

المنحى الفونولوجي: نحو تعزيز استراتيجيات التعليم المبكر للقراءة وفق الطريقة المقطعية

-السنة الثانية أولي أنموذجا-

أمينة كروم¹، رشيدة كوجيل²

• طالبة باحثة بمختبر العلوم الإنسانية التطبيقية، المدرسة العليا للأساتذة، فاس، المغرب

Amina.karroum@usmba.ac.ma

• أستاذة باحثة بمختبر العلوم الإنسانية التطبيقية، المدرسة العليا للأساتذة، فاس

Rachida.gougil@usmba.ac.ma

• الملخص

يلعب الوعي الفونولوجي دورا مهما في تعلم القراءة، خاصة في مراحل مبكرة؛ فإدراك الطفل للغة المنطوقة، يسهل عليه تعلم اللغة المكتوبة. تروم ورقتنا البحثية كشف أثر تنمية الوعي الفونولوجي، باعتماد الطريقة المقطعية، على تحقق فعل القراءة باللغة العربية لدى عينة من أطفال السنة الثانية أولي (رياض الأطفال). تكونت عينة البحث من 90 طفلا بمؤسستين تعليميتين عموميتين تابعتين للمديرية الإقليمية بفاس، تراوحت أعمارهم بين 60 و71 شهرا، بمتوسط 31,65 شهرا، وبانحراف معياري قدره (2,98). وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، واستخدمت اختبارين: اختبار للوعي الفونولوجي، واختبار للقراءة. كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تفوق الأطفال الذين تعلموا القراءة وفق الطريقة المقطعية على أقرانهم الذين تعلموا وفق الطريقة الشمولية. كما خلصت الدراسة إلى وجود أثر قوي للوعي الفونولوجي على تحقق فعل القراءة.

الكلمات المفتاحية: الوعي الفونولوجي - الطريقة المقطعية - القراءة - مرحلة التعليم الأولي

• مقدمة

تعتبر القراءة أساس التعلم وأهم وسيلة لاكتساب المعرفة؛ فإن لم يستطع الطفل تعلمها في مرحلة مبكرة فلن يستطيع ولوج عالم المعرفة، وضعفها يعني ضعفا في التحصيل الدراسي ككل.

ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث المعرفية (زغبوش، 2015 - Dehaene, 2007) التي تهتم بدراسة مهارة القراءة وسيرورات امتلاكها من أجل تطوير البرامج والمقاربات الخاصة بتعليم وتعلم القراءة، واستطاعت تجاوز النمطية السائدة في فهم اشتغال اللغة وإدراك وقائعها المختلفة، وذلك من خلال فهم طريقة اشتغال الدماغ ومعالجته للمعلومات اللسانية.

إن النجاح في تعلم القراءة، باعتبارها مظهرا من مظاهر إدراك اللغة، يتطلب مهارات وقدرات لغوية مبكرة، يتعلق الأمر بمكون أساسي يلعب دورا مهما في تعليم وتعلم القراءة، خاصة في مرحلة مبكرة، وهو مكون الوعي الفونولوجي (بوعناني، 2020). فكيف يمكن تنمية هذا الوعي لدى الطفل في مرحلة التعليم الأولي من أجل إعدادة لتعلم القراءة بالسلك الابتدائي؟ وما العلاقة بينه وبين تحقق فعل القراءة؟ وما مدى نجاعة الطريقة المقطعية في تعليم القراءة بهذه المرحلة التعليمية؟

• الإطار النظري

• مراحل تعلم القراءة (نموذج Frith, 1985)

انطلقت Frith في بناء تصورهما لتعلم القراءة من فكرة أساسية مفادها أن المتعلم، أثناء تعلمه القراءة، يمر عبر ثلاث مراحل أساسية:

• المرحلة اللوغوغرافية

يتعرف المتعلم في هذه المرحلة على الكلمات باعتماد مؤشرات بصرية بالدرجة الأولى، إذ تعالج المعلومات

وتُخزن في هذه المرحلة بشكل كلي؛ بمعنى أن المتعلم لا يقوم بفك تسنين الكلمات من خلال التعرف على الفونيمات المشكلة لها، وإنما يقوم بالتعرف على الشكل الكلي للكلمة كما لو كانت صورة يقوم بتخزينها في معجمه الذهني، ويتم استرجاعها بنفس الطريقة. فهو يعالج الكلمة باعتبارها شكلاً بصرياً وليس كيانه لسانياً. فالطفل في هذه المرحلة يكون قادراً على تذكر مجموعة من الكلمات من خلال سياقاتها أو مجالاتها، وليس من خلال عناصرها اللسانية.

• المرحلة الألفبائية

يقوم المتعلم في هذه المرحلة بعملية فك التسنين، حيث يقوم بتفكيك الكلمات إلى العناصر المكونة لها من خلال توظيف المعارف التي تعلمها في تفكيك الكلمة إلى قطع صوتية وفق مطابقتها الصوتية. تعتبر هذه المرحلة "مرحلة الوساطة الفونولوجية" بامتياز، إذ أن متعلم القراءة يكتشف الخصائص الخاصة بأصوات اللغة، ثم يبدأ بتحليل المكونات الصوتية للكلمات التي سبق أن تعرف عليها في المرحلة الأولى. فعلى عكس المرحلة الأولى، يلعب المكون الفونولوجي دوراً أساسياً في هذه المرحلة. حيث يقوم المتعلم بتقسيم الكلمات إلى العناصر المكونة لها، من خلال توظيفه للمعارف التي تعلمها، ثم يقوم بتحقيق التطابقات الغرافية-الفونيمية، أي الربط بين الأشكال الخطية للحروف ومقابلاتها الصوتية. فالنفاذ للمعجم الذهني في هذه المرحلة يتم بطريقة غير مباشرة، إذ تلعب الوساطة الفونولوجية هنا دوراً مركزياً في عملية القراءة.

• المرحلة الإملائية

تؤكد Frith أنه بمجرد أن يستوفي المتعلم الاستراتيجيات الخاصة بالمرحلتين الأولى والثانية، فهو ينتقل بشكل إلزامي إلى المرحلة الإملائية، والتي تتحدد في قدرة المتعلم على تحليل الكلمة المكتوبة دون اللجوء إلى الوساطة الفونولوجية، باعتماد الرمز الخطي فقط. كما أن النفاذ للمعجم الذهني في هذه المرحلة يكون مباشراً، لأنه خزن عدداً كبيراً من الكلمات ذات دلالات معينة تغنيه عن الوساطة الفونولوجية، لكن هذه الأخيرة تبقى حاضرة لفك تسنين الكلمات الجديدة أو الغريبة أو التي تتسم بنوع من التعقيد.

• المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلم القراءة باللغة العربية في مرحلة التعليم الأولي

يتميز منهج التعليم الأولي بالمغرب بتعدد المجموعات التربوية المعتمدة بهذه المرحلة التعليمية (حوالي 30 مجموعة تربوية). هذا التعدد يوازيه تنوع على مستوى المقاربات المعتمدة في تعليم القراءة، حسب دراسة أجريناها حول واقع التعليم الأولي في المغرب بين تنوع المناهج البيداغوجية اليداكتيكية وتعدد المجموعات التربوية، حيث تم رصد طريقتين أساسيتين لتعليم القراءة: الطريقة الشمولية والطريقة المقطعية.

• الطريقة الشمولية

وتسمى أيضا الطريقة الكلية، وهي طريقة تستمد مرجعيتها من النظرية الجشططية، التي ترى أن الدماغ يدرك الأشياء في كليتها قبل أن ينتقل إلى الأجزاء المكونة لها. فهي طريقة تعتمد في تعليمها للقراءة على مبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء؛ بمعنى أن المدرس ينطلق من نص أو جملة أو كلمة ليصل إلى الحرف المستهدف (أُمُّ أُمِيْمَةٌ مُعَلِّمَةٌ -- أُمِيْمَةٌ - مَ). وهي طريقة تعتمد على تحفيظ المتعلم للكلمة كوحدة كاملة، وقد تم تجاوز هذه الطريقة بالسلك الابتدائي، حيث اتخذت الوزارة الوصية منذ الموسم الدراسي 2017-2018 قرار التخلي عن هذه الطريقة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، لكنها لا تزال معتمدة في بعض المجموعات التربوية بالتعليم الأولي.

• الطريقة المقطعية

بخلاف الطريقة الشمولية، تستند الطريقة المقطعية على خلفية نورولوجية، ترى أن الدماغ لا يدرك الأشياء في كليتها، بل على العكس من ذلك، يقوم بتفكيك الأشياء المركبة إلى أجزاء صغرى يسهل عليه إدراكها وتعلمها. لذلك فهي تنطلق في تعليم القراءة من الجزء (الصوت/ الحرف) إلى الكل (الكلمة ثم الجملة والنص...)، وهي طريقة تعتمد التدريس المباشر والصريح للعلاقة بين الحروف والأصوات الدالة عليها، حيث يقوم المتعلم بربط كل رمز خطي بمقابله الصوتي، مما يمكنه من التعرف على الكلمات من خلال تهجئتها عن طريق الربط بين المقاطع المكونة لها. وهي تعتمد على ثلاثة مبادئ أساسية: مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب، ومبدأ الانتقال من المنطوق إلى المكتوب، ومبدأ الانطلاق من الجزء للوصول إلى الكل.

إذا كانت الطريقة الشمولية تلزم الطفل حفظ الكلمات كأنها صور، فإن الطريقة المقطعية تمكنه من فك تسينياتها باعتماد وعيه الفونولوجي (بوعناني، 2020)؛ أي وعيه بأن هذه الأخيرة تتكون من وحدات أصغر من الكلمات (المقاطع والفونيمات)، والقدرة على التعرف على هذه الوحدات والتفكير فيها، والتلاعب بها من تركيب وتجزئتها وإضافة وحذف وتعويض...

• مكونات التعليم المبكر للقراءة

يعتمد التعليم المبكر للقراءة وفق الطريقة المقطعية، على خمس مكونات أساسية تتفاعل فيما بينها لتنمية مهارة القراءة في إطار تعليم صريح ومنهجي. لكل مكون مفهوم خاص وآليات لتعليمه وتعلمه، وهي كالتالي:

• الوعي الفونولوجي

يعتبر الوعي الفونولوجي أساس الطريقة المقطعية في التعلم (Gombert, 1992)، وهو يعني القدرة على تمييز وحدات الأصوات اللغوية المسموعة، وتعرفها، والتلاعب بها، واستعمالها، والوعي بأن كل كلمة منطوقة تتركب من وحدات صوتية صغرى مفردة.

ويمكن تنمية هذا الوعي عند الطفل في مرحلة مبكرة من خلال تدريبه على مجموعة من الأنشطة والمهارات الفونولوجية، مثل:

- التجزئ المقطعي: رسالة -- ر/سا/ل/ة (4 مقاطع)

- العزل: الصوت الأول في كلمة "كرة" هو: /ك/

- الإضافة: ماء - سماء...

• المبدأ الألفبائي

ويطلق عليه أيضا التطابق الصوتي-الخطي، ويقصد به ترجمة المنطوق إلى مكتوب باستعمال العلاقة فونيم-غرافيم؛ أي الربط بين الصوت ورسمه الخطي، انطلاقا من إدراك أن الأصوات في اللغة المنطوقة يتم تمثيلها برموز مكتوبة. ومع التدريب يصبح هذا الربط آليا وسريعا، مما سيمكن المتعلم من الطلاقة فيما بعد.

• الطلاقة

هي القدرة على القراءة بدقة وإيقاع صوتي معبر، ويتغير مستوى التمكن منها بحسب خصائص المقروء، ومدى استئناس القارئ بالكلمات، وتمرسه بقراءة النصوص. فالطلاقة مرتبطة بمعدل القراءة، أي السرعة التي تمت بها قراءة النص، وكذلك دقة القراءة أي القدرة على نطق الكلمات وقراءتها بشكل صحيح.

• المفردات

هي مكون من مكونات اللغة الشفهية والكتابية، وهي تشمل رصيد الكلمات التي يجب أن يعرفها المتعلم (الرصيد المعجمي المناسب لمستوى تعليمي معين) من أجل التواصل وفهم معاني الكلمات المكتوبة التي يقرأها.

• الفهم

هو عملية تفكير مركبة يستطيع القارئ من خلالها إدراك مضمون النص المقروء، واستخراج معانيه الصريحة والضمنية.

• البعد التطبيقي

• منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة ضابطة (45 طفلاً)، تعلمت القراءة وفق الطريقة الشمولية، ومجموعة تجريبية (45 طفلاً) تعلمت وفق الطريقة المقطعية، مع التركيز على تنمية الوعي الفونولوجي.

• أهداف الدراسة

تكمن الغاية الأساسية من دراستنا هذه التحقق من الآتي:

- مدى نجاعة الطريقة المقطعية في تعليم القراءة بمرحلة التعليم الأولي؛
- رصد العلاقة التي تربط بين الوعي الفونولوجي وجودة الفعل القرائي.

• أسئلة الدراسة

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، بين المتوسطات الحسابية للوعي الفونولوجي والقراءة عند أطفال السنة الثانية أولي، تعزى للمقاربة التعليمية المعتمدة في تعليم القراءة؟

- هل يمثل الوعي الفونولوجي متغيراً مهماً في مسار تعلم القراءة باللغة العربية؟

• فرضيات الدراسة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، بين المتوسطات الحسابية للوعي الفونولوجي والقراءة عند أطفال السنة الثانية أولي، تعزى للمقاربة التعليمية المعتمدة في تعليم القراءة؛

- توجد علاقة ارتباطية طردية بين الوعي الفونولوجي والقراءة.

• المشاركون في الدراسة

شملت عينة الدراسة 90 طفلاً بالسنة الثانية أولي من مؤسستين تعليميتين عموميتين تابعتين للمديرية

الإقليمية بفاس، تراوحت أعمارهم بين 60 و71 شهرا، بمتوسط 65,31 شهرا، وبانحراف معياري قدره (2,98).

• أدوات الدراسة

لتحقيق الهدف من البحث الحالي، تم الاعتماد على اختبارين: اختبار للوعي الفونولوجي، واختبار للقراءة. تمت صياغة بنودها اعتمادا على ثوابت لسانية صوتية، انتقينا محتواها من كتاب "المفيد في اللغة العربية" للسنة الأولى ابتدائي. وقد انتظمت هذه الروائر على الشكل التالي:

• اختبار الوعي الفونولوجي:

- **الهدف منه :** قياس مستوى تمكن الطفل من مهارات الوعي الفونولوجي.
- **توصيف الاختبار:** بلغ عدد مهارات الوعي الفونولوجي اثنتي عشرة مهارة (الوعي بالكلمة، رصد السجع، إنتاج السجع، التجزئ المقطعي، التقطيع، العزل، التعرف، التقيء، الدمج، التعويض، الإضافة، الحذف). لكل مهارة خمسة أسئلة.

• اختبار القراءة:

- **الهدف منه :** قياس مستوى تمكن الطفل من التعرف على مختلف الصوامت العربية وتآلفها في كلمات.
- **توصيف الاختبار:** تضمن الاختبار ثمانية وعشرين حرفا، وعشر كلمات، وعشر أشباه كلمات.

• نتائج الدراسة

• مقارنة نتائج اختبار الوعي الفونولوجي

• حسب المتوسط العام للوعي الفونولوجي

يبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية العامة التي حصلت عليها كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار الوعي الفونولوجي، بعد إجراء اختبار T-Test للمقارنة بين نتائج المجموعتين، للتأكد من مدى وجود فروق جوهرية بينهما عند مستوى الدلالة (0,05):

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ضابطة	2,63	1,003	9,16	0,01	دال إحصائيا
تجريبية	3,94	0,511			

جدول 1: نتائج اختبار T-test للوعي الفونولوجي حسب المتوسط العام

انطلاقاً من الجدول (1)، يتبين أن المجموعة التجريبية حصلت على متوسط حسابي في اختبار الوعي الفونولوجي قدره (3,94) بانحراف معياري (0,51)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه المجموعة الضابطة (2,63). كما أن قيمة اختبار T-test جاءت (9,16)، بقيمة معنوية (0,01)، وهي قيمة أصغر من (0,05). وبالتالي، نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على مستوى الوعي الفونولوجي، لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على أعلى متوسط.

وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المتوسطات الحسابية للوعي الفونولوجي عند أطفال السنة الثانية أولى، تعزى للمقاربة التعليمية المعتمدة في تعليم وتعلم القراءة لصالح الطريقة المقطعية. ويوضح الرسم البياني (1) هذه النتائج:

رسم بياني 1: المتوسطات الحسابية للوعي الفونولوجي

ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها بكون الطريقة المقطعية، في سياق التعليم المبكر للقراءة، تعتمد على خمس مكونات أساسية تتفاعل فيما بينها لتنمية مهارة القراءة، في مقدمتها مكون الوعي الفونولوجي. حيث تركز هذه الطريقة على تنمية هذا الوعي من خلال تدريب الأطفال على مجموعة من الأنشطة والمهارات الشفهية كالتجزيء المقطعي، والدمج، والحذف، والتقيء... مما ساهم في تنمية هذا الوعي لدى الأطفال الذين تعلموا وفق هذه الطريقة، ومكنهم من ضبط أصوات الحروف استماعاً ونطقاً. وهذا ما يفسر تفوق الأطفال الذين تعلموا القراءة وفق الطريقة المقطعية في اختبار الوعي الفونولوجي على الأطفال الذين تعلموا وفق الطريقة الشمولية.

• حسب المهمات الفونولوجية

يبين الجدول (2) متوسطات المهمات الفونولوجية التي حصلت عليها كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار الوعي الفونولوجي، بعد إجراء اختبار T-Test للمقارنة بين نتائج المجموعتين حسب كل مهمة على حدة، ثم ترتيب هذه المهمات حسب درجة تعقيدها بالنسبة لطفل السنة

الثانية أولي:

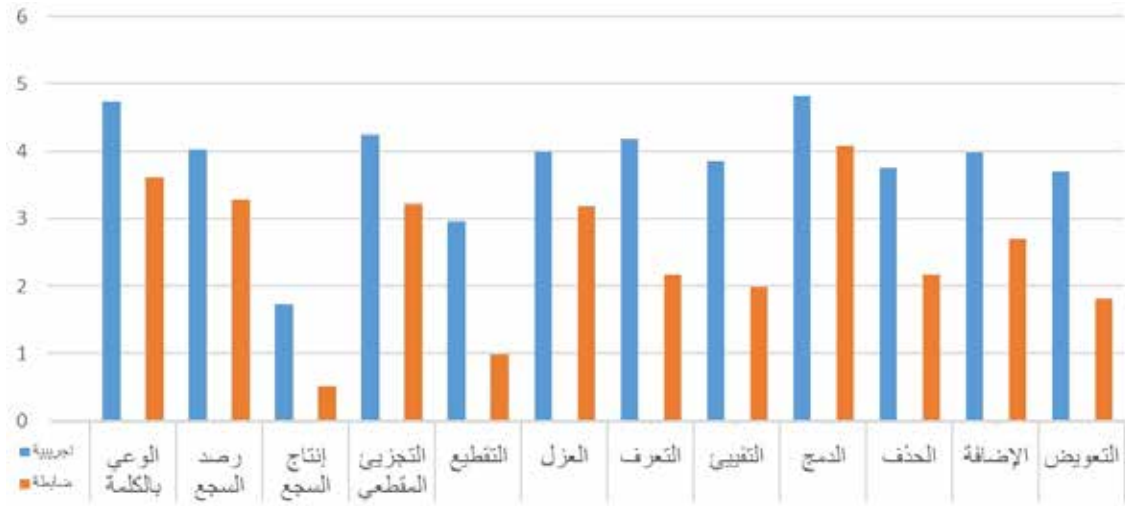
المهمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الوعي بالكلمة	تجريبية	4,74	0,84	4,61	0,02	دال إحصائيا
	ضابطة	3,61	1,50			
رصد السجع	تجريبية	4,02	0,88	3,64	0,01	دال إحصائيا
	ضابطة	3,29	1,39			
إنتاج السجع	تجريبية	1,73	1,66	6,98	0,00	دال إحصائيا
	ضابطة	0,51	0,92			
التجزيئ المقطعي	تجريبية	4,24	0,92	5,31	0,00	دال إحصائيا
	ضابطة	3,22	1,21			
التقطيع	تجريبية	2,96	1,21	8,98	0,02	دال إحصائيا
	ضابطة	0,99	1,40			
العزل	تجريبية	4,00	0,58	5,86	0,00	دال إحصائيا
	ضابطة	3,19	1,67			
التعرف	تجريبية	4,18	1,15	8,02	0,01	دال إحصائيا
	ضابطة	2,17	1,8			
التفبيئ	تجريبية	3,85	1,40	368,	0,00	دال إحصائيا
	ضابطة	1,98	1,96			
الدمج	تجريبية	4,82	0,19	653,	0,02	دال إحصائيا
	ضابطة	4,07	1,35			
الحذف	تجريبية	3,75	1,80	6,22	0,01	دال إحصائيا
	ضابطة	2,17	2,04			
الإضافة	تجريبية	3,97	1,35	963,	0,00	دال إحصائيا

الإضافة	تجريبية	3,97	1,35	963,	0,00	دال إحصائي
	ضابطة	2,70	2,01			
التعويض	تجريبية	3,69	1,48	7,91	0,00	دال إحصائي
	ضابطة	1,82	1,95			

جدول 2: نتائج اختبار T-test للوعي الفونولوجي حسب المهمات الفونولوجية

من خلال الجدول (2)، يتضح أن المتوسط الحسابي لكل مهمة من المهمات الفونولوجية للعيينة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية للعيينة الضابطة، حيث جاءت نتيجة اختبار T-test في جميع المهمات دالة إحصائية، لأن قيمتها الاحتمالية أصغر من (0,05). وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط كل مهمة من المهمات الفونولوجية للعيينة التجريبية ومتوسطات العينة الضابطة لصالح العينة التجريبية التي حصلت على أعلى المتوسطات في جميع المهمات.

كما نلاحظ، من خلال نفس الجدول، أن هناك اختلاف بين متوسطات المهمات الفونولوجية سواء بالنسبة للعيينة التجريبية أو العينة الضابطة، حيث هناك مهمات حصلت على متوسطات عالية مثل الدمج والوعي بالكلمة والتجزئ المقطعي. في حين هناك مهمات أخرى حصلت على متوسطات متدنية وهي مهمة التقييء والتقطيع وإنتاج السجع. والملاحظ أن المهمات الفونولوجية التي حصلت على أعلى وأدنى المتوسطات الحسابية عند العينة التجريبية، هي تقريبا نفس المهمات التي حصلت على أعلى وأدنى المتوسطات عند العينة الضابطة. وبالتالي، توجد فروق بين متوسطات المهمات الفونولوجية حسب درجة تعقيد كل مهمة. ويوضح الرسم البياني (2) هذه النتائج:



رسم بياني 1: متوسطات المهمات الفونولوجية

إن وجود اختلافات بين المتوسطات الحسابية للمهام الفونولوجية يرجع إلى درجة تعقيد كل مهمة بالنسبة لطفل السنة الثانية أولي. وهذا التعقيد مرتبط أساساً بطول الوحدة الفونولوجية المعالجة. فالمهام السهلة بالنسبة للطفل هي تلك التي تعالج وحدات فونولوجية أكبر كالمقطع والكلمة، وهذا ما يفسر حصول مهمات الدمج، والتجزئ المقطعي، والوعي بالكلمة على أعلى المتوسطات. في حين نجد أن مهمتي التقطيع والتقيي قد حصلتا على متوسطات ضعيفة، كونها تعالج أصغر وحدة صوتية غير قابلة للتقطيع وهي الفونيم، وهو أعلى مستويات الوعي الفونولوجي، لأن معالجته معقدة، وتشتت نوعاً من التجريد، وتتطلب اتصال الطفل بالشكل الكتابي للصوت حتى يتمكن من إقامة التوافق بين ما ينطق صوتياً، وما يكتب خطياً.

أما حصول مهمة إنتاج السجع على أدنى متوسط، رغم قدرة الطفل على رصده، فقد يكون سببه ضعف الرصيد المعجمي للطفل بهذه المرحلة.

• مقارنة نتائج اختبار القراءة

• حسب المتوسط العام للقراءة

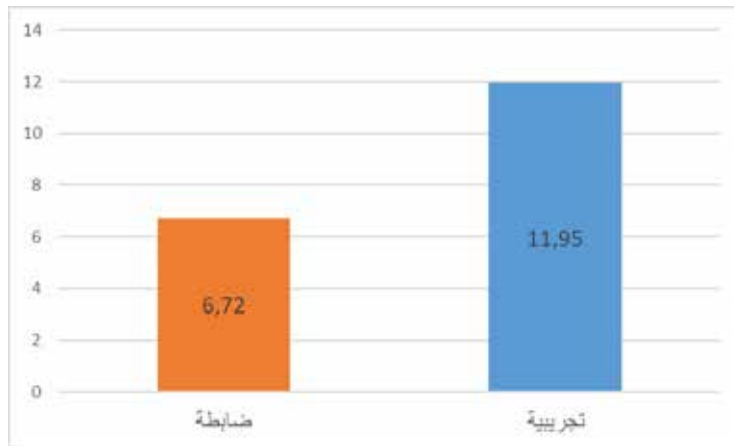
يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية العامة التي حصلت عليها كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار القراءة، بعد إجراء اختبار T-Test للمقارنة بين نتائج المجموعتين، للتأكد من مدى

وجود فروق جوهرية بينهما عند مستوى الدلالة (0,05):

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ضابطة	6,72	2,09	12,45	0,01	دال إحصائيا
تجريبية	11,95	1,89			

جدول 3: نتائج اختبار T-test للقراءة

يتضح من الجدول (3) أنه يوجد اختلاف جوهري بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على مستوى القراءة، حيث تشير قيمة اختبار T-test ((12,45 ومعنويتها (0,01) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين على مستوى القراءة لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على أعلى متوسط (11,95)، مقابل متوسط (6,72) للمجموعة الضابطة. وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين المتوسطات الحسابية للقراءة عند أطفال السنة الثانية أولى، تعزى للمقاربة التعليمية المعتمدة في تعليم وتعلم القراءة لصالح الطريقة المقطعية. ويوضح الرسم البياني (3) هذه النتائج:



رسم بياني 2: المتوسطات الحسابية للقراءة

يمكن تفسير هذه النتائج بكون الطريقة المقطعية تعتمد على التدريس المباشر للعلاقة بين الأصوات والرموز الممثلة لها كتابة، حيث يبدأ الطفل بالوعي بالوحدات الفونيمية التي تشكل الكلمات المنطوقة أثناء الاحتكاك باللغة المكتوبة ويتعرف على مختلف التمثيلات الخطية لهذه الوحدات الفونيمية، ثم يربط كل تمثيل خطي

بمقابله الفونيمي، ثم يدمج هذه الفونيمات ليؤلف منها مقاطع ثم كلمات...، مما يمكن المتعلم من تهجئة الكلمات وقراءتها، حيث يلعب الوعي الفونولوجي في هذه المرحلة دورا حاسما في تعلم القراءة، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات (Bryant, 1983 & Bradley) و (Jacquier-Roux & Zorman, 1999).

• حسب المهمات القرائية

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة حسب كل مهمة من مهمات القراءة، بعد إجراء اختبار T-Test للمقارنة بين نتائج المجموعتين حسب كل مهمة على حدة:

المهمات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
قراءة الكلمات	ضابطة	7,97	2,65	12,43	0,00	دال إحصائيا
	تجريبية	8,41	2,06			
قراءة أشباه الكلمات	ضابطة	2,70	2,32	10,87	0,00	دال إحصائيا
	تجريبية	6,93	2,59			

جدول 4: نتائج اختبار T-test للقراءة حسب المهمات القرائية

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول (4)، أن هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لكل مهمة من مهمات القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث حصلت العينة التجريبية على أعلى متوسط في كلتا المهمتين. إلا أننا نلاحظ أن هذا الفرق طفيف في مهمة قراءة الكلمات، في حين هناك فرق دال إحصائيا في مهمة قراءة أشباه الكلمات بين المجموعتين. ويوضح الرسم البياني (4) هذه النتائج:

رسم بياني 1: متوسطات القراءة حسب المهمات القرائية

يمكن تفسير النتائج المحصل عليها بكون الطريقة الشمولية تلزم الطفل حفظ الكلمات كأنها صور، على

عكس الطريقة المقطعية التي تمكن الطفل من فك تسنين الكلمة باعتماد وعيه الفونولوجي؛ أي وعيه بأن هذه الأخيرة ليست كتلة واحدة، وإنما يمكن تجزئتها إلى وحدات صغرى (مقاطع وفونيمات)، وكل وحدة يقابلها صوت دال عليها. وبالتالي فالأطفال الذين تعلموا وفق الطريقة الشمولية يستطيعون قراءة فقط الكلمات التي سبق لهم التعرف عليها، في حين نجد أن الأطفال الذين تعلموا وفق الطريقة المقطعية يستطيعون فك ترميز أي كلمة، حتى لو كانت معقدة أو لم يسبق لهم التعرف عليها. وهذا ما يفسر تفوق الأطفال الذين تعلموا القراءة وفق الطريقة المقطعية على أقرانهم الذين تعلموا وفق الطريقة الشمولية في مهمة قراءة أشباه الكلمات.

• العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة

يوضح الجدول (5) العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقراءة، بعد حساب معامل الارتباط Pearson بين المتوسط العام للوعي الفونولوجي والمتوسط العام للقراءة:

الوعي الفونولوجي		القراءة
معامل الارتباط	**0,837	
القيمة الاحتمالية	0	
الدلالة الإحصائية	دال إحصائيا	
قوة العلاقة الارتباطية	قوية جدا	

الجدول (5): معامل ارتباط Pearson بين الوعي الفونولوجي والقراءة

من خلال الجدول (5)، يتضح أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين الوعي الفونولوجي والقراءة، حيث جاء معامل الارتباط يساوي (0,837)، وجاءت قيمة ألفا مساوية لـ (0) وهي أصغر من (0,01). وهذا يعني وجود علاقة ارتباط طردية قوية جدا بين الوعي الفونولوجي والقراءة؛ بمعنى آخر كلما كان وعي الطفل متطورا، كلما كان له تأثير إيجابي على تحقق فعل القراءة. وهذا ما أثبتته مجموعة من الدراسات (مهديوي إبراهيم، 2020) و (Stanovitch, 1986).

• العلاقة بين المهارات الفونولوجية والقراءة

يبين الجدول (6) معاملات ارتباط بيرسون بين كل مهارة من مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة، لمعرفة المهارات الأكثر تأثيرا في القراءة:

المهارات الفونولوجية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة الارتباطية
الوعي بالكلمة	**00,33	0	ضعيفة
رصد السجع	**0,212	0,002	ضعيفة
إنتاج السجع	**0,511	0	متوسطة
التجزئ المقطعي	**0,418	0,002	متوسطة
التقطيع	**0,759	0	قوية
العزل	**0,549	0	متوسطة
التعرف	**0,618	0	قوية
التفنيء	**0,736	0	قوية
الدمج	**0,492	0	متوسطة
الحذف	**0,560	0	متوسطة
الإضافة	**0,516	0	متوسطة
التعويض	**7160,	0	قوية

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01

الجدول (6): معاملات ارتباط المهارات الفونولوجية والقراءة

يوضح الجدول (6) معاملات ارتباط بيرسون بين كل مهارة من مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة، حيث جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)؛ وهذا يعني أن جميع هذه المهارات تؤثر إيجاباً على جودة الفعل القرائي ولكن بنسب مختلفة، حيث سُجل أعلى معامل ارتباط لمهارة التقطيع بقيمة (0,759)، تليها مهارة التفنيء بقيمة (0,736)، تليها مهارة التعويض بقيمة (0,716)، ثم مهارة التعرف بقيمة (0,618)، ثم مهارة الحذف بقيمة (0,560)، بعد ذلك تأتي مهارة العزل بقيمة (0,549)، ثم مهارة الإضافة بقيمة (0,516)، فمهارة إنتاج السجع بقيمة (0,491)، فمهارة الدمج بقيمة (0,492)، ثم مهارة التجزئ المقطعي بقيمة (0,418)، وأدنى قيمة ارتباط كانت لمهارتي الوعي بالكلمة بقيمة (0,330)، ورصد السجع بقيمة (0,212). وعليه، فإن مهارات الوعي الفونولوجي التي سجلت أقوى علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقراءة هي مهارة التقطيع، والتفنيء، والتعويض؛ بمعنى أن هذه المهارات هي الأكثر تأثيراً على جودة الفعل القرائي. ويوضح الرسم البياني (5) هذه النتائج:

رسم بياني 5: معاملات ارتباط المهارات الفونولوجية والقراءة

• توصيات ومقترحات

- أفضت نتائج دراستنا إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات، نجلها فيما يلي:
- تطوير برامج لتعليم وتعلم القراءة، مع التركيز على مرحلة التعليم الأولي باعتبارها المنطلق الأساس الذي يتحكم في المسار الدراسي للطفل؛
- اعتماد الطريقة المقطعية بمرحلة التعليم الأولي في تعليم وتعلم مهارة القراءة مع مراعاة الخصائص البرامترية للغة العربية؛
- التركيز في الطريقة المقطعية على تنمية الوعي الفونولوجي، من أجل إعداد الطفل لتعلم القراءة بأقل كلفة معرفية، والتنبؤ المبكر بالأطفال الذين سيعانون صعوبات في تعلم القراءة من أجل التدخل المبكر للعلاج؛
- تنمية الوعي الفونولوجي عن طريق تدريب الأطفال على مجموعة من الأنشطة والمهارات الشفهية، خاصة النقطيع، والتقييء، والتعويض، كونها الأكثر تأثيراً على تحقق فعل القراءة؛
- تدريب الطفل على الوعي الفونولوجي بدءاً من المهارات السهلة، والتي تعالج وحدات أكبر (المقطع والقافية)، مثل: التجزء المقطعي، والدمج، ورصد السجع، والوعي بالكلمة. وصولاً إلى المهارات الأكثر تعقيداً، والتي تعالج وحدات أصغر (الفونيم)، مثل: التقييء، والنقطيع، والتعويض...
- وضع دليل خاص بالتعليم الأولي، موحد على الصعيد الوطني يتوافق مع النموذج المعتمد في الإطار المنهاجي الوطني للتعليم الأولي، ويحترم هوية هذا الطور التعليمي من حيث التخطيط والتنظيم والتدبير، مع مراعاة الخصوصيات النمائية للطفل بهذه المرحلة (6-4 سنوات) كما تعرضها النظريات السيكلوجية الحديثة وتؤكد عليها المعاهدات والاتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الطفل، وكذلك نتائج الدراسات والأبحاث التربوية؛
- إعادة النظر في برنامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، بشكل يأخذ بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للطفل بالتعليم الأولي، وخاصة فيما يتعلق بالتعامل مع الأصوات؛
- تنظيم دورات تدريبية مستمرة لفائدة المربيات والمربين لتعزيز معرفتهم بالاستراتيجيات التعليمية التي تمكنهم من تطوير مهارات تعليم الطفل القراءة المبكرة وفق المقاربات اللسانية الحديثة.

• خلاصة

إن التعليم المبكر للقراءة وفق الطريقة المقطعية يساعد الطفل على تنمية وعيه الفونولوجي من جهة، وعلى تجويد الفعل القرائي من جهة أخرى، فتعلم القراءة في المراحل الأولى يستلزم امتلاك المتعلم لوعي فونولوجي يمكنه من تحقيق التطابقات بين ما ينطق صوتيًا، وما يكتب خطيًا. كما أن إدراك الطفل أن الكلمة ليست كتلة واحدة، وإنما يمكن تجزئتها إلى وحدات أصغر (قطع ومقاطع صوتية)، ووعيه بأن كل وحدة فونيمية تقابلها وحدة غرافية يساعده على التهجئة في المراحل الأولى، لتصبح القراءة آلية فيما بعد.

• المراجع

- بوعناني مصطفى، الكحلوت علاء يوسف: دور الوعي الفونولوجي في تعزيز استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها وفق الطريقة المقطعية (المدارس المغربية والقطرية أنموذجاً)، مجلة تدريس اللغة والأدب واللسانيات، العدد 2، (1-26)، 2020
- مهديوي إبراهيم: أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية المستويان الثاني والثالث ابتدائي أنموذجاً، ط.1، إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2020
- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج: اللغة العربية، مكون القراءة، دليل الأستاذة والأستاذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الرباط، شتبر 2017
- زغبوش بنعيسى: الدماغ ومناهج تعليم القراءة بين التحقق التجريبي والنشاط الدماغي، أبحاث معرفية، العدد 6، (39-68)، 2015

- BRADLEY L., Bryant P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. Nature, 301, 419-421
- DEHAENE Stanislas, Les neurones de la lecture. Odile Jacob, Paris, aout 2007
- FRITH U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, In K.E. Patterson, J.C. Marshall, M. Cothart (Eds), Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading, Londres, Erlbaum, 330-301
- GOMBERT J.E. (1992). Activité de lecture et activités associées, In: M. Fayol & col

Psychologie cognitive de la lecture, Paris: PUF, , 107-140

- SEYMOUR Philip HK : Les Fondations Du Développement Orthogra-phique et Morphographique, Des Orthographes et Leur Acquisition, 1, 1997
- STANOVITCH, K. E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy." Reading Research Quarterly, 21(4), 360-407
- ZORMAN Michel, Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle, Rééducation orthophonique N°197, Laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissages IUFM Académie de Grenoble, 1999