كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها

إعـــــــداد

أ/ أحمد بن بخيت عتيق الزهراني

باحث دكتوراه في قسم التربية الخاصة بكلية التربية

جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

zh707zh@gmail.com

﴿المجلد التاسع والثلاثون– العدد الثالث– جزء ثانى – مارس ٢٠٢٣م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها، والفروق في الواقع والمعيقات تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما تكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. واسُتخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي. كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت من (١٢) عبارة منها (٦) عبارات للتعرف على واقع استخدام المعلمين لاستراتيجية روبنسون و(٦) عبارات للتعرف على معيقات استخدامها. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لواقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين بلغ (٢.٥٨) أي بدرجة "غير موافق" وهذا مؤشر أن واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة ضعيفة. كما أن المتوسط الحسابي العام لمعيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين بلغ (٣.٨٩) أي بدرجة "موافق" وهذا مؤشر أن معيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين هي بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول واقع استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي، بينما توجد فروق في معيقات الاستخدام لصالح مؤهل الماجستير. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية روبنسون، الفهم القرائي، صعوبات التعلم.

Abstract:

The current study aimed to identify the reality of using Robinson's strategy to improve the reading comprehension skills of students with learning difficulties and the obstacles to its use and the differences and the obstacles according to the variables of educational qualification and years of experience. The study sample consisted of (56) teachers with learning difficulties in Taif Governorate, Saudi Arabia. In this study, the descriptive approach was used, and the questionnaire was used as a tool in data collection, as it consisted of (12) statements, including (6) statements that measure the reality of teachers' use of Robinson's strategy, and (6) statements that measure the obstacles to its use. The results showed that the general arithmetic mean of the reality of using Robinson's strategy from the teachers' point of view was (2.58), i.e., with a "disagreeable" degree, and this is an indication that the reality of using Robinson's strategy from the It was weak. The general arithmetic average of the obstacles to using Robinson's strategy from the teachers' point of view was (3.89), i.e., with a degree of "OK". This is an indication that the obstacles to using Robinson's strategy from the teachers' point of view are very high. The results also showed that there were no statistically significant differences between the averages of teachers' responses about the reality of using Robinson's strategy according to the difference in academic qualification, while there were differences in the obstacles to use in favor of the master's qualification. As well as the absence of statistically significant differences between the average responses of teachers about the reality and obstacles to the use of Robinson's strategy according to years of experience.

Key words: Robinson's strategy, reading comprehension, learning disabilities.

المقدمة :

تشكل القراءة أحد أهم المهارات التي دفعت الإنسان إلى التطور والرقي، فهي مفتاح العلم، ووسيلة الإنسان لمواكبة التطور في مجالاته المختلفة، وهي نافذته على العالم ماضيه وحاضره ومستقبله (الصباطي، ٢٠٢٠). كما يحظى تدريس القراءة باهتمام المؤسسات التربوية؛ وذلك لما للقراءة من أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي من أبرز وسائل الاتصال البشري، كما أنها فن لغوي رئيس ذا وظائف معرفية ونفسية واجتماعية (حرب، ٢٠١١).

وتشير الناطور (٢٠٢١) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يواجهون ثلاث مشكلات رئيسة تتعلق بمهارات القراءة وهي فك الرموز (Decoding) وتعني القدرة على تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة، ويعتمد فك الرموز بشكل كبير على الوعي الصوتي والذي يعني فهم الفرد بأن الكلام يتكون من وحدات صوتية، بالإضافة إلى الطلاقة (Fluency) وتعني قدرة التلميذ على القراءة بشكل سلس وبدون بذل مجهود كبير وبالتالي فإن الفرد الذي يعاني من مشكلات في فك الرموز سيعاني من مشكلات في الطلاقة، وأخيراً الفهم القرائي (Reading Comprehension) ويقصد به قدرة التلميذ على استخراج المعنى مما قرأ، وهو الهدف الأسمى من عملية القراءة.

ويتطلب الفهم القرائي تفاعل القارئ مع النص تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضافة معنى على النص المقروء بما يتوافق مع طبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى (عبدالباري،٢٠١٠). كما يؤثر الضعف في مهارات الفهم القرائي على تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة (سناء، ٢٠١١).

ولا شك بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة إلى استراتيجيات تعليمية خاصة؛ لتُمكنهم من التغلب على صعوبات القراءة التي يعانون منها، حيث تُعد الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم من العوامل الحاسمة والهامة في مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات بطريقة سليمة (العبداللات، ٢٠١٢).

وتعد استراتيجية روبنسون من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات التعلمية القائمة على خمس خطوات؛ والتي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على قراءة النصوص واستيعابها بطريقة فعَّالة عبر خطوات منظمة، وهي المسح والسؤال والقراءة والاستذكار والمراجعة.(Komang, et al, 2013)

وانطلاقا من أهمية الفهم القرائي، وكذلك الدور الإيجابي الذي تلعبه استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكساب المهارات الاكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، نشأت فكرة هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها .

مشكلة الدراسة:

يواجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مشكلات في مهارات الفهم القرائي، وفي التعامل مع استراتيجيات التدريس واستخدامها بكفاءة وفاعلية كما أنهم في حاجة إلى استخدام استراتيجية الفهم القرائي عند تدريسهم للنصوص القرائية .(Rose,2017) ويؤثر الضعف في الفهم القرائي على الأداء الأكاديمي ليس في مادة القراءة فحسب، بل في جميع المواد التي تحتاج إلى قراءة، لذلك يجب الاهتمام بالفهم القرائي على جميع مستوياته، ويجب أن يكون التلميذ قادراً على الإجابة عن الأسئلة التي تحاكي أنواع الفهم القرائي المختلفة (أبو نيان، ٢٠١٩).

وقد لاحظ الباحث وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك قلت استخدام استراتيجيات التدريس. ولا شك بأن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى استخدام الاستراتيجيات التدريسية من أجل التغلب على صعوبات الفهم القرائي التي يعانون منها. ويشير الأدب والدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي (الحارثية، ٢٠١٨ ؛ المكاحلة، ورمامنة، ٢٠١٩ ؛ حارثي، ٢٠٢٠ ؛ Anjuni & Cahyadi, 2019.) كما يمكن تحديد مشكلة الدراسة في طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وما معيقات استخدامها؟

أسئلة الدراسة :

١. ما واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون؟

٢. ما معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون.

٢. التعرف على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون.

٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من حاجة الميدان التربوي في مجال صعوبات التعلم إلى التطوير والتنويع في الأساليب والطرق والاستراتيجيات، بهدف استخدامها في الواقع العملي بما ينعكس إيجاباً على تمكين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تحسين مهارات الفهم القرائي، والتي تشكل العائق الأكبر لمعظمهم نحو التعلم وزيادة التحصيل. بالإضافة إلى توفير مرجع علمي عن استراتيجية روبنسون وواقع ومعيقات استخدامها في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: آراء معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية للبنين التي يوجد بها برامج لصعوبات التعلم، والتابعة لإدارة التعليم بمحافظة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي(Reading Comprehension)

التعريف العلمي: هو "عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة"(عبدالباري، ٢٠٠٩، ٥).

التعريف الإجرائي: هو قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على معرفة المعنى الحرفي المباشر للكلمة أو الجملة في النص وفهم الأفكار والأحداث الواردة في النص، وكذلك معرفة المعاني الضمنية، واستنتاج الأفكار، والمعلومات، والحقائق.

استراتيجية روبنسون(Robinson's Strategy)

التعريف العلمي: هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتألف إجراءاتها من الناحية النظرية من خمس خطوات، وهي: المسح والسؤال والقراءة والاستذكار والمراجعة (Komang, et al, 2013, p.2).

التعريف الإجرائي: هي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التعليمية، والتي يقوم فيها التلاميذ بممارسة خمس استراتيجيات وهي: المسح والسؤال والقراءة والاستذكار والمراجعة تحت إشراف المعلم ومتابعته؛ بحيث يقومون بمسح النص، والتساؤل عن مضمون النص، وقراءة النص وتذكر الاحداث الواردة فيه، وأخيراً مراجعة النص.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

التعريف العلمي: هو "الطالب الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الاكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدِ معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية مما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ١٣).

التعريف الإجرائي: هم التلاميذ الذين لديهم تباين واضح بين مستوى القدرات العقلية ومستوى التحصيل الدراسي وليسوا مصنفين ضمن أي إعاقة أخرى، مما يتطلب تقديم برامج تربوية خاصة لهم في غرفة المصادر.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً: صعوبات التعلم :

تمتد جذور التربية الخاصة إلى ميادين التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والقانون والطب، وتعرف بأنها مجموعة من البرامج التربوية الخاصة التي تقدم للأفراد غير العاديين؛ وذلك لمساعدتهم على التكيف والوصول بهم إلى أقصى ما يمكنهم الوصول إليه، وتمثل التربية الخاصة الجانب التطبيقي لعلم نفس الأطفال غير العاديين، حيث تشمل على فئات الأفراد الموهوبين والأفراد الذين يعانون من إعاقات حسية سمعية أو بصرية، وإعاقة فكرية، واضطرابات سلوكية، ولغوية، والتوحد، والإعاقة الجسمية والصحية، بالإضافة إلى صعوبات التعلم (الحواري ، ٢٠١٣).

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة، فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وفي العادة يكونون أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، إلا أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات الأكاديمية في المدرسة؛ فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة وبعضهم يرتكب أخطاء متكررة في الكتابة والبعض الآخر يواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات (بطرس،٢٠١٧).

وقد توالت التعريفات لصعوبات التعلم وتفاوتت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم، وفي درجة الموافقة والمعارضة من قبل الأوساط التربوية (البطاينة وآخرون، ٢٠١٢). حيث ذكر (هلالاهان وآخرون، ٢٠٠٤/ ٢٠٠٧) أهم المكونات المتضمنة للتعريفات المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي: انخفاض مستوى التحصيل، ووجود مشكلات في العمليات النفسية الأساسية، بالإضافة إلى أوجه القصور العصبية، وكذلك استبعاد الإعاقات والمشكلات الأخرى، واستمرار المشكلات والصعوبات طوال الحياة.

ويعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الشائكة والذي يتسم نوعاً ما بعدم الوضوح، ويتطلب تحديداً دقيقاً كونه يشترك في مظاهره مع فئات أخرى كذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب السلوك وذوي اضطراب اللغة، وتختلف النظرة إلى صعوبات التعلم باختلاف الاختصاص، فالأطباء يركزون على الجانب الطبي؛ حيث يُرجعون صعوبات التعلم إلى أسباب فسيولوجية وظيفية والمتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ، في حين يركز أخصائي التربية الخاصة على القدرات العقلية للتلميذ والتي لا تنمو بشكل منتظم، ويؤكد الأخصائي النفسي على الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالانتباه، والذاكرة، والأدراك، والتفكير، واللغة الشفوية (الظاهر، ٢٠٠٨). كما يتطلب تقويم صعوبات التعلم منهجاً تكاملياً يقوم به فريق متعدد التخصصات، ويشمل جوانب نفسية وعقلية، واجتماعية، وتربوية (الكيلاني؛ والروسان، ٢٠١٢).

ونتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين يندرج تحت كل منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم وهما الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية (البطاينة، وآخرون، ٢٠١٢). وتشكل صعوبات القراءة أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية (الخوالدة، ٢٠١٢). ويعد الإخفاق في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (كريك، وكالفينت،١٩٨٤/٢٠١٢).

ثانياُ: الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي بأنه تفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ، وهو نتاج عملية عقلية معرفية للربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى المناسب للكلمة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي، وذلك لاستخلاص المعنى العام للموضوع (النشوان، ٢٠١٧). ويتطلب الفهم القيام باستنتاجات تعتمد على مهارات التفكير المختلفة، بحيث يقوم القارئ بطرح العديد من الأسئلة حول النص وبالتالي محاولة الإجابة على هذه الأسئلة وتلخيص الأفكار .(Wong,2004) كما أن الهدف الأسمى من تدريس القراءة هو تمكين التلاميذ من فهم ما يقرؤون (Roehling at el, 2017) .

ويهدف الفهم القرائي إلى فهم المعنى، أو الفكرة، أو الدلالة، أو الرسالة التي يقصد الكاتب إيصالها ويتم ذلك من خلال عملية عقلية ذهنية نشطة، يتداخل ويتفاعل فيها عوامل لغوية، ومعرفية، وإدراكية (السرطاوي، وآخرون، ٢٠١٣). ويعتمد الفهم القرائي على الإدراك العقلي أكثر من اعتماده على الإدراك الحسي؛ فعلى الرغم من أنه يبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة إلا أنه يتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها (عمروا، والناطور، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من أنتشار صعوبات الفهم القرائي إلا أن المعلمين وأولياء الأمور في كثير من الأحيان يتغاضون عنها مقابل قدرة الطلبة على القراءة بطلاقة(Applegate at el, 2009) وعليه فإنه يجب الاهتمام بالفهم القرائي والتركيز عليه حيث إن له تأثير على حياة الفرد من الناحية الاكاديمية، والاجتماعية فهو منشأ التطور العقلي والمعرفي بما يتضمنه من مدخلات وعمليات ومخرجات، كما يرتبط ارتباطا وثيقاً بالنجاح على المستوى المهني والشخصي للفرد (الزيات، ٢٠١٥).

ويعتمد الفهم القرائي على ثلاث مكونات أساسية وهي فهم المفردات بحيث يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واستخلاص معانيها وتفسيرها، استناداً إلى خلفيته المعرفية، بالإضافة إلى فهم الجملة بحيث يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها، والمعرفة التي يمتلكها القارئ في هذا المجال بقواعد النحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة، واخيراً فهم الفقرة، وهي عبارة عن مجموعة من الجمل تترتب مع بعضها لتعطي فكرة رئيسية (أبو الرب، ٢٠٠٨). وعلى القارئ في هذا المستوى أن يفهم الجمل من خلال المعالجة البصرية، وأن يدرك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص القرائي (Stafura, &Perfetti 2014).

كما يتضمن الفهم القرائي عدداً من المستويات، تتبع تسلسلاً هرمياً، حيث يعتمد الفهم في المستويات العليا على نجاح القارئ في فهم المستويات الدنيا، وقد اختلف الباحثون في تصنيف الفهم القرائي من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، ومهاراتها، إلا أنه يمكن ملاحظة تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة (العبداللات، ٢٠١٢ ؛ عمرو، والناطور، ٢٠٠٦). ومن هذه التصنيفات، ما ذهبت إليه طومسون (2000) ,Thompson **حيث قسمت مستويات الفهم القرائي إلى أربع مستويات وهي:**

أولًا: الفهم الحرفي (Literal Comprehension) ويقصد به قدرة القارئ على فهم ما طرحه الكاتب في موضوعه، ويتم التركيز في هذا المستوى على البنية السطحية للنص، ومن المهارات الفرعية لهذا المستوى، تذكر الحقائق والتفاصيل، تحديد تسلسل النص وتتابعه، ومعرفة معاني الكلمات.

ثانياً: الفهم الاستنتاجي (Inferential Comprehension) ويقصد به قدرة القارئ على دمج المعلومات التي فهمها القارئ في مستوى الفهم الحرفي، مع ما يمتلكه من معلومات سابقة لتكوين الاستنتاجات، ومن المهارات الفرعية لهذا المستوى تحديد التناقضات وعلاقات السبب والنتيجة والشرح والتفسير والتنبؤ، واستنتاج الأفكار الرئيسة.

ثالثاً: الفهم التقويمي (Evaluative Comprehension) ويقصد به قدرة القارئ على تكوين رأيه الشخصي بناءً على المعلومات الواردة في النص، ومن المهارات الفرعية لهذا المستوى إصدار الاحكام على النص بالإضافة إلى الحكم على البدائل الواردة في النص وكذلك تبني رأي حيال القضايا الواردة في النص من خلال الدفاع عنها أو رفضها.

رابعاً: الفهم النقدي (Critical Comprehension) ويقصد به قدرة القارئ على تحليل النص المقروء من حيث الأسلوب والمحتوى ومن المهارات الفرعية لهذا المستوى التمييز بين الحقيقة والرأي والتعرف على منطقية النص المكتوب ومدى اتساق تفكير الكاتب والتمييز بين الصيغ الكتابية بالإضافة إلى تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب وكذلك تحديد وجهات النظر الواردة في النص المقروء .

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تدني واضح في مستوى مراقبة الفهم، وصعوبة في تذكر الحقائق، وكذلك صعوبة في تذكر التسلسل المنطقي للأحداث، وايضاً صعوبة في تحديد العنوان المناسب للنص القرائي (Pierangelo & Giuliani,2008) بالإضافة إلى صعوبة في التنبؤ بما قد يحدث في نهاية القصة، وكذلك صعوبة في تقديم ملخص بعد الانتهاء من قراءة القصة.(Oakhill,. & Cain, & Elbro, 2015)

ثالثاً: استراتيجية روبنسون :

تعد استراتيجية روبنسون من استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي تعين التلاميذ على تحديد الهدف من عملية القراءة، وتساعد على تنظيم المراقبة الذاتية، وتنظيم المعلومات المكتسبة، بالإضافة إلى تحسين مهارات الفهم القرائي .(Asiri, & Momani,2017) وقد تم تطوير هذه الاستراتيجية عندما طلبت الحكومة الامريكية في أثناء الحرب العالمية الثانية من علماء النفس التربوي وضع طريقة تساعد المجندين على التعلم السريع والفعال، فقام عالم النفس التربوي فرانس روبنسون (Francis Robinson) في أوائل الاربعينات من القرن العشرين ١٩٤٠م بوضع هذه الاستراتيجية، كطريقة للدراسة تتكون من خمس خطوات وهي المسح، والتساؤل، والقراءة، والاستذكار، واخيراً المراجعة، ويرمز لها بالرمز (SQ3R) حيث يشير حرف (S) إلى (Survey)ويعني تصفح أو استعرض، والحرف (Quesion) (Q) تَسَاءل، و(٣) (Rأقراء – Readاستذكر – Recite راجع) (Review عبدالله، ٢٠١٥).

وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات :

الخطوة الأولى: المسح:(Survey)

تعني هذه الخطوة قيام التلميذ بألقاء نظرة عامة على النص القرائي، مع التركيز على العنوان الرئيسي، والعناوين الفرعية، وما يحتويه النص القرائي من أشكال ورسوم وتوضيحات، مستفيداً من خبراته السابقة حول الموضوع .(Ayitey, & Baiden,2020) وتستهدف هذه الخطوة استكشاف التلميذ للنص القرائي، وتكوين فكرة عنه، وجمع المعلومات الضرورية التي تساعد على التركيز، كما يفضل أن تتم هذه المرحلة في خلال دقيقة إلى خمس دقائق على الأكثر (عبدالله، ٢٠١٥).

الخطوة الثانية: التساؤل :(Quesion)

تأتي هذه الخطوة بعد قيام التلاميذ بتكوين فكره عامة حول النص القرائي، وفيها يقوم التلميذ بطرح أسئلة حول النص القرائي، مع توقع التلميذ بالحصول على إجابات حول الأسئلة المطروحة(Syahfutra,2017).وعندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ؛ فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارة صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير، ويساعد ذلك على تحليل المادة المقروءة وتنمية مهارات التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة (الكبيسي، ٢٠١١).

الخطوة الثالثة: القراءة:(Read)

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات استراتيجية روبنسون لأنها المرحلة التي يستخدم فيها التلميذ العديد من استراتيجيات الفهم ما وراء المعرفية حيث يبدأ التلميذ هنا بقراءة النص بطريقة مكثفة، ودقيقة، للإجابة عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة السابقة، ويجب عليه أن يتذكر الأسئلة التي طرحها في الخطوة السابقة، كما يجب أن يقرأ النص بتدرج حتى يتأكد أن لديه إجابة عن كل سؤال طرحه مسبقاً (عبدالله، ٢٠١٥). ويتمثل الهدف الرئيسي من هذه الخطوة في حصول التلميذ على إجابات عن الأسئلة التي قام بطرحها وصاغها سابقاً، والاستعانة بالمعلم إذا عجز عن تحديد مواقع تلك الإجابات، مع استبعاد الأسئلة التي ليس لها إجابات بالنص (Artis,2008).

الخطوة الرابعة: الاستذكار(Recite)

في هذه المرحلة يتوقف التلميذ عن القراءة، ويحاول الإجابة عن الأسئلة التي قام بطرحها سابقاً وذلك بصوت عالٍ، بعيداً عن رؤية النص القرائي (العطار، ٢٠٢٠). وتعد هذه العملية ذات أهمية خاصة، حيث إن التلميذ خلال هذه الخطوة يقوم بنشاط عقلي يساعده على التذكر لمدة زمنية أطول، ويشكل أساساً جيداً للفهم، كما يمده بتغذية راجعة حول مستوى قراءته وفهمه للنص (عبدالله، ٢٠١٥).

الخطوة الخامسة: المراجعة(Review)

في هذه الخطوة يراجع التلميذ ما تم قراءته وكتابته، واسترجاع الإجابات عن الأسئلة، ومقارنة ما أُنجز وحُصّل، بما يجب أن يكون؛ لتأثير جوانب القوة والقصور في تعلّم الموضوع واستيعابه، وتتضمّن عملية المراجعة كتابة أسئلة حول الجوانب التي يراها الطالب مهمة وتستوجب الاهتمام منه، والإجابة عن الأسئلة التي وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه، والتأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة (الغامدي، ومشيط، ٢٠٢١). وتأتي هذه الخطوة كعملية أخيرة، بهدف التأكد من إلمام التلميذ بمحتوى النص المقروء، والتأكد من قدرته على تذكر ما ورد في النص من أفكار ومعلومات (محمد، وآخرون، ٢٠٢٢).

رابعاً: الدراسات السابقة:

أجرى العنزي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي لمقرر لغتي الخالدة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، لدى عينة تكونت من (٧٠) طالباً من الصف السادس الابتدائي حيث تم تقسمهم بالتساوي في مجموعتين تجريبية وضابطة. كما تكونت أداة الدراسة من اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي. أظهرت النتائج تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية روبنسون .

كما هدفت دراسة العثمان (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية روبنسون في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي لدى عينة تكونت من مجموعتين اشتملت التجريبية على (٣٠) طالبة والضابطة (٣٠) طالبة، كما تمثلت أداة الدراسة في اختبار للفهم القرائي. أظهرت النتائج تحسن أداء المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي.

أما دراسة الحارثية (٢٠١٨) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية روبنسون في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، لعينة تكونت من مجموعتين حيث اشتملت التجريبية على (٢٧) طالبة، والضابطة على (٣٠) طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار للفهم القرائي ودليل للاستراتيجية. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات وذلك لصالح المجموعة التجريبية والتي تلقت التدريس باستخدام استراتيجية روبنسون.

كما هدفت دراسة أنجوني وحيدي (Anjuni & Cahyadi, 2019)إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي لدى عينة تكونت من ٣٠ طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر، كما تكونت أداة الدراسة من اختبارين قبلي وبعدي. أظهرت النتائج تحسن الفهم القرائي لدى الطلاب وذلك بعد استخدام استراتيجية روبنسون.

وأجرى المكاحلة ورمامنه (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي لقياس الفهم القرائي، كما تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي على القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لطريقة التدريس، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستويات مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) تعزى لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية روبنسون ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاستيعاب الإبداعي، تعزى لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية روبنسون بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .

وأخيراً قامت حارثي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية روبنسون في تحسين مهارات الفهم القرائي بمقرر لغتي الخالدة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة من الصف الثاني متوسط كما تكونت أداة الدراسة من اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي. أظهرت النتائج تحسن أداء التلاميذ في القياس البعدي نتيجة استخدام استراتيجية روبنسون.

خامساً: التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت استراتيجية روبنسون في تحسين الفهم القرائي نلاحظ تحسن مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ نتيجة استخدام استراتيجية روبنسون (العنزي، ٢٠١٧ ؛ العثمان، ٢٠١٨؛ المكاحلة، ورمامنه ٢٠١٩ ؛ Anjuni & Cahyadi, 2019؛ حارثي، ٢٠٢٠). كما تتميز الدراسة الحالية بالتعرف على واقع استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها.

منهج الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي. ويهدف هذا المنهج إلى وصف الواقع كما هو ويعبّر عنه تعبيراً كمياً ولفظياً من خلال استخدام أداة الدراسة لجمع البيانات والإجابة عن أسئلتها التي تخص الوضع الحالي لأفراد الدراسة (مطاوع وخليفة، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العاملين في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الطائف والبالغ عددهم (١٢٨) معلم (إدارة التربية الخاصة، ١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة:

تم أولا تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية للتأكد من الصدق والثبات لأداة الدراسة، حيث تكونت من (١٢) من معلمي صعوبات التعلم. كما تكونت العينة النهائية من (٥٦) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتمثل نسبتهم (٤٤%) من حجم مجتمع الدراسة.

وصف عينة الدراسة:

جدول (١): وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	٤٦	٨٢.١
ماجستير	١٠	١٧.٩
المجموع	٥٦	١٠٠.٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن عدد أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس (٤٦) معلم بنسبة (٨٢.١%) بينما عدد حملة الماجستير (١٠) معلمين بنسبة (١٧.٩.%).

جدول (٢): وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	٨	١٤.٣
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٢	٣٩.٣
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٢٠	٣٥.٧
من ١٥ سنة فأكثر	٦	١٠.٧
المجموع	٥٦	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن عدد أفراد عينة الدراسة لسنوات الخبرة من ١ إلى أقل من ٥ سنوات (٨) معلم بنسبة (١٤.٣ %) بينما من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات (٢٢) معلم بنسبة (٣٩.٣%)، ومن ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة (٢٠) معلم بنسبة (٣٥.٧)، ومن ١٥ سنة فأكثر (٦) معلمين بنسبة (١٠.٧.%).

أداة الدراسة

لتحقيق الهدف من الدراسة أعد الباحث استبانة خاصة موجه لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وذلك لجمع البيانات المتعلقة بالجانب التطبيقي من البحث والخاص بالتعرف على واقع ومعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون، وذلك بالاسترشاد بالدراسات بالسابقة (القحطاني، وابا حسين، ٢٠٢٢ ؛ الدوسري، ٢٠٢٢ ؛ زيدان ، والحساني ٢٠٢٠). كما اشتملت الاستبانة على معلومات شخصية عن المعلم وهي (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وقد أعتمد الباحث في الإجابة على فقرات الاستبانة على تدرج ليكرت (Likert Scale) الخماسي (أوافق بشدة – أوافق – إلى حد ما – غير موافق – غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد تم التحكيم وفق المعايير الآتية: (ارتباط الفقرات بواقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون، وسلامة الصياغة اللغوية والنحوية للفقرات ووضوح المعنى، وإجراء التعديلات للفقرات من ناحية الإضافة أو التغيير أو الحذف). وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، وبالتالي تكونت الصورة النهائية للاستبانة من البيانات الأساسية للمعلم وهي نوع المؤهل (بكالوريوس – دبلوم بعد البكالوريوس – ماجستير – دكتوراه) وعدد سنوات الخبرة وهي من ١ إلى أقل من خمس سنوات ومن خمس سنوت إلى أقل من عشر سنوات ومن عشر سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة، وأكثر من عشر سنوات، بالإضافة إلى عبارات الاستبانة وعددها (١٢) عبارة، منها (٦) عبارات عن الواقع و(٦) عبارات عن المعيقات.

صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (١٢) معلم، من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، **وجاءت النتائج على النحو التالي:**

جدول (٣): معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الأول: الواقع		البعد الثاني: المعيقات	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠.٧١	١	٠.٧٠
٢	٠.٦٨	٢	٠.٦٩
٣	٠.٦٩	٣	٠.٧٢
٤	٠.٧٣	٤	٠.٧١
٥	٠.٦٩	٥	٠.٦٨
٦	٠.٧٠	٦	٠.٧١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة تراوحت من (٠.٦٨) إلى (٠.٧٣) وجميع هذه القيم موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المشار إليها أعلاه، كما تم أيضا استخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك من خلال إعادة تطبيق الاستبانة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني **وكانت نتائج الطريقتين كالتالي:**

جدول (٤) نتائج ثبات الاستبانة

البعد	الطريقة	
	الفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الواقع	٠.٨٨	٠.٩٧
المعيقات	٠.٨٩	٠.٩٤

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) يتضح أن قيمة معامل الفا كرونباخ لبعد الواقع بلغت (٠.٨٨) والمعيقات (٠.٨٩) كما أن معامل الارتباط بطريقة إعادة التطبيق لبعد الواقع بلغت (٠.٩٧) والمعيقات (٠.٩٤) وجميع قيم هاتين الطريقتين مرتفعة وتشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وبناءَ على هذه النتائج فأن الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

تصحيح الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسة على الاستبانة بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (غير موافق بشدة)، الدرجة (٢) للاستجابة (غير موافق)، الدرجة (٣) للاستجابة (إلى حد ما)، الدرجة (٤) للاستجابة (أوافق)، الدرجة (٥) للاستجابة (أوافق بشدة). ووفقا للمقياس الخماسي **تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:**

مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = ٥ – ١ = ٤

طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٥/٤ = ٠.٨٠

جدول (٥) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	الاستجابة
من ١ – ١.٨٠	غير موافق بشدة
من ١.٨١ – ٢.٦٠	غير موافق
من ٢.٦١ – ٣.٤٠	إلى حد ما
من ٣.٤١ – ٤.٢٠	أوافق
من ٤.٢١ – ٥	أوافق بشدة

الأساليب الاحصائية

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

٢. معامل ارتباط بيرسون.

٣. معامل الفا كرونباخ.

٤. التكرارات والنسب المئوية.

٥. اختبار "ت."

٦. اختبار "كروسكال والس."

نتائج الدراسة

السؤال الأول :

ما واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب للعبارات المدونة في البعد الأول والتي تقيس واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين. **وتم الحصول على النتائج التالية:**

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لواقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين

م	العبارة	ك / %	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
١	استخدم استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ك	٠	١٠	٢٩	٩	٨	٢.٧٣	٠.٩٢	إلى حد ما	١
		%	٠	١٧.٩	٥١.٨	١٦.١	١٤.٣				
٢	أقوم بتوضيح خطوات استراتيجية روبنسون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ك	٠	١٠	٢٦	١٠	١٠	٢.٦٤	٠.٩٨	إلى حد ما	٢
		%	٠	١٧.٩	٤٦.٤	١٧.٩	١٧.٩				
٣	استخدم استراتيجية روبنسون لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على زيادة الثقة بأنفسهم	ك	٠	١٠	٢٤	٩	١٣	٢.٥٥	٠.٩٩	غير موافق	٣
		%	٠	١٧.٩	٤٢.٩	١٦.١	٢٣.٢				
٤	استخدم استراتيجية روبنسون لإضافة جو من المرح والمتعة للدرس	ك	٠	١٠	٢٢	٩	١٥	٢.٤٨	٠.٩٧	غير موافق	٦
		%	٠	١٧.٩	٣٩.٣	١٦.١	٢٦.٨				
٥	أعرف مميزات تطبيق استراتيجية روبنسون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ك	٠	١٠	٢٤	٨	١٤	٢.٥٤	٠.٩٦	غير موافق	٤
		%	٠	١٧.٩	٤٢.٩	١٤.٣	٢٥				
٦	أطبق استراتيجية روبنسون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ك	٠	١٠	٢٤	٧	١٥	٢.٥٢	٠.٩٧	غير موافق	٥
		%	٠	١٧.٩	٤٢.٩	١٢.٥	٢٦.٨				
المتوسط العام								٢.٥٨	٠.٩٦	غير موافق	–

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي العام لواقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين بلغ (٢.٥٨) أي بدرجة "غير موافق" وهذا مؤشر أن واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين هو بدرجة ضعيفة.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للعبارات يلاحظ أنها تراوحت من (٢.٤٨) إلى (٢.٧٣) وكانت بدرجة "إلى حد ما " على (٢) عبارة، وبدرجة "غير موافق" على (٤) عبارات. وفيما يلي عرض لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الأول "واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين"

جاءت العبارة رقم (١) وهي "استخدم استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وذلك بمتوسط حسابي (٢.٧٣) أي "إلى حد ما "، واستجابة غير موافق بشدة (١٤.٣%)، غير موافق (١٦.١%)، إلى حد ما، (٥١.٨%)، موافق (١٧.٩%).

ويليها العبارة رقم (٢) وهي " أقوم بتوضيح خطوات استراتيجية روبنسون للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" وذلك بمتوسط حسابي (٢.٦٤) أي "إلى حد ما"، واستجابة غير موافق بشدة (١٧.٩%)، غير موافق (١٧.٩%)، إلى حد ما، (٤٦.٤%)، موافق (١٧.٩%).

كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي " استخدم استراتيجية روبنسون لمساندة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على زيادة الثقة بأنفسهم" في المرتبة الثالثة وذلك بمتوسط حسابي (٢.٥٥) أي "غير موافق"، واستجابة غير موافق بشدة (٢٣.٢%)، غير موافق (١٦.١%)، إلى حد ما، (٤٢.٩%)، موافق (١٧.٩%).

ويليها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (٥) وهي " أعرف مميزات تطبيق استراتيجية روبنسون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" وذلك بمتوسط حسابي (٢.٥٤) أي "غير موافق"، واستجابة غير موافق بشدة (٢٥%)، غير موافق (١٤.٣%)، إلى حد ما، (٤٢.٩%)، موافق (١٧.٩%).

كما جاءت العبارة رقم (٦) وهي " أطبق استراتيجية روبنسون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الخامسة، وذلك بمتوسط حسابي (٢.٥٢) أي "غير موافق"، واستجابة غير موافق بشدة (٢٦.٨%)، غير موافق (١٢.٥%)، إلى حد ما، (٤٢.٩%)، موافق (١٧.٩%).

واخيراً جاءت العبارة رقم (٤) وهي" استخدم استراتيجية روبنسون لإضافة جو من المرح والمتعة للدرس" في المرتبة السادسة، وذلك بمتوسط حسابي (٢.٤٨) أي "غير موافق"، واستجابة غير موافق بشدة (٢٦.٨%)، غير موافق (١٦.١%)، إلى حد ما، (٣٩.٣%)، موافق (١٧.٩%.).

السؤال الثاني :

ما معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية روبنسون؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب للعبارات المدونة في البعد الثاني والتي تقيس معيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين. **وتم الحصول على النتائج التالية:**

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لمعيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين

م	العبارة	ك / %	أوافق بشدة	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
١	قلة البرامج التدريبية حول استخدام استراتيجية روبنسون	ك	٣٠	١٨	٨	٠	٠	٤.٣٩	٠.٧٣	موافق	١
		%	٥٣.٦	٣٢.١	١٤.٣	٠	٠				
٢	قصر زمن الحصة الدراسية يقلل من إمكانية استخدام استراتيجية روبنسون	ك	٦	٢٤	١٨	٨	٠	٣.٥٠	٠.٨٧	موافق	٦
		%	١٠.٧	٤٢.٩	٣٢.١	١٤.٣	٠				
٣	كثرة الأعباء الادارية تحد من استخدام استراتيجية روبنسون	ك	١٤	٣٠	١٢	٠	٠	٤.٠٤	٠.٦٨	موافق	٣
		%	٢٥	٥٣.٦	٢١.٤	٠	٠				
٤	قلة الدافعية الذاتية لدى المعلم تحد من تطبيق استراتيجية روبنسون	ك	٦	٣٢	١٠	٨	٠	٣.٦٤	٠.٨٦	موافق	٤
		%	١٠.٧	٥٧.١	١٧.٩	١٤.٣	٠				
٥	ضعف امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة لتطبيق استراتيجية روبنسون	ك	١٠	٢٢	١٨	٦	٠	٣.٦٤	٠.٩٠	موافق	٥
		%	١٧.٩	٣٩.٣	٣٢.١	١٠.٧	٠				
٦	عدم وجود دليل اجرائي يُعنى بتطبيق استراتيجية روبنسون	ك	٢٠	٢٤	١٠	٢	٠	٤.١١	٠.٨٢	موافق	٢
		%	٣٥.٧	٤٢.٩	١٧.٩	٣.٦	٠				
	المتوسط العام							٣.٨٩	٠.٤٧	موافق	–

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي العام لمعيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين بلغ (٣.٨٩) أي بدرجة " موافق " وهذا مؤشر أن معيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين هي بدرجة كبيرة.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية للعبارات يلاحظ أنها تراوحت من (٣.٥٠) إلى (٤.٣٩) وكانت بدرجة "موافق" على جميع العبارات. وفيما يلي عرض لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البعد الثاني "معيقات استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين"

جاءت العبارة الأولى وهي " قلة البرامج التدريبية حول استخدام استراتيجية روبنسون" في المرتبة الأولى وذلك بمتوسط حسابي (٤.٣٩) أي "موافق"، واستجابة أوافق بشدة (٥٣.٦%)، أوافق (٣٢.١%)، إلى حد ما (١٤.٣ %).

ويليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (٦) وهي "عدم وجود دليل اجرائي يُعنى بتطبيق استراتيجية روبنسون" وذلك بمتوسط حسابي (٤.١١) أي "موافق"، واستجابة أوافق بشدة (٣٥.٧%)، أوافق (٤٢.٩%)، إلى حد ما، (١٧.٩%)، غير موافق (٣.٦%).

كما جاءت العبارة رقم (٣) في المرتبة الثالثة وهي " كثرة الأعباء الادارية تحد من استخدام استراتيجية روبنسون " وذلك بمتوسط حسابي (٤.٠٤) أي "موافق"، واستجابة أوافق بشدة (٢٥%)، أوافق (٥٣.٦%)، إلى حد ما، (٢١.٤%).

يليها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (٤) وهي " قلة الدافعية الذاتية لدى المعلم تحد من تطبيق استراتيجية روبنسون " وذلك بمتوسط حسابي (٣.٦٤) أي "موافق"، واستجابة أوافق بشدة (١٠.٧%)، أوافق (٥٧.١%)، إلى حد ما، (١٧.٩%)، غير موافق (١٤.٣%)

كما كانت العبارة رقم (٥) في المرتبة الخامسة وهي " ضعف امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة لتطبيق استراتيجية روبنسون" وذلك بمتوسط حسابي (٣.٦٤) أي "موافق"، واستجابة أوافق بشدة (١٧.٩%)، أوافق (٣٩.٣%)، إلى حد ما، (٣٢.١%)، غير موافق (١٠.٧%).

واخيراً جاءت العبارة رقم (٢) في المرتبة السادسة وهي " قصر زمن الحصة الدراسية يقلل من إمكانية استخدام استراتيجية روبنسون " وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٠) أي "موافق"، واستجابة أوافق بشدة (١٠.٧%)، أوافق (٤٢.٩%)، إلى حد ما، (٣٢.١%)، غير موافق (١٤.٣%).

السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمين صعوبات التعلم حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف متغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)؟

أولا: المقارنة حسب المؤهل العلمي :

للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي تم استخدام اختبار "ت" **وجاءت النتائج على النحو التالي:**

جدول (٨): اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع ومعيقات

المقارنة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
واقع الاستخدام	بكالوريوس	٤٦	٢.٥٦	٠.٧١	٠.٢٦	٥٤	٠.٧٩
	ماجستير	١٠	٢.٦٥	٠.٩٢			
معيقات الاستخدام	بكالوريوس	٤٦	٣.٨٢	٠.٤٨	٢.٤١	٥٤	٠.٠٢
	ماجستير	١٠	٤.٢٠	٠.٢٦			

توضح نتائج الجدول رقم (٨) أن قيمة "ت" لواقع الاستخدام بلغت (٠.٢٦) وهي غير دالة إحصائيا وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين متوسطات استجابات معلمين صعوبات التعلم حول واقع استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي. كما أن قيمة "ت" لمعيقات الاستخدام بلغت (٢.٤١) وهي دالة إحصائيا وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلم حول معيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي. والفروق لصالح الماجستير حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (٤.٢٠) هو الأعلى مقارنة بالبكالوريوس (٣.٨٢). ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك ربما يعود إلى أن المعلمين الذين حصلوا على مؤهل الماجستير كانوا أكثر اطلاع وتطبيق للاستراتيجيات التعليمية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي فأن عدم استخدامهم لاستراتيجية روبنسون هو بسبب المعيقات التي تحد من استخدامها؛ لذلك كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى من البكالوريوس.

ثانيا: المقارنة حسب سنوات الخبرة :

للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف المؤهل العلمي تم استخدام اختبار "كروسكال والس" **وجاءت النتائج على النحو التالي:**

جدول (٩): اختبار " كروسكال والس" للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع ومعيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف سنوات الخبرة

المقارنة	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
واقع الاستخدام	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	٨	٣٥.٢٥	٣.٢١	٣	٠.٣٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٢	٣٠.١١			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٢٠	٢٤.١٥			
	من ١٥ سنة فأكثر	٦	٢٨.٠٨			
معيقات الاستخدام	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	٨	٣٠.٧٥	٧.٤٢	٣	٠.٠٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٢	٢٤.٨٦			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٢٠	٣٥			
	من ١٥ سنة فأكثر	٦	١٧.١٧			

توضح نتائج الجدول رقم (٩) أن قيمة "كروسكال والس" لواقع الاستخدام بلغت (٣.٢١) وهي غير دالة إحصائيا، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين حول واقع استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف سنوات الخبرة. كما توضح النتائج أن قيمة "كروسكال والس" لمعيقات الاستخدام بلغت (٧.٤٢) وهي أيضاً غير دالة إحصائيا وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) ين متوسطات استجابات المعلمين حول معيقات استخدام استراتيجية روبنسون حسب اختلاف سنوات الخبرة.

التوصيات:

١. حث المعلمين على استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢. حث إدارات التدريب التربوي بإدارات التعليم على تقديم المزيد من البرامج التدريبية حول استخدام استراتيجيات التدريس مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣. حث إدارات التربية الخاصة بإدارات التعليم على إعداد أدلة إجرائية حول استخدام استراتيجيات التدريس مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤. إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجية روبنسون مع فئات التربية الخاصة المختلفة.

٥. إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجيات التدريس مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

أولاً: المراجع الأجنبية:

أبو الرب، محمد. (٢٠٠٨). أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٩). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: دار الناشر الدولي.

إدارة التربية الخاصة. (٢٠٢٣). إحصائية معلمين صعوبات التعلم للعام الدراسي ١٤٤٤هـ. الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف.

البطاينة، أسامة ؛ الرشدان ، مالك ؛ السبايلة ، عبدالكريم؛ الخطاطبة، عبدالمجيد.(٢٠١٢). صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة.

بطرس، حافظ. (٢٠١٧). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة.

حارثي، ياسمين. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي بمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤(٢٥)، ١١٤-١٣١.

الحارثية، إيمان. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

حرب، ماجد. (٢٠١١). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية. ٣٨(٥)، ١٧٤٠- ١٧٤٩ .

الحواري، هديل. (٢٠١٣). أثر التدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

الخوالدة، ناجح. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ١(٤)، ١٢٧– ١٤٥.

الزيات، فتحي. (٢٠١٥). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلوا المصرية.

السرطاوي، عبدالعزيز ؛ طيبي ، سناء ؛ الغزو ، عماد ، منصور ، ناظم .(٢٠١٣). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. الأردن: دار وائل.

سناء، أحمد. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المجلة التربوية. (٢٩)،٢٠٥–٢٦١.

الصباطي، إبراهيم (٢٠٢٠). الاتجاه نحو القراءة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية، ٢١، (٢)، ٢٠٧–٢١٩.

الظاهر، قحطان. (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل.

عبدالباري، ماهر. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (١٤٥)،٧٣–١١٤.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. الأردن: دار المسيرة.

العبداللات، بسام. (٢٠١٢). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عبدالله، سامية. (٢٠١٥). الفهم القرائي طبيعته – مهاراته – استراتيجياته. مصر: دار الكتاب الجامعي .

العثمان، ابتسام. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٦، (١٣٣)، ١-٧٠ .

العطار، سامي. (٢٠٢٠). مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيتي الجدول الذاتي "KWL" وروبنسون "SQ3R" المحوسبتين لتدريس الفيزياء لدى طلبة الصف العاشر في الأردن من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، ٧٦، ١١٤٩-١١٢٧.

عمرو، منى ؛ الناطور ، ميادة .(٢٠٠٦).أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان . دراسات العلوم التربوية. ٣٣(١)، ١١٣- ١٣٣ .

العنزي، عبدالله. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات القرائي لمقرر لغتي الجميلة: دراسة مطبقة على تلاميذ الصف السادس بمدرسة نوفل بن الحارث الابتدائية بالرياض. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ٦٠، (٣)، ١٣٦-١٧٧.

الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. مجلة الجامعة الاسلامية ١٩(٢)، ٦٨٧-٧٣١.

كيرك، صامويل ؛ كالفينت ، جيمس .(٢٠١٢). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (زيدان، السرطاوي، وعبدالعزيز السرطاوي، مترجمان) الأردن: دار المسيرة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٤.(

الكيلاني، زيد؛ الروسان فاروق. (٢٠١٢). التقويم في التربية الخاصة. الأردن: دار المسيرة.

محمد، ولاء ؛ وسلان، مصطفى ؛ وموسى، محمد. (٢٠٢٢) فاعلية استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ١٩، (١١٢)، ١-٢٧.

مطاوع، ضياء؛ الخليفة، حسن. (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الرياض: مكتبة المتنبي.

المكاحلة، احمد؛ الرمامنه، عبداللطيف. (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٣٣(٢) ٢٧٥-٣٠٤.

الناطور، ميادة. (٢٠٢١). مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. في الخطيب، جمال ؛ وآخرون، الأردن: دار الفكر.

النشوان، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعلم المقلوب Learning Flipped في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٢٨، ١٧١ – ١٩٤.

هلالاهان دانيال ؛ وكوفمان ، جيمس ؛ ولويد ، جون ؛ وويس ، مارجريت ؛ ومارتينز ، إلزابيت . (٢٠٠٧) صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي. (عادل عبدالله، مترجم). الأردن: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٤).

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anjuni,G., & Cahyadi, R. (2019). Improving Student's Reading Comprehension Through SQ3R (Survey, Question, Recite and Review) Technique. Project Professional Journal of English Education, 2(1), 1-6.

Applegate, M., Applegate, A., Modla, V,. (2009) She's My Best Reader; She Just Can't Comprehend": Studying the Relationship Between Fluency and Comprehension. The Reading Teacher, 62(6), pp. 512-521.

Artis, A. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R Method. Journal of Marketing Education, 30 (2), 130-137.

Asiri, A., & Momani, M., (2017) The Effectiveness of using SQ3R to teach reading skills. Asian Journal of Educational Research, 5(1), 99-120

Ayitey, H., & Baiden, M. (2020). Using SQ3R to improve KPCE demonstration junior high students' reading ability of expository texts. Nairobi Journal of Humanity and Social Sciences, 4(4), 9-17.

Komang, D. & Komang, T. & Ni Made, R. (2013). A Comparative Study of PQRST and SQ3R Strategies Based on the Text Types upon the Eighth Grade Student' Reading

Competency at Smpn4 Singaraja. Language Education Department. Post-Graduate Program Ganesha, University of Education, Singaraja, Indonesia.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook. London: Routledge.

Perfetti, C., Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. Scientific Studies of Reading, 18:22–37.

Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2009). Assessment in special education: A practical approach (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.

Roehling, J., Hebert, M., Nelson, J. R., & Bohaty, J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. The Reading Teacher, 71, 71-82.

Rose, D. R. (2017). Students with Learning Disabilities Perspective on Reading Comprehension Instruction: A Qualitative Inquiry. A Dissertation of Trident University International.

Syahfutra, W. (2017). Improving students' reading comprehension by using SQ3R method. Journal of English and Arabic Language Teaching, 8(2), 133-140.

Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategie.

Wong. B (2004), Learning About Learning Disabilities. U.S.A. Academic Press.