DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss3pp521-538

فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم

أسامة محمد بطاينة* ورويدا فريحات
جامعة قطر، قطر

استُلم بتاريخ: ٢٠١٩/٩/٢٩ قُبل بتاريخ: ٢٠٢٠/٤/٣٠

ملخص: هدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم في الأردن من خلال قياس فهم المقروء بمستوييه: الحَرْفِي والاستنتاجي. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة ١٠ من الطلبة الصُّم، ٥ ذكور و ٥ إناث، من طلبة الصف السادس الأساسي، تم اختيارهم من مدرسة ماركا لذوي التحديات السمعية التابعة لوزارة التربية والتعليم، تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي تألفت من ٥ طلاب منهم ٢ من الإناث و٣ من الذكور، دُرِّست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الضابطة والتي تألفت من٥ طلاب منهم ٣ من الإناث و٢ من الذكور، دُرِّست باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له : حَرْفِي، استنتاجي يُعزى لإستراتيجية التدريس؛ لصالح الطلبة الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس التبادلي مقارنةً بزملائهم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس الاعتيادي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: حرْفِي، استنتاجي يُعزى للجنس. كما أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، والاستنتاجي يُعزى لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس؛ لصالح الطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا استراتيجية التدريس التبادلي مقارنةً بالطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التدريس التبادلي، فهم المقروء، الطلبة الصُّم.

The Effect of the Reciprocal Teaching Strategy on Improving the Reading Comprehension of Deaf Students

Osama M. Bataineh* & Ruwayda Freihat
Qarar University, Qatar

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of using the reciprocal teaching strategy on improving the reading comprehension of deaf students in Jordan. The reading comprehension was measured at the literal and inferential levels. The total number of deaf participants was 10 grade six students: 5 males and 5 females The students were selected from the Marka School for Hearing Challenges overseen by the Ministry of Education. The available study sample was divided into two groups: The experimental group consisting of 5 students 2 females and 3 males was taught using the Reciprocal Teaching Strategy and the control group consisting of 5 students 3 females and 2 males was taught using the conventional strategy. The results showed that there was a statistically significant difference at the alpha level of .05 on the location and form of performance of deaf students on the posttest due to the teaching strategy. The group that used the reciprocal teaching strategy with its two levels (literal and inferential) performed better than the group that used the conventional strategy. Also, the results showed no statistically significant difference due to gender at the alpha level of .05 on the location and form of performance on the posttest. Moreover, the results revealed a significant difference at the alpha level of .05 on the location and form on the posttest due to the interaction between the teaching strategies and gender. Males and females who received the reciprocal teaching strategy performed significantly better than the participants who received the conventional method.

Keywords: Reciprocal teaching strategy, reading comprehension, deaf students.

*obataineh@qu.edu.qa

إنّ حاسةَ السمعِ إحدى أَهم الحواس التي يَعتمد عليها الإنسان في حياته، والتي من خلالها يَتمكن من سماع الأصوات ويُميزها، والقدرة على النطق والكلام , واكتساب المهارات اللغوية ومهارات التواصل مع العالم الخارجي، فاكتساب اللغة يعتمد بدرجةٍ أساسيةٍ على حاسة السمع، إذ أن فقدان حاسة السمع يؤدي إلى فقدان الكثير من الخبرات والحصيلة اللغوية والتي بدورها تؤثر على اكتساب مهارات القراءة والتواصل مع الآخرين.

وتُعتبر حاسةُ السمعِ من أكثرِ الحواس أهميةً ، والتي تتمثلُ وظائفها الرئيسية في التقاط الأصوات، وتحديد مكانها، والتعرف على معانيها (Carlson, 2007)، فهي الحاسةُ التي تُمكنُ الإنسانُ من تعلّم اللغة وفهم بيئَتهِ والتفاعل معها، فالإنسان إذا فقد قدرته على السمع منذ الولادة فإنه يصبح غير قادرٍ على الكلام، وبالتالي لا يستطيع أن يقرأَ ويكتب مثل أقرانه العاديين، مما يترتب على ذلك حدوث مشكلات متنوعة في جوانب النمو المختلفة لديه (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧).

تُعتَبر الإعاقة السمعية واحدة من فئات التربية الخاصة , والتي تؤثر سلباً في مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي والقدرات المعرفية (الزريقات، ٢٠١١) ويتضح التأثير الأكبر في الجانب اللغوي، والذي بدوره يؤدي الى مشكلات نفسية واجتماعية وسلوكية وتعليمية دائمة أو مؤقتة حسب ظروف كل طفل (Moeller, 2000)، مما يستدعي ذلك تقديم خدمات متخصصة بهدف تشجيع تطور اللغة والكلام والمظاهر النمائية الأخرى (الزريقات، ٢٠٠٩).

على نحو عام، فإنّ الإعاقة السمعية تعكس مُسْتَويات متفاوتة من الضعف السمعي، تتراوح بين الضعف السمعي البسيط إلى الضعف السمعي الشديد جداً أو الصَّمم، وتقاس الحساسية للسمع بالديسيبل (Decible)، والذي يُعد درجة يُقاس بها الارتفاع النسبي للصوت، وتعد درجة الصفر على تدريج الديسيبل نقطة يتمكن الشخص العادي عندها سماع أضعف الأصوات (هلاهان، وكوفمان، وبولين، ٢٠١٣).

كما و يشير هلاهان، وكوفمان، وبولين (٢٠١٣) الى أن الصم وضعاف السمع يصلون في نموهم اللغوي في لغة الإشارة الى نفس المستويات والأحداث المهمة والمحددات التي يصل إليها أقرانهم السامعين بالنسبة للغة المنطوقة التي يستخدمونها؛ أي أن هناك مستويات ومحددات رئيسية يصل إليها الأطفال في نموهم اللغوي سواء استخدموا اللغة العادية التي يستخدمها العاديون أو كانوا صماً واستخدموا لغة الإشارة السائدة في مجتمعهم، كما أن الصم وضعاف السمع يواجهون قصورا واضحا فيما يتعلق بفهم وانتاج اللغة والكلام واستخدامها.

إنّ فقدان السمعِ في مرحلة الطفولة يفرضُ وجود تحدياتٍ في تطور اللغة، وخاصة في اللغة المنطوقة (Lederberg, Schick, & Spencer, 2012) ، حيث يُظهر الطلبة الصُّم نقصًا واضحًا في المفردات المنطوقة (Marschark & Wauters, 2008)، بالإضافة إلى أنّ كلامهم يتصف بالاستخدام غير المناسب للهواء مثل تشويه الأحرف الصائتة، ولفظ الأصوات من الأنف، وقلة تحريك اللسان، وإبدال الأصوات المرئية بأصوات ضعيفة الرؤية، وإيقاع غير طبيعي في الكلام، وأنماط كلامية مؤقتة ومنخفضة، مشكلات نطقية (Northern & Downs, 2002)، وهذا يفرض وجود مشكلات لديهم في عملية القراءة، فمعرفةُ الطلبة الصُّمِ بالمفردات لها دورٌ مهمٌ في عمليات فهم المقروء (Garrison, Long, & Dowaliby, 1997)

ويُظهر الطلبة الصُّم تأخر ملحوظ في مُستَوى القراءة (Dyer, MacSweeney, Szczerbinski, Green, & Campbell, 2003; Marschark & Harris, 1996)، فالتحصيل القرائي للطلبة الصُّم الذين يبلغ متوسط

أعمارهم ١٨-١٩ سنة يعادل التحصيل القرائي للطلبة السامعين الذين يبلغ متوسط أعمارهم ٨-٩ سنوات (Paul, 2003; Marschark & Harris, 1996)، كما أن معدل النمو القرائي السنوي للطلبة الصُّم يبلغ ٠.٣، بينما يبلغ معدل النمو القرائي للطلبة السامعين ١.٠ (Paul, 2003).

وتعد الإعاقة السمعية بمثابة عائق أمام تواصل الصُّم وضعاف السمع مع الآخرين، وبالتالي لا يمكنهم من التواصل لفظيًا مع الآخرين (محمد، ٢٠٠٤)، الأمر الذي يتطلب إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم واحتياجاتهم ومشاعرهم، وتمكينهم من التفاعل مع بعضهم البعض ومع الآخرين، وذلك من خلال تدريبهم على طرق تواصل فعالة تلائم درجة الإعاقة السمعية لديهم (راغب، ٢٠٠٩).

وتعتبر لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للطفل الأصم، والتي من شأنها أن توفر للطفل الأصم أفضل وسيلة للتعليم، وتعزز الانجاز الأكاديمي واللغوي له؛ لذا يجب أن يتعلم الطفل الأصم لغة الإشارة في سنٍ مبكرةٍ ؛ فكلما زاد التأخر في اكتساب اللغة الأولى، كلما زاد العجز في الوصول الى المعلومات في وقت لاحق وتحقيق الكفاءة في أي لغة أخرى، بالإضافة إلى ذلك لا بد من تدريب الأسرة على استخدام لغة الإشارة وتعريفهم بخصائص الأصم من أجل تعزيز نموه المعرفي واللغوي والاجتماعي والعاطفي (Johnson, Liddell, & Erting, 1989).

تلعب لغة الإشارة (Sign Language) دوراً حيوياً في التعلم والتواصل اليومي لدى الكثير من الأطفال الصُّم وضعاف السمع ؛ وذلك لأن التواصل عبر اللغة المنطوقة أمر في غاية الصعوبة للأطفال الذين يُعانون من ضعف سمعي شديد جداً (Rascevska, 2016)، ويشير رنالدي وكاسلي Rinaldi & Caselli, (2008) الى أن الأطفال الصُّم وضعاف السمع الذين يستخدمون اللغة المنطوقة ولغة الإشارة معًا، لديهم قدرة على فهم وإنتاج كلمات أكثر من الأطفال الذين يعتمدون على اللغة المنطوقة.

ويشير مونريل وهيرنانذز (Monreal & Hernandez, 2005) إلى أن مُستَوى القراءة للطلاب الصُّم يماثل مُستَوى السامعين الذين لديهم ضعف في القراءة، ويضيف دوكري (Dockery, 2013) أن هناك عدد كبير من الطلبة الصُّم وضعاف السمع لم يصلوا إلى مُسْتَويات فهم المقروء المناسبة، وأن مُسْتَويات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم يماثل تلك التي لدى أقرانهم السامعين الذين لديهم ضعف في القراءة في جميع أنحاء العالم.

يشير بيكهام (Bickham, 2015) إلى أنّ الطلبة الصُّم وضعاف السمع في كثير من الأحيان يحتاجون إلى جهد لتحسين فهم المقروء؛ وذلك باستخدام استراتيجيات مختلفة ومتنوعة التي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية عند تعليم الطلبة الصُّم وضعاف السمع لدعم فهم المقروء لديهم. ويؤكد مينا وكوتشنج واوكتش Maina, (Kochung, & Oketch, 2014) أن نقص مهارات ما وراء المعرفية تؤثر بشكل سلبي على فهم المقروء والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الصُّم، فقد أوصوا بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية واضحة للقراءة خلال إعطاء دروس فهم المقروء.

تعد إستراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة التي لها أهمية في مساعدة الطلبة على زيادة دافعيتهم للتعلم، وزيادة قدرتهم على استخلاص الأفكار المهمة من النص القرائي، والحوار والمناقشة، والتنبؤ بالأحداث، وتوليد الأسئلة، وتلخيص الأفكار، وتحسين روح العمل مع الجماعة (العلوي، ٢٠١٢).

فقد بين كلينر وفوغن (Kilngner & Vaughn, 1996) أهمية إستراتيجية التدريس

التبادلي في أنها توفر بيئة إيجابية للطلبة تمكنهم من مساعدة المعلم ليصبحوا أكثر كفاءة في تطبيق استراتيجيات الفَهْم أثناء قراءة النص، ويوضح ليدرر (Lederer, 2000) أهمية التدريس التبادلي في أنها تزيد من قدرة الطلبة على فهم المقروء ومراقبة فهم المقروء للنص من خلال المُناقشة النَشِطة للنص داخل المجموعة الصغيرة.

الدراسات السابقة

أشارت دراسة رزالي وتوماس ومامات ويوسف (Razalli, Thomas, Mamat, & Yusuf, 2018) الى فاعلية استخدام الصور مع النصوص القرائية في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم وضعاف السمع. أوصت الدراسة في إجراء دراسة تستخدم استراتيجيات تفاعلية لزيادة فهم المقروء للنصوص التي تتطلب مهارات تفكير أعلى.

كما أشارت دراسة بينيدكت وريفيرا وانتي (Benedict, Rivera, & Antia , 2014) الى فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية (Metacognitive Strategies) في تحسين فهم المقروء للنصوص القرائية لدى الصُّم وضعاف السمع. وأوصت الدراسة بإجراء بحوث إضافية لاستكشاف أثر استراتجيات ما وراء المعرفية على التدريس.

وأظهرت دراسة الريس والعواد (٢٠١٣) التي هدفت الى التعرف الى فاعلية إستراتيجية نظرة تمهيدية – استعراض - مراجعة في تحسين مهارات فهم المقروء الحَرْفِي المباشر لدى الطالبات الصُّم في المرحلة الابتدائية من الصف الخامس الابتدائي فاعلية هذه الاستراتيجة في تحسين مهارات فهم المقروء الحَرْفِي المباشر لدى الطلبة الصُّم، وتنشيط معرفة الطلبة الصُّم، وإثارة اهتماماتهم ومساعدتهم على تكوين تصور عام عن النص القرائي، وتذكُر واسترجاع المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات التي اكتسبها الطلبة بعد القراءة، ومن ثم عرض ملخص (كتابي، إشاري) لما تم تعلمه.

أما دراسة فان ستادن (Van-Staden, 2013) هدفت الى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات تعليمية متعددة الحواس على مهارات قراءة المفردات وفهم المقروء لدى الطلبة الصُّم في المرحلة الابتدائية. أظهرت الدراسة فاعلية استخدام الاستراتيجيات المتعددة الحواس المتمثلة باستخدام أنشطة بصرية وحسية وتكنولوجية متعددة سواء بشكل ملموس أو شبه ملموس في قراءة المفردات وفهم المقروء لدى الطلبة الصُّم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي دُرِّست بالطريقة التقليدية.

بينما دراسة جو (Ju, 2009) فقد هدفت إلى التعرف إلى فاعلية الوسائط المتعددة للقصص (Multimedia Stories) على تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم وضعاف السمع. أظهرت النتائج فاعلية استخدام البرنامج في تحسين فهم المقروء في المُستَوى الحَرْفِي التي تناولت مهارة تحديد الفكرة الرئيسية والتعرف على الكلمات وتحديد التفاصيل لدى الطلبة الصُّم وضعاف السمع.

وهدفت دراسة تورز ورودجيز وجارسياورزا وكاليجا (Torres, Rodríguez, Garcia-Orza, & Calleja, 2008) إلى التعرف على قدرة الأطفال الصُّم في الوصول إلى مُسْتَويات عالية من الكفاءة في القراءة على المُستَوى الإستنتاجي. أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام البرنامج في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم على المُستَوى الإستنتاجي.

أما دراسة مونريل وهيرناندز (Monreal & Hernandez, 2005) فقد هدفت إلى التعرف على مُسْتَويات فهم المقروء لدى الطلاب الصُّم. أظهرت النتائج أن مُستَوى القراءة لدى الطلبة الصُّم في نهاية التعليم الأساسي كان مماثلا أو أقل لمُسْتَويات القراءة لدى السامعين في عمر ٧ سنوات، أما بالنسبة

للطلبة الصُّم في المرحلة الثانوية فقد اظهروا مُستَوى يماثل مُستَوى الأساسي للطلبة السامعين. كما أظهرت النتائج أن الطلبة الصُّم يجدون المُستَوى الحَرْفي أسهل من المُستَوى الإستنتاجي، كما أن مُستَوى القراءة للطلاب الصُّم يماثل مُستَوى السامعين الذين لديهم ضعف في القراءة.

مما يؤكد على أهمية إستراتيجية التعليم التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصم والضعاف, دراسة الزهراني (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الطائف، والتي تكونت من ٧ طلاب من ضعاف السمع، حيث أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المُستَوى الحَرْفي والمُستَوى الاستنتاجي, يعود لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

كما أشارت نتائج دراسة الحيلواني (Al-Hilawani, 2003) الى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي المعدلة في تحسين مهارات فهم المقروء في الفكرة الرئيسة، والتفاصيل، ومعاني الكلمات، والاستنتاج لدى الطلبة الصُّم وضعاف السمع.

وفي دراسة سرطاوي والحيلواني وايستربروكز (Sartawi, Al-Hilawani, & Easterbrooks, 1998) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجيات فهم المقروء للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومقارنة الأداء لمجموعة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في فهم المقروء باستخدام طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التدريس التبادلية، وطريقة الكلمات الرئيسية، حيث أظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية الكلمة الرئيسة وإستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

كما بينت نتائج دراسة اندروز (Andrews, 1988) فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الفَهْم في مهارة التعرف على الكلمات والقراءة وإعادة سرد القصة، كما أظهرت النتائج أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي تعمل على تحسين مهارات ما قبل القراءة , وبناء مهارات قرائية للطلبة الصُّم.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات القراءة وفهم المقروء لدى الطلبة الصُّم وضعاف السمع , كما في دراسة السرطاوي والحيلواني وايستربروكز (Sartawi, Al-Hilawani, & Easterbrooks, 1998)، ودراسة الحيلواني (Al-Hilawani, 2003)، ودراسة اندروز (Andrews, 1988). إلا إنّها اختلفت معها من حيث تناولها الدراسة الطلبة الصُّم الذين لديهم خسارة سمعية ٧٠ ديسيبل فأكثر فقط، وقياسها لأثر متغير الجنس، وتفاعل الجنس مع إستراتيجية التدريس على اختبار فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم، وذلك ما لم تتطرق إليه هذه الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يدرس الطلبة الصُّم المناهج نفسها التي يدرسها أقرانهم السامعون، ويتعلموا باستخدام لغة الإشارة؛ إلا أن الطلبة الصُّم يعانون من صعوبات حقيقية في القراءة، والتي بدورها تؤثر في فهمهم وتحصيلهم الأكاديمي؛ كونها مهارة تراكمية ترتبط بأداء الطالب في مواد أخرى، لذلك كان لابد من التركيز على هذه الفئة وتقديم الخدمات المناسبة لها، وتطوير البرامج والطرق التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم القرائية.

وانطلاقًا من أهمية فهم المقروء في تعليم الطلبة الصُّم، كان لا بُدَ من إثراء خبرات الصُّم بالمعرفة؛ وذلك لوجود علاقة بين المعرفة السابقة بالكلمات وفهم المقروء

لدى الطلبة الصُّم (Jackson, Paul, Smith, 1997).

ومن خلال خبرة الباحثين في ميدان التربية الخاصة، والعمل مع الطلبة الصم وضعاف السمع والاطلاع على العديد من الأساليب المستخدمة مع الطلبة الصم، لاحظ الباحثين وجود تأخر ملحوظ في مستوى القراءة لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Dyer, MacSweeney, Szczerbinski, Green, & Campbell, 2003; Marschark& Harris, 1996)، كما أنّ الخدمات التربوية التي تقدم في المدارس وخاصة للطلبة الصم وضعاف السمع ليست كافيه لتحسين مستوياتهم في القراءة، حيث تعتمد هذه الأساليب بدرجةٍ كبيرةٍ على معارف المعلم وجهده الفردي مثل: استخدام التمثيل لشرح المعاني والمفردات، والتركيز على تدريسهم مهارات المُستَوى الحَرْفِي _ تحليل الكلمات وتجزئة الأفكار، وتحديد معنى الكلمة من السياق، وتحديد مرادف ومضاد الكلمة، وعدم التركيز على مهارات المُستَوى الإستنتاجي باعتبارها من أصعب المُسْتَويات التي يمكن تدريسها لهم، إضافةً إلى أنّ قلةً من معلمي التربية الخاصة هم متخصصون في تدريس اللغة العربية.

ولذا يمكن العمل على تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم في المستويين: الحَرْفِي والاستنتاجي من خلال استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي والتي تعمل على تخطي الصعوبات في فهم المقروء التي يظهرها الطلبة الصُّم، حيث لا يمكن تحسين مُسْتَويات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم مباشرة؛ وإنما يتم تنميتها باستخدام استراتيجيات فعّالة، وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي أحد أهم هذه الاستراتيجيات. هذا ويهدف البحث الحالي الى معرفة مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم - الذين يستخدمون لغة الإشارة في التعلم والتواصل- من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي، في المستويين: الحَرْفِي، والاستنتاجي.

ومن هنا حاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة التالية:

١. **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تُعزى لإستراتيجية التدريس ؟**
٢. **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تُعزى للجنس ؟**
٣. **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تُعزى لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس ؟**

أهمية الدراسة

تبرز أهمية البحث في جانبين هما: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية

تُستمَد الأهمية النظرية للبحث من أهمية فئة الصُّم التي تناولها البحث الحالي والتي هي بحاجة إلى الرعاية التعليمية وذلك لخصوصية هذه الفئة، كما يسهم هذا البحث في دعم جانب مهم في مجال الدراسات التربوية والنفسية والذي يتعلق باستخدام طرق حديثة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم، ويعتبر هذا البحث إضافة علمية للأبحاث التربوية في مجال تدريس فهم المقروء باستخدام التدريس التبادلي لدى الطلبة الصُّم؛ إذ يعتبر أول بحث عربي يتناول موضوع تدريس الطلبة الصُّم مهارات الفَهْم القرائي في المستويين الحَرْفِي والاستنتاجي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي،

كما يتوقع أن يمهد هذا البحث لإجراء دراسات علمية في مراحل تعليمية مختلفة وفي مقررات دراسية أخرى.

الأهمية التطبيقية

يفيد البحث الحالي المعلمين في تطبيق استراتيجيات تدريسية فعّالة؛ لعلاج الضعف في فهم المقروء لدى الصُّم، كما يسهم في تقديم برنامج تدريبي مستند الى إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات فهم المقروء الحَرْفِي والاستنتاجي للطلبة الصم، كذلك يفيد في تقديم اختبار لقياس مهارات فهم المقروء في المستويين: الحَرْفِي والاستنتاجي لدى الطلبة الصُّم، كما يفيد في تقديم دليلاً للمعلمات لتحسين مهارات فهم المقروء في المستويين: الحَرْفِي، والاستنتاجي لدى الطلبة الصُّم، ويمكن أيضا أن يسهم البحث الحالي في فتح المجال أمام الباحثين الجدد لإجراء دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية بناءً على ما توصل إلية البحث من توصيات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الصُّم: هُم أولئك الأفراد الذين تَحُولُ إعاقتَهُم السمعية دون قيامهم بالمعالجة المتتالية للمعلومات اللغوية عن طريق السمع باستخدام أو من غير استخدام المُعينَات السمعية (هلاهان، وكوفمان، وبولين، ٢٠١٣)، **ويُعرّف إجرائياً** بأنهم الطلبة الذين يُعانون من خسارة سمعية ٩٠ ديسيبل وأكثر، ولا يستفيدون من استخدام المُعينَات السمعية، ويلتحقون في مدرسة الأمل للصم من طلبة الصف السادس الأساسي، ويستخدمون لُغَة الإشارة في التعلم والتواصل.

فهم المقروء: عملية يقوم بها القارئ من اجلِ بِناء معنى للنصِ من خلالِ تفاعله مع النص القرائي والسياق الذي يتم فيه قراءة النص (Snow, 2002)، **ويُعرّف إجرائيًا** بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار فهم المقروء الذي بناؤه في الدراسة الحالية.

إستراتيجية التدريس التبادلي: نشاط تعليمي يأتي على شكل حوار بين المعلمين والطلبة ؛ بهدف بناء المعنى للنص، وذلك من خلال استخدام أربعة من الأنشطة لتحسين فهم المقروء للطلبة وهي: التنبؤ، وطرح الأسئلة ، والتوضيح، والتلخيص (Palincsar, 1986)، **وتعرف إجرائيًا بأنها:** قيام المعلمة بتدريب الطلاب والطالبات الصُّم على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية الأربع: التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص، ونمذجة الإستراتيجية معهم، ومن ثم توزيع الأدوار بينهم بحيث يقوم كل فرد بتنفيذ الدور المحدد له كالمتنبئ ، المتسائل، الموضح، والملخص، بالإضافة الى توزيع بطاقات المهمات والبطاقات الإرشادية عليهم والتي تتضمن الكلمات المفتاحية للتنبؤ بما قد يتضمنه النص من أفكار، وتوليد أسئلة عليه، وتوضيح معاني الكلمات به، وإعادة صياغة النص المقروء بإيجاز، وذلك لتحقيق فهم المقروء في منهاج اللغة العربية.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

حدود مكانية: مدرسة ماركا لذوي التحديات السمعية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

حدود بشرية: تتمثل في الطلبة الصُّم من الذكور والإناث من الصف السادس الأساسي.

محددات الدراسة: إجراءات جمع البيانات، ومنهجية الدراسية، ومتغيرات الدراسة، وأداة الدراسة، ودلالات صدقها عينة الدراسة وثباتها

أفراد الدراسة: تم اختيار الأفراد المشاركين في الدراسة من مدرسة ماركا لذوي

التحديات السمعية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة بالطريقة القصدية المتيسرة، وقد اشتمل الأفراد المشاركين في الدراسة على ١٠ من الطلبة الصُّم، منهم ٥ ذكور و٥ إناث من طلبة الصف السادس الأساسي، حيث تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام إستراتيجية التدريس الاعتيادية البالغ عدد أفرادها ٥ طلاب: طالبين وثلاث طالبات، والأخرى التجريبية التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلية البالغ عدد أفرادها ٥ طلاب : ثلاثة طلاب وطالبتين، حيث يقوم كل فرد بأحد الأدوار التالية متنبئ، متسائل، موضح، ملخص، وقائد للحوار في كل جلسة من جلسات إستراتيجية التدريس التبادلي، ويبين جدول ١ توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس.

جدول ١
توزيع أفراد الدراسة حسب المجوعة والجنس

المجموعة	الجنس		العدد
	ذكور	إناث	
التجريبية	٣	٢	٥
الضابطة	٢	٣	٥
المجموع	٥	٥	١٠

هذا وقد قام الباحثين بضبط العوامل والمتغيرات الدخيلة من خلال اختيار المجموعتين بطريقة متكافئة من حيث العمر؛ حيث جميعهم من مواليد (٢٠٠٦) ونسبة الذكاء ضمن المدى الطبيعي، ومن حيث درجة الخسارة السمعية ٧٠ ديسيبل فأكثر حيث تم اختيار الطلبة الذين لديهم إعاقة سمعية شديدة فأكثر، ويستخدموا لغة الإشارة في التعلم والتواصل، كما تم اختيارهم من نفس المدرسة مدرسة ماركا لذوي التحديات السمعية، ومن نفس المحافظة من محافظة عمان، كما أن الخلفية الاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين متقارب بينهم، كما ويستخدم والديهم لغة الإشارة في التواصل معهم.

أدوات الدراسة

اختبار فهم المقروء: يهدف الاختبار الى التعرف على مهارات فهم المقروء في المستويين: الحَرْفِي والاستنتاجي لدى الطلبة الصُّم، تم تحديد محتوى الاختبار من ثلاثة نصوص قرائية والتي لم يسبق تدريسها للطلبة الصُّم، كما تم إعداد الاختبار من نوع الاختيار من المتعدد، وكان على الطلبة وضع رمز الإجابة الصحيحة بحيث يأخذ درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة ، أو اختار أكثر من رمز، أو لم يختر أيّ رمز.

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى للاختبار؛ فقد تم عرضه على مجموعة مؤلفة من ثلاثة عشر مُحكمًا من أهل الاختصاص في مجالات التربية الخاصة، مناهج وطرق التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم ومدرسة ماركا لذوي التحديات السمعية، حيث طُلِب منهم إبداء الرأي حول مدى شمولية أسئلة الاختبار وملاءمتها لأهداف الاختبار، وصياغتها اللغوية ودقتها العلمية.

وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من ٩ مهارات لفهم المقروء تقع ضمن المستويين: الحَرْفِي والاستنتاجي, بواقع سؤالين لكل مهارة من نوع الاختيار من متعدد؛ خمسة مهارات تندرج تحت المُستَوى الحَرْفِي، واشتملت على: التعرف على الأفكار الرئيسية المصرح بها، والتعرف على التفاصيل، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد معنى الكلمة من خلال السياق .وأربعة مهارات تندرج تحت المُستَوى الاستنتاجي، واشتملت على: استنتاج الأفكار الرئيسية غير المصرح بها، استنتاج التفاصيل، استنتاج علاقات السبب والنتيجة، بيان غرض أو هدف الكاتب.

صدق البناء: للتحقق من صدق بناء اختبار مهارات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم؛ فقد تم اختيار عينة استطلاعية تكونت من ١٨ طالبٍ وطالبةٍ من مدارس الأمل للصم من خارج عينة الدراسة المستهدفة؛ حيث تم حساب معاملي الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات فهم المقروء لدى الصُّم في مادة اللغة العربية، كما تم حساب معامل الارتباط البيني للمستويين الحَرْفِي والاستنتاجي، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط لعلاقة المستويين الحَرْفِي والاستنتاجي باختبار مهارات فهم المقروء، حيث اتضح من دلالات الصدق لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له لدى الطلبة الصُّم ؛ بأنّها مؤشرات إيجابية على جودة بناء أداة الاختبار, لمهارات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم.

ثبات الاختبار: بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية؛ فقد تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له لدى الطلبة الصُّم باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون KR-20، كما تم حساب ثبات الإعادة لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له لدى الطلبة الصُّم باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ حيث تمت إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية بعد فاصل زمني من التطبيق الأوّل مقداره أسبوعين، وذلك كما هو موضح في جدول ٢.

مما تقدم يتضح من دلالات الثبات لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له، لدى الطلبة الصُّم بأنّها مؤشرات إيجابية تدل على جودة بناء الأداة لاختبار مهارات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم.

جدول ٢

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له لدى الطلبة الصُّم

الاختبار ومُسْتَوِيات مهارات فهم المقروء	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
الحَرْفِي	٠.٨٦	٠.٧١	١٠
الاستنتاجي	٠.٨٥	٠.٨٦	٨
الكلي للاختبار	٠.٥٢	٠.٨٤	١٨

البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم: تم إعداد البرنامج التدريبي؛ بهدف تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم في المستويين: الحَرْفِي والاستنتاجي، كما تضمن المحتوى التعليمي للبرنامج القائم على استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على درس وَصِيَّةُ الآباءِ لِلْمُعلّمين، والمكون من ثلاث نصوص قرائية، من كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي للفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٧/ ٢٠١٨، ونصين للتدريب على الإستراتيجية من خارج المنهاج.

تم التأكد من صدق المحتوى للبرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومشرفين تربويين، ومعلمات الطلبة الصُّم، لمعرفة مدى ملاءمة محتوى البرنامج لأفراد الدراسة، ومدى ملاءمة الأهداف التعليمية لهم، ومدى ملاءمة الإجراءات المستخدمة مع إستراتيجية التدريس التبادلي، وقد تم الأخذ بالملاحظات من المحكمين.

وقد اشتمل البرنامج التدريبي على مهارات المُستَوى الحَرْفِي التالية: تحديد معنى الكلمة من خلال السياق، تحديد مرادف الكلمة، تحديد مضاد الكلمة، التعرف الى الأفكار الرئيسة المصرح بها، التعرف الى التفاصيل، والمُستَوى الإستنتاجي تضمن: استنتاج الأفكار الرئيسة غير المصرح بها،

استنتاج التفاصيل، استنتاج علاقات السبب والنتيجة، بيان هدف أو غرض الكاتب.

تكون البرنامج التدريبي من ١٦ جلسة تدريبية، تم تطبيقه من قبل معلمات اللغة العربية والحاصلات على درجة البكالوريوس في اللغة العربية، ولديهن خبرة تتجاوز خمس سنوات في تدريس اللغة العربية باستخدام لغة الإشارة، ويتضمن الدليل مجموعة من الإجراءات تتبعها المعلمة أثناء تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

إعداد دليل المعلمة: تم إعداد الدليل من أجل مساعدة المعلمة في التطبيق وتنفيذ مجموعة من الخطوات والإجراءات أثناء تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومشرفين تربويين، ومعلمات الطلبة الصُّم للتأكد من مدى ملاءمة محتوى الدليل لأفراد الدراسة، ومدى ملاءمة الأهداف التعليمية لهم، ومدى ملاءمة الإجراءات المستخدمة مع إستراتيجية التدريس التبادلي، ومن ثم تم إجراء التعديلات بناءً على آراء وملاحظات المحكمين.

احتوى الدليل بصورته النهائية على مقدمة ونبذة مختصرة عن إستراتيجية التدريس التبادلي وكيفية استخدامها في التدريس، والنتاجات العامة التي سيخرج بها البرنامج والخطة الزمنية لتدريسها، وتحليل محتوى الدرس، والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف، والأسئلة التقييمية والإجابات النموذجية على الأسئلة التقييمية، وأدوات التقويم وأوراق العمل، وتم تخطيط للجلسات وفقا لإستراتيجية التدريس التبادلي، وقد تضمنت كل جلسة العناصر التالية: العنوان والرقم وتاريخ الجلسة والهدف منها، والأدوات المستخدمة فيها، وإجراءات سيرها وكيفية التقييم للأداء، والمدة الزمنية لكل جلسة.

نتائج الدراسة

أوّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الذي نصّ على: **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تعزى لإستراتيجية التدريس؟**

للإجابة عن السؤال الأول؛ فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسن للرُتب المُعلّمة اللامعلمي Wilcoxon Signed-Ranks Test، وذلك كما هو مبين في جدول ٣.

يتضح من جدول ٣ وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) لصالح الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له مقارنةً بما هو عليه لديهم على القياس القبلي للاختبار وللمستويين التابعين له.

جدول ٣

نتائج اختبار ويلكوكسن للرُتب المُعلَّمة اللامعلمي لتوزيع أداء الطلبة الصُم على القياسين لاختبار مهارات فهم المقروء حسب مجموعتي التدريس

مجموعة التدريس	الاختبار	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ز	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	الكلي للاختبار	القبلي	٦.٤٠	١.٥٢	-١.٠٠٠	.٣٢
		البعدي	٦.٨٠	٢.١٧		
التبادلية	الكلي للاختبار	القبلي	٧.٢٠	١.٣٠	-٢.٠٣	٠.٠٤
		البعدي	١٦.٠٠	٠.٧١		

في حين يتضح من جدول ٦ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) للطلبة الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس الاعتيادي ؛ مما يعني وجود تكافؤ بين توزيع أداء الطلبة الصُّم على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له. كما تم استخدام اختبار كولموجورف-سميرنوف اللامعلمي لموقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له : حَرْفِي، استنتاجي، وفقًا لمجموعة التدريس : الاعتيادية، التبادلية، وذلك كما هو مبين في جدول ٤.

يتضح من جدول ٤ وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له : الحَرْفِي، الإستنتاجي يُعزى لإستراتيجية التدريس؛ لصالح الطلبة الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس التبادلي مقارنةً بزملائهم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس الاعتيادية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الذي نصّ على: **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تعزى للجنس ؟**

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار ويلكوكسن للرُتب المُعلّمة اللامعلمي لتوزيع أداء الطلبة الصُّم على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، والاستنتاجي حسب جنس الطلبة الصُّم (ذكر، أنثى) كلٍّ على حدةٍ، وذلك كما هو مبين في جدول ٥.

يتضح من جدول ٥ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم ممن تلقوا إستراتيجيتي التدريس على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، والاستنتاجي حسب جنس الطلبة الصُّم كلٍّ على حدةٍ.

جدول ٤

نتائج اختبار كولموجورف-سميرنوف اللامعلمي لموقع ولشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وفقًا لمجموعة التدريس

الاختبار ومُستَويات مهارات فهم المقروء	مجموعة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ز ك- س	الدلالة الإحصائية
الحَرْفِي	الاعتيادية	٤.٤٠	١.٦٧		
	التبادلية	٨.٨٠	٠.٨٤	١.٥٨	٠.٠١
الإستنتاجي	الاعتيادية	٢.٤٠	٠.٨٩		
	التبادلية	٧.٢٠	٠.٨٤	١.٥٨	٠.٠١
الكلي للاختبار	الاعتيادية	٦.٨٠	٢.١٧		
	التبادلية	١٦.٠٠	٠.٧١	١.٥٨	٠.٠١

جدول ٥

نتائج اختبار ويلكوكسن للرُتب المُعلّمة اللامعلمي لتوزيع أداء الطلبة الصُّم على اختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له حسب جنس الطلبة الصُّم

	الاختبار	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ز	الدلالة الإحصائية
الجنس	الكلي للاختبار	القبلي	٧.٢٠	٠.٨٤	-١.٨٤	٠.٠٧
		البعدي	١٣.٢٠	٤.٤٤		
	الكلي للاختبار	القبلي	٦.٤٠	١.٨٢	-١.٣٤	٠.١٨
		البعدي	٩.٦٠	٥.٥٠		

كما تم استخدام اختبار كولموجورف-سميرنوف اللامعلمي لموقع ولشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، الإستنتاجي وفقًا للجنس: ذكر، أنثى، وذلك كما هو مبين في جدول ٦.

يتضح من جدول ٦ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، الإستنتاجي يُعزى للجنس.

ثالثًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الذي نصّ على: **هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تُعزى لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال ؛ فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسن للرُتب المُعلّمة اللامعلمي لتوزيع أداء الطلبة الصُّم على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له : الحَرْفِي، الإستنتاجي حسب مُسْتَويات تفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس كلٍّ على حدة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس التبادلي؛ لصالح الطلاب والطالبات الصُّم في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له مقارنةً بما هو عليه لديهم على القياس القبلي للاختبار وللمستويين التابعين له.

وأخيرًا؛ فقد تم استخدام اختبار الوسيط اللامعلمي لموقع ولشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له (حَرْفِي، استنتاجي) وفقًا لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس، حيث أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، والاستنتاجي يُعزى لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس؛ لصالح الطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس التبادلي مقارنةً بالطلاب وبالطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس الاعتيادية.

نتائج الدراسة

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تعزى لإستراتيجية التدريس؟

والذي كشفت نتائجه الى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين

جدول ٦

نتائج اختبار كولموجورف-سميرنوف اللامعلمي لموقع ولشكل أداء الطلبة الصُم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له وفقًا للجنس

الاختبار ومُستَويات مهارات فهم المقروء	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ز ك – س	الدلالة الإحصائية
الحَرْفِي	ذكر	٨.٠٠	٢.٠٠	٠.٩٥	٠.٣٣
	أنثى	٥.٢٠	٢.٥٩		
الاستنتاجي	ذكر	٥.٢٠	٢.٥٩	٠.٣٢	١.٠٠
	أنثى	٤.٤٠	٢.٩٧		
الكلي	ذكر	١٣.٢٠	٤.٤٤	٠.٦٣	٠.٨٢
للاختبار	أنثى	٩.٦٠	٥.٥٠		

أداء الطلبة الصُّم الذين تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي مقارنةً مع الطلبة الصُّم الذين تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية التدريس الاعتيادية في فهم المقروء على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

وهذا يشير الى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي مع الطلبة الصُّم في القراءة، وذلك من خلال: التطور في أداء المجموعة التجريبية والذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنةً بالأداء على الاختبار القبلي، ومقارنة أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ويعزو الباحثين ذلك الى: الحوار المتبادل بين الطلبة الصُّم والمعلمة وبين الطلبة أنفسهم من خلال استخدام أربعة من الأنشطة التعليمية لتحسين فهم المقروء لديهم والمتمثلة في: التنبؤ، التساؤل، التوضيح، والتلخيص، والتي جعلت من الطلبة الصُّم محوراً للعملية التعليمية من خلال قيامهم بهذه الأنشطة، والتي بدورها ساعدت في تحسين مهاراتهم الذاتية وزيادة دافعيتهم للتعلم.

كما يعزو الباحثين ذلك التحسن الى وضوح إجراءات تطبيق الإستراتيجية وما تضمنته من تسلسل بنائي أدى الى زيادة فهم الطلبة الصُّم ما يقرؤون، كما أن هذه الإستراتيجية أتاحت الفرصة للطلبة الصُّم لعرض استفساراتهم ومناقشتها داخل المجموعة، بالإضافة الى أوراق العمل المنظمة والكلمات المفتاحية التي سهلّت على الطلبة الصُّم التعامل مع النص القرائي وفهمه، بالإضافة أيضًا الى الجهود المكثفة التي بذلت من قبل الباحثين والمعلمة والطلبة وكذلك جهود المعلمة والباحثين في ترجمة النصوص القرائية للطلبة الصُّم باستخدام لغة الإشارة، وتعاون الطلبة المشاركين من حيث الالتزام بالحضور والتقيد بالتعليمات والهدوء والتفاعل مع الباحثين والمعلمة بشكلٍ إيجابي، ومما يؤكد فاعلية هذه الإستراتيجية مع الطلبة الصُّم وضعاف السمع؛ دراسة الزهراني (٢٠١٦)، ودراسة الحيلواني (Al-Hilawani, 2003).

وكما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سرطاوي والحيلواني وايستربروكز (Sartawi, Al-Hilawani, &Easterbrooks, 1998)، اندروز (Andrews, 1988) في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم وضعاف السمع.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تُعزى للجنس؟

كشفت نتائجه الى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: حَرْفِي، استنتاجي يُعزى للجنس: ذكر، أنثى؛ أي أنه لا يوجد علاقة بين أداء الطلبة على اختبار فهم المقروء القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة و التجريبية، وبين الجنس : ذكر أو أنثى، حيث أظهر جميع الطلبة تحسنًا ملحوظا في أدائهم على الاختبار.

ويعزو الباحثين ذلك الى وضوح إجراءات تطبيق البرنامج التي تم تطبيقها على الطلبة بغض النظر عن جنسهم؛ حيث أن طبيعة الإستراتيجية المستخدمة في هذا البرنامج لم تكن متحيزة لخصائص الجنس، كما يعود أيضًا إلى توفير ظروف مشابهة عند تطبيق الأدوات لدى جميع الطلبة المشاركين باختلاف جنسهم.

كما يعزو الباحثين التحسن في الأداء للذكور والإناث الى أن هذه الاستراتيجية أتاحت الفرصة لكل فرد منهم داخل

المجموعة بأن يُعلِّم كل مِنهُم الآخر دون تحيز لأحد، إذ أن قيام الطلبة الصُّم من الذكور والإناث بمساعدة بعضهم البعض، قد أثر ايجابيًا في نتائج التعلم، حيث تمكنت هذه الإستراتيجية من مساعدتهم على الحصول على المعنى من النص وفهم المقروء من خلال تطبيقهم للأنشطة المعرفية الفرعية المندرجة تحت هذه الإستراتيجية، حيث قاموا بتطبيقها تحت إشرافٍ من المعلمةِ ومتابعتها لكل جلسة تدريسية للتأكد من قيامهم بتنفيذ الأنشطة الفرعية : التنبؤ، التساؤل، التوضيح ، والتلخيص بالشكل الصحيح.

كما يعزو الباحثين التحسن في الأداء لدى الطلاب والطالبات الصُّم بدون استثناء الى تمكنهم من الإدارة الجيدة للمناقشات الصفية بعد تدريبهم بشكل مكثف عليها؛ حيث الحصول على المعلومات من النصوص القرائية المكتوبة من خلال ترجمتها باستخدام لغتهم الخاصة "لغة الإشارة" والقيام بالتنبؤ بالأحداث وتوقع ما قد يتضمنه النص القرائي وتوليد الأسئلة على النص القرائي مثل: لماذا؟ وكيف؟ ما؟ أين؟ ومتى؟... وغيرها، وتوضيح المعاني الغامضة والصعبة والأفكار غير الواضحة أو الضمنية غير المصرح بها، ومن ثم القيام بتلخيص أهم الأفكار الرئيسية الواردة في النص، والمعلومات المهمة والرئيسية.

بالإضافة الى استخدام بطاقات المهمات التي توضح مهمة كل طالب ودوره في الاستراتيجية، مع تبادل كل فرد دوره مع غيرة بعد الانتهاء من تدريس كل نص قرائي، والبطاقات الإرشادية والأسئلة التقييمية التي تُقدم بعد تطبيق الاستراتيجية على كل نص قرائي والتي تقيس مُستَوى الأداء للصم في مهارات الفَهْم القرائي المندرجة تحت المُستَوى الحَرْفِي والاستنتاجي للتأكد ما إن كان الصُّم قد حققوا الهدف المنشود من استخدام هذه الاستراتيجية معهم.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين أداء الطلبة الصُّم على اختبار فهم المقروء تُعزى لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس ؟

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين تصنيفات رتب الطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس التبادلي؛ لصالح الرُتَب الموجبة لأداء الطلاب والطالبات الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له مقارنةً بما هو عليه لديهم على القياس القبلي للاختبار وللمستويين التابعين له.

كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستَوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين موقع وشكل أداء الطلبة الصُّم على القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء وللمستويين التابعين له: الحَرْفِي، والاستنتاجي يُعزى لتفاعل إستراتيجية التدريس مع الجنس؛ لصالح الطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس التبادلي مقارنةً بالطلاب والطالبات الصُّم ممن تلقوا إستراتيجية التدريس الاعتيادية.

ويعزو الباحثين ذلك الى أنّ الطلبة الصُّم من الذكور والإناث ممن استخدمت معهم استراتيجية التدريس التبادلي قد استفادوا وبشكل كبير من الاستراتيجية في تحسين مُسْتَويات فهم المقروء: الحَرْفِي، والاستنتاجي وذلك لمُرونَتِها، وسُهولةِ تطبيْقَها بالإضافة الى أنَّها عملية تفاعلية بين الطالب والمعلم، والمادة المدروسة على شكلِ حوارٍ فعّال للوصولِ الى الفَهْم الكافي للمادة، واستخراج الأفكار الرئيسية من النصوص المختلفة، والربط بين الأفكار المختلفة، وإيجاد الأفكار الفرعية في النصوص.

ويعزو الباحثين ذلك أيضا الى فهم المعلمة لإستراتيجية التدريس التبادلي بشكلٍ كافٍ بعد تدريب الباحثين لها ووضوح طريقة تطبيقها والاستفادة منها، والحماس الموجود لدى المعلمة لتدريس الطلبة الصُّم من خلالها؛ وذلك لوعي المعلمات أنها استراتيجية فعّالة يمكن من خلالها التغلب على بعض الصعوبات التي يظهرها الطلاب والطالبات الصُّم، حيث كانت المعلمة هي الموجه الأول لهم، ومن ثم انتقلت المسؤولية إليهم في جلسات التدريس اللاحقة؛ أي أن الطلاب والطالبات الصُّم قد أخذوا دور المعلمة في عملية التدريس بحيث أصبحوا هم قادة المناقشة باستخدام الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة للاستراتيجية، وهذا بدوره أدى الى تحفيز الطلبة وجعلهم يشعرون بمسؤولية أكبر تجاه تعلمهم، الأمر الذي ساعدهم على تحسين مهاراتهم في فهم المقروء، والوصول بهم لمُسْتَويات أعلى في فهم النصوص القرائية.

بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الاستراتيجية قد فعّل دور الطلبة الصم في البيئة التعليمة؛ حيث أظهر الطلاب والطالبات الصُّم الحماس وكانوا أكثر دافعية للتعلم، فقد كانوا يتفاعلون بشكل ايجابي ويخلقون جواً صفياً مسانداً ومتعاونًا، بالإضافة إلى الشعور بالراحة داخل المجموعة؛ حيث أن الطلبة الصُّم تعلموا بشكل أفضل عندما أُتيحَت لهم الفرصة للمشاركة النشطة لتبادل المعلومات، بالإضافة الى استغلال الوقت بشكل منتج وتعديل ممارسات التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم التعليمية، وممارسة الأنشطة التي عملت على زيادة مُسْتَويات تحقيق الأهداف المنشودة.

كما يعزو الباحثين ذلك الى وضوح خطوات تنفيذ إستراتيجية التدريس التبادلي، والأدوات والوسائل التعليمية، والأسئلة التقييمية، وبطاقات المهمات والبطاقات الإرشادية التي تضمنت الكلمات المفتاحية والتي ساعدت الصُّم على التفاعل بشكل ايجابي مع بعضهم البعض والمشاركة وزيادة الدافعية للتعلم، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الفورية المباشرة، حيث يعتبر عنصراً ضرورياً لتحفيزهم للوصول الى أقصى ما تسمح به قدراتهم.

كما يعزو الباحثين ذلك الى وضوح إجراءات تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي، وتدريب المعلمة على الاستراتيجية ومناقشة الإستراتيجية مع الصُّم وتعريف الطلبة الصُّم بالإستراتيجية باستخدام لغة الإشارة وكيفية تطبيقها وتوضيحها بشكل مفصل على نصوص تدريبية من خارج المنهاج تحت إشراف المعلمة ومن ثم الانتقال تدريجيا في تطبيق الإستراتيجية وصولاً الى إتقان الصُّم للاستراتيجية والاستقلالية في تطبيقها بدون مساعدة من المعلمة، وقيام المعلمة بترجمة النصوص القرائية بلغة الإشارة لتحقيق فهم المقروء لدى الطلبة الصُّم، وتقييم مُستَوى الصُّم بعد كل نص قرائي للتأكد من تحقيق فهم المقروء لديهم.

التوصيات

١. تأهيل معلمي الطلبة الصُّم وتزويدهم بأحدث الطرق والأساليب التدريسية، وحثهم على استخدام أساليب تدريسية تعتمد على المناقشة والحوار ولعب الأدوار.

٢. إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي على بقية الفئات العمرية وفي مقررات دراسية أخرى.

٣. إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي تتناول مُسْتَويات فهم المقروء المختلفة.

المراجع
References

راغب، رحاب (٢٠٠٩). **الصُّم وتجهيز المعلومات. الإسكندرية:** دار الوفاء للطباعة والنشر.

الريس، طارق والعواد، هديل (٢٠١٣). فعالية تطبيق إستراتيجية (نظرة تمهيدية – استعراض– مراجعة) (Preview – View -Review) في تحسين مهارات فهم المقروء الحَرْفِي المباشر للطالبات الصُّم في المرحلة الأساسية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦**(٢)، ١- ٩٦.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٩). **الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١١). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة، **مجلة العلوم التربوية، ٨٣**(٤)، ١- ٣٢.

الزهراني، احمد (٢٠١٦). اثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسن مهارات فهم المقروء لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، **المجلة الدولية التربوية، ٥** (١٠)، ٢٩٥- ٣١٢.

العلوي، ضحى (٢٠١٢). **أثرا إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتحسين مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع.** رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة بغداد، العراق.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار المسيرة.

محمد، عادل (٢٠٠٤). **الإعاقة الحسية**، القاهرة: دار الرشاد.

هلاهان، دانيال وكوفمان، جيمس وبولين، بيدجت (٢٠١٣). **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة.** (مترجم: جروان، فتحي والخمرة، حاتم وبن صديق، لينا وطبال، سهى والعمايرة، موسى ومقداد، قيس وآخرون). الأردن: دار الفكر. (تاريخ النشر الأصلي ٢٠١٢).

Al-Hilawani, Y. A. (2003). Clinical Examination of Methods of Teaching Reading Comprehension to Deaf and Hard-of-Hearing students: From Research to Classroom Applications. *Journal of Students and Deaf Education, 8*(2), 146 - 156.

Andrews, J. F. (1988). Deaf children's acquisition of Prereading skills using the reciprocal teaching procedure. *Exceptional children*, *54*(4), 349-355.

Benedict, K. M., Rivera, M. C., & Antia, S. D. (2014). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education*, *20*(1), 1-15.

Bickham, L. M. (2015). *Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Strategies to Support Students Who are Deaf or Hard of Hearing*. published Master Thesis, Saint John Fisher College,2015.

Carlson, N. (2007). *Physiology of behavior.* Boston: Allyn & Bacon.

Dockery, K. F. (2013). *The Reading Comprehension of Deaf/Hard-of-Hearing Jamaican Students: The Contributions of Intellectual Ability, Sign-Language Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Metacognitive Awareness* (Doctoral dissertation, McGill University).

Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., Green, L., & Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *8*(3), 215-229.

Garrison, W., Long, G., & Dowaliby, F. (1997). Working Memory Capacity and Comprehension Processes in Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 2*(2), 78-94.

Jackson, D. W., Paul, P. V., & Smith, J. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 172-184.

Johnson, R., Liddell, S., & Erting, C. (1989). *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education.* Washington: Gallaudet University.

Ju, J. M. (2009). The Effects of Multimedia Stories of Deaf or Hard - of-Hearing Celebrities on the Reading comprehension and English Words Learning of Taiwanese Students with Hearing Impairment, *Asian Journal of Management and Humanity Sciences, 4*(3), 91- 105.

Kilngner, J. K & Vaughn, s. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal, 96*(3), 275-293.

Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental psychology, 49* (1), 15.

Lederer, J. M. (2000), Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 33* (1), 91- 106.

Maina, E. N., Kochung, E. J., & Oketch, O. (2014). Learning Strategies Used by Deaf Students in English Reading Comprehension in Secondary Schools for the Deaf in Kenya: Implications on Academic Achievement, *Educational Research, 5*(4) ,122-130.

Marschark, M., & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, *12*, 279-300.

Marschark, M., & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning by deaf students. *Deaf cognition: Foundations and outcomes*, 309-350.

Monreal, S. T., & Hernandez, R. S. (2005). Reading Levels of Spanish Deaf Student, *American Annals of the Deaf, 150*(4), 379-389.

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, *106*(3), e43-e43.

Northern, J. L., & Downs, M. P. (2002). *Hearing in children*. Lippincott Williams & Wilkins.

Paul, P. (2003). Processes and components of reading. *Handbook of deaf studies, language, and education*, 97-109.

Palincsar, A. S. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional children*, *53*(2), 118-124.

Rascevska, M. (2016). Reliability and Validity of Latvian Sign Language Comprehension Test (LSLCT) for Deaf and Hearing Impaired Children. *Journal of Educational and Social Research*, *6* (2), 237- 246.

Razalli, A. R., Thomas, R. O., Mamat, N., & Yusuf, N. (2018). Using Text with Pictures in Primary School to Improve Reading Comprehension for Hearing Impaired Students. *Journal of ICSAR*, *2*(1), 19-27.

Rinaldi, P., & Caselli, C. (2008). Lexical and grammatical abilities in deaf Italian preschoolers: The role of duration of formal language experience. *Journal of deaf studies and deaf education*, *14*(1), 63-75.

Sartawi, A., Al-Hilawani, Y. A., & Easterbrooks, S. R. (1998). A pilot study of reading comprehension strategies of students who are deaf/hard of hearing in a non-English-speaking country. *Journal of Children's Communication Development*, *20*(1), 27-32.

Snow C. Reading for Understanding. Towards an R&D Program in Reading

Comprehension. RAND CORP SANTA MONICA CA; 2002.

Torres, S., Rodriguez, J. M., Garcia-Orza, J., & Calleja, M. (2008). Reading comprehension of an inferential text by deaf students with cochlear implants using cued speech. *Volta Review*, *108*(1), 37-59.

Van Staden, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signi ng children. *Child Language Teaching and Therapy*, *29*(3), 305-318.