فعالية نهج القراءة الحوارية باللغة العربية في تحسين فهم النصوص العلمية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع

اعداد

الباحثة/حمده بليه اليامي

باحثة دكتوراه في جامعة الملك سعود

فعالية نهج القراءة الحوارية باللغة العربية في تحسين فهم النصوص العلمية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع

المستخلص باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية تدخل يعتمد على تصميم حالة واحدة عبر خطوط متعددة لثلاثة طلاب مشاركين من الصم وضعاف السمع بهدف تحسين فهمهم للنصوص العلمية في مادة العلوم. وسعت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة وظيفية بين استخدام استراتيجية القراءة الحوارية وزيادة مستوى فهم النصوص العلمية لدى الطالبات الصم وضعاف السمع استخدمت الدراسة نصوصا علمية مستخرجة من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي مناسبة لمستويات القراءة التعليمية للطالبات. وقد استخدمت هذه النصوص لأغراض التقييم في مرحلة خط الأساس وللأغراض التعليمية في مرحلة التدخل. غطت النصوص مواضيع علمية مختلفة وتم توزيعها في مرحلتي خط الأساس والتدخل. وتم تحديد مهارات مادتي (القراءة والعلوم) باستخدام قائمة المهارات المكتسبة من نظام نور، لتقييم مستوى القراءة والمعرفة بالنصوص العلمية. وشملت الدراسة ثلاثة أزواج من المشاركين (طالبات / معلمات)، بما في ذلك معلم واحد، يشاركون في مدرسة ابتدائية مع برنامج دمج للطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة نجران. كانت معايير الاختيار للطلاب المشاركين: الصم وضعاف السمع في المدرسة، والمسجلين في الصف الخامس، ولديهم درجات محددة في مهارات القراءة والعلوم. وأظهرت نتائج الدراسة أن التدخل له تأثير فوري في تحسين فهم التلاميذ الصم وضعاف السمع أثناء القراءة باللغة العربية. وتوصي الدراسة بضرورة إجراء دراسة تجريبية للكشف عن فعالية التدخل باستخدام القراءة الحوارية على مجموعات تجريبية وضابطة حتى يتم تعميم النتائج على أكبر قدر ممكن من التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الحوارية؛ الصم وضعاف السمع، النصوص العلمية.

The effectiveness of the dialogic reading approach in Arabic in improving Understanding scientific texts among deaf and hard of hearing students

Abstract in English

The current study aimed to reveal the effectiveness of an intervention based on a single case design across multiple lines for three participating deaf and hard of hearing students with the aim of improving their understanding of scientific texts in the science subject. This study sought to determine whether there is a functional relationship between the use of a dialogic reading strategy and increasing the level of understanding of scientific texts among deaf and hard of hearing female students. The study used scientific texts extracted from the science book for the fourth grade, appropriate to the educational reading levels of the female students. The texts covered different scientific topics and were distributed in the baseline and intervention phases. The skills of the two subjects (reading and science) were determined using the list of skills acquired from the Noor system, to assess the level of reading and knowledge of scientific texts. The study included three pairs of participants (female/female students), including one teacher, participating in a primary school with an inclusion program for deaf and hard of hearing students in the city of Najran. Selection criteria for participating students were deaf and hard of hearing in school, enrolled in fifth grade, and having specific scores in reading and science skills.

Keywords: dialogic reading; scientific texts; deaf and hard of hearing students.

المقدمة

إن الواقع الذي نعيشه في المملكة العربية السعودية كان نتيجة للجهود الحثيثة التي قام بها مجموعة من الأفراد في سبيل تمكين التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة. فأصبح من الملاحظ اليوم تواجد الصم وضعاف السمع في برامج التربية الخاصة المحلقة بمدارس التعليم العام. وتعد هذه البيئة من البيئات الأقل تقييداً؛ لأنها أزالت من أمامهم العقبات، على سبيل المثال مكنتهم من الوصول إلى مناهج التعليم العام سواء في المواد العلمية أو العملية، ولوجودهم في هذه البيئات مصلحة عامة من حيث تخفيض التكاليف، بالإضافة إلى تعزيز المصالح الاجتماعية والنفسية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع؛ مما أدى إلى تحسين قدراتهم على الصعيد الأكاديمي.

وهذا نتيجة للقوانين والتشريعات التي مهدت الطريق لتكون المدارس العامة من البيئات المناسبة لتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع بدلاً من البيئات المنعزلة. ففي لوائح قانون لن يترك طفل يتخلف (٢٠٠٢)، وقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (٢٠٠٤)؛ وحسب الإحصائيات وجد أن أكثر من (٨٠٪) من التلاميذ الصم وضعاف السمع يقضون يومهم الدراسي في فصول دراسية عامة، ويقضي ما يقرب من نصفهم في برامج المدارس العامة سواء كانت منفصلة أو خاصة، ومع وجودهم في تلك البيئات ظهرت مطالب تنادي بتحسين مستويات الإنجاز الأكاديمي لديهم؛ لأن مستويات الإنجاز الأكاديمي أظهرت أن التلاميذ الصم وضعاف السمع لديهم احتياجات تعليمية فريدة مختلفة عن أقرانهم السامعين (Luft & Huff, 2011). خاصة فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، ومما لا شك فيه تعتبر القراءة والكتابة والكلام من أهم أساسيات التواصل اللغوي، كما أنها أحد المكونات الأساسية للنجاح الأكاديمي (Brezdek & Brzdęk, 2020; Nittrouer et al., 2012).

ولقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال الصم لديهم ضعف في مهارات القراءة والكتابة. فذكر ناثا وآخرون (Natha et al., 2004) أن خطر صعوبات القراءة أكبر لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في النطق واللغة؛ لأنه يكون لديهم عجز في الوعي الصوتي، وعند عمر السادسة يحتاجون لتطوير تلك المهارات. وقد تعود التأخيرات في مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم لعدة أسباب من بينها، أنهم يتأخرون في الفهم القرائي؛ بسبب مشكلات في المعالجة الصوتية أثناء قراءة الكلمات، كما أنه يرتبط تطوير القراءة لدى الأطفال الصم بمستويات الوعي الصوتي (على سبيل المثال، مستويات المقطع والقافية والفونيم)، وتدريب

الأطفال بالاعتماد عليها يساعد الأطفال الصم الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة (Sterne & Goswami, 2000; Van Hoogmoed, 2011). كما أنه لوحظ أن قصور الفهم القرائي لدى المراهقين الصم يتم توقعه من خلال ملاحظة أوجه القصور في القدرة على قراءة الكلمات والتطور اللغوي والنحوي؛ فعندما يكون لديهم فهم سيء سيكون مصحوباً بعجز في المهارات السابق ذكرها (Nippold, 2017).

والمتتبع لتاريخ تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الأشخاص الصم وضعاف السمع يعلم حجم الفجوة بين قدرات الصم القرائية وأقرانهم السامعين. ووجود مثل هذه الفجوة يؤثر على نتائج النمو الأكاديمي من أربع جوانب، أولها يتم بناء مهارات القراءة والكتابة للوصول إلى المواد الأكاديمية على أساس المهارات اللغوية العامة؛ لذلك النقص في المفردات والقواعد النحوية والقدرة على اكتساب اللغة يعيق بشكل مباشر اكتساب القراءة والكتابة وبالتالي يحد من الخبرات الأكاديمية. ثانياً، التأخير أو العجز في التواصل في الفصول الدراسية يحد من الخبرات الأكاديمية لأنها تفتقد لعمل المعلم الذي يحاول توصيل المعلومة والتلميذ الذي يستهلك طاقة إضافية لمحاولة فهم لغة التواصل التي يتواصل بها المعلم. ثالثاً، الوصول للتعلم العرضي يعد مصدر أساسي للوصول للمعلومات لدى الأطفال السامعين، والأطفال الصم يحرمون من التعلم العرضي وبالتالي المعلومات التي تصلهم محدودة بسبب عدم وجود المهارات اللغوية. أخيراً، يكون التعلم المعرفي والأكاديمي محدود لأن الطالب يفتقر إلى ما يكفي من مهارات التطور اللغوي مثل المهارات اللغوية والمهارات ما وراء المعرفية والتي تعتمد على التفكير وإعادة التنظيم (Marschark & Spencer, 2009).

وبالرغم من تأثير التأخر في مهارات القراءة على قدرات التلاميذ الصم وضعاف السمع إلا أنه لوحظ قلة التدخلات التعليمية لمعالجة أوجه القصور. فلقد ذكر شيرم وماكقوف (Schirm & McGough, 2005) أن الباحثين الذين أجروا مراجعات منهجية للأدبيات البحثية حول تطوير القراءة وتعليمها للتلاميذ الصم وضعاف السمع، لاحظوا نقص الأبحاث حول التدخلات التعليمية مع القراء الصم؛ ونقص المعلومات حول الآثار المرتبة على ذلك، بالرغم من وجود دراسات أثبتت فعاليتها مع القراء السامعين. ومع وجود الممارسات المبنية على الأدلة، استخدم مجموعة من الباحثين بعض الإستراتيجيات التي تحسن من الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، ومن بينها استراتيجية القراءة الحوارية والتي تعرَّف بأنها: استراتيجية تعليمية لدعم وتنمية

القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة والعاديين على حد سواء، وهي ممارسة شائعة الاستخدام لتعزيز الفهم القرائي بين مجموعة متنوعة من الأطفال وتستخدم في كثير من الأحيان لدعم قدرة الأطفال ومساعدتهم على الوصول إلى النصوص السردية وفهمها (Scott & Hansen, 2020, 100). ولقد أظهرت دراسة تشالبانا (Chalapana, 2016) أن استخدام استراتيجية القراءة الحوارية يعزز فهم النصوص العلمية ويساعد الأطفال منذ سن الخامسة على التعرف على ميزات النص العلمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هناك عدد من الدراسات التجريبية التي دعمت فعالية استراتيجية القراءة الحوارية مع التلاميذ الصم وضعاف السمع في تحسين المهارات اللغوية الشفوية وتنمية المفردات والفهم القرائي. مثل دراسة ليفر وسينشل (Lever & Sénéchal, 2011) حيث تم استخدام استراتيجية (DR) مع تقنيات طرح أسئلة تفصيلية. ودراسة (Cohrssen et al., 2016) تم تطوير تدخل غير مكثف لتحسين القدرات المعرفية للأطفال بالمشاركة في جلسة فردية إضافية قدمت مبادئ القراءة الحوارية. وغيرها من الدراسات إلا انه لوحظت قلة دراسات الحالة في هذا المجال والتي حاولت تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع. فكانت على حد علم الباحثة توجد (٤) دراسات فقط استخدمت التصميم أحادي الحالة. وهذا يظهر ضعف استخدام الاستراتيجية مع التلاميذ الصم وضعاف السمع بالرغم من فعاليتها وكونها من الممارسات القائمة على الأدلة. لذلك سيكون الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن فعالية استراتيجية القراءة الحوارية (DR) في تحسين فهم النصوص العلمية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، وسيتم تصميم الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس، والذي ينص على:

هل توجد علاقة وظيفية بين استخدام استراتيجية القراءة الحوارية وزيادة مستوى فهم النصوص العلمية لدى التلميذات الصم وضعاف السمع؟

أهداف البحث

إن الهدف العام من هذه الدراسة هو، تنفيذ تدخل قائم على التصميم أحادي الحالة عبر الخطوط المتعددة لثلاثة تلميذات مشاركات من التلميذات الصم وضعاف السمع بهدف تحسين فهم النصوص العلمية لديهن في مادة العلوم. ويتفرع منه الأهداف التالية:

- التعرف على أثر استراتيجية القراءة الحوارية على فهم النصوص العلمية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.
- التحقق من وجود فروق بين قدرات التلاميذ الصم وضعاف السمع في فهم النصوص القرائية في مرحلتين (مرحلة الأساس، مرحلة التدخل) تعزى للتدخل.

أهمية البحث

الأهمية النظرية: تكمن أهميتها النظرية في تقديم إضافة معرفية في قاعدة البيانات العربية، وتظهر أحد المفاهيم المهمة في مجال تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، وهو الوقوف على ماهية القراءة الحوارية وأثرها على تحسين فهم النصوص العلمية، وهذا الجانب من الجوانب التي تقل فيه البحوث والدراسات العلمية في قواعد البيانات العربية.

الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية لهذا البحث، في تطبيق اعداد دليل لكيفية تطبيق مستويات التدخل باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية على مادة تعتبر من المواد الصعبة التي يواجه فيها التلاميذ الصم صعوبة بسبب تعقيد المصطلحات العلمية؛ وهذا يساهم في تحسين جودة الممارسات العملية لدى معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع.

مصطلحات البحث

الصم: يعرف بأنهم، التلاميذ الذين يزيد الفقدان السمعي لديهم عن (٩١ ديسيبل) مع أو بدون استخدام المعينات السمعية، ويكون تواصلهم بشكل أساسي عبر البصر كقراءة الكلام أو لغة الإشارة (ماهشي وآخرون، ٢٠٠٦/٢٠١٥).

ضعاف السمع: يعرف بأنهم، التلاميذ الذين تتراوح درجات الفقدان السمعي لديهم من متوسط (٤١ – ٧٠ ديسيبل) إلى شديد (٧١ – ٩٠ ديسيبل)، مع وجود مساعدة كافية باستخدام المعينات السمعية او مضخمات الصوت كأجهزة (FM) تمنحهم القدرة على الاستفادة من البقايا السمعية (شيتز، ٢٠١٢/٢٠١٥).

القراءة الحوارية: ويقصد بأنها، شكل من اشكال نشاط قراءة الكتب المشتركة في شكل حوار بين القراء عادة (بين الأطفال والبالغين) سواء في بيئة تعليمية مفردة أو مشتركة (Ping, 2017).

النصوص العلمية: تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها، المفاهيم أو الفقرات العلمية التي كتبت باللغة العربية في كتب العلوم في مناهج المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

حدود البحث

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في برامج التربية الخاصة الملحق بها فصول التلميذات الصم وضعيفات السمع في مدينة نجران.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢٢).

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحسين فهم النصوص القرائية باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية.

الحدود البشرية: طبقت هذه على التلميذات الصم وضعاف السمع ومعلمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية.

الإطار النظري

أولاً/ الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع:

تظهر أهمية الفهم القرائي بعد أن نادى مجلس الكونجرس أثناء اجتماعهم مع المسؤولين حول البرنامج الوطني للقراءة والكتابة في عام ١٩٩٧ بفحص الأدلة العلمية في خمس مجالات لتعليم القراءة وهي: الأبجدية، والطلاقة، والفهم، وتأهيل المعلمين، وتكنولوجيا الحاسوب، كما أجريت تحليلات مكثفة للأدب في ثلاث مجالات فرعية: تعليم المفردات، وتعليم استيعاب وفهم النص، وإعداد المعلم (Benedict et al., 2015). وهذا يدلنا على أهمية التعليم والتدريب على الفهم القرائي.

١/ **تعريف الفهم القرائي:** يعرَّف أنه، القدرة على فك الرموز واستخدام هذه المهارة في بناء المعنى من النص بشكل تلقائي (Benedict et al., 2015). إلا أن الدراسات أظهرت أن التلاميذ الصم وضعاف السمع يواجهون مشكلات حقيقة في الفهم القرائي. فلقد أظهرت دراسة ارفي (Arfe, 2015) أن مهارات الفهم القرائي تمثل تبايناً كبيراً في قدرة الأطفال الصم وضعاف السمع على توليد وإنتاج النصوص السردية، ويرى أن النقص في الفهم القرائي لديهم مرتبط بمتطلبات اللغة المكتوبة. وفيما يلي توضيح لأبرز مشكلات الفهم القرائي لديهم.

٢/ مظاهر ضعف الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع: تظهر هذه المشكلات في المهارات المرتبطة بالفهم القرائي:

- ضعف الوعي الفونولوجي: جانب مهم لتنمية القراءة لدى الأطفال الصم، إلا أن الأطفال الصم لديهم صعوبة في معرفة القراءة والكتابة بسبب عدم قدرتهم على اتقان

مستويات الوعي الصوتي (المقطع/ القافية/ والفونيم)؛ وبالتالي تظهر لديهم مشكلات الفهم القرائي (Sterne & Goswami, 2000).

- تحديات القراءة والكلام التي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع ناشئة من مشكلات النمو المرتبطة بمشكلات الفقد السمعي (Trezek & Malmgren, 2005).
- تساهم العوامل المؤثرة في الإنجاز القرائي على مهارات الفهم وتتلخص في (العمر عند التدخل لتحسين السمع، ووجود إعاقات إضافية، وعدم اتساق أجهزة المعينات السمعية مع طرق التواصل (Majorano et al., 2018).
- وجود اختلافات في مستوى معرفة المفردات وفهم القواعد الشفهية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع. كما أنه يرتبط معرفة المفردات بالوعي الصوتي وبناء الجملة والتي هي من مهمات معرفة القراءة والكتابة (Arraez, 2017; Karasu, 2014).

ثانياً/ استراتيجية القراءة الحوارية (DR):

تتمثل أحد الجوانب المهمة في استراتيجية (DR) على أنها تعود بفائدة خاصة على التلاميذ الصم وضعاف السمع فهي تستخدم استراتيجيات تعليمية تفاعلية لدعم الوصول إلى النص وتعليميه، كما أن النماذج النظرية تدافع عن أهمية التعليم التفاعلي في زيادة فرص التعلم لدى التلاميذ الصم وخاصة الفرص التي تتضمن أنماطاً مرئية للفهم (Scott & Hansen, 2020). لذلك سنستعرض في هذا المحور مفهوم استراتيجية (DR)، والعناصر الرئيسية لها.

١/ مفهوم استراتيجية (DR): هي ممارسة تفاعلية لقراءة الكتب المصورة المشتركة مصممة لتعزيز مهارات اللغة ومهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار. أثناء ممارسة القراءة المشتركة، يتبادل الشخص البالغ والطفل الأدوار حتى يتعلم الطفل أن يصبح راوي القصص بمساعدة الشخص البالغ الذي يعمل كمستمع نشط وملقي للأسئلة(Clearinghouse, 2012) .

٢/ العناصر الأساسية لها: في البيئات التعليمية التي تعتمد على المركز، يمكن استخدام "قراءة الحوار" بواسطة المعلمين مع الأطفال بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة. يمكن تدريب المعلمين على مبادئ القراءة الحوارية من خلال شريط فيديو متبوعًا بلعب الأدوار والمناقشة الجماعية. أثناء قراءة الكتب مع الطفل، يستخدم البالغ خمسة أنواع من الأسئلة (CROWD):

- أسئلة الإكمال: يملأ الطفل الفراغ في نهاية الجملة.
- أسئلة التذكر والاستدعاء: يطرح الكبار أسئلة حول كتاب لدى الطفل يقوم على قراءته.

• أسئلة مفتوحة: يشجع الكبار الطفل على معرفة ما يحدث في الصورة. مثل أسئلة ماذا ولماذا: يسأل الكبار أسئلة "wh–" حول الصور الموجودة في الكتب.

• أسئلة التباعد: يربط الكبار الصور والكلمات الموجودة في الكتاب بتجارب الأطفال الخاصة خارج الكتاب. يتم استخدام هذه الأسئلة من قبل الكبار أثناء القراءة (Clearinghouse, 2012).

دراسات السابقة

قامت الباحثة باستعراض الدراسات استخدمت استراتيجية القراءة الحوارية مع التلاميذ الصم وضعاف السمع. أولاً/ نستعرض الدراسات التي تدعم فكرة أن استخدام القراءة الحوارية المقرونة بأدوات تفاعلية مناسبة يعزز بشكل كبير من فهم التلاميذ الصم للنصوص العلمية، مما يجعل هذه الاستراتيجية فعالة للتغلب على تحديات الفهم القرائي لدى هذه الفئة منها: دراسة أورباني (Urbani, 2019)، والتي بحثت في كيفية تطبيق القراءة الحوارية مع التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية باستخدام ثلاث دراسات حالة لمعلميهم، وتوصلت الدراسة إلى أن القراءة الحوارية ساهمت في تحسين المهارات اللغوية للتلاميذ الصم، لكنها كشفت أيضًا عن تحديات تطبيق هذه الطريقة، مثل الحاجة إلى تعديلات خاصة لهذه الفئة وضعف التدريب المسبق للمعلمين. كما قدمت الدراسة توصيات بتوفير دعم إضافي للمعلمين في تطبيق استراتيجيات فعالة لتعزيز التعلم لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع. وتناولت دراسة تيرني وآخرون (Tierney et al., 2021) تأثير القراءة الحوارية مع إضافة دعم بصري تفاعلي مثل الصور وأسئلة الحوار. وأظهرت النتائج تحسنًا في الفهم القرائي للأطفال الصغار المستخدمين للغة الإشارة، حيث ساعدت الأساليب البصرية على تحسين استيعاب المفردات والمفاهيم العلمية. ساعد هذا النهج على تحقيق تواصل أفضل وأتاح للتلاميذ فرصة للتفاعل مع النص بشكل أعمق. وركزت دراسة ترسيل وايستربوكس (Trussell & Easterbrooks, 2014) على الأطفال الصم في مرحلة رياض الأطفال، حيث استخدمت أساليب الحوار البصري أثناء قراءة القصص. وقد أظهرت النتائج أن القراءة الحوارية مع أسئلة مرتبطة بالصور تعزز اكتساب المفردات اللغوية والقراءة بشكل ملحوظ، خاصة بين الأطفال الصغار

بالإضافة لذلك، تركز بعض الدراسات على تحسين الفهم للنصوص العلمية والتي تعد من المهارات العليا التي يجب على التلاميذ الصم وضعاف السمع استخدامها وتحسين مهاراتهم فيها؛ وذلك بسبب كثافة النصوص العلمية وزيادة صعوبتها كلما تقدم العمر بالتلاميذ. لذلك

هدفت دراسة سكوت وهانسن (Scott & Hansen, 2020) للكشف عن فعالية القراءة الحوارية مع النص المعلوماتي. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بتصميم خطوط قاعدية أساسية متعددة عبر السلوكيات. وشملت عينة الدراسة على مشارك واحد ومعلمه. وقام الباحثان بقياس السلوك المستهدف بقياس النتائج الدائمة والمتمثلة في اجراء اختبارات عبارة عن مقاييس لهذه المهارات (الفهم القرائي/ الطلاقة في القراءة/ اتقان لغة الإشارة). واستخدمت استراتيجية القراءة الحوارية كتدخل مع تلميذ أصم مسجل في المدرسة الابتدائية العليا. وأظهرت الدراسة نتائج واعدة لنهج القراءة الحوارية للاستخدام مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك بالتأكيد على وجود علاقة وظيفية بين استراتيجية (DR) وزيادة مستوى فهم النصوص العلمية.

كما يسهم الربط بين العجز في الوصول للتعلم العرضي في اظهار الدور الفعال لاستراتيجية (DR) وهذا ما قامت به دراسة تروسي وايستربوكس (Trussell & Easterbrooks, 2014) والتي هدفت إلى التحقيق في تأثير التدخل المحسّن لقراءة كتاب القصص بإضافة أساليب الحوار أثناء القراءة، والذي تضمن أسئلة مكتوبة وأسئلة متعلقة بالصور على تحسين مفردات الأطفال الصغار المستخدمين للغة الإشارة. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بتصميم خطوط قاعدية أساسية متعددة عبر المشاركين. وشملت عينة الدراسة على (٦) أطفال مشاركين في مرحلة رياض الأطفال من الصم وضعاف السمع. وقام الباحثان بقياس السلوك المستهدف باستخدام قياس عدد المفردات التي يتقنها الأطفال وتحتوي على عبارات إشارية أو منطوقة او كلاهما معاً. وأظهرت نتائج الدراسة اكتشاف علاقة وظيفية بين تدخل كتاب القصة القائم على أساليب الحوار وتحديد المفردات المصورة عبر العديد من المشاركين. وبذلك تقدم هذه النتيجة نظرة ثاقبة في التدخلات المناسبة لتحسين القراءة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المراحل المبكرة.

كما ان استخدام التدريب القائم على الأنشطة بدل التعليم التقليدي باستخدام استراتيجية (DR) يساهم بشكل فعال قدرات الطفل التعبيرية وفهم ما يدور حوله أثناء قراءة الكتب. وبهذا كشفت دراسة رهن وآخرون (Rahn et al., 2016) عن تحديد ما إذا كان ABI أو DR أكثر فعالية في تعزيز مفردات الأطفال الذين لديهم إعاقات متعددة من بينها الصمم، ودورها في بناء القدرة التعبيرية للمفردات. واستخدمت الدراسة منهج الحالة الواحدة بتصميم تصميم علاجات بديلة معدلة. وشملت عينة الدراسة على ثلاثة مشاركين أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مع تأخيرات في النمو. واستخدمت الدراسة علاجين وهي القراءة الحوارية، والتدخل أثناء قراءة الكتاب المشتركة،

والتدخل القائم على النشاط، وهي طريقة تدريس طبيعية تعتمد على اللعب. وقام الباحثون بقياس السلوك باستخدام عدد التكرارات. وأشارت النتائج إلى أن كلتا الطريقتين زادت من استخدام الأطفال للمفردات المستهدفة وكانتا فعالتين، وأدت إلى زيادة الاستخدام التعبيري للمفردات الموضوعية من قبل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة.

ولعل بعض الباحثين يواجهون مشقة أثناء تدريب المهنيين ومقدمي الرعاية على استخدام القراءة الحوارية مع الأطفال الصم وضعاف السمع، إلا أنه من الأهمية بمكان استخدام التعلم المستقل، والذي يعزز من مهارات التعلم الذاتي باستخدام هذه الاستراتيجية. فلقد كشفت دراسة (Briesch et al., 2008) عن الآثار المفيدة للقراءة الحوارية (DR) على تطوير اللغة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بتصميم. وشملت عينة الدراسة على ستة من مقدمي الرعاية مع أطفالهم في سن ما قبل المدرسة بعد مشاهدة شريط فيديو تدريب متوفر تجاريًا. واستخدم الباحثون مستويات استراتيجية (DR) التسعة عبر الفيديو كبرنامج للتدخل. وقام المقيمون بتقسيم كل جلسة قراءة إلى فواصل زمنية مدتها دقيقة واحدة ثم أشاروا إلى أي من الاستراتيجيات التسع تم استخدامها خلال الفترة الزمنية. نظرًا لأن جلسات القراءة لم تتطابق بدقة من حيث الطول، فلقد تم حساب معدل الاستخدام أي عدد استراتيجيات DR المستخدمة وتقسيمها على عدد الدقائق لكل مشارك. وأشارت النتائج إلى أن مقدمي الرعاية يمكن أن يتعلموا استخدام العديد من استراتيجيات DR من خلال التدريب المسجل بالفيديو وأن ذلك يساهم في تحسين المهارات اللغوية لأطفالهم.

لذلك ترتبط دراستي الحالية باستخدام مستويات استراتيجية (DR) في تحسين الفهم القرائي كما في الدراسة التي أجريت (2020). ووجه التشابه بين دراستي والدراسات السابقة استخدام منهج دراسة الحالة الواحدة بحيث لا تتجاوز عينة الدراسة (٣) تلميذات، بالإضافة إلى كون أغلب الدراسات منفذ التدخل فيها المعلم ويقوم الباحث الرئيسي بتدريبه على الاستراتيجية. كما يشارك في الدراسة مجموعة من الملاحظين ليتم حساب دقة التدخل ونسبة الاتفاقية مما يعطي قوة للدراسة. كما أن دراستي ستساهم في زيادة الدراسات التي طبقت فيها هذه الممارسة المبنية على الأدلة مما قد يزيد من توسيع نطاق الصلاحية الاجتماعية وتعميمها على مجتمع أكبر من التلاميذ الصم وضعاف السمع.

منهج البحث

أولاً/ التصميم والقياس: استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي للحالة الواحدة باستخدام خطوط قاعدية متعددة عبر المشاركين، والذين يستخدمون كعناصر تحكم فردية. وهذا التصميم وفر للباحثة "جمع بيانات الخط القاعدي في الوقت ذاته، ويتم البدء في بالتدخل المنهجي في كل حالة على حدة بعد أن يتم تحقيق أداء مستقر لكل مشارك" (أونيل وآخرون، ٢٠١١/٢٠١٦، ص٥١). وتم استخدام هذا التصميم لبحث تأثير نهج القراءة الحوارية في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع. واستخدمت الباحثة من خلال الملاحظة المباشرة تسجيل وقياس السلوك المستهدف (الفهم القرائي) باستخدام تسجيل تكرار الحدث؛ لتوثيق عدد المرات التي حدث فيها السلوك (الإجابة على الأسئلة بطريقة صحيحة) أو عدد المرات التي لم يحدث فيها السلوك (الإجابة على الأسئلة بصورة خاطئة/ عدم الإجابة). واستخدمت الرموز (+) للإجابة الصحيحة، و(−) للإجابة الخاطئة. ويوضح ملحق (١) تسجيل بيانات تكرار السلوك المستهدف.

ثانياً/ العينة: شارك في هذه الدراسة ثلاثة أزواج من المشاركين (تلميذات/معلمات)، من مدرسة ابتدائية واحدة ملتحقات فيها ببرنامج دمج للتلميذات الصم وضعاف السمع في مدينة نجران. وتضمنت طريقة اختيار المشاركات على ثلاثة معايير أساسية لتحديد أهلية التلميذات للمشاركة في الدراسة الحالية وهي: (أ) التلميذات من الصم وضعاف السمع في المدرسة. (ب) ملتحقات بالصف الخامس. (ج) درجة مهارات القراءة (٢) فأقل، ودرجة مهارات العلوم (٣) في كشف مهارات الصف الرابع للمادتين (القراءة والعلوم). يوضح جدول (١) البيانات الوصفية للمشاركات.

جدول (١) البيانات الوصفية للمشاركات

	التلميذات					المعلمات			
م	الرمز	العمر بالسنوات	حالة السمع	طريقة التواصل	الصف	الاسم	الصف	سنوات الخبرة	مجموع التلاميذ
١	(أ)	١٠,٩	زارعة قوقعة	شفهي	٥	المعلمة نورة	صف عام	١٠ سنة	٢٥
٢	(ب)	١١	صماء	تواصل كلي	٥	المعلمة عبير	صف خاص	٧ سنوات	٣
٣	(ج)	١١,١	صماء	تواصل كلي	٥	المعلمة فاطمة	صف خاص	٧ سنوات	٣

خصائص العينة: التلميذة (أ)، تلميذة ملتحقة بالصف الخامس (تعليم عام)، وتبلغ من العمر (١١) سنة. لديها فقدان سمعي حسي عصبي وزرعت لها القوقعة الإلكترونية في عمر (٣) سنوات. ودرجة الفقد السمعي بسيط (٣٠-٤٠) ديسيبل. تستخدم التواصل الشفهي، وتدرس في فصل المعلمة نورة، وهي معلمة متخصصة في العلوم والرياضيات (بكالوريوس)، ولديها دورات تدريبية في تدريس التلميذات الصم وضعاف السمع والخطط الفردية. **التلميذة (ب)**، تلميذة ملتحقة بالصف الخامس (تعليم خاص)، وتبلغ من العمر (١١) سنة. لديها فقدان سمعي حسي عصبي وتستخدم المعينات السمعية، ودرجة الفقد السمعي متوسط إلى شديد (٦٠-٧٠) ديسيبل. وتستخدم التواصل الكلي (لغة إشارة سعودية/ لغة مكتوبة/ لغة منطوقة)، تدرس في فصل المعلمة عبير، وهي معلمة لديها خبرة في تدريس مادة العلوم لديها خبرة (٧) سنوات، ومتخصصة في تدريس التلميذات الصم وضعاف السمع (بكالوريوس إعاقة سمعية). **التلميذة (ج)**، تلميذة ملتحقة بالصف الخامس (تعليم خاص)، وتبلغ من العمر (١١,٩) سنة. لديها فقدان سمعي حسي عصبي وتستخدم المعينات السمعية، ودرجة الفقد السمعي متوسط إلى شديد (٦٠-٧٠) ديسيبل. وتستخدم التواصل الكلي (لغة إشارة سعودية/ لغة مكتوبة/ لغة منطوقة)، تدرس في فصل المعلمة عبير، وهي معلمة لديها خبرة في تدريس مادة العلوم لديها خبرة (٧) سنوات، ومتخصصة في تدريس التلميذات الصم وضعاف السمع (بكالوريوس إعاقة سمعية).

ثالثاً/ السياق: التحقت كل من التلميذات (أ / ب / ج) والمعلمات (نورة/عبير/ فاطمة) في مدرسة ابتدائية تم دمج التلميذات الصم وضعاف السمع فيها، ويقضين فيها معظم اليوم الدراسي. إما فصل دراسي للتعليم العام أو فصل دراسي للتعليم الخاص، ويرجع ذلك لحالة السمع (زراعة قوقعة يؤهلها للفصل العام أو تستخدم معينات سمعية يؤهلها للفصل الخاص. يوجد في هذه المدرسة (٦) فصول للدمج الكلي. و(٦) فصول للدمج الجزئي موزعة من الصف الأول إلى السادس. يدرس في فصول للدمج الجزئي معلمات التعليم الخاص، أما فصول الدمج الكلي يدرس فيها معلمات التعليم العام كلٌ حسب تخصصه. تم اجراء جلسات مرحلتي خط الأساس والتدخل في غرفة المصادر؛ وذلك لتوفير بيئة خالية من المشتتات، وتحتوي غرفة المصادر على كرسي المعلمة وكرسي التلميذة وبينهما طاولة على شكل حرف (u)، وفي الخلف يوجد كرسيين للملاحظات (الباحثة كونها الملاحظة الأولى، ومعلمة مساعدة كونها الملاحظة الثانية).

رابعاً/ الأدوات:

- سجل مهارات مادتي (القراءة والعلوم): تم الحصول على كشف المهارات في (٤) فترات موزعة على الفصلين الأول والثاني في مادتي (القراءة والعلوم) للصف الرابع الابتدائي من نظام نور؛ وذلك لمعرفة مستوى القراءة ومعرفة النصوص العلمية في مادة العلوم للتلميذات المشاركات في الدراسة.
- النصوص العلمية: قدمت الباحثة للمعلمتين فقرات موجزة من النصوص العلمية المستخرجة من كتاب العلوم للصف الرابع؛ كون هذا الكتاب يتناسب مع مستويات القراءة التعليمية الخاصة بالتلميذات. واستخدمت نصوص الكتاب لأغراض التقييم في مرحلة خط الأساس، وللأغراض التعليمية في مرحلة التدخل. وشملت هذه النصوص العلمية موضوعات متنوعة (الخلايا/ تصنيف المخلوقات/ الحيوانات اللافقارية/ الحيوانات الفقارية/ أجهزة أجسام الحيوانات/ مقدمة في الأنظمة البيئية/ العلاقات في الأنظمة البيئية/ التغيرات في الأنظمة البيئية/ المعادن والصخور/ الماء/ الأرض والشمس والقمر/ النظام الشمسي/ القياس/ كيف تتغير المادة/ المخاليط/ القوى والحركة/ تغير الحركة/ الحرارة/ الكهرباء/ المغناطيسية). وهي عبارة عن (٢٠) درس، وكل درس يحتوي على نصين، وبذلك يصبح مجموع النصوص القرائية (٤٠) نص علمي. وتم توزيع النصوص في مرحلتي خط الأساس والتدخل (٢٠) لكل مرحلة باستخدام القرعة (وضع نصوص كل درس في صندوق ووضع قصاصات بأرقام النصوص، ثم الاختيار منها)؛ لغرض التقسيم العشوائي. وتتراوح عدد كلمات النصوص العلمية بين (٥٠-٦٠) كلمة.
- الملاحظة المباشرة: استخدمت الباحثة الملاحظة المنظمة لجمع البيانات في خطي الأساس والتدخل باعتبارها الملاحظ الأول، وذلك بشكل فردي للتلميذات المشاركات في الدراسة أثناء مشاركة التلميذات في قراءة النصوص العلمية مع معلمة الصف والتي تعتبر منفذة التدخل. وشاركت معلمة مساعدة باعتبارها الملاحظ الثاني في جمع بيانات خط الأساس والتدخل، وكذلك لتقييم جودة نهج القراءة الحوارية أثناء مرحلة التدخل. بلغت مدة الملاحظة (٣٠) دقيقة.

إجراءات جمع البيانات: أما بالنسبة لكيفية سير الإجراءات، فستقوم الباحثة بعد أن حددت تصميم البحث بما يلي:

- الرفع بالخطة البحثية؛ لأخذ الموافقات والخطابات لتسهيل مهمة الباحثة.
- زيارة المدرسة التي التحقت بها المشاركات في الدراسة (تلميذات/ معلمات)؛ لعمل مقابلات مع المعلمات والنظر في سجلات كشف مهارات مادتي (القراءة/ العلوم) لسحب عينة الدراسة.
- عمل مقابلات مع المعلمات للتعريف بالبحث وأدوارهن كمشاركات في البحث ويتم خلال ذلك تحديد (الهدف من البحث/ مكان التطبيق/ الوقت/ إجراءات جمع البيانات/ إجراءات التدخل/ طريقة الملاحظة/ دور المشاركات بعد تطبيق البحث/ هدف وساعات التدريب ووقت ومكان تدريب منفذات التدخل والملاحظ الثاني).

خامساً/ إجراءات الخط القاعدي: والتي تعد المرحلة الأولى لهذه الدراسة، فبعد اجراء الملاحظات المنظمة الوارد ذكرها سابقاً. تم جمع بيانات خط الأساس؛ لتوفير معلومات وصفية عن السلوك المستهدف. **أولاً،** تم اتباع نفس الإجراءات العامة لكل مرحلة سواء في خط الأساس، أو التدخل. حيث التقى الثنائي (تلميذة/ معلمة) في نفس المكان، وفي نفس الوقت، ونفس الفترة الزمنية التي التقوا بها بشكل روتيني .خلال أول ٥-١٠ دقائق من كل جلسة، **ثانياً،** قامت المعلمات والتلميذات بمراجعة المواد من الجلسة السابقة وشرح المواد لجلسة اليوم لمدة ٢٠-٣٠ دقيقة القادمة، قدمت المعلمات التعليمات. **ثالثاً،** في هذه المرحلة يتم قياس السلوك المستهدف (فهم النصوص العلمية) بدون أن تطبق تعليميات استراتيجية القراءة الحوارية. **رابعاً،** أجرت الملاحظة الأولى مع الملاحظة الثانية أثناء جلسة خط الأساس بملاحظة (التلميذة/ المعلمة) أثناء جلسة القراءة التي تتراوح مدتها (٣٠) دقيقة. **خامساً،** تقرأ التلميذة النصوص العلمية المحددة لمرحلة خط الأساس في كل جلسة نص واحد. وبعد قراءة التلميذة للنص قراءة جهرية بالنسبة للتلميذة (أ)، وقراءة بالأبجدية الإصبعية ثم الوصفية للتلميذات (ب، ج). **سادساً،** تقوم المعلمة بطرح الأسئلة التالية بعد القراءة وهي: ١/ سؤال واحد للتذكير واستدعاء النص مثل انظري للصورة هذه صورة كذا. ٢/ سؤالين مفتوحة (ماذا/ لماذا) حول النص. ٣/ أسئلة خارج النص. ٤/ أسئلة توضح ميزات النص (العنوان/ الفكرة الرئيسية). ويقوم الملاحظ الأول والثاني

بتسجيل تكرار الردود الصحيحة أو الخاطئة، ثم تحديد نسبة الاتفاق بينهما وسيتم عرضها لاحقاً.

التعريفات السلوكية: تحديد السلوكيات والتي تتمثل في الاستراتيجيات التي تستخدمها المعلمات؛ لتحسين فهم التلميذات للنصوص العلمية مثل (طرح الأسئلة/ نوع الأسئلة المطروحة). وتحديد السلوكيات التي تصدر من التلميذات وتؤدي لمشكلات في فهم النصوص العلمية، وتحديد مدى قدرتهم على الإجابة على الأسئلة ودرجة فهمهن للنصوص العلمية بعد طرح الأسئلة. وبذلك يتمثل المتغير التابع في (فهم النصوص العلمية). وبعد الملاحظات وتسجيل وقياس السلوك المستهدف كانت بيانات التلميذات كالتالي:

تم حساب الوسيط لإظهار الثبات في مسارات البيانات والتي يتم بعدها الانتقال من مرحلة إلى أخرى. وذلك باستخدام هذه الطريقة: أولاً، يتم ترتيب البيانات، ثم نقوم باستخراج القيمة التي تقسم البيانات إلى قسمين متساويين، فإذا كان عدد البيانات فردي وهي متناسبة مع بيانات التلميذتين (أ/ ب) فنختار قيمة واحدة، اما إذا كان عدد البيانات زوجي وهي متناسبة مع بيانات التلميذة (ب) فنختار القيمتين اللتين في المنتصف. ثانياً، نقوم بضرب القيمة المستخرجة في (٢٠٪)، بحيث يتم فيه استخدام عملتين حسابيتين (مرة بالطرح، ومرة أخرى بالجمع)، ثم أقوم برسم الخطين على الرسم البياني. ثالثاً، نقوم بجمع النقاط بين الخطين وقسمتهم على جميع النقاط ثم الضرب في (١٠٠)، وبعد أن نحصل على نتيجة (٨٠٪) وأكثر يظهر نتحقق من الثبات ثم ننتقل للمرحلة التي تليها. وبذلك تم تحديد قيمة الوسيط بالنسبة للتلميذة (أ) والتي استغرقت خمس أيام في مرحلة خط الأساس، أي بمعدل (٥) جلسات، وأظهرت استقرار وثبات في مسارات البيانات عند (١.٠) ثم بدأ بعدها التدخل. ثم تبعتها التلميذة (ب) والتي استغرقت جلسات خط الأساس سبع أيام بمعدل (٧) جلسات وبعدها ظهر الثبات والاستقرار وبلغت قيمة الوسيط (٧.٠)، ثم بدأ التدخل. أما التلميذة (ج) استغرقت جلسات خط الأساس للتلميذة عشرة أيام بمعدل (١٠) جلسات، واستقرت بيانتها وبلغت قيمة الوسيط (٣.٠)، وبعدها بدأ التدخل. وبذلك بلغ مجموع جلسات مرحلة خط الأساس مع جميع التلميذات (٢٢) جلسة.

سادساً/ إجراءات التدخل: والتي تعد المرحلة الثانية لهذه الدراسة، تم تصميم التدخلات الفردية القائم على المشاركين، باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية (DR) كبرنامج تدخل. **أولاً،** قدمت الباحثة لكل معلمة ما لا يقل عن دورتين تدريبيتين مدة كل منهما ساعة واحدة في بداية مرحلة

التدخل الخاصة بكل ثنائي . حيث قدمت شرح لإستراتيجية القراءة الحوارية (DR)، وتم تدريب المعلمات تدريباً جماعياً باستخدام المناقشة ولعب الأدوار والفيديو وعروض باوربوينت. **ثانياً،** في بداية مرحلة التدخل، التقت المعلمات بالتلميذات وقدمن أنشطة تمهيدية. تضمنت مناقشة حول استراتيجيات القراءة التي تعرفها التلميذات (على سبيل المثال، معاني المفردات، وما يتعلق بعنوان الوحدة والدرس والصور) ومتى سيكون وقت طرح الأسئلة (قبل القراءة أو أثناءها أو بعدها) .كما اشتملت المناقشة على أهمية القراءة والغرض منها. **ثالثاً،** تم اتباع نفس الإجراءات العامة لكل مرحلة سواء في خط الأساس، أو التدخل. حيث التقى الثنائي (تلميذة/ معلمة) في نفس المكان، وفي نفس الوقت، ونفس الفترة الزمنية التي التقوا بها بشكل روتيني .خلال أول ٥-١٠ دقائق من كل جلسة، **رابعاً،** قامت المعلمات والتلميذات بمراجعة المواد من الجلسة السابقة وشرح المواد لجلسة اليوم لمدة ٢٠-٣٠ دقيقة القادمة، قدم المعلمون التعليمات. **خامساً،** اختتمت جلسة الأنشطة التمهيدية بقيام المعلمات بإخبار التلميذات بأنهم في المرة القادمة سيقومن باستخدام مستويات القراءة الحوارية (DR) أثناء قراءة النصوص. **سادساً،** في بداية كل جلسة تدخل، قامت المعلمات (أ) بتسمية الإستراتيجية، (ب) سرد خطوات الإستراتيجية، و (ج) تجهيز الوسائل (صور، بطاقات المفردات). **سابعاً،** تكونت الجلسات من المشاركات، حيث تستعرض المعلمات مذكرة تحتوي على النصوص العلمية، وتتولى التلميذات المسؤولية الأساسية وهي القراءة بصوت عالٍ إذا كانت التلميذة زارعة للقوقعة كما هو حال التلميذة (أ)، أو القراءة بالأبجدية الإصبعية والوصفية كما هو حال التلميذتين (ب، ج)، والمعلمة تتولى الأسئلة من خلال المستويات الثلاث لاستراتيجية القراءة الحوارية. يوضح جدول (٢) مستويات التدخل باستخدام استراتيجية (DR).

وقت ومدة وعدد جلسات التدخل: بدأ التنفيذ الفعلي لبرنامج التدخل بشكل تدريجي. حيث بدأ التدخل مع التلميذة (أ) بعد (٣) أسابيع من مرحلة خط الأساس، واستمرت جلسات التدخل لمدة (١٩) جلسة تدخل على التوالي. ثم بدأ التدخل مع التلميذة (ب) بعد (٤) أسابيع من مرحلة خط الأساس، واستمرت جلسات التدخل لمدة (١٥) جلسة تدخل على التوالي. وأخيراً بدأ التدخل مع التلميذة (ج) بعد (٦) أسابيع من مرحلة خط الأساس، واستمرت جلسات التدخل لمدة (١٠) جلسات تدخل على التوالي. وبذلك بلغ مجموع جلسات التدخل (٤٤) جلسة مع جميع التلميذات.

الأدوات المستخدمة أثناء التدخل: مذكرة النصوص العلمية من إعداد الباحثة، تحتوي على (٤٠) نص مقسمة على (٢٠) درس بالإضافة إلى صور خاصة بكل درس، وأسئلة مستويات استراتيجية (DR). يوضح الملحق (١) المذكرة كنموذج لأول درسين، أداة الفهم القرائي تحتوي على أسئلة بعد التدريب على استراتيجية (DR)، وهي أداة مصممة لقياس فهم النصوص العلمية تحتوي على أسئلة (الاختيار من متعدد/ أسئلة نعم، لا/ أسئلة التوصيل وتقيس الفهم العام للنص العلمي.

جدول (٢). مستويات التدخل باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية

العناصر الأساسية	الإجراءات/ الأمثلة
المستوى الأول: تحديد ميزات النص/ استخدام أسئلة الاستدعاء لتذكر الأحداث من النص.	**١/** قبل القراءة، يتم اتباع نفس الإجراءات للتدريب وممارسة على المفردات الهامة في النص التي تم القيام بها في خط الأساس.
	٢/ أثناء القراءة في التدخل توقف المعلمة التلميذة؛ لتطرح عليها أسئلة حول ميزات النص واستخدام أسئلة الاستدعاء والتذكر.
	٣/ أمثلة على تحديد ميزات النص. ما هي إشارة كلمة خلايا؟ ما هي الفكرة الرئيسية للنص. ومن الأمثلة على حوار الاستدعاء والتذكر: ما الذي تعلمناه في هذه الصفحة؟ حدثيني عنها.
المستوى الثاني: تحديد ميزات النص/ استخدام أسئلة الاستدعاء لتذكر الأحداث من النص/ بالإضافة إلى استخدام الأسئلة المفتوحة.	**١/** تواصل منفذة التدخل إجراءات (DR) حول ميزات النص واستخدام أسئلة الاستدعاء، ويتم إضافة الأسئلة المفتوحة.
	٢/ قبل القراءة في المستوى الثاني، تم اتباع نفس الإجراءات الخاصة بإدخال وممارسة كلمات المفردات من النص المستخدم في خط الأساس والمستوى الأول.
	٣/ أثناء القراءة، تقوم منفذة التدخل بإيقاف التلميذة للحوار حول ميزات النص وتذكر الأحداث من النص، واستخدام الأسئلة المفتوحة في هذا المستوى، يتم تقليل عدد أسئلة الاستدعاء وميزات النص حتى يتسنى للتلميذ الإجابة على الأسئلة المفتوحة.
	٤/ أمثلة على الأسئلة المفتوحة، ما هي الطبقة الخارجية للأرض التي تسمى؟ وبعد قراءة النص يطرح، لماذا نطلق

	على بعض الحيوانات اللافقارية؟
المستوى الثالث: تحديد ميزات النص/ استخدام أسئلة الاستدعاء لتذكر الأحداث من النص/ استخدام الأسئلة المفتوحة/ بالإضافة إلى استخدام الأسئلة البعيدة (خارج النص).	١/ تواصل منفذة التدخل إجراءات (DR) حول ميزات النص وأسئلة الاستدعاء والأسئلة المفتوحة. وتمت إضافة الأسئلة البعيدة (خارج النص).
	٢/ قبل القراءة، تم اتباع نفس الإجراءات الخاصة بإدخال وممارسة كلمات المفردات المهمة من النص من الخط الأساسيين في المستوى الأول والثاني.
	٣/ أثناء القراءة، أجرى مقدم التدخل حوارًا مع أرجون باستخدام المناقشات حول ميزات النص، وأسئلة الاستدعاء، والأسئلة البعيدة.
	٤/ ماذا تفعل للمساعدة في حماية هذا الأرض؟، أو "هل سبق لك أن شاهدتي كسوف الشمس؟

قياس دقة التدخل: لضمان دقة وتكامل العلاج، قامت المعلمة المساعدة (الملاحظة الثانية) بملاحظة ومراقبة (٢٠٪) من جلسات التدخل لكل تلميذة على حدة. وتم قياس دقة التدخل باستخدام قائمة مرجعية وضعتها الباحثة (الملاحظة الأولى). واستخدمت الملاحظة قائمة مرجعية مكونة من سبعة عناصر، والتي تابع فيها الاجراءات التعليمية لنهج القراءة الحوارية (التدخل). تم إدراج عناصر التدخل بجانب مقياس من بحيث يأخذ (٠) إذا لم تستخدم المعلمة الإجراء، أو يأخذ (١) إذا استخدمت المعلمة الإجراء أحياناً، أو يحصل عنصر التدخل على (٢) إذا استخدم الإجراء طوال فترة الملاحظة. ويوضح جدول (٣) قائمة قياس دقة التدخل.

(٣). قائمة قياس دقة التدخل

إجراءات التدخل	القياس		
	لم يستخدم	استخدم أحيانًا	استخدم دائماً
استخدام الصور لاستدعاء ميزات النص			
استخدام التعليقات حول الصور أثناء القراءة			
تطبيق الأنشطة التعليمية المتوقعة حسب المستوى الأول			
التسلسل في المستوى الثاني بتطبيق إجراءات المستوى الأول كتمهيد			
تطبيق الأنشطة التعليمية المتوقعة حسب المستوى الثاني			
التسلسل في المستوى الثالث بتطبيق إجراءات المستوى الثاني كتمهيد			

تطبيق الأنشطة التعليمية المتوقعة حسب المستوى الثالث			
الالتزام بالوقت المخصص لكل جلسة			

ثم يتم حساب النسبة المئوية لدقة التدخل لكل معلمة عن طريق قسمة عدد الإجراءات التي أكملها المعلم على العدد الكلي للإجراءات ثم ضربها في (١٠٠).

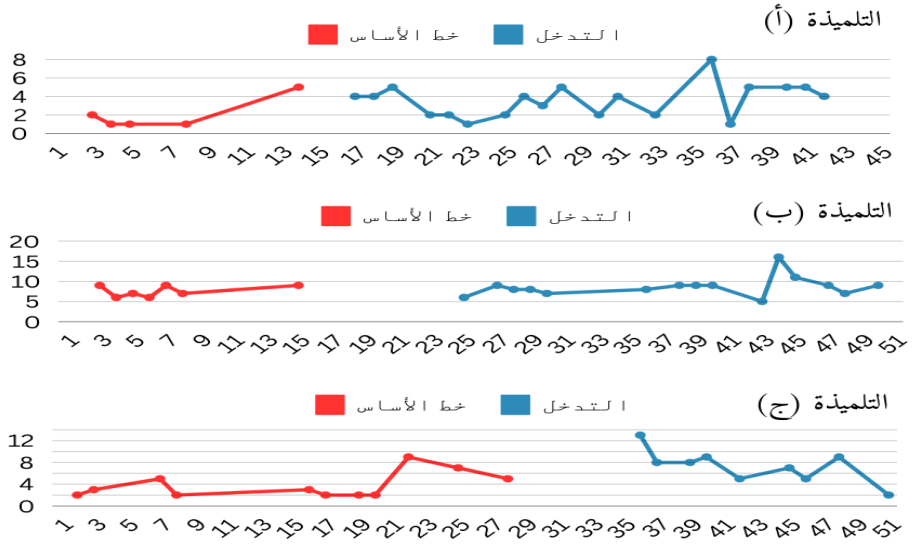
اتفاقية الملاحظين: تم جمع بيانات اتفاقية الملاحظات خلال مرحلتي (خط الأساس/ التدخل). لـ ٢٠ ٪ من إجمالي عدد إجراءات وبلغ عددها (٥ من أصل ٢٢ جلسة خط أساس)، وفي مرحلة التدخل بلغ عددها (٩ من أصل ٤٣ جلسة تدخل). وتم حساب نسبة اتفاقية الملاحظات وذلك بقسمة عدد الاتفاقيات على مجموع الاتفاقات والخلافات، ثم ضرب النتيجة في (١٠٠). وبلغت نسبة الاتفاقات في خط الأساس (٩٥٪). ونسبتها في مرحلة التدخل (١٠٠٪).

الصلاحية الاجتماعية: أجرت الباحثة الأولى مقابلات مع المعلمات بعد انتهاء مرحلة التدخل؛ للإجابة على استبانة مختصر لتقييم الصلاحية الاجتماعية مع سؤال مفتوح للتعليق حول أهمية التدخل وهل سيتم الاستمرار في استخدامه في المستقبل مع جميع التلميذات؟ وشملت فقرات الاستبانة على سبعة أبعاد تتضمن على: معقولية الإجراءات/ سهولة تطبيقها/ مناسبتها للتلميذات الصم وضعاف السمع/ فعاليتها مع التلميذات/ الآثار الجانبية لها/ الوقت المطلوب للتطبيق/ التكاليف/ استعداد المعلم / تقبل التلميذات. ووضع درجات (نعم= درجة) أجرى المؤلف الأول مقابلات مع المعلمين و(لا= صفر)، ثم تم حساب النسبة المئوية لكل معلمة على حدة بجمع الدرجات وقسمتها على عدد الأبعاد ثم الضرب في (١٠٠). وتراوحت النسبة المئوية بين (٩٥٪ – ١٠٠٪) وهذا يثبت فعالية استراتيجية (DR). كما أضافت المعلمة(فاطمة)، وهي منفذة التدخل مع التلميذة (ج) أن تطبيق الاستراتيجية يستلزم وقت إضافي كل حصة إذا تم تنفيذها في الفصول الدراسية خاصة مع التلميذات اللاتي يستخدمن لغة الإشارة أو التواصل الكلي.

سابعاً/ النتائج:

تمثل البيانات المقدمة التغيرات السلوكية للمشاركات نتيجة للتدخلات المصممة باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية (DR). في مرحلتي خط الأساس والتدخل. وعرضت البيانات في جدول يتم حساب الوسيط لإظهار قيمة التغيرات في المرحلتين. وسبق في مرحلة

خط الأساس الطريقة التي تم حساب الوسيط فيها. ثم عرض الرسم البياني جنباً إلى جنب مع مستويات المهمة الثلاثة لكل مشاركة. وبعد ذلك قدمت الباحثة تفسير للنتائج بشكل مبسط.



شكل (١): نتائج دراسة الحالة الواحدة

جدول (٣) نتائج فهم النصوص العلمية لكل مشاركة

التلميذة	مرحلة خط الأساس	مرحلة التدخل
قيمة الوسيط للتلميذة (أ)	١.٠	٤.٠
قيمة الوسيط للتلميذة (ب)	٧.٠	١٠.٠
قيمة الوسيط للتلميذة (ج)	٣.٠	٩.٠

أظهرت قيمة الوسيط كدرجة للفهم القرائي بالنسبة للتلميذة (أ) أثناء مرحلة خط الأساس (١.٠)، حيث كانت مسارات البيانات في خط الأساس مستقرة، وأظهرت اتجاهًا ثابتًا إلى حد ما. ثم أظهر البيانات أن التدخل له تأثير فوري على فهم التلميذة (أ) ويظهر نظراً ارتفاع القيمة إلى (٤.٠).

أما بالنسبة لقيمة الوسيط كدرجة للفهم القرائي بالنسبة للتلميذة (ب) فأظهرت أنه أثناء مرحلة خط الأساس (٧.٠)، حيث كانت مسارات بيانات خط الأساس مستقرة إلى حد ما مع

اتجاه متسارع . وأظهرت اتجاهًا ثابتًا إلى حد ما. ثم لم تظهر البيانات بأن تأثير التدخل على فهم التلميذة (ب) فوريًا. حيث كانت بيانات التدخل متغيرة، ولكن اتجاها متسارعاً ويظهر ذلك من ارتفاع القيمة إلى (١٠.٠).

واخيراً أظهرت قيمة الوسيط كدرجة للفهم القرائي بالنسبة للتلميذة (ج) أثناء مرحلة خط الأساس (٣.٠)، حيث كانت مسارات البيانات في خط الأساس فاتجاه متسارع، وكانت مسارات بيانات الفهم للتلميذة (ج) شديدة التباين خلال المرحلتين. وفيما يبدو أن يبدو أن التدخل له تأثير فوري على فهم التلميذة (ج). ويظهر من خلال مشاهدة ارتفاع القيمة إلى (٩.٠). بالتالي، في ضوء الدراسات السابقة، يمكن بناء مناقشة شاملة حول نتائج دراستك التي أظهرت تأثير التدخل باستخدام استراتيجية القراءة الحوارية (Dialogic Reading – DR) على الفهم القرائي للتلميذات الصم وضعاف السمع.

١. فعالية استراتيجية (DR) وتحسين الفهم القرائي:

أظهرت دراستك أن استراتيجية (DR) تساهم في تحسين الفهم القرائي، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة سكوت وهانسن (Scott & Hansen, 2020) التي أظهرت أن (DR) تعتبر أداة فعّالة لزيادة مستوى استيعاب النصوص العلمية للتلاميذ الصم، حيث عملت على زيادة الفهم القرائي وتعزيز القدرة على استيعاب المعلومات المعقدة. يسهم هذا في دعم نتائج دراستك التي أظهرت تحسنًا ملحوظًا لدى التلميذة (أ) و(ج)، مع بعض الفروقات بين التلميذات.

٢. التباين في الاستجابة للتدخل:

أوضحت نتائج دراستك أن الاستجابة للتدخل باستخدام (DR) كانت فورية لدى التلميذة (أ) و(ج)، بينما كانت تدريجية لدى التلميذة (ب). هذه الظاهرة قد ترتبط بالفروق الفردية في سرعة استجابة المشاركين للتدخلات. دعمًا لذلك، وجدت دراسة تروسي وايستربوكس (Trussell & Easterbrooks, 2014) أن أساليب الحوار قد تحفّز استجابة سريعة لدى بعض المشاركين في تحسين المفردات واستيعاب النصوص، بينما يحتاج آخرون وقتًا أطول لتحقيق نفس الفائدة.

٣. أهمية الأنشطة الطبيعية بجانب (DR):

بينما ركزت دراستك على تأثير القراءة الحوارية كاستراتيجية مباشرة، أشارت دراسة رهن وآخرون (Rahn et al., 2016) إلى أن إضافة أساليب تعتمد على الأنشطة الطبيعية، مثل اللعب، قد يعزز من الفهم اللغوي واستخدام المفردات التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.

توظيف أسلوب قائم على الأنشطة قد يكون ملائمًا كتعزيز إضافي لاستراتيجية (DR) في دراسات مستقبلية لتوسيع نطاق تأثيرها.

٤. التدريب الذاتي والتعلم المستقل لمقدمي الرعاية:

تشير دراسة بريش وآخرون (Briesch et al., 2008) إلى أهمية التدريب الذاتي لمقدمي الرعاية من خلال مقاطع فيديو تعليمية لاستراتيجيات (DR)، حيث أظهرت أن مقدمي الرعاية يمكنهم تعلم الاستراتيجيات بشكل مستقل، مما يساهم في تحسين المهارات اللغوية لأطفالهم. يبرز هذا أهمية دمج التدريب التكنولوجي في تعليم المعلمين والمختصين بهذه الاستراتيجية لتعزيز فهم الأطفال للنصوص.

٥. الاتفاقية في التصميم والمنهجية مع الدراسات السابقة:

يتضح أن منهجية دراستك تتفق مع دراسات سابقة مثل دراسة سكوت وهانسن (٢٠٢٠) ودراسة تروسي وايستربوكس (٢٠١٤)، حيث استخدمت منهج دراسة الحالة الواحدة مع عينة صغيرة من المشاركين، مما يتيح فرصة متابعة التغيرات الفردية بدقة عالية. وبهذا، تساهم دراستك في زيادة توسيع نطاق الأدلة الداعمة لاستخدام (DR) بين التلاميذ الصم.

٦. دعم الرؤى الإضافية من دراسات أورباني (٢٠١٩) وتيرني وآخرون (٢٠٢١):

أوضحت دراسة أورباني (٢٠١٩) تحديات تطبيق (DR) مثل الحاجة إلى تعديلات خاصة لتلاميذ الصم، مما يبرز أهمية دعم المعلمين في تبني هذه الاستراتيجية وتطويرها. أما دراسة تيرني وآخرون (Tierney et al., 2021)، فقد أشارت إلى فعالية استخدام أساليب دعم بصري تفاعلي لتعزيز فهم التلاميذ الصغار للنصوص، حيث ساعدت الصور التفاعلية والأسئلة الحوارية في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التفاعل مع النصوص.

وبذلك تشير النتائج إلى فعالية استراتيجية (DR) في تحسين الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع، مع وجود تباين في سرعة الاستجابة بين الأفراد. يوصى بمزيد من الدراسات التي تدمج أساليب الأنشطة الطبيعية والدعم البصري التفاعلي كعناصر إضافية لاستراتيجية (DR) لتعزيز الفهم القرائي الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع.

ثامناً/ معيقات تطبيق البحث

ويتضح مما سبق أن استخدام استراتيجية القراءة الحوارية مع التلميذات الصم وضعاف السمع يمثل تحدي على الباحثين من عدة جوانب:

- تعد مادة العلوم من المواد التي تحتوي على مصطلحات علمية ولغة علمية معقدة بعض الشيء، وبالنسبة للباحثة استطاعت التغلب على هذه العقبة بالحرص على تبسيط المصطلحات ثم الاستعانة بقاموس لغة الإشارة السعودية ومترجمي لغة الإشارة لشرحها بلغة الإشارة.
- قد تواجه تردد من بعض أفراد العينة بسبب كثرة إجراءات تصاميم الحالة الواحدة، ولقد تم التغلب على هذه العقبة باستخدام التعزيز والتشجيع المعنوي.
- قد تواجه تحدي في توفير بيئة ملائمة لإجراءات البحث على سبيل المثال إيجاد الوقت المناسب للجلسة أو استنفاد وقت الخطة الدراسية، ولقد تم معالجة هذه العقبة بالاقتصار على تطبيق الجلسة في حصص الأنشطة غير الصفية لبعض الوقت.

تاسعاً/ التوصيات التطبيقية: بعد تطبيق استراتيجية التدخل القائمة على مستويات القراءة الحوارية وتطبيقها عبر (٣) مشاركات، توصي الباحثة بما يلي:

- أهمية تطبيق هذه الاستراتيجية أثناء قراءة النصوص بكافة أنواعها في جميع المواد الدراسية؛ وذلك لأن التلميذات الصم وضعاف السمع يفتقدون التعلم العرضي مثل أقرانهم السامعين، لذلك هم بحاجة للحوار بطريقة الأسئلة للتركيز على الجوانب المهمة في النصوص.
- أهمية استخدام الاستراتيجية في بناء نماذج لتقييم مهارات الطلاب تركز على ميزات النصوص؛ لأن لها دور في تحسين الفهم القرائي.
- ضرورة توجيه الوالدين إلى استخدام هذه الاستراتيجية؛ لتوسيع المعرفة وبناء المفردات وتجويد الفهم وذلك بالمشاركة في قراءة القصص الإثرائية في المنزل.

عاشراً/ البحوث المقترحة

- فاعلية استراتيجية القراءة الحوارية في فهم الأسئلة المفتوحة لمادة الرياضيات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع. (منهج شبه تجريبي: مجموعة تجريبية وضابطة).
- تصورات معلمات التلميذات الصم حول أهمية استخدام نهج القراءة الحوارية في تحسين فهم النصوص العلمية. (منهج نوعي: مقابلات شبه منظمة).

المراجع العربية

أونيل، ر.؛ مكدونيل، ج.؛ جينسن، و.؛ بيليجنسلي، ف. (٢٠١١). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*، (ترجمة بندر العتيبي، ٢٠١٦)، الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

شيتز، نانسي (٢٠١٥). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين: الموضوعات والاتجاهات*. (طارق الريس، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

ماهشي، ج.؛ موسيلي، م.؛ سكوت، س. (٢٠١٥). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام. (علي الزهراني، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٦).

المراجعة الإنجليزية:

Benedict, K. M., Rivera, M. C., & Antia, S. D. (2015). 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.

Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Lebel, T. J., & Blom-Hoffman, J. A. (2008). Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: An investigation of caregiver implementation integrity. *Psychology in the Schools*, *45*(10), 978-993.

Brzdęk, E., & Brzdęk, J. (2020). The Warnke Method for the Diagnosis and Improvement of Phonological Competence in Special Needs Children. *Education Sciences*, *10*(5), 127.

Chlapana, E. (2016). An intervention programme for enhancing kindergarteners' cognitive engagement and comprehension skills through reading informational texts. *Literacy*, *50*(3), 125-132.

Clearinghouse, W. W. (2012). What works clearinghouse. *Internet site: http://ies. ed. gov/ncee/wwc*.

Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?'Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator–child interactions during

storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, *16*(3), 361-382.

Karasu, H. P. (2014). Individual literacy activities with hearing-Impaired children in the preschool period. *9*(22), 1239-1249.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, *108*(1), 1-24.

Luft, P., & Huff, K. (2011). How prepared are transition-age deaf and hard of hearing students for adult living? Results of the transition competence battery. *American Annals of the Deaf*, *155*(5), 569-579.

Majorano, M., Guidotti, L., Guerzoni, L., Murri, A., Morelli, M., Cuda, D., & Lavelli, M. (2018). Spontaneous language production of Italian children with cochlear implants and their mothers in two interactive contexts. *Int J Lang Commun Disord*, *53*(1), 70-84. doi:10.1111/1460-6984.12327.

Marschark, M., & Spencer, P. E. (2009). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.

Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The Development of Early Literacy Skills among Children with Speech Difficulties: A Test of the "Critical Age Hypothesis". *47*(2), 377.

Nippold, M. A. (2017). Reading Comprehension Deficits in Adolescents: Addressing Underlying Language Abilities. *48*(2), 125-131.

Nittrouer, S., Caldwell, A., & Holloman, C. (2012). Measuring what matters: Effectively predicting language and literacy in children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *76*(8), 1148-1158.

Ping, M. T. (2017). Dialogic reading as a potential activity to facilitate the learning of listening and speaking skills. *TLEMC (Teaching and Learning English in Multicultural Contexts)*, *1*(1).

Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education*, *50*(2), 98-108.

Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the national reading panel apply? *Review of Educational Research, 75*(1), 83-117. doi:10.3102/00346543075001083.

Scott, J. A., & Hansen, S. G. (2020). Comprehending science writing: The promise of dialogic Reading for supporting upper elementary deaf students. *Communication Disorders Quarterly, 41*(2), 100-109.

Sterne, A., & Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes, and phonemes in deaf children. *J Child Psychol Psychiatry, 41*(5), 609-625. doi:10.1111/1469-7610.00648.

Trezek, B. J., & Malmgren, K. W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *J Deaf Stud Deaf Educ, 10*(3), 256-271. doi:10.1093/deafed/eni028.

Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2014). Effects of enhanced storybook reading on vocabulary acquisition of young deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(1), 11–25.

Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2014). The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of deaf studies and deaf education*, *19*(3), 319-332.

Urbani, J. M. (2019). Implementing and Adapting Dialogic Reading for Deaf and Hard of Hearing Elementary School Students. *American Annals of the Deaf*, *164*(1), 97-136.

Van Hoogmoed, A. H., Verhoeven, L., Schreuder, R., & Knoors, H. (2011). Morphological sensitivity in deaf readers of Dutch. *Applied Psycholinguistics, 32*(3), 619-634. doi:10.1017/s0142716411000245.