دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
جامعة قطر QATAR UNIVERSITY

OPEN ACCESS

أثر علامات التشكيل على التسمية السريعة لدى ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان

خميس بن محمد بن زهران البلوشي[1]
khamiszahran160@gmail.com

محمود محمد إمام[2]
memam@squ.edu.om

حميراء السليمانية[3]
humaira@squ.edu.om

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر علامات التشكيل على التسمية السريعة، لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الصف الرابع الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي. وتم تطبيق الأدوات التالية: الاختبارات الفرعية لعمليات التسمية السريعة من الاختبار الشامل للتجهيز الصوتي، واختبارات التسمية السريعة الأبجدية (للحروف والكلمات المنفردة والكلمات ضمن السياق). وبلغ حجم عينة الدراسة (200) تلميذٍ وتلميذةٍ من ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الصف الرابع الأساسي بمحافظة مسقط. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع أبعاد اختبار عمليات التسمية السريعة لصالح العاديين. وأسفرت النتائج أيضًا عن أن علامات التشكيل لا تأثير لها على سرعة التسمية في الأبجدية العربية على مستوى الحروف والكلمات المنفردة، بخلاف الكلمات ضمن السياق لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. وانطلقت الدراسة في تأطيرها النظري من نظرية العجز المزدوج لتفسير صعوبات القراءة، وأوصت بضرورة الاهتمام بـ «الرسم الكتابي الشفاف» في استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة، وتنمية المعرفة بالأصوات القصيرة (علامات التشكيل) لدى ذوي صعوبات القراءة؛ لأن الوعي بهذه الأصوات يسهم في رفع مستوى أدائهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: علامات التشكيل، سرعة التسمية، صعوبات القراءة

للاقتباس: البلوشي، وإمام، والسليمانية. «أثر علامات التشكيل على التسمية السريعة لدى ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 16، 2020

1. معلم صعوبات تعلم، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
2. أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
3. أستاذ مساعد القياس والتقويم، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

https://doi.org/10.29117/jes.2020.0038

© 2020، البلوشي، وإمام، والسليمانية، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

The Effect of Arabic Diacritics on Rapid Naming of Fourth Grade Students with and without Reading Disabilities in the Sultanate of Oman

Khamis Mohamed Zahran Al-Balushi[1] khamiszahran160@gmail.com
Mahmoud Mohamed Emam[2] memam@squ.edu.om
Humairaa Al-Sulaimania[3] humaira@squ.edu.om

Abstract

The study investigated the effect of diacritics on rapid naming of students with and without reading disabilities. The study used the descriptive method and administered the following instruments: sub-tests of the Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP), Alphabet Rapid Naming Tests (Letters, Single Words, and Words in Text). The instruments were administered to 200 fourth grade students with and without reading disabilities in Muscat. The results of the study indicated that there are statistically significant differences in all rapid naming tests in favour of students without reading disabilities. Results also showed that, excluding words in texts, the use of diacritics has no effect on rapid naming at the letter and single word levels of students with reading disabilities. The results are discussed within the theoretical framework of the double deficits hypothesis of reading disabilities. The study recommends the use of transparent orthography in reading and writing instructional strategies, and the importance of teaching short vowels (diacritics) to children with reading disabilities because knowledge of short vowels contributed to improving reading performance.

Keywords: Diacritics; Naming speed; Reading disabilities

Cite this article as: Al-Balushi K.M.Z., Emam M.M., Al-Sulaimania H., "The Effect of Arabic Diacritics on Rapid Naming of Fourth Grade Students with and without Reading Disabilities in the Sultanate of Oman", *Journal of Educational Sciences*, Issue 16, 2020

1. Learning Disabilities Teacher, Ministry of Education, Sultanate of Oman
2. Professor of Special Education, College of Education, Sultan Qaboos University
3. Assistant Professor of Measurement and Evaluation, College of Education, Sultan Qaboos University

https://doi.org/10.29117/jes.2020.0038

© 2020, Al-Balushi K.M.Z., Emam M.M., Al-Sulaimania H., licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

المقدمة

تُعدّ القراءة من أهم الأنظمة اللغوية الأساسية التي تؤثر في جميع المهارات الأكاديمية، فهي الأداة التي إذا اكتسبها الطفل مبكرًا حقَّق التعلم بواسطتها، وضمن النجاح المدرسي. وقد ازدادت في السنوات الأخيرة أهمية الحديث عن القراءة والطرق المتَّبعة في تعليمها، فهي تتضمن عمليات معقَّدة، وتحتاج إلى متطلبات أساسية سابقة؛ لذا اتجهت الدراسات إلى الكشف عن الأطفال الذين يعانون من مشكلات القراءة، أو المعرَّضين لخطر تطوُّرِها، حيث أشارت بعض التقارير إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات القراءة في سن المدرسة يشكِّلون حوالي (5%) من المجتمع، بغضّ النظر عن البيئة، أو المستوى الاجتماعي، أو الجنس (Savage, 2004).

احتلَّت «صعوبات القراءة» Reading Disabilities مكان الصدارة في مجال صعوبات التعلم، فهي من أكثر فئات صعوبات التعلم انتشارًا وشيوعًا حتى غدت أساسًا لمختلف اضطرابات التعلم (فليتشر وليون وفوش وبارنز، 2013)، وتُعرف صعوبات القراءة كنوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يؤثر على طريقة تطوير مهارات التهجئة ومهارات التعرف على الكلمات المنطوقة ومعالجتها (Snowling, 2001)، ولكن يبدو أن مصطلح «التعرف على الكلمة» (Word Recognition) وقراءتها أصبح أكثر تداولًا من مصطلح «صعوبات القراءة»، في السنوات الأخيرة، حيث أشارت النسخة الخامسة من الدليل الإحصائي التشخيصي للاضطرابات العقلية الذي تصدره الجمعية النفسية الأمريكية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Fifth Edition إلى أن القصور في مهارات فك الترميز وصعوبة التعرف على الكلمات بطلاقة، من أكثر أنماط صعوبات القراءة شيوعًا (فليتشر وليون وفوش وبارنز، 2013).

والحقيقة أن أكثر ما يميّز الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هو صعوبة قراءة الكلمة بطلاقة، أو تهجئتها، سواء أكانت هذه الكلمة منفردة أم ضمن السياق، ولا يتمكن الطفل من الاستيعاب في أثناء القراءة إذا كان يواجه صعوبات كبيرة في التعرّف على الكلمات؛ لذا يعتبر الباحثون أن «تعرّف الكلمات المنفردة» متغيرٌ يمكن دراسته وتتبع أثره وقياسه من خلال سرعة التسمية Naming، فالكلمة المرئية تتطلب تجهيزًا وتهيئةً في الذاكرة ليتم التلفظ بها شفهيًّا Verbal Label ويستغرق ذلك زمنًا قياسيًّا عند القارئ. ومن أجل ذلك فإن اكتسابَ القراءة، والهجاء بشكل خاص، عملية عسيرة على الأطفال؛ حيث يتطلب تنمية كافية للقدرات المعرفية والنفسية اللغوية، وقد تكون هذه العملية أكثر تعقيدًا وتحدّيًا بالنسبة إلى أطفال ذوي الاستعداد المنخفض؛ وذلك بسبب التعقيد اللغوي لنظام الكتابة في اللغة (Taha, 2013).

وبوجه عام، تختلف الأبجديات اللغوية في أنظمة كتابتها Orthographies، كما تختلف في سماتها الصوتية وخصائصها الهجائية، وهو أمر يزداد الاعتراف به كعامل مهم في الكشف عن ذوي صعوبات القراءة في مختلف اللغات، ومن مميزات الأبجدية العربية وجود نوعين من التمثيل الأورثوجرافي، النوع الأول: التمثيل الأورثوجرافي الشفاف Shallow Orthographies والذي يدعم عمليات التعرف على الكلمات المطبوعة، وذلك استنادًا إلى المعالجة الصوتية؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن البنية الصوتية للكلمة المطبوعة يمكن استعادتها بسهولة من المادة المطبوعة عن طريق تطبيق قاعدة التحويل التطابقي بين الفونيم والجرافيم Grapheme-To-Phoneme Conversion. فعلى

سبيل المثال، في نظام الكتابة العربية القائمة على علامات التشكيل، يكون التطابق والتمثيل بين الأحرف والأصوات متناسقًا، فاللغة المنطوقة هنا تصور اللغة المكتوبة، والتطابق والتمثيل بين التهجئة والنطق بسيط وواضح ومباشر إلى حد أن القارئ، في هذه الأورثوجرافية، يمكن أن يتوقع إعادة الترميز الصوتي Phonological Recoding تلقائيًّا. وأما النوع الثاني فعلى النقيض من ذلك، وهو التمثيل الأورثوجرافي المبهم Opaque Orthographies والذي يُولّد دعمًا للتراكيب النمطية التي بُنِيَتْ عليها الكلمات المرئية (شكل الكلمة كصورة خطية). فعلى سبيل المثال في نظام الكتابة العربية الخالية من علامات التشكيل يضعف التطابق الصوتي، أو إعادة الترميز الصوتي ويكاد يختفي، ويظهر نتيجة لذلك التجانس اللفظي، أو ما يسمى بالمشترك اللفظيHomograph Phenomenon خاصة على مستوى الكلمات الثلاثية كـ: (كَتَبَ، كُتِبَ، كُتُبُ...إلخ) (Al Ghanem & Kearns, 2015) فالقراء في مثل هذه الأورثوجرافية المبهمة يعتمدون على البنية المرئية المطبوعة Printed Word's Visual-Orthographic Structure ولا يستندون على المعالجة الصوتية، بل يتم استدعاء الكلمة، أو استرجاعها صوتيًّا عن طريق الصورة العقلية للكلمة Mental Lexicon؛ لأن قواعد الترميز الصوتي لا تساعد على توليد المعلومات الصوتية للكلمات المطبوعة والوصول إليها معجميًّا (Frost, 2005).

وقد شهدت الآونة الأخيرة سلسلة من الدراسات اللغوية واسعة النطاق تسلط الضوء على مدى التأثير الأورثوجرافي في اللغة على سرعة إدراك الكلمات المرئية – المطبوعة (Taha, 2013). فعلى سبيل المثال، وجد بعض الباحثين أن اختفاء علامات التشكيل في الرسم الكتابي للكلمة يعيق أداء القارئ المبتدئ، ويؤثر على عملية الفهم والاستيعاب في أثناء القراءة (Maroun & Hanley, 2017)؛ وذلك بسبب التشابه الذي سيظهر بين الكلمات عندما تكون مجردة من الضبط Vocalization، وفي المقابل فإن إظهار علامات التشكيل في الرسم الكتابي للكلمة يمثل عبئًا إدراكيًّا للقارئ المبتدئ أثناء معالجته للكلمات المطبوعة بصريًّا، وبالتالي فهي تزيد من وقت القراءة (Maroun & Hanley, 2017) وتنتج عنها حمولة بصرية تؤثر في التوقيت، وتبطئ المعالجة في أثناء القراءة (Eviatar & Ibrahim, 2000). وعلى النقيض من ذلك كشفت دراسات أخرى أن علامات التشكيل توفر للقارئ موردًا صوتيًّا مهمًّا يساعد في التعرف على الكلمات، وتحديد هويتها بصرف النظر عن المستوى القرائي (Abu-Rabia, 2001)، وأنها تؤدي إلى ارتفاع أداء مؤشر الدقة في قراءة الكلمات لدى مختلف القراء (العاديين، أو ذوي صعوبات القراءة) (Ibrahim, 2013) ولكن تظل هذه النتائج غير مستقرة نسبيًّا، حيث أشارت دراسة أبي ربيعة (Abu-Rabia, 2007) إلى أن ضبط التشكيل لم يرتبط بمهارات القراءة لدى طلاب الصفوف الثالث والسادس والتاسع والثاني عشر، على الرغم من أن النص المضبوط يكون غالبًا سهلًا وميسرًا في القراءة من حيث الدقة والفهم القرائي، حيث شملت الدراسة (140) مشاركًا من مختلف الأعمار، تم اختبار جميع المشاركين على عدة مقاييس معرفية للقراءة كـ: (تسمية الكلمات الحقيقية، وتسمية الكلمات غير الزائفة، والتهجئة)، وتم تمثيل النصوص في تلك المقاييس على صورتين: الكتابة المشكلة، والكتابة غير المشكلة. وقد أوضح أبو ربيعة أن ميزة علامات التشكيل أنها تضيف مساندة للترميز الصوتي في الذاكرة العاملة، مما يسهّل التعرف على الكلمات (Abu-Rabia, 2001).

وعلى ما يبدو، فإن هناك إجماعًا بين الباحثين العرب، كما يذكر (البحيري ومحفوظي، 2014)، حول أهمية علامات التشكيل في عملية اكتساب القراءة مبكرًا، وأن الملامح الأورثوجرافية النوعية في اللغة العربية (رموز الحركات

القصيرة والتنوين) يمكن أن تؤثر على تعرف الكلمات البصرية – المرئية بالمراحل المبكرة، فعلامات التشكيل في اللغة العربية تلعب دورًا حاسمًا في القراءة والهجاء، فهي ضرورية لتعلم مهارة القراءة في المراحل الأولى، ولكن لما بعد الصف الرابع والمراحل المتقدمة، فإن نتائج الأبحاث لا تزال غير واضحة في هذا الصدد (Abu-Hamour, Al-Hmouz & Kenana, 2013)، ومن هنا جاء اختيار عينة الدراسة الحالية. ويرى الباحثون في الدراسة الحالية أن الدراسات السابقة في الأورثوجرافية العربية بحثت تحديدًا أثر علامات التشكيل في نطاق مكون من مكونات الطلاقة القرائية، على اعتبار أن الطلاقة في القراءة تتضمن مكونين وهما السرعة والدقة (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). ويقصد بالدقة صحة فك ترميز الكلمات، وأما السرعة فتشير إلى الوقت الذي يستغرقه القارئ في فك الترميز؛ لذلك فإن النتائج التي أظهرتها تلك الدراسات اقتصرت فقط على الكلمات المنفردة والكلمات ضمن السياق دون التطرق إلى الحروف المجردة، في حين أن الدراسة الحالية بحثت مختلف المستويات الأورثوجرافية (الحرف، الكلمة المنفردة، الكلمة ضمن السياق) لدى العاديين وذوي صعوبات القراءة.

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

اكتساب مهارة القراءة وتطورها:

إن اكتساب نطق الأصوات جميعها في لغة الأطفال نطقًا صحيحًا يحتاج إلى فترة من 5-7 سنوات، حيث إن الطفل في عمر سنتين ينطق عددًا محددًا من الأصوات، بينما تزداد هذه الأصوات مع تقدم العمر، وبعمر السادسة، أو السابعة يصبح الطفل قادرًا على نطق معظم الأصوات الموجودة في لغته وبذلك يكون مستعدًّا لتعلم اللغة المكتوبة: القراءة والكتابة (أبو الديار وآخرون، 2012). يتعلم الطفل مهارة القراءة بعد اكتساب اللغة الشفهية (الاستماع والكلام)، وذلك عبر مراحل مترابطة متعددة، تعتمد كل مرحلة منها على المرحلة السابقة، وقد تتداخل المراحل بعضها مع بعض، وحتى يتمكن الطفل من اكتساب مهارة القراءة والوصول إليها، فإن ذلك يتطلب عددًا من القدرات الإدراكية واللغوية كالوعي الصوتي Phonological Awareness والاسترجاع الآلي، أو التلقائية Automaticity (Taibah & Haynes, 2011).

وقد أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن هذا الوعي قد يتطور في وقت مبكر جدًّا عند حوالي 3 سنوات من عمر الطفل، وربما حتى في وقت سابق اعتمادًا على نمو الطفل وتطوره (Reiter, 2002). والوعي الصوتي يأتي قبل مهارات حل الشفرة، فالقدرة على المطابقة بين الحروف وأشكالها، أو التمييز بين الحروف والأشكال الدالة عليها والمزج والتجزئة بين الأصوات...الخ من مهارات التهجئة تأتي نتيجة تطور الوعي الصوتي عند الطفل (ميرسروميرسر، 2008). وعلى مدى العقد الماضي تراكمت كمية كبيرة جدًّا من الأدلة البحثية التي تشير إلى أن العجز في الوعي الصوتي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بصعوبات تعلم القراءة كما يذكر كل من (Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002)؛ لأن الأطفال الصغار الذين يفتقرون إلى هذا النوع من الوعي قد لا يستطيعون تحديد الأصوات في بداية الكلمات ووسطها ونهايتها، وهذا يؤثر بدوره على طريقة إنشاء العلاقات الهجائية بين الأصوات والأشكال لتوليد الكلمات وقراءتها. كما تمثل التلقائية Automaticity مكونًا هامًا في عملية القراءة، وتعرف التلقائية في القراءة بأنها تلك المرحلة التي يتمكن فيها الطفل من فك التشفير للكلمات المكتوبة بشكل سهل

وسلس وبدون بذل الكثير من الجهد (طيبي وآخرون، 2009). ومع تحسن «التلقائية» تصبح عملية القراءة سهلة في الأداء مما يضاعف الاهتمام نحو النظر إلى العمليات العليا في سياق القراءة، والتركيز عليها، الاهتمام بها؛ لذا يرى الباحثون أن البُطء في التلقائية قد يكون علامة على الصعوبات في المعالجة الأورثوجرافية، وليس في المعالجة الصوتية. فالأطفال الذين يعانون من البطء في التسمية التلقائية السريعة غير قادرين على تحديد جرافيمات بسرعة كافية لدعم الإدراك الذي يساعد على تعرف «الكلمة» بفعالية (Bowey, McGuigan & Ruschena, 2005).

لذلك قدمت نظرية العجز المزدوج The Double-Deficit Hypothesis التي ظهرت في تسعينيات القرن الماضي تحليلًا مغايرًا لما سبق في البحث القرائي في هذا الصدد، وذلك بالقول إن بعض الاختلافات في القراءة قد يكون ذا صلة بعدم التلقائية في قراءة الكلمة وصعوبات في التسمية السريعة، وبعضها الآخر قد يكون ذا صلة بالمعالجة الفونولوجية وصعوبات في الوعي الصوتي (Swanson, Trainin, Necoechea & Hammill, 2003). وتقترح النظرية أن التسمية السريعة والمعالجة الفونولوجية هي مصادر مختلفة لصعوبات القراءة، وبحسب معطيات النظرية هناك بعض الأطفال المصابين بمشكلات القراءة ترجع صعوباتهم لقصور في الوعي الصوتي فقط، بينما يوجد أطفال آخرون ترجع صعوباتهم لقصور في سرعة التسمية، وهناك فئة ثالثة تعاني من قصور في كل من الوعي الصوتي وسرعة التسمية معًا، وهذا ما يطلق عليه «القصور المزدوج». (Vukovic & Siegel, 2006) ويرى الباحثون أن التسمية السريعة تساهم في تطوير مهارات فرعية في القراءة لا تساهم بها مهارات الوعي الصوتي (أبو الديار وآخرون، 2012).

خصائص الأورثوجرافية (الرسم الكتابي) في اللغة العربية

على الرغم من أن اللغة العربية هي اللغة الأم لما يقرب من 280 مليون شخص حول العالم(Maroun & Hanley, 2017) إلا أن قدرًا ضئيلًا نسبيًّا من الأبحاث العلمية قام بدراسة العمليات المعرفية التي تشارك في قراءة النص العربي وسلطت الضوء عليها، ومع ذلك فهناك جوانب فنية متعددة في الأورثوجرافية العربية تميزها عن الأورثوجرافيات الأخرى، وهذا من شأنه أن يجعل الأورثوجرافية العربية مثيرة للاهتمام ومحطة للأنظار وداعية للدراسة (Maroun & Hanley, 2017) إلا أن هناك عددًا من الخصائص للنموذج الكتابي في العربية، أونمط الكتابة في العربية وهي حسب(Al Ghanem & Kearns, 2015):

الأشكال الكتابية، أوالخطية لأصوات العلة القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة) في العربية تختلف عن أشكال الحروف الأبجدية (أ – ب – ت ... ي)، فهي بمنزلة رموز أو علامات مستلقة ومعزولة، تظهر أعلى، أو أسفل الحرف، ويتم توظيف هذه العلامات «أصوات العلة القصيرة» (Short Vowel Markers) في الكتابة القائمة على التشكيل فقط، ويتم إخفاؤها في الكتابة العادية المعتادة (Non-Vowelized Texts). إن الكتابة الخالية من التشكيل ينتج عنها ما يعرف بـالمشترك اللفظي أي ظهور ألفاظ تشترك في الرسم الكتابي وفي اللفظ وتتابين في المعنى والدلالة مثل: (كلمة «العم» تعني أخا الأب، وتعني الجمع الكثير).

على الرغم من أن الكتابة العربية كتابة متصلة الحروف في صياغة بناء الكلمة، إلا أن الأحرف المتصلة في العربية عددها 22 حرفًا فقط من بين 28 حرفًا في الأبجدية العربية. والاتصال الحرفي في العربية نوعان: الأول اتصال من كلا

الجانبين، والثاني اتصال من جانب واحد (الجانب الأيمن)، هذه الميزة الأورثوجرافية ينتج عنها نوعان من المسافات داخل النص العربي: أولًا المسافات التي تحدث داخل بنية الكلمة الواحدة نتيجة الاتصال الحرفي، والمسافات التي تمثل الحدود بين الكلمات في سياق الجملة.

يعتمد رسم شكل الحرف في العربية على موقعه ضمن الكلمة (أول الكلمة – وسط الكلمة – آخر الكلمة – أو حرف معزول منفصل) وهناك بعض الحروف ترسم بأشكال غير قياسية نتيجة لتعدد أنواع الخط العربي (شكل حرف الهاء في خط الرقعة وشكل حرف الهاء في خط النسخ)، ويتكون النص العربي من 28 حرفًا، يمتاز 15 حرفًا منها بالتنقيط (أعلى، أو أسفل الحرف) و13 حرفًا من غير التنقيط، وبالتالي فإن للنقاط أهمية بالغة في الرسم العربي وتختلف في عددها (واحدة، أو اثنتان، أو ثلاثة) وفي موقعها (أسفل، أو أعلى الحرف).

مشكلة الدراسة:

تشير عدد من الدراسات إلى أن مقاييس الوعي الصوتي لم تعد تؤثر على القراءة بعد الصف الأول في الأورثوجرافية المتسقة، أو الشفافة، وفي الوقت نفسه فإن الدور التنبؤي للتسمية السريعة في الأورثوجرافية المتسقة مقابل الأورثوجرافية غير المتسقة لا يزال قيد المناقشة .(Swanson, Trainin, Necoechea & Hammill, 2003) وقد جادل العديد من الباحثين في أن التسمية التلقائية السريعة تعتبر مؤشرًا دالًّا للقراءة في اللغات المتجانسة أكثر مما هو الحال في اللغات غير المتجانسة، وكذلك تلعب التسمية السريعة دورًا أكبر مقارنة بالوعي الصوتي في تطوير القراءة في الأورثوجرافية المتسقة (Vukovic & Siegel, 2006)، إلا أن بعض الباحثين ادعى أن التسمية السريعة أقل أهمية بصورة مجملة من الوعي الصوتي بغض النظر عن شفافية النص، أو مستوى العمق الأورثوجرافي (Araújo et al., 2011).

وخلاصة نتائج الدراسات أكدت أن أداء الطفل في مهام التسمية التلقائية السريعة يعكس قدرته على استرجاع الرموز الصوتية للكلمات المرئية المألوفة، والتي هي مخزنة في الذاكرة طويلة المدى (أبو الديار وآخرون، 2012)، وحقيقة إدراك الكلمات المرئية، أو البصرية ومعرفتها يعتمد على التمثيل الأورثوجرافي (الرموز التي تستخدم للكتابة في لغة من اللغات)، حيث إن الكلمات المطبوعة (البصرية) يتم صياغتها وفق أنظمة الكتابة اللغوية وقواعدها، فاكتساب مهارات القراءة يعتمد على إنشاء عدد كبير من التمثيلات الأورثوجرافية لإدراك الكلمات في الذاكرة طويلة المدى (Bowey et al., 2005)، ولعل الأمر قد يكون مختلفًا في اللغة العربية في هذا السياق، فهي لغةٌ استثنائية ولها صفاتها اللفظية الخاصة بها في الرسم (الجرافيم) والنطق (الفونيم)، وتلعب تلك الصفات دورًا محوريًّا في تعلم مهارات القراءة وتطوّرها (البحيري ومحفوظي، 2014)، فثمة نوعان من التمثيل الأورثوجرافي في العربية، كما مر معنا سابقًا، النوع الأول: يعطي تمثيلًا صوتيًّا كاملًا للكلمة (الكتابة مع علامات التشكيل)، والنوع الثاني: يعطي تمثيلًا جزئيًّا للكلمة (الكتابة الخالية من علامات التشكيل). والنوعان يستخدمان بصورة، أو بأخرى في منهاج التعليم الأساسي لتعلم القراءة والكتابة، أو اللغة المكتوبة، ففي المناهج الدراسية في سلطنة عمان يقرأ الطلاب النصوص بعلامات التشكيل كليًّا في صفوف الحلقة الأولى من الأول إلى الرابع. ويقرؤون نصوصًا بعلامات التشكيل ولكن جزئيًّا (ظهور الصوامت دون الصوائت القصيرة) في صفوف الحلقة الثانية من الخامس إلى التاسع. ويقرؤون نصوصًا خالية من علامات التشكيل ابتداءً من الصف العاشر (المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة، 2017).

واستنادًا إلى ما سبق يتضح أن وظيفة التشكيل في الكتابة العربية هي توصيل البنية الصوتية للقارئ من خلال الكلمة المطبوعة المرئية، ووظيفة سرعة التسمية هي إدراك قراءة الكلمة المطبوعة بتلقائية ومعالجتها. فهل لعلامات التشكيل في نظام الكتابة العربية تأثير فارق (في حالة ظهورها، أوفي حالة اختفائها) على سرعة إدراك الكلمة، أو على تسميتها وخاصة في المراحل التعليمية الأولى عند ذوي صعوبات القراءة؟ وكيف يكون الأمر لدى العاديين في هذا الصدد؟ إن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر علامات التشكيل على التسمية السريعة لدى طلبة ذوي صعوبات القراءة والطلبة العاديين؟

أسئلة الدراسة

1. من خلال السؤال الرئيس للدراسة يمكن صياغة الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة والطلبة العاديين في سرعة تسمية (الألوان – الأعداد – الأشياء)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة والطلبة العاديين في عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف – الكلمات المنفردة – الكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل ودون علامات التشكيل؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة في عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف – الكلمات المنفردة – الكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل ودون علامات التشكيل؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة العاديين في عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف – الكلمات المنفردة – الكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل ودون علامات التشكيل؟

أهمية الدراسة

تبحث هذه الدراسة أثر علامات التشكيل على التسمية السريعة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين، وعليه تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتصدى لمعالجته، والأهمية التي تسعى لتحقيقها يمكن إيجازها فيما يلي:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من كونها تتناول متغيرًا مستحدثًا في مجال تشخيص صعوبات القراءة (سرعة التسمية) وفقًا لنظرية العجز المزدوج، وتزداد هذه الأهمية نتيجة قلة الدراسات في البيئة العربية في هذا الصدد، فالبحث في اكتساب مهارات القراءة والكتابة في الدراسات العربية عمومًا ما زال في بدايته في نظر بعض الباحثين (البحيري ومحفوظي، 2014).
- تتمثل أهمية الدراسة الحالية على المستوى التطبيقي في تسليط الضوء على طبيعة نظام الكتابة العربية (إظهار وإخفاء علامات التشكيل) ودورها في إحداث صعوبات القراءة، الأمر الذي سيسهم في تصميم وبناء البرامج الإرشادية والعلاجية لذوي صعوبات التعلم النوعية.

- محاولة توظيف نتائج هذه الدراسة في مساعدة معلمي برنامج معالجة صعوبات التعلم في المدارس التعليم الأساس على توفير أفضل ممارسات في حجرات الدراسة عند تطبيق طرق تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم النوعية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في ولاية السيب بمحافظة مسقط، مرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول حتى الرابع.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (2017-2018).

الحدود البشرية: طلبة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات القراءة والعاديين.

مصطلحات الدراسة

التشكيل (Vocalization or Diacritical)

التشكيل في اللغة يقصد به الصورة والصفة التي يوجد فيها الشيء، أو الهيئة التي يبدو عليها، وثمة أصوات في العربية توضع رموزها فوق غيرها من الرموز، أو تحتها، كعلامات المصوتات القصيرة الثلاثة (الفتحة والكسرة والضمة) حين يتم وضعها فوق الحروف، أو تحتها في الكتابة العربية، وتشكل هذه الحركات الثلاث، أو الصوائت القصيرة الصيغ المختلفة داخل الإطار الدلالي الذي حددته الصوامت (الحروف)، وبذلك يختلف نطق الكلمة ودلالتها باختلاف تلك الحركات (عبده، 2010).

ويعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: العلامات (Diacritical Marks) التي تظهر فوق، أو أسفل بنية الكلمة المكتوبة؛ لتمثيل الحركات الثلاث: الفتحة والكسرة والضمة.

سرعة التسمية (Naming Speed)

التسمية هي القدرة على التلفظ الشفوي لعدد من المثيرات المرئية – المألوفة، ويتم عرضها عادة بشكلٍ متوالٍ، كالأرقام، أو الأشياء، أو الألوان، أو الأبجديات، ويتطلب أداء هذه القدرة الإسراع لتتولّد التلقائية في السلوك، ولقياس هذه القدرة بأسرع وقت ممكن تُطبق مجموعة مهامٍّ يطلق عليها «التسمية التلقائية، أو الآلية السريعة» ويتم تسجيل الزمن المستغرق لأداء هذا المهام بالثواني(Bowey, McGuigan & Ruschena, 2005 ; Kirby, Georgiou, Martinussen & Parrila, 2010) – وفي الدراسة الحالية تم تصميم أداة لقياس التسمية التلقائية السريعة، تعتمد على هذه الفكرة.

صعوبات القراءة (Reading Disabilities)

أشار رامس وزملاؤه (Ramus et al., 2003) إلى أن صعوبات القراءة تتمثل في: قلب الأحرف وتبديلها، وحذف بعض الكلمات، أو أجزاء منها، وضعف التمييز بين حروف العلة، وإبدال بعض الكلمات بأخرى لها المعنى

نفسه، وتكرار قراءة الكلمة، أو الجمل أكثر من مرة دون مسوّغ، وقراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة، أو بطريقة بطيئة، وإضافة بعض الكلمات، أو المقاطع، أو الأحرف غير الموجودة إلى الكلمة المقروءة، وضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظًا، وكذلك ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظًا والمختلفة كتابة. وصعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة، والانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي.

منهجية الدراسة

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة استطلاعية، وعينة أساسية. فالعينة الاستطلاعية اشتملت على (30) طالبًا وطالبة من غير أفراد العينة الأساسية، وقد استخدمت هذه العينة في حساب ثبات أدوات الدراسة، وتم اختيارها بصورة عشوائية بسيطة من الطلبة العاديين في الصف الرابع الأساسي. وأما العينة الأساسية فاشتملت على (200) طالب وطالبة من ذوي صعوبات القراءة والعاديين، موزعين في خمس مدارس حكومية للحلقة الأولى (1-4)، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من قائمة مدارس الولاية والتي تضم (27) مدرسة. ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والنوع

المدرسة	ذوي صعوبات القراءة		العاديين		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الأولى	9	8	15	15	47
الثانية	11	9	10	10	40
الثالثة	10	10	10	10	40
الرابعة	13	7	10	10	40
الخامسة	11	12	5	5	33
المجموع	54	46	50	50	200

خطوات اختيار أفراد العينة الأساسية:

- **أولًا**: الأطفال ذوو صعوبات القراءة (100) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من غرف صعوبات التعلم، حيث تم تطبيق برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان منذ عام 2007 بإنشاء غرف للطلبة ذوي صعوبات التعلم، يتم فيها تلقي التدريس الإضافي والتدخلات العلاجية المختلفة من خلال معلم متخصص، هو معلم صعوبات التعلم، والذي يتم تأهيله من خلال حصوله على التدريبات المختلفة أثناء الخدمة ودبلوم

صعوبات التعلم، وهو برنامج تم بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس. وتتضمن إجراءات تشخيص صعوبات التعلم، طبقًا لوزارة التربية والتعليم، الاعتماد على مدخل التعارض بين التحصيل والاستعداد من خلال حساب درجة ذكاء الفرد على أحد اختبارات الذكاء وحساب درجة تحصيله وحساب التباين بمقدار 2 انحراف معياري، كما يتضمن استخدام محك الاستبعاد من حيث التأكد من أن سبب الفجوة في التحصيل ليس راجعًا لظروف ثقافية واجتماعية، أو الإصابة بإعاقات حسية، أو الإعاقة الذهنية وغيرها من الاضطرابات التي يمكن أن تؤثر على التحصيل وتتداخل مع صعوبات التعلم بوجه عام، وصعوبات القراءة بوجه خاص (المديرية العامة للتقويم، 2016).

- **ثانيًا**: عينة الأطفال العاديين (100) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة كالتالي:

قامت معلمة اللغة العربية بتحديد هؤلاء التلاميذ من جميع شعب الصف الرابع بالمدرسة، استنادًا إلى أن الطفل العادي هو الطفل الذي لا يعاني نقصًا في مجمل قدراته العقلية والحسية والحركية وسلوكه الاجتماعي، فلا يحتاج إلى خدمات تربوية خاصة له لتطوير قدراته، أو تحسينها، ومن حيث تحصيل القراءة فهو يتقن مهارات القراءة الأساسية، مع الحرص على استبعاد الأطفال الموهوبين Talented Child الذين يتمايزون عن أقرانهم بسرعة البديهة والذكاء وسرعة التعلم والقدرة على الطلاقة وسرعة الإدراك والفهم والتفوق الدراسي، أو الفني. وقامت المعلمة بإعداد قائمة تضم أسماء الطلبة العاديين من جميع شعب الصف الرابع في المدرسة، واختار الباحثون من القائمة أفراد العينة عن طريق القرعة.

أدوات الدراسة

أولًا: الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية لواجنر، تورجيسن وروشتل (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999)

وقد استخدم الباحثون في الدراسة الحالية الاختبارات المرتبطة بعملية التسمية السريعة فقط وهي: التسمية السريعة للأشياء، والتسمية السريعة للألوان، والتسمية السريعة للأعداد. ويتضمن كل اختبار من هذه الاختبارات الفرعية (72) شكلًا مقسّمًا على نموذجين (أ)، (ب). حيث يعرض النموذج الأول للطالب، ثم يطلب منه تسمية المثيرات، مبتدئًا من اليمين في النسخة العربية، بأسرع ما يمكن. ثم ينتقل إلى النموذج الثاني، ويحسب الزمن وعدد الأخطاء لكل نموذج. وتقيس هذه الاختبارات السرعة التي يستطيع بها الطالب تسمية المثيرات المختلفة (الألوان – الأعداد – الأشياء). وتم حساب الدرجة الكلية على أنها مجموع الثواني التي استغرقها المفحوص في تسمية المثيرات في النموذجين (أ)، (ب).

الخصائص السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار

اعتمد الباحثون على الصدق الظاهري (Face Validity) حيث قاموا بتحديد المجال الذي سيتم قياسه تحديدًا واضحًا (عمليات التسمية السريعة) من الاختبار الشامل للمعالجة الصوتية المشار له سابقًا، واختاروا ثلاثة

اختبارات فقط تتعلق بالمجال، وهي اختبار التسمية السريعة للألوان، واختبار التسمية السريعة للأعداد، واختبار التسمية السريعة للأشياء. ولم تعتمد هذه الاختبارات الفرعية على نصوص في الترجمة حيث اشتملت على مثيرات إدراكية فقط.

وقام الباحثون ببناء مجموعة مماثلة من الاختبارات باللغة العربية على نفس النمط والمحتوى والشكل:

- اختبار التسمية السريعة للألوان: قام الباحثون باعتماد نفس الألوان الواردة في المحتوى الأجنبي؛ لأن تلك الألوان تلائم السياق العام وتنسجم معه بعيدًا عن التنافر، أو الغموض كما أنها محررة من الثقافة.
- اختبار التسمية السريعة للأعداد: قام الباحثون بتعريب الأرقام الأجنبية إلى أرقام عربية على غرار ما ورد في النسخة الأجنبية.
- اختبار التسمية السريعة للأشياء: قام الباحثون بانتقاء الأشكال التي تنسجم مع البيئة المحلية وتتوافق معها، واستقروا على الأشكال الآتية (كرة – كتاب – جرس – بيت – باب).

ووردت تعليمات التطبيق والتصحيح في جميع هذه الاختبارات الفرعية بصورة موحدة في الأدب النظري في مجال التسمية السريعة والدراسات السابقة، وقد اعتمد الباحثون على ذلك عند بناء هذه الاختبارات. وتم عرض الاختبارات الفرعية للتسمية السريعة على عدد 11 محكمًا من المتخصصين للحكم على مدى ملاءمة محتوى الاختبار للبيئة المحلية. وجاءت ملاحظات لجنة التحكيم في مجملها تعديلات عامة وطفيفة، وتم الأخذ بها.

ثبات الاختبار

وتم التأكد من ثبات الاختبار بطريقتين: طريقة إعادة الاختبار، وطريقة ألفاكرونباخ.

- تم تطبيق طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest): حيث قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع، والبالغ عددهم (30) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية بسيطة من مدرسة واحدة من شعب الصف الرابع، ثم تم إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني (أسبوعين)، وذلك لحساب الثبات عن طريق استخدام معامل بيرسون حيث تراوحت معاملات ثبات الاختبارات بين 0,90 إلى 0,64. حيث بلغت قيم معاملات الارتباط، أو الاستقرار لاختبار تسمية الألوان 0.90، ولاختبار تسمية الأعداد 0.90، ولاختبار تسمية الأشياء 0.90. وكانت كلها دالة عند مستوى < 0.01.
- تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي للتأكد من ثبات الاختبار، ودلت النتائج على معاملات الثبات التالية: (0,85 أعداد – 0,82 ألوان – 0,91 أشياء) وتعتبر هذه المعاملات ذات دلالة عالية ويمكن الاعتماد عليها.

ثانيًا: اختبار التسمية السريعة الأبجدية (للحروف وللكلمات المفردة وللكلمات ضمن السياق) مع/ دون علامات التشكيل – إعداد الباحثين

تم الاستعانة بنماذج من اختبارات التسمية السريعة، كما جاءت في الدراسات السابقة، والتي أجريت على البيئة

العربية، مثال: (السيد، 2009؛ أبو الديار، 2010؛ جلجل، 2008؛ (Taibah & Haynes, 2011) وتم إعداد الاختبار على هيئته من قبل الباحثين.

- اختبار التسمية السريعة الأبجدية للحروف (التشكيل – دون التشكيل)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التسمية السريعة للحروف، ويشتمل على بعدين: الأول حروف مع علامات التشكيل، والثاني: حروف مجردة من علامات التشكيل. وصمم الباحثون هذا الاختبار على هيئة اختبار التسمية السريعة الكلاسيكي المعروف بـ «التسمية التلقائية السريعة Rapid Automatized Naming» وبحسب ما جاء في الأدبيات التربوية، حيث قامت دانْكلا Dunkla ببنائه لأول مرة سنة 1974، واستخدم في البحوث والدراسات لاحقًا بنفس الطريقة (Ibrahim, 2015). مثال: حروف مع علامات التشكيل (جَ – سُ – تِ ...إلخ)، حروف مجردة من علامات التشكيل (ج – س – ت ... إلخ).

- اختبار التسمية السريعة الأبجدية للكلمات (التشكيل – دون التشكيل)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التسمية السريعة للكلمات، ويشتمل على بعُدين؛ الأول: كلمات مع علامات التشكيل، والثاني: كلمات خالية من علامات التشكيل. وكل بعُد يشتمل على (5) سلاسل للكلمات، وكل سلسلة بها خمس كلمات، ويتم ترتيب الكلمات عشوائيًّا في كل سلسلة، ويتم قياس السرعة من خلال حساب زمن القراءة بالثواني مع الأخذ في الاعتبار حساب عدد الكلمات الخاطئة. مثال: كلمات مع علامات التشكيل (رُسُومُ – زُهُورُ– طَرِيقُ ...إلخ) كلمات خالية من علامات التشكيل (رسوم – زهور – طريق ... إلخ).

- اختبار التسمية السريعة الأبجدية للكلمات ضمن السياق (التشكيل – دون التشكيل)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التسمية السريعة للكلمات ضمن السياق، والكلمات ضمن السياق هي تلك الجمل التي تحتوي على ثلاث كلمات، أو أربعٍ، مع اكتمال المعنى. ويشتمل الاختبار على بعُدين؛ الأول: الكلمات ضمن السياق، مع علامات التشكيل. والثاني: الكلمات ضمن السياق، خالية من علامات التشكيل. وكل بعُد يشتمل على (10) من الجمل. ويتم قياس السرعة من خلال حساب زمن القراءة بالثواني، مع الأخذ في الاعتبار حساب عدد الكلمات الخاطئة. مثال: الكلمات المشكلة ضمن السياق (زُرْتُ بَيْتَ جَارِي – يَلْعَبُ الْوَلَدُ بِالْكُرَةِ –... إلخ) الكلمات غير المشكلة ضمن السياق (زرت بيت جاري – يلعب الولد بالكرة ... إلخ).

- وفيما يلي استعراض للمعايير اللغوية التي تم الأخذ بها عند بناء محتوى الاختبارات:

- أن تكون الكلمات على أوزان صرفية غير ثلاثية تجنّبًا للظاهرة الهوموجرافية (Homographs) التي تظهر في الكلمات الثلاثية، وتؤثر في قراءة الكلمات من حيث اختلاف النطق كـ (كَتَبَ – كُتِبَ – كُتُبُ ... إلخ).
- من حيث نوع الكلمات تم اختيار الأسماء والأفعال فقط، تجنّبًا للحروف؛ لأن الحروف لا تحمل معنًى في ذاتها.
- من حيث البنية الكتابية للكلمة كانت الكلمات متصلة الحروف كليًّا (Full Connected Words) أو

جزئيًا (Partially Connected Words) وتم استبعاد الكلمات متباعدة الأحرف (Non-Connected Words) حتى يستطيع الطالب، وخاصة ذوي صعوبات القراءة، إدراكها للوهلة الأولى.

- الكلمات ضمن السياق تم صياغتها كجمل اسمية، أو فعلية فقط (لأن بقية أنواع الجمل كالاستفهامية، مثلا، قد تشغل الطالب ويعيد قراءتها أكثر من مرة؛ تحسّبًا للفهم القرائي) وكانت تلك الجمل قصيرة في مداها بين ثلاث كلمات إلى خمس كلمات؛ لاعتبارات تتعلق بزمن القراءة.
- تم استبعاد الظواهر اللغوية الآتية: التضعيف (الشدة) في الكلمات، أو التنوين، أو أداة التعريف (ال)؛ لأنها تستوقف الطالب كثيرًا أثناء القراءة، وتتطلب مهارة خاصة.
- الكلمات المنفردة، أو الكلمات ضمن السياق مشكّلة كاملة (Fully Vowelized)، أو خالية من علامات التشكيل (Unvowelized) حسب الهدف من الاختبار.
- من حيث الوزن الصرفي للكلمات المنفردة استخدم الأوزان المتداولة في كتب القراءة مثل: (فُعُول كـ «رسوم» – وفَعِيل كـ «كثير» – وفاعل كـ «فارس»).

وتم إعداد كتيب الاختبار، ويتضمن تعليمات الاختبار، وبيانات الممتحن، وحساب زمن التسمية، ومثالًا توضيحيًّا. وأما عن تصحيح الاختبار فتم استخدام ساعة التوقيت لحساب زمن التسمية، كذلك تم حساب عدد الأخطاء أثناء التسمية بإضافة ثانية لكل خطأ يقع فيه الطالب في أثناء التسمية.

الخصائص السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار

وللتحقق من الصدق الظاهري للاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وصعوبات التعلم داخل السلطنة وخارجها حيث بلغ عدد المحكمين داخليا (11) في التخصصيات الآتية: مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – القياس والتقويم – علم اللسانيات والأصوات العربية – النحو والصرف العربي – التربية الخاصة – مشرفو صعوبات التعلم بالوزارة. أما خارجيًّا فبلغ عدد المحكمين اثنين من الخبراء في مجال اللغويات وأبحاث القراءة. وطلب من المحكمين التأكد من مدى ملائمة محتوى الاختبار لما وضع له، لغرض التأكد من صحة هدف الاختبار. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات حول محتوى الاختبار، وطريقة تصحيحه، وقد تم الأخذ بأغلب ملاحظات المحكمين في الاعتبار، وتم إعداد النسخة النهائية للاختبار في ضوء تلك الملاحظات.

ثبات الاختبار

تم تطبيق طريقة إعادة تطبيق الاختبار لقياس الثبات: حيث قام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع، والبالغ عددهم (30) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية بسيطة من مدرسة واحدة من شعب الصف الرابع، ثم إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني (أسبوعين)، وذلك لحساب الثبات عن طريق

استخدام معامل بيرسون، ودلت النتائج على معاملات الثبات التالية: (0,671 تسمية الأحرف دون التشكيل – 0,671 تسمية الأحرف مع التشكيل – 0,776 تسمية الكلمات المنفردة دون التشكيل – 0,903 تسمية الكلمات المنفردة مع التشكيل – 0,880 تسمية الكلمات ضمن السياق دون التشكيل – 0,815 تسمية الكلمات ضمن السياق مع التشكيل)، وتعتبر هذه المعاملات معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة عالية، ويمكن الاعتماد عليها، مما يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية يعتبر دالًّا بما يكفي للثقة.

نتائج الدراسة

فيما يلي النتائج التي توصل لها الباحثون، وتفسيرها – في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين في سرعة تسمية (الألوان، الأعداد، الأشياء)؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عملية من عمليات التسمية السريعة الثلاث (الألوان، الأعداد، الأشياء)، وتم مقارنة المتوسطات الحسابية باستخدام نتائج اختبار «ت» (T-test) لعينتين مستقلتين (Independent Samples) الجدول (2)

جدول (2)

نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين مع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن عمليات التسمية السريعة

عمليات التسمية	صعوبة القراءة		العاديين		**قيمة «ت» درجة الحرية (198)
	م*	ع*	م*	ع*	
الألوان	81	24	64	13	6,17
الأعداد	53	11	42	8	8,08
الأشياء	93	21	77	14	6,12

* المتوسط الحسابي (م) الانحراف المعياري (ع) ** عند مستوى دلالة (∞=0.00)

ويتضح من الجدول (2) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين عند مستوى الدلالة أقل (ᾱ ≥0,05) تم استخراج قيمة «ت» لعينتين مستقلتين لكل عملية من عمليات التسمية السريعة الثلاث. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ᾱ=0,00) بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة وبين الطلبة العاديين في عمليات التسمية السريعة الثلاث لصالح العاديين، حيث إن متوسط الزمن المستغرق من قبل الطلبة ذوي صعوبات القراءة أعلى من أقرانهم العاديين في زمن تسمية الألوان والأعداد والأشياء؛ مما يدل على أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من بطء في عمليات التسمية السريعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما ذهبت إليه نظرية العجز المزدوج (القصور، أو الخلل المزدوج) المرتبطة بصعوبات القراءة التي صنّفت الصعوبات القراءة إلى ثلاثة أنواع فرعية وفقًا لمتغيري: الوعي الصوتي والتسمية السريعة، فهناك بعض الأطفال يعانون من الضعف في مهارات الوعي الصوتي فقط، مع القدرة على التسمية السريعة، وهناك البعض الآخر يعاني من الضعف في التسمية السريعة فقط، مع التمكن من مهارات الوعي الصوتي، ونوع ثالث يعاني من الضعف في مهارات الوعي الصوتي ومن الضعف في القدرة على التسمية السريعة معًا، وهؤلاء معرّضون لصعوبات القراءة الحادة بحسب النظرية (Schatschneider et al., 2002).

استنادًا إلى نظرية العجز المزدوج، وبحسب ما ورد في الإطار النظري للدراسة الحالية، فإن الأطفال المصابين بصعوبات القراءة ينقسمون إلى نوعين، وفقًا للمتغير «التسمية السريعة»: نوع أداؤه على مهام التسمية السريعة متصاعد ومرتفع، ونوع آخر أداؤه على مهام التسمية السريعة منحدر، أو منخفض. فالنوع الأول يعاني، في المقابل، من ضعف في مهارات الوعي الصوتي، والنوع الثاني يحتفظ بمهارات الوعي الصوتي، أو يفتقدها وبذلك يعاني من الضعف القرائي الشديد. فعندما يكون الأداء حسنًا في مهام التسمية السريعة عند الطفل ذوي صعوبات القراءة يعوّل على مهارات الوعي الصوتي في تفسير الصعوبة وأسبابها، وفي المقابل عندما يكون الأداء رديئًا، أو بطيئًا في مهام التسمية السريعة عند الطفل؛ فمهارات الوعي الصوتي إما أن تكون صالحة، وفي هذه الحالة تكون صعوبة القراءة من الدرجة الثانية من حيث الشدة، أو الحدة، وإما أن تكون مهارات الوعي الصوتي ركيكة وضعيفة، وفي هذه الحالة تكون صعوبة القراءة من الدرجة الأولى، وهي أشدّ أنواع صعوبات القراءة. ولعل هذه أحد مقومات نظرية العجز المزدوج حيث استطاعت أن تستقصي أنواعًا متفاوتة من صعوبات القراءة.

إن أداء الطفل في مهام التسمية السريعة قد يكون متصاعدًا، أو منحدرًا، وإن بطء الأداء في التسمية يوازي الضعف في أداء القراءة، فالتسمية السريعة تعد بمثابة الأساس للطلاقة القرائية (Bowey, McGuigan & Ruschena, 2005)، ويتم تصنيف أداء الأطفال في مهام التسمية السريعة بالاعتماد على متوسط سرعة الاستجابة العامة للفرد (Wolf et al., 2000) فأداء ذوي صعوبات القراءة في مهام التسمية السريعة قد يكون أضعاف أداء صغار السن (مضاعف)، أو أقل من المتوسط العام (Araújo, Faísca, Petersson, & Reis, 2011)، ففي الدراسة الحالية كان متوسط أداء العاديين على عمليات التسمية السريعة (الألوان، الأعداد، الأشياء) (64.ث) للألوان و(42.ث) للأعداد و(77.ث) للأشياء، أما متوسط أداء ذوي صعوبات القراءة فكان (81.ث) للألوان و(53.ث) للأعداد و(93.ث). والملاحظ أن هذا الفارق ليس متسعًا، أو كبيرًا بين متوسط أداء العاديين ومتوسط أداء ذوي صعوبات القراءة في مهام عمليات التسمية السريعة، وإن كان ذلك دالًّا إحصائيًّا فطبيعة مهام التسمية السريعة أن يظهر التباين في الأداء (Tuersley, 2005) وعليه نستخلص من هذا الفارق الزمني بين المتوسطين أن ذوي صعوبات القراءة في هذه الدراسة من النوع الأول الذي أشرنا إليه سابقًا؛ أي أداؤه في مهام التسمية السريعة متصاعد ومرتفع، ويعاني في المقابل من بعض ضعف في مهارات الوعي الصوتي.

ومن جانب آخر نجد تفاوتًا في متوسط أداء العاديين على عمليات التسمية السريعة (الألوان، الأعداد، الأشياء)، وكما ذكر باورز ولف: أن الاضطراب، أو التفاوت في أداء سرعة التسمية مرتبط بوظيفة آلية التوقيت التي

تؤثر في التكامل الزمني بين الأجزاء الصوتية والبصرية للمثير، وهذا يعكس بدوره التباين في القدرات بين الأطفال، مما يساعد في التنبُّؤ بالمستوى القرائي لمهارات ما قبل التعلم عند الأطفال Pre-Literate. ويرى بعض الباحثين أن المثيرات المستخدمة في التسمية غير الأبجدية (الألوان والأشياء) وخاصة الأشياء (كرة، ساعة، باب، كتاب ...إلخ) عادة تكون ذات ملامح متميزة يصعب إدراكها على عجلة، أو على حين غرة للوهلة الأولى، فيستغرق في تسميتها وقتًا أكبر، وهذا يؤثر بدوره على سرعة النفاذ (Kirby, Georgiou, Martinussen & Parrila, 2010).

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين في عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف، والكلمات المنفردة، والكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل وبدون علامات التشكيل.

وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينتين للكشف عن دلالة الفروق بينهما لكل عملية من عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف، والكلمات المنفردة، والكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل وبدون علامات التشكيل، وتم مقارنة المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples). الجدول (3، 4)

جدول (3)

نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين مع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن عمليات التسمية الأبجدية مع علامات التشكيل

التسمية الأبجدية مع علامات التشكيل	صعوبة القراءة		العاديين		**قيمة «ت» درجة الحرية (198)
	*م	*ع	*م	*ع	
الحروف	95	44	60	19	7,33
الكلمات المنفردة	167	98	71	23	9,55
الكلمات ضمن السياق	185	118	83	26	8,48

* المتوسط الحسابي (م) الانحراف المعياري (ع) ** عند مستوى دلالة (∞=0.00)

ويتضح من الجدول (3) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين عند مستوى الدلالة ($\bar{\alpha} \leq 0,05$) تم استخراج قيمة «ت» للعينتين المستقلتين لكل عملية من عمليات التسمية السريعة الأبجدية مع علامات التشكيل. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\bar{\alpha}=0,00$)، بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين في عمليات التسمية السريعة الأبجدية بعلامات التشكيل لصالح العاديين.

جدول (4)

نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين مع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن عمليات التسمية الأبجدية دون علامات التشكيل

التسمية الأبجدية دون علامات التشكيل	صعوبة القراءة		العاديين		** قيمة «ت» درجة الحرية (198)
	*م	*ع	*م	*ع	
الحروف	56	15	45	8	6,43
الكلمات المنفردة	146	75	52	17	12,06
الكلمات ضمن السياق	192	116	76	24	9,84

* المتوسط الحسابي (م) الانحراف المعياري (ع) ** عند مستوى دلالة (∝=0.00)

ويتضح من الجدول (4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (ᾱ ≥0,05) تم استخراج قيمة «ت» لعيّنتين مستقلتين لكل عملية من عمليات التسمية السريعة الأبجدية دون علامات التشكيل. وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ᾱ=0,00) بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة والعاديين في عمليات التسمية السريعة الأبجدية دون علامات التشكيل لصالح العاديين.

أولًا: تسمية الحروف وعلامات التشكيل عند المجموعتين

كشفت نتائج الدراسة الحالية أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة تسمية الحروف لدى ذوي صعوبات القراءة، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف بعلامات التشكيل بلغ (95.ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف دون علامات التشكيل بلغ (56.ث) وبفارق زمني يبلغ (38.ث) بين الحالتين. مما يترتب عليه أن تسمية الحروف دون علامات التشكيل أسرع من تسمية الحروف مع علامات التشكيل لدى هذه الفئة. وعلى الطرف الآخر كشفت نتائج الدراسة الحالية أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة تسمية الحروف لدى العاديين حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف بعلامات التشكيل بلغ (60.ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف دون علامات التشكيل بلغ (45.ث) وبفارق زمني يبلغ (15.ث) بين الحالتين. مما يترتب عليه أن تسمية الحروف دون علامات التشكيل أسرع من تسمية الحروف مع علامات التشكيل لدى هذه الفئة. إذن، فعلامات التشكيل أبطأت سرعة تسمية الحروف عند ذوي صعوبات القراءة والعاديين، وقيمة الفارق الزمني مختلف أيضًا بين المجموعتين: ذوي صعوبات القراءة (38.ث) والعاديين (14.ث). والعاديّون كان أداؤهم أسرع في تسمية الحروف سواء مع علامات التشكيل، أودون علامات التشكيل مقارنة بذوي صعوبات القراءة.

لم تُشِرْ الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى هذا الجانب الدقيق والمحدد النطاق في إطار البحث عن دور علامات التشكيل في تسمية الحروف المجردة. فعلى الرغم من أن قراءة الحروف أقل تعقيدًا من قراءة الكلمات

(Neuhaus & Swank, 2002) إلا أن إدخال علامات التشكيل على الحروف المجردة أبطأ أداء مهام التسمية السريعة. وكما ذكر البحيري ومحفوظي (2014) هناك ثلاثة محاور أساسية تتعلق بالحرف سلط عليها الضوء في البحوث العربية بشكل عام وهي: الوعي بالحرف (من حيث طريقة الكتابة، أو الرسم)، ودور علامات التشكيل في عملية القراءة، ومدى تعقيد الخط العربي بصريًّا. وبالرجوع إلى «مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية» الذي قام به الباحثان المذكوران أعلاه، والذي شمل مسح (180) دراسة نشرت، أو أجريت خلال 1960-2013. لم يعثر الباحثون على دراسة بحثت هذا الجانب، وأيضًا الباحثان (Al Ghanem & Kearns, 2015) عندما أجريا مراجعة شاملة للأدب النظري في القراءة والكتابة في العربية، ذكرا أن المهارات الأورثوجرافية لنظام مفردات الفرعي Sub Lexical تبدو مهمة في قراءة الكلمات بعلامات التشكيل وبدون علامات التشكيل، وخاصة في حالة إظهار علامات التشكيل. ولكن ذكر الباحثان أن المراجعة الشاملة التي قاما بها اقتصرت، فقط، على قراءة الكلمة المنفردة (خارج السياق) دون التطرق إلى الحروف المجردة. وبالعودة إلى أوائل الدراسات التي ظهرت في هذا الصدد في تاريخ البحث القرائي العربي؛ نجد تلك الدراسات التي قام بها أبو ربيعة في السنوات (1996، 1997، 1998)، التي ذكرها (Elbeheri, Everatt, Mahfoudhi, Abu Al-Diyar, & Taibah, 2011) قد كشفت عدة حقائق مجملة عن علامات التشكيل ودورها في مكونات الطلاقة القرائية، ويلخصها الباحثون فيما يلي استنادًا إلى ما ذكره (Elbeheri et al., 2011):

- أن علامات التشكيل التي تمثل حروف العلة القصيرة كانت ميسِّرا مهمًّا في التعرف على الكلمات في اللغة العربية.
- أن علامات التشكيل القصيرة لها تأثير إيجابي على السياق في أثناء القراءة من حيث الدقة والسرعة عند طلاب الصف العاشر.
- أن علامات التشكيل القصيرة كان لها تأثير إيجابي على دقة القراءة، وعلى الفهم القرائي لدى الضعاف والمهرة بغض النظر عن العمر وفي مختلف النصوص القرائية (آيات قرآنية، أبيات الشعر، مقالات صحفية، والقصص)

إذن، أشارت الدراسة الحالية إلى العلاقة بين علامات التشكيل والحروف بصورة محددة، فإدخال علامات التشكيل على الحروف المجردة تُبطئ من أداء مهام التسمية السريعة سواء عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة، أو العاديين. ويمكن تفسير هذه النتيجة كالآتي: إن علامات التشكيل في مستوى الأجزاء الصوتية التي تكوّن الكلمة المنفردة لا أهمية لها بمفردها من حيث إضافة دلالة، أو معنى للحرف، وإنما يكمن دورها في توصيف الحرف وتحريكه بصفة صوتية معينة (بَ بُ بِ). وأما عند إدخال علامات التشكيل على الحروف المجردة، أو عندما يتم الجمع بين «فونيمين» من مستويين مختلفين، فإن ذلك يحدث إخلالًا وإرباكًا لدى القارئ يؤثر على مهام التسمية السريعة. أما محاولة الجمع بين صوتين معًا والنطق بهما دفعة واحدة، فهي عملية تتطلب بعضًا من أجزاء الثانية، ولا تتم بصور تلقائية، ولعل هذا يدفعنا إلى النظر إلى ما ذكره بعض الباحثين من أنّ حالة اجتماع الصامت مع الصائت في مقطع واحد (بَ) عملية صعبة: هل نطق الحرف يسبق نطق الحركة؟ أم أن نطق الحركة يسبق نطق الحرف؟ أم أنهما ينطقان معا؟ والذي قد يؤيد ما ذهب إليه الباحثون آنفا؛ هو أن بعض الدراسات بحثت في مسألة إسقاط حركة العينين على النص، مع إظهار علامات التشكيل، وكشفت نتائجها أنه في أثناء إدخال علامات التشكيل في عملية القراءة يظهر، أو يبرز إعياء – وإنهاك للبصر (Abu Leil, Share, & Ibrahim , 2014) (Impaired Vision).

وعلى صعيد التطبيقات التربوية خاصة عند تعليم الطرائق الهجائية، أو عند تعلم الأساسيات الأولية للقراءة والكتابة Literacy يتحتم علينا التنبيه إلى أن توظيف علامات التشكيل – وإن كانت تبطيء سرعة التسمية – لتعليم صغار الأطفال الحروف الأبجدية ضرورة ملحة في المراحل الأولى؛ لتحقيق الدقة في تعلم النظام الصوتي في العربية، وفي المراحل اللاحقة، أو الصفوف العليا من التعليم، نستطيع الاستغناء، أو الاكتفاء بالحروف المجردة الخالية من علامات التشكيل؛ وذلك لتحقيق دواعي السرعة في التسمية، أو التسمية السريعة للحروف Rapid Letter Naming، ويرى الباحثون – في الدراسة الحالية – أن علامات التشكيل تؤثر في دقة التسمية كـ «ضابط صوتي»، ولا تأثير لها في سرعة التسمية كـ «حافز زمني»، وعليه يجب ضرورة الأخذ بتوظيف علامات التشكيل عند تعليم القراءة في المراحل الأولى مراعاة للدقة، ثم الاكتفاء عنها في المراحل اللاحقة مراعاة للسرعة، على الاعتبار أن كليهما (السرعة والدقة) أساس الطلاقة القرائية.

ثانيًا: تسمية الكلمات المنفردة وعلامات التشكيل عند المجموعتين

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة تسمية الكلمات المنفردة لدى ذوي صعوبات القراءة، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات المنفردة بعلامات التشكيل بلغ (167.ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل بلغ (146.ث) وبفارق زمني يبلغ (21.ث) بين الحالتين. مما يترتب عليه أن تسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل أسرع من تسمية الكلمات المنفردة مع علامات التشكيل لدى هذه الفئة. وعلى الطرف الآخر كشفت نتائج الدراسة الحالية أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة تسمية الكلمات المنفردة لدى العاديين أيضًا، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات المنفردة بعلامات التشكيل بلغ (71.ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل بلغ (52.ث) وبفارق زمني يبلغ (19.ث) بين الحالتين. مما يترتب عليه أن تسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل أسرع من تسمية الكلمات المنفردة مع علامات التشكيل لدى هذه الفئة.

إذن، فعلامات التشكيل أبطأت من سرعة تسمية الكلمات المنفردة عند ذوي صعوبات القراءة وعند العاديين، وقيمة الفارق الزمني متقارب جدًّا بين المجموعتين وفي الحالتين: العاديين (19.ث) وذوي صعوبات القراءة (21.ث). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (Abu Leil et al., 2014; Bourisly et al., 2013; Ibrahim, 2013 ; Maroun & Hanley, 2017). بينما لا تتفق مع نتائج دراسة: (Abu-Rabia & Abu-Rahmoun, 2012) واللذين ذكرا أن ذوي صعوبات القراءة كان أداؤهم أفضل في قراءة الكلمات المنفردة مع علامات التشكيل من حيث الدقة، ولكن كانت المقارنة في النتائج بين قراءة الكلمات الحقيقية وقراءة الكلمات الزائفة، فضلًا عن أن العينة التي استخدمها الباحثان في دراستهما اقتصرت على طلاب الصفين الخامس والسادس فقط، بينما العينة المستخدمة في الدراسة الحالية هم طلاب الصف الرابع، وعليه تبقى المسألة محل نظر في الممارسات التربوية، حيث يجب الأخذ في الاعتبار طبيعة الأبجدية (كلمات حقيقية مقابل كلمات زائفة) وطبيعة المرحلة العمرية (صغار وكبار) وطبيعة الأداء القرائي (السرعة والدقة).

يتوافق الاستنتاج السابق مع دراسة (Al Ghanem & Kearns, 2015) والتي قدمت إيضاحات متباينة حول هذه

الظاهرة التي تكاد تستقر بالدعم التجريبي إلى مستوى حقيقة علمية وهي أن (الكلمات المنفردة أسرع في التسمية في حالة غياب التشكيل). إن نتائج الدراسة الحالية أكدت أن ذوي صعوبات القراءة لا يختلفون عن أقرانهم العاديين حيال هذا الأمر. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكلمة المطبوعة والخالية من علامات التشكيل لها صورة نموذجية ذات ملامح ثابتة، حيث إن الكتابة العربية تكتب بطريقة خطية متوالية (من اليمين إلى اليسار) تتصل فيها الحروف بعضها مع البعض في الكلمة الواحدة في الغالب، وعلامات التشكيل رموز خارجية مستقلة لا تتصل ببنية الكلمة المطبوعة مباشرة، وإنما يتم وضعها أعلى، أو أسفل بنية الكلمة بحسب المعنى المراد من الكلمة؛ ولذلك فالقارئ لا يُعِيرُ اهتمامًا لهذه العلامات، ولا يلتفت إليها، في نطاق بنية الكلمة، وكأن القارئ ينظر إلى الملامح الخطية للكلمة فقط وفي اتجاهٍ مستقيم، وكأنه أيضًا يعتمد بشكل أساس على البنية الهجائية للكلمات المنفردة دون الالتفات إلى علامات التشكيل، ولعل هذا ما يجعل أداء القارئ للكلمات المنفردة أسرع في حالة غياب علامات التشكيل. وكما يرى بعض الباحثين أن النزعة المهيمنة في الأورثوجرافية العربية هي إعطاء الأسبقية للقرائن المورفولوجية (حالة السياق) على حساب الشفافية الصوتية، أو الفونولوجية؛ ما يؤدي إلى تفضيل النص الخالي المجرد من علامات التشكيل، وخاصة بعد مرحلة الصفوف الابتدائية في تعلم القراءة والكتابة (Al Ghanem & Kearns, 2015).

ثالثًا: تسمية الكلمات ضمن السياق وعلامات التشكيل عند المجموعتين

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في تسريع تسمية الكلمات ضمن السياق لدى ذوي صعوبات القراءة، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات ضمن السياق بعلامات التشكيل بلغ (185.ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل بلغ (192.ث) وبفارق زمني يبلغ (6.ث) بين الحالتين. إلا أن نتائج اختبار «ت» لم تكشف وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يترتب عليه أن الأمر سِيّان ولا فرق في تسمية الكلمات ضمن السياق بعلامات التشكيل، أودون علامات التشكيل لدى هذه الفئة. وهي نتيجة تشير إلى عدم تحقق الفرض في هذا الجانب. وعلى الطرف الآخر أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة تسمية الكلمات ضمن السياق لدى العاديين، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات ضمن السياق بعلامات التشكيل بلغ (83.ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل بلغ (76.ث) وبفارق زمني يبلغ (8.ث) بين الحالتين. مما يترتب عليه أن تسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل أسرع من تسمية الكلمات ضمن السياق مع علامات التشكيل لدى هذه الفئة.

إذن، فعلامات التشكيل أبطأت من تسمية الكلمات ضمن السياق عند العاديين، ولم يتضح أثرها في تسمية الكلمات ضمن السياق عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة. فالعاديون يقرؤون الكلمات المنفردة والكلمات التي ضمن السياق بصور أسرع عندما تكون تلك الكلمات خالية من علامات التشكيل، ولكن ذوي صعوبات القراءة يقرؤون الكلمات المنفردة فقط بصورة أسرع من أقرانهم العاديين عندما تكون تلك الكلمات خالية من علامات التشكيل. وأما الكلمات ضمن السياق فظهور علامات التشكيل فيها، أو غياب علامات التشكيل عنها لا تحدث فرقًا في التسمية عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة بحسب نتائج الدراسة الحالية. وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الصدد مع نتائج دراسات (Abu-Rabia, 2001 Abu Leil et al, 2014;).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن وجه القراءة عند العاديين في تسمية الكلمات المتفردة وتسمية الكلمات التي ضمن السياق يصاغ بصورة واحدة، فالعاديّون، على ما يبدو، يلتقطون الكلمة دفعة واحدة سواء أكانت منفردة أم ضمن السياق، ولكن هذا لا يعني أنهم يتهاونون بالسياق دون اكتراث، بل إنهم يوظفون السياق للعمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى كالفهم القرائي مثلًا، وكما يرى أبو ربيعة (Abu-Rabia, 2001) أن قراءة الكلمات ضمن السياق عملية تفاعلية (Interactive Process) يقوم فيها القارئ بتحديد أصل الجذر في بنية الكلمة والنظر إلى الكلمة من الأعلى إلى الأسفل لسدَّ الفجوة الدلالية. ويضيف الباحثون – في الدراسة الحالية – كأن الأمر يشبه عملية «المسح الأورثوجرافي العاجل للكلمة» استعدادًا للانتقال إلى الكلمة المجاورة ضمن السياق، ونتيجة ذلك تحقق التلقائية، فالطفل القارئ يقوم بملاحقة الكلمات واحدة تلو الأخرى وقراءتها، وهو بذلك يحاول أن يصل إلى آخر السياق، وخلال هذا التفاعل تعمل المعرفة العامة للطفل القارئ على سدِّ الفجوات الدلالية وإدراك معاني الكلمات في السياق لاستمرار الفهم القرائي. إن ظهور علامات التشكيل للكلمات ضمن السياق قد يصرف انتباه القارئ (العادي) إلى التحقق من دقة قراءة الكلمات، والانشغال بالمعالجة الصوتية للكلمات حتى تتوافق حركات التشكيل الظاهرة أعلى وأسفل الكلمات مع بنية الكلمات، وهذا من شأنه أن يجعل القارئ يستهلك وقتًا إضافيًّا لتسمية هذه الكلمات ومتابعة السياق. فعلامات التشكيل لدى العاديين يتم استخدامها كأدوات للتحقق فقط في حالة إذا ما كانت هناك كلمة شاذة غير مألوفة، أو غريبة ومركبة، وهذا الوعي بعلامات التشكيل ينمّ عن نظر العاديين لطبيعة هذه العلامات، ولماذا تظهر هذه العلامات في بنية الكلمة وكيف ومتى تستخدم؟ إلا أن تسمية الكلمات ضمن السياق لدى ذوي صعوبات القراءة بعلامات التشكيل، أودون علامات التشكيل لم تكشف نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يترتب عليه أن الأمر سِيّان ولا فرق في تسمية الكلمات ضمن السياق بعلامات التشكيل، أودون علامات التشكيل لدى هذه الفئة. وهي نتيجة تستدعي النظر، بصورة مكثفة، وتثير التساؤلات حول نظرة ذوي صعوبات القراءة للسياق في أثناء عملية القراءة، هل يدركون حقيقة السياق؟ وأن توالي الكلمات على السطر يرتبط بالدلالة، أو بالفهم القرائي؟ ولكن أشارت نتائج دراسة فريق من الباحثين (Abu Leil et al., 2014) إلى أن قراءة الكلمات ضمن السياق تتدهور، أو تضعف (Impair) عند إدخال علامات التشكيل، وكأن أهمية هذه العلامات تتضاءل وتختفي وبالتالي تعمل علامات التشكيل على تثبيط سرعة القراءة، وفي المقابل يزداد دورها في تثبيت حركة العيون للتحقق من دقة تسمية الكلمات.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات القراءة في عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف، والكلمات المنفردة، والكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل وبدون علامات التشكيل؟

وللإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة ذوي صعوبات القراءة، ولتحديد اتجاه الفروق في عمليات التسمية الأبجدية بعلامات التشكيل ودون علامات التشكيل، وتم مقارنة المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار «ت» لعينتين غير مستقلتين.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتسمية بالتشكيل والتسمية دون التشكيل عند ذوي صعوبات القراءة

عمليات التسمية الأبجدية	التسمية بعلامات التشكيل		التسمية دون علامات التشكيل		قيمة «ت» درجة الحرية (99)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الحروف	95	44	56	15	10,01	0,00
الكلمات المنفردة	167	98	146	75	3,57	0,00
الكلمات ضمن السياق	185	118	192	116	1,83-	0,07

وقد تبين من نتيجة اختبار «ت» لعينتين غير مستقلتين (الجدول 5) بأن قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الحروف بعلامات التشكيل أعلى (م = 95ث، ع = 44) من قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الحروف دون علامات التشكيل (م= 56ث، ع=15)، وأن قيمة «ت» = (10) لدرجات الحرية (99) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,00). ويتضح أيضًا أنّ قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات المنفردة بعلامات التشكيل أعلى (م = 167ث، ع = 98) من قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل (م= 146ث، ع=75) وأن قيمة «ت» = (3,57) لدرجات الحرية (99) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,00). ونستنتج مما سبق أن تسمية الحروف والكلمات المنفردة دون علامات التشكيل أسرع زمنيًّا عند الطلبة ذوي صعوبات القراءة. بينما أظهرت النتائج أن قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات ضمن السياق بدون علامات التشكيل أعلى (م=192ث، ع=116) مقارنة بقيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات ضمن السياق بعلامات التشكيل (م=185ث، ع=118) إلا أن نتائج اختبار «ت» لم تكشف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\bar{\alpha} \geq 0,05$). فلا توجد فروق دالة إحصائية بين تسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل وتسمية الكلمات ضمن السياق مع علامات التشكيل عند ذوي صعوبات القراءة.

كشفت نتائج الدراسة الحالية أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة عمليات التسمية الأبجدية لدى ذوي صعوبات القراءة، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف وتسمية الكلمات المنفردة، وتسمية الكلمات ضمن السياق قد بلغ على التوالي (95.ث) (167.ث) (185.ث).في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف وتسمية الكلمات المنفردة، وتسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل قد بلغ على التوالي (56.ث) (146.ث) (192.ث) مما يترتب عليه أن تسمية الحروف وتسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل أسرع لدى هذه الفئة ما عدا تسمية الكلمات ضمن السياق؛ فأثر علامات التشكيل في سرعة التسمية لم تكشف عنه النتائج في الدراسة الحالية، وإن كان هناك فرق في المتوسط الحسابي، ولكن نتائج اختبار «ت» لم تكشف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\bar{\alpha} \geq 0,05$).

إذن، ذوو صعوبات القراءة يقرؤون الأورثوجرافية المبهمة (غياب علامات التشكيل) بصور أسرع من الأورثوجرافية الشفافة (ظهور علامات التشكيل) على مستوى الحروف والكلمات المنفردة فقط. وعلى الرغم من أداء ذوي صعوبات القراءة على مهام التسمية التلقائية السريعة في الدراسة الحالية متصاعد بالمقارنة مع العاديين. إن مهام التسمية السريعة تظهر آثارها على الأورثوجرافية المبهمة أكثر من الأورثوجرافية الشفافة. ولعل هذا يتوافق مع ما أشارت إليه المعطيات اللغوية المتعددة التي أنتجتها الأبحاث من أهمية التسمية السريعة في تحسين القراءة وخاصة في الأورثوجرافية الأقل شفافية (Ibrahim, 2015).

والملاحظ أن ظهور علامات التشكيل، أو غيابها في سياق النص لا يسهم في سرعة القراءة عند ذوي صعوبات القراءة، وكأن ذوي صعوبات القراءة لا يستثمرون تلك العلامات في فك ترميز الكلمات في أثناء السياق، أو يستفيدون منها في الدقة، وكأن ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في مهارات الطلاقة القرائية في هذا الصدد، الطلاقة في القراءة تتضمن مكونين، وهما السرعة والدقة (Wolf & Katzir-Cohen, 2001) ويقصد بالدقة صحة فك ترميز الكلمات وأما السرعة فتشير إلى الوقت الذي يستغرقه القارئ في فك الترميز. وبالرغم من أن مناهج تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى مبنية على الأورثوجرافية الشفافة (ظهور علامات التشكيل) والتي تدعم التلقائية في القراءة بسبب الاتساق الأورثوجرافي الذي يعطي تمثيلًا صوتيًّا كاملًا للكلمة، إلا أن أثر علامات التشكيل في تسمية الكلمات ضمن السياق غير واضح لدى ذوي صعوبات القراءة! ويرى الباحثون، في الدراسة الحالية، أن نظرة ذوي صعوبات القراءة للسياق قد تحكمها متغيرات ثانوية لم تكشف عنها حيثيات الدراسة الحالية، وربما مستوى معرفة الأطفال في كيفية توظيف علامات التشكيل أثناء السياق والوعي بها، قد أثر في نتائج السؤال الثالث، وعليه يرى الباحثون في الدراسة الحالية أن تنمية المعرفة بالأصوات القصيرة (علامات التشكيل) لدى ذوي صعوبات القراءة ضرورة ملحة؛ أي الوعي بهذه الأصوات، ولماذا تظهر في الكتابة؟ وكيف تستخدم في القراءة؟ ... إلخ قد يسهم في رفع مستوى الأداء القرائي عند ذوي صعوبات القراءة.

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجا ت الطلبة العاديين في عمليات التسمية السريعة الأبجدية (الحروف، والكلمات المنفردة، والكلمات ضمن السياق) بعلامات التشكيل وبدون علامات التشكيل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة العاديين، ولتحديد اتجاه الفروق في عمليات التسمية الأبجدية بعلامات التشكيل ودون علامات التشكيل، وتمت مقارنة المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار «ت» لعينتين غير مستقلتين.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتسمية بالتشكيل، والتسمية دون التشكيل عند العاديين

عمليات التسمية الأبجدية	التسمية بعلامات التشكيل		التسمية دون علامات التشكيل		* قيمة «ت» درجات الحرية (99)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الحروف	60	19	45	8	8.61
الكلمات المنفردة	71	23	52	17	12.54
الكلمات ضمن السياق	83	26	76	24	4.68

* عند مستوى دلالة (∞=0.00)

وقد تبين من نتيجة اختبار «ت» لعينتين غير مستقلتين (الجدول 6) بأن قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الحروف بعلامات التشكيل أعلى (م = 60 ث، ع = 19) من قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الحروف دون علامات التشكيل (م= 45 ث، ع=8) وأن قيمة «ت» = (8,61) لدرجات الحرية (99) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,00). ويتبين أيضًا أنّ قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات المنفردة بعلامات التشكيل أعلى (م = 71 ث، ع = 23) من قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل (م= 52ث.ع=17) وأن قيمة «ت» = (12,54) لدرجات الحرية (99) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,00). وأخيرًا تشير قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات ضمن السياق بعلامات التشكيل إلى أنها أعلى (م = 83 ث.ع = 26) من قيمة متوسط الزمن المستغرق لتسمية الكلمات المنفردة دون علامات التشكيل (م= 76 ث.ع= 24) وأن قيمة «ت» = (4,68) لدرجات الحرية (99) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,00).

ونستنتج مما سبق أن أداء الطلبة العاديين أسرع زمنيًّا في جميع عمليات التسمية الأبجدية (الحروف، والكلمات المنفردة، والكلمات ضمن السياق) دون علامات التشكيل. حيث كشفت نتائج الدراسة الحالية أن إظهار علامات التشكيل أسهمت في إبطاء سرعة عمليات التسمية الأبجدية لدى العاديين، حيث إن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف وتسمية الكلمات المنفردة وتسمية الكلمات ضمن السياق قد بلغ على التوالي (60 ث) (71 ث) (83 ث). في حين أن المتوسط الحسابي لتسمية الحروف وتسمية الكلمات المنفردة وتسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل قد بلغ على التوالي (45 ث) (52 ث) (76 ث) مما يترتب عليه أن تسمية الحروف وتسمية الكلمات المنفردة وتسمية الكلمات ضمن السياق دون علامات التشكيل أسرع لدى هذه الفئة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Abu Rabia, 2001) حيث أشار إلى أن قراءة نصّ مكتوب بعلامات التشكيل يعتبر حملًا إدراكيًّا للقارئ المبتدئ والعادي، حيث يتطلب منه القيام بالعديد من المعالجات في أثناء السياق لاستخراج المعنى المراد من المادة المطبوعة. وإن الخلط بين الحروف من حيث النقاط (أعلى وأسفل) والخلط بينها من حيث النطق

(الضمة والكسرة والفتحة) وفقًا لعلامات التشكيل كل هذا وغيره يؤثر على القارئ ويعرقل عملية القراءة، وعليه فالتشكيل يَزِيدُ من التعقيد البصري للنص العربي. إذن العاديّون يقرأون الأورثوجرافية المبهمة (غياب علامات التشكيل) بصور أسرع من الأورثوجرافية الشفافة (ظهور علامات التشكيل) وعلى جميع مستويات الأبجدية: الحروف والكلمات المنفردة والكلمات ضمن السياق. فالأورثوجرافية المبهمة، على ما يبدو، هي أكثر فعالية في الأداء القرائي لدى العاديين. فالاتساق الأورثوجرافي (Orthographic Consistency) هو العامل الرئيس الذي يحدد معدل اكتساب القراءة عند العاديين حيث يستخدم القراء المهرة المعلومات الأورثوجرافية والصوتية والمورفولوجية والدلالية حول كل كلمة مطبوعة لتحديد مكان دخولها المعجمي (Lexical)، وبعبارة أخرى يستخدم القراء معرفتهم بأحرف الكلمة وأصواتها ومعناها لقراءتها. ويختلف مدى استخدام القراء المهرة لكل عملية من هذه العمليات للوصول إلى المعجم تبعًا لخصائص اللغة المنطوقة والمكتوبة (Frost, 2005). في الوقت الحاضر هناك معرفة محدودة جدًّا عن كيفية مساهمة هذه العمليات في قراءة الأطفال في اللغة العربية، وهي لغة سامية ذات خصائص أبجدية ولغوية فريدة (Al Ghanem & Kearns, 2015).

تطبيقات الدراسة

تشتمل الدراسة على عدد من التضمينات التربوية:

- الاستفادة من التطبيقات التربوية لنظرية العجز المزدوج في معالجة صعوبات القراءة في مدارس التعليم الأساسي، فالنظرية قدمت تصورًا وظيفيًّا لمهارة القراءة تساعدنا على تصنيف المشكلات القرائية، فالقراءة بحسب النظرية تعتمد على مهارتين أساسيتين: المعالجة الصوتية، والتسمية التلقائية السريعة؛ وعليه ينبغي تصميم البرامج العلاجية بحسب القصور الذي يظهر في مهارة من المهارات القرائية الأساسية.
- تعزيز أهمية علامات التشكيل في اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. حيث كشفت نتائج الدراسة الحالية عن أن علامات التشكيل تؤثر في دقة التسمية كضابط صوتي، ولا تأثير لها في سرعة التسمية كحافز زمني، وعليه يجب ضرورة الأخذ بتوظيف علامات التشكيل عند تعليم القراءة في المراحل الأولى مراعاة للدقة.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بالجوانب الصوتية والمورفولوجية والأورثوجرافية في العربية؛ لأن هذه الجوانب مكونات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة.
- الدراسة الحالية بحثت في التمثيل الأورثوجرافي للأبجدية العربية (مع التشكيل/ ودون التشكيل)، نقترح إجراء دراسات مماثلة تبحث في مكونات الطلاقة القرائية، وكيفية الجمع بينها (الدقة والسرعة) في آلية ثنائية فعالة.
- الدراسة الحالية قامت على منهج المقارنة بين العاديين وذوي صعوبات القراءة؛ ولذلك نقترح إجراء دراسات مماثلة على مستوى الفقرة، أو النص القرائي الشفاف (قائم على علامات التشكيل) والنص القرائي المبهم (خالٍ من علامات التشكيل) لأن قضية السياق لم تفصح عنها نتائج هذه الدراسة وخاصة مع ذوي صعوبات القراءة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو الديار، مسعد نجاح. (2011). بعض المتغيرات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج. **مجلة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس.

أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار وايفرات، جون. (2012). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار. (2014). **مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (2008). فعالية تدريبات التكرار وبعض الاستراتيجيات الذاكرة باستخدام الحاسوب في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها مصر. (18)، 75.

السيد، عبد الحميد. (2009). الفرق بين الأطفال الدسلكسيين والعاديين في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية في إطار نظرية فرضيتي القصور والعجز. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر. (1)، 140.

طيبي، سناء والسرطاوي، عبد العزيز والغزو، عماد ومنصور، ناظم. (2009). **مقدمة في صعوبات القراءة**. عمّان: دار وائل للنشر.

عبده، داود. (2010). **دراسات في علم أصوات العربية**. عمّان: دار جرير للنشر والتوزيع.

فليتشر، جاك، وليون، ريد، وفيوكس، لين، وبارنز، مارسيا. (2013). **صعوبات التعلم من التشخيص إلى العلاج**، ترجمة: شحدة فارع. أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة.

المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة. (2017). **منشورات الوزارة**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

ميرسر، سيسيل د وميرسر، ان ر. (2008). **تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم**، ترجمة: رضا مسعد، وإبراهيم عبد الله. عمّان: دار الفكر ناشرون موزعون.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abu-Leil, A. K., Share, D. L., & Ibrahim, R. (2014). How Does Speed and Accuracy in Reading Relate to Reading Comprehension in Arabic? *Psicologica*: *International Journal of Methodology and Experimental Psychology*, *35*(2), 251-276.

Abu-Hamour, B., Al-Hmouz, H., & Kenana, M. (2013). The effect of short vowelization on curriculum-based measurement of reading fluency and comprehension in Arabic. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(2), 181-197.

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing*, *14*(1-2), 39-59.

Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research*, *36*(2), 89-106.

Abu-Rabia, S., & Abu-Rahmoun, N. (2012). The role of phonology and morphology in the development of basic reading skills of dyslexic and normal native Arabic readers. *Creative Education*, *3*(07), 1259.

Al Ghanem, R., & Kearns, D. M. (2015). Orthographic, phonological, and morphological skills and children's word reading in Arabic: A literature review. *Reading Research Quarterly*, *50*(1), 83-109

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition DSM-5*. American Psychiatric Publishing.

Araújo, S., Faísca, L., Petersson, K. M., & Reis, A. (2011). What does rapid naming tell us about dyslexia? *Avances en Psicología Latinoamericana*, *29*(2), 199-213.

Bourisly, A. K. et al. (2013). Neural correlates of diacritics in Arabic: An fMRI study. *Journal of Neurolinguistics*, *26*(1), 195-206.

Bowey, J. A., McGuigan, M., & Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: Towards adevelopmental account. *Journal of Research in Reading*, *28*(4), 400-422.

Bowey, J. A., McGuigan, M., & Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, *28*(4), 400-422.

Clarke, P., Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Individual differences in RAN and reading: A response timing analysis. *Journal of Research in Reading*, *28*(2), 73-86.

Elbeheri, G., Everatt, J., Mahfoudhi, A., Abu Al-Diyar, M., & Taibah, N. (2011). Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking mainstream and LD children. *Dyslexia*, *17*(2), 123-142

Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, *21*(4), 451-471.

Frost, R. (2005). Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. *The science of reading: A handbook*, 272-295.

Ibrahim, R. (2013). Reading in Arabic: New evidence for the role of vowel signs. *Creative Education*, *4*(04), 248.

Ibrahim, R. (2015). How does Rapid Automatized Naming (RAN) correlate with measures of reading fluency in Arabic. *Psychology*, *6*(3), 269-277.

Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, *45*(3), 341-362.

Maroun, M., & Hanley, J. R. (2017). Diacritics improve comprehension of the Arabic script by providing access to the meanings of heterophonic homographs. *Reading and Writing*, 30 (2), 319-335.

Mitchell, J. J. (2001). Comprehensive test of phonological processing. *Assessment for Effective Intervention*, *26*(3), 57-63.

Neuhaus, G. F., & Swank, P. R. (2002). Understanding the relations between RAN letter subtest components and word reading in first-grade students. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(2), 158-174.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, 63, 427-452.

Ramus, F.et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, *126*(4), 841-865.

Reiter, B. A. (2002). Reading disabilities related to word recognition: Underlying deficits and diagnostic approaches. *Canadian Journal of School Psychology*, *17*(1), 65-84.

Savage, R. (2004). Motor skills, automaticity and developmental dyslexia: A review of the research literature. *Reading and Writing*, *17*(3), 301-324.

Schatschneider, C. et al. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of learning disabilities*, *35*(3), 245-256.

Schatschneider, C.et al. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of learning disabilities*, *35*(3), 245-256.

Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia 1. *Dyslexia*, *7*(1), 37-46.

Swanson, H. L. et al. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading: A meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research*, *73*(4), 407-440.

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

Taibah, N. J. & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 1019-1024.

Taibah, N. J. & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 1019-1024.

Torgesen, J., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). Comprehensive test of phonological processing. *Austin*, TX: Pro-Ed.

Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speecn perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(1), 12-28.

Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2006). The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence. *Journal of Learning disabilities*, *39*(1), 25-47.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of learning disabilities*, *33*(4), 322-324

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading*, *5*(3), 211-239.

تاريخ التسليم:2019/4/8

تاريخ تسليم النسخة المعدلة: 2019/6/23

تاريخ القبول: 2019/7/2