

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373

FIRST, SECOND AND THIRD GRADE STUDENTS' WORD IDENTIFICATION DIFFICULTIES

صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة
لدى طالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي

Reima Saado Al-Jarf
King Saud University
reima.al.jarf@gmail.com

Submission Date: 13.01.18

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أخطاء تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في مهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه وتعرف الكلمة كوحدة وتعرف الكلمة في السياق وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات في تعرف الرموز المكتوبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أن أكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاث هي مهارة التمييز البصري يليها مهارة تمييز المسموع ثم مهارة تعرف الكلمة كوحدة أو تعرف الكلمة في السياق، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه وأكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي على التوالي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاث في المهارات المختلفة، وتبين أن أخطاء تلميذات الصف الأول أكثر من أخطاء الصف الثاني في مهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه وتعرف الكلمة في السياق، مع عدم وجود فروق بين أخطاء الصف الثاني والثالث في هذه المهارات. كما أن أخطاء تلميذات الصف الأول أكثر من الصف الثاني وأخطاء تلميذات الصف الثاني أكثر من الخطأ تلميذات الصف الثالث في تعرف الكلمة كوحدة وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي والاختبار ككل. ويزداد إتقان التلميذات للمهارات وتقل أخطاؤهن من صف إلى الصف الذي يليه. وكان معامل الارتباط بين الأخطاء في الاختبار ككل وكل مهارة موجباً ودالاً وأعلى من معامل الارتباط بين الأخطاء في المهارات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث الابتدائي، صعوبات، التعرف على الرموز المكتوبة

Abstract

This study aimed at analyzing first, second and third grade errors in auditory and visual discrimination, letter recognition, sight word recognition, word recognition in context, sound-symbol association, and structural analysis sub-skills to identify the difficulties that students have in word identification by using a word identification test specially constructed for that purpose. It was found that the easiest sub-skills for the three grades were: visual and auditory discrimination, sight word recognition or word recognition in context; and to a moderate degree: letter recognition; and the most difficult sub-skills were sound-symbol association and structural analysis respectively. The three grades were significantly different in their mean error in word

identification in general and in the different sub-skills. The first grade mean error was greater than the second and third grade mean error in auditory and visual discrimination, letter recognition and word recognition in context, but there were no significant differences between the second and third grade mean error. First grade mean error was greater than second grade and the second grade mean error was greater than third grade in sight word recognition, sound-symbol association and structural analysis and the total number of errors. Students' mastery of word identification in general and of each sub-skill gets better as they proceed from one grade to a higher one. The correlation between the total error score and errors in each sub-skill was positive, significant and greater than the correlation between the errors in the sub-skills.

Key words: first grade, second grade, third grade, difficulties, word identification

المقدمة

إن تنمية القدرة لدى كل تلميذة على القراءة هي مهمة المدرسة الابتدائية الأولى. حيث يبدأ تعريف التلميذات بنظام الكتابة العربية في الصف الأول الابتدائي، ويستمر اكتساب التلميذات لمهارات تعرف الرموز المكتوبة في الصفين الثاني والثالث، حيث يكتسبن القدرة على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، أي القدرة على إدراك العلاقة بين شكل الحرف ونطقه، وبين شكل الكلمة ونطقها ومعناها، وشكل الجملة ونطقها ومعناها، كما يتدربن على وسائل التعرف على الكلمات وتحليلها إلى عناصرها، حتى إذا ما وصلت التلميذات إلى نهاية الصف الثالث يكن قد اكتسبن القدرة على التهجنة الصحيحة للكلمات. وفي هذا الصدد، ذكرت كوهين وشوارتز (1975) Cohen and Schwartz أن القدرة على تهجنة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها أن تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة، وسوف تؤدي بالتالي إلى اكتساب التلميذات لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة. كما أن القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية لها أهميتها في نمو التلميذات في مهارات القراءة الأخرى واعتماد نجاحهن اللاحق في المدرسة وفي المواد الدراسية عليها. وحيث إن المهارات القرائية عبارة عن سلسلة من المهارات مرتبطة ببعضها البعض، أي ينبغي أن تتعلم التلميذات إحدى المهارات ويتقنها قبل أن ينتقلن إلى تعلم مهارة جديدة، لذا فإن عملية تحديد المهارات التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها أثناء عملية التعلم من الأهمية بمكان، حتى يمكن معالجة نواحي الضعف والقصور منذ البداية.

الحاجة إلى الدراسة

على الرغم من أهمية تنمية قدرة تلميذات الصف الأول والثاني والثالث على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية، إلا أنه لا توجد دراسة علمية منشورة حول الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث الأولى في المملكة في عملية التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض. إضافة إلى أن معلمات الصفوف الثلاث الأولى يعتمدن في تقويم أداء التلميذات في القراءة على اختبارات من إعدادهن تهدف إلى ترفيع التلميذات إلى الصف التالي، وليس تحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات أثناء الدراسة. وتكون تلك الاختبارات أحياناً غير محددة الهدف، وتركز أحياناً أخرى على بعض المهارات القرائية وتهمل البعض الآخر.

لذا فإن المعلمات الصفوف الأولى بحاجة إلى دراسة تحدد لهن مهارات التعرف التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها نتيجة لاستخدام كتب قراءة معينة وطرق معينة في التدريس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تزود المعلمات باختبار شامل يقيس جميع مهارات التعرف التي يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، كما أن نتائج تطبيق هذا الاختبار سوف تقدم تقويماً شاملاً لمدى نمو تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في مهارات التعرف الرئيسية 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 إلى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في التمييز بين الأصوات المسموعة، والتمييز البصري بين الرموز المكتوبة، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً أم كلمة أم جملة بنطقها، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة (أي 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.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على الأسئلة التالية:

1. ما الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول 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 أخرى، أي مهارات الاستعداد والتعرف أكثر صعوبة على تلميذات كل صف؟
3. هل هناك اختلاف بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاث في مهارات الاستعداد التعرف المختلفة؟ وهل تزداد قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ويزداد إتقانهن لكل مهارة من مهارات التعرف من الصف الأول إلى الصف الثاني إلى الصف الثالث؟ أي هل تقل الصعوبات التي تواجهها التلميذات كلما ارتقن 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 أخطاء تلميذات كل صف في إحدى المهارات وأخطائهن في المهارات الأخرى ومجموع الأخطاء في الاختبار ككل؟

فروض الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تتحقق من صحة الفروض التالية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول والثاني والثالث في التعرف بشكل عام ومتوسط أخطاء الصفوف الثلاث في كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف.

2. ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف في إحدى المهارات ومجموع أخطائهن في كل مهارة من المهارات الباقية. وليس 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 أخطاء تلميذات الصف 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 إلى الصعوبات التي تواجه التلميذات في فهم المقروء أو القراءة الجهرية أو السرعة في القراءة.

استخدمت هذه الدراسة اختباراً واحداً للصفوف الثلاث 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 إلى تكرار قياس بعض المهارات في الاختبارات الثلاثة، وذلك لصعوبة تحديد مهارات التعرف الدقيقة التي ينبغي أن تدرس في كل صف من الصفوف الثلاث الأولى بسبب إعادة 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 الثلاث تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هي مرحلة تعلم مبادئ القراءة واكتساب مهارات تعرف الرموز المكتوبة الأساسية.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة العربية

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 والإملاء دراسة السعيد (1981)، التي أجراها على 130 تلميذ 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 إلى أن 10% من تلاميذ الصف الثاني لا يقرأون مطلقاً، 10% قرأوا بضع كلمات، 17% لا يميزون الحروف، 3% لم يكتبوا شيئاً، 23% كتبوا بضع كلمات، 10% 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 (1978) حيث هدفت تلك الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في مشكلة تردي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول في مدينة الرياض وذلك باستفتاء آراء مدراء ووكلاء هذه المدارس والاطلاع على السجلات المدرسية ومشاهدة التلاميذ أثناء دروس القراءة وإجراء مقابلات مع 23 مدرساً 96 تلميذاً. وبينت نتائج الدراسة أن للعوامل النفسية والجسمية والصحية والبيئة المنزلية والغياب المتكرر أثر في تأخر التلاميذ في القراءة والكتابة.

وهناك دراسات قديمة ركزت على تصميم اختبارات لمساعدة المعلمين في تشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ منها دراسة لطفي (1959). حيث قام ببناء 12 اختباراً تشخيصياً لقياس السرعة وفهم المقروء والقدرات

الأساسية في القراءة الصامتة ولتشخيص عيوب القراءة الجهرية وقام بتجريب تلك الاختبارات على مجموعة من التلاميذ.

أما معظم الدراسات التي تدور حول تحليل أخطاء القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد ركزت على أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية مثل دراسة الصمادي والربضي (1988)، الملا (1987)، وحتاملة وجرادات والعمرى (1986). وركزت بحوث أخرى على دراسة قدرة التلميذات على القراءة الصامتة والسرعة وفهم المقروء مثل دراسة سلطان (1985).

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة الأجنبية

قامت الباحثة بإجراء استقصاء للمعلومات عن طريق الكمبيوتر والبحث في قاعدة معلومات ERIC، إضافة إلى الاطلاع على مجموعة كبيرة من الكتب التي تدور حول التأخر القرائي وتشخيص صعوبات القراءة، فتبين أن الدراسات التي تدور حول تحليل أخطاء تلاميذ الصفوف الأولى في جميع مهارات تعرف الرموز المكتوبة باستخدام اختبار يقيس جميع مهارات التعرف قليلة جداً، على الرغم من أن الاختبارات التي تستخدم في تشخيص صعوبات التعرف المختلفة وفي تشخيص التأخر القرائي كثيرة جداً، وعلى الرغم من أن الدراسات التي تدور حول الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الذكاء المتوسط في القراءة يعود تاريخها إلى عام 1896م. وتجدر الإشارة إلى أن هناك دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التي تؤثر في القراءة والفهم مثل دراسة سميث وآخرين (1973) وسميث (1971) Smith، وعلى مشكلات محددة في التأخر القرائي أو العسر القرائي مثل دراسة فيرنون (1957) و (1969) Vernon، إضافة إلى التقارير الرسمية التي خصصت بالكامل أو خصص فيها فصل للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة. كما أجريت دراسات عديدة لقياس تحصيل التلاميذ في القراءة أو لمقارنة مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة في فترتين متباعدتين على مستوى المنطقة التعليمية أو الولاية يعود تاريخ بعضها إلى الثلاثينات والأربعينات ولا زالت تجرى حتى وقت قريب، على سبيل المثال لا الحصر دراسة سميث وإيتون (1945)، ویتی وكومر (1951) Witty and Coomer، وروجرز (1946) Rogers وتقرير منطقة لوس أنجلوس التعليمية (1971)، (1972) وتقرير فلوريدا (1972)، ودراسة فينتش وجيلينواتر (1949) Finch and Gillenwate، وميلر ولانتون (1956) Miller and Lanton، فار وفاي ونجلي (1978) Far, Fay and Negley، فار وتوينمان ورولز (1974) Far, Tuinman and Rowls وغيرها.

ومن الدراسات المستفيضة التي هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (علماً بأن تلك الدراسات لم تركز على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل خاص ومركز ومفصل، دراسة مالمكوست (1958) Malmquist على 1119 تلميذ في الصف الأول 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 والإدراك البصري والإملاء. وقامت بمقارنة أداء التلاميذ الضعاف والمتوسطين والمتفوقين في القراءة ودراسة العلاقة بين التأخر القرائي والمشكلات الانفعالية ومشكلات الشخصية والعوامل الأسرية والمدرسية والذكاء ضعف السمع والبصر وغير ذلك.

وفي اسكتلندا، ترأست كلارك (1970) و (1979) Clark فريق بحث قام بدراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على 1544 تلميذ في الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي لتحديد التلاميذ المتأخرين قرائياً، وابتدأت الدراسة عندما كان التلاميذ في سن السابعة بعد أن اكملوا عامين من الدراسة، حيث طبق عليهم في العام الأول من الدراسة

مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في التعرف على الرموز المكتوبة والاستماع. واستخدم العمر التحصيلي في عرض نتائج الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن 236 تلميذ (15.3%) لا يستطيعون القراءة على الإطلاق وفي العام الثاني من الدراسة أي فينهاية الصف الثالث، اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف في القراءة والإملاء. وتبين أن 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 الأول والحرف الأخير في الكلمة واختبار في القراءة الجهرية. وأظهرت النتائج أن التلاميذ المتأخرين لا يزالون يواجهون صعوبات كبيرة في المهارات المذكورة سابقاً. وأحيل 111 تلميذ منهم إلى أخصائي في علم النفس التربوي لدراسة حالة التأخر القرائي لديهم.

أما الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة التي تدور حول دراسة التعرف على الرموز المكتوبة لدى التلاميذ في الصف التمهيدي وحتى الثالث الابتدائي فقد ركزت على تحليل أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية، المقارنة بين أداء التلاميذ المتأخرين في القراءة والتلاميذ العاديين أو المتفوقين في إحدى المهارات الدقيقة مثل إدراك الأصوات المسموعة، أو دراسة العلاقة بين إحدى المهارات الدقيقة مثل إدراك الأصوات المسموعة وتعلم القراءة، أو المقارنة بين اكتساب التلاميذ لإحدى المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف باستخدام طريقتين مختلفتين في التدريس.

ومن الدراسات الحديثة التي هدفت إلى التعرف على نسبة تلاميذ الصف الأول الذين يستطيعون استخدام السياق والصوت الأول في الكلمة للتعرف على الكلمات غير المألوفة دراسة كنينجهام (1985). Cunningham حيث وجدت أن 35% من التلاميذ استطاعوا أن يزاوجوا بين 83% فأكثر من الجمل والصور المناسبة لها، واستطاع 16% من التلاميذ ربط 17% أو أقل من الكلمات والصور التي تمثلها، ولم يستطع 9% 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 البصري، فقد وجدت جبسون وآخرون (1962) Gibson et al أن عدد الأخطاء في التمييز البصري بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبر التلاميذ في السن. ولم يجد روبلي وآش وباكلاند (1979) Rupley, Ashe and Buckland علاقة بين التمييز البصري والتعرف على الحروف والكلمات المكتوبة، ووجدوا أن أخطاء تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في جميع مستويات (مهارات) التمييز البصري بين الحرفيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ في الصف الدراسي. وقامت فيجان وميري واتر (1990) Feagans and Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصري 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 في التمييز البصري في سن السادسة والسابعة قد ازداد أداؤهم 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 أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والأول والثاني مثل دوريل وميرفي (1963) Durrell and Murphy وكولمان (1970) Coleman وليبرمان وشانكويلر وأورلاندو وهاريس وبيرتي (1970) Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وويليامز ونافل (1977) Williams and Knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر في تعلم قراءة الحركات من الصوامت، حيث يخطئون في قراءة الحركات بصورة أكبر.

بالنسبة للتعرف على الكلمة المكتوبة منفردة وفي السياق، فقد وجد جودمان (1965) Goodman أن قدرة الصفيين الأول والثالث على التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء قراءة الكلمات في سياق الجملة كانت أعلى من قدرتهم على قراءة الكلمات منفردة بدون سياق. وأشارت دراسة ألينجتون (1977) Allington إلى أن التلاميذ الضعاف أكثر قدرة على التعرف على الكلمات في السياق منهم على التعرف على الكلمات منفردة بدون سياق. وأضاف بيميلر (1970) Biemiller أن التلاميذ الضعاف في القراءة غير قادرين على إحراز أي تقدم بسبب اعتمادهم على النص للتعرف على الكلمات بدلاً من استخدام القرائن المتعلقة بالرسم المكتوب. وفي دراسة أجرتها جول (1980) Juel قام تلاميذ ضعاف ومتوسطين ومتفوقين في القراءة في الصف الثاني والثالث بقراءة كلمات تختلف في درجة صعوبة التعرف عليها، وفي مدى شيوعها، وعدد المقاطع المكونة منها. وقاموا بقراءة مجموعة من الكلمات منفردة (بدون سياق) ومجموعة أخرى في سياق ضعيف ومجموعة ثالثة في سياق جيد. فوجدت الباحثة أن أخطاء التلاميذ في الكلمات الأقل شيوعاً والأكثر صعوبة من حيث التعرف عليها كانت أكثر بغض النظر عن نوع السياق، وأن أخطاء التلاميذ في الكلمات القليلة الشيع ذات المقطع الواحد كانت أكثر من أخطائهم في الكلمات القليلة الشيع ذات المقطعين. كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق التلاميذ المتفوقين في القراءة في التعرف على الكلمات القليلة الشيع إما بسبب حصيلتهم الجيدة من الكلمات التي يستطيعون التعرف عليها كوحدة أو لأن قدرتهم في 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 في السياق الضعيف في التعرف على الكلمات الصعبة. ووجدت أن التلاميذ من جميع المستويات يستخدمون السياق في التعرف على الكلمات الصعبة ولكن كلما ازدادت قدرة التلاميذ في القراءة فأنهم لا يستخدمون السياق في التعرف إلا عندما تكون القرائن الموجودة في رسم الكلمة ضئيلة جداً ولا يستخدمون السياق إلا في التعرف على الكلمات ذات الشيع المنخفض والكلمات الصعبة التهجنة، 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 إلى 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 (1983) Chall بتحديد ست مراحل لتعليم المهارات القرائية للتلاميذ ابتداء من المرحلة التمهيديّة التي تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية. وسنعرض هنا المراحل الأربعة الأولى فقط، لأنها تغطي صفوف المرحلة الابتدائية.

1:1 مرحلة الاستعداد للقراءة (المرحلة التمهيديّة)

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

2:1 مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة

وتمتد من سن السادسة حتى السابعة أي تشمل الصفيين الأول والثاني الابتدائي. حيث يتعلم الطفل الحروف الهجائية، ويربط كل حرف بما يقابله من أجزاء الكلمة المنطوقة. ويتكوّن 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 التهجنة.

3:1 مرحلة 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 يقرأونها وقدرتهم على استخدام السياق لزيادة الطلاقة والسرعة في القراءة.

4:1 مرحلة القراءة لتعلم الجديد

وتشمل الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثاني المتوسط. وهذه المرحلة تتفق مع المفهوم التقليدي الذي يقول بأن الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية هي مرحلة تعلم القراءة، أما الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية فهي 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 في هذه المرحلة القراءة الصامتة بدلاً من القراءة الجهرية ويجيبون على أسئلة شفوية أو تحريرية تقيس مدى فهمهم للنص الذي قرأوه. ويتدربون على عدة أنواع من أسئلة 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.

1.1 مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيديّة)

هي المهارات التي ينبغي تلمينها لدى التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية أو في بداية الصف الأول لتهيئة التلميذ للبدء في تعلم القراءة ولمساعدته على الاستمرار في عملية تعلم القراءة بنجاح. وتكون أنشطة وتدريبات الإعداد للقراءة مشابهة لأنشطة وتدريبات البدء في عملية القراءة. هذا وقد حدد عدد من المتخصصين مهارات الاستعداد للقراءة منهم: بيرمايستر (1983) Burmeister، ديركن (1983) Durkin، دافي وشيرمان (1977) Duffy and Sherman، فلود ولاب (1891) Flood and Lapp، كالوجر وكولسون (1978) Anderson and Kolson، هيلريك (1977) Hillerich، أندرسون ولاب (1979) Anderson and Lapp كما يلي:

1:2 مهارة تمييز المسموع

وهي القدرة على التمييز الشفهي والسماعي بين كلمة وأخرى 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 والأصوات ومجموعة من الصوتيات والكلمات.

2:2 مهارة التمييز البصري

وهي القدرة على التمييز بين شيء وآخر وبين كلمة وأخرى وبين حرف وآخر، والقدرة على التعلم عن طريق النظر، أي عن طريق رؤية الأشياء، وتنمية حصيلة من الكلمات التي يدركها كوحدة، ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة أثناء التدريب على التحليل الصوتي. ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصري بين الحروف الهجائية والكلمات والعبارات، وذلك بمقابلة الحروف والحرفيات والكلمات والعبارات.

3:2 مهارة التمييز السماعي البصري

وهي القدرة على التعرف على أسماء الأشياء التي يراها التلاميذ وربط الكلمات المكتوبة بنطقها أثناء التدريب على التحليل الصوتي، أي ربط الجرافيمات (الحرفيات) بالفونيمات (الصوتيات) وتنمية حصيلة التلاميذ من الكلمات التي يمكن أن يقرأوها كوحدة دون تجزئتها.

4:2 المهارات البصرية الحركية

وهي قدرة التلاميذ على تحريك أعينهم من اليمين إلى اليسار أثناء القراءة، والانتقال من سطر إلى السطر التالي بسلاسة.

2. تعرف الرموز المكتوبة

عرف آيفز وبورسوك وآيفز (Ives, Bursuk and Ives (1979 وأولسون وديلنر (Olson and Dillner مهارات تعرف الرموز المكتوبة بأنها المهارات التي تساعد القارئ على نطق الحروف أو الكلمات أو الجمل والنقاط المعنى منها. وأضاف آيفز وبورسوك وآيفز أن عملية التعرف على الرموز المكتوبة تتكون من ثلاثة جوانب هي:

1. تعرف رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة.

2. تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة.

3. تعرف معنى الكلمة أو الجملة.

وقام آيفز وبورسوك وآيفز وأولسون وديلنر بتصنيف مهارات التعرف إلى مجموعتين رئيسيتين هما: مهارات تعرف الكلمة كوحدة، والمهارات الهجائية. وفيما يلي تعريف كل منهما.

1:3 تعرف الكلمة كوحدة

هو القدرة على نطق الكلمة والعبارة وأجزاء الجملة، حين رؤيتها فوراً، دون اللجوء إلى تجزئة الكلمة إلى مكوناتها وأجزائها الصوتية والصرفية، كأن يستطيع الطفل أن يتعرف على اسمه حين يراه. ويستطيع معظم القراء تعرف الكلمات حال رؤيتها، وهذه الطريقة هي أسرع طريقة للقراءة. وصنف آيفز وبورسوك وآيفز مهارات تعرف الكلمة كوحدة إلى نوعين من المهارات هما: تعرف الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة.

1:1:3 تعرف الشكل العام للكلمة

هو القدرة على التعرف على الكلمة عن طريق الانتباه إلى 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 التلميذة رسم الحروف وأسماءها، أو أن تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات إلى الحروف التي تتكون منها.

2:1:3 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 هي 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.

2:3 مهارات التهجئة

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

3:2:1 التحليل الصوتي

هو عملية ربط الأصوات المنطوقة (الفونيمات أو الصوتيمات) بالرموز المكتوبة (الجرافيمات أو الحرفيمات) أي انه عملية تجزئة الكلمة إلى 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 المتتالية في الكلمات والجمل. إذ من السهل على التلميذة أن تحدد أين تبدأ الكلمة وأين تنتهي عندما تكون مكتوبة سواء استطاعت أن تتهجها أم لا. أما إذا كانت الكلمة منطوقة، فليس من السهل أن تحدد بداية كل مقطع ونهايته. وتتطلب القدرة على التحليل الصوتي القدرة على التمييز البصري بين الحرفيمات المتتالية، والقدرة على التمييز السماعي بين الصوتيمات المنفصلة والصوتيمات المتتالية والقدرة على ربط الصوتيمات بالحرفيمات والقدرة على دمج الصوتيمات في مقاطع، ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة، أي تكوين كلمات كاملة من الوحدات الصوتية (وحدات النطق أو الصوتيمات) والوحدات الإملائية (الوحدات المكتوبة أو الحرفيمات).

3:2:2 التحليل البنائي

هو القدرة على تحليل الكلمة المألوفة إلى مورفيمات (أي مكونات صغيرة تحمل معنى)، أي القدرة على تجريد الكلمة المركبة من حروف الزيادة، وعلامات الإعراب، وعلامات التأنيث والتذكير، وعلامات التثنية والجمع، وضمان الرفع والنصب المتصلة، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبية والاستقبال والجزم والنفي، وأداة التعريف... الخ، واستخدام هذه الأجزاء للتعرف على الكلمة المجردة، والتعرف على معناها.

3:2:3 تعرف الكلمة في السياق

هو القدرة على استخدام ما في سياق الجملة من معلومات عن دلالات الألفاظ (أي معاني الكلمات التي تحيط بالكلمة الغريبة)، وما في السياق من معلومات نحوية أي (طريقة بناء الجملة)، وموقع الكلمة الغريبة في الجملة، وموقعها من الإعراب لتجهئة الكلمة الغريبة والتعرف على معناها. والواقع انه لا يمكن فصل عملية التحليل الدلالي والتحليل النحوي عن بعضهما البعض.

أداة البحث

لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة، تم بناء اختبار قراءة يتكون من سبعة أجزاء يقيس الجوانب الأولى والثاني بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهما: تمييز المسموع والتمييز البصري. وتقيس الأجزاء الخمسة الباقية مهارات تعرف الرموز المكتوبة الأساسية 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 الرئيسية والدقيقة التي قاسها (انظر مواصفات الاختبار في جدول رقم (1)). وفيما يلي وصف موجز لطريقة تحديد كل من محتوى المادة القرائية والمهارات التي يقيسها الاختبار.

المحتوى 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، إعداد قائمة بقواعد التهجئة في اللغة العربية، الإطلاع على كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات للتعرف على محتوى المادة القرائية التي ينبغي أن تتعلمها تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، تحليل تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة في كتب القراءة، تحليل محتوى الدروس في كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاث للتعرف على مدى شيوع الكلمات وفقاً لقواعد التهجئة.

جدول رقم (1)

جدول مواصفات اختبار مهارات الاستعداد والتعرف

المحتوى	المهارات						
	تميز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة منفردة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
الصوامت	2	4	4				6
الصوامت	4	7	11				
الحركات	2	1	3				
الحركات		1	1				
الألف		1	3			2	
التنوين	1		4			3	
السكون	1	1	2				
الشدة مع	1	2	3				
الشدة مع	1	1	1				
المدة		1	3			2	
علامة الألف	1		1				
الصلة	1		1				
الهمزة	1	1	8			6	
الحروف			3			3	
الحروف			2			2	
الصوتيات		1	3			2	
الحرفيات			2			2	
الأصوات			2			2	
القطع			9			9	
كلمات	10	5	35	8	10	2	
كلمات مركبة	5	3	18				10
جمل			4				
المجموع	10	25	125	20	15	35	10

المهارات التي يقيسها الاختبار

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

ثبات الاختبار وصدقه

للتحقق من صدق وثبات الاختبار، تم تجربته على عينة عشوائية طبقية مكونة من 216 تلميذة في الصف الأول و203 تلميذات في الصف الثاني و214 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 0.95 للصف الأول، 0.91 للصف الثاني، 0.89 للصف الثالث. والاختبار الحالي صادق المحتوى لأن عينة المفردات التي يشتمل عليها كافية لتغطية مهارات الاستعداد للقراءة ومهارات تعرف الرموز المكتوبة المختلفة التي ينبغي أن تكتسبها التلميذات في الصفوف الثلاث، حيث اختيرت عينة متوازنة تشتمل على كلمات سهلة وكلمات صعبة وكلمات تخطئ 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 الموضوعية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 320 تلميذة في الصف الأول 328 في الصف الثاني 344 في الصف الثالث الابتدائي من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. حيث اختير صف واحد لكل مستوى دراسي من كل مدرسة بطريقة عشوائية. وكانت عينة المدارس ممثلة للمجتمع الكلي لتلميذات الصف الأول 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 إحدى القرى وتم تطبيق الاختبار على الفصول المختارة من المدرسة بطريقة عشوائية واختير وقت تطبيق الاختبار على كل صف في اليوم الدراسي بصورة عشوائية.

إجراءات التطبيق

قام بتطبيق الاختبار في المدارس ثمان معلمات تحمل كل منهن درجة البكالوريوس، وأشرفت 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 أسبوعين. وحتى تكون إجراءات 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، لأن 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 إجابتهن في الكراسة، مع مراعاة عدم الانتقال من أي جزء من أجزاء الاختبار والجزء الذي يليه، إلا بعد انتهاء جميع التلميذات من الإجابة على جميع أسئلة ذلك الجزء، والتأكد من أن جميع التلميذات قد فتحن نفس الصفحة، وأنهن يجبن بالطريقة الصحيحة، وعدم السماح للتلميذات بالإجابة على المفردات بطريقة عشوائية، خصوصاً إذا انتهى الوقت، وعدم السماح لهن بنقل الإجابة من بعضهن البعض أو مساعدة بعضهن البعض أثناء الاختبار، ومراعاة جلوس التلميذات بعيداً عن بعضهن البعض قدر الإمكان. 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 إما صحيحة أو خاطئة، وحصلت التلميذة على درجة إذا كانت استجابتها صحيحة وعلى صفر إذا كانت استجابتها خاطئة (عدم وجود كسور في الدرجات).
- إذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفها واختارت استجابة جديدة اعتمد التصحيح على الاستجابة الجديدة.
- إذا 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 أية درجة.

التحليل الإحصائي

لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث في التعرف على الرموز المكتوبة، حسب مجموع الاستجابات الخاطئة في كل جزء من أجزاء الاختبار على 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 الإحصائية SPSS لحساب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري والخطأ المعياري والمدى والمئينيات لكل جزء من أجزاء الاختبار وللاختبار ككل لكل صف على حدة. كما حسب معامل الارتباط بين مجموع الأخطاء في كل جزء وبقية الأجزاء وبين مجموع الأخطاء في كل جزء وفي الاختبار ككل لكل صف دراسي على حدة، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي لمقارنة الصفوف الثلاث من حيث متوسط الأخطاء التي وقعت فيها التلميذات في كل مهارة وفي الاختبار ككل، واستخدم اختبار شيفيه لتحديد الصفوف ذات الأخطاء الأكثر ولتحديد المهارات الأكثر صعوبة على كل صف. ولحساب النسبة المئوية للأخطاء في كل مهارة دقيقة تابعة لكل مهارة أساسية، 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 إحدى المهارات الدقيقة.

نتائج الدراسة

أولاً: لتحديد الصعوبات التي تواجهها التلميذة العادية المتوسطة في كل صف من الصفوف الثلاث في مهارات التعرف الأساسية وفي المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة أساسية، سوف يستخدم الوسيط في عرض النتائج. ويتضح من جدول رقم (2) أن التلميذة العادية المتوسطة في الصف الأول لم تتقن مهارات التعرف المختلفة إلى حد كبير. وتختلف درجة إتقانها للمهارات المختلفة، إذ أنها لم تستطع التعرف على 66% من مفردات الاختبار ككل، وعلى 40% من مفردات اختبار التمييز البصري 47% من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة 50% من مفردات اختبار تمييز المسموع 60% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه، 80% من مفردات اختبار تعرف الكلمة في السياق 83% من مفردات اختبار ربط الكلمة بنطقها وجميع مفردات اختبار التحليل البنائي.

ويظهر من جدول (2) أن التلميذة العادية المتوسطة في الصف الثاني قد أخطأت في 57% من مفردات اختبار التعرف ككل ، 16% من مفردات اختبار التمييز السماعي 30% من مفردات التعرف على الكلمة في السياق 40% من مفردات اختباري تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة و 45% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و 69% من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و 80% من مفردات اختبار التحليل البنائي. كما يبين جدول (2) أن التلميذة العادية المتوسطة في الصف الثالث قد أخطأت في 12% من مفردات اختبار التمييز السماعي 30% من مفردات اختباري تمييز المسموع والتعرف على الكلمة في السياق و 33% من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و 45% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و 54% من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و 70% من مفردات اختبار التحليل البنائي. أما بالنسبة أخطاء التلميذة العادية المتوسطة في الصف الأول والثاني والثالث في المهارات الدقيقة التابعة للمهارات الأساسية، فقد أظهرت نتائج التحليل ما يلي:

1. في اختبار التمييز البصري، أظهرت تلميذات الصف الأول عدم القدرة على التمييز البصري بدرجات متفاوتة بين الحالات التالية:

- رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع: الوسيط = 51%.
 - رسم الكلمات: الوسيط = 67%.
 - 2. في مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه، أظهرت تلميذات الصف الأول والثاني والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها:
 - الحروف المتصلة: الوسيط للصف الأول = 61%، للصف الثاني = 41% وللصف الثالث = 34%.
 - الحروف ومعها الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين والسكون والهمزة: الوسيط للصف الأول = 81%، للصف الثاني = 65% وللصف الثالث = 60%.
 - 3. في مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها، أظهرت تلميذات الصف الأول والثاني والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها:
 - الألف المقصورة: الوسيط للصف الأول = 61% وللصف الثاني = 58% وللصف الثالث = 45%.
 - دمج الحروف: الوسيط للصف الأول = 64% وللصف الثاني = 46% وللصف الثالث = 34%.
 - القطع والوصل: الوسيط للصف الأول = 66% وللصف الثاني = 62% وللصف الثالث = 48%.
 - الأصوات المضعفة: الوسيط للصف الأول = 67% وللصف الثاني = 6% وللصف الثالث = 49%.
 - رسم الهمزة: الوسيط للصف الأول = 70% وللصف الثاني = 63% وللصف الثالث = 47%.
 - التنوين آخر الكلمة: الوسيط للصف الأول = 7%، وللصف الثاني = 76% وللصف الثالث = 53%.
 - الحروف الزائدة في الكلمة: الوسيط للصف الأول = 79% وللصف الثاني = 66% وللصف الثالث = 59%.
 - الحرفيمات التي لها نطقان: الوسيط للصف الأول = 81% وللصف الثاني = 65% وللصف الثالث = 5%.
 - الحروف المحذوفة في الكلمة: الوسيط للصف الأول = 78% وللصف الثاني = 78% وللصف الثالث = 60%.
 - المدة: الوسيط للصف الأول = 85% وللصف الثاني = 77% وللصف الثالث = 74%.
 - الصوتيمات التي لها رسمان: الوسيط للصف الأول = 96% وللصف الثاني = 84% وللصف الثالث = 78%.
- ثانياً: بالنسبة لمستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف، فيظهر من النسبة المئوية لمتوسط أخطاء التلميذات في كل مهارة والمبينة في جدول (2) أن أكثر المهارات سهولة على تلميذات الصف الأول هي مهارات التمييز البصري والتعرف على الكلمة كوحدة وتمييز المسموع، (متوسط الأخطاء فيها متقارب = 47%، 48%، 50% على التوالي) يليها في الصعوبة مهارة ربط الحرف بنطقه (متوسط

الأخطاء=61%)، ثم مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (متوسط الأخطاء=80%) وأكثر المهارات صعوبة هي مهارة التحليل البنائي للكلمة المركبة (متوسط الأخطاء = 96%).

وعلى مستوى الصف الثاني، يظهر من جدول (2) أن أكثر المهارات سهولة هي التمييز البصري (متوسط الأخطاء=20%)، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة في السياق وتمييز المسموع (متوسط الأخطاء=35%)، 39% (على التوالي)، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة كوحدة وربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء=43%، 47% على التوالي)، وأكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي (متوسط الأخطاء = 69%) وعلى مستوى الصف الثالث، يتضح من جدول (2) أن أكثر المهارات سهولة هي التمييز البصري (متوسط الأخطاء= 17%) يليها صعوبة تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة في السياق (متوسط الأخطاء= 36%، 35%، 33% على التوالي)، يليها ربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء=46%) وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي (متوسط الأخطاء=56%، 61% على التوالي). وبمقارنة متوسط أخطاء الصفوف الثلاث، نجد أن أكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاث هي التمييز البصري يليها تمييز المسموع ثم التعرف على الكلمة كوحدة أو التعرف على الكلمة في السياق، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي على التوالي.

ثالثاً: بالنسبة للفروق بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاث في المهارات المختلفة وما إذا كانت القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة تزداد من صف إلى الصف الذي يليه، فقد أظهرت نتائج تحليلات التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة في تمييز المسموع (ف=37.14)، وفي التمييز البصري (ف=183.997)، وفي ربط الحرف بنطقه (ف=73.81)، وفي التعرف على الكلمة كوحدة (ف=33.15)، وفي تعرف الكلمة في السياق (ف=269.51)، وفي ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (ف=162.78)، وفي التحليل البنائي (ف=147.83)، وفي الاختبار ككل (ف=251.70).

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

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.050 بين الصف الأول والثاني لصالح الصف الثاني وبين الصف الأول والثالث لصالح الصف الثالث في مهارة تمييز المسموع وفي مهارة التمييز البصري وفي مهارة ربط الحرف بنطقه وفي مهارة التعرف على الكلمة في السياق. هذا يعني أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول في 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 2). أي أن إتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق يزداد من الصف الأول إلى الصف الثاني ولا يزداد من الصف الثاني إلى الصف الثالث.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الصف الأول والثاني لصالح الصف الثاني وبين الصف الأول 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 ككل. هذا يعني أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول في المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثاني والثالث، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الثاني أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث في المهارات السابق ذكرها (انظر جدول رقم 2)، أي أن أخطاء التلميذات تقل ويزداد إتقانهن لمهارات التعرف كلما ارتقت التلميذات في الصف الدراسي.

جدول رقم (2)

المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري والوسيط والمدى للنسبة المئوية للاستجابات الخاطئة في كل مهارة فرعية وفي الاختبار ككل على مستوى الصف الأول والثاني والثالث

المتوسط	الصف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
1	50	47	61	48	73	80	96	5	
2	39	20	47	43	35	69	69	58	
3	36	17	46	35	33	56	61	41	
1	28.59	28.36	20.84	21.82	28.80	19.27	11.71	16.23	
2	18.61	19.02	13.62	20.48	24.37	15.89	31.03	13.21	
3	18.51	16.03	16.19	18.45	19.92	16.18	33.73	11.95	
1	1.60	1.59	1.17	1.22	1.61	1.08	0.66	0.91	
2	1.03	1.05	0.75	1.13	1.35	0.88	1.71	1.73	
3	1.00	0.86	0.87	0.99	1.07	0.87	1.82	0.64	
1	50	40	60	47	80	83	100	66	
2	40	16	45	40	30	69	80	57	
3	30	12	45	33	30	54	70	42	
1	100-10	100-0	-20	-13	100-0	-34	-30	-32	
2	100-10	100-0	100	100	100-0	100	100	100	
3	100-10	-12	80-20	100-0	100-0	-11	100-0	-18	
		100	90-10	93-7		100	100-0	106	
						-17		-11	
						100		100	

ن للصف الأول = 320

ن للصف الثاني = 328

ن للصف الثالث = 344

جدول رقم (3)

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

المتين	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
90	10	12	33	20	40	47	85	40
75	35	22	45	27	50	66	100	53
50	50	40	60	47	80	83	100	66
25	70	68	75	67	100	100	100	76
10	90	94	90	77	100	100	100	86

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 (3)، (4)، (5) توزيع تلميذات كل صف دراسي إلى خمس رتب مئينية وأمام كل منها النسبة المئوية لأخطاء التلميذات في كل مهارة وفي الاختبار ككل ويتضح من الجداول الثلاث أن هناك فروفاً فردية واسعة بين تلميذات كل صف من حيث الاستعداد للقراءة والقدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ودرجة إتقان 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، أي في درجة إتقانهن للمهارات، ويلاحظ أن التفاوت بين تلميذات الصف الأول أعلى منه بين تلميذات الصفين الثاني والثالث، كما أن التفاوت بين تلميذات الصف الثاني أعلى منه بين تلميذات الصف الثالث.

ومن ناحية مدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات في كل صف، فيشير جدول (3) إلى أن 25% من تلميذات الصف الأول الابتدائي أخطأن في نحو 70% فأكثر في مفردات اختبار تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وأخطأن في جميع مفردات اختبار التعرف على الكلمة في السياق وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي. كما يتبين من جدول (4) أن 25% من تلميذات الصف الثاني قد أخطأن في نحو 45% فأكثر من مفردات اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة في السياق وفي 55% فأكثر من مفردات اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه وفي 60% فأكثر من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة وفي 80% فأكثر من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها وفي جميع مفردات اختبار التحليل البنائي. ويظهر من جدول (5) أن 25% من تلميذات الصف الثالث قد أخطأن في نحو 45% فأكثر في اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة في السياق و 60% فأكثر في مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و 69% فأكثر في اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و 90% فأكثر في اختبار التحليل البنائي.

جدول رقم (4)

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

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
90	20	4	30	20	10	49	10	43
75	30	8	35	27	15	57	50	49
50	40	16	45	40	30	69	80	57
25	45	24	55	60	45	80	100	66
10	70	44	65	73	60	89	100	73

جدول رقم (5)

النسب المئوية لعدداً لأخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثاني

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
90	20	4	25	13	10	37	0	25
75	20	8	35	20	15	46	35	34
50	30	12	45	33	30	54	70	42
25	45	20	60	47	45	69	90	49
10	60	28	65	60	60	74	100	55

خامساً: بالنسبة لمدى وجود علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل وأخطائهن في كل مهارة من المهارات، وبين أخطاء التلميذات في إحدى المهارات وأخطائهن في باقي المهارات فتبين الجداول رقم (6)، (7)، (8) 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 إحدى المهارات وأخطائهن في المهارات الأخرى. ويتضح من الجداول الثلاث 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.

جدول رقم (6)

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

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
التمييز البصري	**0.15	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	**0.57	**0.42	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	**0.58	**0.35	**0.77	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	**0.34	**0.34	**0.54	**0.53	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	**0.30	**0.37	**0.60	**0.56	**0.56	-	-
التحليل البنائي	0.008	**0.28	0.074	0.058	**0.22	0.08	-
المجموع الكلي	**0.55	**0.70	**0.84	**0.79	**0.71	**0.80	**0.24

*دال عند مستوى 0.05

**دال عند مستوى 0.01

جدول رقم (7)

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

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
التمييز البصري	0.27**	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	0.11**	0.15**	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	0.15**	0.20**	0.046**	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	0.25**	0.18**	0.036**	0.15**	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	0.17**	0.10**	0.03	0.05	0.19**	-	-
التحليل البنائي	0.24**	0.23**	0.28**	0.28**	0.40**	0.05	-
المجموع الكلي	0.47**	0.63**	0.53**	0.57**	0.57**	0.55**	0.57**

*دال عند مستوى 0.05

**دال عند مستوى 0.01

جدول رقم (8)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى والاختبار ككل للصف الثالث

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
التمييز البصري	0.039	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	0.31**	0.33**	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	0.23**	0.26**	0.54**	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	0.28**	0.29**	0.44**	0.44**	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	0.13**	0.23**	0.37**	0.23**	0.39**	-	-
التحليل البنائي	0.21**	0.32**	0.46**	0.28**	0.46**	0.38**	-
المجموع الكلي	0.38**	0.59**	0.74**	0.61**	0.68**	0.72**	0.70**

*دال عند مستوى 0.05

**دال عند مستوى 0.01

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 إن 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 دراسة الجرف 1992)، لذا فإن الباحثة ستقوم بربط الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث في التعرف على الرموز المكتوبة بمهارات التعرف التي تتضمنها وتفقر إليها الكتب المقررة، إضافة إلى ربط نتائج الدراسة الحالية بما استطاعت أن تحصل عليه الباحثة من نتائج لدراسات تدور حول تنمية مهارات التعرف لدى تلاميذ الصف 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 تفاوت كبير بين درجة إتقان تلميذات الصف الأول لمهارة تمييز المسموع (الانحراف المعياري = 28.59) وأن هناك تفاوت كبير بين تلميذات الصف الأول في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة (الانحراف المعياري=16.23). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة. حيث بينت نتائج بحوث برادلي وبريانت (Bradley and Bryant 1983)، وكامهي وكاتس (Kamhi and Catts 1985)، وليبرمان وشانكويلر (Lieberman and Shankweiler 1985)، ولانديرج وفروست وبيترسون (Lundberg, Frost and Peterson 1988)، وتانمر وهريمان، ونسديل (Tunmer, 1988)، وويليامز (Herriman and Nesdal 1987) وواجنر وتورجسون (Wagner & Torgesen 1986)، وويليامز (Williams 1986) 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 لصوتيمات اللغة المنطوقة.

وقد يرجع سبب الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول في التمييز بين الأصوات المسموعة إلى أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لا يحتوي على أية تدريبات على تمييز المسموع. وتجدر الإشارة إلى أن دراسات مارتنش ومينو (March and Mineo 1977) ولوكوويكز ولو (Lewkowiks and Low 1976) والانتش والانتش (Wallach and Wallach 1976) وويليامز (William 1980) قد أظهرت أن إدراك الأصوات هو أحد مكونات الاستعداد للقراءة في المراحل الأولى لتعلم القراءة وأن تدريب التلاميذ على إدراك الأصوات من شأنه أن يؤدي إلى النجاح في عملية القراءة في مرحلة تعلم القراءة. أي أن نتائج البحوث تؤكد على ضرورة تدريب تلميذات الصفوف الثلاث الأولى خاصة الصف الأول على تمييز الأصوات المسموعة، وعلى المعلمة أن تقوم بإعداد تدريبات إضافية فقد بينت نتائج دراسات كالفي وليندامود وليندامود (Calfee, Lindamood and Lindamood 1977) وفوكس وروث (Fox and Routh 1975) وروزنر وسامون (Rosner and Simon 1971) وليبرمان (Liberman 1973) وهيفجوت (Helfgott 1976) إمكانية تدريب التلاميذ على بعض المهام الخاصة بإدراك الأصوات المسموعة. وقامت لوكوويكز (Lewkowiks 1980) بإعداد قائمة تشتمل على بعض أنواع التدريبات على إدراك الأصوات المسموعة يمكن استخدامها مع التلميذات مثل: المزاجية بين الصوت والكلمة أي التعرف على صوت -سبق تحديده- داخل الكلمة، إدراك أن كلمتين تبدآن أو تنتهيان بنفس الصوت أو تحتويان على نفس الصوت وسط الكلمة، إدراك 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 أي 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 إبدال أحد أصواتها.

ثانياً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في 40% من مفردات اختبار التمييز البصري، وتبين أن التمييز البصري بين رسم الكلمات (الوسيط = 67%) أصعب من التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع (الوسيط = 51%) وأن التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصري بين الحروف بوضعها المنفصل والمتصل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة. إذ وجدت سانتا (1975) Santa أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء التي ارتكبتها تلاميذ الصف التمهيدي الذين تدربوا على التمييز بين الكلمات ومتوسط عدد الأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ الذين تدربوا على التمييز البصري بين الحروف والأشكال لصالح المجموعة الأولى وأن العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الكلمات والقدرة على التعرف على الكلمات كانت أكبر من العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الحروف والأشكال والقدرة على التعرف. لذا على المعلمة أن تدرب تلميذات الصف الأول على التمييز البصري بين الكلمات لأنه أكثر فعالية، لأن تعلم التمييز بين الكلمات- كما أشار ترافرز (1973) Travers- 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 أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لا يحتوي على أية تدريبات على التمييز البصري بين الحروف والكلمات المكتوبة (الجرف 1992). خاصة وأن طبيعة نظام الكتابة العربية تتطلب ذلك، إذ تشترك عدة حروف في الرسم وتختلف فقط في عدد النقط للحرف وهل النقط فوق الحرف أو تحت الحرف مثل (ب ت ث ي). وإضافة الحركات وعلامات السكون والشدة وهمزة الوصل والقطع فوق الحرف أو تحته بالإضافة إلى عدد النقط سوف تزيد من السمات التي ينبغي أن تكتسب القدرة على الانتباه إليها.

ثالثاً: أظهرت نتائج هذه الدراسة 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. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة، حيث أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والأول والثاني مثل دراسة دوريل وميرفي (1963) Durrell and Murphy، ليرمان وشانكويلر وأورلاندو وهاريس وبيرتي (1971) Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وكولمان (1970) Coleman وويليامز ونافل (1977) Williams and Knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر في تعلم قراءة الحركات من الصوامت، حيث يخطئون أكثر في 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 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، 1992)، 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 (1972) Samules وجينكنز (1972) 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 (1969) Ohnmacht أن تلاميذ الصف الأول الذين تلقوا تدريباً على أصوات الحروف وأسمائها معاً كان أدائهم في

مقاييس معرفة الكلمات word knowledge، وتمييز الكلمات والفهم افضل 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 اصعب على تلميذات الصف الأول والثاني والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة. هذا يعني أن تلميذات الصفوف الثلاث 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 جونتاك و هيث (1980) Guttentag and Haith أن تلاميذ الصف الأول قد اكتسبوا القدرة على قراءة الحروف بصورة آلية قبل أن يكتسبوا القدرة على قراءة الكلمات بسرعة وبدقة. ووجد لابيبرج وسامويلز (1974) Laberge and Samuels أن القدرة على التعرف الآلي على الحروف تنمو أما قبل أو مع تنمية القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بسرعة وذلك في مرحلة تعلم القراءة.

وقد يرجع السبب في أن ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من التعرف على الكلمة منفردة والتعرف على الكلمة في السياق إلى المدخل المتبع في تعليم مبادئ القراءة للتلميذات. إذ يعتمد كتاب الصف الأول 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 أو بعدها من الحروف مثل (زَرَعَ، 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 تحتوي على رمز أو حرف واحد جديد فقط سواء كان صامتاً أو حركة أو علامة، أما باقي 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 التي 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 التي سبق تعلمها. أي أن تعليم القراءة للتلميذات يعتمد أساساً على التعرف على الكلمة منفردة ثم ينتقل إلى التعرف على الحروف ويسير قدماً قبل أن تكون التلميذة قد تعلمت جميع الحروف والحركات والعلامات واكتسبت القدرة على التعرف الآلي عليها، إذ لا يكتمل تعلم التلميذة للحروف والحركات والعلامات إلا قرب نهاية المقرر.

خامساً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التعرف على الكلمة في السياق اصعب على تلميذات الصف الأول من التعرف على الكلمة منفردة، أما 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 إيرلي وويلس (1980) Ehri and Wilce أن تلاميذ الصف الأول الذين تدربوا على قراءة حروف المعاني والأدوات في قائمة (أي بصورة منفردة بدون سياق) واستمعوا إلى جمل تحتوي على تلك الكلمات، قد تعلموا الرسم المكتوب ونطق تلك الكلمات بصورة افضل من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الحروف والأدوات في سياق الجملة. حيث ارتكب تلاميذ المجموعة الأولى أخطاء في قراءة الكلمات في القوائم أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية وبالتالي تلقى تلاميذ المجموعة الأولى تغذية راجية 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، ولا تبدأ التلميذات في قراءة قصص قصيرة على هيئة نص متصل إلا قرب نهاية الكتاب أي مع نهاية الصف الأول. أي 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 الصف الثاني والثالث، فإن كتب القراءة المقررة على تلميذات الصفين الثاني والثالث مكونة أساساً من نصوص طويلة، وكل نص يحتوي على كلمات لم تتدرّب التلميذات على قراءتها من قبل، لذا فإن التلميذات يعتمدن في التعرف على الكلمات غير المألوفة على السياق الدلالي والنحوي، إضافة إلى استخدام ما تعلمنه من قواعد التحليل الصوتي (ربط الرمز المكتوب بمنطقة). وهنا أشار روملهارت (1976) Rumelhart إلى أن القدرة على التعرف على الكلمات تعتمد على استخدام السمات المميزة للكلمات والقرائن الموجودة في السياق.

بالإضافة إلى طريقة التدريس المتبعة، قد يرجع السبب في صعوبة التعرف على الكلمة في السياق على تلميذات الصف الأول، وصعوبة التعرف على الكلمة كوحدة على تلميذات الصفين الثاني والثالث إلى 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 (1992) أن النسبة المئوية لعدد التدريبات التي خصصت لتدريب تلميذات الصف الأول والثاني والثالث على التعرف على الكلمة كوحدة قد بلغت 5%، 9%، 2% على التوالي. أما مهارة التعرف على الكلمة في السياق، فقد خصص لها كتاب الصف الأول 12%، وكتاب الصف الثاني 26%، وكتاب الصف الثالث 51% من المجموع الكلي للتدريبات. وحيث إن الهدف الأساسي من تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات إلى درجة من الاستقلالية والطلاقة والإتقان 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 أصعب من التعرف على الكلمة في السياق، وذلك لعدم كفاية التدريب على تلك المهارة.

سادساً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها هي إحدى أصعب مهارتين على تلميذات الصفوف الثلاث وأن هذه المهارة أصعب على تلميذات الصف الأول من الصف الثاني وعلى تلميذات الصف الثاني من الصف الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على بعض مهارات التحليل الصوتي. ففي دراسة أجراها برادفورد (1954) Bradford للتعرف على قدرة التلاميذ في سن 6-8 سنوات على فصل الصوتيات من الكلمات أي التعرف على الحرف الأول في الكلمة وهي إحدى مهارات التحليل الصوتي، وجد أن التلاميذ الأكبر سناً أكثر نجاحاً في ذلك. ووجد بروس (1964) أن التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمني بين 5-7 سنوات وعمرهم العقلي بين 5-9 سنوات لا يستطيعون قراءة الكلمات بعد تجريبها من بعض الحروف أو المقاطع في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. ولم يستطع صغار السن من التلاميذ قراءة الكلمات على الرغم من أنهم قد تلقوا بعض التدريب على التحليل الصوتي (أي ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق). ووجد ليفين وبيمiller (1968) Levin and Biemiller أن التلاميذ بين سن 7-9 يجدون صعوبة أكبر ويخطئون أكثر في قراءة الصوامت ذات النطقين عندما يكون أحد النطقين أقل شيوعاً من النطق الآخر، كما أنهم يقرأونها بصورة أبطأ. ووجد أن أخطاء التلاميذ تكون أقل عندما يكون الصامت في بداية الكلمة منها عندما يكون الصامت وسط الكلمة. وأشارت نتائج دراسة لي (1957) Lee إلى أن خروج الكلمة عن قواعد الإملاء ليس سبباً رئيساً في صعوبة القراءة، ولكنه سبب للخلط الذي يحدث أثناء قراءة الكلمات منفردة حيث لا يوجد سياق للوصول إلى المعنى.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أصعب مهارات ربط الكلمة المكتوبة بنطقها على تلميذات الصفوف الثلاث هي: ربط الألف المقصورة داخل الكلمة بنطقها، دمج الحروف، التعرف على مواضع القطع والوصل في الكلام المتصل، ربط الأصوات 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 بنطقه، التعرف على الحروف المحذوفة في الكلمة، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها، ربط الصوتيم الذي له رسمان برسميه 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 الأول على 6 مهارات دقيقة، وركز كتاب الصف الثاني على 13 مهارة دقيقة، وركز كتاب الصف الثالث على 7 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 أل الشمسية واللام بعد لام الجر). وعلى مستوى الصف الثالث، تجاهلت التدريبات ما يلي: التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة ولا تنطق (مثل: الألف وسط كلمة "مائة"، الألف آخر الفعل المنتهي بواو الجماعة، الواو وسط كلمة "أولئك"، الواو آخر كلمة "عمرو"، الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، همزة الوصل في آخر الفعل الأمر من الفعل الثلاثي، همزة الوصل في الأسماء مثل "امرأة، اسم"). وتجاهلت التدريبات مهارة التعرف على الأصوات التي تنطق ولا تكتب (مثل: همزة الوصل في البسمله، همزة الوصل في "ابن" و"ابنة" إذا وقعت بين علمين، الألف وسط كلمة "الله"، "اله"، الألف المحذوفة في اسم الإشارة "هذا"؛ ألف التنوين في حالة النصب "كتاباً، اللام في أسماء الموصول كما في "الذي"، همزة الوصل في أل التعريف في كل اسم دخلت عليه لام الجر كما في "للولد"؛ النون في كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون النسوة كما في "يتعاون"، وفي كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون الوقاية "اعني"، وفي كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بـ "نا" مثل "أمنا"). كما تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي ربط الصوتيم الذي له رسمان برسميه (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 الاسم 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 الأصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت المشددة والصوامت بعد أل الشمسية واللام بعد لام الجر).

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى أهمية مهارة ربط الرمز المكتوب بنطقه (التحليل الصوتي). فقد قام هاميل وماك نات (Hammil and McNutt (1981 بدراسة ومراجعة 322 دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة، فوجدوا أن الوسيط لمعاملات الارتباط في تلك الدراسات بين القراءة القدرة على التحليل الصوتي قد بلغ 0.17. وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن مناهج القراءة التي تركز على تدريس التلاميذ مهارات التحليل الصوتي (ربط الرمز المكتوب بنطقه) في المراحل الأولى لتعليم القراءة بصورة مكثفة تؤدي إلى تنمية قدرة التلاميذ على نطق

الكلمات بصورة افضل من المناهج التي تركز على المعنى واستخدام الطريقة الكلية. ووجد بوتس وسابينو (1968) Potts and Sapino وهارتليديج ولوكاس ومين (1972) Hartlage, Lucas and Mai أن تدريب تلاميذ الصف الأول على مهارات التحليل الصوتي قد أدى إلى اكتساب هؤلاء التلاميذ القدرة على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً في القراءة الجهرية، وإلى اكتسابهم القدرة على التعرف على الكلمات بصورة افضل عند قراءة النص قراءة صامتة. ووجد (1991) Foorman, Francis, Novy and Liberman أن تدريب تلاميذ الصف الأول على ربط الرموز المكتوبة بأصواتها المنطوقة قد زاد من قدرتهم على القراءة والإملاء. ووجدت بار (1972) Barr أن التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بطريقة التحليل الصوتي (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 البنائي هي اصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاث. وقد يعود السبب إلى عدم التدريب على تلك المهارة، إذ أن كتب القراءة المقررة على الصف الأول والثاني (الطبعة القديمة المستخدمة قبل عام 1411هـ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة أية تدريبات، وخصص لها كتاب الصف الثاني طبعة (1411هـ) 14% من المجموع الكلي لتدريبات التعرف. وتشير نتائج البحوث إلى أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائي، أي تجزئة الكلمة الغريبة إلى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة، كما أشارت نتائج البحوث إلى انه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الأول على مهارات التحليل البنائي. حيث قامت هانسن (1966) Hansen بتدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائي على التعرف على العلامات التي تضاف إلى أواخر الكلمات لتدل على زمن الفعل وصيغة الجمع للأسماء أو صيغة التفضيل وغيرها، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية 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 إحصائية بين المجموعتين من حيث القدرة العامة على القراءة. ولم يستخدم أي مقياس لاختبار قدرة التلاميذ على التعرف على الرموز المكتوبة.

ثامناً: أظهرت نتائج تحليل التباين أن إتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة في السياق يزداد من الصف الأول إلى الثاني ولا يزداد من الصف الثاني إلى الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة. حيث وجدت جيسون وآخرون (1962) Gibson et al أن عدد أخطاء التلاميذ في التمييز البصري بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبروا في السن. كما وجد روبلي وآش وبكلاند (1979) Rupley, Ashe and Buckland أن أخطاء التلاميذ في جميع مستويات التمييز البصري بين الحرفيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ في الصف الدراسي. وقامت فيجان وميري ويذر (1990) Feagans and 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 أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات في التمييز البصري في سن السادسة والسابعة قد ازداد أدائهم 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. أما بالنسبة لتساوي تلميذات الصفيين الثاني والثالث في تلك المهارات، فهذا يتفق أيضاً مع نتائج الدراسات الأخرى، حيث قامت دورنج (1976) Doehring باختبار مجموعة من التلاميذ في الصف التمهيدي وحتى الصف الثاني الثانوي في مجموعة من المهام التي تتطلب أنواعاً مختلفة من التعرف على الحروف والكلمات، فوجدت أن التطورات الرئيسة في قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات تحدث في منتصف الصف الثاني.

إضافة إلى ما تقدم، فإن هذه النتيجة تتمشى منطقياً مع التسلسل الهرمي لمهارات التعرف. إذ أن المهارات الثلاث الأولى من المهارات التمهيدية التي تتدرب عليها التلميذات قبل البدء في تعلم مبادئ القراءة أو في المراحل الأولى من تعلم مبادئ القراءة، وتلميذات الصف الأول في المرحلة الأولى من تعلم مبادئ القراءة ولم يكتسبن بعد الطلاقة والمرونة والسرعة والحدق في التمييز سماعياً بين الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو تنتهي بنفس الصوت أو على نفس الوزن وفي الانتباه بصورة دقيقة إلى طول الكلمة وعدد النقط للحرف ومكان النقط على الحرف ... الخ وربط الأوضاع المختلفة للحرف والحركات الطويلة والقصيرة وعلامات الشدة والسكون والتنوين والمدة والهمزة والألف المحذوفة بنطقها، لذا تفوقت تلميذات الصفين الثاني والثالث على تلميذات الصف الأول في تلك المهارات نتيجة لعامل الخبرة. وقد يرجع السبب في تساوي تلميذات الصفين الثاني والثالث في تلك المهارات إلى إتقانهم للحروف المكتوبة، وإلى قدرتهم على تمييز الأجزاء المتشابهة والمختلفة في الكلمات، وذلك بسبب الخبرة والتدريب على القراءة. إضافة إلى اكتسابهم السرعة والدقة في التعرف على الحروف بسبب عامل الخبرة. وقد يرجع سبب تفوق تلميذات الصفين الثاني والثالث على الصف الأول في القدرة على التعرف على الكلمة في السياق، لأنهم يتدربون على قراءة نصوص نثرية مكونة من جمل ويتدربون على ملء المكان الخالي في الجملة بالكلمة المناسبة. أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الثاني والثالث فقد يعود إلى قدرة التلميذات على الاستفادة من سياق الجملة في اختيار الكلمة ذات المعنى المناسب للسياق، أما تلميذات الصف الأول فلا يتدربون على مثل هذه المهام.

أما 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 إلى أن هذه المهارات من المهارات المتقدمة. فالقدرة على التعرف على الكلمة كوحدة ترتبط بحصيلة التلميذات من المفردات وكثرة التدريب على القراءة. إضافة إلى أن حصيلة التلميذات من المفردات وخبرتهن في القراءة تزداد كلما ارتقن في الصف الدراسي. أما مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها فتضم مجموعة كبيرة من المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف التي تكتب ولا تقرأ، والتعرف على الأصوات التي تنطق وليس لها حرف مكتوب يمثلها، والتعرف على الصوتيات التي لها رسمان والحرفيمات التي لها نطقان، والمواضع المختلفة للهمزة في الكلمة... الخ. وحيث إن هذه المهارات أصعب، لذا يتم تعليمها للتلميذات تدريجياً، وكلما ارتقت التلميذات في الصف الدراسي، ازدادت معرفتهن بقواعد التهجئة وازداد حذقهن. وبالنسبة للقدرة على التحليل البنائي أي تجريد الكلمة المزينة من حروف الزيادة فتتدرب تلميذات الصف الأول على قراءة كلمات مجردة في الغالب ولا يتدربون على قراءة كلمات مزينة إلى درجة تمكنهن من التمييز بين الكلمة المجردة والمزينة. ويرجع تفوق تلميذات الصف الثالث على تلميذات الصف الثاني إلى عامل الخبرة. أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذي يسبقه في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام، فقد يرجع إلى أن عدد التلميذات اللواتي يستطعن الإجابة على أية مفردة من مفردات الاختبار إجابة صحيحة ينبغي أن يزداد من صف دراسي معين إلى الصف الذي يليه، لأن الاختبار يقيس مهارات ينبغي أن يزداد إتقان التلميذات لها كلما ارتقن في الصفوف الدراسية.

أما من حيث الاختلاف بين تلميذات الصف الواحد في درجة الصعوبة التي يواجهنها في كل مهارة، فهذا يشير إلى ضرورة اكتشاف المعلمة للتلميذات الضعيفات في كل مهارة بصورة دورية منذ البداية وقيامها بإعداد تدريبات علاجية لمعالجة نواحي القصور لدى هؤلاء التلميذات في هذه المرحلة المبكرة. ويمكن أن تشجع المعلمة كل تلميذة على قراءة بعض الكتب الإضافية المبسطة الخاصة بالأطفال كقصص الأطفال كلاً وفق مستوى نضجها القرائي وتقوم بتوجيه التلميذات في عملية اختيار الكتب وقراءتها.

تاسعاً: أظهرت 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 الأخرى. فقد قام هاميل وماك نات (Hammil and McNutt (1981 بدراسة ومراجعة 322 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 تأتي في المقام الأول من حيث قوة ارتباطها بالقراءة، وتأتي قدرات اللغة المنطوقة مثل دمج الصوتيات والتمييز بين الصوتيات وغيرها في المقام الثاني. وقام كافال (Kavale (1982 بمراجعة واستعراض 161 دراسة حول العلاقة بين مهارة الإدراك البصري والقراءة. فوجد أن التمييز البصري والذاكرة البصرية هما أكثر المتغيرات ارتباطاً بالتعرف على الرموز المكتوبة، وأن تلك العلاقة الارتباطية دالة. ووجد الباحثون منذ عام 1920م علاقة بين الإدراك البصري والمهارات القرائية. حيث وجدت دراسات جوينز (Goins (1958 واولسون (Olson (1968 ومونرو (Monroe علاقة قوية بين التحصيل القرائي العام ودرجة التلميذ الكلية في الإدراك البصري. وأظهرت نتائج دراسات فوكس وروث، وكالفي، وبرادلي وبريانت، وهلفجوت وليبرمان وشانكويلر وفيشر وكارتر وبيتش وهاردنج (Beech and Harding (1984 وجود علاقة ارتباطية قوية بين إدراك الصوتيات والقدرة على القراءة وعلى تعلم القراءة، أي أن الضعف في القراءة له علاقة بصورة خاصة بعدم القدرة على إدراك الأصوات والصوتيات.

إضافة إلى ما تقدم، فإن النتيجة السابقة تدل على أن كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس مهارة مستقلة من مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف، وإذا كانت التلميذات يتدربن على مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة، فإن قدرتهن العامة على التعرف على الرموز المكتوبة سوف تزداد في جميع المهارات، أي أن نموهن في مهارة ما سيسير جنباً إلى جنب مع نموهن في مهارة أخرى. وتشير هذه النتيجة إلى انطباق شروط الاختبار الجيد على اختبار التعرف المستخدم في هذه الدراسة من حيث الدقة والصلاحية لقياس مهارات التعرف المختلفة. فقد أشار هايوورد (Hayward (1968 إلى أنه حتى تكون أجزاء الاختبار صالحة لقياس إحدى المهارات، ينبغي أن يكون كل جزء من أجزاء الاختبار مستقلاً عن الأجزاء الأخرى إلى حد ما، وينبغي أن يكون معامل الارتباط بين الأجزاء أقل من 0.65، أي كلما كان معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار منخفضاً، كانت تلك الأجزاء تقيس مهارات مستقلة تتطلب الإجابة على مفردات ذلك الجزء قدرة معينة دون تداخل بين المهارات الأخرى. لذا فإن عملية تدريب التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ينبغي أن تركز على جميع مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف بنفس الدرجة ولا تتجاهل أيًا منها، لأن ذلك سيؤثر سلباً على نمو التلميذات في القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام.

APPENDIX 1

ملحق البحث

اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية
اختبار قراءة تشخيصي
للصف الاول والثاني والثالث الابتدائي
بالمملكة العربية السعودية

تأليف

أ.د. ريماء سعد الجرف

اسم التلميذة: _____ الصف: _____

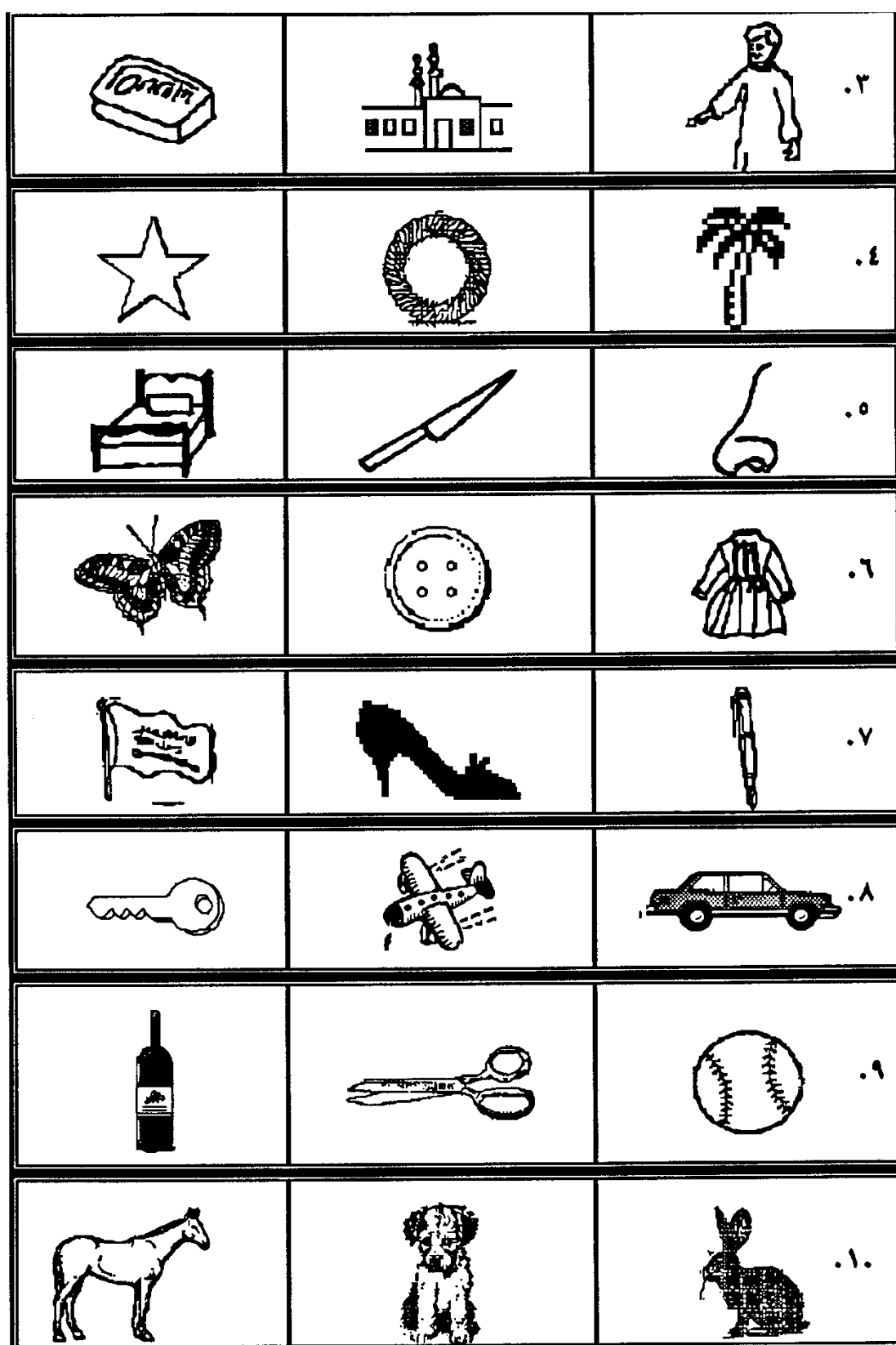
المدرسة: _____ المدينة: _____

تاريخ الاختبار: _____ العمر: _____

اختبار تمييز المسموع

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

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



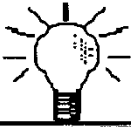
اختبار التمييز البصري

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 : أقدام أقزام أقدام (أقدام)

- | | | | |
|--------------|----------|----------|----------|
| ١. ك | ل | ن | لء |
| ٢. س | ش | ش | ش |
| ٣. ح | خ | ح | ج |
| ٤. ة | ع | هـ | غ |
| ٥. ف | ق | ف | م |
| ٦. ش | ت | ث | ش |
| ٧. ص | ض | ض | ف |
| ٨. ب | ب | ب | ب |
| ٩. ض | ضاً | ضاً | صاً |
| ١٠. ع | ع | ع | ع |
| ١١. ك | ك | ك | ك |
| ١٢. ص | ص | ص | ص |
| ١٣. ث | ث | ث | ث |
| ١٤. ط | ط | ط | ط |
| ١٥. هـ | هـ | هـ | هـ |
| ١٦. إلى | إلى | إلى | إلى |
| ١٧. الآنية | آلانه | الآنية | لأنه |
| ١٨. ندى | ندى | ندى | ندى |
| ١٩. عطش | عطش | عطش | عطش |
| ٢٠. صغيرة | منيرة | ضفيرة | صفيره |
| ٢١. أخلاق | أعلاف | أخلاق | أحلاف |
| ٢٢. وللعبادة | ولغباراه | وعباراه | وغباوة |
| ٢٣. أظللتنني | أظللتنني | أظللتنني | أظللتنني |
| ٢٤. يضحكون | يضحكوا | يضحكين | يضحكون |
| ٢٥. إستطلاع | إستصلاح | إستطلاع | إستقلال |

اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه

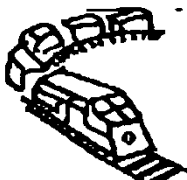
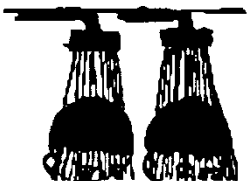
انظري الى الصورة ، قولي اسمها ثم ضعي دائرة حول الحرف الموجود فيه .				
	ط	ف	ح	هـ
مثال ١ :				
	ق	ف	ل	ن
مثال ٢ :				
	ن	ت	ب	ي
مثال ٣ :				
	ف	ف	ف	ف
مثال ٤ :				
	١.	ذ	ز	د
ظ				
	٢.	ك	ن	ف
ق				
	٣.	ظ	ذ	ض
د				
	٤.	ث	ذ	ت
س				
	٥.	ث	ش	ش
سد				
	٦.	ع	ع	ع
ع				
	٧.	ع	ع	ع
ع				

	ي ي ي ي	٨.
	ع ع ع ع	٩.
	ه ه ه ه	١٠.
	ي ي ي ي	١١.
	ك ك ك ك	١٢.
	في في في في	١٣.
	ط ط ط ط	١٤.
	م م م م	١٥.
	ر ر ر ر	١٦.
	أ أ أ أ	١٧.

	١٨. إ أ ا ء
	١٩. ذن ن ذأ ذِ
	٢٠. أ ي ا ي

اختبار تعرف الكلمة منفردة

اقرئي الكلمات الثلاث ثم ضعي دائرة حول الكلمة الدالة على الصورة .	
	مثال : كُتِبَ (كتاب) كاتب
	١. عِلْم عِلْم عِلْم
	٢. بَنَت نَبَات بَنَات
	٣. دَارِج دَرَاة أَدْرَاج
	٤. فَوَل فُلَّ فَوَال

	٥. حَمَام حَمَام حَمَم
	٦. غَسَّال غَسَّل غَسِيل
	٧. مِرَاء مِرَاء مِرَاء
	٨. مِكْوَاة مَكْوِي مَكَاوِي
	٩. فَأْرَان فَأْرَأ فَنْرَان
	١٠. قَطْرَات قِطَارَات قَطْرَتَان
	١١. يَسْتَحْمُونَ تَسْتَحْمِينَ يَسْتَحْمَان
	١٢. قِمَّةُ جِبَال قِمَّةُ لَجَبَل قِمَّةُ الْجَبَل

	١٣. ذُبُنَا وَغَزَالُنَا ذِئْبٌ وَغَزَالٌ ذِئْبَانٌ وَغَزَالَانٌ
	١٤. شَطَطُ النَّهَارِ شَاطِئُ النَّهْرِ شَطُ الْأَنْهَارِ
	١٥. رَكِيبٌ وَكَدَانُ الْحِصَانِ رَكِيبَةُ الْوَلَدِ قِصَانَا يَرَكِيبُ وَالِا حِصَانَةً

اختبار تعرف الكلمة في السياق

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

مثال : لَعِبَ مُحَمَّدٌ — كبير (بالكرة) كَلْب

١. يطيرُ العُصْفُورُ فَوْقَ —	دخول	تَعَبَ	الشَّجَرَةَ
٢. الجَبَلُ —	يَصِيحُ	عَالٍ	أَلِيف
٣. اشْتَرَى طَلَالٌ —	سَرِيع	يَكْتُبُ	فَاكِهَةً
٤. — إِيَادٌ مُسْرِعاً	نَجَحَ	ذَهَبَ	أَغْلَقَ
٥. فَتَحَتْ أَرْوَى —	الحِذَاءِ	الصَّخْرَاءِ	الْنافِذَةِ
٦. قَسَمَ الْمُحْسِنُ أَمْوَالَهُ عَلَى —	الْحَيَوَانَاتِ	السِّيَّارَاتِ	الْمُحْتَاجِينَ
٧. يَحْرُثُ الْفَلَّاحُ الْأَرْضَ —	بِالْمِحْرَاتِ	بِالْبَقَرَةِ	بِالْفَأْسِ
٨. لَا طَعَامَ عِنْدَهُمْ وَلَا —	غَابَةً	مَأْوَى	حَيَاةَ
٩. فِي جِسْمِ الْإِنْسَانِ — دَقِيقَةٌ	آلَاتٍ	أَدَوَاتٍ	أَجْهَزةَ
١٠. يَسْتَحَقُّ الْمُجْتَهِدُ — عَظِيمَةً	مُكَافَأَةً	مُكَافَأَتَهُ	مُكَافَأَةَ

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 هدوء
مثال ٢: أعطيك الكيس أعطى الكيس أعطي كيس
مثال ٣: وضعت باقة تمام

- | | | |
|----------------------|----------------|----------------|
| ١. آمن | أمن | آمن |
| 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. يخفي | يخى | يخيا |
| ١٢. فسأل | فأسأل | فسئل |
| ١٣. أذن | أذى | أذان |
| ١٤. جزأه | جزأه | جزأه |
| ١٥. كفراشة | كل فراشة | كالفراشة |
| ١٦. برجوع | بي رجوع | بالرجوع |
| ١٧. لا أستمر | لأستمر | لست مر |
| ١٨. الليمون | اليمنون | لليمون |
| ١٩. استأصل | استئصال | 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. قطعتان من الحلوى | قطعة من الحلوى | قطعة من الحلوى |

٢٦. الولد	البيت	التي
٢٧. القلم	الذين	الجرة
٢٨. يبني	النساء	نسيج
٢٩. الربيع	الثعلب	الحائط
٣٠. عمروا	عمرا	عمرو
٣١. أيمن	نامي	يلجأ
٣٢. يعيشا	لعبوا	أخذا
٣٣. يلاحظ	أدفع	سلمى
٣٤. هذا	هنا	هكذا
٣٥. عصي	عصا	عصي

اختبار التحليل البنائي

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

مثال ١: شربك شرب ولدي
مثال ٢: الولد ولد الولد

١. منه	منها	منك
٢. فيكم	فيها	فيكن
٣. أجلسنت	ليجلس	سأجلس
٤. سمعتك	سمعتهم	فلنسمعكما
٥. صافية	صافيات	صافيتان
٦. سيكتب	كتبنا	كتبتم
٧. الطائرة	للطائرتين	والطائرات
٨. كبيرات	كبيرة	الكبير
٩. زرعوا	فليزرع	زرعوه
١٠. قلمي	القلم	قلمها

المراجع العربية

١. الجرف، ريماء سعد. (1992). تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية الرياض: جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
٢. حتاملة، إبراهيم وجرادات، ضرار والعمرى، خالد (1986). تحليل وتقويم أخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن. المجلة التربوية، المجلد 3، العدد 7، 01-101.

3. السعيد، عبدالعزيز محمد وآخرون (8791). بحث مشكلة تدري القراءة والكتابة في الصف الأول الابتدائي. الرياض.
4. — (1891م). دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض الرياض: وزارة المعارف.
5. 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، 301-541.
6. الصمادي، عقلة محمود والربضي، سليم (8891) التباين اللغوي في القراءة الشفوية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث الإعدادي والثاني الثانوي في مدارس مدينة اربد فيالأردن. المجلة التربوية، المجلد 5 ، العدد 71، 99-711.
7. لطفي، محمد قدرى (7591). التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية: بحث تجريبي. القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة.
8. الملا ، بدرية سعيد (7891). التأخر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Allington, R. & Strange, M. (1977). Effects of grapheme substitution in connected text upon reading behavior. *Visible Language*, 11, 285-297.
2. Anderson, P. & Lapp, D. (1979). *Language skills in elementary education*. (3rd. Ed.). Macmillan Publishing Co.
3. Barr, R. (1972). The influence of instructional conditions on word recognition errors. *Reading Research Quarterly*, 7, 509-529.
4. Beech, J. & Harding, L. (1984). Phonemic processing and the poor reader from a developmental point of view. *Reading Research Quarterly*, 19, 357-366.
5. Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
6. Bradford, H. (1954). Oral-aural differentiation among basic speech sounds as a factor in spelling readiness. *Elementary School Journal*, 54, 354.
7. Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
8. Bruce, D. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
9. Burmeister, L. (1983). *Foundations and strategies for teaching children to read*. Addison Wesley Publishing Co.
10. 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.

11. Calfee, R., Lindamood, P. & Lindamood C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading-kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-398.
12. Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill Book Company.
13. Clark, M. (1970). *Reading difficulties at schools*. Penguin Books.
14. Clark, M. (1979). *Reading difficulties at schools*. London: Heinemann Educational Books.
15. Cohen, A & Schwartz, E. (1975). Interpreting errors in word recognition. *The Reading Teacher*, 28, 534-537.
16. Coleman, E. (1970). Collecting a data base for a reading technology. *Journal of Educational Psychology*, monograph, 61, 1-23.
17. Cunningham, P. (1985). First grade' simultaneous use of context and initial consonant cues to decoding unfamiliar-in-print words. *Reading Improvement*, 22, 132-137.
18. Doehring, D. (1976). Acquisition of rapid responses. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (2, Serial No. 165).
19. Duffy, G. G. & Sherman, G. B. (1977). *Systematic reading instruction*. (2nd ed.). New York: Harper & Row.
20. Durkin, D. (1983). *Teaching them to read*. (4th ed.). Allyn & Bacon Inc.
21. Durrell, D. & Murphy, H. (1963). Boston University research in elementary school reading, 1933-1963. *Boston University Journal of Education*, 146, 3-53.
22. Ehri, L. & Wilce, L. (1980). Do beginners learn to read function words better in sentences or in lists? *Reading Research Quarterly*, 15, 451-475.
23. Far, R., & Fay, L., Negley, H. (1978). *Then and now: Reading achievement in Indiana (1944-1945 and 1976)*. Indiana University: Indiana.
24. Far, R., Tuinman, J. & Rowls, M. (1974). *Reading achievement in the United States: Then and now*. Indiana University: Indiana.
25. 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.
26. Finch, F. & Gillenwater, V. (1949). Reading achievement then and now. *Elementary School Journal*, 49, 446-454.
27. Flood, J. & Lapp, D. (1981). *Language/reading instruction for the young child*. Collier Macmillan Publishers.
28. 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.
29. 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.

30. 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.
31. Fox, B. & Routh, D.K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1059-1064.
32. 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.
33. Goins, J. (1958). Visual perceptual abilities and early reading progress. University of Chicago Press: Chicago.
34. Goodman, K. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 43, 639-643.
35. Goodman, K. (1970). A linguistic study of cues and miscues in reading. (3rd ed.). New York: Harper and Row.
36. Guttentag, R. & Haith, M. (1980). A longitudinal study of word processing by first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 72, 701-705.
37. Hammil, D. & McNutt, G. (1981). The correlates of reading: The consensus of thirty years of correlational research. Pro-Ed: Texas.
38. Hansen, I. W. (1966). First grade children work with variant word endings. *Reading Teacher*, 19, 505-511.
39. 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.
40. Helfgott, J.A. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 157-169.
41. Hillerich, R. L. (1977). Reading fundamentals for preschool and primary children. Charles E. Merrill Publishing Co.
42. Ives, J., Bursuk, L. & Ives, S. (1979). Word identification techniques. Rand McNally College Publishing Co.
43. Jenkins, J., Bausell, R., & Jenkins, L. (1972). Comparisons of letter name and letter sound training as transfer variables. *American Educational Research Journal*, 9, 75-86.
44. Juel, C. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 3, 358-375.
45. Kamhi, A. & Catts, H. (1989). Reading disabilities: A developmental language perspective. Boston: College-Hill Press.
46. Kaluger, G. & Kolson, C. J. (1978). Reading and learning disabilities. (2nd ed.). Columbus: Merrill Publishing Co.

- 47.Kavale, K. (1982). Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 42-51.
- 48.Laberge, D. & Samules, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- 49.Lee, W. (1957). Spelling irregularities and reading difficulty in English. National Foundation for Educational Research.
- 50.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.
- 51.Lewkowics, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- 52.Lewkowics, N. & Low, L. (1979). Effects of visual aids and word structure on phonemic segmentation. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 238-252.
- 53.Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- 54.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.
- 55.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.
- 56.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.
- 57.Lien, A. J. (1976). *Measurement and evaluation of learning*. (3rd ed.). Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque, Iowa.
- 58.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.
- 59.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.
- 60.Malmquist, E. (1958). Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- 61.Marchbanks, G. & Levin, H. (1965). Cues by which children recognize words. *Journal of Educational Psychology*, 56, 57. ‘

62. March, G. & Minoe, R. (1977). Training preschool children to recognize phonemes in words. *Journal of Educational Psychology*, 69, 748-753.
63. Miller, V. & Lanton, W. (1956). Reading achievement of school children -- then and now. *Elementary English*, 33, 91-97.
64. Monroe, M. (1935). Reading aptitude tests for the prediction of success and failure in beginning reading. *Education*, 56, 7-14.
65. Morris, J., Capy, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
66. 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.
67. Olson, A. (1966). School achievement, reading ability and specific visual perception skills in third-grade. *Reading Teacher*, 19, 490-492.
68. Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). Learning to teach reading in the elementary school. (2nd ed.). Macmillan Publishing Co., Inc.
69. Potts, M. & Savino, C. (1968). The relative achievement of first graders under three different reading programs. *Journal of Educational Research*, 61, 477-450.
70. 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.
71. Rosner, J. & Simon, D. (1971). The Auditory Analysis Test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 384-392.
72. Rupley, H. Ashe, M. & Buckland, P. (1979). The relationship between letter-like forms and word recognition. *Reading World*, December, 113-123.
73. Samuels, S. (1972). The effect of letter-name knowledge on learning to read. *American Educational Research Journal*, 9, 65-74.
74. Santa, C. (1975). Visual discrimination and word recognition. *Reading Improvement*, 12, 245-250.
75. 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.
76. Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
77. Travers, R. (1973). *Educational psychology: A scientific education for educational practice*. New York: MacMillan Co.
78. Tunmer, E. & Nesdale, A. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 4, 417-427.
79. Tunmer, E, Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

80. Vernon, M. (1957). Backwardness in reading. Cambridge University Press.
81. _____ (1971). Reading and its difficulties. Cambridge University Press.
82. 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.
83. Wallach, M. & Wallach, L. (1976). Teaching all children to read. Chicago: University of Chicago Press.
84. 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.
85. 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.
86. Williams, J., Blumberg, E. & Williams, D. (1970). Cues used in visual recognition. *Journal of Educational Psychology*, 61, p. 310.
87. Williams, M. & Knafle, J. (1977). Comparative difficulty of vowel and consonant sounds for beginning readers. *Reading Improvement*, 14, 1, 2-10.
88. Witty, P. & Coomer, A. (1951). How successful is reading instruction today? *Elementary English*, 28, 451-478.

Information about the author

Ph.D., Professor Reima Saado Al-Jarf

King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

reima.al.jarf@gmail.com