Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 51, No. 1, 2024

Deanship of Scientific Research

The Role of Early Arabic Literacy Skills in Predicting Reading Fluecny among Third Graders in Public Schools in Qatar

Elsayed Elshabrawi A. Hassamien [1], ***Fatima Abdulla Alown**** [2]

[1]Associate professor Psychological Sciences Department, Qatar University, Doha, Qatar.

[2]Arabic language Teacher, The Ministry of Education and Higher Education, Doha, Qatar.

Received: 3/11/2023
Revised: 7/6/2023
Accepted: 20/8/2023
Published: 15/3/2024

* *Corresponding author:*
fmta_abd@outlook.com

Citation: Hassamien, E. E. A., & Al-own, F. A. (2024). The Role of Early Arabic Literacy Skills in Predicting Reading Fluecny among Third Graders in Public Schools in Qatar. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(1), 66–80.
https://doi.org/10.35516/edu.v51i1.5038

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to explore the role of early Arabic literacy skills in predicting reading fluency among third graders in public schools in Qatar.

Methods: To achieveits objectives, the study used the descriptive correlational approach. In this study, a total of 200 students, 100 females and 100 males in third grade completed measures of phonological processing, morphological awareness, orthographic knowledge, and word reading accuracy and fluency and the text reading fluency. The study data was collected from applying TEALs, Test of Early Arabic Literacy Skills, to the students under scrutiny.

Results: The study results showed that phonological processing and orthographic knowledge accounted for significant variance in text reading fluency and word reading fluency as well.

Conclusions: The study recommends the need to increase the level of students' Early Arabic literacy skills by improving the educational environment and training teachers to apply best practices and strategies to achieve that goal.

Keywords: Reading fluency, early Arabic literacy skills, predicting.

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

السيد الشبراوي أحمد حسانين [1]*، ***فاطمة عبدالله العون*** [2]

[1] قسم العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، قطر.

[2] معلمة لغة عربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الدوحة، قطر.

ملخّص

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مهارات القراءة الأولية للغة العربية في التنبؤ بالطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر.

المنهجية: تبنت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم جمع بيانات الدراسة من خلال استخدام اختبار مهارات القراءة الأولية في اللغة العربية "Test of Early Arabic Literacy Skills (TEALS)" لقياس مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات، واختبار لقياس مهارة الطلاقة القرائية على مستوى النصوص لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي البالغ عددهم (200) تلميذًا، (100) من الإناث، و(100) من الذكور. تم اختيار مدرستين من بين المدارس الحكومية الابتدائية للبنات والمدارس النموذجية للبنين بشكل عشوائي. طبقت المقاييس بشكل فردي لكل تلميذ خلال ساعات الدوام الرسمي للتلاميذ.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن مهارتي المعالجة الصوتية وقواعد الإملاء والتهجئة تتسمان بأكبر نسبة من حجم التباين في التنبؤ بالطلاقة القرائية على مستوى الكلمات والنصوص.

الخلاصة: توصي الدراسة بالعمل على رفع مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الأولية من خلال تهيئة البيئة التعليمية وتدريب المعلمين على تطبيق أفضل الأساليب والاستراتيجيات لتحقيق ذلك.

الكلمات الدالة :الطلاقة القرائية، مهارات القراءة الأولية، التنبؤ.

المقدمة:

نظرًا للأهمية المتزايدة لمهارة القراءة، ركزت العديد من الأدبيات على دراسة المهارات والعوامل التي من شأنها أن تؤثر على عملية تعلم القراءة وتسهم في تحسينها؛ وذلك لأهمية نتائج هذه الدراسات في المساعدة على تطوير طرائق تدريس القراءة، وعلاج مشكلاتها، وتحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة مستقبلًا (حسانين وإمام والحويلة، 2022). وقد أظهرت نتائج الأدبيات تنوع العوامل المؤثرة في مهارة القراءة، منها عوامل تتعلق باللغة العربية على وجه الخصوص كالطبيعة المزدوجة للغة التي يقصد بها اختلاف اللغة المكتوبة عن اللهجات المنطوقة المتعددة في البلاد الناطقة بالعربية (Abu-Rabia, 2000; Abu-Rabia, 2007; Assad & Eviatar, 2014). كما تؤثر المهارات اللغوية على مهارة القراءة وترتبط بها، وقد تطرق Perfetti (2007) لهذه المهارات وقدمها في نموذج يقوم على عدة نظريات للقراءة، وحددها في خمس سمات تمثل العمليات الدنيا المرتبطة بالمهارات المعجمية التي تتمثل في مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ومهارة القواعد (الوعي الصرفي والنحو)، ومعنى الكلمة. حيث تعمل مهارة قواعد الإملاء والتهجئة كمدخلات مرئية، تتصل بالوحدات الصوتية لتُمكن القارئ من تعرف الكلمة، ثم يتم دعم معنى الكلمة من خلال المعجم العقلي بمعرفة التشكيل وبناء الجملة التي تعتمد على مهارة الوعي الصرفي والنحو. وفيما يلي عرض لهذه المهارات.

مهارات القراءة الأولية:

تعتبر عملية القراءة مهمة لغوية في المقام الأول، تتطلب إتقان الطفل لمجموعة من المهارات اللغوية كالمعالجة الصوتية، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة، ومهارة الوعي الصرفي (Bellocci et al., 2017)، وسيتم فيما يلي التطرق لكل من هذه المهارات بالتفصيل:

تُعرف مهارة المعالجة الصوتية بأنها القدرة على استخدام المعلومات الصوتية للغة اللفظية لمعالجة اللغة المكتوبة كالقراءة والكتابة، واللغة اللفظية كالاستماع والتحدث (Torgesen et al., 1999). تتكون المعالجة الصوتية من ثلاث مهارات أساسية تشكل عاملًا مهمًا في امتلاك الطفل لمهارة القراءة وتنميتها، والتي تتمثل في مهارة الذاكرة الصوتية، ومهارة التسمية السريعة، ومهارة الوعي الصوتي (المعمرية، 2019). يَعتبر خليفة وعبدالمقصود والهنيدي (2012) الذاكرة الصوتية مخزنًا ذهنيًا يحتفظ بالمعلومات الصوتية ويجهزها، مع قدرته على التسميع والتكرار المستمر لهذه المعلومات للتمكن من تخزينها بشكل نشط ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى. وفيما يتعلق بالتسمية السريعة يشار إليها بإنها 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). وتعتبر مهارة الوعي الصوتي مهارة ذهنية تشير إلى قدرة الطفل على تمييز قافية الكلمات وإدراك البنية المقطعية لها (عبدالباري، 2016). وقد أشار محمد (2016) إلى المعالجة الصوتية بأنها أحد المكونات الرئيسة لتطوير مهارة القراءة لدى الأطفال، وخاصة في اللغات التي تستخدم النظام الألفبائي. وإهمالها عند البدء في تعليم القراءة يؤدي إلى حدوث صعوبات لدى الطلبة في الأداء القرائي (Hemphill & Tivnan, 2008).

أما فيما يتعلق بمهارة قواعد الإملاء والتهجئة فتُعرَفُ بأنها المعلومات المخزنة في الذاكرة التي تساعد على توضيح كيفية تمثيل اللغة المنطوقة في شكل رموز مكتوبة (Aple, 2011). وتتضح مساهمة مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في عملية القراءة من خلال ثلاث طرائق، الأولى تتم بتعيين حروف اللغة المكتوبة إلى مقاطع صوتية أو وحدات صرفية عند فك تشفير الكلمات. والطريقة الثانية من خلال تخزين التمثيلات الإملائية في الذاكرة؛ مما يسهل عملية استرجاعها بشكل أسرع وقراءتها بطلاقة (Chang, David & Perfetti, 2016). أما الطريقة الثالثة فتتعلق بمعرفة الأنماط الكتابية المعقدة للغة (Aple, 2011).

إضافة إلى المهارات التي ذكرت سابقًا فإن لمهارة الوعي الصرفي كذلك دورًا مهمًا في التأثير على مهارة القراءة، حيث يرتبط الوعي الصرفي لدى المتعلم بتعرف معاني الكلمات الجديدة والقدرة على قراءتها، ويشير Hassanien et al. (2022) إلى الوعي الصرفي بأنه القدرة على اشتقاق كلمات ذات معانٍ مختلفة من جذر الكلمة السَّاكن. مثال: الجذر "كتب" تشتق منه الكلمات "كاتب ومكتبة". ويرى Kuo & Anderson (2010) أن هناك عدة أسباب لوجود علاقة قوية تربط الوعي الصرفي بتعلم القراءة وتطورها، أولًا: تَميُّز الصرفيات بخصائص دلالية وصوتية. أما السبب الثاني فهو اعتبار أن المعجم العقلي اللغوي يمكنه تخزين المعلومات الصرفية بكفاءة، مما يمكن المتعلم من استخدامها عند معالجة الكلمات المعقدة. ويتعلق السبب الثالث بنظام الكتابة للغات، حيث تقوم العديد من أنظمة الكتابة وخاصةً في اللغاتِ الأبجديةِ بتمثيل المعلومات الصوتية والمعلومات الصرفية في شكل رموز مكتوبة.

ونتيجة لما ذكر مسبقًا، ربطت العديد من الدراسات السابقة القدرة على تعرف الكلمات وقراءتها بإتقان مهارات القراءة الأولية. حيث إن بإمكان هذه العوامل أن تؤثر على عملية القراءة وذلك بحسب خصائص كل لغة (Prefetti, 2003). واعتبرت Ehri (1992) ارتباط الوعي الصوتي بنظام التهجئة واحدًا من الطرق المتبعة لقراءة الكلمة، وأشارت إلى ضرورة اكتساب المعرفة الصوتية، والوعي بالتمثيلات الإملائية للغة للتمكن من تَعرُّف الكلمات. كما تؤدي مهارة الوعي الصرفي دورًا في التعرف على الكلمة وفهم معانيها بحسب دراسة Abu-Rabia et al., (2003) ; Hassanein et al., (2022). وفي هذا السياق تظهر أهمية تعرف الكلمات وقراءتها بدقة وتلقائية من كونها أحد الأمور بالغة الأهمية للفهم الناجح، وتعرف دقة قراءة

الكلمات بأنها القدرة على تعرف وتحديد الكلمات المفردة المكتوبة بشكل يخلو من الأخطاء، فهي ناتجة عن التعرف السريع لتسلسل الحروف كوحدة واحدة داخل الكلمة (Conrad, 2008; Pasquarella et al., 2015). وتظهر أهمية الطلاقة في قراءة الكلمات المفردة كذلك في أنها تؤدي إلى تطوير الطلاقة في قراءة النصوص، فقد أكد Good et al., (2009) أن طلاقة قراءة الكلمات الزائفة التي تم قياسها لدى طلاب الصف الأول في الفصل الدراسي الأول مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بطلاقة قراءة النصوص في الفصل الدراسي الثاني.

الطلاقة القرائية:

تُعرَّفُ الطلاقة القرائية للنصوص وفقًا لـ Bursuck & Damer (2015) أنها القدرة على قراءة النص بسرعة وتلقائية، ودقة، وتعبير صوتي مناسب عن المعنى. ومن الضروري توافر كل هذه العناصر الثلاث للطلاقة لدى التلميذ ليتمكن من قراءة النص بشكل صحيح يعبر عن معانيه ويؤدي إلى فهمه. ويرى Conrad (2008) أن مهارة التعرف السريع والتلقائي تعتمد على التمثيلات الإملائية لحروف اللغة والصوتيات المرتبطة بها المخزنة في الذاكرة، والتي تصبح تلقائية لدى القارئ بالممارسة. أما ما يتعلق بالدقة فهي 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). وتشمل الطلاقة القرائية أيضًا على التنغيم الصوتي المناسب للعبارات والجمل في النص أثناء القراءة الشفوية، ويُعَرف بأنه القدرة على القراءة بنبرات صوتية مناسبة تساعد على التعبير الصحيح الذي يحافظ على معنى عبارات النص ويوضحها ويعطي مؤشرًا لفهم التلاميذ لما يقرأون (Kuhn et al., 2010).

بناء على أهمية مهارات القراءة الأولية في اكتساب وتطوير مهارة القراءة، درست بعض الأدبيات دور هذه المهارات في التنبؤ بالقدرة على القراءة، ومن هذه الدراسات دراسة Hassanien et al., (2023) والتي هدفت إلى الكشف عن دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بدقة وطلاقة قراءة الكلمات لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة دور بعض مهارات المعالجة الصوتية، ومهارة التهجئة في اكتساب الدقة والطلاقة في قراءة الكلمات. بينما ظهر دور المعالجة الصرفية في التنبؤ بدقة وطلاقة قراءة الكلمات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فقط.

كما حاولت دراسة Hassanien et al., (2022) التحقق من دور كل من المعالجة الصوتية والمعالجة الصرفية والهجائية في التنبؤ بدقة وطلاقة قراءة الكلمات المفردة لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة أن بعض المهارات الفرعية ضمن المعالجة الصوتية والمعالجة الصرفية والهجائية فسرت ما قيمته 81.6 من حجم التباين في الدقة في قراءة الكلمات المفردة، كما فسرت ما قيمته 65.3 من حجم التباين في الطلاقة في قراءة الكلمات المفردة.

كما بحثت دراسة Giazitzidou & Padeliadu (2022) علاقة الوعي الصرفي بمهارة الطلاقة القرائية باللغة اليونانية لدى الطلبة العاديين والطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم، وأظهرت نتائج الدراسة الدور الداعم لمهارة الوعي الصرفي في الطلاقة القرائية بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني والخامس الابتدائي لدى الطلبة العاديين، بينما ظهر دور الوعي الصرفي لدى الطلبة من صعوبات التعلم في مرحلة الصف الثاني الابتدائي فقط. وقد أجرى Zaric et al., (2020) دراسة بهدف التعرف على دور مهارة قواعد الإملاء والتهجئة في التنبؤ بمهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ألمانيا، وأظهرت النتائج قدرة مهارة قواعد الإملاء والتهجئة على التنبؤ بمهارة القراءة على مستوى الكلمات ونصوصها.

واختبرت دراسة Asadi et al. (2017) المنظور البسيط للقراءة للطلبة في الصفوف من الأول إلى السادس، وحاولت التحقق من دور المعرفة الإملائية والوعي الصرفي في تفسير حجم التباين في الفهم القرائي. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن المعرفة الإملائية والصرفية فسرت نسبة 10-22٪ إضافية من التباين في الفهم القرائي علاوة على النسبة التي فسرها المنظور البسيط للقراءة.

كما فحصت دراسة Abu-Rabia & Abu Rahmoun (2012) الاختلافات بين مهارات القراءة الأولية لطلاب الصفين السادس والثامن الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون من صعوبات في القراءة. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مهارة الاملاء والتهجئة كانت أقوى عامل تنبأ بدقة القراءة لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات السابقة إلى احتمالية وجود علاقة بين مهارات القراءة الأولية ودورها في تنمية بعض مهارات القراءة والتنبؤ بها، وجاءت توصيات هذه الدراسات مؤكدة على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال، وبالرغم من ذلك إلا أن ما نلاحظه من واقع تدريس مهارات القراءة الأولية في المدارس الحكومية في قطر ما زال يتسم بالضعف ولم يصل إلى المستوى المطلوب، مما أدى إلى تدنٍّ واضح في مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الأولية، نتج عنه صعوبة وضعف في اكتسابهم لمهارات القراءة العليا كالطلاقة والفهم، وهذا ما أكدته نتائج التقييمات الدولية التي ظهر فيها أن معظم الدول العربية المشاركة تقترب من أدنى مستويات الإنجاز ومنها دولة قطر (Hassanien et al., 2021). 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 التلاميذ في مهارات القراءة كافة. ومن ناحية الدراسات السابقة لوحظ أن هناك ندرة شديدة -في حدود علم الباحثَين -في الدراسات التي عنيت بالوقوف على مستوى القراءة في اللغة العربية والعوامل التي يمكن أن تتنبأ بالدقة والطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الدنيا في دولة قطر، لاسيما الدراسات التي

جمعت بين أكثر من مهارة من مهارات القراءة الأولية (مثل المعالجة الصوتية، أو المعالجة الصرفية والهجائية). فقد تمكن الباحثون من تحديد أربع دراسات فقط تضمنت العوامل الصوتية والصرفية والهجائية معًا (Abu-Rabia & Abu Rahmoun, 2012; Asadi et al., 2017, Hassanein, et al., 2022; Hassanein et al., 2023)، وقد سبق عرض هذه الدراسات في مقدمة الدراسة.

من ناحية أخرى فإن الدراسات السابقة التي تم الوقوف عليها لم تتناول الصف الدراسي الثالث الابتدائي باستثناء دراسة (Hassanein et al., 2023). رغم أهميته كونه يمثل نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتي ينبغي عندها أن يتقن الطفل القراءة، فضلا عن أن التعرف إلى مستوى القراءة في هذا الصف قد يساعد في الكشف المبكر عن الصعوبات القرائية، وتقديم البرامج العلاجية المناسبة قبل تفاقم المشكلة. فعلى سبيل المثال اقتصرت دراسة (Hassanien et al., 2022) على الصفين الأول والثاني الابتدائي من ناحية. ومن ناحية أخرى ركزت على مهارة الطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات المفردة، وأغفلت القراءة على مستوى النصوص. في حين أن الدراسة الحالية ركزت على الكلمات المفردة، بالإضافة للقراءة على مستوى النصوص. وبهدف إيجاد حلولٍ لهذه المشكلة سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

سؤال الدراسة:

ما دور مهارات القراءة الأولية (المعالجة الصوتية، والوعي الصرفي، مهارة قواعد الإملاء والتهجئة) في التنبؤ بالطلاقة القرائية على مستوى الكلمات والنصوص لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في قطر؟

أهداف الدراسة:

أتت هذه الدّراسة للتعرف إلى دور مهارات القراءة الأولية والمتمثلة في مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة الوعي الصرفي، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة في التنبؤ بالطلاقة القرائية على مستوى الكلمات والنصوص لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالمدارس الحكومية في قطر، ومعرفة أيٍ منها يتنبأ بشكل أكبر بالطلاقة في القراءة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. لفت نظر الباحثين حول العوامل التي تتنبأ بتطوير مهارة الطلاقة القرائية لدى التلاميذ، والتي يمكن أن تقوم عليها الاستراتيجيات التدريسية أو البرامج التعليمية، فبحسب حدود البحث الذي أجراه الباحثان على الدراسات التي تدرس الطلاقة القرائية باللغة العربية، فقد ركز العديد منها على تأثير استراتيجيات تدريسية، أو برامج تعليمية على الطلاقة في القراءة.
2. الاستفادة من النتائج التطبيقية في تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الابتدائية الدنيا بشكل يسهم في تحسين تعليم القراءة، وتطوير مهارات القراءة الأولية كذلك، مما يحسن مهارة الفهم القرائي لديهم.
3. استخدام المعلمين لنتائج اختبار TEALS في تطوير ومعالجة القصور في المهارات القرائية لدى التلاميذ في المراحل المبكرة للتعليم، وتحسين الممارسات التدريسية في تعليم القراءة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: جمعت البيانات من عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2021-2022.

الحدود المكانية: بلديتان في دولة قطر، هما بلدية الريان (مدرسة هاجر الابتدائية للبنات)، وبلدية أم صلال (مدرسة أم صلال محمد النموذجية للبنين).

الحدود البشرية: 200 تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد درجة تنبؤ مهارات القراءة الأولية بمهارة الطلاقة القرائية على مستوى الكلمات والنصوص لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

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

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

- **المعالجة الصوتية إجرائيًا:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المعالجة الصوتية من مقياس مهارات القراءة الأولية، وتضمن المعالجة الصوتية مجموعة مهارات فرعية هي الحذف والدمج والتقطيع والفصل، ومهارات الذاكرة الصوتية، ومهارات التسمية السريعة.

- **الوعي الصرفي:** 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 (Kuo & Anderson, 2010).

- **الوعي الصرفي إجرائيًا:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار الوعي الصرفي من مقياس مهارات القراءة الأولية، ويضمن الوعي الصرفي مجموعة مهارات فرعية هي تعرف الوحدات الصرفية واشتقاق الكلمات من الجذر.

- **مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:** 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 (Aple, 2011).

- **مهارة قواعد الإملاء والتهجئة إجرائيًا:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار مهارة قواعد الإملاء والتهجئة من مقياس مهارات القراءة الأولية، وتضمن مهارة قواعد الإملاء والتهجئة مجموعة مهارات فرعية هي تحديد اسم أو صوت الحرف، والتهجئة، وسرعة تعرف الحروف والمقاطع.

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

- **مهارة قراءة الكلمات إجرائيًا:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار مهارة قراءة الكلمات من مقياس مهارات القراءة الأولية، وتضمن مهارة قراءة الكلمات مجموعة مهارات فرعية هي الدقة القرائية للكلمات، والتهجئة، وقراءة الكلمات الزائفة غير المحددة بالوقت، وطلاقة قراءة الكلمات المفردة.

- **الطلاقة القرائية:** مهارة القارئ وقدرته على قراءة النص بدقة وجهد أقل، واستخدام 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).

- **الطلاقة القرائية إجرائيًا:** قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على قراءة كلمات النّص بدقة وبسرعة مناسبة خلال زمن محدد.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للكشف عن دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمهارة الطلاقة على مستوى الكلمات والنصوص، حيث تساعد هذه المنهجية على تحقيق هدف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

استهدفت هذه الدراسة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر، والذين تبلغ أعمارهم ما بين سبع سنوات ونصف إلى ثمان سنوات ونصف. ووفقًا لإحصائيات المدارس الحكومية في قطر للعام الأكاديمي 2021-2022 إذ 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 واحدة للبنين والثانية للبنات، واختيرت المدرستان من كل قائمة بشكل عشوائي، وتم الاكتفاء بمدرستين فقط لإمكانياتهما في تغطية حجم ونوع عينة الدراسة المكونة من 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الاختبارات كأدوات للدراسة. وذلك على النحو الآتي:

أولًا: تم قياس مهارات القراءة الأولية وهي مهارة المعالجة الصوتية، ومهارة الوعي الصرفي، ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة باستخدام مقياس TEALS (Hassanien et al., 2021) كما يلي:

1. **اختبار مهارات المعالجة الصوتية:**

أ. **اختبارات الوعي الصوتي**

- **اختبار الحذف:** يتضمن 30 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 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 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 20 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 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 إلى 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.

ت. **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.

2. **اختبار مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:**

أ. **اختبار تحديد اسم أو صوت الحرف:** يتم عرض عدد 30 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.

ب. **اختبار الكلمات المكتوبة بشكل صحيح:** يتضمن هذا الاختبار 20 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.

ج. **اختبار سرعة تعرف الحروف والمقاطع:** يتكون هذا الاختبار من 20 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. سيتم 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.

3. **اختبار مهارة الوعي الصرفي:**

- **اختبار تعرف الوحدات الصرفية:** يتضمن هذا الاختبار 20 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:** يتضمن هذا الاختبار الفرعي 15 عنصرًا من جزأين. لكل عنصر، يتم إعطاء الطالب جذر / مورفيم. يجب على الطالب بعد ذلك إنشاء ثلاث كلمات تضمن هذا **الجذر**. يحصل الطالب على نقطة واحدة لكل كلمة صحيحة.

ثانيًا: لقياس مهارة قراءة الكلمات تم استخدام مقياس فرعي من مقياس TEALS، وذلك كالآتي:

اختبار قراءة الكلمات:

أ. **اختبار قراءة قائمة كلمات غير محددة بوقت:** يتم إعطاء الطالب قائمة من 30 كلمة مختلفة ومكتوبة بالحركات، ويطلب منه قراءتها بدقة بدون تحديد وقت للطالب. وتكون درجة الاختبار هي عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها الطالب.

ب. **اختبار قراءة الكلمات الزائفة غير المحددة بوقت:** يقوم الطالب بقراءة قائمة من 20 كلمة من الكلمات الزائفة، دون تحديد وقت للطالب، وتكون درجة الاختبار هي عدد الكلمات الصحيحة التي قرأها الطالب.

ت. **اختبار طلاقة قراءة الكلمات:** يتم 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.

- **صدق اختبار TEALS:**

اعتمدت الدراسة الحالية في قياس مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات على اختبار TEALS من إعداد Hassanein et al., (2021). ووفقًا لفريق البحث الذي أعد الاختبار؛ فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار وانتهوا إلى أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات تجعل منه أداة مناسبة لقياس مهارات القراءة الأولية ومهارة قراءة الكلمات (Alshaboul et al., 2022). وقد قام فريق البحث بالتحقق من الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه 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:**

قام معدو الاختبار بحساب ثباته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، وأظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات عالٍ، حيث تراوحت قيم الثبات بين 0.771 إلى 0.981 (Alshaboul, et al., 2022).

ولمزيد من التأكد أيضًا قام الباحثان في الدراسة الحالية أيضًا بالتحقق من ثبات اختبار TEALS من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الابتدائي، وأوضحت النتائج أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات جيد يجعل منه أداة صالحة لقياس مهارات القراءة الأولية، بالإضافة إلى قياس مهارة قراءة الكلمات، كما يتضح في جدول 1.

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

الاختبار الفرعي	معامل الثبات
المعالجة الصوتية: (الوعي الصوتي)	**0.977**
الحذف	0.970
الدمج	0.923
التقطيع	0.954
الفصل	0.946
(الذاكرة الصوتية)	
الذاكرة الرقمية	0.819
ترديد الكلمات الزائفة	0.879
(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**
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

يظهر من الجدول السابق أن قيمة معاملات كرونباخ ألفا للمقاييس الأربعة والمقاييس الفرعية قد تجاوزت نسبة 0.7، وهذا ما يشير إلى أن جميع المقاييس تظهر ثباتًا عاليًا.

ثالثًا: بهدف قياس مستوى الطلاقة القرائية لدى الأطفال تم تصميم اختبار من قبل الباحثَين:

- **اختبار الطلاقة في القراءة.**

صمم الباحثان هذا الاختبار بهدف تحديد مستوى الطلاقة القرائية وتحديدًا في مهارتين فقط هما (الدقة، ومعدل السرعة القرائية) باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر، وتم استبعاد التنغيم الصوتي وذلك لصعوبة قياسه لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (Eldrege, 2005; Ellis, 2009; Ecall et al., 2021).

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

عُرِضَ الاختبار بنسخته الأولية على أساتذة من كلية التربية بجامعة قطر، ومعلمين من أصحاب الخبرة في التدريس، وذلك للاستفادة من

مقترحاتهم وملاحظاتهم، جاءت ملاحظات الأساتذة والمعلمين تدور حول بعض النقاط الرئيسة منها: تحديد مهارات القراءة الجهرية والتي سيتم تقييم التلميذ عليها فيما يخص الدقة في القراءة، بالإضافة إلى وضع سلم تقدير واضح لتقييم أداة التلاميذ في كلٍ من الدقة والمعدل. وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم التعديل على الاختبار وأُعد في صورته النهائية.

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

للتأكد من ثبات اختبار الطلاقة في القراءة تم تجربته على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وعددهم 30 تلميذًا من مختلف المستويات الدراسية، وتم إعادة تطبيقه للعينة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعين، وصل معامل الارتباط بين نتيجة الاختبارين بمقدار (0.973) لمهارة المعدل في السرعة القرائية (الطلاقة)، وبمقدار (0.968) للدقة في قراءة النص، وهو ما يدل على نسبة ثبات عالية للاختبار.

- **إجراءات الدراسة:**

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. ومن قبل لجنة المراجعة المؤسسية في جامعة قطر (IRB).
7. جمع البيانات من التلاميذ من خلال عقد مقابلة مع كل منهم.
8. تطبيق المعالجة الإحصائية على البيانات التي تم جمعها في برنامج SPSS حيث تم استخدام تحليل الانحدار المعياري، والكشف عن معامل الارتباط.
9. كتابة نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها بناءً على نظريات القراءة.
10. كتابة التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية:**

استُخدِم معامل كرونباخ ألفا للكشف عن مقدار الثبات للاختبارات الفرعية في اختبار TEALS. والتعرف إلى البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وتمت الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة من خلال تحليل الانحدار.

- **تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:**

سيتم عرض النتائج في خمسة محاور وهي البيانات الوصفية، التنبؤ بالدقة في القراءة على مستوى الكلمات المفردة، التنبؤ بالطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات المفردة، والتنبؤ بالدقة في القراءة على مستوى الكلمات في النصوص، والتنبؤ بالطلاقة في القراءة على مستوى الكلمات في النصوص.

1. البيانات الوصفية:

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
تعرف الوحدات الصرفية	15.4100	3.01452

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اشتقاق كلمات من الجذر	26.7900	7.94301
الدقة في قراءة الكلمات المفردة	20.1800	6.28131
الطلاقة في قراءة الكلمات المفردة	29.14	9.40
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

2. التنبؤ بالدقة في القراءة على مستوى الكلمات المفردة:

يوضح جدول 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**	B	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
اشتقاق الكلمات من الجذر.	.035	.048	.718	.473
تحديد اسم او صوت الحرف	.657	.262	2.512	.013
التهجئة	.539	.171	3.156	.002
سرعة تعرف الحروف والمقاطع.	.387	.132	2.928	.004

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.

3. التنبؤ بالطلاقة في قراءة على مستوى الكلمات المفردة:

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**	B	Std. Error	قيمة t	القيمة الاحتمالية
	53.280	21.853	2.438	.016
الحذف	.468	.188	2.492	.014

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

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.

4. التنبؤ بالطلاقة في القراءة على مستوى النصوص:

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**	B	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
تحديد اسم او صوت الحرف	.232	1.086	.214	.831
التهجئة	1.645	.710	2.318	.022
سرعة تعرف الحروف والمقاطع.	2.342	.549	4.264	<.001

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.

5. التنبؤ بالدقة في القراءة على مستوى النصوص:

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**	B	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
تحديد اسم او صوت الحرف	.399	1.051	.380	.704
التهجئة	1.719	.686	2.505	.013
سرعة تعرف الحروف والمقاطع.	2.425	.531	4.565	<.001

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.

مناقشة النتائج:

تمثل السؤال الرئيسي للدراسة فيما يأتي "ما دور مهارات القراءة الأولية (المعالجة الصوتية، والوعي الصرفي، مهارة قواعد الإملاء والتهجئة) في التنبؤ بالطلاقة القرائية على مستوى الكلمات والنصوص لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في قطر؟". وفيما يلي سيتم استعراض نتائج الدراسة بحسب كل مهارة من مهارات القراءة الأولية ودورها في التنبؤ بالطلاقة القرائية للنصوص وفي مهارة قراءة الكلمات.

أولًا: مهارة المعالجة الصوتية:

أظهرت نتائج هذه الدراسة الدور المهم والعالي لمهارات المعالجة الصوتية في التنبؤ بالطلاقة القرائية للنصوص، وبمهارة قراءة الكلمات كمهارة الحذف، ومهارة التسمية الآلية السريعة للأرقام والحروف، ومهارة الفصل التي أظهرت قدرة على التنبؤ بمهارة طلاقة قراءة الكلمات. فيما يتعلق بمهارة الحذف؛ أظهرت تنبؤًا عاليًا 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 الهولندية (Patel et al., 2004)، وكذلك في اللغة الإنجليزية (Mcilraith & Language and Reading Consortium, 2018). ويمكن اعتبار هذه النتيجة منطقية نظرًا لكون مهارة الحذف من مهارات الوعي الصوتي عالية المستوى، وتتطلب درجة عالية من الإتقان والتحليل للصوتيات اللغوية (Barbosa-Pereira et al., 2020). وقد أظهرت مهارة التسمية السريعة للأرقام قدرة على التنبؤ 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). وقد مثلت مهارة التسمية السريعة للحروف تباينًا فريدًا فيما يتعلق في التنبؤ بمهارة دقة قراءة الكلمات فقط. وقد ظهرت النتيجة نفسها في العديد من الدراسات كمتنبئ لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية، والألمانية، والفرنسية، والهولندية، واليونانية Landerl et al., 2019. وتعتبر مهارة

السرعة أو التلقائية التي يمكن من خلالها الوصول إلى أسماء المحفزات المعروضة بصريًا ولفظيًا مرتبطة بشكل قوي بسرعة التعرف إلى الكلمات والطلاقة بشكل عام (Tibi & Kriby, 2018). **ثانيًا: مهارة قواعد الإملاء والتهجئة:**

أدت مهارة قواعد الإملاء والتهجئة دورًا مهمًا أيضًا في التنبؤ بمهارة قراءة الكلمات والطلاقة القرائية. أظهرت مهارة التهجئة (Spelling) ومهارة سرعة تعرف الحروف والمقاطع قدرة على التنبؤ بمهارة دقة 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). 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 إلى 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 بأي مهارة من مهارات الطلاقة القرائية المستهدفة، 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 مع مهارة القدرة على القراءة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما أشار له Perfetti (2007) أن الوعي الصرفي يأتي دوره في عملية القراءة لدعم معنى الكلمة بعد التعرف عليها وقراءتها باستخدام المهارات الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة ولا يؤدي دورًا في مهارة التعرف. ويمكن أن يؤدي الوعي الصرفي دورًا في مهارة التعرف للتلاميذ الأكبر سنًا من مرحلة الصف الثالث الابتدائي، فقد أشارت نتائج دراسة Abu-Rabia and Abu-Rahmoun (2012) إلى أن الوعي الصرفي ظهر كمؤشر للقدرة على قراءة النص غير المشكل للطلاب الأكبر سنًا ممن هم في الصف السادس ابتدائي والصف الثامن.

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).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

- تهيئة بيئة تعليمية مناسبة وإعداد أنشطة ووسائل جاذبة متضمنة في المناهج الدراسية بهدف تنمية مهارتي المعالجة الصوتية ومهارة قواعد الإملاء والتهجئة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.
- تدريب معلمي اللغة العربية للمراحل الثلاثة الأولى على أهم الطرق والاستراتيجيات المناسبة لإكساب التلاميذ مهارات القراءة الأولية.
- العمل من قبل مسؤولي التقييم في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي على إعداد أدوات قياس موثوقة يمكن استخدامها من قبل المعلم أثناء الحصص الدراسية لمتابعة تقدم التلاميذ في مهارات القراءة الأولية.

وبهدف معالجة القصور في هذه الدراسة يقترح الباحثان ما يأتي:

- إجراء دراسات تدور حول مهارات القراءة الأولية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص والمرحلة الابتدائية بشكل عام، والعوامل التي تؤثر في مهارة القراءة.
- 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 القرائية.

إجراء دراسات لمعرفة مدى مساهمة مناهج اللغة العربية في دولة قطر للصفوف الثلاثة الأولى في إكساب التلاميذ مهارات القراءة الأولية.

المصادر والمراجع

إبراهيم، س.،حسانين، ا.، والشبول، 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.

حسانين، ا.، إمام، م.، والحويلة، 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.

خليفة، أ.، عبدالمقصود، ح.، والهنيدي، 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.

الضامن، م. (2007).*أساسيات البحث العلمي*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالباري، م. (2016). *مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية*. الرياض: مكتبة المتنبي.

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.

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.

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. (2021-2022). **دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي**. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، الدوحة، قطر.

REFERENCES

Abdalbary, M. (2016). *Reading fluency skills in pre-school and primary school*. Riyadh: Almotanabi bookshop.

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. 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. 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. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.37185

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. *Frontiers Psychology.*

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**.** https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0085

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. 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. 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

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

Bursuck, W., & Demer, M. (2015). *Teaching Reading to Students Who Are At Risk or Have Disabilities*. USA: Person Education.

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. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1104688

Conrad, N. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 869–878. 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. 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. 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. 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. 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.

Eldredge, J. (2005). Foundations of fluency: an exploration. *Reading psychology*, 26, 161-181. https://doi.org/10.1080/02702710590930519

Feifer, S. G., & Nader, R. G. (2015). *Feifer assessment of reading (FAR)*. PAR

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566

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. https://doi.org/10.1007/s11881-022-00267-z

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. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_4

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. 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. 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 skills. *Reading and Writing. 34*, 2603-2625. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10158-1 .

Hassanien, E.E.A., Johnson, E., Ibrahim, S., Alshaboul, Y. (2023) What predicts word reading in Arabic? *Front. Psychol*, 14:1077643, 10.3389/fpsyg.2023.1077643

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. 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.

Kriby, J., Georgiou, G., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 342-362. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4

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. 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 Psychologist, 41*(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3

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. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936

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

Mohamed, A. (2016). The impact of age and gender on some of phonological awareness skills among preschool children. *The journal of education college- Assiut university*, 32(4), 79-126.

Ngabut, M. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as Foreign Language*. 5(1), 25-36. https://doi.org/10.23971/jefl.v5i1.89

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.

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 .

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. https://doi.org/10.1037/a0036966

Perfetti, C. (2003). The Universal Grammar of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3-24. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0701_02

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357-383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

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 .

Susanto, H. (2020). Reading Theories and Reading Comprehension: Review and Discussed. *E-Structural, 2*(2), 153- 159. https://doi.org/10.33633/es.v2i2.3231.

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. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1340948

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579

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.

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