تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الإبتدائى بالمملكة العربية السعودية

د٠ ريما سعد الجرف*

مقدمة

ان تنمية القدرة لدى كل تلميذة على القراءة هى مهمة المدرسة الابتدائية الأولى ، حيث يبدأ تعريف التلميذات بحروف الكتابة العربية وكلماتها فى الصف الأول الابتدائى ، ويستمر اكتساب التلميذات لمهارات التعرف على الرموز المكتوبة فى الصفين الثانى والثالث ، حيث يكتسبن القدرة على ادراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة ، أى القدرة على ادراك العلاقة بين شكل الحرف ونطقه ، وبين شكل الكلمة ونطقها ومعناها ، وشكل الجملة ونطقها ومعناها ، كما يتدربن على وسائل التعرف على الكلمات وتحليلها الى عناصرها ، حتى اذا ما وصلت التلميذات الى نهاية الصف الثالث يتوقع أن يكتسبن القدرة على التهجئة الصحيحة للكلمات ٠ وفى هذا الصدد ، ذكرت كوهين وشوارتز(١٩٧٥)Cohen &Schwartz أن القدرة على تهجئة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها أن تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة ، وسوف تؤدى بالتالى الى اكتساب التلميذات لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة ٠ كما أن القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية لها أهميتها فى نمو التلميذات فى مهارات القراءة الأخرى واعتماد نجاحهن اللاحق فى المدرسة وفى المواد الدراسية عليها٠

ان المهارات القرائية عبارة عن سلسلة مرتبط بعضها بالبعض الآخر ، أى ينبغى أن تتعلم التلميذات احدى المهارات وتتقنها قبل أن ينتقلن الى تعلم مهارة جديدة ، لذا فإن عملية تحديد المهارات التى اكتسبتها التلميذات وتلك التى لم يكتسبنها فى أثناء عملية التعلم من الأهمية بمكان ، حتى يمكن معالجة نواحى الضعف والقصور منذ البداية٠

الحاجة الى الدراسة

على الرغم من أهمية تنمية قدرة تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث على

* معهد اللغات والترجمة ، جامعة الملك سعود

التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية ، الا أنه لاتوجد دراسة علمية منشورة – فى حدود علم الباحثة – حول الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث الأولى فى المملكة فى عملية التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار أعد خصيصاً لهذا الغرض . اضافة الى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يعتمدن فى تقويم أداء التلميذات فى القراءة على اختبارات من اعدادهن تهدف الى ترفيع التلميذات الى الصف التالى ، وليس تحديد الصعوبات التى تواجه التلميذات أثناء الدراسة .وتكون تلك الاختبارات أحياناً غير محددة الهدف ، وتركز احياناً أخرى على بعض المهارات القرائية وتهمل البعض الآخر . لذا فإن المعلمات فى الصفوف الأولى بحاجة الى دراسة تحدد لهن مهارات التعرف التى اكتسبتها التلميذات وتلك التى لم يكتسبنها نتيجة لاستخدام كتب قراءة معينة وطرق معينة فى التدريس .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فى أنها تزود المعلمات باختبار شامل يقيس مهارات التعرف التى يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، كما أن نتائج تطبيق هذا الاختبار سوف تقدم تقويماً لمدى نمو تلميذات الصفوف الاول والثانى والثالث الابتدائى فى مهارات التعرف الرئيسة والدقيقة ، وتحدد لهن المهارات التى اكتسبتها التلميذات وتلك التى لم يكتسبنها ، وتعرفهن بالصعوبات التى تواجهها تلميذات كل صف فى عملية التعرف حتى يركزن عليها فى التدريس.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول الثانى والثالث الابتدائى لتحديد الصعوبات التى تواجهها تلميذات كل صف فى التمييز بين الأصوات المسموعة ، والتمييز البصرى بين الرموز المكتوبة ، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً أم كلمة أم جملة بنطقها ، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة (اي التعرف على رسم الكلمة ونطقها ومعناها) ، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة فى سياق الجملة ، والقدرة على التحليل البنائى للكلمة المركبة باستخدام اختبار أعد خصيصاً لهذا الغرض.

اسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على الأسئلة التالية :

١- ما الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة وفى المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة من مهارات التعرف ؟

٢- مامستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف ؟ بعبارة أخرى ، أى مهارات الاستعداد والتعرف أكثر صعوبة على تلميذات كل صف ؟

٣- هل هناك اختلاف بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة فى مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة ؟ وهل تزداد قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ويزداد إتقانهن لكل مهارة من مهارات التعرف من الصف الأول الى الصف الثانى الى الصف الثالث ؟ أى هل تقل الصعوبات التى تواجهها التلميذات كلما ارتقين فى الصف الدراسى؟

٤- هل تختلف تلميذات الصف الدراسى الواحد فى القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وفى مهارات التعرف المختلفة ؟ وما مدى صعوبة كل مهارة من مهارات التعرف على التلميذات الضعيفات فى كل صف ؟

٥- هل هناك علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف فى إحدى المهارات وأخطائهن فى المهارات الأخرى ومجموع الأخطار فى الاختبار ككل ؟

فروض الدراسة

تحاول هذه الدراسة ان تتحقق من صحة الفروض التالية :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اخطاء تلميذات الصفوف الاول والثانى والثالث فى التعرف بشكل عام ومتوسط اخطاء الصفوف الثلاثة فى كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف .

٢- ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف فى احدى المهارات ومجموع اخطائهن في كل مهارة من المهارات الباقية .

٣- ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف فى التعرف بشكل عام ومجموع أخطاء التلميذات فى كل مهارة من المهارات الفرعية .

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل

* اخطاء تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى فى التعرف على الرموز المكتوبة فى مدارس البنات فقط .
* كما اقتصرت على تحديد الصعوبات التى تواجه التلميذات فى التعرف على الرموز المكتوبة فقط ، ولم تتطرق الى الصعوبات التى تواجه التلميذات فى فهم المقروء أو القراءة الجهرية أو السرعة فى القراءة.
* استخدمت هذه الدراسة اختباراً واحداً للصفوف الثلاثة تغطى مفرداته عدة مستويات تبدأ بمهارات الاستعداد للقراءة وتنتهى بالمستويات العليا من مهارات التعرف ، دون تكرار للمهارات أو المفردات ، لأن استخدام اختبار منفصل لكل صف سوف يؤدى الى تكرار قياس بعض المهارات فى الاختبارات الثلاث ، وذلك لصعوبة تحديد مهارات التعرف الدقيقة التى ينبغى أن تدرس فى كل صف من الصفوف الثلاثة الأولى بسبب اعادة تدريب التلميذات على المهارات التى درسنها فى الصف السابق (كما تبين من تحليل تدريبات فى كتب القراءة المقررة على التلميذات فى المملكة) . علاوة على أن الصفوف الثلاثة تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هي مرحلة تعلم مبادئ القراءة واكتساب مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الاساسية.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية السابقة : باستعراض الدراسات العربية التى عثرت عليها الباحثة والمتوفرة فى مراكز المعلومات والأبحاث فى المملكة والتى تدور حول تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، تبين أن الدراسات التى ركزت على دراسة التأخر القرائى أو صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة بالذات قليلة العدد. ولم تركز تلك الدراسات على تشخيص صعوبات التعرف المختلفة بصفة خاصة وبصورة مفصلة ومركزة ، ولم تستخدم الاختبارات التشخيصية كأداة للبحث ، بل استخدمت المقابلة والاستبيان . ومن الدراسات التى ركزت على دراسة صعوبات القراءة والكتابة والاملاء دراسة السعيد (١٩٨١م) ، التى أجراها على ١٣٠ تلميذاً فى الصف الثانى الابتدائى بمدينة الرياض ، حيث استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع كل تلميذ وسبع بطاقات تحتوى كل منها على كلمتين اختيرتا من الكتاب المقرر . وأشارت نتائج الدراسة الى أن ١٠٪ من تلاميذ

الصف الثانى لايقرأون مطلقاً ، ١٠٪قرأوا بضع كلمات ،١٧٪ لايميزون الحروف ،٣٪ لم يكتبوا شيئا ، ٢٣٪ كتبوا بضع كلمات ، ١٠٪ يجيدون القراءة وضعاف فى الكتابة ، و٥٪ يستطيعون الكتابة ولايستطيعون القراءة.

ومن الدراسات التى ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة فى التأخر القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة السعيد وأخرين (١٩٧٨) حيث هدفت تلك الدراسة الى تحديد العوامل المؤثرة فى مشكلة تردى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول فى مدينة الرياض وذلك باستفتاء آراء مدراء ووكلاء هذه المدارس والاطلاع على السجلات المدرسية ومشاهدة التلاميذ فى أثناء دروس القراءة واجراء مقابلات مع ٢٣ مدرساً و٩٦ تلميذاً . وبينت نتائج الدراسة أن للعوامل النفسية والجسمية والصحية والبيئة المنزلية والغياب المتكرر أثراً فى تأخر التلاميذ فى القراءة والكتابة.

وهناك دراسات قديمة ركزت على تصميم اختبارات لمساعدة المعلمين فى تشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ منها دراسة لطفى (١٩٥٩) . حيث قام ببناء ١٢ اختباراً تشخيصياً لقياس السرعة فى فهم المقروء والقدرات الأساسية فى القراءة الصامتة ولتشخيص عيوب القراءة الجهرية وقام بتجريب تلك الاختبارات على مجموعة من التلاميذ .

أما معظم الدراسات التى تدور حول تحليل اخطاء القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد ركزت على أخطاء التلاميذ فى القراءة الجهرية مثل دراسة الصمادى والربضى (١٩٨٨) ، الملا (١٩٨٧) ، وحتاملة وجرادات والعمرى (١٩٨٦) . وركزت بحوث اخرى على دراسة قدرة التلميذات على القراءة الصامتة والسرعة وفهم المقروء مثل دراسة سلطان (١٩٨٥)

الدراسات الأجنبية السابقة : قامت الباحثة باجراء استقصاء للمعلومات عن طريق الكمبيوتر والبحث فى قاعدة معلومات ERIC، اضافة الى الاطلاع على مجموعة كبيرة من الكتب التى تدور حول التأخر القرائى وتشخيص صعوبات القراءة ، فتبين أن الدراسات التى تدور حول تحليل أخطاء تلاميذ الصفوف الأولى فى جميع مهارات التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار يقيس جميع مهارات التعرف قليلة جداً ، على الرغم من أن الاختبارات التى تستخدم فى تشخيص صعوبات التعرف المختلفة وفى تشخيص التأخر القرائى كثيرة جداً ، وعلى الرغم من أن الدراسات التى تدور حول الصعوبات التى يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى الذكاء المتوسط فى القراءة

يعود تاريخها الى عام ١٨٩٦م. وتجدر الاشارة الى أن هناك دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التى تؤثر فى القراءة والفهم مثل دراسة سميث وآخرين (١٩٧٣) وسميث (١٩٧١) Smith ، وعلى مشكلات محددة فى التأخر القرائى أو العسر القرائى مثل دراسة فيرنون (١٩٥٧) و(١٩٦٩) Vernon ، اضافة الى التقارير الرسمية التى خصصت بالكامل أو خصص فيها فصل للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة. كما أجريت دراسات عديدة لقياس تحصيل التلاميذ فى القراءة أو لمقارنة مستوى تحصيل التلاميذ فى القراءة فى فترتين متباعدتين على مستوى المنطقة التعليمية أو الولاية ، يعود تاريخ بعضها الى الثلاثينات والأربعينات ، ولازالت تجرى حتى وقت قريب ، على سبيل المثال لا الحصر دراسة سميث وايتون (١٩٤٥) ، ويتى وكومر (١٩٥١)Witty &Coomer وروجرز (١٩٤٦) Rogers وتقرير منطقة لوس انجلوس التعليمية (١٩٧١) ، (١٩٧٢) وتقرير فلوريدا (١٩٧٢) ، ودراسة فينتش وجيلينواتر (١٩٤٩) †Finch &Gillenwater، وميلر ولانتون (١٩٥٦) Miller & Lanton ، فار وفاى ونجلى (١٩٧٨) Far , FaY & Negley ، فار وتوينمان وروالز (١٩٧٤) Far, Tuinman & Rowls وغيرها.

ومن الدراسات المستفيضة التى هدفت الى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (علماً بأن تلك الدراسات لم تركز على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل خاص ومركز ومفصل)، دراسة مالمكويست (١٩٥٨) Malmquist على ١١١٩ تلميذ فى الصف الأول وحتى الرابع الابتدائى فى السويد ، حيث قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الاختبارات لقياس السرعة والدقة فى القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء والتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الفقرة والادراك البصرى والاملاء . وقامت بمقارنة أداء التلاميذالضعاف والمتوسطين والمتفوقين فى القراءة ودراسة العلاقة بين التأخر القرائى والمشكلات الانفعالية ومشكلات الشخصية والعوامل الأسرية والمدرسية والذكاء وضعف السمع والبصر وغير ذلك.

وفى اسكتلندا ، ترأست كلارك (١٩٧٠) و(١٩٧٩) Clark فريق بحث قام بدراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على ١٥٤٤ تلميذ فى الصف الأول والثانى والثالث الابتدائي لتحديد التلاميذ المتأخرين قرائياً ، وابتدأت الدراسة عندما كان التلاميذ فى سن السابعة بعد ان اكملوا عامين من الدراسة ، حيث طبق عليهم فى العام الأول من الدراسة مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار فى التعرف على الرموز المكتوبة والاستماع . واستخدم العمر التحصيلى فى عرض نتائج الدراسة . وأظهرت نتائج الدراسة أن ٢٣٦

تلميذ (١٥.٣٪) لايستطيعون القراءة على الاطلاق . وفى العام الثانى من الدراسة أى فى نهاية الصف الثالث ، اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف فى القراءة والاملاء . وتبين أن نصفهم لايزال بدون مهارات كافية فى القراءة . وفى العام الثالث طبق على التلاميذ المتأخرين مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار فى تمييز المسموع والتمييز البصرى والتحليل الصوتى والتعرف على الكلمة منفردة والتمييز والاتجاه البصرى وتمييز الحرف الأول والحرف الأخير فى الكلمة واختبار فى القراءة الجهرية . وأظهرت النتائج أن التلاميذ المتأخرين لايزالون يواجهون صعوبات كبيرة فى المهارات المذكورة سابقاً . وأحيل ١١١ تلميذ منهم الى أخصائى فى علم النفس التربوي لدراسة حالة التأخر القرائى لديهم .

أما الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة التى تدور حول دراسة التعرف على الرموز المكتوبة لدى التلاميذ فى الصف التمهيدى وحتى الثالث الابتدائى فقد ركزت على تحليل أخطاء التلاميذ فى القراءة الجهرية ، المقارنة بين أداء التلاميذ المتأخرين فى القراءة والتلاميذ العاديين أو المتفوقين فى احدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الأصوات المسموعة ، أو دراسة العلاقة بين احدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الأصوات المسموعة وتعلم القراءة ، أو المقارنة بين اكتساب التلاميذ لاحدى المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف باستخدام طريقتين مختلفتين فى التدريس .

ومن الدراسات الحديثة التى هدفت الى التعرف على نسبة تلاميذ الصف الأول الذين يستطيعون استخدام السياق والصوت الأول فى الكلمة للتعرف على الكلمات غير المألوفة دراسة كنينجهام (١٩٨٥) Cunningham . حيث وجدت أن ٥٣٪ من التلاميذ استطاعوا أن يزاوجوا بين ٨٣٪ فأكثر من الجمل والصور المناسبة لها ، واستطاع ١٦٪ من التلاميذ ربط ١٧٪ أو أقل من الكلمات والصور التى تمثلها ، ولم يستطع ٩٪ من التلاميذ ربط الجمل بالصور المناسبة . واستنتجت الباحثة أن كثيراً من تلاميذ الصف الأول يستطيعون استخدام الصامت الأول والقرائن السياقية للتعرف على الكلمات غير المألوفة.

بالنسبة للتمييز البصرى ، فقد وجدت جبسون وآخرون (١٩٦٢) Gibson et al أن عدد الأخطاء فى التمييز البصرى بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبر التلاميذ فى السن . ولم يجد روبلى وآش وباكلاند (١٩٧٩) Rupley, Ashe & Buckland علاقة بين التمييز البصرى والتعرف على الحروف والكلمات المكتوبة ، ووجدوا أن أخطاء تلاميذ الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى فى جميع مستويات (مهارات) التمييز البصرى بين

الجرافيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ فى الصف الدراسى . وقامت فيجان وميرى واتر (١٩٩٠) Feagans & Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية فوجدتا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات فى التمييز البصرى فى سن السادسة والسابعة قد ازداد أداؤهم فى القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لايعانون من ضعف فى القدرة على التمييز البصرى.

بالنسبة لربط الحرف المكتوب بنطقه فقد أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدى والأول والثانى مثل دوريل وميرفى (١٩٦٣) Durrell & Murphy وكولمان (١٩٧٠) Coleman وليبرمان وشانكوايلر واور لاندو وهاريس وبيرتى (١٩٧٠) Liberman , Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti ووليامز ونافل (١٩٧٧) Williams & knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر فى تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون فى قراءة الحركات بصورة أكبر.

بالنسبة للتعرف على الكلمة المكتوبة منفردة وفى السياق ، فقد وجد جودمان (١٩٦٥) Goodman أن قدرة الصفين الأول والثالث على التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء قراءة الكلمات فى سياق كانت أعلى من قدرتهم على قراءة الكلمات منفردة بدون سياق . وأشارت دراسة أليجتون (١٩٧٧) Allington الى أن التلاميذ الضعاف أكثر قدرة على التعرف على الكلمات فى السياق منهم على التعرف على الكلمات منفردة بدون سياق.

وأضاف بيميلر (١٩٧٠) Biemiller أن التلاميذ الضعاف فى القراءة غير قادرين على احراز أى تقدم بسبب اعتمادهم على النص للتعرف على الكلمات بدلاً من استخدام القرائن المتعلقة بالرسم المكتوب.

وفى دراسة أجرتها جول (١٩٨٠) Juel قام تلاميذ ضعاف ومتوسطون ومتفوقون فى القراءة فى الصفين الثانى والثالث بقراءة كلمات تختلف فى درجة صعوبة التعرف عليها ، وفى مدى شيوعها ، وعدد المقاطع المكونة منها . وقاموا بقراءة مجموعة من الكلمات منفردة (بدون سياق) ومجموعة أخرى فى سياق ضعيف ومجموعة ثالثة فى سياق جيد. فوجدت الباحثة أن أخطاء التلاميذ فى الكلمات الأقل شيوعاً والأكثر صعوبة من حيث التعرف عليها أكثر بغض النظر عن نوع السياق ، وأن أخطاء التلاميذ فى

الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطع الواحد كانت أكثر من أخطائهم فى الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطعين . كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق التلاميذ المتفوقين فى القراءة فى التعرف على الكلمات القليلة الشيوع ، إما بسبب حصيلتهم الجيدة من الكلمات التى يستطيعون التعرف عليها كوحدة أو لأن قدرتهم فى التعرف على الرموز المكتوبة أفضل . ووجدت أن التلاميذ الضعاف يعانون من عدم القدرة على التعرف على الكلمات منفردة ، كما أنهم غير قادرين على الاستفادة من القرائن الموجودة فى السياق الضعيف فى التعرف على الكلمات الصعبة . ووجدت أن التلاميذ من جميع المستويات يستخدمون السياق فى التعرف على الكلمات الصعبة . ولكن كلما ازدادت قدرة التلاميذ فى القراءة فانهم لايستخدمون السياق فى التعرف الا عندما تكون القرائن الموجودة فى رسم الكلمة ضئيلة جداً ، ولا يستخدمون السياق إلا فى التعرف على الكلمات ذات الشيوع المنخفض والكلمات الصعبة التهجئة ، أما التلاميذ الضعاف فيستخدمون السياق للتعرف على جميع أنواع الكلمات ، ويستخدم التلاميذ المتوسطون السياق للتعرف على جميع أنواع الكلمات ولكن بدرجة أقل من التلاميذ الضعاف . وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق فى القدرة على التعرف على الكلمات منفردة والتعرف على الكلمات فى السياق بين التلاميذ المتوسطين والتلاميذ الضعاف.

الإطار النظرى

١- مراحل تنمية مهارات القراءة

قامت شول (١٩٨٣) Chall بتحديد ست مراحل لتعليم المهارات القرائية للتلاميذ ابتداء من المرحلة التمهيدية التى تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . وسنعرض هنا المراحل الأربعة الأولى فقط ، لأنها تغطى صفوف المرحلة الابتدائية.

١٠١- مرحلة الاستعداد للقراءة (المرحلة التمهيدية) : وتمتد من لحظة الميلاد حتى سن السادسة أى مرحلة الروضة والصف التمهيدي ، وتشمل ما يتعلمه الطفل فى المنزل من الأسرة ومن وسائل الاعلام كالتلفزيون . حيث يكون الطفل فكرة عن الحروف الهجائية والكلمات والكتب . وفيها تنمو حصيلته من المفردات والتراكيب.

١٠٢- مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة : وتمتد من سن السادسة حتى السابعة أى تشمل الصفين الأول والثانى الابتدائى ، حيث يتعلم الطفل الحروف الهجائية ،

ويربط كل حرف بما يقابله من أجزاء الكلمة المنطوقة ، ويتكون لدى الطفل مفهوم القراءة فيعرف فيم تستخدم الحروف ، ويدرك أن كلمة "بنت" مثلاً تختلف عن كلمة "بيت" وكلمة " نبت " . وفى نهاية هذه المرحلة ، يبدأ الطفل فى تكوين فكرة عن قواعد التهجئة.

٣٠١- مرحلة التثبيت والطلاقة : وتشمل الصفين الثانى والثالث الابتدائى ، حيث يتم تثبيت ماتعلمه التلميذ فى المرحلة السابقة عن طريق قراءة كل ماهو مألوف ومعروف. ويستخدم التلاميذ قدرتهم على التهجئة مع التكرار الموجود فى اللغة وفى القصص التى يقرؤونها وقدرتهم على استخدام السياق لزيادة الطلاقة والسرعة فى القراءة.

٤٠١- مرحلة القراءة لتعلم الجديد : وتشمل الصف الرابع الابتدائى وحتى الصف الثانى المتوسط . وهذه المرحلة تتفق مع المفهوم التقليدى الذى يقول بأن الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية هى مرحلة تعلم القراءة ، أما الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية فهى بداية مرحلة القراءة من أجل التعلم ، حيث يتحتم على التلميذ أن يستخدم معلوماته وخبراته أثناء عملية القراءة ، ويقرأ حتى يحصل على الحقائق والمفاهيم وكيفية صنع الأشياء . ويمارس التلاميذ فى هذه المرحلة القراءة الصامتة بدلاً من القراءة الجهرية ويجيبون على اسئلة شفهية او تحريرية تقيس مدى فهمهم للنص الذي قرؤوه . ويتدربون علي عدة انواع من اسئلة الفهم . كما يتدربون على القراءة السريعة . ويعتمد تدريب التلاميذ على المهارات القرائية فى هذه المرحلة على كتاب مقرر فى القراءة يحتوى على عدد من النصوص النثرية.

٢. مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية)

هى المهارات التى ينبغى تنميتها لدى التلاميذ فى مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية أو فى بداية الصف الأول لتهيئة التلميذ للبدء فى تعلم القراءة ولمساعدته على الاستمرار فى عملية تعلم القراءة بنجاح . وتكون أنشطة وتدريبات الاعداد للقراءة مشابهة لأنشطة وتدريبات البدء فى عملية القراءة. هذا وقد حدد عدد من المتخصصين مهارات الاستعداد للقراءة منهم : بيرمايستر (١٩٨٣) Burmeister ، ديركن (١٩٨٣) Durkin ، دافى وشيرمان (١٩٧٧) Duffy & Sherman ، فلود ولاب (١٩٨١) Flood &Lapp ، كالوجر وكولسون (١٩٧٨) kaluger & kolson، هيلريك (١٩٧٧) Hillerich ، اندرسون ولاب (١٩٧٩) Anderson &Lapp كما يلى :

١٠٢ مهارة تمييز المسموع : وهى القدرة على التمييز الشفهى والسماعى بين كلمة وأخرى وصوت وآخر ، حتى يكتسب التلميذ القدرة على التعلم عن طريق السمع ، وحتى ينجح فى عملية التحليل الصوتى لاحقاً . ويتكون تمييز المسموع من التعرف الشفهى على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وغالباً مايتم تدريسها عن طريق مقابلة الحروف والأصوات ومجموعة من (الفونيمات) والكلمات .

٢٠٢ مهارة التمييز البصرى : وهى القدرة على التمييز بين شئ وآخر وبين كلمة واخرى وبين حرف وآخر ، والقدرة على التعلم عن طريق النظر ، أى عن طريق رؤية الاشياء ، وتنمية حصيلة من الكلمات التى يدركها كوحدة ، ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة أثناء التدريب على التحليل الصوتى . ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصرى بين الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وذلك بمقابلة الحروف و(الجرافيمات) والكلمات والعبارات.

٣٠٢ مهارة التمييز السماعى البصرى : وهى القدرة على التعرف على أسماء الأشياء التى يراها التلاميذ وربط الكلمات المكتوبة بنطقها أثناء التدريب على التحليل الصوتى ، أى ربط الجرافيمات (الحرفيمات) بالفونيمات (الصوتيمات) وتنمية حصيلة التلاميذ من الكلمات التى يمكن ان يقرأوها كوحدة دون تجزئتها.

٤٠٢ المهارات البصرية الحركية : وهى قدرة التلاميذ على تحريك اعينهم من اليمين الى اليسار اثناء القراءة ، والانتقال من سطر الى السطر التالى بسلاسة.

٠٣ التعرف على الرموز المكتوبة

عرف أيفز وبورسوك وأيفز (١٩٧٩) lves , Bursuk& lves واولسون وديلنر(١٩٨٢) Olson & Dillner مهارات التعرف على الرموز المكتوبة بأنها المهارات التى تساعد القارئ على نطق الحروف أو الكلمات أو الجمل والتقاط المعنى منها ، وأضاف ايفز وبورسوك وأيفز أن عملية التعرف على الرموز المكتوبة تتكون من ثلاثة جوانب هى :

أ٠ التعرف على رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة

ب. تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة

جـ. التعرف على معنى الكلمة أو الجملة

وقام أيفز وبوريوك وأيفز وأولسون وديلز بتصنيف مهارات التعرف الى مجموعتين رئيستين هما : مهارات التعرف على الكلمة كوحدة . والمهارات الهجائية . وفيما يلى تعريف كل منهما .

١٠٣ التعرف على الكلمة كوحدة : هو القدرة على نطق الكلمة والعبارة وأجزاء الجملة ، حين رؤيتها فوراً ، دون اللجوء الى تجزئة الكلمة الى مكوناتها وأجزائها الصوتية والصوفية ، كأن يستطيع الطفل أن يتعرف على اسمه حين يراه . ويستطيع معظم القراءة تعرف الكلمات حال رؤيتها ، وهذه الطريقة هى أسرع طريقة للقراءة . وصنف أيفز وبورسوك وأيفز مهارات التعرف على الكلمة كوحدة الى نوعين من المهارات هما : تعرف الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة .

١٠١٠٣ تعرف الشكل العام للكلمة : هو القدرة على التعرف على الكلمة عن طريق الانتباه الى طول الكلمة وشكلها وأجزائها الواقعة تحت السطر ، وأجزائها الواقعة فوق السطر ، وعدد النقط لكل حرف ، وهل النقط تحت الحرف أم فوق الحرف ، والشكل المتصل والمنفصل للحرف الواحد ، ودرجة ميل الحرف . ويعتمد ذلك على قدرة التلميذة على التمييز البصرى بين الكلمات ، وليس من الضرورى أن تعرف التلميذ رسم الحروف وأسماءها ، أو أن تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه ، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات الى الحروف التى تتكون منها .

٢٠١٠٣ تعرف الكلمة من خلال الصور : هى القدرة على الاستعانة بالصور والخرائط والرسوم التوضيحية المصاحبة للنص ، أو لأجزاء منه ، للاستدلال على نطق الكلمة المكتوبة . وهذه المهارات مهارات غير لغوية ، تستخدم للتعرف على الكلمات والعبارات والجمل . وحتى تتمكن التلميذة من التعرف على الرموز المكتوبة من خلال الصورة بصورة صحيحة ، ينبغى أن تدرك العلاقة بين الصورة والنص المصاحب لها ، وأن تكون قادرة على الاستنتاج ، وأن يكون لديها حصيلة جيدة من الكلمات.

٢٠٣ مهارات التهجئة : هى القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التى لاتستطيع التلميذة التعرف عليها كوحدة فوراً ، وربط تلك الكلمات بمعناها . وقام أولسون وديلز وديركن وبيرمايستر بتصنيف مهارات التهجئة الى مايلى : مهارات التحليل الصوتى للكلمة (اي ربط الرمز المكتوب بنطقه) ، ومهارات التحليل البنائى للكلمة المركبة ، ومهارات تعرف الكلمة فى السياق ، وفيما يلى تعريف كل منها .

١٠٢٠٣ التحليل الصوتى : هو عملية ربط الأصوات المنطوقة (الفونيمات) بالرموز المكتوبة (الحرفيمات او الغرافيمات) أى أنه عملية تجزئة الكلمة الى وحدات صغيرة مكتوبة ، وربط كل وحدة مكتوبة بنطقها ، ثم دمج الوحدات المكتوبة والأصوات المنطوقة لتكوين مقاطع ، ونطق كل مقطع على حدة ، ثم دمج المقاطع معاً للنطق بالكلمة . ويعتمد التحليل الصوتى على معرفة الفواصل بين الأصوات المتتابعة فى الكلمات والجمل ، اذ من السهل على التلميذة أن تحدد أين تبدأ الكلمة وأين تنتهى عندما تكون مكتوبة سواء استطاعت أن تتهجاها أم لا . أما اذا كانت الكلمة منطوقة ، فليس من السهل أن تحدد بداية كل مقطع ونهايته . وتتطلب القدرة على التحليل الصوتى القدرة على التمييز البصرى بين الغرافيمات المتتابعة ، والقدرة على التمييز السماعى بين الفونيمات المنفصلة والفونيمات المتتابعة ، والقدرة على ربط الفونيمات بالغرافيمات ، والقدرة على دمج الفونيمات فى مقاطع ، ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة ، أى تكوين كلمات كاملة من الوحدات الصوتية (وحدات النطق او الفونيمات) والوحدات الاملائية (الوحدات المكتوبة او الغرافيمات).

٢٠٢٠٣ التحليل البنائى : هو القدرة على تحليل الكلمة المألوفة الى مورفيمات (اي مكونات صغيرة تحمل معنى) ،أى القدرة على تجريد الكلمة المركبة من حروف الزيادة ، وعلامات الإعراب ، وعلامات التأنيث والتذكير ، وعلامات التثنية والجمع ، وضمائر الرفع والنصب المتصلة ، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبيه والاستقبال والجزم والنفى ، وأداة التعريف .. الخ ، واستخدام هذه الأجزاء للتعرف على الكلمة المجردة ، والتعرف على معناها .

٣٠٢٠٣ تعرف الكلمة فى السياق : هو القدرة على استخدام مافى سياق الجملة من معلومات عن دلالات الألفاظ (أى معانى الكلمات التى تحيط بالكلمة الغريبة) ، وما

فى السياق من معلومات نحوية أى (طريقة بناء الجملة) ، وموقع الكلمة الغريبة فى الجملة ، وموقعها من الاعراب لتهجئة الكلمة الغريبة والتعرف على معناها . والواقع أنه لايمكن فصل عملية التحليل الدلالى والتحليل النحوى عن بعضهما البعض.

أداة البحث

لتحديد الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى فى التعرف على الرموز المكتوبة ، تم بناء اختبار قراءة يتكون من سبعة أجزاء يقيس الجزءان الاول والثانى بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهما : التمييز السمعى والتمييز البصرى ، وتقيس الأجزاء الخمسة الباقية مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الاساسية التالية : ربط الحرف المكتوب بنطقه ، والتعرف على الكلمة كوحدة . والتعرف على الكلمة المكتوبة فى السياق ، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، والتحليل البنائى للكلمة المركبة . وللإطلاع على مكونات المحتوى التى غطاها الاختبار ومهارات الاستعداد للقراءة والتعرف الرئيسة والدقيقة التى قاسها ، انظر مواصفات الاختبار فى جدول (١) . وفيما يلى وصف موجز لطريقة تحديد كل من محتوي المادة القرائية والمهارات التى يقيسها الاختبار.

١ . المحتوى الذى يغطيه الاختبار : قبل الشروع فى عملية بناء الاختبار ، تم تحديد محتوى المادة القرائية التى سيغطيها الاختبار ، وذلك بعمل الآتى : حصر الحروف والرموز التى يتكون منها نظام الكتابة العربية ، اعداد قائمة بقواعد التهجئة فى اللغة العربية ، الاطلاع على كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات للتعرف على محتوى المادة القرائية التى ينبغى أن تتعلمها تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى ، تحليل تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة فى كتب القراءة ، تحليل محتوى الدروس فى كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاث للتعرف على مدى شيوع الكلمات وفقاً لقواعد التهجئة.

٢ . المهارات التى يقيسها الاختبار : تم اعداد قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف التى سوف يقيسها الاختبار ، أى تحديد المهارات التى يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها فى نهاية الصف الثالث . واعتمد فى اعداد قائمة المهارات على مايلى : مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية) ومهارات التعرف على

الرموز المكتوبة الرئيسة والمهارات الدقيقة المنبثقة عن كل منها والتى تم تحليلها وتعريفها مسبقاً ، مراحل تنمية المهارات القرائية فى المرحلة الابتدائية ، تحليل أهداف مقررات القراءة للصفوف الثلاثة ، الاطلاع على أهداف تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية فى كتاب المنهج ، محتوى المادة القرائية.

بعد ذلك تم تحديد مجموعتين من مهارات الاستعداد وخمس مجموعات رئيسة من مهارات التعرف، وصيغت كل مهارة فى عبارات سلوكية واضحة محددة يمكن قياسها . وتم تعريف كل مهارة اجرائياً فى عبارات تصف سلوك التلميذات الذى يستدل منه على أن الهدف من اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف على الرموز المكتوبة قد تحقق . ولم يتم توزيع مهارات التعرف على الصفوف الدراسية بسبب تدريس المهارات التى درستها التلميذات فى الصف السابق . علاوة على أن الصفوف الثلاثة تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هى مرحلة تعلم مبادئ القراءة واكتساب مهارات التعرف الاساسية.

وللتحقق من صدق قائمة المهارات ، تم عرضها على عدد من المتخصصين فى اللغة العربية وفى المناهج وطرق التدريس ، حيث طلب من المحكمين أن يطلعوا على القائمة ، وأن يحددوا ما إذا كانت كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف الرئيسة والدقيقة صالحة للتدريس لتلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث . كما طلب من المحكمين أن يضيفوا المهارات التى يرونها مناسبة ، وأن يجروا التعديلات اللازمة على صياغة المهارات . بعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين ، أجريت التعديلات اللازمة على المهارات ، وحذفت المهارات التى لاتتناسب مع مستوى التلميذات فى الصف الاول والثانى والثالث الابتدائى.

بعد تحديد محتوى المادة القرائية التى سيغطيها الاختبار والمهارات التى سوف يقيسها ، تم اعداد جدول مواصفات الاختبار وذلك لوضع هيكل عام يساعد فى عملية كتابة واعداد مفردات الاختبار ، حيث شمل الجدول جميع الأهداف التى يقيسها الاختبار وجميع مفردات المحتوى التى تغطيها الأسئلة ، كما أن الجدول يعطى صورة عن عدد مفردات الاختبار ، ويعكس أيضاً درجة تركيز مفردات الاختبار على المهارات وعلى المحتوى (Lien، ١٩٧٦).

٣. ثبات الاختبار وصدقه :

للتحقق من صدق الاختبار وثباته ، تم تجربته على عينة عشوائية طبقية مكونة من ٢١٦ تلميذة فى الصف الاول و٢٠٣ تلميذات فى الصف الثانى و٢١٤ تلميذة فى الصف

جدول رقم (١)

جدول مواصفات اختبار مهارات الاستعداد والتعرف

المجموع الكلى	المهارات							
	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
الصوامت منفصلة		٢	٤					٦
الصوامت متصلة		٤	٧					١١
الحركات القصيرة		٢	١					٣
الحركات الطويلة			١					١
الألف المقصورة			١			٢		٣
التنوين		١				٣		٤
السكون		١	١					٢
الشدة مع الحركات القصيرة		١	٢					٣
الشدة مع التنوين		١						١
المدة			١			٢		٣
علامة الألف المحذوفة		١						١
الصلة		١						١
الهمزة		١	١			٦		٨
الحروف المحذوفة فى الكلمة						٣		٣
الحروف الزائدة فى الكلمة						٢		٢
الفونيمات التى لها رسمان			١			٢		٣
الحرفيمات التى لها نطقان						٢		٢
الأصوات المضعفة						٢		٢
القطع والوصل						٩		٩
دمج الحروف	١٠	٥		٨	١٠	٢		٣٥
كلمات مركبة		٥		٣			١٠	١٨
جمل				٤				٤
المجموع الكلى	١٠	٢٥	٢٠	١٥	١٠	٣٥	١٠	١٢٥

الثالث من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة وذلك لاجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار ٠ وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلى للاختبار ككل ٩٥ ٠ ٠ للصف الاول ،٩١ ٠ ٠ للصف الثانى ، ٨٩ ٠ ٠ للصف الثالث٠

والاختبار الحالى صادق المحتوى لأن عينة المفردات التى يشتمل عليها كافية لتغطية مهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف على الرموز المكتوبة المختلفة التى ينبغى أن تكتسبها التلميذات فى الصفوف الثلاثة ، حيث اختيرت عينة متوازنة تشتمل على كلمات سهلة وكلمات صعبة وكلمات تخطئ التلميذات فى قراءتها ، وتمثل المجال الكبير الذى اختيرت منه ٠ وأعدت مجموعة من المواصفات حددت مفردات العينة المختارة ، واعتمدت هذه المواصفات على تحليل المقررات الدراسية وتوصيات المختصين فى مجال القراءة ، وبنى الاختبار بدقة حسب المواصفات الموضوعة ٠

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ تلميذة فى الصف الأول و٣٢٨ من الصف الثانى و ٣٤٤ من الصف الثالث الابتدائى من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة ٠ حيث اختير صف واحد لكل مستوى دراسى من كل مدرسة بطريقة عشوائية ٠ وكانت عينة المدارس ممثلة للمجتمع الكلى لتلميذات الصف الأول والثانى والثالث الابتدائى من حيث حجم المدرسة وموقعها فى المدينة والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للحى الذى تقع فيه ٠ كما شملت عينة المدارس مدارس من المدينة ومدرسة واحدة فى احدى القرى ٠ وتم تطبيق الاختبار على الفصول المختارة من المدرسة بطريقة عشوائية واختير وقت تطبيق الاختبار على كل صف فى اليوم الدراسى بصورة عشوائية ٠

اجراءات التطبيق

قام بتطبيق الاختبار فى المدارس ثمانى معلمات تحمل كل منهن درجة البكالوريوس ، وأشرفت على فريق التطبيق باحثة تحمل درجة الدكتوراه فى التقويم التربوي٠ حيث قامت بتعريف المعلمات بالاختبار وتدريبهن على تطبيقه ٠ وطبق الاختبار على تلميذات العينة بصورة جماعية فى نهاية العام الدراسى بعد الانتهاء من دراسة مقررات اللغة العربية وقبل بداية الامتحانات النهائية ٠ واستغرقت عملية تطبيق الاختبار على عينة المدارس أسبوعين٠

وحتى تكون اجراءات التطبيق موحدة ، أعطيت المعلمات تعليمات موحدة حول

خطوات تطبيق الاختبار ، والأمور التى ينبغى مراعاتها أثناء التطبيق ، وضرورة أن يقتصر تدريب التلميذات على الأمثلة المحلولة الموجودة فى كراسة الاختبار ، وعدم اعادة التعليمات بعد شرح الأمثلة أكثر من مرة ، لان اعادة شرح التعليمات لبعض الفصول مرات ومرات وعدم شرح التعليمات للبعض الآخر من شأنه أن يؤثر على اداء التلميذات.

قبل بداية الاختبار قامت كل معلمة بتعريف التلميذات بالاختبار وهدفه ، وتشجيع التلميذات على بذل أقصى مافى وسعهن للاجابة على جميع الأسئلة ، والحرص على أن يكون جو الفصل عادياً ومرحاً . بعد توزيع كراسات الاختبار على التلميذات ، قامت التلميذات بتعبئة البيانات الموجودة على غلاف الاختبار ، وأعطت كل معلمة التعلميات الخاصة بكل جزء بكل وضوح وببطء وبصوت مسموع للجميع ، مع شرح الأمثلة المحلولة ، والتأكد من أن التلميذات قد فهمن التعليمات ، وطريقة تسجيل اجاباتهم فى الكراسة ، مع مراعاة عدم الانتقال من أى جزء من أجزاء الاختبار والجزء الذى يليه، إلا بعد انتهاء جميع التلميذات من الاجابة على جميع اسئلة ذلك الجزء ، والتأكد من أن جميع التلميذات قد فتحن نفس الصفحة ، وأنهن يجبن بالطريقة الصحيحة ، وعدم السماح للتلميذات بالاجابة على المفردات بطريقة عشوائية ، خصوصاً اذا انتهى الوقت ، وعدم السماح لهن بنقل الاجابة من بعضهن البعض أو مساعدة بعضهن البعض أثناء الاختبار ، ومراعاة جلوس التلميذات بعيداً عن بعضهن البعض قدر الامكان . ونظراً لأن الاختبار اختبار قوة وليس اختبار سرعة ، لم تكن هناك مدة زمنية محددة للاختبار.

تصحيح الاختبار

يعد فصل كراسات الاختبار الخاصة بكل صف . قامت الباحثة بتصحيح جميع كراسات الاختبار للصفوف الثلاثة باستخدام مفتاح التصحيح ، وروعى فى عملية التصحيح مايلى :

- لكل مفردة من مفردات الاختبار استجابة صحيحة واحدة فقط .
- اعتبرت استجابة التلميذة للمفردة اما صحيحة أو خاطئة ، وحصلت التلميذة على درجة اذا كانت استجابتها صحيحة وعلى صفر اذا كانت استجابتها خاطئة (عدم وجود كسور فى الدرجات).
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها واختارت استجابة جديدة اعتمد التصحيح على الاستجابة الجديدة.
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها ولم تختر استجابة جديدة حصلت على صفر.

-اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها وكانت صحيحة ثم اختارت استجابة جديدة وكانت خاطئة اعتبرت استجابتها خاطئة.

- اذا اختارت التلميذة استجابتين او اختارت جميع الاختيارات لم تحصل على اية درجة.

التحليل الاحصائي

لتحديد الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الثلاثة فى التعرف على الرموز المكتوبة ، حسب مجموع الاستجابات الخاطئة فى كل جزء من اجزاء الاختبار على حدة ، كما حسب المجموع الكلى للاستجابات الخاطئة فى الاختبار ككل . ونظراً لاختلاف عدد الأسئلة من جزء لأخر ، فقد حسبت النسبة المئوية للاستجابات الخاطئة فى كل جزء وفى الاختبار ككل ، وأدخلت البيانات فى الحاسب الآلى واستخدمت الحزمة الاحصائية SPSS لحساب المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى والخطأ المعيارى والمدي والمئينيات لكل جزء من اجزاء الاختبار وللاختبار ككل لكل صف علي حدة . كما حسب معامل الارتباط بين مجموع الأخطاء فى كل جزء وبقية الأجزاء وبين مجموع الأخطاء فى كل جزء وفى الاختبار ككل لكل صف دراسى على حدة ، وتم اجراء تحليل التباين الأحادى لمقارنة الصفوف الثلاثة من حيث متوسط الأخطاء التى وقعت فيها التلميذات فى كل مهارة وفى الاختبار ككل ، واستخدم اختبار شيفيه لتحديد الصفوف ذات الأخطاء الأكثر ولتحديد المهارات الأكثر صعوبة على كل صف ولحساب النسبة المئوية للأخطاء فى كل مهارة دقيقة تابعة لكل مهارة اساسية ، حسب مجموع أخطاء الصف الواحد فى كل مفردة من مفردات الاختبار وحسبت النسبة المئوية للأخطاء فى كل مفردة وتم تجميع المفردات التى تقيس نفس المهارة الدقيقة معاً ، وحسب الوسيط لمجموعة المفردات التى تقيس احدى المهارات الدقيقة .

نتائج الدراسة

اولاً : لتحديد الصعوبات التى تواجهها التلميذة العادية المتوسطة فى كل صف من الصفوف الثلاثة فى مهارات التعرف الأساسية وفى المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة أساسية ، سوف يستخدم الوسيط فى عرض النتائج . ويتضح من جدول رقم (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة فى الصف الأول لم تتقن مهارات التعرف المختلفة الى حد كبير . وتختلف درجة اتقانها للمهارات المختلفة ، اذ أنها لم تستطع التعرف على ٦٦٪ من

مفردات الاختبار ككل ، وعلي٤٠٪ من مفردات اختبار التمييز البصرى و٤٧٪ من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و٥٠٪ من مفردات اختبارا تمييز المسموع و٦٠٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه ، و٨٠٪ من مفردات اختبار تعرف الكلمة فى السياق و ٨٣٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة بنطقها وجميع مفردات اختبار التحليل البنائى ٠

ويظهر من جدول (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة فى الصف الثانى قد أخطأت فى ٥٧٪ من مفردات اختبار التعرف ككل ، و١٦٪ من مفردات اختبار التمييز السماعى و٣٠٪ من مفردات التعرف على الكلمة فى السياق و٤٠٪ من مفردات اختبارى تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة و ٤٥٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و٦٩٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و٨٠٪ من مفردات اختبار التحليل البنائى ٠

كما يبين جدول (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة فى الصف الثالث قد أخطأت فى ١٢٪ من مفردات اختبار التمييز السماعى ٣٠٪ من مفردات اختبارى تمييز المسوع والتعرف على الكلمة فى السياق و٣٣٪ من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و ٤٥٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و٥٤٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و ٧٠٪ مفردات اختبار التحليل البنائى ٠

أما بالنسبة لأخطاء التلميذة العادية المتوسطة فى الصفوف الأول والثانى والثالث في المهارات الدقيقة التابعة للمهارات الأساسية ، فقد أظهرت نتائج التحليل مايلى :

١٠ فى اختبار التمييز البصرى ، أظهرت تلميذات الصف الأول عدم القدرة على التمييز البصرى بدرجات متفاوتة بين الحالات التالية:

- رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع : ألوسيط = ٥١٪
- رسم الكلمات : الوسيط =٦٧٪

٢٠ فى مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه ، اظهرت تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها :

- الحروف المتصلة : الوسيط للصف الأول =٦١٪ للصف الثانى =٤١٪ والصف الثالث =٣٤٪٠
- الحروف ومعها الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين والسكون والهمزة : الوسيط للصف الأول =٨١٪ ، للصف الثانى= ٦٥٪ وللصلف الثالث =٦٠٪

جدول رقم (٢)

المتوسط والانحراف المعيارى والخطا المعيارى والوسيط والمدى النسبة المئوية للإستجابات الخاطئة فى كل مهارة فرعية وفى الاختبار ككل على مستوى الصفوف الأول والثانى والثالث

	الصف	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
المتوسط	١	٥٠	٤٧	٦١	٤٨	٧٣	٨٠	٩٦	٦٥
	٢	٣٩	٢٠	٤٧	٤٣	٣٥	٦٩	٦٩	٥٨
	٣	٣٦	١٧	٤٦	٣٥	٣٣	٥٦	٦١	٤١
الانحراف المعيارى	١	٢٨,٥٩	٢٨,٣٦	٢٠,٨٤	٢١,٨٢	٢٨,٨٠	١٩,٢٧	١١,٧١	١٦,٢٣
	٢	١٨,٦١	١٩,٠٢	١٣,٦٢	٢٠,٤٨	٢٤,٣٧	١٥,٨٩	٣١,٠٣	١٣,٢١
	٣	١٨,٥١	١٦,٠٣	١٦,١٩	١٨,٤٥	١٩,٩٢	١٦,١٨	٣٣,٧٣	١١,٩٥
الخطا المعيارى	١	١,٦٠	١,٥٩	١,١٧	١,٢٢	١,٦١	١,٠٨	٠,٦٦	٠,٩١
	٢	١,٠٣	١,٠٥	٠,٧٥	١,١٣	١,٣٥	٠,٨٨	١,٧١	١,٧٣
	٣	١,٠٠	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٩٩	١,٠٧	٠,٨٧	١,٨٢	٠,٦٤
الوسيط	١	٥٠	٤٠	٦٠	٤٧	٨٠	٨٣	١٠٠	٦٦
	٢	٤٠	١٦	٤٥	٤٠	٣٠	٦٩	٨٠	٥٧
	٣	٣٠	١٢	٤٥	٣٣	٣٠	٥٤	٧٠	٤٢
المدى	١	١٠٠-١٠	١٠٠-٠	١٠٠-٢٠	١٠٠-١٣	١٠٠-٠	١٠٠-٣٤	١٠٠-٣٠	١٠٠-٣٢
	٢	١٠٠-١٠	١٠٠-٠	٨٠-٢٠	١٠٠-٠	١٠٠-٠	١٠٠-١١	١٠٠-٠	١٠٦-١٨
	٣	١٠٠-١٠	١٠٠-١٢	٩٠-١٠	٩٣-٧	١٠٠-٠	٩٧-١٧	١٠٠-٠	٧٦-١١

ن الصف الاول = ٢٢٠
ن الصف الثانى = ٢٢٨
ن الصف الثالث = ٢٤٤

٣- فى مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، أظهرت تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها :

- الألف المقصورة : الوسيط للصف الأول = ٦١٪ والصف الثانى =٥٨٪ وللصلف الثالث= ٤٥٪

- دمج الحروف : الوسيط للصف الأول =٦٤٪ وللصف الثانى =٤٦٪ وللصف الثالث =٣٤٪.

– القطع والوصل : الوسيط للصف الأول =٦٦٪ وللصف الثانى = ٦٢٪ وللصف الثالث =٤٨٪

– الأصوات المضعفة : الوسيط للصف الأول =٦٧٪ وللصف الثانى =٦٠٪ وللصف الثالث =٤٩٪

–رسم الهمزة : الوسيط للصف الأول = ٧٠٪ وللصف الثانى =٦٣٪ وللصف الثالث=٤٧٪.

– التنوين أخر الكلمة : الوسيط للصف الأول =٧٦٪ وللصف الثانى =٧٦٪ وللصف الثالث =٥٣٪.

– الحروف الزائدة فى الكلمة : الوسيط للصف الأول = ٧٩٪ وللصف الثانى =٦٦٪ وللصف الثالث =٥٩٪.

–الحرفيمات التى لها نطقان : الوسيط للصف الأول =٨١٪ وللصف الثانى =٦٥٪ وللصف الثالث =٥٦٪ .

– الحروف المحذوفة فى الكلمة : الوسيط للصف الأول =٨٥٪ وللصف الثانى =٧٨٪ وللصف الثالث =٦٠٪.

–المدة : الوسيط للصف الأول = ٨٥٪ وللصف الثانى =٧٧٪ وللصف الثالث =٧٤٪

– الفونيمات التى لها رسمان : الوسيط للصف الأول =٩٦٪ وللصف الثانى =٨٤٪ للصف الثالث =٧٨٪.

ثانياً : بالنسبة لمستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف ، فيظهر من النسبة المئوية لمتوسط أخطاء التلميذات فى كل مهارة والمبينة فى جدول (٢) أن أكثر المهارات سهولة على تلميذات الصف الأول هى مهارات التمييز البصرى والتعرف على الكلمة كوحدة وتمييز المسوع ، (متوسط الأخطاء فيها متقارب =٤٧٪،٤٨٪،٥٠٪ على التوالى) ، يليها فى الصعوبة مهارة ربط الحرف بنطقه (متوسط الأخطاء =٦١٪) ، ثم مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (متوسط الأخطاء =٨٠٪) واكثر المهارات صعوبة هى مهارة التحليل البنائى للكلمة المركبة (متوسط الأخطاء =٩٦٪).

وعلى مستوى الصف الثانى ، يظهر من جدول (٢) ان أكثر المهارات سهولة هى التمييز البصرى (متوسط الأخطاء =٢٠٪) ، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة

فى السياق وتمييز المسموع (متوسط الأخطاء =٣٥٪، ٣٩٪ على التوالى) ، يليها صعوبة مهارتي التعرف على الكلمة كوحدة وربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء = ٤٣٪ ،٤٧٪ على التوالى)، وأكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى (متوسط الأخطاء =٦٩٪) ٠ وعلى مستوى الصف الثالث ، يتضح من جدول (٢) أن أكثر المهارات سهولة هى التمييز البصرى (متوسط الأخطاء =١٧٪) يليها صعوبة تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة فى السياق (متوسط الأخطاء =٣٦٪ ،٣٥٪، ٣٣٪ على التوالى) ، يليها ربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء =٤٦٪) وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى (متوسط الأخطاء =٥٦٪ ، ٦١٪ على التوالى)٠

وبمقارنة متوسط أخطاء الصفوف الثلاثة ، نجد أن أكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاثة هى التمييز البصرى يليها تمييز المسموع ثم التعرف على الكلمة كوحدة أو التعرف على الكلمة فى السياق ، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى على التوالى٠

ثالثاً : بالنسبة للفروق بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاثة فى المهارات المختلفة وما اذا كانت القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة تزداد من صف الى الصف الذى يليه ، فقد اظهرت نتائج تحليل التباين الأحادى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة فى تمييز المسموع (فـ=٣٧,١٤) ، وفى التمييز البصرى (فـ=١٨٣,٩٩٧) ٠ وفى ربط الحرف بنطقه (فـ=٧٣,٨١) ، وفى التعرف على الكلمة كوحدة (فـ=٣٣,١٥) ، وفى تعرف الكلمة فى السياق (فـ=٢٦٩,٥١) ، وفى ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (فـ=١٦٢,٧٨) ، وفى التحليل البنائى (فـ=١٤٧,٨٣) ، وفى الاختبار ككل (فـ=٢٥١,٧٠)٠

ونتيجة لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة فى المهارات وفى الاختبار ككل ، فقد تم اجراء اختبار شيفيه Scheffe,s test لتحديد الصفوف التى تواجه صعوبات اكثر فى كل مهارة ، وقد تبين الاتى :

١٠ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الصفين الأول والثانى لصالح الصف الثانى وبين الصفوف الأول والثالث لصالح الصف الثالث فى مهارة تمييز المسموع وفى مهارة التمييز البصرى وفى مهارة ربط الحرف بنطقه وفى مهارة التعرف على الكلمة فى السياق ٠ هذا يعنى أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول فى

المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثانى ، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث (انظر جدول رقم٢) . أى أن اتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصرى وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة المكتوبة فى السياق يزداد من الصف الأول الى الصف الثانى ولايزداد من الصف الثانى الى الصف الثالث.

٢ .وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الصفين الأول والثانى لصالح الصف الثانى وبين الصفين الأول والثالث لصالح الصف الثالث ، وبين الصفين الثانى والثالث لصالح الصف الثالث فى اختبارات التعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى وفى الاختبار ككل . هذا يعنى أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول فى المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصفين الثانى والثالث ، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الثانى أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث فى المهارات السابق ذكرها (انظر جدول رقم ٢) ، أى أن أخطاء التلميذات تقل ويزداد اتقانهن لمهارات التعرف كلما ارتقت التلميذات فى الصف الدراسى.

جدول رقم (٣)

النسب المئوية لعدد الأخطاء فى كل مهارة وفى الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الأول

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
٩٠	١٠	١٢	٣٣	٢٠	٤٠	٤٧	٨٥	٤٠
٧٥	٣٥	٢٢	٤٥	٢٧	٥٠	٦٦	١٠٠	٥٣
٥٠	٥٠	٤٠	٦٠	٤٧	٨٠	٨٣	١٠٠	٦٦
٢٥	٧٠	٦٨	٧٥	٦٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٧٦
١٠	٩٠	٩٤	٩٠	٧٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٦

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لعدد الأخطاء فى كل مهارة وفى الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثانى

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة منفردة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
٩٠	٢٠	٤	٣٠	٢٠	١٠	٤٩	١٠	٤٣
٧٥	٣٠	٨	٣٥	٢٧	١٥	٥٧	٥٠	٤٩
٥٠	٤٠	١٦	٤٥	٤٠	٣٠	٦٩	٨٠	٥٧
٢٥	٤٥	٢٤	٥٥	٦٠	٤٥	٨٠	١٠٠	٦٦
١٠	٧٠	٤٤	٦٥	٧٣	٦٠	٨٩	١٠٠	٧٣

جدول رقم (٥)

النسب المئوية لعدد الأخطاء فى كل مهارة وفى الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثانى

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة منفردة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
٩٠	٢٠	٤	٢٥	١٣	١٠	٣٧	٠	٢٥
٧٥	٣٠	٨	٣٥	٢٠	١٥	٤٦	٣٥	٣٤
٥٠	٤٠	١٢	٤٥	٣٣	٣٠	٥٤	٧٠	٤٢
٢٥	٤٥	٢٠	٦٠	٤٧	٤٥	٦٩	٩٠	٤٩
١٠	٦٠	٢٨	٦٥	٦٠	٦٠	٧٤	١٠٠	٥٥

رابعاً : بالنسبة لمدى اختلاف تلميذات الصف الدراسى الواحد فى عدد الأخطاء فى كل مهارة ومدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات فى كل صف ، فتوضح الجداول رقم (٣) ، (٤) ،(٥) توزيع تلميذات كل صف دراسى الى خمس رتب مئينية ، وأمام كل منها النسبة المئوية لأخطاء التلميذات فى كل مهارة وفى الاختبار ككل . ويتضح من الجداول الثلاثة أن هناك فروقاً فردية واسعة بين تلميذات كل صف من حيث الاستعداد للقراءة والقدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ودرجة اتقان التلميذات لكل مهارة من المهارات السبع. كما تبين النسبة المئوية للانحراف المعيارى

المبينة فى جدول (٢) وجود تفاوت كبير بين تلميذات الصف الواحد فى الصعوبات التى يواجهنها فى المهارات المختلفة ،أى فى درجة اتقانهن للمهارات ، ويلاحظ أن التفاوت بين تلميذات الصف الأول أعلى منه بين تلميذات الصفين الثانى والثالث ، كما أن التفاوت بين تلميذات الصف الثانى أعلى منه بين تلميذات الصف الثالث.

ومن ناحية مدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات فى كل صف ، فيشير جدول (٣) الى أن ٢٥٪ من تلميذات الصف الأول الابتدائى أخطأن فى نحو ٧٠٪ فأكثر فى مفردات اختبار تمييز المسموع والتمييز البصرى وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وأخطأن فى جميع مفردات اختبار التعرف على الكلمة فى السياق

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى وللاختبار على مستوى الصف الأول

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
التمييز البصرى	٠,١٥ **	–	–	–	–	–	–	–
ربط الحرف بنطقه	٠,٥٧ **	٠,٤٢ **	–	–	–	–	–	–
تعرف الكلمة كوحدة	٠,٥٨ **	٠,٣٥ **	٠,٧٧ **	–	–	–	–	–
تعرف الكلمة فى السياق	٠,٣٤ **	٠,٣٤ **	٠,٥٤ **	٠,٥٢ **	–	–	–	–
ربط الكلمة بنطقها	٠,٣٠ **	٠,٣٧ **	٠,٦٠ **	٠,٥٦ **	٠,٥٦ **	–	–	–
التحليل البنائى	٠,٠٠٨ **	٠,٣٨ **	٠,٠٧٤ **	٠,٠٥٨ **	٠,٢٢ **	٠,٠٨ **	–	–
المجموع الكلى	٠,٥٥ **	٠,٧٠ **	٠,٨٤ **	٠,٧٩ **	٠,٧١ **	٠,٨٠ **	٠,٢٤ **	–

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى . كما يتبين من جدول (٤) ان ٢٥٪ من تلميذات الصف الثانى قد أخطأن فى نحو ٤٥٪ فأكثر من مفردات اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة فى السياق وفى ٥٥٪ فأكثر من مفردات اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه ، وفى ٦٠٪فأكثر من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة ، وفى ٨٠٪ فأكثر من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها وفى جميع مفردات اختبار التحليل البنائى . ويظهر من جدول (٥) أن ٢٥٪ من تلميذات الصف الثالث قد أخطأن فى نحو ٤٥٪ فأكثر فى اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة فى السياق ، و٦٠٪ فأكثر فى مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه ،

و٦٩٪ فأكثر فى اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، ٩٠٪ فأكثر فى اختبار التحليل البنائى.

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى وللاختبار ككل للصف الثاني

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف	تعرف الكلمة بنقطة	تعرف الكلمة في	ربط الكلمة كوحدة	التحليل البنائي السياق	المجموع الكلى بنطقها
التمييز البصرى	٢٧,.**	-	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	١١,.**	١٥,.**	-	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	١٥,.**	٢,.**	٤٦,.**	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة فى السياق	٢٥,.**	١٨,.**	٣٦,.**	١٥,.**	-	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	١٧,.**	١٠,.**	٠٣,.	٠٥,.	١١,.**	-	-	-
التحليل البنائى	٢٤,.**	٢٣,.**	٢٨,.**	٢٨,.**	٤٠,.**	٠٥,.	-	-
المجموع الكلى	٤٧,.**	٦٣,.**	٥٣,.**	٥٧,.**	٥٧,.**	٥٥,.**	٥٧,.**	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم ٨

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة في كل مهارة والمهارات الاخري والاختبار ككل للصف الثالث

مهـــارات التعـــرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنقطة	تعـــرف الكلمة	تعرف الكلمة في كوحدة	ربط الكلمة السياق	التحليل البنائي بنطقها	المجموع الكلي ٠.
التمييز البصري	٠,٠٢٩	-	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنقطة	٠,٣١ **	٠,٣٣ **	-	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	٠,٣٣ **	٠,٣٦ **	٠,٥٤ **	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	٠,٢٨ **	٠,٢٩ **	٠,٤٤ **	٠,٤٤ **	-	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	٠,١٣ **	٠,٢٣ **	٠,٢٧ **	٠,٣٣ **	٠,٢٩ **	-	-	-
التحليل البنائي	٠,٢١ **	٠,٢٢ **	٠,٤٦ **	٠,٢٨ **	٠,٤٦ **	٠,٢٨ **	-	-
المجموع الكلي	٠,٢٨ **	٠,٥٩ **	٠,٧٤ **	٠,٦١ **	٠,٦٨ **	٠,٧٢ **	٠,٧٠ **	-

** دال عند مستوي ١ ر٠

* دال عند مستوي ٥ ر٠

خامساً : بالنسبة لمدى وجود علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف فى الاختبار ككل وأخطائهن فى كل مهارة من المهارات ، وبين أخطاء التلميذات فى احدى المهارات وأخطائهن فى باقى المهارات فتبين الجداول أرقام (٦) (٧)،(٨) أن معاملات الارتباط بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف فى الاختبار ككل وأخطاء التلميذات فى كل مهارة أعلى من معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات فى احدى المهارات وأخطائهن فى المهارات الأخرى٠ويتضح من الجداول الثلاثة أن معاملات الارتباط موجبة ودالة باستثناء معاملات الارتباط بين أخطاء تلميذات الصف الأول فى مهارة التحليل البنائى وكل من تمييز المسموع وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة بنطقها فغير دالة٠ وفى الصف الثانى نجد أن معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات فى ربط الكلمةبنطقها وكل من ربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة غير دالة٠

مناقشة النتائج

نظراً لأن معلمات المرحلة الابتدائية يعتمدن اعتماداً كلياً على كتب القراءة المقررة على التلميذات وما تتضمنه من تدريبات ، وعلى توجيهات كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات حول تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصفوف الأولى ، وحيث أن الباحثة قد قامت بإجراء دراسة تحليلية للتعرف على مهارات التعرف التى تركز عليها تدريبات التعرف فى كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية باستخدام نفس قائمة المهارات التى اعتمد عليها فى بناء اختبار التعرف المستخدم فى الدراسة الحالية (انظر الجرف ١٤١٢هـ) ،لذا فإن الباحثة ستقوم بربط الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الثلاثة فى التعرف على الرموز المكتوبة بمهارات التعرف التى تتضمنها وتفتقر اليها الكتب المقررة ، اضافة الى ربط نتائج الدراسة الحالية بما استطاعت أن تحصل عليه من نتائج لدراسات تدور حول تنمية مهارات التعرف لدى تلاميذ الصفوف التمهيدي والأول والثانى والثالث الابتدائى ، اضافة الى تقديم بعض التوجيهات حول تدريس بعض المهارات.

اولاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن فى نصف مفردات اختبار تمييز المسموع أى أن تلميذات الصف الأول يجدن صعوبة فى تمييز الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت أو تنتهى بنفس الصوت أو على نفس الوزن . كما تبين أن هناك تفاوتاً كبيراً بين درجة اتقان تلميذات الصف الأول لمهارة تمييز المسموع (الانحراف المعيارى =٢٨.٥٩) وأن هناك تفاوتاً كبيراً بين تلميذات الصف الأول فى القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة (الانحراف المعيارى = ١٦.٢٣). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت نتائج بحوث برادلى وبريانت (١٩٨٣)Bradley &Bryant ، وكامهى وكاتس (١٩٨٩) Kamhi & Catts وليبرمان وشانكوايلر(١٩٨٥) Liberman & Shankweiler ، ولاندبيرج وفروست وبيترسون (١٩٨٨) ، Lundberg Frost & peterson ، وتانمر وهريمان ونسديل (١٩٨٨) Tunmer , Herriman & Nesdale، وواجنر وتورجسون (١٩٨٧) Wagner &Torgesen ، ووليامز(١٩٨٦) Williams أن ادراك الأصوات المسموعة يعد المصدر الرئيسى للفروق الفردية بين التلاميذ فى اكتساب القدرة على القراءة ، وذلك عندما يكون ادراك الأصوات قدرة معرفية تؤدى الى تصنيف الأصوات المتشابهة فى فئات تتطلب الاستخدام الماهر لفونيمات اللغة المنطوقة.

وقد يرجع سبب الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصف الأول فى التمييز بين الأصوات المسموعة الى أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لايحتوى على أية تدريبات على تمييز المسموع . وتجدر الاشارة الى أن دراسات مارتش ومينو (١٩٧٧) March &Mineoولوكوويكزولو (١٩٧٩) Lewkowiks &Low ووالاتش ووالاتش (١٩٧٦)Wallach & Wallach، ووليامز (١٩٨٠) Williams قد أظهرت أن ادراك الأصوات هو أحد مكونات الاستعداد للقراءة فى المراحل الأولى لتعلم القراءة ، وأن تدريب التلاميذ على ادراك الأصوات من شأنه أن يؤدى الى النجاح فى عملية القراءة فى مرحلة تعلم القراءة . أى أن نتائج البحوث تؤكد على ضرورة تدريب تلميذات الصفوف الثلاثة الأولى خاصة الصف الأول على تمييز الأصوات المسموعة ، وعلى المعلمة أن تقوم بإعداد تدريبات اضافية . فقد بينت نتائج دراسات كالفى وليندامود وليندامود (١٩٧٧) Calfee, Lindamood &Lindamood وفوكس وروث (١٩٧٥)Fox &Routh وروزنر وسايمون (١٩٧١) Rosner &Simon وليبرمان (١٩٧٣) Liberman وهيلفجوت (١٩٧٦) Helfgott امكانية تدريب التلاميذ على بعض المهام الخاصة بادراك الأصوات المسموعة .

وقامت لوكوويكز(١٩٨٠)Lewkowiks باعداد قائمة تشتمل على بعض أنواع التدريبات على ادراك الأصوات المسموعة يمكن استخدامها مع التلميذات مثل : المزاوجة بين الصوت والكلمة ، أى التعرف على صوت سبق تحديده – داخل الكلمة ، ادراك أن كلمتين تبدأن أو تنتهيان بنفس الصوت أو تحتويان على نفس الصوت وسط الكلمة ، ادراك الكلمات المسجوعة ، فصل الصوت الأول والأوسط والأخير من الكلمة ، فصل الأصوات التى تتكون منها الكلمة وفق ترتيبها فى الكلمة ، ذكر عدد الأصوات التى تتكون منها الكلمة ، دمج الأصوات أى الاستجابة لمجموعة من الأصوات وذلك بالتعرف على ونطق الكلمة التى تكونها ، نطق الكلمة الجديدة الناتجة عن حذف أحد الأصوات من الكلمة ، تحديد الصوت المحذوف بعد سماع كلمتين متماثلتين حذف من أحدهما صوت واحد ، سماع كلمة ثم نطق الكلمة بعد ابدال أحد أصواتها .

ثانياً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في ٤٠٪ من مفردات اختبار التمييز البصرى ، وتبين أن التمييز البصرى بين رسم الكلمات (الوسيط =٦٧٪) أصعب من التمييز البصرى بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع (الوسيط =٥١٪) ، وأن التمييز البصرى بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصرى بين الحروف بوضعيها المنفصل والمتصل . وتتفق هذه

النتيجة من نتائج الدراسات السابقة ، اذ وجدت سانتا (١٩٧٥) Santa أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط عدد الأخطاء التى ارتكبها تلاميذ الصف التمهيدى الذين تدربوا على التمييز بين الكلمات ومتوسط عدد الأخطاء التى ارتكبها التلاميذ الذين تدربوا على التمييز البصرى بين الحروف والأشكال لصالح المجموعة الأولى ، وأن العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الكلمات والقدرة على التعرف على الكلمات كانت أكبر من العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الحروف والأشكال والقدرة على التعرف . لذا على المعلمة أن تدرب تلميذات الصف الأول على التمييز البصرى بين الكلمات حيث أنه أكثر فعالية ، لأن تعلم التمييز بين الكلمات - كما أشار ترافرز (١٩٧٣) Travers يشمل بصورة حتمية تعلم السمات التى تسمح بتمييز الحروف ، نظراً لأن كثيراً من السمات المميزة للكلمة تشمل السمات المميزة للحروف.

وقد يرجع السبب فى صعوبة التمييز البصرى بين رسم الكلمات والحروف ومعها الحركات والعلاقات ، أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لايحتوى على أية تدريبات على التمييز البصرى بين الحروف والكلمات المكتوبة (الجرف ١٤١٢هـ) . خاصة وأن طبيعة نظام الكتابة العربية يتطلب ذلك ، اذ تشترك عدة حروف فى الرسم وتختلف فقط فى عدد النقط للحروف ، وهل النقط فوق الحرف أو تحت الحرف مثل (ب ت ن ي ث) . واضافة الحركات وعلامات السكون والشدة وهمزة الوصل والقطع فوق الحرف أو تحته ، بالاضافة الى أن عدد النقط سوف يزيد من السمات التى ينبغى أن تكتسب القدرة على الانتباه اليها.

ثالثاً : أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها أصعب على تلميذات الصفوف الثلاثة من ربط الصوامت بنطقها ، وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها أصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة ، حيث أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصفوف التمهيدي والأول والثانى مثل دراسة دوريل وميرفى (١٩٦٣) Durrell &Murphy، ليبرمان وشانكوايلر واورلاندو وهاريس وبيرتى (١٩٧١) Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وكولمان (١٩٧٠) Coleman ووليامز ونافل (١٩٧٧)Williams &Knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر فى تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون أكثر في قراءة الحركات.

وقد يعود السبب فى أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها أصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من ربط الصوامت بنطقها ، وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها أصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها ، هذا الى أن تدريبات ربط الحرف بنطقه فى كتاب الصف الأول قد تجاهلت ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها ، وربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها (الجرف ١٤١٢هـ) ، أى أن التلميذات لايتدربن على ذلك على الاطلاق.

وتجدر الاشارة الى أنه عند تدريس حروف اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول ، على المعلمة ألا تركز على أسماء الحروف فقط ، وانما ينبغى أن تركز على أصوات الحروف وأسمائها معاً . فقد وجد ساميولز (١٩٧٢) Samules وجينكنز (١٩٧٢) Jenkins أن تعلم أسماء الحروف أسهل على تلاميذ الصف الأول من تعلم أصوات الحروف ، وأن تعلم أصوات الحروف يسهل تعلم القراءة أكثر من تعلم أسماء الحروف . ووجد ساميولز أن تدريب تلاميذ الصف الأول على أسماء الحروف لم يساعدهم فى قراءة الكلمات . ووجد اونماخت (١٩٦٩) Ohnmacht أن تلاميذ الصف الأول الذين تلقوا تدريباً على أصوات الحروف وأسمائها معاً كان أداؤهم فى مقاييس معرفة الكلمات word knowledge ، وتمييز الكلمات والفهم أفضل من اداء التلاميذ الذين تلقوا تدريباً على أسماء الحروف فقط . ووجد جينكنز أن تدريب التلاميذ العاديين الذين يعرفون بعض أسماء الحروف على أصوات الحروف جعل اكتساب مفردات القراءة يتقدم بصورة أسرع.

رابعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه أصعب على تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة ، وهذا يعنى أن تلميذات الصفوف الثلاثة قد اكتسبن القدرة على التعرف على الكلمة منفردة قبل أن يكتسبن القدرة على ربط الحرف المكتوب بنطقه بدقة . وتختلف هذه النتيجة عن نتائج البحوث السابقة ، حيث وجد جوتنتاك وهيث (١٩٨٠) Guttentag &Haith أن تلاميذ الصف الأول قد اكتسبوا القدرة على قراءة الحروف بصورة آلية قبل أن يكتسبوا القدرة على قراءة الكلمات بسرعة وبدقة . ووجد لابيرج وساميولز (١٩٧٤) Laberge &Samuels أن القدرة على التعرف الآلى على الحروف تنمو اما قبل أو مع تنمية القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بسرعة وذلك فى مرحلة تعلم القراءة.

وقد يرجع السبب ، فى أن ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات

الصفوف الثلاثة من التعرف على الكلمة منفردة والتعرف على الكلمة فى السياق الى المدخل المتبع فى تعليم مبادى القراءة للتلميذات . اذ يعتمد كتاب الصف الأول فى تعليم مبادئ القراءة للتلاميذات على الطريقة الكلية التحليلية التى تبدأ بقراءة الكلمة كوحدة وبصورة منفردة . ويبدأ بتقديم مجموعة صغيرة من الكلمات الثلاثية المشكلة بحركة الفتحة . وفى البداية تتكون كل كلمة من حروف لا تتصل مع ماقبلها او بعدها من الحروف مثل (زَرَعَ ،دَرَس) ، وتكون كل كلمة مقترنة بالصورة الدالة عليها ، وتتعلم التلميذات قراءة كل كلمة منها كوحدة دون ذكر اسم أو صوت كل حرف ، ثم يتعرفن على الحروف المكونة للكلمة من خلال الكلمة ، ثم يتدربن على قراءة كلمات ثلاثية اتصل فيها حرفان مثل (قرأ) وهكذا . ويتم تدريب التلميذات على قراءة الكلمة مرة وحروف الكلمة مكتوبة بصورتها المتصلة ثم وحروف الكلمة مكتوبة بصورتها المنفصلة . ويتم تقديم الحروف والرموز حرفاً حرفاً ورمزاً رمزاً من خلال كلمات تحتوى على رمز أو حرف واحد جديد فقط سواء كان صامتاً أو حركة أو علامة ، أما باقى حروف ورموز الكلمة فتكون مألوفة للتلميذات . وبعد أن تقرأ التلميذات الكلمة كوحدة ويتعرفن على رسم الحرف أو الرمز الجديد من خلال الكلمة ، يقمن بقراءة مزيد من الكلمات الجديدة التى تتكون من حروف ورموز سبق أن تعلمنها ولاتكون هذه الكلمات مقترنة بالصور . كما يتدربن على قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين مؤلفتين من الحروف والكلمات التى سبق تعلمها . أى أن تعليم القراءة للتلميذات يعتمد أساساً على التعرف على الكلمة منفردة ثم ينتقل الى التعرف على الحروف ويسير قدماً قبل أن تكون التلميذة قد تعامت جميع الحروف والحركات والعلامات واكتسبت القدرة على التعرف الآلى عليها، اذ لايكتمل تعلم التلميذة للحروف والحركات والعلامات الا قرب نهاية المقرر.

خامساً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التعرف على الكلمة فى السياق أصعب على تلميذات الصف الأول من التعرف على الكلمة منفردة ، أما على مستوى الصفين الثانى والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة أصعب من التعرف على الكلمة فى السياق . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة . فقد وجدت ايري وويلس (١٩٨٠)Ehri &Wilce أن تلاميذ الصف الأول الذين تدربوا على قراءة حروف المعانى والأدوات فى قائمة (اي بصورة منفردة بدون سياق) واستمعوا الى جمل تحتوى على تلك الكلمات ، قد تعلموا الرسم المكتوب ونطق تلك الكلمات بصورة أفضل من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الحروف والأدوات فى سياق الجملة . حيث ارتكب تلاميذ المجموعة الأولى أخطاء فى قراءة الكلمات فى القوائم أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية ، وبالتالى

تلقى تلاميذ المجموعة الأولى تغذية راجعة حول العلاقة بين الحروف المكتوبة ونطقها أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية. حيث كان على تلاميذ المجموعة الأولى أن يستخدموا القرائن الموجودة فى رسم الكلمة أثناء محاولتهم نطقها ، بينما استفاد تلاميذ المجموعة الثانية من سياق الجملة فى محاولة التعرف على الكلمات.

وقد يرجع السبب فى صعوبة التعرف على الكلمة فى السياق على تلميذات الصف الأول أن طريقة تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصف الأول المتبعة فى الكتاب المقرر تعتمد أساساً على قراءة الكلمة منفردة وعلى قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين فقط ، ولاتبدأ التلميذات فى قراءة قصص قصيرة على هيئة نص متصل إلا قرب نهاية الكتاب أى مع نهاية الصف الأول . أى أن تلميذات الصف الأول لم يتدربن على قراءة نص متصل وبالتالى لم يتدربن على التعرف على الكلمة غير المألوفة فى سياق الجملة . أما على مستوى الصفين الثانى والثالث ، فإن كتب القراءة المقررة على تلميذات الصفين الثانى والثالث مكونة أساساً من نصوص طويلة ، وكل نص يحتوى على كلمات لم تتدرب التلميذات على قراءتها من قبل ، لذا فإن التلميذات يعتمدن فى التعرف على الكلمات غير المألوفة على السياق الدلالى والنحوى ، اضافة الى استخدام ماتعلمنه من قواعد التحليل الصوتى (ربط الرمز المكتوب بنطقه). وهنا أشار روملهارت (١٩٧٦) Rumelhart الى أن القدرة على التعرف على الكلمات تعتمد على استخدام السمات المميزة للكلمات والقرائن الموجودة فى السياق.

بالإضافة الى طريقة التدريس المتبعة ، إذ قد يرجع السبب فى صعوبة التعرف على الكلمة فى السياق على تلميذات الصف الأول ، وصعوبة التعرف على الكلمة كوحدة على تلميذات الصفين الثانى والثالث الى عدم كفاية تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة فى كتابى الصفين الثانى والثالث ، والتعرف على الكلمة فى السياق فى كتاب الصف الأول . فقد تبين من دراسة الجرف (١٤١٢هـ) أن النسبة المئوية لعدد التدريبات التى خصصت لتدريب تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث على التعرف على الكلمة كوحدة قد بلغت ٥٪ ،٩٪، ٢٪ على التوالى . أما مهارة التعرف على الكلمة فى السياق ، فقد خصص لها كتاب الصف الأول ١٢٪ وكتاب الصف الثانى ٢٦٪ ، وكتاب الصف الثالث ٥١٪ من المجموع الكلى للتدريبات . وحيث أن الهدف الأساسى من تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات الى درجة من الاستقلالية والطلاقة والاتقان والسرعة فى قراءة الكلمات المكتوبة فور رؤيتها ، لذا فإن تدريبات التعرف فى كتابى الصف الثانى والثالث لم تعط مهارة التعرف على الكلمة كوحدة حقها من الاهتمام

مقارنة بعدد التدريبات المخصصة للتعرف على الكلمة فى السياق ، لذا كان التعرف على الكلمات كوحدة أصعب من التعرف على الكلمة فى السياق ، وذلك لعدم كفاية التدريب على تلك المهارة.

سادساً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها هى احدى أصعب مهارتين على تلميذات الصفوف الثلاثة وأن هذه المهارة أصعب على تلميذات الصف الأول من الصف الثانى ، وعلى تلميذات الصف الثانى من الصف الثالث . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى أجريت على بعض مهارات التحليل الصوتى . ففى دراسة أجراها برادفورد (١٩٥٤) Bradford للتعرف على قدرة التلاميذ فى سن ٦-٨ سنوات على فصل الفونيمات من الكلمات ، أى التعرف على الحرف الأول فى الكلمة وهى احدى مهارات التحليل الصوتى ، وجد أن التلاميذ الأكبر سنا أكثر نجاحاً فى ذلك . ووجد بروس (١٩٦٤) أن التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمنى بين ٥-٧ سنوات وعمرهم العقلى بين ٥-٩ سنوات لايستطيعون قراءة الكلمات بعد تجريدها من بعض الحروف أو المقاطع فى بداية الكلمة ووسطها ونهايتها . ولم يستطع صغار السن من التلاميذ قراءة الكلمات على الرغم من أنهم قد تلقوا بعض التدريب على التحليل الصوتى (أى ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق).

ووجد ليفين وبيميلر (١٩٦٨) Levin & Biemiller أن التلاميذ بين سن ٧-٩ يجدون صعوبة أكبر ويخطئون أكثر فى قراءة الصوامت ذات النطقين عندما يكون أحد النطقين أقل شيوعاً من النطق الآخر ، كما أنهم يقرؤونها بصورة أبطأ . ووجد أن أخطاء التلاميذ تكون أقل عندما يكون الصامت فى بداية الكلمة منها عندما يكون الصامت وسط الكلمة . وأشارت نتائج دراسة لي (١٩٥٧) Lee الى أن خروج الكلمة عن قواعد الاملاء ليس سبباً رئيساً فى صعوبة القراءة ، ولكنه سبب للخلط الذى يحدث أثناء قراءة الكلمات منفردة حيث لايوجد سياق للوصول الى المعنى.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أصعب مهارات ربط الكلمة المكتوبة بنطقها على تلميذات الصفوف الثلاث هى : ربط الألف المقصورة داخل الكلمة بنطقها ، دمج الحروف ، التعرف على مواضع القطع والوصل فى الكلام المتصل ، ربط الأصوات المضعفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة ، ربط الهمزة داخل الكلمة بنطقها ، ربط التنوين آخر الكلمة بنطقه ، تعرف الحروف الزائدة فى الكلمة ، ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه ، التعرف على الحروف المحذوفة فى الكلمة ، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها ، ربط الفونيمة التى لها رسمان برسميها على التوالى .

وقد يرجع السبب فى صعوبة مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والمهارات الدقيقة التابعة لها على تلميذات الصفوف الثلاثة عدم كفاية التدريب الذى تتلقاه التلميذات ، حيث ركز كتاب الصف الأول على ٦ مهارات دقيقة ، وركز كتاب الصف الثانى على ١٣ مهارة دقيقة ، وركز كتاب الصف الثالث على ٧ مهارات دقيقة . وتجاهلت التدريبات كثيراً من المهارات الدقيقة . ففى كتاب الصف الأول تجاهلت التدريبات المهارات الدقيقة التالية : ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها ، ربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها ، نطق الحرف الأول من الكلمة ، نطق الهمزة فى المواضع المختلفة ، التمييز بين الكلمات التى تختلف فى رمز واحد وصوت واحد . وعلى مستوى الصف الثانى ، تجاهلت تدريبات التحليل الصوتى المهارات الدقيقة التالية : التعرف على مواضع الوصل فى الكلام المكتوب ، وربط الأصوات المضعفة فى الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر) . وعلى مستوى الصف الثالث ، تجاهلت التدريبات مايلى : التعرف على الحروف التى تكتب ضمن حروف الكلمة ولاتنطق (مثل : الالف وسط كلمة " مائة " ، الالف آخر الفعل المنتهى بواو الجماعة ، الواو وسط كلمة " اولئك" ، الواو أخر كلمة " عمرو" ، الألف فى آخر الاسم المنصوب المنون ، همزة الوصل فى آخر الفعل الأمر من الفعل الثلاثى ، همزة الوصل فى الاسماء مثل " امرأة ، اسم") . وتجاهلت التدريبات مهارة التعرف على الأصوات التى تنطق ولاتكتب (مثل : همزة الوصل فى البسملة ، همزة الوصل فى "ابن" و"ابنة " اذا وقعت بين علمين ، الألف وسط كلمة " الله " ، "اله" ، الألف المحذوفة فى اسم الاشارة "هذا" ، ألف التنوين فى حالة النصب " كتاباً ، اللام فى أسماء الموصول كما فى " الذى " همزة الوصل فى الـ التعريف فى كل اسم دخلت عليه لام الجر كما فى " للولد" ، النون فى كل كلمة منتهية بالنون اذا تصلت بنون النسوة كما فى "يتعاون " ، وفى كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بنون الوقاية " اعنّى " ، وفى كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بـ "نا" مثل "آمناً") .

كما تجاهلت تدريبات التحليل الصوتى ربط الفونيمة التى لها رسمان برسميها (مثل : التاء المربوطة المنقطة تنطق تاء كما فى السيارة حمراء " ، والهاء آخر الكلمة كما فى "له وجيه " ، واو الجماعة بعد الفعل والواو الأصلية فى الفعل وواو الجماعة بعد الرسم تنطق واو ممدودة وتكتب مختلفة كما فى " كتبوا ، يدعو ، معلمو المدرسة، التاء المربوطة ، التاء المبسوطة ، النون تكتب " ن " و " تنوين ") . وتجاهلت تدريبات التحليل الصوتى تدريب التلميذات على الكلمات التى تختلف فى صوت واحد ورمز واحد ، والتعرف على

مواضع الوصل فى الكلام المقروء، وربط الأصوات المضعفة فى الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت المشددة والصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر)٠

وتجدر الاشارة الى أن العديد من الدراسات قد اشارت الى اهمية مهارة ربط الرمز المكتوب بنطقه (التحليل الصوتى) ٠ فقد قام هاميل وماك نات (١٩٨١) Hammil & McNutt بدراسة ومراجعة ٣٢٢ دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة ،فوجد أن الوسيط لمعاملات الارتباط فى تلك الدراسات بين القراءة والقدرة على التحليل الصوتى قد بلغ ٧١ .٠٠ وأشارت نتائج دراسات أخرى الى أن مناهج القراءة التى تركز على تدريس التلاميذ مهارات التحليل الصوتى (ربط الرمز المكتوب بنطقه) فى المراحل الأولى لتعليم القراءة بصورة مكثفة تؤدى الى تنمية قدرة التلاميذ على نطق الكلمات بصورة أفضل من المناهج التى تركز على المعنى واستخدام الطريقة الكلية ٠ ووجد بوتس وسابينو (١٩٦٨) Potts & Sapino وهارتليدج ولوكاس ومين (١٩٧٢) Hartlage, Lucas & Main أن تدريب تلاميذ الصف الأول على مهارات التحليل الصوتى قد أدى الى اكتساب هؤلاء التلاميذ القدرة على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً فى القراءة الجهرية ، والى اكتسابهم القدرة على التعرف على الكلمات بصورة أفضل عند قراءة النص قراءة صامتة ٠ ووجد (1991) Foorman , Novy & Liberman أن تدريب تلاميذ الصف الأول على ربط الرموز المكتوبة بأصواتها المنطوقة قد زاد من قدرتهم على القراءة والاملاء ٠ ووجدت بار (١٩٧٢) Barr أن التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بطريقة التحليل الصوتى (الطريقة التحليلية) كانوا أكثر قدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بالطريقة الكلية٠

سابعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن القدرة على التحليل البنائى هى أصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاثة ٠ وقد يعود السبب الى عدم التدريب على تلك المهارة ،اذ أن كتب القراءة المقررة على الصفين الأول والثانى (الطبعة القديمة المستخدمة قبل عام ١٤١١هـ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة أية تدريبات وخصص لها كتاب الصف الثانى طبعة (١٤١١هـ) ١٤٪ من المجموع الكلى لتدريبات التعرف ٠ وتشير نتائج البحوث الى أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائى ، أى تجزئة الكلمة الغريبة الى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة ، كما أشارت نتائج البحوث الى أنه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الأول على مهارات التحليل البنائى ٠ حيث قامت هانسن (١٩٦٦) Hansen

بتدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائى على التعرف على العلامات التى تضاف الى أواخر الكلمات لتدل على زمن الفعل وصيغة الجمع للأسماء أو صيغة التفضيل وغيرها ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى اختبار يقيس القدرة على التعرف على تلك العلامات ، ولكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين من حيث القدرة العامة على القراءة . ولم يستخدم أى مقياس لاختبار قدرة التلاميذ على التعرف على الرموز المكتوبة.

ثامناً : أظهرت نتائج تحليل التباين أن اتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصرى وربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة فى السياق يزداد من الصف الأول الى الثانى ولايزداد من الصف الثانى الى الثالث . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة . حيث وجدت جبسون وأخرون (١٩٦٢) Gibson et al أن عدد أخطاء التلاميذ فى التمييز البصرى بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبروا فى السن . كما وجد روبلى وآش وبكلاند (١٩٧٩)Rupley Ashe & Buckland أن أخطاء التلاميذ فى جميع مستويات التمييز البصرى بين الجرافيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ فى الصف الدراسى . وقامت فيجان وميرى ويذر (١٩٩٠) Feagans & Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية ، فوجدتا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات فى التمييز البصرى فى سن السادسة والسابعة قد ازداد اداؤهم فى القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لايعانون من ضعف فى القدرة على التمييز البصرى.

أما بالنسبة لتساوى تلميذات الصفين الثانى والثالث فى تلك المهارات ، فهذا يتفق أيضاً مع نتائج الدراسات الأخرى ، حيث قامت دورنج (١٩٧٦)Doehring باختبار مجموعة من التلاميذ فى الصف التمهيدى وحتى الصف الثانى الثانوى فى مجموعة من المهام التى تتطلب أنواعاً مختلفة من التعرف على الحروف والكلمات ، فوجدت أن التطورات الرئيسة فى قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات تحدث فى منتصف الصف الثانى.

اضافة الى ماتقدم ، فإن هذه النتيجة تتمشى منطقياً مع التسلسل الهرمى لمهارات التعرف . اذ أن المهارات الثلاث الأولى من المهارات التمهيدية التى تتدرب عليها

التلميذات قبل البدء فى تعلم مبادى القراءة أو فى المراحل الأولى من تعلم مبادى القراءة ، وتلميذات الصف الأول فى المرحلة الأولى من تعلم مبادى القراءة ولم يكتسبن بعد الطلاقة والمرونة والسرعة والحذق فى التمييز سماعياً بين الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت أو تنتهى بنفس الصوت أو على نفس الوزن ، وفى الانتباه بصورة دقيقة الى طول الكلمة وعدد النقط للحرف ومكان النقط على الحرف .. الخ وربط الأوضاع المختلفة للحرف والحركات الطويلة والقصيرة وعلامات الشدة والسكون والتنوين والمدة والهمزة والألف المحذوفة بنطقها ، لذا تفوقت تلميذات الصفين الثانى والثالث على تلميذات الصف الأول فى تلك المهارات نتيجة لعامل الخبرة . وقد يرجع السبب فى تساوى تلميذات الصفين الثانى والثالث فى تلك المهارات الى اتقانهن للحروف المكتوبة ، والى قدرتهن على تمييز الأجزاء المتشابهة والمختلفة فى الكلمات ، وذلك بسبب الخبرة والتدريب على القراءة . اضافة الى اكتسابهن السرعة والدقة فى التعرف على الحروف بسبب عامل الخبرة . وقد يرجع سبب تفوق تلميذات الصفين الثانى والثالث على الصف الأول فى القدرة على التعرف على الكلمة فى السياق ، لأنهن يتدربن على قراءة نصوص نثرية مكونة من جمل ويتدربن على ملء المكان الخالى فى الجملة بالكلمة المناسبة . أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الصفين الثانى والثالث فقد يعود الى قدرة التلميذات على الاستفادة من سياق الجملة فى اختيار الكلمة ذات المعنى المناسب للسياق ، أما تلميذات الصف الأول فلا يتدربن على مثل هذه المهام.

أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذى يسبقه فى القدرة على نطق الكلمة كوحدة ، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى والقدرة على التعرف بشكل عام ، فقد يرجع السبب الى أن هذه المهارات من المهارات المتقدمة . فالقدرة على التعرف على الكلمة كوحدة ترتبط بحصيلة التلميذات من المفردات وكثرة التدريب على القراءة . اضافة الى أن حصيلة التلميذات من المفردات وخبرتهن فى القراءة تزداد كلما ارتقين فى الصف الدراسى . أما مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها فتضم مجموعة كبيرة من المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف التى تكتب ولاتقرأ ، والتعرف على الأصوات التى تنطق وليس لها حرف مكتوب يمثلها ، والتعرف على الفونيمات التى لها رسمان والحرفيمات التى لها نطقان ، والمواضع المختلفة للهمزة فى الكلمة ..الخ . وحيث أن هذه المهارات أصعب ، لذا يتم تعليمها للتلميذات تدريجياً ، وكلما ارتقت التلميذات فى الصف الدراسى ، ازدادت معرفتهن بقواعد التهجئة وازداد حذقهن . وبالنسبة للقدرة على التحليل البنائى ، أى تجريد الكلمة المزيدة من حروف الزيادة فتتدرب تلميذات

الصف الأول على قراءة كلمات مجردة فى الغالب ولا يتدربن على قراءة كلمات مزيدة الى درجة تمكنهن من التمييز بين الكلمة المجردة والمزيدة . ويرجع تفوق تلميذات الصف الثالث على تلميذات الصف الثانى الى عامل الخبرة . أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذى يسبقه فى القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ، فقد يرجع الى أن عدد التلميذات اللواتى يستطعن الاجابة على أية مفردة من مفردات الاختبار اجابة صحيحة ينبغى أن يزداد من صف دراسى معين الى الصف الذى يليه ، لأن الاختبار يقيس مهارات ينبغى أن يزداد اتقان التلميذات لها كلما ارتقين فى الصفوف الدراسية.

اما من حيث الاختلاف بين تلميذات الصف الواحد فى درجة الصعوبة التى يواجهنها فى كل مهارة ، فهذا يشير الى ضرورة اكتشاف المعلمة للتلميذات الضعيفات فى كل مهارة بصورة دورية منذ البداية وقيامها باعداد تدريبات علاجية لمعالجة نواحى القصور لدى هؤلاء التلميذات فى هذه المرحلة المبكرة. ويمكن أن تشجع المعلمة كل تلميذة على قراءة بعض الكتب الاضافية المبسطة الخاصة بالأطفال كقصص الأطفال كلاً وفق مستوى نضجها القرائى وتقوم بتوجيه التلميذات فى عملية اختيار الكتب وقراءتها .

تاسعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كل مهارة من مهارات التعرف وباقى المهارات وبين كل مهارة من مهارات التعرف والقدرة العامة على التعرف . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأخرى . فقد قام هاميل ومالك نات (١٩٨١) Hammil & McNutt بدراسة ومراجعة ٣٢٢ دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة ، فوجد أن القدرات المتعلقة باللغة المكتوبة مثل ربط الحرف المكتوب بالصوت المنطوق ، ومعرفة الحروف الهجائية ، والتمييز بين حرف وآخر تأتى فى المقام الأول من حيث قوة ارتباطها بالقراءة ، وتأتى قدرات اللغة المنطوقة مثل دمج الفونيمات والتمييز بين الفونيمات وغيرها فى المقام الثانى . وقام كافال (١٩٨٢) Kavale بمراجعة واستعراض ١٦١ دراسةحول العلاقة بين مهارة الادراك البصرى والقراءة . فوجد أن التمييز البصرى والذاكرة البصرية هما أكثر المتغيرات ارتباطاً بالتعرف على الرموز المكتوبة ، وأن تلك العلاقة الارتباطية دالة . ووجد الباحثون منذ عام ١٩٢٠ علاقة بين الادراك البصرى والمهارات القرائية . حيث وجدت دراسات جوينز (١٩٥٨) Goinsوأولسون (١٩٦٨) Olson ومونرو Monroe علاقة قوية بين التحصيل القرائى العام ودرجة التلميذ الكلية فى الادراك البصرى . وأظهرت نتائج دراسات فوكس وروث ، وكالفي ، وبرادلى وبريانت ، وهلفجوت

وليبرمان وشانكوايلروفيشر وكارتر وبيتش وهاردنج (١٩٨٤) Beech & Harding وجود علاقة ارتباطية قوية بين ادراك الفونيمات والقدرة على القراءة وعلى تعلم القراءة أى أن الضعف فى القراءة له علاقة بصورة خاصة بعدم القدرة على ادراك الأصوات والفونيمات.

اضافة الى ماتقدم ، فإن النتيجة السابقة تدل على أن كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس مهارة مستقلة من مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف ، واذا كانت التلميذات يتدربن على مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة ، فإن قدرتهن العامة على التعرف على الرموز المكتوبة سوف تزداد فى جميع المهارات ، أى أن نموهن فى مهارة ما سيسير جنباً الى جنب مع نموهن فى مهارة أخرى . وتشير هذه النتيجة الى انطباق شروط الاختبار الجيد على اختبار التعرف المستخدم فى هذه الدراسة من حيث الدقة والصلاحية لقياس مهارات التعرف المختلفة . فقد أشارهايوورد (١٩٦٨) Hayward الى أنه حتى تكون أجزاء الاختبار صالحة لقياس احدى المهارات ، ينبغى أن يكون كل جزء من أجزاء الاختبار مستقلاً عن الأجزاء الأخرى الى حد ما ، وينبغى أن يكون معامل الارتباط بين الأجزاء أقل من ٠,٦٥ أى كلما كان معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار منخفضاً ، كانت تلك الأجزاء تقيس مهارات مستقلة تتطلب الاجابة على مفردات ذلك الجزء قدرة معينة دون تداخل بين المهارات الأخرى . لذا فإن عملية تدريب التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ينبغى أن تركز على جميع مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف بنفس الدرجة ولا تتجاهل اياً منها ، لأن ذلك سيؤثر سلباً على نمو التلميذات فى القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام.

المراجع العربية

الجرف ،ريما سعد (١٩٩٢) . تصنيف تدريبات التعرف فى كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. الرياض : جامعة الملك سعود ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (دراسة مقبولة للنشر)

حتاملة ، ابراهيم وجرادات ، ضرار والعمرى ، خالد (١٩٨٦م) . تحليل وتقويم اخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى الأردن . المجلة التربوية ، المجلد ٣ ، العدد ١٠،ص ص ٧٧-١٠١.

السعيد ، عبد العزيز محمد وأخرون (١٩٧٨) . بحث مشكلة تردى القراءة والكتابة فى الصف الاول الابتدائى الرياض .

ـــــ (١٩٨١م) . دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثانى فى بعض المدارس الابتدائية بمدنية الرياض . الرياض : وزارة المعارف.

سلطان ، حنان عيسى (١٩٨٥) . قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية فى مدينة الرياض على القراءة : دراسة ميدانية . دراسات تربوية : مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود ، المجلد ٢ص ص١٠٣ -١٤٥

الصمادى ، عقلة محمود والريضى ، سليم (١٩٨٨) . التباين اللغوى فى القراءة الشفوية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث لاعدادى والثانى الثانوى فى مدارس مدينة اربد فى الأردن . المجلة التربوية ، المجلد ٥، العدد ١٧،ص ص ٩٩-١١٧

لطفى ، محمد قدرى (١٩٥٧) . التأخر فى القراءة : تشخيصه وعلاجه فى المدرسة الابتدائية : بحث تجريبى القاهرة : مكتبة مصر بالفجالة .

الملا ، بدرية سعيد (١٩٨٧) . التأخر فى القراءة الجهرية : تشخيصه وعلاجه . الرياض : دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

Bibliography

Allington R.& Strange, M. (1977). Effects of grapheme substitution in connected text upon reading behavior Language, 1 1, 258-297.

Anderson, P. & Lapp, D. (1979). Language skills in elementary education. (3rd.Ed.) . Macmillan Barr, R. C.(1972). The influence of Instructional Condition on word recognition errors. Reading Research Quarterly, 7, 509-529 .

Beech, J.R. & Harding, L.M. (1948. Phonemic processing and the poor

reader from a devolopmental point of view. Reading Research Quarterly, 19, 357-366.

Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. Reading Recearch Quarterly . 6. 75-96.

Bradford, H. (1954). Oral-aural differentiation among basic speech sounds as a factor in spelling readiness. Elementary School Journal.54. 354.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983) . Categorizng sounds and learning to read-a causal connection Nature. 301, 419-421.

Bruse, D. (1964). The analysis of word sounds by young children. Britich Journal of Education Psychology. 34. 158-170.

Burmeister, L. E. (1983). Foundations and strategies for teaching children to read, Addison Wesley Publishing Co.

Calfee, R., Lindamood, P. &C. (1973). Acoustic-phonetic skill and reading Kindergarten through twelfth grade. Journal of Education Psychology. 64. 293-398.

Chall, J. (1983). Stages of reading development. McGraw-Hill Book Company.

Clark, M. (1970). Reading Difficulties at schools. Penguin Books.

Clark, M. (1979). Reading Difficulties at schools. London: Heinemann Education Books.

Cohen , A& Schwartz, E. (1975). Interpreting errors in word recognition, The reading Teacher, 28,534-537.

Coleman, E. (1970) Colleciting data base for a reading technology. Journal of Education Psychology. monograph. 61, 1-23.

Cunningam, P. (1958). First grade' simultaneous use of context and initial consonant cues to decoding unfamilir-in-print words. Reading Improvement. 22, 132-137.

Doehring, D. (1976). Acquisition of rapid responses. Monographs of the Society for Research in Child Developmet, 41(2, Serial No. 165).

Duffy .G.G. & Sherman , G.B.(1977). Systematic reading instruction. (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Durkin, D. (1983). Teaching them to read. (4th ed). Allyn &Bacon Inc.

Durrell, D. and Murphy, H. (1963). Boston University research in elementary school reading. 1933-1963. Boston University journal of Education, 146 .3-53.

Ehri, L. & Wilce, L. (1980). Do beginners learn to read function word better in sentences or in lists? Reading Research Quarterly. 15, 451-475.

Far, R., & Fay, L., Negley , H. (1978). Then and now: Reading achievement in Indiana (1944-1945 and 1976). Indiana University: Indiana..

Far, R., Tuinman, J.& Rowls, M. (1974). Reading achievement in the United States: Then and now Indiana University: Indiana..

Feagan , L. & Merriwether, A. (1990). Visual discrimination of letter-like forms and its relationship to achievement over time in children with learning disabilities. journal of learning Disabilities. 23 7, 417-424.

Finch, F. & Gillenwater, V. (1949). Reading achievement then and now . Elementary School journal. 49, 446-454.

Flood, J. & Lapp, D. (1918). Language/reading instruction for the young child. collier Macmillan Publishers.

Florida, Jacksonville. (1972). Summary test results: achievement test grades1.2 & 3. Test and Measurement Unit, Research and Program Evaluation Section, Duval County School District Board.

Foorman, B., Francis, D., Novy, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction meddiate progress in first grade reading and

spelling. journal of Education psychology. 83. 456-469.

Foorman, B.R. and Liberman, D. (1989). Visul and phonological processing of words: A comparison of good and poor readers . journal of learning Disabilities. 22. 6. 349-355.

Fox, B.& Routh, D.K. (1984). phonemic analysis and synthesis as word attack skill: Revisited. journal of Educational Psychology.76 6. 1059-1064.

Gibson, E. , Gibson, J. & Pick, A. Osser, H. (1962). A developmental study of the discrimination of letter-likke forms. journal of Comparative and Physiollogical. 55 , 897-906.

Goins, J. (1958). Visual perceptual abilities and early reading progress. University of Chicago Press: Chicago.

Goodman, K. 91965). A linguistic syudy of cues and miscues in reading. Elementary English. 43. 639-643.

Goodman, K. (1970). A linguistic study of cues and miscues in reading (3rd ed.) New york: Harper and row.

Guttentag, R. & Haith, M. (1980). A longitudinal study of word processing by first grade children. journal of Educational Psychology, 72, 701-705 .

Hammil, D. & McNutt, G. (1981). The correlates of reading : The consensus of thirty years of correlation research. Pro-Ed: Texas.

Hansen, I. W. (1966). First grade children work with variant word endings. Reading Teacher, 1 9, 505-511.

Hartlage,L. C. , Lucas, D. G. &Main, W.H. (1972). Comparison of three approaches to teaching reading skill. perceptual and Motor Skills, 3 4, 231-232 .

Helfgott, J. A. (1976). phonemic segmentation and blending skill of kindergarten children: implications for beginning reading

acquisition. Conemporty Edducatin Psychology, 1, 157-19=69.

Hillerich, R. L. (1977). Reading fundamentals for preschool and primary chilldren. Charles E. Merrill Publishing Co.

Ives, J. P. , Bursuk, L. Z. & Ives, S. A. (1979). Word identification techniques. Rand McNally College Publishing Co.

Jenkins, J., Bausell, R., & Jenkins, L. (1972). Comparisons of letter name and letter sound training as transfer variables. American Educational journal, 9, 75-86.

Juel, C. (1080). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. Reading Rsearch Quarterly. 3. 358-375.

Kamhi, A. & Catts, H. (1989). Reading disabilities: A developmental language perspective. Boston: College-Hill Press.

Kavate, K. (1982). Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skill and reading achievement. journal of Learning Disabilities. 15, 42-51.

Laberage, D. & Samules, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 293-323.

Lee, W. (1957). Spelling irregularties and reading difficulty in English. National Foundation for Educational Research.

Levin, H. & Biemiller, A. (1968). Words vs. Pseudo words. In H. Levin, E. J. Gibson & J. Gibson (Eds), The analysis of Reading Skill. U.S. Development of Heath, Education & Welfare.

Lewkowics, N. & Low, L. (1979). Effects of visual aids and word structure on phonemic segmentation. Contemporary Educational Psychology, 4 238- 252.

Liberman, l. Y. (1973). Segmenation of the spooken word and reading

acquistion. Bulletin of the Orton Society. 23, 65-77.

Liberman, I.Y., Shankwelier, D. (1958). phonology and the problem of learning to read: an unnatural act. Bulletin of the Orton Society, 30. 179-196.

Liberman, I.Y., Shankwelier, D.Fischer, F., Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. journal of Experimental Child psychology. 18. 201-212.

Liberman, I.Y., Shankwelier, D, Orland, C., Harris , K. and Berti, F. (1971). Letter confusions and reversals of sequence in the beginning reader: Implications for Orton's theory of development dyslexia. Cortex. 7. 127-142.

Lien, A. J. (1976). Measurement and evaluation of learning. (3rd ed.). Wm.C. Brown Company Publishers: Dubuque, lowa.

Los Angeles Unified School District. Summary report. primary reading testing program. May 1971. Report No. 317. Measurement and Evaluation Branch.

Los Angeles Unified School District. Summary report of primary reading testing program. May 1972. Report No. 323. Measurement and Evaluation Branch.

Lundberg, I. Forst, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Recearch Quarterly. 23, 263-284.

Malmquist, E. (1958). Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Marchbanks, G. & Levin, H. (1965). Cues by which children recognize words. journal of Educational Psychology. 56. p. 57.

March, G. & Mione, R> (1977). Traning preschool children to recognize phonemes in words. journal of Educational psychology, 69. 748-753.

Miller, V. & Lanton, W. (1956). Reading achievement of school children - then and now Elementary English. 33. 91-97.

Monroe, M. (1935). Reading aptitude tests for the prediction of success and failure in beginning reading . Education. 56. 7-14.

Morris, J., Capy, L., Alegria, J. & Bertelson, p. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Cognition. 7. 323-331

Ohnmacht, D. (1969). The effects of letter knowledge on achievement in reading in the first grade. Paper presented at American Educational Research Association meeting in Los Angeles. ERIC Document Reproduction Service ED 028 913.

Olson, A. (1966). School achievement, reading ability and specific visual perception skills in third-grade. Reading Teacher. 19 . 490-492.

Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). Learning to teach reading in the elementary school. (2nd ed.) Macmillan Publishing Co., Inc.

Potts, M. & Savino, C. (1968). The relative achievement of first graders under three different reading programes. journal of Educational Research, 61, 477-450.

Pratt, A.C. & Brady, S. (1988). Relationship of phonological awreness to reading disability in children and adults. journal of Educational Psychology, 80. 3 319-323.

Rosner, J. & Simon, D. (1971). The Auditory Analysis Test: An initial report. journal of Learning Disabilities. 4 . 384-392 .

Rupley, H. Ashe, M. & Buckland, P. (1979). The relationship between letter-like forms and word recognition. Reading World. December, 113-123.

Samuels, S. (1972). The effect of letter-name knowledge on learning to red. American Educational Research journal. 9, 65-74.

Santa, C. (1975). Visual discrimination and word recognition, Reading Improvement. 12. 245-250.

Smith, H. & Eaton, M. (1945). Analysis of the proficiency in silient reading of 15206 sixth grade pupils in 648 schools in Indiana. Bulletin of the School of Education, Indiana University. 21.6.

Stanovich, K. (19860. Matthew effects in reading : Some consequences of individual difference in the acquisition of literacy, Reading Research Quarterly. 21. 360-407.

Travers, R. (1973). Educational psychology: A scientific education for educational practice. New York: MacMillan Co.

Tunmer, E. & Nesdale, A. (1985). phonemic segmentation skill and beginning reading. journal of Educationl Psycology, 77, 4,. 417-427.

Tunmer, E, Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and begining reading. Reading Recearch Quarterly. 23. 134-158.

Vernon, M. (1957). Backwardness in reading. Cambridge University Press

(1971). Reading and its difficulties. Cambridge University Press

Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychological Bulletin. 101, 192-212.

Wallach, M. & Wallach, L. (1976). Teaching all children to read. Chicago: University of Chicago press.

Williams, J. (1979). The ABD's of reading: Aprogram for the learning-disabled. In L.B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.) Theory and practice of early reading (Vol. 3). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.

Williams, J. (1986). The role of phonemic analysis in reading. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), Pschological and educational perspectives on learning disabilities. 399-416. San Diago: Academic Press.

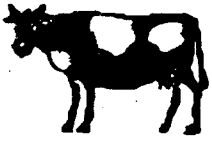
Williams, J. , Blumberg, E. & Williams, D. (1970). Cues used in visual recognition. journal of Educational Psychology. 61. p. 310.

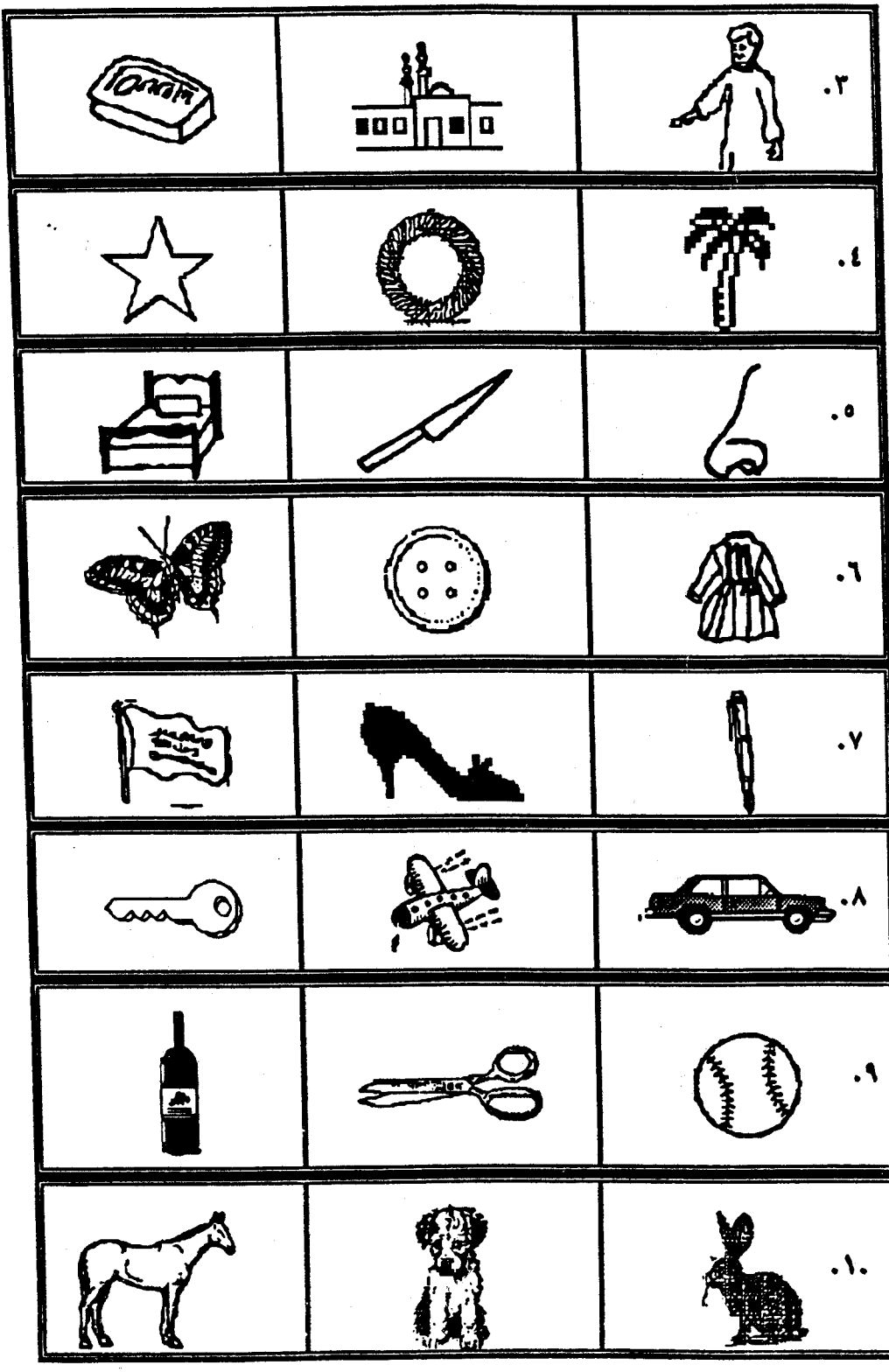
Williams, M. & Knafle, J. (1977). Comparative difficulty of vowel and consonant sounds for beginning readers. Reading Improvement. 14. 1 2-10.

Witty, P. & Coomer, A. (1951). How successful is reading instruction today? Elementary English 28. 451-478.

اختبار تمييز المسموع

انظري الى الصور الثلاث في كل صف . قولي اسم كل صورة في ذهنك تجدي ان صورتين منها تبدآن بنفس الحرف ، او تنتهيان بنفس الحرف او على نفس الوزن . اما الصورة الثالثة فهي مختلفة . ضعي علامة ✓ تحت الصورة المختلفة .

مثال ١ ✓		
مثال ٢		✓
مثال ٣	✓	
مثال ٤	✓	
١.		
٢.		


٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

اختبار التمييز البصري

انظرى الى الحرف او الكلمة الكلمة الموجودة على يمينك ثم ضعي دائرة حول الحرف المطابق او الكلمة المطابقة له بين مجموعة الحروف والكلمات الى اليسار.

مثال ١ : ن — ت (ن) ب ث

مثال ٢ : يـ — تـ ثـ (يـ) بـ

مثال ٣ : أقدام — أقزام أفرام أقزام (أقدام)

١.	ك	لء	ن	ل	ك
٢.	س	ش	ش	س	ش
٣.	ح	خ	ح	ج	خ
٤.	ة	ـه	ـفـ	ـة	
٥.	ـفـ	ـقـ	ـفـ	ـهـ	ـهـ
٦.	شـ	ـتـ	ـثـ	شـ	ـسـ
٧.	ـصـ	ـصـ	ـضـ	ـفـ	ـمـ
٨.	بٌ	بـ	بـٌ	بـً	بـٌ
٩.	ض	ضاً	ضاً	صاً	ض
١٠.	غٌ	غٌ	غٌ	غً	غ
١١.	ك	كٌ	كِ	كَ	ك
١٢.	صْ	صْ	صْ	صٌ	ض
١٣.	ث	ثَ	ث	ثٌ	ث
١٤.	طٌ	طٌ	طً	طٌ	طٌ
١٥.	هـ	هـَ	هـَ	هـُ	هـ
١٦.	إلى	إلي	ألى	إلى	ألي
١٧.	الآنية	الأنه	ألانه	الآنية	لأنه
١٨.	ندى	نرى	فدى	ندي	ندى
١٩.	عَطَش	عَطْشى	عَطَش	عَطَشي	غَطَش
٢٠.	صغيرة	منيرة	ضفيرة	صفيره	صفيرة
٢١.	أخلاق	أعلاف	أخلاق	أحلاف	لحلاق
٢٢.	وللعبادة	ولغباره	وعبارة	وغباوة	وللعبادة
٢٣.	أظْلَلْتُني	أضْلَلْتني	أظْلَلْتني	أظْلَلْتَني	أظَلاّني
٢٤.	يَضْحَكون	يَضْحَكوا	تَضْحَكين	يَضْحَكون	تَضْحَكون
٢٥.	إسْتِطلاع	إسْتِصلاح	إسْتِطلاع	إسْتِقْلال	إسْتيضاح

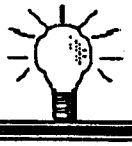
اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه

انظري الى الصورة ، قولي اسمها ثم ضعي دائرة حول الحرف الموجود فيه .

مثال ١ : ط ف ح (هـ)

مثال ٢ : ق (فـ) ل ن

مثال ٣ : (نـ) تـ بـ يـ



مثال ٤ : فَ فْ (فِ) فُ

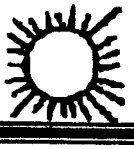
١. ذ ز د ظ

٢. ك ن ف ق

٣. ظ ذ ض د

٤. ث ذ ت س

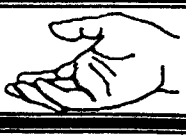
٥. ثـ شـ ش سـ



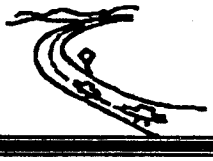
٦. عـ ـعـ ع ـعـ

٧. عـ ـعـ ع ـعـ

٨. ى ـى ـيـ ي



٩. ـعـ ع ـع ـعـ



١٠. هـ ـهـ ة ـة

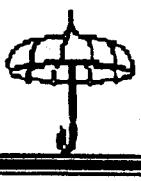
١١. ي يـ ـيـ ـي

١٢. كو كُ كّ كْ

١٣. فِي فْ فِـ فى

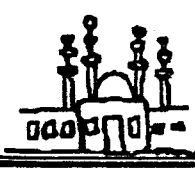
١٤. طَ طْ طا طُ

١٥. مَ مِ مْ مُ

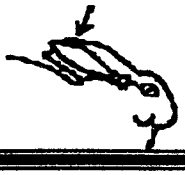


١٦. رْ رُ رُ رْي

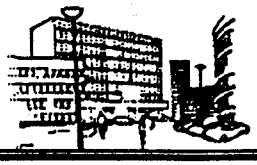
١٧. أ أأ ءَ آ



١٨. إ أ أ ءَ



١٩. ذن ذً ذاً ذِ

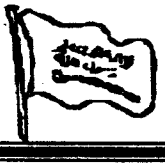


٢٠. أ ى أ ي

اختبار تعرف الكلمة منفردة

اقرئي الكلمات الثلاث ثم ضعي دائرة حول الكلمة الدالة على الصورة .

مثال : كُتَيِّب (كِتاب) كاتِب



١. عُلِم عَلَم عَلَم

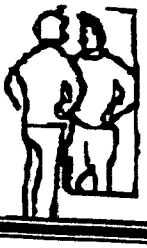
٢. بَنَت نَبات بَنات

٣. دارِج دَرَّاجة أدْراج

٤. قول قُلّ قَوال

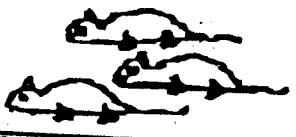
٥. حَمّام حَمام حَمَم

٦. غَسّال غَسَل غَسيل

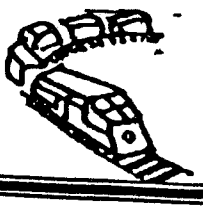


٧. مِراءة مَرْآة مِرْآة

٨. مِكواة مَكْوي مَكاوي

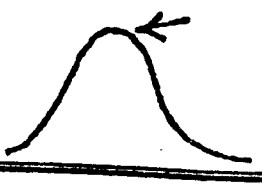


٩. فَأران فأراً فئران



١٠. قَطَرات قِطارات قَطَرتان

١١. يستحمون تستحمين يستحمان



١٢. قِمَّة جِبال قِمَّةُ لِجَبَل قِمَّةُ الجَبَل

١٣. ذِئْبُنا وَغَزالُنا ذِئْبٌ وَغَزالٌ ذِئْبان وَغَزالان

١٤. شَطَأُ النَّهار شاطِىءُ النَّهْرِ شَطُّ الأنْهار

١٥. رَكِبَ وَلَدان الحِصانَ
رَكِبَ الوَلَدُ حِصانًا
يَرْكَبُ والِدُ حِصانَهُ

اختبار تعرف الكلمة في السياق

اقرئي كل جملة والكلمات الثلاث التي امامها ثم ضعي دائرة حول الكلمة المناسبة للفراغ.

مثال : لَعِبَ مُحَمَّدٌ ـــ كبير (بالكرة) كَلْب

١. يطيرُ العُصْفورُ فَوْقَ ـــ	دخول	تَعِبَ	الشَجَرة
٢. الجَبَلُ ـــ	يَصيح	عالٍ	أليف
٣. اشْتَرى طَلال ـــ	سَريع	يَكْتُب	فاكِهة
٤. ـــ إياد مُسْرِعاً	نَجَحَ	ذَهَبَ	أغْلَقَ
٥. فَتَحَتْ أرْوى ـــ	الحِذاء	الصَحْراء	النافِذة
٦. قَسَّمَ المُحْسِنُ أمْوالَهُ على ـــ	الحيوانات	السَيّارات	المُحْتاجينَ
٧. يَحْرُثُ الفَلاحُ الأرْضَ ـــ	بالمِحْراث	بالبَقَرة	بالفأس
٨. لا طعامَ عِنْدَهُم ولا ـــ	غابة	مَأوى	حَياة
٩. في جِسْمِ الإنْسان ـــ دقيقة	آلات	أدَوات	أجْهِزة
١. يَسْتَحِقُ المُجْتَهِدُ ـــ عَظيمةً	مُكافئة	مُكافئوه	مُكافأة

اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها

استمعي الى الكلمة او السؤال الذي تقوله المعلمة جيداً ثم اقرئي الكلمات الثلاث الموجودة امامك وضعي خطاً تحت الكلمة المطابقة لها.

مثال ١: هدأ هدىء (هدوء)

مثال ٢: (أعطيك الكيس) أعطي الكيس أعطي كيس

مثال ٣: وَضَعَتْ باقة (تمام)

١. أمن	أمِن	أمِن
٢. طالَت	تَلَت	طَلَت
٣. بِضاعة	بِدْعة	بِضْعة
٤. أثَر	أثَر	آثار
٥. فَرُق	فَرَق	فارَق
٦. زَأر	زائِر	زَئير
٧. يُسرا	يسرة	يسرى
٨. مَلا	مَلْء	مَلاء
٩. للاعب	لي لَعِب	لِلَعب
١٠. يَأْخُذ	يُؤاخِذ	يُؤْخَذ
١١. يَحْيي	يَحْيَى	يَحْيا
١٢. فَسَأل	فأسأل	فَسُئِل
١٣. أذِن	أذىً	أذان
١٤. جَزاؤه	جَزاءه	جَزائه
١٥. كَفَراشة	كُل فراشة	كالفراشة
١٦. بِرجوع	بي رجوع	بالرجوع
١٧. لا أسْتَمِرّ	لأسْتَمَر	لَسْتَ مر
١٨. الليْمون	اليمون	لليْمون
١٩. اسْتَأصَل	اسْتِئصال	استؤصِل
٢٠. بل إرواء	بلا إرواء	بالإرواء
٢١. جاءَ حَمْد	جاءَا أحْمَد	جاءَ أحْمَد
٢٢. وَراءَ رَجُل	وَراءَ الرَجُل	وَراءَ رجال
٢٣. نَصَبَ السُلَّم	نَصَبوا سُلَّم	نَصَبوا السُلَّم
٢٤. مَسافَة طَويلة	مَسافَتان طويلة	مَسافات طَويلة
٢٥. قِطعَتان من الحَلوى	قِطعَةٌ مِن حَلوى	قِطَعٌ مِن الحَلوى

٢٦. الولد	البيت	التي
٢٧. القلم	الذين	الجرة
٢٨. يبني	النساء	نسيج
٢٩. الربيع	الثعلب	الحائط
٣٠. عمروا	عمرا	عَمرو
٣١. أيْمَن	نامي	يَلجَأ
٣٢. يَعيشا	لَعبوا	اخَذا
٣٣. يُلاحِظ	أدْفَع	سَلْمى
٣٤. هذا	هنا	هكذا
٣٥. عصي	عصا	عصى

اختبار التحليل البنائي

فيما يلي ثلاث كلمات كبيرة بداخل كل منها كلمة صغيرة مشتركة بينها. اقرئي كل كلمة ثم ضعي دائرة حول الكلمات الصغيرة المشتركة بينها.

مثال ١: (شربتُ) (شرب) (سَتَشرب)

مثال ٢: (الولد) (ولده) (الولدى)

١. مِنهُ	مَنْها	مَنْكَ
٢. فيكُم	فينا	فيكُنَّ
٣. أجَلستَ	لِيَجْلِس	سأجْلِسُ
٤. سَمِعْتُك	سَمِعْناهُم	فَلْنَسْمَعْكُما
٥. صافية	صافيات	صافيَتان
٦. سيكتب	كتبنا	كتبتم
٧. الطائرة	للطائرتين	والطائرات
٨. كبيرات	كبيرة	الكبير
٩. زرعوا	فليزرع	زرعوه
١٠. قلمي	القلم	قلمها