جامعة قطر

كليّة التربية

مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر

إعداد

إيمان محمد مرسي محمد مرسي

قُدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلّبات

كليّة التربية

للحصول على درجة الماجستير في

الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم

يناير 2022/ 1443

©2022. إيمان محمد مرسي. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدّمة من الطالبة إيمان محمد مرسي محمد مرسي بتاريخ 15/11/2021، وَوُفِقَ عليها كما هو آتٍ:

نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالب المذكور اسمه أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزءًا من امتحان الطالب.

الدكتور السيد الشبراوي أحمد حسانين

المشرف على الرسالة

الدكتور يوسف محمد خالد الشبول

مناقش

الدكتور عادل منير أبو الروس

مناقش

تمّت الموافقة:

الدكتور أحمد العمادي، عميد كليّة التربية

المُلخَّص

إيمان محمد مرسي محمد مرسي، ماجستير في: الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم. يناير 2022.

العنوان: مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر. المشرف على الرسالة: السيد الشبراوي أحمد حسانين

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، وذلك للتأكد من أن هذا المحتوى يتم تقديمه بشكل كافٍ وملائمٍ ومنظمٍ من حيث الكم والكيف، كون مهارات الوعي الصوتي مرحلة أساسية يجب انتقانها حتى يتمكن الطفل من خلالها الانتقال إلى مهارات القراءة دون صعوبات. ولتحقيق هدف الدراسة، وظفت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بناء استمارة تحليل محتوى لقياس مهارات الوعي الصوتي، إذ شملت الاستمارة مهارات الوعي الصوتي اللازمة، موزعة على مناهج الصفوف الثلاثة، حسب ما يتفق مع كل مرحلة. وقد خلصت نتائج التحليل إلى تحقق بعض مهارات الوعي الصوتي بشكل جيد، إلا أن عددًا منها كانت عليه بعض المآخذ من ناحية وزنها النسبي في المنهج أو من ناحية تقديمها أو كليهما معًا. وفي ضوء ذلك، انتهت الدراسة بعدة توصيات أهمها، إعادة النظر في توزيع مهارات الوعي الصوتي داخل المناهج المحددة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى إخضاع طلاب المراحل الأولى لاختبارات قياسية دورية، لتحديد ما إذا كان هناك خلل من الناحية الصوتية يعاني منه الطلاب، وما هو مصدر هذا الخلل إن وجد. الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، القراءة، المنهج، اللغة العربية، تحليل المحتوى

Abstract

The current study aims to investigate the extent to which phonemic awareness skills are achieved in the Arabic language curriculum for the first three grades in the State of Qatar, in order to ensure that this content is presented sufficiently, appropriately and organized in terms of quantity and quality, since phonemic awareness skills are a basic stage that must be mastered in order to enable the child to master reading skills. To achieve the goal of the study, the researcher employed the descriptive analytical method, by building a content analysis form to measure phonemic awareness skills. The form included the necessary phonemic awareness skills, distributed over the curricula of the three grades. The results of the analysis concluded that some phonemic awareness skills were well achieved, but a number of them had some drawbacks in terms of their relative weight in the curriculum, in terms of their presentation, or both. Accordingly, the study ended with several recommendations, the most important of which is to reconsider the distribution of phonemic awareness skills within the specific curricula in light of the findings of the current study. Additionally, it is necessary to subject the first-stage students to periodic standard tests, to determine whether there is a phonological defect that the students suffer from, to identify the source of this defect, if any, and then providing appropriate intervention programs based on the results of these tests. Key Words: Phonetic Awareness, Reading, Arabic Language, Curriculum, Content Analysis.

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لجميع أساتذة الجامعة الذين كان لهم دور في صقل مهاراتنا المعرفية والبحثية والكتابية، والذين لم يبخلوا علينا بما تعلموه واكتسبوه طوال أعوام خبراتهم.

كما أن شكري موصولٌ لجميع أفراد أسرتي (أبي وأمي وإخوتي) الذين قدموا لي الدعم والمساندة طوال فترة الدراسة.

وأخيرًا، أشكر أستاذي ومشرفي الفاضل الدكتور السيد الشبراوي، على علمه ووقته اللذين لم يبخل بهما، ومساندته الموجودة في كل وقت.

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى ابني الغالي

عُـــمـــر

فهرس المحتويات

شكر وتقدير .....ج

الإهداء.....ح

قائمة الجداول .....ر

قائمة الرسوم التوضيحية .....ز

الفصل 1: المقدمة 1

مشكلة البحث: 10

أسئلة البحث: 11

أهمية البحث: 12

أهداف البحث: 13

حدود البحث: 13

مصطلحات البحث (التعريفات الإجرائية): 14

الفصل 2: الإطار النظري والدراسات السابقة 15

الدراسات السابقة: 39

الفصل 3: المنهجية 50

منهجية الدراسة: 50

عينة الدراسة:..... 51
أداة الدراسة: 52
المحور الأول: محور تمييز المقاطع الصوتية 53
المحور الثاني: تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة" 53
المحور الثالث: التلاعب بالأصوات..... 57
الصدق والثبات:..... 60
ضوابط عملية التحليل:..... 63
إجراءات الدراسة: 63
الفصل 4: نتائج الدراسة ومناقشتها 66
تحليل منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي 66
تحليل منهج اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي..... 99
تحليل نتائج الصف الثالث الابتدائي 118
مهارات الوعي الصوتي اللازم تضمينها في مناهج اللغة العربية..... 134
الخاتمة: 135
التوصيات: 136
المقترحات:..... 137
قائمة المصادر والمراجع 138

المراجع باللغة العربية: 138

المراجع باللغات الأجنبية: 147

الملاحق 158

قائمة الجداول

الجدول رقم 1 التكرارات والنسب المئوية لمحاور الأداة.....50

الجدول رقم 2 التكرارات والنسب المئوية لمهارات الوعي الصوتي في المناهج 70

قائمة الرسوم التوضيحية

الشكل رقم 1 نموذج نظام القراءة..... 31

الفصل 1: الـمـقـدمـة

إن اللغة العربية هي اللغة الأولى التي يجب أن يتقنها المتعلمون في العالم العربي قراءة وكتابة، كونها اللغة الأم واللغة الرسمية التي تجعلها وسيلة التواصل الأولى في هذه البقعة الجغرافية (الفيتوري، 2017). علاوة على الميزات الأخرى كونها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (حوري، 2018)، مما يرفع من شأنها وأهمية تعلمها بشكل رئيسٍ لأفراد المجتمعات القاطنة في المنطقة العربية.

وتصنف اللغة العربية بأنها إحدى اللغات المنحدرة من العائلة السامية، وتأتي معها في هذه العائلة لغات أخرى مثل اللغة الأكادية والآرامية والأوغاريتية والكنعانية، ولكل منها فروع أخرى من اللغات (Cantino, 1960/1966) (كانتينو). والسبب في ضم مجموعة من اللغات بعينها تحت عائلة لغوية واحدة دون غيرها من اللغات، هو وجود تشابهٍ بين هذه اللغات في التراكيب الصوتية والصرفية والدلالية (توفيق، 2007).

ويتميز نظام اللغة العربية بثمانيةٍ وعشرين حرفًا صامتًا، أوله الهمزة وآخره حرف الياء، تختلف أشكالها أثناء الكتابة حسب موقعها داخل الكلمة (في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها) (Abu-Rabia & Taha, 2006). وهذه الحروف هي (الهمزة، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزاي، السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، الفاء، القاف، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الواو والياء). بالإضافة إلى ثلاث صوائت أو حركاتٍ قصيرة هي الفتحة والضمة والكسرة، وثلاث صوائت أو حركاتٍ طويلة هي ألف المد، وواو المد وياء المد (العشيري،2017).

وتتميز حروف اللغة العربية عمومًا بانتمائها لنظام الرموز الألفبائية. ويعني هذا، أن رمزًا ما من رموز اللغة العربية يعكس صوتًا محددا. وهذا عكس ما تتصف به لغات أخرى كاليابانية والصينية على سبيل المثال، إذ أن نظام رموز هذه اللغات يسمى لوجوجرافيك (logographique)، ويعني هذا المصطلح أن كل رمز من رموز تلك اللغات يعكس دلالة معينة وليس مجرد صوت (سالم، 8،2020). وتُسَهِّلُ سمة الألفبائية في اللغة العربية مهارات التعرف على أصوات الحروف التي يراها المتعلم، مما يعني قدرة على اكتساب الوعي بالأصوات بشكل أفضل (زايد، رسلان ويونس 2014).

واللغة العربية كغيرها من اللغات الألف بائية، تتكون من وحدات صوتية متتالية، تجتمع كل وحدة مع نظيرتها حتى تكون وحدة أكبر منها. تبدأ هذه الوحدات من أصغر وحدة وهي الفونيم، مرورًا بالمقطع ثم الكلمة ثم الجملة، ولكل منها خصائص وسمات مختلفة، ستورد لاحقًا.

واللغة العربية في سياق تعليمها الرسمي، تسير خلال 4 مهارات رئيسة ومهمة، هي مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (Oxford, R.L, 1990/1996) (أكسفورد)، وهي ما يسميها طعيمة (2000) الكفايات اللغوية الأساسية، والتي من شأنها أن تؤهل حاملها إلى خوض غمار عملية التعلم بأشكالها المختلفة، والتعرض لمستوى مختلف من طرق البحث واكتساب المعرفة والتعامل معها بطرق متعددة. وتختلف طبيعة ووزن كل مهارة من هذه المهارات في مناهج المراحل التعليمية المختلفة، حسب خصائص المتعلم وقدراته واحتياجاته في كل مرحلة دراسية (طعيمة، 1998).

ولعل أول ما يشغل بال القائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور في مراحل التعليم الأولى، هو اكتساب مهارتي القراءة والكتابة بشكل سليم.

الـقـراءة:

"القراءة مثل اللغة المنطوقة، نشاط معرفي معقد" Kamhi & Catts (2012/2015) (كامي وكاتس) ويصف Cain, Compton & Parrila (2017) فكرة الكلمات المطبوعة أنها من أعظم الاختراعات التي قامت بها البشرية، وأن تعلم قراءتها من أبرز الإنجازات التي حققتها. ويعرف زهران، طعيمة، الأشول وآخرون (2011) القراءة بشكلها البسيط على أنها عملية عقلية ونشاط ذهني تأملي يتكون من مجموعة من العمليات التي تقوم باستقبال مجموعة من الرموز بصريًا، ومن ثم ومعالجتها للتعرف عليها وقراءتها. هذا على مستوى عملية القراءة المجردة، أما من ناحية مهارات القراءة المتقدمة، فيقول بأنها نشاط عقلي يشمل عمليات فهم ونقد وتفاعل لما هو مقروء، إذ تحتاج هذه العمليات إلى تدخل شخصية القارئ فيها حتى تتبلور وتتحقق. ونجد أن هذين الاتجاهين في التعريفات التي وردت، يدعم ما عرضه Kamhi & Catts (2012/2015) (كامي وكاتس) عن مكونات القراءة المتمثلة في مكونين، هما التحليل والاستيعاب. فالتحليل يشمل تحويل الرموز التي يراها القارئ إلى كلمات يقرؤها. أما الاستيعاب، فيقصد به فهم وتفسير ما يتم قراءته من جمل وكلمات ونصوصٍ وخطابات.

إذًا فهي ليست بالعملية السهلة أو البسيطة، ولا تقف حدودها عند فك تشفير الرموز وقراءتها، بل يتعدى أثرها إلى التفاعل مع ما هو مقروء، من خلال النقد والشرح والإضافة والتلخيص وما إلى ذلك. وإذا تعرض الفرد لأي نوع من أنواع صعوبات القراءة، فإن آثارًا سلبية جمة ستعود عليه نتيجة ما قد يواجهه من عقبات. تتحدث الكثير من الدراسات عن الدور المحوري الذي تؤديه مهارات القراءة في المجال الأكاديمي والحياة اليومية، فيقول سالم (2020) بأن مهارات القراءة لها دورٌ رئيس في التحصيل الدراسي والمعرفي في جميع المواد الدراسية. ليس ذلك وحسب، بل تُوصفُ

هذه المهارة بأنها وسيلة الفرد في الحصول على المعارف المتنوعة من خلال مطالعات القراءة المختلفة، وعدم اقتصارها على المناهج الدراسية. ويتعدى أثرها من التحصيل الدراسي إلى ارتباطها بصحة الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والعاطفية والجسدية (Moats, 2020)، كما أنها وسيلة تَسْهُل بها حياة الإنسان اليومية (زهير، 2017). وأخيرًا تضيف أحمد (2016)، بأن الصعوبات التي قد يواجهها الطلاب أثناء تعلمهم لمهارة القراءة، تؤثر حتمًا على الجوانب التعليمية الأخرى في المنهج من ناحية، وعلى قدرة الفرد في التكيف الشخصي والاجتماعي والسلوكي من ناحية أخرى.

مـهـارات الـقـراءة:

تتكون مهارة القراءة من مهاراتٍ فرعية، تعدُّ سلسلة مترابطة، حتى يتم إتقان القراءة بإطارها المتكامل بشكل سليم. وتتمثل هذه الفروع في مهارات السرعة والطلاقة والدقة وفهم المقروء، وتكوين حصيلة من المفردات المختلفة من خلال القراءات المتعددة، والقدرة على استخدام النبر المناسب للقراءة والتعبير عن المعنى بشكل صحيح (محمد، 2002). وفي المراحل المتقدمة، يتقدم مستوى المهارات إلى تحديد وفهم الأفكار الرئيسة والفرعية في النصوص، والقدرة على التعرف إلى أغراض النص الذي يتم قراءته، وكذلك الفصل بين الأفكار المعبرة عن الكاتب والافتراضات أو المنطلقات (طعيمة، 2000).

ولكن كيف يصل المتعلم إلى التمكن من القراءة ومهاراتها؟

إن اللغة العربية كغيرها من اللغات، تعد كيانًا ونظامًا واحدًا متآلفًا من خلال مستويات لغوية مكونة له، إذ توجد هذه المستويات مدموجة في أي نص مسموعٍ أو مقروء، ويحللها المختصون نظريًا حسب حاجتهم لكل مستوى (القيسي، 2010). وأثناء العملية التعليمية، يسير المتعلم تباعًا

خلال المستويات اللغوية، حتى يتمكن من فهم لغته واستعمالها بشكل متقن. ويتحدث كل من Kamhi & Catts (2012/2015) (كامي وكاتس) و Asadi & Ibrahim (2014) عن أربعة مستويات للغة، تتمثل في المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى الدلالي والمستوى النحوي. ويضيف Kamhi & Catts (كامي وكاتس) ووافي (2004)، مستوىً خامسًا وهو مستوى السياق الاجتماعي للغة، ويضيف القيسي (2010) على المستويات الأربعة الأولى، ثلاثة مستويات أخرى، هي الكتابة والبلاغة والمستوى الأدبي. ودون الخوض في الاختلافات التي أضافها البعض، نجد أن المستويات الأربعة الأولى هي المتفق عليها. وما يعنينا من هذه المستويات هو المستوى الصوتي الأول، والذي يدل الاتفاق عليه على أن الدارس يجب أن يمر أولًا بعملية تعلم الأصوات ودراستها وإتقانها بشكل جيد، حتى ينتقل للمستويات اللغوية التالية، إذ أن هذه المستويات تترابط فيما بينها وتتكامل في ذهن حامل اللغة، حتى يكون ملمًا بشعابها المختلفة، وقادرًا على التعامل معها مسموعة أو مقروءة أو مشافهة أو كتابة.

وتُعنى الدراسة الحالية بالبحث في المستوى الأول من اللغة وهو المستوى الصوتي، لارتباطه بموضوع الدراسة وأهدافها. وكما ذكر، فإن كل مستوى يُبنى على سابقه، وأن جميعها مبنية على الركيزة الأولى وهي الوعي بالأصوات. وبالتالي، فحدوث أي خلل فيه، سيقوم بدوره بالتأثير السلبي على بقية المستويات.

الوعي الصوتي:

يرتبط الوعي الصوتي بمهارة القراءة ارتباطًا وثيقًا، يجعل منه خطوة سابقة ومرتبطة بتعلم القراءة ومهاراتها. ولقد أكدت دراسات عديدة منها (أحمد، 2016؛ رشيد، 2019؛ زهير، 2017 والسريع، 2015) (Alshboul, Asassfeh, Alshboul & Alodwan, 2014 ,O'Brein

على العلاقة (Bar-Kochva & Nevo, 2019 & Mohamd, Yussef & NG, 2018; المهمة بين تعلم مهارات الوعي الصوتي، وتمكن المتعلم من مهارات القراءة لاحقًا. إذ أن نتائج أبحاثهم ربطت بين العاملين بشكل إيجابي، وأكدت على ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي بشكل صحيح للطلاب، حتى يتسنى لهم الانتقال إلى مرحلة القراءة بشكل سلس وسليمٍ دون أية معوقات (Double, McGrane, Stiff & Hopfenbeck, 2019) ، وذلك لأن صقل مهارات الوعي الصوتي يعد القاعدة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى مرحلة القراءة بمهاراتها المختلفة، وإلى المستويات اللغوية الأعلى كذلك. ففي دراسة قدمها سالم (2020)، أكد من خلالها فاعلية تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي لعلاج صعوبات القراءة، من خلال وحدة تدريبية لمهارات الوعي الصوتي طبقها على عينة الدراسة، ونتج عنها التأكيد على العلاقة الإيجابية بين هذين العاملين.

كما أوضحت الشيباني (2014) من خلال دراستها، العلاقة الطردية بين صعوبات التعلم الناتجة عن مشاكل في إدراك الوعي الصوتي وعلاقة ذلك بصعوبات القراءة. ويذكر كل من Double et al, (2019)، أن بريطانيا تقوم بعمل اختبارات للطلاب البالغين من العمر 6 سنوات، بهدف قياس مستوى إتقانهم للوعي الصوتي، والتأكد من أنهم لا يواجهون صعوبات أثناء انتقالهم إلى تعلم مراحل اللغة التالية. كما يشرح (Yopp, 1992) إحدى التجارب التي حدثت في الدنمارك، حيث قام بعض الباحثين فيها باختبار فاعلية الوعي الصوتي ودوره في عملية التعلم، وذلك من خلال تطبيق برنامج يعتمد على الوعي الصوتي لمجموعة تجريبية من الطلاب، ومن ثم قياس أثر هذا البرنامج بعد فترة من الزمن.

وعند قياس مستوى الطلاب التعليمي بعد الانتهاء من هذا البرنامج، وُجد أن المجموعة التي تعرضت لبرنامج الوعي الصوتي، أصبحت تتمتع بمهارات صوتية عالية، بالإضافة إلى

اكتسابهم لمهارة القراءة في الصف الأول الابتدائي بشكل أسرع وأفضل من أولئك الذين لم يطبق عليهم البرنامج. ويتفق مع هذا المبدأ كل من (Asadi, 2020; Haddad, Kassem & Schiff, 2020 & Hassanein et al, 2021b) بأن امتلاك الوعي الصوتي مؤشر مهم لقدرة الطالب على أداء مهارة القراءة وما يرتبط بها، حتى مع استبعاد عوامل أخرى مؤثرة كالذكاء والعمر (Aidinis & Nunes, 2001).

وأخيرًا، يؤكد العشيري (2017) على أنَّ مشاكل تعلم اللغة العربية تكمن بداية من الخلط الذي يحدث أثناء تعلم مهارات الوعي الصوتي، فلا يدرك التلميذ الفرق بين الصوائت والصوامت، ويرتكز التعلم في عديد من الدول العربية على اسم الحرف دون صوته، مما يسبب خلطًا في تمييز الطلاب للهمزة عن الألف على سبيل المثال، أو مشكلة في تمييز الواو والياء في حال كانا حرفي مد أو لين، وغيرها من المشاكل الصوتية الأخرى.

تعليم الأصوات والقراءة:

تقع مسؤولية تعليم أصوات اللغة والقراءة ومهاراتها على عاتق المؤسسات التعليمية (Moats, 2020). وكما هو معروفٌ، فإن العملية التعليمية تسير وفق مكونات محددة، وهي الأهداف وطرق التدريس والمنهج والتقويم. وجميع هذه المكونات يجب أن يتم تطبيقها في إطار متكامل وسليم، يضمن تحقيق الأهداف على النحو المطلوب، لصقل الطالب بجميع المهارات والمعارف التي من المفترض أن يتقنها. وكون المنهج أحد مكونات العملية التعليمية، فهو وسيلة من الوسائل التي تمكن المعلم والمتعلم من تحقيق أهداف هذه العملية والسير بها نحو النتائج المرغوبة (مسلمي،2017)، كما أنه أحد الوسائل والأدوات التي يعبر بها المجتمع عن مبادئه

واحتياجاته وما يتطلع إليه، إذ أن تصميم المناهج من المفترض أن يعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته (أبو منديل وأبو عودة، 2019). والمنهج بمفهومه الحديث، لا يعني الكتاب المدرسي فقط، بل يشمل أيضًا الأنشطة ومصادر التعلم المختلفة وجميع الخبرات التي يمر بها الطالب خلال العملية التعليمية (سلامة، 2015 ومرعي والحيلة، 2020). ويتكون المنهج ذاته من أربعة مكونات محددة، هي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم، كل له دوره في إخراج العملية التعليمة بشكل متكامل.

المحتوى:

المحتوى هو أحد مكونات المنهج، ويشمل المعلومات والمعارف والحقائق والخبرات التي ترى الجهات المسؤولة ضرورة تزويد الطالب بها وتمكينه منها (طعيمة، 1998). والكتاب المدرسي هو أحد الطرق التي تستخدم لتقديم المحتوى المنشود (مرعي والحيلة، 2020).

لقد اتجهت الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية بدولة قطر، للتحقق من مدى تضمنها لمهارات الوعي الصوتي بشكل جيد، خصوصًا بعد عملية تحديث المناهج الدراسية التي حدثت في العام الأكاديمي (2018– 2019)، والتي تبعها بعض التنقيح والتعديل في العام التالي. وتعود أهمية تحليل الكتب المدرسية كونها أحد مكونات المنهج، وأحد وسائل العملية التعليمية التي يستخدمها القائمون عليها في تحقيق أهدافهم. بالإضافة إلى أن حداثة هذه المناهج، يعني حاجتها إلى عملية فحص للكشف عن أوجه القوة فيها، والبحث فيما إذا كانت تعاني من بعض أوجه القصور للوقوف عليها، حتى لا تتأخر عملية الإصلاح والعلاج. ويعتبر أسلوب تحليل المحتوى هو الأسلوب الأمثل لفحص المناهج، إذا يعد هذا الأسلوب من العمليات الشائعة والمهمة التي تطبق على أنواع مختلفة من المحتويات، مثل المحتوى الإعلامي والمذكرات

الشخصية وكذلك المحتوى التعليمي (فرج، 2019)، وذلك بهدف الكشف عن أغراض متعددة. وتهدف عملية تحليل المناهج الدراسية على وجه الخصوص إلى تحديد الأنشطة والمهارات الموجودة في المنهج وحساب تكراراتها وأوزانها بين بقية المحتوى، وتقديم وصف حول طريقة تقديمها للمتعلم (فرج، 2019)، كما أن هذه الآلية تُعْلم المختصين بأن المناهج أصبحت بالفعل قادرة على تلبية احتياجات الطلاب التعليمية والمهارية والمعرفية، أو تخبرهم بأن هناك فجوات يجب إعادة النظر فيها وعلاجها وفق أسس علمية سليمة (الهاشمي وعطية، 2014 وطعيمة، 2008).

وبناءً على ما سبق، في الحديث عن أهمية القراءة والمهارات الصوتية والمحتوى المدرسي، فإن الدراسة الحالية تدعو إلى تحليل محتوى مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، من خلال تحليل محتوى الكتب الدراسية، وذلك في ضوء المعايير والنتاجات التي صُممت من خلالها. وقد تم ذلك من خلال تحديد دقيق لمهارات الوعي الصوتي اللازم تدريسها في المراحل المحددة، ومن ثم تطبيق عملية التحليل لهذه المهارات داخل المنهج، للانتقال بعد ذلك إلى خطوة تحليل البيانات الناتجة كميًا وكيفيًا، لتصل الباحثة في النهاية إلى طبيعة المهارات المقدمة في المناهج الثلاثة، وتقديم وصف واضح لوزنها وطريقة عرضها داخل المنهج، وهل كانت مقدمة على النهج السليم وفق ما اقتضته الدراسات السابقة ومعايير اللغة العربية أم لا. تعد هذه الإجراءات سبيلا موضوعيًا للوقوف على وضع المناهج الدراسية من ناحية الوعي الصوتي هنا على وجه التحديد، وتقديم نظرة فاحصة وواقعية. فإذا وجد خلل في تقديم مهارات الوعي الصوتي دون اكتشافه مبكرًا، قد ينتج عنه أضرارٌ لا طاقة للمجتمع بدفعها.

مشكلة البحث:

وفقًا لما تم تقديمه سلفًا عن أهمية مهارات الوعي الصوتي في تعلم اللغات عمومًا، واللغة العربية هنا على وجه التحديد، وتأكيد العديد من البحوث السابقة على دورها الفاعل في النهوض بالمستوى الأكاديمي للمتعلم، من خلال تأسيسها لعملية اكتساب القراءة وما يلحقها من مهاراتٍ أخرى مثل دراسة (Krenca, Segers, Chen, Shakory, Steele & Verhoeven, 2019; Wanger, Torgesn, Laughon, Simomons & Rashotte, 1993 & Yopp, 2000 &)، توجد على الناحية الأخرى بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة Hassanien, Johnson, Alshaboul, Ibrahim, Megreya, Al-Hendawi & other (2021a)، التي تتحدث عن قصورٍ في مهارة القراءة لدى طلاب المدارس في الدول العربية ومنطقة الخليج. كما يتحدث Asadi, Khateb & Shany (2017) عن وجود مشكلات في مناهج العديد من الدول العربية، إذ أنها تركز وبشدة على الجوانب والمهارات الإملائية أكثر من الصوتية.

وبتخصيص الحديث عن الجانب الصوتي والقرائي في دولة قطر، فإن الدراسة الحديثة التي قام بها كل من إبراهيم، حسانين والشبول (2020) حول واقع تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر من مهارات القراءة، قد تبين من خلال نتائجها ضعف التلاميذ في إتقان مهارات القراءة، حيث أن أحدًا من أفراد العينة لم يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب وهو 80%. وقد تراوحت نسب إتقان الطلاب للمهارات ما بين 44.61% (وهي أقل نسبة تم تحقيقها) إلى 69.1% (وهي أعلى نسبة تم تحقيقها)، وأكدت الدراسة في نهايتها على ضرورة تقييم العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، منها تقويم مناهج القراءة للصفوف الثلاثة الأولى. ليس ذلك فحسب، فقد

أشارت نتائج اختبار اللغة العالمي Pirls قبل ذلك في العام 2016، إلى حصول طلاب الصف الرابع الابتدائي في دولة قطر على درجة 442، وهي درجة أقل من المتوسط المشار إليه بقيمة 500 درجة، مما يعني تدنيًا كبيرًا في مستوى مهارات القراءة Mullius , Martin, Foy & Hooper (2017).

تعد هذه الأرقام والنتائج مؤشرات خطيرة لقصورٍ ما موجود في أحد مكونات العملية التعليمية، يجب الكشف عنه وتحديده بدقة وعلاجه، كون مهارات القراءة تعد الأصل في قدرة الطالب على التحصيل الدراسي والمعرفي لاحقًا، وبدونها، لن يستطيع المتعلمُ مجاراة ما يحدث في العملية التعليمية.

وفي ضوء ذلك، يمكن صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها وفق ما يلي.

أسئلة البحث:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

1- ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

أ- ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بدولة قطر؟

ب- ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهج اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي بدولة قطر؟

ج- ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بدولة قطر؟

أهمية البحث:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى ثلاثة محاور، المحور الأول هو الأهمية القصوى لمهارات القراءة التي يجب أن يتقنها كل طالب في مراحل تعلُّمه الأولى دون أي تأخر (Asadi et al, 2017)، فهي تعد مفتاحًا أساسيًا لعمليتي التعليم والتعلم سواءً في نطاق المدرسة أو خارجها، كما أن حدوث أي خلل فيها يؤدي بدوره إلى تأخر التحصيل الدراسي والمعرفي لدى المتعلم (سالم، 2020). ومهارة القراءة لا يتم إتقانها إلا عن طريق مهارات صوتية يتعلمها الطالب في بداية مراحله التعليمية، تعينه على قراءة المقاطع والكلمات ثم الجمل بشكل سليم. فالتعرض المبكر لمسألة الأصوات أمر هام لإتقان المتعلم مهارات القراءة في مراحل مبكرة دون أية صعوبات (Double et al, 2019). وهذه المهارات الصوتية هي ما ستعمل الباحثة على تحليلها في مناهج اللغة العربية، ليتسنى لها التأكد من أن طريقة تحققها في المنهج، تؤهل الطالب بشكل حقيقي لإتقان مهارات القراءة.

المحور الثاني هو أهمية تحليل المناهج الدراسية، حيث يعدُّ تحليل المحتوى الدراسي عملية تقييم أساسية يجب أن تطبق عند تصميم أو تطوير أي محتوى دراسي، لتحديد مدى فاعلية هذا المحتوى في نطاق التنظيم والتسلسل والشمول لجميع المهارات والمعارف المقدمة من خلاله، ومدى توافق كل ذلك مع الأهداف السلوكية التي تم وضعها لهذا المحتوى (الحيلة، 2016). ومن خلال جميع هذه الخصائص التي تقدمها عملية تحليل المحتوى، يمكن تحديد أهمية هذا البحث في قدرته

على الوصول إلى مدى صلاحية المحتوى الذي سيتم تحليله، وتحديد نقاط القوة والضعف، وإعطاء التوصيات الهامة بشأن ما يمكن تعزيزه أو معالجته (طعيمة، 2008).

أما المحور الثالث، فهو حداثة مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر وعدم تعرضها لعملية تحليل سابقة، مما يرفع من أهمية هذه الدراسة في توجهها نحو إعطاء وصف واضح ودقيق لوضع هذه المناهج، ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة، وقدرتها على الوصول بالطلاب إلى مستوى المعرفة المطلوب في المراحل الدراسية الأولى.

أهداف البحث:

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، وذلك في ضوء معايير اللغة العربية والنتاجات التي صُمم المنهج من خلالها. والبحث فيما إذا كانت هذه المهارات قد قدمت بشكل كمي وكيفي سليمين، أم أن هناك بعض الأمور التي يجب إعادة النظر في بنائها مرةً أخرى.

حدود البحث:

تتمثل حدود الدراسة في منهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر (الفصلين الأول والثاني)، نسخة الطبعة 2019 – 2020.

مصطلحات البحث (التعريفات الإجرائية):

الوعـي الصوتـي:

هو القدرة على إدراك وتحديد وتمييز جميع الأصوات المكونة للكلمة (الأصوات والمقاطع)، والتعامل معها بكيفيات مختلفة من خلال التلاعب بها عن الطريق التحليل أو التركيب أو الحذف أو الإضافة أو الابدال، وذلك بغض النظر عن المعنى التي قد تؤديه هذه الأصوات داخل بنية الكلمة.

تحليل المحتوى:

خطوات وإجراءات يستخدمها الباحث لرصد مهارات معينة تم تحديدها مسبقًا في محتوى المنهج المدرسي، بهدف حصر عددها ووزنها داخل المحتوى، وتحديد ما إذا كانت هذه المهارات قد قدمت في نسق واضح وسليم أم لا.

المـنـهـج:

هو المحتوى التعليمي الذي توفره وزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر، من خلال الكتب المدرسية التي تشمل مواضيع المنهج والأنشطة المصاحبة له.

الفصل 2: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتحدث هذا الفصل عن مفاهيم مختلفة ترتبط بالوعي الصوتي، بالإضافة إلى تعريفات خاصة بالمصطلح ذاته وأهميته ومستوياته ومن أين تأتي علاقته بمهارة القراءة، إلى جانب الدراسات السابقة التي تدعم أهمية الوعي الصوتي وحاجة تضمينه في العملية التعليمية.

مقدمة في الوعي الصوتي:

كما ذكر سابقًا بأن اللغة العربية تتكون من ثمانٍ وعشرين صوتًا، بالإضافة إلى ثلاثة صوائت قصيرة، وثلاثة أخرى طويلة، تتميز الأصوات القصيرة والطويلة في اللغة العربية بخصائص تميزها عن أصوات اللغات الأخرى، فيفصل ابن جني (صفحة 81) في حديثه عن الأصوات في مؤلفه سر صناعة الإعراب، ويشرح بأن الحركات الثلاث القصيرة هي "أبعاض حروف المد واللين"، بمعنى أنها جزءٍ صغير من وحدة كاملة أكبر، هي الحركة الطويلة. فيصف الفتحة بأنها جزءٍ من الألف أو بعضها، وكذلك الضمة مع الواو والكسرة مع الياء، كل منها جزءٌ أو بعض من الآخر.

ويفصل في شرحه عن الحركات الطويلة ويقول بأن فيها "امتدادًا واستطالة"، ولهذا نسيمها بالحركات الطويلة، مثال ذلك الألف في كلمة جَاعَ، والواو في كلمة سُور، والياء في كلمة جمِيل، نشعر فيها جميعًا باستطالة في الصوت وامتداد له كما يصفه ابن جني. ويدلل ابن جني على نظرية الحركات القصيرة التي هي أبعاض حروف المد، أن هذه الحركات القصيرة إذا ما تم إشباع صوتها أثناء النطق بها، فستقلب مباشرة لتلك الأصوات الطويلة المرتبطة بها. مثل إشباع الفتحة مع الباء في كلمة (بَعثَ) لتصبح (باعث)، وإشباع الكسرة مع الميم في كلمة (سَمِعَ) لتصبح (سَميع)، وإشباع الضمة مع العين في كلمة (يَعُدْ) لتصبح (يعود).

وحديثًا، يتحدث Asadi et al (2017) عن الحركات القصيرة ويقول بأنها أداة أساسية لعملية فك تشفير الكلمات، ليتمكن المتعلمون الصغار من قراءتها بشكل صحيح. كما أنها تلازم الكلمات والنصوص حتى الصف الثالث الابتدائي، وابتداءً من العام التالي، ينتقل الطلاب تدريجيًا إلى قراءة النصوص دون تشكيل.

ليست هذه الخصائص فحسب، فلقد ميز اللغويون حرفي الواو والياء بوصفهما أنهما حرفا لين (أنصاف حركات). إذ يتميز هذان الحرفان بظهورهما في الكلمة العربية في ثلاث حالات مختلفة، إما بشكل حروف صحيحة، أو صوائت (حركات طويلة) أو حرفي لين (الشنبري، 2004) و (Holes, 2004)، وبسبب هذا التنوع في ظهور هذين الحرفين بأشكالٍ مختلفة، أطلق عليهما أشباه حركات أو أشباه صوائت (Malmberg, 1954/1984) (مالمبرج). فالحالة الأولى هي حالة الحرفين صحيحين، مثل حرف الواو في كلمة (وَردة) أو حرف الياء في كلمة (يَد). والحالة الثانية هي حالة المد (الحركات الطويلة) مثل واو المد في كلمة (سجُود) أو ياء المد في كلمة (سرِير). والحالة الأخيرة هي أن يكونا حرفي لين، ويحدث ذلك عندما يأتي أحد الحرفين ساكنًا وما قبله مفتوح، مثل الياء الساكنة في كلمة (بَيْت) وما سبقها من باء مفتوحة، أو الواو الساكنة في كلمة (لَوْز) وما سبقها من لامٍ مفتوحة أيضا. وبناءً على هذه الأشكال، تم استثناء ألف المد من هذه القاعدة، إذ أنها لا تأتي سوى بشكل صامت أو صائت فقط، ولا وجود لهيئة ثالثة لها (الشنبري، 2004).

ويضيف الشنبري (2004)، أنه من خلال متابعة بحوث الأسبقين في مجال اللغة، يوجد ما يسمى أيضًا بالحروف الفرعية، وهي غير الحروف الأصلية. وتتمثل هذه الحروف في نوعين. الأول يقال لها حروف شائعة ومستحسنة، وسميت بذلك لأنه يتم الأخذ بها والاستحسان بها في قراءة القرآن الكريم والقصائد والأشعار. وهي الهمزة التي بين بين، والألف التي تمال إمالة شديدة،

وألف التفخيم التي تأتي بلغة أهل الحجاز، والنون الخفيفة، والشين التي كالجيم، والصاد التي كالزاي. أما النوع الثاني فهي حروف غير شائعة وغير مستحسنة، لعدم استحسان نطقها في القرآن الكريم والقصائد والشعر. وهي الجيم التي كالكاف، والكاف التي بين الجيم والكاف، والضاد الضعيفة، والجيم التي كالشين، والصاد التي كالسين، والظاء التي كالثاء، والطاء التي كالتاء، والباء التي كالفاء.

ويبدو من خلال هذا العرض الذي قدمه الشنبري حول جهود القدامى، أن هذه الأصوات أو الحروف الفرعية هي في الغالب تلك الأصوات التي يحدث بينها لبس شديد لدى كثير من متعلمي اللغة العربية في العهد الحالي، مثل اللبس الذي يحدث بين التاء والطاء، أو الجيم والشين، أو الجيم والكاف في بعض اللهجات، أو الصاد والسين. ويحدث ذلك بسبب تشابهٍ أو تقاربٍ في صفة الحرفين أو مخرجهما أو بسبب ما اعتاد عليه اللسان في لهجة من اللهجات. وتسمى مجموعة الأصوات هذه بالنظائر الصوتية، وهي إحدى المهارات المتصلة بتعلم الوعي الصوتي واكتسابه. ويعرض العشيري (2017) النظائر الصوتية المتشابهة، من خلال واحدٍ وعشرين زوجًا متمثلين فيما يلي:

(س – ص) (د – ض) (ت – ط) (ذ – ظ) (ك – ق) (ث – ذ)

(ك – خ) (ح – هـ) (ج – ك) (د – ت) (ذ – ز) (ث – س) (ن – م)

(ض – ظ) (ل – ر) (ك – ش) (ء – ع) (خ – غ) (س – ز)

(ق – غ) (س – ش)

حدوث الصوت في اللغة العربية:

الصوت كما تحدث عنه أنيس (1975)، أنه ظاهرة طبيعية يدرك الإنسان أثرها من خلال الاهتزازت التي يحدثها الصوت، لتنتقل إلى أذن السامع عبر الهواء أو وسائل الانتقال الأخرى. وينشأ الصوت عند الإنسان من خلال الذبابات التي تحدثها الأوتار الصوتية في الحنجرة، حيث تبدأ هذه العملية من خلال اندفاع الهواء من الرئتين مرورًا بالحنجرة التي تخرج منها الاهتزازات إلى الفم والأنف، ثم تنتقل على شكل اهتزازت إلى المتلقي أو المستمع (أنيس، 1975). وعليه، يتكون الجهاز النطقي لدى الإنسان من أعضاء محددة تحدث هذه الأصوات والاهتزازات، ويبلغ عددها خمسة عشر عضوًا مرتبة كالآتي، حسب خروج تيار الهواء الذي يصعد من الرئتين، لتعترضه أعضاء النطق الأخرى في مواضع مختلفة، تبعًا لطبيعة وشكل الصوت الذي يتم إحداثه، وهي: (الحجاب الحاجز – الرئتان – القصبة الهوائية – البلعوم – الحنجرة – الوتران الصوتيان – لسان المزمار – الحلق – اللهاة – الحنك – اللسان – اللثة – الأسنان – التجويف الأنفي – الشفتان) (خليل، 2015).

وتتمثل مخارج الحروف لكل صوت في اللغة العربية حسب تصنيف المحدثين كما يلي (الشنبري، 2004):

1- الحنجرة تحدث صوت (ء ، هـ).

2- الحلق يحدث صوت (ع ، ح).

3- اللهاة تحدث صوت (ق).

4- أقصى الحنك يحدث صوت (غ ، خ ، ك ، و).

5- الحنك يحدث صوت (ي).

6- اللثة والحنك يحدثان صوت (ش ، ج).

7- اللثة تحدث صوت (ر ، ز ، ص ، س).

8- الأسنان واللثة تحدثان صوت (ض ، د ، ط ، ت ، ن ، ل).

9- ما بين الأسنان يحدث صوت (ذ ، ظ ، ث).

10- الشفة والأسنان يحدثان صوت (ف).

11- الشفتان تحدثان صوت (ب ، م).

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التوزيع هو توزيع حديث، يختلف قليلا عما قام به اللغويين القدامى. فمن الاختلافات بين الوجهين، اعتبار اللغوين القدامى حرف الواو من الحروف الشفوية، بينما عده المحدثون من الحروف الحنكية، وكلا الأمرين ليسا بخطأ. فالمحدثون عدوه حنكيا بسبب حدوث صوت الواو بداية عند ضيق مجرى الهواء في منطقة أقصى الحنك، والتي تضيق بعدها الشفتان ليخرج صوت الواو منها (الشنبري، 2004).

وتتصف أصوات اللغة العربية بعدة صفاتٍ صُنفت حسب موضع خروج كل صوت (الشنبري، 2004). فصفة الصوت تتحدد حسب ما يتعرض له مجرى هواء الصوت نفسه من غلق أو فتح، وكذلك طبيعة اهتزاز الأوتار الصوتية، ودرجة التضييق أو الإغلاق التي تتعرض لها الأوتار حال حدوث الصوت (الشنبري، 2004). من خلال ذلك، توصل اللغويون القدامى إلى سبع عشرة صفة، خمس منها له صفة مقابلة له فيصبح مجموعها عشر صفات، والسبع الأخيرة صفات مفردة لا ضد لها. وتتمثل هذه الصفات فيما يلي: (بولخطوط، 2018)

1. الجهر ويقابله الهمس.
2. الشدة وتقابلها الرخاوة.

3. الاستعلاء ويقابله الاستفال (الانخفاض).
4. الإطباق ويقابله الانفتاح.
5. الإذلاق ويقابله الإصمات.
6. الصفير
7. القلقلة
8. اللين
9. الانحراف
10. التكرير
11. التفشي
12. الاستطالة

وحدات الصوت في اللغة العربية

أما عن مكونات اللغة ووحداتها، فأصغر وحدة في اللغات عموما وفي اللغة العربية هنا على وجه التحديد هي وحدة الصوت (الفونيم)، يليها المقطع ثم الكلمة ثم الجملة (سالم، 2020). وتعتبر وحدة الصوت هي أصغرُ وحدةٍ في اللغة، حيث لا يمكن تحليلها أو تجزئتها إلى وحدات أصغر (Trubetzkoy, 1962/1971) . ويصف Trubetzkoy الصوت قائلا بأنه جزء من النظام الصوتي الذي يعتبر مكونًا أساسيًا للكلمة، فكل كلمة تحتوي على أكبر عدد من الأصوات الممكنة (الفونيمات) في إطار تسلسل ما، حتى تصبح كل كلمة في النهاية ذات سمات خاصة بها تجعلها تختلف عن غيرها من الكلمات. ويتفق الشنبري (2004) مع ما قدمه Trubetzkoy حول سمات الصوت، فيصفه قائلًا بأنه يمثل حزمة من صفات محددة وأساسية لا بد من وجودها

كاملة حتى يعد هذا الصوت أو الفونيم وحدة مستقلة ومميزة بذاتها عن بقية الوحدات أو الأصوات الأخرى في اللغة، إذ أن كل وحدة صوتية يجب أن تتميز بسمة واحدة على الأقل، تجعلها مستقلة بذاتها عن بقية الوحدات.

ويمكن تمثيل الفونيمات في اللغة العربية كما يلي: الفونيم /بـ/ هو مكون أو صوت من أصوات كلمة (بَحْرْ). كذلك الصائت القصير الموجود مع الفونيم /بـ/ وهو / َ /، يعد فونيمًا مستقلًا بحد ذاته. أما إذا تحدثنا عن الفونيمين /بـ/ و / َ / على أنهما جزء واحد بهذا الشكل /بَ/، فإننا بهذه الطريقة ننتقل إلى الوحدة الأكبر وهي المقطع الصوتي. فكلمة (كَتَبَ) على سبيل المثال، تتكون من ستة فونيمات وليس ثلاثة. وهي /كـ/ ، / َ / ، /تـ/ ، / َ / ، /بـ/ ، / َ /. وتجدر الإشارة هنا إلى أن اللغة العربية يصعب فيها فصل الفونيمات عن بعضها البعض والتعامل معها بشكل مفرد، إذ تنعدم قيمة الصامت في ظل اختفاء الحركة، وتنعدم قيمة الحركة كذلك في ظل اختفاء الصامت. وعليه، يقوم المختصون في بعض الجوانب العملية بعدِّ الصامت والصائت وحدة واحدة دون تجزئتهما، إذ يتأثر هذا الأمر بطبيعة اللغة والرموز والأصوات فيها (سعدودي، 2018).

وأخيرًا، فإن وحدة الصوت يحدث بها تنوعاتٌ في بعض الأحيان يطلق عليها علميًا الألفون. فقد يظهر أحد الفونيمات بأشكال مختلفة لدلالة واحدة، وذلك لأسباب عدة منها تنوع الألسنة واللهجات من بقعة جغرافية إلى أخرى (خليل، 2015) و (Malmberg, 1954/1984) (مالمبرج). مثال ذلك كلمة "ضفدع" والذي ينطق الصوت الأول فيها في مصر على سبيل المثال /ض/، أما في بلاد الخليج فينطق الصوت الأول /ظ/، ولكن كلا الصوتين يعطيان في النهاية ذات المعنى من خلال الكلمة، فيعدان في هذه الحالة ألفونات لا فونيمات.

يلي ذلك وحدة المقطع، إذ يصفها معجم الوسيط (ص746) قائلا "المقطع من كل شيء آخره حيث ينقطع وينتهي، كمقاطع الرمال والأودية" ويضيف المعجم بأن المقطع في اللغة هو

وحدة صوتية تتكون منها الكلمة. أما من ناحية الدراسات الصوتية، فيعرف Malmberg, (1954/1984) (مالمبرج) المقطع بأنه تأليف أصواتي بسيط، تتكون منه الكلمة في اللغة (يمكن أن تتكون الكلمة من مقطع واحد فقط على الأقل مثل كلمة قَدْ و مِنْ)، كما أن نطق المقطع يتفق مع إيقاع نفس المتحدث الطبيعي. ويضيف كذلك، أن المقطع دائما وأبدا يبدأ بصامت يليه صائت على الفور. والمقاطع الصوتية في الكلمة إما أن تكون مفتوحة حيث تنتهي بصائت طويلٍ أو قصير، أو مغلقة حيث تنتهي بصامت (أنيس،1975 ,Malmberg, 1954/1984) (مالمبرج).

ويضيف عبود (2014) تعريفًا آخر للمقطع الصوتي على أنه مجموعة من الأصوات اللغوية يصدرها الإنسان، وتخرج على شكل مجموعات متتالية، كل مجموعة تسمى مقطعا. ويفسر عبود (2014) مصطلح المقطع ودلالاته في اللغات الأخرى فيقول، أنه في اللغات الأجنبية كالفرنسية أو الألمانية أو الإنجليزية على سبيل المثال، نجد الكلمة المرادفة لكلمة مقطع في العربية هي كلمة Silbe ، Syllabus ذات الأصل اليوناني، و كلمة Syllable. حيث يعود أصل هذه الكلمات جميعًا إلى الكلمة اللاتينة "Sullabe" المشتقة من الفعل "Sullambanein" والتي تعني جمع شيء وضمه.

ويمكن تمثيل المقاطع بالصور الآتية، المقطع /كِ/ من كلمة (كِتَابٌ) أو المقطع /تَا/ من ذات الكلمة، أو المقطع /تَابْ/ حين الوقوف على الصوت الأخير وهو صوت الباء. وهناك أيضَا كلمة (مِنْ ، أَبْ ، كَمْ)، تعتبر كل كلمة منها مقطعًا بحد ذاته. ولقد أوضح العلماء بأن الكلمة في اللغة العربية بأنواعها المختلفة من الأسماء والأفعال والحروف، وباختلاف الأوزان الصرفية لها، تتنوع مقاطعها في خمسة أشكال ما بين مقاطع قصيرة ومتوسطة وطويلة كما يلي، خليل (2015):

- مقطع قصير < ص ح > مثل المقطع /صَـ/ في كلمة (صَبَرَ)، وهذا هو أبسط أشكال المقاطع[1].
- مقطعين متوسطين وهما < ص ح ص > مثل المقطع /اِسْـ/ في كلمة (اِسْتَبْرَق)، و < ص ح ح > مثل المقطع (جَا) في كلمة (جَاءَ).
- مقطعين طويلين وهما < ص ح ح ص > مثل المقطع /جَاجْ/ بتسكين الجيم الأخيرة في كلمة (دَجَاجْ)، و < ص ح ص ص > مثل المقطع /بِئْرْ/ بتسكين حرف الراء، إذا تعد بذلك الكلمة بأكملها مقطعًا واحدًا، أو المقطع /لَامْ/ من كلمة (أعلَامْ).

وكما ذكر سابقا من خلال معجم الوسيط، فإن المقاطع المفتوحة هي المقاطع التي تنتهي بصائت مثل المقطع / سَـ / في كلمة (سَمَكْ) أو المقطع / جَا / في كلمة (دَجَاجَة) ويمثلهما من الرموز كل من < ص ح > و < ص ح ح >. أما باقي المقاطع فهي مقاطع مغلقة مثل المقطع / ذَاءْ / في كلمة (حِذَاءْ). ويضيف خليل (2015)، أن اللغة العربية تبدأ كلماتها دائمًا وأبدًا بصوتٍ صامت (ص)، وأن أكثر المقاطع وقوعًا في الكلمة العربية هو المقطع المتوسط < ص ح ص >، يليه المقطع القصير < ص ح >، وأقل المقاطع حدوثًا هو المقطع الطويل < ص ح ص ص > وهو لا يقع إلا في حالة تسكين الحرف الأخير فقط.

[1] المقصود برمز (ص) أي فونيم صامت يعني أحد الحروف، والرمز (ح) فونيم متحرك أو صائت أي الحركات الطويلة والقصيرة.

ويذكر أنيس (1975)، أن الكلمة في اللغة العربية لا تتعدى مقاطعها 7 مقاطع، حتى أن الشكل السابع يعتبر شكلًا نادر الحدوث، ونجده في بعض كلمات القرآن الكريم مثل كلمة (فَسَيَكْفيكَهُمُ) من سورة البقرة، وكلمة (أَنُلْزِمُكُمُوهَا) من سورة هود.

تأتي بعد ذلك وحدة الكلمة المتمثلة في كلمات اللغة مثل (سَحَاب – يَرْكُضُ – مَنْزِلْ). وأخيرًا، وحدة الجملة مثل (هذا يومٌ جميلٌ)، (الماءُ باردٌ)، (ألعبُ بالكرةِ).

نبذة تاريخية:

إنَّ علم اللغة علم واسع المدى يتفرع منه العديد من المباحث اللغوية المختلفة، منها ما يختص بنشأة اللغة وأصلها، والذي يدرسُ بدايات نشأة اللغة وأشكالها الأولى وتطورها، وعلم حياة اللغة الذي يدرس كل ما يطرأ على اللغات من تغيرات وانقسامات إلى لغات ولهجات أخرى وما إلى ذلك، ومن أحد فروعه علم دراسة اللهجات، وكذلك علم الأصوات الذي نختص به بحديث مطول عن أحد مكوناته وهو الوعي الصوتي وهو صلب الموضوع هنا، بالإضافة إلى علم الدلالة وعلم الكلمات وعلم النفس اللغوي (وافي، 2004). وعلم الأصوات ذاته يتفرع إلى ثلاثة اتجاهات أولها علم الأصوات السمعي وعلم الأصوات النطقي وعلم الأصوات الفيزيائي أو ما يسمى بالأكوستيكي (بشر، 2000). يختص مجال علم الأصوات السمعي بدراسة كل ما يتعلق بأثر الصوت في أذن السامع وذلك من الناحية النفسية والعضوية، أما مجال علم الأصوات النطقي فيختص بالبحث في كل ما يتعلق بطريقة إنتاج الأصوات وإصدارها، وأخيرًا علم الأصوات الفيزيائي حيث يقوم بدراسة فيزيائية بما يتعلق بذبذبات الصوت التي تحدث في الهواء (بشر، 2000).

وعلم الأصوات الذي نأخذ منه حديثنا عن الوعي الصوتي له جانبان، الأول هو فرع الفوناتيك (phonetic)، والثاني هو فرع الفونولوجي (phonology) (Trubetzkoy, 1962/1971).

وقبل الخوض في الحديث عن الوعي الصوتي وتعريفاته الاصطلاحية والعلمية الحديثة ومكوناته وما إلى ذلك، لا بد من تقديم عرض تاريخي حول علم الأصوات ونشأته وأهم العلماء الذين ذاع صيتهم في هذا المجال. إنَّ علم الأصوات ليس حديث العهد، ولم يكن علمًا منفصلًا عند العرب قديمًا كما هو الحال الآن، بل كان اللغويون العرب يضمنونه في أجزاء من دراسات ومؤلفات مختلفة في اللغة، مثل النحو والمعاجم (الصيغ، 1998). فخصص النحاة في كتبهم النحوية مواضع للحديث عن الأصوات، لا هدفًا في حد ذاتها، بل كانت تؤخذ كمقدمة أو مدخل للحديث عن بعض القضايا التي قد تتصل بالصوت مثل الإدغام على سبيل المثال. فقدم المبرد في كتابه المقتضب حديثًا عن الأصوات كمدخل لدراسة الإدغام. وقام سيبويه بنفس الفعل عندما تحدث عن الإدغام كذلك في نهاية كتابه الكتاب. وسار على نفس النهج كل من الزمخشري في كتابه المفصل، والزجاجي في كتابه الجمل (عمر، 2010).

أما صانعي المعاجم، فقد اعتمدوا على تناول علم الأصوات في معاجمهم كجزء من مقدمة المعجم أو ثناياه، بهدف الحديث عن بعض المشكلات الصوتية. ومن أمثلة ذلك معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي ومعجم الجمهرة لابن دريد. وقد وظف كل منهما علم الأصوات في معاجمهما بهدف التعرض لبعض المشكلات مثل موضوع ترتيب الحروف ترتيبًا صوتيًا وقضية مخارج الأصوات وتحديدها وقضية حروف الذلاقة (عمر، 2015).

كل تلك الجهود السابقة لا يمكن إنكار دورها في وضع أساسٍ لعلم اللغة، حتى وإن كانت جزءًا من مباحث لغوية مختلفة. ولكن اللغوي العربي ابن جني جاء بعد كل هذه الجهود ليقدم أول مؤلفٍ في علم الأصوات كعلم منفرد قائم بذاته، وهو كتاب سر صناعة الإعراب (بشر، 2000).

لقد سرد ابن جني (ت 1002 م) في مقدمة كتابه سر صناعة الإعراب ما قام بالتعرض له في مؤلفه من قضايا ومباحث صوتية، حيث قدم شروحًا للحروف الهجائية ومخارجها وصفاتها وصفات كل حرف منها على حدة، وما يحدث للأصوات من تغيرات مثل الإعلال أو القلب. وتحدث كذلك عن الحركات القصيرة والطويلة، وعن الأصوات في حالة السكون، بالإضافة إلى الحروف المستحسنة والمستقبحة.

وهنا، نجد ما خطه حول مواضيع مباحث كتابه (ص64) "وأذكرُ أحوال هذه الحروف في مخارجها ومدارجها، وانقسام أصنافها، وأحكام مجهورها ومهموسها، وشديدها ورخوها، وصحيحها ومعتلها، ومطبقها ومنفتحها، وساكنها ومتحركها، ومضغوطها ومهتوتها، ومنحرفها ومشربها، ومستويها ومكررها، ومستعليها ومنخفضها، إلى غير ذلك من أجناسها. وأذكرُ فرقَ ما بين الحرف والحركة، وأين محل الحركة من الحرف، هل هي قبله، أو معه، أو بعده؟ وأذكر أيضًا الحروف التي هي فروعٌ مستحسنة، والحروف التي فروع مستقبحة، والحركات التي هي فروعٌ متولدة عن الحركات، كتفرع الحرف عن الحرف. وأذكرُ أيضًا ما كان من الحروف في حال سكونه له مخرج ما، فإذا حُرِّكَ أقلقتهُ الحركة، وأزالته عن محله في حال سكونه. وأذكرُ أيضًا أحوال هذه الحروف في أشكالها، والغرض في وضع واضعها، وكيف ألفاظها ما دامت أصواتًا مقطعة، ثم كيف ألفاظها ذا صارت أسماء معربة."

تلا هذا الجهود الكبيرة لعلماء اللغة، فترة فتورٍ ملحوظة في العالم العربي في جانب الدراسات الصوتية لفترة من الزمن، إلى أن اشتد نشاط العلماء الغربيين في هذا المبحث في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي (بشر، 2000)، إذ بدأت الإنجازات تتوالى مرة أخرى في هذا المجال. ففي نهايات القرن الثامن عشر وتحديدًا في عام 1873، بدأت مصطلحات جديدة بالظهور في فضاء علم الأصوات والوعي بها، منها مصطلح الفونيم، والذي يعد جزءًا رئيسًا ومهمًا في عملية

تعليم الأصوات والوعي بها. ويعتبر عالم اللغة السويسري فرديناند دوسوسور أحد الرواد المهمين في هذه الفترة، بالإضافة إلى اللغوي الروسي تروبتسكوي (Malmberg, 1954/1984؛ سعدودي، 2018).

قدمت هذه الفترة تطورات في علم الأصوات، قام بها العديد من المنظرين والمختصين على الجانب الغربي، وبدأ مجال علم اللغة والأصوات بشق طريقه مرة أخرى في العالم العربي، بدءًا من الحملة الفرنسية على مصر، مرورًا بجهود رفاعة الطهطاوي ورفاقه الذين ابتعثوا خارج مصر وتأثروا بما تعرضوا له بالخارج من النواحي المختلفة (عمر، 2010). وقد جاء المستشرقون إلى البلدان العربية ونشروا دراساتهم التي قاموا بها عن اللغات السامية عمومًا واللغة العربية على وجه الخصوص، وحتى اللهجات الموجودة في العالم العربي، أمثال "فِشر Fischer" الذي قدم مؤلفا في الصوتيات العربية الخاصة بالمغرب الأقصى، بالإضافة إلى "فغالي Feghali" و "برغشتريسر Bregstrasser" (Cantino, 1960/1966) (كانتينو). وهناك من المستشرقين اللغويين من جاء إلى الجامعات العربية ودرَّس فيها مثل "بول كراوس Paul Krause" و"شاده Schaade" و "برغشترسر" و "أنوليتمان Anoletman" (خليل،2015)، لتكون هذه إحدى الطرق التي عادت بها الدراسات اللغوية والصوتية إلى العالم العربي مرة أخرى.

مفهوم الوعي الصوتي:

في المعجم الوسيط وفي مادة وعى، وعى الشيء أي جَمَعه في وعاء. ووعى الحديث أي فَهِمَهُ وقَبِلَهُ وحَفِظَهُ. ووعى الأمر أي أدركه على حقيقته. إذًا فالوعي بأمر ما هو إدراك جوهره وفهمه. فكانت هذه الكلمة وصفًا مناسبًا لما يجب أن يحدث مع فكرة أصوات اللغة من وعي وفهم

وإدراك لطبيعة الأصوات وتركيبها وبنائها. أما الصوت، فيعرفه ذات المعجم بأنه "الأثر السمعي الذي تحدثه تموجات ناشئة من اهتزاز جسم ما". وبتآلف المصطلحين معًا، يمكن القول بأن الوعي الصوتي هو إدراكٌ وفهمٌ لما يسمعه الإنسان من أصوات اللغة.

وفي العهد الحديث، قدم المختصون من لسانيين وتربويين تعريفات عدة للوعي الصوتي، فوضح اللساني Stanovich (1994) بأن هذا الوعي يتمثل في قدرة المتعلم على التعامل مع الوحدات الصوتية الصغيرة في الكلمة بشكل واضح. وتصف عبد الكريم وحبيتر (2016) الوعي الصوتي بأنه قدرة ذهنية لغوية تمكن المتعلم من نطق الفونيمات والأصوات ومعالجتها على مستوى الكلمة المنطوقة. ويرى Kamhi & Catts (2012/2015) (كامي وكاتس) أن الوعي الصوتي مهارات تتطلب تمكنًا من إدراك الأصوات الصغيرة المكونة للكلمة (الفونيمات)، بالإضافة إلى وعي بطبيعة هذه الفونيمات وخصائصها عندما تكون منفردة، حتى يصبح الفرد قادرًا على إدراكها والتعامل معها بشكل سلس بأشكالها المختلفة داخل الكلمة (محركة أو ساكنة، في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها). ويؤكد كل من Bursuck & Damer (2015) و Korkma, Babur & Haznedar (2020) على مضمون التعريف السابق، بأن الوعي الصوتي يتمثل في قدرة الفرد على الإحساس والوعي بأصغر وحدة صوتية مكونة للكلمة وهي الفونيم، بالإضافة إلى قدرته على التعامل معها والتلاعب بها.

كما يتحدث كل من Stahl, Osborn & Lehr (1990) عن الوعي الصوتي بأنه إدراك بنية الصوت في الكلمة، وقدرة الفرد على تحليل هذه البنية إلى وحدات صوتية أصغر (فونيمات ومقاطع). ويضيف Yopp & Yopp (2000)، أن الوعي الصوتي هو الإدراك بأن الكلام المسموع يتكون من سلاسل من الأصوات، وعلى السامع أن تكون له القدرة على تمييز أصغر وحدة في هذه السلسلة الصوتية وهي وحدة الفونيم، كونها تحدث فرقًا في الاتصال. مثال ذلك الفرق

الذي نجده بين كلمتي (جائِع وجامِع)، فالفونيم الرابع هنا قام بإحداث فرقٍ جوهري في المعنى بين الكلمتين، وعلى السامع أن يكون قادرًا على تمييز هذا الفرق. ويؤكد Yopp & Yopp، على أهمية وجود حساسية القارئ أو السامع لأصوات الكلمة الصغيرة التي يتعرض إليها، مما يؤهله بعد ذلك إلى إنتاج كلمة على نفس الإيقاع وتمييز المختلف منها، وتحديد جميع أصوات الكلمة وعدها وفصل صوت معين عن بقية الأصوات.

ويضيف (Chard & Dickson,1999) أن الوعي الصوتي هو التمكن من فهم الطرق المختلفة التي يمكننا بها تقسيم اللغة المنطوقة إلى مكونات أصغر والتلاعب بها. ويعرفه Phillips, Menchetti & Lonigan (2008) بأنه القدرة على كشف الوحدات الصوتية المكونة للكلمة ومعالجتها بغض النظر عن معناها في بنية الكلمة. وأخيرا قدمت الهيئة الوطنية لمحو الأمية المبكرة National Early Literacy Panel في تقرير لها عام (2009) تعريفا للوعي الصوتي ذكرت فيه بأنه "القدرة على اكتشاف أو معالجة أو تحليل الجوانب السمعية للغة المنطوقة (بما في ذلك القدرة على تمييز أو تقسيم الكلمات أو المقاطع أو الفونيمات) بغض النظر عن المعنى".

يتضح من خلال التعريفات السابقة، اتفاق الباحثين على المنظور العام لمفهوم الوعي الصوتي، وهو الإدراك الحقيقي لجميع الأصوات المكونة للكلمة، وتحديدًا وحدة الفونيم كونها الوحدة الصوتية الأصغر، والقدرة على التعامل مع هذا الجزء الصغير بسهولة من خلال المهارات الصوتية المختلفة، دون النظر إلى ما تمثله هذه الأصوات من معاني داخل الكلمة. وهذا الأساس هو الذي تعمل عليه الدراسة الحالية، حيث قامت الباحثة أثناء تصميم الأداة بتضمين جميع المهارات الصوتية المتعلقة ببنية الكلمة، حتى يتم التأكد من تغطية المناهج الدراسية لجميع المهارات التي يجب على المتعلم التعرض لها والتمكن منها، لينتقل بسلاسة من مستوى مهارات الوعي بالأصوات إلى مستويات ومهارات لغوية أخرى أكثر عمقًا.

عند تناول اللسانيين دون التربويين لمفهوم الوعي الصوتي، فإنه يتم التمييز بين مصطلحين مهمين. الأول هو الوعي الفونتيكي phonetics awareness، والثاني هو الوعي الفونولوجي phonological awareness. فينظر إلى علم الفوناتيك على أنه العلم الذي يدرس أصوات أيَّ لغة بشكل مجرد ومعزول عن معناها وبنيتها داخل الكلمة. أما علم الفونولوجي فهو الذي يعنى بأصوات اللغة داخل بنية الكلمات، ويهتم بما تؤديه هذه الأصوات من ووظيفة داخل الكلمة (خليل، 2015) و (سعدودي، 2018). وتضيف سعدودي في دراستها التي ناقشت قضايا عبد الرحمن الحاج الصوتية، أنَّ الجانب الفونولوجي يتمثل في دراسات النبر والتنغيم، من ناحية العلاقة بين الصوت والنبر وموقع النبر في الكلام وطرق التنغيم.

إن هذه المعاني والتفسيرات تظهر في دراسات وأبحاث اللسانيين على وجه التحديد دون غيرهم، لأنهم معنين بهذا المجال بشكل منفرد دون تداخله مع مجالات أخرى مثل المجالات التربوية على سبيل المثال. ولكن الجانب التربوي، يقدم هذه المصطلحات ويتعامل معها دون تمييزٍ في أغلب الأحوال. وبالنظر إلى ما قدمه اللسانيون حول تعريف وتمييز بين مصطلحي الفوناتيك والفونولوجي، فيمكن القول بأن الدراسة الحالية تسير في الجانب الفوناتيكي. فالدراسة تبحث في بُنى الكلمة الصوتية، والتي على المتعلم أن يدركها ويدرك التعامل معها بغض النظر عن معناها، ويظهر هذا بشكل واضح في تعريفات الوعي الصوتي التي سبق عرضها والتفصيل فيها، بالإضافة إلى أنه من إحدى قواعد تعليم مهارات الوعي الصوتي، أن يتعرض المتعلم لبعض الكلمات التي تدعى كلمات "غير حقيقة أو مهملة"، حتى يتم التأكد من أن المتعلم قادرٌ بالفعل على فك تشفير ما يراه من فونيمات ومقاطع صوتية، حتى وإن لم يكن نتاجها كلمات سليمة لغويًا (Bursuck & Damer, 2015).

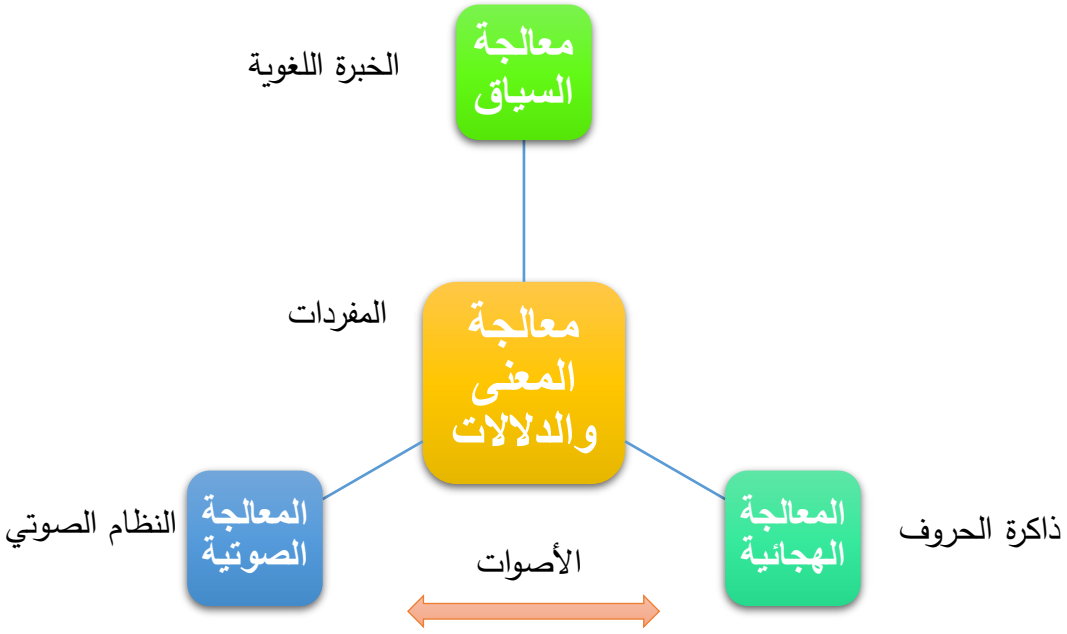
أهمية الوعي الصوتي:

تتمثل أهمية مهارات الوعي الصوتي في دورها الرئيس الذي ينقل المتعلم بسلاسة من مرحلة المهارات الصوتية للغة، إلى مرحلة القراءة وما يلحقها من مهارات أخرى. فهذه المحطة تُعدُّ حجرَ أساس يبنى عليه ما يأتي بعد ذلك، تبعًا لمستويات اللغة التي عرضت سابقًا. فحدوث أي خلل في الجانب الصوتي لدى الطفل سواء كان هذا الخلل بسبب قصور في المحتوى الدراسي أو طرق التدريس أو إصابة المتعلم بأي خلل عضوي أو نفسي (سالم، 2020)؛ سيؤدي في النهاية إلى دخول الطالب في دائرة صعوبات التعلم أو صعوبات القراءة، والتي سيترتب عليها ضرورة إخضاعه لبرامج مناسبة لمعالجة هذا القصور.

يذكر Yopp (1992) أن العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة علاقة قوية ومترابطة، خصوصًا في اللغات الألفبائية مثل الإنجليزية والعربية، فعلى مُتعلم القراءة أن يدرك أثناء قراءته أن هذه الوحدة (الكلمة) تتكون من أجزاء ووحدات أصغر من ذلك (مقاطع وفونيمات). كما يضيف أن هذه العلاقة تظل قوية وقائمة، حتى عند التحكم في عوامل أخرى مؤثرة على اكتساب مهارات القراءة مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومعدلات الذكاء. وعند تخصيص الحديث عن اللغة العربية هنا، نجد أن Asadi & Ibrahim (2014) يؤكدان على وجود هذه الرابطة في اللغة العربية كباقي اللغات، وأنها خطوة تنبئ عن المسار التعليمي للطفل، سواء أتقن الوعي الصوتي أم لم يتقنه. كما يتحدث عن فاعلية إتقان المهارات الصوتية وقدرتها في تمكين الفرد من عمليات التشفير للرموز القرائية.

كيف يكون الوعي الصوتي خطوة أساسية لتعلم مهارات القراءة؟

قدمت Adam في كتابها Beginning to Read: Thinking and Learning About Print مخططًا عن المراحل الرئيسة والمترابطة التي يمر بها الطفل أثناء تعلمه لمهارة القراءة، حتى يتمكن منها بشكل صحيح، وهو ما يسمى بنموذج نظام القراءة (Stahl et al, 1990).



الشكل رقم 1 نموذج نظام القراءة

يقوم Bursuck & Damer (2015) بشرح وتفسير الشكل السابق، حيث يوضحان أن الطفل يبدأ تعلمه من خلال العمليات الصوتية التي تحدث خلال المعالجة الصوتية (phonological Processor)، وفي نفس الوقت يتعرض الطفل لشكل آخر من أشكال التعليم وهو المعالجة الهجائية (Orthographic Processor)، والتي تحدث من خلال نصوصٍ مكتوبة

ينظر المتعلم إليها. كلا المرحلتين تعملان في ذات الوقت، إذ يستمع الطفل إلى أصوات اللغة المختلفة، فعندما يستمع إلى كلمة (شَمْس) على سبيل المثال ويراها مكتوبة أمامه في نفس الوقت، فإن صوته الداخل يقوم بتسمية هذه الرموز بأصواتها /شَ/ /مْ/ /س/، يعني أنه قام بربط الصوت والشكل الذي أمامه وفكَّ شفرته ليستطيع نطقه.

وحين إتقان هذا المستوى، ينتقل الطفل للمستوى التالي وهو معالجة المعاني والدلالات لما هو مقروء (Meaning Processor). إذ يتمكن من خلال ذلك من ربط مجموعة معينة من الرموز التي تكون كلمة ما بمعانيها. فعندما يرى ويقرأ كلمة (شمس)، قد يتبادر إلى ذهنه ذلك القرص الأصفر المضيء الذي يظهر في السماء كل صباح. وتكون عملية معرفة المعاني والدلالات أبطأ، كلما كانت الكلمات غير مألوفة لدى الطفل. ومن هذه المرحلة، يمكن الانتقال إلى المكون الأخير وهو معالجة السياق (Context Processor)، والذي من خلاله يصل الطالب إلى مستوى أعلى من المعرفة. فبعد أن أصبح مدركًا للأصوات بصورتها السمعية والكتابية، واستطاع اكتساب حصيلة من المفردات والمعاني، يمكنه الآن ربط هذه الكلمات بسياقات متعددة ومختلفة حسب خبراته الحياتية. فمثلا عندما يسمع أو يقرأ كلمة (وردة)، قد يتبادر إلى ذهنه حديقة منزله المليئة بالورود، أو وردة أعطاها هدية لوالدته، وهكذا.

وبذلك تكون جميع هذه المكونات هيكلًا مترابطًا ببعضه البعض، ولا غنى عن أي جزء منه، لتصبح محصلة ذلك قدرة المتعلم على مجاراة المعرفة المقدمة له من ناحية قراءة الرموز و فهم دلالاتها، ومن ثم القدرة على إعطاء تفسيرات لما يتم قراءته، وربطه بالخبرة الحياتية.

مستويات الوعي الصوتي:

يحوي مجال الوعي الصوتي عمومًا ما يسمى بمستويات الوعي الصوتي، والتي قسمت تبعًا لنظريات وتوجهات مختلفة. فالبعض قدم هذه المستويات حسب تنوع مستوى المهارات المطلوبة في كل مستوى، وآخرون قاموا بتقسيمها حسب مستوى العمليات المعرفية، وآخرون نظروا إلى هذه المستويات حسب طبيعة المهارات الصوتية في كل مستوى (العشيري، 2017).

فيقدم العشيري (2017) تصنيف آدم لمستويات الوعي الصوتي (Cite in Stahl et al 1990)، والذي يبدأ من المهارات الأكثر سهولة، ويتدرج خلال خمس مستويات حتى يصل لأصعبها، وهي كالآتي:

1- تمييز الكلمات ذات القافية المتشابهة.

2- تمييز الأصوات داخل كلمات اللغة.

3- تمييز المقاطع الصوتية للكلمة وتركيبها، وتحليل الكلمة إلى مقاطع والمقاطع إلى فونيمات

4- عزل أصوات الكلمة والقدرة على نطقها بشكل منفصل.

5- التلاعب بأصوات الكلمة ،وذلك من خلال حذف أصوات الكلمة أو استبدالها، أو إعادة ترتيبها داخل الكلمة الواحدة.

ويقسم Wanger, Torgesn, Laughon, Simomons & Rashotte (1993) الوعي الصوتي إلى مستويين، حسب طبيعة المهارات في كل مستوى. وهما المستوى التركيبي، ويشمل دمج الأصوات والمقاطع. والآخر هو المستوى التحليلي: ويشمل تحليل الكلمات والمقاطع إلى وحداتٍ أصغر.

ويظهر تصنيف كل من Chard & Dickson (1999)، مشابهًا إلى حد كبير مع ما قدمه Adam، إذ يعتمد على حجم صعوبة المهارات في كل مستوى. فبدأ Chard & Dickson بمستوى إدراك أن الجملة تتكون من عدة كلمات يجب أن يميزها الطالب. ثم ينتقل لمستوى الكلمات المسجوعة التي تتشابه مقاطعها الأخيرة. والمستوى التالي هو مستوى تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية. وأخيرًا القدرة على التلاعب بأصوات الكلمة ومقاطعها من خلال الحذف والإضافة والإبدال، مع ملاحظة أنهما لم يذكرا مهارة التركيب رغم أهميتها.

يتضح من ذلك وجود اتفاق عام على طبيعية تقسيم المهارات وتوزيعها من الأسهل للأصعب، وما ينبغي التعرض له أولا وما يترك لحين التمكن من سابقه. فبوجه عام، تعتبر عملية تمييز الكلمات المتشابهة في الإيقاع والمقطع الأخير هي المستوى الأول الذي يجب أن يتعرض له الطفل، حتى تتكون لديه حصيلة من أصوات المقاطع المختلفة التي سيألفها بعد ذلك عند الاستماع إليها مرة أخرى (Stahl et al, 1990). وتدعم دراسة (Yopp,1992) أهمية هذا المستوى بذكرها بعض الأنشطة التي من شأنها تحفيز عملية تمييز الفونيمات والمقاطع صوتيًا وإدراك الفرق بين كل صوت وآخر وبين كل مقطع وآخر. على سبيل المثال، يمكن تقديم هذه المجموعة من الكلمات وعلى الطالب أن يحدد الكلمة المختلفة من خلال أحد المقاطع أو الأصوات المختلفة (حاسِب – حاجِب – حارِب– راسِب)، على الطالب هنا أن يميز بأن كلمة (راسب) هي المختلفة صوتيًا من خلال المقطع الأول. ويشير (Skibbe, Gerde, Wright & Samples– Steels, 2015) إلى أن المهارات الصوتية الأولى التي تتكون فعليًا لدى الأطفال هي اهتمامهم بالقافية المتشابهة والجناس، وهي المهارات التي تميل بالتطور أولًا لديهم، ثم تتطور مهارات أخرى أكثر تعقيدًا مثل التحليل والتركيب وما يتعلق بالتلاعب بالأصوات.

أما المستوى الثاني، فيتضح من خلال ما سبق أن مهارتي تركيب وتحليل المقاطع الصوتية تأتي مباشرة بعد تعرض الطفل للكلمات ذات الإيقاع المتشابه. ويمكن ترجيح أسبقية مهارة التركيب على التحليل بسبب سهولة تطبيقها، فقد تحدث (Stahl et al, 1990)، عن بساطة مهارة التركيب وسهولتها عن مهارة التحليل، كونها لا تحتاج أي جهد سوى قراءة الأصوات بجانب بعضها البعض بشكل مركب لتكون كلمة ما. وتضيف بأن هذا النشاط من الأنشطة الجيدة والبسيطة التي تعطي مؤشرًا حول قدرة الطفل على التعامل مع الأصوات، بالإضافة إلى أنها تمكن الطفل من قراءة كلمات غير مألوفة بالنسبة له، كونه يستطيع فك تشفير الرموز الصوتية التي يراها بغض النظر عن معناها (Bursuck & Damer, 2015).

أما التحليل، فيتطلب تعليم الطفل طريقة تقطيع الكلمة إلى مقاطع قصيرة ومتوسطة وطويلة حسب نوع الفونيمات داخل كل مقطع (Bursuck & Damer, 2015)، مما يعني عملًا أكثر تعقيدًا عمَّا يحدث في مهارة التركيب.

يعرف Bursuck & Damer (2015) عملية تركيب المقاطع الصوتية على أنها قدرة المتعلم نطق مقاطع مفردة لتكوين كلمة ما. ومن ذلك، دمج المقاطع التالية شَـ / جَـ / رَة، لتكوين كلمة (شَـجَرَة). أما عملية التحليل، فهي عكس تركيب المقاطع ودمجها، حيث يقصد بها القدرة على تجزئة الكلمة إلى المقاطع الصوتية المكونة لها (Bursuck & Damer, 2015). مثل كلمة (شَـجَرَة)، والتي يتم تجزئتها إلى شَـ / جَـ / رَة، في حال الوقوف على آخرها، أو شَـ / جَـ / رَ / ةٌ/ في حال تحريك الآخر.

ويمكن دمج وتحليل المقاطع الصوتية للكلمة وفق ثلاثة طرق حسب ما عرضه كل من Smith (2000) و Bursuck & Damer (2015):

1- تركيب المقطعين /لِـ/ و /لى/ لتكوين كلمة "ليلى".

ويناظر ذلك في التحليل، تحليل كلمة "ليلى" إلى /ليـ/ و /لى/.

2- تركيب الفونيمات لتكوين كلمة، وذلك مثل تركيب كل من /ك/ /َ/ /ت/ /َ/ /ب/ /َ/ لتكوين كلمة كَتَبَ.

ويناظر ذلك في التحليل، تقطيع كلمة كَتَبَ إلى /ك/ /َ/ /ت/ /َ/ /ب/ /َ/.

3- تركيب /مَرْ/ و /كَ/ و /بَة/ لتكوية كلمة "مَرْكَبَة".

ويناظر ذلك في التحليل، تقطيع كلمة "مَرْكَبَة" إلى /مَرْ/ و /كَ/ و /بَة/.

ويضيف كل من Bursuck & Damer مهارة أخرى تختص بجانب التحليل فقط وهي تحديد الصوت الأول في كلمة ما. مثل تحديد الصوت الأول من كلمة "قِطَّة" وهو /قِ/.

يعتبر الأسلوب الثالث (تركيب المقاطع وتحليلها)، هو الأسلوب الأنسب والأفضل لتضمينه داخل المناهج الدراسية للغة العربية، وهو الموجود بالفعل داخل المناهج التعليمية بدولة قطر. أما الأسلوب الأول والثاني فقد يكون من الأساليب الصعبة بالنسبة للمتعلمين في هذه المرحلة الدراسية المبكرة، كما أن تطبيقها لا يتماشى مع طبيعة الرموز في اللغة العربية، إذ دائما ما يتم التعامل مع الصوت وحركته القصيرة كجزء واحد دول فصل بينهما، لأنه لا معنى لأحدهما دون الآخر (سعدودي، 2018).

أما المستوى الأخير والأعلى من المهارات، فيتمثل في قدرة الفرد على أداء عمليات أكثر صعوبة تتمثل في الحذف والإبدال والإضافة. وتشير الدراسات إلى صعوبة المهارات في هذا المستوى، ودليل ذلك اعتداد كل من Stahl et al و Chard لها في المستوى الأخير، وذلك لحاجة إتقان المهارات السابقة أولًا، لتعين على اجتياز هذا المستوى بسهولة أكثر. ومن الأمثلة على هذا المستوى، حذف المقطع / كِ / من كلمة (الأمَاكِن) لتصبح (الأمَان)، أو الإضافة، مثل إضافة المقطع / صَ / إلى بداية كلمة (عَدَ) لتصبح (صَعَدَ). يمكن أيضًا إبدال المقاطع أو

الأصوات في الكلمة، مثل إبدال الصوت الأول من كلمة (صَادَ) بـ / ق / لتصبح الكلمة (قَادَ). أو إبدال المقطع الأول من كلمة (سَاقٌ) بالمقطع /بُو/ لتصبح الكلمة (بُوق).

وتعود أهمية تصنيف مهارات الوعي الصوتي إلى مكونات أو مستويات منفصلة، إلى ضرورة وجود إطار يُحدد من خلاله مستوى تقدم الطالب أو تأخره، وتحديد مواضع الضعف والصعوبات التي يواجهها بشكل واضح. فعلى سبيل المثال، قد يجيد طالب ما مهارات تمييز المقاطع والأصوات المتشابهة، ويجيد كذلك مهارتي التحليل والتركيب، ولكن يواجه بعض الصعوبات في مهارات الحذف والإضافة والإبدال. بهذه الطريقة، يمكن تحديد مواطن الضعف والقوة بشكل واضح، دون حدوث لبس فيما يتقنه الطالب، وفيما يحتاج إلى دعم وتطوير فيه (Smith, 2000).

وفي ضوء ذلك، يمكن القول أن المهارات المتضمنة في هذه المستويات هي مهارات الوعي الصوتي اللازم تعرض الطالب لها أثناء تأسيسه في مراحل التعليم الأولى، بالإضافة إلى دراسة أصوات حروف اللغة الصامتة والصائتة، وما تتميز به كل لغة عن غيرها من أصوات، مثل تميز اللغة العربية بأصوات الشدة والتنوين واللام الشمسية وما إلى ذلك.

وبناءً عليه، تم الاشتقاق من المستويات السابقة، ومن دراسات صوتية أخرى مثل دراسة بوعناني (2019) والعشيري (2017) و Yopp & Yopp (2000)، قائمة بمهارات الوعي الصوتي اللازم تدريسها للصفوف الثلاثة الأولى التأسيسية، بالإضافة إلى محاور تنظيمية لهذه المهارات، وصل عددها إلى ثلاثة محاور، تم ترتيب المهارات فيها من الأسهل إلى الأصعب، حسب ما تقدم في مستويات الوعي الصوتي السابقة. يمكن الانتقال إلى فصل المنهجية، للاطلاع على شكل المحاور والمهارات التي تم بناؤها.

الـدراسـات الـسـابـقـة:

يعرض جانب الدراسات السابقة أهم وأحدث الأبحاث العلمية المرتبطة بمجالات الدراسة الحالية، لتكون داعمًا قويًا لحداثتها وأهميتها، ومؤكدًا على ضرورة وجود دراسات مماثلة في الوقت الراهن، وذلك لأهمية المحاور والمجالات التي تعمل عليها الدراسة الحالية.

وتتجه هذه الدراسة إلى اتجاهين مهمين لا غنى عنهما في المجال التربوي. الاتجاه الأول يسير نحو التأكيد على أهمية مهارات الوعي الصوتي لطلاب المراحل الدراسية المبكرة، لما لهذه المهارات من أثر رئيسي في تعلم واكتساب مهارات القراءة. والثاني يسير باتجاه التأكيد على أهمية أسلوب تحليل المحتوى في المجال التربوي، وتحديدًا تحليل المناهج الدراسية، لما لهذا الأسلوب من أثر صريح في إبراز طبيعة محتوى المناهج ووصف أثرها وقدرتها على تقديم محتوى علمي وسليم ودقيق للمتعلم، بالإضافة إلى أن عملية التحليل تُخطر المسؤولين بما هو ناجح وبإمكانه أن يستمر، وبما يجب إعادة النظر فيه مرة أخرى (طعيمة، 2008). ولأن عملية تحليل المحتوى تحدث وفق ضوابط علمية محكمة، كان من الضروري أن تهتم الدراسة الحالية بهذا الاتجاه، لتؤكد على ضرورة تطبيق هذا الأسلوب في المجال التربوي.

في ضوء ذلك، يقدم هذا الفصل أحدث الدراسات المرتبطة بالمجالين السابقين من خلال ثلاثة محاور، رتبت الدراسات فيها من الأحدث إلى الأقدم، دون النظر إلى اللغة التي كتبت بها الدراسة. المحور الأول يقدم الدراسات التي اختصت بتحليل مهارات الوعي الصوتي في المناهج الدراسية، ويحتوي على 4 دراسات. والمحور الثاني يضم سبع دراسات بحثت في العلاقة بين امتلاك مهارات الوعي الصوتي وإتقان مهارات القراءة. والمحور الأخير يقدم خمس دراسات تتعلق ببرامج مقترحة قائمة على مهارات الوعي الصوتي لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

1) الدراسات المتعلقة بتحليل مهارات الوعي الصوتي في المنهج:

هدفت دراسة أبو عودة وأبو منديل (2019)، إلى التحقق من مدى تضمين منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي لتدريبات الوعي الصوتي، وذلك من خلال تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بفصليه الأول والثاني بفلسطين. ووظف الباحثان في ذلك المنهج الوصفي من خلال تطبيق بطاقة تحليل محتوى كأداة للدراسة، وتمثلت العينة في جميع موضوعات كتاب اللغة العربية بفصليه الأول والثاني 2017–2018. وبعد التحليل، توصلت نتائج الدراسة إلى افتقار تدريبات منهج اللغة العربية بفصليه الأول والثاني لبعض مهارات الوعي الصوتي بشكل كامل، بالإضافة إلى ضعف في نسب تقديم المهارات الأخرى. وقد أوصى الباحثان بضرورة تضمين المجالات المفقودة في المنهج، بالإضافة إلى تصميم وتطوير المناهج في ضوء معايير سليمة تضمن تقديم الوعي الصوتي للدارسين بالشكل الصحيح.

وأجرى آل تويم والسريع (2015)، دراسة مفادها التعرف إلى مدى تضمن كتاب لغتي في المملكة العربية السعودية للصف الأول الابتدائي (الفصل الأول والثاني) لأنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي، وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى. واعتمد الباحثان في دراستهم على المنهج الوصفي، من خلال تصميم بطاقة تحليل محتوى كأداة للدراسة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى تضمين كتاب الفصل الدراسي الأول 12% فقط من نسبة مهارات الوعي الصوتي كاملة. كما توصل الباحثان إلى نفس النسبة فيما يختص بكتاب الفصل الدراسي الثاني. وتقع هذه النسبة ضمن فئة (غير متضمن)، أي أن الكتابين لم يتضمنا الأنشطة الخاصة بتنمية مهارات الوعي الصوتي على الوجه المطلوب. وقدم الباحثان في النهاية عدة توصيات أهمها، تطوير كتاب لغتي

بفصليه الأول والثاني في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، بالإضافة إلى مراعاة التنظيم والترابط في تقديم مهارات الوعي الصوتي في المنهج.

وفي دراسة أخرى قام بها Skibbe.E, Gerede.K, Wright.S & Samples-Steele.R (2015)، فقد هدفت الدراسة إلى البحث في مدى تحقق معايير الوعي الصوتي في منهج البرنامج الأمريكي Head Start Fact Sheet، والذي تم تصميمه خصيصًا للطلاب ذوي الدخل المحدود. وقد تم تحديد سبعة معايير واضحة من قبل الباحثين للعمل من خلالها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى المناهج، للتحقق من مدى تطبيق معايير الوعي الصوتي اللازمة في هذه المناهج. وجاءت نتائج الدراسة موضحة عدم تحقق معايير الوعي الصوتي في مناهج Head Start Fact Sheet بالشكل المطلوب.

وقدم كل من Smith, Simmons, Geason & others (2011) دراسة تهدف إلى فحص أربعة برامج لمرحلة رياض الأطفال هدفها تعليم القراءة. وأثناء هذا الفحص، تم التركيز على تحليل المهارات الصوتية في هذه البرامج، للتأكد من فاعليتها مع الأطفال الذين قد يعانون صعوبات في القراءة فيما بعد. تم الاعتماد على المنهج الوصفي في تحليل جميع إصدارات المناهج المتعلقة بهذه البرامج الأربعة، وذلك في ضوء أربعة معايير محددة، يُقاس من خلالها مدى تحقق أنشطة الوعي الصوتي بشكل صحيح داخل تلك البرامج. وخلصت النتائج في نهاية الأمر إلى تشابه طابع الأنشطة الموجودة في البرامج الأربعة، إلا أنها افتقرت إلى عدة مهارات ترتبط بتعليم القراءة بشكل مباشر ، حيث لم يتم تقديمها وفق المستوى المطلوب، وهي مهارات تحليل وتركيب المقاطع الصوتية، كما أن الأنشطة الصوتية لم تكن كافية في تعزيز المهارات الصوتية لدى المتعلمين.

2) الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين امتلاك مهارات الوعي الصوتي وإتقان مهارات القراءة:

أجرى Korkamz, Babur & Haznedar (2020)، دراسة تهدف إلى البحث في العلاقة بين مهارتي الترميز الصوتي والتسمية السريعة (Rapid naming) وبين التهجئة والقراءة في اللغة التركية. ولتحقيق غرض الدراسة، قام الباحثون باستخدام المنهج التجريبي من خلال تطبيق اختبار قياس لمهارات الترميز الصوتي والتسمية السريعة، على عينة مكونة من 71 تلميذًا وتلميذة من الصف الأول والثاني الابتدائي. وبعد التطبيق، توصلت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الترميز الصوتي ومهارة التهجئة في كلا المرحلتين الدراسيتين، ووجود علاقة إيجابية أيضًا مع مهارة القراءة، وذلك في عينة طلاب الصف الثاني أكثر الصف الأول. أما مهارات التسمية السريعة فقد حظيت بعلاقة قوية مع مهارة القراءة في كلا المرحلتين.

قام كل من Double et al, (2019)، بإجراء دراسة طولية مفادها البحث في أثر الوعي الصوتي على مهارة الفهم القرائي. وذلك من خلال منهج تجريبي طُبق على عينة من التلاميذ في مرحلة رياض الأطفال، والذين تم توزيعهم على ثلاث مجموعات. الأولى تتميز بامتلاك مهارات الترميز الصوتي وتم تصنيفها، والثانية تواجه مشكلة في المهارات ذاتها، وتم تصنيف هاتين المجموعتين كمجموعات تجريبية. أما المجموعة الثالثة فهي مجموعة تواجه صعوبات في فك تشفير الرموز كذلك، ولكنها مجموعة ضابطة. بناءً عليه، تعرض جميع أفراد المجموعتين الضابطتين إلى تدريس لمهارات الوعي الصوتي لعام كامل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أثر تدريس الأصوات على إكساب مهارة الفهم القرائي. وأن عينة المجموعة التجريبية، لم يحدث لها أيٌّ تقدم، بسبب صعوبة تعاملها مع رموز اللغة صوتيًا.

وأضاف كل من Kochva & Nevo (2019)، دراسة تبحث في العلاقة بين الوعي الصوتي المبكر وسرعة معالجة الرموز مع تطور مهارتي التهجئة والقراءة، لدى الأطفال الناطقين بالعبرية. تكونت عينة الدراسة من 70 طالبًا في الصف الأول الابتدائي. وطبق الباحثان على هذه العينة اختبارين لقياس الطلاقة في قراءة الكلمات، أحدهما للكلمات الحقيقة والآخر لكلمات غير حقيقة. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة بين الوعي الصوتي ومهارتي التهجئة والقراءة باللغة العبرية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي.

أجرى رشيد (2019) دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي ودقة القراءة وسرعتها، وذلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هدف الدراسة، صمم الباحث أداتين للبحث، الأولى هي اختبار لقياس الوعي الفونولوجي، والثانية اختبار لسرعة القراءة ودقتها، ولم يورد الباحث في ورقته المنهجية التي اتبعها في ضوء ذلك. أما عن عينة الدراسة، فقد طبق الباحث الاختبارات السابقة على عينة قدرها 288 تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ممن هم في سن الثانية عشر، حيث تم اختيارهم من مجتمع البحث بشكل عشوائي. إذ بلغ عدد كل من الذكور والإناث 144 تلميذ وتلميذة. استعان الباحث ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS لتحليل نتائج الاختبارات، وتوصل من خلال ذلك إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك الوعي الفونولوجي ودقة القراءة وسرعتها، مع وجود فروق تعزى لمتغير النوع والكفاءة القرائية. وختم الباحث بعدة توصياتٍ منها، تصميم برامج خاصة لذوي صعوبات القراءة تعتمد على مهارات الوعي الصوتي لعلاج صعوبة عمليات القراءة، بالإضافة إلى تقديم ورش ودورات للمعلمين، توجههم في كيفية علاج من يعانون من صعوبات في القراءة.

وهدفت دراسة زهير (2017) إلى تحديد أثر الوعي الصوتي في استيعاب وتعلم مهارة القراءة، باعتبارها وظيفة معرفية. من أجل ذلك، وظف الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وقام

بتطبيق اختبار الوعي الفونولوجي الفرنسي، وهو اختبار معد مسبقًا من قبل الباحث Delpech عام 2001، ثم تمت ترجمة الأداة إلى اللغة العربية عام 2006–2007 من قبل الباحثة لواني جميلة في رسالتها للماجستير. تم تطبيق هذه الأداة على عينة من التلاميذ بلغ عددها 103 تلميذًا وتلميذة من طلاب الصف الخامس الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين 9 سنوات إلى 11 سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم إصابة أيٍّ منهم بأي نوع من الاضطرابات السمعية أو البصرية. وبعد تطبيق الأداة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الوعي الصوتي واستيعاب مهارة القراءة.

وقد قام السريع (2015) بتقديم دراسة مفادها التعرف إلى تصورات معلمي اللغة العربية للصف الأول الابتدائي لطبيعة العلاقة بين الأنشطة الخاصة بتنمية الوعي الصوتي (الفونيمي) واكتساب مهارة القراءة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. وفي ضوء ذلك، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استمارة تحتوي على أنشطة الوعي الصوتي، ليحدد من خلالها تصور المعلمات عن أهمية كل نشاط من هذه الأنشطة الصوتية في اكتساب مهارة القراءة. تكونت عينة الدراسة من 233 معلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 89 مدرسة بمدينة الرياض. وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أهمية لأنشطة الوعي الصوتي لاكتساب مهارة القراءة، وذلك من وجهة نظر معلمي الصف الأول الابتدائي. وقد أوصت الدراسة في نهايتها إلى ضرورة إدراج الأنشطة الخاصة بتنمية الوعي الصوتي في برامج إعداد المعلمين وفي منهج الصف الأول للقراءة، وتمييز هذه الأنشطة عن أنشطة تعليم القراءة بشكل واضح يزيل اللبس بينهما.

وقدم كل من Arrow & McLachlan (2014) دراسة تبحث في أثر مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال في نيوزيلندا، والذين لم ينضموا إلى التعليم الرسمي في معرفة الحروف وتسميتها وصقل مهارة التهجئة. استند الباحثان إلى المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق

اختبارات على الطلاب لقياس مهارات محددة تتعلق بتسمية الحروف والوعي بالمقاطع الأولى والأخيرة في الكلمات والتهجئة، وكانت العينة مكونة من 85 طفلًا وطفلة. وبعد انتهاء مدة العمل، تم التوصل إلى فاعلية تدريس مهارات الوعي الصوتي في تطوير المهارات المذكورة.

3) الدراسات المتعلقة ببرامج مقترحة قائمة على مهارات الوعي الصوتي لعلاج صعوبات تعلم القراءة:

قدم سالم (2020) دراسة تهدف إلى تحديد فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستند الباحث في ذلك إلى المنهجين الوصفي والتجريبي. وصمم الباحث في ضوء ذلك ثلاث أدوات، الأولى بطاقة ملاحظة للاضطرابات الصوتية، والثانية بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة الجهرية، والثالثة مقياس تقدير لمهارات القراءة الجهرية (Rubric). وقد تم تطبيق الأداتين الثانية والثالثة بشكل قبلي وبعدي على عينة مقصودة قدرها 36 تلميذًا من ثلاثة مدارس مختلفة بالمرحلة الابتدائية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الوحدة التدريبية المقترحة القائمة على مهارات الوعي الصوتي كانت فاعلة إجمالًا وتفصيلًا في تنمية مهارات القراءة الجهرية، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوباتٍ في القراءة. وقامت الدراسة بتقديم بعض التوصيات منها، تقديم ورش ودورات لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطوير أساليبهم في تدريس مهارات الوعي الصوتي، بالإضافة إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية بشكل دوري، للتأكد من أنها تلبي احتياجات الطلاب من ناحية تضمينها لمهارات الوعي الصوتي.

وهدفت دراسة عليمات (2017) إلى البحث في فاعلية برنامج تدريبي محوسب، تم تصميمه لتنمية مهارات الوعي الصوتي، وللنهوض بمهارتي القراءة والكتابة لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم. طبقت هذه الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من 60 طالبًا من الطلاب الموهوبين، وزعوا بالتساوي على مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وطبقت الباحثة في ذلك مقياس الاضطرابات الفونولوجية والنطقية كأداة لدراستها، وذلك لقياس أثر البرنامج المعد على العينة المحددة. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، تعود إلى فاعلية البرنامج المحوسب القائم على الوعي الصوتي، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من النتائج المقدمة، من أجل إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة والعاملين في مجال تقويم النطق واللغة.

واتجهت دراسة أحمد (2016) للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي، وأثر ذلك في تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة. واتبعت الباحثة في ذلك المنهج التجريبي لبناء الأداة وتطبيقها. وتمثلت أدوات الدراسة في أداتين، الأولى هي اختبارات تشخيصية لصعوبات القراءة لدى التلاميذ، تقوم هذه الاختبارات بقياس 6 أبعاد مختلفة لدى عينة الدراسة. أما الأداة الثانية فهي أداة مقياس لمهارات الوعي الصوتي، تقوم بقياس 8 مهارات مختلفة لدى عينة الدراسة. تم تطبيق هاتين الأداتين على عينة مقدارها 30 تلميذة تتراوح أعمارهم ما بين 7 إلى 10 سنوات، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدارس مختلفة بالمملكة العربية السعودية. وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى نجاح البرنامج في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره الإيجابي في تحسين مهارات القراءة. وأنهت الباحثة دراستها بعدة توصيات منها، الفحص المبكر عن أي اضطرابات خاصة بالوعي الصوتي لدى الأطفال، والسرعة في تقديم البرامج اللازمة في علاج هؤلاء الطلاب لتجنب التأخر الأكاديمي.

وقد عمل كل من Wise, Angelo & Chen (2015) على تحديد أثر الوعي الصوتي في تحسين مهارة القراءة لدى عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اللغة الفرنسية، وذلك من خلال تطبيق برنامج يعتمد على مهارات الوعي الصوتي. وفي ضوء ذلك، قام الباحثون بتطبيق اختبارات قبلية على عينة قدرها 12 تلميذًا من الصف الأول الابتدائي ممن يعانون صعوبات في اللغة الفرنسية. وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعة ضابطة تحتوي على 7 أفراد، وتجريبية تحوي 5 أفراد آخرين. وبعد تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية، تم التوصل إلى فاعلية البرنامج القائم على مهارات الوعي الصوتي، في تحسين المهارات اللغوية الفرنسية لدى أفرد العينة، مما يعني فاعلية مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات اللغوية.

وأجرى كل من بابلي وعواد (2010) دراسة مفادها التعرف على فاعلية برنامج تدريبي معرفي يرتكز على تنمية مهارات الوعي الصوتي لزيادة سرعة القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة. في ضوء ذلك، قام الباحثان بتصميم ثلاث أدوات تتمثل في اختبار للوعي الصوتي، واختبار سرعة القراءة، وبرنامج تدريبي معرفي لتنمية مهارة الوعي الصوتي. طبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من 31 طالبًا في الصف الرابع الابتدائي، حيث يعاني تلاميذ العينة من صعوباتٍ في القراءة. تم تقسيم التلاميذ بالتعيين العشوائي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تحتوي الضابطة على 16 تلميذًا والأخرى 15. وبعد التطبيق، توصلت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي يعزى إلى فاعليته وقدرته على علاج صعوبات القراءة. وتوصي الدراسة بضرورة تضمين المناهج لتدريبات تنمي الوعي الصوتي للطلبة بشكل عام، ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. كما أوصت بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى التلاميذ وأسباب ذلك وعلاجه في الوقت المناسب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد أكد العرض السابق على الأهمية القصوى لمهارات الوعي الصوتي، وذلك من خلال محاور مختلفة، درست جانب الوعي الصوتي من منظورات متعددة، وأكدت على ضرورته وفاعليته وأهميته في تمكين المتعلمين من الإمساك بزمام مهارات القراءة. كما أكدت على أن الخلل الذي قد يحدث أثناء اكتساب المتعلم للوعي الصوتي، سيودي في النهاية وبلا شك إلى مصاعب تعليمية.

أما عملية تحليل المحتوى، فقد قدمت العديد من الدراسات السابقة عمليات تحليل محتوى مختلفة لمناهج اللغة العربية بهدف البحث في عناصر مختلفة، مثل دراسة كل من (أبو مغنم، 2021)، فرج (2019)، (مسلمي، 2017)، (أبو النادي وأحمد، 2014). أما الدراسات التي اختصت بمهارة الوعي الصوتي، فكانت ضئيلة جدًا كما ظهر في المحور الأول، مما يعني أن جانب الوعي الصوتي لم يأخذ حيزًا كافيًا من البحث العلمي في هذه الناحية.

وظهرت دراسات أخرى طبقت تحليل المحتوى على مناهج تعليمية أخرى غير العربية مثل مثل العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والتربية الإسلامية والدراسة الاجتماعية. ومن ذلك، دراسة كل من (Yaseen, 2020)، (Ja'afreh, 2020)، (التويجري، 2017)، (الزواهرة، 2014)، و (الدوسري، 2021). ويدل هذا الأمر على أثر عملية التحليل وضرورتها، في رصد طبيعة المحتوى الدراسي، والإفصاح عن نقاط القوة والضعف فيه، ولكن يوصى بأن يكون هناك عدد أكبر من الدراسات التي تبحث في جانب الوعي الصوتي، لأهميته التي ذكرت سابقًا، واتباعًا لما أشارت إليه سابقًا دراسات كل من (Asadi, Khateb & Shan , 2017) و (Hassanien, Johnson, Alshaboul & others, 2021) في وجود مشاكلات متعلقة بالتمكن من مهارات اللغة العربية في العالم العربي، ومشكلات تكمن في محتوى المناهج.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتجاهين. الأول: أهمية مهارات الوعي الصوتي في اكتساب مهارات القراءة. والثاني: أهمية عملية تحليل المحتوى، وما يترتب عليها من قدرة على تفحص المناهج والخروج بوصف دقيق لما هو موجود بين ثنايا المنهج.

أما أوجه الاختلاف، فقد تعود إلى اختلاف المتغيرات أو المنهجيات التي تعمل عليها الدراسة الحالية، والدارسات السابقة، فبعضها يعمل على المناهج، والبعض الآخر يعمل على التلاميذ، ودراسة واحدة تعمل على المعلمين. ولكن جميعها يصب في النهاية لصالح التأكيد الواضح على أهمية الوعي الصوتي وأثره، بالإضافة إلى تأكيد المحور الأول على فائدة تطبيق عملية تحليل المحتوى.

وعن أوجه الاستفادة، فقد تمكنت الدراسة الحالية، من توظيف أداة تحليل المحتوى بشكل سليم، محاكية ما قدمته الدراسات السابقة من خطواتٍ وإجراءات. بالإضافة إلى استفادتها في تدعيم أهمية الدراسة الحالية والدفع بها نحو إتمام هدفها، وذلك لأهمية مجال الوعي الصوتي ومدى ضرورته في إكساب المتعلمين مهارات القراءة والمهارات اللغوية المختلفة، وأنه لا غنى عن هذه المهارات في المراحل التعليمية الأولى أبدا.

وأخيرًا، فإن ما تتميز به الدراسة الحالية عما سبق عرضه، هو أنها تقوم بتحليل مناهج حديثة لم يسبق العمل على تحليلها من قبل، كما أن هذه الدراسة قامت بتصميم قائمة مفصلة بمهارات الوعي الصوتي المختلفة للصفوف الثلاثة الأولى ضمن محاور متعددة، شملت في الغالب جميع ما ينبغي على المتعلم دراسته في هذه المرحلة.

الفصل 3: المنهجية

يقدم الفصل الثالث، الأساس العلمي والمنهجي الذي تقوم عليه الدراسة الحالية، إذ يقوم بعرض الإجراءات التي تم اتباعها في تصميم الدراسة وبناء الأداة، وكيفية التحقق من الصدق والثبات، وما الخطوات التي تم إجراؤها لتطبيق المنهجية بشكل علمي، يضمن صحة النتائج ودقتها.

منهجية الدراسة:

تطبق هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال توظيف أسلوب تحليل المحتوى، لملائمته طبيعة الدراسة، وقدرته على الكشف عن طبيعة مهارات الوعي الصوتي داخل المناهج. إذ يتصف أسلوب تحليل المحتوى بالمنهجية والموضوعية والتنظيم والتكميم، كما أن له القدرة على التعامل مع المواد المسموعة والمكتوبة لتحليل محاور محددة، بهدف الوصول لخصائص هذه المواد وطبيعتها والعوامل المؤثرة فيها، وتحديد مكامن القوة والضعف فيها (فرج، 2019) و (Ary, Jacobs & Razavieh, 1972/2013) (آري، جاكبوس، رازافي)، وتعد المناهج الدراسية من المواد المكتوبة التي يمكن للمنهج الوصفي التحليلي العمل على تحليلها (Ary, Jacobs & Razavieh, 1972/2013).

إن تحليل المحتوى سيكون إجراءً داعمًا للإجابة عن أسئلة الدراسة بشكل موضوعي يبتعد عن الذاتية، وسيحقق هدفها المتجه نحو تحديد مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، وهل تم تقديم هذه المهارات بالشكل المناسب أم لا. وسيتم ذلك من خلال رصد مهارات الوعي الصوتي في هذه المناهج، من حيث تحديد وجود كل مهارة من المهارات المحددة في الأداة من عدم وجودها، وعدد المرات التي تكررت فيها كل مهارة، وهل وظفت أو قدمت المهارات المحددة بالتسلسل والشكل السليمين في المحتوى الدراسي أم لا.

من خلال ذلك، عمدت الدراسة إلى توظيف الاتجاهين الكمي والكيفي معًا في تحليل النتائج، ويعد ذلك جائزًا حسب ما تقتضيه الحاجة ويصبو إليه الباحث (Dincer, 2018).

إن التحليل الكمي يمكِّن الباحث من توظيف الجانب الإحصائي لحساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات، بالإضافة إلى تقديم نتائج حقيقية بعيدة عن الذاتية أو متأثرة بالعنصر البشري وميوله (طعيمة، 2008). أما التحليل الكيفي، فيستطيع الباحث من خلاله تسليط الضوء على الطريقة التي عرضت بها المهارات داخل المحتوى ووصف هذا العرض، ونقده داخل إطار علمي سليم، يضمن في النهاية خروج توصيات سليمة للمسؤولين عن عملية تصميم المناهج (الهاشمي وعطية، 2014،186).

ويتحدث Scharm (2014) عن مميزات الدمج بين الاتجاهين الكمي والكيفي في دراسات تحليل المحتوى، ويقول بأنها تمكن الباحث من الحصول على نتائج متكاملة الأبعاد وواضحة، بالإضافة إلى التوسع في وصف محتوى مادة الاتصال ورصد اتجاهاته بشكل أكثر دقة، مما يؤدي في النهاية إلى إلمامٍ دقيق بكل ما يهدف الباحث من الحصول عليه. ويفسر هذا التكامل رأي طعيمة (2008) بأن الأرقام الناتجة عن التحليل الكمي تقوم بتوضيح حجم الظاهرة داخل المحتوى، ثم يأتي التحليل الكيفي لقراءة هذه الأرقام ليستنتج من خلالها طبيعة الظواهر والاتجاهات الموجودة داخل مادة الاتصال.

عـيـنــة الــدراســة:

قامت الباحثة بفحص مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر (الفصلين الأول والثاني)، وذلك بدءًا من الدرس الأول من الوحدة الأولى، انتهاءً بآخر نشاطٍ في الكتاب

كاملًا. وفي ضوء ذلك، قامت الباحثة بتحديد جميع الدروس والأنشطة التي تحتوي على مهارات الوعي الصوتي، لعد تكراراتها وتحليلها. ومن ثم تحليل طريقة وصحة تقديم هذا المحتوى في المناهج الدراسية الثلاثة. وقد تم ذلك عن طريق أخذ ملاحظات أثناء التحليل الكمي وعد التكرارات، لتكون هذه الملاحظات مدخلًا لعملية التحليل الكيفية.

أداة الـدراســة:

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة التي عملت في ذات المجال، ولم تجد ما يتناسب مع هدف دراستها الحالية فيما يتعلق بمهارات الوعي الصوتي للصفوف الثلاثة الأولى. فاتجهت إلى تصميم أداة الدراسة كاملةً، وهي استمارة لتحليل المحتوى، تحتوي على جميع المهارت الصوتية اللازم تدريسها في المناهج الدراسية المحددة. وقد استندت الباحثة في تصميم الأداة وتوزيع المحاور والفقرات وترتيبها إلى ما يلي:

1- مناهج اللغة العربية في دولة قطر.

2- المعايير التي في ضوئها صُممت هذه المناهج.

3- دراسات سابقة لكلٍ من (بوعناني، 2019؛ أبو منديل وأبو عودة، 2019؛ العشيري، 2017؛ آل تويم والسريع، 2015 ؛ حبيتر وعبدالكريم، 2015 و Yopp & Yopp, 2000).

من خلال الاستناد إلى ما سبق، تم تصميم استمارة تحليل محتوى خاصة بكل صف دراسي على حدة. تحتوي الاستمارات الثلاث على ثلاثة محاور، المحور الأول هو محور تمييز المقاطع الصوتية، المحور الثاني هو محور تمييز الأصوات "منفردة أو في كلمة أو في مقطع"، والمحور الثالث هو محور التلاعب بالأصوات.

يحتوي المحور الأول من استمارة الصف الأول الابتدائي على فقرتين، ويحتوي المحور الثاني على 13 فقرة، والثالث على 11 فقرة، ليصبح مجموع الفقرات للصف الأول الابتدائي 26 فقرة. أما استمارة الصف الثاني الابتدائي فيحتوي المحور الأول فيها على فقرتين كذلك، بالإضافة إلى 21 فقرة لصالح المحور الثاني، و16 فقرة لصالح المحور الثالث، ليكون المجموع 39 فقرة. وأخيرًا استمارة التحليل للصف الثالث، حيث يشمل المحور الأول فيها على فقرتين، والمحور الثاني على 25 فقرة، والثالث والأخير 16 فقرة، ليصبح مجموع الفقرات في استمارة الصف الثالث 43 فقرة. فيما يلي عرض وتفصيل لتوزيع المحاور والمهارات، مع توصيفٍ لطبيعة كل مهارة:

المحور الأول: محور تمييز المقاطع الصوتية

1- **تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة، مثل (مَاء – مَال)**. يحدد المتعلم المقاطع المتشابهة صوتيًا في بداية مجموعة من الكلمات.

2- **تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة، مثل (فادي – هادي)**. يحدد المتعلم المقاطع المتشابهة صوتيًا في نهاية مجموعة من الكلمات.

المحور الثاني: تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"

1- **تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف**. ويعني ذلك التركيز على صوت حرف معين وتمييزه دون غيره، مثل تمييز صوت الدال أو الفاء أو الهاء عن بقية الأصوات في اللغة.

2- **الربط بين صوت الحرف ورسمه**. ويقصد به التركيز على صوت الحرف مع شكله مرسومًا، حتى يميز المتعلم بينه وبين غيره من الحروف. وتتكامل هذه المهارة مع فكرة نموذج نظام القراءة الذي قدمه Stahl et al (1990)، عندما تحدثت عن الجانب الهجائي الذي يتحقق من خلال الشكل الكتابي للرموز.

3- **تمييز النظائر الصوتية المتشابهة حسب المخرج أو الصفة.** وتعني التركيز على تمييز أصوات متشابهة في المخرج أو الصفة، مثل تناظر (ت – ط) من حيث المخرج، إذ أن مخرجهما هو أسناني لثوي، أو تناظر صوتي (ق – غ) من حيث الصفة، وهي صفة التفخيم.

4- **تمييز النظائر الصوتية المتشابهة حسب اللهجة.** وتعني التركيز على تمييز أصوات معينة يختلف نطقها حسب لهجات اللسان المختلفة، مثل (ث – س).

5- **تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة (الفتحة أو الضمة أو الكسرة).** ويعني التركيز على أصوات محددة محركة بالحركات القصيرة المذكورة، وتمييز هذا الصوت عن غيره من الأصوات القصيرة الأخرى أو الأصوات الطويلة.

6- **تمييز صوت الحرف ساكنًا.** ويعني تمييز حال الحرف وصوته في حالة السكون.

7- **تمييز صوت الحرف محرك بحركاته الطويلة (مد الألف أو مد الواو أو مد الياء).** ويعني التركيز على تمييز أصوات ممدودة بالحركات الطويلة المذكورة، وتمييز هذا الصوت عن غيره من المدود الأخرى أو الحركات القصيرة.

8- **تمييز صوت الحرف منونًا بتنوين الفتح أو الضم أو الكسر.** ويعني التعرف إلى صوت الحروف في نهاية الكلمة، منونة بأشكال التنوين الثلاثة والتمييز بينها صوتيًا.

9- **تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.** يسمع الطالب ويميز صوت حرف ما في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، حتى يعتاد عليه في المواضع المختلفة. وتعود أهمية هذه المهارة إلى اختلاف بعض الأصوات حسب موضعها في الكلمة أو ما قد يجاورها من بعض الأصوات الأخرى والتي قد تغير طبيعتها الصوتية (خليل، 2015).

10- **تمييز صوت الهمزة الصحيح عن مد الألف.** يميز الطالب بين صوت الهمزة الصحيحة (ء)، وصوت ألف المد (ا) في الكلمات، مثل التمييز بين الهمزة في (سَألَ) وألف المد في كلمة (سَارَ).

11- **تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد.** كون الواو تأتي في شكلين مختلفين، وجب التمييز بين صوتها الصحيح، وصوتها المعتل، مثل الشكل الصحيح في كلمة (وَرقة) وحرف المد في كلمة (حُوت).

12- **تمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد.** كون الياء تأتي في شكلين مختلفين، وجب التمييز بين صوتها الصحيح، وصوتها المعتل، مثل الشكل الصحيح في كلمة (يَخت) وحرف المد في كلمة (شَدِيد).

13-**تمييز الصوت المشدد.** أن يكون هناك تمييز لصوت الحرف المشدد (تكرار الصوت مرتين، الأول ساكن والثاني متحرك) وطبيعة حدوث هذا الصوت.

14- **تمييز صوت الواو كحرف لين.** يستمع الطالب إلى صوت حرف الواو في الكلمات في حالة اللين، أي عندما يكون ساكن وما قبله مفتوح، مثل كلمة جَوْز.

15- **تمييز صوت الياء كحرف لين.** يستمع الطالب إلى صوت حرف الياء في الكلمات في حالة اللين، أي عندما يكون ساكنًا وما قبله مفتوح، مثل كلمة بَيْت.

16-**تمييز صوت اللام القمرية في الكلمات.** أن يكون هناك وعي بصوت اللام القمرية في الكلمة وأنها دائما ما تظهر.

17- **تمييز صوت اللام الشمسية في الكلمات.** أن يكون هناك وعي باختفاء بصوت اللام الشمسية، إذ أن ما بعدها هو صوت مشدد.

18- **تمييز صوت التاء المفتوحة في الكلمات.** يميز المتعلم صوت التاء المفتوحة في نهاية الكلمة، والتي تظهر دائمًا في حالتي الوصل والوقف.

19- **تمييز صوت التاء المربوطة في الكلمات.** يميز المتعلم صوت التاء المربوطة، التي تظهر في حالة الوصل، وتختفي في حالة الوقوف، ليسمع عوضًا عن ذلك صوت الهاء أو الفتحة.

20- **تمييز صوت الهاء في نهاية الكلمة.** أن يميز المتعلم أن هذا الصوت في نهاية الكلمة، ويعلم أنه صوت حقيقي لها، يظهر في حالتي الوصل والوقف.

21- **تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة (أسد – سأل – مئذنة – كؤوس – سماء).** يستمع المتعلم هنا لصوت الهمزة في مواضع مختلفة، ليكون لديه وعي بأصواتها المختلفة داخل الكلمة.

22- **تمييز صوت همزة الوصل حال ظهورها صوتيا.** يعي المتعلم صوت همزة الوصل في حال ظهور صوتها وذلك إن لم تتصل بسابق لها.

23- **تمييز صوت همزة الوصل حال اختفائها صوتيا.** يعي المتعلم صوت همزة الوصل في حال اختفاء صوتها، وذلك حين اتصالها بسابق لها.

24- تمييز صوت همزة الوصل عن همزة القطع صوتيا. التمييز بين صوتي همزة الوصل والقطع، كون الأولى تظهر في حالة عدم اتصالها بسابق، والثانية تظهر في الحالتين.

25- **تمييز صوت الألف اللينة.** تمييز صوت الألف اللينة في نهاية الكلمة، كون صوتها يماثل صوت مد الألف مع اختلاف الشكل الكتابي لهما.

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

1- **تركيب مقاطع صوتية قصيرة، مثل تركيب المقطعين /أَ/ و /خٍ/ لتكوين كلمة (أَخٍ).** يتمثل عدد المقاطع في مقطعين أو ثلاثة مقاطع للصف الأول، ومن ثلاثة إلى أربعة مقاطع للصف الثاني، ومن ثلاثة إلى خمسة مقاطع للصف الثالث، على أن تكون عدد المقاطع القصيرة في الكلمة اثنين على الأقل، في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع أو أكثر. هنا يركب الطالب مجموعة من المقاطع القصيرة لتكوين كلمة ما، كما سبق في كلمة (أَخٍ).

2-**تركيب مقاطع صوتية متوسطة مثل تركيب كل من /اسْ/، /تَ/، /فا/، /دَ/ لتكوين كلمة (اسْتَفَادَ).** على أن تتكون المقاطع من مقطعين أو ثلاثة مقاطع للصف الأول، من ثلاثة إلى أربعة مقاطع للصف الثاني، ومن ثلاثة إلى خمسة مقاطع للصف الثالث. (مقطع واحد قصير على الأقل في الكلمة). هنا يركب الطالب مجموعة من المقاطع المتوسطة لتكوين كلمة ما، كما سبق في كلمة (استفادَ).

3-**تركيب مقاطع صوتية طويلة، مقاطع مركبة من 3-5 مقاطع، مثل <ص ح ص ص> و <ص ح ح ص>.** (للصفين الثاني الثالث الابتدائي) مثل تركيب كل من /اسْ/، /تَ/، /راح/ لتكوين كلمة (اسْتَراح). يقوم الطالب هنا بدمج مقاطع صوتية، أحدها على الأقل طويل، لتكوين كلمة ما، كما في مثال كلمة (استراح).

تم الاكتفاء بخمسة مقاطع على الأكثر، حيث أنه نادرًا ما تأتي كلمة ما مكونة من 6 مقاطع، ولن تحدث فرقًا كبيرًا في التعلم لدى الطفل، أما الكلمات المكونة من سبعة مقاطع، فكما ذكر سابقًا، فهي تتمثل في كلمتين فقط من القرآن الكريم.

4-**تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية قصيرة.** مقطعان أو ثلاثة مقاطع للصف الأول، أربعة مقاطع للصف الثاني، من ثلاثة إلى خمسة مقاطع للصف الثالث، على أن تكون عدد المقاطع القصيرة في الكلمة اثنين على الأقل في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع أو أكثر. مثل < ص ح > ويمثل لها بتحليل كلمة (سَجَدَ) إلى /سَ/ و /جَ/ و /دَ/.

5-**تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية متوسطة.** مقطعان أو ثلاثة مقاطع للصف الأول، من ثلاثة إلى أربعة مقاطع للصف الثاني، من ثلاثة إلى خمسة مقاطع للصف الثالث. **(مقطع واحد متوسط على الأقل)**، مثل< ص ح ص > و < ص ح ح > ، ويمثل لهما بتحليل كلمة (شِجَارٌ) إلى /شِ/ /جَا/ /رٌ/.

6-**تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية طويلة.** **(**للصفين الثاني الثالث الابتدائي**)** حيث تكون الكلمة مكونة من مقاطع مركبة 3 – 5 مقاطع مثل <ص ح ص ص> و <ص ح ح ص>، ويمثل لهما بتحليل كلمة (اِسْتَفَاقْ) إلى /اِسْ/ /تَ/ /فاقْ/.

7- **عزل صوت من الكلمة. مثل عزل الصوت الثاني (كرُة) فيكون الصوت هو /رُ/.**

ويعني أن يطلب المعلم من الطالب على سبيل المثال تحديد الصوت الأول أو الثاني أو غيره في كلمة ما، ويستطيع الطالب أن يذكر الصوت بشكل صحيح.

8- **حذف مقطع صوتي قصير من الكلمة < ص ح >، مثل حذف المقطع /ءَ/ من كلمة (جَاءَ) لتصبح الكلمة المتبقية (جَا).** هنا، على المتعلم أن تكون له القدرة على حذف مقطع قصير محدد من كلمة ما، ونطق هذه الكلمة بشكل صحيح كما هي بعد عملية الحذف.

9- **حذف مقطع صوتي متوسط من الكلمة < ص ح ص > و < ص ح ح> ، مثل حذف المقطع (أَعْ) من كلمة (أَعْلام) لتصبح الكلمة (لام).** فعلى المتعلم هنا أن تكون له

القدرة على حذف مقطع متوسط محدد من كلمة ما، ونطق هذه الكلمة بشكل صحيح كما هي بعد عملية الحذف.

10-حذف مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ص ص> و <ص ح ح ص>، مثل حذف المقطع /لامْ/ من كلمة (أعْلامْ) لتصبح الكلمة المتبقية (أَعْ). أن يكون للمتعلم القدرة على حذف مقطع طويل محدد من كلمة ما، ونطق هذه الكلمة بشكل صحيح كما هي بعد عملية الحذف. (للصفين الثاني والثالث)

11- إضافة مقطع صوتي قصير إلى الكلمة. مثل إضافة المقطع /نَـ/ إلى (بَات) لتصبحَ الكلمة (نَـبَات). هنا يضيف الطالب مقطعًا قصيرًا إلى بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها حسب المطلوب، وينطقها بشكل صحيح بعد إضافة المقطع لها.

12- إضافة مقطع صوتي متوسط إلى الكلمة. مثل إضافة المقطع /مِيـ/ في وسط كلمة (سَنَـة) لتصبح الكلمة (سَمِيـنَـة). يستطيع الطالب من خلال هذه المهارة إضافة مقطع متوسط في بداية كلمة ما أو في وسطها أو نهايتها ونطق الكلمة بشكل صحيح بعد هذه الإضافة.

13- إضافة مقطع صوتي طويل إلى الكلمة. مثل إضافة المقطع /فِير/ إلى نهاية كلمة (عصا) لتصبح (عَصافير). هنا يضيف الطالب مقطعًا طويلًا إلى بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها حسب المطلوب، وينطقها بشكل صحيح بعد إضافة المقطع لها. (للصفين الثاني والثالث).

14- **استبدال مقطع صوتي قصير في الكلمة. مثل استبدال المقطع /رَ/ في كلمة (مَكَرَ) بالمقطع /ثَ/ لتصبح الكلمة (مَكَثَ).** يستطيع الطالب من خلال هذه المهارة استبدال

مقطع قصير بآخر في بداية كلمة ما أو في وسطها أو نهايتها، ونطق الكلمة بشكل صحيح بعد هذا الإبدال.

15- **استبدال مقطع صوتي متوسط في الكلمة. مثل استبدال المقطع /سَا/ من كلمة (سَاق) بالمقطع /بُو/ لتصبح الكلمة (بُوق).** يستطيع الطالب من خلال هذه المهارة استبدال مقطع متوسطٍ بآخر في بداية كلمة ما أو في وسطها أو نهايتها، ونطق الكلمة بشكل صحيح بعد هذا الإبدال.

16- استبدال مقطع صوتي طويل في الكلمة. مثل استبدال المقطع /سَاحْ/ من كلمة (تِمْسَاحْ) بالمقطع /ثَال/ لتصبح الكلمة (تِمثَالْ). يستطيع الطالب من خلال هذه المهارة استبدال مقطع طويل بآخر في بداية كلمة ما أو في وسطها أو نهايتها، ونطق الكلمة بشكل صحيح بعد هذا الإبدال. (للصفين الثاني والثالث).

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق الأداة، قامت الباحثة بإرسال الاستمارة بعد الانتهاء من بنائها إلى عدة محكمين من داخل وخارج دولة قطر، وتم الحصول على 6 ردود فقط، وردت أسمائهم في الملحق رقم (1) من الدراسة.

ومن أهم الملاحظات التي تلقتها الباحثة حول بناء الاستمارة، هو ضرورة إدراج بعض الأمثلة الموضحة للمهارات المتعلقة بالتحليل والتركيب والتلاعب بالأصوات، كما اجتمعت عدة آراء على حذف المهارة المتعلقة بتمييز صوت الألف الفارقة من استمارة الصف الثالث الابتدائي، وذلك لصعوبتها على تلك المرحلة.

أما ثبات الأداة فقد تم حسابه كالآتي:

أولًا: تم تطبيق أسلوب الثبات عبر الزمن وحساب معامل الثبات عن طريق معادلة هولستي وهي: $R = \frac{2C}{C1+C2}$ ، حيث أن R هي معامل الثبات، C هي عدد الفقرات التي تم الاتفاق عليها في التحليلين، C1 تشير إلى عدد الفقرات التي تم تحليلها في المرة الأولى، و C2 تشير إلى عدد الفقرات التي تم تحليلها في المرة الثانية (طعيمة، 2008).

قامت الباحثة بعملية تحليل للوحدة الثانية من منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، والوحدة الأولى من منهجي الصف الثاني والثالث –الفصل الدراسي الأول من كل منهج–. ثم أعادت التحليل مرة أخرى بعد 14 يومًا. وكانت نتيجة معامل الثبات لعينة الصف الأول 0.55% و الصف الثاني 0.81% والصف الثالث 0.83%. بناء على ذلك، تم قبول نتائج عملية الثبات لمنهجي الصف الثاني والثالث الابتدائي، وأعادت الباحثة إجراءات الثبات مرة أخرى على منهج الصف الأول الابتدائي، وانتهت نتيجة معامل الثبات في المرة الثانية إلى 0.67%. مما اضطر الباحثة لإعادة إجراءات الثبات للمرة الثالثة، وكانت النتيجة 0.75%.

اعتمدت الباحثة النتيجة الأخيرة، كونها تعد نسبة مقبولة في مجال البحوث الإنسانية. حيث يشير طعيمة (2009)، أنه من خلال النظر في الدراسات التربوية السابقة، يتبين أن معامل الثبات يجب أن يتخطى 60%. وعمومًا، يصف طعيمة ثبات الأداة بأنه أمر نسبي يختلف من دراسة لأخرى حسب طبيعتها، ولا يمكن الجزم بحد أدنى له.

وتتوقع الباحثة انخفاض نتيجة معامل الثبات في المرتين الأولى والثانية عند منهج الصف الأول الابتدائي، بسبب كثرة الأنشطة التي تحتوي على مهارات خاصة بالوعي الصوتي، وتَحَمُّل كثير من الأنشطة لمهارات مختلفة تدعو الباحثة للتوقف عندها عدة مرات لرصدها وتحليلها بشكل جيد.

ثانيًا: الثبات من خلال الأفراد. تم توظيف هذه الآلية، لضمان الوصول إلى نتائج تتصف بمصداقية حقيقة، إذ تم تحليل الوحدة الثانية من منهج الصف الأول، من خلال الباحثة ومن خلال محكم آخر، وبعد 14 يومًا، اجتمع الباحثان لعرض الأرقام والتكرارات التي تم التوصل إليها، ثم وُظفت معادلة هولستي السابقة، ونتج عنها معامل ثبات قدره 0.74%.

وحدات التحليل والتسجيل:

تم اعتماد وحدة الصوت والمقطع والكلمة كوحدات للتحليل والتسجيل. إذ تساعد هذه الوحدات على إيجاد المهارات المختلفة سواءً كانت كصوت منفرد أو من خلال المقاطع أو داخل الكلمات، وذلك حسب طبيعة كل مهارة.

فئات التحليل:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة ومعايير ومناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، تم تحديد الفئات التالية (المتمثلة في محاور الأداة) لتكون محركًا لعملية البحث والتحليل داخل المنهج، وتتمثل في:

1- محور تمييز المقاطع الصوتية

2- محور تمييز الأصوات "منفردة أو في كلمة أو في مقطع"

3- محور التلاعب بالأصوات.

المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات بشكل إحصائي كما يلي:

- حساب التكرارات والنسب المئوية.
- حساب معامل الثبات عن طريق معادلة هولستي.

ضوابط عملية التحليل:

لضبط عملية التحليل، وضمان سيرها في إطار واضح ومحدد يتصف بالموضوعية ويبتعد عن الذاتية، اتجهت الباحثة إلى ما يلي:

1- تحديد هدف الدراسة بدقة ووضوح، إذ أن الدراسة تهدف إلى تحديد مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، والتحقق من صحة تقديمها بشكل كمي وكيفي سليمين داخل المنهج.

2- تفحص عينة الدراسة بدقة وتحديد الدروس والأنشطة المتماشية مع أهداف الدراسة، واستبعاد كل ما لا يمت للدراسة بصلة.

3- تحديد فئات التحليل ووحداتها بشكل صحيح.

4- الالتزام بنسبة ثبات لا تقل عن 60%، لضمان وصول الباحثة إلى نتائج حقيقية.

5- تحليل المحتوى الواضح في الكتاب، دون تأويل لنوايا المؤلفين أو اتجاهاتهم.

إجراءات الدراسة:

لإتمام الدراسة الحالية، قامت الباحثة بعدة إجراءات مختلفة، تهدف في النهاية إلى تحقيق غرض الدراسة والإجابة عن أسئلتها بشكل صحيح وموضوعي. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

1- تحديد هدف الدراسة والغرض منها بشكل واضح ودقيق يضمن العمل في إطار محدد.

2- الاطلاع على الدراسات السابقة للوصول إلى كل ما يتعلق بالمحتوى الخاص والملائم لطبيعة الدراسة (الوعي الصوتي ومهاراته – اللغة العربية – تحليل المحتوى).

3- تم تصميم أداة الدراسة في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من مهارات أثناء اطلاعها على الدراسات السابقة، ومن ثم عرضها بصورتها الأولية على مختصين من داخل وخارج دولة قطر، لإبداء آرائهم فيما يخص تصميم الأداة وتوزيع المهارات والمحاور. وقد تم تعديل الأداة وفق الملاحظات التي أدلوا بها.

4- بعد الانتهاء من عملية صدق الأداة، تم تطبيق عملية الثبات على عينة تمثل وحدة تعليمية واحدة من كل مرحلة دراسية، وذلك لضمان إلمام الباحثة بطبيعة كل منهج وطرق عرضه للأنشطة والمهارات المختلفة، لتكون عملية التحليل بعد ذلك سهلة وواضحة.

5- بعد الحصول على نسب مقبولة لمعامل الثبات لجميع العينات، تم تطبيق التحليل الفعلي وحساب التكرارات لكل مهارة من المهارات المحددة لمناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بفصليها الأول والثاني. وقد احتوت استمارات التحليل على خانة في بداية الصفحة، تحمل اسم الكتاب والفصل الدراسي والوحدة، وفي متن جدول التحليل أدرجت كل المهارة وبجانبها خانة لحساب التكرارات، ثم خانة للوصف، وهي مخصصة لكتابة رقم الصفحة الموجود بها المهارة وهل وجدت في كلمة أو صورة أو مقطع وما إلى ذلك، ثم خانة للملاحظات، حيث أخذت فيها كل الملاحظات الخاصة بطبيعة تقديم كل مهارة. ثم خانة لحساب تكرار كل مهارة، وبعد كل محور، خانة لحساب مجموع تكرارات المحور. وأخيرا، خانة لحساب مجموع التكرارات في الوحدة كاملة (انظر الملحق رقم ج).

6- بعد الانتهاء من التحليل، تم تفريغ عدد التكرارات لكل مهارة داخل جدول النتائج الذي سيأتي في الفصل التالي، مع نسب مئوية توضح وزن المهارة النسبي بين باقي مهارات المحور.

7- تلى ذلك عملية تحليل وصفية لأهم الملاحظات التي توصلت إليها الباحثة أثناء عملية التحليل، وذلك في ضوء معايير اللغة العربية التي صممت المناهج وفقها، وفي ضوء ما تضمنته الدراسات السابقة.

8- وأخيرًا الخروج بأهم التوصيات الملائمة لما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

الفصل 4: نـتـائـج الـدراسـة ومناقشتها

يقدم هذا الفصل البيانات الناتجة عن عملية التحليل التي خضعت إليها مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، مع تفسير لهذه النتائج. وذلك من خلال تقديم النسب المئوية والتكرارات للمحاور والمهارات، ومن ثم توظيف الأسلوب الكيفي في شرح طريقة تقديم كل مهارة من حيث الكم والتوزيع في المنهج، والإرشادات المتبعة داخل الأنشطة الصوتية، ومدى ملائمة كل ذلك مع الأهداف الصوتية للأنشطة وملائمتها مع المستوى الدراسي، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

في الجدولين التاليين، سيتم الترميز للتكرارات بالرمز (ك)، والترميز للنسب المئوية بالرمز (%). ثم سيلي ذلك تحليل كمي وكيفي للمحتوى، مع أهم الملاحظات التي توصلت إليها الباحثة أثناء عملية التحليل للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الجدول رقم 1 التكرارات والنسب المئوية لمحاور الأداة

م	المحور	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل 1		الفصل 2		الفصل 1		الفصل 2		الفصل 1		الفصل 2	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	تمييز المقاطع الصوتية	16	2.6%	51	6.7%	3	0.90%	1	0.4%	3	3.5%	0	0%
2	تمييز الأصوات	472	75.8%	538	70.6%	194	55.9%	161	59.7%	79	90.8%	106	99.1%
3	التلاعب بالأصوات	135	21.6%	174	22.7%	151	43.21%	108	39.9%	5	5.7%	1	0.9%
	مجموع التكرارات لكل فصل	623		763		348		270		87		107	
	مجموع التكرارات لكل منهج	1386				618				194			

إن أكثر ما يتضح من خلال عرض التكرارات والنسب المئوية في الجدول السابق، هو ارتفاع عدد تكرار مهارات الوعي الصوتي في منهج الصف الأول الابتدائي، يليه منهج الصف الثاني ثم الصف الثالث. ربما يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة منهج الصف الأول، والذي يركز بشكلٍ أساسي ورئيسي على تعليم المهارات الصوتية للطلاب، بعكس الصفين الثاني والثالث، حيث يتداخل مع مهارات الوعي الصوتي مهارات أخرى مثل القراءة والاستماع والكتابة والتحدث والأنشطة اللغوية، فتقوم جميع هذه العناصر بخفض الوزن النسبي للأنشطة الصوتية داخل المنهج (طعيمة، 1998). وللتعليق على هذه النتائج بشكل مفصل، يمكن الانتقال إلى الجدول التالي، والذي يعرض النسب والتكرارات المئوية لكل مهارة منفرة على حدة، خلال المناهج الثلاثة.

الجدول رقم 2 التكرارات والنسب المئوية لمهارات الوعي الصوتي في المناهج الثلاثة

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
	محور تمييز المقاطع الصوتية												
1	تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة. (ماء – مال)	3	18.7%	15	29.5%	0	0%	0	0%	2	66.67%	0	0%
2	تمييز المقاطع المتشابهة في نهاية الكلمة. (فادي – هادي)	13	81.3%	36	70.5%	3	100%	1	100%	1	33.33%	0	0%
	محور تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"												
3	تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف.	91	%19.2	140	25.6%	80	32.1%	103	42.8%	6	5.1%	21	17.9%
4	الربط بين صوت الحرف ورسمه.	48	10.2%	32	5.8%	0	0%	0	0%	0	0	0	0%
5	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في المخرج والصفة. مثل (ذ – ظ)	2	0.4%	25	4.5%	28	11.2%	36	15%	2	1.7%	3	2.5%

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
6	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة تبعًا للهجة.	0	0%	9	1.6%	6	2.4%	13	5.3%	2	1.7%	6	5.1%
7	تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة.	96	20.3%	67	12.2%	0	0%	11	4.4%	22	18.9%	1	0.8%
8	تمييز صوت الحرف ساكنًا	21	4.4%	22	4.1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
9	تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته الطويلة.	158	33.5%	161	29.5%	19	7.6%	11	4.4%	17	14.6%	1	0.8%
10	تمييز صوت الحرف منونًا بالفتح أو الضم أو الكسر.	0	0%	26	4.7%	36	14.4%	0	0%	0	0%	9	7.6%
11	تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها	54	11.5%	49	10%	0	0%	34	14%	0	0%	0	0%
12	تمييز صوت الهمزة الصحيح عن ألف المد.	0	0%	4	0.8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
13	تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد.	1	0.2%	0	0%	0	0%	3	1.2%	1	0.85%	1	0%

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
14	تمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد.	1	0.2%	0	0%	0	0%	3	1.2%	1	0.85%	1	0.8%
15	تمييز صوت الواو في حالة اللين.					0	0%	0	0%	1	0.85%	3	2.5%
16	تمييز صوت الياء في حالة اللين.					0	0%	0	0%	1	0.85%	0	0%
17	تمييز الصوت المشدد.	0	0%	12	2.2%	9	3.6%	3	1.2%	28	23.92%	0	0%
18	تمييز صوت اللام القمرية في الكلمات.					13	5.2%	6	2.5%	10	8.54%	4	3.4%
19	تمييز صوت اللام الشمسية في الكلمات.					22	8.9%	8	3.3%	3	2.56%	2	1.7%
20	تمييز صوت التاء المفتوحة في الكلمات.					14	5.7%	2	0.7%	3	2.56%	7	5.9%
21	تمييز صوت التاء المربوطة في الكلمات.					18	7.3%	4	1.6%	6	5.12%	6	5.1%
22	تمييز صوت الهاء في نهاية الكلمة.									0	0%	1	0.8%

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
23	تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة. (أَسد، سأَل، مِئذنة، لؤلؤ، سماء، شاطئ، بدأ).					0	0%	3	1.2%	0	0%	23	19.6%
24	تمييز صوت همزة الوصل حال ظهورها صوتيًا.									0	0%	7	5.9%
25	تمييز صوت همزة الوصل حال اختفائها صوتيًا.									14	11.9%	13	11%
26	تمييز همزة الوصل عن همزة القطع صوتيًا.									0	0%	8	6.8%
27	تمييز صوت الألف اللينة					4	1.6%	3	1.2%	0	0%	0	0%
	محور التلاعب بالأصوات												
28	تركيب مقاطع صوتية قصيرة، مقطعين إلى 3 مقاطع.	24	17.8%	52	29.9%								

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
29	تركيب مقاطع صوتية متوسطة، مقطعين إلى 3 مقاطع.	22	16.3%	68	39.1%								
30	تركيب مقاطع صوتية قصيرة، ثلاثة أو أربعة مقاطع.					25	16.5%	25	23.2%				
31	تركيب مقاطع متوسطة، 3 إلى 4 مقاطع.					48	31.7%	31	28.7%				
32	تركيب مقاطع طويلة، 3 إلى 4 مقاطع.					0	0%	0	0%				
33	تركيب مقاطع صوتية قصيرة، 3 إلى 5 مقاطع.									0	0%	0	0%
34	تركيب مقاطع صوتية متوسطة، من 3 إلى 5 مقاطع.									0	0%	0	0%

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
35	تركيب مقاطع صوتية طويلة، من 3 إلى 5 مقاطع.									0	0%	0	0%
36	تحليل كلمة إلى مقاطع صوتية قصيرة، مقطعين أو 3.	45	33.3%	28	16.1%								
37	تحليل كلمة إلى مقاطع صوتية متوسطة، مقطعين أو 3.	44	32.6%	26	14.9%								
38	تحليل كلمة إلى مقاطع صوتية قصيرة، 3 إلى 4 مقاطع.					31	20.6%	31	28.7%				
39	تحليل كلمة مكونة من مقاطع صوتية متوسطة، 3 إلى 4 مقاطع.					39	25.9%	21	19.4%				

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
40	تحليل كلمة مكونة من مقاطع صوتية طويلة، 3 إلى 4 مقاطع.					0	0%	0	0%				
41	تحليل كلمة إلى مقاطع صوتية قصيرة، 3 إلى 5 مقاطع.									1	20%	0	0%
42	تحليل كلمة إلى مقاطع صوتية متوسطة، من 3 إلى 5 مقاطع									2	40%	0	0%
43	تحليل كلمة إلى مقاطع صوتية طويلة، 3 إلى 5 مقاطع.									1	20%	0	0%
44	عزل صوت من الكلمة.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
45	حذف مقطع صوتي قصير من الكلمة.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
46	حذف مقطع صوتي متوسط.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

م	المهارة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
47	حذف مقطع صوتي طويل من الكلمة.					0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
48	إضافة مقطع صوتي قصير إلى الكلمة.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
49	إضافة مقطع صوتي متوسط إلى الكلمة.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
50	إضافة مقطع صوتي طويل إلى الكلمة.					0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
51	استبدال مقطع قصير في الكلمة.	0	0%	0	0%	8	5.3%	0	0%	1	20%	1	100%
52	استبدال مقطع متوسط في الكلمة.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
53	استبدال مقطع طويل في الكلمة.					0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

يُظهر الجدول السابق تفاوتًا في تكرار المهارات بين المناهج الثلاثة، وزيادة وزن بعض المهارات بشكل ملحوظ عن غيرها، واختفاء مهارات أخرى بشكل كامل في أحد المناهج أو في جميعها. ولتفسير ذلك، تم توظيف الأسلوب الكيفي للتحليل والوقوف على أهم ما تم التوصل إليه من ملاحظات، في ضوء الإحصاءات السابقة أثناء عملية التحليل.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي وهو: ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة ورصدها كما هو موضح في الجدول السابق، وبعدها تم تطبيق التحليل الكيفي للوقوف على أهم النتائج التي تم التوصل إليها أثناء عملية تحليل المناهج الدراسية، وفقًا لطبيعة كل مرحلة دراسية، ووفقًا لمعايير اللغة العربية والنتاجات التي صممت المناهج في ضوئها في دولة قطر، ووفق ما قدمته الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، بالإضافة إلى خبرة الباحثة الميدانية.

بداية، سيتم تحليل منهج الصف الأول للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بدولة قطر؟

أولاً: تحليل نتائج منهج الصف الأول الابتدائي (الفصل الدراسي الأول):

المحور الأول: تمييز المقاطع الصوتية

يحتوي هذا المحور على مهارتين، حازت فيه مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة على تكرار قدره 13 مرة، وجاءت مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة مكررة ثلاث مرات فقط. يتضح ارتفاع تكرار الكلمات التي تشابهت نهايتها أكثر من الكلمات

المتشابهة في البداية بفارق 10 مرات. وقد قدمت هاتين المهارتين عن طريق نشاط يكلف الطالب بقراءة مجموعة من الكلمات على نفس الوزن، وتمييز الكلمة المختلفة بين هذه المجموعة. لقد تحدثت العديد من الدراسات السابقة عن أهمية هذه المهارة مثل دراسة (Yopp,1992)، والتي أكدت بأنها من أُولى الأنشطة والمهارات التي ينبغي أن يتعرض لها الطالب في بداية تعلمه للأصوات، كونها سهلة وبسيطة وتندرج في المستوى الأول من مستويات الوعي الصوتي.

بناءً على ذلك، يمكن القول بأن هذه المهارة لم تتحقق على الوجه المطلوب، فعدد التكرارات المتمثل في 25 تكرارًا على مدار المنهج كاملًا لا يعد وزنًا مناسبًا، كما أنَّ المنهج لم يقدم الكثير منها في الوحدة الأولى، قبل التعرض للأصوات والحروف والحركات القصيرة والطويلة، حيث أن أربعًا فقط تكرروا قبل البدء في أول درس من دروس الأصوات. ولقد تحققت هذه المهارة على شكل نشاط يسمى (odd word)، أو التعرف على الكلمة المختلفة، إذ تأتي فيه أربع كلمات، ثلاث متشابهة، والرابعة تختلف عن البقية في مقطعها الأول أو الأخير، وعلى الطالب اختيار الكلمة المختلفة حسب قدرته على تمييز المقاطع.

هناك شكلان آخران لتطبيق هذه المهارة كان يمكن أن يتم تطبيقهما كذلك، الأول يدعى نشاط التطابق (Yopp, 1992)، حيث يُطلب من الطالب أن يحدد ما إذا كانت كلمتان أو أكثر تبدآن أو تنتهيان بنفس المقطع أو الصوت أم لا، وذلك ليتم اختبار أُلفة المتعلم للأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييزها عن بعضها البعض، ولكن هذا الشكل من الأنشطة لم يكن موجودًا في المنهج. والشكل الثاني يقوم بإعطاء كلمة ما، ويكلف الطالب بإنتاج كلمات أخرى على نفس الوزن، وهذا الشكل لم يكن متضمنًا في المنهج أيضًا (Yopp, 1992).

المحور الثاني: تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"

يتضح من خلال الجدول السابق، ارتفاع عدد تكرارات مهارة تمييز صوت الحركات الطويلة، حيث تكررت المهارة 158 مرة، يلي ذلك مهارة تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة، إذ كُررت هذه المهارة 96 مرة بوزن نسبي قدره 20.3% . وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة تمييز صوت حرف ما عن غيره من الأصوات، إذ تكررت هذه المهارة 91 مرة وأخذت وزنًا نسبيًا قدره 19.2%. وأخيرًا جاءت مهارة تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها 54 مرة بنسبة 11.4%. وبالتالي تكون هذه المهارات هي الأكثر تكرارًا في منهج الفصل الأول.

أما بقية المهارات فقد تكررت مهارة تمييز صوت الحرف ساكنًا 21 مرة، وباقي المهارات ما بين مرتين لصالح مهارة تمييز النظائر الصوتية في الصفة والمخرج، وتكرار واحدٍ لمهارتي تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد، وتمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد، ولا شيء لباقي المهارات.

أما عن مهارة تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف والتي جاءت مكررة 91 مرة في منهج الصف الأول الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، فإن مقدار تكرارها يعد قدرًا مقبولا وجيدًا. فهذه المهارة تعبر عن تمييز صوت حرف ما محدد عن باقي أصوات الحروف من خلال تعرف المتعلم لصوته عندما يراه أمامه أو يسمعه. وتحققت هذه المهارة من خلال نشاطين، الأول تأتي فيه جملة تحتوي بعض كلماتها على الحرف المراد تمييز الطفل لصوته، ولنقل صوت الدال على سبيل المثال، فيطلب النشاط من الطالب أن يقرأ ويلاحظ حرف الدال في الجملة التي أمامه. أما النشاط الآخر، فيحتوي على ثلاث أو أربع صور، تمثل كل صورة كلمة تحمل حرف الدال في

بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، ويطلب النشاط من الطالب أن يقوم بملاحظة الصور وتسميتها ولفظ حرف الدال بشكل واضح.

إن هذين النشاطين يركزان على الحرف المحدد والمراد تعليمه للطفل بشكل جيد. فنجد أن النشاط الأول يعتمد الطريقة الكلية في تقديمه للأصوات والحروف، ومع الميزات المتعددة التي تتصف بها هذه الطريقة من أنها تتفق مع طبيعة الإنسان التي تجعله يدرك الكل أولًا ثم ينتقل إلى إدراك الجزء، وأنها تحقق الهدف الأساسي من مهارة القراءة التي تجعل الطالب يركز على فهم المعاني والأفكار فيما يقرأه، إلا أن زهران وآخرين (2011) تحدثوا عن بعض المآخذ على هذا الأسلوب، كونه يحتاج لمعلم كفء وذو خبرة احترافية للتعامل مع هذه الطريقة، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تعيق الطفل في التعرف على طريقة كتابة الكلمات والحروف، كونه يركز على المنتج النهائي للجملة، لا على طريقة إنتاجها منذ البداية.

لذا تكون التوصية هنا، أن يتم الدمج في طرائق التدريس، بين الطريقة الكلية، والطريقة الجزئية، والتي تعتمد على دراسة أصوات كلمة محددة ومعرفة أسماء الحروف فيها ومن ثم نطقها مع الحركات ورسمها في النهاية. فيتحقق من ذلك التكامل بين التركيز على الفكرة العامة للجمل، وبين التركيز على تعلم الأصوات بشكل محدد داخل كلمات.

ولكن ما يؤخذ على النشاطين، هو صياغة الأسئلة المتعلقة بمهارة تمييز صوت الحرف، والذي يوجه الطالب إلى الملاحظة البصرية، دون أي توجيهٍ لنطق الأصوات أو لفظها. فعلى سبيل المثال، يكون السؤال على هيئة (لاحظ حرف الباء في الكلمات التالية، أو قم بتسمية الصور التالية ولاحظ حرف الباء فيها). ولم يضف السؤال الموجه للطالب أي إرشاد خاص بالناحية الصوتية مثل

اسمع صوت الباء أو لاحظ صوت الباء أو الفظ أو انطق صوت الباء، واكتفى التوجيه إلى الناحية الشكلية فقط دون تركيز على الناحية الصوتية.

لكن من ناحية التكرارات، فإن قيمة التكرار مقبولة هنا، حيث أن هذا المنهج، يتبعه جزء ثانٍ (الفصل الدراسي الثاني)، والذي من خلاله سيتمم المنهج عملية تمييز بقية أصوات حروف اللغة العربية كاملةً. ونشير هنا إلى الأصوات التي تم التعرض لها في منهج الصف الأول وهي (د، ر، ب، ح، م، ت، و، س، ط، ج، ش، ي، ل، ق) على الترتيب، أما البقية فتم تقديمها في الجزء الثاني من الكتاب.

يوجد هنا إشكالٌ واحد بسيط يدور حول قيمة التكرارات. فبعض الأنشطة في دروس التجريد، كانت تعرض كلمات مختلفة لتمييز الصوت، يصل عددها إلى ثلاثة أو أربعة أمثلة، إلا أن قليلًا من الدروس اقتصر على تقديم مثالين فقط لتمييز صوت الحرف، مثل حرفي الجيم والقاف على سبيل المثال (انظر كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي صفحة 202)، ويعدُّ هذا الأمر مستغربًا، إذ لم يكن هناك معيار موحد في عدد الأمثلة لكل درس من دروس تجريد الحروف.

أما عن المهارة الثانية وهي مهارة ربط صوت الحرف برسمه، فقد تمثلت في ذات النشاط الأول الذي يقدم في دروس التجريد وشرحنا آليته سابقًا، حيث يكلف الطالب بقراءة الحرف وملاحظته، وفي نفس الوقت، يقوم ذات النشاط بتوضيح شكل الحرف المحدد أسفل كل كلمة. ولكن ما تم ملاحظته أن بعض الحروف عندما توضع بشكل منفرد أسفل الكلمات، لا تكون مكتوبة بشكلها الصحيح كما كانت داخل الكلمة. فعلى سبيل المثال، نجد في درس حرف التاء صفحة 122، كلمة معلمتي، تم تمييز حرف التاء فيها بلونٍ مختلف، وتم إنزال سهم أسفل الكلمة وكتابة الحرف منفرد بهذا الشكل (تـ)، مع أن رسم التاء في الكلمة السابقة هو (ـتـ) كونها في وسط

الكلمة. وذات الأمر يتكرر في دروس أخرى مثل حرف الطاء صفحة 158، إذ تم عرض حرف الطاء في كلمة خريطة وقطر، وتم تمثيله أسفل كل كلمة بشكل منفرد على هذه الصورة (طـ) والصحيح أن تكون بهذا الشكل (ـطـ) كون الحرف في وسط الكلمة أيضًا. وقد تم التأكد من الرسم الصحيح لتلك الحروف، من خلال الرجوع لإحدى مراجع الخط العربي (موسى، شريدة، صبح، وآخرون، 2004). إضافة إلى ذلك، فإن الحروف لم تمثل بجميع أشكالها داخل الكلمة، ولم يتم التركيز بتاتًا على هذا الأمر، وكانت الأمثلة عشوائية كما يبدو ولا تسير وفق نسق محدد، مما يعني بأن الطفل لن يكون لديه إلمام بالأشكال المختلفة لكل حرف من الحروف، ليقوم بربط الشكل بالصوت بطريقة صحيحة.

وبالعودة إلى نموذج نظام القراءة التي أخبر عنه Stahl et al (1990)، في ملخصهم لكتاب Adam، يتضح تبادل عملية تعلم الأصوات وتعلم التهجئة في ذات الوقت، واللتان تحدثان من خلال النظر إلى الرموز وأشكالها والقدرة على تسميتها، ليتمكن من الطفل من القراءة لاحقًا بشكل جيد. ولكن ما تم تقديمه في المنهج لا يعكس هذا المبدأ على الوجه المطلوب.

المهارتان التاليتان هما مهارتا تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في المخرج والصفة وفي اللهجة. إذ لم تتكرر المهارة الأولى سوى مرتين مع زوج النظائر (ت–ط)، وذلك بعد دراسة الطالب لهذين الصوتين، مع أن الطالب يدرس في هذا الكتاب حرفي التاء والدال، ولكن لم يتم التعرض لهما كنظائر صوتية. لا يمكن القول بأن ذلك يعد مأخذًا، فإرجاء ذلك للفصل الثاني من الكتاب لا بأس به، خصوصًا وأن المتعلمين في هذه المرحلة ما زالوا في بداية تعلمهم للأصوات وما يتبعها من صوائت قصيرة وطويلة وغير ذلك، وأنهم سيتممون دراستها في الفصل الثاني، مما يعني إمكانية التعرض لها جميعًا حينئذ.

وفيما يختص بمهارتي تمييز أصوات الحروف المحركة بالحركات القصيرة والطويلة، أو تمييز صوتها في حالة السكون. فقد كان الحظ الأوفر من التكرارات يعود لمهارة الأصوات الطويلة (ألف المد، واو المد، ياء المد). وفيما يختص بالطريقة التي قام المنهج باتباعها للتعريف بهذه المهارة وصقلها، فقد قام في الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول بتدريس حرف الدال أولًا من خلال تقديم أشكاله وأصواته مع الحركات القصيرة، ثم تلاه مباشرة بدرس ثانٍ عن ألف المد، إذ قدم الدرس كلمات مثل (أنا ، دانة)، وصورًا لبابٍ وساعةٍ وكتاب، لِيُلفظ من خلالها صوت ألف المد. ثم يتبع ذلك ربطٌ بين حرف الدال من الدرس السابق وألف المد هنا، من خلال بعض الكلمات المصحوبة بصور ليتمكن الطالب من تخمين الكلمة ولفظها، مثل دار ودائرة ودانة.

وتكرر ذات الأمر مع واو المد، إذ أن الدرس التالي يقوم بتقديم حرف الباء ثم يليه درس لواو المد، من خلال عرض صوته في كلمة (جلوس). ثم يتبع ذلك صور معبرة عن الصوت، وهي حوت وصابون وحاسوب، وعلى الطالب أن ينطقها ويلفظ صوت واو المد فيها. وبعد ذلك يتم ربط صوتي الدال والباء بواو المد، من خلال مقطعين صوتيين (دو ، بو). وبعدها كلمات أخرى يصاحبها صور، وهي خروف وحروف وزيتون.

ويتكرر الأمر أخيرًا مع حرف الراء الذي يتبعه المد الثالث وهو ياء المد، والذي يسير على نفس وتيرة المدِّين السابقين، ويتم تمثيله بمقاطع مختلفة مع حروف الدال والباء والراء، وبعض الكلمات والصور الأخرى مثل جدي وأمي وأبي. لكن ما يؤخذ على هذا التقديم هو تسمية عنوان كل درس من هذه الدروس بحرف الألف وحرف الواو وحرف الياء، مع أنها لم تذكر أي شيء يتعلق بهذه الأحرف بتاتًا، فكل ما قدمته هذه الدروس هو أمثلة على أصوات المدود الثلاثة، فكان

من الأصح تسمية كل درس باسمه الواضح والصريح (ألف المد، واو المد، ياء المد) دون أي خلط بين المدود والأصوات الصحيحة.

أما عن أسلوب تقديم المهارة بعد ذلك في الدروس الأخرى، ففي كل درس كان تقديم مهارة الأصوات الطويلة ثابتًا بطريقة موحدة، من خلال مقاطع صوتية. على سبيل المثال، حرف التاء في صفحة 111 وحرفي الطاء والجيم صفحة 159 و 161، قُدمت فيه المدود على هيئة مقطعين لتركيبها شفويا وقراءتهما على هيئة صوت طويل، ومن ثم مقاطع أخرى مثل (شا، سو، قي) يقرؤها الطالب بجانب مقاطع قصيرة نظيرة لها مثل (شَ، سُ، قِ)، حتى يميز بين الصوتين بشكل جيد.

وهناك القليل من الدروس التي تجاوزت هذا الأمر بتدريبات إضافية، حتى يتمرس المتعلم من خلالها على تمييز الأصوات الطويلة بشكل أعمق، مثل ما حدث مع حرف الياء صفحة 177، وحرف الواو صفحة 128. حيث عرضت بعض الصور والكلمات أسفلها، والتي ينقصها مقطع ما، وعلى الطالب أن يحدد ما إذا كان المقطع الناقص يصحبه حركة قصيرة أم طويلة، ونوع هذه الحركة بالطبع. ويُعد هذا النشاط من الأنشطة الجيدة والمهمة التي كان من الأفضل أن تضاف إلى جميع الدروس وليس في هذين الدرسين فقط، حتى يعي الطالب طبيعة الأصوات القصيرة والطويلة داخل الكلمات بشكل أكثر من ذلك، لا منفردةً في مقاطع فقط. إذ اعتمد الأمر في بقية الدروس على فكرة المقاطع الصوتية المنفردة (دا، رو، شي) وهكذا، دون تقديمها من خلال الكلمات.

أما عن الحركات القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة)، فقد كان لها شكل واضح ومحدد في جميع الدروس، وهي أن يُقدم الحرف محركًا بحركة قصيرة داخل الكلمة، تصاحبه صورة معبرة عن الكلمة (مثال واحد فقط لكل صوت قصير)، ليتمكن الطالب من لفظها. بالإضافة إلى نشاطٍ ثانٍ يقدم الحرف في صورة مقطع قصير، وبجواره ذات الحرف ممدودًا بإحدى الحركات الطويلة، ليقرأهما

الطالب ويميز بينهما. إضافة إلى ذلك، يعتبر ذات النشاطين الموجودين في صفحة 177 وصفحة 129 الذي تم الحديث عنه للتو مع الحركات الطويلة، نموذجًا جيدًا للأنشطة التي تعزز مهارة الأصوات القصيرة كذلك، لكن ينطبق عليه ذات المأخذ الذي تم عرضه سابقًا، من ناحية اقتصار هذا النشاط على حرفي الواو والياء فقط.

وفيما يختص بتمييز صوت الحرف الساكن، فقد تم تضمينه مع ذات الأنشطة الخاصة بالأصوات القصيرة من خلال مثال واحد فقط في كل نشاط. وما يؤخذ هنا على هذا المهارات الثلاثة هو الإرشاد الموجه من خلال صيغة السؤال. فعلى سبيل المثال، يوجه النشاط الخاص بتمييز الأصوات القصيرة والساكنة إلى (قراءة الكلمات وتوصيلها بالكلمة المماثلة)، ولم يشر أبدًا إلى لفظ أو تمييز الصوت القصير أو الساكن في الكلمات، مع أن النشاط قام بتمييز الحرف ذي الحركة القصيرة والساكنة بلون مختلف عن بقية الكلمة، ولكن لم يشر السؤال إلى أي توجيه تجاه هذه النقطة بتاتًا.

تلي هذه المهارات، مهارة تمييز صوت الحرف منونًا بتنوين الفتح أو الضم أو الكسر، والتي لم تذكر بتاتًا في هذا الكتاب ولا حتى في نهايته، حتى بعد اكتساب الطالب لعدة أصوات وممارسته لعدة أنشطة تعينه على تمييز هذا الصوت ونطقه بشكل جيد، مع أن مهارتي التحليل والتركيب كانتا دائما ما تحتوي كلماتها على أصوات منونة. وهنا يتم التساؤل عن السبب في عدم تضمين هذه المهارة في كتاب الفصل الأول؟

يلي ذلك مهارة تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، والتي حضرت في المنهج بتكرار قدره 54 مرة، من خلال النشاط الثاني من كل درس تجريد. حيث يعرض هذا النشاط ثلاث صور، تعبر كل صورة عن كلمة تحتوي على حرف الدال على سبيل المثال، مرةً في بداية

الكلمة ومرة في وسطها ومرة في نهايتها، وعلى الطالب ملاحظة الصورة وتسميتها ولفظ حرف الدال فيها بشكل واضح وصحيح (مثال ذلك حرف الراء صفحة 64)، ولم يتم التمثيل لهذه المهارة بالكلمات أبدا.

أما عن مهارة تمييز صوت الهمزة عن صوت مد الألف، فلم تذكر في هذا الجزء من الكتاب، كونه لم يتعرض لحرف الهمزة، إذ جاء ذكرها في كتاب الفصل الثاني. ولكن مهارتي تمييز صوت الواو الصحيح عن مد الواو، وتمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد، ذكرتا مرة واحدة فقط، في مثال لكل حرف على حدا.

إذ يُكلف النشاط قراءة كلمات وملاحظة الفرق في نطق حرف الواو وحرف الياء. ولكن هذين النشاطين اشتملا أيضًا على تمييز بين الحرفين في حالة الحركة القصيرة لكل حرف وفي حالة الحركة الطويلة المقابلة لها على النحو التالي: (وَرقة – ألوَان)، (وُجوه – طاوُوس)، (وِسادة – طوِيل) وعلى هذا النحو لحرف الياء: (يَرسم – يَاسمين)، (يُصلي – طيُور)، (مصايِف – تزيِّين). ونجد هنا أن المثاليين (وُجوه – طاوُوس) و (مصايِف – تزيِّين) يقارنان بين الحالة الصحيحة وحالة المد. وفي الحقيقة أنه لا ضير من تقديم النشاط بهذه الصورة خصوصًا أن صيغة السؤال كانت جيدة وتركز على الجانب الصوتي لكلا الحالتين (أقرأُ وألاحظُ حرف الواو أو الياء).

ولكن من الأفضل فصل الأنشطة التي تركز على التمييز بين صوتي الواو والياء في حالتهما الصحيحة والمتحركة، كل على حدة، كون هذين الحرفين على وجه التحديد يتميزان بخصائص مختلفة عن بقية الحروف، حتى يتم التركيز عليهما بشكل منفصل دون الخلط بين مهارات أخرى.

أما في حالة إذا كان الهدف من النشاط التركيز بشكل عام على تمييز الحرفين في جميع حالتهما الصوتية القصيرة والطويلة، بغض النظر عن طبيعتهما المختلفة كأنصاف حركات، فهذا يعني بأن المهارة المقصودة لم تتحقق. ويعد النشاط في هذه الحالة جيدًا من ناحية تمييزه بين الحركات الطويلة عن القصيرة. وبناءً عليه، يوصى بتضمين أنشطة مماثلة له مع باقي الحروف، وليس الاقتصار على حرفي الواو والياء فقط.

المهارة الأخيرة هنا هي مهارة تمييز صوت الحرف المشدد، إذ لم يرد ذكرها في هذا الجزء من الكتاب أبدًا، وقد يعود سبب تأخيرها للجزء الثاني من الكتاب والتي تكررت فيه المهارة بالفعل، إلى إعطاء فرصة للطالب كي يتعرض لمهارات صوتية مختلفة تعده إلى مثل هذه المهارة لاحقًا، ولا ضير في ذلك.

بهذا الشكل، يبدو التباين في مهارات هذه المحور من حيث تقديم بعض المهارات بشكل جيد والبعض الآخر كان يحتاج إلى بعض الدعم، كما أن عددًا من الأنشطة اتسم بحاجته لدعم أكثر في توجيه المتعلم نحو الناحية الصوتية، حتى يتم تطبيق النشاط واكتساب مهاراته بشكل صحيح.

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

اشتمل هذا المحور على 12 مهارة، كانت أكثرها تكرارًا هي مهارتي التحليل، ثم مهارتي التركيب، ولا شيء لمهارات العزل والحذف والإضافة والاستبدال. وعن مهارة التركيب، فقد تم تحديد عدد المقاطع التي سيتم تركيبها من 2 إلى 3 كأقصى حد، مع الإشارة إلى أمرين، الأول، أن مهارة تركيب أو حتى تحليل المقاطع القصيرة يجب أن تحتوي الكلمة فيها على مقطعين قصيرين على

الأقل، في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع أو أكثر، وينطبق هذا الأمر على جميع مهارات تركيب المقاطع القصيرة في المناهج الثلاثة. وإضافة لذلك، فإن الكلمات التي تحتوي على مقاطع مختلطة (متوسطة وقصيرة)، يتم احتسابها في ذات الوقت لكلا المهارتين، وهذا على مدار المناهج الثلاثة كاملة.

لقد كان تكرار نشاط تركيب المقاطع القصيرة 24 مرة، مقابل 22 مرة للمقاطع المتوسطة. وقد تحققت المهارتان عمومًا في الجزء الأول من كتاب اللغة العربية بشكل لا بأس به، إذ أنَّ المنهج راعى في تقديمه أن تكون الحروف المكونة للمقاطع الصوتية قد سبق دراستها، كما أنه قد تم تقديم أنشطة التركيب في المنهج على أنشطة التحليل، وهذا هو الصواب، وذلك لأنها أكثر سهولة وأقل تعقيدًا (Stahe et al, 1990). ولكن لم يكن هناك تدرج من السهل إلى الصعب فيما يختص بهذه المهارة. فلم يقدم المنهج في البداية كلمات مكونة من مقطعين قصيرين مثل (أَبٍ، أخٍ، مِنَ) ليتدرج من خلالها إلى مقطعين أحدهما قصير والآخر متوسط، ثم ينتقل إلى ثلاثة مقاطع. بل بدأ المنهج مباشرة من المرة الأولى بثلاثة مقاطع مختلطة ما بين مقاطع قصيرة ومقاطع متوسطة مثل /مَحْ/، /مُو/، /دٌ/ و /حَا/، /مِ/، /دٌ/ و /حَ/، /مَ/، /دُ/.

وأخيرًا، لوحظ وجود فارق في التكرارات بين مهارتي التركيب والتحليل لصالح مهارة التحليل. وكان من الأفضل أن يتقاربا في مرات التكرار، كونهما مكملتان لبعضهما البعض، وتساعدان على تخطي العديد من مراحل الوعي الصوتي، بالإضافة إلى أن مهارة التركيب لها دورٌ كبير في إكساب مهارة قراءة الكلمات بشكل جيد، كونها تعتمد على دمج الأصوات ونطقها بجانب بعضها البعض لإنتاج الكلمات (Bursuck & Damer, 2015).

لقد اشتملت بعض تدريبات التركيب على مثال واحد على أكثر يحمل أربعة مقاطع، وهذا المستوى قد يصعب على الطلاب في هذه المرحلة المبكرة، وفق ما خلصت إليه أداة الدراسة بعد تحكيمها إلى إرجاء المقاطع الأربعة إلى منهج الصف الثاني.

ولكن يمكن القول أن وجود مثال واحد فقط في كل مرة قد لا يكون سلبيًا، فقد تكون محاولة مصغرة لتدريب الطلاب وتمكينهم من هذه المهارة لاحقًا.

وفيما يتعلق بالتحليل، فقد تكررت مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية قصيرة 45 مرة، في مقابل 44 مرة لمهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع متوسطة. أما بالنسبة لمهارات العزل، فلم يتحقق أي منها في هذا الجزء من الكتاب. تنطبق نفس الملاحظات المقدمة في مهارتي التركيب السابقتين هنا، من ناحية تنوع الأمثلة واعتمادها على ما سبق دراسته من أصوات وحروف، واحتواء بعض الأنشطة على أمثلة لكلمات يجب تحليلها إلى أربعة مقاطع، وهو غير مطلوب في المستوى الحالي. كما أن مهارة التحليل تقدمت بشكل واضح على مهارة التركيب، وكان من الأفضل وجود تقارب بينهما.

أما عن مهارات العزل فلم يتحقق أي منها في المنهج، مع أنها ضرورية في إعلام القائم على العملية التعليمة بقدرة الطفل على تمييز الأصوات عن بعضها البعض وتحديدها (Stahe et al, 1990).

وفيما يتعلق بمهارات الإضافة أو الحذف أو الإبدال، فلم تتكرر هي الأخرى، وربما يعود ذلك إلى صعوبتها وإرجائها إلى الجزء الثاني من الكتاب، ولكن هل تحققت هناك بالفعل؟

تحليل نتائج الصف الأول الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني):

المحور الأول: تمييز المقاطع الصوتية

تماثل ترتيب المهارات في هذا المحور، مثل نظيره في الفصل الأول، إذ جاءت مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة 36 مرة، وتلتها مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة بعدد 15 تكرار.

جاءت المهارة الأولى موزعة على المنهج بصورة نشاط يكلف الطالب بقراءة مجموعة من الكلمات وتحديد المختلف بينها، حسب المقطع الأول أو الأخير. وذات الأمر يتشابه هنا مع سابقه في كتاب الفصل الأول، أن المنهج كان يركز على مهارة تمييز المقاطع الصوتية في نهاية الكلمة، أكثر منها في البداية. فقد كان الفارق بين المهارتين هنا 21 تكرارًا. مع ضرورة الإشارة إلى أن وزنهما كان منخفضًا في العموم، خصوصًا فيما يختص بتمييز المقاطع في بداية الكلمة. وتجدر الإشارة هنا مرة أخرى على أهمية هذه المهارة كما ذكر سابقًا إذ من شأنها خلق حصيلة صوتية عالية من المقاطع والكلمات تعين الطالب فيما بعد على إتقان مهارة القراءة بشكل جيد (Stahe et al, 1990). وبالنسبة للمعايير، فقد شملت على بند خاص وواضح لهذه المهارة من خلال النتاج رقم 1.10.1.

المحور الثاني: محور تمييز الأصوات: "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"

تكررت مهارة تمييز صوت الحرف عن غيره من أصوات الحروف الأخرى 140 مرة، بنسبة قدرها 25.5% من بين بقية مهارات المحور، وسبقها في ذلك مهارة تمييز الحركات الطويلة بتكرار قدره 161 وكانت نسبته 29.4% . تلا ذلك في المرتبة الثالثة مهارة تمييز صوت الحرف بحركاته القصيرة، إذ تكررت المهارة 67 مرة بوزن نسبي قدره 12.2%، ثم مهارة تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها حيث جاءت 64 مرة. بهذا الشكل، تكون هذه المهارات هي الأعلى تكرارًا في هذا المحور. أما مهارتي تمييز النظائر الصوتية حسب الصفة والمخرج واللهجة، فقد ورد لها 31 تكرارًا لصالح تمييز النظائر الصوتية حسب المخرج والصفة، وتسعِ تكرارات لصالح مهارة تمييز النظائر حسب اللهجة.

وبالنسبة لمهارتي تمييز الأصوات الساكنة والمنونة، فقد تكررت الأولى 22 مرة والثانية 27 مرة. وتماثلت مهارتي تمييز صوت الهمزة الصحيحة عن صوت ألف المد، وتمييز الصوت المشدد بتكرار قدره 4 مرات. وأخيرًا، فإنه فلم يتحق أي تكرار لمهارتي تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد، وتمييز وصوت الياء الصحيح عن ياء المد.

تتشابه معظم الملاحظات في هذا المحور مع نظيرتها في كتاب الفصل الأول. فعلى سبيل المثال، قدمت مهارة تمييز صوت حرف عن غيره من الحروف، ومهارة ربط صوت الحرف برسمه، وتمييز صوت حرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها بنفس الطريقة تماما كما قدمت في الفصل الأول، مع نفس الملاحظات الخاصة برأس الأسئلة وتوجيهاتها من الناحية الصوتية، بالإضافة إلى قليلٍ من أشكال الحروف الغير متطابقة مع شكل الحرف ذاته داخل الكلمة المعروضة ومن ذلك حرف الكاف في صفحة رقم 137، والذي جاء في كلمة (نِعَمِكَ) وتم تمثيل شكل الحرف أسفل

الكلمة بهذا الشكل (كـ). بالإضافة إلى أن جميع هذه المهارات قد ذكرت من خلال معايير ونتاجات المنهج.

أما بالنسبة لكل من مهارات تمييز الأصوات بالحركات القصيرة والطويلة وفي حالة السكون، فقد جاءت في هذا الفصل بشكل أوضح من الفصل السابق من ناحية الإرشاد والتوجيه الموجود في السؤال. فكان المأخذ في المرة السابقة هو عدم توضيح التوجيه في السؤال بشأن تمييز صوت الحرف محركًا بالحركة القصيرة أو الطويلة أو ساكنًا، ولكن تغير الأمر هنا على الهيئة التالية (الفظ حرف النون مع السكون والحركات القصيرة والطويلة) وهكذا مع باقي الحروف. كما أن مهارة الحركات الطويلة هنا أصبحت تمثل من خلال كلمات يميز بها الحرف الممدود بلون يختلف عن بقية الكلمة، وليس مجرد مقاطع صوتية مثل (ما ، سو ، شي).

إلى جانب ذلك، تم إضافة نشاط جديد يكلف المتعلم بملاحظة بعض الصور وتسميتها شفويًا (اسم الصورة موجود في الأسفل، وينقصه حرف محدد)، وعلى الطالب أن يحدد الصوت الناقص بشكل صحيح، فيما إذا كان ساكنًا أو محركًا بحركة قصيرة أو طويلة، حسب ما قام بنطقه.

ولكن للأسف لم يتحقق هذا النشاط في جميع دروس التجريد، واقتصر على بعضها دون الآخر. وقد كان من الأفضل أن يصاحب جميع الدروس؛ لفاعليته في صقل مهارة الأصوات الطويلة والقصيرة والساكنة. وأخيرًا، فإن مهارة تمييز الصوت الساكن كانت هي الأقل تكرارًا، فلم ترد إلا مرةً واحدة في كل درس تجريد. وقد تكررت مهارة الأصوات القصيرة بمعدل مرة لكل صوت، أما الأصوات الطويلة فتختلف من درس لآخر، إذ يتكرر كل صوت طويل بين مرةٍ أو مرتين، ونوردُ أخيرًا بأن المعايير قد تضمنتها بشكل جيد.

وفيما يختص بمهارة صوت التنوين، جاء في هذا الجزء من الكتاب ذكر لمهارة تمييز الأصوات المنونة بأشكالها الثلاثة بتكرار قدره 27 مرة، من خلال ثلاثة أنشطة متفرقة. الأول يقوم بالتمييز بين صوت النون محركًا ومنونًا، حيث يطلب من الطالب لفظ حرف النون تارة مع الحركات القصيرة وتارة مع التنوين. والنشاط الثاني يكلف الطالب بقراءة مجموعة من الكلمات وتصنيفها حسب نوع التنوين، والثالث يكلف الطالب بقراءة أربع كلمات غير منونة، ثم يقرؤها مرة أخرى مع أشكال تنوينها الثلاثة، ونطق هذا التنوين بشكل واضح.

لقد كان كل من النشاط الأول والأخير هما الأفضل، إذ أن الثالث ركز على الناحية الصوتية للمهارة، عندما وجه إلى نطق التنوين بصوت واضح، وعرض كل كلمة مع أصوات التنوين الثلاثة، حتى يميز الطالب كيف يمكن أن يتغير صوت التنوين في كلمة واحدة حسب نوع التنوين. وكذلك في النشاط الأول، فكان التكليف يوجه القارئ بلفظ حرف النون تارة مع الحركة القصيرة وتارة مع التنوين. أما النشاط الثاني فركز على عملية التصنيف وقراءة الكلمة بشكل عام دون التركيز على نطق صوت التنوين. ومع أهمية هذه المهارة وما يترتب عليها من مهارات كتابية فيما بعد، إلا أنها لم تذكر في معايير اللغة العربية للصف الأول. ويوصى هنا بضرورة إضافتها، كونها أحد المهارات الصوتية المهمة، كما أن المنهج قد أورد أنشطة خاصة بها، وأكدت عليها الدراسات السابقة أيضًا مثل دراسة العشيري (2017).

وبالحديث عن مهارات تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في المخرج والصفة أو اللهجة، فقد تكررت هذه المهارات بنسبة أكبر هنا، بسبب تعرض الطالب إلى جميع أصوات اللغة من خلال دراسته للجزء الثاني من الكتاب. إذ وجدت أنشطة تميز بين كل من (ك، ق) ، (س، ص)، (ث، س)، (د، ض)، (ذ، ظ)، هذا من ناحية الصفات والمخارج. أما من ناحية اللهجة، فقد تم التمييز

بين كل من (غ، ق، خ) و (ض، ظ). وبمقارنة هذه الأزواج مع ما تم تحديده في معايير اللغة العربية، فإن النظائر المذكورة في المعايير تحققت في المنهج عدا النظيرين (ث، ذ) و (ك، خ). أما بالنسبة للتمييز بين نظائر اللهجة فقد تحققت جميعها دون أي نقصان.

تأتي بعد ذلك مهارات التمييز بين صوت الهمزة الصحيح وألف المد، والتمييز بين صوت الواو الصحيح وواو المد، والتمييز بين صوت الياء الصحيح وياء المد، والتي لم يتكرر أي منها سوى المهارة الأولى 4 مراتٍ من خلال نشاط واحد فقط، ولم تتحقق المهارتان الثانيتان في أي من أنشطة الكتاب، رغم أهميتهما، ورغم عدم تحققهما في الجزء الأول من الكتاب بشكل كافٍ.

أما عن المهارة الأولى فلقد اعتمد السؤال الموجه للطالب على جانب الملاحظة دون الصوت، فكلف الطالب بقراءة الكلمات وتصنيفها في الجدول، حسب ما إذا كانت الكلمة مشتملة على همزة صحيحة أو ألف مد، دون إضافة توجيه لنطق الكلمات والتمييز بين هذين الصوتين على وجه التحديد (انظر الكتاب صفحة 50، نشاط 11). كما أن معايير اللغة العربية للصف الأول شملت مهارة تمييز صوت الهمزة عن مد الألف، ولم تشمل المهارتان الثانيتان في مصفوفتها، ولكن الدراسات السابقة أكدت على أهمية تضمينها جميعًا في المناهج، بسبب اللبس الحادث بين هذه الأصوات الصحيحة وما يقابلها من أصوات العلَّة، وبسبب ما يتميز به حرف الواو والياء على وجه التحديد من تنوع في حالتيهما (العشيري، 2017).

وأخيرًا، تأتي في هذا المحور مهارة تمييز الصوت المشدد، والتي تكررت 12 مرة من خلال نشاطين متتاليين، دون إشارة واضحة أيضًا إلى تمييز الصوت المشدد في الكلمات، بل ركز التوجيه على قراءة الكلمة ووضع دائرة حول الحرف المشدد، أو كتابة الحرف المشدد أسفل الكلمة (الشدة

مرسومة على الحرف ولن يرسمها الطالب). ولم يكن هناك أي اتجاه صوتي في هذين النشاطين، مع ورودهما في الجانب الصوتي في معايير الصف الأول.

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

في هذا المحور، كان التكرار الأعلى لمهارة التركيب يليها التحليل، ولم يظهر أي تكرارٍ لصالح مهارات العزل والحذف والإضافة والإبدال. تكررت مهارة تركيب المقاطع الصوتية القصيرة 52 مرة بوزن نسبي قدره 29.8%، أما المقاطع المتوسطة فكان عدد تكراراتها 68 تكرارًا بنسبة 39%. لم يكن توزيع أنشطة مهارة التركيب واضحًا، فقد شملت بعض دروس تجريد الحروف على أنشطة تركيب للمقاطع الصوتية، وأخرى لم تشتمل عليها. ويعتبر تحقق هذه المهارة في المنهج بشكل متكاملٍ مع جميع الأصوات والحروف التي يقوم الطالب بدراستها في الصف الأول الابتدائي، أحد العوامل الهامة التي تصعد بالطالب من مرحلة الأصوات والمقاطع المفردة إلى مرحلة التهجئة والقراءة، فيتمكن من قراءة أي كلمة جديدة قد تواجهه في أي نص (Bursuck & Damer, 2015).

ومن ناحية مهارة تركيب المقاطع القصيرة على وجه التحديد، فقد خلا المنهج تمامًا من عمليات تركيب الكلمات ذات المقطعين القصيرين كما ذكر سابقًا في الفصل الأول، واكتفى بالكلمات ذات المقطعين (أحدهما قصير والآخر طويل)، أو كلمات ذات ثلاثة مقاطع قصيرة، أو

ثلاثة مقاطع منوعة ما بين قصيرة ومتوسطة. كما كانت جميع الكلمات المدرجة في الأنشطة، شاملة لما سبق دراسته من الحروف والأصوات.

ومن ناحية أخرى، لم يتم التطرق في الفصل الأول لجميع أشكال المقاطع مثل اللام الشمسية والشدة. وبالرغم أن مهارة اللام الشمسية غير مدرجة ضمن مهارات منهج الصف الأول (سواء في أداة الدراسة أو معايير المنهج)، إلا أنها ظهرت في المنهج في عدة أنشطة، ومع ذلك، لم يتحقق أيٌّ من أشكالها في أنشطة التركيب، وقد يفسر هذا الأمر بصعوبة هذه الأشكال بعض الشيء على هذه المرحلة.

وبناءً عليه، سيتم فحص منهج الصف الثاني وتحديد ما إذا تم تضمين هذه الأشكال بشكل جيد أم لا. وأخيرًا، فقد تم تحقيق هذه المهارة في المنهج حسب ما قدمت في معايير الصف الأول من ناحية مزج مقطعين أو ثلاثة مقاطع على الأكثر، وكان ذلك جيدًا.

وفيما يتعلق بالتحليل، فقد تكررت مهارة تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية قصيرة 28 مرة بنسبة قدرها 16% تليها مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية متوسطة بتكرار قدره 26 وبنسبة 14.9%. ويعد تكرار هاتين المهارتين في هذا الكتاب أقل من نظيرتيها في الجزء الأول، والتي تكررت فيه مهارة تحليل الكلمات ذات المقاطع القصيرة 45 مرة، ومهارة تحليل الكلمات ذات المقاطع المتوسطة 44 مرة. ليس ذلك فحسب، بل إنَّ تكرار مهارتي التحليل هنا أقل بكثير من تكرار مهارتي التركيب في هذا الجزء، كما أن أنشطة التحليل لم تتكرر في جميع دروس التجريد، وهو أمر يستوجب الوقوف عنده.

فعلى الطالب أن يتعرض لنطق كل حرف يقوم بدراسته من خلال مقاطع صوتية يأتي فيها الحرف بأشكال متعددة (مع الحركات الطويلة والقصيرة وساكنًا)، حتى يألفها الطالب صوتيًا، فيتمكن من إتقان مهارة القراءة بشكل جيد (Bursuck & Damer, 2015).

وعلى الناحية الأخرى، تمثلت جميع الأصوات في أنشطة التحليل، ولم يتم تضمين أي صوت دون دراسته سلفًا، عدا أن الأمثلة لم تحتوي على أصوات مشددة يقوم الطالب بتحليلها، ويمكن إرجاء ذلك للصف الثاني، وسيتم التحقق من ذلك حينها. ولقد تحققت هذه المهارة في الفصليين الدراسيين حسب ما تقدم في المعايير، والتي نصت في النتاج رقم 1.6.1 من المعيار 6.1 على وجود أنشطة تحليل لمقاطع قصيرة ومتوسطة لكلمات مكونة من مقطعين أو ثلاثة مقاطع، إلا أنها تحدثت عن تحليل كلمات تحتوي على مقاطع طويلة. ومع ذلك، لم يتواجد أيٌّ منها في المنهج. وبالنسبة لأداة الدراسة، فهي ليست من المهارات التي يجب أن يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة لصعوبتها.

أما مهارات عزل الأصوات والحذف والإضافة والإبدال، فلم تتواجد بأي شكل من الأشكال في هذا الفصل أيضًا، مع انعدامها كذلك في الفصل الأول، بالإضافة إلى عدم ورود ذكرها في معايير الصف الأول ضمن المهارات التي يجب أن تدرس للطالب. ولقد أكدت دراسات مثل (Stahe et al, 1990) أن مهارات التلاعب بالأصوات من المهارات الضرورية والتي يجب أن يتقنها الطالب جيدًا، لأنها إحدى مؤشرات استعداد الطفل لأداء القراءة بشكل جيد. وجميع هذه المهارات وفقًا لدراساتٍ سابقة مثل دراسة Hassanein et al (2021a) ، أكدت نتائجها على دور مهارة الحذف في عملية اكتساب مهارة القراءة. كما أكدت دراسات أخرى على أهمية عمليات العزل والإضافة في التمكن من مهارة القراءة (Stahl et al, 1990; Yopp, 1992).

تعقيب عام على منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي:

بناءً على ما سبق من تحليل لما ورد في الفصلين الأول والثاني من منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، فإن بعضًا من المهارات والمعايير تحققت بشكل جيد، وهي المهارات المتعلقة بتمييز صوت حرف عن غيره من أصوات الحروف، وتمييز النظائر الصوتية، ومهارتي التحليل والتركيب وتمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، مع الأخذ في الاعتبار كل ما تم التوقف عنده من ملاحظات. والبعض الآخر تحقق بشكل جيد من ناحية الكم لا الكيف، مثل مهارتي تمييز الأصوات الطويلة والقصيرة في الفصل الدراسي الأول. وهناك ما لم يكن على الوجه المطلوب، مثل مهارة تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد، وصوت الياء الصحيح عن ياء المد، بالإضافة إلى أصوات التنوين. وقد تنوعت الإشكالات فيما سبق من ناحية أسلوب عرض النشاط وصياغة الأسئلة وتركيزها على الهدف الصوتي من عدمه، أو قلة في الوزن النسبي لبعض المهارات.

وأخيرًا انعدمت بعض الأمور الهامة وأبرزها جانب الإضافة والإبدال والحذف والعزل، بالإضافة إلى غياب بعض المعايير المهمة أيضًا عن مصفوفة المعايير، مثل ما يتعلق بمهارة الأصوات الساكنة والمنونة مع وجودهما في المنهج. ومن الإشكالات الأخرى عدم تقديم العديد من الأنشطة التي تتعلق بمهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة أو نهايتها بشكل مكثف. إذ عدَّ المختصون هذه المهارة من أساسيات تدريس الأصوات في المرحلة الأولى، وذلك لسهولتها وقدرتها على تكوين ثروة لغوية لدى الطفل (Stahe et al, 1990).

لا يمكن القول بأن المنهج لم يكن على المستوى المطلوب، إذ هناك الكثير من المهارات التي تواجدت بالفعل، ولكنها كانت تحتاج إلى تقديم أفضل مما هي عليه، مع تركيز على النواحي الصوتية بشكل أوضح، بالإضافة إلى ضرورة تضمين بعض الكلمات غير الحقيقية في بعض الأنشطة، لتكون سبيلًا لتوضيح مدى تمكن الطالب من التعامل مع الأصوات والمقاطع، حتى وإن كانت لا تودي في النهاية إلى كلمات حقيقة في اللغة (Behrmann & Micnael, 1996).

ثـانـيًـا: تحليل منهج اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي

فيما يلي نتائج تحليل منهج الصف الثاني وذلك للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي بدولة قطر؟

الفصل الدراسي الأول

المحور الأول: مـحـور تـمـيـيـز الـمـقـاطـع الـصـوتـيـة

في هذا المحور، تكررت مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة ثلاث مرات فقط، ولم يذكر أي شيء لصالح مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة. وكما ذكر سابقًا، فإن هذه المهارة تعد من أساسيات تعلم الأصوات لدى الأطفال، ولا غنى عنها في المرحلة الأولى من تعليم الأصوات. لذا، يمكن القول أن عدد تكرارت مهارة تمييز المقاطع المتشابهة في نهاية الكلمة لا بأس به، خصوصًا وأنها من المهارات الصوتية الأولية التي يتم

تجاوزها عند التعمق في مستويات صوتية أخرى (Stahl et al, 1990)، ويوصى فقط بذكر عدد مماثل من الأنشطة الخاصة بتمييز المقاطع المتشابهة في بداية الكلمة.

المحور الثاني: تمييز الأصوات " منفردة أو في مقطع أو في كلمة"

في هذا المحور، حصلت مهارة تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف على أعلى تكرار والذي كان قدره 80 مرة بنسبة 32.1%. تلا ذلك مهارة تمييز أصوات الحروف منونة بتنوين الفتح أو الضم أو الكسر والتي تكررت بفارق كبير عن المهارة السابقة حيث جاءت تكراراتها 36 مرة بنسبة قدرها 14.4%. ثم مهارتي ربط صوت الحرف برسمه وتمييز النظائر الصوتية حسب المخرج والصفة، بتكرار قدره 29 للمهارة الأولى و28 للمهارة الثانية، بالإضافة إلى 22 تكرارًا لمهارة تمييز صوت اللام الشمسية، ثم 14 تكراراً، و13 تكرارًا لكل من مهارتي تمييز الصوت المشدد وتمييز صوت اللام القمرية. أما البقية فقد جاءت تكراراتها أقل من 10 مرات، إلا أن بعضًا من المهارات لم يتكرر أبدًا، وهي مهارات تمييز الحرف محركًا بحركاته القصيرة، وتمييز الصوت ساكنًا، وتمييزه في بداية الكلمة وسطها ونهايتها، وتمييز صوت الألف الصحيح عن صوت ألف المد، وتمييز صوت الواو والياء الصحيحتين عن صوتهما كحرفي مد، وتمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة داخل الكلمة.

أما عن مهارة تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف، فقد كانت هذه المهارة هي أكثر المهارات تكرارًا، حيث يمكن القول بأنها تحققت في المنهج بشكل ضمني من خلال الأنشطة

التي تميز أصوات النظائر عن بعضها البعض، من ناحية الصفة أو المخرج أو اللهجة. وهذا يعني عدم تضمين المهارة لتمييز جميع أصوات الحروف، واقتصرت على مجموعة محددة من الحروف. ولقد جاءت هذه الأنشطة على نحوين كالآتي:

- الأول: أمثلة لكلمات تعالج نظيرين صوتيين محددين في الصفة أو المخرج أو اللهجة (تم تحديد الأصوات من خلال تلوين الحرف بلون مختلف عن بقية الكلمة)، ويكلف السؤال الطالب بقراءة الكلمة والتمييز في النطق بين النظيرين، وهذا اتجاه لا لبس فيه ولا خلل.
- أما الأسلوب الثاني، فهو نشاط يحوي صورًا وكلماتٍ ينقصها حرف محدد (إما س أو ص على سبيل المثال) ويكلف السؤال الطالب بملاحظة الصورة وملئ الفراغ بالحرف المناسب (س أو ص). ولكن كان من الأفضل إضافة توجيه بتسمية الصورة باسمها وتمييز الحرف الناقص إذا كان (س أو ص)، حتى يعي الطالب ضرورة نطقه للأصوات وسماعها بشكل جيد، وكيف يمكنه تمييزها سمعيًا ولفظيًا دون الخلط بينها.

المهارة الثانية وهي مهارة الربط بين صوت الحرف ورسمه، إذ لم تتحقق هذه المهارة بأي شكل من الأشكال، رغم أنها من المهارات المهمة والضرورية، التي يجب مراجعتها بشكل مستمر في هذه المرحلة التعليمية، ليتم التأكد من تمكن الطالب منها بشكل جيد، كونها تعبر عن أحد مراحل نموذج القراءة الذي قدمه Adam، وأكدت عليه عدة دراسات مثل دراسة (بوعناني، 2019). علاوة على ذلك، فإن هذه المهارة ذكرت في نتاجات المعيار الأول مما يجب مراجعته، ومع ذلك لم تظهر في هذا الفصل أبدا.

تأتي بعد ذلك مهارات تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة والمخرج أو اللهجة، حيث تكررت مهارة التمييز حسب المخرج والصفة 28 مرة من خلال كل من (س – ص)، (م –

ن)، (هـ – ح)، (د – ت)، (ق – ك). وقد كان التمثيل لهذه الأزواج تمثيلًا جيدًا وواضحًا، عدا التمييز بين (ق – ك) حيث تم التركيز من خلال الأمثلة على صوت الكاف أكثر من القاف. ولقد تم تحقيق هذا المهارة في ذات النشاطين اللذين تم ذكرهما في المهارة الأولى (تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف) وبالتالي تنطبق الملاحظات ذاتها هنا.

أما عن نظائر اللهجة، فقد تكررت ست مرات فقط من خلال زوج واحدٍ من النظائر وهو القاف والغين، وقد تم تمثيلهما بذات الطريقة التي مثلت بها النظائر الصوتية حسب المخرج والصفة، وتنطبق عليها ذات الملاحظات المتعلقة بطبيعة الأنشطة والإرشادات فيها.

تأتي بعد ذلك مهارتي تمييز الأصوات محركة بالحركات القصيرة الثلاثة والساكنة، إذ أن أيًا من هذه المهارات لم يتكرر بتاتًا في كتاب الفصل الأول. وهنا يطرح تساؤل حول سبب عدم تضمينها في هذا الكتاب رغم أهميتهما، وخصوصا مهارة تمييز الأصوات القصيرة، بسبب ما ينتج عن سوء فهمها خلط كثير بينها وبين مهارة تمييز الأصوات الطويلة (بوعناني،2019) و(قاجة، 2019). وبالعودة إلى معايير اللغة العربية للصف الثاني، فنجد أنها تضمنت مهارة تمييز الأصوات القصيرة في مصفوفتها، ومع ذلك لم تتحقق في المنهج بأي شكل من الأشكال. أما مهارة تمييز الأصوات الساكنة فلم يتم تضمينها حتى في مصفوفة المعايير، مع أنها مهارة صوتية مهمة يجب أن يتعرض إليها الطالب، وتتم مراجعتها كونها تظهر في المقاطع الصوتية بكثرة، وعلى الطالب أن يتعلم كيفية تحقيق هذ الصوت أثناء القراءة.

وعلى عكس ذلك، يختلف الأمر مع مهارة تمييز الأصوات الطويلة، حيث تكررت المهارة في هذا المنهج 19 مرة من خلال نشاطين مختلفين جاءا على النحو الآتي:

النشاط الأول يوجه الطالب إلى لفظ مجموعة من الكلمات مظهرًا صوت المد فيها. وهو إرشاد جيد وواضح يركز على الناحية الصوتية للمدود، واشتمل النشاط على 12 كلمة تنوعت المدود فيها ما بين الألف والواو والياء. أما النشاط الثاني فهو نشاط يوجه الطالب إلى قراءة مجموعة من الكلمات وتصنيفها وفقًا لأنواع المدود فيها. يعتبر الإرشاد جيدًا هنا أيضًا ولكن ينقصه توجيهٌ لنطق صوت المد الموجود في الكلمة حتى يميزه الطالب، ويكون بذلك قد تمت مراعاة الجانب الصوتي بشكل جيد.

يلي ذلك مهارة تمييز صوت الحرف منونًا بحركات التنوين الثلاث (الفتحة والضمة والكسرة) إذ تكررت هذه المهارة 36 مرة من خلال نشاطين مختلفين على النحو الآتي:

- الأول: يقدم جدولًا للطالب يحتوي على مثال لكلمة منونة بالحركات الثلاث (قليلٌ – قليلٍ – قليلًا) بشكل أفقي، ثم يكمل الجدول بأمثلة لكلمات أخرى منونة بتنوين الضم بشكل عمودي، ويكلف الطالب بملئ الفراغات المتبقية، مرة بتنوين الكسر ، والأخرى بتنوين الفتح، ومن ثم قراءة الكلمات. لم يركز هذا الإرشاد على الناحية الصوتية أيضًا، بل أعطى توجيهًا بقراءة الكلمات بشكل عام دون توضيحٍ حتى بالمهارة المقصود دراستها أو مراجعتها من خلال هذا النشاط.
- الثاني: يقدم بعض الكلمات للطالب المنتهية بحركات قصيرة ويكلف السؤال الطالب بإدخال التنوين على كل كلمة حسب الحركة المنتهية به، مثل إدخال تنوين الفتح على كلمة حليبَ لتصبح حليبًا أو إدخال التنوين على كلمة كرةُ لتصبح كرةٌ، ومن ثم قراءة الكلمات بعد الانتهاء من إدخال التنوين عليها. وكما هو الحال في النشاط الأول، فلم يركز السؤال بشكل واضح على الجانب الصوتي من خلال تمييز صوت التنوين، بل كلفه بقراءة الكلمة

بشكل عام. ولكن ما يميز هذا النشاط عن سابقه بأنه وضح للطالب بأنه سوف يعمل على التنوين، بعكس النشاط الأول والذي جاء في نصه (املأ الفراغ كما في المثال، ثم اقرأ). وقد ذكرت هذه المهارة بشكل واضح في معايير الصف الثاني بعكس الصف الأول التي لم تذكر فيه المهارة، رغم أهميتها وضرورة دراسة الطالب لها.

المهارة التالية وهي مهارة تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، والتي لم تتحقق في أيٍ من أنشطة الكتاب. ويأتي هذا الأمر إلى جانب مهارات تمييز صوت الهمزة عن صوت ألف المد، وصوت الواو الصحيح عن واو المد وصوت الياء الصحيح عن ياء المد، وتمييز صوتي الواو والياء في حالة اللين، حيث لم تتكرر أي من هذه المهارات أبدًا هنا.

أما مهارة تمييز الصوت المشدد فقد تكررت هنا تسع مرات، وذلك من خلال نشاط واحد فقط، يكلف المتعلم بوضع الشدة على الحرف الملون داخل الكلمة ومن ثم يقوم بقراءتها. وكما هو الحال في معظم الأنشطة، فإنه إلى جانب توجيه الطالب لقراءة الكلمة، كان يفضل توجيهه كذلك لتمييز الصوت المشدد أثناء قراءته، لتحقيق الهدف من النشاط بصورة سليمة دون خلل.

يلي ذلك مهارتي تمييز صوت كل من اللامين الشمسية والقمرية، إذ تكررت الأولى بمقدار 22 مرة والثانية بمقدار ثلاثة عشر، وزعت جميعها على خمسة أنشطة مختلفة. ثلاثة منها قد ركز بشكل واضح ومباشر على تمييز صوت اللام في حال كانت شمسية أو قمرية، مثل المثال رقم 7 من الكتاب صفحة 138. أما النشاطين الآخرين فقد أعطيا توجيهًا عامًا بقراءة الكلمة دون توجيهٍ واضح للمهارة الصوتية التي يجب أن ينتبه إليها الطالب، مثال ذلك النشاط رقم 5 من الكتاب صفحة 72. ويمكن القول من خلال ذلك أن تقديم هاتين المهارتين في هذا الجزء من الكتاب كان تقديمًا جيدًا بنسبة كبيرة.

أما المهارتين التاليتين فهما مهارتي تمييز صوت التاء المفتوحة والتاء المربوطة، واللتان تكررتا بشكل صوتي واضح من خلال نشاط واحد فقط، تم من خلاله تكليف الطالب بإتمام نهايات مجموعة من الكلمات بحرف التاء المناسب، إما (ت أو ـة ، أو ة)، ومن ثم قراءة الكلمات. وهنا يأتي دور الطالب عندما يحاول الإجابة عن السؤال بشكل سليم، فإن عليه قراءة الكلمة أولًا حتى يحدد شكل التاء في نهاية الكلمة، إما من خلال معرفته السابقة بصوت التاء وشكلها في كلمة ما بعينها، أو من خلال محاولته للوصول لصوت التاء الملائم للكلمة، وتحديد شكلها إما مفتوحة أو مربوطة. كان التكرار هنا معقولًا، ولكن يتوقع أن يكون أكثر من ذلك في الفصل الثاني من الكتاب، حتى يتعرض الطالب لما هو كافٍ لإتقان المهارة.

المهارة قبل الأخيرة هي مهارة تمييز أصوات الهمزة في مواضع مختلفة، حيث لم تتكرر هذه المهارة في هذا الكتاب ولكنها تحققت في كتاب الفصل الثاني.

المهارة الأخيرة في هذا المحور هي مهارة الألف اللينة، والتي يدور حولها الكثير من الطرح هنا. فقد تم التقديم لهذه المهارة في آخر درس من دروس كتاب الصف الأول الابتدائي (الفصل الثاني)، ربما على اعتبار تعرض الطالب لها بعد ما قام بدراسة جميع الأصوات وتعرضه لعمليات تحليل وتركيب صوتية لكلمات ومقاطع مختلفة تعينه على استيعاب هذا المهارة. وبناء على ذلك، جاء تقديم هذه المهارة هنا في الوحدة الأولى مباشرة من كتاب الفصل الأول للصف الثاني الابتدائي بشكل يبدو من خلاله أنها ليست المرة الأولى التي يدرس فيها الطالب هذه المهارة.

لا يمكن الجزم بأن هذا الأسلوب كان خاطئًا، خصوصًا أن المهارة قدمت بشكل جيد في الصف الأول، وتبعها تعزيز في بداية كتاب الصف الثاني. ولكن هل كانت الطريقة المتبعة في تقديم المهارة حسب الوصف السابق مناسبة وصحيحة لمستوى الطلبة بالفعل؟

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

تكررت مهارة تركيب المقاطع الصوتية القصيرة 25 مرة، في مقابل 48 مرة لصالح مهارة تركيب المقاطع الصوتية المتوسطة، ولا شيء لصالح مهارة تركيب المقاطع الطويلة. وقد تحققت المهارتان الأولى والثانية بشكل جيد، من خلال تقديم كلمات متنوعة المقاطع فيما يختص بالمقاطع القصيرة والمتوسطة (المفتوحة والمغلقة)، تم أخذها من درس القراءة السابق لكل نشاط تركيب. إلا أنه لم يتم تضمين مقاطع تتعلق باللام الشمسية. وبالنسبة للمقاطع المشددة، فلم يرد أي تكرار سوى مرة واحدة فقط، وبطريقة تعد صعبة نوعًا ما. إذ يكلف النشاط رقم 2 من صفحة 148 بمحاولة ترتيب مجموعة من المقاطع الصوتية، ومن ثم تركيبها للحصول على كلمة. وقد يكون إدراك أمر الشدة هنا صعبًا في حالة عدم ترتيب المقاطع، خصوصًا وأن الطلاب لم يعتادوا عليها من قبل.

ومن المهم الإشارة إلى أن هذا المنهج قد قدم مهارتي اللام الشمسية والشدة، وتم تضمينهما كذلك في منهج الصف الأول، مما يعني أُلفة الطالب لهذه المهارات، وضرورة إدراج هذه الأشكال داخل أنشطة التركيب. نشير أيضًا إلى أن بعضًا من الأنشطة كان يقدم تحليل كلماتٍ أو تركيب مقاطع يصل عددها إلى خمسة مقاطع. وكما ذكر سابقًا في كتاب الصف الأول، فقد تكون هذه التكرارات مجرد مستويات مهارية عليا لمن يستطيع من الطلاب التعامل معها وحلها بشكل جيد، ولكن طعيمة (1998) أشار إلى أن عدد المقاطع المناسب لمستوى المتعلمين في الصف الثاني هو أربعة مقاطع. وبالنسبة لعدد التكرارات، فيعدُّ جيدًا وكافيًا ولا ملاحظات عليه.

أما عن مهارتي التحليل، فقد جاءت مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية قصيرة 31 مرة، بينما تكررت عند المقاطع الصوتية المتوسطة 39 مرة. يعد التكرار لكلا المهارتين هنا محققًا بشكل جيد. ولكن من ناحية تنوع أشكال المقاطع، ففيه بعض الإشكال كما سبق عرضه في محور التركيب السابق. فقد تحققت المقاطع القصيرة والمتوسطة على هيئة (شا، صُـ، مسْ). أما فيما يتعلق بأشكال اللام الشمسية والشدة، فكان تحققها كالآتي:

1- تحقق شكل اللام الشمسية ثلاث مرات من خلال نشاط واحد (صفحة 75). ولكن يختلف شكل هذا النشاط عن بقية الأنشطة، إذ أن تحليل الكلمات مكتوب بالفعل، وعلى الطالب فقط ملاحظة أشكال المقاطع بعد التحليل ونطقها. ولم تدرج اللام الشمسية في أي نشاط آخر يكلف الطالب نفسه بتطبيق عملية التحليل.

2- تحقق شكل الشدة مرتين داخل الكلمة، وثلاث مرات من خلال اللام الشمسية، وذلك في ذات النشاط الذي قدم شكل اللام الشمسية في التحليل. أما الأنشطة الأخرى التي تكلف الطالب بأداء عملية التحليل، تكررت فيها مهارة الشدة مرتين فقط.

لم يتحقق الشكلان السابقان بقدرٍ كافٍ، إذ كان من الأفضل أن يدرجا بشكل أكثر من ذلك داخل الأنشطة الموجودة، ليطبقها الطالب بنفسها، لا أن يلاحظها مكتوبة فقط، خصوصًا وأن الطالب قد قام بدراسة هاتين المهارتين بالفعل، وسيدعم تعرضه لتحليل وتركيب اللام الشمسية والشدة، قدرته على لفظهما في الكلمات بشكل جيد فيما بعد.

وبالنسبة لمهارة تحليل كلمات تحتوي على مقطع صوتي طويل، ومهارة العزل، ومهارات الاستبدال والحذف والإضافة، فلم يرد لها أي ذكر في المنهج، عدا فيما يختص باستبدال مقطع قصير في الكلمة، إذ تكررت هذه المهارة ثمان مرات من خلال نشاطين مختلفين. الأول، اعتمد

على استبدال الحركات القصيرة في كلمة محددة، مثل (طَرَقَ أخي باب البيتِ) و (أصل إلى المكتبة بعدة طُرُقٍ) حيث تكون كلمتا (طَرَقَ و طُرُقٍ) ملونتان بلون مختلف، ويكون السؤال كالآتي (اقرأُ وألاحظُ الكلماتِ الملونةَ في كل مجموعةٍ). وبذلك يلاحظ الطلاب اختلاف نطق الحركات مع ذات الحروف، وكيف يمكن استبدال الأصوات القصيرة لتغيير المعاني. أما النشاط الثاني، فاعتمد على استبدال الأصوات الصامتة، مثل استبدال صوت الطاء بصوت القاف في كلمة أطفال، لتصبح الكلمة الجديدة أقفال، وهو أسلوب صحيح. ولكن ما قد يلفتُ النظر هنا هو الجانب الصوتي من السؤال، إذ لم يوجه إلى نطق الكلمة قبل وبعد الاستبدال، كون ذلك هو الهدف من عملية الإبدال، وهو أن يستطيع الطالب نطق الكلمة بعد استبدال الصوت منها (بوعناني، 2019)، فكانت صيغة السؤال (أكون كلمات جديدة بوضع الحرف المقابل مكان الحرف الملون كما في المثال).

وعمومًا يمكن القول بأن النشاط قدم المهارة بشكل جيد، سوى فيما يتعلق بهذا المأخذ فقط. كما أنه كان من الأفضل أن يزداد عدد الأنشطة عن ذلك، وأن تتنوع ما بين مقاطع قصيرة ومتوسطة وطويلة، بالإضافة إلى ما يتعلق بمهارات العزل والإضافة والحذف، خصوصًا مع غياب هذه المهارات كاملةً في منهج الصف الأول، وغيابها عن مصفوفة المعايير كذلك.

الفصل الدراسي الثاني:

المحور الأول: تمييز المقاطع الصوتية

لم تتحقق مهارة تمييز المقاطع الصوتية في بداية الكلمة بتاتا في هذا المنهج، وتكررت مهارة تمييز المقاطع في نهاية الكلمة مرة واحدة، ليصبح بذلك مجموع التكرارات خلال الفصلين 4 تكرارات لمهارة التمييز في نهاية الكلمة، ولا شيء للمهارة المقابلة لها.

وما يوجب الوقوف هنا قليلا، هو تضمين نتاجات التعلم لبنود تنص على توليد كلمات ذات إيقاعٍ متشابه، وتصنيف كلمات متشابهة المقطع، ولكن المنهج لم يحوي أي نشاط، يعزز هذه المهارات، رغم أن دراسات سابقة مثل دراسة (Yopp, 1998) ، تحدث عن تنوع الأنشطة في هذا الجانب، لتساعد المتعلم على اكتساب أكبر قدر من الأصوات والمقاطع والكلمات.

المحور الثاني: مجال تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"

جاء التكرار الأعلى في هذا المحور لصالح مهارة تمييز صوت الحرف عن غيره من الحروف بقدر 103 مرة، تلاها 36 تكرارًا لمهارة تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في المخرج والصفة، و34 لمهارة تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. أما بقية المهارات فقد كان تعداد تكراراتها أقل من ذلك، إذ تراوح ما بين 13 تكرارًا لمهارة تمييز النظائر الصوتية حسب اللهجة، وثمان لتمييز صوت اللام الشمسية في الكلمات، وستٍ لكل من مهارة تمييز صوت الحرف بالحركات القصيرة والطويلة، ولتمييز صوت اللام القمرية، وأربع تكرارات لمهارة تمييز صوت التاء المربوطة في الكلمات، ثم ثلاثة تكرارات لكل من مهارات تمييز صوت الواو الصحيح

عن واو المد، وتمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد، وتمييز الصوت المشدد، وتمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة، وتمييز صوت الألف اللينة، وأخيرًا، تكراران لمهارة تمييز صوت التاء المفتوحة في الكلمات.

بالنسبة للمهارة الأولى والمتمثلة في تمييز صوت حرف عن غيره من الحروف، فقد كانت جميع تكراراتها كما ذكر سلفًا في تحليل الفصل الأول من هذا المنهج، متضمنة في الأنشطة الخاصة بتمييز النظائر الصوتية عن بعضها. وتحققت المهارة هنا بنفس الشكل التي جاءت عليه في الفصل الأول وتنطبق عليها ذات الملاحظات. ولكن الإشكال هنا الآن في حصر المهارة ضمن ما يتعلق بالأصوات التي يتم دراستها كنظائر متشابهة في الصفة أو المخرج أو اللهجة، مما يعني وجود مجموعة من الحروف التي لم يتم التعرض لها أبدًا. وتتمثل الحروف المتبقية في (ء، ب، ج، خ، ر، ط ع، ف، ل، و، ي)، أي 11 صوتًا من أصل 28.

وفيما يختص بمهارتي تمييز النظائر الصوتية المتشابهة، فقد كان تكرار النظائر المتشابهة في المخرج والصفة 36 تكرارًا، بينما تكررت النظائر المتشابهة تبعًا للهجة 13 مرة. وبالعودة إلى معايير اللغة العربية، فجميع النظائر الصوتية التي ذكرت فيها قد تحققت بالفعل على مدار الفصلين الأول والثاني للكتاب وذلك من خلال خمسة عشر زوجًا، إلَّا أن زوجًا واحد من النظائر المحددة لم يتم تناوله في الكتاب وهو (ج – ك)، والذي عدته المعايير نظيرًا مشتركًا من حيث المخرج واللهجة. أما بالنسبة للمآخذ هنا، فهي ذاتها التي ذكرت في الفصل الأول من الكتاب، من حيث عدم تركيز بعض التوجيهات والإرشادات المقدمة للطالب على الجانب الصوتي، فيما قدم البعض الآخر شكلًا جيدًا ينبه القارئ للناحية الصوتية. ومن الإيجابيات الأخرى كذلك، تضمين الأنشطة

لبعض الصور والتي تحفز المتعلم على تسمية ما يراه في الصورة ليستطيع تحديد الصوت المناسب وربطه بالمسميات والكلمات الصحيحة، مثال ذلك نشاط رقم 8 صفحة رقم 25.

وجاءت مهارتي تمييز الأصوات في حالة الحركات القصيرة والطويلة مكررة بشكل متماثل من حيث العدد وطريقة العرض. إلا أن ما يتعلق بالأصوات القصيرة لم يأتي على النحو المطلوب. فلم تتحقق هذه المهارة في الفصل الأول بأي شكل من الأشكال، وجاء تكرارها في الفصل الثاني عشرَ مرات فقط في نهاية الكتاب، وهو قدر غير كاف لهذه المهارة التي تتطلب عمقًا في الوعي، للتمييز بينها وبين أصوات الحركات الطويلة. فحدوث قصور في استيعاب المهارتين والتمييز بينهما، سيودي إلى ازدياد أخطاء الكتابة الشائعة بين المتعلمين في هذه المرحلة وما يليها، إذا لم يتم تداركه في الوقت المناسب (قاجة، 2019). وفيما يختص بتمييز الأصوات الطويلة، فقد تكررت في الفصلين الأول والثاني بطرق مختلفة وجيدة، ولكن ربما كانت تحتاج إلى دعم بمزيد من الأنشطة الموزعة على مدار الكتاب من بدايته إلى نهايته كتعزيز مستمر لها. فما حدث في كتاب الفصل الثاني أن تم الاقتصار على نشاطين متتاليين فقط في نهاية الكتاب وهما غير كافيين. فشكل الصوت الطويل شكل شائع في الكلمات، ودائمًا ما يجده الطالب أمامه أثناء القراءة والكتابة. لذا كان من الأفضل أن تأخذ هذه المهارة مساحة أكبر من ذلك في المنهج، لضمان تعرض الطالب لها بشكل مكثف ومناسب (الخلف، 2021)، خصوصًا وأن المعايير قد تعرضت لمهارتي الأصوات القصيرة والطويلة بشكل واضح ومنفصلٍ عن البند المتعلق بما يجب مراجعته من الصف الأول.

يلي ذلك مهارة تمييز صوت الحرف ساكنًا، والتي لم تتحقق بتاتًا في هذا الفصل من الكتاب أو في سابقه حتى ولو على نحو بسيط، بهدف مراجعة المهارة، كونه يدخل بشكل رئيسي

ودائمٍ في عمليات التحليل والتركيب للمقاطع الصوتية المختلفة، وقراءة الكلمات كذلك (الخلف، 2021).

وفيما يتعلق بمهارة تمييز أصوات الحروف منونة بتنوين الفتح أو الضم أو الكسر، فلم يرد ذكرها أبدًا في هذا الفصل بأي نشاط، بعكس ما قدم في كتاب الفصل الأول. وهنا نؤكد على ضرورة الإشارة إلى هذا المهارة بقدر ما، لما لها من أثر في تنمية الوعي بطبيعة التنوين، كونه من المهارات المنتشرة في الكلمات والجمل ونصوص القراءة، والتي قد يتسبب عدم الوعي بها بمشاكل كتابية فيما بعد (قاجة، 2019). أما المعايير، فقد تضمنت وجود مهارة التنوين فيها، على عكس ما حدث في معايير الصف الأول.

يلي ذلك مهارة تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، والتي لم تظهر ولم تتحق على مدار الفصلين الدراسيين، حتى ولو من خلال أنشطة قليلة الوزن لبعض الأصوات، إذا أنها تعد حسب المعيار رقم 1.1 مما يجب مراجعته.

وقد جاءت مهارات تمييز الأصوات الصحيحة عن أصوات المد المقابلة لها، غير محققة على الإطلاق، حيث أن أي من هذه المهارات لم يرد ذكرها في كتاب الفصل الأول أو الثاني. كما أن المعايير ذكرت في بنودها ما يتعلق بتمييز صوتي الواو والياء في حالة اللين فقط، ولم تتطرق إلى التمييز بينهما في الحالة الصحيحة وحالة المد. وبهذا الشكل، يمكن القول بأن هذه المهارات الثلاث لم تتحقق كما هو مطلوب، مما يعني وجود نقصٍ فيما ينبغي أن يمهر به المتعلمون في هذه المرحلة.

وحدث الأمر ذاته مع كل من مهارتي تمييز صوتي الواو والياء، في حالتي المد واللين، إذ لم تتكرر أي من المهارتين في هذا الفصل أو الفصل السابق، مع أن المعايير قد خصصت

بندا واضحا لها8.1، وأشارت في نتاجات هذا البند إلى ضرورة نطق كلمات تحتوي على حرفي الواو والياء في حالتي المد واللين والتمييز بين هذين الصوتين. ومن الضروري الإشارة أيضًا إلى أن المهارتين جاءتا في بداية منهج الفصل الأول للصف الأول الابتدائي. ويعتبر تقديمها في هذا الموقع غير ملائمًا، كون الطالب ما زال في طور تعلم الأصوات ولم يكتسب الكثير منها. بالإضافة إلى أن هذه الحالة الخاصة بالواو والياء، تعدَّ صعبة بعض الشيء على المرحلة الأولى، ويفضل إرجاؤها إلى الصف الثاني والثالث.

أما عن تمييز الصوت المشدد، فقد تكررت المهارة في هذا الفصل 3 مرات فقط مقابل 9 مرات في الفصل الأول، وهو مقدار لا بأس به. أما الإرشاد الموجه للطالب في النشاط فقد كان كالتالي (اقرأُ، وأُلاحظُ الحرف الملون)، إذ يحاول السؤال توجيه تركيز الطالب نحو الحرف الملون الذي يأتي مرة بدون شدة، ثم تدخل عليه اللام الشمسية ليصبح حرفًا مشددا، فينطقه ويميز الفرق في الصوت بين الحالتين، وهو نشاط جيد، كما أن المعايير نصت على وجوده في المنهج.

يتبع ذلك مهارتي تمييز صوت اللام الشمسية والقمرية، فنجد أن مقدار تكرارهما هنا قد تكامل مع ما قدم في الفصل الأول، ونتج عن ذلك قدر جيد من الشكل الذي يجب أن تكون عليه هاتين المهارتين. وقدر تكررت المهارتان في هذا الجزء من المنهج من خلال نشاطين، الأول راعى الجانب الصوتي بشكل جيد وسليم، والثاني كان مبتعدًا تماما في توجيهاته للناحية الصوتية، ووجه فقط نحو قراءة الكلمات وتصنيفها حسب نوع اللام فيها. إن القارئ هنا يحتاج لما يرشده إلى التركيز على الجانب الصوتي لنطق اللام، حتى يعي طبيعة الاختلاف بين اللام الشمسية والقمرية، ليمارسهما فيما بعد بشكل تلقائي صحيح. وبالنسبة للمعايير، فقد شملت بنودها ما يختص باللام الشمسية فقط دون القمرية.

تأتي بعد ذلك مهارتي تمييز صوت التاء المفتوحة والمربوطة، واللتان تكاملتا أيضًا مع ما قدم في الفصل الأول. ولكن ربما كانتا تحتاجان إلى قدر أكثر بقليل من الذي قدم في هذا الفصل، إذ تكررت مهارة التاء المفتوحة مرتين فقط، بينما تكررت مهارة التاء المربوطة 4 مرات. أما من ناحية فاعلية الأنشطة في تقديم المهارة بشكل صوتي صحيح، فقد جاء النشاط الأول فاعلًا إلى حدٍ كبير، إذ أنه يعرض بعض الصور المتبوعة بكلمات أسفلها، ينقصها الحرف الأخير، ثم يكلف الطالب بملاحظة الصورة وإتمام الكلمة بالشكل المناسب للتاء حسب لفظ الطفل للكلمة. وعليه، فإن الطالب يجب أن يسمي ما يراه في الصورة ليحدد الإجابة السليمة من خلال الصوت الذي سيستمع إليه في نهاية الكلمة. ولكن يجب التأكيد على توجيه الطالب أيضًا إلى تسمية الصورة وتحديد الإجابة من خلال الصوت الذي يسمعه وعدم الاكتفاء بالقول (ألاحظ الصورة). وتجدر الإشارة إلى أن معايير اللغة العربية ذكرت هاتان المهارتان تحت بند الأبجدية وليس المهارات الصوتية.

يلحق ذلك مهارة تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة، والتي تكررت ثلاث مرات من خلال نشاط واحد فقط يكلف الطلاب بقراءة 3 كلمات تنتهي بالهمزة وهي (الكهرباءُ – الضوءُ – يضيئُ).

لم يراعي النشاط تنوع مواضع الهمزة داخل الكلمة، كما أن المعايير اقتصرت أشكال الهمزة المختلفة في نهاية الكلمة فقط. ربما يفسر هذا التحديد أنه نوع من التدرج، وأنها سوف تقدم بشكل أكثر تنوعًا في منهج الصف الثالث لصعوبته في الوقت الحالي، ويبقى التحقق من ذلك حينها. إضافة إلى ذلك، المعيار رقم 10.1 والنتاج رقم 1.10.1 المتعلقان بهذه المهارة، قد نصَّا عليها من ناحية الشكل الكتابي وليس الجانب الصوتي "يميز أشكال كتابة الهمزة في نهاية الكلمة، مثل:

قرأَ– شاطئ– وضوء– لؤلؤ". أما النتاج رقم 2.10.1 من ذات المعيار، فقد راعى الناحية الصوتية، وكان نصه "يقرأ الهمزة في نهاية كلماتٍ مألوفة".

المهارة الأخيرة في هذا المحور هي مهارة تمييز صوت الألف اللينة والتي تكررت ثلاث مرات من خلال نشاط واحد قُدم بشكل صوتي جيد. وبالعودة إلى المعايير، فإنه تجب الإشارة إلى أن المعايير لم تتضمن هذه المهارة في مصفوفتها سواء في مصفوفة الصف الأول أو الثاني أو الثالث، مع أن المنهج قد خصص درسًا كاملًا بأنشطته لها في الصف الأول، وأعاد تعزيزها في منهجي الصف الثاني والثالث.

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

كما تم سابقًا، فإن المهارات التي تحققت في هذا المحور، هي مهارات تحليل وتركيب المقاطع القصيرة والمتوسطة، وعدا ذلك لم يتكرر أي شيء آخر، رغم أهميتها جميعًا وورودها في الأدب السابق كأنشطة أساسية لاكتساب مهارات الوعي الصوتي (Stahl et al, 1990)، (Yopp, 1992).

تكررت مهارة تركيب المقاطع القصيرة مرة52، إلى جانت 68 مرة لصالح المقاطع المتوسطة. وكان كل نشاطٍ من أنشطة التركيب يأتي تابعًا لكل درس من دروس القراءة التي يمر بها الطالب، أي بمعدل ثمان مرات خلال الوحدات الأربعة المكونة للكتاب، حيث أن كل وحدة تحتوي على درسي قراءة.

وقد جاء تحقق المهارتين بشكل جيد ومتنوع إلى حد كبير، يضمن تعرض الطالب لمعظم الأشكال من الكلمات والمقاطع التي تعزز هذه المهارة، لتتم عملية انتقالٍ سلسة إلى مهارة القراءة، ما إذا تكاملت طرق التدريس بشكل صحيح مع ما هو موجود في المنهج. وعند النظر مرة أخرى في المقاطع التي سببت إشكالًا في الفصل الأول (اللام الشمسية والشدة)، يتضح أن الأمر اختلف هنا قليلًا، فقد احتوت أنشطة التركيب على 6 كلمات تبدأ باللام الشمسية، وثمانية تحتوي على الشدة. وتعتبر هذه التكرارات أعلى بقليل مما هو موجود في الفصل الأول، ولكنها ما زالت تحتاج إلى أن تعزز بعدد أكبر من ذلك. ويبدو أن أنشطة التركيب كانت تركز على عدد المقاطع لا تنوع أشكالها، إذ أنها لم تتضمن جميع الأشكال بشكل كامل.

وفيما يتعلق بالتحليل، فقد تماثل مع التركيب في ما يتعلق بتنوع المقاطع والكلمات، إذ كانت أشكال المقاطع الموجودة هي المقاطع القصيرة مثل (قَ، سِ) أو المقاطع المتوسطة على هيئة (جُو، مَدْ). أما اللام الشمسية والشدة، فلم يرد لهما أي ذكر. ويمكن القول هنا أيضًا بأن الأمر الظاهر هو تركيز أنشطة التحليل على عدد المقاطع لا طبيعة شكلها أو طولها، خصوصًا وأن الأنشطة كانت تقدم في بعض الأحيان أمثلة يصل عدد مقاطعها إلى خمسة مقاطع، وقد وصل أحدها إلى ستة مقاطع. وحين العودة إلى معايير اللغة العربية، يظهر أن النتاج رقم 3.5.1 من المعيار 5.1 ينص على تحليل الأصوات المشددة في مقاطع الكلمة إلى صوت ساكن وصوت متحرك، وهو ما لم يتم تضمينه. كما أن المعايير نصت على تحليل مقاطع قصيرة ومتوسطة وطويلة، ولكن لم يتواجد أي شكلٍ يتعلق بالمقطع الطويل في كلا الفصلين.

ومن ناحية تكرار مهارتي تحليل الكلمات إلى مقاطع قصيرة ومتوسطة، فقد انحسر العدد بشكل ملحوظ هذه المرة، حيث وجدت مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع قصيرة 31 مرة في الفصل

الأول، مقابل 13 مرة في الفصل الثاني، ووجدت مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع متوسطة 39 مرة في الفصل الأول، مقابل 21 في الفصل الثاني. وقد يعود ذلك إلى طبيعة الحيز التي تشغله مهارات ما مقابل مهارات أخرى. ولكن يمكن القول أن هذه المهارة قدمت بشكل عام في منهج الصف الأول والصف الثاني بشكل جيد، سوى ما قدم عليها من ملاحظات، تختص بتنوع المقاطع. وفيما يتعلق ببقية المهارات التي لم تذكر، فلم يرد بها أي بندٍ في مصفوفة المعايير، ما عدا مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع طويلة، إلا أنها لم تتحقق في المنهج كما ذكر.

تعليق عام على منهج الصف الثاني:

من خلال ما سبق، يمكن القول بأن أكثر المهارات التي حققت بشكل جيد، هي مهارات تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية وتركيبها، وكذلك ما يتعلق بالنظائر الصوتية، ومهارات تمييز صوت اللام الشمسية واللام القمرية والتاء المفتوحة والتاء المربوطة. أما عن مهارة تمييز صوت عن غيره في الحروف، فتحققت من خلال تمييز النظائر المتشابهة في الصفة أو المخرج أو اللهجة، مما يعني اقتصار هذه المهارة على أصوات الحروف التي جاءت فيها ولم تشمل بقية أصوات الأبجدية العربية. وهناك بعض المهارات التي حققت بشكل جيد، ولكن كان من الأفضل أن يزداد وزنها النسبي عما هي عليه، مثل مهارة استبدال المقاطع الصوتية في الكلمة.

وعلى الجانب الآخر، فهناك من المهارات ما لم يتحقق على الإطلاق، مثل مهارات تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، ومهارات العزل، وتركيب وتحليل الكلمات المكونة من مقاطع صوتية طويلة، ومهارتي الحذف والإضافة. وقد كان هناك بعض القصور أيضًا في

مهارات مهمة مثل تمييز الأصوات القصيرة والطويلة. كما أن هناك مهارات أخرى لم يرد ذكرها في المعايير الخاصة بالمنهج الثاني أو صيغ بعضها بشكل خاطئ غير متجهٍ للناحية الصوتية. سوى ذلك، كانت المآخذ الأخرى حول الطريقة التي تطرح بها التوجيهات عند كل نشاط، أو طريقة عرض النشاط ذاته.

ثالثا: تحليل منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي

فيما يلي نتائج تحليل منهج الصف الثالث، وذلك للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بدولة قطر؟

الفصل الدراسي الأول:

المحور الأول: تمييز المقاطع الصوتية

في هذا المحور، تكررت مهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة ثلاث مرات، بينما لم تكرر المهارة ذاتها في بداية الكلمة. يعد تكرار المهارة الأولى هنا جيدًا، خصوصًا وأن مهارة تمييز المقاطع المتشابهة هي من المهارات الأولى التي يتعرض إليها الطالب بكثافة في بداية تعلمه للأصوات (Stahl et al, 1990)، وتقل بعدها بشكل كبير ليحل محلها مهارات أخرى أكثر صعوبة. إلا أنه كان من الممكن إضافة تدريب واحد فقط، فيما يختص بمهارة تمييز المقاطع في بداية الكلمة.

وتكررت مهارة تمييز المقاطع المتشابهة في نهاية الكلمة بثلاثة أشكال جيدة. الشكل الأول، كان يكلف الطالب بقراءة بيت من الأبيات واستبدال كلمة منه بكلمة أخرى على نفس الوزن من بين ثلاثة خيارات موجودة. والشكل الثاني هو توجيه في إحدى دروس القراءة، بأن يلاحظ الطالب نهاية الكلمة الأخيرة من كل بيت، ومن خلال ذلك سيلاحظ الإيقاع المتشابه بين الكلمات في نهاية الأبيات. أما الشكل الأخير فيطلب النشاط من الطالب بأن يقوم باستبدال كلمة من بيت شعري بكلمة أخرى على نفس الوزن، ولم تُعطى هنا أي خيارات للطالب، بل عليه محاولة استنتاج ذلك بنفسه، ولكن قد يكون النشاط الأخير صعبًا بعض الشيء، لأن الطالب لم يتعرض إلى هذا الشكل من الأسئلة في المنهجين السابقين، بل تم اعتماد نماطٍ واحد فقط كما سبق شرحه.

المحور الثاني: تمييز الأصوات " منفردة أو في مقطع أو في كلمة "

تكررت بعض مهارات هذا المحور بشكل جيد، فجاءت في المرتبة الأولى مهارة تمييز الصوت المشدد، والتي تكررت ثمانٍ وعشرين مرة. تليها مهارة تمييز الأصوات القصيرة، والتي كان تكراراها 22 مرة، ثم مهارة تمييز الأصوات الطويلة حيث جاءت 17 مرة. وبقية المهارات جاء تكرارها بين عشر مرات أو أقل. كما لم تذكر كل من مهارة الربط بين صوت الحرف ورسمه، ومهارة تمييز الصوت الساكن، وتمييز الأصوات المنونة، وتمييز أصوات الحروف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، وتمييز صوت الهمزة عن صوت مد الألف، وتمييز صوت الهاء في نهاية

الكلمة، وصوت الهمزة في مواضعها المختلفة، وصوت همزة الوصل حال ظهورها صوتيًا، وتمييز صوت همزة الوصل عن همزة القطع صوتيًا، وتمييز الألف اللينة.

تكررت مهارة تمييز صوت حرف عن غيره من الحروف ست مرات من خلال أنشطة تعزز بعض النظائر الصوتية، والتي ركزت بشكل صوتي واضح على نطق حروف بعينها لتمييزها عن بعض البعض، وكان هذا أمرًا جيدًا. فيما لم يتكرر أي نشاط خاص بالربط بين صوت الحرف ورسمه، رغم أن المعايير ذكرت في أول بند لها (مراجعة ما سبق تعلمه في السنوات الماضية ليستخدمه بصورة تلقائية).

وتكرر تمييز النظائر الصوتية حسب الصفة أو المخرج وحسب اللهجة مرتين لكل مهارة، وكان تقديمها تقديمًا جيدًا روعي فيه الجانب الصوتي بشكل سليم.

وفيما يختص بتمييز الأصوات القصيرة والطويلة، فقد تكررت الأصوات القصيرة 22 مرة، بينما جاءت الأصوات الطويلة 17 مرة. ولقد تحققت كلا المهارتين بشكل جيد، إذ جاءت تارة على شكل نشاط صوتي يكلف المتعلم بقراءة فقرة محددة والتركيز أثناء ذلك على الأصوات القصيرة والطوية ونطقها وتمييزها عن بعضها البعض بشكل صحيح. وجاء الشكل الآخر كمقدمة صوتية لنشاطٍ كتابي، يكلف فيه النشاط بقراءة كلمات وتمييز أصوات قصيرة تم تحديدها بلون مختلف، وتحت كل كلمة من هذه الكلمات توجد كلمات أخرى تحتوي على أصوات طويلة، تم تحديد الصوت الطويل فيها بلون مختلف كذلك، ومن ثم تكليف الطالب بقراءة الكلمة وملاحظة لفظ الحرف الملون، والتمييز بين الحالتين المختلفتين.

حتى هذه اللحظة، لا غبار على الطريقة، ولكن إذا نظرنا إلى الأمثلة، سنجد كلمة بَدر وقد حُدد فيها صوت الباء القصير، وأسفها كلمة أمام، وقد حدد فيها صوت الميم الطويل. نرى

أيضًا كلمة يُحِبُّ، قد حُدد فيها صوت الحاء كصوت القصير، وتحتها كلمة صَغير، وقد حُدد فيها صوت الغين الطويل وهكذا. والمأخذ هنا، هو أن الصوت القصير في الأمثلة الأولى غير مشابه للأصوات الطويلة في الأمثلة الثانية، فحرف الباء في كلمة بدر غير مشابه لحرف الميم في كلمة أمام، وهنا كان من الأفضل الإتيان بصوت باءٍ طويل في المثال الثاني، أو صوت ميمٍ قصير في المثال الأول، حتى يدرك الطالب الفرق بين ذات الصوتين في حالاته المختلفة.

في مقابل ذلك، لم تتحقق كل من مهارات تمييز أصوات الحروف ساكنة أو منونة أو في مواضعها المختلفة داخل الكلمة، في حين أن المعايير ذكرت جانب الأصوات المنونة بشكل واضح، وأكدت أيضًا في بندها الأول على مراجعة ما سبق دراسته في السنوات السابقة ولكن لم تتحقق أيًا من هذه الثلاث.

مهارة تمييز صوت الهمزة عن صوت الألف لم تتحقق هنا أيضًا، ولكن في المقابل تكررت كل من مهارتي تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد وصوت الياء الصحيح عن ياء المد، ومهارتي تمييز صوتي الواو والياء في حالتي اللين مرة واحدة. ولكن كيف تحققت هذه المهارات؟ نجد في الصفحة 68 بعض الأنشطة الصوتية، التي يجب على المعلم توظيفها أثناء درس القراءة. فيعطي النشاط هنا إرشادًا يقول فيه "انتبه لنطق حرفي الواو والياء في القصيدة". وهنا يأتي دور المعلم ليتكامل من خلال طرق التدريس مع ما يقدم في المنهج، فانتباه المعلم لهذا الإرشاد وتحقيقه في أثناء العملية التعليمية، يعني تحقيقه لمحتوى المنهج وتطبيقه على أرض الواقع. فالطالب لن يستطيع تخيل ما يمكن فعله عند قراءة الإرشاد دون تدخل وتوجيه واضح من المعلم.

أما عن المهارات التي تعدُّ أساسًا وسلمًا للقواعد الكتابية، فقد كان هناك تركيز واضح عليها، بعض منها في هذا الفصل، والآخر في الفصل الثاني. فنجد أن الأصوات المشددة تكررت

28 مرة، وتحققت في المنهج بشكل جيد. فعند النظر إلى أنشطة الكتاب صفحة 75، سنرى أنها ركزت بشكل واضح على نطق الصوت المشدد وتمييزه وتحديده، لذا يمكن اعتبار هذه المهارة من المهارات التي تحققت بشكل سليم في هذا الكتاب.

أما عن اللامين الشمسية والقمرية، فقد جاء تكرار الأولى 3 مرات والثانية 10 مرات. وكانت الطريقة الصوتية التي عرضت بها المهارة في الكتاب جيدة وواضحة أيضًا، رغم أنها جاءت كمقدمة صوتية لبعض المهارات الكتابية كمهارة الشدة.

وكذلك التاء المفتوحة والمربوطة فقد تم تحقيقهما بشكل جيد من خلال نشاطين تم مراعاة الجانب الصوتي فيهما إلى حدٍ كبير. فالنشاط الأول يكلف المتعلم بقراءة ثلاث كلمة تنتهي بتاء مربوطة، تارة بتحريك آخرها وتارة ساكنة حتى يميز طبيعة الصوت حال الوقف والوصل. والنشاط الثاني يقدم فقرة صغيرة جدًا تحتوي على بعض الكلمات التي ينقصها حرف التاء في نهايتها، ويجب على الطالب هنا نطق الكلمة وتحديد ما إذا كانت التاء الأخيرة فيها مفتوحة أم مربوطة، ثم يقوم بكتابة الشكل الصحيح الذي توصل إليه. ولكن يؤخذ عليها، أن السؤال كان عليه أن يوجه الطالب أولا للنطق الكلمة وتحديد الصوت المناسب لها، حتى يرتبط في ذهنه أن هذه المسألة مسألة صوتية لها سمات محددة تعرف من خلال ذلك. أما تمييز صوت الهاء في نهاية الكلمة فلم يرد أي ذكر لها في هذا الفصل، وسيتم تقديم شرح مفصل عن هذه المهارة حين الحديث عنها في الفصل الثاني.

وبالانتقال للمهارات التالية، فقد قسمت هذه المهارات الخاصة بهمزتي الوصل والقطع على ثلاثة أشكال ترد فيها، الأول تمييز صوت همزة الوصل حال ظهورها صوتيًا، والثاني تمييز صوت همزة الوصل حال اختفائها صوتيًا، والثالث تمييز همزة الوصل عن همزة القطع صوتيًا. وقد تم

التركيز هنا على همزة الوصل، ولم يرد أي ذكر لهمزة القطع سواء بشكل مفرد أو خلال المقارنة مع همزة الوصل. ولقد جاء النشاط على النحو الآتي: مجموعة من الجمل التي تحتوي على 14 كلمة بها صوت همزة وصل، يكلفُ السؤال بقراءة العبارات والانتباه إلى نطق الكلمات المحددة فيها والتمييز الهمزة في أول الكلمات في حالتي الوصل والوقف.

تبدو هذه الطريقة معقدة قليلًا ليصل الطالب من خلالها إلى الهدف المرجو منه، خصوصا وأن همزة الوصل جاءت من خلال جمل وليس كلمات مفردة، يمكن للطالب أن ينطقها تارة موصولة وتارة دون وصل ليميز بينها بشكل أفضل، بالإضافة إلى أنها هذه هي المرة الاولى التي يتعرض الطالب فيها لهذه المهارة، فكان من الأفضل أن تعرض أولا بشكل مبسط، ومن ثم تعزيزها بطرق أخرى مختلفة لاحقًا.

وأخيرًا تأتي مهارة صوت الألف اللينة، والتي لم ترد سوى مرة واحدة في كتاب الفصل الثاني، وسيتم التعرض لها بالتفصيل في الجزء الثاني لاحقًا.

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

لم تتحقق أي من المهارات الستة عشر في هذا المحور، سوى 4 مهارات فقط، تمثلت في مهارات التحليل الثلاثة، ومهارة استبدال مقطع قصير في الكلمة.

وفيما يختص بمهارة التركيب، فقد كان من الضروري تقديم قدرٍ بسيط منها مماثل لما حدث في التحليل، استنادًا لما تقدمت به المعايير حول مراجعة ما سبق دراسته في الصفين الأول والثاني. ليس ذلك وحسب، بل إنه وفقًا للمهارات المتعلقة بالصف الثالث في أداة الدراسة، فإنه

يجب تقديم أنشطة تركيب مقاطع صوتية، يصل عددها إلى خمسة مقاطع، ولكن ذلك لم يظهر بأي شكل من الأشكال.

أما عن مهارات التحليل، فقد تكررت مهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع قصيرة (من ثلاثة إلى خمسة مقاطع) مرة واحدة، بينما تكرر تحليلها إلى مقاطع متوسطة مرتين، وتكرر تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية طويلة مرة واحدة فقط، مع ضرورة الإشارة إلى أن عدد المقاطع لم يصل إلى خمسة مقاطع كما هو محدد من قبل أداة الدراسة، بل تنوع ما بين مقطعين وثلاثة وأربعة مقاطع. ولقد جاءت جميع هذه التكرارات السابقة من خلال نشاط واحد يكلف الطالب بقراءة الكلمات وملاحظتها ثم ملاحظة المقاطع الصوتية وتهجئتها بشكل صحيح. فتحليل الكلمات هنا موجود بالفعل، والمطلوب من الطالب هو قراءته فقط.

وأخيرًا، لقد ظهر هذا النشاط متأخرًا في الوحدة الخامسة من المنهج. وكون منهج الصف الثالث يراجع المهارات التي سبق دراستها على مدار المنهجين السابقين، بالإضافة إلى أن مهارة تحليل الكلمات من المهارات المهمة التي تعين على التهجئة والقراءة بشكل صحيح، يرجح أن يوضع هذا التدريب ضمن المهارات التي يتم مراجعتها في الوحدة الأولى من المنهج، لكي يقف المعلم على قدرات طلابه في التعامل مع المقاطع الصوتية والتهجئة والقراءة، بدلًا من أن ترجئ متأخرًا إلى الوحدة الخامسة.

أما مهارة الاستبدال، فقد تكررت مهارة استبدال مقطعٍ قصير بمقطع آخر ثلاث مرات. وقد قدمت المهارة بشكل جيد من خلال نشاطين، الأول يُرجح به بعض الصعوبة، خصوصًا وأن الطالب لم يتعرض لهذا الشكل من الأنشطة من قبل. إذ أن النشاط يدعو الطالب إلى إعطاء كلمة بديلة على وزن كلمة أخرى موجودة، دون إعطاء أية خيارات أو تحديد المقاطع التي يمكن استبدالها.

وقد يشكل هذا الأمر صعوبة على بعض المتعلمين كونهم لم يتلقوا نوعًا من الأنشطة المماثلة سابقًا. أما النشاط الثاني فقد جاء بمستوى ملائم للطلاب، إذ أعطيت بدائل مختلفة، وعلى الطالب أن يتخير البديل الصحيح منها.

الفصل الدراسي الثاني:

المحور الأول: تمييز المقاطع الصوتية

لم تتكرر أي من مهارتي هذا المحور في الفصل الثاني من الكتاب. ولا يعد الأمر قصورًا هنا، كونه تحقق في الفصل الأول، بالإضافة إلى أن هاتين المهارتين تعدان من المهارات التي يتم مراجعتها، وليست حديثة على الطلاب في هذه المرحلة.

المحور الثاني: مجال تمييز المقاطع الصوتية

في هذا المحور، حصلت مهارة تمييز أصوات الهمزة في مواضعها المختلفة على أعلى نسبة، حيث بلغ عدد التكرارات 23 تكرارًا. يليها مباشرة مهارة تمييز صوت الحرف عن غيره من حيث تكررت 21 مرة، ثم مهارة تمييز صوت همزة الوصل حال ظهورها صوتيًا 14 مرة. أما بقية المهارات فقد كان تكرارها ما بين 1 إلى 9 مرات. إلى جانب 6 مهارات لم تكن موجودة، وهي مهارة ربط صوت الحرف برسمه، ومهارة تمييز صوت الحرف ساكنًا، وتمييزه منونًا بالحركات الثلاث، وتمييز صوت الهمزة عن مد الألف، بالإضافة إلى تمييز الأصوات المشددة.

تكررت مهارة تمييز صوت حرف عن غيره من الحروف 21 من خلال الأنشطة الخاصة بتمييز النظائر الصوتية، مما يعني تحديد هذه المهارة في نطاق حروف النظائر الصوتية المذكورة في هذا المنهج، ولا ضير في ذلك، ولكن المشكلة تكمن في أن أغلب أصوات النظائر الموجودة هنا تم مراجعتها في منهج الصف الثاني، أي اقتصار الأمر على مجموعة من الأصوات التي تم مراجعتها على مدار منهجين دون بقية الأصوات الأخرى. كان من الأفضل توزيع بقية الأصوات على المنهجين بطرق مختلفة بعيدة عن النظائر الصوتية حتى يتم تغطيتها ومراجعتها جميعًا، خصوصًا أن هذه المهارة مدرجة في نتاجات التعلم في معايير الصف الثالث رقم 1.1.1 ضمن ما يجب مراجعته.

ولم يتكرر أي نشاط لصالح مهارة ربط صوت الحرف برسمه بأي شكل من الأشكال، سواء هنا أو في الفصل الأول من المنهج. ويُعدُّ هذا الأمر من النواحي التي يجب إعادة النظر فيها. فالتعزيز في منهج الصف الثالث للعديد من الأصوات خصوصًا تلك التي يحدث بها خلط دائمًا، أمرٌ مهم، لانتقال المتعلم إلى مراحل تعلم اللغة المتقدمة دون معوقات. علاوة على أن المعايير تُكلف بمراجعة ما سبق دراسته.

أما عن النظائر الصوتية المتشابهة حسب المخرج أو الصفة، فقد تكررت بمقدار ثلاث مرات. وجاءت النظائر المتشابهة حسب اللهجة مكررة ست مرات. وخلال الفصلين الأول والثاني تحققت 4 أزواج فقط من أصل اثنى عشر زوجًا من أزواج النظائر المتشابهة في المخرج والصفة واللهجة، التي تم تحديدها في مصفوفة المعايير. وهي (ظ – ض)، (ق – غ)، (خ – غ)، (س – ز). أما النظائر التي نصت عليها المعايير ولم ترد في المنهج فهي (ل – ر)، (ك – ش)، (ء – ع)، (س – ش)، (ك – ج)، (ق – ج)، (ج – ي).

لقد قدمت هذه المهارة على مدار المناهج الثلاث بالشكل المطلوب، عدا بعض الملاحظات التي ذكرت بشأن الإرشادات الصوتية، بالإضافة إلى عدم تضمين جميع النظائر المحددة في المعايير في منهج الصف الثالث. إلا أن كثيرًا من النظائر المهمة أيضًا تم تغطيتها في المناهج بشكل واضح وجيد. وتجدر الإشارة إلى أن قائمة المعايير تضمنت جميع أزواج النظائر الصوتية التي تمثلت في الدراسات السابقة (العشيري،2017)، وأضافت المعايير عليها زوجًا آخرًا في جانب نظائر اللهجة وهو الزوج (ج – ي).

وفيما يختص بالحركات القصيرة والطويلة، فقد تكرر كل منها مرةً واحدة فقط، من خلال أحد الأنشطة المصاحبة لدروس القراءة. حيث يكلف النشاط الطالب بقراءة فقرة ما متوسطة الطول، ويُطلب فيها إعطاء الحركات الطويلة مدة زمنية أطول عند النطق بها، لتمييزها في النطق بينها وبين الحركات القصيرة. يبدو الإرشاد جيدًا والنشاط محققًا لهدفه. ولكن على الناحية الأخرى كان من الأفضل تمييز الأصوات الطويلة بلون ما مختلف، يعين الطالب على التثبت من هذه المهارة بشكل أفضل.

ويأتي هذا النشاط إلى جانب الأنشطة التي حُققت بشكل جيد خلال منهج الصف الثالث بجزئيه، ومؤكدًا على إحدى المهارات الصوتية المهمة، وعاكسًا ما أسست له معايير اللغة العربية. ومن المهارات التي لم تتكرر أبدًا هنا، ما يتعلق بتمييز الأصوات الساكنة والمنونة، إذ أنَّ أيًا منها لم يتكرر خلال الفصليين. كما أن الأصوات الساكنة لم تذكر في أيٍ من معايير المناهج الثلاثة. ومن الناحية التطبيقية في المنهج، فقد تحققت مهارة الأصوات الساكنة في منهج الصف الأول فقط، ولم تذكر ثانيةً في المنهجين التاليين ولو بقدر بسيط، رغم أهميتها وشيوعها كثيرًا أثناء عمليات التحليل والتركيب للمقاطع الصوتية المختلفة.

أما مهارة الأصوات المنونة، فقد ذكرت في معايير الصفين الثاني والثالث، وتحققت في الصفين الأول والثاني، ولم تذكر في أي موقع من منهج الصف الثالث، إلا على نحو يُقارن بين صوت التنوين وصوت النون. ومع أن نتاجات المعيار الخاص بهذه المهارة تخبرُ بتمييز صوت التنوين في نهاية الكلمات مقابل الحركات القصيرة مثل بيتٍ وبيتِ، إلا أن هذا لم يتحقق في أي من جزئي الكتاب.

لم تتحقق أيضًا كلٌ من مهارتي تمييز أصوات الحروف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، ومهارة تمييز صوت الهمزة عن الألف في كلا الجزئين. بالإضافة إلى أنها لم تذكر في أيٍ من المعايير الثلاثة.

وتكررت كل من مهارتي تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد، وصوت الياء الصحيح عن ياء المد مرة واحدةً لكل مهارة، وذلك من خلال نشاط صوتي (الكتاب صفحة 129) يميز فيه المتعلم بين ياء المد في كلمة (في) والياء الصحيحة في كلمة (يَوم) ولا إشكال هنا. أما الواو فجاءت كصوت صحيح في كلمة (طاوُوس) وكصوتٍ طويل في كلمة (الطيُور). وتعتبر كلمة (طاووس) صعبة بعض الشيء بسبب اجتماع الواو بشكل متتالٍ، الأول كصوت صحيح والثاني كصوت مد. وكان من الأفضل أن تكون الكلمة خالية مما قد يسبب صعوبة أو لبسًا في التمييز لبعض الطلاب، فيمكن استبدالها بكلمات أخرى مثل (وَجد، هوَ) وما إلى ذلك.

وفيما يختص بتمييز صوت الواو والياء في حالتي اللين، فقد تكررت مهارة تمييز صوت الواو في ذات النشاط السابق (صفحة 129) ثلاث مرات في (استولى، يوم، الخوف)، أما تمييز صوت الياء فلم يتحقق في هذا النشاط. وكما ذكر سابقًا، فإن المعايير ركزت على تمييز حرفي الواو والياء في حالة المد وأنصاف الحركات، دون مقارنة بينهما وبين الحالة الصحيحة. ويعتبر

تحقق هذه المهارات على مدار المناهج الثلاثة غير كافيٍ بسبب قلة عدد التكرارات، فكان من الممكن زيادة التكرارات قليلًا وتوزيعها على مدار منهجي الصف الثاني والثالث.

أما عن تمييز الأصوات المشددة، فلم تتكرر في هذا الفصل بتاتًا، لكنها تحققت بشكل جيد في الجزء الأول من الكتاب والمنهجين السابقين.

وتكررت كل من مهارتي تمييز أصوات اللام الشمسية والقمرية مرتين للأولى وأربع مراتٍ للثانية. وكان تحققهما تحققًا جيدًا في المنهج من ناحية طريقة العرض والإرشادات الصوتية الموجهة. بالإضافة إلى ارتباط معيار مهارة صوت اللام الشمسية بالمعيار الأول الخاص بمراجعة ما سبق دراسته.

وفيما يتعلق بالتائين المفتوحة والمربوطة والهاء، فقد تكررت مهارة التاء المفتوحة سبع مرات، والتاء المربوطة ست مرات، والهاء في نهاية الكلمة مرة واحدة فقط. حيث تحققت المهارات من خلال نشاطين صوتيين يكلفان المتعلم بقراءة بعض الكلمات والانتباه لنطق التاء والهاء في نهاية الكلمة والتمييز بين أصواتها. ويمكن القول أن مهارتي التاء المفتوحة والمربوطة تحققتا بشكل جيد خلال منهج الصف الثالث والثاني كذلك، عدا بعض الملاحظات التي ذكرت من ناحية التوجيهات الصوتية. أما مهارة تمييز صوت الهاء في نهاية الكلمة، فكما هو واضح بأنها لم تتحقق سوى مرة واحدة خلال منهج الصف الثالث كاملًا، ومرتين في منهج الصف الثاني.

وقد كان من الأفضل أن ترجئ جميع التكرارات من الصف الثاني إلى الثالث، لأن الطالب في تلك المرحلة، ما زال في طور التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة. مما يعني عدم تحققها بالشكل الأمثل. ونشير أيضًا إلى أن معايير الصف الثالث لم تذكر في بنودها مهارة تمييز صوت

الهاء في نهاية الكلمة، ولم يرد ذكر ما يتعلق بها في معايير الصف الثاني، رغم أنها تواجدت هناك.

يلي ذلك مهارة تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة، والتي ذكرت بشكل صوتي صحيح داخل معايير الصف الثالث بعكس ما حدث في معايير الصف الثاني. فقد تكررت في هذا الفصل 23 مرة. ستة منها كانت على الألف في بداية الكلمة، وسبعةٌ في وسط الكلمة على الألف أيضًا، وستة في نهاية الكلمة على الألف، وواحدة في وسط الكلمة على السطر، واثنتان في نهاية الكلمة على السطر، وواحدة في وسط الكلمة على نبرة. مما يعني عدم تنوع الأمثلة بشكل كافٍ واقتصارها على أشكال محددة دون أخرى، كما يمكن ملاحظة غياب الهمزة على الواو في وسط الكلمة ونهايتها. مع العلم أن نتاجات المعيار رقم 9.1 الخاص بهذه المهارة، شملت مواضع الهمزة في الكلمة بجميع الأشكال.

وعن همزتي الوصل والقطع، فقد تكرر صوت همزة الوصل في حال ظهورها صوتيًا 7 مرات، وثلاثة عشر مرة في حال اختفائها صوتيًا، وثمان مرات أخرى حال تمييز صوتها عن صوت همزة القطع. ويمكن القول أن البنود الثلاثة المتعلقة بهذه المهارة تحققت بشكل جيد من خلال نشاطين مختلفين. الأول عرض مجموعتين من الكلمات إحداهما تبدأ بهمزة وصل، والأخرى تبدأ بهمزة قطع، ثم يطلب النشاط من الطالب أن يقرأ الكلمات تارة مفردة وتارة مسبوقة بحرف الواو؛ ليميز بين نطق الهمزة في كلا الحالتين. والنشاط الثاني يحتوي على فقرة بها بعض الكلمات التي تحتوي على همزتي وصل وقطع محددتان بلون مختلف، ويكلف النشاط الطالب بالقراءة وتمييز صوتهما. وبالنسبة للمعايير، فقد وجدت بشكل واضح ضمن نتاجات المعيار رقم 9.1.

المهارة الأخيرة وهي مهارة تمييز صوت الألف اللينة، حيث لم تتحقق في أيٍ من جزئي الكتاب. بالإضافة إلى أنها لم تذكر في أيٍ من معايير المناهج الثلاثة.

المحور الثالث: التلاعب بالأصوات

لم تتحقق أيٌّ من مهارات هذا المحور في هذا الفصل الدراسي، عدا مهارة استبدال مقطع صوتي في الكلمة، مما يعني فقدان عدد من مهارات الوعي الصوتي ذات الأهمية العالية، التي لم تتكرر على مدار المناهج الثلاثة، وهي مهارات العزل والحذف والإضافة.

وفيما يختص بالتركيب، فكما ذكر في الفصل السابق، قد كان من الممكن أن تأتي المهارة بقدر مماثل لمهارة التحليل في أحد جزئي الكتاب، ليتم مراجعتها. أما مهارة التحليل، فظهورها في الفصل الأول من المنهج يعد كافيًا، ولا غبار على انعدام وجودها هنا، كونها مما يجب مراجعته سابقًا، كما أنها حظيت بتقديم جيد في الصفين الأول والثاني. ولكن الإشكال فيها، هو عدم ورود أمثلة لكلمات تتطلب تركيب أو تحليل كلمات يصل عددها لخمسة مقاطع، كما أن المهارة قدمت مثالًا واحدًا للمقاطع الطويلة، ولم يرد للمقاطع الطويل أي ذكر في أي موضوع آخر خلال المناهج الثلاثة، مما يعني ضرورة تعرض المتعلم لها بشكل أكثر من ذلك.

أما بالنسبة لمهارة عزل الأصوات في الكلمة، فلم ترد في أي من المناهج الثلاثة أو في المعايير.

وفيما يتعلق بمهارة استبدال مقطعٍ قصير بآخر، فقد كان النشاط الخاص بها على الهيئة التالية، يقرأ الطالب البيت الآتي (نبع العلم ونبعُ الأدب وتراثٌ زاهٍ كالذهب)، وعلى الطالب أن

يستبدل كلمة (كالذهب) بكلمة أخرى مناسبة لها في المعنى والقافية، والخيارات الموجودة هي (العرب – الشُّهب – الزَّهر).

الأمر الجديد هنا، هو تضمين المعيار الأخير من معايير الصف الثالث (10.1) لثلاثة نتاجات تنص على إنشاء كلمات جديدة ذات معنى بحذف مقطع صوتي أو أكثر، وإنشاء كلمات جديدة ذات معنى، بتغيير مقطع صوتي أو أكثر، وإنشاء كلمات جديدة بحذف مقطع أو أكثر. وهو ما لم يرد في معايير منهج الصف الأول والثاني، رغم اشتمال منهج الصف الثاني على بعض التدريبات الخاصة بمهارة الاستبدال، ورغم ذلك لم يتم تضمين أيٍ من أنشطة الحذف والإضافة داخل منهج الصف الثالث.

تعقيب عام على منهج الصف الثالث:

تحققت مهارات الأصوات الطويلة والقصيرة واللام الشمسية والقمرية والشدة والتاء المفتوحة والمربوطة، وما يتعلق بهمزتي الوصل والقطع وتمييز المقاطع المتشابهة في الكلمة بشكل جيد في منهج اللغة العربية للصف الثالث، وذلك من حيث عدد التكرارات وطريقة العرض داخل المنهج. أما بقية المهارات فوردت بعض الملاحظات عليها، والبعض الآخر لم يتحقق بتاتًا في المنهج. وقد كان عدد تكرارات جميع المهارات عمومًا أقل من المنهجين السابقين بسبب زيادة الوزن النسبي لمهارات لغوية أخرى، وباعتبار أن معظم ما يقدم هنا من مهارات صوتية هو مراجعةٌ لما سبق دراسته في المنهجين السابقين.

إضافة إلى ذلك، فإن ما يتعلق بتركيب وتحليل كلمات يصل عدد مقاطعها إلى خمسة مقاطع، لم يتحقق في المنهج، وهي أحد المهارات الخاصة بمنهج الصف الثالث فقط. علاوةً إلى انعدامٍ تامٍ لمهارات العزل والإضافة والحذف، إذ لم يكن هناك أي إشارة لهذه المهارات هنا، مع أنها ذكرت في بنودٍ واضحة في معايير الصف الثالث. وأخيرًا، فهناك بعض المهارات التي وردت في المنهج ولكن لم ترد في المعايير، مثل مهارات تمييز أصوات الهمزة والواو والياء الصحيحة عن صوت ألف المد وواو المد وياء المد، ومهارة العزل.

تعليق عام على المناهج الثلاثة:

حققت مناهج اللغة العربية الثلاثة شكلًا لا بأس به في بعض مهارات الوعي الصوتي اللازم تدريسها في كل مرحلة من المراحل المحددة، ولا يمكن القول أن منهجًا ما قد قدم مهارات الوعي الصوتي بشكل أفضل من المنهجين الآخرين. إذ أن المناهج الثلاثة أُخذت عليها العديد من الملاحظات المختلفة على الطريقة التي صُممت بها بعض المهارات، ومدى ارتباط الأنشطة بالجانب الصوتي بشكل صحيح، وكذلك انعدام وجود مهارات أخرى لم يرد ذكرها إما في المنهج أو في المعايير التي صممت المناهج في ضوئها أو كليهما معًا.

كانت الفجوة الكبرى تتعلق بمحور التلاعب بالأصوات، إذ أن المناهج لم تتضمن أيًا من مهارات العزل أو الإضافة أو الحذف، وجميع هذه المهارات وفقًا للدراسات السابقة، تساعد في معرفة مدى قدرة الطالب على تحديد الأصوات والمقاطع في الكلمة وتمييزها. أما معظم المهارات الأخرى فجاء تحققها بشكل جيد في بعض المواضع، واعتراها بعض القصور في مواضع أخرى.

وبالنسبة للمعايير، فلقد نصت على معظم المهارات بشكل واضح على مدار المناهج الثلاثة، إلا أن بعض المهارات قد غاب ذكرها، مثل مهارة الأصوات الساكنة ومهارة العزل، وما يتعلق بتمييز صوت الواو والياء الصحيحتين عن صوتهما كأصوات طويلة.

بناءً على ذلك، توصي الباحثة بالتأكد من أن جميع الأنشطة تحقق الجانب الصوتي بشكل واضح، بالإضافة إلى إعطاء كل مهارة قدرها المناسب من التكرارات، وتوزيعها على المناهج بشكل مدروس يضمن فاعليتها، وتضمين المهارات الخاصة بالعزل والحذف والإضافة في المناهج، لما لها من أهمية قصوى في صقل مهارات القراءة.

ما هي مهارات الوعي الصوتي اللازم تضمينها في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟

من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري حول مستويات الوعي الصوتي والمهارات الصوتية اللازم تدريسها لطلاب المراحل التعليمية الأولى، ومن خلال ما توصلت إليه الباحثة بعد قراءة واطلاع على المصادر المختلفة، ومناقشة المختصين وتحكيمهم لأداة الدراسة، يمكن القول بأن المهارات التي خلصت إليها الباحثة في أداتها هي مهارات الوعي الصوتي اللازم تغطيتها في مناهج التعليم للصفوف الأولى؛ كونها شملت على مهارات ذات مستويات مختلفة تتضمن جميع مستويات الوعي الصوتي، وتراعي مستوى المهارات المعرفي من خلال توزيعها على المناهج الثلاثة حسب ما تقتضيه المرحلة العمرية من قدرات واحتياجات صوتية.

الـخـاتـمـة:

اتجهت الدراسة الحالية إلى قياس مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر. وذلك بسبب الأهمية القصوى لمهارات الوعي الصوتي في تعلم واكتساب مهارات القراءة، وبسبب حاجة المنهج إلى الخضوع لعملية تحليل دقيقة لمحتوى الوعي الصوتي بداخله، بسبب حداثة المناهج التعليمية، وبسبب ما تم عرضه مسبقًا حول بعض المشكلات والإحصاءات التي أظهرت ضعف مهارات القراءة لدى التلاميذ في دولة قطر.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم قائمة بمهارات الوعي الصوتي من خلال البحث في المراجع المختلفة، وعرضها على المختصين، لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها، لضمان ملائمتها وصلاحيتها في العمل والإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم التوصل إلى عدة نتائج أهمها:

- ارتفاع الوزن النسبي لمهارات الوعي الصوتي في منهج الصف الأول، يليه الصف الثاني ثم الصف الثالث.
- تفاوت في تحقق مهارات الوعي الصوتي من منهج لآخر، فبعضها تحقق جيدًا بشكل كميٍ وكيفي، والبعض الآخر تحقق بشكل كيفي فقط، أو كميٍ فقط.
- اختفت بعض المهارات الهامة في جميع المناهج، مثل مهارات العزل والإضافة والحذف، وتحليل وتركيب مقاطع يصل عددها إلى خمسة مقاطع.
- هناك بعض المهارات التي لم ترد في مصفوفة المعايير خلال المناهج الثلاثة، مثل مهارة تمييز الأصوات الساكنة ومهارة العزل، ومهارة تمييز الواو والياء في الحالة الصحيحة عن حالة المد.

ورغم أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسة، إلا أنه من الضروري الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي كما ذكر سابقًا لا يمثل المنهج التعليمي بشكل شامل، بل هو أحد مكونات المنهج، كما أن الكتاب المدرسي والمنهج في العموم، ليسا المؤثرين الوحيدين في نجاح العملية التعليمية (سلامة، 2015). بل إنهما يعدان جزءاً من نظام متكامل يتضمن أهداف العملية التعليمة التي يجب أن تكون واضحة وواقعية لكل مرحلة، إلى جانب مهارات المعلم وطرائق التدريس والأنشطة ومصادر التعلم المختلفة، التي من شأنها جميعًا أن تكون سببًا في خلق بيئة تعليمية سليمة أو متضررة. كما يشير Yopp & Yopp, (2000) إلى عوامل أخرى يجب فحصها ودراستها، مثل النظام التعليمي الذي يتعرض إليه الطالب، وعدد الساعات التي يقضيها في اليوم أو الأسبوع لدراسة مهارات محددة.

وبناءًا عليه توصي الدراسة بما يلي:

التـوصـيــات:

1. مراجعة المسؤولين لمهارات الوعي الصوتي في المناهج الثلاثة مرةً أخرى، والعمل على تنقيحها وتعديلها في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.
2. مقارنة المناهج التعليمة بمناهج أخرى أثبتت نجاحها في تقديم الوعي الصوتي للاستفادة من تجاربها.
3. إخضاع الطلاب بصفة دورية لاختبارات قياسية، لقياس المهارات الصوتية والقرائية، وتحديد ما إذا كانت العملية التعلمية تسير بشكل سليم، أم أن هناك خللًا في أحد العوامل.

4. إشراك المعلم في عملية تصميم المناهج والكتب المدرسية، لما له من خبرة من واقع احتكاكه المباشر بالمناهج والمتعلمين والعملية العملية التعليمية.
5. قياس مهارات المعلمين في قدرتهم على توظيف الطريقة الكلية لتعليم الأصوات، والتأكد من تمكنهم منها.

الـمـقـتـرحـات:

1. تطبيق دراسة لقياس مهارات المعلمين في تدريس مهارات الوعي الصوتي.
2. البحث في فاعلية البرامج الأكاديمية المؤهلة لتدريس المراحل الأولى.
3. البحث في بعض العوامل التي تؤثر في نجاح العملية التعلمية مثل (أعمار الطلاب، عدد الساعات التي يتعرض خلالها الطالب لعملية التعلم، إصابة بعض الطلاب باضطرابات أو مشاكل نفسية أو عصبية أو اجتماعية تعوق تحصيلهم الدراسي).
4. تقديم نموذج مقترح لمحتوى الوعي الصوتي في مناهج الصفوف الثلاثة الأولى.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، سيد رجب محمد، حسانين، السيد الشبراوي أحمد، الشبول، يوسف محمد (2020). واقع تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة الأساسية في المدارس الحكومية بدولة قطر: دراسة استكشافية كيفية. *مجلة القراءة والمعرفة* (219)، 221-251.

2. ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1954). *سر صناعة الإعراب الجزء الأول*. تحقيق: السقا، مصطفى، الزفزاف، محمد، مصطفى، إبراهيم، أمين، عبدالله. القاهرة: مصطفى بابي الحلبي.

3. أبو مغنم، جميلة عابد. (2021). تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد كتب العربية للناطقين بغيرها. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 12(1)، 151-177.

4. أبو منديل، أمين سرحي، أبو عودة، عبدالرحمن محمد (2019). مدى تضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي لتدريبات الوعي الصوتي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(1)، 323-354.

5. أحمد، عبير طوسون (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. *مجلة الإرشاد النفسي:* جامعة عين شمس -مركز الإرشاد النفسي، (45)، 177-222.

6. أحمد، نهى حمدان سعيد، أبو النادي، هالة جمال جاد الله (2020). تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة لها. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، 15(46)، 17-98.

7. آري، دونالد، جاكوبس، لوسي تشيزر، رزافي، آصغر. (2013). *مقدمة للبحث في التربية*. (الحسيني، سعد، ترجمة؛ ط.1). عمّان: دار المسيرة. (1972).

8. أكسفورد، ربيكا. (1996). *استراتيجيات تعلم اللغة*. (دعدور، السيد محمد، ترجمة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (1990).

9. أنيس، إبراهيم. (1975). *الأصوات اللغوية* (ط.5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

10. أنيس، إبراهيم، منتصر، عبدالحليم، الصوالحي، عطية، أحمد، محمد خلف الله (2004). *معجم الوسيط*. (ط 4). القاهرة: مكتبة الشروق المصرية.

11. الحيلة، محمد محمود. (2016). *تصميم التعليم* (ط.6). عمّان: دار المسيرة.

12. القيسي، خلف عودة. (2010). *الوجيز في مستويات اللغة*. عمّان: دار يافا العلمية.

13. بابلي، جميل شريف أحمد، عواد، أحمد أحمد (2010). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. *مجلة الطفولة والتربية*، 2(3)، 17-66.

14. بشر، كمال. (2000). *علم الأصوات*. دار غريب.

15. مالمبرج، بيرتل (1984). *علم الأصوات* (شاهين، عبدالصبور، ترجمة). القاهرة: مكتبة الشباب. (1954).

16. بولخطوط، محمد (2018). الصفات الصوتية اللازمة في اللغة العربية. *مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري*، (14)، 275-304.

17. بوعناني، مصطفى (2019). اللغة العربية وتعليمية القراءة والكتابة باعتماد الطريقة المقطعية: بين العتاد اللساني والمعالجة المعرفية. *دراسات في الإنسانيات*، (5)، 7-48.

18. التويجري، محمد عبدالرحمن (2017). تحليل محتوى كتاب النشاط لمقرر الفقه للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات البحث العلمي. *مجلة التربية*، 2 (173)، 552-598.

19. آل تويم، الجوهرة بنت عبدالعزيز، السريع، عبدالله بن محمد (2015). مدى تضمين كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (60)، 323-354.

20. توفيق، محمد صالح (2007). العربية في ضوء اللغات السامية. *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة*، 111، 123-180.

21. حبيتر، إقبال كاظم، عبدالكريم، أسماء عزيز، (2016). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسيي قسم اللغة العربية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*،19(1)، 391-417.

22. حوري، عائشة عهد. (2018). اللغة العربية واقعًا وتطويرًا. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية*، (7)، 12-48.

23. الخلف، محمد (2021). رؤية مقترحية في تصميم النظام الصوتي في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها. دار وولفون اللاهوت، 32 (1)، 147-177.

24. خليل، حلمي. (2015). *مقدمة لدراسة علم اللغة*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

25. الدوسري، فوزية بنت محمد ناصر (2014). تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء القيم السياحية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(9)، 67-87.

26. رشيد، فارس هارون (2019). الوعي الفونولوجي وعلاقته بدقة وسرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية* 26(3)، 1-23.

27. زايد، خالد سمير نسيم، رسلان، مصطفى رسلان، يونس، فتحي علي (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (148)، 189-210.

28. زهران، حامد عبدالسلام، طعيمة، رشدي أحمد، الأشول، عادل لطفي، الشيخ، محمد عبدالرؤوف، مخلوف، لطفي عمارة، قنديل، محمد متولي، أبو زنادة، شايان عبداللطيف، جاد، محمد لطفي، زكي، أمل عبدالمحسن. (2011). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال* (ط.3). دار المسيرة.

29. زهير، عزاز محمد (2017). علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، (12)، 248-258.

30. سالم، محمد السيد إبراهيم (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (117)، 23-70.

31. سعدودي، أمينة (2018). القضايا الفونولوجية عند عبدالرحمن الحاج صالح: دراسة وصفية. *دراسات لسانية*، 2(8)، 5-32.

32. السريع، عبدالله بن محمد (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. *مجلة العلوم التربوية*، 27(3)، 429-459.

33. سلامة، عادل أبو العز (2015). *تخطيط المناهج المعاصرة* (ط.2). دار الثقافة.

34. الشنبري، حامد بن أحمد سعد (2004). *النظام الصوتي للغة العربية دراسة وصفية تطبيقية*. مركز اللغة العربية –جامعة القاهرة.

35. الشيباني، سهام عبدالنبي. (2014). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. *عالم التربية*، 15(46)، 189-244.

36. الصيغ، عبدالعزيز (1998). *المصطلح الصوتي في الدراسات العربية* (ط.1). عمّان: دار الفكر.

37. طعيمة، رشدي أحمد (1998). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي* (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

38. طعيمة، رشدي أحمد (2000). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية* (ط.2). القاهرة: دار الفكر العربي.

39. طعيمة، رشدي أحمد. (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

40. عبود، صلاح عطيوي (2014). *المقطع الصوتي في العربية* (ط.1). عمّان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

41. العشيري، محمود (2017). الوعي الصوتي: من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. *مجلة التواصل اللساني*، 18(12)، 29-65.

42. عليمات، إيناس محمد (2018). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 12(1)، 130-146.

43. عمر، أحمد مختار. (2015). *البحث اللغوي عند العرب*. (ط.9). القاهرة: عالم الكتب.

44. فرج، ريهام سعيد عبدالله (2019). تحليل كتاب اللغة العربية (تواصل) للصف الأول الابتدائي- الفصل الدراسة الأول للعام الدراسي 2018 – 2019. *مجلة القراءة والمعرفة*، (210)، 15-83.

45. الفيتوري، محمد سالم أشتيوي (2017). اللغة العربية: الواقع والتحديات. *مجلة كلية اللغات*، (15)، 119-144.

46. قاجة، كلثوم (2019). أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية: الأسباب والعلاج. *التعليمية*، 6(3)، 55-72.

47. كامي، ألان ج، كاتس، هيو و. (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*. (عمايرة، موسى محمد، ترجمة؛ ط.1). عمّان: دار الفكر. (2012).

48. كانتينو، جان. (1966). *دروس في علم أصوات العربية* (القرمادي، صالح، ترجمة) تونس: نشريات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية. (1960).

49. محمد، عبدالغني إبراهيم. (2002). مهارات القراءة. *دراسات تربوية*، 1(1)، 22-28.

50. مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، (2020). *المفاهيم التربوية الحديثة* (ط.14). عمّان: دار المسيرة.

51. مسلمي، عبدالله أحمد إبراهيم (2017). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، 2(111)، 303-328.

52. موسى، إبراهيم، شريدة، جهاد، صبح، محمد، عفانة، إبراهيم، سالم، خالد، عفونة، نهى. (2004). *كراسة الخط العربي* (ط.1). مركز المناهج.

53. الهاشمي، عبدالرحمن، عطية، محسن علي. (2014). *تحليل مضمون المناهج الدراسية* (ط.2). عمّان: دار صفاء.

54. وافي، علي عبدالواحد (2004). *علم اللغة*. القاهرة: نهضة مصر.

55. وزارة التعليم والتعليم العالي. (2018). *معايير المناهج التعليمية لدولة قطر*.

المراجع باللغات الأجنبية:

1. Abu-Rabia, Salim & Taha, Haitham. (2006). Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35(2), 88-167 DOI: 10.1007/s10936-005-9010-7.

2. Aidinis, Athanasios, Nunes, Terezinha. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14, 145-177.

3. Alshboul, Yousef, Asassfeh, Sahail, Alshboul, Sabri, Alodwan, Talal (2014). The Contribution of L1 Phonemic Awareness into L2 Reading: The Case of Arab EFL Readers. *International Education Studies*. 7(3), 99-111.

4. Arrow, Alison W & McLachlan, Clair. (2014). The development of phonological awareness and letter knowledge in young New Zealand children. *Speech, Language and Hearing,* 17(1), 49-57. DOI: 10.1179/2050572813Y.0000000023.

5. Asadi, Ibrahim. (2020). Predicting Reading Comprehension in Arabic Speaking Middle Schoolers Using Linguistic Measures. *Reading Psychology.* 41(2), 87-109.

6. Asadi, Ibrahim A & Ibrahim, Raphiq. (2014). The Influence of Diglossia on Different Types of Phonological Abilities in Arabic. *Journal of Education and Learning*, 3(3), 45-55.

7. Asadi, Ibrahim A, Khateb, Asaid & Shany, Michal. (2017). How simple is reading in Arabic? A cross-sectional investigation of reading comprehension from first to sixth grade. *Journal of Research in Reading,* 40(s1), 1-22.

8. Bar-Kochva, Irit & Nevo, Einat, (2019). The relations of early phonological awareness, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: a longitudinal examination. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 97-122. DOI:10.1111/1467-9817.12242.

9. Bursuck, William D & Damer, Mary. (2015). *Teaching Reading to Student Who are at Risk* (3rd ed.). New York: Pearson.

10. Cain, Kate, Compton, Donald L, Parrila, Rauno K. (2017). *Theories of Reading Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

11. Chard, Daived, Dickson, Shirley V. Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School & Clinic*, 34(5), 261-270.

12. Double, Kit S, McGrane, Jashua, Stiff, Jamie C & Hopfenbeck, Therese. (2019). The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension. *British Educational Research Journal*, 45. (6),1220-1234.

13. Dincer, Serkan (2018). Content Analysis in for Educational Science Research: Meta-Analysis, Meta-Synthesis, and Descriptive Content Analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190.

14. Haddad, Elinor Saiegh, Kassem, Abeer Shahbari & Schiff, Rachel. (2020). Phonological awareness in Arabic: the role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. *Reading and Writing,* 33, 1649-1674.

15. Hassanein, E. E. A., Johnson, E.; Alshaboul, Y., Ibrahim, S. R., Megreya, A. M., Al-Hendawi, M. K. I. M., Al-Attiyah, A. (2021a). Developing a Test of Arabic early literacy Skills. *Reading Psychology*, 42(3), 241-263.

16. Hassanein, E. E. A., Johnson, E.; Alshaboul, Y. , Ibrahim, S. R., Megreya, A. M. (2021b). Examining Factors that Predict Arabic Word Reading in First and Second Graders. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Published online, doi.org/10.1080/10573569.2021.1907637.

17. Holes, Clive. (2004). *Modern Arabic*. New York: Georgetown University Press.

18. Ja'afreh, Nesreen Mohammed (2020). A Content Analysis of the Communicative Activities in the English Textbook "Action Pack Nine" in the Jordanian Governmental Schools. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 11(32), 1-13.

19. Korkmaz, Yeliz Yilmaz, Babur, Nalan & Haznedar, Belma. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies.* 16(2), 757-774.

20. Krenca, Klaudia, Segers, Eliana, Shakory, Sharry, Steele, Jeffrey & Verhoeven, Lude. (2019). Phonological specifcity relates to phonological awareness and reading ability in English–French

bilingual children. Reading and Writing, 33, 267-291. doi.org/10.1007/s11145-019-09959-2.

21. Lonigan, Christopher J, Shanahan, Timothy, (2009). Executive Summary Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. *National Institution for Literacy*, 4.

22. Moats, Louisa C. (2020). *Teaching Reading is Rocket Science*. New York: A Union of Professional.

23. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

24. O'brien, Beth A, Mohamed, Malikka Begum Habib, Yussof, Nurul Taqiah, NG, Siew Chin. (2018). The phonological awareness relation to early reading in English for three groups of simultaneous

bilingual children. *Reading and Writing,* 32, 909-937. doi.org/10.1007/s11145-018-9890-1.

25. Phillips, Beth M, Menchetti, Jeanine Clancy & Lonigan, Christopher J, (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics Early Child Spec Educ*, 28(1), 3-17. doi:10.1177/0271121407313813.

26. Scharm, Asta B (2014). A Mixed Methods Content Analysis of the Research Literature in Science Education. *International Journal of Science Education,* 36(15), 2619-2638.

27. Skibbe, Lori E, Gerde, Hope K, Wright, Tanyas, Samples-Steels, Chelsea. (2015). A Content Analysis of Phonological Awareness and Phonics in Commonly Used Head Start

Curricula. *Early Childhood Education Journal*, (44), 225-233. DOI 10.1007/s10643-015-0703-8.

28. Smith, Helen Banos. (2000). *Phonological awareness, Literacy and Bilingualism*. [unpublished doctoral dissertation]. University of Oxford.

29. Smith, Syliva B, Simmons, Deboreh C, Gleason, Mary M, Kame'enui Edeward J, Baker, Scott K, Spirick, Marilyn, Gunn, Barbara, Thomas, Carrie L, Chard, Davaid J, Plasencia-Peinado & Judith, Peinado, Richardo. (2011). An Analysis of Phonological Awareness Instruction in Four Kindergarten Basal Reading Programs. *Reading & Writing Quarterly,* 17(1), 25-51. DOI: 10.1080/105735601455729.

30. Stahl, Steven A, Osborn, Jean, Lehr, Fran. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print. A Summrey*. New York: Center for the Study of Reading.

31. Stanovich, Keith E. (1993). Romance And Reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291.

32. Trubetzkoy, N S, (1971). *Principles of Phonology* (Baltaxe, Christiane A M, Trans; 2nd ed). London: University of California Press (1962).

33. Wanger, Torgesn, Laughon, Simomons & Rashotte, (1993). Development of Young Readers' Phonological Processing Abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83-103.

34. Wise, Nancy, D'Angelo, Nadia & Chen Xi. (2015). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers

in early French immersion. *Read Writ*, 29, 183-205. DOI 10.1007/s11145-015-9585-9.

35. Yassen, Anfal Taha. (2020). Content analysis of English for Iraq3rd Intermediate Textbook based on the four Language Skills. *Educational Studies Journal*, (49), 450-474.

36. Yopp, Hallie Kay. (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703. www.jstor.org/stable/20200960.

37. Yopp, Hallie Kay & Yopp, Ruth Helen. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143. www.jstor.org/stable/20204888.

الملاحق

الملحق (أ): أسماء المحكمين لأداة الدراسة

1- الدكتور سيد رجب إبراهيم، تخصص مناهج وطرق تدريس -لغة عربية- بجامعة قطر.

2- الدكتور يوسف محمد الشبول، تخصص مناهج وطرق تدريس -لغة إنجليزية- بجامعة قطر.

3- الدكتور مصطفى بوعناني، تخصص لسانيات بقسم اللغة العربية في جامعة قطر.

4- الدكتور محمود العشيري، تخصص أدب وتدريس لغة عربية لغير الناطقين بها بجامعة جورج تاون في قطر.

5- الدكتور محمود حسن، تخصص مناهج وطرق تدريس -لغة عربية- بالجامعة الهاشمية في الأردن.

6- الدكتور مصطفى السواحلي، تخصص لغة عربية بجامعة الأزهر في مصر.

الملحق (ب): أداة الدراسة

استمارة تحليل محتوى

أقوم أنا الطالبة إيمان محمد مرسي بعمل دراسة بعنوان "مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر". حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر في ضوء المعايير والنتاجات التي صُممت المناهج من خلالها، وذلك عن طريق تحديد توافر كل مهارة من المهارات المحددة، وعدد تكرارات كل مهارة، وهل وظفت أو قدمت المهارات بالشكل السليم في المحتوى الدراسي أم لا.

ولقد تم تصميم هذه الاستمارة وتجزئتها إلى ثلاثة محاور. يعرض المحور الأول مهارات تمييز المقاطع، ويشمل مهارتين اثنتين في جميع الصفوف، ويختص المحور الثاني بالمهارات الخاصة بتمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"، حيث تقع في 13 مهارة للصف الأول، و21 مهارة للصف الثاني، و 25 مهارة للصف الثالث. ثالثًا محور التلاعب بالأصوات، ويشمل 11 مهارة للصف الأول، و16 مهارة لكل من الصفين الثاني والثالث.

وقد استندت الباحثة في تصميم الأداة وتوزيع المحاور والفقرات وترتيبها إلى مناهج اللغة العربية في دولة قطر، وبجانبها، المعايير التي في ضوئها صُممت هذه المناهج. بالإضافة إلى دراساتٍ سابقة لكلٍ من (بوعناني، 2019)، (أبو منديل وأبو عودة، 2019)، (العشيري، 2017)، (آل تويم والسريع، 2015)، (حبيتر وعبدالكريم، 2015) و (Yopp, 1992).

ونحن نسعد بالاستعانة بكم في تحكيم هذه الأداة، لتساعدنا توجيهاتكم في الحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية.

تفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

إيمان محمد مرسي – طالبة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس والتقييم – جامعة قطر

مهارات الوعي الصَّوتي									
المحور	مهارات الصف الأول الابتدائي	منتمية	غير منتمية	مهارات الصف الثاني الابتدائي	منتمية	غير منتمية	مهارات الصف الثالث الابتدائي	منتمية	غير منتمية	ملاحظات
محور تمييز المقاطع	تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة. (ماء – مال)			تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة. (ماء – مال)			تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة. (ماء – مال)			
	ميز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة. (فادي – هادي)			ميز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة. (فادي – هادي)			ميز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة. (فادي – هادي)			
مجال تمييز الأصوات "منفردة أو في كلمة أو في مقطع"	تمييز صوت الحرف عن غيره من الأصوات.			تمييز صوت الحرف عن غيره من الأصوات.			تمييز صوت الحرف عن غيره من الأصوات.			
	الربط بين صوت الحرف ورسمه.			الربط بين صوت الحرف ورسمه.			الربط بين صوت الحرف ورسمه.			
	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة والمخرج. (وفقًا للأزواج الصوتية المتعارف عليها – س،ص – ت،ط).			تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة والمخرج. (وفقًا للأزواج الصوتية المتعارف عليها – س،ص – ت،ط).			تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة والمخرج. (وفقًا للأزواج الصوتية المتعارف عليها – س،ص – ت،ط).			
	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة تبعًا للهجة.			تمييز النظائر الصوتية المتشابهة تبعًا للهجة.			تمييز النظائر الصوتية المتشابهة تبعًا للهجة.			
	تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة (الفتحة – الضمة – الكسرة)			تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة (الفتحة – الضمة – الكسرة)			تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة (الفتحة – الضمة – الكسرة)			
	تمييز صوت الحرف ساكنًا.			تمييز صوت الحرف ساكنًا.			تمييز صوت الحرف ساكنًا.			
	تميز صوت الحرف محركًا بحركاته الطويلة. (مد الألف – مد الواو – مد الياء)			تميز صوت الحرف محركًا بحركاته الطويلة. (مد الألف – مد الواو – مد الياء)			تميز صوت الحرف محركًا بحركاته الطويلة. (مد الألف – مد الواو – مد الياء)			

محور تمييز الأصوات "منفردة أو في كلمة أو في مقطع"	تمييز صوت الحرف منونًا بتنوين الفتح أوالضم أوالكسر.			تمييز صوت الحرف منونًا بتنوين الفتح أوالضم أوالكسر.		تمييز صوت الحرف منونًا بتنوين الفتح أوالضم أوالكسر.			
	تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.			تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.		تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.			
	تمييز صوت الهمزة الصحيح عن مد الألف.			تمييز صوت الهمزة الصحيح عن مد الألف.		تمييز صوت الهمزة الصحيح عن مد الألف.			
	تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد.			تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد.		تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد.			
	تمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد.			تمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد.		تمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد.			
				تمييز صوت الواو في حالة اللين.		تمييز صوت الواو في حالة اللين.			
				تمييز صوت الياء في حالة اللين.		تمييز صوت الياء في حالة اللين.			
	تمييز الصوت المشدد.			تمييز الصوت المشدد.		تمييز الصوت المشدد.			
				تمييز صوت اللام القمرية في الكلمات.		تمييز صوت اللام القمرية في الكلمات.			
				تمييز صوت اللام الشمسية في الكلمات.		تمييز صوت اللام الشمسية في الكلمات.			
				تمييز صوت التاء المفتوحة في الكلمات.		تمييز صوت التاء المفتوحة في الكلمات.			
				تمييز صوت التاء المربوطة في الكلمات.		تمييز صوت التاء المربوطة في الكلمات.			
						تمييز صوت الهاء في نهاية الكلمة.			

				تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة. (أسد – سأَلَ – مِئذنة – كؤوس – سماء)			تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة، (أسد – سأَلَ – مِئذنة – كؤوس – سماء)		
							تمييز همزة الوصل حال ظهورها صوتيًا.		
							تمييز همزة الوصل حال اختفائها صوتيًا.		
							تمييز همزة الوصل عن همزة القطع صوتيًا.		
				تمييز صوت الألف اللينة.			تمييز صوت الألف اللينة.		
محور التلاعب بالأصوات	تركيب مقاطع صوتية قصيرة، مقطعين أو ثلاثة مقاطع. < ص ح > مثل تركيب /ذَ/ ، /هَ/ ، /بَ/ لتصبح (ذَهَبَ) مقطعين قصيرين على الأقل في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع.			تركيب مقاطع صوتية قصيرة (ثلاثة أو أربعة مقاطع). < ص ح > مثل تركيب المقاطع /حَ/ / مَـ/ /دُ / لتكوين كلمة (حَمَدُ). مقطعين قصيرين على الأقل في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع.			تركيب مقاطع صوتية قصيرة (مقاطع مركبة: من 3 – 5) < ص ح > مثل تركيب المقاطع /اسْ/، /تَ/، /جا/، /بَ/ لتصبح (اسْتَجَابَ). مقطعين قصيرين على الأقل في حال كانت الكلمة ثلاثة مقاطع أو أكثر.		
	تركيب مقاطع صوتية متوسطة، مقطعين أو ثلاثة مقاطع. < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل المقطعين /جَا/ /رِي/ لتكوين كلمة (جَارِي)			تركيب مقاطع صوتية متوسطة، ثلاثة أو أربعة مقاطع. < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل /أَنْـ/ و /هَـا/ و /رْ/ لتكوين كلمة (أَنْـهَارْ)			تركيب مقاطع صوتية متوسطة (مقاطع مركبة، من 3 – 5) <ص ح ص> أ و < ص ح ح > مثل /اِسْ/ /ت/ جَـا/ /بَ/ لتكوين كلمة (اِسْتَجَابَ)		
				تركيب مقاطع صوتية طويلة (مقاطع مركبة، من3 – 4). <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص> مثل /اِسْ/ و /تَـ/ و /رَاحْ/ لتكوين كلمة (اِسْتَرَاحْ)			تركيب مقاطع صوتية طويلة (مقاطع مركبة، من3 – 5). <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص>		

							مثل /اِسْ/ و /تَـ/ و /رَاحْ/ لتكوين كلمة (اِسْتَرَاحْ)		
	تحليل مقاطع صوتية قصيرة، مقطعين أو ثلاثة مقاطع. < ص ح> مثل تحليل كلمة (أَبّ) إلى /أَ/ /بّ/. تحتوي الكلمة على مقطعين قصيرين على الأقل في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع أو أكثر.				تحليل مقاطع صوتية قصيرة، ثلاثة أو أربعة مقاطع. < ص ح > مثل تحليل كلمة (صَـعَدَ) إلى /صَـ/ / عَ/ /دَ/ تحتوي الكلمة مقطعين قصيرين على الأقل في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع أو أكثر.			تحليل مقاطع صوتية قصيرة (مقاطع مركبة، من3 – 5). < ص ح >. مثل تحليل كلمة (صَـعَدَ) إلى /صَـ/ / عَ/ /دَ/ تحتوي الكلمة مقطعين قصيرين على الأقل في حال كانت الكلمة مكونة من ثلاثة مقاطع أو أكثر.		
	تحليل مقاطع صوتية متوسطة (مقطعين). < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل تحليل كلمة (أَشْـجَـارٌ) إلى أَشْـ/جَـا/رٌ				تحليل مقاطع صوتية متوسطة (مقطعين أو ثلاثة مقاطع). < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل تحليل كلمة (مَـشْـغُولٌ) إلى مَـشْ/غُـو/لٌ			تحليل مقاطع صوتية متوسطة (مقاطع مركبة، من3 – 5). <ص ح ص > أو < ص ح ح > مثل تحليل كلمة (مشترياتٍ) إلى /مش/ /ت/ /ر/ /يا/ /تٍ/		
					تحليل مقاطع صوتية طويلة (مقاطع مركبة، من3 – 4). <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل تحليل كلمة (احتفالات) إلى /اح/ /ت/ /فا/ /لات/			تحليل مقاطع صوتية طويلة (مقاطع مركبة، من3 – 5). <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص>		

							مثل تحليل كلمة (احتفالات) إلى /اح/ /ت/ /فا/ /الات/		
	عزل صوت من الكلمة. مثل عزل الصوت الثاني (كرُة) فيكون الصوت هو /رُ/.			عزل صوت من الكلمة. مثل عزل الصوت الثاني (كرُة) فيكون الصوت هو /رُ/.			عزل صوت من الكلمة. مثل عزل الصوت الثاني (كرُة) فيكون الصوت هو /رُ/.		
	حذف مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح > مثل حذف المقطع /ءَ/ من كلمة (جاءَ) لتصبح الكلمة المتبقية (جا).			حذف مقطع صوتي قصير من الكلمة. <ص ح> مثل حذف المقطع /ءَ/ من كلمة (جاءَ) لتصبح الكلمة المتبقية (جا).			حذف مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح > مثل حذف المقطع /ءَ/ من كلمة (جاءَ) لتصبح الكلمة المتبقية (جا).		
	حذف مقطع صوتي متوسط من الكلمة. < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل حذف المقطع /لام/ من كلمة (أعلام) لتصبح الكلمة المتبقية (لام).			حذف مقطع صوتي متوسط من الكلمة. <ص ح ص> أو <ص ح ح> مثل حذف المقطع /لام/ من كلمة (أعلام) لتصبح الكلمة المتبقية (لام).			حذف مقطع صوتي متوسط من الكلمة. < ص ح ص > أو < ص ح ح> مثل حذف المقطع /لام/ من كلمة (أعلام) لتصبح الكلمة المتبقية (لام).		
				حذف مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل حذف المقطع /لام/ من كلمة (أقلام) لتصبح الكلمة المتبية (أق)			حذف مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل حذف المقطع /لام/ من كلمة (أقلام) لتصبح الكلمة المتبية (أق)		
	إضافة مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح >			إضافة مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح >			إضافة مقطع صوتي قصير إلى الكلمة. < ص ح >		

	مثل إضافة المقطع /ن/ في كلمة (بات) لتصبح الكلمة (نبات)			مثل إضافة المقطع /ن/ في كلمة (بات) لتصبح الكلمة (نبات)			مثل إضافة المقطع /ن/ في كلمة (بات) لتصبح الكلمة (نبات)			
	إضافة مقطع صوتي متوسط إلى الكلمة. < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل إضافة المقطع /ميـ/ في وسط كلمة (سَنَة) لتصبح الكلمة (سمينَة)			إضافة مقطع صوتي متوسط إلى الكلمة. < ص ح ح > أو < ص ح ص > مثل إضافة المقطع /ميـ/ في وسط كلمة (سَنَة) لتصبح الكلمة (سمينَة)			إضافة مقطع صوتي متوسط إلى الكلمة. <ص ح ص> أو <ص ح ح> مثل إضافة المقطع /ميـ/ في وسط كلمة (سَنَة) لتصبح الكلمة (سمينَة)			
				إضافة مقطع صوتي طويل إلى الكلمة. <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل إضافة المقطع /فير/ إلى كلمة (عصا)، لتصبح الكلمة (عصافير).			إضافة مقطع صوتي طويل إلى الكلمة. <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل إضافة المقطع /فير/ إلى كلمة (عصا)، لتصبح الكلمة (عصافير).			
	استبدال مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح > مثل استبدال المقطع /رَ/ في كلمة (مَكَرَ) بالمقطع /ثَ/ لتصبح الكلمة (مَكثَ).			استبدال مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح > مثل استبدال المقطع /رَ/ في كلمة (مَكَرَ) بالمقطع /ثَ/ لتصبح الكلمة (مَكثَ).			استبدال مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح > مثل استبدال المقطع /رَ/ في كلمة (مَكَرَ) بالمقطع /ثَ/ لتصبح الكلمة (مَكثَ).			
	استبدال مقطع صوتي متوسط من الكلمة. < ص ح ح > و < ص ح ص > مثل استبدال المقطع /سَا/ من كلمة (سَاق) بالمقطع /بُو/ لتصبح الكلمة (بُوق).			استبدال مقطع صوتي متوسط من الكلمة. < ص ح ح > و < ص ح ص > مثل استبدال المقطع /سَا/ من كلمة (سَاق) بالمقطع /بُو/ لتصبح الكلمة (بُوق).			استبدال مقطع صوتي متوسط من الكلمة. ص ح > و < ص ح ص > <ح			

							مثل استبدال المقطع /سَـا/ من كلمة (سَـاق) بالمقطع /بُـو/ لتصبح الكلمة (بُـوق).			
				استبدال مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل استبدال المقطع /سَـاحْ/ من كلمة (تِـمْـسَـاحْ) بالمقطع /ثَـال/ لتصبح الكلمة (تِـمـثَـالْ).			استبدال مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ح ص> أو <ص ح ص ص> مثل استبدال المقطع /سَـاحْ/ من كلمة (تِـمْـسَـاحْ) بالمقطع /ثَـال/ لتصبح الكلمة (تِـمـثَـالْ).			

الملحق (ج): نموذج جداول مفرغة لتطبيق التحليل

(الصفحة التالية)

الكتاب: ..... الفصل الدراسي: ..... الوحدة:					
المجال	**مهارات الصف الثالث الابتدائي**	**التكرارات**	**الوصف**	**ملاحظات**	**المجموع**
محور تمييز المقاطع الصوتية	تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة. (ماء – مال)				
	تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في نهاية الكلمة. (فادي – هادي)				
المجموع الكلي لتكرارات المحور:					
محور تمييز الأصوات "منفردة أو في كلمة أو في مقطع"	تمييز صوت الحرف عن غيره من الأصوات.				
	الربط بين صوت الحرف ورسمه.				
	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة والمخرج. (وفقًا للأزواج الصوتية المتعارف عليها – س،ص – ت،ط).				

مجال تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"					
	تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته القصيرة (الفتحة – الضمة – الكسرة)				
	تمييز صوت الحرف ساكنًا.				
	تمييز صوت الحرف محركًا بحركاته الطويلة. (ألف المد – واو المد – ياء المد)				
	تمييز صوت الحرف منونًا بتنوين الفتح أوالضم أوالكسر.				
	تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.				
	تمييز صوت الهمزة الصحيح عن مد الألف.				
	تمييز صوت الواو الصحيح عن واو المد.				

محور تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"					
	تمييز صوت الياء الصحيح عن ياء المد.				
	تمييز صوت الواو في حالة اللين.				
	تمييز صوت الياء في حالة اللين.				
	تمييز الصوت المشدد.				
	تمييز صوت اللام القمرية في الكلمات.				
	تمييز صوت اللام الشمسية في الكلمات.				
	تمييز صوت التاء المفتوحة في الكلمات.				
	تمييز صوت التاء المربوطة في الكلمات.				

محور تمييز الأصوات "منفردة أو في مقطع أو في كلمة"					
	تمييز صوت الهاء في نهاية الكلمة.				
	تمييز صوت الهمزة في مواضعها المختلفة، (أسد – سأَلَ – مِئذنة – كؤوس – سماء)				
	تمييز صوت همزة الوصل حال ظهورها صوتيًا.				
	تمييز صوت همزة الوصل حال اختفائها صوتيًا.				
	تمييز صوت همزة الوصل عن همزة القطع صوتيًا.				
	تمييز صوت الألف اللينة.				

المجموع الكلي لتكرارات المحور:					
محور التلاعب بالأصوات	تركيب مقاطع صوتية قصيرة (مقاطع مركبة: من 3 – 5) < ص ح > مثل المقاطع (رَ) و (كِـ) و (بَ) لتكوين كلمة (رَكِبَ) مقطعين قصيرين على الأقل				
	تركيب مقاطع صوتية متوسطة (مقاطع مركبة، من 3 – 5) <ص ح ص> و < ص ح ح > مثل /اِسْ/ و /تَـ/ و /جَـا/ /بَ/ لتكوين كلمة (اِسْتَجَابَ)				
	تركيب مقاطع صوتية طويلة (مقاطع مركبة، من3 – 5). <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص> مثل /اِسْ/ و /تَـ/ و /رَاخْ/ لتكوين كلمة (اِسْتَرَاخْ)				
	تحليل مقاطع صوتية قصيرة (مقاطع مركبة، من3 – 5). < ص ح > مثل تحليل كلمة (صَـعَدَ) إلى /صَـ/ /عَ/ /دَ/				

	تحليل مقاطع صوتية متوسطة (مقاطع مركبة، من3 – 5). <ص ح ص > و < ص ح ح > مثل تحليل كلمة (مشترياتٍ) إلى /مش/ /ت/ /ر/ /يا/ /تٍ/				
	تحليل مقاطع صوتية طويلة (مقاطع مركبة، من3 – 5). <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص> مثل تحليل كلمة (احتفالات) إلى /اح/ /ت/ /فا/ /لات/				
	عزل صوت من الكلمة. مثل عزل الصوت الثاني (كرُة) فيكون الصوت هو /رُ/.				
	حذف مقطع صوتي قصير من الكلمة. < ص ح > مثل حذف المقطع /ءَ/ من كلمة (جاءَ) لتصبح الكلمة المتبقية (جا).				
	حذف مقطع صوتي متوسط من الكلمة. < ص ح ص > و < ص ح ح> مثل حذف المقطع (أَغْـ) من كلمة (أَغْلام) لتصبح الكلمة (لام)				
	حذف مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص>				

	مثل حذف المقطع /أع/ من كلمة (أعلام) لتصبح الكلمة المتبقية (لام).				
	إضافة مقطع صوتي قصير إلى الكلمة. < ص ح > مثل إضافة المقطع /نَ/ في كلمة (بات) لتصبح الكلمة (نبات)				
	إضافة مقطع صوتي متوسط إلى الكلمة. <ص ح ح > و < ص ح ص > مثل إضافة المقطع /ميـ/ في وسط كلمة (سَنَة) لتصبح الكلمة (سمينَة)				
	إضافة مقطع صوتي طويل إلى الكلمة. <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص> مثل إضافة المقطع /فير/ إلى كلمة (عصا)، لتصبح الكلمة (عصافير).				
	استبدال مقطع صوتي قصير من الكلمة.				

	< ص ح > استبدال المقطع (رَ) بالمقطع (ـثَ) من كلمة (مكرَ) لتصبح (مكثَ)				
	استبدال مقطع صوتي متوسط من الكلمة. <ص ح ح > و < ص ح ص > استبدال المقطع /سا/ بالمقطع /بو/ في كلمة (ساق) لتصبح (بوق)				
	استبدال مقطع صوتي طويل من الكلمة. <ص ح ح ص> و <ص ح ص ص> مثل استبدال المقطع /سَاحْ/ من كلمة (تِمْسَاحْ) بالمقطع /ثَال/ لتصبح الكلمة (تِمثَالْ).				
المجموع الكلي لتكرارت المحور:					
المجموع الكلي لجميع التكرارات					

الملحق (د): نسخة من مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

https://drive.google.com/drive/folders/1q_J0JA9DxmvCkjr_o59XAfngfWjJkh5U?usp=sharing

الملحق (هـ): معايير اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

الصف الأول

أولا- الكلمة والجملة

أ. تنمية المهارات الصوتية

المعيار		نتاجات التعلم		الكفاية
1.1	الربط بين رسم الحرف وصوته مع التركيز على نطق الأصوات: ث ، ذ ، ظ ، ظ ، ق.	1.1.1	يميز أصوات الحروف.	التواصل
		2.1.1	ينطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	
		3.1.1	يربط صوت الحرف باسمه ورسمه.	
		4.1.1	ينطق أصوات الحروف المكتوبة في أول الكلمة ووسطها وآخرها.	
		5.1.1	يميز بين الهمزة والألف ، تسمية ونطقًا. "التمييز بين الهمزة (حرف صامت) ، والألف التي هي دائمًا حركة طويلة (صائت) تسمية ونطقًا."	
		6.1.1	ينطق الأصوات: ث- ذ- ظ- ظ- ق نطقًا صحيحًا.	
2.1	تعرف الفرق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها.	1.2.1	يميز الفرق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها. (الألف والفتحة- الواو والضمة- الياء والكسرة)	التواصل
		2.2.1	ينطق الحروف مع الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها نُطقًا صحيحًا.	
		3.2.1	ينطق الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها على نحو صحيح عند قراءة كلمات مألوفة.	
3.1	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج ، مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات.	1.3.1	يميز بين النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج:- - (السين والصاد). مثل: (سرير- صرير ، سورة- صورة ... سماء- صفاء- ستاء). - (الدال والضاد). مثل:(بَعْدَ- بَعْضَ ، مَدَرَ- ضَرَرَ ... حَضَرَ- غَدَرَ). - (التاء والطاء). مثل:(أمتار- أمطار ، طين- تين ... طائر- تاجر). - (الذال والظاء). مثل:(ظِلّ- ذَلّ ، تَذَلّلَ- تَظَلّلَ ... ظُهُور- دُخُول). - (الكاف والقاف). مثل:(كَلّ- قَلّ ، قَلْب- كَلْب ... قَلَم- كَرَم). - (الثاء والذال). مثل:(ثلب ، ذاب ، ثَعْبَ ، ثَعْلَب...). - (الكاف والخاء). مثل:(كَفّ- خَفّ ، كَفّ- خَفّ ...).	التواصل
4.1	تمييز النظائر الصوتية بين الفصحى ولهجة المتعلم.	1.4.1	يميز النظائر الصوتية بين الفصحى ولهجة المتعلم مثل: - (الضاد والظاء). مثل: (ضَلّ- ظَلّ ، حَضَر- حَظَر ، فَضّ- فَظّ ...). - (القاف والغين). مثل: (قريب- غريب ، قادر- غادر ، باقٍ- باغٍ ، استقلال- استغلال ...).	التواصل

5.1	استخدام مفهوم التقطيع الصوتي للكلمات المألوفة كثيرة الاستخدام المكونة من مقطعين أو ثلاثة.	1.5.1	يحلل الكلمات كثيرة الاستخدام المكونة من مقطعين أو ثلاثة (قصيرة أو متوسطة) إلى مقاطعها الصوتية. (لَعِبَ- لاعِبٌ- مَلْعَبٌ).	التواصل
		2.5.1	يمزج مقطعين صوتيين أو ثلاثة (قصيرة أو متوسطة) لتكوين كلمات كثيرة الاستخدام. (لَعِبَ- لاعِبٌ- مَلْعَبٌ) .	
		3.5.1	يقسم الأصوات إلى مقاطع لتهجئة الكلمات التي تحتوي على أصوات متتابعة وغير متحركة في نهاية الكلمة عند الوقف. مثل: لَـ- رِبْ . كَـ- تِبْ.	
6.1	مزج المقاطع المختلفة التي تشتمل على المقاطع القصيرة والمتوسطة والطويلة لقراءة الكلمات المألوفة.	1.6.1	يقسم المقاطع الصوتية في الكلمات المكونة من مقاطع قصيرة أو متوسطة أو طويلة. مثل : -القصيرة (ص م) : المقاطع الثلاثة في (كَتَبَ) . - المتوسطة: (ص م ص) المقطع الأول في (يَكْتُبُ) والثاني في (كَتَبْتُ) . (ص م م)= المقطع الأول في (كَانَ). - الطويلة: (ص م ص ص)= المقطع المكون للكلمة (شَمْسٌ) عند الوقف . (ص م م ص) المقطع المكون للكلمة (دارٌ) عند الوقف.	التواصل
		2.6.1	يقرأ كلمات مألوفة من طريق مزج مقاطعها الصوتية.	
7.1	سماع ونطق الأصوات / ق / ج / ل / ن / د/ ه / و/ ي / ا / في مقاطع في وسط الكلمات ونهايتها.	1.7.1	يميز الأصوات / ق / ج / ل / ن / د/ ه / و/ ي / ا / في مقاطع في وسط الكلمات ونهايتها.مثل: - شَرِبْتُ . رِبْ = (ص م ص) - قَبِلَ: قِبِلَ = (ص م م ص) - اللَّوْنُ: لَوْنٌ = (ص م ص ص).	التواصل
		2.7.1	ينطق الأصوات / ق / ج / ل / ن / د/ ه / و/ ي / ا / في مقاطع في وسط الكلمات ونهايتها. مثل: - شَرِبْتُ . رِبْ = (ص م ص) - قَبِلَ : قِبِلَ = (ص م م ص) - اللَّوْنُ : لَوْنٌ = (ص م ص ص).	
8.1	سماع الأصوات (ر- ل- ن- م) في إطار تتابع الأصوات غير المتحركة في نهاية الكلمة.	1.8.1	يميز الأصوات (ر- ل- ن- م) في إطار تتابع الأصوات غير المتحركة في نهاية الكلمة . مثل: (بَحْرٌ - قِبْلَةٌ - أَكْلٌ - بَطْنٌ).	التواصل
9.1	تمييز الأصوات المشددة.	1.9.1	يميز سماعيا الصوت المشدد في الكلمات.	التواصل
		2.9.1	ينطق الصوت المشدد في وسط الكلمة ونهايتها.	
		3.9.1	يوظف المفردات التي اكتسبها في حديثه أو كتابته بما يناسب دلالتها.	
10.1	القياس على أنماط القوافي والكلمات المسجوعة لتوليد كلمات جديدة في إطار لغة الطالب تحدثا وكتابة.	1.10.1	يصنف الكلمات متشابهة المقاطع سماعيًّا. (مَطَرٌ- قِطَارٌ . تَمْرٌ- جَمْرٌ . بَيْتٌ- شَيْخٌ)	التواصل
		2.10.1	يولد عددا من سلاسل الكلمات ذات الإيقاع المتشابه. (مزارع- مصانع- مجالس- مداخل- مخارج...)	

الصف الثاني
أولا- الكلمة والجملة
أ. تنمية المهارات الصوتية

المعيار		نتاجات التعلم		الكفاية
1.1	مراجعة ما سبق تعلمه في الصفّ الأول.	1.1.1	يقسم الأصوات إلى مقاطع لتهجئة الكلمات المكونة من مقاطع قصيرة أو متوسطة أو طويلة.	التواصل
		2.1.1	يقرأ كلمات مألوفة عن طريق مزج مقاطعها الصوتية.	
		3.1.1	يربط بين رسم الحرف وصوته.	
2.1	استخدام الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة للتعبير عن المعنى واشتقاق المفردات.	1.2.1	يميز الفرق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها. (الألف والفتحة- الواو والضمة- الياء والكسرة).	التواصل
		2.2.1	ينطق الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها نُطْقًا صحيحًا.	
		3.2.1	يقرأ الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها على نحوٍ صحيح في كلمات مألوفة.	
		4.2.1	يميز في المعنى والنطق بين كلمات متشابهة يقع الفارق فيما بينها في الحركات طولا وقصرًا. مثل:(سَمَح- سَامَح) ، (عمِل- عامِل).	
		5.2.1	يشتق كلمات جديدة من كلمات أخرى باستخدام الحركات طولا وقصرًا. (رَجَع-راجَع ، كَتَب- كاتَب ، كَتَب- كاتِب ، عَمِل- عامِل).	
3.1	تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو في المخرج ، مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات.	1.3.1	يميز بين النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج: - (الحاء والهاء). مثل:(حمزة- همزة ، هروب- حروب .... هَزَم- حَسَم). - (الجيم والكاف). مثل:(جَذَّاب- كَذَّاب ، حجّ- حكّ ....). - (الدال والتاء). مثل:(صَمَدَ- صَمَتَ ، صامد- صامت ... زادَّ- ذاتّ). - (الذال والزاي). مثل:(ذَكيّ- زَكي ، ذَلّ- زَلّ ....). - (الثاء والسين). مثل:(ثمين- سمين ، ثار- سار ....). - (النون والميم). مثل:(نَهْر- مَهْر ، نَحْو- مَحْو ....). - (الضاد والظاء). مثل:(ضَلّ ، ظَلّ ، ضَنّ- ظَنّ ....).	التواصل

4.1	تمييز النظائر الصوتية بين الفصحى ولهجة التعلم.	1.4.1	يميز بين النظائر الصوتية بين الفصحى ولهجة التعلم من مثل: - (الضاد والظاء). مثل: (ضَلّ- ظَلّ ، ضَفْر- ظَفْر ، ظَنّ- ضَنّ ....). - (القاف والغين). مثل: (قَريب- غَريب ، قادر- غادر ، بَاق- بَاغ ، اسْتقْلال- اسْتغْلال ....). - (الكاف والميم). مثل: (سَمك- سَمِج...)	التواصل
				التواصل
5.1	تمييز المقاطع وتقسيمها في الكلمات المكونة من عدة مقاطع ، وملاحظة إيقاع الكلمة وبدايات المقاطع ونهاياتها في الحديث والكتابة ، وتعلم تقسيم الكلمات إلى أجزاء يمكن تهجئتها صوتيًا.	1.5.1	يقسم الكلمات المكونة من مقاطع قصيرة أو متوسطة أو طويلة. مثل : طَا — لِـ- بات / لا — بِـ - بون / صا — دِ — قِـ- يم.	التواصل
		2.5.1	يوظف النغمة الإيقاعية في التقطيع الصوتي - من خلال التصفيق في نهاية كل مقطع يسمعه أو ينطقه من مقاطع الكلمة.	
		3.5.1	يحلل الصوت المشدد في مقاطع الكلمة إلى صوت ساكن"مْ" وصوت متحرك"مَ". مثل: (مس م م مس) = مقطعا كلمة (ضالّين) (ضالْ +لِيْ) ، (مس م م مس مس) = المقطع المكون لكلمة (هامّ).	
		4.5.1	ينطق الصوت المشدد نهاية لمقطع وبداية لمقطع آخر.	
6.1	تفخيم الحركات في جوار الأصوات المفخمة.	1.6.1	يميز صوت الحركات في جوار أصوات مفخمة ، مثل: القاف والصاد ،(صا/صائم ، قا/ قائم) وفي جوار أصوات مرققة مثل: السين والكاف. (سا/سالم ، كا/كاتب)	التواصل
		2.6.1	يُفَخِّم الحركات في جوار الأصوات المفخمة. (صا/صائم ، قا/ قائم...)	
7.1	تعرف أصوات التنوين ونطقها.	1.7.1	ينطق صوت التنوين في نهاية الكلمات المنونة.	التواصل
		2.7.1	يميز بين صوت التنوين والنون في أواخر الكلمات.	
8.1	تعرف الفرق بين الواو والياء كحرفي مدّ (حركات طويلة) وبينهما كحرفي لين (أنصاف حركات) في القراءة والنطق ، والتدرب على ذلك.	1.8.1	ينطق الواو والياء كحرفي مدٍ أو حرفي لين في الكلمات المألوفة نطقًا صحيحًا. (حروف اللين أو أنصاف الحركات : واو اللين ، وياء اللين ، مثل الياء في "يوم" ، الواو في "لَوْ").	التواصل
		2.8.1	يفرق بين الكلمات التي تتضمن الواو والياء حرفي مدّ ، والواو والياء حرفي لين ، مثل: (طول- طَوْت) (كبير- بَيْت) .	
9.1	تعرف اللام الشمسية.	1.9.1	يُسقط اللام (الشمسية) عند قراءة مفردات مألوفة.	التواصل
		2.9.1	ينطق الحرف مُشَدَّدًا بعد اللام الشمسية.	
10.1	تعرف أشكال الهمزة في نهاية الكلمة.	1.10.1	يميز أشكال كتابة الهمزة في نهاية الكلمة ، مثل : قرأ- شاطئ — وضوء- لؤلؤ .	التواصل
		2.10.1	يقرأ الهمزة في نهاية كلمات مألوفة.	
11.1	التوسع في القياس على أنماط القوافي والكلمات المسجوعة لتوليد كلمات جديدة في إطار لغة الطالب تحدثا وكتابة.	1.11.1	يصنّف الكلمات متشابهة المقاطع سماعيًا. مثل: (مَطار- قِطار ، تَمر- جَمَر ، نَهر- شَهر)	التواصل /التفكير الإبداعي
		2.11.1	يولّد عددا من سلاسل الكلمات ذات الإيقاع المتشابه. مثل: (مزارع- مصانع- مجالس- مداخل- مخارج...)	
		3.11.1	يولّد كلمات جديدة بناء على مقاطع من كلمات أخرى. مثل: (سائل-رَسائل ، سائل- مسائل ، داء- أعداء ، مال- أعمال...)	

الصف الثالث

أولا- الكلمة والجملة

1. تنمية المهارات الصوتية

المعيار		نتاجات التعلم		الكفاية
1.1	مراجعة ما سبق تعلمه في السنوات السابقة؛ ليستخدمه بصورة تلقائية.	1.1.1	يعزز معرفته بالمهارات الصوتية لتهجئة الكلمات بصورة تلقائية.	التواصل
		2.1.1	يتقطع الكلمات الجديدة صوتيًا للمساعدة في تهجئتها بصورة صحيحة.	
2.1	تعزيز استخدام الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة؛ للتعبير عن المعنى واشتقاق المفردات.	1.2.1	يفرّق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها. (الألف والفتحة- الواو والضمة- الياء والكسرة).	التواصل
		2.2.1	ينطق الحركات الطويلة والحركات القصيرة المقابلة لها على نحو صحيح عند قراءة كلمات مألوفة.	
		3.2.1	يميّز بين كلمات متشابهة صوتيًا بفرق فارق فيما بينها في الحركات طولا وقصرًا. مثل (سَمَح- سَامَح) ، (عَمِل- عَامِل).	
		4.2.1	يشتق كلمات جديدة من كلمات أخرى باستخدام الحركات طولا وقصرًا. (كَتَبَ- كَاتِب ، كُتِبَ- كَاتِب ، عَمِل- عَامِل).	
3.1	التعزيز والتوسع في تمييز النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج ، مع التركيز على تمييز الأصوات لا معاني الكلمات.	1.3.1	يميز بين النظائر الصوتية المتشابهة في الصفة أو المخرج: - (اللام والراء). مثل:(رهيب- لهيب ، رائحة- لائحة ....). - (الكاف والشين). مثل:(كامل- شامل ، شباب- كباب ....). - (الهمزة والعين). مثل:(ألم- علم ، عمل ، أمل ....). - (الخاء والغين). مثل:(خَيْر- غَيْر ، غالية ، خالية ....). - (السين والزاي). مثل:(سَهْرَة- زَهْرَة ، يَغْمِز- يَغْمِس ....). - (القاف والغين). مثل:(قَلَبَ- غَلَبَ ، غائم ، قائم ....). - (السين والشين). مثل:(أسْعار- أشْعار ، شَدّ- سَدّ ....).	التواصل
4.1	التعزيز والتوسع في تمييز النظائر الصوتية بين الفصحى ولهجة المتعلم.	1.4.1	يميّز النظائر الصوتية بين الفصحى ولهجة المتعلم من مثل: - (الضاد والظاء). مثل: (ضَلّ- ظل ، حَضَر- حَظَر ، ظَنّ- ضَنّ ....). - (القاف والغين). مثل: (قريب- غريب ، قادر- غادر ، باقٍ- باغٍ ، استقلال- استغلال ....). - (الكاف والجيم). مثل: (كلب- جلب...). - (القاف والجيم). مثل: (قبلة ، طريق ، رفيق...) - (الجيم والياء). مثل: (مَسْجِد ، فَجْر ، رِجال ....).	التواصل

5.1	التوسع في مزج المقاطع المختلفة لقراءة الكلمات والجمل.	1.5.1	يقسم الكلمات المكونة من مقاطع قصيرة أو متوسطة أو طويلة. مثل: (رَسَمَ - ضَرَبَ - كَتَبَ- كَتَبْتُ- كِتَابٌ).	التواصل
		2.5.1	يقرأ كلمات مألوفة من طريق مزج مقاطعها الصوتية.	
		3.5.1	يميز في قراءته لكلمات الجملة بين حالتي الوصل والقطع. مثل: (الجوُ جَميلٌ) (الجوِ- جميلٌ) . (في المدرسة) (في- المدرسة).	
		4.5.1	يقرأ الجمل بطلاقة مراعيا وصل مقاطع الكلمات. (في السّاعة السابعة).	
6.1	استخدام أصوات التنوين.	1.6.1	ينطق صوت التنوين في نهاية الكلمات المنونة.	التواصل
		2.6.1	يميز بين صوت التنوين والنون في أواخر الكلمات.	
		3.6.1	يميز التنوين في آخر الكلمات في مقابل الحركة القصيرة في الكلمات نفسها معرفة بـ "ال". (مثل: سماءٌ- السماءُ . لعبةٌ- اللعبةُ . بيتٌ - البيتُ)	
7.1	التمييز في النطق بين الواو والياء كحركة مدّ (حركات طويلة) وبينهما كحركة لين (أنصاف حركات) في القراءة والتدرب على ذلك.	1.7.1	ينطق الواو والياء كحركة مد أو حركة لين في الكلمات نُطقًا صحيحًا. (حروف اللين أو أنصاف الحركات: واو اللين ، وياء اللين . مثل الياء في "يوم" والواو في "أوّل").	التواصل
		2.7.1	ينطق الحركات الطويلة والقصيرة وأنصاف الحركات على نحو صحيح في قراءة الكلمات والجمل. مثل: (مَنْوْت- طول) ، (بَيْت - كبير).	
8.1	استخدام إيقاع الكلمة ونبر الجملة بشكل صحيح لنقل المعنى.	1.8.1	يجيب عن سؤال غير مسبوق بأداة استفهام. (سؤال بالنبر). مثل: محمد في المنزل؟ قرأت النص؟.	التواصل
		2.8.1	يحقق النغمة المساعدة في إلقاء السؤال.	
		3.8.1	يحقق النغمة الهابطة في أدائه الصوتي عند الإجابة عن السؤال.	
9.1	تعرّف نطق الهمزة في مواضعها المختلفة.	1.9.1	يميز الهمزة في بداية الكلمة ، وأنها أحيانا لا تكتب (ا ، أ).	التواصل
		2.9.1	يميز أشكال كتابة الهمزة في وسط الكلمة.	
		3.9.1	يقرأ الهمزة في مواضعها المختلفة من الكلمة.	
10.1	التوسّع في القياس على أنماط القوافي والكلمات المسجوعة لتوليد كلمات جديدة نحدثًا وكتابة.	1.10.1	يصنّف الكلمات متشابهة المقاطع سماعيًا. (مَطَار- قِطَار . تَمْر- جَمْر - بَعِير- شَعِير)	التفكير الإبداعي
		2.10.1	يولّد عددا من سلاسل الكلمات ذات الإيقاع المتشابه. (مزارع- مصانع- مجالس- مداخل- مخارج...)	
		3.10.1	يولد كلمات جديدة بناء على مقاطع من كلمات أخرى. (سائل-رسائل . سائل- مسائل . داء- أعداء . مال- أعمال...)	
		4.10.1	ينشئ كلمات جديدة ذات معنى بإضافة مقطع صوتي أو أكثر. (زارع- مزارع . جالس- مجالس . كاتب- مكاتب).	
		5.10.1	ينشئ كلمات جديدة ذات معنى بحذف مقطع صوتي أو أكثر. (تعامل- عامل . مخازن- خازن).	
		6.10.1	ينشئ كلمات جديدة ذات معنى بتغيير مقطع صوتي أو أكثر. (وسادة- فلاذة- ولادة- عيادة- عيادة...)	