

## تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

د . ريماء سعد الجرف \*

### مقدمة

ان تنمية القدرة لدى كل تلميذة على القراءة هي مهمة المدرسة الابتدائية الأولى ، حيث يبدأ تعريف التلميذات بحروف الكتابة العربية وكلماتها في الصف الأول الابتدائي ، ويستمر اكتساب التلميذات لمهارات التعرف على الرموز المكتوبة في الصفين الثاني 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 . وفى هذا الصدد ، ذكرت كوهين وشوارتز (Cohen & Schwartz 1975) أن القدرة على تهجئة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها أن تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة ، وسوف تؤدي بالتالى الى اكتساب التلميذات لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة . 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 عليها .

ان المهارات القرائية عبارة عن سلسلة مرتبط بعضها ببعض الآخر ، أى ينبغي 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 نواحي الضعف والقصور منذ البداية .

### الحاجة الى الدراسة

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

---

\* معهد اللغات والترجمة ، جامعة الملك سعود

التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية ، الا أنه لا توجد 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 أحياناً 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 يكتسبها نتيجة لاستخدام كتب قراءة معينة وطرق معينة فى التدريس .

## أهمية الدراسة

تكمّن أهمية هذه الدراسة فى أنها تزود المعلمات باختبار شامل يقيس مهارات التعرف التى يتوقع من التلميذات أن يكتسبها 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 يكتسبها ، 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 والثانى 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 ( اى 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 التي تواجهها تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة وفي 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 في مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة ؟ وهل تزداد قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ويزداد إتقانهم لكل مهارة من مهارات التعرف من الصف الأول الى الصف الثاني الى الصف الثالث ؟ أى هل تقل الصعوبات التي تواجهها التلميذات كلما ارتقين في الصف الدراسي ؟

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

٥- هل هناك علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف في إحدى المهارات وأخطائهن في المهارات الأخرى ومجموع الأخطاء في 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 والثاني والثالث في التعرف بشكل عام ومتوسط اخطاء الصفوف الثلاثة في كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف .

٢- ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف في إحدى المهارات ومجموع أخطائهن في كل مهارة من المهارات الباقية .

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

## حدود الدراسة

### اقتصرت هذه الدراسة على تحليل

\* اخطاء تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة في مدارس البنات فقط .

\* كما اقتصرت على تحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات في التعرف على الرموز المكتوبة فقط ، ولم تتطرق الى الصعوبات التي تواجه التلميذات في فهم المقروء أو القراءة الجهرية أو السرعة في القراءة .

\* استخدمت هذه الدراسة اختباراً واحداً للصفوف الثلاثة تغطي مفرداته عدة مستويات تبدأ بمهارات الاستعداد للقراءة وتنتهي بالمستويات العليا من مهارات التعرف ، دون تكرار للمهارات أو المفردات ، لأن استخدام اختبار منفصل لكل صف سوف يؤدي الى تكرار قياس بعض المهارات في الاختبارات الثلاث ، وذلك لصعوبة تحديد مهارات التعرف الدقيقة التي ينبغي أن تدرس في كل صف من الصفوف الثلاثة الأولى بسبب اعادة تدريب التلميذات على المهارات التي درسناها في الصف السابق ( كما تبين من تحليل تدريبات في كتب القراءة المقررة على التلميذات في 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 التي عثرت عليها الباحثة والمتوفرة في مراكز المعلومات والأبحاث في المملكة والتي تدور حول تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، تبين أن الدراسات التي ركزت على دراسة التأخر القرائي 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 التي ركزت على دراسة صعوبات القراءة والكتابة والاملاء دراسة السعيد (١٩٨١م) ، التي أجراها على ١٣٠ تلميذاً في الصف الثاني الابتدائي بمدينة الرياض ، حيث استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع كل تلميذ وسبع بطاقات تحتوي كل منها على كلمتين اختيرتا من الكتاب المقرر . وأشارت نتائج الدراسة الى أن ١٠٪ من تلاميذ

الصف الثانى لا يقرأون مطلقاً ، ١٠٪ قرأوا بضع كلمات ، ١٧٪ لا يميزون الحروف ، ٢٪ لم يكتبوا شيئاً ، ٢٢٪ كتبوا بضع كلمات ، ١٠٪ يجيبون القراءة وضعاف فى الكتابة ، ٥٪ يستطيعون الكتابة ولا يستطيعون القراءة.

ومن الدراسات التى ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة فى التأخر القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة السعيد وآخرين (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 ٢٢ 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 وتشخيص 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 والريضى (١٩٨٨) ، الملا (١٩٨٧) ، وحتاملة وجرادات والعمري (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 نوى الذكاء المتوسط فى القراءة

يعود تاريخها الى عام ١٨٩٦م. وتجدر الاشارة الى أن هناك دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التي تؤثر فى القراءة والفهم مثل دراسة سميث وآخرين (١٩٧٢) 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 ، ولا زالت 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) Miller & Lanton ، وميلر ولانتون (١٩٥٦) ، فار وفاي ونجلى (١٩٧٨) Far , FaY & Negley ، فار وتوينمان ورولز (١٩٧٤) Far, Tuinman & Rowls وغيرها .

ومن الدراسات المستفيضة التى هدفت الى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ( علماء بأن تلك الدراسات لم تركز على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل خاص ومركز ومفصل ) ، دراسة مالكويس (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 التلاميذ الضعاف 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 الابتدائى 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٪) لا يستطيعون القراءة على الاطلاق . وفى العام الثانى من الدراسة أى فى نهاية الصف الثالث ، اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف فى القراءة والاملاء . وتبين أن نصفهم لا يزال 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 لا يزالون 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 التمهيدي وحتى الثالث الابتدائى فقد ركزت على تحليل أخطاء التلاميذ فى القراءة الجهرية ، المقارنة بين أداء التلاميذ المتأخرين فى القراءة والتلاميذ العاديين أو المتفوقين فى إحدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الأصوات المسموعة ، أو دراسة العلاقة بين إحدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الأصوات المسموعة وتعلم القراءة ، أو المقارنة بين اكتساب التلاميذ لإحدى 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 جيسون وآخرون (١٩٦٢) Gibson et al أن عدد الأخطاء فى التمييز البصرى بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبر التلاميذ فى السن . ولم يجد روبلى وأش 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

الجرافياتم 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 والتحصيلى 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 أداءهم فى القراءة والتحصيلى العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لا يعانون من ضعف فى القدرة على التمييز البصرى .

بالنسبة لربط الحرف المكتوب بنطقه فقد أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والأول والثانى مثل دوريل وميرفى (١٩٦٣) Durrell & Murphy وكولمان (١٩٧٠) Coleman وليبرمان وشانكويلر واور لانو وهاريس وبيرتى (١٩٧٠) Liberman , Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وويليامز 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 الصغين الأول والثالث على التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء قراءة الكلمات فى سياق كانت أعلى من قدرتهم على قراءة الكلمات منفردة بدون سياق . وأشارت دراسة ألينجتون (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 فإنهم لا يستخدمون السياق فى التعرف إلا 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 التمهيديّة التى تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . وسنعرض هنا المراحل الأربعة الأولى فقط ، لأنها تغطى صفوف المرحلة الابتدائية .

١٠١- مرحلة الاستعداد للقراءة ( المرحلة التمهيديّة ) : 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 .

٢٠١- 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 " . وفي نهاية هذه المرحلة ، يبدأ الطفل في 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 والسرية 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 شفوية او تحريرية تقيس مدى فهمهم للنص الذى قرؤوه . ويتدربون على 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 التمهيديّة )

هى المهارات التى ينبغى تنميتها لدى التلاميذ فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية أو فى بداية الصف الأول لتهيئة التلميذ للبدء فى تعلم القراءة ولساعده 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 (١٩٨٢) 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 الشفهي 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 الشفهي على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وغالباً ما يتم تدريسها عن طريق مقابلة الحروف والأصوات ومجموعة من ( الفونيمات ) والكلمات .

٢٠٢ مهارة التمييز البصرى : وهى القدرة على التمييز بين شئٍ وآخر وبين كلمة وأخرى وبين حرف وآخر ، والقدرة على التعلم عن طريق النظر ، أى عن طريق رؤية الأشياء ، 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 ( 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 بون تجزئتها .

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

### ٣ . التعرف على الرموز المكتوبة

عرف أيفز وبورسوك وأيفز (١٩٧٩) Ives , Bursuk & Ives 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 :

١ . التعرف على رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة

ب. تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة

ج. التعرف على معنى الكلمة أو الجملة

وقام أيفز وبوريوك وأيفز وأولسون وديلز بتصنيف مهارات التعرف الى مجموعتين رئيسيتين هما : مهارات التعرف على الكلمة كوحدة . والمهارات الهجائية . وفيما يلي 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 هي 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 .

١٠٣.١ 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 البصري بين الكلمات ، وليس من الضروري أن تعرف التلميذ رسم الحروف وأسماءها ، أو أن تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه ، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات الى الحروف التي تتكون منها .

٢٠١٣ تعرف الكلمة من خلال الصور : هي 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 ، ينبغي أن تدرك العلاقة بين الصورة والنص المصاحب لها ، وأن تكون قادرة على الاستنتاج ، وأن يكون لديها حصيلة جيدة من الكلمات .

٢٠٣ مهارات التهجئة : هي القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التي لا تستطيع التلميذة التعرف عليها كوحدة فورياً ، وربط تلك الكلمات بمعناها . وقام أولسون وديلز وديركن وبيرمبايستر بتصنيف مهارات التهجئة الى مايلي : مهارات التحليل الصوتي للكلمة ( اي ربط الرمز المكتوب بنطقه ) ، ومهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة ، ومهارات تعرف الكلمة في السياق ، وفيما يلي تعريف كل منها .

١٠٢٠٣ التحليل الصوتي : 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 الصوتي على معرفة الفواصل بين الأصوات المتتابة في الكلمات والجمل ، اذ من السهل على التلميذة أن تحدد أين تبدأ الكلمة وأين تنتهي عندما تكون مكتوبة سواء استطاعت أن تتهاها أم لا . أما اذا كانت الكلمة منطوقة ، فليس من السهل أن تحدد بداية كل مقطع ونهايته . وتتطلب القدرة على التحليل الصوتي القدرة على التمييز البصري بين الغرافيمات المتتابة ، والقدرة على التمييز السماعي بين الفونيمات المنفصلة والفونيمات المتتابة ، والقدرة على ربط الفونيمات بالغرافيمات ، والقدرة على دمج الفونيمات في 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 البنائي : 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 ، وضمانر الرفع والنصب المتصلة ، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبية والاستقبال والجزم والنفي ، وأداة التعريف .. الخ ، واستخدام هذه الأجزاء للتعرف على الكلمة المجردة ، والتعرف على معناها .

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

فى السباق من معلوماء نحوية أى ( طريقة بناء الجملة ) ، وموقع الكلمة الغريبة فى الجملة ، وموقعها من الاعراب لهجئة 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 ، وقياس 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 محتوى 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 التمهيديّة ) ومهارات التعرف على

الرموز المكتوبة الرئيسية والمهارات الدقيقة المنبثقة عن كل منها والتي 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 رئيسية 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 الرئيسية والدقيقة صالحة للتدريس لتلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث . كما طلب من المحكمين أن يضيفوا المهارات التى يرونها مناسبة ، وأن يجرؤا التعديلات اللازمة على صياغة المهارات . بعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين ، أجريت التعديلات اللازمة على المهارات ، وحذفت المهارات التى لا تتناسب 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

المهارات							المجموع الكلي	
المجموع الكلي	التحليل البنائي	ربط الكلمة بنطقها	تعرف الكلمة في السياق	تعرف الكلمة كوحدة	ربط الحرف ينطقه	التمييز البصري		
٦					٤	٢	الصوامت متقطعة	
١١					٧	٤	الصوامت متصلة	
٣					١	٢	الحركات القصيرة	
١					١		الحركات الطويلة	
٣		٢			١		الألف المقصورة	
٤		٣				١	التتوين	
٢					١	١	السكون	
٣					٢	١	الشدة مع الحركات القصيرة	
١						١	الشدة مع التتوين	
٣		٢			١		المدة	
١						١	علامة الألف المحذوفة	
١						١	الصلة	
٨		٦			١	١	المهزة	
٣		٣					الحروف المحذوفة في الكلمة	
٢		٢					الحروف الزائدة في الكلمة	
٣		٢			١		الفونيمات التي لها رسمان	
٢		٢					الحرفيمات التي لها نطقان	
٢		٢					الأصوات المضعفة	
٩		٩					القطع والوصل	
٣٥		٢	١٠	٨		٥	١٠	جمع الحروف
١٨	١٠			٣		٥		كلمات مركبة
٤				٤				جمل
١٢٥	١٠	٣٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	١٠	المجموع الكلي

الثالث من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة وذلك لاجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار . وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلى للاختبار ككل ٠.٩٥ . للصف الاول ، ٠.٩١ . للصف الثانى ، ٠.٨٩ . للصف الثالث .

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 . 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 الموضوعية .

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ تلميذة فى الصف الأول و٣٢٨ من الصف الثانى و٣٤٤ من الصف الثالث الابتدائى من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة . حيث اختير صف واحد لكل مستوى دراسى من كل مدرسة بطريقة عشوائية . 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 . كما شملت عينة المدارس مدارس من المدينة ومدرسة واحدة فى احدى القرى . وتم تطبيق الاختبار على الفصول المختارة من المدرسة بطريقة عشوائية واختير وقت تطبيق الاختبار على كل صف فى اليوم الدراسى بصورة عشوائية .

### اجراءات التطبيق

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

وحتى تكون اجراءات التطبيق موحدة ، أعطيت المعلمات تعليمات موحدة حول

خطوات تطبيق الاختبار ، والأمور التي ينبغي مراعاتها أثناء التطبيق ، وضرورة أن يقتصر تدريب التلميذات على الأمثلة المحولة الموجودة في كراسة الاختبار ، وعدم إعادة التعليمات بعد شرح الأمثلة أكثر من مرة ، لان إعادة شرح التعليمات لبعض الفصول مرات ومرات وعدم شرح التعليمات للبعض الآخر من شأنه أن يؤثر على أداء التلميذات .

قبل بداية الاختبار قامت كل معلمة بتعريف التلميذات بالاختبار وهدفه ، وتشجيع التلميذات على بذل أقصى ما في وسعهن للإجابة 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 التعليمات الخاصة بكل جزء بكل وضوح وببطء وبصوت مسموع للجميع ، مع شرح الأمثلة المحولة ، والتأكد من أن التلميذات قد فهمن التعليمات ، وطريقة تسجيل إجاباتهم في 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 .

## تصحیح الاختبار

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

- 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 حذفها واختارت استجابة جديدة اعتمد التصحيح على الاستجابة الجديدة .
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفها ولم تختار استجابة جديدة حصلت على صفر .

- إذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفها وكانت صحيحة ثم اختارت استجابة جديدة وكانت خاطئة اعتبرت استجابتها خاطئة .
- إذا اختارت التلميذة استجابتين أو اختارت جميع الاختيارات لم تحصل على اية درجة .

## التحليل الاحصائي

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

## نتائج الدراسة

اولاً : لتحديد الصعوبات التي تواجهها التلميذة العادية المتوسطة في كل صف من الصفوف الثلاثة في مهارات التعرف الأساسية وفي المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة أساسية ، سوف يستخدم الوسيط في عرض النتائج . ويتضح من جدول رقم (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة في 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 ، ويلي ٤٠٪ 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 و٨٣٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة بنطقها وجميع مفردات اختبار التحليل البنائى .

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 و٤٥٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و٦٩٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و٨٠٪ من مفردات اختبار التحليل البنائى .

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 المسموع والتعرف على الكلمة فى السياق و٣٣٪ من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و٤٥٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و٥٤٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و٧٠٪ مفردات اختبار التحليل البنائى .

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

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

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

- رسم الكلمات : الوسيط = ٦٧٪

٢ - فى مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه ، أظهرت 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٪ .

- الحروف ومعها الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين والسكون والهمزة :

الوسيط للصف الأول = ٨١٪ ، للصف الثانى = ٦٥٪ وللصف الثالث = ٦٠٪

جدول رقم (٢)

المتوسط والانحراف المعياري والخطا المعياري والوسيط والمدى لنسبة المثوية للإستجابات  
الخاطئة في كل مهارة فرعية وفي الاختبار ككل على مستوى الصفوف الأول والثاني والثالث

المجموع الكلي	التحليل البنائي	ربط الكلمة بنطقها	تعرف الكلمة في السياق	تعرف الكلمة كوحدة	ربط الحروف بنطقه	التمييز البصري	تمييز المسرع	الصف	
٦٥	٩٦	٨٠	٧٣	٤٨	٦١	٤٧	٥٠	١	المتوسط
٥٨	٦٩	٦٩	٢٥	٤٣	٤٧	٢٠	٢٩	٢	
٤١	٦١	٥٦	٣٣	٢٥	٤٦	١٧	٣٦	٣	
١٦,٣٣	١١,٧١	١٩,٢٧	٢٨,٨٠	٢١,٨٢	٢٠,٨٤	٢٨,٣٦	٢٨,٥٩	١	الانحراف المعياري
١٣,٢١	٢١,٠٣	١٥,٨٩	٢٤,٣٧	٢٠,٤٨	١٣,٦٢	١٩,٠٢	١٨,٦١	٢	
١١,٩٥	٢٣,٧٣	١٦,١٨	١٩,٩٢	١٨,٤٥	١٦,١٩	١٦,٠٣	١٨,٥١	٣	
٠,٩١	٠,٦٦	١,٠٨	١,٦١	١,٢٢	١,١٧	١,٥٩	١,٦٠	١	الخطا المعياري
١,٧٣	١,٧١	٠,٨٨	١,٢٥	١,١٣	٠,٧٥	١,٠٥	١,٠٣	٢	
٠,٦٤	١,٨٢	٠,٨٧	١,٠٧	٠,٩٩	٠,٨٧	٠,٨٦	١,٠٠	٣	
٦٦	١٠٠	٨٣	٨٠	٤٧	٦٠	٤٠	٥٠	١	الوسيط
٥٧	٨٠	٦٩	٢٠	٤٠	٤٥	١٦	٤٠	٢	
٤٢	٧٠	٥٤	٢٠	٣٣	٤٥	١٢	٢٠	٣	
١٠٠ - ٢٢	١٠٠ - ٢٠	١٠٠ - ٢٤	١٠٠ - ٠	١٠٠ - ١٣	١٠٠ - ٢٠	١٠٠ - ٠	١٠٠ - ١٠	١	المدى
١٠٦ - ١٨	١٠٠ - ٠	١٠٠ - ١١	١٠٠ - ٠	١٠٠ - ٠	٨٠ - ٢٠	١٠٠ - ٠	١٠٠ - ١٠	٢	
٧٦ - ١١	١٠٠ - ٠	٩٧ - ١٧	١٠٠ - ٠	٩٣ - ٧	٩٠ - ١٠	١٠٠ - ١٢	١٠٠ - ١٠	٣	

ن لصف الأول = ٢٢٠

ن لصف الثاني = ٢٢٨

ن لصف الثالث = ٢٤٤

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

- الألف المقصورة : الوسيط للصف الأول = ٦١٪ والصف الثاني = ٥٨٪ وللصف

الثالث = ٤٥٪

- دمج الحروف : الوسيط للصف الأول = ٦٤٪ والصف الثاني = ٤٦٪ وللصف

الثالث = ٣٤٪

- القطع والوصل : الوسيط للصف الأول = ٦٦٪ وللصف الثاني = ٦٢٪ وللصف الثالث = ٤٨٪
- الأصوات المضعفة : الوسيط للصف الأول = ٦٧٪ وللصف الثاني = ٦٠٪ وللصف الثالث = ٤٩٪
- رسم الهمزة : الوسيط للصف الأول = ٧٠٪ وللصف الثاني = ٦٣٪ وللصف الثالث = ٤٧٪
- التنوين آخر الكلمة : الوسيط للصف الأول = ٧٦٪ وللصف الثاني = ٧٦٪ وللصف الثالث = ٥٣٪
- الحروف الزائدة فى الكلمة : الوسيط للصف الأول = ٧٩٪ وللصف الثاني = ٦٦٪ وللصف الثالث = ٥٩٪
- الحرفيمات التى لها نطقان : الوسيط للصف الأول = ٨١٪ وللصف الثاني = ٦٥٪ وللصف الثالث = ٥٦٪
- الحروف المحذوفة فى الكلمة : الوسيط للصف الأول = ٨٥٪ وللصف الثاني = ٧٨٪ وللصف الثالث = ٦٠٪
- المدة : الوسيط للصف الأول = ٨٥٪ وللصف الثاني = ٧٧٪ وللصف الثالث = ٧٤٪
- الفونيمات التى لها رسمان : الوسيط للصف الأول = ٩٦٪ وللصف الثاني = ٨٤٪ وللصف 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 السور ، ( متوسط الأخطاء فىها 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٪ ) وأكثر 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 السباق وتمييز المسموع ( متوسط الأخطاء = ٢٥٪ ، ٢٩٪ على التوالى ) ، يليها صعوبة مهارتى 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٪ ) . 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 السباق (متوسط الأخطاء = ٣٦٪ ، ٣٥٪ ، ٢٢٪ 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 ) .

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 السباق ، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى على التوالى .

**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 ( ف=١٤.٣٧ ) ، وفى التمييز البصرى ( ف=٩٩٧.١٨٣ ) . وفى ربط الحرف بنطقه ( ف=٨١.٧٣ ) ، وفى التعرف على الكلمة كوحدة ( ف=١٥.٣٣ ) ، وفى تعرف الكلمة فى السباق ( ف=٥١.٢٦٩ ) ، وفى ربط الكلمة المكتوبة بنطقها ( ف=٧٨.١٦٢ ) ، وفى التحليل البنائى ( ف=٨٣.١٤٧ ) ، وفى الاختبار ككل ( ف=٧٠.٢٥١ ) .

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 :

٠١ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٥ ، 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 السباق . هذا يعنى أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول فى

المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثاني ، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث (انظر جدول رقم ٢) . 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 (٢)

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

المجموع الكلى	التحليل البنائى	ربط الكلمة بنطقها	تعرف الكلمة فى السياق	تعرف الكلمة كوحدة	ربط الحرف بنطقه	التمييز البصرى	تمييز المسموع	المئين
٤٠	٨٥	٤٧	٤٠	٢٠	٢٣	١٢	١٠	٩٠
٥٢	١٠٠	٦٦	٥٠	٢٧	٤٥	٢٢	٢٥	٧٥
٦٦	١٠٠	٨٣	٨٠	٤٧	٦٠	٤٠	٥٠	٥٠
٧٦	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٦٧	٧٥	٦٨	٧٠	٢٥
٨٦	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٧٧	٩٠	٩٤	٩٠	١٠

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لعدد الأخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئوية على مستوى الصف الثاني

المجموع الكلي	التحليل البنائي	ربط الكلمة بنطقها	تعرف الكلمة في السياق	تعرف الكلمة منفردة	ربط الحرف بنطقه	التمييز البصري	تمييز المسوع	المئين
٤٢	١٠	٤٩	١٠	٢٠	٣٠	٤	٢٠	٩٠
٤٩	٥٠	٥٧	١٥	٢٧	٣٥	٨	٣٠	٧٥
٥٧	٨٠	٦٩	٣٠	٤٠	٤٥	١٦	٤٠	٥٠
٦٦	١٠٠	٨٠	٤٥	٦٠	٥٥	٢٤	٤٥	٢٥
٧٣	١٠٠	٨٩	٦٠	٧٣	٦٥	٤٤	٧٠	١٠

جدول رقم (٥)

النسب المئوية لعدد الأخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئوية على مستوى الصف الثاني

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

رابعاً : بالنسبة لمدى اختلاف تلميذات الصف الدراسي الواحد في عدد الأخطاء في كل مهارة ومدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات في كل صف ، فتوضح الجداول رقم (٢) ، (٤) ، (٥) توزيع تلميذات كل صف دراسي الى خمس رتب مئوية ، وهام كل منها النسبة المئوية لأخطاء التلميذات في كل مهارة وفي 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 المعياري

المبينة فى جدول (٢) وجود تفاوت كبير بين تلميذات الصف الواحد فى الصعوبات التى يواجهونها فى المهارات المختلفة ، أى فى درجة اتقانهم 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 والاختبار 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	** .١٥	-	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	** .٥٧	** .٤٢	-	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	** .٥٨	** .٢٥	** .٧٧	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة فى السياق	** .٢٤	** .٢٤	** .٥٤	** .٥٢	-	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	** .٣٠	** .٣٧	** .٦٠	** .٥٦	** .٥٦	-	-	-
التحليل البنائى	** .٠٠٨	** .٢٨	** .٧٤	** .٥٨	** .٢٢	** .٠٨	-	-
المجموع الكلى	** .٥٥	** .٧٠	** .٨٤	** .٧٩	** .٧١	** .٨٠	** .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٪ فاكتر فى اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، ٩٠٪ فاكتر فى اختبار التحليل البنائى.

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى للاختبار ككل للصف الثانى

مهارات التعرف	تمييز المسروع	التمييز البصرى	ربط الحرف	تعرف الكلمة بنقطة	تعرف الكلمة فى	ربط الكلمة كوحدة	التحليل البنائى السياق	المجموع الكلى بنطقها
التمييز البصرى	**، ٢٧	-	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنقطة	**، ١١	**، ١٥	-	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	**، ١٥	**، ٢	**، ٤٦	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة فى السياق	**، ٢٥	**، ١٨	**، ٣٦	**، ١٥	-	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	**، ١٧	**، ١٠	**، ٢	**، ١٩	**، ١٩	-	-	-
التحليل البنائى	**، ٢٤	**، ٢٣	**، ٢٨	**، ٢٨	**، ٤٠	**، ٥	-	-
المجموع الكلى	**، ٤٧	**، ٦٣	**، ٥٢	**، ٥٧	**، ٥٧	**، ٥٥	**، ٥٧	-

\*\* دال عند مستوى ٠،١

\* دال عند مستوى ٠،٥

جدول رقم ٨

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة في كل مهارة والمهارات الأخرى والاختبار ككل للمف الثالث

المجموع الكلي	التحليل البنائي بنطقها	ربط الكلمة السياق	تعرف الكلمة في كوحدة	تعرف الكلمة	ربط الحرف بنقطة	التمييز البصري	تمييز المسموع	مهارات التعرف
-	-	-	-	-	-	-	.,٢٩	التمييز البصري
-	-	-	-	-	-	** ,٣٣	** ,٣١	ربط الحرف بنقطة
-	-	-	-	-	** ,٥٤	** ,٣٦	** ,٣٣	تعرف الكلمة كوحدة
-	-	-	-	** ,٤٤	** ,٤٤	** ,٢٩	** ,٢٨	تعرف الكلمة في السياق
-	-	-	** ,٣٩	** ,٣٣	** ,٣٧	** ,٣٣	** ,١٢	ربط الكلمة بنطقها
-	-	** ,٢٨	** ,٤٦	** ,٢٨	** ,٤٦	** ,٣٢	** ,٢١	التحليل البنائي
-	** ,٧٠	** ,٣٢	** ,٦٨	** ,٦١	** ,٧٤	** ,٥٩	** ,٢٨	المجموع الكلي

\*\* دال عند مستوي ٠.٠١

\* دال عند مستوي ٠.٠٥

خامساً : بالنسبة لمدى وجود علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل وأخطائهن في كل مهارة من المهارات ، وبين أخطاء التلميذات في احدى المهارات وأخطائهن في باقي المهارات فتبين الجداول أرقام (٦) ،(٧) ،(٨) أن معاملات الارتباط بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل وأخطاء التلميذات في كل مهارة أعلى من معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات في احدى المهارات وأخطائهن في المهارات الأخرى. ويتضح من الجداول الثلاثة أن معاملات الارتباط موجبة ودالة باستثناء معاملات الارتباط بين أخطاء تلميذات الصف الأول في مهارة التحليل البنائي وكل من تمييز المسموع وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة بنطقها فغير دالة. وفي الصف الثاني نجد أن معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات في ربط الكلمة بنطقها وكل من ربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة غير دالة.

## 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 التي تركز عليها تدريبات التعرف في كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية باستخدام نفس قائمة المهارات التي اعتمد عليها في بناء اختبار التعرف المستخدم في الدراسة الحالية (انظر الجرف ١٤١٢هـ) ، لذا فإن الباحثة ستقوم بربط الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاثة في التعرف على الرموز المكتوبة بمهارات التعرف التي تتضمنها وتفكر إليها الكتب المقررة ، إضافة إلى ربط نتائج الدراسة الحالية بما استطاعت أن تحصل عليه من نتائج لدراسات تدور حول تنمية مهارات التعرف لدى تلاميذ الصفوف التمهيدي والأول والثاني والثالث الابتدائي ، إضافة إلى تقديم بعض التوجيهات حول تدريس بعض المهارات .

أولاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في نصف مفردات اختبار تمييز المسموع أي أن تلميذات الصف الأول يجدن صعوبة في تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو تنتهي بنفس الصوت أو على نفس الوزن . كما تبين أن هناك تفاوتاً كبيراً بين درجة اتقان تلميذات الصف الأول لمهارة تمييز المسموع ( الانحراف المعياري = ٢٨. ٥٩ ) وأن هناك تفاوتاً كبيراً بين تلميذات الصف الأول في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة ( الانحراف المعياري = ١٦. ٢٣ ) . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت نتائج بحوث برادلي وبريان (١٩٨٣) Bradley & Bryant ، وكامهي وكاتس (١٩٨٩) Kamhi & Catts وليبرمان وشانكويلر (١٩٨٥) Liberman & Shankweiler ، ولانديبرج وفروست وبيترسون (١٩٨٨) Lundberg Frost & Peterson ، وتانمر وهريمان ونسدیل (١٩٨٨) Wagner ، Tunmer , Herriman & Nesdale ، وويليامز (١٩٨٦) Williams أن إدراك الأصوات المسموعة يعد المصدر الرئيسي للفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب القدرة على القراءة ، وذلك عندما يكون إدراك الأصوات قدرة معرفية تؤدي إلى تصنيف الأصوات المتشابهة في فئات تتطلب الاستخدام الماهر لفونيمات اللغة المنطوقة .

وقد يرجع سبب الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول في التمييز بين الأصوات المسموعة الى أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لا يحتوى على أية تدريبات على تمييز المسموع . وتجدر الإشارة الى أن دراسات مارتش ومينو (1977) March & Mineo ولوكوويكزولو (1979) Lewkowiks & Low ووالاتش (1976) Wallach & Wallach، وويليامز (1980) Williams قد أظهرت أن ادراك الأصوات هو أحد مكونات الاستعداد للقراءة في المراحل الأولى لتعلم القراءة ، وأن تدريب التلاميذ على ادراك الأصوات من شأنه أن يؤدي الى النجاح في عملية القراءة في 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 كالفي وليندامود (1977) Calfee, Lindamood & Lindamood وفوكس وروث (1975) Fox & Routh وروزنر وسايمون (1971) Rosner & Simon وليبرمان (1973) Liberman وهيلفجوت (1976) Helfgott امكانية تدريب التلاميذ على بعض المهام الخاصة بادراك الأصوات المسموعة .

وقامت لوكوويكز(1980) Lewkowiks باعداد قائمة تشتمل على بعض أنواع التدريبات على ادراك الأصوات المسموعة يمكن استخدامها مع التلميذات مثل : المزوجة بين الصوت والكلمة ، أى التعرف على صوت سبق تحديده - داخل الكلمة ، ادراك أن كلمتين تبدآن أو تنتهيان بنفس الصوت أو تحتويان على نفس الصوت وسط الكلمة ، ادراك الكلمات المسجوعة ، فصل الصوت الأول والأوسط والأخير من الكلمة ، فصل الأصوات التي تتكون منها الكلمة وفق ترتيبها في الكلمة ، ذكر عدد الأصوات التي تتكون منها الكلمة ، دمج الأصوات أى الاستجابة لمجموعة من الأصوات وذلك بالتعرف على ونطق الكلمة التي 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 40٪ من مفردات اختبار التمييز البصرى ، وتبين أن التمييز البصرى بين رسم الكلمات ( الوسيط = 67٪ ) أصعب من التمييز البصرى بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع ( الوسيط = 51٪ ) ، وأن التمييز البصرى بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصرى بين الحروف بوضعها المنفصل والمتصل . وتتفق هذه

النتيجة من نتائج الدراسات السابقة ، اذ وجدت سانتا ( ١٩٧٥ ) Santa أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط عدد الأخطاء التي ارتكبها تلاميذ الصف التمهيدي الذين تدربوا على التمييز بين الكلمات ومتوسط عدد الأخطاء التي 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 لا يحتوى على أية تدريبات على التمييز البصرى بين الحروف والكلمات المكتوبة ( الجرف ١٤١٢ هـ ) . 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 ذ ي ث ) . واطراف 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 نوريل وميرفى ( ١٩٦٣ ) Durrell & Murphy ، ليبرمان وشانكوایلر واورلانجو وهاريس وبيرتى ( ١٩٧١ ) Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وكولمان ( ١٩٧٠ ) Coleman وويليامز ونافل ( ١٩٧٧ ) Williams & Knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر فى تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون أكثر فى قراءة الحركات .

وقد يعود السبب في 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 إلى أن تدريبات ربط الحرف بنطقه في كتاب الصف الأول قد تجاهلت ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها ، وربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها ( الجرف ١٤١٢هـ ) ، أي أن التلميذات لا يتدربن على ذلك على الإطلاق.

وتجدر الإشارة إلى أنه عند تدريس حروف اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول ، على المعلمة ألا تركز على أسماء الحروف فقط ، وإنما ينبغي 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 في قراءة الكلمات . ووجد اونماخت (١٩٦٩) Ohnmacht أن تلاميذ الصف الأول الذين تلقوا تدريباً على أصوات الحروف وأسمائها معاً كان أداءهم في مقاييس معرفة الكلمات word knowledge ، وتمييز الكلمات والفهم أفضل من أداء 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 والثاني والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة ، وهذا يعني 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 لابييرج وساميولز (١٩٧٤) Laberge & Samuels أن القدرة على التعرف الآلي على الحروف تنمو إما قبل أو مع تنمية القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بسرعة وذلك في مرحلة تعلم القراءة . وقد يرجع السبب ، في أن ربط الحرف المكتوب بنطقه أصعب على تلميذات

الصفوف الثلاثة من التعرف على الكلمة منفردة والتعرف على الكلمة فى السياق الى المدخل المتبع فى تعليم مبادئ القراءة للتلميذات . اذ يعتمد كتاب الصف الأول فى تعليم مبادئ القراءة للتلميذات على الطريقة الكلية التحليلية التى تبدأ بقراءة الكلمة كوحدة وبصورة منفردة . ويبدأ بتقديم مجموعة صغيرة من الكلمات الثلاثية المشككة بحركة الفتحة . وفى البداية تتكون كل كلمة من حروف لا تتصل مع ما قبلها او بعدها من الحروف مثل ( زَرَعٌ ، دَرَسَ ) ، 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 ولا تكون 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 تعلمت جميع الحروف والحركات والعلامات واكتسبت القدرة على التعرف الآلى عليها، اذ لا يكتمل 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 الصغين الثانى والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة أصعب من التعرف على الكلمة فى السياق . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة . فقد وجدت ايرى وويلس (١٩٨٠) Ehri & Wilce أن تلاميذ الصف الأول الذين تدربوا على قراءة حروف المعانى والألوات 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 والألوات فى سياق الجملة . حيث ارتكب تلاميذ المجموعة الأولى أخطاء فى قراءة الكلمات فى القوائم أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية ، وبالتالي

تلقي 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 في رسم الكلمة أثناء محاولتهم نطقها ، بينما استفاد تلاميذ المجموعة الثانية من سياق الجملة في محاولة التعرف على الكلمات.

وقد يرجع السبب في صعوبة التعرف على الكلمة في السياق على تلميذات الصف الأول أن طريقة تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصف الأول المتبعة في الكتاب المقرر تعتمد أساساً على قراءة الكلمة منفردة وعلى قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين فقط ، ولابدأ التلميذات في 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 وبالتالي لم يتدربن على التعرف على الكلمة غير المألوفة في سياق الجملة . أما على مستوى الصفين الثاني والثالث ، فإن كتب القراءة المقررة على تلميذات الصفين الثاني والثالث مكونة أساساً من نصوص طويلة ، وكل نص يحتوى على كلمات لم تتدرب التلميذات على قراءتها من قبل ، لذا فإن التلميذات يعتمدن في التعرف على الكلمات غير المألوفة على السياق الدلالي والنحوي ، إضافة الى استخدام ما تعلمنه من قواعد التحليل الصوتي ( ربط الرمز المكتوب بنطقه ) - وهنا أشار رومهارت (١٩٧٦) Rumelhart الى أن القدرة على التعرف على الكلمات تعتمد على استخدام السمات المميزة للكلمات والقرائن الموجودة في السياق.

بالإضافة الى طريقة التدريس المتبعة ، إذ قد يرجع السبب في صعوبة التعرف على الكلمة في السياق على تلميذات الصف الأول ، وصعوبة التعرف على الكلمة كوحدة على تلميذات الصفين الثاني والثالث الى عدم كفاية تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة في كتابي الصفين الثاني والثالث ، والتعرف على الكلمة في السياق في كتاب الصف الأول . فقد تبين من دراسة الجرف (١٤١٢هـ) أن النسبة المئوية لعدد التدريبات التي خصصت لتدريب تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث على التعرف على الكلمة كوحدة قد بلغت ٥٪ ، ٩٪ ، ٢٪ على التوالي . أما مهارة التعرف على الكلمة في السياق ، فقد خصص لها كتاب الصف الأول ١٢٪ وكتاب الصف الثاني ٢٦٪ ، وكتاب الصف الثالث ٥١٪ من المجموع الكلي للتدريبات . وحيث أن الهدف الأساسي من تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات الى درجة من الاستقلالية والطلاقة والانتقان والسرعة في قراءة الكلمات المكتوبة فور رؤيتها ، لذا فإن تدريبات التعرف في كتابي الصف الثاني 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 سناً أكثر نجاحاً فى ذلك . ووجد بروس (١٩٦٤) أن التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمنى بين ٥-٧ سنوات وعمرهم العقلى بين ٥-٩ سنوات لا يستطيعون قراءة الكلمات بعد تجريبها 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 لى (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 لا يوجد 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 الذى له نطقان بنطقه ، التعرف على الحروف المحذوفة فى الكلمة ، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها ، ربط الفونيمة التى لها رسمان برسميها على التوالى .

وقد يرجع السبب في صعوبة مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والمهارات الدقيقة التابعة لها على تلميذات الصفوف الثلاثة عدم كفاية التدريب الذي تتلقاه التلميذات ، حيث ركز كتاب الصف الأول على ٦ مهارات دقيقة ، وركز كتاب الصف الثاني على ١٣ مهارة دقيقة ، وركز كتاب الصف الثالث على ٧ مهارات دقيقة . وتجاهلت التدريبات كثيراً من المهارات الدقيقة . ففي 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 في المواضع المختلفة ، التمييز بين الكلمات التي تختلف في رمز واحد وصوت واحد . وعلى مستوى الصف الثاني ، تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي المهارات الدقيقة التالية : التعرف على مواضع الوصل في الكلام المكتوب ، وربط الأصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة ( مثل الصوامت بعد ال الشمسية واللام بعد لام الجر ) . وعلى مستوى الصف الثالث ، تجاهلت التدريبات مايلي : التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة ولاتنطق ( مثل : الالف وسط كلمة " مائة " ، الالف آخر الفعل المنتهى بواو الجماعة ، الواو وسط كلمة " اولئك " ، الواو آخر كلمة " عمرو " ، الألف في آخر الاسم المنصوب المنون ، همزة الوصل في آخر الفعل الأمر من الفعل الثلاثي ، همزة الوصل في الاسماء مثل " امرأة " ، اسم ) . وتجاهلت التدريبات مهارة التعرف على الأصوات التي تنطق ولاتكتب ( مثل : همزة الوصل في البسملة ، همزة الوصل في " ابن " و" ابنة " اذا وقعت بين علمين ، الألف وسط كلمة " الله " ، " اله " ، الألف المحذوفة في اسم الاشارة " هذا " ، ألف التنوين في حالة النصب " كتاباً ، اللام في أسماء الموصول كما في " الذي " همزة الوصل في ال التعريف في كل اسم دخلت عليه لام الجر كما في " للولد " ، النون في كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بنون النسوة كما في " يتعاون " ، وفي كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بنون الوقاية " اعننى " ، وفي كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بـ " تا " مثل " آمناً " .

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

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

وتجدر الإشارة الى أن العديد من الدراسات قد اشارت الى اهمية مهارة ربط الرمز المكتوب بنطقه ( التحليل الصوتى ) . فقد قام هاميل وماك نات (١٩٨١) Hammil & McNutt بدراسة ومراجعة ٢٢٢ 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 ٠.٧١ .

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 . 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 .

ووجد (1991) Foorman, Novy & Liberman أن تدريب تلاميذ الصف الأول على ربط الرموز المكتوبة بأصواتها المنطوقة قد زاد من قدرتهم على القراءة والاملاء .

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 الكلية .

سابعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن القدرة على التحليل البنائى هى أصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاثة . وقد يعود السبب الى عدم التدريب على تلك المهارة ، إذ أن كتب القراءة المقررة على الصفين الأول والثانى ( الطبعة القديمة المستخدمة قبل عام ١٤١١ هـ ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة أية تدريبات وخصص لها كتاب الصف الثانى طبعة (١٤١١ هـ) ١٤٪ من المجموع الكلى لتدريبات التعرف .

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 . حيث قامت هانسن (١٩٦٦) Hansen

بتدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائي على التعرف على العلامات التي 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 في 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 جيسون وآخرون (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 ، فوجدنا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات فى التمييز البصرى فى سن السادسة والسابعة قد ازداد ادأؤهم فى القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لا يعانون من ضعف فى القدرة على التمييز البصرى .

أما بالنسبة لتساوى تلميذات الصنفين الثانى والثالث فى تلك المهارات ، فهذا يتفق أيضاً مع نتائج الدراسات الأخرى ، حيث قامت دورنج (١٩٧٦) Doehring باختبار مجموعة من التلاميذ فى الصف التمهيدي 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 . إذ أن المهارات الثلاث الأولى من المهارات التمهيديّة التى تتدرّب عليها

التلميذات قبل البدء فى تعلم مبادئ القراءة أو فى المراحل الأولى من تعلم مبادئ القراءة ، وتلميذات الصف الأول فى المرحلة الأولى من تعلم مبادئ القراءة ولم يكتسبن بعد الطلاقة والمرونة والسرعة والحدق 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 والتونين والمدة والهمزة والألف المحنوفة 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 اتقانهم للحروف المكتوبة ، والى قدرتهم على تمييز الأجزاء المتشابهة والمختلفة فى الكلمات ، وذلك بسبب الخبرة والتدريب على القراءة . اضافة الى اكتسابهم 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 ، لأنهم يتدربون على قراءة نصوص ثرية مكونة من جمل ويتدربون 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 يتدربون 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 ارتقن فى الصف الدراسى . أما مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها فتضم مجموعة كبيرة من المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف التى تكتب ولا تقرأ ، 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 حدقهن . وبالنسبة للقدرة على التحليل البنائى ، أى تجريد الكلمة المزيدة من حروف الزيادة فتدرب تلميذات

الصف الأول على قراءة كلمات مجردة في الغالب ولا يتدرين 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 نواحي القصور لدى هؤلاء التلميذات فى هذه المرحلة المبكرة . ويمكن أن تشجع المعلمة كل تلميذة على قراءة بعض الكتب الاضافية المبسطة الخاصة بالأطفال كتحصص 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 وياقى المهارات وبين كل مهارة من مهارات التعرف والقدرة العامة على التعرف . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأخرى . 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 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 دراسة حول 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) Goins وأولسون (١٩٦٨) Olson ومونرو Monroe علاقة قوية بين التحصيل القرائى العام ودرجة التلميذ الكلية فى الادراك البصرى . وأظهرت نتائج دراسات فوكس وروث ، وكالفي ، ويرادلى وبريانت ، وهلفجوت

ولبيرمان وشانكويلروفيشر 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 ، وإذا كانت التلميذات يتدرين 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 بون 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 بريما سعد (١٩٩٢) . تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .  
الرياض : جامعة الملك سعود ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ( دراسة مقبولة للنشر )  
حتاملة ، ابراهيم وجرادات ، ضرار والعمري ، خالد (١٩٨٦م) . تحليل وتقويم اخطاء القراءة والاستيعاب  
لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن . المجلة التربوية ، المجلد ٢ ، العدد ١٠ ص ٧٧-١٠١ .  
السعيد ، عبد العزيز محمد وأخرون (١٩٧٨) . بحث مشكلة تردى القراءة والكتابة في الصف الاول الابتدائي  
الرياض .  
\_\_\_\_\_ (١٩٨١م) . دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني في بعض المدارس الابتدائية بمدينة  
الرياض . الرياض : وزارة المعارف .  
سلطان ، حنان عيسى (١٩٨٥) . قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة :  
دراسة ميدانية . دراسات تربوية : مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود ، المجلد ٢ ص ١٠٢-١٤٥  
الصمادي ، عقلة محمود والريضى ، سليم (١٩٨٨) . التباين اللغوي في القراءة الشفوية لدى طلبة السادس  
الابتدائي والثالث لاعدادى والثانى الثانوى في مدارس مدينة اريد في الأردن . المجلة التربوية ، المجلد ٥ ،  
العدد ١٧ ص ٩٩-١١٧  
لطفى ، محمد قدرى (١٩٥٧) . التأخر في القراءة : تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية : بحث تجريبي  
القاهرة : مكتبة مصر بالفجالة .  
الملا ، بدرية سعيد (١٩٨٧) . التأخر في القراءة الجهرية : تشخيصه وعلاجه . الرياض : دار عالم الكتب  
للتنشر 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 developmental 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 Research 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) . Categorizing sounds and learning to read-a causal connection *Nature*. 301, 419-421.
- Bruse, D. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British 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) *Collecting 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 unfamiliar-in-print words. *Reading Improvement*. 22, 132-137.

- Doehring, D. (1976). Acquisition of rapid responses. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 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 grades 1.2 & 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 Educational Psychology*. 83. 456-469.
- Foorman, B.R. and Liberman, D. (1989). Visual 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-like forms. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. 55, 897-906.
- Goins, J. (1958). *Visual perceptual abilities and early reading progress*. University of Chicago Press: Chicago.
- Goodman, K. (1965). A linguistic study 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*, 19, 505-511.
- Hartlage, L. C., Lucas, D. G. & Main, W.H. (1972). Comparison of three approaches to teaching reading skill. *Perceptual and Motor Skills*, 34, 231-232.
- Helfgott, J. A. (1976). Phonemic segmentation and blending skill of kindergarten children: implications for beginning reading

- acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 157-196.
- Hillerich, R. L. (1977). *Reading fundamentals for preschool and primary children*. 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. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. *Reading Research 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.
- Laberge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lee, W. (1957). *Spelling irregularities 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 Health, Education & Welfare.
- Lewkowics, N. & Low, L. (1979). Effects of visual aids and word structure on phonemic segmentation. *Contemporary Educational Psychology*, 4 238- 252.
- Lieberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading

- acquisition. *Bulletin of the Orton Society*. 23, 65-77.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D. (1958). phonology and the problem of learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30. 179-196.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, 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., Shankweiler, 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 developmental dyslexia. *Cortex*. 7. 127-142.
- Lien, A. J. (1976). *Measurement and evaluation of learning*. (3rd ed.). Wm.C. Brown Company Publishers: Dubuque, Iowa.
- 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 Research 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). Training 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., Cagy, 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 silent reading of 15206 sixth grade pupils in 648 schools in Indiana. *Bulletin of the School of Education, Indiana University*. 21.6.
- Stanovich, K. (1986). 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 Educational Psychology*, 77, 4., 417-427.
- Tunmer, E, Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research 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: A program 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.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. 399-416. San Diego: 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. 12-10.
- 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 تبدأن 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



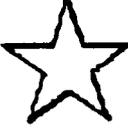
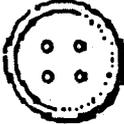
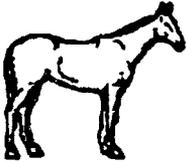
مثال ٤



٠١



٠٢

		 .2
		 .3
		 .4
		 .5
		 .6
		 .7
		 .8
		 .9

## اختبار التمييز البصري

انظري الى الحرف او 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 : ي      ت      ث      (ي)      ب  
 مثال ٣ : اقدم      اقزام      اقزام      اقزام      (اقدام)

- |              |          |          |          |          |
|--------------|----------|----------|----------|----------|
| ١. ك         | ل        | ن        | ل        | ك        |
| ٢. س         | س        | ش        | ش        | ش        |
| ٣. ح         | ج        | ح        | خ        | خ        |
| ٤. ع         | غ        | ه        | ع        | ع        |
| ٥. ف         | ف        | ف        | ف        | ف        |
| ٦. شد        | شد       | شد       | سد       | سد       |
| ٧. مد        | مد       | مد       | مد       | مد       |
| ٨. ب         | ب        | ب        | ب        | ب        |
| ٩. ض         | ض        | ض        | ض        | ض        |
| ١٠. ع        | ع        | ع        | ع        | ع        |
| ١١. ك        | ك        | ك        | ك        | ك        |
| ١٢. من       | من       | من       | من       | من       |
| ١٣. ث        | ث        | ث        | ث        | ث        |
| ١٤. ط        | ط        | ط        | ط        | ط        |
| ١٥. هـ       | هـ       | هـ       | هـ       | هـ       |
| ١٦. إلى      | إلى      | إلى      | إلى      | إلى      |
| ١٧. الأنية   | الأنية   | الأنية   | الأنية   | لأن      |
| ١٨. ندى      | ندى      | ندى      | ندى      | ندى      |
| ١٩. عطش      | عطش      | عطش      | عطش      | عطش      |
| ٢٠. صغيرة    | صغيرة    | صغيرة    | صغيرة    | صغيرة    |
| ٢١. أخلاق    | أخلاق    | أخلاق    | أخلاق    | أخلاق    |
| ٢٢. وللعبادة | وللعبادة | وللعبادة | وللعبادة | وللعبادة |
| ٢٣. أظللتنني | أظللتنني | أظللتنني | أظللتنني | أظللتنني |
| ٢٤. يضحكون   | يضحكون   | يضحكون   | يضحكون   | يضحكون   |
| ٢٥. إستطلاع  | إستطلاع  | إستطلاع  | إستطلاع  | إستطلاع  |

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 (ف) ل ن



مثال ٣ : (ن) ت ب ي



مثال ٤ : ف (ف) ف ف



١. ذ ز د ظ



٢. ك ن ق ق



٣. ظ ذ ض د



٤. ث ذ ت س



٥. ث ش س



٦. ع ح ع ع



٧. ع ح ع ع



٨. ي ي ي ي



٩. ع ع ع ع



١٠. ه ه ه ه



١١. ي ي ي ي



١٢. ك ك ك ك



١٣. في في في في



١٤. ط ط ط ط



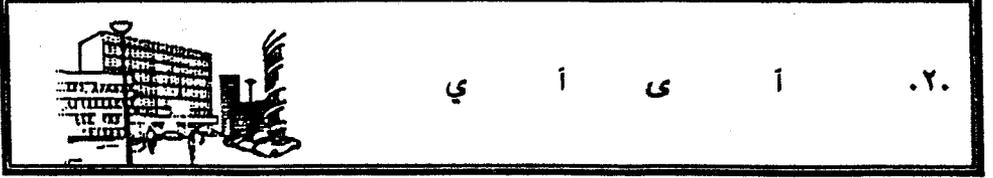
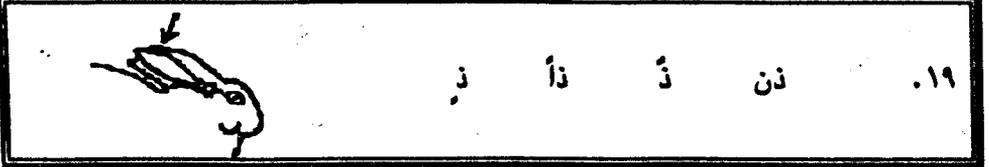
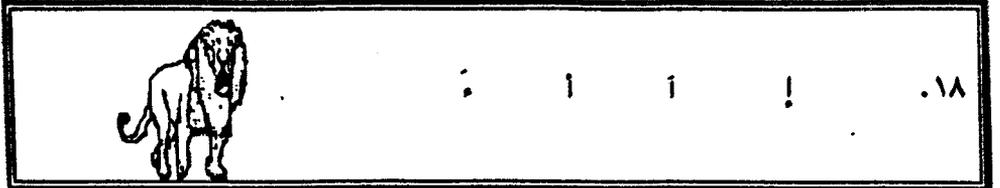
١٥. م م م م



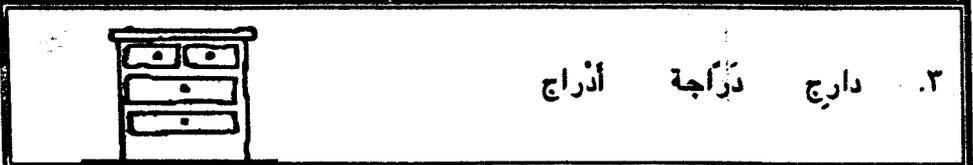
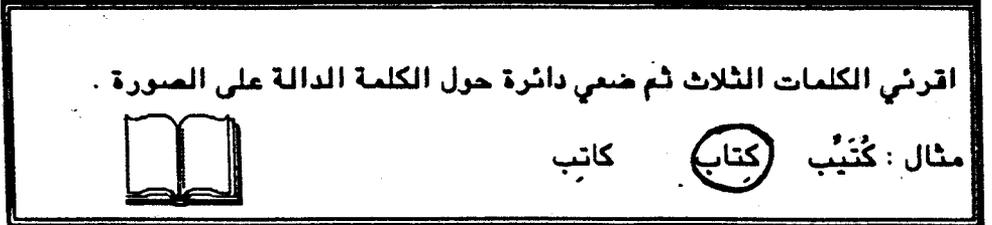
١٦. ر ر ر ر



١٧. ا ا ا ا



### اختبار تعرف الكلمة منفردة





٥. حَمَام حَمَام حَمَم



٦. فُسَال فُسَل فُسَيْل



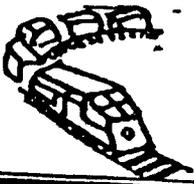
٧. مِرَاءة مِرَاءة مِرَاءة



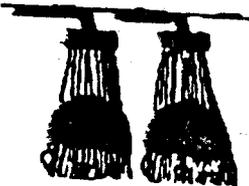
٨. مِكْوَاة مَكْوِي مَكْوِي



٩. فَأْرَان فَأْرَان فَأْرَان



١٠. قَطْرَات قِطَارَات قِطْرَاتَان



١١. يَسْتَحْمُون يَسْتَحْمِين يَسْتَحْمَان



١٢. قِمَّةُ جِبَال قِمَّةُ لِبَجْبَل قِمَّةُ الْجِبَل



١٣. نَبِينَا وَغَزَالُنَا نَشْبُ وَغَزَالُ نَشْبَانُ وَغَزَالَانُ



١٤. شَطَطُ النَّهَارِ شَاطِئُ النَّهْرِ شَطَطُ الْأَنْهَارِ



١٥. رَكِيبٌ وَكَدَانُ الْحِمَاةِ  
رَكِيبَةُ الْوَلَدِ حَصَانَا  
يَرْكَبُ وَالْأُحْصَانَةُ

### اختبار تعرف الكلمة في السياق

اقرني كل جملة والكلمات الثلاث التي امامها ثم ضعي دائرة حول الكلمة المناسبة للفراغ.  
مثال : لَعِبَ مُحَمَّدٌ — كَبِيرُ (بالكرة) كَلْبُ

- |   |                 |                |                 |
|---|-----------------|----------------|-----------------|
| ١. يطيرُ العُصْفُورُ فَوْقَ —             | دخول            | تَعَبَ         | الشَّجَرَةَ     |
| ٢. الجَبَلُ —                             | يَصِيحُ         | عَالٍ          | الْبَيْفِ       |
| ٣. اشْتَرَى طَلَالَ —                     | سَرِيعٌ         | يَكْتُوبُ      | فَاكِهِةَ       |
| ٤. — إِيَادٌ مُسْرَعًا                    | نَجَّحَ         | ذَهَبَ         | أَغْلَقَ        |
| ٥. فَتَحَتْ أَرْوَى —                     | الْحِذَاءِ      | الصَّخْرَاءِ   | النَّافِذَةِ    |
| ٦. قَسَمَ الْمُحْسِنُ أَمْوَالَهُ عَلَى — | الْحَيَوَانَاتِ | السِّيَّارَاتِ | الْمُحْتَاجِينَ |
| ٧. يَحْرَثُ الْفَلَّاحُ الْأَرْضَ —       | بِالْمِحْرَاتِ  | بِالْبَقَرَةِ  | بِالْفَأْسِ     |
| ٨. لَا طَعَامَ عِنْدَهُمْ وَلَا —         | غَابَةَ         | مَأْوَى        | حَيَاةَ         |
| ٩. فِي جِسْمِ الْإِنْسَانِ — دَقِيقَةٌ    | أَلَاتٌ         | أَدْوَاتٌ      | أَجْهَزَةٌ      |
| ١٠. يَسْتَحَقُّ الْمُجْتَهِدُ — عَظِيمَةً | مُكَافَأَةً     | مُكَافَأَتَهُ  | مُكَافَأَةً     |

## اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها

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

- مثال ١: هدأ هدى هديه  
 مثال ٢: أعطيك الكيس أعطى الكيس أعطى كيس  
 مثال ٣: وضعت باقة تمام

١. أمن	أمن	أمن
٢. طالت	تلت	طلت
٣. بضاعة	بدعة	بضعة
٤. أثر	أثر	أثار
٥. فرق	فرق	فارق
٦. زار	زائر	زئير
٧. يسرا	يسرة	يسرى
٨. ملا	ملء	ملاء
٩. للاعب	لي لعب	للعب
١٠. يأخذ	يؤخذ	يؤخذ
١١. يحيى	يحيى	يحبأ
١٢. فسأل	فأسأل	فسئل
١٣. أذن	أذى	أذان
١٤. جزأه	جزأه	جزأه
١٥. كغفراشة	كل فراشة	كالغراشة
١٦. برجوع	بي رجوع	بالرجوع
١٧. لا أستمر	لاستمر	لست مر
١٨. الليمون	اليمون	للليمون
١٩. استأصل	استنصل	استؤصل
٢٠. بل إرواء	بلا إرواء	بالإرواء
٢١. جاء حمد	جاء أحمد	جاء أحمد
٢٢. وراء رجل	وراء الرجل	وراء رجال
٢٣. نصب السلم	نصبوا سلم	نصبوا السلم
٢٤. مسافة طويلة	مسافتان طويلة	مسافات طويلة
٢٥. قطعان من الحلوى	قطعة من حلوى	قطعاً من الحلوى

التي	البيت	الولد	٢٦.
الجرة	الذين	القلم	٢٧.
نسيج	النساء	يبني	٢٨.
الحائط	الثعلب	الربيع	٢٩.
عمرو	عمرا	عمروا	٣٠.
يَلْجَأُ	نامي	أَيَمَنُ	٣١.
أَخْذًا	لَعَبُوا	يَعِيشَا	٣٢.
سَلِمَى	أَذْفَعُ	يُلَاحِظُ	٣٣.
هَكَذَا	هِنَا	هَذَا	٣٤.
عَمَى	عَمَا	عَمَى	٣٥.

### اختبار التحليل البنائي

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

مثال ١: شربتُ شربتُ شربتُ  
 ولدتُ ولدتُ ولدتُ  
 الولدُ الولدُ الولدُ

مَنكُ	مَنها	مِنهُ	١.
فِيكُنُ	فِينَا	فِيكُمْ	٢.
سَأَجْلِسُ	لِيَجْلِسَ	أَجَلَسْتُ	٣.
فَلَنَسْمَعَنَّكُمَا	سَمِعْنَاهُمْ	سَمِعْتُكَ	٤.
صَافِيَتَانِ	صَافِيَاتٍ	صَافِيَةٌ	٥.
كَتَبْتُمْ	كَتَبْنَا	سَيَكْتُبُ	٦.
وَالطَّائِرَاتِ	لِلطَّائِرَتَيْنِ	الطَّائِرَةُ	٧.
الكَبِيرِ	كَبِيرَةٌ	كَبِيرَاتٍ	٨.
زَرَعُوهُ	فَلْيَزْرَعْ	زَرَعُوا	٩.
قَلَمَهَا	القَلَمِ	قَلَمِي	١٠.