

جامعة بنها
كلية التربية
مجلة كلية التربية

فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى
الתלמיד ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

إعداد:

د/ جمال سليمان عطية

مدرس مناهج وطرق التدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

المجلد السادس عشر

العدد ٦٧

يوليو ٢٠٠٦

فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الإعدادية

د/ جمال سليمان عطية

المقدمة والإحساس بالمشكلة :

تعد اللغة وعاء للثقافة وهي في الوقت نفسه جزء منها، وهي أداة للتواصل والترابط بين أفراد المجتمع، ووسيلتهم في التعبير عن مشاعرهم وانفعالهم، واحتلال اللغة معناه احتلال أكبر في الثقافة والمجتمع، الأمر الذي جعل الأمم تهتم بتعليم لغاتها لأبنائها استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.

والقراءة إحدى المهارات اللغوية التي تسهم في إمداد الفكر الإنساني بأسس الإبداع إذ يعيش الإنسان بالقراءة حياة الحاضر والماضي معاً فهو يعيش بالقراءة عصوراً وأزماناً بعيدة ممتدة يشارك أهلها معارفهم وخبراتهم ويستوحى منها وما أبدعه عقولهم إبداعاتهم الجديدة.
(أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦، ١٢١)

وبعد الفهم القرائي أحد مهارات القراءة التي تمكن التلاميذ من التفاعل مع النص المفروء، واستنتاج المعاني الضمنية فيه، وتبيين الغرض من كتابة الموضوع، واتجاهات الكاتب منه، والعلاقات المنطقية بين عناصره. (Anderson, 1993, 18)

وإذا كانت تنمية الفهم القرائي مهمة للتلاميذ بصفة عامة، فإن تنميته أكثر أهمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ضعف في فهم واستخدام اللغة المنطقية أو المكتوبة، إذ إن تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفيدهم في زيادة فهم المواد الدراسية الأخرى، وبالتالي الإسهام في علاج صعوبات التعلم لديهم.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي لدى التلاميذ بصفة عامة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، فقد ناله الاهتمام من قبل البحث العلمي، حيث أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أكدت هذه الدراسات على ضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما له من دور مهم في تحصيل العديد من المواد الدراسية.

وبالرغم من هذه الأهمية وذلك الاهتمام إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في فهم النصوص القرائية، ويطهر هذا الضعف في الفهم السطحي غير المعمق

للتركيب اللغوية، والضعف في فهم معاني الكلمات من السياق، وتدنى القدرة على تكوين جمل ذات معان مفهومة، الأمر الذي يشكل صعوبة في الفهم القرائي لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

فتشير دراسة ميراندا وأخرين (*Miranda et al., 1997*) إلى أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة في تحليل النصوص اللغوية، وتؤكد دراسة سوانسون وليبلار (*Swanson & Delapaze, 1998*) أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم لا يقومون بعمل استدلالات من النص المقروء، ولا يربطون الأنكار المتضمنة في النص المقروء ببعضها البعض، ولا بما لديهم من معرفة سابقة عن هذا الموضوع.

ويرجع الضعف في الفهم القرائي لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم إلى الفرق في الاستراتيجيات التي يتبعونها في القراءة، ويؤكد ذلك ما ذهبت إليه دراسة ميراندا وأخرين (*Miranda et al, 1997*) من أن استراتيجيات فهم المقروء لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم لا تتم بنفس معدل نموها لدى أقرانهم العاديين فالكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقدون إلى استراتيجيات التخطيط للمقروء ومتابعته وتقويمه، وأنه إذا تم التدريب على هذه الاستراتيجيات فإن هذا يسهم في علاج الضعف في الفهم القرائي لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتؤكد دراسة مونتاجو (*Montague, 1992*) إلى أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم تقصّم المعرفة والوعي باستراتيجيات فهم المقروء أو قد يكون لديهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ووعي بها في فهم المقروء، لكنهم لا يحسنون توظيف تلك الاستراتيجيات وفقاً للمهمة المطلوبة في فهم النص المقروء.

وفي هذا الإطار تشير دراسة سوانسون وتران (*Swanson & Trahan, 1996*) إلى أنه يمكن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في علاج الضعف في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في تنمية الوعي بما يتضمنه النص المقروء من معان صريحة أو ضمنية.

ويؤكد سوانسون وليبلار (*Swanson & Delapaz, 1998*) إلى أنه يمكن علاج الضعف في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تدريفهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال تعليمهم كيف؟ وأين؟ ومتى؟ ينفذون إجراءات الاستراتيجية في فهم المقروء.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة وهي أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

تحديد المشكلة :

تتعدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية في مهارات الفهم القرائي مما يظهر الحاجة إلى تدريبيهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن للباحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
- ٢- ما مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية في مهارات الفهم القرائي؟
- ٣- ما أثر التدريب على استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟

حدود الدراسة :

تفتقر الدراسة على الحدود الآتية :

- تلاميذ الصف الأول الإعدادي : لأنهم يمثلون بداية المرحلة الإعدادية، وتمكنهم من مهارات الفهم القرائي يسهم في علاج بعض جوانب صعوبات التعلم المرتبطة باللغة مما يسهم في إلحاقهم بأقرانهم العاديين.
- بعض مهارات الفهم القرائي : والتي تظهر متى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استراتيجيات التساؤل الذاتي والتلخيص : من استراتيجيات ما وراء المعرفة لارتباطهما الوثيق بمهارات الفهم القرائي.

تحديد المصطلحات :

- الفهم القرائي : عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقروء بناءً على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة : مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يمكن المتعلّم من التفكير فيما يقرأه وتشتمل تلك الإجراءات على العديد من الاستراتيجيات مثل المراقبة والوعي والتساؤل الذاتي والتلخيص التي تستخدم لفهم النصوص القرائية.

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : مجموعة غير متجانسة من التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط يظهرون انخفاضاً في مهارات اللغة العربية ومنها مهارات الفهم القرائي ويستثنى من هؤلاء التلاميذ من يعاني من إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية وكذا يستثنى المعاقون عقلياً والمضطربون انفعالياً.

إجراءات الدراسة :

تسير إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

١- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وذلك من خلال :

- دراسة البحث والدراسات السابقة في مجال القراءة، والفهم القرائي بصفة عامة، وعنده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.
- دراسة الكتب والمراجع العربية والأجنبية.
- دراسة طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- حصر مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ المرحلة الإعدادية وصياغتها صياغة إجرائية.

- وضع المهارات في قائمة وعرضها على مجموعة من المحكمين.

- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.

- تحديد المهارات المهمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- تحديد مستوى أداء تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مهارات الفهم القرائي من خلال :

- بناء اختبار في الفهم القرائي وضبطه.

- اختيار عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتطبيق الاختبار عليها.

٣- تحديد أسس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال :

- دراسة ما سبق.

- دراسة طبيعة استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- دراسة طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة أو الفهم القرائي وارتباطهما بذوي صعوبات التعلم.

- ٤- بناء استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ويستلزم ذلك:
- دراسة الخطوات السابقة.
 - صياغة دروس القراءة المقررة على تلميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص - التساؤل الذاتي) وبما يتناسب مع طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - بناء دليل المعلم لكيفية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في (التلخيص - التساؤل الذاتي) تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.
 - عرض الاستراتيجيات ودليل المعلم على مجموعة من المحكمين وتعديلها في ضوء آراء المحكمين.
- ٥- بيان مدى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي وذلك من خلال :
- تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.
 - تطبيق اختبار الفهم القرائي عليها.
 - تقسيم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تدرس بالطريقة المعتادة، والأخرى تدرس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص - التساؤل الذاتي).
 - تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقاً بعديداً.
 - رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
 - تحليل النتائج وتفسيرها.
 - تقديم التوصيات والمقررات.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يمكن أن تsem به في :

- مساعدة مخططي المناهج بإمدادهم باستراتيجيات يمكن من خلالها التخفيف من حدة صعوبات التعلم لدى التلاميذ وبخاصة في الفهم القرائي.
- مساعدة معلمي اللغة العربية في كيفية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.
- مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية في تدريبهم على كيفية التغلب على صعوبات التعلم لديهم من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- الإسهام في فتح الباب أمام دراسات وبحوث أخرى تتناول تعليم اللغة العربية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.
وفيما يلي تناول تفصيلي لخطوات الدراسة :

أولاً: الفهم القرائي - مفهومه - مهاراته :

١- مفهوم الفهم القرائي :

إن مفهوم القراءة يؤكد على أنها عملية تشمل على مستويات متعددة من تعرف الرموز المكتوبة ونطقها وفهمها ونقدتها والحكم عليها إلى استخدامها في حل المشكلات الفردية والمجتمعية، ولقد ارتبط مفهوم الفهم القرائي بالنظرية إلى مفهوم القراءة فعندما نظر إلى القراءة على أنها تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها كان الفهم القرائي يعني قدرة القارئ على استدعاء وتذكر الرسالة المكتوبة عن طريق الاستداعة الجزئي للمعلومات.

ومع تقادم البحوث اللغوية والنفسية أصبح الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية تهتم بإدراك أو تداعي المعنى وتقدير المعنى المقترن من قبل الكاتب، وانقاء المعنى الصحيح والتعيم القائم على الربط بين التفاصيل المتضمنة في النص المقتروء ثم التبؤ بأهداف الكاتب بناءً على خبرة القارئ السابقة ومدى معقولية الجمل والفقرات التي يقدمها الكاتب.
(*Sulzby, 1993, 40*)

أي أن الفهم القرائي يمثل جانباً أساسياً من جوانب عملية القراءة ويؤكد ذلك هاريس وسباي (Harris & Sipay, 1985, 445) حيث يرى أن الفهم هو القراءة بكل ما فيها من عمليات، وهو تقسيم معاني اللغة المكتوبة بناءً على عملية تفاعلية بين تصور القارئ للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة وبين معرفة القارئ السابقة عن العالم الخارجي.

ويرى (فتحي يونس، محمود الناقه، رشدي طعيمة، ١٩٩٧، ٢١١) أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والفهم يشمل الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقتروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها بعد ذلك في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

كما يعرف أندرسون (Anderson, 1993, 24) الفهم القرائي بأنه نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل وإحداث مماثلة وموازنة بين هذه المعلومات وتلك، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ

في النص المقتول، وتحليله، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقتول، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقتول.

وقد حدد جاريل وجيتندرا (*Gardill & Jitendra*, 1999, 3) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبرته السابقة وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص، وبالنظر إلى التعريفات السابقة للفهم القرائي يتضح ما يأتي :

- الفهم القرائي عملية عقلية تشمل على العديد من العمليات تبدأ من فك الرموز وتنتهي بالإبداع.
- الفهم القرائي يحدث نتيجة التفاعل بين الخبرة السابقة للقارئ وخبرة الكاتب المتضمنة في النص المقتول.
- الفهم القرائي يشتمل على العديد من المهارات مثل فهم الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية، وتحليل النص المقتول وتقديره.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في النص المقتول بناء على عملية تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقتول، ويمكن الاستدلال على الفهم القرائي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يتضمنه الفهم القرائي من مهارات، ولذا يجب تناول مهارات الفهم القرائي فيما يأتي :

٢- مهارات الفهم القرائي :

إن ذكر مصطلح مهارات الفهم القرائي قد يوحي خطأ بأن الفهم القرائي يقسم إلى مهارات منفصلة غير متراقبة، وإذا تعلم التلميذ كل منها على حده، فإنه في النهاية يصبح ممتلكاً من الفهم القرائي، ولذا فإنه يجب النظر إلى مهارات الفهم القرائي باعتبارها مهارات متراقبة ومتداخلة مع بعضها البعض، بحيث يصعب تحديد أيها يمكن تسميته قبل الآخر، والهدف من تحديد مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تبسيط فهمها ومناقشتها، وكذلك تسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف تعليم القراءة لهم، وفي التدريب على استخدام ابتكاريات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، وصياغة أسلمة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات، ولذا فإنه من المهم تحديد مهارات الفهم القرائي عن طريق استعراض تصنيفات الباحثين والكتاب لمهارات الفهم القرائي لبيان ما يشبع منها وما يتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

ففقد حدد هاريس وسباي (Harris & Sipay, 1985, 445) مهارات الفهم القرائي في :

- ١- التعرف على المفردات وتحديد معناها.
- ٢- التعرف على الجمل.
- ٣- فهم معنى الفقرة.
- ٤- تحديد الأفكار الرئيسية.
- ٥- تحديد التفاصيل الداعمة.
- ٦- فهم علاقات السبب بالنتيجة.
- ٧- تعرف هدف الكاتب واتجاهه.
- ٨- توقع النتائج.

ويرى (فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة، ١٩٩٧، ٢٨٦) أن الفهم القرائي

مهارة معقدة تتضمن عدة مهارات فرعية تتمثل في :

- ١- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- ٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والفقرة والموضوع.
- ٣- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- ٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم.
- ٥- القدرة على تحصيل معاني الكلمة.
- ٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية.
- ٧- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبّعه الكاتب.
- ٨- القدرة على الاستنتاج.
- ٩- القدرة على فهم الاتجاهات.
- ١٠- القدرة على تقويم المقتروء ومعرفة الأساليب الأدبية.
- ١١- تحديد هدف الكاتب واتجاهه والنغمة السائدة.
- ١٢- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- ١٣- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها.

ولقد حدد الكثير من الباحثين والكتاب مهارات الفهم القرائي في مجموعة من المستويات العقلية أو حسب حجم المادة المقروءة.

ففقد حدد (على سعد، ١٩٩٧، ٧١٢) مهارات الفهم القرائي مستويات حسب حجم

المادة المقروءة في :

أ-مستوى الكلمة ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية :

- ١- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
- ٢- تعين مضاد الكلمة.
- ٣- إدراك العلاقة بين كلمتين.
- ٤- القدرة على تصنیف الكلمات، في مجموعات متشابهة.
- بـ-مستوى الجملة ويتضمن المهارات الآتية :**

 - ١- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
 - ٢- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
 - ٣- ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة.
 - ٤- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
 - ٥- القدرة على تصنیف الجملة وفق ما تنتهي إليه من آراء وأفكار.
 - جـ-مستوى الفقرة ويتضمن المهارات الآتية :**

 - ١- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
 - ٢- وضع عنوان مناسب للفقرة.
 - ٣- إدراك الأفكار الأساسية للفقرة.
 - ٤- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
 - ٥- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

كما حدد (محمد عبيد، ١٩٩٧، ٢١٣) مهارات الفهم القرائي في مستويات عقلية

كالتالي:

- ١-مستوى الفهم المباشر :**
 - تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
 - تحديد مرادف الكلمة.
 - تحديد مضاد الكلمة.
 - تحديد أكثر من معنى للكلمة.
 - تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
 - تحديد الفكرة العامة والمحورية.
 - تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
 - إدراك الترتيب الزمانى والمكاني حسب الأهمية.
- بـ-الفهم الاستنتاجي :**
 - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
 - استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.

- استنتاج أغراض الكاتب ودفافعه.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

جـ- الفهم الناقد :

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

الفهم التذوقى :

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية في الكلمات والعبارات.
- إدراك الحالة المزاجية والشعورية المخيمية على جو النص.
- اختيار أجمل الأبيات معنى إلى بيت الشاعر.

الفهم الإبداعي :

- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- تحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب لها نهاية.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع القصة.
- مسرحية النص المقروء.
- إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.

وبالنظر إلى التصنيفات السابقة للمهارات والمستويات الخاصة بالفهم القرائي وفي ضوء خصائص التلميذ ذوي صعوبات التعلم والصعوبات التي تواجههم في فهم النص المقروء يمكن استخلاص مجموعة من مهارات الفهم القرائي في مستويات عقلية في شكل صورة مبدئية^(١) وسوف يتم عرضها مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها للتلميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، واستكمالاً لتحديد مهارات الفهم القرائي يمكن عرض دراسات والبحوث التي تناولت الفهم القرائي ومهاراته فيما يأتي:

(١) ملحق رقم (١).

٣- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم القرائي ومهاراته :

أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم القرائي من حيث تقويم مهاراته وبرامج واستراتيجيات لتنميته لدى تلاميذ المراحل الدراسية بصفة عامة، ومن هذه الدراسات دراسة فتحى حسانين محمد (١٩٦٧)، والتي استهدفت تنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق ذلك الهدف تم تحديد مهارات الفهم القرائي، ثم بناء برنامج لتنميته، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء التلاميذ الذين درسوا البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ في كل المراحل الدراسية لمواجهة الكم الهائل من المعرفة الذي يواجههم في العرض الحالي.

كما قدمت دراسة فاطمة محمد المطاوعة (١٩٩٠) برنامجاً لقراءة الفردية لتنمية مهارات الفهم القرائي مثل فهم الأفكار الرئيسة، وفهم التفاصيل، وفهم معاني المفردات، والاستنتاج، وفهم المعاني الضمنية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مهارات الفهم القرائي، كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن تحسن مستوى الفهم القرائي لدى العينة المحددة لا يرجع فقط إلى تغيير في محتوى المادة المقررة ولكن يرجع أيضاً إلى الأسلوب المستخدم في تناول هذه المادة المقررة، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تحسين أساليب تناول المادة المقررة.

كما قام (خيري المغازي، ١٩٩٣) بدراسة استهدفت التعرف على فعالية برنامج تدريسي في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدى للفهم القرائي لصالح القياس البعدى مما يشير إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما قامت (نصرة ججل، ١٩٩٣) بدراسة استهدفت علاج العسر القرائي من خلال برنامج قائم على القراءة المتكررة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مهارات القراءة الصامتة المرتبطة بمهارات التعرف ومهارات فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة، وكذا ظهر تحسن في مهارات القراءة الجهرية بما انعكس أثره في إنفاصن خطاء الحذف والإضافة والإبدال والتكرار.

كما قام (على سعد جابر الله، ١٩٩٧) بدراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام الطريقة التدريسية المركبة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة الطلاب في التمكن من مهارات الفهم عند مستوى الكلمة، بينما انخفضت نسبة الطلاب في التمكن من مهارات الفهم القرائي عند مستوى الجملة والفقرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة التنويع في أساليب التدريس التي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

كما قام (محمد عبيد، ١٩٩٧) بدراسة استهدفت معرفة مدى معالجة أسلمة تعليم القراءة لمهارات الفهم ومستوياته بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث بتحليل أسلمة تعليم القراءة بالكتب المقررة وفي أسلمة المعلمين الصحفية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته، وقد توصلت الدراسة إلى أن أسلمة تعليم القراءة قد عالجت مستوى الفهم المباشر بمهارته، ومستوى الفهم التذوقي بمهاراته بشكل أكبر مما حدد لهما من أهمية بينما لم تعالج مستويات الفهم الاستنتاجي والنقد والإبداعي بشكل يتناسب مع ما حدد لها من أهمية.

كما استهدفت دراسة جاريل وجيتندرا (Gardill & Jitendra , 1999) فعالية استخدام إجراءات تعليم خريطة القصة على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس من ذوي صعوبات التعلم ، وقد توصلت الدراسة إلى أن خريطة القصة قد أسهمت في تحسين استخدام القواعد النحوية في القراءة ، وكذا زيادة تتبع استخدام الكلمات الصحيحة ، الأمر الذي أسهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أما دراسة (عبد اللطيف أبو بكر، ٢٠٠٢) فقد استهدفت علاج صعوبات الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على نظرية المماعات السياق لستيرنبرج لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي في مهارات الفهم القرائي، مما يشير إلى فعالية البرنامج القائم على نظرية المماعات السياق لستيرنبرج في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما استهدفت دراسة (سمير المراج، ٢٠٠٢) تحسين مهارات الفهم القرائي باستخدام برنامج قائم على مهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى

تحسين مهارات الفهم القرائي عند مستوى الكلمة والجملة والفقرة وإدراك العلاقات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما استهدفت دراسة **البابيوما وآخرين (Elbaum, et al , 2004)** دراسة أثر القراءة الجهرية على أداء تلميذ المدارس المتوسطة في الفهم القرائي ، وقد تم توجيه التلاميذ العاديين ذوين صعوبات التعلم إلى قراءة العديد من الموضوعات قراءة جهرية معبرة ، ثم قيس أداؤهم في الفهم القرائي ، وقد توصلت الدراسة إلى تحسن الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وأفراهم العاديين باستخدام القراءة الجهرية

وبالنظر إلى تلك الدراسات تبين أن بعضها قد عرض لمهارات الفهم القرائي مثل تحديد معاني الكلمات وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، كما عرضت لمستويات الفهم مثل المباشر - الاستنتاجي الناقد- التذوق الإبداعي، كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذ المراحل الدراسية المختلفة باستخدام برامج استراتيجيات ثبتت فعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وإذا كان البحث الحالي منوط به تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، فاستكمالاً لتناول متغيرات البحث يمكن تناول استراتيجيات ما وراء المعرفة وكيفية استخدامها في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ـ ثانياً : ما وراء المعرفة : المكونات : المفهوم - الأهمية - الاستراتيجيات :

ـ ١- مفهوم ما وراء المعرفة :

ظهرت ما وراء المعرفة في ١٩٧٠م عندما أثارها **Flavell** وزملاؤه وهم يبحثون في ما وراء الذاكرة ومدى ارتباطها بعلم نفس النمو وعلم نفس معالجة المعلومات ثم تناولها العديد من الباحثين في فهم القراءة، وكان **Brown** من أوائل القائمين بتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة على عملية القراءة.

وقد حدد الكثير من الباحثين مفهوم ما وراء المعرفة بأنه التفكير في التفكير وهو ما يرتبط بالقراءة التي تؤكد على استخدام التفكير في فهم المقتروء.

وفي هذا الإطار يشير **(Cooper, 1997,2)** إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن جانبيين: الأول يشمل وعي الفرد بالمعلومات التي يجلبها لخبرته ومعرفة الاستراتيجيات التي تستخدم لفهم تلك المعلومات بشكل مناسب وفعال، أما الجانب الثاني يتضمن المهارة لما وراء معرفية

التي تركز على تحكم الفرد وضبطه لمعالجة تلك المعلومات وتنظيم الاستراتيجيات لإكمال فهم المعلومات بنجاح.

كما يشار إلى ما وراء المعرفة على أنها اللغة الداخلية أو تفكير الفرد في إحدى أفكاره الخاصة وبشكل أكثر تحديداً تشير إلى معرفة الفرد الخاصة عن عملياته وقراراته التي تؤثر في معرفته وفهمه. (Vaidya, 1999, 186)

ويشير جاكوبز وباريز (Jacobs & Paris, 1987, 257) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة أصبح شائعاً في أبحاث تعليم القراءة في السنوات الأخيرة فما وراء المعرفة تهتم بما يقوم به القارئ من التخطيط والمراقبة لفهم النصوص القرائية، ويتضمن ما وراء المعرفة جانبين هما :

- المعرفة بما يعرفه القارئ عن المجالات المعرفية (القراءة - الكتابة - التعلم).
- الاستراتيجيات الإجرائية التي تنظم التفكير مثل التخطيط والمراقبة.

ويشير تراينين وسوانسون (Trainin & Swanson, 2005, 261) إلى أن ما وراء المعرفة فرقة المتعلم على الوعي والمراقبة لعمليات تعلمها، كما يشير موختاري وريتشارد (Mokhtari, & Reichard , 2002, 249) إلى أن ما وراء المعرفة هي قدرة القارئ على الوعي بالدلواف الكامنة وراء استراتيجيات معينة في أثناء القراءة.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تحديد مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تمكن المتعلم من التفكير فيما يقرأه وتشتمل تلك الإجراءات على العديد من الاستراتيجيات من الوعي والتخطيط والمراقبة والتساؤل الذاتي والتلخيص التي تستخدم لفهم النصوص القرائية.

وفي ضوء مفهوم ما وراء المعرفة يمكن القول أنها تشتمل على العديد من المكونات التي يمكن عرضها فيما يأتي :

٢ - مكونات ما وراء المعرفة :

يرى جاكوبز وباريز (Jacobs & Paris, 1987, 259 - 257) وجاكوباويز (Jacobawicz, 1990, 620 - 624) أن ما وراء المعرفة يتضمن تصنيفين هما :

- أ- التقدير الذاتي للمعرفة : ويتضمن ثلاثة أشكال من المعرفة :
- المعرفة التقريرية : وتشير إلى ما يعرفه القارئ عن الأساليب المقترحة لفهم النص الممروء، وترتبط تلك المعرفة بالخلفية المعرفية السابقة للقارئ في فهم النص الممروء.

* **المعرفة الإجرائية** : وتشير إلى الإجراءات التي تسهم في الوعي بعمليات التفكير في النص المفروء، ومثال ذلك أن يعرف القارئ كيف يتصرف المحتوى؟ وأين يضع خطأ تحت أفكار معينة؟، وكيف يلخص؟ وكيف يجد الأفكار الأساسية في أثناء القراءة؟ وبعد الوعي بعمليات التفكير من أهم الجوانب الأساسية في ما وراء المعرفة.

* **المعرفة الشرطية** : وتشير إلى الوعي بالشروط التي تؤثر في استخدام استراتيجية معينة مثل لماذا استخدمت تلك الاستراتيجية؟ ولماذا كانت الاستراتيجية فعالة؟، ومتى يجب تطبيق الاستراتيجية؟، ومتى تكون الاستراتيجية مناسبة؟

ب- الإدراة الذاتية للمعرفة : وتشير إلى النواحي الوظيفية لتحويلها، المعرفة إلى إجراءات وتنضمن ما يأتي :

- **التنظيم** : وتشير إلى كفاءة القارئ في تحديد مستوى فهمه وفقاً للهدف المحدد من القراءة.

- **التقويم** : وتشير إلى قدرة القارئ على تقويم فهمه باستخدام التوقعات والأسئلة والإجابة، وبعد التقويم عملية مستمرة لتنشيط عملية التفكير في المفروء.

- **التنظيم** : وتشير إلى قيام القارئ بتبديل خطه واستراتيجياته في التعامل مع النص المفروء للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود.

وترتبط تلك المكونات بالعديد من الاستراتيجيات ومن أهم تلك الاستراتيجيات استراتيجية التلخيص واستراتيجية التساؤل الذاتي ولذا يجب عرضهما فيما يأتي :

٣- استراتيجيات ما وراء المعرفة :

أ- استراتيجية التلخيص :

تعد ممارسة استراتيجية التلخيص بالصورة العلمية الصحيحة ضرورة فرضتها متطلبات العصر ، لأنها تسهم في تنمية الفرد ، وإكسابه القراءة على التحليل والتمييز والتقدير ، وغيرها من المهارات التي يتبعها أن تتوفر في الشخصية المعاصرة .

وقد حدد العديد من الباحثين والكتاب استراتيجية التلخيص بأنها مجموعة من الإجراءات الفعالة التي تحول النص المفروء والذي ألف بواسطة مؤلف إلى عبارات وجمل مختصرة وكلمات وجذرة خاصة بالفرد المتعلم (*Friend, 2001,3*)

كما يعرف التلخيص بأنه أسلوب يتطلب من التلاميذ كتابة ما تعلموه بأسلوب منطقي ومفهوم ، والتعبير عما تعلموه بمفرداتهم وتعبيراتهم (*Car & Ogle, 1989. 629*)

ونقيد استراتيجية التلخيص في فهم محتوى المادة المفروءة من خلال مساعدة القارئ في تركيز الانتباه على المعلومات الأكثر أهمية، وتنمية القدرة على استرجاع كم كبير من المعلومات عن النص المفروء في أثناء التلخيص (*Thiede, & Anderson, 2003, 130*)

ويشير جارنر (Garner, 1987, 57) إلى أن قواعد لاستخدام استراتيجية التخليص

وتتمثل هذه القواعد في :

- حذف المعلومات غير المهمة.
- حذف المعلومات المهمة ولكنها زائدة.
- تأليف جمل أو كلمات معينة لتبديل بها مجموعة من مكونات النص المفروء أو مكوناً واحداً من هذه المكونات.
- ربط الكلمات والجمل الجديدة مع بعضها البعض.
- اختصار فقرات الموضوع.
- كتابة موجز لاختصارات الموضوع.

ويشير سوانسون وديلاباز (Swanson & Delapaz, 1998, 210) إلى أنه يجب

على المعلم في إنشاء تدريس هذه الاستراتيجية أن يوضح للطلاب ماذا تعني مصطلحات مثل : غير مهمة، زائدة، فقرات، كيفية الربط بين الجمل، وضع عناوين للملخص وكيف يرتبط العنوان الرئيسي بالعناوين الفرعية، كما يجب عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية التخليص أن يحدد لهم المعلم بعض الأسئلة مثل :

أ- لحذف معلومات متضمنة في النص المفروء :

- هل الجملة مكررة؟ هل أتركتها؟ عن أي شيء كانت الفكرة الرئيسية، هل تخبرني بهذه الجملة بأي شيء جديد أو مهم؟ هل يجب الإبقاء عليها؟

ب- لصياغة جمل الموضوع :

- عن أي شيء سبباً الفقرة؟ هل تخبرني الجملة بشيء مفيد عن الفكرة الرئيسية؟ هل كان تخميني صحيحاً؟ أي جملة تعطي الفكرة الرئيسية للفقرة؟ أي إجابة عن سؤال تعطي الفكرة الرئيسية للقطعة.

ـ لتحديد الفكرة الرئيسية :

عن ماذا كانت الفقرة؟ هل تخبرني الجملة بالكثير عن الفكرة الرئيسية؟ أي إجابة تعطي الفكرة الرئيسية للفقرة؟ وأي إجابة تعطي الفكرة الرئيسية للموضوع؟

ـ التساؤل الذاتي :

من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستخدم لتحسين الفهم القرائي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتم فيها تدريبيهم على صياغة أسئلة لمراقبة فهمه في إنشاء القراءة، فالتساؤل الذاتي حوار داخلي منظم ، يحلل المعلومات المطروحة في النص المفروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبّر عن المضامين والأفكار المتضمنة في النص المفروء . (Montague, 1992, 231)

ويشير نولان (Nolan, 1991, 132-133) إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي تؤدي في تنكر وفهم النصوص القرائية ، كما تستخدم من أجل معرفة المادة وتكوين أسئلة تتطلب معرفة بالأفكار الرئيسية للإجابة عليها بطريقة كافية، و معرفة أن الفرد قد قام بتكوين تلك الأسئلة الجيدة التي توجه الانتباه إلى الأفكار الرئيسية على العكس من الأسئلة الهامشية أو السطحية التي توجه الانتباه للنواحي المتكررة أو الغير هامة من النص. استخدام تلك الأسئلة خلال مذكرة المادة لتقدير تقدم الفرد في عملية التعلم.

وقد حدد مونتاجو (Montague, 1992, 231) خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي كالتالي :

- ١- التعرف على الأفكار الأساسية.
- ٢- كتابة الأفكار الرئيسية.
- ٣- التفكير في الأسئلة المبنية على الأفكار الأساسية وتدوينها.
- ٤- الإجابة على الأسئلة.
- ٥- مناقشة الأفكار والأسئلة.

ويمكن للمعلم عند استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي أن يستثمر في تلاميذه بعض التساؤلات في أثناء القراءة مثل :

- ما الفكرة الرئيسية؟
- ما الشخصية المحورية في الموضوع؟
- ما الذي تحاول الشخصية المحورية تحقيقه؟
- ما العائق الذي تقابله الشخصية المحورية؟
- لماذا يريد الكاتب من وراء هذا الموضوع؟
- لماذا كتب المؤلف هذا الموضوع؟
- هل حق الكاتب دفعه من الموضوع؟

ويجب مراعاة أنه بعد إجابة التلاميذ عن هذه الأسئلة يركز المعلم على مناقشة ما إذا كان السؤال الذي طرح جيداً أم لا؟ (Swanson & Delapaz, 1998, 213)

وبعد عرض مفهوم ملؤرء المعرفة ومكوناتها واستراتيجياتها ينبغي التعرف على أهميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيما يأتي:

٤- أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة :

إذا كان التدريب على معرفة استراتيجيات التعلم الفعال مهمة للتلاميذ العاديين إلا أنها أكثر أهمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم إذ أن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على

استراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم في زيادة فهمنا للمعلومات، وجعلهم متعلمين هادفين وفاعلين واستقلاليين من خلال تساؤلهم الذاتي عن عملية تعلمهم ومراقبتهم لها مما يساعد على تسهيل الأداء الاستراتيجي الخاص بهم. (Vaidya, 1999, 186)

إن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن التلاميذ لأن يصبحوا أكثر نشاطاً في أثناء عملية التعلم، كما يجعلهم متعلمين معتمدين على أنفسهم من خلال مراقبة فهمنهم وتحسين كفاءتهم في فهم المعاني المتضمنة في النص المقرء. (Copper, 1997, 3)

إن ما وراء المعرفة تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أن يواجهوا ضعفهم في التفاعل الاجتماعي، وذلك من خلال مواجهة صورتهم الذاتية لأنفسهم ك المتعلمين، فاعتقد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول نجاحهم أو فشلهم في تعلم المهارات القرائية يرتبط بنظرتهم إلى ذاتهم، وتدرиваютهم على ما وراء المعرفة يسهم في تعزيز فهمنهم لأنفسهم وتوجيههم لتحسين صورتهم الذاتية عن أنفسهم والسيطرة على الظروف البيئية الخارجية الأمر الذي قد يحسن من تحصيلهم الدراسي في المجالات المختلفة ومنها الفهم القرائي. (Vaidya, 1999, 188)

ويشير سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan, 1996, 336) إلى أن استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة يسهم في علاج صعوبات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لما تلعبه ما وراء المعرفة في توجيه النظر إلى مراقبة الفهم وتفسير المعاني المتضمنة في النص المقرء.

وعندما يصبح التلاميذ على وعي بعمليات التعلم الخاصة بهم فإنهم يستطيعون تشخيص احتياجاتهم بدكاء وأن يطبقوا الاستراتيجيات بحرية ليعالجو نقاط ضعفهم، الأمر الذي يحسن مهارات الفهم القرائي لديهم بشكل واضح. (Copper, 1997, 2)

ويشير سوانسون وبيلاباز (Swanson & Delapaz, 1998, 206) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الفهم القرائي، وأن هذا الضعف قد يرجع إلى فشلهم في استخدام الاستراتيجيات المناسبة للفهم القرائي الأمر الذي يجب تدريبيهم على كيفية تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة وبخاصة التساؤل الذاتي بالشكل الذي يسهم في تحسين فهمنهم للمادة المقرأة.

وастنكمالاً لأهمية ما وراء المعرفة وإجراءات استخدامها يمكن عرض الدراسات السابقة التي تناولت ما وراء المعرفة.

٥- الدراسات والبحوث التي تناولت ما وراء المعرفة :

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مع الفهم القرائي ومهارات اللغة مع التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن تلك الدراسات دراسة ملين (Milne, 1990) استهدفت بحث أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على اكتساب الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدمت الدراسة اختبارات معيارية لقياس الفهم القرائي، وقد أظهرت الدراسة فعالية التساؤل الذاتي في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات الفهم القرائي كما أوضحت النتائج تحسن قدرة التلاميذ على تحليل أخطائهم ونمو قدرتهم على التحكم في التعلم، مما يشير إلى ضرورة التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما استهدفت دراسة جرافى (Graffey, 1995) بحث أثر التدريب على استراتيجية بناء القصة واستراتيجية التساؤل الذاتي على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تحسن لديهم الفهم القرائي بعد تدريبهم على التساؤل الذاتي وبناء القصة، لكن استخدام التساؤل الذاتي كان أكثر فعالية في الفهم القرائي من بناء القصة، كما أكدت الدراسة على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكنهم القرة على تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة وأنه يمكنهم استخدامها في فهم النصوص المفروعة.

كما استهدفت دراسة سوانسون وترافان (Swanson & Trahan, 1996) بيان العلاقة بين الذاكرة العاملة وما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد أوضحت الدراسة عن قصور الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأن هذا القصور يمكن علاجه عن طريق استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما استهدفت دراسة جنسن (Jensen, 1997) معرفة الفروق في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي وغير ذوي صعوبات التعلم باختلاف نمط السؤال وطول الاختبار، وقد أظهرت الدراسة أن معدلات الإجابة على اختبارات الفهم القرائي أطول عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ العاديين، كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بالفعل من صعوبات في الفهم القرائي مما لم يظهر لدى التلاميذ العاديين، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما دراسة كوبير (Cooper, 1997) فقد استهدفت استكشاف مهارات ما وراء المعرفة عند التلاميذ المهووبين شفهيًا ذوي صعوبات التعلم من لديهم صعوبات في القراءة وبدونها، وقد كشفت الدراسة عن أن التلاميذ المهووبين ذوي صعوبات التعلم في مجالات أخرى غير القراءة قد أدوا أداء أفضل في مهارات ما وراء المعرفة، كما أنهم استخدمو استراتيجيات ما وراء معرفية أكثر من يعانون من صعوبات في القراءة، كما أظهرت الدراسة أن الفهم عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يتأثر باستخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مما يؤكد على أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة قد يسهم في تربية الفهم القرائي.

استهدفت دراسة سوانسون وبيلباز (Swanson & Delapaz, 1998) تحديد بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تكون فعالة في تربية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تعلم كيف؟ وأين؟ ومتى؟ ينفذون استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم النصوص القرائية، ومن الاستراتيجيات التي اقترحتها الدراسة لتربية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية التلخيص واستراتيجية التساؤل الذاتي وخزانة القصة والمراقبة الذاتية.

كما استهدفت دراسة كاتل (Cattell, 1999) معرفة أثر التدريس الاستراتيجي لما وراء المعرفة على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء دليل التدريس واستراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار في الفهم القرائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين تم تدريسيهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد تحسن لديهم الفهم القرائي مما يشير إلى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تربية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أما دراسة إسر (Esser, 2001) فقد استهدفت بيان أثر التدريب على استراتيجية ما وراء المعرفة والعزو على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفين السادس والسابع ذوي صعوبات التعلم ولتحقيق ذلك الهدف تم إعداد ثلاثة أدلة للتدريب على ما وراء المعرفة، والعزو، والخلط بينهما، وأسفرت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تحسن أداؤهم في الفهم القرائي نتيجة التدريب على ما وراء المعرفة، والعزو، والخلط بينهما، كما أن تأثير المجموعة

المختلطة في الفهم القرائي كان أكثر من التدريب على ما وراء المعرفة أو العزو كل على حدة.

كما استهدفت دراسة غيلاني وأخرين (*Ghelani, et al, 2004*) معرفة قدرات القراءة والفهم القرائي عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والانتباه وذوي الاضطرابات في النشاط، وقد أظهرت النتائج أن الفهم القرائي مهمة معقدة تتطلب عمليات معرفية وقدرات قرائية مختلفة، إذا تم التدريب على تلك العمليات والقدرات من خلال القراءة الصامتة والجهوية، فإن ذلك يحسن من الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. وبالنظر إلى تلك الدراسات يمكن القول أن معظم هذه الدراسات قد قدمت بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام بعض الاستراتيجيات إلا أن جميعها كان في بيئه غير البيئة العربية مما يظهر الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة في بيئه عربية.

كما أن معظم تلك الدراسات أشارت إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات المهمة التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإذا كانت الدراسة الحالية تقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية فإنه يجب عرض دفهوم صعوبات التعلم وكيفية تشخصها فيما يلي.

ثالثاً : صعوبات التعلم : (المفهوم - التشخيص)

١- مفهوم صعوبات التعلم :

بدأ ظهور مفهوم صعوبات التعلم في نهاية القرن التاسع عشر أوائل القرن العشرين عندما اكتشف المتخصصون في الطب أنماطاً من القصور بين مرضى معينين لوحظ بينهم وجود أجزاء في المخ تتحكم في اللغة المنطقية واستخدم للتدليل على ذلك مصطلحات مثل تعذر الكلام أو سوء التعبير وهي تطلق على الأفراد الذين يجدون صعوبة في الكلام والقراءة (*Zealand, 2004, 15*)

ثم انتقل الاهتمام بعد ذلك إلى علماء النفس والتربية ويرجع الفضل في التوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities إلى كيرك Kirk عام ١٩٦٣ في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، وقد استخدم كيرك مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة ومهارات الاتصال المطلوبة للتفاعل الاجتماعي. (*Wong, 1998, 31*)

ثم تواللت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم، وقد قوبل بعضها بالقبول وبعضها الآخر قوبل بالرفض ولكن من أكثر التعريفات شيوعاً ذلك التعريف الذي وضعه اللجنة الاستشارية لذوي الإعاقة بالمكتب الأمريكي للتربية والذي ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطقية ويظهر هذا في نقص القراءة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو النهجي أو إجراء العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشتمل على بعض الصعوبات الإدراكية، والإصابة المخية، وعسر القراءة، وحبسة الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم نتيجة للإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي.
(Esser, 2001, 2)

ويشير (محمد علي وفائز محمد، ١٩٩٦: ٢٢) إلى أنه قد أضيف جزء آخر لهذا التعريف يحدد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيما يأتي:

- لا يصلون في تحصيلهم إلى مستوى متساوٍ أو متعادل مع زملائهم في الصف نفسه في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدراتهم وعمرهم.
- وجود تباعد شديد بين المستوى التحصيلي والقدرات العقلية الكامنة لهم.
- لا يوصف التلميذ بأنه يعاني من صعوبات تعلم في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله ونسبة ذكائه إذا كان التباعد نتيجة تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وبالنظر إلى هذه التعريفات لصعوبات التعلم يمكن القول أنها تشمل على صعوبات تعلم مرتبطة بالجوانب النمائية من الانتباه والإدراك والتفكير وصعوبات تعلم مرتبطة بالمواد الدراسية ومنها الفهم القرائي مما يندرج تحت ما يسمى بصعوبات التعلم الأكاديمية، وإذا كان البحث الحالي منوط به تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيجب عرض كيفية تشخيص صعوبات التعلم.

٢- تشخيص صعوبات التعلم :

حد (كيرك وكالفنت، ١٩٨١، ٣١-٣٧) مجموعة من المحاولات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم :

- محك التباعد : ويعتمد على تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الآتية :
- تباعد مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي.

- تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه.
- تباعد مستوى تحصيل التلميذ عن معدل تحصيل أقرانه في نفس السن.
- بـ- محك الاستبعاد : ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية أو حسية أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي أو ثقافي أو حالات نقص فرص التعلم.
- جـ- محك التربية الخاصة: ويؤكد على عدم قدرة الطفل ذي الصعوبة في التعلم على التعليم بالطرق المعتادة مما يؤكد على استخدام طرق أخرى لتعليمهم المواد الدراسية.
- وفي ضوء تلك المحكـات يمكن استخدام مجموعة من الاختبارات التي تقيس ذكاء التلاميذ والفهم القرائي لديهم واختبارات نفسية أخرى لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- وبعد عرض ما يرتبط بمتغيرات الدراسة الحالية من إطار نظري ودراسات سابقة فإنه استكمالاً لدراسة متغيرات الدراسة فإنه يمكن عرض إجراءات لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

رابعاً : إجراءات تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

بالمرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة :

لإذ كان هدف البحث الحالي يتمثل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، فإنه لتحقيق ذلك الهدف يقوم الباحث تحديد الخطوات التي اتخذت لتحقيق ذلك الهدف، وتتمثل تلك الخطوات في :

- أـ- تحديد مهارات الفهم القرائي الازمة لطلاب المرحلة الإعدادية :
- قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي الازمة لطلاب المرحلة الإعدادية معتمداً على :
- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تقويم الفهم القرائي وتنميته لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين.
- الكتب التي تناولت الفهم القرائي.
- القوائم والتصنيفات المختلفة للفهم القرائي.

وقد قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي وحذف المكرر والمشابه منها ثم وضعت هذه المهارات في قائمة مبنية تمثل خمسة مستويات هي (١) :

- ١- مستوى الفهم المباشر.
- ٢- مستوى الفهم الاستنتاجي.
- ٣- مستوى الفهم الناقد.
- ٤- مستوى الفهم التذوقى.
- ٥- مستوى الفهم الإبداعي.

(١) ملحق (١)

ويندرج تحت كل مستوى من تلك المستويات مجموعة من المهارات التي تحقق، ولكي يتم التعرف على مدى :

- * مناسبة تلك المهارات لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- * مناسبة كل مهارة للفئة التي تدرج تحتها.
- * سلامة الصياغة اللتوية لهذه المهارات.

قام الباحث بعرض تلك المهارات على مجموعة من المحكمين، وقد أبدى المحكمون آراءهم في :

- مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كل فئة تحقق المستوى الذي تدرج تحته.
- إعادة صياغة مهارة "إدراك معنى الكلمة" ومهارة "إدراك مضاد الكلمة" إلى "تحديد معنى الكلمة" و"تحديد مضاد الكلمة" إذ إن كلمة تحديد تشمل على مزيد من الإجرائية عند تناول المهارة.
- قام الباحث برصد آراء المحكمين على كل مهارة ومستوى في القائمة المبدئية لمهارات الفهم القرائي، وفي ضوء ذلك تم حذف ما قلت نسبة عن ٥٠% كما أيدت ذلك بعض البحوث (محمد علاء الدين الشعيبى، ١٩٩٤، ٧١)، (إسماعيل أحمد إبراهيم، ٢٠٠٠) (١١٣).

كما يرى الباحث أن هذه المهارات لا تتناسب وطبيعة طلاب المرحلة الإعدادية لأن بعضها يحتاج إلى مستويات عالية من التفكير بما يتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية، وبعضها يحتاج على مستويات أقل من التفكير بما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبعد إجراء التعديلات المذكورة، تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية (٣٠).

ب- تحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية:

نظراً لأنه يصعب على أي برنامج أو استراتيجية تنمية كل مهارات الفهم القرائي لتلاميذ صف معين، لذا لابد من اختيار بعضها، وهذا البعض سيئه اختياره بالنسبة لأهمية تلك المهارات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

ولتحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي ومستوياته لتلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على مجموعة مكونة من عشرة من السادة المحكمين، وطلب منهم وضع درجة من ١٠٠ لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي ومستوياته حسب أهمية المهارة والمستوى لتلاميذ المرحلة

الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم، ثم تم رصد بيانات السادة الممكينين ومعالجتها إحصائياً باستخدام المعادلة الآتية :

متوسط الأهمية النسبية لمهارة معينة (مستوى) = مجموع استجابات الممكينين في مهارة أو مستوى عدد الممكينين

وقد أسفرت نتائج الممكينين عن البيانات المتضمنة في الجدول الآتي :

جدول (١) يوضح الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي ومستوياته لتلاميذ المرحلة

الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم

النسبة	المستويات والمهارات
%١٠٠	مستوى الفهم المباشر : - تحديد معنى الكلمة. - تحديد مضاد الكلمة.
%١٠٠	- تصنیف الكلمات المتشابهة المعنى.
%٧٠	- تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
%٩٠	- تحديد الأفكار الرئيسية
%٨٥	- تحديد التفاصيل الداعمة.
%٧٠	
	مستوى الفهم الاستنتاجي : - استنتاج علاقة السبب بالنتيجة. - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف. - استنتاج هدف الكاتب. - استنتاج خصائص أسلوب الكاتب. - استنتاج علاقة الجزء بالكل.
%٨٥	
%٩٥	
%٨٠	
%٦٠	
%٨٠	

النسبة	المستويات والمهارات
%٨٠	مستوى الفهم الناقد :
%٩٠	- التمييز بين الحقيقة والرأي.
%٨٠	- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
%٧٠	- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
%٧٥	- التمييز بين التفسير المنطقي وغير المنطقي.
%٧٥	- التمييز بين الحاجة القوية والجاجة الضعيفة
%٧٠	- الحكم على المقصود.
	مستوى الفهم التذوقى :
%٧٠	- تحديد مواطن الجمال في التعبير.
%٥٥	- تحديد المعانى المتضمنة في التعبير الرمزي.
%٦٠	- تحديد النغمة التي تشير في النص من سخرية أو احترام.
%٦٠	- تحديد النغم الموسيقى المتضمن في النص الأدبي.
	مستوى الفهم الإبداعي :
%٦٠	- تحديد نهايات مختلفة لموضوع معين.
%٦٠	- مسرحة النص المقصود.
%٥٥	- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.
%٧٠	- إعادة صياغة الموضوع القرائي.
%٥٠	- تأليف مادة مقصودة مشابهة للمادة الحالية.

يتضح من الجدول السابق أن أعلى المهارات أهمية نسبية والتي حصلت على نسبة %٧٥ فأكثر قد جاءت في مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي والنقد أما المهارات التي وقعت في مستويات الفهم التذوقى والفهم الإبداعي فقد قلت نسبة أهميتها النسبية عن %٧٥ وهذه النتيجة تتفق مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وسيقوم البحث الحالي بتناول المهارات التي حصلت على %٧٥ فأكثر من حيث الأهمية النسبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أثبت ذلك بعض البحوث لتنمية ما يظهر منها متداولاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (محمد علاء الشعيبى، ١٩٩٤، ٧١)

جـ- بناء اختبار الفهم القرائي :

قام الباحث ببناء اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي لقياس المهارات الآتية :

- ١- تحديد معنى الكلمة.
- ٢- تحديد مضاد الكلمة.
- ٣- تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
- ٤- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.

- ٥- استنتاج علقة السبب بالنتيجة.
- ٦- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- ٧- استنتاج هدف الكاتب.
- ٨- استنتاج علقة الجزء بالكل.
- ٩- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- ١٠- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- ١١- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- ١٢- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

وهذه المهارات هي أعلى المهارات أهمية نسبية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم داخل مستويات الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد بالصف الأول الإعدادي، وقد تم وضع الاختبار في صورة مبنية وهو عبارة عن صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعليمات ثم ثلاثة موضوعات للقراءة يعقب كل موضوع اثنا عشر سؤال لقياس مهارات الفهم القرائي المحددة، كما وضعت كراسة للإجابة عن الاختبار منفصلة عنه، وقد تم اختيار موضوعات القراءة في الاختبار من ميادين الثقافة العامة ومما لم يقرأه التلميذ في كتابهم وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد بوضع مقدمة لسؤال ومجموعة من البذائل وعلى التلميذ تحديد البذائل الصحيحة ثم تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول مدى :

- مناسبة موضوعات الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- صلاحية أسلمة الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي التي وضعت من أجلها.
- مناسبة بذائل الإجابة لكل سؤال.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- سلامة الصياغة اللغوية لسؤال والبذائل.

وقد أبدى المحكمون آرائهم في :

- ١- عدم فصل كراسة الإجابة عن الاختبار بحيث يقوم التلميذ بالإجابة عن أسلمة الاختبار في كراسة الأسلمة مباشرة، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي إذ تبين أن الإجابة في كراسة الأسلمة مباشرة يسهل الأمر على التلميذ ذوي صعوبات التعلم، وبذا أصبح على كل تلميذ تحديد الإجابة الصحيحة في ورقة الأسلمة بوضع علامة (✓) أمام البذائل الصحيحة.
- ٢- تعليمات الاختبار واضحة.
- ٣- الموضوعات مناسبة لمستوى التلاميذ.

٤- البدائل مناسبة للأستلة المحددة.

ثم تم تطبيق الاختبار على ٤٢ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة ميت راضي للتعليم الأساسي بإدارة بنها التعليمية ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفس التلاميذ ثم تم رصد البيانات وحساب معامل الثبات الذي وصل إلى ٠,٧٩ وهو معامل دال إحصائياً، ثم تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط إجابة كل التلاميذ على الاختبار وأصبح زمن الاختبار ٥٠ دقيقة.

د- اختبار عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي :

تم تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام العديد من المحكّات، وقد بلغ عدد العينة الأولية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ٤٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الإعدادي بمدارس ميت راضي للتعلم الأساسي، ومصعب بن عمر الإعدادية المشتركة والبقاشين والولجا بإدارة بنها وكفر شكر، ولتطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وتم الحصول على درجاتهم التحصيلية في امتحان نصف العام في مادة اللغة العربية، ثم تم رصد الدرجات وتحويلها إلى الدرجات المعيارية ثم تم حصر التلاميذ الذين زادت درجاتهم في اختبار الذكاء عن ٩٠ درجة، بحيث كانت لهم درجات تحصيلية في مادة اللغة العربية أقل من المتوسط، ويوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين درجاتهم في الذكاء ودرجاتهم في التحصيل لصالح درجاتهم في الذكاء، وقد بلغ عدد التلاميذ بعد تحديد التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل ٨٩ تلميذاً وتلميذة، ثم تم تطبيق محك الاستبعاد من خلال الاستعانة بالأخصائية الاجتماعية الصحية الموجودة بالمدارس، وذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أية إعاقة سمعية أو بصرية أو إعاقات بدنية أو مشكلات نفسية أو عصبية، وقد تم استبعاد ٣ حالات، حالتان تعانيان من مشكلات أسرية، والثالثة تعاني من إعاقة بدنية، ثم تم تطبيق اختبار "بندرجشتلط" البصري الحركي، وذلك لاستبعاد حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية شديدة وبعد تطبيق هذا الاختبار تم استبعاد ٤ حالات، ثم تم تطبيق محك التباعد الداخلي من خلال تطبيق اختبار وكسلر الذكاء بقسميه العملي واللفظي ورصدت البيانات في كل قسم وتم تحويل الدرجات إلى الدرجات المعيارية المعدلة بحيث اعتبر التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي هم حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وقد تم استبعاد ٤ حالات أخرى بعد تطبيق اختبار وكسلر، وقد أصبحت العينة المحددة ٧٨ تلميذاً وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم.

٥- تشخيص مهارات الفهم القرائي لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول
الإعدادي:

لتحديد مدى تدني التلميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الفهم القرائي المحددة تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على العينة المحددة، وقد كشفت نتائج التطبيق ما يأتي :

جدول (٢) يوضح مستوى تدني وتمكن التلميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الفهم القرائي

مستوى التمكن والتدني		مهارات
متمكن	متدن	
%٦٤,٥	%٣٥,٥	١- تحديد معنى الكلمة.
%٦٧	%٣٣	٢- تحديد مضاد الكلمة.
%١٩	%٨١	٣- تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
%٩	%٩١	٤- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
%١١,٦	%٨٨,٤	٥- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
%١٣	%٨٧	٦- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
%١٥	%٨٥	٧- استنتاج هدف الكاتب.
%١٣	%٨٧	٨- استنتاج علاقة الجزء بالكل.
%٧,٦	%٩٢,٤	٩- التمييز بين الحقيقة والرأي.
%٩,٤	%٩٠,٦	١٠- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
%١٠,٨	%٨٩,٢	١١- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
%٨	%٩٢	١٢- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

يتضح من الجدول السابق أن أكثر المهارات تدنياً في مستوى الفهم المباشر مهارة تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة حيث بلغت نسبة التدني فيها %٩١، ثم مهارة تحديد العنوان الرئيسي التي بلغت نسبة التدني فيها %٨١، أما مهارة تحديد معنى الكلمة وتحديد مضاد الكلمة فقد كانت نسبة تمكن التلميذ ذوي صعوبات التعلم فيها عالية حيث بلغت %٦٤,٥ على الترتيب مما يدل على أن هاتين المهارتين لا تمثلان صعوبة لدى التلميذ وقد يرجع ذلك إلى أن معظم مقررات اللغة العربية وطرق تدريسها تؤكد على ذكر معاني الكلمات ومضادتها، ولذا سيتم استبعاد هاتين المهارتين أثناء التدريب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

أما مهارات الفهم الاستنتاجي فقد جاءت كلها متدنية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد كانت أكثر المهارات تدنياً مهارة استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة التي بلغت نسبة التدني فيها إلى ٤٨٨٪ ثم مهارة استنتاج علاقة الشبه والاختلاف واستنتاج علاقة الكل بالجزء التي بلغت نسبة التدني فيما إليها ٨٧٪، أما مهارة استنتاج هدف الكاتب فقد بلغت نسبة التدني فيها إلى ٨٥٪.

أما مهارات الفهم الناقد فقد جاءت كلها متدنية، وقد جاءت أكثر المهارات تدنياً مهارة التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي بلغت نسبة التدني فيها إلى ٩٢٪، كما بلغت نسبة التدني في مهاراتي التمييز بين الحقيقة والرأي، والمعقول وغير المعقول من الأفكار إلى ٩٢٪، ٩٠٪، ٦٪، أما مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به فقد رصلت نسبة التدني فيها إلى ٨٩٪، وتمثل تلك المهارات المتدنية صعوبة في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولذا سيتم تعميمها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

و- بناء استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (التلخيص - التساؤل الذاتي)

قام الباحث ببناء استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية المهارات المتدنية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي وهذه المهارات هي :

- ١- تحديد العنوان الرئيسي للموضوع.
- ٢- تحديد الفكرة الرئيسية للفكرة.
- ٣- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- ٤- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- ٥- استنتاج هدف الكاتب.
- ٦- استنتاج علاقة الكل بالجزء.
- ٧- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- ٨- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- ٩- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- ١٠- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

- وقد اعتمد الباحث في بناء استراتيجيات ما وراء المعرفة على :
- أ- الكتابات الدراسات التي تناولت استخدام ما وراء المعرفة بصفة عامة واستخدام ما وراء المعرفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.
 - ب- كتاب القراءة الـ ECR على تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
 - ج- خطوات تدريس القراءة باستخدام استراتيجيات التساؤل الذاتي والتلخيص.
- ولمساعدة المعلم في تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في تربية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذي صعوبات التعلم قام الباحث ببناء دليل للمعلم لتنفيذ ذلك وقد روعي عند بناء الدليل ما يأتي :
- أ- صياغة أهداف دروس القراءة صياغة إجرائية يمكن قياسها وتحقيقها لمهارات الفهم القرائي المراد تعميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - ب- تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة والمتمثلة في التساؤل الذاتي والتلخيص في تدريس موضوعات القراءة.
 - ج- اختيار وسائل تعليمية سهلة الإعداد مناسبة لمستوى التلاميذ.
 - د- تنوع أساليب التقويم بما يساعد في تربية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم عرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم حول :
 - مدى وضوح دور المعلم في تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في تربية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - مدى مناسبة أسلمة التقويم التبعي لمستوى التلاميذ.
 - تعديل أو إعادة صياغة ما يرون مناسباً.
- وقد أبدى المحكمون آرائهم فيما يأتي :
- دور المعلم واضح في تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في تربية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
 - أسلمة التقويم مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي وتسهيء في تربية مهارات الفهم القرائي لديهم.
 - رأى المحكمون ضرورة وضع نماذج استرشادية داخل كل درس ليترشد بها المعلم في تنفيذ الاستراتيجيات مع التلاميذ، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي فوضع نموذجاً ليترشد به المعلم في تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في تربية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض الجمل في الدليل في ضوء آراء المحكمين وأصبح الدليل في صورته النهائية^(٣).

خامساً : إجراءات التجربة الميدانية :

تم تنفيذ التجربة الميدانية لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذي صعوبات التعلم من خلال مجموعة من الإجراءات :

- أ- تقسيم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي والتي تم تحديدها باستخدام محكّمات الاستبعاد والتبعاد والتربيّة الخاصة سابقاً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

والجدول التالي يوضح العينة والمدارس التي اختبرت منها :

جدول (٢) يوضح توزيع عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي

المجموع	العدد	المدارس
تجريبية	٤٠	ميت راضي - مصعب بن عمير
ضابطة	٣٨	القاشين - الولجا

ب- تطبيق اختبار الفهم القرائي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً وذلك بهدف إعطاء تصور عن نقطة البداية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي تطبيقاً قبلياً تم معالجة البيانات باستخدام أسلوب تحليل التباين من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.

جدول (٤) يوضح نتائج تحليل التباين لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٦١٥	١	٠,٦١٥	٠,١٨٨	غير دالة
	٢٤٨,٢	٧٦	٣,٢٦		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة من ذوي صعوبات التعلم في اختبار الفهم القرائي القبلي حيث جاءت قيمة "ف" متساوية لـ ١ وهي قيمة غير ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن مجموعة الدراسة متجانستان ومنطلقتان من نقطة بداية واحدة.

جـ- التدريس لمجموعتي الدراسة :

- المجموعة التجريبية: وقد تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي - التخيص) وقد تطلب ذلك ترتيب معلمى المجموعة التجريبية على كيفية تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي وذلك من خلال لقاء الباحث معهم لبيان أهمية ما وراء المعرفة وخطواتها في تنمية الفهم القرائي، كما تم متابعة المعلمين بهدف اطمئنان الباحث على سير إجراءات التدريس وفقاً للدليل والتعرف على أية مشكلات قد يتعرض لها المعلمين في أثناء التنفيذ.

- بالنسبة للمجموعة الضابطة: فقد تم تدريس مقرر القراءة لها باستخدام الطريقة المعتادة دون التدخل بأية معالحات تجريبية.

د- التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى :

بانتهاء التدريس للمجموعتين التجريبية الضابطة ثم تطبيق اختبار الفئران تطبيقاً بعدياً على نحو ما تم فيما قبل التدريس، وقد تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها لاستخلاص أهم ما سفر عنه من نتائج.

مقدمة : نتائج الدراسة

- نتائج استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل :
تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي :
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدى ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وقد تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المجموعات، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول التالي :

جدول (٥) يوضح "المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة 'ت' للاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل

مصدر التباين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدالة
التجريبية	٤٠	١٥,٥٥	١,٤١	٧٦	٨,٦	دالة عند ٠,٠١
الضابطة	٣٨	٩,٢٨	٣,٩٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى .٠٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي كل لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة حيث جاءت قيمة 'ت' متساوية ٨,٦ ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى .٠٠١

و هذه النتيجة تعني تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي عند مستويات الفهم المباشر والاستنتاجي والنافي وقد ظهر ذلك في تحسن قدرة التلاميذ في تحديد العنوان المعبّر عن الموضوع وتحديد الأفكار الرئيسية كما تحسنت قدرتهم في استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة والكل والجزء وتحديد هدف الكاتب وبيان نواحي الاتفاق والاختلاف كما تحسنت قدرتهم في التمييز بين الحقيقة والرأي، والمعقول وغير المعقول من الأفكار، والحجج القوية والحجج الضعيفة وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وهذه النتيجة تؤكّد على قبول ذلك الفرض من فروض الدراسة.

و هذه النتيجة تشير أيضاً إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخيّص والتسلّؤل الذاتي) قد أثّرت تأثيراً إيجابياً في قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فهم ما يقرءون ويمكن تفسير تلك النتيجة بعدة أمور :

- إن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد أسهم في زيادة فهمهم للمعلومات وجعلهم المتعلمين هادفين وفاعلين واستقلالين من خلال تساؤلهم الذاتي عن محتوى المادة المقرّوءة، ومدى ما تتضمّنه من حقائق وأراء ومعلومات مرتبطة بالموضوع وبيان العلاقات بينها، ثم الخروج من كل هذا بتخيّص لذلك الموضوع بين الأفكار الأساسية وارتباطها بهدف الكاتب الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية وهو ما لم يتوافق للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة.

- إن التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد ساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية على أن يواجهوا ضعفهم في الفهم القرائي من خلال مواجهة صورتهم الذاتية لأنفسهم كمتعلمين إذ إن اعتقاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول نجاحهم أو فشلهم في الفهم القرائي مرتبط بنظرتهم عن ذاتهم وما وراء المعرفة تسهم في تحسين صورة الفرد عن ذاته في أنه يمكنه التفاعل مع النص المقروء وفهمه، الأمر الذي ساهم في تعزيز فهمهم لأنفسهم الذي انعكس تأثيره على زيادة قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فهم النص القرائي وهو ما لم يتمتعون به المجموعة الضابطة.
- إن استراتيجيات ما وراء المعرفة قد وفرت نوعاً من التحكم في عملية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية وقد ظهر ذلك التحكم في عملية التعلم من خلال قيام التلاميذ بأنفسهم في التساؤل ذاتياً عما يتضمنه النص المقروء من مهارات، الأمر الذي زاد من دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.
- إن استراتيجيات ما وراء المعرفة من التلخيص والتساؤل الذاتي قد وفرت نوعاً من المعالجة الفعلية لفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية حيث تتضمن تلك الاستراتيجيات مناقشة مستمرة للمادة القرائية من خلال تساؤل التلاميذ ذاتياً عن عما تتضمنه المادة القرائية من مهارات ثم تلخيص تلك المادة بما يظهر العلاقة بين مهارات الفهم القرائي.
- وتشير تلك النتيجة إلى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص والتساؤل الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد صحة ذلك الفرض ضرورة عرض نتائج استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بــ نتائج استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية كل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي:

تم صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء كما يلي :

- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللحصول على صحة ذلك الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين المجموعات تم الحصول على البيانات الموضحة بالجدول التالي :

جدول (٦) يوضح المتوسطات والاحرف المعيارية وقيمة "ت" للاميد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي

الدالة	ت	درجات العربية	الاحرف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	المهارة	المستوى
غير دالة	٠,٦٤	٧٦	٠,٥	١,٥	٤٠	تجريبية	تحديد العنوان الرئيسي للموضوع	١ ٢ ٣ ٤ ٥
			٠,٨	١,٤	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٤,٥	٧٦	٠,٤	١,٦	٤٠	تجريبية	تحديد الفكره الرئيسية للقراءة	٦ ٧ ٨ ٩ ١٠
			٠,٩	٠,٨	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٤,٤	٧٦	٠,٥	١,٤	٤٠	تجريبية	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة	١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥
			٠,٨	٠,٧	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٦,٦	٧٦	٠,٤	١,٦	٤٠	تجريبية	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠
			٠,٨	٠,٦	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٥,٩	٧٦	٠,٥	١,٥	٤٠	تجريبية	استنتاج علاقة الجزء بالكل	٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥
			٠,٨	٠,٦	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٤,٥	٧٦	٠,٥	١,٥	٤٠	تجريبية	استنتاج هدف الكاتب	٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠
			٠,٩	٠,٧	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٦,٨	٧٦	٠,٤	١,٦	٤٠	تجريبية	التمييز بين الحقيقة والرأي	٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥
			٠,٨	٠,٥	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٣,٨	٧٦	٠,٥	١,٥	٤٠	تجريبية	التمييز بين المعمول وغير المعمول من الأفكار	٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠
			٠,٩	٩.	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٧,٢	٧٦	٠,٤	١,٧	٤٠	تجريبية	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥
			٠,٨	٦,٠	٣٨	ضابطة		
دالة عند	٦,٨	٧٦	٠,٤	١,٦	٤٠	تجريبية	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠
			٠,٨	٠,٦	٣٨	ضابطة		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في كل مهارات الفهم القرائي ومستوياته حيث ظهرت الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات تحديد العنوان الرئيسي للموضوع وتحديد الأفكار الرئيسية في مستوى الفهم المباشر، وفي مهارات استنتاج هدف الكاتب واستنتاج علاقة السبب والنتيجة، واستنتاج علاقة الجزء

بالكل، استنتاج نواحي الاتفاق والاختلاف في مستوى الفهم الاستناتجي كما وجدت الفروق دالة في مهارات الفهم الناقد من حيث التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعمول وغير المعمول من الأفكار، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحجج العوّز والحجج الضعيفة، وتظهر تلك النتيجة تحسناً في جميع مهارات الفهم القرائي ومستوياته لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة من التلخيص والتسلسل الذاتي قد وفرت العديد من الفرص للمناقشة والتفاعل مع المادة المقروءة الأمر الذي أثر في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، كما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة قد وفرت العديد من التساؤلات التقويمية والتلخيصات النهائية لموضوعات القراءة الأمر الذي أثر في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وبذا يتحقق هدف الدراسة الحالية في ظهور فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي.

سادساً: توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يوصى بما يأتي :

- استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تطوير أهداف ومحظى تعلم القراءة في ضوء مهارات الفهم القرائي.
- تشجيع معلمي اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- ضرورة النظر عند تحضير المناهج اللغة العربية بصفة عامة وتقديرات القراءة بصفة خاصة بحيث تتركز أهدافها وأساليب تدريسها على علاج صعوبات الفهم القرائي من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لكييفية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.
- تدريب معلمي اللغة العربية على تشخيص صعوبات التعلم وصعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

- تدعيم برامج تعليم اللغة العربية بكليات التربية بكيفية تشخيص صعوبات الفهم القرائي وعلاجها لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

سابعاً : مقتراحات الدراسة :

تقترح الدراسة الحالى القيام بالدراسات الآتية :

- تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.
- فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
- فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التنوّق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تقويم أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته.

المراجـع

أحمد زكي صالح (١٩٧٨) : تعليمات اختبار الذكاء المصور ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

أ. مد محمد المعتوق (١٩٩٦) : الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تعميיתה، عالم المعرفة، العدد ٢١٢، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

إسماعيل أحمد إبراهيم (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج مفترج لتنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ بطبيعة التعلم بالصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

خيرى المغازى عجاج (١٩٩٣) : دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حب الاستطلاع فى تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

سمير عطيه المراج (٢٠٠٢) : دراسة تجريبية لتعليم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

عبداللطيف عبد القادر أبو بكر (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج لصعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى ضوء نظرية إماعات السياق لستيرنبرج ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٧٩: ١٤٦ - ١٦٦.

على سعد جاب الله (١٩٩٧) : تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام ، مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات ، عدد خاص عن بحوث مؤتمر تربية الغد ١٩٩٦ ، ص ص ٦٩٥ - ٧٣٩ .

فاطمة محمد عبد الرحمن المطاوعة (١٩٩٠) : تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بذرالة قطر باستخدام أسلوب التعليم الفردي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

فتحى حسانين محمد علي (١٩٨٧) : أثر برنامج مقترن لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

فتحى على يونس ، محمود كامل الناقة ، رشدى طعيمة (١٩٩٧) : تعليم اللغة العربية : أسسه وإجراءاته ، ج ١ ، القاهرة : دار الطوبجي .

كيرك وكالفنت (١٩١١) : صعوبات التعلم الأكademie و التمانية، ترجمة : زيدان السرطاوي، و عبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد على حسن، وفائز محمد عيد (١٩٩٦) : المدخل إلى صعوبات التعلم، رسالة المعلم، المجلد السابع والثلاثون، عمان، ص ص ٢٧-١٩ .

محمد عيد محمد عيد(١٩٩٧) : نقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس .

محمد علاء الدين حلمى الشعيبى(١٩٩٤) : أثر برنامج معد وفق أسلوب النظم على تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية-جامعة المنيا .

نصرة محمد جلجل (١٩٩٣) : تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقه الأولى من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج علاجي مقترن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

Anderson, C. (1993): The future of reading research, in: Anderson, Judith I. and sweet, P. ed, Reading research into the year 2000, New Jersey: Lawrence Erlboum associates, PP.17-36.

Cattell, M (1999): A study of the Effects of Metacognition on reading comprehension, Master's project, San Diego State University.

Copper,J (1997): An exploratory study of the metacognition of verbally gifted / learning disabled learner with and without reading disabilities, ph. D, the university of North Carolina at chapel Hill.

- Elbaum, B; Arguelles E; Campbell, Y& aleh, B(2004): Effects of a Student-Reads-Aloud Accommodation on the Performance of Students With and Without Learning Disabilities on a Test of Reading Comprehension, Exceptionality, Vol. 12 ,No. 2, pp71-87.*
- Esser, M (2001): The Effects of metacognitive strategy training and attribution retraining on Reading comprehension in African – American students with learning disabilities, ph. D, The university of Wisconsin – Milwaukee.*
- Friend, R (2001) : Effects of Strategy Instruction on Summary writing of College student. Contemporary Educational psychology, Vol. 26;No.1, 3- 24.*
- Gardill, M. & Jitendra, A(1999): Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. Journal of Special Education, Vol. 33.No.1, pp.2-18*
- Garner, R (1987) : Metacognition and reading comprehension, Nerwood: Ablex Publishing Cooperation.*
- Ghelani, K; Sidhu, R; Jain, U & Tamock, R (2004): Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention – Deficit/Hyperactivity Disorder. Reading Disability in Adolescents, Vol. 10, 364- 384.*
- Grifsey, Q (1995): An examination of the Effects of story structure and self Questioning strategy training on the Reading comprehension of learning disabled Elementary aged children (Metacognition, Metacomprehnsion). Ph. D, University of Pittsburgh.*
- Jacobowitz, T. (1990): Metacognitive strategy constructing the main idea of Text. Journal of Reading. Vol. 33, PP. 620- 624.*
- Jacobs, J & Paris, S (1987): Children's Metacognition about reading: Issues indefinition, Measurement, and instruction, Educational psychologist, Vol. 22, No. 3/ 4 pp. 255-278.*
- Jensen, H (1997): Differences in Reading comprehension between college students with learning disabilities and college students without learning disabilities on the Nelson Denny reading test as related to question type and lengh of test, Ph.D, the University of North Dakota.*
- Milne, U (1990): using metacognitive strategies to enhance reading comprehension for students with learning disabilities, M. Ed, Lakehead university (Canada).*

- Miranda, A.; Villaescuse, I. & Vidal, E. (1997):** is attribution retraining necessary? Use of self regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. Journal of learning disabilities. Vol. 30, N. 5, PP. 503-512.
- Mokhtari, K & Reichard, C (2002):** Assessing Student's Metacognition awareness of reading strategies, Journal of educational psychology, Vol. 94, No. 2, pp. 249-259.
- Montague, M (1992) :** "The effect Cognitive and Metacognitive strategy Instruction on the Mathematical Problem solving of Middle school students with learning Disabilities, Journal of learning Disabilities, Vol. 25, No.4, PP. 230 - 248.
- Montague, M. (1992):** The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. Vol. 25, N. 4, PP. 230-248.
- Nolan, T (1991) :** Self – Questioning and prediction : Combining Meta – Cognitive strategies, Journal of Reading, Vol.35, No. 2,PP. 132 -138.
- Sipay, E . & Harris, A.(1985):** How To Increase Reading Abilities : A guide to Developmental and Remedial Methods , 8th, ed. New york : Longman..
- Sulzby, E.(1993):** Literacy's Future for all Our children : Where is Research in Reading Comprehension Leading us?, Reading Research into the year 2000. Ed. Judith I Andreson, & Anne P. Sweet. New Jersey : Lowrence Erlboum Associates, PP. 37-63.
- Swanson, H & Trahan, M (1996):** Learning disabled and average readers, working Memory and Comprehension : Does metacognition plays a role? British Journal of Education of Psychology. Vol. 66, No. 3, pp. 333-355.
- Swanson, H. & Trahan, M. (1996):** Learning disabled and average readers, working memory and comprehension: Does metacognition play a role? British Journal of Education of psychology. Vol. 66, Part (3) PP. 333- 355.
- Swanson, P & Delapaz, S (1998):** Teaching Effective comprehension strategies to students with learning and Reading disabilities, intervention in school and clinic, vol. 33, No. 4, pp. 209-218.
- Thiede, K & Anderson, M (2003) :** Summarizing can Improve Meta comprehension accuracy, Contemporary, Educational Psychology, Vol 28, PP.128- 160.

- Trainin, G& Swanson, H (2005):COGNITION, METACOGNITION, AND ACHIEVEMENT OF COLLEGE STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES.* Learning Disability Quarterly, Vol. 28 ,No. 4, pp261-272.
- Vaidya, S (1999):* Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities, Education, Vol. 120, pp. 186-209.
- Wong, B (1998):* Learning about learning disabilities, 2nd ed, New York: Academic Press.
- Zealand, R (2004) :* Relationships among achievement perceptions of Control Self Regulation and self determination of students with and without the classification of learning disabilities, Ph. D, Columbia University.