دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم

آمنة بنت عبد الله بن سليمان المعمرية[1] almamari.amna@gmail.com
سحر الشوربجي[2] sahar130@hotmail.com
ماهر أبو هلال[3] mhilal@squ.edu.om

ملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس المدرجات في برنامج صعوبات التعلم بسلطنة عمان، وتكونت العينة من 10 طالبات في الصف الخامس الأساسي ممن يعانين من صعوبات قرائية، ويتلقين التدخلات العلاجية اللازمة ببرنامج صعوبات التعلم، ووُزعت عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، وطُبقت الدراسة إجرائيا في الفصل الدراسي الثاني من عام 2018. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الطلاقة القرائية من إعداد الشيزاوي (2016)، الذي يقيس مهارات الطلاقة القرائية المكونة من: مهارات النطق، ومهارات الدقة القرائية، ومهارات المعدل القرائي، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار 0.97، أيضا استُخدم مقياس دافعية القراءة المكون من 19 عبارة موزعة على بُعدين اثنين، هما: مفهوم الذات القرائية وقيمة القراءة، وبلغ معامل الثبات للمقياس 0.867. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للطلاقة القرائية في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لدافعية القراءة في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى دافعية القراءة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الذاتية بالفيديو، طلاقة القراءة، دافعية القراءة، صعوبات القراءة، صعوبات التعلم

1. ماجستير علم النفس، صعوبات تعلم، جامعة السلطان قابوس؛ معلمة صعوبات تعلم، وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان.
2. دكتوراه علم النفس، جامعة مونتريال – كندا؛ أستاذ مشارك، قسم علم النفس، المجلس الأعلى للجامعات – مصر.
3. دكتوراه علم النفس، جامعة كاليفورنيا – الولايات المتحدة؛ أستاذ، قسم علم النفس، جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان.

للاقتباس: المعمرية، آمنة، والشوربجي، سحر، وهلال، ماهر. «فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 20، 2022

https://doi.org/10.29117/jes.2022.0091

© 2022، المعمرية، والشوربجي، وهلال، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

The Effectiveness of Video Self-Modeling (VSM) in Improving Reading Fluency and Reading Motivation for Fifth-Grade Female-Students Enrolled in the Program of Learning Difficulties

Amna Abdullah Suleiman Al-Mamari[1]
almamari.amna@gmail.com

Sahar Al-Shorbaji[2]
sahar130@hotmail.com

Maher Abu Hilal[3]
mhilal@squ.edu.om

Abstract

This study aimed at validating the effectiveness of VSM in improving the reading fluency and reading motivation for fifth-grade female-students enrolled in the program of learning difficulties at the Sultanate of Oman. The study sample consisted of 10 basic-fifth-grade students who face reading difficulties and get the required treatment interventions through the program of learning difficulties. The sample was randomly divided into two equivalent groups (i.e. a control group and an experimental group). The study procedures were conducted in the second semester of 2018. The study inventories included the Reading Fluency Test made by Al-Shezawi (2016), which measures the reading fluency skills that consist of: pronunciation skills, reading accuracy skills, and reading average skills. The reliability coefficient of this test reached 0.97. The Reading Motivation Inventory was also used in this study; it consists of 19 phrases distributed to two dimensions; i.e.: reading self-concept and reading value. The reliability coefficient of this test reached 0.867. The results of the study showed statistically significant differences between the prior and the post measurements of the reading fluency in the experimental group in favor of the post measurement. There were also statistically significant differences between the control and the experimental groups in the post-measurement of reading fluency in favor of the experimental group. The results also showed statistically significant differences between the prior and the post measurements of the reading motivation in the experimental group in favor of the post-measurement, and showed also statistically significant differences at the level of 0.05 between the control and the experimental groups in the post-measurement of reading motivation in favor of the experimental group.

Keywords: Video self-modeling; Reading fluency; Reading motivation; Reading difficulties; Learning difficulties

1. Master of Psychology, Learning Disabilities, Sultan Qaboos University; Teacher of Learning Disabilities, Ministry of Education-Sultanate of Oman.
2. PhD in Psychology, University of Montreal-Canada; Associate Professor, Department of Psychology, Supreme Council of Universities-Egypt.
3. PhD in Psychology, University of California-USA; Professor, Department of Psychology, Sultan Qaboos University-Sultanate of Oman.

Cite this article as: Al-Mamari A., Al-Shorbaji S., & Abu Hilal M.,"The Effectiveness of Video Self-Modeling (VSM) in Improving Reading Fluency and Reading Motivation for Fifth-Grade Female-Students Enrolled in the Program of Learning Difficulties," *Journal of Educational Sciences*, Issue 20, 2022

https://doi.org/10.29117/jes.2022.0091

© 2022, Al-Mamari A., Al-Shorbaji S., & Abu Hilal M., licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

المقدمة

تُعدُّ القراءة أساس كل تقدم بشري قديم وحديث ساعد الفرد والمجتمعات على التعامل مع ثورة التقدم العلمي والتقني والاتصالات والمواصلات في ظل سرعة الفيمتو ثانية (وحدة زمنية متناهية الصغر)، وإنما الاهتمام بالقراءة هو أساس الوصول إلى التطور والتقدم بكل أبعاده، لِعِظَمِ أهميتها في محو الأمية التكنولوجية ومواجهة نتائج العولمة الحالية، وما وصلت إليه من تداعيات، وكيفية التعامل معها بناءً على المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة لتقوَى مناعةُ الأجيال الجديدة منذ نعومة الأظافر (الفرا، 2017). ومهارة القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة، والصعوبة فيها تؤدي إلى فشله في مقررات المنهاج الأخرى (طاهر، 2011)، كما أنها مؤثرة في الجوانب الشعورية والذاتية، وقد يصل بها أن تؤدي إلى كثير من السلوكيات اللاتوافقية ونقص الدافعية وانخفاض احترام النفس واحترام الغير لها (عواد والسرطاوي، 2011)، وكذلك فإن الفشل القرائي يعد التحدي الأكبر للطلبة في المرحلة الابتدائية الذي يحول بينهم وبين تحقيق أهداف هذه المرحلة (سليمان، 2015). وفي هذا المجال فإن هناك نقطتين مهمتين مرتبطتين بصعوبة القراءة، يجب مراعاتهما عند الوضع والتصميم لبرامج التدخل العلاجية لهذه المشكلة الخطيرة، وغالبا لا تُولَيَانِ الاهتمامَ عند تدريس القراءة وعلاجها، وهما: الطلاقة القرائية والدافعية للقراءة (عبد الحليم، 2009).

وتُعرّف طلاقة القراءة – بإيجاز – بأنها القدرة على القراءة بدقة كافية وسرعة وفهم، وقد أصبحت الهدف الأهم لتعليم القراءة والكتابة منذ أن نُشر تقرير لجنة القراءة الوطنية The National Reading Panel (NRP) في عام 2000، فقد آلت التوصيات الصادرة عن خطة الاستجابة الوطنية إلى الاهتمام ببناء الطلاقة القرائية، وتطوير مهاراتها باستخدام النتائج المدعومة من البحوث ومن المكونات التعليمية الفعّالة (Ari, 2015). ويؤكد كل من كوهن وشوانفليقل وميسينجر (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010) أنه على مدى العقد الماضي أصبح يُنظر إلى الطلاقة بوصفِها عنصرًا أساسيًا ودليلًا على القراءة الماهرة وقوة الدافعية في مناهج القراءة والكتابة الأساسية، ومع ذلك فإن معظم هذا التركيز كان على تعريف ضيق نسبيًا لطلاقة القراءة، وهو أنها التلقائية في التعرف على الكلمات، وحاول هؤلاء الباحثون أن يضعوا تعريفًا شاملًا للطلاقة، فعرفوها بأنها: الجمع بين الدقة، والتلقائية، وتنغيم القراءة الشفوية، التي تسهم مجتمعةً في فهم القارئ للمعنى، ويتجلى ذلك في أثناء القراءة الشفهية من خلال التعرف على الكلمات، والسرعة المناسبة، والصياغة والتجويد، وهو عامل في كل من التلفظ أو الوقف الذي يمَكّن القارئ من دعم الفهم.

ولا يقل عن ذلك أهميةً موضوعُ الدافعية القرائية. فبجانب التركيز على رفع الطلاقة في الأداء يجب أيضا التركيز على شعور الطالب بمقدرته على الإنجاز وما يترتب عليه من التأثير في دافعية القراءة لديه (عبد الحليم، 2009). فتناقص الدافعية نحو القراءة يعيق رغبة الطلبة في المرحلة الابتدائية والثانوية في تحسين مهارات النجاح المدرسية واستراتيجياتها، ودائمًا ما يُظهر القرّاء المتعثرون اتجاهات سلبية نحو المهام القرائية، مما يدل على التحفيز المنخفض (Melekoglu & Wilkerson, 2013). لذا أصبح من الضروري على كل معلم أن يستثير دافعية طلبته نحو القراءة، وذلك للوصول بهم إلى مستويات عليا من المعرفة العقلية، بحيث يتركون التعلم بطريقة الحفظ وخبرات التدريب الآلية (إديجر، 1988).

وقد أصبح من الضروري استخدام التقنيات الحديثة في علاج الصعوبات القرائية؛ فالطفرة التكنولوجية أصبحت في هذا الزمن الطاغيةَ والمؤثرةَ في كل أوجه الحياة؛ لذا أصبح لزامًا على المنظومة التعليمية عامة وعلى التربية الخاصة على نحوٍ خاص أن تواكب هذا الاجتياح التكنولوجي، وأن تجعله أحد ركائزها في مواجهة التحديات المختلفة، وأهمها الضعف القرائي. ويتبين ذلك من خلال استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، الذي يجعل العملية التعليمية أكثر كفاءة وتحفيزًا، كما أن تفعيلها في فصول تدريس اللغة يجعل الطلبة أكثر نشاطًا وتفاعلًا في التعلم (Ulker, 2016).

أما النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) فهو تدخل سلوكي يستخدم للمساعدة في تعلم مهارات جديدة، أو تطوير تلك المهارات وتحسينها عن طريق تطبيق مبادئ النمذجة والتعلم القائم على الملاحظة؛ إذ يستند هذا الأسلوب إلى افتراض أن الأفراد يمكن أن يتعلموا بفعالية عندما يلاحظون الآخرين، ويعظم هذا التعلم ويكبر حين يكون الفرد هو بنفسه النموذج الناجح الذي يجب أن يَحتذيَ به (Hart, 2010). وهذه الطريقة تسمح للأفراد بمراقبة أنفسهم وهم يقومون بالسلوك المثالي المستهدف، وبذلك تزيد احتمالية تحقيقهم لهذا السلوك مستقبلًا، وينبع البحث في هذا المجال من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا سنة 1977، التي ركزت على رصد التعلم عن طريق النمذجة الذاتية وفعالية ذلك (Montgomerie, Little, & Akin-Little, 2014).

واستخدمت هذه الطريقة في مهارات قرائية متنوعة كدراسة مونتجومري وآخرين (Montgomerie et al., 2014) ودراسة أنيستن (Anestin, 2015) اللتين استخدمتاها مع مهارة الطلاقة الشفوية، أما دراسة كل من هتشكوك ووبراتير ودوريك (Hitchcock, Prater, & Dowrick, 2004) ودراسة روبسون وبلامبيد ووالكر (Robson, Blampied, & Walker, 2015) فقد استخدمتا الطريقة مع مهارتي الطلاقة والفهم القرائي، ودراسة أيالا وأوكنور (Ayala & O'connor, 2013) فعّلتها على مهارتَي فك التشفير والتعرف على الكلمات البصرية، أما جرينبرغ وبوقي وبوند (Greenberg, Buggey, & Bond, 2002) فقد طبقوها لتحسين مواقف القراءة، وفي كل الدراسات اتضحت فعالية استخدامها في تنمية المهارة القرائية المقصودة.

وفي ظل الرصيد المعلوماتي الضخم عن القراءة وأهميتها وخطورة التعثر بها؛ إذ يجدر أن تكون أخطر مشكلة أكاديمية قد تلحق الواقع التعليمي لما تسببه للطلبة من فشل أكاديمي عام، وجب على الباحثين والتربويين والمعلمين استشعارُ ضرورة تذليل التكنولوجيا بصورة فعّالة تسمح بالتصدي لصعوبات القراءة.

مشكلة الدراسة:

إن تزايد نسبة انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة ولَّد اهتمامًا متزايدًا بها بعد أن بدأت تؤرق الآباء والأمهات والمعلمين، فأكثر المشكلات شيوعًا عند صعوبات التعلم هي: الدسليكسيا أو عسر القراءة، وهي صعوبة في اللغة وما يتعلق بها من قراءة وتهجئة وكتابة (علي، 2011)، والأكثر من ذلك أن الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم لديه استعدادات اجتماعية نفسية تزيد من الصعوبات ومن أوجه القصور التي لديه، ويتفاقم مأزقه حين يجد ردودَ فعلٍ سلبيةً من المجتمع المحيط به نتيجة الإخفاق المستمر، فتكون مناعته النفسية هشة (الرشيدي، 2012)؛ لذلك فهو بحاجة إلى أساليب علاجية تسهم ليس فقط في علاج الجانب الأكاديمي، بل والنفسي أيضًا.

وتشهد الأدلة البحثية على الفوائد التي تسفر عن استخدام فيديو النمذجة في المجالات المتنوعة، بما في ذلك التعليم الخاص (Hart, 2010)، كما يقدم الأدب الغربي أدلة دامغة على أن استخدام فيديو النمذجة يُمكّن للتدخلات من أن تسفر عن آثار إيجابية في المهارات الأكاديمية وتطوير مهارات الطلبة ذوي الصعوبات والإعاقات (Clinton, 2015)، وبذلك تساعد هذه الطريقة في تخفيف أثر العسر القرائي في الطلبة وتسهم في خفض مأزقهم النفسي أيضا، كما تساعد في زيادة إيجابية دافعيتهم نحو القراءة، وتحقق تفاعلا في أثناء التعلم، ورغم ذلك لا نجد أي دراسة عربية أخذت هذا الأسلوب على محمل البحث والتجريب.

بناءً على ما تقدم ذكره، تتمثل مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية الطلاقة القرائية ودافعية القراءة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم في سلطنة عمان؟

فرضيات الدراسة:

هناك فرضيتان رئيستان للدراسة (الأولى خاصة بالطلاقة القرائية، والثانية خاصة بدافعية القراءة) وتتفرع من كل منهما فرضية أخرى، على النحو التالي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطلاقة القرائية.
   - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين درجتي القياسين القبلي والبعدي للطلاقة القرائية في المجموعة التجريبية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية القراءة.
   - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين درجتي القياسين القبلي والبعدي لدافعية القراءة في المجموعة التجريبية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية الطلاقة القرائية ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم في سلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية

- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية القراءة نفسها، وتتضح هذه الأهمية أكثر في تناول الجانب العلاجي لأكثر صعوبات التعلم انتشارًا وأشدها تأثيرًا أكاديميًا، ألا وهي صعوبات القراءة.

- تتناول جانبين بارزين في صعوبات القراءة، ألا وهما طلاقة القراءة والدافعية القرائية، وهاتان المهارتان غالبًا ما يُتجاهَلُ التركيزُ عليهما في تدريس القراءة، كما لا تُستخدم أدوات تقويمية للوقوف على مدى إجادة الطلبة لهما.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تعدُّ الدراسة الأولى من نوعها في الوطن العربي عن استخدام هذا التدخل في علاج صعوبات القراءة، مما يجعل منها إضافة إلى المكتبتين العربية والعمانية.
- تقدم تدخلًا علاجيًا باستخدام التكنولوجيا، التي يحتاج استخدامُها – بصفتِها وسيلةً تعليمية حديثة وفعالة – إلى دراسات وأبحاث أكثر.

مصطلحات الدراسة

- **الطلاقة القرائية**: القدرة على قراءة الكلمات بدقة وبسرعة مع الحد الأدنى من التركيز على ميكانيكا النص mechanics of text، فهي القدرة التلقائية على فك رموز الكلمات مع استيعاب تفاصيل ما يُقرأ (Strong Hilsmier, Wehby, & Falk, 2016)، وتعرّفها الدراسة إجرائيا بأنها: ما تحصل عليه الطالبة على مقياس الطلاقة القرائية في مهارات النطق والدقة القرائية والمعدل القرائي.
- **الدافعية للقراءة**: ما يحمله الفرد من أهداف، وقيم، ومعتقدات شخصية في شأن الموضوعات والعمليات والنتائج الخاصة بالقراءة (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010)، وتعريفها الإجرائي في هذه الدراسة: التوجه الإيجابي مع الإقبال على الأنشطة القرائية برغبة واستمتاع، وتقاس بما تحصل عليه الطالبة على مقياس دافعية القراءة.
- **النمذجة الذاتية بالفيديو**: تدخُّل يقوم على مراقبة الأفراد لأنفسِهم ومشاهدتهم مقطعًا قصيرًا لأنفسهم ينفذون فيه سلوكًا معينًا صحيحًا، والهدف من التدخل هو المشاركة في تعلم السلوك التكيفي وإعادة إنتاج الفرد له بصورة متكررة بطلاقة أو على نحو مناسب (Hart, 2010)، ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه: تدخل يعتمد على تكرار رؤية الطالبة لنفسها من خلال فيديو تؤدي فيه المهارة القرائية المطلوبة (الطلاقة القرائية)، ويكون ذلك بتسجيل شريط فيديو لها وهي تؤدي المهارة بمساعدة المعلمة، ثم تعديل الشريط ليحوي أداء الطالبة الصحيح فقط وحذف جميع الأخطاء القرائية، في مدة زمنية للفيديو لا تتجاوز 4 أو 5 دقائق، يعرض على الطالبة على نحوٍ فردي دوريا مرتين أسبوعيا.

الإطار النظري

النمذجة الذاتية بالفيديو

النمذجة عن طريق الفيديو تقنية تتضمن عرض لقطات فيديو من السلوك الناجح، وعادة ما تنطوي هذه التقنية على طفل يشاهد فيديو به مظاهر للسلوك المستهدف، ومن ثم يقلد السلوك النموذجي، ويمكن استخدام

النمذجة بالفيديو إما عن طريق الأقران peers أو الكبار adults أو الذات self نموذجًا، ففيديو النمذجة الذاتية video self-modeling هو أحد تطبيقات النمذجة عن طريق الفيديو، يُسمح فيه للطفل بمراقبة نفسه وهو ينجح في أداء السلوك المطلوب، بدلا من الأقران أو الآخرين (Dowrick, 2012).

ويشير عبد الحميد (2013) إلى أن هناك فنيتين لنمذجة الذات، هما: التغذية المتقدمة Feedforward والمراجعة الذاتية الإيجابية Positive self-review، وفي ذلك يذكر هيتشكوك وآخرون (Hitchcock, et. al., 2004) أن التغذية المتقدمة Feedforward، على النقيض من التغذية الراجعة feedback، تشير إلى شريط فيديو يحوي تصويرًا للمهارات المستهدفة التي يتعين تحقيقها في المستقبل. وتُنشأ الصور عن طريق التدريب المناسب على المهارة، أو تحرير الأجزاء المكونة للمهارة معًا لإنتاج عينة من السلوك المطلوب، وقد يتكون من تسجيل عبارات القصة بصوت عال مع المعلم في حالة قراءة الصدى (ترديد الطالب خلف المعلم)، وربطها معا على شريط فيديو لتوفير نموذج للطالب؛ فيتمثل هذا النموذج في الطالب نفسه وهو يقرأ قصة كاملة قراءة مستقلة، وقد يتضمن أيضا أمثلة على ذلك باستخدامه في استراتيجيات لتطوير المهارات المستهدفة الأخرى مثل نطق الكلمات بصوت مسموع، كما يمكن أن يتألف شريط الفيديو هذا من مجموعة من أفضل عينات أداء القراءة التي حققها الطالب، وهكذا فالتغذية المتقدمة يمكن أن تستخدم لتعلم جديد، في حين يمكن استخدام المراجعة الذاتية الإيجابية Positive self-review للاحتفاظ بالمهارات التي تعلَمها الطالب أخيرًا.

وقد قدمت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا سنة 1969م واحدة من الأسس النظرية للنمذجة الذاتية بالفيديو؛ فقد أظهر باندورا وجهة نظر شدد فيها على القدرة على التعلم من خلال مراقبة النموذج أو تلقي التعليمات دون التعرض للسلوك مباشرة. وفي الآونة الأخيرة، في حين مناقشة فعالية الذات لباندورا سنة 1997م؛ وجد أنه لاحظ أن ميزة رؤية الذات وهي تؤدي أداء ناجحًا توفر معلومات واضحة عن أفضل السبل لأداء المهارات، كما تقوي الاعتقاد بقدرة الفرد، وأكد هذا النموذج الاجتماعي المعرفي الآثار التفاعلية للعوامل المعرفية (مثل الوعي) والعوامل السلوكية (مثل الإجراءات الملحوظة، والعواقب) في تعلم مهارات جديدة، والشأنُ ذاتُه في المدرسة السلوكية – ورائدها سكينر – سنة 1953م في نظرية السلوك، التي تدعم مفهوم النمذجة الذاتية عن طريق الفيديو بوصفها وسيلة للتمييز بين السلوكيات ونتائجها سواء إيجابية أو سلبية (Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2003).

ويرى بندورا (Bandura, 1977) أن هناك أربع عمليات تحكم تعلم الاستجابات الجديدة التي تكون بالملاحظة، هي: انتباه، وحفظ، وإعادة إنتاج، ودافع؛ فالفرد لا بد أن ينتبه إلى أداء المظاهر الخاصة بالنموذج، بالإضافة إلى أن انتباهه إلى هذه المظاهر – لكي يستطيع أن يتذكرها في المستقبل – يجب أن يخزن أداء النموذج، كما أن الفرد الذي يلاحظ النموذج ويشاهده، وهو ينتج سلوكًا معينًا، يحوّل ما شاهده إلى صور رمزية؛ إذ تُخزن هذه الصورة على أنها ضمن السجل الطويل الأمد لأنماط استجابة جديدة، أما الإنتاج الحركي فيكون بتذكر التمثيل الفعلي الذي رُمِّز سابقًا واستُخدم في أداء السلوك الخاص، أما التعزيز والدافعية فهما ما يُعتمد عليهما في أداء السلوك.

وتؤكد هذه النظرية على أن اكتساب الإنسان لأغلب سلوكياته يكون عن طريق التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة، وأن تضافر العمليات الأساسية (الانتباه، والحفظ، وإعادة الإنتاج، والدافع) يجعل من تعلم السلوك عملية متحققة، وتعطي هذه النظرية أهمية للناحية المعرفية في تعلم الإنسان (بلحاج، 2001).

الطلاقة القرائية

عدّ البعض طلاقة القراءة الشفهية مؤشرًا على الكفاءة الكلية في القراءة (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001)، ومن هُنا جاء اهتمام هذه الدراسة بطلاقة القراءة؛ لكونها إحدى أهم مهارات القراءة، وامتلاكها يعطي مؤشرات القدرة على القراءة الجيدة. ويذكر وولف وكتسير كوهين (Wolf & Katzir-Cohen, 2001) أن بداية ظهور الطلاقة بوصفِها مفهومًا بدأ من خلال عمل كل من وليام ماكين كاتل William MacKeen Cattell والسير إدمون هوي Sir Edmond Huey؛ فقد وجد كاتل سنة 1886 أن الحروف والكلمات التي تدل على الرموز، مثل الألوان والكائنات المصورة وغيرها من الفئات التي لها دلالة ملموسة، تُسمَّى على نحوٍ أسرع من الفئات الأخرى، وكان كاتل الباحث الأول الذي يسلط الضوء على معدلات التلقائية، مثل معدل التعرف الذي يستهدف تسمية الحروف وقراءة الكلمات، وزيادة سرعة القراءة عندما تتوفر المعلومات الدلالية والنحوية (كما في الجمل)، وقبل قرن من ذلك وصفت هوي (1908/1968) التلقائية في القراءة بأنها تراكم ثابت وتوليف أكثر فأكثر للأفعال المعقدة التي تحدث من خلال الممارسة، ويكون ذلك بتطوير معدل التجهيز؛ فمن خلال التكرار يُحرَّر العقل من الانتباه إلى التفاصيل، مما يجعل العمل الكلي أدق، ويقلل من الوقت، كما يقلل من مدى الوعي الذي يجب أن يهتم بالعملية ذاتها.

ورغم الفهم المتزايد لطلاقة القراءة في العقد الماضي، فإنه لم يُكشَف بصورة كاملة عن العلاقة بين الطلاقة في القراءة ومكوناتها الأساسية، وقد ركز التعريف التقليدي لطلاقة القراءة الشفوية إلى حد كبير على الدقة والسرعة في قراءة كلمة واحدة، ومع ذلك فقد اقترحت التعريفات الحديثة بطبيعتها أن طلاقة القراءة متعددة المكونات، وترى هذه التعريفات أنها عملية معقدة ومتعددة الأوجه، وتتطلب التنسيق بين العديد من المهارات والعمليات الفرعية، مثل التمثيل الكتابي orthographic representation، والوعي الصوتي phonological awareness، والفهم المعجمي lexical access، ووظائف الذاكرة memory functions (Lipka, 2017).

أما مهارات الطلاقة القرائية فتتمثل في الآتي:

- السرعة (معدل القراءة): إن الوقت الذي يُستغرق في أداء القراءة الصحيحة يتوقف عليه نجاح العملية القرائية؛ إذ إنه كلما يزداد الوقت المقضي في قراءة نص معين، دلَّ على بذل جهد عقلي مضاعف للتعرف على رموز القراءة، وهو ما يؤثر في قدرة القارئ على الانتقال إلى مهارات وعمليات قرائية ذات تعقيد أكثر فتضعف هذه القدرة (سليمان، 2015).
- الدقة: التي تشير إلى قدرة الشخص على قراءة الكلمات على نحو صحيح (Masruddin, 2016).
- التنغيم (الأداء المعبر أو القراءة العروضية): يأتي عنصر حاسم من عناصر طلاقة القراءة، ألا هو القدرة على القراءة مع التنغيم، ويكون بالتعبير أو التجويد المناسب (Kuhn, et. al., 2010). وتعد القراءة المعبرة واحدة من السمات المميزة لتحقيق الطلاقة اللغوية (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004).

من جانب آخر، فإن الهدف الأساسي من العديد من البرامج التعليمية رفعُ معدل القراءة من خلال القراءة

المتكررة للمواد غير الروائية، ويشتبه في أن الطلبة في هذه البرامج يقرؤون سريعًا دون إعطاء الاهتمام المناسب للفهم، في حين يفترض أن تكون النتيجة من مثل هذه البرامج التركيز على القراءة السريعة مع تحسن طفيف في الفهم، الذي هو الهدف النهائي للقراءة (Rasinski, 2006). ومن هنا تتبين أهمية الدافعية للقراءة جنبا إلى جنب الطلاقة القرائية؛ إذ يجب على التلميذ ألا يقرأ لمجرد القراءة والقيام بالمهام والأنشطة المطلوبة منه، وإنما ينبغي أن يكون توجهه إليها عن رغبة ودافع من الداخل والخارج؛ لتتم الاستفادةُ من عملية القراءة ورفد الذات بهذه الاستفادة.

الدافعية نحو القراءة

لقد شاعت دراسة الدافعية في البيئة العربية بين الباحثين عموما، وغالبًا ما كان القاسم المشترك بين جملة الدراسات هو مصطلح دافعية الإنجاز، أما الآن فأصبح هناك توجه نحو تحديد ربط الدافعية بمجالات محددة من الإنجاز كالقراءة، وذلك لإظهار ما بينهما من علاقة قوية؛ فقد ظهر ما يُعرف بدافعية القراءة (عبد الحميد، 2009)، وقد عرَّفها خلف (2007) بأنها: القصد والتصميم الذي يكون من القارئ على البدء في المهمة القرائية مع المحاولة والإصرار على تكملتها، وقد يكون سلوك القارئ مدركًا، إما عبر الدافعية الداخلية أو الدافعية الخارجية. وعرَّفتها صبح (2015) بأنها: عوامل داخلية وخارجية تشجع التلميذ على القيام بأنشطة القراءة بإظهار اتجاهات إيجابية تجاهها، وتحقق الهدف باستراتيجيات متنوعة.

فالكفاءة من الناحية المفاهيمية مماثلة للحاجة إلى مشاعر الكفاءة الذاتية؛ فالإنسان بحاجة إلى هذا الشعور بالكفاءة والقدرة على إنجاز المهام لمواجهة التحديات المقدمة له (Soriano-Ferrer & Morte-Soriano, 2017)، ويذكر ميليكوجلو (Melekoglu, 2011) أن البحوث بينت أثر تشجيع الطلبة على القراءة وأن من شأنه أن يعزز كفاءة القراءة لديهم، خاصة الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ويذكر أبو هشام (1999) الصفات التي يتسم بها ذوو الدافعية القرائية، وهي:

- ارتفاع فعالية الذات، فيكون الفرد واثقًا من قدرته على اجتياز المهام القرائية.
- التحدي والمحاولة لحل مشكلات القراءة برضا وارتياح وتمكُّن.
- الرغبة في الاستطلاع، وتكون بالإقبال على تعلم موضوعات جديدة ومثيرة وغير معروفة من خلال القراءة.

وتوسّعت الأبحاث المختلفة لبيان العلاقة بين كل من القراءة ومهاراتها وبين دافعية القراءة، كدراسة ويلفيد وجلادستون وتورسي (Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016)، التي بينت العلاقة بين دافعية القراءة والفهم القرائي، وأوضحت أن الدافع للقراءة يختلف باختلاف الجنس؛ إذ تميل الفتيات إلى الإيجابية أكثر تجاه القراءة.

إن القرّاء الماهرين يستمتعون بالقراءة ويقومون بها دائما، أما القراء السيئون فهم على النقيض من ذلك تمامًا، وأحد التفسيرات المهمة لذلك أن مهارة القراءة ودافعية القراءة تؤثر كلٌّ منهما في الأخرى تأثيرًا كبيرًا (Morgan & Fuchs, 2007)، وقد وجد أن الطالب المنخفض في هذه المهارة له عدة أفكار عنها، وهي: 1) يعدُّ القراءة صعبة،

2) يرى نفسه قارئا أقل كفاءة، 3) مواقفه أكثر سلبية تجاه القراءة (Morgan, Fuchs, Gompton, Gordray, & Fuchs, 2008).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة هيتشكوك وآخرين (Hitchcock, et al., 2004) إلى معرفة أثر كل من الدروس الانفرادية الخاصة وفيديو النمذجة الذاتية في كل من طلاقة القراءة ومهارة الفهم القرائي. أما العينة فتكونت من 4 طلاب في الصف الأول الابتدائي يعانون من صعوبات في القراءة؛ ثلاثة منهم كانوا يتلقون خدمات التربية الخاصة لمعاناتهم من صعوبات تعلم محددة، والأخير يعاني تأخرًا تنمويًا؛ فقد كان متخلفا عن الباقين أكاديميا ويُنظر في ضرورة تلقيه لخدمات التعليم الخاصة، وقد حُدد الطلبة الأربعة بكونهم «معرضين للخطر» على مقياس مؤشرات المهارات الأساسية الديناميكية الأولية، وجُمعت البيانات عن تقويمات المعلم عن سلوك الطلبة، وأجرى الباحثون تقويمات للطلبة قبل التدخل وبعده، تألفت من اختبار كوفمان للذكاء Kaufman Brief Intelligence Test واختبار ودكوك جونسون للقراءة the Woodcock Reading Mastery Test-Revised ومقياس المعلم للأداء التكيفي the Achenbach Teacher Rating Scale، كما قِيس معدل الكلمات الصحيحة في الدقيقة لقياس الطلاقة اللغوية، وأما الفهم فقد قِيس بعدد الإجابات الصحيحة لعدد 15 سؤالًا استهدف الفهم القرائي، واتضح من الرسوم البيانية التي كانت تُنشأ لكل طالب أن هناك زيادة في مهارة الفهم القرائي ومهارات الطلاقة القرائية، وأن جميع الطلبة حققوا تقدمًا ملحوظًا.

أما دراسة أيالا وأوكنور (Ayala & O'connor, 2013) فقد هدفت إلى تحسين مهارتي فك التشفير والتعرف على الكلمات البصرية، عن طريق برنامج قراءة قائم على النمذجة الذاتية بالفيديو؛ فطُبقت الدراسة على 10 طلاب من الصف الأول، مصنفين ضمن المستوى الثاني لمدخل الاستجابة للتدخل العلاجي (Response to intervention RTI)، وعُدلت مقاطع فيديو فردية لتعرض على الطلاب بوصفها نماذج دقيقة وصحيحة لفك الترميز ومعرفة الكلمات البصرية، وكانت مدة عرض الفيديو دقيقتين في كل مرة، وبالمقارنة بخط الأداء القاعدي اتضح تحسن جميع الطلاب وارتفاع أدائهم عن الخط، مما أثبت فاعلية الطريقة المستخدمة.

أما الهدف من دراسة ديكر وبوقي (Decker & Buggey, 2014) فكان الوقوف على تأثير النمذجة الذاتية المرئية بالفيديو في الطلاقة اللغوية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، تكونت عينة الدراسة من 6 من طلبة التعليم العام، اثنين من الذكور وأربع من الإناث، أما صفوفهم فتراوحت من الثالث إلى الخامس، وقسّم الباحثان العينة إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، تضم كل منهما 3 أفراد، قِيست الطلاقة اللغوية بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة، كما استُخدمت إجراءات التدخل خلال ثلاث مراحل، هي: مرحلة ما قبل التدخل (خط الأساس أو الخط القاعدي)، ومرحلة التدخل، ومرحلة الحفظ والصيانة، وبينت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام مقاطع الفيديو المرئية مع المجموعة التجريبية.

وفي الدراسة التي قام بها مونتجومري وآخرون (Montgomerie, 2014) عُمِد إلى معرفة ما إذا كان استخدام

النمذجة الذاتية عن طريق الفيديو يسهم في تحسين طلاقة القراءة الشفوية، وتكونت العينة من 3 طلبة في الصف الثالث يتلقون تدخلات منهجية مساعدة، منهم طالبان ذكران وطالبة واحدة من الإناث، وقد سُجلت قراءة هؤلاء الطلبة عن طريق الفيديو وحُررت لحذف الأخطاء والإبقاء على القراءات الصحيحة بالتزامن مع التدخلات المنهجية، كما كان هناك تقويم للطلاقة القرائية قبل التدخل وفي أثنائه وبعده، تبين من خلال النتائج تحقّق مكاسب وتحسن في الطلاقة القرائية الشفهية بفضل التدخل المستخدم.

وابتغت دراسة أنيستن (Anestin, 2015) تقويم أثر فيديو النمذجة الذاتية في طلاقة القراءة لدى الأطفال المعرضين لخطر الفشل القرائي، وكان المشاركون في هذه الدراسة أربعة طلاب في الصفين الرابع والخامس ممن التحقوا بالمدرسة الابتدائية، وقيست الطلاقة اللغوية بواسطة Words Correct Per Minute (WCPM)، وذلك بحساب عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة، كما قيس جرد القراءة الشامل Comprehensive Reading Inventory (CRI)، بوصفِه قياسًا تكميليًا للطلاقة الشفهية، وهو اختبار يهدف إلى تحديد التقدم في المستويات الخمسة في الكفاءة القرائية: الوعي الصوتي، والصوتيات، والمفردات، والطلاقة، والفهم، وذلك للطلاب في الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الخامس، بالإضافة إلى مسح موقف المشاركين من القراءة Reading Attitude Survey (RAS)؛ لدراسة التغيرات في مواقفهم تجاه القراءة. أشارت النتائج إلى أن فيديو النمذجة الذاتية كان ناجحا في تحسين الطلاقة القرائية عند ثلاثة من أصل أربعة من الطلبة المشاركين في الدراسة، كما أشارت إلى أن جميع المشاركين كانوا قادرين على تعميم مهارة الطلاقة في مقاطع جديدة غير مدربين عليها.

وهدفت الدراسة التي قام بها روبسون وآخرون (Robson, et. al., 2015) إلى استخدام النمذجة الذاتية عن طريق الفيديو لتنمية الطلاقة القرائية والفهم القرائي ودافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من عدد 11 من الطلبة؛ منهم 7 ذكور و4 إناث. استُخدمت اختبارات Neale Analysis of Reading Ability (NARA) التي تقيس القدرة القرائية الشفوية، بالإضافة إلى مجموعة من النصوص المتدرجة وأسئلة فهم ذات الصلة بالنصوص، كما استُخدم مقياس ليكرت لدافعية الذات القرائية. أوضحت النتائج الأثرَ السريع والفعّال للتدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو في تعزيز القراءة ومهاراتها (الطلاقة، والفهم، والدافعية).

أما دراسة أندرسون (Anderson, 2016) فهدفت فيها الباحثة إلى معرفة مدى تأثير فيديو النمذجة الذاتية في كل من الطلاقة الشفهية للقراءة والإدراك أو التصور الذاتي للقارئ، وقد شارك في الدراسة عينة مكونة من 3 طلبة، هم صبيّان وفتاة واحدة من صفوف التاسع والثاني عشر ممن يعانون من صعوبات تراوحت بين البسيطة والشديدة، واستُخدم القياس القائم على المنهاج بحساب عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة، كما استُخدم مسح معدل الإدراك الذاتي للقارئ The Reader Self-Perception Scale (RSPS)، وخلال التدخل شاهد المشاركون فرديًا أشرطة الفيديو، التي تظهر فيها طريقة القراءة الصحيحة دون أخطاء، وأوضحت النتائج ازدياد معدلات القراءة الشفهية لجميع المشاركين مع تحسن في مستوى الإدراك الذاتي للقارئ.

إن عرض هذه الدراسات يكشف لنا عن الأثر الإيجابي لاستخدام التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو في الصعوبات القرائية وفي مهارات القراءة المختلفة، وتميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة العربية الأولى عن

استخدام هذا النوع من التدخل في علاج الطلاقة القرائية ودافعية القراءة، وهي تتفق في تناول هاتين المهارتين مع دراسة روبسون وآخرين (Robson, et. al., 2015) وتختلف مع البقية. أما عن نوع العينة، فقد اختارت عينتها من الإناث فقط دون الذكور وبذلك اختلفت عن بقيت الدراسات المذكورة، أما عن المرحلة الدراسية، فهي تتشابه فيها مع دراستي ديكر وبوقي (Decker & Buggey, 2014)، ودراسة أنيستن (Anestin, 2015)؛ لكونها طبقت على طلاب الصف الخامس الابتدائي الذين يتلقون خدمات صعوبات التعلم، أما حجم العينة ففي جميع الدراسات تراوح بين 2 إلى 11 من التلاميذ، وحددت هذه الدراسة حجم عينتها بـ 10 طالبات من الحلقة الثانية (الصف الخامس)؛ فالصعوبات في هذه المرحلة تبرز أكثر ويكون وقعها الأكاديمي والنفسي على الطالبات أشد.

المنهجية والاجراءات

استُخدم المنهجُ شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (ضابطة وتجريبية) لتناسبه مع أهداف الدراسة، واختيرت عينة متاحة ومتيسرة لتطبيق التدخل عليها. أما توزيع الأفراد داخل المجموعتين فكان بالتعيين العشوائي وذلك بطريقة المزاوجة Matching pairs (Langdridge, 2004) .ومن المعروف عن هذه الطريقة أنها تحقق التوازن بين أفراد المجموعات وتجعل تصميمها أكثر تكافؤًا، وفيها يحدد الباحث أعضاء المجموعتين الضابطة والتجريبية على أساس زوجي، بحيث يتفق الزوجان في خصائص محددة ومن ثم يُعين أحدهما في المجموعة الضابطة والآخر في المجموعة التجريبية (أبو النصر، 2017) إذ كان التوزيع على أساس درجات القياس القبلي. طبَّق الباحثون اختبارا قبليا للطلاقة القرائية ومقياسا قبليا لدافعية القراءة على المجموعتين الضابطة والتجريبية، بعدها طُبق التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو على المجموعة التجريبية دون الضابطة، ومن ثم أُعيد تطبيق الاختبار والمقياس على كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للوقوف على أثر البرنامج ومدى فعاليته في تحسين الطلاقة القرائية والدافعية القرائية لدى المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في 10 طالبات من الصف الخامس ملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم الحلقة الثانية، ممن يعانين من صعوبات قرائية واضحة ويتلقين التدخلات العلاجية اللازمة في البرنامج، حُدد العدد بالرجوع إلى الدراسات السابقة، كما أن ظروف التطبيق الفردي للتدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو تتطلب مجهودًا أكبر من حيث التحضير للجلسات قبل كل حصة، ومن ثم تطبيق كل جلسة للتدخل، وتصوير كل طالبة على حدة في أثناء قراءتها، وتنفيذ مونتاج الفيديو الذي صُور لها بعد الانتهاء من الجلسات، ومن ثم عرض الفيديو فرديًا بدايةَ كل جلسة، كما جاء اختيار المرحلة لكونها انتقالية تنتقل فيها الطالبة من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانية، وعليه فينبغي أن تصل إلى هذه المرحلة وهي ملمة بمهارات القراءة الجيدة ولديها اتجاه إيجابي نحوها، والتعثر فيها يعني آثارًا وخيمة في مستواها النفسي والأكاديمي، أما كون العينة من الإناث فلأن البرنامج مطبق بقلة في مدارس الذكور في سلطنة عمان؛ مما ترتب عليه انخفاض أعداد الطلاب المتلقين لخدمات البرنامج. وقد حُددت العينة من مدرسة واحدة في ولاية شناص بمنطقة شمال الباطنة لكونها عينة متيسرة ومتاحة، ولكونها تحتوي على عدد كاف من طالبات صعوبات

التعلم في الصف الخامس، فلم توجد الحاجة إلى أخذ العينة من مدرسة أخرى، وذلك مما يسهم في الحد من مهددات الصدق، وجاء اختيار العينة من هذه المدرسة عشوائيًا، واستُخدمت طريقة المزاوجة بناء على نتيجة القياس القبلي لتوزيع أفرادها على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 5 طالبات لكل مجموعة، وكان التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام الاختبار التائي للعينتين غير المرتبطتين(مستقلتين) في القياس القبلي للطلاقة القرائية ودافعية القراءة.

أدوات الدراسة

أولًا: اختبار مهارات الطلاقة القرائية

استخدمت الدراسة اختبار مهارات الطلاقة القرائية الذي أعدته الشيزاوي (2016) وطورته من اختبار عبد الباري (2011)، وهو يقيس مهارات الطلاقة القرائية المتمثلة في: مهارات النطق، ومهارات الدقة القرائية، ومهارات المعدل القرائي، ويتكون من أربعة موضوعات قرائية، كل موضوع يحوي عددًا محددًا من الكلمات تُقرأ في دقيقة واحدة، ولكل مهارة من المهارات القرائية بطاقة تقويم تحدد مستويات الأداء. تحققت الشيزاوي من خصائص المقياس السيكومترية، وقد أوضح حساب الثبات بألفا كرونباخ لاختبار مهارات الطلاقة القرائية ككل ما قيمته 0.89، ولمهارة النطق 0.92، ولمهارة الدقة القرائية 0.98، ومهارة المعدل القرائي 0.97، أما طريقة إعادة الاختبار فكانت قيمة الثبات 0.97 التي تبين أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع (الشيزاوي، 2016).

ثانيًا: مقياس الدافعية القرائية

استخدمت الدراسة مقياس دافعية القراءة Motivation to Read Survey (MRS) الذي اشتُقَّ من مقياس ميليكوجلو (Melekoglu, 2011)، ويتكون من 20 عبارة موزعة على بُعدين اثنين، هما: مفهوم الذات القرائية وقيمة القراءة، بحيث يشتمل كل بعد على 10 عبارات، فالعبارات 1–3–5–7–9–11–13–15–17–19 تتبع بُعد مفهوم الذات القرائية، والعبارات 2–4–6–8–10–12–14–16–18–20 تتبع بُعد قيمة القراءة، وتُختار لكل عبارة استجابةٌ واحدة من بين 3 بدائل، هي (لا أبدًا، وأحيانًا، ودائمًا) جميعها في الاتجاه الموجب، يستغرق إكمال الاستجابة على المقياس 10 دقائق (Melekoglu, 2011)، ومن الممكن تطبيقه فرديًا أو جماعيًا، وفي هذه الدراسة طُبق فرديًا واستغرق ذلك من 10 إلى 15 دقيقة.

وعند تصحيح المقياس تحسب درجة الطالبة بجمع درجات الاستجابات على جميع البنود على النحو التالي: أبدا= درجة واحدة؛ وأحيانا= درجتان؛ ودائما= ثلاث درجات، بحيث تعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع دافعية القراءة والدرجة المنخفضة عن انخفاض دافعية القراءة.

- **الصدق الظاهري للمقياس**

بعد أن عُمد إلى ترجمة المقياس من اختصاصيين في الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، وبعدها من العربية إلى الإنجليزية للتأكد من صحة هذه الترجمة ودقتها، كان التأكد من صدق المقياس الظاهري بعرضه على مجموعة محكمين بلغ عددهم 11 محكمًا، تنوعت تخصصاتهم بين صعوبات التعلم، والإرشاد النفسي، والقياس،

والتقويم، وعلم النفس، واللغة العربية، وذلك للأخذ بآرائهم وخبراتهم في جوانب المقياس المتنوعة: من جانب المحتوى، وارتباط العبارات بالبعد الذي تقيسه، وسلامة الترجمة والتراكيب والصياغة النحوية واللغوية، ومناسبة المقياس لطالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم، ومناسبته للبيئة العمانية، وسلامة مفتاح التصحيح، ووضوح تعليمات المقياس.

- **الاتساق الداخلي**

طبقت الدراسة مقياس دافعية القراءة على عينة استطلاعية بلغت 60 طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، وللتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس المستخدم استُخرجت معاملات الارتباط للعبارات وأبعادها، وكانت جميع معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيا، ما عدا العبارة رقم 11 فكانت غير دالة إحصائيا، مما أدى إلى حذفها من النسخة النهائية للمقياس. أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية فقد كانت على النحو التالي: مفهوم الذات القرائية 0.88، قيمة القراءة 0.89، ويتضح من ذلك أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، مما يعني تمتع الأبعاد باتساق داخلي عالٍ في قياس دافعية القراءة.

- **ثبات المقياس**

كان التحقق من ثبات مقياس دافعية القراءة بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار؛ فقد استُخرج كرونباخ ألفا بعد حذف العبارة رقم 11 – لعدم دلالتها الإحصائية – فكان للمقياس ككل ما قيمته 0.766، ولكل بُعد على حدة: مفهوم الذات القرائية 0.647 وقيمة القراءة 0.658. وفي إعادة الاختبار كانت قيمة الثبات للمقياس ككل 0.867 وللبعد الأول 0.864 والبعد الثاني 0.793، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ.

ثالثًا: التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو

- **مصادر وضع التدخل**

- وُضعت أسس النمذجة الذاتية بالفيديو بوصفها تدخلًا منهجيًا بالرجوع إلى الأدبيات المرتبطة والدراسات السابقة.
- عُمد إلى التطبيق الاستطلاعي المبدئي لضبط بعض إجراءات التدخل.
- عُرض على مجموعة من المحكمين الأكاديميين النفسيين والتربويين، وعلى مشرفين في الحقل التعليمي، وعلى معلمين ممارسين في الواقع المدرسي للطلبة، وذلك للاستفادة من خبراتهم وآرائهم في تعريف البرنامج وأهدافه وأدواته، وسلامة مراحله، وتسلسل إجراءاته، وملاءمة مدته الزمنية.

- **التعريف الإجرائي**

تدخُّل يعتمد على تكرار رؤية طالبة الصف الخامس الأساسي – التي تعاني من صعوبات قرائية – لنفسها من خلال فيديو تؤدي فيه المهارة القرائية المطلوبة (الطلاقة القرائية)، ويكون ذلك بتسجيل شريط فيديو لها

وهي تؤدي المهارة بمساعدة المعلمة، ثم يعدَّل الشريط ليحوي أداء الطالبة الصحيح فقط، وتحذف صورة المعلمة وهي تساعدها مع جميع الأخطاء القرائية، ويكون عرضه في مدة زمنية للفيديو لا تتجاوز 4 دقائق، حيث يعرض فرديًا على الطالبة دوريًا مرتين إلى ثلاث مرات أسبوعيًا قبل البدء في الدرس الجديد.

- **الهدف من التدخل**

تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الحلقة الثانية – الصف الخامس المدرجات في برنامج صعوبات التعلم بشمال الباطنة بسلطنة عمان.

- **المدة الزمنية للتدخل**

ثمانية أسابيع، بواقع مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع الواحد، تدرِّس المعلمةُ الطالبات وتدربهن على الطلاقة القرائية بوصفها تدخلًا خاصًا تقليديًا يُجريه برنامجُ صعوبات التعلم، عن طريق معلمة صعوبات التعلم، مع طالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم (المجموعتين التجريبية والضابطة)، وذلك في الحصص المخصصة للبرنامج بإشراف الباحثين حسب جدول الطالبات، ومن ثم يُطبَّق التدخل القائم على نمذجة الذات بالفيديو مع المجموعة التجريبية دون الضابطة؛ فيصوَّر فيديو لكل جلسة من الجلسات المقدمة لطالبات المجموعة التجريبية، كما يعدل كل فيديو ويُحرر ليحوي أداء الطالبة للقراءة الصحيحة فقط مع حذف الأخطاء، ومدة كل فيديو تتراوح من دقيقة إلى 5 دقائق.

- **المواد والأدوات المستخدمة**

- اختبار الطلاقة القرائية (يطبق قبل استخدام الاستراتيجية لقياس مستوى الطلاقة القرائية لدى الطالبة وبعده).
- مقياس دافعية القراءة (يطبق قبل استخدام الاستراتيجية لقياس مستوى دافعية القرائية لدى الطالبة وبعده).
- نصوص متنوعة (من المنهج، ومن اختيار الباحثة، ومن اختيار معلمة صعوبات التعلم).
- كاميرا فيديو رقمية لتصوير الفيديوهات الخاصة بالنمذجة الذاتية بوضوح.
- حامل ثلاثي القوائم خاص بالكاميرا لضمان ثبات التصوير.
- برنامج موفي ميكر Movie Maker؛ لتعديل الفيديوهات بعد تسجيلها.
- جهاز حاسوب محمول.
- سماعات للرأس.

- **المراحل**

- **المرحلة الأولى:**

1. أخذ الموافقة على إجراءات الدراسة وتصوير الطالبات من إدارة المدرسة وولي أمر كل طالبة.

2. تحديد مستوى المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الطلاقة القرائية ومقياس مسح دافعية القراءة.

- **المرحلة الثانية:**

1. تدريس الطلاقة القرائية (المضمون القرائي نفسه بالطرائق التقليدية من جانب المعلمة للمجموعتين التجريبية والضابطة).
2. التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو (للمجموعة التجريبية فقط).

- **المرحلة الثالثة:**

تحديد أثر استراتيجية التدخل القائمة على النمذجة الذاتية بالفيديو في الطلاقة القرائية ودافعية القراءة عن طريق القياس البعدي للطلاقة القرائية ودافعية القراءة.

- **الإجراءات الفعلية للتدخل**

1. تدريس المعلمة للطالبات وتدريبها لهن على الطلاقة القرائية بوصفها تدخلًا خاصًا تقليديًا يُجريه برنامج صعوبات التعلم، عن طريق معلمة صعوبات التعلم، مع طالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم (المجموعتين التجريبية والضابطة)، وذلك في الحصص المخصصة للبرنامج حسب جدول الطالبات، ويكون التدريس مكونًا من 20 جلسة خلال شهرين بمعدل جلستين إلى ثلاث جلسات أسبوعيا، تستخدم المعلمة استراتيجياتها التدريسية التي منها: القراءة النموذجية، والقراءة الصامتة، والترديد، والقراءة المزدوجة، والقراءة الجهرية المستقلة.
2. تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة موضوعات المنهج المدرسي العماني، التي من ضمنها موضوعات اختبار الطلاقة القرائية (الاستعداد للمدرسة، والبنت النشيطة، والعلم والمعرفة، وأحب جدي)، مع إجراء تعديلات يسيرة ومراعاة التدرج فيها لتتناسب مع الصعوبات التي تعاني منها الطالبات، فهذه الإجراءات متبعة في برنامج صعوبات التعلم مع جميع الطلبة المدرجين فيه، وتحدد شدة الصعوبات حسب معلم المادة، ومعلمة صعوبات التعلم، وبيانات ما قبل التدخل، والاختبار التحصيلي القرائي، وإلى غير ذلك.
3. تطبيق التدخل القائم على نمذجة الذات بالفيديو مع المجموعة التجريبية دون الضابطة؛ فيصوَّر فيديو لكل جلسة من الجلسات المقدمة لطالبات المجموعة التجريبية، ويعدَّل كل فيديو ويُحرر باستخدام برنامج صانع الأفلام Movie Maker، بحيث يحوي أداء الطالبة للقراءة الصحيحة فقط مع حذف الأخطاء، ومدة كل فيديو تتراوح من دقيقة إلى 5 دقائق.
4. يعرض الفيديو على كل طالبة فرديا في مكان هادئ (غرفة صعوبات التعلم)؛ حتى يتسنى لها الاهتمام والتركيز، ويكون ذلك بداية كل جلسة من جلسات البرنامج؛ أي قبل البدء في التدريس، فيُعرض

الفيديو على جهاز حاسوب مع سماعات للرأس، على أن تحتوي بدايته على مقدمة تحمل اسم الطالبة، أما نهايته فتحتوي على صوت تصفيق وذلك ليكون تحفيزًا لها، بالإضافة إلى ثناء المعلمة وتشجيعها بعد الانتهاء من عرض الفيديو.

إجراءات الدراسة

1. تحديد العينة التي ستطبق عليها الدراسة.
2. وضع التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو لتنمية الطلاقة القرائية ودافعية القراءة لدى طالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم من قبل الباحثة.
3. القياس القبلي للطلاقة القرائية ودافعية القراءة لدى طالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج.
4. تطبيق البرنامج القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو على عينة الدراسة.
5. القياس البعدي للطلاقة القرائية ودافعية القراءة لدى طالبات الصف الخامس ذوات صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **الفرضية الأولى**

استُخدم اختبار «ت» للعينتين المترابطتين Paired-Samples T Test للوقوف على أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة القرائية ككل ولكل مهارة على حدة، وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة ترجع إلى تأثير التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو، ويوضح جدول (1) نتائج الاختبار.

جدول (1): نتائج اختبار «ت» للعينتين المترابطتين للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للطلاقة القرائية لكل مهارة على حدة وللمقياس ككل

المهارة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		درجات الحرية	«ت» المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
النطق	13.2	1.30	15.8	1.1	4	6.50	0.003
الدقة القرائية	166.9	78.04	306.8	70.44	4	18.44	0.000
المعدل القرائي	66.8	31.267	124.8	29.51	4	16.88	0.000
الاختبار ككل	246.9	110.18	447.4	101.02	4	18.66	0.000

ويتضح من جدول (1) من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود فروق دالة إحصائيا عند

مستوى دلالة 0.05 للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وذلك للاختبار ككل ولكل من المهارات الثلاث على حدة، وهي: النطق، والدقة القرائية، والمعدل القرائي، تُرجع إلى النمذجة الذاتية عن طريق الفيديو.

كما تنص الفرضية الأخرى الخاصة بالطلاقة على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطلاقة القرائية، وللإجابة عن هذه الفرضية استُخدم الاختبار «ت» للعينتين المستقلتين Independent-Samples T Test؛ لمعرفة إن كان هناك فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج، سواء كان للمقياس ككل أو لكل بُعد على حدة، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): نتائج اختبار «ت» للعينتين المستقلتين (ضابطة وتجريبية) في القياس البعدي لطلاقة القراءة لكل مهارة على حدة وللمقياس ككل

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
النطق	ضابطة	13.20	1.30	3.41	8	0.01	0.77
	تجريبية	15.80	1.10				
الدقة القرائية	ضابطة	187.9	76.53	2.56	8	0.03	0.67
	تجريبية	306.8	70.44				
المعدل القرائي	ضابطة	78.4	31.99	2.38	8	0.04	0.6
	تجريبية	124.8	29.50				
الاختبار ككل	ضابطة	279.50	108.95	2.53	8	0.04	0.63
	تجريبية	447.40	101.02				

إن البيانات التي أظهرها جدول (2) تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الطلاقة القرائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يعزى إلى التدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو.

لقد أظهرت المجموعة التجريبية تحسنًا ملحوظًا في الطلاقة القرائية اتضح من خلال المقارنة بين درجتي الاختبارين القبلي والبعدي، وكذا عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي يتبين تقدمها في الطلاقة القرائية تقدمًا واضحًا. فمشاهدة الطالبة لذاتها وهي تقدم نموذجًا للقراءة الصحيحة والمعبرة يمنحها قدرة أكبر على التركيز فيما تحتاج إليه وما ينقصها لتحسين الطلاقة القرائية لديها، ففي بداية كل جلسة تدريبية نُمْذِجتْ مهارة الطلاقة القرائية من خلال عرض فيديو لكل طالبة تظهر فيه بمظهر القارئة المجيدة للمهارة، بعد عمل تعديل ومونتاج لأدائها الفعلي، وفي أثناء جلسات التدخل وتصوير الفيديو طُلب من كل طالبة القراءة بصوتٍ عالٍ مع التعبير عن المعاني،

ومراعاة الوقف على علامات الترقيم، وقراءة الأصوات القصيرة والطويلة على نحوٍ صحيح، ومراعاة الظواهر اللغوية كالتشديد. فالطلبة الذين يشاهدون أنفسهم على الفيديو يعزِّز إيمانُهم بأنهم قادرون على أداء هذا السلوك؛ فيكونون أكثر عرضة لإنجازه (Montgomerie, et al., 2014)، وتعد النمذجة الذاتية بالفيديو – التي تسمح بنمذجة الطلبة لأنفسهم ونجاحهم – من أقل الطرق تدخلا رغم فعاليتها واستنادها إلى البحوث وإلى توصيات لأبحاث مستقبلية (Greenberg, et. al., 2002). ويرى باندورا (Bandura, 1986) أنه كلما كان النموذج المستخدم في النمذجة قريبًا من خصائص الفرد الذي يُلاحظ، ازدادت فعالية النمذجة في التعلم. وفي نمذجة الذات بالفيديو فإن الطفل هو نفسه النموذج الملاحظ؛ إذ يشاهد نفسه وهو يؤدي المهارة المطلوبة (عبد الحميد، 2013).

إن النموذج الصحيح وتكرارية هذا النموذج – في كل من النطق، والدقة، والسرعة القرائية – أسهم إسهامًا كبيرًا في نجاح التدخل، فنتائج الاختبار وفرت معلومات عن تنمية المهارات الفرعية للطلاقة القرائية؛ فالنطق الصحيح، والدقة القرائية، وسرعة القراءة جميعها مهارات فرعية تحسنت لدى الطالبات مما أفضى إلى تحسن الناتج النهائي، ألا وهو الطلاقة القرائية؛ لكون كل مهارة ترتبط بالأخرى؛ فالسرعة القرائية (تحسب بعدد قراءة الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة) تعتمد على مدى دقة القراءة، من عدم الإضافة أو الحذف أو التكرار، سواء للجمل أو للكلمات أو للحرف، كذلك صحة النطق والتمييز بين الحركات والظواهر اللغوية، وإلا فلن تحسب الكلمة المقروءة ولا تدخل في المعدل القرائي.

وقد وفرت النمذجة الذاتية بالفيديو لكل طالبة أنجح الطرق لممارسة القراءة الصحيحة، كما وفرت التكرارية في ممارسة القراءة الصحيحة المطلوبة والتدرُّب عليها، إن هذه الفرصة ذات أهمية كبيرة في تفسير النتائج الإيجابية؛ تؤكد نظرية باندورا في النموذج الاجتماعي المعرفي أن ما يميز ملاحظة الفرد لنفسه في أثناء تقديمه للأداء الناجح؛ هو توفير معلومات واضحة عن أفضل السبل لأداء المهارات المختلفة. وفي النموذج السلوكي لسكنر نجده أيضا يدعم مفهوم النمذجة الذاتية عن طريق الفيديو بوصفها وسيلة للتمييز بين السلوكيات ونتائجها، سواء إيجابية أو سلبية (Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2003). إضافة إلى ما سبق، ووفقا لنظرية باندورا 1977، يمكن تحسين هذا النوع من التعلم القائم على الملاحظة باستخدام نموذج ملائم ومناسب، وضمان وجود فرص متكررة لممارسة المهارات المكتسبة حديثًا (Green, et al., 2017). ومن الطبيعي في النمذجة الذاتية أن يكون النموذج ملائمًا؛ لكونه هو ذاته الفرد الذي يُلاحظ، كما أن تكرار أداء الطالبة للقراءة ومحاولتها الإجادة بها يمكّنها من تنمية مقدرتها على التعلم بهذا الأسلوب.

ولكون فيديو النمذجة الذاتية يُعرض فرديًا لكل طالبة خلال دقيقتين عن طريق حاسوب وسماعات رأس، فقد كان يسمح للراغبات منهن بالاستماع لقراءة النص بإعادة تشغيل الفيديو لرؤيته مرة أخرى، أو حتى الاحتفاظ بنسخه منه لديهن ومشاهدته في ما بعد في أي وقت، وهو ما يعطي مرونة أكثر في التعلم، وتفريدًا لاحتياجات كل طالبة، ومن هنا تتضح حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تفريد التعليم الذي يسمح بمراعاة الفروق بينهم، وضرورة أن يجعل المعلم كل طالب محورًا للتعلم بطريقة تتناسب مع مستواه وقدراته الذاتية؛ ففي صفوف الدراسة العادية توجد مجموعة من الطلبة لديهم صعوبات تعلم تمنعهم من مسايرة أقرانهم العاديين، وإن استراتيجيات

التدريس التي يستخدمها المعلم العادي قد لا تساعد من لديه صعوبات التعلم على التعلم كبقية زملائه. فمثل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى مساعدة تعليمية ودعم قرائي بأي طريقة كانت، كالمشاركة بإيجابية، وتوفير بيئة نفسية داعمة تعطي فرصة للتصويب، وإتاحة الفرص للمحاولة، وغيرها من عوامل أساسية يجب أن تكون موجودة لتسهم في تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن المعلمين قادرون على تنفيذها فهي ليست صعبة التنفيذ (سليمان، 2015).

ورغم أن المجموعة الضابطة – بِناءً على النتائج – كان بها بعض التحسن في الطلاقة القرائية؛ فهي في النهاية تلقت التدخل العلاجي الذي يتلقاه الطلبة ذوو صعوبات التعلم في غرفة صعوبات التعلم؛ إذ استخدمت المعلمة استراتيجيات متنوعة في التدريس، منها: (القراءة النموذجية، والقراءة الصامتة، وسؤال في الفهم، والترديد، والقراءة المزدوجة، والقراءة الجهرية المستقلة)، إلا أن إضافة النمذجة الذاتية بالفيديو إلى التدريس الموجه للمجموعة التجريبية كان له أثر حاسم في التقدم الملحوظ في الطلاقة القرائية بناءً على ما توصلت إليه النتائج؛ فقد كانت كل طالبة من المجموعة التجريبية تحاول أن تظهر في الفيديو بمظهر القارئة الجيدة، فتستعد ويزيد تركيزها في القراءات المتبعة والتغذية الراجعة، وكان مقدار الحماس في بداية كل جلسة يتضح عند رغبة الطالبة في رؤية نفسها ومعرفة كيف كانت قراءتها في الفيديو وما صُوِّر في الجلسة السابقة، مما أسهم في إعطائها تغذية راجعة عن أخطائها السابقة، وأدى إلى المحافظة على ما تعلمته في التدريس السابق. فالتغذية الراجعة في هذا التدخل تعد فعّالة لزيادة الطلاقة لدى الطلبة في فترة زمنية قصيرة، كما تساعدهم في الحصول على مشاعر مهمة تُجاه أنفسهم بوصفِهم قرّاء (Greenberg, et. al., 2002). لقد منح التدخل القائم على النمذجة الذاتية كل طالبة تغذية متقدمة أيضًا للدرس القادم، ودافعًا للإجادة في قراءة النصوص الجديدة وعدم الوقوع في الأخطاء السابقة. وفي ذلك يؤكد هيتشكوك وآخرون (Hitchcock, et. al., 2004) أن النمذجة الذاتية بالفيديو تُمكّن من استخدام التغذية المتقدمة في تعلم جديد، كما يمكن استخدام المراجعة الذاتية الإيجابية لتحقيق الاحتفاظ بالمهارات التي اكتسبها الطالب أخيرًا.

وقد أبدت الطالبات في العينة التجريبية استمتاعًا واهتمامًا بالمشاركة في هذه الدراسة، وهو ما انعكس إيجابيًا على نتائج التجربة، فمن المعروف أن استخدام التقنية الحديثة، التي من ضمنها الفيديو في التعليم، من شأنه أن يزيد التشويق لدى المتعلم. واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له قيمة كبيرة في إثارة اهتمام الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى تحسن نواتج التعليم لديهم (Adam & Tatnall, 2017). وكما سبق بيانُه، فإن استخدام الفيديو يسهم في تعليم أنماط السلوك المرغوبة والمهارات المكتسبة للمتعلمين وتنميتها (إسماعيل، 2016). وفي ذلك لاحظت الباحثة من خلال تطبيق هذا التدخل أن إثارة الطلبة وإقبالهم على القراءة وتحسن دافعيتهم يؤثر إيجابيًا في الطلاقة القرائية، والعكس أيضًا صحيح؛ فتحسُّن الطلاقة لديهم وتمكنهم من السير قدمًا في هذه المهارة يرفع دافعيتهم واتجاههم نحوها كما سنرى في السطور القادمة، وذلك يؤكد على ضرورة الدراسات المستقبلية لمثل هذه العلاقة.

- **الفرضية الثانية**

استُخدم اختبار «ت» للعينتين المترابطتين للوقوف على أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية القرائية ككل ولكل بعد على حدة، ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التدخل المستخدم، ويتبين من جدول (3) نتائج الاختبار.

جدول (3): نتائج اختبار «ت» للعينتين المترابطتين (للمجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي لدافعية القراءة لكل مهارة على حدة وللمقياس ككل

المهارة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		درجات الحرية	«ت» المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مفهوم الذات القرائية	1.98	0.08	2.42	0.21	4	3.77	0.002
قيمة القراءة	1.80	0.12	2.51	0.20	4	12.55	0.000
المقياس ككل	1.89	0.05	2.46	0.19	4	6.91	0.002

يظهر من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 للمجموعة التجريبية، بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى دافعية القراءة لصالح القياس البعدي، وذلك للمقياس ككل ولكلٍ من بعديه على حدة، مما يعني وجود أثر إيجابي للتدخل القائم على النمذجة الذاتية بالفيديو.

وتنص الفرضية الأخرى على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الدافعية القرائية في القياس البعدي. واستُخدم للتعرف على إجابة هذه الفرضية الاختبارُ التائي للعينتين المستقلتين لتبيُّنِ ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج، سواء كان للمقياس ككل أو لكل بُعد على حدة، كما يوضح جدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار «ت» للعينتين المستقلتين (ضابطة وتجريبية) في القياس البعدي لدافعية القراءة لكل مهارة على حدة وللمقياس ككل

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مفهوم الذات القرائية	ضابطة	1.86	0.23	4.06	8	0.004	0.87
	تجريبية	2.42	0.21				
قيمة القراءة	ضابطة	1.82	0.22	5.2	8	0.001	0.82
	تجريبية	2.51	0.2				
المقياس ككل	ضابطة	1.83	0.20	4.99	8	0.001	0.88
	تجريبية	2.46	0.19				

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى دافعية القراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

لقد كان للنمذجة الذاتية التأثير الواضح في دافعية القراءة، من خلال إقبال أفراد العينة على قراءة النصوص

القرائية المتنوعة التي استخدمت في التطبيق (نصوص من المنهج، ونصوص من خارج المنهج)، ومن خلال الحماس المتضح عليهم في جلسات التدخل المستخدمة التي كانت تُميز المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة؛ فقد كانوا يتسابقون لمن يكون الدور في القراءة أمام الكاميرا أولًا، كما كانوا يجتهدون في التقليل من أخطائهم في أثناء التصوير، كل ذلك يبين مدى فعالية الأدوات التكنولوجية في تعزيز مستوى الطلبة ودفعهم من الداخل نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة لهم. إن الذي يظهر من واقعنا التعليمي أنه رغم توفر الكثير من الأدوات الحديثة في متناول اليد، فإن هناك فقرًا في استخدامها بما يجعل الطلبة محفزين بما فيه الكفاية إلى الإقبال على الأنشطة التعليمية والقرائية، وفاعلين في عملية التعلم بحماس أكثر.

وطلبة صعوبات التعلم غالبًا ما يتعرضون للإحباط بسبب عدم قراءتهم الجيدة، أو مقارنة قراءتهم بقراءة زملائهم العاديين الأفضل قرائيًا منهم في الصف الدراسي؛ لذا فإن فيديو النمذجة الذاتية يسمح لهم بأن يروا أنفسهم بطريقة لا يمكن أن يروها في مواقف الدراسة العادية، وهو ما أورده أندرسون (Anderson, 2016) من أن هذا التدخل يسمح للطلبة الذين لديهم ثقة قليلة برؤية أنفسهم وهم يقرؤون نصوصًا صعبة – في الفيديو – بسهولة؛ فيبدؤون الاعتقاد فعلا أنهم قادرون على مواجهة صعوباتهم. فوجود الدافعية القرائية بإيجابية يحفز الطفل إلى الانخراط في أنشطة القراءة على نحوٍ مستقل، مما يزيد فرص الممارسة للمتعلم (Schunk, 2003). فالطالبة التي تعاني من صعوبات قرائية لربما كانت شبه مهمَلة في الصف العادي، أو كان قَدْرُ العناية بها في التدريس العادي – حتى مع اهتمام معلمة الصف – لا يمكّنها من أن تتخطي صعوباتها ولا يدفعها لذلك، مما جعل للنمذجة الذاتية مكانة مهمة لديها؛ إذ جعل منها المحور الرئيس بطريقة ساعدتها على إعادة الثقة لنفسها وعززت مفهوم الذات لديها، وهو ما قد يحقق مكاسب لها على المستويين الأكاديمي والنفسي، فقد لوحِظ أن جلسات المجموعة التجريبية كانت تتسم بالرضا والتحدي في الوقت نفسه عندما كانت الطالبة تشاهد نفسها في فيديو يعرض قدرتها على القراءة بطلاقة أفضل من قراءتها الواقعية، مما يعزز لديها المحاولة والمثابرة، ويزيد وعيها بأهمية تحسين قدرتها، الأمر الذي كان له الأثر الواضح في الدافعية في نتائج القياس البعدي.

وإن وجود التكرار في هذا التدخل – كما سبق الحديث عن ذلك – يسمح للطالبة بأن ترى نفسها وهي تؤدي المهارة المطلوبة بإيجابية مرارًا وتكرارًا، مما يؤثر في مشاعر الثقة والقدرة على أداء المهارة ويزيد من توجهها نحوها. كما أن تحسنها في مهارة الطلاقة القرائية – التي أثبتتها الدراسة في نتائجها – أثر إيجابًا في دافعية القراءة. وهذا الارتباط طردي يتأثر به الجانبان (Morgan, et. al., 2008)؛ فالفشل القرائي الذي يعاني منه بعض الأطفال يجعل دافعيتهم أقل للمشاركة في المهمات القرائية، ومهارة القراءة ودافعية القراءة تؤثر كلٌّ منهما في الأخرى تأثيرًا كبيرًا (Morgan & Fuchs, 2007).

إذًا ينبغي أن تؤخذ الدافعية دائمًا بعين الاعتبار عند دراسة استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم، بل إن الباحثين في الآونة الأخيرة في جميع أنحاء العالم بدأوا دراسة العوامل التي تؤثر في تحفيز التلاميذ إلى التعلم والمعرفة والعمل مع الكمبيوتر. باختصار، فإن استخدام التكنولوجيا في التعلم يضطلع بدورٍ تحفيزيٍ عالٍ (Bagon & Vodopivec, 2016)، ويعد القطاع التعليمي من أكثر القطاعات التي استحسنت التكنولوجيا، وسعت إلى إدخال الوسائل التكنولوجية والبرمجية على اختلافها لتحسين عملية التربية بتباين مجالاتها، سواء إنسانية أو اجتماعية أو

اقتصادية، فقد استَخدم جميع الإمكانات المتاحة المباشرة وغير المباشرة والمادية وغير المادية لرفع كفاءة عملية التعليم وجودتها، كذلك ما يتعلق بالمواقف التعليمية فقد عمل على تعزيزها، خاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على نحوٍ فعال يلائم احتياجاتهم (يحياوي، 2015).

توصيات الدراسة

1. تسليط الضوء على مهارة الطلاقة القرائية في دروس اللغة العربية بصفتِها مهارة عليا من مهارات القراءة ينبغي التركيز عليها والاهتمام بها أكثر.
2. التركيز على رفع دافعية القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لكونها مفاتيح الولوج قُدمًا إلى عالم القراءة الصحيحة والممتعة.
3. استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية المهارات الأخرى المتعلقة بالقراءة والكتابة.
4. استخدام التقنيات الحديثة – على اختلافها وتنوعها – على نطاق أوسع في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم المهارات القرائية والكتابية المختلفة.

المراجع

أولًا: العربية

أبو النصر، مدحت محمد. (2017). **مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية**. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

أبو غنيمة، عادل يوسف. (2010). **عسر القراءة (الديسليكسيا) وطرق العلاج**. ط1، الدار الأكاديمية للعلوم، مصر.

أبو هشام، السيد محمد. (1999). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية، 10**(35)، 206–238. جامعة بنها، مصر.

إدجر، مادلو. (1988). إثارة دافعية الطلبة للقراءة (ترجمة: عبد الفتاح حسين). **رسالة المعلم، 29**(2)، 120–127. الأردن.

إسماعيل، فاطمة عبد الله. (2016). استخدام تكتيك النمذجة السلوكية في خدمة الجماعة لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الخدمة الاجتماعية، 55، 213–257. **الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر**.

بلحاج، عبد الكريم. (2001). التعلم الاجتماعي: نظرية في التعزيزات والتوقعات. **مجلة سيكولوجية التربية، 2، 115–131**. المغرب.

الرشيدي، محمد سعد جحيش. (2012). فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة القراءة والمعرفة، 151، 167–207**. مصر.

الزعبي، سودان حمد والشمري، حمد محمد. (2014). أثر برنامج التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الخامس الابتدائي بدولة الكويت. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 153، 105–166. الكويت**.

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، 72–117**. مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، مصر.

الشيزاوي، سمية إبراهيم خميس. (2016). **فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى طالبات الحلقة الثانية المدرجات ببرنامج صعوبات التعلم** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الصبح، خلود محمود علي. (2015). **مستوى دافعية القراءة في ضوء متغيرات الجنس والصف ومستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.

طاهر، إيمان. (2011). **صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج**. وكالة الصحافة العربية، الجيزة، مصر.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة، 117، 143–184**. مصر.

عبد الحليم، محمد رياض أحمد. (2009). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. **مجلة كلية التربية بأسيوط، 25**(2)، 279–354. جامعة أسيوط، مصر.

عبد الحميد، سعيد كمال. (2013). فعالية برنامج تدريبي باستخدام نمذجة الذات في تحسين التواصل الاجتماعي والسلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليًا بمدينة الطائف. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 37، 51–116**. السعودية.

علي، محمد النوبي محمد. (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عواد، أحمد والسرطاوي، زيدان. (2011). **صعوبات القراءة والكتابة**. ط1، الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

الفرا، إسماعيل صالح. (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية 1–6. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25**(2)، 310–346. شئون البحث العلمي والدراسات العليا

بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

يحياوي، السعيد. (2015). استخدام الحاسوب الآلي لذوي صعوبات التعلم. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9**، 73–84. مركز جيل البحث العلمي، الجزائر.

ثانيًا: الأجنبية

Refrences:

ʿAbd al-Bārī, M. S. (2011). Fāʿilīyat istirātījīyah muqtaraḥah li-Tanmiyat mahārāt alṭlāqh al-Qirāʾīyah ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. (in Arabic), *Majallat al-qirāʾah wa-al-maʿrifah*, Miṣr, 117, 143-184.

ʿAbd al-Ḥalīm, M. R. A. (2009). ʾIstikhdām istirātījīyah al-qirāʾah almtkrrh li-ziyādat alṭlāqh wa-atharuhu fī al-taʿarruf wa-al-fahm wdāfʿyh al-qirāʾah ladā al-talāmīdh dhawī ṣuʿūbāt al-qirāʾah bālṣf al-thālith al-ibtidāʾī. (in Arabic), *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Asyūṭ*, Miṣr, 25 (2), 279-354.

ʿAbd al-Ḥamīd, S. K. (2013). Faʿālīyat Barnāmaj tadrībī bi-istikhdām namdhajah al-dhāt fī Taḥsīn al-tawāṣul al-ʾijtimāʿī wa-al-sulūk alfawḍawy ladā al-muʿāqīn ʿaqlyan bi-madīnat al-Ṭāʾif. (in Arabic), *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs*, al-Suʿūdiyah, 37, 51-116.

Abū al-Naṣr, M. M. (2017). *Manāhij al-Baḥth fī al-khidmah al-ʾijtimāʿīyah*. (in Arabic), al-Qāhirah: al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr.

Abū Ghunaymah, ʿĀ. Y. (2010). *ʿUsr al-qirāʾah (aldyslyksyā) wa-ṭuruq al-ʿilāj*. 1st ed., Miṣr: al-Dār al-Akādīmīyah lil-ʿUlūm.

Abū Hishām, A. M. (1999). Aldāfʿyah lil-qirāʾah wa-ʿalāqatuhā bi-mafhūm al-dhāt alqrāʾy wālātjāh Naḥwa al-qirāʾah wa-al-taḥṣīl alqrāʾy ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. (in Arabic), *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, Jāmiʿat Banhā, Miṣr, 10 (35), 206-238.

Adam, T., & Tatnall, A. (2017). The value of using ICT in the education of school students with learning difficulties. *Education and Information Technologies*, *22*(6), 2711-2726.

Al-Farā, ʾI Ṣ. (2017). Ṣuʿūbāt taʿallum al-qirāʾah wtshkhyṣhā wa-asālīb mlāḥẓthā wa-muʿālajatihā wafqa Ārāʾ Muʿallimī al-marḥalah al-asāsīyah 1-6. (in Arabic), *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, Shuʾūn al-Baḥth al-ʿIlmī wa-al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah, Filasṭīn, 25 (2), 310-346.

ʿAlī, M. A. M. (2011). *Ṣuʿūbāt al-taʿallum bayna al-mahārāt wālāḍṭrābāt* (in Arabic), 1st ed., ʿAmmān: Dār Ṣafāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Rashīdī, M. S. J. (2012). fāʿilīyat Barnāmaj ʾirshādī li-khafḍ Qalaq al-ʾimtiḥān wa-ʿalāqatuhu bāltwāfq al-nafsī ladā ʿayyinah min dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. (in Arabic), *Majallat al-qirāʾah wa-al-maʿrifah*, Miṣr, 151, 167-207.

Alshyzāwy, S. ʾI. K. (2016). *Fāʿilīyat Barnāmaj mḥwsb bi-istikhdām alsbwrh al-tafāʿulīyah fī Tanmiyat mhārh alṭlāqh al-Qirāʾīyah ladā ṭālibāt al-ḥalaqah al-thāniyah al-mudarrajāt bbrnāmj ṣuʿūbāt al-taʿallum* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. (in Arabic), Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, Salṭanat ʿUmān.

Al-Ṣubḥ, K. M. ʿA. (2015). *Mustawā dāfʿyh al-qirāʾah fī ḍawʾ mutaghayyirāt al-jins wālṣf wa-mustawā al-taḥṣīl ladā ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. (in Arabic), Jāmiʿat al-Yarmūk, al-ʾUrdun.

Al-Zuʿbī, S Ḥ wā alshammary, Ḥ M. (2014). ʾAthar Barnāmaj al-taʿallum al-binā'ī fī Tanmiyat al-fahm alqrā'y wālātjāh Naḥwa al-qirā'ah ladā dhawī ṣuʿūbāt taʿallum al-qirā'ah min talāmīdh al-khāmis al-ibtidā'ī bi-Dawlat al-Kuwayt. (in Arabic), *Majallat Dirāsāt al-Khalīj wa-al-Jazīrah al-ʿArabīyah,* al-Kuwayt, 153, 105-166.

Anderson, C. (2016). *The impact of video self-modeling on oral reading fluency and reader self-perception* [Master' thesis]. Retrieved from Capstone Projects and Master's Theses on. (UMI No. 572).

Anestin, M. (2015). *Reading in the digital era: Using video self-modeling to improve reading fluency in at-risk students* [Master' thesis]. Retrieved from Graduate Theses and Dissertations. (UMI No. 5633).

Ari, O. (2015). Building reading fluency in developmental readers. *Community College Journal of Research and Practice, 39*(7), 685-689.

ʿAwwād, A. wā Alsrṭāwy, Z. (2011). *Ṣuʿūbāt al-qirā'ah wa-al-kitābah* (in Arabic), (Ṭ1). al-Riyāḍ: al-Nāshir al-dawlī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ayala, S. M., & O'connor, R. (2013). The effects of video self-modeling on the decoding skills of children at risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 28*(3), 142-154.

Bagon, S., & Vodopivec, J. L. (2016). Motivation for using ICT and pupils with learning difficulties. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning, 11*(10), 70.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773.

Bilḥājj, ʿA. (2001). al-taʿallum al-ʾijtimāʿī: Naẓarīyat fī altʿzīzāt wa-al-tawaqquʿāt. (in Arabic), *Majallat Saykūlūjīyat al-Tarbiyah, al-Maghrib*, 2, 115-131.

Clinton, E. (2015). Using video modeling to teach academic skills to students with disabilities: A review of the literature. *The International Journal of Applied Research, 1*(11), 382-390.

Clinton, E., Galletta, A., & Zanton, J. (2016). Overview and critical components of video-based instruction for students with disabilities. *Technology and Disability, 28*(3), 91-100.

Decker, M. M., & Buggey, T. (2014). Using video self-and peer modeling to facilitate reading fluency in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 167-177.

Dowrick, P. W. (2012). Self modeling: Expanding the theories of learning. *Psychology in the Schools, 49*(1), 30-41.

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.

Green, V. A., Prior, T., Smart, E., Boelema, T., Drysdale, H., Harcourt, S., ... & Waddington, H. (2017).

The use of individualized video modeling to enhance positive peer interactions in three preschool children. *Education and Treatment of Children, 40*(3), 353-378.

Greenberg, D., Buggey, T., & Bond, C. L. (2002). Video self-modeling as a tool for improving oral reading fluency and self-confidence. *ERIC* Document Reproduction Services No. ED471091.

Hart, R. G. S. (2010). *Using video self-modeling to teach new skills to children with social interaction and and communication difficulties* [PhD thesis]. Retrieved from e Theses Repository. (UMI No. 1274).

Hitchcock, C. H., Dowrick, P. W., & Prater, M. A. (2003). Video self-modeling intervention in school-based settings: A review. *Remedial and Special Education, 24*(1), 36-45.

Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly, 27*(2), 89-103.

Idjir, M. (1988). ʾIthārat dāfʿyh al-ṭalabah lil-qirāʾah. (in Arabic), tarjamat: ʿAbd al-Fattāḥ Ḥusayn. *Risālat al-Muʿallim, al-ʾUrdun*, 29 (2), 120-127.

Ismāʿīl, F. ʿA. (2016). ʾIstikhdām tiktīk alnmdhajah al-sulūkīyah fī khidmat al-Jamāʿah li-tanmiyat dāfiʿyah al-ʾinjāz ladā al-aṭfāl dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. (in Arabic), *Majallat al-khidmah al-ʾijtimāʿīyah, al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Akhiṣāʾīyīn al-ʾIjtimāʿīyīn,* Miṣr, 55, 213-257.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251.

Langdridge, D. (2004). *Introduction to research methods and data analysis in psychology*. London: Person Education Limited.

Lipka, O. (2017). Reading fluency from grade 2–6: A longitudinal examination. *Reading and Writing, 30*(6), 1361-1375.

Mason, R. A., Ganz, J. B., Parker, R. I., Boles, M. B., Davis, H. S., & Rispoli, M. J. (2013). Video-based modeling: Differential effects due to treatment protocol. *Research in Autism Spectrum Disorders,7*(1), 120-131.

Masruddin, M. (2016). The efficacy of using language experience approach in teaching reading fluency to Indonesian EFL students. *Arab World English Journal (AWEJ), 7*(4), 317- 328.

Melekoglu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 34*(4), 248-261.

Melekoglu, M. A., & Wilkerson, K. L. (2013). Motivation to read: How does it change for struggling readers with and without disabilities?. *International Journal of Instruction, 6*(1), 77-88.

Montgomerie, R., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2014). Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency. *New Zealand Journal of Psychology, 43*(1), 18-27.

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional Children, 73*(2), 165-183.

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading

failure decrease children's reading motivation?. *Journal of learning disabilities, 41*(5), 387-404.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706.

Robson, C., Blampied, N., & Walker, L. (2015). Effects of feedforward video self-modeling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change, 32*(01), 46-58.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading &Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119.

Soriano-Ferrer, M., & Morte-Soriano, M. (2017). Teacher perceptions of reading motivation in children with developmental dyslexia and average readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 50-56.

Strong Hilsmier, A., Wehby, J. H., & Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement, 53*(2), 53-64.

Sulaymān, M. Ṣ. ʿU. (2015). ʾAthar al-Tadrīb ʿalā baʿḍ Istirātījīyāt al-qirāʾah fī Taḥsīn alṭlāqh al-Qirāʾīyah ladā al-talāmīdh dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. (in Arabic), *al-Majallah al-ʿArabīyah li-Dirāsāt wa-buḥūth al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah,* Muʾassasat Dr. Ḥanān Darwīsh lil-Khidmāt allwjstyh wa-al-taʿlīm al-taṭbīqī, Miṣr, 1, 72-117.

Ṭāhir, ʾĪ. (2011). *Ṣuʿūbāt al-taʿallum al-Usus al-naẓarīyah al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj*. (in Arabic), al-Jīzah: Wikālat al-Ṣiḥāfah al-ʿArabīyah.

Ulker, S. E. N. (2016). Video self-modeling technique that can be used in improving the abilities of fluent reading and fluent speaking. *International Education Studies, 9*(11).

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives, 10*(3), 190-195.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 211-239.

Yaḥyāwī, A. (2015). ʾIstikhdām al-Ḥāsūb al-Ālī li-dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum. (in Arabic), *Majallat jīl al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, Markaz jīl al-Baḥth al-ʿIlmī,* al-Jazāʾir, 9, 73-84.

تاريخ التسليم: 2021/2/8

تاريخ استلام النسخة المعدلة: 2021/3/26

تاريخ القبول: 2021/4/6