جامعة قطر

كليّة التربية

دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر

إعداد

فاطمة عبدالله العون

قُدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلّبات

كليّة التربية

للحصول على درجة الماجستير في

الآداب في المناهج والتدريس والتقييم

يناير 1444\2023

2023 ©. فاطمة عبدالله العون. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدّمة من الطالبة فاطمة عبدالله العون بتاريخ 5\1\2023، وَوُفِقَ عليها كما هو آتٍ:

نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالبة المذكور اسمها أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزء من امتحان الطالبة.

د. السيد الشبراوي أحمد حسانين

المشرف على الرسالة

أ. د. يوسف محمد خالد الشبول

مناقش

د. عبدالعظيم صبري

مناقش

تمّت الموافقة:

الدكتورة حصة بنت حمد آل ثاني، عميد كليّة التربية

المُلخَّص

فاطمة عبدالله العون، ماجستير في الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم:

يناير 2023.

العنوان: دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر.

المشرف على الرسالة: د. السيد الشبراوي أحمد حسانين.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر. ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم اتباع المنهجي الوصفي الارتباطي، حيث تم جمع بيانات الدراسة من خلال استخدام اختبار TEALS لقياس مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات، واختبار لقياس مهارة الطلاقة في القراءة على مستوى النصوص لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي البالغ عددهم (200) تلميذًا، (100) من الإناث من مدرسة هاجر الابتدائية للبنات، و(100) من الذكور من مدرسة أم صلال محمد النموذجية للبنين، حيث تم اختيار المدرستين من بين المدارس الحكومية الابتدائية للبنات والمدارس النموذجية للبنين بشكل عشوائي. أجريت المقاييس بشكل فردي لكل تلميذ خلال ساعات الدوام الرسمية للتلاميذ. وبعد تطبيق المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة توصلت النتائج إلى أن مهارتي المعالجة الصوتية وقواعد الإملاء والتهجئة تمثلان أكبر تباينًا في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات والنصوص. وبناء على نتائج الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات، من أهم التوصيات التي جاءت

بها هذه الدراسة أن يتم العمل على تطوير مناهج اللغة العربية وذلك بتضمين أنشطة لتنمية مهارات القراءة الأولية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، بالإضافة إلى إعداد مقاييس لمتابعة تقدم التلاميذ في مهارات القراءة.

الكلمات المفتاحية: مستوى الطلاقة في القراءة– مهارة المعالجة الصوتية– مهارة الوعي الصرفي– مهارة قواعد الإملاء والتهجئة– مهارة قراءة الكلمات– مهارات القراءة الأولية.

ABSTRACT

The role of Early Arabic Literacy Skills in predicting the level of Reading Fluency among third grades in Public Schools in Qarat.

The current study aimed to explore the role of early Arabic literacy skills in predicting the level of reading fluency among third grades in public schools in Qatar. To achieve the study objectives and answer the questions, the researcher followed the descriptive correlational approach. In this study, a total of 200 students (100 females) (100 males) in grade 3 completed measures of phonological processing, morphological awareness, orthographic knowledge, and word reading accuracy and fluency and text reading fluency. The results showed that phonological processing and orthographic knowledge accounted for significant variance in text reading fluency and word reading fluency. Based on these findings the researcher provided some recommendations and suggestions for future research.

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من ساندني وشجعني في مرحلة الماجستير، والدي ووالدتي، أخي الدكتور أحمد العون، إخوتي وأخواتي، صديقاتي، وزميلات العمل. وأتوجه بالشكر أيضًا لأساتذة كلية التربية الأفاضل الذين كانوا مثالًا للمعلم المخلص. وأود أن أعرب كذلك عن تقديري لدعم جامعة قطر في توفير كافة الاحتياجات اللازمة لتحقيق متطلبات هذه الدراسة.

ولا أنسى بالشكر معلمي الفاضل الذي كان عونًا وسندًا لي دائمًا أستاذي ومشرفي الدكتور السيد الشبراوي.

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى مصدر فخري واعتزازي:

والدي ووالدتي.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... و

الإهداء ..... ز

قائمة الجداول ..... ك

الفصل الأول: المقدمة 1

1.1 المقدمة 1

1.2 مشكلة الدراسة 6

1.3 أسئلة الدراسة 8

1.4 أهداف الدراسة 8

1.5 أهمية الدراسة 8

1.6 مصطلحات الدراسة 10

1.7 التعريفات الإجرائية 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والأدب النظري والدراسات السابقة 13

2.1 الإطار النظري 13

2.2 الأدب النظري 19

2.2.1 مهارة المعالجة الصوتية 27

2.2.2 مهارة الوعي الصرفي 37

2.2.3 مهارة قواعد الإملاء والتهجئة 41
2.2.4 مهارة قراءة الكلمات 44
2.2.5 مهارة الطلاقة في القراءة 46
2.3 الدراسات السابقة..... 52
2.4 التعليق على الدراسات السابقة..... 60
الفصل الثالث: منهجية الدراسة 64
3.1 منهجية الدراسة 64
3.2 مجتمع الدراسة..... 64
3.3 عينة الدراسة 65
3.4 أدوات الدراسة 66
3.4.1 اختبار TEALS 66
3.4.1.1 صدق وثبات اختبار TEALS 70
3.4.2 اختبار الطلاقة في القراءة 73
3.4.2.1 صدق وثبات اختبار الطلاقة في القراءة 76
3.5 إجراءات الدراسة..... 77
3.6 الأساليب الإحصائية..... 78
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 79

4.1 التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة 80

4.2 نتائج الدراسة 82

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات 90

5.1 مناقشة النتائج 90

5.2 حدود الدراسة والتوصيات 96

5.3 المقترحات 98

5.4 الخاتمة 99

قائمة المصادر والمراجع 102

المراجع باللغة العربية: 102

المراجع باللغات الأجنبية: 109

الملاحق 133

اختبار الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في قطر: 133

اختبار TEALS: 137

قائمة الجداول

الجدول رقم 1: معامل الثبات للاختبارات الفرعية لاختبار TEALS.....69

الجدول رقم 2: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة.....78

الجدول رقم 3: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بدقة قراءة الكلمات 80

الجدول رقم 4: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بطلاقة قراءة الكلمات 82

الجدول رقم 5: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بطلاقة قراءة النصوص.....84

الجدول رقم 6: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بدقة قراءة النصوص.....86

الفصل الأول: المقدمة

يهدف هذا الفصل إلى تقديم موضوع الدراسة والتعريف بها، وتحديد مشكلة الدراسة، وعرض أهداف الموضوع وأهميته.

1.1 مقدمة:

تعد اللغة من أهم وسائل التواصل بين البشر، وهي الأداة التي من خلالها تُنقل الثقافة والخبرات والتراث من جيل لآخر، وذلك باستخدام وحدات صوتية متسقة تحمل المعاني والأفكار، مما يساعد الفرد على التعبير عن حاجاته ورغباته، والتنفيس عن مشاعره.

ولا تقتصر اللغة على المنطوق فقط، بل يمكن نقلها عن طريق الكتابة باستخدام رموز متعارف عليها، تقوم على نظام خاص بكل لغة. فاللغة هي رموز وأصوات تعبر عن أفكار ومعاني ناتجة عن الفكر الإنساني، حيث تتطلب اللغة مرسل يهدف إلى الإخبار بشيءٍ ما، ومستقبل يتلقى الرسالة، وتتطلب هذه العملية قصدًا من المرسل، ووعيًا من المستقبل باستخدام الرموز لتحدث بينهما عملية التواصل، ومن هنا يمكن النظر إلى اللغة على أنها أداة التواصل الإنساني (عاشور والحوامدة، 2014).

وتعتبر اللغة عنصرًا أساسيًا يعبر عن هوية المجتمع ويظهر حضارته وثقافته، ولذا احتلت اللغة العربية مكانة خاصة قديمًا بين العرب، وحديثًا في المجتمعات العربية والإسلامية فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (حوري، 2018؛ كساسبة، 2021). وهذا ما جعل اللغة العربية تحظى باهتمام الكثير بين الباحثين لدراسة طبيعتها، وما يتعلق بها من عوامل تؤثر في تعلمها واكتسابها.

وقد أشار طعيمة (2004) إلى المهارات الرئيسية في سياق تعليم اللغة العربية بشكل رسمي، والتي تتمثل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهي المهارات التي تساعد مكتسبها على التقدم في عملية التعلم، باستخدام طرق وأساليب مختلفة في اكتساب المعرفة والتعامل معها. وتختلف مستويات هذه المهارات في المناهج الدراسية وفقًا لخصائص التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم في كل مرحلة دراسية. وترى مصطفى (2014) أن إتقان هذه المهارات هو ما يمكن المتعلم من إنتاج لغة منطوقة يفهمها، وينقل بها أفكاره ويتبادلها مع من حوله، ويعبر فيها عن ذاته. كما تؤدي تنمية المهارات اللغوية إلى نمو القدرات العقلية والمعرفية والاتجاهات الوجدانية لدى المتعلمين، ويتطلب هذا الأمر تنويعًا في الخبرات التعليمية بهدف تحقيق التكامل في النمو اللغوي، بشكل يتناسب مع قدرات المتعلم المختلفة (عبدالكريم، 2016).

وتعد مهارة القراءة على وجه الخصوص من أهم المهارات في اللغة العربية، وخاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، لا لكونها مادة يدرسونها ويتطلب تقدمهم في المرحلة الدراسية النجاح بها، بل لكونها الوسيلة لاكتساب المعرفة والمعلومات، والمهارة التي تساعدهم على توسعة مداركهم وخبراتهم، هذا بالإضافة إلى مساهمتها في تنشيط أذهان المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو الاستطلاع وذلك لتنمية ثروتهم اللغوية، وهذا ما يجعل الاهتمام في اكتساب مهارة القراءة في مراحل مبكرة كالمرحلة الابتدائية من أهم أسباب نجاح التلاميذ في الحياة التعليمية (طه، 2004؛ عبيدات، 2018). كما يرى عبدالحليم (2009) أن تعليم القراءة من أكثر المهام أهمية وخاصة في المراحل الأولى في السلم التعليمي، ويشير النجاح في تعليمها إلى جودة العملية التعليمية والتربوية، وأن أي إخفاق في تعليم القراءة يمكن أن ينتج عنه آثار سلبية تمتد إلى جميع جوانب النمو المعرفي لدى المتعلم.

وانطلاقًا من أهمية مهارة القراءة، قامت كساسبة (2021) بتوضيح آلية عمل مهارة القراءة وأنها كأي مهمة تعليمية أخرى تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات. حيث تشمل المدخلات في عملية القراءة على الخبرات السابقة من معرفة بالحروف وأصواتها، ومعرفة بالتراكيب اللغوية. أما بالنسبة للعلميات فهي تشتمل على تعرف آلية عمل وتفاعل الوحدات المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى والذاكرة العاملة مع بعضها بعضًا كتعرف الكلمة بشكلها الكلي، وربط الأجزاء لإدراك المعنى، واستخدام السياق والتراكيب اللغوية لقراءة الكلمة وفهمها. وتأتي مرحلة المخرجات أخيرًا باستثمار عملية القراءة واستخلاص المعنى، ودمجه في البنية المعرفية للقارئ.

وتتحدد عملية القراءة في مجالين مهمين لتطوير المهارات القرائية، الأول ما يتعلق بفك تشفير الكلمات والقراءة بطلاقة، والثاني ما يتعلق بفهم المقروء. وكلا هذين المجالين يتطلب معرفة بالمهارات الأساسية الثلاثة للغة المكتوبة كالمعرفة الصوتية، والمعرفة الهجائية، والمستوى الصرفي (Beeson et al., 2010; Rapp & Lipka, 2011)، حيث يتم تعليم المعرفة الصوتية والهجائية في المراحل الابتدائية الأولى، أما المستوى الصرفي يستمر تعلمه لعدة مراحل، ويتم ذلك كلما تعلم الفرد اشتقاقات جديدة لجذور الكلمات (Perfetti, 2007; Negrete & Bear, 2019).

وفي نفس السياق يرى Abu-Rabia & Abu-Rahmoun (2012) أن القراءة عملية معقدة تتطلب تطوير مهارات أساسية عدة كمهارة المعالجة الصوتية، وقواعد الإملاء والتهجئة، ومهارات الذاكرة النحوية والعاملة، وعادة ما يتم تطوير هذه المهارات من قبل الطلبة العاديين في سن 2-9 سنوات. هذا بالإضافة إلى مهارة الوعي الصرفي (Perfetti, 2007).

وقد حظيت مهارة المعالجة الصوتية باهتمام الباحثين في المجال التربوي كأكثر مهارة تم دراستها من بين مهارات القراءة الأولية؛ وذلك لمساهمتها في اكتساب القراءة وتعلمها، هذا

بالإضافة إلى تأثيرها الواضح على تحسين قدرة المتعلمين على القراءة وخاصة في المراحل الأولى من التعلم (المسيفري، 2020). حيث تساعد مهارة المعالجة الصوتية على تجزئة أصوات اللغة، وضم الأصوات معًا لتكوين كلمات جديدة، والربط بين الحرف المكتوب وصوته الدال عليه، وهذا ما يجعل المعالجة الصوتية مهارة مهمة تساعد التلاميذ في تعلمهم لمهارة القراءة (زايد، 2014).

وفيما يتعلق بمساهمة مهارة قواعد الإملاء والتهجئة ظهرت العديد من الدراسات التي تشير إلى دور المهارة في تحسين الأداء في القراءة وتطوره (Castles & Coltheart, 2004; Roman et al., 2009). حيث تمثل مهارة قواعد الإملاء والتهجئة المعلومات المخزنة في الذاكرة، والتي توضح كيفية تمثيل اللغة المنطوقة بشكل رموز مكتوبة تقوم على نظام خاص بكل لغة ينظم الطريقة الصحيحة لكتابة اللغة (Aple, 2011). وتسهم مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في عملية القراءة بطريقتين رئيسيتين، الأولى من خلال فك تشفير الكلمة بربط حروف الكتابة بالصوتيات والمقاطع الدالة عليها، والطريقة الثانية من خلال تخزين التمثيلات الإملائية في الذاكرة مما يسهل عملية فك التشفير والقراءة بطلاقة أكبر (Chang, Plaut, & Perfetti, 2016). ويتميز نظام الإملاء والتهجئة باللغة العربية بخصائص تجعله معقد بصريًا، كأشكال رسم الحروف المختلفة بحسب موضع الحرف في الكلمة، والحركات القصيرة التي تحملها الحروف، وتشابه العديد من الحروف من ناحية الشكل واختلافها بعدد النقاط مما يمكن أن يؤثر على اكتساب وإتقان عميلة القراءة (Hassanien et al., 2022).

أما ما يتعلق بمهارة الوعي الصرفي والتي تُعرف بأنها القدرة على فهم العلاقة بين الكلمات الأساسية أو الجذور والكلمات المشتقة منها (بكري، 2018)، فقد أشار Levesque, Breadmore & Deacon (2020) إلى علاقتها بدقة القراءة، وذلك من خلال عدة طرق،

منها ما يتعلق بدور الوعي الصرفي في تعزيز الربط بين التمثيلات المعجمية المختلفة كالصوتيات، ومهارة التهجئة، والمعرفة النحوية والدلالية، مما يؤدي إلى تخزين ذاكرة أكثر فاعلية، حيث تحمل كل من هذه التمثيلات معلومات محددة حول الكلمة. ويتوافق هذا مع ما أشار له Perfetti (2007) أن التمثيلات المعجمية عالية الجودة تحتوي على معلومات صوتية وإملائية ودلالية ونحوية متداخلة مع بعضها البعض تساعد على القراءة الجيدة. وقد تساعد كافة المهارات السابقة على إتقان مهارة الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات والنصوص، وجعل القراءة عملية سهلة بالنسبة للمتعلمين.

ويشير Hassanien et al., (2021) في هذا السياق إلى مهارة قراءة الكلمات منعزلة بكونها مهارة أساسية يتم قياسها أثناء تقييم مهارة القراءة لدى الأطفال. وتأتي أهمية العمل على تطوير مهارة قراءة الكلمات لما لها من دور حاسم في مهارة فهم القراءة، ولذا يجب أن يتم التركيز على تعليم قراءة الكلمات في مراحل التعليم المبكرة لتدعم تطوير التلقائية في القراءة وتحسن من الجودة المعجمية لدى الطفل (Castles, Rastle, & Nation, 2018).

ويرى Giazitzidou (2021) فيما يتعلق بالطلاقة في القراءة على مستوى النصوص أن القراءة بطلاقة هي عملية آلية نشطة ومعقدة تتضمن عدة مهارات لغوية ومعرفية، تعمل على مستويات مختلفة من المعالجة كالمعالجة الصوتية، والوعي الصرفي، ومهارة التعرف السريع على الكلمات، وسرعة معالجة الكلمات وقراءتها، وتعرف المفردات، وجودة الذاكرة. كما تمثل القراءة بطلاقة أهمية بالغة تتجاوز دقة التعرف على الكلمات والقراءة بسرعة مناسبة وجهد أقل، وتتعدى لتصبح مهارة مهمة تساعد المتعلمين على فهم ما يقرأون، حيث اعتبر بعض الباحثين أن هذه هي السمة الأكثر دلالة على أهمية القراءة بطلاقة (White et al, 2021; Blamey, 2008).

وبناء على ما سبق، تبدي الأنظمة التعليمية اهتمامًا واسعًا وخاصًا بتعليم مهارة القراءة وما يتعلق بها من مهارات أخرى داعمة لعملية القراءة، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تنمية قدرات ومعارف المتعلمين، وتيسير طرائق التعلم المختلفة.

1.2 مشكلة الدراسة:

تتضمن عملية القراءة الجيدة على الأقل نشاطين يقوم بها القارئ، وهما: مهارة التعرف على الكلمة –فك التشفير– ومهارة فهم المقروء، وتتطلب كلتا هاتين العمليتين تركيزًا وانتباهًا من القارئ. ولكي يتم تحقيقهما لابد من القراءة بدقة وبسرعة وبتعبير مناسب، أي القراءة بطلاقة. حيث تساعد الطلاقة في القراءة على تقليل الوقت والجهد في التعرف على الكلمة، وتسمح للقارئ بتركيز انتباهه على الفهم بدلًا من التعرف على الكلمة، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي من القراءة، فالطلاقة القرائية تعمل كجسر بين مهارة التعرف على الكلمة ومهارة فهم المقروء (Chard et al., 2009).

ولذا يعد الاهتمام بجودة القراءة وتطوير النمو اللغوي في المرحلة العمرية للصفوف الثلاثة الأولى أمرًا بالغ الأهمية، حيث تمتاز مرحلة الطفولة المبكرة بأن التعلم فيها يظل ملازمًا للمتعلم طوال حياته وبالأخص إذا بُنيت عليه معارف أخرى. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في الميدان كمعلمة لغة عربية أن تعليم القراءة الجهرية يفتقر إلى الاهتمام بالمهارات الأساسية لمهارة القراءة وتطويرها، مما يؤدي إلى ضعف في الطلاقة في القراءة لدى التلاميذ. حيث يتركز الاهتمام غالبًا على معرفة التلميذ للحرف وصوته وربطهما معًا لقراءة الكلمة الموجودة أمامه، وغالبًا ما يتعثر التلميذ بقراءة الكلمات غير المألوفة أثناء قراءته للنص، ويأخذ وقتًا أطول وجهدًا أكبر في التعرف على الكلمة، وهذا ما يؤثر بدوره على الطلاقة في القراءة، وبالتالي يتأثر مستوى الاستيعاب لما يقرأه التلميذ.

وقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بدراسة مهارة القراءة والعوامل المؤثرة في اكتسابها. فقد قامت بعض الدراسات بدراسة دور مهارات القراءة الأولية في القدرة على القراءة، ومدى تنبؤها بقراءة الكلمات والطلاقة في القراءة، وأظهرت نتائجها المختلفة مساهمة مهارات القراءة الأولية في القدرة على قراءة الكلمات والطلاقة في قراءتها (Saiegh-Haddad & Geva (2008); Abu-Rabia & Abu-Rahmoun (2012); Asadi et al., (2017); Hassanein et al., (2022))، لكن وبحسب علم الباحثة لم تجمع أي من الدراسات السابقة مهارات القراءة الأولية الثلاث معًا للكشف عن تنبؤها بمستوى الطلاقة في القراءة في اللغة العربية على مستوى الكلمات ونصوصها. ومن الواضح أيضًا أن العديد من الدراسات ركّزت على دراسة المعالجة الصوتية وعلاقتها بمهارة الطلاقة في القراءة وأهملت باقي المهارات، والتي كما ذُكِرَ مسبقًا أن لها دور في تحسين الطلاقة القرائية. هذا بالإضافة إلى ما نلاحظه في واقع تدريس القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في قطر، حيث لازال المعلمون يركزون على تطوير بعض من مهارات الوعي الصوتي على وجه التحديد للتغلب عن مشكلات القراءة التي تواجه التلاميذ، وذلك من خلال تدريبهم على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وأصوات للتمكن من قراءتها، دون الوعي بأهمية تطوير باقي المهارات التي تساعد في تحسين مهارة القراءة، ولذلك مازلنا نرى ضعفًا في مهارة التلاميذ في القراءة بطلاقة، وهذا ما أشارت له أيضًا نتائج التقييمات الدولية التي ظهرت فيها معظم الدول العربية المشاركة تقترب من أدنى مستويات الإنجاز ومنها دولة قطر (Hassanien et al., 2021). هذا بالإضافة إلى ما أشارت له دراسة إبراهيم وحسانين والشبول (2020)، التي قاست مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في قطر، وأظهرت نتائجها تدني مستوى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في

مهارات القراءة، بدءًا من نطق الحروف الهجائية ووصولًا إلى الفهم المباشر للنص. ومن هنا تبدو الحاجة لمثل هذه الدراسة. وقد تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

1.3 أسئلة الدراسة:

ما دور كلًا من مهارات القراءة الأولية (المعالجة الصوتية – الوعي الصرفي – مهارة قواعد الإملاء والتهجئة) في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات ونصوصها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

1.4 أهداف الدراسة:

أتت هذه الدّراسة للتعرف على دور مهارات القراءة الأولية (مهارة المعالجة الصوتية – مهارة الوعي الصرفي – مهارة قواعد الإملاء والتهجئة) في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات وعلى مستوى النصوص لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ومعرفة أيٍ منها يتنبأ بشكل أكبر بمستوى الطلاقة في القراءة.

1.5 أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد هذه الدراسة كلًا من:

1- **الباحثين:** تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الموضوع الذي يتم دراسته، والذي يهتم بتطوير مهارة القراءة في اللغة العربية وما يرتبط بها من عوامل تؤثر في تعلمها واكتسابها، ويعد هذا الموضوع من المواضيع النادر دراستها بين الدراسات العربية، وهذا ما يضفي أهمية على هذه الدراسة في كونها تثري الأدب التربوي الذي يهتم بدراسة العوامل المرتبطة بمهارة القراءة.

تظهر أهمية الدراسة أيضًا في تناولها لدور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية. فبحسب حدود البحث الذي أجرته الباحثة على الدراسات التي تدرس الطلاقة القرائية باللغة العربية فقد ركزت العديد منها على تأثير استراتيجيات تدريسية، أو برامج تعليمية على الطلاقة في القراءة، ونادر منها من درس علاقة إحدى مهارات القراءة الأولية بطلاقة القراءة. وبالتالي تفيد هذه الدراسة في إعادة صياغة وجهة نظر الباحثين حول العوامل التي تتنبأ بتطوير مهارة الطلاقة القرائية، والتي يمكن أن تقوم عليها الاستراتيجيات التدريسية أو البرامج التعليمية.

هذا بالإضافة إلى تقديم إطار نظري حول المعالجة الصوتية والوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة معًا، وارتباطها بمهارة الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات والنصوص باللغة العربية.

2- **مسؤولي المناهج:** تسهم هذه الدراسة في تزويد القائمين على العملية التعليمية بمعلومات تفيد في تطوير مناهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي خاصة والمراحل الثلاثة الأولى عامة، بطريقة تسهم في تحسين تعليم القراءة، وتطوير المهارات الأولية للقراءة، وتحسين الطلاقة في القراءة لدى التلاميذ، مما يحسن فهمهم لما يقرأون وقد يؤدي هذا إلى زيادة دافعيتهم للقراءة، وبالتالي تزودهم القراءة بخبرات وتثري نموهم المعرفي.

3- **المعلمين:** من خلال استخدام اختبار TEALS الذي يقدم نتائج حول مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات في الصف الثالث الابتدائي، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير ومعالجة القصور في مهارات التلاميذ في مراحل مبكرة، وتحسين الممارسات التدريسية في تعليم القراءة.

4- الطلبة: تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة الطلبة على علاج القصور لديهم في مهارات القراءة، من خلال إعداد برامج علاجية وأنشطة تعليمية تنمي مهاراتهم.

1.6 مصطلحات الدراسة:

- **مهارات القراءة الأولية (Early Literacy):** هي المؤشرات الأساسية لإتقان القراءة والكتابة لدى الطفل، وتتمثل في المعرفة بالحروف، والمعالجة الصوتية، والقدرة المبكرة على الكتابة، ومهارة القراءة (Hussunah-Arafat, Aram, & Korat, 2021).

- **المعالجة الصوتية (Phonological Processing):** هي القدرة على استخدام المعلومات الصوتية للغة اللفظية لمعالجة اللغة المكتوبة كالقراءة والكتابة، واللغة اللفظية كالاستماع والتحدث (Torgesen et al., 1999).

- **الوعي الصرفي (Morphological Awareness):** القدرة على تحويل الكلمة وتجزئتها من جذورها الأصلية إلى الصور المتعددة التي تعبر عن كل جزء من المعاني الصرفية، حيث يتم التمكن من تحديد جذور الكلمات التي اعتمدت عليها المعاني (إبراهيم وآخرون، 2018).

- **مهارة قواعد الإملاء والتهجئة (Orthographic Knowledge):** هي المهارة التي يتم من خلالها ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي لحروف الكلمة، وفقًا للقواعد المتعارف عليها في كل لغة، ووضوح الخط تحقيقًا للفهم (الجوجو، 2004).

- **مهارة قراءة الكلمات (Word Reading):** قراءة جهرية لقوائم من الكلمات الزائفة، أو الكلمات الحقيقية بمعزل عن السياق (Pasquarella, 2015).

- **الطلاقة في القراءة (Reading Fluency):** تشير الطلاقة في القراءة إلى مهارة القارئ وقدرته على قراءة النص بسرعة ودرجة مناسبة وبجهد أقل، هذا بالإضافة إلى استخدام التنظيم

الصوتي في التعبير عن المعاني التي تحملها الكلمات دون إلقاء جهد كبير على عملية التعرف على الكلمات وأن يتم ذلك بشكل تلقائي (Hilsmier, Wehby & Flak, 2016).

1.7 التعريفات الإجرائية:

-**مهارات القراءة الأولية:** يقصد بها في هذه الدراسة مهارة المعالجة الصوتية ومهارة الوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة.

المعالجة الصوتية: قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على تعرف الوحدات والمقاطع الصوتية، والتعامل معها من حيث الحذف، والدمج، والعزل، والتسمية السريعة للأرقام، والتسمية السريعة للحروف، وتكرار الأصوات المسموعة.

الوعي الصرفي: بأنه قدرة المتعلم على تحديد الكلمات المنتمية لنفس الجذر، والتعامل مع جذور الكلمات عن طريق اشتقاق كلمات ذات معاني منها.

مهارة قواعد الإملاء والتهجئة: استخدام تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لمعرفتهم في مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في تحديد اسم وصوت الحرف، وتحديد الرسم الإملائي الصحيح للكلمة، وتسلسل الحروف الصحيح في الكلمة.

مهارة قراءة الكلمات: قدرة التلاميذ على قراءة قائمة من الكلمات بحروف متحركة، وكلمات بحروف غير متحركة، وقائمة بكلمات زائفة دون التقيد بمدة زمنية محددة، وقراءة قائمة كلمات أخرى بطلاقة خلال دقيقة واحدة.

الطلاقة في القراءة: تم تعريف مهارة الطلاقة في القراءة في هذه الدراسة بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على قراءة الكلمات والنّص بدقة وبسرعة مناسبة خلال دقيقة واحدة.

- **تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:** يقصد بتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في هذه الدراسة، التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم ما بين سبع سنوات ونصف إلى ثمان سنوات ونصف ممن يدرسون في المدارس الحكومية في دولة قطر في المستوى الثالث الابتدائي.

المدارس النموذجية: المقصود بها مرحلة ابتدائية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الرابع الابتدائي بها جنس الطلبة بنين وجنس الموظفين بنات.

الفصل الثاني: الإطار النظري والأدب النظري والدراسات السابقة

يقدم هذا الفصل عرضًا للإطار النظري الذي يضم النظريات التي تقوم عليها هذه الدراسة، بالإضافة إلى الأدب النظري الذي يقدم مفاهيم ومحاور الدراسة، وأخيرًا الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها.

2.1 الإطار النظري:

تتناول هذه الدراسة دور مهارات القراءة الأولية ومفهوم الطلاقة في القراءة من خلال الإطار النظري للنظرية البنائية وفقًا لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه ونظرية التعلم التصاعدي، ونظرية المخططات العقلية، ونظرية المنهج المتوازن، والتي سيرد ذكرها فيما يأتي:

- **النظرية البنائية للنمو المعرفي:**

يشتق مصطلح البنائية (Constructivism) من كلمة البناء (Construction) أو من البنية (Structure)، وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية (Sturere) والتي تعني الطريقة التي يقام بها مبنى ما (العدوان وداود، 2016).

يعرف الطناوي (2002) النظرية البنائية بأنها عملية عقلية تقوم على بناء المعنى في عقل المتعلم، بحيث يتضمن هذا البناء إما توزيع مفاهيم قديمة، أو اختراع مفاهيم جديدة، وتمييز العلاقات الجديدة بين المعارف السابقة والخبرات الجديدة، وإعادة بناء الأطر المفاهيمية لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى.

تعتبر النظرية البنائية فلسفة تربوية تصف المعرفة بأنها عملية تكوينية بنائية، بحيث تساعد الطفل على تكوين معارفه الخاصة من خلال البيئة المحيطة به، ومن خلال تزويده بخبرات جديدة يتمكن من ربطها بما لديه من معرفة سابقة بطريقة تشكل معنى لما يتعلمه (العدوان

وداود، 2016). وتتأثر المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة؛ فإذا كانت متسقة معها، فإنها تبنى عليها وتساعد الطفل في تكوين مخزون معرفي منظم ومترابط (شهيد، 2016)، أما إذا كانت المعرفة الجديدة متعارضة مع خبرات المتعلم السابقة، فيبدأ حينها دور المعلم في إيجاد حالة من التوازن في البناء المعرفي للطفل من خلال إعادة النظر في تقويم المعرفة السابقة في ظل المعرفة المكتسبة بشكل يضمن التوافق والانسجام في المخزون المعرفي (زيتون، 2007).

إن مراحل النمو العقلي وتطورها وفقًا للنظرية البنائية تعتمد على المراحل العمرية التي يمر بها الطفل، وقد فصلها بياجيه معتمدًا على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان وقدرته العقلية، وتأثير البيئة المحيطة به (شهيد، 2016)، وهي كما يلي:

- **مرحلة السلوك الحسي الحركي:** يعتمد الطفل في أول سنتين من حياته على الحس والحركة، فيتفاعل مع البيئة المحيطة به بحواسه وأعضائه أكثر من تفاعله معها بتفكيره، وغالبًا ما تكون الأشياء الغائبة عن الحواس غائبة عن التفكير في هذه المرحلة.
- **مرحلة ما قبل إدراك المفاهيم (المرحلة قبل العملية):** تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية إلى سن السابعة من عمر الطفل، وفيها يتم الانتقال إلى مرحلة التفكير الذي يعتمد على إجراءات وحركات معينة، ويتمكن الطفل من فهم دلالات الرموز والعلامات والكلمات، وتتطور اللغة لديه بحيث تؤدي دور العامل المساعد على سرعة التفكير من خلال استخدام الكلمات والصور أثناء التفكير.
- **مرحلة العمليات الحسية المباشرة:** يبدأ الطفل في سن السابعة وحتى سن الحادية عشر بإدراك العالم من حوله عن طريق تكوين فئات أو تسلسل ما يُجمع على نحو محدد في مفهوم أو معنى عقلي واحد، ويتمكن الطفل حينها من إدراك الأشياء في نظام.

- **مرحلة العمليات العقلية:** تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية عشر، والتي يقوم فيها الطفل بالتأمل والتبصر، ويتمكن كذلك من القيام بنوع من الاستدلالات والانتقال منها إلى استدلالات أخرى.

للنظرية البنائية عدة مبادئ أساسية ترتكز عليها، ومن أهمها بناء التعلم على المفاهيم الأولية –البحث عن الجوهر– (العدوان وداود، 2016). يشير جابر (2006) إلى أن تعرض المتعلمين إلى المفاهيم العريضة، يدفعهم إلى تجزئة المعرفة الكلية إلى أجزائها للتمكن من رؤيتها وفهمها، وذلك لتكوين معنى مما يتعلمون، وبالتالي فإن معرفة وإتقان الطرق التي توصلهم إلى اكتساب المفاهيم العريضة، تمكنهم من استخدام هذه الطرق لبناء المفاهيم الجديدة التي يتعرضون لها. لذا فإن المعرفة السابقة وطريقة التعامل معها تعد أمرًا ضروريًا لحدوث التعلم الجديد، حيث يبني الطفل خبراته الجديدة ويربطها في ضوء ما تعلمه مسبقًا (القداح، 2017). لذا أشار المنظرون والباحثون إلى ضرورة أن يسبق تعلم القراءة لدى الأطفال إتقان لمهارات القراءة الأولية، والعمل على تمكينها لديهم في مراحل مبكرة، حيث تسهم وبشكل فعال في إتقان مهارات القراءة مستقبلًا (Ehri, 1992; Abu-Rabia et al., 2003; Mohamed et al., 2011; Sitthitikul, 2014). وفيما يلي استعراض لأهم نظريات القراءة التي توضح عملية تعلم القراءة لدى التلاميذ وما يسبقها من مهارات، وما يتعلق بها من عمليات عقلية:

- **نظرية التعلم التصاعدي (Bottom-up):**

يرى منظرو نظرية التعلم التصاعدي أن الطفل بحاجة إلى اكتساب معارف أساسية تساعده على تعلم القراءة، بحيث يتعلم ويتقن مهارات أولية منخفضة المستوى قبل البدء بتعلم مهارات عليا (Susanto, 2020).

يشير Briedwell (2012) أن الطفل بحاجة إلى إتقان مهارات التفكير من المستوى الأدنى كتعرف الحروف، وحفظ أصواتها في الذاكرة (كمهارة فك التشفير)، قبل إتقان مهارات التفكير العليا كمهارة فهم المقروء ومهارة ما وراء المعرفة، بحيث ينمو التقدم العقلي في القراءة لديه بشكل خطي متتابع.

تميل هذه النظرية إلى بناء أساس متين لنظام الصوتيات في اللغة لدى التلاميذ بشكل منهجي يبدأ من أصغر جزء إلى الكل، بحيث يتطلب من المتعلم فك تشفير النص كلمة بكلمة وذلك بمطابقة الحروف مع الأصوات، ثم ربط الكلمات بعبارات، ثم بجمل لمساعدتهم على تطوير قدراتهم في القراءة والكتابة مستقبلًا من خلال تطبيق معرفتهم السابقة بالصوتيات التي تمكنهم من القراءة بفاعلية (Sitthitikul, 2014; Susanto, 2020).

بالحديث عن الخبرات السابقة ودورها في تنمية الخبرات الجديدة يظهر دور المخططات العقلية التي تحتفظ بالخبرات السابقة وتساعد على تفاعلها مع الخبرات الجديدة، وهي من النظريات التي أظهرت تأثيرًا في تعلم مهارة القراءة (Pardede, 2008)، وفيما يلي الحديث عنها:

- **نظرية المخططات العقلية (Schema Theory):**

وفقًا لنظرية المخططات العقلية فإن المقصود بالمخططات هي الوحدات التي تُجمَع بها كافة المعرفة. وتتضمن المعرفة نفسها بيانات لكيفية استخدامها في هذه الوحدات. فالمخطط إذن هو بنية بيانات لتمثيل الأفكار العامة المخزنة في الذاكرة (Susanto, 2020).

تتطابق نظرية المخططات العقلية مع توجهات النظرية البنائية في التعلم، حيث تستند إلى أن التجارب السابقة تنشئ بنى معرفية تساعد القارئ على فهم الخبرات الجديدة واكتسابها، وتصف هذه النظرية كيفية تفاعل المعارف السابقة للمتعلم في مهمة القراءة، وتوضح الأهمية التي تؤديها

الخبرات السابقة في فك تشفير النص، وترى أن قدرة التلميذ على استخدام المخطط العقلي تؤدي دورًا أساسيًا في فهم النص المقروء (Pardede, 2008). ويرى Anderson & Pearson (1994) أن القدرة على استدعاء المعلومات السابقة أثناء قراءة النص تعتمد على المخططات العقلية. ويعتقد منظرو المخططات العقلية أيضًا أن معرفة القارئ السابقة ببنية النص ومعرفته حول موضوع النص تمكنه من التنبؤ بالأحداث واستنتاج المعنى من السياق (Pardede, 2008).

وعندما يتعرض الطفل للكلمات في النص، تبدأ المعلومات المخزنة في الذاكرة حول بنية الكلمة بعملها، حيث تستقبل المعلومات الهجائية الكلمة بصورتها وتوصلها بالوحدات الصوتية المناسبة لها ليتم فك تشفير الكلمة، ثم تُدَعِّمُ المعرفة الدلالية معناها (Perfetti, 2007).

- **نظرية المنهج المتوازن في القراءة (Ecologically Balanced Approach):**

يعتقد المنظرون في هذه النظرية مثل Rumelhart أن القراء الماهرين تعمل لديهم المهارات الأولية والمهارات العليا في وقت واحد أثناء معالجة النص (Ngabut, 2015). ووفقًا لـ Smith (2002) يقر المنهج المتوازن للقراءة بأن القارئ بإمكانه القيام بمهارات التفكير الدنيا (مهارات فك التشفير) جنبًا إلى جنب مع مهارات التفكير العليا (على سبيل المثال، مهارات الفهم وما وراء المعرفة) أثناء عملية القراءة. بحيث يتعامل القارئ مع الكلمات غير المألوفة في النص بطرق مختلفة فإما أن يعتمد على المهارات الأولية في ربط الحروف مع أصواتها لقراءة الكلمة، أو أنه يتمكن من قراءتها معتمدًا بذلك على المهارات العليا لديه كالمعرفة الدلالية للسياق، ومخزونه من المفردات اللغوية (Susanto, 2020).

وفقًا لما ذكر مسبقًا، تُظهر مهارة الطلاقة في القراءة توازن بين المهارات الدنيا والمهارات العليا، كونها تُقدِّم صورةً واضحةً لإتقان القارئ لمهارة فك التشفير، ومهارة فهم للمقروء في آنٍ

واحد. فهي تُعرَّف بأنها قدرة القارئ على قراءة الكلمات والنصوص بسرعة ودقة عالية، مراعيًا بذلك الوقوف المناسب خلال القراءة، والتركيز على استيعاب تفاصيل ما يتم قراءته (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002).

وبناءً على هذه القاعدة من الإطار النظري، فأن هذه الدراسة تتناول دور مهارات القراءة الأولية والتي تعتبر مهارات من مستوى أساسيًا، في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة والتي تعتبر من المهارات المتقدمة.

2.2 الأدب النظري:

في هذا الجزء سيتم التطرق لكافة المتغيرات المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، والعوامل المؤثرة بها، حيث سيتم البدء بمهارة القراءة والقراءة الجهرية تحديدًا، ثم سيتم استعراض العوامل المؤثرة في مهارة القراءة والتي تتمثل في العوامل المتعلقة بخصائص اللغة العربية، والعوامل المتعلقة بالمتغيرات المعرفية، والعوامل المتعلقة بالمهارات اللغوية والتي تتضمن مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة الوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ثم سيتم التطرق إلى مهارة قراءة الكلمات، ومهارة الطلاقة في القراءة.

- **القراءة:**

تشكل القراءة حجر الأساس الذي يبني عليه الفرد المعارف والعلوم ويكتسبها، ويوسع مداركه ويزيد من وعيه لما يدور من حوله. كما أنها تتيح للفرد أن يوسع دائرة خبراته وينشط قواه ومهاراته الفكرية، كما تساعده على الاتصال والتفاعل مع الفكر الإنساني متجاوزًا بذلك حدود الزمان والمكان من خلال ما يقرأ. فعلى الرغم من تزايد مصادر المعلومات ووسائل الاتصال في الآونة الأخيرة، إلا أن القراءة كانت وما زالت عمود العلم والمعرفة.

إن القراءة تعتبر أحد المهارات الأساسية للإنسان في مختلف عصوره. حيث يعد تعليم القراءة من أكثر الأمور أهمية وخاصة للأطفال في مراحل مبكرة من العمر، وذلك كون إتقان القراءة بكفاءة وطلاقة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمستقبل التلاميذ وقدرتهم على النهوض بمجتمعاتهم، خاصةً وأن كل ما يتعلمه المتعلم في المدارس ومعظم ما يكتسبه من معارف ومهارات خلال حياته يعتمد بشكل كبير وأساسي على درجة إتقانه لمهارات القراءة، بدءًا من التعرف على الحرف وانتهاءً بالمهارات المتقدمة كالنقد والتذوق والكتابة والتعبير (عبدالحليم، 2009). وعطفًا على ما سبق يرى عبدالوهاب (2006) أن مفهوم القراءة كان محصورًا في الإدراك البصري للرموز

المكتوبة وتعرفها ونطقها. ونتيجة لتقدم المجتمعات وتطور احتياجاتها، وتقدم الأبحاث التربوية التي أجريت في مجال القراءة، تطور مفهوم القراءة وأصبح يُنظر إليه بمنظور مختلف ويشار إليه بأنه عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء، ومعايشته ونقده، وإبداء وجهة النظر فيه. وأضيف مفهوم آخر إلى القراءة أيضًا فأصبحت عملية توظيف المقروء واستعماله في حل مشكلة تواجه القارئ في مواقف مختلفة من الحياة.

يشار إلى القراءة بأنها وسيلة لحل المشكلات وإصدار الأحكام، أي أن القراءة عملية مساوية للتفكير. تتطلب من القارئ أن يمارس مهاراته الفكرية أثناء القراءة؛ وذلك بهدف التفاعل مع النّص المقروء وفهم وتفسير ما يشير إليه، هذا بالإضافة إلى استنتاج الأفكار من النّص وربط ما يستنتجه ويتعلمه بخبراته السابقة. فالقراءة ليست عملية بسيطة آلية تشير إلى فك تشفير الرموز المكتوبة وترجمتها إلى أصوات منطوقة فقط، بل تتعدى إلى أن تكون عملية معقدة تشترك فيها حواس ومهارات وخبرة وذكاء الفرد، ليتمكن من الوصول إلى فهم المقروء (عبدالوهاب، 2006؛ عاشور والحوامدة، 2014).

بناءً على ما سبق ذكره تبدي الأنظمة التعليمية اهتمامًا واسعًا وخاصًا بتعليم القراءة في المراحل الثلاثة الأولى على وجه الخصوص، لما للقراءة من أهمية بالغة في تيسير طرائق التعلم المختلفة، وفتح أبواب المعرفة أمام المتعلم. ولذا تهدف القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى إلى إجادة النطق السليم لدى المتعلم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وتدريب الأطفال على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف، والحصول على المعاني والأفكار مما يقرأون (عبيدات، 2018).

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أقسام كما أشار لها عبدالباري (2014) وهي: القراءة الصامتة، وقراءة الاستماع، والقراءة الجهرية. حيث تعتمد القراءة الصامتة على استقبال

الرموز المكتوبة عن طريق العين ودون استخدام أعضاء النطق، وفي قراءة الاستماع يتم الاعتماد على الانتباه والإصغاء للنص المسموع. أما فيما يتعلق بالقراءة الجهرية يقوم القارئ بها بنطق الكلام بصوت مسموع مراعيًا بذلك ضبط مخارج الحروف، ومراعاة قواعد الوقف والوصل، ونبرات الصوت المعبرة؛ وذلك ليتم نطق الكلمة بشكل صحيح مما يساعد على فهم المعاني المتضمنة. وسيتم التركيز في هذه الدراسة على القراءة الجهرية.

- **القراءة الجهرية:**

أورد الحلاق (2010) أهمية القراءة الجهرية بالإشارة إلى أنها تبرز مستوى الفهم السليم للنص من خلال ملاحظة أداء التلميذ في القراءة. هذا بالإضافة إلى أهميتها البالغة وخاصة في الصفوف الأولى؛ وذلك لدورها في المساعدة على اكتشاف ما يواجهه التلميذ من مشكلات في القراءة في مراحل مبكرة، بحيث يسهل وضع الحلول المناسبة لها، مما يكسب التلميذ قدرًا مناسبًا من حسن الأداء في القراءة والسرعة المناسبة (سليمان، 2014؛ المالكي، 2022).

بينما عرفها الدليمي والوائلي (2005) بأنها نطق الكلمات المكتوبة بصوت مسموع والالتزام بقواعد اللغة العربية، مراعيًا بذلك النطق السليم وسلامة الكلمات من الحذف والإضافة، وفيها يتم الجمع بين التعرف البصري للرموز المكتوبة، والإدراك العقلي للمدلول، والتعبير الشفهي عنها بالجهر في الكلمة.

فيما عرفتها المالكي (2022) بأنها عملية عقلية، تقوم على التفاعل بين القارئ والنص، بحيث يدرك القارئ النص المكتوب ويفهمه ويستوعب محتوياته. ويرى عاشور والحوامدة (2014) أن القراءة الجهرية هي التي يقوم القارئ بها بنطق الكلمات والجمل المكتوبة بصوت مسموع وبشكل صحيح مع الحرص على ضبط مخارج الحروف والتعبير عن المعاني التي تحملها. حيث يرى الباحثان أهمية القراءة الجهرية في كونها تدرب الطفل على جودة النطق

بضبط مخارج الحروف، وتعويدهم على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، وكذلك التعود على السرعة المعقولة في القراءة. هذا بالإضافة إلى قدرة القراءة الجهرية على الكشف عن عيوب النطق لدى الطفل وعلاجها.

ويشير عطية (2004) وكساسبة (2021) إلى آلية حدوث القراءة الجهرية حيث تبدأ بالتقاط الرموز المكتوبة بالعين، ثم يتم توصيلها إلى العقل الذي يربطها مع معانيها، ثم تقوم أعضاء النطق بإخراجها من مخارجها الصحيحة مضبوطة في حركاتها وممثلة للمعنى، وناقلة للأفكار، بحيث تقع القراءة من المتلقي موقع القبول والفهم.

- **العوامل المؤثرة في القراءة:**

تعد القدرة على القراءة بكفاءة من أهم الوسائل للتحصيل العلمي والنجاح الدراسي، والسبيل إلى تطوير مهارات معرفية جديدة. وقد ركزت العديد من الأدبيات على دراسة المهارات والعوامل التي من شأنها أن تؤثر على عملية تعلم القراءة وتسهم في تحسينها؛ وذلك لأهمية نتائج هذه الدراسة في المساعدة على تطوير طرق تدريس القراءة، وعلاج مشكلاتها، وتحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة مستقبلًا (حسانين وإمام والحويلة، 2022). وتتنوع العوامل المؤثرة في القراءة ما بين عوامل تتعلق باللغة العربية على وجه الخصوص، وعوامل أخرى تختص بالمهارات المعرفية، بالإضافة إلى عوامل تتعلق بالمهارات اللغوية. وسيتم التطرق لكافة هذه العوامل أدناه.

أولًا: عوامل متعلقة بخصائص اللغة العربية:

تعد الخصائص الفريدة للغة العربية من أهم العوامل المؤثرة في اكتساب وتطوير مهارة القراءة. وقد أجمعت بعض الدراسات على هذه الخصائص منها:

أ. الطبيعة المزدوجة للغة العربية:

تُسبب الطبيعة المزدوجة للغة العربية في إحداث فجوة ما بين اللغة العربية المنطوقة (اللهجة العامية) واللغة العربية الفصحى، مما يؤثر بدوره على تطور الطفل واكتسابه للمهارات الأساسية في اللغة العربية خلال المراحل الأولى من التعلم (Abu-Rabia, 2000; Assad & Eviatar, 2014; Zaidan & Callison-Burch, 2014). وفي هذا يرى Harris & Hodges (1981) مصطلح ازدواجية اللغة بأنه وجود أسلوبين مختلفين للغة، أحدهما للاستخدام الرسمي للكتابة وبعض مواقف الكلام، والآخر للاستخدام العامي اليومي. والتي تتمثل في اختلاف اللغة العربية المنطوقة -اللهجة-، والتي تستخدم بشكل يومي عن اللغة الفصحى التي تستخدم بشكل رسمي ويتم تعليمها في المدارس. وفي السياق نفسه أكد Abu-Rabia (2000) أنه على الرغم من أن اللغة العربية هي اللغة الأم للأطفال، وهي المستخدمة في حواراتهم مع من حولهم منذ بداية تعلمهم الكلام، إلا أنهم لا يعرفون إلا القليل منها عند دخولهم المدرسة؛ وذلك لكون اللغة العربية المنطوقة تختلف عن اللغة العربية الرسمية في معظم المفردات والأصوات والنحو. لذا فإن الأسلوب التربوي المناسب لتعزيز إكساب الأطفال اللغة العربية الرسمية هو تعريضهم لها في سن مبكر، وذلك في مرحلة ما قبل المدرسة.

ب. النظام الأبجدي للغة العربية:

يُشكل النظام الأبجدي للغة العربية تحديًا آخر يواجه الأطفال في بداية تعلمهم القراءة. حيث يشير Frost (2012) إلى أن عملية اكتساب القراءة بمختلف اللغات تتأثر بالخصائص الفريدة للنظام الهجائي للغة بالإضافة إلى عوامل أخرى. وتختلف أهمية التمثيلات الإملائية والصوتية ومدى استخدامها في عملية فك تشفير رموز الكلمات المكتوبة وتسميتها من لغة لأخرى. حيث يتكون النظام الأبجدي للغة العربية من ثمان وعشرين حرفًا، جميعها ساكنة ماعدا ثلاثة منها

تسمى حروف العلة (ا– و – ي). تكتب معظم الحروف الأبجدية بأكثر من طريقة بحسب موقعها في الكلمة، سواء كانت في بداية الكلمة أو وسط الكلمة أو نهاية الكلمة. على سبيل المثال حرف "س" (يكتب بمفرده كما في الشكل السابق)، ويكتب الحرف في بداية الكلمة "سـ" وفي وسطها "ـسـ" وفي النهاية "ـس". بالإضافة إلى ذلك، هناك حروف متشابهة في الشكل وطرق الكتابة، ومختلفة في عدد ومواضع النقاط فيها كالحروف "ن– ب– ت – ث"، وهذا من شأنه أن يشكل عائقًا للأطفال في تعلم القراءة والكتابة باللغة العربية (Abu-Rabia, 2007; Hassanein et al., 2022).

ج. طبيعة اللغة العربية:

تعتبر اللغة العربية لغة سامية، تتميز بجذور للكلمات وأنماط اشتقاقية أو تصريفية تزود القارئ بمعنى الكلمة. بحيث يوفر الجذر المعنى الأساسي، وتوفر الاشتقاقات المعنى والمعلومات النحوية حول الكلمة. لذا تعد هذه الخاصية من العوامل التي من شانها أن تؤثر على قدرة الطلاب على القراءة (Boudelaa, 2014).

ثانيًا: عوامل متعلقة بالمتغيرات المعرفية:

على الرغم من أن دراسة المتغيرات المعرفية ليست مسألة جديدة إلا أنها ما زالت تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين، وخاصة فيما يتعلق بمساهمتها في التنبؤ بمستوى القراءة لدى الأطفال في مراحل عمرية مختلفة.

ومن المتغيرات المعرفية التي اهتم الباحثون بدراستها بشكل كبير ما يتعلق بالتآزر البصري الحركي، حيث يرى Bellocchi et al. (2017) أن الأطفال بحاجة إلى تطوير مهارات الإدراك البصري والمهارات الحركية المهمة في التعرف على الحروف وفك تشفير الكلمات المكتوبة واكتساب القراءة بنجاح. فقد توصلت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى أن مهارة التآزر

البصري الحركي تلعب دورًا أساسيًا كمتغير مهم في التنبؤ بمستوى القراءة، ومنها دراسة: Meng, Wydell, & Bi (2019)، Suggate et al. (2019)، العطية وإمام (2020)، حسانين وإمام والحويلة (2022).

ثالثًا: عوامل متعلقة بالمهارات اللغوية:

تعتبر عملية القراءة مهمة لغوية في المقام الأول، تتطلب إتقان الطفل لمجموعة من المهارات اللغوية كالمعالجة الصوتية، والوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة (Bellocci et al., 2017)، وعلى الرغم من ذلك إلا أن هذه المهارات لم تحظ بالاهتمام الكافي لدراسة تنبؤها بمهارة الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات ونصوصها لدى الأطفال.

قدم Perfetti (2007) نموذجًا عالميًا يتناسب مع كافة اللغات، يعكس العمليات المعرفية التي تنطوي عليها عملية القراءة، ودور جودة المعجم العقلي في قدرة القارئ على تمثيل الكلمات وتعرفها. حيث تشير جودة المعجم العقلي إلى المدى الذي تمثل به معرفة القارئ لكلمة معينة بتهجئتها وطريقة نطقها، مما يكون لدى القارئ الكفاءة في القراءة، والتي يتم من خلالها الاسترجاع السريع لشكل الكلمة بطريقة دقيقة ومرنة ودون جهود كبيرة. حيث تفترض فرضية الجودة المعجمية أن جودة معرفة القارئ بكلمة معينة هي الجسر الذي يصل بين فك تشفير الكلمة وفهم معناها، حيث تدعم المعرفة العميقة للكلمة لدى القارئ التعرف التلقائي والسريع على الكلمة، والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق المهارات العليا للقراءة والتي تتمثل في الفهم. وقد حدد Perfetti خمس سمات للتمثيل المعجمي للكلمة وهي المكونات التي تمثل هوية الكلمة، والتي تمثل أيضًا العمليات الدنيا المرتبطة بالمهارات المعجمية أو الدلالية، وهي ما يشار إليها أحيانًا بالمهارات اللغوية والتي تتمثل في مهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ومهارة المعالجة الصوتية، ومهارة القواعد (الوعي الصرفي والنحو)، ومعنى الكلمة، وفيما يتعلق بالسمة الخامسة، فإنها لا

تعتبر سمة مستقلة، بل هي نتاج ارتباط المكونات الأساسية للكلمة مع بعضها بعضًا، حيث تعمل مهارة قواعد الإملاء والتهجئة كمدخلات مرئية، تتصل بالوحدات الصوتية المناسبة للتمكن من تمثيل الكلمة وتحديدها، ويتم دعم معنى الكلمة من خلال المعجم العقلي بمعرفة التشكيل وبناء الجملة التي تعتمد على مهارة الوعي الصرفي والنحو لدى القارئ.

أشارت العديد من الدراسات السابقة بما يتوافق مع الإطار النظري لـ Perfetti، إلى أن تعلم القراءة يتطلب إتقان مهارات القراءة الأولية وربطها ببعضها بعضًا، كربط مهارة التهجئة بالمعلومات الصوتية لدى المتعلم ليتمكن من ربط الحروف بأصواتها، مما يؤدي به إلى التعرف على الكلمات وقراءتها. وقد ربطت Ehri (1992) كذلك مهارة الوعي الصوتي بتهجئة الكلمة كإحدى الطرق المتبعة للتمكن من قراءة الكلمة، حيث أشارت إلى ضرورة اكتساب مهارة المعالجة الصوتية، والوعي بالتمثيلات الإملائية للغة والتي تمكن القارئ من قراءة الكلمات أمامه. بحيث تتشكل هذه المعرفة من شبكة كاملة من الاتصالات المرئية والصوتية في الذاكرة المعجمية. كما تشير إلى أن معرفة الصوتيات هي النظام الذي يساعد القارئ على تذكر التهجئة المرئية للكلمات، وبالتالي يتمكن من قراءتها.

يشير عبدالباري (2016) إلى الأهمية التي تمثلها المعالجة الصوتية في كونها تساعد الأطفال على تعرف الكلمات، وتحليلها من خلال تجزئتها إلى أصواتها الأساسية، أو التلاعب بأصواتها عن طريق حذفها أو مزجها أو استبدال صوت بمكان الآخر، وهذا بدوره يؤثر على دقة القراءة لدى الطفل، فإذا زاد مستوى مهارة المعالجة الصوتية قلت معه الأخطاء الناتجة عن القراءة، والعكس صحيح. هذا بالإضافة إلى أن معرفة الطالب في الجوانب النحوية والصرفية للمفردات اللغوية تؤثر على الأداء العام في القراءة، وبالتالي تتأثر سرعة القارئ في تعرف الكلمات وطريقة نطقها، وكل هذه الجوانب ترتبط بالطلاقة القرائية. هذا بالإضافة إلى دور الوعي

الصرفي في التعرف على الكلمات وفهم معانيها (Abu-Rabia et al., 2003; Saiegh-Haddad & Geva, 2008; Asadi et al., 2017; Hassanein et al. 2022). وكذلك الدور الواضح الذي تلعبه مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ ومساعدتهم على اكتسابها (Saiegh-Haddad, 2005; Mohamed et al., 2011؛ Abu-Rabia et al., 2003).

بعد ما تم ذكره حول العوامل المختلفة التي من شأنها أن تؤثر على عملية القراءة وتعلمها، ركزت هذه الدراسة على مهارات القراءة الأولية الثلاثة والتي تتمثل في مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة الوعي الصرفي، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، لما لها من دور أساسي في اكتساب مهارة القراءة كما أشارت لها الدراسات السابقة التي تم ذكرها والتي سيتم الإشارة إليها بالتفصيل في الجزء الخاص بالدراسات السابقة. وفيما يلي سيتم استعراض هذه المهارات:

2.2.1 مهارة المعالجة الصوتية:

تعد اللُّغة في أساسها عملية صوتية، تقوم على نطق مجموعة من الأصوات التي تمثل الكلمات وتحمل المعاني. وتعتبر المهارات الصوتية جزءًا متكاملًا في اكتساب مهارة القراءة (رمضان، 2008). تتكون المعالجة الصوتية من ثلاث مهارات أساسية تشكل عاملًا مهمًا وخطوة أساسية في امتلاك الطفل لمهارة القراءة وتنميتها والتي تتمثل في مهارة الذاكرة الصوتية، ومهارة التسمية السريعة، ومهارة الوعي الصوتي (المعمرية، 2019).

أ. مهارة الذاكرة الصوتية:

يَعتبر كلًا من خليفة وعبدالمقصود والهنيدي (2012) الذاكرة الصوتية أنها مخزن ذهني لتخزين وتجهيز المعلومات الصوتية، مع القدرة على التسميع والتكرار المستمر لهذه المعلومات للتمكن من الاحتفاظ النشط بها ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى. تعتبر الحلقة الصوتية في الذاكرة

أكثر جزء يمكنه تخزين المعلومات الصوتية، والتي توفر تخزينًا مختصرًا ودقيقًا للمعلومات الصوتية، تتضمن الحلقة الصوتية جزئين يعملان معًا في آنٍ واحد، يتمثل الجزء الأول في المخزن الصوتي الذي يعمل كحلقة تسجيل تخزن آخر المعلومات الصوتية لمدة ثانيتين فقط، أما الجزء الثاني من الحلقة الصوتية فيعمل على الاحتفاظ بالمعلومات الصوتية التي خزنها الجزء الأول من خلال تدعيمها للتمكن من الاحتفاظ بها لأكثر من ثانيتين (Torgesen et al., 1999).

ب. مهارة التسمية السريعة:

يشار إلى التسمية السريعة بأنها القدرة على التلفظ الشفوي بأسماء الرموز أو الصور أو الأرقام أو الألوان استجابةً لعدة مثيرات بصرية يتم عرضها بشكل متتابع، وتتطلب هذه المهارة السرعة في التلفظ لينتج عنها التلقائية في التسمية (Kriby et al., 2010).

تتطلب عملية القراءة عمليات إدراكية للوصول إلى التمثيلات الصوتية وربطها بالحروف المكتوبة، وتتبع مهارة التسمية السريعة الطريقة ذاتها حيث تتطلب انتباهًا للرمز المعروض وإدراكه، ثم ربطه بالصوت الدال عليه والمخزن في الذاكرة طويلة المدى ليتم بعد ذلك التعبير عن الرمز بالصوت المناسب له (Clarke et al., 2005). وعطفًا على ما سبق فصل Georgiou& Stewart (2013) العمليات المعرفية واللغوية التي تتطلبها مهارة التسمية السريعة للحروف والأرقام على وجه الخصوص، والتي تتمثل أولًا في الانتباه إلى المثير، ثم يبدأ دور العمليات البصرية والتي تكون مسؤولة عن الكشف عن الخصائص الأولية والتمييز البصري وكذلك التعرف على نمط التطابق بين الحروف، ثم يتم دمج الأنماط المرئية مع التمثيلات المخططة في الذاكرة لتتكامل المعلومات المرئية مع التمثيلات الصوتية المناسبة لها في الذاكرة،

ليصل القارئ بعد ذلك إلى استرجاع المعلومات الصوتية التي تتفاعل وتتكامل مع المعلومات الدلالية والمفاهيمية، وأخيرًا يتم التفعيل الحركي الذي ينتج عنه التعبير الشفهي عن الرموز.

ج. مهارة الوعي الصوتي:

يعتبر الوعي الصوتي مهارة ذهنية تشير إلى قدرة الطفل على تمييز قافية الكلمات وإدراك البنية المقطعية لها، حيث تشكل هذه القدرة عاملًا مهمًا وخطوة أولى في امتلاك المتعلمين لمهارات الوعي الصوتي (عبدالباري، 2016). وانطلاقًا من الدور المهم للوعي الصوتي في اتساق البناء اللغوي السليم، حظي باهتمام الباحثين والمختصين وتعددت تعريفاته. فيعرفه Yopp (2000) Yopp & بأنه الإدراك بأن مجرى الكلام يتكون من سلسلة من الأصوات، وهي الوحدات الصوتية الصغرى –الفونيم– والذي يشير إلى صوت الحرف الواحد، وهو ما قد يحدد الفرق بين كلمتي "صَنَعَ – مَنَعَ".

يشير Vloedgraven &Verhoeven (2007) إلى الوعي الصوتي بأنه فهم البنية الصوتية للغة المنطوقة، وأن اللغة تتكون من عدة وحدات صوتية تمثل الجمل والكلمات والمقاطع والأصوات، وهو القدرة على تشغيل هذه الوحدات دمجًا وفصلًا، وتقسيمًا، وحذفًا، وإضافةً، واستبدالًا.

ويرى Gillon (2004) أن الوعي الصوتي هو القدرة على تتبع ومعالجة، وتناول، وتحليل مكونات الكلمات المنطوقة مثل النقاط والحروف الساكنة والحروف المتحركة والوحدات الصوتية الصغرى بعيدًا عما تشير إليه الكلمات من معاني.

يعرف سالم (2020) بأنه امتلاك الطفل القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وآلية إخراجها، وكيفية تشكل الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات، وإعادة تقسيمها إلى مقاطع،

وتقسيم المقاطع إلى أصوات، إدراكًا من الطفل أن الكلمة الواحدة عبارة عن عدة وحدات صوتية، وليست وحدة صوتية واحدة.

يشير Ukrainetz et al., (2011) إلى الوعي الصوتي بأنه أحد العوامل التي تتنبأ بالأداء في قراءة الكلمات والتهجئة، وهو الفهم بأن الكلمات المنطوقة يمكن فصلها ومعالجتها كوحدات صوتية مستقلة.

يُعرف الوعي الصوتي أيضًا بأنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة ومعرفة كيفية تشكيلها لتكوين مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود صوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات. ويظهر إدراك الطالب للوعي الصوتي في قدرته على التعامل مع الوحدات الصوتية والمقاطع في تشكيل كلمات ذات معنى أو كلمات بدون معنى أو في تقسيمها (مطر والعايد، 2009).

يُعرف عواد وبابلي (2010) الوعي الصوتي بأنه قدرة الطالب على التحكم وبشكلٍ واعٍ بأصوات اللغة المنطوقة حذفًا وتبديلًا وتنغيمًا وتركيبًا وتحليلًا بمعزل عن معنى الكلمة.

يرى مصطفى (2018) بأن الوعي الصوتي يتمثل في معرفة الطالب بأصوات اللغة ومبناها، والقدرة على تركيب الكلمات والتحكم بأجزائها، والتمكن من إدخال التغييرات المختلفة عليها، واعتبار الكلمة قالبًا يتكون من عدة وحدات صوتية.

يُعرفه السريع، (2015)؛ وبكري وعبدالقادر (2018) أنه مهارة ذهنية تتمثل في قدرة المتعلم على التعامل مع النظام الصوتي للغة المنطوقة بحيث يتم تقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع صوتية والمقاطع إلى أصوات، وإدراك أن اللغة المنطوقة عبارة عن مجموعة من الوحدات الصوتية الصغرى والكبرى. حيث تتمثل الوحدات الصوتية الكبرى في المقاطع الصوتية. وتتمثل والوحدات الصوتية الصغرى في الصوت للحرف الواحد. هذا بالإضافة إلى قدرة المتعلم على

التعامل مع هذه الوحدات من خلال تقسيمها أو دمجها مع بعضها بعضًا، وتحديد عدد المقاطع والأصوات داخل الكلمة الواحدة، وحذف وإضافة مقاطع وأصوات في الكلمة، واستبدال مقاطع صوتية وأصوات بأخرى جديدة لتكوين كلمات مختلفة. وقد تبنت هذه الدراسة التعريف السابق لمهارة الوعي الصوتي كونه التعريف الذي يمثل ويوضح المهارات التي يتم قياسها لدى التلاميذ في هذه الدراسة.

يخلط البعض بين مصطلح الوعي الصوتي ومصطلحات الطريقة الصوتية والوعي بالوحدات الصوتية، ويعتقدون أن هذه المصطلحات ما هي إلا تسميات جديدة لأفكار سابقة، وعلى الرغم من ارتباط الوعي الصوتي بهذه المصطلحات إلا أنه يشير إلى بنية جديدة توضح فهمنا لكيفية الوصول بالأطفال ليصبحوا قراء ماهرين. لذا فرّق المختصون بين هذه المصطلحات، حيث يشير الوعي الصوتي إلى الإدراك العام للأصوات بشكل مستقل عما تعنيه الكلمة. فيما يشير الوعي بالوحدات الصوتية إلى فهم الطفل أن الكلمات يمكن تجزئتها إلى أصوات وفق تسلسل معين. أما الطريقة الصوتية فتشير إلى عملية جمع الأصوات والمقاطع لتشكيل رموز مكتوبة، وتتضمن هذه العملية الإجراءات المتبعة لتعليم الأطفال النطق، والجمع بين شكل الحرف والصوت الدال عليه (سالم، 2020).

- عناصر الوعي الصوتي:

أشار عبدالباري (2016) إلى عناصر الوعي الصوتي والتي تعد من المتطلبات الأساسية لاكتساب الطفل مهارتي القراءة والكتابة، حيث تتمثل هذه العناصر فيما يأتي:

أولًا: تقسيم الجملة إلى كلمات: يتم تدريب الطفل في هذه المهارة على إدراك أن الجملة مكونة من عدة كلمات، حيث تعد هذه الخطوة المرحلة الأولى من التحليل، ليتمكن من إدراك أن الكلمة مكونة من مجموعة من الوحدات الصوتية، ولديها حدود صوتية.

ثانيًا: تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية: يعد تقسيم الكلمات إلى مقاطع المستوى الثاني من عملية التحليل الصوتي للغة، حيث تستخدم هذه المهارة كمؤشر لامتلاك الطفل آليات تعلم القراءة والكتابة، ويتم النظر إلى مهارة تقسيم الكلمات إلى مقاطع على أنها أسهل من مهارة تقسيم المقاطع إلى وحدات صوتية.

ثالثًا: تقسيم المقاطع إلى وحدات صوتية: يقوم الطفل في المستوى الثالث من التحليل الصوتي للغة بتحديد الوحدات الصوتية الأساسية المكونة للكلمة الواحدة، حيث تدل هذه المهارة على اكتساب الطفل لآليات القراءة، وقدرته على معرفة الهجاء للكلمة، والربط بين الصوت اللغوي والرمز الكتابي الذي يدل عليه. حيث تدل هذه المهارة دلالة كبيرة على بدء تكوين الطفل لمجموعة من التصورات الذهنية المرتبطة بالكلمة، وذلك من خلال تجريدها صوتيًا وهجائيًا.

رابعًا: المزج الصوتي: يعد المزج الصوتي بمثابة تهيئة الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها متفرقة أو تُنطَقُ له، حيث يساعد المزج الصوتي على اكتساب التلقائية في ربط الأصوات مع بعضها البعض وهي المهارة التي يحتاجها القارئ في بداية تعلمه القراءة.

خامسًا: تقسيم الكلمات إلى أصواتها: تتوضح هذه المهارة في قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى أصواتها، حيث ترتبط هذه المهارة بعلاقة قوية مع القدرة على القراءة.

- مهارات الوعي الصوتي:

يتضمن تدريس الوعي الصوتي عدة أنشطة يقوم بها المتعلم في الكلمة الواحدة وهو ما يسمى بمهارات الوعي الصوتي؛ وذلك بهدف اكساب المتعلمين وعيًا صوتيًا. ومن هذه الأنشطة ما يسمى بالعزل الصوتي Phoneme isolation يقوم المتعلم بعزل أحد أصوات أو مقاطع الكلمة، بحيث يتمكن من تحديد موقعه في الكلمة، مثلاً أن تُقرأ للتلميذ كلمة ***أمل*** ويطلب منه تحديد المقطع الأول من الكلمة ليكون *أ*. وفي الحذف Elision يقوم التلميذ بحذف مقطع أو

حرف من الكلمة وينطق الجزء المتبقي منها، كأن يطلب من التلميذ مثلًا أن ينطق كلمة ***بيوت*** بدون ***ت***. أما في طريقة التجزئة Segmentation يتوجب على التلميذ أن يقسم الكلمة إلى مقاطع أو أصوات منفردة، مثل كلمة ***شَجَرٌ*** لتصبح ***شَـ–جَـ– رٌ***. وفي المزج Blending يقدم للمتعلم عدة مقاطع وأصوات ويطلب منه مزجها مع بعضها وتكوين كلمة منها، على سبيل المثال يُطلب من التلميذ مزج مقاطع كَلمة (مِصْباحُ) بعد أن يستمع لها كالآتي (مِصْـ – با – حُ). أما بالنسبة لطريقة الإضافة Addition فيقوم المتعلم بإضافة صوت أو مقطع جديد لكلمة ما بهدف تكوين كلمة جديدة مثلًا أن يَتم إضافة "س" إلى كلمة "ماء" لتصبح "سماء" (Yopp & Yopp, 2000).

- **أهمية مهارة المعالجة الصوتية في اكتساب مهارة القراءة:**

اهتمت وأكدت العديد من الدراسات الأدبية في الحقل التربوي على الأهمية التي تقوم بها مهارة المعالجة الصوتية في النمو القرائي لدى الأطفال. حيث تتضح أهميتها من عدة جوانب منها: اعتبار أن المعالجة الصوتية إحدى مكونات تعلم القراءة. حيث يشير محمد (2016)؛ وطيبة (2016) إلى أن المعالجة الصوتية تعد أكثر المهارات أهمية في نمو مهارة القراءة ومكونًا رئيسيًا في تطورها لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وخاصة في اللغات التي تستخدم النظام الألفبائي، والتي تنظم العلاقة بين الصوت والحرف المكتوب، وتشير رموزه المطبوعة – الحروف– إلى وحدات صوتية يتم تمثيلها في اللغة المنطوقة. لذا فإن معرفة الأصوات التي تمثلها الحروف ومعالجتها والتعامل معها بطريقة صحيحة يعتبر قدرة أساسية ومهمة في عملية تعلم القراءة. وتعتبر تنمية مهارة المعالجة الصوتية تحديدًا متطلبًا من متطلبات تطوير المبدأ الأبجدي، والتي تتضمن علاقة المعلومات الصوتية باللغة المكتوبة. ولذلك يتوجب تدريب الطفل بدايةً على المستوى الشفهي في تحليل وتركيب الأصوات، وتمييزها عن بعضها بعضًا، وإنتاجها،

ثم ينتقل للتعامل بعد ذلك مع الرموز المكتوبة للقراءة، مما يشكل لدى الطفل وعيًا للربط بين الكلمات ذات المقاطع الصوتية المتشابهة في بداياتها أو نهاياتها باعتبار أن الأصوات تعد مظهرًا للغة المنطوقة، والحروف مظهرًا للغة المكتوبة (عبدالباري،2016؛ سالم، 2020).

وتظهر أهمية مهارة المعالجة الصوتية كذلك في خطورة إهمالها عند البدء في تعليم القراءة لدى الأطفال، مما يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة. وفي هذا أشار Hemphill & Tivnan (2008) إلى أن الأطفال يكونون أكثر عرضة للوقوع في خطر صعوبات القراءة عندما لا يتمكنون من مستوى كافٍ من الكفاءة في المعالجة الصوتية. ويرى مطر والعايد (2009) أن العجز في مهارة المعالجة الصوتية يعد من أكثر التفسيرات شيوعًا للعسر القرائي، وذلك بسبب الصعوبة التي يواجهها الطفل في تجهيز أصوات الرموز واستردادها من الذاكرة واستخراجها على شكل كلمات منطوقة. فيما يرى عبدالباري (2016) أن مهارة المعالجة الصوتية تمثل جانبًا وقائيًا للغة، حيث إن تمكن المتعلم من مهارات المعالجة الصوتية يقيه من الصعوبات القرائية والكتابية التي يمكن أن يتعرض لها مستقبلًا.

تشير Ehri (1992) في هذا السياق إلى الاختلاف الرئيس بين القارئ الماهر والقارئ غير الماهر، حيث إن القارئ الماهر يمتلك المعرفة الصوتية اللازمة لتكوين روابط كاملة بين تهجئة الكلمات ونطقها. بينما يفتقر القارئ غير الماهر إلى المعرفة الصوتية. ولذا، فإن القارئ غير الماهر يشكل اتصالات غير مكتملة بين تهجئة الكلمات ونطقها، وتكون قدرته أقل في التعرف على الكلمات بسبب معرفته غير الكافية بالصوتيات.

وقام مصطفى (2018) كذلك بحصر دور مهارة المعالجة الصوتية في اكتساب مهارة القراءة في دورين أساسيين، يتمثل الدور الأول في أن المعالجة الصوتية تعتبر وسيلة أساسية لفك الرموز المكتوبة، أما بالنسبة للدور الثاني يتمثل في اعتبار المعالجة الصوتية مؤشرًا مهمًا لقدرات

القراءة اللاحقة؛ فباعتبار أن المعالجة الصوتية استراتيجية للقراءة فإنها تمكن الطلاب من امتلاك مهارات مفيدة يتمكنون من خلالها من فك رموز الكلمات، وتزيد من قدرتهم على ربط الوحدات الصوتية والحروف خلال النطق ببنية الكلمة.

- **مرحلة تعليم مهارة المعالجة الصوتية:**

يرى بعض الباحثين أهمية تعليم مهارة المعالجة الصوتية في مرحلة ما قبل المدرسة، على أن يتم ذلك قبل تعليم الأطفال المقاطع الصوتية وهي إحدى خطوات تعليم القراءة بالطريقة الصوتية؛ بمسوغ أنه لا فائدة من تعليمهم المقاطع الصوتية دون اكسابهم للوعي بمهارات المعالجة الصوتية أولًا (Ukrainetz et al., 2011). فيما يرى آخرون أن تدريس المعالجة الصوتية يجب أن يتم بالتزامن مع تعليم القراءة الرسمي، وخاصة فيما يتعلق بالمهام الصّعبة كمزج الكلمات وتقسيمها إلى الأصوات المكونة لها. وأن هناك دليلًا كبيرًا على أن هذه الطريقة تحسن من مهارة الوعي الصوتي وتسهم في قراءة الكلمات وتهجئتها بشكل أفضل (Cary & Verhaeghe, 1994). وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول توقيت تعليم مهارات المعالجة الصوتية، إلا أن مرحلة الطفولة المبكرة تعتبر الوقت المثالي لإكساب التلاميذ مهارات المعالجة الصوتية فيها، بحيث يتم تدريب الطفل فيها على مهارات تعرف الأصوات اللغوية والتمييز بينها ونطقها، وتخزينها في الذاكرة، ثم التدرب على المقاطع الصوتية وربطها بالحروف الدالة عليها للتمكن من إتقان مهارات المعالجة الصوتية (عبدالباري، 2016). ووفقًا لمراحل النمو المعرفي لدى بياجيه، فإن الطفل يبدأ بفهم دلالات الرموز وتتطور لديه اللغة في مرحلة ما قبل إدراك المفاهيم، والتي تكون بين سن الثانية إلى سن السابعة (شهيد، 2016).

- **تقييم مهارة المعالجة الصوتية لدى الطفل:**

وضح سالم (2020) عملية تقييم المعالجة الصوتية، وأشار إلى أنها ترتبط بمهارات الوعي الصوتي؛ كتجزئة الكلمات، والمقاطع، والوحدات الصوتية، ومقارنتها، ودمجها لتكوين كلمات. حيث يقوم المعلم أو من يقوم بالتقييم باستخدام مواد، وأدوات، وإجراءات، ومقاييس لتقييم المعالجة الصوتية لدى الطالب، وذلك عن طريق الملاحظة المباشرة لقراءة التلميذ. ولابد من أن تتم ممارسات التقييم في السنوات الأولى للطالب في المدرسة، أو في سن ما قبل المدرسة، وذلك لكون عملية التقييم بإمكانها أن تحدد نقاط القوة والضعف في مهارات المعالجة الصوتية لدى الأطفال، وبالتالي يمكن الاستفادة من النتائج في تطوير إجراءات تعلم القراءة في المراحل الأولى من التعلم، مما يؤدي إلى سد الفجوات في تلك الإجراءات. وعندما تتم عملية التقييم بشكل صحيح وفي الوقت المناسب فإن ذلك يضمن تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة، أو ممن هم معرضون لها، وهذا ما يساعد على تفادي المشكلة، وإخضاع الطلاب ذوي صعوبات القراءة لبرامج علاجية.

نتيجة لما سبق، اهتمت العديد من الدراسات بدارسة المعالجة الصوتية وتأثيرها على بعض المتغيرات، وذلك باعتباره أحد العوامل التي يمكن أن تؤثر على نجاح أو إخفاق الطالب في عملية تعلم القراءة، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى العلاقة والدور الإيجابي لمهارة الوعي الصوتي في دقة وسرعة قراءة النصوص والكلمات المنعزلة عن السياق. ومن هذه الدراسات دراسة رشيد (2019) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الوعي الصوتي ودقة وسرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوضحت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الوعي الصوتي ودقة وسرعة القراءة، ودور الوعي الصوتي في التنبؤ بالقدرة على قراءة الكلمات (Saiegh-Haddad

Hassanein et al., ؛2018 وعبدالقادر بكري ؛2010 وبابلي، عواد ؛Geva, 2008 &
2022)، وسيتم تناول بعض هذه الدراسات بشكل تفصيلي في الجزء الخاص بالدراسات السابقة.

2.2.2 الوعي الصرفي:

يرتبط الوعي الصرفي لدى المتعلم بتعرف معاني الكلمات الجديدة والقدرة على قراءتها. وهو القدرة على تعرف الوحدات الصرفية (الصرفيات) التي تتكون منها الكلمات والتعامل معها واستخدامها في تكوين كلمات جديدة (Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

يرى Hassanien et al., 2022 الوعي الصرفي بأنه القدرة على اشتقاق كلمات ذات معاني مختلفة من جذر الكلمة السَّاكن. على سبيل المثال الجذر "كتب" تشتق منه الكلمات "كاتب، مكتبة، كتاب".

كما يشار إلى الوعي الصرفي بأنه القدرة على معرفة الهيكل الاشتقاقي للكلمات والاستفادة من تصريف الأفعال، وتكوين جمل منها بحسب معناها (إبراهيم وآخرون، 2018).

وهو الوعي بالوحدات الصرفية (المورفيم) للكلمة الواحدة، والقدرة على الفهم الواضح والصريح للعلاقة بين الكلمة وجذرها (Aple & Lawrence, 2011).

يرى أحمد (2020) أن الوعي الصرفي هو القدرة على تعرف الوحدات الصرفية الصغرى والتي تتكون منها الكلمات، والقدرة على التصرف بها كتركيبها من أجل تكوين كلمات جديدة.

يعرف بكري (2018) الوعي الصرفي بأنه قدرة المتعلم على تعرف الوحدات الصرفية المكونة للكلمات سواء كانت اشتقاقية أو إعرابية، ومعالجتها (تقسيمًا، وإنتاجًا) واستخدام هذه الوحدات في فهم معاني الكلمات الواردة في النص.

يرى Kuo & Anderson (2010) بأن الوعي الصرفي هو القدرة على التفكر في الصرفيات والتلاعب بها واستخدامها في قواعد تكوين الكلمات.

يعرف (2000) Carlisle الوعي الصرفي بأنه إدراك القارئ للبنية الصرفية للكلمات، وقدرته على التفكير في هيكل الكلمة والتلاعب به.

يقصد بالصرفيات الوحدات الصرفية الصغرى التي تتكون منها الكلمات وتكون معناها. ويشتمل الوعي الصرفي في المقام الأول على المعرفة حول الاقتران بين الصوت والمعنى في اللغة، وقواعد تكوين الكلمات التي توجه استخدام الصرفيات. فعلى سبيل المثال كلمة (يدخلون)، تتكون من ثلاث صرفيات، الأولى (يـ) تشير إلى الغائب، والثانية هي الجذر (دخل) يدل على حدث الدخول، والثالثة (ـون) والتي تشير إلى جمع المذكر السالم وعلى إعراب الرفع. وتظهر هنا الخاصية الأساسية للصرفيات وهي ارتباط المعلومات الدلالية مع التمثيل الصوتي لا مع التمثيل الهجائي (,Kuo & Anderson2010؛ أحمد، 2020). وعلى النقيض من ذلك يرى Verhoeven & Perfetti (2011) أن علم الصرف يعكس الارتباطات بين قواعد الإملاء وعلم الأصوات وعلم الدلالات، حيث يتم التعرف على الوحدات الصرفية عادة إما من خلال التهجئة أو الصوت.

- **أنواع الصرف في اللغة:**

تشير الأدبيات إلى أن الصرف في اللغة العربية يتكون من نوعين يتمثلان في الصرف الاشتقاقي والصرف الاعرابي.

أولًا: الصرف الاشتقاقي: يشير الصرف الاشتقاقي إلى أن كافة الكلمات في اللغة العربية تشتق من جذور ذات حروف ساكنة. يتكون الجذر إما من ثلاثة حروف أو أربعة حروف. يغير الصرف الاشتقاقي نوع الكلمة ومعناها عند إضافة حروف للجذر. مثال، الفرق الذي يحدث بين الفعل واسم فاعله في الكلمات ***(دَرَسَ)*** جاءت الكلمة فعل، وبعد إضافة حرف الألف لها في كلمة ***(دارس)*** تغير معناها وتغيرت لتصبح اسم وهو الفاعل (بكري، 2018). يتعامل الصرف

الاشتقاقي مع نوعين من الكلمات في اللغة العربية: الأسماء والأفعال، حيث تحتوي اللغة العربية على خمسة عشر نمطًا من الأفعال، يحدد كلٌ منها نمط التصريف للكلمة. يوضح نمط الفعل الدلالات الأساسية لجذر الفعل، ويمكن لأنماط الأفعال المختلفة المبنية على نفس الجذر أن تعطي دلالات مختلفة أيضًا. هذا بالإضافة إلى احتواء اللغة العربية على تسعة أنماط اسمية للكلمات، وهناك اتساق دلالي في كل أنماط الكلمات الاسمية المختلفة (Abu-Rabia, 2007).

ثانيًا: الصرف الإعرابي: فيما يتعلق بالصرف الإعرابي فيُقصد به إضافة حروف إلى الكلمة تُغير من تركيبتها الصوتية دون تغيير نوعها. حيث يأخذ الصرف الإعرابي في الاعتبار العدد (مفرد- مثنى- جمع)، والنوع (مذكر- مؤنث)، والزمان (الماضي- المضارع- المستقبل). تظهر الكلمات في الفعل الماضي بالشكل الأساسي للفعل، ويحدث التغيير فيها في نهاية الفعل، مثال (***درس- درست***) ليتغير الفعل من فعل يشير إلى مذكر إلى فعل يشير إلى مؤنث. وفي الفعل المضارع يتم الإشارة إلى النوع والعدد في بداية الكلمة، مثلًا (***يدرس – تدرس***). وفي فعل الأمر يشار إلى العدد والنوع في بداية الكلمة ونهايتها للمذكر (***ادرس***) وللمؤنث (***ادرسي***) (Abu-Rabia, 2007). وأما ما يتعلق بالأسماء مثال، كلمة (***رجل***) يُضافُ لها ألف ونون فتصبح (***رجلان***)، تغيرت الكلمة من المفرد إلى المثنى، ولكن نوعها لم يتغير ولازال اسم (بكري، 2018).

- **دور الوعي الصرفي في اكتساب مهارة القراءة:**

يشير Kuo & Anderson (2010) إلى عدة أسباب لوجوب وجود علاقة قوية تربط الوعي الصرفي بتعلم القراءة وتطورها. أولًا: تميز الصرفيات بخصائص دلالية وصوتية ونحوية.

وهذا ما يجعل الوعي الصرفي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بجوانب أخرى من المعرفة اللغوية، وقد يكون مؤشرًا للقدرة اللغوية أكثر من الوعي الصوتي أو النحوي.

والسبب الثاني لربط الوعي الصرفي بتعلم القراءة هو ما يتعلق بتنظيم المعجم العقلي اللغوي، وذلك باعتبار أن المعجم العقلي اللغوي يمكنه تخزين المعلومات الصرفية بكفاءة، مما يمكن المتعلم من استخدامها عند معالجة الكلمات المعقدة.

أما السبب الثالث لافتراض وجود علاقة ما بين تطوير القراءة والوعي الصرفي، ما يتعلق بنظام الكتابة للغات. حيث تقوم العديد من أنظمة الكتابة بتمثيل المعلومات الصوتية والمعلومات الصرفية في شكل رموز. وهو المبدأ الذي تطبقه اللغات الأبجدية، والذي ينص على أن الصرفيات تميل إلى تمثيل إملائي ثابت بغض النظر عن التغير الذي يحدث في صوت الكلمة عند إضافة وحدات صرفية لها.

- **مراحل المعالجة الصرفية:**

قدم Baayen, Feldman, & Schreuder (2006) نموذجًا للمراحل المختلفة للمعالجة الصرفية التي تتم أثناء عملية القراءة. حيث يقوم القارئ في المرحلة الأولى والتي تسمى بالتجزئة بتوصيل الوحدات الصرفية المطبوعة بأصواتها. وفي المرحلة الثانية يقوم القارئ بتفحص معنى الصرفيات المحددة ليحدد إمكانية دمج الصرفيات المختلفة لتكوين كلمة. وفي المرحلة الثالثة والأخيرة يتم دمج أجزاء الكلمة الواحدة معًا وقراءتها.

بناءً على البحوث التي أجريت حول دراسة الوعي الصرفي وعلاقته بمهارة القراءة في اللغة العربية، ركزت العديد من الدراسات على دراسة علاقة الوعي الصرفي بدقة القراءة والطلاقة في قراءة الكلمات. ومنها دراسة Saiegh-Haddad & Geva (2008) التي درست علاقة الوعي الصرفي في كلتا اللغتين العربية والإنجليزية بمهارة الطلاقة في قراءة الكلمات، وجاءت نتائجها

مشيرة إلى قدرة الوعي الصرفي على التنبؤ بطلاقة قراءة الكلمات في اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

وفيما يتعلق بدور مهارة الوعي الصرفي في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة، فقد أظهرت نتائج دراسة Abu-Rabia (2007) أن مهارة الوعي الصرفي ومهارة التهجئة كانتا أقوى العوامل التي تنبأت بدقة القراءة، وفهم القراءة لدى القراء العاديين والقراء الذين يعانون من عسر في القراءة.

وفي دراسة Carlisle (2000) أظهرت النتائج ارتباط الوعي الصرفي ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على القراءة، وذلك من خلال التحليل الصرفي الذي يقوم به الطفل قبل قراءة الكلمات.

كما أشارت لها أيضًا دراسة Hassanien et al. 2022 التي ظهر فيه الوعي الصرفي كمتنبئ ذو دلالة إحصائية لطلاقة ودقة قراءة الكلمات المنعزلة عن السياق.

وسيتم استعراض هذه الدراسات بالتفصيل في الجزء الخاص بالدراسات السابقة.

2.2.3 مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:

يشير بكري وعبدالقادر (2018) إلى أن تعلم التهجئة يحتاج إلى التعامل مع عدة عوامل لغوية معًا، وتشمل هذه العوامل الوعي الصوتي والوعي الصرفي والمعرفة الدلالية ومعرفة قواعد الكتابة. وللوعي الصوتي تحديدًا أهمية خاصة في تعلم مهارة قواعد الإملاء والتهجئة، فاكتساب المهارة يحتاج إلى فهم العلاقة بين الأصوات وشكل الحرف. إذ تعتبر مهارة قواعد الإملاء والتهجئة هي التمثيل الكتابي الصحيح للغة المنطوقة، أو ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة.

وفقًا لـ Aple & Lawrence (2011) فإن مهارة قواعد الإملاء والتهجئة تعني المعلومات المخزنة في الذاكرة والتي تساعد على توضيح كيفية تمثيل اللغة المنطوقة في شكل رموز مكتوبة.

وتُعرف مهارة قواعد الإملاء والتهجئة أيضًا بأنها التمثيلات الذهنية المحددة للكلمات المكتوبة، والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى (Conrad, 2008).

هي القدرة على تحويل الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تتمثل في مفردات وتراكيب لغوية تؤدي إلى فهم المكتوب (أبو منديل، 2006).

هي مهارة يكتسبها المتعلم يتم من خلالها تحويل اللغة الشفهية التي تتمثل في الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقًا لقواعد الكتابة اللغوية (الجوجو، 2004).

- **أنواع مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:**

أورد كلٌ من (2011) Aple وبكري وعبدالقادر (2018) أنواع مهارة قواعد الإملاء والتهجئة كما يأتي:

النوع الأول: التمثيلات العقلية المكونة للحروف:

يشير هذا النوع من المعرفة الهجائية إلى التمثيل العقلي المتتابع لحروف الكلمة الواحدة، أو حفظ صورة واضحة لكيفية كتابة الكلمة وتسلسل حروفها في الذهن، بحيث يتمكن المتعلم من قراءة وكتابة الكلمة بشكل سريع، من خلال الاستدعاء المباشر لحروف الكلمة التي يتم تهجئتها (صورتها) من الذهن، دون الحاجة لاستخدام أي مهارة لغوية أخرى –الوعي الصرفي أو المعالجة الصوتية– عند كتابتها.

النوع الثاني: معرفة النمط الكتابي:

يتطلب إتقان قواعد الإملاء والتهجئة معرفة الأنماط الكتابية المعقدة للغة، كمعرفة شكل كتابة الكلمات التي تحتوي على حروف منطوقة غير مكتوبة كالتي في أسماء الإشارة مثلًا "***هذا – هذه – ذلك***"، والتي احتوت على ألف في وسطها نطقت ولم تكتب. وكذلك الكلمات التي احتوت على

حروف مكتوبة غير منطوقة، كإضافة الألف الفارقة بعد واو الجماعة في كلمة ***لرسوا***". هذا بالإضافة إلى مواضع كتابة الهمزة في الكلمة وفقًا لقواعد محددة حسب حركتها وحركة ما قبلها. لذا يتعلق النمط الكتابي بمعرفة تمثيل أصوات اللغة المكتوبة وصرفها، بحيث يتم ربط الحروف المكتوبة للكلمة بالأصوات المنطوقة.

- **أهمية مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في اكتساب مهارة القراءة:**

تظهر أهمية مهارة قواعد الإملاء والتهجئة وفقًا لـ Chang, David & Perfetti (2016) في مساهمتها في عملية القراءة، وذلك من خلال طريقتين رئيسيتين: الأولى من خلال تعيين حروف اللغة المكتوبة إلى مقاطع صوتية أو وحدات صرفية عند فك تشفير الكلمات. والطريقة الثانية من خلال تخزين التمثيلات الإملائية في الذاكرة (ترميز حروف الكتابة)؛ مما يسهل عملية فك التشفير والقراءة بطلاقة.

هذا بالإضافة إلى ما يشير له Aple (2011) إلى أن قدرة الفرد على قراءة الكلمات وتهجئتها توفر بعض الإشارات الضمنية لمهارة قواعد الإملاء والتهجئة لديه. على سبيل المثال مهام قراءة الكلمات الحقيقية (تعرف الكلمة) تقدم معلومات حول ما يخزنه الأفراد من تمثيلات إملائية في الذاكرة. وفي مهام فك تشفير الكلمات (قراءة الكلمات الزائفة مثلًا) تتطلب هذه المهام من الأفراد تطبيق معرفتهم بأنماط التهجئة مع قدرات التمثيل الصوتي.

بناءً على الدراسات السابقة التي أجريت على مهارة قواعد الإملاء والتهجئة، توضح من خلال نتائجها أن هناك دورًا فعّالًا لمهارة قواعد الإملاء والتهجئة في اكتساب مهارة الطلاقة والدقة في القراءة لدى المتعلمين، والقدرة على قراءة الكلمات (Saiegh-Haddad, 2005; Abu-Rabia et al., 2003؛ Mohamed et al., 2011) وسيتم التفصيل في بعض هذه الدراسات في الجزء الخاص بالدراسات السابقة.

2.2.4 مهارة قراءة الكلمات:

تعد قراءة الكلمات بدقة وتلقائية من الأمور بالغة الأهمية للفهم الناجح. حيث تشير دقة قراءة الكلمات إلى القدرة على تحديد الكلمات المفردة المكتوبة بدقة. وهي مهارة يجب إكسابها للمتعلمين في مراحل مبكرة من تعلمهم. فهي ناتجة عن التعرف السريع على تسلسل الحروف كوحدة واحدة داخل الكلمة. كما يتطلب قراءة الكلمات بدقة عادة في أي لغة روابط بين التمثيلات الصوتية (أصوات الحروف) والتهجئة (شكل الحرف) (Conrad, 2008; Pasquarella et al., 2015)، والمعرفة الصرفية، حيث إنه بإمكان هذه العوامل أن تؤثر على عملية القراءة وذلك بحسب خصائص كل لغة (Prefetti, 2003)، كما يفترض Perfetti & Harris (2013) أن القدرة على قراءة الكلمات تعمل كجسر بين فك التشفير وفهم ما هو مكتوب.

يشير Kuhn (2005) إلى أن القارئ يحتاج إلى اكتساب مهارة التعرف التلقائي والدقيق على شكل الكلمة بمجرد النظر إليها لاكتساب الطلاقة في القراءة. لذا فإن تدريب التلاميذ على التعرف التلقائي والدقيق على الكلمات والأخذ بعين الاعتبار العوامل التي تؤثر على قراءة الكلمة –كالمعالجة الصوتية والوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة– يعد من الأمور الأساسية لإكساب المتعلمين مهارة الطلاقة القرائية، مما يجعل القراءة تظهر بصورة لغة منطوقة، وهذا ما يساعد القارئ على فهم المعنى مما يقرأ، وهو الهدف الأساسي والنهائي لتعلم القراءة.

وفقًا لنظريات قراءة الكلمات فإن هناك عمليتين معرفيتين أساسيتين تشتركان في دعم قدرة التلميذ على قراءة الكلمات، أولهما ربط الحروف بأصواتها، حيث يقوم التلميذ بترجمة الحروف والمقاطع والكلمات إلى أصوات منطوقة. كما أن مساعدة التلاميذ على اكتساب هذه المهارة أمرٌ ضروري في تعليمهم القراءة، حيث تساعد معرفة العلاقة بين التهجئة والأصوات في قراءة الكلمات على اكتساب مهارات القراءة العليا، وتستخدم مهارة ربط التهجئة بالأصوات في قراءة

الكلمات غير المألوفة أيضًا (Castles, Rastle, & Nation, 2018). ومع ذلك فإن هذه المهارة لوحدها ليست كافية لقراءة الكلمات بطلاقة، بحيث تؤدي الجودة العالية والغنية للمعجم العقلي دورًا مهمًا أيضًا، وذلك لمساعدتها للقارئ على قراءة الكلمة بالنظر إلى تهجئتها، ودون الحاجة للرجوع إلى ربطها بأصواتها للتمكن من قراءتها بكفاءة (Nation & Castles, 2017).

- **قياس مهارة قراءة الكلمات:**

يرى Perfetti (2007) أن الاهتمام بقياس القدرة على قراءة الكلمات منعزلة تعطي صورة واضحة عما إذا كانت قراءة التلميذ للكلمة بسبب إتقانه لربط الحروف مع أصواتها، أم بسبب أنها جزءًا من المعجم العقلي لديه، وبالتالي إذا تمكنا من تحديد سبب قراءة الكلمة لدى التلميذ نتمكن حينها من معرفة جودة المعجم العقلي وقوة تخزينه للمعلومات، وقدرته على استرداد الكلمة عند القراءة ومدى سرعته في ذلك.

تقاس الدقة في قراءة الكلمات من خلال توجيه التلميذ إلى قراءة مجموعة من الكلمات المنعزلة عن السياق قراءة صحيحة مراعيًا بذلك كافة حركات الكلمة، ودون تحديد وقت لذلك (Hassanein et al., 2022). كما تقاس طلاقة قراءة الكلمات لدى التلاميذ من خلال مطالبتهم بقراءة أكبر قدر من الكلمات خلال فترة زمنية محددة، أو تحديد عدد من الكلمات ويطلب من التلاميذ قراءتها خلال مدة محددة (Abu-Rabia, 2007; Pasquarella et al., 2015; Hassanein et al., 2021). تؤدي الطلاقة في قراءة الكلمات المنعزلة إلى تطوير الطلاقة في قراءة النصوص. فقد أشار Good et al.,(2009) إلى أن طلاقة قراءة الكلمات الزائفة التي تم قياسها لدى طلاب الصف الأول في الفصل الدراسي الأول مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بطلاقة قراءة النص، وأداء القراءة بشكل عام في الفصل الثاني. وتوضح Geva & Farnia (2012) أن طلاقة قراءة النص في الصفوف الابتدائية تعتمد بشكل أساسي على مهارات

التعرف على الكلمات. وتشير كذلك إلى وجود درجة عالية من التداخل بين طلاقة قراءة الكلمات وطلاقة قراءة النصوص في الصفوف المبكرة.

2.2.5 الطلاقة في القراءة:

يرى Kuhn (2004) أن القارئ عندما يتمكن من القراءة بطلاقة فإنه لا يعد بحاجة إلى الوقوف عند كل كلمة في النص لفك تشفير رموزها وقراءتها، وبدلًا من ذلك، يمكنه التعرف على الكلمات بشكل تلقائي ودقيق بمجرد النظر إليها. هذا بالإضافة إلى قدرته على قراءة النص بتعبير صوتي مناسب لما يحتويه النص من معاني. ولذلك يعد تدريب التلاميذ على مهارة التعرف التلقائي والسريع، ومهارة الدقة، ومهارة التعبير المناسب من الأمور الأساسية لإكساب المتعلمين طلاقة في القراءة، مما يمكنهم من إظهار قراءتهم بصورة لغة منطوقة. وهذا ما يساعد القارئ على فهم المعنى من النص، وهو الهدف الأساسي والنهائي لتعلم القراءة.

يشار إلى الطلاقة في القراءة على أنها القدرة على قراءة النص بسرعة ودقة وتعبير مناسب عن المعنى. ومن الضروري توافر كل هذه العناصر الثلاث –السرعة، والدقة، والتعبير– لدى التلميذ ليتمكن من تطبيق مهاراته في الطلاقة أثناء قراءة النص وفهم المقروء (Bursuck & Damer, 2015).

يعرفها عبدالباري (2011) بأنها قدرة التلاميذ على تحويل العمل المطبوع إلى كلام منطوق بدقة وبشكل آلي، وبقدرة تعبيرية عالية في أثناء القراءة الجهرية.

تعرف الطلاقة في القراءة أيضًا على أنها مهارة وقدرة المتعلم على أن يقرأ بسرعة وبدرجة مناسبة وبجهد أقل (عبدالحليم، 2009).

يعرف Kuhn (2004) الطلاقة في القراءة على أنها قراءة المتعلم لمجموعة من الكلمات التي تمثل النص، مراعيًا بذلك علامات الترقيم، ومستخدمًا التنغيم الصوتي في التعبير عن المعاني

التي تحملها العبارات المقروءة، على أن تتم عملية تعرف الكلمات بشكل آلي وانسيابي ودون إلقاء وعي وجهد كبير فيها.

وفقًا للإطار النظري لمقياس DIBELS فإن الطلاقة في القراءة هي قدرة القارئ على قراءة نص متصل بدقة وبمعدل سرعة مناسب (Shaw & Shaw, 2002).

على الرغم من تعدد تعريفات الطلاقة في القراءة، وكل من هذه التعريفات يضع تركيزًا متباينًا على عناصر الطلاقة في القراءة، إلا أنه يبدو أن هناك إجماعًا متزايدًا على أن الدقة والتلقائية والتعبير الصوتي جميعها تساهم في تطوير وتعزيز الطلاقة القرائية لدى المتعلمين. حيث تلعب هذه العناصر دورًا رئيسيًا في إظهار قدرة المتعلم على القراءة بطلاقة.

- **عناصر الطلاقة في القراءة:**

أشار العديد من الباحثين إلى عناصر الطلاقة في القراءة. حيث يرى Reutzel & Juth (2014) عناصر الطلاقة القرائية بأنها التمييز الدقيق والتلقائي والسريع للكلمة، وقراءة الكلمة بمعدل سرعة مناسبة لعمر الطفل ومستواه الصفي، وكذلك الاستخدام الأمثل لمهارات القراءة الجهرية للتعبير المناسب عن محتوى النص المكتوب أثناء قراءته.

يشير سليمان (2015) كذلك إلى المكونات الرئيسية للطلاقة القرائية، والتي يعتمد قياس الطلاقة في القراءة لدى التلاميذ عليها. يمثل معدل سرعة القارئ في القراءة أحد مكونات الطلاقة القرائية، بينما تمثل دقة قراءة الكلمات المكون الثاني، ويمثل التنغيم الصوتي المكون الثالث. وفيما يلي سيتم التطرق بشكل مفصل لمكونات الطلاقة في القراءة.

أولًا: التعرف السريع والتلقائي على الكلمة:

يرى Kuhn et al., (2010) بأن التعرف السريع والتلقائي على الكلمة أمرًا أساسيًا لتدعيم الطلاقة القرائية لدى المتعلم، مما يساعده على فهم النص المقروء. حيث يعتمد نجاح عملية

القراءة على الوقت المستغرق في قراءة نص أو عبارة ما، مما يساعد القارئ على توفير الجهد في التفكير بمعنى ما يقرأ، وكلما زاد الوقت المستغرق في القراءة دل ذلك على مضاعفة الجهد الذي يبذله المتعلم في قراءة الكلمات والتعرف على الرموز المكتوبة، وهذا من شأنه أن يؤثر بشكل سلبي على الجهد المطلوب في فهم المقروء (Chard et al., 2002).

يشير Conrad (2008) إلى أن الطلاقة في القراءة تنتج عن التعرف السريع على تسلسل الحروف كوحدة واحدة داخل الكلمة، حيث تعتمد مهارة التعرف السريع والتلقائي على التمثيلات الإملائية لحروف اللغة والصوتيات المرتبطة بها المخزنة في الذاكرة، ويرى أن هذه التمثيلات تنشأ وتصبح تلقائية لدى القارئ من خلال الممارسة. ولقياس معدل القراءة في اختبارات الطلاقة، يقوم المعلم بعد الكلمات الصحيحة التي قرأها المتعلم في الدقيقة الواحدة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال المعادلة الآتية: (إجمالي عدد كلمات النص – الأخطاء الناتجة في القراءة = عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة) (Bursuck & Damer, 2015).

يرى Blamey (2008) الدور المهم الذي تلعبه مهارات القراءة الأولية كالإشارات المرئية والصوتية والدلالية في اكتساب التلقائية في القراءة، حيث أن اكتسابها يساعد الطفل على إن تتم لديه أداء عملية القراءة بشكل سلس وتلقائي.

ثانيًا: الدقة في القراءة:

يشار إلى الدقة في القراءة على أنها الدرجة التي يربط بها التلميذ بين الحرف وصوته في قراءته الشفهية بشكل صحيح ودقيق، مما يمكنه من قراءة النص بلا أخطاء (White et al, 2021). وتساعد الدقة في القراءة على تحقيق المهارات العليا للقراءة، وذلك كون وجود مشكلة في دقة تعرف الكلمة قد يؤدي إلى صرف الانتباه عن معنى النص ويزيد من الوقت المستغرق في القراءة، وبالتالي يتعثر الطفل في فهم النَّص المقروء (Hook & Jones, 2004). بمجرد

أن يبدأ القارئ بالقراءة بدقة، يتمكن حينها من دمج ميزات اللغة المنطوقة كالقواعد والوقف الصحيح عند علامات الترقيم والسرعة المناسبة في القراءة، فبهذه الطريقة يمكن أن تصبح الطلاقة نتيجة ومؤشر على نجاح القراءة، بالإضافة إلى كونها نتيجة لإتقان مهارة التعرف على الكلمات (Grima-Farrell, 2015).

- **مهارات الدقة في القراءة:**

أشار العديد من الباحثين إلى المهارات التي يجب على الطالب إتقانها للقراءة بدقة في اللغة العربية، ومنها ما يتعلق بالتشكيل الصحيح للكلمة. حيث يرى العيساوي والساعدي (2012) وجوب مراعاة تشكيل الكلمة أمام الطفل مشددين على الحركات والسكنات، وضبط الحركات الإعرابية في نهاية الكلمات. كما يراعي الطفل في قراءته إخراج حروف الكلمة من مخارجها الصحيحة (رشوان وزملاؤه،2019). هذا بالإضافة إلى عدم الحذف، والمقصود به حذف حرف من حروف الكلمة أو حذف كلمة من الجملة، وعدم الإبدال وهو إبدال حرف بحرف آخر أو إبدال كلمة في الجملة بكلمة أخرى، وكذلك عدم الإضافة والذي يعني إضافة حرف للكلمة أو إضافة كلمة للجملة (العنزي، 2019).

- **حساب الدقة القرائية:**

يتم حساب الدقة القرائية في اختبارات الطلاقة من خلال حساب عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها المتعلم على العدد الإجمالي لكلمات النص. ولا يتم حساب تكرار الكلمات على أنه خطأ في القراءة، وفي المقابل يتم حساب الحذف والإضافة والإبدال كأخطاء في الدقة (السلمي والزهراني، 2020).

ثالثًا: التنغيم الصوتي:

يشير Hook & Jones (2004) إلى أن الطلاقة في القراءة لا تتضمن التعرف التلقائي على الكلمات وقراءتها بسرعة ودقة فقط، بل تشمل أيضًا التنغيم الصوتي المناسب للعبارات والجمل والنص أثناء القراءة الشفوية. وهو ما يسمى بالتنغيم القرائي ويُعَرف بأنه القدرة على القراءة بنبرات صوتية مناسبة تساعد على التعبير المناسب الذي يحافظ على معنى عبارات النص ويوضحها، والمتمثل أحيانًا في رفع أو خفض نبرة الصوت، وفي التوقف والإطالة عند بعض العبارات بحسب ما يقتضيه المعنى (Kuhn et al., 2010). وقد يعطي بُعد تنغيم القراءة مؤشرًا على فهم التلاميذ لما يقرأون.

- **مستويات التنغيم الصوتي:**

يشير سليمان (2015) إلى مستويات التسلسل الهرمي للتنغيم القرائي نقلًا عن دراسة Goffman (2004) وتشمل: النبرة، وهي زيادة الهواء على صوت الكلمة في التركيب الواحد، ليُكَون وضوح نسبي لصوت أو مقطع ما إذا تم مقارنته بالأصوات والمقاطع المجاورة. أما تنويع الصوت فيقصد به رفع وخفض نبرة الصوت بشكل واضح، ويتم ذلك أحيانًا بارتفاع نبرة الصوت في نهاية الكلمة. وتتمثل الاستمرارية والتتابع بالمدة الزمنية المستغرقة في أصوات الكلمة ومدى مناسبتها للموقف أو السياق.

- **حساب التنغيم الصوتي:**

يقوم المعلم أو من يقوم بالقياس بقياس التنغيم القرائي باستخدام سلم تقييمي وبملاحظة المتعلم أثناء القراءة، من ناحية درجة الصوت في رفعها وخفضها وتنويعها، ومراعاة علامات الترقيم والوقوف عندها، والتراكيب النحوية للجمل، ووعيه بالأفكار التي يتضمنها النص (السلمي

والزهراني، 2020). حيث يركز مقياس NAEP على قياس التنغيم القرائي تحديدًا في القراءة بطلاقة.

ذكرت الأدبيات السابقة أهم مكونات الطلاقة في القراءة والمتمثلة في التعرف السريع والتلقائي على الكلمة، والدقة في القراءة، والتنغيم الصوتي. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على مهارتين فقط وهما التعرف السريع والتلقائي على الكلمة، والدقة في القراءة. وقد تم استبعاد التنغيم الصوتي وذلك لصعوبة قياسه لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفقًا لما توصلت إليه نتائج دراسة (2009) Ellis، ولكون معظم الدراسات التي استهدفت تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قاست مهارتي التعرف السريع والتلقائي على الكلمة، والدقة في القراءة فقط (Eldredge, 2005؛ (2021) ,.Ecall et al؛ الدوسري وبديوي، 2021).

2.3 الدراسات السابقة:

تم في هذا الجزء استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تناولت مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة الوعي الصرفي، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ومهارة قراءة الكلمات، ومهارة الطلاقة في القراءة، وقد تم ترتيب الدراسات السابقة بحسب الموضوع ومن الأقدم إلى الأحدث.

- **أولًا: دراسات تناولت مهارة المعالجة الصوتية:**

أجرى Saiegh-Haddad & Geva (2008) دراسة استكشافية لمعرفة العلاقة بين الوعي الصوتي والوعي الصرفي في اللغة العربية والانجليزية، واختبرت الدراسة أيضًا صلة هذه المهارات بالكلمة، ودقة قراءة الكلمات الزائفة، وطلاقة قراءة الكلمات المعقدة لدى الطلاب ثنائي اللغة في كندا من الصف الثالث إلى الصف السادس. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان اختبارات من دراسات سابقة واختبارات تم تطويرها من قبل الباحثَين باللغتين العربية والإنجليزية للمهارات المراد دراستها لعينة الدراسة. أظهرت النتائج قدرة مهارة الوعي الصوتي في التنبؤ بقراءة الكلمات باللغة العربية، والعامل الوحيد الذي تنبأ بدقة قراءة الكلمات الزائفة باللغتين. وقد تم التنبؤ بطلاقة قراءة الكلمات المعقدة من خلال الوعي الصرفي في كلتا اللغتين.

قام Asadi et al., (2017) بدراسة مقطعية هدفت إلى التعرف على مساهمة المعالجة الصوتية، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، والمعرفة الصرفية، والمعرفة الدلالية والنحو، والإدراك البصري، والتسمية التلقائية السريعة للكلمات، وقدرات الذاكرة العاملة الصوتية في فك تشفير الكلمات والطلاقة. أجريت الدراسة على 1305 طالب من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس ابتدائي ممن يتحدثون اللغة العربية كلغة أم. وقد استخدمت الاختبارات في الدراسة كأداة لقياس القدرة على القراءة (فك التشفير والطلاقة)، والمهارات اللغوية التي يفترض أنها تسهم في

القراءة، واختبارات المعرفة الدلالية. أظهر تحليل نتائج الدراسة مساهمة الذاكرة الصوتية والوعي الصوتي في مهارتي الطلاقة وفك التشفير، أما التسمية التلقائية فقد أسهمت في مهارة الطلاقة. كما أسهمت مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في مهارة فك التشفير والطلاقة. وفيما يتعلق بمساهمة مهارة الوعي الصرفي فقد ظهرت ضعيفة وغير متسقة. وأظهرت النتائج أيضًا عدم تنبؤ الدلالات والإدراك البصري والنحو في فك التشفير ولا الطلاقة.

اختبر Hassanein et al., (2022) مهارات القراءة الأولية والتي تتنبأ بالقدرة على قراءة الكلمات لدى الطلاب في الصفين الأول والثاني الابتدائي في دولة قطر. قام الباحثون في هذه الدراسة بتقييم شامل للمعالجة الصوتية والوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة لعينة الدراسة؛ وذلك لمعرفة علاقتها بالقدرة على قراءة الكلمات، وذلك باستخدام اختبار مهارات القراءة الأولية للغة العربية TEALS. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مؤشر قوي في القدرة على قراءة الكلمات يعزى لمهارات المعالجة الصوتية وتحديدًا مهارة الحذف من بين مهارات الوعي الصوتي، كما ظهر الوعي الصرفي كمتنبئ ذا دلالة إحصائية لطلاقة قراءة الكلمات، ودقة قراءة الكلمات بشكل عام –ذات الحروف المتحركة وغير المتحركة–، فيما لم تظهر مهارة التهجئة تباينًا في طلاقة قراءة الكلمات.

- **ثانيًا: دراسات تناولت مهارة الوعي الصرفي:**

درس Carlisle (2000) علاقة مهارات الوعي الصرفي بمهارة قراءة الكلمات ومهارة فهم المقروءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثالث والخامس الابتدائي. وبالاعتماد على الاختبارات قاس الباحث مهارة قراءة الكلمات ومهارة فهم المقروء وكذلك مهارات الوعي الصرفي (الوعي ببنية الكلمة– معاني الكلمات المشتقة). أظهرت نتائج الدراسة أن الوعي ببنية الكلمة كان

مرتبطًا بشكل كبير في القدرة على تعرف الكلمات المعقدة. كما ارتبط الوعي الصرفي بشكل عام بقراءة الكلمات المشتقة.

هدفت دراسة Aple & Lawrence, (2011) إلى فحص قدرة الوعي الصرفي على التنبؤ بأداة مهارة القراءة ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة على مستوى الكلمة لدى الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من اضطراب الكلام في الصف الأول ابتدائي. أجرى الباحثان مجموعة تقييمات مصممة لقياس صوت الكلام والوعي الصوتي والوعي الصرفي ومعرفة اسم الحرف، وتعرف المفردات، والقراءة على مستوى الكلمة، وقدرات التهجئة. أظهرت نتائج الدراسة دور مهارة الوعي الصرفي في التنبؤ بمهارة قواعد الإملاء والتهجئة لكلا المجموعتين، والقدرة كذلك على التنبؤ بمهارة القراءة على مستوى الكلمات لدى الأطفال العاديين.

هدفت دراسة Abu-Rabia & Abu-Rahmoun (2012) إلى استقصاء دور بعض مهارات القراءة الأولية (الوعي الصوتي- مهارة قواعد الإملاء والتهجئة – الإملاء – النحو – الذاكرة العاملة- الوعي الصرفي) في القدرة على القراءة لدى القراء الذين يعانون من عسر القراءة والقراء العاديين. تم تقسيم عينة الدراسة والمكونة من 221 طالب وطالبة إلى مجموعتين مجموعة القراء الذين يعانون من عسر في القراءة، ومجموعة ضابطة للقراء العاديين. أجريت اختبارات مهارات القراءة لكافة الطلاب على حدة ماعدا بعض الاختبارات تم إجراؤها في مجموعات. وقد جاءت النتائج مشيرة إلى أن بناء الجملة ومقاييس القراءة (الكلمات المنفردة والجذور الصحيحة والجذور الخاطئة)، والصرف، والتهجئة كنت أقوى عوامل التنبؤ بدقة القراءة بين القراء الذي يعانون من عسر القراءة والقراء العاديين.

بحثت دراسة Tong et al., (2017) علاقة الوعي الصرفي والوعي الصوتي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة بمهارة قراءة الكلمات باللغة الصينية. قاس الباحثون مهارة الوعي الصرفي

والوعي الصوتي ومهارة التهجئة ومهارة قراءة الكلمات لدى عينة الدراسة المكونة من 172 تلميذًا في الصف الثاني الابتدائي، ثم تم فحص العلاقة بين المهارات الأولية ومهارة قراءة الكلمات، وقد أوضحت النتائج الدور المهم للوعي الصرفي في القدرة على قراءة الكلمات باللغة الصينية.

رصدت دراسة أحمد (2020) أثر الوعي الصرفي في تطور مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. باتباع المنهج التجريبي اختار الباحث 80 متعلمًا ومتعلمة من الصف الأول الابتدائي وقسمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. أجرى الباحث لكلتا المجموعتين اختبارًا قبليًا لسرعة فك ترميز الكلمات، ثم أخضع المجموعة التجريبية لحصص تدريبية لتطوير الوعي الصرفي لمدة أربعة أشهر، ثم تم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين لسرعة فك ترميز الكلمات. وقد أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية في تقليص المدة الزمنية لفك ترميز الكلمات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

بحث Giazitzidou & Padeliadu (2022) علاقة الوعي الصرفي بمهارة الطلاقة في القراءة باللغة اليونانية لدى الطلبة العاديين والطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم. تم اختبار عينة الدراسة المكونة من 256 طفلًا ناطقين باليونانية من الصف الثاني والصف الخامس الابتدائي في مهارة الوعي الصرفي، وفي مهارة الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات وعلى مستوى النص واختبار الطلاقة في القراءة الصامتة. أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للطلبة العاديين الدور الداعم لمهارة الوعي الصرفي في الطلاقة في القراءة بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني والخامس الابتدائي، بينما ظهر دور الوعي الصرفي لدى الطلبة من صعوبات التعلم في مرحلة الصف الثاني الابتدائي فقط.

- **ثالثًا: دراسات تناولت مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:**

أجرت Saiegh-Haddad (2005) دراسة ارتباطية هدفت إلى معرفة تنبؤ بعض مهارات القراءة بطلاقة قراءة، وتتمثل المهارات في مهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة ومهارة تعرف الكلمات الزائفة ذات الحروف المتحركة باللغة العربية الفصحى. استخدمت الباحثة خمسة مقاييس لمهارات القراءة للأطفال الذين يتحدثون اللغة العربية في الصف الأول ابتدائي، تمثلت الاختبارات في اختبارين للمعالجة الصوتية (التمييز الصوتي – العزل الصوتي)، واختبارين معرفيين (التسمية السريعة للحروف – اختبار للذاكرة العاملة القصيرة)، واختبار لمهارة قواعد الإملاء والتهجئة (سرعة إعادة ترميز الحرف). أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المقاييس باستثناء التمييز الصوتي مرتبطة بطلاقة قراءة الكلمات الزائفة. كما أظهر تحليل الانحدار أن المؤشر الأقوى على طلاقة القراءة في اللغة العربية ذات الحروف المتحركة كان اختبار مهارة قواعد الإملاء والتهجئة لسرعة إعادة ترميز الحرف.

استقصت دراسة Abu-Rabia (2007) الفرق ما بين القراء العاديين والقراء الذين يعانون من عسر القراءة عبر أعمار مختلفة من ناحية مهارات القراءة (قواعد الإملاء والتهجئة – الصرف – مهارة قراءة الكلمات المنعزلة عن السياق – المهارات الصوتية والنحوية للحركات القصيرة – الفهم القرائي)، وهدفت الدراسة كذلك إلى الكشف عن قدرة مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بدقة وفهم القراءة للمجموعتين. استخدم الباحث لكل مرحلة اختبارات مختلفة لتتناسب مع الفئات العمرية. تم تقديم بعض الاختبارات بشكل منفرد، وبعضها الآخر قُدِّمَ بشكل جماعي. أشارت نتائج الدراسة بناء على تحليل ANOVAs أحادي الاتجاه إلى وجود فروق واضحة ما بين القراء العاديين والقراء الذين يعانون من عسر القراءة في جميع المهارات. وكشف تحليل الانحدار إلى أن علم الصرف وقواعد الإملاء والتهجئة كانا بشكل عام من أقوى عوامل التنبؤ

بدقة وفهم القراءة بين القراء العاديين والقراء الذين يعانون من عسر القراءة عبر الأعمار المختلفة.

وقد سعت دراسة Zaric et al., (2020) الارتباطية إلى معرفة دور مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في التنبؤ بمهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الابتدائية الألمانية. تكونت عينة الدراسة من 81 تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. حيث استخدم الباحثون عدة مقاييس للمهارات المستهدفة والتي تتمثل في مهارة قواعد الإملاء والتهجئة ومهارة القراءة. وقد أظهرت النتائج قدرة مهارة قواعد الإملاء والتهجئة الواضحة في التنبؤ بمستوى مهارة القراءة في المستوى الأساسي (قراءة الكلمات)، وكذلك في المستوى الأعلى (قراءة الجمل والنصوص).

- **رابعًا: دراسات تناولت مهارة قراءة الكلمات:**

تحققت دراسة Abu-Rabia et al., (2003) من مهارات تعرف الكلمات لفك تشفير الأصوات ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ومهارة الوعي الصرفي والنحوي، والذاكرة العاملة، والمعالجة البصرية. باستخدام الاختبارات قيست المهارات المستهدفة لدى ثلاث مجموعات من التلاميذ: تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة في الصف الخامس، وتلاميذ عاديين من الصف الخامس، وتلاميذ لديهم نفس مستوى القراءة من الصف الثالث الابتدائي. قدمت كافة المجموعات اختبارًا لفهم المقروء، واختبارًا للتعرف على الكلمات يحتوي على قائمة من الكلمات، واختبارًا يقيس مهارات النحو والوعي الصوتي والصرف والذاكرة العاملة والمعالجة البصرية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أوجه القصور في مهارات الوعي الصوتي، ومهارة الوعي الصرفي، والذاكرة العاملة والمعالجة النحوية والبصرية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة، على

عكس القوة النسبية في مهارة قواعد الإملاء والتهجئة والتي ظهرت لدى الأطفال الذي يعانون من صعوبات في القراءة بمستوى جيد وأفضل أحيانًا من الأطفال العاديين.

بحث Emam et al., (2014) في دراسة مقطعية تم إجراؤها على التلاميذ العاديين والتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم من الصفين الثاني والرابع الابتدائي في عمان في الاختلافات في مهارات القراءة باللغة العربية. اشترك في الدراسة 381 طفلاً. تضمنت مقاييس الدراسة التعرف على صوت الحرف، وفك ترميز الكلمات، والوعي الصوتي من خلال الدمج والتجزئة، ومهارة التعرف على الكلمات، وفهم المقروء، وفهم الاستماع باللغة العربية. أظهر تحليل المتغيرات إلى تأثير النوع ومستوى الصف وحالة الطالب على تباين مهارات القراءة. كما أظهرت النتائج تفوق التلاميذ العاديين على التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

اختبرت دراسة Pasquarella et al., (2015) التباين في دقة وطلاقة قراءة الكلمات بين مجموعتين من اللغات (الإنجليزية والاسبانية) و (الإنجليزية والصينية). شارك في الدراسة 115 طفلًا من الصف الأول الابتدائي، منهم 51 ممن يتحدثون اللغتين الإنجليزية والاسبانية، و64 ممن يتحدثون الإنجليزية والصينية. أكلمت كلتا المجموعتين اختبارات للوعي الصوتي، والتسمية الآلية السريعة، ودقة قراءة الكلمات، وطلاقة قراءة الكلمات باللغتين، وتم تقييم دقة وقراءة الكلمات مرة أخرى في الصف الثاني الابتدائي. عثرت نتائج الدراسة على تباين بين اللغات في دقة قراءة الكلمات فقط لدى مجموعة اللغة الإنجليزية الإسبانية، في المقابل تم العثور على تباين في طلاقة قراءة الكلمات لدى كلتا المجموعتين.

هدفت دراسة Layes et al., (2017) إلى استكشاف دور ومدى مشاركة الوعي الصرفي والتسمية الآلية السريعة في قراءة الكلمات وفهم المقروء في اللغة العربية، ومدى الاختلاف بين القراء العاديين والقراء الذين يعانون من عسر القراءة في هذه المهارات. تكونت عينة الدراسة من

ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى احتوت على تلاميذ ممن يعانون من عسر القراءة من الصف السادس، والمجموعة الثانية احتوت على تلاميذ عاديين من الصف السادس، والمجموعة الثالثة احتوت على تلاميذ من الصف الرابع من نفس مستوى القراءة. قدم كافة التلاميذ مجموعة من الاختبارات لقراءة الكلمات المفردة، والمعالجة الصوتية لتحديد الكلمات الزائفة، واختبار فهم المقروء، واختبار الوعي الصرفي. أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الذين يعانون من عسر القراءة والمجموعتين للقراء العاديين في قراءة الكلمات، والوعي الصرفي، وفهم المقروء، والتسمية الآلية السريعة. بالإضافة إلى أن التسمية الآلية السريعة ظهرت كمؤشر مهم أيضًا لقراءة الكلمات وفهم المقروء، بينما أوضح الوعي الصرفي تباينًا في فهم القراءة فقط.

- **خامسًا: دراسات تناولت مهارة الطلاقة في القراءة:**

هدفت دراسة Eldredge (2005) إلى معرفة العلاقة السببية بين المعرفة الصوتية ومهارة تعرف الكلمات، وطلاقة القراءة الشفوية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث. حيث أجرى الباحث مقاييس المعرفة الصوتية، ومهارة تعرف الكلمات، والطلاقة القرائية من ناحية المعدل والدقة على عينة الدراسة للمرة الأولى، ثم أجرى نفس المقاييس مرة أخرى على عينة الدراسة بعد تسعة أشهر من المرة الأولى. أظهر تحليل نتائج الدراسة أن المعرفة الصوتية، ومهارة تعرف الكلمات تُعد متنبئات لطلاقة القراءة الشفوية. كما أظهر تحليل العلاقات أن مهارة تعرف الكلمات تمثل العلاقة السببية بين المعرفة الصوتية وطلاقة القراءة الشفوية.

اختبرت دراسة Ecall et al., (2020) طبيعة العلاقة بين فك ترميز الكلمات والطلاقة في القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدارس فرنسا. تم اختبار العلاقة بين

متغيرات الدراسة بطريقتين: فرضية وتجريبية. قسم الباحثون عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تم استخدام اختبار قبلي لكلتا المجموعتين لمهارة فك ترميز الكلمات. ثم دُرسَت المجموعة التجريبية في برنامج تضمن وحدة تدريبية للمهارات المتعلقة بفك ترميز الكلمات وتعرفها (المهارات الصوتية – تعلم أصوات الحروف – فك الترميز– الطلاقة من ناحية المعدل والدقة)، بالنسبة للطلاقة تم تدريب التلاميذ عليها بعد التحقق من اكتسابهم لمهارات فك الترميز. أظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا للوحدة التدريبية على الفهم القرائي. فيما أظهرت النتائج بالنسبة للارتباطات أن الطلاقة كانت وسيطًا جيدًا بين فك الترميز وفهم القراءة.

هدفت دراسة الدوسري وبديوي (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الصوتي والطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني والثالث الابتدائي من الذكور والإناث. تم إجراء اختبارين لعينة الدراسة التي تم اختيارها بشكل عشوائي، وقد تضمن الاختبار الأول قياس مهارة الوعي الصوتي لدى التلاميذ، فيما تم قياس الطلاقة القرائية في الاختبار الثاني من ناحية مهارات النطق والدقة والمعدل، وقد تم تقديم الاختبارين بشكل فردي لأفراد العينة. تم قياس العلاقة بين درجات الاختبارين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية ما بين درجة التلاميذ في اختبار الوعي الصوتي ودرجة اختبار الطلاقة القرائية. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبارات الوعي الصوتي والطلاقة القرائية.

2.4 التعليق على الدراسات السابقة:

اعتمدت الدراسات السابقة كافة والتي تقيس مهارات مختلفة للقراءة على الاختبارات كأداة لجمع البيانات، فقد استمد بعض الباحثين اختباراتهم من دراسات سابقة، فيما أعد الباحثون الآخرون اختبارات لقياس المهارات المستهدفة ومن هؤلاء الباحثين Hassanein et al., (2022)، حيث تم تطوير اختبار TEALS والذي احتوى على قياس عدة مهارات للقراءة باللغة

العربية والمتمثلة في المعالجة الصوتية، والوعي الصرفي، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، بالإضافة إلى مهارة قراءة الكلمات، وهو ما تم اعتماده كواحد من اختبارات هذه الدراسة، كونه الاختبار الوحيد باللغة العربية الذي يشمل قياس كافة مهارات القراءة الأولية المستهدفة في هذا الدراسة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي قاست الطلاقة في القراءة لدى التلاميذ من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الابتدائي فقد اعتمد معظم مقاييسها على قياس الطلاقة القرائية من ناحية الدقة والمعدل تحديدًا (Eldredge, 2005؛ Ecall et al., (2020؛ الدوسري وبديوي، 2021)، وقد ضمن Ellis (2009) التعبير الصوتي في قياس الطلاقة القرائية لدى التلاميذ إلا أن النتائج لم تظهر تغيرًا واضحًا فيما يتعلق بالتعبير الصوتي بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ومن هم أصغر سنًا، على عكس التأثير الذي ظهر على الدقة والمعدل. وقد يعود سبب ذلك إلى أن التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي تقتصر قدرتهم في الطلاقة القرائية على المعدل والدقة فقط، ولذا اعتمدت هذه الدراسة على اتباع طريقة اختبار (Ecall et al., (2020؛ الدوسري وبديوي،2021 بشكل عام مع إجراء بعض التعديلات ليتناسب مع هدف الدراسة والمرحلة العمرية المستهدفة فيه، حيث يركز على قياس المعدل والدقة في الطلاقة القرائية.

وقد اتبعت الدراسات التي بحثت في علاقة المتغيرات ببعضها بعضًا، المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يصف العلاقة بين المتغيرات المختلفة، والتنبؤ بمستوى معين من الدلالة بين المتغيرات (Eldredge, 2005; Saigh-Hadda, 2005; Saigh-Hadda & Geva,2008; Abu-Rabia & Abu-Rahmoun, 2012; Asadi et al., 2017; البديوي والدوسري، 2021؛ Hassanein et al., 2022;)، ولذا وباعتبار أن هذه الدراسة

تهدف إلى الكشف عن دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة، فإن الباحثة اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

ركزت الدراسات السابقة على المرحلة الابتدائية في قياس مهارات القراءة الأولية المختلفة، وقياس الطلاقة في القراءة، وتم التركيز في الغالب على الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، وذلك قد يعود للأهمية البالغة في اكتساب مهارات القراءة الأولية في هذه المرحلة، وخاصة في الصف الثالث الابتدائي حيث يتوقع من الطفل إتقان مهارة الطلاقة القرائية.

جاءت نتائج الدراسات السابقة كدراسة Saiegh-Haddad & Geva (2007); Asadi et al., (2017)؛ الدوسري وبديوي (2021)؛ Hassanein et al., (2022) متفقة على دور مهارات المعالجة الصوتية تحديدًا في التنبؤ بدقة وطلاقة قراءة الكلمات باللغة العربية. وهذا على عكس ما جاءت به دراسة Abu-Rabia & Abu-Rahmoun (2012) التي لم يظهر الوعي الصوتي فيها كأحد عوامل التنبؤ بدقة قراءة الكلمات العربية. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة دور الوعي الصرفي كمؤشر على طلاقة قراءة الكلمات، وأظهرت دراسة Giazitzidou & Padeliadu (2022) ارتباط الوعي الصرفي بمهارة الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات والنصوص أيضًا. فيما ساهمت مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في قراءة الكلمات والطلاقة في القراءة في دراسة Saiegh-Haddad (2005); Abu-Rabia (2007); Asadi et al., (2017); Zaric, Hasselhom & Nagler (2020). وقد مثلت مهارة تعرف الكلمات في دراسة (Eldredge, 2005) العلاقة السببية بين المعرفة الصوتية وطلاقة القراءة الشفوية.

وقد تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تحديد المهارات التي أظهرت تأثيرًا أكبر على مهارة القراءة بشكل عام والطلاقة القرائية تحديدًا، وبالتالي ركزت هذه الدراسة على التعرف على دور هذه المهارات في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة وتحديدًا لدى تلاميذ الصف الثالث

الابتدائي. كما ساعدت الدراسات السابقة على تحديد مشكلة هذه الدراسة، وصياغة السؤال الرئيسي له، وكذلك في بناء أدوات الدراسة كما سيتم توضيحه في الجزء الخاص بالأدوات.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة

يأتي هذا الفصل ليقدم المنهجية التي تقوم عليها هذه الدراسة، حيث يتم عرض الإجراءات المتبعة في تصميم الدراسة وبناء أدواتها، وكيفية التحقق من الصدق والثبات لها، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة والعينة المستهدفة، وكذلك استعراض الخطوات التي تم إجراؤها لتطبيق المنهجية بشكل علمي يضمن الحصول على النتائج بدقة. وختامًا يستعرض هذا الفصل الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل بيانات الدراسة.

3.1 منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملائمة هذه المنهجية لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، والقدرة على الإجابة عن أسئلتها. وهي المنهجية التي تتضمن بحوثها جمع البيانات بهدف الكشف عن علاقة بين متغيرين أو أكثر، ويتم التعبير عن العلاقة بمعامل الارتباط Correlation Coefficient، فإذا وجدت العلاقة بين متغيرين فهذا يعني أن العلامات على هذا المقياس مرتبطة بعلامات على مقياس آخر. والهدف من الكشف عن العلاقات بين المتغيرات المختلفة في الدراسات الارتباطية هو لاستخدام هذه العلاقة في التنبؤ، وعادة ما يتم حذف المتغيرات التي لا يوجد بينها ارتباط قوي (الضامن، 2007).

3.2 مجتمع الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ممن يدرسون في المدارس الحكومية في دولة قطر، والذين تبلغ أعمارهم ما بين سبع سنوات ونصف إلى ثمان سنوات ونصف، حيث تعد مرحلة الصف الثالث الابتدائي هي المرحلة التي يكون الطالب قد تمكن من مهارات القراءة الأولية فيها، ليبدأ في التمكن من مهارات قراءة النصوص بطلاقة ودقة، كما هو مطلوب منه

وموضح في معايير منهاج اللغة العربية لمرحلة الصف الثالث الابتدائي المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، حيث تنص المعايير على مراجعة ما سبق تعلمه في السنوات السابقة، ليتم استخدامه بصورة تلقائية في مرحلة الصف الثالث الابتدائي، بهدف تمكين التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بطلاقة، وتعزيز معرفة الطالب بالمهارات الصوتية لتهجئة الكلمات، وتقطيعها صوتيًا. كما ينص المعيار رقم 1.5 على التوسع في مزج المقاطع الصوتية المختلفة لقراءة الكلمات والجمل.

3.3 عينة الدراسة:

وفقًا للإحصائية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في دولة قطر للمدارس الحكومية في العام الأكاديمي 2021–2022 فقد بلغ عدد المدارس النموذجية 31 مدرسة، بينما بلغ عدد مدارس البنات الابتدائية 44 مدرسة، ولضمان اختيار العينة بشكل عشوائي تم إعداد قائمتين للمدارس الابتدائية الحكومية في قطر، القائمة الأولى لمدارس البنين النموذجية، والقائمة الثانية لمدارس البنات، واختيرت المدرستين من كل قائمة بشكل عشوائي، وقد وقع الاختيار على مدرسة هاجر الابتدائية للبنات في بلدية الرّيان، ومدرسة أم صلال محمد النموذجية للبنين في بلدية أم صلال، وتم الاكتفاء بمدرستين فقط لإمكانيتهما في تغطية حجم ونوع عينة الدراسة المستهدفة والتي تكونت من 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ في هاتين المدرستين يتلقون نظام التعليم الحكومي ذاته، ويدرسون منهج اللغة العربية المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، وبنفس طرق التدريس المُتبَعة لدى معلمي اللغة العربية بحسب توجيهات وتوصيات إدارة التوجيه التربوي، كما أن كافة أفراد العينة تعرضوا لنفس الظروف الدراسية في مرحلتي الصف الأول والصف الثاني الابتدائي خلال

جائحة كورونا التي أدت إلى تطبيق التعلم المدمج في العامين الأكاديميين (2019–2020) (2020–2021).

3.4 أدوات الدراسة:

تم استخدام الاختبارات كأدوات للدراسة؛ لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث اعتمدت هذه الدراسة في جمع البيانات حول مهارة الطلاقة في قراءة النصوص على اختبار مُعد من قبل الباحثة، بينما تم جمع البيانات حول مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات بالاعتماد على اختبار TEALS والمتضمن مهارة المعالجة الصوتية ومهارة الوعي الصرفي ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، بالإضافة إلى قياس مهارة قراءة الكلمات. وفيما يلي سيتم تقديم وصف لكل مقياس:

3.4.1 اختبار TEALS:

تم تصميم اختبار TEALS من قبل مجموعة من الباحثين، وذلك بهدف إجراء تقييم دقيق وموثوق لمهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات لدى الأطفال باللغة العربية، مما يوفر فهمًا للطرق المناسبة لتنمية مهارات القراءة، ومساعدة المؤسسات التعليمية على تحديد التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة مستقبلًا (Hassanien et al., 2021). (الملحق. 2) يوفر هذا الاختبار مجموعة من المقاييس الفرعية لمهارات القراءة الأولية، ومهارة قراءة الكلمات، وهي كالآتي:

- اختبار مهارات المعالجة الصوتية:

يتكون هذا الاختبار من ثلاث اختبارات فرعية لمهارات المعالجة الصوتية، تتفرع منها سبعة اختبارات: الحذف، والدمج، والتقطيع، والعزل أو الفصل، بالإضافة إلى الذاكرة الرقمية، وترديد كلمات ليس لها معنى، والتسمية السريعة للأرقام والحروف.

أ- **اختبارات الوعي الصوتي**

-**اختبار الحذف:** يتضمن هذا الاختبار 25 كلمة، يسمع فيها التلميذ كلمة من الممتحن ويطلب منه حذف مقطع من الكلمة (على سبيل المثال: ينطق التلميذ كلمة "يُقبل" بدون "يُق")، أو يُطلب منه حذف صوت واحد من الكلمة (مثلًا: ينطق كلمة "إعجاب" بدون "ب"). وتكون درجة الطالب هي عدد الكلمات الصحيحة التي نطق بها التلميذ.

اختبار الدمج: يتضمن اختبار الدمج 30 كلمة يقدمها الممتحن للطالب على جزئين، الجزء الأول يتضمن مقاطع، والجزء الثاني يتضمن أصوات الكلمة يقوم الطالب بتجميعها ونطق الكلمة، درجة الاختبار تكون عدد الكلمات الصحيحة التي نطق بها الطالب.

التقطيع: يتضمن هذا الاختبار (30) كلمة ينطقها المعلم للتلميذ، ثم يُطلب من التلميذ تقطيع أول 15 كلمة إلى مقاطع صوتية، وتقطيع 15 كلمة أخرى إلى أصوات منفردة. ودرجة الاختبار تكون الإجابة الصحيحة التي نطقها الطالب.

اختبار العزل\ الفصل: يتضمن هذا الاختبار 30 كلمة يتم نطقها للطالب من قبل الممتحن، ويتم إخبار الطالب بالأصوات المتضمنة في الكلمة، ثم يطلب منه تحديد أحد هذه الأصوات، ودرجة الاختبار تكون الإجابة الصحيحة التي نطقها الطالب.

ب- **اختبارات الذاكرة الصوتية:**

الذاكرة الرقمية: يتضمن هذا الاختبار 20 عنصرًا، يستمع الطالب إلى سلسلة من الأرقام، تبدأ السلسلة من رقمين وتتقدم إلى تسعة أرقام، ويطلب منه تكرارها مرة أخرى. درجة هذا الاختبار هو عدد العناصر التي تم الإجابة عنها بشكل صحيح، ولا يمنح الطالب جزء من الدرجة.

تكرار الكلمات الزائفة: يستمع الطالب في هذا الاختبار إلى عدد 20 كلمة من الكلمات العربية التي ليس لها معنى، ويطلب منه تكرارها خلف الممتحن، تبدأ الكلمات بمقطع لفظي وتمتد إلى

أربعة مقاطع لفظية. وتكون درجة الاختبار هي عدد الكلمات التي تم الإجابة عنها بشكل صحيح.

ج- اختبار التسمية السريعة:

التسمية السريعة للأرقام والحروف: يتم عرض جدولين للطالب الأول يحتوي على أرقام، والثاني يحتوي على حروف، ويطلب من الطالب تسمية ما يراه أمامه من أرقام وحروف، ويتم حساب عدد الثواني التي استغرقها الطالب في التسمية، ليتم فيما بعد حساب عدد العناصر الصحيحة المسماة على عدد الثواني المستغرقة لتظهر نتيجة الاختبار للطالب.

- **اختبار مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:**

تضمن اختبار مهارة قواعد الإملاء والتهجئة ثلاثة اختبارات فرعية، الاختبار الأول: تحديد اسم الحرف أو صوته، والاختبار الثاني: تحديد الكلمات المكتوبة بشكل صحيح، والاختبار الثالث: سرعة تعرف الحروف والمقاطع.

اختبار تحديد اسم أو صوت الحرف: يتم عرض ثلاثون كلمة للطالب في كل كلمة يتم تحديد أحد الحروف بلون مختلف في بداية الكلمة أو وسط الكلمة أو نهاية الكلمة، ثم يطلب من الطالب تسمية الحرف أمامه أو تحديد صوته. درجة الاختبار هي عدد الكلمات الصحيحة التي أجاب عنها الطالب.

اختبار الكلمات المكتوبة بشكل صحيح (Spelling): يتضمن هذا الاختبار عشرون عنصرًا، يتم عرض أزواج من الكلمات المتشابهة على الطالب ليقوم بتحديد الكلمة التي تم تهجئتها بشكل صحيح، درجة الاختبار هي عدد الكلمات التي تم الإجابة عنها بشكل صحيح.

اختبار سرعة تعرف الحروف والمقاطع: يتكون هذا الاختبار من عشرين عنصرًا وهو مقتبس من تقييم فايفر لاختبار معالجة القراءة (Feifer & Nader, 2015). يتم عرض بطاقة تحفيز

للطلاب عليها كلمة لمدة ثانية واحدة، ثم يتم عرض بطاقة ثانية تحتوي على أحرف أو تسلسل أحرف. ثم يتم تضمين حرف واحد فقط أو تسلسل حرف واحد في الكلمة. يُطلب من الطالب أن يشير إلى تسلسل الحرف أو الحرف الذي رأوه على بطاقة كلمة التحفيز. درجة هذا الاختبار الفرعي هي عدد العناصر التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح.

اختبار مهارة الوعي الصرفي:

احتوى اختبار مهارة الوعي الصرفي على اختبارين فرعيين، الاختبار الأول: تعرف الوحدات الصرفية، والاختبار الثاني: اشتقاق الكلمة من الجذر.

اختبار تعرف الوحدات الصرفية: تمضن هذا الاختبار عشرون عنصرًا، لكل عنصر يقوم مقدم الاختبار بقراءة جذر الكلمة، ومن بعد ذلك يقرأ البدائل الثلاثة على التلميذ اثنان من هذه البدائل تتضمن نفس الجذر للكلمة الأولى، ويطلب من التلميذ تحديد الجذر غير المنتمي لجذر الكلمة سماعيا.

اختبار اشتقاق الكلمة من الجذر: تضمن هذا الاختبار الفرعي خمسة عشر عنصرًا من جزأين. لكل عنصر، يتم إعطاء الطالب جذر / مورفيم. يجب على الطالب بعد ذلك إنشاء كلمتين تتضمن هذا **الجذر**. يحصل الطالب على نقطة واحدة لكل كلمة صحيحة.

اختبار قراءة الكلمات:

اشتمل هذا الاختبار على ثلاثة اختبارات فرعية، الاختبار الأول: قراءة قائمة كلمات غير محددة بوقت، والاختبار الثاني: قراءة كلمات ليس لها معنى "زائفة" غير محددة بوقت، والاختبار الثالث: قراءة قائمة كلمات بطلاقة.

اختبار قراءة قائمة كلمات غير محددة بوقت: تم إعطاء الطالب قائمة من ثلاثين كلمة مختلفة ومكتوبة بالحركات، ويطلب منه قراءتها بدقة بدون تحديد وقت للطالب. وتكون درجة الاختبار هي عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها الطالب.

اختبار قراءة الكلمات الزائفة غير المحددة بوقت: قام الطالب بقراءة قائمة من الكلمات الزائفة، بدون تحديد وقت للطالب، وتكون درجة الاختبار هي عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها الطالب.

اختبار طلاقة قراءة الكلمات: تم تحديد دقيقة واحدة فقط للطالب لقراءة أكبر قدر ممكن من الكلمات من قائمة تحتوي على 100 كلمة، وتحسب درجة الاختبار للكلمات التي تم قراءتها بشكل صحيح فقط.

3.4.1.1 صدق وثبات اختبار TEALS:

صدق الاختبار:

عُرض اختبار TEALS على مجموعة من المختصين في مجال التقييم واللغة، وذلك لتقييم مدى قابلية قراءة مفردات الاختبار وبساطة اللغة ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة في هذه الدراسة، وبناء على التوصيات والمقترحات تم التعديل على الاختبار (Alshaboul, et al., 2022).

ثبات اختبار TEALS:

يظهر جدول 1 معامل الثبات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمقاييس اختبار TEALS والاختبارات الفرعية. حيث تراوحت معاملات كرونباخ ألفا للمقاييس الأربعة والمقاييس الفرعية ما بين 0.771 إلى 0.981، والتي تجاوزت القيمة المحددة 0.7، وهذا ما يشير إلى أن جميع المقاييس الفرعية والمقاييس الأربعة لديها ثبات عالي (Alshaboul, et al., 2022).

جدول 1: معامل الثبات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمقاييس اختبار TEALS والاختبارات الفرعية.

الاختبار الفرعي	معامل الثبات
المعالجة الصوتية:	0.977
مهارات الوعي الصوتي:	
الحذف	0.970
الدمج	0.923
التقطيع	0.954
الفصل	0.946
مهارات الذاكرة الصوتية:	
الذاكرة الرقمية	0.819
ترديد الكلمات الزائفة	0.879
مهارة التسمية السريعة:	
التسمية السريعة للأرقام	
التسمية السريعة للحروف	
الوعي الصرفي	**0.950**
تعرف الوحدات الصرفية	0.914
اشتقاق كلمات من الجذر	0.971
مهارة قواعد الإملاء والتهجئة	**0.967**

الاختبار الفرعي	معامل الثبات
تحديد اسم أو صوت الحرف	0.957
التهجئة	0.771
سرعة تعرف الحروف والمقاطع	0.858
قراءة الكلمات	**0.981**
الدقة في قراءة الكلمات غير محددة بوقت	0.965
قراءة الكلمات الزائفة غير المحددة بوقت	0.938
الطلاقة في قراءة الكلمات.	0.965

3.4.2 اختبار الطلاقة في القراءة.

الهدف من الاختبار:

هدف هذا الاختبار إلى قياس الطلاقة في القراءة (الدقة، والمعدل) باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر.

خطوات بناء الاختبار:

1- الرجوع إلى الدراسات السابقة والاطلاع على تعريفات الطلاقة في القراءة وما يتعلق بها من مهارات (الدقة، المعدل، التنغيم الصوتي).

2- التعرف على مستوى المرحلة العمرية المستهدفة في الطلاقة القرائية والمهارات التي يمكنهم إتقانها.

3- الاطلاع على مقاييس في البيئة العربية والبيئة الأجنبية تهدف إلى قياس الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (Wise et al., 2010; Greenberg et al., 2009؛ Hollinger, 2009؛ Shannon, 2013؛ Grima-Farrell, 2015؛ سليمان، 2015؛ عبيدات، 2018؛ آل يعلي، 2019؛ Nichols et al., 2020; Ecall et al., (2020)؛ الدوسري وبديوي،2021).

4- تحديد مهارات الطلاقة في القراءة التي تم قياسها في هذه الدراسة (الدقة، والمعدل) بناءً على ما يتناسب مع المرحلة العمرية المستهدفة (الصف الثالث الابتدائي)، وتم استبعاد التنغيم الصوتي لعدم مناسبته لمستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفقًا لنتائج الدراسات السابقة.

5- تَحديد مهارات القراءة بدقة والتي تتناسب مع مرحلة الصَّف الثالث الابتدائي، وذلك بعد مراجعة الدراسات المتعلقة بمهارات القراءة الجهرية، والدراسات التي استهدفت قياس

الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والصف الثالث الابتدائي على وجه الخصوص (عطية، 2004؛ Wise et al., 2010; Greenberg et al., 2009; Hollinger, 2009؛ العيساوي والساعدي، 2012؛ Shannon, 2013؛ Grima-Farrell, 2015؛ سليمان، 2015؛ عبيدات، 2018؛ العنزي، 2019؛ رشوان، 2019؛ آل يعلي، 2019؛ Nichols et al., 2020).

6- صياغة تعاريف للمفاهيم الأساسية للاختبار كما يلي:

أ. الطلاقة في قراءة النص:

تعرف هذه الدراسة الطلاقة في القراءة بأنها قدرة الطفل على قراءة النَّص بدقة، وبمعدل سرعة مناسب (سليمان، 2015).

التعريف الإجرائي: درجة تلميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارتي الدقة والمعدل في القراءة في اختبار الطلاقة القرائية.

ب. مهارات الطلاقة في القراءة:

الدقة في قراءة النص:

هي القدرة على فك تشفير الكلمات في النص وربطها بأصواتها من خلال قراءتها قراءة صحيحة مراعيًا بذلك التَّشكيل الصَّحيح للكلمة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والدقة في الوقف، ويراعي كذلك عدم إضافة، أو إبدال، أو حذف أي حرف من حروف الكلمة (Kuhn et al., 2010؛ عبيدات، 2018)

وتعرف إجرائيًا: عدد كلمات النص التي يقرأها تلميذ الصف الثالث الابتدائي بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة.

معدل السرعة القرائية:

هي قدرة التلميذ على التعرف السريع والتلقائي للكلمات دون انتباه مقصود وبأقل جهد (Conrad, 2008).

ويعرف إجرائيًا: عدد الكلمات التي يقرأها تلميذ الصف الثالث الابتدائي بشكل صحيح أو غير صحيح في الدقيقة الواحدة.

7- تحديد نص القراءة للاختبار:

لتحديد نص القراءة للاختبار، ولتجنب أن يكون الاختبار بمستوى أعلى من مستوى عينة الدراسة المستهدفة، وتجنب معرفة الطالب المسبقة به، تم الاستعانة بنص قراءة قصصي من كتاب الصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتم التعديل عليه ليتكون من عدد كلمات مناسب (125 كلمة). وتم عرضه على متخصصين في اللغة العربية، وتجربته على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مختلف المستويات الدراسية للتأكد من مناسبته للمرحلة الدراسية المستهدفة.

8- إعداد مقياس الطلاقة في القراءة:

بعد الاطلاع على مقاييس الطلاقة في القراءة في البيئة العربية والبيئة الأجنبية قامت الباحثة بالاستفادة من المقاييس السابقة بإعداد مقياس يتناسب مع اللغة العربية ومع مهارات القراءة الجهرية للمرحلة العمرية المستهدفة (تلاميذ الصف الثالث الابتدائي).

أ. قياس الدقة في القراءة:

تم حساب عدد الكلمات التي قُرئت بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة على أن يراعى في القراءة التَّشكيل الصَّحيح للكلمة، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة،

والدقة في الوقف، ويراعى كذلك عدم إضافة، أو إبدال، أو حذف أي حرف من حروف الكلمة.

ب. قياس معدل السرعة في القراءة:

لقياس معدل السرعة في القراءة تم حساب عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح وغير صحيح في الدقيقة الواحدة، والكلمات غير المقروءة لم تحتسب شيء للطالب.

9- صياغة تعليمات الاختبار.

3.4.2.1 صدق وثبات اختبار الطلاقة في القراءة:

- **التحقق من الصدق الظاهري لاختبار الطلاقة في القراءة:**

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه، تم اتباع الطرق الآتية: تم عرضه بنسخته الأولية على أساتذة من كلية التربية بجامعة قطر، وذلك للاستفادة من مقترحاتهم وملاحظاتهم، كانت ملاحظات الأساتذة تدور حول بعض النقاط الرئيسية منها: تحديد مهارات القراءة الجهرية والتي سيتم محاسبة التلميذ عليها فيما يخص الدقة في القراءة، بالإضافة إلى وضع سلم تقييم واضح لتقييم أداة التلاميذ. وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم التعديل على الاختبار وأُعد في صورته النهائية (ملحق.1).

- **ثبات اختبار الطلاقة في قراءة النصوص:**

للتأكد من ثبات اختبار الطلاقة في القراءة تم تجربته على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وعددهم ثلاثون تلميذًا من مختلف المستويات الدراسية، وتم إعادة تطبيقه لنفس العينة بفاصل زمني مقداره أسبوعين، ووصل معامل الارتباط بين نتيجة الاختبارين

بمقدار (0.973) للطلاقة في قراءة النص، وبمقدار (0.968) للدقة في قراءة النص، وهو ما يدل على نسبة ثبات عالية للاختبار.

3.5 إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق هدفها، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1- تحديد متغيرات الدراسة وتثبيتها.

2- تحديد مجتمع وعينة الدراسة التي يتم جمع البيانات من خلالها.

3- إعداد اختبار الطلاقة في القراءة بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة.

4- التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.

5- تحديد عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث تم تطبيق الاختبار عليهم للتأكد من ثبات الاختبار.

6- الحصول على الموافقات المطلوبة من وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي فيما يتعلق بتسهيل مهمة باحث في المدارس.

7- الحصول على موافقة من قبل لجنة المراجعة المؤسسية في جامعة قطر (IRB).

8- تخصيص مكان مناسب في المدارس لجمع البيانات من التلاميذ.

9- تطبيق المعالجة الإحصائية على البيانات التي تم جمعها في برنامج SPSS حيث تم استخدام تحليل الانحدار المعياري، والكشف عن معامل الارتباط.

10- كتابة نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها بناءً على نظريات القراءة.

11- كتابة التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة.

3.6 الأساليب الإحصائية:

لتتمكن الباحثة من تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Packages for Social Sciences, SPSS)؛ حيث تم من خلال هذا البرنامج تحليل البيانات، وذلك بحساب الانحرافات المعيارية، والكشف عن معامل الارتباط بين المتغيرات، وذلك بهدف معرفة درجة تنبؤ كل متغير من مهارات القراءة الأولية بالمتغير الآخر (الطلاقة في القراءة). وفيما يلي الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- **حساب معامل كرونباخ ألفا:** للكشف عن مقدار الثبات للاختبارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة الأولية TEALS.

2- **حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:** للتعرف على البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة كافة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

3- **حساب تحليل الانحدار لمتغيرات الدراسة:** للتعرف على درجة تنبؤ كل متغير بالآخر، تم اتباع الإجراءات الاتية:

أولًا: تم اعتبار كل من مهارات القراءة الأولية، وهي المعالجة الصوتية، والوعي الصرفي، ومهارة التهجئة كمتغيرات مستقلة. واعتبار مهارة قراءة الكلمات، ومهارة الطلاقة في القراءة متغيرات تابعة.

ثانيًا: تم إدخال المتغيرات المستقلة كافة، وأُدخلَ معها كل متغير تابع على حدة، وتم حساب الانحدار للمتغير التابع مع المتغيرات المستقلة، وكررت هذه العملية مع كل متغير تابع.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر على مستوى قراءة الكلمات مفردة وعلى مستوى النصوص. ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الباحثة على استخدام مقياس TEALS لقياس مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات لدى التلاميذ، كما تم تصميم اختبار لقياس الطلاقة في القراءة، وتم جمع البيانات من 200 تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي.

تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Packages for Social Sciences, SPSS)، والذي يمكن من خلاله حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة، ومعرفة درجة تنبؤ كل متغير من مهارات القراءة الأولية بمهارة قراءة الكلمات ومهارة الطلاقة في قراءة النصوص.

تم اعتبار كل من مهارة قراءة الكلمات ومهارة الطلاقة في قراءة النصوص كمتغيرات تابعة، ومهارات القراءة الأولية متغيرات مستقلة والتي تتمثل في مهارات المعالجة الصوتية، ومهارات الوعي الصرفي، ومهارات قواعد الإملاء والتهجئة.

تم إجراء تحليل الانحدار لدرجات التلاميذ في مهارة الدقة في قراءة الكلمات باعتبارها متغير تابع، مع مهارات القراءة الأولية باعتبارها متغيرات مستقلة للتنبؤ بمهارة الدقة في قراءة الكلمات. وتم تكرار نفس الاختبار لدرجات التلاميذ في مهارة الطلاقة في قراءة الكلمات واعتبرت هذه المهارة أيضًا متغيرًا تابعًا، ومهارات القراءة الأولية متغيرات مستقلة. أجري الاختبار مرة أخرى على درجات التلاميذ بمهارة الطلاقة في قراءة النصوص باعتبارها متغير تابع، مع مهارات القراءة الأولية باعتبارها متغيرات مستقلة. وأخيرًا تم تكرار نفس الاختبار على مهارة الدقة في

قراءة النصوص بإدخالها كمتغير تابع، وإدخال مهارات القراءة الأولية كمتغير مستقل وحساب الانحدار للدرجات.

4.1 التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة:

سيتم في هذا الجزء استعراض نتائج التحليل الاحصائي لبيانات الدراسة.

يقدم جدول 2 بيانات وصفية للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة كافة (مهارة الطلاقة في القراءة والمهارات التي يتضمنها اختبار TEALS).

جدول 2: جدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحذف	15.6500	7.08651
الدمج	25.0000	3.82007
التقطيع	15.1250	7.51544
الفصل	16.8750	2.55775
الذاكرة الرقمية	10.8000	2.35963
ترديد كلمات ليس لها معنى.	12.8050	4.33717
التسمية السريعة للأرقام.	1.7853	.38861
التسمية السريعة للحروف.	1.2959	.36346

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعرف الوحدات الصرفية	15.4100	3.01452
اشتقاق كلمات من الجذر	26.7900	7.94301
الدقة في قراءة الكلمات المفردة	20.1800	6.28131
الطلاقة في قراءة الكلمات المفردة	.00	.000
الطلاقة في قراءة النصوص	57.40	25.211
الدقة في قراءة النصوص	49.77	25.762
تحديد اسم أو صوت الحرف	29.3750	1.32026
التهجئة	15.6200	2.54914
سرعة تعرف الحروف والمقاطع	13.5850	3.12757

4.2 نتائج الدراسة:

يوضح الجدول 3 تحليل الانحدار لمهارة الدقة في قراءة الكلمات كمتغير تابع، لمعرفة درجة تنبؤ مهارات القراءة الأولية بمهارة الدقة في قراءة الكلمات.

جدول 3: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بدقة قراءة الكلمات.

المتغيرات**	β	Std. Error	قيمة t	القيمة الاحتمالية
	-28.209	7.757	-3.636	<.001
الحذف	.262	.067	3.927	<.001
الدمج	-.131	.114	-1.151	.251
التقطيع	.042	.063	.675	.501
الفصل	.220	.151	1.456	.147
الذاكرة الرقمية	-.255	.153	-1.668	.097
ترديد كلمات ليس لها معنى.	.361	.197	1.839	.068
التسمية السريعة للأرقام.	1.043	1.080	.965	.336
التسمية السريعة للحروف.	2.446	1.128	2.169	.031
تعرف الوحدات الصرفية.	.138	.122	1.131	.259

القيمة الاحتمالية	قيمة t	Std. Error	β	المتغيرات**
.473	-.718	.048	-.035	اشتقاق الكلمات من الجذر.
.013	2.512	.262	.657	تحديد اسم او صوت الحرف
.002	3.156	.171	.539	التهجئة
.004	2.928	.132	.387	سرعة تعرف الحروف والمقاطع.

فسر نموذج الانحدار 58.1% من حجم التباين. ظهرت خمسة اختبارات فرعية وهي الحذف، والتسمية السريعة للحروف، وتحديد اسم أو صوت الحرف، والتهجئة، وسرعة تعرف الحروف والمقاطع كمتنبئات ذات دلالة إحصائية لمهارة الدقة في قراءة الكلمات (t=3.927, p<.001; t=2.169, p<.031; t=2.512, p<.013; t=3.156, p<.002; t=2.928, p<.004). يعد اختبار الحذف واختبار التسمية السريعة للحروف من الاختبارات الفرعية للمعالجة الصوتية. بينما يعتبر اختبار تحديد اسم أو صوت الحرف واختبار التهجئة واختبار سرعة تعرف الحروف والمقاطع من الاختبارات الفرعية لمهارة قواعد الإملاء والتهجئة.

يوضح جدول 4 تحليل الانحدار لمهارة الطلاقة في قراءة الكلمات كمتغير تابع، لمعرفة درجة تنبؤ مهارات القراءة الأولية بمهارة الطلاقة في قراءة الكلمات.

جدول 4: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بطلاقة قراءة الكلمات.

المتغيرات**	β	Std. Error	قيمة t	القيمة الاحتمالية
	-53.280	21.853	-2.438	.016
الحذف	.468	.188	2.492	.014
الدمج	-.078	.320	-.243	.808
التقطيع	-.192	.177	-1.083	.280
الفصل	.976	.426	2.294	.023
الذاكرة الرقمية	-.243	.431	-.565	.573
ترديد كلمات ليس لها معنى.	.836	.554	1.509	.133
التسمية السريعة للأرقام.	9.601	3.043	3.155	.002
التسمية السريعة للحروف.	4.594	3.176	1.446	.150
تعرف الوحدات الصرفية.	-.156	.344	-.455	.650
اشتقاق الكلمات من الجذر.	.176	.135	1.301	.195

القيمة الاحتمالية	قيمة t	Std. Error	β	المتغيرات**
.845	-.195	.737	-.144	تحديد اسم او صوت الحرف
.045	2.017	.481	.971	التهجئة
<.001	4.123	.373	1.536	سرعة تعرف الحروف والمقاطع.

فسر نموذج الانحدار المعياري 56.8% من حجم التباين. ظهرت خمسة اختبارات فرعية وهي الحذف، والفصل والتسمية السريعة للأرقام، واختبار التهجئة وسرعة تعرف الحروف والمقاطع كمتنبئات ذات دلالة إحصائية لمهارة الطلاقة في قراءة الكلمات (t=2.492, p<.014; t=2.294, p<.023; t=3.155, p<.002; t=2.017, p<.045; t=4.123, p<.001). يعتبر الحذف والفصل والتسمية السريعة للحروف والأرقام من الاختبارات الفرعية للمعالجة الصوتية. فيما يمثل اختبار التهجئة واختبار سرعة تعرف الحروف والمقاطع من اختبارات مهارة قواعد الإملاء والتهجئة.

يوضح جدول 5 تحليل الانحدار لمهارة الطلاقة في قراءة النصوص كمتغير تابع، لمعرفة درجة تنبؤ مهارات القراءة الأولية بمهارة الطلاقة في قراءة النصوص.

جدول 5: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بطلاقة قراءة النصوص.

المتغيرات**	β	Std. Error	قيمة t	القيمة الاحتمالية
	-62.767	32.218	-1.948	.053
الحذف	.424	.277	1.529	.128
الدمج	-.126	.472	-.268	.789
التقطيع	-.285	.261	-1.090	.277
الفصل	.694	.628	1.105	.271
الذاكرة الرقمية	-.070	.636	-.111	.912
ترديد كلمات ليس لها معنى.	.385	.816	.472	.637
التسمية السريعة للأرقام.	14.080	4.486	3.139	.002
التسمية السريعة للحروف.	8.707	4.683	1.859	.065
تعرف الوحدات الصرفية.	.450	.507	.887	.376
اشتقاق الكلمات من الجذر.	.330	.200	1.651	.100

القيمة الاحتمالية	قيمة t	Std. Error	β	المتغيرات**
.831	-.214	1.086	-.232	تحديد اسم او صوت الحرف
.022	2.318	.710	1.645	التهجئة
<.001	4.264	.549	2.342	سرعة تعرف الحروف والمقاطع.

فسر نموذج الانحدار 55.1% من حجم التباين. ظهر في هذا الاختبار ثلاثة اختبارات فرعية تعمل كمتنبئات ذات دلالة إحصائية لمهارة الطلاقة في قراءة النصوص، وهي التسمية السريعة للأرقام، واختبار التهجئة وسرعة تعرف الحروف والمقاطع. (t=3.139, p<.002; t=2.318, p<.022; t=4.264, p<.001). يعتبر اختبار التسمية السريعة للأرقام من الاختبارات الفرعية لمهارة المعالجة الصوتية، فيما يمثل اختبار التهجئة واختبار سرعة تعرف الحروف والمقاطع من الاختبارات الفرعية لمهارة قواعد الإملاء والتهجئة.

يوضح جدول 6 تحليل الانحدار لمهارة الدقة في قراءة النصوص كمتغير تابع، لمعرفة درجة تنبؤ مهارات القراءة الأولية بمهارة الدقة في قراءة النصوص.

جدول 6: تحليل الانحدار للاختبارات الفرعية للتنبؤ بدقة قراءة النصوص.

المتغيرات**	β	Std. Error	قيمة t	القيمة الاحتمالية
	-75.122	31.156	-2.411	.017
الحذف	.634	.268	2.365	.019
الدمج	.039	.457	.085	.933
التقطيع	-.160	.253	-.632	.528
الفصل	.813	.607	1.339	.182
الذاكرة الرقمية	-.167	.615	-.272	.786
ترديد كلمات ليس لها معنى.	.513	.790	.650	.517
التسمية السريعة للأرقام.	12.279	4.338	2.830	.005
التسمية السريعة للحروف.	8.748	4.528	1.932	.055
تعرف الوحدات الصرفية.	.483	.490	.984	.326
اشتقاق الكلمات من الجذر.	.232	.193	1.198	.232

القيمة الاحتمالية	قيمة t	Std. Error	β	المتغيرات**
.704	-.380	1.051	-.399	تحديد اسم او صوت الحرف
.013	2.505	.686	1.719	التهجئة
<.001	4.565	.531	2.425	سرعة تعرف الحروف والمقاطع.

فسر نموذج الانحدار 59.8% من حجم التباين. ظهرت خمسة اختبارات فرعية وهي الحذف، والتسمية السريعة للأرقام، واختبار التهجئة وسرعة تعرف الحروف والمقاطع كمتنبئات ذات دلالة إحصائية لمهارة الدقة في قراءة النصوص (t=2.356, p<.019; t=2.830, p<.005; t=2.505, p<.013; t=4.565, p<.001). يعد الحذف والتسمية السريعة للأرقام من الاختبارات الفرعية لمهارة المعالجة الصوتية، فيما يعد اختبار التهجئة وسرعة تعرف الحروف والمقاطع من الاختبارات الفرعية لمهارة قواعد الإملاء والتهجئة.

تشير النتائج في المجمل إلى الدور الواضح لمهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة في التنبؤ بمهارة الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر على مستوى الكلمات مفردة وعلى مستوى النصوص. ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على اختبار TEALS لجمع البيانات حول مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات، واختبار الطلاقة في القراءة لقياس مستوى التلاميذ في طلاقة قراءة النصوص. وتم جمع البيانات من التلاميذ بشكل فردي. وبعد عملية جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تم استعراضها في الفصل السابق، وسيتم مناقشتها في هذا الفصل.

5.1 مناقشة نتائج الدراسة:

نص السؤال الرئيسي لهذه الدراسة على الآتي: ما دور كلًا من مهارات القراءة الأولية "المعالجة الصوتية– الوعي الصرفي – مهارة قواعد الإملاء والتهجئة" في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات ونصوصها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر؟"

وسيتم استعراض النتائج فيما يلي بحسب كل مهارة من مهارات القراءة الأولية ودورها في التنبؤ بمستوى الطلاقة في قراءة النصوص وفي مهارة قراءة الكلمات.

أولًا: مهارة المعالجة الصوتية:

أظهرت نتائج هذه الدراسة دور مهارات المعالجة الصوتية المهم والواضح في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة، وبمهارة قراءة الكلمات وخاصة فيما يتعلق بمهارة الحذف والتي تعتبر إحدى مهارات الوعي الصوتي، حيث ظهرت كمؤشر قوي في دقة قراءة الكلمات وطلاقة قراءة الكلمات،

ودقة قراءة النصوص، وتتماشى هذه النتيجة مع عدة دراسات سابقة ظهرت فيها مهارة الحذف كمتنبئ قوي لمهارات القراءة باللغة العربية (Mannai & Everatt, 2005; Saiegh-Haddad & Taha, 2017; Taibah & Haynes, 2011; Hassanien et al., 2022). وفي اللغة اليونانية (Georgiou et al., 2008)، واللغة البرتغالية (Barbosa-Pereira et al., 2020)، واللغة التشيكية (Caravolas et al., 2005)، واللغة الهولندية (Patel et al., 2004)، وكذلك في اللغة الإنجليزية (Mcilraith & Language and Reading Consortium, 2018). ولم يظهر أي تباين لمهارة الحذف في مهارة طلاقة قراءة النصوص. ويمكن اعتبار هذه النتيجة منطقية نظرًا لكون مهارة الحذف من مهارات الوعي الصوتي عالية المستوى، وتتطلب درجة عالية من الإتقان والوعي بالصوتيات اللغوية، بالإضافة إلى أن أداء هذه المهارة تتطلب القدرة على تحليل الكلمة أولًا إلى الأصوات المكونة لها، وتثبيتها مؤقتًا في الذاكرة قصيرة المدى، ثم يتم إزالة الصوت المستهدف في الحذف، وأخيرًا إعادة ترتيب الأصوات الناتجة عن الحذف ونطقها (Barbosa-Pereira et al., 2020). وهي ما يتم تدريب تلميذ الصف الثالث الابتدائي عليها وفقًا لما يشير له النتاج رقم 1.10.5 من نتاجات منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي والذي ينص على "ينشئ كلمات جديدة ذات معنى بحذف مقطع صوتي أو أكثر".

فيما ظهرت مهارة التسمية السريعة للأرقام كمؤشر ذا دلالة إحصائية للتنبؤ بطلاقة قراءة الكلمات، ودقة قراءة النصوص، وطلاقة قراءة النصوص، وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة في اللغة العربية كدراسة Saiegh-Haddad & Taha (2017); Hassanien et al., (2022). ولم يظهر أي تباين في دقة قراءة الكلمات. كما مثلت مهارة التسمية السريعة للحروف تباينًا فريدًا فيما يتعلق في التنبؤ بدقة قراءة الكلمات، ولم يتضح أي

تباين في طلاقة قراءة الكلمات وطلاقة قراءة النصوص، ودقة قراءة النصوص. وقد ظهرت التسمية السريعة أيضًا في العديد من الدراسات كمتنبئ لمهارة القراءة في اللغة الفرنسية Stappen & Reybroeck (2022) وفي اللغة الإنجليزية، والألمانية، والفرنسية، والهولندية، واليونانية Landerl et al., 2019. ويؤكد Tibi & Kriby (2018) هذه النتيجة بالإشارة إلى أن السرعة أو التلقائية التي يمكن من خلالها الوصول إلى أسماء المحفزات المعروضة بصريًا كالألوان، والصور، والحروف، والأرقام ولفظها ترتبط بشكل قوي بسرعة التعرف على الكلمات والطلاقة بشكل عام. هذا بالإضافة إلى مهارة الفصل التي ظهرت كمتنبئ في مهارة طلاقة قراءة الكلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ من أفراد العينة تم تدريبهم في حصص القراءة على تقطيع الكلمات صوتيًا وعزل أصواتها بهدف المساعدة على قراءة الكلمات ذات التمثيلات الهجائية الصعبة أو الكلمات الطويلة.

ثانيًا: مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:

أدت مهارة قواعد الإملاء والتهجئة (Orthographic) دورًا مهمًا أيضًا في التنبؤ بمهارة قراءة الكلمات والطلاقة في القراءة. ظهرت مهارة التهجئة (Spelling) ومهارة سرعة تعرف الحروف والمقاطع أقوى متنبئات من بين المهارات الأخرى لدقة قراءة الكلمات وطلاقة قراءة الكلمات، ودقة قراءة النصوص وطلاقة قراءة النصوص، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة ما أشارت له الدراسات السابقة من مساهمة لمهارة التهجئة (Spelling) في دقة وطلاقة قراءة الكلمات (Katzir et al., 2006; Hassanien et al., 2022).

تبين كذلك من نتائج هذه الدراسة دور مهارة تحديد اسم أو صوت الحرف في التنبؤ بدقة قراءة الكلمات، وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Hassanien et al,.

(2022)، التي أظهرت فيها مهارة تحديد اسم أو صوت الحرف قدرة على التنبؤ بدقة قراءة الكلمات.

كما جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما بينته نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن مهارة قواعد الإملاء والتهجئة ظهرت كمؤشر مهم للتنبؤ بمهارة الدقة والطلاقة وفهم المقروء (Abu-Rabia et al., 2003; Saiegh-Haddad ,2005; Abu-Rabia ,2007; Elbeheri et al., 2011; Asadi et al., 2017; Hassanien et al., 2022). وقد ظهرت نفس النتيجة أيضًا في دراسة Rothe et al., (2015) حيث تم التوصل إلى أن مهارة التهجئة تسهم بقدر كبير من التباين في مهارة القراءة باللغة الألمانية.

ومن المتوقع أن تظهر مهارة قواعد الإملاء والتهجئة كمؤشر قوي للتنبؤ بمهارة الطلاقة في القراءة، حيث يعتبرها كل من Cutting & Denckla (2001); Holland et al., (2004) عاملًا رئيسيًا ومهمًا يساعد على تعرف الكلمات وقراءتها. وتؤكد Ehri (2014) كذلك على أن دعم القراءة بطلاقة يتم بمستوى كاف من المعرفة بمهارة قواعد الإملاء والتهجئة وجودة تخزين الذاكرة للأنماط الهجائية، مما يساعد الطفل على سرعة التعرف على الكلمات المكتوبة، وقراءتها بأقل جهد ممكن.

ثالثًا: الوعي الصرفي:

لم تظهر مهارات الوعي الصرفي التي تم اختبارها في هذه الدراسة والمتمثلة في تعرف الوحدات الصرفية واشتقاق الكلمات من الجذر أي تباين فيما يتعلق بالتنبؤ بمهارة دقة قراءة الكلمات، وطلاقة قراءة الكلمات، ودقة قراءة النصوص، وطلاقة قراءة النصوص، وجاءت هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت له دراسة Asadi et al., (2017) التي اختبرت علاقة الوعي الصرفي بمهارة فك تشفير الكلمات والطلاقة، وقد ظهرت فيها علاقة الوعي الصرفي ضعيفة

وغير متسقة. وقد أشار Perfetti (2007) إلى أن الوعي الصرفي يأتي لدعم معنى الكلمة بعد التعرف عليها وقراءتها باستخدام المهارات الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بضعف الوعي الصرفي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وخاصة في قدرتهم على الاشتقاق. بحيث لا يتوقع من الطالب في الصف الثالث الابتدائي أن يشتق كلمات من الجذر، وينص أحد معايير اللغة العربية لمنهج الصف الثالث الابتدائي رقم 1.2.4 إلى "يشتق كلمات جديدة من كلمات أخرى باستخدام الحركات طولًا وقصرًا. (كَتَبَ- كاتِب، عَمِلَ- عامل)"، ويستهدف هذا المعيار إضافة الحركات الطويلة إلى الكلمة فقط وليس الاشتقاق من الجذر.

هذا بالإضافة إلى ما أشار له Abu-Rabia and Abu-Rahmoun (2012) في دراستهما التي توصلت نتائجها إلى أن إلى أن الوعي الصرفي ظهر كمؤشر على القدرة على قراءة النص غير المشكل للطلاب الأكبر سنًا ممن هم في الصف السادس ابتدائي والصف الثامن.

- **مناقشة النتائج بشكل عام:**

تتوافق نتائج هذه الدراسة مع ما تقوم عليه نظريات تعلم مهارة القراءة، حيث تُظهر نظرية التعلم التصاعدي مهارة القراءة بأنها عملية فك تشفير للرموز المكتوبة، يبدأ القارئ بتعلمها من تعرف الوحدات الصوتية للحروف قبل تعلمه لمهارة القراءة، وعندما يتقنها يبدأ حينها بفك تشفير النَّص كلمة بكلمة، ثم يربط الكلمات بعبارات ثم بجمل، وبالتالي يتمكن حينها من قراءة النص (Pardede, 2008 ;Susanto, 2020). بحيث يستدعي القارئ المعلومات السابقة حول بنية الكلمة أثناء قراءة النص من المخططات العقلية لتساعده على فك تشفير الكلمة، أو أن يعتمد في قراءة الكلمات على فهمه للسياق بحسب خبراته السابقة حول موضوع النّص (Anderson &

Pearson, 1994)، ويمكن استخدام هاتين المهارتين معًا وذلك بحسب ما يؤكد عليه منظرو نظرية المنهج المتوازن في القراءة، حيث يعتقدون أن القارئ الماهر تعمل لديه المهارات الأساسية والمتمثلة في فك التشفير، مع المهارات العليا كالفهم في وقت واحد أثناء قراءة النص (Ngabut, 2015).

وبالحديث عن علاقة مهارات المعالجة الصوتية بمهارة قواعد الإملاء والتهجئة ودورها في إتقان مهارة القراءة، أكدت نتائج دراسة بكري وعبدالقادر (2018) أن تعلم مهارة قواعد الإملاء والتهجئة وعلاج الأخطاء فيها يعتمد بشكل كبير على مهارة الوعي الصوتي تحديدًا؛ وذلك بهدف تحسين عملية تعلم القراءة. وعلى الرغم من ظهور مهارات المعالجة الصوتية كمتنبئات قوية بمهارة القراءة عبر اللغات، إلا أن القدرة التنبؤية تختلف من لغة إلى أخرى نتيجة لعوامل محددة منها نظام التهجئة الخاص بكل لغة (Landerl et al., 2013; Moll et al., 2014; Landerl et al., 2019).

وبالتالي تعمل هاتين المهارتين معًا لمساعدة القارئ على ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة لتتم بذلك قراءة الكلمة بشكل صحيح. وتتوافق هذه النتيجة أيضًا مع نموذج القراءة لدى Perfetti (2007) حيث اعتبر أن مهارة قواعد الإملاء والتهجئة تعمل كمدخلات مرئية ترتبط بالوحدات الصوتية معتمدة على ما تخزنه الذاكرة من معلومات حول شكل الكلمة، وما تحتويه من مقاطع؛ لتمكن الطفل من التعرف على الكلمة وقراءتها بدقة وتلقائية.

وفي نفس السياق أشار Aple (2011) إلى أن قدرة الفرد على قراءة الكلمات وتهجئتها توفر بعض الإشارات الضمنية لمستوى معرفته بمهارة قواعد الإملاء والتهجئة. على سبيل المثال، توضح مهارة قراءة الكلمات المألوفة بسرعة ودقة معلومات حول جودة ما يخزنه العقل من معرفة بالأنماط الهجائية. أما ما يتعلق بفك تشفير الكلمات الجديدة وقراءة الكلمات الزائفة فأنها تتطلب

من الأفراد تطبيق معرفتهم بمهارة قواعد الإملاء والتهجئة، جنبًا إلى جنب مع قدراتهم على ربط الحروف بأصواتها ومزج الأصوات مع بعضها بعضًا. وهذا ما تسعى له نتاجات منهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في قطر، حيث يشير النتاج رقم 8.1.2 الذي يربط بين مهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة إلى ما يلي: "يقرأ الكلمات الجديدة قراءة صحيحة وسريعة من خلال الربط بين صوت الحرف ورسمه في أثناء القراءة".

5.2 حدود الدراسة والمقترحات:

- **حدود الدراسة:**

هناك العديد من الحدود لهذه الدراسة. **أولًا ما يتعلق بمقياس الطلاقة في القراءة:**

تحتل مهارة الطلاقة في القراءة أهمية واسعة في الأدبيات والمناهج الدراسية، إلا أن المصادر العربية تفتقر لمقياس يقيس الطلاقة في القراءة يقوم على معايير واضحة، ويتناسب مع اللغة العربية، ويلبي معايير القراءة الجهرية المناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة، هذا بالإضافة إلى أن طريقة القياس وحساب الطلاقة مبهمة وغير مفصلة في الدراسات. وعلى الرغم من أن المقياس الخاص بهذه الدراسة قام على مفاهيم علمية واضحة، واستند على مقاييس عالمية، وتم التحقق من صدقه وثباته إلا أنه ما زال تقييمًا جديدًا استخدم لأول مرة، ولا يمكن الجزم بشكل تام بثباته وموثوقيته.

ثانيًا: حدود تتعلق بنتائج الدراسة:

تم جمع البيانات من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في العام الأكاديمي 2021-2022، والذين خضعوا لظروف الدراسة عن بعد والتعلم المدمج لمدة سنتين إثر جائحة كورونا، والتي أثرت بشكل واضح على مستوياتهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي وخاصة المهارات الأساسية، مما قد يؤثر على نتائج هذه الدراسة.

بالإضافة إلى أن هذه الدراسة ركزت على تلاميذ الصف الثالث في المدارس الحكومية في قطر فقط، مما يجعل النتائج أقل قابلية للتعميم. ويمكن التغلب على هذا الحد بإجراء نفس الدراسة على نطاق أوسع.

ثالثًا: حدود متعلقة بالتوقيت الزمني:

اقتصر جمع البيانات من التلاميذ في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2021–2022 في ساعات الدوام الرسمي للتلاميذ والتي تعادل خمس ساعات ونصف فقط، لذا واجهت الباحثة ضيقًا في التوقيت الزمني المحدد لجمع البيانات، وقد كان بالإمكان زيادة حجم العينة المستهدفة.

- **توصيات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج والتي تكشف عن دور مهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تسهم في تحسين مستوى التلاميذ في الطلاقة في القراءة وفي المهارات التي تتنبأ بها، وتأتي التوصيات كالآتي لكل من:

1- **مسؤولي المناهج:** العمل على تنمية مهارات القراءة الأولية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، ومرحلة ما قبل المدرسة، وخاصة مهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، وتضمين ذلك في المناهج الدراسية، وذلك بتوفير بيئة تعليمية مناسبة ووسائل مستحدثة من شأنها أن تنمي مهارات القراءة لدى التلاميذ كالرسوم المتحركة والكتيبات التعليمية، وإعدادها بشكل قصصي مشوق يجذب الأطفال ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، مما يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب.

2- **إدارة التوجيه التربوي للمعلمين:** إعداد وتقديم ورش تدريبية من قبل الموجهين التربويين، والمدربين المعتمدين، وأصحاب الخبرة لتدريب معلمي مادة اللغة العربية وخاصة معلمي

مرحلة الطفولة المبكرة على الطرق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ونشر الوعي بمدى أهميتها في تحسين مهارة الطلاقة في القراءة.

3- **مسؤولي التقييم:** إعداد مقاييس موثوقة تستخدم في الصفوف الدراسية من قبل معلمي اللغة العربية، تتيح لهم إمكانية تقييم مهارات القراءة الأولية بشكل مستمر لدى تلاميذ مرحلة الطفولة، مما يسهم في الكشف عن الصعوبات وعلاجها أو تفاديها في وقت مبكر.

4- **كليات التربية:** تصميم برامج تعليمية لإنتاج كادر من معلمي اللغة العربية الذين يتمتعون بالمهارات والمعرفة اللازمة لتأسيس التلاميذ في مهارة القراءة ومهارات اللغة العربية الأخرى، والأساليب المناسبة لعلاج المشكلات التي تعيق تقدم التلاميذ وخاصةً في مهارة القراءة، بحيث يكون هناك برنامج خاص لإعداد معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

5- **الباحثين:** زيادة الاهتمام بإجراء دراسات حول مهارات القراءة باللغة العربية، والبحث في العوامل التي تؤثر في اكتسابها والعوامل التي تساعد على تنميتها

5.3 المقترحات:

قاست هذه الدراسة دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة فقط. ولذا تقترح هذه الدراسة إجراء دراسات تدور حول مهارات القراءة الأولية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص والمرحلة الابتدائية بشكل عام، والعوامل التي تؤثر في مهارة القراءة. على سبيل المثال: "دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى القراءة للفهم لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية". وأيضًا "درجة امتلاك تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القراءة الأولية"، بالإضافة إلى دراسة تبحث في علاقة مهارة الطلاقة في القراءة ومهارة فهم المقروء، وتستهدف الدراسة تلاميذ الصفوف العليا ممن تجاوزوا مرحلة اكتساب مهارات القراءة الأولية وأتقنوا مهارة الطلاقة في القراءة، مثال: " مهارة الطلاقة في القراءة وعلاقتها بمهارة فهم المقروء لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية".

ويمكن أيضًا إجراء بحوث لمعرفة مدى مساهمة مناهج اللغة العربية في دولة قطر للصفوف الثلاثة الأولى في إكساب التلاميذ مهارات القراءة الأولية، مثال مقترح "دور مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في إكساب التلاميذ مهارات القراءة الأولية".

وكذلك بحوث لقياس مهارات معلمي اللغة العربية في إكساب التلاميذ مهارات القراءة الأولية، مثلًا: "درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات إكساب التلاميذ مهارات القراءة الأولية".

5.4 الخاتمة:

يعد تعلم مهارة الطلاقة في القراءة في السنوات الأولى من الدراسة أمرًا بالغ الأهمية، ويعتمد إتقان التلميذ لها على درجة اكتسابه لمهارات القراءة الأولية. وعلى الرغم من أهمية مهارة الطلاقة في القراءة، إلا أن الدراسات التي بحثت في العوامل المؤثرة بها في اللغة العربية ما زالت لم تقدم نتائج مجدية يمكن تطبيقها على أرض الواقع؛ لتساعد على تحسين العمل وإكساب المتعلمين لمهارة الطلاقة القرائية، وهذا ما نراه واضحًا في المناهج وطرق التدريس الحالية والمخرجات التعليمية، ونتائج الاختبارات العالمية. أما ما يتعلق بمهارات القراءة الأولية فقد بدأ يظهر مؤخرًا الاهتمام بدراسة هذه المهارات باللغة العربية في البحوث الأدبية.

وتعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في حدود علم الباحثة، حيث جمعت مهارات القراءة الأولية كافة ودرست دورها في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات المفردة وعلى مستوى النصوص لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، لتقدم صورة متكاملة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية الأساسية المؤثرة في الطلاقة في القراءة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل واضح دور مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة كأقوى المتنبئات بمهارة الطلاقة في القراءة على مستوى النصوص والكلمات. حيث تسهم المعالجة الصوتية بتحسين مهارة الطلاقة في القراءة لدى التلاميذ ويرتبط بها ارتباطًا وثيقًا، وكذلك الحال في مهارة قواعد الإملاء والتهجئة، كما توصلت له نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها في هذه الدراسة، وما جاء كذلك في نموذج القراءة الذي قدمه Perfetti والذي أشار فيه إلى دور هاتين المهارتين في التعرف على الكلمة وقراءتها بناءً على ما أكدت عليه نظريات القراءة. ولذا يمكن أن تدفع نتائج هذه الدراسة المؤسسات التعليمية إلى التركيز على هذه المهارات بشكل أكبر في عملية تأسيس التلاميذ، وإكسابهم مهارة الطلاقة في القراءة مستقبلًا، وبالتالي تعطيهم مهارة الطلاقة القرائية الحرية في الاطلاع وتنمية معارفهم وتوسيع مداركهم، مما يساعدهم على تحقيق الهدف الأسمى من القراءة، والذي يهدف إلى تفاعل القارئ مع ما يقرأ، بحيث تنمو لديه مهارات عليا كحل المشكلات والنقد وتطبيق ما يفهمه ويكتسبه من مهارات على أرض الواقع، وبها يتمكن من تنمية شخصيته وتوجيه تفكيره بحسب ميوله واهتماماته.

كما تدعم نتائج هذه الدراسة البحوث المتعلقة بمهارة القراءة وما يتعلق بها من مهارات أخرى، وخاصة الدراسات التي تتعلق بمهارة المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة وعلاقتهما

بمهارة الطلاقة في القراءة على مستوى النصوص والكلمات، لتعتبر هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى في نفس المجال وعلى نطاق أوسع.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، س. حسانين. ا. الشبول، ي. (2020). واقع تمكين تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة الأساسية في المدارس الحكومية بدولة قطر: دراسة استكشافية-كيفية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (219)، 221-251.
- إبراهيم، م. أحمد، ع. محمد، ي. ابن حجاب، ز. (2018). دور الوعي الصرفي وقدرة الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات اللغوية واستيعاب النصوص المقروءة بين طلبة الثانوية العامة في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة. *المجلة التربوية- جامعة الكويت*، 32(127)، 135-179.
- أبو منديل، أ. (2006). *فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية في غزة.
- العيساوي، ر.، الساعدي، أ. (2012). استراتيجية تنال القمر وأثرها في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية -الجمعية العراقية للعلوم التربوية النفسية-*، (94)، 207-262.
- أحمد، ع. (2020). أثر الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. *مجلة تعليم العربية لغة ثانية*، 2(3)، 7-24.
- الجوجو، أ. (2004). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية- غزة.

- الحلاق، ع. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الدليمي، ط.، الوائلي، س. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الدوسري، م.، بديوي، ع. (2021). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(1)، 38-73.
- السريع، ع. (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمي الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. *مجلة العلوم التربوية -جامعة الملك سعود-*، 27(3)، 429-459.
- السلمي، ن.، الزهراني، س. (2020). فاعلية استراتيجية النمذجة الذاتية باستخدام الفيديو في تحسين الطلاقة القرائية لدى طالبات صعوبات القراءة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (15)، 213-250.
- العطية، أ.، إمام، م. (2020). التآزر البصري الحركي وعلاقته بالقراءة واللغة المكتوبة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف (5-9) في دولة قطر. *مجلة العلوم التربوية - جامعة قطر-*، (15)، 7-38.
- الضامن، م. (2007). *أساسيات البحث العلمي*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطناوي، ع. (2002). *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- العدوان، ز.، داود، أ. (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- العنزي، ص. (2019). فعالية برنامج تدريبي للإدراك البصري في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية –جامعة كفر الشيخ–*، 19(4)، 429–486.
- العيساوي، ر. الساعدي، ا. (2012). استراتيجية تنال القمر وأثرها في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (94)، 207–262.
- القداح، أ. (2017). النظرية البنائية ومدى انعكاساتها التربوية والتعليمية على تصميم برامج الطفل. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*. 4(1)، 1–27.
- المالكي، ن. (2022). مدى ممارسة معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس التبادلي وعلاقتها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الخرج. *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ–*، (106)، 201–259.
- المسيفري، ل. (2020). *مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة قطر.
- المعمرية، ر. (2019). *المعالجة الصوتية وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة والطلبة العاديين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس– مسقط.

- آل يعلي، هـ. (2019). *أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نجران.
- بكري، م. (2018). فعالية التدريس القائم على الوعي الصرفي في تنمية فهم المتعلمين ثنائي اللغة لأنواع النصوص. *مجلة القراءة والمعرفة*، (198)، 183-227.
- بكري، م.، عبدالقادر، م. (2018). فاعلية وحدة قائمة على الوعي الصوتي لعلاج أخطاء التهجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية -جامعة عين شمس-*، 42(1)، 206-257.
- جابر، ج. (2006). *حجرة الدراسة الفارقة والبنائية*. القاهرة: دار عالم الكتب.
- حسانين، ا.، إمام، م.، الحويلة، أ. (2022). القدرة التنبؤية للتآزر البصري الحركي بالتحصيل الدراسي واللغة المقروءة والمكتوبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين دولتي قطر والكويت. *مجلة العلوم التربوية -جامعة قطر-*، (19)، 165-200.
- حوري، ع. (2018). اللغة العربية واقعًا وتطويرًا. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية*، (7)، 12-48.
- خليفة، أ.، عبدالمقصود، ح.، الهنيدي، م. (2012). برنامج تدريبي لتنمية المعالج المركزي والحلقة الصوتية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 13(4)، 1941-1966.
- رشوان، أ.، محمد، ف.، علام، ص. (2019). أثر استخدام استراتيجية الخطوات الخمس "SRQ2R" في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والصامتة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية -جامعة أسيوط-*، 35(11)، 625-645.

- رشيد، ف. (2019). الوعي الفونولوجي وعلاقته بدقة وسرعة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية –جامعة بابل–*، 26(2)، 1–23.
- رمضان، ع. (2008). الدلالات التنبؤية لمهارات المعالجة الصوتية بمستوى تعرف وقراءة الكلمة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية. *مجلة رعاية وتنمية الطفولة*، 6، 2–72.
- زايد، خ. (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (148)، 189–216.
- زيتون، ع. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سالم، م. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (117)، 23–70.
- سليمان، ع. (2014). *أسس طرق تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- سليمان، م. (2015). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (1)، 72–117.
- شهيد، ح. (2016). جان بياجيه وأثره في مجال نظرية المعرفة. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*. 40، 65–87.

- طعيمة، ر. (2004). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طه، ش. (2004). فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. *مجلة القراءة والمعرفة*، (40)، 76-125.
- طيبة، ن. (2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4(14)، 38-80.
- عاشور، ر.، الحوامدة، م. (2014). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبدالباري، م. (2011). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (117)، 142-184.
- عبدالباري، م. (2014). *الكتابة الوظيفية والإبداعية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبدالباري، م. (2016). *مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية*. الرياض: مكتبة المتنبي.
- عبدالحليم، م. (2009). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، 2(25)، 354-279.

- عبدالكريم، س. (2016). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مصر. *المجلة العلمية لكلية التربية –جامعة أسيوط–*، 32 (3)، 1-57.
- عبدالوهاب، م. (2006). *أثر تنمية مهارة القراءة الناقدة في الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القاهرة.
- عبيدات، ر. (2018). *أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة اليرموك.
- عطية، ج. (2004). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (96)، 46-83.
- عواد، أ.، بابلي، ج. (2010). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. *مجلة الطفولة والتربية– جامعة الإسكندرية–*، 3(1)، 17-66.
- كساسبة، و. (2021). *درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة التعبيرية في تدريس القراءة الجهرية من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة آل البيت.
- محمد، أ. (2016). تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية –جامعة أسيوط–*، 32(4)، 79-126.
- مصطفى، ع. (2014). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

- مصطفى، ر. (2018). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (201)، 135-206.
- مطر، ع.، العايد، و. (2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات القراءة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(1)، 167-213.
- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. (2021-2022). **دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي**. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الدوحة، قطر.

المراجع باللغات الأجنبية:

- Abu-Rabia, S. (2007). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Arabic among Normal and Dyslexic Readers in Grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research, (2),* 36, 89-106. Doi: https://doi.org/10.1007/s10936-006-9035-6
- Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing.* 13, 147-157. Doi: https://doi.org/10.1023/A:1008133701024 .

- Abu-Rabia, S., & Abu-Rahmoun, N. (2012). The Role of Phonology and Morphology in the Development of Basic Reading Skills of Dyslexic and Normal Native Arabic Readers. *Creative Education, 3,* 1259-1268. Doi: http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.37185
- Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic. *Reading and Writing*, 16, 423-442. Doi: https://doi.org/10.1023/A:1024237415143
- Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Phonological Errors Predominate in Arabic Spelling Across Grades 1-9. *Journal of Psycholinguistic Research,* 35, 167-188. Doi: https://doi.org/10.1007/s10936-005-9010-7
- Alshaboul, Y., Hassanein, E. E, A., Ibrahim, S.; & Alshaboul, Q. (2023, in press). An assessment of the psychometric properties of the test of early Arabic literacy skills.
- Anderson, R., Pearson, D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of reading research*. (1), 225-292.

- Aple, K. (2011). What is Orthographic knowledge?. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 4(42), 592-603. Doi: https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0085)
- Aple, K., Lawrence, J. (2011). Contribution of Morphological Awareness Skills to Word-Level Reading and spelling in First-Grade Children With and Without Speech Sound Disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, (5),* 54, 1312-1327. Doi: https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0115)
- Asadi, I., Khateb, A., Ibrahim, R., & Taha, H. (2017). How do different cognitive and linguistic Variables contribute to reading in Arabic? A cross-sectional study from first to sixth grade. *Reading and Writing,* 30, 1835-1867. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-017-9755-z
- Assad, H., & Eviatar, Z. (2014). Learning to read in Arabic: the long and winding road. *Reading and Writing,* 27, 649-664. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-013-9469-9
- Barbosa-Pereira, D., Martins, P., Guimarães, A., Silva, E., Batista, L., Haase, V., & Lopes-Silva, J. (2020). How good is the phoneme elision test in assessing reading, spelling and arithmetic-related abilities?. *Archives of Clinical Neuropsychology*

-The Official Journal of the National Academy of Neuropsychologists-, 35(4), 413-428. https://doi.org/10.1093/arclin/acz085

- Baayen, R., Feldman, L., & Schreuder, R.(2006). Morphological influences on the recognition of monosyllabic monomorphemic words. *Journal of Memory and Language*, 55, 290-313. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.008
- Bellocchi, s., Muneaux, M., Huau, A., Leveque, Y., Jover, M., &Ducrot, S. (2017). Exploring the link between visual perception, visual-motor integration, and reading in normal developing and impaired children using Dtvp-2. *Dyslexia*, 23(3), 296-315. Doi: https://doi.org/10.1002/dys.1561
- Beeson, P., Kim, E., Rising, K., & Rapcsak, S. (2010). A Treatment Sequence for Phonological Alexia/Agraphia. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53, 450-468. Doi: https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0229)
- Briedwell, J. (2012). *The Impact of Phonemic Awareness Instruction on Reading Growth in Pilot and Non-Pilot Schools and on Reading Growth in High Socio-Economic and Low*

SocioEconomic Schools [Unpublished doctoral dissertation]. Baker University.

- Bursuck, W., & Demer, M. (2015). *Teaching Reading to Students Who Are At Risk or Have Disabilities*. USA: Person Education.
- Blamey, K. (2008). *The effects of two repeated reading treatments on fluency and comprehension of second grade students.* [Doctoral dissertation,University of Delaware]. ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/education/.
- Boudelaa, S. (2014). Is the Arabic Mental Lexicon Morpheme-Based or Stem-Based? Implications for Spoken and Written Word Recognition. In: Saiegh-Haddad, E & Jodhi, M (Ed.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 31-54). Literacy studies Publishers. Doi: 10.1007/978-94-017-8545-7_2 .
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex word: Impact on reading. *Reading and*

Writing, 12, 169-190. Doi: https://doi.org/10.1023/A:1008131926604

- Cary, L., & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis among kindergartners. *Reading and Writing*, 6, 251-278.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91, 77-111. Doi: https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. Doi: https://doi.org/10.1177/1529100618772271
- Chard, D., Baker, S., Geller, L., & Doabler, C. (2009). Repeated Reading Interventions for Students With Learning Disabilities: Status of the Evidence. *Council for Exceptional Children*, 75(3), 263-281. Doi: https://doi.org/10.1177/001440290907500301
- Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of*

Learning Disabilities, 5(35), 386- 406. Doi: https://doi.org/10.1177/00222194020350050101.

- Chang, L., David, P., & Perfetti, C.(2016). Visual complexity in orthographic learning: Modeling learning across writing system variations. *Scientific studies of Reading.* 20(1), 64-85. Doi: https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1104688
- Clarke, P., Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Individual differences in RAN and reading: A response timing analysis. *Journal of Research in Reading, 28*(2), 73–86. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00255.x
- Conrad, N. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 869–878. Doi: https://doi.org/10.1037/a0012544
- Cutting, L., & Dencklam, M. (2001). The relationship of rapid serial naming and word reading in normally developing readers: An exploratory model. *Reading and writing*, (14), 673-705. Doi: https://doi.org/10.1023/A:1012047622541
- Ecall, J., Dujardin, E., Gomes, C., Cros, L., & Magnan, A. (2021). Decoding, Fluency and Reading Comprehension:

Examining the Nature of their Relationships in a Large-Scale Study with First Graders. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5), 444-461. Doi: https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846007

- Ehri, L. (1992). Beginners Need Some Decoding Skill to Read Words by Analogy. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 12-26. Doi: https://doi.org/10.2307/747831 .
- Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. Doi: https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356
- Eills, W. (2009). *The impact of C-PEP (choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. [Doctoral dissertation, The University of Memphis]. ProQuest Dissertations Publishing. https://www.proquest.com/education/docview.
- Elbeheri, G., Aldiyar, M., Mahfoudhi, A., & Taibah, N. (2011). Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking mainstream and LD children. *Dyslexia*, 17, 123-142. Doi: https://doi.org/10.1002/dys.430

- Eldredge, J. (2005). Foundations of fluency: an exploration. *Reading psychology*, 26, 161-181. Doi: https://doi.org/10.1080/02702710590930519
- Emam, M., Kazem, A., Al-Said, T., Al-Maamary, W., & Al-Monzery, R. (2014). Variations in Arabic Reading Skills between Normally Achieving and at Risk for Reading Disability Students in Second and Fourth Grades. *Review of European Studies*, 6(3), 17-30. Doi: http://dx.doi.org/10.5539/res.v6n3p17
- Feifer, S. G., & Nader, R. G. (2015). *Feifer assessment of reading (FAR)*. PAR
- Frost, R. (2012). Towards a universal model of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, 35, 263-329. Doi: https://doi.org/10.1017/S0140525X11001841
- Giazitzidou, S. Padeliadu, S. (2022). Contribution of morphological awareness to reading fluency of children with and without dyslexia: evidence from a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 72(3), 509-531. Doi: https://doi.org/10.1007/s11881-022-00267-z
- Giazitzidou, S. (2021). *Reading fuency of students with learning disabilities: Predictive indicators in a transparent orthography*.

[Unpublished dissertation thesis]. Aristotle University of Thessaloniki.

- Georgiou, G., Parrila, R., & Papadopoulos, T. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566–577. Doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566
- Georgiou, G., & Stewart, B. (2013). Is rapid automatized naming automatic?. *Laboratory of Pedagogical Research & Applications*, 1(1), 67-81. Doi: https://doi.org/10.12681/ppej.46
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Read Writ*, 25, 1819-1845. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8
- Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. Washington: American Psychological Association.

- Good, R., Simmons, D., & Kame'enui, E. (2009). The Importance and Decision-Making Utility of a Continuum of Fluency-Based

Indicators of Foundational Reading Skills for Third-Grade High-Stakes Outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_4

- Greenbrg, D., Pae, H., Morris, R., Calhoon, M., & Nanda, A. (2009). Measuring adult literacy students' reading skills using the Gray Reading Test. *Ann. of Dyslexia*, (59), 133-149. Doi: https://doi.org/10.1007/s11881-009-0027-8
- Grima-Farrell, C. (2015). Curriculum-Based Measurement of Oral Reading fluency (CBM-R): An objective orientated evaluation study. *NASEN*, 29(4), 370-393. Doi: https://doi.org/10.1111/1467-9604.12067
- Harris, T., & Hodges, R. (1981). *A dictionary of reading and related terms*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hassanein, E.E.A., Johnson, E., Alshaboul, Y., Ibrahim, S., & Megreya. A. (2022). Examining Factors That Predict Arabic Word Reading in First and Second Grades. *Reading and Writing Quarterly,* 38(1), 51-66. Doi: https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1907637

- Hassanien, E.E.A., Johnson, E., Alshaboul, Y., Ibrahim, S., Megreya, A., Al-Hendawi, M., & Al-Attiya, A. (2021). Developing Test of Early Arabic Literacy Skills. *Reading Psychology, 42*(3), 241-263. Doi: : https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888349 .
- Hassunah-Arafat, S., Aram, D., & Korat, O. (2021). Early literacy in Arabic: the role of SES, home literacy environment, mothers' early literacy beliefs and estimation of their children's literacy skulls. *Reading and Writing. 34,* 2603-2625. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-021-10158-1 .
- Hemphill, L., & Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 426-451. doi: https://doi.org/10.1080/10824660802427710
- Hilsmier, A., Wehby, J., & Flak, K. (2016). Reading Fluency Interventions for Middle School Students with Academic and Behavioral Disabilities. *Reading improvement*, 2(53), 53-64.
- Holland, J., McIntosh, D., & Huffman, L. (2004). The role of phonological awareness, rapid automatized naming, and orthographic processing in word reading. *Journal of*

Psychoeducational Assessment, 22, 233-260. Doi: https://doi.org/10.1177/073428290402200304

- Hollinger, J. (2009). *The relationship between students' reading performance on diagnostic assessments and the third grade Reading Achievement Test in Ohio*. [Doctoral dissertation, Bowling Green State University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Hook, p., & Jones, S. (2004). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *The International Dyslexia Association*, 17-21.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). The relationship of spelling recognition, RAN, and phonological awareness to reading skills in older poor readers and younger reading-matched controls. *Reading and Writing*, 19(8), 845-872. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-006-9013-2
- Kriby, J., Georgiou, G., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 342-362. Doi: https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4
- Kuhn, M. (2005). Helping students become accurate, expressive reader: Fluency instruction for small Groups. *The Reading*

Teacher, 58(4), 338- 344.

Doi: https://doi.org/10.1598/RT.58.4.3

- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E., & Editors, C. (2010). Aligning Theory and Assessment of reading fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.

Doi: https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

- Kuo, L., & Anderson, R. (2010). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psycholigist, 41*(3), 161-180. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3

- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686–694. doi: https://doi.org/10.1111/jcpp.12029

- Landerl, K., Freudenthaler, H., Heene, M., Pete, de., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. (2019). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic

Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234. Doi: https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936

- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2017). Study on Morphological Awareness and Rapid Automatized Naming Through Word Reading and Comprehension in Normal and Disabled Reading Arabic-Speaking Children. *Reading and Writing Quarterly*, 33(2), 123-140. Doi: https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1105763
- Levesque, C. Breadmore, H. Deacon. (2020). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10-26. DOI: https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313
- Mannai, H., & Everatt, J. (2005). Phonological processing skills as predictors of literacy amongst Arabic speaking Bahraini children. *Dyslexia*, 11(4), 269-291. https://doi.org/10.1002/dys.303
- McIlraith, A., & Language and Reading Research Consortium. (2018). Predicting word reading ability: a quantile regression

study. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 79–96. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12089

- Meng, Z., Wydell, T., & Bi, H. (2019). Visual-motor integration and reading Chinese in children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 32(2),493-510. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-018-9876-z
- Mohamed, W., Elbert, T., & Landerl, K. (2011). The development of reading and spelling abilities in the first 3 years of learning Arabic. *Reading and Writing*, 24, 1043-1060. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-010-9249-8
- Moll, K., Ramus, F., Barting, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Landerl, K. (2014). Conative mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction, 29, 65-77.* Doi: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003
- Nation, k., Castles, A. (2017). Putting the learning into orthographic learning. In K. Cain., D. Compton., R. Parrila (Ed.), Theories of Reading Development (pp 147-168). John Benjamins Publishing Company.

- Negrete, S., & Bear, D. (2019). Orthographic Knowledge and Reading Fluency among within Word Pattern Spellers in Grades 2–5. *Reading Psychology*, 40(80), 814-848. Doi: https://doi.org/10.1080/02702711.2019.1674433
- Ngabut, M. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as Foreign Language*. 5(1), 25-36. Doi: https://doi.org/10.23971/jefl.v5i1.89
- Nichols, J., Kim, i., & Nichols, G. (2020). The effect of parent and community volunteerism on early literacy development. *Educational Review*, 72(4), 411-426, DOI: https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530638
- Pardede, P. (2008). A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading. *UKI: ELT'n Edu~ A cyber ELT & Edu service from Universitas Kristen Indonesia*.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2015). Cross-Language Transfer of Word Reading Accuracy and Word Reading Fluency in Spanish–English and Chinese–English Bilinguals: Script-Universal and Script-Specific Processes. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 96-110. Doi: https://doi.org/10.1037/a0036966

- Patel, T., Snowling, M., & de Jong, P. (2004). A cross-linguistic comparison of children learning to read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96, 785-797. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.785 .
- Perfetti, C.(2003). The Universal Grammar of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3-24. Doi: https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0701_02
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357-383. doi: https://doi.org/10.1080/10888430701530730
- Prefetti, C., & Harris, L. (2013). Universal Reading Processes Are Modulated by Language and Writing System. *Language Learning and Development*, 9(4), 296-316. Doi: http://dx.doi.org/10.1080/15475441.2013.813828
- Rapp, b., & Lipka, K. (2011). The Literate Brain: The Relationship between Spelling and Rrading. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(5), 1180-1197. Doi: https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21507
- Reutzel, D & Juth, S. (2014). Supporting the Development of Silent Reading Fluency: An Evidence-Based Framework for the

Intermediate Grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(7), 27-46.

- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parilla, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(1), 96–113. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004
- Rothe, J., Cornell, S., Ise, E., & Schulte-Korne, G. (2015). A comparison of orthographic processing in children with and without reading and spelling disorder in a regular orthography. *Read Writ*, (28), 1307-1332. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-015-9572-1 .
- Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing*, 18, 559-582. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-005-3180-4
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing, (5),* 21, 481-504. Doi: https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x

- Saiegh-Haddad, E., & Taha, H. (2017). The role of morphological and phonological awareness in the early development of word spelling and reading in typically developing and disabled Arabic readers. *Dyslexia (Chichester, England)*, 23(4), 345–371. https://doi.org/10.1002/dys.1572 .
- Shannon, R. (2013). *The relationship between time in computer-Assissted instruction and the increase in reading skills*. [Doctoral dissertation, University of Phoenix]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Shaw, R. & Shaw, D. (2002) DIBELS Oral Reading Fluency-Based Indicators of Third Grade Reading Skills for Colorado State Assessment Program (CSAP). (Technical Report) Eugene, OR: University of Oregon.
- Sitthitikul, P. (2014). Theoretical review of phonics instruction for struggling\ beginning readers of English. *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*. 48. 113-126.
- Smith, N. (2002). *American reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Stappen, C., & Reybroeck, M. (2022). Relating Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming to Phonological and

Orthographic Processing of Written Words: Crosssequential Evidence from French. *Reading Research Quarterly*, 57(3), 1065-1083. Doi: https://doi.org/10.1002/rrq.461

- Susanto, H. (2020). Reading Theories and Reading Comprehension: Review and Discussed. 2(02), 153- 159. Doi: https://doi.org/10.33633/es.v2i2.3231.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 579–593. Doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579
- Taibah, N., & Haynes, W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading and Writing*, 24(9), 1019–1042. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9273-8 .
- Tibi, S., & Kriby, J. (2018). Investigating Phonological Awareness and Naming Speed as Predictors of Reading in Arabic. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 70-84. Doi: https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1340948

- Tong, X., Tong, X., & McBride, C. (2017). Unpacking the relation between morphological awareness and Chinese word reading: Levels of morphological awareness and vocabulary. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 167-178. Doi: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.003
- Ukrainetz, T., Nusp, J., Wilkerson, K., & Beddes, S. (2011). The effects of Syllable Instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.006
- Yopp, H. Yopp, R. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher, (2),* 54, 130-143.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32, 457-466. Doi: https://doi.org/10.1017/S0142716411000154
- Vloedgraven, J & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: an IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 1(57), 33-50. Doi: https://doi.org/10.1007/s11881-007-0001-2

- White, S., Sabatini, J., Park, B. J., Chen, J., Bernstein, J., & Li, M. (2021). *The 2018 NAEP Oral Reading Fluency Study (NCES 2021-025)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2021025.
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship Between Different Measures of Oral Reading Fluency and Reading Comprehension in Second-Grade Students Who Evidence Different Oral Reading Fluency Difficulties. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348. DOI: https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093)
- Zaidan, O & Callison-Burch, C. (2014). Arabic Dialect Identification. *Computational Linguistics*, 1(40), 171-202. Doi: https://doi.org/10.1162/COLI_a_00169
- Zaric, J., Hasselhom, M., & Nagler, T. (2020). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European*

Journal of Psychology of Education, 36, 21-43. Doi:

https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7

الملاحق

- الملحق رقم (أ): اختبار الطلاقة في القراءة.

اختبار الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر.

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار الحالي إلى قياس الطلاقة في القراءة (الدقة، والمعدل) باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر.

تعليمات الاختبار:

تعليمات للمعلم (المُختَبر):

-أشر إلى الكلمة الأولى من النص، ثم ابدأ ساعة التوقيت بعد أن يقرأ الطالب الكلمة الأولى.

-إذا لم يستطع الطالب أن يقرأ الكلمة الأولى اقرأها له، ثم ابدأ التسجيل واحتسبها خطأ للطالب بوضع علامة (\) عليها.

- إذا توقف الطالب عند كلمة ما انتظر لمدة 3 ثواني ثم اقرأ الكلمة له مع احتسابها خطأ للطالب.

- يحتسب الخطأ في التشكيل ومخارج الحروف، والوقف في مواضع غير مناسبة، وإضافة، أو إبدال، أو حذف أي حرف من حروف الكلمة كأخطاء في الدقة.

- يحتسب للطالب قراءة الكلمة من ضمن إجمالي الكلمات المقروءة حتى في حال أخطأ في دقة قراءتها.

-ضع علامة (\) في خانة الخطأ الذي وقع فيه الطالب.

- لا يحتسب العنوان من ضمن كلمات النص.

– عند انتهاء الوقت اطلب من الطالب أن يتوقف، واسحب النَّص من أمامه، ثم ضع علامة (]) عند آخر كلمة قرأها.

قبل بدء الاختبار اقرأ ما يلي على الطالب:

(عزيزي القارئ، أرجو منك أن تقرأ النَّص قراءة جهرية بصوت مرتفع، مع التركيز على قراءة الكلمات قراءة صحيحة، سوف استخدم ساعة التوقيت لأخبرك متى تتوقف عن القراءة. هل فهمت ماذا سنفعل؟ هذه القصة بعنوان ما أجمل العمل وسنبدأ من هنا).

اختبار الطلاقة في القراءة

(نسخة المعلم)

اسم التلميذ/ ..... الجنس\ .....

تاريخ الاختبار / ..... مقدم الاختبار / .....

المدرسة / ..... الصف الدراسي / الشعبة .....

قصة ما أجمل العمل	عدد الكلمات	عدد الكلمات المقروءة بشكل خاطئ
في صَباحِ أحَدِ الأيامِ خَرَجَ خالِدٌ إِلَى حَقْلٍ قَرِيبٍ مِنْ بَيْتِهِ، فَرأى فلَّاحًا يُمْسِكُ بِمِحْرَاثِهِ وَيَعْمَلُ بِجِدٍّ وَنَشَاطٍ.	18	
اِقْتَرَبَ مِنْهُ وراح يَتأمَلُهُ، ثُمَّ سَلَّمَ عَلَيْهِ، وَسَأَلَهُ: أَلَمْ تَتْعَبْ يَا عَمَّاهُ مِنْ هَذَا الْعَمَلِ الشَّاقِ؟	33	
اِبْتَسَمَ الْفَلَّاحُ وَأَخَذَ بِيَدِ خَالِدٍ وَجَلَسَا تَحْتَ ظل شَّجَرَةٍ، وَقَالَ:	43	
انْظُرْ يا بُنَيَّ إلى هَذا الْعُصْفورِ يغدو ويروح مَشْغولًا بِبِناءِ عُشِّهِ، وَالْبَحْثِ عَنْ طَعامٍ يأكُلُهُ، وَيُطْعِمُ مِنْهُ صِغَارَهُ.	60	
وَانْظُرْ إلى هَذه النَّملات تَذْهَبُ وَتَجِيء وكلُّ نَمْلَةٍ تَحْمِلُ الْقوتَ إلى مَسْكَنِها؛ كَيْ تُخَزِّنَهُ لِأَيَّامِ الشِّتَاءِ.	76	
وانْظُرْ إلى تِلكَ النَّحلةِ تَتَنَقَّلُ بَينَ الأزهارِ؛ كَي	89	

تَمْتَصَّ رَحيقَها؛ لتَصْنَعَ مِنْهُ عَسلًا طَيِّبًا.		
وَنَحْنُ يا بُنَي يَجِبُ أنْ لا نَكُونَ أَقلَّ مِنْ هَذهِ الْمَخْلُوقَاتِ عَمَلًا وَنَشَاطًا، فَمَنْ جَدَّ وَجَدَ وَمَنْ زَرَعَ حَصَدَ.	107	
قال خالِدٌ: حَقًّا يا عَمِّي، فما أَجْمَلَ العَمَلَ! سأحْرِصُ دائمًا على أن أكونَ في المُسْتَقْبَلِ عامِلًا نافِعًا لديني وَوَطَني.	125	
المجموع		

معادلة الطلاقة في القراءة:

عدد الكلمات المقروءة في النص خلال 60 ثانية	-	عدد الأخطاء	=	معدل الطلاقة
	-		=	

- الملحق رقم (ب): اختبار TEALS

اختبار الوعي الصوتي

رمز التلميذ / .....
الجنس / ☐ ذكر ☐ أنثى الجنسية: ☐ قطري ☐ غير قطري
تاريخ الاختبار / ..... مقدم الاختبار / .....
الصف الدراسي / الشعبة .....

- هل لدى الطفل صعوبات تعلم: نعم ( ) أو ( )
- مستوى أداء التلميذ في القراءة بشكل عام: ضعيف متوسط متميز
- درجة التلميذ في الاختبار التشخيصي ( )، اختبار منتصف الفصل ( )، اختبار نهاية الفصل ( )
- هل التحق الطفل بالحضانة قبل أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية: نعم ( ) أو ( )

أولا: الحذف

السؤال الأول:

1. حذف مقطع

تعليمات التنفيذ:

- دعنا عزيزي التلميذ نلعب لعبة الكلمات.

مثال:

- كلمة (أسرة) أعد نطق كلمة أسرة بدون (أس) حذف المقطع الأول. (يحذف الجزء المظلل بالأحمر)
- سنلعب نفس اللعبة مع بقية الكلمات.
- إذا كانت الإجابة صحيحة نعطي (1) وإذا كانت خطأ (0).

الرقم	الكلمات	الدرجة	الرقم	الكلمات	الدرجة
1	يُقْبِل		9	سَمَاوَات	
2	نَكْتُب		10	أُكْرَمِين	
3	مَرْمَى		11	يَشْعُرُون	
4	أبْرَاج		12	ألصَقُ	
5	مُحَارِب		13	مُصْحَفٌ	
6	حكمة		14	مَهْمُومًا	
7	الْمَسْجِد		15	يَعْبُدُون	
8	سَفِينَة				

السؤال الثاني:

2. حذف صوت أو مقطع قصير. (عند حذف الصوت يحذف معلقاته الصوائت القصيرة أو الطويلة وذلك لضمان وعيه بتغييرات حذف الصوت في الكلمة)

تعليمات التنفيذ:

- سنقوم بنفس اللعبة السابقة لكن سوف نحذف جزءًا أصغر/ صوتًا واحدًا أو مقطعا قصيرا (الحرف المظلل باللون الأحمر هو الذي سيحذف).

مثال:

- كلمة (كُتُبْ) أعد نطق كلمة (كتب) بدون صوت (كُ) .
- أعد نفس التعليمات مع كل كلمة.
- إذا كانت الإجابة صحيحة نعطي (1) وإذا كانت خطأ (0).

الرقم	الكلمات	الدرجة	الرقم	الكلمات	الدرجة
16	رُسل		24	قَلْعَةَ	
17	نَبَات		25	الأَمَاكِن	
18	أَمَل		26	الْمُجْتَمَع	
19	مُهَاجِر		27	مُتَطَوّع	
20	بِلَاد		28	يَذْهَبُون	
21	مَتَاحِف		29	اَلْمَسْرَح	
22	جَمَعَتْ		30	مُنْتَظِمِين	
23	يكْسر				

الدرجة الكلية للحذف هي عدد الإجابات الصحيحة من (30) مفردة السابقة. ضع عدد الإجابات الصحيحة هنا: ( )

ثانيا: الدمج

السؤال الثالث:

1. دمج المقاطع

تعليمات:

- ستستمع هنا إلى كلمات مجزأة، كل جزء على حدة، أنصت جيدا، ومن ثم أعد دمج المقطعين معا في كلمة واحدة.

مثال:

- ما الكلمة التي تنتج عن المقطعين التاليين: مك تب؟
- إذا قام التلميذ بالإجابة الصحيحة فقل (صحيح) دعنا نحاول مرة أخرى مع كلمة جديدة.
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة، قل (هذا ليس صحيحا تماما). عندما تضع (مك - تب) تصبح الكلمة (مكتب). دعنا نحاول مع كلمة جديدة.
- قم بتنفيذ باقي الكلمات في القائمة، وفي كل مرة قل (ما الكلمة التي تنتج عن هذه الأصوات؟) ولكن لا تعطي تغذية راجعة إذا كانت الإجابة صحيحة أو خطأ.

الرقم	المقاطع	الكلمة الصحيحة	الدرجة	الرقم	المقاطع	الكلمة الصحيحة	الدرجة
1	مَنْ / زِلْ	مَنْزِلْ		7	مُقْ/ تَ /نَ /يات	مُقْتَنَيات	
2	وَجْ/ دِي	وَجْدِي		8	فَ / نَا / دِ / قٌ	فَنَادِقٌ	
3	غُرْ/ فَةْ	غُرْفَةْ		9	اِخْ / ضَرْ / رَتْ	اِخْضَرّتْ	
4	أَعْ/ مِ / دَة	أَعْمِدَة		10	مُسْ / تَوْ / دَ / عا/ تٌ	مُسْتَوْدَعَاتٌ	
5	مَ/ تَا / جِر	مَتَاجِر		11	مُ / هِمْ / مَا / تٍ	مُهِمَّاتٍ	
6	انْ/ تَ / ظِر	اِنْتَظَر		12	مُنْ / تَ/ ظِ /رُون	مُنْتَظِرُون	

السؤال الرابع:

2. دمج الصوت الأول مع بقية أصوات الكلمة (الاستهلال والقافية)

تعليمات:

- لنستمع مرة أخرى إلى أجزاء أصغر في الكلمة، استمع جيدا، ومن ثم ادمج الأجزاء معا في كلمة واحدة.

مثال:

- كلمة (جزر) ينطق مقدم الاختبار **جـ** منفصلة عن **زر** ، بحيث يسمع الطفل الصوت الأول من المقطع ثم باقي أصوات المقطع ، حتى يجمع بينها في كلمة (جزر) .

م	الكلمة	نطق التلميذ	الدرجة	م	الكلمة	نطق التلميذ	الدرجة
13	نُ / عِير	نُعِير		17	مَ / خَازِن	مَخَازِن	
14	مُ /عَاذ	مُعَاذ		18	تَ / صَامِيم	تَصَامِيم	
15	أ / شعّة	أشِعّة		19	مُ / خَصَّصَة	مُخَصّصَة	
16	يُ/ فِيد	يُفِيد		20	سَ / لقوكُم	سَلَقوكُمْ	

السؤال الخامس:

3. دمج الأصوات منفردة في كلمة صحيحة

تعليمات:

- لا زلنا مستمرين في الاستماع إلى أجزاء أصغر في الكلمة، كل جزء على حدة. أريد منك الاستماع جيدا، وتضع هذه الأجزاء معا في كلمة واحدة. جاهز .... لنبدأ

مثال:

- (كـ - تـ - ب)، نجمع الأصوات فتصبح كلمة (كتب). بحيث يسمع الطفل الأصوات منفصلة، ثم يجمعها في كلمة صحيحة.

م	الكلمات	نطق التلميذ	الدرجة	م	الكلمات	نطق التلميذ	الدرجة
21	شَ/ كَ/ ر	شَكَر		26	إ / حْ/ تَ/ رَ/مَ / تُ	اِحْتَرَمَتُ	
22	شَ / مْ / س	شَمْس		27	مُ / سْ/ تَ/ خْ / رَ/ ج	مُسْتَخْرَج	
23	عَ/ لِ/ م / تْ	عَلِمَتْ		28	اِ/ سْ/ تَ / قَ / رْ / رَ	اَسْتَقَرَّ	
24	صَ / فْ / حَ / ة	صَفْحَة		29	اِ/ سْ/ تَ/ كْ/ شَ/ فَ	اِسْتَكْشَفَ	
25	مُ /نْ/ هَ/ مِ/ ر	مُنْهَمِر		30	مُ / لْ / تَ / زِ/ مَ / ة	مُلْتَزِمَة	

الدرجة الكلية للدمج هي عدد الإجابات الصحيحة من (30) مفردة السابقة.

ضع عدد الإجابات الصحيحة هنا:( )

ثالثا : التقطيع.

السؤال السادس:

1. تقطيع الكلمات إلى مقاطع

تعليمات:

- سنقوم الآن بلعبة كلمات أخرى، حيث سأطلب منك الاستماع إلى عدد من الكلمات وسوف تقويم بتقطيعها إلى مقاطع صوتية

مثال (1):

- كلمة (منظر) – قم بتقطيعها إلى مقطعين (مَنْ/ ظَر) .
- إذا كانت الإجابة صحيحة قل له (إجابة صحيحة)
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة قل (هذا ليس دقيقا أو صحيحا بشكل كامل)

مثال (2):

- كلمة (أحلامٌ) – قم بتقطيعها إلى ثلاثة مقاطع (أَحْ / لا / مٌ) .
- إذا كانت الإجابة صحيحة قل له (إجابة صحيحة)
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة قل (هذا ليس دقيقا أو صحيحا بشكل كامل)

الرقم	الكلمات	نطق التلميذ	الدرجة	الرقم	الكلمات	نطق التلميذ	الدرجة
1	مَعْمَل	مَعْ / مَل		9	تَحَلْلُ	تَ / حَلْ / لُ / لُ	
2	أَنْفُس	أَنْ / فُس		10	يَتَنَقّلُ	يَ / تَ / نَقْ / قَ / لُ	
3	شُرْفَة	شُرْ / فَة		11	مُرَتّبَةٌ	مُ / رَتْ/ تَ/ بَ / ةٌ	
4	عُقُودٌ	عُ / قُو / دٌ		12	مُرْتَعِبَةٌ	مُرْ/ تَ / عِ / بَ / ةٌ	
5	تَجْهيزات	تَجْ/ هِي / زات		13	مُثَلّجاتٌ	مُ / ثَلْ / لَ / جَا / تٌ	
6	عَصَافِير	عَ/ صَا/ فِير		14	اَلزّاهِيَةَ	اَلْ / زَا / هِ / يَ / ةٌ	
7	يَلْعَبُونَ	يَلْ / عَ / بُو / نَ		15	يَتَسَابَقُونَ	يَ / تَ / سا / بَ / قُو / نَ	
8	أَشِدّاءَ	أ / شِدْ / دَا / ءَ					

السؤال السابع:

2. تقطيع الكلمات إلى أصوات منفردة

تعليمات:

- سنقوم الآن بلعبة كلمات أخرى، حيث سأطلب منك الاستماع إلى بعض الكلمات وسوف تقويم بتقطيعها إلى أصوات منفردة

مثال (1):

- كلمة (ضَرَب) – قم بتقطيعها إلى أصوات منفردة (ضَ / رَ / ب)
- إذا كانت الإجابة صحيحة قل له (إجابة صحيحة)
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة قل (هذا ليس دقيقا أو صحيحا بشكل كامل)

مثال (2):

- كلمة (علم) – قم بتقطيعها إلى أصوات منفردة (عَ- لَ– م)
- إذا كانت الإجابة صحيحة قل له (إجابة صحيحة)
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة قل (هذا ليس دقيقا أو صحيحا بشكل كامل)

الرقم	الكلمات	نطق التلميذ	الدرجة	الرقم	الكلمات	نطق التلميذ	الدرجة
16	سَجَدَ	سَ / جَ / د		24	مُتَفَتِّحُ	مُ / تَ/ فَ/ تْ/ تِ / حُ	
17	شَرِبَ	شَ / رِ / ب		25	مُخْتَبَرُ	مُ / خ/ تَ / بَ / رُ	
18	عُمَرُ	عُ / مَ / رُ		26	مُمَزّقَة	مُ / مَ / زْ/ زَ / قَ / ة	
19	قَدّمَ	قَ / دْ / دَ / مَ		27	عَلّامَة	عَ/ لْ/ لَ / مَ / ة	
20	حِكْمَةٌ	حِ / كْ / مَ / ةٌ		28	مُسْتَقِرّة	مُ / سْ / تَ / قِ / رْ/ رَ/ ة	
21	يَصْعَدُ	يَ / صْ / عَ / دُ		29	انتصرتْ	اِ/ نْ/ تَ / صَ / رَ/ تْ	
22	اتّصَلَ	اِ/ تْ/ تَ / صَ / لَ		30	اِتّبَعتُ	اِ / تْ / تَ / بَ / عَ / تُ	
23	يَسْتَنْبِطُ	يَ / سْ / تَ/ نْ/ بِ / طُ					

الدرجة الكلية للتقطيع هي عدد الإجابات الصحيحة من (30) مفردة السابقة. ضع عدد الإجابات الصحيحة هنا: ( )

رابعا : الفصل

السؤال الثامن:

تعليمات:

- سنقوم الآن بلعبة كلمات أخرى، حيث سأطلب منك الاستماع إلى الأصوات منفردة وسوف تحدد صوتًا معينًا

مثال (1):

- كلمة (شرب) بها ثلاثة أصوات (ش – ر – ب) ما الصوت الأول في هذه الكلمة؟
- إذا كانت الإجابة صحيحة قل له (إجابة صحيحة) الصوت الأول في شرب هو (شَ)
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة قل (هذا ليس دقيقا أو صحيحا بشكل كامل) الصوت الأول في شرب (شَ).

مثال (2):

- كلمة (مدرسة) بها أربعة أصوات (م – د – ر –س - ة) ما الصوت الذي جاء بعد صوت الدال؟
- إذا كانت الإجابة صحيحة قل له (إجابة صحيحة) الصوت الذي جاء بعد صوت النون (ر)
- إذا كانت الإجابة غير صحيحة قل (هذا ليس دقيقا أو صحيحا بشكل كامل) الصوت الذي جاء بعد صوت النون (ر).

الرقم	ثلاثة أصوات أو أكثر	الدرجة	الرقم	ثلاثة أصوات أو أكثر	الدرجة
1	طَلَبَ		11	عَصِير	
2	طَرُق		12	يَسْرِد	
3	كَشَفَ		13	حَكِيم	
4	زَادَ		14	تَسَامُح	
5	يَقْطَعُ		15	حِكَايَةٌ	
6	مَحْفُوظ		16	عَاصِفَةَ	
7	قَلوب		17	جِهَازُ	
8	شُرُوق		18	الوطَنِّيَة	
9	مَطَارْ		19	الآخِرُ	
10	يَهجُر		20	اِجْتَمَعَت	

الدرجة الكلية للفصل هي عدد الإجابات الصحيحة من (20) مفردة السابقة. ضع عدد الإجابات الصحيحة هنا: ( )

خامسا : الذاكرة الرقمية

السؤال التاسع:

1.تكرار الأرقام بنفس الترتيب

تعليمات:

- ستستمع إلى مجموعة من الأرقام مرتبة واحدا تلو الآخر، ومن ثم أريدك أن تعيد تكرار هذه الأرقام بنفس الترتيب الذي سمعته. استمع جيدا لأنني لن أقوم بتكرار الأرقام مرة ثانية.
- دعنا نقوم بتجربتين أو مثاليين.
- يسجل المعلم الأخطاء التي وقع فيها التلميذ.

مثال:

- ينطق مقدم الاختبار الرقم 67 كالتالي: (ستة - سبعة)، ويطلب من التلميذ الإعادة.
- ينطق مقدم الاختبار الرقم 7198 كالتالي: (سبعة - واحد - تسعة - ثمانية) ويطلب من التلميذ الإعادة.
- إذا أخطاء التلميذ في ثلاثة صفوف يتوقف الاختبار لعدم قدرته على التذكر جيدا

م	الأرقام المسموعة	اكتب ما قاله التلميذ نصا	الدرجة (0 – 1)
1	2 8		
2	5 3		
3	4 1		
4	1 4 3		
5	8 4 7		
6	2 9 3		
7	3 5 2 8		
8	8 9 1 7		
9	2 3 7 4		
10	2 1 4 6 3		
11	2 3 7 1 4		
12	4 8 3 2 5		
13	5 3 2 8 4 1		
14	1 9 3 2 6 8		
15	4 9 1 3 8 6		
16	8 9 1 4 2 3 7		
17	7 5 6 2 1 9 3		
18	6 9 1 5 8 2 4		
19	7 9 4 1 6 3 8 2		
20	2 3 1 6 4 9 7 5		

الدرجة الكلية للذاكرة الرقمية هي عدد الإجابات الصحيحة من (20) مجموعة. ضع عدد الإجابات الصحيحة هنا:( )

السؤال العاشر:

2. ترديد كلمات ليس لها معنى

تعليمات:

- أريدك أن تستمع إلى الكلمات التالية التي تم بناؤها، وأن تعيدها مرة ثانية كما سمعتها بشكل واضح. وفي حالة أن الكلمة صعبة عليك في النطق، حاول جاهدا أن تنطق بها.
- استمع جيدا ودعنا نحاول مع بعض الأمثلة.

مثال:

- إذا نجح التلميذ في المحاولة الأولى نقول له (هذا صحيح) دعنا نحاول في كلمة جديدة.
- إذا أخطا التلميذ في المحاولة نقول له (هذا خطأ) والصحيح (نقول له الصحيح)، ثم دعنا نحاول في كلمة جديدة.
- بعد المحاولة الأولى مع التلميذ لا تقدم تغذية راجعة للتلميذ في الكلمات الأخرى سواء أكانت صحيحة أو خطأ ونقول له (دعنا نجرب غيرها)

الرقم	الكلمات	الدرجة	الرقم	الكلمات	الدرجة
1	رِحْجَ		11	هَدْشف	
2	رَخَسَ		12	رَقْشك	
3	فَلَضَ		13	بَرْشغ	
4	لَضْفُ		14	عَسْمف	
5	لَقْعُ		15	دَلَبَكم	
6	كِمْسُ		16	نُصَاشِق	
7	لِحْوُ		17	رُصُوقْم	
8	طَقْرُ		18	قِسَابْمك	
9	رُزُجْ		19	مَسْكَفِك	
10	طَوَشَم		20	فَخْسَمِين	

الدرجة الكلية لترديد الكلمات التي ليس لها معنى، هي عدد الإجابات الصحيحة من (20) كلمة.

ضع عدد الإجابات الصحيحة هنا:( )

سادسا: التسمية السريعة

السؤال الحادي عشر:

1.تسمية الأرقام

تعليمات:

- ستقوم بتسمية الأرقام، بأسرع ما يمكن.
- ستبدأ عندما أشير لنقطة البداية. وعندما أطلب منك البدء تبدأ من أول السطر وحتى آخره ثم تنتقل إلى السطر الذي يليه.
- حاول ألا تقفز على أي من الأرقام.
- المطلوب حساب الزمن الذي يستغرقه التلميذ في الإجابة، ونوع إجابته صحيحة أم خطأ.
- تحتسب الإجابة خطأ إذا قام التلميذ بأيٍّ من (إذا تخطى رقما أو سماه بغير اسمه أو تخطى سطرا إلى آخر ويتم تنبيهه للرجوع مع احتساب أول رقم بدرجة خطأ أو تردد في تسمية الرقم في أكثر من ثانيتين يحسب خطأ).

الأرقام								
8	1	6	9	7	5	4	3	2
9	8	2	1	3	6	7	5	4
5	2	4	3	7	1	8	9	6
4	9	1	7	2	3	6	5	8

الدرجة الكلية لتسمية الأرقام، هي عبارة عن الوقت محسوبا **بالثانية**، الذي استغرقه التلميذ في قراءة جميع الأرقام، وكذلك عدد الأخطاء:

الوقت بالثانية: ( ) عدد الأخطاء : ( )

السؤال الثاني عشر:

2.تسمية الحروف

تعليمات:

- ستقوم بتسمية الحروف، بأسرع ما يمكن.
- ستبدأ عندما أشير لنقطة البداية. وعندما أطلب منك البدء تبدأ من أول السطر وحتى آخره ثم تنتقل إلى السطر الذي يليه.
- حاول ألا تقفز على أي من الحروف.
- المطلوب حساب الزمن الذي يستغرقه التلميذ في الإجابة، ونوع إجابته صحيحة أم خطأ.
- تحتسب الإجابة خطأ إذا قام التلميذ بأيٍّ من (إذا تخطى حرفا أو سماه بغير اسمه أو تخطى سطرا إلى آخر، ويتم تنبيهه للرجوع مع احتساب أول حرف بدرجة خطأ أو تردد في تسمية الحرف في أكثر من ثانيتين يحسب خطأ).

و	م	ذ	ب	ف	ج	ك	ص	أ
ن	ر	ل	ق	ح	ظ	ض	ب	ش
س	ت	ع	خ	ط	خ	ت	ج	ي
غ	ث	د	ش	ح	ث	ص	س	أ

الدرجة الكلية لتسمية الحروف، هي عبارة الوقت محسوبا **بالثانية**، الذي استغرقه التلميذ في قراءة جميع الحروف، وكذلك عدد الأخطاء:

الوقت بالثانية: ( ) عدد الأخطاء : ( )

اختبار الجانب الصرفي

السؤال الثالث عشر:

1. تعرف الوحدات الصرفية

تعليمات التنفيذ:

- سيقوم مقدم الاختبار بقراءة جذر الكلمة، ومن بعد ذلك يقرأ البدائل الثلاثة على التلميذ، ويطلب من التلميذ تحديد الجذر غير المنتمي لجذر الكلمة سماعيا.

مثال:

- كلمة (ضحك) ينطق مقدم الاختبار بها، ثم يقرأ على التلميذ الكلمات التالية (يضحك / ضحكة / لعبة) ما الكلمة المختلفة التي لا تنتمي للجذر (ضحك)
- يكرر المعلم نفس التعليمات.
- إذا كانت الإجابة صحيحة يضع المعلم درجة واحدة، وإذا كانت خطأ يضع (صفر).
- تحتسب الدرجة النهائية على هذا الاختبار برصد عدد الإجابات الصحية.

م	الجذر	استبعد الكلمة غير المتشابهة			الدرجة
1	ضَرَبَ	مَضْرُوب	يَضْرِب	ضَرُورَة	
2	دَرَسَ	دِرَاسَة	دَارِس	تِرْس	
3	قَلَب	قلوب	لَقَب	قالَب	
4	قَفَز	قَفْزَة	قَفّاز	قَفْر	
5	قَرَأ	مَقْرُوء	مَقَرّ	قِرَاءَة	
6	عَبَر	يَعْبُر	عِبْرَة	عَنْبَر	
7	وَضع	وَاضِع	يَضَع	ضَعَف	
8	سَقَط	يَسْقُط	قِسْط	سُقُوط	
9	نَزَل	يَنْزِل	نَذْل	نُزُول	
10	شَكَرَ	مَشْكُور	مَشْكُول	الشَّكْر	
11	فَرِح	فَرْحَة	أفْرَاح	رَفَح	
12	بَلَغ	يَبْلُغُ	بَالِغ	غَلَب	
13	تَعِب	مُتْعَب	التّعَب	يَعْتِب	
14	حَفَظ	يَحْفَظ	ظَفَر	مَحْفَظة	
15	حَضَر	يَحْضُر	حُضُور	حَرَض	
16	فَتَح	فَاتِحَة	مُفْتَاح	تُفّاح	
17	هَبَط	يَهْبِط	يَهْطِل	هُبُوط	
18	صَبَر	صَبُور	صُنْبُور	صَابِر	
19	غَسَل	يَغْسِل	مَغْسَلَة	غَلَس	
20	ظَهَر	ظَاهِر	ظَافِر	ظَاهِرَة	

الدرجة الكلية للاختبار هي عدد الإجابة الصحيحة. ضع هنا الرقم ( )

السؤال الرابع عشر:

2. اشتقاق الكلمة من الجذر

تعليمات التنفيذ:

- سيقوم مقدم الاختبار بقراءة جذر الكلمة ويعطي التلميذ بعض الجذور الممكنة للكلمة الواحدة.

مثال:

- كلمة (و ج د) ينطق المعلم بها ، ثم يخبر التلميذ بأننا يمكن أن نشتق منها مثلا (يجد ، موجود ، واجد ، الوجود، وجدي ...إلخ)
- يكرر مقدم الاختبار جذرا آخر، ويطلب من التلميذ المجيء بأربع كلمات، ثم يبدأ بعده الاختبار.
- إذا كانت الإجابة صحيحة يضع المعلم درجة واحدة لكل اشتقاق صحيح (أربع درجات في المجموع)، وإذا كانت خطأ يضع (صفر). ويقبل من الطفل مشتق واحد فقط على هيئة فعل / المقبول: اسم الفاعل والمفعول والزمان والمكان والآلة وغيرها.
- تحتسب الدرجة النهائية على هذا الاختبار برصد عدد الإجابات الصحيحة

الجذر	الاشتقاق الأول	الاشتقاق الثاني	الاشتقاق الثالث	الاشتقاق الرابع
و ج د	يجد	موجود	واجد	الوجود

م	الجذر	الاشتقاق – يدون المعلم الإجابة ويرصد الدرجة				الدرجة
1	ش هـ د					
2	س م ع					
3	ذ هـ ب					
4	أ ك ل					
5	هـ ج ر					
6	ر ف ع					
7	ر ف ض					
8	ج هـ د					
9	غ ف ر					
10	ج ع ل					
11	ن ص ر					
12	ط ل ب					
13	س ل ف					
14	ع س ر					
15	ف س ح					

الدرجة الكلية لاشتقاق الكلمات هي عدد الكلمات الصحيحة المشتقة، أربع كلمات مشتقة لكل جذر على حدة، مما يعني أن لكل كلمة مشتقة درجة واحدة، والمجموع الكلي 60 درجة، ضع هنا الدرجة الكلية ( )

اختبار قراءة الكلمات

السؤال الخامس عشر:

1. قراءة كلمات غير مرتبطة بوقت ما

تعليمات:

- سوف يعرض على التلميذ قائمة من الكلمات، ويقوم التلميذ بقراءتها بشكل صحيح وإذا كان هناك كلمة لا يعرفها التلميذ، فعليه بذل قصارى جهده لقراءتها بشكل صحيح.
- يقدم مقدم الاختبار قائمة الكلمات، ثم يترك الفرصة للتلميذ لقراءتها، ولا يتدخل في التصحيح، ويرصد عدد الكلمات الخطأ وعدد الكلمات الصحيحة ومجموعة النطق الصحيح تكون درجة التلميذ.

م	الكلمات المضبوطة بالشكل	الدرجة	م	الكلمات المضبوطة بالشكل	الدرجة
1	يَدٌ		16	اليُسْرَى	
2	نَصْرٌ		17	تَكافُؤ	
3	حَضَرَ		18	الْمَسْرَحِيَّة	
4	سَرْدٌ		19	اَلزَّاهِية	
5	كَبَتَ		20	تُحْصُوهَا	
6	بائِع		21	مُسْتَعْمَرَة	
7	يَنْجَحُ		22	مُسْتَشْفَيَات	
8	يَقَومُ		23	اِجْتَمَعُوا	
9	يَأْكُلُ		24	اِنْتِصَارُهُمْ	
10	يَثُوبُ		25	التَغَيُّرَات	
11	ذَهَبَتْ		26	خِدْمَاتُ	
12	يَسْتَيْقظ		27	اَلْمَعْلُومَاتِيّة	
13	اِسْتَبَدَّ		28	فَاتّخَذَتْ	
14	أَمْنَحُك		29	شَواطِئ	
15	بِإِتْقَانْ		30	مُكافآتُ	

الدرجة الكلية هي عدد الكلمات المضبوطة بالشكل التي تم قراءتها بشكل صحيح. ضع الرقم الإجمالي هنا ( )

السؤال السادس عشر:

2. <u>قراءة كلمات غيرحقيقية</u>

تعليمات

- سوف يعرض مقدم الاختبار على التلميذ قائمة من الكلمات غير الحقيقية مضبوطة بالشكل، ويطلب من التلميذ قراءتها ويخبر المعلم التلميذ بأنها غير حقيقة، والهدف قدرته على ترجمة الحروف والحركات إلى أصوات صحيحة مسموعة طبقا لضبط الكلمة.
- يرصد عدد الكلمات الخطأ وعدد الكلمات الصحيحة ومجموع النطق الصحيح تكون درجة التلميذ.

م	الكلمات غير الحقيقية	الدرجة	م	الكلمات غير الحقيقية	الدرجة
1	هَدَشَ		11	قَوْفُصُم	
2	لَدْخْ		12	بَصَاحُد	
3	سَمَقَ		13	خُيوشُجُم	
4	هَشْرُم		14	صَقَاشِم	
5	لَوَدْس		15	مَشْطَوك	
6	رُذَمك		16	ضَسَافِك	
7	مَزْقَم		17	مَبَافِيح	
8	مَحْشَص		18	خُسَاقِير	
9	رَكِيثْك		19	دَسْكُوفِك	
10	أَصْكُوك		20	كُومَيْقَاف	

الدرجة الكلية هي عدد الكلمات المضبوطة بالشكل التي تم قراءتها بشكل صحيح. ضع الرقم الإجمالي هنا ( )

السؤال السابع عشر:
3. الطلاقة في القراءة
تعليمات

- يُعرض على التلميذ قائمة من الكلمات مضبوطة بالشكل ويطلب منه أن يقرأ أكبر عدد ممكن من الكلمات في دقيقة واحدة والمطلوب توقف التلميذ بعد دقيقة واحدة، وحساب عدد الكلمات المنطوقة بشكل صحيح)
- انتبه عزيزي التلميذ عندما أطلب منك البدء.
- إذا لم تستطع قراءة كلمة ما، يمكنك تخطيها وقراءة التي تليها.
- ابذل قصارى جهدك في قراءة الكلمات.
- هل أنت جاهز فلنبدأ.

م	الكلمة	الدرجة	م	الكلمة	الدرجة	م	الكلمة	الدرجة
.1	شَهْر		35	اَلْأَرْض		69	تَلَألأ	
.2	جَمَعَ		36	اَلْبِحَار		70	يَتَسامَرون	
.3	جَاءَ		37	اَلسُّحُب		71	اَلْمَلائِكة	
.4	رَأى		38	أكْثَر		72	مَصَابِيح	
.5	عَلَمْ		39	قَاضِي		73	اِسْتِعْمَال	
.6	اَلْيَدُ		40	ضَابِط		74	انْقِطَاع	
.7	اَلرَّأسُ		41	شَادِي		75	تَتَوَافَر	
.8	خَرَجَ		42	رَائِعٌ		76	إِشْعَاع	
.9	اِسْمٌ		43	حَلْوَى		77	نَواقِص	
.10	يُحِبُّ		44	مُصْطَفَى		78	تَعْلِيمات	
.11	يَقُولُ		45	أجِيبُ		79	المُقْتَنَيات	
.12	إِلّا		46	أنَاقِشُ		80	اَلْمَوجُودة	
.13	شَيْءٌ		47	مُحَاوَلَة		81	خَسَارتَها	
.14	كُوبٌ		48	اَلطَّبِيعَة		82	المُسْتَوَى	
.15	بِئْرٌ		49	اَلْوَادِي		83	جَوَلَات	
.16	عُشٌّ		50	اَلْبِلَاد		84	اَلْفَوْضى	
.17	فَرْخ		51	تَألَقَ		85	انْتِظام	
.18	وَلَدَ		52	اَلْوَقُود		86	اَلْحَسّاسَة	
.19	قِطّة		53	اِسْتَفَاد		87	حَاجِيّات	

.20	كَلَبُ		54	يُصْغيَا		88	الذّهْنِيّة	
.21	فَصْلُ		55	يَتَبَادَل		89	الْمَكَانَة	
.22	حَتَّى		56	أَشْعَلَتْ		90	مُحْتاجُون	
.23	جَمِيعُ		57	تَفَاءَلَ		91	الطّيُور	
.24	عَلِيلْ		58	خِزَانَة		92	الْمُبَعْثَرة	
.25	اَلْيَوْمْ		59	جُدُود		93	الْشُرُفَة	
.26	يُسْرِعُ		60	أَوْقَعَتْ		94	تَحرّكتْ	
.27	مُقَاتِل		61	تَحْقِيق		95	مُنْتَظِمة	
.28	تَطْبِيق		62	أَمْجَاد		96	الْمُحِيطَة	
.29	طَارِق		63	تُراثِية		97	اسْتِغْناء	
.30	شَاكِي		64	تَفْتَدي		98	إَحْسِاس	
.31	اَلْكُتُب		65	قِيادَة		99	اسْتِفَادة	
.32	اَلرَّابِع		66	عُطّلات		100	الْمُهَاجِرَة	
.33	اَلْأَزْرَق		67	الالتزام				
.34	تَدْرِيب		68	لَيَالِينا				

الدرجة الكلية هي عدد الكلمات المضبوطة بالشكل التي تم قراءتها بشكل صحيح في دقيقة واحدة.

ضع الرقم هنا ( )

اختبار الكتابة

السؤال الثامن عشر:

1. تحديد اسم أو صوت الحرف المظلل بحسب وضعه في أول أو وسط أو آخر الكلمات

تعليمات:

- عزيزي التلميذ سوف نقوم بلعبة تحديد الحرف حسب مكانه في الكلمة. سوف تُعرض عليك الكلمة بها حرف مظلل، وعليك أن تعرف اسم أو صوت الحرف.

مثال:

- حدد الحرف الملون في كلمة (جمل)
- تعتبر الإجابة صحيحة إذا أعطى الطالب اسم أو صوت الحرف.
- إذا كانت الإجابة صحيحة نعطي (1) وإذا كانت خطأ (0).

م	الكلمة	الدرجة	م	الكلمة	الدرجة
1	كتب		16	دجاج	
2	خروف		17	فهد	
3	فيل		18	يجري	
4	بريد		19	زِحَام	
5	قبعة		20	شِرَاع	
6	يغرب		21	زرافة	
7	أظْفَار		22	سماء	
8	علوم		23	خضراء	
9	هدية		24	فأر	
10	طفل		25	ظبي	
11	ورق		26	دَفْتر	
12	ريش		27	هِلال	
13	نبات		28	مسجد	
14	لوز		29	حقل	
15	مُسَافِر		30	سعيد	

الدرجة الكلية هي عدد الإجابات الصحيحة. ضع الرقم ( )

السؤال التاسع عشر:

2.تمييز الكلمات المتشابهة كتابياً

تعليمات:

- عزيزي التلميذ سوف نقوم بلعبة تحديد الكلمة الصحيحة. ستسمع كلمة ثم سأعرض عليك كلمتين، وأريد منك أن تحدد الكلمة المكتوبة الصحيحة المعبرة عن الصوت الذي سمعته.

مثال:

- ينطق مقدم الاختبار كلمة بيض – بالضاد، ثم يعرض على التلميذ كلمتين هما (بيض / بيظ) ثم يختار التلميذ الكلمة الصحيحة بناء على ما سمعه، ويشير إلى الكلمة الصحيحة.
- إذا كانت الإجابة صحيحة نعطي (1) وإذا كانت خطأ (0)

م	الكلمات غير المشكلة بالحركات		الدرجة
	الكلمة الصحيحة	الكلمة الخاطئة	
1	ظل	طل	
2	فناء	قناء	
3	همَّ	هما	
4	أراد	أدار	
5	الهواء	الهاواء	
6	مدارس	متارس	
7	سبورة	صبورة	
8	يعملون	يعلمون	
9	أدوية	أودية	
10	شجرة	شجرت	
11	صلى	صلي	
12	الدار	أدار	
13	أسُود	أسوود	
14	القاضي	القاضي	
15	نبيه	نبية	
16	قالت	قلت	
17	سأل	ساءل	
18	حقلًا	حقلن	
19	قراءة	قراأة	
20	يأكل	يأكول	

الدرجة الكلية هي عدد الإجابات الصحيحة. ضع الرقم ( )

السؤال العشرون:

3.سرعة تعرف الحروف والمقاطع

تعليمات:

- عزيزي التلميذ سوف نقوم بلعبة تحديد الحرف المتضمن أو الحروف في الكلمة، حيث سأعرض عليك كلمة مدة ثانية واحدة فقط في بطاقة، فعليك التركيز جيداً، ثم سأعرض عليك بطاقة أخرى بها مجموعة حروف، وأريدك أن تحدد الحرف أو الحرفين في الكلمة التي عرضت عليك، ولا تنطق الكلمة بصوت عال فقط ضع دائرة حول الحرف الصحيح الوارد في الكلمة التي شاهدتها الآن.

مثال:

- يعرض مقدم الاختبار كلمة (سمك) في بطاقة مستقلة مدة ثانية، ثم يخفيها، ويعرض على التلميذ بطاقة أخرى بها حروف متفرقة وهي (غ ج س) ثم يسأل التلميذ: ما الحرف الذي ورد في الكلمة التي شاهدتها الآن؟
- إذا كانت الإجابة صحيحة نعطي (1) وإذا كانت خطأ (0)

م	بطاقة المعلم الكلمة	بطاقة الطالب الأحرف	الدرجة
1	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها شرب	ما الحرف الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ سـ ز شـ	
2	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها ثوم	ما الحرف الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ ثـ بـ تـ	
3	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها أرنب	ما الحرف الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ ـت ـث ـر ـب	
4	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها زهرة	ما الحرف الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ ج ـل ز فـ	
5	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها مدرسة	ما الحرف الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ ـخ ع ـد ن	
6	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها مُعلم	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ لم مل لن عم	
7	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها صحراءُ	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ را زا دا ذا	
8	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها تاجر	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ تا با ثا ما	
9	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها حارس	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ حس جس رس بجـ	
10	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟	

	مفعولًا	غو عو فو قو	
11	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها برميلُ	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ مي بي ري لي	
12	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها مُشْفِقُون	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ فون قون مون غون	
13	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها مصابيح	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ يبـ - بيـ بحـ يصـ	
14	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها الليل	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ لو- بلـ ليـ نيلـ	
15	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها الإستشراق	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ تر سش تشـ شتـ	
16	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها الإنشقاق	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ انـ إنـ أنـ آنـ	
17	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها يصطفّون	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ فط طص طفـ فقـ	
18	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها وطواط	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ طوط وطا واط طاو	
19	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها مثلثات	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ ثات شات مات ثالـ	
20	انظر جيداً إلى الكلمة وتذكرها مجوهرات	ما المقطع الذي رأيته في الكلمة السابقة؟ مات هات رات جات	

الدرجة الكلية هي عدد الإجابات الصحيحة. ضع الرقم ( )