دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	ابو الديار، مسعد نجاح الرفاعي
المجلد/العدد:	مج21, ع71
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	إبريل
الصفحات:	487 - 525
رقم MD:	1009860
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الوعي الفونولوجي، الفهم القرائي، تلاميذ المرحلة الإبتدائية، صعوبات التعلم، اللغة العربية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1009860

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي

لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

دكتور/ مسعد نجاح أبو الديار[1]

ملخص الدراسة :

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، وكذلك كشف الفروق بين الضعّاف والفائقين قرائياً في الوعي الفونولوجي، **منهج الدراسة وإجراءاتها:** تكونت عينة الدراسة الأساسية -من (٢١٢) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف (٢-٥) بواقع (١٠٦) من الذكور بمتوسط أعمار (٨.٨٨ ± ١.٣٤) سنة، و(١٠٦) من الإناث بمتوسط أعمار (٨.٨٥ ± ١.٢٨) سنة. أما عينة التلاميذ الضعّاف والفائقين قرائياً، فاشتقت من العينة الأساسية بواقع ٥٨ من الفائقين، و٥٨ من الضعّاف، بمتوسط عمري (٨.٩٢ ± ١.١٤). وتم تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الفهم القرائي. **نتائج الدراسة:** وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال والفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، كما تبين وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، كما أسفرت النتائج أن الذكور أكثر بطئاً في: اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف، مقارنة بالإناث، ولوحظ أن الذكور أفضل أداءً في اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، كما لوحظ أن الإناث أفضل أداءً في الفهم القرائي من الذكور. وتبين عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كل من (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، كما لوحظ أن الضعّاف قرائياً أكثر بطئاً في: اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف مقارنة بالعاديين (متوسط الضعّاف قرائياً أعلى)، بينما لوحظ وجود فروق دالة في متوسط درجات (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) بين الضعّاف والفائقين في الفهم القرائي (متوسط الفائقين قرائياً أعلى).

المصطلحات الأساسية: الوعي الفونولوجي، الفهم القرائي

---

[1] . دكتوراه في علم النفس .

الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي
لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

دكتور/ مسعد نجاح أبو الديار[٢]

مقدمة:

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.

وقد ركز الباحثون أمثال (Everatt., Smythe., Ocampo ;Goswami & Bryant,1991 & Gyarmathy; Snowling, 2000; Stanovich & Seigel, 1986) على أهمية الوعي الفونولوجي وعلاقته بنمو القراءة. ووجدوا أنه من الأسهل تقسيم المقطع إلى وحدتين (بداية ونهاية) بدلاً من تقسيمه إلى الأصوات المكونة له، وقد استخرجا من ذلك أن الوعي الفونولوجي 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 تعلم القراءة.

وأكد عدد من البحوث أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة (Stahl & Murray, 1994; Torgesen & Burgess, 1998 ؛ Maclachlan., Yale & Wilkins, 1993) كما أجرى جيل (Juel,1988) دراسة وجد من خلالها أن الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة، ويعانون صعوبات في الفهم القرائي.

لذلك يؤدي الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة دوراً مهماً في تعلم القراءة،

---

[٢] . دكتوراه في علم النفس

واكتساب المهارات المرتبطة بها. ويرصد بعض الباحثين أمثال (سليمان ٢٠٠٦، ؛ Michael Torgesen, 1998؛,2009). تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط الآتية:

- مهارات الوعي الفونولوجي – والتي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة – ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى.
- عديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.
- الأطفال الذين دربوا على مهارات الوعي الفونولوجي حققوا تقدمًا عاليًا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا.

وفي ضوء ما سبق وما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات من أن الطفل ذوي الضعف القرائي يمكنه أن يستفيد من الأنشطة والتدريبات التي تسمح لهم باكتساب المهارات الصوتية (الفونولوجية)، وأمام الإحساس بما للمهام الفونولوجية من ارتباط بمهارات القراءة، كان الداعي للقيام بهذه الدراسة لبحث العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي.

مشكلة الدراسة وأهدافها

إذا كان النجاح في القراءة يتوقف على تطوير لغة المتعلم، ومعرفة المعلم العلاقة بين القراءة وكيفية الاستفادة منها، والتفاعلات الشفوية بين أطراف الموقف التدريسي، فإن منشأ الإشكالية هنا سببين، الأول: هو صعوبة إدراك العلاقات بين المنطوق ووحداته والمكتوب ومكوناته، لأن عدم قدرة المتعلم على اعتماد هذه العلاقة يسبب قصوراً في التعامل مع الكلمة، أي أن هذه الجزئية تمثل سبباً ومظهراً في ذات الوقت لصعوبات القراءة. والسبب الثاني: إن تطوير مهارات القراءة لا يحدث بشكل طبيعي (Reid,1997, 33) فصعوبات القراءة تنتج من عوامل متعددة: التعرض المحدود للغة، والمعرفة غير الكافية بالمفاهيم الخاصة بجوانب الوعي الفونولوجي، وقلة الوعي بالمكتوب، وصعوبة إدراك العلاقة بين الأصوات والرموز. كما أن الصعوبات الفونولوجية أحد الأسباب الرئيسة لصعوبات الفهم القرائي، وإهمال التدريب المنظم على أشكال الوعي الفونولوجي يصاحبه قصور في مهارات القراءة، وأكدت دراسات عدة على أن التدريب على الوعي الفونولوجي يسهم في علاج صعوبات القراءة (Mann& Liberman 1994. 67-84)؛ (Torgesen, 1998. 56).

وتنبثق مشكلة الدراسة أيضا من الظروف التي يواجهها التلميذ المتدني قرائياً، فضعف القراءة

مشكلة تتطلب إعادة تنظيم حياة الطفل ككل؛ لأن تحسين الفهم القرائي له أهميته في تصوير العالم الخارجي كعالم منظم، كما تؤدي دوراً مهماً في التنظيم السيكولوجي والتعليمي الكلي للطفل (Michael, 2009) لذا فالتلاميذ الضعفاء قرائياً، أكثر احتياجاً لمهارات الوعي الفونولوجي.

وقد لاحظ الباحث قلة البحوث العربية التي حاولت دراسة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي (انظر: Abu-Rabia, Share & Mansour, 2003; Elbeheri & Everatt, 2007)، مما كان الدافع إلى تناول هذا الموضوع الذي يهدف إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي.

في ضوء هذه المعطيات، وفي إطار هذا أمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضوء الأسئلة الآتية:

١- هل يرتبط الوعي الفونولوجي بالفهم القرائي إيجابياً لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفائقين والضعاف قرائياً في مهارات الوعي الفونولوجي.

أهمية الدراسة:

حظيت العلاقة بين الفهم القرائي والوعي الفونولوجي باهتمام واسع من الباحثين في مجال صعوبات التعلم ، ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام أن صعوبات القراءة أصبحت مشكلة خطيرة واسعة الانتشار في عالم اليوم من جهة، كما إن أشكال الوعي الفونولوجي يصاحبه قصور في مهارات القراءة (Mann& Liberman, 1994؛ Torgesen, 1998؛ Badian,1997) وعلى الرغم من ذلك، نجد أن الفهم القرائي لم يلق الاهتمام الكافي خاصة في مجال ربطه مع مهارات الوعي الفونولوجي وبالأخص في البيئة العربية. وتتحدد أهمية هذا البحث على ضوء عدة اعتبارات أخرى أهمها:

١- يُعد الفهم القرائي من القطاعات الحيوية في صعوبات القراءة وأن تأثيره كبير على الأنماط الأخرى كالكتابة والإملاء وغيرها.

٢- إن فهم العلاقة بين مهارات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، يساعد على الوقوف على

مصادرها, كما يمكن أن يساعد المتخصصين في وضع استراتيجيات الوقاية والعلاج لصعوبات القراءة.

٣- مساعدة الاختصاصي التربوي ولا سيما صعوبات القراءة في فهم واسع لارتباط الوعي الفونولوجي بالفهم القرائي.

مفاهيم الدراسة:

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

الوعي الفونولوجي Phonological Awareness

يتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف "سكربرا وبراندي" (Scarborough and Brandy,2004, 7) للوعي الفونولوجي 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، ويمكن التعرف على كل ما سبق من خلال درجات المفحوص على اختبار الوعي الفونولوجي المُعد في هذه الدراسة.

الفهم القرائي Reading Comprehension

يجمع عدد من الباحثين أمثال (سعد، ووليد، ٢٠٠٨ ؛ Christie ,2009, 23 ؛ Saiegh, 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.

الدراسات السابقة

أظهرت دراسة كومبتون ودوفري وأولسون" (Compton., DeFries, & Olson, 2001) العلاقة بين الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للأشياء وبين الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٧٦ طفلاً بين أعمار ٨ إلى ١٨ سنة، وتوصلوا إلى أن للوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للأشياء تأثيراً فعالاً على مقاييس الفهم القرائي.

وقام "كربي" وآخرون (Kirby.; Parrila, and Pfeiffer,2003) بدراسة لبحث مقدار ارتباط كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في مرحلة التمهيدي مع تطور مهارات القراءة في السنة الخامسة الابتدائي. وكان تأثير الوعي الفونولوجي الأكبر في مرحلة التمهيدي والسنة الأولى الابتدائي ثم يقل تدريجياً بعد ذلك، ولكن تأثير التسمية السريعة بالمقابل كان له تأثير ضعيف ولكنه ذو دلالة إحصائية في المرحلتين التمهيدي وسنة أولى ابتدائي وتأثير أقوى بكثير في المراحل الدراسية المتقدمة. بينما كان تأثير الوعي الفونولوجي على جميع المقاييس التحصيلية للقراءة متماثلاً، ولوحظ أن للتسمية السريعة تأثير ضعيف على قراءة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى (التعرف على الكلمة وفهم القطعة).

وحاولت دراسة "سوانسون" وآخرون (Swanson et el.,2004) ، أن تحدد الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في الفهم القرائي. ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدى عينة ممن يتعلمون اللغة الإنكليزية كلغة ثانية تؤدي دوراً رئيساً في اكتساب اللغة الثانية، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى في الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية في القراءة بالنسبة للغة الأسبانية، والفهم القرائي، بينما يمكن أن مستوى الأداء في اللغة الإنكليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنكليزية ، والفهم القرائي للغة الإنكليزية بالصف الثاني.

وأجرى عادل عبد الله (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قياساً بأقرانهم العاديين في ضوء نظرية النمو العقلي عند بياجيه Piaget، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون أنماطاً مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلي المعرفي وهو ما يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم. وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-11 بمحافظة الشرقية (ن = ٣٠) بواقع عشرة أطفال ممن يعانون قصوراً في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي الفونولوجي وعشرة أطفال آخرين يعانون قصوراً في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال، وعشرة أطفال من العاديين، وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة، وبطارية اختبارات لبعض

المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم واختبار المسح النيورولوجي السريع، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، واختبار النمو العقلي للأطفال، وأسفرت النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي بين ذوي قصور مهارات الوعي الفونولوجي والتعرف على الحروف، وبين ذوي قصور مهارات التعرف على الأرقام والأشكال والعاديين في اتجاه العاديين.

وهدفت دراسة "كوهين" (Cohen, 2006) البحث عن مساهمة المهارات اللغوية الفونولوجية وغير الفونولوجية بين الأطفال الناطقين بالعبرية من ذوي الضعف القرائي، والعاديين لأعمار تراوحت بين ١٠-١٣ سنة، وأسفرت النتائج أن الوعي الفونولوجي والخاص بقراءة الكلمات الحقيقية منبئ قوي بالفهم القرائي. كما أن المهارات اللغوية غير الفونولوجية لها مساهمة بارزة في الفروق في الدقة ومعدل قراءة الكلمات الحقيقية، ولكن لا توجد فروق في قراءة الكلمات غير الحقيقية.

وفي دراسة طولية أجراها "سفينسون وجاكوبسون" (Svensson & Jacobson, 2006) هدفت التعرف على الصعوبات الفونولوجية والتسمية السريعة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ممن لديهم صعوبات في القراءة بواقع ٤٠ تلميذا ذوي صعوبات قراءة و٣٠ تلميذاً من العاديين، وقد تم متابعة المشاركين على مدى عشر سنوات من خلال اختبارات قراءة الكلمات وغير الكلمات واختبارات القدرة المعرفية. وأسفرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الخلل الفونولوجي والتسمية السريعة ودرجات الأطفال على اختبارات القراءة.

وهدفت درسة "كاتزيار" وأخرون (Katzir et al., 2006) التعرف على المساهمات النسبية لكل من التسمية السريعة والوعي الفونولوجي في الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٣ طفلاً للصفوف الثاني والثالث الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن للوعي الفونولوجي دور فعال في كل من (نسبة، ودقة، وفهم) القراءة، بينما للتسمية السريعة دور فعال في الفهم القرائي.

وهدفت دراسة "كيم" (Kim, 2006) التعرف على المساهمات النسبية لكل من التسمية السريعة والوعي الفونولوجي في الفهم وتكونت عينة الدراسة من ١٢٣ طفل للصفوف الثاني والثالث الابتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الوعي الفونولوجي له دور كبير في كل من (نسبة ، ودقة، وفهم) القراءة ، بينما للتسمية السريعة دور فعال في الفهم.

وفي دراسة مماثلة "لأنولا" وزملائها (Aunola et al .,2008) استهدفت التعرف على العوامل التي تساعد على اكتساب مهارات الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٨ من تلاميذ الروضة لأعمار تراوحت بين ٥-٦ سنوات، أسفرت نتائجها أن نوع النص المقروء ووضع الكلمة داخل النص لهما علاقة موجبة بالفهم القرائي، كما تبين وجود ارتباط موجب دال بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، كما حصلت الإناث على درجات مرتفعة على اختبار الفهم القرائي مقارنة بالذكور.

واستهدفت دراسة "كونر" وزملائه (Connor, 2008) تعرف دور تعلم القراءة المبكرة في تنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال بمرحلة الروضة (٤-٦) سنة ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٦طالباً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين التبكير في تعلم القراءة والوعي الفونولوجي، كما أن الطلاقة في القراءة ترتبط بدرجة كبيرة بنوع النص والوسيلة المساعدة على فهم النص المقروء وأن للمعلم دوراً كبيراً في ذلك.

وأجرى "فاداسي وساندرز" (Vadasy & Sanders,2008) دراسة حول أثر المعالجة الفونولوجية على الأطفال الضعفاء قرائياً، وتكونت عينة الدراسة من ٥٤ طفلاً في مرحلة الروضة من الضعفاء قرائياً، بواقع ٢٢ طفلاً كمجموعة تجريبية، و٣٢ طفلاً كمجموعة ضابطة، وتم استخدام برنامج لتنمية المهارات الفونولوجية والرموز الأبجدية. من خلال ١٨ جلسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القراءة، في اتجاه المجموعة التجريبية التي طبقت عليها البرنامج .

أما دراسة "شونج" وآخرين (Cheung et al., 2009) فاستهدفت التعرف على العلاقة بين إدراك النطق باستخدام الوحدات الصوتية وبين صعوبات الفهم القرائي في كتابة الحروف الأبجدية الصينية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ الصينيين في المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات الفهم القرائي في اللغة الصينية غير الأبجدية ترتبط قرائياً مع الوعي الفونولوجي، وترتبط سلبياً مع التسمية السريعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة أن الدراسات التي أجريت لبحث العلاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي كانت قليلة نسبياً Kätzir et al., 2006 ., Christie ,2009 ؛ Connor, 2008؛ (Aunola et al .,2008) خاصة لدى الأطفال لأعمار (٧-١١) خاصة

على المستوى الأجنبي، كما أنها كانت نادرة على المستوى العربي – وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحث– مما يوحي بأهمية هذه الدراسة، كما يتضح أن الباحثين في الثقافة العربية لم يوجهوا الاهتمام الكافي لربط مهام الوعي الفونولوجي في أهم نظريات الوعي الفونولوجي، وهما نظريتا الخلل الفونولوجي والخلل المزدوج، كذلك اتفقت النتائج على وجود تدنٍ في الفهم القرائي للأطفال ممن لديهم خلل في الوعي الفونولوجي (عبد الله، ٢٠٠٦؛ Christie, 2009؛ Connor,2008) كما أتضح وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الفهم القرائي في اتجاه الإناث (Aunola et al ., 2008) وهذا ما اتفق مع الأطر النظرية السابقة التي أكدت هذه النظرة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت هذه الدراسة من كون الذكور أقل من الإناث في الفهم القرائي (Aunola et al 2008.) في تحديد عينة هذه الدراسة، كذلك ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومهارة الفهم القرائي على المستوى العربي – في حدود ما اطلع عليه الباحث– مما دعا القيام بهذه الدراسة، كما تم الاستفادة من اختلاف الدراسات في تناولهم لعينات مختلفة حيث تناولت دراسة (Aunola et al ., 2008) ؛ (Connor,2008) الأطفال في مرحلة الروضة، بينما طبقت دراسة(Compton , DeFries & Olson,2001) على أطفال تراوحت أعمارهم ٨ إلى ١٨ سنة، بينما اتفقت دراسة .(Christie ,2009) جزئياً مع هذه الدراسة، حيث طبقت على أطفال بالصف الثالث الابتدائي، وما يزيد الدراسة الحالية قوة أنها تتناول أطفالاً من الصف الثاني إلى الصف الخامس الابتدائي.

فروض الدراسة:

١- يرتبط الوعي الفونولوجي بالفهم القرائي إيجابياً لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفائقين والضعاف قرائياً في مهارات الوعي الفونولوجي.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن: ويتمثل في تعرف كل من الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن ثم عقد المقارنات اللازمة بينهم بعد وصف متغيرات الدراسة.

ثانياً- عينة الدراسة:

-عينة الأطفال العاديين: تكونت من العينة الكلية لهذه الدراسة واشتملت على ٢١٢ تلميذاً وتلميذة، بواقع ١٠٦ من الذكور و١٠٦ من الإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمحافظة الغربية، وتم اختيارهم من الصفوف الثاني إلى الخامس بواقع ٥٣ تلميذاً وتلميذة من كل صف دراسي، وتراوحت أعمارهم بين ٧-١١ سنة، بمتوسط عمري (٨.٨٨ ± ١.٣٤) سنة للذكور، ومتوسط عمري (٨.٨٥ ± ١.٢٨) للإناث.

-عينة الأطفال الضعفاء والفائقين على اختبار الفهم القرائي: قام الباحث باختيارها من العينة الكلية بعد عمل حصر درجاتهم في اختبار الفهم القرائي وتم تحديد الأدنى والأعلى في الدرجات من خلال حساب الإرباعيات، وتكونت هذه العينة بعد استخلاصها من ٥٨ تلميذاً فائقاً قرائياً، و٥٨ تلميذاً من الضعفاء قرائياً بمتوسط عمري (٨.٩٢ ± ١.١٤).

ضوابط وشروط تم مراعاتها في اختيار العينة الكلية:

تم اختيار العينة بناء على عدد من الضوابط والشروط وهي:

١- استخدم الباحث اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد : كمال مرسي , ١٩٩٨) والذي يستخدم في الحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال من سن ٦- ١٤ سنة فأكثر. وهى العينة الأولية والتي يبلغ قوامها (٢٨٠) تلميذاً.

٢- تم استبعاد التلاميذ ممن كان ذكاؤهم أقل من (٨٥) درجة وذلك بعد تطبيق اختبار الذكاء غير اللغوي واتضح أن عدد هؤلاء التلاميذ (١٢ تلميذاً)

٣- استبعاد التلاميذ الذين يعانون مشكلات سلوكية وعددهم ثلاثة حالات بواقع حالتين من ذوي الشغب المتكرر، وحالة تعاني اضطراب اللجلجة).

٤- استبعاد التلاميذ ممن لديهم عدم استجابة على الاختبارات (حالتان ممن ليس لديهم رغبة في الإجابة على الاختبارات).

٥- تم استبعاد التلاميذ ممن يعانون إعاقات بصرية أو سمعية (٢٥) بواقع (٢١ ضعاف البصر، ٣ ضعاف السمع).

٦- تم استبعاد التلاميذ غير المنتظمين في الدراسة (٣ حالات).

٧- واستبعاد بعض التلاميذ ممن لديهم صعوبات متداخلة كصعوبات الكتابة، والحساب وعددهم (١٥طالباً)، كما تم استبعاد بعض التلاميذ ممن لديهم مشكلات اجتماعية (كانفصال الأبوين أو وفاة أحداهما ن=٨ تلاميذ).

٨- بلغ العدد الإجمالي للعينة بعد استبعاد الحالات السابقة ٢١٢ مشاركاً.

٩- طُلب من المعلمين ممن لهم علاقة وثيقة بالتلاميذ بتشخيص حالات التلاميذ الفائقين والضعفاء قرائياً.

١٠- ولكي يتم تصنيف التلاميذ الفائقين والضّعاف قرائياً، قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي، وقد استخدم الباحث اختبار الفهم القرائي للأطفال (إعداد، البحيري وأخرون،٢٠٠٩) وحُسبت التكرارات والنسب المئوية لأعلى الدرجات على اختبار الفهم القرائي ثم حساب الإرباعي الأدنى للدرجات بواقع ٢٧% من إجمالي عدد الطلبة (٥٨ تلميذاً من الفائقين قرائياً، و٥٨ تلميذاً من الضّعاف قرائياً من إجمالي ٢١٢).

١١- تم التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة الكلية ن=٢١٢ في كل من الذكاء والعمر على النحو التالي:

جدول رقم (٣) يوضح الفروق بين عينة الدراسة من
(الذكور ن=١٠٦ والإناث ن=١٠٦) على متغيرات (الذكاء والعمر الزمني)

	المتغير	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء	ذكور	١٠٠.٥٠٠	١١.٧٨	٠.٥٤٢	غير دالـــة
	إناث	١٠٠.١٠	١٠.٩٨		
العمر	ذكور	٩.٥٨	٣.٠٠١	٠.٧٦٢	غير دالـــة
	إناث	٩.١٠	٢.٩٧٠		

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

ثالثاً- أدوات الدراسة

(أ) استمارة المتغيرات السكانية:

تحتوي على مجموعة من الأسئلة والبيانات العامة للمشارك كالعمر والجنس والصف الدراسي، والمنطقة التعليمية والجنسية.

(ب) اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد: كمال مرسي، ١٩٩٨)

يستخدم هذا الاختبار في الحصول على تقدير مبدئي للقدرة العقلية العامة عند الأطفال من سن ٦ سنوات إلى ١٤ سنة فأكثر، حيث يقيس الاختبار قدرة المفحوص على التفكير من خلال إدراكه للعلاقات بين مجموعات من رموز، أو رسومات مصورة لأشكال هندسية، أو شخصيات، أو حيوانات، أو نباتات، أو أدوات أو غيرها. ويمتاز اختبار الذكاء غير اللغوي بميزتين: إحداهما خلوه من العامل اللغوي، فبنوده تتكون من رموز وأشكال مصورة، ويجاب عنها بالإشارة ويمكن تطبيقها بدون استخدام الكلام والألفاظ، وهذا ما يجعله من الاختبارات المناسبة لقياس القدرة العقلية عند الأشخاص الذين يعانون صعوبات كبيرة في النطق والكلام أما الميزة الثانية فخلوه من العامل المدرسي، فالإجابة عن بنوده وتعليمات تطبيقها لا تعتمد على قدرات القراءة والكتابة ولا تتطلب الخبرات الأكاديمية بشكل مباشر، وهذا يجعله من الاختبارات الجيدة في إعطاء تقدير مبدئي للقدرة على التفكير عند الأميين والتلاميذ الضعاف في التحصيل الدراسي والمتأخرين دراسياً وإرشادهم مهنياً وتربوياً وفق قدراتهم العقلية. وقام مُعِدُّ المقياس بحساب ثبات وصدق المقياس بعدة طرق حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين ٠.٨٨ و ٠.٨٩، أما صدق الاختبار فقد تم التحقق منه عن طريق الصدق التلازمي حيث طبق اختبار الذكاء غير اللغوي مع مقياس ستانفورد – بينيه الكويت، وكانت معاملات الارتباط بين نسب الذكاء الانحرافية على المعياسين ٠.٣٩ ، وهي معاملات دالة عند مستوى ٠.٠٠١ وتشير إلى وجود تلازم موجب بين نسب الذكاء على الاختبارين.

(ج) بطارية اختبارات معالجة الأصوات (الوعي الفونولوجي)

قامت بإعدادها طيبة وآخرون[٣] (٢٠١٠) [٤] وأُعِدَّ هذا الاختبار بهدف توفير أداة قياسية تشخيصية مستمدة من البيئة العربية، وتقيس الوعي الصوتي أو الفونولوجي، بحيث تناسب فئة الأطفال في المرحلة الابتدائية من عمر(٧-١١) عاماً (الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي)، ولا سيما أن التراث السيكومترى لم يكشف عن وجود أداة مماثلة لهذه الفئة- في حدود علم المؤلفين- وقد تم اختيار هذه الفئة العمرية تحديداً؛ لأن هذه المرحلة يتم التعرف فيها على الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم، حيث يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات أولية في عملية التعلم وتعتبر مؤشراً مهماً. كما إن الأبحاث والاختبارات السابقة ركزت على دراسة هذه المرحلة العمرية (راجع: Robertson& Salter, 2007) ؛ (Salter & Robertson,2001) وقد اتفق المؤلفون على وضع أكبر عدد ممكن من المفردات يزيد على العدد المطلوب حتى يكون هناك مجال لحذف وتعديل الفقرات عند تجريبها.

وتتكون البطارية من خمس اختبارات فرعية، وتم إعداد هذه الاختبارات بهدف الكشف عن قدر معرفة الأطفال لطبيعة معالجة الكلام على مستوى الكلمة والمقطع والفونيمات (الوحدات الصوتية الصغرى). وسوف نعرض لهذه الاختبارات الفرعية فيما يأتي:

---

(٢) طيبة، نادية وجاد البحيري وأبو الديار، مسعد وعبد الستار، محفوظي وإيفرات، جون ، ٢٠١٠.

(٣) تحدد دور الباحث الحالي في بناء اختبار معالجة الأصوات فيما يلي:

- المساعدة في تحديد بنود وبطاقات الاختبار.
- تحديد العينة الاستطلاعية الأولى، والعينة الاستطلاعية الثانية، وعينة التقنين. وعمل الزيارات التمهيدية ، استعداداً للتطبيق.
- تدريب الباحثين المساعدين على تطبيق الاختبار والإشراف المباشر عليهم في المدارس أثناء عملية التطبيق
- استخلاص جميع النتائج الإحصائية الخاصة بعينات الاختبار وتحديد المعايير اللازمة له
- الإسهام بنسبة كبيرة في تصميم الدليل الخاص بالاختبار وإخراجه.

١.اختبار التسمية السريعة للأشكال Rapid Object Naming Test

ويتضمن هذا الاختبار من مجموعة من الأشكال مقسمة على نموذجين (أ)، (ب) يتم عرضهما على المفحوص، ثم يطلب إلى المفحوص تسميتها بأسرع ما يمكن ويتم حساب الزمن وعدد الأخطاء لكل نموذج.

٢. اختبار التسمية السريعة للحروف Rapid Letter Naming Test

ويتضمن هذا الاختبار مجموعة من الحروف مقسمة على نموذجين (أ)، (ب) يتم عرضهما على المفحوص ثم يطلب إلى المفحوص تسميتها بأسرع ما يمكن ويتم حساب الزمن وعدد الأخطاء لكل نموذج.

٣-اختبار حذف المقاطع والأصوات Syllables &Sound Deletion Test

ويتضمن هذا الاختبار ٢٠ فقرة أو كلمة يستمع إليها المفحوص من العارض الصوتي (CD)، يستمع إليها جيداً، ثم يُحذف مقطع من الكلمة إلى أن يقوم بحذف صوت واحد من الكلمة.

٤-اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية Non-Word Repetition Test

ويتضمن هذا الاختبار٢٠ كلمة غير حقيقية، يستمع إليها المفحوص من العارض الصوتي (CD)، يستمع إليها جيداً، ثم يكرر (يردد) الكلمة التي يسمعها. والدرجة الكلية على هذا الاختبار هى مجموع الكلمات غير الحقيقية التي رددها المفحوص بشكل صحيح.

٥-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.

مراحل بناء الاختبار:

مر بناء الاختبار بعدة مراحل بدءاً من تجميع المفردات الخاصة بكل اختبار فرعي إلى تكوين مجموعة من الفقرات وتحكيمها، ثم اختبار هذه الفقرات على عينات استطلاعية، وتعديلها وإعادة اختبارها، وفيما يأتي خطوات تفصيلية لمراحل بناء الاختبار:

١- تجميع مفردات الاختبار:

صمم كل اختبار فرعي بناءً على نتائج البحوث والدراسات السابقة التي بحثت في مجال

معالجة الأصوات، على سبيل المثال (راجع: Saiegh-Haddad, 2007; Wagner et al., 1987; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994) وتقييم المهام المتبعة فيها لتضمين أكثرها فعالية في الاختبار الحالي. وقد مرت الاختبارات الفرعية بعدة مراحل نجملها فيما يأتي:

- تطبيق استبانة مفتوحة تضمنت ثمانية أسئلة على عينة الخبراء في التربية وعلم اللغويات، وصعوبات التعلم، وعلم النفس، استهدفت تعرف مكونات المعالجة الصوتية من جهة، وسمات الطفل في المرحلة الابتدائية من جهة أخرى.
- الاستعانة ببعض الاختبارات السابقة أمثال: (Kim, Wayne & Donald, 2001; Robertson & Salter, 1995, 2007; Salter & Robertson ,2001) حيث حُلل مضمون بعض الأدوات السيكومترية الخاصة ومحتواها بقياس الوعي الفونولوجي والتي أعدت من قبل على عينات أخرى مشابهة، مع وضع أكبر عدد ممكن من المفردات يزيد على العدد المطلوب حتى يكون هناك مجال لحذف الفقرات أو تعديلها عند تجريبها، وقد حدد شكل الاختبار ومحتواه؛ ليكون لفظياً ومسموعاً حيث يلقي الفاحص بعض الاختبارات شفهياً أو بمساعدة جهاز مسجل صوتي على العينة، كما روعي في صياغة البنود أن تكون بلغة عربية بسيطة وسهلة وأن تكون من الكلمات الأكثر شيوعاً لهذه المرحلة العمرية، وأن تكون قصيرة قدر الإمكان، كذلك لا تتضمن أكثر من فكرة واحدة فقط، وأن تناسب الاستخدام مع الفئة العمرية لهذه الدراسة.
- تحديد مكونات الاختبار والاختبارات الفرعية له في صورته الأولية، لتكون عدد الاختبارات المقترحة ٨ اختبارات تناولت: (التسمية السريعة للأشكال والأرقام والحروف، وحذف المقاطع، والطلاقة في قراءة الكلمات غير الحقيقية، ودمج الأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، وبلغ إجمالي عدد الفقرات في صورتها الأولية ١٢٤ فقرة لاختبارات: (حذف المقاطع، والطلاقة في قراءة الكلمات غير الحقيقية، ودمج الأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، وقد روعي في فقرات كل اختبار فرعي الوضوح.
- تضمنت تعليمات الاختبار بيانات شخصية اشتملت على (اسم المفحوص، وعمره وصفه الدراسي وتاريخ التطبيق، والعمر الزمني، والجنسية)، وروعي في بقية التعليمات النواحي التربوية والبحثية والمنهجية، مع تحديد زمن للاختبار ولتحقيق ذلك طُبق الاختبار على عينة

عشوائية من الأطفال وسجل الزمن المستغرق لأداء الاختبار لكل فرد منهم.

- تجريب الاختبار في صورته الأولية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية كتجربة استطلاعية أولى بلغت (٤٠٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية (للصفوف من الثاني حتى الخامس) ؛ وذلك لتعرف ثلاث نقاط هي: (مدى وضوح التعليمات والعبارات أو غموضها، ومدى ملاءمتها للتعريف الإجرائي، ومدى مناسبة طول الاختبار).
- إجراء المعالجة الإحصائية، وتحليل الفقرات، وعوامل الثبات والصدق للعينة الاستطلاعية الأولى، ثم عرض نتائج التحليل على عينة من الخبراء المتخصصين في القياس وصعوبات التعلم واللغة، لإبداء الرأي حول ما أسفر عنه تحليل البنود، وأبقي على العبارات التي حصلت على نسبة تزيد عن (٨٥%) من اتفاق المحكمين، وبناء على ذلك عدلت فقرات بعض الاختبارات وحذفت اختبارات أخرى، وأهم الاختبارات التي أظهرت كفاءة عالية هى: (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف، واختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبذلك اختصرت الاختبارات من ثمانية اختبارات فرعية إلى خمسة اختبارات فرعية.
- أجريت دراسة استطلاعية ثانية على عينة مكونة من (٤١٨) من تلاميذ المرحلة الابتدائية وطالباتها (للصفوف من الثاني حتى الخامس) وذلك للتأكد من كفاءة هذه الاختبارات المستخلصة وعرضت مرة أخرى على الخبراء المتخصصين في القياس، واللغة، وصعوبات التعلم واللغويات، لإبداء الرأي بعد إجراء المعالجة الإحصائية، حيث وجدت أن فقرات الاختبارات الخمس مناسبة، وتمتلك ثباتاً وصدقاً بكفاءة عالية.

٢- بناء كراسة البطاقات:

استخدمت المعايير الأربعة الآتية عند إعداد البطاقات:

- تساوي الأشكال المعروضة في كل صفحة من حيث الحجم ودرجة كثافة اللون.
- تباين الأشكال في محتوياتها.
- وضوح البطاقات المعروضة: (أشكال، أو حروف، أو كلمات) وملاءمتها للمرحلة العمرية المطبق عليها الاختبار.
- عرض بطاقات كل اختبار فرعي عرضاً منفصلاً حتى لا يتشتت المفحوص في أثناء التطبيق.

ب) اختبار فهم المقروء[٥]

قام بإعداد الاختبار البحيري وآخرون (٢٠١٠) [٦] يتكون الاختبار من٥٠ جملة كل جملة تنقصها كلمة، وتوجد أمام الجملة أربعة اختيارات من الكلمات، واحدة منها فقط صحيحة لإكمال الجملة، ويدون الفاحص الدرجة (١) للإجابة الصحيحة، والدرجة (٠) للإجابة غير الصحيحة. الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي وهو (٥٠)، بشرط ألا يستغرق وقت الاختبار أكثر من ثلاث دقائق.

مراحل بناء اختبار فهم القراءة

١. اطلع معدو الاختبار على مفهوم الفهم القرائي، وعلى نتائج البحوث السابقة والأطر النظرية والاختبارات التي تعرضت له أمثال(Katzir et al., 2006 ؛ Aunola et al .,2008؛ Christie ,2009)

٢. قام الباحثون بصياغة عبارات الاختبار في صورته الأولية، وكان عدد الفقرات في صورتها الأولية ٦٠ فقرة.

٣. روعي في فقرات كل اختبار فرعي الوضوح، وأن تكون شاملة، وأن تكون بعضها في مجال الكلمات الشائعة في العربي بصفة عامة والمصري بصفة خاصة.

---

(٤) البحيري، جاد وأبو الديار، مسعد ومحفوظي، عبد الستار وطيبة، نادية وايفرات، جون ، ٢٠١٠.

(٥) تحدد دور الباحث الحالي في بناء اختبار فهم المقروء فيما يلي:

- المساعدة في تحديد بنود الاختبار.
- تحديد العينة الاستطلاعية الأولى، والعينة الاستطلاعية الثانية، وعينة التقنين. وعمل الزيارات التمهيدية ، استعداداً للتطبيق.
- تدريب الباحثين المساعدين على تطبيق الاختبار والإشراف المباشر عليهم في المدارس في أثناء عملية التطبيق.
- استخلاص جميع النتائج الإحصائية الخاصة بعينات الاختبار، وتحديد المعايير اللازمة له، ولإسهام في تصميم الدليل الخاص بالاختبار وإخراجه.

٤. لتقدير الدرجات: تم تحديد نمط الاستجابة على الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة للفقرة التي تم الإجابة عليها بشكل صحيح ، وصفر للإجابة الخطأ.

٥. تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (٧ محكمين) لإبداء الرأي، وتم إجراء بعض التعديلات اللازمة، كما تم الاتفاق على تطبيق كل الاختبار بشكل فردي لتحقيق الدقة والمصداقية.

٦. تم إجراء دراسة استطلاعية أولى على عينة مكونة (٢٠٠) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية (للصفوف من الثاني حتى الخامس).

٧. بعد استخلاص تحليل الفقرات وعوامل الثبات والصدق للعينة الاستطلاعية الأولى تم تعديل فقرات بعض الاختبارات وحذف فقرات أخرى ليصل فقرات الاختبار إلى ٥٠ فقرة.

٨. تم إجراء دراسة استطلاعية ثانية على عينة مكونة (٢٠٠) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية (للصفوف من الثاني حتى الخامس) من بعض المدارس الحكومية، وذلك للتأكد من كفاءة هذه الفقرات المستخلصة.

٩. بعد استخلاص تحليل الفقرات وعوامل الثبات والصدق للعينة الاستطلاعية الثانية وجد أن فقرات الاختبار الخمسين مناسبة وتمتلك ثبات وصدق ذات كفاءة عالية.

الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة:

للتحقق من الكفاءة السيكومترية لاختبارات الدراسة تم تطبيق هذه الأدوات على عينة استطلاعية (ن= ٦٠) مشاركاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية (ذكور= ٣٠ ، إناث = ٣٠) ، وكان متوسط سن عينة الذكور = ٩.٢٥ ± ٢.٢١، بينما بلغ متوسط سن عينة الإناث ٩.٧٠ ±٢.٠١ وهى عينة مشابهة للعينة الأساسية ، وتم حساب الثبات والصدق لاختبارات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي كما يأتي:

١- <u>ثبات أدوات الدراسة</u> :

تم حساب الثبات في الدراسة الحالية بثلاث طرائق، هى:

- طريقة ألفا كرونباخ أو الاتساق الداخلي: وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود مع بعضها بعضاً داخل كل مقياس وكذلك ارتباط كل بند مع درجة المقياس ككل .

- طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ٢٠ يوماً حتى لا يبقى أيَّةُ معلومات في الذاكرة نتيجة

التطبيق الأول، وذلك بهدف التعرف على معامل الثبات والذي يسمى هنا بمعامل الاستقرار، الذي يتأثر بتباين الخطأ الناتج عن التقلبات الوقتية (أبو حطب؛ وعثمان؛ وصادق، ١٩٩٩).

- طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح الطول بمعادلة جتمان: حيث يتم إيجاد معامل الارتباط بين البنود ذات الأرقام الفردية في مقابل البنود ذات الأرقام الزوجية وذلك بالنسبة لكل مقياس على حدة ما دامت طبيعته تقبل التنصيف (غيم؛ ونصر، ١٩٩٨).

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

أ- معاملات الثبات لأدوات الدراسة

جدول (١) معاملات ثبات اختبارات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي

العينات والثبات / الاختبارات	عدد البنود	الذكور (ن = ٣٠)			الإناث (ن = ٣٠)		
		ألفا	القسمة النصفية	إعادة الاختبار	ألفا	القسمة النصفية	إعادة الاختبار
اختبار التسمية السريعة للأشكال نموذج (أ، ب)	٣٠	٠.٨٩	٠.٩٤	٠.٨٣	٠.٩١	٠.٩٠	٠.٨٦
اختبار التسمية السريعة للحروف نموذج (أ، ب)	٣٠	٠.٨٧	٠.٧٦	٠.٧١	٠.٨٤	٠.٧٨	٠.٧٣
اختبار حذف المقاطع والأصوات	٢٠	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٧١	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٧٨
اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية	٢٠	٠.٦٩	٠.٧٨	٠.٧٩	٠.٧٢	٠.٧٢	٠.٧٥
اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية	٢٥	٠.٩٢	٠.٧٧	٠.٧٨	٠.٨٧	٠.٨٩	٠.٨٦
اختبار الفهم القرائي	٥٠	٠.٨٤	٠.٧٣	٠.٨٠	٠.٨٦	٠.٨٢	٠.٧٨

يبين الجدول السابق ثبات بطارية اختبارات الوعي الفونولوجي واختبار الفهم القرائي بطريقة ألفا كرونباخ على (٣٠) من الذكور ومثلهم من الإناث, وقد تراوحت معاملات الثبات لعينة الذكور بين (٠.٦٩ - ٠.٩٢) و(٠.٧٢ - ٠.٩١) لعينة الإناث. كما تم حساب الثبات عن طريق القسمة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات لعينة الذكور بين (٠.٧٢ - ٠.٩٤) و(٠.٧٢ - ٠.٩٠) لعينة الإناث.

ب- صدق اختبارات الدراسة:

تم حساب الصدق في الدراسة الحالية بثلاث طرائق، نعرض لهم على النحو الآتي:

- صدق المحكمين: وفيه تم الاستعانة بسبعة محكمين بعد استبعاد اثنين منهم واستخرجت نسب الاتفاق بينهم في مناسبة فقرات الاختبارات ومدى ما تقيسه من أهداف. وقد وصلت نسب اتفاق

المحكمين على اختبارات الوعي الفونولوجي بين ٨٥ - ٩٢%، واختبار الفهم القرائي ٩١.٢٤% .

- **الصدق المرتبط بالمحك:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (٦٠ مشارك ، بواقع ٣٠ ذكور، و٣٠ إناث) على اختبار فهم المقروء التشخيصي الذي أعده الباحث الحالي وآخرون (٢٠٠٩) والاختبار الحالي المستخدم في هذه الدراسة وقد بلغ معامل الارتباط بين (٠.٤٧-٠.٧٠) للذكور، و(٠.٤٣-٠.٦٧) للإناث، أما فيما يتعلق بصدق المحك لاختبار الوعي الفونولوجي فتم حساب معامل الارتباط بين الاختبار المستخدم في هذه الدراسة ومقاييس الوعي الفونولوجي والتعرف على الأرقام والحروف إعداد عبد الله (٢٠٠٥) وقد بلغ معامل الارتباط بين (٠.٤١-٠٦٩) للذكور، و(٠.٣٩-٠.٦٥) للإناث.

- **صدق المقارنة الطرفية (التمييزي أو الاختلافي):** وتم فيها مقارنة درجات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي التي حصلت عليها مجموعتان متطرفتان من أفراد العينة الاستطلاعية (٦٠ مشارك) التي طبق عليها الاختبارات. والمقصود بالتطرف في هذا المقام التطرف في توزيع الأفراد بالنسبة لدرجاتهم على اختبارات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، لذلك قام الباحث في هذه الدراسة بمقارنة درجات الثلث الأعلى (٢٧%) بدرجات الثلث الأدنى (٢٧%) في كل اختبار باستخدام الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات عن طريق اختبار (مان ويتني) حيث بلغ حجم عينتي درجات المقارنة الطرفية (٨ مشاركين للثلث الأعلى و٨ مشاركين للثلث الأدنى) للذكور ومثلهم للإناث. والجدول الآتي يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاختبار الوعي الفونولوجي والفهم القرائي:

جدول (٥) صدق المقارنة الطرفية لاختباري الوعي الفونولوجي والفهم القرائي (ن= ٣٢)

المتغير / المعامل الإحصائي		النوع	م. الرتب للفائقين ن=٨	م. الرتب للضّعاف ن=٨	قيمة Z
اختبارات الوعي الفونولوجي	اختبار التسمية السريعة للأشكال نموذج (أ، ب)	الذكور ن=١٦	٦.٥٠	١٩.٥٠	-٤.٣٤**
		الإناث ن=١٦	٦.٧١	١٦.٨	-٣.٥٨**
	اختبار التسمية السريعة للحروف نموذج (أ، ب)	الذكور ن=١٦	٦.٥٤	١٩.٥٢	-٤.٣٧**
		الإناث ن=١٦	٥.٥٠	١٥.٥٠	-٣.٨٢**

المتغير	المعامل الإحصائي / النوع	م. الرتب للفائقين ن=٨	م. الرتب للضّعاف ن=٨	قيمة Z
	اختبار حذف المقاطع والأصوات — الذكور ن=١٦	٢٠.٢٥	٦.٨٣	-٤.٢٩**
	اختبار حذف المقاطع والأصوات — الإناث ن=١٦	١٥.٥٠	٥.٥٠	-٣.٨٧**
	اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية — الذكور ن=١٦	٢١.٥٠	٨.٠٠	-٤.٦٣**
	اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية — الإناث ن=١٦	١٨.٥٠	٦.٥٠	-٤.٢٢**
	اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية — الذكور ن=١٦	٢١.٥٠	٧.٥٠	-٤.٦٩**
	اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية — الإناث ن=١٦	١٤.٠٠	٤.٥٠	-٣.٨٥**
	اختبار الفهم القرائي — الذكور ن=١٦	٢١.٥٠	٨.٠٠	-٤.٨٣**
	اختبار الفهم القرائي — الإناث ن=١٦	١٦.٥٠	٦.١٥	-٣.٦٤**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتبين من الجدول السابق أن قيم (Z) لعينة الدراسة بين (-٤.٢٩، -٤.٨٣) للذكور، و(-٣.٥٨، -٤.٢٢) للإناث. مما يعني أن هناك دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب عند مستوى دلالة ٠.٠١

إجراءات التطبيق

لكي يتحقق الباحث من صحة فروضه قام بعدد من الإجراءات تمثلت في تجهيز أدوات القياس، وتثبيت وضبط بعض المتغيرات، ثم قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة لها المواصفات نفسها للعينة الأصلية للدراسة بهدف التأكد من صلاحيتها للتطبيق، وبعد ذلك قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية.

ومرت إجراءات التطبيق للعينة الأساسية بمراحل عدة متتالية تمثلت في:

١. تم أخذ الموافقة لإجراء التطبيق الميداني في مدارس مدينة سمنود بمحافظة الغربية.

٢. إجراءات اختيار العينة حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

٣. ضبط وتثبيت بعض المتغيرات والتعرف على مدى التكافؤ بين الذكور والإناث حيث طُبق اختبار الذكاء غير اللغوي، وذلك لتحديد مستوى ذكاء العينة وإحداث التكافؤ بينها، ثم تم استبعاد التلاميذ الذين تقل درجات ذكائهم عن (٨٥) درجة ثم الحصول على درجات التلاميذ التحصيلية في مادتي (اللغة العربية) للفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م ثم تلا ذلك اختيار العينة الأساسية وطُبق اختبارات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي.

المعالجة الإحصائية

استخدمت هذه الدراسة أساليب إحصائية عدة للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتم استخدام الأتي:

أ- الإحصاء الوصفي ويتحدد في:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية

٢- معامل ألفا كرونباخ.

٣- معامل الارتباط لبيرسون.

ب-الإحصاء الاستدلالي ويتحدد في:

٤- اختبار " ت" لدلالة الفروق.

٥- اختبار ما نويتني لدلالة الفروق.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

أولاً: دلالة معاملات الارتباط (بيرسون) بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة.

قام الباحث – ومن خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون – تعرف العلاقة بين مهارات الوعي الفونولوجي والفهم القرائي، ويبين نتائجه جدول (٢)

جدول (٢) معاملات الارتباط (بيرسون) بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لدى الذكور والإناث في كل مجموعة على حدة، الذكور (ن = ١٠٦) والإناث (ن = ١٠٦) والعينة الكلية (ن=٢١٢)

الأبعاد	المقاييس الفرعية	الفهم القرائي		
		الذكور (ن=١٠٦)	الإناث (ن=١٠٦)	العينة الكلية (ن=٢١٢)
اختبارات الوعي الفونولوجي	اختبار التسمية السريعة للأشكال نموذج (أ، ب)	-٠.٣٧٢**	-٠.٢٤٤**	-٠.٣٢٥**
	اختبار التسمية السريعة للحروف نموذج (أ، ب)	-٠.٤٥٧**	-٠.٢٧٠**	-٠.٣٩٣**
	اختبار حذف المقاطع والأصوات	٠.٤٢٤**	٠.٣٧٥**	٠.٣٨٦**
	اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية	٠.٢٨٦**	٠.٢٥٢*	٠.١٩٢**
	اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية	٠.٤٥٣**	٠.٢١٢*	٠.٣٢٩**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

بمراجعة الجدول السابق وفحص ما عرضه من بيانات يمكن استنباط النتائج والدلالات النفسية الآتية:

(أ) بالنسبة للعلاقة بين التسمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم القرائي: يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، بمعنى أن من يحصل على وقت أطول في تسمية الحروف والأشكال يكون أداؤه ضعيفاً على اختبار الفهم القرائي، ويلاحظ أن معامل الارتباط السالب بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم القرائي عند الذكور أعلى منه عند الإناث.

(ب) بالنسبة لطبيعة العلاقة بين مقاييس (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي: يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، ويلاحظ أن معامل الارتباط الموجب بين (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي عند الذكور أعلى منه عند الإناث.

ثانياً: دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي.

قام الباحث – ومن خلال استخدام اختبار (ت) – تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الذكور والإناث، ويبين نتائجه جدول (٣)

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم(ت)
لدى الذكور والإناث في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي

	المقاييس	الذكور (ن=١٠٦)		الإناث (ن=١٠٦)		قيم ت ودلالتها
		م	ع	م	ع	
اختبارات الوعي الفونولوجي	اختبار التسمية السريعة للأشكال نموذج (أ، ب)	٧٩.٣٨	٢١.٤٩	٧١.٩٣	٢١.٣٢	**٢.٥٢
	اختبار التسمية السريعة للحروف نموذج (أ، ب)	٦٦.٠٨	٢٦.٢٩	٤٧.٩٢	١٨.٥٣	**٥.٧٥
	اختبار حذف المقاطع والأصوات	١٢.٠١	٣.٤٥	١١.٧٤	٣.٤٩	٠.٥٦٧
	اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية	١٢.٣٢	٢.٧٠	١٠.١١	٣.٣٩	**٥.٢٤
	اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية	١٦.٨٩	٧.٢٢	١٦.٦٦	٦.٢١	٠.٢٤٥
الفهم القرائي		١٣.٢٥	٩.٨٥	١٦.٦١	١٠.٧٥	*٢.٣٦

* دالة عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة عند مستوى (٠.٠١)

تكشف قيم (ت) المعروضة في جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أغلب متغيرات الدراسة وهى كما يأتي:

١- أن الذكور أكثر بطئاً في (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) مقارنة بالإناث، وعلى العكس لوحظ أنهم أفضل أداءً على اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية بمعنى أن الذكور أفضل أداءً في اختبار تكرار الكلمات مقارنة بالإناث.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفهم القرائي في اتجاه الإناث بمعنى أن الإناث أفضل أداءً في الفهم القرائي من الذكور.

٣- بينما تقاربت درجات الذكور والإناث في (اختبار حذف الأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، بمعنى عدم وجود فروق جوهرية بين العينتين في هذه الاختبارات الفرعية للوعي الفونولوجي.

ثالثا: الفروق بين الفروق بين الفائقين والضّعاف قرائياً في مهارات الوعي الفونولوجي.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم(ت)
لدى الفائقين، والضّعاف قرائياً في مهارات الوعي الفونولوجي

	المقاييس	الفائقون قرائياً (ن=٥٨)		الضّعاف قرائياً (ن=٥٨)		قيم ت ودلالتها
		م	ع	م	ع	
اختبارات الوعي الفونولوجي	اختبار التسمية السريعة للأشكال نموذج (أ، ب)	٢٣.٣٠	٥.٥٦	٣٥.٦٥	١٩.٥٢	٤.٥٤**
	اختبار التسمية السريعة للحروف نموذج (أ، ب)	٢٣.٥٧	٧.٣٢	٣٥.٣٠	١٧.٥٢	٤.٤٧**
	اختبار حذف المقاطع والأصوات	١٣.٨٠	٣.١٣	٩.٧٦	٣.٦٨	٦.١٣**
	اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية	١٢.٢٦٠	٣.٣١	١٠.٤٦	٣.٢٧	٢.٨٣**
	اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية	١٩.٦٣	٥.١٤	١٢.٣٥	٨.٠٣	٥.٦١**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

بمراجعة الجدول السابق وفحص ما عرضه من بيانات يمكن استنباط النتائج والدلالات النفسية الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضّعاف والفائقين قرائياً في (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه الضّعاف قرائياً، بمعنى أن الضّعاف قرائياً أكثر بطئاً في (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) مقارنة بالفائقين قرائياً.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضعّاف والفائقين قرائياً في (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه الفائقين قرائياً، بمعنى أنهم أفضل أداءً في كل من (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) مقارنة بالضعّاف قرائياً.

مناقشة النتائج

أولاً: كشفت نتيجة الفرض الأول عما يأتي:

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين بعض مهارات الوعي الفونولوجي المتمثلة في: التسمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، واتفقت هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (Katzir et al., 2006؛ Connor et al ,2008.؛.,2008 Aunola et al) .

على الرغم من أن هناك دراسات طولية دلت على أن اختبارات التسمية السريعة للأشياء لا تعد اختبارات تنبؤية بالأداء في القراءة اللاحقة فقط، ولكن تستمر اضطرابات تسمية الأشياء إلى مرحلة البلوغ والمراهقة (Felton and Wood,1990).

وعلى الرغم من أن " هاميل" (Hammill, 2004) قد جادل حول مدى ارتباط التسمية السريعة للأشياء بالفهم القرائي، كما أن هناك دراسات تؤكد نتائج هذه الدراسة في أن اختبار التسمية السريعة للأشياء قد تكون محدداً جيداً للضعف القرائي، ولا سيما في اللغات ذات أساليب الكتابة الشفافة (Di Filippo et al ., 1995؛Wolf & Biddle,1994؛ Lander, 2001؛ Di Filippo et al ., 1995)

هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة حيث إن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي. أثبتت نتائج دراسة تتبّعية قام بها (Schatschneider et al.,2004) وزملاؤه هذه النتيجة حيث وجدت أن المهارات في المرحلة التمهيدية "ما قبل الابتدائي" مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر المؤشرات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية الابتدائية.

وعن العلاقة الموجبة بين مقاييس (حذف المقاطع والأصوات، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي، فتكشف هذه النتيجة ما أكدته كتابات

الباحثين الأوائل في حقل عسر القراءة النمائي إلى النظرة الأكثر قبولاً اليوم، وهي أن مشكلات القراءة دائماً ما تعكس محددات في اللغة (Catts & Kamhi,1999)، وأن وجود مشكلة لغوية، ولا سيما ضعف فونولوجي في حذف الأصوات أو تكرار الكلمات يسبب خللاً في عملية تعلم القراءة (Lundberg & Hoien,2001). ويوجد الآن دليل كاف لتأييد الرأي الذي يقول إن هناك علاقة سببية بين قدرات الوعي الفونولوجي، والقدرة على الفهم القرائي (Farmer et al.,2002). وهذا ما أكده "أدمز" (Adems,1990) حيث أشار إلى أن المدخل الفونولوجي ومدخل اللغة الكلية للقراءة لا يجب النظر إليهما على أنهما غير متوافقين. لذا فإن الخبرة اللغوية مهمة للطفل في مراحل تعليمه المختلفة.

ولم توجد سوى وجهات نظر قليلة حول عدد من الحالات التي تعاني صعوبات في القراءة دون وجود دليل واضح لوجود خلل فونولوجي. وهذه الحالات وردت بشكل غير متواتر في اللغة الإنكليزية (انظر: Goulandris & Snowling,1991 ؛ Howard & Best,1997).

إن مقاييس الوعي الفونولوجي متمثلة 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 (Al Mannai & Everatt, 2005; Ibrahim, Eviatar, & Aharon-Peretz, 2002; Abu-Rabia, Share, & Mansour, 2003). هذه النتائج مماثلة لنتائج الدراسات التي وازنت بين مجموعتين من الأطفال المتحدثين اللغة العربية، مجموعة من ذوي المستوى القرائي العادي والأخرى من ذوي المستوى المنخفض والمعسرين قرائياً (Abu-Rabia, Share & Mansour, 2003; Elbeheri & Everatt, 2007).

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

ثانياً: كشفت نتائج الفرض الثاني أن الذكور أكثر بطئاً في (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) مقارنة بالإناث، وعلى العكس لوحظ أنهم أفضل أداءً في اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، كما لوحظ أن الإناث أفضل أداءً في الفهم القرائي من الذكور.

بينما تقاربت درجات الذكور والإناث ولم تظهر بينهما فروق دالة في كل من (اختبار حذف المقاطع والأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية).

ويرجع تفسير أن الذكور الأكثر بطئاً في اختبارات التسمية السريعة يكونون أقل أداءً في الفهم القرائي نتيجة لاتفاق كثير من النظريات العلمية على ارتباط التسمية السريعة بالفهم القرائي، ومن أهم هذه النظريات هي نظرية الخلل المزدوج، حيث أكدت نظرية الخلل المزدوج أن الأفراد المعسرين في الفهم القرائي يعانون خللاً في التسمية السريعة للأشياء بالإضافة إلى خلل في المعالجة الفونولوجية للمعلومات، فيستغرقون وقتاً أطول في الإجابة عليها (Badian,1997). وتقترح النظرية أن التسمية السريعة للأشياء والخلل في المعالجة الفونولوجية هي "مصادر مختلفة لصعوبات القراءة" (Compton., DeFries, & Olson,2001). كما أوردت "ولف" (Wolf,1999) و"ولف وأبراين" (Wolf & O'Brien,2001) دراسات قام بها (Rudel,1976 & Denckla) تؤيد جميعها النظرة بأن التسمية السريعة للأشياء تشكل نوعاً آخر من الخلل منفصلاً ومستقلاً عن الخلل الفونولوجي المعروف.

كما يرجع بطء الذكور في (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) مع ما أكده " فيمر" (Wimmer,1993) من قوة الارتباط بين درجات التلاميذ الذكور على اختبارات التسمية بأنواعها، أي أن من ليس لديه القدرة على التسمية السريعة للحروف والأشكال يكون أقل أداءً في الفهم القرائي. وهذا ما أشارت إليه دراسة " لاندرل" (Landerl,2001)، التي أجريت على الأطفال الألمان، حيث وجد أن مهام التسمية السريعة للأشياء وكفاءتها قد أنتجت علاقات أقوى بكثير مع مقاييس سرعة القراءة، بينما ارتبطت اختبارات الوعي الفونولوجي بدقة القراءة. وبشكل مماثل، وجدت " صايغ حداد" (Saiegh Haddad,2005) أن أهم عامل تنبؤ بسرعة القراءة في النصوص المشكلة باللغة العربية هو سرعة تسمية الحروف والتي تم التنبؤ بها بفعل التسمية السريعة للأشياء، بالإضافة إلى حذف الأصوات.

ومن وجهة النظر البيولوجية فترجع الفروق بين الجنسين في الوعي الفونولوجي 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 البطء في عمل الأنظمة العصبية للقراءة لدى الذكور مقارنة بالإناث (سعد، وخليفة، ٢٠٠٨، ص ص ١٦٠-١٦١).

أما عن تفوق الذكور في اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية فيمكن تفسيره 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).

أما فيما يختص بتقارب درجات الذكور والإناث في كل من (اختبار حذف الأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، بمعنى عدم وجود فروق جوهرية بين العينتين في هذين الاختبارين. ربما يرجع إلى الضعف أو البطء لكل من الذكور والإناث في التعامل مع المعلومات. فإذا كان نظام التعامل مع المعلومات بطيء، فستكون القدرة على قراءة وفهم الكلمات أيضاً أبطأ. وقد يؤدي ذلك إلى بطء في تعلم القراءة، وضعف حصيلة الكلمات وقلة الاهتمام بتعلم القراءة– من وجهة النظر نفسها المبينة أعلاه ومن ثم قد ترجع صعوبات الفهم القرائي في بعض (أو كل) اللغات إلى ضعف سرعة التعامل مع المعلومات بدلاً من الضعف في عمليات فك الرموز الفونولوجية. وهذا التوضيح متلائم مع الأدلة التي مفادها أن متعلمي القراءة الضعاف والجيدين في بعض اللغات يختلفون على مقاييس سرعة تسمية الأشياء ولكن لا يختلفون على المهام التي تقيس الوعي الفونولوجي (Everatt et al.,2004). كما أنها تتلاءم أيضاً مع نتائج بطء سرعة تسمية الأشياء لدى التلاميذ ممن لديهم مهارات ضعيفة في القراءة والكتابة والتهجئة على مستوى العديد من اللغات(Semrud-Clikerman, Guy, Griffin, & Hynd,2000).

ثالثاً: لوحظ من نتائج الفرض الثالث ما يأتي:

– أن الضعّاف قرائياً أكثر بطئاً في (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) مقارنة بالفائقين قرائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه "سنولنغ" (Snolwing,1997,2000) في أن الخلل في التسمية السريعة للأشياء والأشكال هو المسبب الرئيس في فشل التلاميذ لاكتساب القدرة على القراءة بالمعدل الطبيعي.

كما تتفق النتيجة السابقة مع عدد من النتائج والتي أشارت إلى أن بطيئي سرعة تسمية الأشياء يمتلكون مهارات ضعيفة في القراءة على مستوى العديد من اللغات (Bowers & Wolf, Bowers, Biddle,2000؛Semrud-Clikerman et al.,2000 ؛Ishaik,2003). ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أجمع الباحثون عليه أن التسمية السريعة دلالة ذات أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال (Torgesen et al., 1997; Wolf, 1991)، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيس لمشكلات الفهم القرائي الذي يؤثر

بدوره في عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً الذين يعانون صعوبات في تعرف الكلمة وقراءتها (Stanovich, 1991; Torgesen & Wagner, 1998). كما يمكن تفسير أهمية التسمية السريعة في الفهم القرائي من خلال اشتراك التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل (Ehri, 1997)، حيث يتعامل الطفل مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزيناً كليًا للاسترجاع، كما إن البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في قراءة الكلمة وبالتالي يعيق الفهم القرائي.

- كما لوحظ من نتائج هذا الفرض أن الفائقين قرائياً أفضل أداءً في كل من (اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) مقارنة بالضعّاف قرائياً.

اتفاقاً مع النتيجة السابقة أورد "لاندبرج" وزميله (Lundberg & Hoien,2001) العديد من الدلائل أهمها أن تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية يؤديان دوراً مهماً في الفهم القرائي، بمعنى أن الأطفال 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 مع ما توصل إليه (Everatt et al.,2002 ؛ Snowling,2000 ؛ Stanovich,1986) أنه إذا كانت القراءة بطيئة، بسبب ضعف القدرة على فك الرموز الفونولوجية، فمن المحتمل أن يؤثر ذلك سلباً 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.

كما أنّ هناك أدلة أخرى على تميز الفائقين قرائياً في مهارتي تكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية بوصفهما مكونات الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي عن طريق عدد من المصادر، منها الدراسات الارتباطية التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية متبادلة وعلاقة تنبؤية بين الوعي الفونولوجي وبين التقدم في القراءة وخاصة الفهم القرائي (مثلاً: Stahl & Murray, 1994; Torgesen & Burgess, 1998; Juel, 1988; MacLean, Bryant, & Bradley, 1987). ومع أن البحوث الخاصة بصعوبات القراءة في اللغة العربية محدودة، إلا

أن بعضها أشار إلى أن تضمين العمليات الفونولوجية كدليل أساسي لمهارات القراءة مستقبلاً قد ينطبق على اللغة العربية ولو جزئياً وفقاً للمرحلة العمرية، (Elbeheri & Everatt, 2007). والنتائج السابقة جميعها تؤيد أن العمليات الخاصة- بتعرف على الأصوات في الكلمات وعلاقتها بالأحرف الهجائية- لديها القدرة على التفرقة بين الأطفال الفائقين والضعاف قرائياً.

التوصيات :

١- أن الوعي الفونولوجي يؤدي دوراً مهماً في الفهم القرائي.

٢- ضرورة الاهتمام بفئة الذكور وتنمية الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي.

٣- ضرورة تواصل الباحثين في الاهتمام بكشف العلاقة بين مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة.

٤- ضرورة الكشف عن مدى إسهام نظريتي الخلل الفونولوجي والخلل المزدوج في الفهم القرائي.

٥- ضرورة تبني "نظرية عامة" تأخذ في الاعتبار الجوانب الخاصة بعسر القراءة جميعها، وتوحد بين النظريات المطروحة لتفسير صعوبات القراءة، والتي ترتبط بشكل كبير بمهام الوعي الفونولوجي.

٦- الكشف المبكر عن الصعوبات الفونولوجية التي تؤدي إلى مشكلات التعليم.

٧- ضرورة مراعاة الفروق بين الجنسين في المشكلات التعليمية واللغوية.

٨- التعرف مستقبلياً على علاقة الذاكرة الفونولوجية وطريقة تخزين المعلومات ببعض مهارات القراءة.

٩- المضي قُدماً في الإطلاع على تجارب الآخرين حول أساليب الكشف عن صعوبات القراءة وبناء اختبارات مقننة تلائم البيئة المستهدفة.

المراجـــع

أولاً المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد ؛ عثمان، سيد؛ صادق، أمال (١٩٩٩). التقويم النفسي، القاهرة: مكتبه الأنجلو المصرية.

البحيري، جاد؛ وأبو الديار، مسعد؛ وطيبة، نادية؛ ومحفوظي، عبد الستار؛ وايفرت، جون (٢٠١٠). *اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال*، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

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

- سعد، مراد وخليفة، وليد (٢٠٠٨). *العسر القرائي والمعرفة القرائية: النظرية والتطبيق*، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

- طيبة، نادية؛ والبحيري، جاد؛ وأبو الديار، مسعد؛ ومحفوظي، عبد الستار؛ وايفرت، جون؛ هينز، تشارلز (٢٠١٠)- اختبار *معالجة الأصوات المقنن للأطفال*، الكويت:مركز تقويم وتعليم الطفل.

- الكيال، مختار (٢٠٠٦). *أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية : دراسة تجريبية* . المؤتمر السابع للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، روتانا العين، العين.

- عبد الله ، عادل (٢٠٠٥) *بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم*. جامعة القاهرة: دار الرشاد.

- عبد الله، عادل (٢٠٠٦) . *النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم*. مؤتمر إعاقات الطفولة بكلية التربية – جامعة الكويت ٢٠-٢٢/٣.

-غنيم، أحمد ؛ ونصر، محمود (٢٠٠٠). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss* . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٨). *اختبار الذكاء غير اللغوي*، الكويت، وزارة التربية: إدارة الخدمة النفسية والاجتماعية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

-Abu-Rabia, S., Share, D. & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading disabled and normal readers in the Arabic language. *Reading and Writing*, 16, 423-440

- Adams, M. (1990). *Beginning to read.* Massachusetts: M.I.T. Press

-Aunola., Leppanen,U., Nurmi,J.& Niemi,P(2008).Letter Knowledge Predicts Grade Reading Fluency and Reading Comprehension, *Learning and Instruction*, v18 n6 p548-564

-Badian, N. (1997). Dyslexia and the double deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia*, 47, 69-86.

-Bowers, P. & Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities.* New York: Guildford Press.

- Catts, H. & Kamhi, A. (1999). *Language and reading disabilities.* Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Connor, (2008). Reading First" Kindergarten Classroom Instruction and Students' Growth in Phonological Awareness and Letter Naming-Decoding Fluency, *Journal of School Psychology*, v46 n3 p281-314

-Compton, D., DeFries, J. & Olson, R. (2001). Are RAN and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? *Dyslexia*, 7 (3), 125-149.

-Cohen, M. (2006). Reading and Writing :*An Interdisciplinary Journal*, v19 n3 p291-311

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

-Cheung, H; Chung, K. K. H.; Wong, S. W. L.; McBride-C. C; Penney, Trevor B.& Ho, C. S. H,(2009) Perception of Tone and Aspiration Contrasts in Chinese Children with Dyslexia, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v50 n6 p726-733

-Denckla, M. & Rudel, R. (1976). Rapid Automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

-Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2005). Rapid naming not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). *Child Neuropsychology*, 11, 349-361.

-Elbeheri, G. & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing*, 20, 273-294.

-Ehri, L. C. (1997) Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 163-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.

-Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D. & Gyarmathy, E. (2004). Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds: A cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 27, 141-151.

- Farmer, M., Riddick, B. & Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: Assessment and support in Higher Education*. London: Whurr.

- Felton, R., Naylor, C. & Wood, F. (1990). Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 39, 485-497.

- Goswami, U. & Bryant, P. (1991). *Phonological skills and learning to read.* Hove: Psychology Press.

-Goulandris, N. & Snowling, M.J. (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 8, 127-154.

-Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-468.

-Howard, D. & Best, W. (1997). Impaired non-word reading with normal word reading: A case study. *Journal of Research in Reading*, 20, 55-65.

-Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifth-four children from first through fourth grade. *Journal of Education Psychology*, 80, 437-447.

-Katzir T, Kim Y, Wolf M, O'Brien B, Kennedy B& Lovett M.(2006). Reading Fluency: The Whole Is More than the Parts, Annals of Dyslexia, v56 n1 p51-82.

-Korhonen, T.T. (1995). The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning* Disabilities, 28, 232-239.

- Kim .l (2006). Reading Fluency: The Whole Is More than the Parts, Annals of Dyslexia, v56 n1 p51-82

-Lander, K. (2001). Word recognition deficits in German: More evidence from a representative sample. *Dyslexia*, 7, 183-196.

-Lundberg, I. & Hoien, T. (2001). Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia, theory and good practice* (pp. 109-123). London: Whurr.

-Lovett, M., Steinbach, K. & Frijters, J. (2000). Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 334-358.

-Manne, V. & Liberman, I. (1994). Phonological awareness and verbal short-term memory: Can they presage early reading success? Journal of Learning Disabilities, 17, 592-599.

-Maclachlan, A., Yale, S. & Wilkins, A.J. (1993). Open trials of precision ophthalmic tinting: one-year follow-up of 55 patients. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 13, 175-178.

-Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281

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

-Nilsson, N. (2008). A Critical Analysis of Eight Informal Reading Inventories, *Reading Teacher*, v61 n7 p526-53

-Olson, R. (2001). Dyslexia: Nature and Nurture. *Dyslexia*, 8 (3), 143-159.

-Reid, G. (1997). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (Second ed.). Chichester: Wiley & Sons.

-Robertson,C & Salter,W (2007).The Phonological Awareness Test 2, the U.S.A: Lingui Systems, Inc.

-Saiegh-Hadded, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing*, 18, 559-582.

-Salter,W&, Robertson,C,(2001)The Phonological Awareness & Reading Profile - Intermediate, ,Avenue, East Moline, Illinois:LinguiSystems, Inc

-Semrud-Clikerman, M., Guy, K., Griffin, J.D. & Hynd, G.W. (2000). Rapid naming deficits in children and adolescents with reading disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. *Brain and Language*, 74, 70-83.

-Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.

Scarborough, H. S., Brady, S. A. (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 (pp-1-49). The International Dyslexia Association (reprinted version of Scarborough and Brady (2002) paper by the same title in *Journal of Literacy Research*, 34, 299-334).

-Snowling, M. & Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook.* London: Whurr.

-Snowling, M. (2000). *Dyslexia* (Second ed.). Oxford: Blackwell

-Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of reading. *Reading Research Quarterly,* 21, 360-407.

-Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.

-Svensson, I & Jacobson, C.(2006) How Persistent Are Phonological Difficulties ? A Longitudinal study of reading Retarded Children, Dyslexia, v12 n1 p3-2

-Swanson,H& Trahan (1996). Learning disabled and average readers, working memory and comprehension : does metacognition ply a role ? *British Journal of psychology* ,66(3),333-355.

Swanson , Lee ; Sâez , Leilani ; & Gerber, Michael (2004) ; Do phonological and executive processes in English learners at risk for reading disabilities in grade 1 predict performance in grade 2?Learning Disabilities Research and Practice, 19, (4).

-Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second –to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161-185.

-Torgeson, J. (1998). Why IQ is relevant to the definition of learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (8), 484-486.

-Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 161-188). Mahwah, NJ: Erlbaum.

-Vadasy, P. F.; Sanders, E. A..(2008).Code-Oriented Instruction for Kindergarten Students at Risk for Reading Difficulties: A Replication and Comparison of Instructional Groupings, Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal*, v21 n9 p929-963.

-Wolf, M. & O'Brien, B. (2001). On issues of time, fluency and intervention. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory andood practice*. London: Whurr.

-Wolf, P.L. & Biddle,L (1994). What time may tell: Towards a new conceptualization of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 49, 3-28.

-Wolf, M., Bowers, P.G. & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407

-Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14 (1), 1-33.

Phonological awareness and its relationship with reading comprehension with a sample of primary school pupils

Mosaad Nagah Abu El Dyiar[٧]

Abstract

Aims: identifying the relationship between phonological awareness and reading comprehension and to specify the differences between high and low readers in phonological awareness.

Method and procedures: The study examined a sample of 212 pupils of primary stage (grades 2-5) i.e. 106 males with average was (8,88 ± 1,34) years and 106 females with average of (8,85 ± 1,28) As for the sample of high and low readers has been derived from the original sample., high (58) and (58 low) with average was (8,92 ± 1,14).The phonological awareness test has been applied as well as the reading comprehension test.

The results: there is a negative significant statically correlation between Rapid Letter, Object Naming test and Reading Comprehension test of males, females and total sample, Also they found positive significant statically correlation between majors (Sound Deletion ,Non-word Repetition ,Non-word Reading Accuracy)and the Reading Comprehension of both males, females and total sample. The results also showed that males are more slowly in the Rapid Letter naming test and Rapid object naming test ,compared to females. Males also are more better performance in the test of Non-word Repetition , and also females were more performance in Reading Comprehension ,compared to males . They found that there are no substantial difference between both females and males in the test of Sound Deletion and Non-word Reading Accuracy , low performers Pupils are more slowly in the Rapid Letter Naming test and Rapid Object Naming test compared to normal pupils (the average of low readers are higher) , On the other way ,we observed significant differences in average degree (Sound Deletion test ,Non-word Repetition test ,Non-word Reading Accuracy) between high and low readers pupils (the average of high readers are higher).

[٧] PhD in Psychology