الترقيم الدولي الموحد للطباعة 2735-5209 الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني 2805-2455

التنبؤ بمهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث باستخدام مقاييس مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني للتعرف على الطلاب ذوي صعوبات القراءة

د. سعيد سعد آل شرف القحطاني

أستاذ مشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

saeed.alqahtani@psau.edu.sa

المستخلص:

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف مدى قدرة مقاييس مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني، على التنبؤ بمستوى مهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث بهدف التعرف على الطلاب ذوي صعوبات القراءة مبكراً. تشمل هذه المهارات: قراءة الكلمات، ونطق أصوات الحروف، وتسمية الحروف، والوعي الصوتي. وقد شملت الدراسة اختبار 154 طالب وطالبة خلال الفصل الدراسي الأول من الصف الثاني في المهارات الأربعة الأساسية للقراءة، ثم أعيد اختبارهم في مهارة الطلاقة في القراءة خلال الفصل الدراسي الأول من الصف الثالث بعد عام. كشفت تحليلات الانحدار المتعدد والهرمي عن وجود ارتباط وثيق بين مهارة الطلاقة في قراءة الكلمات في الصف الثاني ومهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث (تفسر هذه العلاقة نحو 51% من التذبذب في المتغير). كما أظهر تحليل الانحدار الهرمي أن إدراج المهارات الثلاث الأخرى في النموذج لم يُحدث تأثيرًا كبيرًا في التنبؤ بمستوى مهارة الطلاقة في القراءة. علاوة على ذلك، أظهرت المتغيرات الثلاثة الأخرى قدرة تنبئية لمهارة الطلاقة في القراءة، ولكن بدرجة أقل بكثير مقارنة بمؤشر مهارة الطلاقة في قراءة الكلمات.

الكلمات الدالة: صعوبات التعلم، الطلاقة في القراءة، مهارات القراءة الأساسية، المرحلة الإبتدائية.

Predicting Reading Fluency in Third Grade Using Literacy Skills Measures in Second Grade to Identify Students with Reading Difficulties

Saeed Saad Alqahtani
Associate professor, Department of special education
College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University

Abstract This study aims to investigate the extent to which basic literacy skills measures in second grade can predict reading fluency levels in third grade. These skills include word reading, letter-sound, letter naming, and phonemic awareness. The study assessed 206 students during the first semester of second grade in the four basic literacy skills. A year later, the same students were reassessed in reading fluency during the first semester of third grade. Multiple regression and hierarchical regression analyses revealed a strong correlation between word reading fluency in second grade and reading fluency in third grade, explaining approximately 51% of the variance in reading fluency levels. Additionally, hierarchical regression analysis showed that the inclusion of the other three skills in the model did not significantly enhance the prediction of reading fluency skills. Moreover, the remaining three variables demonstrated predictive ability for reading fluency, albeit at a significantly lower rate compared to the word reading fluency variable.

Keywords: Learning disabilities, reading fluency, foundational reading skills, elementary students.

المقدمة:

تمثّل الطلاقة في القراءة حجر الأساس للنجاح الأكاديمي، إذ تُؤثر بعمق في التطور المعرفي واللغوي للطلاب (National Reading Panel, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998). وإن لم يُعالج ضعف القراءة في مراحله المبكرة، فقد يُفضي إلى تحديات مستدامة في اكتساب مهارات القراءة الأساسية؛ ما ينعكس سلبًا على المسار التعليمي للطالب، بل يمتد أثره إلى فرصه المهنية المستقبلية (Fletcher et al., 2019; Gross, 2006; Lyytinen, & Erskine, 2016). لذا، فإن الكشف المبكر عن الطلاب المُعرّضين لصعوبات القراءة يُعدّ أولوية قصوى في العملية التعليمية، إذ يُتيح فرصًا لتدخلات تربوية مبكرة تُقلّل من العواقب بعيدة المدى لهذه الصعوبات (Catts et al., 2016). فقد أظهرت الدراسات أن مهارات القراءة الأساسية، كالوعي الصوتي ومعرفة الأبجدية، تلعب دورًا محوريًّا في تطوير مهارة الطلاقة في القراءة (Melby-Lervåg et al., 2012; Schatschneider et al., 2004). غير أن معظم الأبحاث التي تناولت هذه المهارات انحصرت في اللغة الإنجليزية واللغات الهندو-أوروبية، فيما لا تزال الدراسات حول مدى تأثير هذه المهارات في القراءة في اللغة العربية محدودة. إذ تتميّز اللغة العربية بخصائص لغوية وإملائية فريدة؛ ما يجعل دراسة علاقتها بمهارات القراءة المختلفة ذات أهمية خاصة (Saiegh-Haddad & Henkin-Roitfarb, 2014; Tibi & Kirby, 2018).

وفي سبيل الكشف المبكر عن الطلّاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة، يعتمد الباحثون أدوات القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurement)، التي توفر أدوات تقييم موجزة وموحدة وموثوقة لمهارات القراءة الأساسية (Deno, 1985). وقد أثبتت هذه المقاييس فعاليتها في كثير من اللغات، لا سيما في اللغة الإنجليزية، إذ تُستخدم اختبارات طلاقة تسمية الحروف، وطلاقة نطق الأصوات، والطلاقة في الوعي الصوتي، وطلاقة قراءة الكلمات كمؤشرات دقيقة على التحصيل الأكاديمي المستقبلي (Compton et al., 2010; Jenkins et al., 2013). وتشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يُظهرون ضعفًا مبكرًا في هذه المهارات يكونون أكثر عرضة للإصابة بصعوبات القراءة لاحقًا (Al Otaiba and Foorman, 2008; Schilling et al., 2007; Speece & Ritchey, 2005). ورغم الانتشار الواسع لاستخدام هذه المقاييس في اللغات ذات الأنظمة الكتابية الأبجدية، فإن تطبيقها في اللغة العربية لا يزال محدودًا. ويُثير ذلك تساؤلات حول مدى قدرة هذه الأدوات على التنبؤ بدقة بطلاقة القراءة في سياق لغوي ذي بنية صرفية وتركيبية فريدة، فضلًا عن بيئات ثنائية اللغة حيث تتداخل اللغة العربية الفصيحة مع اللهجات العامية في العملية التعليمية (Abu-Hamour, 2013; Mahfouz & Mohamed, 2023).

وتُعَدّ مهارة الطلاقة في القراءة من أكثر الأدوات دقة في تقييم مهارات القراءة، إذ تشمل التهجئة، والسرعة المناسبة، والتعبير الصوتي (Hasbrouck & Tindal, 2006; Hudson et al., 2005; Rasinski, 2004). وترتبط مهارة الطلاقة في القراءة ارتباطًا وثيقًا بمستوى الاستيعاب القرائي، إذ يُمكِّن الأداء السلس في القراءة القارئ من توجيه موارده الذهنية نحو استيعاب المعنى بدلًا من الانشغال بالتعرف على الكلمات (Fuchs et al., 2001). ولذلك، يُستخدم تقييم مهارة الطلاقة في القراءة في البيئات التعليمية كأداة للفحص والتشخيص، فضلًا عن كونه وسيلة فعالة لمتابعة تطور مهارات القراءة ورصد ضعف مستوى الطالب فيها (Deno, 2003; Stecker et al., 2005). وعلى الرغم من الدراسات الواسعة التي تناولت التنبؤ بهذه المهارة لدى الناطقين بالإنجليزية، فإن الأبحاث التي تسلط الضوء على كيفية إسهام مهارات القراءة الأساسية في تطوير مهارة الطلاقة في اللغة العربية لا تزال محدودة (Saiegh-Haddad, 2005).

وتُشكل اللغة العربية بيئة قرائية ذات تحديات خاصة، وذلك لتركيبها الصرفي المعقد، وعمقها الإملائي، وثنائية لغتها (Habash, 2022; Saiegh-Haddad & Geva, 2008) (diglossia). وعلى خلاف اللغة الإنجليزية، تعتمد العربية نظامًا كتابيًّا قائمًا على الحروف الساكنة، حيث تُحذف الحركات القصيرة (التشكيل) في النصوص المطبوعة؛ ما يدفع القارئ إلى الاستعانة بالقرائن الصرفية والسياقية لفهم الكلمات (Abu-Rabia, 1997; Taibah & Haynes, 2011). علاوة على ذلك، تستند العربية إلى بنية جذور ثلاثية؛ ما يُضفي مزيدًا من التعقيد على عملية فك التشفير في المراحل المبكرة من تعلُّم القراءة (Saiegh-Haddad, 2004; Taha, 2013). ولا يقف الأمر عند هذا الحد، إذ يواجه الأطفال الناطقون بالعربية تحديًا إضافيًّا يتمثل في التفاعل بين لهجاتهم العامية (المستخدمة في الحياة اليومية) واللغة العربية الفصحى التي تُعد أداة القراءة والكتابة؛ ما يزيد من المتطلبات المعرفية اللازمة لاكتساب مهارات القراءة (Rakhlin et al., 2024; Hashem, 2022; Asadi & Asli-Badarneh, 2023; Khamis-Dakwar & Froud, 2014). وتشير هذه العوامل مجتمعة إلى أن مسار اكتساب الطلاقة القرائية في العربية قد يختلف جوهريًّا عن مثيله في الإنجليزية؛ ما يستدعي إجراء دراسات معمّقة لفهم العوامل المؤثرة في مهارة الطلاقة في القراءة في سياق اللغة العربية.

وتشير الدراسات إلى أن الوعي الصوتي ومعرفة الأبجدية يُشكلان حجر الأساس لاكتساب مهارات القراءة المبكرة في مختلف اللغات (Hjetland et al., 2019; Hulme, et al., 2012; Brady, 2020). فالوعي الصوتي –وهو القدرة على إدراك الأصوات وتحليلها داخل الكلمات– يُعدّ مؤشرًا بالغ الأهمية لفك التشفير والتعرف على الكلمات (Melby-Lervåg et al., 2012). وبالمثل، تُعد معرفة الأبجدية –التي

تشمل التعرف على أسماء الحروف وأصواتها– عاملًا أساسيًّا في تنمية الطلاقة القرائية والفهم القرائي (Ellefson et al., 2009). وعلى الرغم من أن هذه العلاقات التنبؤية موثقة بوضوح في اللغة الإنجليزية، فإن مدى انطباقها على اللغة العربية لا يزال موضع تساؤل، وذلك لاختلاف البنية الصوتية والإملائية بين اللغتين (Mahfouz & Mohamed, 2023; Tibi & Kirby, 2018). ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة تطور هذه المهارات في اللغة العربية، وتحليل أثرها في مهارة الطلاقة في القراءة، بهدف توجيه التدخلات التعليمية بما يضمن دعم تعلم القراءة بفعالية أكبر.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن اللغة العربية تُعَدّ اللغة الرسمية لأكثر من 22 دولة، ولكلٍّ منها نظامه التعليمي المستقل، فإن الأبحاث المتعلقة بتطوير مهارات القراءة بالعربية لا تزال محدودة. وبينما ركّزت الدراسات في اللغات الأخرى على العوامل التي تتنبأ بطلاقة القراءة، لم تحظَ اللغة العربية بما تستحقه من اهتمام، رغم تعقيدها الإملائي، وبنيتها الصرفية المميزة، وثنائية مستواها اللغوي (Saiegh–Haddad, 2005). إذ تشير الدراسات الحديثة إلى أن الوعي الفونولوجي، والتسمية السريعة، والذاكرة العاملة، تُعدّ عوامل أساسية تؤثر في نتائج القراءة لدى الأطفال الناطقين بالعربية (Taibah & Haynes, 2011; Tibi & Kirby, 2018; Alshahrani, 2023). غير أن معظم هذه الأبحاث لم تتناول بالدراسة الكيفية التي تتفاعل بها هذه العوامل على امتداد الزمن باستخدام مقاييس معيارية (Hassanein et al., 2022) (CBM).

وعادةً ما تعتمد الدراسات المتعلقة بمهارات القراءة الأساسية باللغة العربية على بيانات مبنية على اختبار واحد، وهو ما يحدّ من قدرتنا على فهم مسار تطور مهارات القراءة المبكرة وأثرها في طلاقة القراءة في المراحل اللاحقة. وتشير الأبحاث في اللغات الأخرى إلى أن الوعي الفونولوجي يكون ذا تأثير أقوى في المراحل الأولى من اكتساب مهارات القراءة، فيما تصبح سرعة التسمية مؤشرًا أكثر أهمية مع مرور الوقت (Taibah & Haynes, 2011). ومع ذلك، لم تُختبَر هذه الفرضية تجريبيًّا في سياق اللغة العربية؛ ما يترك فجوة معرفية كبيرة في فهمنا آليات تطور القراءة بالعربية وكيفية قياسها بدقة.

أسئلة الدراسة:

1. إلى أي مدى يمكن لمقاييس مهارات القراءة الأساسية (قراءة الكلمات، تسمية الحروف، أصوات الحروف، الوعي الصوتي) التي تُقيَّم في الصف الثاني الابتدائي أن تتنبأ بمهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث؟
2. ما مدى مساهمة كل مقياس من هذه المقاييس في التنبؤ بمهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث؟
3. ما مدى دقة كل مقياس من هذه مقاييس في تحديد الطلاب المعرَّضين لخطر صعوبات القراءة؟

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لاستكشاف مدى قدرة مهارات القراءة الأساسية المكتسبة في الصف الثاني الابتدائي– بما في ذلك قراءة الكلمات، وتسمية الحروف، ونطق أصوات الحروف، والوعي الصوتي–على التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية في الصف الثالث. كما تهدف إلى تحديد إسهام كل مهارة على حدة في تطوير الطلاقة القرائية، فضلًا عن تقييم فعالية المقاييس العلمية المنهجية في الكشف المبكر عن الطلاب المعرضين لخطر صعوبات القراءة.

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

- تُثري هذه الدراسة الأدبيات العلمية المتعلقة بتعلم القراءة باللغة العربية، من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين المهارات القرائية المبكرة والطلاقة القرائية، وهو موضوع لم يحظَ بالبحث الكافي في الدراسات العربية السابقة.
- تقدم الدراسة نموذجًا تنبئيًّا يُوضّح مدى تأثير مهارات القراءة الأساسية في تطور الطلاقة القرائية.
- تعتمد الدراسة على تصميم طولي يتيح تتبع العلاقة بين متغيرات البحث على مدى زمني ممتد؛ ما يعزز دقة النتائج مقارنة بالدراسات المقطعية التي تقتصر على قياسات قصيرة الأمد.

2- الأهمية التطبيقية:

- توفر الدراسة أداة تشخيصية يمكن توظيفها في البيئات التعليمية لمساعدة المعلمين على تحديد الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة في مراحل مبكرة؛ ما يتيح تقديم تدخلات تربوية ملائمة لتحسين أدائهم.
- تساهم الدراسة في تطوير أساليب تدريس أكثر فاعلية، عبر تقديم توصيات تستند إلى نتائج البحث حول سبل تعزيز المهارات القرائية الأساسية التي تؤثر لاحقًا في مهارات القراءة المتقدمة.

محددات الدراسة: وتتضمن المحددات البشرية: تتكون عينة الدراسة من 154 طالب وطالبة في الصف الثاني الابتدائي، تمت متابعتهم في الصف الثالث، لتحليل تطور مهارات الطلاقة القرائية لديهم. والمحددات المكانية: أُجريت الدراسة في تسع مدارس ابتدائية في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. والمحددات الزمانية: أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي 2023–2024. وقد أُجري تقييم الطلاب في مرحلتين: المرحلة الأولى: الفصل الأول من الصف الثاني الابتدائي، وشملت قياس المهارات القرائية الأساسية. والمرحلة الثانية: الفصل الدراسي الأول من الصف الثالث الابتدائي، وشملت قياس مستوى الطلاقة في القراءة.

مصطلحات الدراسة:

1- **الطلاقة في القراءة (Reading Fluency):** تشير إلى القدرة على قراءة النصوص بسرعة ودقة وسلاسة، مع فهم مناسب للمحتوى. تُقاس عادةً بعدد الكلمات الصحيحة التي يتمكّن الطالب من قراءتها خلال دقيقة واحدة، وتعد مؤشرًا رئيسًا على مدى إتقانه مهارة القراءة.

2- **مهارات القراءة الأساسية (Early Literacy Skills):** مجموعة من المهارات التأسيسية التي تمهّد لاكتساب الطفل مهارة القراءة، وتشمل: قراءة الكلمات، وتسمية الحروف، ونطق أصوات الحروف، والوعي الصوتي. وتُعد هذه المهارات عوامل أساسية تسهم في تطوير الطلاقة القرائية.

3- **الطلاقة في قراءة الكلمات (Word Reading Fluency):** تعبّر عن سرعة ودقة قراءة الكلمات المفردة دون الحاجة إلى سياق نصّي، وتُقاس بعدد الكلمات الصحيحة التي يستطيع الطالب قراءتها خلال دقيقة واحدة. تُعدّ هذه المهارة عنصرًا أساسيًا في تطوير الطلاقة القرائية، إذ تسهم في تعزيز القدرة على فهم النصوص الطويلة.

4- **الطلاقة في نطق أصوات الحروف (Letter Sound Fluency):** تقيس قدرة الطالب على نطق أصوات الحروف بسرعة ودقة، وهي مهارة أساسي في تعلُّم فك التشفير الصوتي؛ ما يمكّن الطفل من قراءة الكلمات بفعالية أكبر.

5- **الطلاقة في تسمية الحروف (Letter Naming Fluency):** تشير إلى سرعة التعرّف على الحروف المكتوبة وتسميتها، وتعدّ مؤشرًا مبكرًا على سرعة معالجة الكلمات؛ ما يسهم في تعزيز الطلاقة القرائية وتحسين الأداء في القراءة.

6- **الوعي الصوتي (Phonological Awareness):** يُقصد به القدرة على إدراك الأصوات اللغوية والتلاعب بها، مثل تمييز المقاطع الصوتية في الكلمات، والتعرف على الأصوات الأولى والأخيرة، والتعديل على الأصوات. تُعدّ هذه المهارة أساسية في تعلُّم القراءة؛ إذ تسهم في تطوير قدرة الطفل على فك التشفير اللغوي واكتساب مهارات القراءة بطلاقة.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات العلاقة بين مهارات القراءة المبكرة والطلاقة القرائية، وسلطت الضوء على العوامل التي تؤثر في اكتساب هذه المهارات لدى الطلبة الناطقين باللغة العربية.

في هذا السياق، هدفت دراسة العون (2023) إلى استكشاف دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية بدولة قطر. شملت العينة

200 تلميذ وتلميذة، مناصفة بين الذكور والإناث، وجُمعت البيانات باستخدام اختبار مهارات القراءة الأولية في اللغة العربية(TEALS) ، الذي يقيس المعالجة الصوتية، والوعي الصرفي، والمعرفة الإملائية والتهجئة، بالإضافة إلى اختبار مهارة قراءة الكلمات. كما استُخدم اختبار آخر لقياس الطلاقة القرائية على مستوى النصوص. وأظهرت النتائج أن مهارتي المعالجة الصوتية وقواعد الإملاء والتهجئة كانتا الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية سواء على مستوى الكلمات أو النصوص.

أما دراسة الدوسري وبديوي (2021)، فقد سعت للكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم بالصفين الثاني والثالث الابتدائي. وشملت العينة طلابًا من الجنسين، قُيّم أداءهم عبر اختبارين منفصلين: الأول لقياس الوعي الفونولوجي، والثاني لقياس الطلاقة القرائية من حيث النطق، والدقة، والمعدل. وأظهرت النتائج وجود علاقة متوسطة بين أداء التلاميذ في الاختبارين؛ ما يدل على أن ارتفاع مستوى الوعي الفونولوجي يسهم في تحسين الطلاقة القرائية. كما كشف تحليل الانحدار عن أن الوعي الفونولوجي يفسر نسبة كبيرة من التباين في الطلاقة القرائية. ومن ناحية أخرى، لم ترصد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء على كلا الاختبارين؛ ما يشير إلى أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية لا تتأثر بعامل الجنس.

كذلك قامت طيبة وهاينز (2011) بدراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين الوعي الصوتي، التسمية السريعة، والذاكرة الفونولوجية من جهة، ومهارات الطلاقة في القراءة من جهة أخرى لدى طلاب الصفوف الابتدائية الناطقين باللغة العربية. شملت العينة 120 طالبًا من الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث)، حيث خضعوا لاختبارات تقيس الوعي الصوتي، سرعة التسمية، والذاكرة الفونولوجية، إضافة إلى اختبار لقياس الطلاقة في قراءة الكلمات والنصوص. تم إجراء الدراسة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد مدى تأثير هذه العوامل على القراءة. أظهرت النتائج أن الوعي الصوتي كان المتغير الأكثر تنبؤًا بجميع مهارات القراءة، بينما كان تأثير سرعة التسمية والذاكرة الفونولوجية محدودًا ولكنه ذو دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن الطلاقة القرائية تعتمد بشكل أساسي على القدرة الفونولوجية.

هدفت دراسة أبو الديار (2010) إلى استكشاف العلاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة والكتابة. شملت العينة 200 طفل في المرحلة الابتدائية، حيث تم تقييمهم باستخدام اختبارات الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الفهم الشفهي، والرسم الكتابي. كشفت النتائج عن وجود ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين التسمية السريعة والفهم القرائي والرسم الكتابي. أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من

صعوبات القراءة والكتابة استغرقوا وقتًا أطول في اختبارات التسمية السريعة مقارنةً بأقرانهم العاديين، وبرزت فروق دالة بين المجموعتين في اختبارات حذف المقاطع وتكرار الكلمات غير الحقيقية ودقة القراءة.

وفي دراسة أجراها تيبي وكيربي (2017)، جرى تحليل دور الوعي الصوتي والطلاقة في تسمية الحروف في التنبؤ بمهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث الناطقين بالعربية. استندت الدراسة إلى تقييم أداء الطلاب في مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرة على تحليل الأصوات اللغوية وسرعة استرجاع الكلمات، وذلك بهدف تحديد مدى تأثير هذه العوامل في اكتساب مهارات القراءة. وأظهرت النتائج أن الوعي الصوتي والطلاقة في تسمية الحروف يؤثران بوضوح في القدرة على القراءة، فقد اتضح أن سرعة التسمية تُعدّ مؤشرًا قويًّا على الطلاقة القرائية، في حين كان الوعي الصوتي أكثر ارتباطًا بعملية فك التشفير القرائي.

أما دراسة حسانين وزملائه (2022)، فقد سعت لتحديد العوامل التي تساهم في التنبؤ بمهارات قراءة الكلمات لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني. شملت العينة 188 تلميذًا، وقد قُيِّموا في مجالات المعالجة الصوتية، والمعرفة الخطية، والوعي الصرفي، وقراءة الكلمات. وأظهرت التحليلات الإحصائية أن الوعي الصوتي، وخصوصًا مهارة الحذف الصوتي، كان له أثر بالغ في التنبؤ بمهارات قراءة الكلمات، بغض النظر عن المنهجية المستخدمة في قياس القراءة. كما كشفت النتائج عن إسهام الوعي الصرفي والمعرفة الخطية في تفسير جزء من التباين في بعض مقاييس قراءة الكلمات، في حين كان تأثير الذاكرة الصوتية وسرعة التسمية محدودًا في بعض الجوانب المتعلقة بالقدرة على قراءة الكلمات.

أجرى الجعيد وطيبة (2018) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المعالجة الصوتية، والتي تشمل الوعي الصوتي والتسمية السريعة والذاكرة الصوتية، وبين مهارات القراءة لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم. شملت الدراسة عينة من 121 طفلًا من الصفين الثالث والخامس الابتدائي، شملت الاختبارات الطلاقة في القراءة، فهم المقروء، والإملاء. أظهرت النتائج أن كفاءة المعالجة الصوتية تميز الأطفال العاديين عن ذوي صعوبات القراءة، كشفت تحليلات الانحدار عن وجود علاقة قوية بين مهارات الوعي الصوتي والتسمية السريعة ومهارات القراءة لدى الأطفال العاديين، في حين أن التسمية السريعة فقط كانت المتغير القادر على التنبؤ بمهارات القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة، بينما لم تظهر الذاكرة الصوتية أي تأثير.

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات القراءة والطلاقة القرائية لدى التلاميذ الناطقين بالعربية مقارنةً بالبحوث التي أُجريت في اللغات الأخرى، فإن الدراسات المتاحة قدمت رؤى مهمة حول دور المهارات القرائية الأولية في التنبؤ بالطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث. كما تناولت العلاقة

بين الوعي الفونولوجي والطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأثر الطلاقة في تسمية الحروف والوعي الصوتي في التنبؤ بمستوى القراءة، إضافةً إلى تحليل العوامل المؤثرة في قراءة الكلمات لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني. ورغم أهمية هذه الدراسات، فإنها لا تزال محدودة في استقصاء العلاقة بين المهارات القرائية الأساسية في الصف الأول والتنبؤ بالطلاقة القرائية في الصف الثالث؛ ما يشكّل فجوة بحثية تستدعي مزيدًا من الدراسة. من هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية لتقديم تحليل أكثر شمولًا لكيفية توظيف المهارات القرائية المبكرة في التنبؤ بالطلاقة القرائية، بما يساهم في تطوير أدوات تقييم دقيقة تساعد في الكشف المبكر عن التلاميذ المعرّضين لصعوبات القراءة في المراحل الدراسية الأولى.

المنهجية:

المشاركون: شملت الدراسة 154 طالب وطالبة من الصف الثاني (70 طالب، 84 طالبة)، موزعين على تسع مدارس ابتدائية حكومية في المنطقة الوسطى من المملكة العربية السعودية. وجُمعت البيانات على مدار أسبوعين في نهاية الفصل الدراسي الأول. وتم اختيار طلاب الصف الثالث الابتدائي في هذه الدراسة نظرًا لأهمية هذه المرحلة في تطور مهارات القراءة الأساسية، حيث يبدأ الطلاب في الانتقال من تعلم القراءة إلى القراءة من أجل التعلم .حيث تصبح الطلاقة القرائية مؤشرًا رئيسيًا على مدى اكتساب الطالب لمهارات القراءة الأساسية. علاوة على ذلك، تُعد صعوبات القراءة أكثر وضوحًا في هذا الصف، حيث تبدأ الفجوات بين الطلاب ذوي الأداء الجيد والطلاب الذين يعانون من مشكلات في القراءة في الاتساع. وبالتالي، فإن القدرة على التنبؤ بالطلاقة القرائية بناءً على مهارات القراءة في الصف الثاني توفر فرصة للكشف المبكر عن الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مما يسهل تقديم التدخلات التعليمية المناسبة في الوقت المناسب.

أدوات القياس

1. طلاقة تسمية الحروف: أُعد نموذج يتضمن 28 حرفًا عربيًا، مرتبة عشوائيًا على ورقة بحجم A4 (موزعة في 10 صفوف و15 عمودًا)، مع تكرار بعض الحروف أكثر من خمس مرات. طُلب من الطلاب تسمية أكبر عدد ممكن من الحروف خلال دقيقة واحدة، حيث يُمنح الطالب نقطة عن كل حرف تمت تسميته بشكل صحيح.
2. طلاقة نطق أصوات الحروف: أُعد نموذج مماثل لاختبار طلاقة تسمية الحروف، إلا أن المطلوب من الطلاب كان تحديد أصوات الحروف بدلًا من ذكر أسمائها. تضمنت هذه النماذج الحروف العربية مشكّلةً

بالحركات القصيرة والطويلة إضافة إلى السكون. مُنح الطلاب نقطة عن كل صوت تم التعرف عليه بدقة خلال دقيقة واحدة.

3. طلاقة تجزئة الفونيمات: كأحد اختبارات الوعي الصوتي، تم استخدام اختبار تجزئة الفونيمات، حيث طُلب من الطلاب تحليل الكلمات المنطوقة إلى فونيمات (وحدات صوتية). يحتوي النموذج على 30 كلمة متدرجة الصعوبة و96 مقطعًا صوتيًا. مُنح الطلاب نقطة عن كل فونيم حُدّد بصورة صحيحة.

4. طلاقة قراءة الكلمات: أُعدت ورقة بحجم A4، تحتوي على 76 كلمة موزعة عشوائيًا ضمن 4 صفوف و19 عمودًا. جاءت الكلمات بمستويات صعوبة متفاوتة، دون ترتيب محدد. مُنح الطلاب نقطة عن كل كلمة تم التعرف عليها بشكل صحيح خلال دقيقة واحدة.

5. مهارة الطلاقة في القراءة: أُعدت ثلاثة نصوص قرائية مستمدة من مناهج الصف الثالث، بشرط ألا تكون قد دُرّست مسبقًا. احتوى كل نص على 150 إلى 200 كلمة بمستويات لغوية متفاوتة. كُلِّف الطلاب بقراءة كل نص بصوت مسموع لمدة دقيقة واحدة، وسجل المعلم عدد الكلمات المقروءة بصورة صحيحة. وبلغ معامل الارتباط بين النماذج 0.93.

الإجراءات:

أُجريت الاختبارات بشكل فردي على أيدي معلمين حاصلين على درجة البكالوريوس في اللغة العربية، ويمتلكون خبرة واسعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. خضع هؤلاء المعلمون لتدريب مكثف استمر أسبوعًا، تحت إشراف الباحث، لضمان توحيد إجراءات التقييم. وقد بلغت نسبة الدقة في تنفيذ الاختبارات 95% في المتوسط.

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة (IRB) وموافقة إدارة التعليم بالمنطقة، أُجريت الاختبارات في غرف مصادر داخل المدارس المختارة. زُوِّد الطلاب بنسخ من أوراق الاختبار (باستثناء اختبار تجزئة الفونيمات) بالإضافة إلى نسخة التصحيح مع المعلم، كما استُخدمت ساعة توقيت لضبط الزمن المخصص لكل مهمة مدتها دقيقة واحدة. وأكمل كل مشارك اختبارات مهارات القراءة الأساسية الأربعة في جلسة واحدة، ضمن مدة امتدت أسبوعين في نهاية الفصل الدراسي الأول من الصف الثاني ابتدائي. وبعد مرور عام كامل، وبعد أن أصبح التلاميذ في الصف الثالث، تم اختبار الطلاب مرة أخرى باستخدام اختبار مهارة الطلاقة في القراءة فقط في نهاية الفصل الدراسي الأول.

تحليل البيانات والنتائج:

التحليل الإحصائي: تم تحليل البيانات باستخدام برنامج JASP، واستُخدمت مجموعة من التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة البحث، على النحو الآتي:

1. الإحصاءات الوصفية والارتباطات: جرى تلخيص البيانات الأساسية لكل مقياس من مقاييس مهارات القراءة الأساسية وكذلك مهارة الطلاقة في القراءة، بما يشمل المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، إضافةً إلى تحليل الارتباطات بين الاختبارات.

2. تحليل الانحدار المتعدد: تم توظيف نماذج الانحدار المتعدد لتقييم مدى قدرة مقاييس مهارة القراءة الأساسية على التنبؤ بمستوى مهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث.

3. تحليل الانحدار الهرمي: لقياس مدى إسهام كل مقياس من مقاييس اختبارات القراءة الأساسية في الصف الثاني للتنبؤ بمهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث، أُدخلت الاختبارات مرحلياً في نموذج الانحدار كل مقياس على حدة لدراسة أثر مساهمة كل مقياس بشكل مستقل. وقُيِّم أداء النماذج استنادًا إلى معاملات التحديد (R^2)، ومستويات الدلالة الإحصائية.

4. تحليل دقة التنبؤ: استُخدمت هذه التحليلات لقياس مدى دقة مقاييس مهارات القراءة الأساسية في تحديد الطلاب المعرّضين لخطر صعوبات القراءة، وذلك من خلال مقارنة كفاءة التنبؤ عند استخدام المقاييس في الصف الثاني وما إذا كان الأداء المنخفض في الصف الثاني ينعكس على أدائهم في الصف الثالث.

الجدول 1 البيانات الإحصائية

المهارة	قراءة الكلمات	أسماء الحروف	أصوات الحروف	الوعي الصوتي	الطلاقة القرائية
المتوسط	14	49	30	60	37
الانحراف المعياري	9.75	19.96	17.55	17.82	25.79

الجدول 2 معامل ارتباط بيرسون

المتغير	تسمية الحروف	أصوات الحروف	الوعي الصوتي	قراءة الكلمات
تسمية الحروف	—			
أصوات الحروف	0.69	—		
الوعي الصوتي	0.35	0.31	—	

المتغير	تسمية الحروف	أصوات الحروف	الوعي الصوتي	قراءة الكلمات
قراءة الكلمات	0.69	0.69	0.20	—
الطلاقة في القراءة	0.49	0.51	0.05	0.71

تم استخدام تحليل الارتباطات بمعامل بيرسون لفحص العلاقة بين مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني والطلاقة في القراءة لدى طلاب الصف الثالث. أظهرت النتائج أن طلاقة القراءة بالكلمات في الصف الثاني كانت الأكثر ارتباطًا بمهارة الطلاقة في القراءة في الصف الثالث، مما يشير إلى أنها تعد مؤشرًا رئيسيًا لمستوى الطلاقة. كما أظهرت طلاقة تسمية الحروف وأصواتها ارتباطًا إيجابيًا بالطلاقة في القراءة، وإن كان بدرجة أقل. في المقابل، لم تكن طلاقة تجزئة الفونيمات (الوعي الصوتي) ذات ارتباط قوي بالطلاقة القرائية، مما يشير إلى أنها قد لا تكون عاملاً حاسمًا في تحديد مستوى الطلاقة.

الجدول 3 الانحدار المتعدد

النموذج	Unstandardized Coefficients	Standard Error	Standardized Coefficients	t	p
M_0 Intercept	38.362	2.089		18.365	< .001
M_1 Intercept	14.346	5.674		2.529	0.013
أصوت الحروف	0.114	0.125	0.076	0.912	0.363
قراءة الكلمات	1.817	0.229	0.679	7.929	< .001
الوعي الصوتي	-0.091	0.088	-0.064	-1.028	0.306
تسمية الحروف	-0.007	0.116	-0.005	-0.059	0.953

تم تحليل البيانات باستخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لتحديد مدى احتمالية وجود علاقة بين مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني والطلاقة في القراءة الشفهية لدى طلاب الصف الثالث. تم تضمين أربع متغيرات مستقلة في النموذج، وهي تسمية الأصوات، قراءة الكلمات، طلاقة تجزئة الفونيمات) الوعي الصوتي)، تسمية الحروف، وذلك لتحديد مدى تأثير كل منها في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة الشفهية. أظهر التحليل أن هذه المتغيرات تفسر 52% من التباين في مهارة الطلاقة في القراءة. أظهرت النتائج أن طلاقة القراءة بالكلمات كانت المتغير الوحيد الدال إحصائيًا ($\beta = 0.679, p < .001$)، مما يشير إلى دورها الحاسم في التنبؤ بالطلاقة القرائية، في حين لم تكن باقي المتغيرات ذات تأثير دال.

الجدول 4 *ملخص النماذج الإحصائية في التحليل الهرمي*

المتغيرات في النموذج	R	R^2	Adjusted R^2
قراءة الكلمات	0.716	0.513	0.510
قراءة الكلمات، تسمية الحروف	0.717	0.513	0.507
قراءة الكلمات، تسمية الحروف، أصوات الحروف	0.718	0.515	0.506
قراءة الكلمات، تسمية الحروف، أصوات الحروف، الوعي الصوتي	0.720	0.519	0.506

الجدول 5 تحليل التباين(ANOVA)

المتغيرات في النموذج	Sum of Squares	Mean Square	F	p
قراءة الكلمات	51410.004	51410.004	158.239	< .001
قراءة الكلمات، تسمية الحروف	51411.155	25705.577	78.596	< .001
قراءة الكلمات، تسمية الحروف، أصوات الحروف	51619.666	17206.555	52.481	< .001
قراءة الكلمات، تسمية الحروف، أصوات الحروف، الوعي الصوتي	51965.962	12991.491	39.640	< .001

الجدول 6 تحليل الانحدار الهرمي

النموذج	المتغير	Unstandardized B	Standard Error	Standardized β	t	p
1	(Intercept)	10.526	2.652		3.969	< .001
	قراءة الكلمات	1.917	0.152	0.716	12.579	< .001
2	(Intercept)	10.714	4.139		2.588	0.011
	قراءة الكلمات	1.926	0.208	0.720	9.241	< .001
	تسمية الحروف	−0.006	0.103	−0.005	−0.059	0.953
3	(Intercept)	10.385	4.165		2.493	0.014
	قراءة الكلمات	1.856	0.226	0.694	8.207	< .001
	تسمية الحروف	−0.040	0.112	−0.030	−0.357	0.721
	أصوات الحروف	0.099	0.124	0.066	0.797	0.426

النموذج	المتغير	Unstandardized B	Standard Error	Standardized β	t	p
4	(Intercept)	14.346	5.674	-	2.529	0.013
	قراءة الكلمات	1.817	0.229	0.679	7.929	< .001
	تسمية الحروف	−0.007	0.116	−0.005	−0.059	0.953
	أصوات الحروف	0.114	0.125	0.076	0.912	0.363
	الوعي الصوتي	−0.091	0.088	−0.064	−1.028	0.306

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد مدى تأثير مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني على الطلاقة في القراءة في الصف الثالث .أظهرت النتائج أن قراءة الكلمات بمفردها تفسر 51%من التباين في الطلاقة القرائية .($R^2 = 0.513, p < 0.001$). عند إدراج متغير تسمية الحروف في النموذج، لم يكن هناك تحسن جوهري في القدرة التنبؤية، حيث بقيت نسبة التباين المفسَّر دون تغيير كبير ($R^2 = 0.513, p$.($0.001 >$. إضافة نطق أصوات الحروف والوعي الصوتي لم تسهم بشكل ملحوظ في تحسين النموذج، حيث ارتفعت نسبة التباين المفسَّر إلى 0.519فقط، وهو تحسن طفيف لا يعكس تأثيرًا جوهريًا. تشير هذه النتائج إلى أن قراءة الكلمات هي العامل الأساسي الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بالطلاقة القرائية في الصف الثالث، بينما لم تضف المتغيرات الأخرى قيمة تنبؤية كبيرة عند إضافتها إلى النموذج.

كذلك، تم تحليل معاملات الانحدار لقياس مدى تأثير كل مهارة من مهارات القراءة الأساسية على الطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج أن مقياس قراءة الكلمات التأثير التنبؤي الأقوى، حيث كانت قيمته ($\beta =$ 0.679, $p < 0.001$)، مما يشير إلى أن هذه المهارة تعد أهم مؤشر للطلاقة في القراءة. في حين، لم تكن تسمية الحروف ذات دلالة إحصائية ($p = 0.953$)، مما يعني أنها لا تمثل عاملًا تنبؤيًا قويًا للطلاقة القرائية في الصف الثالث. كذلك، لم يسهم نطق أصوات الحروف والوعي الصوتي في تفسير التباين بشكل كبير، مما يدل على عدم تأثيرها الجوهري في التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية.

الجدول 7 نسبة دقة التنبؤ

المهارة	عدد الطلاب المخفقين من مجموع 35 طالب	نسبة دقة التنبؤ	عدد الطلاب الغير مخفقين من مجموع 117	نسبة عدم دقة التنبؤ
قراءة الكلمات	27	%77	21	%18
أصوات الحروف	18	%51	21	%18
تسمية الحروف	21	%60	20	%17
الوعي الصوتي	10	%29	25	%21

تم تصنيف درجات الطلاب في كل اختبار بناءً على الدرجات المئينية، حيث اعتُبر الطلاب الذين حصلوا على درجات أقل من النسبة 25 المئينية (lowest 25th percentile) في كل مهارة من مهارات القراءة بالصف الثاني ضمن فئة "المخفقين". هدف التحليل إلى قياس دقة التنبؤ بإخفاقهم أو نجاحهم في الطلاقة القرائية بالصف الثالث، حيث بلغ عدد المخفقين (أقل 25% من الطلاب في مهارة الطلاقة في القراءة) 35 طالبًا وغير المخفقين 117 طالبًا .أظهرت النتائج أن مهارة قراءة الكلمات كانت الأكثر دقة في التنبؤ بالإخفاق، بنسبة 77%، حيث تم تصنيف 27 من أصل 35 طالبًا بشكل صحيح كمخفقين، لكن في المقابل، تم تصنيف 21 طالبًا من مجموع 117 خطأ كمخفقين رغم أنهم حققوا درجات أعلى من 25% درجة مئينية، مما يعكس نسبة ضئيلة في عدم دقة التنبؤ بلغت 18 .% أما طلاقة تسمية الحروف، فبلغت دقة التنبؤ 60%، حيث تم تصنيف 21 طالبًا كمخفقين بشكل صحيح، بينما كانت نسبة عدم الدقة 17%. بالنسبة لطلاقة نطق أصوات الحروف، فقد بلغت نسبة دقة التنبؤ 51%، بينما بلغت نسبة عدم دقة التنبؤ 18%. أما الوعي الصوتي فكان الأقل دقة، حيث لم تتجاوز دقة التنبؤ 29%، مع نسبة عدم دقة بلغت 21%، مما يعكس ضعفه كمؤشر مبكر للطلاقة في القراءة.

المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى فحص مدى قدرة مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني، بما في ذلك الطلاقة في قراءة الكلمات، وطلاقة نطق أصوات الحروف، وطلاقة تسمية الحروف، وطلاقة تجزئة الفونيمات (الوعي الصوتي)، على التنبؤ بالطلاقة القرائية في الصف الثالث الابتدائي. أظهرت النتائج أن الطلاقة في قراءة الكلمات كانت المؤشر الأقوى والأكثر فاعلية في التنبؤ بالطلاقة القرائية، حيث فسرت وحدها 51%من التباين في الأداء القرائي، بينما لم تضف المهارات الأخرى قيمة تنبؤية كبيرة عند إدراجها في النموذج. كما أظهرت التحليلات أن طلاقة القراءة بالكلمات كانت الأكثر ارتباطًا بالطلاقة القرائية في الصف الثالث، إضافةً إلى كونها أدق مقياس في التنبؤ بالإخفاق أو النجاح مقارنة ببقية المهارات وفقًا لتحليل دقة التنبؤ . تعكس هذه النتائج أهمية التعرف المبكر على الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية، مما يساعد في تقديم تدخلات تعليمية مبكرة وفعالة لتحسين مهاراتهم القرائية وتقليل مخاطر التأخر الأكاديمي.

تتوافق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على الدور المحوري لطلاقة قراءة الكلمات في تطوير مهارات القراءة المبكرة وأتمتة التعرف على الكلمات في اللغات الأبجدية الأخرى، مثل الإنجليزية (Ehri, 2005; Fuchs et al., 2001)، وكذلك في اللغة العربية. فقد وجدت دراسة العون (2023) أن

المعالجة الصوتية والإملاء كانا من أقوى العوامل التنبؤية بالطلاقة القرائية في الصف الثالث، وهو ما يدعم الدور البارز لمهارات فك التشفير والوعي الصرفي في تطوير الطلاقة القرائية، خاصة في اللغة العربية التي تتطلب وعيًا صرفيًا متقدمًا لفهم التراكيب اللغوية المعقدة.

على الرغم من الأهمية التي أظهرتها دراسات سابقة لمهارات مثل طلاقة نطق الأصوات، وطلاقة تسمية الحروف، وطلاقة تجزئة الفونيمات في التنبؤ بالطلاقة القرائية، لم تجد الدراسة الحالية تأثيرًا جوهريًا لهذه المهارات في التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث. فعلى سبيل المثال، أكدت دراسة الدوسري وبديوي (2021) أن الوعي الفونولوجي يسهم بشكل ملحوظ في تحسين الطلاقة القرائية، إلا أن نتائج هذه الدراسة لم تجد أن طلاقة تجزئة الفونيمات كانت مؤشرًا قويًا للطلاقة القرائية. يشير هذا التباين إلى احتمال أن تكون معالجة المقاطع الصوتية والوعي الصرفي أكثر ارتباطًا بالطلاقة القرائية مقارنةً بتجزئة الفونيمات في اللغة العربية، وهو ما أشار إليه أيضًا (Abu-Rabia, 1999; Saiegh-Haddad & Geva, 2008). ففي دراسة تيبي وكيربي (2017) أوضحت أن سرعة التسمية والوعي الصوتي كانا عاملين مهمين في الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث، إلا أن الدراسة الحالية لم تجد أن طلاقة تسمية الحروف كانت ذات تأثير تنبؤي جوهري. يتماشى هذا مع دراسة الجعيد وطيبة (2018) التي وجدت أن المعالجة الصوتية والتسمية السريعة تلعبان دورًا في التنبؤ بمستوى القراءة لدى الأطفال العاديين، في حين لم تكن التسمية السريعة مؤشرًا قويًا لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

قد يُفسر ضعف التأثير التنبؤي لبعض المهارات القرائية في هذه الدراسة من خلال الخصائص اللغوية والإملائية الفريدة للغة العربية، والتي تختلف عن اللغات الأبجدية الأخرى مثل الإنجليزية. تتطلب العربية قدرة أكبر على التعرف على الجذور الصرفية واستنتاج المعاني من السياق، مما يجعل الوعي الصرفي والإملائي أكثر أهمية من بعض المهارات الفونولوجية، كما بينت دراسة حسانين وآخرين(2022) ، التي وجدت أن الوعي الصرفي ومعرفة الإملاء كانا أكثر تأثيرًا في التنبؤ بمهارات القراءة مقارنةً بالوعي الصوتي.

كذلك، منهجية الدراسات قد تفسر اختلاف النتائج. إذ كانت معظم الدراسات السابقة ذات تصميم مقطعي، حيث تم قياس المتغيرات جميعها في نفس الفترة الزمنية وتم اختبار العلاقات فيما بينها استنادًا إلى ارتباطات لحظية (مثل دراسات الدوسري وبديوي، 2021؛ تيبي وكيربي، 2017؛ الجعيد وطيبة، 2018). أما هذه الدراسة فقد اعتمدت على تصميم طولي، حيث تم قياس مهارات القراءة الأساسية في الصف الثاني ثم قياس الطلاقة القرائية بعد عام كامل في الصف الثالث، مما يجعلها أكثر قدرة على الكشف عن العلاقات التنبؤية الحقيقية بين المتغيرات. قد يفسر هذا الفرق في المنهجية عدم العثور على تأثير قوي لبعض المهارات التي

كانت تظهر كعوامل تنبؤية في الدراسات المقطعية. فقد تكون العلاقة بين بعض مهارات القراءة الأساسية والطلاقة القرائية أقوى على المدى القصير ولكنها تفقد قوتها عبر الزمن، حيث تلعب عوامل أخرى دورًا في التطور القرائي للطالب، مثل زيادة المفردات، والتعرض للنصوص، وتحسين استراتيجيات القراءة .وهذا ما يدعم الحاجة إلى مزيد من الدراسات الطولية للتحقق من استمرارية تأثير هذه المهارات على مدى تطور القراءة في اللغة العربية.

التطبيقات التربوية

- **إعطاء الأولوية لقراءة الكلمات كمؤشر رئيسي للطلاقة القرائية،** حيث أثبتت الدراسة أن قراءة الكلمات كانت العامل التنبؤي الأقوى للطلاقة القرائية، مما يستدعي تركيز أدوات الفحص المبكر على هذه المهارة لتحديد الطلاب المعرضين لصعوبات القراءة في وقت مبكر.
- **إعادة النظر في دور تسمية الحروف والوعي الصوتي،** على الرغم من أهمية هذه المهارات في تطوير القراءة، إلا أن النتائج أظهرت ضعف قدرتها التنبؤية للطلاقة القرائية في الصفوف الثاني والثالث. يدعم ذلك الحاجة إلى إعادة تقييم الطرق المتبعة في تدريس هذه المهارات، وربما التركيز على مهارات أكثر ارتباطًا بالطلاقة، مثل التعرف السريع على الكلمات والجمل.
- **تصميم أدوات تقييم أكثر شمولية لمهارات القراءة تستند إلى الأدلة والبراهين العلمية،** حيث أن معظم أدوات الفحص الحالية لا تعتمد بشكل كافٍ على الأبحاث والدراسات الميدانية الحديثة. لذلك، من الضروري تطوير أدوات تقييم قائمة على أسس علمية موثوقة، تأخذ في الاعتبار مختلف المهارات القرائية التي ثبتت أهميتها في دعم وتطوير الطلاقة القرائية والفهم على المدى الطويل، مما يسهم في تقديم تقييم أكثر دقة وشمولية لقدرات الطلاب وتحديد احتياجاتهم التعليمية بفعالية.
- **مراعاة الفروق اللغوية بين اللغات،** حيث تختلف اللغة العربية عن الإنجليزية من حيث البنية الصوتية والنظام الكتابي، حيث تتميز العربية بنظام إملائي معقد يتضمن التشكيل، مما يجعل عمليات التعرف على الكلمات وفهمها مختلفة جوهريًا عن الإنجليزية. حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاقة القرائية في العربية تتأثر بقدرة القارئ على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وهو ما لا يظهر بنفس الطريقة في الإنجليزية.

القيود والتوصيات المستقبلية

- **صغر حجم العينة ومحدوديتها،** حيث اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب في المملكة العربية السعودية، مما قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج على بقية الدول العربية التي تختلف في أنظمتها التعليمية

وسياساتها اللغوية. في المقابل، فإن العديد من الدراسات الأجنبية التي أجريت على عينات كبيرة جدًا، مما يزيد من موثوقية النتائج وقدرتها على تمثيل شريحة أوسع من الطلاب.

- **الاقتصار على فترة زمنية قصيرة (عام واحد)** حيث اقتصرت الدراسة على تحليل بيانات من سنة واحدة فقط، مما يجعل من الصعب تتبع تطور مهارات القراءة على مدى زمني أطول. تشير الدراسات الطولية إلى أن نمو المهارات القرائية قد يكون متغيرًا تبعًا للمرحلة الدراسية والخبرات التعليمية التي يمر بها الطالب.
- **ضرورة دراسة العوامل البيئية والمدرسية التي تؤثر على تعلم القراءة،** لم تتناول هذه الدراسة تأثير بيئة التعلم (مثل النظام التعليمي، حجم الفصل، وجود برامج دعم للقراءة، استخدام التكنولوجيا في التعليم) على مهارات القراءة لدى الطلاب. ولهذا، يجب دراسة تأثير هذه العوامل على أداء الطلاب وتحصيلهم العلمي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

العون، فاطمة. (2023). دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .رسالة ماجستير، جامعة قطر

الدوسري، م. م.، وبديوي، ع. ع. (2021). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في الصف الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(1)، 39–73.

الجعيد، نوف، وطيبة، نادية. (2018). علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشرالأبحاث العلمية والتربوية.*

أبو الديار، مسعد. نجاح (2010). بعض المتغيرات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة. مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية. جامعة القاهرة.

المراجع الإنجليزية:

Al Otaiba, S., & Foorman, B. R. (2008). Early Literacy Instruction and Intervention. *Community Literacy Journal*, 3(1), 21–38.

Alshahrani, A. (2023). The Contribution of Rapid Automatized Naming Skills and Phonological Awareness to Arabic Language Reading Fluency: A Path Analysis. *Psycholinguistics*, 33(1), 26–40.

Asadi, I. A., & Asli-Badarneh, A. (2023). The impact of diglossia-effect on reading acquisition among Arabic-speaking children: A longitudinal study. *Journal of Psycholinguistic Research, 52*(5), 1919–1937. https://doi.org/10.1007/s10936-023-09969-w

Brady, S. (2020). *Essentials of phonological awareness*. New York: Guilford Press.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading, 7*(4), 331–361.

Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of learning disabilities*, *49*(5), 451-465.

Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2010). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and test-based performance. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 327–340.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219–232.

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education, 37*(3), 184–192.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. *Handbook of Early Literacy Research, 2*, 135–146.

Ellefson, M. R., Treiman, R., & Kessler, B. (2009). Learning to read English words: The influence of letter names. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*(4), 322–341.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Gross, J. (2006). *The long-term costs of literacy difficulties*. KPMG Foundation.

Habash, N. (2022). *Arabic natural language processing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher, 59*(7), 636–644.

Hashem, R. (2022). Diglossia and Arabic literacy: From research to practice. *British Journal of Education*, 10(11), 1–13.

Hassanein, Elsayed E. A.; Johnson, Evelyn S.; Alshaboul, Yousef M.; Ibrahim, Sayed R.; and Megreya, Ahmed M. (2022). "Examining Factors That Predict Arabic Word Reading in First and Second Graders". *Reading & Writing Quarterly, 38*(1), 51-66. https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1907637

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2019). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15*(1), e1015.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702–714.

Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological science*, *23*(6), 572-577.

Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2013). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review, 36*(4), 582–600.

Khamis-Dakwar, R., & Froud, K. (2014). The neurocognition of Arabic diglossia. *Journal of Neurolinguistics, 30*, 1–10.

Lervåg, A., & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science, 20*(8), 1040-1048. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02405.x

Lyytinen, H., & Erskine, J. (2016). Early identification and prevention of reading problems. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.

Mahfouz, M. A. S., & Mohamed, A. H. H. (2023). Using Word Reading Fluency Curriculum-Based Measurements to Monitor Students' Reading Progress in Grade 2. *Education Sciences*, *13*(2), 217. https://doi.org/10.3390/educsci13020217

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322-352. https://doi.org/10.1037/a0026744

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *National Institute of Child Health and Human Development*. https://doi.org/10.1037/e492792006-001

Rasinski, T. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*.

Saiegh–haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, *24*(3), 431–451. doi:10.1017/S0142716403000225

Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing, 18*(6), 559–582. https://doi.org/10.1007/s11145-005-3180-4

Saiegh-Haddad, E. (2012). Literacy Reflexes of Arabic Diglossia. In: Leikin, M., Schwartz, M., Tobin, Y. (eds) Current Issues in Bilingualism. Literacy Studies, vol 5. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2327-6_3

Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English and Arabic. *Reading and Writing, 21*(5), 481-504. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x

Schatschneider, C., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., & Mehta, P. (2004). The dimensionality of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 396–405.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* National Academies Press. https://doi.org/10.17226/6023

Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 7-14. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x

Taha, H. (2013). Reading and spelling in Arabic: Linguistic and orthographic complexity. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(5), 721–727.

Taibah, N., & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic-speaking children. *Reading and Writing, 24*(8), 1019-1042. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9273-8

Tibi, S., & Kirby, J. R. (2017). 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