

المجلد (١٩)، العدد (٧١)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠٢٥، ص ١٥٥ - ١٩٩

**مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات
التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة
القراءة لدى الطلبة في منطقة عسير**

إعداد

ريم نايف حمود العنزي

ماجستير التربية الخاصة " تخصص صعوبات التعلم "

جامعة الملك خالد

مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير

ريم نايف حمود العنزي (*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير، ولتحقيق ذلك تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي من خلال تصميم استبانة طبقت على (٥٤) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة معرفة المعلمين والمعلمات باستراتيجية القراءة المتكررة بدرجة كبيرة، وإلى مستوى استخدام متوسط للاستراتيجية لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على محوري المعرفة والاستخدام، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس فيما يتعلق بمحور المعرفة، بينما ظهرت الفروق لصالح الإناث بالنسبة لمتغير الجنس فيما يخص محور الاستخدام.

الكلمات المفتاحية: معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، استراتيجية القراءة المتكررة، الطلاقة القرائية.

(*) مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير.

The Level of Knowledge and Use of the Repeated Reading Strategy by Learning Disabilities Teachers to Improve Reading Fluency among Students in the Asir Region

Reem Al elnezi

Abstract

This study aimed to identify the level of knowledge and use of the repeated reading strategy by teachers of students with learning disabilities to improve reading fluency among students in the Asir region. To achieve this, the descriptive survey method was employed through the design of a questionnaire administered to 54 male and female teachers of students with learning disabilities. The results showed that the teachers had a high level of knowledge about the repeated reading strategy, while their level of use of the strategy to improve reading fluency was moderate. The study also revealed no statistically significant differences among the sample members attributable to the variables of academic qualification and years of experience regarding both knowledge and use. Additionally, there were no statistically significant differences related to gender regarding knowledge, while differences appeared in favor of females in terms of use.

Keywords: Learning disabilities teachers, repeated reading strategy, reading fluency



مقدمة:

تعدُّ صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة التي يتزايد الحديث حولها في الأوساط التربوية في الآونة الأخيرة، في ظل تطور أدوات القياس والتشخيص التي أظهرت أعدادًا متزايدة من طلاب هذه الفئة.

ويشار إلى صعوبات التعلم بأنها إعاقات خفية، فالمصابون بها قد لا تظهر عليهم أعراضها بشكلٍ جلي، فهم أحيانًا يسردون قصصًا رائعة رغم أنهم لا يستطيعون الكتابة، ويبدون عاديين تمامًا وأذكياء، لكن مع ذلك يواجهون بعض الصعوبات في القراءة والكتابة ويرتكبون أخطاءً متكررة وصعوبات في تعلم الرياضيات (علي، ٢٠١١).

وترتبط صعوبات التعلم بالقدرة على التحصيل الدراسي، فهي لا تظهر عند الطفل إلا بعد التحاقه بالمدرسة، وبداية تعثره، وعدم قدرته على مجاراة أقرانه في الصف في تحصيل الدروس أو التفاعل مع المعلمين أثناء النقاشات، كذلك في أداء الواجبات التي يكلف بها والتي تتطلب أن يعتمد على نفسه، وهذا يفرز مشكلاتٍ داخل الأسرة من جهة، وداخل المدرسة مع المعلمين من جهة أخرى (عمّار، ٢٠١٦).

وتعتبر صعوبات القراءة جوهر صعوبات التعلم وأكثر أنماطها انتشارًا، فالطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة يمثلون الشريحة الأكبر في مجتمع صعوبات التعلم، حيث تشير البحوث إلى أن صعوبات القراءة أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا، وأن ما نسبته (٨٠٪) من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة (الزيات، ٢٠١٥).

ويتفق سليمان (٢٠١٥) مع عبد الحليم (٢٠٠٩) في أن صعوبات القراءة تعدُّ من أبرز التحديات التي يواجهها الطلاب ذوو صعوبات التعلم في مراحلهم الدراسية الأولى، والسبب الرئيس للفشل في كثير من المواد الدراسية، بالإضافة إلى أثرها السلبي على الجوانب النفسية لديهم، ولأن القراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني والطريق إلى أنواع المعرفة المختلفة؛ فإن افتقاد الطلاب لمهاراتها الأساسية يعدُّ مؤشرًا قويًا لتدني مستواهم التعليمي.

وتحدّد اللجنة القومية للقراءة (National Reading Panel, 2000) خمس مهارات أساسية لنجاح القراءة لدى الطلاب في المرحلة الأولى، وهي ذاتها التي أشار إليها قانون تعليم الأفراد ذوي الصعوبات (Individuals with Disabilities Education Improvement) والمتمثلة بمعاني الكلمات، والوعي الصوتي، وأشكال الحروف، والفهم القرائي، والطلاقة القرائية، والتي يكون لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعفاً في واحدة أو أكثر منها (Marple, 2012).

وتعدّ الطلاقة القرائية مكوناً ضرورياً من مكونات القراءة التي تؤدي إلى الفهم القرائي، فهي بمثابة الجسر الذي يربط بين ترميز الكلمات في النص المقروء والفهم القرائي، فالقدرة على القراءة بطلاقة تسمح للقارئ بتحرير نظام تجهيز المعلومات لديه ومعالجتها، فتخفف العبء، وتحقق الترابطات والتكاملات بين المفردات المقروءة ومعانيها، مما يتيح للقارئ اكتساب معاني مفردات جديدة (الزيات، ٢٠١٥).

"والطلاقة في القراءة تعني امتلاك الطالب السرعة، والدقة، والتعبير الصحيح أثناء قيامه بترجمة الحروف إلى أصوات، وتهجئة الكلمات غير المألوفة، وتعرف الكلمات المعروفة بطريقة تلقائية، حيث يكون لديه القدرة على توقع بعض الكلمات قبل أن تقع عليه عيناه، حتى لو لم تكن هناك صور تساعده في فهم سياق النص" (الخالدة وعبيدات، ٢٠١٩، ص. ٢١٩).

وتتضمن الطلاقة القرائية العديد من المهارات التي يتصل بعضها بنطق الكلمات والجمل أثناء القراءة، وبعضها بمهارات التعبير ومعدل القراءة، ومنها ما يتصل بمهارات الدقة القرائية، أي أنها ترتبط بنوعي القراءة الصامتة والجهريّة معاً وإن تجلت بشكل أكبر في القراءة الصامتة (إسماعيل، ٢٠٢٠).

وللطلاقة القرائية العديد من الفوائد خصوصاً الجهرية منها؛ منها ما أورد (Flink, 2018) من بناء الثقة في نفوس الطلبة، وتحسين مهارات التشفير، وتحسين الفهم، وممارسة مواقف الحياة الواقعية، وهي بهذا تعتبر سبيلاً للقراءة المتقنة والفعالة، وهذا يجعل من أثرها امتداداً للحياة والإنجازات المهنية لا مقتصرًا على النجاح الأكاديمي.

وبالرغم من هذه الشمولية والأهمية؛ فقد أشارت اللجنة القومية للقراءة (NRP, 2000) إلى أن هنالك ما نسبته (٤٤٪) من تلاميذ الصف الرابع لديهم تدنٍ في مستوى الطلاقة القرائية (آل يعلى، ٢٠١٩)، وهذا ما أكدته دراسة إيليس (Ellis, 2009) التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم يستغرقون وقتًا طويلاً عن قراءة الكلمات بشكلٍ يؤثر على سرعة ودقة القراءة، وبالتالي ضياع جهد الطالب ومعلمه. كما أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسات: (إسماعيل، ٢٠٢٠؛ الخوالدة وعبيدات، ٢٠١٩، سليمان، ٢٠١٥؛ Padeliadu, Giazitzidou & Aristotle, 2021; Yildirim, Ritz, Akyol & Rasinski, 2015) وجود ضعف في مهارات ومكونات الطلاقة القرائية لدى الطلاب في مختلف الصفوف الدراسية، والمجتمعات، واللغات.

إن هذا القصور في الطلاقة القرائية يحتم على المعلمين البحث عن ممارسات أثبتت نتائج البحوث التجريبية الرصينة فعاليتها في تحسين هذه المهارة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد اقترحت اللجنة الوطنية للقراءة (NRP, 2000) استراتيجيات القراءة المتكررة كأحد أنسب الحلول لمواجهة صعوبات الطلاقة القرائية، والتي تتضمن قيام الطلاب بقراءة النصوص بصوت مرتفع بوجود معلم أو طالب يمتاز بالطلاقة القرائية أو مدرب لعدة مرات حتى الوصول إلى مستوى مرضٍ من الدقة والسرعة، على أن يصححوا أخطاءهم في فترة قصيرة جداً بعد تصحيحها من قبل المعلم (Fildes, 2019).

وتستند استراتيجيات القراءة المتكررة التي طورها صامويلز (Samuels, 1979) كتطبيق تربوي يستند إلى نظرية معالجة المعلومات؛ وبناءً على هذا النموذج فإن القارئ الذي يتمتع بطلاقة في القراءة بترجمة النصوص آلياً بدون انتباه، لذا فإن الاستراتيجية تهدف إلى زيادة الدقة والسرعة معاً من خلال قراءة الطالب للنص عدة مرات يقوم المعلم في كل مرة بحساب الوقت المستغرق مع التصحيح والمعالجة حتى الوصول للمستوى المطلوب (Chang, 2012).

مما سبق يتضح أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة يعانون عادةً من قصورٍ في مهارة الطلاقة القرائية، وهذا بدوره يؤثر بشكل مباشر في مهارات القراءة الأخرى وأهمها الفهم، وقد اقترحت استراتيجيات القراءة المتكررة كأحد الاستراتيجيات التي أكدت البحوث العلمية والدراسات

السابقة ومنها دراسات كل من: (سليمان، ٢٠١٥؛ آل يعلى، ٢٠١٩؛ Alhoweris, 2018; Fields, 2019) أثرت الواضح في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب، وبالتالي تحسين مستوى القراءة بشكل عام، مما يساهم في زيادة مستوى التحصيل في كافة المواد الدراسية.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة أثر استخدام استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ فقد توصلت دراسة القحطاني (٢٠٢١) إلى أن جميع طلاب الصف الثالث الذين خضعوا لبرنامج علاجي في القراءة قائم على القراءة المتكررة استطاعوا تطوير مهاراتهم القرائية على متغيري الطلاقة وعدد الأخطاء، وأظهرت نتائج دراسة بادليادو وآخرين (Padeliadu, et al., 2021) وجود أثر للبرنامج الذي أعد في ضوء استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية للطلاب في النصوص التعليمية والعامة، بالإضافة إلى مهارات القراءة الأخرى كالفهم القرائي، وقد توصلت دراسة تحليلية أجراها يون ولي (Yoon & Lee, 2015) إلى أن جميع الدراسات التي تم تحليلها بين العامين (١٩٩٩-٢٠١٤) أثبتت فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية، وبناءً على هذه النتائج فقد أوصت الدراسات السابقة باعتماد هذه الاستراتيجية من قبل المعلمين لعلاج مشكلات الطلاقة القرائية؛ فأوصت دراسة كل من: (سليمان، ٢٠١٥؛ آل يعلى، ٢٠١٩) بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول في كيفية توظيف استراتيجية القراءة المتكررة في تدريس طلابهم، وأوصت دراسة عبدالعظيم والصياد بضرورة معالجة صعوبات الطلاقة القرائية بطرق حديثة واستراتيجيات مناسبة لذوي صعوبات التعلم، أما دراسة الحويرس (Alhoweris, 2018) فأوصت المعلمين بضرورة إدراك التأثير الإيجابي لاستراتيجية القراءة المتكررة كوسيلة فعالة لتحسين الطلاقة والفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من هذه النتائج والتوصيات؛ فلم يسبق أن أجريت دراسة - في حدود علم الباحثة - تتقصى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بهذه الاستراتيجية ودورها الفاعل في تحسين الطلاقة القرائية؛ وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في مستوى معرفة واستخدام معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطالبات في منطقة عسير.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة؟
- ٢- ما مستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- ٥- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالي إلى:

- ١- تعرّف مستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة.
- ٢- تعرّف مستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير.
- ٣- تعرّف الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- ٤- تعرّف الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
- ٥- تعرّف الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذا الدراسة من أهمية الموضوع الذي يتناوله للمعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات على حدّ سواء، والذي على الرغم من أهميته إلا أنه لا توجد دراسة- على حد علم الباحثة- تناولته من نفس الجانب، بالإضافة إلى ذلك تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تقديم خلفية نظرية عن استراتيجية القراءة المتكررة قد تفيد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في التخطيط للدروس والبرامج العلاجية المقدمة للطلبة.
- تقديم إطار نظري حول الطلاقة القرائية كأحد أهم مهارات القراءة، من حيث مكوناتها، وصعوباتها، ومؤثراتها، وطرق واستراتيجيات وأساليب تشخيصها وعلاجها قد يفيد المعلمين والمعلمات في اكتشافها واختيار أفضل الممارسات التدريسية لتحسينها لدى الطلاب.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم أداة بحث متمثلة في استبانة التعرف على مستوى معرفة المعلمين والمعلمات باستراتيجيات القراءة المتكررة قد تفيد في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة، وقد يستفيد منها الباحثون والباحثات في إجراء بحوث مماثلة على عينات مختلفة، وفي بناء برامج تدريبية تقوم على استراتيجية القراءة المتكررة.
- قد تفتح هذا الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين لدراسة مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجيات أخرى مبنية على الأدلة والبراهين العلمية لتحسين مهارات القراءة الأخرى لدى ذوي صعوبات القراءة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة عسير التعليمية.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية الملحقة بها ببرامج لصعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (١٤٤٣هـ).

مصطلحات الدراسة:

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة ذات صلة أمكن التوصل إلى التعريفات التالية:

استراتيجية القراءة المتكررة:

عرفتها (Chang, 2012) بأنها طريقة تهدف إلى زيادة السرعة والطلاقة القرائية، من خلال التعرف على الكلمات من خلال قراءة النص عدة مرات، ثم حساب الوقت المستغرق من قبل المعلم وتمارس بشكل صامت أو شفهي.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها استراتيجية تضم مجموعة من الطرائق التدريسية التي تدعم ممارسة القراءة المتكررة الهادفة إلى زيادة الطلاقة في القراءة الشفوية، والتي يعيد فيها الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة قراءة النص عدة مرات حتى بمساعدة المعلمة أو الشريكة حتى تصل إلى الحد المطلوب للمهارة في فترة زمنية محددة.

الطلاقة القرائية:

تعرف الطلاقة القرائية بأنها قدرة الطالب على قراءة النص المكتوب بمعدل سرعة ودقة مناسبين، بالإضافة إلى الفهم الجيد، وهي السمة الأساسية للقراءة الماهرة (Zhang, Zhang, Liu, & Zhang, 2019).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها قدرة الطالب/الطالبة ذي/ذات صعوبات التعلم على قراءة عدد من الكلمات والجمل المترابطة والمتسلسلة بشكل سليم وبسلاسة ودقة وفي أقصر وقت ممكن.

الإطار النظري والدراسات السابقة:**الطلاقة القرائية:**

تعد الطلاقة القرائية أحد أكثر مكونات القراءة التي استرعت اهتمام التربويين والباحثين في مجال صعوبات القراءة، حيث ذكر أبو أسعد (٢٠١٥) أن الطلاقة القرائية أضحت ضرورية لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز الذي ينشده الطالب بعد أن كانت تأخذ ذات الاهتمام الذي تأخذه مكونات القراءة الأخرى؛ وفي هذا المحور سوف تتطرق الباحثة للطلاقة القرائية بوصفها إحدى

مكونات القراءة من حيث المفهوم، والمكونات، والأهمية، وحجم صعوبات الطلاقة من واقع البحوث والدراسات، ومؤشراتها، وعوامل تحسينها لدى الطلاب بشكل عام والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

مفهوم الطلاقة القرائية:

عرف الزيات (٢٠١٥) الطلاقة القرائية بأنها "القدرة على قراءة الكلمات بدقة وسرعة وعلى نحو آلي ودون جهد" (ص.٣٩٣).

في حين أورد كوربرون (courbron, 2012) تعريفاً لطلاقة القراءة على أنها مهارات تعرف الكلمات بفاعلية، بشكل يساعد القارئ على تكوين معنى للنص الذي يتم قراءته قراءة شفوية بدقة وسرعة وأكثر تعبيراً، أو قراءة صامتة مفهومة.

أما آري (Ari, 2015) فيعرفها على أنها عملية يتم من خلالها التعرف معظم الكلمات الموجودة في النص بشكل تلقائي، والوصول إلى معانيها بكفاءة.

والطلاقة القرائية تعني "القدرة على القراءة بسلاسة وسهولة، وبطوعية من القارئ، وتشتمل على تعرف المفردات، وفهم النص المقروء فهماً صحيحاً، بما يحقق متعة قرائية للقارئ" (إسماعيل، ٢٠٢٠، ص.٢٧).

بينما يعرف ريتزل وجوث (Reutzel & Juth, 2014) الطلاقة القرائية بالكفاية اللغوية التي يمتلكها الطالب، ويصبح بفضلها قادراً على قراءة النص بكل سلاسة ويسر وفهم.

من خلال استعراض التعريفات السابقة للطلاقة القرائية؛ يمكن للباحثة في ضوءها استخلاص النقاط الهامة التالية:

- يجب على القارئ الذي يتمتع بالطلاقة أن تكون قراءته دقيقة وسريعة، أي انها محدودة بمعياري الكفاءة والزمن.
- تحدث القراءة المنطلقة بشكل آلي وتلقائي من قبل القارئ، دون أن تحتاج إلى جهد أكبر. ويعني التعرف التلقائي على الكلمات ألا يتعين على الطلاب قضاء الوقت في فك تشفير الكلمات؛ فبدلاً من ذلك يمكنهم التركيز على فهم النص (Zavala & Cuevas, 2019).

فالقارئ عندما يكون غير قادر على قراءة الكلمات تلقائياً، فإنه يتطلب مزيداً من الوقت لإكمال المهمة مقارنة للقراءة بطلاقة، وهذا يجعل الطالب متأخراً عن أقرانه في القراءة (Rasinski et al., 2016).

- ركزت جميع التعريفات السابقة على أن تكون القراءة ذات معنى، أي أن الانطلاق في القراءة لا يتوقف على قراءة الكلمات بسرعة ودقة بعيداً عن فهم النص المقروء؛ وهنا يشير لوكنر وأورباش (Luckner & Urbach, 2012) أنه على الرغم من أن الفهم هو أقل مكونات القراءة من حيث الاعتراف به؛ إلا أن له علاقة وطيدة بها، بل هو الهدف النهائي من القراءة ككل، وأن الطلاقة ينظر إليها على أنها الجسر الذي يوصل إلى الفهم وتكوين المعنى.

أهمية الطلاقة القرائية:

تعتبر الطلاقة القرائية من المهارات عالية المستوى، حيث ذكر كوربرون (Courbron, 2012) أنها تشتمل على العديد من التفاعلات بين النص المكتوب، والعين، والدماغ، وأجهزة الكلام. وبمراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت الطلاقة القرائية بالبحث والنقضي يمكن استخلاص بعض النقاط التي تبين أهمية الطلاقة كمهارة من مهارات القراءة ومكون رئيس من مكوناتها:

- تستمد الطلاقة القرائية أهميتها من ارتباطها الوثيق بمهارة الفهم، حيث يتفق راسينسكي وآخرون (Rasinski et al., 2019) مع جراب (Grabe, 2010) على أن السبب الأكبر لتركيز الجهود التعليمية ليمتلك الطلاب هذه المهارة هو ارتباطها ارتباطاً قوياً بالفهم.
- القراءة الرتيبة غير المنطلقة وغير المعبرة قد تؤدي إلى ارتباك القارئ، وتؤثر في فهم المعنى من قبل القارئ نفسه والمستمع (الفديد، ٢٠٢٠).
- تلعب الطلاقة القرائية دوراً كبيراً في دمج المعلومات، وبناء المعنى، وفهم النص بأكمله (Zaho, et al., 2019).
- تمكن الطلاقة القرائية من معالجة النصوص بسهولة، مما يسمح بتحرير الذاكرة العاملة للتركيز على مهارات القراءة العليا كإدراك الكلمات وربطها بغيرها والوصول إلى المعرفة السابقة، وتحليل بناء الجملة (الفديد، ٢٠٢٠).

- تنمي القراءة بطلاقة ثقة القارئ بنفسه، فهي كما ذكر فلينك (Flink, 2018) ذات أثر إيجابي يتجاوز المستوى الأكاديمي ممتداً إلى الحياة والإنجازات المهنية.

مكونات الطلاقة القرائية:

أشارت بعض البحوث والدراسات التي تناولت الطلاقة القرائية إلى أن الطلاقة القرائية تتكون من مجموعة من الركائز اختلفت مسمياتها من بحث لآخر، فسميت بالمهارات والأبعاد والمكونات؛ وأياً كانت تلك المسميات فإن الطلاقة القرائية تتكون من:

١- **معدل القراءة:** ويقصد بذلك سرعة القراءة؛ فنجاح القراءة يتوقف على الوقت المستغرق في عملية القراءة السريعة، فكلما زاد الوقت الذي يستغرقه الطالب في قراءة النص يتضاعف الجهد المبذول من قبله، وبالتالي تضعف قدرته على الانتقال إلى المهارات الأكثر تعقيداً (سليمان، ٢٠١٥).

٢- **الدقة:** تعد المهارة الأساسية في طلاقة القراءة، وتعني هذه المهارة أو المكون: التعرف على الكلمات وفك رموزها وقراءتها بشكل صحيح (دياب، ٢٠١٩). وحول هذا المكون ذكر عليوة (٢٠١٨) أن الدقة تبدو بسيطة في مهاراتها، بيد أنها تسهم بشكل فعال في تأسيس بقية مهارات الطلاقة القرائية كأساس معرفي ذي أثر إيجابي يصعب بدونها تفسير المعاني.

٣- **القراءة المعبرة (التنغيم):** وتعني تحليل النص إلى وحدات نحوية ذات دلالات مناسبة؛ وهذا كله يظهر عندما يحافظ القارئ على حسن الصياغة، والاهتمام بعلامات الترقيم والقواعد النحوية (الفديد، ٢٠٢٠). وذكر غوفمان (Goffman, 2004) (في: سليمان، ٢٠١٥) أن التنغيم يأتي في تسلسل هرمي في مستويات متعددة تشمل:

(أ) **النّبر:** ويعني تمييز المقاطع، ومنهم من وصفه بوضوح نسبي لمقطع أو صوت معين مقارنة بغيره من الأصوات، ويحدث هذا عندما تزيد كمية الهواء على صوت في الكلمة في التركيب الواحد.

(ب) **التجويد:** هو تنويع الصوت بالصعود والهبوط الواضح لدرجة نبرة الصوت.

(ج) **الاستمرارية:** يقصد بها المدة الزمنية التي يستغرقها صوت الكلمة، ومدى مناسبة للموقف والسياق.

٤- الفهم: تشير اللجنة القومية للقراءة (NRD, 2000) أن ٤٤٪ من التلاميذ تنقصهم الطلاقة

الضرورية لفهم النصوص بشكل مناسب، فالفهم يتأثر بمعدل القراءة (سليمان، ٢٠١٥).

مؤشرات مهارة الطلاقة في القراءة:

"تعتبر الطلاقة في القراءة معياراً أساسياً من معايير فنون اللغة، وهي المعايير التي تحدد ما تتوقع من الطالب أن يعرفه وأن يكون قادراً على عمله" (أبو لبدة، ٢٠٢٠، ص.٤).

وقد حددت هنادا طه (طه، ٢٠١٧) مجموعة من المؤشرات المطلوب إتقانها للحصول على الطلاقة القرائية صنفها في ثمان مستويات يمكن تلخيصها في التالي:

- **المستوى الأول:** في هذا المستوى يجب أن يكتسب الطالب أكبر عدد من الكلمات البصرية، ويقرأ قراءة معبرة ملتزماً بعلامات الترقيم، فضلاً عن ذلك يصغي إلى القراءة الشفوية ويشارك في القراءة المشتركة.
- **المستوى الثاني:** وفيه يكتسب المتعلم المزيد من الكلمات، ويبدأ يقرأ قراءة جهرية معبرة، ويصغي للقراءة الجهرية لمدة عشر دقائق.
- **المستويين الثالث والرابع:** في هذين المستويين وبالإضافة إلى المهارات السابقة يبدأ بالقراءة مستخدماً مهارات القراءة الآلية، ويقرأ بطلاقة بصوت معبر يعكس فهمه للنص.
- **المستوى الخامس:** يبدأ القارئ إتقان عدد كبير من الكلمات البصرية تصل إلى (٥٧) كلمة جديدة مع مراجعة الكلمات السابقة، بالإضافة لمهارات المستويين السابقين.
- **المستوى السادس:** يتقن القارئ في هذا المستوى بالإضافة إلى المهارات السابقة الكلمات البصرية التي تقع أمام عينيه.
- **المستوى السابع فما فوق:** وفي هذه المرحلة يتوقع من الطالب أن يكون قد اكتسب طلاقة مع دقة في القراءة، فيقرأ مستخدماً نبرة صوته وتعبيراً يلائم الموضوع المقروء، ويقرأ بسرعة أكبر، ويبدأ بقراءة موضوعات أكثر تعقيداً، ثم تصبح القراءة الصامتة القراءة المفضلة لديه.

حجم صعوبات الطلاقة القرائية:

في تقرير أصدره المركز الوطني لإحصاءات التعليم في الولايات المتحدة (National Center for Education Statistics) في العام (٢٠١٨) ؛ تم الكشف عما عدده (٧,١) مليون طالب في الصف الرابع بالمدارس العامة في الولايات المتحدة يؤدون دون المستوى الأساسي في قراءة النص المتصل بطلاقة كافية، إذ تظهر الدراسات أن مهارات قراءة الكلمات وفك ترميزها الصوتي غير متطور، كما يشير التقرير إلى أن الطلاب لا يواجهون صعوبة في قراءة الكلمات بسرعة ودقة فحسب؛ بل يظهرون نقصاً في التعبير المناسب في القراءة الجهرية، وهو مؤشر على سوء الفهم الذي يصعب على الطلاب الانخراط في العمليات المعرفية.

وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات السابقة؛ منها دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) التي أكدت وجود ضعف في مهارات الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مصر، من خلال الضعف الذي تجلي في مهاراتها الفرعية: مهارات النطق الصحيح للحروف، وتكرار الأخطاء رغم تصحيحها، وقراءة الكلمات كلمة كلمة دون اكتمال معنى الجملة، والبطء في القراءة. وكذلك دراسة جملات فرحات (فرحات، ٢٠١٩) التي أظهرت أن ما نسبته ١٣٪ من عينة استطلاعية من الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم طبق عليها مقياس الطلاقة القرائية، كان لديهم قصوراً واضحاً في الطلاقة القرائية بعد تحليل استجاباتهم.

مما سبق؛ يتضح للباحثة أن مشكلة صعوبات الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة موجودة ومنتشرة، وإن تباينت من منطقة لأخرى ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى، فحتى في ظل تفاوت نسبة وجودها إلا أنها تظل موجودة في أي مجتمع تعليمي وفي مختلف اللغات، وهذا يبرر الجهود الحثيثة التي تبذل على مستوى العالم ككل لتحسين هذه المهارة.

عوامل تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب:

نكر أبو لبدة (٢٠٢٠) أن ثمة عوامل أسهمت في تحسين الطلاقة القرائية لدى طلاب الدول العربية الذين أظهروا مؤشرات أداء منخفضة مقارنة بمهارات طلاقة القراءة باللغة الإنجليزية منها:

- تدريب المعلمين على الممارسات الفاعلة لتنمية مهارات القراءة ومنها الطلاقة قبل وأثناء الخدمة.

- استخدام أدوات التقويم المناسبة التي تدعم قرارات المعلم التعليمية.
- الفهم العميق لكل مكون من مكونات القراءة، ولكل مهارة فرعية تتبع ذلك المكون.
- العمل المشترك على كافة المستويات لتحقيق الأهداف المشتركة.
- تقديم الدعم المستمر للمعلم أثناء التطبيق الصفّي.

وترى الباحثة من واقع استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الطلاقة القرائية عند ذوي صعوبات التعلم؛ أنّ من أهم العوامل التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الطلاقة القرائية استخدام الممارسات المبنية على أدلة في تدريس أفراد هذه الفئة، وهي الدراسات التي أثبتت البحوث العلمية التجريبية فاعليتها كاستراتيجيات القراءة المتكررة، وتدرّس الأقران (قراءة الشريك)، وغيرها. حيث أوصى التقرير الصادر من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) بضرورة معرفة وتطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى ذلك أصدرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم تقريراً أوصى بأن يكون تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مبنياً على الأدلة العلمية عالية الجودة (أبا حسين، ٢٠٢٠).

المحور الثاني: استراتيجية القراءة المتكررة

تعتبر القراءة المتكررة إحدى الممارسات المبنية على أدلة علمية، والتي أثبتت نتائج البحوث دورها في تحسين القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في مكون واحد أو أكثر من مكوناتها، حيث ذكر زافالا وكوفاس (Zavala & Cuevas, 2019) أن القراءة المتكررة تعدّ تدخلاً فعالاً لتعليم القراءة بطلاقة، وتحفيز القراءة المكتسبة، وتحسين سرعتها ودقتها. ويشير سليمان (٢٠١٥) إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة واحدة من الاستراتيجيات الأكثر انتشاراً بين الباحثين في مجال القراءة وذلك لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك لاهتمامها بالتدريس المباشر للقراءة الذي يهدف زيادة المعرفة بالحروف وترميزها والوعي بأصواتها والتدريب بطلاقة والفهم القرائي. وفي هذا المحور سيتم تناول استراتيجية القراءة المتكررة: تعريفها، والأساس النظري الذي تستند إليه، وطرق وخطوات تطبيقها، والأدلة التي تدعمها كممارسة تدريسية.

تعريف استراتيجية القراءة المتكررة:

عرفها آل يعلى (٢٠١٧) بأنها "تطبيق تربوي قائم على قراءة التلميذ لنص لعدة مرات، يراد من هذا التطبيق تحسين الطلاقة القرائية وتعميق الفهم للمادة المقروءة، ويمكن تحديد عدد مرات القراءة من ثلاث إلى خمس مرات" (ص. ١٢).

وتعرف بأنها "استراتيجية يطلب فيها من الطلاب قراءة فقرة معينة عدة مرات من أجل تحسين الدقة والطلاقة والفهم" (Fields, 2019, p1)

أما وداد أبا حسين (٢٠٢٠) فعرفتها على أنها "ممارسة أكاديمية تهدف إلى زيادة الطلاقة في القراءة الشفوية، وفيها يعيد التلميذ قراءة النص عدة مرات حتى يصل إلى المحك المحدد للمهارة المطلوبة" (ص. ٢٣).

بينما عرفها ليرنر وجونز (٢٠١٤) بأنها استراتيجية تستخدم لإعطاء الطالب ممارسة متكررة لتحسين الطلاقة القرائية الشفوية، وهي مفيدة بشكل خاص مع القراء ضعيفي القراءة والذين يعانون من بطء القراءة والذين يتعرفون على الكلمات بدقة لكنهم يفقدون إلى الطلاقة.

يتبين مما سبق عرضه من تعريفات ارتباط استراتيجية القراءة المتكررة بالطلاقة القرائية بشكل كبير، بالإضافة إلى بعض مهارات القراءة الأخرى كالدقة والفهم. وقد أظهرت الدراسات أن القراءة المتكررة بكافة أشكالها: الموقوتة، والمزدوجة كقراءة الشريك والأقران، وبمساعدة المعلم، ومسرح القراءة؛ كلها أثبتت نجاحها في تحسين هذه المهارات (Zaza, 2014)، كما يتضح أن تكرار القراءة يكون من ثلاث إلى خمس مرات مقروناً بوصول الطالب إلى المحك أو المعيار المحدد.

الأساس النظري لاستراتيجية القراءة المتكررة:

تستند هذه الاستراتيجية كما أشار إلى ذلك عياصرة وعاشور (٢٠١٥) على مبادئ النظرية الآلية، والتي طورها صامويلز ولابيردج (Samuels & Laberge, 1974)، وهذه النظرية تقوم على الفكرة التي قدمها هيوبي في كتابه (علم النفس وعلم أصول تعليم القراءة) وفيها يفترض أن أي فعل نقوم به يتم عمله بسهولة كلما تم تكراره، وعليه فإدراك أي كلمة جديدة يتطلب وقتاً كثيراً، واهتماماً كبيراً، وتكرار القراءة يعمل على تحرير عقل الفرد من الانتباه إلى التفاصيل، ويسهل إنجاز العمل الكلي، ويقلل من الوقت المستغرق في إنجازه.

أهمية استراتيجية القراءة المتكررة:

قدمت دوير (Dowhower, 1989) (في: المقدادي والهاشمي، ٢٠١٨) جملة من المزايا ابتي تبين أهمية القراءة المتكررة منها:

- تزيد القراءة المتكررة من نسبة القراءة مع التقديم المساعدة أو حتى بدونها.
- تنمي القراءة المتكررة مهارة تحليل النص لدى الطالب، وتزيد من قدرته على استخدام تعبيرات ذات معنى.
- أن سرعة القراءة التي يصل إليها الطالب بفضل القراءة المتكررة تنمي قدرته على فهم النص، وامتداد ذلك إلى فهم النصوص الأخرى.

ويضيف المقدادي والهاشمي (٢٠١٨) أن القراءة المتكررة تعطي الفرصة للطالب لتحسين الفهم لديه، وإضافة المزيد إلى خبراته، وزيادة دافعيته للقراءة.

طرق تطبيق الاستراتيجية:

يمكن تطبيق الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي من خلال عدة أساليب؛ فتطبق بشكل فردي من خلال:

- جلسة فردية يكون فيها الطالب لوحده مع المعلم.
- يتدرب الطالب بهذه الطريقة بشكل مستقل مستخدمًا ساعة لقياس وقت القراءة، وجدولًا لتسجيل النتيجة.
- يتم الاستعانة بجهاز التسجيل أو الحاسوب لمساعد الطالب على إعادة القراءة، ويمكن استخدام بعض النصوص المسجلة مسبقًا، أو تسجيل مقطع من قبل المعلم (أبا حسين، ٢٠٢٠).
- كما تطبق الاستراتيجية بطريقة جماعية من خلال بعض الأساليب التي تدرج تحت مفهوم القراءة المتكررة منها:

- **قراءة الشريك:** وهي تجمع بين قارئ طلق آخر أقل طلاقة، حيث يتبادل الطالبان الأدوار في القراءة بصوت مسموع مع وجود النمذجة والتوجيه، مع مراعاة الوقت المناسب للتدخلات، وهذا يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم، وينمي مهاراتهم (Guthrie, 2017).

- **قراءة الكورال:** وفيها يقرأ الطلاب نفس النص القرائي بصورة جماعية، ويقوم أحد القراء المتميزين بالطلاقة القرائية المعلم أو القرين، مع استمرار التوجيه من المعلم أثناء القراءة الجماعية مع الطلاب دون أن يشعروا بالخوف من الفشل القرائي (سليمان، ٢٠١٥).
- **مسرح القراء:** يقدم الطلاب من خلال هذه الطريقة مجموعة من النصوص القرائية من خلال أداء مسرحي، وهي طريقة تسمح بتكرار القراءة والاستماع للنصوص وتحفز على الطلاقة القرائية (خضير، ٢٠١٠).

خطوات تطبيق الاستراتيجية:

حدد سليمان (٢٠١٥) ست خطوات لتنفيذ استراتيجية القراءة المتكررة هي:

- تحديد مكان هادئ لتطبيق الاستراتيجية، وقراءة النصوص بهدوء.
- اختيار نصوص قرائية سهلة (١٠٠-٢٠٠) كلمة.
- يبدأ الطالب بقراءة النص قراءة جهرية أو شفوية على حسب رغبته.
- عندما يقرأ الطالب قراءة جهرية ويخطئ أو يتردد لأكثر من خمس ثواني، يقرأ المعلم الكلمة الصحيحة بصوت مرتفع أمامه، ثم يطلب منه تكرارها قبل الاستمرار في قراءة بقية النص.
- عند طلب الطالب المساعدة تقرأ له الكلمة بصوت عالٍ، ويقدم له توضيحاً عند الحاجة.
- عند انتهاء الطالب من قراءة النص؛ يطلب منه قراءته مرة أخرى حتى أربع مرات عند الحاجة، أو بمعدل (٨٥) كلمة في الدقيقة.

وقدمت وداد أبا حسين (٢٠٢٠) بعض الأفكار التي تدعم تطبيق هذه الاستراتيجية منها استخدام نصوص قرائية سهلة ومشوقة وذات قيمة بالنسبة للطلاب، وتنويع الصوت بشكل يشد التلميذ ويقلل من تشتته عن متابعة النص، وبعض الطرق الحديثة كاستخدام التقنية التي تمكن الطالب من إعادة متابعة أدائه المتكرر ومحاولة تقييم نفسه والتطوير من أدائه، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يستمد المعلم الرسوم البيانية لمتابعة أداء الطالب من قبل المعلم والطالب نفسه.

وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات الدور الذي تلعبه استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارات القراءة ومنها مهارة الطلاقة القرائية، منها دراسة آل يعلى (٢٠١٩)، ودراسة سليمان (٢٠١٥)، ودراسة لي ويون (lee & Yoon, 2015) التي أثبتت فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الذين ذوي صعوبات القراءة، بينما أكدت دراسة عياصرة وعاشور (٢٠١٥)، ودراسة رولا حميدان (٢٠٢٠) وجود أثر لاستخدام الاستراتيجية في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب في اللغتين العربية والإنجليزية على التوالي. بينما أكدت دراسة فيلدرز (Fields, 2019)، ودراسة صافيانو وهاتون (Savaiano & Hatton, 2013) دور الاستراتيجية الفعال في تحسين الطلاقة القرائية والفهم القرائي معاً.

وقد حظيت استراتيجية القراءة المتكررة ودورها في تحسن الطلاقة القرائية باهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة، فقد أجرى بادليادو وآخرون (Padeliadu, et al., 2021) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدخل قائم على القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى ذوي الصعوبات الشديدة في القراءة، واتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج التجريبي - تصميم المجموعة الواحدة-، حيث طبق برنامج التدخل في الدراسة على عينة صغيرة من طلاب الصف الثاني في ثلاث مدارس عامة مختلفة في مدينة سالونيك باليونان من المشخصين رسمياً بأنهم معرضون لخطر صعوبات القراءة لمدة شهرين، وكان من أهم نتائج الدراسة وفقاً لاختبار الطلاقة المعياري المطبق وجود أثر للبرنامج في تحسين الطلاقة القرائية للطلاب في النصوص التعليمية والعامة، بالإضافة إلى مهارات القراءة الأخرى كالفهم القرائي، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات من ضمنها أن يصاحب استراتيجيات التدخل استراتيجيات للتنظيم والتقييم الذاتي.

وهدف دراسة العبد العظيم والصيد (٢٠٢١) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة من طالبات الصف الرابع من ذوات صعوبات التعلم بمدينة الدمام طبقت عليهن أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الطلاقة القرائية قبل وبعد تنفيذ البرنامج، وقد توصلت

الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين الطلاقة القرائية لديهن، وأوصت الدراسات بجملة توصيات من أهمها ضرورة معالجة صعوبات الطلاقة القرائية بطرق حديثة واستراتيجيات مناسبة لذوي صعوبات التعلم.

أما القحطاني (٢٠٢٠) فقد قام بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج علاجي باستخدام إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج التجريبي بتصميم الحالة الواحدة، ومنهجية الخطوط القاعدية المتعددة على عينة تكونت من (٤) طلاب في الصف الثالث الابتدائي بمدينة الرياض، وقد أظهرت نتائج الطلاب في اختبار القراءة القياسي المعد لهذا الغرض أن جميع الطلاب استطاعوا تطوير مهاراتهم القرائية على متغيري الطلاقة وعدد الأخطاء، بينما لم يكن التطور واضحاً على متغير الاستيعاب القرائي، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية القراءة المتكررة مع نصوص خارج المنهج المدرسي لتطوير مهارة الطلاقة والاستيعاب لدى الطلاب.

كما قام آل يعلى (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من ست طلاب ملتحقين ببرنامج صعوبات التعليم بابتدائية خالد بن الوليد بمدينة نجران، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم حول كيفية توظيف استراتيجية القراءة المتكررة في تدريس طلابهم.

وتقصت دراسة الحويرس (Alhoweris, 2018) أثر استراتيجية التدخل في القراءة المتكررة على تحسين طلاقة القراءة الشفوية وفهم القراءة لدى طلاب الصفوف من الثالث حتى الخامس ذوي صعوبات التعلم في الإمارات العربية المتحدة، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وبعد تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي على عينة الدراسة أوضحت نتائج الدراسة أن هنالك فروقاً دالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يعني فاعلية الاستراتيجية المتبعة

كتدخل لتحسين مهارات الطلاقة القرائية والفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد أوصت الدراسة المعلمين بضرورة إدراك التأثير الإيجابي لاستراتيجية القراءة المتكررة كوسيلة فعالة لتحسين الطلاقة والفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة يلديريم وآخرين (Yildirim, et al., 2015) إلى تحسين مهارة الطلاقة القرائية لدى طالب في الصف الثاني في مقاطعة كيرشهير التركية يعاني من صعوبات شديدة في القراءة، حيث حاول الباحثون تحديد تأثير استخدام استراتيجية القراءة المتكررة على طلاقة القراءة، واتبع الباحثون في دراستهم المنهج شبه التجريبي بالإضافة إلى المنهج الوصفي في سرد إجراءات الدراسة ونتائجها، حيث تم تحديد مستوى الطالب الحالي ثم إجراء التدخل واختبار الطالب مرة أخرى، وقد أظهرت النتائج تحسن أداء الطالب في مهارات الطاقة وتعرف الكلمات، وقد أيدت هذه النتيجة آراء المعلمين وأولياء الأمور وكذلك معلم الفصل بعد متابعة الطالب بأن الاستراتيجية كانت ناجحة في تحسين الطلاقة القرائية.

أما دراسة لي ويون (Lee & Yoon, 2015) فاستخدمت ما وراء التحليل بهدف المراجعة المنهجية لآثار تدخلات القراءة المتكررة على طلاقة القراءة لتوفير استراتيجيات تعليمية للطلاب الذي يعانون من صعوبات القراءة، حيث اتبعت الدراسة منهج التحليل البعدي الكمي من خلال مقارنة (٣٤) دراسة تجريبية ذات حجم تأثير من المجالات المحكمة والأطروحات العلمية بين العامين (١٩٩٩-٢٠١٤)، وتحديد المتغيرات المهمة التي قد تؤثر على طلاقة القراءة كمعينة الكلمات واستماعها وعدد التكرارات والأقران ونوع الدراسة، وقد دعمت نتائج الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي تم تحليلها في وجود أثر لاستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر الطرق فعالية في استخدامه جنباً إلى جنب مع القراءة المتكررة هي معينة مقاطع الاستماع.

وفي دراسة لمنى زازا (Zaza, 2015) اتبعت فيها المنهج شبه التجريبي لتعرف أثر استخدام القراءة المتكررة بمشاركة المعلم في مقابل الأقران على طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على عينة تكونت من (٦٢) تلميذاً قسموا على ثلاث

مجموعات استخدمت الباحثة فيها اختبار الطلاقة القرائية ومقياس الأداء المتدرج كأدوات للدراسة؛ أشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعتين التجريبيتين على أقرانهم المجموعة الضابطة، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات من ضمنها ضرورة إجراء دراسات تتعلق بالطلاقة القرائية الشفوية. في حين هدفت دراسة سليمان (٢٠١٥) إلى قياس أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (٤٠) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الرابع في ابتدائية الوليدية بأسيوط، واستخدم لذلك ثلاث أدوات للدراسة هي : اختبار المصفوفات لرافن، ومقياس المسح النيورولوجي، ومقياس الطلاقة القرائية ، وكان من أهم نتائج الدراسة: ارتفاع قيم حجم الأثر لاستخدام الاستراتيجيات في تحسين الطلاقة القرائية، وعدم وجود اختلاف في تأثير استخدامها، وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على هذه الاستراتيجيات في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة توفير آليات التشخيص والاكتشاف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كذلك تدريب المعلمين على استراتيجيات القراءة لتحسين الطلاقة القرائية للتلاميذ.

أما بيرغ وليك (Berg & Lyke, 2012) فقاما بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الخامس ذوي صعوبات القراءة، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً في مدينة شيكاغو الأمريكية، و(٢٦) من أولياء أمورهم، و(١٢) معلماً، حيث تم إجراء اختبار قبلي بعد جمع عدد من الشواهد والأدلة على وجود مشكلة في الطلاقة القرائية لدى الطلاب، وآخر بعد تطبيق الاستراتيجية متضمنة قراءة المعلم والقراءة المسجلة صوتياً مع تصحيح الأخطاء، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تحسين الطلاقة القرائية للطلاب الذين شاركوا في عينة الدراسة. وبعد استعراض الدراسات السابقة يمكن القول إنها أكدت الدور الفاعل لاستخدام استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإن تباينت فيما بينها

من حيث وجود إجراءات واستراتيجيات أخرى داعمة، وفي طريقة تنفيذ الاستراتيجية وأدوات الدراسة المستخدمة. وتتفق الدراسة الحالي مع الدراسات السابقة في تناوله لمتغيري استراتيجية القراءة المتكررة والطلاقة القرائية، والتأكيد على الأثر الإيجابي لهذه الممارسة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بينما يختلف عن الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع؛ إذ اتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي وشبه التجريبي للتحقق من أثر استخدام استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية وبعض مهارات القراءة الأخرى، ومع دراسة لي ويون (Lee & Yoon, 2015) التي اتبعت منهج ما وراء التحليل للدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، وكذلك اختلف مع دراسة بيرغ وليك (Berg & Lyke, 2012) التي استخدمت المنهج الوصفي جنباً إلى جنب مع المنهج التجريبي، وستتبع الدراسة الحالي المنهج الوصفي لتقصي مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة، كما تختلف الدراسة الحالي عن الدراسات السابقة من حيث العينة، والتي ستكون من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، بينما كانت عينة الدراسة في الدراسات السابق عرضها؛ طلاباً وطالباتٍ من فئة صعوبات التعلم، وفي دراسة لي ويون (Lee & Yoon, 2015) كانت العينة عبارة عن مجموعة من البحوث المنشورة في المجالات المحكمة والأطروحات؛ والتي تناولت استراتيجية القراءة المتكررة ودورها في تحسين الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم. وتختلف الدراسة الحالي كذلك عن الدراسات السابقة في أداة الدراسة التي ستمثل في استبانة لتعرف مستوى معرفة واستخدام معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، حيث تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بين الاختبارات، ومقاييس الطلاقة القرائية، ومقاييس الأداء المتدرج، وبطاقات المقابلة، والنماذج الترميزية. وبشكل عام فإن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى مدى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة واستخدامها لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة، وهذا ما يميز هذه الدراسة؛ حيث لا توجد - في حدود علم الباحثة - دراسة عربية أو أجنبية تناولت هذا

الموضوع. وقد استفادت الدراسة الحالي من خلال استقراء الدراسات السابقة وتوصياتها وتحليل نتائجها في تحديد الفجوة البحثية وبالتالي تحديد مشكلة الدراسة، وفي التأصيل النظري لها، وفي إثراء الإطار النظري لمتغيري استراتيجية القراءة المتكررة والطلاقة القرائية والبحوث التي تناولت العلاقة بينهما، وكذلك في بناء أداة الدراسة المتمثلة في استبانة تعرف مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة بمنطقة عسير؛ وذلك بتحديد المحاور والمؤشرات وفق ماورد في الأدبيات التي تم الرجوع إليها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالي المنهج الوصفي المسحي بهدف تعرف مستوى معرفة واستخدام معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطالبات في منطقة عسير، وذلك بدراسة الواقع كما هو، وترى الباحثة أنه المنهج الأنسب لهذا الدراسة، حيث يعرف العساف (٢٠١٦) المنهج الوصفي المسحي بأنه المنهج الذي يتم فيه استجواب جميع أفراد العينة أو مجموعة كبيرة منها بغرض وصف الظاهرة المطلوب دراستها وذلك فقط من حيث طبيعة وجود هذه الظاهرة ودرجتها دون دراسة علاقات أو أسباب.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة عسير التعليمية والبالغ عددهم (٩١) معلمًا ومعلمة في البرامج الملحقة بالمدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير بحسب إحصائيات مكتب الإشراف بمنطقة عسير للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

عينة الدراسة: بلغت العينة الفعلية للبحث التي حصلت عليها الباحثة (٥٤) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في منطقة عسير تم اختيارها بطريقة عشوائية من خلال التطبيق الإلكتروني لأداة الدراسة، وتوضح الجداول التالية خصائص عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية:

جدول (١)

وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	نوع المتغير	عدد العينة	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٨	٧٠.٤%
	دراسات عليا	١٦	٢٩.٦%
	العدد الكلي	٥٤	١٠٠%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧	١٣%
	٥-١٠ سنوات	٢٢	٤٠.٧%
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٥	٤٦.٣%
	العدد الكلي	٥٤	١٠٠%
الجنس	ذكر	٣٤	٦٣%
	أنثى	٢٠	٣٧%
	العدد الكلي	٥٤	١٠٠%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالي، وللإجابة عن أسئلته؛ قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة المتمثلة باستبانة التعرف على مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة بمنطقة عسير بعد الرجوع إلى عددٍ من الدراسات كدراسة عياصرة وعاشور (٢٠١٥) ودراسة المقدادي والهاشمي (٢٠١٥) لتحديد الفقرات المتعلقة بالمحور الأول الخاص بمستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمنطقة عسير باستراتيجية القراءة المتكررة، وبالرجوع إلى دراسة سليمان (٢٠١٥) ودراسة آل يعلى (٢٠١٥) ودراسة يلدريم وآخرين (Yildirim, et al., 2019) في تحديد فقرات المحور الثاني الخاص ب مستوى استخدام الاستراتيجية. وستكون الاستبانة من جزئين يشمل الجزء الأول بياناتٍ أولية عن عينة الدراسة تغطي متغيرات الدراسة الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الجنس)، أما الجزء الثاني فسيكون على محورين: الأول يضم مؤشرات تخص مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة، أما المحور الثاني فيضم مؤشرات تخص مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطالبات في منطقة عسير.

صدق الأداة:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الأداة الظاهري بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال صعوبات التعلم من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين ومعلمين، والأخذ بمقترحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات الأداة ومدى مناسبتها لكل محور ومدى سلامة صياغتها، وكان من أبرز التعديلات ما يلي:

- حذف العبارة رقم (١٢) من المحور الأول والتي نصها "يتراوح عدد الجلسات الأسبوعية للقراءة ٣-٥ مرات أسبوعياً لفترات قصيرة (١٠-٢٠) دقيقة" لعدم ملاءمتها.
- حذف بعض الفقرات لتشابهها مع فقرات أخرى.
- تقسيم بعض الفقرات الطويلة إلى أكثر من فقرة.
- إعادة صياغة بعض العبارات، وتعديل بعض عبارات المحور الثاني لتبدأ بفعل يناسب مدى استخدام معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجية.

ثانياً: الثبات والصدق الداخلي:

تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة على عينة استطلاعية عددها (٣٢) من معلمين ومعلمات صعوبات التعلم وفيما يلي عرض لنتائج صدق وثبات الاستبانة كما يلي:

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاداة باستخدام طريقتي ألفا -كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

- ١- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا - كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٣) وهو يشير الى معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب معاملات ثبات -ألفا- كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
المحور الأول	١٢	٠,٨٩
المحور الثاني	٢٠	٠,٩٣
الكلية	٣٢	٠,٩٣

يتضح من جدول (٢) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة ما بين (٠,٨٩ الى ٠,٩٣).
 ٢- تم حساب ثبات الاستبانة أيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية: حيث تم حساب معامل الثبات الكلي باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغت قيمته (٠,٩١) والذي يشير الى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
المحور الأول	١٢	٠,٨٩
المحور الثاني	٢٠	٠,٨٦
الكلية	٣٢	٠,٩١

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المحاور الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٨٦ الى ٠,٨٩). وتشير تلك النتائج الى ان قيم الثبات لكافة محاور الاستبانة مرتفعة مما يعطى مؤشر لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالي وامكانية اعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة اعادة تطبيق الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج قيم معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول					
١	٠,٦٥**	٠,٦١**	٦	٠,٦٧**	٠,٦٨**
٢	٠,٧٨**	٠,٦٠**	٧	٠,٦٩**	٠,٦٠**
٣	٠,٦٨**	٠,٥٤**	٨	٠,٧٣**	٠,٦٢**
٤	٠,٧٥**	٠,٦٩**	٩	٠,٧٢**	٠,٦٦**
٦	٠,٨٠**	٠,٦٢**	١٠	٠,٧٣**	٠,٦١**
٧	٠,٧٤**	٠,٦٩**	١١	٠,٧١**	٠,٦٧**
٨	٠,٧٣**	٠,٦٥**	١٢	٠,٧٦**	٠,٧٤**
٩	٠,٨١**	٠,٦١**	١٣	٠,٧٠**	٠,٦٧**
١٠	٠,٦٩**	٠,٦٨**	١٤	٠,٧٣**	٠,٧٠**
١١	٠,٧٠**	٠,٧٢**	١٥	٠,٧٨**	٠,٧٢**
١٢	٠,٧٦**	٠,٧٠**	١٦	٠,٧٤**	٠,٧٢**
المحور الثاني					
١	٠,٦٩**	٠,٧٠**	١٨	٠,٨٥**	٠,٧٢**
٢	٠,٥٨**	٠,٦٤**	١٩	٠,٧٧**	٠,٦٦**
٣	٠,٥٩**	٠,٦٢**	٢٠	٠,٨٢**	٠,٧٩**
٤	٠,٦٢**	٠,٦٣**			

(**) = معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات بدرجة المحور الذي تنتمي اليه وبالدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٤ الى ٠.٨٢)؛ مما يعنى أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية على الاستبانة ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٥)

ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	ارتباط المجال بالدرجة الكلية للاستبانة
١	المحور الأول	٠,٧٦
٢	المحور الثاني	٠,٩٠

يتضح من النتائج في جدول (٥) ارتفاع معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٦ - الى ٠,٩٠) وهي قيم مرتفعة تدعم الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة.

تحديد المستوى وفقاً للمتوسط والأوزان النسبية:

الاستبانة خماسية التدرج؛ وبناءً على ذلك صحت العبارات في ضوء مقياس ذي تدرج خماسي (بدرجة كبيرة جداً/ دائماً، بدرجة كبيرة/ غالباً، بدرجة متوسطة/ أحياناً، بدرجة ضعيفة/ نادراً، بدرجة ضعيفة جداً/ مطلقاً) حيث تقدر الدرجات بتحديد المستوى بناءً على قيمة المتوسط الحسابي وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة الدراسة، وقد حدد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (١ - ٥)، وتم حساب المدى (٥ - ١ = ٤) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي (٤/٥ = ٠,٨)، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٦)

درجة الموافقة والمستوى وفقاً للمتوسطات والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط	مستوى المعرفة	مستوى الاستخدام
١	٢٠ - ٣٥,٩ %	- أقل من (١,٨)	بدرجة ضعيفة جداً	مطلقاً
٢	٣٦ - ٥١,٩ %	(١,٨) - أقل من (٢,٦)	بدرجة ضعيفة	نادراً
٣	٥٢ - ٦٧,٩ %	(٢,٦) - أقل من (٣,٤)	بدرجة متوسطة	أحياناً
٤	٦٨ - ٨٣,٩ %	(٣,٤) - أقل من (٤,٢)	بدرجة كبيرة	غالباً
٥	٨٤ - ١٠٠ %	(٤,٢) - (٥)	بدرجة كبيرة جداً	دائماً

نقطة القطع:

تم تحديد نقطة القطع بحساب قيمة المئيني (٧٥) فأعلى لمدى الدرجات من (١-٥) وبذلك تكون قيمة درجة القطع هي الدرجة (٣,٧٥).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- استخدمت الباحثة لتحليل البيانات التي جمعت بواسطة أداة الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي كالتالي:
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alfa) والتجزئة النصفية (Spearman- Brown) لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
- اختبار ت (T- Test) للعينات المستقلة للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.
- تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الخامس.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعددة.

عرض ومناقشة النتائج:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة لتحديد مستوى المعرفة ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٧)

(المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة)

رقم العبارة	العبارة	مستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة			
		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
المستوى					
١	تعد استراتيجيات القراءة المتكررة إحدى أهم الممارسات التدريسية المبنية على أدلة علمية في مجال تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤	٠,٨٢	٨٠	بدرجة كبيرة
٢	أثبتت نتائج البحوث فاعلية استراتيجيات القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	٤,٠٧	٠,٧٥	٨١,٤	بدرجة كبيرة
٣	تسهم استراتيجيات القراءة المتكررة في زيادة المعرفة بالحروف والوعي بأصواته.	٣,٩٨	٠,٩٢	٧٩,٦	بدرجة كبيرة
٤	تحسن استراتيجيات القراءة المتكررة من الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ثم من الفهم القرائي وتطوير أدائه في المواد الدراسية الأخرى.	٤,٠٢	٠,٨٤	٨٠,٤	بدرجة كبيرة
٥	يقوم الطالب/ الطالبة في ضوء الاستراتيجيات بقراءة النص عدة مرات على الوصول إلى المحك المحدد.	٣,٩٨	٠,٧٧	٧٩,٦	بدرجة كبيرة
٦	تستند الاستراتيجيات إلى مبادئ النظرية الآلية التي تفترض أن أي فعل تقوم به يتم عمله بسهولة كلما تم تكراره.	٣,٩٦	٠,٧٣	٧٩,٢	بدرجة كبيرة
٧	تزيد القراءة المتكررة من نسبة إتقان القراءة مع تقديم المساعدة أو بدونها.	٤,٠٢	٠,٦٩	٨٠,٤	بدرجة كبيرة
٨	تنمي استراتيجيات القراءة المتكررة مهارات تحليل النص، واستخدام تعبيرات ذات معنى للطالبة ذات صعوبات التعلم.	٤,٠٦	٠,٨٦	٨١,٢	بدرجة كبيرة
٩	تنفذ الاستراتيجيات بشكل فردي أو جماعي.	٣,٧٤	١,١	٧٤,٨	بدرجة كبيرة
١٠	تطبق استراتيجيات القراءة المتكررة بطريقة جماعية من خلال عدة أساليب (قراءة الشريك، قراءة الكورال، صدى القراءة، مسرح القراء).	٣,٨٧	٠,٧٣	٧٧,٤	بدرجة كبيرة
١١	توفر استراتيجيات القراءة المتكررة للمعلم/ المعلمة أداة جيدة وفعالة في تحسين مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم دون تكلفة أو تدريب مسبق.	٣,٧٢	٠,٨٦	٧٤,٤	بدرجة كبيرة
١٢	يعتبر التدريب على قطع متنوعة أكثر فاعلية من التدريب على قطعة واحدة.	٤,٣٧	٠,٧١	٨٧,٤	بدرجة كبيرة جدا
	إجمالي المحور الأول	٣,٩٨	٠,٥٢	٧٩,٦	بدرجة كبيرة

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٧) ما يلي:

- أعطى أفراد عينة الدراسة المحور الأول (مستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة) مستوى معرفة (بدرجة كبيرة)؛ وهي تشير إلى مستوى (مرتفع) بمتوسط وزني (٣,٩٨)، ووزن نسبي (٧٩,٦) بانحراف معياري (٠,٥٢)، وقد تعدى مستوى المعرفة نقطة القطع (٣,٧٥).
- حصلت العبارة رقم (١٢) على أعلى مستوى معرفة (بدرجة كبيرة جداً) ونصها "يعتبر التدريب على قطع متنوعة أكثر فاعلية من التدريب على قطعة واحدة" بمتوسط وزني بلغ (٤,٣٧)، ووزن نسبي (٨٦,٤).
- حصلت العبارة رقم (١١) على أقل مستوى معرفة (بدرجة كبيرة) ونصها "توفر استراتيجية القراءة المتكررة للمعلم/ المعلمة أداة جيدة وفعالة في تحسين مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم دون تكلفة أو تدريب مسبق" بمتوسط وزني بلغ (٣,٧٢) ووزن نسبي (٧٤,٤).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى برامج الإعداد الأكاديمي التخصصي المكثف في مجال تخصص صعوبات التعلم في مرحلة البكالوريوس التي أعد في ضوءها معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وكذلك للنسبة من أفراد العينة التي تحمل مؤهلاتٍ عليا تدعم العمق الأكاديمي بنتائج الدراسات والبحوث والمشروعات النظرية والتطبيقية والإجرائية في مجال استراتيجيات تدريس هذه الفئة، بالإضافة إلى كون الاستراتيجية وكما تم التطرق لذلك في الإطار النظري والدراسات السابقة من أشهر استراتيجيات تحسين الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم والطلبة بشكل عام، وهو ما أكدته عديد من الدراسات منها دراسة سليمان (٢٠١٥) التي أوضحت أن استراتيجية القراءة المتكررة من أكثر استراتيجيات القراءة انتشاراً بين التربويين والباحثين، وقد يكون لتنوع أساليب وطرق تقديمها والتدريس في ضوءها ما يدعم معرفة المعلمين والمعلمات بها.

نتائج: السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير؟" ولإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة لتحديد مستوى الاستخدام ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٨)

(المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة الخاصة بمستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية)

رقم العبارة	العبارة	مستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
١	أختار مكاناً هادئاً ومناسباً لتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة.	٣,١٥	٠,٧٨	٦٣	٧ أحيانا
٢	أجهز النصوص القرائية، والأجهزة والأدوات المساعدة وأوراق العمل التي تناسب استراتيجية القراءة المتكررة.	٣,٠٧	٠,٧٢	٦١,٤	١١ أحيانا
٣	أتأكد من توافر المهارات الضرورية القبلية لدى الطالب/ الطالبة كالقدرة على قراءة الكلمة أو معرفة الحروف الأبجدية وأصواتها.	٣,٣١	٠,٥٤	٦٦,٢	٤ أحيانا
٤	أحدد محكاً للقراءة.	٣,١٥	٠,٧٦	٦٣	٨ أحيانا
٥	أشجع الطالب/ الطالبة مسبقاً لزيادة ثقتها بنفسها.	٣,٤٣	٠,٥٩	٦٨,٦	١ غالباً
٦	أوضح الهدف من القراءة وإجراءاتها للطالب/ للطالبة.	٣,٢٨	٠,٥٦	٦٥,٦	٦ أحيانا
٧	أطلب من الطالب/ الطالبة قراءة النص قراءة صامتة في حدود (٥) دقائق وتحديد الكلمات الجديدة وغير المفهومة.	٢,٩٦	٠,٨٧	٥٩,٢	١٢ أحيانا
٨	أقرأ النص قراءة جهرية معبرة مظهرة للمعنى وفق معايير ومكونات القراءة السليمة (الطلاقة، التنغيم، إظهار المعنى).	٣,٤١	٠,٥٩	٦٨,٢	٢ غالباً
٩	أنوع في الأصوات عند التكرار لجذب انتباه الطالب/ الطالبة وزيادة متعة التعلم لديه/ لديها.	٣,٣١	٠,٦٥	٦٦,٢	٥ أحيانا
١٠	أطلب من الطالب/ الطالبة تكرار قراءة النص (٤-٥) مرات بشكل جماعي مع الطلاب/ الطالبات بعد قراءة المعلم/ المعلمة.	٢,٨٣	٠,٨٩	٥٦,٦	١٥ أحيانا

رقم العبارة	العبارة	مستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية			
		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
١١	أكلف الطلاب/ الطالبات بالقراءة الجهرية الزوجية بدءاً بالأكثر طلاقة، فالأقل طلاقة، ثم الاثنتين معاً، ثم أطلب من الأكثر طلاقة تصحيح أخطاء زملائه/ زميلاتهما.	٢,٣٩	٠,٩١	٤٧,٨	١٩ أحيانا
١٢	أطلب من الطالب/ الطالبة عند التعديل على قراءتها أو تردها بما يزيد عن (٥) ثوانٍ؛ تكرار الكلمة الصحيحة المقروءة من قبل المعلم/ المعلمة قبل الاستمرار.	٢,٩٦	٠,٧٧	٥٩,٢	١٢ أحيانا
١٣	أطلع الطالب/ الطالبة على عدد الكلمات التي نجح/ نجحت في قراءتها في الدقيقة، وعدد الأخطاء بعد كل جلسة.	٢,٨٥	٠,٩٥	٥٧	١٤ أحيانا
١٤	اقرأ الكلمة بصوت عالٍ للطالب/ الطالبة م عند طلب للمساعدة، وأقدم التوضيح المناسب عند الحاجة.	٢,١٣	٠,٩٣	٦٢,٦	١٠ أحيانا
١٥	أستخدم نصوصاً قرائية قصيرة ومشوقة تحمل معان ذات قيمة للطلبة.	٣,٤٣	٠,٧	٦٦,٦	٣ غالباً
١٦	أنوع في نصوص التدريب (نصوص متكاملة، مجزأة، مسرحية، قصصية، شعرية، اجتماعية.... إلخ).	٢,٧٤	١,٠٢	٥٤,٨	١٦ أحيانا
١٧	أستخدم الرسوم البيانية لمتابعة تقدم الطالب/ الطالبة في القراءة.	٢,٢	١,١٥	٤٤	٢٠ نادراً
١٨	أصمم جدولاً أسجل فيه مقدار تقدم الطالب/ الطالبة في الجلسة من حيث نسبة ودقة القراءة في الدقيقة.	٢,٤٦	١,١٧	٤٩,٢	١٨ أحيانا
١٩	أستعين بالتقنية عند تطبيق الاستراتيجية، كان أطلب من الطالب/ الطالبة تسجيل صوته/صوتها لسماعه مرة أخرى، ومقارنة قراءته/ها بقراءة المعلم/المعلمة، وبالقراءة اللاحقة لتقييم الأداء ذاتي.	٢,٥٦	١,١١	٥١,٢	١٧ أحيانا
٢٠	أقدم تغذية راجعة بشكل مستمر لبيان مقدار التقدم وضمن استمرار الدافعية نحو القراءة بطلاقة.	٢,١٥	٠,٩٢	٦٣	٩ أحيانا
	إجمالي المحور الثاني	٣,٠١	٠,٥	٦٠,٢	— أحيانا

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٨) ما يلي:

- أعطى أفراد عينة الدراسة المحور الثاني (مستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية) مستوى استخدام (أحياناً)؛ وهي تشير إلى مستوى (متوسط) بمتوسط وزني بلغ (٣,٠١) ووزن نسبي (٦٠,٢) بانحراف معياري (٠,٥٠)، ولم يتعدّ مستوى الاستخدام نقطة القطع (٣,٧٥).
- حصلت العبارة رقم (٥) على أعلى مستوى استخدام (غالبًا) ونصها: "أشجع الطالب/الطالبة مسبقاً لزيادة ثقتها بنفسها" بمتوسط وزني (٣,٤٣)، ووزن نسبي (٦٦,٦).
- حصلت العبارة رقم (١٧) على أقل مستوى استخدام (نادرًا) ونصها: "أستخدم الرسوم البيانية لمتابعة تقدم الطالب/الطالبة في القراءة" بمتوسط وزني قدره (٢,٢) ووزن نسبي (٤٤).

ويمكن عزو هذه النتيجة المتوسطة إلى التباين في ممارسات أفراد العينة بحسب استجاباتهم/ استجاباتهم في مدى ممارستهم/ ممارستهم لخطوات الاستراتيجية والإعداد لها، حيث كانت الدرجة الأغلب على مستوى الاستجابات (أحياناً)، وهذا أثر على المتوسط العام للدرجة التي جاءت بناءً على ذلك متوسطة، كما أنه من خلال التطبيق الميداني للباحثة في مرحلتي البكالوريوس والماجستير على مدى فصلين دراسيين تبين وجود قائمة بالاستراتيجيات والطرق المستندة على أدلة والتي أثبتت أثرها الفعال في تعلم ذوي صعوبات التعلم ومنها صعوبات القراءة يزود بها معلمي ومعلمي صعوبات التعلم ومنها استراتيجية القراءة المتكررة، وتأتي هذه النتيجة متناغمة مع توصيات الدراسات التي أثبتت الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجية منها دراسة الحويرس (Alhoweris, 2018) التي أوصت المعلمين بضرورة إدراك التأثير الإيجابي لاستراتيجية القراءة المتكررة كوسيلة فعالة لتحسين الطلاقة والفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومع توصيات البحوث التي حللتها دراسة لي ويون (Lee & Yoon, 2015) باعتماد هذه الاستراتيجية من قبل المعلمين لعلاج مشكلة الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت- للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) وتوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار ت- للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
مستوى المعرفة	بكالوريوس	٢٨	٤٧,٩٢	٦,٨٦	٠,٢٣	٥٢	غير دال
	دراسات عليا	١٦	٤٧,٥	٤,٨٠			
مستوى الاستخدام	بكالوريوس	٢٨	٦٠,٢٦	١٣,٥١	٠,٣١	٥٢	غير دال
	دراسات عليا	١٦	٥٨,٨٧	٩,٨٣			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغير الجنس؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت- للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغير الجنس ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١٠)

نتائج اختبار -ت- للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير الجنس

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
مستوى المعرفة	ذكور	٣٤	٤٧,٠٨	٥,٥٦	١,٠٨	٥٢	غير دال
	إناث	٢٠	٤٩,٠	٧,٣٤			
مستوى الاستخدام	ذكور	٣٤	٥٥,٧٦	١٢,٤٣	٣,٢٨	٥٢	٠,٠١
	إناث	٢٠	٦٦,٣٥	٩,٤٩			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (١٠) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير وفقاً لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة في منطقة عسير وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث (متوسط استجابات أكبر = ٦٦,٣٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على اختلاف استجابات أفراد العينة على مستوى الاستخدام؛ حيث تراوحت استجابات المعلمات بين (غالبًا) و(أحيانًا) على الأرجح على مستوى الإعداد والتطبيق والتقويم، بينما جاءت استجابات المعلمين متباعدة على كافة مستويات المقياس وفي جميع مراحل تطبيق الاستراتيجية، مما يعكس تفوق المعلمات على المعلمين في تطبيق الاستراتيجية بحسب استجابات أفراد العينة ككل.

نتائج: السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغير (الخبرة) ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١١)

(نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة

وفقاً لمتغير سنوات الخبرة)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة	بين المجموعات	١٢٩,٧٧	٢	٦٤,٨٨	١,٦٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٦٠,٩٨	٥١	٣٨,٤٥		
	الكل	٢٠٩٠,٧٥	٥٣			
مستوى الاستخدام	بين المجموعات	٨٢١,٦١	٢	٤١٠,٨	٢,٨٣	غير دال
	داخل المجموعات	٧٤٠٨,٠٣	٥١	١٤٥,٢٥		
	الكل	٨٢٢٩,٦٤	٥٣			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بمستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يعود من وجهة نظر الباحثة إلى أن الاستراتيجية تتمتع بشهرة واسعة ومصداقية عالية لدى أوساط المعلمين والمعلمات انطلاقاً من تأهيلهم المعرفي حولها وبقيّة الاستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها في مرحلة الدراسة وامتداد أثر هذه المعرفة إلى الميدان؛ حيث يتم تطبيقها في واقعهم التدريسي بمختلف سنوات خبراتهم؛ وهذا ما تؤكدته نتائج السؤالين الأول والثاني.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بالآتي:

- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات تدور حول استراتيجيات القراءة المتكررة دعماً لاستخدامها الاستخدام الأمثل لتحسين الطلاقة القرائية لدى طلبتهم.
- دعم المعلمين والمعلمات بالإمكانات اللازمة لتطبيق الاستراتيجية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، كتوفير الأدوات اللازمة والأماكن المناسبة لتنفيذ الاستراتيجية كغرفة المصادر ومعامل القراءة.
- تدريب المعلمين والمعلمات على تنمية مهارات التحليل وتمثيل البيانات وتصميم جداول المتابعة وجداول توضيح مقدار تطور الطلبة في الطلاقة القرائية، بالإضافة إلى التقنيات التي تدعم ذلك.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبا حسين، وداد عبد الرحمن (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة. تم استرجاعه بتاريخ ١١-١٠-٢٠٢١ م من الرابط:

<https://faculty.ksu.edu.sa/ar/node/343887>

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٥). حقبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

أبو لبدة، محمد حافظ (٢٠٢٠). الطلاقة في القراءة الشفوية. الظهران: دار الكتاب التربوي.

إسماعيل، سحر فؤاد (٢٠٢٠). فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، ٥.

ليرنر، و.؛ جونز، ب. (٢٠١٤). صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة. ترجمة سهى الحسن. عمان: دار الفكر.

خضير، رائد محمود (٢٠١٠). أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلا الصف السابع الأساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الحوالدة، محمد؛ عبيدات، رانية (٢٠١٩). أثر استراتيجية قراءة الشريك في تنمية الطلاقة في القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥ (٢)، ٢١٩-٢٣٢.

دياب، مروة أبو زيد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف. م ١٦: ٢٠٢-٢٧٥.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠١٥). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، منتصر صلاح (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، ١، ٧٢-١١٧.

طه، هنادا (٢٠١٧). معايير هنادا طه لتصنيف مستويات النصوص العربية. *الظهران: دار الكتاب التربوي*.

عبد الحليم، محمد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة أثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، ٢٥ (٢)، ٢٨٠-٣٥٤.

العبدالعظيم، مريم عمر؛ الصياد، وليد عاطف (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢ (٤١)، ١٣١-١٨٥.

العساف، صالح محمد (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، محمد (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان: دار صفاء.

عليوة، رحاب محمد (٢٠١٨). فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية وأثرها على مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

عمار، رنا سام (٢٠١٦). *أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

عياصرة، رزان مطلق؛ عاشور، راتب قاسم (٢٠١٦). أثر طريقتي القراءة المؤقت والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١٣).

- الفديد، خلف قعيميل (٢٠٢٠). الطلاقة القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع: مراجعة للأدبيات. *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، ٤٠، ٣٢٩-٣٥٧.
- فرحات، جملات السعيد (٢٠١٩). تطبيقات تحليلية لنموذج الاستجابة للتدخل في رفع كفاءة الطلاقة القرائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٧(٦)، ١١٢٥-١١٩٥.
- القحطاني، سعيد سعد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠(٣٤)، ٧٥-١٠٢.
- المقدادي، سائد؛ الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠١٨). أثر استراتيجية القراءة المتكررة للنصوص الشعرية والنثرية في تحسين الأداء الشفوي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *دراسات في العلوم التربوية*، ٤٥، ٥٩٩-٥٨٥.
- آل يعلى، هاني أحمد (٢٠١٧). أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ari, O. (2015). Building Reading Fluency in Developmental Readers. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(7), 685–689.
- Berg, K.; Lyke, C. (2012). *Using repeated reading as a strategy to improve reading fluency at the elementary level*. Unpublished master dissertation. Saint Xavier University, USA.
- Chang A C. S Anna H. W. (2012). Improving reading rate activities for EFL student: timed reading and repeated oral reading. *Reading in foreign language*, 24(1), 56-83. NO.
- Courbron, C. (2012). *The correlation between the three reading fluency subskills and reading comprehension in at-risk adolescent readers* (Doctoral dissertation), Liberty University.

- Ellis, W. (2009). *The impact of C-PEP (Choral Reading, Partner reading, Echo reading and Performance of text) on third grade Fluency and Comprehension Development*. (Doctoral dissertation), The University of Memphis.
- Fields, J. (2019). *The Effect of Repeated Reading on Accuracy, Fluency, and Comprehension*. Unpublished master dissertation, Goucher College. USA.
- Flink, P. (2018). A silent reading intervention for developmental students: Exploring attitudes toward reading in college. *Reading Improvement*, 55(4), 135–144.
- Grabe, W. (2010). Fluency in Reading-Thirty-Five Years Later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71–83.
- Guthrie, R. (2017). *Effectiveness of repeated reading and error correction strategies on the reading fluency skills of students with autism spectrum disorder*. Unpublished PhD. Dissertation, Western Kentucky University, USA.
- Hmeidan, R. (2020). The Impact of Repeated Reading Strategy on Improving Reading Comprehension and Vocabulary Development in English language among Sixth Grade Students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (45, 165 – 177.
- Alhoweris, H. (2018). The Impact of Repeated Reading Intervention on Improving Reading Fluency and Comprehension of Emirati Students with Learning Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(2).
- Lee, J.; Yoon S. (2015). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students with Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2):213-224.

- Luckner, J.; Urbach, J. (2012). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing: Synthesis of the research. *Communication Disorders Quarterly*, 33(4), 230–241.
- Marple, G. M. (2012). Specific Learning Disabilities Guidance for West Virginia School and Districts. Virginia Department of Education, Office of Special Programs. Retrieved from:
<http://wvde.state.wv.us/osp/SLD-Guidance-Document.pdf>
- NCES (2018). *The 2018 NAEP Oral Reading Fluency Study*. Retrieved Oct.11, 2021, from: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/studies/orf/>
- Padeliadu, S.; Giazitzidou, S.; Stamovlasis, D., (2021). *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67.
- Rasinski, T., Rupley, W., Paige, D. & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, 9(1).
- Reutzel, R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1).
- Savaiano, E.; Hatton, D. (2013). Using Repeated Reading to Improve Reading Speed and Comprehension in Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v107(2): 93-106.
- Yildirim, K.; Ritz, E.; Akyol, H. & Rasinski, T. (2015). Assisting a Struggling Turkish Student with a Repeated Reading Fluency Intervention. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.

- Zavala, E., Cuevas, J. (2019). Effects of Repeated Reading and Rhyming Poetry on Reading Fluency. [Electronic version], *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(2)
- Zaza, M. S. (2014). The effect of teacher and peer mediated repeated fluency and reading on oral reading fluency and reading comprehension among sixth- grade primary stage pupils. *Journal of Faculty of Education*, (25)100.
- Zhang, W., Zhang, L., Liu, L., & Zhang, S. (2019). Improving Orthographic Awareness and Reading Fluency in Chinese Children with Dyslexia: A Case Study. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 1-16.
- Zhao, Y., Sun, P., Xie, R., Chen, H., Feng, J., & Wu, X. (2019). The relative contributions of phonological awareness and vocabulary knowledge to deaf and hearing children's reading fluency in Chinese. *Research in Developmental Disabilities*, 92(March), 103444.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103444>