أثر الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية الكفاية اللغوية لمتعلمي المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة السمعية "دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي نموذجاً"

The Impact of metacognitive strategies on the development of language competence for secondary cycle learners with Hearing impairment The 5E-Learning cycle and Self-Questioning as a Model

الطالب الباحث: الأستاذ الحسين أوباها

الأستاذ الباحث: الدكتور محمد الفران

جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب

مخبر اللسانيات العربية التطبيقية والمقارنة

Email : **ou.houssine@gmail.com**
Email : **mohamed.elferr@gmail.com**

ISSN :2716-9359 EISSN :2773-3505

***Received** 18/09/2021 **Accepted** 07/11/2021 **Published** 01/07/2022*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف أثر الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية الكفاية اللغوية في مادة اللغة العربية لِمتعلمي المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة السمعية، الذين يدرسون بمؤسسة للا أسماء للأطفال والشباب الصم بالرباط-المغرب. وتحقيقاً لهذا الهدف، تم اعتماد المنهجين؛ الوصفي وشبه التجريبي عبر انتقاء عينة البحث التي ضمت مجموعة تجريبية درست وفقاً لاستراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة العادية. وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في:

- مقياس مايكل بست Mykle Bust للتّعرّف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.
- اختبار يقيس الكفاية اللغوية لدى المتعلمين بعد التأكد من صدقه وثباته وتطبيقه القبلي والبعدي.

خلصت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(α 0.05)بين متوسط نقط متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية لصالح المجموعة التجريبية،وكذلك بين استخدام استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي وتطور مجالات اللغة لدى المتعلمين من المجموعة

التجريبية.كما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(α 0.05)بين متوسط درجات المتعلمين في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية ومهاراتها ترجع لمتغير الجنس. وبذلك تم التأكد من صحة فرضيات البحث التي أكدتا لأثر الإيجابي لاستراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي الأقسام الإشهادية من التعليم الثانوي، وعليه توصي الدراسة بأهمية توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس خاصة لدى فئات الصم وذوي الإعاقة السمعية، وتشجيع البحث في مجال تطبيق هذه الاستراتيجيات في تدريس مختلف مجالات اللغة العربية ومهاراتها، إضافة إلى تعميم الدراسة بها على مستويات تعليمية مختلفة.

الكلمات الدالة: استراتيجيات ما وراء المعرفة - الإعاقة السمعية - التساؤل الذاتي- دورة التعلم الخماسية-

Abstract

This study, which is part of doctoral research into applied Arabic linguistics and comparison, aimed to identify the impact of teaching using metacognitive learning strategies on developing linguistic competence for the Arabic language for deaf learners in LALLA ASMAE foundation for deaf children in Rabat-Morocco. To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive and the quasi-experimental methodologies approaches, and the research sample comprised two groups; experimental have been learned by the 5E-Learning cycle strategy and Self-Questioning, and the control group by an ordinary method.

Study tools:

- Mykle Bust test for diagnosis of learning disabilities.
- Linguistic competence test (examined its psychometric stabilities).

The results showed that there were significant differences at (α 0.05) between the average scores of the learners of the experimental and control group in the post-test of the linguistic competence in the Arabic language in favor of the experimental group used the 5E-Learning cycle and self-questioning strategy in teaching. There were also no statistically significant differences at (α 0.05) in the mean of student's scores on the post-test of the linguistic competence and language Fields due to the gender variable. Results confirm the positive effect of metacognitive strategies, specifically the 5E-Learning cycle and Self-Questioning. So, it is recommended to increase the use of metacognitive strategies in the educational learning process, especially for Hearing impairment learners and encouraging research to apply metacognitive strategies in teaching various fields of Arabic language skills in addition to generalizing the study of these strategies at different educational levels.

Keywords: Auditory/Hearing Difficulties _ Meta-cognitive strategies _ Self-Questioning _ 5E-Learning cycle strategy.

مقدمة

يرتكز بناء المنهاج التربوي الحديث على مجموعة من العناصر المشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية ترتبط بالمتعلم ومجتمعه، وتُطبَّق في مواقف تعلمية بقصد الإسهام في تحقيق نمو متكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، تتناغم مع حاضر المتعلم ومستقبله كما تساعده على تكييف نفسه مع متغيرات عصره ومتطلباته وذلك باستخدام وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة(حمادنه، عبيدات، 2012).

إنه وبعبارة أدق منهج يعمل على تنظيم العمليات التعليمية بكيفية تجعل المتعلم قادراً على التحكم في عملياته الذهنية، وتطوير مهاراته في التفكير حتى يتشكل لديه فهم أعمق للأشياء ولمحيطه. لأن التفكير الهادف والتعلم الذاتي يتشكلان وتتطور كفاءتهما عندما تُناقش استراتيجيات التدريس والتفكير الفعالة في الفصول الدراسية والمتعلم الذي يمارس عملية التفكير وفق استراتيجيات تعزز هذا التفكير يعرف جيداً كيف يتعلم وكيف يتحكم في عملية التعلم (Welson & Wing, 2009).

وعلى هذا الأساس فإذا كانت للتفكير أهمية بالغة في الوسط التعليمي والحياة عامة... (وهدفنا إلى بلوغ المستويات العليا من الاستيعاب علينا أن نعرف جيداً وسيلته والسبيل إليه وهي التفكير خاصة في ظل متغيرات فرضها التطور الحاصل في مختلف منح الحياة المعاصرة(عطية، 2014).

لقد فرض المنهاج الحديث على المدرسة أدواراً جديدة حيث غدت مجالاً لتعليم التفكير بدل الأفكار، كما غدا المتعلم معها مساهماً في عملية التعلم ومنتجاً لا متلقياً سلبياً فقط أو مستهلكاً للمعرفة. ذلك أن التفكير باعتباره مهارة عقلية إذا دُرِّس أو طُبِّق ضمنياً في سياق تعليمي فإنه يفرض نوعاً مختلفاً من التعامل مع المعرفة المقدَّمة، لأن الاهتمام سينصب حصراً على ما يمكن للمتعلمين القيام به لا ما يمتلكونه من معارف، وبات _في هذه الحالة_ دور المدرِّس في بسط المعلومات ومشاركتها المتعلمين غير مطلوب كما كان الحال في طرائقَ تدريسيةٍ تقليديةٍ، بل صار موجِّهاً للتعلمات، ومساعِداً المتعلمين على تطوير مهاراتهم، لأن توافر المعلومات بات يسيراً بفضل الانترنت الشيء الذي ألغى الدور التقليدي للمدرس باعتباره مصدر المعرفة الوحيد والمتعلم الذي صار لزاماً تسلُّحه بمهارات تفكير تؤهله للتعامل الجيد مع المعلومات المتاحة(Matthews & Lally, 2010).

ويمكن تنمية مهارات التفكير من خلال توجيه عناية التلاميذ للتفكير في تفكيرهم أو ما يسمى بالتفكير فوق المعرفي Metacognition مما يساعدهم على مراقبة تفكيرهم، وتوجيهه نحو الوصول للحلول الأفضل واستبعاد الحلول غير الملائمة.وقد زاد الطلب الاجتماعي على مهارات التفكير بكافة مستوياته وخاصة مهارات التفكير فوق المعرفي، وأصبح تدريسها هو بؤرة الاهتمام من قبل التربويين ويرجع ذلك إلى:

أ- النظرة المعرفية للذكاء والتي أشارت إلى أن القدرة على الذكاء قابلة للتعديل.

ب- المدخل البنائي في التعليم والذي يؤكد على نشاط التلاميذ واستغلال بنائهم المعرفي عن طريق إيجاد وتنسيق علاقات في خبرتهم المعرفية.

ج- منظور معالجة المعلومات والذي يتعامل مع اكتساب المعلومات وتوسيعها وتنظيمها(النجدي، سعودي، وراشد، 2005).

من هنا فإن نظرة فاحصة إلى الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة وفي الدول المتخلفة يجد أن النظام التعليمي في المجتمعات الأولى يهتم بتعليم أبنائه طرق وأساليب التفكير. أما الأنظمة في المجتمعات الأخرى فإنها تهتم بتعليم الأطفال نواتج التفكير... ويترتب على ذلك أن يتعلم أطفال المجتمعات الأولى نواتج العلم. أما أطفال المجتمعات الأخرى فإنهم يعيشون في ظل ثقافة الذاكرة ولا يكون لهم دور إلا دور المستهلك للمعرفة دون إنتاجها(قواسمة، أبو غزالة، 2013).

إن مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم على الاستقراء والمراقبة الذاتية تجعلهم بمنآى عن التسليم الساذج بمعارفهم المكتسبة، ومهارات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط والتنبؤ والتمحيص والتقويم هي عادة ما يُمهَّر عليها المتعلمون المتعثرون دراسياً. والفرق بين ما نحمله من أفكار/معارف وعملية التفكير هي أن التفكير نشاط غير محدود، مستمر وغير عرضي حول معرفة تموت بمجرد معرفتها، والمعرفة هي معطى قابل للمراجعة والتعديل. ولمواجهة هذه التحديات فنحن نساعد المتعلمين على فهم العالم وإعادة فك رموزه، وإنتاج إجاباتهم الخاصة والأصيلة، وعليه فإن الأساس الذي تقوم عليه ما وراء المعرفة إنما هو التفكير في الأفكار(Thenmozhi, 2019).

ومن هنا فالمدارس اليوم بحاجة أكثر من ذي قبل إلى استراتيجيات تعلم وتعليم تمد المعلمين والطلبة بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة؛ كي تساعدهم على إثراء خبراتهم ومعلوماتهم، وتنمي مهاراتهم الذهنية المختلفة، وتدربهم على التفكير ومهارته حتى يتمكنوا من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل (قواسمة، أبو غزالة، 2013).

وبما أن اللغة هي جزء لا يتجزأ من عملية التفكير فهما مترابطان لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر خاصة في عملية الاستيعاب والفهم، فاللغة لها أهميتها في تشكيل المفردات ومن ثم الجمل، والتفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرض لها الفرد، وعليه؛فلا لغة بدون تفكير ولا تفكير دون معلومات وأفكار لغوية، وهذا الترابط بينهما يعتبر من مستلزمات عملية التكيف الاجتماعي (محمد، عيسى، 2011، الصفحات 222-223).

لذا كانت تنمية كفايات المتعلمين اللغوية من الأهداف الأساسية التي ينبغي أن تضطلع بها المؤسسات التعليمية والعاملون في مجال تدريس اللغة بطرائق تدريسية حديثة واستراتيجيات

تعليمية تساعد المتعلم على التفكير في تعلماته وبناء معرفته بنفسه، استراتيجيات تتناغم مع بيئة المتعلم وواقعه المتطور على الدوام (جحجوح، 2012).(عطية، 2014)

وسعياً لتبيء هذه الاستراتيجيات الحديثة والاستفادة منها في الممارسة الصفية عمدت هذه الدراسة إلى قياس أثر طرائق التدريس الحديثة واستراتيجيات ما وراء المعرفة تحديداً متمثلة في استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي" في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السلك الثانوي في مادة اللغة العربية من ذوي الإعاقة السمعية.

مشكلة البحث

يعتبر الفعل التربوي نشاطاً يقوم في مُجمله على تطبيق رؤية المنهاج التعليمي الذي ينطلق منه، وهو الطريقة الإجرائية التي بها تتحقق غايات المنهاج ومراميه. فإذا كانت جميع المرجعيات التي يرتكز عليها منهاج المملكة التربوي بما فيها الميثاق الوطني للتربية والتكوين, والوثيقة الإطار للاختبارات والتوجيهات التربوية، إضافة إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 كلُّها تنحو نحو إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا، وتنص على تجاوز الطرائق التقليدية في التدريس وذلك بالحد من الاعتماد على التلقين والشحن، والاستثمار في تنمية البناء الذاتي للتعلمات، وحفز التفاعل الإيجابي للمتعلمين...إضافة إلى التجديد والتطوير المستمرين بما يمكن من توجيه الممارسة التربوية مع التركيز على تنمية كفايات المتعلمين ومهاراتهم والتمكن من منهجية للتفكير ... عملا على الرفع من جودة التربية والتكوين... (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2015) فإن الواقع التعليمي يشهد تعثرات عديدة تحول دون تحقق هذه المرامي والغايات تكشف عنها إنتاجات المتعلمين المتواضعة _بحكم الاحتكاك بالمتعلمين وتراكم التجربة في المجال_ التي لا تصل إلى درجة الرضى، الشيء الذي يدفع للتساؤل عن الأسباب الكامنة وراء هذا التعثر والبحث عن بدائل من شأنها أن تجدد من طرائق العرض البيداغوجي، وتساعد على تجاوز المشكلات الدراسية وتعزز التعلمات.

وعلى هذا الأساس تفتقت فكرة هذا البحث ومشكلته، حيث جاء ليكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الكفاية اللغوية في مادة اللغة العربية لمتعلمي السلك الثانوي من ذوي الإعاقة السمعية، مركزاً على استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي".

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر استخدام استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي" في تنمية الكفاية اللغوية في مادة اللغة العربية لمتعلمي السلك الثانوي من ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالطريقة التدريسية المعتادة؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي" لدى المتعلمين تُعزى إلى متغير الجنس؟

فرضيات البحث:

استناداً إلى تساؤلات البحث تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة **(α 0.05)** بين متوسط نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى**(α 0.05)** بين متوسط نقط المتعلمين (ذكوراً/إناثاً) من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى **(α 0.05)** بين الجنسين _من عينة البحث_ في بعض المجالات اللغوية (المعجم/ القراءة/الكتابة/الفهم الإشاري)[1].
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى **(α 0.05)** بين استراتيجية دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي وتطور المهارات اللغوية لدى المتعلمين من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد عينة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وتعرف طبيعة هذه الصعوبات وأنماطها.

2- التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي"دورة التعلم الخماسية"و"التساؤل الذاتي" في تنمية الكفاية اللغوية في مادة اللغة العربية عند عينة من المتعلمين من ذوي الإعاقة السمعية.

3- توضيح أثر متغير الجنس (الذكور/الإناث) على تنمية الكفاية اللغوية في مادة اللغة العربية عند متعلمي السلك الثانوي من ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

1- تقديمه أداتين قياسيتين تتمثلان في:

[1]- "الفهم الإشاري" عند المتعلم الأصم هي بديل _طرحتُه_ عن مهارة الاستماع، تقوم على مشاهدة مورد رقمي (فيديو) شارح لمحتوى تعليمي بلغة الإشارة.

أ- مقياس مايكل بست MichaelBestللتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

ب- اختبار الكفاية اللغوية لقياس التعلمات، تم بناؤه وفق معايير تدريس مادة اللغة العربية حسب ما نصت عليه المرجعيات التربوية؛ الكتاب الأبيض والبرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي.

2- تقديمه طريقةً حديثةً للتدريس من شأنها تحسين التعلمات والرفع من جودتها لدى المتعلمين.

3- اعتماد اختبار الكفاية اللغوية لتحديد مستوى المتعلمين في مادة اللغة العربية، وتشخيص مكتسباتهم قصد الوقوف على جوانب القصور لديهم والعمل على معالجتها.

4- التحسيس بأهمية تعزيز التفكير بتبني طرائق تدريس حديثة ما وراء معرفية تُكسب المتعلمين آليات التفكير في التعلمات والوعي بها واتخاذها نهجاً وسلوكاً للتعامل مع المعلومات على أوسع نطاق.

I- مفاهيم الدراسة:

1- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

الاستراتيجية هي تنظيم مخطط بوساطة طرائق وتقنيات ووسائل، بغرض بلوغ هدف معين. (زاير، داخل، 2015)،وعمليات الوعي هذه واستراتيجيات التحكم بها مع الضبط والتوجيه هي ما يُعرف باسم استراتيجيات ما وراء المعرفة(محمد، عيسى، 2011، صفحة 154).

ويذكر فكيتي **Phakiti** (2008) بأن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي العمليات الواعية التي تُنظِّم الاستراتيجيات المعرفية وعمليات أخرى تتألف من التخطيط والمراقبة والتقويم (Zhang, 2018).

يُقصد باستراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائياً المنهج العملي والسلوكي الواعي الذي يعتمد على وسائل ديداكتيكية وخطوات إجرائيةلتحقيق هدف معين من العملية التعليمية التعلمية، حيث يُمكِّن المتعلمَ من التفكير في المحتوى التعليمي ذاتياً أو بمساعدة من المدرس وتوجيهه وصولاً إلى الفهم.

2- الكفاية اللغوية

يُعرف تشومسكي الكفاية **Competence**بأنها معرفة المتكلم بلغته،والقدرة هي التوظيف الفعلي أو الإنجاز الكلامي لهذه اللغة في مواقف ملموسة. وحسب هذا التعريف تكون القدرة هي الانعكاس المباشر للكفاية،تلك المعرفة باللغة _يؤكد تشومسكي_ تنطوي ضمنياً على إمكانية فهم العديد من الجمل بشكل غير محدود(Chomsky, 1965, pp. 4-15).

وهذا التعريف يتساوق مع ما جاء به علم النفس اللغوي **Psycholinguistique**الذي يعرِّف مفهوم الكفاية بأنه مجموع المعارف اللسانية لدى المخاطب، التي تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل(الدريج، 2000).أما علي موسى فيرى أن الكفاية اللغوية هي الحد الأدنى من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية الذي يمكن لطالب الثانوية العامة من التفاعل الإيجابي مع مكونات لغته الأم واتصاله بالحياة والأحياء اتصالاً فعالاً (بدران، 2008).

يُقصد بالكفاية اللغوية إجرائياً مجموع المعارف والمعلومات والمكتسبات اللغوية التي راكمها المتعلم في مساره التعلمي بصرف النظر عن مستوياتها، والتي تتيح له تحقيق أهداف معينة.

3- دورة التعلم الخماسية5E's Learning Cycle:

هي استراتيجية ما وراء معرفية في التدريس وضعها العالم التربوي بايبي **Bybee**، وتقوم أساساً على فكرة النظرية البنائية، وتتكون خمس مراحل هي:مرحلة التشويق والانتباه **Engagement**، ومرحلة الاستكشاف **Exploration**،ومرحلة الإيضاح والتفسير **Explaination**.، ومرحلة التفكير التفصيلي(التوسعي) **Elaboration**.،ومرحلة التقويم **Evaluation**.(النجدي، سعودي، وراشد، 2005)

وهي استراتيجية هدفت إلى وضع تخطيط لتعلم العلوم بما ينسجم مع النظريات المعاصرة حول كيفية تعلم الأفراد.

يُقصد باستراتيجية دورة التعلم الخماسية إجرائياً خطة تدريس تنبني على خمس مراحل بنائية يُمرر عبرها المحتوى التعليمي، وبإمكانها أن تساعد في بناء التعلمات لدى المتعلم، وتحقق أعلى درجة من الفهم والاستيعاب، وأن تصل به إلى الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية التعلمية.

4- التساؤل الذاتيSelf-Questioning

عرفها قطامي(2013) بأنها الطريقة التي يتواصل فيها المعلم مع الطالب عن طريق توجيه سؤال حول ما الذي يعرفه المتعلم عن عنوان ما، وما الذي يتوقع أن يتعلمه من النص الجديد (قطامي، 2013، صفحة 619).

مراحلها ثلاثة؛ ما قبل التعلم، والتعلم، وما بعد التعلم. كما أنها تساعد الطلبة على التركيز ومعرفة ما عندهم من خبرات سابقة(الشمري، 2020).وترجع أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس إلى ما يلي:

- تتيح للمتعلمين أن يكونوا في مواقف ايجابية عبر مناقشة ما يدرسونه مما يجعلها أكثر وضوحاً.

- معالجة المعلومات عن طريق أسئلة تستثير دوافع الطلاب للنظر في خبراتهم السابقة، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل أمراً يسيراً.
- يصبح المتعلمون أكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى الدرس، ويقومون بمراقبة فهمهم لهذه الأجزاء مما يزيد فهمهم لما هو مُقدم (حميدة، 2009، صفحة 26).

يقصد باستراتيجية التساؤل الذاتي إجرائياً: خطة تدريسية تقوم على طرح أسئلة هادفة في مراحل معينة من الحصة التعليمية، وتكون _الأسئلة_ عمودية (أستاذ/متعلم) أو أفقية ذاتية (المتعلم/نفسه) بهدف التركيز، واستثارة المعارف السابقة، وتوجيه المتعلم نحو التقصي وبناء تعلماته.

5- الإعاقة السمعيةHearing impairment

"مصطلح عام يغطي مدى واسعاً من درجات فقدان السمعLoss Hearing،الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيفMildالذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة(القريطي، 2005، صفحة 299). وبهذا فهي تشمل:

1- الأصمDeafهو الشخص الذي فقد حاسة السمع لأسباب إما وراثية، أو فطرية أو مكتسبة، سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة، وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وبالطرق العادية(سليمان، 2005، صفحة 72).

2-ضعاف السمعHard of hearning : الأشخاص ذوي قصور سمعي أو بقايا سمعية Hearing Residualومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلم الكلام واللغة، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها(القريطي، 2005، صفحة 300)،(هدبا، 2014).

يُقصد بالإعاقة السمعية إجرائياً: فئة من المتعلمين تتمايز قدراتهم السمعية بين الصمم التام وضعف السمع، مراهقون يتابعون دراستهم بالسلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي بمؤسسة لا أسماء للأطفال والشباب الصم بالرباط، وهم مَن شكلوا العينة التجريبية والضابطة للبحث.

II- إجراءات البحث

1- منهج البحث

أ- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك عند الكشف عن الظاهرة المراد بحثها، ووصف الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث ومواده وأدواته، وعند تحديد المشكلات وجوانب القصور الموجودة وتوضيحها عند تحليل المحتوى التعليمي.

ب- المنهج شبه التجريبي: وذلك أثناء بحث التأثير الرئيس لاستراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي على تنمية الكفاية اللغوية، من خلال تقسيم عينة البحث إلى مجموعة تجريبية درست باستراتيجيتين حديثتين لمعرفة أثرهما على تنمية الكفاية اللغوية، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والشكل التالي يُظهر هذا التصميم:

2- حدود الدراسة

أ-الحدود الزمنية: ابتداءً من شهر مارس إلى غاية نهاية شهر ماي من الموسم الدراسي 2020-2021 وعليه تتحدد هذه الدراسة ونتائجها بالفترة الزمنية التي أجريت فيها.

ب-الحدود البشرية: عينة تتألف من أربعين تلميذاً (ذكوراً وإناثاً) يمثلون أقسام السنة الثالثة الثانوية الإعدادية والسنة الأولى باكلوريا-مهنية.

ج-الحدود المكانية: مؤسسة للا أسماء للأطفال والشباب الصم بالرباط-المملكة المغربية.

3- عينة البحث

تألفت عينة الدراسة من متعلمي المرحلة الثانوية؛ السنة الثالثة الثانوية الإعدادية، والسنة الأولى باكلوريا-مهنية شعبة الصيانة المعلوماتية الذين يتابعون دراستهم بمؤسسة للا أسماء للأطفال والشباب الصم بالرباط، وذلك لتمثيل المجموعتين التجريبيتين (20 متعلماً/متعلمةً) والمجموعتين الضابطتين (20 متعلماً/متعلمة)، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة البحث (40 متعلماً/متعلمة) موزعين حسب الجنس كالآتي:

جدول (01) يمثل خصائص عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	24	60%
الإناث	16	40%
المجموع	40	100%

4- متغيرات البحث

أ- المتغير المستقل: ويتمثل في استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي".

ب- المستقل التابع: يتمثل في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السنة الثالثة الثانوية الإعدادية والأولى باكلوريا- مهنية من ذوي الإعاقة السمعية في مادة اللغة العربية.

ج- المتغيرات الدخيلة: وتتمثل في مجموع المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر على المتغير التابع في نفس وقت تأثير المتغير المستقل الذي من شأنه أن يؤثر على نتائج البحث، وقد تم ضبط هذه المتغيرات في الجنس، نتائج تحصيل المتعلمين، الفروف الفردية المتمثلة في متوسط درجات المتعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي، التفوق والتعثر، المحتوى التعليمي.

III- أدوات البحث

1- مقياس مايكل بست **Mykle Bust** للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم:

هو مقياس هدفه التميز بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، ويُستخدم للكشف عن النقاط الحرجة للفئتين بعد عرض فقرات الاختبار وتصحيحه(ديبونو، 2017).

يتكون هذا المقياس من ثلاثة محاور كبرى تتوزع إلى أربعة عناوين مختلفة تضم (24) فقرة تتفرع عنها خمس عبارات، يقوم الفاحص بالإجابة عنها من خلال المعاينة وبمساعدة من المدرس، كما يمكن لأولياء الأمور القيام بالعملية نفسها أيضاً. وتشتمل فقراته على ما يلي:

الجدول (02) يوضح العناصر التي يتألف منها اختبار مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم

المحاور	العناوين	الفقرات	درجات الفقرات	درجات الاختبار	
الاختبار اللفظي	الاستيعاب السمعي والتذكر	4	20		
	اللغة المحكية	5	25		اللفظي
	اختبار المعرفة العامة	4	19		
الاختبار غير اللفظي	التناسق الحركي	3	15		غير اللفظي
الاختبار الشخصي والاجتماعي	---	8	48		
			الدرجة الكلية		

2- اختبار الكفاية اللغوية:

اقتضى البحث في استراتيجيات ما وراء المعرفة إعداد اختبار لقياس مستوى المتعلمين من عينة الدراسة في الكفاية اللغوية سعياً إلى تنميتها من خلال تطبيق استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي".وقد مر إعداد هذا الاختبار بعدة مراحل هي كالآتي:

أ-تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى كفايات المتعلمين اللغوية (بالمجموعتين التجريبية والضابطة) في مادة اللغة العربية في الاختبار القبلي،والعمل على تنميتها عبر استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقياس تطورها في الاختبار البعدي.

ب-مصادر إعداد الاختبار: استقى الاختبار مضامينه مما يلي:
الكتاب الأبيض الصادر عن لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي (2002)، والتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي(وزارة التربية الوطنية، نونبر 2007)، والأطر المرجعية لمادة اللغة العربية للسلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي(وزارة التربية الوطنية، غشت 2009)، والمقررات الدراسية لسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

ج-مراحل بناء الاختبار: مر بناء اختبار الكفاية اللغوية من المراحل الآتية:

الاطلاع على مضامين الكتاب الأبيض والتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي، وجرد الكفايات التربوية الخاصة بمستوى عينة البحث (الثالثة الإعدادية، والأولى باكلوريا-مهنية)، وتحديد الكفايات الأساسية المستهدفة في الاختبار (الكفايات؛ التواصلية، المنهجية، والثقافية)، ثم فرز العناصر المكونة للكفايات الثلاث الأساسية لصياغة أسئلة الاختبار المناسبة، إضافة إلى تحديد المجالات اللغوية المراد قياسها (المعجم/ القراءة/ الكتابة/ الفهم الإشاري)، ثم صياغة الأسئلة الاختبارية. وعلى هذا الأساس بُني الاختبار فجاء في صورته النهائية أدناه:

الجدول (03) يوضح مواصفات اختبار الكفاية اللغوية

	الكفايات اللغوية			
	الكفاية التواصلية	الكفاية المنهجية	الكفاية الثقافية	عدد الأسئلة
المجالات اللغوية: المعجم	5	5	5	15
القراءة	5	5	5	15
الكتابة	5	5	5	15
الفهم الإشاري	5	5	5	15
عدد الأسئلة	20	20	20	60

1-2- صدق الاختبار:

أن يُعد الاختبار صادقاً إذا نجح في قياس مدى تحقيق الأغراض السلوكية للمادة التي وضع من أجلها (داوود، حنا، وعبد الرحمن، 1990). ولقد تم التأكد من صدق الاختبار وجعله يقيس _فعلاً_ ما وُضع لقياسه باعتماد الصدق الظاهري. حيث عُرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين التربويين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيه من حيث قياس الاختبار الهدف الذي وُضع لقياسه من عدمه، ومناسبة أسئلة الاختبار ومواده لعينة البحث إضافة إلى مدى توافق عناصر الاختبار للكفايات المستهدفة،ووضوح صياغة مفرداته اللغوية.

وبعد ذلك تم تفريغ نتائج آراء المحكمين واستخراج نسبها المئوية[2]، فتم الإبقاء على الأسئلة التي لا تقل نسبتها عن (80%)، وتعديل مّن حصلت على نسبة تقل عن ذلك لتُناسب الكفايات التي صيغت لاستهدافها، مع حذف بعضها، فصار الاختبار جاهزاً للتطبيق بأسئلته البالغة (60 سؤالاً).

2-2- الثبات:

تم حساب معدل ثبات الاختبار بطريقتين اثنتين:

أ- طريقة التجزئة النصفيةSpearman-Brown:

الجدول (04) يوضح ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار	عدد الأسئلة	العينة	قيمة الارتباط قبل التعديل	قيمة الارتباط بعد التعديل
الكفاية اللغوية	60	20	0,86	0,92

يوضح الجدول أن قيمة الارتباط لاختبار الكفاية اللغوية قبل التعديل بلغت نسبة **0,86** لكنها تحولت بعد التعديل بواسطة معادلة سبيرمان براون إلى نسبة **0,92** وهي قيمة عالية، وعليه يكون الاختبار قد حقق نسبة ثبات يمكن الوثوق بها وبالتالي يجوز تطبيقه.

ب- طريقة ألفا كرونباخ Alpha de cronbach:

الجدول (05) يوضح ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

الاختبار	عدد الأسئلة	العينة	قيمة الارتباط
الكفاية اللغوية	60	20	0,80

[2]- نسبة اتفاق المحكمين المئوية على أسئلة الاختبار.

يتضح من الجدول أن قيمة الارتباط لاختبار الكفاية اللغوية حسب طريقة ألفا كرونباخ قد بلغت نسبة **0,80**وهي نسبة جيدة، وبهذا يظهر أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

2-3- تحديد زمن الاختبار:

تم عرض اختبار الكفاية اللغوية للتجربة على عينة استطلاعية من المتعلمين، وحُدِّد الزمن الذين استغرقوه في الإجابة عن أسئلته،وتم استخلاص زمنه من خلال قسمة مجموع المدة التي استغرقها أول متعلم انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار والمدة التي استغرقها آخر متعلم انتهى من الإجابة على العدد (2).

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{(\text{المدة التي استغرقها أول متعلم أنهى الاختبار}) + (\text{المدة التي استغرقها آخر متعلم أنهى الاختبار})}{2}$$

وعليه يكون زمن اختبار الكفاءة اللغوية _بعد حساب المدة_ هو (180) دقيقة، دون احتساب المدة التي استغرقتها عمليات قراءة التعليمات وتوضيحها، وكتابة البيانات الشخصية،مع مراعاة مبدأ تكييف الامتحان مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة، وظروف اجتيازها بما في ذلك الاعتبارات الزمنية ... الذي تنص عليه الوثائق التربوية(العلمي، 2015).

3- إعداد دليلَي الأستاذ والتلميذ لِاستراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية""والتساؤل الذاتي":

تم إعداد الدليلين بعد الاطلاع على المراجع والدراسات التي سبق تناولها لهاتين الاستراتيجيتين تقعيداً نظرياً وبحثاً، وقد تضمن ما يلي:

دليل الأستاذ	دليل التلميذ
مقدمة الدليل: وتتضمن ما يلي: • التعريف باستراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي". • عرض أهمية الاستراتيجيتين في تنمية التفكير لدى المتعلم، وتحقيق الوعي لديه بعمليات التفكير والتحكم فيها ومراقبتها، والتنظيم الذاتي لعمليات القراءة والفهم. • أهداف الدليل.	
• نماذج توضيحية لتطبيق استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي على ثلاثة مكونات مقتطفة من: 1- كتاب التلميذ(ة) "مرشدي في اللغة العربية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.	• الخطوات الإجرائية للتدريس وفق استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي. • الكفايات المستهدفة في الدروس المختارة التي ستُدرَّس _في الدليل_ وفقاً لاستراتيجيتي دورة التعلم الخماسية

2- كتاب التلميذ(ة) "الكامل في اللغة العربية" للسنة الأولى من سلك الباكلوريا.	والتساؤل الذاتي. • أمثلة تطبيقية لمراحل البناء الديداكتيكي للدروس وفق استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي.

IV-إجراءات تطبيق أدوات البحث وتجربته:

1- عينة البحث:

تتكون عينة البحث من متعلمي السنتين الثالثة الثانوية الإعدادية والأولى باكلوريا-مهنية،من مؤسسة للا أسماء للأطفال والشباب الصم بالرباط، (20)متعلماً لِتمثيل المجموعتين التجريبيتين و(20) متعلماً لتمثيل المجموعتين الضابطتين.وبالتالي صار العدد الإجمالي للعينة هو (40متعلماً). وقد ساعدت الجدولة الزمنية لتوزيع حصص مادة اللغة العربية في القيام بتجربة البحث وفق ظروف مناسبة احترمت مبدأ تكافؤ الفرص وثبات المتغيرات الدخيلة.

2-تطبيق أداة البحث:

2-1- التطبيق القبلي:

تم التطبيق القبلي لأداة البحث بعد استكمال عمليات الحصر وتطبيق قياس صعوبات التعلم (مقياس مايكل بست) والتأكد من صدق الاختبار وثباته. وقد أسفرت نتائجه عما يلي:

جدول رقم (06)يظهر نتائج التطبيق القبلي لاختبار الكفاية اللغوية للمستويين الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي والأولى باكلوريا-مهنية في اختبار الكفاية اللغوية

	المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة "t"	Sig.	الدلالة الإحصائية
اختبار الكفاية اللغوية	الثالثة الثانوية الإعدادية	التجريبية	30.1	8,332	0.246	0,809	غير دالة إحصائياً
		الضابطة	29.2	8.038			
	الأولى باكلوريا	التجريبية	31.2	5.006	0.727	0.355	غير دالة إحصائياً
		الضابطة	30.03	6.272			

يبين الجدول (06) أن القيمتين "**t**" و "**Sig.**" غير دالتين إحصائياً عند مستوى (**α0,05**)مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاية اللغوية.

2-2- تطبيق تجربة البحث:

بدأ التطبيق الفعلي لتجربة البحث _بعد الحصر والتطبيق القبلي_وتم التدريس وفق استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي"واستخلاص بيانات من نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي مكنت قبول فرضيات البحث أو رفضها.وقد جرت العملية على النحو التالي:

بدأ التطبيق الفعلي لتجربة البحث في (22)من مارس **2021**إلى غاية (**30**) من ماي، حيث درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية دورة التعلم الخماسية ثم استراتيجية التساؤل الذاتي، وروعي في ذلك مبدأ التدرج في العرض، ثم جرى تطبيقهما على نماذج مختلفة من الدروس، وتم التأكد من فهمها وتمثيلهما الجيد من قبل المتعلمين، وفي المقابل درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة العادية.

2-3- التطبيق البعدي:

بعد انتهاء المرحلة التجريبية البحثية التي دامت قرابة التسعة أسابيع تم إخضاع المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار بَعدي لقياس الكفاية اللغوية وذلك يوم الإثنين 31 ماي 2021، ليُصحَّح بعد ذلك وتستخلص معطياته وتُعالج إحصائياً.

2-4- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

استخلاصاً لنتائج البحث وإجابةً عن أسئلته واختباراً لفروضه استُخدِم البرنامج الإحصائي **SPSS** لتحديد صدق أدوات البحث وثباتها، كما طُبقت بعض معالجاته الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث، وتتمثل في المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، واختبار "**t**".

V-نتائج البحث؛ عرضها وتفسيرها.

يعرض هذا المحور مجمل نتائج الدراسة للمناقشة والتفسير وفقاً لفرضيات البحث، وهي كالآتي:

1- الفرضية الأولى: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسط نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية ".

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبارين القبلي والبعدي، ومتوسط نقطهما المكتسبة،والقيمة "**t**" وقيمة الدلالة (**Sig.**)، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (07) يوضح العلاقة بين متوسط نقط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للكفاية اللغوية[3]

المجموعة		المتوسط الحسابي		متوسط النقط المكتسبة	القيمة "t"	Sig.	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
		القبلي	البعدي				
الثالثة الثانوية الإعدادية	التجريبية	30,1	38,9	8,80	2.239	0.038	دالة إحصائياً
	الضابطة	29,2	32.4	3.20			
الأولى باكلوريا مهنية	التجريبية	31,2	34.9	3.70	2.131	0.001	دالة إحصائياً
	الضابطة	30.3	31.6	1.30			

توضح معطيات الجدول (07) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α0.05) بين متوسطي النقط المكتسبة للمجموعة التجريبية والنقط المكتسبة للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للكفاية اللغوية لصالح المجموعة التجريبية عند قيمة الدلالة(**Sig.**).

فبخصوص مستوى الثالثة الإعدادية أبانت قيمة الدلالة معدل (**0.038**) وهي قيمة أقل من مستوى (α0.05)مما يؤشر على أنها دالة إحصائياً، ونفس النتيجة تُلاحظ بالنسبة لمستوى الأولى باكلوريا-مهنية بقيمةِ دلالةٍ هي (**0.001**).

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة ومتوسط نقطهما المكتسبة في التطبيقين القبلي والبعدي يتراءى الفرق والتباين على مستوى تطور الكفاية اللغوية سواء لدى الفئة التي درست باستراتيجيات ما وراء المعرفة أو تلك التي درست بالطريقة العادية،ويمكن تفسير هذا التطور الملحوظ إلى مجموع التغيرات النمائية (فيزيولوجية/عقلية/نفسية...) التي تواكب مراحل نضج المجموعة التعليمية (تجريبية/ضابطة) وسير مستوياتهم التعلمية عامةً، وإن كان معدل التحصيل يُظهر _مع ذلك_ فارقاً كبيراً لصالح المجموعتين التجريبيتين بمعدل (8.8) نقط و(3.7) نقط بالنسبة للمستويين الإشهاديين الثالثة الإعدادية والأولى باكلوريا-مهنية، بخلاف المجموعتين الضابطتين بفارق (3.20) نقط و(1.30) نقطة.وبهذا تمَّ التحقق من صحة الفرضية الأولى القاضية

[3]- أُنظر الملحق(**07**)

بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α0.05) بين متوسط نقط المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية.

2- الفرضية الثانية: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين متوسط نقط المتعلمين (ذكوراً/إناثاً) من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية.

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي القبلي والبعدي، متوسط نقط المجموعة التجريبية المكتسبة في الاختبارين القبلي والبعدي، ومتوسط نقط المجموعة التجريبية المكتسبة حسب متغير الجنس، والقيمة "t" وقيمة الدلالة (Sig.)، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (08) يوضح العلاقة بين متوسطي النقط المكتسبة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للكفاية اللغوية حسب متغير الجنس[4].

	المجموعة	المتوسط الحسابي		متوسط النقط المكتسبة	متوسط النقط المكتسبة حسب الجنس		القيمة "t"	Sig.	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
		القبلي	البعدي		ذكور	إناث			
الثالثة ثا. إع	التجريبية	30,1	38,9	8,80	7.62	13.50	-1.038	0.992	غير دالة إحصائياً
الأولى باكلوريا مهنية	التجريبية	31,2	34	3.70	3.83	3.50	0.142	0.891	غير دالة إحصائياً

يُظهِر الجدول (08) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α0.05) بين متوسط نقط المتعلمين (ذكوراً/إناثاً) من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية.

فبالنسبة للسنة الثالثة الإعدادية بلغ متوسط النقط المكتسبة للمتعلمين الذكور فيها (9.25)في حين بلغ متوسط النقط المكتسبة للإناث (7.00)، وهما قيمتان لا تظهران فارقاً كبيراً بين متوسط نقط المتعلمين حسب متغير الجنس. وتَظهر نفس النتيجة بجلاء أكبر في السنة الأولى باكلوريا-مهنية التي أبانت تقارباً كبيراً يكاد يكون متساوياً بين متوسط النقط المكتسبة للمتعلمين

[4]- أُنظر الملحق(08)

الذكور التي بلغت (3.83)ومتوسط النقط المكتسبة للإناث الذي بلغ(3.50).وقد أكد تقيمة الدلالة (Sig.)النتائج السالفة الذكر، وأثبتت أنها غير دالة إحصائياً حيث بلغت (0.716)وهي قيمة تفوق مستوى(α0.05) بالنسبة للسنة الثالثة الإعدادية، كما سجلت قيمة (0.891) التي فاقت بدورها مستوى(α0.05) بالنسبة للسنة الأولى باكلوريا-مهنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول: إن التعلم خاصية إنسانية لا يرتبط بالجنس، والبنية الفيزيولوجية للعقل البشري إنما هي واحدة لا تتغير باختلاف النوع. كما أن التحصيل المعرفي والدراسي يمكنه أن يُظهر فوارقَ في التعلمات تُعزى لمتغيرات أخرى؛ نفسيةً أو اجتماعيةً أو مَرضيةً ... دون إغفال جانب الذكاءات المتعددة لدى فئة المتعلمين ذكوراً وإناثاً الذي قد يحدث فرقاً.

كما تجدر الإشارة إلى أن المرحلة العمرية (المراهقة) التي يمر بها المتعلمون ذكوراً وإناثاً مهمة جداً، حيث تعتبر مرحلة انتقالية من الصغر إلى الكبر تُصاحبها رغبة في التغيير ورفض الثابت والرتيب من الأفكار، والإقبال على كل ما هو جديد/مخالف، إضافة إلى التحدي والثقة بالذات والشعور بالرضى الداخلي. كما أن ارتفاع متوسطات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي للجنسين يدل على أن هذه الاستراتيجيات قد فتحت للمتعلمين مجالاً لتعرف ذواتهم وقدراتهم والتحكم بها، ويسرت عمليات تعلمهم دون رقابة مُخضِعة وإنما مُوجِّهة نحو مسارات تعليمية وبناءٍ لِلتعلمات يحددها المتعلم نفسُه.

وعلى ضوء هذه المعطيات نتأكد من عدم صحة الفرضية الثانية القائلة بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين متوسط نقط المتعلمين (ذكوراً/إناثاً) من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاية اللغوية.

3- الفرضية الثالثة: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين الجنسين _من عينة البحث_ في بعض مجالات اللغة (المعجم/ القراءة/الكتابة/الفهم الإشاري)"[5]

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي القبلي والبعدي، ومتوسط نقط المجموعة التجريبية المكتسبة في الاختبارين القبلي والبعدي، ومتوسط نقط المجموعة التجريبية المكتسبة حسب متغير الجنس، والقيمة "**t**" وقيمة الدلالة (Sig.)، كما يوضح الجدول الآتي:

[5]-"الفهم الإشاري" عند المتعلم الأصم هو بديل _طرحته_ عن مهارة الاستماع، يقوم على مشاهدة مورد رقمي (فيديو) شارح لمحتوى تعليمي بلغة الإشارة.

الجدول رقم (09) يوضح العلاقة بين متوسطي النقط المكتسبة للجنسين من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للكفاية اللغوية وبعض مجالات اللغة [6].

		المجال اللغوي	المتوسط الحسابي		متوسط النقط المكتسبة	متوسط النقط المكتسبة حسب الجنس		القيمة "t"	Sig.	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
			القبلي	البعدي		ذكور	إناث			
الثالثة الثانوية الإعدادية	المجموعة التجريبية	المعجم	7.20	9.70	2.50	2.78	1.00	0.712	0.497	غير دالة إحصائياً
		القراءة	7.30	9.50	2.20	2.50	1.00	0.461	0.775	غير دالة إحصائياً
		الكتابة	7.40	9.70	2.30	2.25	2.50	-0.141	0.891	غير دالة إحصائياً
		الفهم الإشاري	8.20	10.00	1.80	1.62	2.50	-0.972	0.360	غير دالة إحصائياً
الأولى باكلوريا مهنية	المجموعة التجريبية	المعجم	8.00	8.60	0.60	0.66	0.50	0.193	0.852	غير دالة إحصائياً
		القراءة	6.60	8.00	1.60	1.66	1.00	1.079	0.312	غير دالة إحصائياً
		الكتابة	7.00	7.60	0.60	0.66	0.50	0.181	0.861	غير دالة إحصائياً
		الفهم الإشاري	9.60	10.70	1.40	0.83	1.50	-0.785	0.455	غير دالة إحصائياً

تُظهر نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الثالثة المثبتة في الجدول (09) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين الجنسين _من عينة البحث_ في بعض مجالات اللغة (المعجم/ القراءة/الكتابة/الفهم الإشاري)،ذلك أن قيم الدلالة (.Sig) قد سجلت جميعها معدلات تفوق مستوى الدلالة (α 0.05) في مجالات اللغة الأربعة بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين معاً.

فبخصوص المعطيات المقدمة للسنة الثالثة الإعدادية نرى أن قيمة الدلالة (.Sig)للمعجم قد سجلت (0.497)، والقراءة (0.775)، والكتابة (0.891)، والفهم الإشاري (0.360) وهي قيم غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (α 0.05) بالرغم من أن متوسط النقط المكتسبة حسب الجنس قد عرف تأرجحاً لصالح فئة الذكور (2.78)و(2.50)تارة ولصالح فئة الإناث (2.50)لمرتين متتاليتين تارة أخرى.

أما بخصوص السنة الأولى باكلوريا-مهنية فإن قيمة الدلالة (.Sig) للمعجم قد سجلت (0.852)، وللقراءة (0.312)، وللكتابة (0.861)، وللفهم الإشاري (0.455)، وهي قيم غير دالة إحصائياً

[6]- أُنظر الملحق(09)

كذلك لأنها أكبر من مستوى الدلالة (α0.05) كما أن متوسط النقط المكتسبة حسب الجنس يكاد يكون متقارباً بين فئة الذكور والإناث بفارق (0.16) لصالح فئة الذكور تارة ، و(0.33) لصالح فئة الإناث تارة أخرى. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن عدم وجود فرق دال في بعض مجالات اللغة بين الجنسين عائد بالأساس إلى أن التعلم لا يتأثر بعامل الجنس ولا باختلاف مجالات التعلم أو محتواها، وإذا كانت بعض الفروق تبرز بين الفينة والأخرى فلربما ترتبط بشخصية المتعلم ودافعيته. وبهذا ننفي صحة الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (α0.05)بين الجنسين _من المجموعة التجريبية لعينة البحث_ في بعض مجالات اللغة (المعجم/ القراءة/الكتابة/الفهم الإشاري).

4- الفرضية الرابعة: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين استراتيجية دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي وتطور المهارات اللغوية لدى المتعلمين من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي".

لاختبار الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي للمجالات اللغوية، متوسط نقط الاختبار البعدي، والقيمة "t" وقيمة الدلالة (.Sig)، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (10) يوضح العلاقة بين متوسطيالنقط المكتسبة للجنسين من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للكفاية اللغوية وبعض مجالات اللغة [7].

		المجال اللغوي	المتوسط الحسابي للمجالات اللغوية		متوسط نقط الاختبار البعدي	القيمة "t"	Sig.	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
			للتدريس بالطريقة العادية	للتدريس باستراتيجيتي دورة التعلم والتساؤل الذاتي				
الثالثة الثانوية	المجموعة التجريبية	المعجم	7.2	9.7	38.9	7.573	0.001	دالة إحصائياً
		القراءة	7.3	9.5		7.681	0.001	دالة إحصائياً
		الكتابة	7.4	9.7		7.585	0.001	دالة إحصائياً
الأولى باكلوريا مهنية	المجموعة التجريبية	المعجم	8.0	8.6	34.9	25.55	0.001	دالة إحصائياً
		القراءة	6.6	8.0		25.66	0.001	دالة إحصائياً
		الكتابة	7.0	7.6		26.53	0.001	دالة إحصائياً
		الفهم الإشاري	9.6	10.7		23.80	0.001	دالة إحصائياً

[7]- أُنظر الملحق(10)

يبين الجدول (09)أعلاه العلاقة بين متوسطي النقط المكتسبة للجنسين من المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للكفاية اللغوية وبعض مجالات اللغة التي أبانت عن فروق ذات دلالة إحصائية لدى المستويين كليهما من عينة البحث.

فقد أظهرت نتائج السنة الثالثة الإعدادية تطوراً ملحوظاً على مستوى المجالات اللغوية بين نمط التدريس بالطريقة العادية ونمط التدريس وفق استراتيجيتي ما وراء المعرفة؛ دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي، حيث سجلا على التوالي معدل **(9.7/7.2)** في المعجم، و**(9.5/7.3)** في القراءة، و**(9.7/7.4)** في الكتابة، و**(10/8.2)** في الفهم الإشاري، بمتوسط نقط مكتسبة في الاختبار البعدي هو **(38.9)** وقيمة دلالة (**Sig.**)بلغت نسبتها **(0.001)** في مجالات اللغة الأربعة، وهي نسبة أقل من مستوى الدلالة (**0.05** α) مما يفسر وجود فرق دالة إحصائياً بين استراتيجية دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي وتطور المهارات اللغوية لدى المتعلمين من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

ونفس النتيجة تظهرها معطيات الجدول بالنسبة للسنة الأولى باكلوريا-مهنية التي سجلت بين نمط التدريس بالطريقة العادية ونمط التدريس وفق استراتيجيتي ما وراء المعرفة؛ دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي على التوالي معدلات **(8.6/8)** في المعجم، و**(8/6.6)** في القراءة، و**(7.6/7)** في الكتابة، و**(10.7/9.6)**في الفهم الإشاري، وبمتوسط نقط مكتسبة في الاختبار البعدي هو **(34.9)**وقيمة دلالة (**Sig.**)بلغت نسبتها **(0.001)** في جميع المجالات اللغوية.

إن التطور الحاصل في المجالات اللغوية لمتعلمي السنة الثالثة الإعدادية والسنة الأولى باكلوريا-مهنية التي استعرض نتائجهما الجدول **(09)** لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيتي ما وراء المعرفة؛ دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي يُعزى إلى نجاعة التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة التي ساعدت المتعلمين على التعلم الفعال كونهاتولي اهتماماً خاصاً بتنمية قدرة المتعلم على التفكير ومهاراته، وتساعده على بناء تعلماته وتحقيق أعلى درجات الفهم والاستيعاب (وهو ما يفسَّر بارتفاع نقط المتعلمين في المجالات اللغوية الأربعة في التطبيق البعدي) وبالتالي يكون المتعلمون قادرين على فحص فهمهم ويصبحون على وعي بما يتعلمون وكيف يتعلمون.

كما أن الاستراتيجيتين على اختلافهما تتعالقان في مبدأ التدرج في بناء المعرفة، وهو تدرج طبيعي تعظم فائدته إذا كان موجَّهاً من قبل المتعلم نفسِه. فهما لا تُقدمان معارف جاهزة ولا إجابات مباشرة وإنما تقدمان مفاتيح لتكوين المعرفة، وتفتحان مسارات للبحث عن الحلول والأفكار الجديدة إنْ على مستوى عمليات الملاحظة والاستكشاف والتوضيح والتفكير التفصيلي أو على مستوى التأمل والمناقشة ومراقبة الفهم.

وبناءً على ما تقدم تتأكد صحة الفرضبة الرابعة التي تقضي بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(**0.05 α**) بين استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والتساؤل الذاتي وتطور المهارات اللغوية لدى المتعلمين من المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

خاتمة:

سعياً منها إلى تجديد منهاجها التربوي ليواجه التحديات المعاصرة عمدت وزارة التربية الوطنية إلى رفع رهان الجودة عبر الاهتمام بالشأن التعليمي وتطوير النموذج البيداغوجي، وقد حاولت الأبحاث والدراسات التربوية من جانبها أن تدعو إلى تغيير النمط التعليمي الذي أبانت نتائجه عن ضعف مخرجات العملية التعليمية، وفي المقابل مواكبة التطورات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس التي ركزت في التعلمات على الكيف بدل النوع.

وسيراً على النهج حاولتُ من خلال هذه الدراسة أن أسهم_من موقعي_ بتوظيف بعض استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم عينة من المتمدرسين ذوي الإعاقة السمعية، الذين أبانت تجربة الاحتكاك بهم عن جوانب قصور في تعلماتهم عديدة بُغية استخلاص مُخرجات إيجابية يمكنها أن تحسن من جودة التعلمات ومهارات المتعلمين وقدراتهم التحصيلية.

ولقد أسفرت نتائج هذا البحث عما يلي:

- فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات ما رواء المعرفة خاصة "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي" في تنمية الكفاية اللغوية، وزيادة مستوى التحصيل عند المتعلمين ذوي الإعاقة السمعية.
- عدم تأثر التحصيل الدراسي القائم على التدريس باستراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي" بمتغير الجنس، لأن تطور الكفاية اللغوية ظهر في متوسطات الجنسين معاً .
- تغيير التدريس باستراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي"من طبيعة البيئة المدرسية وتجويدها، وتطوير المهارات النفسية (تقدير الذات)،والشخصية (القدرة على النقاش)، والقدرات الذهنية (التحكم في العمليات العقلية)، وهو أمر لا يظهر بقوة في طرائق التدريس العادية .
- ملاءمة استراتيجيتي"دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي"للفئة العمرية المكوّنة لعينة البحث (المراهقين)ومساهمتها في تعرُّفهم على ذواتهم وقدراتهم والتحكم بها، وتسيير عمليات تعلمهم دون رقابة مُخضِعة وإنما موَجّهة نحو مسارات تعليمية وبناءٍ لِلتعلمات يحددها المتعلم نفسُه.

- التدريس باستراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي"لم ينمِّ الكفاية اللغوية لدى المتعلمين الصم فحسب وإنما أكسبهم منهجية في التفكير وقدرةً على التنظيم.

ومن خلال هذه النتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- اعتماد استراتيجيتي "دورة التعلم الخماسية" و"التساؤل الذاتي"في تدريس مكونات مادة اللغة العربية في السلك الثانوي بنوعيه.
- البحث في مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة وقياس أثرها في تدريس مختلف مكونات مادة اللغة العربية، وسائر المواد الدراسية.
- تشجيع القيمين على الحقل التربوي (أساتذة/مديرون/مشرفون تربويون) على التجديد وذلك باستثمار استراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية التعلمية من خلال دورات تكوينية وتحفيز الأساتذة المجددين والمبدعين.
- التفكير في إدراج الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في المنهاج الدراسي ليشمل كافة المواد التعليمية.
- إجراء بحوث مماثلة لتشمل مختلف المستويات والمواد الدراسية.

قائمة المصادر والمراجع:

<u>المراجع الأجنبية</u>:

Chomsky, N. (1965). *Aspects Of The Theory Of Syntax.* Massachustts: The M.I.T. Press Massachustts Institute Of Technology.

Matthews & Lally. (2010). *The Thinking Teacher's Toolkit, Critical Thinking, Thinking Skills and Global Perspectives.* London: continuum international Publishing.

Thenmozhi, C. (2019). Models of Metacognition. *Shanlax Intarnational Journal of Education*, 1-4.

Welson & Wing. (2009). *smart thinking, a programme for developing thinking, 7 to 12 years olds.* Usa & Canada: Routledge.

Zhang, L. (2018). *metacognitive and cognitive strategy use in reading comprehension. a structural equation modelling approach.* singapore: springer.

المراجع العربية:

الباوي، الشمري. (2020). *نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم*. سورية: دار أمل الجديدة.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). *من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح 2030-2015*. المملكة المغربية: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

النجدي، سعودي، وراشد. (2005). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أماني مصطفى حميدة. (2009). *التساؤل الذاتي والمتشابهات وتدريس الدراسات الاجتماعية*. القاهرة: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.

جهان عبود هدبا. (2014). *فاعية برنامج قائم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى المراهقين المعوقين سمعياً في درجة تقديرهم لذواتهم*. دمشق: جامعة دمشق كلية التربية، قسم التربية الخاصة.

حمادنه، عبيدات. (2012). *مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق..أساليب..استراتيجيات*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

خالد بسندي. (كانون الثاني, 2009). مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية. *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، 1* (5)، 55-53.

داوود، حنا، وعبد الرحمن. (1990). *مناهج البحث التربوي*. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

ديبونو. (2017). *اختبار مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

زاير، داخل. (2015). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. بغداد: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

سناء محمد سليمان. (2005). *تحسين مفهوم الذات-تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة*. القاهرة: عالم الكتب، سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع.

عبد المطلب القريطي. (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: دار الفكر.

عبد المنعم أحمد بدران. (2008). *التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية*. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

قواسمة، أبو غزالة. (2013). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

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

محمد الدريج. (16 أكتوبر, 2000). الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج. *المعرفة للجميع*.

محمد، عيسى. (2011). *اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي Cognitive Psychology*. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

(2015). *من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء*. المملكة المغربية: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وزارة التربية الوطنية. (غشت 2009). *البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي*. المملكة المغربية: مديرية المناهج والحياة المدرسية.

وزارة التربية الوطنية. (نونبر 2007). *البرامج والتوجيهات الخاصة بمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي*. المملكة المغربية: كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي.

يحيى محمد أبو جحجوح. (2012). فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 513.

يوسف قطامي. (2013). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار المسيرة.