كلية التربية
المجلـــة العلمـــية

استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره فى التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائى

إعـــداد
د/ محمد رياض أحمد عبد الحليم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة أسيوط

﴿ المجلد الخامس والعشرون – العدد الثاني- يوليو ٢٠٠٩ ﴾

مقدمـــة :

تعد القدرة على القراءة بكفاءة وطلاقة من المتطلبات المهمة للأداء الوظيفى الفعال فى مجتمع يتفجر بالمعرفة والمعلومات كل يوم ، وفى عالم يتيح فرص عمل محدودة لمن لا يجيدون القراءة والكتابة أو لا يقرأون ، وبالتالى فإن مستقبل تلاميذنا مرهون بشكل كبير بقدرتهم على القراءة الجيدة وبقدرتهم على تعلمها ، ومن هنا فإن تعليم القراءة من أكثر المهام أهمية فى التعليم العام خاصة فى المراحل الأولى من عمر المتعلم ، وهو ما يؤكد عليه حمزه السعيد (٢٠٠١ ، ١٧٨)(*) بأن القراءة إحدى المهارات الأساسية للإنسان فى مختلف عصوره ، وبالقدر الذى ترتقى فيه الحضارة تزداد الحاجة إلى عملية القراءة ، ويعد الاهتمام بها مؤشراً حضارياً واضحاً ، وكذلك فإن النجاح فى تعليمها للتلاميذ يعطى دلالة على مستوى العملية التعليمية والتربوية ومستوى التعليم، وأيضاً فإن القراءة وسيلة الإنسان للاتصال بباقى العلوم ، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته ويبنى فكره ، وبالتالى فهى من أهم المهارات التى تعلم فى المدرسة. ويشير Swanson (١٩٩٩, ٥٠٤) إلى أن القراءة تكمن وراء معظم المجالات الأكاديمية والتوافق مع معظم الأنشطة المدرسية، وتعلمها وإجادتها مطلب فى غاية الأهمية ، ويشير زيدان أحمد السرطاوى (٢٠٠٦) إلى أن تعلم مهارة القراءة يعد من قبل الكثيرين على أنه المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات التى تعلم فى المدارس ، وينظر المدرسون إلى القراءة الناجحة على انها القاسم المشترك الأكثر أهمية للتحصيل فى مجالات كثيرة من المنهاج. ويذكر السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥، ٧١) أن القراءة تعد متطلباً رئيساً للتحصيل الدراسى ، ولذلك فإن الأطفال ضعاف القراءة عادة ما يكونون ضعافاً فى التحصيل الدراسى. ويذكر Chard et al. (٢٠٠٩, ٢٦٣) أن تعلم القراءة يظل المهارة الأهم التى تحدد درجة نجاح التلاميذ فى التحصيل الأكاديمى خلال المدرسة. وعلى ذلك فإن القراءة واحدة من الأدوات الأساسية لفهم الحياة الإنسانية وهى تسمح بتحقيق العديد من المهام تتلخص فى ثلاثة أهداف مهمة وهى بناء وتكوين المعرفة ، واكتساب معلومات لإنجاز أعمال ومهام معينة ، ثم خلق وتوليد المتعة ودعم الميول والاهتمامات الخاصة. إذن فالقراءة مهارة فى غاية الأهمية بالنسبة للتلاميذ لتحصيل المعرفة ، خاصة إذا علمنا أن معظم ما يدرسه التلاميذ فى الفصول الدراسية وعبر

(*) يشير الرقم الأول إلى السنة والثانى إلى الصفحة

المراحل الدراسية المختلفة يعتمد بشكل أساسى وكبير على درجة إتقان التلميذ لمهارات القراءة بداية من إدراكه للحروف وحتى مهارات النقد والتذوق والكتابة والتعبير ، وبالتالى فإن الإخفاق فى تعلم القراءة خاصة فى المراحل المبكرة من السلم التعليمى ينتج عنه آثار سلبية كبيرة تمتد إلى جميع جوانب النمو المعرفى والانفعالى والسلوكى لدى المتعلم ، إذا لم يتم علاجها ووضع التلميذ فى مستوى مناسب من القراءة حسب ما تقتضيه قدراته واستعداداته.

وتفيد التقارير بأن هناك زيادة ملحوظة فى نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة reading disabilities كواحدة من مجالات صعوبات التعلم Learning disabilities وخاصة فى المرحلة الإبتدائية.

وتتمثل صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى وجود قصور فى مهارة أو أكثر من مهارات ما يطلق عليه المستوى الأدنى وهى التعرف القرائى على الكلمة Word Identification ، وكذلك الوعى الفنولوجى أو الصوتى أو المعالجة الصوتية Phonological awareness أو Phonological processing ومهارات المستوى الأعلى وهى مهارة الفهم القرائى Reading comprehension التى تعد الهدف المقصود من عملية تعلم القراءة. ولكى يصل المتعلم أو القارئ إلى اكتساب مهارة الفهم القرائى والإلمام بمفرداتها عليه أولاً أن يكون على درجة عالية من الكفاءة فى المستوى الأدنى (مهارة التعرف) والتى لابد أن تعمل بأتوماتيكية ودقة. هذه المهارة التى تعد من الأسباب الجوهرية – وإن كانت لا تمثل كل الأسباب – فى قصور وضعف الفهم القرائى لدى التلاميذ، وأكدت ذلك العديد من الدراسات مثل Aaron et al. (١٩٩٩) ، Catts et al. (٢٠٠٣) ، Leach et al. (٢٠٠٣)، Cutting & Scarborough (٢٠٠٧) ، Shankweiler (١٩٩٩) ، Torgesen (٢٠٠٢).

وبناءً على ذلك فإن هناك توجهاً بحثياً كبيراً لدى العديد من الباحثين الذين يرون أنه من أجل تحسين الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لابد من الأخذ فى الاعتبار علاج الضعف فى مهارة التعرف القرائى بشكل أولى عند التخطيط لبرامج تدريبية لتحسين مهارة الفهم خاصة إذا كان هناك صعوبة واضحة فى التعرف القرائى لدى التلميذ ،

وكلما كان التدخل مبكراً كلما كانت النتائج المتوقعة أفضل وأحسن (Chard, ١٩٩٩ ، Torgesen, ٢٠٠٠ ، Pogorzelski & Wheldall, ٢٠٠٢).

وتشير الأدبيات التربوية فى مجال صعوبات تعلم القراءة إلى نقطتين مهمتين يرتبطان بصعوبات القراءة ، ويجب مراعاتهما عند تصميم برامج التدخل الضرورية ، وكثيراً ما يتم تجاهلهما عند تدريس القراءة أو علاج مشكلاتها ، وهما : طلاقة القراءة Reading fluncey ، ودافعية القراءة Reading motivation. فالقارئ الجيد يجب أن يقرأ بانسيابية وطلاقة وسرعة فى التعرف على الكلمة دون إطالة النظر فى الكلمات ، حيث يشير Compton & Carlisle (١٩٩٤, ١١٦) إلى أن العديد من نظريات نمو القراءة الكفء تؤكد على الدور المحورى لتعليم قراءة الكلمات بدقة وطلاقة وانسيابية ، وذلك لأن التعرف الدقيق على الكلمة يزود القارئ بطريق ينفذ من خلاله إلى أفكار النص ، وهذا يحدث فقط إذا كانت هذه العملية سريعة بالقدر الكافى والذى يسمح للقارئ باستخراج المعنى. وتؤيد ذلك دراسات Ebner & Miller (٢٠٠٣) ، Hudson (٢٠٠٥) ، Richards (٢٠٠٠).

وعلى جانب آخر يذكر Torgesen (٢٠٠٠) أن إخفاق التلاميذ فى القراءة يؤدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو القراءة وهذا الإحساس بعدم القدرة يؤثر فى دافعيتهم القرائية ، والتى لا شك فى أهميتها للإنجاز الأكاديمى بشكل عام والإنجاز فى القراءة بشكل خاص. لذلك يذكر Griffith & Rasinkski (٢٠٠٤) أنه على المعلمين الأخذ فى الاعتبار زمن القراءة أى الطلاقة عند التدريس والذى يؤثر فيما بعد على زيادة دافعية التلاميذ فى القراءة.

فى ضوء ذلك فإنه من المهم عند علاج القراءة الأخذ بعدد من العناصر وهى زيادة سرعة ودقة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والتركيز بجانب القصور فى المهارة على زيادة الطلاقة فى الأداء حتى يشعر المتعلم بقدرته على الإنجاز والذى يؤثر على داقعيته للقراءة فيما بعد.

وخلاصة لما سبق فإنه يتضح أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة يعانون بشكل أساسى من مشكلات فى مهارة التعرف على الكلمة وضعف فى الطلاقة والدافعية

القرائية والذى يؤثر على فهمهم للنص المقروء تبعاً لذلك ، نظراً لبطئهم فى التعرف على الكلمات وانفاقهم معظم انتباههم عند مستوى الكلمة وبما لا يترك مجالاً لاستخلاص المعانى.

وتتعدد وتتنوع الأطر والطرق والاستراتيجيات التى تستخدم فى علاج صعوبات القراءة. وإحدى الاستراتيجيات التى باتت شائعة فى الدراسات العلاجية والتدريبية خاصة فى البيئة غير العربية هى ما تسمى استراتيجية القراءة المتكررة Repeated Reading Strategy ، وتستخدم على نحو خاص فى زيادة الطلاقة فى القراءة عند مستوى التعرف لدى ضعاف القراءة بشكل عام والفهم القرائى بشكل خاص. والدراسة الحالية تختبر فعالية استخدام استراتيجية القراءة المتكررة فى زيادة الطلاقة القرائية ومعرفة أثر ذلك فى التعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة.

مشكلة الدراسة :

تشير الإحصاءات الرسمية إلى تزايد أعداد التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية بشكل يدعو إلى القلق كما تشير الإحصاءات فى المجتمعات المتقدمة، ولا شك فى أن هذا التزايد من المرجح أن يكون بدرجة أعلى فى المجتمعات النامية ومنها المجتمع المصرى خاصة مع زيادة كثافة الفصول فى مدارسنا ووجود نظام الفترتين فى بعض المناطق وانشغال المعلمين وضعف الإمكانات.

حيث يشير حمزه السعيد (٢٠٠١) وزيدان السرطاوى (٢٠٠٦) إلى أن نسبة هؤلاء التلاميذ ما بين ١٠% إلى ١٥% من تلاميذ المدارس ، ويذكر Therrien & Hughes (٢٠٠٨،١) أن ٧٤% من الأطفال ضعاف القراءة فى الصف الثالث يبقون كذلك حتى الصف الثالث الإعدادى. وأظهرت دراسة Shapiro et al. (٢٠٠٢) أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يمثلون حوالى ٨٠% من جملة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمدارس. وأوضحت دراسة Alotaiba & Torgesen (٢٠٠٧) بناءً على التقارير الصادرة فى الولايات المتحدة الأمريكية فإن حوالى ٢٠% من التلاميذ لديهم صعوبات فى القراءة ، وحوالى ٣٦% من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ليس لديهم مستوى مهارة أساسى فى القراءة، وحوالى ٣١% من يقرأون بكفاءة مناسبة، وأن نسبة الزيادة فى أعداد التلاميذ ذوى صعوبات القراءة منذ ١٩٧٧ بلغت حوالى ٢٠٠% ، وهى لا شك زيادة تثير المخاوف

والأعداد مرشحة للزيادة خاصة مع نقص فرص الرعاية والعلاج لهؤلاء التلاميذ وفى مراحل مبكرة من الصعوبة خاصة فى السنوات الدراسية أو الصفوف الأولى بالمدرسة. ويذكر السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥، ٦٨) أن التقديرات تشير إلى أن الضعف فى القراءة ينتشر بنسبة ٢٠% لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وأن نسبة الذكور ضعف نسبة الإناث ، وأن هذه المشكلة تبلغ ذروتها فى الصفوف الثلاث الأولى.

على الجانب الآخر تشير الدراسات والأدبيات فى مجال صعوبات القراءة إلى وجود قصور فى عدد من المهارات الضرورية للنمو والتطور والكفاءة فى عملية القراءة. فهؤلاء التلاميذ يعانون بشكل أساسى من مشكلة فى مهارة التعرف القرائى ، حيث يشير Chard et al. (٢٠٠٩, ٢٠٤) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غالباً ما يتم إحالتهم إلى خدمات التربية الخاصة بناءً على الصعوبات فى اكتساب القراءة بشكل مبكر ، وخاصة الصعوبات فى التعرف على الكلمة، وتؤكد العديد من الدراسات فى هذا المجال على هذه المشكلة مثل دراسات Shankweiler (١٩٩٩) ، Aaron et al. (١٩٩٩) ، Shard (١٩٩٩) ، Torgesen (٢٠٠٠) ، Wheldall & Pogorzelski (٢٠٠٢) ، Torgesen (٢٠٠٢) ، Catts et al. (٢٠٠٣) ، Leach et al. (٢٠٠٣)، Cutting & Scarborough (٢٠٠٢) ويرتبط بهذه المهارة وجود قصور واضح لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى المعالجة الصوتية والوعى الصوتى المتعلق بالربط ما بين الحرف والصوت فى الكلمة ، تلك المهارة التى تساعد التلاميذ فى قراءة الكلمات المألوفة بيسر وكذلك التعرف على الكلمات غير المألوفة أو الجديدة عليهم ، حيث يلاحظ أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يميلون إلى القراءة حرفاً حرفاً دون وعى بالتراكيب الصوتية ، وأن هؤلاء التلاميذ يفتقدون بشكل كبير إلى المهارة عند مستوى الحروف وأصواتها التى تشكل الكلمات فيما بعد (Stanovich & Siegel, ١٩٩٤ ، Gottard et al. ١٩٩٧ ، Torgesen & Wagner, ١٩٩٨ ، Compton et al ٢٠٠١ ، Sevensson & Jacobson, ٢٠٠٦).

هذه المشكلات المتعلقة بالقصور فى التعرف والوعى الصوتى كمهارة أساسية فى تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يقود إلى دائرة إخفاق أخرى فى واحدة من المهارات المهمة فى تكوين قارئ جيد وهى طلاقة القراءة ، فقد أشارت دراسة Fuchs et

al. (٢٠٠١) أنه على سبيل المثال فإن حوالى ٤٤% من تلاميذ الصف الرابع لا يقرأون بطلاقة. وهناك دراسات كثيرة فى هذا المجال تشير إلى أن القصور فى طلاقة القراءة من المشكلات الشائعة لدى ذوى صعوبات القراءة (Wolf et al., ٢٠٠٠ ، Allinder, ٢٠٠١ ، Lander, ٢٠٠١ ، Ebner & Miller, ٢٠٠٣ ، Torgesen et al., ٢٠٠٣ ، Hudson et al., ٢٠٠٥ ، Hudson, ٢٠٠٥ ، Eldredge, ٢٠٠٥ ، Richard, ٢٠٠٦، Heikkila, ٢٠٠٦ ، Jenkins, ٢٠٠٦ ، Difilippo et al., ٢٠٠٦) ، حيث يتصف التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بالبطء فى عملية التعرف ويستغرقون وقتاً طويلاً عند الكلمات ولا يقرأون بأتوماتيكية (آلية) مما يؤثر فى سرعة القراءة والطلاقة والذى يترتب عليه ضياع جهد كبير عند مستوى الكلمة بشكل لا يتيح فرصة للمصادر المعرفية الخاصة بفهم النص لتعمل أو لتأخذ مكانها ، فكثيراً ما نجد فى فصولنا عدداً من التلاميذ يتعثرون فى قراءة الكلمات وإذا ما وجهوا بكلمة غير مألوفة لديهم يقفون حائرين عندها ويأخذون وقتاً طويلاً فى فك شفرتها ، وبالتالى هؤلاء التلاميذ يتأثرون بشكل كبير فى الاختبارات التى تقيس عملية الفهم ، خاصة وأن مثل هذه الاختبارات تكون موقوتة بزمن محدد ، ونظراً لتعثر التلميذ عند مستوى الكلمة ولا يقرأ بالطلاقة والأتوماتيكية والسرعة اللازمة فلا يبقى لديه وقت كاف لعملية الفهم الكامل للنص ، ويؤكد ذلك (Chard et al. (٢٠٠٩, ٢٦٤ بأن القراءة الكفء يمكن أن تتصف بأنها عملية متعددة الأوجه وتتضمن على الأقل نشاطين وهما : التعرف على الكلمة أو فك الشفرة والفهم ، والأخير أى الفهم يتطلب قدراً من الانتباه ، ولكى يفهم القارئ ما يقرأ لا يمكن توجيه الانتباه إلى كل من التعرف والفهم ، فالقارئ الجيد أو القارئ ذو طلاقة القراءة يوزع انتباهه بين المهارتين أو العمليتين، فإذا استغل الانتباه كاملاً بواسطة التعرف على الكلمة فلن تبقى مساحة للفهم.

إن الإخفاق المتكرر فى القراءة كما يبدو لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يقود إلى دوائر متتالية من الشعور بالفشل وعدم القدرة على الإنجاز فى الأنشطة القرائية وانصراف عنها ، وكثيراً ما يثير هؤلاء التلاميذ مشكلات سلوكية داخل الفصل كرد فعل أو تعويض عن القصور فى القراءة ، لذلك تشير الدراسات مثل (Chapman et al., ٢٠٠٠ ، Kuhn, ٢٠٠٢ ، Poskiparta et al., ٢٠٠٣ ، Lepola et al., ٢٠٠٥a ، Morgan et al., ٢٠٠٨ ، إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يتصفون بضعف فى

دافعية القراءة ، ويظهرون سلوكيات دالة على الإهمال وعدم الاهتمام والانخراط فى القراءة وأنشطتها نتيجة للإخفاق فيها ، وبطبيعة الحال فإن هذا الأمر قد يمتد إلى جميع المجالات الأكاديمية التى تعتمد على القراءة بشكل أساسى. من هنا فإن القصور فى المهارات الموضحة سابقاً يمثل سلسلة متصلة وأن الإخفاق فى جزء أو حلقة منها يقود إلى الإخفاق فى الحلقات التالية ويؤكد ذلك Al otaiba & Fucks (٢٠٠٢) فى تلخيص للمشكلات التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى جملة من الخصائص وهى :

١- أن معظم المشكلات فى القراءة ترتبط بالقصور فى مهارة التعرف.

٢- أن مشكلة التعرف ترتبط بالقصور فى المعالجة الصوتية للحروف والتراكيب الصوتية فى الكلمات.

٣- أن مشكلات القراءة ترتبط بالقصور فى سرعة التسمية (تسمية الحروف والكلمات).

٤- أوجه القصور فى واحد أو إثنين من هذه الحالات يؤدى إلى القصور فى طلاقة اقراءة.

٥- القصور فى طلاقة القراءة يؤدى إلى إنخفاض فى الفهم.

من هنا نشط الباحثون للبحث فى علاج هذه المشكلات ، مثيرين تساؤلاً مهماً وهو كيف يمكن بناء الطلاقة فى التعرف القرائى ، طالما أن الطلاقة فى القراءة عنوان على الضعف فى مهارة القراءة. ومن خلال الدراسات فى هذا المجال يبرز أحد التكنيكات المهمة والأساسية فى زيادة الطلاقة عند مستوى الكلمة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة ، ويعد من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً فى هذا المجال وهو التكنيك المعتمد على استخدام استراتيجية القراءة المتكررة ، حيث يذكر Chard et al. (٢٠٠٩, ٢٦٤) أن التدخلات أى البرامج التدريبية لبناء الطلاقة كثيراً ما تعتمد على أنشطة للقراءة المتكررة تهدف إلى تحسين السرعة والدقة فى قراءة التلاميذ للنص ، وأن جهود التدخل لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة تميل إلى التركيز على تنمية مهارات التعرف على الكلمة ثم تتبع ببناء الطلاقة فى النصوص والقطع القرائية ، هذا وقد أجريت العديد من الدراسات التدريبية لتحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة والتى أشارت نتائجها إلى فعالية الاستراتيجية فى زيادة الطلاقة وتحسين السرعة والدقة فى التعرف (١٩٩٠) Sindelar et al.، Sutton (١٩٩١)، Weinstein & Baldwon ، Marseglia (١٩٩٧) ، Homan et al. (١٩٩٣)، Cooke (١٩٩٢)

(٢٠٠٥) ، Brack & Trail (٢٠٠٥) ، Therrien & Hughes (٢٠٠٨) ، Ashley (٢٠٠٨) ، Roundy & Roundy (٢٠٠٩). ولكن يلاحظ أن هناك ندرة فى الدراسات التى تناولت تأثير التدريب على الطلاقة باستخدام القراءة المتكررة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وذلك فى الفهم القرائى ودافعية القراءة ، كما أنه فى حدود علم الباحث لا توجد دراسة عربية تناولت بشكل عام برامج لتحسين طلاقة القراءة ، وبشكل خاص أيضاً استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لعلاج مشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الثالث الإبتدائى.

خلاصة لما سبق يمكن القول بأن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة كما أشارت الدراسات يعانون من قصور فى مهارات التعرف القرائى وما يرتبط بها من الوعى الفنولوجى وكذلك يتصفون بالبطء فى عملية التعرف نتيجة للقصور فى مهارة الطلاقة فى القراءة والذى يؤثر سلباً على الفهم القرائى لديهم كما أنهم يعانون من ضعف فى دافعية القراءة التى تقود إلى انصرافهم عن القراءة وأنشطتها مما قد يؤثر سلباً على نموهم المعرفى ، وكذلك فإنه توجد ندرة فى الدراسات العربية التى تناولت تحسين طلاقة القراءة باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة بالرغم من شيوع ذلك فى الدراسات الأجنبية ، فكثيراً ما تتناول الدراسات العربية التدريب على الفهم القرائى منفصلاً عن عملية الطلاقة فى التعرف ، رغم أهمية هذه المهارة فى الفهم خاصة وأن الدراسات تشير إلى وجود ضعف واضح وبشكل أساسى فى هذه المهارة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

من هنا تبدو الحاجة إلى مثل الدراسة الحالية والتى تتحدد مشكلتها بشكل عام فى السؤال التالى :

ما مدى فعالية برنامج تدريبى لزيادة طلاقة القراءة باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة وأثر ذلك فى مهارتى التعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائى.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التأكد من :

١- الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين متوسطى ومرتفعى القراءة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية فى طلاقة القراءة والتعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة.

٢- فاعلية التدريب القائم على استراتيجية القراءة المتكررة فى زيادة طلاقة القراءة لدى التلاميذ وذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث بالمرحلة الإبتدائية.

٣- مدى التحسن فى مهارتى التعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة لدى المجموعة بعد التدريب باستراتيجية القراءة المتكررة.

أهمية الدراسة :

أولاً : الأهمية النظرية :

تبدو الأهمية النظرية للدراسة فى :

١- الدراسة الحالية تهتم على نحو خاص بالتلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائى ، وذلك لأنه مع وصول التلميذ إلى الصف الثالث من المفترض أنه يكون قادراً على القراءة بكفاءة تتناسب مع طبيعة تلك المرحلة التعليمية التى يبدأ بعدها التلميذ يتعرض للعديد من الخبرات الأكاديمية المتنوعة والمتقدمة فى المستوى وذلك فى تخصصات مختلفة تلعب فيها القراءة دوراً كبيراً ومهماً لا تختلف من مادة لأخرى وينتقل فيها التلميذ من مرحلة تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم، فالقراءة مطلوبة فى الدراسات الاجتماعية والعلوم وحتى الرياضيات وخاصة تعرض التلميذ لحل المسائل اللفظية التى تتطلب قدرة على القراءة بكفاءة مناسبة ومعرفة تعليمات الأسئلة ، حتى يمكن للتلميذ أن ينجز بقدر ملائم فى المواد الدراسية المختلفة وعلى رأسها اللغة العربية، ومع ذلك يوجد عدد غير قليل من التلاميذ – كما تشير إلى ذلك الشواهد وتقارير المعلمين – لا يقرأون بالمستوى الملائم من ذوى صعوبات القراءة وضعاف القراءة وهى لا شك مشكلة تتطلب الوقوف الجاد لمواجهتها ، وكما تشير التقارير والأبحاث فى أن أعداد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة آخذ فى الزيادة للعديد من الأسباب التى لا يتسع المقام لسردها. ومن هنا تبدو أهمية هذه الدراسة كواحدة من الدراسات التى تتعامل مع هذه المشكلة فى هذه المرحلة الحرجة من حياة التلاميذ التعليمية والتى يترتب عليها تحديد

مستقبلهم التعليمى وكذلك المهنى إلى حد كبير خاصة إذا علمنا أنها تمثل شهادة دراسية كنهاية لمرحلة من ثلاث سنوات فى النظام التعليم الحالى.

٢- الدراسة الحالية تتطرق إلى دراسة إحدى المهارات المهملة فى تدريس القراءة كما تشير الكتابات والدراسات بالرغم من أهميتها فى القراءة بصفة عامة والفهم القرائى بشكل خاص ، وهى مهارة طلاقة القراءة ، هذه المهارة التى لا يتطرق إليها المعلمون ولا يأخذونها فى الاعتبار عند تدريس القراءة ، وكذلك على حد علم الباحث لم تدرس بالشكل الكافى فى الدراسات العربية على نحو خاص ، هذه المهارة التى تشير الأدبيات فى ميدان القراءة إلى أنها الجسر الرابط ما بين مهارة التعرف من ناحية والفهم القرائى من ناحية أخرى ، ومن هنا فإن هذه الدراسة قد تلفت أنظار الباحثين والتربويين إلى هذه المهارة المهملة من بين مهارات القراءة ، وإعطائها حقها من البحث والدراسة خاصة فى البيئة العربية.

٣- كما أن هذه الدراسة تتناول برنامجاً تدريبياً يقوم على استراتيجية تلقى دعماً كبيراً من الدراسات والأبحاث فى هذا الميدان نظراً لفعاليتها الكبيرة فى تحسين مهارة الطلاقة فى القراءة مقارنة بالعديد من الاستراتيجيات الأخرى وهى استراتيجية القراءة المتكررة ، فبالرغم من الاهتمام الواضح بهذه الاستراتيجية فى الدراسات الأجنبية إلا أنها لم تأخذ حظها من التجريب فى الدراسات العربية ، والدراسة الحالية تقدم هذه الاستراتيجية للباحثين فى مجال القراءة فى البيئة العربية وتلقى الضوء عليها ومعرفة مدى فاعليتها فى تحسين الطلاقة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى محاولة لجذب أنظار الباحثين إليها وأخذها بعين الاعتبار فى التصميمات التجريبية التى تهتم بعلاج الضعف فى القراءة أو تدريسها ، حيث تشير الدراسات الأجنبية إلى فعاليتها فى تحسين الطلاقة فى القراءة والذى ينتقل أثره إلى التحسن فى مهارتى التعرف والفهم القرائى.

٤- ربما تبدو أهمية هذه الدراسة فى تناولها للدافعية من وجهة نظر قد تبدو مختلفة عما هو شائع فى الدراسات العربية ، حيث دأبت تلك الدراسات فى تناول الدافعية من منظور عام ، غالباً ما يكون تحت مسمى الدافعية للإنجاز أو الدافعية للتحصيل الأكاديمى ، وهى نقطة على حد زعمنا يجب أن يعيد الباحثون النظر فيها ، وذلك لأن المتعلم قد يكون مدفوعاً أى لديه دافعية (داخلية أم خارجية) فى مجال ما ، بينما لا يكون ذلك متسقاً مع

دافعيته فى مجال آخر ، وبالتالى هناك توجه فى أدبيات الدافعية حالياً إلى دراسة الدافعية فى مجال ما وليس بشكل عام، مثل دافعية القراءة ، وهى حالة خاصة من تقييم الدافعية لدى التلميذ فى مجال محدد وهو القراءة ، وبالتالى عند دراستها يتم تقييمها فقط فى حدود هذا المجال ومدى تفاعل التلميذ وانخراطه فى الأداء على المهام المرتبطة به كما هو موضح فى الإطار النظرى ، وعلى ذلك فإن الدراسة قد تفيد فى إعادة صياغة وجهة نظرنا حول الدافعية والكيفية الصحيحة لدراستها بأن تكون أكثر تحديداً وليست ذات صيغة عامة ، مثل دافعية القراءة فى الدراسة الحالية مع تقديم بعض الأطر النظرية لدراستها وخاصة وأن الدافعية ترتبط بالميول والاهتمامات والاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة.

ثانياً – الأهمية التطبيقية :

تبدو الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فى :

١- وجود برنامج تدريبى لزيادة طلاقة القراءة ، والذى بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن استخدامه فى مواقف أخرى لمساعدة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة أو الضعاف فيها فى تحسين طلاقتهم فى القراءة والذى ربما يحسن من فهمهم القراءة مما قد ينعكس على زيادة رغبتهم ودافعيتهم للقراءة وهذا يؤدى إلى زيادة مقدار الوقت الذى يقضونه فى القراءة مما يزودهم بخبرات تثرى نموهم المعرفى.

٢- أن هذه الدراسة تحتوى على مجموعة من الأدوات والاختبارات التى يمكن الإفادة منها فى دراسات أخرى.

٣- كما أن نتائج الدراسة يمكن الإفادة منها فى التطبيق التربوى من قبل المهتمين بمجال صعوبات القراءة عند وجود حالات تتشابه مع طبيعة مجموعة الدراسة الحالية.

الإطار النظرى ومصطلحات الدراسة :

صعوبات تعلم القراءة :

تعد صعوبة القراءة واحدة من أكثر مجالات صعوبات التعلم شيوعاً ، وتعرف بأنها القصور فى القدرة على القراءة بالمستوى الذى يتناسب مع العمر العقلى للتلميذ بالرغم من إتاحة الفرصة للتعلم مقارنة بالأقران (حمزة السعيد ، ٢٠٠١ ، ١٧٨) ، وتعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنها " انخفاض مستوى تحصيل التلميذ فى القراءة بما لا

يتناسب مع ذكائه العام مقارنة بأقرانه فى الصف الثالث الابتدائى ، حيث يتمتع بدرجة متوسطة أو فوق المتوسط فى الذكاء ، ويظهر ذلك فى القصور فى مهارتى التعرف والفهم القرائى ، بالرغم من أن هذا التلميذ لا يعانى من أية إعاقات حسية أو عقلية أو اضطرابات انفعالية وسلوكية ويتلقى خدمات تعليمية داخل المدرسة.

مهارات القراءة وطبيعتها لدى ذوى صعوبات القراءة :

يذكر Torgesen (٢٠٠٠, ٥٥) أنه على مدار العقد الماضى وما بعده كان هناك اهتمام زائد من الباحثين والتربويين يتركز فى هدف أساسى وهو تدريس وتعليم الأطفال القراءة الجيدة وذلك لدى وصولهم إلى منتصف المرحلة الابتدائية. فالطفل الذى يكبر ولديه مستوى منخفض من القراءة والكتابة سيكون عرضة لعقبة فى مجتمع يتطلب مهارات قراءة ذات كفاءة عالية فى مجال العمل.

ويجب أن يكون هناك وعى بطبيعة القراءة فهى ليست بالبساطة التى قد يتصورها بعض الأفراد، فهى عملية معقدة نشطة تتطلب العديد من العمليات وتتضمن العديد من الأهداف ، حيث يذكر السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥ ، ٦٨) أن القراءة عملية معرفية مركبة تتطلب كفاءة ذهنية عامة وحدة إدراكية وتناسقاً مركباً وذاكرة وتركيزاً ودافعية ، وثقافة وقدرة تعبيرية.

وتنطوى القراءة على مهارتين عامتين يتطلبهما النجاح فى عملية القراءة وخاصة فى المراحل المبكرة من تعلمها :

١- المهارات المركزة على التكويد (الترميز) Code-focused skills وتشمل مهارات مثل معرفة الحروف letters knowledge والوعى الصوتى (الفنولوجى) Phonemic awareness ، والتعرف على الكلمة أو إدراكها وتمييزها.

٢- المهارات المركزة على المعنى Meaning-focused skills وتشمل المهارات الخاصة باللغة الشفهية والفهم Oral language and comprehension (Alotaiba et al., ٢٠٠٨, ٢٨٢)، وتشير دراسة Cox & Guthrie (٢٠٠١) إلى أن القراءة ينظر إليها على أنها نظام هرمى من المهارات بداية من المعالجة للحروف الأبجدية وارتباطها بالأصوات إلى إدراك الكلمة إلى الكفاءات فى معالجة النص. ويتطلب

الفهم الماهر الارتباط المتدفق والاتوماتيكى لكل هذه العمليات. ويعد النمو فى هذه المهارات عاملاً حاسماً فى تشكيل المستقبل القرائى للأطفال والتلاميذ.

يفهم من هذا أن الهدف من عملية القراءة لا يتحدد بإدراك أو التلفظ بالكلمات الموجودة فى النص المقروء فقط ، ولكن الهدف الأخير من وراء ذلك هو الوصول إلى الرسالة التى وراء هذه الكلمات ، وكذلك فى بناء المعانى الخاصة بنا من ورائها ، ومن ناحية أخرى فإن صناعة أو تكوين الإحساس بالكلمات وفهمها يعتمد بشكل كبير على دقة وطلاقة عملية القراءة والتعرف على الكلمات بسرعة وانسيابية ولذلك يولى العلماء والباحثون فى مجال تعلم القراءة اهتماماً كبيراً بتعلم المهارات الأولية للقراءة المتمثلة فى مهارة التعرف القرائى وهو ما نتناوله فيما يلى :

التعرف القرائى :

تذكر Juhasz & Rayner (٢٠٠٦, ٨٤٦) أن عملية القراءة الماهرة عملية معقدة جداً لوجود العديد من مستويات التحليل التى يجب أن تتم إذا ما أريد للفرد أن يفهم بدقة اللغة المكتوبة ، وأن واحداً من أكثر العمليات الأساسية ومن أهمها هو التعرف على الكلمة ، حيث إن القدرة على تمييز وإدراك الكلمة بشكل صحيح شرط ضرورى للقراءة. ولذلك فإن هناك أدبيات بحثية كبيرة تتناول كيفية اكتساب التعرف على الكلمة والعوامل التى تؤثر فى الوقت المستغرق لتمييزها ، ويعرف Aarnoutse & Leeuwe (٢٠٠٠) التعرف القرائى على الكلمة بأنه عملية ربط الشكل المكتوب للكلمة مع ما يماثلها فى القاموس العقلى. ويمكن تمييز عنصرين أو مكونين يرتبطان بالكلمة وهما : صياغة أو تشكيل الكود البصرى أو الصوتى ، والأخر تنشيط الملعومات النحوية والدلالية.

ويشير Chard et al., (١٩٩٨) إلى وجود أربعة شروط أو متطلبات قبلية للإدراك القوى للكلمة، ويتمثل الشرطان الأولان فى أن يدرك الأطفال الوظيفة التواصلية للكلمات المكتوبة فى صفحة ما، وأن يفهموا أن الكلام الشفهى يوجد على نحو تفصيلى فى الكلمات المطبوعة ، ويطور الأطفال ذلك من خلال القراءة بذواتهم أو ملاحظة الأخرين وهم يقرأون. أما الشرط أو المتطلب القبلى الثالث فيتمثل فى الوعى الصوتى (الربط بين الحرف والصوت الخاص به) ، حيث يبدو الوعى الصوتى عاملاً مهماً فى التعرف القوى على الكلمات ، ويتحدد الشرط الرابع فى الفهم ويقصد به فهم حقيقة الحروف ، ويعزا إلى فهم الأطفال أن

الكلمات مصنوعة من الحروف ، وأن معرفة الصوت – الحرف يمكن أن تستخدم فى قراءة الكلمات.

إن هناك أدلة على أن الأطفال الذين يبرعون فى ربط الحرف بالصوت يؤدون بشكل أعلى فى قراءة الكلمات مقارنة بالأطفال الذين ليس لديهم معرفة مستقرة بالعلاقة بين الحرف والصوت فقد أوضح (١٩٩٨) Ehri أن الأطفال الذين يبدأون فى القراءة عن طريق الترميز الصوتى الحرفى المتسلسل ، صوت حرف ثم صوت حرف يمكنهم فى مراحل لاحقة تطوير استراتيجيات أكثر كفاءة فى عملية القراءة.

ويضيف (٢٥٢ ,٢٠٠٠) Aarnoutse & Leeuwe أن القراء المبتدئين يمرون بمراحل وأطوار مختلفة والتى خلالها يتعلمون استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمة وإدراكها ، فى رياض الأطفال يتعلم الأطفال أن يقرأوا الكلمات بأشكال رمزية مثل قراءة أسمائهم ، وفى الصف الأول الابتدائى يتعلم الأطفال أن يحولوا الكلمة المطبوعة صوراً وأشكالاً وفيما بعد يصنعون الأصوات أو يحيلون الأصوات إلى الأشكال ويربطون بينها. بعد ذلك يقوم التلاميذ بجمع الأصوات فى كلمات ، وتسمى القدرة على تحويل الحروف المطبوعة إلى كود صوتى بمصطلح فك الشفرة Decoding ، وتعد أكثر خطوة أهمية نحو التعرف على الكلمات المكتوبة فى الصف الأول الابتدائى هو استخدام النظام الأبجدى (الحروف)، والتى تعنى القدرة على تمثل الحروف وربطها بأصواتها ، وأن تطبيق النظام الأبجدى يعتمد فى جزء منه على الحساسية للأصوات كوحدات للكلام. وفى الصف الأول والصفوف الدراسية التالية فإن القراءة المعتمدة على الحروف تتدارك بالتعرف الصحيح على الكلمة ، ويتم التعرف على الكلمات وفق أشكالها الإملائية ، وبالتالى فإن التلاميذ بعد ذلك يستخدمون استراتيجيات ويتوصلون إلى الكلمات مباشرة من خلال قاموسهم المعجمى بدلاً من استخدام قاعدة الصوت – الحرف.

فى ضوء ما سبق يتضح وجود أمرين مهمين عند مستوى التعرف وهما معرفة الحرف ومعرفة أصوات الحروف داخل الكلمة ، حيث لا يتوقف أمر تعلم قراءة الكلمات على التعرف على الحروف بل والربط بين الحرف والصوت والذى يسهل على القارئ أن يقتحم الكلمات غير المألوفة لديه من خلال الهجاء الأبجدى والتلفظ بأصوات الحروف ، مثال ذلك أن يقرأ الطفل كلمة قد تكون جديدة على قاموسه القرائى مثل " استقبال " حيث قد يجد أحد

القراء المبتدئين مشكلة فى التعرف الأولى عليها بسرعة رغم أنها قد تكون موجودة سماعاً فى خبراتهم السابقة ، فهو قد يكون قد سمع ذلك من جهاز التلفاز مثلاً " وكان الرئيس فى استقبال الضيف ... " ، وكان الاستقبال حافلاً ، وعند الصلاة كأن يقول له والده عليك " استقبال القبلة ". وكثيراً ما يقول المعلمون للتلميذ الذى لا يستطيع قراءة كلمة ما " تهجاها " فيكون حال التلميذ كالآتى : يتلفظ بالكلمة حرفاً حرفاً مستعيناً بمعرفته بالصوت ، ويضع الحروف وأصواتها فى مقاطع على النحو التالى ، اســ.... است... استقب.... استقبا... وفجأة يقول استقبال استقبال مستعيناً بما قد يكون لديه من رصيد معرفى حول الكلمة من الخبرات السماعية السابقة.

لذلك يولى العلماء فى مجال القراءة أهمية كبيرة للمعالجة الصوتية أو الفنولوجية والوعى الصوتى فى اكتساب القراءة. ويعرف (١٩٩٦) Ball الوعى الصوتى بأنه القدرة على إدراك أن الكلمات تتكون من عناصر صوتية صغيرة ، ويعرف Pogorzelski & Wheldall (٢٠٠٢, ٤١٤) الوعى الصوتى بأنه مهارة ما وراء لغوية تيسر القدرة للقارئ فى أن يدرك أن الكلمات مكونة من عناصر صوتية أصغر تسمى الفونيمات (Phonemes) أى الأصوات. ويمثل الوعى الصوتى أحد مهارات المعالجة الصوتية التى ترتبط ارتباطاً كبيراً بالقراءة (Gottardo et al., ١٩٩٧ ، Torgesen & Wagner, ١٩٩٨).

علاقة التعرف القرائى بالفهم :

تختلف وجهات نظر الباحثين حول حدود العلاقة بين مهارة التعرف القرائى والفهم ، وتتباين وجهات النظر هذه فى ضوء مستوى أداء المتعلم فى القراءة ، فهى عند مستوى ما تكون ذات أهمية كبيرة وعند مستوى آخر تكون أقل تأثيراً.

وأحد النظريات السائدة فى هذا المجال والمفسرة لهذه العلاقة هو ما يعرف بوجهة النظر البسيطة للقراءة Reading simple view ، حيث يشير Torgesen (٢٠٠٠, ٥٦) إلى أن وجهة النظر هذه ترى أن الفهم الجيد يعتمد على عنصرين مهمين وهما : العنصر الأول التعرف على الكلمة ، فلكى يفهم الأطفال المادة المكتوبة فإنهم يحتاجون إلى أن يكونوا قادرين على التعرف الدقيق على الكلمات التى تحمل معنى النص ، والعنصر الثانى وهو الفهم اللغوى الذى يتحدد بمجموعة المفردات والقدرة على فهم المسموع ، فبمجرد أن يكون الأطفال قادرين على التعرف على الكلمات المفردة فى النص عليهم اشتقاق

واستخلاص المعنى. وترى هذه النظرة أن النجاح فى القراءة يعتمد على وجود تكامل فى عمل هذه المكونات. وبالتالى فإن هذه النظرة تبرز أهمية النمو فى مهارة التعرف القرائى لتأثيرها على الفهم فيما بعد ، فلا يتصور أن يكون التلميذ قادراً على فهم النص المكتوب وهو غير قادر على التعرف على الكلمات وإدراكها فى هذا النص.

وفى هذا يذكر Compton & Carlisle (١٩٩٤, ١١٦) أن الفهم القرائى يعتمد على الكفاءة فى الوصول إلى إدراك الكلمة ، حيث يخلق الإدراك أو التعرف البطئ على الكلمة عنق الزجاجة فى نظام معالجة المعلومات ، فانتباه القارئ فى هذه الحالة يوجه بشكل كلى تقريباً إلى التعرف على الكلمات وبالتالى فإنه يترك مقداراً قليلاً من الانتباه لاستنباط واستخراج المعنى. ومن المفترض أن تكون مهارة قراءة الكلمات دقيقة بشكل كاف وسريعة مع الصفين الرابع والخامس.

وأوضح Shankeiler (١٩٩٩) ، Torgesen (٢٠٠٢) أنه عندما تكون مهارة التعرف ضعيفة وغير فاعلة ، فإن الفهم سوف يعاق وذلك لأن الكلمات لم يتم التعرف عليها بشكل دقيق، ونتيجة لذلك يتوافر للفرد مصادر معرفية غير كافية يمكن استخدامها للوصول إلى المعنى. ويشير Torgesen (٢٠٠٠, ٥٦) أنه من الصعب فهم معنى النص فى حين أن هناك العديد من الكلمات لا يتم التعرف عليها.

وأظهرت نتائج عدد من الدراسات الارتباطية وجود علاقة وتأثير للتعرف على الكلمة فى الفهم ، مثل دراسات Joshi & Aaron (٢٠٠٠) ، Jenkins et al. (٢٠٠٣) ، Cutting & Scarborough (٢٠٠٦).

على جانب آخر فإن بعض الباحثين يعتقدون بوجود تأثير محدود للتعرف فى الفهم القرائى ، ففى دراسة Catts et al. (١٩٩٩) وجد أن حوالى ١٤% فقط من ذوى الفهم القرائى الضعيف لديهم قصور فى المعالجة الصوتية والتعرف، مما يشير إلى وجود عوامل أخرى تؤثر فى الفهم ، وقد وجدت دراسة Oakhill et al. (٢٠٠٣) عدم وجود علاقة ارتباطية وتأثير دال للتعرف على الكلمة فى الفهم القرائى. وأظهرت دراسات Aaron et al. (١٩٩٩) ، Catts et al., (٢٠٠٣) ، Leach et al. (٢٠٠٣) أنه يوجد بعض التلاميذ ذوى الفهم المنخفض ومع ذلك لا يظهرون اضطرابات فى مهارة فك الشفرة والتعرف.

وبرغم أن الفهم يعتمد على العديد من المصادر المعرفية والمهارات والتى منها مهارة التعرف القرائى وإدراك الكلمة فإن الباحث يعتقد بأن هذه المهارة تبدو مهمة على نحو خاص فى عملية الفهم فلا يتصورأن يكون التلميذ متعثراً عند مستوى التعرف على الحروف والكلمات ثم هو يبرع فى مهارة الفهم، ولكن يكون التأثيرضعيفاً عندما يقاس الفهم فى حال وجود مهارة تعرف كفء عند المستويات العليا من القراءة الجيدة ، ولذلك فإن العلاقة الارتباطية بين التعرف وإدراك الكلمة والفهم القرائى يعتمد على طبيعة عينة الدراسة من حيث مستوى القراءة.

التعرف القرائى لدى ذوى صعوبات القراءة :

هناك تأكيد فى الأبحاث والدراسات فى مجال صعوبات القراءة على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور واضح فى المهارات المتعلقة بمستوى الكلمة ، والذى أكده العديد من الباحثين فى أكثر من موضع.

حيث يذكر السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥ ، ٧٢) أن التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من قصور فى عملية التشفير الأوروثوجرافى ، أى حساسية ودقة وسرعة الوعى الشعورى بالخصائص المميزة بين الأشكال الكتابية أو الإملائية المتشابهة ، سواء أكانت عند مستوى الحرف أو الكلمة ، وأيضاً لديهم مشكلة فى التشفير الفونيمى (الصوتى) ، أى حساسية ودقة وسرعة الوعى الشعورى بالخصائص الفارقة والمميزة بين الأصوات المتشابهة على مستوى الحرف أو الحرفين أو المقطع الصوتى ، أو الكلمة ، وكذلك مشكلة التحليل الصوتى ، أى الدقة والسرعة فى تجزئة الوحدات الصوتية إلى أجزاء صغيرة يمكن التجميع بينها بسرعة وسهولة.

وأوضح Torgesen (٢٠٠٠, ٥٧) أنه على مدار عشرين عاماً من البحث فى صعوبات تعلم القراءة ، اتضح أن عنق الزجاجة الرئيسى فى نمو القراءة يكمن فى منطقة المهارة فى التعرف على الكلمة ، حيث توجد لديهم مشكلة فى الربط بين الأصوات فى الكلمات والحروف التى تمثل الأصوات ، ويظهر ذلك فى السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية وخاصة فى الصف الأول. ويرجع ذلك إلى الضعف فى تعلم الإدراك السهل للكلمات بصرياً، وعندما يواجهون بكلمات لا يمكنهم التعرف عليها فإنهم يكونون غير قادرين على استخدام المعينات الصوتية أو الهجاء الصوتى ، مما يعيق نمو قدرتهم على الفهم. ويذكر

Pogorzelski & Wheldall (٢٠٠٢, ٤١٤) أن المعالجة الصوتية لعلاقة الصوت والحرف تكون سبباً فى الإخفاق القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والذى يقود بالتالى إلى إعاقة فى نمو القراءة الأتوماتيكية بطلاقة ، حيث تتأثر سرعة التسمية والتعرف على الكلمة.

وفى موضع آخر يشير Torgesen (٢٠٠٢) إلى أن هناك تأكيداً فى الأبحاث والدراسات فى مجال صعوبة القراءة على أن التلاميذ ذوى صعوبة القراءة لديهم صعوبات مبكرة فى مهارات التعرف على الحروف وقراءة الكلمات ، خاصة غير المألوفة وهو ناتج عن الضعف أو القصور فى الوعى الفنولوجى.

وأظهرت دراسات Compton & Carlisle (١٩٩٤) ، Gottardo et al. (١٩٩٧) ، Torgesen & Wagner (١٩٩٨) ، Compton et al. (٢٠٠١) أن مشكلة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يكمن فى المعالجة الصوتية أو الوعى الصوتى والذى يؤثر فى عملية التعرف على الكلمات ، وبالتالى يتأثر الفهم القرائى لديهم. وتشير دراسات Stanovich & Siegel (١٩٩٤) ، Snowling (٢٠٠١) ، Sevensson & Jacobson (٢٠٠٦) إلى أن معظم الباحثين يتفقون على أن القصور فى المعالجة الصوتية عامل أساسى فى التعرف على الكمات لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة ، وتبدو قدرتهم ضعيفة فى الربط بين الحرفى والصوت. ولذلك يؤكد Pogorzelski & Wheldall (٢٠٠٢, ٤١٥) على أهمية أن تتضمن برامج التدريب التى تقدم للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة مهام تدريبية لتنمية مهارة التعرف السريع والوعى الصوتى.

وقد أشارت نتائج الدراسات التجريبية فى هذا المجال إلى إمكانية التدريب على مهارتى التعرف والمعالجة الفنولوجية ، مثل دراسات Gillon & Dodd (١٩٩٥) ، Foorman et al. (١٩٩٧) ، محمد رياض ومحمد جابر (٢٠٠٠) ، Blachman et al. (٢٠٠٤).

طلاقة القراءة :

ربما يكون من الأخطاء الشائعة لدى بعض العاملين فى مجال التربية وفى تعليم القراءة على نحو خاص هو أن الهدف من تدريس القراءة للتلاميذ هو اكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة دون الالتفات إلى أهمية كون القراءة لابد أن تتم بطلاقة وانسيابية وتدفق ،

حيث يذكر (١٩٩٩) Olmscheid أنه للأداء الوظيفى الفعال فى المجتمع المعاصر فإنه من الأمور الجوهرية أن يكون الفرد قادراً على القراءة بطلاقة. وتعد الطلاقة الجسر الذى يربط بين مهارتى التعرف والفهم (Pikulski & Chard, ٢٠٠٥) حيث إن أحد المفاتيح للقارئ الجيد هو إنجاز عدد كبير من الكلمات المفردة التى يمكن إدراكها بسهولة ودقة وطلاقة (Torgesen, ٢٠٠٢).

وجدير بالذكر أن الاهتمام بالسرعة والطلاقة فى القراءة كواحدة من المهارات المهمة فى تعليم القراءة أخذ فى الزيادة مع نشر تقرير اللجنة القومية للقراءة National Reading Panel (NRP) سنة ٢٠٠٠ بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتناولها البحث التربوى بالدراسة الواسعة منذ ذلك الحين (Aaron et al., ٢٠٠٨, ٧٠). فمن خلال هذه اللجنة التى تضم العديد من المختصين فى مجال القراءة وتدريسها والتى قامت بمراجعة لمئات الدراسات التى أجريت فى مجال القراءة لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم وعلى نحو خاص صعوبات القراءة ، تم التركيز فى التقرير على خمسة مجالات مهمة وهى :

١- المعرفة بالأبجدية وتضم الوعى الصوتى وتدريس الأصوات.

٢- الطلاقة فى القراءة.

٣- الفهم القرائى.

٤- الطرق التى يتبعها المعلمون فى تدريس القراءة ومدى إعداد المعلمين أنفسهم فى هذا المجال.

٥- استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر فى تدريس القراءة.

ومنذ ذلك الوقت بات الاهتمام بتدريس مهارة الطلاقة فى القراءة واختيار أنسب الاستراتيجيات لتدريسها والتدريب عليها الشغل الشاغل للعديد من الباحثين وواضعى برامج تعليم القراءة على نحو خاص فى الولايات المتحدة الأمريكية.

وتشير الطلاقة فى القراءة إلى مهارة وقدرة القارئ على أن يقرأ بسرعة ودرجة مناسبة وبجهد قليل ، وكذلك قراءة مجموعة من الكلمات واستخدام علامات الترقيم واستخدام التنظيم الصوتى فى التعبير عن المعانى التى تحملها الكلمات المقروءة دون إلقاء وعى كبير لعملية التعرف الكلمات وأن يتم ذلك بشكل تلقائى أتوماتيكى (آلى) وانسيابية (Hudson, ٢٠٠٥ ، Kuhn, ٢٠٠٤). ويعرفها Meyer & Felton (١٩٩٩, ٢٨٤)

بأنها القدرة على قراءة نص بسرعة وانسيابية وبجهد قليل وأتوماتيكية مع بذل انتباه واعٍ بدرجة قليلة إلى ميكانيزمات القراءة مثل فك الشفرة المتمثلة فى معرفة الحروف والكلمات. ويعرفها Samuels (٢٠٠٢, ٦٧) بأنها القدرة على إنجاز مهمتين فى آن واحد (تزامنياً) وهما القدرة على التعرف على الكلمة وفهم النص، ويعرفها Steventon & Fredrick (٢٠٠٣, ١٧) بأنها القدرة على قراءة النص بسرعة ودقة مع التعبير المناسب عن الكلمات والجمل والتعبيرات.

إذن فالطلاقة فى القراءة تتضمن شيئين مهمين وهما السرعة والدقة ، وتشير السرعة إلى الوقت الذى ينفقه القارئ فى قراءة نص ما ، بينما تشير الدقة إلى أن يكون القارئ قادراً على أن يدرك ويتلفظ بالكلمات بشكل صحيح (Al Obtaiba & Rivera, ٢٠٠٦) ومن المفترض أن يكون التلميذ قادراً على القراءة بطلاقة مع دخوله الصف الثالث الابتدائى (Stahl & Kuhn, ٢٠٠٢).

ويشير Kuhn & Stahl (٢٠٠٣, ٥) ، Richards (٢٠٠٦) إلى أن الطلاقة فى القراءة تتكون من ثلاثة عناصر مهمة ، وهى التعرف الأتوماتيكى على الكلمات ، وسرعة القراءة والتنغيم وأن القصور فى أى مجال منها يؤثر فى طلاقة القراءة.

ويرى Rasinski (٢٠٠٦) أن الطلاقة فى القراءة يمكن تقييمها بسهولة خلال ٦٠ ثانية (دقيقة واحدة). وعادة ما يتم تقييم الطلاقة فى الدراسات من خلال الدقة والنسبة ، حيث تقدر الدقة فى القراءة من خلال نسبة الكلمات التى يقرأها التلميذ قراءة صحيحة مقسومة على العدد الكلى للكلمات فى القائمة المقروءة ، أما النسبة (نسبة القراءة) فتقدر بعدد الكلمات التى تقرأ قراءة صحيحة خلال دقيقة واحدة.

التسمية الأتوماتيكية السريعة وطلاقة القراءة :

إن الكفاءة والطلاقة فى عملية القارئ تتطلب سرعة وتلقائية فى التعرف على الكلمات ، ولذلك فمن المصطلحات المهمة والشائعة فى دراسات القراءة بشكل عام وصعوبات تعلم القراءة على نحو خاص ما يعرف بين الباحثين فى الميدان بالتسمية الأتوماتيكية السريعة Rapid Automatized Naming (NAR) أو المعالجة السريعة للكلمات Speed processing أو التسمية السريعة Speed naming.

وفى ضوء ما هو شائع فى هذا المجال فإن التعرف القرائى والفهم يرتبطان من خلال ميكانيزمين ، الأول : يتمثل فى أن تكون عملية الاتصال بالكلمة أتوماتيكية ، لأن هذا يسمح بتوظيف واستثمار مصادر معرفية أكثر لفهم النص ، والثانى : أنه كلما كانت عملية القراءة تتم بطلاقة ودقة كان هناك مقدار أكبر من البيانات الواضحة التى تعمل عليها عملية الفهم. وبكلمات أخرى فإن عملية الفهم يمكن أن تحدث عندما يصل القارئ إلى درجة من الكفاءة والبراعة فى مهارة التعرف وتصبح هذه المهارة أتوماتيكية وتلقائية ، فالقارئ عندما يكون لديه الأتوماتيكية فى التعرف على الحروف والكلمات فإنه يحتاج إلى قليل من الانتباه ، ومن ثم فغالبية عملية الانتباه سوف تستخدم بالتالى فى عملية الفهم ، فإذا كان هناك انتباه لفترات طويلة عند مستوى التعرف على الكلمات فإنه لا يكون هناك مقدار كاف من الانتباه لتلبية متطلبات الفهم ، ويؤكد ذلك Taguchi et al. (٢٠٠٤, ٧٢) بأن التعرف الأتوماتيكى على الكلمات يعطى الفرصة لعقل التلميذ للتركيز على معنى الكلمة فى علاقتها بالعبارة والجملة والقصة ، وهذه العملية تتسم عند القارئ الجيد بالسرعة وبمجهود أقل وبطريقة لا شعورية ، وتستحوذ على حيز بسيط من الذاكرة العاملة مما يسمح للقارئ بالتركيز على معنى ما يقرأ.

وتشير دراسات Allinder (٢٠٠١) ، Rasinski (٢٠٠٣) ، Hudson (٢٠٠٥) إلى أن التلاميذ ضعاف الطلاقة عندما يقرأون الكلمات بشكل غير أتوماتيكى فإن سرعة التقدم فى القراءة تتأثر ، حيث يتصف هؤلاء الأطفال بالبطء فى القراءة ويقرأون كلمة كلمة مما يفقدهم معنى النص. وكما فى دراسة Compton & Carlisle (١٩٩٤) أنه عندما يصل التلاميذ إلى الصفين الرابع والخامس فإن مهارتهم فى قراءة الكلمات يجب أن تكون دقيقة بشكل كاف وسريعة كذلك ، ومن ثم فإن مستوى فهمهم القرائى يكون مساوياً لفهمهم السماعى ، وأن القراء الأقل مهارة لديهم نقص فى أتوماتيكية التعرف على الكلمة مقارنة بالقراء الأكثر مهارة. فإن تعلم أسماء الحروف وتميزها بدقة هى الخطوة الأولى والمهمة فى تعلم القراءة ، لأن التعرف الأتوماتيكى الكفء على الحروف يحرر الطاقة العقلية من التركيز على تعرف النمط الموجود عليه الحروف فى الكلمات والتى بالتالى تعد مفتاح عملية القراءة.

وهناك عدد من النظريات فى مجال القراءة التى اهتمت بمفهوم الأتوماتيكية فى القراءة Automaticity والتى لها تطبيقاتها الفعالة فى نمو طلاقة القراءة ، وأحد هذه النظريات هى النظرية التى قدمها (١٩٧٩) Samuels وهى نظرية المعالجة الأتوماتيكية للمعلومات فى القراءة The theory of automatic information processing in reading وتقوم هذه النظرية على افتراض وهو أن المعنى يشتق من النص المكتوب من خلال تعامل القارئ مع معالجة للمعلومات فى سلسلة من المراحل تشمل الأنظمة البصرية والفنولوجية والمعانى ، ويعتمد التقدم فى هذه المراحل على التتابع فى ضوء محكين وهما: الدقة Accuracy ، والأتوماتيكية Automaticity ، وهذه النظرية ترى أن القراءة سلسلة من المهارات ، المهارات الأعلى والأدنى ، فالمهارات ذات المستوى الأعلى مثل الفهم لا يمكن تنشيطها عند مستوى ملائم للأداء حتى تكون المهارات ذات المستوى الأدنى مثل قراءة الكلمة تعمل بأتوماتيكية ، ولذلك فإن الفهم القرائى يعتمد على الإلمام بأنظمة الحروف الأبجدية وإدراك الرابطة بين الحرف والصوت فى الكلمة والتعرف على الكلمات بسهولة ويسر وبشكل مناسب وكلما نمت لديه هذه المهارة فإنه يستطيع التعامل بعد ذلك مع الكلمات كوحدات فى توقيت واحد بدلاً من الاعتماد على القراءة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة ، وعندما يحدث ذلك بآلية وأتوماتيكية ودقة يعطيه مساحة للانتباه إلى ما وراء هذه الكلمات وما تحمله من معانى والذى يؤثر فى فهم النص ، سواءً أكان جملة أم فقرة أو قطعة قراءة من عدة فقرات.

وتوجد العديد من الدراسات التى أجريت لتوثيق العلاقة بين نمو القراءة والطلاقة والتسمية السريعة. فقد أظهرت نتائج الدراسات وجود تأثير علاقة بين السرعة فى التعرف والفهم والطلاقة فى القراءة مثال (١٩٩٨) Rupley et al. ، (٢٠٠٣) Jenkins et al.، ومن ناحية أخرى ، أظهرت نتائج دراسة (٢٠٠٢) Cutting & Scarborough تأثير مهارة التعرف فى الفهم وأن هذا التأثير ازداد بعد تضمين سرعة التسمية كوسيط فى العلاقة. وتوصلت دراسات (٢٠٠٢) Allor ، (٢٠٠٤) Parrila et al. إلى أن الوعى الفنولوجى وسرعة التسمية أكثر قوة فى التنبؤ بالتحصيل القرائى من الذاكرة العاملة اللفظية. كما توصلت دراسة (٢٠٠٣) Kirby et al. إلى أن سرعة التسمية ارتبطت بقوة بالطلاقة القرائية وفهم القطعة أكثر من دقة الترميز أو التعرف. وأكدت دراسة Joshi &

(٢٠٠٠) Aaron، ودراسة (٢٠٠٠) Katzir et al. أن سرعة تسمية الرموز تتنبأ بالفهم القرائى ، ومن ناحية أخرى أشارت نتائج دراسة (٢٠٠٤) De Jong & Vrielink أن العلاقة بين القراءة وتسمية الحرف – الصوت أعلى من علاقة القراءة بتسمية الرموز.

الطلاقة لدى ذوى صعوبات القراءة :

تشير الدراسات إلى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بصوت رتيب ، متجاهلين علامات الترقيم ، وينفقون جهداً كبيراً فى التلفظ بالكلمات والتعرف عليها ، وبالتالى فإن التلاميذ الذين لديهم ضعف فى طلاقة القراءة عندما يقرأون الكلمات بشكل غير أتوماتيكى (تلقائى) فإن سرعتهم فى التقدم أثناء القراءة تتأثر بشكل كبير ، حيث يتصفون بالبطء ويقرأون كلمة كلمة مما يفقدهم القدرة على الإلمام بالمعنى مع نهاية القراءة ، نظراً لإنفاقهم جهداً كبيراً عند مستوى الكلمة (Allinder, ٢٠٠١ ، Eldredge, ٢٠٠٥ ، Hudson, ٢٠٠٥).

وتؤكد دراسات (٢٠٠٣) Ebner & Miller ، (٢٠٠٥) Hudson ، (٢٠٠٦) Richard بأن هناك زيادة فى عدد الأطفال الذين لا يقرأون بطلاقة فى المرحلة الابتدائية، وأن هذه المشكلة شائعة لدى منخفضى وذوى صعوبات القراءة.

ويرجع بعض الباحثين (Chamberlain, ٢٠٠٦ ، Therrien, ٢٠٠٤) جزءًا من هذه المشكلة إلى المعلمين أنفسهم إما إهمالاً لها أو نتيجة عدم تدريبهم عليها قبل ممارسة المهنة وعدم معرفتهم بفائدتها ، حيث يعتقد الباحثون أن المعلمين لا يتلقون التدريب الكافى قبل وبعد التخرج على تعليم التلاميذ الطلاقة فى القراءة ويكون معظم اهتمامهم منصباً على مهارة التكويد والفهم القرائى أثناء التدريس ويهملون الطلاقة. لذلك على المعلمين الأخذ فى الاعتبار مراعاة التركيز على الزمن الذى يستغرقه التلميذ أثناء التدريس فى قراءة نص ما وذلك لتشجيع التلاميذ على اكتساب هذه المهارة.

ويعدد الباحثون النتائج المترتبة على نقص القدرة على القراءة بطلاقة وذلك لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، مثل ضعف الفهم القرائى (Hudson, ٢٠٠٥) ، وعدم القدرة على أن يقرأوا بأنفسهم مما يولد لديهم نوعاً من الإحباط والركون إلى قراءة مواد بسيطة ، ويظهرون سلوكيات وتصرفات تدل على انصرافهم عن المهام الموكلة إليهم وكذلك اتجاهات سلبية (Kuhn, ٢٠٠٢) ، كما ينمو لديهم تقدير ذات منخفض لأنفسهم والذى

يؤثر على ثقتهم فى ذواتهم خاصة فى القدرة على القيام بالأعمال المدرسية وبالتالى يبذلون جهداً أقل فى العمل والنشاط. وكثيراً ما يشعر هؤلاء التلاميذ بعدم الرغبة فى القراءة ، ويكونون أقل تحفزاً نحوها وينتابهم القلق ويتفادون كل مواقف التعلم التى تستلزم القراءة ، مما يؤثر على استقلاليتهم فى القراءة ونموهم المعرفى (Mountford, ٢٠٠٧)، وفى ضوء ذلك تبقى هناك حاجة ملحة إلى تدريب التلاميذ على المهارات الضرورية للطلاقة فى القراءة وهى التعرف السريع والأتوماتيكى على الكلمات ودقة التعرف وكذلك محاكاة نغمة الحديث لإظهار المعانى الكامنة فى الكلمات والقطعة المقروءة. ولا شك فى أنه قبل كل ذلك يجب على التلميذ أن يكون قادراً على القراءة الجيدة عند مستوى إدراك الحروف والكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً ثم بعد ذلك يتم تدريبه على الطلاقة فى القراءة ليتحقق الفهم القرائى ، وهو ما يحاول البرنامج التدريبى فى الدراسة الحالية أخذه فى الاعتبار.

وفيما يتعلق بالأتوماتيكية فى القراءة فى مجال ذوى صعوبات القراءة فهناك شبه إجماع بين الدراسات فى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور واضح فى التسمية الأتوماتيكية السريعة مما يؤثر بشكل أساسى فى الطلاقة القرائية والذى يقود بالتالى إلى صعوبات فى الفهم.

فقد أشارت دراسة Wolf et al. (٢٠٠٠) إلى جود قصور فى الطلاقة القرائية فى أداء المهام التى تتطلب أتوماتيكية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعرف ، كما تقاس بتسمية الأشكال والرموز والأرقام والصور والخطوط. وأجرى Landerl (٢٠٠١) دراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث لديهم ضعف فى مهارة التعرف والدقة فى التعرف على الكلمات ، وقد وجد أن المشكلة المحورية لدى هؤلاء تكمن فى السرعة البطيئة وأن الفهم القرائى الضعيف يرجع جزئياً إلى سرعة التعرف البطيئة ، وقد احتل القصور فى سرعة التسمية أعلى مرتبة لدى هؤلاء ويليه القصور فى الوعى الفنولوجى. وبينت دراسة HeikkiLa (٢٠٠٦) وجود علاقة بين التسمية الأتوماتيكية السريعة وصعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية وكانت العلاقة بين صعوبات القراءة وسرعة التسمية أقوى من العلاقة بدقة القراءة. وتوصلت نتائج دراسة Jenkins (٢٠٠٦) على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى تحصيل قرائى منخفض إلى أن سرعة التسمية الأتوماتيكية للحروف يسهم فى تباين فريد فى اختبارات التعرف على الكلمة وطلاقة القراءة والفهم. وفى دراسة Difilippo et

(٢٠٠٦) .al وجد أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يحققون درجات منخفضة على اختبار سرعة التسمية مقارنة بالعاديين. وتشير Bowey et al. (٢٠٠٥, ٤٠١) أنه خلال العقدين الأخيرين كان هناك زيادة ملحوظة فى الاهتمام بمهارة أو عملية التسمية السريعة كمؤشر كامن وراء الصعوبات والمشكلات التى يعانى منها القراء الضعاف.

دافعية القراءة :

تعد الدافعية واحدة من المكونات النفسية الأساسية المحركة للسلوك الإنسانى، ولقد أفاضت الكتابات والأبحاث فى التربية والتى تتناول الدور المحورى الذى تلعبه فى عملية تعلم التلاميذ والإنجاز فى الأنشطة الصفية واللاصفية ، كما تناول الباحثون والتربويون الأسس والمبادئ والاستراتيجيات التى يمكن من خلالها تفعيل المناخ والبيئة التربوية فى المدرسة والمنزل للعمل على تحفيز دافعية التلاميذ. وكانت هناك جهود كبيرة ومتعددة لوضع نظريات علمية تفسر هذه الظاهرة وتضع لها مكونات وقوانين تحكمها.

ويشيع بين الباحثين وخاصة فى البيئة العربية دراسة الدافعية بشكل عام وغالباً ما يكون مصطلح الدافعية للإنجاز قاسماً مشتركاً فى معظم إن لم يكن جملة الدراسات العربية ، غير أن هناك توجهاً الآن نحو ربط الدافعية بمجالات إنجاز محددة مثل القراءة فى محاولة لإظهار العلاقة القوية بين الظاهرتين ، وبدأ يتردد بين الباحثين فى هذا المجال وبقوة ما بات يعرف بدافعية القراءة Reading Motivation. وتركز الدراسات على العلاقة التبادلية وعلاقة التأثير والتأثر بين الظاهرتين خاصة فى مجال صعوبات القراءة.

حيث يؤكد العديد من الباحثين على التحول البحثى فى مجال القراءة من التفسير المعرفى البحت لهذه الظاهرة إلى الأخذ فى الاعتبار دراسة المحددات الانفعالية والدافعية لها خاصة عند بداية تعلم مهارات القراءة ، بمعنى التحول من التفسيرات النفسية للأداء المعرفى إلى المحددات الشخصية والاجتماعية.

ففى هذا الصدد يشير Baker & Wigfield (١٩٩٩, ٤٥٢) إلى أن معظم الأبحاث المنشورة خلال الثمانينات والتسعينات حول القراءة كانت تركز بشكل كبير على العمليات والأشكال المعرفية لعملية القراءة مثل إدراك وتمييز الكلمة والفهم ، ولأن القراءة نشاط طوعى يختاره أو لا يختاره التلاميذ فإن هذا يتطلب قدراً من الدافعية التى يعبر عنها بالاتجاهات نحو القراءة والميول نحو الأنشطة القرائية وكذلك الانهماك فى المهام المرتبطة

بالقراءة. ويؤكد ذلك Watkins & Coffey (٢٠٠٤, ١١٥) بأن البحث الكلاسيكى فى دراسة القراءة ولفترة طويلة كان يركز على الأشكال المعرفية للقراءة مثل الإدراك والفهم ، غير أنه لكى يكون التلاميذ قادرين على تطوير وتنمية القراءة ويكونوا قراء فاعلين يجب أن يمتلكوا بجانب المهارات المعرفية الرغبة فى القراءة. ويشير Aaron et al. (٢٠٠٨, ٦٨) إلى أن أداء الأطفال فى القراء والكتابة داخل الفصل لا يتأثر فقط بالعوامل المعرفية ، بل أيضاً يتأثر بالعوامل البيئية والنفسية.

وتشير الدافعية إلى مجموعة من المكونات التى تعمل على توجيه طاقة الفرد وتنظيم نشاطه، مثل الأهداف والانفعالات والمعتقدات الشخصية (Lepola et al., ٢٠٠٥a, ٣٦٨) ، وتعرف دافعية القراءة بأنها " تلك العملية التى تدل على أن الشخص نشط أثناء القراءة ويستخدم مداخل استراتيجية عدة للفهم وعلى وعى ببناء الفهم فى النصوص المقروءة ويظهر اتجاهات نحو القراءة خلال التفاعل الاجتماعى (Guthrie & Wigfield, ٢٠٠٠, ٤٠٣) ، وهذا التعريف يشير إلى بعض الخصائص الدالة على دافعية القراءة لدى الفرد تتمثل فى النشاط الواضح على الفرد أثناء تواجده فى الموقف القرائى وكذلك على وعى بما يقوم به من نشاط عقلى لبناء عملية الفهم وأخيراً يبدو ذلك فى تفاعلاته مع الآخرين من مثل ما يقول الفرد لقد قرأت كذا وكذا فى كتاب أو مجلة ما. وأوضح Guthrie & Alao (١٩٩٧, ٤٣٨) أن التلاميذ ذوى الدافعية القرائية هم أولئك الذين لديهم أهداف تدفعهم للقراءة ويبدو ذلك فى تعهدهم بالموضوع والعمل على فهم المحتوى ويؤمنون بقدراتهم ويسعون للفهم من خلال انخراطهم فى نشاط التعلم أى نشاط القراءة.

وتشير دراسات Lepola et al. (٢٠٠٠) ، Lepola et al. (٢٠٠٥a) إلى أنه يمكن تفسير دافعية القراءة من خلال نموذج ثلاثى الأبعاد لمكونات الدافعية ، البعد الأول هو التوجه نحو المهمة Task orientation ويشير إلى الميل والاهتمام المدفوع داخلياً نحو مباشرة واختبار وإتقان المهمة المتعلمة ، والبعد الثانى وهو التوجه المعتمد اجتماعياً Social dependence orientation ويتمثل فى ميل التلميذ نحو الحصول على دعم المعلم أو مساعدة الأقران والبرهنة على ذلك فى الحال عندما يواجه صعوبة فى المهمة وكذلك الميل نحو الحصول على رضا المعلم وإظهار عجزه للمعلم أو للآخرين من أجل

مواجهة المهام الصعبة ، أما البعد الثالث وهو التوجه الدفاعى الذاتى Ego-defensive orientation ويتمثل فى ميل الطفل أو التلميذ نحو تقليل الصراع الانفعالى أو التوتر عن طريق تجنب السلوك والتعبير اللفظى وغير اللفظى عن العواطف السلبية.

وأوضح (٢٠٠٣) Chapman & Tunmer العلاقة بين الدافعية والقراءة فى أن الدافعية تؤثر فى مدى إظهار التلميذ للاهتمام أو الفضول الداخلى نحو التعلم ويبدو ذلك فى التوجه نحو تعلم القراءة أو تجنبها ، وكذلك يبدو فى مدى تركيزه فى حصة القراءة ومحاولاته وأنشطته التى يبذلها فى مواجهة العقبات التى تواجهه فى تعلم القراءة. وأظهرت نتائج دراسات (٢٠٠٠) Lepola et al. ، (٢٠٠٣) Poskiparta et al. وجود علاقة بين القراءة والدافعية كما تبدو فى بعد التوجه نحو المهمة لدى تلاميذ رياض الأطفال والصفين الأول والثانى بالمرحلة الابتدائية.

وأظهرت دراسة (٢٠٠٠) Chapman et al. أن الأطفال مرتفعى المعرفة بالحروف الأبجدية يظهرون وعياً فنولوجياً (صوتياً) وبجانب ذلك يظهرون اهتماماً أكثر من المنخفضين بأنشطة تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال. وفى دراسة Lepola et al. (٢٠٠٥b) أيضاً على مجموعة من تلاميذ رياض الأطفال والصف الأول الابتدائى ساهمت عوامل الدافعية فى دقة التعرف والفهم القرائى ووجد أن الأطفال الأقل فى الفهم يعانون من دافعية منخفضة خلال الصف الأول الابتدائى.

دافعية القراءة لدى ذوى صعوبات القراءة :

فيما يتعلق بالتلاميذ ذوى صعوبات القراءة فإن الدراسات والكتابات فى هذا المجال تشير إلى وجود ضعف واضح فى المؤشرات الدالة على الدافعية القرائية لديهم ، فقد أشار فتحى الزيات (١٩٩٨ ، ٤٤٤) أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة ، وذلك بسبب ضآلة المحصول المعرفى الذى يستوعبونه ويدركونه ، وكذلك لشعورهم بالقلق والتوتر نتيجة ضعفهم فى فهم موضوع النص أو المادة التى يقرأونها ، مما ينمى لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة. وأشارت دراسة (٢٠٠٢) Kuhn إلى أن التلاميذ ذوى الصعوبات والضعف فى القراءة كثيراً ما يظهرون سلوكيات تدل على انصرافهم عن المهمة وكذلك اتجاهات سلبية نحو القراءة لعدم قدرتهم على القراءة باستقلالية ، ويميلون إلى قراءة نصوص قرائية بسيطة وأقل تحدياً. وتضيف

Mountford (٢٠٠٧, ٣٥) أن من المؤشرات الدالة على ضعف الدافعية لدى القراء ذوى صعوبات القراءة وخاصة منخفضى الطلاقة القرائية أنهم يشعرون بعدم الرغبة فى القراءة وغير متحمسين لهذا العمل وينتابهم التوتر فى الموقف القرائى ويميلون إلى تفادى القراءة مما يؤثر على استقلاليتهم فى القراءة. وتؤكد Lepola et al. (٢٠٠٥a, ٣٧٠) على أن بداية مشكلة القراءة تكمن فى ضعف نمو القدرات الفنولوجية واللغوية ، وكذلك مشكلة الدافعية منذ رياض الأطفال وخلال المرحلة الابتدائية. وأشارت نتائج دراسة Morgan et al. (٢٠٠٨) إلى وجود فروق بين القراء الأكفاء والأقل كفاءة فى الدافعية القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وأكدت الدراسة على العلاقة بين الإخفاق المبكر فى القراءة والدافعية المنخفضة وتجنب القراءة. وبناءً على آراء وملاحظات المعلمين أظهرت دراسة Poskiparta et al. (٢٠٠٣) أن القراء ذوى الضعف القرائى أقل فى مباشرة المهام من القراء الجيدين والأعلى فى التعرف القرائى.

على جانب آخر يحاول الباحثون أن يظهروا العلاقة التبادلية بين متغيرى القراءة والدافعية، حيث يشير Lepola et al. (٢٠٠٥a, ٣٦٩) بأنه عند تعلم القراءة خاصة فى الصف الأول الابتدائى فإن الطفل يتوقع منه أن يكتسب مهارة البناء الفنولوجى للغة المكتوبة والذى يتطلب منه تركيز انتباهه على شكل الكلمة بدلاً من معناها ، وهو أمر يكون موجهاً بدافعية الطفل لتحويل انتباهه نحو الأصوات التى تتكون منها الكلمات المكتوبة.

وتشير دراسة Klem & Connell (٢٠٠٤) إلى أن هناك علاقة بين انخراط التلميذ فى المهام وأدائه المدرسى ويتمتع بسلوك أفضل ويحصل على درجات مرتفعة فى الصف والاختبارات ويبقى فى المدرسة فترات أطول. وتشير دراسة Leach et al. (٢٠٠٣) ، Leppanen et al. (٢٠٠٥) إلى أن التلاميذ ذوى الدافعية المرتفعة يميلون إلى القراءة المتكررة مما يكسبهم خبرات أكثر ، هذه الخبرات تعمل على زيادة تحصيلهم فى القراءة ويزودهم بالمهارات القرائية الفاعلة التى تميزهم عن التلاميذ الأقل مهارة فى القراءة.

من ناحية أخرى فإن بعض الدراسات تشير إلى تأثير القدرة على القراءة فى زيادة الدافعية، ويوضح ذلك Chard (١٩٩٩) بأن إحساس الطفل بالقدرة على القراءة يدفعه إلى الانهماك والانخراط فى عملية القراءة وهى مؤشرات للدافعية ، وبكلمات أخرى فإن قدرة

الطفل على التعرف والقراءة يزوده بتغذية راجعة يكون لها تأثيرات موجبة فى دافعيته وهو ما لا يتوافر للأطفال الذين يتقدمون ببطء فى القراءة. وتؤكد دراسة Greenberg et al. (٢٠٠٢) أن الإخفاق فى القراءة يؤدى إلى انخفاض فى تقدير الذات والذى يؤثر فى الثقة بالنفس فى العمل المدرسى وبالتالى فإن هؤلاء التلاميذ يبذلون جهداً أقل فى عملهم والذى يشير إلى انخفاض فى الدافعية. وأشارت دراسة Sideridis (٢٠٠٧) إلى أن الإخفاق فى التحصيل ومنه القراءة يؤدى إلى انصراف التلميذ عن المهام ونقص فى الدافعية ، وإحساس بالعجز وغير ذلك من الأعراض السلبية وبالتالى تؤدى إلى مشكلات نفسية فيما بعد – وهذا يؤكد على العملية التبادلية بين العوامل المعرفية والانفعالية والنفسية.

ومن الدراسات الطولية التى أجريت فى هذا الاتجاه (٢٠٠٨) Morgan et al. التى أظهرت أن الأطفال ذوى مشكلات القراءة فى الصف الأول وجد أنهم يظهرون ضعفاً فى الالتزام بالمهمة والضبط الذاتى وأن هذا امتد معهم إلى الصف الثالث فى شكل مشكلات سلوكية ، وكذلك من جانب آخر وجد أن الأطفال ذوى نقص الدافعية فى الصف الأول يواجهون مشكلات فى القراءة فى الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية.

خلاصة لما سبق فإنه يمكن استنتاج حجم العلاقة بين القراءة والدافعية ، وأن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يعانون من مؤشرات دالة على نقص الدافعية لديهم ، كما أنه اتضح بأن هناك علاقة تبادلية وتأثير وتأثر بين القراءة والدافعية ، وأن مشكلات الدافعية تقود إلى مشكلات فى القراءة وكذلك فإن المشكلات فى القراءة تقود أيضاً إلى مشكلات فى الدافعية والتى يمتد أثرها إلى العديد من المجالات والأنشطة الصفية خاصة فى المرحلة الابتدائية ، فالعلاقة بين الدافعية والقراءة علاقة تبادلية سلباً وإيجاباً. ولعل ما تم عرضه سابقاً قد يفيد فى تفسير العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية التى يعانى منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عادة وصعوبات القراءة خاصة ، بأن مشكلاتهم فى القراءة قد تكون دالة ومؤشرات على تعرضهم للمشكلات النفسية فيما بعد والتى يمتد أثرها خارج الصف أو الفصل الدراسى وربما خارج نطاق المدرسة.

وأخيراً فإن فهم الكيفية التى يُدفع بها التلاميذ للقراءة شئ جوهرى لكى نخلق متعلمين ناجحين على مدار الحياة ، واكتشاف الطرق لجعلهم ينهمكون فى نشاط القراءة يمكن أن يقود إلى القدرة فى القراءة والأداء الأكاديمى (Applegate, ٢٠٠٨) ويعتقد

الباحث أن أفضل استراتيجية وطريقة لزيادة الدافعية هى إحساس التلميذ بالقدرة على الإنجاز والأداء وتعرضه لخبرات نجاح تقود إلى سلسلة من الإنجازات الناجحة ، وبالتالى فإن إتاحة الفرصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لأن يقرأوا بكفاءة وطلاقة مناسبة إلى حد ما ربما يزيد من تقديرهم لذواتهم الموجب والذى يؤثر على ثقتهم بأنفسهم ورغبتهم فى القراءة والذى يقود إلى زيادة فى دافعية القراءة ، وهو أحد الأهداف التى تسعى إليها الدراسة الحالية.

استراتيجية القراءة المتكررة :

تعد استراتيجية القراءة المتكررة واحدة من الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً بين الباحثين فى مجال القراءة وذلك لتحسين الطلاقة لدى التلاميذ عبر المراحل الدراسية المختلفة ، ولقد نالت هذه الاستراتيجية شهرة واسعة منذ صدور تقرير اللجنة القومية للقراءة سنة ٢٠٠٠ بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث أوصت هذه اللجنة المكونة من العديد من العلماء والباحثين المهتمين بتعليم القراءة ، بأنه لابد من الاهتمام بالتدريس المباشر للقراءة والذى يهدف إلى زيادة المعرفة بالحروف الأبجدية والوعى الفنولوجى والترميز والتدريب على الطلاقة والفهم القرائى ، وأوصت هذه اللجنة بأن من أكثر الطرق فعالية فى تحسين الطلاقة فى القراءة لدى تلاميذ المدارس هى طريقة القراءة المتكررة وذلك فى ضوء العديد من الأبحاث التحليلية التى قامت بفحصها اللجنة فى مجال تدريس القراءة والفهم القرائى (Berninger et al., ٢٠٠٦).

ويذكر Therrien & Kubina (٢٠٠٦, ١٥٦) أن هذه الطريقة ذات انتشار كبير كتكنيك لمساعدة التلاميذ على القراءة بطلاقة وتستخدم على نطاق واسع مع التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم. ويعرفان هذه الطريقة بأنها " استراتيجية تعليمية لبناء الطلاقة فى القراءة وفيها يعيد التلميذ قراءة النص عدة مرات حتى يصل إلى المحك المحدد للمهارة المطلوبة فى القراءة.

وترجع جذور هذه الاستراتيجية إلى نظرية الأتوماتيكية التى سبق الحديث عنها والتى أسسها Samuels (١٩٧٩) حيث قدم هذه الاستراتيجية فى التدريب على طلاقة القراءة ، وقد عرف القراءة المتكررة بأنها استراتيجية تتألف من عملية تكرار قراءة قطع من القراءة قصيرة وذات معنى حتى يتم الوصول إلى مستوى مناسب من الطلاقة

(Samuels, ١٩٧٩, ٤٠٤) ، وهو يرى أن هذا العمل يشبه ما يقوم به الموسيقيون والرياضيون الذين يقومون بتقسيم المهارة أو المهمة إلى مهارات أو أجزاء ويتدربون عليها عدة مرات حتى يصلوا إلى الأداء المطلوب.

وقد أفاض الباحثون فى أهمية هذه الطريقة فى العديد من المهارات المتعلقة بعملية القراءة، فهى كما يذكر Taguchi et al. (٢٠٠٤, ٧٣) أنها طريقة طورت لزيادة نسبة قراءة المتعلم. ويشير Meyer & Felton (١٩٩٩, ٧٨٧) تحقق ثلاثة أهداف وهى زيادة سرعة القراءة ، ونقل التحسن فى سرعة القراءة إلى مواد قرائية أخرى ، وتحسين الفهم القرائى من خلال القراءة المتتالية للنص. وتؤكد Kuhn (٢٠٠٥, ١٤٢) فى أن هذه الطريقة من أكثر الطرق برهنة على كونها أفضل وسيلة أو طريقة لنمو الأتوماتيكية فى القراءة لدى التلاميذ. كما تساعد هذه الطريقة فى زيادة المعرفة والدافعية للقراءة حيث يذكر Blum & Koskinen (١٩٩٩, ١٩٧) أن طريقة أو استراتيجية القراءة المتكررة تعطى الفرصة للمتعلمين لزيادة خبراتهم والتى تساهم فى زيادة المعرفة بكل من المحتوى والاستراتيجية ، وأن زيادة المعرفة والوعى بالتحسن يزودهم بالدافعية لممارسة القراءة بشكل مستمر والذى يزيد فى الدافعية القرائية عموماً.

وفى مراجعة للعديد من الأبحاث فى هذا المجال أوضحت Dowhower (١٩٨٩, ٥٠٤) إلى أن هناك أدلة على أن (١) القراءة المتكررة لنفس القطعة بمساعدة أو دون مساعدة يزيد نسبة القراءة ، (٢) التدريب على قطعة واحدة للوصول إلى سرعة القراءة يقود إلى السرعة فى قطع قراءة جديدة وكذلك فى الدقة ، (٣) السرعة فى القراءة تؤدى إلى الفهم الذى ينتقل إلى الفهم فى قطع قراءة أخرى من نفس المستوى ، (٤) القراءة المتكررة تحسن قدرة التلاميذ على تحليل النص إلى تعبيرات ذات معنى ، (٥) القراءة المتكررة بمساعدة أو دون مساعدة يزيد الفهم، (٦) التدريب على سلاسل من القطع يبدو أكثر فعالية من قطعة واحدة.

وتأخذ هذه الطريقة العديد من الصور والأشكال والتى منها القراءة الموقوتة Timed reading وفيها يتدرب التلميذ على قراءة نفس القطعة ويتم تسجيل الزمن من خلال المعلم أو المساعد أو الزميل Partner ، وأوضحت Griffith & Rasinski (٢٠٠٤, ١٣١)الفعالية الكبيرة لهذه الطريقة فى أن الأطفال يحبون منافسة أنفسهم كل يوم،

حيث يسجل عدد الكلمات التى يقرأونها فى الدقيقة مرة بعد مرة مما يعطيهم فرصة لتقييم مقدار تقدمهم فى كل مرة. وهناك قراءة الكورال Choral Reading وفيها يطلب المعلم من تلاميذه القراءة فى توقيت واحد. وتعد أيضاً من أكثر الطرق فى زيادة الفهم القرائى (Kuhn, ٢٠٠٥) ، ومن فوائدها أيضاً أنها مفيدة على وجه الخصوص للتلاميذ الخجولين من القراءة بصوت مرتفع ، فعندما يقرأون فى مجموعة تزداد ثقتهم بأنفسهم ومن هذه الطرق أيضاً قراءة القرين أو الشريك Partner Reading وفى هذه الطريقة يعمل التلاميذ فى أزواج ، ويتبادلون القراءة خلال دقيقة ويسجلون النتائج لبعضهما بعضاً ويتبادلون الأدوار ، مما يتيح القراءة باستقلالية إلى حد ما. والتلاميذ يستمتعون بهذه الطريقة، لأنهم يحبون مشاركة القراءة ويكتشفون البعد الاجتماعى لها (Griffith & Rasinski, ٢٠٠٤, ١٣٢) ، وهناك طريقة مسرح القراء Reader's Theater وفيها يختارالتلاميذ قطعة من النصوص القرائية ويقرأونها بصوت أمام الفصل بشكل فردى أو جماعى. وأهم ما فى هذه الطرق جميعها هو الوصول إلى المحك المحدد من قبل المدرب أو المعلم.

وهناك عدد من الأسس والمبادئ والقواعد التى تنظم الإجراءات المتبعة والتى يجب مراعاتها عند استخدام هذه الطريقة والتى تم استخلاصها من العديد من الدراسات التحليلية وما وراء التحليلية والتجريبية فى هذا المجال مثل Dowhower (١٩٨٩) ، Meyer & Felton (١٩٩٩) ، Kuhn & Stahl (٢٠٠٣) ، Therrien (٢٠٠٤)، Therrien & Kubina (٢٠٠٦) وقد قام الباحث بحصرها فى القواعد التالية :

١- وجود نمذجة من قبل المعلم أو المدرب أو الأكثر كفاءة فى القراءة.

٢- توافر مهارات قبلية ضرورية كأساس مناسب للقراءة تتمثل فى القدرة على قراءة الكلمة سواء من خلال التعرف المباشر إذا كانت فى قاموسه اللغوى أو من خلال استخدام الطريقة الصوتية الهجائية فى التعرف على الكلمة من خلال مقاطعها الصوتية ، وبالتالى فإنه من المفترض وفى ضوء هذه الطريقة أن يكون التلميذ على الأقل ملماً بالحروف الأبجدية وأصواتها.

٣- أن يقرأ التلميذ المادة المطلوبة سواءً أكانت قائمة بكلمات أو تعبيرات وجمل أو نصوص كاملة وذلك من ٣-٤ مرات على الأقل للوصول إلى المحك المطلوب.

٤- يتراوح عدد الجلسات الأسبوعية للقراءة ما بين ٣-٥ مرات أسبوعياً.

٥- تتم الجلسات فى فترات قصيرة ، وقد حدد بعض الباحثين مدة كل جلسة من ١٠-٢٠ دقيقة للتلميذ الواحد.

٦- مدة قراءة التلميذ دقيقة واحدة فى كل مرة للتقييم المرحلى والنهائى.

٧- وجود تغذية راجعة لبيان مقدار التقدم ، حيث يقرأ التلميذ المادة المقروءة للمعلم أو الزميل أو الأكثر كفاءة أو المساعد ويزود بتغذية راجعة عن مقدار إنجازه من حيث عدد الكلمات الصحيحة والخطأ خلال دقيقة واحدة والسرعة والدقة لأن التزويد بتغذية راجعة عن الأداء يزيد دافعية التلاميذ ويسمح لهم بمعرفة مدى تقدمهم. وفى حال عمل التلميذ مع زميل له ويكون التلميذ غير قادر على التزويد بتغذية راجعة مناسبة على المعلم أو المساعد أو المدرب أن يتدخل لعمل التغذية والتوجيه المناسب.

٨- التشجيع المستمر للتلميذ بعبارات مثل لقد أحسنت ، لقد اقتربت من الهدف ، إنك تؤدى ببراعة ، وغير ذلك ، وكل هذا يزيد فى ثقته بنفسه والذى يزيد من دافعيته للقراءة.

٩- أن يقدم المعلم أو المدرب أو من يقوم بالمساعدة أو من يشارك التلميذ القراءة ، أن يقدم له تلميحات بأنه قرأ بسرعة ، وأن يراعى الفهم إذا كان مطلوباً منه فيما بعد.

١٠- تحديد محك للأداء وتعاد القراءة حتى يتحقق المحك ، فعلى سبيل المثال حدد بعض الباحثين المحكات التالية للصفين الثانى والثالث وهما : ٩٥ كلمة صحيحة فى الدقيقة للصف الثانى، ١١٤ كلمة صحيحة فى الدقيقة للصف الثالث وإن كان الشائع هو ٨٥ كلمة صحيحة فى الدقيقة فى المتوسط.

١١- يتم التدريب على أكثر من قطعة لا قطعة واحدة.

١٢- وجود جدول للرصد والتقييم يسجل فيه مقدار التقدم الذى يحرزه التلميذ فى كل جلسة من حيث نسبة ودقة القراءة فى الدقيقة ، حيث ترصد الكلمات الصحيحة والخاطئة ومدى تحقق المحك ، ثم يجمع الإنجاز على مدار الأسبوع ، وبعد ذلك يكون الإنجاز النهائى موضحاً فى الأسبوع الأخير ، وينصح بأن يرسل لأولياء الأمور تقرير أسبوعى أو على فترات لبيان مقدار تقدم الابن أو الابنة.

هذا وقد أجريت بعض الدراسات التى اعتمدت على هذه الطريقة أو الاستراتيجية لزيادة الطلاقة فى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وضعاف القراءة.

فقد توصلت دراسة (١٩٩٠) .Sindelar et al على مجموعة من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم إلى وجود تحسين فى نسبة القراءة والدقة ولم توجد فروق بين المجموعتين ، وفى دراسة (١٩٩١) Sutton لفحص تكنيك إعادة القراءة وقراءة الشريك أو الزميل على عدد من ١٧ تلميذاً بالمرحلة الإعدادية وقد استمر التدريب لمدة ١٢ أسبوعاً وذلك فى غرفة المصادر وبلغت نسبة الطلاقة لدى المجموعة ١٠٠% بمتوسط زيادة ٥٨,٩% ، وحوالى ٨٧% منهم انخفض لديه عدد أخطاء الكلمات بمتوسط ٤٨,٥% ، بالإضافة إلى ذلك فقد زاد مقدار الوقت الذى ينفقه التلاميذ فى القراءة وتحسنت رغبتهم فى القراءة بشكل عام. وفحصت دراسة (١٩٩٢) Weinstein & Cooke الطلاقة لدى أربعة تلاميذ ذوى صعوبات تعلم مبتدئ القراءة وذلك من خلال استراتيجية القراءة المتكررة وقد وجد تحسن فى نسبة القراءة وبمعدل ٩٠ كلمة فى الدقيقة الواحدة.

وهدفت دراسة (١٩٩٣) .Homan et al إلى مقارنة القراءة المتكررة والقراءة المساعدة غير المكررة an assised non repetitive reading لدى ٢٧ تلميذاً بالصف السادس ويقرأون دون هذا المستوى ، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية الطريقتين فى تحسين الفهم القرائى بعد ٧ أسابيع من التدريب، ولم توجد فروق بين الفريقين من حيث نسبة الأخطاء وزمن القراءة. واستخدمت (١٩٩٧) Marseglia طريقة إعادة القراءة لفحص الإنجاز فى الطلاقة لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى موزعين على مجموعتين مرتفعة ومنخفضة القراءة. وقد تم قراءة القطعة أربع مرات ، من خلال القراءة الجهرية وقراءة الشريك والاستماع إلى تسجيل وفى النهاية القراءة الجهرية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق فى نسبة ودقة القراءة لصالح مرتفعى القراءة. وفى دراسة Baldwin (٢٠٠٥) لمعرفة أثر إعادة القراءة فى الطلاقة لدى عدد من التلاميذ يقعون فى الأرباعى الأدنى بالصف الخامس الابتدائى وقد وجد تحسن فى متوسط عدد الكلمات فى الدقيقة حوالى ٢٠ كلمة ، ووجد تحسن فى دافعيتهم لزيادة عدد الكلمات التى تقرأ بشكل صحيح. وتوصلت دراسة (٢٠٠٥) Brack & Trail والتى فحصت أثر طريقة القراءة المتكررة فى الطلاقة الشفهية لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى عددهم ١٤ تلميذاً فى فصل للقراءة الخاصة ، واشترك التلاميذ فى مجموعات صغيرة لعدد من استراتيجيات تدريس القراءة المتكررة مثل

النمذجة والكورال وقراءة الشريك وقد وجد تحسن فى متوسط عدد الكلمات ، ٧٣ كلمة فى الدقيقة ، ووجد تحسن فى الطلاقة الشفهية.

وقامت Mountford (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تحسين طلاقة القراءة والاتجاه نحو القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصفين الرابع والخامس الابتدائى عددهم ١٠ تلاميذ (٥ بالصف الرابع ، ٥ بالصف الخامس) من مستوى اجتماعى اقتصادى متوسط ، ويقرأون بمعدل أقل من ١٢٥-١٤٠ كلمة فى الدقيقة ، وقد اعتمد التدخل التدريبى على استراتيجية القراءة المتكررة وذلك لمدة عشرة أسابيع وقد أظهرت نتائج القياس البعدى وجود تحسن كبير فى عدد الكلمات المقروءة خلال الدقيقة الواحدة وكذلك تحسن فى اتجاه التلاميذ نحو القراءة.

وهدفت دراسة Therrien & Hughes (٢٠٠٨) للمقارنة بين كل استخدام استراتيجية القراءة المتكررة واستراتيجية الأسئلة وذلك فى طلاقة القراءة لدى ٣٢ تلميذاً من ذوى صعوبات القراءة أعمارهم ما بين ٩ إلى ١٣ سنة يقرأون عند مستوى الصف الثانى والثالث. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق فى الفهم فى صالح المجموعة التى تلقت تدريباً بالقراءة المتكررة.

وفحصت دراسة Ashley (٢٠٠٨) تأثير التدريب على الطلاقة فى طلاقة القراءة والدافعية والميل نحو القراءة على عدد يتكون من ستة تلاميذ منخفضى التحصيل فى القراءة بالصف الثالث الابتدائى واستمرالتدريب لمدة ١٢ أسبوعاً واستخدم فيها عدد من الاستراتيجيات تضم منها القراءة المتكررة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن القراءة المتكررة كانت أكثر فعالية فى تحسين نسبة القراءة لدى منخفضى اكتساب القراءة ، زيادة الدافعية ، ووجد تحسن فى التعرف الأتوماتيكى على الكلمة ونسبة التصحيح الذاتى للأخطاء والفهم وتحسن الاتجاه الموجب نحو القراءة.

وهدفت دراسة Roundy & Roundy (٢٠٠٩) إلى معرفة فاعلية طريقة القراءة المتكررة فى تحسين الطلاقة ، وسرعة القراءة وتقدير الذات المتعلق بالقراءة والثقة بالنفس لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الإعدادية عددهم مائة بالصف السابع من مستويات تحصيلية مختلفة ، وتوصلت الدراسة إلى زيادة فى متوسط طلاقة القراءة فى الدقيقة الواحدة ودرجة القراءة وتقدير الذات والثقة بالنفس.

وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات فى اختيار المتغيرات وإعداد البرنامج التدريبى والتصميم التجريبى ، اختيار مجموعة الدراسة وكذلك فى تفسير النتائج.

إجراءات الدراسة :

أولاً : المشاركون فى الدراسة :

يتحدد مجتمع الدراسة بمجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى بمدرستى الغنايم بحرى الابتدائية والنصر الابتدائية بإدارة الغنايم التعليمية التابعة لمحافظة أسيوط. ويتميز هذا المجتمع بأن التلاميذ فيه فى جملتهم ينتمون إلى طبقة اجتماعية اقتصادية واحدة تقريباً وهو مؤشر على تجانس مجتمع الدراسة. كما تبدو أهمية مجتمع الدراسة فى أنه مجتمع ريفى ، هذا المجتمع المُهْمَل إلى حد ما فى الدراسات التى تهتم بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، حيث غالباً ما يتم ذلك على تلاميذ المدينة لقربها من إقامة الباحثين.

وقد وقع الاختيار على تلاميذ الصف الثالث الابتدائى لأن هذه المرحلة تمثل نقطة فاصلة فى حياة التلميذ التعليمية وعندها من المفترض أن يكون قد ألم بالمهارات الأساسية والضرورية فى القراءة التى تعده لتلقى الأعباء الدراسية الكثيرة فيما بعد.

ولأغراض الدراسة الحالية تم اختيار مجموعتين من التلاميذ ، مجموعة استطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة ومجموعة أساسية لمعالجة الفروض واستخلاص النتائج.

١- المجموعة الاستطلاعية :

تكونت المجموعة الاستطلاعية من ١٠٠ تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الابتدائى اختيروا بشكل عشوائى من مدرستى الغنايم بحرى الابتدائية والنصر الابتدائية ، وجدول (١) يوضح أعداد الذكور والإناث بكل مدرسة ومتوسط أعمارهم مقدراً بالسنة.

جدول (١)أعداد الذكور والإناث بكل مدرسة والمتوسط
والانحراف المعيارى لأعمار المجموعة الاستطلاعية

النوع / المدرسة	الذكور			الإناث		
	العدد	العمر		العدد	العمر	
		م	ع		م	ع
مدرسة الغنايم بحرى الابتدائية	٢٥	٨,٧	٠,١٨	٢٥	٨,٥	٠,١٧
مدرسة النصر الابتدائية	٢٥	٨,٩	٠,١٩	٢٥	٨,٦	٠,١٨
الإجمالي	٥٠			٥٠		

٢- المجموعة الأساسية :

تكونت المجموعة من ١٢٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الابتدائى بمدرستى الغنايم بحرى الابتدائية والنصر الابتدائية بإدارة الغنايم التعليمية أعمارهم ما بين الثامنة والتاسعة بمتوسط عمرى (٨,٩) وانحراف معيارى (٠,١٨) ، موزعين إلى أربع مجموعات ، مجموعة تجريبية وثلاثة مجموعات ضابطة كالتالى :

- مجموعة تجريبية (ذوو صعوبات القراءة) وعددها ٣٠ تلميذاً.
- مجموعة ضابطة (ذوو صعوبات القراءة) وعددها ٣٠ تلميذاً.
- مجموعة ضابطة (عاديون متوسطو القراءة) وعددها ٣٠ تلميذاً.
- مجموعة ضابطة (عاديون مرتفعوا القراءة) وعددها ٣٠ تلميذاً.

ولاختيار هذه المجموعة تم اتباع الإجراءات التالية :

بداية طُلب من معلمى اللغة العربية بالمدرستين تحديد التلاميذ منخفضى القراءة بناءً على مستواهم داخل الفصل فى حصة القراءة والأنشطة القرائية ودرجاتهم التحصيلية ، وبلغ عدد التلاميذ الذين تم تحديدهم ١١٦ تلميذاً (٥١ بمدرسة الغنايم بحرى الابتدائية ، ٦٥ بمدرسة النصر الابتدائية) ، ومن خلال هذه المجموعة تم اختيار (٣٠) تلميذاً بشكل عشوائى من كل مدرسة ليصبح عدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة (٦٠) تلميذاً ، هؤلاء التلاميذ لا يعانون من قصور عقلى ويتمتعون بذكاء طبيعى (عادى) ، حيث كانت درجاتهم فى حدود المئينى المتوسط وما فوقه بناء اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الذى استخدم فى هذه الدراسة كمحك للتباين بين التحصيل ومستوى الذكاء. كما أن هؤلاء التلاميذ بناءً على السجلات المدرسية لا يعانون من مشكلات تتعلق بالنواحى الصحية والمشكلات السلوكية والاجتماعية والاقتصادية تم استبعاد عدد من التلاميذ (محك الاستبعاد) لوجود عدد من المشكلات الصحية والسلوكية والأسرية وتم تقسيمهم بشكل عشوائى إلى مجموعتين تجريبية (٣٠) تلميذاً وضابطة (٣٠) تلميذاً.

بعد ذلك طُلب من المعلمين تحديد (٣٠) تلميذاً ذوى مستوى متوسط فى القراءة الصفية ، (٣٠) تلميذاً ذوى مستوى مرتفع فى القراءة الصفية. وقد تم اختيار هاتين المجموعتين الأخيرتين كمجموعتين ضابطتين لاحتمالية إذا ما كان هناك تحسين لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة فعند أى مستوى من القراءة الصفية يكون

التحسن ، حيث تعتمد معظم الدراسات التجريبية غالباً على مقارنة النتائج فى ضوء الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوى صعوبات القراءة أو الاكتفاء بالمقارنة بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية دون تحديد لمستوى التحسن بالنسبة للأقران من المستويات القرائية المختلفة داخل الفصل ومعالجة الفرض الأول فى الدراسة والذى يبحث فى مقارنة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بغيرهم من العاديين من أقرانهم فى متغيرات الدراسة ، وجدول (٢) يوضح أعداد الذكور والإناث بكل مدرسة فى المجموعات ومتوسطات الأعمار والانحرافات المعيارية مقدرة بالسنة.

جدول (٢)

أعداد تلاميذ المجموعة الأساسية من الذكور والإناث والمتوسطات والانحرافات المعيارية لأعمارهم

المدارس	مدرسة الغنايم بحرى الابتدائية				مدرسة النصر الابتدائية			
	العدد		العمر		العدد		العمر	
المجموعات	ذكور	إناث	م	ع	ذكور	إناث	م	ع
المجموعة التجريبية	٦	٩	٨,٣	٠,١٦	٨	٧	٨,٥	٠,١٧
المجموعة الضابطة	٨	٧	٨,٨	٠,١٩	٥	١٠	٨,٣	٠,١٦
مجموعة متوسطى القراءة	٧	٨	٨,٤	٠,١٣	٦	٩	٨,١٠	٠,١٥
مجموعة مرتفعى القراءة	٦	٩	٨,٩	٠,١٩	٧	٨	٨,٤	٠,١٧
الإجمالى	٢٧	٣٣			٢٦	٣٤		

ثانياً : أدوات الدراسة :

اختبار زمن التعريف :

وهو من إعداد محمد رياض ومحمد جابر (٢٠٠٠) ، ويهدف إلى قياس مهارة السرعة فى التعرف على الكلمة ، ويتكون من ٦٠ كلمة مألوفة متفاوتة فى الطول ، مكتوبة على بطاقة ورقية، ويطلب فيه من التلميذ أن يقرأ هذه الكلمات بصوت مسموع قراءة صحيحة بأقصى سرعة ممكنة ، وتقدر الدرجة على الاختبار بالزمن الذى يستغرقه التلميذ فى القراءة محسوباً بالثوانى ، وتشير الدرجة المنخفضة (الزمن المنخفض) إلى المهارة فى

التعرف القرائى ، بمعنى أنه كلما قرأ التلميذ الكلمات قراءة صحيحة فى زمن أقل فإن هذا يدل على المهارة المرتفعة فى التعرف على الكلمات، ويطبق الاختبار بطريقة فردية.

وقد اعتمد فى صدق الاختبار على البيانات الموضحة فى دراسة محمد رياض ومحمد جابر (٢٠٠٠) حيث استخدم صدق المحكمين وصدق المحتوى.

كما يتمتع بدرجة ثبات مقبولة (٠,٨٣) ، وقد تم التأكد من ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية من خلال طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى ١٤ يوماً على العينة الاستطلاعية ، وبلغ معامل الثبات ٠,٨٧.

– اختيار التعرف القرائى :

وهو من إعداد محمد رياض ومحمد جابر (٢٠٠٠) ، ويهدف إلى قياس مهارة التعرف من خلال القراءة الصامتة ، ويتكون من ستة أسئلة ، السؤالان الأول والثانى يقيسان التعرف على الحروف ، والثالث والرابع يقيسان التعرف على الكلمات ، والخامس والسادس يقيسان التعرف على الجمل. وتعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة يسجلها التلميذ ولا تعطى أية درجة للإجابة الخاطئة ، وذلك خلال الزمن المحدد للاختبار وهو (٢٠) دقيقة ، والنهاية العظمى للدرجة على الاختبار هى ٦٠ درجة ، وتدل الدرجة العالية فى الاختبار على المهارة المرتفعة فى التعرف.

ويتمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق ، بناءً على صدق المحكمين وصدق المحك التلازمى. ودرجة ثبات ٠,٧٩ ، هذا وقد اعتمد على صدق الاختبار فى الدراسة الحالية بناءً على مؤشرات الصدق فى الدراسة السابقة ، كما تم التأكد من ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى ١٤ يوماً على عينة الدراسة الاستطلاعية ، وبلغ معامل الثبات ٠,٨١.

– اختبار الفهم القرائى :

وهو من إعداد محمد رياض ومحمد جابر (٢٠٠٠) ويهدف إلى قياس مهارة الفهم القرائى، ويتكون من خمسة أسئلة متدرجة فى المستوى ، يجيب عنها التلميذ من خلال القراءة الصامتة ، وتعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، ويعطى صفر للإجابة الخاطئة ، والنهاية العظمى للاختبار ٤٥ درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة فى الاختبار على ارتفاع التلميذ فى مهارة الفهم القرائى.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مؤشرات الصدق فى الدراسة السابقة ، حيث يتمتع الاختبار بدرجة صدق مناسبة من خلال صدق المحكمين وصدق المحك (التلازمى) ، كما تمتع الاختبار بدرجة ثبات وقدرها ٠,٨١ وتم حساب الثبات فى الدراسة الحالية بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بفاصل زمنى ١٥ يوماً وبلغ معامل الثبات ٠,٨٤.

- اختبار طلاقة القراءة :

وهو من إعداد الباحث ، ويهدف إلى قياس مهارة الطلاقة فى القراءة وهو عبارة عن قصة بعنوان المزرعة من منشورات دار المعارف مكونة من ٢٠٥ كلمة ، ويطلب من التلميذ أن يقرأ القصة بصوت مسموع أمام الفاحص خلال دقيقة واحدة ويقوم الفاحص بتسجيل عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة ، لقياس دقة القراءة.

وللتحقق من كفاءة الاختبار ، تم إيجاد الصدق بثلاث طرق وهى: صدق المحتوى ، حيث تم عرض الاختبار وتعريف بطلاقة القراءة على مجموعة من ٩ من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، وقد جاءت نسبة الاتفاق بينهم ١٠٠% على مناسبة الاختبار فى قياس طلاقة القراءة. كما تم إيجاد الصدق من خلال صدق المحك التلازمى ، حيث تم إيجاد العلاقة بين درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية فى القراءة داخل الفصل بناءً على تقدير المعلم ودرجاتهم فى اختبار طلاقة القراءة مقدرة بعدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة فى الدقيقة الواحدة وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى القراءة الصفية واختبار طلاقة القراءة ٠,٩١ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١. كما تم إيجاد الصدق التمييزى من خلال إيجاد الفروق بين المرتفعين فى طلاقة القراءة (الإرباعى الأعلى) والمنخفضين فى طلاقة القراءة (الإرباعى الأدنى) من المجموعة الاستطلاعية ، وجدول (٣) يوضح قيمة (Z) لاختبار مان وتنى لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ فى طلاقة القراءة.

جدول (٣)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات

المرتفعين والمنخفضين فى اختبار طلاقة القراءة

الخواص المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z
الإرباعى الأدنى	٢١	١١	٢٣١	**٥,٦٤
الإرباعى الأعلى	٢٢	٣٢	٧١٥	
المجموع	٤٣			

** دال عند مستوى ٠,٠١.

من جدول (٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مرتفعى ومنخفضى طلاقة القراءة لصالح مرتفعى الطلاقة ، مما يدل على قدرة الاختبار فى التمييز بين المستويات المختلفة من التلاميذ فى طلاقة القراءة. مما سبق يتضح أن الاختبار يتمتع بمؤشرات على الصدق وصلاحيته فى قياس ما وضع من أجله.

وللتأكد من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى ١٣ يوم على تلاميذ المجموعة الاستطلاعية ، وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٩٣.

– مقياس دافعية القراءة : إعداد الباحث

أعد هذا المقياس فى ضوء الأدبيات المتاحة فى مجال دافعية القراءة ، وهو عبارة عن (١٥) عبارة تصف سلوك التلميذ فى حصة القراءة ، ويطلب من المعلم بناءً على خبرته وملاحظاته للتلميذ داخل الفصل وفى أنشطة القراءة أن يحدد درجة دافعية التلميذ فى القراءة وذلك على مقياس ليكرت رباعى : ينطبق عليه تماماً (٤ درجات) ، ينطبق عليه بصورة كبيرة (٣ درجات) ، ينطبق عليه إلى حد ما (درجتان) ، لا ينطبق عليه (درجة واحدة). وبذلك تصبح الدرجة العظمى على هذا المقياس ٦٠ درجة والدرجة الدنيا ١٥ درجة.

وللتأكد من كفاءة المقياس تم إيجاد الصدق بثلاث طرق ، الطريقة الأولى صدق المحتوى، حيث تم عرض المقياس مصحوباً بتعريف لدافعية القراءة على (٧) سبعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية التربية ، جامعة أسيوط ، وطلب من كل واحد

منهم إعطاء درجة من ٥ على كل عبارة ، تم إيجاد معامل إتفاق كندال لدرجة الاتفاق وبلغت ٠,٩٥ وهى درجة اتفاق عالية.

كما تم إيجاد صدق المقياس من خلال صدق المحك (المحك التلازمى) ، حيث طلب من المعلم إعطاء درجة تقديرية من (١٠) درجات لكل تلميذ من أفراد العينة الاستطلاعية فى القراءة وعددهم (١٠٠) مائة تلميذ ، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى القراءة ودرجاتهم فى مقياس دافعية القراءة ، وبلغ معامل الارتباط ٠,٩١ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.

وأيضاً تم إيجاد الصدق التمييزى للمقياس لمعرفة قدرته على التفريق بين مرتفعى ومنخفضى دافعية القراءة ، حيث تم ترتيب درجات التلاميذ على المقياس من الأدنى إلى الأعلى ثم تم إيجاد الأرباعى الأدنى والإرباعى الأعلى وإيجاد الفروق بينهما ، كما يتضح من جدول (٤) باختبار مان وتنى.

جدول (٤)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المرتفعين والمنخفضين فى اختبار دافعية القراءة

الخواص / المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z
الإرباعى الأدنى	٢٢	١١	٢٥٣	٥,٩٢**
الإرباعى الأعلى	٢٤	٣٤	٨٢٨	
المجموع	٤٦			

** دال عند مستوى ٠,٠١.

من جدول (٤) يتضح وجود فروق فى دافعية القراءة لصالح التلاميذ فى الإرباعى الأعلى، مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة فى الدافعية لدى التلاميذ. من خلال الطرق الثلاث يتضح أن المقياس يتمتع بمؤشرات على الصدق فى قياس دافعية القراءة.

كما تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة الاختبار حيث طلب من المعلم تحديد درجة دافعية القراءة لكل تلميذ فى العينة الاستطلاعية وتم رصد الدرجات وبعد

١٣ يوماً طلب منه تحديد درجة الدافعية لكل تلميذ مرة أخرى ، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى بلغ معامل الثبات ٠,٨٩ وهى درجة ثبات مقبولة.

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن :

وهو من إعداد رافن Raven ويعد من أكثر مقاييس الذكاء شيوعاً واستخداماً على مستوى العالم ، ويستخدم فى قياس القدرة العقلية العامة ، وهو عبارة عن مجموعة من المصفوفات المتدرجة فى المستوى موزعة على خمس وحدات أ ، ب ، جـ ، د ، هـ ، كل وحدة تحتوى على ١٢ مفردة ، كل مفردة عبارة عن مصفوفة ناقصة ، ويوجد أسفل كل مصفوفة مجموعة من البدائل، وعلى المفحوص أن يختار إحداها والتى تكمل المصفوفة ، وقد قام أحمد عثمان صالح (١٩٨٨) بتقنينه على البيئة المصرية ، وقد اعتمد الباحث على المعايير الموجودة فى تلك الدراسة فى تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة فى الدراسة الحالية والذين تقع درجاتهم فى حدود المئينى الخمسين أو ما يعلوه ارتفاعاً. والاختبار يتمتع بمؤشرات كبيرة على الصدق والثبات، وقد قام الباحث بإعادة حساب الثبات فى الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بفاصل زمنى ١٥ يوماً ، وبلغ معامل الثبات ٠,٨٧. ويستخدم الاختبار فى الدراسة الحالية لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة كمحك للتباين.

البرنامج التدريبى :

وهو من إعداد الباحث وقد أفاد الباحث من دراسات (١٩٩٧) Marseglia ، Mercer et al. (٢٠٠٠) ، Baldwin (٢٠٠٥) ، Brack & Trail (٢٠٠٥) ، Ashley (٢٠٠٨) ، Therrien & Hughes (٢٠٠٨) ويهدف البرنامج التدريبى إلى تحقيق هدفين فرعيين وهما تحسين مهارة التعرف لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة ، حيث تكمن مشكلة هؤلاء التلاميذ فى القصور فى هذه المهارة ، ثم بعد ذلك زيادة الطلاقة فى عملية التعرف أى زيادة الطلاقة فى القراءة ، فلا يكفى أن يتعرف التلميذ على المادة المطبوعة أو المكتوبة فقط ولكن أن يكون التعرف بطلاقة مناسبة

(الدقة ونسبة القراءة) ، حتى يكون هناك مقدار من الانتباه لعملية الفهم ، خاصة وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من بطء فى عملية التعرف كما تشير الدراسات فى هذا المجال لذلك يسير البرنامج فى مرحلتين وهما :

المرحلة الأولى : ويتم فيها تحسين مهارة التلميذ فى التعرف على الحروف والكلمات لاكتساب مهارة التعرف ، ويستمر هذا لمدة شهر ونصف بواقع ثلاث جلسات مدة كل جلسة تتراوح ما بين ٤٥ إلى ٥٠ دقيقة ، وقد اعتمد الباحث على البرنامج التدريبى الذى أعده محمد رياض ومحمد جابر (٢٠٠٠) والذى يهدف إلى زيادة مهارة التعرف القرائى فى هذه المرحلة مع إجراء بعض التعديلات عليه والتأكيد فى الإجراءات على السرعة فى التعرف كلما أمكن ذلك ، وتم تطبيق هذا الجزء خلال الفصل الدراسى الأول.

المرحلة الثانية : ويتم فيها تدريب التلاميذ على الطلاقة فى التعرف على عدد من قوائم الكلمات متفاوتة المقاطع ، ثم تدريب على التعبيرات والجمل ، ثم التعرف على قراءة قطع قراءة ونصوص قصيرة وطويلة لمدة شهر ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعية أيضاً مدة كل جلسة ما بين ٣٠-٤٠ دقيقة. وتتم عملية التدريب على الطلاقة من خلال نمذجة من قبل الباحث أو المعلم أو المساعد ثم يتبع بقراءة التلميذ لمدة دقيقة مع حساب عدد الكلمات الصحيحة والأخطاء فى الدقيقة وتسجيل ذلك فى جدول للتقييم لمراقبة مستوى التقدم ، وتقديم تغذية راجعة للتلميذ حتى يتم الوصول إلى المحك المطلوب وهو قراءة ٨٠% من الكلمات قراءة صحيحة وبدقة خلال دقيقة واحدة. وقد اعتمد فى التنفيذ على قراءة القرين والقراءة الجماعية فى بعض الأحيان ، وتم ذلك فى الفصل الدراسى الثانى.

ثالثاً : منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم شبه تجريبى يتكون من مجموعة تجريبية وثلاث مجموعات ضابطة والقياسات القبلية والبعدية فى مقارنة النتائج.

خطوات السير فى الدراسة :

تم تنفيذ هذه الدراسة بالفصلين الدراسيين الأول والثانى خلال العام الدراسى ٢٠٠٧/٢٠٠٨ وسارت إجراءات الدراسة على النحو التالى :

- تحديد تلاميذ المجموعة الاستطلاعية للوقوف على كفاءة أدوات الدراسة.
- تحديد تلاميذ المجموعة الأساسية.

- تطبيق الاختبارات على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة قبل التجربة للوقوف على تجانس المجموعتين. وجدول (٣) يوضح الفروق بين المجموعتين.

جدول (٥)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى طلاقة القراءة وزمن التعرف والتعرف القرائى والفهم القرائى ودافعية القراءة قبل البرنامج التدريبى

المجموعات / الاختبارات	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
طلاقة القراءة	٣١,٤٣	٢,٥٦	٣١,٣٧	٢,٢٨	٠,١١	غيردال
زمن التعرف	١٢٣,١٠	٣,٧٢	١٢٣,٣٣	٣,٤٤	٠,٢٥	غيردال
التعرف القرائى	٢٣,٠٧	٣,٣١	٢٣,٢٧	٣,٠٢	٠,٢٤	غيردال
الفهم القرائى	١٧,٢٠	٢,٢٠	١٧,٣٧	٢,٠١	٠,٣١	غيردال
دافعية القراءة	١٦,٨٧	٢,٥٦	١٦,٩٧	٢,٤٦	٠,١٦	غيردال

- تدريب ثمانية معلمين (أربعة بكل مدرسة) والذين سيقومون بالمساعدة فى التطبيق وذلك بإعطائهم خبرة بفنيات البرنامج وإجراءاته وكيفية متابعة التلاميذ أثناء فترة التدريب.
- تطبيق اختبارات الدراسة على متوسطى ومرتفعى القراءة لاختيار صحة الفرض الأول.
- تطبيق البرنامج التدريبى على المجموعة التجريبية.
- تطبيق اختبارات الدراسة مرة أخرى بعد البرنامج والتحقق من صحة فروض الدراسة.
- تحليل البيانات ومناقشة النتائج والاستنتاجات.

النتائج :

نتيجة الفرض الأول :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات مجموعتى العاديين متوسطى ومرتفعى القراءة فى متغيرات الدراسة فى القياس القبلى لصالح مجموعتى متوسطى ومرتفعى القراءة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين وحساب قيمة " ف " ودلالتها لدرجات اختبارات طلاقة القراءة والتعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة كما يتضح من جدول (٦).

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادى وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية ومجموعتى متوسطى ومرتفعى القراءة فى متغيرات الدراسة فى القياس القبلى

ن١ = ٣٠ ، ن٢ = ٣٠ ، ن٣ = ٣٠

الخواص الإحصائية المتغيرات	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طلاقة قراءة	بين المجموعات	٢٥٦٧٧,٩٥	٢	١٢٨٣٨,٩٧	١٧٠٨,٧٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٥٣,٧٠	٨٧	٧,٥١		
	الكلى	٢٦٣٣١,٦٥	٨٩			
زمن التعرف	بين المجموعات	٦١٨٣٢,٦٢	٢	٣٠٩١,٣١	١٩٩١,٨٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٥٠,٣٦	٨٧	١٥,٥٢		
	الكلى	٦٣١٨٢,٩٨	٨٩			
التعرف القرائى	بين المجموعات	٨١٢٢,٧٥	٢	٤٠٦١,٣٧	٢٩٩,٨٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٧٦,٤٠	٨٧	١٣,٥٤		
	الكلى	٩٣٠١,١٥	٨٩			
الفهم القرائى	بين المجموعات	٥٠٨٣,٤٨	٢	٢٥٤١,٧٤	٣١٤,٢٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٠٣,٦٣	٨٧	٨,٠٨		
	الكلى	٥٧٨٧,١٢	٨٩			
دافعية القراءة	بين المجموعات	١٧٧٥٦,٠٨	٢	٨٨٧٨,٠٤	٨٩٧,٢٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٨٦٠,٨٠	٨٧	٩,٨٩		
	الكلى	١٨٦١٦,٨٨	٨٩			

يتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية ومجموعتى متوسطى القراءة ومرتفعى القراءة فى طلاقة القراءة (ف = ١٧٠٨,٧٢) وزمن التعرف (ف = ١٩٩١,٨٤) والتعرف القرائى (ف = ٢٩٩,٨٤) والفهم القرائى (ف = ٣١٤,٢٧) ودافعية القراءة (ف = ٨٩٧,٢٨).

وفى ضوء هذه النتيجة تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة "ت" للفروق بين المجموعات الثلاث لمعرفة إتجاه الفروق الناتجة عن تحليل التباين وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث التجريبية ومتوسطى القراءة ومرتفعى القراءة فى الطلاقة وزمن التعرف والتعرف القرائى والفهم القرائى ودافعية القراءة فى القياس القبلى

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن = ٣٠ (أ)		متوسط القراءة ن = ٣٠ (ب)		مرتفعو القراءة ن = ٣٠ (ج)		قيمة "ت" ومستوى الدلالة		
	م	ع	م	ع	م	ع	أ×ب	أ×ج	ب×ج
طلاقة القراءة	٣١,٤٣	٢,٥٦	٣٩,٣٦	٣,٠٩	٧٠,٥٦	٢,٥٣	١٠,٨١**	٥٩,٤٦**	٤٢,٧٩**
زمن التعرف	١٢٣,١٠	٣,٧٢	٩١,٦٣	٣,٦٩	٥٨,٩٠	٤,٣٦	٣٢,٨٦**	٦١,٣٢**	٣١,٣٣**
التعرف القرائى	٢٣,٠٧	٣,٣١	٣٥,٠٦	٣,٩٩	٤٦,٣٣	٣,٧٠	١٢,٦٧**	٢٥,٦٣**	١١,٣٢**
الفهم القرائى	١٧,٢٠	٢,٢٠	٢٧,٤٦	٣,٤٢	٣٥,٥٦	٢,٧٧	١٣,٨١**	٢٨,٣٨**	١٠,٠٧**
دافعية القراءة	١٦,٨٧	٢,٥٦	٣٣,٥٣	٣,٥٥	٥١,٢٦	٣,٢٤	٢٠,٨٦**	٤٥,٥٩**	٢٠,١٨**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى القياس القبلى بين المجموعة التجريبية ومجموعة متوسطى القراءة فى طلاقة القراءة (ت = ١٠,٨١) والتعرف القرائى (ت = ١٢,٦٧) والفهم القرائى (ت = ١٣,٨١) ودافعية القراءة (ت = ٢٠,٨) فى صالح مجموعة متوسطى القراءة ، بينما وجدت فروق فى صالح المجموعة التجريبية فى زمن التعرف (ت = ٣٢,٨٦) ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية ومجموعة مرتفعى القراءة فى طلاقة القراءة (ت = ٥٩,٤٦) والتعرف القرائى (ت = ٢٥,٦٣) والفهم القرائى (ت = ٢٨,٣٨) ودافعية القراءة (ت = ٤٥,٥٩) فى صالح مجموعة مرتفعى القراءة بينما وجدت فروق فى صالح المجموعة التجريبية فى زمن التعرف (ت = ٦١,٣٢) ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند

مستوى ٠,٠١ بين مجموعتى متوسطى ومرتفعى القراءة فى طلاقة القراءة (ت = ٤٢,٧٩) والتعرف القرائى (ت = ١١,٣٢) والفهم القرائى (ت = ١٠,٠٧) ودافعية القراءة (ت = ٢٠,١٨) فى صالح مجموعة مرتفعى القراءة ، بينما وجدت فروق فى صالح المجموعة المتوسطة فى زمن التعرف (ت = ٣١,٣٣).

وبذلك تتحقق صحة هذا الفرض.

نتيجة الفرض الثانى :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى طلاقة القراءة وزمن التعرف والتعرف القرائى والفهم القرائى ودافعية القراءة بعد تطبيق البرنامج فى صالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين وذلك فى المتغيرات ، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى طلاقة القراءة وزمن التعرف والتعرف القرائى والفهم القرائى ودافعية القراءة للقياس البعدى الأول بعد تطبيق البرنامج

المجموعات / الاختبارات	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		" ت "
	م	ع	م	ع	
طلاقة القراءة	٤٠,٧٣	٢,٢٧	٣١,٧٠	٢,١٢	١٥,٩٢**
زمن التعرف	٩٠,٧٠	٢,٧٨	١٢١,٠٣	٢,٩٠	٤١,٣٠**
التعرف القرائى	٣٦,٨٣	٢,٧٩	٢٣,٩٣	٢,٤٢	١٩,١٢**
الفهم القرائى	٢٤,٣٣	٢,٥٠	١٧,٨٠	٢,٣٨	١٠,٣٤**
دافعية القراءة	٣٣,١٣	٢,٤٣	١٧,٥٠	٢,٦٣	٢٣,٨٨**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى طلاقة القراءة (ت = ١٥,٩٢) والتعرف القرائى (ت = ١٩,١٢) والفهم القرائى (ت = ١٠,٣٤) ودافعية القراءة (ت = ٢٣,٨٨) فى صالح تلاميذالمجموعةالتجريبيةوذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبى بينما وجدت فروق فى صالح

المجموعة الضابطة فى زمن التعرف (ت = ٤١,٣٠). وبذلك تتحقق صحة هذا الفرض الثانى.

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج التدريبى فى ضوء الفروق والمكاسب التى حققتها المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ، تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن (عبد المنعم الدردير ، ٢٠٠٦) وذلك فى ضوء المعايير الموضوعة لمستوى أو مقدار حجم الأثر وهى : حجم الأثر (ح) = ٠,٢ يدل على تأثير ضعيف ، حجم الأثر (ح) = ٠,٥ يدل على تأثير متوسط ، حجم الأثر (ح) = ٠,٨ فأكثر ، يدل على تأثير كبير للمتغير المتسقل فى المتغير التابع ، ويتضح ذلك من جدول (٩).

جدول (٩)

قيمة حجم الأثر للبرنامج التدريبى فى ضوء الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الطلاقة والتعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة

المتغيرات	قيمة "ت"	حجم الأثر	مقدار التأثير
طلاقة القراءة	١٥,٩٢	٠,٩٦	كبير
زمن التعرف	٤١,٣٠	٢,٤٨	كبير
التعرف القرائى	١٩,١٢	١,١٥	كبير
الفهم القرائى	١٠,٣٤	٠,٦٢	متوسط
دافعية القراءة	٢٣,٨٨	١,٤٣	كبير

يتضح من جدول (٩) وجود تأثير كبير للبرنامج التدريبى فى كل من طلاقة القراءة (ح = ٠,٩٦) ، وزمن التعرف (ح = ٢,٤٨) ، والتعرف القرائى (ح = ١,١٥) ، ودافعية القراءة (ح = ١,٤٣) حيث كانت جميع القيم أكبر من ٠,٨ ، بينما كان تأثيره متوسطاً فى الفهم القرائى (ح = ٠,٦٢) وهى قيمة أكبر من ٠,٥ وأقل من ٠,٨ وفقاً لمعايير كوهن.

نتيجة الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه " يتوقع بعد التدريب أن يرتفع مستوى أداء المجموعة التجريبية ليصبح غير دال مقارنة بكل من مجموعتى العاديين متوسطى ومرتفعى القراءة فى جميع المتغيرات ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين وإيجاد قيمة "ف" لدلالة الفروق بين درجات المجموعات الثلاث ، حيث قام الباحث بتطبيق الاختبارات مرة أخرى

على التلاميذ العاديين متوسطى ومرتفعى القراءة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبى على المجموعة التجريبية ، وجدول (١٠) يوضح نتيجة هذا الفرض.

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادى وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من تلاميذ المجموعات الثلاث التجريبية والعاديين (متوسطى ومرتفعى القراءة) فى متغيرات الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبى ن١ = ٣٠ ، ن٢ = ٣٠ ، ن٣ = ٣٠

الخواص الإحصائية المتغيرات	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طلاقة قراءة	بين المجموعات	١٨٧٣٢,١٥	٢	٩٣٦٦,٠٧	١١٦٥,٥١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٦٣,٩٠	٨٧	٥,٣٣		
	الكلى	١٩١٩٦,٠٥	٨٩			
زمن التعرف	بين المجموعات	٢٢٤٦٢,٠٦	٢	١١٢٣١,٠٣	١٥١٢,٦٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٤٥,٩٣	٨٧	٧,٤٢		
	الكلى	٢٣١٠٨,٠	٨٩			
التعرف القرائى	بين المجموعات	١٩٥٦,٤٦	٢	٩٧٨,٢٣	١٤٣,١٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٩٤,٤٣	٨٧	٦,٨٣		
	الكلى	٢٥٥٠,٩٠	٨٩			
الفهم القرائى	بين المجموعات	٢٥٤٥٢٦,٠	٢	١٢٧٢,٦٣	٢١٠,٣٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٢٦,٣٣	٨٧	٦,٠٥		
	الكلى	٣٠٧١,٦٠	٨٩			
دافعية القراءة	بين المجموعات	٦٥٠٠,٨٢	٢	٣٢٥٠,٤١	٤٥٩,٣٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦١٥,٦٣	٨٧	٧,٠٧		
	الكلى	٧١١٦,٤٥	٨٩			

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث عند مستوى ٠,٠١ فى طلاقة القراءة (ف = ١١٦٥,٥١) وزمن التعرف (ف = ١٥١٢,٦٩) والتعرف القرائى (ف = ١٤٣,١٧) والفهم القرائى (ف = ٢١٠,٣٥) ودافعية القراءة (ف = ٤٥٩,٣٤). وبذلك لا تتحقق صحة هذا الفرض.

وفى ضوء هذه النتيجة تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات وانحرافات درجات المجموعات الثلاث لمعرفة اتجاهات الفروق بين المجموعات كما تبين ، وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث التجريبية ومتوسطى القراءة ومرتفعى القراءة فى طلاقة القراءة وزمن التعرف والتعرف القرائى والفهم القرائى ودافعية القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبى

المجموعات / المتغيرات	المجموعةالتجريبية ن = ٣٠ (أ)		متوسطو القراءة ن = ٣٠ (ب)		مرتفعو القراءة ن = ٣٠ (ج)		قيمة "ت" ومستوى الدلالة		
	م	ع	م	ع	م	ع	أ×ب	أ×ج	ب×ج
طلاقة القراءة	٤٠,٧٣	٢,٢٧	٣٩,٤٣	٢,٢٥	٧٠,٦٦	٢,٢٧	*٢,٢٢	**٤٩,٦٢	**٥١,٩٨
زمن التعرف	٩٠,٧٠	٢,٧٨	٨٩,٦٣	٢,٤٥	٥٦,٦٦	٢,٩١	١,٥٧	**٤٦,٢٥	**٤٧,٣٥
التعرف القرائى	٣٦,٨٣	٢,٧٩	٣٧,٨٦	٢,١٨	٤٧,٢٠	٢,٨٢	١,٥٩	**١٤,٣٠	**١٤,٣٤
الفهم القرائى	٢٤,٣٣	٢,٥٠	٢٧,٩٠	٢,٧٥	٣٦,٩٦	٢,٠٦	**٥,٢٣	**٢١,٣١	**١٤,٤٢
دافعية القراءة	٣٣,١٣	٢,٤٣	٣٣,٩٠	٢,٧٠	٥١,٥٣	٢,٨٢	١,١٥	**٢٧,١٣	**٢٤,٦٧

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعة التجريبية ومجموعة العاديين متوسطى القراءة فى زمن التعرف (ت = ١,٥٧) والتعرف القرائى (ت = ١,٥٩) ودافعية القراءة (ت = ١,١٥) ، بينما وجدت فروق بينهما دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فى طلاقة القراءة (ت = ٢,٢٢) فى صالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق بينهما عند مستوى ٠,٠١ فى الفهم القرائى (ت = ٥,٢٣) لصالح مجموعة العاديين متوسطى القراءة ، كما يتضح كذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وبين المجموعة التجريبية ومجموعة العاديين مرتفعى القراءة فى طلاقة القراءة (ت = ٤٩,٦٢) والتعرف القرائى (ت = ١٤,٣٠) والفهم القرائى

(ت = ٢١,٣١) ودافعية القراءة (ت = ٢٧,١٣) ، بينما وجدت فروق عند مستوى ٠,٠١ فى زمن التعرف (ت = ٤٦,٢٥) فى صالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتى متوسطى ومرتفعى القراءة فى طلاقة القراءة (ت = ٥١,٩٨) والتعرف القرائى (ت ١٤,٣٤) والفهم القرائى (ت = ١٤,٤٢) ودافعية القراءة (ت = ٢٤,٦٧) فى صالح مرتفعى القراءة ، بينما وجدت فروق بينها عند مستوى ٠,٠١ فى زمن التعرف (ت = ٤٧,٣٥) فى صالح متوسطى القراءة. وبذلك تتحقق صحة هذا الفرض جزئياً.

نتيجة الفرض الرابع :

هذا الفرض ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى الثانى لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبارات الدراسة بعد شهر من القياس البعدى الأول على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ، وحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق ، كما يتضح من جدول (١٢).

جدول (١٢)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى طلاقة القراءة وزمن التعرف والتعرف القرائى والفهم القرائى ودافعية القراءة فى القياس البعدى الثانى

المجموعات / المتغيرات	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
طلاقة القراءة	٤١,٨٦	٢,٣٧	٣١,٢٣	٢,٥٠	**١٦,٨٩
زمن التعرف	٨٩,٦٦	٢,٥١	١٢٠,٧٦	٢,٦٨	**٥٠,٨٠
التعرف القرائى	٣٧,٢٣	٢,٥٦	٢٤,٥٣	٢,٠١	**٤١,٨٠
الفهم القرائى	٢٤,٦٧	٢,٤٤	١٨,٣٠	٢,١٠	**١٠,٨٢
دافعية القراءة	٣٣,٨٠	٢,٣٢	١٧,١٦	٢,٤٠	**٢٧,٢١

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً فى القياس البعدى الثانى عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى طلاقة القراءة (ت = ١٦,٨٩)

والتعرف القرائى (ت = ٢١,٨٠) والفهم القرائى (ت = ١٠٨٢) ودافعية القراءة (ت = ٢٧,٢١) فى صالح المجموعة التجريبية ، بينما وجدت فروق بينهما دالة عند مستوى ٠,٠١ فى زمن التعرف (ت = ٥٠,٨٠) فى صالح المجموعة الضابطة. وبذلك تتحقق صحة هذا الفرض.

المناقشة والاستنتاجات :

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار مدى فعالية برنامج تدريبى قائم على استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث الإبتدائى ، حيث إن الطلاقة كما يعتقد كثير من الباحثين هى الجسر الذى يربط ما بين مهارة التعرف عند مستوى الكلمة ومهارة الفهم والذى هو الهدف من عملية القراءة (Pikulski & Chard, ٢٠٠٥) ، وكذلك فإن استراتيجية القراءة المتكررة واحدة من أهم التكنيكات المستخدمة فى زيادة وتحسين الطلاقة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة (Therrien & Kubina, ٢٠٠٦ ، Berninger et al., ٢٠٠٦) ، وكان هناك افتراض أساسى فى الدراسة الحالية بناءً على الدراسات والأدبيات المتاحة فى هذا المجال وهو أن التحسن فى طلاقة القراءة سينعكس أثره فى مهارات سرعة وزمن التعرف والتعرف والفهم القرائى ، وأن وجود تحسن فى هذه المهارات سيمتد أثره إلى زيادة فى دافعية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وقد اعتمد تطوير الأداء فى البرنامج على زيادة كفاءة التلميذ فى مهارة التعرف ذاتها ثم زيادة السرعة والطلاقة فى عملية التعرف ، لتوفير قدر من الانتباه اللازم لعملية الفهم ، حيث يعانى التلاميذ ذوو صعوبات القراءة من مشكلة أساسية فى عملية التعرف على الكلمة والبطء فيها وإنفاق معظم الانتباه عند هذا المستوى والذى يفقدهم القدرة على الفهم نتيجة الإخفاقات المتكررة عند مستوى المهارة فى التعرف (Torgesen, ٢٠٠٠, ٥٧، ٤١٤, Pogorzelski & Wheldall, ٢٠٠٢)، هذا الإخفاق ينعكس أثره فى انخفاض معدلات القراءة المستقلة وتكوين اتجاهات سلبية نحو عملية القراءة تظهر فى دافعية القراءة والأنشطة المتعلقة بها (Greenberg et al., ٢٠٠٢ ، Sideridis, ٢٠٠٧).

وقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً من خلال تحليل التباين وقيمة "ت" بين التلاميذ ذوى صعوبات القراءة (المجموعة التجريبية) والتلاميذ العاديين فى القراءة (متوسطو ومرتفعو القراءة) ، فى القياس القبلى (جدول ٦) وذلك فى طلاقة القراءة والتعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة فى صالح العاديين ، حيث تفوق العاديون فى هذه المتغيرات مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات القراءة (المجموعة التجريبية) ، فى المقابل فإن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يظهرون ضعفاً واضحاً فى الزمن المستغرق فى عملية التعرف ، حيث وجدت فروق دالة فى صالحهم على اختبار زمن التعرف مقارنة بالعاديين ، وهذه النتائج تتفق مع دراسات Hudson ، Ebner & Miller (٢٠٠٣) (٢٠٠٥) ، Hudson et al. (٢٠٠٥) ، Eldredge (٢٠٠٥) ، Richard (٢٠٠٦)، والتى أظهرت أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يعانون من قصور فى مهارة الطلاقة وذلك لمعاناتهم عند مستوى الكلمة والذى يؤثر فى عملية الفهم ، كما يتفق ذلك دراسات Wolf et al. (٢٠٠٠) ، Landerl (٢٠٠١) ، Hikkila (٢٠٠٦) ، Denkins (٢٠٠٦) ، Difilippo et al. (٢٠٠٦) والتى أظهرت أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يعانون من السرعة والأتوماتيكية والبطء فى عملية التعرف مقارنة بالعاديين ، وهذا يتضح من الزيادة الواضحة فى متوسط الزمن الذى استغرقه التلاميذ ذوو صعوبات القراءة فى الدراسة الحالية مقارنة بالعاديين متوسطى ومرتفعى القراءة ، حيث بلغ متوسط زمن المجموعة التجريبية على اختبار زمن التعرف مقدراً بالثانية (١٢٣,١٠) والمتوسطون (٩١,٦٣) والمرتفعون (٥٨,٩٠) (جدول ٧) ، فقد كان زمن التعرف مرتفعاً بدلالة لدى ذوى صعوبات القراءة ، مما يشير إلى وجود مشكلة أساسية عند مستوى التعرف ، وهذا تؤكده الفروق فى مهارة التعرف بين المجموعة التجريبية ومجموعتى العاديين ، وينسجم هذا مع نتائج العديد من الدراسات مثل Gottardo et al. (١٩٩٧) ، Torgesen & Wagner (١٩٩٨) ، Torgesen (٢٠٠٠) ، Compton et al. (٢٠٠١) ، Torgesen (٢٠٠٢) والتى أشارت إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات مبكرة فى مهارات التعرف على الحروف وقراءة الكلمات والمعالجة الصوتية والوعى الصوتى ، وهى مهارات تبدو واضحة فى التعرف القرائى ، والذى يؤثر بالتالى على عملية الفهم ، حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة فى الفهم القرائى فى صالح العاديين مقارنة

بذوى صعوبات القراءة ، وهو ما أكد عليه العديد من الباحثين نظراً للعلاقة الوثيقة بين التعرف والفهم القرائى (Shankwreiler, ١٩٩٩ ، Joshi & Aaron, ٢٠٠٠ ، Torgesen, ٢٠٠٢ ، Jenkins et al., ٢٠٠٣ ، Cutting & Scarborough, ٢٠٠٦) ، كما يتفق هذا مع الدراسات التى أشارت إلى وجود قصور فى الفهم القرائى ناتج عن الضعف فى مهارات أساسية مثل التعرف والسرعة والأتوماتيكية فى الأداء ، لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة مثال ذلك (٢٠٠٢) Torgesen ، Compton et al. (٢٠٠١) ، (٢٠٠٢) Pogorzeleski & Wheldall. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود ضعف فى دافعية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وهو من الأمور الشائعة بينهم وهو ما يؤكده فتحى الزيات (١٩٩٨) ، (٢٠٠٨) Morgan et al. ، حيث إن الإخفاق فى القراءة يؤدى إلى انصراف التلميذ عن المهام وهى مؤشرات على القصور فى الدافعية القرائية (Sideridis, ٢٠٠٧) وهو ما تؤكده دراسات Chapman et al. (٢٠٠٠) ، (٢٠٠٢) Kuhn ، (٢٠٠٣) Poskiparta et al. ، Lepola et al. (٢٠٠٥a) ، (٢٠٠٥b) Lepola et al. ، (٢٠٠٧) Mountford.

كما أن نتائج هذا الفرض تحمل دلالات فى غاية الأهمية مستمدة من التفوق الذى حققته مجموعة العاديين مرتفعى القراءة وذلك فى جميع المتغيرات مقارنة بكل من ذوى صعوبات القراءة والعاديين متوسطى القراءة ، حيث تدل هذه النتائج على ازدياد الفارق فى صالح مجموعة مرتفعى القراءة وهى مؤشرات على أن الفجوة بين ذوى صعوبات القراءة والمرتفعين تزداد مع التقدم فى الدراسة خاصة إذا لم يتلق هؤلاء التلاميذ الرعاية المناسبة فى الوقت المناسبة ، ولا شك فى أن هذا سيستمر فى المراحل التالية بأن تحقق المجموعة المرتفعة مكاسب يوماً بعد يوم لمهاراتهم فى القراءة ، بينما يتعرض ذوو صعوبات القراءة لإخفاقات متتالية ، وهو ما أكد عليه (٢٠٠٠, ٥٨) Torgesen ، (٢٠٠٢) Torgesen ، (٢٠٠٤) Foorman ، (٢٠٠٥) Corcoran بأن النمو فى القراءة يكون نتيجة لخبرات متراكمة ، أن ذوى صعوبات القراءة يفقدون جزءً من مهاراتهم فى القراءة يوماً بعد يوم وشهراً بعد شعر وسنة بعد سنة خاصة إذا لم يتلقوا علاجاً بشكل مبكر ، والذى يترتب عليه دائرة من الإخفاقات، وهذا يستدعى من التربويين الالتفات إلى هذه المشكلة بشكل مبكر

واكتشاف هؤلاء التلاميذ وتقديم الدعم اللازم لهم فى حينه على نحو خاص عدم التأخر إلى ما بعد الصف الثالث الابتدائى لأن عملية التدخل ستكون أكثر صعوبة وأكثصر تكلفة.

النتيجة السابقة كان الهدف منها إظهار ما لدى ذوى صعوبات التعلم فى القراءة من مشكلات فى مهارات مهمة فى النمو القرائى والتى تحتاج إلى تدخلات علاجية لضمان قدر من عدم وقوع هؤلاء التلاميذ فى دائرة التسرب نتيجة لعدم قدرتهم على الإنجاز المدرسى.

وفى إطار أهداف ادراسة الحالية نتيجة للبرنامج التدريبى الذى قدم لتلاميذ المجموعة التجريبية ، اتضح من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ذوى صعوبات القراءة فى صالح المجموعة التجريبية بعد التدريب ، وذلك فى طلاقة القراءة والتعرف والفهم القرائى ودافعية القراءة (جدول ٨) ، كما ظهر تأثير البرنامج فى انخفاض زمن التعرف لدى المجموعة التجريبية بعد التدريب ، حيث وجدت فروق بعد التدريب لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة مقارنة بالمجموعة التجريبية وذلك لأن التحسن فى هذه المهارة يستدل عليه من انخفاض زمن التعرف وليس زيادته فكلما كان الفرد ماهراً فى القراءة قل الزمن الذى يستغرقه فى التعرف ، وهذه النتائج تشير إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارة التعرف بشكل أولى والطلاقة بشكل أساسى الذى انعكس أثره فى أداء المجموعة التجريبية ، وهو ما يدل على فاعلية التكنيك المستخدم فى الدراسة المعتمد استراتيجية القراءة المتكررة ، وأثرها فى طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية والذى ظهر بشكل أساسى فى انخفاض الزمن المستغرق فى التعرف على الكلمات كما يقاس باختبار زمن التعرف مما أتاح زيادة أيضاً فى متوسط عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة كما يقاس باختبار طلاقة القراءة ، حيث يلاحظ ارتفاع فى متوسط الكلمات الصحيحة. وكذلك وجد تحسن دال فى مهارة التعرف القرائى وفى حد زعمنا فإن هذا التحسن فى الطلاقة وما صاحبه من تحسن فى التعرف القرائى وزمن التعرف انعكس أثره فى تحسن واضح فى الفهم القرائى ودافعية القراءة ، وهذا يعنى أن التحسن فى الطلاقة والتعرف عمل على تقليل الجهد المبذول فى الانتباه عند مستوى الكملة وانتقال الانتباه إلى ما تحمله الكلمات من معانى وأعطى فرصة لعملية الفهم، وهو ما تؤكد عليه النظرة البسيطة فى القراءة بأهمية الكفاءة فى المستويات الأدنى للقراءة

من أجل حدوث كفاءة فى المستويات الأعلى المتمثلة فـى الفهـم (Torgesen, ٢٠٠٠ ، Cutting & Scarborough, ٢٠٠٦). كما يتفق هذا مع نظرية الأتوماتيكية فى القراءة (Samuels, ١٩٧٩) ، والتى ترى أن مفتاح الوصـول إلـى المعنـى يـرتبط بـالتعرف الأتوماتيكى السريع والدقيق للكلمات والحروف وهو ما تؤكده دراسات كثيرة فى هذا المجال مثـل Cuctos et al. (١٩٩٧) ، Rupley et al. (١٩٩٨) ، Manis & Freedman (٢٠٠١) ، Allor (٢٠٠٢) ، Kirby et al. (٢٠٠٣) ، Jenkins et al. (٢٠٠٣) ، Parrila et al. (٢٠٠٤) ، وهذا التحسن فى القراءة لدى تلاميذ المجموعـة التجريبيـة ذوى صعوبات القراءة انعكس كما يتضح أثره فى زيادة دافعية القراءة لديهم والـذى يقـاس بمدى تفاعل التلميذ فى أنشطة ومهام القراءة داخل الفصل كمـا يلاحظهـا المعلمـون ذوو الخبرة بهؤلاء التلاميذ وفى ضوء اختبار دافعية القراءة ، وهذا التحسن يدعم وجهة النظـر التى تبنتها الدراسة الحالية حول العلاقة التبادلية بين كل من القراءة والدافعية وهى علاقـة تأثير وتأثر ولا يمكن أن تكون ذات بُعد واحد ، فالإخفاق أو النجاح فى القراءة يقابله نقص وانخفاض أو زيادة فى اندافعية للقراءة ، والعكس يبدو مقبولاً بشكل واضح ، كما يتفق مع ما أشار إليه الباحثون فى المجال مثل Chapman & Tunmer (٢٠٠٣) ، Morgan et al. (٢٠٠٨) ، وذلك لأن النجاح فى القراءة يؤدى إلى شعور التلميذ بالثقة فى الـنفس والنظرة الإيجابية لعملية القراءة وزيادة فى تقدير الذات والذى يـنعكس أثـره فـى زيـادة اهتمامه بالقراءة ومشاركته فى الأنشطة والمهام المرتبطة بها وهى مؤشرات مهمـة تـدل على دافعية القراءة. وهذا يرجع إلى فعالية البرنامج التدريبى والطريقة المستخدمة ، طريقة القراءة المتكررة ، التى تتيح الفرصة للتلميذ أن يزاول عملية القراءة لنفس الـنص عـدة مرات ويزود بتغذية راجعة عن مدى تقدمه ويشعره بالنجاح ويعطيه انطباعاً بقدرته علـى الأداء والإنجاز ويراقب تقدمه بنفسه ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات Sindelar et al. (١٩٩٠) ، Sutton (١٩٩١) ، Weinstein & Cooke (١٩٩٢) ، Homan et al. (١٩٩٣) ، Marseglia (١٩٩٧) ، Baldwin (٢٠٠٥) ، Brack & Trail (٢٠٠٥) ، Ashley (٢٠٠٨)، Roundy & Roundy (٢٠٠٩) التى توصلت إلى وجود تحـسن فى الطلاقة والتعرف والفهم لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، وضـعاف القـراءة بعـد التدريب على التعرف باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة.

وتشير نتائج الدراسة (جدول ١٢) إلى استمرار تفوق المجموعة التجريبية فى القياس البعدى الثانى مقارنة بالمجموعة الضابطة ، وهذا يدل على فاعلية التدريب باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة على المدى الطويل ، وأن المكاسب التى حققتها المجموعة التجريبية لم تكن وقتية ، بل يمكن أن يمتد أثرها إلى مدى أطول ، كما أن هذه النتائج تدل على أن التلاميذ فى المجموعة الضابطة لم يتلقوا أى مساعدة بخصوص مشكلاتهم فى القراءة ، ولا شك فى أن هذا سيمتد أثره إلى مراحل لاحقة خاصة إذا لم يتلقوا التدخل المناسب ، وربما يكون التدخل فى هذه الحالة أكثر صعوبة وأقل فاعلية خاصة مع إنشغال المعلمين بخطط المناهج وعملية التدريس دون النظر والأخذ فى الاعتبار مشكلات التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وغيرهم من ذوى المشكلات ، حيث أكد عدد من الباحثين على أن التأخر فى مواجهة الضعف القرائى لما بعد الصف الثالث الابتدائى يكون عملاً أقل فاعلية إلى حد كبير (Torgesen, ٢٠٠٢ ، Foorman, ٢٠٠٤ ، Spira et al., ٢٠٠٥)، ويؤكد هذا Corcoran (٢٠٠٥) فى أن التلاميذ الذين يقرأون بضعف فى الصف الثالث الابتدائى يميلون إلى الاستمرار كذلك فى المراحل التالية ، خاصة إذا لم يتم التعامل مع مشكلاتهم بفاعلية.

كما توصلت الدراسة إلى نتائج جديرة بالأخذ فى الاعتبار ، تختلف فى طبيعتها إلى حد ما عن التصميمات البحثية السابقة ، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى بحث افتراض وهو فى حال وجود تحسن لدى المجموعة التجريبية فإلى أى مستوى يكون هذا التحسن وهو ما لم يطرح فى الدراسة السابقة.

فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية ارتفاعاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى مستوى التلاميذ متوسطى القراءة فى زمن التعرف والتعرف القرائى ودافعية القراءة كما يتضح من جدول (١١) ، حيث لم توجد فروق دالة بينهما غير أنه فى المقابل وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى طلاقة القراءة فى صالح المجموعة التجريبية ، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً فى مهارة الفهم القرائى فى صالح متوسطى القراءة ، وهذه النتيجة تدل على الإفادة الكبيرة التى حققها تلاميذ المجموعة التجريبية من البرنامج الذى يركز بشكل أساسى على تطوير مهارات السرعة والطلاقة فى التعرف ، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التى أفادت بإمكانية التدريب على هذه المهارات وتحقيق معدلات مرضية فيها مثل دراسات

Blachman et al. ، Foorman et al. (١٩٩٧) ، Gillon & Dodd (١٩٩٥، (٢٠٠٤) ، ولعل تفوق المجموعة التجريبية فى الطلاقة نتيجة للخبرة التدريبية التى حصلوا عليها ، بينما لم تتلق مجموعة العاديين هذا التدريب وبالتالى فلم تكتسب هذه المهارة أو لم يحدث لها نمو واستمرت بنفس المستوى الذى كانت عليه قبل التدريب.

بجانب ذلك فإن نتائج هذا الفرض تتفق مع دراسات Catts et al. (١٩٩٩) ، Aaron et al. (١٩٩٩) ، Gakhill et al. (٢٠٠٣) ، Catts et al. (٢٠٠٣) ، Leach et al. (٢٠٠٣) والتى أظهرت أن القوة فى التعرف لا تضمن بالضرورة قوة مماثلة فى مهارة الفهم ، مما يشير إلى أن الفهم محصلة للعديد من المتغيرات المعرفية وغير المعرفية ، وليس فقط عمية التعرف على الكلمات ، وهو ما يدعم نتيجة الدراسة الحالية فى أن التدريب على طلاقة التعرف قد أحدث تأثيراً دالاً فى الفهم القرائى لدى المجموعة التجريبية ، بينما لم يصل مستوى الدلالة إلى المستوى الأعلى عند متوسطى ومرتفعى القراءة ، حيث لم يكونوا قادرين على ترجمة ذلك فى الفهم بشكل كبير ، ويؤكد ذلك أن البرنامج التدريبى كان ذا تأثير متوسط فى الفهم كما يبدو من حجم الأثر (جدول ٩)، بينما كان حجم الأثر كبيراً فى الطلاقة وزمن التعرف والتعرف ودافعية القراءة وربما يرجع ذلك إلى أن البرنامج لم يتضمن فنيات تركز على الفهم بجانب التدريب على الطلاقة ، ويتفق هذا مع ما أشار إليه Therrien et al. (٢٠٠٦, ٨٩) فى أن التحسن الدال لطلاقة القراءة من خلال التدريب باستراتيجية القراءة المتكررة لا يتحول دائماً إلى إنجازات فى الفهم وهو ما تؤكده الدراسة ما وراء التحليلية التى أجراها Therrien (٢٠٠٤) والتى أظهرت أن القراءة المتكررة لها تأثير عند أفضل الحالات – متوسط فى الفهم ، وأحياناً يتراوح التأثير ما بين التأثير القليل أو عدم وجود تأثير فى الفهم.

ولعل هذا يؤكده استمرار تفوق مجموعة العاديين مرتفعى القراءة فى جميع المتغيرات ، مما يدل على أن النجاح فى القراءة وبكفاءة يترتب عليه مزيد من المهارات المكتسبة والنمو المعرفى والذى ينعكس فى الأداء فى المواقف المختلفة وزيادة فى الثقة والدافعية والقراءة بشكل منتظم أو مستمر ، ويتفق هذا مع دراسة Ebner & Miller (٢٠٠٣) والتى أشارت إلى أن القراء الأكثر كفاءة يقرأون خلال الأسبوع بمعدل ثلاث مرات أكثر من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والذى يزيد فى خبراتهم المعرفية. ويدل على ذلك

أن متوسطى القراءة وبالرغم من أنهم تفوقوا على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة قبل التدريب إلا أن هذا التفوق لم يستمر فى معظم المتغيرات مما يشير إلى أنهم ربما يكونون يعانون من مشكلات ذات طبيعة خاصة فى القراءة.

فى ضوء النتائج التى تم عر ضها ومناقشتها فإن الدراسة تخلص إلى :

- أن نتائج هذه الدراسة تؤكد على ما يعانيه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشكلات فى القراءة عند المستوى الأدنى من المهارات القرائية المتمثلة فى التعرف وكذلك عند المستوى الأعلى من المهارة المتمثلة فى الفهم مقارنة بالعاديين من المستويات المتوسطة والمرتفعة فى القراءة من نفس المرحلة العمرية والصفية وكذلك فى كل من الطلاقة ودافعية القراءة.
- أن نتائج الدراسة الحالية تنسجم مع الدراسات السابقة فى فاعلية طريقة أو استراتيجية القراءة المتكررة فى زيادة الطلاقة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة والتى انعكس أثره فى مهارات التعرف والفهم والدافعية القرائية مقارنة بالمجموعة الضابطة التى لم تتلق أية مواد تدريبية فى هذا المجال والذى يشير إلى عدم الاهتمام بمشكلات هؤلاء التلاميذ من قبل القائمين على العملية التربوية والانشغال بقضايا أقل أهمية من إنقاذ هؤلاء التلاميذ من الوقوع فى دائرة الإخفاق الدراسى نتيجة لعدم رعايتهم بالشكل المناسب.
- كما أن النتائج تدعم وجهة النظر التى تبنتها الدراسة فى أن التحسن فى القراءة يمكن أن يكون له تأثير فى تحسين الحالة المزاجية للتلميذ والذى ينعكس أثره فى مدى انخراطه فى العملية التعليمية والأنشطة الصفية المتعلقة بالقراءة. مما قد يفسر لنا جانباً من المشكلات السلوكية التى تصدر عن التلاميذ الضعاف فى المدرسة فى مختلف المواد الدراسية ، فالتلميذ قد يظهر سلوكاً غير مقبول فى حصة ما بينما فى حصة أخرى فى مادة أخرى يكون غاية فى الالتزام والنشاط والإيجابية.
- استطاع البرنامج التدريبى رفع مستوى الأداء لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة إلى درجة من الأداء جديرة بالاهتمام وهو مستوى التلاميذ العاديين متوسطى القراءة فى متغيرات التعرف ودافعية القراءة ، بل تفوقت المجموعة التجريبية على المتوسطين فى مهارة الطلاقة التى يؤكد عليها البرنامج التدريبى ، وهو ما يدل على فاعلية استراتيجية

القراءة المتكررة ، وهو أيضاً يشير إلى أن التلاميذ العاديين عند المستوى المتوسط رغم تمتعهم بمستوى متوسط من مهارات التعرف والدافعية إلا أنهم لا يتلقون تدريباً صفياً على مهارة الطلاقة مما يشير بدلالة إلى أن هذه المهارة مهملة في التدريس داخل الفصول بشكل قاطع ، بدليل أن التحسن حدث بالمجموعة التجريبية مقارنة بالمتوسطة. هذه النتائج تشير إلى أن البرنامج حقق نتائج مرضية جداً خلال فترة وجيزة من التدريب وهو ما يعطينا دافعية لإمكانية التوصل حتى ولو لفترة وجيزة لإحداث بعض التغييرات دون اللجوء إلى مبررات من ضعف الإمكانات وعدم وجود الوقت الكافى.

- ورغم تحقيق المجموعة التجريبية لمكاسب فى الفهم القرائى مقارنة بالمجموعة الضابطة إلا أن هذا التحسن لم يرق إلى مستوى أعلى من ذلك حيث أظهرت نتائج القياس البعدى استمر وجود فروق فى الفهم فى صالح العاديين (المتوسطين والمرتفعين) بعد تطبيق البرنامج التدريبى ، مما يدل على أن علاج الفهم كمشكلة يحتاج إلى وقت أطول وبشكل مبكر ، وإكساب التلميذ العديد من المهارات العقلية الداخلة فى عملية الفهم ولا يكفى مجرد قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات حتى ولو كان ذلك بطلاقة مناسبة ، وضرورة دمج مهارة الفهم فى أى برنامج تدريبى خاصة وأن البرنامج ركز على الطلاقة والتعرف دون الاهتمام بالفهم.

التوصيات والتطبيقات التربوية :

فى ضوء نتائج الدراسة يوصى بالآتى :

- ضرورة الاهتمام المبكر باكتشاف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة وتقديم الدعم المناسب لهم لأن ذلك سوف يكون له نتائج أفضل مما لو ترك التلاميذ لمراحل متأخرة خاصة فيما يتعلق بمهارة الفهم ، حيث إنها المحصلة النهائية لعملية القراءة. ويفضل أن يتم ذلك منذ ملاحظة انحراف مستوى أداء التلميذ عن أقرانه داخل الصف.
- تضمين حصص القراءة التدريب على الطلاقة فى القراءة كأحد الميكانيزمات الضرورية لمهارة الفهم خاصة لدى ذوى التحصيل القرائى المنخفض ، وكذلك الاهتمام بشكل كبير بمهارات المستوى الأدنى (التعرف) فى القراءة لما لها من تأثير فى النمو فى القراءة بالشكل المناسب ، فقبل أن نطلب من التلميذ أن يفهم نصاً ما علينا أن نتأكد عما إذا كان قادراً على القراءة بالشكل المناسب أم لا.

- ضرورة الإفادة من استراتيجية القراءة المتكررة مع التنوع فى تكنيكاتها المختلفة لتشجيع التلاميذ على القراءة بطلاقة حتى يمكنهم توفير قدر من جهدهم وانتباههم إلى عملية الفهم.
- كما أن الدراسة الحالية تثير توخى الحذر قبل تفسير السلوكيات غير المقبولة التى تصدر بين التلاميذ داخل الفصل فى بعض المواد خاصة ذوى صعوبات التعلم أو منخفضى التحصيل ، وذلك لأن هذا قد يكون سببه راجعاً بشكل كبير إلى إخفاقهم فى هذه المادة مثل القراءة مثلاً وليس إلى سلوك أو طبع فيهم وهذا يستدعى الملاحظة الدقيقة لسلوك التلميذ فى المواد المختلفة داخل الفصل وفى الأنشطة الصفية خارج وداخل الفصل.
- ضرورة تضمين البرامج التى تركز على الطلاقة بعض الفنيات فى الفهم لتحقيق نتائج أفضل فى هذه المهارة ولا يكتفى بمجرد التدريب على التعرف لأنه لا يضمن انتقال الأثر بشكل كبير إلى الفهم.
- نتائج هذه الدراسة مفيدة إلى حد كبير فى حالات تشبه حالة التلاميذ المشاركين فى الدراسة وهم من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة بالصف الثالث الابتدائى ، حيث لا يمكن تطبيق الأدوات دون هذا المستوى أو أعلى منه دون إجراء مواءمة لها مع طبيعة المجموعة.

البحوث المستقبلية المقترحة :

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إجراء مجموعة من الدراسات والبحوث تناقش النقاط التالية :

- دراسة أثر التدريب على الطلاقة باستخدام القراءة المتكررة عند مستويات قرائية مختلفة ومعرفة أثر ذلك فى الفهم.
- دراسة مقارنة للتدريب باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة فى حال تضمين وعدم تضمين البرنامج لفنيات تركز على الفهم وذلك على الفهم القرائى لدى المجموعتين.
- دراسة إمكانية تدريب تلاميذ الصف الأول على الطلاقة فى التعرف ومعرفة أثرها فى النمو فى القراءة.
- دراسة أثر التدريب باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثرها فى التحصيل فى القراءة الصفية وليس على مقاييس مقننة.

المراجـــــــــع

أحمد عثمان صالح (١٩٨٨). أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة فى ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئـــة المـــصرية ، مجلـــة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا، المجلد (١) ، العدد (٣).

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهـــم اللغـــة ، ماهيتهـــا واســـتراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربى.

حمزة السعيد (٢٠٠١). صعوبات تعلم القراءة ، مظاهرها أسبابها طرق تشخيصها. التربية ، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافـــة والعلـــوم ، العـــدد الأربعون بعد المائة، السنة الحادية والثلاثون ، ص ص ١٧٨-١٨٧.

زيدان أحمد السرطاوى (٢٠٠٦). تقييم صعوبات التعلم فـــى القـــراءة. المـــؤتمر الـــدولى لصعوبات التعلم، ١٩-٢٢ نوفمبر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦). الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فـــروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : عالم الكتب.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجيـــة. القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد رياض أحمد ومحمد جابر قاسم (٢٠٠٠). تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهـــم القرائى لدى التلاميذ منخفضى التحصيل فى القراءة. مجلة كليـــة التربيـــة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد السادس عشر ، العدد الثـــانى، ص ص ٣٣١-٣٦٥.

ثانيا : المراجع الاجنبية :

Aarnoutse, C. & Leeuwe, J. (2000). Development of poor and better Readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 251-278.

Aaron, P., Joshi, R. & Williams, K. (1999). Not all reading disabilities are a like. *Journal of learning Disabilities*, 32, 120-137.

Aaron, P., Joshi, R., Gooden, R. & Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: an alternate to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities,*, 41(1), 67-84.

Al Otaiba, S. & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education,* 23, 300-316.

Al otaiba, S. & Rivera, M.O. (2006). Individualizing guided oral reading fluency inst ruction for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School & Clinic 41(3)*, 144-149.

Allinder, R. (2001). Improving fluency in at-risk readers and student with learning disabilities. *Remedial & Special Education. 22(1)*, 48.

Allor, J. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.

Alotaiba, S. & Togesen, J. (2007). Effects from intensive standardized kindergarten and first-grade interventions for the prevention of reading difficulties. In S. Jimerson, M. Burns, & A. Van der Heyden (Eds.), the handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention (pp. 212-222). New York: Springer.

Alotaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M., Schatschneider, C., Dyrlund, A., Miller, M. & Wright, T. (2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluncy. *Journal of School Psychology*, 46, 281-314.

Applegate, S. (2008). Reading engagement and motivation practices of English through twelfth grade teachers in northwest Arkansas. *Unpublished master thesis*, University of Arkansas, Arkansas, USA.

Ashley, K. (2008). The effects of focused fluency practice on reading rate, Motivation, and interest in reading for struggling primary students. Proceedings of the 4th Annual GRASP symposium, Wichita State University.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. Reading Research Quarterly, 34, 452-477.

Baldwin, S. (2005). The impact of the repeted reading strategy on the reading fluency of fifth grade students. An action research project presented to the Shownee Mission Board of Education, U.S.A.

Ball, E. (1996). Phonological awareness and learning disabilities: Using research to inform our practice. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 10(A), 77-100.

Berninger, V., Abbott, R., Vermeulen, K. & Fulton, C. (2006). Paths to reading comprehension in at risk second-grade readers. Journal of Learning Disabilities, 39(4), 334 - 351.

Blachman, B., Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Clonan, S., Shaywitz, B. & Shaywitz, S. (2004). Effects of intensive reading remediating for second and third grades and a 1-year follow-up. Journal of Educational Psychology, 96(3), 444-461.

Blum, I. & Koskinen, P. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. Theory into Practice, 30(3), 195-200.

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

Brack, C. & Fe Trail, S. (2005). The impact of repeated readings on the oral reading fluency rate of second grade special reading students. An action Research Project Presented to the Shawnee Mission Board of Education, U.S.A.

Catts, H., Fey, M., Zhang, X. & Tombin, J. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Eviedence from a longitudinal investigation. Scientific Studies of Reading, 3, 331-361.

Catts, H., Hogan, T., Adlof, S. & Barth, A. (2003). The simple view of reading changes over time. Paper presented at the annual meeting of the society for scientific study of reading, Boulder, Colerado, USA.

Chamberlain, S. (2006). The state of reading research and instruction for struggling readers. Intervention in School and Clinic. 41(3), 169-175.

Chapman, J. & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. Reading and Writing Quarterly, 19, 5-24.

Chapman, J. Tunmer, W. & Prochnow, J. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept. A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 92, 703-708.

Chard, D. (1999). Word recognition instruction: Paring the road to successful reading. Intervention in School & Clinic, 34(5), 271-277.

Chard, D., Katterlin-Geller, L., Baker, S., 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., Simmons, D. & Kameenui, E. (1998). Word recognition: Research bases. In D. Simmons & E, Kameenui (Eds.), What reading research tell us about chidren with diverse learning needs: Bases and basics, (pp. 141-167). New Jersy: Erlbaum.

Compton, D. & Carlisle, J. (1994). Speed of word recognition as a distinguishing characteristic of reading disabilities. Educational Psychology Review, 6(2), 115-140.

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

Cutting, L. & Scarborough, H. (2002). Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. Scientific Studies of Reading, 10(3), 277-299.

De Jong, P. & Vrielink, L. (2004). Rapid automatic naming: easy to measure, hard to improve (Quickly). Annals of Dyslexia, 54(1), 65-72.

Difilippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judica, A., Pecini, C., Spinelli, D. & Zoccolotti, P. (2006). Naming speed and visual search deficits in readers with disabilities: Evidence from orthographically regular language (Italian). Developmental Neuropsychology, 30(3), 885-904.

Dowhower, S. (1989). Repeated reading: Research into practice. The Reading Teacher, 42, 502-507.

Ebner, F. & Miller, S. (2003). Improving primary students reading fluency. Chicago, Unpublished Master's Thesis. (ERIC Document Reproduction Service Number ED479067).

Ehri, L. (1998). Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective. Scientific Studies of Reading, 2, 97-114.

Eldredge, J. (2005). Foundations of fluency: An exploration. Reading Psychology International Quarterly, 26(2), 151-181.

Foorman, B., Francis, D., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneidir, C. & Fletcher, J. (1997). Early interventions for children with reading disabilities. Scientific Studies of Reading, 1(3), 255-276.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: Atheoritical, empirical and historical analysis. Scientific Studies of Reading. 5(3), 239-256.

Gillon, G. & Dodd, B. (1995). The effects of training phonological, semantic, and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. Language, Speech and Heaving Services in Schools, 26, 58-68.

Gottardo, A., Siegel, L. & Stanovich, K. (1997). The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? Journal of Research in Reading, 20, 42-54.

Greenberg, D., Bugger, T. & Bond, C. (2002). Video self-modeling as a tool for improving oral reading fluency and self-confidence. Nashville, Unpublished Master's Thesis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471091).

Griffith, L. & Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. Reading Teacher. 58(2), 126-127.

Gruthrie, J. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. Educational Psychologist, 32, 95-107.

Guthrie, J., Wigfield, A. & Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. Journal of Educational of Educational Psychology, 92, 331-341.

Heikkila, R. (2006). Rapid automtized naming and learning disabilities: Does RNA have a specific connection to reading or not? A replication. Unpublised master thesis, University of Jyvaskyla, Finland.

Hudson, R. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. Reading Teacher, 58(8), 702-714.

Hudson, R., Lane, H. & Pullen, P. (2005). Reading fluency Assessment and instruction: What, Why, and How? The Reading Teacher, 58(8), 702-714.

Human, S., Klesius, J. & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. Journal of Educational Research, 87, 94-99.

Jenkins, J., Fuchs, L., Van den Broek, P. & Deno, S. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. Journal of Educational Psychology, 95, 719-729.

Jenkins, T. (2006). Rapid automized naming, phonological awareness, and reading comprehension: Implications for the double-deficit hypothesis or reading disability. Unpublished master thesis, Faculty of education Simon Fraser University, Columbia, England.

Joshi, R. & Aaron, P. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. Reading Psychology, 21, 85-97.

Juhasz, B. & Rayner, K. (2006). The role of age of acquisition and word frequency in reading : Evidence from eye fixation durations. Visual Cognition, 13(7/8),846-863.

Katzir, T., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. Annals of Dyslexia. 56(1), 51-82.

Kirby, J., Parrila, R. & Pheiffer, S. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. Journal of Educational Psychology, 95, 453-464.

Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262-273.

Kuhn, M. & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. Journal of Educational Psychology, 95, 3-21.

Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. Reading Teachers, 58(4), 338-344.

Kuhn, M. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. Reading Psychology. 26, 127-146.

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

Leach, J., Scarborough, H. & Rescorla, L. (2003). Late_emerging reading disabilities. Journal of Educational Psychology, 95, 211-224.

Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M. & Hannula, M. (2005b). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarten to grade 2. International Journal of Educational Research, 43, 250-271.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. & Niemi, P. (2005a). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade I. Scientific Studies of Reading, 9(4), 367-399.

Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre- school to the second grade. Learning and Instruction, 10, 153-177.

Leppanen, Y., Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). Beginning readers reading performance and reading habits. Journal of Research in Reading, 28(4), 383-399.

Lonigan, C., Burgess, S. & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology, 36, 596-613.

Manis, F., Seidenberg, M. & Doi, L. (1999). See Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills first and second graders. Scientific Studies of Reading, 3, 129-157.

Marseglia, P. (1997). The effect of repeated readings on the fluency of high and low ability readers in a first grade class. ERIC Document Reproduction Service ED 405-562.

Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new direction. Annals of Dyslexia, 49, 283-306.

Morgan, P., Farkas, G., Tufis, P. & Sperling, R. (2008a). Are reading and behavior problems risk factors for each other?. Journal of Learning Disabilities, 41(5) , 417-436.

Morgan, P., Fuchs, D., Compton, D. & Fuchs, L. (2008b). Does early reading failure decrease children's reading motivation? Journal of Learning Disabilities, 41(5), 387-404.

Mountford, K. (2007). Increase reading fluncy of 4th and 5th grade students with learning disabilities using readers' theatre. Unpublised Master Thesis, School of education, Chicago, Illinois, USA.

Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E. & Kennedy, A. (2003). Iea's study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries. Boston, Boston College, International Study Center.

Oakhill, J., Caink, K. & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from comprehension. Language and Cognitive Processes, 18, 443-468.

Olmscheid, C. (1999). Reading fluency: A critical com,ponent of reading instruction. Long Beach, Unpublished Master's Thesis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED430208).

Parrila, R., Kirby, J. & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: longitudinal predictors of early reading development. Scientific Studies of Reading, 8, 3-26.

Pikulski, J. & Chard, D. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. The Reading Teacher 58(6), 510-519, Retrieved June, 23.

Pogorzelski, S. & Wheldall, K. (2002). Do differences in phonological processing performance predict gains made by older low-progress following intensive literacy intervention ? Educational Psychology, 22(4), 413-427.

Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. (2003). Motivational emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. British Journal of Educational Psychology, 73, 187-206.

Prinnell, G. (2006). Every child a reader: What one teacher can do. Reading Teacher, 60(1), 78-83.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. The Reading Teacher, 59, 704-706.

Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. Reading Teacher, 53(4), 534-39.

Roundy, A. & Roundy, P. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? International Journal of Social Sciences, 4(1), 54-59.

Rupley, W., Willson, V. & Nichols, W. (1998). Exploration of the developmental components contributing to elementary school children's reading comprehension. Scientific studies of reading, 2, 143-158.

Samuels, S. (1979). The method of repeated readings. The Reading Teacher, 32, 403-408.

Samuels, S. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. Farstrup & S. Samuels (eds.) What research has to say about reading instruction. Newark, International Reading Association, pp. 166-183.

Sevenson, K. & Jacobson, C. (2006). How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. Dyslexia, 12, 3-20.

Shankweiler, D. (1999). Words to meanings. Scientific Studies or Reading, 3, 113-127.

Sideridis, G. (2007). Why are students with LD depressed ? A goal oridentation model of depression vulnerability. Journal of Learning Disabilities, 40(6), 526-539.

Sindelar, P., Monda, L. & O'Shea, L. (1990). Effects of repeated readings on instructional- and mastery-level readers. Journal of Educational Research, 83(4), 220-226.

Stahl, S. & Kuhn, M. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. Reading Teacher 55(6), 582-584.

Steventon, C. & Fredrick, L. (2003). The effects of repeated readings on student performance in the corrective reading program. Journal of Direct Instruction, 3(1), 17-27.

Sutton, P. (1991). Strategies to increase oral reading fluency of primary resource students. ERIC Document Reproduction Service ED 335-660.

Swanson, H. (1999). Reading research for students with LD: a meta-analysis of intervention outcomes. Journal of Learning Disabilities, 32(6), 504-532.

Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. & Gorsuch, G. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. Reading in a Foreign Language, 16(2), 70-83 .

Therrien, W. & Kubina, R. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. Intervention in School and Clinic, 41(3), 156-160.

Therrien, W. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. Remedial & Special Education 25(4), 252-261.

Torgesen, J. & Wagner, R. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 220-232.

Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingeving problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research & Practice, 15(1), 55-64.

Torgesen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. Journal of School Psychology, 40, 7-26.

Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S., Barker, T. & Burgess, S. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. Developmental Psychology, 33, 468-479.

Watkins, M. & Coffey, D. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. Journal of Educational Psychology, 96(1), 110-118.

Weinstein, G. & Cooke, N. (1992). The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. Learning Disability Quarterly, 15, 21-28.

Whitehurst, G. (2002). Teacher recruitment, preparation and developemtn., from http://www.ed.gov/Speeches/04-2002/20020424d.html.

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