الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة عبد الحفيظ بوالصّوف –ميلة–

معهد الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

المرجع:.....

الوعيّ الصّوتي في تعليم مهارة القراءة في الطّور الأوّل الابتدائي
- السّنة الأولى أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عربيّة

إعداد الطالبة:
مريم بوسمينة

إشراف الدكتورة:
مريم بوزروة

شكر وتقدير

أشكر الله ﷻ على منه وكرمه وتوفيقه.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى **والدي الكريم** السند الكبير لي من بعد الله ﷻ، ملهمي ومشجعي في كل خطوة أخطوها في أي مجال من مجالات حياتي،

إلى أمّي الغالية، سندي في هذه الحياة

إلى أختي وأستاذتي الكريمة: الدكتورة مريم بوزروة

حفظها الله ورعاها التي أمدتني بكل الدعم والمساندة والتشجيع على مواصلة الدراسة والعودة إلى مقاعد الجامعة بعد طول مدة وام سنين، كما عملت على توجيهي منذ بداية هذا البحث حتى تمامه.

كما أتقدم بالشكر الموصول بعبارات الاحترام والتقدير لكل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها وعلى رأسهم الأستاذ: محمّد جغرود

دون أن أنسى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد خاصة زميلتي: عبير مخناش.

ورفيقة دربي في أصعب الظروف: سامية حمايزيّة.

إهداء

إلى قصائد الغزل الّتي تفوح بلغة نبضي...

أبجديّة الأمومة الّتي علقت بفراشات الحياة، وندى الصّباحات

فأضفت أُنسًا للوجع.. ونغمًا منتظمًا..

إلى بناتي مهجة روحي

أريج... شهد... ورحيل

أُمّكنّ مريم

مقدمة

تُعدّ عملية القـراءة من أهم المهارات التي يكتسبها المتعلّم بمجرد دخوله للمدرسة، كما أن تدريسها في كل المجتمعات من أولويات المدارس الابتدائية، لأنها ضرورية للحصول على المعارف الأخرى، بعكس اللغـة الشفوية التي يتم اكتسابها من خلال التواصل العفوي، فمن خلالها يتعلم المتعلم شكل الرموز وكيفية نطقها وكتابتها، لأنها ليست مجرد وسيلة لاكتساب اللغة فقط، وإنما هي بوابة الإنسان التي يعبرها لآفاق غير محدودة في الحياة.

والقراءة في المدرسة عامة، وفي مرحلة الطور الأول من التعليم الابتدائي خاصة هدف قبل أن تكون وسيلة؛ المتعلم فيها يتعرف على اللغة وطريقة اكتسابها، سعيا لفك شفرات الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، وتوضيحها في ذهنه.

ولأهمية القراءة فإن الهدف الأساس من بدء تعليمها في هذه المرحلة المبكرة هو تنمية القدرة لدى كل متعلم على التقاط معنى المادة المقروءة واستيعابها؛ حيث تساعده في ذلك مجموعة من العمليات العقلية مثل: التحليل والحكم والاستنتاج، فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء.

أظهرت البحوث العلمية الأخيرة أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية، مثل: الوعي الصوتي، معرفة الحروف، التركيب والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات؛ إذ يعد الوعي الصوتي ذا أهمية بالغة في تعليم القراءة، ويتمثل في قدرة الطفل على فهم أن الجملة يمكن تجزئتها إلى كلمات، ثم مقاطع، فأصوات، ومن الطبيعي أن الأطفال قادرون على تطوير الوعي الصوتي خلال سنوات ما قبل المدرسة؛ أي إنّه يمثل العنصر الأساس، والرئيس الذي تبنى عليه مهارة القراءة، وكل قصور فيه يؤدي إلى الضعف في القراءة وفق ما أكدته دراسة حميدوش (*2003*) ودراسة هوجان وآخرون (*2005*).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة موسومة بـ: "الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة في الطور الأول الابتدائي_ السنة الأولى أنموذجا_" من أجل الكشف عن الوعي الصوتي وأثره في تعليم مهارة القراءة وتنميتها، مع متعلمي الطور الأول_ السنة الأولى_ ابتدائي.

وأما عن اختيار الطور الأول _السنتين الأولى والثانية ابتدائي_ حسب التقسيم الحديث للأطوار وفق الإصلاح البيداغوجي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم في الجزائر، فلأنه البداية الأولى بالنسبة للطفل في تعلم اللغة، والمرحلة التأسيسية للمراحل التعليمية اللاحقة، إذ تتوقف أهمية هذه المرحلة والتعليم المبكر

فيها على إكساب المتعلمين المهارات المعرفية والخبرات التعليمية لتنمية جوانب شخصيتهم المختلفة؛ العقلية والمعرفية والوجدانية والجسمية، وفيها أيضا يزدهر نموه اللغوي ويكتسب مهارة القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير، ومتى نجح في ذلك، تمكن من النجاح في المواد الأخرى، وإذا فشل في اكتسابها فسيؤثر سلبا على اتجاهاته نحو المدرسة وعملية التعلم بصفة عامة.

وبرجوعنا إلى الواقع التعليمي في الجزائر، نلاحظ أمثلة عديدة تكشف المستوى المتردي للمتعلمين في مجال القراءة، أبعدتهم كل البعد عن فهم النص المقروء واستيعابه، وأوقعتهم في صعوبات متعددة سببت لهم عسر القراءة، ولتخطي مثل هذه المشاكل التي لم تتمكن طرق التدريس التقليدية من تجاوزها، وجب تغييرها من قبل أهل الاختصاص واعتماد طريقة جديدة ظهرت مع هذه الإصلاحات في مجال التعليم؛ "طريقة الوعي الصوتي في تعليم وتنمية مهارة القراءة".

وبما أن الدراسات الحديثة في مجال تعليم القراءة، تؤكد على ضرورة اكتساب مهارات القراءة في عمر مبكر، فقد ارتبط بالطفل في مراحل تعلمه الأولى في الطور الأول من التعليم، ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال (تعليم مهارة القراءة باستخدام الوعي الصوتي)؛ كدراسة (عادل عبد الله، *2011*) التي أكدت فعالية إستراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، كشفت لنا وجود علاقة وطيدة بين القراءة والوعي الصوتي، فقدرة الوعي الصوتي السابقة تؤدي إلى نتائج أفضل في اكتساب القراءة، وبناء على ذلك تم تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام الوعي الصوتي في تعليم وتنمية مهارة القراءة في الطور الأول ابتدائي؟

وعليه طرحت التساؤلات التالية:

- ✓ ماذا يحدث لو لم نهتم بإكساب المتعلّمين مهارات القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- ✓ ما مفهوم القراءة؟
- ✓ على ضوء المفهوم الذي توصلنا إليه عن القراءة ما مكونـــات القراءة؟
- ✓ ما الذي يحتاجه المتعلّم حتى يتعلم القراءة؟
- ✓ بعد دراسة مستويات الوعي الصوتي الخمس، ما المبادئ التي يجب أن نراعيها عند تدريس المتعلم؟
- ✓ لماذا الوعي الصوتي مهم في تعليم وتعلم القراءة في هذه المرحلة؟
- ✓ لماذا يفضل التربويون استخدام الطريقة الصوتية؟

- ✓ ما فعالية استخدام الطريقة الصوتية في التعليم؟
- ✓ ما هي المهارات الأساسية المكونة لمهارة القراءة؟
- ✓ ما هي الإجراءات اللازمة للتدريب على المهارات الخاصة بالقراءة لمتعلمي الطور الأول الابتدائي؟

الفرضيـات:

للإجابة على الأسئلة المطروحة، تم وضع الفرضيات الآتية:

الفرضية العامة: توجد علاقة وطيدة بين الوعي الصوتي، وتعلم مهارة القراءة، وتعليمها.

الفرضيات الجزئية:

- التعرف على الطريقة الصوتية وغيرها من المكونات الخاصة بتعلم القراءة.
- فعاليات استخدام هذه الطريقة الصوتية.
- الإجراءات الخاصة للتدريب على مهارات القراءة.

كان الهدف من هذه الدراسة استقصاء أثر استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة في الطور الأول ابتدائي وخاصة لدى متعلمي السنة الأولى ابتدائي، في نشاط القراءة في المدارس الابتدائية، ومدى استخدام هذه الطريقة وتقبلها من قبل الأساتذة والمتعلمين.

أما عن أهمية هذه الدراسة، فتظهر من أهمية الموضوع الذي تعالجه، من أجل استحداث طرق جدية تساعد على تعليم القراءة على غرار الطرق التقليدية، ومواكبة التطورات في مجال البحث في علوم التربية والتعليم، ومادة تعليمية أمام الباحثين والطلبة لإجراء المزيد من البحوث التربوية حول هذه الطريقة في التعليم القراءة، للقضاء على مشاكل وصعوبات الفهم القرائي خاصة عند متعلمي المرحلة الإبتدائية.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة، فقد تدرّج هذا البحث وفق خطوات علمية، وخطة منهجية، تمثلت في مقدمة وفصلين وخاتمة، عالج الفصل الأول الذي جاء بعنوان: الوعي الصوتي وأثره في تعليم مهارة القراءة وتنميتها، الذي قسمته إلى مبحثين: المبحث الأول بعنوان: مفهوم الوعي الصوتي ، تناولت فيه تعريف الوعي الصوتي، أهميته، نمو الوعي الصوتي، مستوياته ومراحل اكتسابه، أما المبحث الثاني فجاء بعنوان: تعليم مهارة القراءة وتنميتها، وتم التطرق فيه إلى مفهوم القراءة وأنواعها، عوامل اكتسابها، وطرق تعليمها، ليختم بتحديد مفهوم تنمية القراءة وأنواعها.

أمّا الفصل الثاني، الشق الآخر من البحث، والذي حمل عنوان: نحو توظيف فعّال لطريقة الوعي الصّوتي في تعليم القراءة في السنة الأولى ابتدائي، فقد خصص للدراسة الميدانية، وجاء في مبحثين، تطرق المبحث الأول لمفهوم الكتاب المدرسي، ودفتر الأنشطة للسنة الأولى ابتدائي، ووظائفه، وصف المدونة، تحليل محتوى الكتاب، ومقدمته، إضافة إلى عرض وتقييم تطبيقات الوعي الصوتي في كل من الكتاب المدرسي، ودفتر الأنشطة المرافق له للسنة الأولى ابتدائي، والتعليق على مدى تحقيق المقاربة النصية فيه، مع توضيح برنامج نشاط القراءة، من خلال بعض المذكرات النموذجية الخاصة بتدريس نشاط القراءة وفق طريقة الوعي الصوتي، ليختم فيها هذا المبحث بتقييم الاعتماد على طريقة الوعي الصوتي في تعليم القراءة من خلال تحديد لبعض إيجابيات وسلبيات هذه الطريقة، أما المبحث الثاني فتمّ التطرق فيه لتحليل الاستبانة، أبرز فيه عينة الدراسة من خلال: متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة المهنية، وأداة البحث، وإجراءات تنفيذ الدراسة، وقمت في الأخير بتحليل النتائج المتوصل إليها، وخلصت إلى خاتمة عرضت فيها أهم نتائج الدراسة، وبناء على تلك النتائج أدرجت أهم وأبرز المقترحات.

وقد اعتمد البحثا على مصادر ومراجع تنوعت بين كتب عربية وأجنبية، ومقالات في بعض المجلات، ورسائل جامعية إلكترونية، نذكر أهمها على سبيل المثال: أطروحة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا لـ "نورية لعريبي" بعنوان: "الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، دراسة مقارنة"، وأطروحة دكتوراه غير منشورة لـ "نسيم زايد" بعنوان: "الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية".

فهي على الرغم من قلتها التي أسفرت عن صعوبات جمة في التقدم في هذا البحث، إلاّ أنّها ساهمت في إجلاء بعض الغموض عن الشق الأول من البحث المتمثل في"الوعي الصوتي"، أما الشق الآخر المتمثل في "نشاط القراءة"، نذكر منها: "تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية" لـ "محمد عدنان عليوات"، و"اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها" لـ"طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي"، و"صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي" لـ"دانيال هلالاهان وآخرون"، كلها ساهمت في إثراء الشق الآخر من البحث.

ومن أجل الإجابة عن الأسئلة المطروحة وتحقيق الأهداف المرسومة لهذه الدراسة، تم توظّيف المنهج الوصفيّ والتحليليّ، لموائمتهما وموضوع الدراسة، إضافة إلى استعمال الإحصاء من خلال إحصاء نسب إجابات المعلمين المساعدة على تحليل واستنتاج أهم نتائج هذا البحث.

وككلّ بحث، يتّعرّض صاحبه لمجموعة من الصعوبات، فإنّ من أصعب ما واجهني: ضيق الوقت، وكثرة الانشغالات، والظروف الصحية التي مرّت بها البلاد، والتي كانت من نتائجها غلق المدارس، والجامعات، والمكتبات، توفر المراجع الغزير في ميدان القراءة مع تكرار المعلومات، دون تجديد في طرحها، مما شكل صعوبة في انتقاء الأفضل، والأنسب منها للمعالجة، مقابل قلة المراجع التي عالجت موضوع الوعي الصوتي، إضافة إلى عدم توفر المراجع الأصلية الأجنبية، أو المترجمة حوله، لهذا ما قد طرح في هذا البحث هو نتاج ما تمّ الحصول إليه من مراجع، إلاّ أنّ متعة البحث ظلت تساندني إلى نهايته.

وفي الختام الحمد لله والشكر له أولا، ثمّ شكر موصول لكل من ساعدني، وأضاء دربي خلال هذا البحث، وحثني على الاستمرار رغم العقبات، خاصة الأستاذة المشرفة: الدكتورة **مريم بوزردة**، التي كانت خير معين، ومسهل لأمور عديدة.

الفصل الأوّل:

الوعيّ الصّوتي وأثره في تعليم مهارة القراءة وتنميتها

المبحث الأوّل: مفهوم الوعي الصّوتي:

تُعدّ القراءة من أبرز وسائل الثقافة وأهمها في الحياة لتبادل المعلومات والتواصل، لذا يسعى العلماء إلى تقديم الكثير من الأساليب والمهارات في جعل جميع الناس يستطيعون القراءة، ومن أهم أساليب تحسين مستوى القراءة أسلوب تنمية الوعي الصوتي.

والذي تكمن أهميته في أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وكي يصبح المتعلم قارئا فاعلا يتوجب عليه تعلم التطابقات المختلفة بين الحروف وصورها الصوتية، وإدراك أن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها[1].

فالوعي الصوتي مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، وتهدف إلى انتباه المتعلمين إلى شيء مسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، فهو أحد الفنون الأربعة وأول هذه الفنون بعد الحديث والقراءة والكتابة.

كما يعد أحد مكونات القـراءة الخمسة، وخاصة القراءة المقطعية، التي تمكن المستفيدات والمستفيدين من المقروء عبر آليات للاستماع والفهم والنطق السليم، والربط بين المنطوق والمكتوب؛ والتي تعتمد عدة مفاهيم مركزية ذكر منها ما يمكن إيجازه في المخطط الموالي:

شكل *1*: مكونات القراءة

ويعد أيضا محورا هاما من محاور القراءة المقطعية، إلى جانب تنمية الرصيد اللغوي؛ حيث إنّ هذا النوع من القراءة يركز على محورين أساسيين هما:

---

[1] محمود هلالي: فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد23، ج3، السعودية، مارس، 2012، ص184.

✓ محور الوعي الصوتي: والذي ترتكز فيه المقاربة المقطعية على تعرف المقاطع الصوتية والوعي بها واستعمالها، باعتبارها مكونات لا يمكن الاستغناء عنها في سير تعلم القراءة، ومتى تحقق هذا فالوعي الصوتي يقودنا إلى إدراك عميق لكل مكونات الوحدات اللغوية: صوامت (حروف)، صوائت (حركات)، وأشباه صوامت (حروف العلة ا-و-ي).

✓ محور تنمية الرصيد اللغوي: والتي تركز على استثمار النصوص القرائية لتنمية الرصيد اللغوي وتعزيز الوعي الصوتي واكتساب القيم الإيجابية، وتنمية ميول المتعلمين إلى القراءة وتهذيبها.

ومن هنا وجب تحديد مفهوم الوعي الصوتي، ومهاراته المكتسبة، ونتائج التعلم المرتقبة منه.

1/ تعريف الوعي الصّوتي:

يعرف كل من كيرك وكالفانت الوعي الصوتي أنه "دراسة الأصوات الأساسية التي تتجمع معا لتكون الكلمات والجمل في لغة ما، وكذلك القواعد التي تحكم تجمع الأصوات ووحدات الصوت الأساسية للغة".[1]

وعليه فالوعي الصوتي هو دراسة الأصوات واجتماعها لتكون كلمات وجمل ذات دلالة في أي لغة من اللغات.

أما ألن وهيج فإنهما يشيران إلى الوعي الصوتي بأنه "وعي الفرد بالوحدات الصوتية والقدرة على التعامل معها في مستوى الكلمة وبشكل خاص الوعي بالأصوات كما هي ممثلة في الرسم الهجائي"؛[2] أي القدرة على استخدام الأصوات لتشكل كلمات وجمل، انطلاقا من صورتها الأولى كما حددت برسم هجائي.

كما يعرف الوعي الصوتي بأنه "الإدراك أو الفهم الذي تحدثه الأصوات الفردية للغة أي إيقاع الحروف من حيث المنطوق والأصوات والدلالات، والتي تتجمع معا لتكون الكلمات التي نكتبها ونقرأها، والتي تمثل المطلب الأساسي للقراءة"،[3] أي إنّه مطلب أساسي لتعلم واكتساب مهارة القراءة من خلال فهم وإدراك معنى الكلمات المقروءة أو المكتوبة انطلاقا من اجتماع الأصوات اللغوية.

---

[1] ينظر: كيرك وكالفانت: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، *1988*، ص*31* .

[2] ينظر: ألن وهيج: صعوبات القراءة ، منظور لغوي تطوري، ترجمة حمدان نصر وشفيق علاونة، *1998*، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة، ص *139*.

[3] فتحي مصطفى الزيات: المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، القاهرة ، دار الفكرالعربي، *2002*، ص *383*.

ويعرف أيضا بأنه:"معرفة الطفل العلاقات بين الرموز المكتوبة والأصوات، تلك العلاقة تؤكد على اكتساب التلاميذ لتطابق الأصوات بالحروف واستخدامها في القراءة والهجاء"؛[1] أي إنّ الوعي الصوتي هو إدراك واستيعاب الطفل أن الكلمات المنطوقة هي عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (فونيمات)، وليست وحدة صوتية واحدة، وهذا الوعي مهم في تطور القراءة في المنظومة الهجائية، وذلك لأن المنظومات الهجائية كلها عبارة عن حروف تمثل وحدات صوتية.

ومنه يمكن تعريف الوعي الصوتي بأنه معرفة المتعلمين بأصوات اللغة، بدءا بالوعي بتركيب الكلمة، والقدرة على التحكم بأجزائها، والتمكن من إدخال التغيرات المختلفة على الكلمة المراد تعلمها، واعتبارها قالبا صوتيا مركبا من عدة مقاطع صوتية يمكن التحكم فيه والتلاعب به.

ومن التعريفات السابقة يمكننا تعريف الوعي الصوتي من الناحية العملية والنظرية بأنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى أصوات، ومزج الأصوات أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى أو لا معنى لها، والتنغيم(الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، وتعرف الصوت (الأول-الوسط-الأخير) للكلمة.

أي أن يدرك المتعلم أن الكلام عبارة عن جمل والجمل عبارة عن كلمات والكلمات عبارة عن مقاطع والمقاطع عبارة عن أصوات منفردة مع إمكانية القدرة على الربط بين هذه المكونات مع بعضها البعض لتكوين لغة سليمة مع التلاعب بالأصوات من خلال السجع والحذف والتبديل والإضافة...

كما أن مهارة الوعي الصوتي تكتسب عند الطفل عبر مراحل، بتكرار مجموعة من النشاطات، أولية في بدايتها ثم تتطور بالتدريج، فالكلام بالنسبة للطفل ليس فقط حركة تنتج صوتا تؤثر على البيئة، إنما هي ربط بين الصوت والحركة الفموية والوضعية، والتمثيل النطقي للصوت، فإدراك الطفل لهذا الربط بين هذه العناصر يتوقف على قدراته الحسية، تجاربه، وفرص تفاعله.[2]

---

[1] *National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence- basedassessment of the scientific literature on reading and IST implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. 2000,p 2. Retrieved February 5, 2017. from.www.nichd.nih.gov/publication/nrp/report.cfm*

[2] ينظر عطا حسنين علي يونس: فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ع*22*، يناير، *2018*، ص *153*.

2/ أهميّة الوعيّ الصّوتيّ:

ترجع أهمية الوعي أو الإدراك الصوتي إلى أنه يعد ضروريا 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 معا كي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه".[1]

كما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية مهارة الوعي الصوتي، من جانبين أساسين؛ الأول: يعد أحد أهم مكونات القراءة ومن متطلباتها الأساسية؛ فالوعي الصوتي يعتبر مؤشرا للقدرة على القراءة، وتطويره يؤدي إلى تحسن مهاراتها، وخاصة في الصفوف الأولى، كما يؤدي دورا سببيا في النمو القرائي، وعليه يصبح مؤشرا قويا على تعلم القراءة بفعالية.[2]

كما أنه من متطلبات تطوير المبدأ الأبجدي، الذي يشير لعلاقة الصوت بالرمز، ومؤشرا واضحا في الاستدلال على قدرة الطفل على تعلم التهجي، واكتساب مهارات الكتابة.

أما الثاني: يعتبر من أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة، فإهمال التدريب على مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى أثار سلبية على القراءة وهذا ما أكد عليه المجلس الصحي الهولندي *Health Council of the Netherlands* (*1997*)؛ حيث ربط تعريف صعوبات التعلم بنشأة المهارات الصوتية، كما أشارت أيضا دراسة ستانوفيتش (*1986*) إلى أن أكثر مشكلات الوعي الصوتي لدى الأطفال من أثاره السلبية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات السالبة التي تنتهي غالبا بصعوبات تعلم؛ ولذا فمن الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي للأطفال باعتباره متطلبا سابقا لتعليم القراءة[3].

ومن هنا يمكن استنتاج أهمية الوعي الصوتي فيما يأتي:

---

[1] ينظر عادل عبد الله محمد: قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، ط2، القاهرة، دار الرشاد،*2008*، ص *141*.

[2] ينظر: *Gillon, G., & Dodd, B. 1997. Enhancing The Phonohogical processing Skills of Children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication, No. (32), pp. 76-90.*

[3] ينظر محمد السيد إبراهيم سالم: فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر، العدد*117*، يناير، *2020*، ص *36_37*.

نقلا وترجمة عن كتاب:

Behrmann, Y., & Michael, M.1996, Beginning Reading and Phonological Awareness for Students with Learning Disabilities.Washington, DC. Council for Exceptional Children.

➜ تطور القراءة والكتابة يعتمد على مهارات لغوية وذهنية متمثلة في الوعي الصوتي أي معرفة الحروف وتركيب الأصوات مع القدرة على التعرف السريع على الكلمات المكتوبة.

➜ تتألف اللغة المحكية من مجموعة من الأصوات تؤلف مقاطع لتصبح كلمات، وبالتالي نستطيع بهذه الكلمات تركيب الجمل.

➜ الوعي الصوتي هو القدرة على فهم أن الكلمة المحكية هي مجموعة من الأصوات وهي القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب بالأصوات.

➜ للوعي الصوتي أهمية بالغة في القراءة والكتابة وتعتبر من الأسس لتعلم اللغة المكتوبة.

➜ يمر الطفل بعدة مراحل لذلك عليه أن يدرك أن الجمل تتألف من كلمات وأنه يستطيع تفكيك الكلمات إلى مقاطع ومن ثم إلى أصوات، وأي خلل على هذا المستوى يؤدي إلى صعوبات قراءة الكلمات البسيطة.

يُمكّن الوعي الصوتي باعتباره إستراتيجية للقراءة المتعلمين من امتلاك مهارات مفيدة؛ التي بها سيتمكنون من فك شفرات الكلمات، وتجعلهم أكثر قدرة على ربط الوحدات الصوتية (الفونيم)، والحروف خلال النطق ببنية الكلمة.

كما يمكننا إبراز أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في النقاط الآتية:[1]

- يساعد المتعلمين على تعلـم القراءة.
- يمثل تعليم الوعي الصوتي الصريح أكثر فائدة لتعليم القراءة للمتعلمين من التدريس الضمني.
- يعمل على تنمية مهارات التعرف وفك الترميز لدى المتعلمين الضعاف في القراءة.
- يعمل على تعرف المتعلمين للأصوات مما يمثل تأثيرا قويا في قدرة المتعلمين على تعرف الكلمات.
- ويعمل على زيادة انتباه القارئ لكل حرف في الكلمة، مما يتفق مع طبيعة عملية القراءة.
- يحسن من القدرة الإملائية والكتابية لدى المتعلمين.
- يزيد من قدرة المعلم على التأثير في المتعلمين مما يعجل بتنمية مهاراتهم في القراءة، نتيجة معرفة المعلم للأصوات، حيث تؤثر معرفته وقدرته على استخدام مدخل الوعي الصوتي في تدريسه للمتعلمين.
- تزويد المتعلم بإستراتيجية قيمة تفيده في التعرف على الكلمات.

[1] ينظر نسيم زايد: الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، *2014*، مصر، ص *196 – 197*. بتصرف

3/ نموّ الوعيّ الصّوتيّ:[1]

يبدأ نمو الوعي الصوتي الفونولوجي من خلال النشاطات والتمارين اللغوية التي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الطبيعة الصوتية للغة، مما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة والقدرات الفونولوجية الحقيقية، فتظهر الأداءات الفونولوجية غير المقصودة قبل سن الثالثة عبر تمارين شفوية، وفي إنتاج القوافي، وتكون في البداية عفوية، خاصة مع المحيط الأسري، أو مع غيره من أصدقاء وزملاء، ثم تتطور تلك المحاورات لتصبح أكثر جدية أثناء دخوله المدرسة.

الطفل في هذا السن المرحلة يصبح قادرا على:

- التمييز بين الأصوات التي تنتمي إلى اللغة الحوارية.
- التعامل بأجزاء السلسلة الكلامية.

مما يتوجب الانتظار حتى سن *3* إلى *5* سنوات حتى تظهر لديه السلوكيات لأولية في التقطيع التي تتعامل بالمادة الصوتية من تحليل المادة الرمزية.

أما السلوكيات الغير مقصودة أو الغير فونولوجية، فتظهر عند الطفل في السنوات الأولى من العمر، وقد أطلق "*Gombert*" عليها هذه التسمية، ومن خصائصها أنها: غير شعورية وعفوية، وتعتبر مهمة لظهور السلوك ما وراء الفونولوجي، أي تعتمد على الحدس بدل التفكير، وبفضل التقطيع اللغوي تصبح للطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر نظام اللغة، تسمح له بتنظيم الأجزاء الفونولوجية ضمنيا، وتساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفونولوجية مع إمكانية مراقبة النشاطات الفونولوجية.

فحسب النظريات الكلاسيكية فإن الوعي الصوتي الفونولوجي يتكون من مستويات، هي:

↩ **نمو الوعي بالقافية:** والذي يكون قبل الدخول المدرسي، يكتسب عن طريق تمارين لفظية عفوية لغوية مع محيط الطفل، لوحظ من خلالها استعمال (منطلق قافية)، فقد أثبتت الدراسات أن أطفال المدارس التحضيرية يتعرفون على القافية في مراحل مبكرة جدا من الاكتساب للقراءة. مثل الدراسة التي أثبت من خلالها المؤلف *Grosmani* أن أطفال المدرسة التحضيرية، قادرين على استخراج جزء من التماثلات عندما يتعلق الأمر بقافية الكلمات.

---

[1] ينظر: نورية لعريبي: الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، دراسة مقارنة ، أطروحة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي: *2014/ 2015*، ص *166 – 173*. بتصرف

➥ **نمو الوعي بالمقطع**: والذي يتم التعرف عليه قبل السن الدراسي، إذ يلاحظ في سن الخامسة وأربع أشهر أو في سن الرابعة، يكتسب من خلال تجارب لغوية متنوعة، والقطع يعتبر أصغر وحدة تركيبية في الكلمة أو أصغر كتلة يمكن أن يقف عليها المتكلم ويتكون من عدد الصوامت والصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرى كالنبر والتنغيم.

➥ **نمو الوعي بالأصوات**: لأن الصوت هو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولكن تكون لحركات اللسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا إلا بظهور الصوت.

➥ **نمو الوعي بالفونيم** *Phoneme*: يعد الصويت أو الوحدة الصوتية أو الصوت اللغوي في اللسانيات النطقية، أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأية لغة بشرية يُميز بها المعنى، ومما أجمع عليه الباحثين أنه ليس للفونيم باستثناء الوظيفة أو القيمة الصوتية، أية قيمة أو وظيفة أخـرى يؤديها، ذلك أن المستوى الصوتي كما يرى مارتيني تخلو عناصره من المعنى.

بلوغ الوعي الفونيمي يأتي بصفة متأخرة عن الوعي المقطعي، وهذا ما تؤكده دراسات عديدة خاصة دراسة *Coll& Liberman. 1990*، على أطفال من *5* إلى *7* سنوات تكرار مقاطع وكلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعد الفونيمات التي يحتويها المقطع، بينت النتائج أن اكتساب الفونيم عند الطفل في حوالي سن السابعة.

كما أن الوعي الصوتي ينمو ويتطور من خلال معرفة العديد من مهاراته مثل:

* **مهارة التمييز**: وهو تمييز عدد المقاطع المكونة للكلمة عن طريق (الدق- النقر-المشي- التصفيق- الإشارة)...، فمثلا: الأستاذ : كم عدد المقاطع الصوتية في كلمة مصطفى

المتعلم: مصـ / ـــــط / ـــــفى= *03* تصفيقـات

* **مهارة التجزيء المقطعي**: تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، حيث يتم تلوين المقطع موضوع الدرس

الـــ / غـــــا/ ب/ ة في المرحلة الخطية

* **مهارة العزل**: التعرف على الوحدات الصـوتية المكونة للمقطع (الصـامت + صـائت) مثل: صديق: / ص/

* **مهارة التصنيف**: تصنيف حسب موقع الأصوات (البداية، وسط، أخر الكلمة) أو تصنيف الكلمات من نفس القافية

* **مهارة الحـذف**: إزالة مقاطع صوتية أو خطية لإدراك أهمية الفونيـم مثل: جمـال: ...مـــال.

*** مهـــــارة التـــركيب**: تركيب كلمات انطلاقا من مقاطع صوتية أو أصوات المقاطع: مقاطع صوتية مرئية أو غير مرتبة / س/ / عيـــــ/ / د الأصوات: / س/ / ع/ / ي/ / د...

*** مهـــــارة الإضافـــة**: تشكيل كلمة جديدة بإضافة مقطع صوتي للكلمة الأصلية، مثل: ماء + س = سمـــــاء

يهيئ النشاط: ليكون المتعلمون والمتعلمات قادرين على تطبيق المهارة والتلاعب بالمقاطع المسموعة، ثم ينجز المعلم معهم أنشطة مهارة القراءة انطلاقا مما يأتي

*** مهارة التعويــض**: الاستبدال تعويض مقطع صوتي بآخر داخل الكلمة لتكوين كلمات جديدة، مثل: **جـــــــ**ـال تعويض الجيم بالراء رمـال.

*** مهـارة التفييء**: هو التعرف على كلمة تبتدئ بوحدة صوتية تختلف عن باقي كلمات المجموعة مثل:

الأستاذ: ما الكلمة التي تبتدئ بصامت مختلف عن الصامت التي تبتدأ به الكلمات التالية:

كـــراس _ كتـــــاب _ كعـــــــــك؟

المتعلم: طاولــــة.

ومن هنا يمكننا استنتاج النقاط الآتية:

✓ مهارات الوعي الصوتي لها علاقة بجودة القراءة والكتابة فمهاراتها تستغل في فهم المكتوب في شطره المتعلق بالأداء (مركب أساس في القراءة المقطعية) والكتابة، فالقراءة التي تعتمد على تقطيع الكلمات هي ترتكز أساسا على الأصوات والوعي الصوتي.

✓ لم تكن الممارسات القديمة بمعزل عن المهارات الصوتية ولكنها كانت ضمنية وأصبحت أشد وضوحا في المقاربة الجديدة.

✓ نشاطات الوعي الصوتي تمتاز بنوع من الحركية، وعلى المعلم أن يثصف بهذا النوع من الحركة لإضافة مرحا ونشاطا للحصة.

✓ مهارات الوعي الصوتي تتوسع وتزداد كلما تقدمنا في سير البرنامج وليس دفعة واحدة.

✓ الوعي الصوتي السابق لاكتشاف الحرف يعتمد على الاستماع الذي يوصلنا شيئا فشيئا إلى الكتابة.

✓ التنويع بين العمل الفردي والجماعي والمجموعي.

✓ عدم جعل كل أجوبة أنشطة الوعي الصوتي شفوية من قبل المعلم لأنه يشكل عائقا أما التقويم البنائي ورصد الاختلالات، وإنما يمكن الاعتماد على استراتيجيات متنوعة ومختلفة.

يجب التدرج في مهارات الوعي الصوتي من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب[1].

كما أن هذه المهارات ما أن اكتسبها المتعلم في هذه المرحلة فإنها تفيده مستقبلا في **القـراءة المسترسلة** منذ البداية (بداية تعلمه في المراحل الأولى).

- ✓ تكسبه القدرة على التمييز ما بين **نطق الصوامت**.
- ✓ القدرة على التفريق بين **الصامت والصائت**؛ أي بين **الحرف والحركة**.
- ✓ عدم الوقوع في الأخطاء اللغوية، وتعلمه الإملاء، والكتابة الصحيحة.

4/ مستويات الوعيّ الصّوتيّ ومراحل اكتسابه:

1.4/ مستويات الوعي الصوتي:

يرى علماء اللغة أن الوعي الصوتي ليس كلا واحدا متجانسا، وإنما يختلف باختلاف طبيعة اللغة التي يتعلمها الفرد، وباختلاف المراحل العمرية التي يكتسبه فيها المتعلم، ورغم ذلك لا يوجد اتفاق بينهم حول مستويات الوعي الصوتي؛ فمنهم من صنفها على أساس **العمليات المعرفية** ومنهم من صنفها على أساس **طبيعة المهارات الصوتية**، وهناك من صنفها على أساس **اختلاف القدرات والمهارات في كل مستوى**.

فقد حددت يوب *Yopp* مستويين للوعي الصوتي، بناء على االعمليات المعرفية المتضمنة أو المطلوبة، هما:

- **مستوى الوعي الصوتي البسيط**: ويشير للقدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية المكونة للكلمات بالتقسيم والحذف والدمج، مثل: عد الفونيمات الصوتية، ومهمة دمج الوحدات الصوتية في كلمات، ومهمة تقسيم الكلمات إلى الفونيمات الصوتية المكونة لها وحذف الفونيمات الصوتية؛ ويتطلب أداء هذه المهام القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة فلا يشكل عبئا على الذاكرة العاملة، ولا يتطلب مدى واسعا منها، ولهذا يظهر هذا المستوى مبكرا لدى الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة وتلقيهم برامج القراءة.
- **مستوى الوعي الصوتي المركب**: ويشير لقدرة الفرد على أداء مهام الوعي الصوتي، ويتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة في وقت واحد، كالمزاوجة الصوتية بين الكلمات المتشابهة في إحدى

[1] جمعي محمد: المنهج الصوتي_ الخطي تكييف الممارسات مع مهارات الوعي الصوتي، السنة *1* إبتدائي، *2019-2020*، ص*6*.

الفونيمات، ونطق الكلمة بعد حذف أحد أصواتها؛ وتحتاج هذه المهام لمدى واسع من الذاكرة، ولذا قد يتأخر هذا المستوى لدى الأطفال إلى أن يتلقوا برامج تعليم القراءة.[1]

ويمثل لها بالمخطط الآتي:

شكل *2*: مستويات الوعي الصوتي عند يوب*Yopp*

في حين يقسمها آدمز*Adams* إلى خمسة مستويات متدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد على أساس اختلاف القدرات والمهارات المتضمنة في كل مستوى؛ حيث نجد:[2]

- **المستوى الأول**: يشير إلى القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بوجود كلمات متشابهة في السجع(*rhyme Production*) (اتفاق النهايات)، ويعد هذا المستوى أدنى مستويات الوعي الصوتي.
- **المستوى الثاني**: يشير إلى القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بين أصوات لغة الحديث، (حيث ينتبه إلى المكونات الصوتية للكلمات)؛ ولهذا يعد هذا المستوى أكثر تعقيدا من المستوى الأول.
- **المستوى الثالث**: يتضمن القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب وعيا بأن الكلمات تتكون من وحدات الفونيمات الصوتية، كالقدرة على دمج هذه المقاطع في كلمات(*Syllable Splitting*) أو فصل المقاطع الصوتية أو الفونيمات الصوتية (*Phoneme blending*).
- **المستوى الرابع**: يتضمن قدرة الأطفال على معرفة أن لغة الحديث تتكون من وحدات صوتية (فونيـــــم)، والقدرة على عزل كل وحدة ونطقها على نحو منفصل، ويقاس هذا المستوى بمهمة تجزئة

---

[1] *Yopp ,Hallie.The Validity and Reliability of phonemic Awareness Tests. Reading Research Quarterly, No. (23), 1988,pp 159_ 177.*

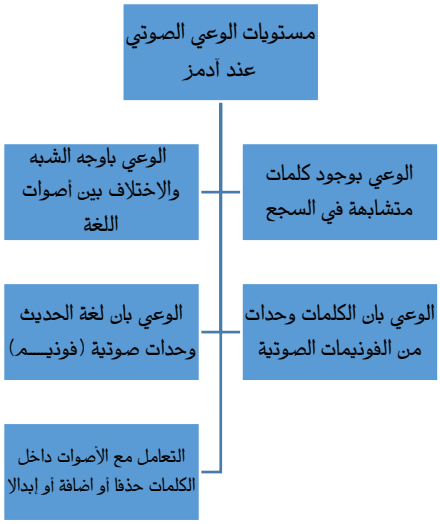
وينظر جابر جابر وتهاني شعبان ومنى السيد: برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر، *2014*، ص *582_ 583*.

[2] ينظر: عمر عبد الرزاق عمر الهويمل: فاعلية برنامج تدريبي مطور في تطبيق المهارات اللازمة للقراءة الاستيعابية لدى الطالبات/ المعلمات تخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد*175*، ج*1*، أكتوبر *2017*، ص*596*. نقلا وترجمة عن كتاب:
Adams, M. Beginning to Read : Thinking and Learning About print. Cambridje, 1990, MIT Press.

الكلمات إلى وحداتها الصوتية (*Phoneme Segmentation*)، ويرى آدمز أن هذا المستوى يتضمن مهارات معقدة، ولذا فإنه لا ينمو إلا بعد أن يلتحق الأطفال بالمدرسة ويتلقوا برامج القراءة.

- **المستوى الخامس**: يتضمن القدرة على أداء المهام الصوتية، التي تتطلب التعامل مع الأصوات داخل الكلمات بالحذف أو الإضافة أو الإبدال، وذلك كما في مهمة حذف الفونيمات الصوتية(*Phoneme delection*)، والتي يطلب فيها من الأطفال نطق كلمة بعد حذف أحد أصواتها، ومهمة استبدال الفونيمات الصوتية (*Phoneme Substitution*)، ومهمة عكس الفونيمات (*Phoneme reversal*)، وأن أداء مهام هذا المستوى يتطلب مدى واسعا من الذاكرة العاملة، ولذا فإنه لا ينمو إلا بعد أن يتلقى الأطفال برامج القراءة بالمدرسة.

والذي يمثل له بالمخطط الموالي:



شكل *3*: مستويات الوعي الصوتي عند آدمز*Adams*

في حين حدد كل من*Wagner, Torgesen , Loughon, Simmon, & Rashotte*[1] مستويين للوعي الصوتي يختلفان في طبيعة مهارات كل مستوى، وهما:

- **المستوى التركيبي**: ويعني القدرة على إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات، وتجميعها في وحدات صوتية أكبر، مثل تجميع أصوات مفردة لتكوين مقاطع، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمات أيا كانت ذات معنى، أو عديمة المعنى.

[1] *Wagner, R., Torgesen, J., Loughon, P., Simmon, K., & Rashotte, C. 1994 Devlopement of Young Readers Phonological Processing Abilities. Journalof Educational Psyonological, pp. 83- 103.*

- **المستوى التحليلي**: يشير إلى القدرة على تجزئة الوحدات الصوتية الكبيرة إلى وحدات أصغر، كما في حالة تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو أصوات مفردة.

ويمكن تمثيلها من خلال المخطط الآتي:

شكل 4: مستويات الوعي الصوتي عند ونجر*Wagner* وآخرون

أما *Behrmann & Michael* فقد صنف مستويات الوعي الصوتي في ضوء مهاراته، مع مراعاة مبدأ التدرج، إلى خمسة مستويات كالتالي:[1]

- **تحليل الجمل إلى كلمات**: وفيه يحلل الطفل الجمل لكلمات، ويعرف أن الكلمة تمثل وحدة داخل الجملة، ويحدد عدد الكلمات بها، ويعبر عن كل كلمة بشيء محسوس.
- **تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن**: ويقوم الطفل فيه بتمييز الكلمات المتشابهة في الوزن أو اللحن بسبب تماثلهما في مقطع أو أكثر، خاصة الكلمات المشتركة في النهايات.
- **تحليل الكلمات إلى مقاطع**: ويقوم فيها الطفل بذلك معتمدا على إدراكه للعلاقة بين الجملة والكلمة والمقطع، ويتكون المقطع من صوتين: صائت والآخر صامت، والمقاطع إما مفتوحة أو مغلقة بساكن.
- **تحليل المقطع إلى أصوات**: يقوم الطفل فيه بتحليل المقطع إلى أصوات، ويتعامل مع تلك الأصوات إما بالتجميع أو التجزئة، أو التبديل للحصول على كلمات جديدة.
- **الوعي الصوتي**: وفيه يميز الطفل بين الأصوات المختلفة، ويحلل الكلمات إلى حروفها، ويحدد الصوت الأول، أو الصوت الأخير، ويجري عمليات حذف، أو استبدال، أو إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة.

ونمثل له بالمخطط الآتي:

[1] ينظر: محمد السيد إبراهيم سالم: فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص 34.

شكل 5: مستويات الوعي الصوتي عند *Behrmann & Michael*

وفي الأخير اتفق العديد من العلماء والباحثين على أن مستويات الوعي الصوتي خمس هي[1]:

➥ المستوى الأول: الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية:

_ يطلب المعلم من المتعلم أن يأتي بكلمة على نفس وزن الكلمة التي ينطقها على سبيل المثال: يقول المعلم **قطة** فيجيب المتعلم/ ة بكلمة **بطة**

يقول المعلم **أسماء** فيجيب المتعلم/ ة بكلمة **ألاء** أو **شيماء** وهكذا

_ يمكن للمعلم اختيار متعلم/ ة أخرى ويقوم بنفس النشاط لكن مع تغيير الكلمات المستخدمة على سبيل المثال، فهناك كلمات عديدة يمكن استخدام بعضها أو كلها، أو يمكن الإتيان بكلمات على قياسها، **(هنـــــاء- لقـــــاء- سمـــــاء- شتـــــاء- شفـــــاء..)**.

_ يقوم بطرح سؤال حول العلاقة التي تجمع بين هذه الكلمات، حتى يتوصل المتعلمين إلى أنها كلمات بينها أصوات متشابهة في بداياتها ونهاياتها، مشيرا إلى أنها من مستويات الوعي الصوتي مسجلا إياها بخط واضح على السبورة مثلا.

➥ المستوى الثاني: الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة:

_ يختار المعلم متعلم/ ة ويقوم بعمل مسابقة معه/ معها، ويشرح طريقة المسابقة؛ بأن يقول كلمة بطريقة معينة وعلى المتسابق/ ة أن يحدد عدد الأجزاء/ المقاطع التي تتكون منها الكلمة.

_ يرفع المتسابق إصبعا واحدا إذا كانت الكلمة تتكون من مقطع واحد، وإصبعين إذا كانت تتكون من مقطعين، وثلاثة أصابع إذا كانت تتكون من ثلاثة مقاطع وهكذا..

مثل: / مئـــ/ -/ ز/ -/ ر/ على المتسابق أن يرفع ثلاثة أصابع لأن الكلمة بها ثلاث مقاطع.

---

[1] ينظر رضا أبو السريع وآخرون، تحسين الأداء التعليمي للبنات: برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى_ دليل المدرب، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، ط1، أكتوبر 2011، ص 24_27.

_ في حالة ما إذا أخطأ المشارك مرتين يستبعد من المسابقة ويستبدل بآخر، والذي يجيب عن كل الكلمات إجابة صحيحة يكافئ بهدية عينية رمزية.

_ يحرص المعلم على إضافة جو من المتعة على النشاط.

_ ومن تم يستنتج مع التلاميذ عنوان هذا المستوى الخاص بتقطيع أو تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية.

⬅ المستوى الثالث: دمج الأصوات لتكوين كلمات:

_ يوضح المعلم للمتعلمين بأن كل كلمة تتكون من عدة أصوات متسلسلة.

_ تدريب المتعلمين على دمج هذه الأصوات لتكوين كلمات، مثل: نطق كلمة (**كَـــتَـــبَ**) بعد سماعه لأصوات الكلمات / **كَ**/ - / **تَ**/ - / **ـبَ**/

_ يقدم المعلم مجموعة من الأمثلة المتضمنة للأصوات مع حروف المـــــد مثل (**كتـــــاب**) / **ك**/ _ / **تـــــا**/ _ / **ب**/

_ يوجه المعلم انتباه المتعلمين بأن المستوى الثالث من مستويات الوعي الصوتي يركز على دمج الأصوات المسموعة لتكوين كلمات، ويكتب اسم المستوى الثالث بخط واضح على السبورة.

⬅ المستوى الرابع: تقطيع الكلمات إلى أصوات (مقاطع):

_ يقدم المعلم مثالا لكلمة مثل: (ليمُـــــونُ) ويجزئها إلى المقاطع الصوتية التي تتكون منها: ليْـــــــــ/ مُـــــو/ نُ

_ يقدم المعلم نماذج أخرى لتسلسل الأصوات في الكلمات، ومن هذه النماذج:

قـــطة / قِـــ/ / ط/ / ة/ بـــاب / بـــا/ / ب/

_ يختار المعلم عشوائيا أحد المتعلمين ويطلب منه التركيز في الكلمات التي سينطقها وتحديد الأصوات كما جاءت في تسلسل أصوات الكلمة، مع نطقه لبعض الكلمات مثل:

* تفـــــــــاح _ تُـ/ فـــــــــا/ حُ تلاميـــــــــذ_ تـــــــ/ لا/ ميـــ/ ـــذ

_ ينطق المعلم عددا من الكلمات بنفس الطريقة مع تركيزه على المقاطع الصوتية التي تتكون منها كل كلمة، ثم يطلب من المتعلمين معرفة عدد المقاطع الصوتية في كل كلمة، وقد تكون هذه الكلمات كالتالي:

* جـار_ جـا / ر⇦مقطعان حمـــــام_ حـــــــ/ ـــمـــا / م⇦ ثلاثة مقاطع

* شجـــــــرة_ شَ / جَـــ/ ـــــــرَ/ ةُ ⟸ أربعـــــة مقاطع

_ يطلب من المتعلّمين قراءة الكلمات بصوت مسموع وبطريقة توضح عدد المقاطع الصوتية التي تتكون منها كل كلمة.

_ يقدم من خلال نشاط معين، على تحديد مفهوم للمستوى الرابع ويسجله بخط واضح على السبورة

✓ **المستوى الخامس: التلاعب بالأصوات:**

وفيها يقوم المعلم بإجراء مسابقة يشارك فيها جميع المتعلمين، وهذه المسابقة كالتالي:

_ ينطق مثلا المعلم كلمة (رمــــــال) ثم يسأل:

* كيف ننطق الكلمة دون صوت الراء (ر)؟

* لو استبدلنا صوت الراء (ر) بصوت الجيم (ج) ماذا ستصبح الكلمة؟

* لو استبدلنا صوت الراء (ر) بصوت الكاف (ك) ماذا ستصبح الكلمة؟

_ يطلب المعلم منهم الإجابة بسرعة عن كل سؤال.

_ يستكمل المسابقة من خلال نطق كلمة أخرى مثل (عتـــــــاب)، ثم يسأل:

* لو أزلـــــنا صوت العين (ع) من الكلمة، كيف ننطقها؟

* لو نقلـــــنا صوت العين (ع) من أول الكلمة إلى آخرها، كيف ننطق هذه الكلمة؟

* لو طلب منك قراءة الكلمة من الخلف إلى الأمام كيف ننطقها؟

* لو وضعنا صوت الألف (أ) في أول الكلمة، كيف ننطقها؟

* لو تم استبدال صوت التاء بصوت القاف (ع)، ماذا ستصبح الكلمة ؟

ـ ومن ثم يساعد المعلم المتعلّمين على استنتاج المستوى الخامس من مستويات الوعي الصوتي المرتبط **بالتلاعب بالأصوات** المكونة للكلمة.

ويمثل له بالمخطط التالي:

شكل6: مستويات الوعي الصوتي

2.4/ مراحل اكتساب الوعي الصوتي ونموه:

إن اكتساب الوعي الصوتي يبدأ منذ الطفولة المبكرة، حتى هناك من يقول بأنه يبدأ مع الجنين في بطن أمه، وقد أكدته كوكيت *Coquet* من خلال دراسة لها، أشارت فيها أن الأسبوع (*20*) من الحمل يكون الجهاز السمعي للجنين متطور، ما يسمح له بمعالجة بعض الأصوات التي تصفى من خلال السائل الأمنيوتيك، وهذا ما يفسر انجذاب الطفل للأصوات ولاسيما صوت أمه.

في السنة الثالثة تحديدا يبدأ الطفل بالتعرف على الصوت الأخير من الكلمات(القافية)، ثم يبدأ بتقطيع الكلمات وحساب المقاطع المكونة انطلاقا من السنة الخامسة من العمر، كما تظهر قدرته على حذف المقطع الأول، وعد الأصوات، وحذف الصوت الأول والأخير، ما بين السادسة والسابعة من العمر، أما حذف الصوت الوسط من الكلمة يتمكن منه في سن التاسعة، ويبقى حذف المقطع الوسط من الكلمة محل إشكالية في سن الثانية عشرة، ما يعكس اكتسابه المتأخر لهذه المعالجة المقطعية ما بعد هذا السن.

إذن فنمو وتطور الوعي الصوتي لدى الطفل يكون عبر سنوات محددة، وهو تطور نوعي توضحه المعالجة الفونولوجية التي تبدأ من الوحدات اللسانية الواسعة (المقاطع) إلى الوحدات اللسانية الصغرى (الأصوات).[1]

---

[1] ينظر: إيناس محمد عبد الفتاح النجار: أثر استخدام إستراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين، الموسم الجامعي *2018*م/*1439*هـ، ص *33*.

أما التدريب على الوعي الصوتي يقوم في البداية على استكشاف أصوات الكلام عن طريق الاستماع إليها، والإحساس بها، ويرتبط العنصر السمعي لأصوات الكلام بشكل أكبر بالأنشطة الشفوية الحركية التي يتم إنتاج الصوت عن طريقها، ويقارب الأطفال بين الحروف، أو الرموز ومعرفتهم بأصوات اللغة وكيفية إنتاجها، بما يجعلهم قادرين على عقد ارتباط قوي بين أصوات الكلام المسموع واسم الحرف وشكله، فالوعي الصوتي السليم يؤهل الطفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة؛ فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية فيفصلها تارة، ويحذفها تارة أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة، يتم ذلك من خلال تدريب الأطفال على: **التمييز المبكر بين الأصوات اللغوية والأصوات الغير لغوية**، بتكليفهم نطق أسماء أشياء تبدأ بحرف الألف مثل (أرنب- أسد)، أو تبدأ بحرف الباء مثل (بيت- بطة- بنت)، أو التمييز بين نطق السين والصاد في كلمات مثل (ساعة- صابونة) وعلى أن يقف المعلم عند الحرف المطلوب ويكرره، ثم يكرره الأطفال، ليطالبهم المعلم بعدها بكلمات تبدأ بنفس الصوت.

ويدرب الطفل أيضا **للتعرف على أصوات الحروف**: ويتم ذلك بتوجيه انتباه الطفل للصوت الذي يدرب عليه، والعمل من أجل الوصول به إلى " تمييز الأصوات الخاصة بالحروف الأبجدية، وترتيبها في كلمة ما، وقد يساعده في ذلك نطق الكلمات ببطء شديد وبصوت واضح والوقوف قبل نهاية الكلمة، وخاصة المألوفة لدى الطفل، وتشجيع الطفل على تخمين الحرف المتبقي لتكتمل الكلمة، وسؤاله عن أي الأصوات تأتي في الأول وأيها في نهاية الكلمة، فكلها خبرات تقرب الطفل من عملية القراءة".[1]

في حين نجد كل من سيسيل ميرسير، وآن ميرسير، يقدمان بعض الأنشطة التعليمية المفيدة في تنمية مهارة الوعي الصوتي، تعرف باسم أنشطة الوعي الصوتي في مستوى ما قبل القراءة *Prereading Phonological awareness activities* ، تشمل أنشطة الوعي الصوتي الخبرات الخاصة باللغة المنطوقة كما تساعد على زيادة المعرفة بالكلمات والمقاطع والبدايات السجع والفونيمات كوحدة للغة، تقدم هذه الأنشطة بمراحل متسلسة، تهدف إلى **التعرف على الكلمة، ثم المقطع والبداية والسجع والفونيم**، وتكون وفق ما يلي:

- **تقسيم الجمل إلى كلمات**: من المهم جدا للمتعلمين الذين يدخلون المدرسة معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع التلميذ معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من

[1] ينظر هدى الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، مرجع سابق، ص56.

الفونيمات، وإدراك أن لكل كلمة حدودا سمعية صوتية في مراحل تعلم القراءة الأولى يعتبر مؤشرًا قويًا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

وقد ينجح المتعلم بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية (أسماء الإشارة، حروف الجر،...).

- **تقسيم الكلمات إلى مقاطع**: إن مقدرة المتعلم في المستوى الابتدائي على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، والجملة إلى كلماتها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الرابع والخامس ابتدائي، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

- **تقسيم المقاطع إلى فونيمات**: وهي قدرة الطفل في المستوى الابتدائي على تقسيم المقاطع إلى فونيمات مما يدل على اكتسابه القراءة السليمة والصحيحة، وهذه المهمة مركبة ومعقدة وتحتاج لقدرة ذهنية سليمة.

- **النغمة أو التنغيم**: يوصف التنغيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشرًا على قدرة التلميذ على التحكم بالمجال الصوتي للغته، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشرًا على النجاح في القراءة، ويساعد التلاميذ على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس).

كما يعلم التنغيم المتعلم وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعليم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.

ومن جهة أخرى يعلمه القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن المتعلمين الذين يتلقون خدمات علاج النطق واللغة ممن يعانون من اضطراب في الوعي الفونولوجي يستفيدون من تدريبات التنغيم المباشرة، كما بينت الدراسات أن المتعلمين الذين علموا قوانين التنغيم والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدمًا عاليًا في مهارتي القراءة والتهجئة، كما أنهم استمروا على هذا التقدم.

- **المزج الصوتي**: وهو القدرة على مزج الأصوات بعضها مع بعض، ويعتبر مهارة مهمة جدًا للقارئ المبتدئ. والمزج الصوتي يحضر المتعلم للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات.

وهو يساعد على ظهور (الأوتوماتكية) في ربط الأصوات بعضها مع بعض وهو عنصر ضروري للنمو القرائي فقد بينت الدراسات أن المتعلمين يتعلمون ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة؛ لهذا فإن تمارين المزج الصوتي تقدم لهم قبل تقسيم الكلمات.

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

- نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة).
- معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).
- القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل منفرد فقط من مجرد الاستماع لها.[1]

المبحث الثاني: تعليم مهارة القراءة وتنميتها:

تعد الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ذات أهمية كبرى في الحياة التعليمية للمتعلمين، لأنها تمكنهم من المهارات اللغوية بشقيها الصوتي والكتابي؛ إذ تساعدهم في تحصيل معارف مختلفة تلزمهم في جميع مراحلهم الدراسية، ولا شك أن ذلك تقع مسؤوليته على معلمي اللغة العربية في هذه المرحلة بشكل عام، وعلى معلمي الصفوف الأولية بشكل خاص.

والقراءة مهارة لغوية يبرز دورها في الاتصال اللغوي، وخير وسيلة لتزويد الفرد بما يحتاج إليه من الثقافة والعلوم، وهي عملية معرفية تقوم على تفكيك الرموز والأحرف الهجائية لإدراك المعنى، كما أنها وسيلة للتعلم، واستقبال رسالة الكاتب أو المرسل، وهي مفتاح من مفاتيح اللغة، ويكفيها أهمية أنها ذكرت في القرآن الكريم كأول آية حاثة على التمسك بالعلم والرقي بالأمة الإسلامية عن طريق الفعل الآمر "اقرأ" في قول الله ﷻ: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾، [سورة العلق، الآيات:1– 5]، فقد تعددت المحاولات لتحديد مفهوم شامل ودقيق للقراءة؛ فهي عملية عقلية معقدة تحتاج إلى تعليم وإكساب الفرد خبرات ومعارف متعددة، وليست مجرد فك شفرة الرموز وتعلمها من أجل التواصل اللغوي، إذ لابد من الوقوف في هذا المبحث على مختلف المفاهيم المعروفة والمحددة لها، بإلقاء الضوء عليها وتفسيرها، من أجل الوصول إلى تعريف نستطيع من خلاله توضيح معنى القراءة، الذي تساعد عوامل وطرق متعددة في تعليمها وتعلمها، مع ذكر لأهم أنواعها.

[1] ينظر: بن عبد القادر عبد الصمد: عرض شامل حول المنهج الصوتي الخطي، القراءة المقطعية_ الوعي الصوتي_ التطابق الصوتي الخطي_ الطريقة التوليفية، مدرسة شيخي عبد القادر_درمام_ سبدو، وزارة التربية الوطنية لولاية تلمسان، *2019_2020*، ص*23*.

1/ مفهوم القراءة وأنواعها:

***1.1*/ لغـة:** جاء في "لسان العرب": "قَرَأْتُ الشيءَ قُرْآناً: جَمَعْتُه وضَمَمْتُ بعضَه إلى بعض، ورجل قارئٌ من قَوْم قُرَّاءٍ وقَرَأَةٍ وقارِئِين، وأَقْرَأَ غيرَه يُقْرِئه إِقراءً، ومنه قيل: فلان المُقْرِئُ، ومنه سمي القرآن، وَقَرَأْتُ الكتابَ قِراءة وقُرْآناً، ومنه سمي القرآن. وأَقْرَأَه القُرآنَ، فهو مُقْرِئٌ، وقال ابن الأَثير: تكرّر في الحديث ذكر القِراءة والاقْتراءِ والقارِئِ والقُرْآن، والأَصل في هذه اللفظة الجمع، وكلُّ شيءٍ جَمَعْتَه فقد قَرَأْتَه".[1] فالقراءة هي جمع وضم الحروف إلى بعضها البعض لتكوين ألفاظ وجملا.

وفي "المعجم الوسيط": "قرَأ الكتابَ قراءةً ، وقرآنا تتبَّع كلماته نظرًا، ونطق بها أوْ لا".[2] فالقراءة هي تتبع الكلمات المكتوبة نظرا بنطق أو بدونه".

***2.1*/ القراءة اصطلاحا:** أخذ مصطلح القراءة تعريفات كثيرة نتيجة التطور الحاصل في التربية والتعليم ونتيجة ظهور نظريات تربوية تدعو إلى إصلاح المنظومة التربوية فقد "كان مفهوم القراءة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء"؛[3] أي إنّ مفهومها لا يتعدى إدراك وفهم معاني الرموز المكتوبة والتعرف عليها ونطقها نطقا سليما خاليا من الأخطاء، باستخدام كل من العين وجهاز النطق.

وتعرف بأنها: "ذلك النشاط أو العمليّة المهاراتية المعرفيّة التي تقوم بشكل أساسيّ على تحليل وتفكيك الأحرف والرموز الخاصّة بالكلمات وقراءتها بصورة مفهومة وواضحة على شكل جُمل مفيدة"؛[4] أي إنها عملية يقوم الفرد فيها بفك رموز الكلمات وتوضيح المعنى المراد منها.

كما عرفها "المعهد القومي للقراءة والكتابة" *National Institut of Literay 2003* على أنها: "ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة"[5].أي إنها عملية معقدة يتم من خلالها الكشف عن المعنى انطلاقا من رموز مطبوعة.

---

[1] أبو الفضل جمال محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: معجم لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، لبنان، ط*1*، *1990*م، مادة (قرأ)= [أ= ب]، ص*128*.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط مادة (ق. ر. أ)، ص*722*.

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط*1*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، *2005*، ص*105*.

[4] لطفية حسين: دور الأسرة في تشجيع القراءة لدى الأطفال، مجلة الطفولة، العدد*9*، جامعة القاهرة، *2011*م، ص*9*.

[5] دانيال هالاهان وآخرون: صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي، ترجمة عادل عبد الله، ط*1*، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، *2007*، ص*516*.

تقول سلوى مبيضين: "تعد من أعظم الوسائل التي تساعد الفرد على اكتساب معارف، وتوسيع مداركه وخبراته وتنمية لغته، وإثرائها والارتقاء بذوقه وزيادته متعة وتسلية"؛[1] أي إنها مهارة أساسية من مهارات الاتصال اللغوي؛ لأنها تسهم بشكل كبير في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العقل، واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف.

وهي أيضا: "فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان(القراءة الجهرية)، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة".[2] فالقراءة إذن ذات شقين شفوي وكتابي، إذ لا يمكن استخدام الفعل "قرأ" إلا إذا استخدم الإنسان العين واللسان معا.

كما أنها:"عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية (استحضار الخلفية المعرفية والثقافية عند قراءة الدوال)، وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما:

- العملية الأولى (ميكانيكية): ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.
- العملية الثانية (عقلية): يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.[3]

من خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن عملية القراءة عملية فكرية عقلية هدفها الفهم، معقدة حين ترجمت مدلولاتها إلى أفكار ومعاني، وليست بالسهولة التي يتصورها البعض؛ إذ لا نعني بالصعب عند مرحلة النظر في هذه الرموز، وإنما يكمن في عملية استخراج المعنى منها؛ لأن الأساليب في النص تتنوع بتنوع الغرض الذي يؤديه كل أسلوب.

وقد توسع بعضهم في تعريفها على أنها "عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ما تدل عليه من معان وأفكار عن طريق النطق، وليس بالضرورة أن يكون النطق مسموعا، بل ربما يكون مهموسا في حالة القراءة الصامتة، ولكن في كلتا الحالتين يستخدم القارئ أسلوب تحليل هذه الرموز إلى معانيها الذهنية لذلك فإن عناصر القراءة الأساسية هي: *1*/ الرمز المكتوب، *2*/ المعنى المكتوب، *3*/ اللفظ في حالة القراءة الجهرية والوصول إلى المعنى مباشرة في حالة القراءة الصامتة"؛[4] أي هي عملية تحويل ما تراه العين من رموز إلى ما ينطقه اللسان من أصوات، وما يدركه العقل من دلالات.

---

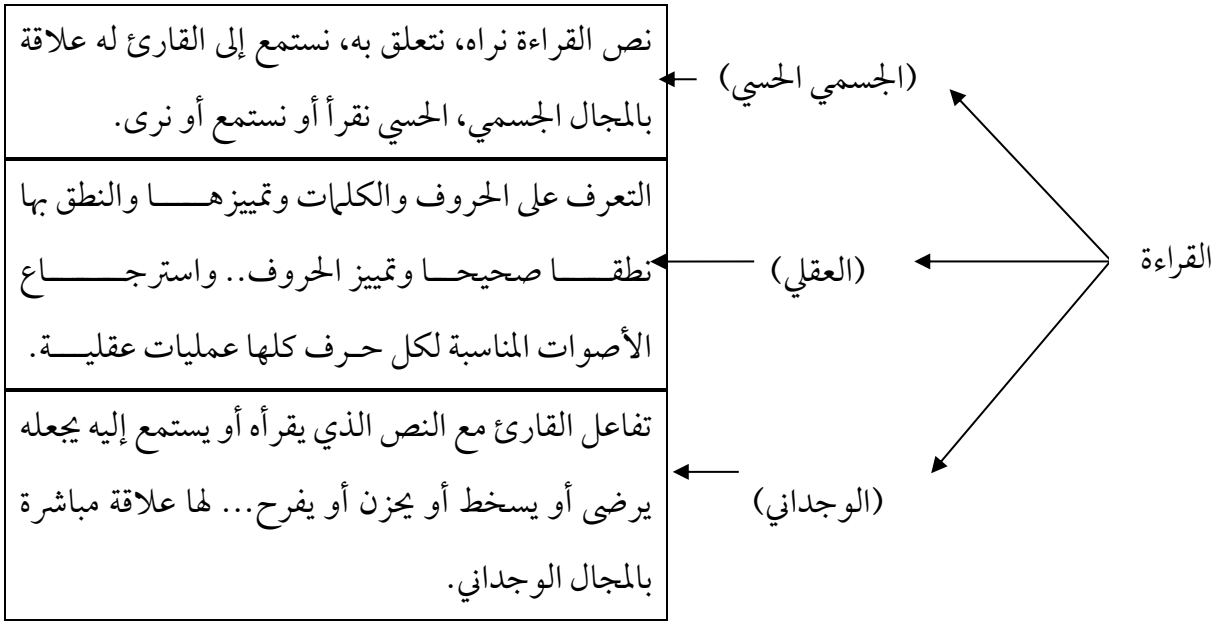
[1] سلوى مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، *2003*، ص*143*.

[2] محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط*2*، *2003*، ص*63*.

[3] ينظر بومدين بن موسات وآخرون: المنهج الصوتي _ الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس *2018*، ص*78*. ورضا أبو سريع: تحسين الأداء التعليمي للبنات: برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى_ دليل المدرب، مرجع سابق، ص*19*.

[4] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، *2005*، ص*104*.

وعلى هذا الأساس فإن القراءة عملية جسمية حسية أو عضوية، وعقليــة، ونفسية أو وجدانية، تدخل عوامل كثيرة في نجاحها وتفعيلها كما يوضحه المخطط التالي:[1]



تبرز من خلال هذا المخطط ثلاث عناصر أساسية تدخل في مكون القراءة هي:

-الرمز: "ويقصد به الحروف والكلمات والألفاظ والعبارات".

- الصوت: "وهو التعرف على الرموز وتمييزها والنطق بها صحيحا".

-المعنى: "وهو الفهم، أي ما يفهمه القارئ وما يستخلصه مما يقرأ".

وعليه فالقراءة عملية **عضويّة**، والعين هي العضو الأساس الذي يتمكن الإنسان بواسطته من رؤية المكتوب، وقراءته قراءة صامتة، وسلامة هذا العضو تسهم بشكل كبير في الأداء القرائي الجيد.

وعملية **نفسيّة** كونها مرتبطة بالحالة العاطفية والنفسية؛ حدوث أي خلل في نفسية القارئ كالخوف مثلا وغيره من الأعراض المفاجئة، يؤثر سلبا على الأعضاء المسؤولة عن عملية القراءة (جهاز النطق، السمع، العين)، مما يحول دون تحقيق الأداء القرائي بشكل صحيح.

أما من حيث كونها عملية **عقليّة**، فأي إصابة في الجهاز العصبي، أو في مراكز المخ المسؤولة عن أداء العملية يؤثر بدوره على نجاح عملية القراءة، وعندها فكل ما يصدر عن الإنسان من أصوات يكون عشوائي، (تشبه أي صوت يصدر عن الحيوان). ومنه اتخذت القراءة في تعريفها عدة أبعاد من أهمها القدرة على فك الرموز، وفهم المعنى، وحل المشكلات بالإضافة إلى المتعة النفسية، وهذا بالنظر إلى التطور الذي

[1] أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دط، مطبعة الشهاب، باتنة، *2007*، ص*92*.

حصل في تعريفها، ولعل أهم تعريف يجمع بين أهم تعريفاتها، ما قام به "زايد فهد خليل" في كتابه: "استراتيجيات القراءة الحديثة، القراءة فن ومهارة"، محاولا الإلمام بجميع جوانبها؛ إذ إنّها:[1]

- عملية انفعالية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.
- نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار على الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم المتعلم في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفتيه.
- في تحصيل المعرفة لمساعدتهم على التكيف الإيجابي مع الحياة، وهي عملية فكرية راقية تتمثل في حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها.
- تقتضي الفهم وعمق البصيرة وإدراك ما ترمي إليه التصرفات والوقوف على أغراض الأحاديث معا، وتتجمع بين دفتين الكتاب لكي تترجم إلى سلوك وعمل يقدم الفائدة للفرد والمجتمع.
- عملية عقلية معقدة تشتمل على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق النظر، فيفهم المعاني ويربطها ليولد منها مفهوما مرتبطا بسلوك معين.

2/ أنواع القراءة:

بما أن القراءة عملية عقلية مركبة فهي تنقسم إلى عدة أقسام بحسب آراء عديد من الباحثين وعلماء التربية وعلماء النفس.

فمنهم من اهتم بالقراءة بوصفها مهارة متتبعا مهاراتها الفرعية وقسمها وفق ذلك، وفريق منهم من اهتم بها من حيث أنواعها، ومنهم من اهتم بها وبوظائفها وأغراضها، إلا أن البعض رأى أن هذا التقسيم هو مجرد فروع من نوعين أساسيين وهما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، خاصة في الأقسام الابتدائية.

- فمن حيث **غرض القارئ**: يمكن تصنيف مجموعة من أنواع القراءة والتي منها:[2]

← **القراءة السريعة**: لاستخراج شيء معين، كما يبحث في المعجم عن كلمة.

---

[1] نورية لعريبي: الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، مرجع سابق، ص 67-68.

[2] عدنان بن محمد بن حسن الأحمدي: واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص58_59.

- **قراءة تلخيص**: مثل قراءة تقرير أو مذكرة.
- **قراءة التحصيل**: وتحصر في قراءة الطلبة والباحثين.
- **قراءة البحث**: والتي تهدف إلى جمع المعلومات من مصادر مختلفة حول موضوع من الموضوعات.
- **قراءة النقد**: وتقتضي التحليل والموازنة والحكم.
- **قراءة التسلية**: كقراءة الروايات وغيرها في أوقات الفراغ.
- **قراءة التصفح**: والتي يكتفي فيها القارئ بالنظرة السريعة إلى موضوعات الكتاب قصد الإلمام بأهم ما يحتوي عليه، واستخلاص فكرة عامة عنه.

لكن ما يهم في هذا البحث هو القراءة من حيث الأداء أو الشكل الذي تعنى به الصفوف الابتدائية وتعليمها للمتعلمين.

- ويمكن حصرها **من حيث الأداء أو الشكل** في ثلاث أنواع رئيسة يوضحها المخطط الآتي:

تنقسم القراءة إلى ثلاثة أنواع		
القراءة الجهرية	قراءة الاستماع	القراءة الصامتة

شكل: *8* أنواع القراءة من حيث الأداء.

أ/ القراءة الصامتة:

تعد هذه القراءة من بين أنواع القراءة التي يبدأ المعلم بتعليمها للمتعلمين وتدريبهم عليها ولها خصائصها ومميزاتها.

وتعرف بأنها:" قدرة القارئ على تحليل وترجمة المادة المقروءة إلى أفكار ومعان، ويتم ذلك بواسطة العين الباصرة التي تستقبل المادة المقروءة وتحولها إلى الدماغ، فهي التي تعمل على تحليل المعاني واستيعابها"،[1] أي أنها القراءة التي يدرك المتعلم بها ما يقرأه عن طريق البصر دون استخدام أعضاء النطق، أو التلفظ بالمقروء مع مراعاة الفهم واستيعاب المادة المقروءة للوصول في نهاية المطاف إلى استنتاجات وأفكار.

وهي "نشاط لغوي يتم بالعينين دون استخدام أجهزة النطق، ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين، غايته فهم المادة المقروءة، فهي عبارة عن استعمال الرموز المطبوعة، وإعطاؤها المعنى

[1] ينظر: محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان _الأردن، ط *2007*م، ص *100*.

المناسب في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق"؛[1] أي إنّها القراءة التي تكون فيه العين العنصر الفعال؛ حيث تقوم بالانتقال بين سطور الكلمات المراد قراءتها وإرسالها للعقل لتفسيرها، وفهمها دون النطق بها.

نستنتج من خلال تعريف هذا النوع من القراءة؛ أنها تكون بالعينين والعقل فقط بإمرار البصر على الكلمات ومعالجتها عن طريق المخ، وغياب الصوت مع إعمال الفكر للفهم،كما أنّها لا تأخذ وقتا من القارئ.

فإلى جانب هذا فللقـراءة الصامتة **مزايـا** متعددة يمكن تلخيص أهمها ما يأتي:

* تدفع القارئ إلى التأمل في المادة المقروءة وعدم الانشغال بشيء سواه، والوصول إلى الفهم التام، مع تنمية القدرة على إصدار الأحكام النقدية.

* تساعد المتعلمين في الاعتماد على أنفسهم وتؤهلهم للفهم بدقة وسرعة.

* تشد انتباه المتعلمين في أثناء الحصة، وتنمية الاعتماد على النفس فيهم.[2]

فعلى الرغم من إيجابيات هذه القراءة إلا أنها لا تخلو من **سلبيات وعيوب**، وهذا لا يعني أن هـــذه الطريقة غير صالحة في القراءة، والتي منها: [3]

* لا تتيح للمعلم متابعة متعلّميه وتنمية مهارة القراءة لديهم، لعدم معرفته ما لديهم من أخطاء لغوية وعيوبا في النطق بها في ذلك الحالة النفسية لديهم.

* لا تهيئ للمتعلم التدريب على الأداء القرائي الجيد وتمثيل المعاني وجودة الإلقاء.

* لا تشجع المتعلم على مواجهة الجماهير بالحوار، وبذلك يفقد القدرة على اكتساب الثقة في نفسه.

* تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه مع المعلم.

* تكلف المعلم كثيرا من الجهد في مناقشة متعلّميه فيما تعلموه.

فتدريس القراءة الصامتة جاء لتحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة والتي يمكن حصرها فيما يأتي:

---

[1] ينظر: زين كمال الخويسكي: المهارات اللغوية، (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، *2008*، ص *116*.

[2] ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، *2010*، ص*209*. وطه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ط*1*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، *2005*، ص*105*.

[3] ينظر: زين كمال الخويسكي: المهارات اللغوية، المرجع السابق، ص *125*، وفهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، *2006*، ص *55*.

1/ إكساب المتعلّم مهارة القراءة بالعين دون استخدام أجهزة النطق.

2/ إكساب المتعلّم مهارة القراءة الصامتة السريعة.

3/ إكساب المتعلّم عادة القراءة الصامتة السريعة والفهم السريع في مطالعاته الحرة التي تستمر معه مدى الحياة.

4/ إكساب المتعلّم القدرة على التعبير والكتابة الفعالة، وذلك بالتعرف على الأساليب المختلفة في التعبير، والقدرة على استعمال التراكيب اللغوية المتنوعة.

5/ زيادة مفردات القاموس اللغوي للمتعلم.

ب/ القراءة الجهرية:

تعد القراءة الجهرية ثاني أنواع القراءة، لها خصائص ومميزات تنفرد بها دون أنواع القراءة الأخرى؛ تعرف بأنها: "تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم وهي تقويم على رفع الصوت وتحريك اللسان والشفتين وتتطلب مهارات صوتية، وإلقاء، وإحساس بالمزاج، والمشاعر التي يقصدها الكاتب".[1]

فالقراءة الجهرية هي التي ينقل فيها القارئ المعاني والألفاظ إلى المستمع مستعينا بجهاز النطق، وهي تشبه القراءة الصامتة إلى حد كبير، لكنها تتميز عنها بعنصر الصوت والذي يسمعه الآخرون فيتفاعلون معه بالاستحسان أو الاستهجان، كما أن لها قواعد وأهدافا وميزات عن الطريقة السابقة (القراءة الصامتة)؛ إذ يمكن اعتبار تحريك الشفاه والنطق هو العنصر المميز لهذا النوع من القراءة، كما أن تحقيقها مرتبط بمدى القدرة على إخراج كل حرف من مخرجه إذ يجب أن يكون القارئ جهوري الصوت، إلى جانب سلامة بقية الأعضاء كالعين والذهن واللسان.

كما عرف كل من "كريمان بدير" و"إميل صادف" القراءة الجهرية بأنها: " نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة"[2].

يظهر هذا التعريف أن القراءة الجهرية تشمل النطق الجيد للكلمات، والضبط الإعرابي لها مع سلامة مخارج الحروف، مشيرين فيها إلى صعوبتها مقارنة بالقراءة الصامتة.

---

[1] ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة وعلومها، مرجع سابق، ص*210*.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط*1*، القاهرة، *2010*، المكتبة الأنجلو مصرية، ص*300*.

ومثلها مثل القراءة الصامتة، فلا تخلو القراءة الجهرية من خصائص تميزها كونها تساعد على تحقيق ذات الطفل ومن أكثر الوسائل المساعدة للمعلم حتى يقف على أخطاء المتعلّمين ويعمل على تصويبها، ومن هنا يمكن حصر هذه الخصائص في عدة نواحي نفسية واجتماعية ولغوية أيضا وخاصة التربوية وغيرها:

- **نفسيا وتربويا:** مجالا مناسبا للقضاء على بعض الأمراض النفسية التي تحد من قراءة الطفل الجيدة كالخجل والخوف والتردد، وتمنحه الثقة في نفسه والقدرة على مواجهة الآخرين والتعبير بطلاقة، ووسيلة لرفع المعنويات، وهي فوق هذا أداة المتعلم في تعلم المواد الدراسية الأخرى وفي تثقيف نفسه، وبناء شخصيته، وفيها إنماء روح الجماعة.[1]

- **لغويا:** وسيلة للتمرين على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء، ووسيلة لتصحيح وتصويب الأخطاء من قبل المعلم للمتعلم.

- **اجتماعيا:** تشعر الطفل بالثقة في النفس وتعلمه مواجهة المواقف واكتساب صفات القيادة والتوجيه وتكسب المعلم روح المسؤولية في تأدية واجبه أثناء تعليم المتعلمين.[2]

يبدو أن لهذا النوع مزايا أكثر من العيوب، وإن كانت هناك عيوب ففي مكونات المادة التي لا تشجع المتعلمين على القراءة الجهرية ، والتي منها:

- حصة القراءة الجهرية تكون ضيقة وينشغل أثناءها بعض المتعلمين بغير الدرس، مما يؤدي إلى تعب المعلم والمتعلمين.

- تؤدي هذه القراءة إلى الشرود، فعقل المتعلم يبقى متعلقا بأشياء خارجية يريد تحقيقها فلا يتحقق له الفهم.

- لا يركز المتعلم فيها على محتوى النص الذي يقرؤه، وإنما على النطق السليم أكثر من تركيزه على الفهم والتحليل.

وعليه يمكن تحديد أهم الفروق الموجودة بين كل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والتي منها:

▪ أن القراءة الصامتة هي الأصل والأكثر استعمالا في الحياة، في حين أن المواقف التي تستخدم فيها القراءة الجهرية قليلة جدا.

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص 59/60.

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص 117.

- القراءة الصامتة تحقق فهما أفضل، كما تتسم بالسهولة والإنتاجية أكثر من القراءة الجهرية، كما تنمي القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم أكثر.
- تساعد القراءة الصامتة الباحث على البحث والتنقيب عن المعلومات، ودراسة المواد الدراسية عكس القراءة الجهرية التي لا تصلح لذلك.
- القراءة الجهرية علاجية لحالات الخجل عند المتعلم وتدربه على صحة النطق، والقراءة الصامتة لا تعمل على ذلك.
- يحدث الشرود الذهني في القراءة الصامتة ويندر ذلك في الجهرية.
- القراءة الصامتة تتم بالعين والذهن، بينما الجهرية تضيف أيضا أعضاء النطق، كما تحتاج إلى مهارة الاستماع.
- القراءة الجهرية تحتاج إلى إتقان مهارات الإلقاء الصوتي ودقة النطق، ووضوح الصوت، على عكس الصامتة.

نستنتج أن لكل من القراءة الجهرية، والصامتة ميزة تميزها عن الأخرى في كونها تستعمل على المتعلم أثناء عملية التعلم، للكشف عن مواطن الضعف والقوة ومعالجتها، مما يجعل الجمع بينهما في مجال التعليمية ضرورة ملحة نظرا لتكاملها في تحقيق الغاية من القراءة.

جـ/ القراءة الاستماعية (القراءة بالأذن):

يقصد بقراءة الاستماع: "العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة، وهي الاستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش أو الانشغال عما يقال".[1]

وهي قدرة المستمع على فهم واستيعاب ما يسمع من خلال ترجمة الأصوات إلى معان، وهذا كله يحتاج إلى قدرة عالية من التركيز والابتعاد عن الشرود الذهني، وتقوم على عنصرين هما:[2]

- تلقي الصوت عن طريق الأذن وما يرافقه من أجهزة السمع المختلفة.
- إدراك معاني الأصوات المسموعة.

[1] ينظر: سلوى مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، 2003، ص153.

[2] ينظر: محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال، مرجع سابق، ص109.

تعد إذن قراءة الاستماع عملية استقبالية غير نشطة، تهدف إلى العديد من النقاط التي تتنوع بتنوع المرحلة الدراسية، ومستوى المتعلمين وطبيعة الموضوع المسموع وتحديد أهدافه، والتي منها:[1]

- تدريب المتعلم على الإصغاء والإنصات ومتابعة المسموع.
- تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم.
- تنمية القدرة على التركيز والانتباه بعيدا عن الشرود الذهني.
- تدريب المتعلم على آداب الاستماع والبعد عن التشويش.
- تنمية القدرة على فهم ما يسمع بسرعة تعادل سرعة المتحدث.

وعليه فإن هذا النوع والأسلوب في القراءة له من الأهمية الكبرى خاصة في المساعدة على التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين، والكشف عن مواهبهم بغية تحصيل الفهم الصحيح ودرجة الاستيعاب لديهم، وطريقة تحليلهم، كما تسهم في تنمية القدرة على الاستماع حتى يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب والمنشود من هذه القراءة، لذا تعد من الوسائل الفعالة في تعليم المكفوفين.

إلا أنه يعاب على هذه الطريقة أنها:

- لا تتوافر فيها فرصة للمتعلمين على جودة النطق وحسن الأداء.
- العجز عن متابعة المتحدث خاصة عند المتعلمين الذين يتصفون ببطء الفهم.
- تعلم المتعلم الاتكال على الآخرين وعدم القدرة على الاعتماد على نفسه.
- تشعر المستمع بالملل، وتوقعه في الشرود الذهني.

نستنتج أن كل نوع من أنواع القراءة له دور أساس في تكوين وصقل مهارات الإنسان بأنواعها؛ فالجهرية منها عنصر فعال في اكتشاف عيوب النطق عنده ومحاولة علاجها، والصامتة التي تعد الأكثر استعمالا من طرفه، تساعد في تنمية تفكيره وقدراته العقلية، من خلال انسجامه مع مقروئه، أما السمعية تدربه على حسن الإصغاء والانتباه، وتعلمه آداب الاستماع وتبادل الآراء، وتثري عقله بالمعارف المختلفة.

3/ عوامل اكتساب مهارة القراءة:

يتم تعلم القراءة بتفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها والتي تتمثل في العوامل الداخلية أو ما يعرف بالعوامل البيولوجية المتعلقة بتكوين الفرد، وكذا العوامل الخارجية أو البيئية، تهدف إلى التعرف

[1] ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص289_290. ومحمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال، مرجع سابق، ص109.

على الرموز الكتابية للغة وفهم معاني الكلمات، وتنمو هذه العوامل مع التعلم والتقدم في السن، والتي يتوجب توافرها كي يتم اكتساب القراءة، وتجنب الوقوع في مشكلات التخلف أو صعوبات القراءة، نذكر منها ما يلي:

أ/ **العوامل الداخلية (البيولوجية)**: وهي تلك المتعلقة بسلامة الفرد من **الناحية الجسمية** خاصة البصر والسمع والنطق، وكذا من **الناحية العقلية** وهي وجود الذكاء و**العوامل اللغوية**، وما يرتبط بها من وظائف رمزية، ومن أبرز هذه العوامل:

1/ **العوامل الجسمية**: يؤثر النمو الجسمي للطفل في مدى استعداده لتعلم القراءة، ذلك أن القدرة على التعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر، السمع، النطق، الحركة ...إلخ ويؤدي القصور في نمو أي جانب من هذه الجوانب إلى التأثير في قدرته على تعلمها بنجاح، كما تعتبر هذه العوامل ذات أهمية حاسمة في تعلم القراءة وهي تمس عدّة جوانب أهمها:

- **التمييز البصري العادي**: سلامة البصر تعتبر أمرا ضروريا بالنسبة للنجاح في عملية القراءة، والمقصود بسلامة النظر عدم وجود أي عيب في العين من الناحية التركيبية كوجود ضعف في البصر أو حولٍ أو فقدان سواء جزئي أو كلي له؛ لأن "عملية القراءة تتطلب رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف، وهي متطلبات يمنعها البصر السوي الذي يعد ضرورة لنجاح تعلم القراءة". [1]

ومنه لا يكفي أن يكون البصر سليما من الناحية العضوية فقط؛ وإنما يحتاج ذلك إلى القدرة على الإدراك أي التمييز الجيد بين مختلف أشكال الحروف المكوّنة للكلمة ومعرفة الفرق بينها؛ لأن البصر دون إدراك وفهم ما يقرأ لا يمكن للطفل الوصول إلى المعنى واستخدامه في إنجاز العديد من الواجبات المدرسية المفروضة عليه، "فالنضج البصري هو سلامة العين من أي عاهات أو أمراض، مع ضرورة اكتساب الطفل للحركات البصرية المعقدة مثل تتبع الأسطر وتمييز الحروف فيما بينها من خلال كمال منسق بين عضلات العين". [2] إضافة إلى سلامة حاسة البصر، لابد من نضج الإدراك البصري لدى المتعلم، إذ أننا نلاحظ أحيانا عليه بعض المظاهر الدالة على عدم نضجه كرؤيته للأشياء، وإغفال تفاصيلها، أو ظاهرة قلب الحروف، فيرى التلميذ كلمة "رز" يراها "زر" وهكذا...

[1] ينظر: هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، *1999*، ص*33*.

[2] ينظر: إسماعيل لعيس: اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، دت، *1997*، ص*92*.

• **التمييز السمعي العادي**: حاسة السمع من الحواس المساعدة في تعلم القراءة، ومن الطبيعي أن تكون لقدرة الطفل على السمع أهميتها في مقدرته على سماع الحديث من حوله، والنطق بما استقر في سمعه من الأصوات، مما يسمح له بمراقبة صوته بنفسه والتصحيح الذاتي لما ينطقه؛[1] أي إنّ حاسة السمع شرط القراءة الجيد، فالطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في تمييز الحروف.

إن عمليتي التمييز والتعرف قد تكون الضرورتين في القراءة والكلام، إذ تعني عملية التمييز القدرة على رؤية وتتبع الاختلاف البصري بين الحروف، في حين عملية التعرف تتطلب معرفة أوجه التطابق بين الحروف والفونيمات الخاصة لها،

بالإضافة إلى سلامة البصر والسمع عند القارئ فإنه يحتاج كذلك إلى:

• **الصحة العامة**: تتطلب عملية القراءة انتباها، وتركيزا، ويقظة في كل عملية تتطلبها، فالطفل الذي يتعب بسرعة وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، ولذلك سرعان ما يشرد ذهنه، ويتلاشى انتباهه، وتقف حماسته في الاستمرار في القراءة، وإذا كانت صحته العامة غير مرضية، كأن يكثر مرضه، فيكثر غيابه وانقطاعه عن المدرسة ونتيجة لذلك تصعب عليه عملية متابعة القراءة، ومن ثم يكوّن اتجاهات سلبية نحو أدائها، نتيجة ما يتلقاه من نقد من قبل الآخرين.[2]

إن وجود عيب جسمي كالإعاقة الحركية مثلا وغيرها أو علة كالأمراض المزمنة وأحيانا حتى بعض الأمراض العارضة قد تعيق الطفل في تعلمه للقراءة مما يجعله يتأخر في تحصيلها عن أقرانه، لذا وجب الاهتمام بصحته خاصة في المراحل الأولى.

كما يلعب الجانب الجسمي دورا هاما في اكتساب القراءة هناك القدرات العقلية التي لا يمكن أن تتم بدون وجود نضج محدّد لاكتسابها والتي نذكر منها ما يلي:

2/ العوامل العقلية:

يعد النضج العقلي عاملا محدّدا للنجاح في القراءة حيث أنه لا يمكن للطفل أن يصل إلى مستوى من الفهم القرائي ما لم يتوفر له درجة من الذكاء تسمح له بذلك، فنجد أن التأخر الذهني مهما كان مستواه يؤثر تأثيرا بالغا في الاستفادة من هذه القدرة المعرفية وذلك لما تتطلبه عملية القراءة من عمليات عقلية عليا كالانتباه والتذكر والاستنتاج والاستدلال، لذا يعد الذكاء عاملا هاما في تمييز المتقدمين من المتأخرين في

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص *96*.

[2] ينظر: عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ط*2*، عمان، الأردن، *2003*، ص *108*.

اكتسابها والإفادة منها. ويزيد العمر العقلي كلما زاد العمر الزمني للطفل لذا كان الزمن عاملا مهما من عوامل النضج اللازم للتعلم، فالقراءة عملية معقدة ولكي ينجح الطفل في تعلمها يحتاج قدرا معينا من النضج العقلي، وقد اختلف المربون حول مقدار هذا النضج، والعمر العقلي المطلوب توفره في الطفل ليكون مستعدا للبدء بتعلم القراءة، فمنهم من يشترط سنا عقليا قدره ست سنوات وستة أشهر، غير أن أخرين يرتفعون به إلى سبع سنوات فأكثر.

وغالبا ما تستخدم القدرة العقلية للطفل كمعيار رئيسي تقارن به قدرته على القراءة حتى تحكم على وجود العجز القرائي، والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هو باستخدام العمر العقلي أو صنف المتعلّمين كمفتاح للتوقع القرائي، وعندما يكون متوسط الطفل في القراءة أقل من عمره العقلي بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه قارئ عاجز بينما ينبغي بلا منازع أن تستخدم القدرة العقلية الحقيقية للطفل كاعتبار رئيس في تصنيفه كقارئ عاجز فمن الضروري الاحتياط والحذر وذلك لسببين: السبب الأول أن تحديد القدرة العقلية للقارئ الضعيف عملية صعبة، السبب الثاني أن المشكلة تتعقد بالحقيقة القائلة بأن العمر العقلي يحسب منذ الولادة فإن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة إلا بعد أن يكون عمره ست سنوات أو أكثر.[1]

فقد أجريت العديد من الدراسات من قبل "*Beldin*، *Bond*، *Wagner*، *Kirk*، *Elkinz*، *Servill*، أشارت نتائجها إلى أنه بالرغم من ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلا أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارة القراءة، فالتشخيص الدقيق للعجز القرائي وتحديد العلاقة بين الذكاء ودرجة مهارة القراءة من الأمور الهامة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يقل معدل ذكائهم عن المتوسط، مع هذا يحذر *Durrell* من محاولة الحد من مدى ما يستطيع التلميذ أن يتعلمه على أساس العلاقة بين الذكاء ومهارة القراءة ذلك لأن هذه العلاقة تظهر فائدتها في التعرف على المتعلم الذي لا يستطيع التقدم في القراءة بما يتناسب مع مستوى قدرته.[2]

إذن هناك ثلاث عوامل عقلية تؤثر في الوعي الصوتي يمكن توضيحها فيما يلي:[3]

---

[1] ينظر: جاي بوند، ميلز تنكير، باربارا واسون: الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، تعريب: مرسي محمد منير، أبو العزايم إسماعيل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، *1984*، ص *103*.

[2] ينظر: سليمة العطوي: الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، دراسات نقدية وتربوية، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر، العدد*11*، ديسمبر *2013*، ص *153 – 154*. ونورية لعريبي: الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، مرجع سابق، ص *84 – 85*.

[3] محمود هلالي: فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، مرجع سابق، ص*185*.

1. **نسبة الذكاء**: كل القدرات العقلية من انتباه وإدراك وتذكر؛ من أهم العوامل المؤثرة في جودة الوعي الصوتي للطفل، فضعف مهارة الوعي الصوتي بالأصوات المفردة مرده إلى ضيق مذى الذاكرة.

2. **الذاكرة اللغوية قصيرة المدى**: فالطفل بحاجة إلى تذكر المثير والمطلوب لفترة كافية، ولأداء هذه المهمة يجب أن يكون ذا ذاكرة قريبة المدى.

3. **إدراك الكلام**: على الطفل إدراك الأصوات المطلوبة، حتى يستطيع تمثيلها لغويا ويستفيد منها في مواقف أخرى، فالذي لا يمكنه الربط بين شكل الحرف أو المقطع الصوتي وصوته يعاني ضعفا في مهارات الوعي الصوتي.

فعلى الرغم من أهمية الذكاء وغيره في اكتساب القراءة إلا أنه يجب أن تتم عملية التعليم وفق القدرات العقلية للمتعلمين بوضع برامج مناسبة لهم.

***3/* العوامل اللغوية**:[1]

تعد اللغة ضرورية لاكتساب القراءة ومن بين مكوناتها ما يتعلق بالوظيفة الرمزية التي تتعلق بمستوى الكلمات ودلالتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، إذ لابد أن يكون الطفل مهيأ لإدراك ذلك كله كما يرى "فالون" حتى يكون قادرا على اكتساب مهارات القراءة، فالقراءة كما يعرفها "دو لاكروا" هي عملية رمزية من الدرجة الثانية.

فاللغة عاملا هاما في تعلم القراءة، خاصة فيما يتعلق بوظيفتها الرمزية ووظيفتها الاتصالية، المتمثلة في القدرة على تلقي وفهم الرسائل المرسلة من النص المكتوب، إضافة إلى ثراء وتنوع المفردات اللغوية عند الطفل مع مراعاة القواعد التركيبية والصرفية والمعجمية، لكي تؤدي دورها في الفهم الجيد للكلام أولا، ثم في القراءة ثانيا.

تعد العوامل السالفة الذكر والخاصة بالجوانب المرتبطة بالفرد مباشرة من السلامة الجسمية، والحسية والعقلية واللغوية ذات أهمية كبيرة في اكتساب القراءة؛ ولكنها غير كافية إذ يجب توفر عوامل أخرى خارجية أو بيئيـــة، والتي تتمثل خاصة في العوامل الانفعالية والاجتماعية:

[1] ينظر نورية لعريبي، مرجع سابق، ص88.

ب/ **العوامل الخارجية (البيئية)**:[1] والتي من أبرزها:

- **التوازن العاطفي**: الذي يلعب دورا مهما في مدى إقبال الطفل على المدرسة، والانسجام مع زملائه، ومعلميه، إذ أن استعداده للبدء بالتعلم يكون طبقا لما يعيشه داخل محيطه الأسري وطبيعة العلاقة التي تجمعه مع أفراد أسرته، ومتى فقد هذا التوازن داخل الأسرة وعانى الطفل من كل مظاهر القسوة والخوف والقمع مثلا، فإن ذلك يؤثر سلبا على استعداده للبدء بتعلم القراءة، وتكون حياته الغير متزنة سببا في إخفاقه في تعلمها.

- **التكيف الاجتماعي والشعور بالأمان**: وخاصة إذا تعلق الأمر بقدرة الطفل على التعايش خارج محيط أسرته وإطاره العائلي، فتظهر قدرته على تحمل تلك التناقضات المتواجدة في المحيط المدرسي، متى وجد الدعم والمساندة من قبل المعلم في المدرسة وتحسيسه بالطمأنينة الاجتماعية بإشراكه في مختلف النشاطات، وإعطائه مسؤولية فردية، وتدريبه على انفعالاته

- **الاستعداد التربوي والخبرات**: تعد مصدرا غنيا يعتمد عليه المتعلم أثناء تعلمه كلمات جديدة، مكتوبة أو منطوقة، والتي تعلمها في المنزل، تدعم الأسرة تعلماته من خلال توفير كل الوسائل المساعدة، ومن تم يتفاوت الأطفال في مقدار حصيلتهم اللغوية بتفاوت خبراتهم المكتسبة والمدعمة.

كل هذه العوامل المذكورة تساعد على اكتساب وتعلم القراءة، فقد أصبحت ضرورة من ضروريات الحياة يستطيع بها الإنسان أن يفهم العالم الخارجي الذي يحيط به، مما يساعد في تكوين شخصيته.

4/ طرق تعليم القراءة وتعلّمها:

نظرا لأهمية القراءة في "عملية التحصيل في شتى مراحل العملية التدريسية فقد نشط الباحثون والدارسون في إجراء البحوث والدراسات لإيجاد أفضل الطرائق لتعليم القراءة منذ مطلع القرن العشرين جرى عليها الكثير من التعديلات إضافة أو حذفـــا ولا تزال المحاولات جارية حتى يومنا هذا".[2]

فقد تعددت طرق تعليم القراءة، بسبب مجموعة من العوامل التي دفعت المربين إلى التفكير في أقصى طريقة يتعلم بها الإنسان اللغة، وأيسر سبيل تمكنه من فهم ما يقرأ مع تأديته للمقروء بصورة صحيحة، إلا

---

[1] للإطلاع ينظر سليمة العطوي: الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، مرجع سابق، ص *154*. ونورية لعريبي: الوعي الفونولوجي الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، مرجع سابق، ص*85*_ *86*.

[2] علي حوامدة وزميله: تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بين النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر والتوزيع، ط*1*، عمان، *2005*، ص*123*.

أن هناك طرق عديدة مشتركة بين العديد من المعلمين استعملت كلها في تعليم القراءة للمبتدئين الصغار والتي تختلف عن طرائق تعليم القراءة لمتعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، وعلى هذا الأساس سنتطرق في هذا المبحث إلى الطرائق المعتمدة في المرحلة الابتدائية، والتي قسمت إلى ثلاثة طرق أساسية هي: الطريقة التركيبية (الجزئية)_ الطريقة الكلية (التعليلية)_ الطريقة المزدوجة أو التوفيقية.

1. الطريقة التركيبية (الجزئية):*synthetic phonice*:

تقوم هذه الطريقة على البدء بتعليم المتعلم الحروف الأبجدية بأسمائها، أو بأصواتها وبعد أن يحفظ حركاتها ينتقل المعلم إلى تعليمه بعض المقاطع الخفيفة، ثم التدرج إلى الكلمات، ثم الجمل التي تتألف من كلمتين فأكثر، بعدها تعليمه العبارات ثم الفقرات، ولهذا سميت بالطريقة التركيبية فهي تبدأ من الجزء إلى الكل أي تبدأ بالجزء؛ وبتركيب الأجزاء وصولا إلى الكلمة سميت بالطريقة الجزئية.[1]

وتندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما:

↩**الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية)**: وتعدّ من أقدم الطرق المستخدمة في تدريس القراءة التي تقوم على:[2]

أ. تعلم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها، وفقا لترتيبها الألف بائي: ألف، باء، تاء..الخ عن طريق كتابة المعلم لها على اللوح وقراءتها للتلاميذ وهم يرددون من بعده، مع إمكانية إرفاق المعلم قراءتها بعبارات تلحينية موسيقية مثلا: الدال لاشيء فوقها والذال نقطة من فوق.. وبعد الانتهاء من تعلم الحروف يبدأ توظيفها في مقاطع وكلمات بحيث يتعرف المتعلمين إلى جميع الحروف بأشكالها المختلفة في أول الكلمة ووسطها وآخرها، مثل ضم الباء للدال فتتكون كلمة (دب) أو بتدريبهم على ضم أكثر من حرفين مثل:(د، ر، ب)، والتي يمكن أن تتكون منها: بدر، درب، ربد... وهكذا تكون كلمات أكبر، ومن كلمات تتألف جملة قصيرة فيما بعد.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص *124*. وطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص*106*.

[2] ينظر: عبد اللطيف الفرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط*1*، *2005*، ص*56_57*. ومحمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال، مرجع سابق، ص*67*.

ب. تعلم أصوات الحروف الهجائية مرتبة بحركاتها الثلاث(الفتحة، الضمة، الكسرة)، مثل: (بَ، بُ، بِ)، هكذا حتى انتهاء جميع الحروف في الكلمة الواحدة، ومن ثم تأليف كلمات فجمل.[1]

ج. تعلم الحروف الهجائية من خلال الكلمات، فتهجي كل كلمة بذكر اسم الحرف الأول منها مع حركته، وهكذا مع بقية الحروف في الكلمة الواحدة.

إن هذه الطريقة تركز على جوهر وقاعدة التعرف على الكلمات والنطق بها، أما بالنسبة للفهم فلم يكن ينظر إليها على حاجة تعليمها بل هي عملية يقوم بها المعلم من تلقاء نفسه بعد أن يعرف الكلمات والنطق بها.[2]

وقد سادت هذه الطريقة مدة طويلة، لما تحمله من مزايا وفوائد كثيرة من أهمها:

- ✓ أنها طريقة سهلة على المعلم، لأنها تتم بطريقة منتظمة وتتبع خطوات منطقية.
- ✓ أنها تمثل الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور.
- ✓ أنها تمكن المتعلم من السيطرة على الوحدات الصوتية للغة العربية.
- ✓ أن بعض نتائجها تظهر بسرعة.
- ✓ تساعد المتعلم على إخراج الحروف من مخارجها.
- ✓بواسطتها يكون المتعلم قادرا على السيطرة على ترتيب الحروف الهجائية، مما يمكن المتعلم القدرة على التعامل مع المعاجم اللغوية لاحقا.
- ✓بواسطتها يتمكن المتعلم من تكوين كلمات مستقلة، لمعرفته أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

وعلى الرغم من مزاياها المتعددة المذكورة آنفا، إلا أنها تمتلك عيوبا كثيرة منها:

- ✓ أنها عكس الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.
- ✓ أن المتعلم يقوم بحفظ وتعلم الحروف حفظا ببغاويا دون إدراك وظيفتها.
- ✓ أن صوت الحرف يكون أصغر من اسمه.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص *292_293*. ومحمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال، مرجع نفسه، ص*67*.

[2] ينظر: عبد اللطيف الفرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، مرجع سابق، ص*56*.

✓ تعود المتعلم على القراءة البطيئة، وعدم إدراك الجمل والعبارات بشكل تام، لأنها قائمة على هجاء الحروف، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة.

✓ أن المتعلمين يتعلمون عبرها رموزا لا معنى لها.

✓ أنها لا تراعي نمو المتعلم أو قدراته[1].

وعلى هذا يمكننا القول بأن الطريقة الأبجدية تكمن أهميتها في:"كونها تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة فإذا أتقن المتعلم صور الحروف وضمها إلى بعضها لتكوين الكلمات فإنه يستطيع قراءة أي كلمة حتى وإن لم يكن قرأها من قبل".[2]

➥ **الطريقة الصوتية**: تشبه كثيرا الطريقة الأبجدية، إلا أنها تختلف عنها في طريقة تقديم الحروف، إذ "جاءت هذه الطريقة لمعالجة عيوب الطريقة الأبجدية إذ تقدم الحروف بموجب هذه الطريقة بأصواتها لا بأسمائها فيتم بموجبها نطق الكلمات بحروف متقطعة، ثم موصولة بعد تعلم الطلبة نطق أصوات الحروف عن طريق الربط بين الحرف الصامت والحركة أو الحرف الصامت وحرف المد".[3]

وعلى هذا يمكن القول بأن هذه الطريقة تتميز عن الأبجدية في أن الأولى تقدم الحروف بأصواتها والثانية بأسمائها، وأنها تعتمد على مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.

فمثلا: عند قراءة كلمة(باب) لا ينظر للحرف الأول على أنه حرف الباء بل إلى صوت الحرف عند نطقه، وذلك إلى أن يصل إلى تهجئة الكلمة كاملة.

وتسمى هذه الطريقة أيضا **بالطريقة الجزئية** فهي تبدأ من الجزء إلى الكل، وذلك انطلاقا من الحرف ثم الكلمة، ومن ثم الجملة.[4]

كما تعرف على أنها: التدريس المباشر للعلاقة بين الأصوات والرموز المكتوبة الممثلة لها؛ بهدف تمكين الطفل من قراءة الكلمات.

والتعلم وفق هذه الطريقة يكون وفق خطوات يمر بها المتعلم يمكن حصرها في:

---

[1] ينظر: دحال سهام: دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي *2004/2005*، ص*21_22*. وطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص*107*.

[2] محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص *294*.

[3] المرجع نفسه، ص*295*.

[4] عبد اللطيف الفرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، مرجع سابق، ص*57*.

✓ تقدم أصوات الحروف.

✓ تقدم رموز الحروف، ويجري التدريب على كتابتها على السبورة أولا ثم في الدفاتر.

✓ تدريب المتعلمين على تكوين مقاطع من حرف صامت وحركة، أو من حرف صامت وحرف مد، مثل: با، تو، ما، دي.

✓ تدريب المتعلمين على ضم المقاطع إلى بعضها لتكوين الكلمات مثل: ماما، بابا..

✓ تدريب المتعلمين على ضم الكلمات إلى بعضها لتكوين جمل قصيرة أولا ثم جمل طويلة[1].

فمن خلال هذه الخطوات نستنتج أن تقديم الحروف في كل من الطريقة الأبجدية والصوتية لا تختلفان كثيرا وأنهما مكملان لبعضهما البعض، حتى لا يمكننا القول بأن الطريقة الأبجدية أفضل من الصوتية أو العكس رغم ما لكل طريقة من مآخذ ونقائص، فما نقص من الأولى تكمله الثانية، وما لم يوجد في الثانية وجد في الأولى وعلى المعلم أن ينتبه إلى تعلم المتعلم وفق هاتين الطريقتين بحيث لا يحفظ صور الحروف وشكلها وينسى أسماءها أو العكس.

وهذه الطريقة تمتاز بمزايا الطريقة الأبجدية السابقة، ويضاف إليها ما يلي:

- أنها مدخل لتدريس القراءة يؤكد على العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

- أنها طريقة تهدف إلى تحسين قدرة المتعلمين على قراءة الكلمات، وتعتمد بشكل أساسي على الربط بين الحرف والصوت الخاص به، ثم الربط بين أصوات الحروف المكتوبة للكلمة الواحدة.

- أنها طريقة تعنى بالرمز الصوتي للحرف وليس اسمه.

- الحرف + حركة الحرف = صوت الحرف.

- أنها تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وقراءة وتهجئة كلمات غير مألوفة[2].

ولها أيضا عيوب الطريقة السابقة، ويضاف إليها:

- يعاني المتعلمون فيها من اضطراب وصعوبة شديدة في تعلم القراءة وذلك على مستوى الكلمات.

- صعوبة الترابط بين الأصوات وكلماتها.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص *294*.

[2] ينظر: رضا أبو سريع وآخرون: تحسين الأداء التعليمي للبنات: برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى_ دليل المدرب، مرجع سابق، ص*33*.

– تترك أثر كبير عند الطفل بإكسابه عادات سيئة في النطق (كمد الحرف زيادة عن اللزوم، أو عدم التفريق بين المد وغيره).[1]

من هنا يمكن الجمع بين هذه الطرق: الحرفية، الصوتية من خلال الاستفادة من ايجابيات كل طريقة.

2. الطريقة الكلية (التحليلية): *Analtetyc phonic*:

تختلف هذه الطريقة عن الطرائق السابقة اختلافا كليا، وذلك أنها تبدأ بتعليم المتعلم الكلمات قبل الحروف، حيث يتعلم من خلالها الكل قبل الجزء، على اعتبار هذا هو الترتيب الطبيعي المنطقي في الكلام، واستنادا إلى النظرية الجشطالتية في علم النفس، ومفادها أن الجزء نفسه لا قيمة له إلا إذا ارتبط بالكل، فالحرف لا دلالة له في نفسه إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضا قد يكون لها معنى لكن معناها لا يفهم إلا إذا وضعت في جملة، لهذا كانت هذه الطريقة هي الملائمة لنمو المتعلم والأقرب إلى طبيعته، فالطفل يشعر بأنه قد توصل إلى قراءة صحيحة واضحة ومفهومة، فيتولد لديه الدافع الذاتي.[2]

كما تختلف عن الطريقة التركيبية، فكلما كان التركيب يقوم على تحليل الجزء ثم إعادة تركيبه في وحدة فإن التحليل "هو تجزئة أو تفكيك المادة الدراسية، أو الحقائق والمعارف قصد فهم التنظيم الذي يساعد على بنائها من جديد".[3]

من التعريف يتضح لنا بأن التحليل عملية بنائية تنظيمية، حيث يبدأ من حيث تنتهي عملية التركيب، أي يبدأ بتحليل الكلمة أو الجملة إلى أن يصل إلى الحرف المستهدف.

ولقلة اهتمام الطريقة التركيبية بالفهم، جاءت هذه الطريقة القائمة على "تعليم التلاميذ دراسة الكلمات التي تعلموها من قبل وتحديد العلاقة بين الحروف الهجائية والأصوات الدالة عليها وذلك في تلك الكلمات، ويتم القيام بذلك حتى لا يضطر الأطفال إلى نطق الأصوات فرادى"[4].

وعلى اعتبار أن الجملة مكونة من عدد من الكلمات والكلمة الوحدة المكوِنة للجملة والمكوَنة من عدد من الحروف فإن الكلمة والجملة مندرجتان تحت الطريقة التحليلية وتعدان شكلا من أشكالها:

---

[1] ينظر: دحال سهام: دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مرجع سابق، ص*23*.

[2] ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، مرجع سابق، ص*75*.

[3] ينظر: أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مرجع سابق، ص*33*.

[4] ينظر: دانيال هالاهان وآخرون: صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي، مرجع سابق، ص*552*.

➥ **طريقة الكلمة**: وهي الأكثر شيوعا في تعليم القراءة وتسمى بطريقة الشكل العام للكلمة، يقوم فيها المعلم بعرض الكلمة المألوفة لدى المتعلم ويطلب منه أن يدرك شكلها ويحفظها، ثم يعرض عليه كلمة أخرى وهكذا، ومن ثم يدخل تلك الكلمة في جملة، وبعد معرفة المتعلم للعديد من الكلمات وأوجه الشبه والاختلاف بينها يقوم حينئذ بتحليل الكلمة إلى الحروف التي تتألف منها، فهي تعتمد بذلك على أساسين:

← مبدأ النظرية الجشطالتية في علم النفس؛ وهو أن الإنسان دائما يدرك الكل ثم ينتقل إلى الأجزاء التي يتكون منها الكل.

← عملية القراءة لا تتم إلا بالفهم والفهم لا يتحقق دون التعرف للكلمات.[1]

وعليه فإن أسلوب الكلمة يعطي للمتعلم فرصة الفهم لما هو مقروء ومكتوب، كما يساعده على اكتساب ثروة لغوية وتمكينه من سرعة تكوين الجمل البسيطة، يعاني فيها المتعلمين من البطء والتعثر في القراءة والاهتمام بمعاني الكلمات المقروءة والربط بين المعاني ومدلولاتها في حياته، أما ما يؤاخذ عن هذا الأسلوب أنه يضيق على المتعلم مجال التعرف إلى كلمات جديدة، كما يوقعه في الخطأ نطقا نتيجة تشابه بعض الكلمات رسما (كتابة) على الرغم من اختلافها في المعنى.[2]

➥ **طريقة الجملة**: والتي تتشابه مع الطريقة السابقة مع اختلاف في تفسير وشرح معنى الجملة وليس الكلمة، والجملة هنا تعتبر وحـــــدة كلية وليس العكس، وهذا لأن الكلمة يمكن أن يكون لديها أكثر من معنى؛ وعليه يستخدمها المعلم في جملة ليتضح معناها، فيقوم أولا بعرض جملة كاملة وبعد ذلك يأمر المتعلم بإدراك شكلها والتمعن فيه وفهم المعنى الذي يراد الوصول إليه من تلك الجملة، والتي تكون في العادة مشتقة من خبرة وتجارب المتعلم، وبعد تحقيق الفهم يقوم المعلم بتحليلها إلى كلمات وبعدها إلى حروف.[3]

والمعلم بهذه الطريقة يكون قد بدأ من الكل إلى الكلمة إلى الحرف، مثل جملة: دخل عمر، عمر دخل، ثم يركز على الكلمات دخل_ عمر ثم يحلل الكلمة دخل: د، خ، ل ثم يحلل كلمة عمر: ع، م، ر وهكذا مع بقية الجمل وبذلك يتمكن المعلم من تعليم المتعلم الحروف كلها خلال العام الدراسي الأول.

---

[1] ينظر: عبد اللطيف الفرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، مرجع سابق، ص*57*.

[2] طه علي حسين الدليمي وآخرون: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص *111*.

[3] ينظر: عبد اللطيف الفرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، المرجع نفسه، ص*57_58*. وعلي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص *215*.

وعليه فإن من أهم مميزات أسلوب الجملة أنه يساعد المتعلمين على الفهم الجيد لمعاني الكلمات من خلال السياق مبتعدين بذلك عن التخمين، كما يعمل على إكسابهم ثروة لغوية وفكرية ومعنوية، ويعالج العيوب البارزة في أسلوب الكلمة فضلا على أن هذا الأسلوب يتماشى وطبيعة اللغة، لأن الكلمات مرتبطة بألفاظها ومدلولاتها، وما يؤاخذ على هذه الطريقة أنها في حاجة إلى الكثير من الوسائل التعليمية، كما تتطلب كثيرا من الوقت والجهد.[1]

***3*. الطريقة المزدوجة أو التوفيقية: (التحليلية_ التركيبية):**

أطلقت تسميات مختلفة، ومتعددة على هذه الطريقة منها: "الطريقة التوفيقية"، و"الطريقة التركيبية التحليلية"، و"الطريقة المزدوجة"، و"الطريقة الانتقائية" و"الطريقة التوليفية"، والتي تعد الطريقة السائدة التي تأخذ بها معظم البلدان العربية في تعليم القراءة لجمعها بين مزايا الطريقتين الجزئية والكلية.

وعليه فقد كانت هذه الطريقة مبنية على الأسس النفسية واللغوية التي مرت بنا آنفا من خلال أسلوب الطريقتين السابقتين والتي من أهمها:

* إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء، لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء.
* وحدة المعنى هي الجملة، بينما الكلمة وحدة معنوية صغرى.
* القراءة ليست إلا عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ومعان.

فككل طريقة لها من المزايا ما يميزها عن الطرق الأخرى كما لها من عيوب ومآخذ يجب التخلص منها بغية نجاح العملية التعليمية للمتعلم خاصة في تعليم القراءة، والتي تتميز بما يلي:

- تتفادى الثغرات في كل من الطريقتين التركيبية والتحليلية.
- تهتم بتدريب المتعلم على استخدام الحروف التي توصل إليها في فهم الكلمات التي لم تمر به من قبل، وتركيب كلمات جديدة.
- تختار الكلمات من بيئة المتعلم، وكل ما يتعلق بنشاطه وميولاته واهتماماته في هذه الحياة.
- تنمية مهارات متعددة في المتعلم كمهارة الميل إلى القراءة، والانطلاق فيها، والفهم والبحث عن المعنى، وزيادة الثروة اللفظية، وصحة النطق وحسن الأداء.

[1] ينظر: طه علي حسين الدليمي وآخرون: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص *111*.

فمن مميزاتها يتضح لنا أنها عملت على تحقيق أهداف كل الطرق السابقة ومحاولة تطبيقها على المتعلم من قبل المعلم، إلا أنها وقعت هي أيضا في مجموعة من النقائص التي يلخصها رأي عبد العليم إبراهيم في كتابه الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، وحول إذا كان البعض له مآخذ على هذه الطريقة قائلا: "لا يرجع إلى عيب في جوهرها، أو نقص في أصولها الفنية والنفسية، وإنما هي سيارة فقدت السائق المدرب الخبير، أو احتاجت أجهزتها في بعض مراحل الطريق إلى شيء من الإصلاح، أو استكمال بعض الأجزاء، ولو تهيأت لها كل المقومات لوصلت بأربابها إلى الغاية المنشودة، في يسر وسرعة".[1]

5/ مفهوم تنمية القراءة وأنواعها:

تُعدّ مهارة القراءة ركنا أساسيا من أركان الاتصال اللغوي، باعتبارها الفن الثالث من فنون اللغة والإقبال على القراءة من المعايير التي تقاس بها رقي المجتمعات لأنها وسيلة لمواكبة التطور، وقد نالت حظا وافرا من الدراسات النظرية والتطبيقية، وهي كذلك من المهارات التي تؤثر إلى حد كبير في بقية المهارات الأخرى.

فهي نشاط عقلي تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، هذا الأخير الذي يعمل على فك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكلها المطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف به الأمر عند هذا الحد بفك الرموز والكشف عن دلالاتها وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، ومن تم فالقراءة عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.[2]

مما لاشك فيه أن القراءة مهارة لغوية، وخلالها تتضمن ثلاث مهارات رئيسية مترابطة، لها من الأهمية الكثير خاصة في المرحلة الأساسية الأولى، وهي مهارات متصلة لا منفصلة، ويجب العمل على تنميتها هي:[3] مهارة التعرف –مهارة النطق– مهارة الفهم:

1/ مهارة التعرف: أي التعرف على الكلمات بصريا وصوتيا ودلاليا، بدورها تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التالية:

---

[1] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1968، ص 85.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريس صعوباتها)، دار الفكر العربي، مصر، د ط، 2008، ص187.

[3] ينظر: إبراهيم محمد علي حرارشة: المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، المطبعة العربية، 2013، ص35.

- مهارة شكل الكلمة: بتعرف أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، وأشكال الكلمات والتمييز بينها.
- مهارة صوت الكلمة: بتعرف أصوات الحروف وخاصة المتشابهة والمتجاورة في المخرج.
- مهارة معنى الكلمة: ربط شكل الكلمة وتصويتها بالمعنى المناسب.

2/ **مهارة النطق**: أي نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا، منفردا أو في كلمات.[1]

3/ **مهارة الفهم**: أي تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية، وهذه المهارة المنشودة من تعليم القراءة، إلى جانب مجموعة من المهارات الفرعية التي تنطوي تحتها، والتي منها:

- مهارة تحديد الفكرة العامة أو الشاملة للنص المقروء.
- مهارة تحديد الفكرة الرئيسية أو الأساسية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الأفكار الثانوية أو الفرعية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الكلمات أو المفردات المفتاحية للنص المقروء.
- مهارة تحديد ما بين السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة تحديد ما وراء السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة فهم الاتجاهات المختلفة.
- مهارة فهم الوحدات اللغوية الأكبر من الكلمة: الجملة، الفقرة، النص.
- مهارة الاحتفاظ بالمقروء.
- مهارة استخدام هذه الأفكار في مواقف حياتية مختلفة وجديدة.
- مهارة إعطاء الرمز اللغوي معناه الخاص به.[2]

فنمو القراءة يتم بتنمية مهارات القراءة الأنفة الذكر، وهذا النمو لا يتم إلا من خلال مراحل تكشف عنه، إذ نجد أن الخبراء يميزون بين ثلاث مستويات لتعليم القراءة تتمشى مع مستويات تعليم

[1] المرجع نفسه، ص*36*.

[2] كمال عبد السلام الطراونة: المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، ط*1*، *2013*، ص*13*.

العربية أي المستوى المبتدئ والمتواسط والمتقدم، يتوافر كل مستوى من هذه المستويات على نوع من المهارات يتم التركيز عليه، ويصف جريتنر *Grittner* مستويات تعليم القراءة كالتالي:[1]

1. **المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة**: وفيها يهيئ الطالب للقراءة (استعداد)، وتنمي المهارات الأساسية، ويتكون فيها رصيد الطالب لغويا.

2. **المرحلة المتواسطة لتنمية مهارات القراءة**: وفيها يتم التركيز على إثراء مفردات الطالب، وتنمية رصيده في التراكيب اللغوية، وتتسع أمامه موضوعات القراءة إلى حد ما.

3. **المرحلة المتقدمة (الاستقلال في القراءة)**: وفي هذه المرحلة يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتيا، ويتعلم كيف يستخدم القواميس ويبدأ أولى خطوات الاستقلال في القراءة.

وهناك من الباحثين أمثال **حسن شحاتة** من يرى بأنها تنقسم إلى خمس مراحل، تستغرق سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية، وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهذه المراحل هي[2]:

1- **الاستعداد للقراءة** : وتستغرق عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى ابتدائية والهدف منها:

- توفير الخبرات الكافية التي تنمي عند الأطفال الاستعداد للقراءة.
- اتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على نواحي النقص الجسمية والانفعالية التي تعوق التقدم في القراءة.

تنمية القدرة علي تذكر الأشكال.

1. تنمية القدرة علي التفكير المجرد.

2. تحقيق الصحة الجسمية العامة.

3. تحقيق الثبات الانفعالي.

4. تكوين الاتجاهات الانفعالية السليمة.

5. غرس العادات الحسنة للتكيف مع المدرسة.

6. توسيع خبرة الطفل بالبيئة المحيطة به.

7. التمكين من صياغة الجمل البسيطة.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، *1989*، ص *177*.

[2] حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، *1993*، ط*2*، ص *135*.

8. تزويد الطفل بقدر كبير من المفردات.

9. التدريب علي سلامة النطق.

10. تميز الشبه والاختلاف بين الأشكال والصور والرسوم.

11. التدريب علي دقة التميز البصري والسمعي.

12. تكوين الشغف بتعلم القراءة.

2 – البدء في تعليم القراءة: وتبدأ هذه المرحلة عادة عند المتعلم الذي يكون نموه عاديا في السنة الأولى ابتدائي وهدفها تكوين العادات الأساسية في القراءة وبعض المهارات والقدرات مثل:

1. معرفة المتعلم اسمه كتابة.

2. معرفة أسماء الحروف.

3. الربط بين الكلمة والصورة.

4. تعرف الكلمات الجديدة بالصور.

5. التمييز الصوتي بين نطق الحروف.

6. التمييز البصري بين أشكال الحروف.

7. أن يعرف الطفل في نهاية العام قراءة مابين 300 إلى 400 كلمة من الكلمات التي في محيطه وفي بيئته.

8. أن يتعرف الطفل على جميع الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة.

9. أن يقرأ من الكلمات التي يعرفها جملا من كلمتين أو ثلاث أو أربع كلمات.

10. أن يعرف المتعلم الحركات الأولية مثل الفتحة والكسرة والسكون وإخراج الحروف من مخارجها وإعطاء حروف اللين الطول المناسب.

11. نطق الثاء والذال والظاء.

12. ربط الحروف بحركاتها وسكناتها.

13. بناء عادات تعرف الكلمات.

14. تكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة.

15. قراءة قطع مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

16. الاستعانة باللوحات والإعلانات وعناوين الصور التي تعلق على الجدران.

3/ **التوسع في القراءة:** تسمى مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة وتمتد من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي، هدفها:

1. تنمية الشغف بالقراءة.

2. دقة الفهم المقروء.

3. الاستقلال في تعرف الكلمات.

4. الانطلاق في القراءة الجهرية.

5. ازدياد السرعة في القراءة.

6. قراءة القطع الأدبية السهلة، قطع المعلومات، القصص.

7. بناء رصيد كبير من المفردات.

8. تنمية البحث عن موارد جديدة للقراءة.

4/ **توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات:** تشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية وما يقابلها من سنوات المرحلة المتوسطة، هدفها يكمن في أنها تتميز بالقراءة الواسعة التي تزيد خبرات القارئ غنى وامتدادا في اتجاهات كثيرة.

5/ **تهذيب العادات والأذواق والميول:** وتشمل هذه المرحلة ما بقي من مراحل التعليم، فتستغرق الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية أو ما يقابلها، هدفها:

1. تنمية العادات والميول وتصفيتها في أنواع القراءة المختلفة.

2. توسيع الأذواق القراءة وترقيتها.

3. زيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس.

الفصل الثّاني:

نحو توظيف فعّال لطريقة الوعي

في تعليم القراءة في السّنة أولى ابتدائي

المبحث الأوّل: عرض مدوّنة الدّراسة:

***1/* الكتاب المدرسي وكراس الأنشطة (السنة أولى ابتدائي) دراسة وصفية تحليلية:**

***1.1/* مفهوم الكتاب المدرسي:**

يُعدّ الكتاب من أهم الوسائل التربوية الذي استخدم عبر العصور المختلفة، ولا يزال يستعمل إلى يومنا هذا.

والكتاب المدرسي عبارة عن وسيلة تضم مجموعة من المواد ومنهجية الدرس والرسوم والصور، وهذا كله بطريقة منظمة، كما أنه يمثل وسيط أساسي لتلقي المعارف والمعلومات، وهو كما يعتبره البعض بمثابة جوهر العملية التربوية، والذي يحدد المعلومات التي ستدرس للمتعلمين، وهو مثل المربي، واللذان هما أساسان لمعارف المتعلّم، فهو عبارة عن وعاء، أو المصدر الوحيد للمعلومات ويحوي المادة التعليمية فهو الأساس في العملية التعليمية؛ حيث يعتمد عليه المعلم في إعداد دروسه، وكذا المتعلّم في تلقي معلوماته، ويعتبر أيضا سلطة عملية علمية لا تخضع للخطأ أو الشك.[1]

كما يعرف أيضا على أنه:" إنما الإطار المرجعي الرئيسي الذي يستند إليه في عملية القراءة مما يجعله وسيلة أساسية تهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف جوهرية هي: التبادل والتأثير والتبليغ".[2]

ونستنتج مما سبق أن الكتاب المدرسي وسيلة جد ضرورية لكل من المعلم والطالب فهو يشكل المادة المرجعية التي يرجع إليها المعلم، ويوفر له تنظيما مناسبا للمادة الدراسية ويزوده بأساسيات المعرفة اللازمة، كما يسير عملية وضع واجبات محددة للطلبة ويقترح طرائق تدريس مناسبة، كما يقدم الكتاب المدرسي إطارا عاما للمقرر الدراسي وتوزيعا منظما للمنهاج، أما بالنسبة للطلبة، فهو يفسح لهم المجال في المعرفة والبحث والاطلاع وفق قدراتهم العقلية كما يساعدهم على فهم المادة الدراسية عن طريق المراجعة والتطبيق، كما أداة فعالة في تنمية مهارات الطلبة في القراءة والدراسة.[3]

ولعل أهم تعريف ملم بتعريف الكتاب المدرسي، هو أنه "وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي وتضمنت مصطلحات ونصوصا مناسبة

---

[1] ينظر: صالح بلعيد: النهوض باللغة العربية، دار هومة، الجزائر، دط، *2008*، ص*135*.

[2] المرجع نفسه، ص*135*.

[3] ينظر: سعد علي: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، ط*1*، عمان، الأردن، *2014*، ص*375*.

وأشكالا وتمارينا ومعينات للطالب في عملية التعلم ومعينات للمعلم في عملية التدريس".[1]

2.1/ وظائفه:

- **وجهة نظر علمية**: تتمثل في تمرير أيديولوجي خاصة للمعرفة من خلال المعارف والتصورات الموجهة لمواد التعلم، تعكس الثقافة السائدة، والتي يراد لها أن تسود وتحكم إليها لمعرفة درجة ومدى توافقها مع ثقافة المجتمع.

- **وجهة نظر مؤسساتية**: تتجلى من خلالها وظيفة الكتاب المدرسي في كونها تنظيمية؛ حيث يقسم التعليم إلى مستويات متتالية كما تقسم مواد البرنامج على هذه المستويات حسب خصوصيات كل مادة على حدا وتتجلى وظيفته أيضا في كونه يعكس نمط الرقابة الخاصة بالنظام التعليمي ودرجة الحرية المتروكة للمدرس لتسيير الأنشطة المدرسية.

- **وجهة نظر بيداغوجية**: حيث يعكس الكتاب المدرسي تصورا ورؤية لطبيعة ونوعية وأشكال التواصل بين الراشد والطفل، وكذا التصور المتكون عن طبيعة ونوعية النموذج التعليمي.

هذه الوظائف الثلاث الأخيرة بالرغم مما تحمله من مضامين، فإنها لا تخرج عن التقسيم الثنائي الذي يسمى الكتاب المدرسي بوظيفتي تقديم المعرفة ووسائل وطرق تنفيذها.[2]

وقد بني كتاب اللغة العربية اعتمادا على: دفتر الشروط، مناهج الجيل الثاني للمواد الثلاثة والوثائق المرافقة لها، المخطط السنوي المشترك لبناء التعلمات بين المواد الثلاثة، وغيرها من الوثائق التربوية والرسمية.[3]

2. وصف المدونة:

- المستوى: السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- اسم الكتاب: كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.
- تأليف: محمود عبود: مفتش التعليم المتوسط / عبد المالك بوطيش: مفتش التعليم الابتدائي.

[1] ينظر: عنود الشايش الخريشا: أسس المناهج واللغة، ط*1*، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، *2012*، ص *209*.

[2] المرجع نفسه، ص *209*.

[3] مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج *2016*، ص*5*.

فتيحة مصطفاوي تواتي: أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية / حسيبة مايدة شناف: أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية / حكيمة عباش شطيبي: أستاذة مكونة في المدرسة الابتدائية.

- إشراف عام: محمود عبود: مفتش التعليم المتوسط.
- الاستشارة التعليمية والبيداغوجية: رمضان إرزيل: مفتش التعليم الابتدائي.

أ.د. شريفة غطاس: أستاذة التعليم العالي.

- تصميم وتركيب/ الغلاف/ الرسومات: لويزة سياحي الحسين.
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية *O.N.P.S*
- بلد النشر: الجزائر.
- سعر البيع: *250.00*دج.
- عدد الصفحات: *143* صفحة.
- حجم الكتاب: متوسط.
- أجزاء الكتاب: توزع الكتاب على ثمانية محاور تتوزع بدورها إلى خمسة وعشرين وحدة تعليمية وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد إلى صفحتين متتاليتين.

3/ تحليل محتوى الكتاب:

انصب اختياري حول دراسة كتاب القراءة للسنة الأولى كوسيلة لتعليم اللغة العربية، لأنه أولا هو الوسيلة المساعدة في تحليل موضوع بحثي هذا، وثانيا لأن الصف الأول يمثل بداية لمرحلة التعليم الابتدائي، وبالتالي مضمون هذا الكتاب يهدف إلى تعرف المتعلم على عالم العلم والمعرفة بلغة سليمة ومنهجية واضحة وقيم نبيلة، وهو يخطو أولى خطواته في الحياة المدرسية، كما يعين المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية الجميلة وبناء كفاءاتها.

وهو وثيقة تعليمية مطبوعة منزلة من وزارة التربية الوطنية يحتوي على برنامج تعليمي يهدف إلى نقل المعارف والمهارات إلى طلاب المعرفة، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ونشر في الموسم الدراسي *2016-2017*، في جزء واحد متوسط الحجـــم، بلغ عدد صفحاته مائة وثلاثة وأربعون صفحة، غلافه الخارجي من الورق السميك الأملـــس ذو اللون الأخضر، كتب أعلاه الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وأسفلها مباشرة وزارة التربية الوطنية، كما كتب في وسطه بالخط العريض باللون الوردي الغامق "كتابي في" وباللون الأسود "اللغة العربية" بحجم كبير وأسفل منها مباشرة بالتناظر

"التربية الإسلامية التربية المدنية"، بالإضافة إلى دائرة وردية اللون على الجانب الأيسر من الكتاب تحوي الرقم (1)، وفي أسفل هذا الكتاب، كتب "السنة الأولى من التعليم الابتدائي"، حمل الغلاف ستة صور لها علاقة بمضمون الكتاب الذي سوف يتعلمه المتعلم في هذه المرحلة وتساعده على فهم النصوص الواردة فيه.

هذا بالنسبة للشكل الخارجي للكتاب، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون، رفيع السمك، أملس، كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة، تليها مباشرة صفحة بأسماء المؤلفين والمشرفين على إنجازه، وفي أخر الكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع، "الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية"، "الطبعة الأولى"، سنة الطبع "*20162017*"، رقم الاعتماد في وزارة التربية الوطنية "*451*/ م.ع/*16*"، وأخيرا سعر بيعه.

وحسب ما جاء في جدول المحتويات لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يمكن أن نصنف مواضيع أو عناوين النصوص الموجودة كما يأتي:[1]

- مقطع عائلتي: (أحمد يرحّب بكم/ تعرّف على عائلتي/ في منزلنا/ العائلة مجتمعة)

وأهمّ ما يُمكن أن يكتسبه المتعلّم من خلال هذا المحور، وحسب ما جاء في الكتاب:

- يكتسب من خلال (نص أحمد يرحب بكم) كلمات دالة على تقديم أحمد لنفسه.
- يكتسب من خلال (تعرف على عائلتي) كلمات دالة على أفراد العائلة.
- يكتسب من خلال (في منزلنا) كلمات دالة على مرافق البيت.
- يكتسب من خلال (العائلة مجتمعة) كلمات دالة على الفضاء الزماني والمكاني.

- مقطع المدرسة: (أحمد في المدرسة/ في ساحة المدرسة/ أدواتي المدرسيّة)

يتعلّم المتعلّم:

- حرف الميم – الباء.
- حرف الراء –اللام.
- حرف التاء – الدال.

[1] شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية البدنية، (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط*1*، الجزائر، *2016_2017*. ص*5_6*.

يُلاحظ من خلال دراسة نصوص هذين المقطين أنّها متكاملين بالنّسبة للمتعلّم باعتباره وافدا جديدا من المحيط الأسرّي إلى المحيط المدرسيّ، ومن ثمّ يجد المتعلّم سهولة في التّعامل مع بعض الأفعال، والأسماء أثناء الاستعمال الفعليّ مع كلمات هذين المحورين.

- مقطع الحي والقرية: (في القرية/ مدينتنا/ في الحقل)

يتعلّم المتعلّم:

- حرف العين – الهاء.
- حرف الجيم –الحاء.
- حرف السين – الشين.

- مقطع الرياضة والتسلية:(في معرض الكتاب/ مباراة كرّة القدم/ أنواع الرياضة/ بلادنا الجميلة)

يتعلّم المتعلّم:

- حرف الصاد – الضاد.- حرف القاف –الكاف.- حرف الطّاء – الظاء.- حرف الثاء – الدال.

- مقطع البيئة والطّبيعة: (بلادنا الجميلة/ جولة ممتعة)

يتعلّم المتعلّم:

- حرف النون – الزاي.

- مقطع التّغذية والصّحة: (الفحص الطّبي/ الغذاء الصّحي/ أحافظ على أسناني)

يتعلّم المتعلّم:

- حرف الفاء – الثاء.- حرف الواو – الياء.- حرف الهمزة – الشّدة.

- مقطع التواصل: (ما أعجب الحاسوب؟/ عيد الأضحى/ عيد الاستقلال)

يتعلّم المتعلّم:

- (الـ) القمريّة.- (ألـ) الشّمسيّة.- التّنوين.

- مقطع الموروث الحضاري: (أوّل يوم في رمضان؟/ عيد الأضحى/ عيد الاستقلال)

يتعلّم المتعلّم:

- علامات الوقف.- التّعجّب والاستفهام.- مراجعة الحروف.

يتعرف المتعلم من خلال هذين المحورين الأخيرين بالإضافة إلى الحروف المذكورة فيه، على وسيلة من وسائل الاتصال والمواصلات، وبعض العادات والتقاليد والقيم الدينية وحتى الوطنية التي تتميز بها بلادنا.

تتوزع نصوص الكتاب وفقا للغرض الذي يؤديه كل نص منها؛ إذ تظهر معظم نصوصه نابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم، كلها مصاغة وفق النمط الحواري، ليسهل فهمها واستيعابها من قبل المتعلم، مصحوبة بمجموعة من الصور والمشاهد المعبرة تزيد من جمالها، وتفيد المتعلم في إثارة الذهن وحسن التفاعل.[1]

4/ تحليل مقدمة الكتاب:

عادة ما تستفتح مقدمات الكتب المدرسية بالإصلاحات والأهداف ومقررات الوزارة، كما تقدم توجيهات تكون بمثابة توضيح الغرض من التدريس للمادة، ومقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي جاءت في صفحة واحدة تناولت تحديد المستوى الذي وجه إليه الكتاب وهو السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تم من خلال الأسطر الأولى للمقدمة تحديد الهدف العام لهذا الكتاب وهو تعرف المتعلم على عالم العلم والمعرفة بلغة سليمة ومنهجية واضحة وقيم نبيلة، وهو يخطو أولى خطواته في الحياة المدرسية، كما يعين المعلمين على إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية الجميلة وبناء كفاءاتها، بجانب كفاءات مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في إدماج متناغم يستجيب لمتطلبات مناهج المواد الثلاثة، ويحافظ على استقلاليتها، مع التنويه من قبل المشرفين على انجازه إلى أن نصوص اللغة به ما هي إلا سندات لمختلف التعلمات وليست للحفظ، كلها موجودة في دليل الأستاذ المرافق للكتاب المدرسي.

كما ركزت لجنة المؤلفين من خلال المقدمة على أنه كتاب مصحوب بدفتر أنشطة يمارس من خلاله المتعلمين التدريبات المختلفة للمواد الثلاثة، وفق منهجية بنوع من التفصيل في دليل الأستاذ.

لتختتم هذه المقدمة بشكر موصول للأساتذة والأولياء، وكل الساهرين على المنظومة التربوية من أجل المتعلم دائما.

[1] مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج *2016*، مصدر سابق، ص*11*.

أما فيما يخص دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الأولى ابتدائي، ووفقا لإصلاحات المنظومة التعليمية للجيل الثاني ابتداءا من الموسم الدراسي *2016-2017* فقد مس هذا الكتاب تغيرا جذريا من حيث المحتوى نوعا وكيفا، والتي سأفصل الحديث فيها فيما يلي:

_ دفتر صادر ومعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، وأصبح كتابا منفصلا عن كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، بعدما كانا من قبل مع مناهج الجيل الأول كتابا واحدا يجمع بين المضامين والأنشطة، ونتيجة للإصلاحات التربوية ومناهج الجيل الثاني تم إصدار هذا الدفتر مستقلا عن الكتاب وأشرف على انجازه حتى طباعته نفس عناصر فئة تأليف الكتاب المدرسي، ويهدف هذا الدفتر إلى مساعدة المتعلمين على ممارسة أنشطة متنوعة وتمارين مختلفة، تكمل ما تعلموه في كتابهم المدرسي وتدعمه.

كما تم من خلال دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي تقديم توجيهات عامة عن كيفية إنجاز الأنشطة واستخدام كلا من الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة، كما يأتي:[1]

توجيهات عامة عن كيفية إنجاز الأنشطة

- الحرص على إنجاز بعض الأنشطة الموجودة في الكتاب الموحد على كراس القسم أو المحاولة حتى يحافظ الكتاب على رونقته وجماله.
- يتم تقديم حصص اللغة حسب جدول توزيع الحصص (انظر الوثيقة المرافقة)
- بالنسبة للمرحلة التمهيدية. المقطع الأول. ينجز استنادا نشاط «أشاهد وأعبّر» و «أركب وأقرأ» على دفتر الأنشطة.
- يكون نشاط الكتابة في المرحلة التمهيدية على شكل خطوط.
- بالنسبة لباقي المقاطع الأخرى (من 2 إلى المقطع 8) يتم فيه احترام مخطط تنفيذ حصص اللغة العربية كما في دليل الأستاذ.
- يتمّ تقديم الأنشطة الآتية على دفتر الأنشطة (من المقطع 2 إلى المقطع 8) كالآتي: «أثبت 1» ، «أثبت 2»، « ألعب وأقرأ» ، « أنتج ».
- إذا أمكن إنجاز نشاطات «ألعب وأقرأ » و«أنتج « يوم الخميس، فإنّه يمكن الاستغناء عن الكتاب يومئذ وإحضار دفتر الأنشطة فقط تخفيفا على التلميذ.
- حصة «أكتشف» نجد عرض الصيغة مع الحرف الأول على يمين الصفحة و الصيغة الثانية مع الحرف الثاني على اليسار من نفس الصفحة، بحيث:
  - يتمّ تقديم الصيغة الأولى مع الحرف الأوّل يوم الثلاثاء
  - ويتمّ تقديم الصيغة الثانية مع الحرف الثاني يوم الأربعاء
  - حصة أثبت 1 تقدم يوم الثلاثاء بعد اكتشاف الحرف الأول
  - حصة أثبت 2 تقدم يوم الأربعاء بعد اكتشاف الحرف الثاني
- الحرص على تقديم السور القرآنية والمحفوظات بوسائل تقنية حديثة (سمعية بصرية).
- السور القرآنية والآيات الموجودة في آخر كل مقطع في « أقوم وأدعم»، «أدمج» تقدم بنفس الطريقة التي قدّمت بها السور السابقة.
- للأستاذ إمكانية إضافة بعض الانشطة في «أقوم وأدعم» وذلك في «أدمج مكتسباتي » اذا سمح الوقت بذالك مع ضرورة الالتزام بالاهداف المسطرة.
- للأستاذ أن يتوسّع قدر الإمكان أثناء تقديم الحصص وإثرائها بمعلومات إضافية خاصة بالنسبة للحصص التي يصل وقتها 90 دقيقة.
- توجّه السيد الأستاذ إلى مراعاة خصوصية كل منطقة حسب عادتها و تقاليدها والادوات المستعملة فيها.
- عند التعريف بالعائلة وافرادها ووظائفهم، توجّه عناية الأستاذ إلى ضرورة مراعاة الحالات الاجتماعية والنّفسيّة الخاصّة ببعض التلاميذ (اليتم، البطالة، الأمّية، الاحتياجات الخاصّة)، ومعالجة ذلك نفسيّا وتربويّا، مثال: الرسول القدوة - صلى الله عليه و سلم - " عاش يتيما وفقيرا وعمل راعيا، وقد كان رجلا أمينا و صادقا وراضيا . . .).

[1] ينظر مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مصدر سابق، ص44.

3/ عرض وتقييم تطبيقات الوعي الصّوتي في (الكتاب المدرسي + كراس الأنشطة) والتّعليق على مدى تحقيق المقاربة النّصيّة:

يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ودفتر الأنشطة في اللغة العربية على نظام، أو إستراتيجية تم فيها توظيف للوعي الصوتي والقراءة المقطعية، على النحو الآتي:

استهل واضع المقرر تعليمية أصوات العربية من خلال نشاط القراءة الإجمالية في المرحلة التمهيدية من السنة الأولى، سعيا في ذلك من خلالها إلى:

- سماع الأداء اللغوي السليم.
- إدراك حدود الكلمة بكاملها ومن تم إدراك العناصر المكونة لها.
- تصويب النطق وفق المخارج الصحيحة للكلمة محاكاة لأداء المعلم.

فقد عرض لنا الواضع للمقرر أربعة أصوات هي: (الميم والباء والدال والتاء) بهذا الترتيب، ومنطلقه في ذلك في الحقيقة جاء وفق خلفية علمية وتعليمية، راعى فيها الأصوات الأولى التي تتكون عند الطفل، أشار إليها الجاحظ بقوله: "والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"؛[1] فيشير إلى أن الطفل يصعب عليه استعمال لسانه في بداية نطقه فيلجأ إلى شفتيه التي تعود على استخدامها في الرضاعة من قبل، مما أدى إلى اعتماد:

أ/ الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى:

- جدول الثنائيات الصوتية:

																		0								

[1] ينظر: الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ص62.

																					2							
																								3				
																	1											

جدول يوضح الثنائيات الصوتية المعتمدة في مقرر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي

قراءة الجدول:

من خلال ملاحظة محتوى الجدول نرصد بأن هناك *13* ثنائية ضمنها الواضع مقرر السنة الأولى[1] مرتبة في تدرجها التعليمي وفق الأرقام الموضحة في الجدول، وهي:

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

وبملاحظة أولية لهذه الثنائيات نجد أنفسنا نتساءل عن التالي هل هذه الثنائيات الثلاثة عشر كلها ترتكز على خلفية صوتية في تقابلات أفرادها أم الأمر غير ذلك؟

وللإجابة عن هذا السؤال نلجأ إلى معيار صوتي للفرق بين ما هو ذو علاقة صوتية وما هو خارج عن ذلك ألا وهو معيار التماثل أو التقارب في المخرج.

جرى العرف العلمي بالقول أن المخرج والصفة وجهان لعملة واحدة إلا أنهما في الحقيقة مبحثان منفصلان، فالأول يحدد مكان خروج الصوت، وأما الثاني فيحدد الكيفية التي يخرج بها الصوت. لذلك جرى اعتبار معيار المخرج فقط، ذلك "أن المعول عليه في إبدال الحروف بعضها من بعض هو اتفاق المخرج، أما اختلاف الصفة فليس بذي بال؛ لأن المعول عليه في معرفة نوع الصوت، ودرجة إيقاعه على العضو الذي خرج منه من بين أعضاء جهاز النطق، وليس على الطريقة أو الكيفية التي تم بها انطلاق هذا الصوت".[2]

وتعاقب الأصوات أو تبادلها في الموضع الواحد ظاهرة صوتية تقع في الأدوات المتماثلة المخارج، أو المتقاربة منها، تحدث نتيجة عوامل متعددة بيئية مكانية، زمانية، ثقافية، إلى جانب التحضر، واختلاط الأجناس، وتفاعل الأصوات في أثناء النطق الفعلى تفاعلا يؤدي إلى أن تفقد بعض الأصوات صفة، أو أكثر من صفاتها.[3]

ولمعرفة هذه الأصوات المتقاربة التي قد تشتبه على المتعلم نلجأ إلى تحديد مخارجها وصفاتها، ومثال ذلك ما يقع بين (السين ، الصاد) وذلك أنهما صوتان متشابهان إلا في الصفة، حيث أن صوت (الصاد) مفخم، لثوي، مطبق، أما صوت (السين) لثوي فحسب، وهما صوتان مستقلان في العربية، ولكن متعلمي هذه

---

[1] ينظر: شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية البدنية، (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط*1*، الجزائر، *2016_2017*، ص*4*.

[2] ينظر: صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط*61*، *2004*، ص*218*.

[3] ينظر: موسى عبد المعطي نمر: الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى، دار الكندي، إربد، الأردن، ط*1*، *2001*، ص*103*.

الأخيرة غالبا ما لا يفرقون بينهما، ومن ثم وانطلاقا من كل ما سبق فإنه يمكننا وبالعودة إلى محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى دائما، نلاحظ أن معظم هذه الثنائيات لوجود علاقة صوتية واضحة بينها والتي تتمثل في التقارب والتماثل في المخارج مثل: (العين، الهاء)، أصوات حلقية، (الغين، الخاء)، أصوات حلقية طبقية، (الثاء، الذال)، أصوات أسنانية...

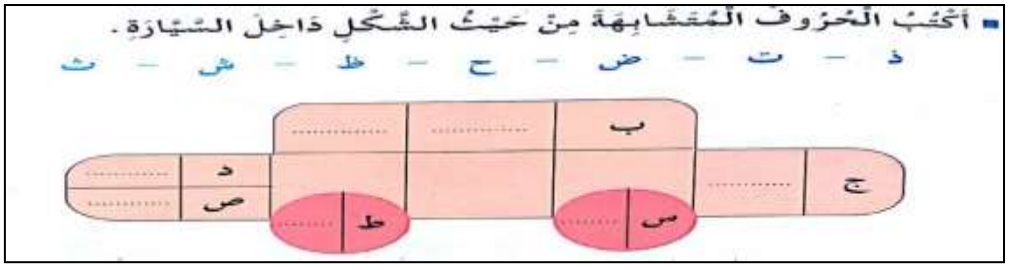
ويلاحظ على هذه الثنائيات:

1. اهتمام الواضع خلال السنة الأولى بالأصوات الحلقية، التي تمثلها الثنائيات (العين،الهاء)، (الغين، الخاء)، فأتى بأصوات المخرج كلها.

2. اهتمامه في المرتبة الثانية بمجموعة من الأصوات الأسنانية اللثوية التي تمثلها الثنائيات (النون، الزاي)، (الثاء، الذال)، (التاء، الدال)، الصاد، الضاد)....

فمن خلال اعتماد الواضع لهذه الأصوات تبين لنا أهمية نوعين منها دون غيرهما، النوع الأول الأصوات الشفوية لضرورة الابتداء بها في التعليم على ما سبق تفصيله، والنوع الثاني الأصوات الحلقية من خلال اعتماد المقارنات الصوتية بين أفرادها في مخرجها المخصوص دون غيرها من باقي الأصوات، من أجل التأكيد على أن المتعلم لابد أن يكون واعيا بالكلمات التي تحوي أصوات متشابهة.

ومن التمارين المقررة في دفتر الأنشطة التي تطرح هذا الأمر بصورة تطبيقية، نجد:[1]



ب/ الصوامت والصوائت:

بعد معاينة الوثائق التي يتعامل معها المتعلم مباشرة أي الكتاب المدرسي أو كتاب اللغة العربية ، دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، اتضح خلوها تماما من هذه المصطلحات في أثناء ما قرر من دروس وأنشطة فعبر عن مفهوم الصائت الطويل بمفهوم المد، في حين مثلت الحروف العربية العادية الصوامت.

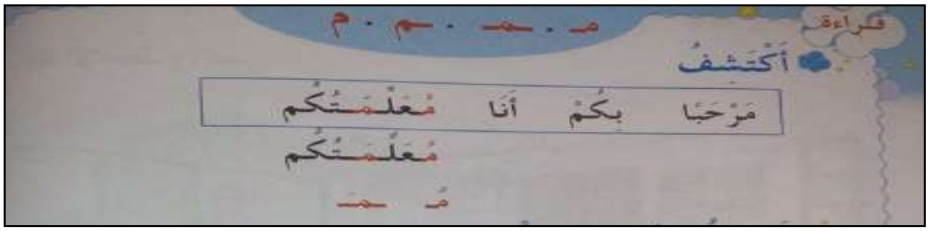
[1] ينظر: دفتر الأنشطة في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية البدنية، ص*39*.

ومن ثم يفترض البحث أن هذا التفريق هو عبارة عن نوع من العمل المنهجي الذي يؤطر المعرفة الصوتية في المقرر ويوضح مرجعيتها العلمية، كما يفترض أن الواضع قد تقصد به المعلم أولا يحصل من خلالها معرفة علمية صوتية ممنهجة يتوقع أن يعلمها للمتعلم في شكل أداءات صوتية مخصبة مناسبة أكثر لمستواه، والحقيقة أن الوصول إلى تفعيل هذا المبدأ داخل الوسط التربوي يتطلب التأكيد على التواصل الصحيح بين المسمع (المعلم) والمستمع (المتعلم)، باستحضار المعلم للمعارف اللسانية ، وخاصة الصوتية منها والتي اعتمدها الواضع في هذا المقرر من خلال ما يعرف بـــ:"التمارين اللسانية" التي ظهر منها ما يلي:

أولا: الأنشطة:[1] وخاصة منها التي تعتمد على الإسماع:

أ/ نشاط ألاحظ وأعبر: ومن خلاله يتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية قصد تقريبه من نص التسميع ومن تم يستمع بوعي إلى ما يلقى عليه، فيعبر عنه باستغلال السند البصري الذي أمامه، مثل ما ورد بكثرة في كتاب اللغة العربية، والذي نمثل له بهذا المشهد:[2]

ب/ نشاط أكتشف: ومن خلاله يقرأ المتعلم الحرف انطلاقا من السند البصري لوجود علاقة بين الصورة والصوت ثم يقرأ الجملة "كلمة/ كلمة" لاستخراج الحرف المستهدف ويجرد منها بعد اكتشافه، والتي نجد منها بكثرة في كتاب اللغة العربية مثل:[3]



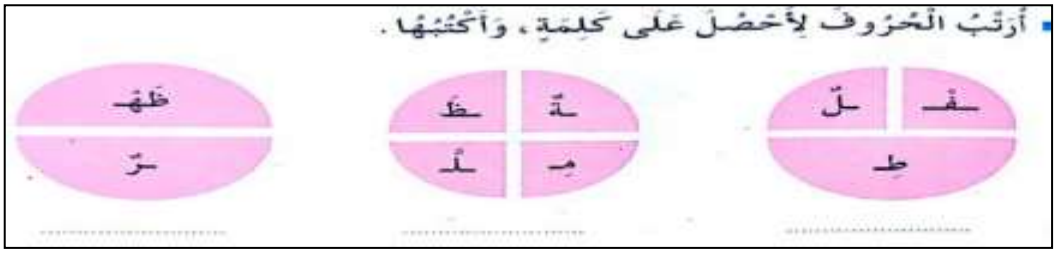
[1] دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي لمواد اللغة العربية التربية الإسلامية والتربية المدنية، ص15.

[2] شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية، التربية البدنية، (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، ص21.

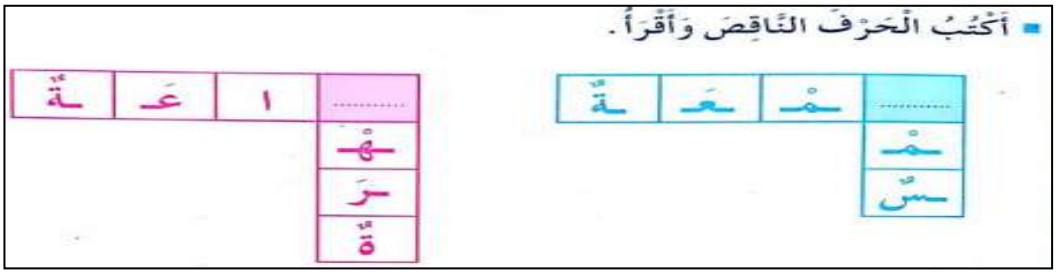
[3] المصدر نفسه، ص30.

ثانيا: الألعاب اللسانية:[1] فالملاحظ أن أغلب الألعاب اللسانية في المقرر تنطلق من الصورة السمعية التي تتركها الكلمات المركبة من العديد من الأصوات، جاءت وفق نماذج ظهرت في من خلال دفتر الأنشطة بكثرة، كما سوف نمثل، والتي منها:

أ/ التجنيس: لعبة يشكل فيها المتعلمون كلمات جديدة عن طريق إعادة ترتيب تتابع حروف الكلمات أو الجمل المطروحة، أو بتصحيف الكلمات.[2] ومنها تمرين أرتب الحروف لأحصل على كلمة، وأكتبها.[3]



ب/ الكلمات المتقاطعة: مثل نشاط أكتب الحرف الناقص وأقرأ:[4]



جـ/ المقطع الصوتي:

بعد فحص المقررات الدراسية تثبت وجود هذا المصطلح الصوتي، الذي جاء في غير موضع من كتاب اللغة من خلال الكتابة المقطعية وتجزيء الجملة إلى كلمات، نجد:[5]

---

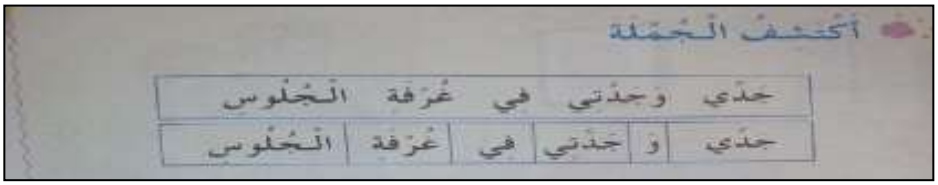
[1] "يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق والاستراتيجيات التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للتلميذ دور إيجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التعليمي من التفاعل بين المعلم والتلاميذ خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة" ينظر في ذلك عبد اللطيف حسن فرج: منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، دط، 2007، ص261.

[2] أحمد عبد المجيد هريدي: الألعاب الكلامية اللسانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999، ص29_30.

[3] ينظر: دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ص35.

[4] المصدر نفسه، ص25.

[5] ينظر: كتاب اللغة العربية والتربية الإسلامية، التربية المدنية، ص 14.



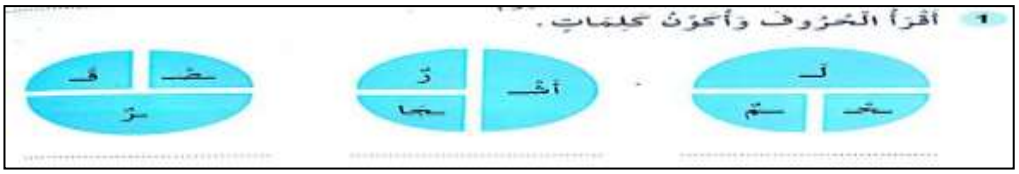
كما نجده مصرحا به من خلال تسمية المحاور في جدول المحتويات بالمقاطع مثل:[1]

أو من خلال دفتر الأنشطة ، مثل:[2]

من خلال هذا التمرين أيضا يتضح بعد إضافة حرف السين أنه في كل مرة يضيف مقاطع صوتية هي على التوالي:

- ✓ المقطع الطويل المقفل: بسْـــــــــــ
- ✓ المقطع الطويل المفتوح: ســـا، سو، سيـــــــ
- ✓ المقطع القصير المفتوح: سَـــ ، سُـــــــ سٌ.

أما المقطع الرابع فقد أورده الواضع في مواضع أخرى كثيرة منها:[3]

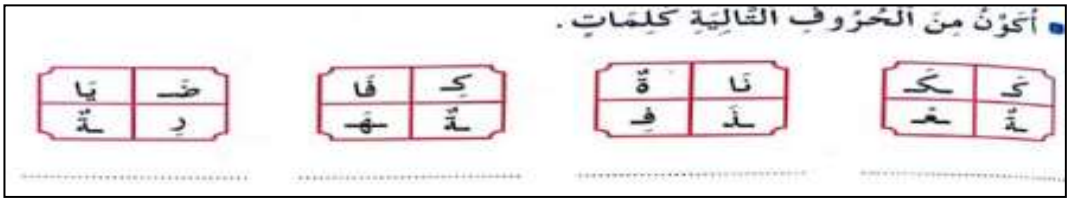


[1] كتاب اللغة العربية، ص5.

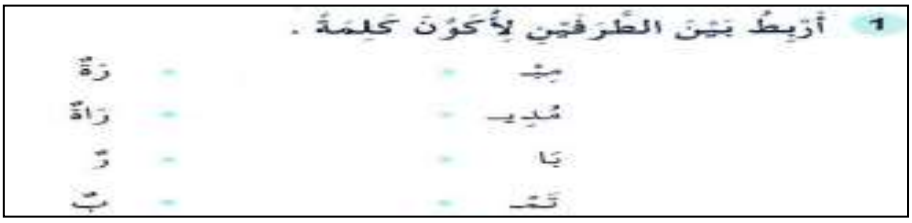
[2] دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ص24.

[3] المصدر نفسه، ص36.

د/ مهارة الوعي الصوتي: ومن تدريباته في المقرر، نجد "تدريب مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع"،[1] مثل:[2]



كما نجد "تدريب بناء الكلمات من مقاطع"، [3] ومن أمثلته في المقرر.[4]



تطبيقات أنشطة الوعي الصوتي في تدريس القراءة(يتم توزيع الأنشطة على المجموعات لتطبيقها):

اسم النشاط: التشابه في صوت الحرف الأول من الكلمات **الزمن:*10*د.**

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي لأصوات متشابهة في الحرف الأول لكلمات معطاة.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون المتعلم قادراً على:

- تمييز الأصوات المتشابهة في الحرف الأول لكلمات معطاة.

الاحتياجات والمصادر اللازمة: بطاقة(صور كلمات متشابهة في صوت الحرف الأول)،*l.c.d* .

آلية تنفيذ النشاط: عرض بطاقة صور لكلمات متشابهة في صوت الحرف الأول أمام المتعلمين.

- تأمل المتعلم الصور، وذكر اسم الصورة. لفظ صوت الحرف الأول لاسم لكل صورتين متجاورتين.
- لفظ المتعلم وراء المعلم لصوت الحرف الأول المتشابه في الاسمين مثل(كلب ، كرز)، وهكذا حتى تنتهي جميع الكلمات.

بطاقة أسماء صور متشابهة في صوت الحرف الأول

---

[1] ينظر: محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط*1*، *2012*، ص*57*.

[2] دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ص*24*.

[3] محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، مرجع سابق، ص*53*.

[4] دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، ص*18*.

اسم النشاط: أبحث عن صوت الحرف المختلف الزمن:*10* د.

يهدف هذا النشاط تنمية الوعي الصوتي لأصوات مختلفة في الحرف الأول لكلمات معطاة.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

-تمييز صوت الحرف المختلف في أول الكلمات.

الاحتياجات والمصادر اللازمة: -بطاقة أسماء لصور صوت الحرف الأول فيها مختلف، جهاز حاسوب ، جهاز$\mathcal{DLC}$ ، صور، مجسمات.

آلية تنفيذ النشاط:

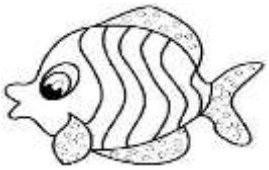
-عرض بطاقة أسماء لصور صوت الحرف المختلف في أول الكلمات أمام الطلبة، وتأملها .

-إشارة الطفل إلى الصور التي تبدأ بنفس صوت الحرف(س).

-تكرار الطفل لفظ صوت حرف السين، ولفظ المعلم كلمة (سيف)، ولفظ صوت الحرف الذي تبدأ به (س)، وهكذا حتى تنتهي بقية الكلمات.

-إشارة الطفل إلى الصورة التي تبدأ بصوت حرف مختلف، مثلا: كلب (ك)، ووضع دائرة حولها.

بطاقة صوت الحرف المختلف في أول الكلمات

اسم النشاط: التشابه في صوت الحرف الأخير **الزمن:** *10* **د.**

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي لأصوات متشابهة في الحرف الأخير لكلمات معطاة

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

-تمييز الأصوات المتشابهة في الحرف الأخير لكلمات معطاة.

الاحتياجات والمصادر اللازمة: -بطاقة صور أسماء لأصوات متشابهة فيالحرف الأخير للكلمات، جهاز حاسوب، جهازDLC ، صور لأسماء متشابه في الحرف الأخير، مجسمات.

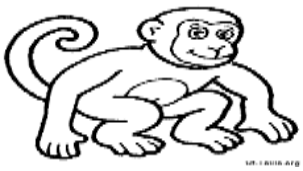
آلية تنفيذ النشاط:

-عرض صور لأسماء متشابهة في الحرف الأخير أمام الأطفال على جهازDLC.

-ذكر الأطفال أسماء الصور التي أمامهم، ولفظهم صوت الحرف الأخير لاسم كل صورة .

-ترديد الأطفال جماعيا صوت الحرف الأخير من الكلمات حرف الدال وصوته (د).

بطاقة أسماء صور لأصوات متشابهة في الحرف الأخير

اسم النشاط: أبحث عن الصوت المختلف **الزمن:** *10* **د.**

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي لصوت الحرف الأخير لكلمات معطاة.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

-تمييز الصوت المختلف للحرف الأخير لكلمات معطاة.

الاحتياجات والمصادر اللازمة:

-بطاقة أسماء صور(صوت الحرف الأخير فيها مختلف)، جهاز حاسوب،جهاز DLC، صور، مجسمات.

آلية تنفيذ النشاط:

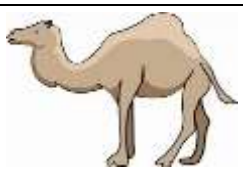
-عرض صور تتشابه أسماؤها في الحرف الأخير على جهاز DLC.

-ذكر الطفل اسم الصور التي أمامه.

-لفظ الطفل صوت الحرف الأخير لاسم كل صورة كما هو في النشاط السابق، والتركيز على صوت الحرف الأخير للصورة السادسة وهو(ل).

-ترديد الأطفال جماعيا صوت الحرف الأخير في الكلمات الخمس السابقة(د). وصوت الحرف الأخير المختلف في الكلمة السادسة وهو(ل).

الصوت المختلف للحرف الأخير في الكلمات:

اسم النشاط: ألعب مع الحرف الأول من الكلمة صوتيا الزمن: *10* د.

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي بالتعرف إلى الحرف الأول الساكن في الكلمات.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

- لفظ الحرف الأول- ساكنا- لكلمات معطاة صوتيا.

الاحتياجات والمصادر اللازمة:بطاقات كلمات.

آلية تنفيذ النشاط:

-لفظ المعلم/ ة كلمة(بابٌ) أمام الطلبة، ثم لفظ الطفل صوت الحرف الأول ساكنا(ب) بدون حركة بشكل فردي وجماعي .

-تكرار لفظ المعلم/ ة عدد من الكلمات.

-لفظ الطفل بشكل فردي صوت الحرف الأول ساكنا، ومن ثم لفظ جماعي من قبل الأطفال.

-تقسيم الأطفال إلى مجموعات، وتكليف أحدهم في المجموعة لفظ كلمات، وعلى الطفل في المجموعة لفظ الصوت الأول من الكلمة ساكنا.

- بالإمكان الاستعانة في تنفيذ النشاط بالكلمات داخل الجدول أدناه.

بِنْتٌ قَلَمٌ نَهْرٌ بَحر نِزار ثعبان
تُفّاح حِصانٌ سَريرٌ مِشْطٌ خَوْخ

اسم النشاط: ألعب مع الحرف الأخير من الكلمة صوتيا الزمن: *10* د.

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي للحرف الأخير الساكن في الكلمات.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

- لفظ الحرف الأخير ساكنا لكلمات معطاة صوتيا.

الاحتياجات والمصادر اللازمة:بطاقات كلمات.

آلية تنفيذ النشاط:

- لفظ المعلم/ ة الكلمة(علمٌ) أمام الأطفال.
- لفظ الطفل بشكل فردي- صوت الحرف ساكنا(م) دون حركة- ثم لفظ الأطفال معا.
- تكرار المعلم/ ة لفظ عدد من الكلمات. تكرار لفظ الطفل بشكل فردي وجماعي صوت الحرف الأخير ساكنا.
- تقسيم المعلم الأطفال إلى مجموعات. لفظ أحد الأطفال في المجموعة كلمات،وعلى الطفل في المجموعة لفظ الصوت الأخير من الكلمة ساكنا.
- يمكن الاستعانة في تنفيذ النشاط بالكلمات داخل الجدول أدناه.

علمٌ	فيل	كتابٌ	وَلَدٌ
مَطَرٌ	صَغيرٌ	نهار	كَبير

اسم النشاط: الكرسي الساخن **الزمن: *10* د.**

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي لمقاطع صوتية قصيرة لحركة الفتحة.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

-لفظ مقاطع صوتية قصيرة لحركة الفتحة.

الاحتياجات والمصادر اللازمة:كرسي، بطاقات، كرة .

آلية تنفيذ النشاط:

- تحضير بطاقات حروف مع حركة الفتحة القصيرة.
- جلوس أحد الأطفال وسط غرفة الصف على كرسي.
- عرض بطاقات أمام الطفل الذي يجلس على الكرسي الساخن، لفظ الطفل المقاطع في الوقت المخصص لذلك لفظا صحيحا، وإذا أخطأ يحكم عليه الطالب/ ةتنفيذ شيء ما(يغني، يقلد حركات).

اسم النشاط: **القفز** الزمن: *10* د.

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي لمقاطع صوتية قصيرة لحركة الضمة.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

- لفظ مقاطع صوتية قصيرة لحركة الضمة.

الاحتياجات والمصادر اللازمة:بطاقات.

آلية تنفيذ النشاط:

- إعداد بطاقات للمقطع القصير.
- اصطفاف الأطفال على شكل طابور. وترتيب بطاقات المقاطع على الأرض.
- قفز كل طفل على التوالي على البطاقات، ثم لفظ الطفل المقطع الصوتي المكتوب على البطاقة عند القفز.

اسم النشاط: نعبرُ بالإيقاع **الزمن: *10* د.**

يهدف هذا النشاط إلى تنمية الوعي الصوتي للمقاطع الصوتية الطويلة والمقاطع الصوتية القصيرة.

المخرجات: يتوقع بعد هذا النشاط أن يكون الطفل قادراً على:

- لفظ المقاطع الصوتية الطويلة مقابل المقاطع الصوتية القصيرة.

الاحتياجات والمصادر اللازمة:

-بطاقات مقاطع صوتية طويلة، وبطاقات مقاطع صوتية قصيرة ،لوحة جيوب، طبلة.

آلية تنفيذ النشاط:

-إعداد بطاقات للمقاطع الصوتية الطويلة والقصيرة، وترتيبها على لوحة الجيوب.

-تمييز الطفل بين المقطع الطويل والقصير، بالاستعانة بألة إيقاعية (الطبلة).

- تكليف الطفل لفظ المقطعين والتعبير عنهما بالضرب على الطبلة، فإذا كان المقطع الصوتي قصيرا يضرب ضربة خفيفة، وإذا كان المقطع الصوتي طويلا يضرب ضربة قوية.

-لفظ الطفل بشكل فردي ومجموعات المقطعين الصوتيين الطويل والقصير.

ومن خلال ما تم عرضه آنفا، يمكن أن نسجل بعض الملاحظات الخاصة بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، ودفتر الأنشطة الخاص به والمرافق له، نجملها فيما يلي:

-إذا كانت طريقة الكتاب الموحّد قد حدّت من ثقل محفظة المتعلم فقد أربكتهم في تصفح الكتاب للبحث عن درس مادة، ثم العودة إلى صفحات سابقة بحثا عن مادة أخرى فيضيع الوقت، كما يسبب حيرة للمتعلمين؛ فهم مازالوا دون التحكم في هذا النظام، علما بأن متعلمي هذا الصف لم يتحكموا بعد في الأرقام، كما أنه يصعّب مراجعة الدروس بالبيت ومرافقة الأولياء لأبنائهم.

-دراسة الحرف بجميع حركاته وبالإشباع (في جميع الوضعيات) في حصة واحدة يشتّت ذهن المتعلمين ويؤثر على تحكمهم في الدرس.

-التعامل مع الكتاب في هذه السن فيه مشقة للمتعلمين على مستوى الحفظ والاستظهار وإنجاز الواجبات وغيرها...

_بعض التعليمات غير واضحة، وبعضها خاطئ، مثال: التمرين الثاني بالصفحة *13* على دفتر الأنشطة.[1]

[1] دفتر الأنشطة، ص *13*.

_ تغير بعض الألفاظ بين الدرس والتطبيق (أي بين الكتاب ودفتر الأنشطة) فمثلا: تثبت المعلومة عند المتعلم خلال الدروس(بابا، ماما)، وأثناء التطبيق تصادفه ألفاظ (أبي، أمي)؛ مما يحدث إرباكا للمتعلم وتشويش لذهنه، كما يبينه الجدول التالي:[1]

الكتاب المدرسي	دفتر الأنشطة

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية، ص11، ودفتر الأنشطة، ص6-7.

6/ مذكرات نموذجيّة لتدريس نشاط القراءة وفق طريقة الوعي الصّوتي:

المستوى :الاول ابتدائي — المجال: المدرسة

لتكون : قراءة مقطعية [وعي صوتي] — الوحدة : الثانية الاسبوع 4 الحصة:1

الموضوع : الصوت [ص] — المدة :50د — يوم : .....

اهداف الحصة : -التمييز الصوتي [ص] معزولا وفي مواقع مختلفة من الكلمة .

التحقيق النطقي للصوت[ص] معزولا وفي مواقع مختلفة من الكلمة – ربط الصوت [ص] برسمه الخطي .

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية	التقويم والدعم
وضعية الإنطلاق	*أعرض بطاقات عليها الكلمات البصرية مثل : فمن أنتما ، أنتم أنتن أساعد ، قسم *اكتب بعض المتعلمين لتعرف الكلمات البصرية و ترديدها من قبل الجميع . *أزيل الواحدة تلوى الاخرى قراءة جماعية ثم فردية بالترتيب و بدونه من لدن جماعة الفصل . *اقدم شفهيا كلمات تروج للصوت[ص] (صدر، صدور، بصل، لص، لصوص، صاد، صام، صلى، صب، صبر، صابر، صبور، فصل، فصول، صف، صفوف، صراصر، صرف، مصرف، بصم، بصير، صفّر، صلب، مصلّ، بصيص .). *واطرح السؤال التالي : ما الصوت المشترك في هذه الكلمات ؟ *اشد مع المتعلمين و المتعلمات : (أنا سمكة الصابونة... بالنظافة مجنونة... تغسلون بي البطون... والثياب والصحون).	تقويم ودعم فوري لتعرف الكلمات البصرية . تقويم ودعم فوري للتمكن من نشيد الحروف
بناء التعلمات	الوعي الصوتي : اطلب من المتعلمات و المتعلمين ذكر الصوت [ص] الاول المسموع في كل كلمة من الكلمات : صبر، صابر، صبور، فصل، فصول * تدريبهم على نطق الصوت [ص] سائلا [ص] و أساعدهم على نطقه بالمثال الصوتي . اطلب منهم رفع الابهام اذا سمعوا الصوت [ص] و يوجهونه الى الاسفل اذا لم يسمعوه في الكلمات : (بلد، صام، صيف، دليل، صلى، سلام، فيل، صرير، فصل، باب، لصوص، صرّار . *اقدم شفهيا كلمات تتضمن الصوت [ص] مثل : صابر، بصم، فصّ، صفوف، فصول، مصّ وبعد تقديم كل كلمة اطلب المتعلمين تحديد موقع الصوت [ص] في بداية الكلمة يرفع اليد اليمنى او في نهاية الكلمة يرفع اليد اليسرى او يوضع اليدين على الصدر اذا كان في وسط الكلمة. *انطق الصوت [ف]نطقا سليما مشخصا طريقة نطقه من مخرجه في الجهاز الصوتي . ربط الصوت بالحرف [المبدأ الالفبائي] : *اعرض بطاقات حرف [ص] في الوسط و معزولا الواحدة تلو الاخرى و المتعلمون و المتعلمات ينتفظون ب [ص] عند عرض كل بطاقة . * انتب المتعلمين و المتعلمات بالتناوب لتمرير الاصبع على حرف [ص] على السبورة تعرفا على طريقة كتابته مع التركيز على اتجاه الرسم و نقطتي البداية و النهاية . * قف مولينا ظهري للمتعلمين و المتعلمات و اكتب الحرف في الهواء و يحاكيه المتعلمون و المتعلمات . * يدور المتعلمين و المتعلمات الكتابة الهوائية و اعينهم مغمضة . * يشكلون الحرف بالعجين ثم يكتبونه .	تقويم ودعم فوري للتعرف و التمييز الصوتيين للصوت [ص] تقويم ودعم فوري لتعرف النطق السليم للصوت من مخرجه . تقويم ودعم فوري للتعرف البصري لحرف [ص] في وضعيات مختلفة
التطبيق	*انظم لعبة التباري في كلمات تتضمن الصوت [ص] - يحدد المتعلمون و المتعلمات بطاقة حرف الميم في وضعيات مختلفة حسب التعليمة المعطاة -من بين مجموعة البطاقات تتضمن حروف أخرى . -يشكل المتعلمون و المتعلمات مجموعات تتباري شفهيا في تقديم اكبر عدد من الكلمات المتضمنة للصوت * ينجز المتعلمون على كراساتهم الانشطة التالية : *اقرأ للمتعلمات و المتعلمين و اقدم لهم مثالا تفسيريا للمهمة المطلوبة في النشاط 1و2و3بالصفحة 51 . *أ كلف المتعلمين والمتعلمات بنشاطات منزلية مثل البحث عن كلمات تتضمن حرف الميم. كتابة حرف الميم في ورقة، قصه والصاقه على ورق مقوى ، تجزيء شفهي لكلمات تتضمن [ص]	تقويم ودعم فوري للتمكن من: صورة [ص] رسم حرف [ص]

من اعداد الاستاذ : المصطفى خالص

المستوى :الاول ابتدائي — المجال: المدرسة

المكون : قراءة مقطعية [وعي صوتي] — الوحدة : الثانية الاسبوع 4 الحصة 2

الموضوع : الحصوت [ص] — المدة :50د — رقم : .....

اصناف الحصة : -التمييز الصوتي [ص] مع الحركات القصيرة . -التحقيق النطقي للصوت [ص] مع الحركات القصيرة

- تعرف حرف [ص] مع الحركات القصيرة . - رسم حرف [ص] مع الحركات القصيرة

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية	التقويم والدعم
الوضعية الانطلاق	* تصحيح التشاقات المنزلية و تثمين و تشجيع ..... * اقرأ الكلمات البصرية ثم يقرأها المتعلمون و المتعلمات بالترتيب و بدونه قراءة كلية دون نهج مع الاشارة الى الكلمات ، ثم ارجاع الكلمات الى جدارها في ركن القراءة . * ترديد تشيد الحرف من قبل المتعلمين و المتعلمات : * اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع الحركات القصيرة ، مثيرا انتباههم الى تغيرات شكل الفم و الشفتين عند نطق [ص] مع كل حركة ، و المتعلمون و المتعلمات يقلدونه في حركة الفم و الشفتين عند نطق كل كلمة .	تقويم ودعم فوري لتعرف الكلمات البصرية . حفظ تشيد الحرف واجادة انشاده .
بناء التعلمات	الوعي الصوتي : *اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع الحركات القصيرة ثم اردفها بنطق [ص]مع الحركات القصيرة ، ويرددون بعد كل مرة بعدي مثل: صبر / صـ- صمغ / صـ - صـنبور / صـ- صـحن / ـــــصـ * اقدم مجموعة كلمات تتضمن [ص]مع الفتحة وضمنها كلمة فيها [ص]مع حركات اخرى غير الفتحة و مطالبتهم بالبحث عن الكلمة الدخيلة ، مثل : [صدر - صلى - حصد - صام] * تكرار نفس النشاط مع الضمة : [صُلب - صدور - صُفرة - فصول] ومع الكسرة : [صنوبر - صمغ - عصير - صبية] * اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص]مع الحركات القصيرة واطلب منهم تجزيء كل كلمة مسموعة الى مقاطعها شفهيا تجزيئا مصحوبا بالتصفيق : صغير : صـ / غـير/ ـر [وصفقت] - صُفْرة : صُفْـ / ـرْ / ة [وصفقت] - صوان :صـ / ـــوا/ نْ [وصفقت] ربط الصوت بالحرف [الميدا الإنطقي] : يلعب المتعلمون و المتعلمات لعبة الحرف المتنقل وفق التالي : ألبث ا احد المتعلمين بطاقات مرسوم عليها الحركات القصيرة متباعدة على السبورة ، ويقوم المتعلمون و المتعلمات فرادى بتنقيل بطاقة حرف [ص] كل مرة تحت الحركة ، ونطق المقطع في كل حالة ، مع استعمال الاشارة المناسبة . الطلاقة: * اعرض امام المتعلمات والمتعلمين بطاقات مكتوب عليها المقاطع الممثلة الحرف [ص]مع اشكال الحركات القصيرة وفي الوضعيات الكتابية المختلفة ثم قراءتها بالترتيب وبدونه مع الاشارة الى المقاطع، واستعمال الإشارات اليدوية باعتماد الطرائق القرائية المعتمدة (قراءة نموذجية، قراءة موجهة، قراءة مستقلة، قراءة تناوبية، ثم القراءة الفردية التي تتخللها التغذية الراجعة).	تقويم ودعم فوري لتعرف و التمييز للصوت [ص] مع الحركات القصيرة تقويم ودعم فوري لتعرف تنطق السليم للصوت [ص] مع الحركات القصيرة . تقويم ودعم فوري لقراءة لوحة قرائية تتضمن حرف مع الحركات القصيرة بطلاقة .
التطبيق	*انظم لعبة التباري في كلمات تتضمن الصوت [ص] - تنظيم لعبة التباري بين كل مجموعتين وفق ما يلي : تنطق المجموعة الاولى كلمة تتضمن [ص]مع حركة قصيرة، وتقوم المجموعة المنافسة بالبحث بين البطاقات عن تلك التي تتضمن الدال مع الحركة في الكلمة المسموعة مثل : - كتابة حرف [ص]مع مختلف الحركات على الالواح . - إنجاز انشطة الحصة بالصفحة [52] من كتاب المتعلم والمتعلمة ،بحيث يقرأ المتعلمون والمتعلمات محتوى النشاط - بعد القراءة النموذجية من لدن الاستاذ(الاستاذة) - قراءة موجهة، قراءة مستقلة هامسة، قراءة ثنائية، واخيرا قراءة فردية مصحوبة بالتغذية الراجعة (التصحيح) . - تكليف المتعلمين والمتعلمات بنشاط منزلي، مثل :البحث عن كلمات تتضمن حرف[ص] والصاق صورها بدفاترهم – اعادة قراءة محتوى الصفحة [52] بالمنزل .	تقويم ودعم فوري للتمكن من: صورة حرف [ص] رسم حرف [ص]

المقطع	الحرف + الحركة القصيرة
صـ.....	ص + فتحة.....
صـ.....	ص + ضمة.....
صـ.....	ص + كسرة.....

من اعداد الاستاذ : المصطفى خالص

المستوى :الاول ابتدائي — المجال: المدرسة
المكون : قراءة مقطعية [وعي صوتي] — الوحدة : الثانية الاسبوع 4 الحصة 3
الموضوع : الحصوت [ص] — المدة :50د — رقم :
اهداف الحصة : -التمييز الصوتي [ص] مع الحركات الطويلة . - التحقيق النطقي للصوت [ص] مع الحركات الطويلة
- تعرف حرف [ص] مع الحركات الطويلة - رسم حرف [ص] مع الحركات الطويلة

المراحل	تدبير الانشطة التعليمية التعلمية	التقويم ودعم
وضعية الانطلاق	* تصحيح التمارين المنزلية و تثمين و تشجيع ..... * اقرأ الكلمات البصرية ثم يقرأها المتعلمون و المتعلمات بالترتيب و بدونه قراءة كلية دون نهج مع الاشارة الى الكلمات ، ثم ارجاع الكلمات الى جدارها في ركن القراءة . * نردد نشيد الحرف من قبل المتعلمين و المتعلمات : * اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع الحركات القصيرة ،والتي تتضمن حرف[ص] مع الحركات الطويلة ، ومطالبتهم بترديدها ، مثيرا انتباههم الى التغيرات التي تطرأ على نطق الصوت[ص] في كل كلمة	تقويم ودعم فوري لتعرف الكلمات البصرية . واجادة انشاده .
بناء التعلمات	الوعي الصوتي : "اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع الحركات الطويلة، ثم سمعهم بعدها المقطع المتضمن ل [ص] في الكلمة منطوقة مثل :صاد/ صا - فصول / ـصو - عصير/ ـصيـ . واطالبهم بترديد كل كلمة ومقطعها المتلفظ به بعدي . * اقدم مجموعة كلمات تتضمن [ص] مع الالف ممدودة وضمنها كلمة فيها [ص] مع الفتحة و مطالبتهم بالبحث عن الكلمة الدخيلة ، مثل : صار- صام - صابر - وصل * تكرار نفس النشاط مع المد بالواو: [فصول -قصور-وصل - صفوف] ومع المد بالياء : [قصير - عصير - صواري - مصير] * اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع الحركات الطويلة واطلب منهم تجزيء كل كلمة مسموعة الى مقاطعها شفهيا تجزيئا مصحوبا بالتصفيق : صابر : صا / بـ / رْ [3 تصفيقات] - وُصول : وُ / صو/ لْ [3تصفيقات] قـصير: قـ / ـصيـ / ـرْ [3تصفيقات] المقطع: صا ..... — الحرف + الحركة الطويلة: ص + مد بالالف ..... المقطع: صو ..... — الحرف + الحركة الطويلة: ص + مد بالواو ..... المقطع: صي ..... — الحرف + الحركة الطويلة: ص + مد بالياء ..... ربط الصوت بالحرف [المبدأ الالفبائي] : - اقود المتعلمات والمتعلمين إلى لعب لعبة الحرف المتنقل : تثبت بطاقات رسمت عليها الحركات الطويلة متباعدة على السبورة، ومطالبة لمتعلمين المتعلمات فرادى بتنقيل بطاقة حرف [ص] من حركة الى اخرى ونطق لمقطع في كل حالة، مع استعمال الإشارة المناسبة (السبابة ممدودا إلى الاعلى للالف، السبابة ممدودة إلى الأمام للواو، والسبابة ممدودة إلى الاسفل للياء). الملاءمة: * اعرض امام المتعلمات والمتعلمين بطاقات مكتوب عليها المقاطع المكلفة الحرف [ص] مع اشكال الحركات الممدودة وفي الوضعيات الكتابية المختلفة ثم قراءتها بالترتيب وبدونه مع الاشارة الى المقاطع، واستعمال الإشارات اليدوية باعتماد الطرائق (الطرائق المعتمدة (قراءة نموذجية، قراءة موجهة، قراءة مستقلة مناسبة، قراءة ثنائية، ثم القراءة الفردية التي تتخللها التغذية الراجعة).	تقويم ودعم فوري للتعرف و التمييز للصوت[ص] مع الحركات القصيرة . تقويم ودعم فوري لتعرف النطق السليم للصوت [ص] مع الحركات الطويلة . تقويم ودعم فوري لقراءة لوحة قرائية تتضمن حرف مع الحركات الطويلة بطلاقة .
التطبيق	*النظم لعبة التبادل في كلمات تتضمن الصوت[ص]: - تنظيم لعبة التبادل بين كل مجموعتين وفق ما يلي: تنطق المجموعة الأولى كلمة تتضمن [ص]مع حركة طويلة، وتقوم المجموعة المنافسة بالبحث بين البطاقات عن تلك التي تتضمن [ص] مع الحركة في الكلمة المسموعة مثل - اقتباء حرف [ص] مع مختلف الحركات على الأنواع . - إنجاز نشاطي الحصة بالصفحة [53] من كتاب المتعلم و المتعلمة ،بحيث يقرأ المتعلمون والمتعلمات محتوى النشاط - بعد القراءة النموذجية من لدن الاستاذ/الأستاذة - قراءة موجهة، قراءة مستقلة مناسبة، قراءة ثنائية، واخيرا قراءة فردية مصحوبة بالتغذية الراجعة (التصحيح) . - تكليف المتعلمين والمتعلمات بنشاط منزلي، مثل :البحث عن كلمات تتضمن حرف[ص] والصاق صورها بالمنزل.53دفاترهم – اعادة قراءة محتوى الصفحة]	تقويم ودعم فوري للتمكن من: صورة حرف [ص] رسم حرف [ص]

من اعداد الاستاذ : المصطفى خالص

المستوى :الاول ابتدائي — المجال: المدرسة

المكون : قراءة مقطعية [وعي صوتي] — الوحدة : الثانية الاسبوع 4 الحصة 4

الموضوع : الصوت [ص] — المدة :50د رحم :

اهداف الحصة : -التمييز الصوتي[ص]مع أشكال النوين - التحقيق النطقي للصوت[ص]مع أشكال النوين .

- تعرف حرف [ص]مع أشكال النوين - رسم حرف [ص] مع أشكال النوين

المراحل	توجيه الأنشطة التعليمية التعلمية	التقويم والدعم
وضعية الإنطلاق	* تصحيح التمتمات المنزلية و تثمين و تشجيع ..... * اقرأ الكلمات البصرية ثم يقرأها المتعلمون و المتعلمات بالترتيب و بدونه قراءة كلية دون نهج مع الاشارة الى الكلمات ، ثم ارجاع الكلمات الى جدارها في ركن القراءة . * ترديد نشيد الحرف من قبل المتعلمين و المتعلمات : * اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع الحركات النوين ، [الطويلة ، ومطالبته بترديدها ، مثيرا انتباههم موقع الصوت في اخر الكلمة والصوت[ص] الذي يسمع بعد[ص].	تقويم ودعم فوري لتعرف الكلمات البصرية . حفظ نشيد الحرف واجادة انشاده .
بناء التعلمات	الوعي الصوتي : *اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] في الاخير مع تنوين الضم فالفتح ثم الكسر متبوعة بالمقطع الذي يتضمن [ص] مثل : رصاصٌ / صٌ –فرصاً / صاً– قُرْصٍ / صٍ واطالبهم بترديد كل كلمة ومقطعها الملفظ به بعدي . * اقدم مجموعة كلمات تتضمن [ص] مع تنوين الفتح وضعلها كلمة فيها [ف] مع الفتحة و مطالبتهم بالبحث عن الكلمة الدخيلة ، مثل : [أصيصاً – جبصاً – رقصا – حرصٌ] * تكرار نفس النشاط مع تنوين الضم: [رصصٌ – فرصٌ – حصصٌ – بضُصٌ] ومع تنوين الكسر : [شخصٍ – فرصٍ – فُحصٍ – بَعصِرٌ] * اسمع جماعة الفصل كلمات تتضمن الصوت [ص] مع التنوين واطلب منهم تجزيء كل كلمة مسموعة الى مقاطعها شفهيا تجزيئا مصحوبا بالتصفيق : قُرْصٌ : قُرْ / صٌ[تصفيقتان] - رَصَصاً : رَ/ ـــصَـــ / ـــصاً [3تصفيقات] أشخاصٍ : أشـــ / ـــخا / صٍ [3 تصفيقتان] المقطع | الحرف + الحركةالطويلة صاً..... | ص + تنوين الفتح..... صٌ..... | ص + تنوين الضم..... صٍ..... | ص + تنوين الكسر..... ربط الصوت بالحرف [الميدا الالفبائي] : - اقود المتعلمات والمتعلمين الى لعب لعبة الحرف المتنقل : تثبيت بطاقات رسمت عليها اشكال التنوين متباعدة على السبورة، ومطالبة لمتعلمين المتعلمات فرادى بتنقيل بطاقة حرف [ص] من تنوين إلى آخر ونطق لمقطع في كل حالة، مع استعمال الإشارة المناسبة (السبابتان ممدودا إلى الأعلى لتنوين الفتح، السبابتان معا إلى الأمام لتنوين الضم، والسبابتان معا إلى الأسفل لتنوين الكسر). ملاحظة: * اعرض امام المتعلمات والمتعلمين بطاقات مكتوب عليها المقطع الممثلة الحرف [ص] مع اشكال التنوين الثلاث وفي الوضعيات الثانية المختلفة ثم قراءتها بالترتيب وبدونه مع الإشارة إلى المقاطع، واستعمال الإشارات اليدوية باعتماد الطرائق | القرائية المعتمدة (قراءة نموذجية، قراءة موجهة، قراءة مستقلة هامسة، قراءة ثانية، ثم القراءة القرية التي تتخللها التغذية الراجعة).	تقويم ودعم فوري لتعرف للنطق السليم للصوت [ص] مع التنوين تقويم ودعم فوري لقراءة لوحة قرائية تتضمن حرف مع التنوين بطلاقة .
التطبيق	*انظم لعبة التباري في كلمات تتضمن الصوت[ص]: - تنظيم لعبة التباري بين كل مجموعتين وفق ما يلي : تنطق المجموعة الاولى كلمة تتضمن [ص] مع التنوين، وتقوم المجموعة المنافسة بالبحث بين البطاقات عن تلك التي تتضمن [ص] مع التنوين في الكلمة المسموعة مثل : [جبصاً – فرصٍ .....| . - انجاز نشاطي الحصة بالصفحة [54] من كتاب المتعلم والمتعلمة ،بحيث يقرأ المتعلمون والمتعلمات محتوى النشاط - بعد القراءة النموذجية من لدن الاستاذ\الأستاذة - قراءة موجهة، قراءة مستقلة هامسة، قراءة ثانية، واخيرا قراءة فردية مصحوبة بالتغذية الراجعة (التصحيح) . - تكليف المتعلمين والمتعلمات بنشاط منزلي، مثل :البحث عن كلمات تتضمن حرف[ص] وكتابة كلماتها بدفاترهم – اعادة قراءة محتوى الصفحة [54] بالمنزل .	تقويم ودعم فوري للتمكن من: صورة حرف [ص] رسم حرف [ص]

من اعداد الاستاذ : المصطفى خالص

المستوى :الاول ابتدائي — المجال: المدرسة.

المكون : قراءة مقطعية [وعي صوتي] — الوحدة : الثانية الاسبوع 4 الحصة 5

الموضوع : الحموت [ص] — المدة :50د — رحم :

اصناف الحصة :-التمييز الصوتي [ص]مع جميع الحركات و النوين – التحقيق النطقي للصوت[ص] مع جميع الحركات و النوين.

– تعرف حرف [ص] مع جميع الحركات و النوين. – رسم حرف [ص] مع جميع الحركات و النوين .

المراحل	تدبير الانشطة التعليمية التعلمية	التقويم والدعم
الوضعية الانطلاق	* تصحيح التشاطات المنزلية و تثمين و تشجيع ..... * اقرأ الكلمات البصرية ثم يقراها المتعلمون و المتعلمات بالترتيب و بدونه قراءة كلية دون تهجي مع الاشارة الى الكلمات ، ثم ارجاع الكلمات الى جدارها في ركن القراءة . * ترديد تشيد الحرف من قبل المتعلمين و المتعلمات .	تقويم ودعم فوري لتعرف الكلمات البصرية . حفظة تشيد الحرف واجادة انشاده .
تقويم تشخيصي	* استحضار مؤشرات التقويم التي تم تسجيلها خلال الحصص الاربع الأولى، يتم تقويم مكتسبات المتعلمين والمتعلمات في وضعيات جماعية أو فردية بقراءة سلسلة مقاطع مكونة من حرف الدال مع جميع الحركات و أشكال التنوين وضمن كلمات مثل : [صَـ – صُـ –صِـ – صا – صو – صي – ـــصَـ – ـــصُـ – ـــصِـ – صّ – صاً – صٍ – ـــص – ـــصو– ـــصي – ـــصاً – صاصي – صُمْ– صوصو– رصاصٌ – يَصْبُر – قصير.....] وبقراءة اللوحة القرائية الأخيرة في كتاب المتعلم والمتعلمة، بطاقات، سبورة، ألواح. مع تدوين الملاحظات. تقييم المتعلمين المتعلمات حسبها استعدادا لمرحلة الدعم والمعالجة المركزة.	تقويم أدوات ووضعيات التقويم قصد تطويرها وجعلها اكثر مصداقية و موضوعية . تقويم وتاثر الانشطة الداعمة و الوضعيات العلاجية من اجل تطويرها و ابداع انشطة اخرى .
الدعم أو المعالجة المركزة	تكليف المتعلمين والمتعلمات المتوسطين فما فوق بـ : - قراءة عامة للوحة قرائية على ورقة، أو في الكتاب. - قراءة ثنائية، أحدهم يقرأ والآخر يتابع و يصحح. - قراءة فردية، أحدهم يقرأ والآخرون يتابعون ويصححون. التركيز على الفئة المتعثرة قصد معالجة التعثر باعادة بناء التعلم حسب الحاجة : - التعرف والتمييز السمعيين لصوت الحرف، التعرف البصري على الصورة الخطية للحرف، دمج الحرف مع الحركات والتنوين، التجزيء المقطعي. - اعتماد اللعب والمناولة اليدوية : (المسابقة، التصنيف، الربط الفرز، التلوين، الإشارات الدالة على الحركات والتنوين، العجين، الرمل، الحركة والتنقل والاصطفاف، اللعب بالبطاقات، لعبة الحرف المتنقل... - تكليف المتعلمين والمتعلمات بأنشطة منزلية، مناسبة من حيث الحجم والصعوبة حسب قدرات ووتيرة كل فئة.	تقويم مدى نجاعة الانشطة الدعم والوضعيات المعالجة المتركزة من اجل تطويرها و تجديدها .

من اعداد الاستاذ : المصطفى خالص

7/ تقييم الاعتماد على طريقة الوعيّ الصّوتي في تعليم القراءة:

من خلال هذه الدراسة سنحاول القيام بتحليل لاستنتاجاتنا الأولية التي تحصلنا عليها، عن طريق دراستنا الاستطلاعية، التي تم إجراءها على *12* معلما ومعلمة في التعليم الابتدائي _السنة الأولى_ والمتعلقة بتعليم مهارة القراءة عن طريق الوعي الصوتي والقراءة المقطعية، محاولين في ذلك تقديم صورة أو وصف موضوعي وواقعي لواقع القراءة داخل القسم التربوي، كالأسباب التي تؤدي إلى ضعف المتعلمين القرائي وأهم العراقيل التي تواجه كل من المتعلم والمعلم في تدريس هذه المهارة باستخدام هذا النوع من القراءة، هذه الأخيرة التي لها العديد من السلبيات أكثر من الإيجابيات والتي منها:

- لا تساعد على إثراء الرصيد المعجمي وتنمية المفردات، لمحدودية الكلمات التي تندرج بغرض القراءة.
- لا تساعد على ربط تعلم القراءة بالمجال، وتقتصر على إستراتيجية التهجي في المراحل الأولى من تعلم القراءة.
- النظرة الواحدة من البصر تقع على المقطع، ثم شيئا فشيئا على الكلمة، وهذا الأسلوب يعني فصل الكلمة عما حولها من كلمات، وعزلها عن سياقها، وهذا يؤدي إلى بطء في القراءة وعدم التركيز على الجملة، وبالتالي يضيع الفهم.
- القراءة المقطعية لا تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات السابقة للمتعلمين، خاصة مكتسبات التعليم الأولي، إذ تعتبر جميع الأطفال صفحة بيضاء على مستوى التعامل مع الأصوات والحروف، كما أنها لا تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ ترهن المتعلم بعدد محدود من الحروف، وهو قادر من خلال ذاكرته البصرية على الذهاب أبعد من ذلك.
- القراءة المقطعية لا تساعد على تنمية الذاكرة البصرية لدى المتعلم.

فنحن نعلم مدى صعوبة القراءة، وخاصة الصوتية المقطعية منها، والتي ستؤثر سلبا على كل من المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم داخل القسم الدراسي، إذ ستواجه المعلم صعوبات جمة أثناء حصة القراءة وإيصاله المعلومات للمتعلمين، فيبين السؤال (*08*) من الأسئلة الموجهة للمعلمين، أن الأغلبية من المتعلمين الذين هم دون المستوى المطلوب هم أكبر عائق يعيق الأستاذ أثناء تقديمه للحصة وسيرها على أكمل وجه، وما يؤثر أكثر الزمن المخصص لهذا النشاط القصير الذي لا يسمح للمعلم مراقبة ومتابعة كل تلميذ لوحده ومعالجة مواطن النقص فيه.

فما على الأستاذ إلا أن يعمل على إكساب المتعلمين مهارات القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، لأنه لو لم نهتم بهذه الأمور فإن المتعلم سوف:

- يعاني من صعوبات كثيرة في تعلم باقي المواد الدراسية.
- لا يمكنه التعامل مع العالم الخارجي.
- سيبذل جهدا كبيرا دون مردود أو فائدة تذكر.
- ستزداد نسبة الأمية وتصبح المدارس والنظام التعليمي ككل عديمة الجدوى.
- يرسب العديد من المتعلمين في اختبارات نهاية السنة لأنهم يحفظون المقرر فقط، ولا يتمكنون من تعلم أي جديد.

وعليه فإن اكتساب مهارات القراءة السابقة الذكر في مرحلة مبكرة يتيح الفرصة أما المتعلم للحصول على مزيد من المعلومات في وقت مبكر، وهذا ما يتماشى مع مراحل نمو دماغه.

يرجع أساتذة ومدرسو الصفوف الأولى أن أداء المتعلمين في مهارات القراءات إلى نقاط أساسية أهمها: أن معظمهم لا يجيدون مهارات القراءة والكتابة وهذا راجع إلى ضعف مستواهم في هذا المجال، لا إلى مادة القراءة في حد ذاتها.

واستنادا إلى أهم مكون في القراءة _الوعي الصوتي_ موضوع دراستنا، وأهمية مهاراته وتأثيرها على تعلم مهارات القراءة والكتابة، وكذلك أهمية التركيز عليها في الصف الأول الابتدائي، توجب ضرورة تدريس المستويات الخمسة للوعي الصوتي في بداية العام الدراسي كخطوة أساسية لإكسابهم هذه المهارات(القراءة والكتابة)، وذلك من خلال استخدام أنشطة تعليمية جذابة تتناسب وعمر المتعلمين، وأيامه الأولى في المدرسة.

ولتدريس القراءة اعتمد المعلمون على الطريقة الصوتية، التي تعد مدخلا لتدريس القراءة؛ التي تؤكد على العلاقة بين شكل الحرف وصوته، وتساعد المتعلمين على قراءة وتهجئة كلمات غير مألوفة، وتكسبهم مهارات القراءة والكتابة.

وقد كان لتفضيلهم استخدام هذه الطريقة سببا يرجع إلى المحاولـــــــــــة من أجل:

- تعليم المتعلم العلاقة بين حروف اللغة المكتوبة، والأصوات المفردة للغة المنطوقة، واستخدام هذه العلاقة لقراءة الكلمات وكتابتها.
- مساعدة المتعلم على قراءة الكلمات الجديدة مفردة وفي السياق أيضا.

- مساعدة المتعلم على التعرف على الكلمات المألوفة بسرعة ودقة.

إلى جانب أيضا ما لهذه الطريقة من فعالية في التعليم/ التدريس الصوتي المباشر(الوعي الصوتي)، حيث أنه:

- يرفع من مستوى تعرف الكلمات، وكذلك الهجاء لدى متعلمي الحضانة والصف الأول الابتدائي.
- ذو فعالية بالنسبة لجميع المتعلمين من مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية وحتى الثقافية منها.
- ذو فائدة بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم القراءة، أو المعرضين لحدوث مشكلات قرائية في المستقبل.
- أكثر فعالية عند تقديمه في مرحلة مبكرة (الحضانة، التحضيري، الصف الأول).

وخلاصة القول: إنّ مادة القراءة في مدارسنا تحتاج إلى العناية أكثر، وضعف المتعلمين في إيقانها وتعلم المهارات القرائية، راجع إلى عدة أسباب كما رأينا منها ما هو متعلق بالمتعلم ومنها ما هو متعلق بالمعلم صانع هذا المتعلم، ومنها ما هو متعلق بالمناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى كل ما هو متعلق بخارج محيط المدرسة كالأسرة والبيئة التي يعيش فيها المتعلم.

المبحث الثاني: تحليل الاستبانة:

1/ منهج الدّراسة:

المنهج هو"مجموعة الإجراءات والانطلاقات المحددة التي يتبناها الباحث للوصول إلى النتائج"[1] فهو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة، والسبيل الذي يتخذ لدراسة أي قضية بغية كشف الحقيقة، فأول أساس تنطلق منه أي دراسة علمية هو اختيار المنهج، وتختلف المناهج باختلاف مجالات الدراسة والمواضيع المختارة، فضلا عن طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة وأهدافها، حيث تفرض على الباحث اختيار المنهج المناسب لها.

والمنهج الوصفي هو"دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا وجمع المعلومات عنها، والتعبير عنها كميا وكيفيا، تمهيدا لفهم الظواهر وتشخيصها وتحليلها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى، وصولا إلى إمكانية التحكم بها".[2]

---

[1] *Amarque Mourice , Imitiation a La Méthodologie des sciences humains , Collection technique de recherches , by casbah université , Algérie 1997 p : 6 .*

[2] يوسف عبد الأمير طبابجة ، منهجية البحث تقنيات ومناهج، ط*1*، دار مجد للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص *217*.

وبما أن هذه الدراسة الحالية دراسة ميدانية، تهدف إلى تقصي ما مدى توظيف طريقة الوعي الصوتي في تعليم القراءة لمتعلمي السنة الأولى ابتدائي، يستدعي ذلك إتباع المنهج الوصفي، وذلك من خلال الملاحظة والاستكشاف إضافة إلى الاستعانة بالإحصاء للحصول على نتائج مطلقة ونهائية حول الظاهرة المدروسة، وتم ذلك بحساب النسب المئوية الخاصة بأسئلة محددة ضمن استبانة إلكترونية أرسلت لعينة من أساتذة السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

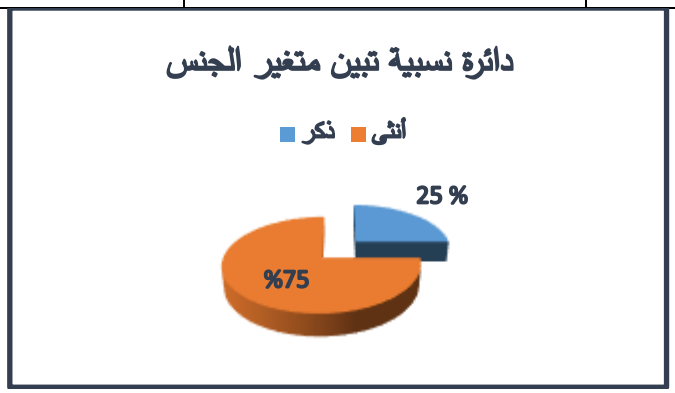
2/ عيّنة الدّراسة:

شملت عينة الدراسة أساتذة ومعلمي اللغة العربية وعددهم *12* معلما ومعلمة، من الذين يدرسون السنة الأولى من التعليم الابتدائي العاملين في وزارة التربية الوطنية في العام الدراسي *2019-2020*، وذلك بتوزيع استبانة إلكترونية عليهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي (فايسبوك) تحسبا لظروف الحجر الصحي المنزلي بمختلف المؤسسات التربوية في كافة أنحاء الوطن.

3/ متغيّر الجنس:

شملت عينة الدراسة *12* معلما منهم *03* معلمين و*09* معلمات، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة للمعلمين والأساتذة.

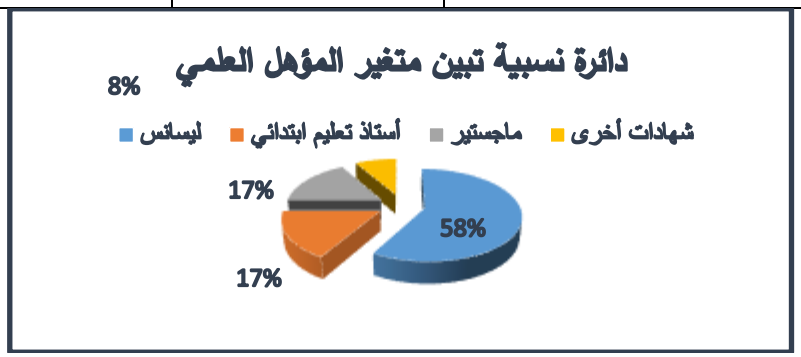
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	*03*	*%25*
أنثى	*09*	*%75*
المجموع	*12*	*%100*



- نلاحظ من خلال الجدول أن فئة المعلمين من جنس إناث هي أكبر فئة، وهذا لأن معظم الإناث يتوجهون إلى سلك التعليم على غرار الذكور الذين يميلون إلى نشاطات أخرى وميادين بعيدة عن التعليم إلى حد الساعة.

4/ متغيّر المؤهّل العلمي:

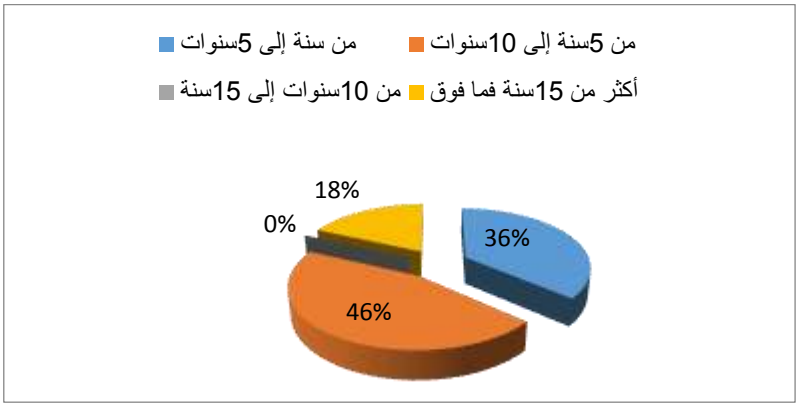
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	*07*	*%58,3*
أستاذ تعليم ابتدائي(المدرسة العليا)	*02*	*%16,7*
ماجستير	*02*	*%16,7*
شهادات أخرى	*01*	*%8,3*
المجموع	*12*	*%100*



– من خلال الجدول يتبين أن غالبية المعلمين هم الحاصلون على شهادة ليسانس، وهذا يعود إلى اعتماد وزارة التربية على الأولوية في التوظيف والتنصيب بحسب الدرجات العلمية؛ حيث أن أصحاب شهادة المدارس العليا لهم الأولوية ومن بعدهم مالكي شهادات الماستر *02*، وفي الأخير أصحاب شهادة ليسانس.

5/ متغيّر الخبرة المهنيّة:

الخبرة والكفاءة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى *5* سنوات	*04*	*%33,33*
من *5* سنوات إلى *10* سنوات	*05*	*%41,67*
من *10* سنوات إلى *15* سنة	*00*	*%00*
أكثر من *15* سنة فما فوق	*02*	*%16,67*
المجموع	*12*	*%100*



6/ أداة البحث:

تعتمد عملية البحث العلمي في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة من عينة الدراسة على مجموعة من الأدوات، وتختلف هذه الأدوات وتتعدد حسب طبيعة البحث الذي سيجريها الباحث وعينة الدراسة التي ستطبق عليها الأداة، وقد يتم استخدام أكثر من أداة في عملية البحث وفقاً لما يراه الباحث ويسعى لتحقيقه، فمن الباحثين من يستعمل في ذلك المقابلة، أو الملاحظة، أو الاستبانة في جمع بياناته، وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الاستبانة الإلكترونية، كأداة لجمع البيانات.

حوت هذه الاستبانة الإلكترونية على أكثر من *12* سؤالا، جاءت في معظمها مشتقة من موضوع الإشكالية المطروحة موضوع هذا البحث، انحصرت في أسئلة منها ما هو مفتوح ومنها ما هو مغلق ومحدد، كلها موجهة لمعلمي السنة الأولى ابتدائي، منها ما تعلق بالبيانات الشخصية عن أفراد العينة ومنها ما تتعلق بآرائهم ومواقفهم إزاء التعرف على مدى توظيف الوعي الصوتي ودوره وأهميته ومستوياته وكل ما يتعلق به في عملية التدريس، وهي في مجملها تستهدف الإجابة على عدد من التساؤلات المطروحة في المشكلة.

التعليمات:

وحسب متغيرات الدراسة تم تحديد التعليمات المهمة، وتوضيح الهدف من الأداة وتوضيح طريقة الإجابة عليها والتي منها:

أ_ الوقوف على أراء أعضاء هيئة التدريس بخصوص استعمال الوعي الصوتي لتعليم مهارة القراءة لمتعلمي السنة الأولى ابتدائي.

ب_ معرفة أهم الانشغالات التي يعبر عنها أعضاء هيئة التدريس واقتراحاتهم المقدمة تجاه موضوع الدراسة.

ج_ الحصول على المعلومات في بعض جوانب الدراسة التي لا توجد فيها نصوص وقرارات رسمية كافية.

د_ وضع إستراتيجية لفهم المشكلة في ضوء نتائج الدراسة في جانبها النظري والميداني.

هذا وقد تجمع لدي كطالبة عددا من الملاحظات والاقتراحات المهمة استرشدت بها عند إعادة بناء وصياغة بنود الاستبانة الإلكترونية في شكلها النهائي، ومن أهم تلك الملاحظات والاقتراحات ما يلي:

- ضرورة التركيز على الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بتساؤل الدراسة وفرضيات وأهداف الدراسة.
- الاقتصار على عدد محدود من الأسئلة مع التركيز على المناسب منها لموضوع الدراسة.

ومن ثم تم إخراج هذه الاستبانة الإلكترونية بهذه الصورة النهائية بعد القيام بجملة تعديلات بناء على الملاحظات والاقتراحات المقدمة من الأساتذة المشرفة وغيرها من الأساتذة الجامعيين المحكمين.

7/ إجراءات تنفيذ الدّراسة:

أ/ الإطار الزمني:

لقد امتدت المدة المعتمدة في بحثنا الموسوم بـــ:" الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة في الطور الأول الابتدائي _السنة الأولى أنموذجا_ من بداية إجراء البحث الميداني إلى غاية *20* أفريل *2020*، أي ما يقارب *20* يوما.

ب/ الإطار المكاني:

نظرا لما عانيناه في الآونة الأخيرة من وباء كورونـا فيروس(*COVID-19*)، وما سببته في انقطاع أكثر من *1,6* مليار طفل وشاب عن التعليم في *161* بلدا، أي ما يقرب من *80%* من المتعلمين الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم[1]، فلم يسعفني الحظ في اختيار أي مكان لإجراء بحث لهذه الدراسة، وإنما اقتصر الأمر في حدود اعتماد مقاطع لفيديوهات تعليمية بمؤسسة ابتدائية وقع عليها الاختيار من أجل استكمال إجراءات البحث الميداني: "ابتدائية أول نوفمبر بولاية تيسمسيلت".

كما كان لنا اتصال مباشر مع الأستاذ "بن عبد القادر عبد الصمد" من مدرسة شيخي عبد القادر درمام سبدو" بولاية تلمسان، الذي كان له الفضل الكبير في مد يد المساعدة من أجل إتمام هذا البحث من

[1] ينظر خايمي سافيدارا : التعليم في زمن فيروس كورونا، التحديات والفرص، *30/3/2020* ، قطاع الممارسات العالمية للتعليم بمجموعة البنك الدولي، متاح على الرابط:

https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

(تاريخ الزيارة: *20/06/2020*، *00*ساو*48*د)

خلال تزويدي بكل ما يمكنني من التعرف على طريقة التدريس وفق مهارات الوعي الصوتي والقراءة المقطعية، في تعليم مهـارة القـراءة للسنوات الأولى ابتدائي، والتواصل معه عبر شبكات التواصل الاجتماعي (الرسائل النصية القصيرة).

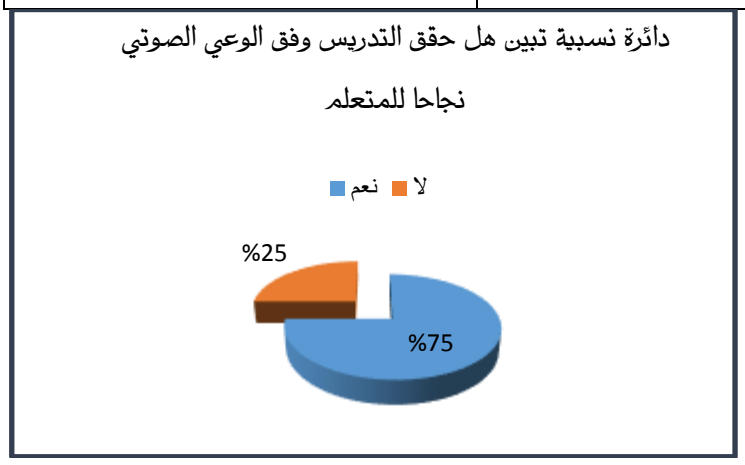
وعلى الرغم من هذا فقد وقفت في وجه إجراء هذا البحث العديد من العراقيل والصعوبات التي من بينها عزوف ورفض العديد من الأساتذة تمكيني من مذكرات خاصة بتعليم القراءة بالوعي الصوتي، حتى أنه قد تعذر الاتصال بهم والاستفادة من كل ما يخدم موضوع هذا البحث، إلى حين انتهاز فرصة رجوع كافة الأساتذة للمؤسسات التربوية من أجل مجالس الأقسام، وإمضاء محاضر الخروج للتمكن من جمع أكبر عدد ممكن من الاستمارات، إلا أن بعض الأساتذة قد رفضوا ملأ الاستبانة وحتى الاطلاع عليها، مما دفعنا إلى الاعتماد على الاستبانة الإلكترونية التي لم تكن بالقدر الكافي للكشف عن جميع ما يحتاج إليه هذا الموضوع من بحث في كل جوانبه.

8/ تحليل النّتائج:

1. عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول: هل حقق التدريس وفق الوعي الصوتي نجاحا للمتعلم؟ حيث كانت النتيجة كالآتي:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%75
لا	03	%25
المجموع	12	%100

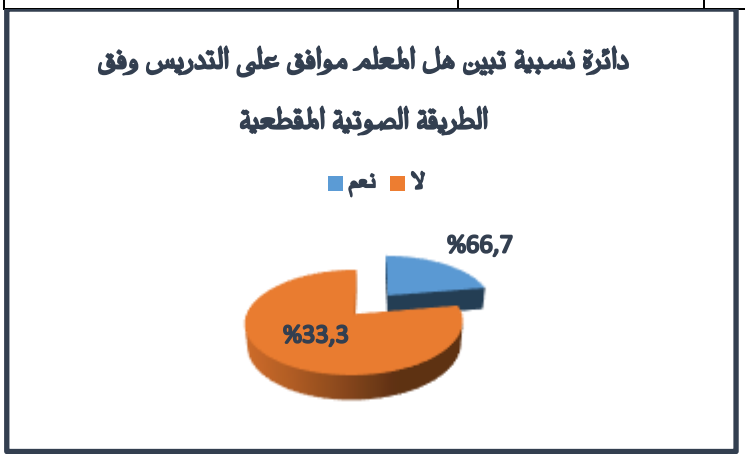


– من خلال الإجابات المقدمة لنا من طرف الأساتذة المعلمين، تتضح اختيارات متفاوتة بين الإجابة بـــــ(نعم) والإجابة بـــ(لا)، فالنسبة الكبيرة (75%) ترى بأن التدريس وفق الوعي الصوتي قد حقق نجاحا معتبرا على الرغم من وجود نقائص به يجب مراعاتها أرجعها معظمهم إلى الطـــــريقة أو الكفاءة عند المعلم وكذلك بعض صعوبات النطق عند بعض المتعلمين، في حين نسبة (25%) منهم يرون أن التدريس وفق الوعي الصوتي لا فائدة منه للمعلم والمتعلم معا، لما له من سلبيات كثيرة، وأغلبها أن هذا النظام الجديد لم يكن متداولا من قبل وعليه فالمعلم يجهل كل ما يتعلق به فكيف له أن يعلم شيئا لا يعلمه هو في الأصل؟

2 / عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: هل المعلم موافق على التدريس وفق الطريقة الصوتية – المقطعية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%66,7
لا	04	%33,3
المجموع	12	%100



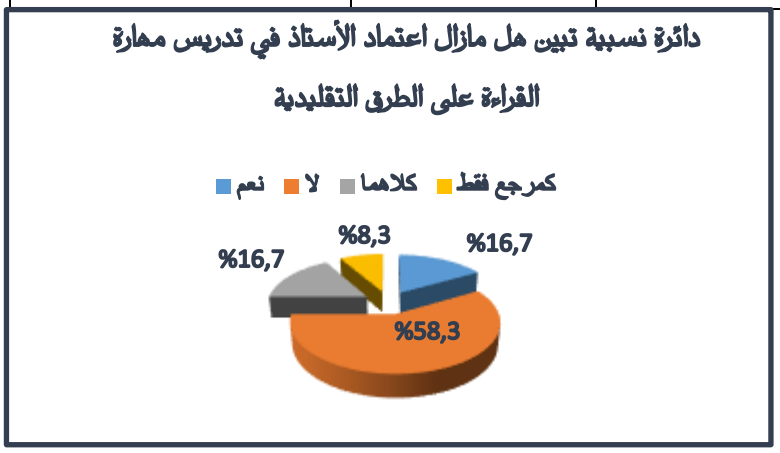
– يلاحظ من خلال إجابات الأساتذة، نسبة (66,7%) من الأساتذة المعتمدين على التدريس وفق الطريقة الصوتية _المقطعية خاصة، هم معلمي الابتدائي ذوي خبرة قليلة في مجال التعليم وخرجي المدارس العليا،(فترة ما بين سنة إلى 5 سنوات في التعليم)، وهذا راجع إلى تغيير طرق التدريس من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ومع هذا نجد معظمهم يواجه صعوبات جمة في تطبيق هذه الطريقة؛ لانعدام الخلفية المعرفية، خاصة وأن تكوينهم مبتور بسبب الإضرابات المتكررة خلال السنوات الأخيرة من جهة، وعدم إدراج مقياس الصوتيات ضمن مقررهم الدراسي القصير(3 سنوات)، كما أن التكوين الذي خضع له

الأساتذة الذين نجحوا في مسابقات التوظيف من غير خرجي المدارس العليا قصير المدى ومكثف ولا يفي بالغرض المنشود، لتبقى ممارسات الأساتذة في الميدان مجرد اجتهادات شخصية، أما النسبة القليلة المتبقية فهي نسبة الأساتذة من لهم باع وخبرة طويلة في مجال التعليم والمقدرة بـ (*33,3%*) منهم، والذين يرفضون بشدة اعتماد هذه الطريقة في تعليم القراءة، لأنهم لا يزالون إلى اليوم يرون ضبابية في المفاهيم التربوية الجديدة عامة والتي لها علاقة مع الصوتيات واستعمالاتها في مجال التعليم والتدريس لتحقيق كفاءات متعددة خاصة.

***3* / عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

نص السؤال الثالث: هل مازال اعتمادك في تدريس مهارة القراءة على الطرق التقليديـــــة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	*02*	*%16,7*
لا	*07*	*%58,3*
كلاهما	*02*	*%16,7*
كمرجع فقط	*01*	*%8,3*
المجموع	*12*	*%100*



-تظهر من خلال إجابات الأساتذة نسبة (*58,3%*) من المعلمين من يستبعدون الطرق التقليدية في تعليم مهارة القراءة التي كانت قبل الإصلاح التربوي، وإنما يعتمدون في تدريسها طريقة الوعي الصوتي والقراءة المقطعية، بينما فئة قليلة منهم من ترى بأن الطرق التقليدية في تعليم القراءة هي الأنسب وهي فئة قدماء التعليم من لهم خبرة طويلة في التعليم وأصحاب المنظومات القديمة والمقدر عددهم بنسبة (*16,7%*)، كما يبرز أيضا بنفس الميزة والعدد والنسبة فئة أخرى ترى ضرورة اعتماد الطرق التقليدية والطرق الحديثة في نفس الوقت والموازاة بينهما في تعليم المتعلمين القراءة، وفئة قليلة جدا، انحصرت في أستاذ واحد وحيد

(*%8,3*)، كان له رأي خاص بأنه يجب اعتماد الطرق التقليدية كمرجع فقط، لا كوسيلة من أجل تعليم المتعلمين هذه المهارة.

***4* / عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

نص السؤال الرابع: برأيك ما هي الطريقة المتبعة في تعليم مهارة القراءة؟

- يلاحظ من خلال الإجابات المقدمة لنا من طرف الأساتذة، أن أغلب المعلمين في السنة الأولى يفضلون استخدام الطريقة التحليلية والمقصود بها البدء بتحفيظ وتعليم الجمل كاملة ثم التدرج في استخراج الكلمات ومن ثم الحروف، ذلك أن المتعلم في هاتين السنتين يتدرج في تعلم الحروف والكلمات اللغوية التي من شأنها أن تثري رصيده اللغوي، والمقاربة بالكفاءات تحث على تحفيظ النصوص كاملة من خلال الاستماع ثم يقوم المعلم باستدراج المتعلمين لاكتشاف الحروف عن طريق كتابة جمل على السبورة ثم مسح الكلمات الزائدة إلى أن تبقى الكلمة المطلوب تعلمها، وبعدها مسح الحروف عن هذه الكلمة ليتبقى الحرف المقصود.

في حين هناك بعض المعلمين الذين يفضلون استخدام الطريقة التركيبية، والمتمثلة في التعريف بالحرف أولا صوتا وشكلا، ثم وضعه ضمن كلمات وبعدها وضع هذه الكلمات في جمل.

وهناك نسبة قليلة منهم تفضل المزج بين الطريقتين كل حسب الظرف الذي يلائمه، والمواقف التي يتعرض لها.

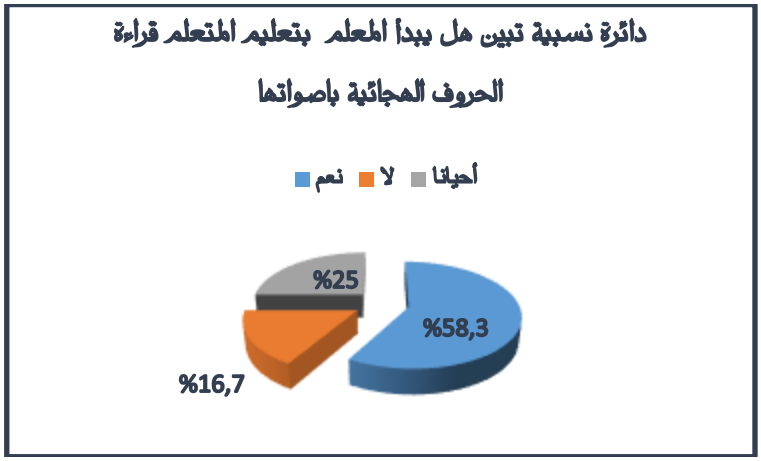
أما فئة قدماء التعليم (المتقاعدين) فإنهم يرون اعتماد طريقة تبتعد كل البعد عن الطريقة المقطعية.

في حين نجد بالموازاة مع متبعي الطريقة التحليلية التركيبية، نجد أساتذة التعليم الابتدائي وفي ظل المقاربة بالكفاءات من يعتمدون طريقة الوعي الصوتي والمنهج الخطي والقراءة المقطعية، واعتماد البطاقات كوسيلة مساعدة لذلك.

***5* / عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

نص السؤال الخامس: هل يبدأ المعلم بتعليم المتعلمين قراءة الحروف الهجائية بأصواتها؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	*07*	*%58,3*
لا	*02*	*%16,7*
أحيانا	*03*	*%25*
المجموع	*12*	*%100*



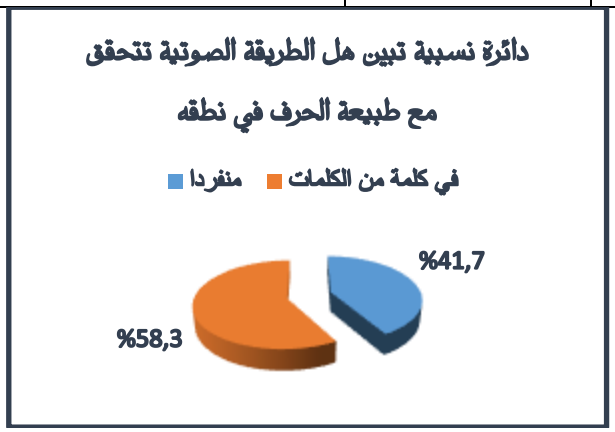
_ تظهر الإجابات، أن نسبة (*58,3%*) منهم متبعين الطريقة الصوتية في تدريس الحروف الهجائية بأصواتها لا بأسمائها؛ فالمتعلم يتعلم نطق كل حرف بصوته، ثم يضع بقية الحروف بجانب بعضها حتى يتمكن من نطق حروف الكلمة كاملة.

أما النسبة المتبقية من إجابات الأساتذة فقد جاءت متناوبة بين عدم اعتماد هذه الطريقة مطلقا في تدريس الحروف الهجائية وإنما إتباع الطريقة الأبجدية التي تبدأ بتدريس الحروف بأسمائها لا بأصواتهـــا، وقد جسدتها نسبة (*16,7%*) في هذه الدراسة، والفئة الأخرى (*25%*)، يتضح أنها كانت تمزج بين الطريقتين الصوتية والأبجدية، فمرة تستعمل الصوتية ومرات عديدة لا تستعملها.

6/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

نص السؤال السادس: الطريقة الصوتية تتحقق مع طبيعة الحرف في نطقـــــــــه:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
منفـردا	*05*	*%41,7*
في كلمة من الكلمات	*07*	*%58,3*
المجموع	*12*	*%100*

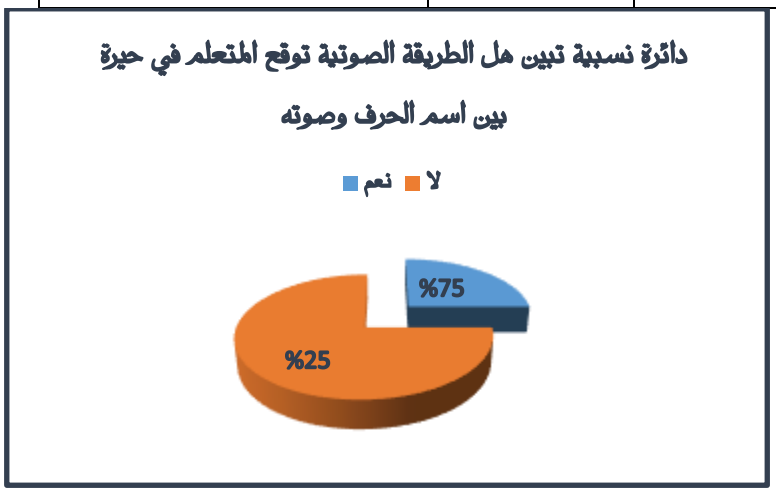


_ تظهر نسبة (*41,7%*) من إجابات الأساتذة، بأن الطريقة الصوتية تتحقق متى حدث اتفاق بين هذه الطريقة وطبيعة الحرف في نطقه **منفردا**، والنسبة المتبقية والتي تظهر(*58,3%*)، تبين أن تحقيقها وقت حدوث اتفاق بين هذه الطريقة وطبيعة الحرف في نطقه **ضمن كلمة من الكلمات**، وباتفاقه مع طبيعة اللغة العربية، وهذا راجع إلى اعتمادها على **المقاطع** التي بإمكانها أن تهدم وحدة الكلمة.

***7* / عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:**

نص السؤال السابع: هل الطريقة الصوتية توقـــع المتعلم في حيرة بين اسم الحرف وصوته عند الاستخدام؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	*03*	*%25*
لا	*09*	*%75*
المجموع	*12*	*%100*



– من خلال الإجابـــــات المقدمة، كشفت نسبة (*75%*)منها عن نفي وجود لبس بين اسم الحرف وصوته عند الاستخدام في الطريقة الصوتية والقراءة المقطعية، بينما نسبة (*25%*) من الأساتذة، يقر بأنه ومن خلال هذه الطريقة يقع اللبس عند المتعلم بين اسم الحرف وصوتــه عند استخدامها، ويرجع هذا إلى ضعف التلاميذ القرائي وكذلك نمو نطق الطفل.

***8* / عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:**

نص السؤال الثامن: هل البدء باكتساب الأصوات العربية وإدراك شكلها أسهل من قراءة المقاطع والجمل؟

– من خلال الإجابات المقدمة، يلاحظ أن في معظمها كان المعلم يفضل البدء باكتساب الأصوات العربية وإدراك شكلها أسهل بكثير من قراءة المقاطع والجمل، أي أن معظم المعلمين يفضلون الانتقال من الكل إلى الجزء ومن الأسهل إلى الأصعب وفق التدرج التعليمي المناسب لقدراتهم ومستواهم المعرفي.

***9/* عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:**

نص السؤال التاسع: ما هي الأصوات التي يخطئ المتعلم كثيرا في قراءتـــها؟ وإلى ما يرجع ذلك؟

– من خلال الإجابات المقدمة من طرف الأساتذة، يلاحظ أن معظم إجاباتهم تنحصر حول الحروف المتشابهة شكلا مثل: (ظ/ ط)، (ث /ت، ذ/ د/ض)، باعتبار أن حروف اللغة العربية كلها متشابهة نطقـــــــــا بسبب تشابه مخرج الحروف، أو المتشابهة شكـــــــــلا لوجود تشابه كبير بين معظم الحروف وصعوبة التمييز بينها، بالإضافة إلى عدم تمكنه من معرفة وتمييز المدود (المد بالألف والواو والياء)، نطقا وكتابة ويرجع ذلك إلى عدم الربط بين الكتابة الخطية والقراءة الصوتية.

وقد تفاوتت إجابات المعلمين نحو الأسباب التي تؤدي إلى وقوع المتعلم في مثل تلك الأخطاء، والتي يمكن حصر أهمها فيما يلي:

- التشابه بين الحروف شكلا ونطقا.
- عدم الاكتساب الجيد للحروف.
- خلل عضوي يعيق النطق السليم لدى المتعلمين.
- صعوبة تحديد المقاطع في الكلمة عند المتعلم وهو مطالب بالقراءة.
- عدم المتابعة المنزلية وغياب المطالعة.
- سرعة القراءة وضعف التهجئة لدى المتعلم.
- خلل في مخارج الحروف بالنسبة للأستاذ.
- استعمال المعلم للعامية وفقدانه لعنصر إثارة دافعية المتلقي.
- عدم الربط بين الصوت والخط.
- الفروق الفردية والخجل.
- ضعف القدرة على استيعاب النصوص المسموعة.

***10/* عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر:**

نص السؤال العاشر: ما العراقيل التي تتلقاها في تعليم القراءة الصوتية – المقطعية للمتعلمين؟

ـ من بين العراقيل التي يراها الأساتذة وحتى المفتشين ما يلي:

- أن يعكس المتعلم الحروف أثناء القراءة.
- صعوبة ضم الساكن إلى الحرف المتحرك
- افتقار المتعلم للرغبة في القراءة وشعوره بالإرهاق عند ممارستها.
- عـــدم التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا مثل: (ح، ج، خ/ س، ش...)
- عـدم قدرة المتعلم على متابعة قراءة المعلم أو الزميل (الشرود الذهني).
- صعوبة التمييز بين الأصوات، الذي يؤدي إلى النطق الغير الصحيح للكلمات.
- صعوبة تسمية الألوان والأشياء والحروف.
- استخدام وسائل حديثة عند تقديم الدرس (جهاز الإسقاط، وكل الوسائل التربوية المساعدة كالبطاقات والألعاب وغيرها).
- الاكتظاظ داخل الأقسام، وضيق الوقت .
- الفروق الفردية بين المتعلمين ونقص الدافعية لديهم.
- عدم اكتمال نمو الطفل مما يؤدي إلى عدم القدرة على نطق الصوت بطريقة صحيحة.
- شرود المتعلمين ونسيانهم؛ بسبب الإطالة واستغراق وقت كبير في قراءة الحروف وعدم إعطاء وقت كاف للحركات.

11/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر:

نص السؤال الحادي عشر: هل الطريقة الصوتية أنجع طريقة في رأيك من أجل الاكتساب الجيد للقراءة؟

- من الإجابات المتحصل عليها من قبل المعلمين والأساتذة يلاحظ أن هناك منهم من يفضل استخدام الطريقة الصوتية لما لها من إيجابيات منها أن المتعلم يتعلم من خلالها العلاقة بين حروف اللغة المكتوبة، والأصوات المفردة للغة المنطوقة، واستخدام هذه العلاقة لقراءة الكلمات وكتابتها، كما أنها تساعده على قراءة الكلمات الجديدة بصورتها المفردة وفي السياق أيضا، وتساعده أيضا على التعرف على الكلمات بدقة وسرعة.

وهناك من المعلمين من يرجع فعالية استخدام هذه الطريقة في التعليم والتدريس الصوتي المباشر لأنها:

- ترفع من مستوى تعرف الكلمات، وكذلك الهجاء لدى متعلمي الصف الأول ابتدائي.
- ذو فعالية بالنسبة للمتعلمين من مختلف الطبقات (الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية).
- ترفع مستوى الفهم القرائي لدى المتعلمين بصورة كبيرة.

بينما فئة قليلة جدا مقارنة مع الفئات الأخرى فإنها ترى بأن الطريقة الصوتية لا تجدي نفعا في تعليم الصغار وإنما الطرق الأخرى أكثر فاعلية وخاصة الطريقة التركيبية وطريقة لامارتينيار حسب ما أكدت عليه أستاذة من قدماء التعليم والتي يرجع سبب إهمالها لهذه الطريقة، الرتابة في اعتماد الطرق التقليدية في التعليم وكذلك اعتمادها على التدريس بالأهداف لا بالكفاءات، وعدم اطلاعها على علم الصوتيات وما يحويه من معارف في هذا المجال.

***12/* عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عشر:**

نص السؤال الثاني عشر: ما الأسباب التي تدفع إلى ضعف وتخلف المتعلمين في القراءة؟

– بالنظر إلى إجابات معظم الأساتذة يلاحظ أن أهم الأسباب التي تدفع إلى ضعف وتخلف المتعلمين في القراءة، ترجع إلى:

التهيب والعزوف، الذي يحدث للمتعلم المبتدئ بسبب عدم التمكن من المهارات القرائية والكتابية الأساسية في هذه المرحلة، بمسببات تتعلق بكفاءات المعلم المهنية، ومحتوى المقرر الدراسي، وطرق التدريس.

إضافة إلى نسبة قليلة منهم ترجعها إلى مشاكل بصرية عند المتعلم، كقصر أو طول النظر، مشاكل سمعية كضعف السمع، الذي يعيق عليه عملية سمع كلمة معينة وبالتالي التأثير على عملية القراءة ككل.

ومنهم من يحصرها في عدم قدرة المتعلمين على تركيب الجمل بالشكل الصحيح.

وعليه يمكن تحديد ثلاث عوامل أساسية تؤدي إلى هذا الضعف القرائي هي: المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، هذه المتغيرات الثلاث هي المتسبب الرئيسي فيه بمستويات مختلفة.[1]

***13/* عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عشر:**

نص السؤال الثالث عشر: ما عيوب الطريقة الصوتية – القراءة المقطعية في القسم التربوي؟

[1] لمزيد من التفصيل في هذا المجال ينظر محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مرجع سابق، ص*273*. وفراس السليني: فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكاتب الحديث، عمان، الأردن، ط*1*، *2007*، ص*45*. وراتب قاسم عاشور، محمد فحري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر، عمان، ط*1*، *2005*، ص*182*.

– من خلال الإجابات المتحصل عليها، في هذه الاستبانة، يلاحظ إجماع الأساتذة على مجموعة من العيوب التي تتكرر داخل الأقسام التربوية في كل الولايات عبر الوطن على اختلافها من منطقة إلى أخرى، والتي يذكر منها:

- الشرود الذهني للمتعلّمين.
- القراءة الصوتية المقطعية لا تحتمل عددا كبيرا من المتعلمين.
- القراءة الصوتية المقطعية تمتاز بالحشو والإطالة والتكرار.
- صعوبة القراءة الصوتية المقطعية على المتعلمين، الراجع للفروق الفردية بينهم.
- صعوبة استخدام الوسائل الحديثة المرافقة لهذا النوع من التدريس، كجهاز الإسقاط والبطاقات وغيرها.

خاتمة

تمحورت دراستي حول موضوع الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة في الطور الأول ابتدائي _ السنة الأولى- ، مما يعني أن له أهمية كبيرة سواء لتنمية مهارة القراءة، أو لمعالجة مشاكل صعوبات القراءة والضعف القرائي لذا المتعلم، وقبل طي آخر صفحات هذا البحث المتواضع، توصلت إلى استنباط جملة من النتائج المهمة، والتي تم تحصيلها من خلال التحليل والدراسة في شقي البحث النظري والتطبيقي، وهي كالآتي:

1- يجب تركيز كل الجهد والوقت على الوعي الصوتي كمؤثر داخلي؛ لأنه العامل الأساسي والأولي المباشر، لتطور اكتساب المهارات القرائية والكتابية، من خلال المعالجة الفونولوجية، لمتعلمي الطور الأول من التعليم الابتدائي، وأن نرجئ الاهتمام بالعوامل الداخلية الأخرى: الوعي الصرفي، الوعي التركيبي، الوعي بالمفردات وغيرها، إلى مراحل لاحقة في المدرسة، لسبب بسيط هو أن هذه المهارات تتأسس على صيغة الكلمة العربية، التي أساس تكوينها الصوت، من خلال اعتمادها على صوامت وصوائت اللغة العربية، المكونة للمقطع الصوتي.

كما أن التعليم في القديم يؤكد أن تعليم المبتدئ المهارات القرائية، تبدأ بمعرفة الحروف، ونطق أصوات ومقاطع الكلمة العربية عن طريق التهجئة (الوعي الصوتي)، والمشافهة، على أساس الممارسة.

2- توجد علاقة وطيدة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، وتتحدد هذه العلاقة من خلال بعدين هما:

- البعد التنبؤي: والذي أثبتته العديد من الدراسات على المستويين التنظيري والتجريبي؛ أن الوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة، كما أنه من متطلباتها التي لا غنى عنها؛ ومتطلب من متطلبات النمو القرائي.
- البعد السببي: فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي أو تجاهل في التدريب على مهاراته، أو غياب أحد مستوياته، يترتب عليه بشكل شبه آلي وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

3- نمو وتطور الوعي الصوتي لدى الطفل يكون عبر سنوات محددة، وهو تطور نوعي توضحه المعالجة الفونولوجية التي تبدأ من الوحدات اللسانية الواسعة (المقاطع) إلى الوحدات اللسانية الصغرى (الأصوات).

4- الطريقة التوفيقية (الكلية-التحليلية) تعد الوحيدة لتعليم وتعلم المهارات القرائية والكتابية عند معظم الأساتذة، ففي كيفيتها تتضح وتبرز دلالة المصطلحات: الوعي الصوتي، التهجئة، الصوت، الحرف، المقطع الصوتي، المشافهة والممارسة....

5_ ضرورة تدريس المستويات الخمسة للوعي الصوتي في بداية العام الدراسي كخطوة أساسية لإكسابهم هذه المهارات(القراءة والكتابة)، وذلك من خلال استخدام أنشطة تعليمية جذابة تتناسب وعمر المتعلمين، وأيامه الأولى في المدرسة.

6- الاعتماد على الطريقة الصوتية التي تعد مدخلا لتدريس القراءة؛ والتي تؤكد على العلاقة بين شكل الحرف وصوته، وتساعد المتعلمين على قراءة وتهجئة كلمات غير مألوفة، وتكسبهم مهارات القراءة والكتابة.

7- توافر الكفايات المهنية الخاصة لمعلم الطور الأول؛ اللغوية منها خصوصا، أهم ما ينبغي الاهتمام به لإكساب المتعلم المبتدئ، المهارات القرائية والكتابية، التي تعتمد على كثرة التساؤلات وتكرارها، وسذاجتها أحيانا، لأن لغة الطفل تنمو نموا يحتاج إلى الدعم والتحفيز، والتوجيه الدائم.

8- أن السبب الحقيقي لضعف المتعلمين القرائي هو ذلك التهيب والعزوف، الذي يحدث للمتعلم المبتدئ، بسبب عدم التمكن من المهارات القرائية والكتابية الأساسية في هذه المرحلة، بمسببات تعلق بكفاءات المعلم المهنية، ومحتوى المقرر الدراسية وطرق التدريس.

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها من خلال هذا البحث يمكننا إدراج المقترحات التالية:

1_ ضرورة التطوير في كتاب تعليم القراءة المقدم لمتعلمي الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي.

2- ضرورة تضمين مهارات الوعي الصوتي في كتاب تعليم القراءة وتفعيلها.

3- زيادة الأنشطة التعليمية الهادفة لتنمية مهارات الوعي الصوتي بطريقة مباشرة في كتاب تعليم القراءة.

4- عقد دورات تدريبية مكثفة متخصصة في القراءة لكل معلمي اللغة العربية، وأعضاء المناهج والمشرفين التربويين بقصد تعميق وعيهم بماهية القراءة، وكيفية حدوثها، والطرق المتبعة بها، والنماذج النظرية التي تفسر عملية القراءة باعتبارها عملية ذهنية أدائية معقدة.

وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفيت هذه الدراسة حقها، ولو بالقليل لأن كل دراسة هي باب لدراسات أخرى أعمق وأشمل، من أجل الوصول إلى المعرفة والتعلم، وأن أكون قد تمكّنت من توضيح

ووصف هذا الجانب من الموضوع لأهميته في تعليم القراءة عند المتعلمين الصغار باستخدام الوعي الصوتي بمختلف مهاراته

ملاحق

الاستبانة الموجّهة لأساتذة التّعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث علمي

جامعة عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

استبانه موجهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر2 تخصص " لسانيات عربية" الموسومة:

الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة في الطور الأول الابتدائي-السنة الأولى أنموذجا-

وعليه أرجو الاستفادة من خبرتكم في مجال التعليم بالمرحلة الابتدائية، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية بكل موضوعية واهتمام. وشكرا لتعاونكم.

1. **البيانات الشخصية:**

أ. الجنس:_ ذكر ☐ _أنثى ☐

ب. الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ☐ ماجستير ☐ شهادة أخرى ☐

ج. الصفة: مستخلف ☐ متعاقد ☐ دائم ☐

الخبرة: من سنة إلى *5* سنوات ☐ *5* سنوات إلى *10* سنوات ☐

10 سنوات إلى *15* سنوات ☐ *15* سنة إلى *20* سنة ☐

أكثر من *20* سنة ☐

2. البيانات المتعلّقة بالتدريس وفق الوعي الصوتي:

_ هل حقق التدريس وفق الوعي الصوتي نجاحا للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

_ هل المعلم موافق على التدريس وفق الطريقة الصوتية_ المقطعية؟

نعم ☐ لا ☐

_ هل لا زال اعتمادك في التدريس على الطرق التقليدية؟

نعم ☐ لا ☐ لمـــاذا؟

_.....

.....

_ برأيك ما هي الطريقة المتبعة في تعليم القراءة؟

.....

.....

3. البيانات المتعلّقة بالقــراءة الصوتية- المقطعية:

_ هل يبدأ المعلم بتعليم المتعلمين قراءة الحروف الهجائية بأصواتها:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

_ الطريقة الصوتية تتحقق مع طبيعة الحرف في نطقه:

منفردا ☐ في كلمة من الكلمات ☐

_ الطريقة الصوتية توقع المتعلمين في حيرة بين اسم الحرف وصوته عند الاستخدام:

نعم ☐ لا ☐

_ هل البدء باكتساب الأصوات العربية وإدراك شكلها أسهل من قراءة المقاطع والجمل؟ ما رأيك؟

.....

.....

_ ما هي الأصوات التي يخطئ المتعلم كثيرا في قراءتها؟ وإلى ما يرجع ذلك؟

.....

.....

_ ما هي العراقيل التي تتلقاها في تعليم القراءة الصوتية _المقطعية للمتعلمين؟

.....

.....

_ هل الطريقة الصوتية -حسب رأيك - أنجع طريقة للاكتساب الجيد للقراءة؟

.....

.....

_ ما هي الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف وتخلف المتعلمين في القراءة؟

.....

.....

_ ما هي عيوب الطريقــة الصوتية_ القراءة المقطعية في القسم التربوي؟ حدّدها.

.....

.....

قائمة
المصادر و المراجع

القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم.

I. المصدر:

1/ شريفة غطاس وآخرون: كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية البدنية، (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2016_2017.

2/ شريفة غطاس وآخرون: دفتر الأنشطة في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية البدنية، (السنة الأولى من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2016_2017.

3/ مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج 2016.

II. المراجع:

أ. المراجع العربيّة:

1/ أحمد عبد المجيد هريدي: الألعاب الكلامية اللسانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999.

2/ إسماعيل لعيس: اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، دت، 1997.

3/ الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.

4/ أوحيدة علي: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دط، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007.

5/ بن عبد القادر عبد الصمد: عرض شامل حول المنهج الصوتي الخطي، القراءة المقطعية_ الوعي الصوتي_ التطابق الصوتي الخطي_ الطريقة التوليفية، مدرسة شيخي عبد القادر_درمام_ سبدو، وزارة التربية الوطنية لولاية تلمسان، 2019_2020.

6/ بومدين بن موسات وآخرون: المنهج الصوتي _ الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، دليل تكوين المكونين، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، مارس 2018.

7/ جابر جابر وتهاني شعبان ومنى السيد: برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 2014.

8/ جمعي محمد: المنهج الصوتي_ الخطي تكييف الممارسات مع مهارات الوعي الصوتي، السنة 1 إبتدائي، 2019-2020.

9/ راتب قاسم عاشور، محمد فحري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 2005.

10/ رضا أبو سريع: تحسين الأداء التعليمي للبنات: برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى_ دليل المدرب، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، ط1، أكتوبر 2011.

11/ زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

12/ زين كمال الخويسكي: المهارات اللغوية، (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2008.

13/ سعد علي: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصادق الثقافية، ط1، عمان، الأردن، 2014.

14/ سلوى مبيضين: تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، 2003.

15/ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم الإنمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، المكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2010.

16/ سليمة العطوي: الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، دراسات نقدية وتربوية، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر، العدد11، ديسمبر 2013.

17/ صالح بلعيد: النهوض باللغة العربية، دار هومة، الجزائر، دط، 2008.

18/ صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط16، 2004.

19/ طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2005.

20/ عادل عبد الله محمد: قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، ط2، القاهرة، دار الرشاد،2008.

21/ عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1968.

22/ عبد الفتاح حسن البجة : تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2003.

23/ عبد اللطيف الفرج: تعليم الأطفال والصفوف الأولية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

24/ عبد اللطيف حسن فرج: منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، دط، 2007.

25/ عدنان بن محمد بن حسن الأحمدي: واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

26/ علي حوامدة وزميله: تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بين النظرية والتطبيق، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2005.

27/ علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2010.

28/ عنود الشايش الخريشا: أسس المناهج واللغة، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

29/ فتحي مصطفى الزيات: المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، القاهرة ، دار الفكر العربي، 2002.

30/ فراس السليني: فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكاتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007.

31/ فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

32/ محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

33/ محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003.

34/ محمد عدنان عليوات: تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان _الأردن، ط2007م.

35/ محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012.

36/ محمود هلالي: فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد23، ج3، السعودية، مارس، 2012.

37/ موسى عبد المعطي نمر: الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى، دار الكندي، إربد، الأردن، ط1، 2001.

38/ هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1999.

39/ يوسف عبد الأمير طبابجة، منهجية البحث تقنيات ومناهج، ط1، دار مجد للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

ب. المراجع المترجمة:

1/ ألن وهيج: صعوبات القراءة ، منظور لغوي تطوري، ترجمة حمدان نصر وشفيق علاونة، 1998، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة.

2/ جاي بوند، ميلز تنكير، باربارا واسون: الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، تعريب: مرسي محمد منير، أبو العزايم إسماعيل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1984.

3/ دانيال هلالاهان وآخرون: صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي، ترجمة عادل عبد الله، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2007.

4/ كيرك وكالفانت: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، 1988.

ج. المراجع الأجنبية:

1/ Adams, M. Beginning to Read: Thinking and Learning about print. Cambridje, 1990, MIT Press.

2/ Amarque Mourice, Imitiation a La Méthodologie des sciences humains, Collection technique de recherches, by casbah université, Algérie 1997.

3/ Gillon, G., & Dodd, B. 1997. Enhancing The Phonohogical processing Skills of Children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication, No. (32).

4/ National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-basedassessment of the scientific literature on reading and IST implications for reading

instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. 2000, p2.

Retrieved February 5, 2017. From.

www.nichd.nih.gov/publication/nrp/report.cfm

5/ Wagner, R., Torgesen, J., Loughon, P., Simmon, K., & Rashotte, C. 1994 Devlopement of Young Readers Phonological Processing Abilities. Journalof Educational Psyonological.

6/ Yopp, Hallie.The Validity and Reliability of phonemic Awareness Tests. Reading Research Quarterly, No. (23), 1988.

III. المجلات والدّوريات:

1/ عطا حسنين علي يونس: فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ع22، يناير، 2018.

2/ عمر عبد الرزاق عمر الهويمل: فاعلية برنامج تدريبي مطور في تطبيق المهارات اللازمة للقراءة الاستيعابية لدى الطالبات/ المعلمات تخصص معلم الصف في جامعة مؤتة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد175، ج1، أكتوبر 2017. نقلا وترجمة عن كتاب:

Behrmann, Y., & Michael, M.1996, Beginning Reading and Phonological Awareness for Students with Learning Disabilities.Washington, DC. Council for Exceptional Children.

3/ كيرك وكالفانت: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، 1988.

4/ لطفية حسين: دور الأسرة في تشجيع القراءة لدى الأطفال، مجلة الطفولة، العدد9، جامعة القاهرة،2011م.

5/ محمد السيد إبراهيم سالم: فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية بالدقهلية ، جامعة الأزهر، العدد117، يناير، 2020.

IV. الرّسائل الجامعيّة:

1/ إيناس محمد عبد الفتاح النجار: أثر استخدام إستراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين، الموسم الجامعي 2018م/1439هـ.

2/ دحال سهام: دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي 2004/2005.

3/ نسيم زايد: الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2014، مصر.

4/ نور ية لعريبي: الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصـــم ا لحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، دراسة مقارنة ، أطروحة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي: 2014/ 2015.

V. مواقع الأنترنت:

1/ خايمي سافيدارا : التعليم في زمن فيروس كورونا، التحديات والفرص، 30/3/2020، قطاع الممارسات العالمية للتعليم بمجموعة البنك الدولي، متاح على الرابط:

https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

(تاريخ الزيارة: 20/06/2020، 00ساو48د).

VI. المعاجم والموسوعات:

1/ إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط مادة (ق. ر. أ).

2/ أبو الفضل جمال محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: معجم لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م، مادة (قرأ)= [أ= ب].

فهرس
الموضوعات

المحتويات	الصفحة
مقدّمة.....	ب
الفصل الأوّل: الوعيّ الصّوتي وأثره في تعليم مهارة القراءة وتنميتها.....	01 – 48
المبحث الأوّل: مفهوم الوعي الصّوتي.....	02
1/ تعريف الوعي الصّوتي.....	03
2/ أهميّة الوعيّ الصّوتيّ.....	05
3/ نموّ الوعيّ الصّوتيّ.....	07
4/ مستويات الوعيّ الصّوتيّ ومراحل اكتسابه.....	10
1.4/ مستويات الوعيّ الصّوتي.....	10
2.4/ مراحل اكتساب الوعي الصوتي ونموه.....	17
المبحث الثاني: تعليم مهارة القراءة وتنميتها.....	20
1/ مفهوم القراءة وأنواعها.....	21
2/ أنواع القراءة.....	24
3/ عوامل اكتساب مهارة القراءة.....	31
4/ طرق تعليم القراءة وتعلّمها.....	36
5/ مفهوم تنمية القراءة وأنواعها.....	44
الفصل الثّاني: نحو توظيف فعّال لطريقة الوعيّ الصّوتي في تعليم القراءة	49 – 93
المبحث الأوّل: عرض مدوّنة الدّراسة.....	50
1/ الكتاب المدرسي وكراس الأنشطة (السنة أولى ابتدائي) دراسة وصفية تحليلية.....	50
1.1/ مفهوم الكتاب المدرسي.....	50
2.1/ وظائفه.....	51
2/ وصف المدونة.....	51
3/ تحليل محتوى الكتاب.....	52

4/ تحليل مقدمة الكتاب.....	55
5/ عرض وتقييم تطبيقات الوعي الصّوتي في (الكتاب المدرسي + كراس الأنشطة)	57
6/ مذكرات نموذجيّة لتدريس نشاط القراءة وفق طريقة الوعي الصّوتي.....	72
7/ تقييم الاعتماد على طريقة الوعيّ الصّوتي في تعليم القراءة.....	77
المبحث الثاني:تحليل الاستبانة.....	79
1/ منهج الدّراسة.....	79
2/ عيّنة الدّراسة.....	80
3/ متغيّر الجنس.....	80
4/ متغيّر المؤهّل العلمي.....	81
5/ متغيّر الخبرة المهنيّة.....	81
6/ أداة البحث.....	82
7/ إجراءات تنفيذ الدّراسة.....	83
8/ تحليل النّتائج.....	84
خاتمة.....	94
ملاحق.....	98
قائمة المصادر والمراجع.....	101
فهرس الموضوعات.....	108

ملخّص:

يندرج هذا البحث في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، لأنه يتناول موضوعا يتعلق بـ: "الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة في الطور الأول ابتدائي -السنة الأولى أنموذجا-. وبما أن القراءة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، وجب الاهتمام بها أكثر من غيرها من النشاطات اللغوية، حتى يستفيد منها المتعلم، ولا يتحقق هذا إلا بوجود معلم كفء واختياره لأفضل الطرق وأمثلها من بين الطرق المتعددة لتدريسها. وكان الهدف من هذه الدراسة استقصاء أثر استخدام الوعي الصوتي والقراءة المقطعية في تنمية مهارة القراءة في الطور الأول ابتدائي وخاصة لدى متعلمي السنة الأولى ابتدائي، في نشاط القراءة في المدارس الابتدائية، ومدى استخدام هذه الطريقة وتقبلها من قبل الأساتذة والمتعلمين.أما عن أهمية هذه الدراسة، فتظهر من أهمية الموضوع الذي تعالجه، من أجل استحداث طرق جدية تساعد على تعليم القراءة على غرار الطرق التقليدية، ومواكبة التطورات في مجال البحث في علوم التربية والتعليم، ومادة تعليمية أمام الباحثين والطلبة لإجراء المزيد من البحوث التربوية حول هذه الطريقة في التعليم القراءة، للقضاء على مشاكل وصعوبات الفهم القرائي خاصة عند جميع متعلمي هذه المرحلة في أقرب وقت وبكل دقة وسرعة وإتقان.

الكلمات المفتاحيّة: الوعي الصوتي(الفونولوجي)_ مهارة القراءة_ الطور الأول ابتدائي_ السنة الأولى ابتدائي.

Résumé:

Cette recherche est incluse dans le domaine de la linguistique appliquée et l'enseignement de la langue arabe, car elle traite d'un sujet lié à : «La conscience phonologique dans l'enseignement des compétences en lecture au premier cycle primaire la première année du primaire comme modèle.

La lecture étant l'une des competences de base au stade élémentaire, il est nécessaire d'y prêter plus d'attention qu'aux autres activités linguistiques, afin que l'apprenant puisse en profiter, et cela ne peut être réalisé qu'avec la présence d'un enseignant compétent et son choix des meilleures et idéales méthodes parmi les nombreuses méthodes d'enseignement.

Le but de cette étude était d'étudier l'effet de l'utilisation de la conscience phonémique et de la lecture transversale sur le développement des compétences de lecture au premier cycle de l'école primaire, en particulier chez les apprenants de première année du primaire, sur l'activité de lecture dans les écoles primaires, et l'étendue de cette méthode utilisée et acceptée par les enseignants et les apprenants.

Quant à l'importance de cette étude, elle émerge de l'importance du sujet qu'elle traite, afin de développer des méthodes sérieuses qui aident à enseigner la lecture dans le sens des méthodes traditionnelles, se tenir au courant des développements dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation, et un matériel pédagogique permettant aux chercheurs et aux étudiants de mener davantage de recherches pédagogiques sur cette méthode. En éducation à la lecture, éliminer les problèmes et les difficultés de compréhension de la lecture, en particulier pour tous les apprenants de cette étape, le plus tôt possible, avec précision, rapidité et maîtrise. ***Mots Clés****: Conscience de la Voix (phonologique), Savoir lire, premier cycle primaire, la première année du primaire.*