اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية:

اختبار قراءة تشخيصي للصف الاول والثاني والثالث الابتدائي

د .ريما سعد الجرف
استاذ مساعد ،
معهد اللغات والترجمة،
جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

المكتبة الالكترونية

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة
www.gulfkids.com

مقدمة

ان تنمية القدرة لدى كل تلميذة على القراءة هي مهمة المدرسة الابتدائية الاولى · حيث يبدأ تعريف التلميذات بنظام الكتابة العربية في الصف الاول الابتدائي، ويستمر اكتساب التلميذات لمهارات التعرف على الرموز المكتوبة في الصفين الثاني والثالث ، حيث يكتسبن القدرة على ادراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والاصوات المنطوقة ، اي 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 يكن قد اكتسبن القدرة على التهجئة الصحيحة للكلمات. وفي هذا الصدد ، ذكرت كوهين وشوارتز (Cohen & Schwartz 1975) أن القدرة على تهجئة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها ان تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة ، وسوف تؤدي بالتالي الى اكتساب التلميذات لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة · كما ان القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية لها اهميتها في نمو التلميذات في مهارات القراءة الاخرى واعتماد نجاحهن اللاحق في المدرسة وفي المواد الدراسية عليها ·

وحيث ان المهارات القرائية عبارة عن سلسلة من المهارات مرتبطة ببعضها البعض ، اي ينبغي ان تتعلم التلميذات احدى المهارات ويتقنها قبل ان ينتقلن الى تعلم مهارة جديدة ، لذا فإن عملية تحديد المهارات التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها اثناء عملية التعلم من الاهمية بمكان ، حتى يمكن معالجة نواحي الضعف والقصور منذ البداية·

الحاجة الى الدراسة

على الرغم من اهمية تنمية قدرة تلميذات الصف الاول والثاني والثالث على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية ، الا انه لا توجد دراسة علمية منشورة حول الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث الاولى في المملكة في عملية التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض· اضافة الى إن معلمات الصفوف الثلاث الاولى يعتمدن في تقويم اداء التلميذات في القراءة على اختبارات من اعدادهن تهدف الى ترفيع التلميذات الى الصف التالي، وليس تحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات اثناء الدراسة · وتكون تلك الاختبارات احياناً غير محددة الهدف ، وتركز احياناً اخرى على بعض المهارات القرائية وتهمل البعض الاخر· لذا فإن المعلمات الصفوف الاولى بحاجة الى دراسة تحدد لهن مهارات التعرف التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها نتيجة لاستخدام كتب قراءة معينة وطرق معينة في التدريس·

اهمية الدراسة

تكمن اهمية هذه الدراسة في انها تزود المعلمات باختبار شامل يقيس جميع مهارات التعرف التي يتوقع من التلميذات ان يكتسبنها في الصفوف الثلاث الاولى من المرحلة الابتدائية، كما ان نتائج تطبيق هذا الاختبارسوف تقدم تقويماً شاملاً لمدى نمو تلميذات الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي في مهارات التعرف الرئيسة والدقيقة ، وتحدد لهن المهارات التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها ، وتعرفهن بالصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في عملية التعرف حتى يركزن عليها في التدريس·

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تحليل اخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الاول الثاني والثالث الابتدائي لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في التمييز بين الاصوات المسموعة ، والتمييز البصري بين الرموز المكتوبة ، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً ام كلمة ام جملة بنطقها ، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة (اي التعرف على رسم الكلمة ونطقها ومعناها) ، والقدرة على التعرف على الكلمة

المكتوبة في سياق الجملة ، والقدرة على التحليل البنائي للكلمة المركبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض.

اسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة ان تجيب على الاسئلة التالية:

1. ما الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة وفي المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة من مهارات التعرف؟
2. ما مستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف ؟ بعبارة اخرى ، أي مهارات الاستعداد والتعرف اكثر صعوبة على تلميذات كل صف؟
3. هناك اختلاف بين متوسط اخطاء تلميذات الصفوف الثلاث في مهارات الاستعداد التعرف المختلفة؟ وهل تزداد قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ويزداد اتقانهن لكل مهارة من مهارات التعرف من الصف الاول الى الصف الثاني الى الصف الثالث؟ اي هل تقل الصعوبات التي تواجهها التلميذات كلما ارتقين في الصف الدراسي؟
4. 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.
5. هل هناك علاقة بين اخطاء تلميذات كل صف في احدى المهارات واخطائهن في المهارات الاخرى ومجموع الاخطاء في الاختبار ككل؟

فروض الدراسة

تحاول هذه الدراسة ان تتحقق من صحة الفروض التالية:

1. **عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اخطاء تلميذات الصف الاول والثاني والثالث في التعرف بشكل عام ومتوسط اخطاء الصفوف الثلاث في كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف.**
2. **ليس هناك علاقة بين مجموع اخطاء تلميذات كل صف في احدى المهارات ومجموع اخطائهن في كل مهارة من المهارات الباقية. وليس هناك علاقة بين مجموع اخطاء تلميذات كل صف في التعرف بشكل عام ومجموع اخطاء التلميذات في كل مهارة من المهارات الفرعية.**

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل اخطاء تلميذات الصف الاول 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 او القراءة الجهرية او السرعة في القراءة·

استخدمت هذة الدراسة اختباراً واحداً للصفوف الثلاث تغطي مفرداته عدة مستويات تبدأ بمهارات الاستعداد للقراءة وتنتهي بالمستويات العليا من مهارات التعرف ، دون تكرار للمهارات او المفردات ، لأن استخدام اختبار منفصل لكل صف سوف يؤدي الى تكرار قياس بعض المهارات في الاختبارات الثلاثة ، وذلك لصعوبة تحديد مهارات التعرف الدقيقة التي ينبغي ان تدرس في كل صف من الصفوف الثلاث الاولى بسبب اعادة تدريب التلميذات على المهارات التي درسنها في الصف السابق (كما تبين من تحليل تدريبات في كتب القراءة المقررة على التلميذات في المملكة · (علاوة على ان الصفوف الثلاث تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هي مرحلة تعلم مبادىء القراءة واكتساب مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الاساسية·

الدراسات السابقة

الدراسات العربية السابقة

باستعراض الدراسات العربية التي عثرت عليها الباحثة والمتوفرة في مراكز المعلومات والابحاث في المملكة والتي تدور حول تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، تبين ان الدراسات التي ركزت على دراسة التأخر القرائي او 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 (1891م) ، التي اجراها على 031 تلميذ في الصف الثاني الابتدائي بمدينة الرياض · حيث استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع كل تلميذ وسبع بطاقات تحتوى كل منها على كلمتين اختيرتا من الكتاب المقرر· واشارت نتائج الدراسة الى ان 01%

من تلاميذ الصف الثاني لا يقرأون مطلقاً ، 10% قرأوا بضع كلمات ، 71% لا يميزون الحروف ، 3% لم يكتبوا شيئا، 32% كتبوا بضع كلمات، 01% يجيدون القراءة وضعاف في الكتابة ، و5% يستطيعون الكتابة ولا يستطيعون القراءة

ومن الدراسات التي ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة في التأخر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة السعيد وآخرين (8791) حيث هدفت تلك الدراسة الى تحديد العوامل المؤثرة في مشكلة تردي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الاول في مدينة الرياض وذلك باستفتاء آراء مدراء ووكلاء هذه المدارس والاطلاع على السجلات المدرسية ومشاهدة التلاميذ اثناء دروس القراءة واجراء مقابلات مع 32 مدرساً و69 تلميذاً · وبينت نتائج الدراسة ان للعوامل النفسية و الجسمية والصحية والبيئة المنزلية والغياب التكرراثر في تأخرالتلاميذ في القراءة والكتابة ·

وهناك دراسات قديمة ركزت على تصميم اختبارات لمساعدة المعلمين في تشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ منها دراسة لطفي (9591) · حيث قام ببناء 21 اختباراً تشخيصياً لقياس السرعة وفهم المقروء والقدرات الاساسية في القراءة الصامتة ولتشخيص عيوب القراءة الجهرية وقام بتجريب تلك الاختبارات على مجموعة من التلاميذ ·

اما معظم الدراسات التي تدور حول تحليل اخطاء القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد ركزت على اخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية مثل دراسة الصمادي والربضي (8891) ، الملا (7891)، وحتاملة وجرادات والعمري (6891). وركزت بحوث اخرى على دراسة قدرة التلميذات على القراءة الصامتة والسرعة وفهم المقروء مثل دراسة سلطان (5891).

الدراسات الاجنبية السابقة

قامت الباحثة باجراء استقصاء للمعلومات عن طر يق الكمبيوتر والبحث في قاعدة معلومات ERICاضافة الى الاطلاع على مجموعة كبيرة من الكتب التي تدور حول التأخر القرائي وتشخيص صعوبات القراءة ، فتبين ان الدراسات التي تدور حول تحليل اخطاء تلاميذ الصفوف الاولى في جميع مهارات التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختباريقيس جميع مهارات التعرف قليلة جداً ، على الرغم من ان الاختبارات التي تستخدم في تشخيص صعوبات

التعرف المختلفة وفي تشخيص التأخر القرائي كثيرة جداً ، وعلى الرغم من ان الدراسات التي تدور حول الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الذكاء المتوسط في القراءة يعود تاريخها الى عام 6981م · وتجدر الاشارة الى ان هناك دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التي تؤثرفي القراءة والفهم مثل دراسة سميث وآخرين (3791) وسميث (1791)Smith ، وعلى مشكلات محددة في التأخر القرائي او العسر القرائي مثل دراسة فيرنون (7591) و(9691) Vernon، اضافة الى التقارير الرسمية التي خصصت بالكامل او خصص فيها فصل للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة · كما اجريت دراسات عديدة لقياس تحصيل التلاميذ في القراءة او لمقارنة مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة في فترتين متباعدتين على مستوى المنطقة التعليمية او الولاية يعود تاريخ بعضها الى الثلاثينات والاربعينات ولا زالت تجرى حتى وقت قريب ، على سبيل المثال لا الحصر دراسة سميث وايتون (5491) ، ويتي وكومر (1591) Witty & Coomer ، وروجرز (6491) Rogers وتقرير منطقة لوس انجلوس التعليمية (1791) ، (2791) وتقرير فلوريدا (2791) ، ودراسة فينتش وجيلينواتر (9491) Finch & Gillenwater ، وميلر ولانتون (6591) Miller & Lanton ، فار وفاي ونجلي (8791)Far, Fay & Negley ، فار وتوينمان ورولز (4791) Far, Tuinman & Rowls وغيرها·

ومن الدراسات المستفيضة التي هدفت الى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية (علماً بأن تلك الدراسات لم تركز على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل خاص ومركز ومفصل ، (دراسة مالمكويست (8591 (Malmquistعلى 9111 تلميذ في الصف الاول وحتى الرابع الابتدائي في السويد · حيث قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الاختبارات لقياس السرعة والدقة في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء والتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الفقرة والادراك البصري والاملاء · وقامت بمقارنة اداء التلاميذ الضعاف والمتوسطين والمتفوقين في القراءة ودراسة العلاقة بين التأخر القرائي والمشكلات الانفعالية ومشكلات الشخصية والعوامل الاسرية والمدرسية والذكاء ضعف السمع والبصر وغير ذلك ·

وفي اسكتلندا ، ترأست كلارك (0791) و (Clark 9791 (فريق بحث قام بدراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على 4451 تلميذ في الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي لتحديد التلاميذ المتأخرين قرائياً، وابتدأت الدراسة عندما كان التلاميذ في سن السابعة بعد ان اكملوا عامين من الدراسة ، حيث طبق عليهم في العام الاول من الدراسة مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في التعرف على الرموز المكتوبة والاستماع · واستخدم العمر التحصيلي في عرض نتائج الدراسة· واظهرت نتائج الدراسة ان 632 تلميذ (51،3%) لا يستطيعون القراءة على الاطلاق· وفي العام الثاني من الدراسة اي في نهاية الصف الثالث ، اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف في القراءة والاملاء · وتبين ان نصفهم لا يزال بدون مهارات كافية في القراءة · وفي العام الثالث طبق على التلاميذ المتأخرين مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في تمييز المسموع والتمييز البصري والتحليل الصوتي والتعرف على الكلمة منفردة والتمييز والاتجاه البصري وتمييز الحرف الاول والحرف الاخير في الكلمة واختبار في القراءة الجهرية · واظهرت النتائج ان التلاميذ المتأخرين لا يزالون يواجهون صعوبات كبيرة في المهارات المذكورة سابقا· واحيل 111 تلميذ منهم الى اخصائي في علم النفس التربوي لدراسة حالة التأخر القرائي لديهم·

اما الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة التي تدورحول دراسة التعرف على الرموز المكتوبة لدى التلاميذ في الصف التمهيدي وحتى الثالث الابتدائي فقد ركزت على تحليل اخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية ، المقارنة بين اداء التلاميذ المتأخرين في القراءة والتلاميذ العاديين او المتفوقين في احدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الاصوات المسموعة ، او دراسة العلاقة بين احدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الاصوات المسموعة وتعلم القراءة ، او المقارنة بين اكتساب التلاميذ لاحدى المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف باستخدام طريقتين مختلفتين في التدريس ·

ومن الدراسات الحديثة التي هدفت الى التعرف على نسبة تلاميذ الصف الاول الذين يستطيعون استخدام السياق والصوت الاول في الكلمة للتعرف على الكلمات غير المألوفة دراسةا كنينجهام (5891 · Cunningham (حيث وجدت ان 35% من التلاميذ استطاعوا ان يزاوجوا بين 38% فأكثر من الجمل والصور المناسبة لها ، واستطاع 61% من التلاميذ ربط 71% او اقل من الكلمات والصور التي تمثلها، ولم يستطع 9%من التلاميذ ربط

الجمل بالصور المناسبة. واستنتجت الباحثة ان كثيراً من تلاميذ الصف الاول يستطيعون استخدام الصامت الاول والقرائن السياقية للتعرف على الكلمات غير المألوفة.

بالنسبة للتمييز البصري ، فقد وجدت جبسون وآخرون (Gibson et al 2691) ان عدد الاخطاء في التمييز البصري بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبر التلاميذ في السن . ولم يجد روبلي وآش وباكلاند (Rupley, Ashe & Buckland 9791) علاقة بين التمييز البصري والتعرف على الحروف والكلمات المكتوبة، ووجدوا ان اخطاء تلاميذ الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي في جميع مستويات (مهارات) التمييز البصري بين الجرافيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ في الصف الدراسي. وقامت فيجان وميري واتر (Feagans & Merriwether(0991 بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية فوجدتا ان التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات في التمييز البصري في سن السادسة والسابعة قد ازداد اداؤهم في القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لا يعانون من ضعف في القدرة على التمييز البصري.

بالنسبة لربط الحرف المكتوب بنطقه فقد اشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والاول والثاني مثل دوريل وميرفي (Durrell & 3691) وكولمان (Coleman 0791) وليبرمان وشانكوايلر واورلاندو وهاريس وبيرتي (Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, 0791 and Berti) وويليامز ونافل (Williams & Knafle 7791) ان التلاميذ يواجهون صعوبة اكبر في تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون في قراءة الحركات بصورة اكبر .

بالنسبة للتعرف على الكلمة المكتوبة منفردة وفي السياق فقد وجد جودمان (1965) Goodman ان قدرة الصفين الاول والثالث على التعرف على الكلمات المكتوبة اثناء قراءة الكلمات في سياق الجملة كانت اعلى من قدرتهم على قراءة الكلمات منفردة بدون

سياق· واشارت دراسة أليجتون (Allington7791 (الى ان التلاميذ الضعاف اكثر قدرة على التعرف على الكلمات في السياق منهم على التعرف على الكلمات منفردة بدون سياق· واضاف بيميلر (Biemiller 0791 (ان التلاميذ الضعاف في القراءة غير قادرين على احراز اي تقدم بسبب اعتمادهم على النص للتعرف على الكلمات بدلاً من استخدام القرائن المتعلقة بالرسم المكتوب ·

وفي دراسة اجرتها جول (Juel (0891 قام تلاميذ ضعاف ومتوسطين ومتفوقين في القراءة في الصف الثاني والثالث بقراءة كلمات تختلف في درجة صعوبة التعرف علىها، وفي مدى شيوعها، وعدد المقاطع المكونة منها · وقاموا بقراءة مجموعة من الكلمات منفردة (بدون سياق) ومجموعة اخرى في سياق ضعيف ومجموعة ثالثة في سياق جيد · فوجدت الباحثة ان اخطاء التلاميذ في الكلمات الاقل شيوعاً والاكثر صعوبة من حيث التعرف عليها اكثر بغض النظر عن نوع السياق· وان اخطاء التلاميذ في الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطع الواحد كانت اكثر من اخطائهم في الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطعين · كما اظهرت نتائج الدراسة تفوق التلاميذ المتفوقين في القراءة في التعرف على الكلمات القليلة الشيوع اما بسبب حصيلتهم الجيدة من الكلمات التي يستطيعون التعرف عليها كوحدة او لأن قدرتهم في التعرف على الرموز المكتوبة افضل· ووجدت ان التلاميذ الضعاف يعانون من عدم القدرة على التعرف على الكلمات منفردة ، كما انهم غير قادرين على الاستفادة من القرائن الموجودة في السياق الضعيف في التعرف على الكلمات الصعبة · ووجدت ان التلاميذ من جميع المستويات يستخدمون السياق في التعرف على الكلمات الصعبة ولكن كلما ازدادت قدرة التلاميذ في القراءة فانهم لا يستخدمون السياق في التعرف الا عندما تكون القرائن الموجودة في رسم الكلمة ضئيلة جداً ولا يستخدمون السياق الا في التعرف على الكلمات ذات الشيوع المنخفض والكلمات الصعبة التهجئة ، اما التلاميذ الضعاف فيستخدمون السياق للتعرف على جميع انواع الكلمات ، ويستخدم التلاميذ المتوسطون السياق للتعرف على جميع انواع الكلمات ولكن بدرجة اقل من التلاميذ الضعاف· واشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق في القدرة على التعرف على الكلمات منفردة والتعرف على الكلمات في السياق بين التلاميذ المتوسطين والتلاميذ الضعاف ·

الإطار النظري

1. مراحل تنمية مهارات القراءة

قامت شول (Chall 3891 (بتحديد ست مراحل لتعليم المهارات القرائية للتلاميذ ابتداء من المرحلة التمهيدية التي تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية ·وسنعرض هنا المراحل الاربعة الاولى فقط ، لأنها تغطي صفوف المرحلة الابتدائية·

101مرحلة الاستعداد للقراءة (المرحلة التمهيدية (

وتمتد من لحظة الميلاد حتى سن السادسة اي مرحلة الروضة والصف التمهيدي ، وتشمل ما يتعلمه الطفل في المنزل من الاسرة ومن وسائل الاعلام كالتلفزيون· حيث يكوّن الطفل فكرة عن الحروف الهجائية والكلمات والكتب· وفيها تنمو حصيلته من المفردات والتراكيب ·

102مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة

وتمتد من سن السادسة حتى السابعة اي تشمل الصفين الاول والثاني الابتدائي · حيث يتعلم الطفل الحروف الهجائية ، ويربط كل حرف بما يقابله من اجزاء الكلمة المنطوقة · ويتكوّن لدى الطفل مفهوم القراءة فيعرف فيم تستخدم الحروف ، ويدرك ان كلمة "بنت" مثلاً تختلف عن كلمة "بيت" وكلمة " نبت" · وفي نهاية هذه المرحلة ، يبدأ الطفل في تكوين فكرة عن قواعد التهجئة ·

103مرحلة التثبيت والطلاقة

وتشمل الصفين الثاني والثالث الابتدائي · حيث يتم تثبيت ما تعلمه التلميذ في المرحلة السابقة عن طريق قراءة كل ما هو مألوف ومعروف · ويستخدم التلاميذ قدرتهم على التهجئة مع التكرار الموجود في اللغة وفي القصص التي يقرؤونها وقدرتهم على استخدام السياق لزيادة الطلاقة والسرعة في القراءة·

104مرحلة القراءة لتعلم الجديد

وتشمل الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثاني المتوسط · وهذه المرحلة تتفق مع المفهوم التقليدي الذي يقول بأن الصفوف الثلاث الاولى من المرحلة الابتدائية هي مرحلة تعلم القراءة، اما الصفوف الثلاث الاخيرة من المرحلة الابتدائية فهي بداية مرحلة القراءة من اجل التعلم ·

حيث يتحتم على التلميذ ان يستخدم معلوماته وخبراته اثناء عملية القراءة ، ويقرأ حتى يحصل على الحقائق والمفاهيم وكيفية صنع الاشياء· ويمارس التلاميذ في هذه المرحلة القراءة الصامتة بدلاً من القراءة الجهرية ويجيبون على اسئلة شفهية او تحريرية تقيس مدى فهمهم للنص الذي قرؤوه · ويتدربون على عدة انواع من اسئلة الفهم· كما يتدربون على القراءة السريعة · ويعتمد تدريب التلاميذ على المهارات القرائية في هذه المرحلة على كتاب مقرر في القراءة يحتوي على عدد من النصوص النثرية ·

20 **مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية (**

هي المهارات التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية او في بداية الصف الاول لتهيئة التلميذ للبدء في تعلم القراءة ولمساعدته على الاستمرار في عملية تعلم القراءة بنجاح · وتكون انشطة وتدريبات الاعداد للقراءة مشابهة لأنشطة وتدريبات البدء في عملية القراءة · هذا وقد حدد عدد من المتخصصين مهارات الاستعداد للقراءة منهم: بيرمايستر (Burmeister، 3891) ديركن (Durkin ، 3891) دافي وشيرمان (Duffy & Sherman ، 7791) فلود ولاب (Flood & Lapp ، 1891) كالوجر وكولسون (Kaluger & Kolson (8791، هيلريك (Hillerich(7791، اندرسون ولاب (Anderson & Lapp (9791 كما يلي:

201مهارة تمييز المسموع

وهي القدرة على التمييز الشفهي والسماعي بين كلمة واخرى وصوت وآخر ، حتى يكتسب التلميذ القدرة على التعلم عن طريق السمع ، وحتى ينجح في عملية التحليل الصوتي لاحقاً· ويتكون تمييز المسموع من التعرف الشفهي على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وغالباً ما يتم تدريسها عن طريق مقابلة الحروف والاصوات ومجموعة من الفونيمات والكلمات ·

202مهارة التمييزالبصري

وهي القدرة على التمييز بين شيء وآخر وبين كلمة واخرى وبين حرف وآخر ، والقدرة على التعلم عن طريق النظر، اي عن طريق رؤية الاشياء ، وتنمية حصيلة من الكلمات التي يدركها كوحدة، ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والاصوات المنطوقة اثناء التدريب على التحليل

الصوتي· ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصري بين الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وذلك بمقابلة الحروف والجرافيمات والكلمات والعبارات·

203مهارة التمييزالسماعي البصري

وهي القدرة على التعرف على اسماء الاشياء التي يراها التلاميذ وربط الكلمات المكتوبة بنطقها اثناء التدريب على التحليل الصوتي، اي ربط الجرافيمات (الحرفيمات) بالفونيمات (الصوتيمات) وتنمية حصيلة التلاميذ من الكلمات التي يمكن ان يقرأوها كوحدة دون تجزئتها·

204 المهارات البصرية الحركية

وهي قدرة التلاميذ على تحريك اعينهم من اليمين الى اليسار اثناء القراءة ، والانتقال من سطر الى السطر التالي بسلاسة·

30التعرف على الرموز المكتوبة

عرف آيفز وبورسوك وآيفز(Ives, Bursuk & Ives 9791 (واولسون وديلنر (Olson & Dillner 2891(مهارات التعرف على الرموز المكتوبة بأنها المهارات التي تساعد القارىء على نطق الحروف او الكلمات او الجمل والتقاط المعنى منها· واضاف آيفز وبورسوك وآيفز ان عملية التعرف على الرموز المكتوبة تتكون من ثلاثة جوانب هي :

أ· التعرف على رسم الحرف اوالكلمة او الجملة

ب· تهجئة الحرف او الكلمة او الجملة·

جـــ· التعرف على معنى الكلمة او الجملة·

وقام آيفز وبورسوك وآيفز واولسون وديلنر بتصنيف مهارات التعرف الى مجموعتين رئيستين هما: مهارات التعرف على الكلمة كوحدة ،والمهارات الهجائية· وفيما يلي تعريف كل منهما·

301 التعرف على الكلمة كوحدة

هو القدرة على نطق الكلمة والعبارة واجزاء الجملة ، حين رؤيتها فورا ً، دون اللجوء الى تجزئة الكلمة الى مكوناتها وأجزائها الصوتية والصرفية ، كأن يستطيع الطفل ان يتعرف على اسمه حين يراه· ويستطيع معظم القراء تعرف الكلمات حال رؤيتها ، وهذه الطريقة هي اسرع

طريقة للقراءة وصنف آيفز وبورسوك وآيفز مهارات التعرف على الكلمة كوحدة الى نوعين من المهارات هما: تعرف الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة

30101تعرف 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 ام فوق الحرف ، والشكل المتصل والمنفصل للحرف الواحد ، ودرجة ميل الحرف · ويعتمد ذلك على قدرة التلميذة على التمييز البصري بين الكلمات ، وليس من الضروري ان تعرف التلميذة رسم الحروف واسماءها ، او ان تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه ، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات الى الحروف التي تتكون منها ·

30102 تعرف الكلمة من خلال الصور

هي القدرة على الاستعانة بالصور والخرائط والرسوم التوضيحية المصاحبة للنص، او لاجزاء منه ، للاستدلال على نطق الكلمة المكتوبة· وهذه المهارات هي مهارات غير لغوية ، تستخدم للتعرف على الكلمات والعبارات والجمل · وحتى تتمكن التلميذة من التعرف على الرموز المكتوبة من خلال الصورة بصورة صحيحة ، ينبغي ان تدرك العلاقة بين الصورة والنص المصاحب لها ، وان تكون قادرة على الاستنتاج ، وان يكون لديها حصيلة جيدة من الكلمات

302 مهارات التهجئة

هي القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التي لا تستطيع التلميذة التعرف عليها كوحدة فوراً ، وربط تلك الكلمات بمعناها · وقام اولسون وديلنر وديركن وبيرمايستر بتصنيف مهارات التهجئة الى ما يلي : مهارات التحليل الصوتي للكلمة (اي ربط الرمز المكتوب بنطقه) ، ومهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة ، ومهارات تعرف الكلمة في السياق ، وفيما يلي تعريف كل منها·

30201التحليل الصوتي

هو عملية ربط الاصوات المنطوقة (الفونيمات) بالرموز المكتوبة (الحرفيمات اوالغرافيمات) اي انه عملية تجزئة الكلمة الى وحدات صغيرة مكتوبة، وربط كل وحدة مكتوبة بنطقها، ثم دمج

الوحدات المكتوبة والاصوات المنطوقة لتكوين مقاطع، ونطق كل مقطع على حدة، ثم دمج المقاطع معاً للنطق بالكلمة· ويعتمد التحليل الصوتي على معرفة الفواصل بين الاصوات المتتابعة في الكلمات والجمل · اذ من السهل على التلميذة ان تحدد اين تبدأ الكلمة واين تنتهي عندما تكون مكتوبة سواء استطاعت ان تتهجاها ام لا· اما اذا كانت الكلمة منطوقة ، فليس من السهل ان تحدد بداية كل مقطع ونهايته· وتتطلب القدرة على التحليل الصوتي القدرة على التمييز البصري بين الغرافيمات المتتابعة، والقدرة على التمييزالسماعي بين الفونيمات المنفصلة والفونيمات المتتابعة والقدرة على ربط الفونيمات بالغرافيمات والقدرة على دمج الفونيمات في مقاطع ، ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة ، اي تكوين كلمات كاملة من الوحدات الصوتية (وحدات النطق او الفونيمات) والوحدات الاملائية (الوحدات المكتوبة او الغرافيمات)·

30202 التحليل البنائي

هو القدرة على تحليل الكلمة المألوفة الى مورفيمات (اي مكونات صغيرة تحمل معنى)، اي القدرة على تجريد الكلمة المركبة من حروف الزيادة ، وعلامات الاعراب ، وعلامات التأنيث والتذكير، وعلامات التثنية والجمع ، وضمائر الرفع والنصب المتصلة ، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبيه والاستقبال والجزم والنفي، واداة التعريف ···الخ ، واستخدام هذه الاجزاء للتعرف على الكلمة المجردة ، والتعرف على معناها ·

30203 تعرف الكلمة في السياق

هو القدرة على استخدام ما في سياق الجملة من معلومات عن دلالات الالفاظ (اي معاني الكلمات التي تحيط بالكلمة الغريبة)، وما في السياق من معلومات نحوية اي (طريقة بناء الجملة)، وموقع الكلمة الغريبة في الجملة ، وموقعها من الاعراب لتهجئة الكلمة الغريبة والتعرف على معناها· والواقع انه لا يمكن فصل عملية التحليل الدلالي و التحليل النحوي عن بعضهما البعض ·

اداة البحث

لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة ، تم بناء اختبار قراءة يتكون من سبعة اجزاء يقيس الجزءان الاول والثاني بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهما: تمييز المسموع والتمييز البصري. وتقيس الاجزاء

جدول رقم (1)

جدول مواصفات اختبار مهارات الاستعداد والتعرف

المهارات المحتوى	تمييز المسموع البنائي الكلي	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل	المجموع
الصوامت منفصلة	2	4						6
الصوامت متصلة	4	7						11
الحركات القصيرة		2	1					3
الحركات الطويلة		1						1
الالف المقصورة		1			2			3
التنوين	1		3		4			
السكون	1	1			2			
الشدة مع الحركات القصيرة		1	2					3
الشدة مع التنوين	1							1
المدة	1		2		3			
علامة الالف المحذوفة	1							1
الصلة	1				1			

الهمزة	1	1		6		8			
الحروف المحذوفة						3		3	
الحروف الزائدة						2		2	
الفونيمات التي لها رسمان				1			2		
3 الحرفيمات التي لها نطقان									
2	2								
الاصوات المضعفة						2		2	
القطع والوصل					9		9		
دمج الحروف	01	5		8	01	2		53	
كلمات مركبة			5		3		01		81
جمل			4			4			
المجموع الكلي	01	52	02	51	01	53	01	521	

الخمسة الباقية مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الاساسية التالية: ربط الحرف المكتوب بنطقه،

والتعرف على الكلمة كوحدة، والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها، والتحليل البنائي للكلمة المركبة. وللإطلاع على مكونات المحتوى التي غطاها الاختبار ومهارات الاستعداد للقراءة والتعرف الرئيسة والدقيقة التي قاسها (انظر مواصفات الاختبار في جدول رقم1). وفيما يلي وصف موجزلطريقة تحديد كل من محتوى المادة القرائية والمهارات التي يقيسها الاختبار.

10المحتوى الذي يغطيه الاختبار

قبل الشروع في عملية بناء الاختبار، تم تحديد محتوى المادة القرائية التي سيغطيها الاختبار، وذلك بعمل الآتي: حصر الحروف والرموز التي يتكون منها نظام الكتابة العربية ، اعداد قائمة بقواعد التهجئة في اللغة العربية ، الاطلاع على كتاب المنهج الصادرعن الرئاسة العامة لتعليم البنات للتعرف على محتوى المادة القرائية التي ينبغي ان تتعلمها تلميذات الصف الاول والثاني

الثالث الابتدائي، تحليل تدريبات التعرف على الرموزالمكتوبة في كتب القراءة، تحليل محتوى الدروس في كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاث للتعرف على مدى شيوع الكلمات وفقاً لقواعد التهجئة.

02المهارات التي يقيسها الاختبار

تم اعداد قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف التي سوف يقيسها الاختبار، اي تحديد المهارات التي يتوقع من التلميذات ان يكتسبنها في نهاية الصف الثالث . واعتمد في اعداد قائمة المهارات على ما يلي: مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية) ومهارات التعرف على الرموز المكتوبة الرئيسة والمهارات الدقيقة المنبثقة عن كل منها والتي تم تحليلها وتعريفها مسبقاً، مراحل تنمية المهارات القرائية في المرحلة الابتدائية ،تحليل اهداف مقررات القراءة للصفوف الثلاث، الاطلاع على اهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في كتاب المنهج، محتوى المادة القرائية .

3.ثبات وصدق الاختبار

للتحقق من صدق وثبات الاختبار، تم تجربته على عينة عشوائية طبقية مكونة من 612 تلميذة في الصف الاول و302 تلميذات في الصف الثاني و412 تلميذة في الصف الثالث من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة وذلك لإجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار. وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ككل 0،59 للصف الاول ، 0،19 للصف الثاني ، 0،98 للصف الثالث. والاختبار الحالي صادق المحتوى لان عينة المفردات التي يشتمل عليها كافية لتغطية مهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف على الرموزالمكتوبة المختلفة التي ينبغي ان تكتسبها التلميذات في الصفوف الثلاث ، حيث اختيرت عينة متوازنة تشتمل على كلمات سهلة وكلمات صعبة وكلمات تخطىء التلميذات في قراءتها، وتمثل المجال الكبير الذي اختيرت منه . واعدت مجموعة من المواصفات حددت مفردات العينة المختارة ، واعتمدت هذه المواصفات على تحليل المقررات الدراسية وتوصيات المختصين في مجال القراءة ، وبني الاختبار بدقة حسب المواصفات الموضوعة .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 023 تلميذة في الصف الاول و823 في الصف الثاني و443 في الصف الثالث الابتدائي من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة· حيث اختيرصف واحد لكل مستوى دراسي من كل مدرسة بطريقة عشوائية· وكانت عينة المدارس ممثلة للمجتمع الكلي لتلميذات الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي من حيث حجم المدرسة وموقعها في المدينة والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للحي الذي تقع فيه· كما شملت عينة المدارس مدارس من المدينة ومدرسة واحدة في احدى القرى · وتم تطبيق الاختبار على الفصول المختارة من المدرسة بطريقة عشوائية واختير وقت تطبيق الاختبار على كل صف في اليوم الدراسي بصورة عشوائية ·

اجراءات التطبيق

قام بتطبيق الاختبار في المدارس ثمان معلمات تحمل كل منهن درجة البكالوريوس، واشرفت على فريق التطبيق باحثة تحمل درجة الدكتوراه في التقويم التربوي · حيث قامت بتعريف المعلمات بالاختبار وتدريبهن على تطبيقه· وطبق الاختبار على تلميذات العينة بصورة جماعية في نهاية العام الدراسي بعد الانتهاء من دراسة مقررات اللغة العربية وقبل بداية الامتحانات النهائية · واستغرقت عملية تطبيق الاختبار على عينة المدارس اسبوعين ·

وحتى تكون اجراءات التطبيق موحدة ، اعطيت المعلمات تعلىمات موحدة حول خطوات تطبيق الاختبار ، والامور التي ينبغي مراعاتها اثناء التطبيق ، وضرورة ان يقتصر تدريب التلميذات على الامثلة المحلولة الموجودة في كراسة الاختبار ، وعدم اعادة التعلىمات بعد شرح الامثلة اكثر من مرة ، لان اعادة شرح التعلىمات لبعض الفصول مرات ومرات وعدم شرح التعلىمات للبعض الآخر من شأنه ان يؤثر على اداء التلميذات ·

قبل بداية الاختبار قامت كل معلمة بتعريف التلميذات بالاختبار وهدفه، وتشجيع التلميذات على بذل اقصى ما في وسعهن للاجابة على جميع الاسئلة ، والحرص على ان يكون جو الفصل عادياً ومرحاً. بعد توزيع كراسات الاختبار على التلميذات ، قامت التلميذات بتعبئة البيانات الموجودة على غلاف الاختبار ، واعطت كل معلمة التعلىمات الخاصة بكل جزء بكل

وضوح وببطء وبصوت مسموع للجميع ، مع شرح الامثلة المحلولة ، والتأكد من ان التلميذات قد فهمن التعلىمات ، وطريقة تسجيل اجاباتهن في الكراسة ، مع مراعاة عدم الانتقال من اي جزء من اجزاء الاختبار والجزء الذي يليه ، الا بعد انتهاء جميع التلميذات من الاجابة على جميع اسئلة ذلك الجزء، والتأكد من ان جميع التلميذات قد فتحن نفس الصفحة ، وانهن يجبن بالطريقة الصحيحة ، وعدم السماح للتلميذات بالاجابة على المفردات بطريقة عشوائية ، خصوصاً اذا انتهى الوقت ، وعدم السماح لهن بنقل الاجابة من بعضهن البعض او مساعدة بعضهن البعض اثناء الاختبار ، ومراعاة جلوس التلميذات بعيداً عن بعضهن البعض قدر الامكان · ونظراً لأن الاختبار اختبار قوة وليس اختبار سرعة ، لم يكن هناك مدة زمنية محددة للاختبار.

تصحيح الاختبار

بعد فصل كراسات الاختبار الخاصة بكل صف· قامت الباحثة بتصحيح جميع كراسات الاختبار للصفوف الثلاث باستخدام مفتاح التصحيح ، وروعي في عملية التصحيح ما يلي:

- لكل مفردة من مفردات الاختبار استجابة صحيحة واحدة فقط·
- اعتبرت استجابة التلميذة للمفردة اما صحيحة اوخاطئة ، وحصلت التلميذة على درجة اذا كانت استجابتها صحيحة وعلى صفر اذا كانت استجابتها خاطئة (عدم وجود كسور في الدرجات· (
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها واختارت استجابة جديدة اعتمد التصحيح على الاستجابة الجديدة·
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها ولم تختراستجابة جديدة حصلت على صفر ·
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها وكانت صحيحة ثم اختارت استجابة جديدة وكانت خاطئة اعتبرت استجابتها خاطئة·
- اذا اختارت التلميذة استجابتين اواختارت جميع الاختيارات لم تحصل على اية درجة ·

التحليل الاحصائي

لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث في التعرف على الرموز المكتوبة، حسب مجموع الاستجابات الخاطئة في كل جزء من اجزاء الاختبار على حدة ،كما حسب المجموع الكلي للاستجابات الخاطئة في الاختبار ككل · ونظراً لاختلاف عدد الاسئلة من جزءلآخر، فقد حسبت النسبة المئوية للاستجابات الخاطئة في كل جزء وفي الاختبار ككل ، وادخلت البيانات في الحاسب الآلي واستخدمت الحزمة الاحصائية SPSS لحساب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري والخطأ المعياري والمدى والمئينيات لكل جزء من اجزاء الاختبار وللاختبار ككل لكل صف على حدة كما حسب معامل الارتباط بين مجموع الاخطاء في كل جزء وبقية الاجزاء وبين مجموع الاخطاء في كل جزء وفي الاختبار ككل لكل صف دراسي على حدة ، وتم اجراء تحليل التباين الاحادي لمقارنة الصفوف الثلاث من حيث متوسط الاخطاء التي وقعت فيها التلميذات في كل مهارة وفي الإختبار ككل ، واستخدم اختبار شيفيه لتحديد الصفوف ذات الاخطاء الاكثر ولتحديد المهارات الاكثر صعوبة على كل صف· ولحساب النسبة المئوية للأخطاء في كل مهارة دقيقة تابعة لكل مهارة اساسية، حسب مجموع اخطاء 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 الثلاث في مهارات التعرف الاساسية وفي المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة اساسية ، سوف يستخدم الوسيط في عرض النتائج · ويتضح من جدول رقم (2) ان التلميذة العادية المتوسطة في الصف الاول لم تتقن مهارات التعرف المختلفة الى حد كبير · وتختلف درجة اتقانها للمهارات المختلفة ، اذ انها لم تستطع التعرف على 66% من مفردات الاختبار ككل ، وعلى 04% من مفردات اختبار التمييز البصري و74% من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و05% من مفردات اختبار تمييز المسموع و06% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه ، و08% من مفردات اختبار تعرف الكلمة في السياق و38% من مفردات اختبار ريط الكلمة بنطقها وجميع مفردات اختبار التحليل البنائي·

ويظهر من جدول (2) ان التلميذة العادية المتوسطة في الصف الثاني قد اخطأت في 75% من مفردات اختبار التعرف ككل ، و61% من مفردات اختبار التمييز السماعي و03% من مفردات التعرف على الكلمة في السياق و04% من مفردات اختباري تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة و54% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و96% من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و08% من مفردات اختبار التحليل البنائي.

كما يبين جدول (2) ان التلميذة العادية المتوسطة في الصف الثالث قد اخطأت في 21% من مفردات اختبار التمييز السماعي 03% من مفردات اختباري تمييز المسموع والتعرف على الكلمة في السياق و33% من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و54% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و45% من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و07% مفردات اختبار التحليل البنائي.

اما بالنسبة اخطاء التلميذة العادية المتوسطة في الصف الاول والثاني والثالث في المهارات الدقيقة التابعة للمهارات الاساسية ، فقد اظهرت نتائج التحليل ما يلي :

10 في اختبار التمييز البصري ، اظهرت تلميذات الصف الاول عدم القدرة على التمييز البصري بدرجات متفاوتة بين الحالات التالية:

- رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع : الوسيط = 15 %.
- رسم الكلمات : الوسيط = 76%.

20 في مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه، اظهرت تلميذات الصف الاول والثاني والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها :

- الحروف المتصلة : الوسيط للصف الاول=16% ، للصف الثاني=14% وللصف الثالث= 43%.
- الحروف ومعها الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين والسكون والهمزة : الوسيط للصف الاول = 18%، للصف الثاني = 56% وللصف الثالث = 06%.

30 في مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها، اظهرت تلميذات الصف الاول والثاني والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها:

ـــــــ الالف المقصورة: الوسيط للصف الاول = 16% وللصف الثاني= 85% وللصف الثالث ٠%54=

ـــــــ دمج الحروف: الوسيط للصف الاول = 46% وللصف الثاني = 64% وللصف الثالث = 43 ٠%

ـــــــ القطع والوصل: الوسيط للصف الاول= 66% وللصف الثاني=26% وللصف الثالث = 84٠%

ـــــــ الاصوات المضعفة: الوسيط للصف الاول= 76% وللصف الثاني= 06% وللصف الثالث= ٠%94

ـــــــ رسم الهمزة: الوسيط للصف الاول = 07% وللصف الثاني = 36% وللصف الثالث = 74٠%

ـــــــ التنوين آخر الكلمة : الوسيط للصف الاول = 67 % ، وللصف الثاني = 67% وللصف الثالث =35 ٠%

ـــــــ الحروف الزائدة في الكلمة: الوسيط للصف الاول = 97% وللصف الثاني = 66% وللصف الثالث = 95 ٠%

ـــــــ الحرفيمات التي لها نطقان: الوسيط للصف الاول = 18% وللصف الثاني= 56% وللصف الثالث = 65 ٠%

ـــــــ الحروف المحذوفة في الكلمة: الوسيط للصف الاول= 58% وللصف الثاني = 87% وللصف الثالث = 06٠%

ـــــــ المدة : الوسيط للصف الاول = 58% وللصف الثاني %77 =وللصف الثالث = 47 ٠%

ـــــــ الفونيمات التي لها رسمان: الوسيط للصف الاول=69% وللصف الثاني= 48% للصف الثالث= 87٠%

ثانياً: بالنسبة لمستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف ، فيظهر من النسبة المئوية لمتوسط اخطاء التلميذات في كل مهارة والمبينة في جدول (2) ان اكثر المهارات سهولة على تلميذات الصف الاول هي مهارات التمييز البصري والتعرف على الكلمة كوحدة وتمييز المسموع، (متوسط الاخطاء فيها متقارب = 74%، 84% ، 05% على التوالي) ، يليها في الصعوبة مهارة ربط الحرف بنطقه (متوسط الاخطاء = 16%) ، ثم

مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (متوسط الاخطاء = 08%) واكثر المهارات صعوبة هي مهارة التحليل البنائي للكلمة المركبة (متوسط الاخطاء = 69٠ (%

وعلى مستوى الصف الثاني، يظهر من جدول (2) ان اكثر المهارات سهولة هي التمييز البصري (متوسط الاخطاء = 02%) ، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة في السياق وتمييز المسموع (متوسط الاخطاء = 53% ، 93% على التوالي) ، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة كوحدة وربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الاخطاء = 34% ، 74% على التوالي)، واكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي (متوسط الاخطاء = 96%). وعلى

جدول رقم (2) المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري والوسيط والمدى للنسبة المئوية للإستجابات الخاطئة في كل مهارة فرعية وفي الاختبار ككل على مستوى الصف الاول والثاني والثالث

الصف		تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
	1	05	74	16	84	37	08	69	56
المتوسط	2	93	02	74	34	53	96	96	85
	3	63	71	64	53	33	65	16	14
الانحراف	1	95،82		63،82		48،02			28،12
		72،91		17،11		32،61			08،82
المعياري	2	16،81		20،91		26،31			84،02
		98،51		30،13		12،31			73،42
	3	15،81		30،61		91،61			54،81
		81،61		37،33		59،11			29،91
الخطأ	1	106،1	195،171		122،116		080،066		19
المعياري	2	130،1	050،157		131،053		188،17		
									37،1

46،028،178،070،199،078،068،000،1								3
66	001	38	08	74	06	04	05	1
75	08	96	03	04	54	61	04	2 الوسيط
24	07	45	03	33	54	21	03	3
31 -		02 - 001		0 - 001		01- 001		1
		23 - 001		03- 001		43- 001	0 - 001	001
0 -	0 - 001	02 - 08		0 - 001		01- 001	2 المدى	
				81- 601		0 - 001	11- 001	001
0 -	7- 39	01 - 09		21- 001		01- 001	3	
				11 - 67		0 - 001	71- 79	001

ن للصف الاول = 023

ن للصف الثاني = 823

ن للصف الثالث = 443

مستوى الصف الثالث، يتضح من جدول (2) ان اكثر المهارات سهولة هي التمييز البصري (متوسط الاخطاء = 71%) يليها صعوبة تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة في السياق (متوسط الاخطاء = 63%، 53%، 33% على التوالي) ، يليها ربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الاخطاء = 64%) واكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و التحليل البنائي (متوسط الاخطاء = 65% ، 16% على التوالي). وبمقارنة متوسط اخطاء الصفوف الثلاث ، نجد ان اكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاث هي التمييز البصري يليها تمييز المسموع ثم التعرف على الكلمة كوحدة او التعرف على الكلمة في السياق، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه واكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي على التوالي.

ثالثا: بالنسبة للفروق بين متوسط اخطاء الصفوف الثلاث في المهارات المختلفة وما اذا كانت القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة تزداد من صف الى الصف الذي يليه ، فقد اظهرت نتائج تحليل التباين الاحادي وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0،10 بين متوسط اخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة في تمييز المسموع (ف = 41،73) ، وفي التمييز البصري (ف = 799،381) ، وفي ربط الحرف بنطقه (ف = 18،37) ، وفي التعرف

على الكلمة كوحدة (ف = 51،33) ، وفي تعرف الكلمة في السياق (ف = 15،962) ، وفي ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (ف = 87،261) ، وفي التحليل البنائي (ف = 38،741)، وفي الاختبار ككل (ف = 07،152 ٠ (

ونتيجة لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اخطاء تلميذات الصفوف الثلاث في المهارات وفي الاختبار ككل ، فقد تم اجراء اختبار شيفيه Scheffe's test لتحديد الصفوف التي تواجه صعوبات اكثر في كل مهارة ، وقد تبين الآتي:

1٠ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0،50 بين الصف الاول والثاني لصالح الصف الثاني وبين الصف الاول والثالث لصالح الصف الثالث في مهارة تمييز المسموع وفي مهارة التمييز البصري وفي مهارة ربط الحرف بنطقه وفي مهارة التعرف على الكلمة في السياق٠ هذا يعني ان متوسط اخطاء تلميذات الصف الاول في المهارات السابقة اعلى من متوسط اخطاء تلميذات الصف الثاني ، وان متوسط اخطاء تلميذات الصف الاول اعلى من متوسط اخطاء تلميذات الصف الثالث (انظر جدول رقم 2) ٠ اي ان اتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق يزداد من الصف الاول الى الصف الثاني ولا يزداد من الصف الثاني الى الصف الثالث٠

2٠ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0،50 بين الصف الاول والثاني لصالح الصف الثاني وبين الصف الاول والثالث لصالح الصف الثالث ، وبين الصف الثاني والثالث لصالح الصف الثالث في اختبارات التعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي وفي الاختبار ككل٠ هذا يعني ان متوسط اخطاء تلميذات الصف الاول في المهارات السابقة اعلى من متوسط اخطاء تلميذات الصف الثاني والثالث، وان متوسط اخطاء تلميذات الصف الثاني اعلى من متوسط اخطاء تلميذات الصف الثالث في المهارات السابق ذكرها (انظر جدول رقم 2) ، اي ان اخطاء التلميذات تقل ويزداد اتقانهن لمهارات التعرف كلما ارتقت التلميذات في الصف الدراسي٠

رابعاً: بالنسبة لمدى اختلاف تلميذاتالصف الدراسي الواحد في عدد الاخطاء في كل مهارة ومدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات في كل صف ، فتوضح الجداول رقم (3)، (4) ، (5) توزيع تلميذات كل صف دراسي الى خمس رتب مئينية وامام كل منها النسبة

المئوية لاخطاء التلميذات في كل مهارة وفي الاختبار ككل. ويتضح من الجداول الثلاث ان هناك فروقاً

جدول رقم (3) النسب المئوية لعدد الاخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الاول

المئين البنائي	تمييز المسموع الكلي	التمييز البصري	ربط تعرف بنطقه	تعرف الحرف بكوحدة	الكلمة السياق	ربط الكلمة في بنطقها	التحليل الكلمة	المجموع الكلمة
09	01	21	33	02	04	74	58	04
57	53	22	54	72	05	66	001	35
05	05	04	06	74	08	38	001	66
52	07	86	57	76	001	001	001	67
01	09	49	09	77	001	001	001	68

جدول رقم (4) النسب المئوية لعدد اخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثاني

المئين البنائي	تمييز المسموع الكلي	التمييز البصري	ربط تعرف بنطقه	تعرف الحرف بكوحدة	الكلمة السياق	ربط الكلمة في بنطقها	التحليل الكلمة	المجموع الكلمة
09	02	4	03	02	01	94	01	34
57	03	8	53	72	51	75	05	94
05	04	61	54	04	03	96	08	75
52	54	42	55	06	54	08	001	66
01	07	44	56	37	06	98	001	37

جدول رقم (5 (

النسب المئوية لعدد الاخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل

وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثاني

تمييز المئين	التمييز المسموع	ربط البصري	تعرف الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	ربط الكلمة في السياق	التحليل البنائي	ربط الكلمة بنطقها	المجموع الكلي
09	02	4	52	31	01	73	0	52
57	02	8	53	02	51	64	53	43
05	03	21	54	33	03	45	07	24
52	54	02	06	74	54	96	09	94
01	06	82	56	06	06	47	001	55

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 السبعة. كما تبين النسبة المئوية للانحراف المعياري المبينة في جدول (2) وجود تفاوت كبير بين تلميذات الصف الواحد في الصعوبات التي يواجهنها في المهارات المختلفة ، اي في درجة اتقانهن للمهارات ، ويلاحظ ان التفاوت بين تلميذات الصف الاول اعلى منه بين تلميذات الصفين الثاني والثالث، كما ان التفاوت بين تلميذات الصف الثاني اعلى منه بين تلميذات الصف الثالث.

ومن ناحية مدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات في كل صف، فيشير جدول (3) الى ان 52% من تلميذات الصف الاول الابتدائي اخطأن في نحو 07% فأكثر في مفردات اختبار تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة واخطأن في جميع مفردات اختبار التعرف على الكلمة في السياق وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي. كما يتبين من جدول (4) ان 52% من تلميذات الصف الثاني قد اخطأن في نحو 54% فأكثر من مفردات اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة في السياق وفي 55% فأكثر من مفردات اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه وفي 06% فأكثر من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة وفي 08% فأكثر من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها وفي جميع مفردات اختبار التحليل البنائي. ويظهر من جدول (5) ان 52% من تلميذات الصف الثالث

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الاخرى وللاختبار على مستوى الصف الاول

مهارات التعرف البنائي	تمييز المسموع الكلي	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
التمييز البصري	51،0**	———						
ربط الحرف بنطقه	75،0**	24،0**	———	———				
تعرف الكلمة كوحدة	85،0**	53،0**	77،0**	———				
تعرف الكلمة في السياق	43،0**	43،0**	45،0**	35،0**	———			
ربط الكلمة بنطقها	03،0**	73،0**	06،0**	65،0**	65،0**	———		
التحليل البنائي	800،0	82،0**	470،0	850،0	22،0**	80،0	———	
المجموع الكلي	55،0**	07،0**	48،0**	97،0**	17،0**	8،0**	42،0**	———

** دال عند مستوى 10،0

* دال عند مستوى 50،0

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة

لكل مهارة والمهارات الاخرى وللاختبار ككل للصف الثاني

مهارات تمييز	التمييز	ربط التعرف	تعرف المسموع	ربط البصري	التحليل الحرف	المجموع الكلمة	التعرف في	ربط الكلمة
البنائي	الكلي							
						بنطقه	كوحدة	السياق بنطقها
التمييز	** 72،0							
البصري								
ربط الحرف	** 11،0	** 51،0						
بنطقه								
تعرف الكلمة	** 51،0	** 2،0	** 64،0					
كوحدة								
تعرف الكلمة	** 52،0	** 81،0	** 63،0	** 51،0				
في السياق								
ربط الكلمة	** 71،0	* 01،0	30،0	50،0	** 91،0			
بنطقها								
التحليل	** 42،0	** 32،0	** 82،0	** 82،0	** 04،0	50،0		
البنائي								

المجموع الكلي	74،0**	36،0**	35،0**	75،0**
	75،0**	55،0**	75،0**	ـــــ

** دال عند مستوى 0،10

*دال عند مستوى 0،50

قد اخطأن في نحو 54% فأكثر في اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة في السياق و06 % فأكثر في مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و96% فأكثر في اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و09% فأكثر في اختبار التحليل البنائي ٠

خامساً: بالنسبة لمدى وجود علاقة بين اخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل واخطائهن في كل مهارة من المهارات ، وبين اخطاء التلميذات في احدى المهارات واخطائهن في باقي المهارات فتبين الجداول رقم (6)، (7) ، (8) ان معاملات الارتباط بين مجموع اخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل واخطاء التلميذات في كل مهارة اعلى من معاملات الارتباط بين اخطاء التلميذات في احدى المهارات واخطائهن في المهارات الاخرى ٠ ويتضح من الجداول الثلاث ان معاملات الارتباط موجبة ودالة باستثناء معاملات الارتباط بين اخطاء تلميذات الصف الاول في مهارة التحليلالبنائي وكل من تمييز المسموع وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة بنطقها فغير دالة٠ وفي الصف الثاني نجد ان معاملات الارتباط بين اخطاء التلميذات في ربط الكلمة بنطقها وكل من ربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة غير دالة ٠

جدول رقم (8) معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة في كل مهارة والمهارات الاخرى والاختبار ككل للصف الثالث

مهارات	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
التمييز	930،0	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

البصري

ربط الحرف 13،0** 33،0** _____

_____

بنطقه

تعرف الكلمة 32،0** 62،0** 45،0** _____

_____ كوحدة

تعرف الكلمة 82،0** 92،0** 44،0** 44،0**

_____ في السياق

ربط الكلمة 31،0** 32،0** 73،0** 32،0**

93،0** _____

بنطقها

التحليل 12،0** 23،0** 64،0** 82،0**

64،0** 83،0** _____

البنائي

المجموع 83،0** 95،0** 47،0** 16،0**

86،0** 27،0** 07،0** ____

الكلي

**دال عند مستوى 10،0

*دال عند مستوى 50،0

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 مبادىء القراءة لتلميذات الصفوف الاولى، وحيث ان 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

2141هـ)، لذا فإن الباحثة ستقوم بربط الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث في التعرف على الرموز المكتوبة بمهارات التعرف التي تتضمنها وتفتقر اليها الكتب المقررة ، اضافة الى ربط نتائج الدراسة الحالية بما استطاعت ان تحصل علىه الباحثة من نتائج لدراسات تدور حول تنمية مهارات التعرف لدى تلاميذ الصف التمهيدي والاول والثاني والثالث الابتدائي ، اضافة الى تقديم بعض التوجيهات حول تدريس بعض المهارات·

اولاً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان تلميذات الصف الاول قد اخطأن في نصف مفردات اختبار تمييز المسموع اي ان تلميذات الصف الاول يجدن صعوبة في تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت او تنتهي بنفس الصوت او على نفس الوزن · كما تبين ان هناك تفاوت كبير بين درجة اتقان تلميذات الصف الاول لمهارة تمييز المسموع (الانحراف المعياري = 95،82) وان هناك تفاوت كبير بين تلميذات الصف الاول في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة (الانحراف المعياري=61،32)· وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة· حيث بينت نتائج بحوث برادلي وبريانت (3891)Bradley & Bryant ، وكامهي وكاتس (9891) Kamhi & Catts ، وليبرمان وشانكوايلر (5891) Liberman & Shankweiler ، ولاندبيرج وفروست وبيترسون (8891) Lundberg, Frost & Peterson ، وتانمر وهريمان ونسديل (8891) Tunmer, Herriman & Nesdale ، وواجنر وتورجسون (7891) Wagner & Torgesen، وويليامز (Williams 6891)ان ادراك الاصوات المسموعة يعد المصدر الرئيسي للفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب القدرة على القراءة، وذلك عندما يكون ادراك الاصوات قدرة معرفية تؤدي الى تصنيف الاصوات المتشابهة في فئات تتطلب الاستخدام الماهر لفونيمات اللغة المنطوقة·

وقد يرجع سبب الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الاول في التمييز بين الاصوات المسموعة الى ان كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الاول لا يحتوي على اية تدريبات على تمييز المسموع · وتجدر الاشارة الى ان دراسات مارتش ومينو (7791 (March & Mineoولوكوويكز ولو (9791 Lewkowiks & Low)ووالاتش ووالاتش (6791 ،Wallach & Wallach) ووليامز (William 0891) قد اظهرت ان ادراك الاصوات هو احد مكونات الاستعداد للقراءة في المراحل الاولى لتعلم

القراءة وان تدريب التلاميذ على ادراك الاصوات من شأنه ان يؤدي الى النجاح في عملية القراءة في مرحلة تعلم القراءة اي ان نتائج البحوث تؤكد على ضرورة تدريب تلميذات الصفوف الثلاث الاولى خاصة الصف الاول على تمييز الاصوات المسموعة، وعلى المعلمة ان تقوم بإعداد تدريبات اضافية· فقد بينت نتائج دراسات كالفي وليندامود وليندامود (7791) Calfee, Lindamood & Lindamoodوفوكس وروث (5791) Fox & Routh وروزنر وسايمون (1791)Rosner & Simon وليبرمان (3791) Liberman وهيلفجوت (6791) Helfgottامكانية تدريب التلاميذ على بعض المهام الخاصة بادراك الاصوات المسموعة ·وقامت لوكوويكز (0891) Lewkowiks باعداد قائمة تشتمل على بعض انواع التدريبات على ادراك الاصوات المسموعة يمكن استخدامها مع التلميذات مثل: المزاوجة بين الصوت والكلمة اي التعرف على صوت –سبق تحديده– داخل الكلمة، ادراك ان كلمتين تبدآن او تنتهيان بنفس الصوت او تحتويان على نفس الصوت وسط الكلمة ، ادراك الكلمات المسجوعة، فصل الصوت الاول والاوسط والاخير من الكلمة ، فصل الاصوات التي تتكون منها الكلمة وفق ترتيبها في الكلمة ، ذكر عدد الاصوات التي تتكون منها الكلمة، دمج الاصوات اي الاستجابة لمجموعة من الاصوات وذلك بالتعرف على ونطق الكلمة التي تكونها، نطق الكلمة الجديدة الناتجة عن حذف احد الاصوات من الكملة ، تحديد الصوت المحذوف بعد سماع كلمتين متماثلتين حذف من احدهما صوت واحد ، سماع كلمة ثم نطق الكلمة بعد ابدال احد اصواتها·

ثانياً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان تلميذات الصف الاول قد اخطأن في 04% من مفردات اختبار التمييز البصري ، وتبين ان التمييز البصري بين رسم الكلمات (الوسيط = 76%) اصعب من التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع (الوسيط = 15%) وأن التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع اصعب من التمييز البصري بين الحروف بوضعيها المنفصل والمتصل · وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة · اذ وجدت سانتا (Santa5791 (ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط عدد الاخطاء التي ارتكبها تلاميذ الصف التمهيدي الذين تدربوا على التمييز بين الكلمات ومتوسط عدد الاخطاء التي ارتكبها التلاميذ الذين تدربوا على التمييز البصري بين الحروف والاشكال لصالح المجموعة الاولى وان العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الكلمات والقدرة على التعرف على الكلمات كانت اكبر من العلاقة بين القدرة على التمييز

البصري بين الحروف والاشكال والقدرة على التعرف. لذا على المعلمة ان تدرب تلميذات الصف الاول على التمييز البصري بين الكلمات لأنه اكثر فعالية، لأن تعلم التمييز بين الكلمات – كما اشار ترافرز(3791) Traver– يشمل بصورة حتمية تعلم السمات التي تسمح بتمييز الحروف ، نظراً لأن كثيراً من السمات المميزة للكلمة تشمل السمات المميزة للحروف.

وقد يرجع السبب في صعوبة التمييز البصري بين رسم الكلمات والحروف ومعها الحركات والعلامات ان كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الاول لا يحتوي على اية تدريبات على التمييز البصري بين الحروف والكلمات المكتوبة (الجرف 2141هـ). خاصة وان طبيعة نظام الكتابة العربية تتطلب ذلك ، اذ تشترك عدة حروف في الرسم وتختلف فقط في عدد النقط للحرف وهل النقط فوق الحرف او تحت الحرف مثل (بـ تـ نـ يـ ثـ). واضافة الحركات وعلامات السكون والشدة وهمزة الوصل والقطع فوق الحرف او تحته بالاضافة الى عدد النقط سوف تزيد من السمات التي ينبغي ان تكتسب القدرة على الانتباه اليها.

ثالثاً: اظهرت نتائج هذه الدراسة ان ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من ربط الصوامت بنطقها وان ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها اصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة ، حيث اشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والاول والثاني مثل دراسة دوريل وميرفي (3691) Durrell & Murphy ، ليبرمان وشانكوايلر واورلاندو وهاريس وبيرتي (1791) Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وكولمان (0791) Coleman وويليامز ونافل (7791) Williams & Knafle ان التلاميذ يواجهون صعوبة اكبر في تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون اكثر في قراءة الحركات.

وقد يعود السبب في ان ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من ربط الصوامت بنطقها وان ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها اصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها الى ان تدريبات ربط الحرف بنطقه في كتاب الصف الاول قد تجاهلت ربط الحركات

القصيرة وعلامة السكون بنطقها ، وربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها(الجرف 2141هـ) ، اي ان التلميذات لا يتدربن على ذلك على الاطلاق.

وتجدر الاشارة الى انه عند تدريس حروف اللغة العربية لتلاميذ الصف الاول ، على المعلمة الا تركز على اسماء الحروف فقط ، وانما ينبغي ان تركز على اصوات الحروف واسمائها معاً. فقد وجد ساميولز (Samules 2791) وجينكنز (Jenkins 2791) ان تعلم اسماء الحروف اسهل على تلاميذ الصف الاول من تعلم اصوات الحروف وان تعلم اصوات الحروف يسهل تعلم القراءة اكثر من تعلم اسماء الحروف . ووجد ساميولز أن تدريب تلاميذ الصف الاول على اسماء الحروف لم يساعدهم في قراءة الكلمات . ووجد اونماخت Ohnmacht(9691) ان تلاميذ الصف الاول الذين تلقوا تدريباً على اصوات الحروف واسمائها معاً كان اداؤهم في مقاييس معرفة الكلماتword knowledge ، وتمييز الكلمات والفهم افضل من اداء التلاميذ الذين تلقوا تدريباً على اسماء الحروف فقط . ووجد جينكنز ان تدريب التلاميذ العاديين الذين يعرفون بعض اسماء الحروف على اصوات الحروف جعل اكتساب مفردات القراءة يتقدم بصورة اسرع.

رابعاً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات الصف الاول والثاني والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة . هذا يعني ان تلميذات الصفوف الثلاث قد اكتسبن القدرة على التعرف على الكلمة منفردة قبل ان يكتسبن القدرة على ربط الحرف المكتوب بنطقه بدقة . وتختلف هذه النتيجة عن نتائج البحوث السابقة ، حيث وجد جوتنتاك وهيث (Guttentag & Haith 0891) ان تلاميذ الصف الاول قد اكتسبوا القدرة على قراءة الحروف بصورة آلية قبل ان يكتسبوا القدرة على قراءة الكلمات بسرعة وبدقة . ووجد لابيرج وساميولز (Laberge & Samuels(4791 ان القدرة على التعرف الآلي على الحروف تنمو اما قبل او مع تنمية القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بسرعة وذلك في مرحلة تعلم القراءة .

وقد يرجع السبب في ان ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من التعرف على الكلمة منفردة والتعرف على الكلمة في السياق الى المدخل المتبع في تعليم مبادىء القراءة للتلميذات . اذ يعتمد كتاب الصف الاول في تعليم مبادئ القراءة

للتلميذات على الطريقة الكلية التحليلية التي تبدأ بقراءة الكلمة كوحدة وبصورة منفردة· ويبدأ بتقديم مجموعة صغيرة من الكلمات الثلاثية المشكّلة بحركة الفتحة· وفي البداية تتكون كل كلمة من حروف لا تتصل مع ما قبلها او بعدها من الحروف مثل (زَرَعَ ، دَرَسَ) وتكون كل كلمة مقترنة بالصورة الدالة علىها ، وتتعلم التلميذات قراءة كل كلمة منها كوحدة دون ذكر اسم اوصوت 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 تحتوي على رمز او حرف واحد جديد فقط سواء كان صامتاً او حركة او علامة ، اما باقي حروف ورموزالكلمة فتكون مألوفة للتلميذات ·وبعد ان تقرأ التلميذات الكلمة كوحدة ويتعرفن على رسم الحرف او الرمز الجديد من خلال الكلمة ، يقمن بقراءة مزيد من الكلمات الجديدة التي تتكون من حروف ورموزسبق ان تعلمنها ولا تكون هذه الكلمات مقترنة بالصور· كما يتدربن على قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين مؤلفتين من الحروف والكلمات التي سبق تعلمها· اي ان تعلىم القراءة للتلميذات يعتمد اساساً على التعرف على الكلمة منفردة ثم ينتقل الى التعرف على الحروف ويسيرقدماً قبل ان تكون التلميذة قد تعلمت جميع الحروف والحركات والعلامات واكتسبت القدرة على التعرف الآلي علىها ، اذ لايكتمل تعلم التلميذة للحروف والحركات والعلامات الا قرب نهاية المقرر·

خامساً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان التعرف على الكلمة في السياق اصعب على تلميذات الصف الاول من التعرف على الكلمة منفردة ، اما على مستوى الصفين الثاني والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة اصعب من التعرف على الكلمة في السياق · وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة · فقد وجدت ايري وويلس (0891) Ehri & Wilce ان تلاميذ الصف الاول الذين تدربوا على قراءة حروف المعاني والادوات في قائمة (اي بصورة منفردة بدون سياق) واستمعوا الى جمل تحتوي على تلك الكلمات ، قد تعلموا الرسم المكتوب ونطق تلك الكلمات بصورة افضل من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الحروف والادوات في سياق الجملة· حيث ارتكب تلاميذ المجموعة الاولى اخطاء في قراءة الكلمات في القوائم اكثر من تلاميذ المجموعة الثانية وبالتالي تلقى تلاميذ المجموعة الاولى تغذية رجعية حول العلاقة بين الحروف المكتوبة ونطقها اكثر من تلاميذ المجموعة الثانية· حيث كان على

تلاميذ المجموعة الاولى ان يستخدموا القرائن الموجودة في رسم الكلمة اثناء 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 الاول ان طريقة تعلم مبادىء القراءة لتلميذات الصف الاول المتبعة في الكتاب المقرر تعتمد اساساً على قراءة الكلمة منفردة وعلى قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين فقط ، ولا تبدأ التلميذات في قراءة قصص قصيرة على هيئة نص متصل الا قرب نهاية الكتاب اي مع نهاية الصف الاول . اي ان تلميذات الصف الاول لم يتدربن على قراءة نص متصل وبالتالي لم يتدربن على التعرف على الكلمة غير المألوفة في سياق الجملة. اما على مستوى الصف الثاني والثالث ، فإن كتب القراءة المقررة على تلميذات الصفين الثاني والثالث مكونة اساساً من نصوص طويلة ، وكل نص يحتوي على كلمات لم تتدرب التلميذات على قراءتها من قبل، لذا فإن التلميذات يعتمدن في التعرف على الكلمات غير المألوفة على السياق الدلالي والنحوي ، اضافة الى استخدام ما تعلمنه من قواعد التحليل الصوتي(ربط الرمز المكتوب بنطقه). وهنا اشار روملهارت (6791) Rumelhart الى ان القدرة على التعرف على الكلمات تعتمد على استخدام السمات المميزة للكلمات والقرائن الموجودة في السياق.

بالإضافة الى طريقة التدريس المتبعة ، قد يرجع السبب في صعوبة التعرف على الكلمة في السياق على تلميذات الصف الاول ، 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 الاول . فقد تبين من دراسة الجرف (2141هـ) ان النسبة المئوية لعدد التدريبات التي خصصت لتدريب تلميذات الصف الاول والثاني والثالث على التعرف على الكلمة كوحدة قد بلغت 5% ، 9% ، 2% على التوالي. اما مهارة التعرف على الكلمة في السياق ، فقد خصص لها كتاب الصف الاول 21% ، وكتاب الصف الثاني 62% ، وكتاب الصف الثالث 15% من المجموع الكلي للتدريبات . وحيث ان الهدف الاساسي من تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات الى درجة من الاستقلالية والطلاقة والاتقان 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 في السياق ، لذا كان التعرف على الكلمات كوحدة اصعب من التعرف على الكلمة في السياق، وذلك لعدم كفاية التدريب على تلك المهارة.

سادساً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها هي احدى اصعب مهارتين على تلميذات الصفوف الثلاث وان هذه المهارة اصعب على تلميذات الصف الاول من الصف الثاني وعلى تلميذات الصف الثاني من الصف الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي اجريت على بعض مهارات التحليل الصوتي . ففي دراسة اجراها برادفورد (4591) Bradford للتعرف على قدرة التلاميذ في سن 6-8 سنوات على فصل الفونيمات من الكلمات اي التعرف على الحرف الاول في الكلمة وهي احدى مهارات التحليل الصوتي ، وجد ان التلاميذ الاكبر سناً اكثر نجاحاً في ذلك. ووجد بروس (4691) ان التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمني بين 5-7 سنوات وعمرهم العقلي بين 5-9 سنوات لا يستطيعون قراءة الكلمات بعد تجريدها من بعض الحروف اوالمقاطع في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. ولم يستطع صغار السن من التلاميذ قراءة الكلمات على الرغم من انهم قد تلقوا بعض التدريب على التحليل الصوتي (اي ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق). ووجد ليفين وبيميلر (8691) Levin & Biemiller ان التلاميذ بين سن 7-9 يجدون صعوبة اكبر ويخطئون اكثر في قراءة الصوامت ذات النطقين عندما يكون احد النطقين اقل شيوعاً من النطق الآخر ، كما انهم يقرؤونها بصورة ابطأ. ووجدا ان اخطاء التلاميذ تكون اقل عندما يكون الصامت في بداية الكلمة منها عندما يكون الصامت وسط الكلمة. واشارت نتائج دراسة لي (7591) Lee الى ان خروج الكلمة عن قواعد الاملاء ليس سبباً رئيساً في صعوبة القراءة ، ولكنه سبب للخلط الذي يحدث اثناء قراءة الكلمات منفردة حيث لا يوجد سياق للوصول الى المعنى.

واظهرت نتائج هده الدراسة ان اصعب مهارات ربط الكلمة المكتوبة بنطقها على تلميذات الصفوف الثلاث هي : ربط الالف المقصورة داخل الكلمة بنطقها ، دمج الحروف ، التعرف على مواضع القطع والوصل في الكلام المتصل ، ربط الاصوات المضعفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة ، ربط الهمزة داخل الكلمة بنطقها، ربط التنوين آخر الكلمة بنطقه ، تعرف الحروف الزائدة في الكلمة ، ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه، التعرف على الحروف

المحذوفة في الكلمة ، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها، ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها على التوالي.

وقد يرجع السبب في صعوبة مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والمهارات الدقيقة التابعة لها على تلميذات الصفوف الثلاث عدم كفاية التدريب الذي تتلقاه التلميذات ، حيث ركز كتاب الصف الاول على 6 مهارات دقيقة ، وركز كتاب الصف الثاني على 31 مهارة دقيقة ، وركز كتاب الصف الثالث على 7 مهارات دقيقة. وتجاهلت التدريبات كثيراً من المهارات الدقيقة. ففي كتاب الصف الاول تجاهلت التدريبات المهارات الدقيقة التالية: ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها، ربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها، نطق الحرف الاول 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 الاصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر). وعلى مستوى الصف الثالث ، تجاهلت التدريبات مايلي: التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة ولا تنطق (مثل : الالف وسط كلمة "مائة"، الالف آخر الفعل المنتهي بواو الجماعة، الواو وسط كلمة "اولئك"، الواو آخر كلمة "عمرو"، الالف في آخر الاسم المنصوب المنون ، همزة الوصل في آخر الفعل الامر من الفعل الثلاثي ، همزة الوصل في الاسماء مثل "امرأة ، اسم") . وتجاهلت التدريبات مهارة التعرف على الاصوات التي تنطق ولا تكتب (مثل: همزة الوصل في البسملة ، همزة الوصل في "ابن" و"ابنة" اذا وقعت بين علمين ، الالف وسط كلمة "الله" ، "اله" ؛ الالف المحذوفة في اسم الاشارة "هذا" ؛ الف التنوين في حالة النصب "كتاباً، اللام في اسماء الموصول كما في "الذي" ، همزة الوصل في الـ التعريف في كل اسم دخلت علىه لام الجر كما في "للولد"؛ النون في كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بنون النسوة كما في "يتعاونّ"، وفي كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بنون الوقاية" اعنّي"، وفي كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بـِ "نا" مثل "آمنّا") . كما تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها (مثل : التاء المربوطة المنقطة تنطق تاء كما في "السيارة حمراء" ، والهاء آخر الكلمة كما في "له وجيه" ، واو الجماعة بعد الفعل والواو الاصلية في الفعل وواو الجماعة بعد الإسم 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 في الكلام المقروء، وربط الاصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت المشددة والصوامت بعد الـــ الشمسية واللام بعد لام الجر).

وتجدر الاشارة الى ان العديد من الدراسات قد اشارت الى اهمية مهارة ربط الرمز المكتوب بنطقه (التحليل الصوتي) . فقد قام هاميل وماك نات (1891) Hammil & McNutt بدراسة ومراجعة 223 دراسة ارتباطية اجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة ، فوجد ا ان الوسيط لمعاملات الارتباط في تلك الدراسات بين القراءة القدرة على التحليل الصوتي قد بلغ 0،17 . واشارت نتائج دراسات اخرى الى ان مناهج القراءة التي تركز على تدريس التلاميذ مهارات التحليل الصوتي (ربط الرمز المكتوب بنطقه) في المراحل الاولى لتعلىم القراءة بصورة مكثفة تؤدي الى تنمية قدرة التلاميذ على نطق الكلمات بصورة افضل من المناهج التي تركز على المعنى و استخدام الطريقة الكلية . ووجد بوتس وسابينو (8691) Potts & Sapino وهارتليدج ولوكاس ومين (2791) Hartlage, Lucas & Mai ان تدريب تلاميذ الصف الاول على مهارات التحليل الصوتي قد ادى الى اكتساب هؤلاء التلاميذ القدرة على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً في القراءة الجهرية، والى اكتسابهم القدرة على التعرف على الكلمات بصورة افضل عند قراءة النص قراءة صامتة. ووجد (1991) Foorman, Francis, Novy& Liberman ان تدريب تلاميذ الصف الاول على ربط الرموز المكتوبة بأصواتها المنطوقة قد زاد من قدرتهم على القراءة والاملاء. ووجدت بار (2791)Barr ان التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بطريقة التحليل الصوتي (الطريقة التحليلية) كانوا اكثر قدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بالطريقة الكلية.

سابعاً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان القدرة على التحليل البنائي هي اصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاث. وقد يعود السبب الى عدم التدريب على تلك المهارة ، اذ ان كتب القراءة المقررة على الصف الاول والثاني (الطبعة القديمة المستخدمة قبل عام 1141هـــ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة اية تدريبات ، وخصص لها كتاب الصف

الثاني طبعة (1141هـ) 41% من المجموع الكلي لتدريبات التعرف · وتشير نتائج البحوث الى ان تدريب التلاميذ على التحليل البنائي ، اي تجزئة الكلمة الغريبة الى وحدات صغيرة ذات معنى ، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة، كما اشارت نتائج البحوث الى انه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الاول على مهارات التحليل البنائي · حيث قامت هانسن (6691)Hansen بتدريب تلاميذ الصف الاول الابتدائي على التعرف على العلامات التي تضاف الى اواخر الكلمات لتدل على زمن الفعل وصيغة الجمع للأسماء او صيغة التفضيل وغيرها ، واظهرت نتائج الدراسة ان 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 يكن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين المجموعتين من حيث القدرة العامة على القراءة ولم يستخدم اي مقياس لاختبار قدرة التلاميذ على التعرف على الرموز المكتوبة·

ثامناً: اظهرت نتائج تحليل التباين ان اتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة في السياق يزداد من الصف الاول الى الثاني ولا يزداد من الصف الثاني الى الثالث· وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة· حيث وجدت جبسون وآخرون (2691) Gibson et al ان عدد اخطاء التلاميذ في التمييز البصري بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبروا في السن · كما وجد روبلي وآش وبكلاند (9791) Rupley, Ashe & Buckland ان اخطاء التلاميذ في جميع مستويات التمييز البصري بين الجرافيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ في الصف الدراسي· وقامت فيجان وميري ويذر(0991) Feagans & Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية ، فوجدتا ان التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات في التمييز البصري في سن السادسة والسابعة قد ازداد اداؤهم في القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لا يعانون من ضعف في القدرة على التمييز البصري·

اما بالنسبة لتساوي تلميذات الصفين الثاني والثالث في تلك المهارات ، فهذا يتفق ايضاً مع نتائج الدراسات الاخرى ، حيث قامت دورنج (Doehring 6791 (باختبار مجموعة من التلاميذ في الصف التمهيدي وحتى الصف الثاني الثانوي في مجموعة من المهام التي تتطلب انواعاً مختلفة من التعرف على الحروف والكلمات ، فوجدت ان التطورات الرئيسة في قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات تحدث في منتصف الصف الثاني·

اضافة الى ما تقدم ، فإن هذه النتيجة تتمشى منطقياً مع التسلسل الهرمي لمهارات التعرف· اذ ان المهارات الثلاث الاولى من المهارات التمهيدية التي تتدرب علىها التلميذات قبل البدء في تعلم مبادىء القراءة او في المراحل الاولى من تعلم مبادىء القراءة ، وتلميذات الصف الاول في المرحلة الاولى من تعلم مبادىء القراءة ولم يكتسبن بعد الطلاقة والمرونة والسرعة والحذق في التمييز سماعياً بين الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت او تنتهي بنفس الصوت او على نفس الوزن وفي الانتباه بصورة دقيقة الى طول الكلمة وعدد النقط للحرف ومكان النقط على الحرف ··· الخ وربط الاوضاع المختلفة للحرف والحركات الطويلة والقصيرة وعلامات الشدة والسكون والتنوين والمدة والهمزة والالف المحذوفة بنطقها ، لذا تفوقت تلميذات الصفين الثاني والثالث على تلميذات الصف الاول في تلك المهارات نتيجة لعامل الخبرة · وقد يرجع السبب في تساوي تلميذات الصفين الثاني والثالث في تلك المهارات الى اتقانهن للحروف المكتوبة ، والى قدرتهن على تمييز الاجزاء المتشابهة والمختلفة في الكلمات ، وذلك بسبب الخبرة والتدريب على القراءة اضافة الى اكتسابهن السرعة والدقة في التعرف على الحروف بسبب عامل الخبرة · وقد يرجع سبب تفوق تلميذات الصفين الثاني والثالث على الصف الاول في القدرة على التعرف على الكلمة في السياق ، لأنهن يتدربن على قراءة نصوص نثرية مكونة من جمل ويتدربن على ملء المكان الخالي في الجملة بالكلمة المناسبة · اما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الصفين الثاني والثالث فقد يعود الى قدرة التلميذات على الاستفادة من سياق الجملة في اختيار الكلمة ذات المعنى المناسب للسياق ، اما تلميذات الصف الاول فلا يتدربن على مثل هذه المهام·

اما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذي يسبقه في القدرة على نطق الكلمة كوحدة ، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي والقدرة على التعرف بشكل عام فقد يرجع السبب الى ان هذه المهارات من المهارات المتقدمة · فالقدرة على التعرف على الكلمة كوحدة

ترتبط بحصيلة التلميذات من المفردات وكثرة التدريب على القراءة · اضافة الى ان حصيلة التلميذات من المفردات وخبرتهن في القراءة تزداد كلما ارتقين في الصف الدراسي· اما مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها فتضم مجموعة كبيرة من المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف التي تكتب ولا تقرأ ، والتعرف على الاصوات التي تنطق وليس لها حرف مكتوب يمثلها، والتعرف على الفونيمات التي لها رسمان والحرفيمات التي لها نطقان ، والمواضع المختلفة للهمزة في الكلمة ··· الخ · وحيث ان هذه المهارات اصعب ، لذا يتم تعلىمها للتلميذات تدريجياً، وكلما ارتقت التلميذات في الصف الدراسي ، ازدادت معرفتهن بقواعد التهجئة وازداد حذقهن · وبالنسبة للقدرة على التحليل البنائي اي تجريد الكلمة المزيدة من حروف الزيادة فتتدرب تلميذات الصف الاول على قراءة كلمات مجردة في الغالب ولا يتدربن على قراءة كلمات مزيدة الى درجة تمكنهن من التمييزبين الكلمة المجردة والمزيدة· ويرجع تفوق تلميذات الصف الثالث على تلميذات الصف الثاني الى عامل الخبرة · اما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذي يسبقه في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ، فقد يرجع الى ان عدد التلميذات اللواتي يستطعن الاجابة على اية مفردة من مفردات الاختبار اجابة صحيحة ينبغي ان يزداد من صف دراسي معين الى الصف الذي يليه ، لأن الاختبار يقيس مهارات ينبغي ان يزداد اتقان التلميذات لها كلما ارتقين في الصفوف الدراسية·

اما من حيث الاختلاف بين تلميذات الصف الواحد في درجة الصعوبة التي يواجهنها في كل مهارة ، فهذا يشير الى ضرورة اكتشاف المعلمة للتلميذات الضعيفات في كل مهارة بصورة دورية منذ البداية وقيامها باعداد تدريبات علاجية لمعالجة نواحي القصور لدى هؤلاء التلميذات في هذه المرحلة المبكرة· ويمكن ان تشجع المعلمة كل تلميذة على قراءة بعض الكتب الاضافية المبسطة الخاصة بالاطفال كقصص الاطفال كلاً وفق مستوى نضجها القرائي وتقوم بتوجيه التلميذات في عملية اختيار الكتب وقراءتها·

تاسعاً: اظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كل مهارة من مهارات التعرف وباقي المهارات وبين كل مهارة من مهارات التعرف والقدرة العامة على التعرف· وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الاخرى · فقد قام هاميل وماك نات (Hammil & McNutt 1891 (بدراسة ومراجعة 223 دراسة ارتباطية اجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة ، فوجد ا ان القدرات

المتعلقة باللغة المكتوبة مثل ربط الحرف المكتوب بالصوت المنطوق ، ومعرفة الحروف الهجائية ، والتمييز بين حرف وآخر تأتي في المقام الاول من حيث قوة ارتباطها بالقراءة ، وتأتي قدرات اللغة المنطوقة مثل دمج الفونيمات والتمييز بين الفونيمات وغيرها في المقام الثاني · وقام كافال (2891) Kavale بمراجعة واستعراض 161 دراسة حول العلاقة بين مهارة الادراك البصري والقراءة · فوجد ان التمييز البصري والذاكرة البصرية هما اكثر المتغيرات ارتباطاً بالتعرف على الرموز المكتوبة ، وان تلك العلاقة الارتباطية دالة· ووجد الباحثون منذ عام 0291 علاقة بين الادراك البصري والمهارات القرائية· حيث وجدت دراسات جوينز (8591) Goins واولسون (8691) Olson ومونرو Monroeعلاقة قوية بين التحصيل القرائي العام ودرجة التلميذ الكلية في الادراك البصري · واظهرت نتائج دراسات فوكس وروث ، وكالفي ، وبرادلي وبريانت، وهلفجوت وليبرمان وشانكوايلروفيشر وكارتر وبيتش وهاردنج (4891) Beech & Harding وجود علاقة ارتباطية قوية بين ادراك الفونيمات والقدرة على القراءة وعلى تعلم القراءة ، اي ان الضعف في القراءة له علاقة بصورة خاصة بعدم القدرة على ادراك الاصوات والفونيمات ·

اضافة الى ما تقدم ، فإن النتيجة السابقة تدل على ان كل جزء من اجزاء الاختبار يقيس مهارة مستقلة من مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف، واذا كانت التلميذات يتدربن على مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة ، فإن قدرتهن العامة على التعرف على الرموز المكتوبة سوف تزداد في جميع المهارات ، اي ان نموهن في مهارة ما سيسير جنباً الى جنب مع نموهن في مهارة اخرى · وتشير هذه النتيجة الى انطباق شروط الاختبار الجيد على اختبار التعرف المستخدم في هذه الدراسة من حيث الدقة والصلاحية لقياس مهارات التعرف المختلفة· فقد اشارهايوورد (8691) Hayward الى انه حتى تكون اجزاء الاختبار صالحة لقياس احدى المهارات، ينبغي ان يكون كل جزء من اجزاء الاختبار مستقلاً عن الاجزاء الاخرى الى حد ما، وينبغي ان يكون معامل الارتباط بين الاجزاء اقل من 56،0 ، اي كلما كان معامل الارتباط بين اجزاء الاختبار منخفضاً ، كانت تلك الاجزاء تقيس مهارات مستقلة تتطلب الاجابة على مفردات ذلك الجزء قدرة معينة دون تداخل بين المهارات الاخرى· لذا فإن عملية تدريب التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ينبغي ان تركز على جميع مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف بنفس الدرجة ولا تتجاهل اياً منها ، لأن ذلك سيؤثر سلباً على نمو التلميذات في القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام·

المراجع العربية

الجرف ، ريما سعد· (2991)· تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية· الرياض: جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (دراسة مقبولة للنشر ٠ (

حتاملة ، ابراهيم وجرادات، ضرار والعمري، خالد (6891م)· تحليل وتقويم اخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الاردن· المجلة التربوية ، المجلد 3 ، العدد 01 ، ص ص 77-101٠

السعيد ، عبد العزيز محمد وآخرون (8791)· بحث مشكلة تردي القراءة والكتابة في الصف الاول الابتدائي· الرياض٠

_____ (1891م)· دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض· الرياض : وزارة المعارف٠

سلطان ، حنان عيسى (5891)· قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة : دراسة ميدانية · دراسات تربوية : مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود ، المجلد 2، ص ص 301- 541٠

الصمادي، عقلة محمود والربضي، سليم (8891)· التباين اللغوي في القراءة الشفوية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث الاعدادي والثاني الثانوي في مدارس مدينة اربد في الاردن· المجلة التربوية، المجلد 5 ، العدد 71، ص ص 99-711·

لطفي ، محمد قدري (7591)· التأخر في القراءة : تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية: بحث تجريبي· القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة٠

الملا ، بدرية سعيد (7891) · التأخر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه· الرياض: دارعالم الكتب للنشر والتوزيع·

BIBLIOGRAPHY

Allington, R. & Strange, M. (1977). Effects of grapheme substitution in connected text upon reading behavior. Visible Language, 11, 285-297.

Anderson, P. & Lapp, D. (1979). Language skills in elementary education. (3rd. Ed.). Macmillan Publishing Co.

Barr, R. (1972). The influence of instructional conditions on word recognition errors. Reading Research Quarterly, 7, 509-529.

Beech, J. & Harding, L. (1984. 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.

Bruce, D. (1964). The analysis of word sounds by young children. British Journal of Educational Psychology, 34, 158-170.

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

Calfee, R. C. (1977). Assessment of independent reading skills: Basic research and practical applications. In A. S. Reber and D. L. Scarborough (Eds.) Toward a psychology of reading. Hillsdale, N. J.: Lawrence /Erlbaum.

Calfee, R., Lindamood, P. & Lindamood C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading-kindergarten through twelfth grade. Journal of Educational 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 Educational Books.

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

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

Cunningham, P. (1985). 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 words 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. (1981). 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 mediates 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 skills: 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. 91965). 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 correlational 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 skills. Perceptual and Motor Skills, 34, 231-232.

Helfgott, J.A. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition. Contemporary Educational Psychology, 1, 157-169.

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

Ives, J., Bursuk, L. & Ives, S. (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 Educationa Research Journal, 9, 75-86.

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

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

Kaluger, G. & Kolson, C. J. (1978). Reading and learning disabilities. (2nd ed.). Columbus: Merrill Publishing Co.

Kavale, K. (1982).Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. Journal of Learning Disabilities, 15, 42-51.

Laberge,D. & Samules, 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. Department of Health, Education & Welfare.

Lewkowics, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. Journal of Educational Psychology, 72, 686-700.

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

Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquistion. Bulletin of the Orton Society, 23, 65-77.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems 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., Orlando, C., Harris, K. and Berti, F. (1971). Letter confusions and reversals of sequence in the beginning reader: Implications for Orton's theory of development dyslexia. Cortex, 7, 127-142.

Lien, A. J. (1976). Measurement and evaluation of learning. (3rd ed.). Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque, 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. Frost, 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. & Minoe, 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., Capy, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Cognition, 7, 323-331.

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

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

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

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

Pratt, A.C. & Brady, S. (1988). Relationship of phonological awareness 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 read. 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. (19860. Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences 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 Pres.

_____ (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 Diago: Academic Press.

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

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

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