# واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ضعاف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة

# The Reality of Employing Robinson's Strategy to Improve Reading Comprehension by Hard of Hearing Teachers' and their Attitudes Towards it in Jeddah

***بحث مستل من رسالة الماجستير بجامعة جدة (٢٠٢١) بعنوان واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ضعاف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة***


إعداد

**صالحه عبدالله فائز الغامدي**

**Salihah Abdullah Fayez Al-Ghamdi**

**د. محمد مبارك مشيط**

**Dr. Muhammed Mubarak Mushait**

**كلية التربية - جامعة جدة**



**Doi: 10.21608/jasht.2021.201241**

**استلام البحث : ١٤ / ٩ /٢٠٢١ قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢١**

الغامدي ، صالحه عبدالله فائز و مشيط، محمد مبارك (٢٠٢١). واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ضعاف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة. ***المجلة العربية للاعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج ٥ ، ع ١٨، ص ص ٥٤١ – ٥٦٨.

## واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ضعاف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة

**المستخلص:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع في مدينة جدة، ومعرفة اتجاهاتهم نحوها. وتحقيقًا لأهداف الدراسة، بُنيت استبانة من (30) فقرة، موزّعة على محورين: (أ) محور واقع توظيف معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع لاستراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، و(ب) محور اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو استراتيجية روبنسون، موزعةً على ثلاثة أبعاد، وهي: البُعد المعرفي، والسلوكي، والوجداني. وقد اشتملت عينة الدراسة على (108) معلمين ومعلمات يعملون في الفصول الملحقة بالمدارس الحكومية. وأسفرت النتائج عن أن واقع توظيف معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع لاستراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؛ كانت كبيرة، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية لواقع توظيف معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع لاستراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي تُعزى لـمُتغيّر الدورات التدريبية. كما أشارت النتائج إلى أن درجة الاتجاهات الإيجابية لمعلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو استراتيجية روبنسون كانت كبيرة. وفي الختام، أوصت الدراسة بأهمية تكثيف الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الطلاب ذوي ضعف السمع؛ لتدريبهم على كيفية توظيف استراتيجية روبنسون بفعالية لتحسين الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

**الكلمات المفتاحية**: استراتيجية روبنسون، استراتيجية (SQ3R)، الفهم القرائي، الصُّم، ضعف السمع، معلمي ضعاف السمع.

**Abstract:**

The current study aims to identify the reality of employing Robinson strategy on improving reading comprehension by hard of hearing teachers' in Jeddah, and also aims to identify their attitudes towards it. To achieve the study aims, a questionnaire consisted of (30) items was developed, and then divided into two dimensions: (a) the reality of employing the Robinson strategy by hard of hearing teachers' to improve reading comprehension, and (b) the attitudes of hard of hearing teachers' towards employing Robinson strategy, distributed over three dimensions: cognitive, behavioral, and emotional domain. The study sample consisted of (108) male and

female teachers working in self-contained classrooms in government schools.

The results revealed that the reality of hard of hearing teachers' employment of Robinson strategy in improving hard of hearing students' reading comprehension was significantly high, as there were statistically significant differences of the reality of hard of hearing teachers' employment of Robinsons strategy in improving hard of hearing students' reading comprehension attributed to in-service training courses. The results also indicated that the degree of hard of hearing teachers' positive attitudes towards Robinson strategy was significantly high. In conclusion, the study recommended the importance of intensifying in-service training courses for hard of hearing teachers' to train them on how to employ Robinson's strategy effectively to improve reading comprehension at its different levels.

**Keywords:** Robinson strategy, SQ3R strategy, reading comprehension, deaf, hard of hearing, hard of hearing teachers'.

**المقدمة:**

أمر الله في أول آية أنزلها على نبينا الكريم - عليه الصلاة والسلام- بـ(اقرأ)؛ دلالة على عِظم القراءة وأهميتها، فهي مفتاح المعرفة، والنافذة التي يطلّ بها الفرد على الفكر الإنساني، وبها يتزوّد بالعلوم والمعارف في مختلف المجالات، وهي الرابط بين الأزمنة المختلفة بما توصّل إليه العلماء والفنانون والأدباء. وتعدّ القراءة أساسًا لبناء شخصية الإنسان، ومعارفه، وميوله، واتجاهاته، وبلورة منظومته القيمية، وتعميق ثقافته، ووسيلة أساسية لتعميق الفهم وتطوره، والتعلّم (عطية، 2014).

ومن خلال مراجعة الأدبيات البحثية، حدّدت لجنة القراءة الوطنية الامريكية National Reading Panel (NRP, 2000) مكوّنات القراءة بخمسة عناصر أساسية، وهي: الوعي الصوتي، والطريقة الصوتية، والمفردات اللغوية، والطلاقة، وفهم النص. وللقراءة أهمية حيوية لجميع الأفراد، خصوصًا الطلاب، سواء منهم العاديون أو غير العاديين، ومن فئات الطلاب غير العاديين بطبيعة الحال الطلاب ذوو ضعف السمع. ويُعرّف ضعيف السمع بأنه: الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي في أفضل الأذنين بمقدار يتراوح بين 35 و69 ديسبل؛ مما يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام، بالاعتماد على حاسة السمع

فقط، بعد استخدام المُعينات السمعية (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436- 1437، ص.9).

وكشفت نتائج المسح التي قامت بها الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية عام (2017) عن أن عدد المصابين بالإعاقة السمعية بلغ289,355 من السكان، بنسبة (0.4%) ممن يعانون من الصعوبات الشديدة والبالغة، و(1.4%) يعانون من صعوبات خفيفة ومتوسطة وشديدة.

وقد أشارت الدراسات إلى أن ذوي ضعف السمع لا يعانون من قصور في الذكاء (Moores, 2001)، ولا يوجد محددات لقدراتهم المعرفية (Marschark & Hauser, 2008)، ولا يوجد أدلة تؤكّد أن تطورهم المعرفي أقل من الطلاب السامعين (Moores & Martin,2006)؛ لكنّ معظمهم يعاني من صعوبات أكاديمية، وبخاصة في القراءة والكتابة. ولا ترتبط هذه الصعوبات بالذكاء، ولا بالقدرات العقلية العامة؛ لكن خبراتهم اللغوية المحدودة (Heward, 2006)، التي تؤدي إلى حرمانهم البيئي من التعلّم العرضي (أي التعلم غير المباشر)؛ يؤدي إلى بطء في النمو اللغوي العام بشقيه من اللغة الاستقبالية والتعبيرية؛ ولذلك فإن التأخر في التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي ضعف السمع عن أقرانهم السامعين؛ يكون نتيجة للصعوبات اللغوية واللفظية الناتجة عن النواتج المباشرة وغير المباشرة للإصابة بالإعاقة السمعية. ومعنى ذلك أنهم سيعانون من مهارات قرائية ضعيفة، يعود سببها إلى أن القراءة مبنية على النطق؛ مما يؤدي إلى خبرات تَعَلُّميّة تربوية محدودة.

وأشارت Scheets (2012) إلى أن الطلاب ذوي ضعف السمع يواجهون صعوبات في العناصر المكوّنة للقراءة؛ حيث إنها تؤثر بشكل مباشر في الفهم القرائي والطريقة الصوتية ومن ثمَّ تُؤثّر في الوعي الصوتي، كما أنهم يجدون صعوبة في إتقان مهارات المعالجة الصوتية أو ما يُسمّى بالتشفير (أو الترميز) الصوتي، وبعضهم قد لا يستخدمها إلا نادرًا، أو لا يستخدمها أبدًا. ولا يقتصر الأمر على ذلك؛ بل إنها ترتبط بشكل مباشر بالطلاقة في القراءة. أما بالنسبة للمفردات اللغوية، فهناك انخفاض في مستوى المفردات لديهم مقارنةً بالطلاب السامعين، فالطلاب الذين يواجهون صعوبة في السمع عمومًا؛ يفهمون عددًا أقل من الكلمات عند قراءة الكلمات المكتوبة، ويميلون إلى استخدام الأسماء والأفعال أكثر من الصفات والظروف وكلمات الربط وأشباه الجمل.

وأثبتت نتائج دراسة Smolen, Hartman and Wang (2020) أن ذوي ضعف السمع يعانون من نقاط ضعف نسبية في مجالات القراءة الشفوية، وطلاقة قراءة الكلمات والجمل. وأضافت في المسار نفسه دراسة Rezaei, Rashedi and Gholami (2013) أن الطلاب الذين يعانون من ضعف السمع أداؤهم مشابه لأداء الطلاب السامعين في المهام المتعلّقة بالذاكرة السمعية اللفظية للأصوات العكسية والأصوات المعتمدة أو المرتبطة

بالمثيرات البصرية، والذاكرة اللفظية للأحرف، والذاكرة البصرية للصور. ليس هذا فحسب؛ بل إنهم أظهروا ضعفًا كبيرًا في مهارات الفهم القرائي، التي يعود سببها إلى ضعف المعرفة اللغوية الناتجة بشكل مباشر أو غير مباشر عن القصور السمعي.

ويشير إبراهيم (2013) إلى العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، وهي: النص المقروء، والطالب القارئ، واستراتيجية التدريس المناسبة مع خصائص الطلاب، حيث تُشكّل دورًا مهمًّا لتحقيق الهدف من القراءة، وهو الفهم القرائي.

ولهذا فإن إعداد معلم ذوي الضعف السمعي بحاجة إلى الممارسة المبنية على الأدلة، والخبرة العميقة، والمعرفة الدقيقة بجميع خصائصهم الفردية؛ لكي ينجح في تكييف المناهج وتنمية الجوانب النمائية المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والتواصلية، واللغوية للطالب؛ ومن ثمّ التعامل بحساسية مع المشكلات التعليمية التي قد تظهر يوميًّا في الصف، وتحتاج إلى تدخُّل علاجي تربوي، من خلال إعداد خطط تربوية فردية يشترك في إعدادها فريق متعدد التخصصات، وتكييف طرق وأساليب التدريس باستخدام التعليم المتمايز، والممارسات المبنية على الأدلة، وتفريد التعليم؛ للوصول إلى ممارسات صفية أكثر مرونة. ويتضمّن تكييف التدريس تعديلات في طرائق التدريس، والبيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، والوسائل والأدوات التعليمية، وأساليب التقويم (عقل، 2016).

وتكمن أهمية استخدام استراتيجية روبنسون في تعليم القراءة للتفكير ما وراء المعرفي في أعلى مستوياته بأنواعه المختلفة، فهو يُمثّل مستوى معقدًا من التفكير، يعي من خلاله الفرد بشكل ذاتي العمليات التي يمر بها تفكيره، ويراقب كيفية توظيفه للعمليات المعرفية العقلية في أثناء عمليات التَّعلُّم (عطية، 2014).

ولا يقتصر استخدام استراتيجية روبنسون على دروس القراءة المنهجية فقط، وإنما يمكن أن تُستخدم في قراءة المواد الثقافية والدراسية المختلفة؛ لأنها استراتيجية تُشدّد على الفهم، والاستيعاب القرائي، والمهارات المتعلّقة بهما. وتمرّ استراتيجية روبنسون (SQ3R) بخمس خطوات، وهي: 1- امسح، 2- اسأل، 3- اقرأ، 4- سَمّع، ثم أخيرًا 5- راجع. وتميّزت هذه الطريقة بإمكانية استخدامها مع أغلب مواد التَّعلُّم، كما امتازت بسهولة تطبيقها وإجراءاتها، وإسهامها في تنمية قدرات المُتَعَلِّم، وجعله أكثر نشاطًا في عملية التَّعلُّم (عطية، 2014).

وأسفرت نتائج دراسة الرشيد والدوسري (2020) عن ارتفاع مستوى إحدى الطالبات في تحسين الفهم القرائي باستخدام استراتيجية روبنسون مع الطالبات ذوات ضعف السمع في المرحلة المتوسطة، وكشفت دراسة Anjuni and Cahyadi(2019) عن أثر استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب في الصف الحادي عشر (الثاني الثانوي) بالتعليم الحكومي والخاص، وأشارت دراسة المكاحلة والرمامنة (2018) إلى تحسّن

مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية روبنسون لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في عمان.

**مشكلة الدراسة**

يواجه الطلاب ذوو الصمم وضعف السمع قدرًا كبيرًا من الصعوبة في تعلّم القراءة، وأغلب الطلاب عند التخرّج من الثانوي - الذين يتراوح السمع لديهم من الشديد إلى العميق - بالكاد يصل مستواهم القرائي فوق مستوى الصف الرابع مقارنة بأقرانهم السامعين (Paul, 1998, 2009). وعلى مدار الرحلة الأكاديمية من رياض الأطفال حتى الثانوي ينمو مستوى القراءة بأقل من نصف صف لكل عام دراسي، وتتناقص هذه النسبة قليلًا كلما تقدّم الأصم أو ضعيف السمع في العمر(Paul, 2009) . ويمكن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة - بوصفها أنشطة تُطبّق قبل القراءة وبعدها- عندما يشارك الطلاب في القراءة الموجّهة التي تكون بإشراف المعلم على الطلاب لتحقيق أهداف معينة، وإثارة اهتماماتهم وتوجيههم إليها توجيهًا منظمًا ومدروسًا. أو القراءة المستقلة التي يقوم فيها الطالب باختيار المحتوى والقراءة بنفسه دون توجيه من المعلم (Scheets, 2012)، وأشارت نتائج الدراسات السابقة كدراسة Nelson and Crumpton (2015) إلى أن أداء ذوي الصمم وضعف السمع أقل من الطلاب السامعين في مجال الاختبارات اللغوية والقرائية، كما أظهرت نتائج دراسة Nikkhou and Afrooz (2012) أن مهارات القراءة لم تتطور عند ضعاف السمع بالتوازي مع تطورهم النمائي العُمري وتقدّمهم في المراحل التعليمية، وأشارت بعض الدراسات كدراستي: الزريقات (2011)، والصمادي (2013) إلى وجود ضعف في المهارات القرائية، التي قد يعود سببها إلى الخصائص النمائية أو الديموغرافية للصمم أو الضعف السمعي، أو وجود إعاقة أخرى مصاحبة، التي تتراوح نسبتهم بين الصُّم وضعاف السمع من (11 إلى 33٪) (عقل، 2016).

هذا بالإضافة إلى محدودية المفردات التي يعرفونها، وجودة معرفتهم بالكلمات وعمقها واتساع نطاقها، من خلال معرفة مفهوم الكلمات وكيف ترتبط بعضها ببعض، وكيف أن بعض الكلمات تأخذ معنى مختلفًا تمامًا من خلال موقعها في النسق الأدبي أو السياق العلمي الذي تُذكر فيه. وبسبب قلة تعرّضهم واستخدامهم للغة المنطوقة والنصوص المكتوبة؛ فإن قدراتهم على فهم المعاني تكون أقل بكثير من نظرائهم السامعين ( Knoors & Marschark, 2014). ويوجد كذلك أسباب أخرى متعددة؛ مما يُشكّل صعوبة على الطلاب في تحقيق الأهداف التعليمية. بينما أشارت نتائج الزهراني والسلمان (2019) إلى أن ذوي الصمم وضعف السمع يتمتّعون بفهم قرائي متوسط، ويزيد عند ذوي ضعف السمع مقارنة بذوي الصمم بحسب درجة الفقدان السمعي.

ومن خلال تواجد الباحثين في ميدان تعليم ذوي ضعف السمع خلال الفترات التدريبية؛ فقد رأوا أن الأمر يتطلّب التَّعرُّف على واقع توظيف معلمي ذوي ضعف السمع

لاستراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي ومعرفة اتجاهاتهم نحوها؛ لمعرفة أثر هذه الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع، وذلك لوجود العديد من الدراسات التي أكّدت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي، كدراسات: الأشرم (2016)، وعلي (2015)، ومصطفى (2019)، والمكاحلة (2018)، و Yenisa (2017) ، و Anjuni and Cahyadi (2019) ، و Baier (2011) ، وغيرها من الدراسات العديدة.

وبناءً على ما سبق؛ حُدّد الغرض الرئيس من هذه الدراسة، وهو التَّعرُّف على واقع توظيف معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحو استراتيجية روبنسون (SQ3R) لتحسين الفهم القرائي لدى طلبتهم.

**أسئلة الدراسة**

1- ما واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تبعًا لـمُتغيّرات: (الجنس، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية)؟

3- ما اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تبعًا لـمُتغيّرات: (الجنس، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية) ؟

**أهداف الدراسة**

سعت الدراسة الحالية إلى التّعرّف على الأهداف الآتية:

1- الكشف عن واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة، تبعًا لـمُتغيّر الجنس (ذكر- أنثى).

2- معرفة الفروق في واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة، تبعًا لـمُتغيّر المرحلة التعليمية (ابتدائي- متوسط- ثانوي).

3- الكشف عن تأثير المؤهل التعليمي (بكالوريوس- دبلوم عالٍ- ماجستير- دكتوراه)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 6-10 سنوات- من 10 سنوات فأكثر) ، بين معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع في واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة.

4- التَّعرُّف على الفروق في واقع توظيف استراتيجية روبنسن لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة، تبعًا لـمُتغيّر الدورات التدريبية (لا يوجد- 5 ساعات- 10 ساعات- 15 ساعة- أكثر من ذلك).

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية الدراسة -كما يراها الباحثين- في الآتي:

**أولًا- الأهمية النظرية**

- تسليط الضوء على أهمية استراتيجية روبنسون في تدريس الطلاب ذوي ضعف السمع؛ لتحسين المهارات القرائية بأنواعها المختلفة.
- تسعى إلى توفير معلومات شاملة عن واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؛ مما يساعد المعلمين والمعلمات على اتخاذ إجراءات وقرارات أكثر فاعلية ودقة فيما يتعلّق بتطبيقها.
- تعزيز البحث العلمي؛ لقلة الدراسات المتعلّقة بمجال الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع في المكتبة العربية - على حدّ علم الباحثين- فلعل الدراسة تكون مدخلًا لإجراء دراسات مستقبلية أوسع، وتغطى متغيّرات أخرى جديدة.
- قد تكون الدراسة مدخلًا لإجراء دراسات مستقبلية في مجال تطوير الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي ضعف السمع، وكذلك لدى الصم.

**ثانيًا- الأهمية التطبيقية**

- يمكن أن تُسهم استراتيجيات وطرق التدريس المبتكرة الحديثة الأخرى في تنمية بعض المهارات المعرفية، والسلوكية، والمهارية، والاجتماعية، والأكاديمية للطلاب ذوي ضعف السمع.
- قد تُسهم الدراسة في الوصول إلى بعض التوصيات في تحسين اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون؛ لتحسين الفهم القرائي.
- استفادة الباحثين والمختصين من أداة الدراسة التي بُنيت بطريقة علمية وشاملة؛ لتجعل استخدامها في دراسات مستقبلية أمرًا محتملًا.

**حدود الدراسة**

1 - **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية في التَّعرُّف على واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحوها بالخطوات الآتية: (امسح- اسأل- أقرأ- اسمع- راجع) مع طلابهم.

2 - **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية الملحق بها برامج ذوي ضعف السمع بمدينة جدة.

3 - **الحدود الزمانية:** جُمعت البيانات لهذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2020م– 2021م.

4 - **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الطلاب ذوي ضعف السمع في المدارس الحكومية الملحق بها برامج ذوي ضعف السمع بمدينة جدة.

ويشير الباحثين إلى أنه قد غُيّر عنوان الدراسة الحالية من (فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات ضعاف السمع بالصف الخامس الابتدائي في مدينة جدة)؛ إلى العنوان الحالي؛ نظرًا للظروف الراهنة بسبب انتشار فيروس كورونا، وتعليق الدراسة حضوريًّا لطلاب التعليم بالمدارس الحكومية؛ ومن ثمّ وجد الباحثين صعوبة في تطبيق الدراسة عن بُعد؛ وعليه فقد غُيّرت الحدود البشرية، والحدود الموضوعية، ومنهجية البحث، وأدواتها للتوائم بشكل أفضل مع ظروف هذه الجائحة.

**مصطلحات الدراسة**

**أولًا- استراتيجية روبنسون (Robinson)**

عرّفها خضيرات (2019) بأنها: "إحدى استراتيجيات التفكير المعرفية لروبنسون، وهي استراتيجية ذاتية لتحسين القراءة والفهم لدى المتعلمين، ومساعدتهم على توسيع عملياتهم التعليمية؛ ليصبحوا أكثر تميزًا واحتفاظًا بالمعلومات لفترة أطول، وفق الخطوات الخمس في القراءة، وهي: (إلقاء نظرة تمهيدية، وطرح الأسئلة، والقراءة، والتسميع، والمراجعة) (ص225).

وعرّفها عطية (2014) بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويُطلق عليها نظام الخطوات الخمس (امسح- اسأل- أقرأ- سمّع- راجع) للقراءة، وهي من الاستراتيجيات التي تُسهم في زيادة فعالية القراءة، وزيادة الفهم والاستيعاب.

وتُعرّف استراتيجية روبنسون إجرائيًّا بأنها: خطوات متسلسلة يقوم بها الطالب ذو ضعف السمع، من خلال تفاعله المباشر مع المعلم والمحتوى في أثناء قراءة النصوص، بواسطة خمس خطوات: (تصفّح- اسأل- اقرأ- استذكر- راجع)؛ بهدف تحسين فهمه القرائي. ويمكن التَّعرُّف على كيفية توظيف المعلمين والمعلمات لاستراتيجية روبسون لتحسين الفهم القرائي واتجاهاتهم المعرفية، والوجدانية، والسلوكية نحوها من خلال الاستبانة المُعدّة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

**ثانيًا- الفهم القرائي (Reading Comprehension)**

عرّفه شحاتة والسمان (2012) بأنه: عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمّنها النص المقروء – أيًّا كان النوع الأدبي للنص المقروء - اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامة بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرّج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكّن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

ويُعرّفه الباحثين إجرائيًّا بأنه: الهدف الذي يجب أن يحقّقه القارئ من قراءة النصوص، من خلال فهمها وتحليلها ونقدها وربطها بخبرات سابقة، بالإضافة إلى تفسير الرموز والكلمات والأفكار المتضمّنة للنص بمختلف أنواعه.

**ثالثًا- ضعاف السمع (Hard of Hearing)**

هم أولئك الذين يكون لديهم قصور سمعي أو بقايا سمعية، ومع ذلك فإن حاسة السمع تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلّم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (القريطي، 2011، ص311).

وهم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي يتراوح ما بين 35 و69 ديسبل، بعد استخدام المعينات السمعية؛ مما يجعلهم يواجهون صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط (Moores,2008). وقد تبنّ الباحثين هذا التعريف للعالم الكبير دونالد موريس.

**مفهوم ضعف السمع**

يوجد لضعف السمع عده تعريفات اختلفت في الصياغة، واشتركت في المعنى، وهي على النحو الآتي:

عُرّف ضعيف السمع بأنه: "هو الشخص الذي لا تفقد لديه حاسة السمع وظيفتها بالكامل؛ مما يساعده على القيام بمعالجات ناجحة جزئيًّا للمعلومات اللغوية، من خلال حاسة السمع، سواء باستخدام المعينات السمعية أم بدونها؛ بغض النظر عما إذا كان الضعف منذ الولادة أو بالمراحل العمرية اللاحقة" (القريوتي، 2006، ص28).

في حين فسّر أبو النور وآخرون (2019) أن بعضًا من الطلاب ذوي ضعف السمع قد يكون لديهم وعي بالأصوات من حولهم واتصال قريب من العادي، بعدما تكوّنت لديهم مهارة التواصل من خلال الكلام والقدرة على فهم اللغة المنطوقة؛ ولكن ضعف السمع قد يتفاقم مع مرور الزمن؛ بالرغم من أن حاسة السمع تؤدي وظيفتها بالكامل ولكن بكفاءة أقل، ويتراوح سمعهم ما بين 30- 70ديسيبل؛ مما يجعلهم في حاجة إلى خدمات خاصة، مثل: معينات سمعية، وزراعة قوقعة إلكترونية، وخدمات تعليمية وإرشادية، وعلاج كلامي لتحافظ على بقايا سمعهم. وذكر العزالي (2011) أن ضعف السمع يؤثر في تطور النمو الأكاديمي والتعليمي، ويُشكّل صعوبة في استقبال المعلومات اللغوية، كما يؤثر في المهارات الاستقبالية والتعبيرية باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، سواء كان ضعف السمع دائمًا أو مؤقتًا.

وعرّف الجوالدة (2012) مصطلح ضعف السمع بأنه: "درجة من فقدان السمع تزيد عن 35 ديسبل، وتقلّ عن 70؛ تجعل الفرد يعاني من صعوبات في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط باستخدام السماعات أو بدونها" (ص33).

**التحصيل الأكاديمي لذوي ضعف السمع**

يتأثر التحصيل الدراسي بشكل مباشر بدرجة الفقدان السمعي، فكلما زادت هذه الدرجة؛ كان هناك صعوبة في التَعلُم، وزيادة في التأخُر باكتساب المهارات المختلفة. يُضاف إلى عنصر مهم جدًّا وهو العمر عند الإصابة، حيث تعدّ الإصابة في وقت مبكر (قبل تعلّم اللغة)؛ أكثر خطورة وأكثر تعقيدًا ممن أُصيبوا في وقت متأخر. وهناك أيضًا عدد من الأسباب الأخرى، كالوعي الثقافي الأسري والاقتصادي. كما أن نسب الذكاء لذوي ضعف السمع متقاربة جدًّا منها عند السامعين؛ ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض بشكل واضح، ويتأخر بما يقارب من ٣ إلى ٥ أعوام عن أقرانهم السامعين في المرحلة العمرية نفسها، ويظهر هذا التأخر في فهم معاني الفقرات والكلمات، والهجاء، والعمليات الحسابية (النوبي، 2009).

ويعود سبب الضعف التحصيلي الأكاديمي في مجال القراءة والكتابة والحساب إلى اعتمادها بشكل كلي على مدى التطور النمائي اللغوي. وكما ذُكر سابقًا، فإن ذوي ضعف السمع ليس لديهم تدنٍ في القدرات العقلية، وإنما يُعزى هذا القصور إلى المناهج التي صُمّمت في الأصل للسامعين؛ فهي بالتالي لا تتوافق مع قدراتهم وخصائصهم المميزة. ليس هذا فقط؛ بل تؤثر الظروف النفسية بسبب وجود الضعف السمعي؛ مما ينتج عنه انخفاض الدافعية للتعلّم، وتدني المستوى التعليمي بالمقارنة مع أقرانهم. كما أن طرق التدريس واستراتيجياته قد لا تتوافق مع احتياجاتهم، فهم بحاجة إلى طرق فعّالة ومُجدية بالتركيز على المثيرات البصرية واللمسية والحركية، ولا يعني ذلك أنهم لا يستطيعون تحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع؛ ولكن هذا يستوجب تقديم المناهج بطرق وأساليب متنوّعة تتناسب مع قدراتهم، بحيث إنها تُكيّف بما يتناسب مع خصائصهم الفريدة من خلال إضافات لا تغيّر بالمحتوى؛ ولكن تساعدهم على التَّعلُّم (جوالدة، 2012).

**مفهوم القراءة**

القراءة من النعم التي أنعم الله بها على عباده؛ كونها من وسائل التواصل البشري منذ قديم الزمن، ففيها تنمو المعلومات، وبها يتعرّف الطالب على المعلومات والمعرفة الجديدة. تطوّر مفهوم القراءة ومرّ بالعديد من المراحل خلال العقود الماضية، ففي مطلع القرن العشرين لم تتعدَّ القراءة كونها عنصرًا واحدًا وهو التَّعرُّف على الحروف والكلمات والنطق بها. وفي العقد الثاني أجرى الباحث (نورنديك) مجموعة من الأبحاث، وخرج بنتيجة أثرت بشكل كبير في مفهوم القراءة، بأنها عملية معقّدة جدًّا تُشبه إلى حد كبير العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج: أي أنه أُضيف (الفهم) إلى المفهوم السابق، ومع زيادة الأبحاث أُضيف النقد إلى المفاهيم السابقة. أما في العقد الثالث، فكان هناك نقلة نوعية جديدة في مفهوم القراءة، بأنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حلّ المشكلات، ويعني هذا أنها نشاط فكري متكامل، ومن خلال ذلك ظهر مفهوم تعليم القراءة بأنه يقوم على ستة أبعاد أساسية، وهي: (التَّعرُّف، والنطق، والفهم، والنقد، والموازنة، وحلّ المشكلات) (زايد،

2010). وأضاف عاشور ومقدادي (2013) أن القراءة عملية ديناميكية تتطلّب تواصلًا ذا معنى متمايز وعلاقة تبادل أفكار نشيطة بين المؤلف والقارئ، تهدف إلى زيادة التفاعل مع اللغة المكتوبة، وهي عملية داخلية وعقلية لا يمكن ملاحظتها أو دراستها مباشرةً.

ويرى عطية (2014) أنها عملية عقلية تشترك فيها حواس وقوى متنوّعة وخبرات الفرد التراكمية ومعارفه، وثقافته، وتربيته الفكرية الفلسفية، وتنشئته الاجتماعية، وذكاؤه، بحيث يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة أو المطبوعة، إلى ألفاظ مفهومة من القارئ، وفهم ما بين السطور، واستنتاج ما وراءها، ونقد المقروء، وإصدار الحكم عليه بالقبول، والاستفادة منه في تعديل السلوك، وزيادة الرصيد المعرفي، أو رفضه؛ أما لكون المعرفة أنطولوجيًّا خارجية عن كينونة القارئ بصفتها سياقاً تاريخيًّا اجتماعيًّا ثقافيًّا يؤدي دورًا مهمًّا في تطوير العلم. كما ذكرت فلسفة توماس كون المعروفة (الشهراني واليامي، 2020)، أو كونها مسألة خيارات ومهارات داخلية وتطور منطقي ذاتي للإنسان بحسب نظرية كارل بوبر (الشهراني واليامي، 2020).

**مكوّنات القراءة**

عملية القراءة عملية صعبة ومعقّدة، وتعتمد على مجموعة كبيرة جدًّا من المهارات المعرفية، والذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، بالإضافة إلى القدرات المختلفة كالاستنباط، والاستدلال، والتحليل، والتعليل، والاستقراء، وغيرها. وقد صنّفت لجنة القراءة الوطنية الأمريكية (NRP, 2000) عناصر القراءة إلى خمسة أقسام، وهي: (الوعي الصوتي، والتَّعرُّف على الكلمات، والمفردات اللغوية، والطلاقة القرائية، والفهم القرائي). ويوضحها Knoor & Marsckark (2014) ، و(2012) Scheetz ، ولجنة القراءة الوطنية الأمريكية (NRP, 2000) كالآتي:

**1- الوعي الصوتي**

وهو الوعي بأن الكلمات المنطوقة تتكوّن من أصوات صغيرة متسلسلة تُسمّى بالوعي الفونيمي، وهي أصغر عناصر الكلام التي تمثّلها الحروف، وتجمع الصوائت والصوامت، ومنها يتكوّن الوعي الصوتي، وهو الأكثر صعوبة في الجمل التي تتكوّن من كلمات متعددة أو مركبة، ثم تتكوّن الكلمات من مقاطع وجمل وأصوات. ويعدُّ الوعي الصوتي عاملًا أساسيًّا في فهم القراءة، وبسبب الوصول المحدود للغة المنطوقة لذوي ضعف السمع؛ فبإمكانه أن يعوق وصولهم إلى المعلومات الصوتية؛ وبالتالي يؤثر في مهارة التَّعرُّف على الكلمات لديهم.

**2- التَّعرُّف على الكلمات**

ويُقصد به التدريب على معرفة العلاقة بين أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على استعمالها للتهجئة، بمعنى معرفة فك رموز الكلمات والجمل، ونطقها وقراءتها والرسم الإملائي لها، سواء كانت على شكل حرف، أو ضمن كلمة، أو مكونة لجملة، والتّعرّف على

الكلمة بوصفها وحدة كاملة، أو مكوّناتها كالحروف، وأصواتها، ويُقصد بذلك التَّعرُّف على الكلمات. ولا بد أن يفهم الطالب أن كل حرف من الحروف الأبجدية يُمثّل صوتاً منفردًا؛ لكن الأصوات منفردةً لا تحمل في الغالب أي معنى محدد، ويكون التَّعرُّف على الكلمات من خلال أن يأخذ القارئ كلمات النص ويُخّزنها في الذاكرة المؤقتة داخل الذاكرة العاملة، فتسترجع المعلومات بشكل تلقائي من الذاكرة طويلة المدى، ويوفّر هذا الاسترجاع ويوضّح ما قُرئ في سياق الكلمات السابقة داخل النص؛ وبذلك يبنى المعنى من خلال مجموعة من الكلمات والجمل بصورة تدريجية.

كما صُنّفت الصعوبات في قراءة الكلمات وفهمها داخل سياق النص بوصفها عائقًا رئيسًا للطلاب ذوي ضعف السمع في فهم النص الكامل: أي أنه في أثناء قراءة الطالب بصوتٍ عالٍ؛ فإنه يحذف بعض الكلمات، أو يفهم الكلمات بصورة غير صحيحة. وبشكل عام، فإن معالجة الكلمات والتّعرّف عليها، يعتمد بالأساس على علم الأصوات، معتمدًا على أصوات الحروف الفردية، أو مجموعة من الحروف، ويعود سبب تحسن كفاءة القراءة لدى الطلاب ذوي ضعف السمع بالمقارنة مع أقرانهم من الصم كون البقايا السمعية لديهم أفضل؛ وبالتالي ثروتهم اللغوية أعلى، سواءً كان ذلك من خلال استخدام السماعات الطبية أو غيرها، وكلما كانوا يمتلكون مهارات جيدة بالتعبير اللفظي وأخطاء إملائية أقل، وزادت الكلمة تعقيدًا؛ فإنه يكون هناك تأخر واضح في معالجة الكلمات من حيث الدقة والسرعة.

**3- المفردات اللغوية**

وهي الكلمات التي يتعلّمها الإنسان منذ الولادة – سواء عن طريق السماع، أو عن طريق القراءة - وتتراوح معرفة الإنسان لها إما بشكل فردي أو داخل السياق. وتعدّ المفردات اللغوية من المؤشرات المهمة للتنبؤ بالفهم القرائي لدى الطلاب. وبالنسبة لذوي ضعف السمع فإنهم يجدون صعوبة في الوصول إلى مرحلة التَّعلُّم الكاملة للغة في سنواتهم الأولى، بجانب قلة تفاعلاتهم الاجتماعية، التي تحتوي على الفرص الكاملة لتعلّم كلمات جديدة؛ وبالتالي معدّل اكتسابهم لمفردات جديدة أقل؛ ونتيجة لهذا الوضع يواجهون صعوبة في تطوير حصيلة المفردات وتأخيرات لغوية مقارنة بالأطفال السامعين. وبسبب قلة تعرّضهم واستخدامهم للغة المنطوقة والنصوص المطبوعة؛ فإنهم يميلون في حديثهم إلى الكلمات الملموسة والأفعال الشائع استخدامها في بيئتهم المحلية؛ مما يحدّ من قدراتهم على فهم المعاني، واتساع نطاقها، وارتباطها ببعضها البعض بنسبة أقل من السامعين، كما أن الجمل لديهم تتسم بأنها غير متماسكة وغير مترابطة مع بعضها البعض، حيث يجد الشخص المستمع صعوبة في الفهم، ويصبح غير قادر على السيطرة على المدخلات، وغير قادر على بحث كافٍ بالسرعة الكافية لفهم معاني الكلمات في السياق الأدبي الذي يقرأه؛ حتى يستطيع مجاراة الحديث. وفي حال بطء عملية الإدخال، فإن ذلك يمكن أن يساعد على فهم أكثر؛

ولكن سيتم التركيز على المفردات أكثر من فهم الرسالة بالكامل، وفي الحالتين فإن النتيجة فهم لغوي ضعيف وغير مُجدٍ.

**4- الطلاقة القرائية**

تُشير إلى قدرة الفرد على قراءة النص شفهيًّا بسرعة ودقة وأسلوب مناسب، وتشمل الطلاقة: القراءة المُعبّرة التي يختلف فيها الصوت وفقًا للمعنى، والطلاقة هي جسر بين التَّعرُّف على الكلمات والفهم القرائي، وتسمح للقارئ بالتركيز على المعنى.

**5- الفهم القرائي**

من أشد الصعوبات التي تواجه الطلاب ذوي ضعف السمع هو الفهم القرائي، وهو نشاط معرفي معقّد جدًّا ينطوي على مجموعة من المهارات والاستراتيجيات؛ بهدف بناء صورة ذهنية لمعلومات يربطها القارئ عادة بمعارفه السابقة، وتتضمّن المعرفة السابقة المعرفة بالمفردات والتراكيب والموضوع، وتنظيم النص، وتشير معرفة المفردات اللغوية إلى مؤشر قوي للفهم القرائي.

ويواجه الطلاب ذوو ضعف السمع صعوبات في القواعد النحوية، وهي التي نجمع منها الوحدات الصغيرة المكوّنة للكلمات التي تتكون من وحدات أكبر لتكوين المقاطع والمقالات والنصوص بأنواعها المختلفة، ويتضمّن ذلك ترتيب الكلمات في الجمل، واستخدام القواعد والكلمات النحوية التي تتضمّن أزمنة الأفعال، والأعداد، وحروف الجر، والعطف، وأدوات التعريف؛ لكن بعض القواعد المركبة تُشكّل صعوبة واضحة وتحديًّا كبيراً لهم مثل: النفي، وحروف الجر، والضمائر، وجمل الوصل والفصل، والأسئلة والاقتران؛ بسبب عدم التركيز عليها في أثناء التحدّث باللغة المنطوقة أو الإشارية. والتفسير الوحيد الذي يجعل من الهياكل النحوية المعقّدة مصدرًا للتحديات والصعوبات التي يواجهونها في القراءة؛ بالإضافة إلى أعباء أخرى إضافية على الذاكرة العاملة. وفي الوقت الذي يقوم فيه الطالب بالتّعرّف على الكلمات واستنتاج المعنى؛ وبذلك ينتج عنه بطء القراءة وصعوبة في الفهم عند ذوي ضعف السمع، خاصة الذين يمتلكون قدرات منخفضة في القراءة، بالإضافة إلى أنهم غير قادرين على الاستفادة من الدعم الكامل الذي تُقدّمه الحصيلة اللغوية التي يمتلكونها.

فقد أجرى (ديسجاردين، أمبورس& إيسنبيرج، 2009) دراسة تضمنت (16) طفلًا خاضعين لزراعة قوقعة، تتراوح أعمارهم من (2,7) إلى (6,3) لمعرفة تأثير التفاعلات بين الأم والطفل أثناء قراءة القصص القصيرة في مستوى مهارات القراءة والقدرات الصوتية لدى الأطفال في خلال فترة ثلاث سنوات، وتم تقييمهم في بداية الدراسة باستخدام مقاييس اللغة التعبيرية والاستقباليه في بحث قبلي، ومرة أخرى بعد مرور ثلاث سنوات بواسطة تقييمات اللغة التعبيرية والاستقبالية، والإدراك الصوتي، ومهارة القراءة، وتم تقييم شرائط الفيديو للأمهات اللاتي يشركن أطفالهن في قراءة القصص القصيرة لتحديد نوع الأساليب الميسرة المستخدمة في ذلك.

أظهرت النتائج: أن لغة التعبير المبكرة لدى الأطفال مرتبطة بشكل إيجابي بمهارات الإدراك الصوتي فيما يخص القافية والتقسيم والفصل والحذف والمزج، أما بخصوص التفاعلات اللغوية للأمهات، ثبتت قوة الأسئلة المفتوحة بقدرات الحذف والتقسيم والقافية بالإضافة إلى التعرف على حروف الكلمة ومهارات فهم الفقرات، كما بينت النتائج أن القدرات اللغوية التعبيرية المبكرة جنبًا إلى جنب مع مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ترتبط بكل مهارات القراءة الفرعية، باستثناء مفردات القراءة والمهارات الشفهية.
ومع ذلك؛ كان استخدام الأمهات لإستراتيجية إعادة الصياغة اللغوية، (إعادة صياغة كلام الطفل في صورة سؤال) له علاقة إيجابية على المهارات الشفهية ومفردات القراءة (العثمان، 2021).

**الفهم القرائي**

الفهم القرائي عملية معقّدة، ويعتمد بشكل مباشر على الخلفية اللغوية للطالب، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم مترابطة. والطالب الجيد مُنتج قادر على إعادة بناء النص، والربط بين خبراته السابقة، ومعارفه، وما يقرأه؛ لينتج أفكارًا جديدة. والفهم القرائي: "هو عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدمًا خبراته السابقة، وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني المتضمّنة في النص" (إسماعيل،2010).

وبما أن الفهم القرائي أساس القراءة، ومستوى أعلى من معالجة المعلومات؛ فإنه يتضمّن فهمًا قرائيًّا وسمعيًّا، من خلال الربط بين الرموز والمعنى، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، ويتوقّف بشكل نسبي على المهارات التي يمارسها الطالب، ومدى تمكّنه منها، واستخدامها بعد تذكّرها (محفوظي وآخرون، 2010).

وعُرّف الفهم القرائي في تقرير لجنة القراءة الوطنية (NRP, 2000) بأنه: "عملية معقّدة تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة؛ لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره، ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة".

وأوضح إبراهيم (2013) أن الفهم القرائي يتحقّق من خلال قدرة الطالب على استخلاص المعاني واشتقاقها من النص المقروء، والتّعرّف على الكلمات ومعانيها، وتجميعها في صورة فكرية واحدة، والتركيز على الوحدات الفكرية؛ ليدرك العلاقات بين الجمل؛ حتى يتمكّن من إدراك العلاقات بين الفقرات، ويفهم النص كاملًا.

**العوامل المؤثرة في الفهم القرائي**

أشار عطية (2014)، وإبراهيم (2013) إلى أن الفهم القرائي يتأثر بعدة عوامل بشكل مباشر، وعند الرجوع إلى أسباب ضعف الفهم القرائي أو تطويره لدى الطالب؛ لا بد من النظر إلى أحد هذه العوامل، وهي:

1- **النص المقروء:** يشير هذا العامل إلى سلاسة التراكيب اللغوية والنحوية، وسهولة المفردات ومناسبتها لعمر الطالب وقدراته، ومدى قدرة أسلوب العرض في استثارة دافعية الطالب وانجذابه له.

**2- الطالب القارئ:** ويعني قدرة الطالب على ربط النص بخلفيته الثقافية والمعرفية، وتمكّنه من تحليل الرموز وربط الفقرات لفهم النص، وتمكّنه من تحديد هدف القراءة التي يسعى إليها، وترتبط بعامل الذكاء، ونضج القارئ والاستعداد القرائي لديه.

3- **استراتيجية التدريس:** اختيار استراتيجية التدريس ونوع القراءة (الجهرية- الصامتة) ؛ تُشكّل أهمية كبيرة في مساعدة الطالب على الفهم القرائي، وكلما لجأ المعلم إلى استراتيجيات مختلفة؛ سهل على طلابه الفهم.

وأوضحت Scheetz (2012) أن المعلم المتميز لا بد أن يمتاز ببعض الخصائص أو السلوكيات يتحلى بها، جاء من بينها (١) التواصل، (٢) استخدام الاستراتيجيات التدريسية، (٣) اتجاهات المعلمين، (٤) سلوك المعلم وكفايته، (٥) الخطاب الصفي.

وأما بالنسبة لاستخدام الاستراتيجيات التي قد تحسن من القراءة فقد أجرى دراسة Easterbrooks and Stephenson (2006) لبعض الممارسات التي يستخدمها معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع وجاء من بين هذه الممارسات استخدام التقنية، والطريقة الصوتية، والوعي الصوتي، استخدام أنشطة تدعم التعاون بين الطلاب، تنمية مهارات ما وراء المعرفة كأنشطة تطبق قبل القراءة أو بعدها.

**ما وراء المعرفة واستراتيجية روبنسون**

يميل بعض الطلاب ذوي ضعف السمع إلى معالجة سطحية للغة، مقارنة بأقرانهم السامعين، وبالنظر إلى النمو اللغوي في مراحلهم النمائية المختلفة، والتحدّيات التي يواجهونها في التَّعلُّم من خلال الفهم السطحي لمعالجة اللغة؛ فقد يكون بمنزلة واحدة من أكثر الاستراتيجيات فعّالية في العديد من البيئات؛ ومع ذلك فإن جزءًا كبيرًا من فهم اللغة يعتمد على ربط اللغة بما هو معروف بالفعل؛ للتّعرّف على ما هو جديد. ويعني ذلك أن الطلاب ذوي ضعف السمع المنحدرين من أسر يوجد بها أفراد ذوو صمم أو ضعف سمع وتواصل يومي نشط وفعّال؛ يكون لديهم معرفة عامة أكثر؛ وهم أكثر قدرة على التمييز بين ما هو مألوف وما هو جديد، ويميلون إلى عدم الرضا وبشكل مستمر عن أدائهم، ويسعون إلى اكتساب المزيد من المعرفة والفهم. وعلى النقيض، فذوو المعرفة العامة الأقل؛ لا يميلون إلى إدراك مدى عدم معرفتهم أو فهمهم، ثم يميلون إلى التَّعلُّم الأقل، مع الرضا والمبالغة في تقدير أدائهم (Marschark & Hauser, 2008).

وعندما يريد الطالب أن يصل إلى مستوى من الفهم، فعليه أن يعرف وسيلة وسبيلًا إليه، وهو التفكير الذي ميّز الله به الإنسان عن بقية المخلوقات الحية، وبه حمّله مسؤولية صنع الحياة وقيادتها، بصفته كنز الطاقات والثروة التي تزداد بكثرة العطاء، ويعدّ أحد

عمليات ما وراء المعرفة، وهو مصطلح ظهر على يد عالم النفس الأمريكي فلافل Flavel (1971) في السبعينيات من القرن العشرين، وبظهوره فتح أفقًا جديدًا في دراسة موضوعات الذكاء، ومهارات التفكير، ومازال في تطور وتوسّع مستمر.

ويُشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى إدراك عمليات معالجة التفكير، والمراقبة الذاتية، والاستخدام الواعي لاستراتيجيات التَّعلُّم، ويمكن التعبير عنها بأنها: جميع الإجراءات التي يمارسها القارئ في عملية القراءة بكافة مراحلها، ووعيه بتلك الإجراءات التي ينبغي عليه القيام بها؛ لتحقيق النتائج التي يسعى إليها، وقدرته على مراقبة ذاته في عملية تعلّمه للمحتوى المقروء، وتوجيه مسار تعلّمه ومراجعته ذلك المسار وتعديله؛ للحصول على أفضل النتائج (عطية، 2014).

ويتضمّن تفكير ما وراء المعرفة مجموعة من المكوّنات التي تعتمد بشكل أساسي على الطالب، ومعرفته لطبيعة التَّعلُّم وأغراضه، ومعرفة استراتيجيات التَّعلُّم الفعّال، ووقت استخدامها، ومدى وعيه بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، ويتضمّن ذلك ثلاثة متغيّرات، وهي: مُتغيّر الشخصية، ومُتغيّر الموقف التعليمي، ويعني معرفة الطالب بأهداف دراسته وتعلمه، والنتائج التي يسعى إلى تحقيقها، ومُتغيّر الاستراتيجيات الملائمة، كما تتضمّن طبيعة القرارات التي يتخذها الطالب بناءً على معرفته ووعيه (خضيرات، 2019).

وعند تطبيق ما وراء المعرفة نجد أربعة مظاهر أساسية هي:

1 - تمكن ما وراء المعرفة الطالب القارئ من معرفة متى يفهم ومتى لا يفهم الذي يقرؤه.

2 - تمكن الطالب القارئ من تحديد الأشياء التي فهمها والأشياء التي لم يفهمها.

3 - تمكن ما وراء المعرفة الطالب القارئ تحديد ماذا يحتاج حتى يفهم.

4 - تمكن ما وراء المعرفة الطالب القارئ استخدام استراتيجيات متنوعة لتحقيق المعلومات التي يحتاج إليها.

**أسس اختيار استراتيجيات ما وراء المعرفة**

ذكر خضيرات (كما ورد في أبو السعود، 2009، ص.34) بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه الاستراتيجيات، وأهمها:

1 - ربط المعلومات المكتسبة بالمعلومات السابقة.

2 - الاختيار السليم لاستراتيجيات التفكير المناسب حسب متطلّب الموقف التعليمي.

3 - التخطيط المناسب وتقويم عمليات التفكير.

وأوضح Marschark and Hauser (2008) أن التَّعلُّم يتأثر بالمعرفة السابقة - سواءً حول المحتوى المرتبط بالمواد التعليمية أو المعرفة الثقافية العامة - وفي أثناء عملية القراءة تساعد المعرفة السابقة على تنظيم المعرفة الجديدة، من خلال الارتباطات الدلالية،

وفي حين الوصول إلى مرحلة لا يتم فيها ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة بشكل سريع؛ سيتأثر الفهم العام بشكل سلبي. ومقارنة بالطلاب السامعين؛ فيتضح أن الطلاب ذوي ضعف السمع أضعف بكثير في الربط بين المفاهيم، بالإضافة إلى تباين كبير في القدرات المتعلّقة بهذا الشأن. ووجود هذا التباين يفسّر عدم فعالية تطبيق المعرفة السابقة من قِبل الطلاب ذوي ضعف السمع مقارنة بالطلاب السامعين عبر السياقات الأكاديمية.

**استراتيجية روبنسون (SQ3R)**

تقنية التصفّح – السؤال – القراءة - الاستذكار- المراجعة (SQ3R) هي أداة ذهنية مبكرة مُعترف بها للدراسة طُوّرت من قِبل فرانسيس روبنسون Francis (1946) Robinson، وتعود جذورها إلى عام 1923. وقد طوّرها روبنسون Robinson إلى شكلها الحالي؛ استجابة لحاجة وزارة الدفاع الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية ( Stahl & Henk,1986). وكما ذُكر سابقًا، فقد كان للقوات الأمريكية الكثير من المعلومات التقنية للتعليم، وكان يجب عليهم تطبيقها خلال وقت قصير، وكانوا يحتاجون إلى تقنية صارمة ذات تعليم ذاتي للاستخدام والتطبيق الأكثر سهولة في حالات التدريب الميداني. وقد أكّدت تقنية (SQ3R) على تحليل تدريجي دقيق للنص، تليه مراجعات متكررة لتعليم مادة نصية دقيقة، بحيث يمكن للمعلومات الأساسية أن تُقرأ وتذكر مع أقل تلقين (مانزو، مانزو، وتوماس، 2008/2004).

وأوضح عطية (2014) المصطلح (SQ3R) الذي يعبر عن استراتيجية روبنسون، فهو يُعبر عن الخطوات التي تمرّ فيها الاستراتيجية، وهي كالآتي:

1- (Survey): ويُعبر عنها بالحرف (S)، وتعني المسح أو الاستطلاع بإلقاء نظرة شاملة على المحتوى التعليمي؛ لتكوين فكرة عامة عن الموضوع لدى الطالب، ومعرفة الموضوع الذي يدور حوله المحتوى التعليمي.

2- (Question)، ويُعبر عنها بالحرف (Q)، وتعني طرح التساؤلات التي تتصل بالموضوع؛ بمعنى أن الطالب يسأل نفسه عما يريد معرفته من المحتوى المقروء، وما يتوقّع بأن المحتوى قد يجيب عنه، والغرض من هذا التساؤل أن تكون القراءة عملية هادفة، تأخذ مسارًا يؤدي إلى أهداف محددة.

أما بالنسبة للحرف (R)، الذي يسبقه الرقم (3)، فهو أن الحرف مكرر ثلاث مرات في ثلاث كلمات مختلفة كالآتي:

3- (Read)، ويُعبر عنها بالحرف (R)، وتعني القراءة أو الفعل اقرأ، والطالب في هذه الخطوة يقرأ المحتوى التعليمي قراءة موجهة؛ للبحث عن إجابات للتساؤلات التي طرحها في الخطوة الثانية؛ تحقيقًا للأهداف المنشودة.

4- (Recite)، ويُعبّر عنها بالحرف (R)، وتعني تسميع أو سمع، أو كلمة (Recall)، وهي بمعنى استرجع أو استذكر، ويجيب الطالب في هذه الخطوة عن الأسئلة التي طرحها في

ضوء قراءته وما استوعبه من المحتوى التعليمي، وتكون إجاباته بصوت عالٍ مسموع، ويمكنه كتابة تلك الإجابات مستذكرًا المعلومات التي توصّل إليها، وتتعلّق بأهداف القراءة والأسئلة التي طرحها.

5- (Review)، ويُعبر عنها بالحرف (R)، وتعني مراجعة أو من الفعل راجع، وهو مراجعة ما تمت قراءته وكتابته واسترجاعه، ومقارنته بما هو مطلوب من أهداف القراءة؛ بمعنى أن الطالب في هذا الخطوة يعيد النظر فيما حُصّل من معلومات، ويتأكد من أنه استوعب وتذكّر ما يجب استيعابه من المحتوى التعليمي، ويُحدّد جوانب النجاح والإخفاق في تحقيق الأهداف، ويعرف أين أصاب، وأين أخطأ.

**مميزات استراتيجية روبنسون (SQ3R)**

تكمن ميزة هذه الاستراتيجية بالنسبة للطالب في شعوره بأنه سيد الموقف، وأن باستطاعته أن يلمّ بموضوع النص دون أن يشكّك في معلوماته، فكل خطوة من الخطوات الخمس تساعد الطالب على إيجاد العديد من الأفكار والتساؤلات، كما أنها تُسهم في بثّ الحماسة، وضمان الفاعلية من قِبل الطالب، وزيادة المتعة والفائدة (الكندي وآخرون، 2016). وتزيد من قدرة الطالب على إنتاج الأسئلة المرتبطة بالمحتوى، وتجعله أكثر قدرة على تنظيم المعلومات الجديدة، وحفظها واستذكارها، وربطها بالمعرفة السابقة، وتسهّل انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، مع إتاحة فرص الحصول على تغذية راجعة فورية، بالإضافة إلى أنها تساعد بشكل كبير على تحسين مهارات الفهم القرائي، كالتفكير الناقد والإبداعي والاستنتاجي بأقل الإمكانات؛ ولذلك تعدّ من الاستراتيجيات الاقتصادية؛ لأنها لا تحتاج إلى إمكانيات كبيرة في أثناء إعدادها وتنفيذها (خضيرات، 2019).

**الإجراءات التنفيذية لاستراتيجية روبنسون (SQ3R)**

تتضمّن كل خطوة من خطوات استراتيجية روبنسون إجراءات معينة عند تطبيقها، كما اتفق عليها أبو الحاج والمصالحة (2016)، وعطية (2014)، وهي كالآتي:

**الخطوة الأولى/ التصفّح أو الاستطلاع:** في هذه الخطوة يجري الطالب تصفحًا سريعًا للمحتوى التعليمي؛ بهدف تكوين فكرة عامة عن الموضوع، وذلك بالنظر إلى جميع العناوين الواردة في المحتوى، وقراءة الكلمات الأولى من الفقرات، والكلمات البارزة، ومحاولة تحديد الأفكار العامة والفرعية، من خلال تساؤلين: عن ماذا يتحدّث المحتوى؟ وعن ماذا تتحدّث الفقرات؟

وفي حال كان المحتوى يحتوي على رسوم بيانية أو توضيحية أو جداول؛ فينبغي على المعلم أن يلفت انتباه الطالب إليها.

ويساعد التصفّح والاستطلاع على تهيئة الطالب للقراءة، ويعطي تصورًا عامًّا عن المحتوى، كما يساعد على تحديد الأشياء المهمة، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

**الخطوة الثانية/ السؤال:** يحاول الطالب في هذه الخطوة أن يسأل ذاته عن المحتوى، فيضع أسئلة تدور حول الفقرات الفرعية، أو حول الأفكار التي دونها، كما يفضّل أن تكون الأسئلة على نسق: كيف؟ لماذا؟ ماذا؟ أين؟ مبتعدًا كل البُعد عن الأسئلة المغلقة التي تكون إجاباتها (نعم/ لا). وتساعد هذه الخطوة الطالب على التركيز في القراءة، وتعطي الطالب هدفًا حقيقيًّا للقراءة، وهو البحث عن إجابة لتساؤلاته؛ ومن ثمّ توجد له الاهتمامات القرائية المختلفة.

**الخطوة الثالثة/ القراءة:** يقرأ الطالب المحتوى التعليمي، ويبحث فيه عن إجابات حول الأسئلة التي دوّنها، وخلال قراءته يجب مراعاة بعض النقاط: كالقراءة ببطء، وتركيز الملاحظات حول المفاهيم والمصطلحات وتدوينها، وإيجاد العلاقات بين المعلومات والأفكار. وتُسهم هذه الخطوة في تمرين الطالب على كيفية أخذ المعلومات من المصدر واستخراجها، والاستعداد الجيد للمناقشات والحوار، وتعدّ طريقة جيدة للاستعداد للاختبار.

**الخطوة الرابعة/ التسميع والاستذكار:** يلخّص الطالب أفكار المحتوى المختلفة والربط فيما بينها، وإعادة صياغتها؛ ومن ثمّ تدوينها بأسلوبه الخاص. وتمتاز هذه الخطوة بأنها تساعد على التذكّر لمدة أطول، وتُشكّل أساسًا لفهم الفقرات اللاحقة، ويُزوّد بالتغذية الراجعة، كما يمكن للطالب أن يُصمّم خريطة مفاهيم، أو جرافيك منظّم للأفكار، وكيفية اتصالها مع بعضها؛ وهي بذلك تُسهّل عملية الاستذكار للطالب لحفظ المعلومات بعد قراءتها، والتحقّق من مستوى فهمه، وتعدّ طريقة جيدة للتفاعل مع القراءة، والبقاء منتبهًا.

**الخطوة الخامسة/ المراجعة:** هذه الخطوة الختامية للخطوات السابقة، بحيث يراجع الطالب فيها ما تم قراءته وكاتبته، واسترجاع الإجابات عن الأسئلة، ومقارنة ما أُنجز وحُصّل، بما يجب أن يكون؛ لتأثير جوانب القوة والقصور في تعلّم الموضوع واستيعابه. وتتضمّن عملية المراجعة: كتابة أسئلة حول الجوانب التي يراها الطالب مهمة وتستوجب الاهتمام منه، والإجابة عن الأسئلة التي وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه، والتأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة. وتتميّز المراجعة بمساعدة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات والتخطيط للاختبارات والواجبات.

**الدراسات السابقة**

يقدّم الجزء الثاني من هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ حتى يتضح لاحقًا الجوانب التي ستغطّيها الدراسة، في محورين رئيسين، أولًا: دراسات تناولت استراتيجية روبنسون (SQ3R) لتحسين الفهم القرائي. ثانيًا: الدراسات التي تناولت القراءة والفهم القرائي لذوي ضعف السمع، التي جُمعت عن طريق المجلات الإلكترونية وقاعدة البيانات بجامعة جدة، والمكتبة الرقمية السعودية، مثل: دار المنظومة،

وآسك زاد، والمنهل، وأبيسكو وغيرها، وتُعرض فيها الدراسات بناءً على طريقة تطبيقها، ويكون ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، كالآتي:

**1- دراسات تناولت استراتيجية روبنسون (SQ3R) لتحسين الفهم القرائي**

أجرت الرشيد والدوسري (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي لدى الطالبات ذوات ضعف السمع في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام منهج دراسة الحالة الواحدة المتمثّل في تصميم التقصّي المتعدد على ثلاث طالبات مشاركات، تتراوح أعمارهن ما بين 15-18، وأُستخدمت نسبة الإجابات المكتوبة الصحيحة لعدة أسئلة حول مهارات الفهم القرائي لتقييم فاعلية هذه الاستراتيجية. وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية روبنسون مع جميع الطالبات، وارتفاع مستوى إحدى الطالبات في مرحلة المحافظة - مرحلة التقييم - مقارنة بمرحلة التدخّل - مرحلة تقديم جلسات الاستراتيجية - بينما احتفظت بقية المُشتركات في المستوى نفسه الذي توصّلن إليه في مرحلة التدخّل.

وقام العطار (2020) بدراسة هدفت إلى التَّعرُّف على مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيتي الجدول الذاتي (KWL)، وروبنسون (SQ3R) المحوسبتين لتدريس الفيزياء لدى طلاب الصف العاشر في الأردن من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة وُظّف التصميم الوصفي التحليلي، وتكوّنت العينة من المعلمين البالغ عددهم 100 معلم، كما أُستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لهاتين الاستراتيجيتين المحوسبتين لتدريس الفيزياء لطلاب الصف العاشر من وجهة نظر المعلمين يُعزى إلى مُتغيّري: سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ولم توجد فروق تُعزى للجنس.

وأجرت مصطفى (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية روبنسون (SQ3R)؛ لتنمية مهارات التمييز السمعي للأطفال زارعي القوقعة. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة على عينة مكونة من 15 طفلة، تتراوح أعمارهن من 7-8 سنوات من أطفال مدرسة الأمل بالحضرة بمحافظة الإسكندرية. وخلال ذلك أُستخدمت قائمة مهارات التمييز السمعي للأطفال زارعي القوقعة، ومقياس مهارات التمييز السمعي للأطفال زارعي القوقعة المتمثّل في 49 نشاطًا مصوّرًا وموّزعًا على مهارتين أساسيتين، وهما: (مهارة التمييز السمعي، ومهاره التمييز السمعي البصري). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التمييز السمعي ومجموعهما الكلي؛ لصالح القياس البعدي. وأوصت الدراسة بأهمية تطبيق الاستراتيجية على مهارات القراءة، وما يتضمّنها من مهارات التمييز السمعي.

وأجرى المعلوي (2019) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات العلم التكاملية لدى

طلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك أُستخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وطُبّق على عينة بلغت 49 طالبًا، قُسّموا إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من 25 طالبًا، وضابطة مكونة من 24 طالبًا، بمتوسطة شهار بالطائف. واعتمدت أداة الدراسة على بناء اختبار تحصيلي لجمع البيانات، ودليل للمعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مستوى مادة العلوم بالاختبار التحصيلي، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي العلوم؛ لتدريبيهم على كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية.

وأجرى Anjuni and Cahyadi (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أُستخدم المنهج الكمي ذو تصميم المجموعة الواحدة على عينة تكوّنت من 30 طالبًا من الصف الحادي عشر في التعليم الحكومي والخاص. ولإعداد أداة الدراسة، بنى الباحثان اختبارين قبلي وبعدي لجمع البيانات. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الفهم القرائي باستخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R).

وأجرى المكاحلة والرمامنة (2018) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على أثر برنامج قائم على استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي للطلاب من ذوي صعوبات التَّعلُّم بالصف السادس، تبعًا للتصميم شبه التجريبي، معتمدًا على الاختيار العشوائي. وتكوّنت عينة الدراسة من 40 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم في مستوى الصف السادس، نصفهم من الذكور، ونصفهم من الإناث في مدينة عمان، وُزّعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أما فيما يتعلّق بأداة الدراسة فأُستخدم فيها الاختبار التحصيلي لقياس مهارات الفهم، ولتحقيق هدف الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس مهارات الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم على القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تبعًا لطريقة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات مهارات الفهم القرائي تُعزى للتدريس باستخدام استراتيجية (SQ3R)؛ لصالح المجموعة التجريبية.

**2- الدراسات التي تناولت القراءة والفهم القرائي لذوي ضعف السمع**

لمعرفة الصعوبات القرائية عند ذوي ضعف السمع في مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثالث الابتدائي؛ أجرى Smolen et al (2020) دراسة هدفت إلى معرفة التحصيل القرائي عند ذوي ضعف السمع، الذين يتمتّعون بالسمع والنطق، ومدى تقدّمهم في مجالات القراءة خلال عام واحد، وشارك في العينة 64 طفلًا يعانون من ضعف سمعي في مرحلة ما قبل رياض الأطفال، حتى الصف الثالث الابتدائي في برنامج كبير للاستماع واللغة المنطوقة، جنوب غرب الولايات

المتحدة. وبعد عام أُجري الاختبار نفسه على 53 طفلًا، بحيث طُبّق ثمانية اختبارات فرعية من اختبارات القدرات المعرفية لوودكوك جونسون (Woodcock-Johnson IV)، وهو نظام تقييم شامل لمشكلات التَّعلُّم، حيث يحدّدها بكل دقة للأطفال والبالغين؛ لتسهيل استكشاف نقاط القوة والضعف عبر القدرات المعرفية، واللغة الشفوية، والقدرات الأكاديمية. وأسفرت النتائج عن أن متوسط الدرجات المعيارية للاختبارات الفرعية للمشاركين في هذه الدراسة كانت ضمن النطاق المتوسط، وأظهر المشاركون نقاط قوة نسبية في مهارات القراءة الأساسية، مثل: التهجئة، والقراءة بالكلمات وغير الكلمات، وفهم المقاطع القصيرة. ليس هذا فقط؛ بل عُثر على نقاط ضعف نسبية في مجالات القراءة الشفوية، وطلاقة قراءة الكلمات والجمل. وعندما قُيِّم المشاركون مرة أخرى بعد عام واحد؛ عُثر على نمو كبير في معرفة الحرف والكلمة، وطلاقة قراءة الجمل، وطلاقة قراءة الكلمات.

وفي هذا الصدد، أجرى الزهراني والسلمان (2019) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على مستوى مهارات الفهم القرائي للطالبات من الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، مع الكشف عن ذلك باختلاف الحالة السمعية، ونوع البرنامج التعليمي، ودرجة الذكاء، والحالة السمعية، وفقًا للمنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت العينة من 56 طالبة من ذوات الصمم وضعف السمع في الصف السادس الابتدائي، و50 طالبة ضعيفة سمع، و6 طالبات من الصُّم، من معاهد الأمل وبرامج تعليم الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحثان اختبارًا مكوّنًا من جزأين، الأول: بيانات الطالبات متضمّنة مُتغيّرات الدراسة، ونصّ اختبار الفهم القرائي، ويليها أسئلة تتعلّق بمهارات الفهم القرائي. وأسفرت النتائج عن تمتّع الطالبات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط من مهارات الفهم القرائي، وأن مستوى ضعيفات السمع أفضل من الطالبات الصُّم في مهارات الفهم القرائي. ليس هذا فحسب؛ بل وجد أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا لـمُتغيّر البرنامج التعليمي؛ لصالح الفصل العادي. وبعكس ما كان متوقعًا، فلم تكشف الدراسة عن أي فروق ذات دلالة إحصائية لـمُتغيّر درجة الذكاء ومتغيّري: الحالة السمعية والتعليمية للوالدين على مستوى مهارات الفهم القرائي للطالبات الصُّم وضعاف السمع.

**التعليق على الدراسات السابقة**

نظرًا لأهمية الفهم القرائي في العملية التعليمية التربوية، وتأثيره المباشر في التحصيل الأكاديمي للطالب، وارتباطه بمهارات إدراكية ومعرفية مختلفة؛ فقد إشارات الدراسات السابقة إلى وجود ضعف بسيط إلى متوسط في مهارات القراءة والفهم القرائي لضعاف السمع، كما أنهم يواجهون صعوبات على مستوى الحروف والكلمات والجمل، وطلاقة القراءة، ويعود ذلك إلى ضعف المعرفة اللغوية والمفردات؛ نتيجة القصور السمعي. وبنظرة سريعة من خلال قواعد البيانات المتاحة من الجامعة، فقد طُبّق العديد من الدراسات على فئة ضعاف السمع، وبعضها قُورن بالـمُتغيّرات نفسها على فئتي الصم والسامعين، واتبعت

الدراسات عددًا من المناهج كالوصفي المسحي، أو الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق العديد من الاختبارات المختلفة؛ لتحقيق أهداف معينة من هذه الدراسات.

ويتضح مما سبق؛ أن معظم الدراسات السابقة كان هدفها أن تثبت فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي أو الجوانب الأخرى للطلاب ذوي الإعاقة أو الطبيعيين. وتختلف الدراسة الحالية عنها في الكشف عن واقع توظيف المعلمين والمعلمات لاستراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي للطلاب ضعاف السمع واتجاهاتهم نحوها. كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات المذكورة سابقًا في المنهجية والعينة المستهدفة، ولكن ما زال هناك قصور في الدراسات التي تكشف عن واقع المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية مع الطلاب ضعاف السمع- على حدّ علم الباحثين- وهذا ما حقّقته الدراسة الحالية.

## منهجية الدراسة واجراءاتها

### منهج الدراسة

استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، إذ يعتمد المنهج الوصفي على "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع البيانات والحقائق، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (مطاوع والخليفة، 2019، ص.28)؛ بوصف أنه أفضل المناهج ملاءمة لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، حيث يقوم على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن واقع توظيف استراتيجية روبنسون؛ لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة، ومعرفة الفروق بين هذا الواقع والاتجاهات وفقًا لـمُتغيّرات الدراسة الـمُتمثّلة في: الجنس، والمؤهل الدراسي، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلاب ذوي ضعف السمع العاملين في المدارس الحكومية الملحق بها برامج ضعاف السمع لجميع المراحل الدراسية (الابتدائية – المتوسطة - الثانوية) في مدينة جدة، التي تُؤكّد من عددها الكلي بالرجوع إلى إحصائيات إدارة التربية الخاصة بجدة بأنها بلغت (19) مدرسة. توزعت هذه المدارس في مختلف مناطق مدينة جدة. أما العدد الكلي لمعلمي الطلاب ضعاف السمع في مدينة جدة فبلغ (149) معلمًا ومعلمة، بواقع (79) معلمًا و(70) معلمةً، وقد أُشتقت عينة الدراسة من هذا المجتمع. تم ذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442هـ/2021م.

**عينة الدراسة**

استخدم الباحثين في اختيار العينة الأسلوب العشوائي، وهي مجموعة جزئية منتقاة من مجتمع الدراسة لها الخصائص نفسها، يتم انتقاؤها وفق إجراءات وأساليب محددة، بحيث يكون فيه لجميع الأفراد في مجتمع الدراسة الاحتمال نفسه في أن يكون من ضمن العينة دون تحيز (البطش وأبو زينة،2007). تكوّنت العينة من (108) معلم ومعلمه، وذلك حسب جدول مورغان(krejcie & Morgan, 1970) ، إذا كان المجتمع يساوي (150) أو ما يقاربها؛ فالعينة تساوي (108). ولذلك فلقد وُزّعت الاستبانة إلكترونيًّا، وأُستبعد 7 استجابات عشوائية لا تنتمي للعينة؛ وبالتالي طُبّق التحليل الإحصائي على 108 من معلمي ضعاف السمع، بواقع 40 معلمًا، و(68) معلمة من المدارس الحكومية الملحق بها برامج ضعاف السمع في مدينة جدة..

**أداة الدراسة**

استخدم الباحثين الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ بسبب ملاءمتها لأهداف الدراسة، وتساؤلاتها ومنهجيتها، ومجتمعها، إضافةً إلى أن الاستبانة تعدُّ وسيلة مهمة لجمع البيانات، ويمكن استخدامها على نطاق واسع؛ للحصول على حقائق قائمة بالفعل، وتُستخدم غالبًا في البحوث التربوية التي تتعلق بالاتجاهات والآراء (فان دالين، 2010).

**وصف الأداة**

تكوّنت الأداة من قسمين، القسم الأول: المعلومات الديموغرافية، ويتعلّق هذا القسم بالـمُتغيّرات المستقلة وهي: (الجنس، والمؤهل الدراسي، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، وتكوّنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (30) فقرة، موزّعة على محوري الأداة: المحور الأول ويحتوى (15) فقرة ضمن واقع توظيف معلمي ذوي ضعف السمع لاستراتيجية روبنسون لتحسين الفهم، والمحور الثاني ويحتوى (15) فقرة ضمن محور اتجاهات معلمي ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، موزّعة على ثلاثة أبعاد، وهي: (البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)، وكل بُعد يحتوي على (5) فقرات. كما تكوّنت الأداة من خمسة بدائل وفقًا لمقياس ليكرت العالمي المعروف (Likert,1932) الخماسي على النحو الآتي: (بدرجة كبيرة جدًّا- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة معدومة).

**الصدق والثبات**

**صدق أداة الدراسة**

ويعني التأكد من أن

العبارة الموضوعة في المقياس تقيس فعلياً ما وُضعت لقياسه (الظاهر، 1999)، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها،

وارتباطها بكل محور وبُعد من أبعاد أداة الدراسة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تأكد الباحثين من صدق أداة الدراسة من خلال:

**أ. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المُحكِّمين):**

للتّعرّف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، عُرضت في صورتها الأولية على عدد من المحكّمين المختصين في مجال التربية الخاصة، بلغ عددهم (11) محكمًا (ملحق 2)؛ لتقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعدّت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، بتحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًّا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل إضافي، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة. وبعد استرداد الاستبانات اعتمد الباحثين الفقرات التي أجمع المحكمون بما نسبته (80%) فأكثر على ملاءمتها، أو التعديل عليها؛ ومن ثمّ إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية (ملحق4).

**ب. صدق الاتساق الداخلي للأداة**

للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، أُختيرت عينة استطلاعية مكوّنة من (32) معلمًا من معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، ووفقًا للبيانات حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة.

**جدول (1). معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.**

**(واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي ذوي ضعف السمع واتجاهاتهم نحوها في مدينة جدة)**

| المحور | البُعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبُعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبُعد |
|---|---|---|---|---|---|
| اتجاهات المعلمين/المعلمات نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع | البُعد الأول: المعرفي | 1 | **0.665 | 4 | **0.558 |
| | | 2 | **0.687 | 5 | **0.768 |
| | | 3 | **0.728 | - | - |
| | البُعد الثاني: السلوكي | 1 | **0.498 | 4 | **0.518 |
| | | 2 | **0.872 | 5 | **0.562 |
| | | 3 | **0.768 | - | - |
| | البُعد الثالث: الوجداني | 1 | **0.567 | 4 | **0.605 |
| | | 2 | **0.801 | 5 | **0.630 |
| | | 3 | **0.605 | - | - |
| واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي | | 1 | **0.641 | 9 | **0.7329 |

| المحور | البُعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبُعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبُعد |
|---|---|---|---|---|---|
| للطلاب ذوي ضعف السمع | | 2 | **0.852 | 10 | **0.875 |
| | | 3 | **0.2202 | 11 | **0.719 |
| | | 4 | **0.638 | 12 | **0.608 |
| | | 5 | **0.750 | 13 | **0.802 |
| | | 6 | **0.719 | 14 | **0.534 |
| | | 7 | **0.632 | 15 | **0.541 |
| | | 8 | **0.486 | - | - |

* دال عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يُشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**ج. الصدق البنائي:**

حُسب مُعامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعرُّف على درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (2). معاملات ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية.**

| البُعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|
| البُعد الأول: المعرفي | .738** |
| البُعد الثاني: السلوكي | .788** |
| البُعد الثالث: الوجداني | .896** |
| اتجاهات المعلمين/ المعلمات نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع | .866** |
| واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع | .856** |

يتبيّن من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يُشير إلى الصدق البنائي لمجالات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**ثبات أداة الدراسة**

**طريقة ألفا كرونباخ:**

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (3-10) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

**جدول (3). معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.**

| البُعد | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| البُعد الأول: المعرفي | 5 | 0.897 |
| البُعد الثاني: السلوكي | 5 | 0.809 |
| البُعد الثالث: الوجداني | 5 | 0.848 |
| اتجاهات المعلمين/المعلمات نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع | 15 | 0.825 |
| واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي ضعف السمع | 15 | 0.865 |
| الثبات العام | 30 | 0.864 |

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ، حيث بلغ (0.864)، ويدلّ هذا على أن الاستبانة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

**عرض النتائج**

**إجابة السؤال الأول: ما واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع؟**

لتحديد واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، حُسب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، وصولًا إلى تحديد واقع توظيف استراتيجية روبنسون؛ لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، ويتضح أن واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع؛ كان بمتوسط (3.7642)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار كبيرة على أداة الدراسة.

**إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تبعًا لمُتغيّرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال صيغت الفرضية الآتية:

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تبعًا لـمُتغيّرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية).**

**أولًا- مُتغيّر الجنس**

للتحقّق من دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لـمُتغيّر الجنس استخدم الباحثين اختبار "ت": Independent Sample T-test"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

**جدول رقم (4): نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق في واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، طبقًا لاختلاف مُتغيّر الجنس.**

| المحور | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع** | ذكر | 40 | 3.6167 | .81660 | 1.467 | 0.145 | غير دالة |
| | أنثى | 68 | 3.8510 | .79310 | | | |

يتبيّن من خلال النتائج الموضحة بالجدول (4) أن قيمة (Sig) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تساوي (0.145)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تُعزى لـمُتغيّر الجنس.

**ثانيًا- مُتغيّر المؤهل التعليمي (بكالوريوس – دبلوم عالٍ- ماجستير- دكتوراه)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية توزيع البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية؛ ذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة "البكالوريوس"؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر المؤهل التعليمي، استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (5). نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق في واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تبعًا لـمُتغيّر المؤهل التعليمي.**

| المحور | المؤهل التعليمي | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع** | بكالوريوس | 89 | 52.66 | 4.796 | 0.187 | غير دالة |
| | دبلوم عالٍ | 9 | 65.17 | | | |
| | ماجستير | 8 | 69.81 | | | |
| | دكتوراه | 2 | 27.25 | | | |

يتبيّن من خلال النتائج الموضحة بالجدول (5) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تساوي (0.187)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تعزى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي.

**ثالثًا- مُتغيّر سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 6- 10 سنوات- 10 سنوات فأكثر)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في فئة "أقل من 5 سنوات" بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر سنوات الخبرة، استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (6). نتائج اختبار " Kruskal Wallis Test " للفروق في واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تبعًا لـمُتغيّر سنوات الخبرة.**

| المحور | سنوات الخبرة | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع | أقل من **5** سنوات | 4 | 84.50 | 5.712 | 0.052 | غير دالة |
| | من **6** إلى **10** سنوات | 31 | 45.35 | | | |
| | **10**سنوات فأكثر | 73 | 56.74 | | | |

يتضح من نتائج الجدول (6) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تساوي (0.52)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تعزى لـمُتغيّر سنوات الخبرة.

**رابعًا- مُتغيّر الدورات التدريبية (لا يوجد- 5 ساعات- 10 ساعات- 15 ساعة- أكثر من ذلك)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة "لا يوجد"؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر الدورات التدريبية؛ استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول الآتي: **جدول (7). نتائج اختبار " Kruskal Wallis Test" للفروق في واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تبعًا لـمُتغيّر الدورات التدريبية.**

| المحور | الدورات التدريبية | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع | لا يوجد | 86 | 53.49 | 8.931 | 0.030 | غير دالة |
| | **5**ساعات | 4 | 82.75 | | | |
| | **10**ساعات | 8 | 72.44 | | | |
| | أكثر من ذلك | 10 | 37.55 | | | |

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول (7) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تساوي (0.030)، وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تُعزى لـمُتغيّر الدورات التدريبية؛ لصالح الذين تلقوا دورات لمدة 5 ساعات؛ وذلك لأن متوسط الرتبة لهم أعلى.

**خامسًا- مُتغيِّر المرحلة التعليمية (ابتدائي- متوسط- ثانوي)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا. ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة "الابتدائي"؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيِّر المرحلة التعليمية؛ فقد استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) " Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول (7) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع تساوي (0.160)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لواقع توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي من قِبل معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع، تعزى لـمُتغيِّر المرحلة التعليمية.

**إجابة السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؟**

لتحديد اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، حُسب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، وصولًا إلى تحديد اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، وتضح من النتائج أن درجة اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي كانت بمتوسط (3.8284): أي بدرجة **كبيرة** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي. وتبيّن كذلك أن أبرز اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي تمثّلت في البُعد (المعرفي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.9722)، وبدرجة كبيرة، يليها (البُعد الوجداني) بمتوسط (3.8259)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة، ويليها البُعد (السلوكي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.6870)، وهي بدرجة كبيرة.

**أولًا: مُتغيِّر الجنس**

للتحقّق دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لـمُتغيِّر الجنس استخدم الباحثين اختبار "ت": Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (8). نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-test) للفروق في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، طبقًا لاختلاف مُتغيّر الجنس.**

| المحور | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **البُعد المعرفي** | ذكر | 40 | 3.8050 | .86941 | 1.683 | 0.095 | غير دالة |
| | أنثى | 68 | 4.0706 | .74334 | | | |
| **البُعد السلوكي** | ذكر | 40 | 3.6200 | .72296 | 0.658 | 0.493 | غير دالة |
| | أنثى | 68 | 3.7265 | .86034 | | | |
| **البُعد الوجداني** | ذكر | 40 | 3.6800 | .76701 | 1.509 | 0.134 | غير دالة |
| | أنثى | 68 | 3.9118 | .77296 | | | |
| **اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي** | ذكر | 40 | 3.7017 | .73014 | 1.355 | 0.178 | غير دالة |
| | أنثى | 68 | 3.9029 | .75393 | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) ما يلي:

**أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) لدرجة اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي تساوي (0.178)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي تُعزى لـمُتغيّر الجنس.

**ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)؛ أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق بـــ: (البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)، تُعزى لـمُتغيّر الجنس.

**ثانيًا: المؤهل التعليمي (بكالوريوس – دبلوم عالٍ- ماجستير- دكتوراه)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة "البكالوريوس"؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا، وللتّعرّف على ما إذا

كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر المؤهل التعليمي، استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) " Kruskal Wallis Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

**جدول (9). نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تبعًا لـمُتغيّر المؤهل التعليمي.**

| المحور | المؤهل التعليمي | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البُعد المعرفي** | بكالوريوس | 89 | 51.58 | 6.021 | 0.111 | غير دالة |
| | دبلوم عالٍ | 9 | 71.72 | | | |
| | ماجستير | 8 | 70.69 | | | |
| | دكتوراه | 2 | 42.25 | | | |
| **البُعد السلوكي** | بكالوريوس | 89 | 52.39 | 3.025 | 0.388 | غير دالة |
| | دبلوم عالٍ | 9 | 70.00 | | | |
| | ماجستير | 8 | 61.13 | | | |
| | دكتوراه | 2 | 52.25 | | | |
| **البُعد الوجداني** | بكالوريوس | 89 | 54.20 | 3.157 | 0.368 | غير دالة |
| | دبلوم عالٍ | 9 | 67.67 | | | |
| | ماجستير | 8 | 49.25 | | | |
| | دكتوراه | 2 | 29.50 | | | |
| **اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي** | بكالوريوس | 89 | 52.42 | 3.714 | 0.294 | غير دالة |
| | دبلوم عالٍ | 9 | 70.44 | | | |
| | ماجستير | 8 | 63.13 | | | |
| | دكتوراه | 2 | 41.00 | | | |

يتبيّن من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9) ما يلي:

**أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؛ تساوي (0.294)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تعزى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي.

**ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)؛ أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)، تُعزى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي.

**ثالثًا- مُتغيّر سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 6- 10 سنوات- من 10 سنوات فأكثر)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في فئة "أقل من 5 سنوات" بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا، وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر سنوات الخبرة؛ استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (10). نتائج اختبار " Kruskal Wallis Test " للفروق في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تبعًا لـمُتغيّر سنوات الخبرة.**

| المحور | سنوات الخبرة | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البُعد المعرفي** | أقل من 5 سنوات | 4 | 63.75 | 3.300 | 0.192 | غير دالة |
| | من 6 إلى 10 سنوات | 31 | 46.13 | | | |
| | 10سنوات فأكثر | 73 | 57.55 | | | |
| **البُعد السلوكي** | أقل من 5 سنوات | 4 | 66.38 | 5.848 | 0.054 | غير دالة |
| | من 6 إلى 10 سنوات | 31 | 43.34 | | | |
| | 10سنوات فأكثر | 73 | 58.59 | | | |
| **البُعد الوجداني** | أقل من 5 سنوات | 4 | 79.25 | 4.660 | 0.097 | غير دالة |
| | من 6 إلى 10 سنوات | 31 | 46.92 | | | |
| | 10سنوات فأكثر | 73 | 56.36 | | | |
| **اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي** | أقل من 5 سنوات | 4 | 67.88 | 4.456 | 0.108 | غير دالة |
| | من 6 إلى 10 سنوات | 31 | 44.94 | | | |
| | 10سنوات فأكثر | 73 | 57.83 | | | |

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول (10) ما يلي:

**أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؛ تساوي (0.108)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تُعزى لـمُتغيّر سنوات الخبرة.

**ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)؛ أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)، تُعزى لـمُتغيّر سنوات الخبرة.

**رابعًا- مُتغيّر الدورات التدريبية (لا يوجد- 5 ساعات- 10 ساعات- 15 ساعة- أكثر من ذلك)**

أجرى الباحثين التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا. ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة "لا يوجد"؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا.

وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا، وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر الدورات التدريبية، استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (11) :نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تبعًا لـمُتغيّر الدورات التدريبية.**

| المحور | الدورات التدريبية | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البُعد المعرفي | لا يوجد | 86 | 54.81 | 4.954 | 0.175 | غير دالة |
| | 5ساعات | 4 | 59.50 | | | |
| | 10ساعات | 8 | 69.69 | | | |

| المحور | الدورات التدريبية | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البُعد السلوكي | أكثر من ذلك | 10 | 37.65 | 1.378 | 0.711 | غير دالة |
| | لا يوجد | 86 | 55.05 | | | |
| | 5ساعات | 4 | 53.75 | | | |
| | 10ساعات | 8 | 61.13 | | | |
| البُعد الوجداني | أكثر من ذلك | 10 | 44.75 | 2.919 | 0.404 | غير دالة |
| | لا يوجد | 86 | 54.43 | | | |
| | 5ساعات | 4 | 71.25 | | | |
| | 10ساعات | 8 | 61.25 | | | |
| اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي | أكثر من ذلك | 10 | 43.00 | 3.948 | 0.267 | غير دالة |
| | لا يوجد | 86 | 54.57 | | | |
| | 5ساعات | 4 | 62.13 | | | |
| | 10ساعات | 8 | 68.19 | | | |
| | أكثر من ذلك | 10 | 39.90 | | | |

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول (11) ما يلي:

1 - **بالنسبة للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؛ تساوي (0.267)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تعزى لـمُتغيّر الدورات التدريبية.

2 - **بالنسبة للمجالات الفرعية**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)؛ أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)، تُعزى لـمُتغيّر الدورات التدريبية.

**خامسًا- مُتغيّر المرحلة التعليمية (ابتدائي- متوسط- ثانوي)**

أجرى الباحثين اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا. ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة "الابتدائي"؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعا، وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف مُتغيّر المرحلة التعليمية، استخدم الباحثين الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول (12): نتائج اختبار " Kruskal Wallis Test" للفروق في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تبعًا لـمُتغيّر المرحلة التعليمية.**

| المحور | المرحلة التعليمية | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البُعد المعرفي** | ابتدائي | 73 | 51.61 | 3.656 | 0.161 | غير دالة |
| | متوسط | 10 | 71.40 | | | |
| | ثانوي | 25 | 56.18 | | | |
| **البُعد السلوكي** | ابتدائي | 73 | 51.45 | 4.990 | 0.083 | غير دالة |
| | متوسط | 10 | 74.80 | | | |
| | ثانوي | 25 | 55.30 | | | |
| **البُعد الوجداني** | ابتدائي | 73 | 51.72 | 2.861 | 0.239 | غير دالة |
| | متوسط | 10 | 68.80 | | | |
| | ثانوي | 25 | 56.90 | | | |
| **اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي** | ابتدائي | 73 | 51.44 | 4.489 | 0.106 | غير دالة |
| | متوسط | 10 | 73.65 | | | |
| | ثانوي | 25 | 55.78 | | | |

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول (4-26) ما يلي:

**1 - بالنسبة للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي؛ تساوي (0.106)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات معلمي الطلاب ذوي ضعف السمع نحو توظيف استراتيجية روبنسون لتحسين الفهم القرائي، تُعزى لـمُتغيّر المرحلة التعليمية.

2 - **بالنسبة للمجالات الفرعية**

توصّل الباحثين إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)؛ أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلّق بـــ(البُعد المعرفي، والبُعد السلوكي، والبُعد الوجداني)، تُعزى لـمُتغيّر المرحلة التعليمية.

**قائمة المراجع**

**المراجع العربية**


إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (2016). *استراتيجيات التَّعلُّم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو الريش، مريم أحمد حسين. (2017). أثر استراتيجيتي (SNIPS)و (SQ3R) في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين. *دراسات العلوم التربوية، 44 (4)*، 119- 123. DOI: 10.35516/0102-044-991-008

أبو النور، محمد عبد التواب، وعبد الفتاح، آمال جمعة. (2019). *استراتيجيات التدريس والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: دار ميرنا للنشر والتوزيع.

إسماعيل، بليغ حمدي. (2011). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأشرم، شادي منير. (2016). *أثر استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية التحصيل والتفكير المبدع لدى تلامذة الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا. تم الاسترجاع في يوم 28 صفر 1442ه من موقع: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=242693

البطش، محمد وليد، وأبو زينة، فريد كامل. (2007). *مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجوالدة، فؤاد عيد. (2012). *الإعاقة السمعية*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خضيرات، محمد عبدالله. (2019أ). *استراتيجيات التفكير العميق*. الأردن: دار الكتاب الثقافي.

خضيرات، محمد عبدالله (2019ب). *استراتيجيات التفكير الميتامعرفية: نماذج وتطبيقات في التدريس*. إربد، الأردن: دار الكتاب الثقافي.

زايد، فهد خليل. (2010). *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية*. الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2011ب). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًّا في الأردن وعلاقتها ببعض المُتغيّرات ذات الصلة. *دراسات العلوم التربوية، ٣٨ (٤)*، 1276- 1292. التعريف الرقمي للمرجع: Doi:10.35516/0102-038-998-076

الزريقات، إبراهيم عبدالله (2011أ). *الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. ط2. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزهراني، علي بن حسن، والسلمان، أثير إبراهيم. (2019). مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصُّم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي. *مجلة التربية الخاصة*، 9 (33)، 61- 94 https://dx.doi.org/10.21608/sero.2019.91264

شاكر، مها شفيق. (2011). *أثر استراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. (رسالة دكتوراه، جامعة عمان)، استرجعت من: http://search.mandumah.com/

شحاتة، حسن، والسمان، مروان. (2021). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشهراني، محمد مبارك، اليامي، رفعة هادي (2020). *المدخل إلى فلسفة ومعايير البحوث التربوية*. الأردن: دار اليازوري.

شيتز، نانسي. (2015). *تعليم الصُّم في القرن الحادي والعشرين* (ترجمة طارق الريس). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

صديق، لينا عمر. (2011). مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة: دراسة تشخيصية. *دراسات تربوية ونفسية، ع(71)*، 165-219. Doi:10.12816/0002981

الصمادي، أسامة يوسف. (2013). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعيًّا في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2 (12)*، 1308-1295. تم الاسترجاع من موقع: https://search.mandumah.com/Record/842688

الظاهر، زكي محمد. (1999). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. الأردن: مكتبة الثقافة.

عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري. (2013). *المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها* ط.3. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العطار، سامي ماجد. (2020). *مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيتي الجدول الذاتي (KWL) وروبنسون (SQ3R) المحوسبتين لتدريس الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر في الأردن من وجهة نظرهم. المجلة التربوية*، (76)، 1149- 1127. DOI:10.12816/Edvsohag.2020.10.3372.

عطية، محسن علي. (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة: في فهم المقروء*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو، ونشوان، تيسير. (2016). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. فلسطين: مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع.

العثمان، عبدالعزيز عبدالله (2021). تطوير مهارات القراءة والكتابة البكرة لدى الاطفال الصم. جامعة المجمعة: مكتبة جامعة المجمعة.

عيد، ياسمين يوسف. (2015). *أثر الاستراتيجية ذات الخطوات الخمس(SQ3R) بتدريس القراءة في فهم المقروء وتحسين مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسي*. (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية) استرجعت في: /http://search.mandumah.com

فان دالين، ديوبولد. (2010). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ترجمة: نوفل، محمد نبيل، والشيخ، سلمان الخضرى، وغبريال، طلعت منصور). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (العمل الأصلي نُشر في 1993).

القريطي، عبد المطلب أمين. (2011). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مانزو، أنتوني (2008). *تعلم المحتوى* (ترجمة: أيمن الطباع). الرياض: مكتبة العبيكان.

محفوظي، عبدالستار، وأبو الديار، مسعود، والبحيري، جاد، وهنز، تشارلز. (2010). *استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارة القراءة*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مصطفى، سارة أحمد. (2019). برنامج قائم على استراتيجية (SQ3R) لتنمية مهارات التمييز السمعي لدى زارعي القوقعة. *مجلة الطفولة والتربية، ع (40)، الجزء الثاني*، 191-260.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (2019). *البحث التربوي الكمي والنوعي والإجرائي وتطبيقاته في حلقة البحث*. الرياض: مكتبة الرشد.

المعلوي، أحمد محمد. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية (SQ3R) في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية، 35 (1)*، 1- 45. Doi:10.21608/mfes.2019.104920

المكاحلة، أحمد عبدالحميد. (2018). أثر برنامج قائم على استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصف السادس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية*، 33 (2)، 275- 304. استرجعت من: /http://search.mandumah.com

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). *مسح ذوي الإعاقة*. https://www.stats.gov.sa

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول)*. الرياض. المملكة العربية السعودية.

Anjuni,G., & Cahyadi, R. (2019). Improving Student's Reading Comprehension Through SQ3R (Survey, Question, Recite and Review) Technique. *Project Professional Journal of English Education, 2(1)*, 1-6. DOI: http://dx.doi.org/10.22460/project.v2i1.p1-6

Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Educational Needs*, 17(2), 129-147.

Baier, K. (2011). *The Effects of SQ3R on Fifth Grade Students' Comprehension Levels* Master's thesis, Graduate of Bowling Green, Stat University. Retrieved from: https://www.pdfdrive.com/the-effects-of-sq3r-on-fifth-grade-students-kylie-baier-e54018808.html

Easterbrooks, S., & Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 15i (F), 385-397 .

Bavelier, D., & Neville, H. (2002). Cross-modal plasticity: Where and how؟. *Nature Review Neuroscience*, 3, 443 – 452.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Heward, W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle Rivver: Memill & Prentice Hall.

Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learning: Psychological and Developmental*. New York: Oxford University press.

Likert, R .(1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 22 (140). 1-55.

Long, G., & Beil, D. (2005). The importance of direct communication during continuing education workshops for deaf and hard-of-hearing professionals. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18, 5–11

Erting, C., Marschark, M., & Spencer, P. (2000). *The deaf child in the family and at school* (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.

Marschark, M., & Hauser, P. (2008). *Deaf Cognition Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M., and Wauters, L. (2003). Cognitive functioning in deaf adults and children. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 1: 486-499.

Mohay, H. (1999). Language in sight: Mothers' strategies for making language visually accessible to deaf children. In *The deaf child in the family and at school* (pp. 171-186). Psychology Press.

Moores, D., & Martin, D. (2006). *Deaf Learns Developments in Curriculum and Instruction*. Washington: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Jessup, MD: National Institute for Literacy at EDPubs.

Nelson, K. (2004). Commentary. The future of ToM lies in CoM. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 45, 16–17.

Nelson, N., & Crumpton. T. (2015). Reading, Writing and Spoken language Assessment profiles for student who are deaf and hard of hearing compared with students with language learning disabilities. *Journal topics in language disorders, 35 (2),* 157- 179. Doi:http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0000000000000055

Neville, H., & Lawson, D. (1987). Attention to central and peripheral visual space in a movement detection task: An event-related potential and behavioral study. *II. Congenitally deaf adults. Brain Research,* 405, 268–283.

Nikkhou,S., Hasanzadeh, S., & Afrooz, G. (2012). The Comparative study of reading comprehension in normal hearing and hearing-loss student. *Medical Journal of The Islamic Republic of Iran, 21 (2),* 71-77. Retrieved from http://mjiri.iums.ac.ir/

Paul, P. (2009). *Language and deafness* (4th ed,). Boston: Jones and Bartlett.

Proksch, J., & Bavelier, D. (2002). Changes in the spatial distribution of visual attention after early deafness. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(5), 687–701.

Scheetz, N. (2012). *Deaf education in the 21st century*: *topics and trends*. Pearson Higher Ed.

Schirmer, B. R. (2001). Psychological, social, and educational dimensions of deafness. Boston: Allyn & Bacon.

Smolen, E., Hartman, M., & Wang. Y. (2020). Reading achievement in children with hearing loss who use listening and spoking language: results and implications from 2- year study. *Perspectives of the ASHA special interest groups, 5 (6),* 1380-1387. Doi: https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-10006.

Swisher, M. (1993). Perceptual and cognitive aspects of recognition of signs in peripheral vision. In M. Marschark & M. Clark (Eds.), *Psychological perspectives of deafness* (pp. 229–265). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yenisa, M. (2017). *The Effectiveness of Using SQ3R Technique in Students' Reading Comprehension of Hortatory Exposition Text*. master's thesis, syarif hidayatullah State Islamic University, Jakarta. Retrieved from https://www.pdfdrive.com/the-effectiveness-of-using-sq3r-technique-in-students-reading-e56022949.html