Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 2, Supplement 1, 2023

Deanship of Scientific Research

A Degree Achieving Phonemic Awareness Skills in Arabic Language Curricula for the First Three Grades in the State of Qatar

Iman Mohamed Morsi [1]*, ***Elsayed Elshabrawi Ahmad Hassanein*** [2]

[1] The Ministry of Education and Higher Education, Doha, Qatar.

[2] Department of Psychological Sciences, College of Education, Qatar University, Doha, Qatar.

Received: 19/6/2022
Revised: 21/7/2022
Accepted: 21/9/2022
Published: 15/7/2023

* *Corresponding author:*
emamohd@outlook.com

Citation: Morsi, I. M., & Hassanein , E. E. A. (2023). A Degree Achieving Phonemic Awareness Skills in Arabic Language Curricula for the First Three Grades in the State of Qatar. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2 -S1), 615–627.
https://doi.org/10.35516/edu.v50i2 -S1.1461

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The current study aims to investigate the degree of achievement of phonemic awareness skills in the Arabic language curriculum for the first three grades in the State of Qatar. The study seeks to ensure that this content is presented sufficiently, appropriately, and organized in terms of quantity and quality.

Methods: To achieve the study's goal, the descriptive analytical method was employed. A content analysis form was developed to measure phonemic awareness skills, which were distributed across the curricula of the three grades.

Results: The analysis revealed that certain phonemic awareness skills were well achieved, while others exhibited some drawbacks in terms of their relative weight in the curriculum, their presentation, or both.

Conclusions: Based on the findings of this study, it is recommended to reconsider the distribution of phonemic awareness skills within the specific curricula. Furthermore, a comparative analysis of the curriculum against other effective curricula that provide phonemic awareness skills is suggested to leverage their experience.

Keywords: Phonetic awareness, reading, Arabic language, curriculum, content analysis.

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

إيمان محمد مرسي [1]*، ***السيد الشبراوي أحمد حسانين*** [2]

[1] وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الدوحة، قطر.

[2] قسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، قطر.

ملخّص

الأهداف: تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في درجة تحقق مهارات الوعي الصوتي في مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر، وذلك للتأكد من أن هذا المحتوى يتم تقديمه بشكل كافٍ وملائمٍ ومنظمٍ من حيث الكم والكيف .

المنهجية: لتحقيق هدف الدراسة، وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بناء استمارة تحليل محتوى لقياس مهارات الوعي الصوتي، إذ شملت الاستمارة مهارات الوعي الصوتي اللازمة، موزعة على مناهج الصفوف الثلاثة، حسب ما يتفق مع كل مرحلة .

النتائج: خلصت نتائج التحليل إلى تحقق بعض مهارات الوعي الصوتي بشكل جيد، إلا أن عددًا منها كانت عليه بعض المآخذ من ناحية وزنها النسبي في المنهج أو من ناحية طريقة التقديم أو كليهما معًا .

الخلاصة: إعادة النظر في توزيع مهارات الوعي الصوتي داخل المناهج المحددة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى مقارنة المنهج بمناهج أخرى أثبتت فاعليتها في تقديم مهارات الوعي الصوتي، للاستفادة من هذه الخبرة.

الكلمات الدالة: الوعي الصوتي، القراءة، المنهج، اللغة العربية، تحليل المحتوى.

المقدمة:

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

يتميز نظام الرموز في اللغة العربية بثمانية وعشرين صوتًا صامتًا، أولها الهمزة وآخرها الياء، بالإضافة إلى ثلاثة صوائت قصيرة هي الفتحة والضمة والكسرة، وثلاثة أخرى طويلة هي ألف المد وواو المد وياء المد. ، تختلف أشكالها هذه الأصوات أثناء الكتابة حسب موقعها داخل الكلمة (Abu-Rabia & Taha, 2006). وتتميز حروف اللغة العربية عمومًا بانتمائها لنظام الرموز الألفبائية. ويعني هذا، أن رمزًا ما من رموز اللغة العربية يعكس صوتًا محددا. (سالم، 2020). وتُسَهّلُ سمة الألفبائية في اللغة العربية مهارات التعرف على أصوات الحروف التي يراها المتعلم، مما يعني قدرة على اكتساب الوعي بالأصوات بشكل أفضل (زايد، رسلان ويونس، 2014).

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

تتميز اللغة العربية بخصائص أخرى تحدث عنها اللغويون، منها حديثهم عن حرفي الواو والياء بوصفهما أنهما حرفا لين (أنصاف حركات). إذ يتميز هذان الحرفان بظهورهما في الكلمة العربية في ثلاث حالات مختلفة، إما بشكل حروف صحيحة، أو صوائت (حركات طويلة) أو حرفي لين، بمعنى أن يكون الحرف ساكنًا وما قبله مفتوح (الشنبري، 2004) و (Holes, 2004).

تعليم اللغة العربية:

ويعتمد تعليم اللغة على عدة عوامل منها ما يسمى بالمعيار اللغوي، والذي يتكون من المستويات اللغوية وهي الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالة، بالإضافة إلى المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (أبو مغنم، 2021). ويصف طعيمة (2000) هذه المهارات اللغوية بالكفايات اللغوية الأساسية، والتي من شأنها أن تؤهل حاملها إلى خوض غمار عملية التعلم بأشكالها المختلفة. وتعدُّ مهارتي القراءة والكتابة، من أولى المهارات التي يتطلع أولياء الأمور والمعلمون إلى إتقان التلاميذ لها.

ومهارة القراءة "مثل اللغة المنطوقة، نشاط معرفي معقد" (kamhi & Catts, 2012/2015) (كامي وكاتس)، يتم اكتسابها من خلال تأثيرٍ مباشرٍ من العمليات المعرفية العقلية، والتي تشمل الانتباه والذاكرة والتركيز والمهارات البصرية والمهارات الصوتية واللفظية وسرعة المعالجة والوعي اللغوي والدراية بمبادئ الهجاء (Peng, Zheng, Wang, Lee, Wang, Wang, Luo & Lin, 2022) and (Dash & Dash, 2011). وحدوث أي خلل في هذه العمليات، يؤدي بدوره المباشر في التأثير على اكتساب مهارات القراءة، والدخول في دائرة صعوبات التعلم المختلفة (Lipka & Siegel, 2007).

ويذكر زهران (2005)، أن الطفل السليم يكون مستعدًا للقراءة قبل سن التحاقه بالمدرسة، ويظهر هذا الاستعداد من خلال اهتمامه بتفحص الرسوم والكتب والصور والمجلات والصحف، ما لم يكن متأثرًا بأي مشاكل وراثية أو خلل في أعضاء النطق (ملال، 2018). ويفصل كل من kamhi & Catts (2012/2015) في شرح هذا الأمر ويقولان: إن هذا الاهتمام والاستعداد الذي يظهر مبكرًا مع الطفل لاكتساب مهارة القراءة، يتكون بشكل أكبر بين الأطفال ذوي الأسر مرتفعة الدخل والمتوسطة كذلك. إذ أن البيئة في هاذين الوسطين مليئتين في الغالب بالصحف والمجلات والصور والكتب وقصص الأطفال التي يشارك أفراد الأسرة قراءتها للطفل، بالإضافة إلى أن هذه الأسر قد تهتم بشكل كبير بتوفير ألعاب تحمل بعض الحروف والكلمات، والتي من شأنها زيادة الحصيلة البصرية للطفل تجاه الكلمات والحروف، فيصبح الطفل مدركًا بشكل ضمني مبدأ الهجائية، وهو أن الكلمات تكونها أصوات مفردة تتمثل من خلال الحروف المطبوعة.

تتكون مهارة القراءة من مكونين أساسيين هما التحليل والاستيعاب. يشمل التحليل تحويل الرموز التي يراها القارئ إلى كلمات يقرؤها. أما الاستيعاب، فيقصد به فهم وتفسير ما يتم قراءته من جمل وكلمات ونصوصٍ وخطابات (kamhi & Catts, 2012/2015) (كامي وكاتس). يصف زهران وطعيمة والأشول وآخرون (2011) المستوى التحليلي بالمستوى البسيط، إذ يعدُّ عملية عقلية ونشاطًا ذهنيًا تأمليًا، يتكون من مجموعة من العمليات التي تقوم باستقبال مجموعة من الرموز بصريًا، ومن ثم معالجتها للتعرف عليها وقراءتها. أما المهارات المتقدمة المتعلقة بمستوى الاستيعاب، فيتم وصفها بأنها أنشطة عقلية تشمل عمليات فهم ونقد وتفاعل لما هو مقروء، إذ تحتاج هذه العمليات إلى تدخل شخصية القارئ فيها حتى تتبلور وتتحقق.

الوعي الصوتي:

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

العلاقة المهمة بين تعلم مهارات الوعي الصوتي، وتمكن المتعلم من مهارات القراءة لاحقًا. إذ أن نتائج (Bar-Kochva & Nevo, 2019 & NG, 2018; أبحاثهم ربطت بين العاملين بشكل إيجابي، وأكدت على ضرورة تدريس مهارات الوعي الصوتي بشكل صحيح للطلاب، حتى يتسنى لهم الانتقال إلى مرحلة القراءة بشكل سلس وسليمٍ دون أية معوقات (Double, McGrane, Stiff & Hopfenbeck, 2019) ، وذلك لأن صقل مهارات الوعي الصوتي يعد القاعدة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى مرحلة القراءة بمهاراتها المختلفة، وإلى المستويات اللغوية الأعلى كذلك.

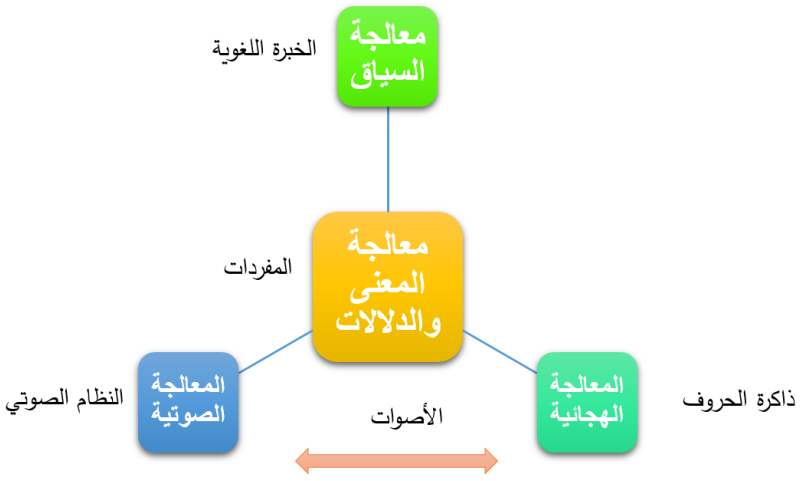
يذكر كل من Double et al, (2019)، أن بريطانيا تقوم بعمل اختبارات للطلاب البالغين من العمر 6 سنوات، بهدف قياس مستوى إتقانهم للوعي الصوتي، والتأكد من أنهم لا يواجهون صعوبات أثناء انتقالهم إلى تعلم مراحل اللغة التالية. ويتفق مع هذا المبدأ كل من (Asadi, 2020; Haddad, Kassem & Schiff, 2020 & Hassanein et al, 2022) بأن امتلاك الوعي الصوتي مؤشر مهم لقدرة الطالب على أداء مهارة القراءة وما يرتبط بها، حتى مع استبعاد عوامل أخرى مؤثرة كالذكاء والعمر (Aidinis & Nunes, 2001).

مفهوم الوعي الصوتي:

قدم المختصون في العهد الحديث من لسانيين وتربويين تعريفات عدة للوعي الصوتي، فوضح اللساني Stanovich (1994) بأن هذا الوعي يتمثل في قدرة المتعلم على التعامل مع الوحدات الصوتية الصغيرة في الكلمة بشكل واضح. ويضيف Yopp & Yopp (2000)، أن الوعي الصوتي هو الإدراك بأن الكلام المسموع يتكون من سلاسل من الأصوات، وعلى السامع أن تكون له القدرة على تمييز أصغر وحدة في هذه السلسلة الصوتية وهي وحدة الفونيم، كونها تحدث فرقًا في الاتصال. مثال ذلك الفرق الذي نجده بين كلمتي (جائِع وجامِع)، فالفونيم الرابع هنا قام بإحداث فرقٍ جوهري في المعنى بين الكلمتين، وعلى السامع أن يكون قادرًا على تمييز هذا الفرق. ويؤكد Yopp & Yopp (2000)، على أهمية وجود حساسية القارئ أو السامع لأصوات الكلمة الصغيرة التي يتعرض إليها، مما يؤهله بعد ذلك إلى إنتاج كلمات على نفس الإيقاع وتمييز المختلف منها، وتحديد جميع أصوات الكلمة وعدها وفصل صوت معين عن بقية الأصوات.

كيف يكون الوعي الصوتي خطوة أساسية لتعلم مهارات القراءة؟

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



الشكل رقم 1 نموذج نظام القراءة

يقوم Bursuck & Damer (2015) بشرح وتفسير الشكل السابق، حيث يوضحان أن الطفل يبدأ تعلمه من خلال العمليات الصوتية التي تحدث خلال المعالجة الصوتية (phonological Processor)، وفي نفس الوقت يتعرض الطفل لشكل آخر من أشكال التعليم وهو المعالجة الهجائية (Orthographic Processor)، والتي تحدث من خلال نصوصٍ مكتوبة ينظر المتعلم إليها. كلا المرحلتين تعملان في ذات الوقت، إذ يستمع الطفل إلى أصوات اللغة المختلفة، فعندما يستمع إلى كلمة (شَمْس) على سبيل المثال ويراها مكتوبة أمامه في نفس الوقت، فإن صوته الداخل يقوم بتسمية هذه الرموز بأصواتها /شَ/ /مْ/ /س/، يعني أنه قام بربط الصوت والشكل الذي أمامه وفكَّ شفرته ليستطيع نطقه.

وحين إتقان هذا المستوى، ينتقل الطفل للمستوى التالي وهو معالجة المعاني والدلالات لما هو مقروء (Meaning Processor). إذ يتمكن من خلال

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

مستويات الوعي الصوتي:

يحوي مجال الوعي الصوتي عمومًا ما يسمى بمستويات الوعي الصوتيوالتي قسمت تبعًا لنظريات وتوجهات مختلفة.

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

1. تمييز الكلمات ذات القافية المتشابهة.
2. تمييز الأصوات داخل كلمات اللغة.
3. تمييز المقاطع الصوتية للكلمة وتركيبها، وتحليل الكلمة إلى مقاطع والمقاطع إلى فونيمات
4. عزل أصوات الكلمة والقدرة على نطقها بشكل منفصل.
5. التلاعب بأصوات الكلمة، وذلك من خلال حذف أصوات الكلمة أو استبدالها، أو إعادة ترتيبها داخل الكلمة الواحدة.

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

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

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

أما المستوى الثاني، فيتضح من خلال ما سبق أن مهارتي تركيب وتحليل المقاطع الصوتية تأتي مباشرة بعد تعرض الطفل للكلمات ذات الإيقاع المتشابه. ويمكن ترجيح أسبقية مهارة التركيب على التحليل إلى سهولة تطبيقها، فقد تحدث (Stahl et al, 1990)، عن بساطة مهارة التركيب وسهولتها عن مهارة التحليل، كونها لا تحتاج أي جهد سوى قراءة الأصوات بجانب بعضها البعض بشكل مركب لتكون كلمة ما. أما التحليل، فيتطلب تعليم الطفل طريقة تقطيع الكلمة إلى مقاطع قصيرة ومتوسطة وطويلة حسب نوع الفونيمات داخل كل مقطع (Bursuck & Damer, 2015)، مما يعني عملًا أكثر تعقيدًا عمَّا يحدث في مهارة التركيب.

وفي المستوى الأخير والأعلى من المهارات، فيتمثل في قدرة الفرد على أداء عمليات أكثر صعوبة تتمثل في الحذف والإبدال والإضافة. وتشير الدراسات إلى صعوبة المهارات في هذا المستوى، ودليل ذلك اعتداد كل من Stahl et al و Chard لها في المستوى الأخير، وذلك لحاجة إتقان المهارات السابقة أولًا، لتعين على اجتياز هذا المستوى بسهولة أكثر.

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

لقد تناولت الدراسات السابقة موضوع الوعي الصوتي من جهات عدة، للبحث في فاعليته ودوره في اكتساب مهارات القراءة المختلفة. فعلى سبيل المثال، بحثت دراسة كل من (Double et al, 2019; Korkamz, Babur & Haznedar, 2020; رشيد، 2019؛ زهير، 2017 والسريع، 2015)، في العلاقة بين الوعي الصوتي واكتساب مهارات القراءة، وأكدت بالفعل العلاقة الطردية والقوية بين اكتساب الوعي الصوتي والتمكن من مهارات القراءة.

وهناك دراسات أخرى اتجهت إلى تحليل مهارات الوعي الصوتي داخل المناهج، للتأكد من أنها ضمنتها على النحو المطلوب، لما لها من دورٍ في إكساب القراءة ومهاراتها لاحقًا، ومن ذلك دراسة كل من (أبو منديل وأبو عودة، 2019 و آل تويم والسريع، 2015).

وتعقيبًا على هذه الدراسات، فإنها تدعم الدراسة الحالية في أهمية الوعي الصوتي ودوره الرئيس في اكتساب المتعلمين لمهارات القراءة المختلفة، رغم اختلاف المتغيرات التي تعمل عليها بعضها.

المنهج والمحتوى:

المنهج هو أحد مكونات العملية التعليمية (مسلمي، 2017). والمنهج بمفهومه الحديث، لا يعني الكتاب المدرسي فقط، بل يشمل أيضًا الأنشطة ومصادر التعلم المختلفة وجميع الخبرات التي يمر بها الطالب خلال العملية التعليمية (سلامة، 2015 ومرعي والحيلة، 2020). ويتكون المنهج ذاته من أربعة مكونات محددة، هي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم، وكل له دوره في إخراج العملية التعليمية بشكل متكامل (سلامة، 2015).

وكون المحتوى هو أحد مكونات المنهج، والذي يشمل المعلومات والمعارف والحقائق والخبرات التي ترى الجهات المسؤولة ضرورة تزويد الطالب بها وتمكينه منها (طعيمة، 1998)، يكون الكتاب المدرسي هو أحد الطرق التي تستخدم لتقديم المحتوى المنشود (مرعي والحيلة، 2020)، كما هو الحال في دولة قطر، والذي يطلق عليه اصطلاحًا (المنهج).

مشكلة الدراسة:

تنطلق مشكلة البحث الحالي مما تم تقديمه سلفًا عن أهمية مهارات الوعي الصوتي في تعلم اللغات عمومًا، واللغة العربية هنا على وجه التحديد، وتأكيد العديد من البحوث والمراجع السابقة على دورها الفاعل في النهوض بالمستوى الأكاديمي للمتعلم، من خلال تأسيسها لعملية اكتساب القراءة وما يلحقها من مهاراتٍ أخرى مثل (Krenca, Segers, Chen, Shakory, Steele & Verhoeven, 2019; Cain, Compton & Parrila, 2017 & Yopp & Yopp, 2000)، بالإضافة إلى ما سبق عرضه عن أهمية عنصر المحتوى كمكونٍ من مكونات المنهج والعملية التعليمية، علاوة على بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة Hassanien, Johnson, Alshaboul, Ibrahim, Megreya, Al-Hendawi & other (2021)، التي تتحدث عن قصورٍ في مهارة القراءة لدى طلاب المدارس في الدول العربية ومنطقة الخليج. كما يتحدث Asadi, Khateb & Shany (2017) عن وجود مشكلات في مناهج العديد من الدول العربية، إذ أنها تركز وبشدة على الجوانب والمهارات الإملائية أكثر من الصوتية.

وبتخصيص الحديث عن الجانب الصوتي والقرائي في دولة قطر، فإن الدراسة الحديثة التي قام بها كل من إبراهيم، حسانين والشبول (2020) حول واقع تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر من مهارات القراءة، قد تبين من خلال نتائجها ضعف التلاميذ في إتقان مهارات القراءة، حيث أن أحدًا من أفراد العينة لم يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب وهو 80%. وقد تراوحت نسب إتقان الطلاب للمهارات ما بين 44.61% (وهي أقل نسبة تم تحقيقها) إلى 69.1% (وهي أعلى نسبة تم تحقيقها)، وأكدت الدراسة في نهايتها ضرورة تقييم العوامل المؤثرة في نجاح العملية التعليمية، ومنها تقويم مناهج القراءة للصفوف الثلاثة الأولى. ليس ذلك فحسب، فقد أشارت نتائج اختبار اللغة العالمي Pirls قبل ذلك في العام 2016، إلى حصول طلاب الصف الرابع الابتدائي في دولة قطر على درجة 442، وهي درجة أقل من المتوسط المشار إليه بقيمة 500 درجة، مما يعني تدنيًا كبيرًا في مستوى مهارات القراءة Mullius Martin, Foy & Hooper (2017).

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الآتي:

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

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

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

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

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

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى ثلاثة محاور، المحور الأول هو الأهمية القصوى لمهارات القراءة التي يجب أن يتقنها كل طالب في مراحل تعلُّمه الأولى دون أي تأخر (Asadi et al, 2017). المحور الثاني هو أهمية تحليل المناهج الدراسية، حيث يعدُّ تحليل المحتوى الدراسي عملية تقييم أساسية للمحتوى، في قدرته على الوصول إلى مدى صلاحيته، وتحديد نقاط القوة والضعف، وإعطاء التوصيات الهامة بشأن ما يمكن تعزيزه أو معالجته

(طعيمة، 2008).

أما المحور الثالث، فهو حداثة مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر وعدم تعرضها لعملية تحليل سابقة، مما يرفع من أهمية هذه الدراسة في توجهها نحو إعطاء وصف واضح ودقيق لوضع هذه المناهج.

أهداف الدراسة:

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

حدود الدراسة:

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

مصطلحات الدراسة (التعريفات الإجرائية):

الوعي الصوتي:

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

تحليل المحتوى:

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

المنهج:

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

منهج الدراسة:

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

عينة الدراسة:

جميع الدروس والأنشطة المتعلقة بمهارات الوعي الصوتي داخل المناهج المحددة، وهي كالآتي:

1. كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، نسخة 2018 – 2019.
2. كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني)، نسخة 2018 – 2019.
3. كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، نسخة 2018 – 2019.
4. كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني)، نسخة 2018 – 2019.
5. كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، نسخة 2018 – 2019.
6. كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني)، نسخة 2018 – 2019.

أداة الدراسة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة، والاستناد إلى بعض المراجع في بناء استمارة تحتوي على مهارات الوعي الصوتي اللازم تدريسها في المناهج الثلاثة، موزعة على ثلاثة محاور مختلفة. احتوت استمارة منهج الصف الأول على 26 مهارة، واحتوت استمارة الصف الثاني على 39 مهارة، وأخيرًا شملت استمارة الصف الثالث على 43 مهارة. فيما يلي، المراجع التي تم الاستناد إليها لبناء الأداة:

1. مناهج اللغة العربية في دولة قطر.
2. المعايير التي في ضوئها صُممت هذه المناهج.

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

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق الأداة، تم إرسال الاستمارة بعد الانتهاء من بنائها إلى عدة محكمين من داخل وخارج دولة قطر، وتم الحصول على 6 ردود فقط.

أما ثبات الأداة فقد تم حسابه كالآتي:

أولًا: تم تطبيق أسلوب الثبات عبر الزمن وحساب معامل الثبات عن طريق معادلة هولستي وهي: $R = \frac{2C}{C1+C2}$ (طعيمة، 2008)، وتم الحصول على نسبة ثبات 0.55% لمنهج الصف الأول، ثم تم إعادة التحليل والحصول على نسبة 0.67%، وفي المرة الأخيرة تم الحصول على نسبة 0.75، وتم اعتماد الأخيرة كمعامل للثبات. أما الصف الثاني والثالث، فقد تم الحصول على نسبة 0.81% للصف الثاني، ونسبة 0.83% للصف الثالث، تم اعتماد هذه النسب وقبولها.

ثانيًا: الثبات من خلال الأفراد. إذ تم تحليل الوحدة الثانية من منهج الصف الأول، من خلال الباحث ومن خلال محكم آخر، وذلك لضمان الوصول لنتائج واقعية وصادقة، وتم استخدام معادلة هولستي السابقة، والخروج بمعامل ثبات قدره 0.74%. (يمكن الرجوع إلى الملحق رقم (أ) للاطلاع على نموذج من آلية الثبات التي تمت).

وحدات التحليل والتسجيل:

تم اعتماد وحدة الصوت والمقطع والكلمة كوحدات للتحليل والتسجيل.

فئات التحليل:

1. فئة تمييز المقاطع الصوتية
2. فئة تمييز الأصوات "منفردة أو في كلمة أو في مقطع"
3. فئة التلاعب بالأصوات.

المعالجة الإحصائية

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

ضوابط عملية التحليل:

1. تحديد هدف الدراسة بدقة ووضوح.
2. تفحص عينة الدراسة بدقة وتحديد الدروس والأنشطة المتماشية مع أهداف الدراسة، واستبعاد كل ما لا يمت للدراسة بصلة.
3. تحديد فئات التحليل ووحداتها بشكل صحيح.
4. الالتزام بنسبة ثبات لا تقل عن 60%، لضمان الوصول إلى نتائج حقيقية.
5. تحليل المحتوى الواضح في الكتاب، دون تأويل لنوايا المؤلفين أو اتجاهاتهم.

إجراءات الدراسة:

1. تحديد هدف الدراسة والغرض منها بشكل واضح ودقيق يضمن العمل في إطار محدد.
2. الاطلاع على الدراسات السابقة للوصول إلى كل ما يتعلق بالمحتوى الخاص والملائم لطبيعة الدراسة (الوعي الصوتي ومهاراته – اللغة العربية – تحليل المحتوى).
3. تم تصميم أداة الدراسة في ضوء ما تم التوصل إليه من مهارات أثناء مراجعة الدراسات السابقة.
4. التحقق من صدق الأداة وثباتها.
5. تطبيق عملية التحليل الفعلية على المناهج، من خلال حساب التكرارات لكل مهارة، وأخذ الملاحظات الهامة على طبيعة وجود المهارات داخل كل منهج.
6. حساب مجموع التكرارات الكلي وتفريغ الأرقام في الجداول، واتباع ذلك بتحليل كيفي لما تم التوصل إليه، ومن ثم الخروج بأهم التوصيات والمقترحات الملائمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تظهر نتائج الدراسة في هذا الفصل مدموجة مع المناقشة.

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

الجدول رقم 1 التكرارات والنسب المئوية لمحاور الأداة

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

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

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

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

منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي:

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

ومن المهارات المهمة التي لم تتحقق على الوجه المطلوب، مهارة تمييز المقاطع المتشابهة في بداية الكلمة ونهايتها. لقد عدَّ Skibbe, Gerde, Wright & Samples-Steels (2015) هذه المهارة من أُولى المهارات التي يجب أن يتعرض لها الطفل بكثافة في المرحلة الأولى من تعلمه للأصوات، لسهولتها وبساطتها، بالإضافة إلى أنها تندرج تحت المستوى الأول من مستويات الوعي الصوتي. كانت التكرارات الخاصة بهذه المهارة قليلة، إذ تكررت بمقدار 16 مرة في الفصل الأول، و 51 مرة في الفصل الثاني. ولم تتنوع الطرق التي قدمت بها هذه المهارة، إذ أنها جاءت على شكل تحديد الكلمة المختلفة من بين عدة كلمات أخرى متشابهة في المقطع الأول أو الأخير. إلا أن هناك شكلين آخرين هما نشاط التطابق ونشاط إنتاج كلمات على نفس الوزن (Yopp, 1992).

وفيما يتعلق بمهارتي التركيب والتحليل، فقد تحققتا بشكل جيدٍ من ناحية الكم والكيف، عدا فيما يختص بالتدرج في عرض الأمثلة، إذ أنه كان من الأفضل البدء بتحليل وتركيب كلمات بسيطةٍ تتكون من مقطعين قصيرين، مثل أَبٍ و أَخٍ وما إلى ذلك. ولكن الأمثلة الأولى التي ظهرت هي كلمات تتكون من ثلاثة مقاطع مختلطة ما بين قصيرة ومتوسطة، وهي مَحْمودٌ و حَامِدٌ وحَمَدٌ. ويؤكد المختصون على ضرورة التدرج في تقديم المهارات من

السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، حتى يتقن الطالب المهارات بشكل جيد (الحيلة، 2016).

ولقد انعدمت بعض الأمور المهمة وأبرزها جانب الإضافة والإبدال والحذف والعزل. ولقد أبرزت الدراسات السابقة أهمية هذه المهارات وضرورة إتقانها في مرحلة مبكرة، لضمان قدرة الطالب على التمكن من القراءة لاحقًا (Stahl et al, 1990). إضافة إلى ذلك، غابت بعض المعايير المهمة عن مصفوفة المعايير، مثل ما يتعلق بمهارة الأصوات الساكنة والمنونة، مع وجودهما في المنهج. ومن الإشكالات الأخرى عدم تقديم العديد من الأنشطة التي تتعلق بمهارة تمييز المقاطع الصوتية المتشابهة في بداية الكلمة أو نهايتها بشكل مكثف. إذ عدَّ المختصون هذه المهارة من أساسيات تدريس الأصوات في المرحلة الأولى، وذلك لسهولتها وقدرتها على تكوين ثروة لغوية لدى الطفل (Stahl et al, 1990).

خلا المنهج كذلك من الأنشطة التي تتعامل مع الكلمات غير الحقيقية، سواءً من ناحية تحليلها أو تركيب مقاطع لها أو غير ذلك من الأنشطة، إذ أن تضمين هذا النوع من الكلمات يعدُّ سبيلًا لتوضيح مدى تمكن الطالب من التعامل مع الأصوات والمقاطع، حتى وإن كانت لا تودي في النهاية إلى كلمات حقيقة في اللغة (Bursuck & Damer, 2015).

وقبل الانتقال إلى مهارت الصف الثاني، فتجدر الإشارة إلى أن الطريقة المتبعة في تقديم الأصوات وتدريسها من خلال المنهج هي الطريقة الكلية. ومع الميزات المتعددة التي تتصف بها هذه الطريقة من أنها تتفق مع طبيعة الإنسان التي تجعله يدرك الكل أولًا ثم ينتقل إلى إدراك الجزء، وأنها تحقق الهدف الأساسي من مهارة القراءة التي تجعل الطالب يركز على فهم المعاني والأفكار فيما يقرأه، إلا أن زهران وآخرين (2011) تحدثوا عن بعض المآخذ على هذا الأسلوب، كونه يحتاج لمعلم كفء ذي خبرة احترافية للتعامل مع هذه الطريقة، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تعيق الطفل في التعرف على طريقة كتابة الكلمات والحروف، كونه يركز على المنتج النهائي للجملة، لا على طريقة إنتاجها منذ البداية.

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

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

منهج اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي:

بعد تحليل مهارات الوعي الصوتي منهج الصف الثاني، يمكن القول بأن أكثر المهارات التي تحققت بشكل جيد، هي مهارات تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية وتركيبها، وكذلك ما يتعلق بالنظائر الصوتية، ومهارات تمييز صوت اللام الشمسية واللام القمرية والتاء المفتوحة والتاء المربوطة، عدا بعض الملاحظات البسيطة التي أخذت على أنشطة التحليل والتركيب، في عدم اشتمالها على أمثلة للام الشمسية والشدة بقدر كافٍ، إضافة إلى ضرورة تركيز جميع الأنشطة على الناحية الصوتية، وتوجيه المتعلمين لنطق الأصوات وتمييزها.

أما عن مهارة تمييز أصوات الحروف، فتحققت من خلال تمييز النظائر المتشابهة في الصفة أو المخرج أو اللهجة، مما يعني اقتصار هذه المهارة على أصوات الحروف التي جاءت فيها ولم تشمل بقية أصوات الأبجدية العربية. وهناك بعض المهارات التي حققت بشكل جيد، ولكن كان من الأفضل أن يزداد وزنها النسبي عما هي عليه، مثل مهارة استبدال المقاطع الصوتية في الكلمة.

وعلى الجانب الآخر، فهناك من المهارات ما لم يتحقق على الإطلاق، مثل مهارات تمييز صوت الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، ومهارات العزل، وتركيب وتحليل الكلمات المكونة من مقاطع صوتية طويلة، ومهارتي الحذف والإضافة. وقد كان هناك بعض القصور أيضًا في مهارات مهمة مثل تمييز الأصوات القصيرة والطويلة. كما أن هناك مهارات أخرى لم يرد ذكرها في المعايير الخاصة بالمنهج الثاني أو صيغ بعضها بشكل خاطئ غير متجهٍ للناحية الصوتية. سوى ذلك، كانت المآخذ الأخرى حول الطريقة التي تطرح بها التوجيهات عند كل نشاط، أو طريقة عرض النشاط ذاته.

فيما يلي مناقشة نتائج منهج الصف الثالث للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما درجة تحقق مهارات الوعي الصوتي في منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بدولة قطر؟

منهج اللغة العربية للصف الثالث:

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

وبالنسبة لمهارة تمييز النظائر الصوتية في الصفة والمخرج، فقد وظف المنهج جميع النظائر الصوتية المدرجة في المعايير، ووفق ما قدمته دراسة العشيري (2017) عن أزواج النظائر التي يجب التعرض لها، وأضاف المنهج زوجًا آخر يتعلق باللهجة وهو (ج- ي).

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

تعليق عام على المناهج الثلاثة:

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

كانت الفجوة الكبرى تتعلق بمحور التلاعب بالأصوات، إذ أن المناهج لم تتضمن أيًا من مهارات العزل أو الإضافة أو الحذف، وجميع هذه المهارات وفقًا لدراساتٍ سابقة مثل دراسة Hassanein et al (2021) ، أكدت نتائجها دور مهارة الحذف في عملية اكتساب مهارة القراءة. كما أكدت دراسات أخرى على أهمية عمليات العزل والإضافة في التمكن من مهارة القراءة (Stahl et al, 1990; Yopp, 1992). أما معظم المهارات الأخرى فجاء تحققها بشكل جيد في بعض المواضع، واعتراها بعض القصور في مواضع أخرى.

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

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

الخاتمة:

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

ولتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم قائمة بمهارات الوعي الصوتي من خلال البحث في المراجع المختلفة، وعرضها على المختصين، لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها، لضمان ملائمتها وصلاحيتها في العمل والإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم التوصل إلى عدة نتائج أهمها: ارتفاع الوزن النسبي لمهارات الوعي الصوتي في منهج الصف الأول، يليه الصف الثاني ثم الصف الثالث. بالإضافة إلى تفاوت في تحقق مهارات الوعي الصوتي من منهج لآخر، فبعضها تحقق جيدًا بشكل كميٍ وكيفي، والبعض الآخر تحقق بشكل كيفي فقط، أو كميٍ فقط. وبالنسبة للمعايير، فقد وردت معظم المهارات في مصفوفة معايير اللغة العربية، ولكن قليلًا منها لم يكن مضمنًا.

وبالرغم من أهمية هذه النتائج، فإنه من الضروري الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي كما ذكر سابقًا لا يمثل المنهج التعليمي بشكل شامل، بل هو أحد مكونات المنهج، كما أن الكتاب المدرسي والمنهج في العموم، ليسا المؤثرين الوحيدين في نجاح العملية التعليمية (سلامة، 2015). بل يعدان جزءًا من نظام متكامل يتضمن أهداف العملية التعليمية التي يجب أن تكون واضحة وواقعية لكل مرحلة، إلى جانب مهارات المعلم وطرائق التدريس والأنشطة ومصادر التعلم المختلفة، التي من شأنها جميعًا أن تكون سببًا في اكساب المتعلم المهارات المحددة بالشكل الصحيح أم لا. كما يشير Yopp & Yopp, (2000) إلى عوامل أخرى يجب فحصها ودراستها، مثل النظام التعليمي الذي يتعرض إليه الطالب، وعدد الساعات التي يقضيها في اليوم أو الأسبوع لدراسة مهارات محددة.

وبناءً عليه توصي الدراسة بما يلي:

التوصيات:

1.مراجعة المسؤولين لمهارات الوعي الصوتي في المناهج الثلاثة مرةً أخرى، والعمل على تنقيحها وتعديلها في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

2.مقارنة المناهج التعليمة بمناهج أخرى أثبتت نجاحها في تقديم الوعي الصوتي للاستفادة من تجاربها.

3.إخضاع الطلاب بصفة دورية لاختبارات قياسية، لقياس المهارات الصوتية والقرائية، وتحديد ما إذا كانت العملية التعلمية تسير بشكل سليم، أم أن هناك خللًا ما في أحد العوامل.

4.إشراك المعلم في عملية تصميم المناهج والكتب المدرسية، لما له من خبرة من واقع احتكاكه المباشر بالمناهج والمتعلمين والعملية التعليمية.

5.قياس مهارات المعلمين في قدرتهم على توظيف الطريقة الكلية لتعليم الأصوات، والتأكد من تمكنهم منها.

المقترحات:

1.تطبيق دراسة لقياس مهارات المعلمين في تدريس مهارات الوعي الصوتي.

2.البحث في فاعلية البرامج الأكاديمية المؤهلة لتدريس المراحل الأولى.

3.البحث في بعض العوامل التي تؤثر في نجاح العملية التعلمية مثل (أعمار الطلاب، عدد الساعات التي يتعرض خلالها الطالب لعملية التعلم، إصابة بعض الطلاب باضطرابات أو مشاكل نفسية أو عصبية أو اجتماعية تعوق تحصيلهم الدراسي).

4.تقديم نموذج مقترح لمحتوى الوعي الصوتي في مناهج الصفوف الثلاثة الأولى.

المصادروالمراجع

الكتب:

الحيلة، م. (2016). *تصميم التعليم*. (ط6). عمّان: دار المسيرة.

زهران، ح. (2005). *علم نفس النمو*. (ط6). القاهرة: عالم الكتب.

زهران، ح.، طعيمة، ر.، الأشول، ع.، الشيخ، م.، مخلوف، ل.، قنديل، م.، أبو زنادة، ش.، جاد، م.، وزكي، أ. (2011). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. (ط 3). عمّان: دار المسيرة.

سلامة، ع. (2015). *تخطيط المناهج المعاصرة*. (ط 2). عمَّان: دار الثقافة.

الشنبري، ح. (2004). *النظام الصوتي للغة العربية دراسة وصفية تطبيقية*. جامعة القاهرة: مركز اللغة العربية.

طعيمة، ر. (1998). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، ر. (2000). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية*. (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.

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

كامي، أ.، وكاتس، هـ. (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*. (ط1).. عمّان: دار الفكر.

مرعي، ت.، والحيلة، م. (2020). *المفاهيم التربوية الحديثة*. (ط 14). عمّان: دار المسيرة.

المجلات العلمية:

إبراهيم، س.، حسانين، ا.، والشبول، ي. (2020). واقع تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة الأساسية في المدارس الحكومية بدولة قطر: دراسة استكشافية كيفية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (219)، 221-251.

أبو مغنم، ج. (2021). تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد كتب العربية للناطقين بغيرها. *مجلة الدراسات الأدبية واللغوية*، 12(1)، 151-177.

أبو منديل، أ.، وأبو عودة، ع. (2019). مدى تضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي لتدريبات الوعي الصوتي. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(1)، 323-354.

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

آري، د.، جاكوبس، ل.، ورزافي، آ. (2013). *مقدمة للبحث في التربية*. (ط1). عمّان: دار المسيرة.

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

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

رشيد، ف. (2019). الوعي الفونولوجي وعلاقته بدقة وسرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية*، 26(3)، 1-23.
زايد، خ.، رسلان، م.، ويونس، ف. (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (148)، 189-210.
زهير، ع. (2017). علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، (12)، 248-258.
سالم، م. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (117)، 23-70.
العشيري، م. (2017). الوعي الصوتي: من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. *مجلة التواصل اللساني*، 18(12)، 29-65.
فرج، ر. (2019). تحليل كتاب اللغة العربية (تواصل) للصف الأول الابتدائي- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018 – 2019. *مجلة القراءة والمعرفة*، (210)، 15-83.
الفيتوري، م. (2017). اللغة العربية: الواقع والتحديات. *مجلة كلية اللغات*، (15)، 119-144.
قربوع، س. (2018). صعوبات القراءة من منظور نظرية المعالجة المعرفية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (35)، 283-290.
مسلمي، ع. (2017). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، 2(111)، 303-328.

ورقة علمية من مؤتمر:

ملال، و. (2018). أثر البيئة اللغوية على اكتساب اللغة عند الطفل. *أعمال الملتقى الدولي السادس: قضايا التربية والتعليم في الوطن العربي- تحديات وحلول*.

References

Books:

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

Cain, K., Compton, D. L., & Parrila, R. K. (2017). *Theories of Reading*. Amesterdam: John Benjamins Puplishing Company.

Holes, C. (2004). *Modern Arabic*. Washington, D.C: Georgetown University Press.

Stahl, S. A., Osborn, J., Lehr, F. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print :A Summary*. Washington, D.C : Center for the Study of Reading.

Journals:

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35(2), 88-167.

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

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

Bar-Kochva, I., & Nevo, E. (2019). The relations of early phonological awarenesss, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: a longitudinal examination. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 97-122.

Chard, D., Dickson, S. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School & Clinic*, 34(5), 261-270.

Dash, M., & Dash, U.N. (2011). Cognitive Processing Strategies in Reading. *Journal of Education and Practice*, 2(4), 79-86.

Double, K., McGrane, J., Stiff, J.C., & Hopfenbeck, T. (2019). The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension. *British Educational Research Journal*, 45(6),1220-1234.

Haddad, E., Kassem, A., & Schiff, R. (2020). Phonological awareness in Arabic: the role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. *Reading and Writing*, 33, 1649-1674.

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

Hassanein, E. E. A., Johnson, E.; Alshaboul, Y., Ibrahim, S. R., Megreya, A. M. (2022). Examining Factors that Predict Arabic Word Reading in First and Second Graders. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 51-66.

Krenca, K., Segers, E., Shakory, S., Steele, J. & Verhoeven, L. (2019). Phonological specifcity relates to phonological awareness and reading ability in English–French bilingual children. *Reading and Writing*, 33, 267-291.

Lipka. O., & Siegel, L. S. (2007). The Development of Reading Skills in Children With English as a Second Language.

Scientific Studies of Reading, 11(2), 105-131.

O'brien, Beth A., Mohamed, M. B. H., Yussof, N. T., NG, S. C. (2018). The phonological awareness relation to early reading in English for three groups of simultaneous bilingual children. *Reading and Writing*, 32, 909-937.

Peng, P., Zhang, Z., Wang, W., L, K., Wang, T., Wang, C., Luo, J., & Lin, J. (2022). A Meta-Analytic Review of Cognition and Reading Difficulties: Individual Differences, Moderation, and Language Mediation Mechanisms. *American Psychological Association*, 148(3-4), 227-272.

Skibbe, L. E., Gerde, H. K., Wright, T., Samples-Steels, C. (2015). A Content Analysis of Phonological Awareness and Phonics in Commonly Used Head Start Curricula. *Early Childhood Education Journal*, (44), 225-233.

Stanovich, K. E. (1994). Romance And Reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291.

Wanger, T., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of Young Readers' Phonological Processing Abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83-103.

Yopp, H. K. (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.

Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

Website:

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