

المجلد (١٠)، العدد (٣٤)، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٠، ص ٧٥ - ١٠٢

فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ سعيد سعد آل شرف القحطاني

أستاذ مساعد - جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

كلية التربية - قسم التربية الخاصة

DOI: 10.12816/005525

فاعليّة برنامج علاجي باستخدام استراتيجيّة إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائيّة

إعداد

د/ سعيد سعد آل شرف القحطاني^(*)

ملخص

هدف هذا البحث إلى دراسة فاعليّة برنامج علاجي باستخدام استراتيجيّة إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائيّة. اشتملت الدراسة على أربعة تلاميذ في الصف الثالث الابتدائي. جميع التلاميذ يمتلكون الحد الأدنى من مهارات القراءة ولكن يعانون من تأخر كبير فيها مقارنة بزملائهم في نفس الصف. استُخدم برنامج علاجي قرائي بناءً على منهجيات علميّة، ومن ثم استُخدمت منهجيّة الخطوط القاعدية المتعددة single subject design لاختبار مدى فاعليّة البرنامج العلاجي على معايير الطلاقة والاستيعاب القرائي وعدد الأخطاء. أظهرت النتائج أن جميع الطلبة استطاعوا تطوير مهاراتهم القرائيّة على متغيري الطلاقة وعدد الأخطاء؛ ولكن لم يكن هناك تطور واضح على متغير الاستيعاب القرائي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة، الاستيعاب القرائي، مهارة الطلاقة، الخطوط القاعدية المتعددة.

(*) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز الخرج، المملكة العربيّة السعوديّة، ص. ب (١٠٤)،
الرمز البريدي (١١٩٤٢). البريد الإلكتروني: saeed.alqahtani@psau.edu.sa

The Effectiveness of Repeated Reading and Error Correction Intervention to Improve Reading Fluency for Elementary Age Students with Specific Learning Disabilities

By
Saeed S. Alqahtani(*)

Abstract □

This study aimed to investigate the effect of using repeated reading and error correction intervention to improve reading fluency for elementary age students with specific learning disabilities. Four third-grade students participated in this study. All participants had been diagnosed as having Specific Learning Disabilities (SLD). They have the minimum level of reading skills, yet, they read one to two grades behind their expected reading levels. Using a single-subject multiple-baseline design, this study investigated an evidence-based practice (repeated reading strategy) on participants' reading skills. The results showed that, all participants improved their reading fluency skills with limited effect on the reading comprehension skills.

Key words: Reading disabilities, reading comprehension, fluency, single subject design.



(*) Assistant professor, Department of Special Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University Al Kharj, Saudi Arabia, P.O. Box (104) Postal Code (11942). Email: saeed.alqahtani@psau.edu.sa

مقدمة:

طبقاً لآخر إحصائيات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس ٢١٣٤٠، يعاني ما يقارب الـ ١٧٠٧١ من صعوبات القراءة في مادة لغتي (وزارة التعليم، ٢٠١٧). كذلك، طبقاً لآخر الإحصائيات الأمريكية، يبلغ عدد التلاميذ المنتظمين في برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ستة ملايين تلميذ، يعاني 36% منهم من مشكلات صعوبات التعلم (National Center for Education Statistics, 2014). يواجه هؤلاء التلاميذ تحديات في أغلب المهارات الأساسية كالرياضيات (Rivera, 1997) والكتابة (Graham & Perin, 2007) والعلوم (Paris & Hamilton, 2009). ولكنها تظهر بشكل جلي جداً في مهارات القراءة (National Center for Learning Disabilities, 2014; Swanson & Sachse- Lee, 2000). إذ يعاني ما يقارب الـ 80% من ذوي صعوبات التعلم من مشكلات شديدة في القراءة (Kavale & Reese, 1992). وتشير الإحصائيات إلى أن 90% من ذوي صعوبات التعلم لا يقرؤون بالمستوى الاستقلالي في المرحلة الابتدائية (Vaughn, Levy, Coleman, & Bos, 2002)؛ مما يؤثر في تعلمهم في المراحل اللاحقة (Paris & Hamilton, 2009).

تبرز أهمية إتقان مهارة القراءة عندما ينتقل التلاميذ إلى الصف الرابع؛ إذ يعتمد هؤلاء التلاميذ على القراءة لاكتساب المهارات الجديدة كالتاريخ والعلوم . (Paris & Hamilton, 2009) فالتلاميذ في الصفوف الأولية يتعلمون ليقروا، بينما يقرؤون ليتعلموا في الصف الرابع؛ لذلك، فالفشل في إتقان مهارة القراءة قبل الصف الرابع يؤدي إلى فشل في كل المهارات اللاحقة (Scruggs, 2013) إذ تشير الإحصائيات في البيئة الأمريكية إلى أن 63% من ذوي صعوبات التعلم لا يتمكنون من التخرج من الثانوية العامة (National Center for Learning Disabilities, 2014).

إذ يواجه هؤلاء التلاميذ تحديات في أغلب مهارات القراءة، مثل: الوعي الصوتي، الربط الرمزي الصوتي، الطلاقة، المفردات (Kameenui & Carnine, 2002)؛ ولكن يعاني ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في مهارة الاستيعاب القرائي بشكل جلي جداً؛ إذ تشير الدراسات إلى أن 10% من تلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين يواجهون صعوبة في الاستيعاب القرائي

(Hulme & Snowling, 2011)، بينما 90% من ذوي صعوبات التعلم يعانون منها (Vaughn et al., 2002)؛ ولهذا فقد يتمكن التلاميذ من إتقان بعض مهارات القراءة الأساسية؛ ولكن يواجهون صعوبات في إدراك معاني النص بسبب ضعف مهارة القراءة الاستيعابية لديهم. قد يعود سبب معاناة ذوي صعوبات التعلم من الاستيعاب القرائي إلى عدة أسباب، منها: ضعف القدرة على التهجئة (Herr & Bateman, 2013)، أو الوعي الصوتي (Lyon & Weiser, 2013)، أو المفردات (Flood, Lapp, & Fisher, 2002)، أو فهم تركيب النص (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001). كذلك، قد يعود السبب إلى ضعف في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية (Berkeley, Scruggs, & Mastropieri, 2010)، أو الذاكرة قصيرة المدى أو العاملة (Paris & Hamilton, 2009; Swanson & Zheng, 2013). فهم النص يتطلب الاحتفاظ بأحداث القصة وتسلسلها في الذاكرة قصيرة المدى حتى الانتهاء من قراءتها.

كما أنه يوجد ارتباط وثيق بين الطلاقة والاستيعاب؛ إذ إن القراءة ببطء ينتج عنها ضعف في الاستيعاب القرائي. في هذا الصدد، يشير ماستروبيري ولينارت وسكراقرز (Mastropieri, Leinart, and Scruggs 1999) إلى أن القراءة ببطء تعني أن التلميذ يبذل جهداً كبيراً في تهجئة الكلمات؛ وهذا يؤدي إلى شغل مساحة كبيرة من طاقة ذهن التلميذ، ولا يترك مجالاً لقدرات التلميذ في فهم النص. وبناءً على ذلك؛ من الأهمية بمكان بحث تطوير مهارة الطلاقة في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام أكثر الاستراتيجيات فاعلية؛ إذ إن تطوير مهارة الطلاقة في القراءة يؤدي إلى تطوّر في مهارة القراءة الاستيعابية (Gersten et al., 2001).

مشكلة الدراسة:

يلاحظ من الاستعراض للدراسات العربية أن هناك استهداف لمهارات القراءة المختلفة والتعامل معها كمهارة واحدة (عياصرة وعاشور، ٢٠١٦)، ولكن لم توجد دراسات تمت باستخدام استراتيجيات إعادة القراءة لتطوير مهارات الطلاقة في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بشكل محدد. كذلك، تبرز هذه الدراسة أهمية تكافؤ المواد القرائية عند تدريس ومراقبة أداء التلاميذ وهذا لم يلق عناية واهتمام من قبل الباحثين في العالم العربي.

كذلك، على الرغم من أهمية هذه المهارات، إلا أنه يلاحظ عدم استهداف هذه المهارات في الميداني التربوي. فمن خلال ملاحظات الباحث، يستهدف مُعلِّمو صعوبات التعلُّم المهارات الأساسية في القراءة كمعرفة قراءة وكتابة الحروف والكلمات فقط. كذلك، يلاحظ في الميدان التربوي كثرة التلاميذ الذين يعانون من تأخر كبير في مهارات القراءة؛ مما يصعب مهمة المُعلِّمين في التعامل مع هذا الكم من التلاميذ المتأخرين باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس تقليدية؛ ولهذا يحتاج المُعلِّمون إلى استراتيجيات منهجية فعّالة تسعى إلى تطوير مهارات التلاميذ بأسرع طريقة ممكنة وبأقل جهد ممكن، فالاستراتيجيات التدريسية المنهجية المنظمة في القراءة قد أثبتت فاعليتها (Swanson & Sachse-Lee, 2000) خصوصًا للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم (Berkeley et al., 2010).

أسئلة الدراسة:

✱ هل تساهم استراتيجيات "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" في تطوير مهارة الطلاقة لذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجيات "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة بتقديمها لطرق حديثة ومنهجية وعلمية في تقديم البرامج العلاجية المفيدة للمُعلِّمين والباحثين، حيث قلَّ الأبحاث والاستراتيجيات المنهجية في تدريس مهارات القراءة للتلاميذ بشكل عام، وللتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم بشكل خاص. ولهذا، ستسهم هذه الدراسة في إثراء الميدان التربوي بإضافة برنامج علاجي يحتوي على استراتيجيات فعّالة (إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء) في تطوير مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلُّم.

محددات الدراسة:

- ١- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على دراسة فاعلية برنامج علاجي باستخدام (إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء) لتطوير مهارة الطلاقة في القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في أربع مدارس ابتدائية في منطقة الرياض.
- ٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- ٤- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أربعة طلاب في الصف الثالث في المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات في منطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الطلاقة في القراءة (Reading Fluency):

ويقصد بها القدرة على تهجئة الكلمات بدقة وبشكل تلقائي ومن دون أخطاء وبسرعة مناسبة لأقران القارئ في صف التلاميذ (National Reading Panel, 2000).

القراءة الاستيعابية (Reading Comprehension):

ويقصد بها القدرة على قراءة النص قراءة صحيحة تمكّن القارئ من التفكير في النص واستخلاص المعاني منه (Cunningham & Allington, 2007).

إعادة القراءة (Repeated Reading):

إعادة القراءة هي استراتيجية تتطلب قراءة نص معين أو قائمة من الكلمات أكثر من مرة (Chard et al., 2009).

تصحيح الأخطاء (Error Correction):

تصحيح الأخطاء هي استراتيجية تتطلب، مراجعة جميع أخطاء التلميذ أثناء القراءة وتصحيحها قبل الاستمرار في القراءة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لتطوير مهارة القراءة؛ يحتاج التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات فعّالة لتطوير مهاراتهم القرائية؛ إذ إن الاستراتيجيات التدريسية المنهجية المنظمة في القراءة أثبتت فاعليتها مع جميع الطلبة (Swanson & Sachse-Lee, 2000) خصوصًا الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (Berkeley et al., 2010)؛ لهذا، انتهج الباحثون طرقًا كثيرة لتطوير مهارات القراءة؛ ولكن تتلخّص أغلب هذه الطرق في ثلاث منهجيات عامة. أولاً، تدريس الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية لتطوير مهارة القراءة (Berkeley et al., 2010). ويُعنى باستراتيجيات القراءة فوق المعرفية، حثُّ التلميذ على التفكير في النص أثناء القراءة (Solis et al., 2011)، وتشمل هذه الاستراتيجيات سؤال الذات؛ إذ يسأل التلميذ ذاته عن أحداث القصة أثناء القراءة. ومراقبة الذات؛ إذ يلاحظ التلميذ مدى فهمه للنص أثناء القراءة وغيرها الكثير (National Reading Panel, 2000). يرى أنصار منهجية تدريس الاستراتيجيات فوق المعرفية أن القراءة مهارة تفكير عليا؛ ولهذا يجب تدريس مهارات تفكير عليا للوصول للفهم الشامل للنصوص (Solis et al., 2011). فعندما يتعلّم التلميذ الاستراتيجيات فوق المعرفية، فإنّه سوف يتعلّم أن عليه الانتباه إلى تفاصيل النص وبالتالي ستتطور مهارة الاستيعاب القرائي لديه تلقائيًا. ثانيًا، تطوير مهارات القراءة الأساسية لتطوير مهارات القراءة العليا: تعتمد هذه المنهجية على تطوير مهارات القراءة الأساسية للوصول إلى إتقان مهارة القراءة الشاملة. ولهذا، أثبتت الكثير من الدراسات أثر تطوير المهارات الأساسية كالوعي الصوتي (Jimenez et al., 2003)، والمفردات (Xin & Rieth, 2001)، وكذلك الطلاقة (O'Connor, White, & Swanson, 2007; Therrien, 2004)، في تطوير مهارات القراءة الشاملة لذوي صعوبات التعلم؛ فمهارة الطلاقة تُعد من أهم مهارات القراءة التي تواجه جميع الطلبة (بما فيهم ذوو صعوبات التعلم) مشكلات فيها (Therrien, Gormley, & Kubina, 2006). ثالثًا، تطوير مهارات القراءة من خلال تدريس المهارات العليا والمهارات الأساسية معًا (Hitchcock, Prater, & Dowrick, 2004; Therrien & Budin, 2008)؛ ولهذا، استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهجية الثانية في تطوير مهارات القراءة، وذلك من خلال تطوير الطلاقة في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.

اتبع الباحثون الكثير من الطرق لتطوير مهارة الطلاقة القرائية، مثل: القراءة مع الأقران (Sorrell, Bell, & Miller, Robson, & Bushell, 1986)، القراءة بالاستماع (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & McCallum, 2007) وإعادة القراءة (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002)، وفي دراسة تحليلية، راجع شارد وفاقن (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002) أهم الدراسات التي استهدفت الاستراتيجيات الفعالة لتطوير مهارة الطلاقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجد أن الدراسات استخدمت "إعادة القراءة" و"القراءة مع الأقران" كأكثر استراتيجيتين فعالية؛ ولذلك وجد الباحثون تطوراً ملحوظاً عند الاعتماد على استراتيجية "إعادة القراءة" مع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (Chard et al., 2002; O'Connor et al., 2007; Therrien & Hughes, 2008).

إعادة القراءة: هي استراتيجية تتطلب قراءة نص معين أو قائمة من الكلمات أكثر من مرة (Chard et al., 2009). وتقوم هذه الاستراتيجية على نظرية "معالجة الكلمات التلقائية" (LaBerge & Samuels, 1974). وبناء على نظرية "معالجة الكلمات التلقائية"؛ تمنح استراتيجية "إعادة القراءة" التلميذ فرصة التعرض لصور الكلمات أكثر من مرة، وبهذا تزيد طلاقة التلميذ القرائية في كل مرة (Chard et al., 2002).

أثبتت الكثير من الدراسات فعالية استراتيجية "إعادة القراءة" مع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (Kim, Bryant, Bryant, & Park, 2017). على سبيل المثال، وجد ثيرين (Therrien, 2004) أن حجم الأثر باستخدام استراتيجية "إعادة القراءة" لتطوير مهارة الطلاقة تجاوز ($d = 0.75$). كما نعيد استراتيجية "إعادة القراءة" بشكل كبير جداً في رفع نسبة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة؛ فقد وجد الباحثون علاقة كبيرة بين الطلاقة والاستيعاب القرائي (Therrien, 2004). إذ إن إعادة قراءة نفس النص أكثر من مرة يساعد التلميذ على تجاوز مرحلة تهجئة النص والوصول إلى الانتباه إلى معاني النص ومن ثم فهمها. وبالإضافة إلى الدراسات الأجنبية، تمت عدة دراسات باستخدام استراتيجية "إعادة القراءة" في البيئة العربية على مجموعة متنوعة من الطلبة العاديين، على سبيل المثال: استخدمت زازا (2014) استراتيجية إعادة القراءة بمساعدة المعلمة والأقران على تلميذات الصف السادس الابتدائي

العاديات، ووجدت الباحثة تطوُّراً ملحوظاً بمعدل ٣١ كلمة في الدقيقة عند إعادة القراءة بمساعدة المُعلِّمة، و٢٦ كلمة في الدقيقة عند إعادة القراءة بمساعدة الأقران. كذلك، أجرت عياصرة وعاشور (٢٠١٦) دراسة "أثر القراءة المؤقتة والمتكررة" لتحسين مستوى مهارة فهم المقروء لطالبات الصف السادس الابتدائي. تكونت القراءة المؤقتة من قراءة النص في وقت محدد؛ بينما تضمنت القراءة المتكررة عدة عناصر. الاستماع للنص، ثم قراءته قراءة صامتة، ثم الإجابة على الأسئلة ومناقشتها، ثم قراءة النص قراءة جهريّة. وأظهرت النتائج أثر البرنامج على الطالبات المشاركات مقارنة بالمجموعة الضابطة. وكذلك تمت عدة دراسات عربيّة استهدفت تطوير مهارة الطلاقة في القراءة باستخدام استراتيجيات أخرى، على سبيل المثال: وجد الخوالدة وعبيدات (٢٠١٩) نتائج إيجابيّة عند استخدام قراءة القرين كنموذج لتطوُّر في مهارة الطلاقة في القراءة لتلاميذ عاديّين في الصف الثالث الابتدائي. كذلك، استخدم سليمان (٢٠١٥) مجموعة من الاستراتيجيات لتطوير مهارة الطلاقة القرائيّة لذوي صعوبات التعلُّم. احتوت الاستراتيجيات على تحليل الخصائص الدلاليّة، قراءة الكورال الجماعيّة، والقراءة المتكررة. وقد أثبتت هذه الاستراتيجيات فاعليتها في تطوير مهارة الطلاقة في القراءة.

ويلاحظ من الاستعراض للدراسات السابقة أنّ هذه هناك دراسات أجنبية استهدفت تطوير مهارة الطلاقة القرائيّة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم ولكن لم توجد دراسات عربيّة استهدفت هذه الفئة وهذه المهارة، حيث أنّ هذه الدراسات استهدفت فئات متنوعة من التلاميذ وباستخدام استراتيجيات مختلفة، وهدفت إلى تطوير مهارات متنوعة، مثل: الاستيعاب القرائي والطلاقة ومهارات القراءة بشكل عام؛ ولكن لم توجد دراسات تمت باستخدام استراتيجيّة "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" لتطوير مهارات الطلاقة في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائيّة.

منهجية واجراءات الدراسة

منهج الدراسة

لدراسة أثر البرنامج العلاجي على التلاميذ؛ استخدم تصميم الحالة الواحدة Single subject design (Kazdin, 2011). أولاً: تقارن هذه المنهجية أداء الطالب بنفسه؛ إذ يقاس

أداء كل تلميذ في ثلاث مراحل: مرحلة الخط القاعدي، مرحلة التدخل، مرحلة التعميم أو ما بعد توقّف التدخل العلاجي. ثانيًا: تقارن هذه المنهجية أثر التدخل بين كل تلميذ وآخر، فكل تلميذ خضع لنفس التدخل العلاجي في نفس المدة الزمنية؛ ولكن كانت بداية التدخل مختلفة لكل تلميذ، كما في الشكل ٤. ولهذا، سيكون عدد الجلسات مختلفًا لكل مشارك بناءً على مرحلة بداية التدخل. تعد هذه المنهجية من المنهجيات الأنسب للاستخدام مع ذوي صعوبات التعلّم مقارنة بالمنهجيات الأخرى التي تتطلب مجموعات كبيرة من التلاميذ المتقاربين في الخصائص (Kennedy, 2005). إنّ ذوي صعوبات التعلّم مجموعة غير متجانسة ولا يمكن تواجدهم بأعداد كبيرة في صف واحد أو مجموعة كبيرة؛ ولهذا، فإنّ تصميم الحالة الواحدة، يسمح بإجراء مقارنات تعتمد على استخدام مجموعات صغيرة من التلاميذ وإجراء الدراسة بشكل فردي. في هذه المنهجية، يقوم المُعلّم التلميذ في كل جلسة من جلسات الدراسة، ابتداءً بالخط القاعدي، ومرحلة البرنامج العلاجي، وانتهاءً بمرحلة التعميم. في المرحلة الأولى، يتم إجراء القياس في كل جلسة للوصول إلى درجة من الثبات في أداء التلميذ لإجراء التدخل (Kennedy, 2005). يُحكم على أداء التلميذ بالثبات، عندما يكون أداؤه متقاربًا لفترة زمنية ليست طويلة (ثلاث أو ست جلسات تقريبًا). وفي المرحلة الثانية يتم متابعة القياس في كل جلسة؛ ولكن يتم القياس بعد تقديم البرنامج العلاجي. وفي المرحلة الثالثة، يتم إيقاف التدخل العلاجي، ويُتابع التقييم المستمر لقياس أثر التدخل البعدي في مهارات التلميذ.

مجتمع وعينة الدراسة

تم اختيار أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلّم من منطقة الرياض في هذه الدراسة. تمت عملية اختيار المشاركين في الدراسة على مرحلتين، المرحلة الأولى: وفيها وضعت مُحددات لوضع قائمة من التلاميذ المحتملين للمشاركة في الدراسة. أولاً، خلو التلاميذ من أي إعاقات أخرى كالإعاقات النمائية أو الإعاقات الحسية. ثانيًا، يجب أن يكون مستوى الطلاب في القراءة أقل من أقرانهم في نفس الصف بما لا يقل عن سنة دراسية كاملة أو أكثر، بناءً على ترشيح مُعلّميهم ومُعلّم صعوبات التعلّم في المدرسة. ثالثًا، يجب أن يتمكن الطلاب من مهارات القراءة الأساسية كالربط الرمزي الصوتي والتهجئة.

في المرحلة الثانية من اختيار المشاركين، استُبعد التلاميذ الذين لم تتطبق عليهم الشروط، ومن ثم تم اختيار التلاميذ بناءً على اختبار مهارة الطلاقة في القراءة ومقارنتهم بزملائهم في نفس الصف من التلاميذ العاديين. كذلك تمت مقارنة أداء الطلاب بأقرانهم من نفس الصف بناءً على دراسة سرعة قراءة التلاميذ في دراسة هاسبروك وتندال (Hasbrouck & Tindal, 2006)، والتي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية. يوضح الجدول ١ بيانات المشاركين في الدراسة، ودرجاتهم في مهارة الطلاقة.

جدول ١: بيانات المشاركين

أسماء المشاركين	سرعة قراءة التلاميذ في دراسة (Hasbrouck & Tindal, 2006)	سرعة قراءة أقران التلميذ في نفس الصف في الدقيقة	سرعة قراءة التلميذ في الدقيقة الحالية	الصف الدراسي
فهد	١٠٣	٩٢	١٢	ثالث ابتدائي
جابر	١٠٣	٩٢	٣٦	ثالث ابتدائي
خالد	١٠٣	٩٢	٣٧	ثالث ابتدائي
حسن	١٠٣	٩٢	٤٢	ثالث ابتدائي

طبّق أربعة طلاب تدريب ميداني في مجال صعوبات التعلّم الدراسة، وقد أنهى جميع المطبقين دراستهم في تخصص صعوبات التعلّم، وعملوا تحت إشراف مُعلّمي صعوبات التعلّم في مدارس ابتدائية. قبل تطبيق الدراسة، تم تعريف المُعلّمين بالدراسة وطريقة التدخل، وبعدها تدرّبوا في الجامعة على تطبيق البرنامج العلاجي، ثم طبّقوا البرنامج العلاجي تحت إشراف الباحث. كذلك، أثناء تطبيق الدراسة، تابع الباحث المُعلّمين، واجتمع بهم دوريًا، وأعطاهم التغذية الراجعة المناسبة للتأكد من تطبيق إجراءات البحث بالشكل الصحيح.

مواد الدراسة:

استُخدمت قطع قرائية قصصية قصيرة متكافئة الطول والصعوبة في هذه الدراسة. لعدم وجود قطع قرائية عربية متكافئة الصعوبة على غرار المواد القرائية باللغة الإنجليزية (Therrien, Wickstrom, & Jones, 2006)، كتب الباحث في هذه الدراسة ٣٠ قطعة قرائية؛ لكي تُستخدم في سلسلة من الدراسات والأبحاث الخاصة بمشاكل القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

بعد كتابة القصص، تمت مراجعتها لغويًا وعلميًا من قبل مُعلِّمي صفوف أولية. ثم قام الباحث بقياس صعوبة القصص لتكون متكافئة الصعوبة بناءً على عدة معايير. أولاً، يتراوح طول القصص ما بين ٥٠ إلى ٨٠ كلمة. ثانيًا، تتراوح صعوبة مقروئية القصص ما بين ٥ إلى ٧ بناءً على معادلة الهييتي (Al-Heeti, 1984) الشكل ١ يوضح المعادلة، بينما يوضح الشكل ٢ مثالاً على القطعة، ويوضح الشكل ٣ مثالاً على أسئلة القصة.

$$Al - Heeti = (AWL * 4.414) - 13.468$$

$$= \text{متوسط طول الكلمة } AWL$$

شكل ١: معادلة الهييتي لقياس مقروئية النصوص

الدُّبُّ الصَّيَّادُ

فِي صَبَاحِ أَحَدِ الْأَيَّامِ، ذَهَبَ الدُّبُّ إِلَى النَّهْرِ لِيَصْطَادَ بَعْضَ الْأَسْمَاكِ لِيُطْعِمَ أَطْفَالَهُ. حَاوَلَ الدُّبُّ أَنْ يَصْطَادَ الْأَسْمَاكَ وَلَكِنَّهُ لَمْ يَسْتَطِعْ؛ فَغَضِبَ بِشِدَّةٍ. وَبَدَأَ يَضْرِبُ مِيَاهَ النَّهْرِ بِأَقْدَامِهِ. وَقَفَتْ هُنَاكَ بَطَّةٌ تُشَاهِدُ مَا يَفْعَلُهُ الدُّبُّ، وَعِنْدَهَا صَحِجَةٌ وَقَالَتْ لَهُ: أَيُّهَا الدُّبُّ الْأَحْمَقُ، إِنَّكَ تُخِيفُ الْأَسْمَاكَ. الْأَسْمَاكَ تَهْرَبُ عِنْدَمَا تَضْرِبُ الْمِيَاهَ بِأَقْدَامِكَ. تَوَقَّفَ الدُّبُّ عَنِ ضَرْبِ الْمِيَاهِ بِأَقْدَامِهِ. انْتَظَرَ الدُّبُّ مُدَّةً طَوِيلَةً حَتَّى عَادَتِ الْأَسْمَاكَ، وَعِنْدَمَا عَادَتْ؛ اسْتَطَاعَ الدُّبُّ أَنْ يَصْطَادَ الْكَثِيرَ مِنَ الْأَسْمَاكِ. عِنْدَهَا عَادَ الدُّبُّ إِلَى بَيْتِهِ مَسْرُورًا.

شكل ٢: مثال على أحد القصص

بعد ذلك كتبت ثمانية أسئلة عامة عن كل قصة، كما هو موضح في الشكل ٣. أربعة أسئلة حقائق والأخرى استيعابية بناءً على مقترح ديفي وماكبرايد (Davey & McBride, 1986).

- | | |
|----------------------------------|---|
| ١- ما الحيوانات التي في القصة؟ | ٢- أين ذهب الدُّبُّ؟ |
| ٣- متى ذهب الدُّبُّ إلى النهر؟ | ٤- هل ساعدت البطة الدُّبُّ؟ |
| ٥- لماذا ذهب الدُّبُّ إلى النهر؟ | ٦- لماذا غضب الدُّبُّ؟ |
| ٧- لماذا هربت الأسماك؟ | ٨- ماذا كان شعور الدُّبُّ في نهاية القصة؟ |

شكل ٣: مثال على الأسئلة

إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة في عُرف المصادر في أربع مدارس ابتدائية في منطقة الرياض. غرفة المصادر عبارة عن غرفة مُستقلة لمُعَلِّم صعوبات التعلُّم، تحوي وسائل تعليمية وسبورة وطاولة على شكل حرف U، وتُقدِّم خدمات تدريس ذوي صعوبات التعلُّم فيها. لضبط بيئة الدراسة؛ كان جميع التلاميذ في قائمة الانتظار وليس لديهم برامج علاجية في مهارة القراءة أثناء تطبيق الدراسة. تم إجراء البرنامج بشكل فردي على كل طالب وبمدة زمنية تتراوح ما بين ٥ إلى ٧ دقائق في أثناء مرحلة الخط القاعدي، ومن ١٠ إلى ١٥ دقيقة أثناء تطبيق البرنامج العلاجي.

أثناء مرحلة الخط القاعدي، وفي كل جلسة، يصطحب كل مُعَلِّم تلميذاً إلى غرفة المصادر، ثم يناول المُعَلِّم التلميذ ورقة مطبوعة عليها القصة، ويطلب منه أن يقرأ القصة بصوت مسموع. عندما يبدأ الطالب بالقراءة، يشغَل المُعَلِّم مؤقت الساعة لحساب وقت القراءة. وعند القراءة، لا يقدم المُعَلِّم أية مساعدة للتلميذ، وفي حال توقَّف التلميذ عن القراءة لعدم معرفته بكلمة ما؛ يصحَّح المُعَلِّم الكلمة ليتسمر التلميذ في القراءة. وفي هذه الحالة، تحتسب الكلمة خاطئة. عندما ينتهي الطالب من القراءة، يوقف المُعَلِّم الساعة، ويحسب مدة القراءة بالدقائق والثواني، ويحسب عدد الأخطاء أيضاً، ثم يطرح أسئلة القصة على الطالب.

في أثناء تقديم البرنامج العلاجي، يطبَّق المُعَلِّم جميع الإجراءات في مرحلة الخط القاعدي؛ ولكن يطبَّق الاستراتيجية أيضاً. يقرأ التلميذ القصة ثلاث مرات مع تقديم تصحيح أخطاء القراءة له في نهاية كل قراءة. فبعد كل قراءة، يراجع المُعَلِّم الكلمات الخاطئة وينمذجها، ثم يطلب من التلميذ نطقها بالشكل الصحيح. جميع إجراءات البحث والمواد القرآنية متطابقة لجميع المشاركين في الدراسة.

متغيرات الدراسة

استُخدم متغيران لقياس أثر البرنامج العلاجي في التلاميذ. أولاً: لقياس سرعة القراءة أو مهارة الطلاقة في القراءة؛ استُخدم معيار عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة (Reschly, Busch, 2009) وبتتم هذه الطريقة عن طريق ضرب مدة القراءة بالثواني في

رقم ٦٠، ومن ثم تقسيم هذا الرقم على عدد الكلمات في القصة بعد حسم مجموع الأخطاء. القدرة على القراءة بطلاقة هي مؤشر أكثر دقة للتنبؤ بقدرة التلاميذ الاستيعابية مقارنة بطرق أخرى مثل طرح أسئلة على التلاميذ (Fuchs, Fuchs, Mathes, Lipsey, & Roberts, 2001). ومع ذلك استُخدمت نتائج الأسئلة كمعيار لقياس مستوى الاستيعاب القرائي. ثانيًا، استُخدم عدد الأخطاء أثناء القراءة كمعيار لقياس مدى تطور مهارة القراءة، فقلّة عدد الأخطاء أثناء القراءة تستخدم كمؤشر لتطور مهارة القراءة.

الصدق والثبات

للتأكد من صحة ودقة بيانات البحث؛ سجّل كل مُعلّم تسجيلاً صوتياً أثناء تطبيق الدراسة لعدد ٣٠ بالمئة من الجلسات. بعد ذلك، تأكد الباحث الرئيس من إجراء المُعلّمين للدراسة بالخطوات الصحيحة. بناءً على نتائج المراجعة لخطوات الدراسة؛ تراوحت بيانات الصدق الإجرائية ما بين ٩٠% إلى ١٠٠% لكل المُعلّمين الأربعة. كذلك للتأكد من دقة وصحة الدرجات المرصودة في بيانات البحث؛ قام مُعلّم آخر لم يكن من ضمن المُعلّمين المطبقين للدراسة بمراجعة البيانات والتأكد من صحتها. بناءً على درجة الصحة والفارق بين الدرجة المرصودة والدرجة المراجعة؛ كانت النتيجة ٩٠% لكل درجات المُعلّمين الأربعة.

النتائج

للإجابة على سؤال الدراسة: هل تساهم استراتيجية "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" في تطوير مهارة الطلاقة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟ أظهرت نتائج الدراسة تطوُّراً ملحوظاً في مهارة القراءة لجميع التلاميذ باستخدام التحليل الشكلي للرسومات البيانية، وكذلك من خلال مقارنة متوسط درجات التلاميذ. حيث يحتوي الشكل ٤ على نتائج الدراسة بيانياً، وتحتوي الجداول ٢ و٣ على نتائج الدراسة إحصائياً.

جدول ٢: المتوسط والانحراف المعياري لسرعة القراءة لجميع الطلاب

التلاميذ	أثناء مرحلة الخط القاعدي المتوسط (الانحراف المعياري)	أثناء مرحلة التدخل المتوسط (الانحراف المعياري)	أثناء مرحلة الصيانة المتوسط (الانحراف المعياري)	نسبة البيانات الغير متداخلة (PND)
فهد	٢٢,٩٤ (٨,٣٩)	٤٧,٦٨ (٧,٩٩)	٦٣,٠٧ (٧,٦٦)	%١٠٠
جابر	٣٨,٧٥ (٤,٠٣)	٥٦,٤٠ (١٠,٩٧)	٤٧,١٩ (٩,٩٣)	%٦٧
خالد	٤٢,٤٧ (٦,٦٥)	٥٩,٢٦ (٣,٦١)	٥٢,٢٥ (٢,٥٣)	%١٠٠
حسن	٤٥,٥٦ (٦,٢١)	٧٧,٠٢ (٩,٠٥)	٤٩,٣٥ (٣,٩٦)	%٨٤

جدول ٣: المتوسط والانحراف المعياري لأخطاء القراءة لجميع الطلاب

التلاميذ	أثناء مرحلة الخط القاعدي المتوسط (الانحراف المعياري)	أثناء مرحلة التدخل المتوسط (الانحراف المعياري)	أثناء مرحلة الصيانة المتوسط (الانحراف المعياري)
فهد	٧,٢٨ (٣,٠٣)	٢,٦٣ (١,٢٠)	٣,٤٠ (١,٥١)
جابر	٤,٤٠ (١,٦٤)	٠,٣٧ (٠,٧٤)	٢,٠٠ (١,٠٠)
خالد	٧,٤٦ (٣,٢٣)	٢,٨٠ (١,٦٤)	٤,٣٣ (١,١٥)
حسن	٣,٨٤ (٢,٥٤)	٠,٤٠ (٠,٨٩)	٥,٣٣ (١,١٥)

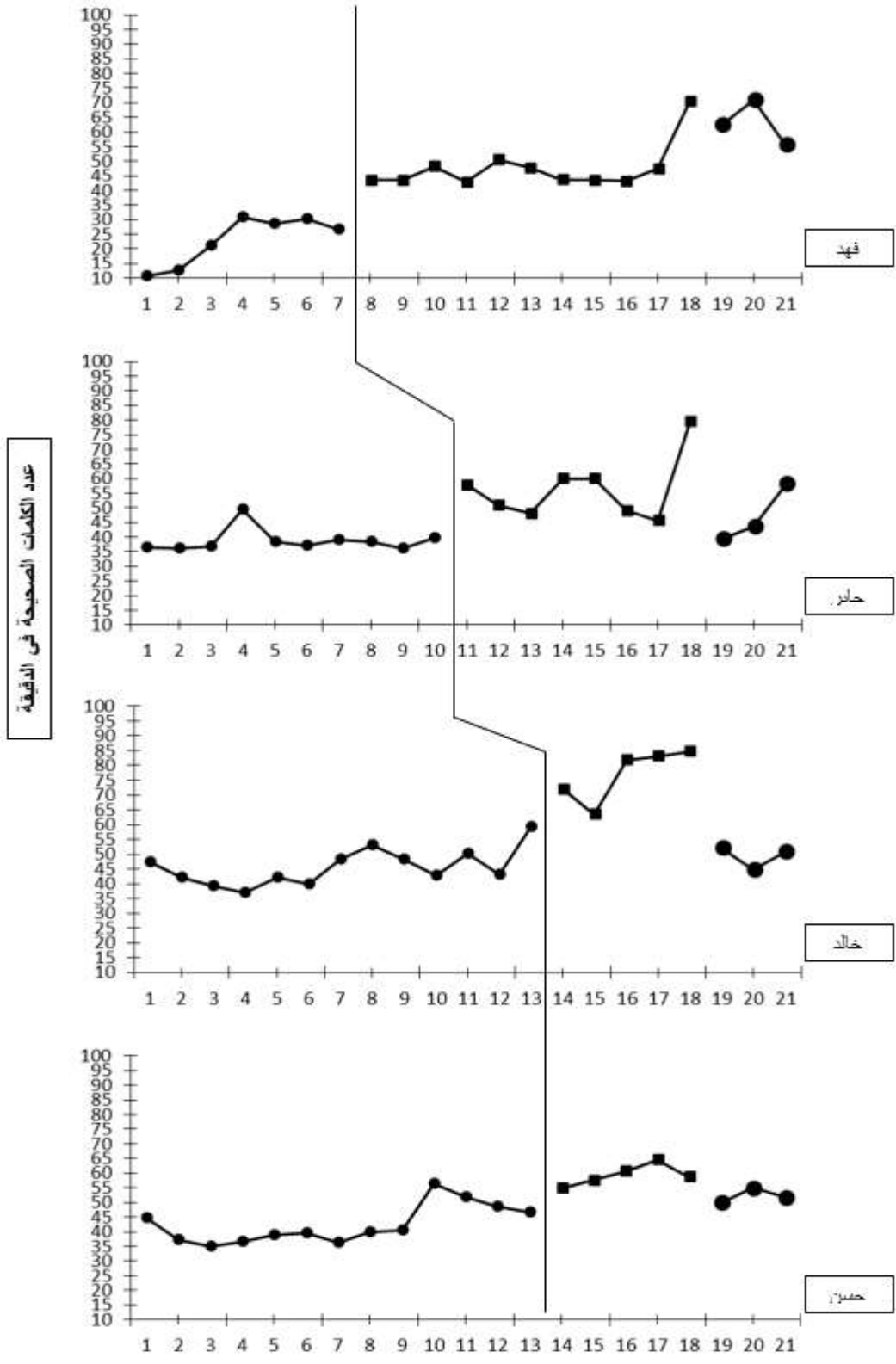
في مهارة الطلاقة، وعلى مقياس عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة (CWPM)، أظهر جميع التلاميذ استجابة للبرنامج العلاجي بعد التدخل العلاجي مباشرة؛ إذ يوجد ميول إلى الصعود (Trend) في أغلب بيانات التلاميذ متبوع بثبات نسبي في أداء الطلبة بعد توقف البرنامج العلاجي، ويحتوي الجدول ٢ و ٣ على البيانات الوصفية الإحصائية لنتائج التلاميذ؛ إذ تشير الأرقام إلى تقدّم واضح في مهارات التلاميذ؛ وأنّ هناك فروقات في المتوسط في درجات التلاميذ قبل وأثناء البرنامج العلاجي. ولدعم نتائج التحليل الشكلي للبيانات الوصفية (Kazdin, 2011)؛

تم قياس حجم أثر التدخل effect size باستخدام تقنية نسبة البيانات غير المتداخلة Percentage of Nonoverlapping Data (PND). تعتمد هذا التقنية على إحصاء عدد النقاط المتداخلة في مرحلة الخط القاعدي وفي أثناء مرحلة التدخل، لقياس فاعلية البرنامج العلاجي ومدى تأثيره في مهارة التلاميذ. بناءً على نتائج التحليل؛ أظهرت نتائج طالبين عدم تداخل بين البيانات بنسبة ١٠٠%، بينما كانت النسبة أقل بقليل للتلاميذ الآخرين في الدراسة؛ مما يؤكد ويدعم نتائج التحليل الشكلي والبيانات الوصفية بمدى فاعلية البرنامج العلاجي.

بالإضافة إلى الزيادة المطردة في معدل سرعة قراءة التلاميذ بعد بداية البرنامج العلاجي. يظهر الجدول ٣ انخفاضاً ملحوظاً في عدد أخطاء جميع التلاميذ ما عدا التلميذ (حسن) الذي لم يحافظ على معدل أخطائه بعد توقف البرنامج العلاجي. كذلك، تشير البيانات إلى ثبات تدريجي نسبي في انخفاض عدد أخطاء التلاميذ في أثناء التدخل العلاجي مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، والذي أظهر أغلب التلاميذ فيه تذبذباً كبيراً في معدل الأخطاء. يوضح الجدول ٤ نتائج الاستيعاب للتلاميذ. لا توجد فروقات واضحة في أداء الطلبة قبل أو في أثناء التدخل، والتي قد تعود لعدة أسباب سيتم مناقشتها في القسم القادم.

جدول ٤: متوسط إجابات التلاميذ على الأسئلة الاستيعابية

التلاميذ	أثناء مرحلة الخط القاعدي المتوسط	أثناء مرحلة التدخل المتوسط	أثناء مرحلة الصيانة المتوسط
فهد	٦,١٤	٧,٥	٧,٦٧
جابر	٧,٢	٧,٠٠	٧,٠٠
خالد	٥,٨٧	٥,٦٠	٧,٠٠
حسن	٧,٦٢	٧,٨٠	٨,٠٠



شكل ٤: نتائج مهارة الطلاقة

المناقشة

هدف البحث إلى دراسة أثر البرنامج العلاجي المتمثل في "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" على مهارات الطلاقة والاستيعاب القرائي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وللإجابة على سؤال البحث عن مدى مساهمة استراتيجية "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" في تطوير مهارات الطلاقة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبناءً على نتائج الدراسة؛ نخلص إلى أن استراتيجية "إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء" فعّالة في تطوير مهارات الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تدعم نتائج هذه الدراسة وتتوافق مع الأبحاث العلمية التي استخدمت البرامج العلاجية القائمة على استراتيجية "إعادة القراءة" مع التلاميذ العاديين، والذين لا يعانون من مشكلات في مهارات القراءة (Chard et al., 2002; Therrien, 2004)؛ مما يدعم امتداد أثر وفائدة هذه الاستراتيجية على فئات ذوي الإعاقة، خصوصاً ذوي صعوبات القراءة. كذلك، تتفق نتائج هذه الدراسة والأبحاث التي استخدمت إعادة القراءة والتصحيح أثناء القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (Therrien, Kirk, & Woods-Groves, 2012; Therrien et al., 2006).

استُخدمت دراسة تصميم الحالة الواحدة (single subject design) لدراسة أثر متغيرات الدراسة. وفي هذه المنهجية تمت مقارنة أداء التلاميذ بأنفسهم، وكذلك بين كل تلميذ وتلميذ. تظهر نتائج الدراسة تطوراً ملحوظاً في أداء التلاميذ في مهارة الطلاقة في القراءة. كذلك تفيد النتائج بانخفاض ملحوظ في عدد الأخطاء؛ ولكن لم توجد فروق واضحة على مقياس القراءة الاستيعابية. أولاً: على الرغم من تقدم جميع التلاميذ؛ يبدو أن التلميذ (فهد) كان أكثر التلاميذ استفادةً من البرنامج العلاجي، مقارنةً ببقية التلاميذ وحتى بعد توقف البرنامج العلاجي، حافظ التلميذ على مستواه العالي مقارنةً بمرحلة ما قبل التدخل. ربما، يُعزى هذا الأداء، إلى طول مدة البرنامج العلاجي للتلميذ؛ فقد كان عدد الجلسات لفهد 11 جلسة علاجية مقارنةً بـ 8 جلسات للتلميذ التالي وخمس جلسات لبقية التلاميذ؛ مما يؤكد نفس النتيجة التي توصل لها ثيرين وآخرون (Therrien et al., 2006).

على الرغم من حصول جميع التلاميذ على جلسات علاجية متساوية؛ إلا أن منهجية البحث تتطلب إجراء التدخل العلاجي في فترات زمنية متباعدة بين كل تلميذ وتلميذ للحصول على

قراءة واضحة لأثر التدخل (Kazdin, 2011). كذلك، أظهر جميع التلاميذ ثباتًا نسبيًا بعد توقّف البرنامج العلاجي، وهذا يؤكد فاعليّة البرنامج العلاجي. هناك تلميذٌ واحدٌ فقط (خالد)، لم يستمر أدائه العالي أثناء التدخل العلاجي بعد توقف البرنامج؛ ولهذا، فقد يُعزى ذلك إلى قلة عدد الجلسات العلاجية؛ فخالد لم يحصل إلا على ٥ جلسات علاجية؛ مما يؤكد نفس التفسير السابق.

تؤكد نتائج هذه الدراسة فاعليّة استخدام استراتيجية "إعادة القراءة مع تصحيح الأخطاء" في تطوير ورفع مستوى مهارة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم؛ إذ إن إعادة قراءة القطعة الواحدة ثلاث مرات لها تأثير مباشر على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم مقارنة بقراءة ثلاث قطع مختلفة، ويعود السبب في هذا إلى أن تعريض التلميذ إلى نفس القصة ثلاث مرات يساهم في تعزيز القراءة الصوريّة للكلمات (LaBerge & Samuels, 1974).

لم تسفر الدراسة عن أيّة نتائج كبيرة في معدل الاستيعاب القرائي بعد التدخل؛ قد يعود السبب إلى عدم دقة استخدام الأسئلة الاستيعابية في نهاية كل قصة؛ فالأسئلة الاستيعابية قد لا تكون دقيقة جدًا لقياس مدى الاستيعاب القرائي (Petersen, Gillam, & Gillam, 2008). في دراسات أخرى، صمّم واستُخدم مقياس لتحليل تلخيص التلميذ للقصة بعد قراءتها (Labov, 1973).

كان هناك تذبذب في عدد أخطاء التلاميذ أثناء مرحلة الخط القاعدي أو ما قبل التدخل؛ ولكن بعد التدخل العلاجي قلّ التذبذب بدرجة كبيرة، وتُعزى أسباب هذا التذبذب إلى القطع القرائية أكثر من مهارة التلاميذ. كذلك، على الرغم من تطور معدل سرعة قراءة التلاميذ أثناء الدراسة؛ إلا أن مستوى صعوبة القطع القرائية قد يؤثر في هذه المقارنة؛ فقد قام الباحث بكتابة القطع القرائية، ثم موازنتها باستخدام معادلات قد تكون غير دقيقة؛ مما قد يؤثر في دقة أرقام النتائج. ولهذا، قد تكون كتابة قطع قرائية مناسبة لكل صف دراسي باستخدام معادلات أكثر دقة مشروعًا بحثيًا مطلوبًا.

كان عدد جلسات الدراسة محدودًا، نظرًا لطول الفصل الدراسي؛ ولهذا قد يكون هناك تحسن في نتائج التلاميذ مع زيادة الجلسات. الطالبان الآخريان لم يثبتت أدائهما كثيرًا بسبب قصر فترة التدخل العلاجي؛ فقد كانت ١١ جلسة للتلميذ الأول و٨ جلسات للتلميذ الثاني، وخمس جلسات لبقيّة التلاميذ. ولهذا فإن دراسة أثر مدة التدخل العلاجي قد تكون موضوعًا بحثيًا مهمًا، خصوصًا

لذوي صعوبات التعلم حيث أهميّة وصول التلاميذ إلى مستوى أقرانهم في أقصر مدة ممكنة. كذلك، قام كل مُعلّم بتطبيق البرنامج العلاجي مع كل مشارك على حدة. على الرغم من أن الباحث قام بتدريب ومتابعة المُعلّمين باستمرار لتحديد عامل تباين مهارات المطبقين عند تقديم البرنامج العلاجي، إلا أن هذا التباين قد يتسبب في اختلاف مستوى أثر البرنامج العلاجي على كل مشارك باختلاف مطبق البرنامج.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث؛ يوصي الباحث بضرورة استهداف مهارات الطلاقة في القراءة والاستيعاب القرائي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وعدم الاقتصار على تدريس المهارات الأساسية كقراءة وكتابة الحروف والكلمات. كذلك يوصي الباحث باستخدام استراتيجية تكرار القراءة مع نصوص خارج المنهج الدراسي لتطوير مهارات الطلاقة والاستيعاب؛ مع أهمية تقديم تصحيح مباشر للأخطاء أثناء القراءة؛ لتجاوز عقبة التهجئة المستمرة للكلمات، والتي تؤثر بشكل مباشر على قراءة وفهم النصوص. وأخيراً، يوصي الباحث بأهمية مراقبة أداء التلاميذ لرصد تقدمهم ومدى اكتسابهم لمهارات القراءة.

تم دعم هذا المشروع بواسطة عمادة البحث العلمي
بجامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز من خلال المقترح البحثي
رقم 2017 /01/ 6900

المراجع

المراجع العربية

الحوالدة، محمد محمود؛ عبيدات، رانيا بدر أحمد. (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.

جريش، منى فرحات. (٢٠١٨). فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، المجلة العربية للإعاقة والموهبة. (٢)، ٩-٤٩.

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

عياصرة، رزان؛ عاشور، راتب. (٢٠١٦). أثر طريقتي القراءة الموقّنة والمتكرّرة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصفّ السادس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٣)، ١٣-٣٩.

وزارة التعلم. (٢٠١٧). إدارة صعوبات التعلم. تم الاستشهاد من: shorturl.at/ejBER

زازا، منى سالم. (٢٠١٤). أثر القراءة التكرارية بمشاركة المعلم في مقابل الأقران على طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، ٢٥ (١)، ١-٤٦.

المراجع الإنجليزية

Aiasrh, R. & Aashor, R (2016). The effect of timed and repeated reading methods on developing comprehension reading skills among 6th

- grade students in Jordan (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 4 (13), 13-39.
- AL-Khawaldeh, M. & Obaidat, R. (2019) The effect of buddy reading strategy on developing third basic grade students' oral reading fluency (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 15 (2), 219-232.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading Comprehension Instruction for Students With Learning Disabilities, 1995-2006: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated Reading Interventions for Students With Learning Disabilities: Status of the Evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263-281.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406. doi:10.1177/00222194020350050101
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2007). *Classrooms that Work: They Can All Read and Write*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 256-262. doi:10.1037/0022-0663.78.4.256
- Denckla, M. B., Barouero, L. A., Linsorrom, E. R., Benedict, S. I., Wilson, L. M., & Cutting, L. E. (2013). Attention-deficit/hyperactivity

- disorder, executive function, and reading comprehension. In H. L. Swanson, H. K. R., & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 155-168). New York, NY: Guilford Press.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2002). Parsing, Question, and Rephrasing (PQR) Building Syntactic Knowledge to Improve Reading Comprehension. In C. C. Block, Gambrell, L. B., & Pressley, M. (Ed.), *improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. (1st ed., pp. 181-198). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. W., & Roberts, P. H. (2001). *Is " Learning Disabilities" Just a Fancy Term for Low Achievement? A Meta-Analysis of Reading Differences between Low Achievers with and without the Label. Executive summary*. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, Washington, DC.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476.
- Gerish, M.F. (2018). The effectiveness of collaborative learning to improve phonological awareness and reading in children with learning disabilities (Dyslexia) (in Arabic). *Arab Journal of Disabilities and Talent Sciences, (2)*,. 9-49

- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher, 59*(7), 636-644.
- Hawkins, R. O., Marsicano, R., Schmitt, A. J., McCallum, E., & Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment of Children, 38*(1), 49-70.
- Herr, C. M., & Bateman, B. D. (2013). Learning disabilities and the law. In H. L. Swanson, H. K. R., & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 51-68). York, NY: Guilford Press.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly, 27*(2), 89-103.
- Hosp, J. L., & Suchey, N. (2014). Reading assessment: reading fluency, reading fluently, and comprehension--commentary on the special topic. *School Psychology Review, 43*(1), 59-69.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science, 20*(3), 139-142.
- Jimenez, J. E., Ortiz, M. D., Rodrigo, M., Hernandez-Valle, I., Ramirez, G., Estevez, A., Trabaue, M. D. (2003). Do the effects of computer-assisted practice differ for children with reading disabilities with and without IQ-achievement discrepancy? *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 34-47.

- Kameenui, E. J., & Carnine, D. W. (2002). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (2nd ed.). Des Moines, IA: Prentice-Hall Inc.
- Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An Iowa profile. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 74-94.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*: Oxford University Press.
- Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 116-125.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston, MA: Pearson/A & B.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Labov, W. (1973). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PN: University of Pennsylvania Press.
- Lyon, G. R., & Weiser, B. (2013). The State of the Science in Learning Disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 118-154). New York, NY: Guilford press.
- Mastropieri, M. A., Leinart, A., & Scruggs, T. E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 278-283.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

- Miller, A., Robson, D., & Bushell, R. (1986). Parental Participation in Paired Reading: a controlled study. *Educational Psychology*, 6(3), 277-284.
- Ministry of education. (2017). Learning disabilities department (in Arabic). Retrieved from shorturl.at/ejBER
- National Center for Education Statistics. (2014). *Children and Youth with Disabilities*. Retrieved from http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- National Center for Learning Disabilities. (2014a). *A High School Diploma Matters for Students with LD*. Retrieved from <http://nclld.org/ld-insights/blogs/a-high-school-diploma-matters-for-students-with-ld>
- National Center for Learning Disabilities. (2014b). *Learning Disability Fast Facts*. Retrieved from <http://www.nclld.org/types-learning-disabilities/what-is-ld/learning-disability-fast-facts>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.

- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders, 28*(2), 115-130.
- Rivera, D. P. E. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 2-19.
- Scruggs, T. E. (2013). Science and social studies education for students with learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 448-462). New York, NY: The Guilford Press.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45*, 1-15.
- Sorrell, C. A., Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2007). Reading rate and comprehension as a function of computerized versus traditional presentation mode: A preliminary study. *Journal of Special Education Technology, 22*(1), 1-12.
- Suliman, O. (2015) The effect of training reading strategies in improving reading fluency for students with learning disabilities (in Arabic). *The Arab Journal for Educational and Human Sciences studies and research, 1* (1), 72-117.
- Swanson, H. L., & Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 33*(2), 114-136. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000085804000001.

- Swanson, H. L., & Zheng, X. (2013). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 214-238). New York, NY: Guilford Press.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading - A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000222766700007. doi:10.1177/07419325040250040801
- Therrien, W. J., & Budin, S. G. (2008). Effects of the Reread-Adapt and Answer-Comprehend (RAAC) Intervention on the Reading Achievement of Students with Reading and Behavioral Difficulties. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 15*(1), 33-38.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(1), 1-16.
- Therrien, W. J., Kirk, J. F., & Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a Reading Fluency Intervention With and Without Passage Repetition on Reading Achievement. *Remedial and Special Education, 33*(5), 309-319.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K., & Jones, K. (2006). Effect of a Combined Repeated Reading and Question Generation Intervention on Reading Achievement. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 89-97.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *Journal of Special Education, 36*(1), 2-13.

- Xin, J. F., & Rieth, H. (2001). Video-assisted vocabulary instruction for elementary school students with learning disabilities. *Information Technology in Childhood Education Annual, 1*, 87-104.
- Za'za', M. S. (2014). The Effect of Teacher - and Peer-Mediated Repeated Reading on the Oral Reading Fluency and Reading Comprehension among Sixth-Grade Primary Stage Pupils. (in Arabic). *Journal of Faculty of Education - Benha University, (25) 100*,.1-46