



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2024/11/23

تاريخ القبول: 2025/03/30

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي

*the relationship between phonological awareness and reading in second-grade primary school students*فريدة بونحوش¹، عبد السلام خالد²¹ محبر وحدة البحث والموارد البشرية/جامعة محمد ملين دباغين سطيف 2 (الجزائر)،

fa.bounahouche@univ-setif2.dz

² محبر البحث في الاضطرابات الاحتياجية في النمو والتوحد/ جامعة محمد ملين دباغين سطيف 2

a.khaled@univ-srtif2.dz، (الجزائر)

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى بيان العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة كمفهومين متعددي الأبعاد لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي (N= 34) باستخدام المنهج الوصفي. تشير النتائج إلى وجود ارتباط دالّ موجب معتدل إلى قوي بين الوعي الفونولوجي، ومستوياته (فوق الفونولوجي والميتافونولوجي) ومهام المقطع والصوت ومهام الحذف والتصنيف وبين القراءة ببعديها (فك الترميز والفهم) في حين كان الارتباط ضعيفا بين مهام الكلمة والقافية، وبين القراءة ببعديها من جهة؛ وبين مهام التقطيع والمزج وبين الفهم القرائي من جهة ثانية. **الكلمات المفتاحية:** مستويي الوعي الفونولوجي؛ مهارات الوعي الفونولوجي؛ الوحدات الفونولوجية؛ بعد فك الترميز؛ بعد الفهم القرائي.

ABSTRACT

This study aimed to explored the relationship between phonological awareness and reading as two multidimensional concepts in (34) second-grade primary school students, using the descriptive approach .

The results showed that there was moderate to strong significant positive correlation between phonological awareness at its two levels (epiphonological and metaphonological), as well as the syllabic and phonemic level tasks, deletion and classification tasks; and reading in its two dimensions (decoding and comprehension), while the correlation was weak between the word and rhyme level tasks and reading in its two dimensions on the one hand; and also between the segmentation and blending tasks and reading comprehension on other hand .

Keywords: phonological awareness levels; phonological awareness skills; phonological units; decoding; reading comprehension.

1. مقدمة:

من القضايا التي لم تعد محلّ نقاش العلاقة الوطيدة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة؛ في هذا السياق يرى أورغ وآخرون (Örge, Babür, Börkan, & Haznedar, 2021, p. 28) أنّ مهارات القراءة والكتابة الأساسية تعتمد على القدرات الميتافنولوجية وبالتحديد الوعي الفنولوجي الذي يتيح إمكانية تعلّم القراءة، بينما تعتمد القراءة بطلاقة على تحكّم الطفل في المعرفة الإملائية والصرفية.

امتلاك الطفل لقدرات الوعي الفنولوجي المناسبة يسمح له بمعرفة وفهم النظام أو المبدأ الأبجدي، ومن ثمّ الوصول إلى توظيف مسار التجميع القائم على الوساطة الفنولوجية في فكّ الترميز والتعرّف على الكلمات المكتوبة. يتطوّر هذا الإجراء تدريجيًا من خلال التدريب في إطار التعلّم الرسمي للقراءة إلى مستوى الأتوماتيكية؛ ممّا يسمح للطفل بالوصول إلى توظيف مسار العنوان القائم على استعمال التمثيلات الإملائية المخزّنة في الذاكرة، والتحكّم في هذه الآلية يجعل القراءة أكثر طلاقة، وبالتالي يتيح الوصول إلى المعنى، وهذا ما أكّده دراسات كثيرة كدراسة أوكيل وكان (Oakhill et Cain, 2012)، (Örge, Babür, Börkan, & Haznedar, 2021, pp. 44-45) دراسة الجعيد (2018)، دراسة بودوح وآخرين (2018)، دراسة أورج وآخرين (Örge et al, 2021)؛ حيث بيّنت هذه الأخيرة الارتباط بين طلاقة القراءة والوعي الفنولوجي لدى القراء الجيدين وضعاف القراء من مستوى الصفّ الثاني الابتدائيّ على حدّ سواء، ودراسة الدوسري وبديوي (2021).

1.1. مشكلة الدراسة وإطارها العام:

يمثّل الوعي الفنولوجي أحد المكونات الميتافنولوجية للغة، ويعبّر بصفة عامّة عن قدرة الطفل على معرفة ومعالجة البنية الفنولوجية للغة الشفهية. يعرفه محمود جلال سليمان على أنّه معرفة الوحدات الصوتية الممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتقسيم الكلمات إلى أجزاء والتعامل معها. (سالم، 2020، الصفحات 28-29) والمتعمّق في مفهوم الوعي الفنولوجي يدرك حقيقة الأبعاد المتعدّدة (Multidimensionnel) لهذا المفهوم رغم التفافها حول مبدأ موحّد (Unitaire)؛ يتمثّل في معرفة الوحدات الفنولوجية ومعالجتها بأساليب مختلفة متدرّجة التعقيد. هذا التّصوّر نتج عن اختلاف الوحدات الفنولوجية من حيث الحجم؛ فنجد الكلمة، المقطع، فالقافية ثمّ الصّوت من جهة، ومن جهة ثانية نجد مستويات متدرّجة من المعالجة المعرفية كالتعرّف والتصنيف، التقطيع وأخيرًا التلاعب من خلال عمليات الحذف، الإبدال، الإضافة... إلخ

أثارت هذه الفكرة حسب رأي نيكولوبولوس (Nikolopoulos, 1999, p. 34) اهتمام الباحثين منذ عقود؛ ولكنها ارتبطت برغبتهم القويّة في التنبؤ بمهارات القراءة، وسعيهم الحثيث لتحديد أقوى جوانب المعالجة الفنولوجية ارتباطا بتعلّمها والتنبؤ بالتّجّاح فيه، وانعكس ذلك على أساليب تعليم القراءة من حيث تطوير طرائقه، وتنويع أساليبه، وتضمين التدريبات القائمة على الوعي الفنولوجي. ثمّ تحوّلت هذه الجهود إلى البحث عن حلول ناجعة لمشكلات القراءة وصعوباتها لدى الأطفال وحتّى الرّاشدين؛ من خلال تصميم خطط وبرامج علاجية بناء على الفرضيات السببية المتاحة؛ والتي يمثّل ضعف المعالجة الفنولوجية محورا مهمّا فيها.

يتسم هذا المجال من البحث بتنوع النتائج واختلافها من مجتمع إلى آخر، ومن لغة إلى أخرى، فقد استنتج كوركماس وزملاؤه (Korkmaz, Babür, & Haznedar, 2020) من خلال دراستهم الطولية لدور المعرفة الفنولوجية والتسمية السريعة في تطور التهجئة والقراءة بالتركية أنّ قدرات الوعي الفنولوجي من أقوى المنبئات بتطور القراءة في اللغات غير الشفافة كالإنجليزية، بينما تقل أهمية هذا الدور في اللغات الشفافة كاللغة التركية مثلاً.

هناك دراسات تناولت الوعي الفنولوجي كمتغير واحد، وبيّنت ارتباطه بتعلّم القراءة وإجادتها، بينما أخذت دراسات أخرى به كمفهوم متعدّد الأبعاد لتحديد أيّ مستويات الوعي الفنولوجي، وأيّ مهاراته أكثر ارتباطاً بالقراءة، وعلى هذا الأساس تنوّعت الدراسات وتعدّدت النتائج واختلفت. نذكر في هذا المقام على سبيل المثال لا الحصر أبحاث ليمونز وآخرين (Lemons et al, 2018)؛ والتي تشير إلى أنّ مهارة تحديد القافية لا ترتبط بشكل كبير بالتقدّم في القراءة والتنبؤ به، (Sermier Dessemontet, de Chambrier, & Martinet, 2021, p. 04) وعلى العكس من ذلك يرى جوسوامي وبراينت (Goswami et Bryant, 1990) أنّ تنمية مهارات الوعي بالقافية يسمح للطفل باستعمال استراتيجيات القياس للقراءة، وأنّه مؤشّر موثوق لمهارة القراءة المبكرة (Nikolopoulos, 1999, p. 34). بيّنت دراسات أخرى أنّ الوعي الصوتي (الفونيمي) (La conscience phonémique) هو الأكثر ارتباطاً بتعلّم القراءة وخاصة لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة كفئة الإعاقة الذهنية مثل دراسة ديسمونتيه ودوشومبريه (Dessemontet et de Chambrier, 2015)، ودراسة كلوشاك وآخرين (klusck et al, 2019)، كما بيّن المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية في الولايات المتحدة الأمريكية (NICHD) أنّ الوعي الفونيمي يرتبط بتعلّم القراءة وخاصة مزج الأصوات والتقطيع الصوتي. (Sermier Dessemontet, de Chambrier, & Martinet, 2021, p. 03)

على المستوى العربي والمحليّ بالتحديد؛ ومقارنة بالدول الأخرى نلاحظ نقص الدراسات التي تساهم في تفسير وشرح العلاقة بين مهارات الوعي الفنولوجي ومهارات القراءة، وتحديد قيمتها التنبئية؛ حيث نلاحظ أنّ معظم الدراسات اتّجهت إلى تطوير وتحسين مهارات القراءة، أو دراسة العلاقة بين الوعي الفنولوجي والقراءة باعتبار الوعي الفنولوجي مفهوماً موحّداً دون النظر إلى مكوناته ومستوياته، كما نلاحظ قلة الدراسات التي تتناول تلاميذ مستوى السنة الثانية ابتدائي رغم أنّها حلقة ربط حسّاسة بين السنة الأولى التي تنظر إلى تعلّم القراءة كهدف، وبين السنة الثالثة التي تنظر إلى القراءة كوسيلة للتعلّم؛ ولهذا جاءت هذه الدراسة الوصفية كمحاولة لاستكشاف هذا الموضوع، وتوضيح تفاصيل العلاقة بين المتغيّرين مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعتهما المركّبة، وتتلخّص مشكلة الدراسة في طرح التساؤل العام التالي: ما طبيعة العلاقة بين الوعي الفنولوجي بمستوياته ومهاراته المختلفة وبين القراءة ببعديها لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

وتفرّع عن التساؤل العام للدراسة الحالية التساؤلات الفرعية الآتي ذكرها:

- ما العلاقة بين الوعي الفنولوجي وبعدي القراءة (فكّ الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية

ابتدائي؟

- ما العلاقة بين مستوي الوعي الفنولوجي (فوق الفنولوجي، الميتافنولوجي) وبين القراءة ببعديها (فكّ الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟
- ما العلاقة بين الوعي الفنولوجي على مستوى حجم وحدات المعالجة (الكلمة، المقطع، القافية والصوت) وبين القراءة ببعديها (فكّ الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟
- ما العلاقة بين مهارات الوعي الفنولوجي (التصنيف، التقطيع، الحذف والمزج) وبين القراءة ببعديها (فكّ الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

2.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بصفة عامة إلى بيان وتفصيل العلاقة بين الوعي الفنولوجي بمستوياته ومهاراته المختلفة وبين القراءة ببعديها: فكّ الترميز والفهم القرائي لدى عيّنة من تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

3.1. أهمية الدراسة:

في ظلّ النقص الكبير - في حدود اطلاع الباحثة - للدراسات العلمية المعمّقة في مجال البحث في حقيقة العلاقة بين الوعي الفنولوجي كمفهوم متعدّد الأبعاد وبين القراءة؛ وخاصة في اللغة العربيّة من جهة، ومن جهة ثانية قلّة الدراسات التي تتناول مستوى الصّفّ الثاني الابتدائي في مجال دراسة صعوبات القراءة من منطلق أنّ التشخيص لا يتمّ إلاّ ابتداءً من السنة الثالثة تظهر أهميّة هذه الدراسة على وجهين:

1.3.1. الأهمية النظرية:

تساهم نتائج هذه الدراسة في تعميق الفهم حول العلاقة المتبادلة بين قدرات الوعي الفنولوجي كمفهوم متعدّد الأبعاد وبين القراءة كمهارة مركّبة في إطار خصوصيّات اللغة العربيّة، وبذلك تمثّل امتداداً للتّراث النّظريّ المتجدّد باستمرار في هذا المجال وإثراءً له، كما تفتح مجالات جديدة للبحث فيه.

2.3.1. الأهمية التطبيقية:

إنّ المعرفة النّظرية المستقاة من هذه الدراسة ستكون مرتكزاً رئيساً لأهمّ الفاعلين في مجال تعليم القراءة وعلاج مشكلاته وهما المعلّم والمختصّ الأروطوني:

1.2.3.1. بالنسبة للمعلّم:

تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه معلّم السنة الثانية إلى اختيار المهارات والوحدات الفنولوجيّة المناسبة في هذا المستوى، والأكثر ارتباطاً بالقراءة في تحضير الأنشطة اللازمة لتسيير حصصها حسب أهميّة كلّ مهارة وكلّ وحدة في إطار استعمال المنهج الصّوتي الخطّي.

2.2.3.1. بالنسبة للمختص الأرطفوني:

تساهم نتائج هذه الدراسة في تحديد أهداف أكثر دقة وأكثر خصوصية لسيروية التقييم في إطار الميزانية الأرطفونية في كلّ مراحلها؛ مما يساعد المختص الأرطفوني على فهم وتفسير أعمق لمشكلات القراءة، ومن ثمّ تدقيق التشخيص، ووضع خطط علاجية ناجعة بناء على فرضيات موجهة بدقة.

4.1. مصطلحات الدراسة:

1.4.1. الوعي الفنولوجي:

تعرف الدراسة الحالية الوعي الفنولوجي إجرائيًا على أنّه قدرة تلميذ السنة الثانية ابتدائي على معالجة وحدات اللغة الشفهية على اختلاف أحجامها بدءًا بالكلمة، فالمقطع، ثمّ القافية وصولًا إلى الصّوت من خلال عمليّات التقطيع، التصنيف، الحذف والمزج على المستوى فوق الفنولوجي والمستوى الميتافنولوجي، وتحدّد هذه القدرة بالدرجة التي يتحصّل عليها التلميذ في اختبار الوعي الفنولوجي.

2.4.1. القراءة:

تُعرف القراءة إجرائيًا في سياق الدراسة الحالية على أنّها قدرة تلميذ السنة الثانية ابتدائي على فكّ ترميز الكلمات المكتوبة، وفهمها وتحديد مدلولاتها، وتحدّد هذه القدرة بالدرجة التي يتحصّل عليها التلميذ في اختبار القراءة.

2. الإطار النظري للدراسة:

1.2. الوعي الفنولوجي:

1.1.2. مفهوم الوعي الفنولوجي وتطوّره:

هو أحد المكونات القنولوجية. يتركز على إدراك مكونات اللغة الشفهية وإخضاعها للمعالجة من مستويات مختلفة وبصفة إرادية وواعية، يُعرفه (Tunmer, 1990) على أنّه القدرة على معالجة اللغة الشفهية بتقطيع الكلمات إلى وحدات أصغر كالمقطع والصّوت أو تحديد القافية، وإدراك البنية الفونيمية (La structure phonémique) للكلام، (بودوح، رشيد، و بن عيسى، 2018، صفحة 327) وتعرفه السنوسي وآخرون على أنّه "حساسية الفرد للتركيب الصوتي للكلمات التي تكوّن الكلام". (السنوسي، سليمان، و موسى، 2017، صفحة 53) يشير التعريفان إلى الوعي الفنولوجي كقدرة على الوعي بمكونات اللغة الشفهية وإمكانية تقسيمها بكلّ مستوياتها إلى أجزاء أصغر، ومعالجة هذه الأجزاء والتلاعب بها.

تظهر قدرات الوعي الفنولوجي الأولى خلال اكتساب الطفل للغة الشفهية واستعمالها، وتتطوّر تدريجيًا وبوتيرة أسرع مع تعلّم القراءة؛ فينطلق الطفل من المستوى التلقائيّ العفويّ إلى المعالجة الإرادية الصريحة، ومن الوعي بالوحدات الكبيرة للغة إلى الوحدة الأصغر وهي الصّوت. يتطوّر الوعي الفنولوجي في اتجاهين مختلفين. يتعلّق الاتجاه الأول بحجم الوحدات المعالجة؛ والذي يشير إلى ترتيب تنازليّ ينتقل فيه الطفل من الوعي بالكلمة، فالمقطع، ثمّ القافية وصولًا إلى

الصّوت، بينما يتعلّق الاتجاه الثاني بمستوى المعالجة؛ والذي يشير إلى ترتيب تصاعديّ ينتقل فيه الطّفل من المعالجة الحسية البسيطة (epiphonologique) إلى المعالجة الإرادية الواعية (Brunet- (métaphonologique) Mercier, 2019, pp. 32-33) ومن المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيدا.

2.1.2. مستويات الوعي الفنولوجي ومهاراته

2.1.2.1. المستوى فوق الفنولوجي (epiphonologique):

وهو مستوى أوّل يعتمد على الحساسية الفنولوجية لمكوّنات اللّغة الشّفهية، وعلى معرفة ضمنية حول توظيفها. يسمح هذا المستوى للطّفل قبل تعلّم القراءة بتحديد أوجه التشابه الفنولوجي بين الكلمات دون تحليلها، وهذا ما يتيح له معالجة القافية، تقطيع الجملة إلى كلمات وتقطيع الكلمة إلى مقاطع، كما يمكنه تمييز الصّوت الأوّل في الكلمة، ولكن كلّ ذلك يبقى في نطاق محدود جدّا، ودون مراقبة واعية. يظهر هذا المستوى في حوالي ثلاث سنوات (03 س) من عمر الطّفل، ويعتمد على اللّغة الأمّ في البداية؛ (عبد، 2018، صفحة 255) ويعتبر مقدّمة وتأسيسا لظهور الوعي الميتافنولوجي

2.2.1.2. المستوى الميتافنولوجي (Métaphonologique):

وهو المستوى الثّانويّ حسب إكال ومانيون (Ecalte et Magnan, 2002)، يرتبط بالوعي بالصّوت؛ والذي يتطلّب تحليلا ومعالجة إرادية للكلمة والمقطع من خلال معرفة ميتالسانية صريحة تسمح للطّفل بتقطيع الكلمة والمقطع إلى أصوات. تعتبر هذه القدرات ركيزة أساسية لتعلّم القراءة. (Coté, 2009, p. 27)

ترجم قدرات الوعي الفنولوجي إلى مهارات عديدة متدرّجة ومتداخلة مع بعضها البعض، كما أنّها ممكنة في كلّ مستويات الوعي الفنولوجي تقريبا، ومن أكثر المهارات استعمالا نجد:

- **مهارة التّمييز (Discrimination):** تتعلّق بمسويات الوعي بالكلمة، المقطع والصّوت، وتظهر من خلال مهام عدّ الوحدات الفنولوجية، كعدّ كلمات الجملة، أو مقاطع الكلمة أو أصواتها مثلا: تتكوّن كلمة /رَسَم/ من (03) مقاطع، و(06) أصوات.

- **مهارة التّقطيع (Segmentation):** تشمل تقطيع الجملة إلى كلمات، تقطيع الكلمة إلى مقاطع وتقطيع الكلمة أو المقطع إلى أصوات (بودوح، رشيد، و بن عيسى، 2018، صفحة 329) مثلا: تتكوّن كلمة /مُدْرَسَة/ من المقاطع /مَدّ/، /زّ/، /سَدّ/، /ةّ/.

- **مهارة التّصنيف (Classification):** تتمحور هذه المهارة حول قدرة الطّفل على تحديد مواضع الوحدات الصّوتية الأصغر ضمن وحدات أكبر، والقيام بعمليات المطابقة من حيث التشابه والاختلاف في البنية الصّوتية (فياض، 2021، صفحة 430) كمهام التّعرف على القافية، والتّعرف على الصّوت الأوّل، أو الصّوت المشترك في مجموعة من الكلمات مثلا: الصّوت المشترك بين الكلمات /فَتَحَ/، /مُحَسِّنَ/ و/حَمِيدَ/ هو صوت الحاء.

– مهارة الحذف (Suppression): يتم من خلال هذه المهارة حذف الوحدة المطلوبة ونطق ما بقي من الكلمة، (فياض، 2021، صفحة 428) ويمكن تنفيذ هذه المهارة على مستوى الكلمة، المقطع والصوت مثلا: حذف المقطع /بط/ من كلمة /بطريق/ يعطي كلمة /ريق/.

– مهارة التركيب (Fusion): أو الدمج أو التجميع أو المزج، وتتعلق بتجميع الوحدات من مستوى الكلمة، المقطع والصوت لتشكيل كلمة أو مقطع مثلا: مزج المقاطع /ذ/، /هـ/، /ب/ يعطي كلمة /ذهب/. تعتبر هذه المهارة مع مهارة التقطيع أساس القراءة عند القارئ المبتدئ. (بودوح، رشيد، و بن عيسى، 2018، صفحة 329)

2.2. القراءة:

1.2.2. مفهوم القراءة وآلياتها:

اختلفت تعريفات القراءة بتطور مفهوميها؛ ولكنها لا يمكن أن تحمل فكاً ترميز الكلمات المكتوبة وفهمها كمكونين أساسيين لها. عرّفها زاير وهاشم (2017) على أنها سيورة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو العلامات الخطيّة والوحدات المنطوقة وتشمل رؤية وتمييز هذه الرموز وإدراك معناها ودلالاتها، (مهدي، 2020، صفحة 338) كما عرّفت أيضا على أنها عملية فك الشفرة، وتتضمن التعرف على الكلمات والرموز وفهم المعنى باعتباره متمما لفعل القراءة، وهي بذلك عملية إعادة بناء للمادة المقروءة. (الطيب، 2017-2018، صفحة 28) هذه التعريفات تصب في سياق النموذج البسيط للقراءة ($L = R + C$)، والذي يعتبرها نتاج تفاعل مكونيها الأساسيين: التعرف على الكلمات المكتوبة (R) والفهم (C)؛ حيث أنّ تحقيق الفهم يستلزم بلوغ مستوى الأتوماتيكية والدقة في التعرف على الكلمات المكتوبة.

يتم التعرف على الكلمات المكتوبة وفق نموذج المسار المزدوج لكونلنارت (Coltheart et al, 2001) باستخدام آيتين رئيسيتين، يستعملهما القارئ الخبير بفاعلية ليتمكن من قراءة أي كلمة يتعرض لها بنجاح، وهما:

1.1.2.2. آلية التجميع (assemblage):

تضمن هذه الآلية فكاً ترميز الكلمات المكتوبة (Décodage/déchiffage) بالاعتماد على المعرفة الفنولوجية التي تتيح الربط بين الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة من خلال تطبيق قواعد التحويل حرف/ صوت (Conversion graphèmes-phonèmes). تسمح هذه الآلية بقراءة الكلمات غير المسجلة في المعجم الذهني للقارئ كالكلمات غير المألوفة وأشباه الكلمات . (Leclercq, Viriot-Goeldel, & Gallet, 2015, p. 113) يقوم القارئ بثلاث عمليات خلال سيورة تعرفه على الكلمة المكتوبة وفق هذا المسار؛ فهو يقوم أولاً بتقطيع الكلمة المكتوبة إلى وحدات، ثم تحويل هذه الوحدات إلى أصوات، وفي الأخير يقوم بتجميع الأصوات لتشكيل الكلمة المنطوقة.

2.1.2.2. آلية العنوان (adressage):

وتسمى كذلك المسار المعجمي استنادا إلى كون القارئ يتعرف على الكلمة بصفة كلية دون المرور بمرحلة تقطيعها إلى وحدات أصغر. تعتمد هذه الآلية على تنشيط مباشر للتمثيلات الإملائية (Représentation orthographique)، ثم التمثيلات الفنولوجية (Représentation phonologique) في المعجم الذهني للقارئ. (Leclercq, Viriot-Goeldel, & Gallet, 2015, p. 113) تسمح هذه الآلية بالتعرف السريع على الكلمات المألوفة.

تعتبر آلية التجميع مكلفة أكثر من الناحية المعرفية مقارنة بالآلية العنونة، والقارئ الماهر يوظف الآليتين بكفاءة، حيث أنهما تفعّلتان بالتوازي عند التعرض للكلمة المكتوبة، فإن وافقت تمثيلا إملائيا مخزّنا في المعجم الذهني (كلمة معروفة) تمت قراءتها من خلال مسار العنونة، وإن لم توافق أي تمثيل (كلمة غير معروفة أو شبه كلمة) اتبعت قراءتها مسار التجميع.

2.2.2. مراحل تطوّر اكتساب آليات القراءة:

يمرّ الطفل بعدّة مراحل قبل تمكّنه من التّحكّم في آليات القراءة؛ حيث يصف الباحثون أمثال فريث (Frith, 1985) ثلاث مراحل بالاعتماد على الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل أثناء ممارسته لفعل القراءة.

2.2.2.1. المرحلة اللّوغوغرافية (Le stade logographique):

توافق مرحلة ما قبل المدرسة وبداية تعلّم القراءة. (Aumonier, 2018-2019, p. 20) تتميز هذه المرحلة بالتّعرف على الكلمات ومعالجتها كصور؛ أين يعتمد الطفل على حفظ الخصائص البصرية والسياقية للكلمة المكتوبة كلونها، طولها، شكلها العامّ أو جزء منها ... وربطها بدلالة معيّنة دون أدنى اهتمام بالقواعد التي تنظم اللغة المكتوبة. (Delahaie, 2009, pp. 29-30)

2.2.2.2. المرحلة الأبجدية (Le stade alphabétique):

توافق مرحلة التّعرف على المبدأ الأبجدي وتعلّم التّوليفات حرف/ صوت في الصّفّ الأوّل الابتدائي. تتميز هذه المرحلة بتوظيف الإجراء التحليلي أو الفنولوجي، (Delahaie, 2009, p. 31) وهو إجراء أساسي بالنسبة للقراء المبتدئين ما داموا لا يملكون بعد مخزوننا من التّمثيلات الإملائية في الذاكرة. (Leclercq, Viriot-Goeldel, & Gallet, 2015, p. 114)

2.2.2.3. المرحلة الإملائية (Le stade orthographique):

تختلف هذه المرحلة عن سابقتها بأنّها تعتمد على استرجاع التّرميز الفنولوجي للكلمات المكتوبة المألوفة لدى القارئ مباشرة من الذاكرة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية الوحدات موضوع المعالجة في هذه المرحلة هي وحدات ذات معنى (الكلمات أو المورفيمات)؛ في حين أنّ المعالجة في المرحلة الأبجدية لا تحمل أي معنى؛ وهي الحروف (الجوافيمات). تنشيط التّمثيلات الفنولوجية يكون آليا بالكامل لدى القارئ الخبير؛ وبالتالي سريعا بما يكفي لفهم المقروء. (Delahaie, 2009, p. 34)

3.2. علاقة الوعي الفنولوجي بالقراءة:

تمت دراسة أهمية الوعي الفنولوجي في تعلّم القراءة على نطاق واسع، والمطلع على التراث النظريّ في هذا المجال سيلاحظ أنّ الدراسات المتوفرة تتّجه في ثلاثة مناحٍ رئيسة؛ أولها منحى الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الوعي الفنولوجي كأحد المؤشّرات أو المنبئات لتعلّم القراءة - وهذا هو المجال الذي تنتمي إليه الدراسة الحالية - كدراسة كيري وآخري (Kirby et al., 2010)، دراسة كارافولا وآخرين (Caravolas et al, 2012)، دراسة السنوسي (2017) ودراسة وستر (Worster, 2019)، ثمّ منحى الدراسات التي تبحث في صعوبات القراءة وارتباطها بضعف المعالجة الفنولوجيّة ومن أبرزها ضعف مهارات الوعي الفنولوجي كدراسة أليجريا وموستي (Alégria et Mousty, 2004)، دراسة منتصر وآخرين (2014)، وأخيرا منحى الدراسات التي تسعى لاختبار فعالية التّدخلات القائمة على الوعي الفنولوجي في علاج مشكلات القراءة كدراسة الشوريجي وآخرين (2017)، أعمال بريكيه (Briquet-2013, 2014, 2018, Duhazé).

ومن أبرز ما توصّلت إليه هذه الدراسات هو أنّ الوعي الفنولوجي يلعب دورا أساسيا في تعلّم القراءة، وبالتحديد في فكّ الترميز؛ حيث يتوجّب على الطّفل التّحكّم في المبدأ الأبجديّ (le principe alphabétique)؛ والذي يشير حسب بيرن (Byrne, 1998) إلى فهم أنّ الكلمات المكتوبة تتكوّن من حروف تمثّل أصواتا، والقدرة على استعمال هذه المعرفة لإعادة الترميز الصّوتيّ للكلمات وقراءتها. هذه النتيجة تؤكّد أنّ المعالجة الفنولوجيّة، وإدراك العلاقة بين الحرف والصّوت ضروريّان لاكتساب القدرة على القراءة. (Chatzispayridou, 2016, p. 20) تشير أومونييه (Aumonier) في ذات السّياق إلى أنّ الأطفال الذين يتمتّعون بوعي فنولوجي جيّد سيصبحون قراء جيّدين، وعلى العكس سيواجه الأطفال الذين يعانون ضعفا في مهارات الوعي الفنولوجي صعوبات في تعلّم القراءة وإجادتها. (Aumonier, 2018-2019, p. 18) من هذا المنظور يتّضح أنّ الوعي الفنولوجي يرتبط بصفة مباشرة مع مهارات فكّ الترميز، وبعبارة أخرى مع آلية التّجميع، وهذا ما يفسّر تراجع تأثيره بعد الصّفّ الثّاني الابتدائيّ، بينما يستمرّ تأثير عوامل أخرى كالمفردات إلى مستويات أعلى؛ ذاك أنّ الأطفال في هذه المستويات يتحوّلون من المقاربة الفنولوجيّة إلى المقاربة الإملائيّة؛ حيث يعتمدون على مسار العنونة للقراءة. (Chatzispayridou, 2016, p. 22)

3. الجانب المبدائي للدراسة:

1.3. منهج الدراسة وإجراءاتها:

1.1.3. منهج الدراسة:

تماشيا مع أهداف الدراسة تمّ تبنيّ المنهج الوصفيّ من خلال دراسة العلاقة بين المتغيّرات، ووصفها بناءً على معاملات الارتباط؛ والتي تشير إلى وجود ارتباط بين درجات المتغيّرات.

2.1.3. مجتمع الدراسة وعيّنتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في منطقة راس العين للموسم الدراسي (2023 - 2024)، واقتصرت العينة على فوجين تم اختيارهما من مدرستين مختلفتين؛ حيث شملت أربعة وثلاثين (34) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بصفة عشوائية.

الجدول 1: يوضح خصائص العينة من حيث الجنس والعدد.

النسبة المئوية	المدرسة	عدد التلاميذ		النسبة المئوية
		الذكور	الإناث	
61,76 %	ابتدائية سخراوي رايح	12	09	21
38,24 %	ابتدائية بخوش عمر	06	07	13
	المجموع	18	16	34
100 %	النسبة المئوية	52,94 %	47,06 %	

المصدر: (بونخوش، 2024)

تتكوّن عينة الدراسة من (34) تلميذا وتلميذة من الصفّ الثاني الابتدائيّ بواقع (21) تلميذا من مدرسة سخراوي رايح بنسبة (61,76 %) و(13) تلميذا من مدرسة بخوش عمر بنسبة (38,24 %). يتوزّع أفراد العينة حسب الجنس بنسبتين متقاربتين؛ إذ يمثل الذكور نسبة (52,94 %)، وتمثّل الإناث نسبة (47,06 %).

3.1.3. أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على اختبار القراءة واختبار الوعي الفنولوجي المعدّين في إطار إنجاز رسالة الدكتوراه الموسومة بـ " أثر استخدام استراتيجيات الوعي الفنولوجي في علاج مشكلات القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ".

3.1.3.1. اختبار القراءة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

يهدف الاختبار إلى تقييم القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، من حيث مستوى مهارات فكّ الترميز والفهم القرائي. ولقد قامت الباحثة بإعداد الاختبار استنادا إلى الدراسات السابقة، وأدوات تقييم القراءة المتاحة العربية منها والأجنبية، مع مراعاة أهداف مناهج تعليم القراءة للسنة الثانية ابتدائي. ويتكوّن الاختبار في صورته النهائية من بعدين، بعد فكّ الترميز؛ والذي يضمّ (05) بنود، وبعد الفهم القرائي الذي يتكوّن من (03) بنود بواقع (08) بنود بالنسبة للاختبار ككل؛ تضمّ في مجملها (26) مهمة مختلفة.

استعملت الباحثة لحساب درجة الاختبار سلم تنقيط محصور بين (00) و(01)؛ حيث تحصل الإستجابة الصحيحة على نقطة واحدة (01) أو نصف نقطة (0.5) والإستجابة الخاطئة على صفر (00)، وتعتبر القراءة خاطئة إذا ارتكب التلميذ أحد الأخطاء التالية: إبدال، حذف، إضافة، قلب، تشويه، إغفال (ترك) صوت أو مقطع أو كلمة، قراءة البند بشكل صحيح ثم إعادة قراءته بصفة خاطئة، وتبلغ الدرجة الكلية للاختبار (162) نقطة.

– ضبط زمن الاختبار: قُدِّر زمن الاختبار بـ (32) دقيقة تقريبا، وذلك من خلال حساب المتوسط بين الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ.

– الخصائص السيكمترية للاختبار:

● الثبات: تمّ حساب معامل الثبات بطريقتين، طريقة إعادة التطبيق؛ والتي بلغ معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين ($R=0,945$)، وطريقة التجزئة التصفية؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين جزئي الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون ($R=0,91$)؛ وهذا يشير إلى ثبات الاختبار.

● الصدق: اعتمدت الباحثة على صدق الاتساق الداخلي لبعدي الاختبار وبنوده، فكانت كلّ معاملات الارتباط دالة إحصائية عند المستوى ($0,05$)، ومحصورة بين ($0,467$) و ($0,985$). أمّا الصدق التمييزي فتمّ من خلال حساب الفروق بين متوسطات درجات الفئتين الطريقتين باستعمال اختبار (t -test)؛ والتي كانت جميعها دالة عند المستوى ($0,05$).

2.3.1.3. اختبار الوعي الفنولوجي لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي:

يهدف الاختبار إلى تقييم قدرات الوعي الفنولوجي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي على المستوى فوق الفنولوجي، والميتافنولوجي، وعلى مستوى مهارات التصنيف، التقطيع، الحذف والمزج. اعتمدت الباحثة في إعداد الاختبار على مراجعة الدراسات السابقة، وأدوات التقييم المتاحة العربية منها والأجنبية، مع مراعاة خصائص تلاميذ السنة الثانية ابتدائي في اختيار جمل وكلمات الاختبار وتعليماته.

يتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (75) بنداً و (08) مهام موزعة على مستويي الوعي الفنولوجي بمعدّل (04) مهام لكلّ مستوى. تتمحور مهام الاختبار حول (04) مهارات بواقع مهمتين لكلّ من مهارتي التقطيع والحذف، (03) مهام لمهارة التصنيف، وأخيراً مهمة واحدة لمهارة المزج، كما تتناول المهام الوحدات الأربع: الكلمة، القافية، المقطع والصوت.

يتمّ تصحيح الاختبار من خلال منح درجة واحدة (01) للإجابة الصحيحة، وصفر (00) للإجابة الخاطئة. تتوزّع درجات الاختبار بالتساوي على جميع مهام الاختبار بواقع (10) درجات لكلّ مهمة؛ ماعدا المهمة الأولى بواقع (05) درجات فقط. تتراوح درجة المستوى الأول بين (00) و (35) درجة، بينما تقدّر درجة المستوى الثاني بـ (40) درجة؛ وعليه تصل الدرجة الكلية للاختبار إلى (75) درجة.

– ضبط زمن الاختبار: قُدِّر زمن الاختبار بـ (12 د و 30 ثا) أي أنّه لا يتجاوز ربع ساعة تقريبا، وذلك من خلال حساب المتوسط بين الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ.

– الخصائص السيكمترية للاختبار:

● **النتائج:** تمّ حساب معامل الثبات بطريقتين، طريقة إعادة التطبيق؛ والتي بلغ معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين ($R=0,88$)، وطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين جزئي الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون ($R=0,86$)؛ وهذا يشير إلى ثبات الاختبار.

● **الصدق:** اعتمدت الباحثة على صدق الاتساق الداخلي لمستويي الاختبار ومهامه، فكانت كلّ معاملات الارتباط دالة إحصائية عند المستوى ($0,05$) ومحصورة بين ($0,365$) و ($0,946$). أمّا الصدق التمييزي فتمّ من خلال حساب الفروق بين متوسطات درجات الفئتين الطرفيتين باستعمال اختبار (t -test)؛ والتي كانت جميعها دالة عند المستوى ($0,05$).

4.1.3. إجراءات التطبيق الميداني لأدوات الدراسة

استغرق تطبيق أدوات الدراسة الفترة الممتدة من نهاية شهر أبريل حتى (21) ماي من الفصل الأخير للموسم الدراسي (2024/2023). تمّ تطبيق اختبار الوعي الفنولوجي بصفة فردية بالنسبة لجميع أفراد العينة، بينما ولربح الوقت تمّ تطبيق اختبار القراءة بطريقتين: تطبيق مهام القراءة الجهرية بصفة فردية، ومهام الفهم القرائي بصفة جماعية مع مراعاة جلوس كلّ تلميذ منفردا تفصل بينه وبين التلميذ الذي يليه طاولة شاغرة، والتحقّق من توقّر قلم رصاص وممحاة لدى كلّ تلميذ قبل بداية الاختبار لضمان عدم احتكاك التلاميذ ببعضهم البعض.

تمّ تطبيق اختبار الوعي الفنولوجي من طرف الباحثة لكلّ أفراد العينة لضمان فهم التعليمات، وزيادة عدد المحاولات إذا استدعت الضرورة ذلك، بينما تمّ تطبيق اختبار القراءة من طرف الباحثة أيضا بالنسبة إلى (21) تلميذا من أفراد العينة، وأسند تطبيقه على التلاميذ المتبقين إلى معلّمتهم؛ بعد إطلاعها على طريقة التطبيق. ولقد حرصت الباحثة على رصد استجابات أفراد العينة على المهام المقترحة، وكلّ الأخطاء والملاحظات المسجلة أثناء تطبيق الاختبارين، ولضمان الدقّة تمّت الاستعانة بالتسجيلات الصوتية.

5.1.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة الحالية على حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا عند مستوى الدلالة ($0,05$). استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية؛ والمتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ معامل الارتباط الثنائي لبيرسون (R)؛ تحليل التباين (ANOVA) ومعامل الانحدار الخطي البسيط.

2.3. عرض نتائج الدراسة:

1.2.3. عرض نتائج التساؤل الأول:

– ما العلاقة بين الوعي الفنولوجي وبعدي القراءة (فكّ الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

الجدول 02: يوضّح معامل الارتباط لبيرسون بين متوسطات درجات بعدي اختبار القراءة واختبار الوعي الفنولوجي.

الدرجة الحرة	حجم العينة	بعد الفهم القرائي	بعد فك الترميز	التحليل الإحصائي	
32	34	682**	688**	معامل الارتباط (R)	الدرجة الكلية لاختبار الوعي الفنولوجي
		،000	،000	قيمة الدلالة (sig)	

المصدر: (بونحوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

يتضح من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكل المعاملين أصغر من المستوى (0,05)؛ ومنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا عند المستوى (0,01) ودرجة الحرية (32) بين استجابة أفراد العينة على اختبار الوعي الفنولوجي وبين استجاباتهم على بعدي اختبار القراءة كلّ على حدة. بلغ هذا الارتباط القيمتين الموجبتين ($R=0,688$) و ($R=0,682$)؛ وحسب بشير معمريّة (معمريّة، 2022، صفحة 400) يعتبران معاملي ارتباط معتدلين، وهما بذلك يعكسان علاقة إيجابية معتدلة بين الوعي الفنولوجي و بعدي فك الترميز والفهم القرائي لدى أفراد العينة.

الجدول 03: يوضح نتائج تحليل التباين (ANOVA) لنموذج الانحدار الخطّي البسيط لدرجة اختبار الوعي

الفنولوجي على درجات بعدي اختبار القراءة.

النموذج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(F) قيمة	(Sig) قيمة الدلالة
بعد فك الترميز	4627,424	4627,424	28,713	،000
بعد الفهم القرائي	210,164	210,164	27,809	'000

المصدر: (بونحوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

نلاحظ أنّ قيمة الدلالة (sig) لإحصائيّ اختبار تحليل التباين ($F=28,713$) و ($F=27,809$) أقلّ من المستوى (0,05) ؛ وهذا يشير إلى دلالة نموذج الانحدار الخطّي البسيط، ويعكس وجود علاقة تأثير لدرجة الوعي الفنولوجي على درجتي بعدي القراءة لدى أفراد العينة.

الجدول 04: يبين نتائج تحليل الانحدار الخطّي البسيط لقيمة تأثير درجة اختبار الوعي الفنولوجي في درجات بعدي

اختبار القراءة.

النموذج	(B)	الخطأ المعياري	Bêta	t-test	(Sig)	معامل التحديد المصحح
---------	-----	----------------	------	--------	-------	----------------------

درجة اختبار	فك الترميز	1,077	201،	688،	5,358	000،	456،
الوعي التكنولوجي	الفهم القرائي	229،	044،	682،	5,273	000،	448،

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

يتبين من خلال الجدول أن قيمة الدلالة (sig) لمعامل الانحدار الخطي البسيط لمتغير الوعي التكنولوجي (B) أقل من المستوى (0,05)؛ ومنه فإن النموذج دال إحصائياً بالنسبة لبعدي القراءة، وهذا يعني أن التغير في درجة الوعي التكنولوجي يؤثر بقيمة ($\beta=0,688$) أي بنسبة (68,8 %) في درجة بعد فك الترميز وبقيمة ($\beta=0,682$) أي بنسبة (68,2 %) في درجة بعد الفهم القرائي.

تشير نتائج تحليل الانحدار إلى وجود علاقة تأثير إيجابية معتدلة بين الوعي التكنولوجي وبعد فك الترميز وبعد الفهم القرائي لدى أفراد العينة؛ وهذا يؤكد معامل التحديد الذي بلغت قيمته (0,448) بالنسبة لبعدي الفهم و(0,456) بالنسبة لبعدي فك الترميز؛ أي أن التغير في درجة الوعي التكنولوجي لا يفسر إلا (44,8 و 45,6 %) من التغير في درجتي البعدين، كما أن التغير بدرجة واحدة في مستوى الوعي التكنولوجي في اتجاه معين يؤثر في مستوى البعد الأول بقيمة (1,077) وبقيمة (0,229) بالنسبة للبعد الثاني في نفس الاتجاه، كما نلاحظ أن قيمة التأثير في بعد فك الترميز أكبر منه في بعد الفهم.

2.2.3. عرض نتائج التساؤل الثاني:

– ما العلاقة بين مستوي الوعي التكنولوجي (فوق التكنولوجي، المبتاقتولوجي) وبين القراءة ببعديها (فك الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

الجدول 05: يوضح معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار القراءة ببعديه ومستوي اختبار الوعي التكنولوجي.

التحليل الإحصائي	اختبار القراءة	بعد فك الترميز	بعد الفهم القرائي	حجم العينة	درجة الحرية
معامل الارتباط (R)	592**	526**	604**	34	32
قيمة الدلالة (sig)	000،	001،	000،		
معامل الارتباط (R)	741**	685**	633**		
قيمة الدلالة (sig)	000،	000،	000،		

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

يتّضح من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ المعاملات أصغر من المستوى (0,05)؛ ومنه يوجد ارتباط دالّ إحصائيًا عند المستوى (0,01) ودرجة الحرّية (32) بين استجابة أفراد العيّنة على مستويي اختبار الوعي التكنولوجي وبين استجابتهم على اختبار القراءة ببعديه كلّ على حدة. بلغت أدنى قيمة لهذه المعاملات ($R=0,526$) بالنسبة لبعد فكّ الترميز مع المستوى فوق التكنولوجي، و($R=0,592$) بالنسبة لاختبار القراءة ككلّ و($R=0,604$) بالنسبة لبعد الفهم القرائي مع نفس المستوى؛ وهي جميعا تعكس علاقة ارتباطية موجبة معتدلة. أمّا بالنسبة للمستوى الميتافنولوجي فقد كانت قيمة معامل ارتباطه مع اختبار القراءة ككلّ ($R=0,741$)؛ وهي تمثّل أعلى قيمة، وتعكس علاقة ارتباطية إيجابية قويّة، بينما عكس معامل الارتباط بين نفس المستوى وبعدي القراءة علاقة إيجابية معتدلة؛ حيث بلغت قيمتهما ($R=0,685$) و($R=0,633$).

الجدول 06: يوضّح نتائج تحليل التباين (ANOVA) لنموذج الانحدار الخطّي البسيط لدرجة مستويي الوعي التكنولوجي على درجات اختبار القراءة ببعديه.

قيمة الدلالة (Sig)	قيمة (F)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	النموذج		
0,000	17,257	4212,026	4212,026	الانحدار	اختبار القراءة ككل	المستوى فوق التكنولوجي
0,001	12,252	2709,058	2709,058	الانحدار	بعد فك الترميز	
0,000	18,426	165,161	165,161	الانحدار	بعد الفهم القرائي	
0,000	38,917	6597,583	6597,583	الانحدار	اختبار القراءة ككل	المستوى الميتافنولوجي
0,000	28,310	4592,964	4592,964	الانحدار	بعد فك الترميز	
0,000	21,375	181,013	181,013	الانحدار	بعد الفهم القرائي	

المصدر: (بونحوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

نلاحظ أنّ قيمة الدلالة (sig) لإحصائيات اختبار تحليل التباين (F) جميعها أقلّ من المستوى (0,05)؛ ومنه فإنّ نموذج الانحدار الخطّي البسيط دالّ عند المستوى (0,05)؛ وهذا يشير إلى وجود علاقة تأثير لدرجتي مستويي الوعي التكنولوجي على درجة القراءة ببعديها لدى أفراد العيّنة.

الجدول 07: يوضّح نتائج تحليل الانحدار الخطّي البسيط لقيمة تأثير درجتي مستويي الوعي التكنولوجي في درجة اختبار القراءة ببعديه.

النموذج	(B)	الخطأ المعياري	Bêta	t-test	قيمة الدلالة (Sig)	معامل التحديد المصحح
درجة المستوى فوق التكنولوجي	فك الترميز	2,090	,597	,526	3,500	,001
	الفهم القرائي	,516	,120	,604	4,292	,000
	الاختبار ككل	2,606	,627	,592	4,154	,000
درجة المستوى المبتدائي	فك الترميز	1,530	,288	,685	5,321	,000
	الفهم القرائي	,304	,066	,633	4,623	,000
	الاختبار ككل	1,834	,294	,741	6,238	,000

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

يتبين من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ معاملات الانحدار الخطّي البسيط لمتغير المستوى فوق التكنولوجي (B) أقلّ من المستوى (0,05)؛ ومنه فإنّ النموذج دالّ إحصائيًا عند المستوى (0,05) بالنسبة لاختبار القراءة بعده، وهذا يعني أنّ التّغير في درجة المستوى فوق التكنولوجي يؤثر بقيمة ($\beta=0,526$) أي بنسبة (52,6%) في درجة بعد فكّ الترميز، وبقيمة ($\beta=0,604$) أي بنسبة (60,4%) في درجة بعد الفهم القرائي، وبقيمة ($\beta=0,592$) أي بنسبة (59,2%) في درجة اختبار القراءة ككلّ.

كذلك بالنسبة إلى المستوى المبتدائي نلاحظ أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ معاملات الانحدار الخطّي البسيط لهذا المستوى أقلّ من المستوى (0,05)؛ ومنه فإنّ النموذج دالّ إحصائيًا بالنسبة لاختبار القراءة بعده، وهذا يعني أنّ التّغير في درجة المستوى المبتدائي يؤثر بقيمة ($\beta=0,685$) أي بنسبة (68,5%) في درجة بعد فكّ الترميز، وبقيمة ($\beta=0,633$) أي بنسبة (63,3%) في درجة بعد الفهم القرائي، وبقيمة ($\beta=0,741$) أي بنسبة (74,1%) في درجة اختبار القراءة ككلّ.

3.2.3. عرض نتائج التّساؤل الثالث:

– ما العلاقة بين الوعي التكنولوجي على مستوى حجم وحدات المعالجة (الكلمة، المقطع، القافية والصّوت) وبين القراءة بعده (فكّ الترميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

الجدول 08: يوضّح معاملات الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعدي اختبار القراءة

واختبار الوعي التكنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصّوت.

درجة الحرية	مستوى الصوت	مستوى القافية	مستوى المقطع	مستوى الكلمة	التحليل الإحصائي	
32	،619**	،473**	،759**	،455**	معامل الارتباط (R)	اختبار للقراءة ككل
	،000	،005	،000	،007	قيمة الدلالة (sig)	
	،551**	،433*	،707**	،427*	معامل الارتباط (R)	بعد فك الترميز
	،001	،011	،000	،012	قيمة الدلالة (sig)	
	،629**	،425*	،627**	،361*	معامل الارتباط (R)	بعد الفهم القرائي
	،000	،012	،000	،036	قيمة الدلالة (sig)	

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

يتضح من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ المعاملات أصغر من المستوى (0,05)؛ ومنه نرفض الفرض الصفريّ ونقبل الفرض البديل الذي ينصّ على وجود ارتباط دال إحصائيّ عند المستوى (0,05) ودرجة الحرّية (32) بين استجابة أفراد العيّنة على مهام اختبار الوعي الفنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصّوت وبين استجاباتهم على اختبار القراءة ببعديه كلّ على حدة.

كانت معاملات الارتباط كلّها موجبة، وتتراوح بين (R=0,361) بالنسبة للفهم القرائي ومستوى الكلمة كأدنى قيمة، و(R=0,759) بالنسبة لاختبار القراءة ككلّ ومستوى المقطع كأعلى قيمة؛ وحسب بشير معمريّة (2022) تعبّر القيم (R=0,455)، (R=0,427) و(R=0,361) بالنسبة لاختبار القراءة ببعديه على مستوى الكلمة والقيم (R=0,473)، (R=0,433) و(R=0,425) على مستوى القافية عن معاملات ارتباط ضعيفة؛ وهي بذلك تعكس علاقة إيجابية ضعيفة بين الوعي على مستوى الكلمة والقافية وبين القراءة ببعديها لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي. بينما نلاحظ أنّ القيم بالنسبة لمستوى المقطع والصّوت تعبّر عن معاملات معتدلة؛ وهي بذلك تعكس علاقة إيجابية معتدلة بين كلّ متغيّرين؛ إلّا على مستوى المقطع بالنسبة لاختبار القراءة ككلّ وبعد فك الترميز؛ فإنّ القيم تعبّر عن معاملات عالية، وبالتالي تعكس علاقة إيجابية قويّة بين كلّ متغيّرين.

الجدول 09: يوضّح نتائج تحليل التباين (ANOVA) لنموذج الانحدار الخطّي البسيط لدرجة الوعي

الفنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصّوت على درجات اختبار القراءة ببعديه.

النموذج		مجموع المربعات	متوسط المربعات	(F)	(Sig)
مستوى الكلمة	اختبار القراءة ككل	2493,403	2493,403	8,373	،007
	بعد فك الترميز	1786,236	1786,236	7,146	،012
	بعد الفهم القرآني	58,830	58,830	4,788	،036
مستوى المقطع	اختبار القراءة ككل	6933,394	6933,394	43,596	،000
	بعد فك الترميز	4891,573	4891,573	31,991	،000
	بعد الفهم القرآني	177,615	177,615	20,714	،000
مستوى القافية	اختبار القراءة ككل	2688,404	2688,404	9,217	،005
	بعد فك الترميز	1833,281	1833,281	7,378	،011
	بعد الفهم القرآني	81,595	81,595	7,049	،012
مستوى الصوت	اختبار القراءة ككل	4601,561	4601,561	19,842	،000
	بعد فك الترميز	2965,911	2965,911	13,919	،001
	بعد الفهم القرآني	178,881	178,881	20,959	،000

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

نلاحظ أنّ قيمة الدلالة (sig) لإحصائيات اختبار تحليل التباين المحصور بين القيمتين ($F=4,788$) و ($F=43,596$) كلّها أصغر من المستوى ($0,05$)؛ ومنه نرفض الفرض الصّفريّ، ونقبل الفرض البديل الذي ينصّ على وجود دلالة إحصائية على المستوى ($0,05$) ودرجة الحرّية (33) لنموذج الانحدار في كلّ الحالات؛ وهذا يدلّ على وجود علاقة تأثير لدرجة اختبار الوعي الفنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصّوت على درجة اختبار القراءة ببعديه لدى أفراد العيّنة.

الجدول 10: يوضّح نتائج تحليل الانحدار الخطّي البسيط لقيمة تأثير درجة اختبار الوعي الفنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصّوت في درجة اختبار القراءة ببعديه.

معامل التحديد المصحح	(Sig)	t-test	Bêta	الخطأ المعياري	(B)	النموذج		
157،	012،	2,673	427،	3,368	9,005	بعد فك الترميز	01	درجة مستوى الكلمة
103،	036،	2,188	361،	747،	1,634	بعد الفهم القرائي		
183،	007،	2,894	455،	3,677	10,639	الاختبار ككل		
484،	000،	5,656	707،	430،	2,434	بعد فك الترميز	02	درجة مستوى المقطع
374،	000،	4,551	627،	102،	464،	بعد الفهم القرائي		
563،	000،	6,603	759،	439،	2,897	الاختبار ككل		
162،	011،	2,716	433،	1,438	3,907	بعد فك الترميز	03	درجة مستوى القافية
155،	012،	2,655	425،	310،	824،	بعد الفهم القرائي		
199،	005،	3,036	473،	1,558	4,731	الاختبار ككل		
281،	001،	3,731	551،	491،	1,830	بعد فك الترميز	04	مستوى الصوت
377،	000،	4,578	629،	098،	449،	بعد الفهم القرائي		
363،	000،	4,454	619،	512،	2,280	الاختبار ككل		

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

نلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ معاملات الانحدار الخطّي البسيط لمتغيّر الوعي الفنولوجي على كلّ المستويات (الكلمة، المقطع، القافية والصوت) بالنسبة لمتغيّر القراءة ببعديها أقلّ من المستوى (0,05)؛ ومنه فإنّ النموذج دالّ إحصائيًا عند المستوى (0,05).

جاءت معاملات الانحدار موجبة كلّها؛ وهذا يشير إلى علاقة موجبة بين كلّ متغيّرين من المتغيّرات المتناولة، كما أنّ حجم التأثير الذي تعكسه قيمة (بيتا β) يختلف بصورة واضحة حسب حجم الوحدة الصوتيّة المتناولة؛ فقد سجّلت وحدة الكلمة أدنى القيم (بين 36,1 % و 45,5 %)، تليها وحدة القافية (بين 42,5 % و 47,3 %)، فالصوت (بين 55,1 % و 62,9 %) ثمّ المقطع (بين 62,7 % و 75,9 %). بتعبير أدقّ نلاحظ أنّ التغيّر في درجة الوعي الفنولوجي على مستوى الكلمة يؤثّر بقيمة ($\beta=0.361$) أي بنسبة (36,1 %) في درجة بعد الفهم القرائي؛ وهي تمثّل أدنى قيمة للتأثير، في حين وصل حجم تأثير التغيّر في درجة الوعي الفنولوجي على مستوى المقطع إلى ($\beta=0.759$) أي بنسبة (75,9 %) كأقصى قيمة بالنسبة لاختبار القراءة ككلّ.

من ناحية أخرى يمكن أن نلاحظ من خلال الجدول (رقم 10) أيضا أنّ معاملات التحديد أكثر أهمية بالنسبة إلى وحدتي المقطع والصّوت، حيث تشير إلى أنّ التّغير في مستوى الوعي الفنولوجي على مستويي المقطع والصّوت يفسّر التّغير في مستوى القراءة ككلّ وفي بعديها بنسبة تتراوح بين (28,1 % و 56,3 %).

4.2.3. عرض نتائج التّساؤل الرابع:

– ما العلاقة بين مهارات الوعي الفنولوجي (التّصنيف، التّقطيع، الحذف والمزج) وبين القراءة ببعديها (فكّ التّرميز والفهم القرائي) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

الجدول 11: يوضّح معاملات الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات أفراد العيّنة على اختبار القراءة ببعديه واختبار الوعي الفنولوجي على مستوى مهارات التّصنيف، التّقطيع، الحذف والمزج.

درجة الحرية	مهارة المزج	مهارة الحذف	مهارة التّقطيع	مهارة التّصنيف	التّحليل الإحصائي	
32	613**	646**	537**	597**	معامل الارتباط (R)	اختبار القراءة ككل
	000	000	000	000	قيمة الدلالة (sig)	
	598**	580**	508**	536**	معامل الارتباط (R)	بعد فكّ التّرميز
	001	000	002	001	قيمة الدلالة (sig)	
	382*	632**	406*	587**	معامل الارتباط (R)	بعد الفهم القرائي
	026	000	017	000	قيمة الدلالة (sig)	

المصدر: (بونحوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

يتّضح من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ المعاملات أصغر من المستوى (0,05)؛ وهذا يشير إلى وجود ارتباط دال إحصائيّ عند المستوى (0,05) ودرجة الحرّية (32) بين استجابة أفراد العيّنة على مستوى المهام المتعلّقة بمهارات: التّصنيف، التّقطيع، الحذف والمزج وبين استجابتهم على اختبار القراءة ببعديه كلّ على حدة.

كانت معاملات الارتباط كلّها موجبة، وتتراوح بين (R=0.382) بالنسبة للفهم القرائي ومهارة المزج كأدنى قيمة، و (R=0.646) بالنسبة لاختبار القراءة ككلّ ومهارة الحذف كأعلى قيمة، وتعبّر القيمتان (R=0.382)، و (R=0.406) بالنسبة لبعد الفهم القرائي على مستوى مهارتي المزج والتّقطيع عن معاملي ارتباط ضعيفين؛ وهما بذلك يعكسان علاقة إيجابيّة ضعيفة، بينما نلاحظ أنّ القيم بالنسبة لنفس البعد على مستوى مهارة التّصنيف، وبالنسبة

لاختبار القراءة ككلّ وبعد فكّ الترميز على مستوى كلّ المهارات تعبّر عن معاملات معتدلة محصورة بين ($R=0.508$) و($R=0.646$)؛ وهي بذلك تعكس علاقة إيجابية معتدلة بين كلّ متغيّرين.

الجدول 12: يوضّح نتائج تحليل التباين (ANOVA) لنموذج الانحدار الخطّي البسيط لدرجة الوعي الفنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصّوت على درجات اختبار القراءة ببعديه.

النموذج		مجموع المربعات	متوسط المربعات	(F)	(Sig)
مهارة التصنيف	اختبار القراءة ككل	4291,369	4291,369	17,762	,000
	بعد فك الترميز	2811,881	2811,881	12,905	,001
	بعد الفهم القرائي	155,784	155,784	16,829	,000
مهارة التقطيع	اختبار القراءة ككل	3463,338	3463,338	12,948	,000
	بعد فك الترميز	2521,092	2521,092	11,107	,002
	بعد الفهم القرائي	74,644	74,644	6,330	,017
مهارة الحذف	اختبار القراءة ككل	5019,593	5019,593	22,937	,000
	بعد فك الترميز	3296,392	3296,392	16,258	,000
	بعد الفهم القرائي	180,496	180,496	21,274	,000
مهارة المزج	اختبار القراءة ككل	4523,446	4523,446	19,302	,000
	بعد فك الترميز	3496,918	3496,918	17,797	,000
	بعد الفهم القرائي	65,964	65,964	5,468	,026

المصدر: (بونحوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

نلاحظ أنّ قيمة الدلالة (sig) لإحصائيات اختبار تحليل التباين المحصور بين القيمتين ($F=5,468$) و($F=22,937$) كلّها أصغر من المستوى (0.05)؛ ومنه نرفض الفرض الصّفريّ، ونقبل الفرض البديل الذي ينصّ على وجود دلالة إحصائية على المستوى (0.05) ودرجة الحرّية (33) لنموذج الانحدار في كلّ الحالات؛ وهذا يدلّ على وجود علاقة تأثير لدرجة اختبار الوعي الفنولوجي على مستوى كلّ مهاراته على درجة اختبار القراءة ببعديه لدى أفراد العيّنة.

الجدول 13: يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لقيمة تأثير درجة اختبار الوعي الفنولوجي على مستوى مهام التصنيف، التقطيع، الحذف والمزج في درجة اختبار القراءة ببعديه.

معامل التحديد المصحح	قيمة الدلالة (Sig)	t-test	Bêta	الخطأ المعياري	(B)	النموذج		
265،	،001	3,592	،536	،519	1,864	بعد فك الترميز	درجة مهام التصنيف	01
324،	،000	4,102	،587	،107	،439	بعد الفهم القرائي		
337،	،000	4,215	،597	،546	2,303	الاختبار ككل		
234،	،002	3,333	،508	1,463	4,874	بعد فك الترميز	درجة مهام التقطيع	02
139،	،017	2,516	،406	،333	،839	بعد الفهم القرائي		
266،	،001	3,598	،537	1,588	5,713	الاختبار ككل		
316،	،000	4,032	،580	،494	1,993	بعد فك الترميز	درجة مهارة الحذف	03
381،	،000	4,612	،632	،101	،466	بعد الفهم القرائي		
399،	،000	4,789	،646	،514	2,460	الاختبار ككل		
337،	،000	4,219	،598	1,339	5,650	بعد فك الترميز	درجة مهارة المزج	04
119،	،026	2,338	،382	،332	،776	بعد الفهم القرائي		
357،	،000	4,393	،613	1,463	6,426	الاختبار ككل		

المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

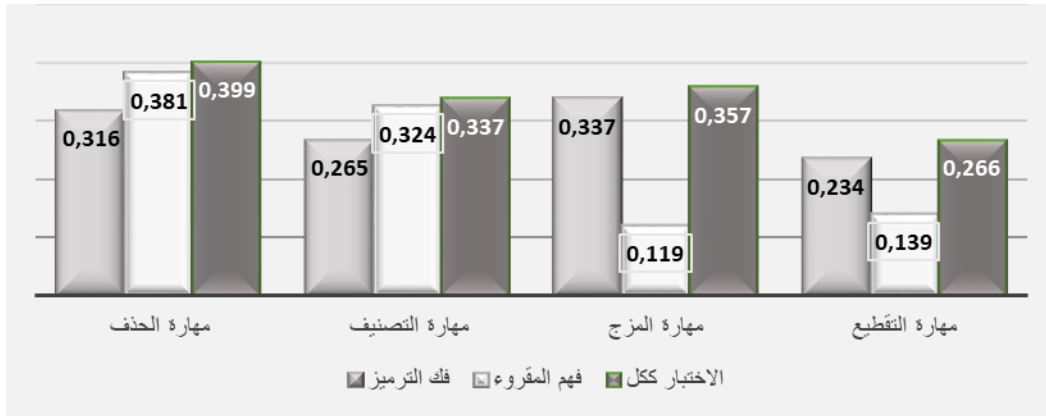
نلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة الدلالة (sig) لكلّ معاملات الانحدار الخطي البسيط لمتغير الوعي الفنولوجي على مستوى كلّ المهارات بالنسبة لمتغير القراءة ببعديها أقلّ من المستوى (0.05)؛ ومنه فإنّ النموذج دالّ إحصائيًا عند هذا المستوى.

جاءت معاملات الانحدار موجبة كلّها؛ وهذا يشير إلى علاقة موجبة بين كلّ متغيرين من المتغيرات المتناولة؛ بمعنى أنّ التغير في درجة الوعي الفنولوجي على مستوى مهارة معيّنة بمقدار درجة واحدة يؤدي إلى تغير في درجة اختبار القراءة ككلّ وكلّ بعد من بعديه بمقدار معامل الانحدار المحدّد في نفس الاتجاه. كما أنّ حجم التأثير الذي تعكسه قيمة (بيتا β) متقارب بصورة واضحة على مستوى كلّ المهارات بالنسبة لاختبار القراءة ككلّ وبعد فك الترميز؛ فقد

تراوحت بين (0,508) و(0,646)، بينما ظهر الاختلاف بالنسبة لبعد الفهم القرائي الذي سجل أصغر قيمتين على مستوى مهارتي التقطيع والمزج بواقع (0,382) و(0,406) على الترتيب، وقيمة معتدلة على مستوى مهارتي التصنيف (0,587) والحذف (0,632) على الترتيب.

وبغض النظر عن قيم (بيتا β) بالنسبة لبعد الفهم القرائي يمكن القول أنّ مهارة الحذف تصدّرت الترتيب من حيث حجم التأثير الظاهر لدرجات مهارات الوعي الفنولوجي على درجات اختبار القراءة ككلّ وبعديها؛ فقد تراوحت (بين 0,580 أي بنسبة 58 % و 0,646 أي $\sim 65\%$)، تليها مهارة المزج (بين 0,598 أي بنسبة $\sim 60\%$ و 0,613 أي بنسبة $\sim 61\%$)، فالتصنيف (بين 0,536 أي بنسبة 54 % و 0,597 أي بنسبة $\sim 60\%$) ثمّ التقطيع في ذيل الترتيب (بين 0,508 أي بنسبة $\sim 51\%$ و 0,537 أي بنسبة $\sim 54\%$).

الشكل 01: يبيّن معاملات التحديد بالنسبة لكلّ مهارة على اختبار القراءة ببعديه.



المصدر: (بونخوش، 2024 من خلال مخرجات برنامج SPSS)

من خلال الشكل السابق يمكن أن نلاحظ أيضا أنّ معاملات التحديد أكثر أهمية بالنسبة إلى مهارتي الحذف والتصنيف؛ وهي متقاربة بشكل واضح، وتتراوح بين (0,265) كأدنى قيمة و(0,399) كأعلى قيمة. تشير هذه القيم إلى أنّ التغيّر في مستوى الوعي الفنولوجي على مستوى مهارتي الفهم القرائي يفسّر التغيّر في مستوى القراءة ككلّ وعلى بعديها بنسبة تتراوح بين (26.5 % و 39.9 %)؛ أمّا النسبة المتبقية فتتعلّق بعوامل أخرى. كما يمكن أن نلاحظ بجلاء الاختلاف الواضح في ارتباط الفهم القرائي بمهارات الوعي الفنولوجي المتناولة؛ حيث قدّر معاملا التحديد بالنسبة إلى مهارتي الحذف والتصنيف (0,381) و(0,324) على الترتيب؛ في حين قدّر ب (0,139) و(0,119) بالنسبة لمهارتي المزج والتقطيع على الترتيب، وهذا يشير إلى انخفاض نسبة التفسير بين المتغيّرين.

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1.3.3. مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول:

أظهرت البيانات الكمية وجود علاقة تأثير إيجابية معتدلة بين الوعي الفنولوجي وبعد فك الترميز وبعد الفهم القرائي لدى أفراد العينة؛ وهذا ما يؤكد معامل التحديد الذي يشير إلى أن التغير في درجة الوعي الفنولوجي لا يفسر سوى (44,8 و 45,6 %) من التغير في درجات البعدين، كما نلاحظ أن قيمة التأثير في بعد فك الترميز أكبر بقليل منه في بعد الفهم، وهذا يتفق مع استنتاجات سوانسون ومساعديه (Swanson et al, 2003) من خلال دراستهم ما وراء التحليلية التي تناولت تسعا وأربعين (49) عينة مأخوذة من خمس وثلاثين (35) دراسة تمحورت حول العلاقة بين القراءة، وبالتحديد مهارة التعرف على الكلمات والوعي الفنولوجي، وبيّنت النتائج ارتباطا معتدلا بين مهارات التعرف على الكلمات وبين الوعي الفنولوجي.

ويمكننا تفسير ذلك بأن العلاقة بين قدرات الوعي الفنولوجي وبعد فك الترميز مباشرة تتعلق بتطور آليتي التجميع والعنونة، بينما العلاقة بينه وبين الفهم فهي غير مباشرة؛ حيث أن الفهم القرائي يعتمد بدرجة كبيرة على مستوى مهارات التعرف على الكلمات المكتوبة؛ ولكنها غير كافية وحدها لتحقيقه؛ فهو يعتمد في جزء منه على فك الترميز السريع والدقيق للكلمات المكتوبة من جهة، ومن جهة ثانية وحسب كينتسش و كينتسش (Kintsch et al, 2005) يرتبط بعوامل أخرى لسانية وغير لسانية تتمحور حول النص كدرجة تعقيده اللغوي ونوعية وعدد الاستنتاجات اللازمة لفهمه، وعلى خصائص القارئ كرصيده الإملائي، درجة التمكن من القواعد الصرفوتركيبية، قدرات الذاكرة، مهارات التفكير والمعارف العامة. (Desrochers, Carson, & Daigle, 2012, p. 54) كما أشارت ورستر، (Worster, 2019, p. 107) وبورسييه (Bourcier, 2020, p. 72) إلى أن مساهمة الوعي الفنولوجي هامة وواضحة في التعرف على الكلمات المكتوبة خلال السنوات الأولى من تعلم القراءة التي تركز على مهارات التعرف على الكلمات (حتى السنة الثانية ابتدائي)، بينما تقل مساهمته في المراحل اللاحقة حيث تصبح القراءة الفاهمة متطلبا أساسيا للتحصيل في شتى المجالات.

2.3.2. مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني

من خلال معاملات الارتباط ومعاملات الانحدار يمكن القول عموما أنه توجد علاقة تأثير إيجابية معتدلة إلى قوية بين مستويي الوعي الفنولوجي والقراءة ببعديها لدى أفراد العينة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية نلاحظ أن معاملات التحديد بالنسبة للمستوى الميتافنولوجي؛ وعلى مستوى فك الترميز أكبر من معاملات التحديد للمستوى فوق الفنولوجي، وعلى مستوى الاختبار ككل والفهم القرائي؛ وهذه إشارة إلى أن حجم تأثير الوعي الميتافنولوجي أكبر من تأثير الوعي فوق الفنولوجي، وعلى مستوى فك الترميز أكبر من الفهم القرائي.

هذه النتيجة منطقية لأن المهارات فوق الفنولوجية هي مهارات حديثة يمارسها الطفل بصفة تلقائية دون الوعي بكيفية حدوثها، كما أنها معالجات بسيطة، وتتناول غالبا الوحدات الصوتية الأكبر كالكلمة والمقطع؛ وهذا ما أشار إليه موريه وآخرون (Morais et al) عندما أكدوا على أن التعرض للغة الشفهية وحده لا يكفي لتحقيق الوعي الفونيمي؛ (Desrochers, Kirby, Thompson, & Fréchette, 2009, p. 66) والذي يعتبر حجر الأساس في تعلم

القراءة، وقد أشار أنيسفيلد وغارليكس (Anisfeld et Garlex) إلى أنّ الخبرات فوق الفنولوجية المبكرة مجرد ألعاب، ولا ترقى إلى المهارة الفنولوجية الواعية (ركزة و الحمادي، 2017، صفحة 354) التي تحتاجها القراءة.

3.3.3. مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثالث:

تعكس معطيات التحليل الكمي وجود علاقة تأثير إيجابية بين الوعي الفنولوجي على مستوى الكلمة، المقطع، القافية والصوت وبين القراءة ببعديها تختلف درجتها من مستوى إلى آخر؛ حيث وجدنا أنّها علاقة تأثير وتأثر ضعيفة على مستوى الكلمة والقافية، ومن معتدلة إلى قوية على مستوى المقطع والصوت، مع تصدّر مستوى المقطع لترتيب الوحدات الفنولوجية المعالجة حسب ارتباطها بمستوى القراءة ببعديها لدى أفراد العينة.

من ناحية تتفق هذه النتيجة مع دراسة صيام (2023) التي أكدت على أهمية الوعي بالمقطع وارتباطه الوثيق بالتمكن من القراءة من خلال اعتماد الطريقة المقطعية في تعليم القراءة، وأشار سعيداني (Saidani, 2015-2016, pp. 84-85) إلى أنّ بعض الدراسات تؤكد على أهمية الوعي المقطعي في تعلّم القراءة مقارنة بالوعي الصوتي، كما أشار إكال ومانيون (Ecal & Magnan) في مداخلة في مؤتمر (CONFERENCE DE CONSENSUS (LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE إلى أنّ المقطع وحدة وظيفية للتعرف على الكلمات، ورغم أنّ التحكّم في التوليفات حرف/صوت ضروري لتعلّم القراءة، إلا أنّ القارئ يستخدم وحدة المقطع لمعالجة الكلمات المكتوبة. (Ecal & Magnan, 2016, p. 03)

من ناحية أخرى تختلف عن نتائج الدراسات التي بينت أنّ الوعي بالصوت (الوعي الفونيمي) هو الأكثر ارتباطا بالقراءة كدراسة اللجنة الوطنية للقراءة بالولايات المتحدة الأمريكية (National Reading Panel, 2000)، دراسة كوتي (Côté, 2009)، دراسة باركر وآخرين (Barker et al, 2013) ودراسة مير بيزايون وآخرين (Myre-Bisaillon et al, 2014)، ونشير إلى وجود دراسات قليلة تدعو إلى الاهتمام بالوعي بالقافية لارتباطه ببنية الكلمات أحادية المقطع من جهة، وابعثه مؤشرا موثوقا لمهارة القراءة المبكرة من جهة ثانية كدراسة جوسوامي وبرانت (Goswami et Bryant, 1990)، جوسوامي (Goswami, 1993) ودراسة لعجال (2019) التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الوعي بالقافية والقراءة مقارنة بالوعي بالمقطع والصوت (صيام، 2023، صفحة 547) وأعمال بريكيه ديهازيه (Sophie Briquet-Duhazé) التي أشارت إلى أنّ الأطفال الذين يمتلكون وعيا بالقافية يتمتعون بمستوى قرائي أفضل ممّن لا يملكونه - رغم تحكّمهم تقريبا في مستوى المقطع - وأكدت على أهمية التدريب في هذا المجال (Briquet-Duhazé, 2020, p. 18).

يمكن تفسير النتائج المتحصّل عليها في الدراسة الحالية من جهة بطبيعة اللغة العربية وخصائصها الصوتية، فهي تعتبر لغة مقطعية، بمعنى أنّها تعتمد في بنيتها على المقاطع، حيث تصبح الكلمة كوحدة قابلة للتقسيم؛ (صيام، 2023، صفحة 553) ولا تعتمد على الأصوات على خلاف اللغات الأخرى كالفرنسية والإنجليزية وغيرها، ورغم أنّ المقطع من الناحية البنوية يتكوّن من صائنة وصامته أو عدّة صوامت إلا أنّه لا وجود للصائنة المعزولة، فلا يمكن قراءة الضمة، أو الفتحة مثلا، ولا يظهر صوتها إلا إذا اقترنت بالصامته، ولذلك تعتمد معالجات الوعي الفنولوجي على

المقطع كاملا وليس الأصوات، وفي هذا الصدد تشير ركزة والحمادي (2017) إلى أنّ تحليل الكلمة في اللغة العربية يعتمد على المقطع البسيط، فهو يهتم التحليل المقطعي (L'analyse syllabique) والتحليل داخل المقطع (L'analyse intra-syllabique). (ركزة و الحمادي، 2017، صفحة 353)

ومن جهة ثانية تعتبر اللغة العربية ذات درجة شفافية معتبرة عندما تقترن كتابتها بضبط الشكل؛ مما يجعلها أكثر انتظاما فيتيح استعمال الوساطة الفنولوجية بنجاح، بينما تفقد هذه الميزة عندما تكتب دون ضبط بالشكل؛ فيرتبط الجرافيم الواحد بفونيمات مختلفة، وهذا يشير إلى أهمية المقطع في القراءة باللغة العربية. وهو ما يتوافق مع بعض الاستنتاجات التي توصل إليها كوركماس وزملاؤه (Korkmaz et al, 2020)، ومع ما ذهب إليه أبوالديار وآخرون (2012) من أنّ التعامل مع الوحدات الفنولوجية المختلفة يرتبط بصور مختلفة مع مهارات القراءة في اللغات المختلفة وفق خصائص كلّ لغة؛ وهذا يفسّر سرعة وسهولة تعلّم القراءة في اللغات الشفافة ذات الإملاء المنتظم. (أبو الديار، البحيري، طيبة، محفوظي، وإيفرات، 2012، الصفحات 34-36)

يتعلّق الأمر من ناحية أخرى بنوعية التدريبات التي يتلقاها التلاميذ أثناء تعلّم القراءة؛ حيث تركز الأنشطة على التعامل مع المقاطع بصفة صريحة ومتواترة، وبصفة ضمنية وأقلّ تواترا مع الأصوات، فلاحظ أنّ هذا المستوى من الوعي الفنولوجي يتطوّر جنبا إلى جنب مع القراءة؛ وخاصة مع بعد فكّ الترميز، في حين أنّه لا يتمّ التعرّض للقافية.

4.3.3. مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرابع:

يعكس التحليل الإحصائي الكمي وجود علاقة تأثير إيجابية بين الوعي الفنولوجي على مستوى مهارات الحذف، التصنيف، المزج والتقطيع وبين القراءة ببعديها بدرجات متقاربة للغاية، حيث وجدنا أنّها علاقة تأثير ضعيفة على مستوى مهارتي المزج والتقطيع بالنسبة لبعده الفهم القرائي، ومعتدلة على مستوى كلّ المهارات بالنسبة لبعده فكّ الترميز والاختبار ككلّ، مع تصدر مهارة الحذف لترتيب مهارات الوعي الفنولوجي المعالجة حسب ارتباطها بمستوى القراءة ببعديها لدى أفراد العينة، وهذا ينسجم مع النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

يمكن تفسير النتيجة المتعلقة ببعده الفهم القرائي حسب رأي الباحثة بأنّ مهارتي التصنيف والحذف تتعاملان مع الكلمة؛ حيث أنّ المعالجة تنطلق من الكلمة وتنتهي بإنتاج كلمة، وبهذا فهما مهارتان تتعاملان مع مستوى المفردات، بينما مهارتا التقطيع والمزج فتتعاملان أساسا مع أجزاء الكلمة (مقاطع أو أصوات)، ففي الأولى تقطّع الكلمة ويتمّ التركيز على المقاطع المتحصّل عليها، وفي الثانية يتمّ التركيز في المعالجة على الأجزاء المقدمة، وقد ينجح الطفل في الحصول على الكلمة المستهدفة وقد يفشل في ذلك. أمّا فيما يتعلّق ببعده فكّ الترميز وكفاءة القراءة بصفة عامة فالنتيجة منطقية لأنّ مهارات الحذف، التصنيف والمزج تناولت الوعي المقطعي والوعي الصوتي (الفونيمي) وهما المستويان الأكثر ارتباطا بسيرورات فكّ الترميز وتنفيذ فعل القراءة، بينما التقطيع فقد تناول مستوى الكلمة والمقطع؛ واللذان تعتبر مهمّتهما من أسهل المهام على الطفل، وبذلك فنجد معظم الأطفال ينقذونها بنجاح على عكس مستوى الصوت والقافية، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة بريكيه ديهازي وريزازي (Briquet-Duhazé et Rezrazi, 2018) التي بيّنت أنّ الأطفال ذوي الصعوبات القرائية أظهروا تحكما واضحا في المهام المتعلقة بالمقطع.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسة ما وراء تحليلية التي قام بها إيريه وآخرون (Ehri et al., 2001)؛ حيث استخلصوا أنّ المهارات الست (06) الرئيسة في تعلّم القراءة تتمحور حول مهارة حذف الصّوت ومهارة التّصنيف من خلال مهام عزل، عدّ، تحديد الصّوت المشترك وتحديد الصّوت المختلف، ومهارة مزج الأصوات، وتدخل في نطاق ما خلص إليه إيريه وآخرون (Ehri et al, 2001) وبيس وفان أيزيندورن (Bus et Van Inzendoorn, 1999)؛ حيث أكّدوا على فعالية الأنشطة المعتمدة على مهام التّلاعب والإنتاج الصّوتي، وخاصّة مهام المعالجة بصفة عامّة. وعلى خلاف ذلك يشير المعهد الوطني لصحة الطّفل والتّربية البشرية (NICHD) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة إلى أهميّة التّركيز على مهام المزج والتّقطيع الصّوتيين (الفونيميين) لارتباطهما المباشر بتعلّم القراءة، وفي نفس السّياق ترى بريكيه ديهازيه ورزازي (Briquet-Duhazé et Rezrazi) أنّ مهارة المزج وعدّ المقاطع ضروريّتان للتّحكّم في القراءة لأنّهما تساعدان على فكّ التّرميز. (Briquet-Duhazé & Rezrazi, 2018)

4. خلاصة وتوصيات:

جاءت نتائج هذه الدراسة منسجمة مع بعضها البعض، وضمن السّياق العام للبحث في العلاقة التي تربط بين قدرات الوعي الفنولوجي وبين القراءة، حيث بيّنت وجود ارتباط معتدل عموماً بين المتغيّرين، بالإضافة إلى توضيح طبيعة هذه العلاقة بالنّسبة إلى مكوّناتهما؛ فقد تبين أنّ لمهارات المستوى الميتافنولوجي باستعمال وحدتي المقطع والصّوت تأثيراً أقوى من المهارات من المستوى فوق الفنولوجي باستعمال وحدتي الكلمة والقافية لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؛ ممّا يعكس اعتمادهم أكثر على الوساطة الفنولوجيّة في التّعرف على الكلمات المكتوبة. كما تجدر الإشارة إلى مخالفة نتيجة الدراسة الحاليّة لكثير من الدراسات فيما يتعلّق باعتبار مهارتي التّقطيع والمزج أقوى المهارات ارتباطاً بالقراءة؛ إذ بيّنت النتائج ارتباطاً أقوى لمهارتي الحذف والتّصنيف، وهذا قد يرجع إلى خصوصية اللّغة العربيّة، أو إلى سيّورة تعليم القراءة المتّبعة في مدارسنا؛ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تشير معاملات التّحديد إلى أنّ الوعي الفنولوجي ليس العامل الوحيد المتدخل في تعلّم القراءة وإجادتها، وأنّ ضعف قدراته ليس التفسير الوحيد لمشكلاتها لارتباط مهارات القراءة بعوامل لسانية وغير لسانية كثيرة. وفي سياق حيثيات هذه الدراسة وتائجها تجدر الإشارة إلى بعض المقترحات والتوصيات:

- ضرورة العمل على تقييم وتطوير قدرات الوعي الفنولوجي خلال مرحلة التّربية التّحضيرية والسّنتين الأولى والثّانية ابتدائي ضمن الإجراءات الوقائيّة من صعوبات القراءة.
- الاهتمام بتكوين الأساتذة في مجال تعليم القراءة بآليات أكثر فاعليّة، وتعميق فهمهم للمنهج الصّوتي الخطّي المعتمد حالياً؛ حتى لا يكون مجرّد إجراءات آلية خالية من الأهداف الموجهة بدقّة، يتناقضها الأساتذة دون وعي أو تمحيص، وينقذونها بصرامة تامّة.
- تضمين الكتاب المدرسيّ لنماذج مفصّلة عن التّدريبات القائمة على الوعي الفنولوجي حسب المستوى الدّراسي، وبتنوّع كافٍ ليستأنس بها الأستاذ في تحضير وتسيير حصص القراءة، أو وضعها على هيئة دليل تطبيقيّ مستقلّ.

هذا في المجال البيداغوجي؛ أما في المجال الأكاديمي والبحثي، فنتائج هذه الدراسة تشير إلى حاجة الميدان في البيئة المحلية إلى الدراسات المعمّقة في هذا المجال؛ والتي تؤسّس لمعرفة نظرية وتطبيقات عملية أكثر فائدة مثل:

– بناء دليل موجه للأساتذة والمختصين حول استخدام تدريبات الوعي الفنولوجي في تعليم القراءة في كلّ مستوى (أقسام التربية التحضيرية، السنتين الأولى والثانية ابتدائي) بحيث يتضمن كلّ الشروط اللازمة، والإجراءات والخطوات المتبعة لإدارة الحصص التعليمية والعلاجية.

– المقارنة بين عينات من بيئات مختلفة حسب متغيّرات الازدواجية اللغوية، والوسط الاجتماعي (مناطق حضرية، شبه حضرية وريفية).

– المقارنة بين مستوى الوعي الفنولوجي في اللغة الأم وفي لغة التدريس وبين مستوى القراءة من حيث فكّ الترميز والفهم القرائي.

5. قائمة المراجع

✓ Aumonier, L. (2018-2019). Effet d'une intervention mixte "vocabulaire et conscience phonologique" sur le développement des capacités en lecture auprès d'apprenants porteurs de trisomie 21. Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation, Université Liège.

✓ Bourcier, A. (2020). Étude des connaissances morphologiques dérivationnelles en modalité orale et en modalité écrite d'élèves dyslexiques du primaire (Thèse de doctorat). Département de didactique, Université de Montréal, Montréal.

✓ Briquet-Duhazé, S. (2020, 02). *La conscience phonologique*. Consulté le 03 22, 2022, sur Enseigner et apprendre à l'école maternelle: <https://sophiebriquetduhaze.fr/wp-content/uploads/2020/02/cours-c3a0-lire-la-conscience-phonologique-s.-briquet-duhazc3a9.pdf>

✓ Briquet-Duhazé, S., & Rezrazi, A. (2018). De prédicteur à remédiateur: effet d'un entraînement en conscience phonologique chez des élèves de cycle 3 en difficulté de lecture. *Carrefours de l'éducation*(46), 57-73.

✓ Brunet-Mercier, V. (2019). Impact d'une intervention en vocabulaire ou en conscience phonologique sur la compréhension (Mémoire de maîtrise) de lecture des apprenants de première année en immersion en milieu vulnérable. Université du Québec, Montréal.

✓ Chatzispayridou, E. (2016). The relationship between attention and the development of early word reading skills in typically developing children and children at risk of reading difficulties (Doctoral Thesis). Department of Psychology and Human Development, University College London, London.

✓ Côté, M.-C. (2009). L'importance relative de la conscience phonologique et la connaissance des lettres dans la découverte du principe alphabétique (Mémoire de maîtrise). DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE, Université Laval, Québec.

-
- ✓ Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Inpes, Saint-Denis.
- ✓ Desrochers, A., Kirby, J., Thompson, G., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*(34), 59–82.
- ✓ Desrochers, A., Carson, R., & Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 01, 47–83.
- ✓ Ecalle, J., & Magnan, A. (2016, mars 16-17). Quels types d'interventions pour réduire les difficultés en lecture ? *CONFERENCE DE CONSENSUS LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE*. Lyon.
- ✓ Korkmaz, Y. Y., Babür, N., & Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(02), 757-774.
- ✓ Leclercq, V., Viriot-Goedel, C., & Gallet, C. (2015). Les difficultés en lecture à l'école primaire, une prise en. *Développements*, 111-135.
- ✓ Nikolopoulos, D. S. (1999). Cognitive and linguistic predictors of literacy skills in the Greek language. The manifestation of reading and spelling difficulties in a regular orthography (Doctoral thesis). Department of Human Communication Science, London.
- ✓ Öрге, S. K., Babür, N., Börkan, B., & Haznedar, B. (2021). İlkokul İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuların Okuma Akıcılığını Yordayan Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler. *BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ*, 38(02), 27-56.
- ✓ Saidani, T. (2015-2016). Les stratégies d'apprentissage de la lecture une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français (These de doctorat). Faculté des Langues Étrangères, Université d'Oran 2, Oran.
- ✓ Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., & Martinet, C. (2021, 01). Outil d'évaluation des premiers apprentissages en lecture chez les élèves ayant une déficience intellectuelle. Lausanne, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse.
- ✓ Worster, E. M. (2019). The relationship between visual speech perception, phonological awareness and reading in deaf and hearing children (doctoral thises). University College London, London.
- ✓ أبو الديار، مسعد ، البحيري جاد، طيبة نادية ، محفوظي عبد الستار ، وإيفرات جون. (2012). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- ✓ البشير، معمريه. (2022). المرجع في مناهج البحث النفسي وإجراءاته الميدانية. الأندلس للخدمات الجامعية، باتنة.

- ✓ بودوح، مُجد، زغير رشيد حميد، وبن عيسى أحمد. (2018). الوعي الفنولوجي وعلاقته بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند المعاقين سمعياً دراسة مقارنة بين ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع. Journal of Al-Frahedis Arts، (34)01، 323-350.
- ✓ ركزة، سميرة، وبننت صالح الحمادي، فايزة. (مارس، 2017). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة. مجلة تاريخ العلوم(07)، 348-358.
- ✓ السنوسي، سلوى عاطف، سليمان، سناء مُجد، وموسى رشاد، علي. (2017). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، 06(18)، 51-70.
- ✓ السيد إبراهيم سالم، مُجد. (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.
- ✓ صيام، كريمة. (2023). دور القراءة المقطعية في تنمية الوعي الصوتي والقدرة القرائية لدى تلميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 12(01)، 537-566.
- ✓ الطيب، مُجد أنيس. (2017-2018). مظاهر اضطرابات اللغة في البنية الصوتية للكلام دراسة تحليلية لظاهرة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مقاطعة ابن زياد - قسنطينة (رسالة دكتوراه) الابتدائية في مقاطعة ابن زياد - كلية الآداب واللغات، قسنطينة، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.
- ✓ فياض، حنان مُجد. (2021). أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية(45)، 381-484.
- ✓ محمود عبده، نرمن. (ديسمبر، 2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفنولوجي لتنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية. تحقيق: جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية، 02، 247-289.
- ✓ مهدي، علي فاضل. (2020). أثر إستراتيجية نقاط التصويت في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفهم المقروء عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية الأساسية، 26(108)، 333-360.