



أثر تدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

سعاد بنت صالح داخل الثبتي*

Soadalotaibi92@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر تدريبات القراءة المتكررة على مهارة الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد عبر المشاركين كأحد تصميمات الحالة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من خمسة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتمثلت أداة الدراسة في قياس الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM) كمؤشر على الطلاقة القرائية، وطُبقت تدريبات القراءة المتكررة على مدى (23) جلسة لكل مشارك، موزعة على ثلاث مراحل: الخط القاعدي (3) جلسات، والتدخل (18) جلسة، والتعميم (جلستان). واشتملت جلسات التدريب على تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة، أظهرت نتائج الدراسة: أثراً إيجابياً كبيراً لتدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى جميع المشاركين؛ إذ أشارت نتائج تحليل معامل عدم التداخل (NAP) إلى وجود أثر قوي جداً؛ مما يدل على فاعلية التدريبات، وأظهرت نتائج مرحلة التعميم احتفاظ المشاركين بالمهارة المكتسبة بنسبة (95%)؛ مما يؤكد استمرارية الأثر، وقابلية المهارة للتطبيق في سياقات قرائية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: تدريبات القراءة المتكررة، الطلاقة القرائية، صعوبات التعلم، تصميم الحالة

الواحدة، الخط القاعدي المتعدد، الكلمات الصحيحة في الدقيقة، التعميم، المرحلة الابتدائية

* معلمة صعوبات التعلم، إدارة تعليم الطائف، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الثبتي، سعاد بنت صالح داخل. (2026). أثر تدريبات القراءة على مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 8(3)، 630-671.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة (CC BY 4.0) Attribution 4.0 International، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



The Effectiveness of Reading Training Interventions in Enhancing Reading Fluency among Primary School Pupils with Learning Disabilities

Soad Saleh Dakhel Althobaiti*

Soadalotaibi92@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the effect of repeated reading training on reading fluency skills among primary school pupils with learning disabilities. For the study purposes, a multiple-baseline-across-participants design was employed as one of the single-case research methodologies. The sample consisted of five purposively selected primary school pupils with learning disabilities. The study instrument was the Correct Words Per Minute (CWPM) measure, which served as an indicator of reading fluency. Repeated reading training was implemented over 23 sessions for each participant, distributed across three phases: baseline (3 sessions), intervention (18 sessions), and generalization (2 sessions). The training sessions incorporated the repeated reading strategy as the principal instructional intervention. The findings demonstrated a highly positive effect of repeated reading training on reading fluency skills across all participants, as the results of the Non-overlap of All Pairs (NAP) analysis indicated a very strong intervention effect, confirming the effectiveness of the training program. Moreover, the findings from the generalization phase revealed that participants retained approximately 95% of the acquired skill, highlighting the sustainability of the intervention effect and the transferability of reading fluency skills across diverse reading contexts.

Keywords: Repeated Reading Training, Reading Fluency, Learning Disabilities, Single-Case Design, Multiple Baseline Design, Correct Words Per Minute (CWPM), Generalization, Primary Education.

* Learning Disabilities Teacher, Taif Education Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia..

Cite this article as:: Althobaiti, Soad Saleh Dakhel Althobaiti. (2026). The Effectiveness of Reading Training Interventions in Enhancing Reading Fluency among Primary School Pupils with Learning Disabilities.. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(3) 630-671

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة الدراسة:

تُعد اللغة وسيلة التواصل الأساسية بين الأفراد، وإحدى الطرق التي يعبر من خلالها الفرد عن أفكاره، ومشاعره وانفعالاته، فهي تتكون من أربع مهارات أساسية، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتعد مهارة القراءة من أهم المهارات؛ إذ تمثل المدخل الرئيس لاكتساب المعرفة، واستقبال المعلومات المكتوبة، كما تعد أساس العملية التعليمية؛ إذ يعتمد عليها مستقبل الطالب الأكاديمي. (الصياد وعبدالعظيم، 2021)

وتحظى القراءة بأهمية بالغة في الحياة المعاصرة، إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أنها من المهارات الأساسية اللازمة للنجاح، والتوافق مع متطلبات العصر، وتؤكد العديد من الدراسات أن ضعف مهارة القراءة لدى الطلاب ينعكس سلباً على أدائهم في مختلف المقررات الدراسية، ويؤدي إلى إخفاقهم الأكاديمي، لا سيما في المرحلة الابتدائية التي تعد مرحلة تأسيسية لبناء المهارات التعليمية اللاحقة (سليمان، 2015). وتزداد حدة هذه المشكلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إذ يحتاج هؤلاء الطلاب إلى تعليم مباشر، ومنظم في مهارات القراءة، خاصة مهارات القراءة الصوتية، لما لها من دور أساسي في تطوير الاستيعاب القرائي لاحقاً، وتشير الدراسات إلى أن التدريب المباشر على مهارات القراءة، ولا سيما باستخدام الطريقة الصوتية، يسهم في تحسين قدرة الطلاب على قراءة النصوص المختلفة بدقة وسرعة، ويساعدهم على توسيع مداركهم اللغوية واستخدام القراءة بفاعلية في مواقف الحياة اليومية. (السيد والعجمي، 2024).

وتعد صعوبات القراءة النواة الأولى التي بُني عليها مفهوم صعوبات التعلم منذ القرن التاسع عشر الميلادي؛ إذ تظهر هذه الصعوبات في عدد من الخصائص الأكاديمية، من أبرزها: ضعف الوعي الصوتي، وصعوبة التعرف على الكلمات، وضعف المرونة، والطلاقة القرائية، إضافة إلى صعوبات الفهم القرائي، وتتكون الطلاقة القرائية من ثلاثة مكونات رئيسة هي: السرعة، وصحة النطق، والتعبير الصوتي المناسب، إذ تقاس السرعة بعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة مع مراعاة النطق الصحيح، في حين يعكس التعبير الصوتي تفاعل الطالب مع النص المقروء، وذلك بما يتناسب مع عمره الزمني، ومستواه التعليمي (أبونيان، 2020).

وتشير الدراسات إلى أن صعوبات القراءة تُعد من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً بين الطلاب في المرحلة الابتدائية (الصياد وعبدالعظيم، 2021). وقد أوضحت جمعية عسر القراءة الدولية أن من أبرز مؤشرات صعوبات القراءة انخفاض معدل قراءة الطلاب مقارنة بأقرانه، وصعوبات التمييز بين الأصوات، والخلط بين أشكال الحروف، والكلمات، إضافة إلى كثرة الأخطاء أثناء القراءة مثل: الحذف، أو الإبدال، أو



الإضافة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف سرعة القراءة ودقتها، وهو ما يعد مؤشراً واضحاً على وجود صعوبات في الطلاقة القرائية (International Dyslexia Association، 2019).

وتعد الطلاقة القرائية حلقة الوصل بين التعرف على الكلمات، والاستيعاب القرائي، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ إذ إن ضعف الطلاقة يعوق فهم النصوص المكتوبة، ويؤثر سلباً في التحصيل الدراسي للطلاب (Padeliadu et al., 2021). وانخفاض الكفاءة الذاتية المدركة مما يؤثر في التحصيل الدراسي Al- (Abyadh& Abdel Azeem, 2022)

ويتفق الباحثون على أن إتقان مهارة القراءة، والطلاقة القرائية في السنوات الدراسية الأولى يعد أساساً للتعلم في المراحل اللاحقة، وأن الإخفاق في هذا الجانب قد يؤدي إلى آثار سلبية تمتد إلى الجوانب المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، مثل: تدني تقدير الذات، والإحساس بالإحباط، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة. (الشيزاوي والشوربيجي، 2020).

وفي ضوء ذلك، برزت استراتيجيات تدريسية قائمة على الأدلة تهدف إلى تنمية الطلاقة القرائية، من أبرزها استراتيجية القراءة المتكررة، التي أثبتت فعاليتها في تحسين الطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي لدى الطلاب، ولا سيما ذوي صعوبات التعلم (Padeliadu et al., 2021)، وتعتمد هذه الاستراتيجية على النظرية التلقائية، التي تؤكد أن التعرض المتكرر للنص يساهم في تعزيز قدرة الطالب على فك التشفير، والتعرف السريع، والدقيق على الكلمات؛ مما يقلل الجهد المعرفي المبذول في القراءة، ويوجه الطاقة الذهنية نحو فهم النص، واستيعابه (Gil et al., 2017; Therrien & Hughes, 2008).

وفي هذا الإطار، تعد التدريبات القرائية من الأساليب التعليمية المنظمة التي تهدف إلى تحسين أداء الطلاب في مهارات القراءة من خلال أنشطة مخططة، ومتدرجة، تُنفذ بصورة منهجية وفق أهداف محددة، وبما يتناسب مع خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم، وتعتمد هذه التدريبات على التكرار، والممارسة الموجهة، وتوفير التغذية الراجعة المستمرة، الأمر الذي يساهم في تعزيز الطلاقة القرائية،

وبناءً على ما سبق، تبرز الحاجة إلى توظيف برامج تدريبية قائمة على استراتيجية القراءة المتكررة؛ لما لها من دور في إتاحة فرص متعددة للتدريب، والممارسة، وتقليل الوقت المستغرق في القراءة، وتحسين مستوى الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (الصبياد وعبدالعظيم، 2021). ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث أثر تدريبات القراءة في رفع مستوى مهارة الطلاقة القرائية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تظهر الدراسات أن العديد من الطلاب في المرحلة الابتدائية، وخصوصاً ذوي صعوبات التعلم، يواجهون تحديات كبيرة في اكتساب مهارة القراءة، والطلاقة القرائية، وبالرغم من أهمية الطلاقة القرائية



في تحسين الاستيعاب، والفهم، إلا أن ضعف هذه المهارة يؤدي إلى تراجع التحصيل الدراسي، وتراجع الثقة بالنفس، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (الشيزاوي والشريجي، 2020؛ أبونيان، 2020). كما تشير الأدبيات إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يحتاجون إلى تدخلات تعليمية منظمة، ومكثفة، تتجاوز الممارسة التقليدية في الصف، بهدف تحسين سرعة القراءة، ودقتها، والتعبير الصوتي الطبيعي، لما لذلك من أثر مباشر على فهم النصوص، واستيعابها (السيد والعجمي، 2024). ورغم الجهود المبذولة في المدارس لتطوير مهارة القراءة، إلا أن هناك فجوة واضحة في توظيف برامج تدريبية فعالة تركز على التدريبات القرائية الموجهة، التي تهدف إلى تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب بشكل منهجي.

وبناءً على ما سبق، تتضح الحاجة إلى دراسة تأثير تدريبات القراءة على رفع مستوى مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، خاصة في ظل الفجوة القائمة بين المتطلبات التعليمية، ومستوى الطلاقة الحالي لدى هذه الفئة؛ مما يجعل البحث في هذا التأثير ضرورة تربوية وعلمية، أي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما أثر تدريبات القراءة المتكررة على مستوى الطلاقة القرائية (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة) لدى كل مشارك على حدة؟
 - ما حجم أثر تدريبات القراءة المتكررة على الطلاقة القرائية كما يقاس بمعامل عدم التداخل لجميع الأزواج (NAP)؟
 - هل تستمر التحسينات المكتسبة في الطلاقة القرائية عند تطبيقها على نصوص جديدة لم يتم التدريب عليها؟
- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة التعرف إلى:

- مستوى الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تطبيق برنامج تدخل قائم على تدريبات القراءة خلال المرحلة القاعدية.
 - أثر تدريبات القراءة على مستوى الطلاقة القرائية خلال مرحلة التدخل.
 - مدى استمرار التحسن في الطلاقة القرائية خلال مرحلة التعميم.
- أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية مهارة الطلاقة القرائية بوصفها إحدى المهارات الأساسية المرتبطة بتحسين الأداء القرائي والأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى أهمية التدخلات



التربوية القائمة على القراءة المتكررة في تنمية هذه المهارة. ويمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

الأهمية النظرية

- تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بتنمية الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ولا سيما في المملكة العربية السعودية.
- تسلط الضوء على فاعلية تدريبات القراءة المتكررة بوصفها أحد التدخلات التربوية المستخدمة لتحسين الطلاقة القرائية.
- تبرز أهمية استخدام تصميمات الحالة الواحدة، وبخاصة تصميم الخط القاعدي المتعدد، في دراسة أثر البرامج التدخلية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- قد تمثل الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية والسعودية في مجال الطلاقة القرائية وصعوبات التعلم، نظراً لقلة الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية

- قد تفيد نتائج الدراسة معلمي صعوبات التعلم ومعلمي اللغة العربية في توظيف تدريبات القراءة المتكررة لتنمية الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تسهم الدراسة في تقديم برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في تحسين مستوى الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- قد تساعد أدوات الدراسة وإجراءاتها في دعم الممارسات التربوية المتعلقة بتشخيص مستوى الطلاقة القرائية ومتابعة تطورها لدى التلاميذ.
- قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالطلاقة القرائية وبرامج التدخل المناسبة لذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدرسة الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة الطائف، بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1447هـ، إذ شملت جميع مراحل الدراسة: القاعدية، التدخل، التعميم.
- الحدود الفئوية: استهدفت الدراسة الطلاب الذين تم تشخيصهم رسمياً بذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على تحسين مهارة الطلاقة القرائية لديهم، دون دراسة الجوانب الأكاديمية الأخرى.



مصطلحات الدراسة:

الطلاقة القرائية (Reading Fluency)

تُعرف الطلاقة القرائية بأنها قدرة التلميذ على قراءة النصوص قراءة صحيحة ودقيقة وسريعة ومعبرة، بما يساهم في تحقيق الفهم القرائي بصورة فعالة. وقد أشار (Hasbrouck & Tindal, 2006) إلى أن الطلاقة القرائية تتضمن القراءة الدقيقة والسريعة مع التعبير المناسب أثناء القراءة. وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: قدرة التلميذ ذي صعوبات التعلم على قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات الصحيحة في الدقيقة من النصوص القرائية المقدمة له أثناء جلسات التدريب، ويقاس ذلك من خلال عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM).

القراءة المتكررة (Repeated Reading)

تُعرف القراءة المتكررة بأنها استراتيجية تدريسية تقوم على تدريب التلميذ على قراءة النص نفسه عدة مرات بصورة متتابعة بهدف تحسين السرعة والدقة والطلاقة في القراءة. وقد عرفها (Therrien, 2004) بأنها إعادة قراءة النصوص بصورة منظمة ومتكررة حتى يصل القارئ إلى مستوى مناسب من الطلاقة. وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة التي يُطلب خلالها من التلميذ إعادة قراءة النصوص المحددة أكثر من مرة مع تقديم التغذية الراجعة والتصحيح الفوري للأخطاء بهدف تحسين الطلاقة القرائية.

صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي Individuals with Disabilities Education Act صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، ويظهر ذلك في صعوبات الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. (IDEA, 2004)

وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم: التلاميذ الملتحقون ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، الذين تم تشخيصهم رسميًا من قبل الجهات المختصة بوجود صعوبات تعلم تؤثر في مهارات القراءة والطلاقة القرائية.

إطار نظري للدراسة

أولاً: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities :

تعددت التعاريف المقدمة لصعوبات التعلم بتعدد الجهات، والهيئات المتخصصة، فقد عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (IDEA, 2004) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في واحدة، أو أكثر من



العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، والتي قد تظهر في صورة قصور في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية". بينما عرفت اللجنة الوطنية المشتركة (2011) National Joint Committee on Learning Disabilities الذي ينص على أنها: "مجموعة اضطرابات غير متجانسة تظهر على شكل صعوبات في اكتساب، واستخدام مهارات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وتكون هذه اضطرابات متأصلة في الفرد ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على مدار حياة الفرد، وقد توجد مشكلات في السلوك التنظيمي الذاتي وفي الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، وتظهر متزامنة معها، ولا تكون صعوبات في حد ذاتها، مع أن الصعوبات قد تظهر مع بعض الإعاقات الأخرى إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الإعاقات"، (ص7) وعلى المستوى المحلي عرفت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية صعوبات التعلم على أنها: "اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة الإملاء، التعبير، الخط، والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020، 6).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم فإنها تشترك في عدد من القواسم المشتركة الأساسية، فقد أجمعت هذه التعريفات على أن صعوبات التعلم قد تستمر مع الفرد طوال مراحل حياته، وليست مقتصرة على مرحلة دراسية معينة، كما حرصت على التمييز الواضح بين صعوبات التعلم، ومشكلات التعلم الناتجة عن عوامل خارجية (أبونيان، 2021)

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يعد التعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم خطوة جوهرية، في بناء البرامج التربوية العلاجية. (الزيات، 2007). ومن هذه الخصائص:

- الخصائص المعرفية: ضعف الوعي بمتطلبات التعلم، وضعف وعي التلميذ بقدراته، وضعف التنظيم الذاتي، وضعف التنظيم وإدارة الوقت (أبونيان، 2021). السيد والعجمي، (2024)
- الخصائص السلوكية: أن من أهم السمات السلوكية التي يلاحظها لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم ارتفاع مستوى النشاط، والحركة المستمرة، مما يجعل من الصعب ضبط سلوكهم أثناء التعلم، كما بينت الدراسة أنهم غالباً ما يواجهون صعوبة في التركيز على المهام الأساسية بسبب التأثير بعوامل التشتت المحيطة. (درويش وآخرون، 2020)



- الخصائص الأكاديمية: وتتجلى هذه الخصائص في القصور الملحوظ في اكتساب، وإتقان المهارات الأكاديمية الأساسية، ولاسيما مهارات القراءة، والكتابة، والإملاء، والتعبير التحريري، إضافة إلى مهارات الرياضيات. ولعل أبرز الخصائص الأكاديمية في القراءة: ضعف الوعي الصوتي، وما يصاحبه من قصور في الربط بين الأصوات، والحروف، وصعوبة قراءة الكلمات بدقة، إضافة إلى ضعف الطلاقة القرائية، وما يرتبط بها من بطء في القراءة، وكثرة التوقفات، فضلاً عن الصعوبة في فهم المقروء، وإدارته بصورة فعالة. (أبونيان، 2021)

أهمية التدخل المبكر في صعوبات القراءة:

تُعد السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية فترة حرجية، وحاسمة في تطوير مهارات القراءة الأساسية، إذ تُشكل هذه المرحلة الأساس الذي تُبنى عليه كافة المهارات الأكاديمية اللاحقة، وتشير الأدبيات التربوية بوضوح إلى أن التدخل المبكر، والمنظم لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة يُسهم بشكل فعال في الحد من تفاقم هذه الصعوبات (Scanlon et al., 2010)، ويزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي مستقبلاً؛ فالطلاب الذين لا يحصلون على تدخلات علاجية مبكرة غالباً ما يدخلون في دائرة من الإخفاق المتراكم؛ إذ يزداد تأخرهم القرائي مع تقدم المراحل الدراسية، وهو ما يُعرف في الأدبيات بـ "أثر ماثيو" (Matthew Effect)، وقد أشار (Stanovich, 1986) في دراسته الرائدة إلى أن هذا الأثر يتجلى بوضوح في تعلم القراءة؛ إذ تتسع الفجوة بين القراء الجيدين، والضعفاء باستمرار عبر الزمن؛ فالقراء الجيدون يقرؤون أكثر فيكتسبون مفردات أوسع، ومعرفة أعمق، مما يُحسن قدراتهم القرائية بشكل متزايد، بينما يتجنب القراء الضعفاء القراءة بسبب صعوبتها، فيُحرمون من فرص الممارسة، والتطوير، فيزدادون ضعفاً وتأخراً، وهذا التراكم السلبي لا يقتصر على مهارات القراءة فحسب، بل يمتد ليؤثر على التحصيل الدراسي العام، والدافعية نحو التعلم، والثقة بالنفس، والتكيف الاجتماعي والنفسي للطلاب.

وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن البرامج العلاجية المبكرة، والمكثفة، التي تستهدف تطوير المهارات القرائية، تحقق نتائج إيجابية ملموسة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000)، كما أشارت الدراسات إلى أن فاعلية التدخل تكون في أعلى مستوياتها خلال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وأن تأخير التدخل إلى مراحل لاحقة يُضعف من أثره بشكل ملحوظ، ويتطلب جهداً ووقتاً أكبر لتحقيق نتائج مماثلة (Stanovich, 1986).

ثانيًا: الطلاقة القرائية:

مفهوم الطلاقة القرائية:

تُعد الطلاقة القرائية من المفاهيم الأساسية في الدراسات التربوية التي تتعلق بفاعلية تعليم القراءة، وارتباطها بتحقيق فهم النص، وقد أولى الباحثون اهتماماً متزايداً لطلاقة القراءة باعتبارها حلقة وصل تربط بين مهارات التعرف على الكلمة، وفهم المعنى؛ إذ يتجاوز القارئ مرحلة فك الرموز ليصل إلى المعنى العام للنص بسلاسة، وفاعلية (Pikulski and Chard, 2005). وفي هذا السياق أكدت اللجنة الوطنية للقراءة في تقريرها المنشور ((National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000)) أن الطلاقة تُعد أحد المكونات الخمسة الأساسية لتعليم القراءة الناجح، إلى جانب الوعي الصوتي، والمفردات والفهم القرائي، وقد عرف التقرير الطلاقة القرائية بأنها: "القدرة على قراءة النص بسرعة، وبدقة، ومع التعبير الصوتي المناسب. ويعد هذا التعريف من أكثر التعريفات شيوعاً، وقبولاً في الأدبيات التربوية المعاصرة.

بينما عرف (Laberge&Samuels, 1974) في نظريتهما الشهيرة عن الآلية في القراءة (Automaticity Theory) الطلاقة القرائية بأنها: "القدرة على التعرف على الكلمات بشكل آلي، وسريع دون الحاجة إلى بذل جهد معرفي كبير، مما يتيح للقارئ تخصيص موارده المعرفية لعملية الفهم" (ص303). وقد أسهمت هذه النظرية إسهاماً كبيراً في فهم العلاقة بين الطلاقة، والفهم القرائي، كما عرف (Rasinski 2004) الطلاقة القرائية بأنها: "قراءة نص بسرعة مناسبة، ودقة عالية، وتعبير صوتي واضح، بحيث يكون الأداء القرائي سلساً، ومفهوماً للمستمع، ويعكس فهم القارئ للنص". وأضاف أن الطلاقة ليست مجرد سرعة في القراءة، بل هي قراءة معبرة تعكس الفهم.

وقد وسع بعض الباحثين هذا المفهوم ليشمل العلاقة بين الطلاقة، وفهم النص، معتبرين أن الطلاقة ليست مجرد أداء شفوي على مستوى الكلمات، بل هي مهارة معرفية متقدمة تسمح للقارئ باستخدام مهارات التعرف على الكلمات بطريقة آلية تمكنه من التعمق في المعنى القرائي، وفي هذا الإطار، عرف (Pikulski & Chard, 2005) الطلاقة القرائية بأنها: "مهارات فعالة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ ببناء معنى للنص، وتظهر في القراءة الشفوية الدقيقة، والسريعة والمعبرة، وتطبق أثناء القراءة الصامتة، وتجعل الفهم القرائي ممكناً.

أهمية الطلاقة القرائية:

تحظى الطلاقة القرائية بأهمية كبيرة في تعلم القراءة وتطويرها، إذ تشكل حلقة وصل بين المهارات الأساسية للقراءة، والفهم المتقدم، من خلال دمج الدقة، والسرعة، والتعبير الصوتي.



- العلاقة بين الطلاقة والفهم القرائي: وفقاً لنظرية الآلية لـ (Laberge&Samuels, 1974) ، يتعرف القارئ الطليق على الكلمات بشكل آلي، مما يسمح له بتوجيه الموارد المعرفية نحو بناء المعنى، أما القارئ غير الطليق فينشغل بفك الرموز، فيضعف فهمه للنص.
- الطلاقة كمؤشر على التقدم القرائي: تُعد الطلاقة القرائية مؤشراً موثقاً لتقدم الطالب في القراءة؛ إذ تشير مستوياتها إلى تطور المهارات القرائية الأساسية، مثل: التعرف على الكلمات، والسرعة، والدقة في القراءة، ويشير (Fuchs, et al, 2001) إلى أن الطلاقة توفر معلومات قيمة للمعلمين حول أداء الطلاب، مما يجعلها أداة فعالة لمتابعة تقدم القراءة على المستوى الصفّي.
- تأثير الطلاقة على الدافعية والثقة بالنفس: يرتبط مستوى الطلاقة بدافعية الطالب نحو القراءة، فالطالب الطليق يميل إلى ممارسة القراءة باستمتاع، بينما الطالب الضعيف يجدها مرهقة ومحبطة، ما يحد من ممارسته ويؤثر على تحصيله (Stanovich, 1986).
- الطلاقة والتحصيل الأكاديمي العام: تتجاوز أهمية الطلاقة مادة القراءة لتؤثر على جميع المواد الدراسية، إذ إن معظم التعلم الأكاديمي يعتمد على القراءة، فالضعف في الطلاقة ينعكس على القدرة على فهم محتوى المواد الأخرى.
- مكونات الطلاقة القرائية: اتفق معظم الباحثين على أن الطلاقة القرائية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية ومتراصة (Pikulski and Chard, 2005؛ Rasinski, 2004؛ National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) ،
- الدقة (Accuracy): وتعني: قدرة القارئ على قراءة الكلمات بشكل صحيح دون أخطاء في النطق، أو التعرف، وتُعد الدقة شرطاً أساسياً للطلاقة، إذ إن القراءة السريعة المليئة بالأخطاء لا تُعد طلاقة حقيقية، بل قد تعيق الفهم، وتشوه المعنى (Rasinski, 2004). ويتطلب تحقيق الدقة في القراءة إتقان مهارات فك الرموز، والوعي الصوتي، إضافة إلى امتلاك رصيد كافٍ من الكلمات البصرية التي يتعرف عليها القارئ تلقائياً.
- السرعة أو المعدل (Rate/Speed): ويُقصد بها معدل سرعة القراءة المناسبة التي تسمح بالفهم الجيد، وتقاس السرعة عادةً بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة (Correct Words Per Minute-CWPM). وعلى الرغم من أن تقرير (Hasbrouck & Tindal, 2006) يوفر معايير كمية لمعدلات القراءة الجهرية، فإن الأدبيات التربوية الحديثة تؤكد أن الطلاقة القرائية ليست مجرد سرعة قراءة؛ بل هي قدرة متعددة الأبعاد تشمل السرعة، والدقة في التعرف على الكلمات، والتعبير الصوتي المناسب، إذ إن القراءة السريعة وحدها لا تكفي لتحقيق الطلاقة القرائية الكاملة، ودعم الفهم النصّي.



- التعبير أو النطق السليم (Prosody): يشير التعبير، أو النطق السليم أثناء القراءة إلى قدرة القارئ على استخدام التنغيم، والإيقاع والوقف المناسب، وهو ما يعكس مستوى فهمه للنص؛ فالقارئ الذي يقرأ بنبرة صحيحة، وتعبير مناسب يكون قادراً على تفسير المعنى صوتياً، وإيصاله بشكل سليم، وقد أوضح (2004) Rasinski أن القراءة التعبيرية تمثل أحد أبعاد الطلاقة القرائية الأساسية؛ إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة القارئ على معالجة المعنى، وفهم النص.

الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يُعد ضعف الطلاقة القرائية من أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، إذ تشر الدراسات إلى أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبات في واحد، أو أكثر من مكونات الطلاقة القرائية، بما في ذلك الدقة في التعرف على الكلمات، السرعة، والتعبير الصوتي، مما يؤثر سلباً على أدائهم القرائي وفهمهم للنصوص (Pikulski & Chard, 2005؛ National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

مظاهر ضعف الطلاقة لدى ذوي صعوبات التعلم:

تظهر الدراسات أن ضعف الطلاقة لدى هؤلاء الطلاب يتجلى في البطء النسبي في سرعة القراءة مقارنة بأقرانهم، ووجود أخطاء متكررة في نطق الكلمات، أو التعرف عليها، والتوقفات المتكررة أثناء القراءة الشفوية، مع انخفاض التعبير، والتنغيم المناسب (Rasinski, 2004؛ Hasbrouck and Tindal, 2006). كما يواجهون صعوبة في قراءة النصوص الطويلة أو غير المألوفة، مما يجعل عملية القراءة أكثر إجهاداً ويؤثر على دافعيته نحوها.

تأثير ضعف الطلاقة على الجوانب الأكاديمية والنفسية:

يؤدي ضعف الطلاقة إلى انخفاض الفهم القرائي، إذ ينشغل الطالب بفك رموز الكلمات، ولا يستطيع تخصيص انتباهه لبناء المعنى، وربط أفكار النص (Laberge and Samuels, 1974)، كما يؤثر على دافعية الطالب، وثقته بنفسه؛ إذ إن القراءة البطيئة، والمليئة بالأخطاء تزيد من إحباطه، وتحد من مشاركته في الأنشطة الصفية (Stanovich, 1986). ويؤثر ضعف الطلاقة أيضاً على التحصيل الأكاديمي العام، إذ أن معظم التعلم في المواد الدراسية يعتمد على القدرة على قراءة النصوص، وفهمها (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000).

أهمية التدخل المبكر والمكثف:

نظراً لهذه التحديات، يحتاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى تدخلات علاجية مبكرة، ومكثفة تهدف إلى تحسين مكونات الطلاقة الثلاثة (الدقة، السرعة، التعبير)، مع التركيز على بناء الآلية في التعرف على الكلمات، وقد أكدت الأبحاث فاعلية استراتيجيات مثل القراءة المتكررة (Repeated Reading) في



تطوير الآلية، وتحسين الطلاقة القرائية لهذه الفئة National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000 (Rasinski, 2004).

ثالثاً: استراتيجية القراءة المتكررة

مفهوم القراءة المتكررة:

تُعد استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading) من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي حظيت باهتمام واسع في أدبيات تعليم القراءة، لما لها من أثر واضح في تنمية الطلاقة القرائية لدى المتعلمين، ولا سيما ذوي صعوبات التعلم، ويقوم هذا الأسلوب على إعادة قراءة النص عدة مرات بصورة منظمة، بما يُسهم في تحسين مكونات الطلاقة القرائية المتمثلة في السرعة، والدقة، والتعبير.

وتُعرف القراءة المتكررة بأنها: "استراتيجية تعليمية يُكلف فيها المتعلم بقراءة نص قصير مناسب لمستواه عدة مرات بصوت عالٍ، مع تلقي تغذية راجعة داعمة، إلى أن يبلغ مستوى محدداً من الطلاقة القرائية" (السيد والعجمي، 2024). وقد أشار Laberge & Samuels (1979) إلى أن هذا الأسلوب هو التدريب المتدرج، إذ يؤدي التكرار المنظم إلى إتقان الأداء، والوصول إلى الطلاقة، وتُعد القراءة المتكررة مناسبة بوجه خاص للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتسمون بالبطء وكثرة التوقفات، الأمر الذي يحد من استيعاب المعنى، ويجعل القراءة عملية شاقة وغير ممتعة (Lerner & Johns, 2015).

الأساس النظري لاستراتيجية القراءة المتكررة:

تستند استراتيجية القراءة المتكررة إلى نظرية الآلية القرائية (Automaticity Theory)، التي طورها Laberge & Samuels (1974)، وتفترض هذه النظرية أن الطلاقة القرائية تتحقق عندما يتحول التعرف على الكلمات من معالجة واعية تتطلب جهداً معرفياً مرتفعاً إلى معالجة آلية سريعة، يؤدي هذا الانتقال إلى تقليل العبء المعرفي المصاحب لفك الرموز، مما يمكن الطالب من توجيه انتباهه نحو الفهم القرائي بدلاً من الانشغال بالتعرف على الكلمات، كما أشار تقرير اللجنة الوطنية للقراءة (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) إلى أن استراتيجيات الطلاقة، وعلى رأسها القراءة المتكررة، تُعد من الممارسات التعليمية القائمة على أدلة علمية قوية، لما لها من أثر إيجابي في تحسين الأداء القرائي الكلي.

إجراءات تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة:

تتضمن إجراءات تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة مجموعة من الخطوات المنظمة التي تسهم في تحقيق أهدافها التعليمية. وتبدأ هذه الإجراءات باختيار نصوص قراءة قصيرة، ومناسبة لمستوى الطالب القرائي، بحيث يتمكن من التعرف على معظم كلمات النص دون صعوبة كبيرة (السيد والعجمي، 2024).



ويُطلب من الطالب قراءة النص المختار قراءة شفوية متكررة، غالباً من ثلاث إلى أربع مرات، قبل الانتقال إلى نص جديد، وخلال كل قراءة، يتم تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتصحيح الأخطاء، وتزويد الطالب بمعلومات حول مستوى دقة القراءة، وسرعتها، بما يعزز وعيه بتقدمه القرائي، ويزيد من دافعيته نحو التحسن، وتتفق الأدبيات على أن العناصر الأساسية لتطبيق القراءة تشمل: اختيار نص مناسب لمستوى الطالب، والقراءة الشفوية المتكررة للنص، وتقديم الدعم، والتغذية الراجعة، وقياس التقدم في الطلاقة وفق معايير واضحة، والاستمرار في التكرار حتى بلوغ مستوى محدد من الأداء (Stevens et al., 2017). وتُعد هذه الإجراءات مجتمعة عاملاً أساسياً في نجاح القراءة المتكررة كاستراتيجية فاعلة في تنمية الطلاقة القرائية.

فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة:

تُعد استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading) من أكثر الاستراتيجيات التعليمية دعماً بالأدلة العلمية في تحسين الطلاقة القرائية، وقد أظهرت الدراسات التجريبية على مدى عقود فاعليتها مع طلاب من مختلف المراحل الدراسية والفئات القرائية، وفي مراجعة شاملة لمجموعة من الدراسات التجريبية التي أُجريت بين عامي 2004 و2014، أظهر Kim et al. (2016) أن (9) من أصل (12) دراسة تناولت القراءة المتكررة، وقد أفضت جميعها إلى تحسينات كبيرة في الطلاقة القرائية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، وأكد Therrien (2004) في تحليله البعدي لـ 18 دراسة على فاعلية القراءة المتكررة في تحسين معدل قراءة الكلمات الصحيحة (Effect size=0.83) والدقة (Effect size=0.55) والفهم (Effect size=0.67)، مع انتقال الأثر إلى نصوص جديدة، مما يعزز القيمة التربوية للاستراتيجية، كما أظهرت مراجعة Steinle et al. (2022) لسبعة عشر دراسة (2006-2019) أن القراءة المتكررة فاعلة أيضاً للطلاب الضعفاء في الصفوف العليا (6-12)؛ مما يشير إلى اتساق النتائج عبر المراحل العمرية المختلفة، وعلى المستوى التجريبي الفردي، أظهرت دراسة Padeliadu et al. (2021) على ثلاثة طلاب يونانيين (لغة شفافة) أن برنامج القراءة المتكررة لمدة شهرين أدى إلى تحسينات كبيرة في الطلاقة، والفهم القرائي.

وفي البيئة العربية، أكدت دراسة القحطاني (2020) في المملكة العربية السعودية، باستخدام تصميم الحالة الواحدة المتعددة على أربعة طلاب في الصف الثالث الابتدائي، أن برنامجاً قائماً على القراءة المتكررة، وتصحيح الأخطاء أسهم بشكل كبير في تطوير مهارات الطلاقة، وعدد الأخطاء، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في السياق العربي وباللغة العربية.

دراسات سابقة:

أجرى كيم وزملاؤه Kim et al (2016) دراسة هدفت إلى تحليل الأدبيات البحثية المنشورة خلال الفترة من (2004) إلى (2014) حول التدخلات المصممة لتحسين الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة



الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة منهجية لعدد (12) دراسة تدخلية شملت (66) مشاركاً من ذوي صعوبات القراءة، واعتمدت على تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات تحسين الطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج أن: القراءة المتكررة شكلت النسبة الأكبر من التدخلات الفعالة، وأكدت أهمية التصحيح الفوري للأخطاء بوصفه مكوناً رئيساً في تحسين الطلاقة القرائية، وأن تحسن الطلاقة ارتبط بتحسن الفهم القرائي.

وأجرى (Ziadat & Al-Awan, 2018) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية طريقة الإثارة العصبية في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (40) طالباً من الصف الرابع الابتدائي، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ إذ خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي استمر فصلاً دراسياً كاملاً، واعتمدت الدراسة على قياس مستوى الطلاقة القرائية لدى أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج: فعالية طريقة الإثارة العصبية في تحسين الطلاقة القرائية؛ إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة واضحة.

كما هدفت دراسة العنزي (2018) إلى فحص فاعلية استراتيجية مضمّن القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة منهج الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد على عينة مكونة من ثلاثة طلاب تتراوح أعمارهم بين (9-10) سنوات مشخصين بعسر القراءة، واعتمدت الدراسة على قياس الأداء القرائي أثناء تطبيق الاستراتيجية، وأظهرت النتائج: فعالية واضحة لاستراتيجية مضمّن القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب المشاركين.

وفي دراسة أجراها ميز وآخرون (Mize et al, 2019) هدفت إلى فحص فعالية الجمع بين التدريس بمساعدة الأيادي، والتدريس بمساعدة الأقران على الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، استخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد على عينة مكونة من أربعة طلاب من الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت على قياسات الطلاقة القرائية قبل التدخل وبعده، وأظهرت النتائج: تأثيرات إيجابية معتدلة على الطلاقة القرائية لدى المشاركين.

كما هدفت دراسة سبيلس وزملاؤه (Spilles et al, 2019) إلى فحص أثر دمج لعبة السلوك الجيد مع استراتيجية التدريس بالأقران على الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الخارجية في الصفين الثاني، والثالث الابتدائي، استخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة على عينة مكونة من أربعة طلاب، واعتمدت على قياسات الأداء القرائي خلال تطبيق البرنامج، وأظهرت النتائج: تأثيرات صغيرة إلى متوسطة لصالح التدخل المستخدم في تحسين الطلاقة القرائية.

وهدف دراسة الشيزاوي والشريجي (2020) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية السبورة التفاعلية في تحسين مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واعتمدت



الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة، وتكونت العينة من (22) طالبة تم توزيعهن بالتساوي على مجموعتين، واستخدمت الدراسة برنامجاً تدريبياً، واختباراً للطلاقة القرائية كأدوات للدراسة، وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إلى جانب تحسن واضح في أداء أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي، والبعدي.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة القحطاني (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج علاجي قائم على استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة بمنهجية الخط القاعدي المتعدد على عينة مكونة من أربعة طلاب، واعتمدت أدوات الدراسة على قياس الطلاقة القرائية، وعدد الأخطاء، والاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج: تحسناً ملحوظاً في الطلاقة القرائية، وانخفاضاً في عدد الأخطاء لدى جميع المشاركين، في حين لم يظهر الاستيعاب القرائي تحسناً واضحاً.

وهدف دراسة الصياد وعبدالعظيم (2021) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات القراءة المتكررة، والقراءة التشاركية في تنمية الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة قصدية مكونة من (24) طالبة من الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة على مقياس للطلاقة القرائية، وبرنامج تدريبي، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الطلاقة القرائية.

كما هدفت دراسة Padeliadu et al (2021) إلى استكشاف أثر استخدام نصوص مصممة خصيصاً مع استراتيجيات تدريسية محددة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة الشديدة، واستخدمت الدراسة تصميمًا داخليًا على عينة مكونة من ثلاثة طلاب من الصف الثاني الابتدائي، واعتمدت على اختبارات قبلية، وبعدية للطلاقة القرائية، والفهم القرائي، وأظهرت النتائج: تحسناً واضحاً في الطلاقة القرائية داخل النصوص التدريبية، وتحسناً في الفهم القرائي لدى المشاركين.

وهدف دراسة المعمرية وآخرين (2022) إلى التحقق من فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين الطلاقة القرائية ودافعية القراءة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين على عينة بلغت (10) طالبات من برنامج صعوبات التعلم، وطبقت اختباراً للطلاقة القرائية من اعداد (الشيذراوي، 2016)، ومقياساً لدافعية القراءة الذي تم اشتقاقه من مقياس ميليكوجلو (Melekoglu, 2011) وقد أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، سواء في مستوى الطلاقة القرائية، أم دافعية القراءة.



كما هدفت دراسة (Thomure et al, 2022) إلى استكشاف معدلات الطلاقة القرائية الشفهية باللغة العربية الفصحى الحديثة لدى طلاب الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، إذ طبقت اختبارات القراءة الشفهية على عينة من الطلاب في ثلاث فترات زمنية خلال العام الدراسي، وتم قياس عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة بوصفه مؤشراً للطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج: تطوراً ملحوظاً في معدلات الطلاقة القرائية مع تقدم الطلاب في الصفوف الدراسية، كما قدمت الدراسة معايير مرجعية أولية للطلاقة القرائية باللغة العربية.

وأجرى (Steinle et al (2022) دراسة هدفت إلى تجميع وتحليل الأدلة البحثية المتعلقة بتدخلات الطلاقة القرائية للطلاب المتعثرين في القراءة من الصف السادس حتى الثاني عشر، واستخدمت الدراسة منهج المراجعة المنهجية لعدد (17) دراسة، واعتمدت على تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بتدخلات الطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج أن: استراتيجيات القراءة المتكررة أسهمت في تحسين الطلاقة القرائية، والفهم القرائي، إلا أن فاعليتها كانت أكبر عند تطبيقها بصورة فردية، ومكثفة.

وفي دراسة حديثة، هدفت دراسة الشبرمي (2024) إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة في المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة على عينة مكونة من أربعة طلاب، واعتمدت على قياسات فردية للطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج: وجود علاقة وظيفية واضحة بين تطبيق البرنامج وتحسن مستوى الطلاقة القرائية لدى جميع المشاركين.

وأخيراً، هدفت دراسة الغامدي (2025) إلى تشخيص مظاهر تدني مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديد أسبابه المحتملة والحلول المقترحة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بتصميم الدراسة الظاهرية، حيث أجريت مقابلات فردية معمقة مع (9) من مسؤولي الاختبارات، ومجموعة تركيز مكونة من (6) من مشرفي تدريس القراءة، واعتمدت الدراسة على المقابلات كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن: مظاهر الضعف تمثلت في تدني الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، إلى جانب عوامل نفسية، وسلوكية، وتراكمية تؤثر سلباً على مهارات القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة والفجوة البحثية:

أظهرت الدراسات السابقة اهتماماً واضحاً بتنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأكدت نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة (Kim et al (2016)، ودراسة (et al (2019)، ودراسة (Spilles، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة الصياد وعبدالعظيم (2021)، ودراسة (Padeliadu et al (2021)، ودراسة الشبرمي (2024)، فاعلية استراتيجيات القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى هذه



الفئة، كما تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة في بعض الدراسات، إذ اعتمدت دراسة الشيزاوي والشريجي (2020) على برنامج محوسب قائم على السبورة التفاعلية، بينما استخدمت دراسة Mize et al (2019) التدريس بمساعدة الأقران، والتقنية الرقمية، مما يعكس تنوع الأساليب التدخلية المستخدمة لتنمية الطلاقة القرائية، ومن حيث المنهجية، تنوعت التصميمات البحثية المستخدمة؛ فقد اعتمدت دراسات العنزي (2018)، والفحطاني (2020)، والشبرمي (2024)، و (2019) Mize et al على تصميم الحالة الواحدة، بينما استخدمت دراسات (Ziadat & Al-Awan, 2018)، والصبياد وعبدالعظيم (2021)، والمعمرية وآخرين (2022) المنهج شبه التجريبي، في حين اتجهت دراسة (Thomure et al, 2022) إلى المنهج الوصفي، وهو ما أتاح للدراسة الحالية الاستفادة في اختيار التصميم المناسب، وأدوات القياس الملائمة.

كما أجريت هذه الدراسات في بيئات تعليمية متنوعة، عربية وأجنبية، مثل دراسات القحطاني (2020)، ودراسة (Ziadat & Al-Awan, 2018)، ودراسات (Kim et al (2016)، و (2022) Steinle et al، مما يدل على الاهتمام العالمي بتنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، إلا أن مراجعتها أظهرت وجود فجوة بحثية تتمثل في قلة الدراسات العربية التي تناولت تنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام برامج تدخلية قائمة على القراءة المتكررة تراعي خصائص اللغة العربية، إضافة إلى محدودية الدراسات التي استخدمت تصميم الخط القاعدي المتعدد لقياس أثر التدخل بصورة فردية دقيقة، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوظيف برنامج تدريبي قائم على تدريبات القراءة لتنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئة التعليمية العربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة، وهو أحد التصميمات المناسبة لدراسة فاعلية التدخلات التعليمية لدى طلاب صعوبات التعلم، ويُعد هذا التصميم من أكثر التصميمات استخداماً في بحوث التربية الخاصة؛ إذ يتيح للباحث دراسة أثر المتغير المستقل (تدريبات القراءة باستخدام استراتيجية القراءة المتكررة) على المتغير التابع (الطلاقة القرائية) لدى عدد محدد من المشاركين، مع تكرار القياس بشكل مستمر، ومنتظم عبر مراحل الدراسة المختلفة (Horner et al., 2005).

ويتميز تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة بعدة خصائص تجعله مناسباً لهذه الدراسة، فهو يسمح بإدخال التدخل بشكل متدرج، ومتتابع للمشاركين، بحيث يبدأ المشاركون الأول بتلقي التدخل بينما يبقى الآخرون في مرحلة الخط القاعدي، ثم ينتقل التدخل تدريجياً إلى المشاركين الآخرين في أوقات



مختلفة، وهذا التطبيق المتدرج يوفر ضبطاً تجريبياً قوياً؛ إذ إن التحسن الذي يحدث للمشاركة فور بدء التدخل -بينما لا يزال الآخرون في الخط القاعدي- يُعزى إلى التدخل نفسه، وليس إلى عوامل أخرى (Kazdin, 2011). كما أن هذا التصميم لا يتطلب سحب التدخل بعد تطبيقه، وهو ما يجعله أكثر ملاءمة من الناحية الأخلاقية، والتعليمية، إذ يستمر جميع المشاركون في الاستفادة من التدخل. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الطائف، والبالغ عددهم (1198) طالباً وطالبة، منهم (786) طالباً و(412) طالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في إحدى المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الطائف، وذلك لكون المدرسة تضم برنامجاً لصعوبات التعلم تتوفر فيه الحالات التي تنطبق عليها معايير الدراسة، وتوفير البيئة المناسبة لتطبيق جلسات التدخل ومتابعة الطلاب بصورة منتظمة بما يتناسب مع متطلبات تصميم الحالة الواحدة. وقد بلغ عدد أفراد العينة خمسة طلاب أربع إناث، وذكر واحد، موزعين على الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي، وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب بناءً على عدة معايير، وهي: أولاً، أن يكون الطالب مشخصاً رسمياً بأنه من ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمعايير التشخيص المعتمدة في وزارة التعليم، وملتحقاً ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة. ثانياً، أن يكون لدى الطالب ضعف واضح في مهارات الطلاقة القرائية، بحيث يقل أدائه في القراءة الشفوية عن المستوى المتوقع لصفه الدراسي بشكل ملحوظ، ثانياً، عدم وجود إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو حركية قد تؤثر على قدرة الطالب، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة بين (9-11) سنة، وجميعهم ناطقين باللغة العربية كلغة أم.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

أولاً: استمارة قياس الطلاقة القرائية

1- وصف الاستمارة

أعدت الباحثة استمارة لقياس الطلاقة القرائية الشفوية لدى أفراد العينة، بهدف تسجيل أداء الطلاب أثناء القراءة الشفوية للنصوص القرائية. وتكونت الاستمارة من أربعة محاور، على النحو الآتي:



المحور الأول: بيانات الطالب الأساسية.

- اسم الطالب/ة ؛ المرحلة ؛ الخط القاعدي ؛ تدخل ، تعميم ؛ رقم الجلسة ؛ التاريخ ؛ الوقت ؛ عنوان النص القرائي ؛ مستوى النص ؛ الصف

المحور الثاني: بيانات القراءة:

- الوقت المخصص للقراءة: دقيقة واحدة (60 ثانية)
- إجمالي عدد الكلمات في النص.
- عدد الأخطاء
- عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM).
- طريقة الحساب: عدد الكلمات الصحيحة = إجمالي الكلمات - عدد الأخطاء: مثال: 50 كلمة - 8 أخطاء = 42 كلمة صحيحة/دقيقة
- عدد الأخطاء القرائية.

المحور الثالث: أنواع الأخطاء (اختياري):

- (الحذف، الإبدال، الإضافة، التردد، التوقف، عكس الكلمات... إلخ).

المحور الرابع: الملاحظات الخاصة بالأداء القرائي. —

2- إجراءات إعداد الاستمارة

تم إعداد الاستمارة بالرجوع إلى الأدبيات النظرية المتعلقة بالطلاقة القرائية، والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة Kim وآخرين (2016)، ودراسة القحطاني (2020)، ومعايير قياس الطلاقة القرائية المعتمدة في برامج صعوبات التعلم.

3- صدق الاستمارة

للتحقق من صدق الاستمارة تم عرضها على عدد (8) من المحكمين المتخصصين في: التربية الخاصة (صعوبات التعلم).

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، القياس والتقويم. وذلك بهدف التأكد من: ملائمة بنود الاستمارة لأهداف الدراسة.

وضوح المؤشرات المستخدمة في قياس الطلاقة القرائية، شمولية تصنيف الأخطاء القرائية. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية الاستمارة (90%).



4- ثبات الاستمارة

تم التحقق من ثبات الاستمارة من خلال اتفاق الملاحظين (Interobserver Agreement)، وذلك عبر قيام الباحثة ومعلم متخصص بتطبيق الاستمارة على عينة استطلاعية، ثم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام المعادلة الآتية: عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق + الاختلاف) $\times 100$ ، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق (92%)، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى تمتع الاستمارة بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانيًا: النصوص القرائية المستخدمة

1- وصف النصوص القرائية: استخدمت الدراسة مجموعة من النصوص القرائية المأخوذة من: الاختبار التشخيصي الرسمي للغة العربية المعتمد في برامج صعوبات التعلم، كتاب "لغتي" المقرر للمرحلة الابتدائية. وقد روعي عند اختيار النصوص: مناسبة النصوص للمستوى القرائي للطلاب، التدرج في مستوى الصعوبة، وضوح المفردات والتراكيب اللغوية، ملائمة عدد الكلمات لقياس الطلاقة القرائية.

2- إجراءات إعداد النصوص

تم اختيار النصوص في ضوء نتائج التقييم التشخيصي الأولي لكل طالب، بحيث تتناسب مع مستواه القرائي الفعلي، كما تم توحيد زمن القراءة وآلية التطبيق لجميع المشاركين.

3- صدق النصوص

تم عرض النصوص القرائية على عدد (10) من المحكمين المتخصصين في: مناهج اللغة العربية، صعوبات التعلم، القياس والتقويم، للتأكد من: مناسبة النصوص للفئة العمرية، ملائمتها لقياس الطلاقة القرائية، سلامتها اللغوية، تدرجها في مستوى الصعوبة؛ وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (91%).

4- ثبات النصوص

تم التحقق من ثبات النصوص من خلال التطبيق الاستطلاعي على عينة مشابهة لعينة الدراسة، وحساب اتساق نتائج الأداء القرائي بين جلسات القياس، وقد أظهرت النتائج مستوى ثبات مناسبًا بلغ (0.879).

ثالثًا: برنامج التدخل القائم على استراتيجيات القراءة المتكررة: اعتمدت الدراسة على برنامج تدخل قائم على استراتيجيات القراءة المتكررة بصفته المتغير المستقل في الدراسة، بهدف تحسين الطلاقة القرائية لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد تم تصميم البرنامج في ضوء الأسس النظرية، والدراسات السابقة التي أكدت فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين الطلاقة القرائية.

أعدت الباحثة برنامج تدخل قائم على استراتيجيات القراءة المتكررة بهدف تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ويستند البرنامج إلى الأدلة العلمية التي أثبتت



فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تطوير الآلية في التعرف على الكلمات، وتحسين السرعة، والدقة، والتعبير في القراءة (Therrien,2004; Kim et al.,2016).

مكونات البرنامج: تكون البرنامج من (23) جلسة تدريبية فردية لكل مشارك، موزعة على ثلاث مراحل: الخط القاعدي (3) جلسات، والتدخل (18) جلسة، والتعميم (جلستان)، وتم تنفيذ جلسات التدخل الـ (18) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً على مدى ستة أسابيع، مدة كل جلسة (47) دقيقة، وقد صُممت الجلسات بحيث تكون فردية لضمان التركيز الكامل على احتياجات كل تلميذ، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، والمكثفة.

إجراءات الجلسة: اتبعت كل جلسة تدريبية بروتوكولاً ثابتاً، ومحددات يتضمن الخطوات الآتية بالترتيب:

- التمهيد والتهيئة (5 دقائق): تبدأ الباحثة الجلسة بتهيئة التلميذ نفسياً، وذهنياً للقراءة من خلال حوار قصير حول موضوع النص، وتوضيح هدف الجلسة، وتشجيع التلميذ على بذل أقصى جهده.
 - عرض النص القرائي (3 دقائق): تعرض الباحثة النص المناسب لمستوى التلميذ، وتؤكد من وضوح الطباعة، وسهولة القراءة، مع توضيح أي مفردات صعبة قد تعيق الفهم.
 - القراءة النموذجية من المعلم (5 دقائق): تقرأ الباحثة النص بصوت عالٍ أمام التلميذ بطلاقة، ودقة وتعبير مناسب، بهدف توفير نموذج قرائي سليم.
 - القراءة المتكررة المستقلة (25 دقيقة): يقرأ التلميذ النص بمفرده بصوت عالٍ لعدد يتراوح بين 3-5 مرات متتالية. وخلال كل قراءة تقوم الباحثة بالاستماع الفعال، وتدوين الأخطاء، والتصحيح الفوري للأخطاء بطريقة لطيفة، ومشجعة، وتكرار الكلمة الصحيحة مع التلميذ، وتقديم تعزيز إيجابي فوري عند القراءة الصحيحة.
 - التغذية الراجعة المركزة (5 دقائق): تراجع الباحثة مع التلميذ الكلمات التي واجه صعوبة فيها، وتطلب منه قراءتها بشكل منفصل ثم في سياق الجملة، مع التأكد من إتقانها قبل الانتقال إلى القياس.
 - القياس النهائي (دقيقتان): يقرأ التلميذ النص لمدة دقيقة واحدة متواصلة، بينما تحسب الباحثة عدد الكلمات الصحيحة المقروءة (CWPM)، وتسجلها في استمارة القياس.
 - الختام والتعزيز (دقيقتان): تختتم الباحثة الجلسة بتقديم تعزيز لفظي، ومعنوي للتلميذ، وتوضيح مدى تقدمه، وتشجيعه على مواصلة الجهد.
- النصوص المستخدمة في البرنامج:** تم اختيار النصوص القرائية من مصادر رسمية معتمدة من وزارة التعليم، بحيث تتناسب مع المستوى القرائي لكل تلميذ، وقد تم تنويع النصوص عبر الجلسات لضمان



تعرض التلاميذ لمفردات، وأساليب لغوية متنوعة، مع الحفاظ على مستوى صعوبة مناسب يسمح بالتقدم التدريجي.

صدق البرنامج: تم عرض البرنامج في صورته الأولى على محكمين متخصصين في التربية الخاصة بصعوبات التعلم وطرق تدريس اللغة العربية. وذلك للتحقق من مناسبة محتوى البرنامج، وإجراءاته لتحقيق الهدف المنشود، ووضوح الخطوات، وقابليتها للتطبيق، ومناسبة مدة الجلسات وعددها. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً: الإجراءات التحضيرية:

- تجدر الإشارة إلى أن الباحثة هي معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، وتم تطبيق الدراسة على تلاميذها التي تنطبق عليهم معايير الاختيار المحددة وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

ثانياً: تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة باستخدام تصميم الحالة الواحدة عبر الحالات المتعددة، الذي تضمن ثلاث مراحل رئيسية:

- مرحلة الخط القاعدي: تم قياس مستوى الطلاقة القرائية لكل تلميذ قبل بدء التدخل لمدة ثلاث جلسات، مع البدء المتدرج للمشاركين في أوقات مختلفة.

- مرحلة التدخل: تم تطبيق برنامج التدخل القائم على استراتيجيات القراءة المتكررة بشكل فردي لكل تلميذ، إذ بدأ كل مشارك مرحلة التدخل في وقت مختلف عن الآخرين. واستمر التطبيق لمدة 18 جلسة لكل تلميذ، بواقع 3 جلسات أسبوعياً.

- مرحلة التعميم: بعد انتهاء جلسات التدخل، تم التوقف لمدة أسبوعين ثم قياس قدرة التلاميذ على تعميم المهارات المكتسبة على نصوص جديدة لم يسبق التدريب عليها.

جمع البيانات: تم جمع البيانات من خلال القياس المتكرر اليومي لمستوى الطلاقة القرائية (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة) لكل تلميذ في جميع جلسات الدراسة عبر المراحل الثلاث، وتسجيلها في استمارة القياس المعدة لهذا الغرض، كما تم توثيق الجلسات من خلال التسجيلات الصوتية، والصور الفوتوغرافية لضمان دقة البيانات.

أساليب تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة على أسلوبين رئيسيين لتحليل البيانات:

- التحليل البصري (Visual Analysis): تم تحليل بيانات كل مشارك بصرياً من خلال رسم بياني يوضح التغيرات في مستوى الطلاقة القرائية عبر المراحل الثلاث، ويتيح التحليل البصري تحديد الاتجاه العام للأداء، ومستوى التغير بين المراحل، واستقرار البيانات.

- معامل عدم التداخل لجميع الأزواج (NAP): تم حساب معامل (Nonoverlap of All Pairs) NAP لقياس حجم الأثر وفاعلية التدخل لكل مشارك، ويتراوح معامل NAP بين 0 و 1. (Parker & Vannest, 2009)

التحقق من جودة البيانات:

- الموثوقية: تم توثيق جميع جلسات القياس من خلال التسجيلات الصوتية لقراءات الطلاب، والصور الفوتوغرافية للنصوص المستخدمة وأوراق العمل، مما يتيح إمكانية المراجعة، والتحقق من دقة البيانات، ونظراً لطبيعة التطبيق الميداني في البيئة الصفية، وعدم توفر مقيّم ثانٍ مستقل خلال جميع جلسات القياس، اعتمدت الباحثة على معايير قياس واضحة ومحددة تمثلت في حساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في دقيقة واحدة (CWPM) وفق إجراءات موحدة عبر جميع الجلسات، والحالات، كما استُخدمت نصوص قرائية معيارية رسمية من مصدرين هما:

- الاختبار التشخيصي الرسمي للغة العربية المعتمد في برامج صعوبات التعلم من وزارة التعليم.

- نصوص من كتب مادة لغتي الرسمية المقررة من وزارة التعليم للصفوف الدراسية المناسبة لمستوى كل طالب، واعتمد على هذه النصوص المعيارية المقننة لضمان موضوعية القياس، واتساقه عبر جميع المراحل والحالات؛ إذ تم اختيار النصوص بناءً على المستوى القرائي لكل طالب وفق نتائج التقييم التشخيصي الأولي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: "ما أثر تدريبات القراءة المتكررة على مستوى الطلاقة القرائية (عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة) لدى كل مشارك على حدة؟".

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقديم عرض منظم للبيانات الكمية التي تم جمعها عبر مراحل الدراسة الثلاث (الخط القاعدي، التدخل، التعميم)، لجميع الحالات المشاركة، ويُعد التحليل البصري للبيانات أمراً شائعاً في تحليل وعرض بيانات التصميم التجريبي من خلال التحليل البصري (Horner et al., 2005; Ledford et al., 2023) للحالة الواحدة (الشبرمي، 2024) ويهدف التحليل الوصفي إلى توفير صورة واضحة عن مستوى أداء كل طالب في مهارة الطلاقة القرائية، وكذلك المتوسطات العامة



لجميع الطلاب، بما يتيح فهماً شاملاً للتغيرات التي طرأت على الأداء نتيجة تطبيق تدريبات الطلاقة القرائية، وذلك على النحو الآتي:

1. جدول البيانات الخام: تم جمع بيانات مفصلة لكل جلسة من جلسات القياس عبر المراحل الثلاث لجميع الطلاب، وشملت عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM) لكل جلسة على حدة.

2. المتوسطات الحسابية لأداء كل طالب عبر المراحل الثلاث يوضح الجدول (1) المتوسطات الحسابية لعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة (CWPM) لكل طالب عبر المراحل الثلاث: الخط القاعدي (A)، والتدخل (B)، والتعميم (A) وتُظهر البيانات تبايناً واضحاً في مستويات الأداء القاعدي بين التلاميذ، إذ تراوحت المتوسطات بين (10 - 18 كلمة/دقيقة)، مما يعكس اختلاف درجة الصعوبة القرائية لدى كل حالة، وبعد تطبيق تدريبات الطلاقة القرائية في مرحلة التدخل، ارتفعت المتوسطات الحسابية لجميع الطلاب بشكل ملحوظ، إذ تراوحت بين (25.8 - 54.9 كلمة/دقيقة)، مما يشير إلى تحسن عام في مستوى الطلاقة القرائية عبر جميع الحالات، وفي مرحلة التعميم، حافظ الطلاب على مستويات أداء مرتفعة مقارنة بالخط القاعدي، إذ تراوحت المتوسطات بين (24 - 57 كلمة/دقيقة).

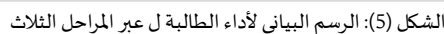
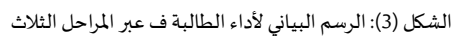
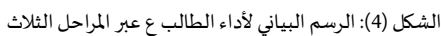
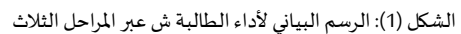
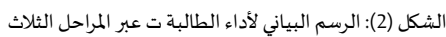
جدول (1)

المتوسطات الحسابية لأداء كل طالب عبر المراحل الثلاث

الطالب	متوسط الخط القاعدي A	متوسط التدخل B	متوسط التعميم A
ش	18	54,9	57
ت	14	40,2	39
ف	11	25,8	24
ع	13	40,7	35
ل	10	34	30

ملاحظة: القيم معبّر عنها بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة

3. الرسوم البيانية لأداء كل طالب توضح الأشكال (1,2,3,4,5) التمثيل البصري لأداء كل طالب عبر جلسات القياس في المراحل الثلاث. وتُظهر الرسوم البيانية بوضوح النمط العام للتحسن، إذ يُلاحظ استقرار نسبي في مستوى الأداء خلال مرحلة الخط القاعدي، يليه ارتفاع تدريجي ومستمر خلال مرحلة التدخل، ثم استمرار الأداء المرتفع في مرحلة التعميم.



الطلاب في كل مرحلة من المراحل الثلاث، ويتضح من البيانات أن المتوسط العام ارتفع من 13.2 كلمة/دقيقة) في الخط القاعدي إلى (39.1 كلمة/دقيقة) في مرحلة التدخل، بزيادة قدرها 25.9



كلمة/دقيقة). ويشير هذا الارتفاع إلى أن جميع الطلاب استفادوا من تدريبات الطلاقة القرائية بدرجات متفاوتة، مما يعكس فاعلية التدريبات على المستوى الجماعي، وفي مرحلة التعميم، بلغ المتوسط العام (37.0 كلمة/دقيقة)، وهو أقل بمقدار (2.1 كلمة/دقيقة) من متوسط التدخل، لكنه يفوق متوسط الخط القاعدي بفارق كبير قدره (23.9 كلمة/دقيقة). ويُعد هذا الاستمرار في الأداء المرتفع مؤشراً إيجابياً على احتفاظ التلاميذ بالمهارة، وقدرتهم على تطبيقها في مواقف قرائية جديدة حتى بعد توقف التدريبات المباشرة بأسبوعين.

جدول (2)

المتوسطات العامة للمجموعة عبر المراحل

المرحلة	متوسط الطلاب (Mean)
الخط القاعدي A	13,2
التدخل B	39,1
التعميم A	37,1

5. الفروق بين متوسطات المراحل لكل طالب لتوضيح حجم التحسن الذي طرأ على أداء كل طالب، يعرض الجدول (3) الفروق المطلقة بين متوسطات الأداء في المراحل المختلفة، ويلاحظ أن جميع الطلاب حققوا فروقاً إيجابية بين الخط القاعدي، والتدخل؛ إذ تراوحت الفروق بين (14.8 - 36.9 كلمة/دقيقة)، مما يعكس تأثيراً واضحاً لتدريبات الطلاقة القرائية، كما تُظهر الفروق بين الخط القاعدي، والتعميم استمرار التحسن لدى جميع الطلاب؛ إذ تراوحت بين (13.0 - 39.0 كلمة/دقيقة). أما الفروق بين التدخل، والتعميم فكانت طفيفة ومتباينة؛ إذ أظهر بعض الطلاب تحسناً إضافياً (مثل الطالبة ش بفارق +2.1)، بينما أظهر آخرون انخفاضاً بسيطاً، إلا أن جميع القيم بقيت أعلى بكثير من مستوى الخط القاعدي.

جدول (3)

الفروق بين متوسطات المراحل لكل طالب

اسم الطالب	الفرق بين القاعدي والتدخل	الفرق بين التدخل والتعميم	الفرق بين القاعدي والتعميم
ش	36.94	2.05	39
ت	26.27	-1.27	25
ف	14.83	-1.83	13
ع	27.72	-5.72	22
ل	24.05	-3.5	20.5

ملاحظة: القيم الموجبة (+) تشير إلى تحسن، والقيم السالبة (-) تشير إلى انخفاض.

6. متوسط الفروق للمجموعة يوضح الجدول (4) متوسط الفروق بين المراحل على مستوى المجموعة بأكملها، ويتضح أن متوسط الفرق بين الخط القاعدي والتدخل بلغ (25.9 كلمة/دقيقة)، وهو فارق كبير يدل على فاعلية التدريبات، كما بلغ متوسط الفرق بين الخط القاعدي والتعميم (23.8 كلمة/دقيقة)، مما يشير إلى استمرار التحسن. أما متوسط الفرق بين التدخل والتعميم فكان (-2.1 كلمة/دقيقة)، وهو انخفاض طفيف يمكن تفسيره بطبيعة مرحلة التعميم.

جدول (4)

متوسط الفروق للمجموعة بين المراحل

Mean	متوسط الفرق بين المراحل
12.88	القاعدي والتدخل
5.61	التدخل والتعميم
18.5	القاعدي والتعميم

تكشف البيانات الوصفية المعروضة في الجداول والرسوم البيانية أعلاه عن نمط واضح ومتسق من التحسن في مهارة الطلاقة القرائية لدى جميع الطلاب المشاركين، فقد ارتفع المتوسط العام من (13.2) إلى (39.1) كلمة/دقيقة بين مرحلتين الخط القاعدي والتدخل، وهو مؤشر قوي على فاعلية تدريبات الطلاقة القرائية، كما أن استمرار الأداء المرتفع في مرحلة التعميم (37.0 كلمة/دقيقة) يدل على أن التحسن لم يكن مؤقتاً، أو محصوراً بالنصوص المُدرَّب عليها، بل امتد ليشمل القدرة على تطبيق المهارة في نصوص جديدة، مما يعزز من القيمة التطبيقية للتدريبات.

وبناء على ما سبق يتضح أن نتائج التحليل البصري، والكمي للبيانات أظهرت أن جميع المشاركين الخمسة حققوا تحسناً ملموساً وواضحاً في مستوى الطلاقة القرائية بعد تطبيق تدريبات القراءة المتكررة، وفيما يأتي ملخص لأداء كل مشارك:

جدول (5)

نتائج الأداء لكل مشارك

المشارك	متوسط الخط القاعدي	متوسط التدخل	الفرق
ش	18	54.9	36.9
ت	14	40.2	26.2
ف	11	25.8	14.8
ع	13	40.7	27.7
ل	10	34	24
المتوسط العام	13.2	39.1	25.9



تشير هذه النتائج إلى أن تدريبات القراءة المتكررة كانت فعالة بشكل كبير في تحسين الطلاقة القرائية لدى جميع المشاركين، على الرغم من تباين نسب التحسن بينهم، ويمكن تفسير هذا من خلال عدة عوامل:

- الآلية الأساسية للقراءة المتكررة: تتفق هذه النتائج مع نظرية المعالجة التلقائية (Automatic Information Processing) لـ (1974). Laberge & Samuels، التي تشير إلى أن التكرار المنظم يساعد على فك الترميز، مما يُحرر موارد الذاكرة العاملة للتركيز على الفهم بدلاً من الانشغال بالتعرف على الكلمات، وعندما يقرأ التلميذ النص مراراً، فإنه يبني تمثيلات ذهنية أقوى للكلمات؛ مما يسرع التعرف عليها في القراءات اللاحقة.

- التغذية الراجعة الفورية والتصحيح: أسهمت التغذية الراجعة الفورية التي قُدمت للتلاميذ خلال جلسات التدخل في تعزيز التحسن، فعندما يخطئ التلميذ في قراءة كلمة، يتم تصحيحها فوراً، مما يمنع ترسيخ الأخطاء ويبني نماذج صحيحة للقراءة، وهذا يتماشى مع مبادئ التعلم المعزز، والنظرية السلوكية التي تؤكد على أهمية التعزيز الفوري في تشكيل السلوك الصحيح.

- النمذجة والقراءة الجهرية النمذجية: لعبت القراءة النمذجية (Model Reading) التي قدمتها الباحثة في بداية كل جلسة دوراً محورياً في تحسين الأداء، فقد أتاحَت للتلاميذ نموذجاً صوتياً صحيحاً للنطق، والايقاع، والطلاقة، يُحتذى به أثناء قراءاتهم المتكررة، وهذا يتفق مع نظرية التعلم بالملاحظة لـ Bandura التي تؤكد على أن النمذجة من أقوى أساليب التعلم.

- التدرج في الصعوبة: استُخدمت نصوص معيارية مناسبة لمستوى كل تلميذ، مع تدرج في طول النصوص، وتعقيدها عبر جلسات التدخل، وهذا التدرج سمح للتلاميذ ببناء الثقة تدريجياً، وتحقيق نجاحات متتالية، مما عزز من دافعتهم واستمراريتهم في التدريبات.

- الكثافة التدريبية (18 جلسة): يُعد عدد الجلسات (18 جلسة تدخل) كثافة تدريبية معتدلة إلى عالية، وهو ما يتماشى مع توصيات الأدبيات التي تشير إلى أن التحسن الملموس في الطلاقة يتطلب تدريباً مكثفاً، ومتكرراً على مدى فترة كافية (Therrien,2004; Chard et al.,2009).

- التحسن في الثقة بالنفس: إذ أدى النجاح المتكرر في قراءة النص نفسه إلى خفض القلق القرائي لدى التلاميذ، وهو ما يفسر "تأثير ماثيو" السلبي الذي تشير إليه دراسة الغامدي (2025)، فمن خلال التدريبات المتكررة تحول التلاميذ من دائرة الإخفاق التراكمي إلى دائرة الإنجاز المتصاعد.

وبناءً على ما تقدم، تتسق هذه النتائج مع حزمة واسعة من الدراسات العربية، والأجنبية التي أكدت فعالية القراءة المتكررة كمدخل علاجي ناجح لذوي صعوبات التعلم؛ إذ تتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أجريت في البيئة السعودية والخليجية كدراسة القحطاني (2020)، ودراسة الصياد وعبدالعظيم



(2021)، ودراسة الشيزاوي والشرجي (2020)؛ التي أثبتت جميعها أن تكرار القراءة الموجهة بالنمذجة، والتغذية الراجعة يؤدي إلى قفزات نوعية في عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة.

كما تعزز النتائج الحالية ما توصلت إليه الدراسات التي استخدمت تصميم الحالة الواحدة كدراسة الشبرمي (2024)، ودراسة العنزي (2018)، ودراسة (Mize et al (2019)؛ إذ أثبتت وجود علاقة وظيفية واضحة بين التدخل المعتمد على القراءة المتكررة وتحسن الأداء الفردي لكل مشارك، مما يؤكد ملاءمة هذا التصميم البحثي لبيئات التربية الخاصة.

وتنسجم هذه النتائج مع المراجعات المنهجية الضخمة كدراسة Kim et al (2016) التي حللت (12) دراسة تدخلية، وأكدت أن القراءة المتكررة المرفقة بالتصحيح الفوري للأخطاء هي الأكثر فاعلية بنسبة تجاوزت 75%. وتتكامل هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Padeliadu et al (2021، ودراسة Spilles al (2019 من أن التدريبات المكثفة (بواقع 16-18 جلسة) كفيلة بتحقيق تحسن ملموس في الطلاقة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قراءة.

إن هذا الاتفاق الواسع مع (14) دراسة محلية، وعالمية يؤكد أن التحسن الملحوظ لدى المشاركين الخمسة في الدراسة الحالية ليس مجرد أثر عابر، بل هو نتيجة مباشرة لقوة الاستراتيجية المستخدمة، وهو ما يقدم حلاً إجرائياً لما طرحته دراسة الغامدي (2025) حول ضرورة التدخل المبكر والمكثف لمنع اتساع الفجوة القرائية الناتجة عن تأثير ماثيو.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على: "ما حجم أثر تدريبات القراءة المتكررة على الطلاقة القرائية كما يُقاس بمعامل عدم التداخل لجميع الأزواج (NAP)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل عدم التداخل (Nonoverlap of All Pairs - NAP) الذي يُعد أحد المؤشرات الإحصائية المستخدمة لقياس حجم الأثر في دراسات تصميم الحالة الواحد (Parker & Vannest, 2009)، وذلك من خلال مقارنة جميع نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي بجميع نقاط البيانات في مرحلة التدخل، وتتراوح قيمة NAP بين (0 - 1)، إذ تشير القيم الأعلى إلى عدم تداخل أكبر بين المرحلتين، وبالتالي إلى حجم أثر أقوى للتدخل، ويتم حساب NAP من خلال المعادلة التالية:

$$NAP = \frac{\text{عدد أزواج المقارنات}}{\text{عدد أزواج المقارنات التي فيها قيمة التدخل} < \text{قيمة القاعدي}}$$

إذ يتم مقارنة كل نقطة بيانات في مرحلة الخط القاعدي مع كل نقطة بيانات في مرحلة التدخل، وحساب عدد المرات التي تكون فيها قيمة التدخل أعلى من قيمة القاعدي (Parker & Vannest, 2009). وفقاً لمعايير تفسير NAP التي وضعها (Parker & Vannest, 2009). وأكدها (Rakap, 2015)، فإن القيم



يمكن تفسيرها كالآتي: (تأثير ضعيف: 0.00 - 0.65 (Weak Effect)، تأثير متوسط: 0.66 - 0.92 (Medium Effect)، تأثير قوي إلى قوي جداً: 0.93 - 1.00 (Large to Very Large Effect).

وفي هذه الدراسة، تم حساب قيمة NAP يدوياً لكل طالب على حدة بمقارنة بيانات الخط القاعدي (3 جلسات) ببيانات التدخل (18 جلسة)، مما ينتج عنه (54) زوجاً من المقارنات لكل حالة ($54 = 18 \times 3$)، وذلك للتحقق من حجم التأثير الفردي لتدريبات الطلاقة القرائية على كل حالة، نتائج تحليل NAP للحالات الفردية يوضح جدول (6) قيم NAP المحسوبة لكل طالب، إلى جانب تفسير حجم الأثر بناءً على المعايير المذكورة أعلاه، وتُظهر النتائج أن جميع الطلاب الخمسة حققوا قيمة $NAP = 1.00$ ، وهي أعلى قيمة ممكنة، مما يدل على انعدام التداخل الكامل بين بيانات الخط القاعدي، والتدخل.

جدول (6)

نتائج تحليل عدم التداخل (NAP) للحالات الفردية

الطالب	قيمة NAP	حجم الأثر
ش	1.00	قوي للغاية
ت	1.00	قوي للغاية
ف	1.00	قوي للغاية
ع	1.00	قوي للغاية
ل	1.00	قوي للغاية

ملاحظة: تم حساب قيم NAP يدوياً وفق المعادلة المحددة في (Parker & Vannest, 2009).
من خلال الجدول أعلاه تشير قيمة $NAP = 1.00$ لجميع الحالات إلى أن جميع الأزواج البالغ عددها (54) زوجاً لكل حالة أظهرت أن قيم التدخل كانت أعلى من قيم الخط القاعدي ($1.00 = 54 \div 54$). وهذا يعني أن كل نقطة بيانات في مرحلة التدخل كانت أعلى من كل نقطة بيانات في مرحلة الخط القاعدي، أي أنه لم يحدث أي تداخل بين المرحلتين على الإطلاق. وبعبارة أخرى، فإن أدنى أداء سجّله أي طالب خلال مرحلة التدخل كان أعلى من أعلى أداء سجّله في مرحلة الخط القاعدي.

وتُعد هذه النتيجة مؤشراً قوياً جداً على فاعلية تدريبات الطلاقة القرائية؛ إذ إن تحقيق قيمة 1.00 في تحليل NAP يُعد نادراً نسبياً في الدراسات التجريبية، ويدل على وجود علاقة وظيفية واضحة، وقوية بين التدخل (تدريبات الطلاقة) والمتغير التابع (مهاراة القراءة)، كما أن تحقيق جميع الحالات الخمس للقيمة نفسها يعزز من إمكانية تعميم النتائج على طلاب آخرين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ويشير إلى أن التدريبات كانت فعالة بغض النظر عن المستوى القاعدي الأولي لكل تلميذ، ومن الجدير بالذكر أن قيمة $NAP = 1.00$ تعني أن حجم الأثر كان موحداً عبر جميع الحالات على الرغم من التباين في المستويات المطلقة



للأداء بينهم، سواء كان الطالب يبدأ من مستوى قاعدي منخفض جداً (مثل ل ... ب 10 كلمات/دقيقة) أم مستوى قاعدي أعلى نسبياً (مثل الطالبة ش ب 18 كلمة/دقيقة)، فإن جميعهم أظهروا استجابة قوية للتدريبات تمثلت في انعدام كامل للتداخل بين أدائهم القاعدي، وأدائهم أثناء التدخل، وتتوافق هذه النتائج مع معايير (Parker & Vannest (2009)، و Rakap(2015) التي تصنف قيم NAP الأعلى من 0.93 على أنها تمثل حجم أثر "قوي للغاية" (Very Large Effect).

وبتحقيق القيمة القصوى (1.00)، تقدم هذه الدراسة دليلاً تجريبياً قوياً على أن تدريبات الطلاقة القرائية يمكن أن تحدث تحسناً جوهرياً، وقابلاً للقياس في مهارة القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول بثقة عالية إن تدريبات الطلاقة القرائية المستخدمة في هذه الدراسة كانت فعالة للغاية في تحسين مهارة القراءة لدى جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم المشاركين؛ مما يدعم الفرضية الرئيسة للدراسة حول وجود أثر إيجابي واضح لهذه التدريبات.

وبناءً على ما سبق، ووفقاً لمعايير (Parker & Vannest (2009)، فإن قيمة NAP تُفسر كالآتي:

- 1.00-0.93 = أثر قوي جداً (Very Strong Effect)

- 0.92-0.66 = أثر متوسط (Medium Effect)

- 0.65-0.00 = أثر ضعيف أو معدوم

وبالتالي، فإن NAP=1.00 يشير إلى:

- وجود علاقة وظيفية واضحة وقوية بين التدخل (القراءة المتكررة)، والمتغير التابع (الطلاقة

القرائية)

- عدم وجود أي تداخل بين أداء الخط القاعدي، والتدخل، مما يعني أن التحسن كان واضحاً وثابتاً. تؤكد قيمة حجم الأثر في الدراسة الحالية (NAP=1.00) الفاعلية القصوى لتدريبات القراءة المتكررة، وهي نتيجة تتسق بقوة مع الدراسات السابقة؛ إذ تتوافق هذه النتيجة مع دراسة الشبرمي (2024) التي أظهرت وجود علاقة وظيفية واضحة بين استراتيجية القراءة المتكررة، وتحسن الأداء القرائي لدى جميع المشاركين، كما تنسجم مع دراسة العنزي (2018) التي أثبتت فاعلية التدخل القائم على "مضمار القراءة" في تحقيق قفزات أدائية خالية من التداخل مع مرحلة الخط القاعدي لدى ذوي صعوبات التعلم في البيئة السعودية.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Mize et al (2019) من أن برامج القراءة المتكررة الفردية تحقق أحجام أثر قوية جداً عند قياسها بمعاملات عدم التداخل، وتتكامل هذه القوة الإحصائية مع نتائج دراسة (Kim et al (2016) التي أكدت عبر تحليلها لعدة دراسات أن القراءة المتكررة الموجهة تُعد من أكثر التدخلات حملاً، وتأثيراً في معالجة الطلاقة القرائية.



وتتفق نتائج الدراسة الحالية في فاعلية التدخل مع ما توصلت إليه دراسة الشبرمي (2024) ودراسة العنزي (2018) اللتين اعتمدتا تصميم الحالة الواحدة، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عنهما بتوظيف معامل عدم التداخل (NAP) بوصفه مؤشراً كمياً دقيقاً لحجم الأثر؛ إذ جاءت قيمة (NAP=1.00) لتدعم التفسيرات البصرية وتؤكد وجود علاقة وظيفية قوية بدرجة موثوقية إجرائية أعلى، وهو ما يعزز قوة الاستدلال السببي للتدخل المستخدم.

وينسجم هذا التوجه نحو التكميم الدقيق لحجم الأثر مع التوصيات المنهجية الحديثة في الأدبيات العالمية (مثل: Mize et al., 2019)، مما يمنح نتائج الدراسة الحالية مصداقية علمية تتجاوز السياق المحلي إلى الأطر البحثية الدولية.

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: "هل تستمر التحسينات المكتسبة في الطلاقة القرائية عن تطبيقها على نصوص جديدة لم يتم التدرب عليها؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التحليل البصري (Visual Analysis) الذي يُعد من الأساليب الأساسية في تقييم البيانات في دراسات تصميم الحالة الواحدة، إذ يتيح فحص أنماط الأداء عبر المراحل المختلفة وتحديد مدى وجود علاقة وظيفية بين التدخل، والمتغير التابع. (Ledford & Gast, 2018) ويعتمد التحليل البصري على فحص عدة خصائص للبيانات داخل كل مرحلة وبين المراحل، تشمل: المستوى (Level)، والاتجاه (Trend)، والثبات (Stability)، والتداخل (Overlap)، والتغير الفوري (Immediacy of Effect)، وفي هذه الدراسة، تم تحليل الرسوم البيانية لأداء التلاميذ الخمسة عبر مراحل الخط القاعدي، والتدخل، والتعميم، بهدف فحص أثر تدريبات الطلاقة القرائية، وفيما يأتي عرض تفصيلي للتحليل البصري:

1. التحليل داخل المراحل (Within-Phase Analysis): يهدف هذا التحليل إلى فحص خصائص

البيانات ضمن كل مرحلة على حدة، وذلك من خلال تحليل المستوى والاتجاه والثبات:

أ. مرحلة الخط القاعدي (Baseline Phase): أظهرت بيانات مرحلة الخط القاعدي الخصائص الآتية:

- المستوى (Level): تراوح أداء التلاميذ الخمسة في مرحلة الخط القاعدي (3 جلسات لكل حالة) بين (10-18 كلمة صحيحة في الدقيقة)، بمتوسط عام بلغ (13.2 كلمة/دقيقة). وعلى المستوى الفردي، سجلت الطالبة (ش) أعلى متوسط قاعدي (18 كلمة/دقيقة) بنطاق تراوح بين (16-20 كلمة/دقيقة) عبر الجلسات الثلاث، بينما سجلت الطالبة (لارا) أدنى متوسط (10 كلمات/دقيقة). وتعكس هذه القيم المنخفضة طبيعة الصعوبات القرائية لدى العينة المستهدفة.



- الاتجاه (Trend): أظهرت البيانات القاعدية اتجاهاً أفقياً (مستقراً) تقريباً لجميع الحالات، مع تذبذب طفيف بين الجلسات، ولم يُلاحظ أي اتجاه تصاعدي، أو تنازلي واضح خلال الجلسات الثلاث، مما يدل على أن مستوى الطلاقة القرائية كان ثابتاً نسبياً قبل بدء التدخل، وهو ما يُعد شرطاً أساسياً لإثبات فاعلية التدخل لاحقاً.

- الثبات (Stability): اتسمت بيانات الخط القاعدي بدرجة جيدة من الثبات، والاستقرار لمعظم الحالات؛ إذ كانت القيم متقاربة، ومحدودة ضمن نطاق ضيق، ويُعد هذا الاستقرار مؤشراً إيجابياً على موثوقية القياس القاعدي، وصلاحيته كمعيار للمقارنة مع مراحل التدخل والتعميم.

ب. مرحلة التدخل (Intervention Phase): بعد تطبيق تدريبات الطلاقة القرائية على مدى

(18 جلسة) لكل حالة، أظهرت الرسوم البيانية تغيرات واضحة في خصائص البيانات:

- المستوى (Level): ارتفع مستوى الأداء بشكل ملحوظ خلال مرحلة التدخل؛ إذ تراوح أداء التلاميذ بين (25.8-54.9 كلمة/دقيقة)، بمتوسط عام بلغ (39.1 كلمة/دقيقة)، أي بزيادة قدرها (25.9 كلمة/دقيقة) عن المتوسط القاعدي. وعلى المستوى الفردي، حققت الطالبة ش أعلى متوسط في التدخل (54.9 كلمة/دقيقة) بزيادة قدرها (36.9 كلمة) عن متوسطها القاعدي، بينما حققت الطالبة ف أقل متوسط (25.8 كلمة/دقيقة) لكنه يمثل زيادة كبيرة (14.8 كلمة) عن أدائها القاعدي.

- الاتجاه (Trend): أظهرت البيانات اتجاهاً تصاعدياً واضحاً، ومستمراً خلال جلسات التدخل لجميع الحالات؛ مما يعكس تحسناً تدريجياً، وثابتاً في مهارة الطلاقة القرائية مع استمرار تطبيق التدريبات، ويُلاحظ من الرسوم البيانية أن الاتجاه التصاعدي كان أكثر وضوحاً في الجلسات الأولى من التدخل، ثم بدأ في التدرج نحو الاستقرار في الجلسات الأخيرة، مما يشير إلى اقتراب التلاميذ من مستوى الإتقان.

- الثبات (Stability): على الرغم من الاتجاه التصاعدي العام، أظهرت البيانات درجة معقولة من

الثبات داخل مرحلة التدخل، مع وجود تباين طبيعي بين الجلسات يمكن أن يُعزى إلى عوامل مثل صعوبة النص، أو الحالة اليومية للتلميذ؛ إلا أن هذا التباين لم يؤثر على الاتجاه العام للتحسن المستمر.

ج. مرحلة التعميم (Generalization Phase): بعد توقف التدريبات المباشرة لمدة أسبوعين، تم

قياس أداء التلاميذ في جلستين للتعميم باستخدام نصوص قرائية جديدة لم يتدربوا عليها:

- المستوى (Level): تراوح أداء التلاميذ في مرحلة التعميم بين (24-57 كلمة/دقيقة)، بمتوسط عام

بلغ (37.0 كلمة/دقيقة). وعلى الرغم من أن هذا المتوسط أقل بقليل من متوسط مرحلة التدخل (39.1)، إلا أنه يفوق بشكل واضح متوسط الخط القاعدي (13.2) بفارق كبير قدره (23.8 كلمة/دقيقة)، والملاحظ أن الطالبة ش حافظت على أداء مرتفع بل وتجاوزت متوسط التدخل، بينما أظهر بعض التلاميذ انخفاضاً طفيفاً.



- الاتجاه (Trend): نظراً لأن مرحلة التعميم تتكون من جلستين فقط، فإن تحليل الاتجاه محدود، ومع ذلك، يُلاحظ أن بعض الحالات أظهرت استقراراً، أو تحسناً طفيفاً بين الجلستين، مما يدل على استمرار الأثر.

- الثبات (Stability): أظهرت البيانات درجة جيدة من الثبات بين جلستي التعميم لمعظم الحالات، مما يشير إلى استقرار المهارة المكتسبة.

2. التحليل بين المراحل (Between-Phase Analysis)

يهدف التحليل بين المراحل إلى فحص التغيرات التي حدثت عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وذلك لتحديد مدى وجود علاقة وظيفية بين التدخل والمتغير التابع:

أ. التغير الفوري في المستوى (Immediacy of Effect/ Level Change): عند مقارنة آخر نقطة في مرحلة الخط القاعدي بأول نقطة في مرحلة التدخل، يُلاحظ وجود تغير فوري وواضح في مستوى الأداء لجميع الحالات، وفيما يأتي الفروق الفردية:

- الطالبة ش: من (20) في آخر جلسة قاعدية إلى (36) تحسن فوري.
- الطالبة ت: من (16) إلى (28) تحسن فوري.
- الطالبة ف: من (13) إلى (15) تحسن فوري.
- الطالب ع: من (15) إلى (23) تحسن فوري.
- الطالبة ل: من (11) إلى (20) تحسن فوري.

ويشير هذا التغير الفوري عند بدء التدخل إلى وجود أثر مباشر لتدريبات الطلاقة القرائية، إذ بدأ التحسن منذ الجلسات الأولى.

ب. التداخل بين المراحل (Overlap): يُعد التداخل من أهم المؤشرات في التحليل البصري؛ إذ يشير غياب التداخل إلى قوة الأثر، وفي هذه الدراسة، أظهر التحليل غياباً تاماً للتداخل بين بيانات الخط القاعدي، والتدخل لجميع الحالات الخمس؛ إذ جاءت جميع نقاط التدخل أعلى من نطاق القيم القاعدية، وهذا يتوافق تماماً مع نتائج تحليل $NAP=1.00$ المذكورة سابقاً، الذي يؤكد أن أدنى قيمة في مرحلة التدخل كانت أعلى من أعلى قيمة في مرحلة الخط القاعدي لجميع الحالات، ويُعد انعدام التداخل الكامل مؤشراً قوياً جداً على فاعلية التدخل.

ج. التغير في الاتجاه (Trend Change): عند مقارنة اتجاه البيانات بين المراحل، يُلاحظ تغير واضح من: ((الخط القاعدي: اتجاه أفقي (ثابت) مع تذبذب بسيط)، (التدخل: اتجاه تصاعدي واضح ومستمر)، (التعميم: اتجاه مستقر نسبياً بمستوى مرتفع))، ويُعد هذا التغير في الاتجاه من ثابت إلى

تصاعدي عند بدء التدخل، ثم الحفاظ على مستوى مرتفع في التعميم، دليلاً إضافياً على العلاقة الوظيفية بين التدريبات، والتحسين في الأداء.

د. الاتساق عبر الحالات (Consistency Across Participants): أظهر التحليل البصري نمطاً متسقاً من التحسن عبر جميع الحالات الخمس: (جميع التلاميذ أظهروا انخفاضاً في الأداء القاعدي، جميعهم أظهروا تحسناً فوراً وتدرجياً خلال التدخل، جميعهم حافظوا على أداء مرتفع في التعميم، لم يظهر أي تلميذ انخفاضاً إلى مستوى القاعدي بعد التدخل)، ويُعد هذا الاتساق عبر الحالات المتعددة من أقوى الأدلة على المصادقية الداخلية للدراسة، وعلى أن التحسن الملحوظ لم يكن مصادفة، أو نتيجة لعوامل خارجية، بل كان نتيجة مباشرة لتطبيق تدريبات الطلاقة القرائية. بناء على ما سبق، أثبتت النتائج استمرارية التحسن، وانتقال أثر التدريب لدى جميع المشاركين؛ إذ حافظوا على مستويات أداء مرتفعة عند تطبيق المهارة على نصوص جديدة غير مدربة، بمتوسط عام بلغ (37.0 كلمة/دقيقة)، وهو ما يمثل زيادة كبيرة جداً عن المتوسط القبلي (13.2 كلمة/دقيقة).

وتُشير هذه النتيجة إلى أن تدريبات القراءة المتكررة لم تؤدّ فقط إلى حفظ نصوص التدخل، بل أسهمت في بناء "قواعد بيانات"، وأنماط بصرية، وسرعة في معالجة الكلمات لدى التلاميذ، ويمكن تفسير انتقال هذا الأثر، واستمراريته من خلال ما يأتي:

- انتقال مهارة فك الترميز: التدريبات المتكررة زادت من قدرة التلميذ على التعرف الفوري على المقاطع، والكلمات المتكررة، وهو ما يسهل عليه قراءتها في أي نص جديد.

- بناء الثقة (الجانب النفسي): الانتقال من نصوص سهلة إلى نصوص التعميم أسهم في خفض القلق القرائي؛ فالتلميذ الذي اختبر النجاح في (18) جلسة تدخل، أصبح يمتلك "عقلية الإنجاز"، وهو ما ساعده على مواجهة النصوص الجديدة دون ارتباك، محققاً بذلك كسر حلقة "تأثير ماثيو" السلبي الذي تناولته دراسة الغامدي (2025)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2020) التي أكدت أن التلاميذ الذين تلقوا تدريبات على إعادة القراءة تمكنوا من الحفاظ على مستوى طاقاتهم حتى عند استخدام نصوص جديدة، كما تنسجم مع دراسة الشبرمي (2024) ودراسة العنزي (2018) في أن تصميمات الحالة الواحدة أثبتت بقاء أثر التدخل، وانتقاله لدى ذوي صعوبات التعلم في البيئة المحلية.

وعلى المستوى الدولي، تدعم هذه النتيجة ما خلصت إليه دراسة (Therrien 2004) ودراسة Kim et al. (2016) من أن القراءة المتكررة الموجهة تؤدي لتعميم المهارة إذا اقترنت بتصحيح الأخطاء، لأن التلميذ يتعلم "كيف يقرأ" لا "ماذا يقرأ"، وهو ما يفسر استقرار الأداء في مرحلة التعميم في الدراسة الحالية، ويؤكد



أن التحسن في الطلاقة القرائية لم يكن مؤقتاً، أو مقيداً بنصوص التدريب، بل اتسم بالانتقال، والاستمرارية، بما يجيب بوضوح عن السؤال الثالث المتعلق بديمومة الأثر وانتقاله.

التوصيات:

- توصي الدراسة بتبني استراتيجية القراءة المتكررة في برامج التربية الخاصة، واعتمادها ك ممارسة رسمية مبنية على الأدلة ضمن البرامج العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويمكن تضمينها في أدلة المعلمين، والخطط التربوية الفردية ك خيار تدخل أساسي لمعالجة ضعف الطلاقة القرائية.
- أن تتولى مراكز التدريب التربوي وإدارات التربية الخاصة تدريب معلمي التربية الخاصة على تطبيق الاستراتيجية، وتصميم وتنفيذ برامج تدريبية لتدريب معلمي صعوبات التعلم.
- توصي الدراسة الإدارات التعليمية ومراكز مصادر التعلم بإعداد وتوفير نصوص قرائية معيارية مناسبة لمستويات مختلفة وهذا يسهل على المعلمين اختيار النصوص المناسبة لكل تلميذ دون الحاجة لإعدادها بشكل فردي، مما يوفر الوقت ويضمن جودة المواد.
- على معلمي الصفوف الأولية (وليس فقط معلمي التربية الخاصة) تخصيص 10-15 دقيقة يومياً لأنشطة القراءة المتكررة ضمن حصص القراءة.
- على مراكز التدريب التربوي إشراك أولياء الأمور في دعم التدريب المنزلي بشكل مبسط.
- على المعلمين عدم الاكتصار على القراءة المتكررة فقط، بل دمجها مع استراتيجيات أخرى مثل: تدريبات الفهم القرائي وأنشطة القراءة التشاركية.

المقترحات:

- توسيع نطاق البحث ليشمل عينات أكبر ووصفياً مختلفة لفحص فاعلية الاستراتيجية عبر مراحل عمرية متنوعة.
- إجراء بحوث لفحص فاعلية القراءة المتكررة مع فئات أخرى: التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبونيان، إبراهيم سعد. (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- أبونيان، إبراهيم سعد. (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. مطابع دار جامعة الملك سعود.
- درويش، أحمد محمد خليل، عاطف، نجلاء، والغزوي، هايدي عبد الحميد. (2020). صعوبات التعلم لدى الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، (1)7، ص 58-83.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2007). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. دار النشر للجامعات.

- سليمان، منتصر صلاح عمر. (2015). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (1)، ص 72-117.
- السيد، محمد عبده حسيني، والعجمي، إيلاف شايح آل عاتي. (2024). تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (34)، 93-127.
- الشبرمي، بن سعيد. (2024). تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، (59.2)، 377-418.
- الشيوازي، سمية إبراهيم، والشوربيجي، سحر. (2020). فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، 16(16)، ص....
- الصبياد، وليد عاطف، وعبد العظيم، مريم عمر. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(41.1)، ص 131-158.
- العنزي، مصلح براك. (2018). فاعلية مضممار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعاً في القراءة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 2(2)، 160-197.
- الغامدي، عبد الله أحمد. (2025). تدني مهارة الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: الأسباب والحلول من وجهة نظر منسقي الاختبارات الدولية ومشرفي تدريس القراءة: دراسة نوعية ظاهرية. *مجلة العلوم الانسانية بجامعة حائل*، 3(28)، 185-202.
- القحطاني، سعيد سعد. (2020). فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 10(34)، ص 75-102.
- المعمرية، أمينة بنت عبد الله. أبو هلال، ماهر محمد. الشوربيجي، سحر أحمد. (2022). فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيته لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم بمحافظة شمال الباطنة، *مجلة العلوم التربوية*، (20)، 133-160.
- وزارة التعليم. (2020). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وزارة التعليم.

Arabic References

- Abū Nayyān, Ibrāhīm Sa‘d. (2020). *Šu‘ūbāt al-ta‘allum wa-dawr mu‘allim al-ta‘līm al-‘āmm fī taqđīm al-khidmāt*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭāniyah.
- Abū Nayyān, Ibrāhīm Sa‘d. (2021). *Šu‘ūbāt al-ta‘allum min al-tārikh ilā al-khidmāt*. Maṭābi‘ Dār Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
- Darwīsh, Aḥmad Muḥammad Khalīl, ‘Āṭif, Najlā’, & al-Ghazzāwī, Ḥaydī ‘Abd al-Ḥamid. (2020). *Šu‘ūbāt al-ta‘allum ladā al-aṭfāl*. *al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kulliyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-Mubakkirah*, 7(1), 58-83.



- al-Zayyāt, Fathī Muṣṭafā. (2007). *Ṣu‘ūbāt al-ta‘allum: al-istirāṭijīyāt al-tadrīsiyah wa-al-madākhl al-ilājiyah*. Dār al-Nashr lil-Jāmi‘āt.
- Sulaymān, Muntaṣir Ṣalāḥ ‘Umar. (2015). *Athar al-tadrīb ‘alā ba‘ḍ al-istirāṭijīyāt al-qirā‘ah fī taḥsīn al-ṭalāqah al-qirā‘iyah ladā al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. al-Majallah al-‘Arabīyah li-Dirāsāt wa-Buḥūth al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Insānīyah*, (1), 72–117.
- al-Sayyid, Muḥammad ‘Abduḥ Ḥusaynī, & al-‘Ajāmī, Ilāf Shāyī ‘Āl ‘Āṭī. (2024). *Ta‘thīr taṭbīq al-Qā‘idah al-Nūrānīyah ‘alā taḥsīn ṭalāqah al-qirā‘ah ladā talmīdhāt ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. al-Majallah al-Sa‘ūdīyah lil-Tarbīyah al-Khāṣṣah*, (34), 93–127.
- al-Shibramī, Bin Sa‘īd. (2024). *Taqyīm madā fa‘āliyat barnāmaj qā‘im ‘alā al-istirāṭijīyat al-qirā‘ah al-mutakarrirah fī tanmīyat al-ṭalāqah al-qirā‘iyah wa-al-isti‘āb al-qirā‘ī ladā al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍu‘āf al-sam‘ fī al-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat al-Tarbīyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta’ḥīl*, 17(59.2), 377–418.
- al-Shīzāwī, Sumayyah Ibrāhīm, & al-Shūrbajī, Saḥar. (2020). *Fa‘āliyat barnāmaj muḥawsab bi-istikhdām al-sabbūrah al-tafā‘ulīyah fī tanmīyat mahārāt al-ṭalāqah al-qirā‘iyah ladā al-ṭalībāt dhawāt ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bi-Sulṭanat ‘Umān. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 16(16).
- al-Ṣayyād, Walīd ‘Āṭif, & ‘Abd al-‘Azīm, Maryam ‘Umar. (2021). *Fa‘āliyat barnāmaj tadrībī muqtaraḥ qā‘im ‘alā al-qirā‘ah al-tashārūkiyah wa-al-qirā‘ah al-mutakarrirah fī tanmīyat al-ṭalāqah al-qirā‘iyah ladā ṭalībāt al-ṣaff al-rābī‘ al-ibtidā‘ī dhawāt ṣu‘ūbāt al-qirā‘ah. Majallat al-Tarbīyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta’ḥīl*, 12(41.1), 131–158.
- al-‘Anazī, Muṣliḥ Barrāk. (2018). *Fa‘āliyat miḍmār al-qirā‘ah ‘alā adā‘ ṭullāb al-ṣufūf al-dunyā dhawī ṣu‘ūbāt ta‘allum fī al-kalimāt al-akthar shuyū‘an fī al-qirā‘ah. al-Majallah al-‘Arabīyah li-‘Ulūm al-I‘āqah wa-al-Mawhibah*, 2(2), 160–197.
- al-Ghāmīdī, ‘Abd Allāh Aḥmad. (2025). *Tadanī mahārāt al-isti‘āb al-qirā‘ī ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā‘iyah: al-asbāb wa-al-ḥulūl min wajhat naẓar munsiqī al-ikhtibārāt al-dawlīyah wa-mushrifī tadrīs al-qirā‘ah: dirāsah naw‘iyah ṣāḥirīyah. Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah bi-Jāmi‘at Ḥā’il*, 3(28), 185–202.
- al-Qaḥṭānī, Sa‘īd Sa‘īd. (2020). *Fa‘āliyat barnāmaj ilāji bi-istikhdām al-istirāṭijīyat i‘ādat al-qirā‘ah wa-taṣḥīḥ al-akhtā’ fī taṭwīr mahārāt al-ṭalāqah lil-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum fī al-marḥalah al-ibtidā‘iyah. Majallat al-Tarbīyah al-Khāṣṣah wa-al-Ta’ḥīl*, 10(34), 75–102.
- al-Ma‘marīyah, Āminah bint ‘Abd Allāh, Abū Hilāl, Māhir Muḥammad, & al-Shūrbajī, Saḥar Aḥmad. (2022). *Fa‘āliyat al-namdhajah al-dhātīyah bi-al-fidiyū fī taḥsīn ṭalāqah al-qirā‘ah wa-dāfi‘iyatihā ladā*



tālibāt al-ṣaff al-khāmīs al-asāsī dhawāt ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bi-Muḥāfaẓat Shamāl al-Bāṭinah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, (20), 133–160.

Wizārat al-Ta‘līm. (2020). *al-Dalīl al-tanzīmī wa-al-ijrā’ li-Ma‘āhid wa-Barāmij al-Tarbīyah al-Khāṣṣah. Wizārat al-Ta‘līm.*

ثانياً: المراجع الإنكليزية

- Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic Achievement: Influences of University Students' Self-Management and Perceived Self-Efficacy. *Journal of Intelligence*, 10(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055>
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263–281.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Gil, I., de Larios, J., & Balibrea, Y. C. (2017). The effect of repeated reading on the pronunciation of young EFL learners. *Porta Linguarum*, 27, 7–19.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179.
- International Dyslexia Association. (2019). IDA dyslexia handbook: What every family should know. <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2016). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure*, 61(2), 116–125.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. *Exceptional Children*, 89(4), 379–396.



- Lerner, J., & Johns, B. (2015). Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success (13th ed.). *Cengage Learning*.
- 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*, 31(6), 317–324. <https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1559896>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 3–16.
- 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.
- Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, 40(4), 357–367.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: Description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11–33.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51.
- Scanlon, D. M., Anderson, K. L., & Sweeney, J. M. (2010). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach*. Guilford Press.
- Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2019). Playing the good behavior game during a peer-tutoring intervention: Effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities*, 16(1), 59–77.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Steinle, P. K., Stevens, E., & Vaughn, S. (2022). Fluency interventions for struggling readers in grades 6 to 12: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 3–21.
- Stevens, E., Walker, M., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590.
- Thomure, Taha. Brown, H., G., Speaker, R., Taha, H., Tamim, R., & O'Neill, N. (2022). Arabic reading fluency rates: An exploratory study. *Gulf Education and Social Policy Review*, 3(1).



- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2018). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1–16.
- 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. U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 (2004). <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1400>
- Ziadat, A., & Al-Awan, M. (2018). The effectiveness of neurological impress method on reading fluency of students with learning disabilities in Amman, Jordan. *International Education Studies*, 11(1), 165–171. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p165>.

