المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 2، 2007، 109-127

أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات

محمد الحوامدة*

تاريخ تسلم البحث 2009/7/15 تاريخ قبوله 2010/4/11

ملخص: هدفت الدّراسة إلى وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها، لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ، وإظهار الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها الطلبة (عينة الدّراسة)، ودرجة تمكّنهم من أنظمة اللغة (الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ). وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (22) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين، حيث تمّ اختيارهم بطريقة العينة البسيطة العشوائيّة من طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد(مجتمع الدّراسة) في الفصل الثانيّ للعام الدراسيّ 2009/2008، وقد استخدمت الدّراسة قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) التي طوّرها (Goodman & Burke, 1972) المعتمدة في عدّة دراسات لهذا الغرض. وقد أظهرت نتائج الدّراسة ارتكاب الطلبة (عينة الدّراسة) مجموعة من الأخطاء في القراءة الجهريّة، وأنّ أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً في قراءة الطلبة كانت أخطاء الإبدال، يليها الحذف، ثم الإضافة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الأخطاء القرائيّة بين الطلبة تعزى للجنس، وأنّ استخدام عينة الدّراسة للاستراتيجيات القرائيّة جميعها كان دون المستوى المطلوب، وذلك وفق ما تتطلبه قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I). كما أظهرت الدّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في طبيعة أخطاء الطلبة تعزى لمتغير عمل الأم. (**الكلمات المفتاحيّة:** القراءة الجهريّة، تحليل أخطاء القراءة الجهريّة، تعلّم وتعليم القراءة، الصف الثالث الأساسيّ).

Loud Reading Errors of Third Grade Students in Irbid Governorate and their Relationship to Some Variables

Mohammad Al Hawamdeh, *Irbid university college,Al-Balqa University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study aims at describing and analyzing the loud reading errors as committed by third grade students. Moreover, the study investigates the reading strategies used by these students and the extent to which they master the language systems (graphophonic, syntactic and semantic). The sample of the study consisted of 22 randomly selected students of both genders from the governorate of Irbid in the second semester 2008/2009. Using the Reading Miscue Inventory (RMI) model developed by Goodman and Burke (1972), the study indicated that the most common types of reading errors committed were substitution, followed by omission and then insertion. The results showed that there were no gender-related statistically-significant differences (α=0.05) in the students' reading errors. Moreover, the students' usage of any of the reading strategies was below the level expected by RMI. There were statistically significant differences in the nature of the students' errors reflected to the mother's work. **(Keywords**: Loud Reading; Reading Error Analysis; Learning and Teaching Reading; Third Grade).*

مُقدّمة الدّراسة: تعدُّ القراءة النافذة إلى الفكر الإنسانيّ، الموصلة إلى كل أنواع المعرفة، وتتجلى أهمية القراءة في أول آية نزلت من القرآن الكريم على الرسول ﷺ في غار حراء، قال ﴿ ﷺ **ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ** ﴾(العلق، آية 1-2)، وأكّد سبحانه وتعالى أداة القراءة والكتابة ﴿ **ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ** ﴾(العلق، آية 3-5). فالقراءة أقوى الأسباب لمعرفة الله ﷻ وعبادته وطاعته وطاعة رسوله ﷺ، فالقراءة متعة للنفس، وغذاء للعقل والروح.

وقد ازداد اهتمام الباحثين بالقراءة في النصف الثانيّ من القرن العشرين، وحاولوا التركيز على القراءة على أنها أسلوب من أساليب النشاط العقليّ في حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى التركيز على عنصر الاستماع الذي يرافق عمليّة القراءة، وكون القارئ يجد لذة وسروراً نفسيّاً لبعض الميول والرغبات المكبوتة من خلال القراءة. وكثير من الباحثين يرون في القراءة عمليّة عقليّة يساوونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرمز (decoding) تعريفاً للقراءة؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، لا يتعدى كون القارئ يقوم بعمليّة آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربيّ عندما يقرأ نصا مكتوباً باللغة الفارسيّة، التي تكتب بحروف عربيّة، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (طعيمة والشعيبي، 2006، 33؛ عمار،2002، 96). فالدّراسات تشير إلى أن نحو 70% مما يتعلمه المرء يتم عن طريق القراءة (حبش، 2003).

فالقراءة نشاط عقليّ هدفه العام إكساب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، بالإضافة إلى سلامة اللفظ وحسن الإلقاء، فلم تعد القراءة عمليّة يراد بها إيجاد الصلة بين الكلام والرموز الكتابيّة، ولم تعد عناصرها مقتصرة على المعنى الذهنيّ واللفظيّ الذي يؤديه الرمز المكتوب، بل صارت ترتكز على أسس جديدة تقوم على التعرف والنطق والفهم (أبو مرق، 2007؛ الحوامدة، 2006)، وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة، وتباينت في

* كلية إربد الجامعيّة، جامعة البلقاء التطبيقيّة، اربد،الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2010، اربد، الأردن.

بعض الأحيان. وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها، كما يعدّ درس القراءة المختبر الذي يتفاعل فيه كل ما لدى الطلبة من مكتسبات لغويّة ولفظيّة وخبرات ومهارات متنوعة لإنتاج تفاعل تواصليّ مقبول من حيث المخرجات اللفظيّة والقدرة اللغويّة (نصر، 1999).

فقد عرّف جودمان (Goodman, 1995, 3)"القراءة بأنها عمليّة الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها". ويعرّف (بوند وتنكر وواسون، 1986، 22) "القراءة بأنها عمليّة التعرف إلى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفيّة، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح".

فللقراءة جانبان، الجانب الآليّ وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكيّ ذهنيّ يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآليّ والإدراكيّ، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف (أبو أصفر ومخلوف، 1998). وقد اتسع مفهوم القراءة ليشمل جملة الخبرات اللغويّة التي يمتلكها القارئ؛ لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة: هي، البعد الحسي: ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحس لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً، فإن الرؤية للأشياء ستتأثر. والبعد الانفعالي: ويتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته أثناء القراءة؛ لأن الطريقة التي ننفعل بها في أثناء القراءة تؤثر في تفسيرنا ما نقرأ. والبعد المعرفيّ: ويتضمن التفكير ومهارات الاستيعاب، فالقرّاء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب) العمارنة، 1998، Foorman, Francis, Novy, & Liberman, 1991؛13).

وتعرّف القراءة الجهريّة بأنها قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على استيعاب وفهم ما يقرأ. فالقراءة الجهريّة تقوم على أربعة عناصر، هي: رؤية العين للمادة المقروءة، والادراك الذهنيّ للصورة المقروءة، ونطق المادة المقروءة، وادراك معنى المقروء وفهمه (عاشور والحوامدة، 2009). كما تتطلب القراءة الجهريّة نطقاً لغويّاً يعبر عن مادة مكتوبة بصوت مسموع، بحيث يتم هذا النطق بسرعة ودقة دون حذف أو إبدال أو إضافة أو تكرار لحرف أو لكلمة أو لجملة، بحيث يتم إخراج الحروف من مخارجها، ونطق الحركات القصار والطوال بطولها المناسب، والتعبير عن علامات الترقيم، والالتزام بالضبط الصرفيّ والنحويّ في نطق المفردات والجمل (العزازي، 2000؛ عبدالله، 1998، 254؛ Paris, 2002, 81).

وقد ظهرت العديد من النظريات والنماذج التي تناولت عملية القراءة الجهرية واكتسابها، منها: نظرية القراءة أو المدخل القرائي من أسفل لأعلى، أو الانتقال من الجزء إلى الكل. ونظرية القراءة من أعلى إلى أسفل، أو الانتقال من الكل إلى الجزء. والفرق بينهما، هو أن القارئ إذا ما اعتمد نظرية القراءة من أسفل لأعلى أثناء القراءة فإنه يركز بصورة أساسية على المعالجة الخطيّة للمادة المكتوبة حتى يصل إلى معنى، وفيها يحاول القارئ أن يأخذ المعنى الذي من أجله كتب النص، بينما نظرية القراءة من أعلى لأسفل هو أسلوب في معالجة المادة المكتوبة يشير إلى التوقع، ويعتمد على الاستنتاج، بحيث يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله (سليمان، 2003). وهذه النظرية تتفق مع نظرية جودمان وبيرك (Goodman & Burke, 1972) فهو يرى أن القراءة بوصفها عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي : اختيار عينات المادة المقروءة، والتثبت من الرموز المقروءة ، والتنبؤ بما يريده الكاتب، واختبار الفروض التي طرحها القارئ، وتختص العمليتان الأوليان (اختيار العينة والتثبت) بالجانب الفسيولوجي في القراءة. أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها، إذ هي التي تعطي إشارة للمخ كي يفسر هذه الرموز، وتختص العمليتان الأخريان (التنبؤ والاختبار) بالجانب الفعلي (طعيمة والناقة، 2006).

أمّا النظرية التفاعليّة في القراءة الجهرية واكتسابها، فإنها تعطي دوراً متوزاناً ومتكافئاً لكل مجموعات العوامل المترتبة على النظريتين السابقتين (سليمان، 2003). بافتراض أن القارئ يصل إلى المعنى عن طريق استخدام المعلومات من مصادر متعددة، بحيث تسير في اتجاهين: خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها من النص المقروء (عاشور ومقدادي، 2005).

وترى نظرية المدخل الاتصالي في القراءة (Communicative Approach) أن تعليم القراءة يهتم بالدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، والتفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يرجى من القارئ أن يقوم بها، وهذه العملية التي يطلق عليها تحويل الرموز وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى. وإن من الأمور المهمة في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي تدريب القارئ على استخدام المؤشرات المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء. ومن هذه المؤشرات شكل الرموز نفسها، ومعناها ودلالاتها، فضلاً عن طريقة بناء الجمل والتراكيب (طعيمة والناقة، 2006).

فنظريات اكتساب القراءة الجهريّة تركز أساسا على عمليات المعالجة الصوتية، بدءاً من الوعي بالأصوات المكونة للكلمات، وفك الأصوات من خلال الرموز الحرفية التي تمثلها في الكلمة المكتوبة ودمجها للوصول إلى اللفظ الصحيح، ارتكازاً على عمليات تذكّر فعّالة صوتيّة. هذه العمليات تتطلب من القارئ الضعيف أو المبتدئ عبئاً تفكيرياً، لذلك فهي تحدث ببطء عند بداية القراءة، ومع الوقت تصبح أتوماتيكية لا تتطلب جهداً تفكيرياً، وتجنيداً مكثفاً لمصادر التركيز إلا إذا كان هناك إشكال في عمليات المعالجة الصوتيّة، التي

تحدّ من عملية اكتساب القراءة، وبالتالي تؤدي إلى عدم "طلاقة القراءة"، فمرونة عمليات المعالجة الصوتية وتطوير الأجهزة التفكيريّة المسؤولة عن تلك العمليات في سن مبكر، من شأنها أن تسهم في سهولة اكتساب عمليات القراءة (طه، 2003؛ Snowling, 2001).

وقد حظيت الأخطاء الملحوظة في القراءة الجهريّة بنصيب وافر من البحث خلال العقود الثلاثة الماضية، واقترحت في هذا السبيل أساليب وأنظمة متعددة لتحليل تلك الأخطاء ودراستها كيفاً وكمّاً، وتعدُّ قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (Reading Miscue Inventory) الذي طوّره بيتا جودمان وكارولين بيرك (Goodman & Burke, 1972) أكثر نماذج تحليل الأخطاء القرائيّة انتشاراً، حيث يستند نظام (R.M.I) إلى أنظمة اللغة (الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ)، ويستخدم في الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها القارئ في القراءة الجهريّة، ويسعى هذا الإجراء إلى الموازنة بين الاستجابة المتوقعة وتلك الملحوظة في القراءة، والتي ينحرف فيها القارئ عن الاستجابة المتوقعة، وهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان، بصورة عشوائيّة، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز (Cues) التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة: الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ. وعمليّة تحليل الأخطاء هذه تزود الباحث بنافذة ينظر من خلالها إلى عقل القارئ وما يحدث فيه أثناء القراءة، وتزود الفاحص في الوقت ذاته بنظرة إلى المعارف والخبرات التي يوظفها القرّاء عندما يقرؤون، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لحلّ مشكلاتهم، ويكشف عن كيفية استخدامهم لأنظمة اللغة (Goodman & Goodman, 1977؛ مقدادي، 1990).

وتستخدم قائمة جودمان وبيرك للأخطاء القرائيّة (R.M.I) للحكم على كل خطأ يقع فيه القارئ طبقاً لمعايير عدة، مثل: لهجة القارئ، والتنغيم، والشبه في رسم الكلمة، والشبه في صوت الكلمة، والتصحيح، والمقبوليّة في السياق، وتغيير المعنى، وتختلف هذه القائمة عن الإجراءات التقليدية لتحليل الأخطاء التي سبقته، التي كانت تعنى بإحصاء عدد الأخطاء في القراءة الجهريّة، بإيلائها عناية خاصة بنوعية الأخطاء إلى جانب كميتها، وتستند هذه القائمة على النظرية التي وضعها جودمان لتفسير عمليّة القراءة، والتي تعدّها عمليّة تخمين لغويّة نفسيّة (Psycholinguistic guessing game) يستخدم فيها القارئ استراتيجيات محددة، هي:

- استراتيجيّة التعرف (Recognition): وتعني الاهتمام باللغة المكتوبة تحت ظروف بصرية معينة لتصنيف ما يقرأ.
- استراتيجيّة اختيار العينات (Sampling): وهذا يتطلب من القارئ اختيار الرموز الضرورية التي تزوده بالمعلومات التي يعتمد عليها في الحصول على المعنى.
- استراتيجيّة التنبؤ (Predicting): تعدّ خطوة أساسيّة في عمليّة القراءة، ففيها ينشغل القارئ بعمليّة تخمين مستمر للتنبؤ بالمعنى، والأبنية التركيبية، والعناصر الصوتيّة الرمزية. وكلما كان للقارئ خبرة سابقة، كانت لديه القدرة على عمليّة التنبؤ السليمة.
- استراتيجيّة التأكد أو التثبت (Confirming): وتتم هذه الاستراتيجيّة بعد الاختيار السليم للأفكار الرئيسة بحيث يتم تمحيصها والتثبت منها.
- استراتيجيّة التصحيح (Correcting): ففي هذه الاستراتيجيّة يكتشف القارئ أنه لا توجد روابط منطقية بين المادة المكتوبة والمعنى المُتنبأ به أو يفترضه، عندها لابدّ من التصحيح للتغلب على ما فاته من المعاني والأفكار.
- استراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة (Terminating): وفيها يكون القارئ قد توصّل إلى نتيجة، وعندها يصدر أحكاماً بناءً على ما قرأ (Goodman, Watson, & Burke, 1987, 192).

هذه الاستراتيجيات تمكّن الفاحص من التمييز بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، ومع أن هذه القائمة لا تتضمن اقتراح معايير محددة تفسر نماذج الأخطاء إلا أن عدة دراسات استخدمتها قد لاحظت تأثير مستوى الصف الدراسيّ والقدرة اللغويّة في هذه النماذج، فمتغير الشبه في الصوت (الرمز) الذي يشير إلى التشابه بين أخطاء القارئ وما يقابلها من كلمات النص، يمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا النظام من أنظمة اللغة (مقدادي، 1990؛ Goodman et al.,1987).

وتعدّ قائمة جودمان وبيرك للأخطاء القرائيّة (R.M.I) أداة مهمة في قياس مستوى استيعاب القارئ للمقروء، فهو ليس مجرد أداة لرصد الأخطاء وتحليلها وتصنيفها، ولكنه نظام تشخيص، إذ على نتائجه يتحدد مجال ضعف القارئ، وعلى أساس ذلك توضع الخطط العلاجية المناسبة (شهاب، 1988).

وتشير بعض الدراسات (Goodman & Goodman, 1977) إلى أن نسبة الأخطاء التي تتشابه في رسمها مع ما يقابلها في النص تتجه نحو الزيادة مع ارتفاع في المستوى التعليميّ إلى حد معين، كذلك، فإن تصحيح الأخطاء يمكن أن يزودنا بمعيار للتمييز بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، فالقارئ الذي يخطئ دون أن يصحح الأخطاء، وبخاصة تلك المتعلقة بما يغير الدلالة والمعنى، قد لا يكون قارئاً من أجل الوصول إلى المعنى. أما إذا كان يميل إلى تصحيح الأخطاء بحيث يتطابق مع المعنى الوارد في النص المقروء، فيعدّ مثل هذا القارئ قارئاً يسعى إلى تحقيق الفهم والاستيعاب، ولا يقوم بعمليّة فك لرموز النص المقروء. كذلك، فإن القارئ الأكثر كفاءة يميل إلى إصدار "أخطاء" أكثر تعقيداً بحيث تتضمن تكامل المعنى والتركيب والصوت، إضافة إلى المدخلات المكتوبة والخلفيّة المعرفيّة التي يمتلكها، مثل هذا القارئ الكفء يميل إلى المحافظة على معنى النص المقروء، كما يؤكد ذلك قدرته على اشتقاق المعنى من الصفحة المكتوبة التي يستجيب لها (مقدادي، 1990).

ولا تتضمن قائمة (R.M.I) عدد الأخطاء؛ لأن استخدام القارئ للاستراتيجيات يعدّ أكثر أهمية من عدد الأخطاء، كما أظهرت الدراسات في هذا المجال أن القرّاء يستطيعون بناء معنى

من النص على نحو فاعل حتى وإن ارتكبوا أخطاء متعددة في القراءة (Goodman & Goodman, 1977).

وتكمن أهمية تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في مساعدة المعلمين على فهم عمليّة القراءة، فنظرتهم إلى عمليّة القراءة ستختلف، وهذا يساعدهم في فهم عمليّة القراءة كعمليّة تفاعل بين القارئ والنص، إضافة إلى إدراك استراتيجيات القراءة. وسيلاحظ الفاحص خلال استخدامه لقائمة تحليل أخطاء القراءة أن الأخطاء التي يرتكبها القارئ أثناء القراءة عندما يقوم باستبدال كلمة بكلمة أخرى تؤدي المعنى نفسه، أو يقوم بحذف كلمة من النص المقروء لا يؤثر حذفها في المعنى، وسيلاحظ مدى تصحيح القارئ لأخطائه، ودرجة التشابه بين أخطاء القارئ وكلمات النص، فهذه الأخطاء من شأنها تنبيه المعلم وتركيز اهتمامه على نوعية الأخطاء لا عددها ومدى تأثيرها في المعنى (Goodman et al.,1987).

وقد أكّدت دراسة تريليس (Trelease, 2006) أهمية القراءة الجهريّة لتنمية القدرات الذهنيّة للأطفال، وأشارت الدِّراسة إلى أن القراءة بصوت مسموع هي العامل الوحيد لتنشئة الطفل قارئاً، وتشير الإحصاءات إلى أن الطفل في الولايات المتحدة الأمريكيّة يقضي أكثر من 700 ساعة في رياض الأطفال قبل الالتحاق بالمدارس الرسمية، بينما يقضي خارجها 52 ألف ساعة، مما يجعل للأبوين الحظ الأوفر في التأثير في قدرات الطفل الذهنيّة ومهاراته اللغويّة (الخليفي، 2006؛ Kampfe, 1989).

وبالرغم من أهمية القراءة الجهريّة للطالب، فإن الواقع الحاليّ يؤكد أن مشكلة ضعف الطلبة فيها، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التعليم مازالت قائمة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003). أمّا أهم العيوب الشائعة في القراءة الجهريّة لدى الطلبة، فتتمثل في سوء النطق المعكوس، والحروف المعكوسة، وفقدان مكان الكلمة، وحذف بعض الحروف أو الكلمات، وإضافة حروف أو كلمات أثناء القراءة، بالإضافة إلى عدم القدرة على تعرف الكلمة، والعجز في تحليلها، مما يؤدي إلى تغيير معناها. ومن العيوب الشائعة أيضا في القراءة، العجز عن استخدام مؤشرات السياق، ومؤشرات المعنى، معيناً للتعرف إلى الكلمة، والعجز عن فهم المقروء (Savage & Stuart, 2006, 44؛ طعيمة والشعيبي، 2006، 34؛ شعبان، 2003، 7؛ برانيت وبرادلي، 1991، 37).

ومما تقدم يتضح أن مستوى الطلبة القرائيّ متفاوت. وأمام هذا التفاوت تباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب، فهناك من يرجع السبب في ذلك إلى القارئ نفسه، أو المنهاج الدراسيّ، أو المعلم وطريقة تدريسه. وهناك من يرجع السبب إلى ما آل إليه حال الناطقين باللغة العربيّة عموماً من تدهور(عاشور والحوامدة، 2009، 104).

ومن جهة أخرى ثمّة بيئات متعددة تسهم في تكوين عادات القراءة الجيدة، وتطوير المهارات الأساسيّة للقراءة، وتتمثل هذه البيئات في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع كله، إذ إن للأسرة دوراً أساسيّاً في تهيئة الطفل وتنمية قدراته القرائيّة ومتابعتها، فالجوّ الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر سلباً أو إيجاباً في قدراته القرائيّة (طعيمة والشيعبي، 2006، 38).

وقد أثبتت بعض الدراسات، كدراسة هالسال وجرين (Halsall & Green, 1995) أن تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في 15% من التأثير، وأن 85% من التأثير يرجع إلى خلفية الطالب متضمنة قدراته العقلية، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف الأسرية، ودور الوالدين (طعيمة والشعيبي، 2006، 75). وقد درست فولسوم (Folsom, 1994) أثر اشتراك الأهل مع أطفالهم في البرنامج القرائيّ في تحسين الاهتمامات القرائيّة لهؤلاء الأطفال، وأظهرت الدِّراسة أن اهتمامات الأطفال بالقراءة لم تتحسن فحسب، بل ازداد أيضا الدور الذي يلعبه الأهل في تعليم أبنائهم. وفي محاولة مماثلة للكشف عن كيفية مساعدة الأهل لأطفالهم على تعلم القراءة. وجد الينجتون وجايس (Allington & Guice,1998) أن تعلم القراءة غالباً ما يتأثر بالقراءة المتكررة، وبالمعلمين الأكفاء، وبالكتابة، وبمناقشة الكتب، وقد كشفا أيضا أن الأهل يستطيعون تشجيع أطفالهم على القراءة من خلال توفير بيئة غنيّة بالكتب، ومن خلال القراءة الجهريّة، والألعاب، والعمل يدًا بيد مع المدرسة.

وفي المقابل يعدّ الصف الثالث الأساسيّ في الأردن نهاية الحلقة الأولى، في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسيّة، التي يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على قراءة وفهم جمل قصيرة ونصوص مكونة من قرابة (150) كلمة قراءة جهريّة سليمة، مع مراعاة علامات الترقيم، وأن تنمو لديهم الرغبة في القراءة، والميل إلى استعمالها، كما يتوقع من الطلبة أن يستعملوا حواسهم استعمالاً صحيحاً أثناء القراءة (الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة، 2005، 28).

ويشير (بوند وآخرون، 1986، 27) إلى" أن الطفل الذي يحرز تقدماً في القراءة في نهاية الصف الثالث الأساسيّ يستطيع أن يكتسب أساساً قوياً لكل أنواع القراءة في المستقبل، فكلما كان التقدم طبيعياً في القراءة في الصفوف الأولى، فإنه يدعم القدرات الأساسيّة في القراءة في المراحل اللاحقة ".

كما ينظر إلى الصفين الثاني والثالث أنهما مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الطفل عادات ومهارات القراءة الأساسيّة، والتدريب على استراتيجيات التعرف إلى الكلمات وتحليلها إلى عناصرها. ويعدّ الصف الثالث أيضا البداية الفعلية لمرحلة القراءة المنتجة المستقلة (Independent and productive reading phase) حيث يستطيع الطالب في هذا الصف الطلاقة في القراءة، واستخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة في فك شفرة الكلمات واستخلاص المعنى (طعيمة والشعيبي، 2006، 70).

لذا فقد حظيت القراءة الجهريّة بنصيب وافر من البحث والدِّراسة، واهتمّ عدد من الباحثين بدراسة أخطاء القراءة الجهريّة، ودعوا إلى إجراء مزيد من الدراسات، كدراسة (العبدالله، 2008؛ الحكيمي، 2005؛ شعبان، 2003؛ عويدات ومرشد، 1991؛

مقدادي، 1990؛ شهاب، 1988)، الأمر الذي دعا الباحث إلى إجراء الدِّراسة الحاليّة وتحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الأردن، إذ يرى الباحث أنها تحتاج إلى دراسة علميّة تساعد المعلمين على فهم عمليّة القراءة، وإدراك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أثناء القراءة، وملاحظة الأخطاء التي يرتكبها القارئ أثناء القراءة. فهذه الأخطاء من شأنها تنبيه المعلم، وتركيز اهتمامه على نوعية الأخطاء، لا عددها، ومدى تأثيرها في الوصول إلى الفهم والاستيعاب.

مشكلة الدِّراسة: احتلّ تعليم القراءة مكانة مهمة في المدارس الأردنيّة، في ضوء ما تؤديه القراءة الجهريّة من وظائف كثيرة في حياة الطالب، وقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير المناهج والكتب المدرسيّة واستراتيجيات تعليم القراءة باستمرار، كان آخرها تطوير مناهج اللغة العربيّة وكتبها في المرحلة الأساسيّة في ظلّ مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ، ومع ذلك فقد لاحظ الباحث أثناء زياراته الميدانيّة للمدارس الابتدائيّة للإشراف ومتابعة طالبات التربية العمليّة، بعض الطلبة الذين لا يجيدون المهارات الأساسيّة للقراءة الجهريّة، ويشيع في قراءتهم كثير من الأخطاء، أو يواجهون صعوبات في تعلم القراءة الجهريّة حسب قدراتهم، وهذا ما أكّدته بعض الدِّراسات كدراسة (العبدالله، 2008؛ الحكيمي، 2005؛ شعبان، 2003).

ويرى الباحث أن ذلك يشكّل مشكلة خطيرة على كل مستويات السلم التعليميّ، حيث يُعد تدريب الأطفال على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، واستخدام استراتيجيات قرائيّة متعددة ومتنوعة في صفوف المدرسة الابتدائيّة الأولى أمراً حيويّاً في اكتساب وتوظيف مهارات القراءة والكتابة في المراحل الدراسيّة اللاحقة (طعيمة والشعيبي، 2006؛ الغزو وطيبي والسرطاوي، 2005؛ بوند وآخرون، 1986). كما تعدّ مؤشراً قوياً على نجاحهم أو فشلهم في إتقان مهارات القراءة والكتابة في المراحل العمريّة اللاحقة (Whitehurst & Lonigan, 1998).

وفي المقابل، فإنّ كثيراً من صعوبات القراءة وأخطائها لدى الطلبة يمكن تلافيها، فالمعلم يستطيع أن يصحح أو يعالج أخطاء الطلبة عندما يكون هذا التصحيح أو العلاج سهلاً نسبيّاً، وقبل فوات الأوان. ويشير (بوند وآخرون، 1986، 37) إلى "أن الأخطاء القرائيّة تتفاوت في درجتها، فعندما تظهر أخطاء بسيطة ولا ننتبه إليها ولا تعالج بسرعة، فإن الآثار المترتبة على هذا التأخير في معالجتها تتجمع وغالباً ما تؤدي إلى العجز القرائيّ الحاد".

أهداف الدِّراسة: تهدف الدِّراسة الحاليّة إلى تحديد أخطاء القراءة الجهريّة ووصفها في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة اربد. كما تهدف الدِّراسة من خلال تشخيص الأخطاء القرائيّة لدى الطلبة وجمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية لهذه الأخطاء. فللتشخيص نمطان، الأول: يهدف إلى تقصي الأخطاء القرائيّة التي يعاني منها الطلبة، وتصنيفها، والثاني: يهدف إلى تحديد الأسباب والعوامل المؤثرة في هذه الأخطاء من خلال استقصاء آراء المعلمين.

وتهدف الدِّراسة أيضا إلى إظهار أنواع الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة) أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة، ودرجة تمكنهم من أنظمة اللغة (الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ)، وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I).

كما تهدف هذه الدِّراسة إلى استقصاء أثر المتغيرات (الجنس، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأب والأم) في الأخطاء في القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة).

أسئلة الدِّراسة: ويمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في الأسئلة الآتية:

- ما أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد؟ وما نسبة هذه الأخطاء قياساً إلى النصوص المقروءة؟
- ما الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغيرات جنس الطالب، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأب والأم والتفاعل بينها؟

فرضيات الدِّراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير جنس الطالب.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير عمل الأم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

أهمية الدِّراسة: تتمثل أهمية هذه الدِّراسة فيما يلي:

- تستمد الدِّراسة الحاليّة أهميتها من محاولتها إضافة لبنة جديدة إلى ما قدّمه الآخرون، وهي توجيه اهتمام القائمين على تأليف مناهج اللغة العربيّة وكتبها في الأردن، إلى المشكلات القرائيّة وتوجيه هذه المناهج بحيث تعمل على دعم المهارات الأساسيّة للقراءة الجهريّة، وتوجيه اهتمام المعلمين والمشرفين التربويين أيضاً إلى الإجراءات المنظمة في عمليّة تشخيص الأخطاء في القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة، واتخاذ القرارات المناسبة عند وضع برامج علاجية لتلك الأخطاء، واختيار أفضل الطرائق

والأساليب التي تساعد في تنمية مهارة القراءة الجهريّة لدى الطلبة.

- وتستمد أهميتها أيضاً من أهمية العمليّة القرائيّة، حيث تشير الدراسات إلى " وجود علاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام للطالب من جهة "(السيد، 1998، 330)، ومن جهة أخرى " قد يُرجَع تأخر 20% من طلبة المدرسة الأساسيّة والثانويّة دراسيّاً إلى ضعفهم في القراءة "(لطفي، 1985، 28).
- إثراء الأدب التربويّ بالمزيد من المعلومات حول موضوع القراءة الجهريّة، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة.

محددات الدِّراسة: انحصرت محددات الدِّراسة بالآتي:

- تتميز أبحاث تحليل أخطاء القراءة عموماً باقتصارها على عينات محدودة؛ لأنها تجري بشكل فردي، وهي شبيهة بدراسة الحالة، وتتطلب جمع معلومات ابتداء من الجلوس مع القارئ والطلب إليه بأن يقرأ النصوص، ثم رصد أخطائه وتسجيلها والقيام بتحليلها ومناقشتها.
- استخدم الباحث قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I) في الكشف عن أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند الطلبة.
- تصنيف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في ثلاثة أنواع، هي: (الحذف، والإبدال، والإضافة)، كما بينتها قائمة تحليل الأخطاء في القراءة الجهريّة (R.M.I).
- الاستراتيجيات القرائيّة التي يتوقع من الطلبة استخدامها وفق قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I)، وهي:(استراتيجيّة التعرف، واستراتيجيّة اختيار العينات، واستراتيجيّة التنبؤ، واستراتيجيّة التأكد أو التثبت، واستراتيجيّة التصحيح، واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة).
- حدد الباحث المستوى المقبول تربوياً لأخطاء القراءة الجهرية، بناءً على آراء المحكمين، والدراسات السابقة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ شهاب، 1988). بحيث لا تزيد النسبة المئوية لأخطاء القراءة الجهرية لدى الطلبة قياساً إلى النصوص المقروءة على (5%).
- استخدم الباحث اختبار التكملة (Cloze Test) لفحص مقروئية النصوص (Readability)، وهو من مقاييس المقروئية التي تعتمد القارئ والمقروء، وضع في الأساس لاستخدامه في تحديد المستوى القرائيّ للطالب، وتحديد ما إذا كان كتاباً أو مادة قرائيّة تقع في مستوى الطالب القرائيّ: الاستقلاليّ، أو التدريسيّ، أو الإحباطيّ. ولتحديد النسبة المئويّة للاستجابات الصحيحة، يقسم عدد كلمات الإغلاق الصحيحة على العدد الكلي للكلمات المحذوفة في قطعة القراءة. فإذا حصل الطالب على علامة تتراوح بين (61 %-100 %) فإن مادة القراءة (النص المقروء) يكون عند المستوى القرائيّ الاستقلاليّ للطالب (Independent Reading Level)، وإذا وقعت النسبة بين(41%-60%) عدّت المادة القرائيّة عند المستوى القرائيّ التدريسيّ للطالب (Instructional Reading Level)، أما إذا كانت النسبة أقل من (41%) فإنها تكون عند المستوى القرائيّ الإحباطيّ للطالب(Frustration Reading Level) (العبدالله، 2008؛ الناجي، 2003؛ Harrison , 1984)، حيث تمَّ حذف كل كلمة ترتيبها الرابع أو الخامس في كل جملة في كل النصوص، وذلك بناء على عدد كلمات الجملة، ثمّ طبق الاختبار على (13) طالباً من طلبة الصف الثالث من غير عينة الدِّراسة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة، وبعد ذلك قام الباحث بتصحيح الإجابات وفق مفتاح خاص بذلك، وقد بلغ متوسط درجاتهم على الاختبار 71%، وعدّ ذلك ملائماً لقدرات طلبة الصف الثالث الأساسيّ اللغويّة.
- اقتصرت عينة الدِّراسة على (22) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم عشوائيّاً، من الصف الثالث الأساسيّ في المدارس الحكوميّة والخاصة في محافظة اربد، في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2008\2009.

مصطلحات الدِّراسة:

القراءة الجهريّة (Oral Reading): هي العمليّة التي يستخدمها الطلبة في ترجمة الرموز الكتابيّة وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسب ما تحمل من معنى، مع مراعاة صحة النطق، وحسن الإلقاء، وإخراج الحروف من مخارجها، وضبط الحركات في مواضعها، والتمثيل المناسب للمعنى وعلامات الترقيم، وعن طريقها يمكن ملاحظة الطلبة مباشرة وهم يستخدمون المهارات الأساسيّة للقراءة الجهريّة.

الاستراتيجيات القرائيّة (The Strategies Of the Reading): وهي الطرائق التي يستخدمها القارئ في التفاعل مع النص المقروء، دون مساعدة، وتستلزم الاستراتيجيات القرائيّة وفق قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I)، وهي:(استراتيجيّة التعرف، واستراتيجيّة اختيار العينات، واستراتيجيّة التنبؤ، واستراتيجيّة التأكد أو التثبت، واستراتيجيّة التصحيح، واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة).

الإبدال (Substitution): وهو أن يبدل القارئ كلمة أو مقطعاً أو حرفاً من النص المقروء بكلمة أو مقطع أو حرف من خارج النص الأصلي.

الإضافة (Insertion)**:** وهو زيادة يدخلها القارئ من عنده على النص الأصلي أثناء القراءة، وقد تكون كلمة أو مقطعاً أو حرفاً.

الحذف (Omission)**:** وهو أن يحذف القارئ كلمة بكاملها أو مقطعاً من كلمة أو حرفاً من النص الأصلي، فلا يقوم بقراءتها، ولا ينطق بها خلال عملية القراءة .

الدراسات السابقة: لقد تناول عدد من الدراسات السابقة أخطاء القراءة الجهريّة بالتقصي والتحليل، فقد هدفت دراسة العبدالله (2008) تحليل أخطاء طلبة الصف السابع الأساسيّ في مدارس الأغوار الشماليّة، في القراءة الجهريّة، في اللغة العربيّة، وفق قائمة

تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I) المعدل وتعرف الاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء قراءتهم الجهريّة، وقياس مدى تمكنهم من استخدام أنظمة اللغة الثلاثة (الرمزيّ، والنحويّ، والدلاليّ) وأثر ذلك في استيعابهم القرائيّ، تكونت عينة الدِّراسة من (21) طالبة في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية للعام الدراسي 2006/2005، موزعات على ثلاثة مستويات تحصيلية بواقع (7) طالبات في كل مستوى، واستخدمت أداة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I.) المعدل، وأجابت عن الأسئلة ذات العلاقة بالأداة، وتوصّلت إلى أن أكثر أنواع الأخطاء شيوعاً في قراءة الطالبات كانت أخطاء الإبدال، ويليها الحذف، فالإضافة.

أمّا دراسة الحكيمي (2005) فهدفت تحديد أنواع الأخطاء الشائعة في القراءة الجهريّة لمادة اللغة العربيّة التي تظهر عند طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين، ومعرفة نسبة الأخطاء قياسًا للمادة المقروءة. وتكونت عينة الدِّراسة من (200) طالب وطالبة في محافظة تعز في اليمن للعام الدراسي 2005/2004. طبّق اختبار من أربع قطع، وتم رصد الأخطاء الشائعة التي وقع فيها الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن أكثر الأخطاء شيوعًا في الصف الثالث هو الحذف. أمّا الصف الرابع فقد كان أكثر الأخطاء شيوعًا هو الإبدال، وأقلها هو التوقف الخطأ في كلا الصفين.

وأجرت شعبان (2003) دراسة هدفت وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسيّ في محافظة عجلون، وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I)، وتكونت العينة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسيّ في محافظة عجلون للعام الدراسي2003/2002، واستخدمت أداة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I.) المعدل، وأجابت عن الأسئلة ذات العلاقة بالأداة. وتوصّلت الدِّراسة إلى أن الخطأ من نوع الإبدال أكثر الأنواع شيوعاً، يليه الخطأ من نوع الحذف، ثم الخطأ من نوع الإضافة، واتضح أن استخدام عينة الدِّراسة للاستراتيجيات القرائيّة جميعها كان دون المستوى المطلوب، إضافة إلى وجود اختلاف في الأخطاء القرائيّة عند الذكور أكثر من الإناث.

كما قام أبو سرحان (1998) في دراسته التي هدفت تحليل الأخطاء القرائيّة ووصفها التي يرتكبها طلبة المرحلة الثانويّة أثناء قراءتهم الجهريّة لنصين: أحدهما في اللغة العربيّة والآخر في اللغة الانجليزيّة، وتكونت العينة من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانويّ الأكاديميّ، في محافظة الزرقاء، وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I)، واستخدم الباحث اختبار (T.test) للمقارنة بين علامات الاستيعاب في اللغتين العربية والانجليزية. وأسفرت نتائج الدِّراسة أن الطلبة يرتكبون الأخطاء القرائيّة نفسها في كلتا اللغتين، وأن الخطأ من نوع الإبدال أكثر الأنواع شيوعاً، يليه الخطأ من نوع الحذف، ثم الخطأ من نوع الإضافة، كما أن غالبية الأخطاء التي وقع بها الطلبة كانت غير مقبولة من حيث المعنى والقواعد. وتبيّن أيضا اعتماد الطلبة على النظام الرمزيّ الصوتيّ من أنظمة اللغة، بصورة أكبر من النظامين (النحويّ والدلاليّ).

وأجرى عويدات ومرشد (1991) دراسة هدفت الكشف عن عيوب القراءة الجهريّة عند طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين، كما هدفت إلى استقصاء أثر كل من المستوى الصفيّ، والجنس، ودخل الأسرة، ووظيفة الأب، في طبيعة أخطاء الطلبة في القراءة، وتكونت عينة الدِّراسة من(400) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في محافظات عمان والزرقاء واربد والمفرق، وقد طبّق اختبار مكون من ثلاث قطع مختارة من كتب القراءة المقررة المتدرجة الصعوبة. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن نسبة الأميين من الطلبة بلغت 31% من بين أفراد عينة الصف الثالث. في حين بلغت هذه النسبة عند طلبة الصف الرابع الابتدائيّ 22%، أما نوع الأخطاء التي وقع فيها أفراد العينة فقد كان أكثرها شيوعا خطأ الإبدال في الحروف والمقاطع والكلمات، ثم خطأ الإضافة ويليها خطأ الحذف. كما أظهرت الدِّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في طبيعة أخطاء الطلبة تعزى لعوامل الجنس، والمستوى التعليميّ، ودخل الأسرة، وأشارت النتائج إلى أن أخطاء طلبة الصف الرابع أقل من أخطاء طلبة الصف الثالث، كما أن متوسط أخطاء الذكور أقل من متوسط أخطاء الإناث، والطلبة من ذوي الدخول المنخفضة أكثر أخطاء من الطلبة ذوي الدخول المتوسطة والعالية.

وفي دراسة أجرتها أبو عين (1991) هدفت تقصي أخطاء طلبة الصفوف (السابع والثامن والتاسع) في القراءة الجهريّة باللغة العربيّة، كما هدفت البحث عن الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها الطلبة أثناء عمليّة القراءة. وتكونت عينة الدِّراسة من (30) طالباً من طلبة الصفوف (السابع والثامن والتاسع) في محافظة اربد للعام الدراسي1991/1990، وقد روعي أن يكون مستوى هؤلاء الطلبة من الفئة الوسطى في مستواهم الدراسيّ. وقد اتبع في تحليل تلك الأخطاء قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) جودمان وبيرك. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن الطلبة جميعاً، بغض النظر عن مستوياتهم الصفيّة لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في عمليّة الاستيعاب القرائيّ. وبيّنت الدِّراسة أن معظم أخطاء الطلبة تركزت في الأنواع الرئيسة الثلاثة: الإبدال والإضافة والحذف، وأن طلبة العينة جميعا لم يستخدموا الاستراتيجيات القرائيّة بالشكل المطلوب.

كما قام مقدادي (1990) بدراسة هدفت الكشف عن تأثير مستوى الصف الدراسيّ والقدرة القرائيّة في استخدامهم لاستراتيجيتي التنبؤ والتصحيح الذاتي أثناء قراءتهم الجهريّة لمواد مكتوبة تلائم قدراتهم القرائيّة، وتم تحليل الأخطاء في القراءة الجهريّة التي ارتكبها (36) طالباً وطالبة من الصفوف الثلاثة: الرابع، والسادس، والثامن في محافظة اربد للعام الدراسي1989/1988، عندما قرؤوا ثلاثة نصوص مختارة. ويمثل هؤلاء الطلبة مستويين مختلفين للقدرة القرائيّة: قوي وضعيف، وقد استخدم في تحليل الأخطاء قائمة مختصرة لقائمة جودمان وبيرك (R.M.I) اعتمدت في عدد من الدراسات لهذا الغرض. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأخطاء مرتبطة بالمتغيرات:

الشبه الصوتيّ، والمقبوليّة في السياق، والتصحيح الذاتي، مما يعزى إلى مستوى الصف الدراسيّ والتفاعل بينه وبين القدرة القرائيّة. كذلك، فقد ظهرت فروقات دالة إحصائياً من حيث المقبوليّة في السياق تعزى إلى كل من مستوى الصف والقدرة القرائيّة، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً من حيث التصحيح الذاتي تعزى إلى المتغيرين المذكورين.

وأجرى ماشوف (Maschoff, 1990) دراسة هدفت الكشف عمّا إذا كانت الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في القراءة الجهريّة تختلف بشكل عام عن الأخطاء التي يرتكبونها أثناء القراءة الصامتة، وقد تكونت عينه الدِّراسة من (145) طالباً من المراحل الصفيّة الأساسيّة الثانية والرابعة والسادسة في مدرستين من منطقتين مختلفتين، حيث أظهرت النتائج أنه لم يكن هناك ارتباط إيجابيّ لأخطاء القراءة الجهريّة والصامتة مع الوظيفة النحويّة، وكان هناك ارتباط إيجابي لأخطاء القراءة الصامتة والجهريّة مع المقبوليّة التركيبة لكل العينة، ولم يكن هناك ارتباط مهم لأخطاء القراءة الصامتة والجهريّة لتغيير المعنى.

وحاول شهاب (1988) في دراسته الكشف عن أخطاء طلبة المرحلة الابتدائيّة في القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة، مستخدماً عينة مكونة من (30) طالباً من طلبة الصفوف)الثاني، والرابع، والسادس) الابتدائيّة في محافظة جرش للعام الدراسي 1988/1987. وقد استخدم في تحليل الأخطاء قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I)، وقد طُبِّق اختبارٌ مكونٌ من ثلاث قطع قصصيّة لكل مستوى صفي. وتوصّلت الدِّراسة إلى أن أخطاء الطلبة عينة الدِّراسة تركزت في الأنواع الثلاثة (الحذف، والإبدال، والإضافة)، وتبيّن أن المتوسطات الصفيّة جميعها اعتمدت في قراءتها على النظام الأول من أنظمة اللغة الثلاثة، وهو النظام الرمزيّ الصوتيّ أكثر من اعتمادها على النظامين الآخرين (النحويّ والدلاليّ).

وأجرى الصمادي والربضي (1988) دراسة هدفت الكشف عن أنواع التباين اللغويّ لدى بعض الطلبة في القراءة الشفويّة في اللغة العربيّة، والاستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء ذلك، وهدفت إلى تجربة صلاحية قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) لجودمان وبيرك، المستخدمة في تحليل قراءة الطلبة، وإظهار قدراتهم اللغويّة، ونقاط القوة والضعف لديهم، في مجال اللغة العربيّة، تكونت عينة الدِّراسة من (15) طالباً، تم اختيارهم عشوائيّا من صفوف السادس الابتدائيّ والثالث الإعداديّ، والثاني الثانويّ، بالتساوي في مدارس مدينة اربد للعام الدراسي1985/1984. وقد طبِّق اختبار مكون من ثلاث قطع مختارة لكل مرحلة. فقد كشفت الدِّراسة عن أنواع التباين الذي أتى به الطلبة أثناء القراءة وهي (الإبدال، والإدخال، والحذف، والتقديم)، وأظهرت الدِّراسة أن التباين من نوع الإبدال هو الأعلى نسبة (80- 90%)، وتحتوي الكلمات البديلة على نسب متفاوتة من الكلمات العربيّة التي لا تعطي أي معنى، لا في النص ولا خارجه. وأظهرت الدِّراسة كذلك أن الطلبة في الثالث الإعداديّ أكثر كفاءة من الطلبة في السادس الابتدائيّ في الإفادة من معطيات القواعد والمعنى للتوصل إلى الفهم.

التعليق على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات السابقة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في المراحل الدراسيّة، وذلك كما يلي:

- في ضوء ما سبق يظهر جليا أنّ موضوع تحليل أخطاء القراءة الجهريّة من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها العلوم التربويّة، إذ أمدت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة عن موضوع تحليل أخطاء القراءة الجهريّة.
- إن أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسات في مجملها، وقوع الطلبة في أخطاء الإضافة، والحذف، والإبدال، على التوالي، كدراسة (العبدالله، 2008)، و(الحكيمي، 2005)، و(شعبان، 2003)، و(عويدات ومرشد، 1991)، و(شهاب، 1988)، وأن هناك تدنياً في استخدام استراتيجيات القراءة الجهريّة المختلفة، وأن الطلبة يعتمدون على النظام الصوتيّ للتعرف إلى الكلمات في النص، أكثر من اعتمادهم على النظامين (التركيبيّ، والدلاليّ)، مما يشير إلى أنّ جميع الطلبة لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في استخدام استراتيجيات القراءة. فهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان بصورة عشوائيّة، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة: الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ. وهي تمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا الأنظمة اللغويّة (مقدادي، 1990؛ Goodman et al.,1987).
- نحت دراسة (أبو سرحان، 1998) نحو المقارنة بين اللغتين العربيّة والإنجليزية، حيث وجدت أداء الطلبة في لغتهم الأم (العربية) أفضل من أدائهم في اللغة الإنجليزية.
- تناولت دراسة (عويدات ومرشد، 1991) تحليل أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث، وهي تتفق مع الدِّراسة الحاليّة.
- أفادت الدِّراسة الحاليّة من هذه الدراسات في بناء الأداة، وطريقة استخدامها، وفي اختيار حجم العينة، ومقارنة نتائج الدِّراسة الحاليّة بنتائجها.
- تناولت الدِّراسة الحاليّة أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الأردن، وقد درسوا مناهج اللغة العربيّة وكتبها المطوّرة في ظلّ مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ، فالصف نهاية الحلقة الأولى في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسيّة (الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة، 2005، 28).
- تختلف الدِّراسة الحاليّة عن سابقاتها، في تحليلها لأخطاء القراءة الجهريّة، باستخدامها اختبار مربع كاي ([χ^2 -Chi) Square؛ وذلك للتثبت من درجة دلالة الفروق إحصائياً في أخطاء القراءة الجهريّة وأنواعها بين الطلبة عينة الدِّراسة.

- كما تتميز الدِّراسة الحاليّة بمحاولة تعرّف العلاقة– إن وجدت – بين الأخطاء القرائية التي يرتكبها الطالب أثناء القراءة الجهريّة، ومتغيرات الدِّراسة (جنس الطالب، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأم، المستوى التعليمي للأب).

منهجيّة الدِّراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدِّراسة وعينتها: تألف مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسيّ في المدارس الحكوميّة والخاصة في محافظة اربد، في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ 2008\2009، وقد تمّ الرجوع إلى مديريات التربية والتعليم لتحديد المدارس الابتدائية، وقد تمّ إعطاء تلك المدارس أرقاماً متسلسلة، ثم تمّ اختيار(16) مدرسة منها بطريقة العينة العشوائيّة البسيطة، نصفها للذكور، ونصفها الآخر للإناث، وبعدها تمّ اختيار عينة الدِّراسة بطريقة العينة العشوائيّة البسيطة من طلبة المدارس التي تمّ اختيارها، حيث تمّ اختيار طالب أو اثنين من كل مدرسة، وقد عاون الباحث في جمع البيانات بعض الطالبات في الجامعة، بعد أن تمّ توضيح الغرض من البحث وما هو مطلوب منهنّ. وقد تكونت عينة الدِّراسة من (22) طالباً وطالبة من الصف الثالث الأساسيّ، نصفهم ذكور ونصفهم الآخر من الإناث. والجدول رقم (1) يبيّن التكرارات والنسب المئويّة لعينة الدِّراسة حسب متغيرات (الجنس، وعمل الأم، والمستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب الجنس وعمل الأم والمستوى التعليمي للأم والمستوى التعليمي للأب

المتغير	الفئات	التكرارات
الجنس	الذكور	11
	الإناث	11
عمل الأم	الأم عاملة	7
	الأم غير عاملة	15
المستوى التعليمي للام	ثانوية عامة فأقل	10
	دبلوم متوسط	6
	بكالوريوس	6
	دراسات عليا	-
المستوى التعليمي للأب	ثانوية عامة فأقل	13
	دبلوم متوسط	1
	بكالوريوس	6
	دراسات عليا	2

أدوات الدِّراسة وإجراءاتها:

1. قام الباحث باختيار ثلاثة نصوص قرائيّة عشوائياً، من كتاب اللغة العربيّة للصف الثالث الابتدائيّ في المملكة العربيّة السعودية. أمّا عناوين النصوص المختارة فهي: المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ (86 كلمة)، وفي مَكتَبَةِ المَدرَسَةِ (129 كلمة)، ووَطَنِي (82 كلمة).
2. لتقدير ملاءمة النصوص القرائيّة للطلبة قام الباحث:
   - بعرض النصوص على سبعة من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة، وخمسة من مدرسي اللغة العربيّة، وقد أفادوا بملاءمة النصوص لمستوى طلبة الصف الثالث الأساسيّ.
   - استخدم الباحث اختبار التكملة؛ لفحص مقروئية النصوص، كما هو موضح في محددات الدِّراسة.
3. قائمة تحليل الأخطاء المعدلة، وقد استخدم الباحث قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (Reading Miscue Inventory) لجودمان وبيرك (Goodman et al.,1987)، التي تأخذ بالاعتبار بالإضافة إلى الأخطاء القرائيّة استخدام القارئ للشبه مع صورة الكلمة في النص، والمقبوليّة في السياق، والتصحيح الذاتي. وقد ثبتت صلاحية هذه الأداة لتحليل أخطاء القراءة في اللغة العربيّة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ مقدادي، 1990؛ شهاب، 1988؛ الصمادي والربضي، 1988)، إذ تستند إلى أساس نظري هو تفسير (Goodman,et al., 1987) لعمليّة القراءة التي تعدّ عمليّة القراءة واحدة بصرف النظر عن اللغة التي يقرأ فيها والقارئ ومستواه القرائيّ وخلفيته المعرفيّة (مقدادي، 1990؛ Goodman,et al., 1987؛ Goodman, 1995).
4. تمّ إجراء عمليات تسجيل لقراءات الطلبة باستخدام جهاز التسجيل، حيث تم تقديم النصوص للطلبة وطلب إليهم قراءتها قراءة جهرية، دون مقاطعة أو تدخل من أيّة جهة أثناء قراءة الطلبة، وقد خُصص شريط لكل قارئ، إلى أن تم الانتهاء من التسجيل لِـ (22) طالباً وطالبة.
5. قام الباحث بالاستماع إلى أشرطة التسجيل عدة مرات، لرصد الأخطاء القرائيّة التي ارتكبها أفراد العينة، في بطاقة رصد الأخطاء، ثم مقابلة الخطأ القرائيّ لدى أفراد العينة والنص المقروء لتحديد الشبه الصوتيّ، كما كان الباحث يلاحظ إذا كان الخطأ مقبولا في السياق أم لا، إذا لم يحدث تغييراً في المعنى ولم يخرج عن القواعد اللغويّة، كما قام الباحث برصد التصحيح الذاتي لكل خطأ، حيث تم رصد كل ذلك في العمود المخصص في بطاقة تحليل الأخطاء، وعند الانتهاء من عمليّة رصد الأخطاء وتحليلها، جمعت وحسبت النسبة المئويّة، وعدّت هذه النسبة المئويّة ممثلة لاستخدام القارئ للاستراتيجيات القرائيّة المطلوب فحصها وملاحظتها. وبعد ذلك قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للكشف عن العلاقة –إن وجدت- بين الأخطاء القرائية ومتغيرات الدِّراسة (جنس الطالب، عمل الأم، والمستوى التعليمي، للأم والمستوى التعليمي للأب).

ثبات التصحيح: من أجل الكشف عن ثبات الأداة المستخدمة في الدِّراسة، والحصول على ثبات في التحليل، قام الباحث بإجراء ثبات التحليل من خلال:

أولا: قيام الباحث باختيار عينة عشوائيّة من قراءة الطلبة (عينة الدِّراسة) وتحليلها، وبعد مضي أسبوعين عاد الباحث وحلّل العينة نفسَها، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحث مع نفسِه، بحساب نسبة الثبات حسب معادلة هولستي (Holsti) التي تسمى نسبة الاتفاق

بين المقدرين " Interrater Realability " حسب القانون التالي :(Holsti, 1969, 140)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف فيها}} \times 100\%$$

وقد بلغت نسبة اتفاق الباحث مع نفسه= 90.2%

ثانيا: تمّ تقديم العينة التي تمّ اختيارها إلى محللين ممن لهم الخبرة في هذا المجال، وقد طلب إليهم تحليل العينة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في تحليل الأخطاء القرائيّة، ثمّ حساب نسبة الثبات حسب المعادلة السابقة. وقد بلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الأول: 87.4 %، وبلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني: 86.7 %. أمّا معدل نسبة الاتفاق بين الباحث والمحللين بلغت 87 %. ويرى الباحث أنّ هذه النسبة مناسبة لإجراء الدّراسة.

المعالجة الإحصائيّة: استخدم الباحث في إجراءات تحليل بيانات الدّراسة الأساليب الإحصائيّة الآتية (التكرارات، والنسب المئويّة، والمتوسطات الحسابيّة، وتحليل التباين، واختبار مربع كاي (Chi-Square [χ^2]).

نتائج الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة اربد؟ وما نسبة هذه الأخطاء قياساً إلى النصوص المقروءة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بـ:

أولاً: تحديد مجموع الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) على أنواع الأخطاء في القراءة الجهريّة، واستخراج النسب المئويّة لها، وتمّ حساب اختبار مربع كاي **(Chi-Square [χ^2])**للتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً، ويظهر ذلك الجدول رقم (2).

جدول (2): مجموع تكرارات الأخطاء ونسبتها المئويّة بالنسبة إلى تكرار الكلمات المقروءة للصف الثالث الأساسيّ حسب الجنس، ونتائج اختبار مربع كاي (Chi-Square [χ^2])

الجنس	تكرارات الكلمات المقروءة	تكرارات الأخطاء	النسبة المئويّة للأخطاء	قيمة كاي [χ^2]	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة
ذكور	3267	251	%7.68	3.112	1	0.078
إناث	3267	213	%6.51			

يظهر الجدول رقم (2) أن تكرارات الأخطاء لدى الذكور (251) خطأ، بنسبة 7.68%. وأمّا تكرارات الأخطاء لدى الإناث فقد بلغت (213) خطأ، بنسبة 6.51%، بفارق بسيط عن الذكور. وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائيّاً، تمّ استخدام اختبار مربع كاي [χ^2]، حيث يظهر الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< 0.05) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة، إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (3.112) وبدلالة إحصائية (0.078).

ثانيا: تمّ تصنيف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في ثلاثة أنواع، هي: (الحذف، والإبدال، والإضافة)، كما بينتها قائمة تحليل الأخطاء في القراءة الجهريّة (R.M.I)، كما تمّ حساب النسب المئويّة لكل نوع، وتمّ حساب اختبار مربع كاي **([χ^2]-Chi Square)** للتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً، كما يظهر في الجدول رقم (3).

جدول (3): أنواع الأخطاء القرائيّة وتكراراتها ونسبتها المئويّة حسب الجنس، ونتائج اختبار مربع كاي ([χ^2] Chi-Square)

نوع الخطأ	الحذف		الإبدال		الإضافة	
الجنس	التكرارات	النسب المئويّة	التكرارات	النسب المئويّة	التكرارات	النسب المئويّة
ذكور	82	%32.6	105	%41.8	64	%25.5
إناث	83	%38.9	85	%39.9	45	%21.1
قيمة كاي [χ^2]	0.009		2.105		3.312	
درجة الحرية	1		1		1	
الدلالة الإحصائيّة	0.938		0.147		0.069	

يظهر الجدول رقم (3) الأخطاء من نوع الإبدال هي أكثر الأنواع شيوعا لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 41.8%، و 39.9% لدى الإناث، كما يظهر الجدول أن الأخطاء من نوع الحذف جاء بالمرتبة الثانية. وأمّا أخطاء الإضافة فهي أقل الأخطاء شيوعاً لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 25.5%، ولدى الإناث 21.1%. وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً، تمّ استخدام اختبار مربع كاي [χ^2]، حيث يظهر الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة بالنسبة لأنواع الأخطاء القرائيّة، إذ تراوحت قيم مربع كاي بين (0.009-3.312) وبدلالة إحصائية تراوحت بين (0.069-0.938).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات الآتية:

أولا: تجديد درجة الشبه الصوتيّ للكلمات في النص ولفظ القارئ لها، فقد تمّ تقسيم الإجابة الملاحظة (قراءة الطلبة) والإجابة المتوقعة (النص المقروء) إلى ثلاثة أجزاء: المقطع الأول، والمقطع الثاني (الوسط)، والمقطع الأخير. فإذا وجد أن مقطعين من مقاطع الإجابة الملاحظة تتشابه في الموقع نفسه مع الكلمة، فإنه يمكن الحكم بأن درجة الشبه بدرجة كبيرة، وإذا كان الشبه بين الكلمة الملاحظة والكلمة المتوقعة في حرف واحد، فإنه يمكن الحكم بأن

درجة الشبه بدرجة متوسطة. أمّا إذا لم يكن أي تشابه بين الكلمتين، فنحكم بعدم وجود شبه. وذلك كما يظهر في الجدول رقم (4).

جدول (4): التكرارات والنسب المئويّة للشبه الصوتيّ للكلمات في النص ولفظ القارئ لها

المجال	الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة		الشبه الصوتيّ بدرجة متوسطة		لا يوجد شبه صوتيّ	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	109	%43.4	79	%31.5	63	%25.1
إناث	82	%38.5	89	%41.8	42	%19.7

يظهر الجدول رقم (4) ارتفاع النسبة المئويّة لأخطاء الطلبة في مجال الشبه الصوتيّ (بدرجة كبيرة) مقارنة بالمجالين الآخرين، حيث بلغت لدى الذكور 43.4%، ولدى الإناث 38.5%، أما النسب المئويّة في المجالين (يوجد شبه صوتيّ بدرجة متوسطة، لا يوجد شبه صوتيّ) فهي منخفضة مقارنة بالمجال الأول، كما يظهر الجدول تقارباً في النسب بين المجالين.

ثانياً: حساب التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق، كما يظهر في الجدول رقم (5).

جدول (5): التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق حسب الجنس

المجال	المعنى مقبول في الجملة والسياق		المعنى غير مقبول في الجملة والسياق	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	71	%28.3	180	%71.7
إناث	54	%25.4	159	%74.6

يظهر الجدول رقم (5) أن أعلى نسبة للأخطاء كانت في مجال (غير مقبول في الجملة والسياق) فقد بلغت 74.6% لدى الإناث، و71.7% لدى الذكور، أما في مجال (مقبول الجملة والسياق)، فقد جاءت النسب منخفضة 28.3% لدى الذكور، و25.4% لدى الإناث.

ثالثاً: حساب التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة القواعد، كما يظهر في الجدول رقم (6).

جدول (6): التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء طلبة الصف الثالث (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة القواعد حسب الجنس

المجال	مقبول في الجملة والسياق		غير مقبول في الجملة والسياق	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	46	%18.3	205	%81.7
إناث	31	%14.5	182	%85.5

يظهر الجدول رقم (6) أن أعلى نسبة للأخطاء كانت في مجال (غير مقبول في الجملة والسياق) فقد بلغت 85.5% لدى الإناث، و 81.7% لدى الذكور، أما في مجال (مقبول في الجملة والسياق) فقد جاءت النسب منخفضة 18.3% للذكور، و 14.5% للإناث. وهذا يؤكد تقارب طلبة الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدّراسة) في مجال مقبوليّة القواعد، وتشير النسب أيضا إلى أنهم لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في استخدامهم لاستراتيجيّة التأكد أو التثبت.

رابعاً: حساب التكرارات والنسب المئويّة لأخطاء الطلبة (عينة الدّراسة) في مجال تصويب الأخطاء القرائيّة، كما يظهر في الجدول رقم (7).

جدول (7): التكرارات والنسب المئويّة لتصويب (عينة الدّراسة) للأخطاء القرائيّة حسب الجنس

المجال	محاولات التصحيح الناجحة		محاولات التصحيح غير الناجحة		مجموع محاولات التصحيح		مجموع الأخطاء التي لم تصحح	
الجنس	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة
ذكور	42	%16.7	74	%29.5	116	%46.2	135	%53.8
إناث	17	%8.0	43	%20.2	60	%28.2	153	%71.8

يظهر الجدول رقم (7) أن أعلى نسبة لمحاولات التصويب الناجحة 16.7% لدى الذكور، وأقل نسبة لدى الإناث 8.0%. أما نسبة الأخطاء التي لم تصوب، فكانت مرتفعة حيث بلغت لدى الإناث 71.8%، و 53.8 % لدى الذكور. وهذا يدل على أن الطلبة لا يستخدمون استراتيجيّة التصويب بالشكل الصحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغيرات جنس الطالب وعمل الأم والمستوى التعليمي للأب والأم والتفاعل بينها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لكلّ نوع من الأخطاء القراءة مع مستويات كل متغير من متغيرات الدّراسة، التي افترض الباحث تأثيرها على طبيعة الأخطاء القرائية، كما يظهر في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية لأخطاء الطلبة (عينة الدِّراسة) حسب المتغيرات (الجنس، عمل الأم، المستوى التعليمي للأب والأم)

المتغيرات		الخطأ الحذف	الإبدال	الإضافة	مجموع الأخطاء
الجنس	الذكور	7.46	9.55	5.82	7.61
	الإناث	7.55	7.73	4.09	6.46
عمل الأم	الأم عاملة	7.00	8.29	6.00	7.10
	الأم غير عاملة	7.73	8.80	4.47	7.00
المستوى التعليمي للام	ثانوية عامة فأقل	7.60	6.70	4.00	6.10
	دبلوم متوسط	8.17	14.33	6.33	9.61
	بكالوريوس	6.67	6.17	5.17	6.00
	دراسات عليا	-	-	-	-
المستوى التعليمي للأب	ثانوية عامة فأقل	8.15	11.00	5.39	8.18
	دبلوم متوسط	-	1.00	1.00	0.67
	بكالوريوس	9.17	6.83	5.50	7.17
	دراسات عليا	2.00	2.50	2.50	2.33

يظهر الجدول رقم (8) أن متوسط أخطاء الطلبة الذكور في الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة) يزيد على متوسط أخطاء الطالبات بمجموع الأخطاء بفارق بسيط جداً. كما يلاحظ أن متوسط أخطاء الطلبة يتناسب تناسباً عكسياً مع عمل الأم، حيث كانت أخطاء الطلبة العاملة أمهاتهم أكثر بفارق بسيط جداً من أقرانهم الآخرين، الذين لا تعمل أمهاتهم.

وللتثبت من درجة دلالة هذه الفروق إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في كل عامل من العوامل السابقة فقد استخدم تحليل التباين المتعدد، كما يظهر بالجدول رقم (9).

جدول (9)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	11.212	1	11.212	.584	.463
عمل الأم	96.333	1	96.333	5.015	.049*
المستوى التعليمي للام	120.963	2	60.482	3.149	.087
المستوى التعليمي للأب	75.551	3	25.184	1.311	.324
الجنس * عمل الأم	27.000	1	27.000	1.406	.263
الجنس * المستوى التعليمي للام	5.333	1	5.333	.278	.610
خطأ التباين	192.074	10	19.207		
المجموع	1579.111	22			
المجموع المصحح	491.758	21			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) على الأخطاء القرائية بالنسبة لمتغير عمل الأم، إذ بلغت قيمة "ف" (5.015) بدلالة إحصائية (.049)، ولصالح الأم غير العاملة، أمّا بالنسبة لبقية المتغيرات (المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب) فكانت الفروق غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة عند طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة اربد؟ وما نسبة هذه الأخطاء قياساً إلى النصوص المقروءة؟

أظهر الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة، حيث أظهر الجدول أن نسبة الأخطاء عند طلبة الصف الثالث بلغت 7.68%. وأمّا الإناث فقد بلغت 6.51%، بفارق بسيط عن الذكور، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى. ويرى الباحث أن هذه النسب تشير إلى تدني مستوى القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ بغض النظر عن جنس الطالب. بمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة، فإن النسب (7.68%) و(6.51%) التي توصّلت إليها الدِّراسة الحاليّة جاءت ضمن النسب التي توصّلت إليها دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ شهاب، 1988). وبالرغم من أن النصوص المقروءة تعد ضمن المقروء المألوف لدى الطلبة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أسباب عدة، أهمها: أسباب تعود إلى الطلبة أنفسهم وسلامة حواسهم، وأسباب تعود إلى المعلم وأساليب التدريس، وأسباب تعود إلى البيئة التي يعيش فيها الطلبة. ويرى (بوند وآخرون،1986، 38) أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في الأخطاء القرائية، إلا أن عاملاً قد يكون مسؤولاً أكثر من غيره نسبياً.

وتخالف هذه النتيجة بالنظر إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة، مع نتائج دراسة شعبان (2003) حيث أظهرت وجود اختلاف في الأخطاء القرائيّة عند الذكور أكثر من الإناث، وتختلف أيضاً مع ما جاء في دراسة عويدات ومرشد (1991) حيث أظهرت أن متوسط أخطاء الذكور أقل من متوسط أخطاء الإناث. كما أظهرت دراسة بوند وآخرون المشار إليها في (مدانات، 1985) أن الإناث يتفوقن على الذكور في الصفوف الثلاث الأولى في القراءة، ثم يحدث العكس في الصفين الرابع والخامس. وأظهرت أيضا نتائج دراسة (أولسون، د.ت، 260) أن القدرة على القراءة تنمو مع العمر، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في القراءة. أما (براينت وبرادلي، 1991، 24) فيفسران الفروقات في القراءة بين الذكور والإناث بإرجاعها إلى تفاوت سرعة النضج، لا إلى اختلاف الجنس في حدّ ذاته.

كما أظهر الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجموع تكرارات الأخطاء لأفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) في القراءة الجهريّة بالنسبة لأنواع الأخطاء القرائيّة. وأظهر الجدول أن الأخطاء من نوع الإبدال هي أكثر الأنواع شيوعا لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 41.8%، و 39.9% لدى الإناث. وأظهر الجدول أن الأخطاء من نوع الحذف جاء بالمرتبة الثانية. وأخطاء الإضافة فهي أقل الأخطاء شيوعاً لدى الطلبة حيث بلغت لدى الذكور 25.5%، ولدى الإناث 21.1%.

وتتفق هذه النتيجة ونتائج الدراسات السابقة، كدراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988).

ويرى الباحث أن من الأسباب التي يمكن أن تؤدي بالطلبة إلى الوقوع بالخطأ القرائيّ من نوع الإبدال بهذه النسبة المئويّة المرتفعة، محاولة الطلبة الإسراع في القراءة الجهريّة، دون أن يتوافر لهم التدريب الكافي لإتقان مثل هذه القدرة القرائيّة، وكذلك التدريب على عمليّة التآزر بين حركة العين والإدراك العقلي للمقروء، بالإضافة إلى ضعف إمكانية استخدام الطالب لمهارات استخدام معينات المعنى ومؤشرات السياق (Context Clues)، فالطفل الذي لا يحسن بدرجة كافية استخدام معينات المعنى سيقع في أخطاء قرائيّة مرتبطة بمعنى النص، كأن يقرأ الجملة (سأعمل لرقيه في وقت المسلم) بدلاً من (سأعمل لرقيه في وقت السّلم)، ففي هذه الحالة لا معنى لها، أما إذا قرأ (السّلم) (السلام)، فمن المحتمل أنه استخدم مؤشرات السياق لأن كلمة (السلام) لها معنى مفيد في السياق. ومن الأمثلة على أخطاء الطلبة القرائيّة من نوع الإبدال التي ظهرت أثناء قراءتهم، استخدام كلمة المسلم بدلاً من السّلم، و(مجتهدا) بدلاً من (مجاهداً)، و(العالية) بدلاً من (العليلة)، و(القوة) بدلاً من (القويّ)، وكذلك إبدال حرف الهاء في (يسهرون) بالياء لتصبح (يسيرون)، وإبدال الفاء في بداية الكلمة (فأعجب) إلى واو لتصبح (وأعجب). وتعدّ الذاكرة البصرية مهمة لتعلم الكلمات المألوفة؛ لأنها تشتمل على عمليّة استذكار للملامح البارزة للمثير البصري، فلا يستطيع الطلبة الذين يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية تمييز بعض الكلمات المألوفة لدى مشاهدتها، وهذه الصعوبة تضعف بشدة قدرة هؤلاء الطلبة على القراءة. وكثيراً ما يقوم مثل هؤلاء الطلبة بتخمين الكلمة أو بقراءتها ببطء أو إبدالها بكلمة أخرى، كما هو موضح في الأمثلة السابقة، وقد يفقدون المكان الذي كانوا يقرؤون فيه، يضاف إلى ذلك أن الطلبة الذين لا يعرفون الكلمات المألوفة معرفة جيدة سيعتمدون على الطريقة الصوتيّة في تحليل الكلمات التي لا تستخدم فيها هذه الطريقة لاختلاف كتابتها عن طريقة لفظها.

وأمّا أخطاء الحذف والإضافة فيشير ألن وواتسون (Allen & Watson) إلى أنها دليل على قدرة القارئ على استخدام استراتيجيات قراءة فعّالة، بسبب اعتماد القارئ على المفاتيح اللغويّة المتصلة بمعنى النص (Semantic Clues) وتراكيبه اللغويّة (حتاملة وجرادات والعمري، 1986). ومن الأمثلة على أخطاء الطلبة القرائيّة من نوع الحذف، والإضافة التي ظهرت أثناء قراءتهم، فقد حذف الطلبة حرفاً من الكلمة، كحذف الألف من كلمة (لغاتهم) لتصبح (لغتهم)، وحذف الميم من (تراحمهم) لتصبح (تراحهم)، وحذف الضمير الهاء من (مدارسه) لتصبح (مدارس). ومن الأمثلة على أخطاء الإضافة إضافة ألف لكلمة (لخدمته) لتصبح (لخدماته)، وإضافة الكاف في (مثل) لتصبح (كمثل)، وإضافة الياء في (لهوت) لتصبح (لهويت).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما الاستراتيجيات القرائيّة التي يستخدمها طلبة الصف الثالث الأساسيّ أثناء قيامهم بعمليّة القراءة الجهريّة وفق قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة؟

بالرجوع إلى الجداول (2) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) بعد أن تمّ حساب عدد الأخطاء ونسبها المئويّة تبيّن أن الطلبة استخدموا استراتيجيات قرائيّة متعددة أثناء عمليّة القراءة، أبرزها: استراتيجيّة التعرف (Recognition)، واستراتيجيّة اختيار العينات (Sampling)، واستراتيجيّة التنبؤ (Predicting)، واستراتيجيّة التثبت (Conforming)، واستراتيجيّة التصحيح (Correcting)، واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة (Terminating)، بنسب متفاوتة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988).

يوضح الجدول رقم (4) درجة استخدام (عينة الدّراسة) لاستراتيجيّة التعرف أو التمييز، حيث كانت النسبة المئويّة للخطأ في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة بين الصورة الكلمة ولفظ القارئ لها مرتفعة مقارنة بالمجالين الآخرين (الشبه صوتيّ بدرجة متوسطة، ولا يوجد شبه صوتيّ)، ومن الأمثلة على ذلك في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة بين الصورة الكلمة ولفظ القارئ لها، كلفظ الطفل كلمة (عيني) بدلاً من (عينيّ)، ولفظه (المؤمنون) بدلاً من (المؤمنين)، ولفظه (هذه) بدلاً من (هذا). ومن الأمثلة على ذلك في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة ضعيفة بين الصورة الكلمة ولفظ القارئ لها، كلفظ الطفل كلمة (عزره) بدلاً من (زَرَعَه)، ولفظه (إنْ) بدلاً من (إذا)، ولفظه (الحِمَاءْ) بدلاً من (الحُمَّى).

لذا يرى الباحث أن الطلبة (عينة الدّراسة) على اختلاف جنسهم لم يتمكنوا من استراتيجيات التعرف أو التمييز بالمستوى الذي تهدف إليه قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) ليعدّوا أقوياء في عمليّة القراءة الجهريّة. فهذه الأخطاء لا تحدث تبعاً لوجهة نظر جودمان، بصورة عشوائيّة، بل تصدر عن القارئ باعتبارها استجابات للرموز التي تمثل أنظمة اللغة الثلاثة: الرمزيّ الصوتيّ، والتركيبيّ، والدلاليّ، فمتغير الشبه في الصوت (الرمز) الذي يشير إلى التشابه بين أخطاء القارئ وما يقابلها من كلمات النص يمثل مدى اعتماد القارئ على معرفته واستخدامه لهذا النظام من أنظمة اللغة (مقدادي، 1990؛ Goodman et al.,1987).

وهذا يؤكد أيضا أن الطلبة (عينة الدِّراسة) كانوا يعتمدون أساسا على النظام الصوتيّ للتعرف إلى الكلمات في النص، أكثر من اعتمادهم على النظامين (التركيبيّ، والدلاليّ)، مما أدى إلى زيادة الأخطاء في مجال الشبه الصوتيّ، فنظام الكتابة في اللغة العربيّة لا يتضمن رسم الصوائت القصار (Short Vowels)، فهي تلحق بالكتابة إلحاقاً، ولابدّ من الانتباه لها حتى يتمكن القارئ من التلفظ بالمقروء ونطقه نطقاً صحيحاً، بالإضافة إلى وجود تشابه بين أصوات اللغة العربيّة مثل (الباء والتاء والثاء والدال والذال...).

ويرى الباحث أن ارتفاع النسبة في مجال الشبه الصوتيّ بدرجة كبيرة، مرجعه إلى الأسباب السابقة بالإضافة إلى السرعة القرائيّة الزائدة أثناء عمليّة القراءة، وهذا ينسجم أيضا مع نوعية الأخطاء حيث كان خطأ الإبدال أكثر الأخطاء شيوعا كما أُشير سابقاً.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما جاء في دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو سرحان، 1998؛ أبو عين، 1991؛ مقدادي، 1990؛ الصمادي والربضي، 1988).

أما الجدول رقم (5) الذي يبيّن لنا درجة استخدام الطلبة (عينة الدِّراسة) لاستراتيجيّة التثبت، التي ترتبط بالنسب المئويّة في مجال (مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق)، فقد كانت النسبة المئويّة لدى الذكور والإناث منخفضة، فقد بلغت عند الذكور 28.3% وعند الإناث 25.4%، فإن هذا المستوى لم يصل للدرجة التي تصنفها قائمة تحليل الأخطاء القرائيّة (R.M.I) مستوى جيداً، إذ إن القائمة تعطي تصنيف جيد لنسبة 65% فما فوق (الصمادي والربضي، 1988؛ Goodman et al.,1987)، وهذا يتفق مع دراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ Maschoff,1990؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988).

ويرى الباحث أن الطلبة (عينة الدِّراسة) لم يستفيدوا من معطيات المعنى، بالنظر إلى الأخطاء التي ارتكبوها أثناء القراءة، فالطالب الذي لا يحسن بدرجة كافية استخدام معطيات المعنى سيقع في أخطاء قرائيّة مرتبطة بمعنى النص، كأن يقرأ الجملة (والقدر يُساعد المحتاجَ) بدلاً من (والقادر يُساعد المحتاجَ)، ففي هذه الحالة لا معنى للجملة، فالطالب اكتفى بقراءة الجملة ولم يقم بالتأكد من صحتها ودرجة مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق(التصحيح الذاتي)، فالقارئ لا يعاود القراءة إلا إذا تشكك في دقة المعنى، ولم يتسق مع المعنى التالي مباشرة. أمّا إذا قرأ (القادر) (الغنيّ)، فمن المحتمل أنه استخدم مؤشرات السياق، لأن كلمة (الغنيّ) لها معنى مفيد في السياق، ويدل أيضا على عدم تمكنهم من النظام الدلاليّ، وهذا يرتبط أيضا بمفهوم الطلبة عن عمليّة القراءة، فهم يرونها عمليّة آلية تركز على فك الرموز والنطق بها، وهذا ما أكدته نتائج الدِّراسة الحاليّة في مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق. ويعزو الباحث ذلك أيضا إلى اهتمام المعلمين فقط بالكتاب المدرسيّ، وإهمال المطالعة الخارجية والنشاطات الثقافية، مما يقلل من الاهتمام بالهدف العام لعمليّة القراءة وهو الفهم والاستيعاب، بالإضافة إلى أنهم يولون اهتماماً كبيراً للأداء القرائيّ من لفظ سليم للمقروء مقترناً بالحركات، وذلك على حساب الفهم والاستيعاب أثناء القراءة. ومن الأمثلة على ذلك أن يقرأ الطفل الجملة (دخل حاتم المكتبة المدرسيّة) بدلاً من (دخل حاتم مكتبة المدرسة)، وأن يقرأ آخر الجملة (إذا اشتَكَى مِنهُ العضو تَداعى لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ والحُمّى) بدلاً من (إذا اشتَكَى مِنهُ عضوٌ تَداعى لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ والحُمّى). ومن الأمثلة على عدم مجال مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق أن يقرأ الطفل الجملة (يسهرون لخدمته، ويعلمون على رقيّه) بدلاً من (يسهرون لخدمته، ويعملون على رقيّه).

ويؤكد جودمان وجودمان (Goodman & Goodman, 1977) أن تَعَرُّفَ الكلمات لعبةُ تخمين سيكولوجية لغويّة، فالقارئ يَتَعَرَّفُ إلى الكلمة بعمل ثلاثة أشياء، أولا: يتوقع الكلمة من خلال مؤشرات التوقع، ومؤشرات الدلالة، ومؤشرات الإعراب، وثانياً: يقوم بتطبيق مهارات التعرف إلى الكلمة مثل المهارات الإدراكية للتعرف الفوري أو مهارة فك الرموز، من أجل تشخيص أكثر تركيزاً إذا لزم الأمر، وهو في الوقت نفسه يقوم بالتأكد من صحة تخمينه بدرجة مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق، وأحيانا يعاود القراءة (التصحيح الذاتي) إذا تشكك في دقة المعنى، ولم يتسق مع المعنى التالي مباشرة.

ويوضح الجدول رقم (6) أن أعلى نسبة للأخطاء تركزت في مجال الأخطاء غير المقبولة في الجملة والسياق، في ضوء نظام القواعد؛ حيث كانت لدى الإناث بنسبة أعلى من الذكور، وهذا يدل على تدني امتلاك الطلبة (عينة الدِّراسة) لاستراتيجيتي التنبؤ والتثبت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (العبدالله، 2008؛ شعبان، 2003؛ أبو عين، 1991؛ شهاب، 1988). ويرى الباحث أن ارتفاع نسبة أخطاء الطلبة (عينة الدِّراسة) غير المقبولة في القواعد مرجعه إلى اعتماد الطلبة الزائد على أشكال الحروف وأصواتها، دون الاهتمام بالحركات البنائية والإعرابية أثناء القراءة، بالإضافة إلى شيوع استخدام اللهجة العامية وتسكين أواخر الكلمات، مثل نصب كلمة (المسلمون) في الجملة وقراءتها (المُسْلِمينَ أسرةُ وَاحِدةُ)، أو لفظ كلمة (الحُمّى) دون النظر إلى الحركات (الحِمَى)، بفعل تأثير اللهجة العامية الشائعة، ولفظ كلمة (ملأتُ) ساكنة الأخر (ملأتْ) وغيرها. ومن جهة أخرى بالنظر إلى النسب المئويّة للأخطاء في المجالين (مقبوليّة المعنى في الجملة والسياق) و(مقبوليّة نظام القواعد) يتضح أن هناك تقارباً بينهما في النسب المئويّة ولا يوجد فرق كبير؛ لأن ما يقبل في المعنى يقبل في النظام التركيبي، وليس كل ما يقبل في النظام التركيبي يقبل في المعنى.

أما بالنسبة لاستراتيجيّة التصحيح واستراتيجيّة الانتهاء من عمليّة القراءة ودرجة استخدام الطلبة لها في قراءاتهم، فيبيّن ذلك الجدول رقم (7)، والنسب المئويّة الواردة فيه، فيتضح أن الطلبة (عينة الدِّراسة) لم يصلوا بعد إلى الحد المطلوب في استخدام استراتيجيّة التصحيح وفق قائمة (R.M.I)، حيث بلغت نسبة

الأخطاء القرائيّة التي لم يتم تصويبها 53.8% عند الذكور، 71.8% عند الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ففي دراسة شعبان (2003) لم يتم تصويب 85.2% من الأخطاء، وفي دراسة أبو عين (1991) أيضا لم يتم تصويب تقريبا 81% من الأخطاء.

ويمكن للباحث أن يعزو ذلك إلى محاوله الطلبة (عينة الدِّراسة) السرعة في القراءة، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء الاستماع إلى قراءة بعض الطلبة (عينة الدِّراسة)، ومن جهة أخرى يعزو الباحث ذلك إلى عدم اهتمام معلميهم في الحصص الصفيّة بتصويب أخطائهم أثناء عمليّة القراءة الجهريّة، ويدل أيضا أن المعلمين لا يزالون يركزون على المفهوم القديم للقراءة فك الرموز (Decoding)؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى قيام الطلبة بعمليّة آلية ليس فيها تفكير، حيث تؤكد النظريات التي تفسر عمليّة القراءة إلى أن امتلاك الطلبة لاستراتيجيتي التصحيح والانتهاء من عمليّة القراءة دليل على القدرة القرائيّة (مقدادي، 1990).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في أخطاء القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ تعزى لمتغيرات جنس الطالب وعمل الأم والمستوى التعليمي للأب والأم والتفاعل بينها ؟

يظهر الجدول رقم (8) أن متوسط أخطاء الطلبة الذكور في الصف الثالث الأساسيّ (عينة الدِّراسة) يزيد على متوسط أخطاء الطالبات بمجموع الأخطاء بفارق بسيط جداً. كما يلاحظ أن متوسط أخطاء الطلبة يتناسب تناسباً عكسياً مع عمل الأم، حيث كانت أخطاء الطلبة العاملة أمهاتهم أكثر بفارق بسيط جداً من أقرانهم الآخرين، الذين لا تعمل أمهاتهم.

وهذا يتفق مع دراسة (folsom ,1994) حيث أظهرت أثراً إيجابياً لإشراك الأهل مع أطفالهم في برنامج قرائي. كما يرى (بوند وآخرون،1986، 38) " أن هناك عوامل كثيرة تأثر بالأخطاء القرائية، ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسؤول عن الأخطاء القرائية، إلا أن عاملا قد يكون مسؤولا أكثر من غيره نسبياً ". وهذا ما أكده (أولسون، د.ت، 262) " أن الجنس والذكاء ومهنة الوالدين وثقافتهم من العوامل المؤثرة على القراءة ".

وتؤكد دراسة هالسال وجرين (Halsall & Green, 1995) أن تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في 15% من التأثير، وأن 85% من التأثير يرجع إلى خلفية الطالب متضمنة قدراته العقلية، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف الأسرية، ودور الوالدين (طعيمة والشعيبي، 2006، 75). كما أظهرت دراسة (Backus & Monroe) المشار إليها في (لطفي، 1985، 39) أن أميّة الوالدين وضعف ثقافتهما من أسباب ضعف أطفالهما في القراءة. كما يؤكد (السيد، 1998، 345) "أن الأطفال في المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين".

أما بالنسبة لمتغيري المستوى التعليمي للأب والأم، يلاحظ من متوسطات الأخطاء للطلبة عينة الدِّراسة، أن العلاقة غير واضحة بالنسبة للمستوى التعليمي للام، أما بالنسبة للمستوى التعليمي للأب كانت الأخطاء تقل كلما ارتفع المستوى التعليمي.

يظهر الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على الأخطاء القرائية بالنسبة لمتغير عمل الأم، ولصالح الأم غير العاملة، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية. فالمنزل هو المركز الأول والأساس لتقديم الخبرة الأولية للقراءة، بما يفعله الآباء ومدى مشاركتهم وتشجيعهم للطفل على اكتساب عادة القراءة، وتنمية الثروة اللغوية للطفل، فهو يستطيع أن يتحدث إلى والديه، ويصغي إليهم، وينمي ما لديه من حب للاستطلاع.

أما بالنسبة لبقية المتغيرات (المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للأب) فكانت الفروق غير دالة إحصائياً، مما يعني قبول الفرضيتين الصفريتين الثالثة والرابعة. وقد يعزو الباحث عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائياً على بقية متغيرات الدِّراسة، بسبب قلة عدد الطلبة عينة الدِّراسة (22) طالب وطالبة. بالإضافة إلى أن بعض متغيرات الدِّراسة متمثلة بدرجة قليلة جدا أو غير متمثلة أساسا في عينة الدِّراسة.

التوصيات: في ضوء النتائج التي تمّ التوصّل إليها، فإنّه يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- وضع برنامج علاجي للطلبة الضعاف في القراءة الجهريّة يستفيد من نتائج الدِّراسة الحاليّة.
- توعية معلمي اللغة العربيّة بضرورة إعطاء الطلبة فرصة لتصويب أخطائهم القرائيّة ذاتياً، وعدم الإسراف في تصحيح أخطاء الإبدال والحذف والإضافة لديهم أثناء قراءتهم الجهريّة، حيث بيّنت نتائج الدِّراسة أن محاولات التصحيح الذاتي للأخطاء القرائيّة تزداد كلما ارتفع المستوى القرائيّ للقارئ، فإنه ينبغي أن يعطى الطلبة الفرصة كي يقرؤوا دون مقاطعة لهم وتصحيح لأخطائهم.
- ينبغي على المعلمين تعويد الطلبة التأني وعدم السرعة في القراءة الجهريّة؛ للتقليل من الأخطاء القرائيّة.
- تدريب معلمي اللغة العربيّة على عمليّة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة باستخدام أداة تحليل أخطاء القراءة الجهريّة (R.M.I)، وزيادة اهتمامهم بالقراءة الجهريّة بشكل كبير.
- العمل على زيادة الوقت المخصص للقراءة في حصص اللغة العربيّة جميعاً.
- إجراء دراسات مماثلة على المراحل الدراسيّة المختلفة، وعلى عينات أكبر من الطلبة.

المصادر والمراجع

أبو أصفر، رزق ومخلوف، محمود (1998). **دليل المعلم إلى تعليم وتعلُّم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي**، وزارة التربية والتعليم، عمّان.

أبو سرحان، عايد (1998). **تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغتين العربيّة والإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانويّة في محافظة الزرقاء "دراسة مقارنة"**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

أبو عين، خلود (1991). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في محافظة إربد**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

أبو مرق، جمال (2007). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربيّة في تعليم القراءة في المرحلة الأساسيّة الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، جامعة الخليل، **3**(1)، 209-236.

الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة (2005). وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، عمّان.

أولسون، ويلارد (د.ت) **تطور نمو الأطفال**، ترجمة إبراهيم حافظ ومحمد عثمان وسامي الجمال، القاهرة: عالم الكتب.

برانينت، بيتر وبرادلي، لينت (1991) **مشكلات القراءة لدى الأطفال**، ترجمة شاكر العبيدي، بغداد: دار الحكمة.

بوند، جاي وتنكر، ماير وواسون، باربارا (1986). **الضعف في القراءة الجهريّة: تشخيصه وعلاجه**، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

حبش، زينب (2003) القراءة الإبداعية، متوفر على الشبكة العالمية: **www.zeinab-habash.ws**.

حتاملة، إبراهيم وجرادات، ضرار والعمري، خالد (1986) تحليل و تقويم أخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة في الأردن، **المجلة التربويّة**، جامعة الكويت، **3**(10)، 77-101.

الحكيمي، جليلة (2005). الأخطاء الشائعة في القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيّ الأساسيّة في اليمن، **المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القاهرة، 179.191.

الحوامدة، محمد (2006). **درجة تمثيل كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن للأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسيّة والمعرفيّة للمنهاج**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان، الأردن.

الخليفي، عبد الإله (2006). القراءة الجهريّة بوابة نفاذ الأطفال إلى عالم النجاح، **جريدة الشرق الأوسط**، الاثنين 13 مارس 2006، العدد (9967).

السيد، محمود (1998). **في طرائق تدريس اللغة العربيّة**، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

سليمان، السيد عبد الحميد (2003). **سيكولوجية اللغة والطفل**، القاهرة: دار الفكر العربي.

شعبان، نوال (2003). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسيّ في محافظة عجلون**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

شهاب، موسى (1988). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة باللغة العربيّة وتحليلها لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة في الأردن**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

الصمادي، عقلة والربضي، سليم (1988). التباين اللغويّ في القراءة الشفوية في اللغة العربيّة لدى طلبة السادس الابتدائيّ والثالث الإعدادي والثاني الثانويّ في مدارس مدينة اربد في الأردن، **المجلة التربويّة**، جامعة الكويت، **5** (17)، 99-117.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006). **تعليم القراءة والأدب**، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

طعيمة، رشدي والناقة، محمود (2006). **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

طه، هيثم(2003). اكتساب القراءة والكتابة: البعد التطوري والتفكيري، **مجلة النبراس**، العدد(**1**)، 8-19.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2009). **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، اربد: دار عالم الكتب الحديث.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد (2005). **المهارات القرائية والكتابية**، عمان: دار المسيرة.

عبدالله، عبدالرحيم (1998) مهارات القراءة في منهج الطفولة المبكرة، **مجلة التربية**، جامعة قطر، العدد **(127)**، 248-268.

العبدالله، محمود (2008). تحليل أخطاء القراءة الجهريّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في الأردن، **مجلة العلوم الإنسانيّة**، السنة السادسة، العدد(**38**)، متوفر على الشبكة العالمية: www.ulum.nl.

العزازي، سلوى (2000). **فاعلية المسرح التعليميّ في تنمية مهارات القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

عمار، سام(2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

العمارنة، عماد (1998). **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.

عويدات، عبدالله ومرشد، يسرى (1991). عيوب القراءة الجهريّة ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، واثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليميّ للطلبة على طبيعة هذه العيوب، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنيّة، **18أ** (1)، 21-45.

الغزو، عماد وطيبي، سناء و السرطاوي، عبد العزيز(2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربيّة المتحدة للمهارات الاساسيّة في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد(**22**)، 45-64.

لطفي، محمد (1985) **التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائيّة**، القاهرة: مكتبة مصر.

مدانات، أوجيني (1985) **الطفل ومشكلاته القرائيّة**، عمّان: دار مجدلاوي.

مقدادي، محمد (1990). تأثير مستوى الصف والقدرة القرائيّة على نماذج الأخطاء في القراءة الجهريّة لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسيّ، **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، **6**(2)، 35-54.

الناجي، حسن (2003). مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربيّة للصف السادس الابتدائيّ في الإمارات العربيّة المتحدة، **ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات**، جامعة الملك سعود، 515-552.

نصر، حمدان (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانويّ في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانيّة والتربويّة**، جامعة دمشق، **15**(3)، 223-277.

Allington, R., & Guice, S. (1998). Learning to read: What research says parents can do to help their children. Our Children (the National PTA Magazine). Available Online at: *http://www.pta.org*.

Folsom, Kathy. (1994). Developing and implementing a plan involving parents to improve the reading interests of middle school students.(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 381754). Available at: *www.kidsource.com/ kidsource/content2/ parent.part.middle. k12.3.html.*

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.

Goodman, K.& Goodman, Y.(1977). Learning about psycholinguistic processes analyzing oral reading, *Harvard Educational Review,47*, 317-333.

Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6, 3*(4), 2-9.

Goodman, Y. M., Watson, D. J. & Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers Inc.

Goodman, Yetta M. and Carolyn, L. Burke (1972) *Reading Miscue Inventory*. New York: Macmillan

Halsall, S. & Green, C. (1995). Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy. *Early Childhood Education Journal,23*(1), 27-31.

Harrison, C. (1984). *Readability in the classroom*. London: Cambridge University Press.

Hempenstall, K. (1999). Miscue analysis: A critique. *Effective School Practices, 17*(3), 87-93.

Holsti, O .(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* New York: Addison Wesley.

Kampfe, C.M. (1989). Reading comprehension of deaf adolescent residential school students and its relatitonship to hearing mothers' communication strategies and skill, *American Annals of the Deaf, 134*, 317-322.

Maschoff, J. (1990). A post hoc psycholinguistic analysis of oral and silent reading miscues of second fourth and sixth graders.(Thesis (EDD) Southern Illinois University at Edwardsville). Available at: *http://www.lib.ntnu.edu.tw/holding/doQuickSearch.jsp.*

Paris, S. G. (2002). Measuring children's reading development using leveled texts. *The Reading Teacher, 56*(2), 70-168.

Savage, Robert; Stuart, Morag (2006) Developmental Model of Reading Acquisition Based upon Early Scaffolding Errors and Subsequent Vowel Inferences, *Educational Psychology, 26*(1), 33-53.

Snowling, M.J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, *7*(1), 37-46.

Trelease, J. (2006). *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Books.

Whitehurst & Lonigan .(1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.

ملحق رقم (1)
النصوص القرائية

النص الأول: المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ

المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ يَختَلِفُونَ في أجنَاسِهم وفي لُغاتهم، وتَتَبَاعدُ بلادُهم شرقاً وغرباً، وشَمالاً وجنُوباً، ولكنَّهم مع هذا أسرةٌ واحدةٌ، كلُّ مُسلمٍ فيها أخٌ لأخيهِ المُسلِمِ... إذا حَزِنَ حَزَنَ له الجميع، وإذا نَالهُ خيرٌ فَرِحَ له الجميع، وحَيَاتُهم حياةُ مودَّةٍ وتَراحُمٍ وتعَاطُفٍ. القويُّ منهم يُساعدُ الضَّعيفَ، والغنيُّ يعاونُ الفَقيرَ، والقادرُ يُساعدُ المُحتَاجَ، وهُم جميعاً يدٌ واحدةٌ، وقَلبٌ وَاحدٌ.

قالَ رَسُولُ الله صلَّى الله عليه وسلَّم: " مَثَلُ المؤمنينَ في توادِّهِم، وتَراحُمِهِم، وتَعَاطُفِهِم مَثَلُ الجَسَدِ، إذا اشتَكَى مِنهُ عضوٌ تَداعى لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ والحُمَّى"

النص الثاني: في مَكتَبَةِ المَدرَسَةِ

دَخَلَ حَاتِمُ مَكتَبَةَ المَدرَسَةِ، وَأخَذَ يَتَأمَّلُ الكُتبَ العِلميَّةِ، والتَّاريخيَّةِ، والقَصَصيَّةِ، فَأعجبَ بقصَّةِ البَطَلِ العَربيِّ المُسلِمِ سَعدِ بن أبي وقَّاص – رَضِي الله عنهُ– فتقدَّمَ إلى أمينِ المَكتَبَةِ وقالَ لهُ: مِنْ فَضلِكَ أُريدُ استِعَارَةَ هذِه القصَّةِ، فَأعَارَهَا أمينُ المكتَبَةِ لهُ بَعدَ أنْ كَتَبَ حَاتِمُ اسْمَهُ في سِجلِّ المُستَعِيرينَ.

ذَهَبَ حَاتِمُ إلى البيتِ فَرِحاً مَسْرُوراً، وَعَكَفَ على قِرَاءةِ القصَّةِ حتَّى أَتَمَّهَا، لَقَد عَرَفَ أنَّ سَعْدَ قَائِدُ عَسكَريُّ مَاهِرٌ، فَتَحَ الله عَلى يَدَيهِ كَثِيراً مِن بِلادِ العِراقِ وبِلادِ فَارِسَ، وأنَّ هذا البَطَلَ ظَلَّ مُجَاهِداً في سَبِيلِ الله إلى أنْ وَافَاهُ الأجَلُ في المَدِينَةِ المنوَّرةِ مدينة الرَّسولِ – صلَّى الله عليه وسلَّم. لَقَد تَمنَّى حَاتِمُ عَلى الله تَعَالى أنْ يَمْنَحَهُ الشَّجَاعَةَ والإيمَانَ؛ ليكونَ مُجَاهِداً في سَبِيلِ الله كَسَعدِ بن أبي وقَّاص.

أعَادَ حَاتِمُ قِصَّةَ سَعْدٍ إلى المَكتَبَةِ سَلِيمَةً نَظِيفَةً في المَوعِدِ المُحَدَّدِ.

النص الثالث: وَطَنِي

وَطَنِي حَبِيبٌ إليَّ، غَالٍ عِندِي، عَظِيمٌ في فُؤَادِي، وُلِدتُ فَوقَ تُرَابِهِ، وَفَتَحتُ عَينِيَّ أوَّلَ مَا فَتَحتُهُمَا عليه، وَنَعِمتُ بِخَيرَاتِهِ الكَثِيرَةِ، مِن تَمرِهِ وَزَرعِهِ وَفَاكِهَتِهِ أَكَلْتُ، ومِن مَائِهِ ارْتَويتُ، وبِنَسَمَاتِهِ العَلِيلَةِ ملأتُ صَدرِي، وفي أرْجَائِهِ لَهَوتُ وَلعبتُ مَع رِفَاقِ الطُّفُولَةِ، وفي مَدَارسِهِ تَعَلَّمتُ.

وَأنَا سَعِيدٌ بِكُلِّ مَا فِيهِ، سَعِيدٌ بِهؤلاءِ الآباءِ الَّذينَ يَسهَرونَ لِخِدمَتِهِ، ويَعْمَلونَ على رقيِّهِ، ويَبْذِلُونَ الجُهُودَ الشَّاقَةَ المُستَمِرَّةَ لِحِمَايَتِهِ، والنُّهضَةَ بِهِ؛ ليكونَ من الأوطَانِ المُتَقَدِّمَةِ.

وَلا أنسَى فَضْلَ وَطَنِي وسَأعمَلُ لِرقِيِّهِ في السِّلمِ، وَأفدِيهِ بِرُوحِي إنْ تَعَرَّضَ لِخَطَرٍ.

ملحق رقم (2)
اختبار التكملة (Cloze Test)

النص الأول: المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ

المُسْلِمُونَ أسرةٌ وَاحِدةٌ يَختَلِفُونَ ..... أجنَاسِهم وفي لُغاتهِم، وتَتَبَاعدُ بلادُهم شرقاً و.....، وشَمالاً وجنُوباً، ولكنَّهم .... هذا أسرةٌ واحدةٌ، كلُّ ..... فيها أخٌ لأخيهِ المُسلِمِ. إذا ..... حَزَنَ له الجميع، وإذا ..... خيرٌ فَرِحَ له الجميع، و..... حياةُ مودَّةٍ وتَراحُمٍ وتعَاطُفٍ. ..... منهم يُساعدُ الضَعيفَ، والغنيُّ ..... الفَقيرَ، والقادرُ يُساعدُ المُحتَاجَ، وهُم ..... يدٌ واحدةٌ، وقَلبٌ .....

قالَ رَسُولُ الله صلَّى ..... عليه وسلَّم: " مَثَلُ المؤمنينَ .... توادِّهِم، وتَراحُمِهِم، وتَعَاطُفِهِم مَثَلُ .....، إذا اشتَكَى مِنهُ عضوٌ ..... لهُ سَائِرُ الأعضَاءِ بالسَّهَرِ ....."

النص الثاني: في مَكتَبَةِ المَدرَسَةِ

دَخَلَ حَاتِمُ مَكتَبَةَ المَدرَسَةِ، ..... يَتَأمَّلُ الكُتبَ العِلميَّةِ، والتَّاريخيَّةِ، و.....، فَأعجبَ بقِصَّةِ البَطَلِ العَربيِّ ..... سَعدِ بن أبي وقَّاص – ..... الله عنهُ– فتَقدَّمَ إلى أمينِ المَكتَبَةِ و..... لهُ: مِنْ فَضلِكَ أُريدُ ..... هذِهِ القصَّةِ، فَأعَارَهَا أمينُ ..... لهُ بَعدَ أنْ كَتَبَ ..... اسْمَهُ في سِجِلِّ المُستَعِيرينَ.

ذَهَبَ حَاتِمٌ إلى البيتِ ..... مَسْرُوراً، وَعَكَفَ على قِرَاءةِ ..... حتَّى أَتَمَّهَا، لَقَد عَرَفَ ..... سَعْدَ قَائِدٌ عَسكَريٌّ مَاهِرٌ،..... الله عَلى يَدَيهِ كَثِيراً .... بِلادِ العِراقِ وبِلادِ فَارِسَ، وأنَّ ..... البَطَلَ ظَلَّ مُجَاهِداً في .... الله إلى أنْ وَافَاهُ ..... في المَدِينَةِ المنوَّرةِ مدينة ..... – صلَّى الله عليه وسلَّم. .... تَمنَّى حَاتِمُ عَلى الله ..... أنْ يَمْنَحَهُ الشَّجَاعَةَ والإيمَانَ؛ ..... مُجَاهِداً في سَبِيلِ الله ..... بن أبي وقَّاص.

أعَادَ حَاتِمُ قِصَّةَ سَعْدٍ ..... المَكتَبَةِ سَلِيمَةً نَظِيفَةً في ..... المُحَدَّدِ.

النص الثالث: وَطَنِي

وَطَنِي حَبِيبٌ إليَّ، غَالٍ .....، عَظِيمٌ في فُؤَادِي، وُلِدتُ ..... تُرَابِهِ، وَفَتَحتُ عَينِيَّ أوَّلَ مَا ..... عليه، وَنَعِمتُ بِخَيرَاتِهِ الكَثِيرَةِ، ..... تمرِهِ وَزَرعِهِ وَفَاكِهَتِهِ أَكَلْتُ، ..... مَائِهِ ارْتَويتُ، وبِنَسَمَاتِهِ العَلِيلَةِ ..... صَدرِي، وفي أرْجَائِهِ لَهَوتُ ..... مَعَ رِفَاقِ الطُّفُولَةِ، وفي ..... تَعَلَّمتُ.

وَأنَا سَعِيدٌ بِكُلِّ مَا .....، سَعِيدٌ بِهؤلاءِ الآباءِ الَّذينَ ..... لِخِدمَتِهِ، ويَعْمَلونَ على رِقيِّهِ، ..... الجُهُودَ الشَّاقَةَ المُستَمرَّةَ لِحِمَايَتِهِ، ..... بِهِ؛ ليكونَ من الأوطَانِ المُتَقَدِّمَةِ.

ولَا أنسَى فَضْلَ وَطَنِي ..... لِرقِيهِ في السِّلمِ، وَأفدِيهِ ..... إنْ تَعَرَّضَ لِخَطَرٍ.