

تحليل وتقويم أخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن

د. ابراهيم حتاملة د. ضرار جرادات د. خالد العمري

جامعة اليرموك - الأردن

ملخص

تعالج هذه الورقة أخطاء القراءة الجهرية والاستيعاب لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن من خلال وصف هذه الأخطاء ، وتحليلها ، وتفسير أسباب حدوثها وتقديم الحلول لتلافيها . واستخدمت في الدراسة أدوات مختلفة لجمع وتحليل المعلومات عن الأخطاء كشريط التسجيل ، ونص القراءة ، وصحائف الترقيم ، والترميز ، والتحليل ، والاستيعاب . وبينت النتائج أن جميع القارئین ذكوراً وإناثاً يرتكبون مختلف أنواع الأخطاء القرائية من إبدال وإضافة وحذف وإرجاع وتكرار ، كما دلت على أن أداء القراءة في اللغة العربية أفضل منه في اللغة الإنجليزية لدى جميع أفراد العينة . وقد تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من حيث القدرة القرائية (أداء واستيعاب) في اللغتين العربية والإنجليزية لاستخدامهم استراتيجيات قراءة فعالة معتمدة على المعنى والتركيب اللغوي ، دون الاهتمام بالحروف أو الكلمات شكلاً وصوتاً ، كما لوحظ تساوي الذكور والإناث بالنسبة لنوع الأخطاء وعددها .

وقد أوصت الورقة بضرورة اعتبار القراءة عملية نفسلغوية تشتمل على المعنى واللغة معاً مما يتطلب اختيار مادة تعليمية للقراءة تتناسب وأعمار التلاميذ ومراحلهم التعليمية ، وبخاصة من حيث التركيب اللغوي والمعنى . كما أوصت المعلمين والآباء بالاستفادة من أخطاء القراءة واستخدامها كأداة بحث وتحليلها وتقويمها من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم ، ومحاولة تجنب لوم التلاميذ على ارتكاب مثل هذه الأخطاء .

مقدمة :

تناول هذه الورقة أخطاء القراءة التي يرتكبها تلاميذ المرحلة الابتدائية في عدد من مدارس المملكة ، ومدى استيعابهم عندما يقرأون اللغتين العربية والانجليزية بعد إنهائهم السنة الدراسية الرابعة من دخولهم المدرسة حيث يتوقع من البرامج المدرسية التعليمية عندئذ إتمام مهارات القراءة لديهم ، بحيث يكون باستطاعتهم قراءة واستيعاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية أيضا . ومن المعروف أن عملية القراءة واحدة بالرغم من اختلاف اللغة . فالقراءة في جميع اللغات هي عملية تفاعل بين القارئ ، لغته وأفكاره من جهة ، وبين الكاتب ، لغته وأفكاره المتضمنة في كتابته من جهة أخرى .

من المؤلف أن المتعلم حين يقرأ جهريا نصا مكتوبا يخرج عنه وذلك بأن يبدل كلمة بأخرى ، أو يضيف كلمة إليه ، أو يحذف كلمة منه ، أو يقرأ كلمة قبل الكلمة التي تسبقها على السطر ، أو يكرر قراءة كلمة أو كلمات لتصحيح خروجه عن ذلك النص . وقد جرت العادة أن توصف مثل هذه الانحرافات بأخطاء القراءة ، وهذا الوصف غير صحيح لأن هذه الانحرافات إذا لم تغير معنى النص دلت على كفاءة القارئ وفعالية استراتيجيات القراءة التي يستعملها .

تحاول هذه الورقة وصف وتفسير السلوك القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال الكشف عن كيفية حدوث الأخطاء أثناء عملية القراءة في اللغتين العربية والإنجليزية ، والأسباب المحتملة لهذه الأخطاء ، وطبيعتها وأنماطها ، وأهميتها ودلالاتها .

يساعد تحليل أخطاء القراءة كلا من القارئ وخبراء القراءة بشكل عام ومعلمي اللغات بشكل خاص ، ويوفر هذا التحليل أداة بحث مفيدة يستعملها المعلمون والمختصون من أجل جمع المعلومات الضرورية عن المتعلمين وقدراتهم القرائية وذلك من خلال وصف أخطاء القراءة وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها . وتسهم بحوث أخطاء القراءة في عملية تقييم البرامج التعليمية المستخدمة^(١) وتساعد على تطوير التعليم بشكل عام وتطوير تعليم اللغات بشكل خاص ، بحيث تفيد تحليل أخطاء القراءة والاستيعاب المعلمين والمتعلمين في الكشف عن المشاكل التعليمية التعليمية بتحديد السلبيات (مواطن الضعف) والإيجابيات (مواطن القوة) لدى المتعلمين والمعلمين والمواد التعليمية ومحاولة معالجتها .

أغراض الدراسة :

بدأت جامعة اليرموك في السنة الدراسية ١٩٧٩ - ١٩٨٠ تجريب برنامج معد خصيصا لتدريس الإنجليزية كلغة أجنبية^(٢) ابتداء من الصف الأول الابتدائي في عدد من المدارس في محافظة إربد ، واستمرت التجربة أربع سنوات متتالية ، وقد أجريت عدة دراسات تقييمية لهذه التجربة على مدار السنوات الأربع تناولت العناصر المختلفة للبرنامج التعليمي الذي استخدم ، وحاولت التحقق من مدى كفاية هذه العناصر في تحقيق الأهداف المرسومة . وتعتبر الدراسة الحالية إحدى هذه الدراسات التي حاولت استشفاف القدرات القرائية لمجموعة من التلاميذ الذين شاركوا في التجربة ومقارنتها بالمجموعة الضابطة لتلاميذ آخرين يدرسون برنامجا تعليميا مختلفا يعرف بـ (Active English) ويستخدم على نطاق واسع في المدارس الخاصة في الأردن ، وبالتحديد أكثر هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأغراض التالية :

- ١ - التعرف على قدرة التلاميذ على القراءة المسموعة من حيث الأداء والاستيعاب وذلك من خلال وصف الأخطاء ، وتصنيفها ، وتحليلها ، إضافة إلى تقويمها وذلك ببيان مدى تأثيرها على تغيير المعنى للتراكيب اللغوية ، ومدى تأثيرها على استيعاب التلاميذ للمادة المقروءة .
- ٢ - التعرف على الفروق في الأداء والاستيعاب بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، والفروق بين مجموعتي الذكور والإناث ، واختبار هذه الفروق إحصائيا .
- ٣ - تقديم توصيات واقتراحات لتطوير تعليم اللغتين العربية والإنجليزية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية .

محددات الدراسة :

يقتصر هذا البحث على تحليل (٨٠٠) ثمانمائة خطأ قرائيا في اللغتين العربية والإنجليزية ، ارتكبها (١٦) قارئاً هم عبارة عن عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ضمن مجموعتين تجريبية وضابطة ، نصف كل منهما من الذكور ونصفها الآخر من الإناث من مدارس محافظة إربد . وتتميز أبحاث تحليل أخطاء القراءة عموماً باختصارها على عينات محدودة وذلك للأسباب التالية :

- ١ - تجرى تحاليل أخطاء القراء بشكل فردي مثل دراسة الحالة حيث تتطلب عملية جمع المعلومات عن أخطاء القارئ منذ البداية : الجلوس مع كل قارئ على انفراد والطلب منه

بأن يقرأ النص جهريا ليسأل بعد ذلك مباشرة عما استوعبه من قراءة النص ، بينما يجري في الوقت نفسه تسجيل القراءة الجهرية والإجابات الشفوية عن أسئلة الاستيعاب على شريط مصغر ليتمكن بالتالي تحديد جميع الأخطاء وإجابات الاستيعاب بغرض تحليلها وتقويمها .
وتحدد متطلبات هذه العملية من إمكانية تطبيق مقل هذه الأبحاث على عينات كبيرة من القارئين^(٣) .

٢ - تستنفذ إجراءات تحليل الأخطاء وتقويمها كثيرا من الوقت والجهد ، حيث أن التحليل الكامل للفرد الواحد يستغرق حوالي عشر ساعات من العمل المتواصل .

٣ - بلغ مجموع عدد أخطاء القراءة التي يتناولها هذا البحث (٨٠٠) خطأ قارئيا ارتكبها (١٦) قارئاً ، واقتصر العينة على هذا العدد يفي بأغراض هذه الدراسة ويناسب المقياس المستخدم وهو لجدمان وبيرك^(٣) (Goodman and Burke, RMI, P. 49) والذي يتكون من تسعة أسئلة حيث يتطلب تحليل كل خطأ الإجابة عن تلك الأسئلة التسعة التي يتركز على أساسها تقويم ذلك الخطأ .

الطريقة والإجراءات

العينة :

تكونت عينة التلاميذ من (١٦) ستة عشر قارئاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي اختيروا جميعهم بطريقة عشوائية بحيث جاء نصفهم من المجموعة التجريبية من التلاميذ الذين يدرسون البرنامج التجريبي لتعليم الإنجليزية كلغة أجنبية ، ونصفهم الآخر من المجموعة الضابطة الذين يدرسون البرنامج التقليدي لتعليم اللغة الإنجليزية المستخدم في معظم المدارس الخاصة في المملكة . وتكونت كل مجموعة من ثمانية قارئين نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث . وقد حاول الباحثات ضبط بعض العوامل التي قد تؤثر على نتائج البحث بحيث روعي تساوي المعلمين في الخبرة والمؤهل .

وتكونت عينة الأخطاء القرائية من (٨٠٠) ثمانمائة خطأ نصفها (٤٠٠) خطأ في اللغة العربية ونصفها الآخر (٤٠٠) خطأ في اللغة الإنجليزية ، حيث طلب من كل من القارئين (١٦) تلميذاً قراءة اللغة العربية ثم قراءة اللغة الإنجليزية ، وأصبح مجموع القراءات الخاضعة للبحث والتحليل (٣٢) اثنين وثلاثين قراءة نصفها في اللغة العربية ونصفها الآخر في اللغة

الإنجليزية ، واختيرت عشوائياً أول (٥٠) خمسين من الأخطاء لكل تلميذ نصفها (٢٥) خطأ في قراءة اللغة العربية ، ونصفها الآخر (٢٥) خطأ في قراءة اللغة الإنجليزية .

أدوات البحث :

تطلب إجراء البحث الحالي استعمال الأدوات والمواد التالية :

- ١ - صفحة القارئ البيانية (الملاحق أ ، ب ، ج) وهي عبارة عن نموذج تستخدم لوصف نتائج تحليل أخطاء القراءة وتوضيحها بالرسم البياني بشكل يبين مدى التشابه بين هذه الأخطاء ونظائرها في النص من حيث الشكل والصوت والتركيب اللغوي ومعنى النص .
 - ٢ - صحيفة الترميز والتحليل (الملحق د) وهي عبارة عن نموذج تستخدم لتسجيل أخطاء القارئ ونظائرها في النص من أجل المقارنة بينها لتحديد الأسباب المحتملة لحدوث الأخطاء ومدى تأثيرها على معنى النص وتركيبه اللغوي .
 - ٣ - صحيفة تحديد الأخطاء للنص العربي والنص الإنجليزي (الملحقان ه ، و) وهي عبارة عن نموذج تستخدم لتحديد عدد الأخطاء وأغماطها أثناء عملية القراءة .
 - ٤ - المسجل وأشرطة التسجيل .
 - ٥ - معايير تقويم التراكيب اللغوية ومعايير تقدير الاستيعاب والأسئلة التسعة لتحليل أخطاء القراءة الموجودة في كتاب دليل تحليل أخطاء القراءة^(٣) .
- اختيرت مادة قراءة النص العربي من قصة صغيرة كاملة ، وكذلك الحال بالنسبة للنص الإنجليزي مع مراعاة كون المادة المقروءة تناسب الأطفال وأعمارهم بحيث لم يسبق لهم قراءتها من قبل ويقع مستواها اللغوي بين السهل والصعب (٦,٣ معيار الإنقرائية للنص العربي و ١٣,٦ للنص الإنجليزي على أساس تقديرات مقياس فراي^(٤) . Fry Readability Formula) وبحيث يكون الحد الأدنى لمجموع أخطاء القارئ (٢٥) خطأ ارتكبها أثناء قراءته للنص لتصبح صالحة لأغراض البحث والتحليل^(٥) .

الإجراءات :

بعد إجراء محادثة قصيرة مع القارئ ليشرح بالألف والراحة طلب من كل تلميذ أن يقرأ مادة النص العربي ثم مادة النص الإنجليزي ، بحيث تم تسجيل المادة المقروءة على شريط

تسجيل أثناء عملية القراءة ولم يقطع القارئ حتى أنهى قراءته للمادة كاملة بينما كان الباحث يتابع القراءة على صحيفة تحديد الأخطاء المعدة سلفاً لكل قارئ ليحدد أخطاء القارئ بواسطة الرموز المستعملة في دليل أخطاء القراءة الدالة على الأخطاء وأنواعها من إبدال وإضافة وحذف وإرجاع وتكرار كما سيأتي ذكره .

بعد إنهاء قراءة النص ، طلب من التلميذ أن يلخص المعلومات الواردة في المادة المقروءة وأن يذكر أكبر قدر ممكن مما قرأ ، وما يستطيع تذكره وبعد سرد التلميذ للمعلومات دون أن يقاطعه أحد ، طرحت عليه أسئلة لتساعده على إعادة تلخيص المعلومات ، مثلاً : هل لك أن تخبرني عن كل شيء تذكره مما قرأت ؟ ماذا حدث بعد ذلك ؟ هل كان هناك أي شيء آخر ورد ذكره في النص .

وأثناء تلخيص القارئ للمعلومات ، تم تسجيل هذا التلخيص لأسئلة الاستيعاب واستعمل نموذج تقدير استيعاب القارئ المعد سلفاً لكل تلميذ لهذا الغرض واشتمل النموذج على (١) سرد المعلومات الواردة في النص ، (٢) وصفها ، و (٣) تسلسلها ، (٤) تمييز أهمها ، و (٥) الدرس المستفاد من هذه المعلومات .

كما تطلبت عملية تحليل المعلومات القيام بالإجراءات التالية :

١ - نقل الأخطاء عشوائياً (أول ٢٥ خطأ) لكل قارئ وعددهم (١٦) من صحيفة تحديد الأخطاء إل صحيفة الترميز حيث بلغ مجموع عدد الأخطاء المنقولة (٨٠٠) خطأ نصفها من النص العربي والنصف الآخر من النص الإنجليزي .

٢ - مقارنة الأخطاء المنقولة مع النص الأصلي باستعمال صحيفة الترميز ووضع نتائج المقارنة على صحيفة الترميز بواسطة وضع الأخطاء مقابل نظائرها على صحيفة الترميز ليتمكن تصنيفها والقيام بالإجراءات اللاحقة .

٣ - تحليل أخطاء القراءة المنقولة إلى صحيفة الترميز بحيث يتم تحليل كل خطأ من خلال الإجابة على الأسئلة التسعة الواردة في كتاب دليل أخطاء القراءة من أجل تحديد أثر هذه العوامل على حدوث الأخطاء والمشملة على (١) اللهجة (Dialect) ، (٢) التنغيم (Intonation) ، (٣) مدى تشابه الشكل بين الأخطاء ونظائرها في النص (Graphic similarity) ، (٤) مدى تشابه الصوت (Phonic Similarity) ، (٥) مدى تشابه الأداء النحوي (Grammatical Function) ، (٦) مدى محاولة تصحيح الخطأ (Correction) ، (٧) درجة قبول التراكيب

اللغوية من حيث القواعد (٨) درجة قبول المعنى (Semantic Acceptability) و (٩) درجة تغيير معنى النص (Meaning Change) .

٤ – تحليل إجابات الأسئلة (٣) ، (٤) ، و (٥) لتقدير النسبة المئوية لمدى التشابه بين الأخطاء ونظائرها في النص المكتوب من حيث الشكل والصوت والأداء النحوي على التوالي .

٥ – تحليل إجابات الأسئلة (٦) ، (٧) و (٨) ومقارنتها بمعايير القدرة اللغوية الواردة في دليل أخطاء القراءة لتقدير النسبة المئوية لمدى تمكن القارئ من التراكيب اللغوية ومقدرته في قواعد اللغة .

٦ – تحليل الإجابات (٦) ، (٨) و (٩) ومقارنتها بمعايير الفهم والاستيعاب الواردة في كتاب دليل أخطاء القراءة لتقدير النسبة المئوية لمدى استيعاب القارئ لمادة القراءة .

٧ – توضيح نتائج التحليل بالرسم البياني على صفحة القارئ البيانية (Reader Profile) لوصف أثر العوامل التالية على أخطاء القراءة : (١) التشابه في الشكل ، (٢) التشابه في الصوت ، (٣) التشابه في الأداء النحوي (القواعد) ، (٤) مدى سلامة التركيب اللغوي و (٥) مدى سلامة المعنى .

٨ – تحليل مدى استيعاب القارئ لمادة القراءة وتحديد علامة الاستيعاب على صحيفة القارئ البيانية بواسطة تقييم المعلومات التي يلخصها القارئ على أساس معايير نموذج تقدير الاستيعاب الذي يخصص (٢٠٪) لكل من النقاط التالية : (١) سرد المعلومات الواردة في النص ، (٢) وصف تفاصيلها ، (٣) تسلسلها ، (٤) تمييز أهمها و (٥) استنتاج الدرس المستفاد منها (مغزاها) .

٩ – تقدير مدى فعالية استراتيجيات القراءة التي يستعملها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عندما يقرأون اللغة العربية واللغة الإنجليزية وتحديدها على صحيفة القارئ البيانية وذلك على أساس تقدير مدى استيعاب القارئ بواسطة تحليل الإجابات على الأسئلة ٧ ، ٨ ، ٩ الواردة في دليل تحليل أخطاء القراءة .

النتائج ومناقشتها

لدى مشاهدة التلاميذ والاستماع إليهم وهم يقرأون جهريا اللغتين العربية والإنجليزية ، تبين أن جميعهم في المجموعتين التجريبية والضابطة ذكورا وإناثا يخرجون عن النص المكتوب أثناء قراءتهم له ويرتكون أنواعا مختلفة من الأخطاء ، كالإبدالات (إبدال كلمة بأخرى) ، أو الإضافات (إضافة كلمة أو عبارة إلى النص الأصلي المكتوب) ، أو الحذوفات (حذف كلمة أو عبارة من النص) أو الإرجاعات (إرجاع كلمة بقراءتها قبل غيرها من الكلمات التي تسبقها على السطر) ، أو التكرارات (تكرار كلمة أو عبارة دون أن تكون مكررة كتابة في النص الأصلي) .

يبين الجدول (١) أنواع وأعداد ونسب أخطاء قراءة اللغتين العربية والإنجليزية لدى جميع أفراد العينة (١٦ قارئا) بما فيها أخطاء الإبدال والإضافة والحذف والإرجاع .

ويلاحظ من الجدول (١) أن الإبدال هي أكثر أنواع الأخطاء شيوعا بين القارئين ، وتليها أخطاء الإضافة ثم الحذف وأقلها الإرجاع . تتفق هذه النتائج مع نتائج أبحاث تحليل أخطاء القراءة العربية^(٦) والقراءة الإنجليزية^(٧) التي أجريت على طلبة أردنيين ، حيث احتلت الإبدالات أعلى نسبة بين أخطاء القراءة في اللغتين العربية والإنجليزية بينما أقل نسبة للأخطاء تمثلت في أخطاء الإرجاع ، واحتلت أخطاء الإضافة والحذف مركزا وسطا من حيث شيوعها بين أخطاء الإبدال وأخطاء الإرجاع .

كما يلاحظ من الجدول (١) أن أداء القراءة لدى جميع أفراد العينة في اللغة العربية أفضل منه في اللغة الإنجليزية بسبب انخفاض نسبة أخطاء الإبدال وارتفاع نسبة الأخطاء الأخرى في قراءة اللغة العربية . بالمقارنة مع قراءة اللغة الإنجليزية حيث يرى خبراء القراءة عموما في أخطاء الإبدال دليلا على ضعف القارئ وعجزه في استعمال استراتيجيات قراءة فعالة لاعتماده على المفاتيح اللغوية المتصلة بشكل النص كالحروف (Graphic Clues) والأصوات (Phonic Clues) ، بينما يرون في أخطاء الإضافة والحذف والإرجاع دليلا على قوة القارئ ومقدرته على استعمال استراتيجيات قراءة فعالة بسبب اعتماد القارئ على المفاتيح اللغوية المتصلة بمعنى النص (Semantic Clues) وتراكيبه اللغوية (Syntactic Clues)^(٨) .

الجدول رقم (١)

أنواع وأعداد ونسب أخطاء قراءة اللغتين العربية والإنجليزية لدى جميع أفراد العينة

نوع الخطأ	عدد أخطاء اللغة العربية	نسبتها	عدد أخطاء اللغة الإنجليزية	نسبتها
الإبدال	٢٤٤	٪٦١	٣٢٠	٪٨٠
الإضافة	٨١	٪٢٠	٢٥	٪ ٦
الحذف	٥٩	٪١٥	٥٣	٪١٣
الإرجاع	١٦	٪ ٤	٢	٪ ١

كما يمكن أن يُعزى تفوق القارئ في اللغة العربية بالمقارنة مع اللغة الإنجليزية المتعلقة بأدائهم في القراءة إلى ثلاثة أسباب وهي : (١) فترة الاستعداد لقراءة اللغة العربية أطول من فترة الاستعداد لقراءة اللغة الإنجليزية حيث امتدت في حالة اللغة العربية لمدة عشر سنوات (منذ لحظة الولادة إلى لحظة اختبارهم في القراءة عند إنهائهم للصف الرابع الابتدائي) قضاها التلاميذ في تنمية مهارات الاستعداد لقراءة اللغة العربية وأهمها مهارتي الاستماع والكلام ، بينما امتدت فترة الاستعداد لقراءة اللغة الإنجليزية عند هؤلاء التلاميذ لمدة أربع سنوات أي منذ بداية تعلمهم للغة الإنجليزية ، واستماعهم لها ، وتكلمهم بها من الصف الأول الابتدائي لحين لحظة اختبارهم في القراءة عند إنهائهم الصف الرابع الابتدائي . (٢) تدريبهم الطبيعي في تنمية مهارات الاستعداد لقراءة اللغة العربية بالمقارنة مع تدريبهم غير الطبيعي في تنمية مهارات الاستعداد لقراءة اللغة الإنجليزية ، فهم يسمعون ويتكلمون اللغة العربية في مواقف طبيعية وأوضاع عادية في البيت أو الشارع أو المدرسة بمعدل عشر ساعات على الأقل يوميا ، بينما غالبا ما يسمعون ويتكلمون اللغة الإنجليزية في أوضاع غير طبيعية وفي داخل الصف وبمعدل لا يزيد عن نصف ساعة يوميا ، (٣) يبدأون بتعلم قراءة اللغة العربية (في الصف الأول الابتدائي) قبل قراءة اللغة الإنجليزية (في الصف الثاني الابتدائي) وبذلك تكون فترة ممارستهم لقراءة اللغة العربية أطول من فترة ممارستهم لقراءة اللغة الإنجليزية لحظة اختبارهم في القراءة عند إنهائهم للصف الرابع الابتدائي في المدرسة .

وبين الجدول رقم (٢) أخطاء القارئ في المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغتين العربية والإنجليزية معا ، لأن عملية القراءة واحدة على أساس نظرية علم نفس اللغة (Psycholinguistics) القائلة بأن القراءة في جميع اللغات عملية واحدة يتفاعل فيها القارئ لغة

وفكرا من جهة مع الكاتب ولغته وفكره من جهة أخرى ، بحيث تُسهّل عملية القراءة كلما كانت مدخلات القاريء (لغته وفكره) متقاربة مع مخرجات الكاتب (لغته وفكره) التي يتضمنها النص المقروء .

الجدول رقم (٢)
أنواع وأعداد أخطاء القارئ في اللغتين العربية
والإنجليزية على أساس المجموعة

المجموعة	الإبدال	ع	الإضافة	ع	الحذف	ع	الإرجاع	ع	E
التجريبية	٢٤٤	٩٥	١٤٩	٦٩	٥٣	١٦	٧٤	٤١	٣٣
الضابطة	٣٢٠	١٤٩	١٧١	٣٧	٢٨	٩	٣٨	١٨	٢٠
									صفر

ع = تعني اللغة العربية ، E = تعني اللغة الإنجليزية

ويلاحظ من الجدول (٢) أن تلاميذ المجموعة الضابطة ارتكبت أخطاء إبدال أكثر من تلاميذ المجموعة التجريبية ، بينما ارتكبت تلاميذ المجموعة التجريبية أخطاء إضافة وحذف وإرجاع أكثر مما ارتكبه تلاميذ المجموعة الضابطة من هذه الأخطاء . ويعني ذلك أن تلاميذ المجموعة التجريبية يتفوقون على تلاميذ المجموعة الضابطة من حيث القدرة القراءة لاستخدام استراتيجيات القراءة الفعالة المعتمدة على المفاتيح اللغوية المتصلة بالتركيب اللغوية ومعناها وذلك أثناء قراءتهم اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية .

وتنظر جدمان^(٩) (Goodman) إلى أخطاء الإبدال على أساس مقدار تشابهها مع نظائرها في النص المكتوب من حيث الشكل والصوت (Grapho-Phonic Proximity) حيث أن مقدار التشابه بين الأخطاء ونظائرها يزيد عموماً عند القاريء الضعيف البطيء الذي يهتم بظاهر النص وشكله الخارجي ويقل عند القاريء القوي السريع الذي يهتم بباطن النص (مضمونه) ومعناه ، كما سيأتي ذكره موضحاً بالرسم البياني على صفحة القاريء البيانية .

وبين الجدول (٣) أخطاء القارئ في اللغتين العربية والإنجليزية على أساس الجنس . ويلاحظ من هذا الجدول تساوي الذكور مع الإناث بالنسبة لعدد الأخطاء ونوعيتها حيث ارتكبت جميعهم مختلف أنواع الأخطاء من إبدال وإضافة وحذف وإرجاع وكان مقدار التشابه بين أخطائهما كبيراً كما ونوعاً .

الجدول رقم (٣)
أنواع وأعداد أخطاء قراءة اللغتين العربية والإنجليزية
على أساس الجنس

الجنس	الإبدال	ع	E	الإضافة	ع	E	الحذف	ع	E	الإرجاع	ع	E
ذكور	٢٨٣	١٢٣	١٦٠	٥٢	٤١	١١	٥٦	٢٨	٢٨	٩	٨	١
إناث	٢٨١	١٢١	١٦٠	٥٤	٤٠	١٤	٥٦	٣١	٢٥	٩	٨	١

وبين الجدول (٤) محاولات التصحيح (أو ما يسمى بأخطاء التكرار Repetition) لجميع القارئين في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث قام جميعهم بتكرار كلمات أو عبارات وهم يقرأون اللغتين العربية والإنجليزية محاولة منهم لتصحيح الأخطاء التي ارتكبوها بحيث كانوا ينجحون حيناً في تصحيح أخطائهم ويفشلون حيناً آخر. وهكذا عمل القارئون نوعين من التكرارات: (١) تكرارات ناجحة في تصحيح أخطاء القراءة. و (٢) تكرارات غير ناجحة في تصحيح الأخطاء. وتدل التكرارات الأولى على قوة القارئ وقدرته على تصحيح أخطائه بينما تدل الثانية على ضعف القارئ وعدم قدرته على تصحيح أخطائه أثناء القراءة. وتدل التكرارات عموماً على إدراك القارئ لخطئه الذي يرتكبه أثناء القراءة حيث يشعر بتغيير معنى النص أو تشويبه فيقوم بتكرار العبارة ويعمل على تصحيحها إذا كانت لديه القدرة اللغوية الكافية.

الجدول رقم (٤)
محاولات التصحيح لجميع القارئين في اللغتين العربية
والإنجليزية على أساس المجموعة

المجموعة	التصحيحات الناجحة	ع	E	نسبتها ع + E	التصحيحات غير الناجحة	ع	E	نسبتها ع + E
التجريبية	٧٤	٤٢	٣٢	٪٧١	٣٠	١٤	١٦	٪٢٩
الضابطة	٣٦	٢٠	١٦	٪٣٤	٧٠	٣٨	٣٢	٪٦٦

ويلاحظ من الجدول (٤) أن نسبة محاولات التصحيح الناجحة لتلاميذ المجموعة التجريبية (٪٧١) أعلى من نسبة محاولات التصحيح الناجحة لتلاميذ المجموعة الضابطة (٪٣٤).

كما يدل الجدول نفسه على أن التلاميذ في المجموعة التجريبية كانوا في أغلب الأحيان (٧١٪) يكررون وينجحون في تصحيح أخطائهم ، بينما كان التلاميذ في المجموعة الضابطة في أغلب الأحيان (٦٦٪) يكررون ويفشلون في تصحيح أخطائهم التي تشوه أو تضع معنى النص أثناء قراءتهم اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية على حد سواء .

وبين الجدول (٥) محاولات التصحيح لجميع القارئین على أساس الجنس ، حيث قام جميع التلاميذ ذكورا وإناثا بتكرار كلمات أو عبارات أثناء قراءة اللغتين العربية والإنجليزية محاولة منهم لتصحيح أخطاء القراءة التي ارتكبوها . ويكشف الجدول نفسه عن أن الذكور والإناث قاموا بعمل نوعين من التكرارات : (١) تكرارات نجح القارئون فيها بتصحيح أخطائهم وبلغت نسبتها عند الذكور ٦٠٪ وعند الإناث ٥٣٪ ، و (٢) تكرارات لم ينجح القارئون فيها بتصحيح أخطائهم وبلغت نسبتها عند الذكور ٤٠٪ وعند الإناث ٤٧٪ .

الجدول رقم (٥)

محاولات التصحيح لجميع القارئین في اللغتين العربية والإنجليزية على أساس الجنس

الجنس	التصحيحات الناجحة	نسبتها	التصحيحات غير الناجحة	نسبتها
ذكور	٥٤	٦٠٪	٣٥	٤٠٪
إناث	٥٦	٥٣٪	٥٠	٤٧٪

ويصف الجدول (٦) السلوك القرائي لجميع أفراد العينة بالإضافة إلى علاماتهم في استيعاب المادة المقروءة . ويلاحظ من الجدول نفسه أن معدل علامات الاستيعاب لجميع القارئین يساوي ٤٤٪ أي أن حصيللة استيعاب مجموع القارئین تدل على أنهم كانوا عموما يستخدمون استراتيجيات قراءة فعالة بدرجة متوسطة وذلك على أساس تقديرات كتاب دليل أخطاء القراءة^(١١) . وعلى أساس هذه التقديرات أيضا ، يمكن القول بأن جميع أفراد المجموعة التجريبية كانوا يستخدمون استراتيجيات قراءة فعالة بدرجة عالية لأن كل واحد منهم حصل على علامة استيعاب أكثر من ٥٠٪ . وبناء على الأساس نفسه ، يمكن القول بأن نصف أفراد المجموعة الضابطة لم يستخدموا استراتيجيات قراءة فعالة لحصولهم على علامات استيعاب أقل من ٢٥٪ ، بينما نصفهم الآخر استخدم استراتيجيات قراءة فعالة بدرجة متوسطة لحصولهم على علامات استيعاب تقل عن ٥٠٪ وتتراوح بين ٢٥٪ و ٣٠٪ .

الجدول رقم (٦)
أداء القراءة في اللغتين لجميع أفراد العينة بالنسبة لك
نوع من الأخطاء وعلامات الاستيعاب

المجموعة	الجنس	القارئون	الإبدال	الإضافة	الحذف	الإرجاع	التكرارات الناجحة	التكرارات غير الناجحة	علامات الاستيعاب - ب
التجريبية	ذكور	١	٢٦	٩	١٣	٢	٧	٣	٦٢
		٢	٣٣	٩	٨	٠	٦	٤	٥٨
		٣	٣٣	٩	٦	٢	٩	٦	٦٣
		٤	٢٨	٩	١٠	٣	١٣	٣	٧٠
	إناث	٥	٢٩	٨	١٣	١	٩	٤	٦٣
		٦	٣٢	٨	٩	١	٩	٤	٦٠
		٧	٣٣	٩	٦	٢	٩	٣	٦٠
		٨	٣٠	٨	٩	٢	١٢	٣	٧٠
الضابطة	ذكور	٩	٣٥	٦	٨	١	٣	٧	٢٥
		١٠	٤٢	٣	٤	١	٥	٨	٣٠
		١١	٤٠	٥	٥	٠	٥	١٠	٢٣
		١٢	٤٦	٢	٢	٠	٦	٩	٢٢
	إناث	١٣	٣٦	٨	٥	١	٣	٧	٢٥
		١٤	٤٤	٣	٣	٠	٤	١١	٢٠
		١٥	٤١	٤	٤	١	٣	٧	٢٠
		١٦	٣٦	٦	٧	١	٧	١١	٢٨
المجموع	٨ ذكور ٨ إناث	١٦	٥٦٤	١٠٦	١١٢	١٨	١١٠	١٠٠	المعدل ٪٤٤

وقد أجري تحليل تباين ثنائي منفصل لكل من أخطاء الإبدال والإضافة والحذف والإرجاع وذلك من أجل اختبار الفروق في الأخطاء الراجعة للجنس أو للمجموعة أو للتداخل بينهما . وبين الجدول (٧) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\chi^2 = 0.5$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عدد الأخطاء التي يعملها الأفراد في كل مجموعة ، إذ أن أفراد المجموعة التجريبية يرتكبون أخطاء أقل بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في حالة أخطاء الإبدال ، بينما ارتكبوا أخطاء في الإضافة والحذف والإرجاع أكثر من أفراد المجموعة الضابطة .

الجدول رقم (٧)

قيمة الاحصائي ف لأخطاء الإبدال والإضافة والحذف والإرجاع على أساس المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الأخطاء	الإبدال	الإضافة	الحذف	الإرجاع
المجموعة	٢٧,٥	٣٠,١٢	١٢,٣١	٦,٤
الجنس	٠,٠٢	٠,١٢	صفر	صفر
التفاعل بين المجموعة والجنس	٠,٤٨	١,٨٨	صفر	٠,٤٠

كما يلاحظ من الجدول (٧) أنه لا يوجد فرق بين الجنسين أو فروق راجعة للتداخل بين الجنس والمجموعة . ولأن عدد أخطاء الإبدال دالة لقدرة القارئ على استيعاب معنى ما يقرأ ، وعلى استخدام استراتيجيات قراءة فعالة فمن المتوقع أن يكون أفراد المجموعة التجريبية قد تدربوا على هذه الإستراتيجيات التي تركز على التراكيب اللغوية ومعانيها، وبالتالي أصبحوا أكثر قدرة على استيعاب النص المقروء .

وتصف الصفحة البيانية للقارئ (ملحق أ) السلوك القرائي لجميع أفراد العينة موضحة مدى نجاح جميع القارئ في استعمال تراكيب لغوية مقبولة من حيث المعنى والقواعد (٥٣٪) ، بينما تبين الصفحة البيانية نفسها أن ٣٧٪ من أخطاء القارئ دلت على ضعف التلاميذ عامة لكونها غير مقبولة من حيث تركيبها اللغوي (القواعد) والمعنى ، في حين أن ١١٪ من أخطائهم كانت مقبولة من حيث التركيب اللغوي ولكنها غير مقبولة من حيث المعنى .

كما تبين الصفحة البيانية ذاتها اعتماد جميع القارئ على المفاتيح اللغوية المتصلة بظاهر النص وأشكال الحروف بدرجة كبيرة (٨٢٪) ، أو المفاتيح اللغوية المتصلة بأصوات الحروف

بدرجة كبيرة أيضا (٧٧٪) . وقد يكون ذلك من بين الأسباب التي أدت إلى تغيير كلي في معنى النص في ٤٢٪ من الأخطاء وتغيير جزئي في معنى النص في ١٣٪ من الأخطاء كما هو مبين في الصفحة البيانية نفسها .

أما الأسباب الأخرى التي قد تؤدي إلى تغيير معنى النص أو تشويه المعنى أو ضياعه فيمكن إرجاعها لعدم تمكن القارئ من اللغة وعدم استخدامهم للمفاتيح اللغوية المتصلة بالتركيب اللغوية ومعانيها ، أو لضعف معلوماتهم وخبراتهم العامة ، أو للطريقة التعليمية التي تعلموا فيها اللغة ، أو لعدم تدريبهم على مهارات الاستعداد للقراءة قبل البدء بعملية القراءة الفعلية وممارسة قراءة اللغة واستيعابها علما بأن مهارتي الاستماع والكلام ومهارات التمييز البصري والتمييز السمعي المتنوعة هي من أهم مهارات الاستعداد للقراءة .

وتوضح الصفحة البيانية (ملحق ب) أداء القراءة لأفراد المجموعة التجريبية ونجاحهم غالبا في استعمال تراكيب لغوية مقبولة المعنى والقواعد بدرجة كبيرة (٧٠٪) ، واستعمالهم أحيانا (١٨٪) تراكيب مقبولة القواعد دون المعنى وأحيانا أخرى (١٢٪) تراكيب غير مقبولة المعنى والقواعد .

كما وضحت الصفحة البيانية نفسها درجة اعتماد أفراد المجموعة التجريبية على استعمال المفاتيح اللغوية المتصلة بشكل النص وأشكال الحروف (٦٦٪) والمتصلة بأصوات الحروف (٥٨٪) مما سبب حدوث تغيير كلي في معنى النص في ٢١٪ من الأخطاء ، وتغيير جزئي في ٧٪ منها .

وتوضح الصفحة البيانية (ملحق ج) أداء القراءة لأفراد المجموعة الضابطة وتكهنهم من استعمال تراكيب لغوية مقبولة المعنى والقواعد في ٣٥٪ من الأخطاء ، واستعمالهم تراكيب مقبولة القواعد دون المعنى في ٣٪ من الأخطاء ، وفشلهم في استعمال تراكيب لغوية مقبولة المعنى والقواعد معا في ٦٢٪ من الأخطاء . كما تبين الصفحة البيانية أن قارئ المجموعة الضابطة يهتمون إلى حد كبير في قراءتهم بأشكال الحروف (٩٨٪) أو بأصوات الحروف (٩٦٪) ، وقد يكون ذلك من أهم الأسباب التي أدت إلى حدوث تغيير كلي في معنى النص في ٦٥٪ من الأخطاء ، وتغيير جزئي في معنى النص في ١٨٪ من الأخطاء كما يتبين من الصفحة البيانية نفسها حسب المعلومات المسجلة والمحللة في صحيفة التحليل والتميز (ملحق د) والتي تم نقلها وتوضيحها بيانيا على الصفحة البيانية للقارئ .

ومقارنة صفحة القراءة البيانية لأفراد المجموعة التجريبية (ملحق ب) بصفحة القراءة البيانية لأفراد المجموعة الضابطة (ملحق جـ) يتبين تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة من حيث نجاحهم في استعمال تراكيب لغوية مقبولة القواعد والمعنى بنسبة ٣٥٪ . لأن نسبة استعمال المجموعة التجريبية لتراكيب لغوية سليمة المعنى والقواعد بلغت ٧٠٪ بينما في المجموعة الضابطة بلغت ٣٥٪ . كما تبين المقارنة نفسها أن نسبة فشل المجموعة الضابطة كانت أكثر من فشل المجموعة التجريبية في المحافظة على سلامة المعنى والقواعد معا وذلك بفارق كبير نسبته ٥٠٪ لصالح المجموعة التجريبية .

كما يتبين من المقارنة إياها أن هناك فرقا كبيرا بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث استعمال المفاتيح اللغوية المتصلة بأشكال الحروف الذي يدل على ضعف في القراءة بلغت نسبته ٣٢٪ لصالح المجموعة التجريبية والمفاتيح اللغوية المتصلة بأصوات الحروف والذي يدل على ضعف في القراءة أيضا بلغت نسبته ٤٠٪ لصالح المجموعة التجريبية أيضا . وتظهر المقارنة ذاتها فرقا كبيرا أيضا بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث تغيير أخطائهم لمعنى النص وفقدان المعنى أثناء قراءتهم بلغت نسبته ٤٤٪ لصالح المجموعة التجريبية أيضا . وبلغت نسبة الفرق بينهما من حيث تغيير معنى النص جزئيا وتشويه المعنى أثناء القراءة ١١٪ لصالح المجموعة التجريبية كذلك .

ويتبين من نتائج البحث المذكورة أعلاه أن أفراد المجموعة التجريبية يتفوقون على أفراد المجموعة الضابطة ويمتازون عنهم في أداء القراءة وذلك من خلال المؤشرات التالية :

١ - عدد أخطاء الإبدال التي تدل على الضعف لدى المجموعة التجريبية أقل منها لدى المجموعة الضابطة .

٢ - عدد أخطاء الإضافة والحذف والإرجاع التي تدل على القوة لدى المجموعة التجريبية أكثر منها لدى المجموعة الضابطة .

٣ - نسبة التصحيحات الناجحة لدى المجموعة التجريبية أكثر منها لدى المجموعة الضابطة .

٤ - نسبة التصحيحات غير الناجحة لدى المجموعة التجريبية أقل منها لدى المجموعة الضابطة .

٥ - علامات الاستيعاب لدى المجموعة التجريبية أعلى منها لدى المجموعة الضابطة .

٦ - نسبة النجاح في استعمال تراكيب لغوية مقبولة المعنى والقواعد لدى المجموعة التجريبية أعلى منها لدى المجموعة الضابطة .

٧ - نسبة استعمال مفاتيح لغوية متصلة بأشكال الحروف وأصواتها لدى المجموعة التجريبية أقل منها لدى المجموعة الضابطة .

٨ - نسبة استعمال مفاتيح لغوية متصلة بمعنى النص لدى المجموعة التجريبية أكبر منها لدى المجموعة الضابطة .

٩ - نسبة تغيير الأخطاء لمعنى النص كلياً أو جزئياً لدى المجموعة التجريبية أقل منها لدى المجموعة الضابطة .

وكون جميع هذه المؤشرات دالة لقدرة القارئ ومهاراتهم في القراءة ، فمن المتوقع أن يكون أفراد المجموعة التجريبية قد تدربوا على هذه المهارات القرائية التي ميزتهم عن أفراد المجموعة الضابطة ، ومن الممكن الاستنتاج بأن ذلك راجع إلى أثر البرنامج التعليمي والكتب التجريبية التي استعملت لتعليم أفراد المجموعة التجريبية الإنجليزية كلغة أجنبية وتزويدهم بمهارات الاستعداد للقراءة ، علماً بأن جهداً كبيراً بذل للتحكم بمختلف العوامل التي قد تؤثر على نتائج تقويم البرنامجين التجريبي والتقليدي الضابط كما هو .

٤ - التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي ، يمكن تقديم التوصيات التالية لجميع المهتمين بتعليم اللغات بشكل عام وللمهتمين بالقراءة كوسيلة هامة من وسائل التربية والتعليم بشكل خاص :

١ - أن يُنظر إلى القراءة على أنها عملية نفسلغوية (Psycho- Linguistic) مشتملة على المعنى (الأفكار) واللغة (التراكيب اللغوية) بقصد اختيار مادة القراءة المناسبة للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة من حيث التراكيب اللغوية ومعانيها .

٢ - يوصي المعلمون والآباء بالإصراف عن لوم المتعلمين والأبناء على أخطاء القراءة واستعمال هذه الأخطاء كوسيلة لتقويم وتحسين تعلّمهم وتعليمهم .

٣ - يوصي المؤلفون والمربون باستعمال تحاليل أخطاء القراءة إلى جانب مقاييس الانقرائية (Readability Formulas) الأخرى في تقديرهم لمدى صعوبة مادة القراءة عند تأليفها أو اختيارها لتناسب الطلاب من حيث أعمارهم ومرحلتهم التعليمية .

٣ - يوصى باستخدام الطريقة الكلية التي تركز على العبارات الدارجة والتراكيب ومعانيها في تعليم قراءة اللغات وهي الطريقة المستعملة في البرنامج التجريبي لتعليم الإنجليزية كلغة

أجنبية في صفوف المجموعة التجريبية (TEFL Program) والابتعاد عن الطريقة الجزئية التقليدية التي تركز على الحروف والكلمات أو التراكيب الآلية دون الاهتمام بالمعنى أو مضمون هذه التراكيب وهي الطريقة المستعملة في كتب البرنامج التقليدي لتعليم اللغة الإنجليزية في معظم المدارس الخاصة في المملكة (Active English) .

٥ - يوصى بتدريب معلمي اللغات على تحليل أخطاء القراءة والإفادة منها ليس في تحديد المشاكل اللغوية والقراءة فحسب ، بل وفي تحديد نواحي القصور في برامج ومناهج تعليم اللغات ومحاولة تقديم الحلول لها والعمل على تطويرها وتحسينها .

٦ - يُوصي المعلمون بالنظر إلى الظواهر التالية على أنها مؤشرات صحية دالة على القراءة الجيدة التي ينبغي العمل على تعزيزها لدى المتعلمين وهي :

- (١) قلة أخطاء الإبدال .
- (٢) كثرة أخطاء الإضافة والحذف والإرجاع .
- (٣) علامات الاستيعاب العالية .
- (٤) كثرة التصحيحات الناجحة .
- (٥) قلة التكرارات غير الناجحة في التصحيح .
- (٦) الإكثار من استعمال تراكيب لغوية مقبولة المعنى والقواعد .
- (٧) الإقلال من استعمال المفاتيح اللغوية المرتكزة على أشكال الحروف والتراكيب .
- (٨) الإكثار من استخدام استراتيجيات القراءة الفعالة .
- (٩) الإقلال من الأخطاء التي تغير معنى النص كلياً أو جزئياً .
- (١٠) الإكثار من محاولات التصحيح .

٧ - أن يُنظر إلى القراءة على أنها عملية واحدة بالرغم من اختلاف اللغة ، فقراءة اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية مثلاً هي عملية واحدة يتفاعل فيها القارئ مع النص المكتوب - أي عملية تفاعل بين مدخلات القارئ (لغته وفكره) ومخرجات الكاتب (لغته وفكره) . وعليه يوصي المربون بتقريب الفجوة بين مستوى القارئ (لغته وأفكاره) وبين مستوى النص المكتوب (لغته ومعانيه) بقصد تسهيل عملية القراءة وبالتالي تسهيل عملية التعليم والتعلم .

٨ - يُوصي المشرفون التربويون ومديروا المدارس الابتدائية المكلفون بتقديم الإشراف الفني لمعلمي اللغات في المرحلة الابتدائية بالاطلاع على إجراءات هذه الدراسة وطرائقها ونتائجها

لإكسابهم مهارة في تقويم البرامج الدراسية وطرق التدريس الفعالة وتعريفهم بأثر الطريقة الكلية التي تبناها البرنامج التجريبي في هذه الدراسة .

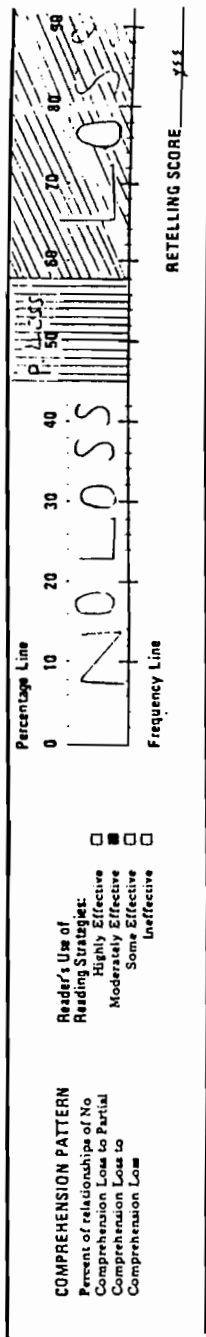
٩ - قيام المسؤولين عن المناهج والمشرفين التربويين وطلبة الدراسات العليا في أساليب التدريس والإشراف التربوي والمناهج بدراسات مماثلة في برامج تدريس اللغة العربية والإنجليزية على عينات أخرى لزيادة الصدق الخارجي لهذه النتائج وتعميمها . كذلك يمكن إجراء دراسات متابعة بعد المرحلة الابتدائية لمعرفة استمرار أثر الطريقة بالكلية في تعليم اللغات في المرحلة الإعدادية والثانوية بدل التركيز على أثرها في المرحلة الابتدائية .

١ - إبراهيم حتاملة وضرار جرادات « تقويم برنامج تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية للتلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية الدنيا : دراسة طولية ١٩٧٩ - ١٩٨٣ » دراسة مقبولة للنشر في مجلة أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٨٥ م) .

2. I. Hatamleh, "A project in Developing TEFL Reading - Readiness Material for Jordanian Youngsters" (Unpublished Ph.D. dissertation, University of Illinois, 1978).
3. Y. Goodman and C. Burke, **Reading Miscue Inventory: Manual Procedure for Diagnosis and Evaluation** (New York: Macmillan, 1972, P.19).
4. M. Dallmann, et al., **The Teaching of Reading** (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978), P. 418.
5. K. Goodman (ed.), **Miscue Analysis** (Urbana, Illinois: ERIC/NCTE, 1979) P.7.
6. A. Abd-El-Rahem, "The Oral Reading Miscues of Preparatory and Secondary EFL Jordanian Students" (Unpublished M.A. Thesis, Yarmouk University, 1981, P. 21.
7. S. Mukalalu, "The Oral Reading Miscues of Jordanian Eight Graders in Zerka District" (Unpublished M.A., Thesis, Yarmouk University, 1980), P. 36.
8. D. Allen and D. Watson (ed.), **Findings of Research in Miscue Analysis** (Urbana, Illinois: ERIC/NCTE, 1976, P.39).
9. Y. Goodman, "Quantitative and Qualitative Reading Diagnosis", **The Reading Teacher**, 26 (December, 1972), P. 335.
10. Y. Goodman and C. Burkee, P. 114.

ملحق (أ)
الصفحة البائية لجميع القارئین

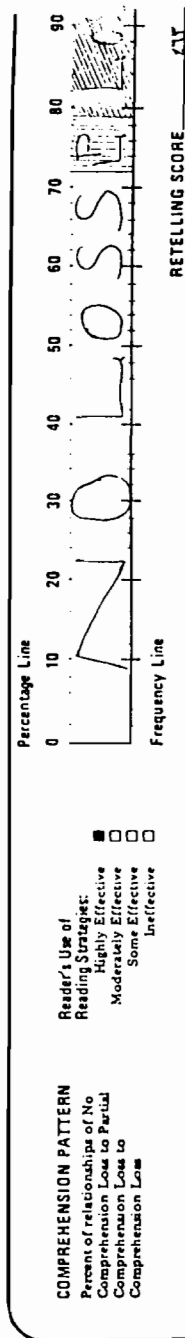
READING MISCE INVENTORY READER PROFILE



SOUND/GRAPHIC RELATIONSHIPS				GRAMMATICAL RELATIONSHIPS			
Sound xyy		Graphic xxy		Function		Relationships	
High	Some	None	High	Identical	Indeterminate	Strength	Weakness
100	100	100	100	100	100	100	100
90	90	90	90	90	90	90	90
80	80	80	80	80	80	80	80
70	70	70	70	70	70	70	70
60	60	60	60	60	60	60	60
50	50	50	50	50	50	50	50
40	40	40	40	40	40	40	40
30	30	30	30	30	30	30	30
20	20	20	20	20	20	20	20
10	10	10	10	10	10	10	10
0	0	0	0	0	0	0	0
100	100	100	100	100	100	100	100
90	90	90	90	90	90	90	90
80	80	80	80	80	80	80	80
70	70	70	70	70	70	70	70
60	60	60	60	60	60	60	60
50	50	50	50	50	50	50	50
40	40	40	40	40	40	40	40
30	30	30	30	30	30	30	30
20	20	20	20	20	20	20	20
10	10	10	10	10	10	10	10
0	0	0	0	0	0	0	0
100	100	100	100	100	100	100	100
90	90	90	90	90	90	90	90
80	80	80	80	80	80	80	80
70	70	70	70	70	70	70	70
60	60	60	60	60	60	60	60
50	50	50	50	50	50	50	50
40	40	40	40	40	40	40	40
30	30	30	30	30	30	30	30
20	20	20	20	20	20	20	20
10	10	10	10	10	10	10	10
0	0	0	0	0	0	0	0

ملحق (ب)
الصفحة البيانية لقراءة المجموعة التجريبية

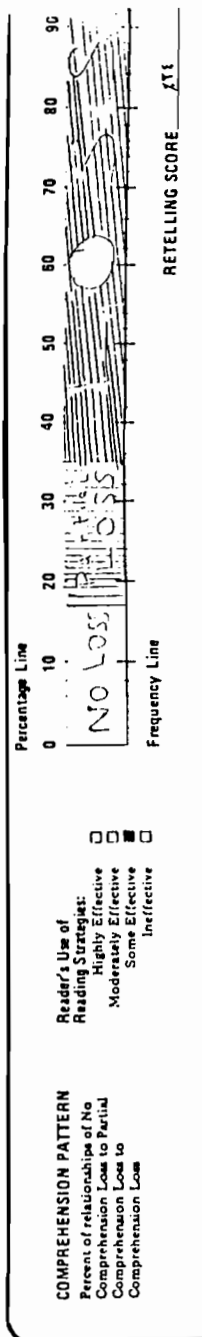
READING MISCE INVENTORY READER PROFILE



SOUND/GRAPHIC RELATIONSHIPS				GRAMMATICAL RELATIONSHIPS									
Sound	y0A		Graphic	y11		Function	Relationships						
H gh	Some	None	High	Some	None	Identical	Indeterminate	different	Strength	Partial Strength	Weakness		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90		
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70		
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60		
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50		
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40		
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30		
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
y11	y12	y13	y14	y15	y16	y17	y18	y19	y20	y21	y22	y23	y24

ملحق (ج)
الصفحة البيانية لقراءة المجموعة الضابطة

READING MISCE INVENTORY READER PROFILE



SOUND/GRAPHIC RELATIONSHIPS							GRAMMATICAL RELATIONSHIPS						
Sound			Graphic				Function			Relationships			
High	Some	None	High	Some	None	Identical	Indeterminate	different	Strength	Partial Strength	Weakness		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90		
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70		
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60		
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50		
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40		
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30		
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
$\bar{x}_{11}$	$\bar{x}_{11}$	$\bar{x}_{11}$	$\bar{x}_{12}$	$\bar{x}_{12}$	$\bar{x}_{12}$	$\bar{x}_{10}$	$\bar{x}_{10}$	$\bar{x}_{10}$	$\bar{x}_{10}$	$\bar{x}_{10}$	$\bar{x}_{11}$		

ملحق (د)

READING MISCE INVENTORY CODING SHEET

[illegible]

الملحق (هـ) صحيفة تحديد أخطاء القراءة

- ٠١٠٨ البقرة من أكثر الحيوانات فائدة للإنسان . فقد
٠٢٠٨ استعملها في حرث الأرض ، وتغذى بحليبها ، وأكل
٠٣٠٨ من لحمها ، وصنع من جلدها أحذية ، واستخدمها
٠٤٠٨ بعضهم في حمل الأثقال . وهي كبيرة الجسم
٠٥٠٨ مكسوة بالوبر ، وذات رأس مستطيل وقرنين
٠٦٠٨ صغيرين .
- ٠١٠٩ في العالم أصناف من البقر تحلب
٠٢٠٩ الواحدة منها في اليوم ما يقارب
٠٣٠٩ عشرين ليترًا ، وتعيش في زرائب
٠٤٠٩ عصرية ، وتعلف بالحبوب والحشيش
٠٥٠٩ اليابس أو الأخضر ، ويعنى بها
٠٦٠٩ طبيب بيطري لتظل في صحة جيدة ،
٠٧٠٩ وتنتج الحليب النقي .
- ٠١٠١٠ أحب العرب الجمل ، وعنوا بتربيته ، وفخروا
٠٢٠١٠ بامتلاكه ، واستخدموه في جميع حاجاتهم . فهو
٠٣٠١٠ مطيتهم في السفر والغزو ، يأكلون لحمه ، ويشربون
٠٤٠١٠ لبنه ، ويحكوكون وبره نسيجًا ، ويصنعون من جلده
٠٥٠١٠ النعال والقرب . وهو على نوعين : أحدهما بحدة
٠٦٠١٠ أو سنام وهو المشهور في البلدان العربية ، والثاني
٠٧٠١٠ بسنامين يعيش عادة في آسيا الوسطى .

الملحق (و)

Miscue Worksheet

- 0101 I sit ^Con ^{one} the desk and I sit ^C on the ^{UC stop} step.
- 0102 I jump the rope and I sleep on the bed. ^{stop one}
- 0103 I drink milk and I go ^{ago} to Amman. ^{ball UC 72}
- 0104 I come from Karak and I play ^{UC 72} tennis.
- 0105 I help my father. ^{or after}
- 0106 ^I Ali can see but Alia cannot see. ^{can't}
- 0107 Ali can see the cat in the house. I will see ^{Jord-}
- 0108 Jarash and he will see Aqaba. She will see ^{-the}
- 0109 Irbid but we will see Petra. They will see Madba. ^{-the}
- 0110 I like milk. We like Jordan. ^J
- 0201 I have a father and I have a mother.
- 0202 He has a brother and has a sister. ^{-the}
- 0203 Jordan has a king. We like the king. ^{ill}
- 0204 We all like Jordan. Long live Jordan.
- 0205 Hello, Sami.
- 0206 Hello, Samia. ^{Samia}
- 0207 How are you, Sami?
- 0208 Fine, thank you.
- 0209 Where ^{is} do you live
- 0210 I live in Amman.
- 0211 How is Amman? ^{who} ^{bout}
- 0212 It is very beautiful. ^{UC} ^{bo-}