التباين اللغوي في القراءة الشفوية في اللغة العربية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث الإعدادي، والثاني الثانوي في مدارس مدينة إربد في الأردن

الدكتور عقلة محمود الصمادي
جامعة أم القرى ـ كلية التربية بالطائف
الدكتور سليم الربضي
مدير التربية والتعليم ـ إربد ـ الأردن

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنواع التباين اللغوي الذي يرتكبه الطلبة في الأردن في القراءة الشفوية في اللغة العربية، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في أثناء ذلك. كما هدفت إلى تجربة صلاحية الأداة المعروفة بـ RMI (الملحقات) لبيرك وجودمان، المستخدمة في تحليل قراءة الطلبة، وإظهار قدراتهم اللغوية، ونقاط القوة والضعف لديهم، في مجال اللغة العربية.

وقد قام الباحثان بترجمة هذه الأداة إلى العربية.

تكونت عينة الدراسة من (١٥) طالب، تم اختيارهم عشوائيا من صفوف السادس الإبتدائي والثالث الإعدادث، والثاني ثانوي، بالتساوي، ولوحظ في اختيارهم أن تكون العينة ممثلة بمستوى الوسط من الطلاب، حيث استثنى الباحثان الطلبة المتفوقين والضعاف من العينة.

وقد استخدمت الأداة RMI لتحقيق الأهداف المذكورة أعلاه. وقد كشفت الدراسة على أن أنواع التباين الذي يأتي بها الطلبة في أثناء القراءة هي الإبدال، أن يأتي الطالب بكلمة متباينة مع الكلمة الأصل، والإدخال، أن يدخل الطالب كلمة غير موجوه أصلا في النص، والحذف، أن يحذف الطالب كلمة موجودة أصلا في النص، والتقديم، أن يقرأ الطالب كلمة لاحقة بدل الكلمة السابقة، أو حرف لاحق بدل حرف سابق.

كما أظهرت الدراسة أن مستوى الصف ذو دلالة إحصائية في حجم الأخطاء في مجال الإبدال، ولكنه (المستوى) ليس ذا دلالة في مجال التباين من الأنواع الأخرى؛ إذ إن الطلبة على اختلاف صفوفهم يرتكبون أنواع التباين من غير الإبدال بنسب متقاربة جدا.

وأظهرت الدراسة كذلك أن التباين من نوع الإبدال هو الأعلى نسبة (٨٠ ـ ٩٠٪) وتحتوي الكلمات البديلة على نسبة متفاوتة من الكلمات العربية التي لا تعطي أي معنى، لا في داخل النص ولا في خارجه.

وأظهرت الدراسة كذلك أن الطلبة في الثالث الإعدادي أكثر كفاءة من طلبة السادس الابتدائي للاستفادة من معطيات القواعد، والمعنى، في التوصل إلى فهم.

مقدمـــة

يجمع كثير من التربويين في الأردن وأولياء أمور الطلبة فيها على أن معظم طلابنا في مراحل الدراسة الإلزامية والثانوية يعانون من قصور بيّن في مقدرتهم اللغوية في لغتهم العربية، تتمثل في ضعف الاستيعاب، وفي كثرة الأخطاء التي يرتكبونها في أثناء القراءة الشفوية، وفي ضعف التعبير الشفوي والكتابي، وفي ضحالة الفكرة لديهم، وفي كثرة أخطاء الإملاء في الكتابة.

ومما لا ريب فيه أن مقدرة الطالب اللغوية ذات أثر فعال في تحصيله الدراسي وثقافته العامة، وفي تعامله مع مواد المنهاج المدرسي؛ والقراءة جزء مهم في هذه المقدرة لا بد من إتقانها، وتملك ناصيتها، بعد أن أصبحت ضرورة اجتماعية، وأساسا رئيسا؛ لتحقيق منجزات علمية وثقافية واجتماعية كثيرة.

المعلمون ودرس القراءة

من ممارسات المعلمين عند تعاملهم مع درس القراءة اهتمامهم الزائد بأن يقوم طلابهم باتقان عملية القراءة الشفوية، دون ارتكاب أية أخطاء لفظية. ويكون التركيز هنا على الكلمة «الخطأ» التي يرتكبها الطالب؛ إذ يتدخل المعلم عندها فورا، لتصويب هٰذا الخطأ؛ أو قد يوحي للطالب بأنه ارتكب خطأ، وعليه أن يصوبه فورا. إن مثل هٰذه الممارسة من شأنها أن تعيق وتربك تركيز الطالب على تتبع الأفكار، واستيعاب مضمون النص، وتحمل الطالب على الاهتمام بالقرينة الصوت شكلية ـ Grapho - Phonic cue ـ أكثر من اهتمامه بقرائن التركيب اللغوي ـ Syntactic cue ـ وقرائن المعنىٰ Semantic

cue ـ. وقد دلت الدراسات الأجنبية (Bean, 1978) على أن الطالب الذي يركز على القرينة الصوت ـ شكلية أكثر من تركيزه على قرائن التركيب اللغوي، وقرائن المعنى، طالب ضعيف الاستيعاب في القراءة.

وينظر المعلمون كذلك إلى أن أي تباين بين لفظ الطالب وكلمة النص هو «خطأ»، بغض النظر عن كون هٰذا «الخطأ» يؤثر أو لا يؤثر في «المعنى» أي إن الكلمة الخطأ التي يأتي بها الطالب تقيّم بمعزل عن السياق اللغوي الذي وردت فيه. فكلمة «الظلم» التي جاء بها القارىء بدل كلمة «الظلام» التي جاءت في النص التالي:

«سيزول الظلام يوما وتعود الديار إلى أهلها».

يجب ألا تعامل على أنها خطأ بل على أساس أنها تباين (Miscue)، جاء به الطالب لتركيزه على المعنىٰ قبل الشكل، وهٰذه دلالة على أن هذا القارىء «الجيد» في اهتمامه بالتوصل إلى المعنىٰ لم يهتم بالتدقيق في شكل الكلمة، ولم يصوبها؛ لأنه لم يشعر أنه أخطأ، ولم يشعر باختلال في المعنى.

وهذا بالطبع لا يعني أن يهمل المعلم تصويب مثل هذا التباين، بل لا بد من ذلك في الوقت المناسب، حين يضمن المعلم أن تدخله في عملية التصويب اللفظي لا يؤثر في استيعاب الطالب لمضمون النص.

إن تقويم المعلمين لقدرات طلبتهم اللغوية يجب أن لا تبنى على أساس حجم الأخطاء اللفظية التي يرتكبها الطلبة فقط، بل يجب أن يكون التقويم شاملا لكل المهارات اللغوية، وفي مقدمتها مهارة الاستيعاب ـ Comprehension ـ ومهارة التواصل «Communication» وهما قمة الأهداف القرائية.

القراءة من وجهة نظر علم نفس اللغة

يستفيد القارىء في أثناء تعامله مع النص اللغوي من قرائن / معطيات ثلاثة هي قرائن الشكل ـ صوت «Graphophonic»، والتراكيب اللغوية «Syntactic»، والمعنى «Semantic»؛ ليصل إلى المضمون.

ويشير علماء نفس اللغة إلى أن القارىء يأخذ من هٰذه القرائن «Cues' ما يحتاج ليصل إلى المعنى. قد لا يقرأ القارىء العبارة كلها، ولكن قد يكتفي بجزء منها ليتنبأ to» «Predict بالباقي، وقد يتوقع «Anticipates» التركيب اللغوي «Syntactic structure» عندما يبدأ بقراءته، فيكتفي بذلك، ثم يطبق مفاهيم المعنىٰ ليصل إلى مضمون النص (Burke, 1976, Allen, 1976).

ويقوم القارىء بعد ذلك باختبار توقعاته «Testhis predictions» فإذا تأكدت له سلامة الرسالة التي توصل إليها فإنه يتابع القراءة. أما إذا اتضح له أن هناك خللا في المعنى فإنه يعاود القراءة «regresses» ويحاول التصويب «correction».

ويشير علماء نفس اللغة إلى أنه في أثناء استخدام القارىء لهذه القرائن (cues)، فإنه قد يهتدي للتوصل للمضمون (he is cued)، أو قد لا يهتدي (he is miscued)، ومن هنا جاءت كلمة «miscue». التي اجتهد الباحث في ترجمتها إلى العربية بكلمة «التباين». ويعتمد علماء نفس اللغة على دراسة هذه التباينات للتوصل إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها القارىء في أثناء القراءة، وإلى تحديد نقاط القوة والضعف لديه (Burke, 1976). وتأتي كلمة «Miscue» من هذا المنطلق بديلا لكلمة «Error» استنادا إلى مفهوم علماء نفس اللغة بأن التباين ليس بالضرورة خطأ، فقد يكون ما جاء به القارىء منسجما مع السياق، ولا يغير في المعنى، ويؤدي الدور نفسه في النص:

«إذا استمعوا» جاءت بدلا من «إذا سمعوا».
«أرجو الهدوء» جاءت بدلا من «أرجوك الهدوء».

ولفهم الاستراتيجيات* التي يستخدمها القارىء في اثناء القراءة، والتحديد مشكلات القراءة لديه، كان لا بد من أداة مقننة وموضوعية (Systematic)، تكشف قدرات القارىء اللغوية وتحللها وتبين نقاط القوة والضعف لديه؛ ليتسنى للمعلم أن يتعامل مع ضعف الطالب و/أو يبني على نقاط القوة لديه.

لقد أوجد جودمان K. Goodman وبيرك C. Burke (١٩٧٦) لهذا الغرض الأداة المعدّلة المعروفة بـ (Reading Miscue Inventory) «RMI»، التي اجتهد الباحثان في ترجمتها إلى «دليل التباين في القراءة»، كما قام الباحثان كذلك بترجمة الأداة مع ما يرافقها من إرشادات التحليل إلى اللغة العربية (الملحق هـ)، وأجريا تجربة استطلاعية لاختبار مدى صلاحيتها في التعامل مع اللغة العربية، وأقر مبدئيا أنها أداة مناسبة يمكن استخدامها بكفاءة في اللغة العربية لمثل الأهداف التي تستخدم لها في اللغة الإنجليزية.

تتكون هذه الأداة من دليل التباين في القراءة (ورقة التفريع (ملحق أ) ودليل التباين)، وسجل الطالب (ملحق ب)، ونموذج أنماط العلاقات النحوية والاستيعاب (الملحق جـ)، ونموذج تحليل المادة القصصية أو العلمية (الملحق د).

أهـــداف الدراســـة

هدفت هذه الدراسة إلى

- تعرف التباين اللغوي الذي يأتي به الطلبة في أثناء القراءة الجهرية، وإلى تصنيف هٰذا التباين تحت مجموعات رئيسة هي مجموعة الشكل ـ صوت «Graphophonic» مجموعة النحو «Syntactic» ومجموعة المعنى «Semantic»، وإلى تحليل التباين بوساطة الأداة «Reading miscue Inventory» ـ «RMI» لجودمان وبيرك (١٩٧٦).

- دراسة التباين من زاوية ارتباطه بالاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها القارىء في أثناء القراءة الجهرية، وأثره في استجابات الطلبة.

- اختبار فاعلية الأداة «RMI» (التي وجدت أصلا لاستعمالها في التباين اللغوي في اللغة الإنجليزية) في معالجة التباين اللغوي في القراءة الشفوية في اللغة العربية.

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أن أية دراسة ميدانية عن الطلبة في مجال القراءة الشفوية في اللغة العربية ستطرح نتائج وتوصيات قد تكون موضع اهتمام المعلمين والتربويين.

- توجيه اهتمام المعلمين لأهمية التباين اللغوي الذي يأتي به الطلبة في أثناء القراءة، وأن دراسة هٰذا التباين بطريقة موضوعية مقننة تساعد على اكتشاف قدرات الطلبة القرائية وتعرف مواطن القوة والضعف لديهم؛ ليتسنى للمعلمين الاهتمام بذلك.

- تعريف معلمي اللغة العربية بأداة البحث (RMI)، وهي طريقة مقننة تسهم بتعرف التباين في القراءة لدى الطلبة وتحلل قدراتهم اللغوية، وبهذا يتمكن المعلمون من تحديد مشكلات الطلبة القرائية ومعالجتها، والتخطيط لدروس علاجية، أو دروس تقوية على أساس حاجاتهم.

عينـــة الدراســـة

شملت عينة الدراسة (١٥) طالب، تم اختيارهم عشوائيا، وبالتساوي من ثلاث مدارس حكومية في إربد للعام الدراسي ٨٤ / ١٩٨٥. وقد تم الاختيار العشوائي للمراحل كما يلي:

ـ خمسة طلاب من بين (١٥٥) طالب في الصف السادس الابتدائي من مدرسة واحدة.
ـ خمسة طلاب من بين (١٨٠) طالب في الصف الثالث الإعدادي من مدرسة واحدة.
ـ خمسة طلاب من بين (١٦٠) طالب في الصف الثاني الثانوي من مدرسة واحدة.

وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة للمستوي المتوسط من الطلاب، وذلك باستثناء الطلبة المتفوقين، والطلبة الضعاف، كما دل عليهم معلموهم، وكما دلت عليهم علاماتهم في اللغة العربية من العينة.

خطـوات البحـث

ـ تم اختيار ثلاثة نصوص عربية: واحدة لكل مرحلة، روعي فيها أن يكون مستوى النص أصعب قليلا من النصوص المقررة رسميا لذلك المستوى، وقد قامت لجنة ثلاثية من معلمي ومشرفي اللغة العربية بدراسة النصوص وإقرار صلاحيتها بعد إجراء تعديلات مناسبة طفيفة عليها.
ـ تمت طباعة هذه النصوص على أوراق مرقمة السطور ليسهل تحديد التباين عليها.
ـ تم تسجيل قراءة الطلبة الشفوية ـ بدون تدخل ـ على أشرطة، وحددت التباينات على الورق المسطر، مع بيان نوع التباين.
ـ تم نقل التباينات على ورق التفريغ.
ـ تم إخضاع التباين لأسئلة (RMI) لتعليل التباين، وقياس تأثيره في مستويات اللغة الثلاثة (الشكل ـ صوتية، والنحوية، والمعنى) لهدف تحديد استراتيجيات القراءة لدى الطلبة.
ـ تم تحليل سرد الطلبة (Retelling) وقيّم حسب نموذج الأداة.
ـ تمت دراسة أنماط التباين؛ لتحديد طبيعة العلاقات النحوية، وعلاقات الاستيعاب، بتطبيق الأسئلة (٦، ٧، ٨) و (٦، ٧، ٩).
ـ تم استخدام ورقة التفريغ (سجل الطالب) لنقل العلاقات بين نظم القرائن اللغوية على شكل بيانات.

نتـائـج الدراسـة

ارتكب أفراد هذه الدراسة من مستويات الخوف الثلاثة أنواع التباينات التالية الاستبدال[١] Substitution، والحذف[٢] Omission، والإدخال[٣] Insertion، والتقديم والتأخير[٤] Reversals. وقد جاء التكرار والتصويب والتهجئة صفات من سلوك الطلبة القارئين، وقد تتبع الباحثان السلوك التالي لدى الطلبة.

- كان يلجأ معظم الطلبة في مراحل الصفوف المختلفة إلى تسكين أواخر الكلمات، تجنبا لاستعمال حركة قد لا تكون صحيحة، مما يدل على عدم ثقة في قدراتهم النحوية.
- لم يراع معظم الطلبة إبقاء أل التعريف صوتا عندما يسبق الحروف القمرية، فأتوا بألفاظ مثل «أجّيش وأجّد» وغيرها، ويبدو أن هذا التباين قد أصبح ملازما نتيجة تأثير اللهجة العامية.
- كان يلجأ بعض الطلبة إلى إحلال كلمة مألوفة لديهم محل كلمة النص كلما كان هناك شبه كبير بين الكلمتين في الشكل. فقد أتى الطلبة بكلمة «الحرية» بدلا من كلمة «الحرير» و «أعاد الكرة» بدلا من «أعادة الكرّة» و«قِطّ» بدلا من «قَطّ».
- رصد الباحثان كذلك مواقف عده في استعمال «إنّ» بدلا من «أنّ» أو العكس دون حرج، ودون التفكير في القاعدة التي تنظم استعمالها حتى في المرحلة الثانوية.
- كما لاحظ الباحثان لجوء معظم طلبة السادس الابتدائي إلى تهجئة بعض الكلمات قبل لفظها، ويبدو أن هٰذا السلوك استمر مع الطلبة منذ مراحل الدراسة في الصفوف الدنيا، حيث اعتاد المعلمون أن يكلفوا الطلبة بتهجئة أية كلمة يخطئون في لفظها. ويرى الباحثان أن مثل هٰذا السلوك لدى طلبة السادس الابتدائي من شأنه أن يعوّق القراءة لهدف الاستيعاب، وأن على المعلمين أن يفطموا طلابهم عن التهجئة في مراحل أبكر.
- كان استعمال العامية مظهراً بارزا لدى جميع الأفراد في إجاباتهم الشفوية وفي أثناء السرد.

جدول رقم (١)

مجموع ونسب التباين الذي أتى به الطلبة حسب صفوفهم وحسب أنواع التباين

الصف	الاستبدال		الحذف	الإدخال	التقديم والتأخير	مجموع التباين
	له معنى	لا معنى له				
السادس الابتدائي	٤٦٨	٣٥	١٧	٢٢	٤	٥٤٦
الثالث الاعدادي	٢٠٧	٢٤	١٢	١٤	٥	٢٦٢
الثاني الثانوي	١٥٦	١٠	٧	٢٢	٢	١٩٧
المجموع	٨٣١	٦٩	٣٦	٥٨	١١	١٠٠٥
النسب المئوية	٨٢,٦	٦,٩	٣,٥	٥,٨	١,١	١٠٠

يبين الجدول رقم (١) أن أنواع التباين الذي أتى به الطلبة كان: الاستبدال، والحذف، والإدخال، والتقديم و / أو التأخير، وأن الاستبدال سجل أعلى نسبة (٨٩,٥٪)، تلاه الإدخال (٥,٨٪)ثم الحذف (٣,٥٪)، وأخيرا التقديم، والتأخير (١,١٪).

يبين الجدول كذلك أن معظم التباين في مجال الاستبدال كان كلمات حقيقية (٨٢,٦٪)، بينما كانت نسبة الكلمات غير الحقيقية (٦,٩٪) فقط.

جدول رقم (٢)

مجموع ونسب التباين إلى عدد كلمات النص والنسبة المئوية لأنواع التباين للصفوف الثلاثة

الصف	الابدال	الحذف	الإدخال	التقديم والتأخير	مجموع التباين	نسبة التباين للنص
السادس الابتدائي	٩٢,١	٣,٢٠	٤,٠	٠,٧	٥٤٦	١٠,٩٢
الثالث الإعدادي	٨٨,١	٤,٥٨	٥,٣	١,٩	٢٦٢	٥,٢٤
الثاني الثانوي	٨٤,٢	٣,٥٠	١١,٢	١,١	١٥٦	٣,٩٤

يبين الجدول رقم (٢) الفروق بين الصفوف في عدد التباين ونسبته لمفردات النص. فقد أتى طلبة السادس الابتدائي بـ (٥٤٦) تباين، والثالث الإعدادي بـ (٢٦٢) تباين، والثاني الثانوي بـ (١٥٦) تباين.

جدول رقم (٣)

تحليل التباين الأحادي Anova للصفوف الثلاثة في مجموع التباين وأنواعه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف
الصف	٢٧٥٥,٧	٢	١٣٧٧,٩	٤٦,٦
النوع	٣٣٢٠٦,٥	٤	٨٣٠١,٦	٢٨٠,٩
التداخل	٨٥٣٠,٩	٨	١٠٦٦,٣	٣٦,١
الخطأ	١٧٧٢,٨	٦٠	٢٩,٥	—
المجموع	٤٦٢٦٦,٠	٧٤	—	—

قيمة ف الحرجة = ٠,٠٥ (٢,٦٠) = ٣,١٥

يبين الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد التباين بين الصفوف الثلاثة، كما يدل حساب الفرق بين المتوسطات ((جدول رقم (٤) على أن التباين من نوع الاستدلال هو ذو دلالة إحصائية بالنسبة للأنواع الأخرى بين جميع الصفوف، كما يدل كذلك على أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسب أنواع التباين بين الصفوف الثلاثة باستثناء «الإدخال» في الصف الثاني الثانوي، الذي تنتج عن كثرة إدخال أفراد هذا الصف للحرف «و» في أثناء القراءة.

جدول رقم (٤)
الفروق بين متوسطات أنواع التباين

النـــوع	الإبـــدال كلمات حقيقية	غير حقيقية	الحـــذف	التقديم والتأخير	الإدخـــال
الإبدال/كلمات حقيقيـــة	٠,٠	٥٠,٨	٥٣,٠	٥٤,٧	٥١,٥
الإبدال/كلمات غير حقيقية	-	-	٢,٢	٣,٩	٠,٧
الحـــذف	-	-	٠,٠	١,٧	١,٥
التقديم والتأخير	-	-	-	٠,٠	٣,٢
الإدخـــال	-	-	-	-	٠,٠

ويستنتج مما سبق:

- أنه كلما ارتفع مستوى الصف قل تباينه في القراءة.
- أن الفرق في التباين بين المستويات المختلفة للطلبة هو فرق في الكم وليس في النوع.
- أن التباين من نوع الاستبدال هو الأكثر حضورا في سلوك الطلبة القرائي، لذا فهو الأكثر إلحاحا للعناية به.

التصـــويـــب

اتجه الطلبة على اختلاف مستوياتهم نحو تصويب أنفسهم في كثير من الأحيان، حيث يقوم القارىء بإعادة النص المقروء (على مستوى الكلمة، أو العبارة، أو الجملة) في محاولة للتصويب، والوصول إلى المعنى. وكانت معظم محاولات التصويب نتيجة

الاختلاف في قراءة الطالب عما هو وارد في النص أو لانشغال الطالب بإتقان الأصوات حيث يفقد المعنى، أو عندما كان يحسب الطالب أن المعنى لم يتضح له. وقد جاءت هذه المحاولات سلوكا قرائيا جيدا على القراءة لغرض المعنى، ولكن في قليل من الأحيان انتهت محاولات التصويب بالاخفاق، وفي حالات أخرى لم يقم الطلبة بأية محاولات للتصويب مطلقا.

جدول رقم (٥)

عدد ونسب محاولات التصويب للصفوف الثلاثة

الصف	السادس الابتدائي		الثالث الإعدادي		الثاني الثانوي	
السلوك	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
محاولة ناجحة	٩٣	(١٧,٢)	١٦٤	(٦٢,٦)	٦١	(٣١,٢)
محاولة غير ناجحة	٣٩	(٧,١)	٥٢	(١٩,٤)	١٣	(٦,٦)
لا محاولة	٤١٤	(٧٥,٧)	٤٦	(١٨,٠)	١٢٢	(٦٢,٢)
المجموع	٥٤٦		٢٦٢		١٩٦	

يبين الجدول رقم (٣) أن نسب محاولات التصويب الناجحة كانت (١٧,٢) للسادس الابتدائي، و (٦٢,٦) للثالث الإعدادي، و (٣١,٢) للثاني الثانوي. قام أفراد الصف السادس بأقل محاولات للتصويب، وترك (٤١٤) تباينٍ دون محالة، وهذا يدل على أنهم أقل وعيا من المستويات الأعلى على دور المعنى في النص، وأنهم لم يهتموا بالقراءة لأجل المعنى، على خلاف أفراد المستويات الأعلى، الذين كثرت لديهم محاولات التصويب للوصول إلى المعني.

وقد ترك الأفراد من الثاني الثانوي عددا أكبر من التباين دون تصويب من العدد الذي تركه أفراد الثالث الإعدادي؛ لأن تباينهم لم يؤثر في المعنى، وكانوا يصلون للرسالة التي ينقلها النص بدون إعادة القراءة.

يوصي الباحثان بما يلي في هذا المجال:

- أن يقوم المعلمون بتشجيع طلابهم وتدريبهم على تصويب أنفسهم مستفيدين من القرائن اللغوية في النص.
- أن يدرب المعلمون طلابهم على القراءة، لأجل المعنى، والقراءة حسب الأهداف.

ـ أن يقوم المعلمون بتحليل قدرات طلابهم وتعرف مشكلاتهم في هٰذا المجال، والتخطيط لمساعدتهم.

العلاقـات اللغـويـة:

لغرض تحليل العلاقات اللغوية (الصوت ـ شكليته، النحوية، المعنى) قام الباحثان باختيار عشوائي لـ (٣٠) تباينا لكل طالب في المستويات الثلاثة، وتم تطبيق الأداة (ورقة التفريغ، وسجل القارىء، ومعايير أنماط العلاقات النحوية والاستيعابية) على هٰذه التباينات. وقد استثنى الباحثان تطبيق سؤالي اللهجة ـ dialect ـ والتنغيم ـ Intonation ـ . أما اللهجة فقد استثنيت؛ لأن جميع الطلبة جاؤوا من بيئة واحدة، وكانت لهجاتهم متشابهة أو متقاربة جدا، أما التنغيم فقد أغفل؛ لأن الطلبة على مراحلهم كافة لم يتبعوا أي نمط واضح للتنغيم؛ حيث لم يميز الطلبة بين كيفية قراءة الجملة الخبرية، أو الاستفهامية، أو التعجبية . . . إلى غير ذلك من نبرات الصوت التي تحتاجها بعض الكلمات، أو التراكيب Tonic groups, stress of words وقد كانت العامية هي المظهر البارز سواء في سرد الطلبة، أو في إجاباتهم المحددة.

وينصح الباحثان أن يقوم المعلمون بتدريب طلابهم وتشجيعهم على القراءة حسب المعنى، مع مراعاة النبرة stress، والجرس الموسيقي rhythm والتنغيم intonation حسب متطلبات النص. وقد تكون فكرة نوادي اللغة في المدرسة في حصص النشاطات والأندية الصيفية مجالا مناسبا لتشجيع نشاطات لغوية مختلفة مثل ترتيل القرآن الكريم، والتمثيل، والالقاء، والقراءة حسب المعنى . . إلى غير ذلك.

علاقـات الصوت ـ شكل

تم في هذا المجال مقابلة كلمة التباين مع كلمة النص وصنفت كما يلي: إما قوية وإما مقبولة وإما ضعيفة في ضوء درجة تشابهها مع كلمة النص حسب معايير الأداة وتعليماتها.

الجدول رقم (٦)

النسب المئوية لعلاقات الصوت ـ شكل للصفـوف الثـلاثـة

الصـف	علاقـات الصـوت			علاقـات الشكـل		
	قوية	مقبولة	ضعيفة	قوية	مقبولة	ضعيفة
السـادس	٧,٢	٥٤,٨	٣٨	٨,٨	٥٧	٣٤,٢
الثالث الإعدادي	٣٠,٨	٦٤,٤	٤,٨	١٤	٧٤,٢	١١,٨
الثاني الثانوي	٣٢,٨	٦٢,٤	٤,٤	١٨	٧٤,٨	٧,٢

يبين الجدول (٦) أن الأفراد من الصفين الثاني الثانوي، والثالث الإعدادي، قد تفوقوا في مجموعتي العلاقات القوية والمقبولة على أفراد الصف السادس الابتدائي، وأنهم قد أتوا بتباين أقل في مجموعة العلاقات الضعيفة.

جدول رقم (٧)
جدول تحليل التباين لعلاقات الشكل للصفوف الثلاثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المتوسطات	ف
الصـــف	٠,٠	٢	٠,٠	٠,٠
العلاقـــة	١٥٣٢٤,٤	٢	٧٦٦٢,٢	١٥٥,٤
التفاعـــل	٥٤١٤,٠	٤	١٣٥٣,٥	٢٧,٤
الخطـــأ	١٧٧٥,١	٣٦	٤٩,٣	—
المجمـــوع	٢٢٥١٣,٥	٤٥	—	—

جدول رقم (٨)
جدول تحليل التباين لعلاقات الصوت للصفوف الثلاثـــة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربعات المتوسطات	ف
الصـــف	٠,٠	٢	٠,٠	٠,٠
العلاقـــة	٢٨٢١٨,١	٢	١٤١٠٩,١	٨٢٥
التفاعـــل	٣٣٢١,١	٤	٨٣٠,٣	٤٨,٦
الخطـــأ	٦١٦,٨	٣٦	١٧,١	—
المجمـــوع	٣٢١٥٦	٤٥	—	—

يبين الجدولان (٧) و (٨) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الصف السادس الابتدائي من جهة، والصفين الثالث الإعدادي والثاني الثانوي من جهة أخرى في علاقات الصوت وعلاقة الشكل، وكذلك لم يظهر التحليل أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الثالث الإعدادي، والثاني الثانوي.

يستفاد من ذلك أن الطلبة من الصفين الأعلى أقدر من الطلبة في السادس على الاستفادة من دلائل المعنى، ودلائل النحو، وكان هذا يدفعهم لتصويب تباينهم للوصول إلى رسالة النص. أما الأفراد من السادس الابتدائي، فكان اهتمامهم مركزا على اللفظ أكثر من المعنى، وقد جاء بعضهم بتباين مثل «قال الأم»، «ذهبت الفارس»، و «أقبلت الساحر» وقد مرت هذه وغيرها بدون تصويب.

العلاقـات النحويـة

تمّ هنا إدخال كل تباين في ورقة التفريغ تحت مجالي الوظيفة function، والعلاقة relation، أما في مجال الوظيفة فقد أدخل كل تباين في المربع المناسب، في ضوء قدرة هذا التباين على أن يحل محل الكلمة الأصل، ويقوم بوظيفتها في التركيب نفسه (حسب معايير الأداة). أما في مجال العلاقة، فقد أدخل التباين في المربع المناسب في منظور قدرة هذا التباين، على أن يحل محل الكلمة الأصل، وتأثيره في التركيب والمعنى في الجملة ذاتها، وارتباطه فيما يسبقها أو يليها من الجمل (حسب معايير الأداة).

جدول رقم (٩)

النسب المئوية للعلاقات النحوية (الوظيفة ـ الارتباط) للصفوف الثلاثة

الصـــف	علاقـات الوظيفـة			علاقـات الارتبـاط		
	قوية	مقبولة	ضعيفة	قوية	مقبولة	ضعيفة
السادس الابتدائي	١٧,٢	٣٩,٢	٤٣,٦	٣٠	٤٤,٦	٢٥,٤
الثالث الإعدادي	٥٩	٢٩	١٢	٤٤,٤	٤٥,٨	٩,٨
الثاني الثانوي	٦٨	٢٣,٨	٨,٢	٦١,٤	٢٧,٢	١١,٤

يبين الجدول رقم (٩) تدني مستوى أفراد الصف السادس الابتدائي في النحو، حيث سجلوا ١٧,٢٪ و ٣٠٪ كقوة في مجالي العلاقة والوظيفة، بينما سجل الثالث الإعدادي في هذين المجالين ٥٩٪، و ٤٤,٤٪ كقوة. وهذا يعني أن جميع التباينات التي جاءت تحت «ضعيفة» تكون قد أحدثت جملا غير مقبولة نحويا، ومن ثم غير مقبولة المعنى.

جدول رقم (١٠)
تحليل التباين للعلاقات النحوية للصفوف الثلاثة

مصدر التباين	العلاقات				الوظيفة			
	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف
الصف	٠,٠	٢	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢	٠,٠	٠,٠
العلاقات	٧٤٠٤,٩	٢	٣٧,٢	١,١	٥٥٤٦,٨	٢	٢٧٧٣	١١١,٤
التفاعل	٤٢٩٠,٧	٤	١,٧٥	٢٩,٤	١١٧٣٨,٨	٤	٢٩٣٤,٧	١١٧,٩
الخطأ	٢٢٥٣,٩	٣٦	٣٦,٦	—	٨٩٧,٥	٣٦	٢٤,٩	—
المجموع	١٣٩٤٩,٥	٤٥	—	—	١٨١٨٣	٤٥	—	—

يبين الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة في مجال العلاقات النحوية، حيث سجل أفراد الصف الثاني الثانوي نسبة أعلى من الصفين الآخرين في مجال العلاقات القوية، وسجل أفراد الثالث الإعدادي في هذا المجال نسبة أعلى من أفراد السادس الابتدائي. غير أن كلا الصفين الثالث الإعدادي والثاني الثانوي لم يسجلا النسبة المطلوبة في العلاقات القوية لاعتبار المستوي جيدا، حسب معايير الأداة (النسبة المطلوبة في الأداة هي ٦٥٪).

الاستيعاب

لقياس أثر التباين النحوي في الاستيعاب (Comprehension) استخدمت الرموز «لا خسارة، وخسارة جزئية، وخسارة كلية» بتطبيق التباين على أسئلة الأداة (٦، ٧، ٨، ٩) من ورقة التفريغ. وتختبر هذه الأداة عن طريق الأسئلة استجابات الطلبة الشفوية تحت الحقول التالية: التصويب، ومقبولية النحو، ومقبولية المعنى، ودرجة التغير في المعنى. وقد أعطيت الرموز:

(ن) حيث لا خسارة نتيجة التباين.
(ج) حيث الخسارة جزئية.
(ل) حيث الخسارة كلية.

وقد قوبلت هٰذه الرموز مع الأداة التي تحتوي على (١٨) معادلة لتقويم الأنماط النحوية، و (٢٤) معادلة لتقويم، أنماط الاستيعاب. فالنمط ن ج ل. يعطي علاقة قوية، والنمط ل ن ل يعطي علاقة مقبولة، والنمط ج ج يعطي علاقة ضعيفة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التباين يقوّم ضمن بيئة الكلمة (التركيب والجملة)، وليس بمعزل عن ذلك.

جدول رقم (١١)
النسب المئوية لأنماط العلاقات النحوية والاستيعاب والسرد

الصف	العلاقات النحوية			الاستيعاب			السرد
	ن	ج	ل	ن	ج	ل	
السادس الابتدائي	٣٣,٣	٦,٦	٦٠,١	٢٨,٧	٣٤	٣٧,٣	٥٢,٠
الثالث الإعدادي	٤٧,٤	١٨	٣٤,٦	٥٢,٦	٢٨	١٩,٤	٦٥,٦
الثاني الثانوي	٥٢	١٦	٣٢	٥٣,٣	٢٩,٣	١٧,٤	٦٨,٠

يبين الجدول رقم (١١) أن الأفراد من المستويات الثلاثة لم يظهروا مستوى جيدا في مجالي علاقات النحو والاستيعاب، فقد سجل الأفراد من السادس الإبتدائي كخسارة (٦٠,١٪) في مجال علاقات النحو، والثالث الإعدادي (٣٤,٦٪)، والثاني الثانوي (٣٢٪). وهذا يعني أن التباين تحت هٰذه النسب كان تباينا غير مقبول نحويا، وجاء بجمل مشوشة المعنى كذلك.

ويبين الجدول كذلك أن الأفراد من جميع المستويات هم أفضل في الاستيعاب مما هم عليه في النحو؛ إذ كانت الخسارة للسادس الإبتدائي ٣٧,٣٪، وللثالث الإعدادي (١٩,٤٪)، وللثاني الثانوي ١٧,٤٪ في هٰذا المجال. بينما كانت نسب السرد (٥٢,٠٪) للسادس الإبتدائي و (٦٥,٦٪) للثالث الإعدادي، و (٦٨,٠٪) للثاني الثانوي.

جدول رقم (١٢)
تحليل التباين للصفوف الثلاثة في أنماط علاقات النحو والاستيعاب

مصدر التباين	أنماط علاقات النحو				أنماط علاقات الاستيعاب			
	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف
الصف	٠,٠	٢	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢	٠,٠	٠,٠
العلاقات	٧٩٤,٨	٢	٣٩٧,٩	٨٨,٤	٢٩٢,٩	٢	١٤٦,٥	٣٥,٧
التفاعل	٣٣٢,٨	٤	٨٣,٢	١٨,٤	٢٩٥,٩	٤	٧٤,٠	١٨,٠
الخطأ	١٦٢,٤	٣٦	٤,٥	—	١٤٧,٢	٣٦	٤,١	—

يبين الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مجالي العلاقات النحوية والاستيعاب بين أفراد الصف السادس من جهة، وأفراد الصفين الثالث الإعدادي والثاني الثانوي من جهة أخرى. ولكن لم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الإعدادي والثانوي، في هذين المجالين؛ وهذا يشير إلى أن سنتين من الخبرة التعلمية ـ التعليمية، لم يأتيا بتفوق ملموس لأفراد الثاني الثانوي على زملائهم من الثالث الإعدادي.

وبينما أظهر الصفان الإعدادي والثانوي مستوى أفضل من السادس في مجالي العلاقات، فإن هذا المستوى لم يصل للدرجة الذي تصنفه الأداة (RMI) كمستوى جيد؛ إذ إن الأداة تعطي تصنيف «جيد» لنسبة ٦٥٪ تحت لا خسارة. وقد كشف السرد على أن اللغة العامية هي المظهر البارز للتعبير الشفوي لدى جميع الأفراد من المستويات الثلاثة. هنا ينصح الباحثان أن يقوم معلمو اللغة العربية باعتماد اللغة العربية السليمة كلغة للشرح، والحديث الصفي، في كل الأوقات، وأن يشجعوا طلبتهم على ذلك. كما ينصحان بأن يقوم معلمو المواد الأخرى بأن تكون اللغة الصفية هي اللغة العربية السليمة، في كل المراحل.

التوصيات

ينصح الباحثان أن يركز في حصة اللغة العربية على تكامل المهارات اللغوية مع الأخذ بالاعتبار تحقيق أهداف الحصة، وربط ذلك بالهدف النهائي: الاستيعاب. وأن

يشجع الطلبة على استعمال اللغة الفصيحة في التعبير عن أنفسهم (كلاما وكتابة)، وبإمكان معلمي المواد الأخرى بعامة، ومعلمي اللغة العربية بخاصة أن يلعبوا دورا أساسيا في ذلك؛ إذ إن سلوك المعلم اللغوي في أثناء الحصة هو في الغالب الذي يوجه السلوك اللغوي للطالب. عندما سئل أحد أفراد السادس الابتدائي «شو بدّك تصير لما تكبر؟» أجاب : «بدّي اصير دكتور». ولما سئل مرة ثانية ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر؟ «أجاب» أريد أن أصبح دكتورا. وأيضا «بتحب المدرسة» «نعم، بتحب المدرسة» ثم «هل بتحب المدرسة؟» نعم، أحب المدرسة».

وينصح الباحثان أن يهتم المعلمون بتقويم قدرات طلابهم القرائية ليس فقط عن طريق الامتحانات والعلامات التي يحصلون عليها، بل عن طريق استعمال أدوات موضوعية كاشفة مثل (RMI)، أو الأداة المبسطة التي تظهر في الملحق (طـ)، أو أية أداة معقولة يشتقها المعلم لنفسه؛ ليتمكن من تعرف قدرات طلابة القرائية، والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم، والاهتمام بذلك. كما ينصح المعلمون أن يطوروا مهارة القراءة لدى طلابهم لأجل المعنى، والقراءة لأغراض متعددة، وأن يشجعوهم على فهم ما يقرؤون وتحليله، وأن يساعدوهم على تطوير مهارة التصويب بأنفسهم، معتمدين في ذلك على قرائن الصوت ـ شكل النحو، والمعنى في النص.

وأخيراً ينصح الباحثان أن تكون هناك دراسات أخرى في مجال تباين الطلبة اللغوي في أثناء القراءة الجهرية على أكثر من مستوى صفي، وعلى الجنسين؛ إذ إن مثل هٰذه الدراسات قد تزود المعلمين وغيرهم بنتائج وآراء تخدم طموح الجميع في تحسين مستوى اللغة العربية في مدارسنا.

الخـلاصـــة

عندما يقرأ الطلبة النصوص العربية قراءة جهرية يأتون بأنواع من التباينات. فقد أكدت هٰذه الدراسة أن هٰذه التباينات هي: الاستبدال، والحذف. والإضافة، والتقديم، والتأخير. وجاءت الإعادة، والتأتأة، وتهجئة الكلمات، ومحاولات التصويب، مظاهر من سلوكهم القرائي، بالإضافة إلى كثرة اللجوء إلى استعمال العامية في أثناء التعبير الشفوي والسرد. أظهرت الدراسة أن الفرق بين مستويات الطلبة في أنواع التباين هو فرق في الكم، وليس في النوع مما يتفق ونتائج دراسات أخرى (Schlieper, 1979). كما أن التباين من نوع الاستبدال هو الأكثر حضورا، مقارنة بالأنواع الأخرى؛ إذ بلغت نسبة هٰذا التباين ٨٩٪.

وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة في مجال «الإبدال» فقط، ولكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات في أنواع التباينات الأخرى (Schlieper, 1979)، كما أظهرت أن الطلبة من المستوى الأدنى يأتون بتباين أكثر في مجال الكلمات التي لا معنى واضح لها.

يستفاد مما سبق أن التباين من نوع الإبدال هو الأكثر وقوعا من غيره، لذلك فهو يتطلب اهتماما أكثر من غيره، أما الأنواع الأخرى فيمكن اعتبارها أخطاء خاصة، أو عرضية، ويستحسن التعامل معها بشكل فردي أو جماعي في ضوء تنوع الحالات. وبينت الدراسة أن الطلبة من جميع المستويات كانوا يعاودون القراءة على مستوى الكلمة / العبارة / الجملة، في محاولات للتصويب، عندما لم يكتمل المعنى لديهم، وأن الطلبة من الصفوف الأعلى قاموا بمحاولات تصويب أكثر وأنجح (Au, 1977)، وترك الطلبة من الصف الأدنى كلمات كثيرة دون تصويب، ولم يكترثوا باكتمال المعنى، أو انسجامه. وهذا مؤشر على أن الطلبة في الصفوف الأعلى أكثر وعيا بدور المعنى في النص. وعلى الرغم من أن الأفراد من السادس ركزوا أكثر من زملائهم في الصفين الأعلى على إخراج الكلمات (لفظها)، وقاموا بتهجئة بعضها، إلا أنهم لم يكونوا أنجح في التصويب، وقد أتوا بكلمات غير حقيقية، وكان اهتمامهم باللفظ أكثر من اهتمامهم بالمعنى؛ لذلك تركوا كلمات مثل «ذهبت الفارس، قال الأم» دون تصويب. وهذا يدل على أن سلوك التصويب لا يرتبط ارتباطا مباشرا بدرجة الاتقان الصوت ـ شكلي.

كما أظهرت الدراسة أن الصفين الأعلى هما أكثر وعيا من الصف الأدنى على دور الكلمة كناقلة للمعنى، وهذا ما كان يحملهم على معاودة القراءة لأغراض التصويب والاستيعاب، كما أنهما (الصفين الأعلى) أكثر وعيا لدور النحو في التوصل للمعنى (Burke, 1976). وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الأعلى في مجالي النحو والاستيعاب، وأن كليهما لم يكونا في المستوى الذي تصنفه الأداة (RMI) كمستوى جيد. أما في مجال العلاقات بين وظيفة النحو وارتباطه بالاستيعاب، فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المستويات الثلاثة: أي إنه كلما ارتفع مستوى الصف كان أقدر على فهم العلاقة بين النحو والمعنى، والاستفادة من ذلك، للوصول إلى رسالة النص.

المـراجـــع

1 - Abdel - Raheem, Abdullah A., «The Oral Reading Miscues of Preparatory and Secondary EFL Jordanian Students,» Unpublished M. A. thesis, (Yarmouk University, Irbied, Jordan, 1981).

2 - Bean, Thomas W., «Decoding Strategies of Hawaian Islands Dialect Speakers in Grades four, five, and six.»
Reading World, Vol. 17, May 1978, pp. 295 - 308.

3 - Brown, Susan C., «The Efficiency Of The Reading Miscue Inventory in Evaluating the Reading Performance of College Freshman,» **Dissertation Abstracts International,** A, Vol. 41, No. 03, 1980.

4 - Goodman, Yetta M., «Developing Reading Proficiency, »in P.D. Allen and D.J. Watson (eds.), **Findings of Research in Miscue Analysis: Classroom Implications,** (Urbana: ERIC / NCTE, 1976).

5 - Hatamleh, Ibrahim M., «Reading Miscues of Jordanian Education Students at Yarmouk University: A Quantitative Psycholinguistic Analysis,» Unpublished Paper, (Yarmouk University, Irbed, Jordan, 1982).

7 - Raisner, Barbara, «Adult Reading Strategies: Do they Differ From The Strategies of Children?» **Reading World** Vol. 18, Oct., 1978 pp. 37-47.

8 - Rivere - Viera, D.T., «A Descriptive Study of Reading Miscues of Spanish-Speaking Elementary School Children,» **Dissertation Abstracts International,** A, Vol. 39, No. 1, 1978.

الهـــوامـــش

(١) الاستبدال : أن يأتي القارىء بكلمة تختلف عن كلمة النص.

(٢) الحـذف : أن يقوم القارىء بعدم قراءة كلمة موجودة في النص.

(٣) الإدخال : أن يقرأ القارىء كلمة غير موجودة في النص.

(٤) التأخير والتقديم : أن يقوم القارىء بقراءة كلمة قبل الكلمة التي يجب قراءتها، أو أن يؤخر قراءة كلمة، ويقرأ قبلها الكلمة التي تليها.

* الاستراتيجية هي استخدام طريقة تعليمية محددة ومنتظمة لتعلم لغة جديدة سواء كان ذلك بوعي أو بغير وعي مثل تبسيط اللغة المتعلمة أو خلق مفردات جديدة في أثناء استخدام اللغة المتعلمة أو الانتقال بين اللغة الأم واللغة الأجنبية في أثناء استخدام الأجنبية بحيث يستخدم المتحدث مفردات عربية في أثناء تحدثه بالإنجليزية.

* ترجمة الملحق (ط) السابق إلى اللغة العربية.

1 - Allen, Edward D., «Miscue Analysis: A New Tool for Diagnosing Oral Reading Proficiency in Foreign Languages,» **Foreign Language Annals,** Vol. 9, No. 6, 1976, pp. 563-7.

2 - Au, Kathryn H. P., «Analysing Oral Reading Errors to Improve Instruction,» **Reading Teacher,** Vol. 31, Oct. 1977, pp. 46-9.

3 - Burke, Eliz abeth, «A Developmental Study of Children's Reading Strategies,» **Educational Review,** 29, Nov. 1976, pp. 30-35.

4 - Goodman, Kenneth S. (ed), **Miscue Analysis Application to Reading Instruction,** Urbana, Illinois: Eric / NCTE 1976.

5 - Schlieper, Anne,. «The Oral Reading Errors In Relation to Grade and Level of Skills,» **Reading Teacher,** Vol. 31, Dec. 1979, pp. 283-7.