

## فاعلية الطريقتين الصوتية والتوليفية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمحافظة نينوى بالعراق

أ. د. فاضل خليل الطائي د. عامر باهر الحياي

أ. زينة طه العبيدي

كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل  
جمهورية العراق

### الملخص

هدف البحث إلى معرفة فاعلية الطريقتين (الصوتية والتوليفية) في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي في مدارس محافظة نينوى بالعراق.

ولتحقيق هدف البحث استعمل الباحثون التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداها ضابطة للآخرى، المجموعة التجريبية الأولى تمثلت بالطريقة الصوتية (الخلدونية)، والمجموعة التجريبية الثانية تمثلت بالطريقة التوليفية. وبلغ عدد أفراد عينة البحث في كلتا المجموعتين التجريبيتين (٤٠) تلميذة. ودامت التجربة سنة دراسية كاملة.

وأعد الباحثون أداتين: الأولى: لقياس المحصول اللفظي مكونة من (٩) صور و(٣٠) سؤالاً موزعة على ثلاثة مجالات هي:

- مجال الأسرة والبيت، ومجال المدرسة، ومجال اللعب والتسلية.

والثانية: لقياس الأداء التعبيري مكونة من (٣٦) فقرة.

وتم التأكد من صدق وثبات الأداتين. وطبق الباحثون الأداتين على مجموعتي البحث بعد انتهاء العام الدراسي (اختبار بعدي) لتعرف فاعلية الطريقتين الصوتية والتوليفية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً - أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى التي درست بالطريقة الصوتية والتجريبية الثانية التي درست بالطريقة التوليفية في الأداء التعبيري.

وفي ضوء النتائج قدم الباحثون جملة من التوصيات والمقترحات.

### خلفية البحث

خص الله سبحانه وتعالى الإنسان باللغة دون سواه من الكائنات الحية لما حباه من قدرة عقلية، فألهمه إياها لتكون أداة لتفاهمه مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها، ولا تقتصر أهمية اللغة للإنسان على كونها وسيلة للتفاهم فحسب، بل هي وسيلة يتلقى بها المعارف (الحسون، ١٩٨٧)، هذا فضلاً عن أنها تجعل من الفرد كائناً اجتماعياً (هرمز، ١٩٨٤؛ الجبوري، ٢٠٠١).

وللغة وظائف متميزة، إذ إن من أهم وظائفها الأساسية في حياتنا الاجتماعية الاتصال اللغوي عن طريق التحدث والكتابة، أو عن طريق التعبير الشفهي والتحرير (الحسون، ١٩٩٧)، كما تعد أهم وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر إلى الآخرين بواسطة الرمز. وهي السجل الثقافي للنوع الأنساني، وما تتطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية ومعرفية ومادية، كما أنها المرآة التي تنعكس عليها عقائد الأمة وتقاليدها (هرمز، ١٩٨٩).

ولقد أولى القدماء اللغة العربية اهتماماً كبيراً؛ لأنها اللغة التي شرفها الله سبحانه بنزول القرآن الكريم بها، فضلاً عن كونها وعاء ماضيها الزاهر، وموئل حضارتها العظيمة، وأساس وحدتنا (الحسون، ٢٠٠٠) وهي عنوان كياننا، ورمز مجدنا، وحرصنا على سلامتها هو حرصنا على كياننا ومجدنا وشخصيتنا (حسن، ١٩٨٤).

واللغة العربية وحدة متماسكة غير منفصلة ولا مفككة، ولاسيما في الموقف التعليمي، وأن ما اعتاد عليه المختصون في المناهج الدراسية من تقسيم اللغة العربية إلى فروع متعددة لايعني أن أساس تعليم اللغة هو الانفصال العضوي بين فروعها، لأن فروع اللغة العربية تعود في النهاية ليرتبط بعضها ببعض، ولتؤلف وحدة اللغة وتكاملها (الجبوري، ٢٠٠١) والوصول في نهاية الأمر إلى الغاية العامة من تدريسها، وهي تمكين الفرد من اللغة تعبيراً وفهماً (أبو مغلي، ١٩٨٦).

ومن فروع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية: القراءة (المطالعة)- والكتابة (الخط) - والاملاء - والمحادثة (التعبير الشفوي) - والمحفوظات - والأنشاء (التعبير الكتابي أو التحريري) - والقواعد (يحيى، ١٩٦٨) وتعد كل فروع اللغة العربية وسائل للافصاح الجيد والتعبير السليم (دمعة، ١٩٧٩).

وعلى الرغم من أهمية جميع فروع اللغة، فإن القراءة التي هي فن من الفنون الأساسية في تعليم اللغة، تعد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى (الحسون، ١٩٨٧؛ السامرائي، ١٩٩٩) من حديث، واستماع، وكتابة. ولا ريب في أن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد (الحسون، ١٩٨٧) إذ إنه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات، والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً، والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك الوسيلة التي يوسع بها آفاقه العقلية، والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة، والتذوق، والاستمتاع، فضلاً عن أنها تعد من العوامل الأساسية في النمو العقلي، والانفعالي للفرد (رضوان، ١٩٥٨).

وتعد مرحلة تعليم القراءة في الصف الأول من أهم مراحل تعليم القراءة، لأنها الأساس المهم في تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الأخرى، إذ إننا نضع مع المبتدئين في هذه المرحلة أسس القراءة الجيدة، ونغرس البذور الأولى لعاداتها واتجاهاتها والحصول على معاني الفاظها والتفكير في دلالاتها، وربطها بالخبرات السابقة (الحسون، ١٩٨٧).

والقراءة نوعان: (صامتة وجهرية)، فالقراءة الصامتة : هي قراءة بالعينين ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفيتين وتستعمل في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة، ومن مزايا القراءة الصامتة أنها تعد الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة، وهي طريقة اقتصادية في التحصيل كونها أسرع من القراءة الجهرية، وتتميز بالشمول في فهم المعنى، وهي مريحة لما يكتنفها من هدوء وصمت، وتعود التلميذ على الاستقلال والاعتماد على النفس وهي أيسر من القراءة الجهرية؛ لأنها محررة من أثقال النطق، ومن مراعاة الشكل والإعراب، وتمثيل المعنى، كذلك تقوي مقدرة التلميذ على الاستيعاب؛ (العادلي، ١٩٨٦؛ التل وعبيدات، ١٩٩٧؛ الشعلان، ٢٠٠١).

أما القراءة الجهرية: فهي قراءة تتطلب التعرف بالبصر على الرموز المكتوبة، وإدراكا عقليا لمعرفة معانيها، فضلاً عن التعبير عنها بنطقها بصوت جهري، وتستعمل في جميع مراحل التعليم (الشعلان، ٢٠٠١)، ولها ثلاثة أهداف رئيسية: تشخيصية، ونفسية، واجتماعية (يونس، ١٩٨١)، وفيها تتحقق المهارات الأساسية من القراءة، وذلك بالتعرف على المقروء، وتدريب التلميذ على حسن الإلقاء، وأداء المعنى، وتمكن المعلم من الوقوف على مدى فهم التلاميذ للمقروء في أثناء القراءة (القزاز، ١٩٨٤). ومن أجل ذلك عني علماء التربية بموضوع تعليم القراءة الجهرية للمبتدئين؛ لأن أعضاء النطق لديهم تحتاج إلى المرن والدراية (الجمبلاطي، ١٩٧٥)، ولذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة كونها تحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل.

وبالنظر لأهمية القراءة وبخاصة للمبتدئين، فقد عني كثير من المربين بها بأن تناولوها بالعديد من البحوث المفصلة، والدراسات الدقيقة القائمة على الملاحظة والتجريب، والتي عالجت مشكلة القراءة في مراحلها المختلفة، ومنها البحوث التي أجريت في طرائق تعليم القراءة أمثال الراوي (١٩٦٧) ودراستي الجنابي (١٩٨٢، ١٩٩٩) وغيرهم.

## ومن طرائق تعليم القراءة للمبتدئين:

### ١. الطرائق التركيبية:

هي التي تبدأ بتعليم التلميذ المبتدئ أجزاء الكلمة؛ كالبدء بتعلم الحروف بأسمائها أو بأصواتها وتندرج إلى تعليمه المقاطع والكلمات والجمل (سمك، ١٩٧٥). ومن أشهر هذه الطرائق:

أ - الطريقة الأبجدية: وتسمى "الهجائية" أو "الحرفية" أو "الألفبائية" (يحيى، د/ت) وهي تعليم التلميذ المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها: ألف، باء، تاء، ...، ياء، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة (وزارة التربية، ١٩٨٦؛ المدرسة العربية، ٢٠٠٢) ومشددة قراءة وكتابة. ثم يكوّن منها المقاطع والكلمات التي يؤلف جملاً قصيراً فيما بعد (المدرسة العربية، ٢٠٠٢). وقد طبقت هذه الطريقة في العراق من سنة ١٩٢١ حتى سنة ١٩٣١ معتمدة على كتاب مصري هو كتاب "القراءة الرشيدة - الجزء الأول" تأليف الاستاذ محمد عبيد (الراوي، ١٩٨٣).

ب - الطريقة الصوتية: وفيها يتعلم التلميذ الحروف حسب اصواتها مثل أ، ب، ف، ث، دون النظر الى الترتيب الهجائي للحروف (المدرسة العربية، ٢٠٠٢) فتعلم الحروف بذكر أصواتها، مع الحركات أي حركة أو ساكنة (فايد، ١٩٨٤) أي أنها تقدم أصوات الحروف لا أسماءها (الحسون، ٢٠٠٠) وهذه الطريقة والتي قبلها تقومان على مبدأ تربوي مهم هو التدرج من البسيط الى المركب أي أن العناصر المكونة للكلمة ابسط من الكلمة نفسها، وقد اكتشف هذه الطريقة (ايكلسامر) عام ١٥٣٤م (محمد، ١٩٩٤) وطبقت في جميع المدارس العراقية سنة ١٩٢٢ وحتى الآن بكتاب عراقي هو (القراءة الخلدونية) للمربي ساطع الحصري (الراوي، ١٩٨٣؛ السعدي، ١٩٨٧) الذي كان يقول: "إن أحسن طرائق التعليم للمبتدئين هي تعليم مبادئ القراءة على الطريقة الصوتية (تحليلاً وتركيباً) (قراءة وكتابة في الوقت عينه)" (فايد، ١٩٨٤، ص ١٣١).

## ٢. الطرائق التحليلية:

وتتضمن طرائق منها:

أ - **طريقة الكلمة:** وتقوم هذه الطريقة على قراءة الكلمة دفعة واحدة عن طريق الصورة الدالة عليها اذ يتمكن التلميذ تعلّم القراءة من تلقاء نفسه على طريقة "انظر وقل" (عباس، ١٩٨٨؛ المدرسة العربية، ٢٠٠٢) وبعد أن يتعلم التلميذ الكلمة يتم الاستغناء عن الصورة فيقرأ التلميذ الكلمة من دونها ثم ينتقل إلى تحليل الكلمة واستخراج حروفها (احمد، ١٩٨٢) وجريت هذه الطريقة في العراق من سنة ١٩٥٤ حتى سنة ١٩٥٦ بالاعتماد على كتاب مصري هو "الجديد في التهجي والمطالعة" تأليف الدكتور عبد العزيز عبد المجيد وآخرين؛ (الراوي، ١٩٨٣).

ب - **طريقة الجملة:** وتبدأ هذه الطريقة بجملة قصيرة يألّفها التلميذ، ثم يدرك في أثناء تعلمه لها أنها تتكون من عدد من الكلمات ثم بعد ذلك ينتقل الى تحليل الكلمات إلى أصوات وحروف (عباس، ١٩٨٨؛ الحسون، ٢٠٠٠) وقد جريت هذه الطريقة في العراق من سنة ١٩٥٧ حتى سنة ١٩٦٢ باستعمال كتاب مصري أيضاً هو كتاب "القراءة الجديدة للمدارس الابتدائية" تأليف الدكتور عبد العزيز القوسي وآخرين؛ (الراوي، ١٩٨٣).

٣ - وثمة نوع ثالث ظهر نتيجة للانتقادات التي تعرضت لها الطرائق السابقة، إذ جمعت الطريقة الجديدة بين محاسن الطرائق السابقة، وابتعدت عن مساوئها، ومن مسمياتها، الطريقة "التحليلية التركيبية التوفيقية" (حاتمة، ١٩٩٠) ويفضل آخرون تسميتها بالطريقة "التركيبية التحليلية" أي التي تجمع بين التركيب والتحليل (إبراهيم، ١٩٧٨؛ محمد، ١٩٩٤) وتسمى بالطريقة "المزدوجة" وهي من الطرائق المعتمدة اليوم في العراق لتعليم مبادئ القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي إلى جانب الطريقة الصوتية (الخلدونية)، ويرى الحسون (١٩٩٧، ص١٧) أنها "الطريقة المفضلة التي تفيد في تحقيق الغرض من تعليم القراءة كونها

أخذت من كل الطرائق الناجحة مزاياها وابتعدت عن عيوبها بقدر الامكان"، وهي تستعين بأهم مزايا الطرائق التحليلية والتركيبية على التوالي، متخذة هذين المبدأين:

أ - انظر وقل

ب - ثم اقرأ واكتب (فايد، ١٩٨٤)

وتحرص الطريقة التوليفية على تنمية بعض المهارات لدى التلميذ مثل الميل الى القراءة والانطلاق فيها، والفهم والبحث عن المعنى وزيادة الثروة اللغوية، وصحة النطق، وحسن الأداء (محمد، ١٩٩٤).

ومن أهم العناصر الأساسية لهذه الطريقة هي:

- إنها تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة، وبذلك ينتفع التلاميذ من مزايا طريقة الكلمة.
- إنها تقدم للتلاميذ جملاً سهلة، تتكرر فيها بعض الكلمات وبذلك ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.
- إنها تعنى بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً، لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، وبذلك تتحقق مزايا الطريقة الصوتية: (أحمد، ١٩٨٢؛ أبو مغلي، ١٩٨٦).
- وهي كذلك تهتم اهتماماً كبيراً بتعليم أصوات الحروف وأشكالها والحركات وتكسب التلاميذ المهارات الكتابية في الخط والاملاء، وبذلك يتلافى التلاميذ عيوب الطريقة الجمالية (الحسون، ١٩٩٧).

وبهذه العناصر الأساسية وغيرها تخلصت الطريقة التوليفية من العيوب التي تشوه الطرائق السابقة وتضعفها. ومما يزيد صلاحيتها أنها تكسب التلاميذ القدرة على السرعة في القراءة أي القراءة المنطلقة غير المتقطعة، وتساعدهم منذ البداية على اكتساب القدرة على التعبير بما تقدمه من مادة

ذات وحدات فكرية متكاملة - مرتبطة ببيئة التلاميذ تشير شوقهم وتشعرهم بأنها تشبع حاجاتهم، لذا تراهم ينشأون محبين للقراءة، ميالين نحوها، مثابرين على المطالعة (وزارة التربية، ١٩٨٦؛ الحسون، ١٩٩٧).

وجربت الطريقة التوليفية في العراق من سنة ١٩٦٣ حتى عام ١٩٧٢ بكتاب مصري هو "القراءة العربية" للدكتور مصطفى فهمي، بعدها أعادت وزارة التربية في العراق تجربتها من سنة ١٩٧٣ وحتى الان، وأقرت لها كتاباً عراقياً هو كتاب "قراءتي الجديدة" مع مرشد للمعلم خاص بها (التميمي، ١٩٧٦؛ السعدي، ١٩٨٧؛ الراوي، ١٩٨٣؛ الجنابي، ١٩٩٩).

وترتبط القراءة وطرائق تعليمها بهدف أساسي ومهم، ألا وهو تكوين حصيلة لغوية تساعد التلميذ في التعبير عن أفكاره ومشاعره، وعن طريقها يتم تبادل التفاهم والاتصال بينه وبين المحيطين به في بيئته (عبد الواحد، ١٩٨٢) فالتلميذ يأتي إلى المدرسة ولديه ذخيرة لغوية تعلمها واكتسبها من بيئته (الكبيسي، ١٩٧٩)، وقد قدرها كل من مونرو (١٩٦١) وأولسون (١٩٦٢) ولموزه (١٩٩٩) بـ (٢٥٠٠) كلمة. وترى آرليت (Arlit, 1940) أن متوسط كلمات الطفل في السنة الأولى من عمره ثلاث كلمات، وفي السنة الثانية (٢٧٢) كلمة (أولسون، ١٩٦٢؛ هرمز، ١٩٨٤)، وفي سن الثالثة تقدر ذخيرة الأطفال اللغوية بـ (٩٠٠) كلمة، وفي سن الرابعة تقدر ذخيرتهم بـ (١٥٠٠) كلمة، وفي سن الخامسة تقدر بـ (٢٠٠٠) كلمة (مونرو، ١٩٦١؛ لموزه، ١٩٩٩). وهذه الزيادة السريعة في مفردات الطفل ترجع إلى التعلم المباشر من ناحية، وإلى فضوله من ناحية أخرى، وهكذا حتى يصل قاموس الطفل اللغوي في مرحلة الدراسة الثانوية إلى نحو (١٥٠٠٠-١٨٠٠٠) كلمة (لموزه، ١٩٩٩).

وتشير لموزه (١٩٩٩، ص ١٠) إلى "أن التلميذ الذي لا يحصل على فرصة لتنمية محصوله من المفردات خلال السنوات الخمس الأولى فإن ذلك يترك أثراً باقياً على قدراته اللغوية فيما بعد"، وكلما زاد اتصال التلميذ باللغة زاد محصوله اللغوي (مونرو، ١٩٦١) لأن نمو اللغة اللفظي يرتبط ارتباطاً وثيقاً

بجوانب النمو الأخرى. من ذلك ما أشار إليه صالح (١٩٩٦، ص ١٣١-١٣٢) "من أن اللغة التي يستعملها التلميذ تعد دليلاً على نضجه العقلي ونموه المعرفي، فتمكُّنه من المفردات اللغوية يجعله يستعين بها في تفاعله مع الآخرين".

وقد أكدت بعض الدراسات (الكبيسي، ١٩٧٩) "وجوب أن تسير العملية التعليمية تدريجياً من المفردات البسيطة التي يستعملها التلميذ في حياته اليومية، إلى المفردات ذات المعاني التي يحتاج فهمها إلى تفسير وإيضاح، وهذا يستوجب أن تكون المفردات المستعملة في كتب القراءة وبخاصة في الصف الأول مأخوذة من القاموس اللغوي للتلاميذ في سن دخولهم المدرسة" (الكبيسي، ١٩٧٩، ص ٥-٦). فقد يكون لديهم في هذه السن الصغيرة الكثير من الكلمات قد حفظوها ذهنياً للتعبير عن حاجاتهم، ولكنهم لا يعرفون شيئاً عن رسمها وقراءتها وهذا هو دور المدرسة ودور المعلم، (النقيدان، ١٩٨٨). وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن البدء بلغة التلاميذ في تعلمهم هو المسلك الطبيعي من الناحيتين النفسية والجسمية، هذا فضلاً عن أن استعمال ألفاظهم يجعل عملية التعليم مشوقة؛ لأن هذه الألفاظ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يغرم به الأطفال من الأشياء وألوان النشاط النابعة من خبراتهم المباشرة ومصادر اهتماماتهم وهذا لا ينفي عدم إضافة مفردات جديدة إلى ما يمتلكه الطفل نفسه من مفردات (الجنابي، ١٩٨٣).

وتأتي أهمية المفردات في كونها هدفاً من أهداف تعليم القراءة ومهارة أساسية في الفهم والتمييز، فالتلميذ الذي لا يفهم معاني المفردات في نص يقرؤه لا يتوقع منه أن يستوعب ما في النص من أفكار وحقائق (الجنابي، ١٩٨٣).

وللمحصول اللفظي أهميته في القدرة على التعبير أيضاً (السيد، ١٩٧٤)، ولكن على الرغم من كونه من أهم فروع اللغة العربية، فإنه يعد واحداً من بين المشكلات التي تعاني منها اللغة العربية إذ لم يلق ما يستحق من العناية والاهتمام في المراحل التعليمية، على الرغم من تأكيد العاملين في المجال اللغوي

على قيمة التعبير، ووضعه في قمة فروع اللغة، وقد عدوه هدفاً مهماً من أهداف تعليم اللغة العربية (الجشعمي، ١٩٩٥؛ الراوي، ٢٠٠٠؛ النقشبندى، ٢٠٠١) لأن الإنسان لا يخلو أن يكون متحدثاً أو مستمعاً، أو قارئاً، أو كاتباً. وهذه الأحوال كلها تحتوي على التعبير ومضامينه، ويقوم عليها الاتصال اللغوي، وللتعبير منزلة كبيرة في الحياة؛ فهو ضرورة من ضروراتها، لا يمكن للإنسان أن يستغني عنها في أية مرحلة من مراحل عمره، ولا في أي مكان (الجشعمي، ١٩٩٥) ولكونه الوعاء الذي يصب فيه الفرد أثمن ما لديه من الأفكار، وهو الصلة التي تربطه بغيره من أبناء جنسه ووطنه، وتجعله يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه؛ (سمك، ١٩٧٥).

إن تدريب التلاميذ على التعبير ينسجم مع فكرة أن الإنسان يتعلم مبكراً أن يتكلم قبل أن يتعلم كيف يعبر عن أفكاره ومشاعره بصراحة وصدق، على كل مايشغله في بيئته، ويتصل بحياته حديثاً وكتابة مناسبين لنموه اللغوي (الحسون، ١٩٩٧) ويشير نصر (١٩٩٥، ص ٢٠١) إلى أنه بمقدور الأطفال دون سن السادسة أن ينتجوا نماذج من الكتابة التعبيرية الموجهة، إذا ما أحسن تدريبهم على ذلك، فنجد أن من يسمع الأطفال يتحدثون معاً، لا يشك مطلقاً في أن لديهم القدرة على التعبير عن الأشياء التي يحسونها ويشعرون بها ويفكرون فيها (الابراشي، ١٩٥٨) لذلك يجب على المدرسة أن توفر الخبرات التي تساعد التلميذ على المحادثة في برامجها الدراسية (هرمز، ١٩٨٩).

يظهر مما سبق أن القراءة والتعبير أهم مهارتين يتوخاهما تعليم اللغة العربية فالقراءة ليست إلا شكلاً من أشكال التعبير، لذا يجدر بنا تقريبه من سائر أشكال الاتصال المتاحة للطفل (أبيض، ١٩٨٩)، ولذا تنصرف إليهما العناية وينالان قدراً كبيراً من الاهتمام، أما فروع اللغة الأخرى فتعد مهارات مساعدة لتينك المهارتين المهمتين (العزاوي، ٢٠٠٢). فالهدف إذاً من تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية هو تزويد التلميذ بالمهارات الأساس في المحادثة (التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة (يونس، ١٩٧٧)، وحيث إن التعليم في العراق يعتمد على طريقتين تسييران جنباً إلى جنب في تعليم القراءة للمبتدئين هما:

١ - الطريقة الصوتية: ويمثلها كتاب (مبادئ القراءة الخلدونية).

٢ - الطريقة التوليفية: ويمثلها كتاب (قراءتي الجديدة).

ولما كان للقراءة أهمية في زيادة محصول التلاميذ اللفظي وقدرتهم على التعبير، ونظراً لعدم توافر دراسة ربطت بين هذه المتغيرات جميعاً، ولكون دروس المحادثة يبدأ تطبيقها في السنة الثانية الابتدائية ارتأى الباحثون إجراء هذا البحث على تلميذات الصف الأول الابتدائي لمعرفة أفضلية الطريقتين السابقتين في الكشف عن نمو المحصول اللفظي للتلميذات وإثرائه وزيادة قدرتهن على الأداء التعبيري على وفق الطريقة الفضلى منهما.

وتتجلى أهمية البحث الحالي في سعيه إلى الوصول إلى نتائج علمية ربما تساهم في إثراء الدراسات التي أجريت في مجال طرائق تعليم القراءة، إذ عقدت وزارة التربية في العراق ندوات، وأجرت دراسات عديدة، للبت في أفضلية إحدى الطريقتين (الصوتية والتوليفية). ولكنها لم تتوصل إلى القرار النهائي (الجنابي، ١٩٩٩)، وتأتي هذه النتائج لتضيف سبباً آخر للقيام بدراسة مقارنة لمعرفة أفضلية إحدى الطريقتين ولكن في ضوء متغيرين جديدين ألا وهما "المحصول اللفظي" و "الأداء التعبيري".

### هدفا البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١ - أثر كل من الطريقتين الصوتية التي تعتمد على كتاب (مبادئ القراءة الخلدونية) والتوليفية التي تعتمد على كتاب (قراءتي الجديدة) في المحصول اللفظي لتلميذات الصف الأول الابتدائي.

٢ - أثر كل من الطريقتين الصوتية والتوليفية في الأداء التعبيري لتلميذات الصف الأول الابتدائي.

### فرضيتا البحث

في ضوء أهداف البحث تمت صياغة الفرضيتين الآتيتين:

- ١ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط المحصول اللفظي لتلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي تعلمن بالطريقة الصوتية، ومتوسط المحصول اللفظي لتلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي تعلمن بالطريقة التوليفية.
- ٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الأداء التعبيري لتلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي تعلمن بالطريقة الصوتية، ومتوسط الأداء التعبيري لتلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي تعلمن بالطريقة التوليفية.

#### حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

- ١ - تلميذات الصف الأول الابتدائي في مدارس المديرية العامة لتربية محافظة نينوى / المركز للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.
- ٢ - جميع الموضوعات المقررة في كتاب "القراءة الخلدونية" الذي يمثل الطريقة الصوتية، وكتاب "قراءتي الجديدة" الذي يمثل الطريقة التوليفية.

#### تحديد المصطلحات

##### القراءة:

- ١ - يعرفها شحاتة (١٩٩٣) بأنها "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني" (شحاتة، ١٩٩٣، ص٣٥).
- ٢ - وتعرف المدرسة العربية (٢٠٠٢) القراءة بأنها "القدرة على حل الرموز، وفهمها، والتفاعل معها واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع به في حياته، عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ"؛ (المدرسة العربية، ٢٠٠٢).

## الطريقة الصوتية:

- ١ - يعرفها إبراهيم (١٩٧٨) بأنها "طريقة تبدأ بأصوات الحروف لا بأسمائها، وفيها ينطق الطفل أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة ثم يسرع تدريجياً حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها" (إبراهيم، ١٩٧٨، ص ٧٩-٨٠).
- ٢ - ويعرفها النقيدان (١٩٨٨) بأنها "تعليم بالحروف الهجائية ولكنها تعتمد على نطق الحروف بأصواتها" (النقيدان، ١٩٨٨، ص ١٢٩).

## الطريقة التوليفية:

- ١ - يعرفها السعدي (١٩٨٧) فيقول بأنها " الطريقة التي تجمع بين عدة طرائق في التدريس، وتدرس فيها كل وحدة من وحدات الكتاب بشكل منفصل ينظمها إطار عام يبدأ بالكلمة، ثم ينتقل إلى الجملة القصيرة، ثم يتدرج ببطء نحو الجمل الطويلة، ثم تحليل الكلمات تحليلاً صوتياً لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها" (السعدي، ١٩٨٧، ص ٤٨).
- ٢ - ويعرفها عباس (١٩٨٨) بأنها " الطريقة التي تبدأ بكلمة، ثم جملة، ثم تعود بعد ذلك إلى تحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى حروف لمعرفة أشكالها ونطقها بأصواتها ما عدا الحروف الصائتة (حروف العلة) التي تنطقها مع حروف وحركة متحاشية نطق الصائت بشكل منفرد، إذاً فهي تؤلف بين محاسن الطرائق الجزئية (التركيبية) والطرائق الكلية (التحليلية) " (عباس، ١٩٨٨، ص ٤٢).

## المحصول اللفظي:

- ١ - ويتفق كل من الزند (١٩٧٦) والكبيسي (١٩٧٩) وعبد الواحد (١٩٨٢) وإبراهيم (١٩٩١) ولموزه (١٩٩٩) على تعريفه بأنه "مجموع الكلمات المملوطة من قبل الأطفال في أحاديثهم بغض النظر عن تكرارها" (الزند، ١٩٧٦، ص ٣٤)، (الكبيسي، ١٩٧٩، ص ١٨)، (عبد الواحد، ١٩٨٢، ص ٢٨)، (إبراهيم، ١٩٩١، ص ٢٧٥)، (لموزه، ١٩٩٩، ص ١٤).

- ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه "مجموع الكلمات التي تمتلكها تلميذات الصف الأول الابتدائي وتستعملنها في كتاباتهن أو في أحاديثهن بغض النظر عن تكرارها بعد تعليمهن مبادئ القراءة الخلدونية وفق الطريقة الصوتية وكتاب قراءتي الجديدة وفق الطريقة التوليفية".

### الأداء التعبيري:

- ١ - يعرفه الجشعمي (١٩٩٥) بأنه "الإنجاز اللغوي للطلبة في التعبير عما في خواطرهم من أفكار ومشاعر حول موضوع التعبير المختار في الدرس بأسلوب سليم خالٍ من الأخطاء اللغوية والإملائية ويتسم بجودة الصياغة" (الجشعمي، ١٩٩٥، ص ٢٧)
- ٢ - ويعرفه العزاوي (٢٠٠١) بأنه "الإنجاز اللغوي للتلامذة عند التعبير الكتابي عن الموضوعات المختارة، للافصاح عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بلغة سليمة، ويقاس هذا الإنجاز بحسب محكات التصحيح التي أعدت لهذا الغرض، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها التلامذة في الاختبارات المتسلسلة"؛ (العزاوي، ٢٠٠١، ص ٢٠).
- ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه "الإنجاز اللغوي لتلميذات البحث عند التعبير الشفهي والكتابي عن الموضوعات التي تعرض عليهن ويعبر عنه بالدرجات التي تحصل عليها التلميذات في الاختبار المعد لهذا الغرض".

### الدراسات السابقة

أ - الدراسات التي تناولت الطريقتين (التوليفية والصوتية):

١ - دراسة الجنابي (١٩٨٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من الطريقتين الكلية والصوتية من حيث التحصيل القرائي والإملاء والفهم والتعرف على الكلمة والأداء والسرعة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الأول الابتدائي على وفق الطريقتين، بلغت عينة البحث (١٨٤) تلميذاً وتلميذة اختيروا

من ثماني مدارس في محافظة بغداد بواقع (٩٢) تلميذاً وتلميذة في المجموعة الواحدة بواقع (٦٥) تلميذاً و(٢٧) تلميذة لكل مجموعة، أعد الباحث اختبارات تحصيلية لقياس التحصيل القرائي للتلاميذ والمجالات السابقة وعند تحليل البيانات بوساطة الاختبار التائي ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج عدم توافر فروق إحصائية بين التلاميذ الذين تعلموا القراءة في الصف الأول الابتدائي على وفق الطريقة الكلية والذين تعلموها على وفق الطريقة الصوتية في التحصيل القرائي وفي مهارات الفهم، والاملاء، وتعرف الكلمة، والأداء، والسرعة؛ (الجنابي، ١٩٨٢، ص ٢٦١-٢٦٥).

## ٢ - دراسة العكيلي (١٩٩٨):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الطريقتين الصوتية والجمالية في تعليم القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية المستوى المبتدئ في كل من (التحصيل العام، المفردات، الفهم، القراءة الجهرية، الاملاء ووضوح الخط)، وقد بلغت عينة البحث (٢٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة قصدية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة المستنصرية وزعوا بصورة عشوائية على مجموعتي البحث بواقع (١٣) طالباً وطالبة في المجموعتين التجريبيتين. وفي ضوء ما تمخض عنه البحث من خصائص إحصائية في ظل ظروف الدراسة، أشارت النتائج إلى تفوق مجموعة الطريقة الصوتية على مجموعة الطريقة الجمالية في التحصيل العام، في حين تساوت المجموعتان في المفردات، بينما تفوق أفراد مجموعة الطريقة الصوتية على أقرانهم من أفراد مجموعة الطريقة الجمالية في كل من الفهم والإملاء ووضوح الخط، أما في القراءة الجهرية فقد تفوقت مجموعة الطريقة الجمالية على مجموعة الطريقة الصوتية (الموسوي وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٥٠٥-٥٠٧).

## ٣ - دراسة الجنابي (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدينة بغداد في المجالات (صحة القراءة، سرعة القراءة، صحة الكتابة (الاملاء)، الفهم،

المفردات) وإجراء مقارنة بين الطريقتين. وبلغت عينة البحث (٦٦) تلميذاً وتلميذة اختيروا من مدرستين ابتدائيتين من بين المدارس الابتدائية في محافظة بغداد / الكرخ، وأعدت الباحثة اختبارات تحصيلية لقياس التحصيل القرائي والكتابي في المجالات السابقة، واستعملت الاختبار التائي، ومربع كاي وسائل إحصائية وكشفت نتائجها عن تساوي الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ (الجنابي، ١٩٩٩، ص أ - د).

#### ب - الدراسات التي تناولت المحصول اللفظي:

##### ١ - دراسة الكبيسي (١٩٧٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة المحصول اللفظي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، الذين هم في السنة السادسة من العمر في تقييم مفردات الخلدونية وقراءتي الجديدة، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) تلميذاً في محافظة بغداد بواقع (٦٠) تلميذاً من أطفال المدينة و(٤٠) تلميذاً من أطفال الريف ومن كلا الجنسين بالتساوي، اختيروا بطريقة طبقية عشوائية؛ واعتمد الباحث على أسلوب عرض المثيرات الصورية التي تكونت من (١٤٤) صورة فضلاً عن الأسئلة الحوارية التي تكونت من (١٣٨) سؤالاً والتي يبدؤها بصور كمثيرات لبء الكلام وتم تسجيل أحاديث التلاميذ وحللت وفق المعيار اللغوي الذي أعده الباحث لهذا الغرض. وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستعمال بعض الطرائق الإحصائية مثل الاختبار التائي، أظهرت النتائج أن أعداد قائمة الكلمات بلغت (٢٩٥٣) كلمة، منها (٦١٢) كلمة شائعة، وجاءت الأسماء بالمرتبة الأولى تليها الأفعال ثم الحروف. واستنتج الباحث أن للبيئة التي يعيش فيها الطفل أثراً في محصوله اللفظي، ومما لاحظته أيضاً تفوق كتاب قراءتي الجديدة على كتاب الخلدونية من حيث نسبة توافر كلماته ضمن الكلمات الشائعة لدى الأطفال؛ (الكبيسي، ١٩٧٩، ص ١-٥ بعد ٢٩٥).

## ٢ - دراسة الكبيسي وهجرس (١٩٨٠):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الالتحاق برياض الأطفال في المحصول اللفظي والتحصيل الدراسي لأطفال الصف الأول الابتدائي في مدينة بغداد، وبلغت عينة البحث (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي وبواقع (٣٠) تلميذاً لكل مجموعة، وتكونت المجموعة الأولى من الأطفال الذين أكملوا مرحلة الرياض قبل دخولهم المدرسة والمجموعة الثانية تكونت من الأطفال الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال. وبعد تطبيق أداة البحث وتحليل البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج أن الالتحاق برياض الأطفال ساهم في نمو المحصول اللفظي ورفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لأطفال الصف الأول الابتدائي إلا أن تأثيرها في المحصول اللفظي أكثر مما في التحصيل الدراسي (الكبيسي وهجرس، ١٩٨١، ص ٥٩-٨٢).

## ٣ - دراسة لموزه (١٩٩٩):

هدفت الدراسة إلى تعرف المحصول اللفظي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ودلالة الفروق في محصول التلاميذ والتي تعزى إلى بعض المتغيرات منها: (متغير الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي للأب والأم، وعدد أفراد الأسرة، والالتحاق بالروضة ..). واشتملت العينة على (١١٠) تلميذاً. واعتمدت الباحثة على أسلوبين في إعداد أداة المحصول اللفظي هما المثيرات الصورية التي تكونت من (٥٥) صورة والأسئلة الحوارية التي تكونت من (١٢٧) سؤالاً، وتم تسجيل أحاديث التلاميذ في جهاز مسجل وحللت كلمات التلاميذ وفقاً للمعيار اللغوي الذي اعتمدت عليه، وبعد تحليل البيانات إحصائياً بوساطة الاختبار التائي تم التوصل إلى أن معظم المتغيرات التي تناولها البحث كان لها أثر واضح في إثراء المحصول اللفظي للتلميذ ما عدا متغير تعلم لغة اجنبية ومتغير عمل الام إذ لم يكن لهما أي تأثير في زيادة المحصول اللفظي للتلميذ (لموزه ١٩٩٩، ص ١١-١٥٤).

## ج - الدراسات التي تناولت الأداء التعبيري:

## ١ - دراسة الجشعمي (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الأعدادي العام، وبلغت عينة الدراسة (١٦٢) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من مدرستين أعداديتين من المدارس الثانوية والأعدادية في مدينة بعقوبة وبواقع (٨١) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتضمنت أداة البحث ثمانية موضوعات مختارة وموحدة كتب بها أفراد المجموعتين. واعتمد الباحث في تصحيح كتابة أفراد العينة على معيار التصحيح الذي كان مؤلفاً من إحدى عشرة فقرة مقسمة على مجالين هما الشكل والمضمون، خمس فقرات لمجال الشكل وست فقرات لمجال المضمون. وبعد تحليل البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي استعملت الأفلام التعليمية على المجموعة التي لم تستعملها في تدريس التعبير، فيما أظهرت النتائج تفوق البنين والبنات في المجموعة التجريبية على البنين والبنات في المجموعة الضابطة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (الجشعمي، ١٩٩٥، ص٤-٦).

## ٢ - دراسة الراوي (١٩٩٥):

أجريت الدراسة في محافظة الأنبار، وهدفت إلى معرفة أثر ثلاثة أساليب لتدريس التعبير؛ هي (أسلوب الرسوم الجاهزة، والرسوم التي يرسمها الطلاب أنفسهم، والتقليدي) في الأداء التعبيري لطلاب الصف الأول المتوسط. واشتملت العينة على طلاب متوسطة الطليعة التي تقع في وسط مركز مدينة الرمادي وتم اختيارها بطريقة عشوائية، واستعمل الباحث ثلاثة أساليب في التدريس هي:

- التدريس باستعمال الرسوم الجاهزة.
- التدريس باستعمال الرسوم التي يرسمها الطلاب أنفسهم.

- التدريس بالاعتماد على الأسلوب التقليدي (من غير استعمال رسوم).

وعند تحليل البيانات بوساطة معامل ارتباط بيرسون توصلت النتائج إلى تفوق أسلوب تدريس التعبير التحريري باستعمال (الرسوم الجاهزة) على أسلوب المجموعتين الاخرتين الرسوم التي يرسمها الطلاب، والأسلوب التقليدي (من غير استعمال الرسوم)؛ (الموسوي؛ وآخرون ٢٠٠٢، ص ٢١٤-٢١٥).

٣ - دراسة زاير (١٩٩٧):

أجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت إلى معرفة أثر طريقة التعبير الحر وطريقة التعبير الموجه في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الادبي، وبلغت عينة الدراسة (٧٥) طالبة وزعن على المجموعتين التجريبيتين اخترن بطريقة عشوائية بواقع (٣٩) طالبة للمجموعة الأولى و(٣٦) طالبة للمجموعة الثانية. وتضمنت أداة البحث ستة موضوعات مختارة كتبت فيها أفراد العينة، واعتمد الباحث في تصحيح كتابات العينة على محكات تصحيح مؤلفة من احدى عشرة فقرة مقسمة على مجالين هما الشكل والمضمون، خمس فقرات تنتمي إلى مجال الشكل وست فقرات تنتمي إلى مجال المضمون. وعند تحليل البيانات إحصائياً بوساطة الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج تفوق طريقة التعبير الحر على طريقة التعبير الموجه (زاير ١٩٩٧، ص ٢-٣).

٤ - دراسة العزاوي (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة ابن خلدون في التحصيل القرائي والأداء التعبيري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة بغداد، وبلغت عينة البحث (١٠٨) تلميذاً وتلميذةً بواقع (٥٧) في المجموعة التجريبية و(٥١) في المجموعة الضابطة، واستعمل الباحث (١٠) موضوعات مختارة وموحدة درّسها الباحث نفسه خلال مدة التجربة التي استمرت سنة دراسية، واستعمل أدوات قياس موحدة أعدها لهذا الغرض، وتوصلت نتائج البحث إلى تفوق طريقة ابن خلدون على الطريقة التقليدية في التحصيل القرائي والأداء

التعبيري لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أظهرت نتائج التحليل أن البنين والبنات في المجموعة التجريبية كانوا متساويين في تفاعلهم مع طريقة ابن خلدون (العزاوي ٢٠٠١، ص ج - د).

يتبين من استعراض الدراسات السابقة الآتي:

تباينت أهداف الدراسات السابقة تبعاً لتباين منطلقاتها واختلاف متغيراتها التي تناولتها وغايتها، كما أن بعضها استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حين استخدم البعض الآخر التصميم التجريبي ذا المجموعتين.

واعتمد الباحثون على بعض الدراسات الوصفية اضطراراً لعدم عثورهم على دراسات تجريبية ذات علاقة بمتغير المحصول اللفظي. أما بخصوص أدوات البحث، فإن أغلبها استعملت اختبارات تحصيلية لقياس التحصيل في كل من القراءة والكتابة في حين تنوعت الأدوات التي استعملتها بعض الدراسات في قياس أداء الأفراد التعبيري بين الموضوعات التي يختار الفرد التحدث بها أو الكتابة فيها. أما بشأن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات فيمكن حصرها في اثنتين، هي: تفوق طريقة على أخرى تفوقاً كلياً أو جزئياً أو ليس هناك فروق بين الطرائق، أما دراسات المحصول اللفظي فقد تباينت نتائجها بتباين عدد كلمات الاطفال حسب المرحلة. أما نتائج دراسات الأداء التعبيري فإن أغلبها توصلت الى تفوق المجموعة التجريبية التي اعتمدت على طريقة بعينها في تدريس الأداء التعبيري على الطريقة التقليدية.

### إجراءات البحث

تتناول هذه الفقرة الإجراءات التي اتبعها الباحثون من قبيل التصميم التجريبي للبحث، وتحديد العينة، وبناء الأداة، وبيان أسلوب تطبيق التجربة، والوسائل الإحصائية المستخدمة.

## أولاً - المنهج والتصميم التجريبي:

اختار الباحثون المنهج التجريبي لملاءمته لأهداف البحث، إذ يمتاز هذا المنهج بتفوقه على بقية أنواع المناهج في درجة الثقة التي يمكن توافرها عندما نريد تفسير العلاقات بين المتغيرات لا سيما تلك العلاقات السببية التي تصعب دراستها باستعمال المناهج الأخرى غير التجريبية (عودة وملكاوي، ١٩٨٧؛ داؤد وعبد الرحمن، ١٩٩٠)، كما أن دقة نتائج البحوث التجريبية تتوقف على التصميم التجريبي المناسب والذي يعتمد على طبيعة المشكلة وعلى الظروف التي تكتنف العينة التي يختارها الباحث (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١).

وعلى وفق ذلك استعمل الباحثون تصميم المجموعات المتكافئة الذي يتضمن أكثر من مجموعة تجريبية، وهو تصميم ذو مجموعتين تجريبيتين إحداها ضابطة للأخرى (فان دالين، ١٩٨٥؛ داؤد وعبد الرحمن، ١٩٩٠)، ذلك لأن البحث يقارن بين أثر طريقتين في التعليم هما الطريقة الصوتية (الخلدونية) والطريقة التوليفية، إذ يتم تعليم المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة الصوتية (الخلدونية) التي تعتمد على كتاب (مبادئ القراءة الخلدونية)، والمجموعة التجريبية الثانية بالطريقة التوليفية التي تعتمد على كتاب (قراءتي الجديدة). كما يتضمن التصميم إجراء اختبارين بعديين: أحدهما لقياس المحصول اللفظي، والآخر لقياس الأداء التعبيري للمجموعتين عند انتهاء التجربة، وذلك لقياس أثر المتغيرين المستقلين (طريقتي التعليم الصوتية (الخلدونية) والتوليفية) في المتغيرين التابعين (المحصول اللفظي والأداء التعبيري) لتلميذات الصف الأول الابتدائي. والجدول رقم (١) يوضح تصميم البحث.

## الجدول رقم (١)

## التصميم التجريبي للبحث

| المجموعة          | المتغير المستقل (الطريقة)   | المتغير التابع (الاختبار البعدي) |                 |
|-------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------|
|                   |                             | الأول                            | الثاني          |
| التجريبية الأولى  | الطريقة الصوتية (الخلدونية) | المحصول اللفظي                   | الأداء التعبيري |
| التجريبية الثانية | الطريقة التوليفية           | المحصول اللفظي                   | الأداء التعبيري |

وبناءً على ما تقدم يمكن تحديد متغيرات البحث وفق الآتي:

- متغيرات مستقلة (تجريبية): تتمثل بطريقتي التعليم الصوتية (الخلدونية) والتوليفية.
- متغيرات تابعة: وتتمثل بالمحصول اللفظي لتلميذات الصف الأول وأدائهن التعبيري.

ثانياً - مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

إن أول خطوة ينبغي مراعاتها عند اختيار العينة هي تحديد المجتمع الأصلي (الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١)، إذ لا يمكن اشتقاق نتائج تتعلق بمجتمع معين، حتى يتم التعرف بدقة كافية على المفردات التي يتكون منها هذا المجتمع (فان دالين، ١٩٨٥) ويتألف مجتمع البحث من تلميذات الصف الأول الابتدائي في مدارس مركز محافظة نينوى.

- ١ - عينة المدارس: حصل الباحثون على قائمة بعدد المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بلغت (٣٢٥) مدرسة ابتدائية، موزعة بواقع (١٥٧) مدرسة للذكور في الجانبين الأيمن والأيسر و (١٤١) مدرسة للإناث في الجانبين و (٢٧) مدرسة مختلطة في كلا الجانبين، وبلغ عدد الشعب التي تطبق الطريقة الصوتية (الخلدونية) في الصف الأول الابتدائي في المدارس جميعها (٣٥١) شعبة، وعدد الشعب التي تطبق الطريقة التوليفية في الصف الأول الابتدائي في المدارس جميعها (٢٨٢) شعبة، وقام الباحثون بزيارة مدارس ابتدائية عديدة (لكلا الجنسين) واطلعوا على الامكانيات المتوافرة فيها لإجراء التجربة فجمعوا معلومات عن عدد الصفوف في كل مدرسة وخبرة المعلمات، وفي ضوء ذلك اختاروا بصورة قصدية مدرستين هما "مدرسة أسامة بن زيد الابتدائية للبنات" و"مدرسة الثقافة الابتدائية للبنات"، لتكونا عینتي البحث للأسباب الآتية:
- ١ - احتواء المدرستين على أكثر من شعبة للصف الأول الابتدائي مما يعطي الباحثين فرصاً واسعة لاختيار العينة ومكافأتهما.

- ٢ - تقارب المستوى الثقافي والاجتماعي لأفراد العينة إلى حد مناسب لكون المدرستين في رقتين جغرافيتين متقاربتين.
- ٣ - بعد المدرستين عن بعضهما في الموقع لإبعاد احتمال التلوث، وهذا ساعد الباحثون على متابعة التجربة.
- ٤ - الدوام في كلتا المدرستين في الوجبة الصباحية لمدة ثلاثة ايام، وفي الوجبة المسائية للأيام الثلاثة الأخرى.
- ٥ - استعداد إدارة المدرستين للتعاون مع الباحثين في إجراء التجربة، وهذا أمر ضروري لنجاح التجربة.
- ٦ - تكافؤ معلمي المدرستين من حيث الخدمة والمستوى المهني (التعليمي).
- ٢ - عينة التلاميذ: تتحدد عينة البحث الحالي بتلميذات الصف الأول الابتدائي في هاتين المدرستين وتضم كل من المدرستين، شعبتين (أ، ب) للصف الأول الابتدائي، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

#### الجدول رقم (٢)

عدد تلميذات الصف الأول الابتدائي في المدرستين حسب الشعب

| المجموع | الشعب    |          | المدرسة                        |
|---------|----------|----------|--------------------------------|
|         | شعبة (ب) | شعبة (أ) |                                |
| ١٠١     | ٤٩       | ٥٢       | أسامة بن زيد الابتدائية للبنات |
| ٥٣      | ٢٧       | ٢٦       | الثقافة الابتدائية للبنات      |

وقام الباحثون بزيارة المدرستين اللتين حددتا لتطبيق البحث، والتنسيق مع إدارتيهما ومع معلمات القراءة للصف الأول في المدرستين بشأن تسهيل عملية إجراء التجربة ومما تتطلبه من تهيئة الظروف المناسبة، لاسيما وأن لدى الباحثين كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى.

وقام الباحثون باختيار شعبة واحدة عشوائياً من كل مدرسة، وهما شعبة (أ) من مدرسة "أسامة بن زيد الابتدائية للبنات" لتكون المجموعة التجريبية

الأولى (الصوتية)، وشعبة (أ) من مدرسة "الثقافة الابتدائية للبنات" لتكون المجموعة التجريبية الثانية (التوليفية)، وبلغ مجموع أفراد العينة (٤٠) تلميذة في المجموعتين التجريبيتين بواقع (٢٠) تلميذة في المجموعة التي تدرس بالطريقة الصوتية و (٢٠) تلميذة في المجموعة التي تدرس بالطريقة التوليفية إذ تم استبعاد التلميذات الراسبات من الشعبتين.

### ثالثاً - تكافؤ مجموعتي البحث:

واستكمالاً لإجراءات البحث، حرص الباحثون قبل البدء بتطبيق التجربة على إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في (المتغير التابع)، وهذه المتغيرات هي:

- ١ - العمر الزمني للتلميذات بالأشهر.
- ٢ - إكمال مرحلة رياض الأطفال.
- ٣ - التحصيل الدراسي للآباء.
- ٤ - التحصيل الدراسي للأمهات.

واستعان الباحثون بسجلات المدرسة وبالبطاقة المدرسية وبالتعاون مع إدارة المدرسة تمكنوا من الحصول على المعلومات المطلوبة وبعد إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث تبين أن المجموعتين متكافئتان في جميع المتغيرات السابقة إذ إن القيمة التائية المحسوبة لمتغير العمر الزمني بلغت (١,١٥٩) وقيم مربع كاي المحسوبة وهي على التوالي في باقي المتغيرات: (٠,١٠٠ و ٣,٣٦٧ و ٢,٥٧٨) بلا دلالة إحصائية.

### رابعاً - إعداد الخطط التعليمية اليومية:

لأجل إعداد الخطط التعليمية، تم تحديد المادة المتمثلة بمحتويات كتابي (مبادئ القراءة الخلدونية) و (قراءتي الجديدة) المقررين للصف الأول الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣؛ إذ مما لا شك فيه أن الخطط اليومية تساهم في

تسهيل مهمة المعلم التعليمية لأنها من المهمات الأساسية والضرورية له؛ فهي تساعد في تحديد الخطوات المنظمة التي يقوم بها في المواقف التعليمية المختلفة، باعتبارها عملية تصور مسبقة للمواقف التعليمية التي يقوم بها المعلم بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بمستوى من الفاعلية والكفاية وفي مدة زمنية محددة ومستوى محدد من التلاميذ، وكونها تمنحه الثقة بنفسه وتمكنه من ترتيب المحتوى الدراسي بطريقة أفضل وتبعده عن العشوائية والتلقائية (الخوالدة، ١٩٩٣؛ العقيل، ١٩٩٥) ٠ عليه وبعد اطلاع الباحثين على محتوى الكتابين وإطلاعهم على النماذج المعروضة من الخطط من مرشد المعلم الخاص بالطريقتين (الحسون ١٩٩٠، للصوتية (الخلدونية)؛ الحسون ٢٠٠٠، للتوليفية) وبعض الدراسات أمثال دراسة الجنابي (١٩٩٩)، قاموا بإعداد نموذجين من الخطط اليومية التعليمية، الأنموذج الأول يمثل الخطط التعليمية اليومية للموضوعات التي تدرس طوال مدة التجربة للمجموعة التجريبية الأولى، وعددها (٤٦) خطة، والأنموذج الثاني يمثل الخطط التعليمية اليومية لتعليم المجموعة التجريبية الثانية طوال المدة ذاتها وعددها - كذلك - (٤٦) خطة. وقد تضمنت الخطة التعليمية للمجموعة الأولى (الصوتية) العناصر الرئيسة الآتية: (الأهداف السلوكية - الوسائل التعليمية - التمهيد - التدريب الصوتي - التدريب البصري - التحليل والتركيب - قراءة الدرس - التدريب - كتابة الدرس - المناقشة والتعبير).

وتضمنت الخطة التعليمية للمجموعة التجريبية الثانية (التوليفية) العناصر الرئيسة الآتية: (الأهداف السلوكية - الوسائل التعليمية - التمهيد - القراءة - القراءة والتدريب - التجريد - الكتابة - القراءة - المناقشة والتعبير).

ولغرض التأكد من صلاحية تلك الخطط وسلامة بنائها وإعدادها، تم عرض أنموذجين منها على عدد من المحكمين وذلك للاطلاع عليها وإبداء وجهات نظرهم فيها من حيث وضوحها وإمكانية تطبيقها والصعوبات التي قد

تعترضها ليتسنى تلافيها وفي ذلك تحقيق (الصدق الظاهري)، وبغية التأكد من صدق المحتوى (Gronlund, 1981) (Content Validity) لفقرات الخطط وخطواتها، أرفق معها النص الكامل للدرس من الكتاب المقرر في التجربة.

واعتمد الباحثون نسبة اتفاق (٨٠٪) بين الخبراء مؤشراً على صلاحية الخطة التعليمية، وتم الأخذ بالملاحظات في ضوء آرائهم حول بعض عناصر هذه الخطط.

#### خامساً - أدوات البحث:

##### ١ - إعداد أدوات البحث:

اقتضت متطلبات البحث الحالي وجود أداتين تتصفان بالصدق والثبات تقيس إحداهما المحصول اللفظي، والأخرى تقيس الأداء التعبيري، لتلميذات الصف الأول الابتدائي. ونظراً لعدم توافر مثل هاتين الأداتين اللتين تتسجمان وأهداف البحث، أعد الباحثون اختبارين أحدهما يقيس المحصول اللفظي والأخر يقيس الأداء التعبيري.

واتبع الباحثون عدداً من الخطوات لإعداد أدوات البحث على النحو الآتي:

أ - إعداد أداة المحصول اللفظي: لغرض تحديد أسلوب استثارة الأطفال على الحديث، اطلع الباحثون على الدراسات السابقة ولاحظوا أن هذه الدراسات تباينت في الأساليب التي استعملها الباحثون في استثارة الأطفال على الحديث ومن الأساليب المستعملة لهذا الغرض:

- ١ - أسلوب عرض المثيرات الصورية.
- ٢ - أسلوب الأسئلة والحوار.
- ٣ - أسلوب تسجيل الأحاديث التلقائية للأطفال في مدد زمنية مختلفة.
- ٤ - أسلوب الاختبارات.

## ٥ - أسلوب سرد القصص (الكبيسي، ١٩٧٩؛ لموزه، ١٩٩٩).

وارتأى الباحثون استعمال أكثر من أسلوب واحد في استثارة التلميذة على الحديث لمعرفة محصولها اللفظي، إذ استعملوا أسلوب عرض المثيرات الصورية مع الأسئلة الحوارية التي لها علاقة بموضوع الصورة التي تعرض أمام التلميذة. وهو الأسلوب الذي استعملته دراسة يونس (١٩٧٧)، ودراسة الكبيسي (١٩٧٩)، ودراسة لموزه (١٩٩٩)، ومما حفز الباحثين على استعمال هذين الأسلوبين هو تمكن الطفل منذ سن الخامسة من وصف الصور والتعليق عليها، وفي السادسة يتمكن من الأجابة عن الأسئلة التي تقيس نمو الحصيلة اللفظية لديه (الكبيسي، ١٩٧٩).

بعدئذ قام الباحثون بأعداد إستبانه مفتوحة مكونة من عشرة مجالات حددت من الدراسات السابقة، أمثال دراسة الكبيسي (١٩٧٩)، ودراسة لموزه (١٩٩٩)، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها وفي اختصاص العلوم التربوية والنفسية، فضلاً عن عدد من معلمي ومعلمات القراءة في الصف الأول الابتدائي في المدارس الابتدائية، وطلبوا منهم الاجابة عن السؤالين اللذين مفادهما:

- أي ثلاثة مجالات أكثر فاعلية في إثارة الأطفال على الحديث لقياس المحصول اللفظي؟

- هل تعتقد أن هذه المجالات الثلاثة تكفي لقياس المحصول اللفظي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وفق أهداف هذا البحث؟

وبعد ذلك قام الباحثون بتوحيد تلك الاجابات وباعتماد نسبة اتفاق (٨٠٪) بين الخبراء، تبين أن أكثر المجالات فاعلية هي:

- مجال الأسرة والبيت.

- مجال المدرسة.

## - مجال اللعب والتسلية.

وعليه اعتمد الباحثون هذه المجالات الثلاثة لقياس محصول الطفل اللفظي، وقاموا بتحويل المجالات (الاهتمامات والأنشطة اللغوية للأطفال) إلى مثيرات صورية وأسئلة حوارية، وجمعوا الصور المتعلقة بموضوعات الاهتمامات اللغوية من الكتب الخاصة بالأطفال ومن كتب المحادثة للصف الثاني الابتدائي، وراعى الباحثون في اختيارهم للصور أن تكون واضحة وذات ألوان جذابة، وقطعت هذه الصور ووضعت على قطع كارتون وذلك لجعل الصورة أكثر وضوحاً وجاذبية للطفل وقد وضعت الأسئلة الخاصة بموضوع الصورة كما وضع سؤال مفتوح للتلميذة في بداية عرض كل صورة عليها هو:

## - ماذا تشاهدين في هذه الصورة؟

والغرض من ذلك إعطاء الحرية للتلميذة للتعبير عما شاهده في الصورة ثم توجيه الأسئلة الأخرى الخاصة بموضوع الصورة وذلك لحث التلميذة على الحديث والاسترسال فيه للتعرف على المحصول اللفظي لديها بعدها عرض الباحثون إستبانة ثانية على المحكمين أرفقوا بها المجالات الثلاثة التي سبق أن اختارها المحكمون في الخطوة الأولى وأرفقوا بها الصور الخاصة بكل مجال من هذه المجالات والأسئلة التي تدور حول كل صورة ضمن كل مجال وطلب اليهم الاطلاع عليها، وإبداء الرأي، وتقديم مقترحاتهم حولها للتأكد من مدى تغطية هذه الصور لمجالات اهتمامات الأطفال ووضوح الأسئلة الحوارية المناسبة لعمر الطفل. وفي ضوء ملاحظات المحكمين حول الأداة أضيفت بعض الصور وعدلت بعضها وعدلت بعض الأسئلة، واعتمد الباحثون نسبة اتفاق (٨٠٪) بين الخبراء مؤشراً على ذلك، وبذلك أصبحت هذه الأداة قادرة على استثارة الأطفال على الحديث.

ولغرض التأكد من صدق الأداة الخاصة بقياس المحصول اللفظي استعمل الباحثون الصدق الظاهري (Face Validity) في قياس صدق الأداة

الخاصة بالمحصول اللفظي التي أعدوها وكذلك للتحقق من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه (داؤد وعبد الرحمن، ١٩٩٠؛ الداهري والكبيسي، ٢٠٠٠) وذلك من خلال عرض الأداة على عدد من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم اللازمة عن سلامة صياغة فقرات أداة البحث ومدى مناسبتها لمستوى تلميذات الصف الأول الابتدائي، وفي ضوء الملاحظات والمقترحات أجمع المحكمون على صلاحية فقرات الاختبار بشكل عام بعد إجراء التعديلات حول صياغة بعض الفقرات وبدائل قسم منها، فأجريت التعديلات باعتماد نسبة اتفاق (٨٠٪) بين الخبراء فأصبحت الأداة على ما هي عليه في الملحق رقم (٦) جاهزة لإجراء التطبيق الاستطلاعي.

ب - إعداد أداة الأداء التعبيري: اطلع الباحثون على مجموعة من الأدبيات ذات الصلة، وعلى وجه الخصوص استفادوا من دراسة مجاور (١٩٨٣)، والعاني (١٩٨٦)، والراوي (٢٠٠٠)، وكذلك استفادوا من كتب القراءة المقررة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وفي ضوء ذلك قاموا بصياغة فقرات الأداة التي تكونت بشكلها الأولي من (٥٠) فقرة. وبهدف التحقق من صدق هذه الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين. وطلب منهم بيان مدى ملاءمة الأداة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي وإبداء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم عن سلامة صياغتها لقياس الأداء التعبيري لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأبدى المحكمون ملاحظاتهم حول فقرات الأداة، وفي ضوء ذلك جرى حذف (١٤) فقرة وهي الفقرات: (١٣، ١٧، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٤٤، ٤٥، ٤٦)، وذلك بسبب عدم وضوحها أو لأنها تسبب الالتباس كما في (١٣، ١٧) ولكون قسم منها يشمل قياس مهارة القراءة كما في الفقرات (٢٧-٣٢) وبعضها أعلى من مستواهم العقلي، واعتمدت نسبة اتفاق (٨٠٪) بين الخبراء في إجراء هذه التعديلات، فبلغ عدد فقرات الأداة (٣٦) فقرة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

## ٢ - التطبيق الاستطلاعي لأداتي البحث:

قام أحد الباحثين بإجراء التجربة الاستطلاعية لأداة "المحصول اللفظي" على (٧) تلميذات في الصف الأول الابتدائي في مدرسة "تطبيقات كلية المعلمين الابتدائية للبنات". في حين طبقت التجربة الاستطلاعية لأداة "الأداء التعبيري" على (١٨) تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائي وفي المدرسة ذاتها، تم اختيارهن بصورة عشوائية من شعبتين، وهي عينة مماثلة لعينة البحث الأساس، وكان الغرض من هاتين التجريبتين هو معرفة مدى وضوح المثيرات الصورية والأسئلة الحوارية بالنسبة إلى أداة الحصول اللفظي ووضوح فقرات أداة الأداء التعبيري بالنسبة إلى التلميذات، وكذلك معرفة الزمن الذي تستغرقه استجابتهن للأداتين، وكذلك لبيان معامل الصعوبة والقدرة التمييزية لفقرات أداة الأداء التعبيري فقط، وتم تطبيق اختبار الحصول اللفظي في يوم واختبار الأداء التعبيري في اليوم التالي وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي تبين ما يأتي:

أ - أن جميع الأسئلة الحوارية والمثيرات الصورية الخاصة بأداة الحصول اللفظي وجميع فقرات أداة الأداء التعبيري كانت واضحة ومفهومة بالنسبة إلى التلميذات ولم تجر عليهما أي تعديل، تكونت أداة الحصول اللفظي من (٩) صور و(٣٠) سؤالاً، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

## الجدول رقم (٣)

يوضح مجالات اهتمامات الأطفال وعدد الصور والأسئلة الحوارية

ذات العلاقة بأداة الحصول اللفظي

| ت       | المجالات            | عدد الصور | عدد الأسئلة |
|---------|---------------------|-----------|-------------|
| ١       | مجال الأسرة والبيت  | ٣         | ٩           |
| ٢       | مجال المدرسة        | ٣         | ١٠          |
| ٣       | مجال اللعب والتسلية | ٣         | ١١          |
| المجموع |                     | ٩         | ٣٠          |

ب - أن متوسط الزمن الذي استغرقته التلميذات في إجابتهن على جميع مجالات أداة المحصول اللفظي (١٦) دقيقة مقسمة على المجالات الثلاثة، إذ كان أكثر وقت سجل في الحديث عن جميع المجالات هو (٢٠) دقيقة وأقل وقت سجل هو (١٢) دقيقة. في حين بلغ متوسط الزمن الذي استغرقته التلميذات في الإجابة عن اختبار الأداء التعبيري هو (٤٧,٥) دقيقة، إذ بلغ الوقت اللازم لإجراء الاختبار من (٤٥-٥٠) دقيقة.

ج - معامل الصعوبة والقدرة التمييزية لفقرات أداة الأداء التعبيري: قام الباحثون بتحليل احصائي لفقرات الاختبار وذلك للتعرف على قوة تمييز الفقرة ومستوى صعوبتها إذ أن الغرض من تحديد معامل الصعوبة هو معرفة الفقرات المناسبة وحذف الفقرات غير المناسبة التي تكون سهلة جداً أو صعبة جداً (الدروزة، ١٩٩٥)، وعليه تم استعمال نتائج استجابات أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٨) تلميذة في احتساب معادلة الصعوبة وذلك بقسمة عدد الإجابات الخطأ على العدد الكلي للإجابات في (١٠٠) (الروسان وآخرون، ١٩٩١، ص٨٣)، وتبين أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تتراوح بين (٢٢,٢-٧٧,٨٪) (الملحق رقم ١٠). ولما كان الباحثون يرون أن المدى المقبول يتراوح بين (٢٠-٨٠٪) (Bloom et al., 1971)؛ (عودة، ١٩٩٣)، عليه يمكن القول إن جميع الفقرات ملائمة من حيث الصعوبة وبذلك لا داعي لحذف أية فقرة. في حين تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وذلك بالاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، فبعد أن صحح أحد الباحثين الاستجابات قام بترتيب الدرجات تنازلياً، ثم قسم العينة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد، تمثل المجموعة الأولى الأفراد ذوي الدرجات العليا والمجموعة الثانية تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وتم احتساب معامل تمييز كل فقرة على وفق معادلة تمييز الفقرة (الناصر، د/ت)، وتبين أن القدرة التمييزية بين التلميذة الجيدة والتلميذة الضعيفة

لفقرات الأداة تتراوح بين (٢٢، ٠-٧٨، ٠)، أي أن جميع الفقرات ذات قوة تمييزية عالية ٠ ولم يتم إجراء أي تعديل عليها واستقر عدد فقراتها على (٣٦) فقرة.

د - الثبات (Reliability): يمتاز الاختبار بالثبات إذا كان على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق في النتائج، وكذلك الاطراد فيما يزودنا به من بيانات عن سلوك التلميذ (Marshall, 1972)؛ (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٦).

ولحساب ثبات الأدوات (أداة المحصول اللفظي، وأداة الأداء التعبيري) في البحث الحالي، اعتمد الباحثون في ذلك على طريقة إعادة الاختبار، لكونها من أفضل الطرائق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد وتعني تطبيق الاختبار نفسه مرتين (ملحم، ٢٠٠٠)، وبفاصل زمني قدره (١٠) أيام، وللمدة الزمنية من ٥/٧-٥/١٧/٢٠٠٣ بالنسبة إلى اختبار الأداء التعبيري، وللمدة من ٥/١٨-٥/٢٨/٢٠٠٣ بالنسبة إلى اختبار المحصول اللفظي، حيث طبق أحد الباحثين الاختبارين على مجموعة من تلميذات مدرسة "تطبيقات كلية المعلمين للبنات" وبواقع (٧) تلميذات لقياس ثبات أداة المحصول اللفظي و(١٨) تلميذة لقياس ثبات أداة الأداء التعبيري؛ تم اختيارهن بصورة عشوائية من شعبتين في الصف الأول الابتدائي وهن نفس عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد مضي الفاصل الزمني أعيد تطبيق الاختبار ثانية على المجموعتين ذاتهما في المدرسة المذكورة وفي ظروف تشبه إلى حد ما ظروف إجراء التطبيق الأول، وبذلك سجلت لكل تلميذة درجتان على كل أداة من الأدوات، وأشرف أحد الباحثين على تطبيق الاختبارين، بعدها تم حساب معامل الثبات بين اجابات التلميذات في القياسين الأول والثاني لكل أداة وباستعمال معامل بيرسون Pearson لايجاد معامل الثبات (Best, 1981). أما أداة المحصول اللفظي فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٣) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار، أما أداة الأداء التعبيري فقد بلغ معامل ثباتها (٠,٨٥) وهذا يدل على ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (سمارة وآخرون، ١٩٨٩).

## سادساً - إجراءات تطبيق التجربة:

١ - تطبيق التجربة: بعد أن استكمل الباحثون متطلبات إجراء التجربة المذكورة آنفاً، بدؤوا بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠٠٢/١٠/١، إذ اعتمدوا في تعليم المجموعتين على معلمتين من المعلمات الموجودات في مدارس البحث.

وعليه تم الاتفاق مع إحدى المعلمات لتعليم القراءة للمجموعة التجريبية الأولى في الصف الأول على وفق الطريقة الصوتية، والاتفاق مع المعلمة الثانية لتعليم القراءة للمجموعة التجريبية الثانية على وفق الطريقة التوليفية وحسب الخطط التي أعدها الباحثون، وبواقع (١٢) حصة في الأسبوع لكل مجموعة واستمر التعليم لهاتين المجموعتين طوال العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ (ماعداً المدة التي توقف فيها الدوام بسبب الأحداث التي مر بها البلد، والتي تم تعويضها بتمديد الدوام الرسمي ولغاية ٢٠٠٣/٦/٢١).

وتواجد الباحثون في المدرسة في الأسبوع الأول منذ بداية العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ وذلك للاطمئنان على التزام المعلمتين بتطبيق خطوات الطريقتين كما كانوا يزورون المدرستين بين آونة وأخرى للغرض نفسه، ولم يحدث خلال هذه المدة أي اندثار تجريبي والذي يقصد به: الأثر المتولد من ترك أو انقطاع بعض تلميذات إحدى مجموعتي البحث في أثناء التجربة، مما يؤثر في متوسط تحصيلهن (حيدر، ١٩٨٩)، ولم تتسرب أية تلميذة من تلميذات المجموعتين.

٢ - تطبيق اختباري "المحصول اللفظي" و "الأداء التعبيري": بعد الانتهاء من تطبيق التجربة على وفق الطريقتين التعليميتين لعينة البحث، قام أحد الباحثين بقياس المتغيرات التابعة وذلك بتطبيق الاختبار الخاص لكل منهما خلال الأسبوع الذي تلا الانتهاء من تنفيذ الخطط التعليمية، إذ أجرى الباحث نفسه الاختبارين وبمساعدة المعلمتين اللتين قامتتا بتعليم المجموعتين، وأخذ بنظر الاعتبار ظروف تطبيق الاختبارين من حيث الوقت فكان يختبر أفراد المجموعتين صباحاً عند بدء الدوام من أجل

ضمان نشاط الأفراد وبغية استبعاد أثر بعض المتغيرات مثل الجوع أو التعب وما إلى ذلك من المتغيرات التي قد تؤثر في اجابات التلميذات (أفراد العينة) وفي كلا الاختبارين وتم تطبيق الأداتين على المجموعة الثانية (التوليفية) أولاً ثم طبقنا على المجموعة الأولى (الصوتية) وذلك ليتمكن الباحث من الإشراف بنفسه على عملية إجراء الاختبار وفي أيام متتالية، واستعمل الباحث اللهجة المحلية (العامية) عند توجيهه الأسئلة للتلميذات وحرص على أن يكون توجيه الأسئلة بإيعاز واحد لجميع أفراد العينة وفي كلا الاختبارين، وبذلك يكون الباحث قد استعمل طريقة واحدة لجميع التلميذات.

وتم تطبيق اختبار المحصول اللفظي على التلميذات بصورة منفردة أي كل تلميذة على حدة، وكان الباحث يحاول تشجيع التلميذة على الحديث وذلك بتشجيعها بكلمات مثل (جيد، أحسنت، استمري). في حين طبق اختبار الأداء التعبيري بصورة جماعية أي تؤدي التلميذات الاختبار جماعياً، وكان الباحث يقوم بقراءة الأسئلة على التلميذات وبحضور المعلمتين بعدها تقوم التلميذات بالاجابة على أوراقهن الخاصة بذلك عند تطبيق الأداء التعبيري، وأشار الراوي (٢٠٠٠، ص ٢١) "إلى إمكانية استثمار التدريبات الإملائية التي تجري في مرحلة متأخرة بوصفها تمريناً مزدوجاً بين الإملاء والتعبير".

٣ - تصحيح الاستجابات على أداتي البحث: قام أحد الباحثين بتصحيح الإجابات وتحويل البيانات التي حصل عليها الباحثون في اختبار المحصول اللفظي إلى أرقام كمية بغية التحليل والمعالجة الإحصائية، إذ حسبت عدد المفردات التي قدمتها كل تلميذة في أثناء إجابتها عن أسئلة اختبار المحصول اللفظي التي وجهها إليها أحد الباحثين، وتم إعطاء كل كلمة تكراراً، ومن ثم تم تحويلها إلى درجات وذلك بمنح كل كلمة صحيحة ذات معنى درجة واحدة، وتم اتباع نظام لتحليل كلام التلميذات وفق المعيار اللغوي الذي اعتمد عليه الكبيسي (١٩٧٩) في تحليل الكلمات.

أما بالنسبة إلى تصحيح اختبار الأداء التعبيري، فقد اعتمد المصحح في تصحيحه له على إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل فقرة فيه وإعطاء صفر للإجابة الخطأ، ثم جمعت الدرجات التي حصلت عليها كل تلميذة عن استجاباتها الصحيحة، وبذلك حصلت كل تلميذة من التلميذات على درجتين الأولى لاختبار المحصول اللفظي والثانية درجتها في اختبار الأداء التعبيري.

### سابعاً - المعالجات الإحصائية:

استعمل الباحثون المعالجات الإحصائية الآتية:

- ١ - مربع كاي: لاجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغير تحصيل الوالدين، وتكافؤ المجموعتين في متغير إكمال متغير رياض الاطفال، (عودة والخليلي، ٢٠٠٠).
- ٢ - الاختبار التائي (ت) لعينتين مستقلتين: عن دلالة الفروق بين المجموعتين في المتغيرات التابعة؛ (Class, 1970).
- ٣ - معامل ارتباط بيرسون: لحساب ثبات إجابة التلميذات عبر الزمن عن أداة البحث؛ (Best, 1981).
- ٤ - معامل الصعوبة: لتحديد مناسبة فقرات الاختبار الخاص بالأداء التعبيري أو عدمها؛ (الروسان وآخرون ١٩٩١).
- ٥ - معامل التمييز: لتحديد القوى التمييزية لفقرات اختبار الأداء التعبيري (الناصري، د/ت).

### عرض النتائج ومناقشتها

لغرض التحقق من فرضيات البحث الخاصة بكل متغير من المتغيرات، تم تحليل البيانات (التي حصل عليها الباحثون من تطبيق الاختبار البعدي لكل من متغيري المحصول اللفظي والأداء التعبيري اللذين تم تطبيقهما بعد الانتهاء من التجربة) إحصائياً، وفق ما يأتي:

١ - الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط المحصول اللفظي لتلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي تعلمن بالطريقة الصوتية، ومتوسط المحصول اللفظي لتلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي تعلمن بالطريقة التوليفية".

ولغرض التحقق من هذه الفرضية، تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المعالجة الإحصائية لمقارنة متوسطات درجات الاختبار البعدي للمحصول اللفظي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية فأظهرت النتائج أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بالطريقة الصوتية (الخدونية) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالطريقة التوليفية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة عند درجة حرية (٣٨) وعند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٦٠٣) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) وعليه تقبل الفرضية الصفرية الأولى. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

#### الجدول رقم (٤)

المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في المحصول اللفظي

| مستوى<br>الدلالة | القيمة التائية |          | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | المجموعة            |
|------------------|----------------|----------|----------------------|--------------------|---------------------|
|                  | الجدولية       | المحسوبة |                      |                    |                     |
| ٠,٠٥             | ٢,٠٢١          | ٠,٦٠٣    | ٢٣,٦٥                | ٨٤,٥               | الأولى (الخدونية)   |
|                  |                |          | ١٣,٨٩                | ٨٠,٨               | الثانية (التوليفية) |

إن التعليل المرجح لذلك أن كلتا الطريقتين هما من الطرائق الصحيحة لأنهما أعطيتا نتائج متماثلة في المحصول اللفظي.

وتتسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة الجنابي (١٩٨٢) التي أشارت إلى عدم توافر فروق إحصائية بين التلاميذ الذين تعلموا القراءة في

الصف الأول الابتدائي على وفق الطريقة الكلية والذين تعلموا على وفق الطريقة الصوتية في التحصيل القرائي وفي مهارات الفهم والإملاء والتعرف على الكلمة والأداء والسرعة (الجنابي، ١٩٨٢) كما تتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة العكيلي (١٩٩٨) التي أشارت إلى تساوي مجموعة الطريقة الصوتية مع مجموعة الطريقة الجمالية في المفردات (الموسوي، وآخرون، ٢٠٠٢) وكذلك تتسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجنابي (١٩٩٩) التي أشارت إلى تساوي الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي (الجنابي، ١٩٩٩)، وكذلك أشارت بعض الدراسات التي أجريت في البيئة الأجنبية ومنها دراسة تينسون وديفس (Tensuon & Davis, 1964) إلى عدم توافر فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين الذين تعلموا القراءة بالطريقة الصوتية والذين تعلموا القراءة بالطريقة الكلية (الجنابي، ١٩٨٢).

وبالمقابل فإن نتيجة البحث الحالي تختلف عن نتائج قسم من الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسة الراوي (١٩٦٧) إلى تفوق تلاميذ الطريقة الصوتية على تلاميذ الطريقة الجمالية في كل من القراءة الجهرية والإملاء (الراوي، ١٩٦٧)، كما وأشارت نتائج دراسة مديرية المناهج والكتب (١٩٨٢) إلى تفوق التلاميذ الذين تعلموا على وفق الطريقة التوليفية على أولئك الذين تعلموا على وفق الطريقة الصوتية في التحصيل ككل وفي مهارات القراءة والكتابة، كما أشارت دراسة العكيلي (١٩٩٨) إلى تفوق مجموعة الطريقة الصوتية على مجموعة الطريقة الجمالية في التحصيل العام وفي الفهم والإملاء ووضوح الخط، في حين تفوقت الطريقة الجمالية على الطريقة الصوتية في القراءة الجهرية. (الموسوي وآخرون، ٢٠٠٢).

ويعزو الباحثون سبب الاتفاق بين نتيجة البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة واختلافها مع البعض الآخر إلى اختلاف طبيعة البحوث من

حيث متغيراتها ومستوى عينتها وظروف التجربة، فضلاً عن اختلاف الزمن، كما أن الاتفاق والاختلاف أمر تقتضيه طبيعة البحث العلمي، فقد تتغلب نسبة الاتفاق بين البحوث حول قضية ما مع بحوث أخرى في ذات القضية وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى فتح آفاق جديدة لبحوث مستقبلية.

٢ - الفرضية الثانية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الأداء التعبيري لتلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي تعلمن بالطريقة الصوتية، ومتوسط الأداء التعبيري لتلميذات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي تعلمن بالطريقة التوليفية"

ولأجل التحقق من هذه الفرضية، تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات الاختبار البعدي للأداء التعبيري الذي تم تطبيقه بعد الانتهاء من التجربة للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، فأظهرت النتائج أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بالطريقة الصوتية (الخلدونية) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالطريقة التوليفية في الأداء التعبيري، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٨٣) عند درجة حرية (٢٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عليه تقبل الفرضية الصفرية التي فرضها الباحثون قبل إجراء التجربة والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

#### الجدول رقم (٥)

المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الأداء التعبيري

| مستوى<br>الدلالة | القيمة التائية |          | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | المجموعة            |
|------------------|----------------|----------|----------------------|--------------------|---------------------|
|                  | الجدولية       | المحسوبة |                      |                    |                     |
| ٠,٠٥             | ٢,٠٢١          | ٠,٧٨٣    | ٥,٩٢                 | ٣١,١٠              | الأولى (الخلدونية)  |
|                  |                |          | ٣,٩٩                 | ٣١,٣٥              | الثانية (التوليفية) |

إن التعليل المرجح لذلك ومن خلال ما أظهرته النتائج أن كلتا الطريقتين متكافئتان في تنمية قدرة التلميذات على الأداء التعبيري.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الراوي (١٩٩٥) التي أشارت إلى تفوق أسلوب تدريس التعبير التحريري (الرسوم الجاهزة) على الأساليب الأخرى (الموسوي، ٢٠٠٢) ودراسة الجشعمي (١٩٩٥) التي أشارت إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية التي استخدمت الأفلام التعليمية على أداء المجموعة الضابطة التي لم تستخدم الأفلام التعليمية في تدريس التعبير (الجشعمي، ١٩٩٥).

هذا فضلاً عن أن نتائج البحث تختلف عن نتائج دراسة زاير (١٩٩٧) التي أشارت إلى تفوق طريقة التعبير الحر على طريقة التعبير الموجه (زاير، ١٩٩٧)، ودراسة العزاوي (٢٠٠١) التي أشارت إلى تفوق طريقة ابن خلدون على الطريقة التقليدية في الأداء التعبيري لتلامذة الصف الخامس الابتدائي (العزاوي، ٢٠٠١).

### الاستنتاجات

في ضوء ما تمخض عنه البحث الحالي من النتائج يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- لا يختلف تأثير الطريقتين في تنمية المحصول اللفظي.
- إن تأثير استخدام الطريقة الصوتية في الأداء التعبيري للتلميذات لا يختلف كثيراً عن تأثير استخدام الطريقة التوليفية فيه.

### التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يقدم الباحثون التوصيات الآتية:

- ١ - يوصي الباحثون بالاعتماد على الطريقتين في التعليم إذ أن كليهما ساهمت في إثراء المحصول اللفظي والأداء التعبيري.

- ٢ - تدريب معلمي القراءة ومعلماتها على اكتساب المزيد من المهارة في تعليم الطريقتين.
- ٣ - الاهتمام بالأداء التعبيري في الصف الأول الابتدائي لكون تطبيقه في العراق يبدأ في الصف الثاني الابتدائي.
- ٤ - توجيه معلمي القراءة ومعلماتها إلى ضرورة تدريب التلاميذ على التعبير الشفهي باستمرار وربطه بدرس القراءة وعدم الاقتصار على القراءة منفصلة عن فهم ما يقرأ.

### المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثون ما يأتي:

- ١ - بما أن البحث الحالي لم يثبت أفضلية إحدى الطريقتين على الأخرى في تنمية المحصول اللفظي والأداء التعبيري، لذا يقترح الباحثون مواصلة إجراء المزيد من الدراسات كونه أول بحث أجري حول هذين المتغيرين.
- ٢ - إجراء دراسة مماثلة على مرحلة الصف الثاني كون القراءة التوليفية تمتد إلى الصف الثاني كجزء ثان لها.
- ٣ - إجراء دراسة حول ربط الطريقتين بمتغيرات أخرى مثل الجنس وغيره.

## **The Effectiveness of Using the Phonemic analytical and Synthetic Methods on the Vocabulary acquisition and Expressive Performance of First Graders in Nineva Governorate, Iraq**

**Prof. Fadhil Kh. Al-Ta'i      Dr. Amir B. Al-Hiyali**

**Zeena T. AL- Ubaidi**

College of Basic Education - University of Mosul  
Iraq

### **Abstract**

The present work aims at knowing the effectiveness of both methods in vocabulary acquisition and expressive ability of first female graders in Nineva Governorate, Iraq.

The researchers used the experimental design of two equivalent groups: The first experimental group was the phonemic analytical method. The second experimental group was the synthetic method for the school year 2002 - 2003.

The sample consists of 40 girl pupils in both groups. The experiment lasted for one school year, using two tools developed by the researchers.

Results indicate no statistically significant differences vocabulary acquisition or expressive ability between the two groups.

Recommendations and suggestions are cited.

## المراجع

- ١ - الأبراشي، محمد عطية (١٩٥٨). الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، ط٢. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - إبراهيم، عبد العليم (١٩٧٨). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١. القاهرة، دار المعارف بمصر.
- ٣ - إبراهيم، يوسف حنا (١٩٩١) "الثروة اللغوية عند أطفال الرابعة". مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ١٩.
- ٤ - أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٧٦). القدرات العقلية، ط٣. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥ - أبو مغلي، سميح (١٩٨٦). الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢. عمان - الاردن، مجدلاوي للنشر.
- ٦ - أبيض، ملكة (١٩٨٩). "تعليم القراءة والكتابة في المدرسة قبل الابتدائية". المجلة العربية للتربية، المجلد ٩، العدد ٢.
- ٧ - احمد، محمد عبد القادر (١٩٨٢). طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، ط١. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٨ - أولسون، ويلارد (١٩٦٢). تطور نمو الأطفال، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون القاهرة، عالم الكتب.
- ٩ - التل، شادية أحمد ويوسف عبيدات (١٩٩٧). "أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاسماتع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الاساسي". مجلة جامعة دمشق للاداب والعلوم الانسانية والتربوية، العدد ١، المجلد ١٣.
- ١٠ - التميمي، عبد الجليل مرتضى (١٩٧٦). تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة الكلية للمبتدئين. وزارة التربية، قسم التوثيق، العدد ١٠٣، بغداد.

- ١١ - الجبوري، فتحي طه (٢٠٠١). أثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- ١٢ - الجشعمي، مثنى علوان (١٩٩٥). أثر استخدام الافلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية.
- ١٣ - الجمبلاطي، علي وأبو الفتوح التوانسي (١٩٧٥). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط ٢. القاهرة، دار النهضة.
- ١٤ - جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٩٩). مبادئ القراءة الخلدونية، للصف الأول الابتدائي، ط ٣٩.
- ١٥ - جمهورية العراق، وزارة التربية (٢٠٠٢). قراءتي الجديدة، للصف الأول الابتدائي، ط ١.
- ١٦ - الجنابي، انتصار عبد الحمزة كاطع (١٩٩٩). أثر الطريقتين الصوتية والتوليفية في التحصيل القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير، جامعة بغداد.
- ١٧ - الجنابي، يونس صالح (١٩٨٢). مقارنة بين التحصيل القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الأول الابتدائي بطريقتين مختلفتين الكلية والصوتية. بغداد، الوزيرية، مطبعة علاء.
- ١٨ - الجنابي، يونس صالح (١٩٨٣). الذخيرة اللغوية لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي. أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد.
- ١٩ - حتاملة، عبد الكريم عبده (١٩٩٠). "تعليم القراءة في الصف الاول الابتدائي". مجلة رسالة المعلم، العدد ١، المجلد ٣١.
- ٢٠ - حسن، منعم حميد (١٩٨٤) "واقع درس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة". مجلة المعلم الجديد، العدد ١-٢، بغداد.

- ٢١ - الحسون، جاسم محمود وتركلي عبد الغفور الراوي (١٩٨٧). تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، ط ١. جمهورية العراق، مطبعة وزارة التربية.
- ٢٢ - الحسون، جاسم (١٩٩٠). مرشد المعلم إلى تعليم دروس كتاب القراءة الخلدونية للصف الأول الابتدائي، ط ١. بغداد. مديرية مطبعة وزارة التربية.
- ٢٣ - الحسون، جاسم محمود وتركلي عبد الغفور الراوي (١٩٩٧) تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين. جمهورية العراق. وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي.
- ٢٤ - الحسون، جاسم (٢٠٠٠). مرشد المعلم إلى تعليم دروس كتاب قراءتي الجديدة للصف الأول، ط ٣. جمهورية العراق، شركة الانعام للطباعة.
- ٢٥ - حيدر، عرب حسن (١٩٨٩). أثر طريقتين تدريستين على تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء. أطروحة ماجستير، جامعة الموصل، كلية التربية.
- ٢٦ - الخوالدة، محمد محمود وآخرون (١٩٩٣) طرق التدريس العامة، ط ١. الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم.
- ٢٧ - الداهري، صالح حسن احمد و وهيب مجيد الكيسي (٢٠٠٠). علم النفس العام، ط ١. الأردن، إربد، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- ٢٨ - دروزة، أفنان نظير (١٩٩٥). إجراءات في تصميم المناهج، ط ٢. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- ٢٩ - داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي. بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- ٣٠ - دمة، مجيد إبراهيم، وآخرون (١٩٧٩) دليل معلم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ط ١. بغداد مطبعة الميناء.
- ٣١ - الراوي، تركي عبد الغفور (٢٠٠٠). تدريبات عامة في الاملاء والتعبير للمبتدئين، ضمن رزمة تدريبية لدورات قادة التدريب لتعليم القراءة

- والكتابة للمبتدئين (بالتعاون مع منظمة اليونيسيف) المديرية العامة للأعداد والتدريب. معهد التدريب والتطوير التربوي، وزارة التربية.
- ٣٢ - الراوي، مسارع (١٩٦٧). مفاضلة بين الطريقة الصوتية والطريقة الجمالية في تعليم القراءة للمبتدئين، (ملحق مجلة المعلم الجديد). بغداد، مطبعة وزارة التربية.
- ٣٣ - الراوي، مسارع (١٩٨٣). "رأي في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين في القطر العراقي". مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد ٣٤، الجزء الاول.
- ٣٤ - رضوان، محمد محمود (١٩٥٨). تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسها النفسية والتربوية. القاهرة، دار مصر.
- ٣٥ - الروسان، سليم سلامة، وآخرون (١٩٩١). مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية. عمان، جمعية المطابع التعاونية.
- ٣٦ - زاير، سعد علي (١٩٩٧). أثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الأعدادية. أطروحة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).
- ٣٧ - الزند، وليد خضر (١٩٧٦). المفردات الشائعة لدى أطفال المرحلة التمهيديّة في بغداد. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية.
- ٣٨ - الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية. جامعة الموصل، كلية التربية، دار الكتب للطباعة والنشر.
- ٣٩ - الزوبعي، عبد الجليل ومحمد الفنام (١٩٨١) مناهج البحث في التربية، ج ١. بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
- ٤٠ - السامرائي، هيفاء حميد حسن (١٩٩٩). أثر تزويد طالبات الصف الرابع بمهارات القراءة الجهرية في الأداء التعبيري. أطروحة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية.
- ٤١ - السعدي، قيس مغشغش (١٩٨٧) "أسباب ضعف تلامذة الصف الأول الابتدائي في القراءة". مجلة المعلم الجديد، العدد ٤-١.

- ٤٢ - سمارة، عزيز وآخرون (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان، الاردن. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٤٣ - سمك، محمد صالح (١٩٧٥). فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤٤ - السيد، فؤاد البهي (١٩٧٤). "المحصول اللفظي لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية". مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء ٣٤، القاهرة.
- ٤٥ - شحاتة، حسن (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٢١. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٤٦ - الشعلان، راشد محمد (٢٠٠١). طرق تدريس المطالعة في مرحلتي المتوسطة والثانوي، أبحاث تربوية من الاستراتيجية.
- ٤٧ - صالح، عبد الواحد عبود (١٩٩٦). "أسباب ضعف تلاميذ الصفوف المتقدمة للمرحلة الابتدائية في املاء اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في محافظة بابل ومقترحات معالجتها". مجلة جامعة بابل، العلوم التربوية، العدد، المجلد ١، سلسلة ب.
- ٤٨ - العادلي، شاكر غني (١٩٨٦). القراءة وأصول تدريسها للمشرفين والمعلمين. بغداد، مكتب أبو عماد للطباعة.
- ٤٩ - العاني، نزار محمد سعيد (١٩٨٦). دليل معلم الصف الأول الابتدائي لقياس تحصيل تلاميذه. المديرية العامة للتقويم والامتحانات، مديرية التقويم والتوجيه التربوي، وزارة التربية.
- ٥٠ - عباس، عوين ياس (١٩٨٨). "الطرائق الكلية في تعليم المبتدئين القراءة والكتابة". مجلة المعلم الجديد ، العدد ١-٤.
- ٥١ - عبد الواحد، سميرة عبد الله (١٩٨٢). المحصول اللفظي لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي. أطروحة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية.
- ٥٢ - العزاوي، حسن علي فرحان (٢٠٠١). أثر طريقة ابن خلدون في التحصيل

- القرائي والأداء التعبيري لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).
- ٥٣ - العزاوي، نعمة رحيم وآخرون (٢٠٠٢). المحادثة العربية، ط٣. بغداد. مطبعة تونس.
- ٥٤ - العقيل، ممدوح توفيق وآخرون (١٩٩٥). دليل معلم التربية الإسلامية، ط١. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- ٥٥ - عودة، احمد سليمان (١٩٩٣). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢. دار الامل، اربد.
- ٥٦ - عودة، احمد سليمان، و خليل يوسف الخليلي (٢٠٠٠). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط٢. دار الأمل، الاردن.
- ٥٧ - فان دالين، ديوبولدب (١٩٨٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط٣. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٨ - فايد، عبد الحميد (١٩٨٤). رائد التربية العامة وأصول التدريس. لبنان دار الكتاب اللبناني.
- ٥٩ - القزاز، محفوظ محمد حسن (١٩٨٤). قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة الموصل، أطروحة ماجستير، جامعة الموصل، كلية التربية.
- ٦٠ - الكبيسي، كامل ثامر (١٩٧٩). المحصول اللفظي للمبتدئين في الصف الأول الابتدائي واستخدامه في تقييم مفردات الخلدونية وقراءتي الجديدة. أطروحة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية.
- ٦١ - الكبيسي، كامل ثامر ومهدي صالح هجرس (١٩٨١). "أثر الالتحاق برياض الأطفال على المحصول اللفظي والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي". مجلة كلية التربية، العدد ٥، السنة الثالثة، جامعة البصرة، البصرة.

- ٦٢ - لموزه، أشواق سامي جرجيس (١٩٩٩). المحصول اللفظي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أطفال الصف الأول الابتدائي. أطروحة ماجستير، جامعة بغداد.
- ٦٣ - مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٨٣). نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٦٤ - محمد، عبد الغني إبراهيم (١٩٩٤). "طرق تعليم القراءة ومراحل تعلمها". المجلة العربية للتربية، المجلد ١٤، العدد ١.
- ٦٥ - المدرسة العربية (٢٠٠٢). طرق تعليم القراءة للمبتدئين. (W.W.W. Schoolarabia. net)
- ٦٦ - مديرية المناهج والكتب (١٩٨٢). "تقويم الطريقة التوليفية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين". المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد ٢، العدد ١-٢.
- ٦٧ - الموسوي، عبد الله حسن وآخرون (٢٠٠٢). ببليوغرافيا العلوم التربوية والنفسية، ط١. بغداد، بيت الحكمة.
- ٦٨ - مونرو، ماريون (١٩٦١). تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد وعبد العزيز القوصي. القاهرة، دار المعرفة.
- ٦٩ - الناصري، ناهدة طه (د/ت). التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي. الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين، بغداد، وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي.
- ٧٠ - نصر، حمدان علي (١٩٩٥). "تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالاردن". مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الرابعة، العدد ٧.
- ٧١ - النقشبندی، عامر خالد عكيد (٢٠٠١). تقويم تدريس مادة التعبير في المدارس الإعدادية في مركز محافظة نينوى من وجهة نظر المدرسين. رسالة دبلوم، جامعة الموصل.

- ٧٢ - النقيدان، عبد العزيز (١٩٨٨). "كيف نعلم القراءة في الصفوف الأولى".  
مجلة التوثيق التربوي، العدد ٢٩.
- ٧٣ - هرمز، صباح حنا (١٩٨٤). "الطفل ونموه اللغوي". مجلة المعلم الجديد،  
العدد ١-٢، بغداد.
- ٧٤ - هرمز، صباح حنا (١٩٨٩). سيكولوجية لغة الأطفال، ط١. بغداد، وزارة  
الثقافة والاعلام، دار الشؤون الثقافية العامة.
- ٧٥ - وزارة التربية (١٩٨٦). طرائق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة  
والكتابة للمبتدئين، ط٤. مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ٧٦ - يحيى، محمد مصطفى (١٩٦٨) القراءة وطرائق تعليم المبتدئين، ط٢.  
بغداد. مطبعة أسعد.
- ٧٧ - يونس، فتحي علي (١٩٧٧). "الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف  
الأولى في المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة العربية في  
ضوئها". مجلة التوثيق التربوي، العدد ١٧، السنة الخامسة.
- ٧٨ - يونس، فتحي علي وآخرون (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية  
الدينية. القاهرة. دار الثقافة للطباعة والنشر.
- 79 - Best, J. W. (1981). **Research in education**, 4<sup>th</sup> ed. New Jersey, Prentice  
Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- 80 - Bloom, B.S. et al. (1971). **Handbook on formative and summative  
evaluation of student learning**. NY, Mc Graw Hill.
- 81 - Class, G. V. and Stanley, J.C. (1970). **Statistical methods in education  
and psychology**. NJ. Englewood Cliffs, Prentice - Hall.
- 82 - Gronlund, N. E. (1981). **Measurement and evaluation in teaching**. NY,  
Macmillan Publishing Co., Inc.
- 83 - Marshal, J. (1972). **Essentials of testing**. CA, California Publishing Co.

