جـــــامـــعة دمـــشق
كلـــــية الـتربـــية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة

دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة:
ناديا أبو عمار

إشراف:
د. بسام الطويل
الأستاذ المساعد في كلية التربية الثانية

العام الدراسي
٢٠١٤ – ٢٠١٥

نوقشت هذه الرسالة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة

دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق

وأجيزت يوم الخميس الواقع في 2015/6/18 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم الآتية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د.مها زحلوق	عضواً	
د. بسام الطويل	عضواً مشرفاً	
د. حسن عماد	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة _ قسم التربية الخاصة

الشكر والتقدير

بعد أن وفقني الله عز وجل في إتمام هذه الدراسة، أحمده سبحانه وتعالى كما ينبغي لجلال وجهه ولعظيم سلطانه الذي أعانني وهيأ لي من عباده المخلصين من تزودت منهم بالعلم والمعرفة حتى وفقت في إنجاز هذه الدراسة وإليهم أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير.

واعترافاً مني بفضله، أبدأ خالص شكري وتقديري إلى **أستاذي المشرف الأستاذ الفاضل الدكتور بسام الطويل** الذي رسخ في داخلي حب العلم من خلال توجيهاته العلمية التي كان لها الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة بالصورة المرجوة، فله مني كل التقدير والعرفان بالجميل وجزاه الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة لإتمام هذه الدراسة، وأخص بالذكر السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية والسادة الموجهين في وزارة التربية الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث والبرنامج لما قدموه لي من رؤى ومشورة. كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى مديري المدارس ومعلميها وتلامذتها لما قدموه من تعاون لإتمام هذا العمل.

أما أبويّ وأخوتي وأصدقائي الأحباء فهم القلوب المفعمة بالعطاء والدفء وهم العقل والضمير الذي لا يفارقني. أدام الله عليهم فضله وجزاهم الله عني كل الخير والسعادة .

وختاماً فإني أعتذر لمن فاتني ذكره ولم أتمكن من شكره سائلة الله العلي القدير أن لا يضيع لهم أجراً. والحمد لله رب العالمين

الإهداء

إلى السراج المضيء الذي ينير أيامي

إلى المعلم الشامخ الذي سهر الليالي ليضيء دربنا.

إلى السيد المعطاء والعين الساهرة

إلى خير من يستحق الإهداء.

أبي الحبيب

إلى من أرضعتني الحب دفقا.... وضمتني إلى أن نام جفني.

إلى من بحبها قلبي يغني..... إلى من يحار في وصفها قلمي.

ويقصر دون مقامها مديحي..... إلى أغلى من في الوجود.

أمي الغالية

إلى أطيب وأجمل الورود..... إلى من هم عيناي وروحي وفؤادي.

وشركائي في دمعتي وابتسامتي..... إلى من يجري دمهم في عروقي.

إلى من يسري حبهم مع الروح في جسدي.

أخوتي وأخواتي

إلى من جمعني القدر بهم فأحببتهم.

إلى من رفدوا حياتي بأجمل اللحظات.

أصدقائي

فهرس المحتويات

محتوى	الصفحة
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
مقدمة.	1
مشكلة الدراسة.	2
أهمية الدراسة.	4
أهداف الدراسة.	4
فرضيات الدراسة .	5
حدود الدراسة.	5
مصطلحات الدراسة والتعريفات الاجرائية.	6
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة.	
المحور الأول: ماوراء المعرفة.	
طبيعة ما وراء المعرفة.	11
مكونات وعناصر ما وراء المعرفة.	12
مهارات ما وراء المعرفة.	14
استراتيجيات ما وراء المعرفة.	16
مبادئ التعلم ما وراء المعرفي.	20
الاهمية التربوية لاستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	23
المحور الثاني : اللغة والفهم القرائي	
ماهية اللغة.	24
مكونات اللغة.	24
مراحل تطور اللغة عند الأطفال.	25
علاقة اللغة بالتفكير.	26
القراءة.	28
تطور مفهوم القراءة.	28
مراحل تطور القراءة عند الأطفال.	29
مبادئ وأسس تعليم القراءة.	30
مستويات القراءة	31

محتوى	الصفحة
الفهم القرائي.	31
العوامل المؤثرة في الفهم القرائي	32
عمليات الفهم القرائي.	34
مستويات الفهم القرائي.	35
معايير منهج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.	38
المحور الثالث : تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	40
محكات تشخيص صعوبات التعلم.	41
تصنيف صعوبات التعلم	43
ماهية صعوبة تعلم القراءة.	44
تقويم مهارات القراءة.	47
استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.	48
الفصل الثالث: الدراسات السابقة:	
المحور الاول:الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.	52
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي.	60
المحور الثالث: الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	72
– تعليق على الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها.	80
الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها.	
أولاً: منهج الدراسة.	85
ثانياً: متغيرات الدراسة.	87
ثالثاً: المجتمع الاصلي وعينة الدراسة.	87
رابعاً: أدوات الدراسة.	95
أ – أدوات فرز العينة.	
(1) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.	96
(2) مقياس المصفوفات المتتابعة (رافن).	97
(3) مقياس صعوبات تعلم القراءة. إعداد فتحي الزيات	98
(4) قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس.	101
(5) مقياس مهارات الفهم القرائي للصف الخامس.	105

محتوى	الصفحة
ب: البرنامج التدريبي.	110
خامساً: إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.	120
سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.	122
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولاً: عرض نتائج الدراسة.	124
ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.	129
ثالثاً: مقترحات الدراسة.	133
ملخص الدراسة باللغة العربية.	134
المراجع	
المراجع العربية.	137
المراجع الأجنبية.	146
الملاحق	149
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.	I - III

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة للدراسة.	87
2	التصميم التجريبي لمجموعتي الدراسة.	88
3	درجات التلاميذ على المقاييس على عينة الدراسة التجريبية.	92
4	درجات التلاميذ على المقاييس على عينة الدراسة الضابطة.	93
5	الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومقاييس (مايكل بست، والقدرات العقلية رافن، وتقدير الخصائص السلوكية في صعوبات القراءة) في القياس القبلي.	94
6	دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى مهارات الفهم القرائي في القياس القبلي.	95
7	توزيع مهارات الفهم القرائي.	101
8	الصورة النهائية لقائمة الفهم القرائي.	104
9	نسبة الاتفاق بين المحكمين لقائمة المهارات.	104
10	الصدق البنائي لأبعاد مقياس الفهم القرائي.	108
11	معامل الثبات بطريقة إعادة مقياس فهم القرائي المتمثل (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة.– العلاقات اللغوية)	108
12	معامل الارتباط بين كل بعد فرعي بالدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي.	109
13	معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد.	110
14	جلسات البرنامج التدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.	117
15	دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية في القياس البعدي	125
16	دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي، و البعدي.	126
17	دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي	127
18	دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي	128

قائمة الاشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	أبعاد ما وراء المعرفة كما اقترحها مارزانو.	14
2	خطوات التصميم التجريبي في الدراسة.	86
3	خطوات اختيار العينة.	91

قائمة الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	اختبار رافن للذكاء (المصفوفات المتتابعة).	149
2	مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم. (مايكل بست)	162
3	مقياس صعوبات التعلم القراءة. إعداد فتحي الزيات.	173
4	قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس. إعداد الباحثة	
	أ– أسماء السادة محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي.	175
	ب- قائمة مهارات الفهم القرائي الاولية.	176
	ج – جدول يبين المهارات التي تم تعديلها	179
	د - الصورة النهائية لقائمة قائمة مهارات الفهم القرائي.	180
5	اختبار مقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس. إعداد الباحثة	
	أ - أسماء السادة محكمي اختبار الفهم القرائي.	182
	ب – الصورة الاولية مقياس الفهم القرائي.	183
	ج – جدول يبين أسئلة مقياس الفهم القرائي التي تم تعديلها.	187
	د– الصورة النهائية مقياس الفهم القرائي.	188
6	البرنامج التدريبي. إعداد الباحثة	
	أ – أسماء السادة محكمي البرنامج التدريبي.	191
	ب – جلسات البرنامج التدريبي.	192
7	صور توثيقه أثناء سير الجلسات البرنامج التدريبي.	225

الفصل الأول
مدخل الدراسة

- **مقدمة.**
- **مشكلة الدراسة.**
- **أهمية الدراسة.**
- **أهداف الدراسة.**
- **فرضيات الدراسة.**
- **حدود الدراسة.**
- **مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.**

مقدمة:

برز مفهوم التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية ، وأصبحت تنمية وتطوير قدرات ومهارات التفكير لدى الأطفال من المتطلبات الضرورية التي تعتبر حاجة ملحة لمواكبة العصر وتنعكس على النجاح وتحسين مستوى التحصيل الدراسي ، فالتفكير السليم يساعد المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والإنجاز وإقامة علاقات طيبة مع محيطه، فضلاً عن دوره في تحقيق حاجاته وتطوير معارفه.

ويتم التأكيد على تدريب وتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة لأنها القاعدة الأساسية لتعلم مهارات التفكير و زيادة الخبرات المعرفية لديهم؛ الأمر الذي يؤكد على دور المؤسسات التعليمية و أهميتها في تنمية هذه المهارات وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لا تبدو عليهم أعراض جسمية و هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أية إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية، وغالبا ما تشير الدراسات إلى أن صعوبات التعلم تترافق على الأغلب مع صعوبة في تعلم مهارات القراءة حيث تبلغ نسبة ذوي صعوبات القراءة حوالي 85% من مجموع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (عدس، 1998، 283). وكما هو معلوم فالقراءة هي مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا؛ لذا ينظر إلى صعوبات تعلم القراءة في المدارس بوصفها مشكلة خطيرة على كافة مستويات السلم التعليمي لأنها تؤدي للفشل المدرسي وبذلك فهي تؤثر سلبًا على تقدم الطفل وتحصيله الدراسي ومفهومه عن ذاته.

الفهم في القراءة من مستويات اللغة العليا حيث يتعدى القارئ آلية القراءة من التعرف على الكلمات وفك الرموز المكتوبة إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ لاستيعاب النص وإدراك المعاني المتضمنة فيه، ومع مرور الوقت تصبح هذه الكلمات جزءاً لا يتجزأ من مجموعة المفردات التي يستخدمها الفرد في حديثه وفي استيعابه لما يسمع أويقرأ. (جاب الله، 1996، 695)
والأطفال الأقل قدرة على التعلم وذوو صعوبات التعلم لا يمتلكون استراتيجيات ما وراء معرفية متطورة وهم بحاجة إلى مساعدة معلميهم لتغيير الاستراتيجيات والأساليب التي استخدموها من أجل استخدام أساليب واستراتيجيات أكثر ملاءمة لقدراتهم ولذلك فقد استقطبت عمليات ماوراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة. ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم، وهو أقلها قابلية للعلاج فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على مقاييس الفهم

القرائي وتظل حاجتهم قائمة إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم. (الزيات، 1998، 461)

من هنا نشأت فكرة الدراسة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كأسلوب تدخل تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم القراءة (الفهم القرائي) لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

1 – مشكلة الدراسة:

تقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة التي تقوم على إعمال عدد من المكونات المعرفية أهمها: التفكير، والخلفية المعرفية، والميول والاهتمامات، وطبيعة المادة موضوع القراءة، حيث تتمثل مظاهر فهم القراءة بإدراك معاني الكلمات، ومعاني الفقرة، والكلمات الغريبة، والعلاقات، والفكرة الأساسية وفهم معنى الجملة وسرعة الفهم وسرعة القراءة وفهم المعنى الكلي وتمييز الكلمات وتنظيم المادة المقروءة والطفل الذي يعاني صعوبة فهم القراءة لديه القدرة على فك شفرة الكلمة ولكنه لا يفهم ما يقرأ وبالتالي لا يتمكن من اكتساب المعلومات (عبد الله، 1983، 126–127).

إن تدريس التلاميذ كيف يتعلمون وكيف يديرون أنماطهم السلوكية في بيئة التعلم و كيف يعممون المعلومات من موقف إلى آخر هو محور التأكيد والاهتمام في الوقت الحالي لمن لديهم صعوبات تعلم وقد بدأ هذا المدخل في أوائل السبعينات وأطلق عليه ما وراء المعرفة Metacognition، (جابر، 2001، 256). وقد اتجه هذا التيار المعرفي نحو صعوبات التعلم النوعية ليقدم للباحثين والمهتمين بالمجال الأسس النظرية والإجرائية لفهم وتفسير وعلاج صعوبات الفهم القرائي من منظور معرفي يهتم بالإجابة عن أسئلة مثل: كيف تكتسب المعلومات؟ وكيف ينتقيها الطلاب وكيف يعيدون إنتاجها وكيف يستخدمونها في البيئة وما هي الضوابط المعرفية المتعلقة بمحتوى معالجة المعلومات التي تحكم عمليات الاكتساب و الانتقاء والاستخلاص وإعادة الإنتاج (الصاوي، 2009، 173).

وأشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) يعانون واحدة أو أكثر من الصعوبات: كصعوبة في التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والكثافة، وضعف قدرتهم على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة، وتتبع الأحداث في النص، وضعف قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في النص (عبد الوهاب، 2003، 117)، فضلاً عن القصور في فهم المادة المقروءة أو إدراك ما اشتملت عليه من علاقات بين المعاني والأفكار (ملحم، 2002، 282)، إضافة إلى قراءة الكلمات بترتيب خاطئ وقلة قدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص وضعف قدرتهم على إعادة القصة التي يتم قراءتها بالترتيب أو التتابع الصحيح وصعوبة استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيس للقصة (الزيات، 1998، 441). وقد تكون الطريقة الأكثر وضوحا لتصنيف القدرة القرائية هي

التمييز بين مشكلات فك الرموز ومشكلات الاستيعاب، إلا أنه ليس من السهل فصل الآثار المستقلة للقدرة الاستيعابية حتى تصبح مهارات فك الرموز آلية عند الصفين الرابع أو الخامس تقريباً. (كامهي وكاتس، 1998، 55)

وهكذا فالأطفال ذوو صعوبات التعلم (فهم القراءة) يعانون من ضعف في امتلاك مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير المعرفية وماوراء المعرفية المتمثلة في: التصنيف والترتيب والاستنتاج وصياغة الأفكار والعلاقات والأنماط والتخطيط و مراقبة الذات والتقويم والتي تظهر من خلال القصور في قدرتهم على إدراك معنى الكلمة ومعنى الجملة ومعنى الفقرة وتنظيم المادة المقروءة والعلاقات اللغوية؛ الأمر الذي يتطلب الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الذين يعانون من هذه الصعوبات. فهم بأمس الحاجة للرعاية والاهتمام من خلال الدمج مع زملائهم في الصف الدراسي النظامي وهو تحد يحتاج إلى تبصر ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة في التعليم الأساسي والثانوي وإلى ما بعد ذلك (إبراهيم، 1995، ص 11).

لذلك يجب التعرف المبكر عليهم وتشخيصهم وخصوصًا في المرحلة تعليم اساسي. لأنها تعد حجر الزاوية لجميع مراحل التعليم اللاحقة و فيها يكتسبون المهارات والعادات السلوكية اللازمة لنموهم ويتم فيها تنمية المهارات المتنوعة مثل مهارات القراءة وفهم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الرياضية التي تمكنهم من تحصيل المعرفة.

مما سبق يتضح أن صعوبات تعلم القراءة لها آثار تربوية ونفسية على التلميذ وتؤدي إلى انخفاض التحصيل في مادة أو أكثر أو في كل المواد وإلى شعوره بالقلق والإحباط والتوتر وعدم الثقة بالنفس والخجل وتدني تقدير الذات وزيادة الاعتماد على الغير وانخفاض دافعية الإنجاز ؛ مما يعرقل سير العملية التعليمية ويؤثر سلباً على كفاية النظام التعليمي بسبب زيادة عدد التلاميذ داخل الصفوف الدراسية نتيجة الرسوب وإعادة السنة الدراسية؛ ومن هنا جاءت الحاجة إلى القيام بدراسة تهدف إلى مساعدة هؤلاء التلاميذ(عماد، 2008،).

وعلى ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

2 – أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال:

1- التعرف على واقع فئة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي والكشف عن بعض جوانب الضعف عندهم حتى يتمكن المعلمون وأصحاب القرار من تقديم المساعدة والعون لهم عبر تحديد أهم الطرق المناسبة للكشف عنهم والتعرف على طرق حل مشكلاتهم.

2- ما تقدمه من مقترحات قد تفيد العاملين المتخصصين في المجال التربوي والتعليمي من أجل الحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

3- كونها جاءت استجابة للاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم التي تركز على تمكين المتعلم من مهارات التفكير و التعلم الذاتي.

4- تقديمها قائمة بمهارات الفهم القرائي و مقياساً لقياسها يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية.

5- الإسهام في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات و البحوث المماثلة لهذه الدراسة في مراحل التعليم و المواد الدراسية المختلفة.

6- كونها محاولة لقياس أثر استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

7- قد تفيد مصممي المناهج و العاملين على تطويرها من خلال توجيه الاهتمام نحو مهارات الفهم القرائي و تضمينها في المناهج من خلال أنشطة مناسبة.

8- قد تفيد الموجهين التربويين المعنيين بتدريب المعلمين من أجل تدريبهم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

3 – أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الأهداف الآتية :

1- تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتطبيقها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2- تعرف فاعلية البرنامج التدريبي بعد تطبيقه في تحسين مهارات الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة، ومهارات فهم الجملة، ومهارات فهم الفقرة، ومهارات تنظيم المادة المقروءة، ومهارات العلاقات اللغوية) لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3- التعرف على انتقال أثر التدريب في أبعاد مقياس الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة، ومهارات فهم الجملة، ومهارات فهم الفقرة، ومهارات تنظيم المادة المقروءة، ومهارات العلاقات اللغوية) لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4- فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة- مهارات فهم الجملة- مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة- مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة- مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي.

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة- مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي.

5 – حدود الدراسة:

تم اجراء هذه الدارسة في ضوء الحدود التالية:

1- الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة دمشق.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق الجانب الميداني للدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014- 2015.

3 – **الحـــــدود المكانيـــــة:** تـــم تطبيـــق الدراســـة التجريبيـــة فـــي ثـــلاث مـــدارس مـــن مـــدارس مرحلـــة التعلـــيم الأساســـي الحلقـــة فـــي مدينـــة دمشـــق وهـــي: (مدرســـة الشـــهيدة نهلـــة زيـــدان، و مدرســـة المـــزة المحدثـــة، ومدرســـة الشـــهيد محمـــد علـــي الجزائـــري،) تـــم أجراء الدراسة الاستطلاعية في مدرسة بكري قدورة).

4 – **الحدود العلمية:**

– اقتصرت الدراسة على مهارات الفهم القرائي المتضمنة في منهاج العربية لغتي للصف الخامس في مرحلة التعليم الاساسي التي حظيت بنسبه اتفاق 80 % بين المحكمين لقائمة مهارات الفهم القرائي من حيث مناسبتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

– اقتصرت الدراسة على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلميح بمكان الاجابة عن الأسئلة م3 ، بناء المعنى المعرفي KWL، التعلم التعاوني، النمذجة).

6 – مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الفاعلية: يعرفها مفلح (2005) أنها "قدرة اسلوب التدريس على إحداث نسبة كسب معدل وفق قانون بلاك تزيد على واحد". (مفلح، 2005، 277).

وعرفها زيتون (2005) أنها "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة و الوصول إليها بأقصى حد ممكن". (زيتون، 2005، 55)

وتعرفها الباحثة بأنها "التغير الايجابي الذي يمكن أن يُحدثَه البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة ويُقاس هذا التغير بمقياس الفهم القرائي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض".

البرنامج التدريبي:

تعرفه الباحثة: بأنه مجموعة المعلومات والأنشطة التدريبية والتقويمية المتضمنة في البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلميح بمكان الإجابة عن الأسئلة م3 ، بناء المعنى المعرفي KWL، التعلم التعاوني، النمذجة) التي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وزيادة كفاءتها وفاعليتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الاستراتيجية:

الإستراتيجية هي العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه على اكتساب واستخدام المعلومات وهى أداءات خاصة يقوم بها المتعلم لتسهيل وإسراع عملية التعلم وجعله أكثر دقه (أكسفورد، 1996، 20-21).

الاستراتيجية هي الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة وتؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية (جابر، 1999، 30).

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هي طرائق تربوية حديثة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية تعليم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير، في تحويل الأفكار والمفاهيم إلى معان تحويلية مثمرة لها معنى شخصي وعملي ، وتهدف إلى تنمية وعي المتعلم بعملية التعليم وتحكمه فيها (الاحمدي، 2012، 126).

كما عرفتها شهاب **(2000)** أنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى" (شهاب،2000، ص 7).

وعرفها محمد (٢٠٠٣) أنها "العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم وتخطيط وتنظيم عملية التعلم ومراقبة عملية التعلم وكذلك تقويم عملية التعلم". (محمد، 2003، 24).

وتعرفها الباحثة أنها "الإجراءات التي يحددها ويستخدمها المتعلم أثناء ممارسة التفكير ما وراء المعرفي"

استراتيجية بناء المعنى المعرفي (K.W.L)

عرفها عطية أنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي من استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة إذ ترمي إلى جعل المعرفة السابقة محور السابقة محور الارتكاز الذي ترتكز عليه المعرفة الجديدة(عطية،251،2009)

وتعرفها الباحثة إجرائياً أنها : تنشيط معرفة ومعلومات التلاميذ السابقة حول المهارات وموضوعات الدروس المستخدمة في البرنامج من خلال تطبيق نموذج عن ثلاثة أسئلة : ماذا أعرف عن الموضوع ؟ و ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ ومالذي تعلمته عن الموضوع؟

استراتيجية التلميح بمكان الاجابة (م3)

عرفها الصاوي أنها "استراتيجية تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على كيفية الاجابة عن الأسئلة التي تلي النص القرائي وهي اختصار لثلاث كلمات تمثل ثلاث خطوات تبدأ كل منها بحرف الميم وهي:

1- موجودة: تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة بوضوح في النص؛ موجودة بوضوح في جملة واحدة في النص وأن الجملة تحتوي على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.
2- مختفية: تشير هذه الخطوة إلى أن الإجابة موجودة أيضاً في النصولكن بشكل ضمني وتحتاج إلى الاستنتاج؛ فهي قد تكون في جملتين أو أكثروفي فقرات مختلفة من النص.
3- في مخي: تشير هذه الخطوة إلى أن النص لا يوجد فيه إجابة عن السؤال سواء بشكل واضح أو ضمني؛ ولكن الاجابة تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعرفية للتلميذ. وعلى التلميذ أن يوظف خبرته ومعلوماته السابقة عن النص ويقدم رأيه معتمداً على عمليات جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتقويمها.(الصاوي، 223،2009)

و تأخذ الباحثة إجرائياً بهذا التعريف لأنه يتناسب وأنشطة البرنامج التدريبي في هذه الدراسة.

استراتيجية التعلم التعاوني:

يعرفها مفلح بأنها: "أسلوب تدريسيّ يقوم على توزيع الطلبة ضمن مجموعات صغيرة تضمّ كلّ منها 4-6 طلبة من المتفاوتين في تحصيلهم الدراسيّ ، يجلسون بشكل يسمح لهم بالحوار والمناقشة والتشاور ، ويقومون بالعمل معاً في إنجاز المهامّ التي يكلّفون إيّاها ، مع تبادلهم الأدوار، ويتأثّر تقويم كلّ فرد في المجموعة بنجاح الآخرين فيها أو إخفاقهم ، ويقتصر دور المدرّس على تنظيم البيئة الصفّيّة ، وتوفير مصادر التعلّم ، وتوزيع المهام ، وتوجيه الطلبة لإنجازها ، ثمّ تقويم إنجازات المجموعات بحيث تحقّق المجموعات كافّة أهداف الدرس كافّة". (مفلح، 2010، 84)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: "توزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة للعمل معاً على تنفيذ الانشطة والمهام المحددة في البرنامج التدريبي وبإشرافها"

استراتيجية النمذجة

يعرفها كوبر Copper بأنها تعني:"تقديم المعلم نماذج لما وراء المعرفة في الحياة اليومية والمدرسية وتتحدد هذه الاستراتيجية في إعطاء دور للمعلم في إيضاح سلوكاته للمتعلمين عن طريق نمذجة السلوك سواء كان ذلك في قيامه بحل مشكلة أو تقمص دور معين أو تمثيل دور أو مهمة تعليمية معينة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : "قيام الباحثة بتوضيح خطوات تعلم المهام وأنشطة البرنامج التعليمية وعمليات التفكير المتضمنة فيها بصوت مرتفع أمام التلاميذ"

صعوبات تعلم القراءة:

عرفتها دسوقي(1998) أنها " عجز جزئي في القراءة أو فهم التلميذ ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة جهرية أو صامتة وهذا العجز يكون مستمراً ولا يتناسب مع القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ" (دسوقي، 1998، 9)

كما تعرف الباحثة إجرائياً صعوبات تعلم القراءة بأنها "الدرجة التي يحصلها التلميذ على مقياس صعوبات تعلم القراءة بين الدرجة 21 إلى 60 درجة، وتتراوح بين الصعوبة الخفيفة والمتوسطة".

الفهم القرائي:

يعرفه عبدالله، ومحمد (1994) بأنه "الربط بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقرؤة وتذكرها واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية" (نقلاً عن سليمان، 2006، ص 786).

ويعرفه الصاوي (2009) أنه "عملية عقلية ماوراء معرفية ، تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه واستراتجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عملية معرفية، تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة، التي يستجيب لها الطالب بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة ، وذلك خلال فترة زمنية محددة" (الصاوي، 2009، 57).

و تعرفه الباحثة إجرائياً: "بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفهم القرائي الذي أعدته الباحثة و يتضمن مهارات فهم الكلمة، ومهارات فهم الجملة، ومهارات فهم الفقرة، ومهارات تنظيم المادة، ومهارات العلاقات اللغوية".

التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي:

يعرف جابر (1998) الطفل ذا صعوبة فهم القراءة بأنه: " الطفل الذي يستمر في القراءة وهو لا يفهم ما يقرؤه سواء في منهج دراسي معين أو في جميع المناهج الدراسية ". (جابر، 1998، 168)

ويعرف عماد (2008) الطفل ذا صعوبة تعلم القراءة (فهم القراءة) بأنه: الطفل– في الصف الدراسي العادي – الذي يُظهر انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن أقرانه، ويتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنه يظهر انخفاضاً دالاً في الأداء الفعلي في القراءة(فهم القراءة) عن أدائه المتوقع في ضوء قدرته العقلية العامة ويستبعد منه حالة: صعوبة فك الشفرة، والإعاقة السمعية

والبصـرية والبدنيـة، والتخلـف العقلـي، والاضـطراب الانفعـالي والمشـكلات البيئيـة أو الثقافيـة أو الاقتصادية. (عماد،2008 ، 8).

- **التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات التعلم (الفهم القرائي) الذي** تعرفه الباحثة أنه: "كل تلميذ أو تلميذة يكون معدل ذكائه لا يقل عن المئين 25 (يُعد المستوى المتوسط في الذكاء وفقاً لمعايير مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن) و لديه مستوى تحصيل متوسط يتراوح بين (4 – 6 درجات) في مادة العربية لغتي وأن يجتاز المهارات المسبقة لمهارة الفهم القرائي بنسبة إتقان 70% أو أكثر، وأن يحصل على درجة تراواح بين (21 إلى 60) درجة على مقياس صعوبات تعلم القراءة، وأن لا يعاني من أي إعاقة حسية أو تخلف عقلي أو إضراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية غير مناسبة.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

- **المحور الأول : ما وراء المعرفة .**
- **المحور الثاني : اللغة و الفهم القرائي .**
- **المحور الثالث: تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .**

المحور الأول: ما وراء المعرفة

طبيعة ما وراء المعرفة

استدعت التطورات العلمية المتسارعة والانفجار المعرفي في شتى مجالات الحياة إعداد مواطنين يستطيعون التكيف مع هذه التغيرات. وهذا لن يحدث إلا بتطوير عملية التعلم والتعليم والانتقال من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم.

وعليه لابدَّ من الاهتمام بمضامين المنهج وطرائق التعليم والتعلم بهدف الخروج من ثقافة تلقى المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة Cognition تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكن الانتقال من المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة Metacognition والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها (شهاب، 2000، 2).

ويؤكد وليم عبيد على أهمية انتقال المتعلم من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة والتي تتطلب التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها الظاهرة والاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي . (عبيد، 1998، 307).

لذا أصبح من أهداف عملية التعليم والتعلم تدريب الطلبة كيف يفكرون من خلال تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير Metacognition وكيفية معالجة المعلومات والبحث عنها وكيفية الاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة حيث يلاحظ أن بعض الطلاب لا يعون عمليات تفكيرهم أثناء التفكير ولا يستطيعون وصف الخطوات أو التسلسل الذي يستخدمونه قبل أو أثناء وبعد حل المشكلة ونادرًا ما يخططون لتفكيرهم أو يتأملوه وهذا بسبب عدم الوعي بما وراء المعرفة. وقد ظهر مفهوم التفكير في التفكير أو ما وراء المعرفة في بداية السبعينيات على يد العالم فلافل ليضيف بُعداً جديداً في مجال علم النفس ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والاستيعاب ومهارات التعلم. (جروان، 1999، 42).

وكانت دراسة جيمس في هذا المجال قد حققت شهرة واسعة بعد نشرها في العدد الأول من مجلة Principles of psychology في نيويورك ثم توالت الأبحاث لفلافل وآخرين في عام 1979 لتوضيح لماذا يتفاعل الأطفال باختلاف مراحلهم العمرية مع المهام التعليمية بطرق مختلفة ومدى معرفة مدى التغير الذي حدث في إدراك الأطفال في ذاكرتهم ما وراء الذاكرة Metamemory وفهمهم ما وراء الفهم Metacomprehension وتبادل المعلومات والأفكار ما وراء الإتصال Metacommunication (حمودة،2003، 56).

ويشير فادان وستاندر (Vadhan & stander,) إلى أن كلاً من المعرفة وما وراء المعرفة عمليتان عقليتان إلا أن المعرفة مكتسبة أما ما وراء المعرفة فهي تعبر عن وعى الفرد وإدراكه وفهمه لهذه المعرفة التى تم اكتسابها (Vadhan &Stander , 1994 , 307).

فالفرق الأساسي بين الخبير في حل المشكلات والأقل قدرة أن الخبراء يفهمون تفكيرهم ويشرحونه بينما لا يستطيع ذلك الآخرون (جابر، 1998، 168).

وهكذا نرى أن المعرفة هي عملية عقلية مكتسبة تسبق عملية ما وراء المعرفة التى تتضمن التفكير في المعرفة أي أن ما وراء المعرفة أو التفكير في التفكير عملية عقلية تأتى في مرتبة أعلى من المعرفة .

مكونات وعناصر ما وراء المعرفة:

أوضحت أكسفورد (1996) أن ما وراء المعرفة تتضمن ثلاث مكونات رئيسية هي:

1- تركيز عملية التعلم وتشمل إستراتيجية النظرة الشاملة وربط ما هو موجود بما هو معروف من قبل وتركيز الانتباه والاستماع الجيد.

2- إستراتيجية تركيز الانتباه وتشمل التنظيم والتخطيط للتعلم والتي تنطوي على فهم موضوع التعلم وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة وتحديد الأهداف العامة والخاصة والبحث عن فرص لممارسة المهمة.

3 - إستراتيجية المراقبة وتشمل تقويم التعلم والمراقبة والتقويم الذاتي. (اكسفورد ،1996 ،147)

ويقترح سيشرو ودينسون Scraw,G. and Dennison,R شكلاً تنظيميا لمكونات وعناصر ما وراء المعرفة حيث يذكران أن ما وراء المعرفة تشير إلى وعى الفرد ومقدرته الشخصية على الفهم والضبط وأنها عبارة عن بعدين: **البعد الأول:** هو المعرفة حول المعرفة أو المعرفة الإدراكية وتشمل:

1- المعرفة التصريحية: وهى معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدرته كمعلم.

2- المعرفة الإجرائية: وهى معرفة الفرد حول كيفية استخدام الإستراتيجيات المختلفة من اجل انجاز إجراءات التعلم.

3- المعرفة الشرطية: وهى معرفة الفرد حول متى ولماذا تكون الإستراتيجية فعالة؟

البعد الثاني: المعرفة التنظيمية وتشمل:

1- التخطيط: يعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية مثل التعلم.

2- إدارة المعلومات: وهى القدرة على استخدام المهارات والإستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعّالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم – التفصيل – التلخيص).

3- المراقبة الذاتية: تعنى وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة.

4- تعديل الغموض: هو القدرة على استخدام الإستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الآداء.

5- التقويم: هو القدرة على تحديد الآداء والإستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.

(Scraw,G. and Dennison,R.1994)

وقد اقترح عثمان وهانيفين (Osman & Hannifin,2004) أن مكونات وعناصر ما وراء المعرفة تتضمن الآتي:

1- ما وراء الذاكرة: وهى عبارة عن المعرفة والوعي بتنظيم الذاكرة والسلوك الإستراتيجي المرتبط والميسر لها.

2- ما وراء الفهم: وهى تتضمن الوعي بعمليات المعرفة الخاصة بالفهم والإدراك.

3- التنظيم الذاتي: وهى تعبر عن التناغم والضبط الجيد من قبل المتعلمين وذلك للقيام بعمليات الاستجابة ومع غياب معرفة النتائج يتم التركيز على الأخطاء المعرفية.

4- الإنتقال: وهى تتضمن تطبيق أحد الإجراءات أو المهارات بمختلف المواقف وقد يكون انتقال أثر التعلم إما في محتوى أخر من نفس المادة أي جانبي lateral أو نحو مواد أخرى أي افقى Vertical.

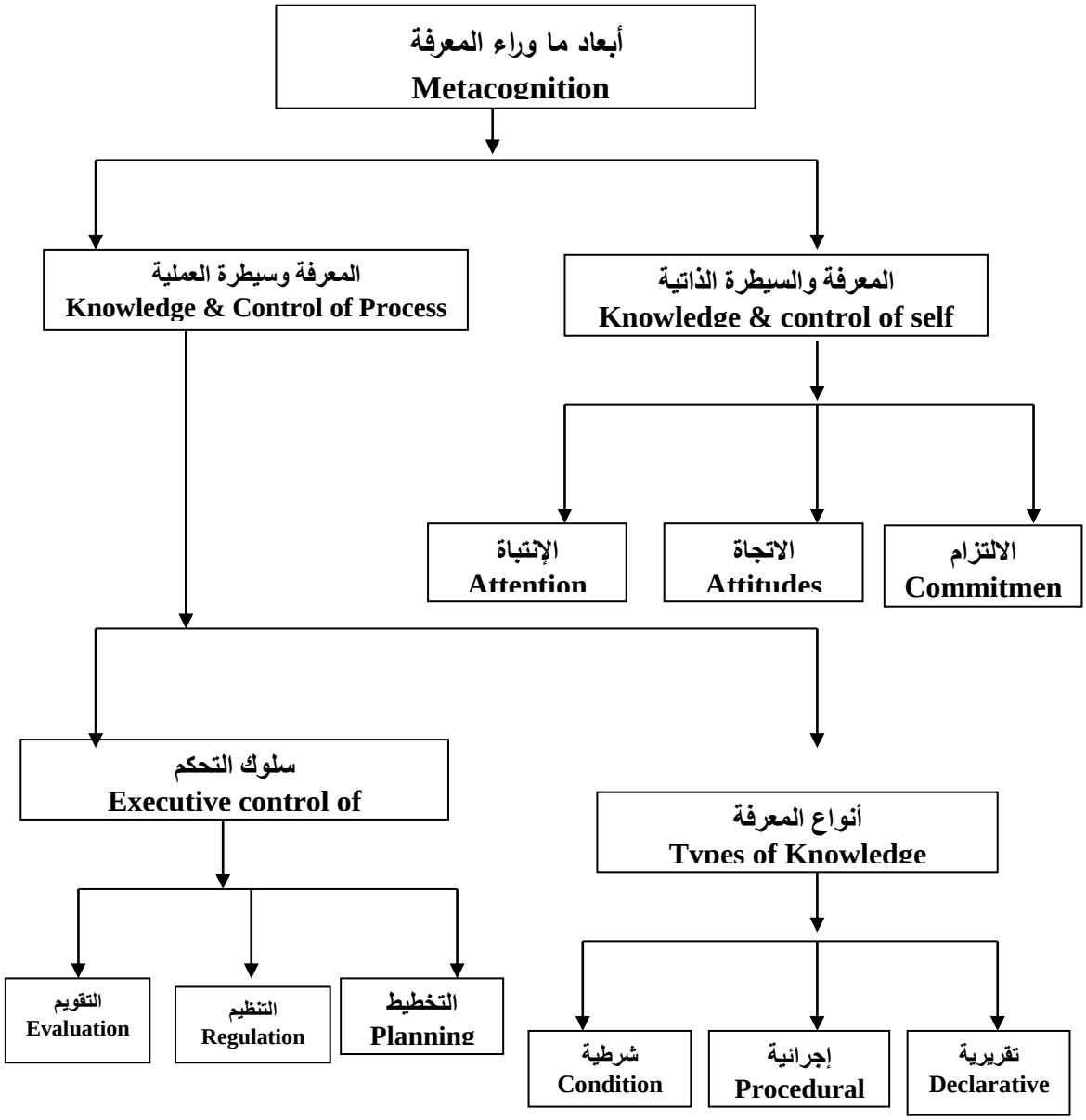
وقد أوضح مارزانو وآخرون (Marzano,et.al.1998) أن أبعاد ما وراء المعرفة تنقسم إلى بعدين:

البعد الأول: المعرفة والسيطرة الذاتية وتضم:الالتزام والاتجاه والانتباه.

البعد الثاني: المعرفة وسيطرة العملية وتشمل:

1- أنواع المعرفة: التقريرية – الاجرائية–الشرطية.

2- سلوك التحكم: التخطيط– التنظيم – التقويم. ويمكن تمثيلها بالشكل الآتي:



شكل (1): أبعاد ما وراء المعرفة كما اقترحها مارزانو وآخرون (1998)

مهارات ما وراء المعرفة :

يذكر أحمد جابر أن مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد لتتيح له الفهم والسيطرة على معرفته الخاصة كما يحدد سبع مهارات تمثل مهارات ما وراء المعرفة هي: التعريف بالمهمة – تحديد المهمة – تمثيل المهمة – صياغة إستراتيجية – تحديد المصادر – مراقبة تنفيذ المهمة – تقويم إكمال المهمة. (السيد. 2002، 13 – 18).

وعرفها جروان بأنها: "مهارات عقلية معقدة وتعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير و تضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم. (جروان، 1999، 44)
حدد مارزانو (Marzano.2000) مهارات ما وراء المعرفة وتجميعها تحت ثلاث مهارات أساسية وهي:

1- مهارات التنظيم الذاتي.

2- المهارات المناسبة لأداء المهام الأكاديمية.

3- مهارات الضبط الإجرائي.

أولاً: مهارات التنظيم الذاتي:

وهى التي يستخدمها التلميذ عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعالة واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية وتنقسم هذه المهارة إلى ثلاث مهارات فرعية هي:

1- الوعي بالقرار اللازم لإنجاز المهمة: وهى تأتى نتيجة قرار التلميذ باختيار هذه المهمة حتى وإن كانت غير ممتعه بالنسبة له لأن قراره جاء نتيجة لوعيه بالموقف التعليمي.

2- الاتجاهات الإيجابية: وهى عبارة عن إيمان التلميذ بأنه قادر على أداء المهمة بنجاح فالتلميذ عاقد العزم على أداء المهمة بنجاح معتمدًا على مجهوده وعلى موهبته الطبيعية أو حتى على مساعدة الآخرين فهو في هذه الحالة مصمم على نجاح المهمة التي يقوم بها لإيمانه بقدرته على أدائها بنجاح.

3- الوعي الدقيق بمتطلبات انجاز المهمة: تأتى نتيجة إدراك التلميذ بأنه يجب أن يسيطر على مستوى مركز انتباهه لجميع متطلبات المهمة العلمية والربط بين المتطلبات لأدائها بدقة.

ثانياً : المهارات المناسبة لأداء المهام الأكاديمية

وهى المعرفة المناسبة التي على التلميذ استخدامها لأداء المهمة العلمية بحيث تكون في متناول يد التلميذ وتنقسم هذه المهارة إلى ثلاث مهارات فرعية وهى كالآتى :

1- المعرفة التقريرية: وتتضح عندما يعرف التلميذ ما الاحتياجات المطلوب عملها ويعرف المعلومات الحقيقية التي ينبغي تعلمها بالإضافة إلى إدراكه إلى ما يجب القيام به.

2- المعرفة الإجرائية: وتتضح عندما يكون التلميذ قادراً على أداء المهمة العلمية أو عندما يكون قادراً على تطبيق إستراتيجيه معينة لاستكمال أداء المهمة.

3- المعرفة الشرطية: وتتضح عندما يدرك التلميذ السبب وراء استخدام إجراءات معينة أو تطبيق استراتيجيات معينة لأداء المهمة العلمية وأيضا تتضح عندما يدرك التلميذ السبب وراء تحديد ظروف معينة لأداء المهمة العلمية أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخرى أو إستراتيجية معينة عن إستراتيجية أخرى.

ثالثاً: مهارات الضبط الإجرائي.

وهذه المهارة يستخدمها الطلاب عندما يقومون بالتقويم أو بالتخطيط أو باختيار مدى تقدمهم لاستكمال المهمة العلمية التي يقومون بها .وتنقسم هذه المهارة إلى ثلاث مهارات فرعية هي كالتالي:

1- مهارات التقويم: وتستخدم هذه المهارة عندما يريد التلميذ تقويم طبيعة المعرفة التي حصل عليها قبل المهمة وأثناءها وبعدها وذلك حتى يستكمل أداء المهمة بنجاح وتحديد المصادر المناسبة أو المصادر التي ما زال يحتاج إليها لاستكمال أداء المهمة و تحديد الأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية للمهمة العلمية والأكاديمية.

2- مهارات التخطيط: وتستخدم هذه المهارات قبل وأثناء أداء المهمة العلمية عندما يريد التلميذ اختيار الإجراءات والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة بهدوء و تروي.

3- مهارات عمليات التنظيم: ويستخدمها الطلاب أثناء قيامهم بأداء المهام وذلك عندما يريد كلاً منهم توضيح مدى تقدمه تجاه استكمال المهمة العلمية بنجاح.

إن التصنيفات السابق ذكرها المتعلقة بالمهارات لا يقوم بها الطلاب بنفس الترتيب بالضبط ولكن عندما يقوم كلٌ منهم بتنفيذ مهمة علمية فإنه عادة ما يستخدمها متحدة معاً لأداء المهمة العلمية المكلفين بها أي أن الطلاب لا يتعاملون مع هذه المهارات بصورة منفصلة فهي محصلة ما يقوم به كلٌ منهم من عمليات فكرية في تنفيذه للمهمة العلمية هذه العمليات الفكرية هي محصلة المهارات السابق ذكرها.

إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تؤكد الأدبيات التربوية على أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وتعليمهم كيف يفكرون؟ ولتحقيق ذلك لا بدّ من استخدام استراتيجيات تعليمية تصمم خصيصا لتنمية قدرات ما وراء المعرفة وما تتضمنه من مهارات فقد ركزت دراسة جليسر Glasar على الدور المهم لاستراتيجيات ماوراء

المعرفة في تنمية مهارات التنظيم والتوجيه الذاتي لعملية التعلم وتسهيل عمليات التخطيط والمعرفة الإجرائية واستخدامها واستخدام المعرفة التوضيحية في تكوين المعاني التي تستخدم في حل المشكلات اليومية.

وعرفت أكسفورد الإستراتيجية بأنها العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه على اكتساب واستخدام المعلومات وهى أداءات خاصة يقوم بها المتعلم لتسهيل وإسراع عملية التعلم وجعله أكثر دقه (أكسفورد، 1996، 20-21).

كما وضح جابر (1999) أن المقصود بإستراتيجيات التعلم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة وتؤثر فيما تم تعلمه بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية (جابر، 1999، 6 - 30).

وعرفت شهاب(2000) إستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (شهاب، 2000، 7).

ونستخلص مما سبق أن الإستراتيجية هي أشمل وفى مرتبة أعلى من المهارات ، كما أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة غير من دور الطلبة أثناء عملية التعلم من الاستقبال السلبي للمعرفة إلى الإيجابية والنشاط . كذلك تغير دور المعلم من الاعتماد الزائد على الكتاب المدرسي ومصادر المعرفة إلى دور أكثر فاعلية في بناء المعارف مع الطلبة واستقبال أفكارهم ومناقشتها وتعديلها من خلال الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها التلميذ بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وفى أثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها.

و ترى محمود (2008) أن أهمية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تتلخص فى:

- تنمية الجوانب المعرفية المختلفة مثل: الإنتباه – التركيز – تخزين واستدعاء المعلومات.
- تنمية الجوانب المهارية المتعلقة بالتفكير بأنواعة المختلفة كالتفكير التباعدى والتفكير الناقد والتفكير العلمي بالإضافة إلى تنمية التنظيم الذاتي والتخطيط والتقويم وحل المشكلات.
- تنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بالوعي والإتجاه وبناء معتقدات إيجابية (محمود، 2008، 242).

هذا وتتعدد إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم منها: خرائط المفاهيم – التعلم التعاوني – إستراتيجيه التساؤل الذاتي – إستراتيجيه لعب الأدوار – العصف الذهني فعلى سبيل المثال (إن استخدام الأسئلة الميتامعرفية تساعد التلاميذ على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركوا التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة ببعضها البعض وليس كمجموعة من المعلومات المتناثرة بل تكوين بناء واضح محدد للتعلم وإدراك المفاهيم باعتبار ما بينها من ارتباط يساعد التلاميذ على التعلم بكفاءة أكبر واستخدام ما تعلموه من حياتهم بشكل عام.

(الأعسر، 1998، 173).

وقد أشار كوستا(1998) إلى العديد من استراتيجيات ماوراء المعرفة منها:التخطيط- توليد الأسئلة – استخدام محكات متعددة للتقييم – اعطاء النقد والتقدير-عدم قبول كلمة لا أستطيع- اعادة صياغة أفكار و أقوال الطلبة- تسمية سلوكيات الطلبة- تحديد المصطلحات وتوضيحها- لعب الدور والمحاكاة – كتابة التقارير والمذكرات اليومية – العصف الذهني- العرض الذهني- التساؤل الذاتي. (كوستا، 1998، 34)

وهناك الكثير من الإستراتيجيات التي تساعد الطلاب على تنمية قدرات ما وراء المعرفة ومنها الإستراتيجية التي اقترحتها شهاب (2000) وقامت بوضع مجموعة من الخطوات التي تساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتي يمكن تطبيقها وتضم المراحل التالية:

مرحلة ما قبل التدريس:

يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على طلابه ثم يتم تمرينهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي لتبسيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة.

أ- ماذا أفعل ؟ بغرض خلق نقطة للتركيز وتساعد الذاكرة قصيرة المدى.

ب-لماذا أفعل هذا؟ بغرض خلق هدف.

ت-لماذا يعتبر هذا مهماً ؟ بغرض خلق سبب القيام به.

ث-كيف يرتبط بما أعرفه ؟ بغرض التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة أو معرفة المواقف المشابهة وربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى والغرض من هذه الأسئلة وهو التعرف على ما لدى الطلاب من معرفة سابقة

مرحلة التدريس:

يدرب المعلم طلابه على أساليب التساؤل الذاتي لتبسيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة:

أ- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

ب- هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة التعلم.

ت- ما الأفكار الرئيسية في هذا الموقف ؟ بغرض إثارة الاهتمام.

وإجابة هذه الأسئلة تساعد على نقل الخبرات والتعرف على الأفكار الرئيسية وتنظيم المعلومات وتذكرها وتوليد أفكار جديدة والتخطيط للأنشطة وتحديد الزمن المطلوب والمصادر اللازمة لتنفيذ النشاط والتقويم.

مرحلة ما بعد التدريس:

وفى هذه المرحلة يقوم المعلم بتمرين طلابه على أساليب التساؤل الذاتي لتبسيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة:

أ- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى بغرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومة الجديدة بالخبرات بعيدة المدى

ب- ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟ بغرض تقييم التقدم

ت- هل أحتاج إلى بذل جهد جديد ؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر

وإجابة هذه الأسئلة تساعد على تناول وتحليل المعلومات التي تم التوصل إليها وتكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها ويتم ذلك عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالقديمة ودمجها أو مقارنة معلومات التلميذ بمعلومات زميله وإعادة تنظيم خرائط المفاهيم أوالأشكال التخطيطية أوالملخصات التي سبق وأن كتبها في بداية الدرس فطالب يقوم ببناء المعنى من المعلومات الجديدة أو الأحداث نتيجة التفاعل بين المعرفة السابقة والخبرات التي مر بها والملاحظة المستمرة وكيفية استخدام المعلومات المتعلمة في مواقف مختلفة ثم التقويم الختامي.(شهاب، 2000، 9)

وقد عرضت الأعسر (1998) أن نجاح استراتيجيه توجيه الأسئلة الميتامعرفية يجب أن تتناسب مع المرحلة العمرية التي تقدم لها ففي السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يتعلم الأطفال أسئلة مثل ماذا أفعل ؟ لماذا أفعل هذا ؟ وفى السنوات التالية يتقدم الأطفال في الأسئلة فتكون أكثر عمقا مثل ما أهمية القيام بهذا ؟ وفى بداية المرحلة الإعدادية يكون الطلاب قادرين على استخدام الأسئلة الميتامعرفية فحين تقدم الأسئلة بطريقة منطقية وبما يناسب سن المتعلم فإنها تقوى قدرة الطلاب على أن يتابعوا تعلمهم ويتأملوا ويلاحظوا ويراقبوا عمليات تفكيرهم وهذا في ذاته يحقق أهداف التعلم وييسر تحقيقها (الأعسر، 1998، 171).

واستخدمت الباحثة أربع إستراتيجيات تعلم تستخدم في تنمية وتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم فهم القراءة وذلك من خلال أنشطة واستراتيجيات تقوم على ما وراء المعرفة.

أولاً: النمذجة Modeling:

يرى كوستا(1998) أن المعلم الذي لديه وعي بالتفكير يساعد طلابه على تنمية الوعي بتفكيرهم والمؤشرات التي تفيد أن المعلم يستفيد من الوعي بالتفكير هي: أنه يشرك الطلاب في خططه ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه وحين يقوم بأخطاء يستطيع أن يصححها بتعديل المسار ويعترف بأن هناك أشياء لا يعرفها ولكنه يستطيع أن يضع خطة لمعرفتها ويسعى للتعرف على آراء الآخرين وتقييمهم ولديه نظام قيمي واضح ومعلن يتخذ قراراته في ضوئه ويستطيع أن يقترب من الطلاب بأن يذكر شيئا عن إيجابياته وسلبياته ويعبر عن تفهمه وتقبله بالاستماع الجيد والوصف الدقيق لأفكار الآخرين ومشاعرهم (آرثر كوستا ، 1998 : 73). ويجب أن يقوم المعلمون بنمذجة مهارات ماوراء المعرفة لطلبتهم. ومن خلال قيام بعض الطلبة بدور النموذج أمام زملائهم. كما يقوم المعلمون بالتعبير عن تفكيرهم لفظيا ويشجعون الطلبة على التعبير اللفظي والتساؤل عن تفكير المتعلم نفسه (عدنان العتوم وآخرون ، 2007، 288).

إن النموذج الذي يمكن أن يقلده المتعلم يعد إحدى أهم الوسائل المهمة التي يمكن أن ندرب التلاميذ عليها بهدف تنمية مهارات ما وراء المعرفة . ومن الطبيعي فإن المعلم هو النموذج القادر على تدريب تلاميذه على ممارسة هذه المهارات فمن خلاله يمكن أن يدرب التلاميذ على التفكير بصوت عال عما يدور في أذهانهم من عمليات حيث تمثل هذه الطريقة أمام التلاميذ الكيفية التي يمارس بها الإنسان عملية التفكير بوعي وبإدراك لكل عمل أو أداء عقلي يقوم به . كما أن المعلم يمكن أن يقع في بعض الأخطاء المقصودة حتى يتعلم طلابه كيف يحتاج المفكر إلى الاستفادة من أخطائه وأن يكون واعيا بها ولأن يبتكر أساليب واستراتيجيات للتغلب على هذه الأخطاء بصورة ذاتية. وقد قامت الباحثة من خلال التعليم المباشر لمهارات و أنشطة البرنامج بتطبيق نموذج للعمل أمام التلاميذ في كل جلسة تدريبية جديدة وضمن الخطوات التفصيلية لتعلم المهارات والأنشطة كما وردت في البرنامج التدريبي وكان التلاميذ بعدها ينفذون نفس الخطوات على نشاط جديد بتوجيه مباشر ومتابعة مستمرة عبر العمل الفردي أو ضمن مجموعات تعاونية.

ثانياً: التعلم التعاوني Cooperative Learning :

يتم تنفيذ هذه الاستراتيجية بتقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة لضمان أنهم يعملون معا لتحقيق أهداف التعلم ويُرَاعى في اختيار المجموعات التعاونية ما يلي:

- الاختلاف في خواص أفراد المجموعة.

-تدريبهم على العمل متعاونين.

-المزج بين العمل الفردي والجماعي بأن يخصص لكل فرد نشاط مختلف يعتمد على قدراته .

-مشاركة أفراد الجماعة في التعزيز.

وترجع أهمية هذه الاستراتيجية ليس لتحقيق الأهداف المعرفية فحسب، بل لأنها تحقق أهدافاً شخصية واجتماعية بزيادة وعي أفراد الجماعة ببعضهم البعض وهذه الاستراتيجية تشجع الطلاب على مساعدة بعضهم البعض في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والقدرة على حل المشكلات وعلى أن يكونوا أعضاء نشطين في مجموعات عمل صغيرة (ابراهيم، 2007، 206).

استراتيجية بناء المعنى المعرفي)(K.W.L) مالذي أعرفه عن الموضوع؟ مالذي أريد أن اعرفه عن الموضوع؟ مالذي تعلمته عن الموضوع؟)

وقد صممتها دونا أوجل(Donna Ogle, 1986) تستخدم هذه الإستراتيجية في تطوير الفهم من خلال معرفة التلاميذ السابقة وتساعدهم في البحث عن الأفكار الخاصة. وتجعلهم مسؤولين عن تعلمهم ويحددون ما تعلموه ، وما يريدون أن يتعلموه، وما تعلموه بالفعل. فهي تجعل التلميذ في حالة من الوعي والترقب لما يقوم به من عمليات معرفية قبل وفي أثناء وبعد شرح الدرس. (عطية، 2009، 251)

خطوات الإستراتيجية

1-ماذا أعرف بالفعل عن موضوع الدرس؟ ويُستخدم حرف K للدلالة على كلمة (Know):

وهي خطوة استطلاعية تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ لمساعدتهم على استدعاء ما يعرفونه عن موضوع التعلم وتجهيزهم لعملية التعلم عن طريق ربط هذه المعلومات السابقة بما سيستقبله من معلومات جديدة .

2-ماذا أريد أن أعرف عن موضوع الدرس؟ ويستخدم حرفW للدلالة على كلمة (Want)

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية التلاميذ للتعلم ويساعدهم في تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع الدرس بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه وتساعدهم كذلك في وضع أهداف التعلم بأنفسهم لمحاولة تحقيق هذه الأهداف.

3- مالذي تعلمته من الدرس؟ ويستخدم حرف L للدلالة على كلمة (Learned)

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدرس ويستهدف مساعدة التلاميذ على تحديد ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع .

وتتطلب هذه الإستراتيجية من التلميذ ملء الجدول التالي :

ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ مالذي تعلمته؟

فوائد التعلم بإستراتيجية (K.W.L)

- تصحح ما لدى التلاميذ من تصورات بديلة.
- تعزز فكرة التعلم الذاتي وإيجابية التلاميذ وجعلهم محور العملية التعليمية.
- تمكن التلاميذ من تقرير وقيادة تعلمهم الخاص وإرجاع نجاحهم في تعلمهم الذاتي إلى ما قاموا به من جهد .
- تحفز التلاميذ على البحث والتفكير فيما يتعلموه .

استراتيجية التلميح بمكان الاجابة (م3)

تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على كيفية الإجابة عن الأسئلة التي تلي النص القرائي في ضوء التلميح بمكان وجود إجابة تلك الأسئلة. وهذه الاستراتيجية في الأصل من أعمال رفائيل و آخرين (Raphael,et,al.1980.1982.1983). الذين أطلقوا عليها استراتيجية العلاقات بين السؤال والإجابة Q-ARs

ثم عدلها الصاوي(2003) بعد تجربتها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وأطلق عليها استراتيجية (م3) اختصاراً لثلاث كلمات تبدأ بحرف الميم وهي

1-موجودة: تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة بوضوح في النص، أي أنها موجودة في جملة في النص، وهذه الجملة تحتوي على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.

2-مختفية: تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة في النص أيضاً ولكن بشكل ضمني وتحتاج إلى الاستنتاج، وهي قد تكون في جملتين أو أكثر وقد تكون في فقرات مختلفة في النص القرائي.

3-في مخي: تشير هذه الخطوة إلى أن النص القرائي لايوجد فيه إجابة عن السؤال سواء بشكل ضمني أو صريح. لكن الإجابة تعتمد على المعلومات التي في القاعدة المعرفية للتلميذ. وهنا على التلميذ أن يستخدم ما يعرفه بالفعل عن موضوع النص ويقدم رأيه اعتماداً على عمليات جمع المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتقييمها.(الصاوي،224،2009)وقد عمدت الباحثة إلى تدريب التلاميذ على هذه المهارات والعمليات المعرفية باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة والتطبيق على نصوص قراءة مختارة وتتناسب مع المستوى التعليمي لعينة الدراسة.

فوائد التعلم بإستراتيجية (م3)

-وجود تجانس بين المصطلحات م3 ييسر تذكرها مما يناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

-تُجنِّب التلميذ الارتباك والحيرة في إنتاج الإجابة عن أسئلة النص التي تتطلب معرفة حول كون الاجابة موجودة بشكل صريح أم بشكل ضمني وتحتاج للاستنتاج.

-التدريب عليها يؤكد على مهارات ماوراء المعرفة كالوعي بمصادر المعلومات المتاحة للإجابة عن الأسئلة والوعي بأهمية الاختيار بين هذه المصادر.

-استخدام البطاقات الملونة (الحمراء والخضراء والبيضاء) أثناء تطبيق أنشطة البرنامج يجعلها جذابة وممتعة للتلاميذ مما يحفزهم للإجابة ويحافظ على تركيزهم ويشد انتباههم للمهام التي يقومون بأدائها.(الصاوي،2009، 222-225)

ومع تنوع الطرق التدريسية والإستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة إلا أنه لا يوجد افتراض أو دليل على أن هناك طريقة أفضل من الأخرى لتنمية مهارات ما وراء المعرفة ولكن كلما كان هناك تنوع في هذه الطرق والإستراتيجيات فان ذلك يعطى للطلاب فرصة لاختيار الإستراتيجيات التي تتناسب مع الموقف التعليمي أو المهمة التعليمية التي يقومون بها. (Kirwood , 2000 , 527).

ويضيف وول (Jan Wahl 2007) أن ما وراء المعرفة يمكن استخدامها كإستراتيجية للتعلم الذاتي حيث يشمل التخطيط ووضع الأهداف وأنها تتضمن:

1- استراتيجية ما وراء المعرفة وهى القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما يتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطي وكتابة المذكرات والتكرار أو التدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم واستدلال التنبؤ.

2- مهارات ما وراء المعرفة: وتشير إلى الوعي بما يمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل تحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.

مبادئ التعلم ماوراء المعرفي:

- يرى جابر أنه ينبغي أن يكون الطلبة على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات، حيث يُعد ذلك من مبادئ التعلم ماوراء المعرفى كما أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى معرفة الفرد ووعيه بتفكيره وبعملياته المعرفية ونواتجها وعلى التلميذ أن يراقب استخدامه لعمليات التفكير وينظمها وفق

عدة مبادئ متعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة ويؤكد على ضرورة أن تلتزم البرامج التعليمية بأكبر عدد منها حتى تكون أكثر فعّالية في تحقيقها لأهدافها ومن هذه المبادئ:

1- **مبدأ العملية:** حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته بشكل أكبر من التأكيد على نواتجه

2- **مبدأ التأملية:** حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة وأن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الإستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

3- مبدأ الوظيفية: حيث ينبغي أن يكون المتعلم على وعى دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

4- **مبدأ التشخيص الذاتي:** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته

5- مبدأ مساندة الدعائم (السقالات): بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.

6- مبدأ التعاون: ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

7- **مبدأ الهدف:** ويهتم بالتأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التى تتطلب تعمقاً معرفياً

8- **مبدأ المفهوم القبلي:** ويعنى أن تعلم المفاهيم الجديدة والتي تبنى على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.

9- مبدأ تصور التعلم: وتعنى ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية (جابر، 1999، 331 – 332).

- وتذكر شهاب أن الوعي بماوراء المعرفة يلخص هدف النشاط التعليمي التعلمى ويشير إلى التقدم الفردي من خلال النشاط ويقوم وعى الفرد بطبيعة المعرفة لديه على أبعاد ثلاثة يتعلق الأول بمتغيرات المتعلم ويتعلق الثاني بمتغيرات المهمة أو الموقف بينما يتعلق البعد الثالث بمتغيرات الإستراتيجية (شهاب، 2000، 12).

- ويشير عبيد إلى أن التفكير ماوراء المعرفي يشمل أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط ومراقبة التقدم وتقويم طريقة الأداء واتخاذ القرارات (عبيد، 2000، 6).

- وتؤكد كارين على ذلك من خلال تعريف ما وراء المعرفة بأنها التفكير في التفكير وأنها تشمل عمليات ومهارات عقلية مستخدمة في حل مشكلة محددة . (Carin , 1997 , 78).

– و يوضح عبد الرحيم أن مفهوم ماوراء المعرفة يعبر عن الوعي التام بالخطوات التي نقوم بها أثناء عملية التفكير وعلى الأخص عندما نفكر في إيجاد حل لمشكلة معينة أو قضية ما فهي قدرة بشرية تحدث في الدماغ .(عبد الرحيم، 1996، 92).

– وتذكر الأعسر أن الوعي بالتفكير يعنى القدرة على أن نعرف ما نعرفه وما لا نعرفه وهذه العملية مركزها القشرة المخية وهى خاصة بالإنسان فقط . (الأعسر، 1998، 65).

– كما أكد الزيات على أن ما وراء المعرفة يقصد بها تلك النشاطات والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي يستخدمها الطلاب قبل وأثناء وبعد القراءة للحصول على المعاني التي تتوافر في النص المقروء (الزيات، 1996، 400).

– ويرى سيباس تيانز (Sebas Tians.2007) أن ما وراء المعرفة يعنى التفكير في التفكير أو وعى الفرد بعمليات التفكير التي تحدث في أثناء التفكير التي يمكن أن تساعد الطلاب ليتعلموا كيف يتعلمون. (SebasTians. 2007)

– وتوضح شبكة التعلم الشاملة في تزمانيا Holistic EducationNetwork of Tasmanina إلى أن ما وراء المعرفة من مظاهر التعلم المنظم ذاتياً ويتمثل هذا التعلم فى إدارة الذات والتحكم في الجهد المبذول عندما يقوم الفرد بأداء مهمة ما كما يتمثل فى الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المتعلم في التعلم (Holistic Education Network of Tasmania 2004)

– كما أشارت الأعسر إلى أن الوعي بالتفكير أو التفكير في التفكير يساعد الدارسين على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم وهكذا فالتلاميذ الناجحون يقومون تلقائياً بتأمل عملية التعلم وتنظيمها بالرغم أنهم لا يعوا لماذا ولا كيف يساعدهم ذلك على التعلم. أما التلاميذ الأقل كفاءة فهم لا ينتبهوا لهذه العمليات ولا يدركوا قيمتها ولذا بدأ الباحثون في وضع إستراتيجيات تساعد كل التلاميذ على تنمية الوعي بعمليات التفكير والتحكم فيها. (الأعسر، 1998، 167).

ومما تقدم تستخلص الباحثة أن التعلم ما وراء المعرفي يتميز بالجوانب الآتية التي تساعد في تطوير عملية التعلم والتعليم :

1– التعلم ماوراء المعرفى له مبادئ أساسية تشير إلى وعى الطلبة باستخدام المعرفة والمهارات التي يتم استخدامها فوعى الطلبة بالعمليات المعرفية ونواتجها يساعدهم في مراقبة استخدامهم لعملياتهم الفكرية وتنظيمها وفقاً لأهدافهم المعرفية كما أن وعى الفرد بطبيعة المعرفة يقوم على أبعاد ثلاثة أساسية هي (متغيرات المتعلم – متغيرات المهمة – متغيرات الإستراتيجية).

2- يساعد التلاميذ الأقل كفاءة أو لديهم صعوبات تعلم في تنظيم عملية تعلمهم و مراقبتها وزيادة وعيهم بعملية التفكير والتحكم فيها.

3- يتضمن أنشطة عقلية متنوعة منها التخطيط ومراقبة التقدم وتقويم طريقة الأداء واتخاذ القرارات. فهي قدرة عقلية تحدث في الدماغ ومركزها القشرة المخية ويختص بها الإنسان دون سائر المخلوقات والتي يستخدمها في حل ما يقابله من مشكلات في حياته اليومية.

4- يساعد على التعلم من خلال معرفة الطريقة التي يتم من خلالها عملية التعلم فهو مظهر من مظاهر التعلم المنظم ذاتياً ويعبِّر أيضاً على الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في التعلم فكل ذلك يعبّر عن الدور الإيجابي الذي يقوم به المتعلم في تعلمه.

5- يُعبِّر عن العديد من أوجه المعرفة التي تشمل الذاكرة والانتباه والفهم وحل المشكلات والذكاء وتطبيق ما يتم تعلمه في مجالات الحياة المختلفة.

6- يعبر عن الوعي بعمليات التفكير وعمليات التحكم الذاتي التي يتم استخدامها قبل وأثناء وبعد المهمة العلمية وكذلك تشمل التقويم المستمر لكل مجهود فكرى ليتم فهم المعلومات والمهارات التي تتضمنها المهمة العلمية.

7- يرتبط ارتباطا وثيقاً بقدرة المتعلم على حل المشكلة واتخاذ القرار من خلال التخطيط وإدارة الأنشطة واتخاذ القرارات ومراقبة تنفيذ الخطة ثم التقييم للتوصل إلى الحل للمهمة أو المشكلة التي يقوم بدراستها أو حلها.

كما تلخص الباحثة الأهمية التربوية لاستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في التعليم والتي استنتجتها من الأدبيات والدراسات السابقة في النقاط الآتية:

1- إن استخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة له أهمية كبيرة في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يهدف إلى إعداد وتأهيل التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية والذي يؤكد أيضًا على أهمية التهيئة الذهنية وتطوير التفكير وضرورة تزويد التلميذ بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيًا إلى تحقيق مستوى أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات وتمثلها.

2- تساعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة التلاميذ على أن يتعرفوا على سوء فهمهم لأبعاد موضوع الدراسة، أو المفاهيم الخطأ التي قد يقعون فيها فيحاولوا تفاديها ،بما يكفل ضبط عملية التعلم. (Koch,2001,760)

3- إن إستراتيجيات ما وراء المعرفة لها دور تدبيري من حيث إدارة الوقت والجهد عند القيام بمهام معقدة، و التخطيط والمتابعة والرقابة وتقدير نوع العمل ومسالك السير لتقدير الزمن الذي يمكن أن يستغرقه العمل . (عبيد،2000، 6)

4- إن استخدام التلاميذ لإستراتيجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم بما يدرسونه وقدراتهم على التحكم بوعي في عملية تفكيرهم. وهذا على جانب كبير من الأهمية في عملية التعلم فعندما يكون التلميذ واعيًا لعملية التفكير لديه فإنه يستطيع تطبيق هذا التفكير في مواقف مشابهة .(شهاب،2000، 3)

5- التعلم بإستراتيجيات ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة علي إدارتها واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة يؤدي بشكل أو بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم ويسهم في الوقت ذاته في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف للمعرفة المحَصلة (عطية، 2008 ، 249)

6- تساعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة التلاميذ على تنمية مهارات عمليات التعلم لديهم حتى يمكنهم من مواجهة التحديات المستقبلية ويمكنهم من التعامل مع متغيرات العصر وتقليل صعوبات التعلم لديهم ومساعدتهم على الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير ومعالجة المعلومات وتوظيفها وزيادة قدرتهم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الإستراتيجيات دون غيرها وتنمية الاتجاه لديهم نحو دراسة المادة التي يدرسوها. إن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تجعل التلميذ أكثر فاعلية وأكثر استقلالا وأكثر حيوية ونشاطًا وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه وفي الطريقة التي يريد التعلم بها وفي الحكم المستمر على مستوي تحقيقه للهدف. (قطامي ، 2007، 170)

المحور الثاني : اللغـــة والفهم القرائي

اللغة هي الإنجاز الأعظم في حياة الإنسان. لولاها لما قامت الحضارات والمدنيات وقد كانت ولا زالت أهم وسائل الارتباط الروحي والفكري وهي بمثابة نافذة يطل الإنسان عبرها على الكون الفسيح و ينقل من خلالها ما ينطوى عليه عالمه الداخلي من عوالم.

"اللغة هي الجسر الذي تعبر عليه الثقافة عبر الأجيال بالإضافة إلى أنها تحتفظ بالتراث والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل، إذ أن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية ولولا لغات الأقدمين لما عرفنا شيئاً من خبراتهم، فاللغة تحفظ التراث و تنقل الحضارة ، ولذلك كانت لغات الأمم الحية حية مثلها و لغات الأمم الميتة ميتة مثلها، و لو كان أهلها يروحون و يجيئون".(السيد، 1980، 20)

تتعدد تعريفات اللغة بتعدد اهتمامات الباحثين والدارسين، فعالم اللغة يُتوقع منه التركيز على قواعد اللغة وعالم الاجتماع يركز على الجانب الاجتماعي للغة كوظيفة تفاعلية و علماء النفس والتربية يركزون على اكتسابها و تطورها بشكل خاص. (العتوم، 2004، 261)

فقد عرفها سترنبرغ (2003)على أنها " استخدام منظم للكلمات من أجل تحقيق الاتصال بين الناس" (Sternberg,2003,25)

و جاء في تعريف الرابطة الأمريكية للحديث و اللغة و السمع بأن اللغة نظام من الرموز المتعارف عليها معقد و ديناميكي، و تستخدم اللغة بأساليب متنوعة بهدف التفكير والاتصال وتركز الآراء المعاصرة حول اللغة الإنسانية على الآتي :

- تتطور اللغة عبر سياقات تاريخية و اجتماعية و ثقافية محددة .
- اللغة سلوك محكوم بقواعد و أنظمة خمسة : صوتية و بنائية و تراكيبية و دلالية و وظيفية
- يتحدد تعلم اللغة و استخدامها بالتفاعل بين مجموعة العوامل البيولوجية والذهنية و النفسية و البيئية.
- الاستعمال النقال للغة بهدف الاتصال يتطلب فهماً واسعاً.(كامهي وكاتس، 1998، 2)

مكونات اللغة:

تتكون اللغة المنطوقة أو المكتوبة من عدة عناصر و هذه العناصر مجتمعة تُكوِّن اللغة التي يمكن أن نعبر بها عن أفكارنا نتواصل عبرها مع الآخرين. وهذه العناصر بمثابة الأنظمة المترابطة وهي:

1- **النظام الصوتي:** يتألف من أصوات اللغة (phonemes) والصوتية هي أصغر وحدة من وحدات الكلام وهو ما يُطلِق عليه اللغويون الفونيمة أو الصوتية، واللغة الواحدة تتكون من عدد محدود من الوحدات الصوتية يتراوح عددها في معظم اللغات بين الثلاثين والأربعين وبهذا العدد المحدود يمكن أن تتألف ملايين الكلمات. والفونولوجيا هي الجانب من اللغة الذي يهتم بالقواعد التي تُنظِم توزيع هذه الأصوات و تسلسلها وترابطها مع بعضها، وتأثير كل منها في البيئة اللفظية في كل صوت من أصوات اللغة.
2- -**النظام الصرفي: Morphemes و** يضم المفردات اللغوية فالمورفيم هو أصغر وحدة في اللغة تحمل معنى. وهذه الوحدات الصرفية تنتظم وفق مجموعة من الضوابط الصرفية فتكون لكل مجموعة سماتها البنيوية و محتواها الدلالي. كالإفراد والجمع والتأنيث والتذكير.

3- **النظام النحوي: Syntax** ويضم كيفية ترتيب المفردات واحدة بعد الأخرى ويشير إلى القواعد التي تحكم الترابطات بين الكلمات وتنظيم الجملة.

4- **النظام الدلالي: Semantic** ويشمل كيفية إسباغ المعنى على الكلمات والعبارات والجمل و تقسم معاني الكلمات إلى معاني معجمية ومعاني سياقية والكلمة الواحدة تحمل معنيين مباشر وضمني.

(الحمداني، 2007 ، 14) و(الحلاق، 2010 ، 30) و(كامهي وكاتس، 1998، 3).

مراحل تطور اللغة عند الأطفال:

يمكن تقسيم مراحل تطور لغة الطفل إلى مرحلتين:

المرحلة **الأولى:** مرحلة ما قبل الكلام و اللغة Prespeach

وتشمل السنة الأولى من العمر وتقسم إلى ثلاثة أشكال وهي الصراخ أو البكاء والمناغاة وهي سلوكات عالمية غير متعلمة، عادة ما يفهمها الناس بطرق مختلفة فيعملون على تعزيزها والاهتمام بها وإظهار علامات السرور والاستحسان لها مما يساعد على تحريفها لتتحول إلى كلمات ذات معنى مع نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية.

المرحلة الثانية: المرحلة اللغوية وتشمل تعلم المهارات اللغوية الآتية:

1- **مرحلة الكلمة:** يتعلم الطفل كلماته الأولى مع نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية وعادة ما ترتبط هذه الكلمات مع حاجاته الأساسية كالطعام ومناداة الأم والأب . ويتباين الأطفال في عدد الكلمات التي ينطقونها ويقدرها العلماء ب (250) كلمة مع نهاية السنة الثانية و (450) كلمة مع نهاية السنة الثالثة.

2- **مرحلة الكلمة الجملة:** في هذه المرحلة الممتدة من 18 إلى 24 شهراً. يستخدم الأطفال كلمة واحدة لتدل على عدد من الأشياء والأحداث أو الظواهر المحيطة بهم. ومن خصائص هذه المرحلة أن تكون الأفعال مقترنة بالحركة وتكون للكلمة عدة وظائف كالإخبار عن شيء ما أو طلب شيء ما أو السؤال.

3- **مرحلة الجملة:** يبدأ الأطفال مع نهاية السنة الثانية بتطوير جمل قصيرة بسيطة التركيب بحيث يربطون كلمتين أو ثلاث كلمات أساسية لتكون جملة ذات معنى، لكن دون مراعاة قواعد اللغة، وهي كما يشبهها البعض تشبه لغة البرقيات. ويتميز نمو الجمل في هذه المرحلة بالبطء الشديد في بداية المرحلة ثم ما يلبث أن يزداد بسرعة عالية ومع منتصف السنة الثالثة تبدأ جمل الطفل بزيادة عدد كلماتها وتشمل الأسماء والأفعال والضمائر مع مراعاة قواعد اللغة كالتذكير و التأنيث وحروف الجر بدرجات متفاوتة من طفل لآخر ومع

دخول السنة الرابعة يصبح الطفل كثير الكلام والثرثرة وكثير الأسئلة من أجل التعلم والاستطلاع لما يجري حوله وعندما يصل إلى ست سنوات تصبح لغته قريبة من لغة الراشدين وتزداد حصيلته اللغوية بشكل ملحوظ مع بداية سن المدرسة.
(العتوم ، 2004، 266).

ولما تقدم يجب الاهتمام بالإعداد اللغوي للطفل فنساعده على التفكير الصحيح وإدراك المعاني والمفاهيم وزيادة محصوله اللغوي. لاسيما في مرحلة رياض الأطفال فيكون إعداداً جيداً يؤهله للنجاح في تعلم القراءة والكتابة التي تعد من المهارات الأساسية التي ينبغي تعلمها في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وعليها يرتكز نجاح الطفل في مراحل تعلمه اللاحقة.

(جاب الله وآخرون، 2011، 56).

علاقة اللغة بالتفكير:

يرتبط التفكير باللغة ارتباطاً عضوياً وثيقاً لا يمكن الفصل بينهما وقد شغلت علاقة اللغة بالتفكير بال الكثير من الباحثين في مختلف المجالات وعبر الأزمنة لتحديد أيهما أكثر تأثيراً في الآخر؟ اللغة أم التفكير؟ وقد اتضحت الإجابة في **المواقف الأربعة الآتية:**

1- يرى أصحاب هذا الموقف أن اللغة أكثر تأثيراً في التفكير ويرون أن اللغة هي نتاج الحضارة ، فالشعوب الزراعية تسود لغتهم المفردات الخاصة بالزراعة.
2- يرى أصحابه تغليب جانب التفكير في التأثير باللغة وأن التفكير سابق على اللغة التي ينحصر دورها في التعبير عنه.
3- يعتقد أصحابه بعدم الفصل بين اللغة والتفكير والتأكيد على الصلة بينهما وأشار هؤلاء إلى أن اللغة خارجية وداخلية ، واللغة الخارجية هي الأصوات المنطوقة و اللغة الداخلية هي التفكير.
4- يرى أصحاب هذا الرأي أن العلاقة بين التفكير واللغة علاقة متبادلة من حيث التأثير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.

وعليه فالموقف الرابع هو الأكثر دقة من غيره، فهو لا يُغلِّب تأثير أحدهما على الآخر ويؤكد على أن التأثير بينهما متبادل وأن التفاعل بينهما أمر واقع. (عبد الهادي وآخرون ، 2003 ، 129)

وقد قدم عالم النفس فيجوتسكي **Vygutsky** أفضل استنارة للتفاعل بين اللغة والتفكير حين نشر كتابه الفكر واللغة عام 1934 ورأى أن للغة وظيفتين مستقلتين هما:

1- الاتصال الخارجي مع الأتراب من بني البشر.

2- الاستخدام الداخلي لأفكار المرء.

ووجد أن معجزة الإدراك البشري تكمن في أن هذين النظامين يستخدمان نفس الشيفرة اللغوية، ومن ثما يمكن ترجمة الواحد منهما إلى الآخر بدرجة ما من النجاح. ورأى فيجوتسكي أن اختزان الكلام المتمركز حول الذات هو وصف أكثر دقة لما يحدث، ويفوق في هذا فكرة بياجه الأساسية القائلة بأن الكلام المتمركز حول الذات إنما يختفي في عباءة الكلام الاجتماعي. ومن الدلائل التي يسردها فيجوتسكي أنه عند محاولة حل المسائل الصعبة فإن الأطفال والكبار أحياناً يرتدون إلى التحدث بصوت مسموع، كذلك الأفراد الذين يعيشون بمفردهم ويكونون محرومين من الوظائف الاجتماعية للحديث يجدون أنفسهم يتلفظون بتعليق على أنشطتهم أو نياتهم. (جرين،1992، 115- 124)

وتفيد الأعمال التي تلت آراء فيجوتسكي أن الكلام الشخصي (المتمركز حول الذات) يختفي أو يُستَبدل بالكلام داخلي الوجهة أو المظهر في مرحلة الطفولة المتوسطة، بحيث يصبح جزءاً من النفس خاصة الكلام المتعلق بالأفكار والمعتقدات ومخططات التعامل مع المواقف والمهام والخبرات والأنشطة التفاعلية المختلفة. ومع ذلك هناك الكثير من الشواهد الحديثة أن الكلام الشخصي يستمر بعد مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة على الأقل. لكن غالباً يتم قمعه من خلال الضغوط الاجتماعية و على سبيل المثال يتم التعامل الفظ مع ما يُعْرَف بالتفكير بصوت مرتفع في الصف. (جاي، 2010، 5).

الـقــراءة:

إذا كانت اللغة من أهم الإنجازات البشرية لأنها الحامل للحضارة والثقافة الإنسانية فإن القراءة بوصفها مهارة قائمة على اللغة هي التي مكنت الإنسان من تسجيل و حفظ هذا الإرث العظيم و الإضافة المستمرة عليه. فالقراءة أداة التواصل والترابط بين أفراد المجتمع ومضاعفة الخبرة الإنسانية و وسيلة من وسائل التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم والتذوق والاستمتاع و نقل التراث من جيل إلى آخر كما أنها تُعَد من أهم عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد، ولذلك تُعَد مهاراتها من أهم المهارات التي يمتلكها الفرد في المجتمع الحديث (عبد الوهاب و آخرون، 2002).

هناك **مكونان أساسيان** للقراءة هما: تعرف الكلمات (فك الرموز) و الفهم، ويمكن تقسيم تعريفات القراءة طبقاً لأي الجانبين يُركِز عليه فك الرموز أم الفهم.

و يُعَد كرودر (1982) أحد علماء النفس القلائل الذين نادوا بتعريف القراءة على أنها فك الرموز وأشار إلى التشابه بين سيكولوجية القراءة وسيكولوجية طريقة بريل للمكفوفين فذكر أن سيكولوجية قراءة بريل لا تتضمن معلومات كالاستنتاج وتطبيق الأنساق. وعليه فعملية القراءة يجب أن تقتصر

هي الأخرى على عملية فك الرموز، لكن الذي حدث بدلاً من ذلك، هو أن سيكولوجية القراءة أصبحت دراسة التفكير المرتبط بالكلمة المطبوعة (نقلاً عن: كامهي وكاتس، 1998، 4).

تطور مفهوم القراءة:

أورد **حمدان (1997)** التطورات الهامة التي حصلت في ميدان القراءة في القرن العشرين وأوجزها بالآتي:

المرحلة الأولى: وقف مفهوم القراءة عند حدود التعرف إلى الحروف الهجائية و النطق بها. وفي ضوء ذلك كان تعليم الأطفال يقتصر على تعليم الحروف الهجائية و تمكينهم من التعرف على الحروف و كتابتها عن طريق محاكاة المعلم.

المرحلة الثانية: تطور المفهوم ليشمل فهم المادة المقروءة في ضوء نمو الطفل وتطوره . والفهم هنا يعني التعبير الذي فهمه الطفل من التعرف على الرموز المكتوبة و يكون على شكل كلمات مرادفة للكلمات المكتوبة و التي تُعبر عن المعنى المقصود.

المرحلة الثالثة: اتسع المفهوم ليشمل تحليل معاني المادة المقروءة و مناقشتها و نقدها، حيث لم يعد المتعلم مُستقبِلاً لما يقرأ ، لكنه أصبح يتدخل فيه تدخلاً واعياً.

المرحلة الرابعة: أصبح المفهوم أشمل حيث أمكن الإفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات التي تواجه المتعلم، وأصبحت القراءة مصدراً للخبرة ومعيناً على الفهم والتصرف في المواقف الحياتية.

المرحلة الخامسة : تطور مفهوم القراءة ليشمل القراءة لأجل الاستمتاع بالمادة المقروءة و تذوقها وهي قراءة صامتة يُغلفها الهدوء والسكينة لإعمال العقل فيها وتتم دون إجبار المعلم ولا تخضع لمتطلبات دراسية، وهي تُمثِّل قمة الاستقلال القرائي. (حمدان، 1997، 654).

مراحل تطور القراءة لدى الأطفال (النماذج المفسرة لفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة)

أولاً: النموذج التركيبي (من أسفل إلى أعلى)

النماذج التركيبية تنظر إلى فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة على أنها عملية تدريجية تبدأ بتتبع مثير سمعي أو بصري. و تجري المُدخلات الأولية عبر سلسلة من المراحل التي الكلمة ثم الانتقال إلى العبارات و الجمل و ينتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للنص. والقارئ هنا مُستقبِل سلبي وهذا النموذج يساير النظرة التقليدية للقراءة على انها تقوم على بعض المهارات ذات المستويات الدنيا مثل التعرف و فك الرموز.

ثانياً : النموذج التحليلي (من أعلى إلى أسفل)

النماذج التحليلية تؤكد على أهمية الرموز الخطية بالإضافة إلى الأنساق المعرفية و الاستنتاجات التي تتيح للمتعلم إمكانية وضع الفروض والقيام بالتنبؤات حول ما يعالجه من معلومات.

فالفهم وفق هذا النموذج يساير النظرة الحديثة للقراءة على أنها تقوم على المهارات ذات المستويات العليا مثل وضع الفروض والتنبؤات ومعالجة المعلومات.

ثالثاً: النموذج التفاعلي:

هذا النموذج يقتضي أن يكون القارئ ماهراً في تعرف الكلمات بالإضافة إلى الإحاطة بالمستويات العليا للغة والمعرفة المفاهيمية ليكون قارئاً جيداً. أي أن عملية الفهم وفق هذا النموذج تتفاعل فيها المعلومات في الاتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى. بينما تكون المعالجة متتابعة في النموذجين التركيبي والتحليلي، تكون في النموذج التفاعلي معالجة متزامنة. على الرغم من أن هذا النموذج أكثر تعقيداً إلا أنه الأفضل بحسب نوعية العمليات العقلية المستخدمة في المهام المعقدة كالقراءة. ويتم تطوير برامج حاسوبية مماثلة. (كامهي و كانتس، 1998، 7) ؛ (الحلاق، 2010، 206).

مبادئ وأسس تعلم القراءة:

أولاً: القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة.

يجب أن تقوم القراءة على الطلاقة ولذلك فالقراء المهرة هم الذين يستطيعون التعرف على الكلمات بسهولة وهذا الأمر يتطلب أن تكون عملية تحديد الكلمة لديهم آلية وليست شعورية تعتمد على بذل الجهد، لذلك نرى أن القارئ إذا ركز على شكل الكلمة أو بنية الكلمات فإنه سوف يفقد التركيز على المعنى.

ثانياً: القراءة عملية بنائية تراكمية.

تعد القراءة عملية بنائية تراكمية لأنها تقوم على استحضار المعنى من النص المكتوب أو المطبوع ولذلك يجب على القارئ أن ينشئ أو ينتج أو يولد أو يبين أو يقيم المعنى في النص الذي يقرؤه اعتماداً على المعرفة والخبرة السابقة لديه.

ثالثاً: القراءة عملية استراتيجية.

إن القراء المهرة هم الذين يغيرون من أسلوبهم القرائي اعتماداً على طبيعة النص والغرض منه ودرجة تعقيد المادة ومدى إلفتهم بها، وأما بالنسبة لذوي صعوبات التعلم فإنهم يفتقرون إلى مثل هذه الاستراتيجيات كما أنهم أقل إعمالاً لعامل المعنى وفهم السياق ومحدداته ولذلك يفقدونه كثيراً خلال عملية القراءة، كما أنهم أقل قدرة على ربط معارفهم وخبراتهم السابقة بموضوع مادة القراءة ويرى العلماء أن ذلك يرجع إلى ضعف بنائهم المعرفي الذي لا يمكنهم من إجراء هذا الترابط.

رابعاً: القراءة تقوم على الدافعية:

تتطلب عملية القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة وهذا التركيز لن يتحقق ما لم يكن النص موضوع القراءة مثيراً لاهتمام القارئ أو يحمل له معان وأفكار جديدة. ونظراً لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الدافع نحو القراءة الذي يرجع إلى ضعف حصيلتهم المعرفية التي يستوعبونها ويرجع من جهة أخرى إلى شعورهم بالقلق والتوتر الناتج عن ضعف فهمهم لموضوع القراءة مما يجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحو القراءة، لذلك يجب على المعلم أن يختار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم نصوصاً قرائية ممتعة عقلياً ومعرفياً ووجدانياً، ويقدم لهم نماذجاً جيدة للقراءة الفعالة داخل الصف ويحثهم على محاكاتها وتقليدها.

خامساً: القراءة عملية مستمرة.

تتحسن مهارات القراءة تدريجياً اعتماداً على النمو العقلي المعرفي من جهة وعلى استمرار ممارستها من جهة أخرى، وهذان العاملان تتمثل مكوناتهما الأساسية في الإدراك البصري والإدراك

السمعي والفهم اللغوي والحصيلة المعرفية وجميع هذه الأمور تؤدي إلى رفع كفاءة عملية القراءة. (الزيات، 1998، 442).

مستويات القراءة.

أوضح أبو رخا 2003 في (أحمد، 2010، 30) أن القراءة تنقسم إلى ثلاثة مستويات متدرجة هي كالآتي:

1- **مستوى القراءة الحرة Free Reading Level**

يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يقرأ بصورة ملائمة بدون مساعدة من المعلم أو توجيه منه ويصل مستوى التعلم في هذا المستوى إلى 90 % تقريباً، كما يصل معدل التعرف على الكلمات إلى 99 % تقريباً.

2- **مستوى القراءة التعليمي. Instructional Reading Level**

يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يقرأ بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم ويجب في هذا المستوى أن يصل معدل الفهم القرائي إلى حوالي 75 % كما يجب أن يصل فيه معدل التعرف على الكلمة إلى حوالي 95 %

3- **مستوى القراءة المحبط. Frustration Reading Level**

لا يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يقرأ بصورة ملائمة ولذلك تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح ، كما يقل معدل فهمه القرائي وفقاً لهذا المستوى عن 50 % وأيضاً يقل معدل تعرفه على الكلمات عن 90 % والجدير بالذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يقعون في هذا المستوى.

الفهم القرائي:

أوضحت الجرف (1423هـ) أن الفهم القرائي: "عملية تدور داخل عقل القارئ وهذه العملية تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، كما تشمل التقاط معنى الوحدات الصغيرة للأفكار من النص المقروء والتي تشكل في مجموعها فكرة كبيرة موحدة ، وكذلك تتضمن اختيار المعنى الصحيح وتنظيم الأفكار أثناء القراءة وتذكر واسترجاع هذه الأفكار واستخدامها في نشاط حاضر أو مستقبلي". وأن هناك نظريتان تفسران فهم المادة المقروءة هما:

- **النظرية الكلية:** تعتبر أن الفهم القرائي عملية كلية واحدة لا يمكن تجزئتها وتعتمد على المعرفة والمعلومات الموجودة في ذهن القارئ والتي يستخدمها أثناء القراءة، بمعنى أنه هناك تفاعل مستمر بين القارئ والمادة المقروءة أثناء عملية القراءة.

- **المهارات المنفصلة:** ترى أن الفهم القرائي عملية معقدة وعلى الرغم من ذلك يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات فرعية مثل القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار التفصيلية الأخرى في النص. (أحمد، 2010، 60).

أورد سعد(2006) مجموعة من التعريفات للفهم القرائي منها:

- تعريف بورموث (Bormouth) بأنه "مجموعة من المهارات العامة التي تسمح للأفراد باكتساب المعلومات والمعارف وإظهارها كنتيجة للغة المكتوبة"
- تعريف ورد هوف (Word Huff) بأنه "تفسير الجملة تفسيراً عميقاً من حيث المعنى والتراكيب اللغوية".
- تعريف كارول (Corol) بأنه "عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني وتقويم المعاني المعروضة واختيار المعاني الصحيحة "
- تعريف هاريس (Harris) بأنه "نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة ، والمهارات اللغوية والمعرفية". (سعد، 2006، 94-95)

يذكر أندرسون Anderson (1993): أن الفهم القرائي هو نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء وتحليله و استنتاج المعاني الضمنية فيه والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء ومعرفة اتجاهات الكاتب منه، وتوضيح العلاقات المنطقية بين عناصره. (نقلاً عن: احمد، 2010، 58)

كما يذكر يونس، وآخرون(1997) أن الفهم القرائي يشمل الربط بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، ويعتمد النجاح في عملية الفهم على مهارة إدراك الكلمات ودافعية القارئ، كما يعتمد أيضاً على النضج العقلي للقارئ وحصيلته اللغوية ومدى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة. (نقلاً عن: أحمد، 2010، 59).

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

- القدرة العقلية.
- الخبرة السابقة.
- النضج العام للقارئ المتمثل في النمو الجسمي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي.
- العوامل العاطفية وتشمل مفهوم الذات وتأثير المعلم و المادة الدراسية.

- العوامل الاقتصادية والاجتماعية.
- العوامل التربوية كالإعداد المناسب للمعلمين واستراتيجيات التدريس ومدى التركيز على مهارات القراءة.
- الدافعية لدى الطلبة والمعلمين.
- النص (محتواه ولغته و بنيته) وتشمل كمية المعلومات وكثافتها وتقاس بطول القطعة وطريقة العرض والتفاعل بين الكاتب والقارئ.
- مناسبة النص لخلفية التلميذ المعرفية.
- المهمة المطلوبة في إجراء التقويم ويشمل الغرض من القراءة وأهدافها.

(الحلاق، 2010، 207).

ويرى الزيات (1998) أنه يمكن استثارة وتنشيط الفهم القرائي من خلال التركيز على المبادئ الآتية:

1- **الفهم القرائي عملية معرفية:** يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال موقف القراءة ؛ ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية التي يحتويها النص موضوع القراءة.
2- **الفهم القرائي عملية لغوية:** الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص العربي فإن العقل يتحرك بالتفكير دائرياً ومستعرضاً وهناك أفكار معينة وكلمات معينة تحمل وتعالج حتى يتم استكمال عملية التفكير.
3- **الفهم القرائي عملية تفكير:** هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ويطور ويختبر الفروض ويعدل المفاهيم ويستنتج المعاني. ومن هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه.
4- **الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص:** يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً خلال القراءة ومتفاعلاً مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك من خلال تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.
5- **الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية:** وتعني الطلاقة في القراءة قدرة القارئ على التعرف على الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات أو النصوص موضوع القراءة اعتماداً على الحضور الذهني للقارئ. ويعاني الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة من ضعف الطلاقة في القراءة بسبب ضعف قدراتهم في التعرف على الكلمات وانخفاض مستوى الفهم لديهم. (الزيات، 1998، 464)

عمليات الفهم القرائي.

أوردت سلطان (2006) العمليات الخمس الآتية للفهم القِرائي:

1-العمليات الجزئية: وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها وهي تهتم بفهم الفكرة و اختيارها من الجملة وتذكرها. وتتضمن عمليتين فرعيتين هما: التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها لتكوين جملة مفيدة. والاختيار الجزئي.

2-العمليات التكاملية: تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي:

أ- العائد: مثل الضمائر و أسماء الاشارة و الأسماء الموصولة

ب-الروابط: وهي العلاقات التي تربط أجزاء الجملة مثل السببية والتمييز والتأكيد

ت-الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط غير مصرح بها.

3-العمليات الكلية: تحديد طريقة تنظيم النص القرائي وتلخيصه.

4-العمليات التفصيلية المكملة: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب وتتضمن خمس عمليات فرعية هي:

أ- افتراض ما سيحدث.

ب-الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة من خلفية القارئ المعرفية.

ت-التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية.

ث-الاستجابة الانفعالية للمقروء.

ج- مستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق والتحليل والتركيب و التقويم.

5-العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة وتقويمها وتعديلها ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.(سلطان،25،2006)

وقد صنف بلوم عمليات الفهم القرائي على النحو الآتي: كما ذكر (الدليمي والوائلي، 2005، 9).

1-التعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.

2-حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته النص.

3-تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادراً على تطبيق المعرفة في النص وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.

4-التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

ويعد تصنيف وينر وتشارلز(Charles and Weiner) من أكثر التصنيفات شهرة ويتضمن المهارات القرائية الآتية:

1- التصفح: وهو قراءة سريعة للفقرات والجمل يقوم بها القارئ من أجل الإجابة عن أسئلة محددة في ذهنه قبل القراءة.
2- المراجعة: وتكون بالنظر إلى العناوين بعناية لتحديد الفكرة الرئيسة.
3- القراءة لتحديد الفكرة الرئيسة.
4- القراءة للحصول على التفاصيل والمعلومات: وتتمثل بقراءة كل فقرة بالتفصيل لتحديد الحقائق التي تمد القارئ بصورة واضحة وفهم تفصيلي للموضوع.
5- التعرف إلى نماذج الفقرات: لأنه يساعد على فهم المادة المقروءة كإعطاء الفقرات ترتيباً زمنياً أو مكانياً حسب الأهمية أو خليطاً من هذه النماذج.
6- الاستنتاج: وهو عملية يقوم بها القارئ للربط بين إشارات السياق وتلميحاته المختلفة من ناحية وبين علاقات الجمل من ناحية أخرى وذلك للحصول على المعنى المطلوب من النص. والاستنتاج لا يكفيه ظاهر التفاصيل إنما يحاول أن يقرأ ما بين السطور ويفهم الغرض الحقيقي للكاتب.
7- فهم اللغة المجازية: وهي لغة لا تستخدم المصطلحات المباشرة ولا تعني المعنى الحرفي الصريح وهي لا تُستخدم غالباً لجعل المعنى أكثر وضوحاً وجاذبية إنما لإضفاء الطابع الجمالي على النص كالتشبيه والاستعارة والكناية.
8- التنبؤ بالنتائج: ويعني القدرة على التنبؤ بالنهايات واستخلاص النتائج من خلال ما يقوله الكاتب.
9- القيام بالتعميمات: وهي طريقة للتعمق في فهم المعنى ويكون ذلك عن طريق إعطاء تفاصيل أكثر من مجرد ما يذكره الكاتب. والتعميم يعطي المعلومات القدرة على جعلها أكثر اتساعاً وعمقاً.
10- تقويم الأفكار: ينبغي أن يناقش القارئ رأي الكاتب وينقده نقداً دقيقاً هدفه في ذلك الفهم والاستيعاب. (الحلاق، 2010، 206).

مستويات الفهم القرائي كما أوردها (العيسوي و الظنحاني، 2006، 123).

أولاً : مستويات الفهم الأفقي وتتضمن:

1- فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً.
2- فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات التي تتكون منها و ترتيب هذه الكلمات وتتابعها.

3- فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنها.
4- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص) وهذا يتطلب فهم مكونات الموضوع جميعها فيفهم التلميذ الكلمات بوصفها أجزاء من الجمل، والجمل بوصفها أجزاء من الفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء الموضوع ؛ ثم يربط بينها في تكامل وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

ثانياً : مستويات الفهم الرأسي وتتضمن:

1- مستوى الفهم الحرفي: يعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات و الأحداث كما وردت صراحة في النص .
2- مستوى الفهم الاستنتاجي: يقصد به قدرة التلميذ على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
3- مستوى الفهم النقدي: يقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ووظيفياً وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها على القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.
4- مستوى الفهم التذوقي: ويُعَرَّف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص والخطة التي رسمها للتعبير عن فكرته.
5- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ.

ويحدد: (جاب الله، 1996، 702) مهارات الفهم القرائي على النحو الآتي:

أولاً: مهارات على مستوى الكلمة.

1- تحديد معاني بعض الكلمات.
2- بيان العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
3- تحديد مضاد بعض الكلمات.
4- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة في المعنى.

ثانياً: مهارات على مستوى الجملة.

1- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
2- نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.

3- ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص.

4- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

5- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من مبادئ، مثال ذلك: إن قول جمال الدين الأفغاني "لا جامعة لقوم لا لسان لهم" يتفق مع أحد الآراء الآتية:

أ- صعوبة إنشاء الجامعة.

ب-أهمية تفعيل الجامعة.

ت-ضرورة الاتحاد القومي.

ث-عناية الأمة بلغتها.

ثالثاً: مهارات على مستوى الفقرة.

1- وضع عنوان مناسب للفقرة.

2- تحديد ما تهدف إليه الفقرة.

3- تحديد الأهداف الأساسية في الفقرة.

4- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار و آراء.

5- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية غير معلنة.

ويتفاوت القراء في مدى تمكنهم من هذه المهارات سواء الخاصة بحجم المقروء أو تلك المتعلقة بمستويات العمق والتفكير لدى القارئ، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته هو تبسيط فهمها ومناقشتها وتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تعليم القراءة وفي التدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي وصياغة أسئلة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات. (العذيقي، 2009 ، 43)

وتجد الباحثة أن القارئ لا يشعر أنه ينتقل من مستوى إلى آخر في مهارات الفهم القرائي، لكن تحديد هذه المستويات يهدف إلى:

1- تحديد نوع الخبرات و المهارات الفرعية التي يحتاجها التلميذ لتحسين مهارات الفهم القرائي لديه.

2- تسهيل مهام واضعي المناهج في إعداد أهداف القراءة واختيار النصوص الملائمة.

3- استخدام الطرائق و الاستراتيجيات المناسبة في عملية التعلم والتعليم في مادة القراءة.

4- تطوير أسئلة تقويمية وأدوات قياس تتناسب وأهداف تعليم القراءة بحسب المرحلة العمرية.

وتزداد أهمية هذا التحديد بالنسبة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأن القصور في الفهم القرائي من أكثر المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. حيث يعانون ضعفاً في فهم النصوص القرائية، ولذلك يكون فهمهم سطحياً غير متعمق للتراكيب اللغوية، كما تنخفض لديهم القدرة على فهم معاني الكلمات من السياق، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على تكوين جمل ذات معانٍ مفهومة. (أحمد، 2010، 59)

معايير منهج اللغة العربية في مجال القراءة والفهم والمحفوظات للصف الخامس الأساسي.

واعتمدت الباحثة على المعايير الوطنية لمنهج العربية لغتي لصف الخامس الاساسي في تحديد مهارات الفهم القرائي المستخدمة في هذه الدراسة. وقد حددت هذه المعايير المستويات المعيارية التي تضمن جودة التعليم بالإجابة عن تساؤلين: مالذي ينبغي أن يتعلمه المتعلم؟ ولماذا عليه أن يتعلمه؟ في كل مرحلة من مراحل التعليم وتحديد نواتج قابلة للملاحظة والقياس. وقد جاءت المعايير الخاصة بالقراءة والفهم القرائي في مرحلة التعليم الأساسي على النحو الآتي:

المعيار الأول : يقرأ نصاً مكتوباً في مستندات مختلفة ، أو يتلوه محفوظاً.

معيار خاص(3): يقرأ قراءة صامتة و جهرية بسرعة مناسبة ، يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على:

- يقلع عن تحريك الشفتين في أثناء القراءة الصامتة
- يقلل الزمن الذي يحتاجه للبحث عن إجابة السؤال في نص معين
- يقرأ الجمل من دون تعثر أو تلعثم
- يطبق قواعد الوقف وأساليب الكلام
- يصل ما قبل أل التعريف بما بعدها بيسر
- يقرأ نصاً من خمسة عشر سطراً في وحدة فكرية متكاملة
- يقرأ جميع أنواع النصوص قراءة صامتة وجهرية سليمة (نص أدبي – إبلاغي – علمي– مسائل حسابية) بسرعة مناسبة
- يمثل دوراً صغيراً تدرب عليه في مسرحية مستفيداً من علامات الترقيم
- يحفظ خمسة أبيات من الشعر دفعة واحدة
- يحفظ قصيدة من عشرة أبيات على مراحل

معيار خاص(4): يستخدم مصادر المعلومات المختلفة والمستندات المكتوبة ، يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على:

- يعرف أنواع المستند المكتوب وأسباب استخدامها (التعليمات– كتيبات التشغيل– الكراسات– الرسائل الشخصية – بطاقات الدعوة الاحتفالات والأعراس
- يتعرف مفهوم الحلقة التلفزيونية (المصور–المخرج–مهندس الصوت–مهندس الضوء)
- يستخدم المعجم لفهم الأفعال المجردة والمزيدة والأسماء أياً يكن عدد حروفها (معاجم اللغة الواحدة ومتعددة اللغات)
- يستخدم آلة التسجيل والفيديو وأل DVD والحاسوب

المعيار الثاني: يحلل مستنداً مكتوباً مستخدماً التفكير النقدي.

معيار خاص(1): يحلل السؤال المطروح مستنداً إلى الأفعال المستخدمة فيه. يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على :

- يميز الأفعال الطلبية المستخدمة في السؤال عن غيرها
- يفرق بين مقدمة السؤال والسؤال نفسه
- يمهد للإجابة عن السؤال
- يصوغ طلب المساعدة بأفعال طلبية

معيار خاص (2): يفهم المقروء فهماً مجملاً ومفصلاً، في أنواع مختلفة من النصوص. يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على:

- يتعرف الألوان وتناسقها في اللوحة
- يحدد موضوع النص بدقة
- يختار جملة تعبر عن موضوع النص (بعض المعاني التضمينية)
- يعطي معلومات محددة بعد القراءة الصامتة من النص
- يقسم النص من حيث نوعه
- يعرف بعض عبارات السبب والنتيجة
- يحكم على منطقية الأحداث ونتائجها
- يفهم معاني الكلمات في السياق والاشتقاق
- يفهم المعاني القريبة والبعيدة للكلمات
- يحفظ معلومة وردت في النص ويكتبها
- يقرأ قراءة جهرية في وحدات فكرية كاملة
- يقترح نهايات أخرى لقصة
- يتعرف الحكاية والقصة والسيرة

- يتعرف أنواع الرسائل (الإخوانية – الرسمية–التجارية–البطاقات على أنواعها)
- يتعرف الأنماط : السرد–التفسير–الوصف–الإيعاز–البرهان. (الفريق الوطني، 2006، 92–106)

المحور الثالث: تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

تطور مجال صعوبات التعلم عبر ثلاث مراحل أوردها وايدر هولت(1974) على النحو الآتي:
مرحلة التأسيس Foundation Phase: امتدت من 1800 وحتى 1930 اهتم الباحثون خلالها بالأسباب المرضية لاضطرابات التعلم وتقديم العلاج للكبار الذين يعانون من اضطرابات اللغة المكتوبة و/أو المنطوقة أو العمليات الحركية – البصرية . وحاول الأطباء إيجاد علاقة بين نماذج سلوكية ومواضع محددة في المخ وتعميم هذه النتائج .

المرحلة الانتقالية The Transition Phase: امتدت من 1930 وحتى 1960 حاول علماء النفس والتربية خلال هذه الفترة تحويل التراث النظري إلى ممارسات تشخيصية و علاجية وتركز اهتمامهم على مهارات محددة مثل التمييز الفونيمي واللغة المنطوقة واللغة المكتوبة والتآزر البصري– الحركي و الإدراك وتم إعداد الكثير من الاختبارات التشخيصية مثل اختبارات إلينوي للقدرات النفس لغوية لكيرك و مكارثي عام 1960 .واختبارات قنوات اللغة لويبمان جونز 1961

المرحلة المتكاملة Integration Phse : وهي المرحلة الحالية والتي بدأت بمؤتمر شيكاغو الذي عقد بتاريخ 6 نيسان 1963 في جامعة إلينوي التي شهدت ميلاد مجال صعوبات التعلم حينما قدم صمويل كيرك هذا المصطلح للمؤتمر فاستقبله الآباء والمربون بحماس بالغ لأنهم لم يكونوا راضين عن المصطلحات الكثيرة المستخدمة حينها مثل : خلل بسيط في وظيفة المخ أو صعوبات تعلم نفس عصبية أو المعاقون تعليميا. (السيد،2003، 90)

وبشكل عام يمكننا القول بأن التحول الرئيسي في ميدان صعوبات التعلم كان في بداية الستينات وبالتحديد 1963 حينما طرح صمويل كيرك مصطلح صعوبات التعلم وذلك على أثر تزايد النشاط البحثي وخاصة المتعلق بتصميم الاختبارات والمقاييس وتشكيل عدد من التجمعات والتنظيمات مثل رابطة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإحداث قسم الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مكتب التربية الفيدرالي وهو الآن مجلس صعوبات التعلم الذي تكون من التربويين وتوجهه الأساسي متمركز حول تأهيل وتدريب المدرسين للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (الزيات ، 1998 ، 46)

ثم توالت في هذه المرحلة التعريفات حول مفهوم صعوبات التعلم كتعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 1971 ثم التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي 1976 وتلاه تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية عام 1977 . واجتمعت في العام 1981 ست

هيئات متخصصة وشكلت مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم ووضعت تعريفاً خاصاً بها قامت بتعديله في العام 1986 وأصدرت وكالة مجلس صعوبات التعلم تعريفاً خاصاً بها في العام 1987بعد مناقشات واسعة لتعريف الرابطة.

وبعد استعراض ومناقشة مستفيضة للتعريفات المذكورة وغيرها توصل السيد (2003) إلى التعريف الآتي: "مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية التي يظهرون خلالها التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية و/أو لأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة ".(السيد ، 2003، 88-126).

على الرغم من هذه الجهود المتوالية لتحديد مفهوم صعوبات التعلم ظلت مشكلة الاتفاق على تعريف دقيق لصعوبات التعلم من القضايا المحورية القائمة بين الباحثين المهتمين بالمجال. ولعل هذا ما دفع كل من مواتز و لهون (1993) إلى التأكيد: أن استخدام المفاهيم الغامضة والمبهمة أو المطاطة سوف يدفع إلى مشكلات تتداعى آثارها سلباً على إحراز أي تقدم في هذا المجال وعموماً ليس لنا في الوقت الحاضر إلا أن نأخذ بالتعريفات القائمة واعتبارها إطاراً يمكن في ضوئه القيام بعمليات التشخيص والتقويم وإعداد البرامج. (الصاوي ، 2009 ، 23)

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تعد عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الأمور البالغة التعقيد، وذلك يعود لعدة أسباب منها عدم وجود اتفاق عام على تعريف أو تحديد مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال، وتعدد أنواع وأشكال هذه الصعوبات واختلافها بين الفرد والآخر. ويؤكد العلماء على وجود عدة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم

1- محك الذكاء Intellect Criterion:

تجمع الدراسات على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكونون من متوسطي الذكاء أو فوق المتوسط، ويؤيد محك الاستبعاد مثل هذا الفهم، إذ هو يستبعد بالضرورة ذوي الذكاء المتدني من حقل صعوبات التعلم حيث ترد مشكلات التعلم في مثل هذه الحالة إلى الإعاقة العقلية (الوقفي، 2004، ص262).

2- محك التباعد والتفاوت: Discrepancy Criterion

ويعني وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل، حيث يظهر الأطفال ذوي LD تبايناً واضحاً بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية (محمد، 2008، ص100)، ويمثل التباعد عنصراً من العناصر الهامة في عملية التشخيص، وقد وضع الباحثين في هذا المجال عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد مدى التباعد (البتال 2001، ص188)، إلا أن هذه المعادلات لم يثبت صدقها في مختلف الحالات، ويظل الحكم على كمية التباين مسألة فردية يقدرها الفاحص للحكم بوجود صعوبة تعليمية أو عدم وجودها (الوقفي، 2004، ص261) (الخطيب والحديدي، 2005، ص99) (العنيزات، 2006، ص11).

3- محك الاستبعاد Exclusion Criterion

ويعتمد هذا المحك في التشخيص على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو نقص فرص التعلم (الزراد، 2002، ص47) (إبراهيم، 2007، ص109) (محمد، 2008، ص101).

4- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

أي أن الخدمات التربوية العادية غير ملائمة أو قليلة الفاعلية في تعليم هؤلاء التلاميذ، مما يستدعي توفير خدمات خاصة من حيث الأساليب، المناهج، البرامج، معلمين ذوي تدريب خاص (القريوتي، 1995، ص242).

5- محك العلامات النيرولوجية Neurological Signs Criterion:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري، والسمعي، والمكاني) والاضطرابات العقلية (نبهان، 2008، ص19)

6- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج Problems Related to Growth Criterion:

ويشير هذا المحك إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث بسبب بطء النمو، وتأخر النضج، فمعدلات النمو قد تختلف من تلميذ لآخر ومن جنس لآخر (محمد، 2008، ص101).

تصنيف صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم في مجموعتين وهما صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وهناك علاقة وطيدة بين نوعي صعوبات التعلم حيث أن كل منهما يؤثر في الآخر، فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية ينعكس ذلك في تحصيله الدراسي فتظهر لديه صعوبات تعلم أكاديمية في مادة أو أكثر من المواد الدراسية (الزيات، 1998، ص413).

أولاً: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

و تعني اضطراب أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكية- الحركية (الخطيب والحديدي، 2005، ص99) وتعد هذه المهارات أساسية في تعلم الكتابة والقراءة والتهجئة وإجراء العمليات الحسابية.

1- صعوبات الانتباه Difficulty In Attention:

وتتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أومن مهمة إلى أخرى (القريوتي، 1995، ص250) إن مشكلات الانتباه لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم تقع في ثلاث فئات: تكوين الانتباه، واتخاذ القرار، والحفاظ على الانتباه أي ما يشار إليه استمرارية الانتباه (الوقفي، 1998، ص146).

2- صعوبات الإدراك Difficulty In Perceptual:

عملية الإدراك هي عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية، وتنشأ لدى الأطفال نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي يستقبلونها، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها (الزيات، 2007، 30).

3- صعوبات الذاكرةDifficulty In Memory:

وتظهر صعوبات الذاكرة في عدم القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه، أو ممارسته، أو التدرب عليه مما يؤدي إلى مشكلة في تعلم القراءة والهجاء والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية (شريت وحسن، 2008، ص19)

ثانياً:صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

وتُعَرَّف بأنها مجموعة من الاضطرابات تظهر في العمليات النفسية الأساسية، وتؤدي إلى حدوث تباين جلي بين الأداء التحصيلي الفعلي طبقاً لنتائج التلاميذ في اختبارات الذكاء في المهارات الأساسية اللازمة لفهم واستخدام الكتابة والتعبير الكتابي في محيط الفصل الدراسي العادي (محمد، 2008، ص89) وتشمل هذه الصعوبات صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية (خطاب، 2006، ص78)

1- عسر أو صعوبات القراءة Dyslexia

وتعرف صعوبات القراءة بأنها قصور أو صعوبات تعلم نمائية أكاديمية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، مع توافر قدر ملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم، والسياق الثقافي والاجتماعي.

2- صعوبات الكتابة Dysgraphia

يمكن تعريف صعوبات الكتابة بأنها صعوبات آلية في تذكر تعاقب الحروف وتتابعها وتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً لكتابة الحروف.

3- صعوبات تعلم الرياضيات Dyscalculia

هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية. (الوقفي، 1998، ص171) (الزيات، 2007، 41)

ماهية صعوبات تعلم القراءة :

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها. وتمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً وأن 80 % من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات القراءة (Kirk;Elkins,1975:Lyon,1995 نقلاً عن الزيات، 1998، 419) لكننا نجد أن مشكلة الاتفاق على مصطلح صعوبات التعلم انعكست على مجال

صعوبات القراءة. وقد ذكر ستانوفيتش (Stanovich 1986) أن من أسباب الغموض في أدبيات القراءة هو أن الباحثين استخدموا معايير متباينة في اختيار الأفراد ذوي صعوبات القراءة الذين يمكنهم الاستفادة من الخدمات العلاجية، ويمكن أن تُعزى المشكلة المتعلقة بهذا التعريف إلى اهتمام الباحثين من مجالات متعددة ومختلفة كالطب والتربية وعلم النفس وعلم معالجة النطق. (نقلاً عن: كامهي وكاتس، 1998، 39)

كما اختلف الباحثون في مجال صعوبات تعلم القراءة حول أنواع المشكلات التي تعد بمثابة صعوبات القراءة فالبعض منهم يرى أن معظم الأخطاء في الكلمات لا تدل على وجود مشكلة في القراءة وأن التلاميذ الذين يجدون صعوبة بالغة في فهم ما يقرؤون هم فقط الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، بينما يرى البعض الآخر أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة هم الذين يخطئون في قراءة (90%) على الأقل من كلمات مستوى صفهم الدراسي بشكل صحيح. بينما يرى آخرون أن صعوبات القراءة هي تلك الصعوبات التي تعوق تقدم التلميذ في القراءة عن أقرانه بسنة واحدة على الأقل بشرط أن تتوفر له الظروف التعليمية المناسبة. (أحمد، 2010، 24).

تعريف بيكر Bakker (1992) " تشير صعوبات تعلم القراءة إلى تأخر التلميذ في القراءة عن مستوى أقرانه في الصف لمدة عام على الأقل، رغم أنه يتلقى التعليم بشكل مناسب، ويعيش في مستوى اقتصادي _ اجتماعي مناسب، وذكاؤه لايقل عن المتوسط، ولا يوجد لديه أية إعاقات حسية أو نيورلوجية أو انفعالية " (نقلاً عن: أحمد، 2010، 26).

تنطوي عملية القراءة على درجة عالية من التعقيد فهي نتاج تفاعل عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي وعلى المعلمين أن يتفهموا الأسس و العوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية. (الزيات، 1998، 422).

وهناك طريقتان أساسيتان لجعل التعريفات أكثر وضوحاً هما طريقة الاستثناء و طريقة الدمج.

أولاً: طريقة الاستثناء: تستثني الأطفال من فئة الديسلكسيا على أساس بعض العوامل التي قد تسهم في ضعف القراءة وتشمل هذه العوامل الذكاء المتدني والتعليم الضعيف والعجز الحسي والتلف الدماغي والاضطرابات الانفعالية الحادة والعوامل الاجتماعية والثقافية، والتعريف الاستثنائي لا يحدد الأعراض التي وجد أنها ترتبط باستمرار مع هذا الاضطراب فهي غالباً ما تحدد العجز في القراءة في ضوء التباين بين مقاييس القدرة القرائية والعمر العقلي والعمر الزمني أو مستوى الصف الدراسي.

ثانياً: طريقة الدمج: تبرز القدرات المحددة والصعوبات التي تميز المصابين بالديسلكسيا وجميع الدراسات المؤيدة لهذه الطريقة تبين أن الديسلكسيا أكثر من فشل قرائي وأنها مشكلة لغوية تظهر في وقت مبكر من الحياة غير أن بروز الضعف قد يختلف باختلاف العمر.

إن حدة مشكلة القراءة كفرق نوعي ليست معياراً لهذا الاضطراب حيث يمكن أن نصف شخصاً بأنه مصاب بالديسلكسيا دون وجود مشكلات قرائية حادة لديه والعكس صحيح فإن بعض الأطفال الذين يعانون مشكلات حادة في القراءة قد لا يكونون مصابين بالديسلكسيا. (كامهي، 1998، 40-44)

يستخدم مصطلح صعوبات القراءة والديسلكسيا (عسر القراءة) كمترادفين بالرغم من الغموض الذي يكتنف مصطلح الديسلكسيا فإنه يبقى المصطلح الأكثر استخداماً عند الباحثين والممارسين فالفرق بين عسر القراءة (الديسلكسيا) وصعوبات القراءة هو فرق في درجة الحدة أو الشدة أو القصور، فعسر القراءة يشير إلى درجة أعلى من حيث الشدة أو القصور و كلاهما يمثل صعوبات نمائية إدراكية عصبية المنشأ، مع أن القراءة تتدرج تحت الصعوبات الأكاديمية في معظم الكتابات العربية والأجنبية . (الزيات، 2008، 159).

وعرف تشاستي (1985) الديسلكسيا بأنها "صعوبة في التنظيم وهي عادة فطرية لكنها قد تكون مكتسبة أحياناً وتؤثر في تطور المهارة الحركية المرتبطة بجانبي الدماغ ومعالجة المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والإدراك الحسي، وتسبب بذلك عرقلة مهمة لمسار التطور اللغوي عند الفرد ونعني باللغة هنا الكلام و القراءة و التهجئة والكتابة والأعداد و كتابة المقالات ويعد الاضطراب اللغوي التطوري الخط الأساس لهذا المفهوم للديسلكسيا"(Chasty,1985,23).

ويذكر الزيات (2008) أنه يمكن قياس حدة الديسلكسيا على متصل متدرج من صفر وحتى عشرة على النحو الآتي:

1- يمثل المستوى (10) من الديسلكسيا العجز الكلي عن القراءة أو الكتابة أو التهجي، ويطلق على هذه الحالة Alexia وهي حالة من النادر رؤيتها.
2- الديسلكسيا الأولية وتظهر عادة عند المستويين (8) و (9) مما يعني أن التلميذ يواجه معاناة متعددة تشمل القراءة والكتابة والتهجي والحساب .
3- الديسلكسيا الثانوية تتراوح عادة بين المستوى (4) والمستوى (7) وكلما انخفض مستوى الشدة كلما انخفضت درجة المعاناة التي يواجهها التلميذ في القيام بالعمل المدرسي.
4- المستوى (3، 2 ، 1 ، 0) يمثل المستوى البسيط الذي يمكن أن يستجيب بصورة ملموسة للمداخلات الوقائية و العلاجية . (الزيات، 2008، 168).

إن هدف الباحث هو الذي يحدد أي من التعريفات عليه الأخذ بها. فإذا كان هدفه تناول أسئلة بحثية نظرية سوف يختلف النظام الذي يستخدمه عما لو كان هدفه قرارات علاجية-تربوية تتعلق

بالتخطيط العلاجي أو بالخدمات المقدمة، فعلى سبيل المثال فإن استخدام معيار الاستثناء لتمييز الأنماط الفرعية من صعوبات القراءة يتيح للباحث تناول العلاقة بين الأداء القرائي و العوامل المرتبطة به. وبالمقابل فإن هذه الأنماط الفرعية القائمة على القدرات اللغوية والقرائية تميل لتزويدنا بموجهات حول البرامج العلاجية. (كامهي، 1998، 65)

تقويم مهارات القراءة: Assessing Reading

هناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة ويمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية مثل استبيان القراءة غير الرسمي، وتحليل الخطأ والتقويم الوثائقي.أو من خلال الاختبارات الرسمية مثل الاختبارات المسحية والاختبارات التشخيصية وبطاريات الاختبارات الشاملة.

أولاً: الاختبارات غير الرسمية

تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق و أساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية و التي تعتمد على الملاحظة المباشرة للطالب خلال قيامه بالقراءة ويمكن للعلم أن يكتشف المستوى العام للقراءة لدى التلاميذ موضوع التقويم، كما يمكنه الكشف عن قدرات أو مهارات التلاميذ في التعرف على الكلمات و أنماط الأخطاء و مدى فهمهم للنصوص موضوع القراءة

ويرى الكثير من الممارسين للعمل مع ذوي صعوبات القراءة أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنها تعكس قدراً جيداً من العلمية.

ثانياً: الاختبارات الرسمية

- الاختبارات المسحية: هي مجموعة من الاختبارات التي تعطي تحديداً للمستوى العام للتحصيل القرائي. وهذه الاختبارات توفر بصورة عامة درجتين: درجة للتعرف على الكلمات والثانية للفهم القرائي.
- الاختبارات التشخيصية: هي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.
- بطاريات الاختبارات الشاملة: هي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة. (الزيات، 1998، 446)

ويذكر الوقفي (2003) أشكالاً أخرى لتقويم صعوبات تعلم القراءة اضافة إلى ما تقدم والتي يضعها ضمن إطار التقييم الكمي لمهارات القراءة ويضيف الآتي:

ثالثاً: التقويم الكيفي للمهارات القرائية:ويستخدم هذا التقويم

1- جمع معلومات ذات صفة شخصية تتصل بالمشكلة كالتاريخ الطبي والأسري والتربوي للتلميذ من خلال المقابلات التي يجريها الفاحص مع أولياء الأمور.

2- جمع معلومات عن العمليات والاستراتيجيات التي يقوم بها التلميذ المفحوص ومعرفة مدى قدرته على إحداث التغيير فيها.

رابعاً: التقويم التفاعلي للمهارات القرائية

يركز على تحديد مدى إمكانات المتعلم على التغير بينما يركز التقييم الكمي على حاصل التقويم ونتائجه.أي الكشف عن القدرات التي تم تطويرها وفي المقابل يعنى التقويم التفاعلي بالوسائل المختلفة التي تتعلق بكيفية تحصيل التلاميذ للنتائج التي حَصَّلوها. فالتقويم والمعالجة تصبحان عملية واحدة بحسب النموذج: اختبر – عالج – أعد الاختبار. ويمكن القول بوجود مفهومين مفتاحيين في التقويم التفاعلي هما:

1- إمكان التغير و النشاط من جانب المتعلم.

2- الوسائل التي يمكن بها إحداث التغيير الإيجابي في قدرة المتعلم العرفية. مثل مقاييس القراءة غير المقننة التي تقدم **نتائج كمية** تضع التلميذ في مستوى من ثلاثة مستويات هي: المستقل والتعليمي والمحبط و **أخرى كيفية** حول إجراء تحليل تفصيلي للأخطاء التي يرتكبها التلميذ في تعرف الكلمة أو الاستيعاب ويؤدي هذا لاكتشاف الاستراتيجيات التي يستعملها التلميذ مما يمكن من توجيه التعليم توجيهاً مناسباً. (الوقفي، 2003، 387)

*** استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.**

اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم، والأطفال الأقل قدرة على التعلم لا يمتلكون استراتيجيات ما وراء معرفة متطورة و هم بحاجة إلى مساعدة معلميهم لتغيير الاستراتيجيات والأساليب التي استخدموها من أجل استخدام أساليب واستراتيجيات أكثر ملاءمة لقدراتهم ولذلك فقد استقطبت عمليات ماوراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة (قطامي، 1990، 203)

وتعددت البرامج والأساليب المعرفية التي صممت لعلاج مشكلات وصعوبات فهم القراءة لدى التلاميذ مثل:

- برنامج تعزيز القراءة من خلال نموذج استراتيجية المعالجة المعرفية والتي تقوم على الوحدات المعرفية الآتية (الانتباه – التخطيط – المعالجة المتتابعة والمتزامنة) **PASS** Reading Enhancement Program (PREP) (جاد الحق، 2004، 36-37).
- والنموذج الذي قدمه **جنكيز** لمناقشة أنواع العمليات الذهنية المصاحبة لضبط الاستيعاب (فهم القراءة) وتضمن: سمات المتعلم وطبيعة المواد المراد تعلمها والمهمة المعيارية واستراتيجيات التعلم المتوفرة للمتعلم (كامهي، 1998، 233).

- والنموذج الذي قدمه **انجليرت وماريج** Englert & Margie 1990 ويسمى نموذج (POSSE) اختصاراً للأحرف الأولى للمهارات التي يعتمد عليها البرنامج وهي التنبؤ و التنظيم و البحث و تلخيص الأفكار و تقييم الفهم (Mercer, 1997, p.552).
- والنموذج **الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي** Meta-Reading Comprehension Tertiary Operational Model (MRCTOM) الذي قدمه الصاوي (2003) ويهدف إلى تفسير عملية الفهم القرائي وقياسه وكيفية معالجته من منظور ميتا معرفي ويضم ثلاثة أبعاد أساسية:

البعد الأول: يتعلق بثلاث مراحل ماوراء معرفية لعملية القراءة وهي قبل القراءة وأثنائها وبعد الانتهاء منها. و**البعد الثاني:** يتعلق بثلاث عمليات ميتا فهم قرائية هي التخطيط لمعالم المهمة ومراقبة الذات و تقييم استراتيجيات الفهم القرائي. و**البعد الثالث:** يتعلق بمؤشرات المعالجات الدورية الميتافهم قرائية (الصاوي، 2009، 211-224).

وهكذا اتضح لنا أن أطفال ذوي صعوبات فهم القراءة يعانون ضعفاً في امتلاك مهارات التفكير المعرفية وماوراء المعرفية المتمثلة في: التصنيف والترتيب والاستنتاج وصياغة الأفكار والعلاقات والأنماط والتخطيط ومراقبة الذات والتقويم والتي تظهر من خلال القصور في قدرتهم على إدراك معنى الكلمة ومعنى الجملة ومعنى الفقرة وتنظيم المادة المقروءة والعلاقات اللغوية؛ الأمر الذي يتطلب من الدراسة الحالية الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات. فهم بأمس الحاجة للرعاية والاهتمام ضمن الدمج مع زملائهم في الصف الدراسي النظامي وهو تحد يحتاج إلى تبصر ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة في التعليم الأساسي والثانوي وإلى ما بعد ذلك (إبراهيم، 1995، 11).

لذلك يجب التعرف المبكر عليهم وتشخيصهم في مرحلة التعليم الاساسي الأولى. لأنها تعد حجر الزاوية لجميع مراحل التعليم اللاحقة وهي أهم المراحل التي تتوقف عليها عملية التنمية الشاملة للأطفال. ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير البرامج التعليمية الهادفة إلى تمكين مهارات المعرفة وما وراء المعرفة عبر تفعيل استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مثل استراتيجيات ماوراء المعرفة مع هذه الفئة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسنا.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- ❖ المحور الأول: الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.
- ❖ المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي.
- ❖ المحور الثالث: الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.
- ❖ تعليق عام على الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها.

يتم عرض الدراسات السابقة في ثلاثة محاور أساسية وفق ما تقتضيه طبيعة الدراسة ومتغيراتها وتعرض الدراسات العربية والأجنبية معاً في كل محور.

وقد اعتمدت الباحثة التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم في عرض الدراسات السابقة وقسمتها إلى المحاور الآتية:

1- دراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2- دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي.

3 – دراسات تناولت استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يلي عرض لهذه البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال في هذه الدراسة.

المحور الأول: **الدراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة**.

أ . الدراسات العربية.

- دراسة أبو بشير (2012) غزة.

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مها رات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى**".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدارسة من (104) طالبة وطالب من مدرسة رودلف فالتر الأساسية " أ "للبنين، ومدرسة رودلف فالتر الأساسية " ب " للبنات. وقسمت العينة إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة قائمة مهارات التفكير التأملي، واختبار التفكير التأملي لطلبة الصف التاسع الأساسي، البرنامج التدريبي المعد وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

أوضحت النتائج أن تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي و إن التدريس وفقاً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يجعل الطلبة يكتشفون بأنفسهم ويطبقون ما يتوصلون إليه من معارف علمية في مواقف جديدة ، مما يساعد على اكتشاف المعرفة بأسلوب علمي.

– دراسة الأحمدي(2012) الامارات.

عنوان الدراسة: " **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة" .**

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثر ذلك على التفكير فوق المعرفي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (50) طالبة بواقع (25) طالبة للمجموعة التجريبية، و(25) طالبة للمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة، وتصميم دليل المعلمة لتدريس بعض دروس القراءة من الكتاب المقرر على الطالبات باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، و إعداد اختبار لقياس تمكن الطالبات من مهارات القراءة الإبداعية والتفكير فوق المعرفي.

نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية ومستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الفلمباني(2011) مصر.

عنوان الدراسة: "**فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي**".

هدف الدراسة: تنمية مهارات حل المشكلات بطريقة غير مباشرة لدى عينة من طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضات التحصيل من خلال برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة بطريقة مباشرة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (34) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضي التحصيل بمدرسة السيدة خديجة الإعدادي بنات بمحافظة القاهرة. وتقسيمهن إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والمكونة من (17) طالبة، درسن باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والأخرى ضابطة والمكونة من (17) طالبة، درسن بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختباراً الذكاء المصور، و اختباراً تحصيلياً في مادة العلوم، و قائمة بدرجات تحصيل التلاميذ العام، واختباراً لقياس مهارات حل المشكلات، والبرنامج القائم على مهارات ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي، لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الحارثي (2008) السعودية.

عنوان الدراسة: "**فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية**".

هدف الدراسة: معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة" التخطيط للقراءة المراقبة والتحكم في القراءة ، وتقويم القراءة "منفصلة ومجتمعة، في مادة القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا يمثلون مجموعتي الدراسة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وعدد طلابها (30) طالبًا، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية وعدد طلابها (30) طالبًا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار تحصيلي وأعد استراتيجية التدريس التبادلي لتدريس المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية من أهمها:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات التخطيط للقراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات المراقبة والتحكم في القراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة يوسف (2008) مصر.

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية على التحصيل المعرفي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**".

هدف الدراسة: دراسة فعالية استخدام إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية على التحصيل المعرفي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

العينة: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية و تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة درست الأولى النصوص الأدبية باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة والثانية بالطريقة التقليدية .

الأدوات: استخدم الباحث – دليل المعلم لمقرر النصوص الأدبية المقررة – أوراق عمل التلميذ لمقرر النصوص الأدبية المقررة – اختبار تحصيلي للنصوص الأدبية – اختبار التعبير الإبداعي القبلي – قائمة مهارات التعبير الإبداعي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى:

– وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة خطاب (2007) مصر.

عنوان الدراسة: "**اثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**".

هدف الدراسة: التعرف على أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (137) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مدارس الفيوم. وتم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية (70) تلميذا وضابطة (67)تلميذ.

أدوات الدراسة استخدم الباحث برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، واختبار التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالأساليب المعتادة في التحصيل والتفكير الإبداعي.

2) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في مادة علم النفس في التطبيق البعدي لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية، وتعزى هذه الفروق إلى استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التدريس وأنشطته القائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- دراسة عيسى (2005) مصر.

عنوان الدراسة: "**تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة**".

هدف الدراسة: إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة.

عينة الدراسة: اتبع الباحث المنهج التجريبي على عينة من المدارس الحكومية في محافظة القاهرة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي تشمل استراتيجيات "التخطيط ، التنفيذ ، التقويم . " كما قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات إلقاء الكلمات لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي والمهارات هي " الجانب الصوتي ، الجانب الأدائي، الجانب الإرشادي ، الجانب الفكري " ، وكذلك بطاقة ملاحظة مهارات إلقاء الكلمات

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إلقاء الكلمات المتمثلة في الجانب الفكري والجانب الأدائي والجانب الإرشادي والجانب الصوتي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي . وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة التنظيم الذاتي في تدريس التعبير الشفهي.

- دراسة عفانة و نشوان (2004) غزة:

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة**".

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة مقابل الطريقة التقليدية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(177) طالبا من طلبة الصف الثامن الأساسي بمدينة بيت حانون، تمَّ تقسيمها إلى مجموعتين:إحداهما تجريبية، تدرس باستخدام إستراتيجيتي ما وراء المعرفة، والأخرى ضابطة، تدرس بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار التفكير المنظومي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير المنظومي لطلبة الصف الثامن الأساسي ذكور، وتفوق هذه الاستراتيجيات على الطريقة التقليدية أو المعتادة في تدريس الرياضيات في تنمية هذا النوع من التفكير.

- هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس وحدة الرياضيات المقترحة في هذه الدراسة لطلبة الصف الثامن الأساسي على تنمية تفكيرهم المنظومي.

- دراسة بهلول (2003) مصر:

عنوان الدراسة: "**اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة**".

هدف الدراسة: إلى التعرّف إلى واقع تدريس القراءة ودور الاتجاهات الحديثة في تنمية الفهم القرائي.

ولتحقيق الهدف، قدم الباحث عرضاً تفصيلياً حول القراءة، وأهميتها، وأنواعها، وتصنيفاتها، ومستويات الفهم القرائي، وواقع تعليمها، والعلاقة بين ما وراء المعرفة وتعليم القراءة، ماهية ما وراء المعرفة، ومكوناتها وعناصرها، والأهمية التربوية لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومميزات

وخصائص الاتجاه الإجرائي في تدريس هذه الاستراتيجيات وصلاحيتها لتلاميذ وطلاب الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة على أن الإستراتيجيات الجديدة تسهم بشكل فعال في تحسين الفهم القرائي وتنمية مهاراته وخصوصا إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وإستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية خطة ما قبل القراءة وإستراتيجية العصف الذهني والتدريس التبادلي والنمذجة وخرائط المفاهيم وغيرها.

ب . الدراسات الأجنبية.

- دراسة أوزوي, **(Ozsey, 2010).**

An investigation of the Relationship between Metacognition and Achievement Mathematics.

عنوان الدراسة: "**طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات**".

هدف الدراسة : تحديد طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 242 تلميذا من 6 مدارس ابتدائية تركية، من تلاميذ الخامسة ابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث النسخة التركية لمقياس التفكير ماوراء المعرفي واختبار تحصيل دراسي في الرياضيات من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى و جود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس.

- دراسة أوسمان (Osman, 2004)

. Linking Reading and Writing, Concept Mapping ason Organizing Tactic

عنوان الدراسة: "**فاعلية استخدام إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة " خرائط المفاهيم" كإستراتيجية تنظيم عقلي بصري في الربط بين كل من القراءة والكتابة**"

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة " خرئط المفاهيم" كإستراتيجية تنظيم عقلي بصري في الربط بين كل من القراءة والكتابة.

أدوات الدراسة: وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في القراءة والكتابة، وبرنامج يتكون من بعض النصوص القرائية.

ننائج الدراسة: وأشارت نتائج الدراسة إلى تجاوب طلاب العينة مع استخدام هذه الإستراتيجية " إستراتيجية خرائط المفاهيم " حيث قدم الطلاب تلخيصات منظمة جد اً وخرائط صحيحة للمفاهيم.

- دراسة دورلي وآخرون (Durley and Others, 2004).

Improving Reading Comprehension in the Contact Areas

عنوان الدراسة: "**فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة وهي "تنشيط المعرفة السابقة، إكساب المقررات اللغوية، وتحسين الطلاقة القرائية" لتحسين الفهم القرائي**".

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة وهي " تنشيط المعرفة السابقة، إكساب المقررات اللغوية، وتحسين الطلاقة القرائية" لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: وتمثلت في اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية، وبرنامج أنشطة قائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة، كما أنها أدت إلى استغراق الطلاب في تعلمهم دون ملل، وزيادة تحملهم للمسئولية الشخصية في أثناء ممارسة عملية القراءة ، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في المرحلة الثانوية لما لها من دور فعال في تحسين الفهم القرائي<

- دراسة مارجي (Marge 2001).

The development of student met cognition and self – regulated Learning strategies and response

عنوان الدراسة: " **تنمية استراتيجيات الطلبة ماوراء المعرفية وتنظيم الذات والاستجابة** "

هدف الدراسة: إلى دراسة تأثير استراتيجية ما وراء المعرفة كسقالة في تحسين قدرة الطلاب لدى حل المشكلة الحسابية الكلامية المعقدة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب الملتحقين بفصول التقوية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث البرنامج التعليمي المستند إلى إستراتيجية ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين تلقوا تعليمهم بالبرنامج المعد وفق إستراتيجية ما وراء المعرفة تحسن تحصيلهم بشكل كبير مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة .

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي.

أ . الدراسات العربية.

- دراسة الجعيد (2011) السعودية.

عنوان الدراسة: "**فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

العينة : شملت عينة الدراسة على (60) تلميذة من تلميذات الصف الرابع في الطائف تم توزيعهن على مجموعتين، تكونت التجريبية من (30) تلميذة استخدمت أنشطة الألعاب اللغوية و العينة الضابطة المكونة من (30) تلميذة استخدمت الأنشطة المعتادة .

الأدوات : استخدم الباحث اختبارين الأول مهارات الفهم القرائي و الثاني للتمييز السمعي ودليل المعلمة وكراسة أنشطة التلميذة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى:

1-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار التمييز السمعي (المهارات الفرعية والدرجة الكلية).

2-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار بعض مهارات الفهم القرائي.

- دراسة الرشيد (2011).

عنوان الدراسة: " **فاعلية تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي**".

هدفت الدراسة: التعرف على فاعلية تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

العينة: شملت العينة (46) طالباً من مدرسة طلحة بن مصرف الابتدائية في مدينة الرياض، وتم توزيعهم على مجموعتين إحداهما ضابطة درست باستخدام الاستراتيجيات التقليدية في التدريس والتجريبية درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، اختبار الاستيعاب القرائي لقياس هذه المهارات و دليل المعلم لتدريس القراءة لطلاب الصف السادس الابتدائي باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي .

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي الاستنتاجي لصالح طلاب المجموعة التجريبية

3 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي النقدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية

- دراسة المالكي (2009) السعودية.

عنوان الدراسة: "**تقويم النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الفهم ومستوياته اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة والكشف عن مدى مراعاة النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة في المرحلة المتوسطة لمهارات الفهم القرائي ومستوياته اللازمة للتلاميذ .

الأدوات :استخدم الباحث قائمة مهارات الفهم القرائي ومستوياته اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة واشتملت على 35 مهارة توزعت على خمسة مستويات .

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى:

- تحددت لتلاميذ المرحلة المتوسطة (35) مهارة للفهم القرائي منها (10) مهارات للفهم المباشر و (7) مهارات للفهم الاستدلالي و (6) مهارات للفهم الناقد و (4) مهارات للفهم التذوقي و (8) مهارات للفهم الإبداعي.

– راعت النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة لصفوف المرحلة المتوسطة (33) مهارة من (35) مهارة للفهم القرائي قيس بعضها بنسب مرتفعة وبعضها الآخر بنسب متوسطة وكثير منها بنسب منخفضة.

– دراسة عبد الباري (2009) مصر.

عنوان الدراسة: "**فاعلية استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**".

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (83) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، التجريبية من اثنين وأربعين تلميذا وتلميذة و بواقع واحد وأربعين تلميذا في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار الفهم القرائي، والبرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في كل مهارة علي حدة من مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة المنتشري (2008) السعودية.

عنوان الدراسة: " **أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط**".

هدف الدراسة: تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا من تلاميذ الصف الأول المتوسط.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة مهارات الفهم القرائي واختبارا لقياس هذه المهارات، و استراتيجية التدريس التبادلي في القراءة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنميتها لكل مهارة فرعية على حدة.

- دراسة قحوف (2007) مصر.

عنوان الدراسة: "**أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الانجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**".

هدف الدراسة: تعرف أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الانجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

عنوان الدراسة: تم اختيار مجموعتي الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرستي السيدة خديجة و مدرسة أم المؤمنين بإدارة العجوزة التعليمية في محافظة الجيزة.

أدوات الدراسة: اختبارين أحدهما لقياس مهارات الفهم القرائي والآخر لقياس مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . و تحليل محتويات ملفات الانجاز للوقوف على مدى تحسن مهارات الفهم القرائي ومهارات الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

نتائج الدراسة : بينت النتائج أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية

_ يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أنشطة القراءة بملف الانجاز ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي .

_ يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أنشطة القراءة بملف الانجاز ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة.

- دراسة لافي (2006) مصر.

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**".

هدف الدراسة: التعرف على أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة، في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت من (68) ثمانية وستين تلميذاً، تمَّ اختيارهم عشوائياً، وتقسيمهم إلى مجموعتين:إحداهما تجريبية، درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، والأخرى ضابطة، درست بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، وبرنامج تعليمي معد وفق استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى:

بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً وبعدياً، وإجراء المعالجة التجريبية، استناداً إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، تمَّ تحليل البيانات، لتسفر النتائج عن كفاءة هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي.

- دراسة مفلح (2005) سوريا.

عنوان الدراسة: "**فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي**".

هدف الدراسة: تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية اختبار التحصيلي، البرنامج التعليمي المستند على استراتيجيات التعلم التعاوني.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية، دل على فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

- دراسة السعدون (2004) البحرين.

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين**".

هدف الدراسة: تحديد أثر استخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (58) تلميذاً تمَّ تقسيمها إلى مجموعتين:إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار كفايات الفهم القرائي، و الاختبار التحصيلي، والبرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي للنصوص المنطوية على أحداث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

– وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي للنصوص الوصفية المقارنة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

– وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي للنصوص القصصية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

– دراسة جاد(2003) مصر:

عنوان الدراسة: "**فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي**".

هدف الدراسة: تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة، ومدى تمكن التلاميذ منها، وتحديد ملامح الإستراتيجية المقترحة، ومدى فاعليتها في تنمية الفهم القرائي، لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

عينة الدراسة: تكونت من (88) تلميذ، تمَّ تقسيمها إلى مجموعتين:إحداهما تجريبية، درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة، والأخرى ضابطة، درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي، وإستبانة لمعرفة مدى مناسبة الإستراتيجية المقترحة في ضوء استراتيجيات عديدة.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بمستوياته المختلفة:المباشر، الإستنتاجي، الناقد، بينما لم تظهر الإستراتيجية فاعلية في تنمية الفهم التذوقي، ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى أن مستوى التذوق يحتاج إلى وقت طويل للتدريب عليه.

- دراسة حسام الدين (2002) مصر.

عنوان الدراسة: " **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**".

هدف الدراسة: إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً (48 طالباً تجريبية ، 48 طالباً ضابطة).

أدوات الدراسة: استخدم الباحثة اختباراً للفهم القرائي، واختباراً آخراً للتحصيل في العلوم

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في كل من الاختبار التحصيلي في حساب المثلثات واختبار التفكير المنظومي، و ذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم طلاب المجموعة الضابطة في كل من اختبار الفهم القرائي والاختبار التحصيلي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق.

- دراسة القليني (2000) مصر:

عنوان الدراسة: "**فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**".

هدف الدراسة: إلى بناء برنامج لتنمية مهارات كل من الفهم في القراءة الصامتة، والأداء السليم في التعبير الكتابي، لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبارمهارات التعبير الكتابي، و البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين النمو في درجات التلاميذ، على اختباري الفهم القرائي والتعبير الكتابي، لذا أوصت الدراسة بضرورة تدريس موضوعات التعبير من خلال موضوعات القراءة.

ب . الدراسات الأجنبية.

- دراسة كلبير، وآخرون (clapper, a . et al 2002)

Approaches to Reading Instruction for Secondary Students with Disabilities

عنوان الدراسة:" **منهاج تعليم القراءة لطلبة المدرسة الثانوية ذوي الاحتياجات الخاصة**"

هدف الدراسة: معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي.

عينة الدراسة: وتمَّ تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: تجريبية تلقت التعليم باستخدام التعلم التعاوني والتدريس التبادلي، وضابطة تلقت التعليم باستخدام الطريقة التقليدية

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار للفهم القرائي.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج فعالية استخدام كل من إستراتيجيتي التعاوني والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى أفراد عينة البحث، من خلال تفوق أفراد المجموعة التجريبية تحصيلياً على أفراد المجموعة الضابطة.

- دراسة يون، (Yoon 2002).

Effectiveness of Sustained Silent reading on Reading Attitude and Reading Comprehension of fourth – grade Korean students .

عنوان الدراسة: "**فاعلية برنامج تدعيم القراءة الصامتة المستمرة بأنشطة قرائية، في تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في كوريا**".

هدف الدراسة: إعادة تقييم فاعلية برنامج تدعيم القراءة الصامتة المستمرة بأنشطة قرائية، في تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (119) تلميذاً، تمَّ اختيارها بطريقة عشوائية و تقسيمها إلى مجموعتين:تجريبية تلقت التعليم باستخدام برنامج القراءة الصامتة و ضابطة تلقت التعليم الاعتيادي

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة، واختبار الفهم القرائي، وسجل القراءات اليومية للتلاميذ

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- كان لأنشطة القراءة المتضمنة في البرنامج، تأثيراً إيجابياً في الفهم، وفي اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، مما يشير إلى فاعلية هذه الأنشطة في تنمية الفهم والاتجاهات، الأمر الذي يعود إلى الخصائص الفريدة لبرنامج القراءة الصامتة، مثل:الاختيار الذاتي، ودور العرض، التي شكلت بيئة ثرية لتحسين الاتجاه نحو القراءة.

- كما لم تظهر النتائج ارتباطا إيجابيا بين الاتجاه نحو القراءة والفهم القرائي، ولذلك قد لا ينتج تغيير مهم و جوهري مباشر في الفهم القرائي، من خلال تحسن الاتجاهات نحو القراءة.

- كما أظهر المشاركون في نشاط القراءة اليومية، درجة كبيرة من الرضا والحماس في أوقات الدراسة كافة.

- **دراسة** كوش **(Koch 2001)**.

Training in Met cognition: Met cognition and comprehension of physics

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء**".

هدف الدراسة: إلى التعرف على "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً (طالباً تجريبية، ٣٤ طالباً ضابطة).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختباراً للفهم القرائي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية من أهمها: تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

- **دراسة فونتن (fountain 2000):**

technical advances skills of reading comprehension of fifth grade students in improve

عنوان الدراسة: " **المهارات التقنية لتطوير التقدم في الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس**"

هدف الدراسة: إلى تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام بعض أجهزة التكنولوجيا.

عينة الدراسة: من تلاميذ صف خامس ابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الفيديو لعرض الصور والكلمات الدالة عليها، و الحاسوب الشخصي كمساعد تعليمي.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن أنّ عرض الكلمات بمصاحبة الصور باستخدام الفيديو، وبخاصة عندما يتم العرض بسرعة مناسبة للتدريس، قد أدى إلى تحسن في الفهم القرائي لدى التلاميذ، وكذلك استخدام الحاسوب الشخصي كمساعد تعليمي ونتائج استخدامه كمساعد تقويمي جاءت إيجابية وأفادت فاعليته.

- دراسة جونسون و كلينبرج ومينا (Johnson, Glenberg, Mina, 2000).

Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies

عنوان الدراسة: "**تدريب فهم القراءة لضعاف الفهم ذوي مهارات التشفير الملائمة: الاستراتيجيات اللفظية مقابل الاستراتيجيات البصرية**".

هدف الدراسة: إلى معرفة تأثير الاستراتيجيات اللفظية والبصرية في تحسين فهم المادة المقروءة.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (59 طفلاً) من الصفين الثالث والخامس الابتدائي، ذوي ضعاف الفهم عن المستوى المتوقع وذوي مهارات التشفير الملائمة. حيث قسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى وعددها(22 طفلاً) تم تدريبهم على الاستراتيجيات اللفظية أما المجموعة الثانية وعددها(23 طفلاً) تم تدريبهم على الاستراتيجيات البصرية، ومجموعة ثالثة ضابطة عددها(14 طفلاً).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار "وكلسر" لذكاء الأطفال، واختبار الفهم القرائي "لجاتس ماكجينتي"، واختبار تمييز الكلمات.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة الاستنتاجية والأسئلة الصريحة والأسئلة المفتوحة المحددة الإجابة وذلك اتجاه مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية والمجموعة الضابطة في تمييز الكلمات والأسئلة المفتوحة المطلقة الإجابة اتجاه مجموعة الاستراتيجيات البصرية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة تدريب الاستراتيجيات اللفظية، ومجموعة تدريب الاستراتيجيات البصرية في الأسئلة الاستنتاجية اتجاه مجموعة الاستراتيجيات اللفظية.

- دراسة ديفو (defoe 1999):

Using directed reading thinking activity strategies to teach students reading comprehension skills in middle grades language arts

عنوان الدراسة: بعنوان: "**استخدام استراتيجيات نشاط القراءة الموجهة للتفكير، لتدريس مهارات الفهم القرائي**".

. –

هدف الدراسة: التعرّف على فاعلية برنامج مقترح في تحسّن مهارات الفهم القرائي، يقوم على استخدام ثلاث استراتيجيات مميزة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (18) تلميذاً، أخفقوا في إحراز درجات جيدة في اختبارات الفهم القرائي المقننة إضافة إلى عينة مماثلة من آباء التلاميذ.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث ثلاث استراتيجيات مميزة الأولى، لتدريس التلاميذ مهارات التفكير العليا، ومهارات ما وراء المعرفة، باستخدام أنشطة المشاركين في بحث العلوم، وأنشطة توجيه القراءة – التفكير، واستراتيجيات العلاقة بين السؤال والجواب، والثانية، لتدريس التلاميذ فك رموز وحدة لغوية، ثمَّ إعادة صياغتها(تركيبها)، والثالثة، باستخدام التعلم التعاوني في ممارسة مهمات الفهم القرائي، ولتطبيق البرنامج، تمَّ اختيار عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الإعدادية

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى تحسّن في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، ولكن بشكل غير ملحوظ أو جوهري، كما كان متوقعاً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى القصور في تدخل الآباء وعدم توجيههم لأبنائهم بصورة كافية، كما أنّ نقص الاهتمام الموجود لدى التلاميذ كان يعود إلى ضيق الجدول الدراسي.

– دراسة بومان و لي وآخرون (Bowman, Leigh, et al, 1998).

Using Graphic Organizers Cooperative Learning Groups, and Higher Order Thinking Skills to Improving Reading Comprehension,

عنوان الدراسة: "**استخدام المنظمات البيانية ومجموعات التعلم التعاوني ومهارات التفكير العليا لتحسين فهم القراءة** ".

هدف الدراسة: التعرف على مدى فعالية برنامج استخدام المنظمات البيانية ومجموعات التعلم التعاوني ومهارات التفكير العليا لزيادة فهم القراءة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أطفال الصف السادس الابتدائي في مجتمع من الطبقة المتوسطة بغرب ولاية " اليونز".

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات هي: اختبار فهم القراءة " جاتس ما كجنتي"، واختبار المسح الدوري للقراءة "هيوتن ما فلن"، وبطارية القراءة"هيوتن ما فلن"، واختبارات القراءة داخل المنهج، وملاحظة المعلم. وقدمت مجموعة من الاستراتيجيات لتحسين فهم القراءة .

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى:

– تحسن في اختبار فهم القراءة وتحسن في بطارية القراءة و في اختبار المسح الدوري للقراءة، – أن استخدام المنظمات البيانية ومجموعات التعلم التعاوني ومهارات التفكير العليا لها أثر ايجابي على فهم القراءة. حيث وجد 63% من الأطفال الذين يقرأون فوق مستوى الصف تحسن الفهم لديهم بصورة دالة، بينما 50% من الأطفال الذين يقرأون تحت مستوى الصف السادس تحسن فهم القراءة لديهم بصورة دالة،

– كما استفاد ذوو المستوى المرتفع في القراءة حيث حصل تحسن عندهم في فهم القراءة وبذلك استفاد جميع الأطفال الخاضعين لهذه الدراسة.

المحور الثالث: دراسات تناولت استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.

أ . الدراسات العربية.

– دراسة حمدان (2011) مصر.

عنوان الدراسة: "**فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية**".

الهدف: الكشف عن فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

العينة : من طلاب الصف الأول الثانوي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .

الأدوات :اختبار مهارات الفهم القرائي مقياس مهارات ما وراء المعرفة، إعادة صياغة موضوعات القراءة في كتاب القراءة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي وفقاً لفلسفة وإجراءات إستراتيجية ما وراء المعرفة .

نتائج الدراسة اشارة نتائج الدراسة إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي عند المستوى الاستنتاجي والمهارات المتضمنة فيه ، لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي عند المستوى الناقد والمهارات المتضمنة فيه ، لصالح المجموعة التجريبية .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي عند المستوى الإبداعي والمهارات المتضمنة فيه ، لصالح المجموعة التجريبية .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات ما وراء المعرفة والمهارات الثلاث المتضمنة فيه ، لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة لما وراء المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المجموعة التجريبية .

– دراسة أنيس (2008) مصر.

عنوان الدراسة: "**أثر التدريب علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالمرحلة الابتدائية**".

هدف الدراسة: تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي، واختبار الذكاء غير اللغوي، وقائمة التجهيز المعرفي، وبرنامج التدريب على استراتيجيات التدريس التبادلي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم.

– دراسة محمد(2008) السعودية.

عنوان الدراسة: "**فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي**".

هدف الدراسة: تقديم برنامج للتعليم العلاجي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي و في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال من الذكور بالصف السادس الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، اختبار ستانفورد– بينيه للذكاء، اختبار الفهم القرائي من إعداد الباحث، برنامج التعليم العلاجي، مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

– كما أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– دراسة إبراهيم (2007) مصر.

عنوان الدراسة: "**برنامج تدريبي في تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل**".

هدف الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل.

عينة الدراسة: : تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية (يبلغ عددها 43 طالبة) ومجموعة ضابطة (يبلغ عددها 43 طالبة أيضا) من طالبات الصف الثاني الإعدادي والذين لديهن صعوبات في مهارة الفهم القرائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار الفهم القرائى، و البرنامج التدريبي

نتائج البحث: توصلت نتائج الدراسة إلى أنه:

1– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبارات البعدية لصالح المجموعة التجريبية فى مهارات الفهم القرائى ككل.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى مهارات الفهم المعرفى والفهم الاستنتاجى والفهم النقدى ككل.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى جميع مهارات الفهم القرائى الفرعية.

4- أثبتت الدراسة فعالية البرنامج التدريبى المقترح القائم على تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائى اللازمة لطالبات المجموعة التجريبية.

- دراسة عيسى (2007) مصر.

عنوان الدراسة: "**أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي.**

الهدف:التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي.

العينة :شملت 69 طالباً من الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي جميعهم من تلاميذ الصف الخامس في مدرسة الوليدية الجديدة المشتركة بأسيوط في العام الدراسي 2005-2006م .

الأدوات :اختبار الفهم القرائي من إعداد خيري المغازي، اختبار التعرف القرائي ، مقياس ستانفورد – بينيه، مقياس ما وراء الفهم، البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التدريس التبادلي وتم التدريب على البرنامج خلال ثلاث عشرة جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً .

نتائج البحث: أشارت النتائج إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسن مستوى ما وراء الفهم وكذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية، ولم يظهر هذا التحسن لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة.

- دراسة سليمان (2006) البحرين.

عنوان الدراسة: "**أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم القراءة في الصف السادس الابتدائي**".

هدف الدراسة: إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي "القراءة واستراتيجيات التفكير" والذي يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (23) تلميذة ذوات صعوبات الفهم القرائي تراوحت أعمارهن 11 – 12.5 سنة من تلميذات الصف السادس الابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار مهارات الفهم القرائي، و اختبار الذكاء (المصفوفات لرافن)، اختبار التحصيلي، مقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، برنامج تدريس علاجي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، لصالح التطبيق البعدي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية و الضابطة على القياس القبلي و البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي و البعدي في مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، لصالح التطبيق البعدي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نمو مهارات الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية و الضابطة بين القياس القبلي و البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة صياح (2006) البحرين.

عنوان الدراسة: "**الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين**".

هدف الدراسة: التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في معالجة المعلومات، وتعرف أكثر مستويات المعالجة للصفوف المقروءة تمييزا بين التلاميذ بحسب الحالة التعليمية والجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (271) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الأساسي:(136) صعوبات و (135) عاديون. كذلك (271) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الأساسي: (136) صعوبات و(135) عاديون.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار المصفوفات لرافن، واختبار الفهم القرائي للصفين الثالث والسادس الابتدائيين، واستمارة تقدير المعلم للدرجات، وكذلك درجات التلاميذ في اللغة العربية في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول، إضافة إلى مجموعة من اختبارات تقدير مستوى معالجة المعلومات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود تفاوت في النتائج بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي حسب مستويات معالجة المعلومات.

- دراسة الحاروني، و علي (2004) مصر.

عنوان الدراسة: "**فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العام العاديين ونظائرهم من ذوي صعوبات التعلم**".

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العام العاديين ونظائرهم من ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة الثانوية العام العاديين و ذوي صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار ما وراء المعرفة، واختبار مفهوم الذات، و اختبار التحصيل الأكاديمي، و برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب العاديين في متغيرات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر، ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الصاوي (2003) مصر.

عنوان الدراسة: " **أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي**".

هدف الدراسة: الكشف عن مدى فعالية برنامج تعليمي في تحسن الفهم القرائي المعرفي و الميتا معرفي، ومهارات التفكير الناقد لدى أطفال المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من(62 طفلاً) من الصف الخامس الابتدائي لديهم صعوبات في الفهم القرائي المعرفي والفهم القرائي الميتا معرفي. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها(31 طفلاً)، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها(31 طفلاً)، وتراوحت أعمارهم ما بين(121.4–159 شهراً)، ونسبة ذكائهم(90 إلى 130).

أدوات الدراسة: استخدام الباحث الفهم القرائي المعرفي والفهم القرائي الميتا معرفي، ومقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال، وقائمة ملاحظة النزوع نحو التفكير الناقد، واختبار الذكاء المصور، وبرنامج تعليمي مقترح.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الكسب لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة اتجاه أطفال المجموعة التجريبية في مكونات التفكير الناقد، وكذلك الأمر في عادات التفكير الناقد.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الكسب لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة اتجاه أطفال المجموعة التجريبية بالنسبة للمكونات المعرفية للفهم القرائي.

– دراسة أبو بكر (2002) مصر.

عنوان الدراسة: " **فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج**".

هدف الدراسة: تحديد إلماعات السياق التي تسهم في علاج صعوبات فهم القراءة لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي من خلال وضع برنامج مقترح قائم على نظرية إلماعات السياق لعلاج صعوبات فهم القراءة لديه.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (62) طفلا وتم تقسيمهم إلى (30 طفلاً) في المجموعة التجريبية و(32 طفلاً) في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: استخدام الباحث اختبار الفهم القرائي، وقائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الصامتة(فهم القراءة) والاختبار التشخيصي لفهم القراءة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

– كما يتصف البرنامج بدرجة مناسبة في تحقيق أهدافه حيث كان معامل الارتباط مرتفعا بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الصامتة، وفي الاختبار التشخيصي(فهم القراءة) وهي تؤكد فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه.

– دراسة العدل (2002) مصر.

عنوان الدراسة: "**ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم**".

هدف الدراسة: إلى دراسة تأثير صعوبة التعلم وجنس التلميذ ومستواه الدراسي في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، كما هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في درجات ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (260) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي، والثاني الإعدادي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس ما وراء المعرفة، واستبيان الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود تأثير دال إحصائيا لصعوبات التعلم على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

– وجود تأثير دال إحصائيا لجنس التلميذ على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة، لصالح التلميذات.

– وجود تأثير دال إحصائيا للصف الدراسي لصالح تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على درجات ما وراء المعرفة.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في ما وراء المعرفة و الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح العاديين.

ب . الدراسات الأجنبية.

– دراسة وليامز (Williams, 2000).

عنوان الدراسة: "**فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم فهم القراءة**".

Strategic processing of text : Improving reading comprehension of students with learning disabilities

هدف الدراسة: التعرف على اختبار فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم فهم القرائي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (5) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الفهم القرائي، وبرنامج للتعليم العلاجي.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم فهم القرائي.

– دراسة مونتاجيو (Montague, 1992).

عنوان الدراسة: "**أثر تدريس من خلال تناول الإستراتيجية المعرفية والإستراتيجية ما وراء المعرفية على حل المشكلات الحسابية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم**"

"The effects of cognitive and meta cognitive strategy instruction on mathematical Problem solving of middle school students with learning disabilityes".

هدف البحث إلى البحث في تأثير التدريس الصريح للإستراتيجية المعرفية أو ما وراء المعرفية على حل المشكلات الحسابية الكلامية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (6) طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية: برنامج تعلمي محدد.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ظهور تحسن ملحوظ في قدرة الطلاب الذين تلقوا تدريسا وفق دمج الإستراتيجيتين المعرفية وما وراء المعرفية ضمن البرنامج التعليمي محدد، مقارنة مع الطلاب الذين درسوا وفق إستراتيجية واحدة.

- تعليق عام على الدراسات السابقة و مكانة الدراسة الحالية منها.

قامت الباحثة بعرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تسنى لها الاطلاع عليها، ومن خلال رصد واستقراء وتحليل الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن معظمها اهتم بصعوبات فهم القراءة؛ نظرًا لأن هذا النوع من الصعوبات منتشر بشكل كبير خلال مرحلة التعليم الأساسي، فضلاً عن اهتمامها بأطفال المرحلة الابتدائية باعتبارها من أهم المراحل التعليمية التي يتم فيها تشخيص صعوبات فهم القراءة، وذلك من خلال تنوع الأساليب والأدوات المستخدمة فيها. لقد اتجهت معظم الدراسات السابقة إلى التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات القراءة . كما لاحظت أن أكثرها يتفق على أهمية و تنمية مهارات الفهم القرائي، لذلك نستنتج من الدراسات السابقة التي هدفت إلى إعداد وتصميم برامج التدريبية من أجل تنمية المهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

و على الرغم من اختلاف الدراسات السابقة في أهدافها وتوجهاتها والعينة المستهدفة، إلا أنه يمكن أن نستخلص منها ما يلي:

توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات منها:

- تناولت الدراسات السابقة إستراتيجيات ما وراء المعرفة من جوانب عديدة فمنها ما اهتم ببيان أثرها في تنمية الفهم القرائي و أنواعاً أخرى من المهارات مثل (مهارات التفكير، وعمليات التعلم، والتحصيل الدراسي) كدراسة (أبو بشير، 2012)، ودراسة (الاحمدي، 2012)، ودراسة (الفلمباني، 2001)، ودراسة (يوسف، 2008)، ودراسة (خطاب، 2007)، ودراسة (نشوان، 2004)، ودراسة (عوض واحمد، 2003)، ودراسة ()، ودراسة (بهلول، 2003)، ودراسة (اوسمان، 2004)، ودراسة (دورلي، 2004)، ودراسة (مارجي، 2001)، ودراسة ().

– حددت الدراسات العديد من أنواع إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي كان لها الأثر في تحسين المستوى مهارات الفهم القرائي ومستوى الدراسي ومنها: دراسة (عبد الباري، 2009)، ودراسة (خطاب، 2007)، ودراسة (لافي، 2006)، ودراسة (سليمان، 2006)، ودراسة (كليبر،2002).

– وجود العديد من الدراسات التي بحثت في فاعلية استخدام أساليب واستراتيجيات ما وراء المعرفة مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام مثل دراسة كل من (ابراهيم، 2007) ودراسة (عيسى، 2007) ودراسة (سليمان، 2006) دراسة الحاروني، و علي (2004) وغيرها من الدراسات.

– اهتمت معظم الدراسات السابقة بتصميم وإعداد برامج تدريبية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسة (الجعيد، 2011)، ودراسة(المالكي، 2009)، ودراسة (عبد الباري، 2009)، ود اسة (انيس، 2008)، و دراسة (المنتشري، 2008) و دراسة (السعدون، 2004)، ودراسة (رافي، 2006)، ودراسة (سليمان، 2006)، ودراسة (مفلح، 2004)، ودراسة (جاد، 2003)، ودراسة (يون، 2002)، ودراسة (كليبر، 2002)،ودراسة (وليامز، 2000).

– حظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بنصيب وافر من الدراسات التي تهدف للتعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التدريس المستمدة منها ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفرد عينات الدراسة بصفة عامة وفي مواضيع دراسية مختلفة، مثل دراسة كل من: (حمدان، 2011) ودراسة (ابراهيم، 2007) و ودارسة (عيسى، 2007) و دراسة (سليمان، 2006) و ودراسة (الحاروني وعلي، 20054) و دراسة (أوزي Ozsey، 2010) و دراسة (كوش Koch، 2001) وغيرها من الدراسات الكثيرة.

– أكدت معظم الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة على فاعليتها في التحصيل الدراسي في العديد من المواد الدراسية.

– إن جميع الدراسات التي قامت أساليب تدريسها وأنشطتها التعليمية على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد أسفرت نتائجها عن تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الفهم القرائي لدى أفراد عيناتها كما اتضح في الفروق الدالة بين القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

– اتفقت نتائج جميع الدراسات السابقة على أن أساليب التدريس المنبثقة عن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قد أدت إلى تحسن دال في مستوى التحصيل الدراسي للمواد المختلفة ومهارات الفهم القرائي ومهارات القراءة مقارنة مع نتائج استخدام أساليب التدريس التقليدية سواء كان ذلك

لدى الأفراد العاديين أم الطلبه ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وهذا يرجع لكون أساليب التدريس القائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة تركز على الفروق الفردية لدى الأفراد وتستثير دافعية المتعلم وتوجه انتباهه لمتابعة نشاطه الداخلي والخارجي أثناء قيامه بالمهام والأنشطة التعليمية.

– تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة، في حين أن بعض الدراسات استخدمت العينات الكبيرة الحجم واعتمد آخرون على عينات صغيرة.

– معظم العينات في الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي وآلية تنميتها كانت حول التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي ولكن القليل منها توجه نحو تعليم ذوي صعوبات تعلم القراءة (الفهم القرائي) على وجه الخصوص مما يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة.

– لاحظت الباحثة قلة في الدراسات التي تناولت تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتنميتها لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في البئية السورية، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهده الدراسة.

وبما أن الدراسات السابقة تعد الإطار المرجعي الذي ستعتمد عليه الباحثة في الجزء التطبيقي والذي يظهر تأثيره في المناحي الآتية: (التصميم التجريبي– اعداد مهارات الفهم القرائي – اعداد المقياس – البرنامج).

– من حيث التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة على الدراسات السابقة في اختيارها التصميم التجريبي الملائم، وتوصلت إلى اختيار تصميم تجريبي قائم على مجموعة تجريبية واحدة ومجموعة ضابطة واحدة.

– **من حيث إعداد البرنامج:** ساعد اطلاع الباحثة على البرامج الموجودة في الدارسات السابقة، في إعداد برنامج الدراسة الحالية، وذلك من خلال:

– تحديد مهارات الفهم القرائي الواجب التدريب عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة.

– تحديد الإطار العام للبرنامج متمثلاً في جلسات البرنامج، تحديد عدد جلسات البرنامج ومدة كل جلسة.

– **في بناء أدوات الدراسة:**

– إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي.

– إعداد مقياس مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصف الخامس الأساسي وفي اختيار عباراته بما يتواءم مع كل نوع من هذه المهارات وبما يناسب أفراد عينة الدراسة الحالية.

– تصميم البرنامج التدريبي والأنشطة المستخدمة، والفنيات التدريبية، والمواد والوسائل اللازمة لتنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي.

*** الجديد في الدراسة الحالية:**

يمكن اعتبار الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسات السابقة في العديد من النقاط وهي:

– أنها تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لاعتقاد الباحثة بأهمية تنمية هذه المهارات لديهم من خلال أنشطة البرنامج التدريبي، لأن الفائدة ربما تكون أكبر عندما يتم تعليم التلاميذ في هذه المرحلة المبكرة بعد أن يتمكن التلاميذ من القراءة السليمة.

– تُعَد هذه الدراسة خطوة في مجال إعداد البرامج التدريبية الخاصة بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما تعتبر هذه الدراسة فاتحة للمزيد من الدراسات في هذا المجال وخاصة الدراسات التي تركز على البرامج التدريبية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

– تنوع الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة بالبرنامج (الايحاء بمكان الاجابة م3 ، بناء المعنى المعرفي KWL، التعلم التعاوني، النمذجة).

– هذه الدراسة تلتقي مع ما سبق من البحوث، في اتخاذ المنهج التجريبي، وسيلة لاختبار فاعلية البرنامج التدريبي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم. وأنها تستخدم في البرنامج التدريبي المقدم العديد من الأنشطة التدريبية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

- ❖ أولاً – منهج الدراسة .
- ❖ ثانياً– متغيرات الدراسة .
- ❖ ثالثاً – المجتمع الأصلي وعينة الدراسة .
- ❖ – خطوات اختيار العينة.
- ❖ (ب) – مبررات اختيار العينة.
- ❖ (ج) – ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة .
- ❖ رابعاً – أدوات الدراسة.
- ❖ خامساً – إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.
- ❖سادساً – الأساليب الإحصائية المستخدمة.

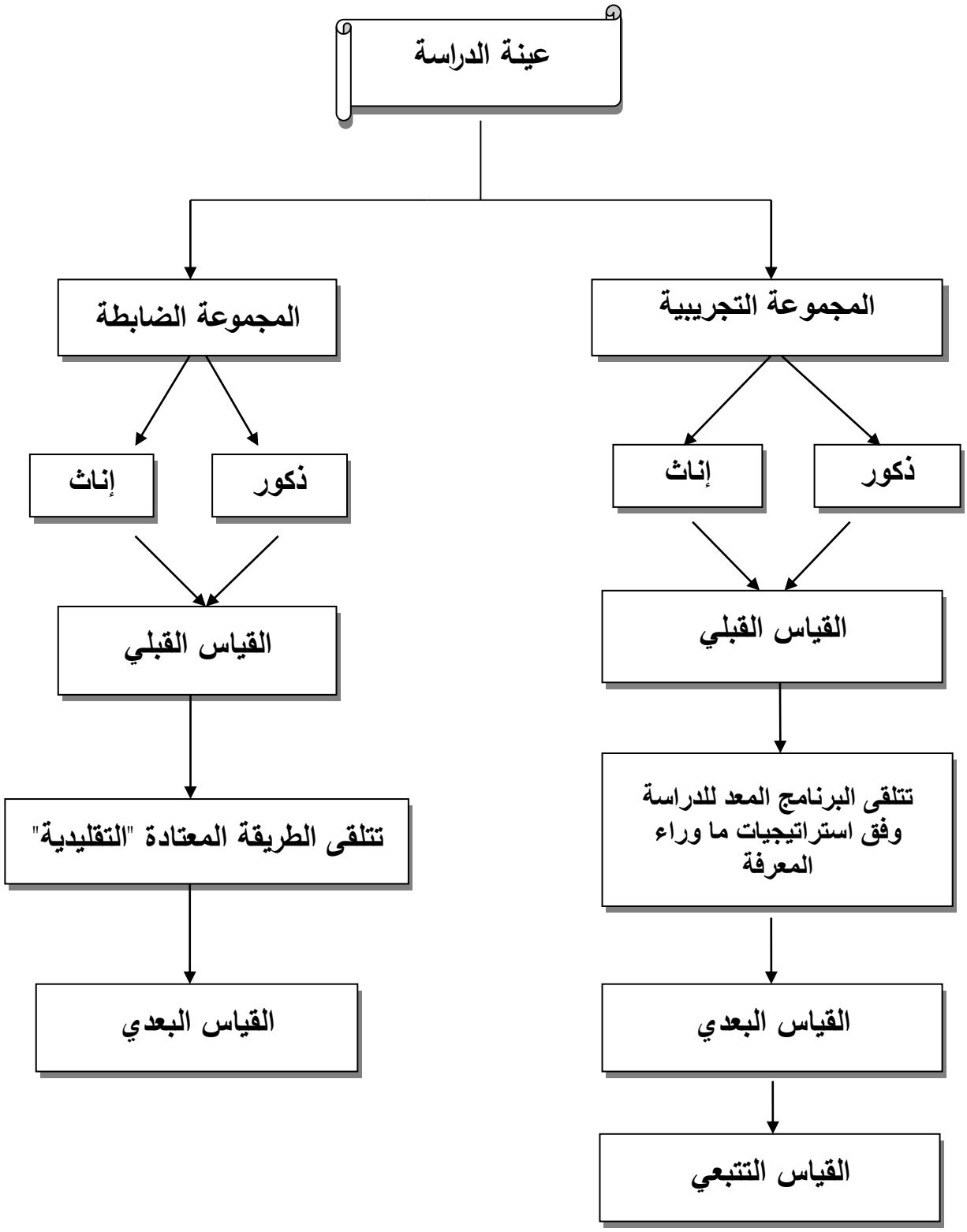
يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها من قبل الباحثة لإتمام الدراسة الحالية والمتمثلة في منهج الدراسة المتبع، مجتمع الدراسة وعينة الدراسة ومواصفاتها، ثم الأدوات المستخدمة ووصفها والأسلوب الإحصائي المستخدم في التحليل وغير ذلك من الإجراءات، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

أولاً – منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، القائم على القياس القبلي و البعدي لمتغير الدراسة، وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي كمتغير مستقل على المتغير التابع وهو مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

حيث اعتمدت الباحثة على التصميم ذي المجموعتين: المجموعة التجريبية Experimental Group والمجموعة الضابطة Control Group حيث تم إجراء القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد التكافؤ في المتغيرات محل الدراسة (مهارات فهم الكلمة، مهارات فهم الجملة، مهارات فهم الفقرة، مهارات تنظيم المادة، العلاقات اللغوية)، كما قامت الباحث بإجراء القياس التتبعي بغية معرفة فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة المستند إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة.

بعد ذلك قامت الباحثة بتعريض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي في حين لم تتلقَ المجموعة الضابطة هذا البرنامج، وبعد الانتهاء من تقديم جلسات البرنامج تم إجراء القياس البعدي لمتغير الدراسة وفي النهاية تمت مقارنة نتائج المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تتلقَ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة، كما قامت الباحثة بالقياس التتبعي بغية معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة الحالية:



الشكل (2) يوضح خطوات التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

ثانياً – متغيرات الدراسة:

أ – المتغيرات المستقلة: استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقييم PMAp، التلميح بمكان الإجابة عن الأسئلة م3 ، بناء المعنى المعرفي KWL، التعلم التعاوني، النمذجة).

ب – المتغيرات التابعة: مهارات الفهم القرائي.

ثالثاً – المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

1 – المجتمع الأصلي:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من تلاميذ الصف الخامس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يدرسون في مدارس (نهلة زيدان، المزة المحدثة، محمد علي الجزائري)، للتعليم الأساسي الرسمي في مدينة دمشق وعددهم (293) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الخامس الاساسي.

2– عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (34) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ الصف الخامس الأساسي، تم اختيارهم بطريقة قصدية في ثلاث مدارس هي: (نهلة زيدان، المزة المحدثة، محمد علي الجزائري). و الجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة للبحث.

جدول (1) توزيع أفراد العينة التجريبية و الضابطة للدراسة

النوع / المجموعة	المدرسة	الصف	عدد الشعب	عدد التلاميذ		مجموع عدد التلاميذ
				ذكور	إناث	
مجموعة تجريبية	نهلة زيدان	الخامس	4	10	7	17
مجموعة ضابطة	المزه المحدثة	الخامس	2	5	3	7
	محمد علي الجزائري	الخامس	3	5	4	10
المجموع الكلي				20	14	34

وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة الأساسية على مجموعتين:

مجموعة تجريبية تتألف من(17) تلميذة وتلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة، طبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة و أنشطة التدريس القائم على هذه الاستراتيجيات.

مجموعة ضابطة تتألف من (17) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة، تلقوا فقط دروساً في القراءة بصورتها التقليدية، والجدول (2) يوضح التصميم التجريبي لمجموعتي الدراسة الحالية.

جدول (2) التصميم التجريبي لمجموعتي الدراسة

مجموعات الدراسة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث	القياسات	الإجراءات
المجموعة التجريبية	(17) تلميذاً وتلميذة	10	7	قبلي- بعدي بعدي- تتبعي	يتلقون برنامجاً للتدريب قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.
المجموعة الضابطة	(17) تلميذاً وتلميذة	10	7	قبلي- بعدي	لم يتلقون برنامجاً تدريبياً ويتلقون فقط دروساً في القراءة بصورتها التقليدية.

ب- مبررات اختيار العينة:

تم اختيار تلاميذ الصف الخامس من مدارس التعليم الأساسي وذلك لأن:

- تجد الباحثة أن هذه المرحلة من أفضل المراحل التي يكتسب فيها الطفل مهارة الفهم القرائي، كما فضلت أن يكون تلاميذ أفراد العينة من أطفال الصف الخامس الأساسي، نظراً لأن أطفال الصفوف في بداية الحلقة الأولى في الغالب يكون تدريبهم مركز على تعلم مهارات فك شيفرة القراءة.
- الدراسة توجهت إلى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، و يستطيع معلمي ومعلمات هؤلاء التلاميذ تحديدهم بسهولة من خلال المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية والتي تستخدم في عملية تشخيص هؤلاء التلاميذ.
- الاكتشاف المبكر لحالات صعوبات الفهم القرائي يسهل تناولها وتدريبيها وتنميتها، فكلما تم التنبه إليها في بداياتها كان تناولها وتدريبها وتنميتها بشكل أفضل وأيسر، لأن التغلب عليها يغدو أمراً صعباً وخصوصاً عند الوصول إلى مرحلة متأخرة وبالتالي ازدياد هذه الصعوبات مع التقدم في الصفوف ومستوى المواد التعليمية.

– قلة الدراسات حول التلاميذ أفراد الدراسة الحالية والذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بحدود علم الباحثة.

***خطوات اختيار عينة الدراسة.**

من خلال زيارات المدارس التي قامت الباحثة بها أثناء تطبيق أدوات الدراسة للتحقق من صدق وثبات الأدوات، تم رصد بعض المدارس وفق معيار عدد الشعب في المدرسة، وعدد التلاميذ في المدرسة، وبناء عليه تم اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى:

قامت الباحثة بزيارات للمدارس محل الدراسة، و التعرف على عدد التلاميذ في الصف الخامس الأساسي من الجنسين، وبمساعدة معلمي ومعلمات الصف الخامس، للغة العربية والرياضيات والمرشدين النفسيين و الاجتماعيين ومعلمات المصادر في هذه المدارس.

الخطوة الثانية:

قامت الباحثة باستبعاد الصفوف المُعين عليها معلمين ومعلمات بالوكالة وذلك لمراعاة أن تكون فترة مُلاحظة المعلم أو المعلمة لأعراض صعوبات التعلم لدى التلميذ لا تقل عن فصل دراسي، بعد ذلك قامت الباحثة بإجراء عقد جلسة إرشادية لمعلمي ومعلمات تلاميذ الصف الخامس و والمرشد الاجتماعي والنفسي ومعلمة المصادر في مدارس عينة الدراسة ، وذلك لمدة (40– 45) دقيقة في كل مدرسة من المدارس المشمولة في العينة وذلك بهدف تعريف المعلمين والمعلمات بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وبالخصائص التي يتميزون بها، كما قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الراسبين في الصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 2015/2014.

الخطوة الثالثة:

قامت الباحثة بالحصول على الدرجات التحصيلية للفصل الدراسي الأول لدرجات تلاميذ الصف الخامس بغية فرز عدد من التلاميذ الذين أشارت معلماتهم ومعلميهم إلى وجود بعض هذه الأعراض لديهم والأطفال الذين أظهرت درجاتهم في الامتحانات المدرسية تفاوتاً في المواد الدراسية.

الخطوة الرابعة:

قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أي نوع من الإعاقات (كالضعف البصري أو السمعي الشديد) والتي قد تكون السبب في ظهور هذه

النتائج على تلك المقاييس وذلك بالعودة إلى سجل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الموجود لدى المرشدين النفسيين الموجودين في المدارس.

الخطوة الخامسة:

قامت الباحثة بتوزيع مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست وتقنين جويعد عيد الشريف (الملحق 2).

الخطوة السادسة:

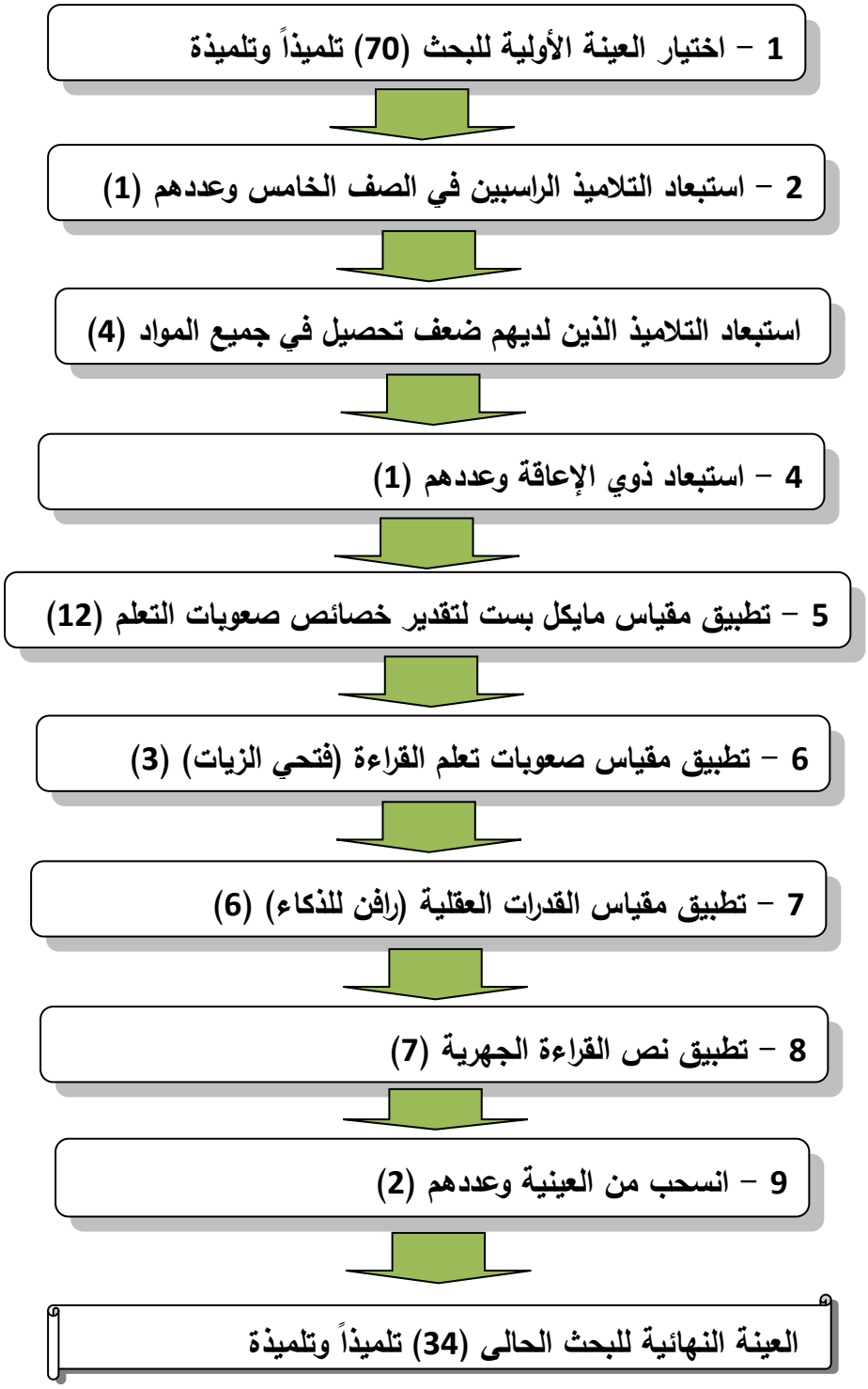
قامت الباحثة بتطبيق مقياس صعوبات تعلم القراءة من إعداد الدكتور فتحي الزيات (2008).، (الملحق 3)، ثم قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الذين أظهرت درجاتهم عدم وجود مؤشر لوجود صعوبات تعلم القراءة، والذين يقعون في الحد الأدنى لمقياس صعوبات تعلم القراءة أقل من (21) درجة على صعوبات تعلم القراءة.

الخطوة السابعة:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن Raven تعريب وتقنين رحمة 2004 (الملحق 1) وذلك لقياس نسبة الذكاء لدى أفراد العينة التي تم تحديدها من خلال المقاييس السابقة الذكر، فتم استبعاد التلاميذ الذين أظهرت درجاتهم انخفاضاً عن متوسط درجات التلاميذ في نفس المرحلة العمرية، بحيث استبعد كل من قلت درجته على المقياس عن الميئين (25).

الخطوة الثامنة:

قامت الباحثة بتطبيق نص قراءة جهرية من مستوى الصف الخامس الأساسي للتأكد على قدرة التلاميذ من مهارة فك شيفرة القراءة لدى أفراد العينة. واستبعدت الباحثة من حصل على درجة 7 فما دون في القراءة.



الشكل (3) يوضح خطوات اختيار عينة الدراسة

ج – ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة.

وللتحقق من أن عينة الدراسة متجانسة، من حيث متغير العمر، ومستوى الذكاء، والخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، قامت الباحثة بضبط هذه المتغيرات على النحو الآتي:

1– تم حساب درجات التلاميذ على المقاييس التي تم تطبيقها لاختيار عينة الدراسة الحالي، والجدول (3) يوضح درجات التلاميذ على المقاييس التي تم تطبيقها لاختيار العينة التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

2 – تم حساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، والقدرات العقلية، وتقدير صعوبات تعلم فهم القراءة). والجدول (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المقاييس في القياس القبلي.

3 – تم حساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الفهم القرائي والجدول (6) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على هذا المقياس في القياس القبلي.

جدول (3) درجات التلاميذ على المقاييس التي تم تطبيقها لاختيار العينة التجريبية

الرقم	العمر الزمني			رافن	مايكل بست	صعوبات تعلم القراءة	التحصيل الدراسي		مقياس الفهم القرائي
	الشهر	السنة	مجموع بأشهر				القراءة	مجموع عام	
1	3	11	135	27	47	66	5	68	28
2	2	11	134	32	46	57	5	67	24
3	3	11	135	32	36	51	6	72	26
4	7	11	139	29	41	43	5	68	27
5	2	11	134	31	38	63	6	67	33
6	1	12	145	28	45	54	5	74	27
7	2	11	134	27	39	39	6	63	33
8	8	11	140	34	36	58	5	69	32
9	6	11	138	29	53	49	6	69	28
10	9	11	141	32	57	48	5	58	34
11	8	11	140	27	48	34	5	51	29
12	5	11	137	22	55	45	6	55	28
13	8	11	140	28	46	32	6	58	33
14	1	12	145	31	34	32	5	67	32
15	5	11	137	35	48	42	6	63	28
16	9	11	141	36	52	42	5	67	30
17	2	11	134	27	47	44	6	69	27
مج	81	189	2349	507	768	768	799	94	499

جدول (4) درجات التلاميذ على المقاييس التي تم تطبيقها لاختيار العينة الضابطة

الرقم	العمر الزمني			رافن	مايكل بست	صعوبات تعلم القراءة	التحصيل الدراسي		مقياس الفهم القرائي
	الشهر	السنة	مجموع بأشهر				القراءة	مجموع عام	
1	4	11	136	27	47	62	4	68	30
2	2	11	134	34	46	55	5	67	26
3	3	11	135	32	36	57	6	72	32
4	4	11	136	29	41	52	4	64	26
5	2	11	134	31	38	64	6	67	32
6	1	12	145	28	44	49	5	45	28
7	2	11	134	27	39	32	6	56	32
8	6	11	138	28	36	54	5	63	28
9	7	11	139	29	53	52	6	67	24
10	9	11	141	32	56	46	4	68	32
11	5	11	137	27	48	37	5	63	27
12	8	11	140	22	55	47	6	64	28
13	7	11	139	28	46	33	6	58	32
14	1	12	145	31	34	36	5	67	30
15	6	11	138	35	42	44	6	63	26
16	9	11	141	36	52	40	5	67	32
17	0	12	144	27	48	46	5	72	29
مج	**76**	**190**	**2356**	**503**	**761**	**806**	**89**	**1091**	**494**

من خلال الجدول السابق نجد أن الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة وتراوحت درجات التلاميذ على مقياس تقدير الخصائص السلوكية من إعداد مايكل بست بين (34 – 57) درجة مما يشير إلى وجود صعوبات التعلم لدى أفراد العينة، كما تراوحت درجاتهم على مقياس رافن بين (22 و36) درجة وهذا يشير أن أفراد العينة لا يعانون من أي نوع من أنواع الإعاقة الذهنية وإنما كان حاصل درجة ذكائهم متوسط فما فوق، كما يبن الجدول درجات التلاميذ في مقياس صعوبات تعلم القراءة حيث تراوحت بين (32 – 66) درجة وهذا يشير أن أفراد العينة لديهم صعوبات تعلم القراءة تتراوح بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة، كما يبين الجدول درجات التلاميذ في مقياس الفهم القرائي حيث تراوحت بين (24 – 34) درجة وهذا يشير أن أفراد العينة متقاربين في مستوى الفهم القرائي.

الجدول (5) الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ومقاييس (مايكل بست ، والقدرات العقلية رافن ، وتقدير الخصائص السلوكية في صعوبات القراءة) في القياس القبلي.

المتغيرات	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	تجريبية	138.11	3.58	0.37	0.70	غير دال
	ضابطة	138.58	3.69			
مقياس مايكل بست	تجريبية	24.72	3.70	1.040	0.30	غير دال
	ضابطة	25.89	2.98			
مقياس رافن	تجريبية	97.64	9.53	0.63	0.528	غير دال
	ضابطة	100	11.85			
مقياس صعوبات تعلم القراءة	تجريبية	127.06	3.40	0.564	0.476	غير دال
	ضابطة	123.39	3.68			

(ن= 34، تجريبية= (17) ، ضابطة= (17) – درجة الحرية= (32)

- تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، ومقياس مايكل بست، ومقياس رافن، ومقياس صعوبات تعلم القراءة). والجدول (5) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات ضبط العينة التجريبية والضابطة.

الجدول (6) دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى مهارات الفهم القرائي في القياس القبلي.

أبعاد المقياس	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة(ت) الجدولية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
مهارات فهم الكلمة	تجريبية	4.52	1.32	2.87	0.009	غير دال
	ضابطة	6.47	2.55			
مهارات فهم الجملة	تجريبية	7.41	2.87	0.98	0.33	غير دال
	ضابطة	6.41	2.08			
مهارات فهم الفقرة	تجريبية	6	2.37	1.20	0.236	غير دال
	ضابطة	4.94	2.72			
مهارات تنظيم المادة	تجريبية	4.45	2.52	1.24	0.411	غير دال
	ضابطة	5.35	1.83			
مهارات العلاقات اللغوية	تجريبية	5.35	2.23	0.83	0.411	غير دال
	ضابطة	6.11	3.05			
الدرجة الكلية	تجريبية	27.70	5.33	0.72	0.476	غير دال
	ضابطة	29.35	7.75			

(ن= 34، تجريبية=(17) ، ضابطة= (17). – درجة الحرية= 32)

- تم حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفهم القرائي وكل مهارة فرعية يقيسها المقياس، والجدول (6) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات الفهم القرائي في القياس القبلي.

رابعاً– أدوات الدراسة:

أ – أدوات فرز العينة.

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

1– مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست وتقنين الشريف (2007).

2– مقياس المصفوفات المتتابعة لرافنRaven النسخة المعدلة تعريب وتقنين رحمة (2004).

3– مقاييس صعوبات تعلم القراءة. إعداد الزيات (2008).

ب – أدوات الدراسة:

1– قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي. إعداد الباحثة

2 – مقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي. إعداد الباحثة

3 – البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة. إعداد الباحثة.

وفيما يلي عرض لهذه المقاييس.

أولاً– مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست.

وصف المقياس:

قام بوضع هذا المقياس مايكل بست Mykle bust، ويعتبر هذا المقياس من أشهر المقاييس المستخدمة في البيئة الأمريكية، حيث حظي هذا المقياس بشهرة واسعة وذلك لسهولة تطبيقه وتصحيحه، وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتعرف المبدئي على صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات التي تقيس أو تكشف عن حالات صعوبات التعلم بين الأطفال الذين يشك بوجود صعوبات التعلم لديهم، ويتكون المقياس من خمس خصائص سلوكية تمثل الجانب اللفظي والجانب غير اللفظي من عملية التعلم:

- الجانب اللفظي: الاستيعاب السمعي والذاكرة، اللغة المنطوقة.
- الجانب غير اللفظي: المعرفة العامة، التناسق الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي.

وقد قام الشريف بتقنين هذا المقياس في البيئة الكويتية 2007، وقام باستخراج الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام في عينة التقنين، وحساب الصدق التكويني للمقياس، فبلغت معاملات الثبات بالإعادة (0,94– 0,87) وهي قيم مرتفعة مما يعكس ثبات المقياس (الشريف، 2007، 20).

ثانياً – مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS تعريب وتقنين رحمة (2004):

1- وصف المقياس:

يتألف المقياس من 60 بنداً موزعة على خمس مجموعات (أ- ب- ج- د-هـ)، وهي متدرجة في صعوبتها، وتحتوي كل مصفوفة شكلاً معيناً انتزع منه جزءً معيناً، وهذا الجزء الناقص موجود ضمن البدائل الستة أو الثمانية الموجودة أسفل المربع، ويهدف هذا المقياس إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويعتبر من أشهر مقياسات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء وإنما يعتمد على الأشكال، وهو يُلاءم مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، وقد قامت رحمة (2004)، بتعيير المقياس وتطبيقه على البيئة السورية، وبلغت معاملات الصدق المحكي له عند مقارنته مع مقياس كاتل (0,44) وهو دال عند مستوى الدلالة 0,01، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0,51- 0,88)، أما بطريقة الإعادة تراوحت بين (0,64- 0,32). (رحمة، 2004، 86- 95).

2 – هدف المقياس:

هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى التلميذ من سن ست سنوات وحتى الثامنة عشرة، و متدرجة في الصعوبة، من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة، التي تتصل بالجوانب العقلية العليا المجردة.

3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ – صدق المقياس:

قامت رحمة بدراسة صدق المقياس وثباته، إذ بلغت معاملات الصدق المحكي له مع مل هل (0.37)، ومع كاتل (0.448)، و أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد، واستوعب هذا العامل (68,98 %) من التباين الكلي للمصفوفة ، أما معاملات ثباته بطريقة ألفا (0.94) و معاملات ثباته بطريقة (0.69) (رحمة، 2004، ص ص 94- 95).

قامت رحمة بدراسة صدق المقياس وثباته بطرائق كثيرة منها دراسة صدق رافن بدلالة محك خارجي (التحصيل الدراسي) وكان معامل بيرسون للعينة الكلية (0.434)، و(مل هل) وكان معامل الارتباط (0.375)، ومعامل الارتباط كاتل (0.448)، ودراسة الصد ق البنيوي بالتحليل العاملي وأسفر نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد،

واستوعب هذا العامل (68,98 %) من التباين الكلي للمصفوفة، وجرى حساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس، وتبين أن 49 بنداً ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية على المقياس ما يشير إلى اتساق داخلي للمقياس.

كما قامت الساحلي بدراسة تقنين أولي لدراسة صدق المقياس بعدة طرائق منها: حساب الصدق من خلال الاتساق الداخلي محسوبة عن طرق ارتباط البنود بالدرجة الكلية فقد تراوحت بين0 و 0.68 بوسيط قدره 0.34 لدى العاديين، وتراوح قيم الاتساق الداخلي لدى المتفوقين بين (0.01 و 0.53) بوسيط قدره (0.32) (الساحلي، 2008، ص84).

وقام عوض (1999) بحساب صدق هذا المقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة وكان معامل الارتباط بينهما (0.61) وهذه النتيجة منطقية (الظفيري، 2005 ، ص133– 134).

ب – ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطرائق كثيرة منها حساب الثبات بمعادلة إلفا، إذ بلغ للأعمار مجتمعة (0.79)، وجرى حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (0.51) في عمر 11 سنة و(0.80) في عمر 18 سنة، بينما بلغت معاملات ثبات الإعادة بعد فترة زمنية تراوحت بين ثلاثة أسابيع إلى شهر للعينة الكلية (0.69) وللأعمار الأخرى تراوحت بين (0.32) و(0.94)، وقد أكدت الدراسة بهذه النتائج صدق وثبات مقياس رافن وصلاحية استخدامه (رحمة، 2004، ص ص 94– 95).

4– تطبيق المقياس:

يطبق المقياس على التلاميذ جماعياً أو فردياً بعد شرح تعليمات المقياس، وكيفية الإجابة عن بنوده، ويستغرق التطبيق ساعة تقريباً، ويعطى المفحوص درجة واحدة لكل بند في المقياس، وبعد جمع الدرجات الأولية التي يحصل عليها المفحوص تحول الدرجة إلى المقابل المئيني لها.

ثالثاً– مقياس صعوبات تعلم القراءة (بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم). إعداد الزيات (2008).

1– وصف المقاييس.

تتكون البطارية من ستة عشر مقياساً مستقلاً. خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الادراك السمعي، الادراك البصري، الادراك الحركي، الذاكرة) وثلاثة مقاييس أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية وهي مقياس القراءة

ومقياس الكتابة ومقياس الرياضيات. والمقياس التاسع يشمل ثمان مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي و الاجتماعي.

_ كل مقياس يتكون من 20 بنداً أو (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير ، و على القائم بالتقدير قراءة كل بند و اختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين: (دائما و غالبا و أحيانا و نادرا و لا ينطبق).

_ وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث و الكتابات النظرية حول صعوبات التعلم النوعية الخاصة في التعلم التي تم تحكيمها و التأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم ، وكذلك من خلال التحليلات الاحصائية الملائمة لمعاملات التمييز الفارق للبنود أو الفقرات.

2- هدف المقاييس:

_يهدف المقياس الى مساعدة القائمين بالتشخيص للتعرف (تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على تقدير الخصائص السلوكية، التي تعكس مدى تواتر صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة بالتعلم ، كما أكدتها الدراسات و البحوث ذات الصلة .

وعليه فالمقاييس تهدف إلى توفير أداة موضوعية ملائمة للتعرف على الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم من خلال تحليل مجموعة من الأعراض (الخصائص السلوكية) المتواترة القابلة للملاحظة ، التي تمكن من تمييز و تشخيص صعوبات التعلم النوعية المعنية عن الحالات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة (التخلف العقلي البسيط ، التأخر الدراسي ، بطيئي التعلم) و أقرانهم العاديين.

_ يمكن استخدام البطارية في مجالين:

* التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم النوعية.

* استخدام المقاييس كأداة للبحث العلمي.

3- صدق المقاييس:

تم التحقق من صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بعدة طرق و هي : صدق المحتوى و صدق التكوين (البنائي) و الصدق العاملي و الصدق المحكي. و ذلك من خلال:

- قياس التماسك الداخلي لفقرات المقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة الفقرة و مجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.
- ارتباط المقاييس الفرعية مع بعضها.

- حساب الصدق العاملي.
- حساب الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية و درجات التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات.

4- ثبات المقاييس:

تم حساب ثبات المقاييس بطريقتين:

الأولى: طريقة الاتساق الداخلي، ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استخدام معادلة الفا_كرونباخ التي تعتمد على تباين بنود مقاييس التقدير. وتم ايجاد معامل الفا على درجات أفراد العينة موزعة وفق العمر الزمني و الصف الدراسي.

و كانت معاملات الثبات مرتفعة لجميع المقاييس، و تراوحت بين 0.941 و 0.982 بالنسبة لمقياس القراءة. و هذه معاملات مرتفعة و دالة عند مستوى دلالة 0.001

الثانية: طريقة التجزئة النصفية، ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس (البنود ذات الأرقام الفردية و عددها 10 و البنود ذات الأرقام الزوجية و عددها 10 أيضا) ثم تصحيح معامل الارتباط بين درجات الجزئين باستخدام معادلة سبيرمان_براون

وكانت معاملات الثبات مرتفعة لجميع المقاييس في كل مستوى من المستويات العمرية و الصفية. و كانت بين 0.922 و 0.976 لمقياس القراءة و هذا يشير إلى درجة عالية من الثبات.

تطبيق المقاييس: تعليمات التطبيق و التصحيح واحدة لجميع المقاييس.

- يوجد على يمين الصفحة (20) بندا تمثل خصائص سلوكية مختلفة. وعلى القائم بالتقدير (المعلم ، الأخصائي) الحكم و تقدير درجة تكرار و ديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير . و يوجد على اليسار تدرج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين : دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، لا تنطبق .

- يتم حساب درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من خلال جمع قيم علامات (/) داخل خانات التقدير و الدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات /) في خانات التقدير مضروبة بوزنها النسبي كالآتي : (× 4 إذا كانت دائما) ، (× 3 إذا كانت غالبا) ، (× 2 إذا كانت أحيانا) ، × 1 إذا كانت نادرا) ، (× 0 إذا كانت لا تنطبق).

رابعاً – قائمة مهارات الفهم القرائي: إعداد الباحثة

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ هذا الصف . قامت الباحثة بإعداد قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي و تطلب ذلك الاجراءات الآتية:

1- الهدف من القائمة، هدفت إلى التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي، تمهيداً لاستخدامها في إعداد مقياس الفهم القرائي

2- مصادر بناء القائمة : اعتمدت الباحثة على المصادر الآتية:

- الدراسات و البحوث السابقة المرتبطة بالفهم القرائي.
- المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية .
- كتاب المعلم (دليل المعلم)
- كتاب التلميذ

3- محتوى القائمة: بعد الاطلاع على ماسبق تم حصر مهارات القراءة و تصنيفها إلى خمس مهارات رئيسة، ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية التي تنتمي لتلك المهارة الرئيسة. و الجدول(7) يوضح عدد المهارات في صورتها الاولية:

جدول (7) توزيع مهارات الفهم القرائي

المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
فهم الكلمة	6
فهم الجملة	4
فهم الفقرة	4
تنظيم المادة	4
العلاقات اللغوية	5
المجموع	23

وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي البعد للسؤال عن:

1) مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الخامس. مناسبة / غير مناسبة
2) مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صُنِفَت فيه. منتمية / غير منتمية
3) وضوح الصياغة اللغوية. واضحة / غير واضحة

ملحق (4) مهارات الفهم في صورتها الأولية .

4- صدق القائمة:

من العوامل التي يجب مراعاتها هو التحقق من صدق التي يتم إعدادها ، فالقياس الصادق هو الذي يكون قادراً على قياس ما وضِع لقياسه. (فان دالين، 1993 ، 448).

للتأكد من صدق القائمة تحققت الباحثة من المصادر و الدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات الفهم القرائي و تصنيفاته المختلفة و تحليلها لإعداد هذه القائمة. و عرضتها في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في المناهج و اللغة العربية و طرق تدريسها حيث طُلب إليهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارة لتلميذ الصف الخامس الأساسي و مدى انتماء كل مهارة فرعية إلى المهارة الرئيسة التي صُنفَت تحتها. وضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية و طُلب أخيراً من المتخصصين حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه من مهارات.

بعد ذلك تم جمع 17 نسخة من القائمة من أصل 20 نسخة من القائمة تم توزيعها على المحكمين واستُبعِد منها ثلاث قوائم وجدت الباحثة أنها غير مكتملة التحكيم و لم يكتب المحكمون أسماءهم و بياناتهم العلمية ليصبح العدد الكلي 14 قائمة. ملحق (4) أسماء محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي.

ثم قامت الباحثة بجمع آراء المحكمين و استخراج نسبها المئوية ، وقد عُدت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة 80% مهارات مناسبة للصف الخامس الأساسي ، وقد اعتمدت هذه النسبة في ضوء الدراسات السابقة التي ارتضتها مثل دراسة العذيقي 2009 و الشهري 1427هـ و الشيزاوي 2006 . وبناءً على هذه النسبة التي أخذت بها الباحثة تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة أقل من 80%. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمت مراجعة القائمة و أخذ بعض الآراء و التوجيهات بعين الاعتبار ومنها:

- تعديل في صياغة بعض المهارات ملحق (4) و هذا ما اتضح في قائمة مهارات الفهم في صورتها النهائية .
- رأى بعض المحكمين حذف كلمة إدراك من المهارات ذات الأرقام 4 و 19 و 20، لأن الإدراك غير قابل للملاحظة وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي و أجرت التعديل.
- رأى بعض المحكمين توحيد العبارة المستخدمة في المهارة بحيث تبدأ جميعها بالفعل لا المصدر و قد أخذت الباحثة بالملاحظة و أجرت التعديل.
- رأى المحكمون حذف المهارة رقم 3 "إعطاء أكثر من مرادف للكلمة " و كذلك المهارة رقم 5 " تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة " و المهارة رقم 13" تحديد هدف الكاتب من الفقرة "و المهارة رقم 6 "إدراك العلاقة بين كلمتين " لأنها فوق المستوى المعرفي لتلاميذ

الصف الخامس. وقد قامت الباحثة بحذف هذه المهارات مقتنعة بالسبب الذي قدمه المحكمون.

- رأى المحكمون حذف المهارة رقم 8 "يختار الاجابة الصحيحة من عدة بدائل " كونها تحمل نفس دلالة المهارة 7 " ربط الجملة بما يناسبها من معان "وقد أخذت الباحثة برأي المحكمين
- رأى المحكمون استبدال المهارة رقم 14 "تحديد الفكرة الأساسية و الأفكار الفرعية " بالمهارة رقم 17 "تحديد الفكرة الرئيسة في النص "كونها تحقق الهدف ذاته و قد أخذت الباحثة بذلك.
- تم تعديل المهارة 15 "ترتيب الأحداث حسب تسلسلها أو أهميتها" كونها مهارة مركبة و الاكتفاء بالترتيب حسب التسلسل.
- تعديل صياغة المهارة رقم 18"الحكم على منطقية النتائج لتصبح "الربط بين السبب و النتيجة.

بعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي أصبحت في صورتها النهائية مكونة من 15 مهارة موزعة على خمس مهارات رئيسة للفهم القرائي، و جدول (8) يوضح الصورة القائمه النهائية لقائمة الفهم القرائي. كما هو موضح في الملحق (4) مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.

جدول (8) الصورة النهائية لقائمة الفهم القرائي

قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي	
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
فهم الكلمة	1- اعطاء مرادف الكلمة
	2- اعطاء ضد الكلمة
	3- اعطاء معنى الكلمة من السياق
فهم الجملة	4- ربط الجملة بما يناسبها من معان
	5- ملأ فراغات الجملة بالكلمة المناسبة
	6- التمييز بين الجملة الاسمية و الجملة الفعلية
فهم الفقرة	7- تحديد الفكرة الأساسية للفقرة
	8- تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة
	9- تحديد الفكرة الرئيسة للنص
تنظيم المادة	10 - ترتيب الأحداث حسب تسلسلها
	11- تمييز نوع النص
	12- الربط بين السبب و النتيجة
العلاقات اللغوية	13- تحديد الكلمات المتشابهة في اللفظ و المختلفة في المعنى
	14- تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى المختلفة في اللفظ
	15- تحديد عناصر التشبيه

ثبات القائمة

يُعد الثبات مطلباً رئيساً لأي أداة بحثية ، و يمكن اعتبار الأداة ثابتة إذا أعطت ذات النتائج عند إعادتها أكثر من مرة تحت ظروف متشابهة . (جابر و كاظم ، 2002 ، 276) و للتحقق من ثبات القائمة تم تطبيق معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين ، والجدول (9) يوضح ذلك :

جدول (9) نسبة الاتفاق بين المحكمين لقائمة المهارات

مهارات الفهم الرئيسة	فهم الكلمة	فهم الجملة	فهم الفقرة	تنظيم المادة	العلاقات اللغوية	المتوسط
عدد المهارات	3	3	3	3	3	
نسبة الاتفاق	%83	%87	%85	%88	%85	%85.6

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق على مهارات الفهم القرائي بين المحكمين كانت عالية حيث بلغت 85.6% مما يشير إلى ثبات القائمة ، حيث حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق كالآتي:

- أقل من 70% يمثل انخفاض ثبات الأداة.
- 85% فأكثر يمثل ارتفاع ثبات الأداة. (المفتي ، 1991 ، 62).

و بهذا تحققت الباحثة من ثبات القائمة ، حيث وصل المتوسط إلى 85.6% وهو ثبات مرتفع

ويُعَد مؤشراً على ثبات القائمة وفي ضوء ذلك تم اعتماد مهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الخامس الأساسي على النحو الآتي:

خامساً- مقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي. إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياس الفهم القرائي بهدف الكشف عن الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، و يتكون المقياس من (15) سؤال تمثل مهارات الفهم القرائي وهي موزعة على النحو الآتي (مهارات فهم الكلمة، مهارات فهم الجملة، مهارات فهم الفقرة، مهارات تنظيم المادة، مهارات العلاقات اللغوية).

خطوات إعداد المقياس:

1 - اعتمدت الباحثة في إعداد مقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس على المحاور التالية:

أ – الإطلاع ومراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية، التي أجريت في ضوء قياس الفهم القرائي.

ب – الإطلاع ومراجعة المقاييس الخاصة بقياس الفهم القرائي.

ج – أراء التربويين المختصين في مجال التربية الخاصة، و علم النفس.

د – قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي من إعداد الباحثة .

2 - هدف المقياس: يهدف إلى قياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى التلاميذ الصف الخامس الأساسي.

3 - وصف المقياس: يتضمن المقياس (15) سؤال تقيس مهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها في قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي والبالغ عددها خمس عشرة مهارة فرعية تضمها مهارات الفهم الخمس

الرئيسة وتم صياغة مفردات المقياس بالاعتماد على الاسئلة الموضوعية . و مراعاة أن يتصف هذا المقياس بمايلي:

- وضوح الصياغة اللغوية.
- تنوع الأسئلة و تعبيرها عن المهارات التي تقيسها.
- أن لا يقل عدد البدائل في سؤال الاختيار من متعدد عن أربعة بدائل للتقليل من أثر التخمين .

4- المقياس في صورته الأولية:

تم وضع مقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي حيث شمل صفحة الغلاف و تعليمات المقياس ثم مجموعة من الأسئلة (21) سؤال تقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة . ثم تم عرض المقياس للتحكيم على مجموعة من المختصين في كلية التربية و وزارة التربية ملحق (5) وطُلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المراد قياسها.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- كفاية الأسئلة لقياس تلك المهارات.
- المقترحات التي يرونها مناسبة.

وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الجزئية في صياغة الأسئلة و قد أخذت الباحثة بهذه التعديلات .

5- تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بهدف التأكد من وضوح أسئلة المقياس و تفاديا لعدم الفهم الخاطئ لبعض الأسئلة من قبل التلاميذ ولأجل ضبط الوقت اللازم لتطبيق المقياس قامت الباحثة بالتطبيق على (7) من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة من مدرسة بكري قدورة.

6- الخصائص السيكومترية للمقياس (صدق وثبات):

أولاً – صدق المقياس:

- تناولت الباحثة من أساليب الصدق ما يلي:

1- صدق المحكمين:

أ – قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم .كما طلبت الباحثة من كل محكم كتابة ما يراه من مقترحات أو تعديلات أخرى على مفردات المقياس، وبعد تحليل آراء السادة المحكمين تم حساب نسب الاتفاق فيما بينهم؛ وقد نتج عن ذلك حذف المفردات التي كانت نسبة الاتفاق فيها غير كافية بمعدل 70% (المفتي، 1991، 62).

ب – بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس الفهم القرائي على عينة استطلاعية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة بكري قدورة، بغرض التعرف على نقاط الضعف والقوة في المقياس من حيث وجود بعض العبارات الغامضة أو غير الواضحة والتحقق من صلاحيته للاستخدام عن طريق حساب صدق وثبات المقياس بالطرق الإحصائية الملائمة، حيث تم حذف فقرات من المقياس وبقيت (15) سؤال) ملحق (5) كما تم تقسيمه إلى خمسة أبعاد رئيسية هي :

* مهارات فهم الكلمة.

* مهارات فهم الجملة.

* مهارات فهم الفقرة.

* مهارات تنظيم المادة.

* العلاقات اللغوية.

2 – الصدق البنائي لأبعاد لمقياس الفهم القرائي:

أ – صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الفهم القرائي:

وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الفهم القرائي البالغة 15 سؤال، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات المقياس.

الجدول (10) يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الفهم القرائي بالدرجة الكلية لفقرات المقياس، ويتبين أن محتوى كل بعد من أبعاد المقياس له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة (0.05)

جدول (10) الصدق البنائي لأبعاد مقياس الفهم القرائي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
مهارات فهم الكلمة.	0.82
مهارات فهم الجملة.	0.79
مهارات فهم الفقرة.	0.86
مهارات تنظيم المادة.	0.87
العلاقات اللغوية.	0.83
الدرجة الكلية للمقياس	**0.84**

ب – حساب معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد:

كما قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد وذلك على عينة بلغ عددها (40) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الاساسي، وقد بلغ معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد (74) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات مقياس مهارات الفهم القرائي على أفراد العينة. والجدول (11) معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

والجدول (12) معامل الارتباط بين كل بعد فرعي بالدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
* مهارات فهم الكلمة.	0،56
* مهارات فهم الجملة.	0،47
* مهارات فهم الفقرة.	0،65
* مهارات تنظيم المادة.	0،78
* العلاقات اللغوية.	0،66

ج – حساب معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد:

كما قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد وذلك على عينة بلغ عددها (40) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الاساسي،. والجدول (13) معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

الجدول (13) معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

أبعاد المقياس	رقم السؤال	معامل الارتباط
مهارات فهم الكلمة	س1	0،74
	س2	0،67
	س3	0،44
مهارات فهم الجملة	س4	0،69
	س5	0،68
	س6	0،65
مهارات فهم الفقرة	س7	0،65
	س8	0،61
	س9	0،60
تنظيم المادة	س10	0،81
	س11	0،45
	س12	0،82
العلاقات اللغوية	س13	0،76
	س14	0،67
	س15	0،50

ثانياً – ثبات المقياس:

أجرت الباحثة خطوات ثبات المقياس على النحو الآتي:

1– **حساب الثبات بطريقة الإعادة:**

قامت الباحثة بحساب الثبات، باستخدام طريقة الإعادة بعد فاصل زمني مدته خمسة عشر يوماً وذلك على عينة بلغ عددها (40) من تلاميذ الصف الخامس الاساسي في مدرسة عبد الرحمن الخامس، وقد بلغ معامل ثبات

(0.89) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات مقياس مهارات الفهم القرائي على أفراد العينة.

جدول(11) معامل الثبات بطريقة إعادة مقياس فهم القرائي المتمثل (مهارات فهم الكلمة- مهارات فهم الجملة - مهارات فهم الفقرة - مهارات تنظيم المادة.- العلاقات اللغوية)

البعد	معامل الثبات (بالاعادة)
مهارات فهم الكلمة.	0،69
مهارات فهم الجملة.	0،82
مهارات فهم الفقرة.	0،89
مهارات تنظيم المادة.	0،77
العلاقات اللغوية.	0،88
الدرجة الكلية للمقياس	0.89

2 - حساب الثبات باستخدام بمعامل ألفا كرونباخ:

كما قامت الباحثة بحساب الثبات، باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك على عينة بلغ عددها (40) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الاساسي، وقد بلغ معامل ثبات ألفا (74.0) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات مقياس مهارات الفهم القرائي على أفراد العينة. والجدول (11) معامل الارتباط بين كل بعد فرعي بالدرجة الكلية لمقياس الفهم القرائي.

ب – البرنامج التدريبي.

– البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. إعداد الباحثة.

البرنامج:

تقصد به الباحثة: مجموعة من الإجراءات التدريبية التي تتم في مجموعة من الجلسات التي تتضمن بعضًا من الأنشطة والتدريبات التي يمارسها أطفال الصف الخامس الأساسي ذوو صعوبات تعلم القراءة من خلال مجموعة من الأساليب خلال فترة زمنية محددة.

يهدف: البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بما يتضمنه ذلك من قدرة على إدراك: معنى الكلمة، ومعنى الجملة ومعنى الفقرة، و تنظيم المادة المقروءة، والعلاقات اللغوية وذلك باستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

أولاً: أشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم(فهم القراءة) يعانون واحدة أو أكثر من الصعوبات: كصعوبة في التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والكثافة، وضعف قدرتهم على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة، وتتبع الأحداث في النص، وضعف قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في النص (عبد الوهاب، 2002، 117)، فضلاً عن القصور في فهم المادة المقروءة أو إدراك ما اشتملت عليه من علاقات بين المعاني والأفكار (ملحم، 2005، 282)، إضافة إلى قراءة الكلمات بترتيب خاطئ وقلة قدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص وضعف قدرتهم على إعادة القصة التي يتم قراءتها بالترتيب أو التتابع الصحيح وصعوبة استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيس للقصة (الزيات، 1998، 441). مما سبق يتضح أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من ضعف في امتلاك مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير المعرفية وما وراء المعرفية.

لذلك يتم تدريب التلاميذ من خلال جلسات هذا البرنامج على عمليات التفكير الأساسية التي تمكنهم من جمع المعلومات و تنظيمها و من ثما تحليلها و تقييمها. بالإضافة إلى تدريبهم على العمليات الأساسية لما وراء المعرفة كالتخطيط لإنجاز مهمة الفهم و مراقبة

الفهم و تقييمه . من خلال تدريب التلاميذ على استخدام إستراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL في التعلم، وإستراتيجية م3 في فهم موضوعات و نصوص القراءة.

ثانياً: مراعاة مبادئ التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم الآتية:

1- تقديم توصيف تفصيلي للبرنامج و بيان أهدافه قبل بداية الجلسات.
2- تقديم خريطة معرفية تمثل مخطط البرنامج و الدروس كل على حدة.
3- عزل مشتتات الانتباه.
4- استخدام وسائل تعليمية و تقنية متعددة تحاكي القنوات الحسية للتلاميذ و أنماط تعلمهم.
5- العرض بلغة واضحة للتلاميذ و بمعدل يسمح للتلاميذ باستيعابها.
6- إعطاء التلاميذ فرصة ليقوموا بالتفكير بصوت عال في تعلم ثنائي أو تعاوني لزيادة ذخيرتهم في فنية توجيه الذات أثناء أداء مهام التعلم.
7- تشجيع تداعيات الذاكرة و ربط المعلومات الجديدة بما تم تعلمه سابقاً و بالخلفية المعرفية للتلاميذ.
8- إجراء التقويم النهائي للجلسة للتأكد من فهم التلاميذ و إعطاءهم الوقت الكافي للعمل.
9- إعطاء التكليف أو الوظيفة المنزلية بما يتناسب و اهتمامات وميول التلاميذ و يراعي خبراتهم المعاشة، مع التأكيد على مناقشة هذه الوظائف في حينها.
10- محاورة التلاميذ حول نتاجات عملهم و تدعيم العزو الايجابي لانجازاتهم و تطور عملهم.

- الفنيات والأنشطة التي يتضمنها البرنامج:

يتألف الجانب العملي" الاستراتيجيات و الأنشطة" للبرنامج من 15 جلسة تدريبية تتوزع على 30 حصة درسية يتخللها في كل جلسة استراحتان. يتم خلالها تنظيم التعليمات التي تلبي احتياجات التلاميذ والمعلم (الباحثة) التي تراعي عند تطبيق هذه الجلسات إستراتيجيات تعلم تستخدم في تنمية وتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم فهم القراءة وذلك من خلال أنشطة واستراتيجيات تقوم على ما وراء المعرفة.

النمذجة Modeling:

يرى كوستا(1998) أن المعلم الذي لديه وعي بالتفكير يساعد طلابه على تنمية الوعي بتفكيرهم والمؤشرات التي تفيد أن المعلم يستفيد من الوعي بالتفكير هي: أنه يشرك الطلاب في خططه

ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه وحين يقوم بأخطاء يستطيع أن يصححها بتعديل المسار ويعترف بأن هناك أشياء لا يعرفها ولكنه يستطيع أن يضع خطة لمعرفتها ويسعى للتعرف على آراء الآخرين وتقييمهم ولديه نظام قيمي واضح ومعلن يتخذ قراراته في ضوئه ويستطيع أن يقترب من الطلاب بأن يذكر شيئا عن إيجابياته وسلبياته ويعبر عن تفهمه وتقبله بالاستماع الجيد والوصف الدقيق لأفكار الآخرين ومشاعرهم (آرثر كوستا ، 1998 : 73). ويجب أن يقوم المعلمون بنمذجة مهارات ماوراء المعرفة لطلبتهم. ومن خلال قيام بعض الطلبة بدور النموذج أمام زملائهم. كما يقوم المعلمون بالتعبير عن تفكيرهم لفظيا ويشجعون الطلبة على التعبير اللفظي والتساؤل عن تفكير المتعلم نفسه (عدنان العتوم وآخرون ، 2007، 288).

إن النموذج الذي يمكن أن يقلده المتعلم يعد إحدى أهم الوسائل المهمة التي يمكن أن ندرب التلاميذ عليها بهدف تنمية مهارات ما وراء المعرفة . ومن الطبيعي فإن المعلم هو النموذج القادر على تدريب تلاميذه على ممارسة هذه المهارات فمن خلاله يمكن أن يدرب التلاميذ على التفكير بصوت عال عما يدور في أذهانهم من عمليات حيث تمثل هذه الطريقة أمام التلاميذ الكيفية التي يمارس بها الإنسان عملية التفكير بوعي وبإدراك لكل عمل أو أداء عقلي يقوم به . كما أن المعلم يمكن أن يقع في بعض الأخطاء المقصودة حتى يتعلم طلابه كيف يحتاج المفكر إلى الاستفادة من أخطائه وأن يكون واعيا بها ولأن يبتكر أساليب واستراتيجيات للتغلب على هذه الأخطاء بصورة ذاتية. وقد قامت الباحثة من خلال التعليم المباشر لمهارات و أنشطة البرنامج بتطبيق نموذج للعمل أمام التلاميذ في كل جلسة تدريبية جديدة وضمن الخطوات التفصيلية لتعلم المهارات والأنشطة كما وردت في البرنامج التدريبي وكان التلاميذ بعدها ينفذون نفس الخطوات على نشاط جديد بتوجيه مباشر ومتابعة مستمرة عبر العمل الفردي أو ضمن مجموعات تعاونية.

التعلم التعاوني Cooperative Learning:

يتم تنفيذ هذه الاستراتيجية بتقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة لضمان أنهم يعملون معا لتحقيق أهداف التعلم ويُرَاعى في اختيار المجموعات التعاونية ما يلي:

- الاختلاف في خواص أفراد المجموعة.
- تدريبهم على العمل متعاونين .
- المزج بين العمل الفردي والجماعي بأن يخصص لكل فرد نشاط مختلف يعتمد على قدراته .
- مشاركة أفراد الجماعة في التعزيز .

وترجع أهمية هذه الاستراتيجية ليس لتحقيق الأهداف المعرفية فحسب، بل لأنها تحقق أهدافاً شخصية واجتماعية بزيادة وعي أفراد الجماعة ببعضهم البعض وهذه الاستراتيجية تشجع الطلاب

على مساعدة بعضهم البعض في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والقدرة على حل المشكلات وعلى أن يكونوا أعضاء نشطين في مجموعات عمل صغيرة (ابراهيم، 2007، 206).

استراتيجية بناء المعنى المعرفي (K.W.L)(لا اعرف ، اريد ان اعرف ، تعلم)

وقد صممتها دونا أوجل (Donna Ogle, 1986) تستخدم هذه الإستراتيجية في تطوير الفهم من خلال معرفة التلاميذ السابقة وتساعدهم في البحث عن الأفكار الخاصة. وتجعلهم مسؤولين عن تعلمهم ويحددون ما تعلموه ، وما يريدون أن يتعلموه، وما تعلموه بالفعل. فهي تجعل التلميذ في حالة من الوعي والترقب لما يقوم به من عمليات معرفية قبل وفي أثناء وبعد شرح الدرس. (عطية، 2009، 251)

خطوات الإستراتيجية

1- ماذا أعرف بالفعل عن موضوع الدر؟ ويُستخدم حرف K للدلالة على كلمة (Know):

وهي خطوة استطلاعية تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ لمساعدتهم على استدعاء ما يعرفونه عن موضوع التعلم وتجهيزهم لعملية التعلم عن طريق ربط هذه المعلومات السابقة بما سيستقبله من معلومات جديدة.

2- ماذا أريد أن أعرف عن موضوع الدرس؟ ويستخدم حرف W للدلالة على كلمة (Want)

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية التلاميذ للتعلم ويساعدهم في تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع الدرس بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه وتساعدهم كذلك في وضع أهداف التعلم بأنفسهم لمحاولة تحقيق هذه الأهداف.

3- مالذي تعلمته من الدرس؟ ويستخدم حرف L للدلالة على كلمة (Learned)

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدرس ويستهدف مساعدة التلاميذ على تحديد ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

وتتطلب هذه الإستراتيجية من التلميذ ملء الجدول التالي:

ماذا أعرف؟	ماذا أريد أن أعرف؟	مالذي تعلمته؟

فوائد التعلم بإستراتيجية (K.W.L)

- تصحح ما لدى التلاميذ من تصورات بديلة.
- تعزز فكرة التعلم الذاتي وإيجابية التلاميذ وجعلهم محور العملية التعليمية.
- تمكن التلاميذ من تقرير وقيادة تعلمهم الخاص وإرجاع نجاحهم في تعلمهم الذاتي إلى ما قاموا به من جهد.
- تحفز التلاميذ على البحث والتفكير فيما يتعلموه.

استراتيجية التلميح بمكان الاجابة (م3)

تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على كيفية الإجابة عن الأسئلة التي تلي النص القرائي في ضوء التلميح بمكان وجود إجابة تلك الأسئلة. وهذه الاستراتيجية في الأصل من أعمال رفائيل و آخرين (Raphael,et,al.1980.1982.1983). الذين أطلقوا عليها استراتيجية العلاقات بين السؤال والإجابة Q-ARs

ثم عدلها الصاوي(2003) بعد تجربتها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي وأطلق عليها استراتيجية (م3) اختصاراً لثلاث كلمات تبدأ بحرف الميم وهي

1- **موجودة:** تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة بوضوح في النص، أي أنها موجودة في جملة في النص، وهذه الجملة تحتوي على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.

2- **مختفية:** تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة في النص أيضاً ولكن بشكل ضمني وتحتاج إلى الاستنتاج، وهي قد تكون في جملتين أو أكثر وقد تكون في فقرات مختلفة في النص القرائي.

3- **في مخي:** تشير هذه الخطوة إلى أن النص القرائي لايوجد فيه إجابة عن السؤال سواء بشكل ضمني أو صريح. لكن الإجابة تعتمد على المعلومات التي في القاعدة المعرفية للتلميذ. وهنا على التلميذ أن يستخدم ما يعرفه بالفعل عن موضوع النص ويقدم رأيه اعتماداً على عمليات جمع المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتقييمها.(الصاوي،224،2009)وقد عمدت الباحثة إلى تدريب التلاميذ على هذه المهارات والعمليات المعرفية باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة والتطبيق على نصوص قراءة مختارة وتتناسب مع المستوى التعليمي لعينة الدراسة.

فوائد التعلم بإستراتيجية (م3)

- وجود تجانس بين المصطلحات م3 ييسر تذكرها مما يناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تُجنِّب التلميذ الارتباك والحيرة في إنتاج الإجابة عن أسئلة النص التي تتطلب معرفة حول كون الاجابة موجودة بشكل صريح أم بشكل ضمني وتحتاج للاستنتاج.
- التدريب عليها يؤكد على مهارات ماوراء المعرفة كالوعي بمصادر المعلومات المتاحة للإجابة عن الأسئلة والوعي بأهمية الاختيار بين هذه المصادر.
- استخدام البطاقات الملونة (الحمراء والخضراء والبيضاء) أثناء تطبيق أنشطة البرنامج يجعلها جذابة وممتعة للتلاميذ مما يحفزهم للإجابة ويحافظ على تركيزهم ويشد انتباههم للمهام التي يقومون بأدائها.

5- محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج أربع وحدات تتضمن كل وحدة عددا من الجلسات يتم فيها التدريب على مهارات معرفية ومهارات ما وراء معرفية والتطبيق على أنشطة مهارات الفهم القرائي من نصوص مختارة من منهاج القراءة للصف الخامس الأساسي .

الوحدة الأولى: و هو الوحدة التمهيدية، تتضمن ثلاث جلسات على النحو الآتي:

1- الجلسة الأولى: تتضمن كسر الجليد و التعارف و التعريف بالبرنامج و أهدافه و التعرف على ميول التلاميذ و أنماط تعلمهم.
2- الجلسة الثانية: تتضمن استراتيجية مهارة ما وراء المعرفة (التفكير حول التفكير) و عملياتها (التخطيط ،المراقبة ، التقويم) و تطبيقها من خلال نموذج PMAp.
3- الجلسة الثالثة: التدريب على إستراتيجية م3 (موجودة، مختفية، في مخي).
4- الجلسة الرابعة: التدريب على إستراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL .

الوحدة الثانية: وحدة جمع المعلومات و تنظيمها و يتضمن أربع جلسات على النحو الآتي:

1- الجلسة الأولى: مهارة الملاحظة.
2- الجلسة الثانية: مهارة الترتيب.
3- الجلسة الثالثة: مهارة المقارنة.
4- الجلسة الرابعة: مهارة التصنيف.

الوحدة الثالثة: وحدة تحليل المعلومات و معالجتها و يتضمن أربع جلسات على النحو الآتي

1- الجلسة الأولى: مهارة إدراك العلاقات الارتباطية.
2- الجلسة الثانية: مهارة إدراك العلاقات التناظرية.
3- الجلسة الثالثة: مهارة إدراك العلاقات اللفظية.
4- الجلسة الرابعة: مهارة التلخيص.

الوحدة الرابعة و الأخيرة : وحدة تقييم المعلومات و يتضمن ثلاث جلسات على النحو الآتي:

1- الجلسة الأولى: مهارة إدراك التناقض

2- الجلسة الثانية: مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة.

3- الجلسة الثالثة: مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة.

و الجدول الآتي يتضمن وصفاً مختصراً للبرنامج:

جدول (14) جلسات البرنامج التدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة

رقم الجلسة		محتوى الجلسة	مكان التنفيذ	الأنشطة المستخدمة	الوسائل و الأدوات المستخدمة	مدة الجلسة
الوحدة الأولى " تمهيدية "	1	• التعارف وكسر الجليد • معرفة ميول التلاميذ و أنماط تعلمهم التعريف بالبرنامج	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •توجيه لفظي و بدني	السبورة بوربوينت ورقة عمل حول أنماط الاستراتيجية	حصتان
	2	عمليات ما وراء المعرفة PMA التخطيط المراقبة التقويم نص قراءة للتطبيق	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : نموذج : PMAp _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة	حصتان
	3	إستراتيجية م3 موجودة مختفية في مخي نص قراءة	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي - بطاقات م3	حصتان

رقم الجلسة		محتوى الجلسة	مكان التنفيذ	الأنشطة المستخدمة	الوسائل و الأدوات المستخدمة	مدة الجلسة
	4	إستراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ مالذي أريد معرفته عن الموضوع ؟ مالذي استراتيجيةته عن الموضوع ؟ نص قراءة .	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي نموذج KWL بطاقات م3	حصتان
الوحدة الثانية " جمع المعلومات وتنظيمها "	5	مهارة الملاحظة نص قراءة	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة – النشاط المنزلي _ نموذج KWL _ بطاقات م3	حصتان
	6	مهارة الترتيب تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي نموذج KWL	حصتان
	7	مهارة المقارنة نص قراءة تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة	حصتان

رقم الجلسة		محتوى الجلسة	مكان التنفيذ	الأنشطة المستخدمة	الوسائل و الأدوات المستخدمة	مدة الجلسة
				الباحثة •توجيه لفظي و بدني	النشاط المنزلي نموذج KWL و PMA	
	8	مهارة التصنيف تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي نموذج KWL و PMA	حصتان
الوحدة الثالثة " تحليل المعلومات "	9	مهارة إدراك العلاقات الارتباطية. تدريبات لغوية نص قراءة	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي نموذج KWL و PMA _ بطاقات م3	حصتان
	10	مهارة إدراك العلاقات التناظرية تدريبات لغوية نص قراءة للتطبيق	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي _ نموذج KWL و PMA	حصتان
	11	مهارة إدراك العلاقات اللفظية تدريبات لغوية نص قراءة تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي _ نموذج KWL و PMA	حصتان

رقم الجلسة		محتوى الجلسة	مكان التنفيذ	الأنشطة المستخدمة	الوسائل و الأدوات المستخدمة	مدة الجلسة
					_ بطاقات م3	
الوحدة الرابعة " تقيم المعلومات "	12	مهارة التلخيص نص قراءة تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة – النشاط المنزلي _ نموذج KWL و PMA _ بطاقات م3	حصتان
الوحدة الرابعة " تقيم المعلومات	13	مهارة إدراك التناقض نص قراءة تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي _ نموذج KWL و PMA _ بطاقات م3	حصتان
	14	مهارة إدراك المعلومات ذات الصلة نص قراءة تدريبات لغوية	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة •توجيه لفظي و بدني	السبورة / بوربوينت أوراق عمل: _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي _ نموذج KWL و PMA _ بطاقات م3	حصتان
	15	التمييز بين الرأي و الحقيقة نص قراءة	غرفة مصادر	•عمل مجموعات •عمل ثنائي •مناقشة •نمذجة من قبل الباحثة	السبورة / بوربوينت أوراق عمل : _ مقياس قبلي للجلسة _ مقياس بعدي للجلسة النشاط المنزلي	حصتان

رقم الجلسة	محتوى الجلسة	مكان التنفيذ	الأنشطة المستخدمة	الوسائل و الأدوات المستخدمة	مدة الجلسة
			•توجيه لفظي و بدني	_ نموذج KWL و PMA _ بطاقات م3	
مجموع الجلسات (15) جلسة			مجموع الحصص الدرسية : (30) حصة		

خامساً: – إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها.

قامت الباحثة بعدة إجراءات أثناء تطبيق الدراسة التجريبية، من خلال الخطوات التالية:

1 – إجراءات اختيار عينة تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم:

أ – قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس مايل بست، مقياس صعوبات تعلم القراءة مقياس رافن) على تلاميذ الصف الخامس من تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، في مدارس (نهلة زيدان، المزة المحدثة، محمد عبد القادر الجزائري، بكري قدورة) وذلك في الفترة الواقعة بين 11/23 / ولغاية 12/15/ من العام الدراسي (2014/ 2015) بغية فرز عينة الدراسة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ب– قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي لمقياس الفهم القرائي وذلك في الفترة الواقعة بين 12/16 / ولغاية 12/18/ من العام الدراسي (2014 / 2015) ، وذلك بُغية التعرف على مستوى الفهم القرائي تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم قبل تلقي البرنامج الذي قدم للمجموعة التجريبية.

2 – التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من (5) تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في مدرسة بكري قدورة، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية هو: التأكد من مدى ملائمة محتوى البرنامج والأنشطة التدريبية لتحقيق أهدافه، ومدى ملائمة محتوى البرنامج والوسائل و الأنشطة القائمة على تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة المستخدمة ضمن البرنامج، والتأكد من مدى ملائمة المهارات والأنشطة التدريبية المعدة في البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة. وذلك على النو الآتي:

– بتطبيق بعض جلسات البرنامج على تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي خلال الفترة الواقعة بين 1 /2/ لغاية 12 /2 / من العام الدراسي (2014/ 2015) .

– عرض بعض المهارات الفهم القرائي المختارة من أنشطة البرنامج للتعرف على مدى مناسبتها لقدرة تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي،على فهم ما تحتويه من كلمات ورموز وعمليات تدريبية؛ وذلك بهدف التعرف على قدرة تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم القراءة على متابعة أنشطة البرنامج المختلفة، وكذلك التدريب على الأساليب المستخدمة في البرنامج.

وفي ضوء التجربة الاستطلاعية توصلت الباحثة إلى ملائمة محتوى جلسات البرنامج لقدرات تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف البرنامج، فضلاً عن إجراء بعض التعديلات حتى تناسب قدرات هؤلاء الأطفال، حيث قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على الأنشطة والكلمات والأنشطة وكلمات أخرى داخل مهارات الفهم القرائي، كما عدلت بعض الأسئلة في داخل التدريبات لتناسب تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة، وبعد إجراء التعديلات المناسبة توصلت الباحثة للبرنامج في صورته النهائية (الملحق 6).

3– تطبيق البرنامج المعد للدراسة:

تطبيق أنشطة البرنامج المكون من (أربع وحدات موزعة على خمس عشرة جلسة تدريبية ولكل جلسة حصتان)، بهدف تنمية مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم فهم القراءة، وذلك بالتنسيق مع نهلة زيدان بما يضمن عدم تعطيل سير الدراسة، و قامت الباحثة بتطبيق البرنامج بذاتها بالتعاون مع بعض المعلمات ومعلمة غرفة المصادر والمرشد الاجتماعي في المدرسة، وخلال الفترة الواقعة من 23/ 2 / ولغاية 2 / 4 من العام الدراسي (2014/ 2015) ، بشكل مكثف، بمعدل جلستين إلى ثلاث جلسات أسبوعياً.

5– القياس البعدي:

قامت الباحثة بإعادة تطبيق أدوات الدراسة (مقياس مهارات الفهم القرائي) مرة أخرى، على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بُغية التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج(المقدم للمجموعة التجريبية) في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلم، و المتضمن مهارات الفهم القرائي: (مهارات فهم الكلمة، مهارات فهم الجملة، مهارات فهم الفقرة، مهارات تنظيم المادة، العلاقات اللغوية)، وتم

إجـراء هـذا القيـاس فـي الفتـرة الواقعـة مـن 4/6/ إلـى 4/8/ مـن العـام الدراسـي (2014/ 2015).

6 – القياس التتبعي:

قامـت الباحثـة بإعـادة تطبيـق مقيـاس مهـارات الفهـم القرائـي مـرة ثالثـة علـى المجموعـة التجريبيـة فـي (12و2015/5/13) مـن العـام الدراسـي (2014/ 2015).، أي بعـد حـوالي الشـهر مـن القيـاس البعـدي للتعـرف علـى انتقـال أثـر التـدريب فـي أبعـاد مهـارات الفهـم القرائـي وذلك لحساب الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

سادساً – الأساليب الإحصائية المستخدمة.

قامـت الباحثـة، بعـد تطبيـق أدوات الدراسـة وجمـع البيانـات، باسـتخدام عـدة أسـاليب إحصائية في معالجتها لتلك البيانات، وهذه الأساليب هي:

- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- مقياس(ت) t.Test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SpSS) للمعالجات الإحصائية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة و تفسيرها

- ❖ أولاً: عرض النتائج الاحصائية للدارسة.
- ❖ ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها.
- ❖ ثالثاً: مقترحات الدراسة.

يتناول هذا الفصل التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات تعلم القراءة ولذلك يتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليل البيانات التي تم التوصل إليها. كما يتضمن تفسيرها ومناقشتها على ضوء أهداف الدراسة وفروضها، والدراسات السابقة وذلك وفق مرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الاولى: عرض نتائج الدراسة بالنسبة لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلى والبعدي.

المرحلة الثانية: تهتم بمناقشة وتفسير تلك النتائج مدعمة بنتائج الدراسات السابقة. ومن ثم تضمين الدراسة عدداً من المقترحات.

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذا الفرضية على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ونلاحظ من الجدول (15) أنه توجد فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات افراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي، حيث كانت نتائج وفق كل بعد من أبعاد المقياس على نحو الأتي: (مهارات فهم الكلمة (0.001)– مهارات فهم الجملة (0.009) – مهارات فهم الفقرة (0.001)– مهارات تنظيم المادة (0.000)– مهارات العلاقات اللغوية(0.007) والدرجة الكلية للمقاس (0.000)، ومن قيمة هذه الفروق يتضح أنها لصالح افراد المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في إدراك (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية). والجدول (15) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (15) دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية في القياس البعدي

ابعاد مقياس الفهم القرائي	التجريبية		الضابطة		ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	م	ع	م	ع			
مهارات فهم الكلمة	9،17	2،21	6،29	2،20	3،80	0،001	0،29
مهارات فهم الجملة	10	2،34	7،64	2،57	2،78	0،009	0.19
مهارات فهم الفقرة	8،64	2،47	4،64	2،42	4،76	0،001	0،41
مهارات تنظيم المادة	9،17	2،21	4،70	2،22	5،86	0،000	0،51
العلاقات اللغوية.	9،05	1،95	6،41	3،24	2،88	0،007	0،20
الدرجة الكلية للمقياس	46،05	5،28	29،70	6،15	8،31	0،000	0،68

(ن = 17التجريبية، ن =17 الضابطة) **(درجة الحرية: 32)**

وللتاكد من الاثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، قامت الباحثة بحساب حجم الأثر وذلك بحساب مربع ايتا، وقد جاءت قيمة حجم تأثير الذي احدثه البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي،(0,68) وهي قيمة كبيرة حيث ان مستويات حجم الاثرتبعاً للجدول المرجعي لمستوياته كالآتي: (0.01 صغير، 0.06 متوسط، 0.14 كبير). (ابو علام، 2003، 106)

نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذا الفرضية على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي، والبعدي. والجدول (16) يوضح نتائج ذلك.

نلاحظ من الجدول (16) أنه توجد فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي، حيث كانت نتائج وفق كل بعد من أبعاد المقياس على نحو الأتي: (مهارات فهم الكلمة (0.000)– مهارات فهم الجملة (0.001) – مهارات فهم الفقرة (0.006)– مهارات تنظيم المادة (0.000)–

مهارات العلاقات اللغوية(0.000) والدرجة الكلية للمقياس (0.000)، نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بأنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي، على مقياس الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية).

الجدول (16).

دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي، و البعدي.

ابعاد مقياس الفهم القرائي	القبلي		البعدي		فرق المتوسطات	ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
مهارات فهم الكلمة	4،52	1،32	9،17	2،21	4،647	7،31	0،000	0.76
مهارات فهم الجملة	7،41	2،71	10	2،34	2،58	2،72	0،01	0،31
مهارات فهم الفقرة	6	2،37	8،64	2،47	2،64	3،16	0،006	0،38
مهارات تنظيم المادة	4،41	2،52	9،17	2،21	3،71	5،28	0،000	0،63
مهارات العلاقات اللغوية.	5،35	2،23	9،05	1،95	3،70	5،13	0،000	0،62
الدرجة الكلية للمقياس	27،7	5،33	46،05	5،28	18،35	12،5	0،000	0،90

(ن = 17التجريبية) **(درجة الحرية: 16)**

كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع والمتمثل في الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) كبير إذ أن النتائج تبين أن حجم الأثر تراوح بين (0،31– 0.76) أما بالنسبة للدرجة الكلية قد بلغ (0.90) وهي قيمة مرتفعة.

نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذا الفرضية على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي. والجدول (17) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (17)

دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي

ابعاد مقياس الفهم القرائي	القياس القبلي		القياس البعدي		فرق المتوسطات	ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
مهارات فهم الكلمة	5.52	32،1	6،29	1.27	4.672	3،86	0.401
مهارات فهم الجملة	7.41	2،34	7،64	2.52	2،58	2.87	0.236
مهارات فهم الفقرة	8،64	2،47	5.64	2.45	2،64	4.67	0.476
مهارات تنظيم المادة	3.53	2،21	4.36	2.27	3،71	8.68	0.323
العلاقات اللغوية.	5.45	1،95	5.32	2.21	3،70	2.77	0.431
الدرجة الكلية للمقياس	37.56	4.37	36.47	6،15	16.32	8.31	0.341

(ن =17 الضابطة) **(درجة الحرية: 16)**

نلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي، حيث كانت نتائج وفق كل بعد من أبعاد المقياس على نحو الأتي: (مهارات فهم الكلمة (0.401)، مهارات فهم الجملة (0.236) ، مهارات فهم الفقرة (0.476)، مهارات تنظيم المادة (0.323) مهارات العلاقات اللغوية (0.431) والدرجة الكلية للمقياس (0.341)أي أن كل هذه القيم غير دالة إحصائياً وبالتالي نقبل الفرضية بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي، على مقياس الفهم

القرائي (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية).

نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذا الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي.

الجدول (18)

دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي

ابعاد مقياس الفهم القرائي	القياس البعدي		القياس التتبعي		فرق المتوسطات	ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
مهارات فهم الكلمة	9.17	2.21	9.11	1.83	0.588	0.90	0.929
مهارات فهم الجملة	10	2.34	7.70	1.68	2.294	3.136	0.006
مهارات فهم الفقرة	8.64	2.47	9.35	1.90	0.705	1.056	0.307
مهارات تنظيم المادة	9.17	2.21	10.41	1.54	1.23	1.969	0.067
العلاقات اللغوية.	9.05	1.95	12.41	1.66	3.352	7.146	0.000
الدرجة الكلية للمقياس	46.05	5.28	49	3.69	2.941	2.453	0.026

(ن =17 التجريبية) **(درجة الحرية: 16)**

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، حيث كانت النتائج وفق كل بعد من أبعاد المقياس على النحو الآتي (مهارات فهم الكلمة (0.929) – مهارات فهم الجملة (0.006) – مهارات فهم الفقرة (0.307)– مهارات تنظيم المادة (0.067)– مهارات العلاقات اللغوية(0.000) والدرجة الكلية للمقياس (0.026)

ومن قيمة هذه الفروق يتضح أنها لصالح القياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي فنرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي في مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

من العرض السابق لنتائج الدارسة يتضح أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس موضوعات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الاساسي قد أدى إلى ارتفاع في مستوى أداء افراد المجموعة التجريبية كما ظهر في القياس البعدي في مهارة الفهم القرائي المستهدف تنميتها، مقارنة بمستوى أداء أفراد المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها ,ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها ومناقشتها وفقًا لفروضها على النحو التالي:

1 – توصلت الدراسة إلى وجود فروق جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في جميع أبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) ودرجته الكلية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تدل على أن افراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل من أفراد المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية تلك المهارات ويعزى ذلك إلى فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مستوى مهارات الفهم القرائي، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن إستراتيجيات ما وراء المعرفة ساعدت المتعلمين على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادها، وتوضيح العلاقات التي تربط بين الجمل

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أكدت وجود علاقة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة و تنمية مهارات الفهم القرائي مثل دراسات كل من: (حمدان، 2011)

ودراسة (ابراهيم، 2007) و ودارسة (عيسى، 2007) و دراسة (سليمان، 2006) و ودراسة (الحاروني وعلي، 20054) و دراسة (أوزي Ozsey، 2010) و دراسة (كوش Koch، 2001)، حيث وجدت معظم هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي لصالح أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

كما ترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن موضوعات القراءة التي تم إعدادها في ضوء ما تتطلبه من خطوات ذات فاعلية في عملية التعلم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وما تنطوي عليها من أسس ترتبط بالتعلم النشط، و احتوت على العديد من أنشطة القراءة التي كانت تدرب المجموعة التجريبية على توليد الأسئلة ذاتيًا في ضوء ما يتضمنه النص القرائي من مهارات الفهم القرائي، مما أدى إلى نمو الجوانب المعرفية في: (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات السابقة مثل دراسة (دراسة المنتشري، 2008) و دراسة (ابراهيم، 2007)، و دراسة (عيسى، 2007)، و دراسة (سليمان، 2006)، و و دراسة (العدل، 2002)، و دراسة (ويليامز، 2000)، و دراسة (ديفوا، 1999).

ويتضح من النتائج السابقة رفض الفرضية الاولى، وقبول الفرضية البديلة للدراسة كما يتضح من الجدول (15) أي أنه قد ثبت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ويمكن تفسير هذا التحسن بعدة عوامل منها:

أن البرنامج الذي تم بناؤه في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة واستُخدِمت فيه العديد من الأنشطة المتنوعة التي تلائم كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الذي تم تقديمه لأفراد المجموعة التجريبية، حيث تم في تطبيق هذا البرنامج استخدام أنشطة تدريبية متنوعة قائمة على استراتجيات ما وراء المعرفة.

2 – أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي، في جميع أبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذه النتيجة تدل على أن هؤلاء الأفراد في المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي بعد أن تلقوا البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، مما يعني أن القياس البعدي لديهم قد تأثر ايجابياً باستخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ومن هنا نجد أن نتائج الدراسة الحالية تؤكد حدوث تحسن واضح في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كما يقيسها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تشمل مهارات الفهم القرائي وهي: (مهارات فهم الكلمة– مهارات فهم الجملة– مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة– مهارات العلاقات اللغوية) ودرجته الكلية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أثبتت نتائج تطبيق مقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة المجموعة التجريبية في القياس التتبعي بأنهم احتفظوا بالمعلومات لديهم، وهذا يشير إلى انتقال أثر التعلم لديهم، ويذكر (الحساني،2011) إلى أن طبيعة وخصائص التلاميذ في المراحل الصفوف الدراسية الدنيا منها يظهر عليهم أثر التعلم بشكل أسرع من المراحل المتقدمة، وهذا يعني أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي ظلوا يستخدمون ما تم التدريب عليه أثناء جلسات البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمهارات التي اكتسبوها من خلال استخدام هذه استراتيجيات (التخطيط، المراقبة، التقييم PMAp، التلميح بمكان الإجابة عن الأسئلة م3 ، بناء المعنى المعرفي KWL، التعلم التعاوني، النمذجة) مما أدى إلى عدم حدوث تراجع في مستوى أداء التلاميذ بنتائج الدراسة بل ظلت درجاتهم مستقرة، وهذا ما يؤكد نجاح البرنامج التدريبي المستخدم بهذه الدراسة في تحقيق أهدفه. (الحساني،2011، ص252)

وهذا يؤكد فعالية هذه الإستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، وتُعزى هذه النتيجة إلى ما سبق الإشارة إليه ,إضافة إلى أن الباحثة ترى أن هذه النتيجة ترجع إلى عدة جوانب من أهمها:

أ – نجاح إستراتيجيات ما وراء المعرفة فيما وضعت من أجله. وهو مساعدة المتعلم على الفهم القرائي بجهده الخاص، وإلى كيفية تنفيذها،حيث تعمل هذه الإستراتيجيات في جميع مراحلها قبل وأثناء وبعد التعلم على بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على توليد الأسئلة ذاتيًا، حيث تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم قبل القراءة على تنشيط المعرفة السابقة ,وإثارة اهتمامه أو لا، ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة للأولى ,إذ تعمل على تنظيم المعلومات، وتذكرها وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة ,وفي المرحلة الثالثة بعد التعلم تساعد هذه الإستراتيجية المتعلمين على ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة، مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها ,والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة.

ب – إنَّ إستراتيجيات ما وراء المعرفة ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على التحكم في عملية تعلمهم ,وقد ظهر ذلك التحكم بجلاء من خلال قيام التلاميذ بأنفسهم في

التساؤل ذاتيًا عما يتضمنه النص المقروء من مهارات؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.

ج- استقلال التلاميذ أثناء عملية التعلم ,واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية ,مما وفر مناخًا ملائمًا للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بنمو مهارات الفهم القرائي. مع نتائج كثير من الدراسات مثل دراسة(الرشيد،2011) ، ودراسة (الجليدي، 2009)، ودراسة (الجارثي، 2008)، ودراسة (يوسف، 2008) ودراسة (محمد، 2007) ، ودراسة (لافي، 2006) و دراسة (السليمان، 2006)، و دراسة (حمدان، 2001)، ودراسة (وجاب الله، ١٩٩٧)، وقد أثبتت هذه الدراسات فعالية استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة, وبرامج تعليمية في تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في مجال إستراتيجيات ما وراء المعرفة بوصفها إستراتيجية تدريسية في تنمية مهارات الفهم القرائي مع نتائج دراسة (حمدان، 2011) ودراسة (ابراهيم، 2007) و ودارسة (عيسى، 2007) و دراسة (سليمان، 2006) و ودراسة (الحاروني وعلي، 20054) و دراسة (أوزي Ozsey، 2010) و دراسة (كوش Koch، 2001). والتي أكدت جميعها فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي السياق ذاته تحقق هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسات في توصياتهما من ضرورة تبني استراتيجيات حديثة مثل إستراتيجيات ما وراء المعرفة تعتمد على تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه ,وتطبيقها أثناء التدريس؛ لتنمية الفهم القرائي.

إن التدريس وفقاً لاستراتجيات ما وراء المعرفة يجعل التلاميذ يكتشفون أنفسهم ويطبقون ما يتوصلون إليه من معارف علمية في مواقف جديدة، مما يساعد على اكتشاف المعرفة بشكل علمي سليم.

إن ارتفاع مستوى الأداء البعدي يشير إلى إقبال التلاميذ المشاركين بالبرنامج التدريبي على ما قدم إليهم من مهارات وأنشطة تدريبية شعروا أنهم في حاجة إليها، وتفاعلوا معها، والدليل على ذلك أن الفترة الزمنية التي حدث فيها تنمية المهارات المستهدفة لدى التلاميذ هي فترة زمنية قصيرة نسبياً، الأمر الذي يلزم بالمقترح بمداومة التدريب على هذه المهارات والاستراتيجيات حتى يصل التلاميذ إلى درجة التمكن من هذه اتقان هذه المهارات.

3- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة

– مهارات فهم الجملة – مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين القبلي، والبعدي. وهذه النتيجة تدل على أن هؤلاء الأفراد في المجموعة الضابطة التي لم تتلقَ أي من أنشطة البرنامج التدريبي واعتمدت على الطريقة التقليدية من قبل معلم الصف، لم يحدث أي تحسن في مستوى الفهم القرائي لديهم بالرغم من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي. حيث تأكدت الباحثة من أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين على مقياس الفهم القرائي ونسبة الذكاء (مقياس رافن)، والعمر الزمني، ومقياس صعوبات التعلم (مايكل بست)، وصعوبات تعلم القراءة، والتحصيل الدراسي وتم ضبطهما تجريبياً قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

– القيام بدراسات مشابهة تتناول صفوفاً ومراحل دراسية أخرى ومواداً تعليمية مختلفة.

– دراسة فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس المهارات اللغوية الأخرى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

– دراسة معرفة معلمي التعليم الاساسي باستراتيجيات ما وراء المعرفة في ضوء متغيرات الصف والمادة العلمية (الاختصاص).

– تشجيع معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلمي غرف المصادر على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

– دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

– تضمين البرامج التدريبية للمعلمين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك من أجل تأهيلهم لتطبيقها في الغرفة الصفية، ومراعاة الفروق الفردية لتلاميذهم لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ومساعدتهم على التحصيل الدراسي.

– دراسة فاعلية استراتيجيات ما وراء معرفية أخرى مثل: (التعلم النشط، لعب الأدوار، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني، التعلم الذاتي، استراتيجية التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات الفهم القرائي.

قائمة المراجع

أ – المراجع العربية:

1. إبراهيم، أحمد عواد (1995): **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال**(اختبارات ومقاييس)، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
2. إبراهيم، صابرين احمد محمد **(2007): برنامج تدريبي في تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس.
3. أبو بشير، أسماء عاطف (2012): "**أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مها رات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى**"، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس بكلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، قسم المناهج وطرق تدريس.
4. أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (2002): فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع والسبعون، ص 145– 166.**
5. أبو علام، رجاء محمود (2003): حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الاحصائية، **المجلة التربوية، جامعة الكويت، ملحق العدد الثامن والسبعون(المجلد العشرون)،5–150**
6. أحمد جابر، أحمد السيد (2002): تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد السابع والسبعون، يناير ص 15 – 57**
7. أحمد، السيد علي السيد (2010): **صعوبات القراءة**، مكتبة دار الزهراء، القاهرة.
8. الأحمدي، مريم بنت محمد عايد (2012): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة"، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية، العدد 32، 2012 .**
9. الأعسر، صفاء يوسف (1998): **تعليم من أجل التفكير**، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
10. اكسفورد، روبيكا (1996): **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السيد محمد دعرور، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
11. أنيس، عبد الناصر عبد الوها ب (2008): أثر التدريب علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالمرحلة

الابتدائية، **مجلة القراءة والمعرفة، العدد الحادي والثمانون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص 93 – 117.**

12. البتال، زيد محمد (2001): استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال، **المجلة التربوية، المجلد 15، العدد 58، جامعة الملك سعود ص177– 213.**

13. بهلول، إبراهيم أحمد (2003): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد30.**

14. جاب الله، علي سعد (1997): تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، **بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من مجلة كلية التربية، جامعة الامارات، ص ص 702– 723.**

15. جاب الله، علي سعد (2011): **تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءته التربوية**، الاردن، دار المسيرة.

16. جابر، عبد الحميد جابر (1998): **التدريس والتعليم، الأسس النظرية ، الإستراتيجيات والفاعلية ''الأسس النظرية''** ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (6)، القاهرة ، دار الفكر العربي.

17. جابر، عبد الحميد جابر (1999): **إستراتيجيات التدريس والتعلم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

18. جابر، عبد الحميد جابر (2001): **خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، مصر، دار الفكر العربي.

19. جاد الحق، أحمد (2004) **استراتيجيات المعالجة المعرفية في الفهم القرائي**، موقع هنا مصر. http://www.geocities.com/egypthere2004

20. جاد، محمد لطفي (2005): برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل.**

21. جاد، محمد لطفي (2003): "فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، **مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (2).**

22. جاي، جرين (2010): **طبيعة ما وراء المعرفة**، ترجمة: محمد السعيد أبو حلاوة، السعودية ،مركز دراسات وبحوث المعوقين.

23. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

24. جرين، جوديث (1992): **التفكير واللغة**، ترجمة: عبد الرحيم جبر، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
25. الجعيد، هنادي عائض معيوض (2011): **فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، السعودية.
26. الحارثي، مسفر عائض سعيد (2008): **فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الملكة العربية السعودية.
27. الحاروني، مصطفى محمد ؛علي، عماد أحمد (2004): فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العام العاديين ونظائرهم من ذوي صعوبات التعلم، **مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢٤، الجزء الأول، ابريل.**
28. حافظ ، نبيل(2004): **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
29. حسام الدين، ليلى عبد الله (2002): فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .**مجلة التربية العلمية المجلد الخامس ، العدد الرابع، ديسمبر2003، ص. 1 – 125.**
30. الحساني، سامر (2011): أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (71) أبريل.
31. حسب الله، محمد عبد الحليم محمد (2005): **فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء**، جامعة المنصورة، كلية التربية بدمياط، قسم المناهج وطرق التدريس.
32. الحلاق، سامي (2010): **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة للكتاب، لبنان، طرابلس.
33. حمدان، علي حمدان (1997): أثر استخدام نشطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية مهارات القراءة الناقدة، بحوث مؤتمر تربية الغد في الوطن العربي، **مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية، الجزء الثاني، اذار، ص 654– 667.**
34. حمدان، محمد حسين علي (2011): **فعالية استخدام إستراتيجيات ما و ا رء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة**

الثانوية، رسالة الماجستير في التربية تخصص"مناهج وطرق تدريس اللغة العربية"، كلية التربية بقنا، قسم المناهج وطرق التريس.

35. الحمداني، موفق (2007): **علم نفس اللغة من منظور معرفي**، الاردن، دار المسيرة.
36. حمودة، شيماء درويش (2003): **فعالية نموذج أبعاد التعليم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
37. خطاب ، عمر محمد (2006): **مقاييس في صعوبات التعلم**، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
38. خطاب،أحمد علي ابراهيم **(2007)**: "**اثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**". ماجستير في التربية، تخصص مناهج وطرق التدريس، جامعة الفيوم، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
39. الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (2005): **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار حنين للنشر والتوزيع، الأردن.
40. دسوقي، شيرين محمد أحمد (1996): **صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الادراكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الاساسي**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
41. الدليمي، طه علي حسين ؛ الوائلي، سعاد عبد الكريم (2005): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، علم الكتب الحديث، اربد، الاردن.
42. الرشيد، إبراهيم بن عبد الله بن محمد(2011): **فاعلية تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
43. الزراد، فيصل محمد خير(2002): **اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك لدى الأطفال التشخيص والعلاج**، ط 1، منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
44. الزيات، فتحي (2001): **علم النفس المعرفي دراسات وبحوث**، ج 1، دار النشر للجامعات، ص 659 – 695، مصر.
45. الزيات، فتحي (1998): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

46. الزيات، فتحي (2002): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج** ، القاهرة ، دار الجامعات للنشر، مصر.
47. الزيات، فتحي (2007): **دليل بطارية مقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
48. الزيات، فتحي (2008): **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، دار النشر للجامعات، مصر.
49. الزيات، فتحي (1996): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع،
50. زيتون، كمال عبد الحميد (2005): **التدريس نماذجه ومهاراته**، مصر، عالم الكتب، ط2.
51. سعد، مراد علي (2006): **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**، مصر، عالم الكتب.
52. السعدون، خلود ابراهيم خليفة (2004): أثر استخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد 5، العدد 3، سبتمر 2004، ص348 – 350.**
53. سعيد، ايمن حبيب (2003): رعاية الموهوبين دراسياً، **المؤتمر القومى للموهوبين، التقرير النهائى لورش العمل القاهرة، 9 – 10 أبريل 2000 ، ص 117.**
54. سلطان، صفاء عبد العزيز (2006): **اثر بعض العمليات الذهنية لتعرف في ستعاب المقرؤء لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي وفي تغبيرهم الكتابي**، رسالة دكتوراه، جامعة حلوان، مصر.
55. سليمان، السيد عبد الحميد (2003): **صعوبات التعلم التشخيص والإدراك البصري**، دار الفكر العربي، القاهرة.
56. سليمان، مها عبد الله (2006): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم القراءة في الصف السادس الابتدائي، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، 19 – 2006 /11/22.**
57. السيد، محمود (1980): **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، دار العودة، بيروت.
58. السيد، عبد الحميد سليمان السيد(2002): **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، مصر، دار الفكر، ط2.
59. السيد، عبد الحميد سليمان السيد(2003): **صعوبات التعلم التشخيص والإدراك البصري**، دار الفكر العربي، القاهرة.

60. الشريف، أحمد محمود (2002): **فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
61. الشريف، جويعيد (2007): **مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم**، جهينة للنشر والتوزيع، الكويت.
62. الشريفي، شوقي السيد (2000): **معجم المصطلحات التربوية**، السعودية، مكتبة العبيكان.
63. شهاب، منى (2000): أثر استراتيجيات المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **مجلة التربية العلمية، المجلد (3)، العدد(3).**
64. الصاوي، إسماعيل إسماعيل (2003): **أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر.
65. الصاوي، إسماعيل إسماعيل (2009): **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية**، دار الفكر العربي، القاهرة.
66. صياح، منصور عبد الله (2006): **الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
67. عاشور، راتب قاسم؛ مقدادي، محمد فخري (2009): **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، الاردن، دار المسيرة
68. عبد الباري، ماهر شعبان (2009): فاعلية استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 145، ص 73 – 114.**
69. عبد الرحيم، محمد (1996): **المدرسة وتعليم التفكير**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
70. عبد الله، سامي محمود (1983): رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه. **حولية كلية التربية: جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد الثاني، 123–136.**
71. عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد عبدالكريم (2003): **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة، عمان.
72. عبد الوهاب، سمير؛ الكردي، احمد علي؛ جلال، محمود (2002): **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية**، المكتبة العصرية، القاهرة.

73. عبدالصبور، منى (2000): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات التعلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع، ديسمبر 2000.**
74. العتوم، عدنان يوسف (2004): **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**، الاردن، دار المسيرة.
75. عدس، محمد (1998): **صعوبات التعلم** ، دار الفكر، عمان.
76. العدل، عادل محمد محمود (2002): ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 26، الجزء الأول، ص 9 – 78.**
77. العذيقي، ياسين بن محمد (2009): **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، لدى طلاب الصف الاول الثانوي**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية، جامعة ام القرى، اللملكة العربية السعودية.
78. عريان، سميرة عطية (2010): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي، **المؤتمر العلمي الثالث. للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، القراءة وبناء الإنسان**، جامعة عين شمس، دار الضيافة، القاهرة.
79. عطية، محسن علي (2008): **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، دار صفاء للطباعة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
80. عفانة، عزو ؛ نشوان، تيسير (2004): "**أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
81. عماد، حسن أديب (2008): **أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
82. العنيزات، صباح (2006): **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
83. عبيد، وليم تاوضروس (2000): المعرفة وما وراء المعرفة، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة والمعرفة ، العدد (1)، نوفمبر 2001.**

84. العيسوي، جمال مصطفى ؛ الظنحاني، محمدى عبيد (2006): تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الاساسي، بدولة الامارت العربية المتحدة"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (114)، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 107 – 147.**

85. عيسى، عمرو (2005): **تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

86. عيسى، ماجد محمد عثمان (2007): "أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي"، **مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد الثالث والعشرون ،العدد الأول 2007.**

87. فارس، ابتسام (2006): **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة مرحلة التعلية الثانوي في مادة علم النفس**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

88. الفريق الوطني (2006): **المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**، وزارة التربية، مجلد2.

89. الفلمباني(2011). "**فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي**". رسالة ماجستير في التربية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي.

90. القبالي– يحيى أحمد، (2005): **دليل الأسرة في معاملة ذوي صعوبات التعلم**، ط 1، دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

91. قحوف، أكرم إبراهيم السيد إبراهيم(2007): **اثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الانجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

92. القريوتي، يوسف؛ السرطاوي ،عبد العزيز؛ الصمادي، جميل (1995): **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة.

93. قطامي، يوسف (2007): **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، الاردن، دار المسيرة.

94. القليني، عاطف (2000): **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.

95. كامهي، آلان ؛ كاتس، هيو (1998):**صعوبات القراءة: منظور لغوي تطوري**، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة، دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

96. كوستا، أرثر (1998): **تعليم من أجل التفكير**، ترجمة: صفاء الأعسر، مصر، دار قباء.
97. لافي، سعيد عبد الله (2006): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **المؤتمر العلمي الثامن عشر(مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي).**
98. المالكي، حسن بن محمد بن راجح (2009): **تقويم النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، السعودية.
99. محمد، عبد الرحمن علي بديوي (2008): **صعوبات التعلم (دراسة ميدانية)**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة
100.محمد، عادل عبد الله (2008): فاعلية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، **ورقة عمل قدمت في الندوة العلمية بعنوان "علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية)، جامعة الملك سعود، قسم علم النفس بكلية التربية، 15 – 17/ أبريل 2008.**
101.محمد، وائل عبد الله (٢٠٠٣): اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في(تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **دراسات .في المناهج وطرق التدريس ، العدد 96.**
102.محمود، آمال محمد (2008): برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة يالتعليم الأساسي ، **الجمعية المصرية للتربية العلمية دار الضيافة – جامعة عين شمس.**
103. المعراج، سمير عطية (2002): **دراسة تجريبية لتعلم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، مصر.
104. مفلح، غازي (2005): فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، **مجلة جامعة دمشق، المجلد (21)، ص 269 – 302.**
105. مفلح، غازي(2010): **الأساليب والتقنيات الحديثة في تدريس اللغة**، جامعة أم القرى ، قسم المناهج وطرائق التدريس
106. ملحم، سامي (2005): **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
107. المنتشري، علي بن أحمد عبد الله (٢٠٠٨): **أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها.

108. نبهان، يحيى محمد(2008): **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، دار اليازوردي، عمان، الأردن.
109. هالاهان، دانيال، كوفمان جيمس(2007): **صعوبات التعلم مفهومها– طبيعتها– التعلم العلاجي**، ت عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
110. الوقفي، راضي(2003): **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط1، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم.
111. الوقفي، راضي (2004): **أساسيات التربية الخاصة**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
112. الوقفي، راضي (1998): مقدمة في صعوبات التعلم، مختارات معربة، الاردن، كلية الاميرة ثروت.
113. يوسف، عصام محمد أحمد (2008): **أثر استخدام إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية على التحصيل المعرفي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، مصر.

ب – المراجع الأجنبية:

1. Carin, A.A. (1997)**:Teaching Modern Science, 7th** Edition New Jersey, Columbus, Merrill Publishing Company.p.
2. Caroline,G.(1996). **Studies in Language Testing: The Development of IELTS, Study of the effect of background knowledge on reading comprehension**, Cambrige, local examinations syndicate.p.11.
3. Carpenter, Jan & Paone, Rose Ann (1998): **Using Graphic Organizers Cooperative Learning Groups, and Higher Order Thinking Skills to Improving Reading Comprehension**, Theses, Saint Xavier University Filed- Based Masters Program, Chicago, Illinois, Eric .ED 420 842.
4. Chasty,H.(1985). **What is dyslexia ?** A delopmental language perspective.NFER-Nelson Publishing Co Bowman, Leigh. A.;
5. clapper , a . et al . (2002) : Never too lat : Approaches to reading instruction for secondary students with disabilities . **research to practice brief : Improving secondary educational and transition services through research . eric . no : ed 466913 .**
6. Defoe m. (1999) : **Using directed reading thinking activity strategies to teach students reading comprehension skills in middle grades language arts** , dis . abs , practicum , nova southern university , u .s , florida , ed
7. Dennis,D. (2002): **Metacognition and Reflection, Pace Written In context of Teacher Preparation Course work**. http://dennisdaniels.com
8. Durley, J. et al. (2004) . **Improving Reading Comprehension in the Contact Areas** . Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/. On: 16

9. Flavell, H. (1976). **Metacognitive Aspects of Problem Solving.** Retrieved from: http: //www. Buffalostate.edu/org/cbir/index. On: 16,July, 2001.

10. Holistic Education Network of Tasmania (2004): **Metacognition Thinking about thinking-learning to learn**, http://members.iinet

11. Jan,W.(2007):Metacognition,http://Coe.Sdsu.edu/eet/Articles/metacognitions21start.htm

12. Johnson-Glenberg, Mina(2000): Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies, **Journal of Education Psychology, Vol. 92, No. 4, PP. 772- 782.**

13. Kirwood, M. (2000): Infusing High-order Thinking and Learning to learn into content Instruction: A case Study of Secondary. Computing Studies In school, **Journal of Curriculum Studies 32 (4), 509 – 535**

14. Koch, A (2001): **Training in Met cognition**: Met cognition and comprehension of physics, Texts Science Education, Vol.85, No.6 P.P.758 - 768.

15. Marge. J. (2001): **The development of student met cognition and self – regulated Learning strategies and response – certitude on assessments**, PhD Te University of Kansas, Dis Abs., Int., DAI-A65/09, pp. 3267.

16. Marzano, R.J. et al., (1998): **Dimensions of Thinking U.S.A, Virginia Alexandria**, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development

17. Marzano,R.j.(2000):**Designing New Taxonomy of Education Objectives**.Thousand Oaks,CA:Corwin Press.

18. Mercer, C.D. (1997). **Students with learning disabilities**. (5th ed). New Jersey: prentice-hall.

19. Mercer,C,D.(1997): **Student with Learning Disabilites**, New Jersey: prentice hall. 5th ed .

20. Montague, S., M.(1992): The effects of cognitive and meta cognitive strategy instruction on mathematical Problem solving of middle school students with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities, Vol. 25 , PP. 235 – 248.**

21. Osman, R. (2004). **Linking Reading and Writing, Concept Mapping as on Organizing Tactic**. Retrieved from: http://

22. Osman,M.E. & Hannifin, M.J. (1992): **Metacognition Research and Theory Analysis and Implications for Instructional** Design Educational Technology Research and Development, 40 (2), 83 -99.

23. Ozsey, Gokhan (2010) **An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement**. Asia Pacific Educ. Rev. P.P.758 - 768.

24. Scraw, G. and Dennison R. (1994): Assessing Metacognitive awareness, **Contemporary Educational Psychology, Vol. 19, No. 4 pp. 460 – 475.**

25. Sebas Tians. (2007): **Definition of Metacognition**, part2, http://Certaintv.Word press.com/2007/09/30/definition-of-meta cognition-part-21.

26. Snow, Cathrine (2002) :"Reading for Understanding", Science and Policy Institute, RAND Education**, Office of Education Research and Improvement, PP.37:38**

27. Sternberg.R,(2003). **Cognitive Psychology**.3td edition. Thomson-Wadsworth,Australia.

28. Vadhan,V.& Stander, P. (1994): Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students **Journal of Psychology, 128, (3), 307-309.**

29. Williams, Jonne P. (2000); Strategic processing of text : Improving reading comprehension of students with learning disabilities Elementary School **Journal, v101, pp. 3- 22.**

30. Williams. W. (1996) : **" Self-Questioning and aid to Metacognation ".** Reading Horizons. Vol. 37, No. 1. pp : 30 –47.

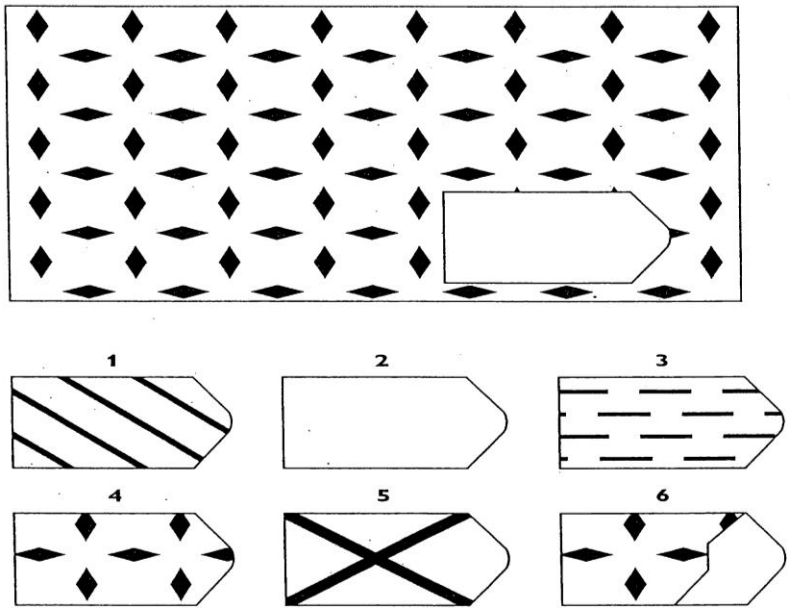
اختبار المصفوفات المتتابعة
لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS
تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

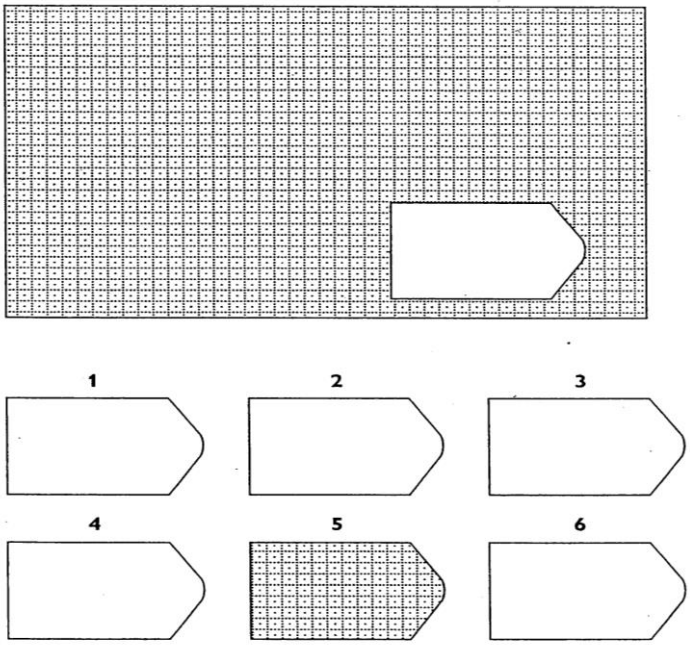
R A V E N , S
PROGRESSIVE MATRICES
SPM Plus SETS A - E

Parallel and New Items developed by
Irene Styles and Michael Raven
From the originals prepared by
J C Raven

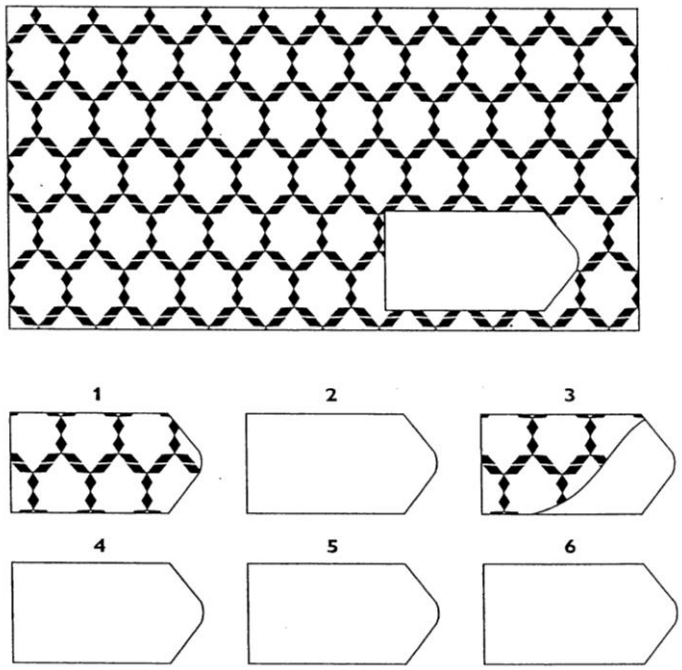
A1



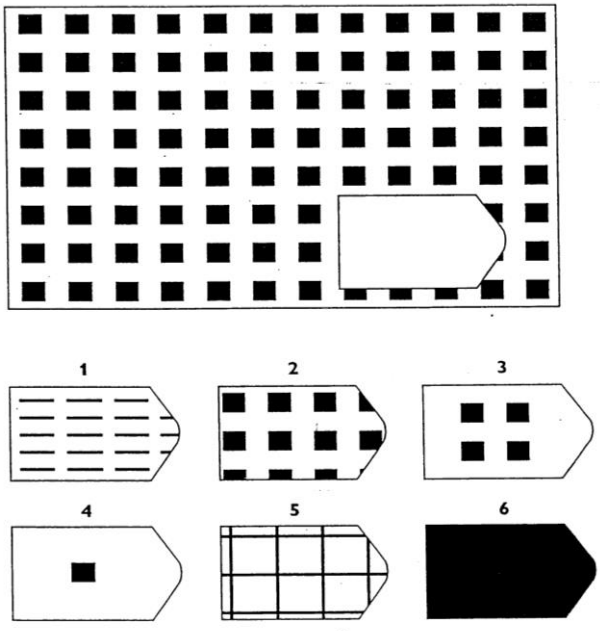
A2



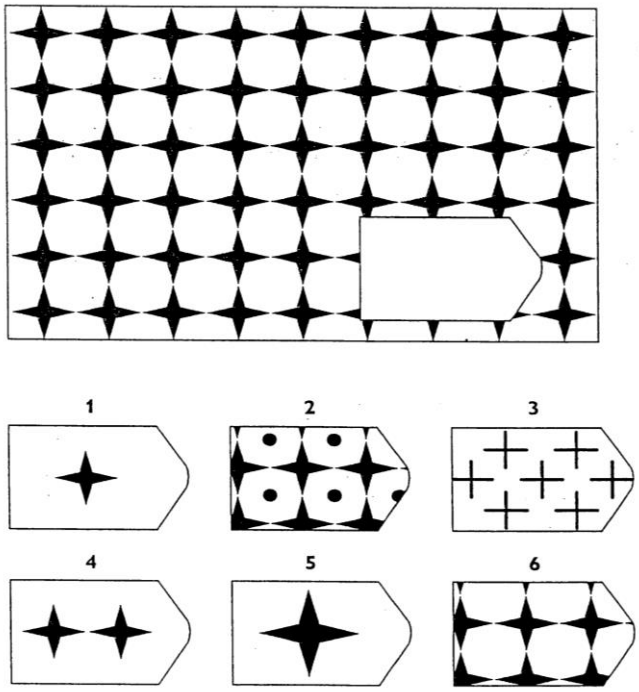
A3



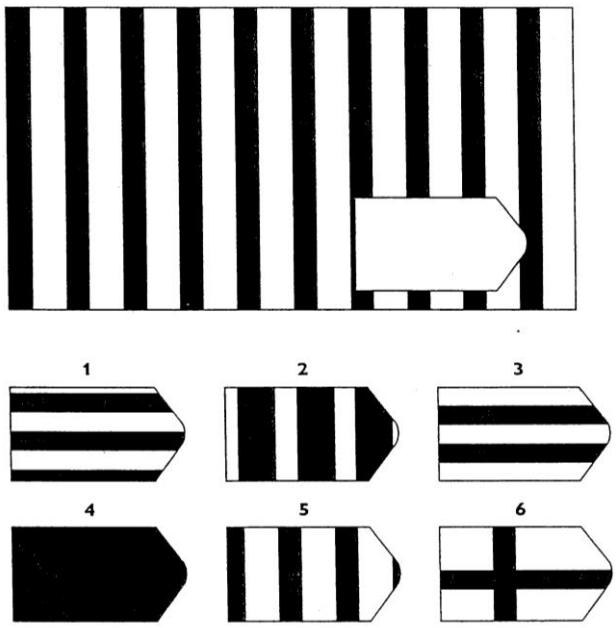
A4



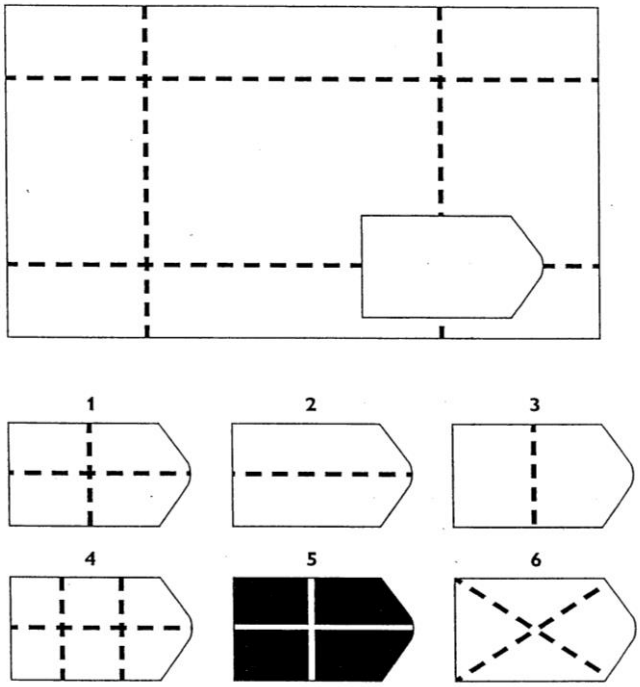
A5



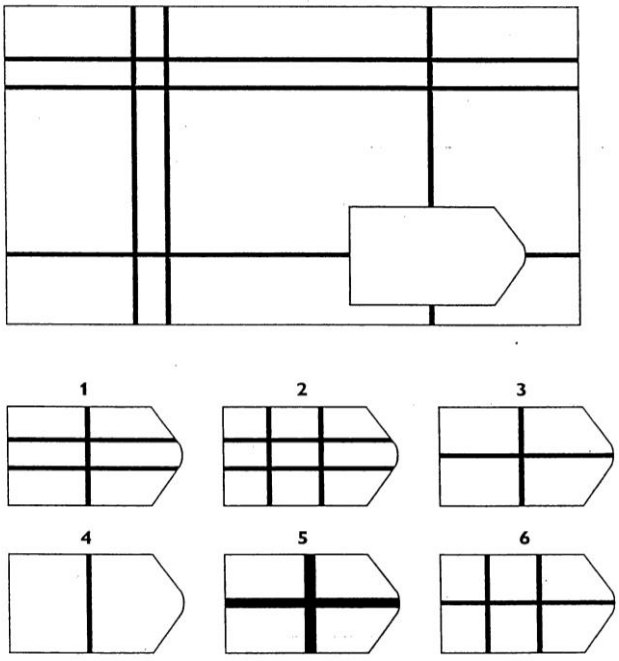
A6



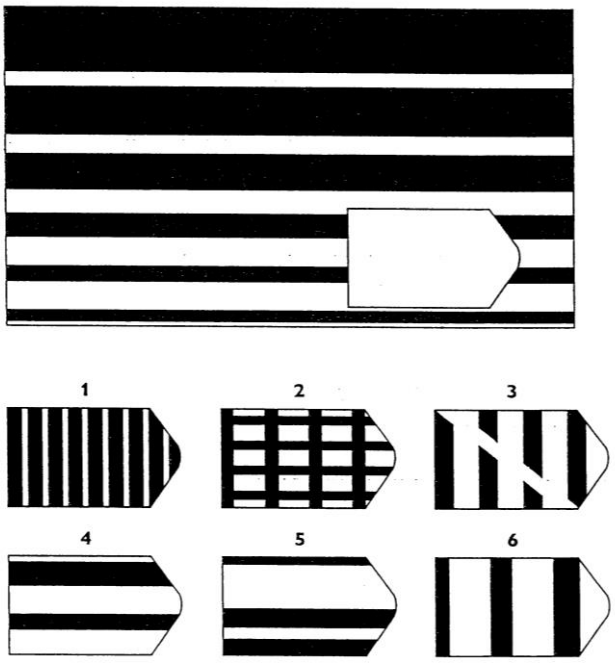
A7



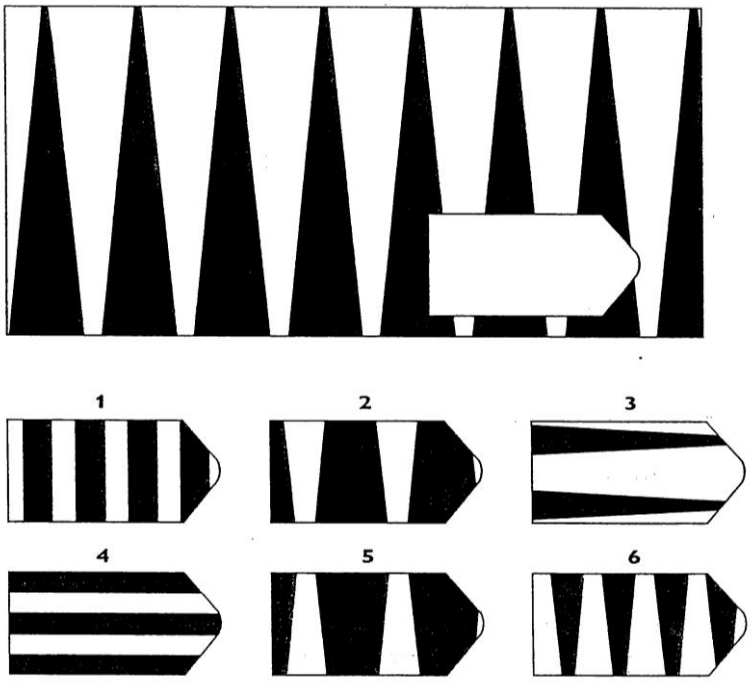
A8



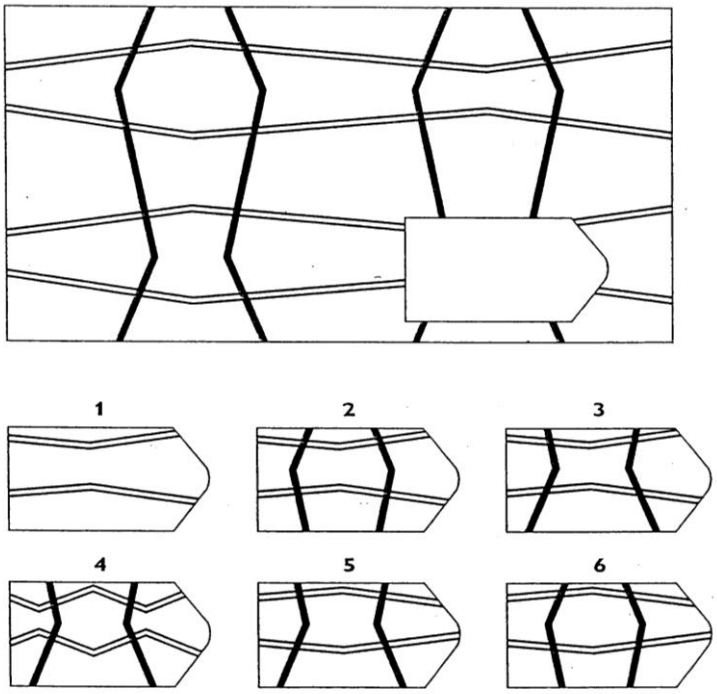
A9



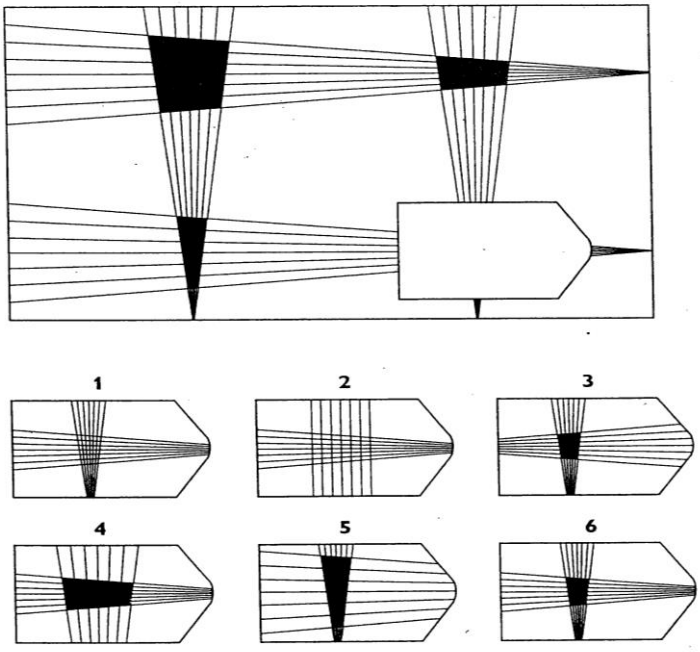
A10



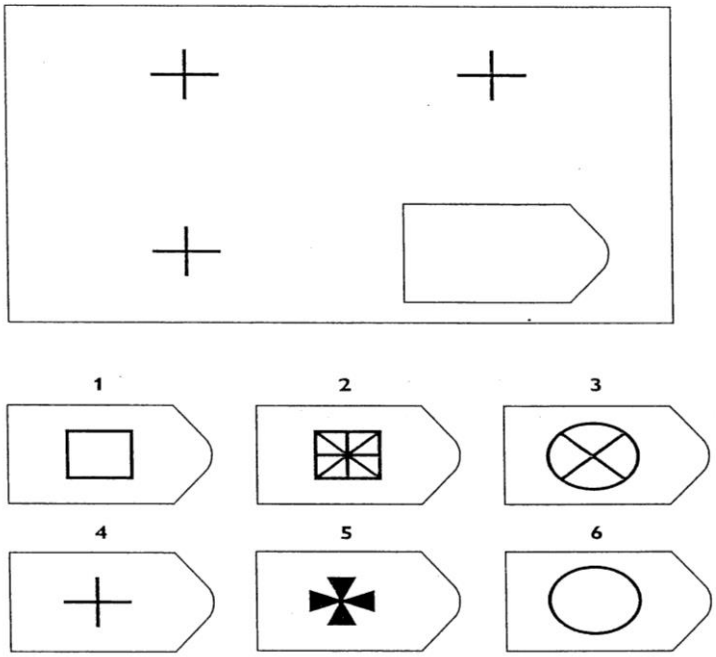
A11



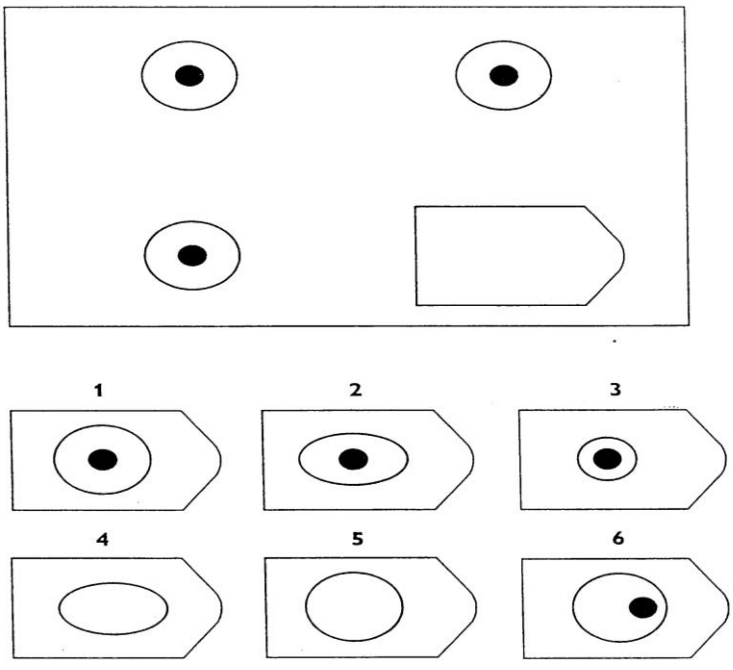
A12



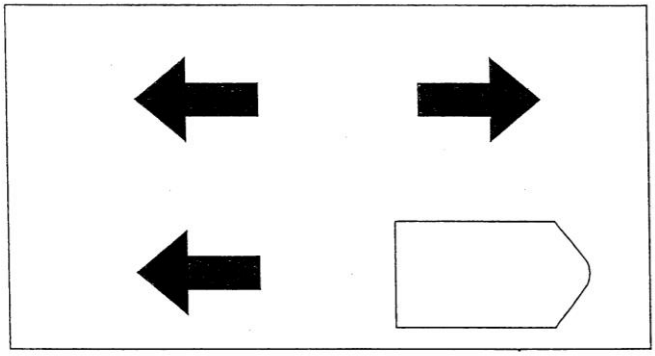
B1

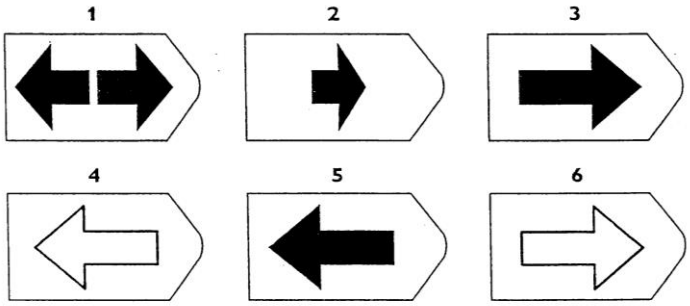


B2

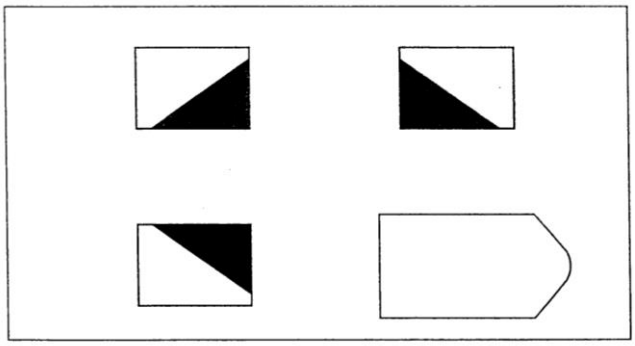


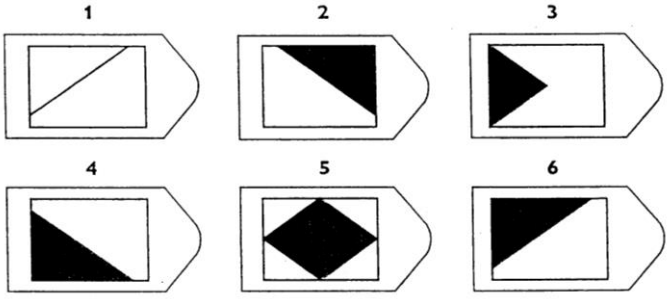
B3



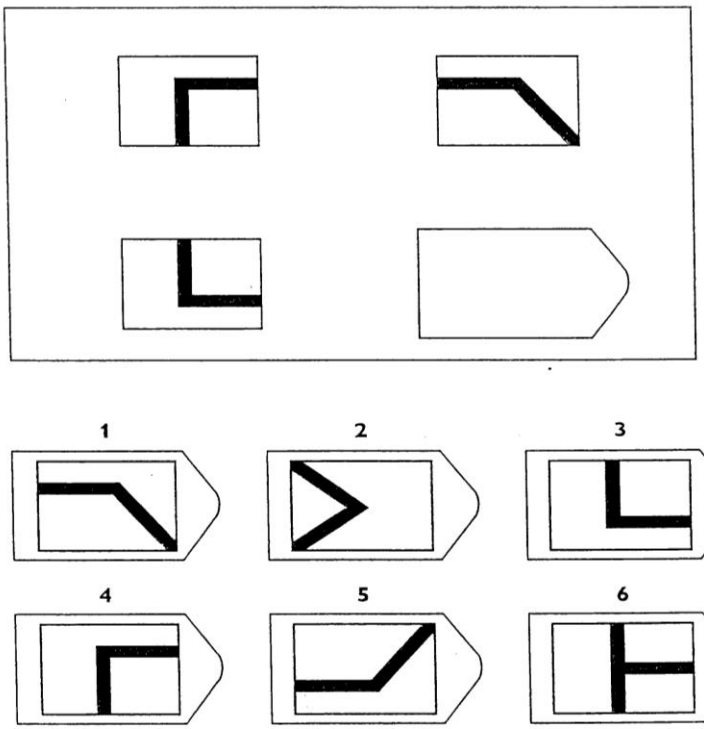


B4

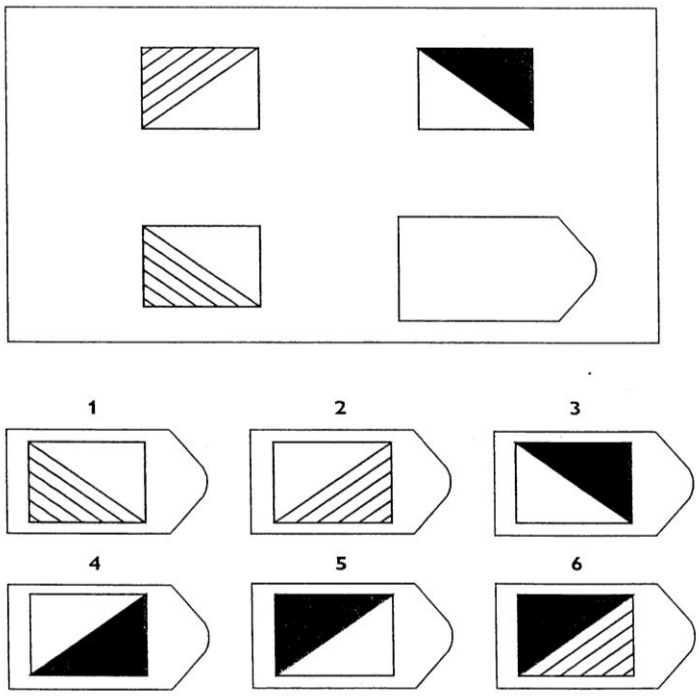




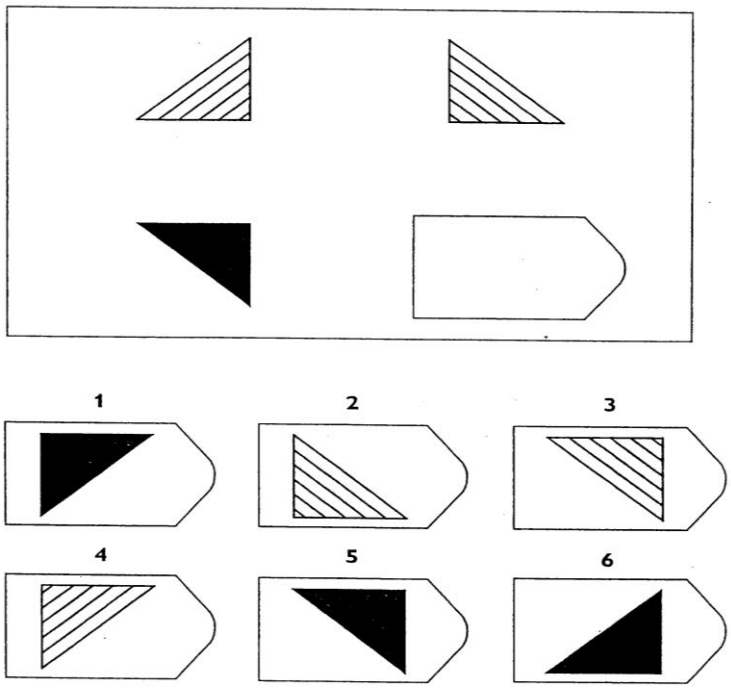
B5



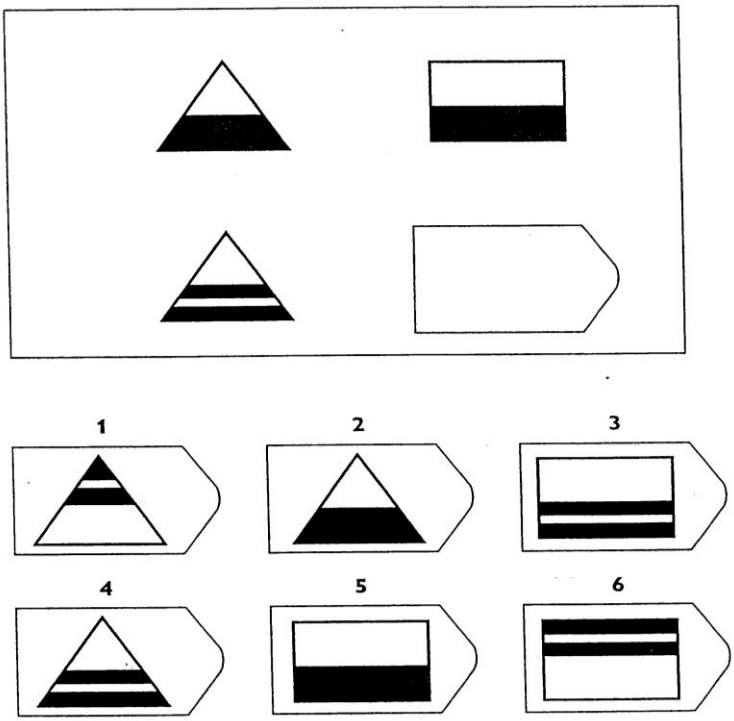
B6



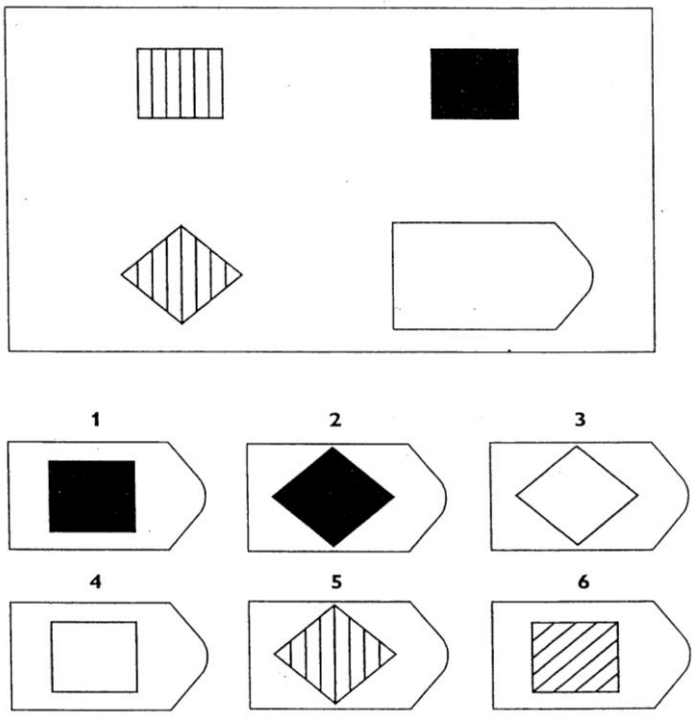
B7



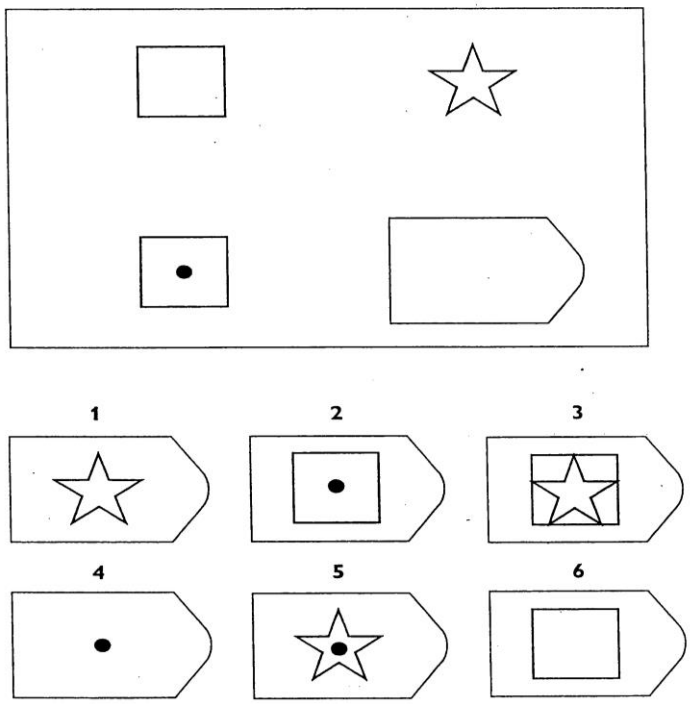
B8



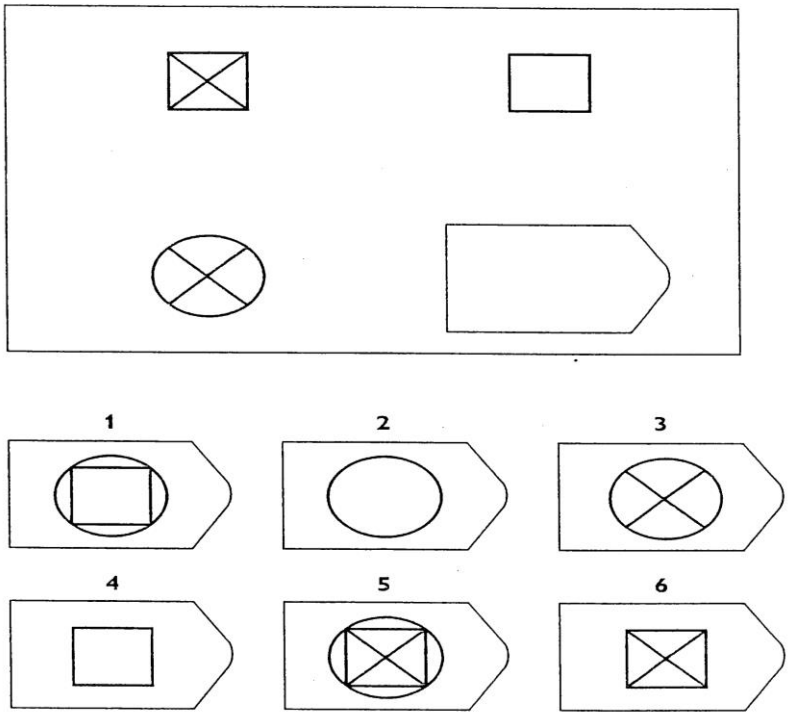
B9



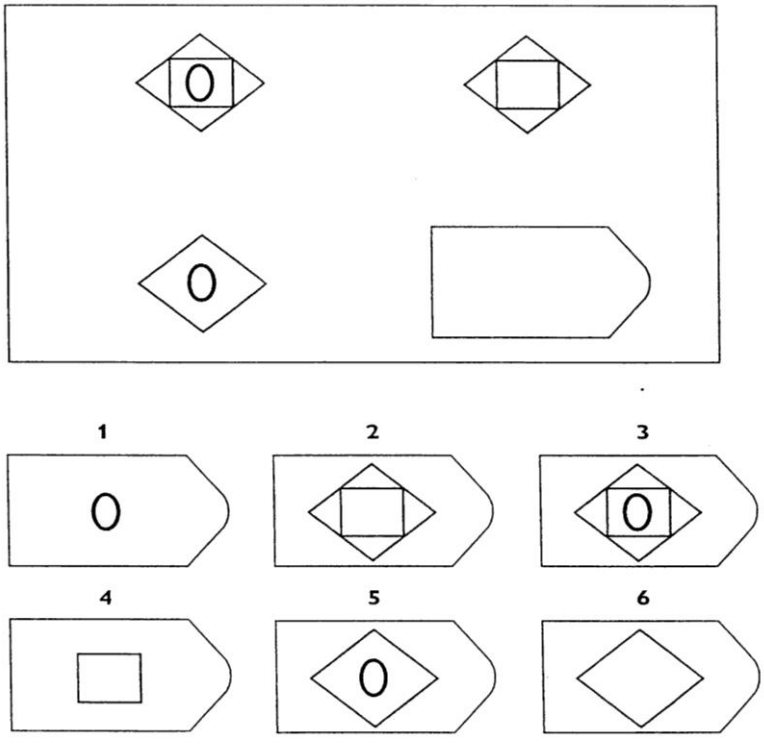
B10



B11



B12



مقياس تقدير سلوك التلميذ
لفرز حالات صعوبات التعلم
من إعداد: مايكل بست
وتقنين جويعد عيد الشريف (2007).

❖ عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

يهدف المقياس إلي الكشف والتعرف المبدئي علي الحالات التي يشك بوجود صعوبة التعلم المحتملة لديها من بين صفوف المتعلمين وفقا لقائمة من الخصائص السلوكية المنتشرة عادة بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

لذا يرجى قراءة جميع الفقرات بتأني ودقة في تحديد مدي انطباقها علي المتعلم، ومن ثم تعبئة المقياس في الملحق رقم (1) بوضع إشارة أمام البديل في الفقرة التي تصف المتعلم في الجانب المطلوب أكثر عن غيرها.

بمعني آخر يطلب اختيار بديل واحد من بين البدائل الخمسة المتدرجة من أعلي الصفة أو الخاصية إلي أدناه، بحيث يعطي التقدير الأعلى الدرجة (5) والأدنى الدرجة (1) ، وتحسب الدرجات بالنهاية علي كل مقياس فرعي وتجمع للحصول علي الدرجة الخام للمتعلم لمقارنتها في الملحق رقم (2) الخاص بمفتاح التصحيح للمقياس.

❖ مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم

إعداد وتقنين/ جويعد عيد الشريف

أولاً: الاستيعاب السمعي والذاكرة: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

فهم معاني الكلمات:

1) قدرة الطالب على النهم لمعاني الكلمات بشكل عام ضعيفة جداً.
2) يواجه صعوبة في فهم بعض الكلمات.
3) يفهم معاني الكلمات المناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) يفهم معاني الكلمات التي تفوق مستوى عمره وصفه.
5) قدراته عالية على فهم معاني الكلمات حتى المجردة منها.

إتباع التعليمات:

1) لا يستطيع اتباع التعليمات المعطاة له .
2) يتبع التعليمات البسيطة مع حاجته للمساعدة.
3) يتبع التعليمات المعروفة لديه فقط.
4) يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها بشكل جيد.
5) يظهر قدرة عالية في اتباع التعليمات وتذكرها.

الإعاقة: (فهم المناقشات الصفية)

1) يظهر قصوراً واضحاً في الانتباه للنقاش الصفي.
2) يفتقر إلى فهم النقاش الصفي بالرغم من حرصه على الانتباه.
3) يصغى للنقاش الصفي المناسب لمستوى عمره وصفه ويتابعه.
4) يظهر الانتباه للنقاش الصفي واستفادته منه.
5) يمتاز بالانتباه والمشاركة الفعالة في النقاش الصفي.

الذاكرة:

1) يعاني من الضعف الشديد في الذاكرة.
2) يستطيع تذكر المعلومات مع التكرار.
3) قدرته على تذكر المعلومات مقبولة وتناسب مستوى عمره وصفه.
4) يظهر قدرة جيدة على تذكر المعلومات المتنوعة.
5) قدرته عالية جداً على تذكر التفاصيل والمحتوى.

ثانياً: اللغة: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوك الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

المفردات:

1) مفرداته اللغوية ضعيفة جداً.
2) مفرداته اللغوية مقبولة.
3) مفرداته اللغوية مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) مفرداته اللغوية تفوق لمستوى عمره وصفه.
5) مفرداته اللغوية ممتازة وغنية جداً.

القواعد:

1) دائماً يستخدم جملا ناقصة ذات أخطاء نحوية.

2) أحياناً يستخدم جملا ناقصة ذات أخطاء نحوية.

3) يستخدم جملا سليمة مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) يظهر قدرة لغوية جيدة جداً.

5) يتحدث اللغة السليمة بصورة ممتازة.

تذكر المفردات:

1) غير قادر على تذكر المفردات المطلوبة.

2) يجتهد في استعمال المفردات المناسبة له.

3) قدرته على تذكر المفردات مناسب لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على تذكر المفردات جيدة جداً.

5) يمتاز بالطلاقة والمرونة في الحديث.

سرد القصص :

1) غير قادر على سرد القصص المفهومة.

2) يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره وترتيبها.

3) قدرته على تنظيم أفكاره مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) قدرته على تنظيم أفكاره متوسطة.

5) يفوق أقرانه في تنظيم أفكاره وترتيبها.

بناء الأفكار:

1) غير قادر على ربط أفكاره المشتتة وبنائها بصورة صحيحة.
2) يواجه صعوبة في ربط أفكاره وبنائها بصورة صحيحة.
3) قدرته على ربط أفكاره وبنائها مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على ربط أفكاره وبنائها جيدة جداً.
5) يفوق أقرانه في ربط وبناء أفكاره بدرجة ممتازة.

ثالثاً: المعرفة العامة: من خلال ملاحظاتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

إدراك أهمية الوقت:

1) لا يشعر بأهمية الوقت فهو دائما متأخر.
2) يراعي أهمية الوقت والحضور المبكر.
3) قدرته على إدراك أهمية الوقت تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4) يهتم بالحضور المبكر ولا يتأخر إلا بسبب مقنع.
5) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك أهمية الوقت وتنظيمه.

إدراك المكان:

1) لا يستطيع إدراك الأماكن المألوفة لديه.
2) غالباً يضيع في الأماكن المألوفة لديه.
3) يدرك الأماكن المألوفة لديه بصورة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على إدراك الأماكن جيدة جداً.
5) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك الأماكن.

إدراك العلاقات: (صغير ــ كبير، قريب ــ بعيد، خفيف ــ ثقيل...)

1) غير قادر على إدراك العلاقات.
2) قدرته على إدراك العلاقات ضعيفة.
3) قدرته على إدراك العلاقات مقبولة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4) قدرته على إدراك العلاقات جيدة جداً.
5) قدرته على إدراك العلاقات ممتازة.

تمييز الاتجاهات: (يمين ــ شمال ــ شرق ــ غرب ــ جنوب ...)

1) يعاني من ضعف شديد في تمييز الاتجاهات.
2) يخطئ أحيانا في تمييز الاتجاهات.
3) قدرته على تمييز الاتجاهات مقبولة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة جداً.
5) قدرته على تمييز الاتجاهات ممتازة.

رابعاً: التناسق الحركي: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

التناسق الحركي العام : (المشي، الركض، القفز، التسلق ...)

1) تناسقه الحركي العام ضعيف جدا .
2) تناسقه الحركي العام مقبول.
3) تناسقه الحركي العام جيد ومناسب لمستوى عمره وصفه.
4) تناسقه الحركي العام جيد جداً.
5) تناسقه الحركي العام ممتاز.

التوازن الجسمي:

1) قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.
2) قدرته على التوازن الجسمي مقبولة.
3) قدرته على التوازن الجسمي جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على التوازن الجسمي جيدة جداً.
5) قدرته على التوازن الجسمي ممتازة.

المهارات اليدوية: (الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم ...)

1) قدرته في استخدام يديه ضعيفة جدا.
2) قدرته في استخدام يديه مقبولة.
3) قدرته في استخدام يديه جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته في استخدام يديه جيدة جداً.
5) قدرته في استخدام يديه ممتازة.

خامساً: السلوك الشخصي والاجتماعي: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية: ـــــــــــــــــــ

التعاون:

1) دائما يسبب الإزعاج داخل الفصل.
2) غالبا ما يقاطع الآخرين في الحديث.
3) قدرته على التعاون مع الآخرين مناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) قدرته على التعاون مع الآخرين جيدة جداً.
5) قدرته على التعاون مع الآخرين ممتازة.

الانتباه والتركيز:

1) قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جدا.

2) قدرته على الانتباه والتركيز مقبولة.

3) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.

4) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة جداً.

5) قدرته على الانتباه والتركيز ممتازة.

التنظيم :

1) قدرته على التنظيم ضعيفة جداً.

2) لا يهتم في تنظيم أعماله.

3) قدرته على التنظيم مقبولة.

4) قدرته على التنظيم جيدة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.

5) قدرته على التنظيم ممتازة.

التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، حفلة، تغيرات في نظام الحياة اليومية ...)

1) لا يستطيع التصرف مع المواقف الجديدة حيث تسبب له الانفعال الشديد.

2) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ضعيفة.

3) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة مناسبة لمستوى عمره وصفه.

4) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة جيدة.

5) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ممتازة.

التقبل الاجتماعي:

1) لا يتقبله الآخرون.
2) أحيانا يتحمله الآخرون.
3) يتقبله الآخرون بدرجة مقبولة.
4) يحبه الآخرون بدرجة جيدة.
5) يحبه الآخرون بدرجة ممتازة.

المسؤولية:

1) غير قادر على تحمل المسؤولية.
2) يتجنب تحمل المسؤولية.
3) يتحمل المسؤولية المناسبة لمستوى عمره وصفه.
4) يتحمل المسؤولية بدرجة جيدة.
5) يظهر روح المبادرة والحماس في تحمل المسؤولية.

إنجاز الواجب:

1) لا يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
2) نادرا ما يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
3) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بصورة مقبولة.
4) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة جيدة جداً .
5) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة ممتاز.

اللباقة مع الآخرين:

1) غير مهذب مع الآخرين .

2) غالبا لا يراعي مشاعر الآخرين.

3) يظهر أحياناً سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً مع الآخرين.

4) يحترم مشاعر الآخرين بدرجة جيدة.

5) يلتزم بالسلوك الاجتماعي الممتاز مع الآخرين.

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم(صعوبات القراءة)
إعداد: فتحي الزيات

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم /عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

* تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.

•وقد أعدت هذه المقاييس تهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.

•ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.

•ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمرًا أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.

•تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائمًا (٤)، غالبًا (٣)، أحيانًا (٢)، نادرًا (١)، لا تنطبق (صفر).

•والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم /أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقًا على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لاتنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لاتنطبق

•هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة،

تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها

والآن فقرات المقاييس.

شكرًا لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	
اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة : تاريخ التقدير:
المدرسة:	لجنس : عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات القراءة** :ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظرًا لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي .ضع علامة (√)تحت التقدير الذي تراه منطبقًا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير : الصف : المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائمًا (٤)	غالبًا (٣)	أحيانًا (٢)	نادرًا (1)	تنطبق لا (صفر)
1	يبدو عصبيًا – متململاً – عبوسًا عندما يقرأ.					
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
3	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.					
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
6	يبدو قلقًا مرتبكًا، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
9	يعكس /أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
10	يخطئ في نطق الكلمات /يعاني من سوء نطق الحروف.					
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.					
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
18	يقرأ بطريقة متقطعة :حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					

(أ)

أسماء السادة محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي

الاسم	القسم والتخصص	الكلية	الجامعة
أ .د أحمد كنعان	المناهج وأصول التدريس	التربية	دمشق
د. دانية القدسي	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. آذار عبد اللطيف	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	التربية	دمشق
أ. صفوح الخطيب	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
أ . بثينه الخير	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
أ. ميساء أبو شنب	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
أ. جمال أبو سمرة	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
دعاء حلاق	معلمة صف	تربية دمشق	
سهام العمري	معلمة صف	تربية دمشق	

(ب)

المهارات التي تم تعديلها من قبل المحكمين

المهارة الرئيسية	مهارة الفرعية قبل التعديل	بعد التعديل
مهارات فهم الكلمة	إعطاء المعنى المعجمي للكلمة	تم حذفها
	إعطاء مرادف الكلمة	اعطاء مرادف الكلمة
	إعطاء ضد الكلمة	اعطاء ضد الكلمة
	إعطاء أكثر من مرادف للكلمة	تم حذفها
	إدراك معنى الكلمة من السياق	اعطاء معنى الكلمة من السياق
	تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة	تم حذفها
	إدراك العلاقة بين كلمتين	تم حذفها
مهارات فهم الجملة	ربط الجملة بما يناسبها من معان	ربط الجملة بما يناسبها من معان
	يختار الإجابة الصحيحة من عدة بدائل	تم حذفها
	يملأ فراغات في الجملة ليكتمل المعنى	ملأ فراغات الجملة بالكلمة المناسبة
	يضع كلمات في جمل مفيدة	تم حذفها
	يميز الجملة الفعلية من الجملة الاسمية	التمييز بين الجملة الاسمية و الجملة الفعلية
	يقرأ الإرشادات واللافتات بسرعة مناسبة	تم حذفها
مهارات فهم الفقرة	إدراك الفكرة الأساسية للفقرة	تحديد الفكرة الأساسية للفقرة
	تحديد هدف الكاتب من الفقرة	تم حذفها
	تمييز ماله صلة بالموضوع مما ليس له صلة	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة
	تحديد الفكرة الأساسية والأفكار الفرعية	تحديد الفكرة الرئيسة للنص
	بيان رأيه بالفقرة (تقويم)	تم حذفها
	استنتاج بعض المعاني الضمنية	تم حذفها
مهارات تنظيم المادة	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها أو أهميتها	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها
	تمييز نوع النص سردي أم إخباري	تمييز نوع النص
	تحديد الفكرة الرئيسة في النص	تم حذفها
	تحديد الروابط بين الجمل	تم حذفها
	تحليل السؤال تمهيداً للإجابة	تم حذفها
	الحكم على منطقية النتائج	الربط بين السبب و النتيجة
العلاقات اللغوية	يميز الاستخدامات المجازية للكلمات	تم حذفها
	القدرة على اشتقاق الكلمات	تم حذفها
	إدراك الكلمات المتشابهة في اللفظ المختلفة في المعنى	تحديد الكلمات المتشابهة في اللفظ و المختلفة في المعنى
	إدراك الكلمات المتشابهة في المعنى المختلفة في اللفظ	تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى المختلفة في اللفظ
	يحدد عناصر التشبيه	تحديد عناصر التشبيه
	يحدد الروابط بين الجمل	تم حذفها
	يحدد الحالة النفسية للكاتب	تم حذفها

(ج)

الصورة النهائية

لقائمة قائمة مهارات الفهم القرائي

قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي	
المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
فهم الكلمة	1- اعطاء مرادف الكلمة
	2- اعطاء ضد الكلمة
	3- اعطاء معنى الكلمة من السياق
فهم الجملة	4- ربط الجملة بما يناسبها من معان
	5- ملأ فراغات الجملة بالكلمة المناسبة
	6- التمييز بين الجملة الاسمية و الجملة الفعلية
فهم الفقرة	7- تحديد الفكرة الأساسية للفقرة
	8- تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة
	9- تحديد الفكرة الرئيسة للنص
تنظيم المادة	10 - ترتيب الأحداث حسب تسلسلها
	11- تمييز نوع النص
	12- الربط بين السبب و النتيجة
العلاقات اللغوية	13- تحديد الكلمات المتشابهة في اللفظ و المختلفة في المعنى
	14- تحديد الكلمات المتشابهة في المعنى المختلفة في اللفظ
	15- تحديد عناصر التشبيه

(أ)

أسماء السادة محكمي مقياس الفهم القرائي

الاسم	القسم	الكلية	الجامعة
أ.د احمد كنعان	المناهج وأصول التدريس	التربية	دمشق
أ.د غسان ابو فخر	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. ياسر جاموس	القياس والتقويم	التربية	دمشق
د. آذار عبد اللطيف	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	التربية	دمشق
د. عالية الرفاعي	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. ايمان عبد ربه	كلية التربية درعا	التربية	دمشق
أ. صفوح الخطيب	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
أ . بثينه الخير	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
أ. ميساء أبو شنب	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
أ. جمال أبو سمرة	مديرية التوجيه	وزارة التربية	
دعاء حلاق	معلمة صف	تربية دمشق	
سهام العمري	معلمة صف	تربية دمشق	

(ب)

اسئلة مقياس الفهم القرائي التي تم تعديلها من قبل المحكمين

رقم السؤال	صيغة السؤال قبل التعديل	صيغة السؤال بعد التعديل
5	– إملأ الفراغات بالكلمات المناسبة: (الذكاء ، الشجاعة ، الخوف ، سرعة البديهة)	– إملأ الفراغات بالكلمات المناسبة: (رأيك ، مودتك ، لطفك ، أمرك).
	من صفات الثعلب : ..... و ..... و	– أنا مسرور بـ ..... ، شاكر .....
	- من صفات القبرة : ..... و ..... و	– تكونين سيدتنا ، نسمع ..... و نطيع .....
9	– ما هي الفكرة العامة في هذه القصة ؟	– ضع اشارة بجانب العبارة الصحيحة.
10	– اكتب الحدثين اللذين يليان الحدث الآتي:	– رتب الأحداث من 1 إلى 4 كما وردت في القصة:
12	– اذكر السبب الذي أدى إلى النتيجة الآتية:	– صل بين السبب و النتيجة المناسبة :
13	– ما معنى الكلمة التي تحتها خط؟ – عاد جدي من السفر . ..... أ– عاد الطبيب المريض	– ما معنى الكلمة التي تحتها خط ؟ صرفتُ الثعلب بحيلة لطيفة ..... -صرفتُ مائتين وخمسين ليرة هذا الأسبوع .....

(ج) الصورة النهائية

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس .

اسم التلميذ :..... **المدرسة : .....**

الجنس : ..... **مدة الاختبار : .....**

عزيزي التلميذ

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك في الفهم القرائي وهو لخدمة البحث العلمي، والمطلوب منك قراءة الأسئلة بدقة قبل البدء بالإجابة مع أطيب الأمنيات بالتوفيق والنجاح .

اقرأ النّص ثمّ اجب عن الأسئلة التي تليه :

القبرة الذكية

أرسلَ أحدُ الطيورِ شقيقاً له ليدعوَ الأصدقاءَ إلى وليمةٍ قريبةٍ عندَهُ ، فذهَبَ ودَعا الكثيرين ، ولكنه آخرَ الأمرِ غَلِطَ وجاءَ إلى الثعلبِ ودعاهُ أيضاً. ولما رجعَ وأخبرَ أخاهُ بغلطهِ اضطربتِ الطُيورُ وقالتْ لهُ: يا مشؤومُ ! أهلكتنا و نغَّصتَ علينا عُرسَنا . فقالتِ القبرةُ : ماذا يكون لي عندكم إذا صرفْتُ الثعلبَ عنكمُ بحيلةٍ لطيفةٍ ؟ قالوا: تكونين سيدتَنا، نسمعُ رأيكِ ونطيعُ أمرَكِ قالتْ: ابقوا مكانَكمُ . وطارتْ إلى الثعلبِ وقالتْ لهُ : أخوكَ يقرأُ عليكَ السلامَ ويقولُ لكَ: رغبةً بتعجيلِ الأنسِ بحضورِكَ جعلْنا الوليمةَ غداً يومَ الاثنين فأين تحبُ أن نحجزَ لكَ مقعداً ؟ مع كلابِ الصَيدِ أم مع كلابِ الحراسةِ ؟ فبلعَ الثعلبُ ريقَهُ بصعوبةٍ و قالَ لها: أبلِغي أخي السلامَ وقولي لهُ : أنا مسرورٌ بلطفِكَ، شاكرٌ ما منحتَني من مودتِك، ولكني نذرتُ منذُ زمنٍ أن أصومَ الاثنينَ والخميسَ من كلِ أسبوعٍ، فلا تَنْتظروني .

1 – ضع خطاً تحت المعنى المرادف للكلمة:

أ- حيلة : خديعة ، مشكلة ، مصيبة ب – نغّصت : أبعدت ، كدّرت ، أمرت

ج- وليمة : مشاركة ، مأدبة ، سلامة د- عرسنا : اجتماعنا ، سلامتنا ، فرحنا

2- ما معنى الكلمات التي تحتها خط ؟

القبرة : نوع من أنواع ..... ، صرفتُ الثعلبَ عنكم : أي .....

3- ضع خطاً تحت الكلمة التي تعد ضد الكلمة الآتية:

أ- تعجيل : إبعاد ، تقريب ، تأخير ب – مسرور : متفائل ، حزين ، متردد

ج- غَلِطَ :أعاد ، أصاب ، امتنع د – مودة : أمنية ، سعادة ، كراهية

4- **ما معنى العبارة الآتية : (أخوك يقرأ عليك السلام) ؟**

أ- أخوك يقرأ في كتاب مهم .

ب- أخوك يسلم عليك .

ت-أخوك يريد السلامة والعافية .

5 – إملأ الفراغات بالكلمات المناسبة : (رأيك ، مودتك ، لطفك ، أمرك).

– أنا مسرور بـ ..... ، شاكر .....

– تكونين سيدتنا ، نسمع ..... و نطيع .....

6- اختر الجملة الاسمية :

أ – أهلكتنا ونغصت علينا عرسنا ب – أنا مسرور بلطفك

ج – أخبر أخاه بغلطه د – اضطربت الطيور

7- الفكرة العامة في الفقرة الأولى من القصة هي :

أ – دعوة أحد الطيور أصدقاءه إلى وليمة ب – بذكاء القبرة

ج – اعتذار الثعلب عن الوليمة لأنه يخاف من الكلاب

8- اختر الإجابة التي تدل على الفكرة العامة في هذه القصة ؟

أ – دعوة الأصدقاء إلى وليمة. ب – ذكاء القبرة .

ج – الثعالب تخاف من الكلاب . د – الطيور تخاف من الثعالب.

9 – ضع اشارة بجانب العبارة الصحيحة.

أ – اعتذر الثعلب عن الحضور لأنه يريد أن ينفرد بالوليمه . ب – يخاف الثعلب من الكلاب .

ج – تخاف الطيور من الثعلب . د – غلط الطائر ودعا إلى الوليمة .

10 – رتب الأحداث من 1 إلى 4 كما وردت في القصة :

أ – أخبر الطائر أصدقاءه أنه غلط ودعا الثعلب ب – قالت القبرة ماذا يكون لي عندكم لو صرفت الثعلب ؟

ج– اضطربت الطيور وقالت له: يا مشؤوم أهلكتنا د_ طارت القبرة إلى الثعلب و قالت له: أخوك يقرأ عليك السلام

11– ما هو نوع النص ؟ ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة .

ت–علمي ، ب– قصصي ، ت– قصيدة ، ث– يوميات

12– صل بين السبب و النتيجة المناسبة :

السبب	النتيجة
الطائر غلط و جاء إلى الثعلب ودعاه، ولما رجع أخبر أخاه	**اضطربت الطيور وقالت له يا مشؤوم**
قالت القبرة : أين تحب أن نحجز لك مقعدا مع كلاب الصيد أم مع كلاب الحراسة ؟	**اعتذر الثعلب عن حضور الوليمة و قال : لا تنتظروني**

13 – ما معنى الكلمة التي تحتها خط ؟

أ – صرفتُ الثعلب بحيلة لطيفة .....

ث–صرفتُ مائتين وخمسين ليرة هذا الأسبوع .....

14– ضع خطا تحت الكلمتين المتشابهتين في المعنى .

أ– أشكرك على ما منحتني من احترام

ب–أعرف ما وهبتني من وقتك الثمين

15– حدد عناصر التشبيه في الجملة الآتية :

الجملة	المشبه	أداة التشبيه	المشبه به	وجه الشبه
هذا الرجل مراوغ كأنه الثعلب	**هذا الرجل**	**كأنه**	**الثعلب**	**المراوغة**
هذا الولد سريع كأنه كلب الصيد	.....	.....	.....	.....

مع الأمنيات بالتوفيق

(أ)

أسماء السادة محكمي البرنامج التدريبي

الاسم	القسم	الكلية	الجامعة
أ.د سميرة أبو زيد	مناهج وطرق تدريس	التربية	جامعة حلوان
أ.د سهير محمود أمين	الصحة النفسية	التربية	جامعة حلوان
د. آذار عبد اللطيف	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. عاليا الرفاعي	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. ايمان عبد ربه	التربية الخاصة	التربية	دمشق
د. حسن عماد	علم النفس	التربية	دمشق
د. مازن ملحم	علم النفس	التربية	دمشق
د. غسان منصور	علم النفس	التربية	دمشق
عبد الحكيم حماد	مديرية التوجيه	وزارة التربية	

(ب) البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة

الوحدة الأولى "تمهديه"

الجلسة الأولى: (التعارف وكسر الجليد)

*** الهدف من الجلسة:** التعارف بين الباحثة والتلاميذ المشاركين بالبرنامج التدريبي من أجل شعور التلاميذ بالأمن والطمأنينة.

– التعارف بين التلاميذ على بعضهم البعض.– معرفة ميول التلاميذ و أنماط تعلهم – الاتفاق على قواعد العمل. – والتعليمات الخاصة بالبرنامج.

– توضيح عدد الجلسات وموعدها ومدة كل جلسة وتحديد موضوع الجلسة. – التعريف بالبرنامج

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3– الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: – يتعرف على جلسات البرنامج التدريبي. – يذكر قواعد عمل الجلسات التدريبية. – يذكر الاستفادة من التطبيقات التربوية التي تقدمها استراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية.	– تبدأ الجلسة بالترحيب بالتلاميذ والتعارف بين المدرب والتلاميذ المشاركين في البرنامج وكذلك تعارف التلاميذ على بعضهم. – تشرح الباحثة للتلاميذ أهمية البرنامج التدريبي في مساعدة التلاميذ على تحسين مهاراتهم الفهم القراءة. – تتحدث الباحثة عن البرنامج التدريبي وعدد جلساته (15) جلسة وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأنشطة المختلفة. – تشرح الباحثه كيفية تشكيل عمل المجموعات وشرح توزيع الأدوار في عمل المجموعات لدى المشاركين في البرنامج التدريبي	السبورة – بطاقات تدريب – أوراق عمل	المناقشة الجماعية، الحوار – مجموعات عمل، العصف الذهني

* **نشاط:** الاتفاق بين الباحث والمشاركين على قواعد تنظيم سير عمل الجلسات التدريبية أثناء تنفيذ النشاط. **تنفيذ النشاط:** تتفق الباحثة مع التلاميذ المشاركين على قواعد العمل أثناء تنفيذ الجلسات على النحو التالي: 1– الالتزام بالوقت والحضور قبل بدء الجلسة. 2– حق المشاركة للجميع أثناء التدريب.	**ورقة عمل:** تدريب التلاميذ على تشكيل المجموعات أثناء سير جلسات التدريب وتنفيذ الأنشطة التدريبية. **تنفيذ النشاط:** – شرح كيفية تشكيل عمل المجموعة. – توزيع بطاقات على التلاميذ ويوجد على كل بطاقة رقم مثل رقم (1) يكون على ثلاث بطاقات، ورقم (2) يكون على ثلاث بطاقات ورقم

3- عدم التحدث بدون إذن أو رفع الأيدي. 4- منع الأحاديث الجانبية. 5- اتباع تنفيذ التعليمات التي تقدمها الباحثة. 6- عدم مقاطعة التلاميذ أثناء تنفيذ الجلسات. 7- احترام الإجابة التي يقترحها أو يقدمها أحد التلاميذ. 8- عدم الانصراف قبل انتهاء جلسة التدريب.	(3) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (4) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (5) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (4) يكون على ثلاث بطاقات ورقم (5) يكون على ثلاث بطاقات وبعد توزيع البطاقات على التلاميذ بشكل عشوائي يطلب عن التلاميذ ذوي الرقم (1) أن يجلسوا على الطاولة رقم (1) والتلاميذ ذوي الرقم (2) يجلسوا على الطاولة رقم (2) وهكذا حتى ينم تكوين خمس مجموعات وكل مجموعة نكون مكونة من ثلاثة تلاميذ.

الوحدة الأولى " تمهديه "

الجلسة الثانية: عمليات ما وراء المعرفة PMA

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط ، المراقبة، التقويم).

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3–الوسائل و الأدوات	4–الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة . _ أن يُعرف المهارة _ أن يحلل المهارة _ أن يُطبق المهارة على أنشطة الفهم القرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام . _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة .	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) – توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء و مراقبة الخطة و التقويم و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى كلمة : ما وراء المعرفة ، التخطيط ، المراقبة ، التقويم ؟ • ما وراء المعرفة : التفكير في التفكير ، الحديث مع الذات حول التفكير • التخطيط : وضع خطوات تساعد على فهم النص أو حل مسألة أو مشكلة • االمراقبة : متابعة التفكير حول كيفية تنفيذ الخطة و المحافظة على الدافعية و الرغبة في التعلم أو ضرورة البدء من جديد . _ عرض التعريف على الشاشة : ما وراء المعرفة تعني وعي الفرد لذاته و لغيره أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات . وهو نوع من الحديث مع الذات أو التفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء و مراقبة تنفيذ الخطة و التقويم	السبورة – بطاقات تدريب – أوراق عمل	–الحوار –العصف –الذهني **– عمل مجموعات** **عمل ثنائي** **عمل فردي**

*** نشاط:**

الاختبار القبلي للجلسة :

أضع علامة √ أمام العبارة الصحيحة و × أمام العبارة الخاطئة

الميتامعرفة تعني التفكير في التفكير...

* التفكير في التفكير هو حديث مع النفس حول نشاط التعلم ...

*التفكير في التفكير يعني معالجة المعلومات في المخ ...

*التفكير في التفكير يحتاج إلى التركيز والانتباه ...

*التفكير في التفكير لا يحتاج إلى التخطيط ...

*التفكير في التفكير لا يتطلب مراقبة الذات ...

*التفكير في التفكير يتضمن عملية تقويم للفهم

– في أي المواقف نستخدم التفكير في التفكير؟

في أي مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية و عبر الأخبار في وسائل الإعلام

في فهم نصوص القراءة .

_ ما هو هدف تعلم التفكير في التفكير؟ هو تنظيم عملية التعلم من خلال التخطيط للمهمة و متابعة خطوات التنفيذ و تقويم مسار التعلم و تصحيحه

*** ورقة عمل**

التخطيط	المراقبة	التقويم
ما هو المطلوب مني إنجازه	هل أركز انتباهي بشكل جيد	هل أنجزت المطلوب
ما الجوانب التي سأركز عليها ، وما هي المهمات الفرعية	هل أقوم بالخطوات المطلوبة	هل حققت الأهداف التي حددتها
ما هي المعلومات التي أحتاج إليها	ما الذي لا أفهمه بشأن هذه المهمة	
ما هي المصادر المتوفرة للتعلم ، والأشخاص الذين يمكنهم مساعدتي	هل يمكنني التحكم في بيئة و مصادر التعلم	هل استخدمت المصادر المتوفرة
ما هو الوقت الذي تستغرقه المهمة	هل أحافظ على مستوى دافعيتي للتعلم	هل أنجزت المهمة ضمن الوقت المحدد
ما هي المشكلات التي يمكن أن تعترضني	هل هذه الطريقة / الإستراتيجية هي الأفضل للتعلم	مالذي تعلمته من هذه المهمة و يمكن أن يفيدني في مهمات مشابهة
ما هي الاستراتيجيات / الطرق التي تساعدني بالفهم	هل يجب البدء من جديد	

الوحدة الأولى " تمهديه "

الجلسة الثالثة: استراتيجية م3 (التلميح بمكان وجود الاجابة على الاسئله)، (1 - موجودة، 2 - مخيفة، 3 - فى مخى) فى تنمية الفهم القرائى

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على استرتيجية م3 في تنمية الفهم القرائي تعلم إستراتيجية م3 (موجودة ، مختفية ، في مخي)

تطبيق مهارات ميتا معرفية

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3–الوسائل	4–الاسلوب
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة _ أن يُعرف الإستراتيجية _ أن يحلل الإستراتيجية _ أن يُطبق الإستراتيجية على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام . _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة . _أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة .	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (إستراتيجية م3) ثالثا : توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو : تعلم إستراتيجية م3 (موجودة ، مختفية ، في مخي) و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . رابعاً : التعريف : _ ما معنى كلمة : إستراتيجية ، موجودة ، مختفية ، في مخي ، إستراتيجية م3 ؟ • إستراتيجية : طريقة تتكون من عدة خطوات • موجودة :موجودة في النص بوضوح • مختفية : موجودة في النص أيضا لكن بطريقة غير واضحة " ضمنية " • في مخي : ليست موجودة في النص و يمكن الإجابة من خلال خبرتنا حول	السبورة – بطاقات تدريب – أوراق عمل	–الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

	الموضوع		
1 – الأهداف	**2 – الأنشطة و الإجراءات**	**3–الوسائل**	**4–الاسلوب**
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة _ أن يُعرِّف الإستراتيجية _ أن يحلل الإستراتيجية _ أن يُطبق الإستراتيجية على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام . _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة . _أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة .	• إستراتيجية م3 : اختصار للكلمات الثلاثة التي تبدأ بحرف الميم _ في أي المواقف نستخدم إستراتيجية م3 ؟ • عندما أحاول الإجابة عن الأسئلة الموجودة في دروس القراءة أو القصة . • عندما أحل أسئلة الامتحان أو التدريبات . _ ما هو هدف تعلم إستراتيجية م3 ؟ هو التخطيط و التفكير كيف نجيب عن السؤال _ عرض التعريف على الشاشة : إستراتيجية م3 تعني التدريب على التخطيط : فأنا أخطط قبل الإجابة على السؤال هل الإجابة موجودة في النص بوضوح أم بشكل ضمني أم غير موجودة و هنا علي الإجابة من مخي – عرض مثال : من درس الغراب والإبريق – تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP)	السبورة – بطاقات تدريب – أوراق عمل	–الحوار –العصف –الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

* **نشاط:** الاختبار القبلي للجلسة :

أضع علامة √ أمام العبارة الصحيحة و × أمام العبارة الخاطئة

إستراتيجية م3 هي :

*طريقة في التعلم ...

* تدل على ثلاث كلمات تبدأ بحرف الميم ...

* تفيد في فهم دروس القراءة فقط ...

* تفيد في فهم جميع الدروس...

* تفيد في حل الأسئلة و الامتحانات ...

* موجودة تعني أن الإجابة واضحة في النص ...

* مختفية تعني أن الإجابة صحيحة.

* **ورقة عمل** أوراق عمل :

ماذا تعرف عن ؟	مالذي تريد أن تعرفه عن؟	مالذي تعلمته عن؟
موجودة	موجودة	
.....	.....	
مختفية	مختفية	
.....	.....	
في مخي	في مخي	
.....	.....	

الوحدة الأولى " تمهديه "

الجلسة الرابعة
استراتيجية بناء المعنى المعرفى KWL فى تنمية الفهم القرائى

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استرتيجية (بناء المعنى المعرفي KWL) في تنمية الفهم القرائي- **تعلم مهارة إدراك التناقض**
تطبيق مهارات ميتا معرفية
مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3–الوسائل و الأدوات	4–الاسلوب وطريقة
*أهداف عامة: تعلم إستراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL مالذي أعرفه ، مالذي أريد أن أعرفه ، مالذي تعلمته . تطبيق مهارات ميتا معرفية *أهداف فرعية : _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للإستراتيجية. _ أن يُعرف الإستراتيجية _ أن يحلل الإستراتيجية _ أن يُطبق الإستراتيجية على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية	نشاط تفكير بالصور الذهنية (التمهيد و جمع الواجب المنزلي) _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (إستراتيجية بناء المعنى المعرفي KWL) توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو : التدريب على استراتيجية بناء المعنى المعرفي (مالذي أعرفه عن الموضوع ، مالذي أريد معرفته عن الموضوع ، ماذا تعلمت من الموضوع) _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . رابعاً : التعريف : _ ما معنى كلمة : إستراتيجية ، مالذي أعرفه ؟ مالذي أريد معرفته ؟ مالذي تعلمته ؟ * إستراتيجية : طريقة تعلم من عدة خطوات * مالذي اعرفه عن الموضوع : ماذا أعرف عن موضوع القراءة * الذي أريد معرفته : ماذا أريد معرفته عن موضوع القراءة * ماذا تعلمت : بعد انتهاء القراءة ماذا تعلمت من موضوع القراءة	السبورة – بطاقات تدريب – أوراق عمل بوربوينت عمل مجموعات	–الحوار –العصف –الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

1 – الأهداف	**2 – الأنشطة و الإجراءات**	**3–الوسائل و الأدوات**	**4–الاسلوب وطريقة**
التخطيط قبل البدء في المهام . _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة . _أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة	_ متى استخدم استراتيجية بناء المعنى المعرفي • عندما أحاول الإجابة على الأسئلة الموجودة في موضوع القراءة أو القصة • عندما أحل أسئلة الامتحان أو التدريبات . • التخطيط و التفكير كيف نجيب عن السؤال . _ ما هو هدف تعلم استراتيجية بناء المعنى المعرفي • هو المساعدة على فهم نصوص القراءة و الاجابة على أسئلة التدريبات و القراءة _ عرض التعريف على الشاشة : إدراك التناقض يعني فهم وجهتي النظر المتناقضتين و ذلك لكي نقرر ماذا يمكننا أن نتصرف حيال هذا التناقض . مثال : شاهد أحدهم اللص بالقرب من المحل التجاري قبل حدوث السرقة ، بينما يقول اللص أنه كان في المنزل أثناء حدوث السرقة . عرض أمثلة تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP) تقويم نهائي للجلسة		

*** نشاط:**

الاختبار القبلي للجلسة :

أضع علامة √ أمام العبارة الصحيحة و × أمام العبارة الخاطئة

*نستخدم استراتيجية بناء المعنى المعرفي بعد انتهاء الدرس فقط ...

* نستخدم استراتيجية بناء المعنى المعرفي قبل بداية الدرس وبعد الانتهاء منه ...

* تفيد استراتيجية بناء المعنى المعرفي في فهم الدروس...

* تنشط استراتيجية بناء المعنى المعرفي المعرفة السابقة لدى المتعلم ...

*** ورقة عمل**

أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن ؟	مالذي تريد أن تعرفه عن؟	مالذي تعلمته عن؟
التناقض في موضوعات القراءة :	التناقض في موضوعات القراءة :	

الوحدة الثانية " جمع المعلومات وتنظيمها "

الجلسة الخامسة
استخدام مهارة الملاحظة في تنمية الفهم القرائي

الهدف من الجلسة: - تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة الملاحظة في تنمية الفهم القرائي . تطبيق مهارات ميتا معرفية – تعلم الملاحظة

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3– الوسائل و الأدوات	4 – الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة. _ أن يُعرف المهارة _ أن يحلل المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص القراءة. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام. _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة . _أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة	التمهيد: _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة الملاحظة) – توزيع اختبار قبلي للجلسة: _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في جمع المعلومات وهي الملاحظة و أنواعها و تُستخدم في فهم القصص و موضوعات القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . – التعريف: _ ما معنى كلمة ملاحظة ؟ مشاهدة ، مراقبة ، متابعة ... إلخ	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp)	–الحوار –العصف –الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط: الاختبار القبلي:**

أ _ ضع كل كلمة من الكلمات الآتية في المكان المناسب . (العين ، الأُذن ، الفم ، اللمس ، الأنف)

1- النظر إلى الصورة هو ملاحظة بـ .....

2- الاستماع إلى الموسيقى هو ملاحظة بـ .....

3- شم العطور هو ملاحظة بـ .....

4- لمس الماء هو ملاحظة بـ .....

5- تذوق الطعام هو ملاحظة بـ .....

*** نشاط: _ في أي المواقف نستخدم الملاحظة ؟ في الحياة عامة ، في الدراسة ، في اللعب ... إلخ**

*** نشاط: _ ما هو هدف الملاحظة ؟ هدفها جمع المعلومات التي تفيدنا في الفهم القرائي أو حل الأسئلة بطريقة صحيحة و التركيز على الأفكار الرئيسة أو على الأفكار الفرعية و التفاصيل**

* ورقة عمل أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
الملاحظة :	الملاحظة :	الملاحظة : ....

عمل (PMAp)

س : اذكر ثلاث خصائص تلاحظها في الأشياء الآتية (قلم الرصاص ، إطار السيارات ، العملة المعدنية) و فكر في إعطاء سبب لكل خاصية .

الأشياء	الخصائص	الأسباب
قلم الرصاص	* *	* *
إطار السيارات	* *	* *
العملة المعدنية	* *	* *

سادساً : تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAp)

_ نص قراءة (الحي الذي نسكنه)

_ تطبيقات على النص : الفكرة الرئيسة ، معاني كلمات من السياق ، العلاقة بين كلمتين

*** نشاط منزلي للتلميذ** (اكتب ملاحظاتك حول تغير الطقس خلال اليومين القادمين).

الوحدة الثانية " جمع المعلومات وتنظيمها "

الجلسة السادسة
استخدام مهارة الترتيب في تنمية الفهم القرائي

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة الترتيب في تنمية الفهم القرائي – **تعلم مهارة الترتيب تطبيق مهارات ميتا معرفية**
مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3– الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة _ أن يُعرف المهارة _ أن يحلل المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المها . _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة . _أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة	التمهيد: _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة الترتيب) توزيع اختبار قبلي للجلسة: _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في جمع المعلومات وهي الترتيب و كيف تُستخدم في فهم القصص و موضوعات القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الاجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى الكلمات الآتية : الترتيب ، التصاعدي ، التنازلي ، المعيار ؟ الترتيب : وضع الأشياء في درجات أو مراتب التصاعدي : الصعود من أسفل إلى أعلى –التنازلي : الهبوط من أعلى إلى أسفل – المعيار : الأساس الذي في ضوئه	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

* نشاط: ما معنى الكلمات الآتية : الترتيب ، التصاعدي ، التنازلي ، المعيار ؟

- الترتيب : وضع الأشياء في درجات أو مراتب
- التصاعدي : الصعود من أسفل إلى أعلى
- التنازلي : الهبوط من أعلى إلى أسفل
- المعيار : الأساس الذي في ضوئه أُرتب الأشياء

_ في أي المواقف نستخدم الترتيب ؟

- ترتيب أدوات المنزل
- ترتيب أحداث حسب تسلسل معين
- ترتيب كلمات لتكوين جملة
- ترتيب أحداث قصة لنفهمها

_ ما هو هدف الترتيب ؟ هدفه جمع المعلومات وتنظيمها لتسهيل تذكرها و فهمها

أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
الترتيب : ..... التصاعدي : ..... التنازلي : ..... المعيار :	الترتيب : ..... التصاعدي : ..... التنازلي : ..... المعيار :	الترتيب : ..... التصاعدي: ..... التنازلي : ..... المعيار :

رتب المفردات الآتية ترتيباً تصاعدياً ثم اذكر معيار الترتيب :

معيار الترتيب	1	2	3	4
العمر	شيخ	طفل	رجل	ولد
الزمن	ظهر	مغرب	صبح	عصر
عدد الحروف	فقرة	حرف	كلمة	جملة
الوزن	طن	جرام	كيلو غرام	500غرام
العملية	يطحن	يحصد	يزرع	يأكل

*** نشاط منزلي للتلميذ:**

رتب حسب الحجم : – شجرة ، ورقة ، غابة ، بستان

– فقرة ، قصة ، موسوعة ، قصيدة

– الأرض ، الشمس ، القمر ، المشتري

رتب حسب التسلسل الزمني : – يطحن ، يحصد ، يخبز ، يأكل

– صيف ، ربيع ، شتاء ، خريف

– الليل ، العصر ، الفجر ، الظهر

الوحدة الثانية " جمع المعلومات وتنظيمها

الجلسة السابعة
استخدام مهارة المقارنة في تنمية الفهم القرائي

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة المقارنة في تنمية الفهم القرائي. - تعلم مهارة المقارنة تطبيق مهارات ميتا معرفية

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3–الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة . _ أن يُعرف المهارة _ أن يحلل المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام. .	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة المقارنة) توزيع اختبار قبلي للجلسة: _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في جمع المعلومات وهي المقارنة و أنواعها و تُستخدم في فهم القصص و موضوعات القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الاجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى كلمة : مقارنة ، التشابه ، الاختلاف؟ لمقارنة : التمييز ، التفريق ، الموازنة ... إلخ التشابه : التماثل ، الاتفاق ، التطابق الاختلاف : التغاير ، عدم التشابه ، عدم التماثل _ في أي المواقف نستخدم المقارنة ؟ في مواقف الحياة عامة ، في الدراسة : المرادفات	السبورة بوربوينت أوراق عمل KWLp : و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط:**

ضع علامة √ أمام العبارة الصحيحة و × أمام العبارة الخاطئة

1- المقارنة هي التفريق بين شيئين أو أكثر .....

2- المقارنة هي البحث عن العناصر المتشابهة بين شيئين أو أكثر .....

3- المقارنة هي البحث عن العناصر المختلفة بين شيئين أو أكثر .....

4- التشابه هو الاتفاق بين شيئين أو أكثر .....

5- الاختلاف هو عدم الاتفاق بين شيئين .....

6- المقارنة تعتمد على الملاحظة .....

7- المقارنة تساعد على دقة الملاحظة .....

8- المقارنة تساعد على التعرف على الأشياء غير المألوفة ....

9- المقارنة هي عملية تفكير ....

10-المقارنة تحتوي على التشابه و الاختلاف .....

نشاط:

قارن بين المصباح الكهربائي و المصباح الذي يعتمد على شحن البطارية

*** ورقة عمل أوراق عمل : KWLp و (PMAp)**

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
المقارنة :	المقارنة :	المقارنة : ....

تخطيط	مراقبة	تقويم
* التأمل في المدرسة	.....	* هل تأملت في المدرسة
* التأمل في المصنع	.....	* هل تأملت في المصنع
* احدد نقاط التشابه	.....	* هل حددت نقاط التشابه
*أحدد نقاط الاختلاف	.....	* هل حددت نقاط الاختلاف
* كيف اسجل المعلومات على ورقة	.....	* هل سجلت المعلومات بطريقة واضحة و مناسبة

*** نشاط منزلي للتلميذ:** قارن بين السيارة و الدراجة الهوائية .

الوحدة الثانية " جمع المعلومات وتنظيمها

الجلسة الثامنة
استخدام مهارة التصنيف في تنمية الفهم القرائي

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة التصنيف في تنمية الفهم القرائي . تعلم مهارة التصنيف تطبيق مهارات ميتا معرفية

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3–الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة . _ أن يُعرف المهارة _ أن يحلل المهارة _ أن يُطبق المهارة نص قرائي _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة التصنيف) توزيع اختبار قبلي للجلسة: _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في جمع المعلومات وهي التصنيف و كيف يُستخدم في فهم القصص و موضوعات القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الاجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة. _ ما معنى كلمة : التصنيف ، الفئة ؟ التصنيف تعني التجميع في مجموعات – الفئة تعني المجموعة _ في أي المواقف نستخدم التصنيف ؟ في مواقف الحياة عامة (الملابس ، الأثاث ، الأدوية) ، في الدراسة : في اللغة نصنف الأسماء ، الأفعال ، الضمائر ، أحرف الجر .... إلخ _ ما هو هدف عملية التصنيف ؟ تنظيم المعلومات و حفظها و فهمها حتى نستطيع تذكرها _ عرض التعريف على الشاشة : التصنيف هو القدرة على تجميع الأشياء أو الوحدات في مجموعات وفقا للتشابه و الاختلاف فيما بينها ، بحيث تتضمن كل مجموعة وحدات ذات خواص أو صفات مشتركة . عرض أمثلة (نشاط نمذجة تقوم به الباحثة أمام التلاميذ	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

* **نشاط:** س: صنف المفردات الآتية في فئات و ضع لكل فئة عنواناً مناسباً (طباشير ، هو ، 10، يأكل ، حقيبة ، سبورة ،7 ، هما، يشرب ، 9، أنا)

أدوات مدرسية	ضمائر	أرقام	أفعال
طباشير	هو	10	يأكل
حقيبة	هي	7	يشرب
سبورة	أنا	9	

* **ورقة عمل**

: تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAp)

_ نص قراءة (حياكة السجاد)

_ تطبيقات على النص : الفكرة الرئيسة ، الأفكار الفرعية ، معاني كلمات من السياق ، العلاقة بين كلمتين ، نوع النص . أسئلة حول النص و استخدام إستراتيجية م3

- بمَّ اتصفت مهنة صناعة السجاد ؟
- ماذا استخدم الإنسان في حياكة السجاد؟
- ما الفرق بين خيوط السَّدى و خيوط اللُّحمة

* **نشاط منزلي للتلميذ : صنف الكلمات الآتية في فئات و ضع عناوين للفئات**

(مطرقة ، مقص ، إزميل ، مسمار ، قماش ، إبرة ، خيوط ، قلم ، طباشير ، دفتر تحضير).

الوحدة الثالثة " تحليل المعلومات "

الجلسة التاسعة
استخدام مهارة إدراك العلاقات الارتباطية والسببية في تنمية الفهم القرائي

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة إدراك العلاقات الارتباطية في تنمية الفهم القرائي تعلم مهارة العلاقات السببية و الارتباطية تطبيق مهارات ميتا معرفية

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3– الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن:. يُعرف المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام .	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة إدراك العلاقات السببية و الارتباطية) توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تحليل المعلومات وهي و كيف إدراك العلاقات السببية و الارتباطية و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى الكلمات الآتية ؟ العلاقة : تعني مترافقة ، مصاحبة ، ملازمة ، السببية : وجود علاقة بين شيئين يكون حدوث أحدهما سبباً في حدوث الآخر مثال: الأم و الطفل _ السرعة و الحوادث الارتباطية : الاقتران وتدل على وجود علاقة بين شيئين دون أن يكون أحدهما سبباً في حدوث الآخر مثال : الليل و النهار _ الدخول و الخروج _ ما هو هدف تعلم العلاقات السببية و الارتباطية ؟ في تفسير الأحداث عندما نقرأ الصحيفة أو عند الإجابة على أسئلة الفهم _ عرض التعريف على الشاشة :عرض أمثلة	السبورة بوربوينت ورقة عمل	–الحوار –العصف –الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط:**

بين العلاقة الارتباطية من العلاقة السببية

الاب والابن
الليل والنهار
الزوج والزوجة
الصيف والشتاء
نص قراءة (ولدي)
الفكرة الرئسة
الافكار الفرعية
معاني الكلمات من السياق
العلاقة بين كلمتين
نوع النص
اسئلة حول النص: ماذا فعل الاب من أجلي ولده
ماذا تمنى الاب لولده

*** ورقة عمل**

أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
العلاقات السببية:	**العلاقات السببية :**	**العلاقات السببية :**
.....	.....	.....
.....	.....	.....
العلاقات الارتباطية :	**العلاقات الارتباطية :**	**العلاقات الارتباطية :**
.....	.....	.....
.....	.....	.....

*** النشاط المنزلي: اذكر علاقات ارتباطيه وأخرى سببية بينك بين المحيط الذي تعيش فيه؟**

الوحدة الثالثة " تحليل المعلومات "

الجلسة العاشرة
استخدام مهارة إدراك العلاقات التناظرية في تنمية الفهم القرائي

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة إدراك العلاقات التناظرية في تنمية الفهم القرائي.

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3 – الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ أن يكون قادر على أن: يُعرف المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة إدراك العلاقات التناظرية) توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تحليل المعلومات وهي و كيف إدراك العلاقات التناظرية و كيف نستخدمها في التعلم . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى كلمة العلاقات التناظرية ؟ • العلاقة : تعني مترافقة ، مصاحبة ، ملازمة ، • تناظر : تشابه ، تماثل ، القياس _ في أي المواقف نستخدم العلاقات التناظرية ؟ في الإجابة على سؤال يبدأ بـ أين ؟ و لتفسير الأحداث و الإجابة على أسئلة الفهم القرائي ، في معاني الكلمات و ضدها . في المترادفات والمتضادات و في التصنيف . _ ما هو هدف تعلم علاقات التناظر ؟ هو المساعدة في تحليل المعلومات و تفسير الأحداث و الإجابة على أسئلة الفهم القرائي . _ عرض التعريف على الشاشة : علاقات التناظر تعني وجود تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف –الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط: أشكال علاقات التناظر**

1- علاقة الكل إلى الجزء : التفاح ، البذور
2- علاقة الجزء إلى الكل : البذور ، التفاح
3- علاقة التضاد : بارد ، حار
4- علاقة الترادف : بندقية ، باروده
5- العلاقة الوظيفية : الطبخ ، الفرن
6- العلاقة المكانية : طائرة ، مطار
7- العلاقة التصنيفية : اللقلق ، الطيور
8- العلاقة الاقترانية : بنطلون ، قميص
9- العلاقة الهندسية : اذا كان يشبهه في الشكل الهندسي مثال المستطيل ، الباب

شكل العلاقة	
- جزء إلى كل	**- كل إلى جزء**
- تضاد	**- ترادف**
- وظيفية	**- اقترانية**
- مكانية	**- هندسية**
- تصنيفية	

*** ورقة عمل**

أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
العلاقات التناظرية :	العلاقات التناظرية :	العلاقات التناظرية :
.....	.....	.....
.....	.....	.....

فيما يلي مجموعتان من علاقات التناظر (أ) و (ب) اقرأها جيداً ثم أكمل الجزء الناقص في المجموعة (ب) .

(أ) العلاقة بين	(ب) كالعلاقة بين	شكل العلاقة
الغصن والشجرة	**الإصبع و اليد**	**جزء من كل**
السمكة و الزعانف	**العصفور و .....**	.....
البنزين و السيارة	**القلم و .....**	.....
الجلد و الحقيبة	**الخشب و .....**	.....
العصفور و العش	**البقرة و .....**	.....
الهدهد و الطيور	**الأسد و .....**	.....
الدائرة و الكرة	**المربع و .....**	.....
المستطيل و الباب	**المربع و .....**	.....

*** نشاط منزلي للتلميذ:** أكتب علاقة تناظر مراعيا أشكال العلاقات الواردة في الدرس

الجلسة الحادي عشرة
استخدام مهارة إدراك العلاقات اللفظية فى تنمية الفهم القرائى

الوحدة الثالثة " تحليل المعلومات "

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة إدراك العلاقات اللفظية في تنمية الفهم القرائي.
مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3 – الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ أن يكون قادر على :	التمهيد و جمع الواجب المنزلي: _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (مهارة إدراك العلاقات اللفظية) – توزيع اختبار قبلي للجلسة: _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تحليل المعلومات وهي و كيف إدراك العلاقات اللفظية البسيطة و المركبّة و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى الكلمات الآتية ؟ العلاقة : تعني مترافقة ، مصاحبة ، ملازمة ، – اللفظية : الكلمات البسيطة : بين المفردات / الكلمات – المركبة : تنطوي على مجموعة من الحقائق أو المعلومات حول : أشخاص أو أشياء أو أحداث . _ في أي المواقف نستخدم العلاقات اللفظية ؟ في قراءة موضوع أو حل مسألة رياضيات أو عندما نقرأ الصحيفة أو عند الإجابة على أسئلة الفهم . _ ما هو هدف تعلم العلاقات اللفظية؟ هو المساعدة في تسهيل عملية الفهم القرائي و تسهيل الوصول إلى الإجابة الصحيحة._ عرض التعريف على الشاشة : إدراك العلاقات اللفظية يعني إدراك العلاقات بين مكونات النص المكتوب أو المسموع ، من كلمات و حقائق و معلومات لفظية . عرض أمثلة	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط:**

*** ورقة عمل**

أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
التلخيص :	التلخيص :	التلخيص : .....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

الوحدة الرابعة " تقييم المعلومات "

الجلسة الثانية عشرة
استخدام مهارة التلخيص فى تنمية الفهم القرائى

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة التلخيص في تنمية الفهم القرائي.
مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3 – الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: يُعرف المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (التلخيص) توزيع اختبار قبلي للجلسة: _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تحليل المعلومات و معالجتها هي التلخيص و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى كلمة التلخيص ؟ التلخيص : الاختصار ، التكثيف – في أي المواقف نستخدم التلخيص ؟ ترتيب الأولويات و تساعد على التفكير الناقد مواجهة ضيق الوقت في حياتنا المعاصرة معالجة المفاهيم و الأفكار بلغة صاحب التلخيص _ ما هو هدف تعلم التلخيص ؟ هو تسهيل عملية الفهم القرائي و التركيز على العناصر المهمة ذات الصلة المباشرة بالموضوع _ عرض التعريف على الشاشة : التلخيص هو معالجة المفاهيم و الأفكار الواردة في النص بلغة من يقوم بالتلخيص ، بهدف استخلاص لب الموضوع و الأفكار الرئيسة المرتبطة به ، ثم التعبير عنها بإيجاز و وضوح. عرض أمثلة	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط:**

ضع إشارة √ أمام العبارة الصحيحة و إشارة × أمام العبارة الخاطئة

_ يتطلب التلخيص معرفة الفكرة الرئيسة للموضوع .....

_ يتطلب التلخيص معرفة الأفكار الفرعية للموضوع .....

_ يتطلب التلخيص ترتيب الأولويات الأهم في الموضوع .....

_ يتطلب التلخيص إهمال الأفكار الرئيسة و التركيز على التفاصيل ...

_ يزيد التلخيص الوقت المطلوب للدراسة .....

_ يعد التلخيص غير ضروري في عصر تزايد المعرفة و المعلومات ...

_ التلخيص يشتت الانتباه عند الدراسة .....

_ التلخيص مهارة معرفية تستخدم في تحليل المعلومات ....

تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP)

*** ورقة عمل**

أوراق عمل : KWLp و **(PMAp)**

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
التلخيص :	**التلخيص :**	**التلخيص :** .....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

التخطيط	المراقبة	التقييم
_ فهم الموضوع المراد تلخيصه فهما دقيقا .	.....	**_ هل فهمت الموضوع المراد تلخيصه فهما دقيقا .**
_ تحليل الموضوع	.....	**_ هل قمت بتقييم مدى أهمية الموضوع ومحتوياته**
_ تقييم مدى أهمية محتوياتها .	.....	**_ هل اتخذت القرار حول ما يمكن حذفه أو إبقاءه.**
_ اتخاذ القرار حول ما يمكن حذفه أو إبقاءه .	.....	**_ هل فصلت ما هو أساسي عما هو غير أساسي**
_ محاولة فصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي	.....	**_ هل فرزت الكلمات و الأفكار**
_ فرز الكلمات و الأفكار	.....	**_ هل سجلت الأفكار بلغتي الخاصة**
_ تسجيل الأفكار بلغتي الخاصة	.....	**_ هل حافظت على الشكل العام للموضوع**
_ المحافظة على الشكل العام للموضوع .	.....	

*** نشاط منزلي للتلميذ:** اقراء درس معرض الانتاج الزراعي ثم لخصه بما لا يتجاوز الخمسة اسطر مستعيناً بورقة العمل.

الوحدة الرابعة " تقييم المعلومات "

الجلسة الثالثة عشر
استخدام مهارة إدراك مهارة إدراك التناقض فى تنمية الفهم القرائى

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات استخدام مهارة إدراك التناقض في تنمية الفهم القرائي.
مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3 – الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
*أهداف عامة: تعلم مهارة إدراك التناقض تطبيق مهارات ميتا معرفية *أهداف فرعية : _ أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة . _ أن يُعرف المهارة _ أن يحلل المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام . _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة	نشاط تفكير بالصور الذهنية: التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (إدراك التناقض) : توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تقييم المعلومات هي إدراك التناقض و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . : التعريف : _ ما معنى كلمة : التناقض ؟ التناقض : التعارض ، عدم الانسجام _ في أي المواقف نستخدم إدراك التناقض ؟ • في أي مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية ، ترد إلينا معلومات خاطئة و متناقضة و علينا معالجتها و معرفة الخطأ و تصويبه . _ ما هو هدف تعلم إدراك التناقض ؟ هو تحديد أي المعلومات الخاطئة و غير المنطقية في موضوعات القراءة _ عرض التعريف على الشاشة : إدراك التناقض يعني فهم وجهتي النظر المتناقضتين و ذلك لكي نقرر ماذا	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف –الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

_أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة .	يمكننا أن نتصرف حيال هذا التناقض . • مثال : شاهد أحدهم اللص بالقرب من المحل التجاري قبل حدوث السرقة ، بينما يقول اللص أنه كان في المنزل أثناء حدوث السرقة . : عرض أمثلة : تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP) : تقويم نهائي للجلسة		

*** نشاط:**

تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP)
نص قراءة في العاصفة
تطبيقات على النص
الفكرة الرئسة
الافكار الفرعية
معاني الكلمات من السياق
العلاقة بين كلمتين
نوع النص
أسئلة حول النص
لماذا حتمى الصبي بأمه
لماذا اختباء الانسان والحيوان

*** ورقة عمل**

ماذا تعرف عن	مالذي تريد أن تعرفه عن	مالذي تعلمته عن
العلاقات السببية: .... العلاقات الارتباطية :	العلاقات السببية : .... العلاقات الارتباطية :	العلاقات السببية : .... العلاقات الارتباطية : ....

الوحدة الرابعة " تقييم المعلومات "

الجلسة الرابعة عشر
استخدام مهارة إدراك المعلومات ذات الصلة في تنمية الفهم

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارات مهارة إدراك المعلومات ذات الصلة في تنمية الفهم القرائي .
مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3 – الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ أن يكون قادر على أن: _ أن يُعرف المهارة _ أن يُطبق المهارة على نص قرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام. _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة. _أن يتدرب على ممارسة التقييم	نشاط تفكير بالصور الذهنية التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (تمييز المعلومات ذات الصلة) توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تقييم المعلومات هي تمييز المعلومات ذات الصلة و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . ر: التعريف : _ ما معنى كلمة : تمييز / المعلومات / ذات الصلة ؟ • تمييز : تفريق ، فرز ، فصل • المعلومات : الجمل و الفقرات ، التفاصيل الواردة في النص • ذات الصلة : المرتبطة ، المشتركة ، التي لها صلة بالموضوع _ في أي المواقف نستخدم تمييز المعلومات ذات الصلة ؟ • معرفة الأحداث الأساسية في القصة أو النص	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	–الحوار –العصف الذهني **– عمل مجموعات** **عمل ثنائي** **عمل فردي**

	• معرفة التفاصيل الزائدة التي لا قيمة لها في فهم النص و تشتت الانتباه _ ما هو هدف تعلم تمييز المعلومات ذات الصلة ؟ هو إصدار حكم على القضية المطروحة أو حل المشكلة بالشكل الصحيح _ عرض التعريف على الشاشة : تمييز المعلومات ذات الصلة يعني التعرف على المعلومات ذات الصلة بالمشكلة وحلها بالشكل الصحيح و تحديد المعلومات غير المرتبطة بحل المشكلة . عرض أمثلة : تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP) تقويم نهائي للجلسة		

*** ورقة عمل** (أوراق عمل : **KWLp** و (**PMAp**)

ماذا تعرف عن ؟	مالذي تريد أن تعرفه عن؟	مالذي تعلمته عن؟
التناقض في موضوعات القراءة :	**التناقض في موضوعات القراءة :**	

ورقة عمل: ضع اشارة صح أمام العبارت التي تدل على الناقض

المرأة الأرملة تحضر العشاء لزوجها. المال لا يجلب السعادة للإنسان ويحقق له كل امنياته.

تطير الاسماك الملونه بخفه في الحوض.

نشاط: نص القراءة: (اجتمع الرفاق) الفكرة الرئيسة الافكار الفرعية - معاني الكلمات من السياق - العلاقة بين كلمتين - نوع النص - أسئلة حول النص
سؤال: تخيل انت ورفاقك ان هند لجأت اليكم، فكيف تساعدونها؟

*** نشاط منزلي للتلميذ:** اقرأ درس الهاتف وحدد اهم ثلاث افكار ذات صلة بالعنوان.

الجلسة الخامسة عشر
استخدام مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة في تنمية الفهم القرائي

الوحدة الرابعة " تقييم المعلومات "

الهدف من الجلسة: تدريب التلاميذ على مهارة التمييز بين الرأي و الحقيقة وتطبيق مهارات ميتا معرفية في تنمية الفهم القرائي

مدة الجلسة: حصتان **خطوات تنفيذ الجلسة:**

1 – الأهداف	2 – الأنشطة و الإجراءات	3 – الوسائل و الأدوات	4– الاسلوب وطريقة
– يتوقع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكون قادر على أن: أن يحقق التلميذ المتطلبات القبلية للمهارة . _ أن يُعرف المهارة _ أن يُطبق المهارة على أنشطة الفهم القرائي. _ أن يتدرب على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في المهام. _ أن يتدرب على ممارسة عملية المراقبة أثناء المهمة. _أن يتدرب على ممارسة التقييم بعد الانتهاء من المهمة.	التمهيد و جمع الواجب المنزلي _ تكتب الباحثة عنوان الجلسة على السبورة : (التمييز بين الرأي و الحقيقة) – توزيع اختبار قبلي للجلسة : _ تُخبر الباحثة التلاميذ أن هدف الجلسة هو عملية تفكير جديدة تُستخدم في تقييم المعلومات هي التمييز بين الرأي و الحقيقة و كيف نستخدمها في التعلم و في فهم القصص و دروس القراءة . _ توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLp و تطلب منهم الإجابة على القسمين الأول و الثاني منها . بالإضافة للإجابة على أسئلة الاختبار القبلي للجلسة . _ ما معنى كلمة : التمييز ، الرأي ، الحقيقة ؟ التمييز : التفريق ، الفصل ، الفرز – الرأي : الاعتقاد ، وجهة النظر الشخصية الحقيقة : اليقين ، الشيء الصحيح – في أي المواقف نستخدم التمييز بين الرأي و الحقيقة؟ في أي مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية و عبر الأخبار في وسائل الاعلام في فهم نصوص القراءة . _ ما هو هدف تعلم التمييز بين الرأي و الحقيقة؟ هو تقييم نصوص القراءة للتعرف على المعلومات التي تعد حقائق ثابتة أو المعلومات التي تعبر عن رأي صاحبها . _ عرض التعريف على الشاشة : التمييز بين الرأي والحقيقة يعني اكتساب المهارة اللازمة لتمكين الفرد من التعرف على الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة ، و تلك التي تعبر عن وجهة نظر قائلها .عرض أمثلة	السبورة بوربوينت أوراق عمل : KWLp و (PMAp) عمل مجموعات	– الحوار –العصف الذهني – عمل مجموعات عمل ثنائي عمل فردي

*** نشاط:**

_ لديك مجموعة من العبارات بعضها يمثل حقائق و البعض الآخر يمثل آراء . اقرأها جيدا ثم ضع حرف (ح) أمام العبارة التي تدل على حقيقة و ضع حرف (ر) أمام العبارة التي تدل على رأي .

الحقائق	الآراء
• وقعت أو وجدت في الماضي	• من المحتمل أن تحدث مستقبلا
• عدد قليل من الناس لا يقبلون الحقائق	• عدد أكبر من الناس لا يتفقون مع الآراء
• تحوي معلومات رقمية و أمثلة محددة	• ليست أكثر من مقولات عامة لم تثبت بصورة فعلية
• تُبنى على خبرات عدد كبير من الناس	• مبنية على ما يعتقد الفرد أنه صحيح

نص قراءة "التعاون قوة" تطبيقات على النص
الفكرة الرئسة
الافكار الفرعية
معاني الكلمات من السياق
العلاقة بين كلمتين
نوع النص

تطبيق الطلبة باستخدام ورقة عمل (PMAP)

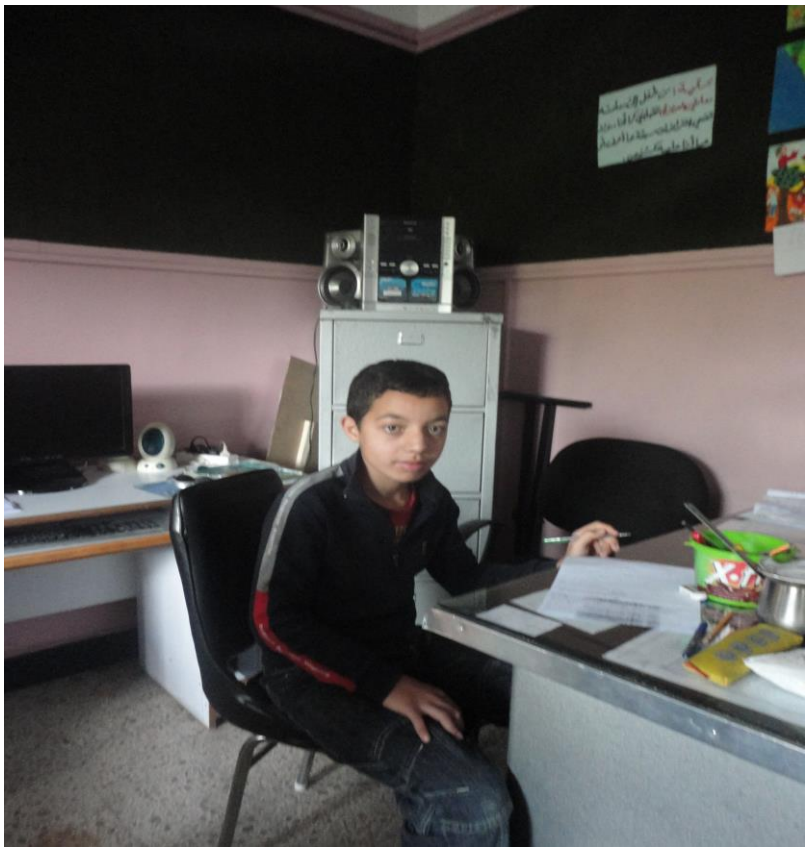
*** ورقة عمل**

أوراق عمل : KWLp و (PMAp)

ماذا تعرف عن ؟	ماالذي تريد أن تعرفه عن؟	ماالذي تعلمته عن؟
الحقيقة ..... **الرأي**	**الحقيقة** ..... **الرأي**	

*** نشاط منزلي للتلميذ:** التعاون قوة هل هو حقيقة ام رأي ولماذا؟

توثيق البرنامج التدريبي



ملخص الدراسة

برز مفهوم التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية ، وأصبحت تنمية وتطوير مهارات التفكير لدى الأطفال من المتطلبات الضرورية والملحة لمواكبة العصر، ولابد من تدريب وتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة لأنها القاعدة الأساسية للتعلم من أجل الحياة. كما أن التعليم الفعال لابد أن يقوم على ما وراء المعرفة الذي يتضمن تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يثيرون دافعيتهم للتعلم، وهذا لن يتحقق إلا إذا كان المتعلم واعياً بعملياته المعرفية وقادراً على تخطيط ومراقبة وتقويم استراتيجياته ومهامه المعرفية . وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في أبحاث فلافل وبراون في أوائل السبعينات من القرن الماضي وحظى باهتمام كبير من قبل المتخصصين والباحثين في السنوات القليلة الماضية فأصبح من المفاهيم ذات الأهمية البالغة في الدراسة المعاصرة للمعرفة عموماً لما لها من تأثير واضح في العديد من المجالات كالذاكرة والدافعية والتحصيل الدراسي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

الأطفال الأقل قدرة على التعلم وذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون استراتيجيات ما وراء معرفة متطورة وهم بحاجة إلى مساعدة معلميهم لتغيير الاستراتيجيات والأساليب التي استخدموها من أجل استخدام أساليب واستراتيجيات أكثر ملاءمة لقدراتهم ولذلك فقد استقطبت عمليات ماوراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة .

وتعد القراءة مرتكزاً حجر الأساس لاستمرار الطفل في التعلم، لذا ينظر إلى صعوبات تعلم القراءة في المدارس بوصفها مشكلة خطيرة على كافة مستويات السلم التعليمي لأنها تؤدي للفشل المدرسي وبذلك فهي تؤثر سلبًا على تقدم الطفل وتحصيله الدراسي. كما يعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم، وهو أقلها قابلية للعلاج فالأطفال

الذين تم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على اختبارات الفهم القرائي وتظل حاجتهم قائمة إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم .

من هنا نشأت فكرة الدراسة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كأسلوب تدخل علاجي للتغلب على صعوبات تعلم القراءة (الفهم القرائي) لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي. وهدفت إلى **الأهداف** الآتية:

1- تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتطبيقها على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (الفهم القرائي).

2- تعرف فاعلية البرنامج التدريبي بعد تطبيقه في تحسين مهارات الفهم القرائي (مهارات فهم الكلمة، ومهارات فهم الجملة، ومهارات فهم الفقرة، ومهارات تنظيم المادة المقروءة، ومهارات العلاقات اللغوية) لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الاساسي.

4- إعداد مقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الاساسي.

وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي :

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ - أدوات فرز العينة

1- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست وتقنين الشريف (2007).

2- مقياس المصفوفات المتتابعة لرافنRaven النسخة المعدلة تعريب وتقنين رحمة (2004).

3- مقياس صعوبات تعلم القراءة. إعداد الزيات (2008).

ب - أدوات الدراسة:

1- قائمة مهارات الفهم القرائي للصف الخامس الأساسي. إعداد الباحثة

2 – مقياس الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي. إعداد الباحثة

3 – برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة. إعداد الباحثة

نتائج الدراسة:

1- توصلت الدراسة إلى وجود فروق جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي في جميع أبعاده ودرجته الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي، في جميع أبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس، في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.

3- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5%) في متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بأبعاده و في الدرجة الكلية للمقياس بين القياسين القبلي والبعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي بأبعاده (مهارات فهم الكلمة – مهارات فهم الجملة- مهارات فهم الفقرة – مهارات تنظيم المادة – مهارات العلاقات اللغوية) وبالدرجة الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي. لصالح القياس التتبعي.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education

The effectiveness of a training program based on metacognitive strategies to improve reading comprehension skills of the fifth grade students with learning disabilities reading

Experimental Study in the schools of the city of Damascus

A dissertation submitted to obtain a Master's Degree in Special Education

Prepared by:

Nadia Abou Ammar

Supervision by:

An instructor Dr.Bassam Ataweel

Assistant professor in the Faculty of Education the Second

The academic year

2014-2015

The Summary

The concept of thinking has emerged at the forefront of educational topics, and has become a development of thinking skills in children from the necessary and urgent requirements to keep up with the times, and should be the training and development of thinking in children in the early stages of life skills because it is the fundamental basis of learning for life. The effective education must be based on metacognition which includes teaching students how to think and how to raise motivation to learn, and this will only be achieved if the learner conscious cognitive its operations and be able to plan, monitor and evaluate the strategies and functions knowledge. The concept of metacognition in Falafel and Brown research has appeared in the early seventies of the last century and received considerable attention by specialists and researchers in the past few years became of critical concepts in contemporary study of knowledge in general because of its clear effect in many areas Such as memory, motivation and achievement academic and problem-solving and decision-making.

At least children's ability to learn and people with learning difficulties do not own strategies beyond the advanced knowledge they need to help their teachers to change the strategies and methods they used in order to use the methods and strategies more suited to their abilities and that has attracted beyond the knowledge of operations at with learning the most attention difficulties in recent years.

The anchor reading the foundation stone for the continuation of the child's learning, so look at the difficulties of learning to read in schools as a serious problem at all levels of the educational ladder because they lead school failure and so they adversely affect the child's progress and school performance. It is also Reading Comprehension of more problems and difficulties impact on people with learning difficulties, which is the least treatable Children who have been trained to recognize words skills do not are making

significant progress or indicative of Reading Comprehension tests and remain their need list to learn effective strategies that will help them to understand.

From here it originated the idea of the study in the use of knowledge beyond the therapeutic intervention strategies as a way to overcome the difficulties in learning to read (Reading Comprehension) among a sample of students of the fifth grade. **And aimed at the following objectives:**

1. design a training program based on strategies beyond the knowledge to be applied to students with learning difficulties reading (Reading Comprehension).

2. Know the effectiveness of the training program after its application in improving reading comprehension skills (the skills to understand the word, and understand the skills of sentence, and paragraph comprehension skills, organization skills and readable article, skills and linguistic ties) in children with difficulties in learning to read.

3. Prepare a list of Reading Comprehension skills of fifth grade primary pupils.

4. Preparation of Reading Comprehension scale the fifth grade primary pupils.

The study identified a problem in the answer to the main question as follows:

The effectiveness of the training program is based on strategies beyond the knowledge to improve the reading comprehension skills of students with difficulties learning to read?

Tools of the study:

The researcher used the following tools:

A - sort sample tools

1. Scale estimate the behavior of the pupil to sort the cases of learning difficulties by Michael Best and rationing Sharif (2007).

2. row matrices measure of Raven Raven amended version Arabization and legalize mercy (2004).
3. Scale difficulties learning to read. Zayat preparation (2008).

B - study tools:

1. List Reading Comprehension fifth grade basic skills. Prepared by the researcher.
2. Reading Comprehension for the fifth grade students scale. Prepared by the researcher.
3. Training program is based on strategies beyond the knowledge to improve the reading comprehension skills of fifth-grade students with learning difficulties reading.

Prepared by the researcher Results of the study:

1. The study found the presence of all differences statistically significant at the level of significance is less than (0.05) between the mean scores of members of the control group and the experimental group on the reading comprehension in all its dimensions measure college degree in the dimensional measurement for the experimental group.
2. The results of the study indicated that there are statistically significant differences at the level of significance is less than (0.05) between the mean scores of the experimental group of Reading Comprehension scale, in all its dimensions and in the total score of the scale, in the two measurements tribal and posttest for the benefit of telemetric.
3. The results of the study indicated that there is no statistically significant differences at the level of significance (0.5%) in the average grades members of the control group of Reading Comprehension scale and dimensions in the total score of the scale between the two measurements pre and post.