مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي

إعـــــداد

د. يوسف عثمان جبريل مناصرة

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

العدد الثالث عشر – يناير ٢٠٠٩

مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي

د . يوسف عثمان جبريل مناصرة*

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي لمتطلبات التعلم الصوتي. وقد أعد الباحث استمارة خاصة لتحليل المحتوى، بعد التأكد من صدقها وثباتها. واعتمدت الصفحة وحدة للتحليل، وكشفت النتائج عن أن نسبة الصفحات التي شغلتها التدريبات الصوتية بلغت ٠٢,٨٪ ويستغرق تنفيذها ما يقارب ٢,٣٥ دقيقة يوميا وهو زمن قصير نسبيا. وقد غلب على التدريبات نوع واحد هو الطلب من الطلبة إعطاء كلمات تشتمل على صوت محدد في أول الكلمة أو في آخرها، أو في الكلمة بشكل مطلق. وبهذا خلا الكتاب من ثمانية أنواع من التدريبات الصوتية الأساسية لضمان تعلم صوتي جيد؛ مثل تدريبات التجزيء الصوتي وترتيب الأصوات وعددها في داخل الكلمة. كما كشفت الدراسة أن الكتاب أخذ بمبدأ الاستمرارية، غير أنه لم يراع مبدأ التوسع والتعمق في توزيع التدريبات، أو مبدأ التكامل بين التدريبات نفسها من حيث التنوع.

ABSTRACT

The study aimed at discovering to what extent does the Arabic Language Textbook for first grade take into consideration the requirements of phonological learning. To answer the questions of the study, the researcher designed a special tool for analyzing the textbook content, and verified its validity & reliability. The page was considered as a unit of analysis and as an indicator for time consuming. The findings were as follow: 02.8 % of the textbook pages only were occupied by Phonological exercises, which means that only 02.35 minutes will be spent a day in teaching phonological awareness. Nearly eight out of nine selected kinds of phonological exercises were neglected; such as phonemes' segmentation, number & order of phonemes in the words articulated. In addition, it was found that the principle of continuity was available, but the textbook didn't take into consideration the principles of sequence and integration.

* عمان . المملكة الأردنية الهاشمية . هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) . فاكس: ٥٥٧٦١٠٣ (٩٦٢٦) ص.ب:(٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

خلفية الدراسة ومشكلتها:

تعد اللغة في أساسها ظاهرة صوتية، أما الكتابة فهي عملية ترميز خطية للأصوات على الورق، وعليه فإن القراءة في شكلها الأولي ترمي إلى ترجمة هذه الرموز الخطية وإعادتها إلى صورتها الصوتية التي يفترض أنها تحمل معنى في ذهن القارئ؛ فالعلاقة بين الأصوات المنطوقة والحروف المكتوبة هي جوهر عملية القراءة في بداياتها الأولى، وإذا لم يكن الطفل قادرا على إقامة هذه العلاقة فإنه سيفشل في تعلم القراءة، أو ينشأ نشأة ضعيفة تلازمه طيلة سنوات دراسته وما بعدها اذا لم يتم تدارك الأمر (Pullen, 2003; Hammill,2004).

ويشكل تعلم القراءة والكتابة المحور الأساسي في برنامج التعليم في المدرسة الابتدائية ، وبشكل خاص في الصف الأول الأساسي؛ حيث يدخل الأطفال وفي أذهانهم وأذهان أولياء أمورهم أن أكبر إنجاز للطفل في هذه المرحلة هوتعلم القراءة، الأمر الذي يرتب على فشلهم آثارا نفسية سيئة، فضلا عن أنه يهدد مستقبلهم الدراسي تهديدا حقيقيا.

وتجمع التعريفات المختلفة للمعرفة الصوتية على أنها المعرفة التي تمكن الطفل من التعامل مع الأجزاء الصوتية للكلمة؛ فقد ذكر داكين (Dakin, 1999) أنها القدرة على تحديد الأصوات أو معالجتها في الكلمة دون الاعتماد على المعنى، أي أنها تتضمن تعليم الأطفال المعرفة الصوتية دون الحاجة إلى تعلم الحروف أولا. وذكر كل من بولين وجستس (Pullen & Justice, 2003) بأنها الحساسية الظاهرة والخفية لمكونات المفردة في اللغة المنطوقة، وأشار إهري Ehri, (2005) إلى أنها عملية تمييز الأصوات منفصلة في نطق الكلمات، أما ستانوفتش Stanovich، فقال بأنها القدرة على التعامل بشكل ظاهر وتجزيئي مع الوحدات الصوتية (King,2005) . فهي بهذا المعنى تعني القدرة على تجزيء الكلمات المنطوقة إلى مكوناتها الصوتية وتجميعها، وما يستتبع ذلك من أشكال التمييز السمعي، مثل التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، بشكل مستقل عن عملية القراءة، وعليه فإنه لا يدخل في هذا التعريف عمليات فك الرمز التي تحول الحروف المكتوبة إلى أصوات منطوقة، وسوف ينظر إلى مثل هذه التندريبات على أنها تدريبات قرائية بحتة.

وتشير معظم الأبحاث قديما وحديثا إلى أن التعلم الصوتي Phonological Learning يؤثر بقوة في تعلم مهارات القراءة، ويعد واحدا من المؤشرات الأساسية على النجاح في تعلمها فيما بعد، ويذكربولين (Pullen, 1999) أن كثيرا من الدراسات تشير إلى أن المعرفة الصوتية ضرورية جدا لاكتساب مهارة فك الرمز، ومن هذه الدراسات التي ذكرها بولين: (Ball & Blachman,1991;Brady, Flower & Winbury, 1994;Byrne & Fielding,1991; Rack, Snowling & Olson, 1992 ; Stanovich,1992 ; Torgesen & wagner,1998). ولعل مثل هذا الاعتقاد يرجع إلى زمن قديم؛ ثم جاءت الدراسات الحديثة لتؤكد ما جاءت به الدراسات في عقود الثلاثينيات والسبعينيات من القرن الماضي من أن تعليم القراءة القائم على النقص في الصوتيات يترك التلاميذ بدون مهارات ذات قيمة، تكون ضرورية في تعرف علاقات الصوت . الحرف في القراءة. ومن هذه الدراسات دراسة ميدانية لـ داكين (Dakin,1999) على ١٢ طالبا داخليا في مدرسة

كاثوليكية، حيث توصل إلى أن تعلم البنية الصوتية للكلمة يحدد النجاح في القراءة لدى الطلاب من رياض الأطفال و حتى الصف الثاني الأساسي. وفي دراسة أخرى أجراها فوي (Foy,2006)على ٦٦ طفلا من أطفال ما قبل المدرسة، ممن يتعلمون لغة واحدة، تبين أن المستويات الأولية للمعرفة الصوتية يمكن أن تسهل تعلم ارتباطات الصوت – الحرف، وهي الشكل الأولي من أشكال القراءة.

وتعد المعرفة الصوتية المؤشر الأقوى للقدرة على قراءة الكلمة لمستخدمي اللغة الأولى والثانية في الصفين الثالث والرابع، مما يعكس استمرار أثر هذه المعرفة إلى ما بعد الصف الأول الأساسي خلافا لما يعتقد بعضهم من أنها قد تقتصر على رياض الأطفال والصف الأول الأساسي (Jongejan & Verhoeven& Siegel, 2007)).وتوصلت دراستان أجريتا على خلفية لغات مختلفة إلى أن المعرفة الصوتية شكلت مع معرفة الحروف أهم مؤشر على النجاح في القراءة المبكرة (Foy, 2006). ويرى بوسنك Bosnic الموجود في كنج King أن البحوث خلال عقدين من الزمان في هذا المجال أظهرت أن الأطفال من مختلف الأعمار ترتبط قدرتهم على فك كلمات جديدة، بشكل وثيق، بالمعرفة الصوتية (King,2005). وأجرى كنج بيرنرداين و زميلاه دراسة على مجموعتين من الأطفال من ٤- ٦ سنوات ممن هم قبل التعلم الهجائي ومن مرحلة التعلم الهجائي، وأظهرت النتائج أن الاستجابة القوية لبدايات الكلمات السمعية والبصرية يمكن أن تكون ذات فائدة خلال المراحل الأولى لاكتساب الحروف الهجائية عندما تبدأ الارتباطات بين الأصوات والحروف في التكون (King,Bernerdine & Wood, Clare & Faulkner,Dorothy,2007) .

وتظهر أهمية المعرفة الصوتية إذا ما لوحظت العلاقة بينها وبين عناصر القراءة الأخرى؛ ذلك أنه لا يمكن ترجمة الرموز المكتوبة على الورق إلى معان قبل تحويلها إلى الأصوات التي تحمل هذه المعاني، أي قبل عملية فك الرمز التي تشكل الخطوة الأولى في القراءة، ومثل هذه العملية تتم من خلال معالجة الحروف من حيث كونها تمثل خرائط صوتية تشكل بصريا عناصر اللفظ لدى القارئ (Ehri, 2005 و سيدريك،٢٠٠١). وإذا كان هناك مشكلة لدى القارئ في المعرفة الصوتية فإنه يتعذر عليه المطابقة بين الخريطتين الصوتية والبصرية. ويقول بلاتشمان Blachman إن المؤشر القوي لتحصيل القراءة الذي حظي على اهتمام أكبر خلال العقدين الأخيرين هو المعرفة الصوتية (Pullen,2003).

غير أنه يجب ألا يظن أن المعرفة الصوتية كافية وحدها لاكتساب مهارة قراءة الكلمة، فلا بد أن تكون متصلة بما يعرف بالمبدأ الهجائي Alphabetic Principle الذي يشير إلى العلاقة النظامية القائمة بين الأصوات والحروف التي ترمز إليها.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا المجال يتعلق بمضمون التعليم الصوتي وكمه؛ ويمكن القول بداية إن الأطفال يمرون في مراحل تعلمهم الصوتي بين المراحل البسيطة والمراحل المعقدة؛ ففي رياض الأطفال يخبرون المراحل البسيطة مثل وحدات الصوت الكبيرة (الكلمات والمقاطع) ويعرفون أن الجمل تتكون من كلمات والكلمات تتكون من مقاطع. ولعل أكثر المستويين تعقيدا هو المعرفة الصوتية التي تمثل القدرة على تحليل اللغة الشفوية على مستوى الصوت الواحد، والنقص في

هذه المهارة يؤثر في الطلاقة في مهارات قراءة الكلمة، ويشكل المصدر الأولي للصعوبة التي يواجهها الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة (Chaney,1992 ; Coswami & East,2000 ; Pullen,2003). وفيما يلي أهم المعارف والمهارات الصوتية التي يفترض أن يتعلمها الطفل في بدايات تعلم القراءة: (Evans,2006; Foy.2006) ودايرسون،٢٠٠٣ و مورو، ٢٠٠٤).

١- التفريق بين الأصوات؛ ومع أن الأطفال يميزون بين الأصوات في وقت مبكر جدا إلا أنهم لا يفعلون ذلك عن وعي تام؛ فهم بحاجة إلى تدريب مقصود على التفريق بين الأصوات في الكلمات في المجالات الآتية:
   - التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل السين والصاد، والدال والضاد، والذال والظاء.
   - التمييز بين أصوات المد القصير والمد الطويل: بَ با؛ فكثير من مشكلات القراءة ناتج عن الخلط بين المد القصير والطويل.
   - تعرُّف الصوت في أول الكلمة وآخرها ووسطها وتمييزه عن سواه؛ وهنا يستجيب الطلبة بإشارة معينة إذا كانت الكلمة مستهلة بالصوت الذي حدده المعلم مسبقا، أوكانت ذات إيقاع معين، أو فيما إذا كانت تشتمل على صوت ما دون تحديد موقعه.
٢- تحديد موقع الصوت في الكلمة من حيث ترتيبه؛ كأن يقول الطفل إن الصوت يأتي في الكلمة أولا أو ثانيا أو ثالثا وهكذا، وزيادة هذه المهارة يجعل من السهل على الطفل مستقبلا إجراء عملية المطابقة الزمانية المكانية، أو ما يعرف بالمطابقة بين الأصوات والحروف. وهذه المهارة مرتبطة بسابقتها، وتعمل الإثنتان معا على مساعدة الطفل على تكوين تصور ذهني لمواقع الأصوات في الكلمة، يتطابق فيما بعد بمواقع الحروف على الورق، وبتعبير آخر تطابق الخريطتين الصوتية والبصرية، أو الزمانية والمكانية.
٣- تحديد الأصوات التي تختفي نتيجة الوصل بين الكلمات، وتعد هذه المهارة ضرورية جدا في اللغة العربية لأن همزة الوصل وكثيرا من أواخر الكلمات المتصلة بها، تختفي عند النطق بها موصولة، وكذلك حال اللام الداخلة على الحروف الشمسية. مثل هذه الحالات تشكل استثناءات لمطابقات الصوت . الحرف، وتعرّفُها يسهل عمليتي القراءة والكتابة. لاحظ كيف أن ثمانية أصوات اختفت عند قولك: (ينمو النبات في التربة الطينية....)، وهي أصوات الواو والألف واللام، في كلمتي " ينمو النبات " وأصوات الياء والألف واللام في كلمتي " في التربة " وصوتا الألف واللام في كلمة " الطينية " بعد اتصالها بكلمة " التربة ".
٤- تحديد عدد الأصوات في الكلمة الواحدة؛ والقدرة على عد الأصوات في الكلمة الواحدة يشير إلى زيادة مهارة الطفل في الفصل بين الأصوات ومعرفة حدود كل صوت، وعدم الخلط بين أصوات المد الطويل والقصير.
٥- ملاحظة تغير المعنى بتغير الصوت؛ ومعرفة هذه المعلومة تزيد من قدرة الطفل على إدراك أهمية الصوت في بناء الكلمة وتوليد معان جديدة، وبتعبير آخر فإنها ترسخ معرفته بوظائف الأصوات.

٦- حذف أصوات من الكلمة أو إضافتها إليها ولفظها لفظا صحيحا بعد الحذف أو الإضافة؛حيث تساعد هذه المهارة على تحليل الكلمات المكتوبة بالفصل بين الأصول والزيادات؛ ومن ذلك زيادة لام التعريف والضمائر المتصلة وعلامات التثنية والجمع، وتاء التأنيث وحروف الجر المتصلة.

٧- تقطيع الكلمات صوتيا سواء أكان ذلك تقطيعا عروضيا أم صوتا صوتا، وإعادة مزج الأصوات لتشكل كلمة كاملة؛ ولعل هذه المهارة مع مهارة التمييز الصوتي تشكلان لب عملية التعليم الصوتي وفقا للتعريف الذي أجمع عليه عدد كبير من الباحثين.

٨- تدريب الذاكرة السمعية؛ ويقصد بذلك، بشكل أساسي، الذاكرة قصيرة المدى، فهي تساعد على استمرار ربط الأصوات بعضها ببعض بشكل متواصل.

أما فيما يتصل بكم التعليم الصوتي، فقد بينت دراسة أجراها كنج (King,2005) أن معدل الزمن المصروف على التعليم الصوتي تراوح بين ١٥. أكثر من ٣٠ دقيقة في اليوم؛ حيث أنفق ٤٠ ٪ من المعلمين ١٥ دقيقة و٢٠٪ من المعلمين أنفقوا أكثر من ثلاثين دقيقة، وفي سؤاله للخبيرة في تدريس القراءة ذكرت أن معدل الزمن المنفق على التعليم الصوتي ينبغي أن يكون ١٥. ٢٥ دقيقة في اليوم، وفي استفتاء للمعلمين أفادوا أنهم ينفقون ١٥ . ٢٠ دقيقة على التعليم الصوتي في اليوم. وبالقدر الذي تبين فيه هذه الدراسة أهمية التعليم الصوتي فإنها تقدم فكرة عن حجم المحتوى الخاص بالتعليم الصوتي. وغني عن القول إن مبدأ التعليم الصوتي يكاد يكون واحدا في اللغات المختلفة؛ بغض النظر عن اختلاف مدى تطابق الأصوات والحروف بين لغة وأخرى، لأن الحديث هنا عن تعليم صوتي مجرد عن قراءة الكلمات أو تعرف الحروف.

وكما هو معروف فإن التعليم الصوتي يبدأ في معظم الأنظمة التعليمية التي تهتم بهذا الأمر من رياض الأطفال، ويستمر إلى ما بعد الصف الأول الأساسي. وعند تحليلنا لمهارة فك الرمز نجد أن الطفل يحتاج إلى عدد من المعارف، والمهارات الفرعية، يشكل التعلم الصوتي جزءا مهما من كل واحدة منها، ومن ذلك: معرفة الحروف الهجائية بأصواتها وأسمائها، ومعرفة أن اللغة المنطوقة تقابلها لغة مكتوبة، وأن اتجاه الكتابة يكون من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها، وأن الأصوات في الكلمات المنطوقة تتوالى بالطريقة نفسها التي تتوالى فيها الحروف في الكلمة المكتوبة.

وربما اعتقد البعض أن هذا الجانب مرتبط بمرحلة رياض الأطفال، وأن التعليم في الصف الأول الأساسي قد تجاوز موضوع التعليم الصوتي، إلا أن دراسة حديثة لأبي حية كشفت عن وجود نقص كبير في التعلم الصوتي عند تحليلها المنهاج التفاعلي لرياض الأطفال المعد من قسم المناهج بوزارة التربية والتعليم الأردنية (أبو حية، ٢٠٠٧). وحتى لو كان الأمر على ما يرام في رياض الأطفال فإن نسبة عالية جدا من الأطفال يدخلون إلى الصف الأول الأساسي دون المرور برياض الأطفال، كما أن الخبراء يرون ضرورة أن يستمر التعليم الصوتي من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث االأساسي (مورو، ٢٠٠٤).

وفي ضوء خبرة الباحث، الذي شارك في تأليف كتب اللغة العربية للحلقة الأساسية الأولى، في بداية العقد الأخير من القرن الماضي، فإن كتب تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة لم تكن تعطي التعليم الصوتي الاهتمام الكافي، بل إن هناك نظرة سلبيةعند بعضهم أحيانا إلى الجانب الصوتي في تعليم القراءة، لكون ذلك يرتبط في أذهانهم بالطريقة الصوتية، التي تم اقصاؤها، منذ أن تم تبني ما سمي بالطريقة الكلية لأول مرة في مدرسة الأورمان بمصر عام ١٩٤٦.

ويبدو من تصفح الأبحاث العربية أن الاهتمام انصب في تقويم الكتب المدرسية في هذه المرحلة على جوانب المحتوى الأخرى، غير التعليم الصوتي، مثل القيم والتفكير والانقرائية والإشراكية وغير ذلك. وهكذا فإنه بالنظر إلى ما سبق وإلى كون التعلم الصوتي متطلبا أساسيا من متطلبات النجاح في القراءة، وإلى خطورة الفشل في تعلم القراءة في بداية هذه المرحلة، وإلى الشكوى المستمرة من ضعف الطلبة في القراءة (نصر، ١٩٩٢ ؛ الهويمل، ٢٠٠٣؛ الشديفات،٢٠٠٤)، في ضوء ذلك كله فقد عمد الباحث إلى إجراء هذه الدراسة لإلقاء مزيد من الضوء على هذا الجانب الذي لم يلق العناية التي يستحقها في دراسة مناهج اللغة العربية.

مشكلة الدراسة :

الغرض من هذه الدراسة يتمثل في الكشف عن مدى مراعاة كتاب اللغة العربية في الصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي. وسوف تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى مراعاة كتاب الصف الأول الأساسي لمتطلبات التعليم الصوتي من حيث حجم التدريبات والزمن المستغرق في تدريسها؟
٢- ما مجالات التعليم الصوتي التي اشتملت عليها تدريبات التعلم الصوتي في كتاب الصف الأول الأساسي؟
٣- ما المبادئ التنظيمية الخاصة بتدريبات التعليم الصوتي كما تكشف عنها عملية تحليل المحتوى؟

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تعالج قضية في غاية الأهمية في تعليم القراءة كما كشفت عن ذلك المقدمة، ومن المؤمل أن تسهم في مساعدة واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية للصفوف الأساسية الأولى ورياض الأطفال لإيلاء التعليم الصوتي الاهتمام الذي يستحقه. كما يمكن لهذه الدراسة أن تزيد من وعي المعلمين بأهمية التعليم الصوتي، وتساعدهم على إثراء هذا النوع من التعلم، فضلا عن أنها تقدم نموذجا يمكن أن يستخدم في تقويم محتوى التعليم الصوتي في كتب تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى أينما وجدت، وتفتح الباب أمام دراسات أخرى في تعليم القراءة في هذه المرحلة.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- تقتصر الدراسة على كتاب الصف الأول الأساسي في الأردن وعلى التدريبات الصوتية الخالصة فيه، إذ استثني من الدراسة كل معالجة صوتية مرتبطة بقراءة الحروف، حيث عدت مثل هذه التدريبات نشاطات قرائية متصلة بما يسمى بالمعرفة الهجائية وليس الصوتية.
- اقتصرت الدراسة على استخدام استمارة خاصة من إعداد الباحث، لتحليل محتوى الكتاب فيما يتصل بالتدريبات الصوتية.

التعريفات الإجرائية :

- كتاب لغتنا العربية للصف الأول االأساسي، ويرد أحيانا باسم الكتاب: وهو آخر كتاب لتعليم اللغة العربية للصف الأول الأساسي، قررته وزارة التربية والتعليم الأردنية بدءا من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ بعد تعديله، ويقع في جزأين.
- المعرفة الصوتية: وتشمل كل ما يتصل بمعالجة الأصوات في الكلمة المنطوقة؛ من حيث عدد الأصوات وترتيبها وتمييزها وتقطيعها ومزجها من غير أن يكون لذلك علاقة بأنشطة فك الرمز(القراءة)، أي أن التركيز يكون على الجانب الصوتي فقط. والتدريبات الصوتية هي تلك المواقف المخططة في كتب القراءة للوصول بالطلبة إلى المهارات والمعارف الصوتية اللازمة.
- المبادئ التنظيمية: وتشير إلى الطريقة التي نظمت فيها التدريبات الصوتية في الكتاب وإلى العلاقات الداخلية التي تحكمها.

الطريقة والإجراءات :

استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي بجزأيه. ومن أجل ذلك أعد الباحث، بعد اطلاعه على الأدب التربوي في هذا المجال، استمارة خاصة بتحليل المحتوى هدفت إلى الكشف عن المعلومات الخاصة بأسئلة الدراسة (ملحق 1). واعتمدت عملية التحليل التدريبات والصفحات التي تغطيها التدريبات على أنها وحدات للعد. واشتملت استمارة التحليل على أسماء الوحدات وعدد صفحاتها وعدد التدريبات الصوتية في كل منها ومساحة الصفحات التي غطتها التدريبات الصوتية، كما اشتملت الاستمارة على تصنيف التدريبات وفق المجالات المشار إليها في المقدمة، وقد شمل التحليل جميع وحدات الكتاب بجزأيه.

صدق الأداة وثباتها :

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والمعلمين المتميزين، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء ذلك، ثم جرى التأكد من ثباتها من خلال إجراء تحليل جزء من المحتوى وإعادة تحليله، وبعد تطبيق معادلة هولستي، بلغت نسبة الاتفاق بين الإجرائين 91%، مما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بنسبة عالية من الثبات.

النتائج ودراستها :

اشتملت الدراسة على ثلاثة أسئلة ، وفيما يلى الإجابة على كل واحد منها كما كشفت عن ذلك عملية التحليل:

السؤال الأول: ما مدى مراعاة كتاب الصف الأول الأساسي لمتطلبات التعليم الصوتي من حيث حجم التدريبات والزمن المستغرق في تدريسها؟

للإجابة عن هذا السؤال أحصى الباحث جميع التدريبات اللغوية في الكتاب، بما فيها التدريبات الخاصة بالتعليم الصوتي، وعدد الصفحات التي اشتملت على هذه التدريبات، كما يكشف عن ذلك الجدول رقم (01) فيما يلي:

جدول (1)

يبين نسبة التدريبات الخاصة بالتعليم الصوتي إلى مجمل تدريبات الكتاب بجزأيه

رقم الجزء	عدد تدريبات الكتاب	عدد تدريبات الكتاب الصوتية	٪	عدد صفحات الكتاب	عدد صفحات التدريبات الصوتية	٪
01	318	22	06.9	144	4.02	٠٢.٨
02	254	24	09.5	110	3.20	02.9
المجموع	572	46	08.0	254	7.22	02.9

يظهر الجدول السابق أن نسبة التدريبات الصوتية بلغت من حيث عددها 6.9 ٪ من مجموع التدريبات في الجزء الأول، و 9.5٪ في الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، و8٪ من مجمل الكتاب. في حين أن نسبة عدد الصفحات التي شغلتها التدريبات الصوتية إلى عدد صفحات الكتاب بلغ 2.8٪ في الجزء الأول، و 2.9٪ في الجزء الثاني، و 2.9٪ من مجمل صفحات الكتاب. ونظرا إلى أن تدريبات الكتاب تختلف من حيث حجمها؛ فمنها ما يشغل صفحة كاملة ومنها ما يشغل سطرا واحدا فقد اعتمد الباحث، مدعما بآراء المحكمين، الصفحة وحدة التحليل لقياس حجم التدريبات، وقياس الزمن المستغرق لتدريسها. فإذا عرفنا أن الطلبة يداومون في المدرسة ستة وثلاثين أسبوعا في السنة، وأن الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية في منهاج الصف الأول الابتدائي هو تسع حصص في الأسبوع بواقع خمس وأربعين دقيقة للحصة الواحدة، فإن مجمل الزمن الذي يستغرقه الطلبة في دراسة اللغة العربية هو 36×9× 45= 14580 دقيقة في العام، بغض النظر عن أيام العطل الطارئة، يستغرق التدريب الصوتي منها 2.9٪ أي ما يساوي 423 دقيقة في العام، وتعادل 2.35 دقيقة في اليوم، وفي ضوء خبرة الباحث فإن هذه المدة تعد ضئيلة جدا، ويؤيد هذا الرأي ما ورد في بحث كنج (King,2005)، الذي تحدث عن إنفاق 20-15 دقيقة في اليوم على التعليم الصوتي. ويعكس هذا الواقع وجود ثغرة كبيرة في كتاب تعليم القراءة للصف الأول الأساسي في مجال التعليم الصوتي. ومع أن مجرد وجود تدريبات للتعليم الصوتي يظهر إدراك فريق تطوير المنهاج لأهمية هذا الجانب في تعليم القراءة، إلا أن ما كشفت عنه الدراسة يشير إلى أنهم لم يولوا هذه القضية الدرجة

التي تستحقها من الاهتمام. ويفترض أن يزوِّد مؤلفو الكتب المدرسية بتعليمات واضحة تبين حجم التعليم الصوتي المطلوب تضمينه في الكتاب. وربما اعتقد بعضهم بأن تحليل الكلمات إلى حروفها تكفي الحاجة إلى تدريبات صوتية خالصة، لكن مثل هذا الاعتقاد يضعف مع ملاحظة أن تعليم القراءة يقوم على ثلاث ركائز أساسية: المعرفة الصوتية والمعرفة الهجائية واللغة الشفوية، وكل ركيزة من هذه الركائز يجب التدريب عليها تدريبا كافيا.

السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما مجالات التعليم الصوتي التي اشتملت عليها تدريبات التعليم الصوتي في كتاب الصف الأول الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال صنف الباحث تدريبات التعليم الصوتي على النحو الذي يبينه الجدول (2) الآتي :

جدول (٢)

يبين مجالات التعليم الصوتي في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي

المجال	الجزء الأول	٪	الجزء الثاني	٪	المجموع	٪
مجموع التدريبات الصوتية	22		24		46	
1. التمييز بين الأصوات						
التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج	00	00	00	00	00	00
التمييز بين أصوات المد القصير والمد الطويل	00	00	00	00	00	00
تمييز الصوت في أول الكلمة	01.33	06	04.33	18	05.66	12.3
تمييز الصوت في آخرالكلمة	0.33	01.5	04.33	18	04.66	10
تمييز الصوت في وسط الكلمة	19.33	88	15.33	64	34.66	75.5
مجموع تدريبات التمييز بين الأصوات	21	95.5	24	100	45	97.8
2. تحديد موقع الصوت في الكلمة من حيث ترتيبه	01	04.5	00	00	01	02.2
3. تحديد عدد الأصوات في الكلمة الواحدة.	00	00	00	00	00	00
4. تحديد الأصوات التي تختفي نتيجة الوصل بين الكلمات	00	00	00	00	00	00
5. ملاحظة تغير المعنى بتغير الصوت.	00	00	00	00	00	00
6. حذف أصوات من الكلمة أو إضافتها إليها	00	00	00	00	00	00
7. تقطيع الكلمات صوتيا						
تقطيع الكلمات صوتيا تقطيعا عروضيا	00	00	00	00	00	00
تقطيع الكلمات صوتا صوتا	00	00	00	00	00	00
9. الذاكرة السمعية	00	00	00	00	00	00

يظهر الجدول أن التدريبات الصوتية، على قلتها، تتركز في جانب واحد، وهو تمييز الصوت في الكلمة بغض النظر عن موقعه، وبلغت نسبته من مجموع التدريبات الصوتية ٩٧,٨ ٪ ، وقد بلغت نسبة تمييز الصوت في داخل الكلمة بغض النظر عن موقعه 75.5 ٪ من مجموع تدريبات الكتاب الصوتية، تلا ذلك تمييز الصوت في أول الكلمة، بنسبة 12.3٪، ثم تمييز الصوت في آخر الكلمة، بنسبة 10٪، وهذا يظهر أن درجة التركيز على أول الكلمة وآخرها كانت متقاربة. واقتصرت التدريبات على الطلب من الطلبة إعطاء كلمات تتضمن صوتا محددا؛ فهي لم تترك لهم فرصة التمييز الحقيقي بين الأصوات، كأن يحدد المعلم صوتا ويلفظ عددا من الكلمات يميز الطلبة منها ما يشتمل على الصوت المحدد في أولها أو وسطها أو آخرها، ولذلك فإن فاعلية مثل هذه التدريبات في التعليم الصوتي تعد محدودة جدا، فضلا عن كونها مقيدة بمدى القدرة عند الطلبة على تذكر كلمات تحتوي على الصوت المطلوب، هذا إذا كانت مثل هذه الكلمات موجودة لديهم أصلا.

وقد خلا برنامج التعليم الصوتي تماما من التدريب على كثير من المهارات مثل: تحديد عدد الأصوات في داخل الكلمة، وتتبع الأصوات في داخل الكلمات ومعرفة ترتيب كل منها، و تحديد الأصوات التي تختفي نتيجة الوصل بين الكلمات، وتغير المعنى بتغير الصوت ، وحذف أصوات من الكلمة وإضافتها إليها، وتقطيع الكلمات صوتيا سواء أكان ذلك تقطيعا عروضيا أو تقطيعها صوتا صوتا، وإعادة مزج أصوات الكلمة المقطعة صوتيا، وتدريبات الذاكرة السمعية.

وتكشف هذه النتيجة عن ضعف في تنوع التعليم الصوتي في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وربما نشأ ذلك عن نقص في الوعي لدى المؤلفين بمدى أهمية هذا النوع من التعليم كشرط لنجاح الأطفال في تعلم القراءة، أو لاعتقادهم أن هذا الجانب تمت تغطيته في مرحلة رياض الأطفال. وإذا عدنا إلى ما ورد في المقدمة من أن التعليم الصوتي يعني أكثر ما يعني تجزيء الكلمات إلى مكوناتها الصوتية، ومن أن التجزيء إلى الأصوات المنفردة هو أعقد أنواع التعليم الصوتي، نستطيع القول إن التدريبات الصوتية التي اشتمل عليها الكتاب، على ندرتها لم تعرض لجوهر التعليم الصوتي.

السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما المبادئ التنظيمية الخاصة بتدريبات التعليم الصوتي كما تكشف عنها عملية تحليل المحتوى؟

وتتطلب الإجابة على هذا السؤال فحص مبادئ الاستمرارية والتتابع والتكامل (ابراهيم والكلزة، ١٩٨٦ ؛ قلادة، ٢٠٠٥) ، وبناء عليه حاول الباحث من خلال الجدولين رقم (3 و4) الإجابة عن مجموعة الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل يوجد نظام واضح في توزيع تدريبات التعليم الصوتي على دروس الكتاب بجزأيه، وبمعنى آخر هل يتحقق مبدأ الاستمرارية في تنظيم المحتوى؟

٢- هل يحقق تنظيم المحتوى مبدأ التتابع، فيتم تعميق الخبرات وتوسيعها ضمن ميدأ الاستمرارية ؟

٣- هل يوجد تكامل بين التدريبات الصوتية نفسها أو مع غيرها من النشاطات المتصلة بتعليم القراءة في الكتاب؟

وللإجابة على هذه الأسئلة الفرعية أعد الباحث الجدولين (٤ و٣)، وهما في الحقيقة جدول واحد، تم تقسيمه إلى جدولين نظرا إلى أن عدد دروس الجزأين بلغ اثنين وثلاثين درسا, يصعب جمعهما في جدول واحد:

جدول (٣)

يبين توزيع التدريبات الخاصة بالتعليم الصوتي على دروس الكتاب/ج١

رقم الوحدة	عدد الصفحات	عدد التدريبات	عدد التدريبات الصوتية	عدد صفحات التدريبات الصوتية
التهيئة	16	20	00	00
01	07	15	01	0.25
02	07	16	01	0.25
03	08	17	01	.025
04	08	19	02	0.40
05	10	21	02	0.50
06	08	20	03	0.50
07	08	19	01	0.25
08	08	21	01	0.25
09	08	18	00	00
10	08	20	01	0.2
11	08	18	01	0.2
12	08	17	02	0.2
13	08	18	02	0.2
14	08	21	01	0.1
15	08	21	02	0.25
16	08	17	01	0.2
المجموع	144	318	22	4.02

جدول (٤)

يبين توزيع التدريبات الخاصة بالتعليم الصوتي على دروس الكتاب/ج٢

رقم الوحدة	عدد الصفحات	عدد التدريبات	عدد التدريبات الصوتية	عدد صفحات التدريبات الصوتية
17	08	12	00	00
18	07	17	01	0.1
19	07	16	01	0.1
20	07	18	01	0.1
21	07	15	01	0.1
22	07	15	01	0.1
23	07	15	01	0.1
24	08	16	02	0.2
25	08	16	01	0.3
26	06	19	01	0.3
27	07	18	03	0.4
28	07	16	03	0.5
29	07	16	01	0.1
30	06	15	02	0.2
31	05	16	04	0.5
32	06	14	01	0.1
المجموع	110	254	24	3.2

بتأمل الجدولين (3) و(4) يتبين ما يلي:

إن مؤلفي الكتاب المدرسي حرصوا على أن يضمنوا تدريبا واحدا على الأقل في كل درس باستثناء التهيئة والدرسين التاسع والسابع عشر، وربما يعود ذلك إلى أن الدرسين اقتصرا على تجريد حركتي الفتحة وتنوين الكسر، ومع ذلك فإنه يمكن القول إن الكتاب راعى مبدأ الاستمرارية فيما يتصل بجانب التعليم الصوتي، وإنه يوجد نظام واضح لتوزيع التدريبات الصوتية إذا تغاضينا عن بعض الاستثناءات البسيطة.

ويكشف الجدولان 4,3 أنه لا توجد خطة واضحة في التوسع في التدريبات داخل الكتاب؛ فقد خصص لبعض الدروس تدريب واحد وبعضها تدريبان أو ثلاثة أو أربعة، دون أن يكون هناك نسق معين اتبعه المؤلفون في زيادة عدد هذه التدريبات أو إنقاصها؛ فهناك سبعة عشر درسا خصص لها تدريب واحد، في حين خصص لستة دروس تدريبان لكل واحد منها، وأربعة دروس خصص لكل منها ثلاثة

تدريبات، ودرس واحد خصص له أربعة تدريبات، ودرسان لم يخصص لهما شيء.وقد تم ذلك كله بشكل عشوائي.

غير أنه لوحظ أن الدروس الثمانية الأولى اشتملت على صور تعين الطالب على استحضار الكلمة المطلوبة، ثم استغني عن هذه الصور في الدروس التالية في محاولة لجعل مهمة الطالب أصعب قليلا، ويمكن أن يعد ذلك نوعا من التوسع في العمق. لكن المتأمل في محتوى التدريبات الصوتية عبر دروس الكتاب لا يتبين درجة تذكر من الاختلاف في مستواها، حتى تلك التي وردت تحت عنوان أفكر، فهي لم تتجاوز في جوهرها سائر التدريبات الأخرى التي تطلب من الطلبة إعطاء كلمات تشتمل على حرف محدد.

وفيما يتصل بالتكامل فقد لوحظ أن التدريبات الصوتية تم ربطها بالحروف التي يتم تجريدها في الدروس المختلفة، وهذا يفسر خلو دروس التهيئة والدرسين التاسع والسابع عشر من التدريبات الصوتية، لأنه لم يتم فيها تجريد أي حرف من الحروف. كما يكشف بدوره عن الفكرة التي تقف وراء عملية التدريب الصوتي لدى المؤلفين؛ فهم فيما يبدو يعتقدون أن التعليم الصوتي ليس إلا إظهارا لصوت الحرف المجرد في كلمات جديدة، وربما غاب عن أذهانهم أن التعليم الصوتي يهدف إلى إكساب المتعلمين معارف ومهارات صوتية، دون أن ترتبط بالضرورة بتعلم الحروف أو الكلمات، وإن كانت تسهل مهمة تعلمها. كما يتضح أن التدريبات لم تراع مبدأ التنوع؛ فجاءت في معظمها تدريبا على استدعاء كلمات تشتمل على صوت الحرف الذي تم تجريده،حيث بلغت نسبتها 97.8 ٪ كما ذكر سابقا وفقا لما كشف عنه جدول (2).وهذا يعني أن التدريبات الصوتية لا تشكل برنامجا متكاملا يعمل بتأثير متبادل مع مهارات فك الرمزأو يدعمها بشكل واضح. فضلا ع، أنه لا يلمح أي علاقة تذكر بين التدريب الصوتي وأغراض القراءة ومهاراتها.

وهكذا يتبين أن الكتاب اقتصر في النعليم الصوتي على نوع واحد من التدريبات فقط ، بالطلب من الأطفال تقديم كلمات تشتمل على صوت الحرف الذي تم تجريده في الدرس، وهذا يشكل جزءا من مهارة من بين تسع مهارات تم تحليلها. وتشير هذه النتيجة إلى ضعف كبير في برنامج التعليم الصوتي في كتاب الصف الأول الأساسي، وفيما يلي مجموعة من التوصيات:

التوصيات:

١- بناء برامج خاصة بالتعليم الصوتي تبدأ من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الأساسي.

٢- زيادة وعي مصممي المناهج والمشرفين التربويين ومؤلفي الكتب المدرسية، والمعلمين في الحلقة الأساسية الأولى بمفهوم المعرفة الصوتية وأهميتها وطرق تدريسها، بالاستعانة ببرامج التدريب في أثناء الخدمة.

٣- إجراء مزيد من الدراسات التجريبية والوصفية في مجال المعرفة الصوتية.

٤- الاستعانة بالحاسوب والبرامج الصوتية المسجلة في التعليم الصوتي للأطفال.

قائمة المراجع العربية والأجنبية :

أولا: المراجع العربية:

١- إبراهيم، فوزي طه والكلزة، رجب أحمد (١٩٨٦). المناهج المعاصرة. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

٢- أبو حية، سهير إسماعيل أبو حية (٢٠٠٧). تحليل المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن في ضوء مهارات اللغة العربية المناسبة لهذه المرحلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٣- الشديفات، يعقوب مقبل (٢٠٠٤). منظومة مقترحة من الأسئلة والنشاطات التعليمية في اللغة العربية في تنمية المستويات المعرفية العليا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٤- الطحان،طاهرة أحمد (٢٠٠٣). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٥). أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الإنسان في التعليم النظامي و تعليم الكبار، الاسكندرية: مكتبة يستان المعارف.

٦- كولينجفورد، سيدريك (٢٠٠٣). مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال. ترجمة الجمل، هاني مهدي، القاهرة: مجموعة النيل العربية. (الكتاب الأصلي منشور عام (٢٠٠١).

٧- مورو، لسلي ماندل (٢٠٠٤). تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى، مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة. ترجمة حرب، سناء، العين: دار الكتاب الجامعي.

٨- نصر، حمدان علي (١٩٩٢).معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين، مجلة كلية التربية، العدد التاسع عشر،مايو، ص٦٧.

٩- الهويمل، عمر عبد الرزاق(٢٠٠٢) مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

10. Bath,Preetha ; Griffen,Cynthia C. ; Sindelar,Paul T.(2003). Phonological Awareness Instruction for Middle School Students with learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, V26, N2, 73-87.
11. Bradly,Barbara A. ; Jones,Jennifer(2007).Sharing Alphabet Book in early Childhood Classrooms. Reading Teacher, V60 N5, 452 – 463.
12. Dakin,Alexandra B. (1999).The Effectiveness of a Skilled Based Explicit Phonics Reading Program K-2 as Measured by Student Performance and Teacher Evaluation, Unpublished Master Thesis, Dominican College: Rafael, California.

13. Ehri,LinneaKC.(2005).Learning to Read Words; Theory,Findings,and issues. Scientific Studies of Reading, V9,N2, 167-188.
14. Evans, Verlyn M. (2006). A Program to Improve Emergent Literacy Skills among African American Preschoolers. Online Submission, ED493954.
15. Foy,Judith G.(2006). Changes in Letter-Sound Knowledge Are Associated With Development of Phonological Awareness in Pre-School Children. Journal of Research in Reading, V29,N2, 143-161.
16. Hammil, Donald D.(2004). What we know about Correlates of Reading, Exceptional Children, V70,N4, 453.
17. Jongejan, Wilma ;Verhoeven, Ludo ; Siegel, Linda (2007). Predictors of Reading and Spelling Abilities in First – and Second- Languages Learners, Journal of Educational Psychology, V99, N4, 835-851.
18. King, Bernardine ;Wood,Clare; Faulkner,Dorothy (2007)> Journal Research in Reading,V30,N4, 443-453.
19. King,Melanic P. (2005). Direct Instruction in Phonological Awareness, Online Submission, ED490665.
20. Levin,Iris;Shatil – Carman,Sivan ;Asif – rave,Ornit (2006). Journal of Experimental Child Psychology, V93, N2, 139-165.

Neuman,Susan B.(2006).Early Literacy : Making Letter-Sound Correspondence. Early Childhood Today(3),V20,n6, 20-21.

22. Pullen,Paige C. ; Justice,Laura M.(2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Preschool Children. Intervention in School and Clinic, V39, N2, 87- 98.

ملحق (١) استمارة تحليل المحتوى

وحدات الكتاب		عدد التدريبات / الصفحات في كل وحدة من وحدات الكتاب											
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	.	.	المجموع
مجالات التعليم الصوتي	العدد الكلي للتدريبات													
١. التمييزبين الأصوات المتقاربة في المخرج . المد القصير والمد الطويل . في أول الكلمة . في آخر الكلمة . في وسط الكلمة														
٢. تحديد موقع الصوت في الكلمة من حيث ترتيبه														
٣. تحديدعدد الأصوات في الكلمة														
٤. تحديد الأصوات التي تختفي نتيجة الوصل بين الكلمات														
٥. ملاحظة تغير المعنى بتغير الصوت														
٦. حذف الأصوات وإضافتها														
٧. تقطيع الكلمات صوتا صوتا														
٨. إعادة مزج الأصوات المقطعة														
٩. الذاكرة السمعية														
المجموع														