مركز أ . د . احمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
مجلة كلية التربية
=======

# الوعي الصوتي وعلاقته بالطلاقة والفهم القرائي لدى عينة من طلاب التعليم الأساسي بدولة الكويت

إعـــــــــداد

**د/ شيماء نايف عبدالسهيل المطيرى**

استاذ مشارك فى علم النفس

كلية التربية الاساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب

**shaimaa.almutairi81@gmail.com**

**فيصل خليف ساير رحيل**

استاذ مشارك فى علم النفس

كلية التربية الاساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب

**faisalanzi74@gmail.com**

**﴿المجلد الواحد والأربعون– العدد الثانى – فبراير ٢٠٢٥م﴾**

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

**ملخص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي، وكذلك كشف الفروق التي تعزى إلى الجنس والجنسية في متغيرات الدراسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن بالتطبيق على عينة مكوّنة من (٣٠٠) من طلاب التعليم بمرحلة التعليم الاساسي بواقع (١٥٠) من الذكور ومثلهم من الإناث لأعمار تتراوح بين (٩-١٢) سنة، باستخدام اختبارات الوعي الصوتي، الطلاقة القرائية، والفهم القرائي كأدوات لجمع البيانات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية لدى الذكور والإناث والعينة الكلية، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكويتي وغير الكويتي في اتجاه الكويتي في الوعي الصوتي، ولوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا في الوعي الصوتي وفقًا للجنس في اتجاه الإناث، كما لوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكويتي وغير الكويتي في اتجاه غير الكويتي في الفهم القرائي، ولوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا في الفهم القرائي وفقًا للجنس في اتجاه الإناث، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكويتي وغير الكويتي في اتجاه غير الكويتي في الطلاقة القرائية، ولوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا في الطلاقة القرائية وفقًا للجنس في اتجاه الإناث.

**الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، الفهم القرائي، الطلاقة القرائية**

# Phonological Awareness and its Relationship to Fluency and Reading Comprehension among a Sample of Primary School Students in the State of Kuwait.

**Dr. Shaima Nayef Abdul Suhail Al-Mutairi**
Associate Professor of Psychology
College of Basic Education
Public Authority for Applied Education and Training
shaimaa.almutairi81@gmail.com
**Faisal Khalifa Sayer Rahil**
Associate Professor of Psychology
College of Basic Education
Public Authority for Applied Education and Training
faisalanzi74@gmail.com

## Abstract

The study aimed to identify the relationship between phonological awareness, fluency, and reading comprehension, as well as revealing differences attributed to gender and nationality in the study variables. The descriptive, comparative, correlational approach was used, and the basic study sample consisted of (300) post-secondary education students. Basic education: (150) males on average, and the same number of females, ages ranging between (9-12) years. The phonemic awareness test, the reading fluency test, and the reading comprehension test were applied. The results of the study resulted in a positive, statistically significant correlation between phonological awareness, comprehension, and reading fluency among males, females, and the total sample. It also showed that there were statistically significant differences between Kuwaitis and non-Kuwaitis, in the Kuwaiti direction in phonological awareness.

It was observed that there were statistically significant differences according to gender in the direction of females. It was also observed that there were statistically significant differences between Kuwaitis and non-

Kuwaitis in the direction of non-Kuwaitis in reading comprehension. It was noted that there were statistically significant differences according to gender in the direction of females. The results also revealed that there were statistically significant differences between Kuwaiti and non-Kuwaiti, in the direction of non-Kuwaiti in reading fluency, and it was noted that there were statistically significant differences according to gender in the direction of females.

**Keywords: Phonological Awareness, Reading Comprehension, Reading Fluency**

## مقدمة:

تزداد أهمية اللغة العربية ولاسيما لدى طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة لكونهم انتهوا من دراسة مهاراتها الأساسية. لذا فهم في حاجة إلى السيطرة على مهارات اللغة الأربعة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، كي يستطيعوا التعامل مع مجتمعهم بكفاءة، وإذا لم تكن هذه المرحلة منتهية للآخرين، فإن العناية باللغة تصبح في غاية الأهمية في هذه المرحلة، لأنها أساس المراحل التعليمية، ومن دونها لا يمكن للطالب أن يحقق أي تقدم في أي مرحلة تعليمية.

وتعد القراءة المحور الأساس لأي لغة، إذ تحظى القراءة بأهمية كبيرة على المستوى المجتمعي ولا سيما على مستويات التدريس والتعليم والبحث العلمي، لما للقراءة من دور في عمليتي التعليم والتعلم، وبالرغم من هذا الاهتمام الذي يتناسب مع تلك الأهمية إلا أن تدني مستوى المتعلمين في مهارات القراءة أمر يشغل بال المهتمين باللغة، وتزداد صعوبة المشكلة في الآثار الناجمة عن هذا التدني نظراً لارتباط القراءة ببقية المهارات اللغوية من زاوية، وبالمواد الدراسية من زاوية ثانية، وأصبح وجود فئة لا تجيد القراءة في كل فصل في مراحل التعليم الأولى من الأمور الشائعة (Zahira, & Andreani, 2023).

وتبرز مهارة الوعي الصوتي بصفتها أحد هذه الأسباب المعرفية التي يمكن أن تؤثر في اكتساب المتعلم لمهارة القراءة، إذ يتفق عدد كبير من الباحثين على أن النجاح في مهارات الوعي الصوتي مرتبط بالنجاح القرائي للمتعلم (Taibah & Haynes, 2010).

ويعد أبرز الأسباب التي تعطي للقراءة أهمية أساسية أن القصور في مهارات الوعي الصوتي يعيق بدوره مهارات القراءة وأن الوعي الصوتي هو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويساعد على وعي الطالب على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا الوعي أساسيا في حل الرموز والتعرف وإتقان المهارات الأساسية للقراءة (Read Naturally, 2019).

وأشارت دراسة غنيمي وحسن ومحمد (٢٠١٦) إلى أن عملية القراءة ترتكز بشكل أساسي على المعالجة الصوتية بدءًا من الوعي الصوتي لمكونات الكلمة وفك الفونيمات ثم دمجها للتواصل إلى النطق الصحيح، كما أقر عدد من الباحثين ومنهم إيفرات وسميث وأوكامبو وجيارماثي (Everatt, Smythe, Ocampo & Gyarmathy, 2004) أن الوعي الصوتي هو نتيجة نمو تعلم مهارات القراءة، بينما الوعي بالوحدات المكونة للمقاطع يحدث في المراحل السابقة للمدرسة، ومن ثم يمكن أن يكون له تأثيرات مهمة على تطور عملية اكتساب مهارات القراءة.

وقد أشارت إدارة التعليم الابتدائي والثانوي في ولاية ماساتشوستس الأمريكية (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2023) إلى أنه يتطلب تعلم القراءة للأطفال تعليمات واضحة، وأن تتضمن الدروس صورًا وكلمات مقسمة إلى أصواتها معًا.

لذلك يؤدي الوعي الصوتي دورًا مهمًا في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها كون أن عديد من مشكلات القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الصوتي. (سليمان، ٢٠٠٦؛ Michael, 2009).

## مشكلة الدراسة

يؤدي تمكين الطلاب من القراءة، وتنمية مهاراتها لدى الطلاب إلى إتقانهم لمهارات اللغة والتعرف على أصواتهم، واستخدمها في مواقف الحياة اليومية فإن الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال تشكو ضعف الطلاب في مهارات القراءة، وتدني مستوى الكفاءة في القراءة لديهم؛ فقد أظهرت نتائج دراسة ويليام (William, 2014) إلى أن تدريب الطلاب على مهارات القراءة من خلال الوعي الصوتي، ومراقبة الفهم والطلاقة القرائية، يؤدي إلى تنمية الكفاءة لدى الطلاب، كما أظهرت دراسة بويت (Boyt, 2015) أن إكساب الطلاب مهارات الفهم والاستيعاب والطلاقة القرائية يؤدي إلى تنمية الكفاءة في القراءة لديهم.

وتختلف التقديرات لحجم مشكلة صعوبات القراءة والوعي الصوتي باختلاف البلدان التي تدرس فيها هذه المشكلة، وكذلك الفترة الزمنية التي تصدر فيها هذه الدراسات، وكذلك الكثافة الصفية في هذه البلدان؛ لذلك فالمتأمل لمعدلات انتشار تلك الصعوبات يستشعر خطورة هذه المشكلة؛ لأنها ليست قليلة أو هينة، فصعوبات القراءة وما ترتبط بها من تدني مهارات الوعي الصوتي تُعد مشكلة كبرى للطلاب، وبخاصة مع انتقالهم إلى صفوف أعلى من المرحلة الدراسية، لأنها عائق أمام التعلم وإنجاز المهام مقارنة ببقية الطلاب في العمر نفسه.

كما تتضح مشكلة الدراسة في ضوء ارتباط مهارات الوعي الصوتي بالمهارات القرائية والنظام اللغوي لدى الطالب، حيث أقرت دراسة السريع (٢٠١٥) أن امتلاك الطالب لمهارات الوعي الصوتيُّ يعد متطلبا لعملية تعلمُ القراءة، بل يعد خطوة أولى أساسية لاكتساب المبدأ الألفبائي للنظام اللغوي للغة المستهدفة؛ وذلك كون الطالب في مرحلة تعلمه للقراءة «يأتي بمعرفة يمكن وصفها بمعرفة غير واضحة أو ضبابية» بأصوات اللغة في حالتها المجردة (ص٦).

كما تعد الصعوبات الصوتية أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات الفهم القرائي، وإهمال التدريب المنظم على أشكال الوعي الصوتي يصاحبه قصور في مهارات القراءة، وأكدت دراسات عدة على أن التدريب على الوعي الصوتي يسهم في علاج صعوبات القراءة (Torgesen, 1998, p.56).

وعلى السياق نفسه تبين أن نقص الوعي الصوتي يعد أساسا لمشكلات القراءة في مختلف مراحل النمو، ولذلك يحتاج الطفل ضعيف القراءة إلى تدريب منتظم ومكثف، ذلك كون أن المهارات الأساسية في القراءة تؤدي إلى تحقيق النجاح للشخص في حياته وجعله فردًا منتجًا وفعالاً في أي مجتمع متعلم، كما أنَّ كثيرًا من طلاب المرحلة الأساسية يعانون من ضعف ملموس في المهارات الأساسية للقراءة؛ إذ نلاحظ الضعف في تحقيق أهداف القراءة، من فهم المقروء، وإدراك المعاني والأفكار والنطق غير الصحيح للألفاظ (Bano & Hameed, 2007).

وتنبثق مشكلة الدراسة أيضًا من الظروف التي يواجهها الطالب المتدني قرائيًا، فضعف القراءة مشكلة تتطلب إعادة تنظيم حياة الطالب ككل؛ لأن تحسين الفهم القرائي له أهميته في تصوير العالم الخارجي كعالم منظم، كما تؤدي دورًا مهمًا في التنظيم السيكولوجي والتعليمي الكلي للطالب (Michael, 2009)؛ لذا فالطلاب الضعفاء قرائيًا أكثر احتياجًا لمهارات الوعي الصوتي.

وقد لاحظ الباحثان قلة البحوث العربية التي حاولت دراسة العلاقة بين الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي؛ مما كان الدافع إلى تناول هذا الموضوع الذي يهدف إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي.

وفي ضوء هذه المعطيات، وفي إطار كل ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضوء الأسئلة الآتية:

١. هل يرتبط الوعي الصوتي بالفهم والطلاقة القرائية إيجابياً لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة؟

٢. هل يتباين تأثير متغيري الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الوعي الصوتي؟

٣. هل يتباين تأثير متغيري الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الفهم القرائي؟

٤. هل يتباين تأثير متغيري الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الطلاقة القرائية؟

## أهمية الدراسة:

**تتحدد أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:**

١. حظيت العلاقة بين الفهم القرائي والوعي الصوتي باهتمام واسع من الباحثين في مجال صعوبات التعلم ، ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام أن أشكال الوعي الصوتي يصاحبه قصور في مهارات القراءة وعلى الرغم من ذلك، نجد أن الفهم القرائي لم يلق الاهتمام الكافي وبخاصة في مجال ربطه مع مهارات الوعي الصوتي وبالأخص في البيئة الكويتية.

٢. لا يوجد دراسة على البيئة العربية، على حد علم الباحثة من خلال مسح أدبيات الحقل، حاولت أن تحدد طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية لاسيما في المجتمع الكويتي.

٣. إن التعرض لكشف طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والأداء القرائي سينعكس ذلك على نحو يساعد مطوري ومصممي مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي عامة وفي الكويت تحديدًا في إظهار الأنشطة والتدريبات التي تساعد الطلاب على اكتساب مهارة القراءة واعتمادها.

٤. قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير مقاييس يمكن توظيفها في قياس مهارة الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي.

## أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس، وهو التعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي لدى عينة من طلاب التعليم الأساسي بالكويت، وتنبثق من هذا الهدف بعض الأهداف الفرعية الآتية:

١. كشف مدى تباين تأثير متغيري الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الوعي الصوتي.

٢. كشف مدى تباين تأثير متغيري الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الفهم القرائي.

٣. كشف مدى تباين تأثير متغيري الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الطلاقة القرائية.

## المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تتناول هذه الدراسة عدة مفاهيم يمكن الإشارة لتعريفاتها فيما يأتي:-

### أولاً: الوعي الصوتي Phonological Awareness

يُعرف الوعي الصوتي إجرائيًا بأنه مجموعة واسعة من مهارات الانتباه إلى الجوانب الصوتية للغة التخاطب والتفكير فيها ومعالجتها معالجة واعية، لا سيما البناء الصوتي الداخلي للكلمات، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي الصوتي المستخدم في الدراسة.

### ثانيًا: الفهم القرائي Reading Comprehension

يُعرف الفهم القرائي إجرائيًا بأنها مجموعة من المهارات التي تسمح للقراء بفك شفرة النص بسرعة مع الحفاظ على مستوى مرتفع من الفهم والحصول على المعاني فيه، والتعبير عن الأفكار في النص الكتابي والتي يمكن قياسها من الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفهم القرائي المستخدم في الدراسة.

### ثالثًا: الطلاقة القرائية

تُعرف الطلاقة القرائية إجرائيًا بأنها ترجمة الرموز الكتابية إلـي أصوات منطوقة والقراءة الدقيقة بـشكل معقول، وبمعدل مناسب، وتعبير مناسب، بما يؤدي إلي دقة الفهم وعمقـه، وزيـادة الدافعيـة للقراءة والتي يمكن قياسها من الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الطلاقة القرائية المستخدم في الدراسة.

## محددات الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** يتناول البحث الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة من التعليم الأساسي بالكويت بواقع (١٥٠) من الذكور ومثلهم من الإناث.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في محافظة حولي والفروانية بالكويت.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدارسة في شهر سبتمبر لعام ٢٠٢٤م.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

## أولاً: الوعي الصوتي

### أ. تحديد الوعي الصوتي ومفهومه:

يساعد الوعي الصوتي في تمكين الطالب من الربط بين الرمز المكتوب ونطقه مما يساعد على سلامه اللغة لديه وعدم الخلط بين الأصوات المختلفة، وينمي القدرة على الربط بين اسم الحرف والصوت الدال عليه (رسلان، ٢٠١٩، ص٣٣٠).

كما يعرف الوعي الصوتي بأنه القدرة على معرفه أماكن إنتاج الأصوات اللغوية واخراج الأصوات وتشكيلها لتكوين الكلمات والجمل وإدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات (مصطفى، ٢٠١٨، ص١٥٩).

كما يعرف بأنه قدره الطالب على ادراك الأصوات وتمييزها ويشمل الوعي بالقافية وتقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع وأصوات واراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات في المقاطع المختلفة من الكلمة ومزج الأصوات والتلاعب بها بالحسف أو الاستبدال (الهلال والنعيم، ٢٠٢١، ص١٩٤) ، كما يتمثل الوعي الصوتي بقدرة الفرد على التعرّف على الأصوات التي تكوّن الكلمات، والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، ذلك من خلال حذف أو إضافة فونيمات للكلمة أو تركيب الفونيمات لتكوين الكلمات (عبد الفتاح، ٢٠١٥، ص٢٣).

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف سكربوروغ وبراندي ( Scarborough & Brandy, 2004) للوعي الصوتي بأنه "مجموعة من مهارات الانتباه تتطلب المعرفة بالوحدات الصوتية مثل: الرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها".(p.7)

### ب. أهمية الوعي الصوتي ومميزاته:

يشكل الوعي الصوتي الأساس لعملية الكتابة، إذ يُمكن من خلاله ملاحظة كيف ترتبط الأحرف بأصوات يمكن كتابتها بطريقة معينة، كما يوفر القدرة على نطق وقراءة الكلمات الجديدة، بالإضافة إلى فهم مبدأ الأبجدية؛ إذ ينص على أن الحروف يتم تمثيلها بشكل ممنهج

باستخدام الأصوات. كما تمثل أهمية مهارات الوعي الصوتي في دورها الرئيس الذي ينقل المتعلم بسلاسة من مرحلة المهارات الصوتية للغة، إلى مرحلة القراءة وما يلحقها من مهارات أخرى فحدوث أي خلل في الجانب الصوتي لدى الطفل سواء كان هذا الخلل بسبب قصور في المحتوى الدراسي أو طرق التدريس أو إصابة المتعلم بأي خلل عضوي أو نفسي يؤدي إلى خلل في التعلم لديه (سالم، ٢٠٢٠).

وتجدر الإشارة إلى أن الوعي الصوتي يشكل أهمية وضرورة من ضروريات العملية التعليمية، إذ دون الوعي الصوتي يفقد الطالب قدرته على الكتابة أو القراءة؛ لأنه لن يتمكن من فهم ما تمثله الأصوات، والتعرف عليها وتحديدها، وتجزئتها في الكلمات، بما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي (Moats, & Tolman, 2009).

ويتميز الوعي الصوتي كما أشار تشابمان (Chapman, 2003) بما يأتي:

- يحسن من قدرة المتعلمين على تعرف الكلمات وهجائها.
- يسهم في تنمية قدرة المتعلمين على فهم النصوص المقروءة.
- يساعد في تجنب صعوبات القراءة وعالف مشكلاتها، وبخاصة لدى المتعلمين الذين يواجهون خطورة في زيادة الأخطاء القرائية عندهم.
- يساعد في إدراك المتعلمين لمنهجية ربط الحروف بالأصوات وكيفية تقسيم الكلمة المنطوقة إلى أصوات، وكيفية دمج الأصوات لتكوين كلمات.
- يساعد المتعلمين في تطبيق ما يعرفونه من الصوتيات عند قراءة الكلمات والجمل والنصوص.

وقد حدد كل من هومال وويلي وهويت (Hummel, Wiley & Huil, 2002) الخطوات والإجراءات التي تستخدم للتدريب على الوعي الصوتي:

- تعرف الكلمة ضمن مجموعة كلمات تبدأ بنفس الصوت.
- فصل الصوت الأول أو الأخير في الكلمة وتقطيعه.
- تركيب أو دمج الأصوات المنفصلة وتكوين كلمات منها ونطقها.

- تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها.
- حذف أصوات ومعرفة الكلمات الجديدة بعد الحذف.
- إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة.
- استبدال أصوات بأخرى لتكوين كلمات جديدة (p.15).

**ج. أبعاد الوعي الصوتي ومستوياته:**

**ذهب الشيباني (٢٠١٤) إلى أنه يوجد ثمانية أبعاد للوعي الصوتي تشمل:**

- تمييز الكلمة ذات البداية الصوتية المخالفة.
- تمييز الكلمة ذات البداية الصوتية المشابهة.
- تمييز الكلمة ذات النهاية الصوتية المخالفة.
- تمييز الكلمة ذات النهاية الصوتية المتشابهة.
- تمييز الكلمات التي ليس لها نفس الإيقاع الصوتي.
- معرفه معنى الكلمة بعد حذف الصوت الأول.
- القدرة على مسك الأصوات والمقاطع لتكوين كلمه والتمييز الصوتي بين الحروف المتشابهة.

ويرى غنيمي حسن ومحمد (٢٠١٦) أن للوعي صوتي خمسه أبعاد، هي: **عزل الفونيم** ويعني التعرف على الصوت الذي تبدأ به الكلمة شرطه، **وضم الفونيم** ويعني جمع عده اصوات لتكوين كلمه، **وتجزئة الفونيمات**، ويعني التعرف على الأصوات التي تكون الكلمة، **وحذف الفونيم** وتعني القدرة على حذف أحد الأصوات من الكلمة، **وتبديل الفونيم** ويعني استبدال صوت واحد من الكلمة بآخر ثم التعرف على الكلمة الجديدة (ص٥٣).

ويقسم لواني (٢٠٠٧) الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات، هي:

- **المستوى الأول:** يتمثل في وعي التلميذ بالكلمات التي تتشابه في الإيقاع أو القافية (نطة - قطة)، (جمل - حبل).
- **المستوى الثاني:** يتمثل في وعي التلميذ بالمقاطع التي تتركب منها الكلمة؛ مثل: سيارة (سي / ار / ة).

- **المستوى الثالث:** يتمثل في قدرة التلميذ على دمج الأصوات لتأليف كلمة؛ مثل: (مر / ك / ب) مركب.
- **المستوى الرابع:** يتمثل في قدرة التلميذ على تقطيع كل كلمة إلى أصوات؛ مثل: أولاد (أ / و / لا / د).
- **المستوى الخامس:** يتمثل في قدرة التلميذ على التلاعب بالأصوات؛ مثل: (رمال: حمال - كمال - إمام).

## ثانيًا: الفهم القرائي Reading Comprehension

**أ. مفهوم الفهم القرائي:**

فهم النص المقروء يعني تفكير القارئ المقصود في النص المكتوب أو المقروء بهدف الوصول إلى بناء صورة ذهنية أو معلومات يربطها عادة بمعارفه السابقة. والفهم هو الهدف الأول من القراءة، ويُبنى على المهارات المذكورة آنفًا .

كما يعرف بأنه الوعي التام والإدراك للحقائق والمفاهيم والمعلومات التي مرّت بخبرته واكتسبها من خلال القراءة، وذلك لأن القراءة تزيد الإنسان خبرة وثروة ومعلومات، ومتى ما أدرك الإنسان تلك الحقائق والمفاهيم والمعلومات من خلال القراءة فقد فهم المقروء.

وعرف عبد القادر وسعد وخليفة (٢٠٠٨) الفهم القرائي أنه عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معني الكلمة، فهم معني الجملة، فهم معني الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك علاقة.

ويُعرفه نيكاناوكز (Nikanowicz, 2009) بأنها "عملية مركبة تعتمد على تكامل عدد من المهارات، وتتطلب من الطالب أن يقرأ الكلمات الموجودة في النص بكفاءة كافية في الوقت المحدد لاكتساب مجموعة من المعاني"(p.24).

كما أجمعت العديد من الدراسات، ومنها (عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٨؛ و-Saiegh Hadded, 2005) على تعريف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك العلاقة بهدف الوصول

إلى بناء صورة ذهنية يربطها عادة بمعارفه السابقة، وهو ما يقيسه اختبار فهم المقروء الذي سيتم تطبيقه على الأطفال عينة الدراسة.

**ب. مهارات الفهم القرائي:**

يعتمد الفهم القرائي على قدرة الفرد على ربط ما يقرأه بمعلوماته السابقة، وبما سيحدث مستقبلا، ولهذا يعتبر التنبؤ أمر أساس في القراءة، بحيث يتمكن الطالب من الاستمتاع بالقراءة، والتأكد من أن تنبؤه صحيح بعد أن ينتهي من قراءة القصة أو قطعة القراءة (واينبرنر، ٢٠٠٢، ص١٤٧).

ويمكن القول إن القدرة على فهم المادة المقروءة يتطلب قدرات ينبغي أن يكتسبها الطالب، والتي من أهمها ما يلي:

- القدرة على معرفة الأفكار الرئيسة للقطعة.
- القدرة على الاستدعاء البسيط للمعلومات.
- القدرة على فهم معاني الكلمات.
- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة.
- القدرة على القراءة لحل المشكلات.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على تذكر المادة المقروءة.
- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.
- القدرة على التصفح.

كما تتضمن قدرة الطالب على الإلمام السريع بالموضوعات وربط بعضها ببعض وتذكرها (مصطفى، ١٩٩٤، وBishara & Weiss, 2017)

**ج. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:**

تُشير النظريات البنائية للقراءة Truetive theories of reading constructive إلى أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي: القارئ The reader، النص Text، والسياق Context (Zahira, & Andreani, 2023).

- القارئ: يتوقف الفهم القرائي على خلفية القارئ ومدى نمو مفرداته، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم. فقد تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة وفهمه لها، ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس لغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.
- النص موضوع القراءة: تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته، وألوانه، وتنسيقه، وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه، والاهتمام بقراءته.
- سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وُجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى الطلاب (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦٢).

## ثالثًا: الطلاقة القرائية Fluency

### أ. مفهوم الطلاقة القرائية:

يشير راسينسكي (Rasinski, 2004) إلى أن الطلاقة Fluency هي القدرة على قراءة النص بدقة وسرعة في آن واحد؛ فالطلاب الذين لديهم طلاقة قرائية هم الطلاب الذين يستطيعون القراءة دون مجهود، مع إبداء التعبيرات المتضمنة في النص المقروء على ملامح وجوههم أو نبرات أصواتهم، أما الطلاب الذين لم تنم لديهم الطلاقة القرائية فإنهم يقرءون ببطء مع تقطع فيها وضعف في جمل القراءة للتعبيرات المتضمنة فيها" أو أنها القراءة بسهولة وبكفاءة (p.2)، ولتحقيق هذين الهدفين ينبغي على القارئ تعرف المفردات اللغوية وقراءتها بدقة وبآلية مع الحرص على قراءة الكلمات والجمل بسرعة مناسبة (Moskal & Blachowicz, 2006, p.3).

ويرى رازنسكي وربلي وبيج ونيكولس ( Rasinski, Rupley, Paige & Nichols, 2016) أن الطلاقة القرائية هي قدرة القارئ على قراءة النص بسرعة ودقة. وتشتمل الطلاقة القرائية على ثلاث مهارات رئيسة يمكن تلخيصها في دقة فك ترميز الكلمات المكتوبة (الكفاية الصوتية اللغوية)، والتلقائية في تمييز الكلمات، والتعبير اللفظي المناسب، مثل استخدام التشديد على بعض المقاطع الصوتية، والوقوف المناسب خلال القراءة.

وتُعرّف الطلاقة في أدبيات القراءة على أنّها القدرة على القراءة بدقّة (Accuracy) وسرعة (Speed)، ونقصد بالدقّة صحّة قراءة الكلمات، ونتعرّف ذلك من خلال القراءة الجهرية. والمقصود بالسرعة: سرعة قراءة الكلمات والجمل. كما تشمل الطلاقةُ القراءةَ المعبّرة، كأن يقرأ الطالب مع تمثيل المعنى، ويمكن قياس الطلاقة بعدد الكلمات المقروءة قراءة معّبرة وبدقة في الدقيقة مثلاً. ويفترض في القراءة المعبرة الفهم طبعًا، والذي يُبنى بدوره على معرفة تقسيم الجمل إلى عبارات أو أجزاء ذات معنى تُنغَّم بطريقة مناسبة للسياق العام/ المعنى للجملة أو النص. ونستعمل كلمة الآلية / التلقائية (Automaticity) لتعرف الكلمة بسرعة ودقة، ونستعمل الطلاقة لقراءة الجمل والنصوص بدقّة وسرعة (البحيري وإيفرات ومحفوظي وأبو الديار، ٢٠٠٩).

ويرى الباحثان أن حدّة المشكلة تختلف بين لغة وأخرى، ففي اللغة التي تكون فيها العلاقة بين الصوت والحرف شفافة، تكون المشكلة عادة في الطلاقة، ونقصد بشفافية نظام الرسم الإملائي (Orthography) أن هناك علاقة بسيطة بين الحرف وصوته كما هو الشأن في العربية المشكّلة أو المضبوطة، إلا في بعض الاستثناءات القليلة في كلمات مثل (هذا)، حيث إن صوت المد بعد الهاء لا يقابله حرف في رسم الكلمة. أما في اللغات التي يكون رسمها الكتابي أقل شفافية فتكمن المشكلة عادة في فك الشفرة، أي أن الوضع فيها أسوأ من اللغات ذات الرسم الكتابي الشفاف.

## ب. خطوات تنمية الطلاقة القرائية:

**تتمثل خطوات تدريب الطلاب على الطلاقة القرائية كما أشار رازنسكي ( Rasinski, 2004) في:**

- تقسيم النص القرائي إلى أجزاء ذات معنى، حيث يشتمل النص المقروء عبارات وجمل ذات معنى.
- تحديد النقاط والمواضع التي يجب على الطالب الوقوف عندها على نحو ملائم أي تحديد عالمات الترقيم التي ينبغي مراعاتها عند القراءة.
- القراءة الجهرية النموذجية من المعلم أو من أحد الطلاب الذين يحتذى بهم.
- مطالبة المتعلمين بالقراءة المتكررة مع تصحيح مسارهم للتوصل إلى إتقان الطالقة القرائية.(p.7)

## رابعًا: العلاقة بين الفهم القرائي والوعي الصوتي

إن مفتاح تعلم القراءة يكمن في قدرة المتعلم على تعرف الأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمات، بالإضافة إلى القدرة على التفريق بين الأصوات في الكلمات المكتوبة، وللوعي الصوتي دور مؤثر في تعلم القراءة بشكل جيد، فيشير مركز معلومات تعليم الكبار الأمريكي Center Information Proliteracy إلى أن المتعلمين الذين يعانون من ضعف مهارات القراءة يعانون من ضعف في الوعي الصوتي؛ فعدم إلمامهم بمكونات الوحدات الصوتية الصغيرة التي تبنى عليها اللغة يجعلهم يتلعثمون، ولا يفهمون قواعد ومهارات القراءة (Phillips & Torgesen, 2006; Scott, 2009).

وهذا ما أثبتته دراسة ستوزرس وكالين (Stothers & Klein, 2010) التي توصلت إلى أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين الوعي الصوتي وضعف الفهم القرائي لدى المتعلمين؛ لذا فإن تمكينهم من استراتيجيات الوعي الصوتي يؤدي إلى تمكينهم من مهارات القراءة، وبالتالي تحسن الكفاءة في القراءة لديهم.

وقد وجد ليستاريني ولينتاجساري وإيماليانا (Listyarini, Lintangsari & Emaliana, 2022) أنه بعد القدرة على التعامل مع الصوتيات، يمكن للطلاب في المستوى الجامعي في نهاية المطاف التعرف على الكلمات ومعالجتها، والتي تصبح مكونات لفهم النص.

كما وجد مونيسا (Monesa, 2022) أن فهم القراءة له يرتبط ارتباطاً كبيراً على الوعي الصوتي لدى طلاب الفصل الخامس في إحدى الجامعات، كما لاحظ إدواردز وتاوب (Edward & Taub, 2016) أن المزج له علاقة أقوى بفهم القراءة من التجزئة في طلاب الصف الأول حتى الرابع.

ويذكر واد وولي (Wade-Woolley, 2016) أن علم الصوتيات والوعي العروضي قد تنبأ بشكل مستقل بقراءة الكلمات القصيرة، وأن كلا العاملين الصوتيين أثرا بشكل مستقل على قراءة الكلمات متعددة المقاطع.

وقد استهدفت دراسة ديلون ودي جونج وبيسوني (Dillon, de Jong & Pisoni, 2012) التعرف على العلاقة بين مهارات القراءة والوعي الصوتي باستخدم العديد من الاختبارات لقياس مهارات القراءة والوعي الصوتي لـ(٢٧) طفلاً في التعليم الابتدائي، ولقد وُجد

أن علامات القراءة ترتبط ارتباط قوي بالوعي الصوتي. كما تبين وجود ارتباط موجب بين الوعي الصوتي وبعض المتغيرات الديموغرافية (السكانية) مثل تاريخ اجراء الاختبار، ومهارة الادراك، والعمر.

أما دراسة فان فيرسن وكروسبيرجن وسلوت ودي بري (van Viersen, Kroesbergen, Slot & de Bree, 2016) فاستهدفت كشف مهارات القراءة والوعي الصوتي وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات القراءة والحساب وعددهم (١٢١) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة من المرحلة الابتدائية بهولندا، ووُجد أن الوعي الصوتي يعد منبئاً قويًا للتعرف على أداء الطالب في الذاكرة العاملة.

وبناءً على دراسة (Read Naturally, 2019) فإن فهم القراءة والوعي الصوتي يعد جزءًا من المكونات اللغوية للقراءة. وكان من المثير للاهتمام مقارنتها بالبحث الذي أجراه يوشيكاوا وياماشيتا (Yoshikawa & Yamashita, 2014)، حيث إن الوعي الصوتي كان بمثابة الأساس لقراءة اللغة اليابانية، كما لا يرتبط الوعي الصوتي بشكل مباشر بفهم القراءة لمستخدمي اللغة غير الأبجدية. كما أن فك التشفير يؤدي دورًا في اللغة غير الأبجدية.

كما أجرى قحوف (٢٠١٩) دراسة للتعرف فاعلية استراتيجية قائمة على مداخل الوعي الصوتي والطلاقة القرائية ومراقبة الفهم لتنمية الكفاءة في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء المعايير القومية والعالمية بالتطبيق شبه التجريبي على مجموعتين من الطلاب، إحداهما تجريبية عددها (٤٢) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة عددها (٤٠) تلميذًا وتلميذة، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المستخدمة على الكفاءة في القراءة بصفة عامة ومهاراتها كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.

كما أجرى السريع والعتيبي (٢٠٢١) دراسة لمعرفة مدى إمكانية أن يتنبأ الوعي الصوتي بالأداء القرائي في العربية من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الوعي الصوتي والأداء القرائي بالتطبيق على عينة قصدية مكونة من (٩٠) تلميذة (٣٠ تلميذة من كل صف) من مدارس التعليم الحكومي في مدينة الدوادمي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الصوتي والأداء القرائي لدى تلميذات الصف الأول والثاني الابتدائي، في حين لم تكن هناك علاقة بين المتغيرين، الوعي الصوتي من جهة ومتغير الأداء القرائي من حيث الصحة القرائية ووقت معالجة الكلمات من جهة أخرى لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي، كما أظهرت التنبؤ به من خلال متغير الوعي الصوتي.

وقد هدفت دراسة لاستياريني وآخرون (Listyarini et al., 2022) إلى التعرف على تأثير الوعي الصوتي باللغة الإنجليزية على فهم القراءة بالتطبيق على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من الفصل الدراسي الثالث في برنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إندونيسيا في إحدى الجامعات الإندونيسية، وقد كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين الوعي الصوتي والفهم القرائي، وأن الوعي الصوتي يسهم بشكل كبير ويؤثر في الفهم القرائي.

كما استهدفت دراسة زهيرة وأندرياني (Zahira & Andreani, 2023) معرفة ما إذا كان الوعي الصوتي وفهم القراءة مرتبطين، وقد كشفت أن الوعي الصوتي مرتبط بشكل إيجابي بفهم القراءة، وأن الطلاب يفهمون الكلمات المكتسبة جيدًا، كما أكدت على أهمية على تعليم الصوتيات للأطفال الصغار لمساعدتهم في تعلم قراءة اللغة الإنجليزية.

كما هدفت دراسة الوهاب وأبو العطا وشاهين (٢٠٢٣) إلى التعرف على دلالة العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي وعددهم (٤٤) طفلاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات مهارة فهم الجملة، ووجود ست نماذج للتنبؤ بفهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي، ويشمل النموذج السادس منها: مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع.

في حين استهدفت دراسة الشارخ والغامدي (٢٠٢٤) الكشف عن مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بمهارة الطلاقة القرائية واستراتيجيات تدريسها، والكشف عن أثر متغيرات (جنس المعلم، التخصص، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة) فيها، وذلك بالتطبيق على عينة من (٣٤٠) معلمًا في المرحلة الابتدائية، وقد أسفرت الدراسة عن أن مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بمهارة الطلاقة القرائية واستراتيجيات تدريسها متوسط في جميع المجالات، وأن هناك تأثير لمتغير جنس المعلم في استراتيجيات تدريس مهارة الطلاقة القرائية لصالح الإناث، كما أفرت عن عدم وجود تأثير للمحور الأول، وتبين عدم وجود تأثير لمتغير التخصص في محاور الدراسة، كما تبين وجود تأثير لمتغير الدرجة العلمية في محاور الدراسة لصالح

البكالوريوس والدراسات العليا، بالإضافة إلى وجود تأثير لمتغير الخبرة في محاور الدراسة لصالح (١١) سنة فأكثر.

## فروض الدراسة:

١. يرتبط الوعي الصوتي ارتباطًا إيجابيًا بالفهم والطلاقة القرائية لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة.

٢. يتباين تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجنسية (كويتي /غير كويتي)، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الوعي الصوتي.

٣. يتباين تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجنسية (كويتي /غير كويتي)، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الفهم القرائي.

٤. يتباين تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجنسية (كويتي /غير كويتي)، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الطلاقة القرائية.

## منهج وإجراءات الدراسة:

### أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ويتمثّل في تعرّف كل من الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية لدى طلاب التعليم الأساسي بدولة الكويت، ومن ثَمَّ عقد المقارنات اللازمة بينهم بعد وصف متغيرات الدراسة.

### ثانيًا: عينة الدراسة:

اشتملت العينة الكلية للدراسة على (٣٠٠) طالبًا وطالبة، بواقع (١٥٠) من الذكور و١٥٠) من الإناث من طلاب المراحل التعليم الأساسي بمدارس محافظة حولي والفروانية بالكويت، وتراوحت أعمارهم بين ٩-١٢ سنة، بمتوسط عمري (١٠.٢٨ ± ١.٢٤) سنة للذكور، ومتوسط عمري (١٠.٨١ ± ١.٢٣) للإناث.

## ضوابط وشروط تم مراعاتها في اختيار العينة الكلية:

**تم اختيار العينة بناء على عدد من الضوابط والشروط وهي:**

١. استخدم الباحث اختبار الذكاء (إعداد: عبد الخالق، ٢٠٠٤) والذي يستخدم في الحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الطلاب وهي العينة الأولية، ويبلغ قوامها (٣٣٠) طالبًا وطالبة.

٢. تم استبعاد الطلاب ممن كان ذكاؤهم أقل من (٩٠) درجة وذلك بعد تطبيق اختبار الذكاء غير اللغوي واتضح أن عدد هؤلاء الطلاب (٦ طلاب).

٣. استبعاد الطلاب الذين يعانون مشكلات سلوكية وعددهم ثلاث حالات بواقع (١٠) طلاب من ذوي العنف المتكرر أو الغياب الدراسي المستمر.

٤. استبعاد الطلاب ممن لديهم عدم استجابة على الاختبارات (٥) حالات ممن ليس لديهم رغبة في الإجابة على الاختبارات.

٥. تم استبعاد الطلاب ممن يعانون إعاقات بصرية أو سمعية بواقع (٣) حالات.

٦. تم استبعاد بعض الطلاب ممن لديهم مشكلات اجتماعية كانفصال الأبوين أو وفاة أحدهما (ن=٦) طلاب.

٧. بلغ العدد الإجمالي للعينة بعد استبعاد الحالات السابقة (٣٠٠) مشاركًا.

٨. تم التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة الكلية (ن=٣٠٠) في كل من الذكاء والعمر على النحو التالي:

**جدول (1): يوضح الفروق بين عينة الدراسة من (الذكور ن=١٥٠ والإناث ن=١٥٠) على متغيرات (الذكاء والعمر الزمني)**

| | المتغير | م | ع | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء | ذكور | ١٠٥.٤٠ | ١١.٧٨ | ٠.٦٨٩ | غير دالــة |
| | إناث | ١٠٢.١٢ | ١٠.٢١ | | |
| العمر | ذكور | ١٠.٥٨ | ٣.٠٤ | ٠.٨٥١ | غير دالــة |
| | إناث | ١٠.١٠ | ٢.٩٧ | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الذكاء والعمر الزمني، مما يعني تكافؤ عينات الدراسة.

## ثالثًا: أدوات الدراسة:

أ. **اختبار المصفوفات المتتابعة العادية** Standard Progressive Matrices (SPM):

أحد اختبارات المصفوفات الثلاثة التي أعدها عالم النفس الإنجليزي جون رافن، يتكون من ٦٠ بندًا موزعة على خمسة أقسام هي: أ، ب، ج، د، هـ تحتوي كل مجموعة على اثنتي عشرة مشكلة مرتبة في سياق متدرج الصعوبة، وهي تناسب الأعمار من ٦ :٦٠ عامًا وقد قام أبو حطب وزهران وخضر ويوسف وموسى ومحمود وآخرون (١٩٧٩) بتقنين الاختبار في مصر، وقامت فتحية عوض (١٩٩٩) بتعريبه وتقنينه بالكويت عام ٢٠٠٤ وأظهرت النتائج معدلات مرتفعة من الثبات والصدق.

**ب. اختبار الوعي الصوتي:**

من إعداد طيبة والبحيري وأبو الديار وإيفرات ومحفوظي وهاينز (٢٠١٠)، ويتكون من خمس اختبارات فرعية تم اختيار ثلاثة فقط منها تعبر عن الوعي الصوتي نظرا لما أقرته بعض البحوث من ارتباطها بالفهم والطلاقة القرائية والاختبارات هي:

- **اختبار حذف المقاطع والأصوات Syllables & Sound Deletion Test:**

يتكون من (٢٠) فقرة تقيس مدى قدرة المفحوص على لفظ كلمة ثم لفظها مرة أخرى بعد حذف صوت/عدة أصوات منها، ويستمع المفحوص جيدًا إلى كلمات الاختبار من العارض الصوتي (CD)، ثم يُحذف مقطع من الكلمة إلى أن يقوم بحذف صوت واحد من الكلمة، ويتم وضع الدرجة (١) للإجابة الصحيحة، والدرجة (٠) للإجابة الخطأ، والدرجة الخام الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي للدرجات (٢٠).

- **اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية Non-Word Repetition Test:**

ويتضمن هذا الاختبار (٢٠) كلمة غير حقيقية، يستمع إليها المفحوص من العارض الصوتي (CD)، يستمع إليها جيداً، ثم يكرر (يردد) الكلمة التي يسمعها، والدرجة الكلية على هذا الاختبار هي مجموع الكلمات غير الحقيقية التي رددها المفحوص بشكل صحيح.

- **اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية Non-Word Reading Accuracy Test:**

ويتضمن هذا الاختبار (٢٥) كلمة غير حقيقية وليس لها معنى، ينظر إليها المفحوص ثم يقرؤها بالتشكيل الصحيح، ويتم تطبيق الاختبارات الفرعية الثلاثة للوعي الصوتي وحساب مجموع درجاتها جميعا كدرجة معبرة عن متغير الوعي الصوتي.

**ج. اختبار الفهم القرائي:**

قام بإعداد الاختبار البحيري وأبو الديار وإيفرات ومحفوظي (٢٠١٣)، ويتكون الاختبار من (٥٠) جملة كل جملة تنقصها كلمة، وتوجد أمام الجملة أربع اختيارات من الكلمات، واحدة منها فقط صحيحة لإكمال الجملة، ويدون الفاحص الدرجة (١) للإجابة الصحيحة، والدرجة (٠) للإجابة غير الصحيحة، والدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (٥٠).

**د. اختبار الطلاقة القرائي:**

إعداد البحيري وآخرون (٢٠١٣) ويتكون من (١٠١) كلمة تُعرض على الطالب على شكل جمل، ثم يُطلب من الطالب قراءتها قراءة صحيحة وبالتشكيل الصحيح وتدوّن الدرجةَ (١) للإجابة الصحيحة، والدرجة (٠) للإجابة غير الصحيحة، والدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (١٠١).

## رابعًا: الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة:

للتحقق من الكفاءة السيكومترية لاختبارات الدراسة تم تطبيق هذه الأدوات على عينة استطلاعية (ن= ٦٠) من الطلاب (ذكور= ٣٠، إناث= ٣٠)، وكان متوسط سن عينة الذكور (١٠.٢٥ ± ٢.٢١)، بينما بلغ متوسط سن عينة الإناث (١٠.٧٠ ± ٢.٠١)، وهي عينة مشابهة للعينة الأساسية، وتم حساب الثبات والصدق لاختبارات الوعي الصوتي والفهم القرائي والطلاقة القرائية كما يأتي:

### ١. ثبات أدوات الدراسة:

**تم حساب ثبات أدوات الدراسة باستخدام الطرق الآتية:**

- طريقة ألفا كرونباخ: وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود مع بعضها بعضًا داخل كل مقياس وكذلك ارتباط كل بند مع درجة المقياس ككل.
- طريقة القسمة النصفية: حيث يتم إيجاد معامل الارتباط بين البنود ذات الأرقام الفردية في مقابل البنود ذات الأرقام الزوجية وذلك بالنسبة لكل مقياس على حدة.

ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات التي أُستخرجت لمجموعتي الإناث والذكور من الاختبارات المستخدمة في الدراسة:

**جدول (2): معاملات ثبات اختبارات الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية**

| العينات والثبات / الاختبارات | الذكور (ن= ٣٠) | | الإناث (ن= ٣٠) | |
|---|---|---|---|---|
| | ألفا | القسمة النصفية | ألفا | القسمة النصفية |
| اختبار الوعي الصوتي | ٠.٧٥ | ٠.٧٢ | ٠.٧٤ | ٠.٧٧ |
| اختبار الطلاقة القرائية | ٠.٩٢ | ٠.٨٧ | ٠.٨٧ | ٠.٨٩ |
| اختبار الفهم القرائي | ٠.٨٤ | ٠.٧٣ | ٠.٨٦ | ٠.٨٢ |

يبين الجدول السابق ثبات بطارية اختبارات الوعي الصوتي واختبار الفهم والطلاقة القرائية بطريقة ألفا كرونباخ على (٣٠) من الذكور ومثلهم من الإناث، وقد تراوحت معاملات الثبات لعينة الذكور بين (٠.٧٥ - ٠.٩٢) و(٠.٧٤ – ٠.٨٧) لعينة الإناث، كما تم حساب الثبات عن طريق القسمة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات لعينة الذكور بين (٠.٧٢ - ٠.٨٧) و(٠.٧٧ – ٠.٨٩) لعينة الإناث.

**٢. صدق أدوات الدراسة:**

تم حساب الصدق لأدوات الدراسة عن طريق حساب الصدق المرتبط بالمحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (٦٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٣٠) ذكور، و(٣٠) إناث على اختبار فهم المقروء الذي أعده الحلو (٢٠٢٢)، والاختبار الحالي المستخدم في هذه الدراسة قد بلغ معامل الارتباط فيه بين (٠.٤٧) للذكور، و(٠.٤٣) للإناث، أما فيما يتعلق بصدق المحك لاختبار الوعي الصوتي فقد تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار المستخدم في هذه الدراسة، ومقاييس الوعي الصوتي إعداد الحلو (٢٠٢٢)، وقد بلغ معامل الارتباط بين (٠.٦٢-٠٦٩) للذكور، و(٠.٣٩-٠.٦٥) للإناث.

وفيما يتعلق بصدق المحك لاختبار الطلاقة القرائية فتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على الاختبار المستخدم في هذه الدراسة واختبار قحوف (٢٠١٩) وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠.٤٣٥ للذكور و (٠.٥١٤) للإناث.

## خامسًا: إجراءات التطبيق:

لكي يتم التحقق من صحة فروضه تمت عدد من الإجراءات تمثّلت في تجهيز أدوات القياس، وتثبيت وضبط بعض المتغيرات، ثم أُجريت دراسة استطلاعية على عينة لها المواصفات نفسها للعينة الأصلية للدراسة بهدف التأكد من صلاحيتها للتطبيق، وبعد ذلك أُجريت

الدراسة الأساسية، وقد مرت إجراءات التطبيق للعينة الأساسية بمراحل عدة متتالية تمثّلت فيما يلي:

- تم أخذ الموافقة لإجراء التطبيق الميداني في المدارس.
- إجراءات اختيار العينة، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.
- ضبط وتثبيت بعض المتغيرات والتعرف على مدى التكافؤ بين الذكور والإناث، حيث طُبق اختبار الذكاء لتحديد مستوى ذكاء العينة وإحداث التكافؤ بينها، ثم تم استبعاد الطلاب الذين تقل درجات ذكائهم عن (٩٠) درجة، ثم تلا ذلك اختيار العينة الأساسية وطُبقت اختبارات الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية.

## سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

للتحقق من صحة فروض الدراسة أُجريت بعض التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (Statistical Package For Social Sciences) المعروفة باسم SPSS، وتم استخدام الطرق والأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط، والانحراف المعياري.
- معامل الارتباط المستقيم لـبيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار (ت) T.test بغرض كشف دلالة الفروق بين المجموعات.
- تحليل التباين الثنائي.

## عرض النتائج ومناقشتها:

## أولاً: عرض النتائج:

**الفرض الأول: دلالة معاملات الارتباط (بيرسون) بين الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة:**

قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرّف العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي والطلاقة والفهم القرائي، ويبين الجدول التالي نتائجه:

**جدول (3): معاملات الارتباط (بيرسون) بين الوعي الصوتي والفهم والطلاقة القرائية لدى الذكور والإناث**

| المقاييس الفرعية | الوعي الصوتي | | |
|---|---|---|---|
| | الذكور (ن=١٥٠) | الإناث (ن=١٥٠) | العينة الكلية (ن=٣٠٠) |
| اختبار الطلاقة القرائية | ٠.٤٨٣** | ٠.٢٧٦** | ٠.٣٢٩** |
| اختبار الفهم القرائي | ٠.٤٤٥** | ٠.٣٧٥** | ٠.٣٨٦** |

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يُلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط موجب بين الفهم والطلاقة القرائية وبين الوعي الصوتي، كما أن معامل الارتباط الموجب بين (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم والطلاقة القرائية عند الذكور أعلى منه عند الإناث.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من (Listyarini et al., 2022؛ السريع والعتيبي، ٢٠٢١؛ Dillon et al., 2012) وكلهم قد أقروا وجود ارتباط موجب بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة، كما تتفق مع دراسة طيبة وهاينز ( Taibah & Haynes, 2010) التي أكدت أن الوعي الصوتي أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة لدى طلاب التعليم الأساسي.

كما تتفق نتيجة الفرض مع دراسة كلاً من (زايد ورسلان ويونس، ٢٠١٤؛ الشيباني، ٢٠١٤؛ أبو منديل، ٢٠١٨؛ فارسي وناصر وابن الظاهر، ٢٠١٩؛ ومهدي، ٢٠٢٠) وكلهم قد توصلوا إلى أن القدرة على معالجة الأصوات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على القراءة لدى الطلاب، كما أن الوعي الصوتي يعد أحد المهارات الأساسية في تعلم القراءة، كما أن مقاييس الوعي الصوتي متمثّلة في (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وُجدت على أنها قادرة على التنبؤ بمهارات القراءة بين الأطفال المتحدثين اللغة العربية (Abu-Rabia, Share & Mansour, 2003).

وفي السياق نفسه تم إجراء دراسة إدواردز وتاوب (Edwards & Taub, 2016) استهدفت التعرف على العلاقة بين الوعي الصوتي والفهم القرائي على الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي الابتدائية، وأسفرت النتائج أن الوعي الصوتي يتنبأ بالفهم القرائي.

ولكن اختلفت النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في أن أهمية عامل الوعي الصوتي متمثّلة في (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) تقل تدريجيًا ولكنها تبقى دالة إحصائيًا، وأرجعت السبب في ذلك إلى أن هناك عوامل أخرى مثل الرسم الإملائي لديها القدرة على التنبؤ بمهارات القراءة أكبر من الوعي الصوتي (Elbeheri & Everatt, 2007).

واتفاقًا مع النتيجة السابقة أورد لاندبرج وهوين (Lundberg & Hoien, 2001) العديد من الدلائل أهمها أن تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية يؤديان دورًا مهمًا في الفهم القرائي، بمعنى أن الطلاب الفائقين في الفهم القرائي لديهم القدرة على تكرار الكلمات غير الحقيقية، والقدرة على دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، وأكد في دراسات متتابعة له أن من لديهم الضعف في الفهم القرائي يعانون مشكلات في تقسيم الكلمات إلى الفونيمات (الأصوات) المكونة لها، ومشكلات في تخزين المواد اللغوية، مثل: سلاسل الأصوات أو الحروف في الذاكرة قصيرة الأجل، ومشكلات في استعادة الكلمات غير الحقيقية.

وتؤيد هذه النتيجة ما توصل إليه (Everatt et al., 2004) أنه إذا كانت القراءة بطيئة، بسبب ضعف القدرة على فك الرموز الصوتية، فمن المحتمل أن يؤثر ذلك سلبًا على القدرة الكلية على القراءة؛ مما يؤدي إلى ضعف في فهم النص المقروء (خلل في فهم المقروء)، وخبرة أقل للكلمات الجديدة (مستويات أقل لمعرفة الكلمات) مع نقص الاستمتاع بالقراءة، والتي تؤدي بدورها إلى تثبيط العزم على تحسين مهارات القراءة.

**الفرض الثاني: يتباين تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجنسية (كويتي /غير كويتي)، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الوعي الصوتي:**

تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام تحليل التباين المتعدد، وأسفرت النتائج عما يأتي:

**جدول (٤): يوضح الإحصاء الوصفي لتفاعل الجنس، والجنسية والعمر والتفاعل بينهما**

| الجنس | | | | الجنسية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكور ن=١٥٠ | | الإناث ن=١٥٠ | | الكويتي ن=١٧٠ | | غير الكويتي ن=١٣٠ | |
| م | ع | م | ع | م | ع | م | ع |
| 41.49 | 7.29 | 22.65 | ١١.٧١ | 37.65 | 4.54 | 20.34 | 10.72 |

**جدول (٥): نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر لتفاعل الجنس، والجنسية والعمر والتفاعل بينهما في الوعي الصوتي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة إيتا٢ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس (أ) | 260.659 | 1 | 260.659 | **3.35 | 0.07 | متوسط |
| الجنسية (ب) | 5190.000 | 1 | 5190.000 | **66.61 | 0.17 | كبير |
| التفاعل (أ×ب) | 0.000 | 0 | -- | -- | -- | -- |
| البواقي (الخطأ) | 23141.465 | 299 | 77.917 | -- | _ | -- |
| المجموع الكلي | 363562.000 | 300 | _ | -- | _ | -- |

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يشير تحليل نتائج جدول (٤) و(٥) إلى تحقق صدق هذا الفرض جزئيًا، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكويتي وغير الكويتي، في اتجاه الكويتي في الوعي الصوتي، ولوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا وفق للجنس في اتجاه الإناث، وفيما يخص التفاعل بين المتغيرات المستقلة وبعضها بعضا فتبين عدم وجود تفاعلات دالة إحصائيًا بين الجنس والجنسية، وبالتعرف على حجم التأثر من خلال قيم إيتا[١] للمتغيرات ذات الدلالة الاحصائية، لُوحظ أنها متوسطة ومرتفعة حيث تراوحت بين (0.07- 0.17).

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون أن الإناث أكثر سرعة في قراءة النص من الذكور، مما يؤثر ذلك على دقة قراءتهن للنص المكتوب، حيث أن قراءة الإناث تتأثر بطبيعتهن الانفعالية التي تميل بهن إلى الاندفاع غير المخطط في القراءة، في حين نجد أن سرعة الذكور القرائية ذات طبيعة متأنية وناتجة عن إمكانياتهم المميزة في قراءة النصوص المكتوبة، ومهارتهم في دمج الرموز الصوتية للحروف وتشكيلها على صيغة كلمات، ومن ثم ربط الكلمات معا في جمل ذات معنى، كذلك ترجع هذه النتيجة إلى عملية تنظيم اللغة المكتوبة، وإنتاج عناصر الكلمة بشكل لفظي وجيد، وبهذا فان ذلك يمنحهم القدرة على تعرف الكلمات، وفهم النصوص، وسهولة القراءة.

[١] $\eta 2 = 0.01$ يشير إلى تأثير صغير؛ $\eta 2 = 0.06$ يشير إلى تأثير متوسط؛ $\eta 2 = 0.14$ يشير إلى تأثير كبير.

كما يمكن تفسير تفوق الذكور في الوعي الصوتي في ضوء طريقة التعامل مع المعلومات. فربما يكون الذكور أكثر سرعة في التعامل مع المعلومات، فتكرار الكلمة مختلف عن دقة قراءتها من حيث أن الدقة نسب الخطأ فيها أعلى (Everatt et al., 2004).

كما أن الطلاب الذكور عادة ما يتفوقون على الإناث في ايجاد الكلمات المتشابهة، وتعرف الكلمة المختلفة، فرغم أن كلا الجنسين لديهم وعي صوتي إلا أن الذكور كانوا أكثر براعة، ويمكن أن يرجع هذا الاختلاف إلى الفرق في القدرة على التركيز والانتباه الصوتي إلى الكلمة، في حين يرجعه سليمان (٢٠١٣) إلى أن الذكور لديهم تجهيز سمعي وذاكرة على تسمية الكلمات أفضل من الإناث، مما يمكنهم ذلك على تعرف الاختلاف والتشابه بين الكلمات.

وتختلف نتيجة الفرض السابق مع وجهة النظر البيولوجية التي ترجع الفروق بين الجنسين في الوعي الصوتي إلى الفرضية التي مؤداها أن وظائف اللغة تأخذ جانباً واحداً لدى الذكور، لكنّها تمثل في النصفين الكرويين للمخ لدى الإناث، مما ينتج عنه وجود بعض البطْء في عمل الأنظمة العصبية للقراءة لدى الذكور مقارنة بالإناث (عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٨).

وربما ترجع نتيجة تفوق الكويتيين من الطلاب في الوعي الصوتي لقدرتهم في استيعاب الوعي الصوتي لحروف الكلمة المقروءة، والناتج عن مهارتهم في قراءة الحروف ونطقها من أجل التوصل إلى قراءة الكلمة بشكل كلي، في حين يواجه ذوي القراءة الرديئة صعوبة في فك الحروف التي تشكل الكلمة وتحويلها إلى وحدات صوتية، مما يؤدي إلى صعوبة إدراك معناها، وينتج عنه التأخر أو صعوبة نطقها، لذلك فان قراءتهم تصبح رديئة ولا يستطيعون القراءة بصورة سليمة.

**الفرض الثالث: يتباين تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجنسية (كويتي /غير كويتي)، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الفهم القرائي:**

تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام تحليل التباين المتعدد، وأسفرت النتائج عما يأتي:

**جدول (٦): يوضح الإحصاء الوصفي لتفاعل الجنس، والجنسية والعمر والتفاعل بينهما**

| الجنس | | | | الجنسية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكور ن=١٥٠ | | الإناث ن=١٥٠ | | الكويتي ن=١٧٠ | | غير الكويتي ن=١٣٠ | |
| م | ع | م | ع | م | ع | م | ع |
| 14.96 | ٧.٤٧ | 33.85 | 8.40 | 24.40 | 12.35 | 32.12 | 9.60 |

**جدول (٧): نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر لتفاعل الجنس، والجنسية والعمر والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة إيتا٢ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس (أ) | 3815.083 | 1 | 3815.083 | **61.42 | 0.14 | كبير |
| الجنسية (ب) | 405.141 | 1 | 405.141 | **6.52 | 0.04 | متوسط |
| التفاعل (أ×ب) | 0.000 | 0 | -- | -- | -- | -- |
| البواقي (الخطأ) | 18447.393 | 299 | 62.422 | -- | _ | -- |
| المجموع الكلي | 224330.000 | 300 | _ | -- | _ | -- |

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يشير تحليل نتائج جدول (٦) و(٧) إلى تحقق صدق هذا الفرض جزئيًا، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكويتي وغير الكويتي، في اتجاه غير الكويتي في الفهم القرائي ، ولوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا وفق للجنس في اتجاه الإناث، وفيما يخص التفاعل بين المتغيرات المستقلة وبعضها بعضا فتبين عدم وجود تفاعلات دالة إحصائيًا بين الجنس والجنسية، وبالتعرف على حجم التأثر من خلال قيم إيتا للمتغيرات ذات الدلالة الاحصائية، لُوحظ أنها متوسطة ومرتفعة حيث تراوحت بين (0.04- 0.14).

هناك دراسات اختلفت مع نتيجة الفرض السابق، منها دراسة باتري ومولاني ( Putri & Melani, 2022)، حيث أكدت على أنه لا يوجد فروق بين الذكور والاناث في الفهم القرائي وهناك من يفسر الاختلاف بين الذكور الإناث في عمليات الفهم القرائي الى اختلاف اتجاههم نحو القراءة؛ فالأفراد الذين يملكون موقفًا إيجابيًا اتجاه القراءة لديهم قدره أكبر عليها.

يمكن تفسير النتائج في ضوء التوجه البيولوجي من خلال ما أكده بورمان ودولنج (Borman & Dowling, 2008) في أن مناطق الدماغ المرتبطة باللغة تعمل بجديه أكبر في الإناث أكثر من الذكور اثناء المهام اللغوية وان الإناث يعتمدون على اجزاء مختلفة من الدماغ عند ادائه لهذه الحركات؛ فالأنثى لديها القدرة على استخدام نصفي دماغها الأيسر والأيمن في القراءة والقيام بالأنشطة اللفظية بينما يستخدم الذكر فقط نصف دماغه الذي يكون عادةً على اليسار، حيث يختلف الذكور والنساء لأن أدمغتهم تعمل بطرق مختلف ولديهم نقاط قوة وضعف مختلفة، كما أن هناك فروقًا في طريقة العمل بين دماغ الذكر والأنثى بسبب اختلاف في كثافه الخلايا العصبية بين دماغ الذكر والأنثى علاوة على ذلك تتحدث الأنثى بذكاء وتقرأ ولديها أحيانًا خبرة أكثر من الذكر.

ويمكن تفسير النتائج أيضًا في ضوء التوجه نحو المدرسة؛ فغالبًا ما يتم استخلاص أن الإناث لديهن موقف أكثر إيجابية تجاه المدرسة بسبب طبيعة البيئة المدرسية وأن القواعد والقيود المفروضة على الطلاب في المدارس عادةً ما تكون غير مواتية للبنين بعكس البنات الابتدائية يجدون صعوب أكبر في التلائم والتكيف مع البيئة المدرسية.

ويذكر (Sihombing & Partohap, 2020) أن المهارة اللغوية للإناث تتطور بشكل أفضل من الذكور وأن التفوق اللغوي للإناث له تأثير في أدائها وقدرتها، كما أن هناك دراسات أقرت الربط بين الفهم القرائي والبيئة الأسرية التي يعيشها الإنسان، حيث تؤثر السمات المختلفة الناتجة عن الأسرة والمجتمع على تحصيل الذكور في القراءة، فقد وجد أن ٣٣% من الإناث يحصلن على درجات عالية في اختبار استيعاب القراءة مقارنةً بـ٢٥% من الذكور.

وأرجع العلماء السبب في تفوق الإناث في هذا الصدد إلى أن الذكور بوجه عام أكثر عرضة للإصابة بالإعاقات المتعلقة بالتعلم مقارنة بنسبة إصابة الإناث بالمشكلة ذاتها، فضلاً عن أن لدى الذكور مشكلات سلوكية، مثل ضعف الانتباه، بالإضافة إلى أن تفوق الإناث في هذا الصدد يرجع إلى اختلاف الطريق التي يستخدم بها كل من الإناث والذكور أدمغتهم عند العملية التعليمية، إذ تستخدم الإناث كل من نصفي الدماغ عند القراءة والكتابة، بينما يعتمد الذكور على نصف واحد فقط وفقًا لدراسات سابقة (Bano & Hameed, 2007).

ويرجع تفوق غير الكويتي في الفهم القرائي في أهمية الخريطة العقلية واستعمالها في المناهج الدراسية لدى غير الكويتي، لأنها تعمل نصفي المخ معاً واستثمار طاقاته، لتطوير قدرات الطلاب الدراسية والابتكارية، إضافة إلى تزويد الطلاب المغتربين بطرق جديدة ممتعة لحفظ واستعمال المعلومات وتحسين الذاكرة والتركيز والابتكار والتخيل، فهي توفر أفضل السبل لاستخدام قدرات الطالب العقلية عن طريق استخدام نصفي المخ لتعمل في انسجام معاً وبذلك نجعل التعلم والتفكير أكثر فاعلية ، كما تثير استراتيجيات التدريس على إثارة انتباه الطلاب المغتربين لانهم أكثر تركيزا وطموحا مما يمكنهم من المشاركة، لتهيئة موقف التدريس بالاستراتيجيات التدريسية المناسبة، حيث أن تقديم استراتيجيات تدريس مثيرة يزيد من تشغيل المخ للمعلومات المقدمة كما تنمو القدرات والمهارات العقلية، ومن ثم ينمو التفكير (المصري، ٢٠١٢).

**الفرض الرابع: يتباين تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجنسية (كويتي /غير كويتي)، والتفاعل بينهما بتباين درجات عينة الدراسة على مقياس الطلاقة القرائية:**

**تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام تحليل التباين المتعدد، وأسفرت النتائج عما يأتي:**

**جدول (٨): يوضح الإحصاء الوصفي لتفاعل الجنس، والجنسية والعمر والتفاعل بينهما**

| الجنس | | | | الجنسية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكور ن=١٥٠ | | الإناث ن=١٥٠ | | الكويتي ن=١٧٠ | | غير الكويتي ن=١٣٠ | |
| م | ع | م | ع | م | ع | م | ع |
| 38.71 | ٦.٧٧ | 68.28 | ١٠.٣٨ | 47.50 | 15.51 | 66.32 | 12.17 |

**جدول (٩): نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر لتفاعل الجنس، والجنسية والعمر والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة إيتا٢ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس (أ) | 4913.733 | 1 | 4913.733 | **69.23 | 0.19 | كبير |
| الجنسية (ب) | 1822.450 | 1 | 1822.450 | **25.68 | 0.11 | متوسط |
| التفاعل (أ×ب) | 0.000 | 0 | -- | -- | -- | -- |
| البواقي (الخطأ) | 21078.896 | 299 | 70.973 | -- | _ | -- |
| المجموع الكلي | 267026.000 | 300 | _ | -- | _ | -- |

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يشير تحليل نتائج جدول (٨) و(٩) إلى تحقق صدق هذا الفرض جزئيًا، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكويتي وغير الكويتي، في اتجاه غير الكويتي في الطلاقة القرائية، ولوحظ وجود فروق دالة إحصائيًا وفق للجنس في اتجاه الإناث، وفيما يخص التفاعل بين المتغيرات المستقلة وبعضها بعضا فتبين عدم وجود تفاعلات دالة إحصائيًا بين الجنس والجنسية، وبالتعرف على حجم التأثر من خلال قيم إيتا للمتغيرات ذات الدلالة الاحصائية، لُوحظ أنها متوسطة ومرتفعة حيث تراوحت بين (0.11- 0.19).

ويمكن تفسير ضعف الطلاقة القرائية لدى الطالب الكويتي إلى تشتت الطلاب بأمور حياتية تثير التشتت وعدم تركيز الانتباه بجانب عدم تدريب المعلمين علي طلاقة القراءة قبل ممارسة دورهم كمعلمين، ولعل من أهم أسباب الضعف والقصور في مهارات الطلاقة أخطاء المعلمين في جعل الهدف من تعليم القراءة هو اكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة فقط دون التركيز علي مهارات القراءة (الدقة، الانسيابية، السرعة)، وعدم الاهتمام بمهارات الطلاقة في أثناء أداء الطلاب علي والتركيز عليها، عدم اهتمام القائمين علي مناهج اللغة العربية بمهارات الطلاقة القرائية (حميدة، ٢٠٢١).

ووفقًا للنظرية البنائية فإن الطلاب مرتفعي الطلاقة القرائية (من غير الكويتيين) يتسموا بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي ولا سيما في إعادة تشكيل المفاهيم في البنية العقلية، إذ إنها تري أن الطالب يستطيع بناء معارفه بنفسه عن طريق قدرته التفكيرية،

وتؤكد أن دور الطالب النشط والمتفاعل مع الآخرين في تكوين نماذج عقلية معينة لحل بعض المشكلات التي تواجهه، إضافة إلى ذلك فإن المتعلمين يعمقون معارفهم من خلال الخبرات المشاركة كالتعلم التعاوني والمناقشات (أبو رياش وشريف وصافي، ٢٠٠٩).

كما تهتم النظرية البنائية بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتهيئ بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى المعرفة الذاتية في عقله والقدرة على بناء المعرفة واكتساب الخبرات بنفسه معتمداً على خبراته السابقة (حميدة، ٢٠٢١).

ويعزى تفوق الإناث على الذكور في الطلاقة في القراءة إلى ملاحظة الباحثين أن الدافعية للتعلم والاندماج والإثارة والتشويق والإحساس بالمسؤولية الفردية لدى الطالبة تجاه نفسها، وتجاه زميلتها كان أكثر فاعلية لإنجاز المهمات؛ مما دفع الشريكة لإنجاز المهام ومساعدة زميلتها بشكل جدي، وبكافة الوسائل الممكنة لفهم المادة وتجاوز نقاط الضعف، والتعرف إلى أخطائها، والعمل على تصحيحها، وتزويدها بالتغذية الراجعة التصحيحية؛ مما انعكس بإيجابية أكثر على الطالبات الإناث مقارنة بالطلبة الذكور (Castles, Rastle & Nation, 2020).

وقد تعزى النتيجة كذلك إلى التركيبة البيولوجية للإناث، وما يصاحبها من تغيرات نفسية واجتماعية كانخفاض حدة الخوف، والقلق، والتوتر والخجل، وزيادة مهارات التواصل الاجتماعي، والثقة بالنفس، إذا حصلن على الدعم النفسي، والاجتماعي المناسب؛ لا سيما أن استراتيجية قراءة الشريك تعتمد على النمذجة في القراءة بصوت مسموع؛ فالإناث يزداد نشاطهن اللغوي والاجتماعي وتفكيرهن الإبداعي، أكثر من الذكور إذا كان مصحوبًا بالتعزيز المادي والمعنوي، وإثارة الدافعية؛ لأن تقدير الذات مهم جدًا في حياتهن إذا راعى حاجاتهن، وتحدى قدراتهن، وربما يعزى ذلك أيضًا إلى تفوق الإناث على الذكور في اختبارات القدرة اللغوية في هذه المرحلة العمرية (Haque, 2008).

**توصيات الدراسة:**

**في ضوء ما أسفرت عنه النتائج السابقة فإن الباحثان يوصيان بالتوصيات الآتية التي يمكن الاستفادة منها:**

- تطبيق خطوات واستراتيجيات تنمية الفهم والطلاقة القرائية من خلال تحسين مهارات الوعي الصوتي
- وضع خطة تربوية وعلاجية يتم تطبيقها في المدارس المختلفة للتعامل مع الحالات المختلفة من الطلبة ذوي الضعف القرائي
- أن الوعي الصوتي يؤدي دوراً مهماً في الفهم القرائي.
- ضرورة الاهتمام بفئة الذكور وتنمية الوعي الصوتي والطلاقة في الفهم القرائي.
- المضي قُدماً في الاطلاع على تجارب الآخرين حول أساليب الكشف عن صعوبات القراءة وبناء اختبارات مقننة تلائم البيئة المستهدفة
- ضرورة تطوير النظريات المطروحة لتفسير صعوبات الفهم القرائي، والتي ترتبط بشكل كبير بمهام الوعي الصوتي.
- الكشف المبكر عن الصعوبات الصوتية التي تؤدي إلى مشكلات التعليم.

## المراجـــع

### أولاً: المراجع العربية:


أبو حطب، فؤاد؛ زهران، حامد؛ خضر، علي؛ يوسف، محمد جميل؛ موسى، عبد الله عبد الحي؛ محمود، يوسف؛ وآخرون. (١٩٧٩). *تقنين اختبارات المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية "المنطقة الغربية"*. جامعة أم القرى.

أبو منديل، أمين سرحي. (٢٠١٨). *أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنميه مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغرف المصادر بغزة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الأزهر.

أبو رياش، حسين محمد؛ شريف، سليم محمد؛ وصافي، عبد الحكيم. (٢٠٠٩)، *أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البحيري، جاد؛ أبو الديار، مسعد؛ إيفرات، جون؛ ومحفوظي، عبد الستار. (٢٠١٣). *اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيري، جاد؛ إيفرات، جون؛ محفوظي، عبد الستار؛ وأبو الديار، مسعد. (٢٠٠٩). *الدسلكسيا: دليل الباحث العربي*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

الحلو، هبة الله عاشور عبد الله. (٢٠٢٢). *مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بمهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة دمياط.

حميدة، رنا محمد أحمد. (٢٠٢١). استراتيجية بنائية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (١١٦)٢، ٤٠٩-٤٤٣.

رسلان، مصطفى رسلان. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٢٠(١٤٣)، ٤٥-٧٠.

زايد، خالد سمير نسيم؛ رسلان، مصطفى رسلان؛ ويونس، فتحي علي إبراهيم. (٢٠١٤). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤٨)، ١٨٩-٢١٦.

الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار ماجروهيل للطباعة والنشر.

سالم، محمد السيد إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١١٧، ٢٣-٧٠.

السريع، عبد الله محمد. (٢٠١٥). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، ٢٧(٣)، ٤٢٩-٤٥٩.

السريع، عبد الله محمد؛ والعتيبي، نورا عبيد. (٢٠٢١). علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولى. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، ٣٣(٤)، ٧٧٩-٨٠٣.

سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠١٣). *صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها*. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. *المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا*، ١٢-١٣ يوليو، ١٢٣-١٧٩.

الشارخ ، غيداء ناصر؛ والغامدي، عبد الله أحمد. (٢٠٢٤). مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بمهارة الطلاقة القرائية واستراتيجيات تدريسها. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤٨(٣)، ١٧٠-٢١٤.

الشيباني، سهام عبد النبي. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريب لتنميه الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. *عالم التربية*، (٤٦)٢، ١٨٩-٢٤٤.

طيبة، نادية؛ البحيري، جاد؛ أبو الديار، مسعد؛ إيفرات، جون؛ محفوظي، عبد الستار؛ وهاينز، تشارلز. (٢٠١٠). اختبار *معالجة الأصوات المقنن للأطفال*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

عبد الخالق، إبراهيم رؤوف. (٢٠٠٤). *التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية*. دار عمان للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، حسين أحمد. (٢٠١٥). دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤(٦)، ١٤٥-١٦٦.

عبد القادر، فتحي عبد الحميد؛ سعد، مراد علي عيسى؛ وخليفة، وليد السيد أحمد. (٢٠٠٨). *العسر القرائي والمعرفة القرائية: النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

عوض، فتحية عبد الرؤوف. (١٩٩٩). *اختبار المصفوفات المتتابعة: دليل الاختبار*. الكويت: إدارة الخدمات النفسية والاجتماعية.

غنيمي، محمد أنيس؛ حسن، منى خليفة علي؛ ومحمد، عادل عبد الله. (٢٠١٦). مستوى الوعي الفونيمي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، (١٤)، ٣٥٠-٣٨٩.

فارسي، إبراهيم الخليل؛ ناصر، عبد المجيد؛ وابن الظاهر، التجاني. (٢٠١٩). الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط. *المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية*، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، ٥٣(١٤٥)، ١٥٧-١٨٧.

قحوف ، أكرم إبراهيم السيد. (٢٠١٩). استراتيجية قائمة على الدمج بين مداخل: الوعي الصوتي والطلاقة القرائية ومراقبة الفهم لتنمية الكفاءة في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات. *مجلة البحث التربوي*، ١٨(٣٥)، ٤٦٧-٥٥٤.

لواني، يمينة. (٢٠٠٧). *علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة: محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية* (رسالة الماجستير). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

المصري، أنوار علي عبد السيد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٧٨(٣)، ٢٣٥-٢٧٨.

مصطفى، ريحاب محمد العبد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الاول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٨(٢٠١)١، ١٣٥-٢٠٦.

مصطفى، فهيم. (١٩٩٤). *الطفل والقراءة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مهدي، طه مهدي أحمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٧(١٢٠)، ٤٧-٧٣.

الهلال، إيمان عبد الله؛ والنعيم، فهد أحمد. (٢٠٢١). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٢(٢)، ١٩٣-٢٠٠.

الوهاب، عبد الناصر أنيس؛ أبو العطا، غادة صابر؛ وشاهين، يحيى زكريا عبد العاطي. (٢٠٢٣). مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة جامعة مطروح التربوية والنفسية*، ٣(٥)، ١٧٦-٢١٤.

واينبرنر، سوزان. (٢٠٠٢). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية* (عبد العزيز السرطاوي، عبد العزيز أيوب، ومحمد كلخ: مترجمين). دبي: دار القلم.

**ثانيًا: الدراسات الأجنبية:**

Abu-Rabia, Salim, Share, David & Mansour, Maysaloon. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading disabled and normal readers in the Arabic language. *Reading and Writing,* (160).

Bano, Humara & Hameed, Abdul. (2007). The Use of ICT in Developing Reading and Writing Skills in Children with Hearing Impairment. *Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science,* San Francisco.

Bishara, Saied & Weiss, Itzhak. (2017). Correlation between phonological and morphological awareness and the reading of punctuated and non-punctuated words in Arabic as first language and Hebrew as second language. *Cogent Education,* Vol. 4 (1).

Borman, Geoffrey & Dowling, N. Martiza. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytics and narrative review of the research. *Review of Educational Research,* Vol. 78 (3).

Boyt, Crystal. (2015). *Running Head: Fluency and Comprehension: Is there Relationship between Reading Fluency scores and Reading Comprehension levels in Elementary Studies?* Department of Professional Education, College of Education and Human Services, Northwest Missouri State University Missouri.

Castles, Anna, Rastle, Kathleen & Nation, Kate. (2020). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest,* Vol. 19 (1).

Chapman, Marilyn. (2003). Phonemic awareness: Clarifying What We Know and Implications for Practice. *Literacy Teaching and Learning,* (7).

Dillon, Catlin, de Jong, Kenneth & Pisoni, David. (2012). Phonological Awareness, Reading Skills and Vocabulary knowledge in Children Who use Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* Vol. 17 (2).

Edwards, Oliver. & Taub, Gardon. (2016). The influence of specific Phonemic awareness processes on the reading comprehension of African American students. *Journal of Research in Childhood Education,* Vol. 30 (1).

El-Beheri, Gad & Everatt, John. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing,* (20).

Everatt, John, Smythe, Ian, Ocampo, Dina & Gyarmathy, Éva. (2004). Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading,* (27).

Haque, Olfat. (2008). *Child Psychology.* Dar AlFikr Al- Arabi for Publishing & Distribution.

Hummel, John; Wiley, Larry & Huitt, William. (2002). Implementing Corrective Reading: Coaching Issues. A paper presented at *the annual meeting of the Georgia, VMS Educational Research Association*.

Listyarini, Almaviana, Lintangsari, Alies & Emaliana, Ive. (2022). The influence of English phonemic awareness to reading

comprehension: A study on Indonesian EFL learners. JEES *Journal of English Educators Society,* Vol. 7 (1).

Lundberg, Ingvar & Hoien, Torleiv. (2001). Dyslexia and phonology (Ch. 4) *In: Dyslexia, theory and good practice (Angela. Fawcett: Ed.).* (109-123). Whurr Publishers.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2023). *Skills for Early Reading: Phonics and Decoding - Evidence Based Early Literacy.* Available on https://www.doe.mass.edu/massliteracy/skilled-reading/

Michael, Albercht. (2009). *The effects of repeated readings and question generation on reading fluency and comprehension* (Unpublished master thesis). Education Faculty, Miami University.

Moats, Louisa & Tolman, Carol. (2009). *Why Phonological Awareness Is Important for Reading and Spelling.* An published article on Reading Rockets, Available on https://www.readingrockets.org/topics/early-literacy-development/articles/why-phonological-awareness-important-reading-and

Monesa, Amalia. (2022). *The Influence of Phonemic Awareness on Reading Comprehension as EFL Learners* (Undergraduate Thesis). Faculty of Tarbiyah and Teacher Training, Antasari State Islamic University.

Moskal, Mary Kay & Blachowicz, Camille. (2006): *Partnering for fluency.* The Guilford Press.

Nikanowicz, Christie-Lynn. (2009). *A Brief experimental analysis of reading comprehension* (Unpublished master thesis). Miami University Oxford.

Phillips, Beth & Torgesen, JK. (2006). Phonemic Awareness and Reading: Beyond the Growth of Initial Reading Accuracy (Ch.8). *In: Handbook of Early Literacy Research* (Dickinson, David; Neuman, Susan, Eds.), Guilford Publications.

Putri, Dezy & Melani, Meylan. (2022). The comparison between male and female students reading comprehension achievement at IAIN Bukittinggi. *Indonesian Journal of learning Studies*, Vol. 2 (1).

Rasnski, Timothy. (2004). Assessing Reading Fluency. Pacific Resources for Education and Learning, Pacific Resources for Education and Learning (PREL).

Rasinski, Timothy, Rupley, William, Paige, David & Nichols, William. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, Vol. 9 (1).

Read Naturally. (2019). *Five (5) Components of Reading*. An published article on Read Naturally, Inc. Availabble on https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading

Saiegh-Hadded, Elinor. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing*, (18).

Scarborough, Hollis. & Brady, Susan. (2004). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the "phon" words and some related terms. *In: Dyslexia: myths, misconceptions, and some practical applications (International Dyslexia Assication: Ed.)* (1-49).

Scott, Victoria. (2009). *Phonemic awareness: ready-to-use lessons, activities, and games* (2nd Ed.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin.

Sihombing, Partohap. (2020). Male and Female Strategy in reading comprehension of Narrative next at sma kampus FKTP universitas HKBP nommensen pematangsiontar. *International Journal of English, Literature and Social Sciences,* Vol. 5 (1).

Stothers, Margot & Klein, Perry. (2010). Perceptual Organization, Phonological Awareness, and Reading Comprehension in Adults with and without Learning Disabilities. *Bulletin of the Orton Society,* Vol. 60 (2).

Taibah, Nadia & Haynes, Charles. (2010). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading and Writing,* Vol. 24 (9).

Torgesen, JK. (1998). Why IQ is relevant to the definition of learning disability. *Journal of Learning Disabilities,* Vol. 22 (8).

van Viersen, Sietske, Kroesbergen, Evelyn, Slot, Esther & de Bree, Elise. (2016). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of Learning Disabilities,* Vol. 49 (2).

Wade-Woolley, Lesly. (2016). Prosodic and phonemic awareness in children's reading of long and short words. *Reading and Writing*, Vol. 29 (3).

William, Jennifer. (2014). *Building Reading Proficiency: Foundational Skill Activities for Primary Readers* (Master's thesis). California State University.

Yoshikawa, Lisa & Yamashita, Junko. (2014). Phonemic Awareness and Reading Comprehension among Japanese Adult Learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, Vol. 4 (4).

Zahira, Meuthia & Andreani, Sri. (2023). The Phonemic Awareness and Reading Comprehension of The Second Graders. *Journal Bahasa Lingua Scientia*, Vol. 15 (2).