مستوى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارة الفهم القرائي

الباحث الرئيسي

أشواق بنت عبدالله بن سعد الجاسر

(مرشحة الدكتوراة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود)

أ.د. عبد الرحمن بن عبدالله أباعود

(قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود)

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة (استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى التعرف على مستوى تطبيقهم الاستراتيجية، والتعرف على معيقات التطبيق من وجهة نظر معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية. واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقت على عينة مكونة من (٩٢) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. وتوصّلت نتائجها إلى أن معلمي ذوي صعوبات التعلم لديهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ولديهم الوعي الكافي بفعاليتها وبمراحل تطبيقها. وكشفت النتائج عن أن تطبيق هذه الاستراتيجية جاء بمستوى متوسط، وأن المرحلة الأولى والمتمثلة بسؤال التلميذ: ماذا يعرف عن النصّ؟ هي الأكثر تطبيقًا، وأن المرحلة الثالثة هي الأقل تطبيقًا لدى معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وكشفت النتائج عن عدد من معيقات تطبيق الاستراتيجية، ومنها: قصر زمن الحصة الدراسية، وكثرة الأعباء التعليمية على معلمي ذوي صعوبات التعلم، وعدم تفعيل البرامج الاستشارية لدعم تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، إضافة إلى وجود قصور في جانب التطوير المهني والتركيز على الجوانب النظرية المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

الكلمات الدالة: مستوى تطبيق، استراتيجيات ما وراء المعرفة، الفهم القرائي، تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

The implementation level of metacognitive strategy by teachers: To enhance reading comprehension skill of students with learning disabilities

Abstract:

This study aimed to identify the level of implementation of the metacognitive strategy (What do I know? What do I want to know? What have I learned?) to improve the reading comprehension skill of students with learning difficulties, and to identify the level of their implementation, as well as the barriers to implementation from the point of view of teachers with learning difficulties. The study followed the descriptive method, and the study sample consisted of (92) male and female teachers with learning difficulties. The questionnaire was used to collect the study data. The results of the study revealed that teachers of learning difficulties are familiar with metacognitive strategies and have sufficient awareness of their effectiveness and the stages of their implementation. The results also revealed that, on average, the first stage, which is asking students what they know about the text, is the most applied, and the third stage is the least applied by teachers with learning difficulties. The results also revealed some obstacles to the implementation of the strategy, including: The short class time, the high educational burdens of teachers of learning difficulties, the lack of activation of consultancy programs to support the implementation of metacognitive strategies, and the lack of professional development focusing on the theoretical aspects of the field of metacognitive strategies.

Keywords: Implementation level, metacognitive strategies, reading comprehension, students with learning difficulties

مستوى تطبيق معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارة الفهم القرائي

الباحث الرئيسي

أشواق بنت عبدالله بن سعد الجاسر

(مرشحة الدكتوراة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود)

أ.د. عبد الرحمن بن عبدالله أباعود

(قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود)

مقدمة الدراسة

القراءة بأشكالها المتعددة تعدُّ من أهم المهارات اللغوية التي تُكسب الفرد المعرفة؛ وهي مصدر من مصادر التعلُّم في المراحل كلِّها، وبواسطتها تتشكل الخبرات العامة لممارسيها، وتسهم في تكوين الميول والاتجاهات للتلاميذ بشكل عام، وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، إضافة إلى كونها المفتاح الرئيس لتعلّم الموضوعات الدراسية الأخرى.

وكشفت نتائج الدراسات الحديثة التي عُنيت بموضع القراءة، وسعت إلى التعرَّف على الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ من ذوي الصعوبات، وكيفية تعليهم القراءة بنجاح، عن أن هناك خمسة عناصر أساسية للتعليم الفعال، وهي: الوعي أو الإدراك الصوتي، وتعليم الصوتيات، وتعليم الطلاقة، وتعليم المفردات، وتعليم الفهم القرائي (٢٠٢٠ ,Caldani). وأضاف (Snow, 2002) أن الفهم القرائي أمرٌ بالغ الأهمية لدى التلاميذ؛ إذ هو المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تحقيقها، وهو كذلك عملية نشطة تمكّن المتعلم من فهم الكلمات المقروءة، ويتطلب تفاعلًا هادفًا مع النصّ، ويُعد السبب الرئيسي للقراءة (ميرسر، ميرسر، ٢٠٠٨/٢٠٠٥؛ Klinger,2007).

وتكمن أهمية الفهم القرائي في مساعدة التلاميذ على التقدُّم في الصفوف الدراسية، وتقليل التسرب، فضلًا عن أنه يسهم في وصولهم إلى محتوى المواد الدراسية المختلفة التي تحتاج جميعها إلى الفهم القرائي. ويرجع سبب الاهتمام بمهارة الفهم القرائي إلى دورها في تحسين قدرة التلاميذ على تحقيق التعلُّم مدى الحياة. وإتقان هذه المهارة يتطلّب ممارسة

العديد من المهارات العقلية أثناء القراءة، ومنها: التحليل، والحكم، والاستنتاج، وهو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه المعلمون؛ لأن القراءة من غير فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح (العبدالغفار وآخرون، ٢٠٢٢).

وأصبحت مشكلة الفهم القرائي واسعة الانتشار بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع حاجتهم إليهم، وتزداد وضوحًا وشدةً كلّما تقدموا في مراحل التعليم العام، وهو ما يشكل تحدّيًا في مسيرتهم الدراسية وعائقًا أمام تقدمهم (الحارثي، ٢٠١٩؛ أبونيان ٢٠٢١؛ البرجي، ٢٠٢٢). وأمام اتساع الظاهرة أصبح من الضروري تطوير طرق التدريس لمواجهتها؛ لأن العملية التعليمية لم تعدْ تعتمد على قيام المعلمين بتلقين التلاميذ المعلومات بطريقة تقليدية (Pressley, 2014)، بل يجب أن يؤخذ في الحسبان إشراكهم في العملية التعليمية، ومنحهم الدور الرئيس فيها، وأن يتحوّل المعلّم إلى موجّه ومرشد للعملية التعليمية (Hoover, 2020).

واكتسبت استراتيجية ما وراء المعرفة أهميةً بالغةً من تأثيرها الإيجابي الكبير في عملية التعلّم داخل الصف الدراسي وخارجه، ويشمل ذلك تلاميذ المدارس والجامعات. وتعد استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) من الاستراتيجيات التي تنتمي إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتسهم في حفز عملية التعلّم، وفيها يكون التلميذ محور العملية التعليمية، كما تُسهم في زيادة ثقة التلميذ بنفسه، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلّم القراءة، فضلًا عن أنها تعزز القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ، وتجعلهم يركزون على نقاط القوة لديهم والقدرات الخاصة بهم؛ وهذا بدوره يخلق مادة علمية ذات معنى يستطيع التلميذ اكتسابها، وذلك بتنشيط الخبرات والمعلومات السابقة لديه وربطها بالمعلومات الحالية، وتوليد معلومات جديدة وتقييمها (النفيعي، والبنا، ٢٠١٨؛ عطية وصالح، ٢٠١٥).

وتُسهم هذه الاستراتيجية أيضًا في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية ومهارات التفكير وتنظيمها عن طريق القيام بخطوات مرتبة ومنظمة قبل البدء بعملية التدريس، وفي أثنائه، وبعده (أبو جادو، ونوفل، ٢٠١٥). وهي أيضًا من الاستراتيجيات الفاعلة في تنمية

مهارة الفهم القرائي؛ لأنها تعمل على تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعلها حاضرة في أذهانهم، ومحور الارتكاز، وربطها بالمعلومات الجديدة في النصّ المقروء (حافظ،٢٠٠٨؛ Rakhmawati,2015) وكشفت نتائج الدراسات السابقة عن أن دور الاستراتيجية في تنمية التفكير لدى المتعلم يتجاوز مرحلة تلقي المعلومات إلى إيجادها وتنظيمها ومعالجتها من خلال منظومة من البحث والتقصي (Siribunnam& Tayraukham, 2009؛ الجليدي، ٢٠٠٩)، وقد يواجه ذلك معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يحتم دراسة المعيقات وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها.

ويجب أن تتّجه جهود الباحثين إلى ميدان صعوبات التعلم لرصدها وتحديد ما يحتاج إلى دراسة، وما الاستراتيجيات المناسبة للتطبيق للتغلّب على هذه المعيقات. وعلى الرغم من تنوع الاستراتيجيات وتطورها إلا أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لم تنل الاهتمام الكافي من معلمي ذوي صعوبات التعلم؛ إذ لايزال تدريس ذوي صعوبات التعلم يعتمد على الطرق التقليدية، وقد أكَّد كلٌّ من (هارون، ٢٠٠٧؛ القحطاني، ٢٠١٠) أن معلمين التلاميذ من ذوي الإعاقة يستخدمون استراتيجيات تدريسية محدودة، وأن المعلمين لديهم اعتقاد خاطئ بوجود مجموعتين منفصلتين من الاستراتيجيات: إحداهما للتلاميذ العاديين، والأخرى للتلاميذ من ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة

لتطوير أداء تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الفهم القرائي كان لابد من تطوير أداء المعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتنشط المعرفة السابقة، والعمل على مراقبة الفهم، وتوليد الأسئلة، والإجابة عنها؛ كون هذه الاستراتيجيات تركز على إكساب المهارات اللازمة لعملية التعلم (Smolkin & Donovanm, 2002)، وتعد الأنسب لاستخدامها مع هذه الفئة من التلاميذ؛ لكونها تساعد التلميذ على تحليل ما يقرأ، وتسهم في زيادة مستوى إدراكه لعملية التعلم وإكسابه مهارات متعددة (Laoli,2021).

ويذكر (Gaskins, 2003) أن الأبحاث في مجال استراتيجيات الفهم القرائي أكدت أن هناك استراتيجيات يجب تدريسها بشكل واضح ونمذجتها على المدى الطويل، ومنها

الاستراتيجيات التي تعتمد على فعالية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية. وإن استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) تعين التلميذ على معرفة ماذا يعرف عن الموضوع الذي يقرؤه، بعد ذلك تحديد ماذا يريد أن يعرف عن الموضوع، ويتحقق ذلك عن طريق الأنشطة التفاعلية بين المعلم والتلميذ. وبعد أن يقرأ التلميذ النصّ يسأل المعلم التلميذ: ماذا تعلم، وما الذي هو بحاجة إلى تعلمه؟ فهذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على التعلم والفهم القرائي (الشيحة، ٢٠٢٠).

وتهدف استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) إلى مساعدة التلاميذ على تحسين الفهم العميق للمواضيع والمقررات الدراسية (Zouhor et al., 2016). وما سبق عرضه يُظهر الحاجة الماسة إلى مواكبة التطور في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، إضافة إلى أن الفجوة البارزة هي الحاجة إلى إجراء دراسات للكشف عن مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) وتطبيقها؛ نظرًا لعدم وجود دراسات – في حدود علم الباحثين_ لذا، فإن هذه الدراسة جاءت لسد هذه الفجوات المعرفية، وزيادة الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ما وراء المعرفة مع ذوي صعوبات التعلم.

يضاف إلى ما سبق، أن الباحثين –واستنادًا إلى خبرتهما في الميدان- لاحظا أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة للتمكين من الفهم القرائي وتلبية احتياجاتهم المعرفية، ومنها استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟). ويظهر من البحث في قواعد المعلومات أن الدراسات العربية – في حدود علم الباحثان- لم تتناول مستوى معرفة وتطبيق ومعوقات تطبيق استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم. وتتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي: ما مستوى تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٢. ما مستوى تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٣. ما معيقات تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

١. التعرف على مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. معرفة مستوى تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣. معرفة معيقات تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة

أهمية هذه الدراسة تتوزع على الآتي:

الأهمية النظرية:

تبرز أهميتها من الناحية النظرية في أنها:

١- تسعى إلى تكشف عن القصور في مجال دراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة لذوي صعوبات التعلم.
٢- ستشكل إضافة علمية إلى المجال النظري لموضوعها.
٣- ستسهم في تعريف المهتمين بتعليم ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟).

الأهمية التطبيقية:

تبرز أهميتها التطبيقية في أنها:

١- قد تفيد في تطوير طرق التدريس التي يتبعها المعلمون مع التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وهذا سيسهم في تَحسّن عملية التحصيل الأكاديمي.
٢- قد توجه اهتمام المسؤولين وصناع القرار والتربويين إلى إدراج استراتيجيات ما وراء المعرفة في برامج إعداد المعلمين، مما سيسهم في تفعيلها، وتحسين التعلُّم.
٣- قد تتيح للباحثين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم إجراء المزيد من الدراسات التي تسعى إلى تطبيق استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على معرفة مستوى تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: جميع المدارس الابتدائية التي تطبق برنامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، ومحافظة الجبيل، ومحافظة المجمعة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: جميع معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وعددهم (٩٢) معلمًا ومعلمة.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive skills

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخطوات العقلية التي يتَّبِعها الفرد لأداء المهمة، وتشمل: استراتيجيات خاصة بعملية الوعي، وعملية التخطيط، وعملية مراقبة الأداء، والتحكم، وأخيرًا عملية تقييم الفرد بصورة ذاتية لما قام به.

استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) What I know? What I want to learn? What I learned?

التعريف الإجرائي: مجموعة من الخطوات المنظمة التي يقوم بتنفيذها معلم التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل في ثلاثة أسئلة تطرحها على التلميذ، وهي: ماذا تعرف عن النصّ الذي ستقرؤه؟ وما الذي تريد معرفته عن النصّ المقروء؟ وماذا تعلمت من النصّ المقروء؟

الفهم القرائي Reading Comprehension

التعريف الإجرائي: إجابة التلميذ عن الأسئلة التي تقيس عملية فهم النصّ المقروء فهمًا حرفيًّا، تستطيع من خلاله ذكر الحقائق والتفاصيل الواردة في النصّ، وتحديد تسلسل النصّ، ومعرفة معاني المفردات، وفهم النصّ فهمًا استنتاجيًا، تمزج فيه ما قرأته مع معلوماتها السابقة، وتستطيع من خلاله عقد المقارنات والكشف عن التناقضات في النصّ المقروء، واستنتاج السبب والنتيجة، وسرد الأفكار الرئيسية في النصّ.

معلمي ذوي صعوبات التعلم: Learning disabilities teachers

التعريف الإجرائي: معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية سواء العاملين في المدارس الحكومية أو المدارس الأهلية التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

تلاميذ ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities

التعريف الإجرائي: التلاميذ المشخصون بصعوبات التعلم وفقًا للمقاييس والمحكّات التشخيصية المستخدمة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

المحور الأول: صعوبات القراءة – الفهم القرائي

صعوبات القراءة:

تُعرِّف الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association [APA] صعوبات القراءة بأنها: صعوبة تواجه التلاميذ في فهم الارتباطات بين الأحرف وأصواتها، وترتبط عادة بالخلل العصبي، أو الضعف في عمليات اللغة ومناطق التفكير البصري بالدماغ (Vandenbos, 2015).

إن القراءة لا تقتصر على مجرد تعرف القارئ على الكلمات والجمل أو النطق بها، بل إن أصل القراءة يكون في الفهم أولاً، لأن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء والاستفادة منه بشكل عام (النصار، ٢٠٠٥). أي أن الهدف من قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معان، والفهم في القراءة يتخلله ويتبعه عدة عمليات وهي الإدراك، والاستقراء، والاستنباط، كنتائج للمادة المقروءة(الصاوي، ٢٠٠٩)

مفهوم الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجابي مع النصّ المكتوب مستخدمًا خبرته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، ومعرفة المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النصّ القرائي المكتوب، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد

الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها بعد ذلك في المواقف التعليمية المستقبلية المختلفة (عبدالباري، ٢٠١٠).

كما يُعرف الفهم القرائي بأنه: عملية الربط بين الرمز والمعنى وهو إخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها وتوظيفها في الأحداث والأنشطة (السيد، ٢٠٠٩).

مستويات الفهم القرائي

الفهم القرائي له أربعة مستويات:

١- المستوى الحرفي: يشير إلى استخدام مهارات أقل تعقيدًا، تتضمن إمكانية التعرف وفهم الأفكار الرئيسية من النصّ المقروء بشكل مباشر.

٢- المستوى الاستنتاجي: يشير إلى القراءة التي تحتاج ليس فقط لفهم المعنى الظاهر، بل إلى فهم المعنى الضمني؛ أي: الوصول إلى استنتاج معان تهدف إلى تفسير النصّ المقروء.

٣- المستوى التنظيمي: يتطلب هذا المستوى من القارئ فهمًا أكثر للحقائق المذكورة، والقدرة على رؤية العلاقات بين المواد وتحديد المهم منها.

٤- المستوى النقدي: يشير إلى قراءة تتطلب من الشخص إصدار أحكام، وتقييم للنص، وفيه يعمم القارئ، ويستنتج، ويقارن، ويحلل (Lerner, 2003).

تتضح أهمية الفهم القرائي من خلال ما يلي:

١- إتاحة الفرصة للتلاميذ لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.

٢- مساعدة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم.

٣- تطوير قدرة التلميذ على التواصل في المواد الدراسية الأخرى (محمد، ٢٠٠٦).

يعتمد الفهم القرائي على أسس عدة، أهمها:

١- دافعية القارئ المناسبة وخبراته السابقة في مهارات الفهم القرائي.

٢- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النصّ وفهم معناه.

٣- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكِّنه من مراقبة الفهم.

٤- القدرة على توجيه العملية التعليمية إلى النهاية المرغوبة.

٥- توظيف السياق في فهم معنى المقروء (المصري، ٢٠١٧).

الأسباب التي تجعل التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي

١- عدم الإلمام بالموضوع.

٢- نقص المعرفة الأساسية.

٣- مستوى تعقيد بنية النصّ.

٤- نقص مخزون المفردات (Lenski, 2008).

المحور الثاني: استراتيجية (المعرفة، الرغبة، التعلم):

نشأتها وتطورها:

استراتيجية (المعرفة، الرغبة، التعلم) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفية التي ظهرت عام ١٩٨٠م على يد جراهام ديتريك بعد أن قدّم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية كنظرية من نظريات المعرفة تعتمد على طبيعية أدوار المعلمين والمتعلمين بالإضافة إلى بيئة التعلم المادية والإنسانية التي استمد أصولها من عالم النفس بياجيه (١٩٦٤)، وأخذ الفكرة منه، وسماها: إستراتيجية تكوين المعرفة، ثم جعلها ماسون (Mason, 1982)جزءًا من نموذجه لحل المشكلات (العفيفي، ٢٠١٣)، ثم قامت دونا أوجل (Dona Ogle) في عام ١٩٨٦م بتطوير هذه الاستراتيجية في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) في الولايات المتحدة الأمريكية، وجرى بعد ذلك إدخال بعض التعديلات عليها(العفيفي، ٢٠١٣).

ومن خصائص النظرية البنائية ما يلي:

١- أن يقوم المتعلمون ببناء فهمهم لإن ذلك يكون معنى لديهم.

٢- التعلم الجديد يعتمد على الفهم السابق.

٣- التفاعل الاجتماعي يسهل عملية التعلم (الرويس، ٢٠١٠)

٤- أن يكون للتعلم معنى وقيمة عندما يتم من خلال مهام ووظائف حقيقة وواقعية.

إن التدريس في مفهوم النظرية البنائية يعتمد على ما يقوم به المعلم في الدرس من خلال الأنشطة المعتمدة على الخبرات السابقة، وتكون طريقة التدريس الأنسب هي الطريقة الاستكشافية، أي أن التلاميذ يتعلمون الأفكار والمفاهيم بفاعلية أكثر حين يقومون باكتشاف تلك الأفكار بأنفسهم أكثر مما لو قدمت لهم بشكل مباشر من قبل المعلم.

مفهوم الاستراتيجية:

سنحاول في هذا الجزء استعراض عددٍ من مفاهيم استراتيجية (المعرفة، الرغبة، التعلم)، ومن ذلك أن سمير (٢٠١٥) أشار إلى أنها: مخطط يصل التلميذ عن طريقه بين معرفته السابقة والمعرفة الجديدة (المعلومات المقروءة في النصّ)، ويكسبه مهارات التعلم، ويتكون من ثلاث أعمدة يستخدمها المعلم قبل وأثناء مراحل الدرس، ويقدم إجابات عن الأسئلة الآتية: ماذا يعرف التلاميذ من قبل؟، وماذا يريدون معرفته خلال الدرس؟، وماذا تعلموا فعلًا بعد نهاية الدرس؟

ويعرّفها (Rois,2020) بأنها استراتيجية للتعلم، تعمل على تحسين استيعاب التلاميذ للمادة المقروءة من النصّ، وأنها تعمل كحافز للتلاميذ لبدء نشاط القراءة، وتتكون من ثلاثة أعمدة وأنشطة في مراحل القراءة المختلفة، ففي مرحلة ما قبل القراءة يسأل المعلم التلميذ: ماذا تعرف؟ وهذه المرحلة تساعد على تفعيل المعرفة السابقة لديهم، وفي المرحلة الثانية يسأل المعلم التلميذ: ماذا تريد أن تعرف؟ وتساعد هذه المرحلة على تحديد ما يرغب التلميذ في تعلمه، أما المرحلة الثالثة فيسأل المعلم التلميذ: ماذا تعلمت؟ وفي هذه المرحلة يستطيع التلميذ تحديد ما تعلمه، واستيعاب النصّ المقروء، والقدرة على استخلاص واستنتاج الأفكار الرئيسة.

يُعرفها Sternberg (1992) بأنها عمليات تتحكم وتسيطر على العمليات المعرفية، من حيث التخطيط لاستخدامها، وكيفية تنفيذها، ومراقبتها، وتقييم نتائجها (في: الزغلول، ٢٠١٤: ٧٩-٨٠). ويعرفها الأحمدي (٢٠١٢) بأنها "طرائق تربوية حديثة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تحمُّل 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 فيه".

ويعرفها الأنصاري (٢٠٠٧) بأنها وعي الفرد ومعرفته بطريقة تفكيره، وقدرته على مراقبة ذاته وتقييمها، ومراجعة ذاته وأفكاره للتعرف على مدى تحقيق الأهداف، إضافة إلى قدرته على تنظيم العمل، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة، أو القدرة على تعديلها، أو التخلي عنها، أو القدرة على اختيار استراتيجيات بديلة.

أهمية استراتيجية (المعرفة، الرغبة، التعلم)

١- تنشيط معرفة التلميذ السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي سيتعلمها.

٢- إدخال التلاميذ في عملية القراءة النشطة والفاعلة التي تُعنى بطرح الأسئلة، والتفكير بالمفاهيم، والتساؤلات الواردة أثناء القراءة.

٣- تعزيز كفاية التلاميذ في وضع أهداف الموضوع، وجمع المعلومات منه، وتأليف خطوط عريضة للأفكار الواردة، وكتابة ملخصات ترتكز على تلك الخطوط العريضة.

٤- توجيه المعلم نحو هدف تعليمي صرف، بمعنى: ما الذي يريده المعلم من التلاميذ أن يتعلموه (أبو خوصه، ٢٠١٤).

مراحل تنفيذ الاستراتيجية:

عندما طورت (Donna Ogie) هذا النموذج التدريسي، أرادن أن تدلل تلك الحروف على مراحل المعرفة الأساسية الثلاث:

(K) ماذا أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Know) المعرفة السابقة.

(W) ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Want) المعرفة المقصودة.

(L) ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Learned) المعرفة المكتسبة(مبسلط، وحبايب، ٢٠١٦).

خطوات الاستراتيجية:

تتألف الاستراتيجية من ثلاث خطوات مترابطة وهي كما يلي:

١- مرحلة ما قبل القراءة: تتكون هذه المرحلة من خطوات أساسية وهي العصف الذهني ويبدأ عندما يطلب المعلم من التلاميذ باستحضار المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، بعد ذلك يطلب المعلم تدوين ما يعرفونه في الجزء المخصص لذلك في الجدول، وبعد ذلك يبدأ التلاميذ في تصنيف المعلومات التي ذكروها للمعلم بمساعدة المعلم، بعد ذلك يطلب المعلم من التلاميذ تدوين ما يرغبون في معرفته عن الموضوع

٢- مرحلة أثناء القراءة : تتمثل مهمة التلاميذ في هذه المرحلة بالقراءة النشطة والبحث عن المعلومات الجديدة، بالإضافة إلى محاولتهم للإجابة عن الأسئلة، في هذه المرحلة وبعد تطبيق المرحلة الأولى من الاستراتيجية سيحاول التلاميذ واعين أكثر أثناء عملية القراءة، كما أنهم سيفكرون فيما قرأو وسيراقبون تعلمهم وربما يبدعون في طرح أسئلة جديدة فيما بعد.

٣- مرحلة ما بعد القراءة: في هذه المرحلة يناقش التلاميذ ما تعلموه بعد القراءة، ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل قراءة الموضوع، من أجل تحديد ما تم الإجابة عنه بعد القراءة، تساعد هذه المراحل بربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة، من أجل إثراء الموضوع وتحديد الهدف منه (البهلول، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة

سنستعرض في هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي توصل إليها لباحثان بعد مراجعة أدبيات مجال الدراسة، وسنتناولها على النحو الآتي:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين،

المحور الأول: دراسات لاستراتيجية ما وراء المعرفة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وقامت أخضر (٢٠١٦) بدراسة بُغية التعرف على مدى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة، وركزت الباحثة على خمس استراتيجيات حديثة، وهي: (التعلم النشط، تدريس الأقران، مسرحة المناهج، لعب الأدوار والتمثيل الصامت، التربية المتحفية، خرائط المفاهيم). ولتحقيق أهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة لجمع

البيانات من عينة مكونة من (٧٥) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة والتعليم العام في المعاهد والبرامج. وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد العينة على فعالية تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تحسين التحصيل العلمي لذوي الإعاقة، وأن هناك قصورًا في استخدام التلاميذ من ذوي الإعاقة لمهارات التفكير العليا.

وهدفت دراسة (Bassous,2019) إلى فهم المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في توفير تعليم فعال لمهارات ما وراء المعرفة، إضافة إلى زيادة فهم كيفية دعم المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعزيز تعلمهم. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وطُبّقت على عينة مكونة من (١٢) معلمًا من معلمي التربية الخاصة ومعلمين التعليم العام. واستخدمت الدراسة المقابلة والملاحظة أثناء التدريس في الفصول. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانوا على دراية بكيفية تعليم مهارات ما وراء المعرفة، لكنهم لم يعلِّموا التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. وذكر المعلمون أثناء المقابلة أن من معوقات تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة: ضيق الوقت، وطبيعة صعوبات التعلم، والتوقعات الثقافية.

أما الصنعاني ورضوان (٢٠٢٠) فهدفت دراستهما إلى التعرّف على مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، والتعرّف على مدى وجود فروق في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعًا لمتغيري العمر وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت على عينة مكونة من (١٣٦) معلمة، جرى اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. واستخدم مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة أداة لجمع بيانات الدراسة. وكشفت النتائج عن أن مستوى استخدام معلمات التربية الخاصة للاستراتيجيات ما وراء المعرفة مرتفع في جميع مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية. وجاء ترتبت الاستراتيجيات من الأعلى إلى الأدنى على النحو الآتي: استراتيجية المراقبة، الوعي، التقييم، التخطيط، استراتيجية التحكم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المعلمات وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود

فروق وفقًا لمتغير العمر على جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مجال الوعي؛ إذ كانت المعلمات اللاتي أعمارهن (٣٠-٣٩ سنة) أكثر وعيًا من المعلمات اللاتي أعمارهن (٤٠ سنة فأكثر).

وقام المنقاش (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات المثبتة علميًا من وجهة نظر مشرفيهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وطبقت على عينة من مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وعددهم (١١٢) مشرفًا ومشرفة، توزيعهم كالآتي: (٥٥) مشرفًا تربويًا، و(٥٧) مشرفة تربوية. وأظهرت نتائج الدراسة إقرار المشرفين التربويين بأن معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات التدريس المثبتة علميًا بنسبة (٧٢٪) كاستراتيجية الحواس المتعددة، واستراتيجية أخذ الاختبار، واستراتيجية القراءة المتكررة، واستراتيجية تدريس الأقران، واستراتيجية التعلم التعاوني بنسبة (٧٦٪)، ويعود ذلك من وجهة نظرهم إلى خبرة المعلمين، ونموهم المهني، ومؤهلاتهم الدراسية، وهو ما يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٨٠٪) من وجهة نظر المشرفين، وتبين أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس وعدد الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجيات المثبتة علميًا، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين من الذكور والإناث يدرسون التخصص نفسه، ويحصلون على الدورات التدريبية نفسها، إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل الدراسي لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم لصالح حاملي درجة الماجستير والدكتوراة في تطبيق الاستراتيجيات المثبتة علميًا.

وسعت دراسة (Cheshme et al., 2024) إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس الاستراتيجيات المعرفة والاستراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة الدافعية والتقدم الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. ولجمع البيانات قام الباحثون بتصميم اختبار قبلي وبعدي وطُبّقا على مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. وتضمنت أدوات البحث قائمة لرصد التقدم الأكاديمي، وقائمة لرصد الدافعية

للإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائجها أن التدريس باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية فعال وله تأثير مباشر وكبير في زيادة الدافعية للإنجاز والتقدم الأكاديمي، وأن تدريب التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يحسّن الدافعية للإنجاز الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الأداء والتقدم الأكاديمي، وتبيَّن أيضًا أن التدريب على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يعمل على زيادة الدافعية للقراءة، ويحسِّن الوظائف التنفيذية وزيادة الانتباه لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثاني: دراسات تختص بالفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

وفي دراسة أجراها كاريلهو و هاقو (Carrilho,& Hage, 2017) هدفت إلى معرفة أثر استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تطوير الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية من الصف الثالث إلى السادس الابتدائي. استخدم الباحثان أداة من إعدادهما في قياس أداء التلاميذ للفهم القرائي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة بكري (٢٠٢١) بهدف معرفة فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة (K.W.L) في تنمية الفهم القرائي، وطبقت على عينة مكونة من (٢٦) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وزّعوا على مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بعمل اختبار تحصيلي يقيس مهارات الفهم القرائي. وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار تحصيل الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وأن استخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة كان له أثر إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع من ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى كلٌّ من ليسن وسيتن (Laçin, & Çetin, 2022) دراسة بغرض معرفة آراء المعلمين حول فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة تأثير الدورات التدريبية في تطبيق المعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا دراستهما على عينة مكونة من (٢٣٦) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقام الباحثان بإعداد استبانة لجمع بيانات الدراسة من العينة. وكشفت نتائجها عن إدراك معلمي صعوبات التعلم لأهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة بغرض تحسين مهارات الفهم القرائي، إضافة إلى ضرورة تطوير الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتدريس القراءة لتحسين الفهم القرائي، وتبيَّن أيضًا أن متغير الدورات التدريبية أحدث فرقًا في تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة مع ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة

سنشير في هذا الجزء إلى بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات المستعرضة والدراسة الحالية على النحو الآتي:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الصنعاني، ورضوان ٢٠٢٠) في الهدف، وهو معرفة مستوى تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، واختلفت في الهدف مع الدراسات الآتية: (دراسة أخضر، ٢٠١٦، ودراسة المنقاش ٢٠٢٢) اللتين هدفتا إلى التعرّف على مستوى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة، ودراسة (Laçin, & Çetin, 2022) التي عنيت بالكشف عن آراء المعلمين في فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وهدفت دراسة (Carrilho,& Hage, 2017 ؛ بكري ٢٠٢١؛ Carrilho,& Hage, 2017 إلى تناول فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) في تحسين الفهم القرائي. وركزت دراسة (Cheshme et al., 2024) على فاعلية تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة الدافعية للإنجاز والتقدم الأكاديمي، وسعت دراسة (Bassous,2019) إلى فهم

المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية لتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة.

واتفقت الدراسة الحالية في المنهج المتبع (وهو المنهج المسحي) مع دراسات كلٍّ من (أخضر٢٠١٦، الصنعاني،ورضوان٢٠٢٠، Laçin, & Çetin, 2022،المنقاش ٢٠٢٢)،واختلفت مع دراسات كلٍّ من (Cheshme et al,. 2024، ودراسة بكري ٢٠٢١) التي اتَّبعت المنهج التجريبي، ودراسة (Bassous,2019) التي اتبعت المنهج النوعي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من (أخضر ٢٠١٦، الصنعاني ورضوان ٢٠٢٠، Laçin, & Çetin, 2022، ودراسة المنقاش)٢٠٢٢ في اختيار أداة البحث المناسبة وهي الاستبانة. أما دراسة (Carrilho,& Hage, 2017؛ بكري ٢٠٢١، ودراسة؛ Cheshme et al,. 2024 فاستخدمت الاختبار القبلي والبعدي أداة للدراسة، واستخدمت دراسة (Bassous,2019) المقابلات والملاحظة أداة للدراسة.

واستفاد الباحثان من مراجعة الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، وبناء الأهداف، وإعداد أداة الدراسة. وتميزت الدراسة الحالية بهدف معرفة مستوى تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتَّبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ لكونه الأنسب لهدفها الذي تسعى إلى تحقيقه، وهو معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة وتطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة

ضم مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج صعوبات تعلم، التابعة لوزارة التعليم.

عينة الدراسة

تكوَّنت عيّنة الدراسة من (٩٢) معلمًا ومعلمة في مدارس المملكة العربية السعودية، التابعة لوزارة التعليم، للعام ١٤٤٤/ ١٤٤٥هـ.

أداة الدراسة

بُنيت أداة الدراسة بعد مراجعة الأدبيات العلمية السابقة المرتبطة بأهداف الدراسة ومجالها.

وتكوّنت الاستبانة من قسمين: خصص الأول لجمع البيانات العامة للمشاركين، وتتضمن: الجنس، والعمر، والمؤهل التعليمي للمعلمين، وعدد سنوات الخدمة للمعلمين في مجال التعليم، أما القسم الثاني من الأداة فجاء مكونًا من (٣٥) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، تضمن المحور الأول العبارات التي تكشف عن مستوى معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، وتكون من(١٣) فقرة. أما المحور الثاني فخُصص لتوضيح مستوى تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، وتكون من (١١) فقرة. وجاء المحور الثالث لرصد أهم المعوقات التي تحد من تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتطبيق واستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم، ويتكون من (١١) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

١. صدق المحكمين

عُرضت أداة الدراسة على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص في قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، وجامعة أم القرى، وجامعة شقراء؛ لقياس صدقها، والتأكد من وضوح عباراتها ودقتها، وسلامتها من الأخطاء اللغوية، والتأكد من ملاءمة أبعادها لموضوع الدراسة. وبعد تحكيمها تبين أن الاتفاق بين المحكمين بلغ (٩٠٪)، وبناءً على الملاحظات والمقترحات التي قُدّمت أُجريت التعديلات اللازمة.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

طبّقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) فردًا، وجاءت نتيجة اختبار معامل ارتباط بيرسون على محاور الأداة كالآتي:

المحور الأول	معامل ارتباط بيرسون	المحور الثاني	معامل ارتباط بيرسون	المحور الثالث	معامل ارتباط بيرسون
١	.765**	١	.817**	١	.580**
٢	.611**	٢	.706**	٢	.868**
٣	.690**	٣	.822**	٣	.638**
٤	.649**	٤	.635**	٤	.894**
٥	.785**	٥	.874**	٥	.729**
٦	.744**	٦	.911**	٦	.768**
٧	.925**	٧	.691**	٧	.911**
٨	.977**	٨	.823**	٨	.826**
٩	.845**	٩	.793**	٩	.876**
١٠	.758**	١٠	.812**	١٠	.860**
١١	.678**	١١	.777**	١١	.655**
١٢	.712**				
١٣	.977**				

** معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

وجاءت قيم معامل ارتباط بيرسون لعبارات الأداة على مختلف المحاور دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥٨٠) و(٠,٩٧٧)؛ مما يشير إلى صدق بناء أداة الدراسة.

ثالثًا: ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، ومستوى صلاحيتها، ونسبة موثوقيتها، أجرى الباحثان اختبار ثبات الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) فردًا، باستخدام قياس معامل الثبات ألفا كرونباخ، وجاءت النتيجة على محاور الأداة كالآتي:

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
معرفة المعلمين	13	0.746
تطبيق المعلمين	11	0.781
معيقات التطبيق	11	0.743

أظهرت نتائج اختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ ثباتًا عاليًا لأداة الدراسة على مختلف المحاور، وتبين أن قيمة المعامل أعلى من (٠,٥) لجميع محاور الأداة؛ وهو ما يشير إلى ثبات عالٍ لأداة الدراسة، ويعطي موثوقية لاستخدامها.

النتائج والتوصيات:

أولًا: البيانات الأولية

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

		ت	%
الجنس	ذكر	٣٣	٣٥,٩
	أنثى	٥٩	٦٤,١
	المجموع	٩٢	١٠٠
العمر	٢٥-٣٠	١١	١٢,١
	٣٠-٣٥	٣٣	٣٥,٦
	٣٥-٤٠	٣٥	٣٨,٢
	٤٠ فأعلى	١٣	١٤,١
	المجموع	٩٢	١٠٠,٠
التعليم	جامعي	٣٧	٤٠,٢
	ماجستير	٣٠	٣٣,١
	دبلوم عالي	١٩	٢١,١
	دكتوراة	٥	٥,٦
	المجموع	٩٢	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٤,٣
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٢	٥٦,٢
	١٠ سنوات وما فوق	١٨	١٩,٥
	المجموع	٩٢	١٠٠,٠
الدورات التدريبية	لا يوجد	١١	١٢,١
	دورة واحدة إلى ٥ دورات	٥٢	٥٦,٢
	أكثر من خمس دورات إلى ١٠ دورات	٢٩	٣١,٧
	المجموع	٩٢	١٠٠,٠

تشير بيانات الجدول رقم (١) إلى أن عينة الدراسة توزعت بين الذكور والإناث، وأن نسبة الإناث بلغت (٣٥,٩٪) من إجمالي العينة، وبلغت نسبة الذكور (٦٤,١٪) من إجمالي العينة، إضافة إلى أن عينة الدراسة توزَّعت بين الفئات العمرية لتحلّ الفئة العمرية (٣٥-٤٠) أولًا بنسبة (٣٨,٢٪) من العينة، ويأتي بعدها الفئة العمرية (٣٠-٣٥) بنسبة (٣٥,٦٪)، ثم الفئة العمرية (٤٠ فأعلى) بنسبة (١٤,١٪)، وحلت الفئة العمرية (٢٥-٣٠) في المرتبة الأخيرة بنسبة (١٢,١٪) من إجمالي عينة الدراسة. وتشير بيانات الجدول أيضًا

إلى أن الجامعيين شكلوا النسبة الأعلى من العينة بنسبة (٤٠,٢٪)، وجاءت نسب حاملي الماجستير والدبلوم متقاربة وفق الترتيب الآتي: الماجستير (٢٣,١٪)، والدبلوم (٢١,١٪)، أما حملة الدكتوراه فتبين أنهم أقل أفراد العينة بنسبة (٥,٦٪) من العينة. وأظهر الجدول أن من عدد سنوات خبرتهم (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) شكلوا أكثر من نصف العينة بنسبة (٥٦,٢٪)، وتوزعت بقية العينة بين من خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) ومن سنوات خبرتهم (١٠ سنوات وما فوق) بشكل متساوٍ تقريبًا، وكانت نسبتهم على التوالي (٢٤,٣٪) و(١٩,٥٪) من إجمالي العينة. وتشير بيانات الجدول إلى أن من اتبعوا (دورة واحدة إلى ٥ دورات) كانوا أكثر من نصف العينة بنسبة (٥٦,٢٪)، وتوزعت الإفراد المتبقون العينة بين من عدد دوراتهم التدريبية (أكثر من خمس دورات إلى ١٠ دورات) ومن لم يأخذوا دورات تدريبية، وكانت نسبتهم على التوالي (٣١,٧٪) و(١٢,١٪) من إجمالي العينة.

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

جدول رقم (٢) معرفة معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة

م		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	لدي المعرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة	٤,٠٤	٠,٨٦	٣
٢	لدي المعرفة بإيجابيات استراتيجيات ما وراء المعرفة	٤	٠,٩٢	٨
٣	لدي المعرفة بفعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة	٤,٠٧	٠,٩٦	٢
٤	لدي المعرفة باستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٤,٠٣	١,٠٤	٦
٥	لدي المعرفة بكيفية تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٤,٠٢	١,٠١	٧
٦	لدي المعرفة بمراحل تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٣,٩٩	٠,٨٢	٩
٧	لدي المعرفة بالمرحلة الأولى من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تعرف عن النصّ الذي سنقرؤه؟	٤,٠٤	٠,٨٣	٤
٨	لدي المعرفة بالمرحلة الثانية من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تريد أن تعرف عن النصّ الذي سنقرأه؟	٤,٠٤	٠,٨٣	٥
٩	لدي المعرفة بالمرحلة الثالثة من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد	٣,٩٧	٠,٨٣	١٠

م		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تعلمت بعد قراءة النصّ؟			
١٠	تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على تنشيط معرفة التلميذ السابقة عن النصّ المقروء	٤,٢١	٠,٨٤	١
١١	تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على عمل العصف الذهني للتلميذ	٣,١٧	٠,٨٥	١٢
١٢	تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على زيادة انتباه التلميذ لما يقرأ	٢,٩٩	٠,٨١	١٣
١٣	تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على تحسين الفهم القرائي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٣,٢١	٠,٨٤	١١

تشير بيانات الجدول رقم (٢) إلى استجابات أفراد العينة لتحديد معرفة معلمين ومعلمات ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة، وتبيّن أن العبارات الآتية جاءت في الترتيب الأول بمتوسط يتراوح بين (٤,٢١) و(٤,٠٤):

- تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على تنشيط معرفة التلميذ السابقة عن النصّ المقروء.
- لدي المعرفة بفعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- لدي المعرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وحلّت العبارات الآتية في الترتيب الأخير بمتوسط يتراوح بين (٣,٢١) و(٢,٩٩):

- تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على تحسين الفهم القرائي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على عمل العصف الذهني للتلميذ.
- تساعد استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ على زيادة انتباه التلميذ لما يقرأ.

ويتضح من الإجابة عن هذه السؤال أن لدى معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة بنسبة (٥٠٪)، ومعرفة بفعاليتها بنسبة (٥١,١٪)، ولديهم معرفة باستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) بنسبة (٥٥,٤٪)، أما الذين لديهم معرفة بكيفية تطبيق الاستراتيجية فنسبتهم (٤٧,٨٪). إضافة إلى أن لديهم معرفة بمراحل الاستراتيجية الثلاثة، وكانت كالآتي: بلغت نسبة أفراد العينة الذين لديهم معرفتهم بالمرحلة الأولى (٤٧,٨٪)، والذين لديهم معرفتهم بالمرحلة

الثانية نسبتهم (٤٤,٦٪)، وجاءت المرحلة الثالثة بأقل نسبة معرفة؛ إذ بلغت (٤٣,٥٪). واتفق أكثر أفراد العينة على أن هذه الاستراتيجية تعمل على تنشيط المعرفة السابقة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم عن النصّ المقروء، وهناك من يرى أن هذه الاستراتيجية تساعد على عمل العصف الذهني، وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن هناك محايدين في الحكم على هذه الاستراتيجية وأنها تساعد على زيادة انتباه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما يقرؤونه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أخضر (٢٠١٦) التي تناولت مدى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة، وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد العينة على فعالية تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تحسين التحصيل العلمي لذوي الإعاقة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (Laçin, & Çetin, 2022) التي تناولت معرفة آراء معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم حول فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن إدراك معلمي صعوبات التعلم لأهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس القراءة بغرض تحسين مهارات الفهم القرائي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (Bassous,2019) التي تناولت فهم المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأظهرت نتائجها أن المعلمين كانوا على دراية بكيفية تعليم مهارات ما وراء المعرفة.

السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

جدول رقم (٣) مستوى تطبيق معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية ما وراء المعرفة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أطبّق استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣,١٢	٠,٨٨	٦
٢	أطبّق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٣,٠٤	٠,٨٤	٨
٣	أطبّق المرحلة الأولى من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تعرف عن النصّ الذي سنقرأه؟	٣,٠٣	٠,٧٩	٩
٤	أطبّق المرحلة الثانية من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن	٢,٩١	٠,٩٤	١٠

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تريد أن تعرف عن النصّ الذي سنقرأه؟			
٥	أطبّق المرحلة الثالثة من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تعلمت بعد قراءة النصّ؟	٢,٨٧	٠,٧	١١
٦	يتطلّب نجاح تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وقتًا كافيًا للتخطيط	٤,١٣	١,٠٥	١
٧	يتطلّب نجاح تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ زمنًا أطول أثناء الحصة الدراسية	٣,٩٨	٠,٨٦	٣
٨	يتطلّب نجاح استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ تقييمها بشكل مستمر	٤,٠٤	٠,٨٤	٢
٩	أطبّق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ من خلال المواد الدراسية	٣,٧٩	١,٠٨	٤
١٠	أطبق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ من خلال الأنشطة اللاصفية	٣,١٢	١,٠٧	٧
١١	من السهل تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٣,٢١	١,٠٩	٥

تشير بيانات الجدول رقم (٣) إلى استجابات أفراد العينة لتحديد مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم باستراتيجية ما وراء المعرفة، وتبين أن العبارات الآتية جاءت في الترتيب الأول بمتوسط يتراوح بين (٤,١٣) و(٣,٩٨):

- يتطلب نجاح تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وقتًا كافيًا للتخطيط.
- يتطلّب نجاح استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ تقييمها بشكل مستمر.
- يتطلّب نجاح تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ زمنًا أطول أثناء الحصة الدراسية.

وحلّت العبارات الآتية في الترتيب الأخير بمتوسط يتراوح بين (٣,٠٣) و(٢,٨٧):

- أطبّق المرحلة الأولى من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تعرف عن النصّ الذي سنقرؤه؟
- أطبّق المرحلة الثانية من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تريد أن تعرف عن النصّ الذي سنقرؤه؟
- أطبّق المرحلة الثالثة من استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟ وهي سؤال التلميذ: ماذا تعلّمت بعد قراءة النصّ؟

ويتضح من الإجابة عن هذه الأسئلة أن بعض أفراد العينة يطبقون استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبالأخص استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) وذلك في المقررات الدراسية بنسبة (٣٢,٦)، وكانت المرحلة الأولى من الاستراتيجية، وهي سؤال التلميذ: ماذا يعرف عن النصّ الذي سيقرؤه هي الأكثر تطبيقًا من معلمي ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٢٠,٧٪)، أما المرحلة الثانية من الاستراتيجية فكانت نسبة المعلمين الذين يطبقونها (١٣٪)، وتبين أن (١٢٪) يطبقون معلمي ذوي صعوبات التعلم يطبقون المرحلة الثالثة من الاستراتيجية، وهي سؤال التلميذ: ماذا تعلمت بعد الانتهاء من قراءة النصّ؟ واتفقت أكثر أفراد العينة على أن تطبيق استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) يتطلب وقتًا كافيًا للتخطيط، وزمنًا أطول للحصة الدراسية، إضافة إلى ضرورة إجراء تقييم مستمر لتطبيق الاستراتيجية. وأظهرت النتائج أن نسبة (٢٢,٨) من أفراد العينة يتفقون على أن تطبيق الاستراتيجية سهل، في حين أن (١٨,٥٪) محايد، و(١٧,٤٪) من أفراد العينة لا يوافقون على أن تطبيق الاستراتيجية سهل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصنعاني ورضوان (٢٠٢٠) التي تطرقت إلى معرفة مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى معلمات التربية الخاصة، والتي توصلت إلى أن مستوى استخدام معلمات التربية الخاصة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة مرتفع. وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة (Bassous,2019) التي أظهرت أن معلمي التربية الخاصة لم يطبقوا استراتيجيات ما وراء المعرفة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثالث: ما معيقات تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة لتحسين مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

جدول رقم (٤) معيقات تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة من وجهة نظر معلمين ومعلمات ذوي صعوبات التعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	لا تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة مقررات تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣,١	٠,٧٥	٩
٢	لا تراعي برامج التطوير المهني التوجهات التدريسية الحديثة كاستراتيجيات ما وراء المعرفة	٣,٢٩	٠,٩٣	٨
٣	تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة غير كافٍ	٣,٣٢	٠,٨١	٧

٤	تركز برامج تدريب التطوير المهني للمعلمين على الجوانب النظرية للاستراتيجيات أكثر من الجانب التطبيقي	٢,٩٦	٠,٧٢	١١
٥	زمن الحصة الدراسية لا يتناسب مع تطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٣,٨٤	٠,٨٣	٣
٦	كثرة أعداد التلاميذ في غرفة المصادر	٣,٨٢	٠,٧٦	٥
٧	كثرة الأعباء التعليمية الملقاة على عاتق معلم ذوي صعوبات التعلم	٣,٩	٠,٩١	٢
٨	الافتقار إلى الدعم الكافي من الإدارة المدرسية والمشرفين التربويين لتطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٣,٧٣	١,١٢	٦
٩	لا يحصل المعلمون على متابعة ودعم واستشارة من المتخصصين في صعوبات التعلم لتطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٤,١٢	١,٠٧	١
١٠	عدم قناعة معلمي ذوي صعوبات التعلم بفعالية استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟	٢,٩٨	٠,٧٥	١٠
١١	قلة المصادر العربية (الأدلة الإرشادية، ملخصات الأبحاث والدراسات، المواقع التعليمية) الموجهة إلى المعلمين والمتعلقة بتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة	٣,٨٣	٠,٨	٤

تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى استجابة العينية لتحديد معيقات تطبيق معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية ما وراء المعرفة، وكان ترتيبها على النحو الآتي:

جاءت العبارات الآتية في الترتيب الأول بمتوسط يتراوح بين (٤,١٢) و(٣,٨٤):

- لا يحصل المعلمون على متابعة ودعم واستشارة من المتخصصين في صعوبات التعلم لتطبيق استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟
- كثرة الأعباء التعليمية الملقاة على عاتق معلم ذوي صعوبات التعلم.
- زمن الحصة الدراسية لا يتناسب مع تطبيق الاستراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟

أما العبارات التي جاءت في الترتيب الأخير وبمتوسط يتراوح بين (٣,١٠) و(٢,٩٦) فهي:

- لا تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة مقررات تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة
- عدم قناعة معلمي ذوي صعوبات التعلم بفعالية استراتيجية ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟
- تركز برامج تدريب التطوير المهني للمعلمين على الجوانب النظرية للاستراتيجيات أكثر من الجانب التطبيقي.

وتكشف بيانات الجدول أن (٢١,٧٪) من أفراد العينة يتفقون على أن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لا تتضمن مقررات تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة بنسبة، وأن

(١٧,٤) لا يوافقون على ذلك، وأن (٢٧,٢) يوافقون على أن برامج التطوير المهني لا تراعي التوجهات التدريسية الحديثة كاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأن (٢٦,١) يرون أن التدريب على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة غير كاف، ويرى (٢٥٪) من أفراد العينة أن برامج التطوير المهني تركز على الجوانب النظرية للاستراتيجيات ما وراء المعرفة أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية.

واتفق معظم أفراد عينة الدراسة على عدد من معيقات تطبيق استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)، وهي: أن زمن الحصة الدراسية لا يتناسب مع تطبيق الاستراتيجية، وكثرة أعداد التلاميذ في غرف المصادر، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمي ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى عدم وجود الدعم الكافي من إدارة المدرسة، وعدم حصول معلمي ذوي صعوبات التعلم على الاستشارة من المتخصصين في المجال، وقلة المصادر العربية الموجهة إلى المعلمين. وتبين أن أفراد العينة اختلفت قناعتهم في جدوى فعالية تطبيق استراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)؛ إذ ذهب (٢١,٧٪) من العينة إلى عدم قناعتهم بفعاليتها، وأكد (٢١,٧٪) قناعتهم بفعاليتها، أما (١٥,٢) من العينة فكانوا محايدين.

التوصيات:

١- تدريب المعلمين والمعلمات عن طريق الدورات التدريبية المتخصصة، وعقد ورش عمل تركز على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟)؛ نظرًا لفعاليتها في القراءة، وأثرها في تحسين مهارات الفهم القرائي.
٢- قيام إدارات المدارس بتقديم الدعم الكافي للمعلمين والتهيئة لتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة.
٣- تفعيل دور البرامج الاستشارية في ميدان تعليم ذوي صعوبات التعلم بشكل أكبر حتى تتحقق الفائدة المرجوة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.
٤- إعداد دليل إجرائي للمعلمين من ذوي صعوبات التعلم، يشتمل على صور وفيديو إرشادي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.
٥- إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في ميدان ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد (٢٠١٥). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. (ط٥) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٢١). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

الأمانة العامة للتربية الخاصة، (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض، المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم.

الأنصاري، عصام جمعة. (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي مقترح في الوعي بعمليات ما وراء المعرفة على عادات الاستذكار، أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

البرجي، رحاب السعيد محمود، والحسيني، حسين محمد سعد الدين. (٢٠٢٢). صعوبات القراءة عند الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة. ٨ (٣)، ١٠٧- ١٢٠.

بكري، سهام عبد المنعم. (٢٠٢١). برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تنمية القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين طلاقة القراءة والاستيعاب لدى التلاميذ الإماراتيين من ذوي صعوبات التعلم في الصف السابع . مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (41.2) 12، ٢٨٩-٣٤٠.

البهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، ١٣(٢)، ٢٣-٧٨.

الجليدي، حسن بن إبراهيم. (٢٠٠٩). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي (رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية) جامعة أم القرى.

الحارثي، صبحي بن سعيد عويض. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعلم القراءة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ١٠ (٢)، ١٣-٥٧.

حافظ، وحيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W. L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، ٧٤، ١٥٣-٢٢٨.

الرويس، عبد العزيز. (٢٠١٠). نموذج مقترح لتعليم الرياضيات في ضوء النظرية البنائية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. ٣٥، (١٥٣-١٧٣).

الزغلول، رافع النصّير. الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٤). علم النفس المعرفي. عمان.

السيد، أحمد البهي. (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من التلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة بحوث التربية النوعية بالمنصورة، ١ (١٣)، ١-٤٢.

الشيحة، مها. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية (K- W- L) في تدريس التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠ (١)، ٣٢, ٣٥.

الصاوي، إسماعيل. (٢٠٠٩). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية. دار الفكر العربي.

عبد الغفار، منى مصطفى إبراهيم، والسيد، عبدالعال عبد الله، والغول، ريهام محمد أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ١١٧ (٣)، ١١٣٦- ١١٦٣.

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

عرام، ميرفت (٢٠١٢). أثر استراتيجية (K- W- L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع والسادس(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الجامعة السالمية.

عطية، إبراهيم، وصالح، محمد (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجيتي (K.W.LA) و(فكر- زاوج-شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بنها. ١٨ (٧٦)، ٢٣٥- ٢٥٥.

العفيفي، أماني (٢٠١٣). أثر توظيف استراتيجية (K.W.L) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، فلسطين.

مبسلط ، جنى سامي راجح، وحبايب، علي حسن. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية K.W.Lفي تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة النجاح الوطنية.

محمد، خلف. (٢٠٠٦), وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الإبتدائية. المؤتمر العلمي السادس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

المصري، هالة. (٢٠١٧). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية. غزة.

المنقاش، عبدالله بن محمد. (٢٠٢٢). مدى استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات التدريسية المثبتة علميًّا من وجهة نظر مشرفيهم. مجلة كلية التربية (أسيوط).38(5.2), 162-196 .

ميرسر، سيسل، وميرسر آن. (٢٠٠٨). تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم. (رضا الجمال وإبراهيم زريقات، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر٢٠٠٥).

النصار، صالح عبدالعزيز. (٢٠٠٥). استراتيجيات قراءة الكتب المدرسية. تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الدول العربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الخامس، القاهرة.

النفيعي، ريم سلطان ضيف الله، والبنا، حمدي عبد العظيم محمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية K. W.L في تنمية بعض مهارات توليد وتقييم المعلومات في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩ (١)، ١-٣٠.

Caldani, S., Gerard, C. L., Peyre, H., & Bucci, M. P. (2020). Visual attentional training improves reading capabilities in children with dyslexia: An eye tracker study during a reading task. Brain sciences, 10(8), 558. https://doi.org/10.3390/brainsci10080558

doi10.1007 / 978-3-030-44195-1

doi10.15408 / ijee.v8i2.20910

Gaskins, I. W. (2003). Taking charge of reader, text, activity, and context variables. Guilford Publications.

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). The cognitive foundations of reading and its acquisition. Springer International Publishing.

Klinger, Janette. K., & Vaughn, S., and Boardman, A., (2007). Teaching Reading Comprehension Difficulties. New York, The Guilford Press.

Laçin, E., & Çetin, E. (2022). An Examination of Teachers' Use of Metacognitive Strategies in Supporting the Reading Comprehension Skills of Children with Learning Disabilities. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(3), 519-531.

Laçin, E., & Çetin, E. (2022). An Examination of Teachers' Use of Metacognitive Strategies in Supporting the Reading Comprehension Skills of Children with Learning Disabilities. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(3), 519-531.

Laoli, A. (2021). Activate Reading Comprehension of Second Language Acquisition (SLA) By Applying Know-Want to Know-Learn (KWL) Strategy. IJEE Indonesian Journal of English Education. 8 (2), 179-197.

Lenski, S. (2008). Struggling Adolescent Readers: Problems and Possibilities. In S. D. Lenski & J. Lewis (Eds), Reading success for struggling adolescent learners. New York: Guilford Press.

Lerner, J. W. (2003). Learning disabilities Therries, diagnosis and teaching Straching. Houghton Mifflin. doi 10.4236 / oalib.1109943

Nasiri Garme Cheshme, M. R., Fathi, M., & Javidpour, M. (2024). The effectiveness of teaching cognitive-metacognitive strategies on the motivation to progress and academic vitality of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 13(2), 75-87.

Pressley, M., & Allington, R. L. (2014). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. Guilford Publications.

Rakhmawati, D. (2015). The effectiveness of know-want to know-learn (KWL) strategy in reading comprehension. Journal Smart, 1(1), 57-78.

Siribunnam, R & Tayraukham, S (2009). " Effects of 7-E's KWL and Conventional Instruction on Analytical Thinking Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry. Journal of Social Sciences, 5(4), 279- 282.

Smolkin, L. B., & Donovan, C. A. (2002). Oh, excellent, excellent question! ": Developmental differences and comprehension acquisition. Comprehension instruction: Research-based best practices, 140-157.

Snow, C. (2002). Reading for understanding:Toward an R&D program in reading comprehension. Rand Corporation.

VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). APA dictionary of psychology (2nd ed.). American Psychological Association. https: //doi. Org/ 10.1037/14646-000

Zouhor, Z., Jaskov, M., Bogdanovic, I. (2016). The Examples of Physics Concepts Formation by The Use of KWL Strategy. The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 4, 162- 164. 10.5281/zenodo.55473