# أثر استخدام استراتيجية "إعادة الصياغة" (*RAP*) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

محمد مهيدات و أمل الصمادي*

*Doi: //10.47015/17.2.5*

**تاريخ تسلم البحث: 2020/2/20** **تاريخ قبوله: 2020/3/30**

**ملخص**: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية "إعادة الصياغة"(RAP) في تحسين الفهم القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس تم اختيارهم بطريقة قصدية من أربع مدارس في محافظة إربد في العام الدراسي 2018/2017. تم إعداد برنامج تدريبي يستند إلى استراتيجية إعادة الصياغة (RAP)، بالإضافة إلى إعداد اختبار القراءة الجهرية لغايات اختيار أفراد الدراسة، بالإضافة إلى إعداد اختبار الفهم القرائي. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائيًا بالتساوي على مجموعتين: واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، بينما تعرضت المجموعة الضابطة إلى التدريب بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين في اختبار الفهم القرائي الكلي ومستوياته، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار الفهم القرائي الكلي ومستوياته تبعًا لمتغير الجنس على القياس البعدي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات علامات الطلبة في الاختبارين البعدي والتتبعي، في اختبار الفهم القرائي الكلي ومستوياته؛ بمعنى استمرار الحفاظ على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي.

**(الكلمات المفتاحية**: استراتيجية إعادة الصياغة **(RAP)**، الفهم القرائي، الطلبة ذوو صعوبات التعلم)

**مقدمة:** تعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، والأكثر انتشارًا بينها. و تتراوح النسبة العالمية الحديثة لمعدلات انتشارها بين (5-6%) تقريبًا ممن تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر. وتنتشر الصعوبات لدى الذكور أكثر مما هي لدى الإناث، علمًا بأن الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في قدرتهم على استقبال وتفسير المثيرات البصرية والسمعية؛ أي أنهم يعانون من مشكلات في العمليات النفسية، وهي مشكلات في تنظيم المثيرات البصرية والسمعية المختلفة وتفسيرها ( Hallahan & Kuffman, 2006). وتعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو الأسرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (Mercer, 2005).

**The Effect of "Read-Ask-Paraphrase"- RAP Strategy on Improving the Reading Comprehension Skills among Students with Learning Disabilities in Jordan**

**Mohammad Muhaidat and Amal Al-Smadi,** *Yarmouk University, Jordan.*

**Abstract**: The present study aimed to investigate the impact of the use of the "paraphrasing " strategy (RAP) to improve reading comprehension at the literal and deductive levels of a sample of students with learning disabilities. The study sample consisted of (60) students from fifth-and sixth-grade students who were chosen intentionally from four schools in Irbid Governorate. A training program based on the Paraphrasing strategy (RAP) was prepared, in addition to preparing a reading test for the purpose of selecting the study members, as well as preparing a reading comprehension test. The study members were randomly distributed equally to two groups: experimental and control and pre-test was applied to the two groups. The experimental group was exposed to the training program, while the control group was subjected to training in the traditional way and post-test was applied to both groups. The results indicated that there are statistically significant differences between the mean scores of students in the two groups, in the total reading comprehension test and its levels, in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences between the mean scores of students in the total reading comprehension test and its levels according to the gender variable in the post-measurement and the results indicated that there are no statistically significant differences between the mean scores of students in the post-test and the follow-up test in the total reading comprehension test and its levels In other words, the positive impact of the training program continued after two weeks of applying the post-test.

(**Keywords**: RAP Paraphrasing, Reading Comprehension, Learning Disabilities)

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتعرف سميث (Smith, 2004) صعوبات التعلم بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم، أو استخدام اللغة المحكية، أو المكتوبة، قد يتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إنجاز حسابات رياضية. ويشمل هذا المصطلح حالات كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغي الطفيف، وصعوبات اللغة، والحبسة الكلامية التطورية.

أما على المستوى العملي، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات واضحة في المهارات الأكاديمية كتعلم القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الحركية، واللغة الاستقبالية والتعبيرية التي ترتبط بمشكلات الاستماع والفهم والذاكرة والانتباه والتركيز، ومعالجة المعلومات، والاستنتاج من المعنى، ناهيك عن مواجهتهم ضعفًا ومحدودية في المهارات الاجتماعية المتمثلة في صعوبات التعلم غير اللفظية (Lerner, 2003; Raymond, 2008)

ويشير الفهم القرائي إلى عملية بناء المعنى من النص المكتوب (Chair, 2002)، وقدرة القارئ على الربط بين معرفته السابقة التي يمتلكها حول موضوع ما والنص الذي يقرؤه (McLaughlin, 2012)، وترى ليرنر (Lerner, 2003). أن الفهم القرائي يتكون من أربعة مستويات تشمل:

1- **المستوى الحرفي:** ويشير إلى استخدام مهارات أقل تعقيدًا، تتضمن إمكانية التعرف وفهم الأفكار الرئيسية المذكورة مباشرة من النص المقروء، وهذا المستوى يشير إلى "قراءة السطور".

2- **المستوى الاستنتاجي:** ويشير هذا المستوى إلى القراءة التي تحتاج ليس فقط لفهم المعنى الظاهر العلني، بل فهم المعنى الضمني؛ فالقارئ هنا يجب أن يفكر بأكثر من الكلمات والرموز نفسها لاستنتاج معانٍ تهدف لتفسير النص المقروء "قراءة ما بين السطور".

3- **المستوى التنظيمي:** يتطلب من القارئ فهمًا أكثر للحقائق المذكورة، والقدرة على رؤية العلاقات بين المواد وتحديد المهم منها والتفاصيل الداعمة.

4- **المستوى النقدي:** ويشير إلى قراءة تتطلب من الشخص إصدار أحكام وتقييم للنص؛ ففي هذا المستوى يعمم القارئ، ويستنتج، ويقارن ويحلل، ويطبق الافكار التي اكتسبها في القراءة "قراءة ما وراء السطور".

وتُعد مشكلات القراءة من المشكلات الرئيسية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وتتمثل هذه الصعوبات في وجود مشكلات في فك الرموز الذي يعرف بالقدرة على تحويل الرموز المكتوبة للغة منطوقة، والطلاقة التي تعني قدرة الفرد على القراءة بسهولة ودون بذل مجهود، والفهم القرائي الذي يشير إلى قدرة الفرد على استخراج المعنى من النص الذي يقرؤه (Lerner, 2003). ونظرًا لذلك، يحتاج هؤلاء الطلبة إلى توظيف طرق واستراتيجيات تتناسب مع نوع الصعوبة التي تواجههم (Watson, et al., 2012) لتمكينهم من التغلب على تلك الصعوبات. ويشير وليامز وآخرون (Williams et al., 2005) إلى ضرورة أن تكون الاستراتيجية المختارة منظمة، وصريحة، ومكثفة. وقد طور العديد من الباحثين استراتيجيات تعليمية من شأنها أن تحسن من مستويات الفهم القرائي لديهم، وتمكنهم من الوصول إلى مستويات مناسبة من التنظيم الذاتي والوعي والمراقبة لما يختارون من استراتيجيات تعلمية تساعدهم على التعلم الفعال. ونظرًا لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى التركيز على الجوانب السطحية من القراءة، و استخدامهم لاستراتيجيات تحتاج لفهم أقل، وضعف قدرتهم على الاستفادة من الخلفية المعرفية لمحدودية المفردات لديهم (Orosco et al., 2008)، ولأنهم نادرًا ما يعرفون كيفية استخلاص الأفكار الرئيسية من الفقرات القرائية، فإنهم بحاجة لطرق وأساليب تعمل على تبسيط الإجراءات المتبعة، وفهم الجوهر أو الفكرة الرئيسية في النص (Gersten et al., 2001)، وبحاجة للدعم والتنظيم الذاتي، والتدريب على استخدام استراتيجيات التعلم (Roberts et al., 2008). وبالرغم من أن التدريب على استخدام الاستراتيجيات بحد ذاته لايعد كافيًا، لكنه أمر مهم للغاية. وإضافة لذلك، يجب أن يتعلم الطلبة الإصرار على استخدام الاستراتيجيات (Halhan et al., 2008). لذا كانت هناك حاجة ماسة لاستخدام استراتيجيات بسيطة لتنمية عملية الفهم القرائي يتم تنفيذها بسهولة في الفصول الدراسية، وتستند إلى الأدلة، ويمكن استخدامها مع مجموعة واسعة من الطلبة. وتتمثل إحدى أهم الاستراتيجيات التي تستوفي هذه المعايير في استراتيجية إعادة الصياغة (Read-Ask Paraphrasing RAP) لتحسين مستوى الفهم القرائي لديهم بالاعتماد على استراتيجية التنظيم الذاتي (Hagaman & Reid, 2008).

وتعد استراتيجية "إعادة الصياغة (Read-Ask-Paraphrasing) التي تُعرَف اختصارًا باستراتيجية (RAP) من الاستراتيجيات المعرفية التي تعتمد على مبادئ التعلم الذاتي، وقد طورها شوماكر وديشلرعام 1984 في مركز البحوث بجامعة كانساس (Hagaman et al., 2010). وتُعرَّف استراتيجية إعادة الصياغة بأنها: طريقة معرفية متعددة المراحل، تُعلم الطالب إعادة صياغة ما يقرؤه بهدف زيادة الفهم لديه (Lee &Von Colln, 2003)، وتشجعه على استخدام كلمات تعتبر جزءاً من معرفته الخاصة به، وربط معرفته السابقة بما هو معروف لديه حول الموضوع (Kletzien, 2009)، وتتطلب من الطالب مراقبة فهمه من خلال طرح أسئلة ذاتية بعد كل فقرة (Ellis & Graves, 1990). وتتطلب من الطلبة الانخراط في قراءة النصوص من خلال الاستجابة وإعادة الصياغة مرورًا بالكلمات الخاصة بهم باستخدام جميع المفردات ومعالجة المعلومات، لزيادة فهمهم للمادة. ويوفر هذا الأسلوب تفصيلاً لكل عنصر من التعليمات، وربط فاعليتها في جميع أجزاء التعليمات (Hagaman et al., 2010). وتعتمد

استراتيجية إعادة الصياغة على قراءة الطالب للفقرة، ثم سؤال نفسه عن الأفكار والتفاصيل ووضع الأفكار باستخدام الكلمات الخاصة به، ثم إعادة كتابة النص بكلماته الخاصة (Hagaman & Reid, 2008; Munro, 2005).

ويعتمد تدريس استراتيجية إعادة الصياغة على استخدام عدة نماذج منها نموذج التنظيم الذاتي، ويساعد هذا النموذج الطلبة بشكل كبير على اتقان استراتيجية إعادة الصياغة واستخدامها بشكل صحيح، ضمن إجراءات منهجية وخطوات منظمة. وتمتاز استراتيجية إعادة الصياغة بأنها وسيلة فعالة لزيادة الفهم عبر فئات عمرية متعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ بمعنى أنها تستخدم عبر مراحل التعلم والصفوف الدراسية. وتزيد هذه الاستراتيجية من النجاح الأكاديمي، وتوفر للطالب الدافع الضروري للاستفادة منها (Hagaman et al., 2010). ومن ناحية أخرى، تتصف هذه الاستراتيجية بالمرونة بحيث يمكن دمجها بسهولة في المناهج الدراسية دون أخذ جهد ووقت، بعيدًا عن تعليمات المحتوى المعقدة، وذلك دعمًا لمجموعة متنوعة من الطلبة الذين يواجهون مشكلات في القراءة (Hagaman & Reid, 2008). وتُستخدم هذه الاستراتيجية لتحسين الفهم القرائي للطلبة العاديين (Hagaman et al., 2010) والطلبة ذوي صعوبات التعلم (Blum, 2010; Hall, 2014; Mothus & Lapadat, 2006).

وقد لجأ الباحثان في هذه الدراسة لاتباع نموذج التنظيم الذاتي self-regulation في تعليم استراتيجية "إعادة الصياغة"(RAP)، الذي طوره كارين هاريس وستيفن جراهام في أوائل الثمانينيات لتدريس الكتابة وغيرها من المهارات ذات الصلة للطلبة الصغار الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وهو تدخل مصمم لتحسين المهارات الأكاديمية للطلبة من خلال تنفيذ سلسلة من عمليات التعلم الأكاديمي، وتتكون هذه السلسلة من ست مراحل يتم من خلالها تعلم الطلبة لمهارات التنظيم الذاتي. وتعد هذه الممارسة مناسبة بشكل خاص للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم؛ إذ يبدأ التدخل بتوجيه المعلم وينتهي بتطبيق الطلبة بشكل مستقل للاستراتيجية. ومثال ذلك قيام الطلبة بالتخطيط وتنظيم الأفكار قبل تنفيذ المهام. وبشكل أكثر تحديدًا، تتطلب عملية تنفيذ الخطوات الست من المعلم: توفير معلومات أساسية، ومناقشة الاستراتيجية، مع الطالب ونمذجة الاستراتيجية، ومساعدة الطالب على حفظ الاستراتيجية، ودعم الاستراتيجية، ثم المشاهدة؛ بينما يقوم الطالب بتنفيذ الاستراتيجية بشكل مستقل. جزء أساسي من العملية هو تعليم مهارات التنظيم الذاتي، مثل تحديد الأهداف والمراقبة الذاتية، التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على تطبيق الاستراتيجية دون توجيه، ويمكن دمج الخطوات أو تغييرها أو إعادة ترتيبها أو تكرارها وفقًا لاحتياجات الطالب. كما يمكن استخدام نموذج التنظيم الذاتي مع الطلبة في الصفوف من 2 إلى 12 في إعدادات فردية أو مجموعات صغيرة أو فصول دراسية بأكملها (WWC Intervention Report, 2017)

ونظرًا لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي في فهمهم للنصوص القرائية (Botsas & Padeliadu, 2003)، فإنهم بحاجة إلى استراتيجية ذات خطوات واضحة وتعليمات صريحة تساعدهم على إتقان مهارات الفهم القرائي، وهو ما تتصف به استراتيجية "إعادة الصياغة" (RAP)، كما أثبتت بعض الدراسات أنه عندما تقترن استراتيجية إعادة الصياغة مع استراتيجية التنظيم الذاتي، فإن ذلك يؤدي إلى تحسين الفهم القرائي بشكل ملحوظ (Hagaman et al., 2012).

ونظرًا إلى قلة البحوث والدراسات العربية التي تناولت فاعلية استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن الدراسة الحالية تأتي استكمالاً للأسس النظرية المتعلقة بالتدخلات والبرامج التعليمية التي تقدم لهؤلاء الطلبة.

قام لي وفون كولن (Lee and von Colln, 2003) بدراسة أثر استراتيجية إعادة الصياغة على الفهم القرائي كواحدة من استراتيجيات التدخل. واستخدمت الدراسة تصاميم الحالة الواحدة، حيث طبقت الاستراتيجية على طالب واحد لديه صعوبات في الفهم القرائي، من أصول إفريقية وعمره (12سنة)، من الصف السادس في مدرسة متوسطة إفريقية في أمريكا. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي لدى الطالب؛ إذ كان هناك تأثير إيجابي ذو دلالة على درجة الفهم القرائي لديه. وأظهرت النتائج إمكانية تعميم استخدام الاستراتيجية من قبل المعلمين.

وأجرى براون (Brown, 2005) دراسة هدفت لاستقصاء فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) من خلال المقارنة بين استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) الأصلية وبين الاستراتيجية المعدّلة المضافة إليها خطوتا التنشيط (RAP ON) في تسهيل تحصيل المحتوى وتعميمه على مجالات التعلم الأخرى، لدى طلبة في المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم. تألفت عينة الدراسة من (110) طلاب وطالبات من الصفوف السادس والسابع والثامن اختيروا من (5) مدارس في مقاطعة بالتيمور في ولاية ماريلاند. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تدربت على وحدات دراسية باستخدام استراتيجية (RAP)، ومجموعة تجريبية ثانية تدربت على وحدات دراسية بالاعتماد على استراتيجية (RAP ON)، ومجموعة ضابطة تم تدريبها وفق الطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجية (RAP) في تسهيل تحصيل المحتوى وتعميمه على مجالات التعلم الأخرى؛ إذ إن المجموعتين التجريبيتين كانتا أقدر على الاحتفاظ بالتعلم وزيادة التحصيل والقدرة على تعميم التعلم على مجالات التعلم الأخرى. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في تسهيل تحصيل المحتوى وتعميمه.

وفي دراسة أجراها موتيس ولابادات ( Mothus and Lapadat, 2006) وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجية إعادة الصياغة على تحصيل الطلبة في الفهم القرائي، تكونت العينة من (98) طالبًا وطالبة من الصف الثامن في مدرسة ثانوية لذوي صعوبات التعلم، تابعة لمقاطعة بريتيش كولومبيا في كندا. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية تألفت من (33) طالبًا وطالبة تلقوا تدريبًا على استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في التعلم، ومجموعة ضابطة أولى تألفت من (34) طالبًا وطالبة تلقوا تدريسًا بالطريقة التقليدية، ومجموعة ضابطة ثانية تألفت من (31) طالبًا وطالبة لم تتلق أي تدريب. وأشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية من حيث تحسن الفهم القرائي لديهم بالمقارنة مع المجموعتين الضابطتين، وأظهرت إمكانية تنفيذ الاستراتيجية في سياق التدريس اليومي في الفصول الدراسية، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود تفاعل بين الجنس وأداء المشاركين في مستوى الفهم القرائي.

وهدفت دراسة أجراها بيركلي (Berkeley, 2007) إلى تعليم الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التعليمات وتدريب إعادة الصياغة (RAP) لطلبة الثانوية من ذوي الإعاقات، حيث استغرق التحقق من آثار الدراسة (6) أسابيع من تعليم الفهم القرائي باستراتيجية التعليمات مع تدريب إعادة الصياغة ودونه على الأداء القرائي لـ (63) طالبًا من الصفوف السابع والثامن والتاسع من ذوي صعوبات التعلم وغيرها من الإعاقات. وأجريت الدراسة في مدرسة ثانوية في أمريكا. وأشارت النتائج لوجود آثار هامة ونتائج ذات دلالة إحصائية بالنسبة للطلبة الذين حصلوا على تعليم الفهم القرائي باستخدام استراتيجية إعادة الصياغة، وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة.

وقام هاجمان وريد (Hagaman and Reid, 2008) بدراسة أثر استراتيجية إعادة الصياغة على الفهم القرائي لطلبة المرحلة المتوسطة الذين يعانون من مشاكل في الفهم القرائي. تألفت العينة من (3) طالبات من الصف السادس في إحدى المدارس الريفية في أمريكا، وتم إجراء الدراسة في غرفة المصادر، واستخدمت استراتيجية التنظيم الذاتي مقترنة باستراتيجية إعادة الصياغة كوسيلة لزيادة الفهم القرائي. وأشارت النتائج إلى أن استخدام إعادة الصياغة زاد من الفهم القرائي لدى العينة، وأنه عندما تقترن مع استراتيجية التعليمات واستراتيجية التنظيم الذاتي، فإنها تساعد على زيادة التحسن في مستوى الفهم القرائي. وأظهرت النتائج استمرارية آثار العلاج عبر المتابعة لمدة أسبوعين.

وأجريت دراسة أخرى من قبل بلوم (Blume, 2010) بهدف التحقق من فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة وأثرها على الفهم القرائي والحفاظ على الآثار بعد شهرين من التدريب على الاستراتيجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد، واشتملت العينة على (3) طلبة من الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم،في مدرسة ابتدائية في إحدى ولايات الوسط الغربي في أمريكا. وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية إعادة الصياغة له تأثير إيجابي على تحسن الفهم القرائي، كما تبين وجود أثر جوهري للاستراتيجية على الفهم الاستنتاجي أكثر من الفهم الحرفي، وأشارت أيضًا إلى أن جميع الطلبة الثلاثة حافظوا على المكاسب التي تحققت في الفهم القرائي في مرحلة الخط القاعدي، واستمر التحسن في الفهم القرائي في أثناء مرحلة المتابعة دالاً على "خاصية الحفاظ على الأثر" بعد شهرين من التدخل.

وقام تيري (Terry, 2013) بدراسة للتحقق من أثر استخدام استراتيجية إعادة الصياغة واستراتيجية الخرائط الاستدلالية على الفهم القرائي للطلبة المتقنين للغة الإنجليزية ذوي صعوبات التعلم"البسيطة والمتوسطة". قارنت الدراسة بين التدريس بالطريقة التقليدية واستراتيجية إعادة الصياغة واستراتجية الخرائط الاستدلالية، وأثر استخدام هاتين الاستراتيجيتين معًا على تحسين مهارات الفهم القرائي لـ (11) متعلمًا للغة الإنجليزية من ذوي صعوبات التعلم، (8) متقنين للغة الإنجليزية من ذوي صعوبات التعلم في مدرستين ثانويتين في المناطق الحضرية شرق سان فرانسيسكو، تتراوح إعاقتهم بين البسيطة والمتوسطة، وتم تدريب الطلبة على الاستراتيجيتين. وأشارت النتائج إلى أثر استراتيجية الخرائط الاستدلالية وفعاليتها، تليها استراتيجية إعادة الصياغة. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظًا في مهارات الفهم القرائي عند استخدام استراتيجية إعادة الصياغة مع المشاركين، وأشارت أيضًا إلى أن كل خطوة من خطوات استراتيجية إعادة الصياغة تم تذكرها من الغالبية العظمى للطلبة وتعميمها على المواقف كافة.

وفي دراسة أجرتها كِمب (Kemp, 2017) لمعرفة اثر استراتيجية إعادة الصياغة على الفهم القرائي بمستوياته: الحرفي والاستنتاجي، تكونت عينة الدراسة من (3) طلبة من الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من فرط في الحركة ومشكلات في التواصل. وأجريت الدراسة داخل غرفة المصادر في مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة بولاية نبراسكا،حيث تم تنفيذ الاستراتيجية باستخدام نموذج التدخل الاستراتيجي. وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) كان له أثر إيجابي على الفهم القرائي ككل، ولكن كان التحسن في مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي أكثر منه في المستوى الحرفي. كما أشارت النتائج إلى حفاظ الطلبة على نتائجهم واستمرار الأثر الإيجابي للاستراتيجية بعد شهرين من المتابعة.

وهدفت دراسة سوكماوان وبريانتو ( Sukmawan and Prianto, 2017) إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين مهارات الفهم القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي. تم استخدام منهجية الحالة الواحدة؛ اذ تم تطبيق هذه الاستراتيجية وفق تصميم البحث AB (مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخلات العلاجية). وشارك في الدراسة واحد من الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة تم اختياره من الطلبة

الملتحقين في الصف الثامن في إحدى المدارس غير الدامجة في إندونيسيا ويبلغ من العمر 14 سنة بمعامل ذكاء (IQ: 58K). تم إجراء الدراسة على ثلاث مراحل: الإعداد والتنفيذ وتحليل البيانات. في مرحلة التنفيذ، أشارت النتائج إلى تحسن في فهم القراءة الوظيفية للمشارك قبل برنامج التدخل وبعده. كما تمكن المشارك من الحفاظ على قدرة القراءة الوظيفية دون توجيه الباحث.

وقد اجرى إلتر إلهان (Ilter Ilhan, 2017) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية استراتيجية إعادة الصياغة مرتبطة بنموذج التنظيم الذاتي في تطوير الفهم القرائي بين طلبة الصف الرابع. تم اختيار جميع المشاركين على أساس قياسات الفهم الأولي للقراءة، وكانوا ثلاثة طلاب من الذكور تم تحديدهم على أنهم في المستوى القرائي الإحباطي. تم استخدام تصميم متعدد المسابر عبر المشاركين. وأظهر المشاركون تحسينات كبيرة في استدعاء النص وتعزيز مهارات فهم القراءة لديهم. وتمكن اثنان من المشاركين من الحفاظ على تحسنهم في الفهم القرائي وتعميم كل خطوة من خطوات الاستراتيجية على نصوص مختلفة في مجال المحتوى. وأظهر الطالب المتبقي تحسناً ملحوظاً فيما يتعلق بمرحلة الخط القاعدي، لكنه لم يحافظ على الاستراتيجية لم يعممها.

وهدفت دراسة مناور وآخرين ( Munawir et al., 2018) إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الحادي عشر في نيجيريا. استخدم الباحثون المنهج الكمي واسلوب البحث التجريبي المستند إلى المجموعة الواحدة (اختبار قبلي- علاج- اختبار بعدي). تمثل مجتمع الدراسة في (6) صفوف دراسية. أما عينة الدراسة فتمثلت في صف واحد تكون من (26) طالبًا تم اختيارهم للمشاركة في الدراسة، وأشارت النتائج إلى فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات الفهم القرائي.

أما دراسة منتاري رينتانيسا ( Mentari Rentanisa, 2018) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك تحسن كبير في تحصيل فهم القراءة لدى الطلاب بعد تعليمهم استراتيجية إعادة الصياغة، ومعرفة أي جانب من جوانب القراءة يتحسن أكثر. استخدم المنهج الكمي في هذه الدراسة، حيث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة المستند إلى الاختبار القبلي والاختبار البعدي. شارك في الدراسة (33) طالبًا من طلبة الصف الاول. وتمثلت أداة الدراسة في مجموعة من اختبارات القراءة. وأظهرت النتائج تحسنًا ذا دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي يعزى إلى الاستراتيجية المستخدمة.

يلاحظ، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) في تحسين الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، أنها اتفقت في النتائج التي توصلت إليها من حيث فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، كما في دراسة سوكماوان وبريانتو (Sukmawan & Prianto, 2017) ودراسة مناور وآخرين (Munawir,et al., 2018) ودراسة منتاري رنتانيسا (Mentari Rentanisa, 2018). كما أن هذه الدراسات أوضحت إمكانية استخدام الاستراتيجية مع المراحل التعليمية كافة وللفئات العمرية المختلفة. إضافة إلى ذلك، بينت الدراسات إمكانية توظيف استراتيجيات فعالة أخرى مع استراتيجية إعادة الصياغة. ففي دراسة هاجمان وريد (Hagaman & Reid, 2008) اقترن استخدام إعادة الصياغة مع استراتيجية التنظيم الذاتي، وفي دراسة تيري (Terry, 2013) اقترن استخدام استراتيجية إعادة الصياغة مع مع استخدام الخرائط الاستدلالية، وفي دراسة بيركلي (Berkeley, 2007) اقترنت استراتيجية إعادة الصياغة مع استراتيجية التعليمات، وفي دراسة براون (Brown, 2005) اقترنت استراتيجية إعادة الصياغة مع استراتيجية إعادة الصياغة المعدّلة، وفي دراسة كِمب (Kemp, 2017) اقترنت استراتيجية إعادة الصياغة مع نموذج التدخل الاستراتيجي. وتتميز الدراسة الحالية بأنها قد تم تطبيقها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس من الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التعلم في الأردن، مما أضاف بعدًا معرفيًا وآخر تطبيقيًا للاستراتيجية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركين في الدراسة، كما تتميز الدراسة بشمولها عدد مشاركين كبيرًا نسبيًا.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

تعدّ القراءة من المهارات الأساسية التي يحتاجها الطالب من أجل النجاح في جميع المباحث الدراسية في المدرسة، وعدم قدرة الطالب على القراءة يعني إخفاقه في جميع المواد الدراسية مهما كانت طبيعتها، لأن القراءة هي أساس عملية التعلم, ودونها فإن إمكانية النجاح على المستويات التعليمي والمهني والوظيفي تبقى محدودة جدًا. وتعدّ صعوبة القراءة أحد الاضطرابات اللغوية التي تتصف بعدم القدرة على اكتساب مهارات تحديد الكلمات وعدم القدرة على فهم معانيها. ومن خلال مراجعة الباحثين للعديد من التقارير الخاصة المتضمنة تقييمًا لواقع خدمات وبرامج التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم ( Al-Khateeb & Jamal, 2008; Al-Natour & Mayada, 2008)، تبين أن هناك ضعفًا في مستوى الكفايات التعليمية والأدائية لدى معلمي التربية الخاصة، فضلاً عن عدم ملاءمة أساليب التعليم والمناهج التعليمية والحاجة إلى تكييف ومؤاءمة أساليب التعليم لتنسجم مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لذلك تأكدت الحاجة إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليمية تستند إلى الأدلة لتحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. لذا تناولت الدراسة الحالية استخدام استراتيجية إعادة الصياغة لتنمية الفهم القرائي بمستوياته (الحرفي والاستنتاجي). وقد وجد الباحثان أن أغلب الدراسات السابقة أجريت في مجتمعات غير عربية، ومما زاد من اهتمام الباحثين في المشكلة أن الدراسات العربية مع ندرتها أجريت على طلبة عاديين لا يعانون من صعوبات في التعلم. وفي ضوء ما سبق، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي) البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدرجة على اختبار الفهم القرائي البعدي لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) بين الجنسين تعزى إلى البرنامج التدريبي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على اختبار الفهم القرائي للمتابعة لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) تعزى إلى البرنامج التدريبي؟

**هدف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية "إعادة الصياغة" (RAP) بالاعتماد على استراتيجية التنظيم الذاتي في تحسين مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية قصبة إربد الاولى.

**أهمية الدراسة**

من المتوقع أن تضيف الدراسة الحالية معلومات جديدة إلى المعلمين فيما يتعلق بأسس واستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ ليغيروا من قناعاتهم وتصوراتهم المتعلقة بالممارسات التعليمية القائمة، كما تعد الدراسة الحالية امتدادًا لجهود الباحثين ممن تناولوا تطبيقات الاستراتيجيات المعرفية في التعليم. ومن الممكن أن تكون مرجعًا في هذا المجال. أما على المستوى التطبيقي، فمن المتوقع أن تسهم نتائجها في تحسين الممارسات والتدخلات التعليمية وتزيد من كفايات ومهارات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالشكل الذي يمكنهم من تلبية احتياجاتهم ويساعدهم في التغلب على مشكلاتهم التعلمية وتجاوزها.

**حدود الدراسة**

اقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التعلم التابعة لمدارس مديرية تربية إربد الأولى التابعة لوزارة التربية والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي لطلبة الصفين الخامس والسادس، الذين تم تشخيصهم وفق معايير التشخيص المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم، خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 2017-2018. كما تم تطبيق الدراسة داخل غرف المصادر في إربد.

**التعريفات الاجرائية**

**الفهم القرائي (Reading Comprehension) :** قيام الطلبة بالربط بين ما يقومون بقراءته (الرموز المكتوبة) وما يفهمونه ضمن السياق (المعنى) في أثناء تفاعلهم مع النص القرائي المستخدم في هذه الدراسة، ويقاس من خلال اختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض.

**مهارات الفهم القرائي** : المهارات التي يقيسها اختبار الفهم القرائي عند مستويات الفهم الحرفي الاستنتاجي والذي تم إعداده لأغراض الدراسة الحالية.

**استراتيجية "إعادة الصياغة" (RAP)**: الاستراتيجية المعرفية التي تم اختيارها من قبل الباحثين في ضوء الاطلاع على الأدب المتصل، وقد تم توظيفها في هذه الدراسة بهدف التحقق من فعاليتها في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركين في الدراسة.

**استراتيجية التنظيم الذاتي (Self-regulation Strategy):** الاستراتيجية التي اختار الباحثان اقترانها مع استراتيجية إعادة الصياغة، وتضمنت مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركين في الدراسة.

**الطريقة**

**أفراد الدارسة**

تم اختيار الأفراد المشاركين في الدراسة بالطريقة القصدية من أربع مدارس حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم لإربد الأولى، نظرًا لمحدودية المدارس التي تحتوي على غرف مصادر التعلم الخاصة بصعوبات التعلم، ولتفهم وتعاون إدارات تلك المدارس. واشتمل الأفراد المشاركون في الدراسة على (60) طالبًا وطالبة من الصفين الخامس والسادس، تراوحت أعمارهم من (10-11) سنة، وتم اختيارهم تبعًا لعدة معايير وهي: أن يكون جميع المشاركين ملتحقين في غرف مصادر صعوبات التعلم ومشخصين رسميًا من قبل الجهات المتخصصة بأنهم من ذوي صعوبات التعلم ولديهم ضعف في الفهم القرائي، وأنهم لم يتلقوا أي تدريب مسبق على استخدام استراتيجية "إعادة الصياغة" (RAP) لتحسين الفهم القرائي لديهم، وألا تتجاوز نتائجهم في اختبار الفهم القرائي القبلي (50)%. و تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة ضابطه تكونت من (30) طالبًا وطالبة تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية، منهم (15) من الذكور، و(15) من الإناث، ومجموعة تجريبية تكونت من (30) طالبًا وطالبة تم تدريسهم باستخدام استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) بالاعتماد على

استراتيجية التنظيم الذاتي، منهم (15) من الذكور، و(15) من الإناث. وتم تطبيق اختبار تحديد مستوى مهارات الفهم القرائي القبلي على المجموعتين للتأكد من تكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة في تلك المهارات، وتم اختيار الطلبة بناء على الجنس (ذكور، إناث)، والصف الدراسي (الخامس، السادس).

ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس.

**الجدول 1**

*توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس.*

| المجموعة | الجـــنس | | العدد |
|---|---|---|---|
| | ذكور | اناث | |
| التجريبية | 15 | 15 | 30 |
| الضابطة | 15 | 15 | 30 |
| المجموع | 30 | 30 | 60 |

**أداة الدراسة**

**اختبار الفهم القرائي**

يهدف الاختبار إلى التعرف إلى جوانب القوة والضعف، وتحديد مستوى الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التعلم. ويحتوي الاختبار على عدد من الفقرات التي تتضمن المستويين المذكورين، وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي القبلي بهدف تحديد مستوى الفهم لدى أفراد الدراسة، على أن لا تتعدى درجات الطلبة في هذا الاختبار نسبة (50%).

**أ. اختبار الفهم القرائي للصف الخامس**

تكون اختبار الفهم القرائي للصف الخامس من ثلاثة نصوص قرائية ضمن منهاج الصف الخامس لمادة اللغة العربية لم يسبق للطلبة دراستها، ويندرج تحتها ستة وعشرون سؤالاً؛ منها عشرة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وستة عشر سؤالاً إنشائيًا، تقيس مستوى الطالب في الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي. ووزعت المهارات في الاختبار على مستويي الفهم القرائي حيث مثلت الفقرات ( 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26) المستوى الحرفي، ومثلت الفقرات ( 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23) المستوى الاستنتاجي، وتوزعت الدرجات على فقرات الاختبار لتحديد مستوى الطالب على الاختبار كما يلي: (0 = إجابة خاطئة)، (1 = إجابة صحيحة)، وكانت الدرجة الكلية من (26).

**ب. اختبار الفهم القرائي للصف السادس**

تكون اختبار الفهم القرائي للصف السادس من أربعة نصوص قرائية ضمن منهاج الصف السادس لمادة اللغة العربية لم يسبق للطلبة دراستها من قبل، يندرج تحتها ثلاثون سؤالاً؛ منها ثمانية أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، واثنان وعشرون سؤالاً إنشائيًا، تقيس مستوى الطالب في الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي، ووزعت المهارات في الاختبار على مستويي الفهم القرائي، فمثلت الفقرات ( 1, 2, 5, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25) المستوى الحرفي، ومثلت الفقرات ( 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 30) المستوى الاستنتاجي، وتوزعت الدرجات على فقرات الاختبار لتحديد مستوى الطالب على الاختبار كما يلي: (0 = إجابة خاطئة)، (1 = إجابة صحيحة)، وكانت الدرجة الكلية من (30).

**صدق الاختبار**

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة في الجامعات الأردنية من أساتذة التربية الخاصة، والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ومناهج البحث وطرق التدريس، والمشرفين التربويين، وأساتذة اللغة العربية وعددهم (16) محكمًا، حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة الفقرات لأبعاد وخصائص العينة، ومدى شمولية هذه الفقرات للمحتوى وملاءمتها لطلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتحقيق الهدف الذي وضع من أجله الاختبار، وإبداء آرائهم حول الفقرات من حيث صياغتها اللغوية وسلامة اللغة المكتوبة، وإضافة أي ملاحظات يرونها مناسبة. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم في تبسيط بعض الفقرات، وتغيير صياغتها اللغوية لتتلاءم مع مستوى الطلبة.

**ثبات الاختبار**

لحساب معامل الثبات الداخلي للاختبار، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا. بالرجوع إلى بيانات عينة استطلاعية تألفت من (20) طالبًا وطالبة من الصف الخامس، و (20) طالبًا وطالبة من الصف السادس تم اختيارهم من خارج العينة الأصلية للدراسة. وقد تم تطبيق الاختبار عليها مرتين بفاصل زمني مقداره اسبوعان في الظروف نفسها، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار الكلي للصف الخامس (0.70)، فيما بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للصف الخامس (0.661). كما تم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار الكلي للصف السادس حيث بلغت (0.72)، فيما بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للصف السادس (0.825)، والجدول (2) يبين ذلك.

**الجدول 2**

*قيم معامل كرونباخ الفا ومعامل ثبات الإعادة للاختبار.*

| الصف | معامل كرونباخ الفا | معامل ثبات الإعادة |
|---|---|---|
| الخامس | 0.70 | 0.661 |
| السادس | 0.72 | 0.825 |

**مادة الدراسة**

**البرنامج التدريبي**

**أ. الهدف العام من البرنامج**

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المستويين الحرفي والاستنتاجي

**ب. الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي**

- تحسين مستوى الطالب في الفهم القرائي الحرفي الذي يشمل: التعرف إلى الأفكار الرئيسية المصرح بها، والتعرف إلى التفاصيل، وتسلسل الأحداث وتتابعها، ومعرفة المعنى الحرفي للكلمات.
- تحسين مستوى الطالب في الفهم الاستنتاجي الذي يتضمن: استنتاج الأفكار الرئيسية غير المصرح بها، واستنتاج التفاصيل، واستنتاج المقارنات، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، والتنبؤ بالمخرجات.

**ج. وصف البرنامج**

للتحقق من اثر استراتيجية "إعادة الصياغة" (RAP) في تحسين الفهم القرائي، تم إعداد برنامج تدريبي مكون من (24) جلسة تدريبية موزعة بين ما يلي: التعارف مع الطلبة المشاركين، وتنشيط الخلفية المعرفية، ومناقشة الاستراتيجية، ونمذجة الاستراتيجية، وحفظ الاستراتيجية عن ظهر قلب، والدعم الموجه، والأداء المستقل، بالإضافة إلى جلسة المتابعة. استغرق تطبيق البرنامج (7) أسابيع بواقع يومين إلى ثلاثة أيام في الأسبوع لكل مدرسة، حيث تم إعطاء جلسة إلى جلستين في اليوم الواحد للطلبة، واستغرقت مدة كل جلسة (45) دقيقة. وكان التدريب للطلبة بشكل فردي ضمن مجموعات صغيرة، حيث تم تدريب الطلبة على فهم نصوص وقطع قرائية من كتاب اللغة العربية للصف الخامس والصف السادس للفصل الدراسي الثاني في منهاج وزارة التربية والتعليم لعام (2018)، باستخدام استراتيجية (RAP)، وذلك من خلال الاستعانة بخطوات استراتيجية التنظيم الذاتي التي تم اتباعها لتدريب الطلبة على كيفية استخدام الاستراتيجية (Hagaman & Reid, 2008; Hagaman et al., 2010).

**الفئة المستهدفة:** طلبة الصفين الخامس والسادس من ذوي صعوبات التعلم، الذين يمتلكون قدرات قرائية (فك الشيفرة) ولكنهم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي.

**العدد:** (30) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من مدرستين، حيث تم اختيار (15) طالبًا من مدرسة الذكور منهم (7) من الصف الخامس و(8) من الصف السادس، و(15) طالبة من مدرسة للإناث منهن (8) طالبات من الصف الخامس و(7) طالبات من الصف السادس، تم تدريسهم باستراتيجية إعادة الصياغة (RAP).

- تم إعداد تقييم فردي بعد كل جلسة للمشاركين في البرنامج التدريبي، وكان التدريب بشكل فردي ضمن مجموعات صغيرة.
- زمن كل جلسة: (45) دقيقة.
- **الأدوات المستخدمة:** نصوص قرائية مكتوبة، بطاقات تحتوي على رسوم توضيحية لتعليم خطوات استراتيجية إعادة الصياغة (RAP)، أوراق لإجابات الطلبة، أوراق عمل، رسوم بيانية.
- **تقييم فاعلية البرنامج:** تم تقييم أداء الطلبة بشكل فردي خلال كل جلسة من جلسات التدريب على الاستراتيجية، والتقييم الختامي لهم بعد الانتهاء من البرنامج، للتعرف على مدى فاعلية البرنامج، من خلال مقارنة أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومقارنة درجات الطلبة على اختبار الفهم القرائي قبل تنفيذ هذا التدخل وبعده، ومتابعة أثر البرنامج بعد فاصل زمني (مدته أسبوعان) من الاختبار البعدي.

**د. صدق البرنامج**

للتأكد من صدق البرنامج التدريبي الذي تكون من (24) جلسة تدريبية، تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من الأساتذة التربويين في الجامعات الأردنية من أساتذة التربية الخاصة، والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ومناهج البحث، والمشرفين التربويين، وأساتذة اللغة العربية، بلغ عددهم (16) محكمًا ومحكمة، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، حيث اتفقوا على ملاءمة البرنامج للفئة والصفوف التي يستهدفها، ووضوح الهدف من البرنامج وإمكانية تحقيقه، وملاءمة طريقة إعداد الجلسات والأدوات المستخدمة.

**الإجراءات**

1- الاجتماع مع مديري المدارس وتوضيح أهداف الدراسة وتعليمات الاختبارات، والبرنامج المستند إلى استراتيجية إعادة الصياغة.

2- اختيار أفراد الدراسة وعددهم (60) طالبًا وطالبة؛ إذ تم اختيارهم بطريقة قصدية من الطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس، وذلك بعد الاستعانة بملاحظات المعلمين وتطبيق اختبار القراءة الجهرية للتأكد من أن جميع أفراد الدراسة ليست لديهم مشاكل في القراءة، ومن ثم جرى توزيعهم لمجموعتين: تجريبية (تعرضت

لاستراتيجية إعادة الصياغة)، وضابطة (تم تدريسها من خلال المعلمة المتعاونة بالطريقة المعتادة).

3- تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقًا قبليًا على المجموعتين، لتحديد مستوى الفهم القرائي لدى افراد الدراسة، والتحقق من تكافؤ أداء المجموعتين في الاختبار القبلي.

4- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية الموزعة على مدرستين، بتاريخ 2018/3/19، بواقع يومين إلى ثلاثة أيام في الأسبوع لكل مدرسة، حيث تم إعطاء جلسة إلى جلستين في اليوم الواحد للطلبة، واستغرقت مدة كل جلسة (45) دقيقة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة سبعة أسابيع، حيث انتهى التدريب بتاريخ 2018/5/10.

5- تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقًا بعديًا على المجموعتين.

6- تطبيق اختبار الفهم القرائي التتبعي على المجموعة التجريبية بعد فاصل زمني (مدته أسبوعان) من الاختبار البعدي.

**منهج الدراسة**

تم استخدام المنهج التجريبي لما يتميز به من قدرة على ضبط المتغيرات، وملاحظة ما يحدثه المتغير المستقل في أداء المجموعة التجريبية، كما أنه من المناهج الملائمة لموضوع الدراسة.

O1 X O2 O3 G1

O1 G2 - O2

G1 = المجموعة التجريبية

G2 = المجموعة الضابطة

O1 = اختبار الفهم القرائي القبلي

O2 = اختبار الفهم القرائي البعدي

O3 = اختبار المتابعة

X = المعالجة" التدريب على الاستراتيجية"

- =الطريقة التقليدية

**متغيرات الدراسة**

- المتغيرات المستقلة

1- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

2- طريقة التدريس، ولها مستويان (طريقة التدريس باستخدام استراتيجية (RAP) بالاعتماد على استراتيجية التنظيم الذاتي والطريقة التقليدية.

- المتغير التابع: الفهم القرائي بمستوييه الحرفي والاستنتاجي.

**النتائج**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:** *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي) البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) للاختبار البعدي تبعًا لمتغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، وإجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، على النحو الآتي:

**الجدول 3**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الفهم القرائي البعدي لمهارات الفهم القرائي تبعاً لمتغير المجموعة.*

| المجموعة | الاحصائي | الفهم الحرفي | الفهم الاستنتاجي | الفهم القرائي (ككل) |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | الوسط الحسابي | 6.18 | 4.72 | 10.57 |
| | الانحراف المعياري | 2.13 | 2.14 | 2.50 |
| التجريبية | الوسط الحسابي | 10.22 | 9.20 | 19.37 |
| | الانحراف المعياري | 1.96 | 1.79 | 2.88 |

يتضح من الجدول (3) تحسن مستويات أداء الطلبة في اختبار الفهم القرائي البعدي وفي كل مهارة من مهاراته في مجموعات الدراسة: التجريبية والضابطة، إلا أن مستويات أداء الطلبة في المجموعة التجريبية كانت أفضل من مستويات أداء الطلبة في المجموعة الضابطة، حيث تبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على اختبار الفهم القرائي البعدي الكلي. فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (19.37)، وللضابطة (10.57). ولبيان الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب وحساب حجم الأثر لاختبار الفهم القرائي البعدي الكلي ولكل مهارة من مهاراته بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

**الجدول 4**

*تحليل التباين المتعدد المصاحب لاختبار الفهم القرائي ولكل مهارة من مهاراته بين المجموعتين في القياس البعدي.*

| مصدر التباين | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | الفهم الحرفي | 14613.643 | 1 | 14613.643 | 2011.23 | *0.000 | 0.25 |
| | الفهم الاستنتاجي | 4275.768 | 1 | 4275.768 | 1018.76 | *0.000 | 0.30 |
| | الكلي | 3207.788 | 1 | 3207.788 | 825.47 | *0.000 | 0.29 |
| الخطأ | الفهم الحرفي | 421.442 | 58 | 7.266 | | | |
| | الفهم الاستنتاجي | 243.421 | 58 | 4.197 | | | |
| | الكلي | 225.415 | 58 | 3.886 | | | |
| الكلي | الفهم الحرفي | 15035.084 | 59 | | | | |
| | الفهم الاستنتاجي | 4519.189 | 59 | | | | |
| | الكلي | 3433.203 | 59 | | | | |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$).

يظهر الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات علامات الطلاب في المجموعتين، في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته. وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بالرجوع إلى الجدول (3) للمقارنة بين قيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين.

**ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة* ($\propto = 0.05$) *بين متوسطات الدرجة على اختبار الفهم القرائي البعدي لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) بين الجنسين تعزى إلى البرنامج التدريبي*؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تبعًا لمتغير الجنس، كما في الجدول (5) والجدول (6).

**الجدول 5**

*اختبار ت للعينات المستقلة لاختبار الفهم القرائي ولكل مهارة من مهاراته تبعًا لمتغير الجنس لطلبة الصف الخامس.*

| المهارة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | ذكر | 7 | 9.00 | 1.92 | 0.881 | 0.386 |
| | أنثى | 8 | 8.06 | 3.55 | | |
| الفهم الاستنتاجي | ذكر | 7 | 6.64 | 3.34 | -1.22 | 0.231 |
| | أنثى | 8 | 8.00 | 2.73 | | |
| الفهم القرائي ككل | ذكر | 7 | 15.29 | 4.63 | -0.433 | 0.669 |
| | أنثى | 8 | 16.13 | 5.82 | | |

يظهر الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الخامس في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته تبعًا لمتغير الجنس.

**الجدول 6**

*اختبار ت للعينات المستقلة لاختبار الفهم القرائي ولكل مهارة من مهاراته تبعًا لمتغير الجنس لطلبة الصف السادس.*

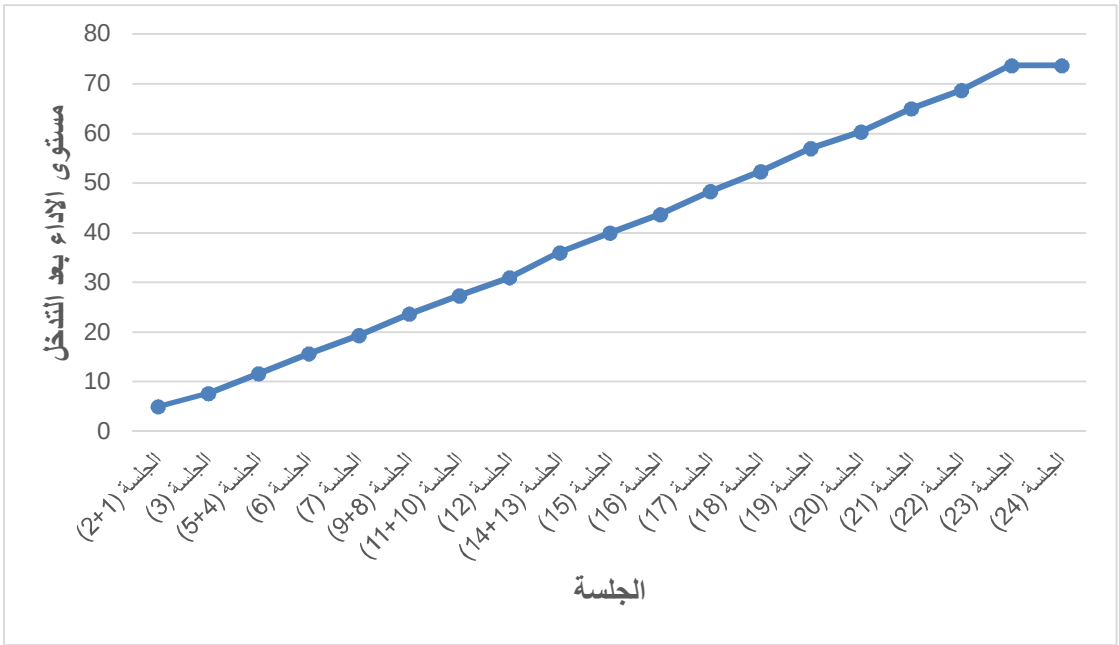
| المهارة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | ذكر | 8 | 7.43 | 2.42 | -0.94 | 0.353 |
| | أنثى | 7 | 8.42 | 3.33 | | |
| الفهم الاستنتاجي | ذكر | 8 | 5.99 | 2.84 | -1.13 | 0.265 |
| | أنثى | 7 | 7.20 | 2.95 | | |
| الفهم القرائي ككل | ذكر | 8 | 13.33 | 4.38 | -1.01 | 0.317 |
| | أنثى | 7 | 15.23 | 5.83 | | |

يظهر الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف السادس في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته تبعًا لمتغير الجنس.

وبناءً على التقييم الفردي لكل طالب وطالبة بعد كل جلسة من الجلسات التدريبية، تبين عدم وجود فروق في الأداء تعزى للجنس. ويظهر الشكل (1) والشكل (2) متوسط أداء الطالبات (الإناث)، والطلاب (الذكور) ككل بعد التدريب على استراتيجية RAP.

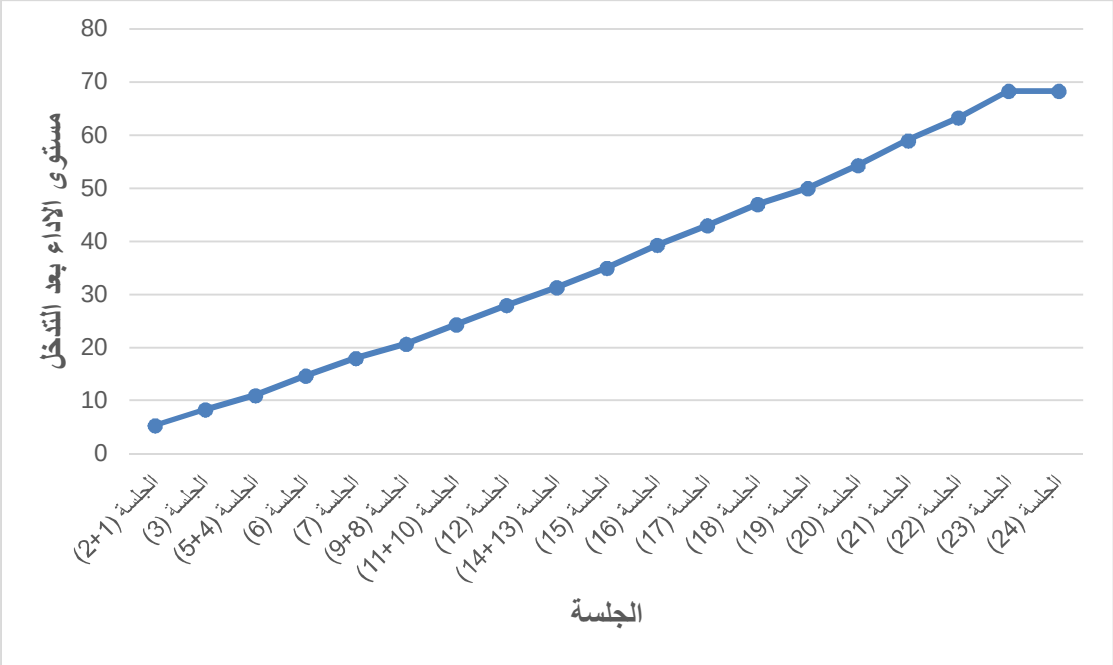
**الشكل 1**

*مستوى اداء الطالبات (الإناث) بعد التدريب على استراتيجية RAP.*



**الشكل 2**

*مستوى اداء الطلاب (الذكور) بعد التدريب على استراتيجية RAP.*




**ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:** *هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة* ($\alpha = 0.05$) *بين متوسطات الاداء على اختبار الفهم القرائي للمتابعة لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) تعزى إلى البرنامج التدريبي؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) للاختبار البعدي والاختبار التتبعي ونتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة كما في الجدول (7) و الجدول (8).

**الجدول 7**

*اختبار ت للعينات المترابطة لاختبار الفهم القرائي ولكل مهارة من مهاراته في القياسين البعدي والتتبعي لطلبة الصف الخامس.*

| المهارة | الاختبار | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | البعدي | 15 | 10.47 | 1.92 | 0.190 | 0.850 |
| | التتبعي | 15 | 10.33 | 1.91 | | |
| الفهم الاستنتاجي | البعدي | 15 | 9.73 | 1.44 | 0.121 | 0.905 |
| | التتبعي | 15 | 9.67 | 1.59 | | |
| الفهم القرائي ككل | البعدي | 15 | 20.20 | 2.54 | 0.287 | 0.776 |
| | التتبعي | 15 | 19.93 | 2.55 | | |

يظهر الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف الخامس في الاختبارات، في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته؛ بمعنى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على الفهم القرائي.

**الجدول 8**

*اختبار ت للعينات المترابطة لاختبار الفهم القرائي ولكل مهارة من مهاراته في القياسين البعدي والتتبعي لطلبة الصف السادس.*

| المهارة | الاختبار | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم الحرفي | البعدي | 15 | 9.97 | 2.03 | 200 | 0.91 |
| | التتبعي | 15 | 9.97 | 1.97 | | |
| الفهم الاستنتاجي | البعدي | 15 | 8.67 | 1.98 | 0.305 | 0.763 |
| | التتبعي | 15 | 8.45 | 1.91 | | |
| الفهم القرائي ككل | البعدي | 15 | 18.55 | 3.03 | 0.214 | 0.832 |
| | التتبعي | 15 | 18.32 | 2.89 | | |

يظهر الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة الصف السادس في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته؛ بمعنى وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على الفهم القرائي، واستمرار الحفاظ على الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي على الفهم القرائي ككل بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي.

**مناقشة النتائج**

**أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:** "*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي(الحرفي والاستنتاجي) البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي؟*"

أظهرت النتائج وجود تحسن ملحوظ في الفهم القرائي بمستوييه: (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة في المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (RAP). ويعزو الباحثان السبب في هذا التحسن إلى أثر البرنامج التدريبي المبني على استخدام استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) الذي أدى إلى تحسن واضح في درجات الطلبة الذين تم اخضاعهم للبرنامج التدريبي. ويرى الباحثان أن ذلك يعود إلى أسباب تتعلق بإجراءات التطبيق التي تمثلت في دقة ووضوح إجراءات تطبيق البرنامج، وتطبيقه ضمن ظروف مناسبة، وتنفيذ البرنامج بشكل فردي للطلبة ضمن مجموعات صغيرة، وتعاون معلمي صعوبات التعلم في تهيئة جو مناسب للتطبيق، وتعاون الطلبة المشاركين من حيث الالتزام بالحضور والتقيد بالتعليمات والهدوء والتفاعل مع المعلم بشكل إيجابي. كما يعزى ذلك إلى وضوح وسلامة اللغة المستخدمة في تصميم البرنامج التدريبي.

ويفسر الباحثان نجاح برنامج التدخل في ضوء استراتيجية إعادة الصياغة بتجزئة النص القرائي إلى فقرات قصيرة لتقليل الذاكرة العاملة للطالب (Hua et al., 2014). بالإضافة إلى ذلك، فإن المواد التي تم استخدامها تضمنت تدريبات محسوسة وتميزت بقابليتها للتطبيق، مما ساعد الطلبة على تطوير مهارات الفهم القرائي لديهم. ومن ناحية أخرى، أثبتت هذه الدراسة أن المشارك فهم المعلومات بسهولة أكبر بعد أن تم تقديم النص له كفقرات قصيرة متعددة وطلب إليه قراءة كل جملة. كما وجهت استراتيجية إعادة الصياغة الانتباه إلى المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الانتباه؛ إذ إن هؤلاء الطلبة لا يمكنهم تخصيص وتوزيع الانتباه بشكل مناسب ( Hallahan & Kauffman, 2006). ومن خلال تطبيق هذه الاستراتيجية في هذه الدراسة، فإنه قد تم التعامل مع هذه المشكلة من خلال مرحلة السؤال، وهي المرحلة التي تتطلب من الطلاب تحديد التفاصيل والفكرة الرئيسية للفقرة. لذلك لم يكن على الطلبة القيام بالتركيز على الأشياء غير ذات الصلة في النص. كما ان الطالب باستخدام هذه الاستراتيجية تمكّن من تركيز انتباهه على المعلومات المهمة فقط في النص بسهولة أكبر، وتمكن أيضًا من تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات ( Terry, 2013; Brown, 2005; Ozdemir, 2012 ; Kemp, 2017; Berkeley, 2007; Mothus & Lapadat, 2006; Hagaman & Reid, 2008; & Reid, 2008; Blume, 2010 ; Munawir, et al., 2018; Mentari Rentanisa, 2018) التي أظهرت جميعها فاعلية استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة وتفوق المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب باستخدام هذه الاستراتيجية.

كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلبة على اختبار الفهم القرائي البعدي في المجموعة التجريبية لمستوى الفهم القرائي الحرفي كانت أعلى قليلاً من درجاتهم في مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي. ويعود ذلك لقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحدودة؛ إذ إن المستوى الحرفي يحتاج من الطالب مهارات أقل تعقيدًا من بين مهارات الفهم القرائي المتمثلة في الفهم المباشر للنص المقروء. أما المستوى الاستنتاجي فإنه يحتاج ليس فقط لفهم المعنى الظاهر العلني، بل فهم المعنى الضمني للنص ( Lerner, 2003). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي بلوم (Blume, 2010) وكِمب (Kemp, 2017) اللتين كان أثر الاستراتيجية على مستوى الفهم الحرفي فيهما أقل من أثرها على مستوى الفهم الاستنتاجي.

**ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني :** *"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة* ($\alpha = 0.05$) *بين متوسطات الدرجة على اختبار الفهم القرائي البعدي لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي) بين الجنسين تعزى إلى البرنامج التدريبي"؟*

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته تبعًا لمتغير الجنس. وبالتالي، فإن النتائج تظهر أنه لا توجد علاقة بين أداء الطلبة على اختبار الفهم القرائي البعدي في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبين الجنس (ذكر أو أنثى). وقد يعزى ذلك إلى تقارب مستويات الطلبة المشاركين، ووضوح إجراءات البرنامج التي تم تطبيقها على الطلبة بغض النظر عن جنسهم؛ إذ إن طبيعة الاستراتيجية المستخدمة في هذا البرنامج لم تكن متحيزة لخصائص الجنس. أضف إلى ذلك ملاءمة النصوص القرائية ومراعاتها للمستوى الصفي والفروقات بين الطلبة. كما يعود ذلك أيضًا إلى توفير ظروف مشابهة عند تطبيق الأدوات لدى جميع الطلبة المشاركين باختلاف جنسهم.

وأشارت نتائج الدراسة الحالية أيضًا إلى عدم وجود فروق بين أداء الطلبة على اختبار الفهم القرائي البعدي تعزى إلى الصف الدراسي. وقد اتفقت نتائج الدراسات التالية على ذلك: (Blume, 2010; Terry, 2013; Lauterbach & Bender, 1995; Kemp, 2017; Ilter, 2017)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات على إمكانية استخدام استراتيجية (RAP) للمراحل والفئات العمرية كافة بغض النظر عن الصف الدراسي. وهذا يدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية؛ إذ إن نتائج اختبار الفهم القرائي لم تتأثر بمتغير الصف الدراسي.

**ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث:** *"هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى* الدلالة ($\alpha = 0.05$) *بين متوسطات الأداء على اختبار الفهم القرائي للمتابعة لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي) تعزى إلى البرنامج التدريبي"؟*

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في الاختبارين البعدي والتتبعي، في اختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة من مهاراته. وهذا يدل على استمرار الحفاظ على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على علامات الطلبة بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي، دون حدوث انخفاض في مستوى أداء الطلبة. ويعزو الباحثان ذلك إلى فاعلية استراتيجية إعادة الصياغة (RAP) في جعل المادة المقروءة أكثر فهمًا من خلال تسلسل خطوات الاستراتيجية ووضوحها ومن خلال تحفيز الطالب على القيام بربط المعرفة السابقة للوصول إلى ما هو معروف لديه بالفعل حول الموضوع (Kletzien, 2009)، وبالتالي يسهل ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق.

ومن ناحية أخرى، يرى الباحثان أن من إيجابيات استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في المواقف التعليمية أنها سمحت للمعلم بالتأكد من أن الطالب قد تمكن من إتقان مادة القراءة الحالية قبل الانتقال إلى مادة القراءة التالية. ويعزو الباحثان التطور الذي طرأ على أداء الطلبة إلى أن استراتيجية إعادة الصياغة وفّرت تعليمات مباشرة للطالب بحيث تضمنت التطبيقات أنه إذا لم يظهر الطالب أي تحسن، يقدم له المزيد من التوضيحات أو يقوم بتكرار العملية. ومن خلال التقييم في نهاية كل جلسة تدريبية من جلسات البرنامج، أصبح الطالب قادرًا على إكمال المهام المعينة بشكل مستقل أو مع بعض التوجيهات البسيطة. ويرى الباحثان أنه يستفاد من تطبيق استراتيجية إعادة الصياغة أن تكرار التعليمات هو أمر ضروري للطالب، خصوصًا في جلسات التدريب على مهارات الفهم الاستنتاجي، لأن هذا المستوى يحتاج عمليات معرفية أكثر تعقيدًا مقارنة بمستوى الفهم الحرفي (Basaraba et al., 2012).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لي وفون كولن (Lee & Von Colln, 2003) و دراسة براون (Brown, 2005) ودراسة هاجمان وريد (Hagaman & Reid, 2008)، التي أظهرت زيادة مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة وإمكانية تعميمها على المواقف الأخرى، مع المحافظة على الآثار الإيجابية عند إجراء المتابعة. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلوم (Blume, 2010) ودراسة كيمب (Kemp, 2017) التي أشارت إلى أن استخدام الاستراتيجية له تأثير إيجابي على الفهم القرائي، بالإضافة إلى استمرار التحسن في أثناء مرحلة المتابعة بعد شهرين من التدخل.

**التوصيات**

بعد مناقشة النتائج، خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1. إجراء دراسات حول فعالية استراتيجية إعادة الصياغة في تحسين الفهم القرائي على المستويين النقدي والإبداعي ومع متغيرات مختلفة في المراحل التعليمية (الأساسية، والمتوسطة، والثانوية).
2. تدريب معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية إعادة الصياغة في المواقف التعليمية.

**References**


Al-Khateeeb, J. (2008*). Final report-3.4b program evaluation: Resource rooms*. Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERfKE 1 Project.

Al-Natour, M. (2008). *Final report: Special needs education-3.3e program development – learning disabilities.* Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERfKE 1 Project.

Al-Zayat, F. (2007). *Learning disabilities, teaching strategies and remedial approaches***.** University Publishing House.

Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(1), 18-32.

Blume, C. D. (2010). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities. *Open-access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*, *64*.

Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39,* 477-495.

Brown, L. C. (2005).*The effects of a strategy activation facilitator on the generalization and maintenance of content-area learning by middle school students with mild learning disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Johns Hopkins University, Maryland.

Firsta A., & Prianto. R. (2017). The effectiveness of the RAP (read, ask, paraphrase) strategy to improve functional reading comprehension for students with mild intellectual disabilities. *1st International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2017*) 253-265. DOI: https://doi.org/10.2991/iciap-17.2018.23 How to use a DOI?

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Review of research teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research,71*(2), 279-320.

Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education, 33*(2), 110-123.

Hagaman, J.L., of Luschen, K., & Reid, R. (2010). The effect "RAP" on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, *43*(1), 22-29.

Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle-school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, *29*(4), 222-234.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2008). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd edn.). MA: Pearson Education

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th edn). Pearson Education.

Hua, Y., Woods-Groves, S.; Ford, J., & Nobles, K. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(3), 429-439.

İlter, İ. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 147-161.

Kemp, S. E. (2017). RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities and concomitant speech-language impairments or ADHD. *Journal of Education and Training*, *4*(2), 58-72.

Kletzien, S.B. (2009). Paraphrasing : An effective comprehension strategy. *International Reading Association*, *63*(1), 73-77.

Lee, S. W., & Von Colln, T. (2003). *The effect of instruction in the paraphrasing strategy on reading fluency and comprehension, 1*,1-18.

Lerner, J.W. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching Strategies.* Houghton Mifflin.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, *65*(7), 432-440.

Mentari, R. (2018). *The implementation of read ask paraphrase (RAP) strategy to improve students reading comprehension of descriptive text at the first grade of SMAN 15 Bander Lmpung.*

Mercer, C.(2005). *Teaching students with learning problems*. 7th *edn*. Prentice Hll/Merrill/ Prentice Hall.

Mothus, T. G., & Lapadat, J. C. (2006). A strategy intervention to increase the reading comprehension of junior high school students with reading disabilities. *Online Submission*.

Munawir, A., Umar , R. & Safriani, M. (2018).The influence of using read, ask, paraphrase (RAP) strategy in reading comprehension in eleventh-grade students of SMK Negeria Labuang. *Journal of Advanced English Students*, *1*(1), 51-57.

Orosco, M. J., de Schonewise, E. A., de Onís, C., Klinger, J. K., & Hoover, J. J. (2008). Distinguishing between language acquisition and learning disabilities among English language learners. *Why Do English Language Learners Struggle with Reading*, 5-16.

Roberts, G., Torgesen, J.K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(2), 63–69.

Raymond, E. B. (2008). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach* (3rd edn.). Allyn & Bacon.

Smith, D. (2007). *Introduction to special education.* Boston Pearson Education, Inc. Strategy, S. R. WWC Intervention Report.

Watson, S, Gable, R. A., Gear, S. & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 79-89.

Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., & deCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary-grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, *97*(4), 538.