الجمـــهورية الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة

الماستـر

تخصّص: (لسانيات تطبيقيّة)

مهارات الوعي الصّوتيّ لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ

مقدّمة من قبل:
الطّالبة : **فراح عياشي**

تاريخ المناقشة: 24 / 06 / 2025

أمام اللّجنة المشكّلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
عبد الغاني بوعمامة	أستاذ.محاضر – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
حدة روابحية	أستاذة.التّعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
أنيس قرزيز	أستاذ.مساعد – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

الجمـــهورية الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة

الماستـر

تخصّص: (لسانيات تطبيقيّة)

مهارات الوعي الصّوتيّ لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ

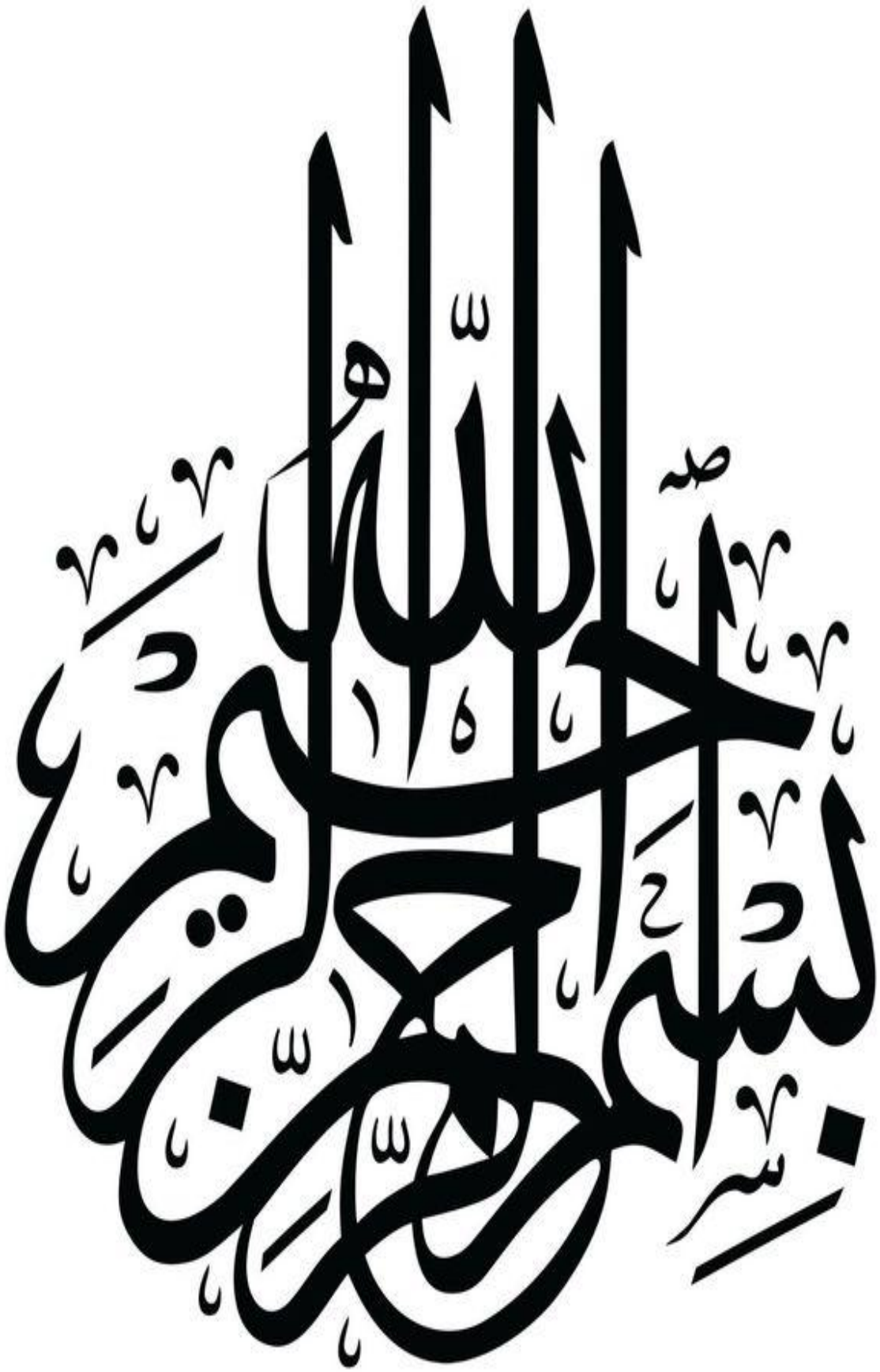
مقدّمة من قبل:
الطّالبة : **فراح عياشي**

تاريخ المناقشة: 24 / 06 / 2025

أمام اللّجنة المشكّلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
عبد الغاني بوعمامة	أستاذ.محاضر – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
حدة روابحية	أستاذة.التّعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
أنيس قرزيز	أستاذ.مساعد – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات، وبفضله تقضى الحاجات،

وبتوفيقه تنجز الأعمال والصّلاة والسلام على سيدنا محمد خير خلق الله

أشكره سبحانه على ما أنعم عليّ من فضل وتوفيق لإتمام هذا البحث.

وانطلاقا من باب من لم يشكر الناس لم يشكر الله أتقدّم بجزيل

الشّكر وخالص الامتنان للأستاذة الفاضلة الدكتورة

"حدّة روابحية" التي كانت بمثابة النور الّذي أضاء دروب البحث، والسّند الذي أمدّنا بالحكمة والتّوجيه

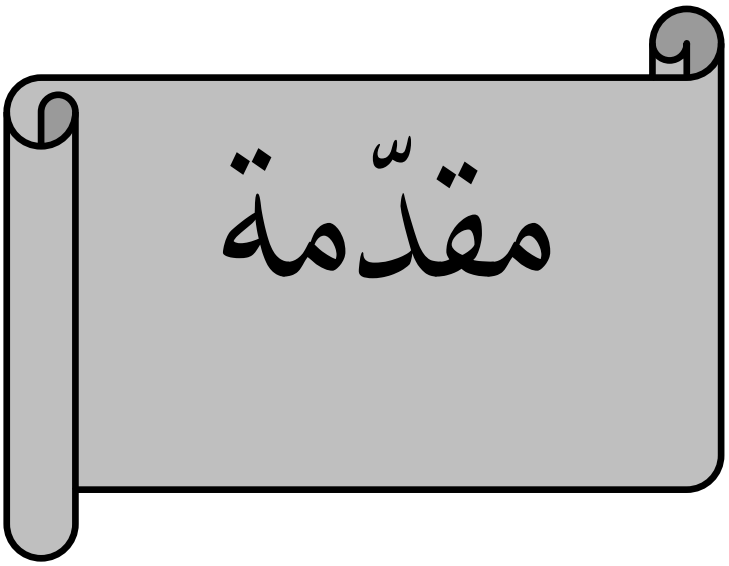
إلى التي لم تبخل علينا بعلمها وتجربتها، لقت كنت لنا خير مرشد ومعين

شكرا .....شكرا.....شكرا

كما أتقدّم بجزيل الشّكر والعطاء إلى كلّ من أسهم في هذا البحث كلّ باسمه سواء من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة

كما لا ننسى أن نتوجه بجزيل الشّكر والثّناء إلى أعضاء لجنة المناقشة

كلّ باسمه ومقامه.


مقدّمة

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، خير خلق الله محمد صلّى الله عليه وسلّم، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

يمثّل التّعليم الرّكيزة الأساسية للتّقدّم الحضاري والتّنمية البشرية المستدامة، حيث يتجاوز دوره نطاق نقل المعرفة في البيئة الصّفّية ليصبح عملية شاملة تهدف إلى تنمية الفرد فكريًّا واجتماعيًّا. ويعدّ وسيلة لا غنى عنها لفهم التّعقيدات المحيطة بالإنسان، كما يشكّل أداة جوهرية لمواكبة المستجدات المعرفية والتّحدّيات المعاصرة خاصّة التّعليم الابتدائي الّذي يتميّز بخصوصية تربويّة وتعليميّة تجعله اللّبنة الأولى في بناء شخصيّة المتعلّم وتحديد مساره المستقبلي؛ إذ تركّز هذه المرحلة على تنمية المهارات الأساسيّة، كالقراءة والكتابة.

ولذلك تعدّ هاتين المهارتين من أهم الكفايات الأساسية التي تبنى عليها العملية التّعليمية، لاسيما في المراحل التأسيسية من التّعليم الابتدائي، أين تعدّ السّنة الأولى منها؛ مرحلة جد مهمّة في غرس المهارات القرائية والكتابية التي تشكّل الأساس المتين لاكتساب المعارف المختلفة، حيث تكتسب القراءة أهميتها من كونها وسيلة للوصول إلى العالم المعرفي، بينما تتيح الكتابة فرصة التّعبير المنظّم عن الأفكار والمشاعر.

ولا تقتصر أهمّية مهارتي القراءة والكتابة على الجانب الأكاديمي فحسب، بل تمتدّ إلى كونها أداتين أساسيّتين للتواصل الفعّال؛ ولضمان اتقان هاتين المهارتين لابد من تطوير مهارات الوعي الصّوتي، الذي يعدّ المدخل الأول والأساس لاكتساب اللغة. فهو القدرة على تمييز الوحدات الصوتية للّغة ومعالجتها، حيث يشكّل دورا محوريًّا في تطوير مهارة الكتابة، مما يعزّز الدّقة في التّعبير، لذلك فهو الذي يربط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة، الأمر الذي يسهم في تعزيز التحصيل الأكاديمي الشّامل للمتعلّم وتطوير قدراتهم اللغوية والمعرفيّة، من هذا المنطلق جاء اختيار موضوع بحثنا الموسوم بـ"**مهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائيّ**"، منطلقين من إشكالية كبرى مفادُها: ما أبرز مهارات الوعي الصّوتي في السّنة أولى ابتدائيّ؟ وكيف تؤثّر هذه المهارات في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة؟

وتفرّعت عنها تساؤلات جزئيّة تمثّلت في:

– ما العلاقة بين مهارات الوعي الصّوتي والقراءة والكتابة؟

– ما مدى تجلّي مهارات الوعي الصّوتي في الواقع التّعليمي؟

– إلى أي مدى يطبّق معلّم السّنة الأولى ابتدائيّ مهارات الوعي الصّوتي؟

وللإلمام بأطراف هذه الدّراسة استندنا إلى بعض الدّراسات الّتي تناولت مهارات الوعي الصّوتي نذكر منها:

– دراسة بعنوان " **مهارات الوعي الصّوتي الّلازمة لمدرّسي اللغة العربية من وجهة نظر مدرسي قسم اللغة العربية**" للباحثتين "**أسماء عزيز عبد الكريم**" و"**إقبال كاظم حبيتر**" وهي مقال منشور في مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، العراق، مج19، ع1، 31 مارس2016م، حيث هدفت الدّراسة إلى معرفة مهارات الوعي الصّوتي الّلازمة لمدرّسي اللغة العربية من وجهة نظر مدرّسي قسم اللغة العربية، وقد تكوّنت عيّنة البحث من (47) مدرّسًا ومدرّسة في كلّية التّربية وكليّة الآداب ، وتمّ تطبيق استبانة تمّ اعدادها للتّعرّف على مهارات الوعي الصّوتي اللازمة من وجهة نظرهما مكونة من (22) فقرة وبعد تحليل البيانات اللازمة أشارت النّتائج إلى درجة لزوم مهرات الوعي الصّوتي وأهميتها للطلبة المدرسين بكلية التّربية وضرورة التّركيز عليها، بالإضافة إلى أنّ الوعي الصّوتي يركز على الجانب الصّوتي السّمعي للكلمة.

– دراسة بعنوان "**مهارات الوعي الصّوتي وعلاقتها التّنبؤية بمهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية**" للباحثة "**هبة الله عاشور عبد الله الحلو**" وهو بحث مستل من رسالة ماجستير، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مصر، المجلد (37)، العدد (82)، الجزء الأول،2022م، حيث سعت الدّراسة للكشف عن العلاقة بين مهارات الوعي الصّوتي ومهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى الكشف عن دلالات معاملات التّنبّؤ لمهارات الوعي الصّوتي بمهارات القراءة، وقد تكوّنت العينة من (90) تلميذا بالصّف الثّالث من المرحلة الابتدائية بمدينة دمياط الجديدة. إذ استخدم الباحثان مقياس الوعي الصّوتي، واختبار تعرف الكلمة، و اختبار الفهم القرائي، وقد

أشارت النّتائج إلى أنّ إلى أنّ الوعي الصّوتي منبئ قوي وذو مصداقيّة لمهارات تعرّف الكلمة، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الوعي الصّوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود معاملات تنبّؤ دالّة إحصائيًا بمهارات الفهم القرائي من خلال مهارات الوعي الصّوتي.

وقد ارتكزت هذه الدّراسات على أهمية مهارات الوعي الصّوتي وضرورتها للطلبة المدرسين بكلية التربية والآداب، وذلك بالتّركيز على علاقة مهارات الوعي الصّوتي بمهارة القراءة؛ بينما ارتأينا في هذا البحث التّعرّف على أبرز مهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي، ومعرفة مدى تطبيق معلّم السّنة الأولى ابتدائي لهذه المهارات في الواقع التعليميّ.

ولم يكن اختيارنا لهذا الموضوع محض صدفة وإنّما زادت اهتمامنا به عدّة بواعث منها:

– الرغبة الذاتية في التعرّف على مهارات الوعي الصّوتي

– محاولة التعرف على مدى تجلي مهارات الوعي الصّوتي في الواقع التعليمي

– التعرف على أثر مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة والكتابة لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي.

– معرفة مدى تمكّن المتعلّم من مهارات الوعي الصّوتي..

ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف نوردها في النّقاط الآتية:

– معرفة مدى اهتمام المنظومة التربوية بمهارات الوعي الصّوتي

– الوقوف على مدى تطبيق معلّم السّنة أولى ابتدائي لمهارات الوعي الصّوتي.

– كيفية تطبيق مهارات الوعي الصّوتي في مختلف أنشطة اللغة العربية.

ولتحقيق هذه الأهداف اتّبعنا المنهج الوصفي لكونه المنهج الأنسب لوصف وتحديد طبيعة الظّاهرة المدروسة، ولتقصي تجلي مهارات الوعي الصّوتي في الكتاب المدرسي ودفتر أنشطة اللغة العربية.

وقد اقتضت طبيعة الدّراسة تقسيم مادّة هذا البحث إلى فصلين تسبقهما مقدّمة وتليهما خاتمة وملحق.

تناولنا في المقدمة إشكالية البحث، وحدّدنا أهدافه، وذكرنا أسباب اختيار الموضوع، وضبط المنهج المتّبع في الدّراسة مع تمثيل خطة العمل.

وجاء الفصل الأول موسوما بـ" **المرجعية النظرية للدراسة**"، حدّدنا فيه مفهوم كل من المهارة والصّوت لغةً واصطلاحًا، بالإضافة إلى تحديد مفهوم الوعي الصّوتي وإبراز عناصره ومستوياته، ثم عرضنا أهمية الوعي الصوتي، وحدّدنا أثره في تعليم الكتابة والقراءة، وختمنا هذا الفصل بالحديث عن خصائص متعلّم السّنة الأولى ابتدائي.

بينما عنون الفصل الثاني بـ " **مهارات الوعي الصوتي وأثرها في تعلّم الكتابة والقراءة**"، إذ حاولنا فيه الإلمام بمختلف جوانب مهارات الوعي الصّوتي، وقد قسمنا هذا الفصل إلى قسمين: ركزنا في القسم الأول على الحضور الميداني الذي حاولنا من خلاله ملاحظة طريقة تدريس مهارات الوعي الصّوتي وتحديد أثرها في تعليم مهارتي الكتابة والقراءة لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي.

أما القسم الثاني فتضمّن وصف وتحليل أسئلة الاستبانات التي تمّ توزيعها على معلّمي السّنة أولى ابتدائي.

بينما تضمّنت **خاتمة البحث** النّتائج المحقّقة بعد التعرّف على مهارات الوعي الصّوتي وتحديد أثرها في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة..

ولتحقيق هذه الخطّة اعتمدنا مجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

– مقال فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الصوتي الفنولوجي البصري وأثره على التعبير اللغوي لدى أطفال الروضة

–كتاب المهارات اللغوية لابتسام محفوظ

–كتاب فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق

أمّا بالنسبة للصّعوبات الّتي واجهتنا في إعداد هذا البحث، فهي ترتبط بنقص المصادر والمراجع التي تخص مهارات الوعي الصّوتي.

ولا يسعنا في الختام إلا أن أتوجه بجزيل الشكر والتّقدير إلى الأستاذة الدكتورة "**حدة روابحية**" على توجيهاتها القيمة التي ساهمت بشكل أساسي في اثراء هذا العمل وإخراجه بهذه الصّورة.

فصل أوّل:المرجعيّة النّظريّة للدّراسة

أولًا: مفهوم المهارة

ثـانـيًـا: مفهوم الوعي الصّوتي

ثـالثًا: عناصر الوعي الصّوتي

رابعًـا: مستويات الوعي الصّوتي

خامسًا: أهمية الوعي الصّوتي

سادسًا: الوعي الصّوتي وتعلّم القراءة والكتابة

سابـعًـا: مفهوم متعلّم المرحلة الابتدائية

ثـامنًـا: خصائص متعلّم المرحلة الابتدائية

تمهيـد:

تعدّ اللّغة نظامًا معقّدًا من الرّموز الصّوتية أو الكتابيّة التي يستعملها الأفراد للتّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، فهي الدّعامة الأساسية للعمليّة التّواصليّة في المجتمع، والوسيلة الرئيسيّة في العمليّة التّعليميّة، إذ يقوم عليها المجتمع لبناء مستقبل الأجيال، ويتجلّى ذلك من خلال تعليم وتعلّم اللّغة العربية، لا يتحقّق نجاحها إلّا بالارتباط المنسجم بين مهاراتها الأربعة: مهارة الاستماع، ومهارة التّحدث، ومهارة القراءة ومهارة الكتابة؛ حيث يؤثّر تطوّر إحدى المهارات بشكل مباشر أو غير مباشر على تطور المهارات الأخرى؛ فالاستماع الجيّد يمهّد للتحدث بطلاقة، والقراءة الواعية تثري الكتابة المبدعة.

والعلاقة بين هذه المهارات اللّغوية هي علاقة تأثير وتأثّر، فارتباط المهارات بعضها ببعض وتداخلها يمكّن المتعلّم من استيعاب اللّغة بعمق، وفهم المعلومات، والتّعبير عن أفكاره بوضوح، والقدرة على التّفكير والتّحليل النّقدي.

وتنمية هذه المهارات واكتسابها يبدأ من مرحلة الطّفولة المبكّرة، وذلك من خلال تنميّة مهارات الوعي الصّوتي للمتعلّم واكتسابها والتّمكّن منها؛ فهو بمثابة اللّبنة الأولى في بناء المهارات اللّغوية خاصّة مهارتي القراءة والكتابة؛ فهو الجسر الّذي يربط بين اللّغة المنطوقة واللّغة المكتوبة.

ويعدّ الوعي الصّوتي مهارة أساسية لتعلّم القراءة والكتابة والإملاء؛ فهو يمكّن المتعلّم خاصّة في المراحل التّعليمية الأولى من إدراك المقاطع الصّوتيّة الّتي تتكوّن منها الكلمات، وقدرته على تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، أو دمج الأصوات لتكوين كلمات؛ وهذا ما يساعده على التمكّن من القراءة بدقّة وطلاقة مما يدلّ على تحسين القراءة وتعلّم الكتابة.

فالطفل الّذي يمتلك وعيًا صوتيًا قويًا يكون أقلّ عرضة لمواجهة صعوبات في القراءة مثل عسر القراءة. أمّا المتعلّم الّذي يعاني من ضعف في الوعي الصّوتي، فقد يؤدي إلى ضعف في القراءة

وهذا ما يسبّب ضعف الثقة بالنّفس، والشّعور بالنّقص، وتكوين اتّجاهات سلبية نحو المدرسة والذّات؛ لذا يعدّ الوعي الصوتي مؤشّراً أساسيًّا في اكتساب وتعلّم القراءة .

أولا: مفهوم المهارة:

شهد مصطلح المهارة تطوّرا كبيرا في تعريفه على مرّ العصور، من مجرّد قدرة عملية إلى مفهوم شامل، يشمل مختلف الجوانب النّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة.

1ـ مفهومها لغة:

ورد في لسان العرب:«**المَهارة : الحِذق في الشّيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المُجيد، والجمع مَهَرَة... يقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أَمْهَرُ به مهَارة أي صرت به حاذقًا...**».[1] يرتبط المعنى اللغوي للمهارة في هذا التعريف بالحذق والبراعة.

وجاء في المعجم الوسيط:« **مَهَرَ المرأة ـ مهْرًا: جعل لها مهْرًا وأعطاها مهْرًا والشّيء: وفيه، وبه مهارة: أحكمه وصَارَ به حَاذِقًا. فهو مَاهِرٌ. ويقال: مهر في العلم وفي الصِّنَاعَة وغيرهما ... وتمهّر :سبَح وفي كذا: حذَق فيه فهو متمهّر . يقال : تمهّر في الصناعة... المُهرُ: أوّل ما ينتج من الخَيْل والحمر الأهليّة وغيرها وجمعها أمهار ومِهار ومِهارة**».[2] يدور المفهوم اللغوي للمهارة في هذا التعريف حول الإتقان والحذق والدقة في القيام بشيء ما.

2ـ مفهومها اصطلاحًا:

لا يبتعد المفهوم الاصطلاحيّ للمهارة عمّا أورده علماء اللّغة، لكنّها تقوم على أسس وإجراءات عمليّة، فثمّة اتّجاهات مختلفة في النّظر إلى مفهوم المهارة، فهناك من العلماء من ينظر إليها على أنّها القدرة على قيّام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقليّة أو انفعاليّة أو حركيّة، وهناك من

[1] – ابن منظور،(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، (ت 711)، **لسان العرب**، مادة (مهر)، مج5، نشر أدب الحوزة، ايران، (د.ط)، 1984م، ص (184 ـ 186).

[2] – إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر وآخرون، **المعجم الوسيط**، ج2، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط2،(د– ت)، ص 889 .

يرى أنّها أداء الفرد لعمل ما، ويتّسم هذا الأداء بالسّرعة والدّقة والإتقان والفاعليّة، وينظر آخرون إليها على أنّها نشاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معيّن

لذلك تعرّف المهارة بأنّها:«**الأداء الّذي يقوم به الفرد في سهولة ودقّة، سواء كان هذا الأداء جسميًّا أم عقليّا**»[1]. يتبين من هذا التعريف أنّ المهارة تعني قدرة الفرد على القيام بعمل ما بسهولة ودقة وبراعة واتقان، سواء كان هذا العمل حركيًّا مثل مهرات الرياضة، والحرف اليدويّة، أو معرفيا ويتمّ فيه استخدام القدرات الذّهنيّة نحو: التّفكير والتحليل النّقدي.

وتعرّف أيضًا بأنّها:«**شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتّدريب، وما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها**».[2]

نستنتج من هذا التّعريف أنّ المهارة تعني قدرة المتعلّم على تعلّم شيء أو عمل معيّن أو اكتسابه عن طريق الدّربة والمران والممارسة، وذلك حسب نوع المادة وطبيعتها والهدف من تعلّمها.

ثانيا: مفهوم الوعي الصوتي:

يعدّ الوعي الصّوتي من مكوّنات اللّغة، فهو يشكّل مهارة أساسيّة وضروريّة في المراحل الأولى من التّعلّم، ويتكون من مصطلحين هما: الوعي، والصّوت، وسنحاول تحديد مفهومهما لغة واصطلاحا.

1. مفهوم الوعي لغة:

لفظ "الوعي" هو مصدر الفعل "وعى"، وقد ورد في معجم لسان العرب : «**الوعي : حِفْظُ القَلْبِ الشّيء، وَعَى الشّيء والحَديثُ يَعِيه وعيًا، وأَوْعَاه: حَفِظَه وفَهِمَه وقَبِله، فهو واعٍ، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم وقال الأخطل :**

[1]– فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندريّة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص241 .

[2]– ابتسام محفوظ أبو محفوظ ، **المهارات اللغوية** ، جامعة القصيم، كلية العلوم و الآداب بضرية، دار التدمرية، المملكة العربية السّعوديّة، الرياض، ط1، 2017م، ص15 .

وعاها من قواعد بيت رأس شوارف لاحها مدر وغار

إنّما معناه حفظها أي حفظ هذه الحمر، وعنى بالشّوارف الخوابي القديمة».[1] يرتبط لفظ الوعي في هذا التعريف بالحفظ والفهم والقبول والاستيعاب.

وجاء في المعجم الوسيط :« **(وعى) العَظْمُ (يعي) وعيًا: بَرَأ على اعوجاج. والجُرْحُ:سال قَيْحُه. والشّيء: جمعه في وعاء. والحديث حفِظَه وفهِمَه وقبِلَهُ. والأمر: أدركه على حقيقته. و(استوعى) الشّيء: أخَذَه كُلَّهُ. (والوَعْيُ): الحفظ والتقدير والفهم وسلامة الإدراك».**[2] نستخلص من هذا التعريف أنّ الوعي يعني الحفظ والفهم وسلامة الإدراك والقبول والتقدير.

2ـ مفهومه اصطلاحًا:

لا يوجد تعريف اصطلاحيّ ثابت لمصطلح" الوعي"، فهو مرتبط بالعديد من المجالات .فالوعي في علم الإجتماع هو إدراك الفرد لنفسه والبيئة المحيطة به، لذلك يعرّف بأنّــه: «**مجموعــة الآراء والأفكــار والــتصــوّرات النّاتجة عن معرفة الأفــراد وإدراكــهم لــواقــعهم الإجتماعيّ بأبــعاده المختلفة، والّتي تحكم ردود أفعالهم إذاء هذا الواقع**»[3]؛ فالوعي هو معرفة الإنسان لذاته ولواقعه الإجتماعيّ، فهو ينطلق من الواقع؛ أي أنّ الوعي في علم الإجتماع من أصل خارجيّ، والواقع الإجتماعيّ هو الذي يحدّد طبيعته.

أمّا الوعي عند علماء النّفس فهو :« **شعور الكائن الحي بنفسه وما يحيط به»**[4]. أي هو إدراك وشعور الفرد بذاته والعالم الخارجي الذي يحيط به، فهو من أصل ذاتي ينبع من داخل الإنسان.

3ـ مفهوم الصوت لغة:

يعدّ الصوت الأداة الرئيسية التي نعبّر بها عن أفكارنا ومشاعرنا، كما أنّه مرتبط بالسّمع، فهو المنبّه الأساسي بين المتكلّم والسّامع.

---

[1]- ابن منظور، **لسان العرب** ، مج15، مادة (وعى)، مرجع سابق، ص 396.

[2]- إبراهيم أنيس وآخرون ، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ص1044.

[3]- حمدي حسن عبد الحميد، **وعي طلاب التعليم العالي ببعض القضايا السّياسية والإجتماعية" دراسة استكشافية"**، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر، مج11، ع25، 1996، ص 257.

[4]- عبد الكريم بكّار، **تجديد الوعي**، دار القلم، دمشق، سوريا، دار الشامية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص9.

لفظ "صوت" مشتق من مادة (ص و ت). ويعرّف في مقاييس اللّغة بأنّه:«**الصّاد والواو والتّاء أصل صحيح، والصَّوت هو جنس لكل وقر في أذن السّامع، يقال هذا صوت زيد. ورجل صيِّت إذا كان شديد الصّوت، وصائت إذا صاح.فأمّا قولهم: دعا فإنصات، فهو من ذلك أيضًا، كأنّه صُوِّتَ به فانفعَلَ من الصوت، وذلك إذا أجاب والصّيت : الذِّكر الحسن في النّاس، يقال ذهب صيته**».[1] يرتبط المعنى اللغوي للصوت في هذا التعريف بالجرس والصّياح والذّكر الحسن في النّاس؛ أي كل ماهو مسموع فهو صوت.

وجاء في لسان العرب بأنّ:« **الصّوت: الجرس ... وقد صَاتَ يَصُوتُ ويُصَاتُ صَوْتًا، وأصَاتَ، وصوَّتَ به : كله نادى.يقال: صَوَّتَ يُصَوِّتُ تَصْوِيتًا، فهُوَّ مُصَوِّتٌ، وذلك اذا صوَّت بإنسان فدعاه. ويقال صات يصُوتُ صَوتًا، فهُوَّ صَائت، معناه صائح**».[2] يتضح من هذا التعريف أن الصوت يعني الجرس والدعوة والنداء والصيّاح.

4. مفهومه اصطلاحا:

جاء في كتاب سرّ صناعة الإعراب تعريف الصّوت بأنّه:«**عَرَضٌ يخرج من النَّفَسِ مستطيلًا متّصلًا، حتّى يعرض له في الحلق والفم والشّفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفًا؛ وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها...**».[3]

أعطى "ابن جني" تعريفًا دقيقًا للصّوت فميّز بين الصّوت والحرف، فالصّوت عبارة عن تيار مستمر في الهواء، يتقطع بسبب الحواجز التي تعترض طريقه في الحلق والفم، أي هو عبارة عن انتشار ذبذبات في الهواء من فم المتكلّم إلى أذن السّامع، فالصّوت لا يختص بنوع محدد من الكائنات الحية، أما الحرف فيختص بالإنسان.

---

[1]- ابن فارس: (أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني الرازي، ت395)، **مقاييس اللغة**، تح/ عبد السلام هارون، ج3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، ص(318ـ 319).

[2]- ابن منظور، **لسان العرب**، مج2، مادة(صوت)، مرجع سابق، ص57 .

[3]- ابن جني: (أبو الفتح عثمان، ت392)، **سر صناعة الاعراب**، تح/ ابراهيم مصطفى وآخرون، ج1، مكتبة البابي الحلبي وأولاده، بمصر، سبتمبر 1954م، ط1، ص6.

وكذلك يُعرّف بأنّه:«**ظاهرة طبيعية تدرك أثرها قبل أن تدرك كنهها. فقد أثبت علماء الصّوت بتجارب لا يتطرّق إليها الشّك أنّ كلّ صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز؛ على أنّ تلك الهزّات قد لا تدرك بالعين في بعض الحالات. كما أثبتوا أنّ هزّات مصدر الصّوت تنتقل في وسط غازي أو سائل أو صلب حتّى يصل إلى الأذن الإنسانية. والهواء هو الوسط الّذي تنتقل خلاله الهزّات في معظم الحالات فخلاله تنتقل الهزّات من مصدر الصّوت في شكل موجات حتى تصل إلى الأذن**».[1] يرتبط هذا التّعريف بالجانب الفيزيائي للصوت، اذ يوضح كيف ينتج الصوت من فم المتكلم وينتشر في الهواء وصولا إلى أذن السّامع.

وتنقسم الأصوات في اللّغة العربية إلى نوعين رئيسيين هما: الصوت الصّامت، والصوت الصّائت.

4-1 الصّوت الصّامت:

الصّوت الصّامت: مصطلح وضع ليقابل المصطلح الإنجليزي (Consonant). وحدّه السّعران بأنه:« **الصّوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء إعتراضا كاملا، أو إعتراضا جزئيا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع**».[2] يغطي هذا التعريف الجوانب الفيزيائية والصّوتي للأصوات الصّامتة، فالصّوامت هي أصوات لا يمكن نطقها دون عائق في تدفق الهواء؛ حيث ينتج عنه أصوات انفجارية نحو: ب/ ك، وأصوات احتكاكية مثل: س/ ش. إذن كل الاصوات ساء كانت مجهورة أو مهموسة فهي صوامت ما عدا حروف المد(الالف، والواو، والياء)

4-2 الصّوت الصّائت:

والصّوت الصائت مصطلح وضع ليقابل المصطلح الأنجليزي (Vowels)، وهو أصوات اللين في اللغة العربية هي ما اصطلح القدماء على تسميته بالحركات من فتحة وكسرة وضمة، وكذلك

[1]- إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، مكتبة نهضة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص5.

[2]- محمود السعران، **علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1997، ص124.

ما سموه بالألف اللينة والياء اللينة والواو اللينة، وما عدا هذا فأصوات ساكنة.[1] يتبين لنا من هذا التعريف أنّ الأصوات الصّائتة هي الضّمة وما يقابلها في حروف المد الواو، والكسرة وما يقابلها الياء، والفتحة وما يقابلها الألف أما بقية الحروف فهي حروف صامتة.

وقد يعرّف بأنّه:« **الأصوات المجهورة التي يحدث في تكوينها، أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف معهما أحيانا، دون أن يكون هناك عائق، يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما أو تضييق لمجرى الهواء، وهي الفتحة والضمة والكسرة، وكذلك حروف المد واللين**».[2] يوضّح هذا التّعريف طبيعة الأصوات الصّائتة والمتمثّلة في كونها مجهورة؛ أي أنّها تحدث إهتزاز للأوتار عند نطقها، بالإضافة إلى أنّها ذات مجرى هوائي مفتوح؛ بمعنى أنّها تخرج دون عائق.

5ـ مفهوم الوعي الصوتي :

يعدّ الوعي الصّوتي من الموضوعات المهمّة التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة في مجال التّربية والتعليم، وله العديد من المصطلحات المرادفة له منها: الوعي الفنولوجي، المعالجة الفنولوجية، الوعي اللّغوي وكذلك الإدراك الصّوتي.[3]

ويعرّف الوعي الصّوتي بأنّه: «**القدرة على التعرف على المكونات الصوتية للوحدات اللغوية ومعالجتها بصفة مقصودة**»[4].

يتّضح من هذا التّعريف أنّ الوعي الصّوتي يشتمل على جانبين أساسيين هما:

---

[1]- إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، مرجع سابق، ص 29.

[2]- رمضان عبد التواب، **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1997م، ص42.

[3]- مصطفى أبو المجد سليمان و آخرون، **الوعي الفنولوجي الأهمية ـ التشخيص ـ المهارات**، مجلة العلوم التّربويّة، جامعة جنوب الوادي، مصر، مج36، ع36، أغسطس 2018، ص4.

[4]- أزداو شفيقة، **الوعي الفنولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والأرطفونيا، قسم علم النفس والعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2،(2012/2011)، ص40.

– التعرف على المكونات الصّوتية للوحدات اللغويّة؛ حيث يشير هذا الجزء إلى أن الوعي الصّوتي يبدأ بالقدرة على إدراك وتمييز الأصوات التي تتكوّن منها الكلمات.

أمّا الجزء الآخر من التعريف يضيف بعدا مهمّا للوعي الصّوتي؛ حيث تشمل هذه المعالجة المقصودة القدرة على تجزئة الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع صوتية، أو دمج وتركيب المقاطع الصّوتيّة لتكوين كلمات، أو استبدال صوت بصوت آخر في الكلمة؛ فالوعي الصّوتي ليس مجرد سماع الاصوات، بل هو فهم عميق لكيفية تركيب الكلمات من أصوات فرديّة، والقدرة على التّلاعب بهذه الأصوات بوعي.

كما يعرّف أيضًا بأنّه:«**القدرة على ادراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الحرف الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع**».[1] فالوعي الصّوتي في هذا القول يعني القدرة على تمييز الأصوات والتّفكير فيها والتّعامل معها؛ إذ يشمل الفونيم الّذي هو أصغر وحدة صوتية ذات معنى، والقدرة على إدراك الكلمات بعدّها وحدات صوتية والتّمييز بينها، والمقاطع الصّوتية وهي وحدات صوتية أكبر من الفونيمات، وتحتوي عادة على حرف متحرّك؛ فالوعي الصوتي على مستوى المقاطع يعني القدرة على تقسيم الكلمات إلى مقاطعها الصّوتية، والتّعرف على عدد المقاطع،أي أنّ الوعي الصّوتي هو القدرة على السماع والفهم والتّعامل بوعي مع الأصوات التي تشكّل الكلمات المنطوقة، بدءا من أصغر وحدة صوتية (الفونيم) وصولا إلى الكلمات والمقاطع الصّوتيّة.

وقد يشير أيضًا إلى: «**إدراك واستيعاب الطّفل أنّ الكلمات المنطوقة هي عبارة عن وحدات صوتية صغيرة(فونيمات)، وليست وحدة صوتية واحدة. وقد دلّت الأبحاث على أنّ الوعي الصّوتي، كقدرة ذهنيّة لغويّة، يتطوّر بشكل سريع مع تعلّم الأطفال لحروف اللّغة، و ذلك لأنّ تعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات الّتي تمثّلها، وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين**

[1]– مديحه مصطفى علي: **فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفنولوجي البصرى وأثره على التعبير اللغوي لدى أطفال الروضة**، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال،جامعة أسيوط، مصر، ع8، 2019م، ص80.

الوعي الصّوتي وتعلّم القراءة».[1] يتبيّن من هذا التّعريف أنّ الوعي الصّوتي ليس مجرّد سماع الأصوات، بل هو الإدراك والفهم العميق بأن الكلمات المنطوقة عبارة عن وحدات صوتية صغيرة وليست كتلة صوتية واحدة غير قابلة للتّجزئة، حيث أظهرت الأبحاث بوضوح أن الوعي الصّوتي ليس قدرة فطرية بل هو مهارة ذهنية لغويّة تنمو وتتطور مع تعرّض الطفل للغة وتعلّمه لها؛ حيث عندما يبدأ الطفل في تعلّم حروف اللغة، فإنّه يتعلّم الأصوات التي تمثّلها هذه الحروف والمسماة بـ(الفونيمات) مثل: كلمة (كِتَابٌ) والتي تتكوّن من ثلاث فونيمات هي:(كِ/تَا/بٌ)، فعند تعليم الطفل الحروف غالبا ما يتم ربط الحرف بحركة إمّا حركة قصيرة أو حركة طويلة؛ فهذا الرّبط يعزز قدرة الطّفل على تقسيم الكلمات وتجزئتها. وهكذا تنشأ علاقة تأثير وتأثّر بين الوعي الصّوتي وتعلّم القراءة؛ إذ أنّ الوعي الصوتي يسهّل تعلّم القراءة، وهذا الأخير يعزز الوعي الصّوتي.

كما يُعرّف بأنّه:« **امتلاك المتعلّم مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين هذه الأصوات، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة، والقدرة على تجميع الأصوات المنفردة لتكوين كلمات، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، والقدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات».**[2]

يشير هذا التعريف إلى أنّ الوعي الصّوتي ليس مهارة واحدة بسيطة، بل هو مجموعة من العمليات التي يكتسبها المتعلّم، ويتمكّن منها للتّعامل بفعاليّة مع الجانب الصّوتي للغة؛ والتي تتمثّل في القدرة على التّعرّف على الأصوات التي تتكوّن منها الكلمة وتمثّل الخطوة الأولى في الوعي الصّوتي، والقدرة على التمييز الدّقيق بين أصوات الكلمات خاصّة الأصوات المتاشبهة، وهذه القدرة ضروريّة لتجنّب الخلط في فهم الكلمات المنطوقة، ثم القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية بهدف معرفة عدد المقاطع التي تتكون منها الكلمة وهذه المهارة معروفة بمهارة التّقطيع، بالإضافة إلى

---

[1] – اليانور صايغ حداد، **فحص مهارات أساسية في اكتساب القراءة و الكتابة**، جامعة بار، إيلان، السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية، 2008، ص 37.

[2] – أسماء عزيز عبد الكريم، إقبال كاظم حبيتر، **مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر مدريسي قسم اللغة العربية**، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، العراق، مج19، ع1، 31 مارس2016، ص7.

تركيب المقاطع الصوتية لتكوين كلمات مختلفة، وتسمى هذه المهارة بمهارة الدّمج، فكلّ مهارة من هذه المهارات تشكّل دورا مهمًّا في اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

نستنتج مما سبق أن الوعي الصّوتي هو الوعي بالبنية الصّوتية المنطوقة؛ حيث يتمثل في قدرة المتعلّم على ادراك واستيعاب مهارات الوعي الصّوتي التي تعدّ أساسا قويّا في تعلّم القراءة والكتابة وفهم اللغة بشكل عام.

ثالثا: عمليات الوعي الصوتي:

يمكن تحديد عناصر الوعي الصوتي في النقاط الآتية:

1- تجزيء الجمل إلى كلمات: إكتساب المتعلّم القدرة على تقسيم الجملة إلى كلمات.[1] فمن المهمّ جدا للتلاميذ الذين يدخلون المدرسة معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التّحليل حتى يستطيع التّلميذ معرفة أنّ الكلمة مكوّنة من مجموعة من الفونيمات، وإدراك أنّ لكلّ كلمة حدودا سمعية صوتيّة في مراحل تعلّم القراءة الأولى يعتبر مؤشرًا قويًا على الأداء القرائي في المراحل اللّاحقة.[2]

2- تقسيم الكلمات إلى مقاطع: تنميّة قدرات المتعلم على تقطيع الكلمات إلى مقاطعها الصوتيّة الأصلية والزّائدة.[3] فقدرة المتعلّم في مستوى الابتدائي على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي؛ حيث أن هذا التّقسيم أسهل من تقسيم الكلمات إلى فونيمات.[4]

---

[1]- إبراهيم مهديوي، **أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا**، إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط1، أكتوبر 2020، ص48.

[2]- مسعودة منتصر وآخرون، **الوعي الفنولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية(4-5)**، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع15، جوان2014، ص31.

[3]- إبراهيم مهديوي، **أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا**، مرجع سابق، ص48.

[4]- ينظر:مسعودة منتصر وآخرون، **الوعي الفنولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية(4-5)**، مرجع سابق، ص31.

3- تجزيء الكلمات إلى أصواتها: قدرة المتعلّم على توزيع الكلمات إلى أصواتها اللّغوية الّتي تكوّنها، ونطق كلّ صوت على حدة بالتّرتيب، مع التقيّد بضبط مخرجه وصفته.[1]

رابعا: مستويات الوعي الصوتي:

لا خلاف بين علماء اللّغة على أنّ الوعي الصّوتي ليس كلّاً واحدًا متجانسًا، وأنّه يختلف باختلاف طبيعة اللّغة التي يتعلّمها الفرد، وكذا باختلاف المراحل العمرية التي يكتسب فيها الطّفل الوعي الصّوتي.

وعلى الرّغم من ذلك لا يوجد اتّفاق على مستويات الوعي الصّوتي، فقد حدّدت YOPP(1988) مستويين للوعي الصوتي، وذلك على أساس العمليات المعرفية المتضمنة أو المطلوبة، هما:

1ـ المستوى البسيط: ويشير للقدرة على أداء المهام الصّوتية التي تتطلب التّعامل مع الوحدات الصّوتية بالتحليل والتّجميع والفرز، نحو عدّ الوحدات الصوتية وتجميعها في كلمات، وتجزئة الكلمات إلى وحدات صوتية، وهذا المستوى يظهر لدى الأطفال عند بداية التحاقهم بالمدرسة.[2]

ويعدّ هذا المستوى مرحلة أولية ومهمّة في تطور الوعي الصّوتي لدى لأطفال؛ حيث يوضّح قدرة الطّفل على التّعامل مع أصوات اللغة المنطوقة وذلك بتحليلها؛ أي تفكيك الكلمات إلى أصواتها الفردية. على سبيل المثال، عندما يسمع الطّفل كلمة (مَكْتَب) يبدأ دماغه في تحليلها إلى الأصوات المكونة لها: مَ/كْ/ تَ/بٌ/ .

وإعادة تجميعها؛ أي دمج الأصوات لتكوين كلمة نحو: الأصوات مَ/كْ/تَ/بٌ/، يستطيع أن يجمعها وينطق كلمة (مَكتَبٌ)، أما عملية الفرز فتتمثّل في قدرة الطفل على تمييز الأصوات المختلفة،

---

[1]- إبراهيم مهديوي، **أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا**، مرجع سابق، ص48.

[2]- محمد السيد ابراهيم سالم، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**، دراسات عربية في التربية و علم النفس، مج117، ع117، يناير 2020، ص 33.

على سبيل المثال أن يدرك الطفل أن الصّوت الأول لكلمة "صَار" يختلف عن الصّوت الأول لكلمة "سار".

2- المستوى المركّب:

يشير لقدرة الفرد على أداء مهام الوعي الصّوتي، ويتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة في وقت واحد، كالمزاوجة الصوتية بين الكلمات المتشابهة في إحدى الفونيمات، ونطق الكلمة بعد حذف أحد أصواتها، وقد يتأخر هذا المستوى لدى الأطفال إلى أن يتلقوا برامج تعليم القراءة.[1]

ويعدّ المستوى المركّب قدرة متقدّمة تتطلّب من الطّفل أن يقوم بعدّة عمليّات عقلية في اللحظة نفسها، على سبيل المثال عندما يُطلَب من الطّفل أن يزاوج أو يربط بين كلمات متشابهة في صوت واحد فقط مثل كلمتي "بات" و"مات"، فإنّه يحتاج إلى الاستماع بعناية لكلتا الكلمتين وتمييز الأصوات المكونة لها، ثم مقارنة الأصوات في الكلمتين لتحديد أوجه التشابه والاختلاف، وبعد ذلك يحدد الصوت الذي يميز الكلمتين عن بعضهم.

ويمكننا القول إنّ المستوى المركب في الوعي الصوتي يمثل مرحلة متقدمة من النّمو اللغوي والمعرفي؛ حيث يصبح الطّفل قادرا على إجراء عمليات ذهنية معقدة على مستوى الأصوات اللغوية.

كما أوضح كلّ من لين (Leen)وبولين (poleen) أن هناك عدّة مستويات للوعي الصّوتي متدرّجة الصّعوبة هي:

1. مستوى الوعي بالكلمة: ويتحدّد بالقدرة على عزل الكلمة المفردة من الكلام المنطوق، من خلال مهام إدراك الإيقاع الصّوتي بين الكلمات.[2] وهذا ما أطلق عليه بعض الباحثين **الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية**، إذ يقصد به قدرة المتعلم على التعرف على الكلمات التي لها

---

[1]- محمد السيد إبراهيم سالم، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية**، مرجع سابق، ص 33.

[2]- محسن عمر أحمد أحمد، **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**، مجلة الطّفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، ع41، ماي 2022، ص135.

القافية أو الإيقاع نفسه، وتكمن أهمية هذا النشاط في تنمية مهارة التمييز؛ أي قدرة المتعلم على التمييز بين الكلمات المتشابهة. [1]

ويكون الطّفل في هذا المستوى قادرا على إدراك أن الكلام مكوّن من كلمات وذلك من خلال المؤشرات الصّوتية التي تفصل بين الكلمات كالوقفات القصيرة وأنماط الإيقاع. كما يتعلق بقدرة المتعلّم على إدراك التّشابه الصّوتي بين نهايتي كلمتين، وقدرة التمييز والتفريق بين الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة في القافيّة، ولتنمية هذا المستوى لدى المتعلمين يمكن استخدام أنشطة متنوعة؛ مثلا يبدأ الأستاذ بكلمة، ثم يطلب من المتعلمين ذكر كلمات أخرى لها القافيّة نفسها نحو:(المعلّم: أقول "قطة"، من يستطيع أن يأتي بكلمة أخرى تشبهها؟، التلميذ:" بطة").

2- مستوى الوعي بالمقطع: ويتجسد ذلك في تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية وإنتاج كلمات من مقاطع صوتية.[2] وقد اعتبر البعض هذا المستوى مستويين مختلفين وذلك بتسمية أحدهما **بالوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة** حيث يعرّفونه على أنّه قدرة المتعلم على معرفة المقاطع التي تتكون منها الكلمة. [3] والآخر **بدمج الأصوات لتكوين كلمات** وهو قدرة المتعلم على ضم المقاطع الصوتية وجمعها لتكوين كلمات مختلفة.[4]

يدرك المتعلّم في هذا المستوى أنّ الكلمات تتكون من وحدات صوتية أصغر تسمى مقاطع وقدرته على تقسيمها ذهنيا ويكون التقطيع خطيًّا مثل: مُصْ/طَ/فَ، أو بالتصفيق أو بالنقر على الطّاولة، أو بالقفز، أو بالخطوات، وإعادة دمجها لتكوين كلمة، وهذا ما يساعد المتعلّم على التهجئة والإملاء، على سبيل المثال يكتب المعلّم كلمة (مَكْتَبٌ) على السبورة، ويسأل التلاميذ عن عدد

---

[1]- وزارة التربية والتعليم، **برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى**، دليل المدرب، تحسين الأداء التعليمي للبنات، جمهورية مصر العربية، ط1، 2011، ص25

[2]- محمد عبد الله عبد المجيد الجالي، **إستراتيجية مقترحة على مدخل الوعي الصّوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 2020م، ص35.

[3]- وزارة التربية والتعليم، **برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى، دليل المدرب، تحسين الأداء التعليمي للبنات**، مرجع سابق، ص26.

[4]- المرجع نفسه، ص27.

المقاطع الصّوتية التي تتكون منها هذه الكلمة.ثم يقوم بتشويش مقاطع الكلمة (كَ/ بٌ/ مَ/ تَ)، ويطلب منهم إعادة دمج مقاطع الكلمة لتكوين كلمة.

3- مستوى الوعي بأصوات بداية ونهاية الكلمة: والمقصود بذلك القدرة على عزل صوت مقطع، أو صوت حرف في بداية، أو نهاية الكلمة حسب الأمر التّعليمي الموجّه للطّفل من خلال مهام العزل الصّوتي.[1] إذ يكون الطفل في هذا المستوى قادرا على تحيد وفصل صوت معين في بداية أو نهاية الكلمة بناءً على توجيهات محددة

4- مستوى الوعي بالأصوات: ويعني ذلك القدرة على تمثيل الصّوت في الكلمة، أو الوعي بوظيفته في تشكيل صوت الكلمة من خلال مهام الإلغاء والإستبدال.[2]

حيث يدرك الطّفل في هذا المستوى أن تغيير صوت في الكلمة يؤدي إلى تغيير معناها، كما يدرك أن استبدال صوت في كلمة مثل كلمة "صام" بصوت آخر مثل "ن"ينتج كلمة مختلفة تماما " نام"؛ ممايؤدي إلى فهمه أن لكل صوت وظيفة محددة في تكوين معنى الكلمة؛ أو حذف صوت من كلمة ينتج كلمة جديدة.

5- مستوى التلاعب بالأصوات:

وهي قدرة المتعلم على حذف صوت من كلمة ونطقها دون ذلك الصوت، وقدرته على استبدال صوت بصوت آخر.[3]

يكون المتعلّم في هذا المستوى قادرا على إجراء وانجاز عمليات ذهنية معقّدة وتتمثّل في الحذف؛ أي حذف صوت من كلمة نحو: حذف صوت (ف) من كلمة "فكرة" لتصبح "كرة"، أو الاستبدال؛ وهو استبدال صوت بصوت آخر في الكلمة مثل: استبدال صوت الباء (ب) من كلمة

---

[1]- محسن عمر أحمد أحمد، **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**، مرجع سابق، ص135.

[2]-المرجع نفسه، ص135.

[3]-مفتشة التعليم الابتدائي، **الوعي الصوتي جديد القراءة للطور الأول، المفتشية العامة للبيداغوجيا**، مرجع سابق، ص24.

"بستان بصوت الفاء (ف) فتصبح "فستان". ويأتي هذا المستوى آخر المستويات بعد إتقان المستويات السّابقة؛ فهو يشير إلى فهم عميق ومنظّم للنّظام الصّوتي للغة.

أما Adams(1990) فقد قدم خمسة مستويات على أساس اختلاف القدرات والمهارات المتضمنة في كل مستوى وهي:

-الأول: يشير إلى القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بوجود كلمات متشابهة في السجع. [1] وهذا ما يساعد الطفل للتّعرف على الكلمات التي تتناغم نهاياتها مثلا أن يدرك كلمتي "قطة" و"بطة"، فهذا المستوى يعد مؤشّرًا مهمًا على تطور الوعي الصّوتي لدى الطفل، فهو يعكس قدرته على تحليل الأصوات في الكلمات وإدراك التشابهات الصوتية.

-الثّاني: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بين أصوات اللغة.[2] يكون المتعلّم في هذا المستوى قادرا على إنجاز مهام صوتية بسيطة تركّز على المقارنة والتمييز بين الأصوات.

-الثّالث: يعني القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب وعيا بأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية، وتجميع الأصوات في مقاطع، والمقاطع في كلمات، أو تقسيم الكلمات لمقاطع والمقاطع لأصوات مفردة.[3] ويمثّل هذا المستوى نقلة نوعية في فهم الطفل للبنية الصوتية للغة؛ حيث ينتقل من إدراك التشابه والإختلاف بين الأصوات إلى التعامل مع الكلمات كوحدات قابلة للتقطيع والتركيب على مستوى المقاطع الصوتية والأصوات الفردية.

الرابع: يشير إلى القدرة على معرفة أنّ اللّغة تتكوّن من وحدات صوتية، وقدرة المتعلّم على عزل كلّ صوت ونطقه منفصلاً، ويقاس بالقدرة على تجزئة الكلمات لوحداتها الصّوتية.[4] ويصبح المتعلّم في هذا المستوى قادرًا على عزل كلّ صوت في الكلمة؛ حيث يستطيع أن يميز وينطق كلّ صوت على

---

[1]-محمد السيد ابراهيم سالم، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصّوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الغضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة**، مرجع سابق، ص 33.

[2]- المرجع نفسه، ص33 .

[3]- المرجع نفسه، ص 33.

[4]- المرجع نفسه، ص 33.

حدة، كما يكون قادرًا على تقسيم الكلمات إلى وحداتها الصّوتية، فهذا المستوى هو أساس متين لنجاح المتعلّم في القراءة والكتابة.

-الخامس: يشير للقدرة على أداء المهام الصّوتية التي تتطلّب التعامل مع الفونيمات كنطق الكلمة بعد حذف أحد أصواتها، أو بعد استبدال أصواتها بصوت مختلف، أو نطق الكلمة بعد قلب ترتيب أصواتها.[1] ويكون المتعلّم في هذا المستوى قادرًا على التّلاعب بالأصوات داخل الكلمة، وذلك من خلال إجراء عمليات ذهنيّة معقّدة تشمل الحذف؛ ويعني قدرة المتعلّم على حذف صوت من كلمة ونطقها بعد الحذف، والاستبدال وهو استبدال صوت بصوت آخر في الكلمة، بالإضافة إلى القلب وهو قدرة نطق الكلمة بعد قلب ترتيب أصواتها.

أمّا (**واجنر**) **Wagner** فيقسّم الوعي الصّوتي إلى مستويين يختلفان فيما بينهما بناء على طبيعة المهارات الصّوتية المتضمّنة في كلّ مستوى وهما:[2]

1- المستوى الأول هو مستوى الوعي الصّوتي التّركيبي، ويتضمّن القدرة على إدراك الوحدات الصّوتية المكوّنة للكلمات وتجميعها في وحدات صوتيّة أكبر.

ويمثّل هذا المستوى خطوة متقدّمة في الوعي الصّوتي؛ حيث يستطيع المتعلّم التعرّف على المقاطع الصّوتيّة، ودمجها لتكوين كلمات.

2- المستوى الآخر: هو مستوى الوعي الصّوتي التّحليلي، ويتضمّن القدرة على تجزيء الوحدات الصّوتية الكبيرة للغة الحديث إلى وحدات أصغر.

أمّا في هذا المستوى يكون المتعلّم قادرا على التعرف على المقاطع الصّوتية للكلمة وفصلها إلى وحدات صوتية أصغر، فهو عكس المستوى التّركيبي.

---

[1]- محمد السيد إبراهيم سالم، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصّوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ، ص33.

[2]- منتصر فايز الحمد وحافظ إسماعيلي علوي، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قضايا راهنة**، مجلة التواصل اللساني، المغرب، مج18، ع(2.1)، 2017، ص35.

خامسا– أهمية الوعي الصوتي:

يشكّل الوعي الصّوتي أهمية بالغة في العملية التعليميّة خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وتظهر أهميته من جانبين:

– بعدّه أحد أهم مكوّنات عملية القراءة ومن متطلّباتها الأساسية، كما يعدّ مؤشرا على القدرة على القراءة، وتطويره يؤدي إلى تحسين مهارات القراءة خاصة في الصفوف الأولى، لذلك يعد مؤشرا قويا على تعلم القراءة بفاعلية.[1] ويمكن القول أن الوعي الصّوتي هو الأساس الذي تقوم عليه عملية القراءة، وأي تطوير فيه يؤدي إلى تحسين مستوى القراءة.

كما يعدّ الوعي الصّوتي مؤشرًا واضحًا في الاستدلال على قدرة الطّفل على تعلّم القراءة من ناحية، والتحصيل فيها من ناحية أخرى، بالإضافة إلى أنّه ضرورة لتعلّم التهجي، واكتساب مهارات الكتابة، فالقراءة تحتاج لتدريب الطّفل على التحليل والتركيب حتى يتمكّن من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهيّ بداية، ثمّ التعامل مع الرّموز المكتوبة في القراءة بعد ذلك، مما يشكّل لديه حساسية للربط بين الكلمات ذات المقاطع الصّوتية المتشابهة.[2]

فالوعي الصّوتي ليس مجرّد مهارة أوليّة للقراءة، بل هو أمر ضروريّ يمتد تأثيره ليشمل جوانب عدّة بما في ذلك التهجي، والكتابة، وتدريب المتعلّم على تحليل الكلمات إلى أصواتها المنطوقة وتركيب هذه الأصوات لتكوين كلمات ليتمكّن من التفريق بين الأصوات وإنتاجها بشكل صحيح، ليصبح المتعلّم قادرًا على فك رموز الكلمات وربطها بالكلمات المكتوبة.

– بعدّه من أسباب صعوبات تعلّم القراءة: إذ يبدو الجانب الآخر لأهمية الوعي الصّوتي في خطورة إهماله عند البدء في تعليم القراءة، فمن يعاني من ضعف مهارات الوعي الصّوتي أكثر احتمالاً لأن يصبحوا من ذوي صعوبات تعلّم القراءة، كما أنّ غياب مهاراته يؤدي إلى ظهور سلسلة متنامية من

---

[1]– محمد السيد ابراهيم سالم، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية(الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص32.

[2]– المرجع نفسه، ص32.

التأثيرات السالبة التي تنتهي بصعوبات التعلم، لذا فمن الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي للأطفال باعتباره متطلبا سابقا لتعليم القراءة.[1]

يؤكّد هذا القول أنّ ضعف الوعي الصّوتي ليس مجرّد مشكلة عابرة، بل هو أحد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلّم القراءة، فالأطفال الّذين يجدون صعوبة في تمييز الأصوات في الكلمات، أو تجزئتها، أو دمجها، أو التلاعب بها، سيكونون أكثر عرضة لمواجهة تحدّيات كبيرة، لهذا فإنّ تعليم الوعي الصّوتي للأطفال في مرحلة ما قبل القراءة يعدّ خطوة أساسية وضرورية لتهيئة أذهانهم لاستقبال مهارات القراءة بكفاءة. فمن خلال التركيز على تطوير الوعي الصّوتي نبني قاعدة قوّية تساعد الأطفال على فهم البنية الصّوتية للغة.

وتكمن أهمية الوعي الصّوتي في المرحلة المبكرة من تعلّم القراءة في أنّ الوعي الصّوتي السّليم يؤهّل الطّفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة، فيستطيع التّلاعب بالوحدات الصّوتية فيضيفها تارة، ويحذفها تارة أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة، ولا يتمّ ذلك إلاّ من خلال تمكّن القراءة والتهجئة.[2]

ونفهم من ذلك أنّ الوعي الصّوتي في المراحل الأولى من تعلّم القراءة يكون بمثابة المفتاح الّذي يفتح للطفل أبواب فهم كيفية بناء الكلمات المنطوقة بدلاً من أن ينظر إلى الكلمات بعدّها وحدات صوتيّة مبهمة، فيدرك أنها تتكون من أجزاء أصغر تسمى الأصوات أو الفونيمات، وهذا الإدراك هو الخطوة الأولى والضّرورية نحو تعلّم القراءة؛ حيث يصبح قادرًا على التّلاعب بالأصوات وذلك بإضافة صوت إلى كلمة لتكوين كلمة جديدة، أو حذف صوت من كلمة لإنتاج كلمة جديدة.

كما تشير العديد من الدّراسات إلى أهمية الوعي الصوتي، خاصة في بداية تعليم القراءة وذلك على المستوى العالمي لأي لغة، وهذه الدّراسات أكدت على العلاقة الإيجابية بين تنمية الإدراك الصّوتي ونمو مهارات القراءة المبكرة، ويبدو أثر الوعي الصّوتي من خلال القدرة على تهجي الكلمة

---

[1]-محمد السيد ابراهيم سالم، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق، ص32.

[2]-خالد الوليد شريفي، ولهاصي نجيدة، **الوعي الفنولوجي في تعلّم التهجئة للطّور الأول ابتدائي**، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بالعباس، مج13، ع2، 2023، ص456.

غير المألوفة داخل نصٍ قرائيٍ، كذلك يعتبر الوعي الصّوتي من جانب أطفال الرّوضة مسؤولاً عن جانب كبير من صعوبات التّعلّم الأكاديميّة اللاحقة التي يتعرّضون لها عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائيّة.[1] يبين هذا القول أهمية الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة خاصة في المراحل الأولى؛ حيث كلّما تمّ تعزيز قدرة الطّفل على التلاعب بالأصوات كلما تطورت مهاراتهم في القراءة المبكّرة. لهذا يعد الوعي الصوتي أساسا لا غنى عنه، فهو يمكن المتعلّم من اتقان الحروف الهجائيّة، كما يمنحهم القدرة على التمييز والتفريق بين الأصوات، مما يسهّل عليهم عملية دمج المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات، أو العكس.

سادسًا– الوعي الصّوتي وتعلّم القراءة والكتابة:

أوّل كلمة أنزلها الله تعالى في كتابه العزيز (اقرأ). قال الله عزّ وجلّ:﴿**اِقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الّذِي خَلَقْ** ﴾ [العلق:01]. وهذا خير دليل على أهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع . لذلك تعدّ مهارتي القراءة والكتابة من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، فهما ليس مجرّد مهارتين لغويتين، بل هما مفتاح الولوج إلى عالم المعرفة والتّعلّم المستمر؛ حيث تسهمان في بناء شخصية المتعلّم، وتعزيز قدراته الأكاديمية والاجتماعية، لذا يجب أن تحظى هاتين المهاراتين بأهمية خاصة في المرحلة الابتدائية، إذ تسهم في تطوير التفكير النقديّ لدى الطفل وتعزيز الثّقة بالنفس.

1–مفهوم القراءة:

تعدّ القراءة أحد المهارات الأساسية للإحاطة بالمعرفة واكتسابها. فهي كما ذكرنا سابقًا تسهم في توسيع المعرفة وتطوير شخصية المتعلم و تعزيزالقدرات الفكرية والإجتماعية.

1–1–مفهومها لغة:

جاء في لسان العرب:« **قَرَأَ: القُرْآنُ: التنزيل العزيز وانما قدم على ماهو أبسط منه لشرفه. قَرَأَه يقرؤه ويَقْرُؤه، الأخيرة عن الزجاج، قرءًا وقِرَاءَةً وقُرْآنًا، الأولى عن اللحياني، فهو**

[1]– علي تهامي على ريان، **فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة عين شمس، 2013، ص60.

مقروء ... وسُمّيَ قُرْآنًا لأنّه يجمَعُ السُّوَر، فَيَضُمُّهَا. وقوله تعالى: إنّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وقُرْآنَهُ، أي جَمْعَهُ وقِرَاءَتَه... قَرأتُ الشّيء قرآنًا: جَمَعْتُ وضَمَمْتُ بَعْضَه إلى بعض. ومنه قولهم: ما قَرَأَتْ هذه النّاقة سلىً قطُّ، وما قَرأَتْ جَنِينًا قطُّ، أي لم يَضْطَمّ رَحِمُها على ولدٍ... ومعنى قَرأْتُ القُرآن: لَفَظَتْ به مَجْمُوعًا أي أَلقيته... وقال ابن الأثير: تكرّر في الحديث ذكر القِراءَةِ والإقتراءِ والـقارِئِ والقُرْآنِ، والأصْلُ في هـذه اللّفظةِ الـجَمْعُ، وكُلُّ شَيءٍ جَمَعْته فقد قَرَأْته».[1] يتبيّن من هذا التّعريف أن معنى القراءة يرتبط بالجمع وضم الشيء إلى بعضه.

وقد ورد على المنوال نفسه في القاموس المحيط:« **القرآن: التنزيل. قَرَأَه، وبه، كنصره ومنعه، قَرْءًا وقِرَاءةً وقُرْآنًا، فهو قارئٌ من قَرَأَةٍ وقُرَّاءٍ وقَارئين:تلاه، وقَارأه مُقَاراةً وقِرَاءً: دارسه. وتقَرَّأَ: تفَقَّهَ، وأقراء الشعر: أنواعه وأنحاؤه**».[2] نخلص من هذا التعريف إلى أنّ المفهوم اللغوي للقراءة ينحصر في تتبع وجمع الشيء وضمّ بعضه إلى بعض.

1-2-مفهومها اصطلاحًا:

يكتسب مصطلح القراءة أبعادا كثيرة تعكس وظائفها وأهدافها خاصة في علم التربية، وعلم اللغة، وعلم النّفس وغيرها من المجالات، حيث ننظر إلى القراءة بعدّها نشاطاً ذهنيًا ومعرفيًا يسهم في بناء شخصية الفرد.

لذلك تعدّ القراءة خبرة لغوية وعملية كاملة من عمليات التواصل بكلّ ما تحمله هذه العملية من أطراف وتفاعلات ومقاصد، فهي عملية عقليّة مركّبة وذات شكل هرميّ يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أنّ كلّ درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها؛ فالقراءة ليست عملية بسيطة كما يظهر للوهلة الأولى بل هي عملية معقّدة تدخل فيها قوى وحواس ومهارات مختلفة.[3]

---

[1]- ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، مادة(ق،ر،أ)، مرجع سابق، ص (128-129).

[2]- الفيروزابادي:(مجد الدين محمد بن يعقوب، ت 817هـ)، **القاموس المحيط**، تح/ أنس محمد الشامي زكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2008م، ص 1298.

[3]-ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، علم الكتب الحديث، ط1، 2009م، ص(71.73).

نستنتج من هذا التعريف أن القراءة مهارة من المهارات اللغوية وهي عملية عقلية معقّدة ترتبط بالمهارات التي قبلها والتي بعدها.

وتعرّف كذلك بأنّها:« **الإدراك البصري للرّموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عمليّة عقلية تهدف إلى تفسير الرّموز والحروف والكلمات والتّفاعل مع من يقرأ فيقوم بالتّحليل والنّقد والمقارنة والاستنتاج**».[1]

يتبيّن من هذا التعريف أنّ القراءة تتعلّق بالتعرّف على الشّكل المرئي للحروف والكلمات المكتوبة بالعين المجرّدة، ثم يقوم الدماغ بتحويلها إلى كلام منطوق سواء كان ذلك نطقا فعليًا أو داخليا، بالإضافة إلى فهم وتفسير معناها مما يساعد على التّفاعل النّشط مع المادة المقروءة؛ وذلك بتفكيك الأفكار والمعلومات إلى عناصرها الأساسية، ثم تقييمها بتحديد نقاط القوة والضّعف، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وبعد ذلك إيجاد أوجه التشابه والاختلاف، وأخيرا الاستنتاج وهو الخلاصة التي تم الوصول إليها بناءً على ما تحقّق في قراءته وتحليله.

2-أنواع القراءة:

تقسم القراءة إلى أنواع عديدة، وذلك استنادا إلى عدة معايير نذكر منها:

2-1 أنواع القراءة من حيث الأداء: تقسّم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع تتجسّد في: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، قراءة الاستماع

2-1-1القراءة الصامتة: هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أن البصر والعقل هما الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى القراءة البصرية. فهي العملية الفكرية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة وفهم معانيها بدقة وسهولة دون صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة.[2]

---

[1]- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، **المهارات اللغوية**، مرجع سابق، ص20.

[2]-ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص75.

ويتّضح من ذلك أن القراءة الصامتة هي القراءة التي لا يستعمل فيها القارئ الرموز المنطوقة، بل يعتمد بشكل كبير على الرموز المكتوبة وذلك باستعمال البصر للقراءة دون إصدار صوت، والعقل لتفسير وفهم المقروء.

2-1-2القراءة الجهرية: هي العملية التي يتم فيها ترجمة الرّموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي إذا تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

ـ رؤية العين بالرّمز.

ـ نشاط الذّهن في إدراك معنى الرّمز.

ـ التّلفّظ بالصّوت المعبّر عمّا يدلّ عليه ذلك الرّمز.

ولهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء مقارنة بالقراءة الصّامتة، لأنّ القارئ يبذل فيها جهدًا مزدوجًا؛ حيث يراعى فوق إدراكه المعنى قواعد التلفّظ.[1]

إذن يمكن القول إنّ القراءة الجهرية هي القراءة التي يحوّل فيها القاريء الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة ومسموعة للآخرين، فهي تعتمد على البصر، والعقل لفهم المقروء وتفسيره، واللسان للنطق بالأصوات والكلمات، لهذا تعدّ وسيلة فعّالة للتّواصل ونقل المعلومات والافكار شفهيا.

2-1-3قراءة الاستماع: يعدّ الاستماع النشاط اللغوي الرابع بعد القراءة والكتابة والتحدث. ولعل ابرز أهمية له تتمثل في كونه الوسيلة الأساسية للتعليم في حياة الإنسان، وتظهر أهميته في كونه وسيلة مهمّة للأطفال لتعلم القراءة والكتابة والحديث الصحيح في كل ما يتلقونه في شتى جوانب المعرفة.[2] فالاستماع إذن يعدّ الوسيلة الرّئيسية للتعلّم واكتساب المعرفة؛ حيث يقدّم دورا مهما في تطوير قدرة الطفل على القراءة والكتابة بشكل صحيح.

---

[1]- فهد خليل زايد، **الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية**، دار يافا العلمية للنّشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2011، ص34.

[2]-ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص80.

2-2 أنواع القراءة من حيث الغرض:

تقسّم القراءة بحسب الغرض إلى عدّة أنواع نذكر منها:[1]

– **القراءة السريعة العاجلة:** ويقصد بها البحث عن شيء عاجل نحو قراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء والعناوين.

– **قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع:** يمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق مثل قراءة التقارير أو كتاب جديد.

– **القراءة التحصيلية:** ويقصد بها الفهم والإلمام وتستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات في الأذهان.

– **قراءة لجمع المعلومات:** وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة.

– **قراءة للمتعة في أوقات الفراغ:** وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون كتقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائق.

– **القراءة النقدية التحليلية:** وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء مثل نقد قصة أدبية.

2-3 القراءة من أجل التّكوين الثّقافي العام:

قد تهدف القراءة إلى تكوين الإنسان ثقافيا بحيث يمكن أن يكون قادرا على التّصرّف في المواقف المختلفة ملمًّا بقضايا عصره مرتكزا على خلفية فكرية مستمدة من عقيدته وتراثه مؤهلا للتعامل مع مشكلات أمّته.وتتّجه هذه القراءة إلى وجهتين:

ـ الأولى: يعكف فيها القارئ على الموضوعات المهمّة فيقرءها قراءة ناقدة مستوعبة.

ـ الثانية: قراءة استكشافية استطلاعية بقصد التّعرف.[1]

[1]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص81.

إذن هذا النّوع من القراءة يكوّن الإنسان ثقافيًا، حيث يكتسبه حكمة وبصيرة تساعده على فهم المواقف وذلك من خلال التعرض لأفكار وتجارب متنوّعة عبر ممارسة القراءة .

2-4 القراءة من أجل التكوين الثّقافي الخاص:

يهدف هذا النوع من القراءة إلى بناء أرضية معرفية صلبة في مجال التخصص؛ فإذا كان القارئ أدبيا، أو يطمح أن يكون كذلك يتجه إلى كتب الأدب، وإذا كان طبيبا يعكف على متابعة ما ينشر في هذا المجال وهكذا.[2]

يوضّح هذا النّوع من القراءة أنّ القراءة المتخصّصة تساعد على اكتساب خبرة ومعرفة في مجال معين، فهي استثمار لكل من يسعى إلى تحقيق مستوى عالٍ من المعرفة والفهم في مجال تخصصه والمساهمة بفعالية في تقدّمه.

3ـ مفهوم الكتابة :

تعدّ مهارة الكتابة آخر المهارات اللّغوية ترتيبًا، فهي الركيزة الأساسية لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات الأخرى؛ حيث تسهم في تعزيز الفهم العميق للمعلومات وتثبيتها. فهي أداة معرفية وتواصلية تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتنمية قدرات المتعلم واعداده لمواجهة تحديات المستقبل.

3-1مفهوم الكتابة لغة:

كلمة الكتابة مشتقة من المادّة اللغوية (كتب) وقد جاء في مقاييس اللغة:« **الكاف والتاء والباء أصل صحيح واحد يدل على جمع شيء إلى شيء. من ذلك الكتاب والكتابة. يقال كتبت الكتاب أكتبه كتبا ويقولون: كتبت البَغَلَة، اذا جمعت شفرى رحمها بحلقة. ويقال للحكم: الكتاب. قال رسول الله صلى الله عيه وسلم:«أمّا لأقضِينَّ بينكما بكتاب الله تعالى، أراد بحكمه»**.[3] يرتبط معنى الكتابة في هذا التعريف بجمع الشيء إلى بعضه.

---

[1]-محمد صالح الشّنطي، **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط6، 1434هـ، ص180.

[2]-المرجع نفسه، ص181.

[3]- ابن فارس، **مقاييس اللغة**، ج5، مادة(كتب)، مرجع سابق، ص(158-159).

وورد بالمعنى ذاته في لسان العرب:« **كتب: الكتاب: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ. كتب الشيء يكتبه كتْبًا وكتابا وكتابةً، وكتَّبه خطّه والكتاب أيضا: الاسم، عن اللحياني . الازهري: الكتاب اسم لما كتب مجموعا؛ والكتاب مصدر؛ والكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصياغة والخياطة. وقيل كتبه خطّه واكتتبه استملاه**».[1] نستنتج من هذا التّعريف أن المفهوم اللغوي للكتابة يدور حول جمع وضم الشيء بعضه إلى بعض.

3-2 مفهومها اصطلاحًا:

تعدّ الكتابة مهارة أساسية للتواصل والتعبير عن الذّات، فهي أداة قويّة لنقل الأفكار والمعلومات ووسيلة شاملة تستخدم في مختلف المجالات، مما تعكس تقدّم الفكر البشري.

لذلك يمكن تعريف الكتابة بأنّها: « **عملية معقدة في ذاتها، كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير**».[2] ونخلص من هذا التعريف إلى أن الكتابة عبارة عن تصوير الأفكار ورسمها في شكل حروف وكلمات مناسبة للتعبير وترتيبها في تراكيب صحيحة وفقا لقواعد النحو والإملاء على الورق. فهي إذن مهارة اساسية في التعبير عن الذات وأداة للتواصل ونقل المعرفة والأفكار.

ولتوضيح المعنى بشكل أدق يمكن تعريف الكتابة على النحوالآتي:« **هي تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره متعارف عليها بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تناءى الزمان والمكان وبقصد التّوثيق والحفظ وتسهيل نشر المعرفة**».[3] يوضّح هذا التعريف أنّ الكتابة هي الانتقال من اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة بهدف نقل الأفكار والمعلومات للآخرين

---

[1]- ابن منظور، **لسان العرب**، مج1، مادة(ك، ت، ب)، أدب الحوزة، مرجع سابق، ص698.

[2]- إبراهيم علي ربابعة، **مهارة الكتابة و نماذج تعليمها**، شبكة الألوكة، (د.ط)، ص5.

[3]-محمد صالح الشنطي، **المهارات اللغوية(مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونه)**، مرجع سابق، ص 205.

عبر الأجيال والسنين، فهي تعمل بعدّها وثيقة لتسجيل المعلومات بشكل دائم، وحفظها من الضّياع والرجوع إليها عند الحاجة.

والكتابة مهارة ملازمة لمهارة القراءة بعد أن يتدرب التلميذ المبتدئ على:[1]

– الجلسة الصحيحة.

– مسك القلم بالطريقة الصحيحة.

–رسم الحروف.

وهذا الجانب التقني في هذه المهارة يتعلق بملكات العقل السفلى المتصلة بالحركة؛ أي أن التلميذ يكون قادرا على ذلك بعد النضج الفسيولوجي المحدد بست سنوات. أما الجانب المعرفي العقلي لمهارة الكتابة، فيرتبط ارتباطا عضويا مع مهارة القراءة، وأنّ مهارة القراءة تأتي من كونها مرتبطة بمهارة الكتابة ارتباطا عضويا.[2]

4. تأثير مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة:

يؤثّر الوعي الصوتي تأثيرًا بالغًا في تعليم وتعلم القراءة، فالوعي مهارة أولية وأساسية لتعليم وتعلم المهارة الكبرى ـ القراءة ـ بمعنى أن الوعي الصوتي هدف أولي في هذه المرحلة، عن طريقه تصل إلى تحقيق الغاية المنشودة في القراءة والكتابة بالكفايات المطلوبة، وقد أثبتت الدراسات والبحوث العربية أهمية الوعي الصوتي والمتمثلة في القدرة على معرفة أجزاء الكلمة مثل المقطع والصوت، فهي ترتبط ارتباطا دالا بمهارة فك الرموز في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائي.[3]

يمكن القول إنّ الوعي الصّوتي يمثّل الأساس والقاعدة التي تبنى عليها مهارتي القراءة والكتابة، والهدف الذي يمكّن المتعلّم من فكّ رموز الكلمات المكتوبة وربطها بأصواتها المنطوقة؛ حيث أكّدت

---

[1]–أحمد أحمد سعد، **قراءة في الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية للغة العربية التي تضمنها التقرير الصادر عن (ألسكو) تونس 2004**، المجلة الجامعة، مج:3، ع18، 2016م، ص105.

[2]– الرجع نفسه، ص(105ـ 106).

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص110.

الدراسات أنّ هناك علاقة وطيدة قوة الوعي الصّوتي لدى الطّفل وقدرته على تعلّم القراءة بنجاح في المراحل التعليمية الأولى، كما يؤدي إهمال هذه المهارة إلى صعوبات في تعلّم القراءة والكتابة لاحقًا.

ويعد اكتساب الطّفل لمهارات الوعي الصّوتي في المرحلة التأسيسية مؤشرًا قويًا على قدرته على اكتساب مهارات قرائية جيدة؛ وذلك لوجود علاقة إيجابية بين مهارة الوعي الصّوتي ومهارات القراءة، فنمو الوعي الصّوتي يفيد في تعلّم القراءة؛ لذلك فإنّ التدريب على الوعي الصّوتي ومهاراته في المراحل الأولى لتعليم القراءة يرتبط ارتباطًا مباشرا بنجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها.[1]

وهذا يعني أنّ تعلّم الطّفل لمهارات الوعي الصّوتي وإتقانه لها في السنوات الأولى من حياته التعليمية يعدّ دليلا على نجاحه في تعلّم القراءة، لذلك فإنّ تدريب الطّفل على الوعي الصّوتي يعدّ أمرا مهمًّا خاصة في المراحل الأولى من تعلّمه للقراءة.

كما يشكّل الوعي الصّوتي أهمية كبيرة في القدرة على تحديد مكونات الأصوات، والتجهيز الصّوتي، لذلك وجد أنّ الوعي الصّوتي ذات تأثير فعّال في التّباين والاختلاف الحاصل في مهارات القراءة في جميع المراحل العمرية المختلفة، وحتى لدى أطفال الحضانة الذين ما زالوا يحبون في تعلّم الحروف الهجائية ومبادئ التهجئة.[2]

نستخلص أنّ للوعي الصوتي أثرًا كبيرًا في تعلم القراءة؛ حيث يمتلك المتعلم القدرة على القراءة الجيدة من خلال اكتسابه لمهارات الوعي الصوتي؛ فعندما يكون المتعلم قادرا على تجزئة وتقطيع الجملة إلى كلمات، ثم تقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية، والتمييز بين أصوات الكلمة، واستبدال صوت مكان صوت، يصبح قادرا على القراءة بطريقة صحيحة؛ أي التمكن من مهارات الوعي الصوتي له أثر في التمكن من مهارة القراءة.

---

[1]- ينظر: حفصة أحمد الفاسي، محمود محمد إمام، **فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مج:11، ع 2، ابريل 2017، ص 317 ـ 318.

[2]- عبد الحميد سليمان، **صعوبات القراءة"ماهيتها وتشخيصها"**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2013م، ص93.

5ـ أهمية الوعي الصوتي في تعليم وتعلم القراءة:

يتفق العديد من الباحثين على أنّ الوعي الصّوتي يشكّل مؤشرًا جيّدًا في اكتساب وتعلّم القراءة، كما أنّ تنميته تؤدّي إلى تحسين قدرة الطّفل على القراءة خاصّة في الصّفوف الأولى، وقدرة الطّفل على تجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلّة أو أنه يستطيع أن يضم هذه الفونيمات معا كي يتمكن من تكوين كلمات مختلفة، وأن يكون قادرًا على أن يربط بين الحرف والصوت الّذي يدل عليه، ثم يستغلّ ذلك في قراءة الكلمات.[1]

وفي سياق هذا القول يتبيّن لنا أنّ أهمية الوعي الصّوتي تتجلّى في قدرة الطّفل على التلاعب بالأصوات وذلك من خلال قدرته على تحليل الكلمات إلى أصواتها المفردة، وكذلك دمج هذه الأصوات لتشكيل كلمات جديد، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الوعي الصّوتي يمكّن الطّفل من إقامة رابط قوي بين الحرف المكتوب والصّوت الذي يمثّله، واستثماره في قراءة الكلمات وفهمها

ويعدّ الوعي الصوتي عنصرًا من العناصر المنبّئة عن كيفية تعلم المتعلّم للّغة بصفة عامة، والقراءة بصفة خاصّة، كما يسهم في تنمية مهارات التّعرف لدى المتعلّمين؛ فالوعي الصّوتي من أهم العناصر الأساسية للنّجاح في القراءة والكتابة واكتساب مهاراتها، فعندما يتمكّن الطّفل من مهارات الوعي الصّوتي في المرحلة الابتدائية، فإن هذا الجانب يعدّ من أفضل المؤشّرات لإمتلاك الطّفل مهارات القراءة والكتابة[2].

يمكن القول إنّ الوعي الصّوتي يمثّل الأساس اللّغوي الصّوتي الّذي يدعّم تعلم اللغة بشكل عام، كما يعدّ مؤشرا ضروريا في اكتساب الطّفل لمهارتي القراءة والكتابة والتمكّن منها، ممّا يعكس نجاحه المستقبلي في هاتين المهارتين.

ويمكن إجمال أهمية الوعي الصوتي في تعلّم القراءة في النقاط الآتية:

---

[1]-عفاف بنت وصل الله بن عابد العسمي، **أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية**، المجلة العربية للنشر العلمي، كلية التربية، جامعة جدّة، ع28، 2021، ص73.

[2]- المرجع نفسه، ص74.

– تسهم مهارات الوعي الصوتي في تطور القراءة والكتابة من خلال قدرة المتعلم على وتجزئة الكلمات، وتكوينها.

– يمكّن الوعي الصوتي المتعلم من النطق الصحيح للكلمات

– تساعد مهارات الوعي الصوتي على إدراك عدد المقاطع الصوتية التي تتشكل منها الكلمة.

وبناء على ما سبق يمكن القول إنّ الوعي الصوتي ومهاراته أساس تعلّم القراءة والكتابة واكتساب مهاراتها والتخلص من صعوبة القراءة.

سابعا: متعلم المرحلة الابتدائية:

1– مفهومه:

يعدّ المتعلّم محور العملية التّعليميّة خاصّة في المرحلة الابتدائية، حيث يدخل هذه المرحلة في سن (6–7) ست أو سبع سنوات، **إذ ينتقل خلالها من التنشئة الأسرية إلى التنشئة المدرسية.**[1] أين **يكتسب مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والمبادئ والمعايير، ويكشف عن قدراته كتلميذ من خلال تكيّفه مع المدرسة كمؤسسة وكمادة معرفية؛** وذلك بالإحتكاك بالعالم الخارجي، وعلاقاته مع زملائه، وأصدقائه، ومدرّسيه، **فتبدأ شخصيته في التّكوين** لأنّ الفترة التي يقضيها الطّفل في المدرسة ليست قصيرة فهي تمتد من خمس إلى ست ساعات يوميًا وما لا يقلّ عن ست أو سبع سنوات من عمره، فهي مدّة كافية ومؤثّرة في شخصيته. [2]

يمكن القول إنّ متعلّم المرحلة الابتدائية هو التلميذ الّذي يمرّ بالمرحلة التعليمية الأولى في السّلم التعليميّ، حيث ينتقل من البيئة الأسرية إلى بيئة التعلّم النظامي في سنّ ست أو سبع سنوات، بهدف تكوين علاقات اجتماعيّة من خلال الإحتكاك والتفاعل مع زملائه ومعلميه، واكتساب المعرفة، والمهارات مثل: القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى بناء شخصيته.

---

[1]– ينظر: هيندة بوحدي، **دراسة الإدراك البصريّ وعلاقته بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الطّور الثّاني ابتدائي**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، الجزائر، مج9، ع1، 2024، ص354.

[2]–ينظر: جلاب مصباح، **علاقة النمو المعرفي بصعوبات التعلّم لدة طفل المدرسة الابتدائية الطفولة الوسطى (6–9 سنوات)**، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، الوادي، ع24، ديسمبر2017، ص181.

2- خصائصه: للمتعلم العديد من الخصائص نذكر منها:

2-1 الخصائص الجسمية: وتتمثل في:[1]

- زيادة طول المتعلّم بنسبة 5٪ في السّنة، فتشتد عظامه وتقوى عن ذي قبل ويتزايد النمو العضلي.
- يتغير شكل الوجه قليلا عن ما كان عليه في مرحلة ما قبل المدرسة.
- يفقد الطفل لأسنانه اللبنية، وتبدأ أسنانه المستديمة في النمو.

2-2 خصائص حركية: وتتمثل في:[2]

- يميل إلى العمل، حيث يود أن يصنع شيئا بنفسه.
- تزداد الكفاءة والمهارة اليدوية لديه.
- يهتم بأنشطة الرياضية، والحرف اليدوية.

2-3 خصائص حسية:[3]

- يتطور الإدراك الحسي لديه، وخاصة إدراك الزمن و الأحداث التاريخية
- تزداد دقة السمع لديه.

2-4 خصائص معرفي: [4]

- تنمو مهارة القراءة لديه، إذ يصبح يحب القراءة بصفة عامة.
- يدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات
- تزداد المفردات لدى الطفل في هذه المرحلة ويزداد فهمه لها.

---

[1]- مريم فرجيوي، صباح حيواني، **الخصائص النمائية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم الابتدائي**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، الجزائر، مج11، ع2، 2022، ص191.

[2]- المرجع نفسه، ص192

[3]- المرجع نفسه، ص 193

[4]- المرجع نفسه، ص194

خاتمة الفصل:

يمثّل الوعي الصّوتي الرّكيزة الأساسية في تعلم القراءة والكتابة خاصة في السنة الاولى ابتدائي، فهو ليس مهارة واحدة، بل هو مجموعة من المهارات الّتي تمكّن الأطفال من ادراك وتحديد ومعالجة الوحدات الصّوتية. أي أنّه يتعلّق بفهم الطّفل أنّ اللغة المنطوقة تتكون من أجزاء أصغر يمكن التّلاعب بها، وهذا ضروري لفك تشفير الكلمات المكتوبة وربط الأصوات بالحروف المكوّنة لها.

ويتدرّج الوعي الصّوتي عبر عدّة مستويات تبدأ من البسيط إلى المعقّد؛ حيث تبدأ بإدراك الطّفل أنّ الكلام يتكوّن من جمل منفصلة والقدرة على تقسيمها إلى كلمات، ثمّ الكلمات إلى مقاطع، بالإضافة إلى تمييز الصّوت الأول أو الأخير في الكلمة، والقدرة على تحليل الكلمات إلى أصواتها الفردية، ثمّ تجميع الأصوات أو حذف أو إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة ممّا يساعده على إثراء رصيده اللغوي.

كما تتجلّى أهميته في كونه المؤشّر الأكثر موثوقيّة للنّجاح في القراءة، فالطّفل الّذي يمتلك مستوى عال من الوعي الصّوتي يجد سهولة أكبر في ربط الأصوات بالحروف، في حين يواجه الطّفل الّذي يعاني من ضعف في الوعي الصّوتي صعوبات في تعلّم القراءة، مما يؤثّر سلبا على أدائه الأكاديمي بشكل عام.

فتطوير مهارات الوعي الصّوتي في السّنة الأولى ابتدائي يعدّ استثمارًا حاسمًا في مستقبل الطّفل؛ حيث يضمن له بداية قويّة في رحلته التّعليميّة من خلال بناء أساس قوي في هذه المهارات إذ يتمّ تمكين الطّفل من الانتقال بسهولة إلى عالم القراءة والكتابة، ممّا يفتح له أبواب التّعلّم مدى الحياة

فصل ثانٍ:

مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم مهارتي الكتابة والقراءة

أولًا:مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة من خلال الحضور الميدانيّ

ثانيًا: تحليل الاستبانات الخاصة بمعلّمي السّنة أولى ابتدائي

تمهيد:

يعدّ الجانب التّطبيقي العمود الفقري لهذه الدراسة، وذلك من خلال الدراسة الميدانية في السّنة الأولى ابتدائي، والتي تتضمّن الملاحظة، والاعتماد على دفتر أنشطة اللغة العربية.

كما تعدّ المرحلة الابتدائيّة من أهم المراحل التّعليميّة في حياة المتعلّم، فهيّ نقطة انطلاق مهمة لمستقبله؛ حيث ينتقل من عالم اللّعب إلى عالم التّعلّم المنظّم، وعادة ما تستغرق هذه المرحلة خمس سنوات، تبدأ بالسّنة الأولى في عمر السّادسة تقريبا. إذ تسهم بشكل كبير في بناء شخصية المتعلّم، وتشكيل هويته، وتنميّة مهاراته الأساسيّة، ومن أبرز هذه المهارات مهارتي القراءة والكتابة، حيث يتمّ تنمية هاتين المهارتين بتطوير مهارات الوعي الصّوتي التي تشكل خطوة أساسية في دخول الطّفل إلى عالم القراءة والكتابة.

فالوعي الصّوتي يمكّن الطّفل من فهم كيفيّة تشكيل الأصوات وتكوين الكَلِمَات، مما يعزّز قدرته على قراءة النّصوص بشكل سليم، ولهذا يصبح من الأسهل عليه كتابة الكلمات والجمل بشكل صحيح، الأمر الّذي يساعده في تحسين النّطق وبالتالي تحقيق تواصل أفضل مع الآخرين. فنمو الوعي الصّوتي هو أحد العناصر التي تسهم في بناء قاعدة قوية لتحصيل المعرفة واستكشاف اللغة.

وقد ارتأينا إجراء تربّص ميداني مع قسم السنة أولى ابتدائي لمعرفة مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة، وذلك بأخذ نماذج من دفتر أنشطة اللّغة العربية، وبعض النّماذج من أوراق الامتحان وكراس القسم، بالإضافة إلى التّعرف على أكثر المهارات التي يتم تدريسها في المدارس والمهارات المهملة من طرف المنظومة التربوية، ومعرفة مدى اهتمام هذه المنظومة والمعلمين بمهارات الوعي الصّوتي.

لذلك قمت، بتوزيع استبانات على مجموعة من معلّمي السّنة الأولى ابتدائي موزعين على اثنتي عشرة مدرسة، بهدف معرفة مدى اهتمامهم بالوعي الصوتي، وأيّ المهارات الأكثر تداولا في هذه المؤسسات.

أولا– مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم القراءة والكتابة من خلال الحضور الميداني:

تشكّل مهارات الوعي الصّوتي أهميّة بالغة في اكتساب اللّغة وتطوير مهارتي الكتابة والقراءة، حيث تعدّ الأساس الذي تبنى عليه القدرة على فهم اللغة المنطوقة.

1– مهارات الوعي الصّوتي:

وهي كل ما يقوم به المتعلّم من أداءات صوتية قبل وأثناء القراءة نحو: التعرف والتمييز أو التجزيء المقطعي لكلمة، أو إعادة دمج مقاطع كلمة، أو حذف أحدها من كلمة، أو إضافته أو تعويضه بآخر للحصول على كلمة جديدة ذات معنى مغاير[1].

وقد توجهنا خلال فترة تربصنا إلى مؤسسة **"سلاوي برج"** ببلدية وادي الزناتي؛ أين تمّت المتابعة المباشرة للأستاذة " حدّوش ابتسام"، معلّمة قسم السنة أولى ابتدائي. وقد قمنا بحضور دروس تتناول التّعبير الشّفوي، وفهم المكتوب، والقراءة الإجمالية؛ حيث لاحظنا أنّ الأستاذة لا تركّز على جميع مهارات الوعي الصّوتي، بل تكتفي بتطبيق مهارتين أو ثلاث مهارات كحدّ أقصى وهي على وجه التحديد مهارات التقطيع، والحذف، والاستبدال.

1–1مهارة التعرف والتمييز:

أي التّعرّف على صوت محدد في كلمات مختلفة[2]. وتتحقّق هذه المهارة من خلال نشاط تعلّمي يقوم به المتعلّم بمساعدة المعلّم، إذ يتمّ تمييز عدد المقاطع المكوّنة للكلمات عن طريق العدّ شفهيا بحركات مناسبة لذلك مثل النّقر على الطاولة، أو التصفيق، أو الخطوات[3].

ويمكن تدعيم هذه الفكرة بتقديم نماذج من الكتاب المدرسي ودفتر أنشطة اللّغة العربيّة وكراس القسم للسّنة الأولى ابتدائي:

---

[1]– محمد العابدي وآخرون، **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ**، المكتبة الوراقة الوطنية، المغرب، (د.ط)، 2019، ص12.

[2]– المصدر نفسه، ص12.

[3]– عبد القادر عبد الصمد، **المنهج الصوتي الخطي**، مدرسة شيخي عبد القادر، تلمسان، 2019–2020، ص18.

النّموذج الأوّل:

المقطع: 05

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: حرف الثاء

المعلّمة: ما الصوت المشترك في الكلمات الآتية:(**ثياب ـ ثور ـ كوثر**)

المتعلّم/ المتعلّمة: الصّوت المشترك هو: (**ث**)

ونوضّح ذلك من خلال أيقونتي "**أكتشف**" و"**أتعرف على رسم الحرف**"

الصّورة رقم (1)

أيقونة أكتشف توضّح اكتشاف حرف الثّاء مفردًا[1]

يوضّح هذا النّموذج الجملة المستخرجة من النّص؛ حيث تتضمّن هذه الجملة الحرف المراد اكتشافه؛ وذلك بتطبيق مهارات الوعي الصّوتي، ثم يتعرّف المتعلّم على مواضع كتابة هذا الحرف، من خلال أيقونة "أتعرف على رسم الحرف"؛ أين يتعرّف على كتابة الحرف في شتّى وضعياته " بداية الكلمة، وسطها، وآخرها" والتي سنعرضها وفق النّموذج الآتي:

[1]- محمود عبّود وآخرون: **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2024-2025، ص 78.

الصّورة رقم(2)

صورة توضّح حرف الثاء في مختلف المواضع[1]

ولترسيخ هذا الحرف في ذهن المتعلّم يقوم بكتابته على كراس القسم في مختلف مواضعه، ثم يرفقها بالحركات القصيرة، حيث تشكّل مقطعا قصيرا بصوره المتنوعة، وبعد ذلك يلحقها بحروف المد، وسنبين ذلك من خلال النّموذج الآتي:

الصّورة رقم (3)

صورة توضّح كتابة حرف الثّاء في مختلف المواضع[2]

2-1 التقطيع: والمقصود به تجزيء الكلمة إلى مقاطع صوتية مع الحرص على تلوين الحرف أو المقطع الصوتي موضوع الدرس.[3] تطبّق المعلّمة هذه المهارة بكثرة، معتمدةً في ذلك على التّطبيقات

---

[1] – محمود عبّود وآخرون: **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص78

[2]– **كراس القسم** لأحد تلاميذ السنة الأولى ابتدائي

[3]– عبد القادر عبد الصمد، **منهج الوعي الصوتي**، مرجع سابق، ص18.

الشّفوية أو استخدام الألواح، نظرًا لغياب أنشطة التّقطيع في دفتر أنشطة اللغة العربية، وتختبر مدى قدرة المتعلّمين على التّقطيع من خلال الامتحان، والتي سنعرضها في النّموذج الآتي:

النّموذج رقم (02):

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: حرف الثاء

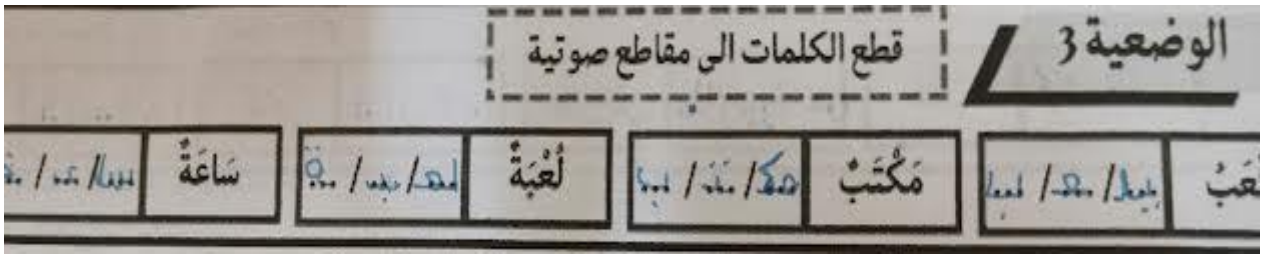
الأستاذة: قطع كلمة ثيابا إلى مقاطع صوتية بالتصفيق.

المتعلّم: ثِ (تصفيقة) + يَا(تصفيقة) + بًا(تصفيقة).

الأستاذة: كم عدد المقاطع الصوتية لهذة الكلمة.

المتعلّم: 03 مقاطع صوتية.

الصّورة رقم (4)



ورقة امتحان توضّح تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية[1]

تبيّن هذه الصورة تقطيع المتعلّم للكلمات إلى مقاطع صوتية، فالهدف من هذه المهارة إدراك المتعلّم أنّ الكلمة تتكوّن من مقاطع صوتية، ومعرفة عدد هذه المقاطع في الكلمة. وللتأكيد على هذه الفكرة نقدّم النّموذج الآتي:

نموذج رقم (03):

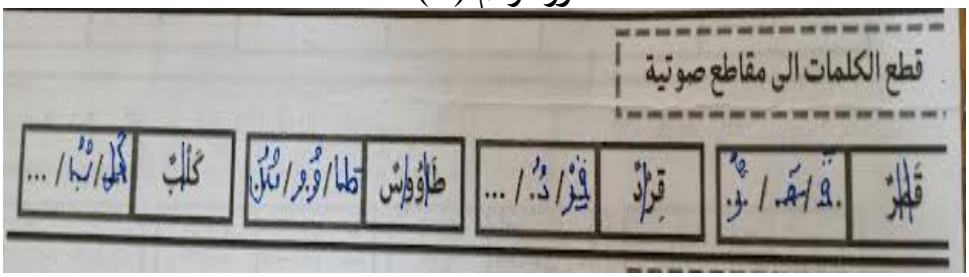
الموضوع: حرف الزاي

الأستاذة: قطع كلمة تقفز إلى مقاطع صوتية بالقفز.

المتعلّم: تَقْ (قفزة) + فِ (قفزة) + زُ (قفزة).

[1] – **ورقة امتحان** لأحد تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

الصّورة رقم (5)



ورقة امتحان توضّح تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية[1]

1-3مهارة العزل: وهو قدرة المتعلم على التعرف على الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات[2]. يتم هذا النشاط التعلمي (أعزل) للتعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمة وتتضمن الصامت موضوع الدرس.[3] بمعنى آخر يستطيع المتعلّم أن يستخرج ويفصل الصوت المراد اكتشافه عن باقي أصوات الجملة، ولتوضيح هذه الفكرة بشكل أفضل، يمكن الاستشهاد بنماذج من الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة.

نموذج رقم (04)

الميدان: فهم مكتوب

الموضوع: حرف الثاء

المعلّمة: ماهو الحرف المشترك في: (**ثلاثة ـ ثيابا ـ ثعلب**)؟

المتعلّم: الصّامت المشترك هو: (**ث**).

المعلّمة: أين سمعتم صوت ث في كلمة ثياب.

المتعلّم: في أول الكلمة.

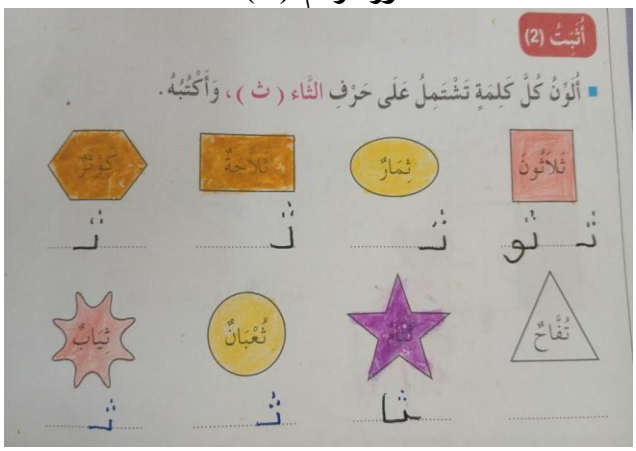
[1] – **ورقة امتحان** لأحد تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

[2] – محمد العابدي وآخرون، **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ**، مصدر سابق، ص12.

[3] – عبد القادر عبد الصمد، **المنهج الصوتي الخطي**، مرجع سابق، ص18.

تلعب الأستاذة لعبة مع المتعلّمين: حيث تملي عليهم كلمات إذا سمع المتعلم صوت "**ث**" في أول الكلمة يضع يده على رأسه، وإذا سمع صوت "**ث**" في وسط الكلمة يضع يده على صدره، وإذا سمع صوت ث في آخر الكلمة يضرب برجله. ولتوضيح فكرة العزل يمكن عرض نماذج من الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة؛ على النحو الآتي:

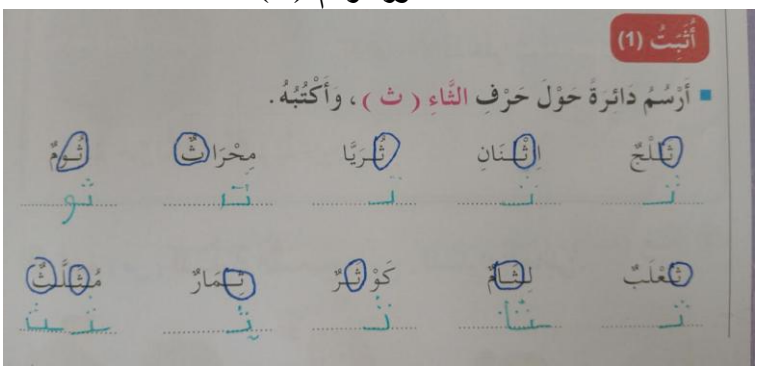
الصّورة رقم (6)



صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية تبين تلوين الكلمة التي تحتوي على حرف الثّاء[1]

توضّح هذه الصورة تلوين المتعلّم للكلمات التي تحتوي على حرف الثاء، مما يدلّ على قدرته على عزل هذا الحرف عن باقي الحروف في الكلمات، وسنؤكد على هذه الفكرة بالنموذج الآتي:

الصّورة رقم (7)



صورة من دفتر أنشطة اللّغة العربية توضّح عزل حرف الثّاء[2]

[1]- محمود عبود وآخرون، **دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2024-2025، ص46.

[2]- المصدر نفسه، ص38.

يكون المتعلّم في هذه المهارة قادرا على عزل صوت الثّاء في كلّ كلمة عن باقي أصوات الكلمات الأخرى.

نموذج رقم(05):

الميدان: فهم مكتوب

الموضوع: حرف الذال

الأستاذ: ماهو الصّوت الأوّل في كلمة ذراع؟

المتعلّم: صوت الذال.

الأستاذ: أين يقع صوت **الذال** في كلمة **ذراع؟**

المتعلّم: في أول الكلمة.

الأستاذ: أين يقع صوت **الذال** في كلمة **أذن؟**

المتعلّم: في وسط الكلمة.

الأستاذ: أين يقع صوت **الذال** في كلمة **أستاذ؟**

المتعلّم: في آخر الكلمة.

وندعّم هذه الفكرة بالنّموذج الآتي:

الصّورة رقم(8)

صورة من الكتاب المدرسي توضّح كلمات فيها حرف الذال في مختلف المواضع[1]

[1]– محمود عبّود وآخرون: **كتابي في اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص79.

يبيّن هذا النّموذج كلمات تتضمّن حرف الذّال في أوّل الكلمة، ووسطها، وبشتى الحركات الطّويلة والقصيرة، مما يساعد المتعلّم على عزل حرف الذال وكيفية كتابته مع الحركات الطويلة والقصيرة؛ ولتعزيز هذه الفكرة يمكن عرض نموذج من كراس القسم على النحو الآتي:

الصّورة رقم (9)

صورة من كراس القسم توضّح كتابة حرف الذال في مختلف المواضع[1]

وبعد تمكّن المتعلّم من حرف الذّال يقوم بألعاب لغوية في دفتر أنشطة اللغة العربية ويتجلى ذلك من خلال أيقونة "**أثبت**"، وذلك لترسيخ هذا الحرف في ذهنه، وسنعرض بعض النماذج المختارة من دفتر الأنشطة التي تدعّم هذه الفكرة.

الصّورة رقم(10)

صورة من دفتر أنشطة اللّغة العربيّة توضّح عزل حرف الذّال[2]

[1]– **كراس القسم** لأحد تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

[2]– محمود عبّود وآخرون: **دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص38.

يكون المتعلّم بعد كلّ هذه الأنشطة متمكّنًا من مهارة العزل، بالإضافة إلى قدرته على كتابة حرف الذّال في مختلف مواضعه وبجميع حركاته، مما يساعده على القراءة بشكل صحيح.

1-4الدّمج: والمقصود به الجمع بين مقاطع صوتية لتكوين كلمات[1]. وهذا النشاط التعليميّ (أدمج) ينجز بإشراك المتعلّمين، إمّا انطلاقًا من الكلمات المقطّعة سلفًا، أو اقتراح كلمات جديدة مقطّعة فيطلب من المتعلّم إعادة تركيبها لتكوين كلمات جديدة.[2] ولتدعيم هذه الفكرة نقدم بعض نماذج من دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة أولى ابتدائي.

النموذج رقم (06):

الميدان: فهم المكتوب

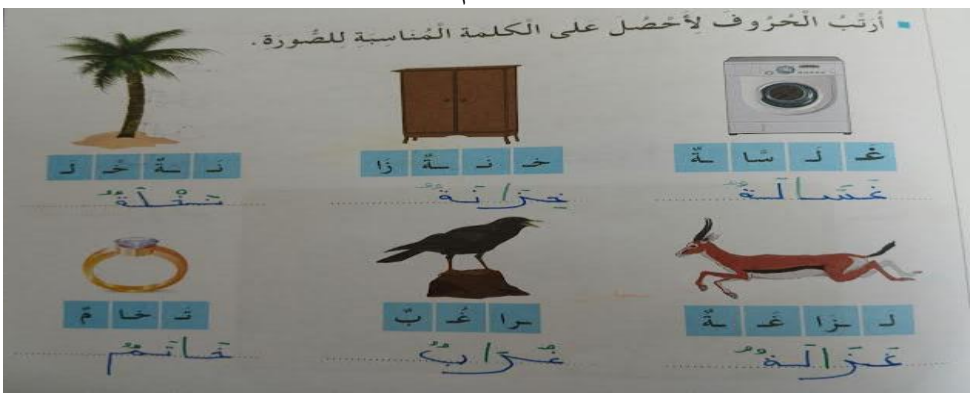
الموضوع: حرف الثاء

الأستاذة: ما الكلمة التي تتكون من المقاطع (ثِ/ يَا/ ب)؟

المتعلم: كلمة ثياب.

ويمكن توضيح هذه الفكرة بتقديم نماذج من:

الصّورة رقم (11)



صورة من دفتر أنشطة اللّغة العربية توضّح تركيب الأصوات للحصول على كلمات[3]

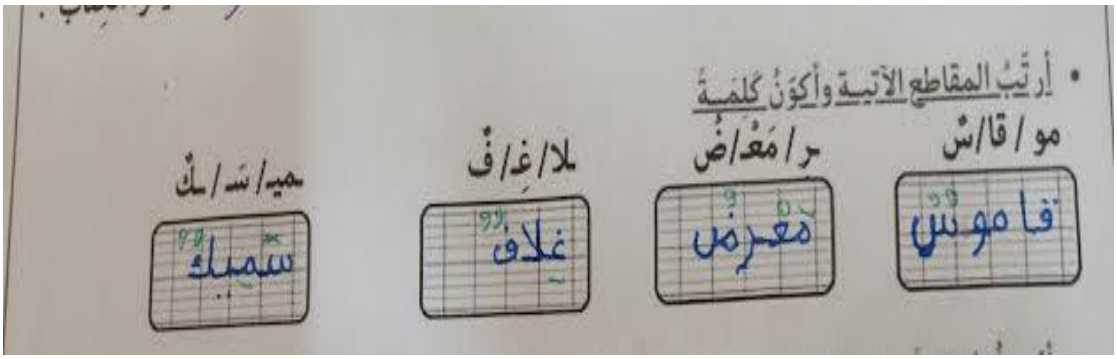
[1]-محمد العابدي وآخرون، **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ**، مرجع سابق، ص12.

[2]-عبد القادر عبد الصمد، **المنهج الصوتي الخطي**، مرجع سابق، ص 18.

[3]-محمود عبّود وآخرون: **دفتر أنشطة اللغة العربية للسّنة أولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص43.

تثبت هذه الصورة قدرة المتعلّم على ترتيب الأصوات والمقاطع الصوتية لتكوين كلمات، مما يساعده على إثراء رصيده اللّغوي. ونؤكّد قدرته على ذلك من خلال نموذج من أوراق الإمتحان على النحو الآتي:

الصّورة رقم (12)



ورقة امتحان توضّح دمج المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات[1]

تؤكّد هذه الصّورة أنّ المتعلّم له القدرة على تركيب المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات جديدة، مما يسهم في تزويد ثروته اللّغوية، ويساعده على الكتابة والقراءة. ويمكن دعم هذه الفكرة بالنّموذج الآتي:

النموذج رقم(07):

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: حرف الزاي

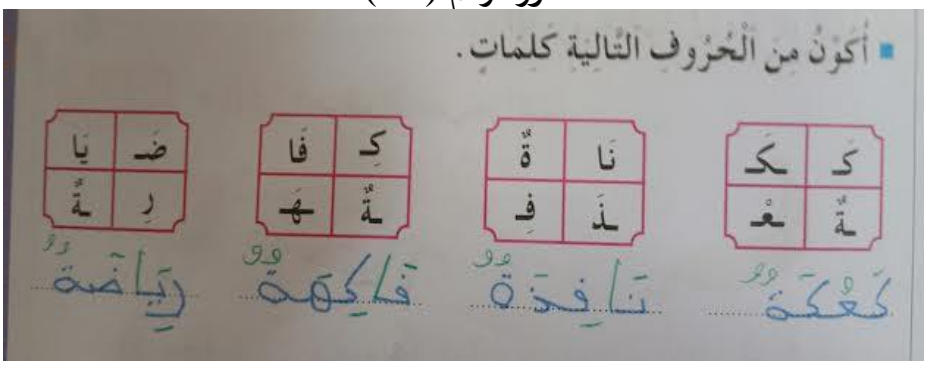
تكتب الأستاذة : ـ (زْ/ مَوْ)، (جُو/عَ/زْ)، (هَا/رْ/أَزْ) .

الأستاذة:ما الكلمات التي تتكون من هذه المقاطع؟

المتعلّم: (موز)، (عجوز)، أزهار).

[1] – **ورقة امتحان** لأحد تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

الصّورة رقم (13)



صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية تبيّن ترتيب ودمج المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات[1]

يثبت هذا النّموذج فكرة النماذج المذكورة سابقًا في هذه المهارة، حيث يتمكّن المتعلّم من ترتيب ودمج المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات جديدة وجمل لها معنى، وهذا ما يساعده على فهم المقروء من خلال ربط الجمل ببعضها لتوضيح المعنى.

1-5مهارة الحذف: وتعني التعرف على الكلمة المتبقية بعد إزالة مقطع منها[2].ليكون المتعلّم قادرا على فهم وتطبيق مهارة التلاعب بالمقاطع المسموعة.[3] ومن أجل فهم أعمق لهذه المهارة ارتأينا تقديم بعض النماذج على النّحو الآتي:

النموذج رقم (08):

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: حرف الثاء.

الأستاذ: كيف تصبح كلمة ثعلب بدون المقطع الأول / ث/.

المتعلّم: تصبح علب.

سنوضّح فكرة هذا النّموذج بنموذج من الكتاب المدرسي:

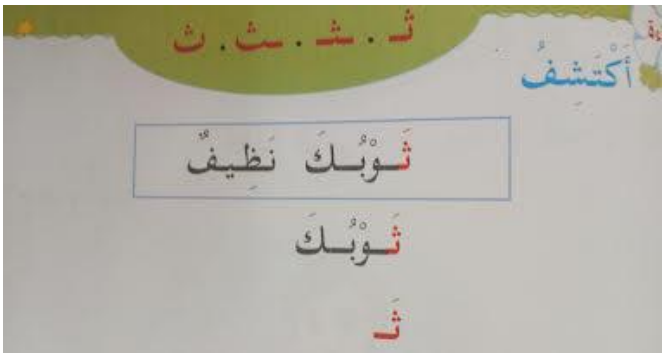
---

[1] – محمود عبّود وآخرون: **دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص47.

[2]– محمد العابدي وآخرون: كتابي **في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ**، مصدر سابق، ص12.

[3]– عبد القادر عبد الصمد، **منهج الوعي الصوتي**، مرجع سابق، ص9.

الصّورة رقم(14)



صورة من الكتاب المدرسيّ توضّح مراحل اكتشاف حرف الثاء[1]

بعد استخراج الجملة من النّص المنطوق، تقوم المعلمة بحذف كلمات الجملة تدريجيًا إلى أن تصل إلى كلمة "ثوبك" التي تحتوي على الحرف وضوع الدرس، ثم تحذف حروف هذه الكلمة تدريجيا وتطلب من المتعلّمين قراءتها بعد الحذف، وذلك للحصول على حرف الثاء. ولفهم هذه المهارة أكثر نقدم نموذج آخر:

النموذج رقم(09):

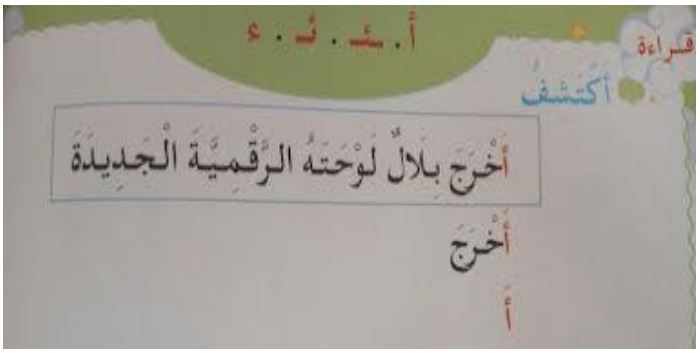
الموضوع: حرف الذّال

الأستاذ: أحذف المقطع الأول من كلمة ذباب. ماذا تصبح؟

المتعلم: باب.

لتوضيح هذا النّموذج ندعمه بالأيقونة الآتية:

الصّورة رقم (15)



صورة من الكتاب المدرسي توضّح مراحل اكتشاف الهمزة[2]

[1]- محمود عبّود وآخرون: **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص95.

[2]- المصدر نفسه، ص102.

تدلّ هذه الصّورة على أنّ المعلّمة تقوم باكتشاف الهمزة بنفس طريقة اكتشاف باقي الحروف. إذ تهدف مهارة الحذف إلى زيادة التركيز والفهم في القراءة والكتابة، من خلال تعلّم الطفل أنّ بعض الحروف أو الكلمات قد تكون زائدة ولا تغير في المعنى، فهي تجعل الطفل يفكّر بوضوح، كما أنّها تبسط له المعلومات.

1-6مهارة الإضافة: وتتجسّد في التعرف على الكلمة بعد إضافة مقطع في أول كلمة أو في آخرها.[1] ويمكن الإستهاد بنماذج من دفتر أنشطة اللغة العربية لتوضيح هذه الفكرة بشكل أفضل.

النموذج رقم (10):

الميدان: فهم مكتوب

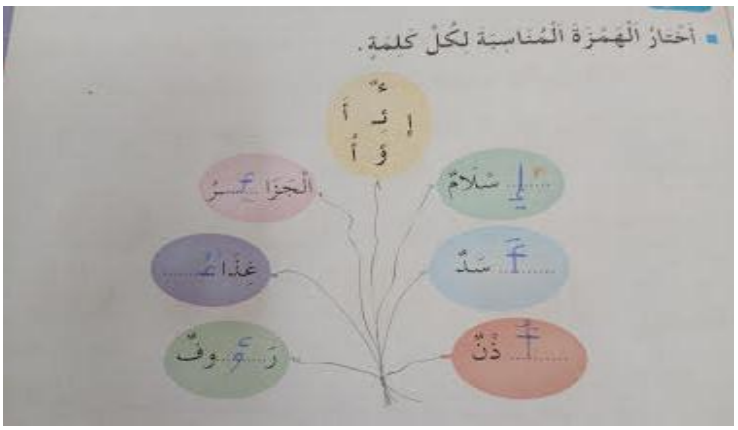
الموضوع: حرف الذال

الأستاذة: ما الكلمة الجديدة بعد إضافة المقطع /ذ/ إلى أول كلمة باب؟

المتعلّم: ذباب.

تستند هذه الفكرة إلى نماذج من دفتر الأنشطة تتمثّل في:

الصّورة رقم (16)



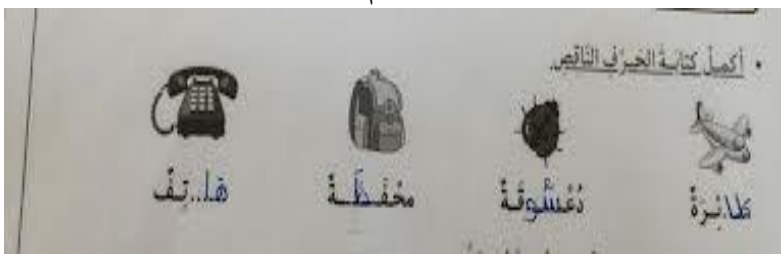
صورة من دفتر الأنشطة توضح إضافة الهمزة المناسبة لكلّ كلمة[2]

[1]- محمد العابدي وآخرون، **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ**، مصدر سابق، ص12.

[2]-محمود عبّود وآخرون: **دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص51.

أنّ تطبيق مهارة الإضافة كان قليلا إذ تركّز المعلمة على مهارة التقطيع، حيث يبين هذا النشاط كيفية كتابة الهمزة في جميع مواضعها. كما يمكن تدعيم هذا النّموذج بنشاط في الإمتحان على النّحو الآتي:

الصّورة رقم(17)



ورقة إمتحان توضّح إضافة الحرف الناقص في كل كلمة[1]

يمكن القول من خلال هذا النّموذج إنّ المتعلّم قادر على إضافة أصوات لتكوين كلمات.

النموذج رقم (11):

الميدان: فهم مكتوب

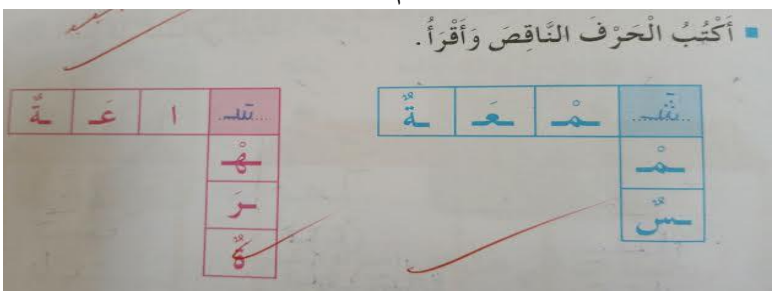
الموضوع: حرف السين

الأستاذة: أضف مقطع / مُ/ لكلمة سافِرٌ. ماذا تصبح الكلمة الجديدة؟

المتعلم: مُسافِرٌ.

ونبيين هذا النموذج من خلال النّشاط الآتي:

الصّورة رقم (18)



صورة من دفتر الأنشطة توضّح إضافة الحرف النّاقص[2]

[1] – **ورقة امتحان** لأحد تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي.

[2] – محمود عبّود وآخرون: **دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص25.

بعد الإطلاع على هذه النّماذج يمكن القول أنّ المتعلّم قادر على تكوين كلمات من خلال إضافة الحرف المناسب، مما يساعده ذلك على بناء الجمل وتوسيع الأفكار، وإثراء رصيده اللغوي، وبالتالي قدرته على الإنتاج الشفوي.

1-7مهارة التعويض والاستبدال: وتعني التعرف على الكلمة الجديدة بعد تعويض أحد مقاطع كلمة معينة بمقطع آخر[1]. أي استبدال مقطع بمقطع آخر في كلمة لتكوين كلمة جديدة. ولتثبيت هذه الفكرة سنقدم نماذج ملموسة:

النموذج رقم (12):

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: حرف الثاء

الأستاذة: ما الكلمة الجديدة بعد تعويض المقطع / ث/ بمقطع /ح/ في كلمة ثمار؟

المتعلّم: حمار

وللتأكيد على هذه المهارة، نقدّم نماذج على النّحو الآتي:

الصّورة رقم(19)

صورة توضّح كلمات فيها حرف الزاي[2]

[1]-محمد العابدي وآخرون: **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دليل الأستاذة والأستاذ**، مصدر سابق، ص12.

[2]-محمود عبّود: **كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**، مصدر سابق، ص83.

يخلو دفتر أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي من أنشطة تطبيق مهارة الاستبدال، إلّا أنّ المعلمة تقوم بتطبيق هذه المهارة من خلال أنشطة أخرى؛ مثلا في هذا النّشاط تطلب المعلمة من التلاميذ قراءة الكلمات التي تتضمن حرف الزاي؛ ثم تطلب منهم استبدال حرف الزاي في بعض الكلمات بحرف الراء.

ويمكن توضيح ذلك من خلال النموذج الآتي:

النموذج رقم (13):

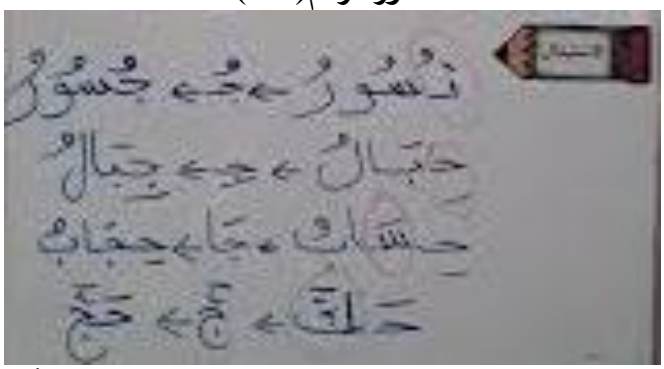
الموضوع: حرف الذال

الأستاذة : استبدل المقطع الصّوتي /ذُ/ ب المقطع /كُ/ في كلمة ذرة.

المتعلّم: كُرَة.

وسنؤكد هذه الفكرة بما تطبقه المعلّمة على السبورة

الصّورة رقم(20)



صورة من السبورة توضّح تطبيق مهارة الاستبدال[1]

يمكن القول من خلال النّماذج السابقة إنّ المتعلم قادرٌ على التّلاعب بالأصوات، وذلك من خلال تمييزها وحذفها وإضافة صوت، أو استبدال صوت بصوت آخر، مما يساعده على ربط الحروف المكتوبة بالأصوات المنطوقة، فيسمح له بقراءة كلمات جديدة ونطقها بوضوح.

[1] – **سبّورة قسم السّنة الأولى ابتدائي**، ابتدائية سلّاوي برج، بلدية وادي الزّناتي.

2- أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة:

تُدرّس مهارات الوعي الصوتي في نشاط(فهم المكتوب) وبالضّبط في ايقونة "اكتشاف الحرف"؛ حيث تبدأ المعلمة بوضعية انطلاق تتمثل في:

ـ طرح أسئلة عن نص فهم المنطوق المدروس سابقا، بهدف استخراج الجملة التي تحتوي على الحرف المراد اكتشافه وتعلمه. كأن تطرح المعلمة السؤال الآتي:

المعلّمة: "ماذا ارتدى التلاميذ؟

التلميذ: "ارتدى التلاميذ ثيابا بألوان العلم الوطني".

المعلّمة: استبدل كلمة "العلم" بكلمة بنفس معناها أو تدل عليها.

التلاميذ: "ارتدى التلاميذ ثيابا جميلة".

وفي مرحلة بناء التعلمات تقوم المعلّمة بقراءة هذه الجملة ثم تطلب من كل تلميذ إعادة قراءتها حتى يتم ترسيخها في أذهانهم. ثمّ تسأل المعلمة قائلة: "قطعْ هذه الجملة"؛ فيرفع التلاميذ أصابعهم لطلب الإذن لتقطيعها؛ فتختار المعلمة عدة تلاميذ لتقطيعها إلى كلمات إمّا بالقفز أو بالنقر على الطاولة أو بالخطوات أو بالتصفيق أو بالعدّ؛ يصعد أحد التلاميذ ويقطعها تقطيعًا "خطّيًا" على النحو الآتي: ارتدى/ التلاميذ/ ثيابا/ جميلة.

وبعدها تقوم المعلّمة ببعثرة الكلمات (ثيابا ارتدى جميلة التلاميذ) وقراءتها مبعثرة وتطلب من التلاميذ ترتيبها وقراءتها مرتّبة، وفي هذه المهارة قد تلعب المعلّمة لعبة مع التّلاميذ؛ حيث تطلب من أربعة تلاميذ الصّعود إلى السّبورة والوقوف على المسطبة؛ ليمثّل كلّ تلميذ كلمة، فتقوم المعلّمة بتشويش التلاميذ، ثم تطلب من تلميذ آخر أن يصعد للسبورة ويرتّب الجملة بالتلاميذ، وتطلب منهم استبدال كلمة جميلة بكلمة مرادفة لها "رائعة" مثلا.

وإثر ذلك تنتقل إلى مهارة أخرى من مهارات الوعي الصّوتي فتطلب منهم حذف كلمة التلاميذ وقراءة الجملة بعد الحذف، ثم حذف كلمة ارتدى وهكذا إلى أن تصل إلى الكلمة التي تتضمن الحرف المراد اكتشافه وهذا ما يسمى بالمحور التدريجي؛ وفي هذا المثال الحرف الذي

سيكتشفونه هو حرف "الثاء" الموجود في كلمة ثيابا؛ وهنا يتم تطبيق مهارات الوعي الصّوتي على كلمة ثيابا؛ حيث تبدأ بأول مهارة وهي مهارة التقطيع.

وبعد ذلك تطلب المعلمة من التلاميذ تقطيع كلمة ثيابٍ إلى مقاطع صوتية مع حساب عدد المقاطع التي تتكوّن منها الكلمة، فيقطع التلاميذ كلمة ثيابا بالقفز أو الخطوات أو التصفيق على النّحو الآتي: ثِ / يّا /بًا؛ فمن خلال هذا التقطيع يتعرف المتعلم على عدد المقاطع الصوتية للكلمة، وهذا ما يساعده على تعلم القراءة والتّهجئة مع معرفة الحركات الطويلة (ا، و، ي) والحركات القصيرة(الفتحة، الضمة، الكسرة)؛ ثم تحذف المعلمة مقطعا من هذه الكلمة مثلا تحذف "بًا"، وتسأل ماهو المقطع الذي حُذِفَ، فيجيب التلاميذ حذفت المقطع الصوتي بًا، وعقب ذلك تطلب منهم اعادة قراءة الكلمة بعد الحذف فيقرأ أحد التلاميذ الكلمة (ثِيَّا)؛ فتحذف المقطع الثاني (يّا) فيبقى حرف الثاء وهو الحرف المراد اكتشافه والتعرف عليه؛ وبعد ذلك يقرأ التلميذ الحرف بالحركات القصيرة (فَ، فُ، فِ) والحركات الطويلة (فاَ، فُو، فِي) والتنوين (فاً، فٌ، فٍ) وتطلب منهم المعلمة الإتيان بأمثلة فيها حرف الثّاء لترسيخه في أذهانهم والتمكن منه.

وفي اكتشاف حرف الزاي تطلب المعلّمة من التلاميذ تذكيرها بعنوان نص فهم المنطوق المدروس سابقا، ثمّ تستخرج جملة من النّص تحتوي على حرف الزاي وهي " الأرانب تقفز هنا وهناك"، وتطلب من التلاميذ إعادة قراءة الجملة لترسيخها في أذهانهم، وفي هذه الأثناء تقوم بكتابة الجملة على السبورة وتطلب من التلاميذ تقطيعها إلى كلمات؛ فيقطعها التلاميذ على النّحو الآتي: الأرانب/ تقفز/ هنا/و/هناك ويكون التقطيع اما بالقفز أو النّقر على الطاولة أو الخطوات، ثم يصعد أحد التلاميذ ويقطعها على السبورة تقطيعًا خطيًا؛ بعد ذلك تحذف المعلّمة كلمة هناك من الجملة وتطلب من التلاميذ قراءتها بعد الحذف؛ ويقرأها التلاميذ "الأرانب تقفز هنا و"، ثمّ تحذف كلمة الأرانب، وبعدها كلمة هنا وهكذا إلى أن تبقى كلمة تقفز والتي سيطبقون عليها مهارات الوعي الصوتي.

وهنا تطلب المعلمة من كل تلميذ كتابة كلمة تقفز على اللوحة ويقطعها إلى مقاطع صوتية، وبعد ذلك يرفع التلاميذ الألواح مكتوب فيها ت /ق /ف /ز؛ فمن خلال التقطيع يتعرف المتعلم على عدد المقاطع الصوتية للكلمة ؛ من ثم تنتقل إلى مهارة صوتية أخرى وهي الحذف؛ حيث تطلب المعلّمة من التلاميذ حذف المقطع الأول من الكلمة وهو (تـق)، فحذف المقطع الثّاني (ـف) ويبقى المقطع الصوتي (زُ)، في هذه الاثناء تطلب المعلمة من التلاميذ وضع الحركات للحرف حركات قصيرة (زَ، زُ، زِ) وحركات طويلة (زا، زُو، زِي) والتنوين (زًا، زٌ، زٍ)، ثم تكتب المعلّمة كلمات فيها حرف الزاي مبعثرة مقاطعها الصّوتية (زٌ/مَوْ)(جُو/عَ/زٌ)،(هَا/رٌ/أَزْ) وتطلب من المتعلّم ترتيب مقاطعها الصّوتية لتكوين كلمات، فيرتبها التلاميذ على النحو الآتي: (موز)، (عجوز)، (أزهار).

ومن هنا نستنتج مدى تأثير مهارات الوعي الصّوتي على القراءة، من خلال اكتساب المتعلّم مفردات جديدة وذلك بإعادة تركيب المقاطع الصّوتية وتكوين الكلمات والجمل، وقدرته على التمييز بين الأصوات المنطوقة.

ثانيا: تحليل الاستبانات الخاصة بمعلمي سنة أولى ابتدائي:

اعتمدنا في هذه الدراسة على الملاحظة من خلال الحضور الميداني، ثمّ قمنا بتوزيع استبانات على معلّمي السنة الأولى ابتدائي، لمعرفة مدى تأثير مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة والكتابة، بالإضافة إلى معرفة مدى تطبيق هذه المهارات كليًا أو جزئيًا في الصفوف.

1-: إجراءات الدّراسة:

1-1 المنهج المستخدم:

يعرّف المنهج بأنّه: «**الطّريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة**».[1] وهو بذلك يمثّل الركيزة الأساسية لأي دراسة علمية، ويستدعي اختيار المنهج المناسب مراعاة طبيعة البحث، فلكل منهج خصائصه.

[1]- عمار بحوش، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص23.

وتصنّف هذه الدراسة ضمن نطاق الدراسات التحليلية التي ترتكز على وصف الظواهر وتحليلها، وذلك بتطبيق المنهج الوصفي الذي يعرف بأنّه: «**استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى**».[1] فالمنهج الوصفي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.[2]

1-2 عيّنة الدّراسة:

تعرّف العيّنة بأنها: «**فئة تمثّل مجتمع البحث أو جمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث**».[3] وقد شملت دراستنا معلمي السنة الأولى ابتدائي.

1-3 حدود الدّراسة:

1-3-1 الحدود الزّمانيّة: أنجزنا دراستنا خلال الموسم الجامعي 2025/2024م، وقد بدأت فترة التربص التطبيقي من 12 فيفري إلى غاية 17 مارس.

1-3-2 الحدود المكانيّة: قمنا بإجراء هذه الدّراسة في ابتدائية سلاوي برج في بلدية وادي الزناتي ولاية قالمة.

1-4 أدوات الدّراسة:

تنوّعت أدوات هذه الدّراسة، حيث اعتمدنا على:

---

[1]- رحيم يونس كرو العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 97.

[2]- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2000م، ص 43.

[3]- رجاء وحيد دويدي، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2000م، ص305.

1-4-1 الكتاب المدرسيّ:

اعتمدنا على كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى ابتدائي، لإبراز مهارات الوعي الصّوتي ومدى تأثيرها في تعلّم الكتابة والقراءة.

1-4-2 دفتر الأنشطة في اللغة العربية:

كما اعتمدنا أيضًا على دفتر أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، لمعرفة مدى تمكّن المتعلّم من مهارات الوعي الصّوتي من خلال مختلف الأنشطة.

1-4-3 الحضور الميداني:

تم تنفيذ الحضور الميداني تحت إشراف الأستاذة ابتسام حدّوش التي تدرس السنة الأولى ابتدائي في ابتدائية سلّاوي برج بوادي الزّناتي، حيث تم الحضور خمس أسابيع بهدف جمع معلومات وبيانات واقعية ومباشرة، وفهم أعمق لمهارات الوعي الصّوتي.

1-4-4 الاستبانة:

يمكن تعريف الاستبيان بأنّه: «**مجموعة من الأسئلة و الاستفسارات المتنوعة و المرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه**».[1] فالاستبانة من أهم الأدوات الأساسية التي يستعين بها الباحث لجمع المعلومات التي تتعلّق بدراسته. لذلك اعتمدنا على هذه الأداة للحصول على معلومات عن مدى تأثير مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم الطّفل للقراءة والكتابة.

1-4-5 أسلوب التحليل:

بعد توزيع الاستبانات على عشرين (20) أستاذا يدرّس السنة أولى ابتدائي، وإعادة جمعها ومراجعتها، قمنا بتحويلها إلى بيانات إحصائية في الحاسب الآلي.

---

[1]- عامر قنديلجي، **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1999م، ص 157.

2- عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

تم توزيع الاستبانة على معلّمي السّنة أولى ابتدائي، في مختلف ابتدائيات بلدية وادي الزناتي، وذلك لمعرفة مدى تأثير مهارات الوعي الصوتي في تعلّم القراءة والكتابة ومدى تمكّن المتعلّم منها، والغاية من تحليل الاستبانة هو التعرّف على آراء المعلمين حول مهارات الوعي الصّوتي، ثم تحويلها إلى جداول ودوائر نسبية.

2-1 تبويب البيانات والتعليق عليها وتحليلها:

سنحاول عرض نتائج الاستبانة في شكل جداول ودوائر نسبية توضّح إجابات المعلمين عن الأسئلة المطروحة، حيث تم تقسيم هذه الأسئلة إلى خمسة محاور؛ محور يتضمن معلومات عامّة وتضمّنت باقي المحاور أسئلة حول موضوع البحث

2-1-1المحور الأول: معلومات شخصية

ارتبط هذا المحور بطبيعة المعلم من حيث جنسه، وعمره، والخبرة، والشهادة المتحصل عليها، وتناولنا فيه أربعة أسئلة وهي:

السّؤال الأوّل: تحديد الجنس

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال موضحة في الجدول الآتي:

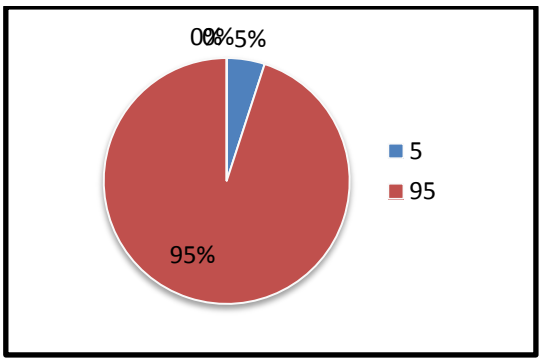
الجدول (01):

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	01	٪5
الإناث	19	٪95
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح توزيع المعلمين حسب الجنس

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبية الآتية:

الدّائرة النّسبية رقم (01)



دائرة نسبية توضّح توزيع المتعلّمين المجيبين حسب الجنس

تبيّن نتائج الجدول أنّ عدد المعلّمات في السّنة الأولى من العيّنة المستجوبة يفوق عدد المعلّمين؛ حيث بلغ عدد الإناث (19) **تسعة عشر**معلّمة، إذ يشكّلن (95٪) من العيّنة، ولعلّ هيمنتهنّ على التّدريس خاصّة في الصّف الأول قد يكون له تأثير إيجابي على التواصل مع الاطفال، وذلك بسبب دور الأمومة والرّعاية التي تقدّمها المعلّمة لتلاميذها لما لها من خبرة في تربية الأطفال في المنزل، أمّا عدد الذكور فكان (1) معلم واحدًا بنسبة قدّرت بـ (1٪)، وذلك بسبب ميول المعلّمين الذكور للتخصصات العلمية.

السّؤال الثّاني: تحديد أعمار المعلمين:

يمكن تجسيد أعمار المعلّمين في الجدول الآتي:

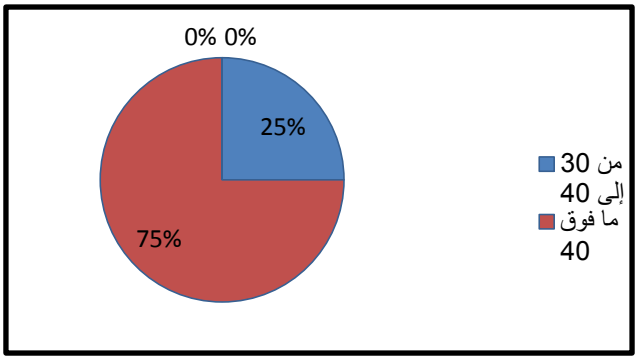
الجدول 02:

السّن	التكرار	النسبة المئوية
من 30 إلى 40	5	٪25
ما فوق 40	15	٪75
المجموع	20	٪100

جدول يمثل توزيع المعلمين المجيبين حسب السّن

يمكن ترجمة بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبية الآتية:

الدّائرة النّسبية رقم (02)



دائرة نسبية توضح توزيع المعلمين المجيبين حسب السّن

يوضّح الجدول أعمار عيّنة من المعلّمين في السّنة الأولى ابتدائي، حيث بلغ عدد الذين تتراوح أعمارهم من (30) ثلاثين إلى (40) أربعين سنة (5) خمسة معلّمين، بنسبة قُدّرت بـ (25)، أمّا عدد المعلّمين الّذين تفوق أعمارهم (40) الأربعين فكان (15) خمسة عشرة معلّما، بما يعادل نسبة (75)؛ ممّا يدلّ على أنّ هناك فجوة في استقطاب المعلمين الشّباب إلى هذه المرحلة التعليمية تحديدًا، وقد يكون السبب في ذلك وجود صعوبات في آليات التوظيف، أو عزوف المعلّمين الجدد عن هذه المرحلة خصّيصًا.

السّؤال الثّالث: تحديد خبرة المعلّمين:

يمكن توضيح خبرة المعلمين وفق بيانات الجدول الآتي:

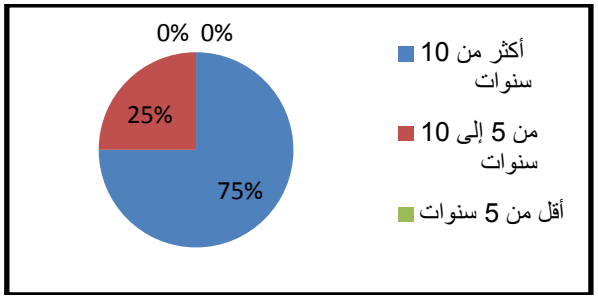
الجدول (3):

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	00	٪0
من 5 إلى 10 سنوات	05	٪25
أكثر من 10 سنوات	15	٪75
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح توزيع المعلمين حسب الخبرة

ويمكن تجسيد بيانات الجدول في الدّائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (03)



دائرة نسبية توضح توزيع المعلمين حسب الخبرة

يبيّن الجدول أنّ أغلب المعلمين في هذه العيّنة لديهم خبرة تزيد عن (10) عشرة سنوات، حيث بلغ عددهم (15) خمسة عشرة معلّمًا، أمّا المعلّمون الذين تتراوح خبرتهم بين (5) خمس و (10) عشر سنوات فقد كان عددهم (5) خمس معلمين ما يمثّل ربع العدد الإجمالي بنسبة (25)، في حين بلغ عدد المعلمين الذين خبرتهم أقل من (5) خمس سنوات (0) ما يدل على عدم وجود معلمين ذوي خبرة أقل من (5) خمس سنوات في هذه الفئة المستجوبة، ويعود ذلك إلى رغبة المعلّمون للبقاء في التدريس لفترات طويلة، بالإضافة إلى قلّة التوظيف الجديد، أو اختيار المؤسسة لتوظيف معلمين ذوي خبرة متوسطة أو عالية.

السّؤال الرّابع: تحديد الشّهادة المتحصّل عليها:

تنوعت الشهادات العلمية للمعلمين الجدول الآتي يوضّح ذلك:

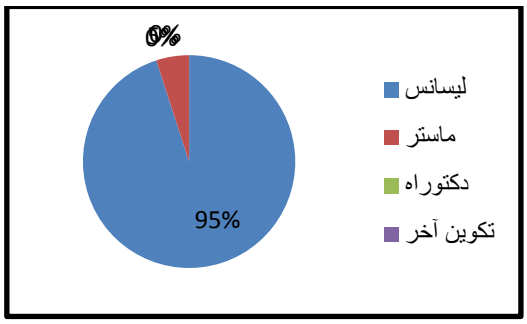
الجدول(4)

الشهادة المتحصل عليها	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	19	٪95
ماستر	01	٪05
دكتوراه	00	٪0
تكوين آخر	00	0٪
المجموع	20	٪100

جدول يوضح توزيع المعلمين حسب الشهادة المتحصل عليها

يمكن تجسيد بيانات هذا الجدول وفق الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (04)



دائرة نسبية تمثّل توزيع المعلّمين حسب الشّهادة المتحصّل عليها

يوضّح الجدول أنّ أغلب معلّمي العيّنة يحملون شهادة الليسانس، حيث بلغ عددهم (19) تسعة عشر معلّمًا بنسبة قدرت بـ (95٪)، ممّا يدلّ على أنّ شهادة الليسانس هي المؤهّل المطلوب والأساسي لشغل وظيفة معلّم في المرحلة الابتدائية، في حين كان عدد المعلّمين المتحصلين على شهادة الماستر (01) معلمًا واحدًا بنسبة (5٪)، ولعلّ السبب في ذلك هو أنّ المعلّمين في هذه العينة التحقوا بالمهنة عندما كانت شهادة الليسانس هي المعيار السّائد فلم يشعروا بالحاجة إلى مواصلة الدراسة بعد ذلك؛ أي عدم إلزامية الماستر في التوظيف، أما نسبة المتحصّلين على شهادة الدكتوراه أو أيّ تكوين آخر فهي (0٪).

2-1-2 المحور الثاني: طبيعة الوعي الصّوتي ومدى اهتمام المنظومة التربوية به:

السّؤال الأوّل: ما مفهومكم للوعي الصّوتي:

يبدو من خلال إجابات المعلمين أنّهم يدركون جيّدا مفهوم الوعي الصّوتي، إذ يتبين لنا أنّ هناك تشابه كبير في آراءهم حول تحديدهم لمفهوم الوعي الصّوتي، نذكر منها:

ـ الوعي الصّوتي هو الخطوة الأولية في تعلّم الأصوات في اللّغة العربية والقراءة

ـ هو قدرة المتعلّم على تمييز الوحدات الصّوتية والتّلاعب بالأصوات بتطبيق مهارات الوعي الصوتي

ـ هو معرفة المتعلّم أنّ الكلمة تتكوّن من أصوات منفصلة ومقاطع صوتية

– هو القدرة على تحليل الكلمة المكتوبة إلى مقاطع صوتية لتسهيل قراءتها بتطبيق مهارات الوعي الصّوتي.

– الوعي الصّوتي هو مدى تعرّف المتعلّم على الأصوات الخاصة بالحروف وتاثيرها على اللغة، فباختلاف الاصوات تتغير الكلمات، وقدرته على التحليل والتركيب وتعزيز مهارات القراءة لدى المتعلّم.

ـ هو القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية لتسهيل قراءتها بتطبيق مهارات الوعي الصّوتي.

يمكن تلخيص مفهوم الوعي الصّوتي من خلال آراء المعلّمين بأنه يتمثّل في قدرة المتعلّم على تمييز الأصوات، والتلاعب بها بتطبيق مهارات الوعي الصّوتي، لتسهيل تعلّم القراءة والكتابة.

السّؤال الثّاني: هل راعت المنظومة التّربوية في الجزائر تعزيز مهارات الوعي الصّوتي؟

يمكن تجسيد الإجابات عن هذا السؤال وفق الجدول الآتي:

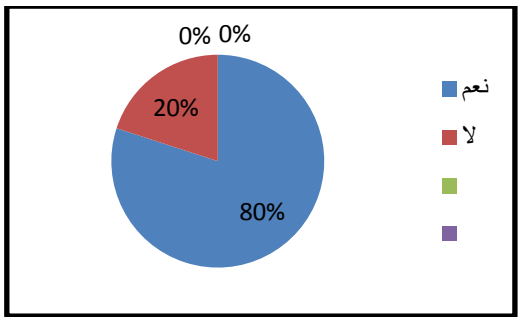
الجدول (5)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	٪80
لا	4	٪20
المجموع	20	٪100

جدول يمثل آراء المعلمين عن مدى مراعاة المنظومة التربوية لمهارات الوعي الصّوتي

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في دائرة النسبية الآتية:

الدائرة النّسبية رقم (05)



دائرة نسبية توضّح مدى مراعاة المنظومة التربوية لمهارات الوعي الصوتي

تثبت بيانات الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلّمين يؤكّدون مراعاة المنظومة التّربوية في الجزائر لمهارات الوعي الصّوتي، وقد بلغ عددهم (16) **ستة عشر معلمًا** بنسبة قُدّرت بـ(80٪)، حيث تضمن دفتر أنشطة اللغة العربية للسّنة الأولى ابتدائي العديد من الأنشطة التي تبرز مهارات الوعي

الصوتي من بينها: نشاط" **أرتب الحروف لأحصل على كلمة**"، ونشاط "**أكتب الحرف الناقص**"، ونشاط" **أربط بين الطرفين لأكون كلمة**". مما يثبت أن الأنشطة الواردة في دفتر أنشطة اللغة العربية للسّنة الأولى ابتدائي تعزز مهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي. مما يساعده على اتقان مهارتي القراءة والكتابة.

في حين يرى أربعة معلمين عدم مراعاة المنظومة التربوية في الجزائر لمهارات الوعي الصّوتي، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تركيز المعلّمين في العملية التّعليميّة على مهارتين أو ثلاث مهارات على الأكثر من مهارات الوعي الصّوتي.

السّؤال الثّالث: هل تعتقد أن المناهج الدّراسيّة الحاليّة تغطّي الوعي الصّوتي بشكل كاف؟

يمكن ترجمة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول الجدول الآتي:

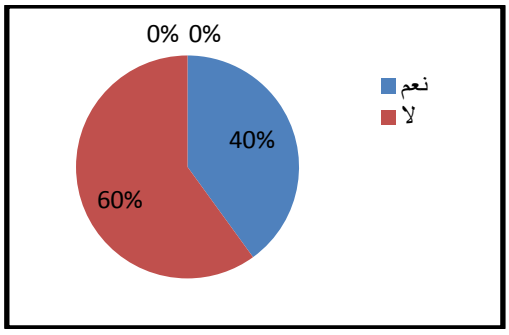
الجدول (6)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	٪40
لا	12	٪60
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح آراء المعلمين حول اهتمام المناهج الدراسية الحالية بالوعي الصوتي

كما يمكن تجسيد نتائج الجدول في الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (6)



دائرة وضّح آراء المعلمين حول اهتمام المناهج الدراسية الحالية بالوعي الصوتي

يتّضح من بيانات الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمين الذين يعتقدون أنّ المناهج الدراسية الحالية تغطي الوعي الصّوتي بشكل كافٍ بلغ (08) ثمانية معلّمين، بما يعادل نسبة (40٪).

في حين بلغ عدد المعلمين الذين لا يعتقدون ذلك (12) اثني عشر معلما، بما يعادل نسبة (60٪)، مما يدلّ على أنّ المناهج الدراسية الحالية لا تغطي الوعي الصّوتي بشكل كاف، ويعود ذلك إلى ضيق الوقت بسبب البرنامج الدراسي المكثّف مما يضطرّهم لتطبيق مهارتين أو ثلاث مهارات على الأكثر، ومن أكثر المهارات التي يتمّ تطبيقها مهارة التقطيع وذلك بممارسة تمارين حول تقطيع الكلمات ومعرفة عدد المقاطع المكوّنة لها، ومهارة الدّمج وذلك بإعادة تركيب المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات.

السّؤال الرّابع: هل هناك مبادرات أو نشاطات على مستوى المنظومة التربوية تهدف إلى تعزيز الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي؟

اختلفت الإجابات عن هذا السؤال بين نعم ولا، والتي سنجسدها في الجدول الآتي:

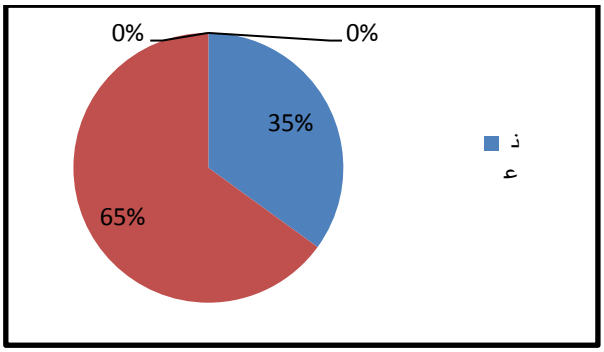
الجدول (7)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	٪35
لا	13	٪65
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح آراء المعلمين عن مبادرات تهدف إلى تعزيز الوعي الصّوتي

ويمكن ترجمة بيانات الجدول في الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (7)



دائرة نسبية توضّح آراء المعلمين عن مبادرات تهدف إلى تعزيز الوعي الصّوتي

تجسّد هذه النتائج مؤشّر نسبة المجيبين؛ فقد بلغ عدد المجيبين بـ (نعم) سبعة (07) معلّمين، بنسبة قدرت بـ (35٪)، في حين بلغ عدد المعلمين المجيبين بـ (لا) ثلاثة عشرًا (13) معلمًا بنسبة (65٪)، مما يدل على عدم وجود نشاطات تعزز الوعي الصوتي عند متعلّم السّنة الأولى ابتدائي على مستوى المنظومة التربوية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى نقص في تكوين وتدريب المعلمين حول كيفية تدريس الوعي الصّوتي، وقد تركزت المناهج الدراسية بشكل أكبر على جوانب أخرى من تعلّم اللّغة العربية مثل حفظ الحروف وأشكالها أو تعلم الكلمات بشكل كلّي، على حساب تخصيص وقت كافٍ وتقديم أنشطة متنوّعة لتنمية مهارات الوعي الصّوتي.

السّؤال الخامس: ما دور الوعي الصّوتي في تعلّم اللغة العربية؟

تباينت آراء المعلمين حول الإجابة عن هذا السؤال، فهناك من يرى أنّ دور الوعي الصّوتي يكمن في أنّه يمكّن المتعلّم من تفكيك الكلمات إلى رموزها وإعادة دمجها وكذا التلاعب بالأصوات لتكوين كلمات جديدة.

وهناك فئة أخرى ترى أن دوره يتمثل في قدرات المتعلم على تهجئة الكلمات وقراءتها قراءة سليمة.

إذن يتّضح من هذه الأجوبة أن دور الوعي الصّوتي يكمن في قدرة المتعلم للتّعرف على الأصوات والقدرة على التّمييز بينها، وتقطيع الكلمات إلى وحداتها الصّوتية، ثم إعادة دمجها لتكوين كلمات، بالإضافة إلى القدرة على حذف أو استبدال أو إضافة صوت إلى كلمة، ومعرفة أنّ كلّ تغيير في الكلمة يؤدي إلى تغيير في المعنى، أي القدرة على التلاعب بالأصوات، وبالتالي تعلّم القراءة والتهجئة، بالإضافة إلى تعلّم الكتابة بطريقة صحيحة.

السّؤال السّادس: ما أبرز مراحل تطوّر الوعي الصّوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي.

يتبين من إجابات المعلمين المتقاربة نوعا ما عن هذا السؤال أن مراحل تطور الوعي الصوتي تتمثّل في:

ـ تحديد الكلمة.

ـ عزل الصوت.

ـ مزج الصوت.

ـ امتلاك القدرة على الربط بين المقروء والمكتوب.

وقد تكون المراحل على النحو الآتي:

ـ الوعي على مستوى الجملة.

ـ الوعي على مستوى الكلمة.

مما يدلّ على أنّ الوعي الصّوتي يتطوّر حسب مبدأ التدرج من السّهل إلى الصّعب، فالمتعلّم يطبّق مهارات الوعي الصّوتي على الجملة المستخرجة من نص فهم المنطوق، لاستخراج الكلمة المستهدفة، فيطبّق عليها مهارات الوعي الصّوتي وصولا إلى الحرف المراد اكتشافه. على سبيل المثال استخراج جملة " **ارتدى التلاميذ ثيابا بألوان العلم الوطني**"، ثمّ استبدال كلمة العلم بجميلة، فتصبح الجملة "**ارتدى التلاميذ ثيابا جميلة**"، وبعدها يقوم التلاميذ بتقطيع الجملة إلى كلمات إما بالتّصفيق أو النّقر أو القفز، وبعد ذلك تشوش المعلمة كلمات الجملة وتطلب منهم ترتيبها، فيرتبها المتعلّمين، ثم تحذف المعلمة كلمة "التلاميذ" من الجملة وتطلب منهم قراءتها، وهكذا إلى أن تصل إلى الكلمة التي تحتوي على الحرف المراد اكتشافه "ثيابا"، ثم يقومون بتطبيق مهارات الوعي الصّوتي على كلمة "ثيابا" إلى أن يصلوا إلى حرف "الثّاء".

السّؤال السّابع: ما الآليات والأدوات التي تساعد معلّم الصّف الأول ابتدائي لتبليغ مهارات الوعي الصّوتي؟

بعد الإطّلاع على إجابات المعلمين تبيّن أن آليات تبليغ مهارات الوعي الصّوتي تتمثل في:

– تفاعل المتعلّم داخل القسم.

– التعليم المتدرج.

– التقويم المستمر.

– هدوء المتعلّم داخل الفصل الدّراسي مما يزيد من انتباهه وتركيزه.

أما الأدوات التي تسهم في تبليغ مهارات الوعي الصّوتي، فقد اتفق جلّ المعلمين على أن السّبورة، واللّوحة، والعجينة، والصّور، والبطاقات، وألعاب تركيب الحروف، ودفتر الأصوات، بالإضافة إلى الأغاني والأناشيد التعليمية، واستخدام أعضاء الجسم في التصفيق والقفز والنّقر والخطوات؛ هي من أبرز الأدوات المستعملة على تبليغ مهارات الوعي الصّوتي. وهذا ما يجعل تدريس مهارات الوعي الصّوتي ممتعا بالنسبة للمتعلّم، مما يؤدّي إلى تسهيل اعملية كتسابها.

السّؤال الثّامن: ما أكثر مهارات الوعي الصوتي التي يتقنها متعلم السنة الأولى ابتدائي

- **مهارة التمييز** ☐
- **مهارة التقطيع** ☐
- **مهارة الحذف** ☐
- **مهارة الإضافة** ☐
- **مهارة التعويض والاستبدال** ☐
- **مهارة العزل** ☐
- **مهارة الدمج أو التركيب** ☐

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

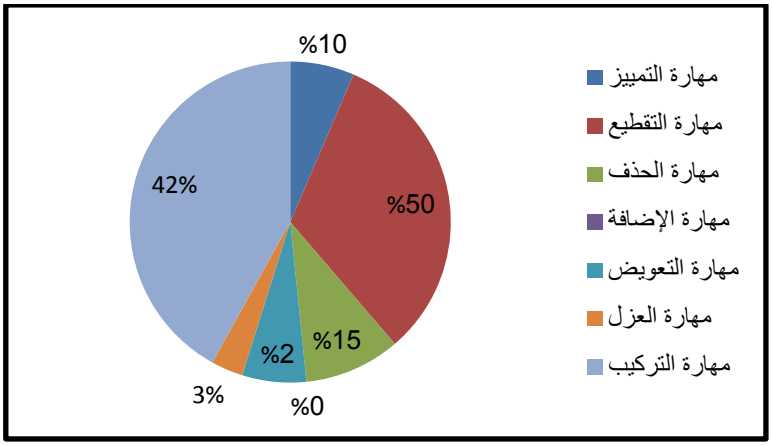
الجدول (8)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مهارة التمييز	2	٪10
مهارة التقطيع	10	٪50
مهارة الحذف	3	٪15
مهارة الإضافة	0	٪00
مهارة التعويض	2	٪10
مهارة العزل	1	٪5
مهارة التركيب	2	٪10

جدول يوضّح أكثر مهارات الوعي الصوتي التي يتقنها متعلّم السنة الأولى ابتدائي

ويمكن التعبير عن بيانات هذا الجدول بهذه الدائرة النسبية:

الدائرة النسبية رقم (8)



دائرة توضح نسبة مهارات الوعي الصوتي التي يتقنها متعلم السنة الأولى ابتدائي

تباينت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال؛ حيث اختار (10) عشرة معلّمين مهارة التّقطيع بنسبة قدّرت ب (50٪)، بعدّها أكثر مهارات الوعي الصّوتي التي يتقنها متعلّم السنة أولى ابتدائي. بينما انتقى معلّمان (2) مهارة التركيب والتعويض والتّمييز بنسبة قدّرت بـ (10٪).

في حين اختار ثلاثة (3) معلّمين مهارة الحذف بنسبة قدرت بـ(15٪). واختار معلّم واحد (1) مهارة العزل بنسبة (5٪)، مما يدل على أنّ كلّ معلّم يركّز على مهارتين أو ثلاث مهارات على الأكثر، ويعود ذلك إلى عدم توفّر الوقت الكافي لتدريس كلّ مهارات الوعي الصّوتي. وقد يكون السّبب في ذلك نقص التّدريب المتخصّص للمعلمين الذي يغطّي جميع جوانب الوعي الصّوتي، بالإضافة إلى عدم توفّر أنشطة تشمل جميع مهارات الوعي الصّوتي بشكل متدرّج ومنهجيّ.

السّؤال التّاسع: أين تتجلى مهارات الوعي الصّوتي في الكتاب المدرسيّ؟

اختلفت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال؛ فهناك من يرى أنّ مهارات الوعي الصّوتي تتجلى في أيقونة "اكتشف وأميّز" (حصة فهم المكتوب)، وهناك من يرى أنّها تتجلى في أيقونة "أبني وأقرأ" (القراءة الإجمالية)، ومنهم من يرى أنها تدرس في المقاربة النصية (فهم المنطوق)، في حين يرى البعض الآخر أنّها تدرّس في اكتشاف الحرف، وثمّة من يرى افتقار الكتاب المدرسي لأنشطة مهارات الوعي

الصوتي؛ ويعود ذلك إلى أنّ تطبيق مهارات الوعي الصّوتي يكون في مختلف أنشطة الكتاب المدرسي؛ إلّا أنّها لم تكن متواجدة في الكتاب المدرسي بصورة مكثّفة.

السّؤال العاشر: أين تتجلى مهارات الوعي الصّوتي في دفتر أنشطة اللغة العربية؟

يتبدى لنا من خلال إجابات المعلمين عن هذا السّؤال أنّ مهارات الوعي الصّوتي تتجسّد في دفتر الأنشطة من خلال:

ـ نشاط أثبت وأنتج.

ـ تمارين التقطيع الصّوتي وتمارين مزج الأصوات.

ـ تمارين تلوين الحرف المدروس.

ـ تمارين ملأ الفراغات.

ـ أنشطة الوصل والربط.

وهناك من يرى غيابًا كليًّا لأنشطة مهارات الوعي الصّوتي في دفتر الأنشطة، ولعلّ السبب في ذلك ضغوطات المنهج الدراسي؛ حيث يشعر المعلّمون بضغط كبير لإكمال المنهج الدراسي في الوقت المحدد، مما قد يجعلهم يقللون من أنشطة الوعي الصوتي التي تحتاج إلى وقت أطول لتثبيتها في أذهان المتعلّمين.

السّؤال الحادي عشر: هل يمكن لطرائق التّدريس أن تؤثّر في تنمية مهارات الوعي الصّوتي؟

جاءت الإجابة عن هذا السؤال موضحة في الجدول الآتي:

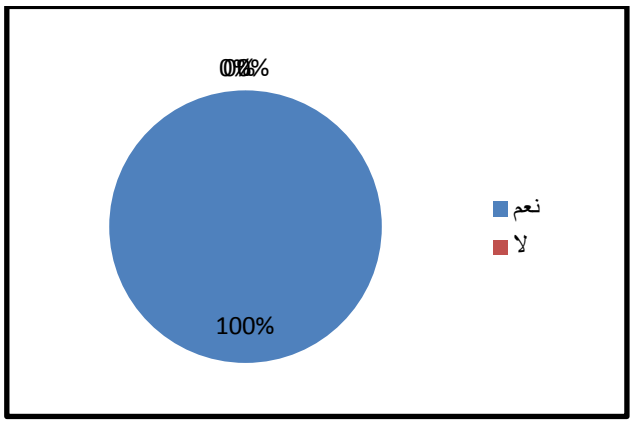
الجدول (9)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	٪100
لا	00	٪00
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح آراء المعلمين حول تأثير طرائق التّدريس في تنمية مهارات الوعي الصوتي

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في هذه الدائرة النسبية:

الدائرة النسبية رقم(9)



دائرة نسبية توضح آراء المعلّمين حول تأثير طرائق التّدريس في تنمية مهارات الوعي الصّوتي

يتّضح من بيانات الجدول أعلاه أنّ جميع المعلّمين المستجوبين متّفقون على أنّ طرائق التدريس تؤثّر في تنمية مهارات الوعي الصّوتي؛ بما يعادل نسبة (100٪)، لأنّ طرائق التدريس توفّر إطارًا منظّمًا وموجّهًا للمعلّمين لتعليم مهارات الوعي الصّوتي بشكل فعّال، فهي تقدّم أنشطة محدّدة تستهدف تطوير قدرة المتعلّم للتعرف على أصوات اللّغة وتحليلها والتّلاعب بها، بالإضافة إلى أنّها تربط بين مهارات الوعي الصّوتي واكتساب القراءة والكتابة، مما يساعد المتعلم على فهم العلاقة بين الأصوات والحروف وكيفية استخدام الوعي الصّوتي في فك رموز الكلمات وتعلم التهجئة.

السّؤال الثّاني عشر: كيف تسهم الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وتطويرها؟

بعد الاطلاع على إجابات المعلمين عن هذا السّؤال يتبين لنا أنّ هناك تباينًا في إجاباتهم والتي يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية:

ـ تمكين المتعلّم من التّعرف على الأصوات وتمييزها وتحليلها داخل الكلمات

ـ تثبيت المكتسبات وتسهيل عمليّة القراءة وتبسيطها

– تسهم الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات الوعي الصّوتي بطرق عدة منها: التّفاعل الحسّي والعملي، التّكرار بالإضافة إلى الممارسة، وتنمية الانتباه السّمعي.

– تخفيض أثر بعض الاضطرابات اللذغوية لدى الأطفال خاصة ضعاف السمع

– تحفيز المتعلّمين على الاستماع الجيّد وممارسة التّمييز الصّوتي.

– تعزّز قدرة التلميذ على تمييز حرف محدّد، وتحديد موقعه بالنّسبة للكلمة.

– إثراء الرّصيد اللغوي واتقان مهارات الوعي الصّوتي.

– فكّ الرّمز القرائي بسرعة أكبر.

مما يدلّ على بناء الأساس اللّغوي من خلال التّمييز السمعي والتّعرف على الأصوات والقدرة على التقطيع والدّمج، بالإضافة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين الوعي الصّوتي وطلاقة القراءة؛ فمهارات الوعي الصّوتي تجعل فكّ رموز الكلمات أسهل ممّا يساعد على تبسيط عملية القراءة، كما أنّها تشجّع على الاستماع الجيّد خاصة لضعاف السّمع.

ولعل السّبب يعود إلى اختلاف مستوى المعلّمون؛ فقد يكون لدى بعض منهم فهم عميق وشامل لجميع جوانب الوعي الصّوتي، بينما قد يقتصر فهم البعض الآخر على جوانب بسيطة أو عامة.

السّؤال الثّالث عشر: ما أبرز الإستراتيجيات التي تعتمدونها لتطوير مهارات الوعي الصّوتي؟

يظهر من خلال إجابات المعلّمين عن هذا السؤال أنّ أبرز الإستراتيجيات التي يعتمدونها في تنمية مهارات الوعي الصّوتي تتمثل في:

ـ استراتيجية الوعي بالقافية.

ـ التعلّم باللّعب وذلك باستعمال ألعاب بسيطة مثل لعبة الشّرطي والصّياد وطرق الأبواب...

ـ الاستعانة بالأناشيد والموسيقى والتصفيق الإيقاعي.

ـ الاستماع النشط أو التعلّم النشط.

إلّا أنّ هناك من يرى أن أبرز الاستراتيجيات تتمثّل في العزل والتركيب والتقطيع والاستبدال والإضافة وغيرها. لذلك تتطلّب تنمية الوعي الصّوتي نهجا متعدّد الأوجه يجمع بين اللعب والحركة والموسيقى والمشاركة الفعالة من المتعلّمين؛ حيث يكون لهم القدرة على تمييز وإنتاج الكلمات التي لها

نفس القافية نحو: تكتب المعلّمة كلمات على السبورة(صام، قام، لعب، نام، كتب) وتطلب من التلاميذ تحديد الكلمات التي تتشابه في نهايتها. أو تمييز الأصوات باللعب نحو: لعبة الشّرطي؛ حيث يمكن للشرطي أن ينطق الأصوات منفصلة (س، م، ك، ة) ويطلب من الصّياد أن يدمجها لتكوين الكلمة، فالتّعلّم باللعب يقلل من الضغط على الأطفال ويزيد من مشاركتهم وتفاعلهم ويجعل المفاهيم ملموسة

أما استخدام الأناشيد والموسيقى فيتمّ باستخدام الأغاني التي تركّز على أصوات الحروف والمقاطع مثل: التصفيق لكل مقطع في الكلمة مما يساعده على تحسين الذّاكرة السّمعية وتنمية الحسّ الإيقاعي للّغة، بالإضافة إلى الاستماع النّشط الذي يعني أن المتعلّم لا يستمع فقط للكلمات وإنّما يحللها ويقوم بمعالجتها صوتيًا، ويسهم ذلك في تنمية مهارات التحليل الصّوتي، ممّا يؤدّي إلى فهم أعمق للوعي الصّوتي.

السّؤال الرّابع عشر: كيف يتم تقييم المتعلّم لمعرفة مدى اكتسابه مهارات الوعي الصوتي؟

اختلفت آراء المعلّمين في الإجابة عن هذا السّؤال، مما يدلّ على أنّ كلّ معلّم له طريقة يقيّم بها متعلّميه، فقد كانت إجاباتهم على النّحو الآتي:

ـ يتم تقييمه من خلال التقييم الشّفهي والملاحظة المباشرة، ودفتر الأنشطة وأوراق العمل.

ـ يتمّ تقييم المتعلّم من خلال اشراكه في أنشطة تمكّنه من التّعرف على الأصوات وابتكار كلمات جديدة تتوافق مع الصوت.

ـ يتمّ تقييمه من خلال نطق المقاطع نطقا سليمًا، وقراءة الكلمات بشكل صحيح، ومعرفة مواضع الحرف في الكلمة، بالإضافة إلى الكتابة بأقل عدد ممكن من الأخطاء الإملائية، واكتساب معاني الكلمات ومفردات جديدة.

ويعود ذلك إلى تحديد نقاط القوة والضّعف؛ أي الكشف عن المهارات التي يتقنها المتعلّم جيّدا والتي لا يزال بحاجة إلى تطويرها. وذلك من خلال التفاعل اللفظي مع المتعلّم مثل طلب منه

القراءة بصوت مرتفع، فتقييم المتعلّم في مهاراته الصّوتية يضمن له بناء أساس قوي لتعلّم القراءة والكتابة بنجاح.

السّؤال الخامس عشر: ما الصّعوبات التي تواجهها في تدريس مهارات الوعي الصّوتي؟

يتبيّن لنا بعد الاطلاع على إجابات المعلّمين وجود تشابه كبير حول الصّعوبات التي يواجهونها في تدريس مهارات الوعي الصّوتي والتي يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية:

ـ عدم توفر الأدوات والوسائل المساعدة على التدريس.

ـ الحجم السّاعي الخاص بممارسة الوعي الصّوتي قليل.

ـ الفروقات الفردية.

ـ عدم اتقان النطق الصحيح للحروف.

ـ قلة الثراء اللّغوي لديهم وعدم تخزين اللغة اللّفظية في الذّاكرة، وعدم القدرة على استرجاعها.

تشكّل هذه الصّعوبات عائقا كبيرًا في تدريس مهارات الوعي الصّوتي؛ حيث أنّ تعليم هذه المهارات يعتمد بشكل أساسي على الأنشطة التّفاعلية والمواد السّمعيّة مثل البطاقات الصّوتية، فغياب هذه الأدوات يجعل العملية أقلّ فعاليّة.بالإضافة إلى المناهج المكثّفة وعدم تخصيص وقت كافٍ للإلمام بجميع مهارات الوعي الصّوتي، فهي تحتاج إلى تدريب وتكرار مستمر لترسيخها في أذهان المتعلّمين، مما يؤدي إلى ضعف في القراءة والكتابة. وكذلك عدم مراعاة مستويات المتعلمين، حيث تختلف قدراتهم في تمييز الأصوات؛ فبعضهم يكتسبها بسرعة، بينما آخرون يحتاجون إلى دعم مكثّف.

2-1-3 المحور الثالث: أهمية مهارة الكتابة

السّؤال السّادس عشر: لماذا تعدّ مهارة الكتابة ضرورية لدى متعلم السنة أولى ابتدائي؟

بعد الإطّلاع على إجابات المعلّمين تبين أنّ هذا السّؤال نال اهتمامًا بالغًا، حيث قدم المعلّمين أهمية مهارة الكتابة لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي نذكر ما ورد منها:

ـ تعدّ الكتابة همزة وصل بين المتعلّم ومعلّمه.

ـ تعتبر انطلاقة جيدة لمستوى تعليمي جيّد.

ـ تساعد المتعلّم على الربط بين المنطوق والمكتوب.

ـ تعد وسيلة الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها للرجوع إليها.

ـ الكتابة هي إنتاج للقراءة وتعبير عن مقدار ما اكتسب المتعلم من معارف.

ـ تساعد على تحسين الخط، والتهجئة، والقراءة، ومعرفة شكل الحروف كتابةً.

ـ الكتابة مهارة ضرورية لأنها تعكس مدى تحكّم المتعلّم وإدراكه للأصوات وتمثيلها خطيًا أي ربط الوحدة الصّوتية بشكلها الخطي.

تثبت إجابات المعلمين إدراكهم التّام لأهميّة الكتابة لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي، فهي مهارة ضرورية لأنّها تعكس مدى تحكّم المتعلّم وإدراكه للأصوات وتمثيلها خطيًا، أي ربط الوحدة الصّوتية بشكلها الخطّي، وذلك بمعرفة أنّ كل صوت أو مجموعة أصوات تقابلها علامة كتابية معيّنة؛ حيث يتمكّن المتعلّم من تحويل ما يسمعه إلى ما يكتبه بدقّة، الأمر الذي يساعده على استيعاب النّظام الصّوتي والكتابي للغة مثلًا:عند سماع المتعلّم صوت "ت" وصوت "طَ" يدرك الفرق بينهما، كما يعرف أنّ الصوت "تَ" يمثله خطيا حرف "ت" و"ط" يمثله حرف "ط"، ثم عندما يملي عليه المعلّم كلمة "توت" يكتبها بالتاء، وعندما يملي عليه "طاولة" يكتبها بالطاء.

وهي بذلك تساعد على الربط بين المنطوق والمكتوب من خلال تحويل سلسلة من الأصوات المنطوقة إلى سلسلة من الرموز المكتوبة على سبيل المثال: عندما ينطق كلمة " كتاب" فإنّه يكتبها "كتاب"فهذه العملية ترسّخ في ذهن المتعلّم.

كما أنّها تساعد على تحيسن الخط من خلال كتابة المتعلّم مرارا وتكرارا، والتهجئة بتجزئة الكلمة المنطوقة إلى أصواتها ثم ربط كلّ صوت بالشّكل المكتوب، بالإضافة إلى القراءة وذلك بفك ترميز الكلمات عند القراءة وتنظيم الأفكار في جمل وفق قواعد نحوية وبناء منطقي، ومعرفة شكل الحروف كتابة؛ حيث يقوم المتعلّم برسم الصّوت بنفسه ليثبّت شكل الحرف وطريقة كتابته في الذاكرة

بشكل أعمق. فمهارة الكتابة تسهم في النمو الشامل للمتعلّم وتطوره الأكاديمي والإجتماعي، بالإضافة إلى تطوير الإبداع والخيال لديه.

السّؤال السّابع عشر: ما أبرز الجوانب التي تجعل مهارة الكتابة أساسية في بداية المرحلة الابتدائية؟

يرى بعض المعلّمين أنّ أبرز الجوانب التي تجعل مهارة الكتابة ضرورية لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي تتمثّل في بناء الثقة بالنّفس لأنها تؤثر بشكل كبير في دافعية المتعلّم ومشاركته، فالثقة تكسر حاجز الخوف وتشجع على الاستمرارية.

أما البعض الآخر فيرى أنّ النمو اللّغوي والمعرفي هو الذي يجعل مهارة الكتابة أساسية في بداية المرحلة الابتدائية لأنّ المتعلّم يمتلك حصيلة لا بأس بها من المفردات ويستطيع تكوين جمل بسيطة ومعقدة من خلال تطبيق مهارات الوعي الصّوتي، مما يساعده على تجسيد اللغة المنطوقة وتحويلها إلى مكتوبة.

السّؤال الثّامن عشر: ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلّم في تعليم مهارة الكتابة في السنة أولى ابتدائي؟

بناء على ما ورد في إجابات المعلّمين، يتّضح وجود اتفاق على أن أبرز التحديات التي يواجهها المعلّم في تعليم مهارة الكتابة في السّنة أولى ابتدائي تتمثل في:

- **صعوبة التحكم في مسك القلم.**
- **ورسم الحروف بالمقاييس.**
- **خلط بين حركات الحروف.**
- **نقص الدعم الاسري.**
- **عدم اتباع السطر عند الكتابة.**
- **عدم ترك بياض عند الكتابة.**

ولعلّ السبب الرئيسي في كلّ هذه المشكلات يكمن في ضعف مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلّم، حيث لا يدرك جيدا حروف اللغة وأصواتها، وقد يكون السبب في دخول الطفل إلى السّنة الأولى ابتدائي بالإعفاء وهو غير متمكّن من الحروف وغير مهيّء لأنْ يدرسَ في السّنة الأولى، وقد يعود إلى نقص الذاّكرة الحركية؛ حيث يحتاج المتعلّم إلى تكرار حركة رسم الحرف لترسيخها، مما يؤدي إلى إحباط المتعلّم وإذا لم يجد دعمًا أسريًا فإنّه يفقد دافعيته، وهذا ما يؤثر سلبًا على الكتابة.

السّؤال التّاسع عشر:هل هناك مهارات أخرى تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة في السنة الأولى ابتدائي؟

يمكن توضيح الإجابات عن هذا السّؤال في الجدول الآتي:

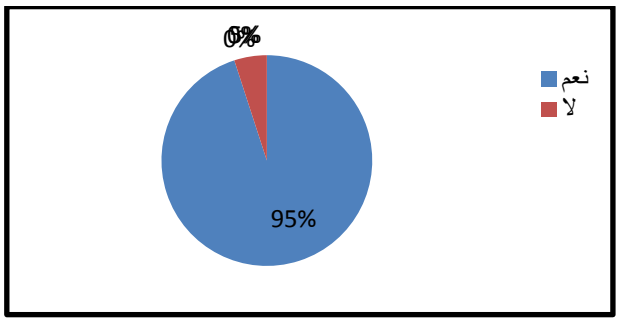
الجدول (10)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	٪95
لا	01	٪5
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح مهارات تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة

كما يمكن ترجمة بيانات هذا الجدول وفق هذه الدائرة النسبية:

الدائرة النّسبية رقم(10)



توضح مهارات تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة

نستشف من بيانات الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من المعلمين ترى أنّ هناك مهارات أخرى تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة خاصة في بداية المرحلة الابتدائية، حيث بلغ عددهم (19) تسعة عشر معلّمًا، بما يعادل نسبة (95٪)، ويعني ذلك أن مهارة الكتابة لا تحدث بمعزل عن غيرها من المهارات الأخرى، فهي تشكّل علاقة تبادل خاصّة مع مهارة القراءة خاصة؛ حيث تغذّي كلّ منهما الأخرى وتعزّزها بطرق متعدّدة، إذ لا يمكن لأحدهما أن ينمو بمعزل عن الآخر، فالقراءة تزود المتعلّم بمفردات جديدة وتراكيب لغوية متنوّعة مما يجعله أكثر قدرة على استخدام اللّغة المكتوبة بفعالية، كما أنّ الكتابة تعزّز فهم المقروء، في حين يرى (01) معلّم واحد أنّ مهارة الكتابة لا تتطور جنبًا إلى جنب مع مهارات أخرى.

2-1-4 المحور الرّابع: أهمية مهارة القراءة

السّؤال العشرون: هل تعدّ مهارة القراءة ضرورية لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائي؟

سنوضح إجابات هذا السؤال وفق الجدول الآتي:

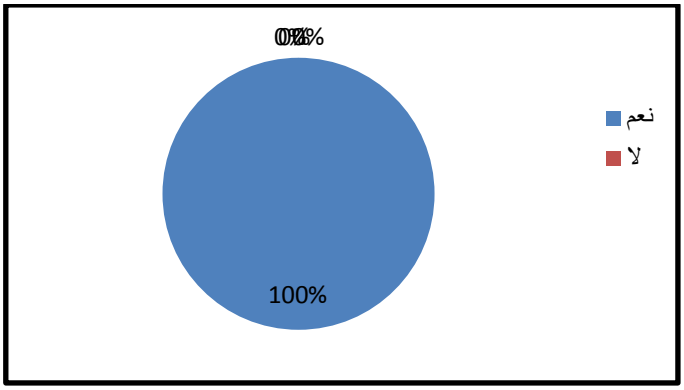
الجدول (11)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	٪100
لا	00	٪0
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح آراء المعلّمين عن مدى ضرورة مهارة القراءة لمتعلّم السنة أولى ابتدائي

ويمكن ترجمة بيانات هذا الجدول في الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (11)



توضّح آراء المعلمون عن مدى ضرورة مهارة القراءة لمتعلم السنة أولى ابتدائي

تحدد هذه البيانات إجماع الفئة المستجوبة على أن مهارة القراءة ضرورية لمتعلّم السّنة الأولى ابتدائي، لأنّها بمثابة المفتاح الذي يفتح له أبواب التعلّم والمعرفة وذلك من خلال اكتسابه للمعلومات وتنمية التفكير لدى المتعلّم، وتحقيق التواصل مع الآخرين ويعود ذلك إلى توسيع المفردات وتحسين اللّغة، فغياب القراءة يؤدي إلى عزل المتعلّم عن تدفّق المعلومات وبالتالي يجد صعوبة في التّعبير عن أفكاره والتواصل.

كما أنّ إتقان المتعلّم للقراءة في الصّف الأول يضمن له استعداد لمواجهة التحديات في المراحل التّعليمية اللّاحقة، وذلك بتزويده بمجموعة من المهارات التي تمكّنه من التواصل الفعال، فهي ضرورية خاصة للنّجاح في المستقبل.

السّؤال الواحد والعشرون: ما العلاقة بين تعلم القراءة ومهارات الوعي الصّوتي؟

بناء على وجهات نظر الفئة المستجوبة يتبين أنّ العلاقة بين تعلّم القراءة ومهارات الوعي الصّوتي تتمثل في:

ـ تعد مهارات الوعي الصّوتي جزءًا أساسيًا من تنمية مهارة القراءة لدى المتعلّم، حيث تساعدهم على فهم العلاقة بين الأصوات والحروف

ـ يشكّل الوعي دورًا مهمًا في اكتساب الطّفل للقراءة، فالكلمات المكتوبة تقابل الكلمات المنطوقة، لذلك يجب أن يكون لدى المتعلّم وعيًا بأصوات الكلام والحروف التي تمثلها

ـ يساعد الوعي الصّوتي في التهجئة والتّلفّظ الصحيح ويرتبط ارتباطًا مباشرًا بمهارة القراءة، فكلما أتقن المتعلم مهارات الوعي الصّوتي كلما تمكن من القراءة الصحيحة.

إذن يمكن القول إنّ الوعي الصّوتي هو العنصر الأساسي الذي تبنى عليه مهارة القراءة، فالعلاقة بينهما هي علاقة تكامليّة، حيث يعتمد تعلّم القراءة بشكل كبير على مهارات الوعي الصّوتي ومدى اتقانها لدى المتعلّم، وفي المقابل يمكن أن تسهم القراءة في تعزيز هذه المهارات وتطويرها.

السّؤال الثّاني والعشرون: هل تسهم مهارة االقراءة في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب؟

تجسّدت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول الآتي:

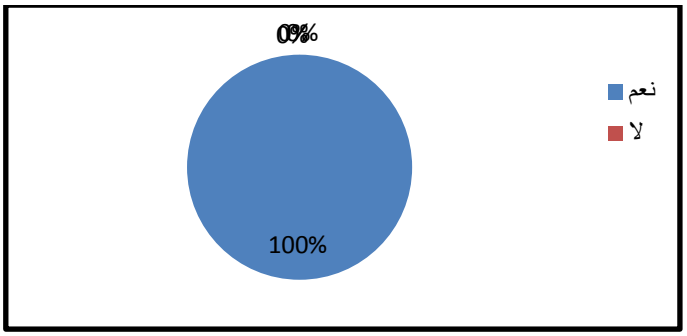
الجدول (12)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	٪100
لا	00	٪0
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح مدى إسهام مهارة القراءة في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم(12)



دائرة توضح مدى إسهام مهارة القراءة في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب

توضّح نتائج الجدول أعلاه إجماع الفئة المستجوبة على أنّ مهارة القراءة تسهم في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب، وذلك لأنّها عملية عقلية تهدف إلى التعرف على الحروف والنطق بها فهي تعتمد على القدرات العقلية نحو: الذّكاء والتّحليل ممّا يؤدي إلى تطوير التركيز والاستيعاب، كما أنّها من أقوى الأدوات لتحفيز وتنشيط الذّاكرة، حيث تكسب المتعلّم الهدوء والتّأني والاعتماد أكثر على حاستي السّمع والرؤية ليقرأ الكلمات والجمل قراءة سليمة توصله إلى الفهم الصّحيح للمطلوب، أو الكتابة الصّحيحة لما يملى عليه.

السّؤال الثّالث والعشرون: هل تعلّم التهجئة يعتمد بشكل كبير على قوة الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي؟

تتحدد إجابات المعلمين عن هذا السؤال في بيانات الجدول الآتي:

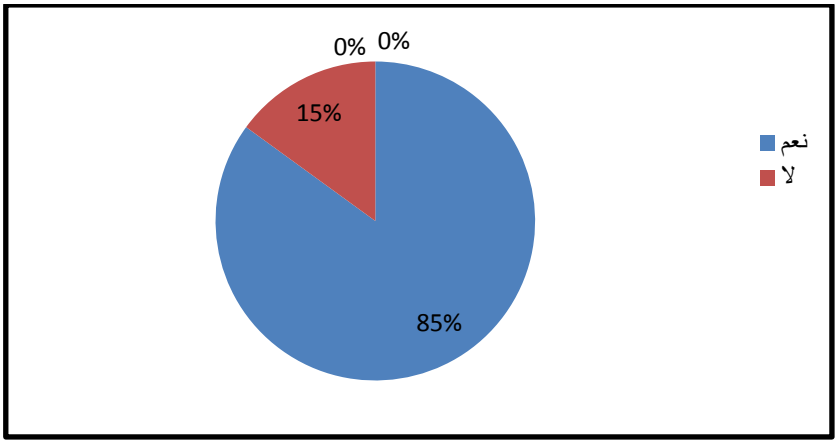
الجدول(13)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	٪85
لا	3	٪15
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح مدى اعتماد تعلّم التّهجئة على قوة الوعي الصّوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم(13)



دائرة توضّح مدى اعتماد تعلّم التّهجئة على قوة الوعي الصّوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي

يتجلّى من نتائج الجدول أن **سبعة عشر معلمًا** (17) يرون أنّ تعلّم التّهجئة يعتمد بشكل كبير على قوة الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي، مما يعني أنّ الطفل إذا امتلك وعيًا صوتيًا جيدًا يستطيع أن يقرأ الكلمة من خلال تجزئتها وتحليلها إلى مقاطع صوتيّة أو إلى أصوات مما يساعده على قراءتها بطريقة صحيحة ومن ثمّ القدرة على فهمها.

في حين يرى (3) ثلاثة معلمين أنّ التّهجئة لا تعتمد بشكل كبير على قوة الوعي الصّوتي بما يعادل نسبة (15٪)، ولعل السبب في ذلك وجود كلمات ذات تهجئة غير صوتية مثل الحروف التي تكتب ولا تنطق، وقد يختلف النطق الفعلي للكلمات في اللّهجات العامية عن النطق القياسي الذي تكتب به الكلمات. وعلى الرّغم من ذلك فهذه الأسباب لا تقلل من الأهمية الكبيرة للوعي الصّوتي وأثره في تعلّم التّهجئة.

2-1-5 المحور الخامس: أثر مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم الكتابة والقراءة

السّؤال الرّابع والعشرون:هل ترى أنّ الوعي الصّوتي مهارة أساسية لتعلّم مهارتي الكتابة والقراءة؟

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

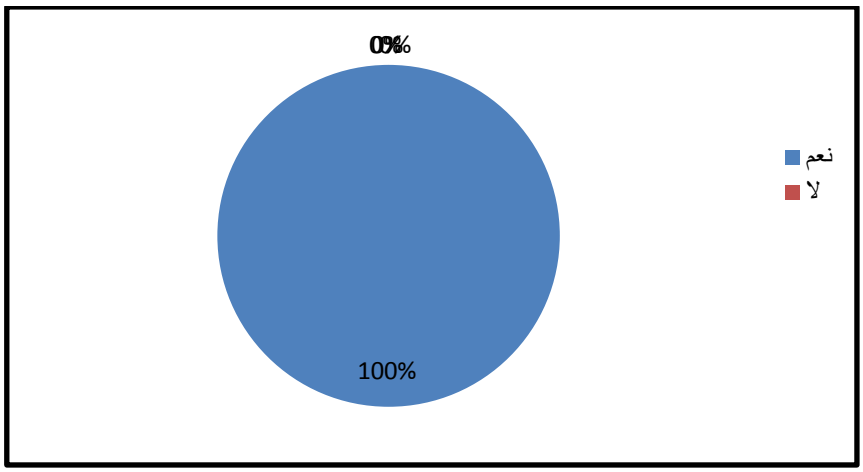
الجدول(14)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	٪100
لا	00	٪0
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح رؤية المعلمون حول تأثير الوعي الصوتي في تعلم الكتابة والقراءة

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول وفق الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (14)



دائرة توضّح رؤية المعلمون حول تأثير الوعي الصّوتي في تعلم الكتابة والقراءة

بناء على نتائج الجدول يتبيّن لنا إجماع الفئة المستجوبة على أنّ الوعي الصّوتي مهارة أساسية لتعلّم الكتابة والقراءة، وذلك لأنّه يساعد المتعلّم على إدراك أنّ الكلمات تتكون من أصوات فردية وأنّ هذه الأصوات يمكن تمثيلها بحروف؛ أي أنّ لكلّ صوت منطوق رمزًا مكتوبًا، وبالتالي يكون قادرا على القراءة بطلاقة، فهو يمكّن المتعلّم من فكّ رموز الكلمات وتحليلها عند القراءة وتكوين الكلمات عند الكتابة، فمهارات الوعي الصّوتي تعدّ همزة وصل بين الكتابة والقراءة.

السّؤال الخامس والعشرون: هل يساعد الوعي الصّوتي المتعلم في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف الكتوبة؟

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

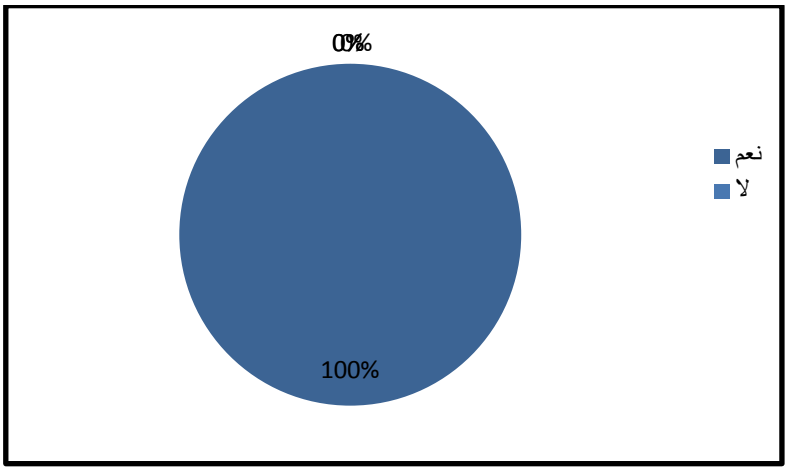
الجدول (15)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	٪100
لا	00	٪0
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح مدى مساعدة الوعي الصّوتي للمتعلّم في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول وفق الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (15)



دائرة توضّح مدى مساعدة الوعي الصّوتي للمتعلّم في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة

توضّح نتائج هذا الجدول إجماع الفئة المستجوبة على أنّ الوعي الصّوتي يساعد المتعلّم في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة، وذلك من خلال إدراك الوحدات الصّوتية ومعالجتها، بالإضافة إلى تحليل الكلمات إلى أصوات ومطابقتها بالحروف التي تمثّلها في اللّغة المكتوبة.

السّؤال السّادس والعشرون: ما أثر اكتساب مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم كل من الكتابة والقراءة؟

يتّضح من آراء المعلمين أن أثر اكتساب مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم كلّ من الكتابة والقراءة يتمثّل في:

ـ أنّه يساعد المتعلّم على تقسيم الكلمة إلى أصوات وإعادة دمجها، وبالتّالي قراءة الكلمات الجديدة بسهولة، وكتابة الحروف المناسبة لكلّ صوت.

ـ يساعد على الرّسم الصّحيح للحروف وتفادي الأخطاء الإملائية

ـ يساعد على التركيز والدّقة عند القراءة والكتابة لمعرفته وإدراكه أنّ أي تغيّر في الحرف(الصّامت) أو الحركة(الصّائت) سيغيّر المعنى

ـ يسهم في وصول المتعلّم إلى مرحلة التمكّن من القراءة والكتابة بيسر، وذلك بالاعتماد على مهارات الوعي الصّوتي.

تؤثّر مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم الكتابة والقراءة، وذلك من خلال قدرة المتعلّم على تقسيم الكلمة إلى أصواتها وإعادة دمجها، مما يسهّل عليه قراءة الكلمات الجديدة وكتابة الحروف المناسبة لكلّ صوت، الأمر الذي يشكّل جوهر الوعي الصّوتي، إذ يسهم في زيادة التّركيز والدّقة عند القراءة والكتابة، حيث يدرك المتعلّم أنّ أي تغيّر في الحرف سيغير في المعنى تمامًا، مما يضمن له بناء أساس قويّ في التمكّن من القراءة والكتابة.

السّؤال السّابع والعشرون: هل يمكن للتكنولوجيا أن تسهم في دعم تطوير مهارات الوعي الصوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة؟

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

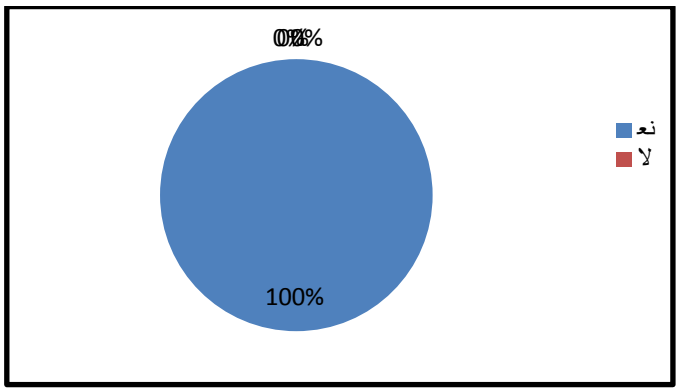
الجدول (16)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	٪100
لا	00	٪0
المجموع	20	٪100

جدول يوضّح مدى إسهام التكنولوجيا في دعم تطوير مهارات الوعي الصّوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول وفق الدائرة النسبية الآتية:

الدائرة النسبية رقم (16)



دائرة توضّح مدى إسهام التكنولوجيا في دعم تطوير مهارات الوعي الصّوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة

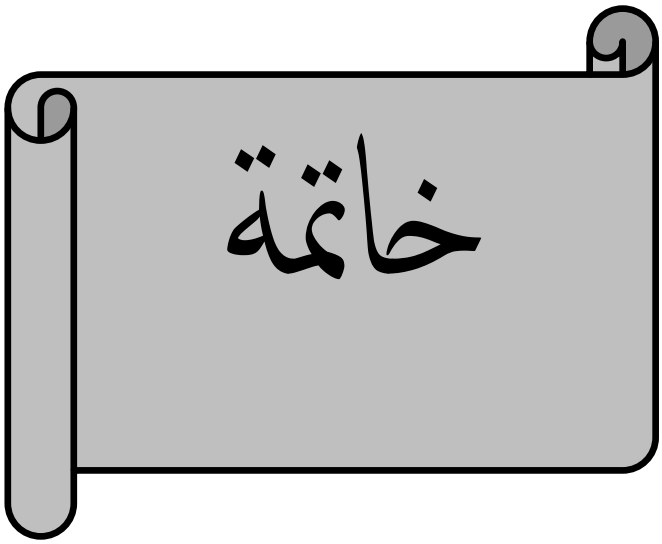
يتّضح من بيانات هذا الجدول أن جميع المعلمين متفقون على أنّ التكنولوجيا تسهم بشكل كبير في تطوير الوعي الصّوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة، وذلك من خلال تطبيق ألعاب تفاعلية تتضمن صورًا ورسومًا وأصواتًا جذابة تجعل التّعلمّ ممتعا وتفاعليًا، أو أدوات تعليمية متخصّصة تستخدم لتقديم دروس الوعي الصّوتي وعلاقته بالحروف والأصوات، فالتكنولوجيا تساعد المتعلّم على بناء أساس قوي في هذه المهارات اللّغوية الأساسية.

– خلاصة الفصل:

أظهرت الملاحظة الميدانية لمهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّمي السّنة الأولى ابتدائي أهمية بالغة في فهم تأثير هذه المهارات على اكتساب القراءة والكتابة، إذ تكشف الدّراسة عن وجود تفاوت في مستويات اتقان مهارات الوعي الصّوتي لدى هذه الفئة العمرية، مع التّركيز الملحوظ للمعلّمة على مهارتي التّقطيع الصّوتي والحذف، دون منح اهتمام كافٍ لبقية المهارات؛ وذلك بسبب المنهج الدراسي المكثّف الذي يجعلهم لا يتطرقون لجميع مهارات الوعي الصوتي.

وبعد دراسة أسئلة الاستبانات الموجّهة لمعلّمي السّنة الأولى ابتدائي، من خلال الاطّلاع على إجاباتهم، يتبين وجود تشابه وتقارب في وجهات نظر الفئة المستجوبة حول مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم مهارتي الكتابة والقراءة، حيث أجمعوا على أنّ الوعي الصّوتي يتمثّل في فهم المتعلّم أنّ الكلمات تتكون من مقاطع صوتية، وقدرته على تقسيمها و إعادة دمجها لتكوين كلمات جديدة؛ وذلك بالتّكرار وكثرة الأنشطة التي تعزّز مهارات الوعي الصّوتي.

إلّا أنّهم اتفقوا على افتقار كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي لهذه النّشاطات، ممّا ينعكس ذلك على القراءة والكتابة؛ فعندما يتقن المتعلّم مهارات الوعي الصّوتي ويربط الحروف بالأصوات فإنّه يفك رموز الكلمات بشكل أسرع؛ وهذا ما يزيد من تركيزه على فهم المعنى.


خاتمة

بعد التعرّف على مهارات الوعي الصّوتي وإبراز أثرها في تعلّم مهارتي الكتابة والقراءة لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي، توصلنا إلى جملة من النتائج سنلخّصها في النقاط الآتية:

أولاً–نتائج عامة تخص الجانب النظريّ:

1- يعدّ الوعي الصّوتي الأساس الّذي تبنى عليه مهارتي القراءة والكتابة.

2- الوعي الصّوتي هو الوعي بالأصوات التي تشكّل اللّغة المنطوقة والقدرة على التعامل معها.

3- الوعي الصّوتي هو قدرة المتعلّم على التمييز بين الأصوات والتلاعب بها، بالإضافة إلى تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، وإعادة دمجها لتكوين كلمات.

4– تتمثّل مهارات الوعي الصّوتي في التمييز والتقطيع والحذف والإضافة والاستبدال وغيرها.

5– تعدّ القراءة مهارة من المهارات اللّغوية، وهي تحويل الكلام المكتوب إلى كلام منطوق مع فهم مضمونه وتحليله ونقده.

6– تعتمد القراءة الصّامتة على البصر دون إصدار صوت؛ أي قراءة المكتوب دون استعمال الرموز المنطوقة.

7– أمّا القراءة الجهرية فهي تعتمد على البصر لرؤية الرمز المكتوب، وفهم معانيه.

8– يؤثّر الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة وذلك من خلال التمكّن من مهارات الوعي الصّوتي.

9– تنمية مهارات الوعي الصّوتي وتطويرها يؤدي إلى تحسين القراءة لدى المتعلّم.

10– يكون المتعلّم قادرًا على الرّبط بين المنطوق والمكتوب بمهارات الوعي الصّوتي.

ثانيًا–نتائج تخصّ الجانب التطبيقي:

بعد الحضور الميدانيّ الّذي كان بإحدى مدارس دائرة وادي الزناتي ولاية قالمة، وتوزيع مجموعة من الاستبانات على مجموعة من المعلّمين الّذين يدرّسون السّنة أولى ابتدائيّ توصلنا إلى:

1– يعتمد تطبيق مهارات الوعي الصّوتي على السّمع والرّؤية، حيث يتمّ تطبيقه شفويًا في القسم وذلك بالاستعانة بالسّبورة، والألواح، وحركات اليد والأرجل مثل: التصفيق والقفز.

2– عدم التركيز على جميع مهارات الوعي الصّوتي، وإنما التركيز على مهارتين أو ثلاث مهارات على الأكثر خاصّة مهارتي التّقطيع، والحذف، باعتبارها أكثر المهارات التي تساعد المتعلّم على التّهجئة وتعلّم القراءة بطلاقة.

3– افتقار الكتاب المدرسي للسّنة أولى ابتدائيّ لأيقونات تبرز جميع مهارات الوعي الصّوتي.

4– يكون المتعلّم من خلال مهارات الوعي الصّوتي قادرًا على تجزيء الجملة أو الكلمة شفويًا عن طريق القفز أو التصفيق أو الخطوات، وهذه الآاليات تحفّزه ليجيد مهارة القراءة.

5– العمل بمهارات الوعي الصّوتي في مختلف أنشطة اللّغة العربيّة خاصة في القراءة الإجماليّة، وفهم المنطوق، وفهم المكتوب.

6– يؤثّر الوعي الصوتي تأثيرًا كبيرًا في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، والتمكّن منها مما يساعده على النجاح والتفوّق في المراحل اللاّحقة.

7– يضمّ دفتر أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ أيقونات تتضمّن تطبيق مهارات الوعي الصّوتي نحو: أيقونة "**أكتشف وأثبت**"، وأيقونة "**أنتج**".

8– يتّضح من خلال تحليل الاستبانات أنّ المعلّمين لا يدركون مفهوم الوعي الصّوتي بشكل أعمق من طرف معلّمي السّنة الأولى ابتدائيّ، وذلك بسبب عدم وجود تدريب مستمر حول استراتيجيات تدريسه.

9– عدم وضع منهجية لتدريس مهارات الوعي الصّوتي؛ فكلّ معلّم يعتمد أسلوبًا معيّنًا لتدريسها، بالإضافة إلى أنّ الأنشطة المطبّقة في القسم حول هذه المهارات عشوائية نوعًا ما وغير مرتبطة ببعضها.

ثالثًا–التّوصيات والاقتراحات:

بعد تتبع واقع تدريس مهارات الوعي الصّوتي لدي متعلّم السّنة الأولى ابتدائي سنقدّم بعض الاقتراحات للعناية أكثر بهذه المهارات لما لها من أهمية كبيرة في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة نذكر منها:

1–لتطوير تدريس مهارات الوعي الصّوتي من الضّروري تزويد المعلّمين بالمعرفة النّظرية والعمليّة الكافية بالوعي الصّوتي، وكيفية تقييم هذه المهارات.

2– وضع برامج تدريبية مخصّصة ومكثّفة تركّز على شرح مفهوم الوعي الصّوتي بشكل دقيق ومفصّل.

3– تنظيم ورشات عمل للمعلّمين لتبادل الأفكار والممارسات النّاجحة والتّحدّيات التي يواجهونها في تدريس مهارات الوعي الصّوتي.

4– دمج مهارات الوعي الصّوتي في الأنشطة اليومية مثل: القراءة الإجمالية، وتخصيص وقت كافٍ لتدريس مهارات الوعي الصّوتي.

5– يمكن استخدام تطبيقات وألعاب تفاعليّة تركّز على مهارات الوعي الصّوتي وتعلّم الحروف والأصوات، بشرط أن تكون مناسبة لعمر المتعلّمين.

6– تطوير أنشطة الكتابة الواعية صوتيًا من خلال تشجيع المتعلّم على تحليل الكلمة صوتيًا قبل الكتابة.

وفي الختام لا ندعي بما توصلنا إليه من نتائج أنّنا قد سبرنا أغوار الموضوع، وقدّمنا الصّورة الوافيّة لمهارات الوعي الصّوتي في الواقع التعليميّ، ورصد أثرها في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائيّ، فهو في حاجة إلى باحث وناقد يستوفي نقائصه وما لم نتمكن من الاهتداء إليه، ونسأل الله تعالى أن يكون في هذا الجهد ما يحقق الفائدة في مجال البحث العلمي.

ملحق

الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

مهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي

استبانة موجهة لمعلمي السّنة الأولى ابتدائي

إعداد الطّالبة:
فراح عياشي

اشراف الأستاذة الدّكتورة:
حدة روابحية

السّنة الجامعية: 2025/2024

ملحق: **استبانة موجّهة لمعلّمي السّنة الأولى ابتدائي**

يسرنا أن نقدم إليكم هذه الاستبانة التي تمّ تصميمها لجمع البيانات والمعلومات الضروريّة لإنجاز بحثنا العلمي، وهو جزء من متطلبات الحصول على شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص **"لسانيات تطبيقيّة"**، بعنوان " **مهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي"**.

ونهدف من خلالها إلى معرفة آراء معلمي السّنة الأولى ابتدائي حول مهارات الوعي الصّوتي، وكيفية تنميتها وتمكّن متعلم السّنة الأولى ابتدائي منها، وما أثرها في تعلم الكتابة والقراءة.

ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نرجو منكم الإجابة عن أسئلة الاستبانة بتمعّن، ونودّ إعلامكم أنّ جميع إجاباتكم لن يتم استخدامها إلّا في إطار الأهداف العلميّة للدّراسة.

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

– **السّن:** - من 30 إلى 40 ☐

- ما فوق 40 ☐

– **الخبرة:** - أقل من 5 سنوات ☐

- من 5 إلى 10 سنوات ☐

- أكثر من 10 سنوات ☐

- **الشّهادة المتحصل عليها:** ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ تكوين آخر ☐

المحور الثاني: طبيعة الوعي الصوتي وأهميته ومدى اهتمام المنظومة التربوية به

1) ما مفهومكم للوعي الصّوتي؟

.....

.....

.....

2) هل راعت المنظومة التربوية في الجزائر تعزيز مهارات الوعي الصوتي؟

نعم ☐

لا ☐

3) هل تعتقد أن المناهج الدّراسيّة الحاليّة تغطي الوعي الصوتي بشكل كاف؟

نعم ☐

لا ☐

4) هل هناك مبادرات أو نشاطات على مستوى المنظومة التربوية تهدف إلى تعزيز الوعي الصوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي؟ نعم ☐

لا ☐

5) ما دور الوعي الصوتي في تعلم اللغة العربية؟

.....

.....

6) ما أبرز مراحل تطوّر الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة أولى ابتدائي؟

.....

.....

.....

7) ما الآليات والأدوات التي تساعد معلم الصف الأول ابتدائي من تبليغ مهارات الوعي الصوتي ؟

.....

.....

.....

8) ما أكثر مهارات الوعي الصّوتي الّتي يتقنها متعلّم السّنة أولى ابتدائي:

- مهارة التمييز ☐
- مهارة التقطيع ☐
- مهارة الحذف ☐
- مهارة الإضافة ☐
- مهارة التعويض والإستبدال ☐
- مهارة العزل ☐
- مهارة الدمج أو التركيب ☐

9) أين تتجلّى مهارات الوعي الصّوتي في الكتاب المدرسي؟

.....

.....

.....

.....

10) أين تتجلى مهارات الوعي الصّوتي في دفتر الأنشطة في اللغة العربية؟

.....

.....

.....

.....

11) هل يمكن لطرائق التدريس أن تؤثّر في تنمية مهارات الوعي الصوتي؟

نعم ☐

لا ☐

12) ما أبرز الإستراتيجيات التي تعتمدونها لتطوير مهارات الوعي الصّوتي؟

.....

.....

.....

.....

13) كيف يتم تقييم المتعلم لمعرفة مدى اكتسابه مهارات الوعي الصّوتي؟

.....

.....

.....

.....

14)ما الصّعوبات التي تواجهها في تدريس مهارات الوعي الصّوتي؟

.....

.....

.....

.....

المحور الثالث: أهمية مهارة الكتابة

15) لماذا تعدّ مهارة الكتابة ضرورية لدى متعلم السّنة الأولى ابتدائي؟

.....

.....

.....

.....

16) ما أبرز الجوانب التي تجعل مهارة الكتابة أساسية في بداية المرحلة الابتدائية؟

بناء الثقة بالنفس ☐

النمو اللغوي والمعرفي ☐

التواصل ☐

إجابة أخرى ☐

أذكرها:.....

.....

....

17) ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلم في تعليم التلميذ مهارة الكتابة في السنة الأولى ابتدائي؟

.....

.....

.....

18) هل هناك مهارات أخرى تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة في بداية المرحلة الإبتدائية؟ نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم، ما هذه المهارات؟

.....

.....

.....

المحور الرابع: أهمية مهارة القراءة

19) هل تعدّ مهارة القراءة ضرورية لمتعلم السنة الأولى ابتدائي؟ نعم ☐

لا ☐

20)ـ ما العلاقة بين تعلم القراءة ومهارات الوعي الصوتي؟

.....

.....

.....

21) هل تساعد مهارة القراءة في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب؟ نعم ☐

لا ☐

كيف ذلك؟

.....

.....

.....

22) هل تعلم التّهجئة يعتمد بشكل كبير على قوة الوعي الصوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي؟ نعم ☐

لا ☐

كيف ذلك؟

.....

.....

.....

المحور الخامس: أثر مهارات الوعي الصوتي في تعلم الكتابة والقراءة

23) هل ترى أن الوعي الصوتي مهارة أساسية لتعلم الكتابة والقراءة؟

نعم ☐

لا ☐

24) هل يساعد الوعي الصوتي التلاميذ في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة؟

نعم ☐

لا ☐

كيف ذلك؟

.....

.....

25) كيف تُسهِم الأنشطة التعليمية في تنميّة مهارات الوعي الصوتي وتطويرها؟

.....

.....

26) ما أثر اكتساب مهارات الوعي الصوتي في تعلم كل من الكتابة والقراءة.

.....

.....

.....

27) هل يمكن للتكنولوجيا أن تسهم في دعم تطوير الوعي الصوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة؟ نعم ☐

لا ☐

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا: المصادر:

– محمود عبّود وآخرون

1- كتابي في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2024-2025.

– محمود عبّود وآخرون

2- دفتر الأنشطة في اللّغة العربية، التّربية الإسلامية، التّربية المدنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2024-2025.

– محمد العابدي وآخرون

3- كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ، المكتبة الوراقة الوطنية، المغرب، (د. ط)، 2019م.

ثانيا: المراجع العربية

– ابتسام محفوظ أبو محفوظ:

3–المهارات اللغوية، جامعة القصيم، كلية العلوم و الآداب بضرية، دار التدمرية، المملكة العربية السّعوديّة، الرياض، ط1، 2017م.

– إبراهيم أنيس:

4–الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة، مصر، (د.ط)، (د.ت).

– إبراهيم علي ربابعة:

5–مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة، (د.ط).

– ابن جني(أبو الفتح عثمان، ت 354هـ):

6-سر صناعة الاعراب، تح/ ابراهيم مصطفى وآخرون، ج1، مكتبة البابي الحلبي وأولاده، بمصر، سبتمبر 1954م، ط1.

– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة:

7- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، ط1، 2009م.

– ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم

8- مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2000م.

– رجاء وحيد دويدي:

9- البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق، سورية، ط1، 2000م.

– رحيم يونس كرو العزاوي:

10-مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

– رمضان عبد التواب:

11-المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م.

– عامر قنديلجي:

12- البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1999م.

– عبد الحميد سليمان:

13- صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2013م.

– عبد القادر عبد الصمد

14- المنهج الصوتي الخطي، مدرسة شيخي عبد القادر، تلمسان، 2020/2019.

– عبد الكريم بكّار

15- تجديد الوعي، دار القلم، دمشق، سوريا، دار الشامية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

– عمار بوحوش

16- دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م

– فهد خليل زايد

17- الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنّشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2011م.

– محمد صالح الشّنطي

18- المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية، ط6، 1434هـ.

– محمود السعران

19- علم اللغة مقدّمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1997م.

– اليانور صايغ ـ حداد

20- فحص مهارات أساسية في اكتساب القراءة و الكتابة، جامعة بار، إيلان، السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية، 2008م.

ثالثا: المعاجم

– إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وآخرون

21 - المعجم الوسيط، ج2، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، ط2،(د ت).

– ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني الرازي، ت 395هـ):

22- مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، ج3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت).

– بن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت 711هـ):

23- لسان العرب، مادة (مهر)، مج5، نشر أدب الحوزة، ايران، (د.ط)، 1984م.

– فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي:

24- معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندريّة، مصر، (د.ط)، (د.ت).

– الفيروزابادي (مجد الدين محمد بن يعقوب، ت 817هـ):

25- القاموس المحيط، تح/ أنس محمد الشاميو زكرياء جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2008م.

رابعا: الدوريات (المجلات)

– إبراهيم مهديوي:

26- أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجا، إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط1، أكتوبر 2020م.

– أحمد أحمد سعد

27- قراءة في الدراسات و البحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية للغة العربية التي تضمنها التقرير الصادر عن (ألسكو) تونس 2004، المجلة الجامعة، مج:3، ع18، 2016م.

– أسماء عزيز عبد الكريم، إقبال كاظم حبيتر

28- مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسيي قسم اللغة العربية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، العراق، مج19، ع1، 31 مارس2016م.

– جلاب مصباح

29- علاقة النمو المعرفي بصعوبات التعلّم لدة طفل المدرسة الابتدائية الطفولة الوسطى (6-9سنوات)،مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، الوادي، ع24، ديسمبر2017.

– حسن عمر أحمد أحمد

30- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الطّفولة، ع41، ماي 2022.

– حفصة أحمد الفاسي ومحمود محمد إمام

31- فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، مجلة الدراسات التربوية و النفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مج:11، ع 2، ابريل 2017.

– حمدي حسن عبد الحميد

32- وعي طلاب التعليم العالي ببعض القضايا السياسية والإجتماعية (دراسة استكشافية)، مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق، مصر، مج11، ع25، 1996.

– خالد الوليد شريفي ولهاصي نجيدة

33– الوعي الفنولوجي في تعلّم التهجئة للطّور الأول ابتدائي، مجلة التعليمية، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بالعباس، مج13، ع2، 2023.

– عفاف بنت وصل الله بن عابد العسمي

34– أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارة النطق الصحيح لتلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للنشر العلمي، ع28، 2021.

– محمد السيد ابراهيم سالم

35– فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربيية وعلم النفس، مج117، ع117، يناير 2020.

– مديحه مصطفى علي

36– فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفنولوجي البصرى وأثره على التعبير اللغوي لدى أطفال الروضة، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال،جامعة أسيوط، مصر، ع8، 2019م.

– مريم فرجيوي، صباح حيوان

37– الخصائص النمائية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، الجزائر، مج11، ع2، 2022.

– مسعودة منتصر وآخرون

38– الوعي الفنولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية(4–5)، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع15، جوان2014.

– مصطفى أبو المجد سليمان وآخرون

39– الوعي الفنولوجي الأهمية ـ التشخيص ـ المهارات، مجلة العلوم التّربويّة، جامعة جنوب الوادي، مصر، مج36، ع36، أغسطس 2018.

– منتصر فايز الحمد وحافظ إسماعيلي علوي

40- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قضايا راهنة، مجلة التواصل اللساني، المغرب، مج18، ع(2.1)، 2017.

– هيندة بوحدي

41- دراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، الجزائر، مج9، ع1، 2024.

خامسا: الرسائل والأطروحات

– أزداو شفيقة

42- الوعي الفنولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والأرطفونيا، قسم علم النفس والعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2،(2012/2011).

– علي تهامي على ريان

43- فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة عين شمس، 2013.

– محمد عبد الله عبد المجيد الجالي

44- إستراتيجية مقترحة على مدخل الوعي الصّوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 2020م.

فهرس الصّور والجداول والدّوائر النسبيّة

فهرس الصّور والجداول والدّوائر النّسبيّة

رقم الصورة	العنـــوان	الصفحة
01	أيقونة أكتشف توضّح حرف الثاء	41
02	صورة توضّح حرف الثاء في مختلف المواضع	42
03	صورة توضّح كتابة حرف الثاء بالتّكرار في مختلف مواضعه	42
04	ورقة امتحان توضّح تقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية	43
05	ورقة امتحان توضّح تقطعي الكلمات إلى مقاطع صوتية	44
06	صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية تبيين تلوين الكلمة التي تحتوي على حرف الثّاء	45
07	صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية توضّح عزل حرف الثاء	45
08	صورة من الكتاب المدرسي توضّح كلمات فيها حرف الذال في مختلف المواضع	46
09	صورة من كراس القسم توضّح كتابة حرف الذال في مختلف المواضع	47
10	صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية توضّح عزل حرف الذال	47
11	صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية توضّح تركيب الأصوات للحصول على كلمات	48
12	ورقة امتحان توضّح دمج المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات	49
13	صورة من دفتر أنشطة اللغة العربية تبيين ترتيب ودمج المقاطع الصّوتية لتكوين كلمات	50
14	صورة من الكتاب المدرسي توضّح مراحل اكتشاف حرف الثاء	51
15	صورة من الكتاب المدرسي توضّح مراحل اكتشاف الهمزة	51
16	صورة من دفتر الأنشطة توضح إضافة الهمزة المناسبة لكل كلمة	52
17	ورقة امتحان توضّح إضافة الحرف الناقص في كل كلمة	53
18	صورة من دفتر الأنشطة توضّح إضافة الحرف النّاقص	53
19	صورة توضّح كلمات فيها حرف الزاي	54
20	صورة من السبورة توضّح تطبيق مهارة الاستبدال	55

رقم الجدول والدائرة النسبية	العنـــوان	الصفحة
01	جدول يوضح توزيع المعلمين حسب الجنس	61
	دائرة نسبية توضح توزيع المتعلمين المجيبين حسب الجنس	62
02	جدول يمثل توزيع المعلمين المجيبين حسب السن	62
	دائرة نسبية توضح توزيع المعلمين المجيبين حسب السن	63
03	جدول يوضح توزيع المعلمين حسب الخبرة	63
	دائرة نسبية توضح توزيع المعلمين حسب الخبرة	64
04	جدول يوضح توزيع المعلمين حسب الشهادة المتحصل عليها	64
	دائرة نسبية تمثل توزيع المعلمين حسب الشهادة المتحصل عليها	65
05	جدول يمثل آراء المعلمين عن مدى مراعاة المنظومة التربوية لمهارات الوعي الصّوتي	66
	دائرة نسبية توضح مدى مراعاة المنظومة التربوية تعزيز مهارات الوعي الصوتي	66
06	دول يوضّح آراء المعلمين تغطية المناهج الدراسية حالية للوعي الصوتي بشكل كاف	67
	دائرة وضّح آراء المعلمين تغطية المناهج الدراسية الحالية للوعي الصوتي بشكل كاف	67
07	جدول يوضّح آراء المعلمين عن مبادرات تهدف إلى تعزيز الوعي الصّوتي	68
	دائرة نسبية توضّح نسبة المعلمين عن مبادرات تهدف إلى تعزيز الوعي الصّوتي	68
08	جدول يوضّح أكثر مهارات الوعي الصوتي التي يتقنها متعلّم السنة الأولى ابتدائي	71
	توضح نسبة مهارات الوعي الصوتي التي يتقنها متعلم السنة الأولى	72

	ابتدائي	
09	جدول يوضّح آراء المعلمين حول تأثير طرائق التّدريس في تنمية مهارات الوعي الصوتي	73
	دائرة توضح آراء المعلمين حول تأثير طرائق التّدريس في تنمية مهارات الوعي الصوتي	74
10	جدول يوضّح مهارات تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة	80
	دائرة توضح مهارات تتطور جنبا إلى جنب مع مهارة الكتابة	80
11	جدول يوضّح آراء المعلمون عن مدى ضرورة مهارة القراءة لمتعلم السنة أولى ابتدائي	81
	دائرة توضّح آراء المعلمون عن مدى ضرورة مهارة القراءة لمتعلم السنة أولى ابتدائي	82
12	جدول يوضّح مدى مساعدة مهارة القراءة في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب	83
	دائرة توضح مدى مساعدة مهارة القراءة في تطوير القدرة على التركيز والاستيعاب	83
13	جدول يوضّح مدى اعتماد تعلّم التهجئة على قوة الوعي الصّوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي	84
	دائرة توضح مدى اعتماد تعلّم التهجئة على قوة الوعي الصّوتي لدى متعلم السنة الأولى ابتدائي	85
14	جدول يوضّح رؤية المعلمون حول أن الوعي الصوتي مهارة أساسية لتعلم الكتابة والقراءة	86
	دائرة توضّح رؤية المعلمون حول أن الوعي الصوتي مهارة أساسية لتعلم الكتابة والقراءة	86
15	جدول يوضّح مدى مساعدة الوعي الصّوتي المتعلّم في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة	87

	دائرة توضّح مدى مساعدة الوعي الصّوتي المتعلّم في ربط الأصوات المنطوقة بالحروف المكتوبة	87
16	جدول يوضّح مدى اسهام التكنولوجيا في دعم تطوير مهارات الوعي الصّوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة	89
	دائرة توضّح مدى اسهام التكنولوجيا في دعم تطوير مهارات الوعي الصّوتي وربطه بمهارتي الكتابة والقراءة	89

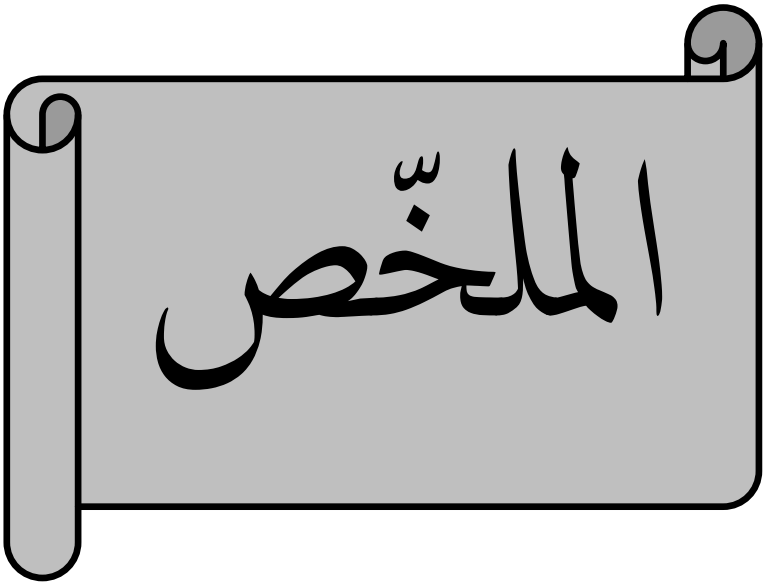
فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدّمة	أ — هـ
فصل أوّل: المرجعيّة النّظرية للدّراسة	
تمهيد	07
أولا: مفهوم المهارة	08
1-مفهومها لغة	08
2-مفهومها اصطلاحا	08
ثانيا: مفهوم الوعي الصّوتي	09
1-مفهوم الوعي لغة	09
2-مفهومه اصطلاحا	10
3-مفهوم الصّوت لغة	10
4-مفهومه اصطلاحا	11
4-1- الصوت الصامت	12
4-2- الصوت الصائت	12
5-مفهوم الوعي الصّوتي	13
ثالثا: عناصر الوعي الصّوتي	16
رابعا: مستويات الوعي الصّوتي	17
خامسا: أهمية الوعي الصّوتي	23
سادسا: الوعي الصّوتي وتعلّم القراءة والكتابة	25
1-مفهوم القراءة	25
1-1 مفهومها لغة	25
1-2 مفهومها اصطلاحا	26
2-أنواع القراءة	27
3-مفهوم الكتابة	30
3-1 مفهومها لغة	30

2-3 مفهومها اصطلاحا	31
4-تأثير مهارات الوعي الصّوتي في تعليم القراءة	32
5-أهمية الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة	34
سابعا: مفهوم متعلّم المرحلة الابتدائية	35
ثامنا: خصائص متعلّم المرحلة الابتدائية	36
خاتمة الفصل	37
فصل ثانٍ: مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم الكتابة والقراءة	
تمهيد	39
أولا: مهارات الوعي الصوتي وأثرها في تعلم القراءة والكتابة من خلال الحضور الميداني	40
1-مهارات الوعي الصّوتي	40
1-1 مهارة التمييز	40
1-2مهارة التقطيع	42
1-3 مهارة العزل	44
1-4 مهارة الدمج	48
1-5 مهارة الحذف	50
1-6 مهارة الإضافة	52
1-1 مهارة التعويض والاستبدال	54
2-أثر مهارات الوعي الصّوتي في تعلّم القراءة	56
ثانيا: تحليل الاستبانات الخاصة بمعلمي سنة أولى ابتدائي	58
1-إجراءات الدّراسة	58
1-1المنهج المستخدم	58
1-2عينة الدراسة	59
1-3حدود الدراسة	59
1-4أدوات الدراسة	59
2-عرض نتائج الدراسة وتحليلها	60

خلاصة الفصل	90
خاتمة	92
ملحق	96
قائمة المصادر والمراجع	104
فهرس الصور والجداول والدوائر النسبية	111
فهرس الموضوعات	116
ملخص البحث	


الملخّص

الملخّص

تعدّ **مهارات الوعي الصّوتي** من المهارات الأساسية في العملية التّعليميّة خاصّة في مراحل التّعلّم المبكّر مثل الصّفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، إذ تشكّل دورا مهما للتمكّن من مهارتي القراءة والكتابة، لذلك قمنا بدراسة موضوع بحث معنون **بـ" مهارات الوعي الصّوتي لدى متعلّم السّنة الأولى ابتدائي"**، حيث حاولنا من خلاله رصد أبرز مهارات الوعي الصّوتي، عبر **دراسة تطبيقية لعدد من الأنشطة التّعليمية المقدّمة في منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى ابتدائي،** وذلك بالاعتماد على **المنهج الوصفي** الّذي يجسّد وصف الظّاهرة المطروحة، وقد قُسّم هذا البحث إلى **مقدّمة وفصل نظريّ** يهدف إلى شرح وتوضيح مصطلحات الدّراسة، **وفصل تطبيقيّ** يركّز على مهارات الوعي الصّوتي وأثرها في تعلّم مهارتي الكتابة والقراءة، مدعّمًا بالملاحظة الميدانيّة وتحليل الاستبانات التي وزّعت على معلّمي السّنة الأولى ابتدائي، ويختتم البحث **بخاتمة تعرض خلاصة النتائج المتوصّل إليها مرفقة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات** وقد هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مدى تطبيق معلّمي السّنة الأولى ابتدائي لمهارات الوعي الصّوتي، ومحاولة التّعرّف على أثر هذه المهارات في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة، أين توصّلنا إلى أنّ:

– للوعي الصّوتي تأثير كبير في تعلّم مهارتي القراءة والكتابة

– عدم تركيز معلّمي السّنة الأولى ابتدائي على تطبيق جميع مهارات الوعي الصّوتي وإنّما التركيز على مهارتين أو ثلاث مهارات فقط.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي–المهارة–الكتابة–القراءة–التعليم الابتدائي.

Summary:

Phonological awareness skills are among the fundamental skills in the educational process, particulary in early learning stages such as the first years of primary school. They play a crucial role in mastering reading and writing skills. Therfore, we conducted a research study titled "Phonological Awareness Skills Among first year primary school learners " in which we sought to identify the most prominent phonological awareness skills through an applied study of several educational activities included in the Arabic language curriculum for the first year of primary school. This study relied on the descriptive approach, which involves describing the phenomenon in question. The research was divided into an introduction, a theoretical chapter aimed at explaining and clarifying the study's key terms, and an applied chapter focusing on phonological awareness skills and their impact on learning to read. This was supported by field observations and the analysis of questionnaires distributed to first year primary school teachers. The study concludes with a summary of the findings, along with a set of suggestions and recommendations. The research aimed to determine the extent to which first year primary school teachers apply phonological awareness skills and to assess the impact of these skills on the acquisition of reading and writing abilities: Phonological awareness has a significant impact on learning reading and writing skills.

First year primary school teachers do not facus on applying all phonological awareness skills but rather emphasize only two or three skills.