الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ملحق (2)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i2.1546

The Level of Practicing the Frequent Reading Strategy by Learning Resource Rooms Teachers in Improving Reading Fluency among Students with Reading Difficulties in light of Same Variables

Sokiyna Ibrahim Ismail Al-Ayed*
Dr. Bassam Moqbel Mujali Al-Abdallat**

Received 10/12/2023 Accepted 27/1/2024

Abstract:

The study aimed to investigate the practice of Learning Resource Room teachers in using the frecuent reading strategy to improve reading fluency among students with reading difficulties in light of gender and years of experience variables. A scale of 11 items was developed and distributed to 150 teachers in Amman during the academic year 2023-2024. The results showed high practice levels, with no significant differences attributed to gender variables. However, there were significant differences in practice based on years of experience, with teachers with 1-5 years having higher levels of practice. The study recommended the development of training programs to improve technical skills and requirements for implementing the strategy, as well as professional development for resource room teachers.

Keywords: resource room teacher, frecuent reading strategy, reading fluency.

* Jordan\ salayed@hotmail.com
** https://orcid.org/0000-0002-5659-9900
School of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ b.alabdallat@ju.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في ضوء بعض المتغيرات

سكينة إبراهيم إسماعيل العايد *

د. بسام مقبل مجلي العبداللات **

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في ضوء متغيري الجنس وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس يتكون من (11) فقرة، وُزّع على عينة عشوائية تكونت من (150) معلمًا ومعلمة من معلمي غرف مصادر التعلم في عمان خلال العام الدراسي (2023–2024). وبينت نتائج الدراسة إنّ مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة كان مرتفعًا. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة تعزى لمتغير الجنس، وأنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تراوحت خبرتهم ما بين (1–5) سنوات. وأوصت الدراسة بتطوير البرامج التدريبية لتنمية وتطوير فنيات ومتطلبات تطبيق إستراتيجية القراءة المتكررة، والاهتمام بالتطوير المهني لمعلمي غرف مصادر التعلم وتزويدهم بالمعرفة الكافية عن الإستراتيجيات المثبتة علميا وأسس تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: معلمو غرف مصادر التعلم، استراتيجية القراءة المتكررة، طلاقة القراءة.

* الأردن/ salayed@hotmail.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ b.alabdallat@ju.edu.jo

المقدمة:

تعد الإستراتيجيات التدريسية من أهم الممارسات الصفية التي تحقق نتائج إيجابية، وينعكس أثرها في التحصيل الدراسيّ والمعرفيّ للطلبة، وعلى الرغم من تعدد الإستراتيجيات التدريسية الحديثة والاختلاف بينها، إلا أنّ عملية اختيار الإستراتيجية التدريسية المناسبة للموقف الصفيّ عملية منظمة وتتطلب تخطيطًا مسبقًا وليست عشوائية؛ نظرا لتداخل عديد من العوامل والتي يجب الاهتمام بها عند تحديد الإستراتيجية الملائمة للاستخدام، منها طبيعة الحصة الدراسية والأهداف المرجوة منها ومستوى المتعلمين وحاجاتهم، وهذا الأمر يستوجب من المعلم أنّ يكون لديه تصور ومعرفة كافية بمقدرات طلبته وحاجاتهم ومتطلباتهم، خاصة إذا كان المعلم يتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

إنّ معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعاملون مع فئة من الطلبة يتفاوتون في مقدراتهم، وتتباين حاجاتهم وخلفياتهم الثقافية؛ مما يضعهم أمام مجموعة من الصعوبات والمشكلات. ولعلّ أبرز المشكلات التي تؤثر في تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم افتقارهم لمهارات الطلاقة القرائية، مثل: ضعف مهارات الوعي الصوتي، وصعوبة التعرف إلى الكلمات، عدم نطقها بشكل صحيح، وبطء القراءة وعدم وضوحها؛ وهو ما يؤدي إلى صعوبة الوصول لمعنى النص وعدم فهمه، مما يؤثر بشكل سلبي في تحصيلهم الدراسي بشكل عام، ومستوى قراءتهم بشكل خاص (Suleiman, 2015). وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أنّ ما نسبته (80%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات قرائية (Kavale& Reese, 1992; Al-Abdul-Azim& Al-Sayyad, 2021)، وإنّ (90%) منهم غير قادرين على القراءة بشكل مستقل وبطلاقة كافية، وهي تشكل نسبة كبيرة أصبحت تؤرق المعلمين وأولياء الأمور. (Vaughn& Levy& Coleman& Bos, 2002)

من هذا المنطلق كان من الضروري تطوير طرائق وإستراتيجيات تدريسية فعالة تسهم في تحسين المهارات القرائية بشكل عام، ومهارات الطلاقة بشكل خاص. ولمواجهة صعوبات الطلاقة القرائية فقد اقترحت اللجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000) إستراتيجية القراءة المتكررة؛ وهي إستراتيجية تتضمن قراءة الطلبة للجملة قراءة جهرية لعدة مرات أمام معلمهم، حتى يحققوا مستوى مقبولا من الدقة والطلاقة، فيما يصحح المعلم الأخطاء التي قد تصدر منهم، ثم يعيدون قراءة الجملة بعد تصويب الخطأ. (Fields, 2019)

تهدف إستراتيجية القراءة المتكررة إلى دعم الطلبة الذين يعانون مشكلات قرائية من خلال تزويدهم بأهداف صغيرة وقصيرة المدى وقابلة للتحقيق، مثل قراءة مقطع في وقت أسرع (السّرعة)، وزيادة الكلمات المقروءة بشكل صحيح (الدّقة)، والقراءة من أجل فهم أفضل للنّص (الفهم). إنّ مقدرة المتعلمين على القراءة السريعة تبني ثقتهم، وتشجعهم على استثمار مزيد من الوقت والجهد في تحقيق مهارة القراءة بطلاقة. (Nuttall, 1996)

في ضوء ما تقدم، ونظرا لعديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة مثل دراسة (Padeliadu& Giazitzidou& Stamovlasis, 2021) (Parra& Velasco& Angeles& Luis, 2023) (Al-Abdul-Azim& Al-Sayyad, 2021)(Shalabi& Mustafa& Muhammad,2022)، ولأنّ المعلم تناط به مهمة اختيار الإستراتيجيات التدريسية الأكثر فاعلية، والتي تؤثر بشكل مباشر في الطلبة وتزيد فرص تعلمهم، لذا تسعى هذه الدراسة للتعرف على مدى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم للإستراتيجيات المثبتة علميا ومنها إستراتيجية القراءة المتكررة، لما لها من تأثير مباشر في تحسن الطلاقة القرائية لدى طلبتهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أظهرت نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا) تحسنا في أداء الطلبة الأردنيين في مهارات القراءة بين عامي 2006 – 2018، إلا أنّ نتائج ذلك الاختبار أظهرت أنّ 76% من الطلبة في سن (15) عاما يقرؤون في المستوى الأساسي أو أقل، وأنّ (41%) يقرؤون بمستوى أقل مما هو مطلوب للمشاركة بشكل فعال ومنتج في الحياة. وأنّ مستوى قراءتهم أقل بثلاثة مستويات صفية من أقرانهم في سنغافورة، وبما يقارب صفين أقل من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كما أظهرت نتائج تقرير البنك الدولي لفقر التعلم أنّ 52% من الطلبة الأردنيين في سن العاشرة غير قادرين على قراءة نص قصير ومناسب لعمرهم مقارنة بدول أخرى. (Jordanian Ministry of Education, 2020)

فالقراءة تعد من المهارات المهمة للطلبة، والتي يجب اكتسابها خلال السنوات الأولى من المدرسة، إذ إنّها وسيلة لمشاركة المعلومات ونقلها ومعالجتها، وقد أشارت عديد من الدراسات إلى إنّ الطلبة الذين يتمتعون بمهارات قرائية جيدة يزداد تحصيلهم الأكاديمي في المدرسة، ويزيد نجاحهم في الحياة العملية والمهنية (Suleiman,2015). أمّا الطلبة الذين يواجهون صعوبات في القراءة فتظهر لديهم مشكلات متعددة؛ مثل: عدم المقدرة على تركيز انتباههم، وامتلاك ذاكرة

قصيرة المدى، والقراءة دون تفكير، والضعف العاطفي، وتكرار قراءة الكلمات، ونقص التنسيق بين العين والحركة (Gedik & Akyol, 2022). وبشكل أخص يُظهرون إخفاقا في مهارات الطلاقة القرائية مثل دقة القراءة، والقراءة السريعة أو البطيئة جدا، وتسمية الكلمات بسرعة، ونطق الكلمات بشكل صحيح.(Mize, Bryant, & Bryant, 2019; Southward, 2018; Zhang, Zhang, Liu, & Zhang, 2021)

وبما أنّ نسبة كبيرة من الطلبة خاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات في القراءة بشكل عام ومهارة الطلاقة على نحو خاص، بوصفها أهم مهارة من مهارات القراءة والتي يرتبط بها فهم النص المقروء، وكثرة الآثار السلبية المترتبة على عدم إتقانها، فهذا يستوجب من معلمي غرف المصادر السعي الجاد نحو تطوير المهارات القرائية لدى طلبتهم، والبحث عن أفضل الممارسات والإستراتيجيات التي تحقق هذا الهدف، واستنادًا لعديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة كدراسة العبد العظيم والصياد(Al-Abdul-Azim& Al-Sayyad, 2021) ودراسة ال يعلى (Al-Yali ,2019)؛ لذا تبحث هذه الدراسة في مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى طلبتهم في ضوء متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة، وتوجيه الجهود نحو تحسين ممارسات التدريس في مجال القراءة وتعزيز الطلاقة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة، مما ينعكس بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي ويسهم في تطوير مهارات القراءة لديهم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1. قد تسهم الدراسة في معرفة المتغيرات المختلفة التي قد تؤثر في استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية.
2. قد تسهم الدراسة في دعم التوجيهات والسياسات التعليمية وتمكين صنّاع القرار من توجيه الموارد والاستثمار في تطوير برامج التعليم وتدريب المعلمين.

الأهمية التطبيقية:

1. تسهم هذه الدراسة في توفير أداة لقياس مدى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة.
2. قد تمكّن هذه الدراسة معلمي غرف مصادر التعلم من تحسين أساليبهم في التدريس وفهم كيفية تنفيذ إستراتيجية القراءة المتكررة بشكل فعال، مما يسهم في تحسين تجربة التعلم لدى الطلبة ذوي الصعوبات القرائية.
3. قد تمكّن نتائج الدراسة المديرين وصنّاع السياسات من اتخاذ قرارات أفضل وأكثر دقة فيما يتعلق بتوجيه الموارد التعليمية وتقديم الدعم اللازم لتحسين ممارسات التدريس.

مصطلحات الدراسة

- **معلم غرفة مصادر:** هو ذلك الشخص الذي يسهم بدور فاعل في عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة وتأهيلهم وتدريبهم، بحسب فئة الإعاقة ومستوى شدتها، وذلك في غرفة صفية مخصصة لذلك تعرف بغرفة مصادر، مستخدما ما فيها من أجهزة وإمكانات، كما يستخدم إستراتيجيات وأساليب تربوية مناسبة بهدف تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة. (Ministry of Education, 2020)

  ويعرف **إجرائيا:** بأنّه معلم متخصص في التربية الخاصة، يعمل في غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية، ويشرف على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويقوم بإعداد الخطط والبرامج التربوية الفردية لهم بناء على احتياجاتهم الفردية.
- **إستراتيجية القراءة المتكررة Repeated Reading:** إستراتيجية تتطلب قراءة نص محدد أو قائمة من الكلمات أكثر من مرة، حتى يتم الوصول إلى المستوى المناسب من الطلاقة القرائية (Parra et al., 2023).

وتعرف **إجرائيا:** تدخل يتطلب من الطالب إعادة قراءة مقطع قصير ذي معنى يحدده المعلم، بصوت عالٍ، عددة مرات، أو حتى يصل الطالب إلى معيار محدد سابقا من الدقة والسرعة في القراءة. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة.

- **الطلاقة القرائية:** هي مقدرة الشخص على قراءة النص المكتوب بمعدل دقة وسرعة مناسبتين، فضلا عن الفهم الجيد للنص المقروء، وتعد الطلاقة هي السمة الأساسية لعملية القراءة. (Zhang et al., 2021).

وتعرف **إجرائيا:** بأنها مقدرة الطالب على قراءة النص المتصل بسرعة وسلاسة، دون عناء، وبشكل تلقائي مع قليل من الاهتمام الواعي بآليات القراءة مثل فك التشفير مع التعبير عن أفكاره بشكل تلقائي وسريع.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- **حدود بشرية:** عينة من معلمي غرف مصادر التعلم في عمان.
- **حدود مكانية:** المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان.
- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول لعام 2024/2023.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر على مستوى تطبيق معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة لتحسين الطلاقة القرائية لدى طلبتهم.
- كما تتحدد نتائج الدراسة الحالية بطريقة اختيار العينة، وبطريقة تطبيق أداة الدراسة وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: معلمو غرف مصادر التعلم

إنّ معلم غرفة المصادر هو أحد المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة، والذي تناط به مهمة تقديم تعليم متميز في غرفة المصادر أو بدائلها، للطلبة الذين يحتاجون إلى خبرات تعليمية خاصة لأقل من نصف اليوم الدراسي في الغالب، ما لم يتطلب الأمر أن يمكثوا بها أكثر من ذلك، وذلك في الوقت الذي يتلقون فيه الخدمات التعليمية العادية من معلمي التعليم العام في الصفوف الدراسية العادية لمعظم فترات اليوم الدراسي، إذ يمثل تعليم هؤلاء الطلبة تحدياً كبيراً

للغاية أمام أي معلم، ويفرض عليه عديدا من المتطلبات.

يتطلب أُنموذج غرف مصادر التعلم والذي يعد أحد أهم البدائل التعليمية التي يعمل بها معلمو التربية الخاصة توافر معلمين مؤهلين وعلى درجة من الكفاءة، كما يتطلب غرفة دراسية مجهزة من حيث توفر اختبارات تشخيصية، وبرامج وأنشطة تعليمية منوعة تلبي احتياجات الطلبة، فضلا عن الوسائل التعليمية، والأجهزة التكنولوجية التي تساعد المعلم على أداء دوره على أكمل وجه. (Muhammad& Awad,2013)

إنّ معلمي غرف مصادر التعلم عادة ما يقومون بدور أساسي وفعال في حياة الطلبة ذوي الإعاقة، فهم يقومون بتعليمهم وتأهيلهم وتدريبهم وتقديم كل ما يساعدهم على الاندماج في مجتمعاتهم. وعادة تغطي الخدمات التي يقدمها معلمو غرف المصادر إعاقات متعددة في مواقف تعليمية منفصلة أو ضمن إطار التعليم العام. (Muhammad& Awad,2013)

أشار الخطيب والحديدي (Al-Khatib and Al-Hadidi, 2016) إلى تنوّع الخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة، والتي تُقدم خلال برامج التدخل سواء قُدّمت في مدارس التعليم العام أم في مدارس وصفوف معزولة، وهي ذات أهمية بالغة لأولئك الأطفال لكي يحققوا أكبر فائدة ممكنة منها. هذه البرامج يتم تقديمها في ضوء خطة التعليم الفردية للطالب، والتي تشمل الأهداف والخدمات اللازمة لكل طالب وفقًا لنتائج تقييمه، وكذلك تحديد الفترة الزمنية للتنفيذ، ثم التنفيذ الفعلي حتى يتم تلبية حاجات الطالب وإشباعها.

ولكي يكون معلم غرفة المصادر قادرا على أداء مهماته وتقديم أجود الخدمات لطلبته فقد حدد مجلس الأطفال ذوي الإعاقة Council for Exceptional Children(2003) مجموعة من المعايير والكفايات الواجب على معلمي غرف المصادر امتلاكها تشمل: معرفة النماذج والنظريات والأسس الفلسفية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات، ومعرفة الخصائص النمائية للأطفال ذوي الإعاقة، ومعرفة أساليب التدريس الملائمة لكل فئة من فئات الإعاقة، والمعرفة بالإستراتيجيات التدريسيّة، ومعرفة البيئة التعليميّة والتفاعل الاجتماعي، والمعرفة باللغة ومكوناتها، ومعرفة أسس التعاون والمشاركة، والمقدرة على التخطيط للتعليم، ومعرفة أساليب التقييم والتشخيص المتبعة مع كل فئة، ومعرفة المعلم بأخلاقيات ممارسة المهنة ومسؤولياته.

ثانيا: إستراتيجية القراءة المتكررة Repeated Reading Strategy(RRS)

تعد إستراتيجية القراءة المتكررة من أكثر الإستراتيجيات شيوعًا؛ وقد حظيت باعتراف واسع

النطاق منذ نُشر تقرير اللجنة الوطنية للقراءة عام 2000 في الولايات المتحدة الأمريكية. والذي أوصى بالتدريس المباشر للقارئ لزيادة معرفته وتدريبه على الوعي الصوتي، وتدريبه على فهم النص المقروء، وزيادة الطلاقة لديه.(Abdel Halim, 2009)

فباستخدام هذه الإستراتيجية يقوم الطالب بقراءة النص عدة مرات مما يؤدي إلى التفكير تلقائيا في معنى النص؛ وهذا يؤدي إلى تحسن الفهم، ومع تكرار الفقرات المختلفة يزيد من معرفة المفردات والتعابير الجديدة ويقلل من الأخطاء في أثناء قراءة النصوص مرة بعد مرة؛ مما سيسهل اكتساب المفردات الجديدة، وهذا يعني إنّ الطالب سوف يكتسب مهارات الفهم والطلاقة في الوقت ذاته. (Savaiano& Hatton,2013؛ Cohen,2011)

إنّ إستراتيجية القراءة المتكررة هي طريقة تلقائية لتحسين مهارات القراءة سواء تم استخدامها مع القراءة الصامتة أم الجهرية. كما يمكن إنّ تزيد من دافعية الطالب نحو تعلم اللغة خاصة إذا تلقى تغذية راجعة من معلمه في في أثناء القراءة. وتعد هذه الإستراتيجية مناسبة لجميع مستويات الطلبة وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات قرائية، خاصة إذا تم استخدامها في مرحلة التعليم الإبتدائي. (Driggs, 2013) فالقراءة المتكررة تعد من أهم الأساليب لتطوير الطلاقة بين المتعلمين، فهي تهدف إلى مساعدة الطلبة الذين يظهرون تعثرا واضحا في طلاقتهم القرائية؛ من خلال زيادة ثقتهم وسرعتهم ومقدرتهم على معالجة الكلمات تلقائيًا. (Cox, 2019)

وقد وصف بادليادو وبوتساس (Padeliadu and Botsas, 2018) هذه الطريقة بأنّها نهج قائم على الأدلة لتعليم الطلاقة عند تنفيذها بفاعلية، وهي تسلط الضوء على العناصر الأساسية لدرس القراءة المتكرر الناجح، بما في ذلك نمذجة القراءة بطلاقة، وردود الفعل الإيجابية، والتصحيح من البالغين، وتحديد الأهداف، والتعزيز، والمراقبة الذاتية.

ولحسن الحظ، فإنّ طريقة إستراتيجية القراءة المتكررة متجذرة بقوة في النظرية اللغوية السليمة، وغالبا ما تؤدي النظرية الجيدة إلى نتائج عملية. هناك مجموعة متنوعة من التقنيات سهلة التنفيذ لاستخدام إستراتيجية القراءة المتكررة والتي تتطلب قليلا من الإعداد من جانب المعلم، وهي: (1) القراءة الشفهية المتكررة، (2) القراءة المتكررة المقترنة، و(3) مسرح القرّاء. (Cohen, 2011)

- **التقنية الأولى: القراءة الشفهية المتكررة Oral Repeated Reading (ORR)**

هي تقنية ممتعة وسهلة التنفيذ ويمكن من خلالها معرفة مقدرة القرّاء على دمج المهارات

المرتبطة بالقراءة بطلاقة (اللجنة الوطنية للقراءة 2000). تساعد القراءة الشفهية الطلبة على ربط اللغة المطبوعة باللغة المنطوقة، وتحسين معدل القراءة وإيقاعها(Rasinski,2003). ويمكنه أيضًا بناء الثقة وتعزيز تصورات المتعلمين لأنفسهم كقرّاء. (Opitz& Guccione, 2009).

في القراءة المتكررة الشفهية يقرأ الطلبة ويعيدون قراءة نصوص قصيرة ذات معنى بصوت عالٍ، عادةً أربع مرات، ويمكن للمعلم تحديد معايير للسرعة والدقة والفهم، وبعد أربع قراءات أو عند استيفاء المعايير يمكن للمتعلمين الانتقال إلى الجزء التالي من النص. كما يمكن للمعلم استخدام الصوت المسجل مسبقًا لتوفير أُنموذج واستخدام أجهزة الكمبيوتر لتسجيل تقدم المتعلمين وتوقيته وتتبعه وتخطيطه. (Cohen,2011)

- **التقنية الثانية: القراءة المتكررة المزدوجة Paired Repeated Reading (PRR)**

تتشابه أهداف القراءة المتكررة المزدوجة (PRR) مع أهداف القراءة المتكررة الشفهية (ORR)، فكلاهما يركز على النطق والعروض (الاختلاف في جهارة الصوت وطبقة الصوت والإيقاع)؛ إلا أنّ القراءة المتكررة المزدوجة تتضمن مقياسًا للتقييم الذاتي وتقييم الأقران (Fuchs& Fuchs, 2005). وعند استخدام القراءة المزدوجة، يختار المعلم نصًا مثيرًا لاهتمام الطلبة ويطلب منهم العمل في أزواج. ويفضل استخدام الروايات المتسلسلة في أجزاء للحفاظ على اهتمام المتعلم وحماسه. كما يمكن للمعلم أن يطلب من الطلبة اختيار النصوص بأنفسهم، مع ضرورة التأكد من أنّ النص الذي اختاره الطلبة مناسبا لمستوياتهم القرائية، ولا يحتوي كثيرا من الكلمات غير المعروفة أو الهياكل النحوية الصعبة. (Griffith& Rasinski, 2004)

- **التقنية الثالثة: مسرح القرّاء Reader's Theater (RT)**

يتمثل مسرح القرّاء بالقراءة بصوت عالٍ لنص مكتوب لتوصيل قصة. وعلى الرغم من الخلط الشائع بينها وبين الدراما أو التمثيل، إلا أنّ مسرح القرّاء في الواقع مختلف تمامًا؛ فهو لا يتطلب أزياء أو مسرحا، ولا يتعيّن على الطالب حفظ النص؛ وبدلاً من ذلك يتم اختيار مجموعات من الطلبة لقراءة أجزاء مختلفة من النص. يمكن للمعلم اختيار مقاطع من كتب أو أفلام أو قصص خرافية أو أحداث تاريخية وإجراء تعديلات عليها لإنشاء عرض تقديمي لمسرح القرّاء. وعادة تختلف النصوص في الطول اعتمادًا على كفاءة المتعلمين؛ إلا أنّه يفضل أن يتراوح طول النص من سطرين إلى ثلاثة أسطر على الأقل لكل طالب، وقد تتنوع الأدوار وتشمل عدة شخصيات، فضلا عن شخصية الراوي الذي يوجه القصة. (Cohen, 2011).

يهدف مسرح القرّاء إلى زيادة الثقة بالنفس لدى الطلبة في في أثناء القراءة من خلال التدرب على قراءات متعددة للنص، وبالتالي تحسين الفهم والطلاقة والدقة، فإعادة القراءة المطلوبة في عروض مسرح القرّاء تمنحهم فرصة الانتقال من فك تشفير الكلمات المطبوعة إلى أصواتها إلى التعرف التلقائي إلى الكلمات. (Bygate,2013)

ثالثا: الطلاقة القرائية

تم إضافة طلاقة القراءة الشفوية إلى التعريف الفيدرالي لإعاقات التعلم الواردة في قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) في عام 2004؛ كدليل واعتراف بأنّ العجز في طلاقة القراءة من أهم المجالات التي يعاني منها الأطفال ذوو صعوبات القراءة. (O'Connor,2018)

تعددت تعريفات طلاقة القراءة شملت القراءة السريعة للكلمات الفردية، وقراءة الكلمات بشكل صحيح، والسرعة التي يمكن بها قراءة النص المتصل، والقراءة مع التعبير. أما الآن يتم تصوّر القراءة بطلاقة من قبل علماء القراءة على أنّها بناء يتكون من ثلاثة جوانب أو مؤشرات هي: 1) معدل القراءة، 2) دقة نطق الكلمات، و3) النغم (القراءة المعبرة) في صوت المرء الذي يضفي حيوية على النص المقروء. (Zarzahi& Guerin, 2022)

إنّ نطق الكلمات الفردية بشكل صحيح مهم للحفاظ على معدل سلس، وإلا يجب على القارئ التوقف للتحليل وتحديد كيفية نطق الكلمة؛ وبالتالي يؤدي ذلك إلى كسر سلاسة القراءة. وكما هو الحال في الكلام فإنّ علم العروض مهم لفهم الفروق التفسيرية المختلفة للنص. ومع إنّه يمكن تعريف الطلاقة بأنّها ثلاثة مؤشرات متميزة؛ إلا أنّها تعمل بشكل تفاعلي مع بعضها بعضًا لانتاج قراءة سلسة وممتعة عند الاستماع إليها، وتساعد على الفهم. (Paige,2020)

وعرّف ريسنكسي (Rasinski,2003) الطلاقة القرائية بأنّها مقدرة القارئ على القراءة بسرعة ودقة وبأقل جهد ممكن مع استخدام التعبيرات الملائمة ذات المعنى. أما روتزل (Reutzel,2012) فرأى أنّ عناصر الطلاقة الأساسية هي سرعة القراءة والدقة والأداء القرائي المعبّر.

وبشكل عام يمكن تحديد أربعة عناصر أساسية للطلاقة القرائية تشمل:

- **الدقة Accuracy:** إذ يجب أنّ يكون القارئ قادرا على قراءة كلمات النص بشكل صحيح ومتصل مع الحد الأدنى من الأخطاء.
- **التلقائية Automaticity:** ويشار لها أحيانا بالمعدل أو السرعة، وتعني مقدرة القارئ على

القراءة بتلقائية وسرعة مناسبة مع الحد الأدنى من الجهد، مما يسمح للقارئ بتركيز مقدراته المعرفية لفهم محتوى النص.

- **القراءة المعبرة أو الإيقاعية Expressive Reading:** يصف هذا المكون عملية تحليل النص إلى وحدات دلالية ونحوية مناسبة، والذي يظهر من خلال محافظة القارئ على الصياغة والتجويد والاهتمام بعلامات الترقيم والعلامات النحوية الأخرى، إنّ تجاهل هذا المكون قد يؤثر في فهم النص.
- **الفهم Comprehension:** على الرغم من أنّ الفهم هو العنصر الأقل اعترافا به كمكون من مكونات الطلاقة القرائية إلا أنّه يرتبط بها ارتباطا وثيقا، فهو الهدف النهائي من عملية القراءة كلها، وتعدُّ الطلاقة القرائية وسيلة للوصول إلى فهم مناسب، فالقارئ الذي يقرأ بطلاقة يمكنه تركيز انتباهه على معنى النص، وبالتالي فهو يجمع الكلمات بطريقة سريعة وصحيحة ومنظمة للوصول إلى فهم معنى ما يقرأ. (Ahmed& Mahmoud& Hussein, 2023)

وأشار ايستربروكس وهستون (Easterbrooks& Huston,2008) إلى عديد من الفوائد للطلاقة القرائية في العملية التعليمية، من بين هذه الفوائد تعميق ثقة الطلبة بأنفسهم، وبناء أفراد مفيدين لمجتمعاتهم وعلى قدرٍ كافٍ من الوعي، وتحسين مهارتي فك التشفير والفهم القرائي في أثناء القراءة. أما فلينك (Flink,2020) فقد رأى أنّ الطلاقة القرائية هي السبيل الأمثل لتحقيق قراءة متقنة وفعالة، مما ينعكس إيجابيا على التحصيل الأكاديمي، بل ويمتد إلى مناحي الحياة المختلفة والإنجازات المهنية. وأكدت الشيزاوي (Al-Shizawi,2020) على أهمية الطلاقة القرائية للكبار والصغار بشكل عام، فمقدرة المتكلم على إيصال مغزى كلامه للسامعين وتوضيحه يقاس بمدى طلاقته من حيث الوضوح والدقة والسرعة المناسبة، وكذلك مراعاته لعلامات الترقيم مثل استخدام أسلوب الاستفهام، والتعجب، وتنويع نبرة الصوت.

الدراسات السابقة

يبحث هذا الجزء عن بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الطلاقة القرائية وإستراتيجية القراءة المتكررة.

في دراسة أجراها المنقاش(Al-Minqash, 2022) هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للإستراتيجيات التدريسية المثبتة علميًا من وجهة نظر مشرفيهم. تكونت عينة الدراسة من (112) مشرفًا ومشرفة صعوبات تعلم في المملكة العربية السعودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المسحي؛ إذ تم تطوير استبانة لجمع المعلومات. أظهرت النتائج أنّ معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم يستخدمون الإستراتيجيات التدريسية المثبتة علميا بنسبة (72%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة الإشرافية، والدورات التدريبية، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة الطريفي والحسين (Al-Tarifi and Al-Hussein, 2022) إلى معرفة المقدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. أُستخدم المنهج الوصفي، فيما تكونت العينة من (85) معلما ومعلمة للمرحلة الابتدائية في القصيم. أوضحت النتائج أنّ المعلمين يوظفون الممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة عالية، إذ كانت القراءة المتكررة أكثرها أهمية بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة وفقا لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والدورات التدريبية، وإنّه يمكن التنبؤ بدرجة استخدام المعلمين للإستراتيجيات المبنية على الأدلة من خلال إدراكهم لأهمية استخدامها.

أما دراسة الديات والحديدي(Al-Dayat & Al-Hadidi, 2019) فهدفت إلى معرفة درجة تطبيق معلمي غرف مصادر التعلم في الأردن لاستراتيجيات تدريس القراءة المسندة إلى الأدلة العلمية واتجاهاتهم نحوها. شملت عينة الدراسة (260) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائجها إلى أنّ معلمي غرف مصادر التعلم يطبقون إستراتيجيات تدريس القراءة المسندة إلى الأدلة بدرجة مرتفعة، وأنّ هناك فروقا في درجة التطبيق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والدورات التدريبية. كما أظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلمين نحو البحث العلمي وممارساته كانت سلبية، وأنّ هناك فروقا في درجة الاتجاهات تعزى لمتغير الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة.

وفي دراسة بارا وآخرون (Parra et al, 2023) التي أجريت في الفلبين، وهدفت لقياس أثر إستراتيجية القراءة المتكررة في الطلبة ذوي المشكلات القرائية في الصف السابع. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، إذ تكونت من ثلاثين طالبًا. بينت النتائج أنّ إستراتيجية القراءة المتكررة أدت إلى تحسن كبير في جميع جوانب الطلاقة لدى الطلبة.

وأجرى جيديك وأكيول (Gedik & Akyol, 2022) دراسة في مدينة سيواس هدفت إلى

معالجة صعوبات القراءة وتنمية مهارات القراءة بطلاقة باستخدام تقنيات القراءة المتكررة والقراءة المزدوجة وتكرار الكلمات، استُخدم فيها تصميم دراسة الحالة مع طالب في الصف الخامس الابتدائي يعاني من صعوبات في القراءة، ويقرأ بمستوى الصف الثاني. أوضحت النتائج تحسن مستوى الطلاقة القرائية لدى الطالب من مستوى الصف الثاني إلى مستوى الصف الرابع.

أما دراسة بادلياديو وآخرون (Padeliadu et al,2021) التي هدفت لتنمية طلاقة القراءة لدى الطلبة الذين يعانون من مشكلات قرائية من خلال برنامج متكرر للتدخل في القراءة. شملت عينة الدراسة والتي أُجريت في اليونان ثلاثة طلبة من الصف الثاني يعانون صعوبات شديدة في القراءة. استمر البرنامج لمدة شهرين بواقع 16 جلسة فردية. وبينت النتائج أنّ برنامج التدخل كان له تأثير كبير في طلاقة القراءة لديهم.

التعقيب على الدراسات

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنّها اختلفت باختلاف المنهج المستخدم والأهداف التي سعت لتحقيقها، والبيئات التي أجريت فيها. فمنها ما سعت إلى معرفة مستوى ممارسة المعلمين للإستراتيجيات المثبتة علميا وفق عدة متغيرات، والتي استخدمت المنهج الوصفي.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنّها تبحث في ممارسات المعلمين للإستراتيجيات المثبتة علميا وأثرها في تحسين طلاقة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، كما تتفق مع بعضها في أسلوب جمع البيانات إذ استخدمت الاستبانة، كدراسة (Al-Minqash, 2022) (Al-Tarifi and Al-Hussein, 2022) (Al-Dayat & Al-Hadidi, 2019) في حين اختلفت هذه الدراسة عن باقي الدراسات في أنّها ركزت على معرفة مستوى ممارسة معلمي المصادر لإستراتيجية القراءة المتكررة تحديدا؛ بوصفها إستراتيجية أثبتت عديد من الدراسات فاعليتها في تحسين الطلاقة القرائية مثل دراسة (Gedik & Akyol, 2022) (Parra et al., 2023) (Padeliadu et al., 2021).

ونظرا لقلة الدراسات التي بحثت في مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في الأردن في حدود علم الباحثين؛ لذا تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات

القراءة. وستسهم الدراسات السابقة في إثراء الجزء النظري للدراسة الحالية، وفي تطوير أداة البحث وتحديد مكونات إستراتيجية القراءة المتكررة وخطواتها.

الطريقة والإجراءات

إجراءات الدراسة

- تحديد أهداف الدراسة والاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول الموضوع.
- تطوير مقياس (استبانة) لقياس مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة، والتأكد من الخصائص السيكومترية.
- الحصول على الموافقات اللازمة من الجهات المعنية لتطبيق المقياس.
- تعميم المقياس إلكترونيا على المعلمين من خلال مشرفي التربية الخاصة في المديريات التابعة لمدينة عمان.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية(SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها واستخلاص أهم التوصيات.

منهجية الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة لذا اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان والمقدر عددهم (292) معلما ومعلمة للعام الدراسي 2024/2023.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 150 معلما ومعلمة من معلمي غرف مصادر التعلم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في مدينة عمان. ويوضح الجدول (1) توزّع أفراد العينة بحسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

الجدول (1) توزّع أفراد الدراسة بحسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة

الجنس	سنوات الخبرة	العدد	النسبة	المجموع	النسبة
ذكور	1-5 سنوات	3	%2	40	%26.7

الجنس	سنوات الخبرة	العدد	النسبة	المجموع	النسبة
	6-10 سنوات	20	%13.3		
	10- فأكثر	17	%11.3		
إناث	1-5 سنوات	19	%12.7	110	%73.3
	6-10 سنوات	40	%26.6		
	10- فأكثر	51	%34		
المجموع		150	%100	150	%100

أداة الدراسة

تم تطوير مقياس (استبانة) لقياس مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة وفقًا للخطوات الآتية:

1. الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجية القراءة المتكررة، مثل دراسة (Al-Abdul-Azim, Al-Sayyad, 2021) (Suleiman, 2015) (Humaidan, 2020) (LaRocco, 2008) (Parra et al., 2023)
2. تحليل خطوات إستراتيجية القراءة المتكررة وصياغة فقرات المقياس , إذ تكون المقياس في صورته الأولية من خمس عشرة فقرة وتم تقسيم فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

صدق أداة الدراسة

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، تم عرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها في وزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من صحة صياغة الفقرات لغويا ووضوحها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وآرائهم وإجراء ما يلزم من تعديلات، والتي ظهرت في حذف أربع فقرات وتعديل صياغة ثلاث فقرات؛ ليصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية إحدى عشرة فقرة.

الاتّساق الداخلي

تم التحقق من الاتّساق الداخلي للمقياس، بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
1	.531**	.003	7	.851**	.000
2	.479**	.007	8	.849**	.000
3	.684**	.000	9	.677**	.000
4	.515**	.004	10	.735**	.000
5	.607**	.000	11	.778**	.000
6	.736**	.000			

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

من نتائج الجدول (2) نجد أنّ جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (.479-.851)، وعليه فإنّ جميع فقرات المقياس متسقة داخليا مع الدرجة الكلية وهو مؤشر على صدق بناء المقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة. يوضح الجدول (3) معامل ثبات المقياس:

الجدول (3) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات المقياس

معامل كرونباخ الفا	عدد الفقرات
.886	11

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل الثبات لمقياس الدراسة مرتفع، إذ بلغ (.886) مما يعني أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة.

تصحيح المقياس

تم تصحيح المقياس وفق الدرجات التي تم إعطاؤها لكل بديل من البدائل، إذ قسّم المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي: دائما وتعطى خمس درجات، غالبا وتعطى أربع درجات، أحيانا وتعطى ثلاث درجات، نادرا وتعطى درجتين، وأبدا وتعطى درجة واحدة. وتم تصنيف مستويات الإجابات على الفقرات والمقياس ككل على النحو الآتي:

- درجة منخفضة (1- 2.33).
- درجة متوسطة (2.34-3.67).
- درجة مرتفعة (3.68- 5).

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي(Two Way ANOVA)، والمقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن دلالة الفروق في ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة تبعا لمتغير سنوات الخبرة (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 10- فأكثر).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ما مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس، ثم للدرجة الكلية. يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة وللدرجة الكلية للمقياس:

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقييم لفقرات المقياس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	مستوى التقييم
1	أقوم بتقديم قراءة أنموذجية للدرس أمام الطلبة مع مراعاة وضوح الصوت، والقراءة المعبرة.	4.74	.483	3.00	5.00	مرتفعة
2	أقرأ الكلمات الجديدة والصعبة وأكلف بعض الطلبة بقراءتها.	4.57	.648	3.00	5.00	مرتفعة
3	أعرض الكلمات الجديدة والصعبة أمام جميع الطلبة وأشرح معانيها.	4.50	.682	2.00	5.00	مرتفعة
4	أقوم بالتهيئة لموضوع الدرس من خلال قصة أو لعبة أو طرح أسئلة.	4.38	.775	1.00	5.00	مرتفعة
5	أقوم بتجزئة الدرس إلى جمل قصيرة ثم أقرأ الجملة وأكلف الطلبة بإعادة كل جملة.	4.20	.971	1.00	5.00	مرتفعة
6	أطلب من كل طالب قراءة الدرس قراءة جهرية أمام بقية الطلبة. (القراءة الأولى)	4.19	.841	2.00	5.00	مرتفعة
7	أكلف الطلبة باستخراج المفردات الصعبة والجديدة من النص، وكتابتها على بطاقات أو السبورة.	4.06	1.001	1.00	5.00	مرتفعة
10	يقرأ كل طالب الدرس مرة ثانية قراءة جهرية أمام بقية الطلبة. (القراءة الثانية)	3.80	1.15	1.00	5.00	مرتفعة
8	يقرأ كل طالب الدرس مرة ثانية قراءة جهرية أمام بقية الطلبة. (القراءة الثانية)	3.80	1.15	1.00	5.00	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	مستوى التقييم
9	أعيد قراءة الدرس مرة ثانية (أو استخدم جهاز التسجيل) وأكلف الطلبة بالقراءة بصوت منخفض أثناء استماعهم للقراءة.	3.66	1.20	1.00	5.00	متوسطة
10	أطلب من كل طالب إعادة سرد قصة الدرس بلغته الخاصة.	3.58	1.15	1.00	5.00	متوسطة
11	أقسّم الطلبة لمجموعات ثنائية، ويقوم كل طالب بالقراءة مرة فيما يستمع الآخر ويصوّب أخطاء زميله.	3.20	1.38	1.00	5.00	متوسطة
	الدرجة الكلية للمقياس	4.08	.58	1	5	مرتفعة

يتبين من الجدول (4) أنّ مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى طلبتهم جاء بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.08). كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس بين متوسطة إلى مرتفعة، إذ تراوحت بين (3.20–4.74)، وكانت الفقرات (2) (5) (4) والتي تنص على (أقوم بتقديم قراءة أُنموذجية للدرس أمام الطلبة مع مراعاة وضوح الصوت، والقراءة المعبرة) (أقرأ الكلمات الجديدة والصعبة وأكلف بعض الطلبة بقراءتها) (أعرض الكلمات الجديدة والصعبة أمام جميع الطلبة وأشرح معانيها) كانت الأكثر ممارسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (4.74) (4.57) (4.50) على التوالي.

بينما كانت الفقرات (8) (9) (11) والتي تنص على " أطلب من كل طالب إعادة سرد قصة الدرس بلغته الخاصة) (أعيد قراءة الدرس مرة ثانية (أو استخدم جهاز التسجيل) وأكلف الطلبة بالقراءة بصوت منخفض في أثناء استماعهم للقراءة) (أقسّم الطلبة لمجموعات ثنائية، ويقوم كل طالب بالقراءة مرة فيما يستمع الآخر ويصوّب أخطاء زميله) الأقل ممارسة من وجهة نظرهم إذ بلغت متوسطاتها الحسابية (3.58) (3.66) (3.20) على التوالي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لإدراك المعلمين لأهمية القراءة وأثرها في التحصيل الأكاديمي، وأهميتها للنجاح في السنوات اللاحقة من حياة الطالب. كذلك خبرة المعلمين الكافية بالإستراتيجيات المثبتة علميا لكونها من المقررات التي يتم تدريسها لهم في المرحلة الجامعية إذ إنّ جميع معلمي غرف المصادر حاصلون على بكالوريوس تربية خاصة أو دبلوم عالٍ في صعوبات التعلم، فضلًا عن الدورات التدريبية والورشات التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة ضمن خطط التنمية المهنية للمعلمين التي تتبناها وزارة التربية والتعليم. وقد توافقت هذه النتائج مع دراسات (Al-Minqash, 2022) (Al-Tarifi and Al-Hussein, 2022) (Al-Dayat & Al-Hadidi,2019) والتي

بينت نتائجها أنّ معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم يطبقون الإستراتيجيات المثبتة علميا في تدريس طلبتهم بدرجة مرتفعة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

يوضح الجدول (5) الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

الجدول (5) اختبار الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تعزى إلى متغير الجنس وسنوات الخبرة والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة
الجنس	94.387	1	94.387	2.817	.095
سنوات_الخبرة	314.169	2	157.085	4.688	.011
الجنس * سنوات_الخبرة	227.786	2	113.893	3.399	.036
الخطأ	4825.545	144	33.511		
الكلي	308644.000	150			

a. R Squared = .192 (Adjusted R Squared = .164)

1. التفاعل بين متغير الجنس وسنوات الخبرة

يظهر من نتائج الجدول (5) وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس وسنوات الخبرة في ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.036) وهي أقل من (0.05).

2. الجنس

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغير الجنس إذ إنّ مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا. وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة المنقاش(2022) والتي أظهرت عدم وجود دلالة إحصائية لمتغير الجنس في تطبيق معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للإستراتيجيات المثبتة علميا في تدريس طلبتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معلمي غرف مصادر التعلم يخضعون للدورات التدريبية ذاتها، وعدم وجود علاقة بين الجنس واستخدام الإستراتيجيات التدريسية؛ فجميعهم يميلون

لاستخدام إستراتيجية القراءة المتكررة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم نظرًا لسهولة تطبيقها وآثارها الإيجابية على الطلبة.

3. سنوات الخبرة

تظهر النتائج أنّ هنالك فروقا معنوية دالة إحصائيا في مستوى ممارسة معلمي غرف مصادر التعلم لإستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد تم إجراء اختبار (Scheffe) للكشف عن دلالة تلك الفروق في ضوء متغير سنوات الخبرة. والجدول (6) يظهر المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Scheffe).

جدول(6) نتائج اختبار (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في ضوء متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة (J)	الفروق بين المتوسطات(J-I)	الدلالة الإحصائية
1-5 سنوات	6- 10 سنوات	3.6879*	.041
	أكثر من 10 سنوات	3.2340*	.046
6-10 سنوات	1-5 سنوات	-3.6879*	.041
	أكثر من 10 سنوات	-2.4539	.060
أكثر من 10 سنوات	1-5 سنوات	-3.2340*	.046
	6- 10 سنوات	2.4539	.060

*. The mean difference is significant at the .05 level.

تبين النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذين تراوحت خبرتهم ما بين (1-5) سنوات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ هذه الفئة من المعلمين حديثي التخرج يميلون لاستخدام الإستراتيجيات سهلة التطبيق والتي لا تحتاج إلى كثير من التخطيط أو الخبرة ولا تتطلب أدوات معقدة، وتعود بنتائج جيدة وتضمن تحسن طلبتهم. كما أنّهم عادة ما يطبقون المهارات والإستراتيجيات التي تعلموها خلال دراستهم الجامعية والتي ما تزال حاضرة في أذهانهم، وإنّهم لا يزالون في طور التعلم والبحث حول الإستراتيجيات المثبتة علميا؛ على خلاف المعلمين الذين أمضوا مدة طويلة في الميدان، إذ يفضلون استخدام الإستراتيجيات التي اختبروا فاعليتها مع طلبتهم بغض النظر عن كونها مثبتة بالأدلة أم لا.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات:

- عقد دورات تدريبية عملية لإكساب المعلمين المعرفة الكافية والمهارات اللازمة لتطبيق الإستراتيجيات المثبتة بالأدلة.
- توجيه الاهتمام والجهود البحثية نحو تحسين الطلاقة القرائية ودور المعلمين في تحقيق هذا

الهدف، وإجراء مزيد من الأبحاث حول التدخلات والإستراتيجيات التي يتبعها معلمو غرف المصادر لتحسين مهارات القراءة لدى طلبتهم.

References

Abdel Halim, Muhammad Riyad (2009). Using the repeated reading strategy to increase fluency and its effect on recognition, understanding, and motivation to read among students with reading difficulties in the third grade of primary school, **College of Education, Science Journal**. 25 (2): 280-354.

Afnan, Al-Dayat and Mona, Al-Hadidi (2019). The degree to which resource room teachers in Jordan apply strategies for teaching reading based on the results of scientific research and their attitudes towards practices based on scientific evidence. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**: 27(5): 825-851

Ahmed, Ahmed & Mahmoud, Abdul Razzaq & Hussein, Ali (2023). The efficiency of using the cube strategy in developing reading fluency skills among middle school students, **Psychological and Humanistic Studies**. 121: 323-369, from: https://search.mandumah.com/Record/1350031

Al-Abdul-Azim, Maryam & Al-Sayyad, Walid (2021). The effectiveness of a proposed training program based on collaborative reading and repeated reading in developing reading fluency among fourth-grade female students with reading difficulties, **Journal of Special Education and Rehabilitation**. 12 (41): 131-158.

Al-Khatib, Jamal & Al-Hadidi, Mona (2016). **Curricula and teaching methods in special education**, 6th ed., Amman: Dar Al-Fikr,

Al-Minqash, Abdullah (2022). The extent to which teachers of students with learning difficulties use scientifically proven teaching strategies from the point of view of their supervisors, **Journal of the College of Education**. 38 (5): 162-196.

Al-Shizawi, Sumaya (2020). The effectiveness of a computerized program using the interactive whiteboard in developing reading fluency skills among female students with learning difficulties in the Sultanate of Oman, **Journal of Educational Sciences**. 16(16): 50-71

Al-Tarifi, Sarah & Al-Hussein, Abdul Karim (2022). The predictive ability of the importance of teachers of students with learning difficulties using evidence-based practices from their point of view,

International Journal of Scientific Research. 42(1): 47-78

Al-Yali, Hani (2019). The effect of the repeated reading strategy in improving reading fluency among students with learning difficulties. Unpublished magister Thesis. **Najran University, Kingdom of Saudi Arabia**.

Bygate, M. (2013). **Effects of task repetition on the structure and control of oral language Researching pedagogic tasks**: London, Routledge (23-48).

Cohen, J. (2011). Building fluency through the repeated reading method. **Paper presented at the English Teaching Forum**.

Council for Exceptional Children (CEC) (2003). **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special educators** (5th Ed). Arlington, Virgina: Author, USA

Cox, J. (2019).Develop fluency and comprehension with repeated reading. thought Co. Retrieved Aug. 27, 2020, from **https://www.thoughtco.com/developingfluency-with repeated-reading-** 2081398

Driggs, C. S. (2013). *The efficacy of repeated reading on secondary students' oral reading fluency and retell fluency* (Master's thesis, Cedarville University). Cedarville University Digital Commons. **https://doi.org/10.15385/tmed.2013.4**

Easterbrooks, S. R., & Huston, S. G. (2008). The signed reading fluency of students who are deaf/hard of hearing**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 13(1): 37-54 .

Fields, J. (2019). **The effect of repeated reading on accuracy, fluency, and comprehension** .Unpublished magister Thesis, Goucher College. Baltimore.

Flink, P. (2020). A silent reading intervention for developmental students: Exploring attitudes toward reading in college. **Reading Improvement**. 56(4): 216-225.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. **The Journal of Special Education**. 39(1): 34-44.

Gedik, O., & Akyol, H. (2022). Reading Difficulty and Development of Fluent Reading Skills: An action research**. International Journal of Progressive Education**, 18(1): 22-41 .

Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum? **The**

Reading Teacher, 58(2):126-137 .

Humaidan, Rola. (2020). The impact of the repeated reading strategy on improving reading comprehension and vocabulary development in English among sixth-grade female students in Jordan, **Journal of Educational and Psychological Sciences**. 4(45): 165-177

Jordanian MoE. (2020). 2020-2021 **National survey (EGRA and EGMA) findings**. Examination and Test Managing Directorate, Test Directorate

Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An Iowa profile. **Learning Disability Quarterly**. 15(2):74-94 .

LaRocco, A. J. (2008). **An investigation of the repeated reading intervention for improving reading fluency**: Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa, U.S.A.

Ministry of Education (2020). **A guide for teachers of learning difficulties in the primary stage**. Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia: Department of Special Education

Mize, M., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2019). **Teaching reading to students with learning disabilities**: Effects of combined iPad-assisted and peer-assisted instruction on oral reading fluency performance. Assistive technology: the official journal of RESNA, 32(6), 317–324. https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1559896

Muhammad, Adel and Awad, Ahmed (2013). Job description of the resource room teacher, **Journal of Special Education and Rehabilitation**. 1(1): 1-12.

National Institute of Child Health and Human Development, (2000). Report of the National Reading Panel—teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NIH

National Reading Panel. (2000). **Teaching children to read. Retrieved**, from **https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf**

Nuttall, C. (1996). **Teaching reading skills in a foreign language**: 2nd ed. Oxford: Heinemann.ERIC.

O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension, **Journal of Learning Disabilities**. 51(2):124-136 .

Opitz, M. F., and L. M. Guccione. 2009. **Comprehension and English language learners**: 25 oral reading strategies that cross proficiency levels. Portsmouth, NH: Heinemann

Padeliadu, S., &Botsas, G. (2018). Fluency instruction: Repeated reading. basic concepts and characteristics. Volos: University of Thessaly University of Pedagogy Department of Special Education.

Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing Reading Fluency of Students with Reading Difficulties through a Repeated Reading Intervention Program in a Transparent Orthography. Learning Disabilities: **A Contemporary Journal**. 19(1):49-67

Paige, D. D. (2020). Reading Fluency: A brief History, the importance of supporting processes, and the role of assessment. online submission .

Parra, J. E., Velasco, C. Q., Angeles, R. B., & Luis, L. F. (2023). Impact of repeated reading strategy in the development of reading fluency of the struggling readers in grade 7. Publication No. 00-4769. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. www.nichd.nih.gov/publications/nrp/ smallbook.cfm

Rasinski, T. V. (2003). **The fluent reader**: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. New York: Scholastic Professional Books Inc.

Reutzel, D. (2012). **Hey teacher, when you say fluency, what do you mean**: Developing fluency and meta-fluency in elementary classroom. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 114–140). Guilford Press.

Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. 107(2):93-106 .

Shalabi. Walaa, Raslan, Mustafa, and Musa, Muhammad (2022). The effectiveness of the repeated reading strategy in developing reading fluency skills among fifth-grade primary school students, **Journal of the College of Education**, 19 (28):55-112

Southward, J. D. (2018). Repeated reading as an intervention for high school students identified with a specific learning disability.

Suleiman, Muntaser (2015). The effect of training on some reading strategies in improving reading fluency among students with learning

difficulties, **Arab Journal of Studies and Research in Educational and Human Sciences**. (1):72-117.

Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. **The Journal of Special Education**. 36(1):2-13 .

Zarzahi, Salwa and Guerin, Khadija (2022). Strategies for teaching people with learning difficulties to read: A case study model, **Scientific Journal of Special Education**. 4(4):19-37.

Zhang, W., Zhang, L., Liu, L., & Zhang, S. (2021). Improving orthographic awareness and reading fluency in Chinese children with dyslexia: a case study. **Reading & Writing Quarterly**. 37(1):1-16 .