دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان: نموذج إجرائي مقترح للميتافهم القرائي
المصدر: المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي: الصاوي، إسماعيل إسماعيل
المجلد/العدد: مج17, ع54
محكمة: نعم
التاريخ الميلادي: 2007
الشهر: فبراير
الصفحات: 109 - 150
رقم MD: 1009290
نوع المحتوى: بحوث ومقالات
اللغة: Arabic
قواعد المعلومات: EduSearch
مواضيع: علم النفس التربوي، اضطرابات القراءة، الميتافهم القرائي
رابط: http://search.mandumah.com/Record/1009290

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

نَمُوذَج إجرائي مقترح للميتافهم قرائي

Meta-Reading Comprehension Operational Proposed Model.
"MRCOPM"

الدكتور / إسماعيل إسماعيل الصاوي
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية - جامعة الأزهر.

ملخص البحث:

تتضمن "القراءة" عمليتين؛ الأولى فك شفرة الحروف والرموز والكلمات، والثانية فهمها وتحويلها إلى معنى. والتلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي ينجح في الأولى، ولكنه يفشل في الثانية؛ حيث يكون قادراً على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرؤه. ويتضمن الفهم القرائي شقين: أحدهما معرفي، والآخر ميتامعرفي. فـ" الفهم القرائي المعرفي " يعرف بأنه قدرة الفرد على فهم ما يقرأه بصمت أو بصوت عال. أما " الميتافهم قرائي" *Meta-Reading Comprehension* فيعرف بأنه عمليات عقلية ميتامعرفية تُقف خلف الفهم القرائي المعرفي، يستخدمها القارئ قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها، وتهدف إلى مساعدته في فهم ما يقوم بقرائه.

ويعرف مصطلح " النَمُوذَج " بأنه تصورٌ مجردٌ يوضحُ ظاهرةً ما، ويفسِّرُهَا، ويحددُ العلاقاتِ بين مكوناتها، وقد يُبنىٰ على عدة أدلة تجريبية، أو يُشتقُ من نظرية على أن يتطلب تأكيداً تجريبياً. ويلجأ الباحث إلى اقتراح نَمُوذَجاً ما، حينما يتعذر عليه دراسة أي ظاهرة بشكل مباشر؛ إما لكونها دقيقة جداً، أو كبيرة جداً، أو كونها مفهوماً فرضياً، وفي ضوء ذلك توجد نماذج الـ*Macro*، والـ*Micro*، والـ*Hypothetical-systems* الذي ينتمي إليها النَمُوذَج الحالي، والذي يمثل إطاراً إجرائياً، تم اقتراحه في ضوء عدة أدلة تجريبية بهدف تفسير عملية الفهم القرائي، وقياسه، وكيفية معالجته من منظور ميتامعرفي.

ويفترض النَمُوذَج الحالي أن انخفاض مستوى الفهم القرائي للتلميذ قد يرجع إلى افتقاره لقاعدة من العمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تمكنه من المعالجة الدورية للنص، قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها.

وينطلق النَمُوذَج الحالي من عدة مسلمات تتلخص فيما يلي:

- أنَّ الفَهْمَ القرائي هو النتيجةُ الآليةُ لقدرةِ التلميذِ على فكِ شفرةِ الحروف والرموز والكلمات بدقة، وإذا كانت النتيجة عكس ذلك؛ فإن التلميذ يعاني من صعوبة في الفهم القرائي.
- أنَّ الفَهْمَ القرائي ليس حفظاً عن ظهرِ قلب، وإنما يتأثر ببعض الاستراتيجيات والعمليات الميتامعرفية، ويتوقف على عدة عناصر متفاعلة هي: قارئٌ لهِ خصائصهُ العقليةُ والدافعيةُ والوجدانيةُ، ونصٌ يرتبط محتواهُ بميولِ هذا القارئ واهتماماته، ومعالجةُ القارئ للنصِ معالجةً ميتامعرفيةً قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها.

- أنَّ العلاقات البينية بين مراحل عملية القراءة، والمكونات الميتافهم قرائية، وكفاءة القارئ في المعالجة الدورية الميتامعرفية، تخضع لنموذج تفسيري، عملياتي، ديناميكي يفسر هذه العلاقات، ويمكن تدريب التلاميذ عليه.

ويتكون النَمُوذَج المقترح من ثلاثة أبعاد أساسية:

الأول: يتعلق بثلاث مراحل ميتامعرفية لعملية القراءة هي: قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها.

والثاني: يمثل الجانب التشخيصي للنموذج، ويتعلق بثلاث مكونات للميتافهم قرائي هي: التخطيط للمَهَمَّة، ومراقبة الذات، وتقييم الاستراتيجية.

أما الثالث: فيمثل الجانب التدريبي للنموذج، ويتعلق بمؤشرات إجرائية للمعالجات الدورية الميتافهم قرائية من خلال:

- استراتيجية *KWLs* التي تهدف إلى بناء المعنى المعرفي وتنظيمه؛ قبل القراءة وبعدها.
- استراتيجية التساؤل الذاتي التي تهدف إلى التشفير الانتقائي للمعلومات ومعالجتها، وتقييمها، وتكاملها؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها.
- استراتيجية " ٣ م" التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على كيفية الإجابة عن الأسئلة التي تلي النَصّ القرائي؛ في ضوء التلميح بمكان وجود إجابة تلك الأسئلة. وهذه الاستراتيجية في الأصل من أعمال *Raphael, et al., ١٩٨٠, ١٩٨٢, ١٩٨٣*، ثم طورها *Graham,L.& Wong,B. ١٩٩٣*، وعَدَلَها " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" بعد تجريبها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وفي إطار التحقق من النَمُوذَج المقترح تجريبياً؛ أُجريت عدة دراسات منها *Graham, I. & Wong, B. ١٩٩٣*، *Swanson, H. Lee & Trahan, M., ١٩٩٦*، إسماعيل الصاوي: ٢٠٠٣م، عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م". وتمثل نتائجها دليلاً تجريبياً لفاعلية التدريب على إستراتيجيات النَمُوذَج المقترح في خفض مستوى صعوبات الفهم القرائي المعرفي، والميتافهم قرائي، وبعض المتغيرات المصاحبة؛ كالاندفاعية المعرفية، وتنظيم الذات الأكاديمي، وتم مناقشة النتائج.⑦

نَمُوذج إجرائي مقترح للميتافهم قرائي

Meta-Reading Comprehension Operational Proposed Model. "MRCOPM"

أ.لدكتور / إسماعيل إسماعيل الصاوي

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية - جامعة الأزهر.

تمهيد:

يرى Chomosky, ١٩٥٩ أن اللغة لا تختزن في المخ بصورتها الخام، وإنما يُعاد إنتاجها، وبنائها، وتخليقها في صياغات لُغوية جديدة؛ ولعل هذا ما دفع Hammill,D., ١٩٧٩ أن يُعلن – في المؤتمر الأول لصعوبات التعلُم – أنه يشك في جدوى المدخل السلوكي، ويؤكد على أهمية المدخل المعرفي Cognitive Approach في فهم وتفسير صعوبات التعلُم النوعية (٧٢، ٣٣٨) كالفهم القرائي.(١)

ثم ظهر المدخل الميتامعرفي Meta-Cognitive Approach متأثراً بالتيار المعرفي، ومهتماً بالإجابة عن أسئلة مثل: كيف يكتسب التلاميذ المعلومات؟ وكيف ينتقونها Select ؟ أو يستخلصونها Extract؟ أو يعيدون إنتاجها Reproduce؟ وماهي الضوابط الميتامعرفية التي تتحكم في عمليات الاكتساب، والانتقاء، والاستخلاص، وإعادة الإنتاج؟

وبدأ الباحثون يهتمون بتحديد مصطلح الميتامعرفة Metacognition؛ فحددها Flavell, J., ١٩٧٦ في المعلومات التي تتعلق بالعمليات المعرفية، أو أي شيء يرتبط بها. (٦٤، ٢٣٢) ووصفها Flavell, J., & Wellman, H., ١٩٧٧ بأنها أعلى مُستويات النشاط العقلي التي تجعل الفرد على وعى بذاته أثناء التفكير في المهمة.(٦٦، ٣) وعرفها Flavell, J., ١٩٨٥ بأنها مراقبة الفرد لعملياته المعرفية، وتنظيمه للمعلومات التي تتعلق بالتعلُم.(في: ١٢، ٣٢٩)

كما حددها Montague, M. & Boss, C., ١٩٨٦ في الوعى بالذات، والمعلومات، والعمليات المعرفية، والاستراتيجيات.(٨٥، ٢٦-٢٨) وعرفها McNeil, J. D., ١٩٨٧ بأنها عمليات تُمكن التلميذ من الوعي بأهمية الاستراتيجيات المناسبة واستخدامها وتقييمها.(٨٢، ٩١٠)وصفها Berger, R. S. & Reid, D. K., ١٩٨٩ بأنها عمليات عُليا يستخدمها التلميذ للتخطيط لأفضل مَهمّة سوف يقوم بها، ومراقبة أدائه عليها، وتقويم النتائج.(٥١، ٤٢٤)

وعرفها Hutchinson, N. L., ١٩٩٢ إجرائياً بأنها "التنظيم والوعي، إما قبل المعالجة المعرفية والتعليمية للمعلومات، أو بعدها".(٧٥، ٢٥١) وعرفها Nelson, & Narness, ١٩٩٤ بأنها مستوى أعلى من المعالجة المعرفية، لديها القدرة على مراقبة الأفكار وتغيير العمليات المعرفية. (في: ٤٤، ٦٦) بينما عرفها Jackson,N.E.& Butterfield,E.C., ١٩٩٩ بأنها عمليات عقلية عُليا مسئولة عن اختيار وتوجيه العمليات العقلية الدنيا.(١٤، ٧٢) وعرفها

---

١ – يشير الرقم الأول داخل القوس إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو أرقام الصفحات في ذات المرجع.

Sternberg,R., ١٩٩٢ بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وتوجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة.(في:٣٨، ٤٩)

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن اعتبار أن الميتامعرفة هي عمليات عقلية راقية وظيفتها التحكم في الذات، وفي عملية التعلُم واستراتيجياته، يستخدمها التلميذ – ذو المستوى المرتفع – قبل التعلُم، وأثنائه، وبعد الانتهاء منه؛ حيث يخطط Planning لمهام التعلُم، ويراقب Monitoring ذاته أثناء التعلُم، ويقيِّم Assessment أدائه واستراتيجياته بعد الانتهاء منه.

وفي إطار التأصيل النظري للميتامعرفة؛ توجد عدة نظريات ونماذج منها ما يلي:

أ) – نموذج Flavell, J.H., et al., الذي يصنف الميتامعرفة في ثلاثة مكونات هي: معلومات ميتامعرفية Metacognitive Knowledge تتعلق بوعي التلميذ بنفسه، وبغيره، وبالمعلومات، وبالاستراتيجيات، والوسائل التي تساعده في إنجاز المهام المعرفية. خبرات ميتامعرفية Metacognitive Experience تجعله يفاضل بين عدة استراتيجيات حينما يدرك أنه لا يفهم ما يقرؤه. استراتيجيات ميتامعرفية Metacognitive Strategies تتضمن التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي.(٦٧، ١٥٠-١٥٩)

ب)– نموذج Brown, A. L. الذي يصنف الميتامعرفة في مكونين: الأول يتعلق بإدراك التلميذ للمعرفة وطبيعتها، والثاني يختص بعمليات التحكم الإجرائية التالية: التخطيط Planning لتحديد الاستراتيجية المناسبة، ومراقبة Monitoring تنفيذ خطوات تلك الاستراتيجية، واختبار Testing الأداء عليها، ومراجعة Revising استخدامه لها، وتقويم Evaluation فاعليتها.(٥٥، ٤٦-٥٢)

ج) – نموذج Kluwe,R.H., ١٩٨٢ الذي يحدد الميتامعرفة في مكونين: الأول يتضمن معلومات تقريرية معرفية Cognitive Declarative knowledge كالرياضيات والفيزياء، ومعلومات تقريرية ميتامعرفية Metacognitive كمعرفة التلميذ عن عملياته المعرفية والمهام التي يقوم بها. وأيضاً معلومات إجرائية Procedural معرفية كعمليات الجمع والطرح، و معلومات إجرائية ميتامعرفية كمعرفته عن كيف، ومتى، ولماذا يستخدم استراتيجية محددة. والثاني يتضمن التنظيم Regulation والمراقبة Monitoring كعمليات تنفيذية Executive للمعلومات الإجرائية الميتامعرفية.(٧٧، ١٣٧-٢٠٢)

د) – نموذج Baker,L., ١٩٨٢ الذي يصنف الميتامعرفة في مكونين أساسيين هما: وعي الفرد بالاستراتيجيات اللازمة للأداء على المهمة، وقدرته على تنظيم الذات من خلال عمليات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم.(٤٧، ٢٩)

هـ) – نموذج Paris, S.G., et al., ١٩٨٤ الذي يصنف الميتامعرفة في مكونين: الأول التحكم في الذات والمعلومات Knowledge& Control of self من خلال وعي التلميذ باستراتيجياته المعرفية وتحكمه فيها، وباتجاهه نحو المهمة والتزامه بها، وبانتباهه لها إما بشكل لا إرادي حين القراءة للمتعة والتسلية، أو بشكل إرادي يمكن التحكم فيه حين القراءة

بهدف البحث عن الحقائق. والثاني التحكم في المعرفة والمعلومات Knowledge& Control of cognition الميتامعرفية التقريرية والإجرائية والشرطية، والتحكم الإجرائي Executive Control من خلال التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، والتقويم الذاتي.(٢٤٠، ٨٩)

و) - نظرية Sternberg, R., ١٩٨٥ التي ترتكز على ثلاثة أبعاد: الأول ميتامكونات Metacomponents وتوصف بأنها عمليات ضبط عُليا تضم التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتحديد المهمة، واختيار العملية المغرفية واستراتيجية تنفيذها، واختيار العمليات الميتامعرفية التي تضبط تنفيذ الاستراتيجية، وتحديد المصادر، ومراقبة الذات أثناء تنفيذ المهمة، والإفادة من التغذية الراجعة Feedback،(٢٣٤، ١٠١) وتوزيع الوقت المتاح حسب نوع المهمة وصعوبتها.(٦٤، ٣) والثاني مكونات الأداء Performance Components وتضم عمليات التخطيط والتطبيق والمقارنة والاستنتاج وأخطاءه ، وإدراك العلاقات اللفظية والشكلية.(٢٣٦-٢٣٧، ١٠١) والثالث مكونات اكتساب المعرفة Knowledge acquisition وتضم التلميحات السياقية والنصية Textual and Contextual Cues، والتشفير الانتقائي من خلال تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع من غير المرتبطة به، والتركيب الانتقائي Selective Combination من خلال تجميع المعلومات التي تم تحديدها في شكل متكامل، والمقارنة الانتقائية Selective Comparison من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.(٣٤٨-٣٤٩، ١٠٥)

ز) - نظرية Schema Theory التي ترى أن المعالجة الميتامعرفية للنص "قبل، وأثناء، وبعد القراءة" Before, During, After Reading تسهم إسهاماً فعالاً في الفهم القرائي؛ حيث يستجيب القارئ للنص من خلال مراحل ميتامعرفية مختلفة كالتخطيط، وعمل المسودات Drafting، والتحرير، والتنقيح، والتقييم،(٣٦-٣٨، ١٠١) وإعادة صياغة النص بلغة القارئ، وربط أهدافه الخاصة بأهداف النص، والتعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع،(٨٣، ٣-٤) والاعتماد على المخططات المعرفية التي تحتوى على معلومات تم استخلاصها من الأحداث التي مر بها القارئ، والتي تختلف من فرد لآخر؛ وهذا هو السبب الذي يجعل اثنان يقرآن نصاً واحداً ويفهمانه بشكل مختلف. ويتحقق الفهم القرائي حينما يستطيع القارئ تشكيل مخطط معرفي يقدم تفسيراً مترابطاً للنص المكتوب، وهذا ما يفتقر إليه التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي.(٣٩، ١٠) كما يتأثر الفهم القرائي بالسياق الذي تحدث فيه عملية القراءة سواء كان حقيقياً أم خيالياً، وحينما تُقدم النصوص في سياقات مختلفة فإن التلاميذ يفسرونها بشكل مختلف.(٨٣، ٤) وترتكز تلك النظرية على:

١- أن الخلفية المعرفية Background Knowledge للقارئ هي التي تحدد تفسيره للنص وتجعل له معنى سيكولوجي؛(٨٣، ٣) فكل مفهوم يُختزن في مخطط معرفي يمثل سلسلة مرئية تلخص كل ما يعرفه الفرد عن هذا المفهوم وما يرتبط به، وحينما تُفقد بعض المعلومات من

هذا المخطط المعرفي؛ فإن الفرد يعاني من صعوبة في الفهم القرائي، والعلاج هنا يتطلب إضافة معلومات جديدة لتعديل المخطط المعرفي.(٥٧، ٢٠-٢١)

٢- أن في عملية استنتاج البيانات *Data-Driven* يستخدم القارئ استراتيجية "من أسفل إلى أعلى" *Bottom-Up*؛ حيث ينتبه للنص أولاً ثم يبحث في مخططاته المعرفية،(٨٣، ٣) فيستقبل المدخلات من المستوى الأدنى للقراءة وهو فك الشفرة إلى المستويات العليا وهي فهم المعنى، فيتبع القارئ عدة مراحل هي: التركيز البصري *Eye Fixation*، استيعاب المثير، التعرف على الحرف، التمثيل الفونولوجي *Phonological Representation*، فهم الكلمات بشكل تسلسلي من اليمين إلى اليسار، وفي هذه الحالة لا يتأثر القارئ بالمعلومات المختزنة في مخططاته المعرفية، ولا يقوم بالتخمين وإنما ينتقل بين الجملة حرفاً بحرف، وكلمة بكلمة.(٥٧، ١٤)

٣- أما في عملية استنتاج المفهوم *Concept-Driven* فإن القارئ يستخدم استراتيجية "من أعلى إلى أسفل" *Top-Down* حيث يعتمد على خلفيته المعرفية في فهم وتفسير النص وعمل الاستنتاجات ولا يولي أهمية لفك الشفرة، ومن ثم فإن سرعة تكوينه للمفهوم تكون أعلى من سرعة إدراكه للكلمة.(٥٧، ١٥) والتلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي يميل إلى الاعتماد على هذه الاستراتيجية؛ حيث ينتج استنتاجات لا يجيزها النص ويتوقع أهداف معينة، ثم يدعو مخططاته المعرفية للبحث عما هو مهم في النص.(٨٣، ٣)

ح) نموذج *Marzano,R., et al. ١٩٨٨* الذي يصنف الميتامعرفة إلى نمطين: الأول وعي التلميذ بذاته، وبالتزامه بالمهمة، وقدرته على أدائها، واتجاهاته نحوها، ونحو قيمتها، وقيمة الجهد المبذول فيها، وانتباهه لها حتى ولو لم تكن مشوقة. والثاني وعيه بعملياته المعرفية والتحكم فيها الذي تتضمن قدرته على التخطيط، والتنظيم، والتقييم الذي يحدث أثناء مراحل عملية التعلُم، كما يتضمن النَمُوذَج عمليات جمع المعلومات، وتشفيرها، وتنظيمها، وتحليلها، وإنتاجها، وتكاملها، وتقييمها.(٢٩، ٩٢-١٠٢)

ط)- نموذج *Presseisn,B. ١٩٩١* الذي يفترض أن للميتامعرفة مكونين: الأول موجه نحو الأداء؛ حيث يتعلق بوعي التلميذ بالمهمة، واتجاهه نحو إكمالها، ومراقبته لنفسه ومتابعة أدائه، واكتشاف الأخطاء أثناء العمل وتصحيحها. والثاني يختص بانتقاء الاستراتيجية المناسبة للأداء على المهمة، والتعرف على حدود المشكلة، وتحديد نوع المعلومات المطلوبة لحلها ومصادرها، وتقويم تلك الاستراتيجية وتحديد مدى ملاءمتها.(٨، ١٣-١٥)

ي)- نموذج " الفرماوي، ٢٠٠٤م" للميتاقراءة *State Meta-Reading Model* الذي يفترض أن المحتوي المعلوماتي الميتامعرفي يبدأ في التكوين منذ تعلم الطفل استخدام حروف الهجاء، ويستمر في الاتساع والعمق مع تقدمه في العمر؛ حيث يكون لديه استعداد للتدريب على الدراية الميتامعرفية أثناء القراءة أو الوعي ببنية النص المقروء في سن مبكرة، مما يعتبر مدخلاً مهماً لتحسين التعلُم الاستراتيجي للأطفال. ويركز التوجه الأساسي لهذا

النَمُوذَج على أن المهارات الميتاقرائية يمارسها التلميذ بطريقة تلقائية غير مقصودة، وتعمل على نحو دينامي تفاعلي، وليس لإحداها أسبقية في الحدوث على غيرها، ونجاح التلميذ في توظيف أي منها يؤدي إلى توظيف الأخرى. غير أنها تختلف في أساليب تناولها باختلاف النشاط المعرفي للفرد في لحظة بعينها.

ويرتكز النَمُوذَج على ستة مكونات ميتاقرائية هي:

١- فالوعي الميتاقرائي *Meta-Reading Awareness* ليس التعرف على الكلمات فقط، وإنما التركيز على إدراك المعنى المتضمن في النص.

٢- والمحتوى المعلوماتي الميتاقرائي *Meta-Reading Knowledge* عن القراءة واستراتيجياتها ينمو ويتمايز بتقدم العمر الزمني؛ حيث تتزايد حساسية التلاميذ لمشكلات الفهم، والتمييز بين استراتيجيات القراءة واختيار الأفضل.

٣- كما أن التخطيط الميتاقرائي *Meta-Reading Planning* يعتمد على النمو والنضج والتدريب، ويظهر في رسم التلميذ مسبقاً للخطوات الفعالة المرتبطة بنشاط القراءة، مع قدرته على مراقبة تنفيذ هذه الخطوات، ومرونة تعديلها وتغييرها في ضوء الأهداف المحكية المراد إنجازها.

٤- أما الحساسية الميتاقرائية *Meta-Reading Sensitivity* وقدرة الفرد على توزيع انتباهه وجهده تجاه بنية النص المقروء والأجزاء المهمة فيه، ينعكس سلوكياً في قدرته على تلخيص موضوعاً معيناً تلخيصاً وافياً.

٥- وتتوقف المراقبة الذاتية الميتاقرائية *Meta-Reading Self-monitoring* على كفاية المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي عن القراء واستراتيجياتها لدى الفرد.

٦- وبناءً على ذلك، يقوم القارئ بالمعالجة الدورية *Debugging* لفهمه للنص من خلال عدة إجراءات منها: التأني في القراءة والتركيز على الأجزاء الصعبة، طلب المساعدة الخارجية، استخدام الشرح والحواشي إذا وجدت، استخدام المعلومات العامة الموجودة في الخلفية المعرفية، عمل مقارنات وتشابهات، إعادة النظر في العنوان لعمل استدلالات، القراءة كما لو كنا نتوقع أن للنص معنى.(٢١، ١١٨-١٢٥)

ويمكن الإفادة من النماذج السابقة في تحديد مسلمات النَمُوذَج المقترح الحالي، وتفسير صعوبات الفهم القرائي من خلال المراحل الميتامعرفية " قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها ". وقياس الميتافهم قرائي من خلال مكونات التخطيط، ومراقبة الذات، وتقييم الاستراتيجية. والمعالجة الدورية من خلال التدريب على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية، واستخدام المعرفة السابقة في إنتاج معلومات تتجاوز ما هو معطى؛ أي إنتاج إجابات لأسئلة معلوماتها غير موجودة في النص، من خلال عمليات جمع المعلومات وتحليلها وتوليدها.

أولاً: مفاهيم أساسية:

مفهوم الميتافهم قرائي Meta-Reading Comprehension:

تتضمن " القراءة " **Reading** عمليتين؛ الأولى فك شفرة **Decoding** الحروف والرموز والكلمات المطبوعة أو المكتوبة وتحويلها إلى أصوات ولغة منطوقة مسموعة، والثانية فهم **Comprehension** تلك المادة المقروءة وتحويلها إلى معنى.(٣٢، ١٢٦-١٢٧) والتلميذ ذو صعوبة التعلُم النوعية في الفهم القرائي ينجح في الأولى، ولكنه يفشل في الثانية؛ حيث يكون قادراً على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرؤه.(٤١، ٤٣٦)

وفي ضوء مراجعته لمكونات الفهم القرائي وأدوات قياسه، يرى " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" أن الفهم القرائي يتضمن جانبين: أحدهما معرفي، والآخر ميتامعرفي؛ فـ" **الفهم القرائي المعرفي** " ***Cognitive Reading Comprehension*** يعرف قاموسياً بأنه قدرة القارئ على فهم ما يقرؤه بصمت أو بصوت عال،(٤١، ٤٣٦) ويصفه Harris,A., ١٩٨٥ بأنه تفسير ذو معنى للغة المكتوبة، ونتاج للتفاعل بين إدراك القارئ لرموز اللغة، ومهاراته اللغوية، والمعرفية، ومعرفته بالعالم.(٧٣، ٤٤٤) ويحدده Cooper,et al. ١٩٨٨ في استخلاص القارئ للمعنى من الدلائل *Clues* المتضمنة في النص، ومن معلوماته السابقة المختزنة في خلفيته المعرفية.(٥٨، ٢٨)

أما Mirhassani,A.& Toosi,A., ٢٠٠٠ فيعرفان الفهم القرائي المعرفي بأنه عملية بنائية، من خلالها يستخلص القارئ المعنى من كلمات السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة، والضمنية لفهم الرسالة التي يتضمنها النص.(٨٤، ٣٠٢) ويعرفه " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" بأنه " عملية عقلية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة ــ التي يستجيب لها بصرياً ــ وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها؛ سواء كانت كلمة، أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة".(٣، ٢١)

وفي نفس السياق يعرف كل من: Nation,K.& Snowling,M., ١٩٩٧ **التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي المعرفي** ( )[١]**SLDCCRC** بأنهم فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي، لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد، ولكنهم لا يستطيعون فهم ما قاموا بقراءته، سواء في منهج دراسي معين أو في جميع المناهج الدراسية.(٨٦، ٣٦٠)

كما يعرفهم "عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م" إجرائياً بأنهم التلاميذ الذين يتباين أداؤهم الفعلي على اختبار الفهم القرائي المعرفي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرتهم العقلية العامة على اختبار ذكاء غير لفظي بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي.(٣٣، ٢٨٧)

---

١ - Specific Learning Disabilities Children in Cognitive Reading Comprehension.

أمـــا الميتـــافهم قرائـــي ***Meta-Reading Comprehension*** فيعرفـــه "إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" بأنه عملية عقلية ميتامعرفية تعتمد علـــى مراقبـــة التلميـــذ لنفســـه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، ويتحدد إجرائياً بالدرجـــة الكليـــة التـــي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي.(٣، ١٨)

ويرى الباحـــث الحـــالي أن الميتـــافهم قرائـــي هـــو عمليـــات عقليـــة ميتامعرفيـــة *Metacognitive* تقف خلف الفهم القرائي المعرفي، يستخدمها القارئ قبل القـــراءة، وأثنائهـــا، وبعد الانتهاء منها، وتهدف إلى مساعدته في فهم ما يقوم بقراءته، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التـــي يحصل عليها القارئ على مقياس الميتافهم قرائي؛ فقبل القراءة يقوم القارئ بتحديد الهـــدف منهـــا وأسبابها والاستراتيجيات التي سيتبعها، وأثناء القراءة يترجم تلك الخطوات إلى ســـلوك ويراقـــب استخدامه وتنفيذه لتلك الاستراتيجيات، وبعد الانتهاء من القراءة يُقَيِّم فعالية الاســـتراتيجيات التـــي استخدمها، ويربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المختزنة في ذاكرته بعيدة المدى.

ويتفق كل من: " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م"، " أحمد مصطفى، وإسماعيل الصـــاوي، ٢٠٠٣م"، " عبد الفتاح إدريس، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م"، *Paris, S. G., & Jacobs, J. E., ١٩٨٤. McNeil, J. D., ١٩٨٧. Garner, R., ١٩٨٨*، على وجود ثلاثة مكونـــات للميتافهم قرائي هي: التخطيط للمهمة، ومراقبة الذات، وتقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

أما **التلميـــذ ذو صـــعوبة الميتـــافهم قرائـــي (SLDCMRC)**[١] فيعرفـــه كـــل مـــن "عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م" إجرائياً بأنه التلميذ الذي يتباين أداؤه الفعلي على مقياس الميتافهم قرائي عن الأداء المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار ذكاء غير لفظي بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باســـتبعاد حـــالات الإعاقـــات السمعية والبصرية والحركية الواضحة، وصعوبات فك الشفرة، التخلف العقلـــي، والاضـــطراب الانفعالي، على المقاييس الموضوعية المعدة لذلك.(٣٣، ٢٨٧)

✍ مصطلح النَمُوذَج "*Model*":

يُعرَّف " **النَمُوذَج** " لُغوياً بأنه "مثال الشيء في صورته المختارة".(٤٣، ٦٣٦) ويتميز بأنه "قليل اللفظ، كثير المعنى، صغير الحجم، غزير الفحوى".(٢، ١١٧) ويُعرَّف قاموسياً بأنـــه تمثيـــل أو تقليد صغير لشيء ما *A small representation or copy of something*.(٧٩، ٣٨٤) ويصفه *Snow,R. ١٩٧٣* بأنه محاكاة أو مماثلة وصفية متطورة دقيقة البناء، تساعد الفرد فـــي تصـــور ظاهرة يصعب إدراكها مباشرة.

ويحدده *Cattel,R., ١٩٨٨* في صور رياضية أو رمزية توضح العلاقات القائمة بـــين مكوناتها، بناء على قواعد مقبولة. ويعرفه *KeevesJ.P., ١٩٩٠* بأنه بناء يوضـــح العلاقـــات المتبادلة بين مجموعة من الفروض.(٢٠، ١٤٥) ويعرفه "عبد الوهاب كامل، ١٩٩٠م" بأنه تصور على درجة عالية من التجريد والاحتمالات التي يمكن أن تحدد العلاقة بين مكوناته، بحيث يلتـــزم المنظِّرُ به حتى يؤكده من الدراسات التجريبية.(٣٥، ٢٠٥-٢٠٦)

---

١ - Specific Learning Disabilities Child in Meta-Reading Comprehension.

وفي ضوء تحليله للتعريفات المطروحة، يحدده " حسين الدريني، ٢٠٠٥م" بأنه تصوير لظاهرة ما أو توضيح لعلاقات بين مجموعة من المتغيرات، من خلال أشكال تعبيرية مختلفة قد تكون رمزاً أو لفظاً أو رسماً، ويُبنى إما على تراكم عديد من الأدلة الامبريقية والتجريبية، أو المحاكاة، أو الحدس، أو يُشتق من نظرية.(٢٠، ١٤٥-١٤٦)

أما الباحث الحالي فيعرف " النمُوذج " بأنه تصورٌ مجردٌ يوضحُ ظاهرةً ما، ويفسِّرُها، ويحدد العلاقات بين مكوناتها، وقد يُبنى على عدة أدلة امبريقية وتجريبية، أو يُشتق من نظرية على أن يتطلبَ تأكيداً تجريبياً.

وقد يلجأ الباحث إلى اقتراح نَمُوذَجاً ما، حينما يتعذر عليه دراسة أي ظاهرة بشكل مباشر؛ إما لكونها دقيقة جداً، أو كبيرة جداً، أو كونها مفهوماً فرضياً *Hypothetical*، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف النماذج تحت عدة فئات منها: نماذج الـ*Macro-systems*، والـ*Micro-systems* اللاتي تعكس كلاً من " بناء *Structure* "، و" وظيفة *Function*" النظام الأصلي للظاهرة، وتهدف إلى إما تكبير أنظمة صغيرة جداً لا تُرى بالعين المجردة؛ كنَمُوذَج الذرة، أو تصغير أنظمة كبيرة جداً؛ كنَمُوذَج الكرة الأرضية.

أما في حالة كون المتغير يمثل مفهوماً فرضياً لا يدرك مباشرة – كـ" الميتافهم قرائي" *Meta-Reading Comprehension* – فإنه يَصْعُب تصور بناء هذا المفهوم، ولكن يمكن اقتراح تصور يوضح ويفسر "وظيفة" هذا البناء، في ضوء ما يتوافر من نماذج مقترحة للميتامعرفة والفهم القرائي؛ وربما كان هذا هو بيت القصيد من النماذج الفرضية *Hypothetical-systems* الذي ينتمي إليها نَمُوذَج الميتافهم قرائي المقترح الحالي "MRCOPM" الذي يعكس "وظيفة" الأصل فقط.

وفي نفس السياق، يصنف " حسين الدريني، ٢٠٠٥م" النماذج في الأنواع التالية:

١. النماذج " الوصفية " التي توضح مكونات الظاهرة والعلاقات بينها، في مقابل النماذج " التفسيرية " التي تتضمن مجموعة من المفاهيم والمتغيرات والقواعد التي توجه عمليات جمع البيانات وتنظيمها، وتحكم العلاقات بين المتغيرات.
٢. النماذج " السمانتيكية " التي تركز على التعبير اللفظي للظاهرة، في مقابل النماذج " الرياضية " التي تركز على التعبير الرمزي أو الرياضي.
٣. النماذج "السببية" التي تعبر عن علاقات متبادلة بين مكونات الظاهرة باستخدام تحليل المسار.
٤. النماذج " الفينومونولوجية " التي تعبر عن الخصائص الواضحة للظاهرة على اعتبار أنها "صندوق أسود" لا تدخل إلى مكوناته، في مقابل النماذج " العملياتيه" التي تعبر عن الظاهرة من الداخل، وتنطلق من مسلمة أن السلوك يستند إلى النشاط الذاتي للكائن.
٥. النماذج " الاستاتيكية " التي تصف العلاقات بين المدخلات والمخرجات، في مقابل النماذج " الديناميكية " التي توضح التفاعلات والعمليات المنظمة بين المدخلات والمخرجات في شكل تخطيط أو رسم.

٦. النماذج " المكررة " التي تعيد عرض الظاهرة مع تغيير بعض الأبعاد الزمانية والمكانية، في مقابل نماذج " المحاكاة " التي تعيد عرض الظاهرة دون تغيير الأبعاد الأساسية.(٣٠، ١٤٦-١٤٨)

والنَمُوذَج الحالي ينتمي إلى النماذج التفسيرية، العملياتيه، الديناميكية، تم تصميمه في ضوء مراجعة وتحليل العديد من النماذج، والدراسات المتعلقة بالمجال، وهو يمثل إطاراً إجرائياً مقترحاً، يهدف إلى تفسير عملية الفهم القرائي، وقياسه، وكيفية معالجته من منظور ميتامعرفي، ويضم ثلاثة أبعاد أساسية: الأول يتعلق بمراحل ميتامعرفية ثلاثة لعملية القراءة، والثاني يختص بثلاث عمليات ميتافهم قرائية، والثالث يتعلق بمؤشرات للمعالجات الدورية الميتافهم قرائية.

ثانياً: مسلمات النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي، وافتراضاته:

ينطلق النَمُوذَج المقترح الحالي من عدة مسلمات ارتبطت بالتوجهات الرئيسة للمدخل الميتامعرفي من ناحية، وبأُسس تفسير وعلاج صعوبات الفهم القرائي من ناحية أخرى، تتحدد فيما يلي:

١. أن الفهم القرائي هو النتيجة الآلية لقدرة التلميذ على فك شفرة الكلمات المكتوبة أو المطبوعة بدقة، وإذا كانت النتيجة عكس ذلك؛ فإن التلميذ يعاني من صعوبة في الفهم القرائي.

٢. أن الفهم القرائي لأي نَصٍّ [١] يتضمن عدة عناصر متفاعلة هي: نص (يرتبط محتواه بميول القارئ، وأهدافه، واهتماماته، وله سياق قد يكون حقيقياً أو خيالياً)، قارئ (له خصائصه العقلية، والدافعية، والانفعالية)، ومعالجة هذا القارئ لذلك النص معالجة ميتامعرفية قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها.

٣. أن الفهم القرائي ليس حفظاً عن ظهر قلب، وإنما ينطوي على إدراك محتوى اللغة المكتوبة التي يريد المؤلف أن ينقلها للقارئ، ويتوقف على كفاءة القارئ في التمثيل العقلي للمعلومات ومعالجتها، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، من خلال الملاحظة، والاستدلال اللفظي، وإدراك العلاقات السببية، واكتشاف البيانات المتناقضة، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به، والتمييز بين الرأي والحقيقة..

٤. أن الفهم القرائي يتأثر ببعض الاستراتيجيات والعمليات الميتامعرفية التي يستخدمها القارئ؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها؛ كعمليات التخطيط، ومراقبة الذات، وتقييم استراتيجيات الفهم القرائي؛ كالتلميح بمكان وجود الإجابة، وبناء المعنى المعرفي وتنظيمه، وتخزينه في الذاكرة، ووضع خطوط تحت المفاهيم الأساسية، ووضع المعلومات ذات الصلة بالموضوع بين الأقواس، التساؤل الذاتي، وتصميم المصفوفات.(٣، ٧٢-٧٤)،(٤٠، ٢٠٧)،(٥٧، ٢٢)

٥. أن العلاقات البينية بين مراحل عملية القراءة (قبلها، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها)، والمكونات الميتامعرفية للفهم القرائي (التخطيط، مراقبة الذات، التقييم)، وكفاءة القارئ في المعالجة الدورية الميتامعرفية لموضوع القراءة تخضع لنموذج تفسيري، عملياتي، ديناميكي يفسر هذه العلاقات، ويمكن تدريب التلاميذ عليه من خلال برامج موجه.

---

١ - يُعرف " النَصُّ " بأنه صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وسوف يستخدم الباحث الحالي هذا المصطلح للدلالة على كل من: الجملة، الفقرة، المقالة، الموضوع، القصة، الرواية، المادة الدراسية.. (٣، ٢١٨)

٦. ومن ثم يمكن افتراض أن انخفاض مستوى الفهم القرائي يرجع إلى افتقاره التلميذ لقاعدة من المخططات المعرفية، والعمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تمكنه من المعالجة الدورية الميتامعرفية للنص، قبل القراءة، وأثناءها وبعد الانتهاء منها.

ثالثاً: الأساس النظري للنَمُوذَج:

يعتمد النموذج الإجرائي المقترح الحالي على بعض الأُسس النظرية للنماذج التالية: (*Flavell,J.H., et al.*), (*Brown,A.L*), (*Kluwe,R.H., ١٩٨٢*), (*Baker,L., ١٩٨٢*), (*Paris,S.G., et al., ١٩٨٤*), (*Sternberg,R., ١٩٨٥*), (*Schema Theory*), (*Marzano,R., et al. ١٩٨٨*)، (الفرماوي،٢٠٠٤م).[١] (*Presseisn,B. ١٩٩١*),

رابعاً: مكونات النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي:

يتضمن النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي ثلاثة أبعاد هي:

البُعد الأول: يتعلق بثلاث مراحل ميتامعرفية لعملية القراءة هي؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها.

البُعد الثاني: يتعلق بثلاث عمليات ميتافهم قرائية هي: التخطيط لمعالم المَهَمَّة، مراقبة الذات، تقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

البُعد الثالث: يتعلق بمؤشرات للمعالجات الدورية الميتافهم قرائية، من خلال استراتيجيات: بناء المعنى المعرفي *KWLs*، والتساؤل الذاتي، والتلميح بمكان وجود الإجابة (س٣م).

ويمكن التعبير عن النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي في الشكل التالي:

المراحل	العمليات الميتافهم قرائية	مؤشرات للمعالجات الميتافهم قرائية
قبل القراءة Before	١- التخطيط للمَهَمَّة.	أولاً: السؤال الأول "ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟" السؤال الثاني "ما الذي تريد أن تعرفه عن القراءة؟" ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي للتخطيط للقراءة.
أثناء القراءة During	٢- مراقبة الذات.	أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتشفير المعلومات... ثانياً: "س ٣م" باستخدام التوجيه الذاتي. - موجودة في النَصّ بوضوح. - موجودة ضمنياً في النَصّ. - في مخيلتي.
بعد الانتهاء After	٣- تقييم الاستراتيجية.	أولاً: السؤال الثالث "ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟" ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتقييم المعلومات..

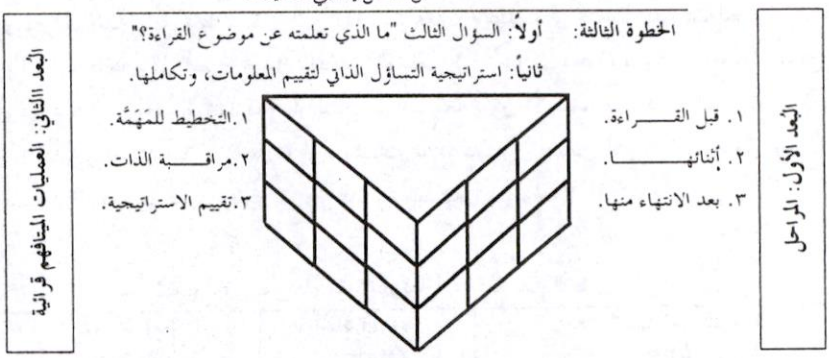
شكل (١)

النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي.

---

[١] – تم الإشارة إلى تلك النماذج الميتامعرفية (ص ص٤-٧).

أما التصور التالي فيتضمن مكونات النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي:



شكل (٢)

التصور المقترح للنَمُوذَج الإجرائي للميتافهم قرائي.

البُعد الأول: المراحل الميتامعرفية للقراءة:

يتضمن هذا البُعد ثلاث مراحل ميتامعرفية لعملية القراءة هي:

المرحلة الأولى: قبل القراءة Before: تمثل البنية المكبرة *Macro-Structure* أو النمط التنظيمي الشامل الذي من خلاله يخطط القارئ لعملية القراءة بواسطة استراتيجية التساؤل الذاتي التي تساعده في تحديد هدفه من القراءة، وسببها، والتنبؤ بخلاصة ما سوف يحتويه النَصّ، واكتشاف العلاقة بين المعلومات الجديدة التي سوف يقرؤها (المتعلقة بعمل الذاكرة قصيرة المدى) والمعلومات السابقة التي تعلمها (المختزنة في الذاكرة بعيدة المدى)، وهذه المرحلة تنشط المخططات المعرفية للقارئ.(٩، ٣٦)،(٢، ٦٨)

المرحلة الثانية: أثناء القراءة During: تمثل النمط التنقيحي الذي من خلاله يلاحظ القارئ البيانات أو المعلومات الهامة، والتمييز بينها وبين المعلومات غير ذات الصلة بهدف القراءة، ويضع القارئ ملاحظاته حول الخطة السابقة؛ حيث يراقب كل هدف تم إنجازه، أو كل استراتيجية أو خطوة تم استخدامها، أو تعديلها. وقد

يكتشف القارئ أثناء القراءة أن النَصّ معقداً أو غامضاً فينتج بعض الأنشطة الإبداعية مثل تصميم المصفوفات *Matrix Outlining*، أو استراتيجيات التدفق *Fix-Up strategies*.([٣٦،٩])

المرحلة الثالثة: بعد الانتهاء من القراءة After: وتساعد هذه المرحلة القارئ في انتقاء المعلومات الهامة ذات الصلة بموضوع القراءة، والتي كانت توجد في أجزاء مختلفة من النَصّ)، وتحقيق التكامل بينها من خلال إعادة صياغتها، كما تساعده في تقييم أدائه القرائي، وتقييم الأهداف التي سبق وأن حددها القارئ في مرحلة ما قبل القراءة.([٣٦،٩])

وبعد الانتهاء من القراءة، يمكن للقارئ أن يقيم أدائه في ضوء الخطة السابقة (B) ومدى استفادته منها، وما إذا كان اتبع الخطوات فعلاً، أوعدلها، أو أضاف خطوات أخرى؟ وما إذا كانت هناك بدائل أخرى أفضل منها في المستقبل.([٢،٦٩]) وهل تمت معالجة الصعوبات بنجاح؟ وهل وجد صعوبات غير متوقعة، أو نتائج غير متوقعة يمكن الاستفادة منها في المستقبل؟ ([٣٨،٣٩٢]) كما يمكنه أن يعيد صياغة ما قرأه بكلمات من عنده، وأن يلخص أهم الأفكار، وأن يسأل نفسه أسئلة ويجيب عنها، ويقرر ما هي أكثر النقاط إثارة لاهتمامه.([١٦،١٤٣])

ويمكن التعبير عن المراحل الميتامعرفية لهذا البُعد في الشكل التالي:

قبل القراءة Before	أثناء القراءة During	بعد الانتهاء من القراءة After
أ-الأهداف: تحديد الهدف من القراءة، وسببها،	في هذه الخلية يتم وضع علامة	. هل تحققت الأهداف؟ .....
ب-الخطوات: تحديد الاستراتيجيات التي سوف يتبعها القارئ في تشفير المعلومات واسترجاعها..	(√) أمام كل خطوة تم إنجازها، وعلامة (×) أمام الخطوة التي لم يتم استخدامها. وأيضاً يتم	. ما هي الخطوات التي استخدمتها في القراءة؟ . ما هي الخطوة التي تم تعديلها؟ . هل أضفت خطوات جديدة؟
جـ-الصعوبات المتوقعة:	كتابة ملاحظات قصيرة عند إجراء أي تعديل أو إضافة مقابل كل	. ما هي الصعوبات غير المتوقعة التي واجهتك؟ . هل تمكنت من معالجة الصعوبات غير المتوقعة؟
د-أساليب معالجة الصعوبات:	خطوة.	. ما هي النتائج غير المتوقعة التي توصلت إليها؟ .....

شكل (٣)

ورقة عمل البُعد الأول من النَمُوذَج المقترح BDA-r

يتم تعبئة الخلية الأولى قبل البدء في القراءة. ويتم تدوين الخلية الثانية في أثناء القراءة. أما الخلية الثالثة فيتم تقديرها بعد الانتهاء من القراءة.([٣٨، ٣٨٩-٣٩٣]) وفي حالة التلاميذ صغار السن، يمكن الاقتصار على الفقرتين (أ)، (ب).

البُعد الثاني: قياس الميتافهم قرائي:

يمثل هذا البُعد الجانب التشخيصي للنَمُوذَج، ويتعلق بقياس مكونات ثلاث للميتافهم قرائي؛ اتفق عليها كل من: " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م"، " أحمد مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م"، " عبد الفتاح إدريس، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م"، *Paris, S. G., & Jacobs, J. E., ١٩٨٤. McNeil, J. D., ١٩٨٧. Garner, R., ١٩٨٨*، وهي:

١- التخطيط لمعالم المَهَمَّة *Planning of Task Parameters*:

ينطلق هذا المكون الميتافهم قرائي من افتراض: أنه إذا استطاع التلميذ أن يدرك العلاقة بين استخدامه لاستراتيجية ما؛ كاستراتيجية "٣م" – بعد تدريبه عليها – والنتائج الإيجابية التي توصل إليها، فإنه يدرك أهمية تلك الاستراتيجية، ويخطط لاستخدامها. ويقصد بالتخطيط أن يكون لدى القارئ استراتيجيات ضابطة على نطاق واسع، ثم يحدد منها وينتقي ويختار ما يتلاءم وهدفه من القراءة، ويسأل نفسه قبل القراءة: ماذا أفعل قبل قراءة النَص؟ لماذا أقارن بين خبرتي والأفكار الموجودة في النَص؟ لماذا يساعدني التدريب على الاستراتيجية في عمل الارتباطات؟(٨٣، ٩٥-٩٦)

ويحدد *Garner, R., ١٩٨٨* بعض المعالم *Parameters* العامة التي يمكن أن تساعد القارئ في أن يخطط لفهم النَصّ منها: أن العناوين الواضحة تساعده في فهم المهام التي تتطلب التلخيص، وأن فهم النصوص المألوفة، أو ذات النظام التقليدي *Conventionally* أيسر من فهم النصوص غير المألوفة، أو غير المنظمة *Scrambled*.(١٧، ٦٨)

أما *Swanson,H.,&Trahan,M., ١٩٩٦* فيضيفان بعض المهام التي تساعد التلميذ في التخطيط للفهم القرائي منها: قبل أن تغلق النَصّ الذي انتهيت من قراءته، تأكد أنك فهمته، وفكر في أن تقرأه مرة أخرى. خطط لأن تقرأ النَصّ بطرق مختلفة، ولا تفكر في كيفية الإجابة عن أسئلة المعلم. الدليل على أنك فهمت النَصّ هو أن تتأكد من أنك فهمت المعنى، وليس أن تخبر المعلم بأنك انتهيت من القراءة. حينما تواجهك كلمة صعبة أبحث عن معناها في المُعجم ولا تتركها أو تخمن معناها. ضع خطاً تحت الأفكار الرئيسة في النَصّ، وضع المعلومات الهامة بين قوسين. ليس نطق الكلمات بشكل جيد فقط هو الذي يساعدك على فهم النَصّ، وإنما معرفة الكثير عن الأشياء المختلفة.(١٠٣، ٣٥٣-٣٥٥)

٢- مراقبة الذات *Self Monitoring*:

ينطلق هذا المكون الميتافهم قرائي من افتراض أساسي مؤداه: أن التلميذ لديه القدرة على تقييم ذاته وإدراكاته وممارسة الضبط عليها، وأن هذا التقييم والضبط له تأثير على سلوكه وتفاعلاته وتوجهاته المعرفية أثناء القراءة.(٣٠، ٣٧)

ويرى *Snyder, M., ١٩٧٤* أن مراقبة الذات هي مفهوم نفسي يهدف إلى ملاحظة الذات وضبطها. ويعرفها بأنها تنظيم من الضبط الإجرائي الذي يترجم المعرفة بالذات إلى سلوك. (٩٨، ٥٢٦) ويعرفها *McNeil,J., ١٩٨٧* أنها وعي القارئ بإدراكاته ومشاعره *Perceptions & Feelings* السلبية والإيجابية أثناء القراءة التي تؤثر ــ سلباً أو إيجاباً ــ على فهمه للنَصّ.(٨٣،

[٩٢]) ويعرفها Berger, R. & Reid D., ١٩٨٩ إجرائياً بأنها تحقق القارئ من الاستجابة الصحيحة التي تلي أداءه على المَهَمَّة.([٥١، ٤٣])

ويرى كل من: Snyder, M. & Gangestad, S., ١٩٨٦, McNeil,J., ١٩٨٧ أن مراقبة الذات أثناء القراءة هي التي تجعل القارئ أكثر انتباهاً، وأكثر رغبة في الحصول على المعرفة، وأكثر قدرة على التعبير بالإشارات اللفظية وغير اللفظية التي تترجم المعلومات إلى أفعال وسلوكيات،([٩٩، ١٢٥]) وأكثر وعياً بأنه قد فهم النَصّ، أو أنه لم يفْهَمْهُ بعد، وما الذي يجب عليه أن يفعله لكي يفهم النَصّ؛ كاستخدامه للفحص الذاتي والتصحيح الذاتي.

كما أن مراقبة الذات تجعل القارئ ينتبه لمعايير الفهم القرائي التي ترتبط بهدفه من القراءة؛ فقد يكون معيار الفهم القرائي منخفضاً، حينما ينصب اهتمام القارئ على ملء الفراغ ببعض التفاصيل؛ كأسئلة التكملة. وقد يكون المعيار عالياً، حينما تتطلب المَهَمَّة إصدار أحكام وتقديم وجهة نظر القارئ. ومن ثم فإن التلميذ ذا المستوى المنخفض في مراقبة الذات لا يكون لديه دوافع شخصيته لقراءة النَصّ، ولا يتعامل مع النَصّ القرائي بطرق مختلفة.([٨٣، ٩٢-١٠٢])

ويصنف Flavell,J., ١٩٨١ مراقبة الذات إلي ثلاثة أنواع هي:

١- المراقبة الذاتية داخل الفرد *Intra-individual* التي تشير إلى وعيه بنفسه وبقدراته في المهام التي يكون فيها أكثر فهماً من غيرها؛ كوعيه بأنه ماهراً أو كفءً في الإجابة عن أسئلة التكملة *fill-in* أكثر من الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد.

٢- المراقبة الذاتية بين الأفراد *Inter-individual* التي تشير إلى وعي التلميذ بذاته بالنسبة لزملائهُ، ومقارنة نفسه بهم؛ كوعيه بأنه ليس ماهراً كزملائه في مهام الاستدلال القياسي.

٣- المراقبة الذاتية لخصوصية المعلومات أو نسبيتها *Universal, respectively* بالنسبة القارئ؛ كوعيه بأن النَصّ الذي يقرؤه بهدف الحفظ يجب أن يُقرأ بعناية فائقة أكثر من الرواية التي يقرأها بهدف المتعة أو التسلية.([٣، ٤٤])

٣- تقييم الاستراتيجية *Assessment of strategy*:

لكي يكون القارئ قادراً على تقييم مدى ملاءمة الاستراتيجية - التي استخدمها - لهدفه من القراءة، ينبغي أن يكون على وعي ومعرفة بمعظم الاستراتيجيات الميتامعرفية للفهم القرائي؛ فالقارئ ذو التقييم الميتامعرفي المرتفع لاستراتيجيات الفهم القرائي يعرف ويدرك أن التنبؤ بموضوع المقالة بناءاً على عنوانها يحسن مستوى التلخيص.([٦٨، ١٧]) وأن إعادة عرض البنص بأسلوبه الخاص يساعده في تلخيص كل الأفكار الرئيسة فيها. وأن استنتاج ما حدث على الرغم من أنه لم يذكر صراحة فى النَصّ يشير إلى أنه قد فهم المعنى الضمني له. وأن استنتاج القارئ لهدف النَصّ، واكتشافه للكلمات الصعبة فيه يشير إلى أنه قارئاً مكتشفاً.([١٠٣، ٣٥٥])

ويرى "جابر عبد الحميد، ١٩٩٨م" أن التلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي قد يستمر في القراءة وهو لا يفهم ما يقرؤه، ولا يخطط استراتيجياته، ولا يراقب تنفيذها، ولا يغيرها حينما لا يتحقق الفهم، ولا يقيم آثار هذه الاستراتيجيات على فيمه القرائي. ومن ثَمَّ فإن تعليمه

للاستراتيجيات الميتامعرفة، وتدريبه عليها يساعده في تحسين أساليبهم في القراءة مما ينتج عنه الفهم.(١٦٨،١١)

ويذكر Garner,R., ١٩٨٨ أن مكونات الميتافهم قرائي الثلاثة: التخطيط لمعالم المَهَمَّة، مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجيات ليست منفصلة، ولكنها تعتمد على بعضها البعض:

- فإذا كان لدى القارئ وعياً بأن اعتماده على فهم عنوان القصة سوف يساعده فى إنجاز مَهَمَّة التلخيص فإنه يستخدم (التخطيط للمَهَمَّة × تقييم الاستراتيجية).
- أما إذا كان لديه وعياً بأنه يميل للقراءة من خلال مدخل المعالجة الكلى، ويتوقع أن الامتحان سيكون توجيهي تفصيلي، وقرر أنه لن يستخدم استراتيجية وضع خط تحت العبارات المَهَمَّة Underling وإنما سيركز على التفاصيل لكي يكون جاهزاً للامتحان؛ فإنه يستخدم (التخطيط للمَهَمَّة × مراقبة الذات × تقييم الاستراتيجية).(١٨،٦٨)

القياس من خلال النَمُوذَج الإجرائي المقترح:

يمكن قياس مكونات الميتافهم قرائي في النموذج الحالي من خلال المقاييس التالية:

أ – مقياس Paris,S.G.& Jacobs,J.E., ١٩٨٤ للميتافهم قرائي الذي يقيس التخطيط لأهداف القراءة، ومراقبة الذات أثناء استخدام استراتيجيات تنظيم القراءة، وتقييم مهام القراءة والقدرات الخاصة بها. ويتكون المقياس من جزأين: الأول يقيس ثلاثة مكونات ميتافهم قرائية هي: التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم، وتقدير الدرجات يتراوح ما بين (صفر: درجتين)؛ ويعطى للتلميذ (درجة واحدة) حينما يقدم استجابة تعكس استخدامه للتعقيد في المحتوى، أو استخدامه لأنشطة عامة للقراءة، ويعطى له (درجتين) إذا قدم استجابات تتضمن التقييم أو التخطيط. أما الجزء الثاني من المقياس فيقيس استراتيجيات الفهم القرائي النوعية التي يستخدمها التلميذ حينما يقرأ.(٩٠، ٢٠٨٥-٢٠٨٦)

ب – مقياس " أحمد مصطفى، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" الذي تم إعداده لعدم ملاءمة صياغة فقرات مقياس Paris,S.G.& Jacobs,J.E., ١٩٨٤ للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي؛ حيث إن استخدام الفقرات ذات النهايات المغلقة معهم تعكس استجابات غير دقيقة بسبب استخدامهم لألفاظ خاطئة أو غير دقيقة عند المعالجة الميتامعرفية، بالإضافة إلى صعوبة تحليل استجاباتهم عليها، ومن ثم صيغت فقرات هذا المقياس على هيئة عبارة وأربع استجابات، وعلى التلميذ أن يختار الاستجابة التي يرى أنها تنطبق عليه تماماً. وتتراوح الدرجة على كل فقرة ما بين (١: ٤ درجات)؛ حيث تعكس الدرجة (٤) وعياً ميتامعرفياً مرتفعاً، بينما تعكس الدرجة (١) وعياً ميتامعرفياً منخفضاً.

ويتضمن المقياس معايير للفرق الدراسية يتم من خلالها تشخيص صعوبات الميتافهم قرائي؛ وفقاً لمعيار التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه، ومن ثمَّ انتقاء استراتيجية تعلم ملاءمة، ثم تدريبه على تطبيقها ومراقبة الذات في أثناء التنفيذ في ضوء تغذية راجعة. وحينما يتأكد التلميذ من فعاليتها يكون قادراً على تحويلها إلى نسق أو عادة روتينية.(١)

ويمكن استخدام القدرة العقلية للتلميذ كمعيار يُقارن به قدرته على الفهم القرائي، من خلال العمر العقلي أو صف التلميذ كمفتاح للتوقع القرائي، فحينما يكون متوسط التلميذ في الفهم القرائي أقل من عمره العقلي بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه ذو صعوبة فى الفهم القرائي. ورغم ذلك، فإن وجود قدرة عقلية عالية عنده لا يعتبر ضماناً لنجاحه في الفهم القرائي، لاسيما في السنوات الأولى.(١٥، ١٠٢-١٠٣)

البُعد الثالث: مؤشرات للمعالجة الميتامعرفية الدورية *Debugging*:

يمثل هذا البُعد الجانب التدريبي للنمُوذج، ويهتم بتدريب التلاميذ على ثلاث خطوات ميتامعرفية؛ الأولى قبل الشروع في عملية القراءة، والثانية أثنائها، والثالثة بعد الانتهاء منها، وذلك من خلال الاستراتيجيات التالية: استراتيجية بناء المعنى المعرفي وتنظيمه؛ قبل القراءة وبعدها. واستراتيجية التساؤل الذاتي التي تهدف إلى تشفير المعلومات ومعالجتها، وتقييمها، وتكاملها؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها. واستراتيجية التلميح بمكان وجود إجابة الأسئلة.

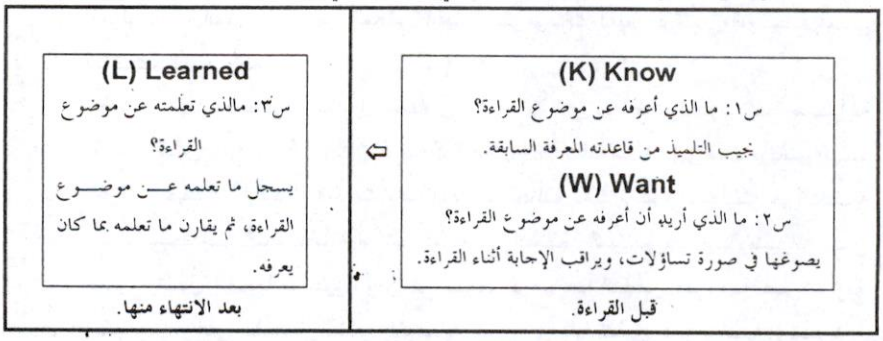
فاستراتيجية KWLs من أعمال *Ogle, D., ١٩٨٦* وتهدف إلى تدريب التلاميذ على بناء المعنى المعرفي وتنظيمه، وتخزينه في الذاكرة. واللفظ KWLs هو اختصاراً لثلاثة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها قبل القراءة، وبعد الانتهاء منها هي:

س١: ما الذي تعرفه عن ....؟ *What You Know about ....?*

س٢: ما الذي تريد أن تعرفه عن ....؟ *What You Want to know about ...?*

س٣: ما الذي تعلمته عن ....؟ *What you Learned about ....?*

ويمكن التعبير عن تلك الاستراتيجية في الشكل التالي:



شكل (٤)

استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLs (٣، ٢٢٨-٢٢٩)

واستراتيجية التساؤل الذاتي تساعد التلميذ في جمع البيانات، ومعالجتها، وإكسابها معنى، وتوضيح ما بينها من علاقات واستخدامها في مواقف جديدة. ويرى *Costa,A.L., ١٩٩٨* أنه بغض النظر عن المادة العلمية فمن المفيد أن يوجه القارئ لنفسه بعض الأسئلة الذاتية قبل التعلم وأثنائه، هذه الأسئلة تيسر له الفهم وتشجعه على التفكير في موضوع القراءة. (٢، ٦٩)

أما استراتيجية " س ٣ م" فهي تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلُم في الفهم القرائي على كيفية الإجابة عن الأسئلة التي تلي النَصّ القرائي؛ في ضوء التلميح بمكان وجود إجابة تلك الأسئلة. وهذه الاستراتيجية في الأصل من أعمال *Raphael, et al., ١٩٨٠, ١٩٨٢, ١٩٨٣* الذين أطلقوا عليها استراتيجية العلاقات بين السؤال والإجابة [١] **Q-ARs**، وتتضمن عدة خطوات مثل " فكر وابحث عن الإجابة". ثم طورها *Graham,L.& Wong,B. ١٩٩٣* وأطلقا عليها **٣Hs** وهى اختصار لثلاث خطوات، كل منها تبدأ بكلمة محددة تبدأ بحرف **(H)**.

ثم عدّلها " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" بعد تجريبها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ حيث أضاف إجراءات تتعلق بكل من القياس القبلي، والبعدي، وأخرى تتعلق بتنمية القاعدة المعرفية للتلميذ وتدريبه على كيفية الإجابة عن السؤال من مخه. ثم أطلق عليها **"س ٣ م"**؛ وهي اختصار لثلاث كلمات تمثل ثلاث خطوات، كل منها تبدأ بحرف الميم وهي:

١) **موجودة Here**: تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة بوضوح في النَصّ؛ ووضوح الإجابة يشير إلى أنها موجودة في جملة واحدة في النَصّ القرائي، وأن الجملة تحتوى على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.

٢) **مختفية Hidden**: تشير تلك الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة في النَصّ أيضاً، ولكن بشكل ضمني وتحتاج إلى الاستنتاج؛ فهي قد تكون في جملتين أو أكثر، وقد تكون تلك الجمل موجودة في فقرات مختلفة في النَصّ القرائي.

٣) في **مخي** (في عقلي) **In my Head**: تشير تلك الخطوة إلى أن النَصّ القرائي لا يوجد فيه إجابة السؤال سواء بشكل واضح أو ضمني، ولكن الإجابة تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعرفية للتلميذ، وعلى التلميذ أن يستخدم ما يعرفه بالفعل، ويوظف خبرته ومعلوماته السابقة عن النَصّ، ويقدم رأيه اعتماداً على عمليات جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها؛ كالملاحظة، المقارنة، الترتيب، التصنيف، إدراك العلاقات الارتباطية، علاقات التناظر، علاقات الاستدلال اللفظي، اكتشاف التناقض، التمييز بين المعلومات ذات الصلة من غير ذات الصلة بالموضوع، التمييز بين الرأي والحقيقة، اكتشاف التحيز، تحليل الرؤى المختلفة. ويطلق كل من *Paul,R.& Elder, ١٩٩٩* على تلك الخطوة *Multi-System*؛ أي متعددة النظام تتطلب من التلميذ أن يفكر ويستخدم الاستدلال وإصدار الأحكام في تقديم الإجابة، والتي قد تكون أفضل إجابة أو أسوأ إجابة.

وتتميز استراتيجية "س٣م" بما يلي:

١. إن وجود تجانس بين المصطلحات " **٣ م**" ييسر تذكرها بسهولة، مما يناسب التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين يعانون غالباً من مشكلات التذكر.

---

١ - **Q-ARs** = *Question – Answer Relationships Strategy.*

٢. إنها تتفق مع تصنيف Pearson & Johnson, ١٩٧٨ لأنماط أسئلة الفهم القرائي الذي يركز على تحديد مصادر البيانات التي تُساعد القارئ في إنتاج Generate الإجابة؛ وهذا يتطلب من القارئ أن يسأل نفسه: أين سأجد إجابة هذا السؤال؟.

٣. استخدام التلميذ لتلك الاستراتيجية يجنبه الحيرة Confusion أو الارتباك بين إنتاج الإجابة من النصّ القرائي الواضح، والنصّ الضمني الذي يحتاج للاستنتاج.

٤. التدريب عليها يؤكد على جوانب الميتامعرفة كالوعي بمصادر المعلومات المتاحة للإجابة عن الأسئلة، والوعي بقيمة الاختيار من بين هذه المصادر. (٣، ٢٣٢-٢٣٣)

خامساً: إجراءات التدريب على النَمُوذَج المقترح:

أولاً: المواد *Materials*: تتطلب إجراءات التدريب أن يجهز المعلم ما يلي:

١ – اختباراً لفك الشفرة لتطبيقه قبلياً.

٢ – اختباراً للفهم القرائي المعرفي لتطبيقه قبلياً وبعدياً.

٣– مقياساً للميتافهم قرائي لتطبيقه قبلياً وبعدياً.

٤– مجموعة من النصوص القرائية يلي كل منها ثلاث فئات من الأسئلة.

٥ – ثلاث بطاقات للتذكرة *Prompt Cards*، مطبوع على كل بطاقة واحدة من الكلمات التالية: **موجودة** *Here*، **مختفية** *Hidden*، في **مخي** Head ومطبوع خلف كل بطاقة ثلاثة أسئلة ميتامعرفية لتوجيه المتعلم ذاتياً وهي:

س١: كيف سأجيب عن هذا السؤال ؟

س٢: أين توجد إجابة السـؤال ؟

س٣: هل إجابتي صحيحة ؟

ثانياً: خطوات التدريب:

تتضمن إجراءات التدريب على النموذج المقترح ثلاث خطوات، تتم قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها وذلك على النحو التالي:

أ)– إجراءات التدريب على الخطوة الأولى:

أولاً: قبل أن يبدأ التلميذ في القراءة، يدربه المعلم على تحديد كل ما يعرفه، وما يريد أن يعرفه عن موضوع القراءة، من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟ *What You Know about reading?*؛ حيث يحدد التلميذ كل المعلومات التي يعرفها عن موضوع القراءة، ويجيب عن هذا السؤال من قاعدته المعرفية ومعلوماته السابقة والمختزنة في الذاكرة بعيدة المدى عن الموضوع الذي سوف يقرأه.

السؤال الثاني: ما الذي تريد أن تعرفه عن موضوع القراءة؟ *What You Want to know about reading?*؛ حيث يفكر التلميذ في ما الذي يريد أو يتوقع أن يعرفه عن موضوع القراءة، ويحدده في صيغة تساؤلات، ويراقب معرفته الإجابة عن تلك التساؤلات في مرحلة أثناء القراءة.

ويمكن الاستعانة بورقة العمل التالية:

اسم التلميذ: ..... رقم التلميذ (....)

قبل البدء في القراءة	
(K) Know س١: ما الذي أعرفه عن موضوع القراءة؟ ج١:	⇦
(W) Want س٢: ما الذي أريد أن أعرفه عن موضوع القراءة؟ ج٢: .....؟ - .....؟	

شكل (٤)

ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLs. ([٣، ٢٢٨-٢٢٩])

ثانياً: ثم يدرب المعلم التلميذ على ممارسة استراتيجية التساؤل الذاتي في التخطيط للقراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات الذاتية مثل:

١- ماذا أقرأ؟ ⇦ وهذا التساؤل يخلق نقطة للتركيز تساعد في عمل الذاكرة قصيرة المدى.

٢- لماذا أقرأ هذا النصّ؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعد التلميذ في تحديد هدفه من القراءة.

٣- لماذا يعتبر هذا النصّ هاماً؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعده في تحديد سبب القراءة.

٤- كيف يرتبط محتوى هذا النصّ بما أعرفه أو بما قرأته سابقاً؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعده في اكتشاف العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة.([١٩، ١٦٩])

٥- كيف أقرأ؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعد في تحديد الخطوات أو الاستراتيجيات التي سوف يتبعها القارئ في تشفير المعلومات واسترجاعها.

٦- ما هي الصعوبات التي يمكن أن تواجهني أثناء القراءة؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعد في تحديد العقبات التي يتوقع التلميذ أنها ستواجهه أثناء القراءة، وتحديد أساليب مواجهتها.

ويمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على هذه الخطوة بصورة غير مباشرة دون أن يذكر لهم ذلك؛ حيث يكلفهم بوضع خطط لموضوع الدرس، ويساعدهم إذا تطلب الأمر، ويكتبها على السبورة، ثم يبدأ التنفيذ حسب تلك الخطة.([٣٨، ٤٩])

ب)- إجراءات التدريب على الخطوة الثانية:

أولاً: يمكن للمعلم أن يدرب التلميذ على ممارسة استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات التي قد تساعده في معالجة المعلومات وتنظيمها وتذكرها وتوليد الأفكار مثل:

١- كيف أقرأ؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعد القارئ في ممارسة استراتيجيات تشفير المعلومات واسترجاعها التي حددها في الخطوة السابقة مثل: وضع خطوط تحت المفاهيم الأساسية *Underlining*، أو تحديد المعلومات ذات الصلة بموضوع القراءة بين قوسين، أوالتلخيص وكتابة الملاحظات الهامشية، أو إعادة شرح النصّ بأسلوب القارئ *Elaborating*، أو تصميم المصفوفات *Matrix Outlining*.

٢- ما هي الأسئلة التي ربما يطلب مني الإجابة عنها في هذه الفقرة؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعده في اكتشاف الجوانب غير المعلومة، أو غير الواضحة في الفقرة التي يقرأها.

٣- هل أحتاج إلى خطة معينة لكي أفهم هذا النصّ؟ ⇦ وهذا التساؤل يجعل التلميذ يصمم طريقته للقراءة.(١٦٩،١٦٩) ويحدد Kapinus, B., ١٩٨٦ بعض التكتيكات التي يمكن أن يتبعها القارئ في مرحلة أثناء القراءة فيما يلي:

إذا قرأته ومازلت لا تفهم:	← حدد ما هي مشكلتك؟ ← ذكر نفسك ماذا تريد أن تعرفه. ← ارجع لما مضى. ← انظر لما يأتي. ← هدي سرعة القراءة. أطلب المساعدة.(١٦،١٤٣)

ثانياً: يمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على ممارسة "س٣م" باستخدام الأسئلة الثلاثة التالية:

س١: كيف سأجيب عن هذا السؤال؟ *How Will I answer this question?* ⇦ وهذا التساؤل يساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة، ويُذكِّرهُ بقراءة كل من السؤال والنصّ جيداً، وأن يستخدم استراتيجية (**س٣م**).

س٢: أين توجد إجابة هذا السؤال؟ *Where is the answer to this question found?* ⇦ ويتم تدريب التلميذ على إتباع الإجراءات التالية:

- أن يفحص التلميذ السؤال فقد يعطيه بعض التلميحات بالإجابة.
- الإجابة إما أن توجد في النصّ، أو في القاعدة المعرفية للتلميذ.
- أن يراجع النصّ أولاً، وإذا لم توجد فيه الإجابة يستخدم التلميذ ما يعرفه عن السؤال.
- إذا وجد التلميذ كلمات كثيرة في الإجابة هي نفسها الموجودة في السؤال، فإن السؤال يكون سهلاً والإجابة واضحة.
- وإذا تطلب السؤال أكثر من حقيقة موجودة في النصّ، فهو سؤال غير واضح، وبالتالي فإن الإجابة ستكون في جملتين أو أكثر من النصّ.
- أما إذا قرأ التلميذ النصّ جيداً ولم يجد فيه إجابة السؤال فعليه أن يستخدم ما يعرفه بالفعل عن هذا السؤال، ويستخدم خبرته ومعلوماته السابقة عن النصّ، ويقدم رأيه معتمداً على جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها..
- وهنا يأتي دور المعلم في تدريب التلاميذ على عمليات:
  - جمع المعلومات من خلال الملاحظة.
  - تنظيمها من خلال المقارنة والتصنيف والترتيب.
  - تحليلها من خلال العلاقات الارتباطية والسببية والاستدلال اللفظي.
  - تقييمها من خلال اكتشاف التناقض وعدم الاتساق في البيانات والمعلومات الواردة في النصّ، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة من غير ذات الصلة بالموضوع، والتمييز بين النصوص الخيالية والواقعية، والتمييز بين الرأي والحقيقة.
  - معالجتها من خلال تحليل الرؤى ووجهات النظر المختلفة.

← ويمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على تلك العمليات متبعاً استراتيجية العرض التالية:

١. إجراء قياساً قبلياً.
٢. عرض العملية، وأهميتها، وهدفها، ومواقف الفهم القرائي التي يمكن استخدامها فيه.
٣. شرح قواعد أو خطوات التطبيق وكيفية تنفيذها وأسبابها.
٤. التوضيح بأمثلة ترتبط بميول التلاميذ واهتماماتهم أو خبراتهم الشخصية.
٥. مراجعة خطوات التطبيق وأسباب استخدام كل خطوة.
٦. تطبيق التلاميذ على مَهام أخرى مشابهة للمثال الذي عرضه المعلم، مستخدمين نفس الخطوات والقواعد، مع مساعدة المعلم لهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم.
٧. التقويم والقياس البعدى، وتكليف التلاميذ بنشاط منزلي.

← كما يمكن للمعلم أن يدرب التلميذ على خطوات التوجيه الذاتي العلني (ممارسة "س٣م" بصوت مرتفع)، ثم التوجيه الذاتي الهامس (ممارسة "س٣م" بصوت غير مسموع)، ثم التوجيه الذاتي الخفي (ممارسة "س٣م" بدون إصدار أي صوت).(٣، ٢٣٣-٢٣٤)

س٣: هل إجابتي صحيحة؟ *Is my answer Correct?* ⇦ وهذا التساؤل يساعد التلميذ في التقييم الذاتي لإجاباته، ولـ "س٣م" التي اتبعها؛ من خلال مراجعته لكل من السؤال والإجابة مرة أخرى. وإذا استخدم التلميذ – فعلاً– كل خطوات "س٣م" ومازال غير قادر على الإجابة، فيمكنه طلب المساعدة من المعلم.

ج)– إجراءات التدريب على الخطوة الثالثة:

أولاً: بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة النص، يحدد ما الذي تعلمه عن موضوع القراءة، بالإجابة عن السؤال التالي:

السؤال الثالث: ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟ *What you Learned about reading?*؛ حيث يسجل التلميذ كل ما تعلمه عن موضوع القراءة، وأية معلومات أخرى يجدها مشوقة، على أن يكتب الإجابة أمام الأسئلة التي سبق تحديدها في (السؤال الثاني)، ثم يقارن ما تعلمه بما كان يعرفه؛ وفي كثير من الحالات يكتشف التلميذ أن ما كان يعتقد أنه صحيحٌ كان غير دقيق.(٢٦، ٦٥-٦٦)

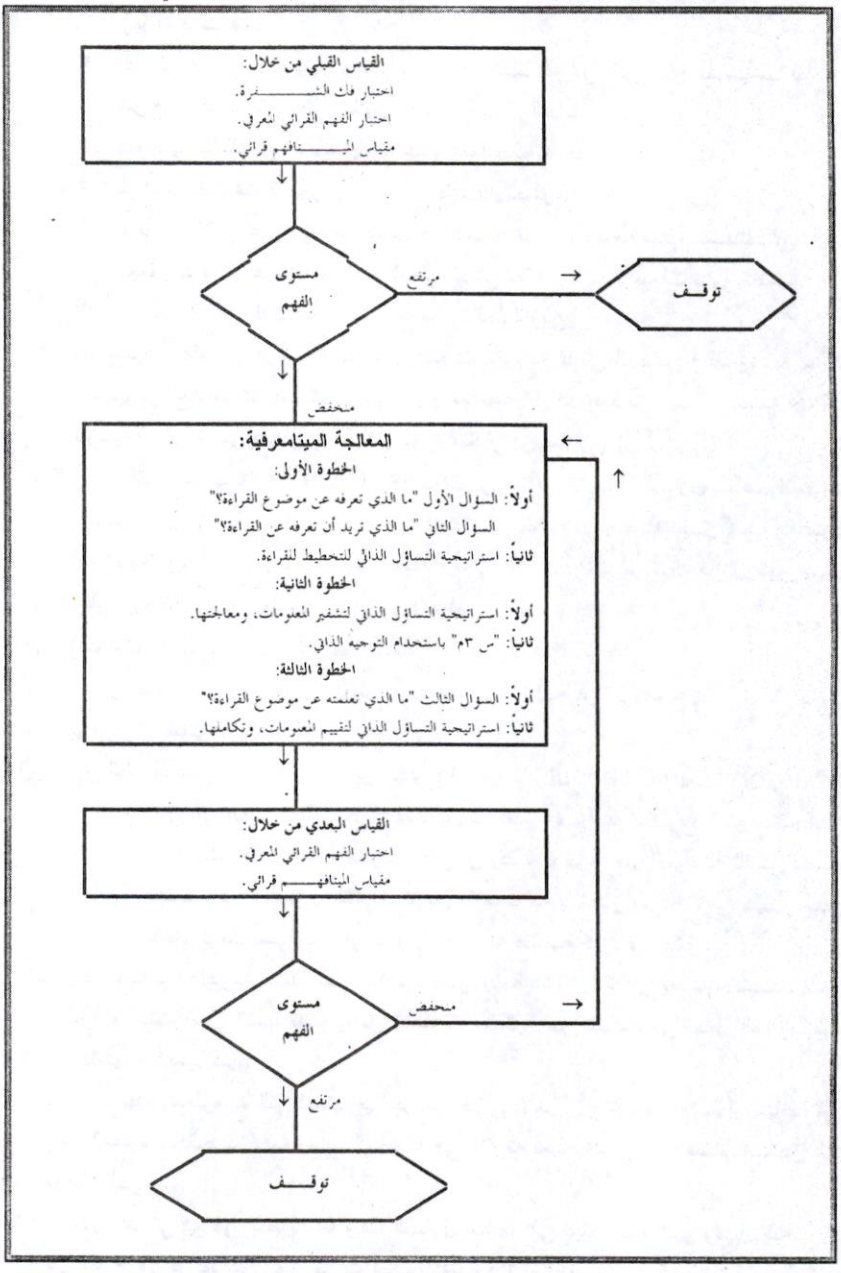
ثانياً: يمكن للمعلم أن يدرب التلميذ على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي بعد الانتهاء من القراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات الذاتية التي تساعده في تحليل المعلومات وتكاملها وتقييمها مثل:

١– كيف أستخدم المعلومات التي فهمتها في جوانب حياتي الأخرى؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعده في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المختزنة في ذاكرته بعيدة المدى، والاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى.

٢– ما مدى كفاءتي في فهم النص؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعده في تقييم التقدم الذي وصل إليه.

٣– هل أحتاج إلى قراءة هذا النص مرات أخرى؟ ⇦ وهذا التساؤل يساعده في متابعة ما إذا كان هذا النص يحتاج إلى طريقة أخرى في القراءة.(١٩، ١٦٩)

ويمكن التعبير عن إجراءات المعالجة الدورية الميتافهم قرائية فيما يلي:



شكل (٥)

إجراءات التدريب على المعالجة الدورية من خلال نمُوذج الميتافهم قرائي المقترح.

سادساً: قابلية النَمُوذَج الإجرائي المقترح للتعلّمُ، والتعليمُ، والتدريب:

رغم أن النَمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي يهدف إلى توضيح وتفسير عملية الفهم القرائي، وقياسه، وكيفية معالجته من منظور ميتامعرفي، فقد يتساءل البعض عن إمكانية التحقق منه تجريبياً؟ وللإجابة عن هذا التساؤل أُجريت عدة دراسات تجريبية تناولت مكونات النَمُوذَج بشكل متفرق، منها ما يلي:

دراسة ١٩٩٣ ***Graham, I. & Wong, B.*** التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية العلاقات بين السؤال ــ الإجابة Q-ARs لـ *Raphael, et al., ١٩٨٠; ١٩٨٢; ١٩٨٣*، (والتي طُورتْ إلى س٣م) في مستوى الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوى صعوبات الفهم القرائي؛ من خلال محاولة التحقق من صدق الفروض التالية:

١. أن التلاميذ الذين يتم تعليمهم Q-ARs يكون أداؤهم أفضل – في مهام الفهم القرائي – من أقرانهم الذين لم يتعلموها.
٢. أن التلاميذ الذين يتم تعليمهم Q-ARs من خلال التعلُم الذاتي يكون أداؤهم أفضل – في مهام الفهم القرائي – من أقرانهم الذين يتعلموها من خلال التعليم التلقيني المباشر *Didactic*.
٣. أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين يتم تعليمهم Q-ARs من خلال التعلُم الذاتي يكون أدائهم أفضل (في مهام الفهم القرائي) من أقرانهم العاديين الذين تعلموا بنفس الطريقة.

وبلغ عدد المشاركين في البحث (٩٠) تلميذاً من الجنسين بالصفين الخامس والسادس الابتدائي من العاديين، وذوى صعوبات التعلُم في الفهم القرائي، تراوحت أعمارهم ما بين (٩: ١٣ عاماً)، ينتمون إلى مستوى اجتماعي – اقتصادي متوسط/منخفض.

واعتمدت الدراسة على عدة أدوات: اختبار *Gates-MacGinitie, ١٩٨٠*[١] لتشخيص حالات صعوبات الفهم القرائي واستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، واستبيان *Canney & Winograd, ١٩٧٩*، وثمانية نصوص قرائية للتدريب متدرجة الصعوبة تتراوح كلمات كل منها ما بين (٤١: ٤٠٤ كلمة)، بعضها من مقررات الصفين الخامس والسادس الابتدائي، والبعض الآخر غير مرتبط بالمقرر، بالإضافة إلى أربعة نصوص أخرى إضافية لاستخدامها في حالة عدم تمكن التلميذ من الوصول إلى مستوى (٨٥%) على الأقل في القطعتين السابعة والثامنة. واختبار الاجتياز *Test Passages* الذي يهدف إلى قياس الفهم القرائي المعرفي، ويتكون من (٤٢) سؤالاً للفهم تم اشتقاقهم من النصوص التدريبية، تم توزيعهم بعد النصوص التدريبية؛ حيث يتراوح عدد الأسئلة بعد كل قطعة ما بين (٣: ٨ أسئلة).

تم تطبيق كل من: استبيان الميتافهم قرائي، واختبار G-MGRTs-D للفهم القرائي على جميع أفراد العينة الكلية تطبيقاً قبلياً وبعدياً، ثم قُسمت العينة الكلية عشوائياً إلى ثلاث

---

(١) - G-MGRTs-D: Gates-MacGinitie Reading Tests, Level-D, From ١.

مجموعات، واحدة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين: الأولى تم تدريب أفرادها على طريقة التعليم التلقيني *Didactic*؛ حيث تم تقديم Q-ARs للتلاميذ مع إعطائهم بطاقات التذكرة التي تلخص الفئات الثلاث لعلاقة السؤال بالإجابة، ثم يتناوب التلاميذ في قراءة النص بصوت مرتفع، ثم يجيبوا عن أسئلة الفهم باستخدام Q-ARs مع كتابة نوع العلاقة بجانب الإجابة. أما أفراد المجموعة التجريبية الثانية فقد تم تدريبهم على طريقة التعلُم الذاتي؛ حيث قدمت لهم Q-ARs بنفس الطريقة السابقة، بالإضافة إلى تعليمهم ثلاثة أسئلة توجيهية تم طباعتها على ظهر بطاقات التذكرة وهي: كيف سأجيب عن هذا السؤال؟ أين توجد إجابة هذا السؤال؟ هل إجابتي صحيحة؟ ثم تدريبهم على فنية تقديم التعليمات للذات لـ *Meichenbaum, D H.*

وبعد معالجة البيانات إحصائياً، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام التلاميذ لـ Q-ARs في أداء الفهم القرائي المعرفي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين: التعليم التلقيني والتعلُم الذاتي على اختبار الفهم القرائي المعرفي، في القياس البعدى لصالح أفراد مجموعة التعلُم الذاتي (أي أن تقديم Q-ARs بطريقة التعليم الذاتي كان أكثر فاعلية في تحسين أداء الفهم القرائي المعرفي من تقديمها بطريقة التعليم التلقيني). كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعتين التجريبيتين على اختبار الفهم القرائي المعرفي في القياس البعدى لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين. وأشارت النتائج الكيفية إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُم قبل التدريب على Q-ARs كانت إجاباتهم أقل تركيزاً على المعنى من العاديين، بينما ركزت إجاباتهم بعد التدريب عليها بصورة أكبر على المعنى والفهم.(٢٧٠، ٢٧٩-٢٧٠)

أما دراسة ***Swanson, H. Lee & Trahan, M., 1996*** فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين الميتافهم قرائي والفهم القرائي المعرفي، وإمكانية التنبؤ بالفهم القرائي من خلال عمليات الميتافهم قرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. وشارك في الدراسة (١٢٠) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي من ذوى صعوبات الفهم القرائي والعاديين، متوسط أعمارهم (١٠,٥ سنوات).

واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها: مقياس *Paris, S., et al., 1984* المعدل للميتافهم قرائي الذي يهدف إلى قياس المكونات التالية: التخطيط لبارمترات المهمة، مراقبة الذات، تقييم استراتيجيات الفهم القرائي. وعند تطبيقه تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعات صغيرة تراوح عددها ما بين (٥-٦ تلاميذ)، وقامت باحثة أنثى بقراءة مفردات المقياس بصوت مرتفع والتلاميذ يتتبعون الإجابة في كراساتهم. واختبار الفهم القرائي المعرفي N-RST,LB [1] المستوى (B) الذي يهدف إلى قياس فهم القراءة الصامتة من خلال عمليات الاستدعاء، الاستنتاج، التعرف على علاقات السبب والنتيجة.

[1] - N-RST, LB: The Nelson-Reading Skills Test, Level B.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الميتافهم قرائي ودرجات الفهم القرائي المعرفي لدى مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلُم في الفهم القرائي. وأن عمليات الميتافهم قرائي كانت عاملاً منبئاً بالفهم القرائي؛ حيث إنها تُعدُ بمثابة نظام تنفيذي عام يقف خلف الفهم القرائي المعرفي، ومن ثم فإن معرفة الكلمات ليس هو المؤشر الأساسي لتشخيص الفهم القرائي، وإنما يجب مراعاة كل من الجانبين: المعرفي والميتامعرفي عند تشخيص صعوبات الفهم القرائي.(١٠٣، ٣٣٣-٣٥٥)

وكان من بين أهداف **دراسة "إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م"** الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح – يعتمد إجرائياً على عدة استراتيجيات منها: " س٣م"، KWLs – في مستوى الفهم القرائي المعرفي، والميتامعرفي. وشارك في الدراسة (٦١) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي، تم تشخيصهم من عينة كلية عددها (٢٥٢ تلميذاً) على أنهم ذوى صعوبات تعلم في الفهم القرائي المعرفي، والميتامعرفي، متوسط أعمارهم (١٣٠,٤٩)، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠: ١٣٠)، وتراوحت قيم التباين بين أدائهم الفعلي في الفهم القرائي المعرفي والميتافهم قرائي والأداء المتوقع لهم ما بين (١,١٤: ٤,١٦ فرق دراسية). وجميعهم لا يعانون من صعوبة في فك شفرة الكلمات، أو اضطراب انفعالي، أو أية إعاقات حسية أو جسمية واضحة. قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين متجانستين: تجريبية، وضابطة.

واعتمدت الدراسة على عدة أدوات منها: اختبار الفهم القرائي المعرفي (إعداد/الباحث)، ومقياس الميتافهم قرائي (إعداد/ *Swanson, H. Lee& Trahan, M., ١٩٩٦*، تعريب وتقنين/الباحث). وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أولاً: نتائج الفهم القرائي المعرفي: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية، في المكونات المعرفية للفهم القرائي، ما عدا تنظيم المادة المقروءة. وأن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي يمكن تعليله بأنه يرجع إلى أثر البرنامج في التباين المنظم لمتغيرات إدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات، والدرجة الكلية للفهم القرائي المعرفي كان كبيراً؛ حيث قُدر بنسبة أكثر من ١٥%. غير أن حجم أثر البرنامج جاء متوسطاً في متغيري تمييز معاني الكلمات، وإدراك معنى الجملة؛ حيث قدر بنسبة ٦% إلى أقل من ١٥%. بينما كان حجم الأثر ضئيلاً بالنسبة لمتغير تنظيم المادة المقروءة؛ حيث قدر بنسبة ١% إلى أقل من ٦%.

ثانياً: نتائج الميتافهم قرائي: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للتخطيط لبارمترات المهمة، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للميتافهم قرائي. وأن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي يمكن تعليله بأنه يرجع إلى أثر البرنامج في التباين المنظم لمتغيرات التخطيط لبارمترات المهمة، والدرجة الكلية للميتافهم قرائي كان كبيراً؛ حيث قُدر بنسبة أكثر من ١٥%. غير أن حجم أثر البرنامج جاء متوسطاً في متغير تقييم الاستراتيجية؛

حيث قدر بنسبة ٦% إلى أقل من ١٥%. بينما كان حجم الأثر ضئيلاً بالنسبة لمتغير مراقبة الذات؛ حيث قدر بنسبة ١% إلى أقل من ٦%.

ثالثاً: أوصت الدراسة بما يلي:

أ. الاطمئنان إلى أن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي لا يعانى من صعوبة أخرى في قراءة الكلمات؛ إذ إن لديه القدرة على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرأه. وهذا يتطلب إجراء اختبار لقياس فك شفرة الرموز والكلمات.

ب. مراعاة كل من المؤشرين الميتامعرفي والمعرفي في تشخيص صعوبات الفهم القرائي. وهذا يتطلب إجراء نوعين من الأدوات التشخيصية، أحدهم خاص بقياس الميتافهم قرائي، والآخر بقياس الفهم القرائي المعرفي؛ على أن تتوافر في هذه الأدوات معايير صفيه لتحديد الصف الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي.

ج. الاعتماد على اختبار ذكاء مقنن غير لفظي لتحديد الأداء المتوقع للتلميذ.

د. ونظراً لما أسفرت عنه الدراسة من وجود حجم تأثير كبير للقياس القبلي على درجات القياس البعدى للفهم القرائي المعرفي، فإنها توصى بضرورة الاعتماد على اختبار مكون من صورتين متكافئتين لقياس الفهم القرائي المعرفي.(٣)

وهدفت دراسة "**عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م**" إلى الكشف عن أثر برنامج ميتامعرفي في مستوى كل من: الفهم القرائي المعرفي والميتافهم قرائي، والاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب للصعوبة. وشارك في الدراسة (٣٠) تلميذاً مندفعاً من الجنسين بالمدرسة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم نوعية في الفهم القرائي، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩١: ١٢٩)، وتراوحت قيم التباعد بين الأداء الفعلي لهم في الفهم القرائي ما بين (٢٨ر١: ٧٨ر٣) فرق دراسية، وجميعهم ليس لديهم صعوبات في فك شفرة الكلمات، ولا يعانون من اضطراب انفعالي، أو أية إعاقات حسية أو جسمية أو حركية واضحة، قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة.

وبالإضافة للأدوات التشخيصية استخدمت الدراسة مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي " إعداد/ أحمد مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م"، واختبار الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الاندفاعية المعرفية " إعداد/ الباحثان". واعتمد البرنامج المستخدم إجرائياً على فنية توجيه التعليمات للذات لـ Meichenbaum, D.H.، و"استراتيجية ٣م؛ تعديل إسماعيل الصاوي،٢٠٠٣م"، وعشرة قطع قرائية، يوجد بعد كل منها ثلاثة أنواع من الأسئلة؛ الأول إجابته موجودة بوضوح فى القطعة، والثاني إجابته موجودة أيضاً فى القطعة ولكن بشكل ضمني، أما النوع الثالث من الأسئلة فإجابته غير موجودة فى القطعة.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختباري: "ولكوكسن" للعينات المرتبطة، ""مان – ويتنى" للعينات المستقلة؛ توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، بالنسبة لجميع متغيرات الفهم القرائي المعرفي، وبالنسبة لمتغيرات مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للفهم القرائي الميتامعرفي، وذلك لصالح القياس البعدى، بينما الفروق في متغير التخطيط لبارمترات المهمة لم ترق لمستوى الدلالة الجدولية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في متغيرات: تمييز معاني الكلمات، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للفهم القرائي المعرفي، وفي متغيرات مراقبة الذات، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للفهم القرائي الميتامعرفي. بينما لم ترق هذه الفروق لمستوى الدلالة الجدولية بالنسبة لمتغيرات إدراك معنى الجملة، تنظيم المادة المقروءة. ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء افتقار البرنامج المستخدم للاستراتيجيات والقواعد اللغوية التي تساعد التلاميذ على إعادة تجميع الأفكار أو الكلمات أو الجمل في بنيات تنظيمية تركيبية جديدة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، بالنسبة لمتغير " زمن كمون الاستجابة لصالح درجات القياس البعدى، وبالنسبة لمتغير "عدد الأخطاء " لصالح درجات القياس القبلي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في متغير زمن كمون الاستجابة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفى متغير عدد الأخطاء لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة.(٣٣، ٢٧١-٣١٠)

وكان من بين أهداف دراسة " **إسماعيل الصاوي**، ٢٠٠٦م" الكشف عن أثر التدريب على برنامج يعتمد إجرائياً على عدة استراتيجيات منها: KWLs في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ الذكور ذوي المستوى المنخفض دراسياً بالمدرسة الابتدائية. وشارك في البحث (٢٢ تلميذاً) من الذكور ذوى السلوك العدواني، وينتمون إلى مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، ومستوى أداءهم الدراسي أقل من المتوسط، وكذلك مستوي تنظيم الذات الأكاديمي، والالتزام الاجتماعي؛ قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها: مقياس تنظيم الذات الأكاديمي SRQ-A، (إعداد: *Losier,G.F. & Sheldon, K.M.*, ٢٠٠٥، تعريب وتقنين: الباحث). وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختباري: "ولكوكسن" للعينات المرتبطة، و" مان – ويتنى" للعينات المستقلة؛ توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك في متغيرات مقياسي تنظيم الذات الأكاديمي، وتنظيم الذات للالتزام الاجتماعي، بالإضافة إلى الوزن النسبي للتنظيم الذاتي؛ حيث ارتفعت متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل هذه المتغيرات بعد تطبيق البرنامج.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على جميع متغيرات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

واستنتجت الدراسة أن افتقار التلاميذ للاستراتيجيات الميتامعرفية هي التي تدفعهم بعيداً عن الإنجاز والتحصيل؛ حيث إنها تساعدهم على اكتساب المعلومات بطريقة منظّمة وموجّهة، وإدراك متى يَمتلكونَ المهارة، والبحث بنشاط عن المعلومات حينما تكون ضرورية لإتمام المَهَمّة.(٤)

أما دراسة " **مراد علي**[١]" فهي قيد البحث، وتهدف إلى التحقق التجريبي للنموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبصفة عامة فإن هذه النتائج تمثل دليلاً تجريبياً لفاعلية التدريب على استراتيجيات النمُوذَج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي MRCOPM[٢] في خفض مستوى صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، وبعض المتغيرات المصاحبة؛ فقد أشارت النتائج إلى أن تعليم التلميذ بعض العمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية وتدريبه عليها يعطيه إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره، وحينما يقترن هذا التدريب بالتحسن في مستوى التحصيل ينمو لديه شعوراً بالثقة في النفس في مواجهة المهام المدرسية.

فالتدريب على استراتيجية " س٣م " يساعد التلميذ في إدراك العلاقات بين السؤال المطروح ومكان وجود إجابته، سواء كانت الإجابة موجودة في النص بشكل مباشر، أو غير مباشر، أم تتطلب من التلميذ أن يجيب عنها من قاعدته المعرفية. وتدريبه على الملاحظة الدقيقة لخصائص الأشياء ينتقل أثره إلى ملاحظته لخصائص الكلمات والمفاهيم، وتدريبه على المقارنة وعلاقات الترادف يساعده في التعرف على الكلمات المرادفة (التشابه) والمتضادة (الاختلاف). أما تدريبه على عمليات تحليل العلاقات الارتباطية، والسببية، واللفظية البسيطة والمركبة يساعده في إدراك العلاقات بين الأشياء.

وتؤكد تلك النتائج افتراض Swanson, H., & Trahan, M., ١٩٩٦ الذي يرى أن معرفة الكلمات ليست هي المؤشر الأساسي للفهم القرائي، ولكن تلعب الميتامعرفة دوراً رئيساً في تفسير صعوبات الفهم القرائي؛ حيث تُعَدّ عمليات الميتافهم قرائي عاملاً منبئاً بالفهم القرائي المعرفي، ونظراً لأن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي يعانى من ضعف في العمليات الميتامعرفية فإنه يمكن التنبؤ بأنه إذا أُتيحت له فرصة التدريب على تلك العمليات فسوف يكون أكثر احتمالاً لأن يعتمد عليها في مهام التعلُم.(١٠٣: ٣٣٦-٣٣٧) وهذا ما يوفره البُعد التدريبي في النمُوذَج المقترح.

---

١ - مراد راتب محمد علي: دراسة قيد البحث، مسجلة لنيل درجة الماجستير- تخصص علم النفس التعليمي - بكلية التربية بكفر الشيخ، تحت عنوان: أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٢ - المهتمين بالنموذج يمكن مراسلة د. إسماعيل إسماعيل الصاوي، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر، تفهما الأشراف، مركز ميت غمر، محافظة الدقهلية. بريد الكتروني: psycologist...@yahoo.com. والباحث يهيب بالسادة الباحثين إمداده بنتائج الدراسات التي تبنى النموذج المقترح.

كما يركز *Vygotsky* على دور المساندة *Scaffolding* في سد الفجوة بين الميتامعرفة وعملية الفهم، والتي يطلق عليها منطقة النمو المحورية القريبة، التي تنمو بقدر ما يتوافر لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من برامج تدريبية ملائمة.(في: ٣٠، ٢٧٩) كما اتفقت النتائج على أن التلميذ ذا صعوبات الفهم القرائي ينقصه القدرة على مراقبة الذات عند القراءة؛ وحينما يتمكن النَمُوذَج المقترح من تحسين مستوى مراقبة الذات لديه من المتوقع أن تنخفض صعوبة الفهم القرائي لديه؛ حيث يكون أكثر انتباهاً وأكثر رغبة في الحصول على المعرفة.

وفى محاولة لـ *McNeil, J., ١٩٨٧* لتفسير تلك النتيجة يشير إلى أن مراقبة الذات تعد من المتغيرات الميتامعرفية التي ترتبط بالشخص (القارئ) نفسه. فكل تلميذ لديه إدراكات ومشاعر عن نفسه كقارئ، وتلك الإدراكات والمشاعر تؤثر سلباً في فهم النص القرائي بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلُم في الفهم القرائي والذين يعانون من العجز المكتسب *Learned helplessness* الذي تكمن خطورته في أنه يهزم ذاتهم *Self-defeating* ، فالتلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي حينما يفشل في فهم نص قرائي ، لا يراقب نفسه عند القراءة ، ولا يقارن بين نفسه وأقرانه العاديين ، وإنما يعزو فشله هذا إلى عدم قدرته على الفهم.(٨٣، ٩٢)

وفى مقارنته بين مرتفعي ومنخفضي مراقبة الذات، يشير *Snyder, M., & Gangestad, S., ١٩٨٦* إلى أن منخفضي مراقبة الذات ذوى صعوبات الفهم القرائي يكونوا أقل انتباهاً، وأقل رغبة في الحصول على المعرفة، وأقل قدرة على التعبير بالإشارات اللفظية وغير اللفظية التي تترجم المعلومات إلى أفعال وسلوكيات، مقارنة بمرتفعي مراقبة الذات (العاديين).(٩٩، ١٢٥) ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء النَمُوذَج المقترح الذي يركز على تدريب التلاميذ على مراقبة الذات أثناء تنفيذ المهام المعرفية من حيث الاحتفاظ بالهدف في بؤرة الاهتمام، والوعي بالحفاظ على ترتيب الخطوات المستخدمة وتسلسلها، ومعرفة أي من تلك الخطوات تم استخدامها، وأي منها لم يستخدم، وأي منها تم تعديله، ومتى يتحقق الهدف الفرعي. ووعيه بأنه قد فهم النص الذي يقرأه، أو أنه لم يفهمه بعد، وماذا يجب عليه أن يفعله لكي يفهمه؛ مثل استخدام الفحص والتصحيح الذاتي.(٨٣، ١٠٢)

أما إعادة تجميع الأفكار أو الكلمات أو الجمل في بنيات تنظيمية جديدة، يُعد من المهام المعرفية المعقدة التي تتطلب استقلال ذاتي ودافعية ذاتية داخلية *Intrinsic motivation*، ويتطلب استراتيجيات تنظيمية *Organization*، وهذا ما يفتقر إليه ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين يتصفون بألتوجه الدافعي الخارجي وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية، ويميلون إلى الاعتماد على المعلمين في تنظيم المهام المعرفية.

وعند مقارنة حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثه النَمُوذَج في التباين المنتظم للفهم القرائي المعرفي، والميتافهم قرائي، لاحظ الباحث الحالي أن معدلات التأثير والتحسن لا تتم بنفس الدرجة؛ حيث وجد تحسن سريع في مستوى الدرجة الكلية للميتافهم قرائي (حجم الأثر المفسر ٣١% تقريباً) في حين لم يقترن ــ بنفس المقدار ــ تحسن في مستوى الدرجة الكلية للفهم

القرائي المعرفي (حجم الأثر المفسر ٢١% تقريباً) وهذا يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن تتحسن النواتج المعرفية والميتامعرفية للفهم القرائي بنفس الدرجة وبنفس المعدلات من خلال استخدام النَمُوذَج نفسه.

كما تمثل هذه النتائج دليلاً تجريبياً آخر لفاعلية التدريب على النَمُوذَج المقترح فى تعديل الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبات الفهم القرائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين قد يندفعون ليس لأنهم تنقصهم القدرة العقلية العامة؟ وإنما لأنهم لم يتدربوا على الفنيات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تجعلهم يتحكمون في ذاتهم، ويفكرون جيداً ويتأنون قبل الشروع فى أداء المهام القرائية؛ ومن ثم فإنه حين تم تدريبهم على تلك الاستراتيجيات الميتامعرفية نشطت لديهم وظائف القشرة المخية واكتسبت السيطرة والهيمنة على مكونات ما تحت القشرة المخية، وظهر ذلك فى ارتفاع القدرة على التحكم والوعي الميتامعرفي؛ ومن ثم انخفضت الاندفاعية وارتفع مستوى التروي *Reflection* الذي يتطلب التنظيم وتركيز الانتباه وإمعان التفكير في المهمة قبل الاستجابة استعداداً لإدراك وملاحظة التفاصيل واستخدام الاستراتيجيات التقويمية وهذا يجعل الطفل يستغرق زمن كمون استجابة أطول وأيضاً تقل نسبة أخطائه.

وأخيراً، تمثل هذه النتائج دليلاً تجريبياً لفاعلية التدريب على KWLs في ارتفاع مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تدريبهم على مما يساعدهم على الإصرار في الاستمرار في مهام التعلُم، وتحديد أهدافهم المستقبلية والتخطيط لها. وتتفق تلك النتائج مع افتراضات نظرية التحفيز الذاتي SDT التي ترى أن المتعلم ككائن حي نشطَ يُجاهدُ من أجل السَيْطَرَة وتَوحيد خبراته داخل إحساس متماسك للذات تحت شروط التغذيةَ المستمرةَ وَالدَعمُ والمساندة منْ المحيط الاجتماعي.(٦٨،٩٥)⑦

المراجع

١- أحمد مهدى مصطفى، إسماعيل إسماعيل الصاوى (٢٠٠٣م): مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية لتشخيص صعوبات التعلُم النوعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢- آرثر كوستا (١٩٩٨م): استخدام الميتامعرفة كعملية وسيطة. فى: صفاء يوسف الأعسر، (تعريب)، تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء. (٦٣-٧٦)

٣- إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣م): أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائى. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية: جامعة الأزهر.

٤- ..... (٢٠٠٦م): أثر التدريب على برنامج للتعلم ذاتيّ التنظيم في مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ الذكور بالمدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الأول لكليتي: التربية والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف – جامعة الأزهر (١٧ – ١٨) أبريل ٢٠٠٦م.

٥- أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٢م): صعوبات التعلُم: المشكلة- الأعراض- الخصائص. مجلة علم النفس، (ع٦٣). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (٦-٣١)

٦- باترسون، س.(١٩٩٠م):نظريات الإرشاد والعلاج النفسي-ج٢.(ترجمة)حامد الفقى. الكويت: دار القلم

٧- بتروفسكى، أ.ف. وياروشفسكى، م.ج (١٩٩٦م): معجم علم النفس المعاصر. (ترجمة): حمدى عبدالجواد وآخرون. القاهرة: دار العالم الجديد.

٨- باربرا بريسيسن (١٩٩٧م): مهارات التفكير:إعادة النظر فى المعاني و النماذج.فى:فيصل يونس (تعريب): قراءات في مهارات التفكير. القاهرة: دار النهضة العربية. (٣-٢٠)

٩ - بوفلاى جونز (١٩٩٧م): القراءة والتفكير. فى: جابر عبدالحميد (تعريب): قراءات فى تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية. (٣٥-٤٦)

١٠- جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٧م): قراءات في تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.

١١- ..... (١٩٩٨م): التدريس والتعليم ــ جزء ١: الأسس النظرية. سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، (٦)، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٢- ..... (١٩٩٩م): التدريس والتعليم ــ جزء٢: الاستراتيجيات والفاعلية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، (١٠)، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- ..... (٢٠٠١م): خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤- جاكسون، وبيترفيلد (١٩٩٩م): مفهوم التميز المصمم لإثراء البحث. في: أنيس الحروب (تعريب): نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين. الأردن ــ عمان: دار الشروق. (٦٨-٧٥)

١٥- جاى بوند، وميلز تنكر، وباربارا واسون (١٩٨٣م): صعوبات القراءة: تشخيصها وعلاجها. (تعريب) محمد منير مرسى، وإسماعيل أبوالعزايم، القاهرة: عالم الكتب.

١٦- جاى تايى، وفرانك ليبمان (١٩٩٨م): استخدام إشارات للتفكير داخل الفصل: أهمية استخدام أدوات للتعلم ذات أساس نظرى. فى: صفاء يوسف الأعسر (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. (١٣٣-١٥٢)

١٧- جمال الدين محمد عبد الغني (١٩٩١م): شرح الأنموذج في النحو. القاهرة: مكتبة الآداب.

١٨- جون باريل (١٩٩٨م): التعليم التأملى من أجل التفكير. فى: صفاء يوسف الأعسر (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء. (٥١-٦٢)

١٩- جيون فونتين، وإثر فويسكو (١٩٩٨م): استراتيجيات لتدعيم عمليات الميتا معرفية. فى: صفاء يوسف الأعسر، (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء. (١٦٥-١٧٨)

٢٠- حسين عبد العزيز الدريني (٢٠٠٥م): دراسة تحليلية لعينة من نماذج تنمية الابتكارية. المؤتمر الدولي الأول لقسم علم النفس " تنمية السلوك البشري". كلية الآداب: جامعة طنطا. (١٣٨-٢٠٦)

٢١- حمدي على الفرماوى، وليد رضوان حسن (٢٠٠٤م): الميتامعرفية بين النظرية والبحث. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٢- روبرت ج. ستيرنبرج (١٩٩٩م): النظرية الثلاثية فى التميز الذكائى. فى: أنيس الحروب (ترجمة)، نظريات وبرامج فى تربية المتميزين والموهوبين. الأردن ــ عمان: دار الشروق. (٨٣-٨٩)

٢٣- ..... (١٩٩٩م): سبعة دروس لتعليم التفكير. فى: صفاء الأعسر (تعريب): تنمية التفكير حق لكل طفل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربى للطفولة والتنمية، العدد الصفرى. (٧١-٩٠)

٢٤- روبرت سايلوستر (١٩٩٧م): كيف ينتظم المخ عبر ثلاثة تنظيمات لمعالجة عمليات التعقيد والسياق والاستمرارية. فى: علاء الدين كفافى (تعريب)، منهاج مدرسى للتفكير ــ مقالات فى تعليم التفكير. القاهرة: دار النهضة العربية. (٥٠-٦٤)

٢٥- روبرت مارزانو، وبيكرنج، وأريدوندو، وبلاكبورن، وبرانت، وموفت (١٩٩٨م): أبعاد التعلُم: دليل المعلم. (تعريب): جابر عبدالحميد، صفاء الأعسر، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

٢٦- ..... (١٩٩٩م): أبعاد التعلُم: بناء مختلف للفصل المدرسى. (تعريب): جابر عبدالحميد، صفاء الأعسر، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

٢٧- ..... ودبرابيكرنج، وجاى ماك تى (٢٠٠٠م): أبعاد التعلُم: تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلُم. (تعريب): صفاء الأعسر، جابر عبدالحميد، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

٢٨- .....ودبرابيكرنج (١٩٩٧م): أبعاد التعلُم: إطار متكامل للتعليم. فى: فيصل يونس (تعريب): قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعى. القاهرة: دار النهضة العربية. (١٠٥-١١٩)

٢٩- ..... وروالاند براندت، وكارولين هيوز، وبوفلاى جونز، باربارا بريسيس، وسيتورات رانكن، وتشارلز سوهور (١٩٩٧م): أبعاد التفكير: إطار للمناهج والتعليم. فى: فيصل يونس (تعريب)، قراءات مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعى. القاهرة: دار النهضة العربية. (٩١-١٠٣)

٣٠- زايد عجير الحارثى (١٩٩١م): مراقبة الذات. مجلة علم النفس، (ع١٧). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (٣٤-٥٠)

٣١- زيدان أحمد السرطاوى، وكمال سالم سيسالم (١٩٨٧م): المعاقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٣٢- سامى أحمد عبدالله (١٩٨٣م): رؤية جديدة لتفسير الفهم فى القراءة وقياسه. جامعة قطر: حولية كلية التربية، السنة الثالثة، (ع٢). (١٢٣-١٣٦)

٣٣- عبد الفتاح عيسى إدريس، إسماعيل إسماعيل الصـــاوي (٢٠٠٤م): أثر التدريب على برنامج ميتامعرفى في الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التعلُم النوعية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية، (ع١٢٦). جامعة الأزهر: كلية التربية. (٢٧١-٣١٠)

٣٤- عبدالهادى السيد عبده، فاروق عثمان (١٩٩٥م): "سيكولوجية القراءة". القاهرة: دار المعارف.

٣٥- عبدالوهاب محمد كامل(١٩٩٠م): الفروق الفردية والقياس النفسي. طنطا: دار الكتب الجامعية الحديثة.

٣٦- فادية زكى علوان (١٩٨٩م): العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات. مجلة علم النفس، (ع١١). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (٧٥-٨٧)

٣٧- فاروق الروسان (١٩٩٦م): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن – عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٨- فتحى عبدالرحمن جروان (١٩٩٩م): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين – الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعى.

٣٩- فتحى مصطفى الزيات.(١٩٩٥م): الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس التربوى. المجلد الأول ، المنصورة: دار الوفاء.

٤٠- ..... (١٩٩٨م): "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤١- كمال دسوقى (١٩٨٨م): "ذخيرة علوم النفس". المجلد الأول، هيلوبوليس: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٤٢- كيرك، كالفانت (١٩٨٨م): صعوبات التعليم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة): زيدان أحمد السرطاوى، وعبد العزيز السرطاوى، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٤٣- مجمع اللغة العربية (١٩٩٢م): المعجم الوجيز. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٤٤- ناصر بن إبراهيم المحارب (٢٠٠٠م): المرشد فى العلاج الاستعرافى السلوكى. الرياض: دار الزهراء.

٤٥- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠م): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: زهراء الشرق.

٤٦- Anderson, R. & Freebody, P. (١٩٨١): Vocabulary knowledge. In Guthrie, (Ed.): *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, International Reading Association, ٧٧-١١٧.

٤٧- Baker,L. (١٩٨٢) : An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities: topics in learning .*Learning Disabilities*, ٢, ٢٧-٣٥.

٤٨- Bardsly, J.R. (١٩٨٠): An exploration of learning potential assessment with·learning disabled students. *D.A.I., ٤٠, (١٢), ٤١٣٢.*

٤٩- Bateman, B.D. (١٩٦٥): An educations view of a diagnostic approach to learning disorders. In Hellmuth, J. (Ed) *Learning Disorders Seattle: Special Child, (١),* ٢١٩-٢٣٩.

٥٠- Beech, J. & Chris, S. (١٩٩٧): *The Psychological Assessment of Reading* Routledge. London.

٥١- Berger, R.S. & Reid, D.K. (١٩٨٩): Differences that make a difference: Comparisons of metacomponential functioning and knowledge base among groups of high and low IQ learning disabled mildly mentally retarded, and normally achieving adults *Journal of Learning Disabilities,* ٢٢, ٤٢٢-٤٢٩.

٥٢- Beyer, B.K. (١٩٨٧): *Practical strategies for the teaching thinking.* Boston, MA: Allyn & Bacom, Inc.

٥٣- Bormouth, J. (١٩٦٩): An operational definition of comprehension instruction. In Goodman & James (Ed.): *Psycholinguistics and teaching of reading.* Newark, International Reading Association. ٤٨-٦٠.

٥٤- Brown, F.R. & Aylward, E.H. (١٩٨٧): *Diagnosis and management of learning disabilities:* An interdisciplinary approach. San Diego: A College-Hill Publication Little.

٥٥- Brown,A.L.& Campione,J.C. (١٩٧٨): Permissible inferences from cognitive training studies in developmental research. *Quarterly news letter of institute for comparative human behavior* ,٤٦-٥٣.

٥٦- Chan, L.K.S. (١٩٩١): Metacognition and remedial education. *Australian Journal of Remedial Education,* ٢٣, *(٠١),* ٤-١٠.

٥٧- Clapham, C. (١٩٩٦): *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension.* Cambridge University Press.

٥٨- Cooper, J.D.; Warncke, E.W. & Shipman, D.A. (١٩٨٨): *The what and how of reading instruction.* Second Edition. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio.

٥٩- Cornoldi, C. & Oakhill, J. (١٩٩٦): *Reading comprehension difficulties: Processes and Intervention.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

٦٠- Davis, F. (١٩٦٨). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly.* ٣, ٤٩٩.

٦١- Durkin, D. (١٩٧٦): *Teaching Young Children to Read.* Boston, Allyn & Bacon.

٦٢- Ericsson, K.A. & Oliver, W.L. (١٩٨٨): Methodology for laboratory research on thinking: task selection, collection of observations, and data analysis. In Sternberg, R. and Smith, E. (ed.): *The psychology of human thought.* New-York: Cambridge University Press, ٣٩٢-٤٢٨.

٦٣- Farley, M.J. & Elkmore, P.B. (١٩٩٢): The relationship of reading comprehension to critical thinking skills, cognitive

ability and vocabulary for a sample of underachieving college freshmen. *Educational & Psychological Measurement*, ٥٢, (٠٤), ٩٢١-٩٣١.

٦٤- Flavell, J.H. (١٩٧٦): Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L.B. (Ed.), *The nature of intelligence.* Hillsadale, New Jersey: Erpbaum. ٢٣١-٢٣٥.

٦٥- ---------- (١٩٧٩): Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, ٣٤, ٩٠٦-٩١١.

٦٦- ---------- & Wellman, H.M. (١٩٧٧): Metamemory. In kail, R.V. & Hagen, J.W. (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum. ٣-٣٣.

٦٧- ----------, Miller,P.H.& Millere's. (١٩٩٣): *Cognitive Development.* (٣rd edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall International,Inc.

٦٨- Garner, P. (١٩٨٨): *Metacognition and reading comprehension.* ٢nd (ed.). N.J.: Ablex Publishing Corporation, Norwood.

٦٩- Gearheart, B.R. (١٩٨٥): *Learning Disabilities: Educational Strategies*. ٤th (ed.). Sant Louis, the C.V. Mosby Company.

٧٠- Graham, J. & Wong, B.Y.L. (١٩٩٣): Comparing two modes of teaching a question-Answering Strategy for Enhancing Reading Comprehension: Didactic and Self-Instructional Training. *Journal of Learning Disabilities.* ٢٦, (٠٤), ٢٧٠-٢٧٩.

٧١- Guthrie, J. (١٩٨٠): The ١٩٧٠'s Comprehension Research. *The Reading Teacher*, ٣٣, ٨٨٠-٨٨٦.

٧٢- Hammill, D.D.; Leigh, J.E.; Mcnutt, G. & Larsen, S.C. (١٩٧٨). A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly.* (٠٤), ٣٣٦-٣٤٢.

٧٣- Harris, A. (١٩٨٥): *How to increase reading ability to guide developmental and remedial methods?* N.Y: Longman.

٧٤- Hinchcliff, K.W. (١٩٧٩): Correlation of diagnostic tests with identification of learning disabilities. *D.A.I.*, ٤٠, (٠١), ١٩٥-A.

٧٥- Hutchinson, N.L. (١٩٩٢): The challenges of componential analysis: Cognitive and metacognitive instruction in mathematical problem solving. *Journal of L.D.*, ٢٥, (٠٤), ٢٤٩-٢٥٧.

٧٦- Johnson, S.W. & Morasky, R.L. (١٩٨٠). *learning Disabilities,* ٢nd (ed.). Boston: Allyn & Bacon.

٧٧- Kluwe, R.H (١٩٨٢):Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. (In)D.R. Griffin (Ed.), *Animal mined-human mind*. N.Y.: Springer Verlage.

٧٨- Lindstrom, C. (١٩٩٥): Empower the child with learning difficulties to think Metacognitively. *Australian Journal Remedial Education* ٢٧, (٠٢), ٢٨-٣١.

٧٩- Longman Group (FE) (١٩٨٩): *Active Study Dictionary of English*. ٢nd impression, England: Printed in Egypt by Al-Ahram.

٨٠- Marilyne, F.G. (١٩٨٢): A diagnostic study of the prevalence of learning disability detected in randomly selected referrals. *D.A.I., ٤٣, (٠٦), ١٨٢٦-A.*

٨١- Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Presseisen, B.Z.; Rankin, S.C. & Suhor, C. (١٩٨٨): *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction.* Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

٨٢- ----------; Pickering, D. & McTighe, J. (١٩٩٣): *Assessing student outcomes: Performance Assessment using the dimensions of learning Model.* Virginia, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

٨٣- McNeil, J. (١٩٨٧)": *Reading comprehension: New directions for classroom practice.* ٢nd Edition Scott, Foresman and Company, Glenview, Illions.

٨٤- Mirhassani, A. & Toosi, A. (٢٠٠٠): The impact of word-formation Knowledge on reading comprehension. *International Review of Applied Linguistics In Language Teaching. ٣٨, (٣١٤), ٣٠١-٣١١.*

٨٥- Montague, M. & Boss, C. (١٩٨٦): The effect of cognitive strategy training on verbal math problem solving performance of learning disabled adolescents. *Journal of L.D. ١٩, ٢٦-٣٣.*

٨٦- Nation, K. & Snowling, M. (١٩٩٧): Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology, ٦٧, (٠٣), ٣٥٩-٣٧٠.*

٨٧- Naylor, J.G., (١٩٨٣). Differential diagnosis of psycholinguistic abilities of poor reader and some remedial procedures, *D.A.I., ٤٤, (٠٤), ٧٤٧-B.*

٨٨- Ogle, D. (١٩٨٦): The K.W.L.: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher. ٣٩, ٥٦٤-٥٧٠.*

٨٩- Paris, S.G.; Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (١٩٨٤): Informed strategies for learning: A program to improve children's' reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, ٧٦, ٢٣٩-٢٥٢.*

٩٠- Paris, S.G. & Jacobs, J.E. (١٩٨٤): The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development. ٥٥, (٠٦), ٢٠٨٣-٢٠٩٣.*

٩١- Pumfrey, R. & Reason, R. (١٩٩٥): Specific learning difficulties (Dyslexia) ٥th edition, Routledge London.

٩٢- Richek, M. & Caldwell, J. (١٩٩٦): *reading problems: Assessment and teaching strategies.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

٩٣- Rivalland, J. (٢٠٠٠): Definitions & Identification: Who are the children with learning difficulties? *Australian Journal of l.D.*, ٥ (٠٢), ١٢-١٦.

٩٤- Rystrom, R. (١٩٧٠): Toward defining comprehension: A first report. *Journal of Reading Behavior*, ٢, ٥٦-٧٤.

٩٥- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (٢٠٠٠). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *the American Psychological Association*, ٥٥, (٠١), ٦٨-٧٨.

٩٦- Schumacher, S. (١٩٩١): A program for motivating sixth grade language arts students to improve reading levels through using news periodicals with an emphasis on relevance and critical thinking. *Dissertations Theses*, Nova University, U.S.; Florida (٥٢-p.).

٩٧- Smith, R.C. (١٩٨٣): *Learning disabilities: The interaction of learners, tasks and setting*. Boston: Little Brown and Company.

٩٨- Snyder, M. (١٩٧٤): Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. ٣٠, (٠٤), ٥٢٦-٥٣٧.

٩٩- ---------- & Gangestad, S. (١٩٨٦): On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity *Journal of Personality and social Psychology*, ٥١, (٠١), ١٢٥-١٣٩.

١٠٠- Spache, G. (١٩٧٦): *Investigating the issues of reading disabilities* Boston: Allon & Bacon comp.

١٠١- Sternberg, R. (١٩٨٥): Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence. In Chipman, S.F.; Segal, J.W. & Glaser, R. (١٩٨٥): *Thinking and Learning Skills.* Research and Open questions. Lawrence Erlbaum Associate. Inc. USA. (٠٢), ٢١٥-٢٤٣.

١٠٢- Susan, E. (١٩٨٢): An empirical analysis of fourteen definition of learning disabilities with elementary students. *D.A.I.*, ٤٣, (٠٤), ١٠٨٧-A.

١٠٣- Swanson, H. Lee & Trahan, M. (١٩٩٦): Learning disabled and average readers, working memory and comprehension: Does Metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*. ٦٦, Part (٠٣), ٣٣٣-٣٥٥.

١٠٤- Thomas, E. & Robinson, H. (١٩٧٢): *Improving reading in every class.* Boston, Allyn & Brown.

١٠٥- Vye, N.J.; Delclos, V.R.; Burns, M.S. & Bransford, J.B. (١٩٨٨): Teaching thinking and problem solving: Illustrations and issues. In Sternberg, R.J. & Smith, E.E. (١٩٨٨): *The psychology of human thought.* Cambridge University Press. Cambridge. U.S.A., ٣٣٧-٣٦٥.

Meta-Reading Comprehension Operational Proposed Model. "MRCOPM"

By

Dr. Ismail Ismail El-Sawy

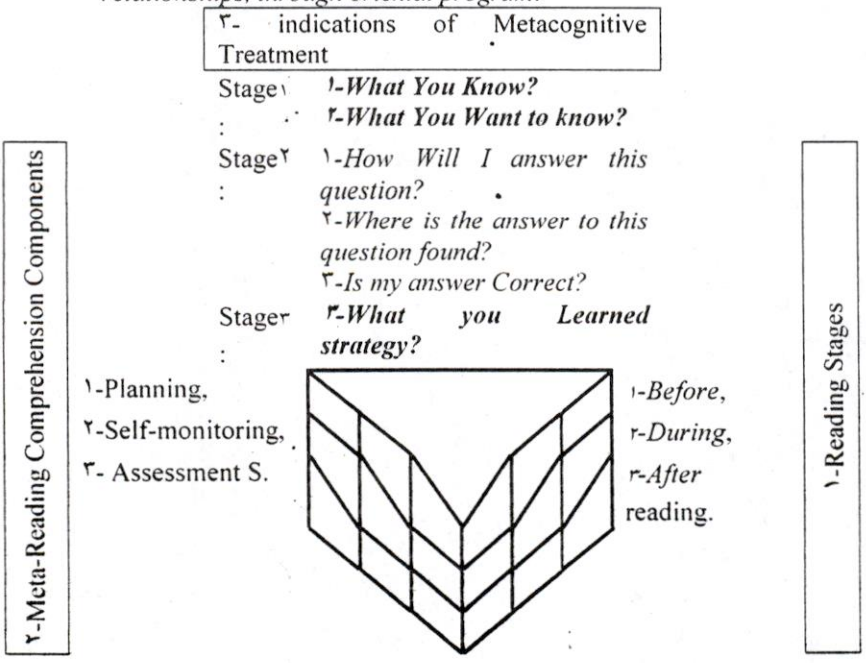
Department of Educational Psychology
Faculty of Education in Tafahna El-Ashraaf
El-Azhar University

Abstract

The Metareading Comprehension Operational Proposed Model "MRCOPM" is one of operational, dynamic, explore models, The researcher proposed it in light of many experimental clues and some Metacognitive models to aims at investigating the explore, measurement, and treatment the process of reading Comprehension through Metacognitive approach.

The "MRCOPM" based on the following admittances:

١. *The reading Comprehension implies many effectively elements: Text, reader, and Metacognitive treatment; before, during, after reading.*
٢. *The reading Comprehension is effecting by Metacognitive process and strategies, which the reader use it before, during, after reading, as; Planning of task parameters, self-monitoring, assessment of strategy.*
٣. *The inter-relationships among stages for process reading (before, during, after), metareading comprehension components (planning of task parameters, self-monitoring, assessment of strategy), and metacognitive treatment of reading text are require a operational, dynamic, explore model which explore and determine this relationships, through oriental program.*



The "MRCOPM" consists of three dimensions:

١. *The first dimension implies metacognitive stages for process reading: before, during, and after reading.*
٢. *The second dimension implies three components for metareading comprehension: planning of task parameters, self-monitoring, and assessment of strategy.*
٣. *The third dimension related of the indications of metacognitive treatment of reading text through the following strategies:* ***KWLs*** *(What You* ***K****now?, What You* ***W****ant to know?, What you* ***L****earned* ***s****trategy?) and* ***"Hs*** *(****H****ere,* ***H****idden, In my* ***H****ead strategy). The researcher modified these strategies in order to adapt of proposed model "MRCOPM".*

Many experimental studies administered to examination and certain the "MRCOPM", as; Graham, I. & Wong, B. ١٩٩٣, Swanson, H. Lee & Trahan, M., ١٩٩٦, El-Sawy,I.I., ٢٠٠٣, Edrees,A.E.&El-Sawy,I.I., ٢٠٠٤, El-Sawy,I.I., ٢٠٠٦. Results indicated to effectively the "MRCOPM" of improve cognitive and meta- cognitive reading comprehension. Results discussed in light of the traits of the "MRCOPM", and characteristics of the study subjects.⑦