أثر تطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ

The effect of the application of the holistic method on the teaching of reading and writing for the beginner learner

كهينة لطاد *
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية (الجزائر)
rymlettad@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2022/05/05.	تاريخ القبول: 2022/05/28

الملخص:

هدفت الدراسة الراهنة إلى معرفة أثر تطبيق الطريقة الكلية في عملية تعليم القراءة والكتابة عند المتعلم المبتدئ. ومدى ملاءمتها مع نظام اللغة العربية. وتم نهج المنهج الوصفي في ذلك باستخدام أداة قياسية مصممة من طرف الباحثة وتطبيقها على عينة من التلاميذ قوامها 120 تلميذا متتلمذا في الصف الثالث، الرابع والخامس ابتدائي. وقد نوهت النتائج إلى وجود كفاءات دنيا في مجال القراءة والتهجئة رغم ارتقاء المستوى الدراسي. إضافة إلى تسجيل زمنٍ طويلٍ في النفاذ إلى المعجم الذهني الذي هو أساس القراءة المسترسلة. كما تبين لنا عجزا في استحضار الصورة اللفظية والإملائية للوحدة المعجمية من خلال أخطاء التهجئة والإملاء في السنوات الثلاث، ويعود ذلك إلى الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة، حيث لا تنصبُّ هذه الطريقة على الوعي الصوتي، بينما طبيعة اللغة العربية هي لغة شفافة مقطعية، تتألف من الوحدات الصوتية . ما يجعل التلميذ رغم رقي المستوى ورغم تواتر الكلمة لا يولي اهتماما لأصوات اللغة.

الكلمات المفتاحية

الطريقة الكلية- تعليم القراءة- تعليم الكتابة- اللغة العربية.

Abstract:

The present study aimed to find out the effect of applying the holistic method in the process of teaching reading and writing for the new learner, and its compatibility with the Arabic language. The descriptive approach was approached through the development of a standardized tool and applied on a sample of 120 students in the third, fourth and fifth primary grades. The results indicated the presence of minimal performance in the field of reading and spelling even at the end of the primary level. As we recorded a long time of access to the mental lexicon which is the basis of fluent reading.

We also showed an inability to evoke the verbal image and the orthographic image of the lexical unit through the spelling test and the spelling errors during the three years, and this is due to the global method of teaching reading and writing, because this method does not focus on phonemic awareness. This is due to the global method of teaching reading and writing, as this method does not focus on phonemic awareness. This means that the student, despite the high level and frequency of the word, does not pay attention to the sound units of the language.

Keywords:

Holistic method- Teaching reading- Teaching writing- Arabic language

*المؤلف المرسل: كهينة لطاد

مقدّمة:

مرَّت المنظومة التربوية بعدة تغيرات فرضتها الظروف الحالية. ففي السنوات الأخيرة اجتازت الجزائر تغييرات جذرية في طرائق التعليم، فاستبانت العديد من الطرائق التدريسية في تعليم القراءة والتهجئة عند المبتدئين. ولم تكن هناك إستراتيجية تعليمية واضحة المعالم خلال فترة الاستعمار والسنوات التي تلته. حيث كانت تنوء بوطأة التعليم الكولونيالي، وكانت السياسة التعليمية من تخطيط النظام الفرنسي. ولم تلتحق المنظومة التربوية بوزارة التربية إلاَّ في أواخر 1977 أين تمَّ توحيد النظام التربوي في الجزائر، كما هدفت إلى تحسين في مناهج وأساليب التعليم، وكانت الطريقة التعليمية المعتمدة عليها هي الطريقة الألفابائية. ومن بين الإصلاحات التربوية تم إنشاء المدرسة الأساسية التي جاءت لتخطّ المضامين والأطر والأهداف، وقد عرفت الاستقرار في بداية السنوات الثمانينات، إذ تبنت الطريقة المقطعية في تعليم القراءة والكتابة.

جاءت مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003 لتحسين نوعية التعليم، وأصبح التعليم ابتدائي يشمل على 5 سنوات، وتمّ تجديد البرامج مع استخدام المقاربة بالكفاءات وتبني الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة.

وانطلاقا من هنا نتساءل:

ما مدى فعالية الطريقة الكلية عند القراء المبتدئين في تعلم القراءة والكتابة؟

هل تثري أو تنمي الطريقة الكلية الرصيد اللغوي عند الطفل المتلمذ في مرحلة التعليم الابتدائي؟

ما مدى ملائمة الطريقة الكلية مع نظام اللغة العربية؟

1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من أوائل الدراسات التي تهتم بتقويم الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أوضاع المتعلم المبتدئ في في الوقت الذي يتم فيه تعليم القراءة والكتابة بتطبيق الطريقة الكلية.

3- تحديد مصطلحات البحث:

- **الطريقة:** هي ما يعتمد المعلم من المعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية.
- **الطريقة الكلية في تعليم القراءة:** مبنية على النظرية المعرفية خاصة نظرية الجشطالت، والتي تنوء على إدراك الكل قبل الجزء، وهي تسمى أيضا بالطريقة التحليلية. -تتكون الطريقة الكلية من ثلاثة أنواع أو أنماط وتتمثل في الطريقة الكلمة وفيها يقرأ الطفل الكلمة دون معرفة حروفها لتواترها، طريقة الجملة، والطريقة التوليفية المزدوجة
- **الطريقة الجزئية التركيبية:** وتقوم على طريقة أبجدية ألفبائية التي تقوم على تعليم الحروف الهجائية بأسمائها والتعرف عليها وتحديد هويتها لاستعمالها في قراءة وكتابة الكلمات. وعلى

الطريقة الصوتية المقطعية، ذلك باستعمال المقاطع (الأصوات) من حروف وحركاتها إلى مقاطع الكلمات

- **القراءة:** هي نشاط ذهني معقد، تتضمن العديد من المهارات المعرفية، يرتكز تعلّمها في المراحل الأولى على مختلف القدرات والمهارات المعرفية (اللغوية والذهنية) التي تُكتَسَب قبل اكتساب اللّغة المكتوبة ولهذا سمّيت بمرحلة ما "قبل الاكتساب« pré-requis "أو أدائية اللغة المكتوبة (Goodman, 1976 ،1965, 1968.1985,. Perfetti)[1]. هذه المهارات تستمر في التطور مع تعلم القراءة وقد أظهر الباحثون أنّ التحكّم في هذه المهارات والسيطرة عليها من شأنه تحسين أداء القراءة.

وعملية اكتساب القراءة مرتكزة أساسا على المعالجة الفونولوجية [2] بدءاً من الوعي الفونولوجي للكلمات، فهذه العملية تحدث ببطئ عند بداية تعلم القراءة، ثمّ تصبح آلية لا تتطلب جهدا تفكيريا وتجنيداً مكثّفاً لمصادر التركيز.

- **الكتابة:** هي أداة رئيسية في التعليم والتعلم، ويتمثل في التصوير الخطي للأصوات وفق القواعد النحوية.

4- الدراسات السابقة:

4-1 الدراسات العربية:

تعددت الدراسات حول تقويم طرائق تعليم القراءة عند القراء المبتدئين، فنجد منها دراسة الراوي (1961)[3] الذي بيّن بمقارنة تلاميذ خاضعين للطريقة الصوتية والتلاميذ الخاضعين للطريقة الجُملِيَة ببغداد تفوقا لصالح التلاميذ الطريقة الصوتية في كل من القراءة الجهرية والاملاء (الراوي، 1967). هذا ما أكدته دراسة الشبلي وآخرين (1978) في التقويم بين الطريقتين على 6 مدارس ابتدائية ببغداد والتي تحتوي على 120 تلميذ، إذ أبرزت الدراسة تفوقا لصالح التلاميذ الطريقة الصوتية في القراءة وسرعتها وفي المحادثة والكتابة[4]. في حين أشادت دراسة مصطفى أحمد محمد (1977) باستخدام استبانة موجهة للمعلّمين إلى أفضلية الطريقة الكلية في تعليم القراءة عند المبتدئين في المدرسة الابتدائية ببغداد، حيث أوجدت النتائج في الصف الأول ابتدائي على السرعة في القراءة والكتابة، وتمرّن التلميذ على الخط الجيّد، والتعرف على الكلمات البسيطة المتواترة وعلى معانيها [5]. بيدَ أنّ دراسة عبد الستار سوزان (2012) لم تسجل حاصل لأيّ طريقة على تعليم القراءة باستخدامها إستبانة موجهة للمعلمين.

4-2 الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة krissy وJay (2018) إلى التحقق من فعالية الطريقة الكلية مقارنة بالطريقة الصوتية في تعليم اللغة المكتوبة لطلاب الصف الأول إبتدائي، تكونت عينة الدراسة من 22 تلميذ تمّ اختيارهم بصفة عشوائية، مقسمة على مجموعتين؛ المجموعة الأولى تمّ تلقينها حسب الطريقة الكلية، والثانية حسب الطريقة الصوتية. بعد ثلاثة أسابيع لم تسجل النتائج فروق ذات دلالة

احصائية بين المجموعتين. بعد تطبيق الاختبار البعدي، سطَّر الباحثان تغييرات واضحة، حيث حققت المجموعة الصوتية تحسنات ملحوظة في طلاقة القراءة ودقّة الاملاء، غير أنها سجلت درجات منخفظة في رصيدها اللغوي. لهذا اقترح الباحثان نهج الطريقتين في عملية التعلم عن المبتدئين[6].

بنفس الاتجاه، أدبرت دراسة Atika Salman (2019) إلى تحديد الأسلوب الصوتي في تدريس القراءة لطلاب الصف السابع في SMP Negeri 1 Aikmel، East Lombok، تكونت عينة هذا البحث من 36 طالبًا من SMP Negeri 1 Aikmel.أثناء جمع البيانات، تم إجراء اختبار بعدي واختبار قبلي.وأدلت نتائج البحث وجود فرقًا كبيرًا في متوسط الدرجات بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ، t (df = 35) = 23.314 عند p = 0.001، مما يعني أن النهج الصوتي فعالاً بشكل ملحوظ في تعليم القراءة لطلاب الصف السابع SMP Negeri 1 Aikmel[7].

كما ينوه الباحث Jeffrey S. Bowers (2020) إلى أنّ هناك إجماع واسع داخل مجتمع البحث على أن تدريس القراءة باللغة الإنجليزية يجب أن يركز أولاً على تعليم المطابقة بين الحروف (حروف اللغة) وأصواتها بدلاً من تبني مناهج تستند إلى المعنى في القراءة مثل التدريس بالطريقة الكلية. بعبارة أخرى، يجب أن يؤكد التدريس الأولي للقراءة على علم الأصوات النظامي. ويضيف الباحث إلى أنّه لا ينبغي أن يؤخذ عدم وجود أدلة تدعم طريقة الصوتيات النظامية كحجة لصالح اللغة والأساليب بأكملها ذات صلة، لكنها تؤكد الحاجة إلى استكشاف مناهج بديلة لتعليم القراءة[8].

5- المنهج المتبع:

تمّ اتباع المنهج الوصفي من أجل وصف مشكلة البحث والتي تتعلق بوصف نتائج التلاميذ في مهمة القراءة والكتابة وفي الرصيد اللغوي بعد تطبيق الطريقة الكلية.

6- عينة البحث:

مثلت عينة البحث من 120 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و10 سنوات، متمدرسين في الأقسام الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي بمعنى 40 تلميذا من كل قسم. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية في ثلاثة مدارس ابتدائية (مدرسة محمد لعذور بديار الجماعة، مدرسة موسى فرحي بجنان مبروك، ومدرسة مظاهرات11 ديسمبر 1960 بالحميز). أجري البحث في شهر مارس 2019.

7- أدوات البحث:

تمّ تصميم أداة تقيس صعوبات التعلم عند المتعلّمين من السن 8 سنوات إلى السن العاشرة، تحتوي على الاختبارات التي تغطي صعوبات التعلم من اختبار القراءة، اختبار الكتابة، واختبار المفردات.

7-1 اختبار القراءة:

يحتوي اختبار القراءة على 4 اختبارات فرعية؛ اختبار قراءة الكلمات المتواترة، اختبار الكلمات غير المتواترة، اختبار الكلمات المزيفة واختبار قراءة نص غير مألوف ودون معنى سياقي.

اختبار قراءة الكلمات المتواترة: يحتوي على قائمة من 19 كلمة متواترة، متدرجة في الطول من 3 إلى 7 أحرف، مكتوبة بخط " Arabic Transparent بحجم 24". القراءة تكون بصوت مجهور، يتم تسجيل قراءة التلميذ مع تسجيل الوقت المستغرق. يهدف الاختبار إلى مدى معرفة فعالية الطريقة الكلية في تعليم القراءة، فمن بين المراحل الأولى في تطبيق الطريقة الكلية هو تعويد المتعلم على ربط بين الرمز المنظور والنطق المسموع، فكلما تكرّرت الكلمة قام بمطابقتها بالصورة، فيتعرف حينئذ عليها مباشرة، هذا يساعد على استجابة فهمه لمعنى وإدراك الكلمات وتمييزها عن البعض

اختبار قراءة الكلمات غير المتواترة: يحتوي على قائمة من 20 كلمة غير متواترة، متدرجة في الطول من 3 إلى 7 أحرف، مكتوبة بنفس الخط والحجم للقائمة الأولى، وبنفس التعليمات. وهدفها تكمن في المراحل الموالية من تطبيق الطريقة الكلية والتي تتمثل في التدرج عن الاستغناء عن الصورة، لينتقل إلى الربط بين صورة الحرف وصوته، ومن هنا تمكين المتعلم من قراءة الكلمات غير المتواترة

اختبار قراءة الكلمات المزيفة: تحتوي القائمة على 20 كلمة مزيفة مستوحاة من كلمات حقيقية متواترة، متدرجة الطول. التعليمات هي نفسها بالنسبة للقائمتين السابقتين.

يطلب من الطفل قراءة الكلمات الواحدة تلوا الأخرى لكل قائمة على حدي مع مراعات الدقة والسرعة في القراءة.

اختبار النص: يتمثل في قراءة نص دون معنى، متكون من 210 كلمة غير متواترة أو ذات تركيب معقد. يهدف هذا الاختبار إلى استخراج العمر القرائي للمفحوص، من خلال عدد الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة والزمن المستغرق في ذلك. ففي مراحل اكتساب القراءة بالطريقة الكلية، ينتقل المتعلم من قراءة المقاطع دون تهجئة، بدلا من قراءة حرف بحرف ممّا يؤدي السرعة في القراءة، بالتالي نستهدف من خلال هذا الاختبار إلى معرفة مدى كفاءة القارئ في تشفير الكلمات غير المتواترة والمعقدة من خلال تلقينهم بالطريقة الكلية.

2-7 اختبار الكتابة

اختبار الاملاء: ويتمثل في املاء ثلاثة قوائم من الكلمات المتواترة غير المتواترة والمزيفة بغية معرفة مدى تحكم المتعلم في القواعد الاملائية للغة.

اختبار التهجئة: يحتوي الاختبار على قائمتين؛ قائمة من الكلمات المتواترة، وقائمة الكلمات غير المتواترة. وهي من مراحل الطريقة الكلية التي تستدعي تحليل الكلمة إلى حروفها.

8 الدراسة السيكو مترية للاختبار:

تمت دراسة صدق وثبات الاختبار، حيث أن اختبار الصدق يبرهن على صدق مقياس الاختبارات التي تمثّل صعوبات التعلم، واستخدمنا في هذا المقياس صدق المحكمين وصدق المحتوى، وللتوصل إلى دلالات ثبات الاختبار قمنا بحساب اختبار ألفاكرومباخ وتتلخص النتائج فيما يلي:

9- صدق الاختبار:

صدق المحكمين: تمّ عرض الاختبارات على مجموعة من المختصين في مجال الأرطوفونيا، أساتذة جامعيين في علم النفس التربوي، وأساتذة التعليم الابتدائي

السادة المحكمين	نسبة الاتفاق في محتوى الاختبار	نسبة الاتفاق في ملاءمة الاختبار مع مستوى التلميذ
أساتذة جامعيين	%80	95%
مختصين أرطوفونيين	%95	100%
أساتذة التعليم الابتدائي	%100	%100

الجدول 1 : صدق المحكمين من محتوى الاختبار وملاءمته ومستوى التلميذ

كانت نسبة الموافقة كما هو موضح في الجدول تتراوح بي 80% و100% من حيث المحتوى، وبين 95% و100% من حيث ملاءمة الاختبار ومستوى التلميذ.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قمنا بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة الأبعاد الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار وبين أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

	املاء الكلمات	املاء الكلمات غير المتواترة	املاء الكلمات المزيفة	تهجئة الكلمات	تهجئة الكلمات غير المتواترة	قراءة الكلمات	قراءة الكلمات غير المتواترة	قراءة الكلمات المزيفة	المقياس ككل
املاء الكلمات	1,000	,918	,868	,792	,681	,695	,648	,745	.916
املاء الكلمات غير المتواترة	,918	1,000	,880	,727	,663	,581	,569	,621	3.88
املاء الكلمات المزيفة	,868	,880	1,000	,742	,715	,603	,578	,701	9.90
تهجئة الكلمات	,792	,727	,742	1,000	,825	,658	,593	,594	0.88
تهجئة الكلمات غير المتواترة	,681	,663	,715	,825	1,000	,602	,775	,657	.880
قراءة الكلمات	,695	,581	,603	,658	,602	1,000	,752	,832	.655

قراءة الكلمات غير المتواترة	,648	,569	,578	,593	,775	,752	1,000	,742	.774
قراءة الكلمات المزيفة	,745	,621	,701	,594	,657	,832	,742	1,000	0.814
المقياس ككل	.916	.883	.909	.880	.880	.655	.774	.814	1,000

الجدول 2: يبين معامل الارتباط بين درجة أبعاد الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثمانية المكونة للمقياس هي دالة عند مستوى 0.01، وكذلك درجة ارتباط كل اختبار بالدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد أنها تشترك جميعا في الكشف عن صعوبات التعلم.

10- ثبات الاختبار:

لدراسة ثبات الاختبار تمّ استخدام معادلة كرومباخ، وكانت النتائج تختصر في الجدول أدناه

الاختبارات	ثبات الاختبار
املاء الكلمات	.831
املاء الكلمات غير المتواترة	.819
املاء الكلمات المزيفة	.905
تهجئة الكلمات	.906
تهجئة الكلمات غير المتواترة	.867
قراءة الكلمات	.809
قراءة الكلمات غير المتواترة	.804
قراءة الكلمات المزيفة	.879

الجدول 3: يمثل ثبات الاختبار

من خلال الجدول يتضح أن معاملات الارتباط فيما يخص المؤشرات الكمية للمقياس موجبة وعالية، وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية قد أثبت قدرا مناسبا من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه.

11- إجراءات الدراسة :

بعد أن توصلنا للصيغة النهائية لأداة الدراسة عقب التأكد من صدقها وثباتها، قمنا بتطبيق مقياس الاختبار على مجموعة من التلاميذ قوامها 150 تلميذ متمدرسين في السنوات الثالثة، الرابعة، الخامسة ابتدائي، وذلك على النحو التي:

- تطبيق الاختبار في الفترة الصباحية قصد تفادي ملل وتعب التلميذ.
- تطبيق الاختبار كان فرديا كل طفل على حدى.
- استلزم علينا أخذ 3 حصص مع الطفل الواحد نظرا لطول الاختبار.
- تمّ تطبيق الاختبار في مكتب المدير بما يوافقه من هدوء وملاءمته مع التجاوب مع الاختبار.
- تمّ جمع كل المعطيات وتبويبها في جداول خاصة بكل اختبار.
- تمّ استخراج المعايير والرتبة المعيارية عن طريق spss .

12- عرض وتحليل النتائج:

- عرض نسبة النجاح في الاختبارات للسنة الثالثة:

الإختبارات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة التفوق
الاملاء المتواتر	19/8	19/11	40.32%
الاملاء غير المتواتر	20/7	20/13	%36.56
املاء الكلمات المزيفة	20/6	20/14	%32.22
تهجئة الكلمات المتواترة	20/7	20/13	%33.87
تهجئة الكلمات غير المتواترة	21/6	21/15	%30.63
قراءة الكلمات المتواترة	19/9	19/10	%50.50
قراءة الكلمات غير المتواترة	20/8	20/12	%40.23
قراءة الكلمات المزيفة	20/7	20/13	%34.22
قراءة نص	210/45	210/165	% 21.26
نسبة النجاح الكلي للاختبارات			**35.63%**

الجدول 4: يمثل نسبة تفوق تلاميذ السنة الثالثة في الاختبارات ككل

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة تفوق تلاميذ السنة الثالثة نسبة ضعيفة تقدر بـ 35.63%، وكانت أعلى نسبة تتمثل في قراءة الكلمات المتواترة، والذي قدّر بـ 50.50 %، وهي كذلك نسبة متوسطة، بينما نسبة تفوق في قراءة نص فهي ضعيفة جدًّا وتقدر بـ 21.26 %. حيث نتعقّب من الجدول متوسط وتيرة الأخطاء كبيرة جداً في قراءة نص والذي يقدر بـ 165 كلمة خاطئة على 210المجموع الإجمالي لـ 210 كلمة في النص.

الإختبارات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة التفوق
الاملاء المتواتر	19/8	19/11	% 42.60
الاملاء غير المتواتر	20/7	20/13	%37.50
املاء الكلمات المزيفة	20/7	20/13	%35.42
تهجئة الكلمات المتواترة	20/7	20/13	%36.37
تهجئة الكلمات غير المتواترة	21/7	20/14	%31.6
قراءة الكلمات المتواترة	19/10	19/9	%52.06

قراءة الكلمات غير المتواترة	20/9	20/11	%45.23
قراءة الكلمات المزيفة	20/9	20/11	%44.22
قراءة نص	210/58	210/152	% 27.50
نسبة النجاح الكلي للاختبارات			**% 40.11**

الجدول 5- يمثل نسبة تفوق تلاميذ السنة الرابعة في ا لاختبار ككل.

نستقصي من الجدول 5 نسبة نجاح دون المتوسط للاختبار ككل، وقد عاينا كذلك في بعض الاختبارات مستوً ضعيف مثلما هو في اختبار قراءة النص وفي التهجئة غير المتواترة عند السنة الرابعة، حيث قدر متوسط الأخطاء في قراءة النص 152 كلمة خاطئة على 210 كلمة في النص، بينما في اختبار التهجئة غير المتواترة سجلنا 14 خطأً على 20 كلمة.

وتطلعنا من الجدولين السابقين 4 و5 عدم وجود فرق كبير في أداءات التلاميذ السنة الثالثة والرابعة. إذ بقيت أداءاتهم دون المتوسط، وهذا ما بينه لنا نتائج التحليل الاحصائي «t»، إذ يتبين لنا أن قيمة (t=0.092 p = 0.928 dll =16)هي أكبر من عتبة الدلالة الإحصائية 0.05، ومنه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنوه على عدم وجود دلالة إحصائية بين المجموعتين قسم الثالثة والرابعة.

الاختبارات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة التفوق
الاملاء المتواتر	19/8	19/11	% 42.10
الاملاء غير المتواتر	20/7	20/13	%35.50
املاء الكلمات المزيفة	20/6	20/14	%30.42
تهجئة الكلمات المتواترة	20/8	20/13	%42.33
تهجئة الكلمات غير المتواترة	21/7	21/14	%32.66
قراءة الكلمات المتواترة	20/10	20/10	%52.22
قراءة الكلمات غير المتواترة	20/10	20/10	%50.26
قراءة الكلمات المزيفة	19/10	19/9	%50.66
قراءة نص	210/75	210/135	% 35.71
نسبة النجاح الكلي للاختبارات			**% 41.31**

الجدول 6- يمثل نسبة تفوق تلاميذ السنة الخامسة في الاختبار ككل.

يتضح من الجدول السادس الذي يمثل متوسط نسبة تفوق تلاميذ الصف الخامس للاختبار ككل نسبة دون المتوسط، والمقدرة بـ 41.31 %. وتتمثل النسب الضعيفة في اختبار الاملاء واختبار قراءة النص. كما يتجلى في الجدول أن الأخطاء تقل نوعا ما في الكلمات المتواترة مقارنة بالكلمات غير المتواترة والزائفة. ولا تشير النتائج تحسنا كبيرا في أداء القراءة، وهذا ما تبينه لنا نتائج t التي تبرز عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القسم الثالثة والخامسة (t=0.189 dll =16 p= 0.853) عند مستوى الدلالة0.05، أو بين القسم الرابعة والقسم الخامسة ابتدائي (t= 0.096 dll=16 p= 0.924).

13- الخلاصة:

يتضح لنا من خلال الجداول الثلاث أن كفاءة تلاميذ السنة الثالثة، الرابعة والخامسة في قراءة الكلمات المتواترة تبقى ذات المستوى المتوسط حتى وإذا ارتقى المستوى. وهذا ما يدل على عدم النفاذ الكلي إلى المعجم الذهني، حيث كلما كانت الكلمة متواترة كان زمن النفاذ إلى المعجم الذهني صغير. فالمعجم الذهني حسب Forster يتكون من الصورة اللفظية والإملائية للوحدة المعجمية، وعلى الصورة الصوتية لإدراك وإنتاج الكلمة، وأخيراً على الصورة الدلالية لإنجاز الكلام. وطبقاً لأجوبة التلاميذ، وعلاوة على الأخطاء المرتكبة تبين لنا استدامة التلاميذ في تهجئة الكلمة قبل قراءتها وهذا حتى في السنة الخامسة وانجرّ عنها زمن طويل في قراءة سلسلة من الكلمات المتواترة. وقد يعود هذا إلى طريقة تعليم القراءة بحد ذاتها، التي تتشبث باقتران الكلمة مع الصورة، وبتكرار الألفاظ تكراراً كافياً لتثبيت صورتها في الذهن، دون المرور بالوعي الفونولوجي الذي هو أساس اللغة العربية، إضافة إلى ذلك يتضح لنا من خلال اختباري التهجئة والإملاء نوع من العجز في استحضار الصورة اللفظية والإملائية للوحدة المعجمية، إذ استقصينا في الأجوبة الخاصة بهما أخطاء تمس في مجملها الحركات الطويلة، وأخطاء تتعلق بتجاور الأصوات. وقد يعود ذلك إلى الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة، حيث لا تنصبُّ هذه الطريقة على الوعي الصوتي، بينما طبيعة اللغة العربية هي لغة شفافة مقطعية، تتألف من الوحدات الصوتية . ما يجعل التلميذ رغم رقي المستوى ورغم تواتر الكلمة لا يولي اهتماما لأصوات اللغة.

إن تبني الطريقة المقطعية يعود بالأساس، إلى أهمية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة، كما تظل هذه الطريقة الأنسب وطبيعة اللغة العربية التي تتألف من وحدات صوتية.

خاتمة:

إن تبني الطريقة الكلية في عملية تعليم القراءة والكتابة جاء لتحسين نوعية التعليم في الجزائر بعد مرور المنظومة التربية بعدة إصلاحات، وتم نهج هذه الطريقة منذ أزيد من 19 سنة، في هذا الإطار تعددت الدراسات لتقويم هذه الطريقة ومقارنتها بالطرائق الأخرى لتعليم القراءة. وبدورنا سعينا من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى ملائمة هذه الطريقة بنظام اللغة العربية وأثرها على المتعلم المبتدئ.

إجابة على إشكالية الدراسة تمّ تطبيق اختبارات تقييميه في مجال القراءة والكتابة عند المتتلمذ في الصف الثالث والرابع والخامس ابتدائي واستقصاء النتائج التالية:

- ✓ الاستدامة في القراءة التهجيئية عند معظم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- ✓ وتيرة الأخطاء في القراءة الجهرية والإملاء كبيرة
- ✓ معظم الأخطاء تتمثل في غياب وعدم الوعي بالحركات الطويلة
- ✓ تجاهل الشدّة في إملاء وتهجئة الكلمات.
- ✓ زمن القراءة والتهجئة طويل

كل من هذه الأخطاء تعود إلى الاعتماد على الطريقة الكلية التحليلية في تعليم القراءة والتي لا تعتمد على الوعي الفونولوجي. وعلى الرغم من أن من مزايا الطريقة الكلية هو تعود المتعلم على السرعة في القراءة والاهتمام بالمعنى، إلا أنه تبين لنا أن وتيرة القراءة بطيئة وزمن الاستجابة طويل. وقد يعود هذا إلى طبيعة اللغة العربية التي تعتبر لغة شفافة ولغة مقطعية. وعلى الاعتماد على هذه الطريقة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي. إذ في هذا الصدد توصّل البا حث والعالم العصبي S.Dehaene إلى إلزامية العودة إلى الطريقة المقطعية بحيث الدماغ البشري يقرأ عن طريق المقطع وليس عن طريق الكل وبفضل التصوير الرنيني المقطعي الوظيفي (IRM finctionnel) اكتشف الباحث أن الطريقة المقطعية هي الأكثر فعالية في السنوات الاولى من التعليم. كما يؤكد أن المرحلة المحورية للقراءة هي الانتقال من الوحدة البصرية إلى الوحدة الصوتية، وهذا يتماشى والمراحل التطورية لاكتساب القراءة عند كل من Frith و.Seymour

وكخاتمة قول وما توصلنا إليه من نتائج فإن الطريقة الكلية لا ينساق مع نظام اللغة العربية ، ولا يمكن استعماله في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، ومن جملة اقتراحنا هو مواكبة المراحل التطورية لاكتساب القراءة من المرحلة الأبجدية والتي تعتمد على الانتقال من الوحدة البصرية إلى الوحدة الصوتية ليليها في السنوات المتقدمة على المرحلة الإملائية وفيها تخزن الكلمات المتواترة في المعجم الذهني وتصبح بذلك وتيرة القراءة سريعة ودقيقة. فبهذه الطريقة حقيقة يحدث نوع من البطئ عند بداية تعلم القراءة، إلاّ أنها تصبح آلية لا تتطلب جهدا تفكيريا وتجنيداً مكثّفاً لمصادر التركيز.

واستكمالا لنتائج الدراسة فإننا نقترح توسيع الدراسة باستعمال تقييم الطرق الأخرى في تعليم القراءة.

الإحالات:

[1]Perfetti, C.A., Golman,S.R. (1976), Discourse memory and reading comprehension skill, journal if verbal learning and verbal behavior, 15(1), 33-42.

[2] Jamet, E, (1997), Lecture et réussite scolaire, Dunod, Paris, P.75.

[3]الراوي،مسارع، (1967)،مفاضلةبينالطريقةالصوتيةوالطريقة الجمليةفيتعليمالقراءة للمبتدئين، ملحق مجلةالمعلمالجديد، مطبعة وزارةالتربية،بغداد

[4]الشبلي، ابراهيم مهدي، 1978، تقويم الطريقة التحليلية التركيبية في تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

[5]سوزان عبد الستار عبد الحسين، (2012) ، "تقويم الطريقة الهجائية (الالفبائية (والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، 8.50 *Al-Fatih journal* ".

[6] Maddox, Krissy, and Jay Feng., (2013),"Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students.", *Online Submission, P.13*

[7] Salman, Atika, (2019), "Phonics approach in teaching reading." *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding* 6(3), Paris, P. 206.

[8] Fletcher, Jack., M., Robert, Savage., and Sharon, Vaughn. (2021), "A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. »*Educational Psychology Review* 33(3), P.1251. 1249-1274

المراجع:

-الراوي، مسارع، (1967) ، مفاضلة بين الطريقة الصوتية والطريقة الجملية في تعليم القراءة للمبتدئين، ملحق مجلة المعلم الجديد، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ص ص 3-38.

-الشبلي، ابراهيم مهدي، 1978، تقويم الطريقة التحليلية التركيبية في تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

-سوزان عبد الستار عبد الحسين، (2012) ، "تقويم الطريقة الهجائية الالفبائيةوالطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.. *Al-Fatih journal 8.50* "

-Fletcher, Jack., M., Robert, Savage., and Sharon, Vaughn, (2021), "A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading.", *Educational Psychology Review 33(3), PP. 1249-1274.*

-Jamet, E, (1997), *Lecture et réussite scolaire,* Dunod, Paris, P.126

-Maddox, Krissy, and Jay Feng., (2013),"Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students.", *Online Submission, PP.28.*

-Perfetti, Charles A., and Susan R. Goldman., (1976), "Discourse memory and reading comprehension skill." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 15(1),* PP. 33-42.

-Salman, Atika, (2019), "Phonics approach in teaching reading." *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding 6(3),* Paris, PP. 204-210.