الموضوع :

ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمرالدولي لـــصعوبات التعلم ، الرياض ٢٠٠٦ م

عنوان الدراسة :

أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجي ات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي .

إعداد :

مها عبد الله السليمان

أجريت الدراسة التالية ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير ، جامعة الخليج العربي ، بمملكة البحرين ٢٠٠١م .

بإشراف الدكتور: محمد عبد الرزاق هو يدي ، والدكتور : أحمد أحمد عواد

مما لاشك فيه أن الإنسان يقدم معطياته الفكرية والإنتاجية ، في حدود سعته التي وهبه الله سبحانه وتعالى وكلفه بها ؛ قال عز وجل:"لا يكلف الله نفساً إلا وسعها". (البقرة-٢٨٦) وديننا الرحيم يأمرنا بالتعامل مع بعضنا البعض وفق هذه القدرات والإمكانيات ، إقتداءً بسيد البشر سيدنا محمد بن عبد الله ؛ في قوله: " نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ، ونكلمهم على قدر عقولهم ".

ومن هذا المبدأ الإنساني نجد أن تراثنا الإسلامي في تربية الطفل ؛يزخر بالتفكير والاهتمام بهذا الجانب ، وفي هذا الشأن يقول الإمام الغزالي: " أن يقتصر المعلم بالمتعلم على قدر فهمه ، فلا يلقى إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله" (في:محمد عطية الأبرشي ١٩٧٦، ص ٣١) ، ويشاركه في هذا الرأي العديد من فلاسفة التربية الإسلامية ،الذين يرون أهمية مراعاة تفكير الطفل وسبر غور ذكائه وقدراته العقلية.

ولم يعد هناك خلافٌ بأن التوجهات التربوية الحديثة تسعى جاهدةً إلى الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ ، والاهتمام بالناحية النفسية والخصائص السلوكية ؛ حيث لكل تلميذ قدرات وخصائص فردية يختلف بها عن غيره ويتضح هذا الاهتمام بإجراء البحوث والتطبيقات في المجالات التربوية ؛ لمواجهة احتياجات التلاميذ في المراحل الدراسية.

وأحد المجالات التي تتضح فيها الفروق الفردية بين الأفراد؛ مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities ، و قد حظي على أكبر قدر من الإثارة بالنسبة للأخصائيين ، فنجد في هذا المجال أطفالا غالباً ما يبدو وكأنهم عاديون تماما في معظم المظاهر ، إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم (فتحي عبد الرحيم ،١٩٩٠ ،ص ص ٨٤-٥٨).

وفي الواقع فالتلاميذ الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية ،فهم عاديون من حيث القدرة العقلية، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية. (يوسف القريوتي وآخرون ،١٩٩٥ ، ص٢٢٥).

حيث تنعكس هذه الصعوبة التي يواجهونها على المواد الأكاديمية التي يتلقونها داخل الصف الدراسي ، أو في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية وتحتم عليهم قراءة شيء ما.

وغالباً ما تشير صعوبات التعلم إلى صعوبة في تعلم مهارات القراءة ؛ وبالتالي يعاني التلميذ من هذه الصعوبة في جميع المواد الدراسية ، والتي تضم في أغلبها عملية القراءة والتي كانت هي الأساس الذي صنف بموجبه حوالي ٨٥% في عداد من يعانون من صعوبات التعلم ، إذا ما قورن بالتركيز على مادة الرياضيات والمواضيع الدراسية الأخرى (محمد عدس، ١٩٩٨، ص٢٨٣).

و التوجهات التربوية الحديثة تسعى لمواكبة الانفجار المعرفي والتدفق الهائل للمعلومات حتى تتمكن من تطبيق ما توصلت إليه إجرائياً مع التلاميذ لتصل بإمكانياتهم وقدراتهم المعرفية إلى أقصى حد من النجاح.

وعليه فقد وضعت العديد من الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ حيث قامت بعض هذه الأساليب على أساس العمل لعلاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشاكل الدراسية والسلوكية مثل علاج القصور الفهمي واللغوي؛ وذلك بهدف المساعدة على الوصول إلى تحسين المستوى الأكاديمي لدى التلاميذ (زيدان السرطاوي ،كمال سيسالم ،١٩٩٢،ص٥١).

ومن الملاحظ أن التلاميذ الأقل مستوى في القراءة لديهم أساليب خاطئة بالعمليات المعرفية الخاصة بالقراءة ؛وفي استخدام استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة Meta-cognitive Strategies ؛ للعمل على تطوير مراقبة الذات أثناء القراءة Monitor Reading Progress، (Garner,1987, p.127).

ولمواجهة الأساليب الخاطئة للتلاميذ الأقل مستوى في القراءة تبني بعض الباحثين تعليم استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة واستراتيجية مراقبة الفهم خلال تعلم القراءة .

يشير برا ون Brown 1978 إلى ما وراء المعرفة على أنها التوفيق بين مجموعتين من الأنشطة تعتمد كل منهما على الأخرى: الدراية والعلم بالمعرفة وتنظيم المعرفة إجرائياً ؛ ويشمل الدراية والعلم بالمعرفة تحديد المهارات والاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق وتنفيذ هدف القراءة (Woodward , 1991, p.2).

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم ، وقد استقطبت عمليات ما وراء المعرفة لدى ذوي صعوبات التعلم الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة (يوسف قطامي،١٩٩٠، ص٢٠١) ؛ ويرى الكثير من علماء النفس أن مفهوم ما وراء المعرفة يبدو أكثر ارتباطاً بذوي صعوبات التعلم ،

حيث يفترضون أنه يختلف كماً وكيفاً لدى العاديين من الأفراد (فتحي الزيات، ١٩٩٨-أ، ص٢٦٠).

ومما لاشك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى. خصوصاً في المرحلة الابتدائية فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له .

ومن هنا نشأت فكرة الدراسة في محاولة التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كأحد أساليب التدخل العلاجي بهدف التغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي ، بدولة البحرين، ٢٠٠١م .

مشكلة الدراسة:

تعتبر مهارة القراءة من أعقد الأنشطة العقلية،فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعياً وبصرياً، كما تتطلب التفكير، وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ماتكون بحل المشكلات، وإستنباط الفروض، والتحقق من الإستنتاجات إنها تتضمن كل أنواع التفكير من التقويم وإصدرا الأحكام ، والتخيل ، والإستنتاج وحل المشكلات(حسن شحاته، ١٩٩٦، ص٦٢).
ولا جدال في أن القراءة الحقيقية هي القراءة التي تقترن بالفهم، ويعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها عن طريق التجربة، ولكي تصبح هذه المفاهيم ذات فائدة في القراءة يجب أن تكون مرتبطة بالكلمات، أو بمجموعة الكلمات التي ترمز إليها، وبمرور الوقت تصبح هذه الكلمات جزء لا يتجزأ من مجموعة المفردات التي يستخدمها الفرد في حديثه وفي تفهمه لما يسمع أو يقرأ (أحمد عبد الله، فهيم مصطفى، ١٩٩٤، ص٨٦).

ولقد أظهرت الدراسات المسحية بأن هناك مهارات متعددة في فهم القراءة، حيث أشار أيكول Ayecall إلى أن مهارات الفهم تتمثل في القدرة على:

١. معرفة الأفكار الرئيسية.
٢. معرفة التفصيلات الرئيسية.
٣. تطوير التخيل والتصور البصري.
٤. التنبؤ بالمخرجات.
٥. اتباع التعلميات.
٦. معرفة تنظيم المؤلف.

٧. القراءة الناقدة (في: لندا هارجروف، جميس،١٩٨٨،ص٣٠٨).

ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم.كما أنه–أي الفهم القرائي– أقلها قابلية للعلاج فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدما ملموسا أو دالا في اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الإستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدرب عليها قائمة ، والفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي، وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة (فتحي الزيات، –ب١٩٩٨، ص ص ٤٦١–٤٦٣).

ولقد ذكر هارس وسايبي أسباباً كثيرة لضعف التقدم في فهم القراءة ، وتشتمل هذه الأسباب على مستوى ذكاء عام دون المتوسط، ونقص فرصة ممارسة اللغة ، والعجز في الجانب السمعي والنطق والتي تعمل جميعها على حصر وتحديد وتطور المفردات. إن القراءة البطيئة كلمة –كلمة قد تسبب ضعفاً في الفهم فالطالب غالباً ما يضطر إلى إعادة قراءة الماده المقروءه من أجل فهمها (في:لنداهارجروف، بوتيت، ١٩٨٨، ص ص٣٠٦ –٣٠٧).

كمايرى فتحي الزيات (١٩٩٨–ب ، ص٤٤٤) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشيء من ضعف فهمهم المادة موضوع القراءة من ناحية أخرى الأمر الذي ينمي لديهم إتجاهات سالبةنحو القراءة.

كما أوضح يوسف قطامي (١٩٩٠، ص٢٠٣) بأن الأطفال الأقل قدرة على التعلم ولا يمتلكون استراتيجيات ما وراء المعرفة متطورة، ونامية، هم بحاجة إلى مساعدة معلميهم، لتغيير الاستراتيجيات والأساليب التي استخدموها،من أجل استخدام أساليب واستراتيجيات أكثر ملائمة لقدرتهم.

وفي هذا الصدد توصل رفايل وبيرسون Rephael&Pearson إلى أن ضعيفي الفهم القرائي ليسوا على دراية بأن المهام المختلفة تثير أنواعا مختلفة من التساؤلات سواء كانت تلك التساؤلات حرفية أو تتطلب استدلال المعنى العام للنص أو تعتمد على المعرفة السابقة، كما إنهم يستخدمون غالبا أساليب لا تتناسب مع متطلبات المهمة، لذلك يحتاج الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم النصوص إلى التدريس المباشر بهدف تحسين فهم القراءة لديهم (in : Swanson&Dlapaz, 1998)

ولقد تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج مشكلات و صعوبات و القراءة لدى التلاميذ ، حيث أشارت مار جريت Margaret إلى أن بعض التلاميذ يعتقدون أن

القراءة تعني مجرد لفظ الكلمات .فهم يقرؤون بشكل تقليدي كل كلمة بنفس السرعة ، ويحظى كل جزء من المعلومات بنفس القدرة من الانتباه وتقرأ الجملة الأولى في النص بنفس طريقة قراءة الجملة الخامسة عشرة ، حيث يقرؤون بدون تفكير . وفي المقابل يقضي التلاميذ الجيدون وقتاً أكثر في قراءة بداية النص ، فهم يتوقفون كثيراً في الفقرة الأولى ، لأنهم لا يدركون بأن المؤلف وضع تلميحات عن الأفكار الرئيسية وعن تنظيم النص في بدايته ،فعندما يتوقفون فإنهم:

- يفكرون من خلال التنبؤ بما سيأتي لاحقاً.
- يفكرون من خلال استرجاع ما يعرفون من معلومات عن الموضوع
- يفكرون من خلال تصور الأفكار التي يضعها المؤلف في الكلمات.
- يفكرون من خلال وضع الهدف من القراءة .
- أثناء مواصلتهم للقراءة ، يتوقفون قليلاً في نهاية الجزء أو الصفحة ويفكرون من خلال تلخيص معنى النص لأنفسهم (مارغريت، ٢٠٠٠، ص١١٨).

ومن النماذج والدراسات التي اهتمت باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائـــي النموذج الذي قدمه كلٌ من إنجليـــرت وماريـــج Englert & Margie (١٩٩٠) و يسمى نموذج (POSSE) الذي يعد برنامجاً قائماً على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي معتمدا على العناصر التالية:

١. تنبؤ: Prediction أن يتنبأ التلميذ بالأفكار الموجودة في النص أو القطعة من خلال قراءة العنوان أو الاستماع أثناء إلقاء المعلم.
٢. تنظيم: Organization أن يقوم التلميذ بتنظيم الأفكار التي توقعها أو استدل عليها في خريطة معرفية يقوم بتصميمها الطالب- بعدما يقدم المعلم تدريبات على كيفية عمل خريطة معرفية.
٣. البحث: Search يقوم التلميذ بقراءة النص ويبحث ما تم توقعه من أفكار لديه ومع ما يتفق مع الأفكار الواردة في قطعة القراءة.
٤. تلخيص الأفكار: Summarization أن يقوم التلميذ بتلخيص الأفكار الرئيسية الواردة في القطعة وذلك في خريطة معرفية.
٥. تقييم: Evaluation الفهم من خلال مقارنة الخرائط المعرفية التي قام بها التلاميذ قبل قراءة النص وبعد قراءته ومحاولة إدراك التشابه بين الخريطتين ، وإعادة قراءة عنوان القطعة والفكرة الرئيسية وما هي الأسئلة التي يمكن تقديمها.(in:Mercer,1997,p.552)

كما استخدم بلنسار و براون Palincsar & Brown أسلوب التدريس التبادلي والذي يتضمن العناصر التالية:

١- التساؤل Questioning.

٢- التنبؤ Prediction.

٣- التحديد Clarification.

٤- التلخيص Summarization. (in: Meese, 1994, pp.234-235)

وتبنى (هاريس وجراهام ١٩٩٦) نموذجاً للتنظيم الذاتي **Self-Regulated (SRSD) Strategy Development** حيث استخدم هذا النموذج لتدريس الإستراتيجيات للطلاب العاديين وذوي الصعوبات التعليمية في العديد من المحتويات التعليمية المختلفة (in: Swanson & Delapaz, 1998)

وفي دراسة بويل (Boyle, 1996) بحثُ في مدى تأثير إستراتجيات الخرائط المعرفية في تنمية مهارة استخراج المعنى الحرفي والمعنى الاستنتاجي وتأثيره في تنمية الفهم القرائي لدى كل من تلاميذ صعوبات التعلم والتلاميذ المتخلفين عقليا والقابلين للتعلم ،وقد توصل إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتدريب العلاجي قد تحسن مستواهم في معرفة المعاني الحرفية والاستنتاجية باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في الفهم القرائي. وذلك من خلال الاختبارت الخاصة بالفهم القرائي للمعاني الحرفية والاستنتاجية في القطع القرائية الأقل من مستواهم في التحصيل الأكاديمي .

كما قدم سوانسون وهوسكين Swanson & Hoskin عرضاً لمتوسطات تأثير استخدام الاستراتيجيات والبرامج العلاجية التي استخدمت لعلاج تلاميذ صعوبات التعلم وهي كالتالي:

(متوسط تأثير الإستراتيجيات العلاجية الطبية ٠,٥٩ و متوسط تأثير إستراتيجية التعليم المباشر٠,٩ و متوسط تأثير الإستراتيجيات المعرفية ١,٠٧ و متوسط تأثير الإستراتجيات والبرامج العلاجية ٠,٦٨) ؛ مما يعكس إختلاف متوسطات تأثير الإستراتيجيات المستخدمة لعلاج التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، من خلال هذا العرض يتضح إن أعلى متوسط كان لصالح الاستراتيجيات المعرفية والتدريس المباشر.(Swanson & Hoskin, 1998)

نلاحظ في ضوء ما سبق ، بأن هناك سببين رئيسيين جعلا إستراتيجيات ما وراء المعرفة تلعب دوراً جوهرياً في تفسير مشكلا الفهم القرائي التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم:

السبب الأول : كثير من الدراسات أظهرت أن الأساليب التي تقوى وتحسن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً إيجابياً على فهم ذوي صعوبات التعلم للنص المقروء.

السبب الثاني : أوضحت البحوث أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عندما يحاولون فهم النص ،فإنهم يتعاملون مع استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل غير فعال مقارنة بالأطفال الذين يجيدون القراءة ،والتي بدورها تقف خلف العديد من المشاكل التي تواجه هؤلاء التلاميذ في فهم النصوص القرائية التي تقدم لهم.

والحاجة الماسة التي تظهر لدى هذه الفئة في مجتمعاتنا الخليجية تؤكد أهمية استخدام مثل هذه الإستراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي التي يعانون فيها من صعوبة واضحة مترتبة على صعوبات أكاديمية أخرى.

وهذا ما سعت الدراسة إلى تحقيقه من خلال بحث أثر إستخدام برنامج " القراءة واستراتيجيات التفكير"

Reading & Thinking Strategies (Paris, 1989)، القائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك بتطبيقه على عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي بالصف السادس الابتدائي ؛ بدولة البحرين.

<u>وعليه تنحصر مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:</u>

١)-هل يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة التالية (التنبؤ،التقييم،المعاني الرئيسية،المعنى الضمني،الفكرة الرئيسية،التلخيص) إلى تنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي بالصف السادس الابتدائي ؟

٢- هل يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تنمية مهارات الوعي القرائي التالية (التخطيط ، التنظيم ، التقييم ، المعرفة المشروطة) لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي بالصف السادس الابتدائي؟

٣ – هل يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى احتفاظ التلميذات بتطبيق الاستراتيجيات واسترجاعها عند الأداء على اختبار الفهم القرائي التتبعي ، ومقياس الوعي القرائي ؟

فروض الدراسة:

الفرض الرئيسي الأول:

يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة التالية : التنبؤ ، والتقييم ، والمعاني الرئيسية ،والمعنى الضمني، والفكرة الرئيسية،والتلخيص ؛إلى تنمية أداء التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في تنمية مهارة الفهم القرائي.

الفرض الثاني الرئيسي :

يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تنمية أداء التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في مهارات الوعي القرائي التالية:
"التخطيط ،التنظيم ، التقييم ، المعرفة المشروطة".

الفرض الثالث الرئيسي :

يؤدي برنامج التدريس العلاجي إلى احتفاظ التلميذات باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عند الأداء على اختبار مهارة الفهم القرائي ، ومقياس الوعي القرائي .

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي" القراءة و استراتيجيات التفكير " والذي يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدي عينة من التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي ؛ بدولة البحرين .

أهمية الدراسة :

١)- التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي.

٢)- تفيد نتائج الدراسة العاملين في الحقل التربوي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ؛ ورفع مستوى أدائهم الحالي من الناحية الأكاديمية ؛ وذلك لأهمية القراءة التي تعد البنية التحتية لجميع المحتويات الأكاديمية الأخرى.

٣)- ندرة الدراسات التجريبية على صعيد التراث العربي والخليجي في مجال البرامج القائمة على أساس إستراتيجيات ما وراء المعرفة مع ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجيات ما وراء المعرفة Met cognitive Strategies:

هي العمليات التي تدل على مجال خاص للمعرفة، أي معرفتنا حول المعرفة وعمليات إستراتيجية ضبط المعرفة،والتي تمثل مهارات إجرائية تنفيذية Executive skill تستخدم في تحكم الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات تحكماً يقوم على تتابع تدفق المعلومات وتزامنها (فتحي الزيات ، ١٩٩٥، ص٢٦١) ، وتشتمل وإستراتيجيات ما وراء المعرفة على الوعي والإدراك الشعوري والتحكم والسيطرة الشعورية الواعية لتعلم الفرد.(Decker ,2000)

تدريس ما وراء المعرفة:

هي عبارة عن طرق تعليمية لتأكيد الوعي بالعمليات المعرفية والتي تعد من أحد التسهيلات الخاصة بالتعلم وتطبيقات المهمات الأكاديمية والعملية ويحتوي نموذج ما وراء المعرفة على تكنيكيات منظمة لمراجعة الخطوات أو الوعي بالانتقاء من بين الإستراتيجيات لإكمال المهمة. (Lokerson, 2000)

الوعي القرائي :

هو أن يكون الطالب على وعي وإدراك بمتطلبات القراءة قبلها وأثناءها وبعدها ، وأن يكون قادراً على تطبيقها إجرائياً (Decker ,2000)

كما يعرف (Paris,1987) الوعي القرائي بأنه الوعي بعملية التفكير حيث يدرك التلميذ طريقة القراءة السريعة ، وإستخدام سياق الكلام؛ وطريقة التلخيص؛ وطريقة إيجاد الفكرة ، والوعي بالعمليات المعرفية المتضمنة في التفكير ؛ حيث أنها عنصر أساسي من عناصر ما وراء المعرفة.

التعريف الإجرائي لبرنامج التدريس العلاجي باستخدام عمليات ما وراء المعرفة:

يعرف إجرائياً: بأنه مجموعة المعلومات والأنشطة التدريبية والتقويمية المتضمنة في البرنامج العلاجي التي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي ، وزيادة كفاءتها وفاعليتها.

تعريف كل مهارة من مهارات البرنامج :

أ- التنبؤ:

وهو ما يتنبأ به القارئ من أفكار سيسردها المؤلف من خلال النص (مارغريت دايرسون ، ١٩٩٦ ، ص١٠) ،ومن خلال المعلومات الواردة في النص بمعلوماته السابقة ، مما يعزز فهمه أثناء القراءة(Paris,1989)

ب-التقييم:

هي أن يستطيع القارئ من خلالها تقييم فهمه ، عندما يتوقف ويعيد الصياغة ، والإجابة على الأسئلة وتلخيص المعلومات في النص ، وتقييم التفكير عملية مستمرة في أي مجال (Jacobs & Paris ,1987)

ج- المعاني الرئيسية: وهي المستويات الثلاثة المختلفة في الفهم ، وتصنف كالتالي:

- المعنى الحرفي : يشير إلى الكلمات الواضحة الصريحة في النص .
- المعنى الاستدلالي : يشير إلى العلاقات الضمنية -الاستدلالية ، التي يتوصل اليها القارئ من خلال القراءة.
- المعنى الشخصي: وهي تصور الفرد ورأيه في المعنى وماذا تعني بالنسبة له من خلال خبرته السابقة (Paris, 1989)

د- المعنى الضمني:

هي الأفكار التي تنتج عن التفكير بالنص ، بحيث تضيف معلومات جديدة لم تكن مذكورة بصورة مباشرة (Paris ,1989)

هـ- الفكر الرئيسية:

هي وسيلة لربط التفاصيل في القصة ؛ وذلك وفقاً لمخطط يحتوي على " المكان- الأحداث- النتائج" ، وهي وسيلة جيدة لتذكر المعلومات(Paris, 1989).

و- التلخيص :

هو استبعاد المعلومات غير الأساسية والثانوية ، وإعادة صياغة بقية النص بأسلوب موجز (Swanson & Delapaz, 1998).

ز- التخطيط:

وهو اختيار الإستراتيجيات الخاصة للوصول إلى الأهداف التي يتم تحديدها ، بمعنى هي التنسيق الاختياري للوسائل المعرفية. (Jacobs & Paris, 1987)

ح- التنظيم:

ما يتطلب من الفرد من تفكير ذاتي بأن يقيس ويراقب ويرصد تقدمه أو يعدل الخطط والاستراتيجيات ،حيث يتيح التنظيم الذاتي للطالب المتعلم أن يكشف ويعدل لتغيير متطلبات العمل (Jacobs & Paris, 1987)

ويعرف التنظيم بأنه: الإرشاد وإعادة التوجيه لأنشطة الفرد أثناء القراءة للوصول إلى الأهداف المرجوة(Cross & Paris, 1988).

ط- المعرفة المشروطة : هي فهم الطلاب لوقت وسبب تطبيق بعض الاستراتيجيات الخاصة دون غيرها (Jacobs & Paris, 1987) .

كما تعرف بأنها : معرفة وإلمام الطالب بالشروط التي من خلالها يتم تطبيق الاستراتيجية (Mueller ,1996).

الفهم القرائي:

الفهم في القراءة هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقرؤة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد عبد الله ، فهيم محمد ، ١٩٩٤، ص٣٧).

التعريف الإجرائي للتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي:

هي التلميذة التي يكون معدل ذكائها لا يقل عن المئيني ٢٥ (يعادل المستوى المتوسط في الذكاء وفقاً لمعايير الاختبار)من خلال استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة ، لرافن (إعداد: فتحية عبد الرؤوف ،١٩٩٩) وأن تقل درجة الاختبار التحصيلي عن المئيني ٢٥ ، والذي يتم قياسه باستخدام طريقة الرتب المئينية ، وأن تجتاز اختبار المهارات المسبقة لمهارة الفهم القرائي بنسبة إتقان ٨٠% أو أكثر، وأن تحصل على نسبة ٥٠% أو أقل في اختبار مهارة الفهم القرائـــي ، وأن لا تعاني من إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، بما يقتضيه من الإجراءات والضوابط التجريبية المناسبة للتحقق من صحة الفروض العلمية موضع البحث ؛ وهو منهج ملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها

حدود الدراسة:

الحدود البشرية:

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٣ تلميذة ذوات صعوبات الفهم القرائي ، ممن تتراوح أعمارهن ١١-١٢,٥ سنة من تلميذات الصف السادس الابتدائي من ذوات صعوبات الفهم القرائي.

الحدود الزمانية:

استغرق تطبيق البرنامج التدريبي ، في هذه الدراسة ، الفترة من:

١١-٣: ١٤-٤-٢٠٠١م، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١

الحدود المكانية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي في مدرسة " نسيبة بنت كعب " ، الابتدائية للبنات ، بدولة البحرين ، في منطقة مدينة حمد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

- تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية spss ، ومن ثم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:
- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمختلف بيانات الدراسة .
- حساب معاملات الثبات لمقاييس الدراسة .
- اجراء تحليل التباين ANOVA بتصميم(Split- Plot) لتحديد الفروق فيما بين مجموعات الدراسة وبعضها البعض.
- اجراء تحليل التباين متعدد المتغيراتMANOVA للتعرف على طبيعة الفروق بين مختلف مجموعتي الدراسة وبعضها البعض

قسمت العينة إلى مجموعتين(مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة) متكافئتين في : "الذكاء ، العمر ، الاختبار التحصيلي ، المهارات المسبقة ، الدرجة الكلية في الاختبار القبلي لمهارة الفهم القرائي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، وتم تحقيق التكافؤ في كل إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، فيما عدا إستراتيجية التقييم حيث ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة الضابطة ، كما تم تحقيق التكافؤ في الدرجة الكلية لمقياس مهارات الوعي القرائي وتم تحقيق التكافؤ في كل مهارة من مهارات الوعي القرائي ".

حيث تم تدريب تلميذات المجموعة التجريبية على الأنشطة والمهارات المتضمنة في البرنامج التدريبي " القراءة وإستراتيجيات التفكير" ، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب ؛ وقد استغرقت مدة التدريب أربعة أسابيع (شهر) بواقع جلسة في كل يوم ،مدتها :٥٠ دقيقة ، ومدة كل جلسة تقويمية :٣٠ دقيقة .

أدوات الدارسة :

١. اختبار الذكاء : المصفوفات المتتابعة لرافن (إعداد : فتحية عبد الرؤوف ، ١٩٩٩).
٢. الاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة (إعداد الباحثة).
٣. اختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي (إعداد الباحثة).
٤. اختبار مهارات الفهم القرائي ؛ باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة).
٥. مقياس الوعي القرائي ؛ باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. (إعداد وتعريب: الباحثة).
٦. برنامج تدريس علاجي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة؛ وقد تم إعداد وتعريب البرنامج من قبل الباحثة بناء على برنامج ،"القراءة وإستراتيجيات التفكير" .

برنامج التدريس العلاجي باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي

إعداد : الباحثة

الهدف من البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف السادس الابتدائي ؛ وذلك باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، وكذلك زيادة دافعية الإنجاز لدى ذوات صعوبات التعلم ، كما يهدف البرنامج إلى تنمية قدرة التلميذات على توظيف تلك الإستراتيجيات في المحتويات القرائية المختلفة ، وقد تم تعريب وإعداد البرنامج ، بناء على ما قدمه Scott G Paris (1989) في برنامج القراءة وإستراتيجيات التفكير" Reading & Thinking Strategies" وما احتوى عليه هذا البرنامج من نماذج للدروس والتدريبات ، مع الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان ومراعاة الخصائص الخاصة بتلاميذ صعوبات التعلم في الفهم القرائي وما يتطلبه تدريب هذه الفئة من أساليب وطرق تعليمية خاصة ، مثل (التدرج في الانتقال من المهام الأسهل إلى المهام الأصعب ، و الانتقال في استخدام الوسائل من محسوسة– شبه المحسوس – المجرد ، تقسيم التلميذات الى مجموعات بناء على الفروق الفردية ، ومراعاة أن بعض تلميذات صعوبات التعلم يحتاجن إلى جلسات تدريسية فردية).

الجوانب التي قام على أساسها البرنامج :

يقوم البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية وهي :

جانب ما وراء المعرفة:

ويتضمن تقديم شرح ومعلومات لمكونات البرنامج والهدف من إعداده والمراحل المختلفة له والخطوات التي تقوم عليها استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة موضع التدريب وذلك من خلال الدروس المقترحة في كراسة التحضير.

الجانب المهاري :

ويتحقق هذا المحور من خلال الشرح والعرض وتدريب التلميذات على استخدام الإستراتيجيات والمهارات في المراحل المختلفة ومن ثم تقويم ومتابعة كل مرحلة على حده للوقوف على مدى التطور الحادث نتيجة تعلم هذه الإستراتيجية ؛ وعرضها من خلال الصورة المكبرة والتي تحمل المعنى المجازي لفكرة الإستراتيجية ، وتطبيقها من خلال كراسة التدريبات الخاصة بالتلميذات.

الجانب الوجداني :

ويتم ذلك من خلال التفاعل ولعب الأدوار وإلقاء بعض الطرائف والأفكار المجازية والمشاركات الجماعية والتفاعل فيما بين التلميذات و يتم من خلال ذلك تعزيز تعلم التلميذات بصور مختلفة ؛ والتي من شأنها زيادة دافعية التلميذات .

محتوى البرنامج وأبعاده في الدراسة:

احتوى برنامج التدريس العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية على ستة أبعاد ، تم الاعتماد عليها وذلك لاحتوائها على إستراتيجيات ما وراء المعرفة التالية :(التقييم ، التنبؤ، معرفة المعاني الرئيسية ، معرفة المعاني الضمنية ، الفكرة الرئيسية ، التلخيص) ؛ والتي تناولتها فروض الدارسة الحالية ، وقد بلغ عدد جلسات البرنامج ١٧ جلسة ؛ والجدول رقم (١) يبين الأبعاد وعدد الجلسات التي تم الاعتماد عليها في البرنامج ، وقد تم استبعاد ثلاث وحدات من البرنامج الأساسي ؛ حيث لم تكن من ضمن فروض الدراسة الحالية وهي كالتالي:

١. استخدام الجسور للوصول إلى المعنى " دمج المعلومات السابقة بالمعلومات الحالية" Using Context and Prior Knowledge
٢. التوسع في شرح معلومات القطعة "شرح الأحداث " Elaborating on text Information
٣. المعرفة المؤقتة ، وتسلسل الأسباب "تسلسل الأحداث" Understanding Temporal and Causal Sequences" .

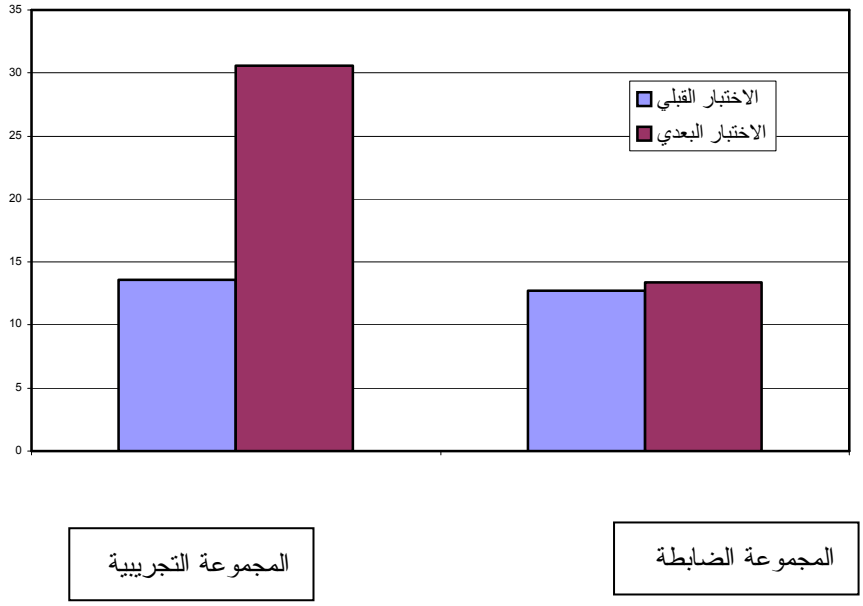
جدول (١) الأبعاد التي تم الاعتماد عليها في البرنامج

الوحـــــــــــدات	عدد الجلسات	توصيف الجلســـــــــات	زمن الجلسة
الوحدة الأولى : **فهم أهداف القراءة " التنبؤ والتقييم "** Understanding Goals and Purpose of Reading Treasure	جلستان	الجلسة الأولى: التهميد. الجلسة الثانية: البحث عن كنز القراءة (التقيم المرحلي).	٤٠ دقيقة ٥٠ دقيقة
الوحدة الثانية : التعرف على ثلاثة أنواع من المعاني " حرفي– استنتاجي– شخصي" Recognizing Three Kinds Of Meaning	ثلاث جلسات	الجلسة الأولى : إضاءة المعنى (١) الجلسة الثانية : إضاءة المعنى (٢). الجلسة الثالثة : إضاءة المعنى (التقييم المرحلي).	٥٠ دقيقة ٥٠ دقيقة ٣٠ دقيقة
الوحدة الثالثة : فهم المعاني الضمنية والغامضة Understanding Ambiguity and Inferences	ثلاث جلسات	الجلسة الأولى :البحث عن المعنى الخفي (١). الجلسة الثانية : البحث عن المعنى الخفي (٢). الجلسة الثالثة: البحث عن المعنى الخفي (التقييم المرحلي).	٥٠دقيقة ٥٠ دقيقة ٣٠ دقيقة
الوحدة الرابعة: تقييم مهام القراءة "التنظيم و التنبؤ والتقويم " Evaluating the Reading Task	ثلاث جلسات	الجلسة الأولى : كن مخبراً يحقق في القراءة (١). الجلسة الثانية : كن مخبراً يحقق في القراءة (٢). الجلسة الثالثة: كن مخبراً يحقق في القراءة (التقييم المرحلي).	٥٠ دقيقة ٥٠ دقيقة ٣٠ دقيقة
الوحدة الخامسة : استخدام المفاتيح للعثور على الفكرة الرئيسية Using Clues to Find the Idea main	ثلاث جلسات	الجلسة الأولى : تتبع الفكرة الرئيسية(١). الجلسة الثانية: تتبع الفكرة الرئيسية (٢). الجلسة الثالثة: تتبع الفكرة الرئيسية (التقييم المرحلي).	٥٠ دقيقة ٥٠ دقيقة ٣٠ دقيقة
الوحدة السادسة: تلخيص النقاط الرئيسة Summarizing the Main Points	ثلاث جلسات	الجلسة الأولى : تجميع الأفكار – الخلاصة (١). الجلسة الثانية : تجميع الأفكار – الخلاصة (٢). الجلسة الثالثة : تجميع الأفكار – الخلاصة (التقييم المرحلي).	٥٠ دقيقة ٥٠ دقيقة ٣٠ دقيقة
المجموع الكلي للجلسات		سبعة عشر جلسة	

نتائج الدراسة:

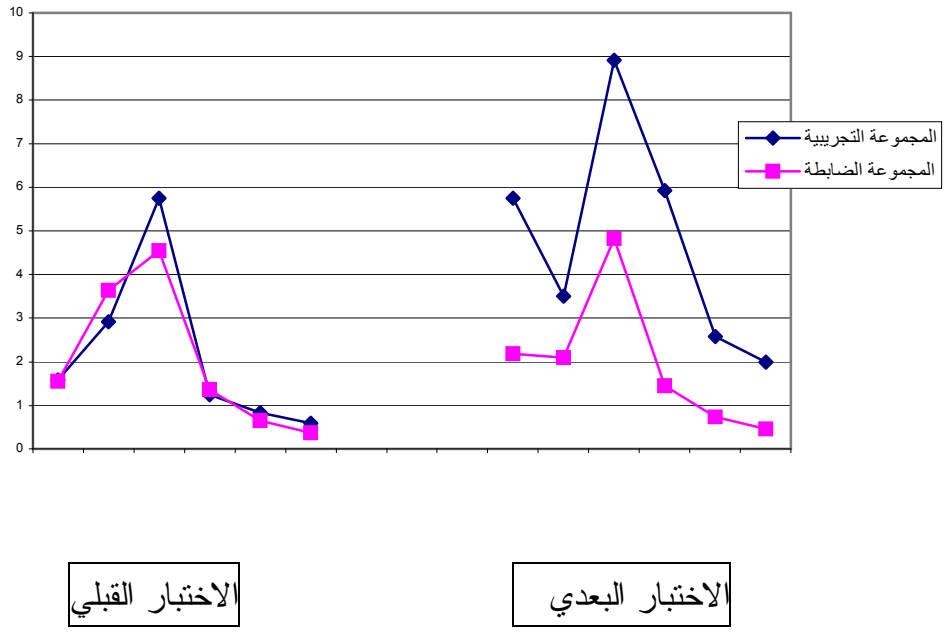
١. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية ، وذلك في الدرجة الكلية ، و في كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: "التنبؤ، والمعاني الرئيسية والمعاني الضمنية والفكرة الرئيسية ،والتلخيص" ؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي ، بينما لا توجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في إستراتيجية التقييم لدى المجموعة التجريبية .

٢. توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي ، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية. شكل (١)



شكل (١) الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبار مهارة الفهم القرائي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي.

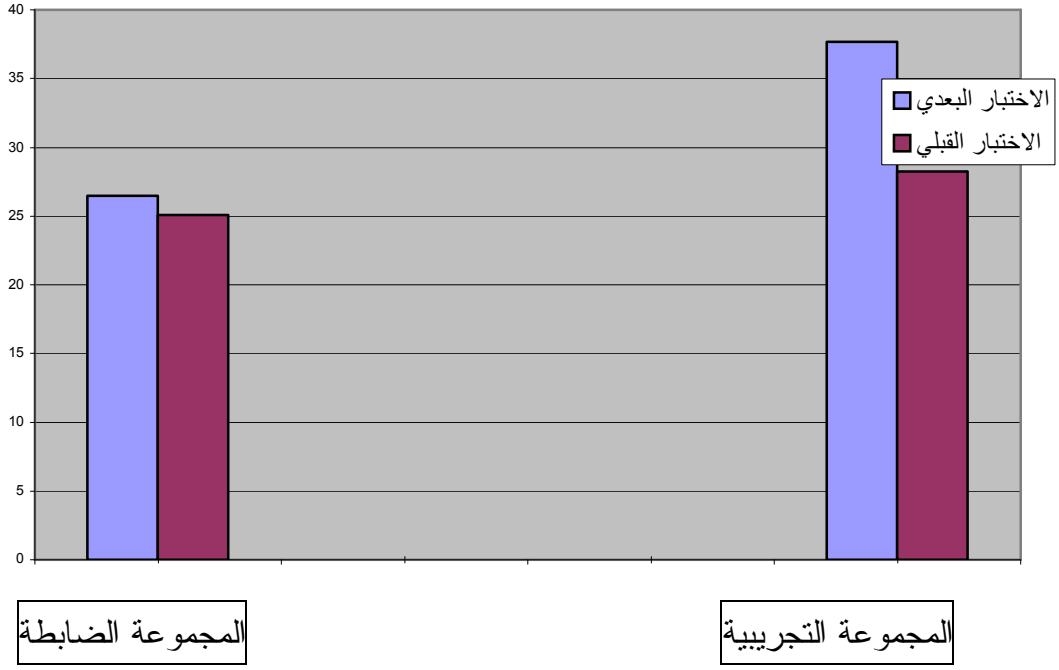
٣. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي ، وذلك بالنسبة للمجموعة الضابطة في إستراتيجية التنبؤ لصالح التطبيق البعدي ، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ في إستراتيجية التقييم لصالح التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة ؛ بينما لا يوجد فرق بين التطبيقين في الدرجة الكلية لبقية الإستراتيجيات شكل (٢).



شكل (٢)الفروق بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في موقفي الاختبار القبلي والبعدي في استخدام كل إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في اختبار الفهم القرائي.

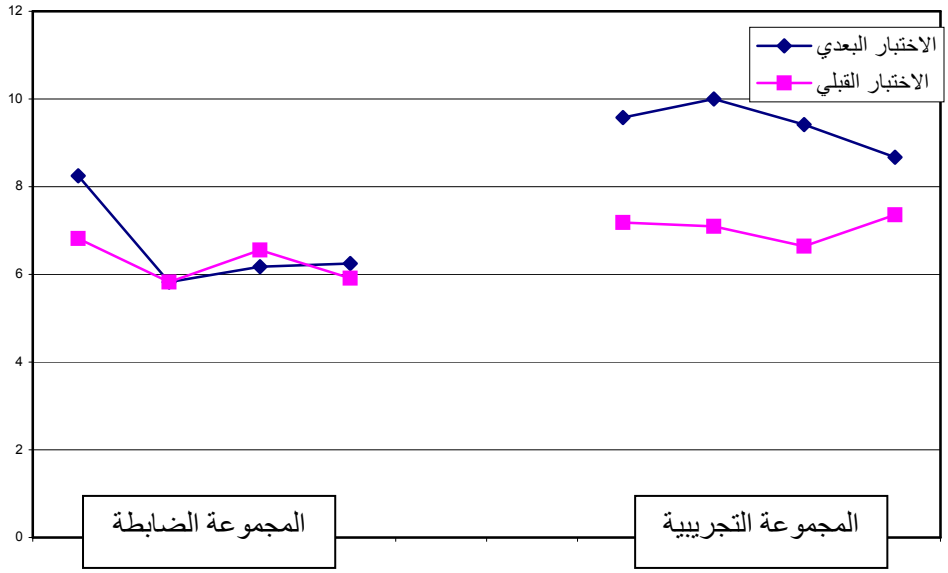
٤. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية ، وذلك في الدرجة الكلية ، وفي المهارات التالية : " التخطيط ، التنظيم ، المعرفة المشروطة " ، وذلك لصالح التطبيق البعدي ؛ بينما لايوجد فرق بين التطبيق القبلي والبعدي في مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية.

٥. يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط نمو مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة بين القياس القبلي والبعدي ، وذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية شكل (٣).



شكل (٣) الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبارالقبلي والبعدي في مقياس مهارات الوعي القرائي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

٦. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي ، وذلك بالنسبة لتلميذات المجموعة الضابطة في إستراتيجية التخطيط لصالح التطبيق البعدي ، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس الوعي القرائي في إستراتيجية المعرفة المشروطة لصالح التطبيق البعدي شكل (٤)



شكل (٤) الفروق بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في موقفي الاختبار القبلي والبعدي على مهارات مقياس الوعي القرائي باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لكل إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

٧. عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة في استخدام الإستراتيجيات التالية (التقييم و المعاني الرئيسية ، الفكرة الرئيسية ، التلخيص) في اختبار الفهم القرائي ،بينما ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٥) في إستراتيجية التنبؤ ؛ وذلك لصالح الأداء البعدي ، كما ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٠١) في إستراتيجية المعنى الضمني ؛ وذلك لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للاختبار لصالح الأداء البعدي ، بينما لم تظهر أي دلالة في لدى تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي.

٨. عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة في مهارات الوعي القرائي التالية (التقييم والتنظيم والمعرفة المشروطة) وفي الدرجة الكلية لمقياس القرائي ،بينما ظهرت دلالة عند مستوى (٠,٠٠١) في مهارة التخطيط ؛ وذلك لصالح الأداء البعدي . بينما لم تظهر أي دلالة في لدى تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والتتبعي.

المراجع :

• أحمد عبدالله ، فهيم محمد (١٩٩٤). **الطفل ومشكلات القــراءة** ، (الطبعــة الثالثــة). القــاهرة: الــدار المصرية.

• أحمد عواد (١٩٨٨_أ). مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلــة الإبتدائية ، **رسالة ماجستير**. كلية التربية :جامعة الزقازيق.

• أحمد عواد (١٩٩٥). **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال** (اختبارات ومقاييس). الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

• أحمد عواد (١٩٩٨_ب) . **قراءات في علم نفس التربوي وصعوبات الــتعلم**. الإســكندرية : المكتــب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

• أوجيني مدانات (١٩٩٢). **الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الإبتدائية الأولى: أسبابها وطرق علاجها**. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

• باري مكنمار (١٩٩٨) . **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة**. (ترجمــة :زيــدان ســرطاوي و إبراهيم أبو نيان).الرياض: جامعة الملك سعود– النشر العلمي والمطابع.

• باسمة فهد الشايجي (٢٠٠٠). **تنمية مهارات القراءة الفعالة** ، رسالة ماجستير غير منشورة .البحرين : جامعة الخليج العربي.

• جابر عبدالحميد (١٩٩٨). **التدريس والتعلم الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

• جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٩). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم** ، (الطبعة التاسعة). القــاهرة: دار النهضة العربية.

• جمال الخطيب ، منى الحديدي (١٩٩٤).**مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**.الشارقة:مطبعــة المعارف.

• جمال محمد الخطيب ، محمد البيلي (١٩٩٥). **المشكلات التعليمية والسلوكية قراءات مختارة** ، سلسلة معرفية تصدر من ندوة الثقافة والعلوم – دولة الإمارات العربية المتحدة. دبي: مطبعة بن دسمان ومكتبتها.

• جيرالد دوفي،جورج شيرمان، لورا روهلر (١٩٨٧).**كيف ندرس القراءة بأســلوب مــنظم**. (ترجمــة :إبراهيم الشافعي). الكويت:مكتبة دار الفلاح.

• جيمس كييف و هيربرت وبليرج (١٩٩٥). **التدريس من أجل تنمية التفكير** (ترجمة: عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

• حسن شحاته (١٩٩٦). **قراءات الأطفال** ، (الطبعة الثالثة). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

• حسن فهد الهويمل (١٩٩٧). النص الإبداعي التربوي: إشكالية الاختيار والــدرس. الريــاض: رونــاء للإعلام المتخصص.

• روبرت سولسو (١٩٩٦). **علم النفس المعرفي**. (ترجمة: محمد نجيب الصبوة ، مصطفى محمد كامل ، محمد الحسانين الدقة). الكويت: دار الفكر الحديث.

• زكريا إبراهيم (١٩٩٩). **طرق تدريس اللغة العربية**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

• زيدان السرطاوي ، كمال سيسالم (١٩٩٢). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم** ، (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

• شادية التل ومحمد قعداري (١٩٩١). أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب ، **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. ٧ (٤) ،٥٧-٨٤ شافية الزيد (١٩٩٧). **استخدام طريقة التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت** ، دراسة ماجستير غير منشورة.البحرين: جامعة الخليج العربي.

• صديقة أحمد البوسميط (٢٠٠٠). **أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الإبتدائي بدولة البحرين** ، رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربي.

• ضياء الدين مطاوع (٢٠٠٠). فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (٧٧)، ١٣٩-١٩٨

• عبدالرحمن عدس (١٩٩٩). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة** ، (الطبعة الثانية). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

• علي أحمد مدكور (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

• غانم جاسر البسطامي (١٩٩٥). **المناهج والأساليب في التربية الخاصة**. العين: مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع.

• فتحي السيد عبدالرحيم (١٩٩٠). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة** ، (الطبعة الرابعة ، الجزء الثاني). الكويت: دار القلم.

• فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

• فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨-أ). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط الفعلي المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

• فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨-ب). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

• فتحية عبدالرؤوف عوض (١٩٩٩). **اختبار المصفوفات المتتابعة**. كراسة التعليمات وزارة التربية إدارة الخدمات الاجتماعية النفسية مراقبة الخدمة النفسية ، الكويت: مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

• فخر الدين عامر (٢٠٠٠). **طريق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** ، (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.

• فهيم مصطفى (٢٠٠٠). **أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية** . القاهرة: دار الفكر العربي.

• فيصل محمد الزراد (١٩٩٧) . **التخلف العقلي وصعوبات التعلم** " **التشخيص**". بيروت :دار النفائس.
• كيرك وكالفنت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية** .(ترجمة:زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
• لندا هارجروف ، جيمس يوتيت (١٩٨٨). **التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي**. (ترجمة: عبدالعزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.مارغريت دايرسون (١٩٩٦). **استراتيجيات للاستيعاب القرائي (استراتيجية مثال القمر واستراتيجية الجدول الذاتي)**. (ترجمة: قسم الترجمة بمدارس الظهران – الدمام). المملكة العربية السعودية: دار التركي للنشر والتوزيع.
• مارغريت دايرسون(٢٠٠٠).**تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية**.(ترجمة:مدارس الظهران).الدمام:دار التركي للنشر والتوزيع.
• ماهر إسماعيل صبري ، إبراهيم محمد تاج الدين (٢٠٠٠). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد (٧٧) ،٤٩-١٣٧ .
• محمد رجب فضل الله (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية والمعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.
• محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨).**تعليم القراءة بين المدرسة والبيت**. الأردن:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
• محمد عدس (١٩٩٨). **صعوبات التعلم** ، . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
• محمد عطية الإبراشي (١٩٧٦). **التربية الإسلامية وفلاسفتها** ، (الطبعة الثالثة). الجيزة: دار النيل للطباعة.
• المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي . (١٩٩٧). **دراسة حول تعليم الأطفال بطيئي التعلم بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربي** .
• نبيل عبدالفتاح حافظ (١٩٩٨). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
• نصرة محمد جلجل (١٩٩٥). **العسر القرائي (الدسليكسيا) دراسة تشخيصية** ، (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
• يوسف القريوتي ، جميل الصمادي ، عبدالعزيز السرطاوي (١٩٩٥). **المدخل إلى التربية الخاصة**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
• يوسف قطامي (١٩٩٠). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمة**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- Blakeg, E., & Spence, S. (1990). **Developing meta cognition**. Online. Internet. 19th April 2000. Available: http://www.hearte.com/gasp/327218.htm
- Boyle, J. R. (1996). The effects of a cognitive mapping strategy on the literal and Inferential comprehension of students with mild disabilities. **Learning Disabilities Quarterly**, 19,.
- Crews., E. (1993). **Learning disabilities.** Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 80 (2).131-142.
- Decker, C. N. **Metacognition and reading to learn**. Online. Internet. 19th April 2000. Available: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed376427.htm
- Flanagan, B. **Improving student's understanding of textbook content**.. November 1996 .Online. Internet .14th March 2000. Available: http://www.Ldoline.com
- Frost, J. A., & Emery, M. J. Academic intervention for children with dyslexia. Online. Internet. 6th March 2000. Available: http://www.ldonline.org/ld_indepteh/teaching_techniques/ERIC_Digest539.htm
- Garner, R. (1987). **Meta cognition and reading comprehension**. New York: Norwood.
- Gaultney, J. F. (1995). The Effects of Prior Knowledge and meta cognition on the acquisition of a reading comprehension strategy**. Journal of Experimental Child Psychology**, 59,142-163.
- Hacker, D. J. C. **Metacognition definitions and empirical foundations**. Online. Internet. 19th April 2000. Available: http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm
- Hudelson, J. G. **Metacognition and journaling in process reading: their relationship to reading comprehension and motivation to read**. May 1997. Online. Internet. 15th May 2001. Available: http://www.muse.widener.edu/~agr0001/Dissertations/Hudelson.htm
- Hulme, C., & Snowling, M.(1994). **Reading development and dyslexia**. London: Whurr Publishers Ltd.
- Jacobs, J. E. & paris, S. G. (1987). Children's meta cognition about reading: issues in definition, measurements, and Instruction. **Educational Psychologist**, 22 (3&4),255-278.
- Johnson, L. A., & Graham, S., and Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A Study of students with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, 30 (1), pp.80-91.
- Jongsma, Kathy. **Vocabulary and comprehension strategy development**. Dec. 1999 – Jan. 2000. The Reading Teacher. ERIC Digest.1-2.
- Kraayenoord, V., & E, Christina. (1992). Metacognitive knowledge and reading of pupils with learning disabilities, **paper presented at the Annual Meting of the American Educational Resaerch Association, Schonell Special Education Research Center**, University of Queensland, Australia.

- Learning disabilities association of america News briefs. **Reading methods and learning disabilities**. March/April 1998. Online. Internet. 14th March 2000. Available: http://www.ldoline.org/lda_reading_methods
- Lokerson, J. **Learning Disabilties: glossary of some important terms**. Online. Internet. 6th March 2000. Available:
- McLain, K. V. **Metacognition in reading comprehension: what it is and strategies for instruction**. Online. Internet. 15th May 2001. Available: http://www.lis.wwu.edu/cbl/ray/stge3meta.htm
- Meese, R. L. (1994). **Teaching learners with mild disabilities integrating research and practice**. California: Books/Cole Publishing Company.
- Meltzer, L. J. (Eds.) (1993). **Strategy assessment and instruction**. Austin: Pro. Ed.
- Mercer, C.D. (1997). **Students with learning disabilities**. (5th ed). New Jersey: prentice-hall.
- Micki. C. (1999). A Study of the effects of metacognition on reading comprehension. **master's project**, San Diego State University.
- Muller, M. E. (1996). Using metacognitives startegies to facilitate expository text mastery. **education research quarterly**, 20 (3),. 41-65.
- Myers, M, & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. **Journal of education psychology**, 70 (5), 680-690.
- Osborne, J. W. (2000). Metcognition and teaching for learning. Online. Internet. 19th April 2000. Available: http://faculty-staff.ou.edu/O/jason.W.Osborne-1/Metahome.htm
- Paris, G. P., & OKA, E. R., (1986). Self-Regulated learning among exceptional children, **exceptional children**, 53 (2),.103-108.
- Paris, S. G. (1989). **Reading and thinking strategies**. Lexington, Massachusetts: Health and Company.
- Paris, S. G. (1991). Assessment and remediation of metacognitive aspects of Children's reading comprehension. **TopLangDisord**, 12(1),32-50.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1982). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills, **Child Development**, 55,2083-2993.
- Rabren, K.,& Darch, C., and Eaves, R. C. (1999). The differential effects of Two systematic reading comprehension approaches with students with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**. 32 (1), 36-47.
- Reid, D. K., & Hresko, W. P., & Swanson, H. L. (1991). **A cognitive approach to learning disabilities**. (2nd ed.). Austin, Texas: Pro. Ed.
- Rotlman, T. R.,& Cross, D. R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, 23 (5),270-278.
- Swanson, H. L. & Hoskin, M (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. **review of education research**, 68 (3), 288-321.
- Swanson, H. L. (Eds). (1991). **Handbook on the assessment of learning disabilities: theory, research, and practice**. (2nd ed.). Austin, Texas: Pro. Ed.
- Swanson, P. N. & DelaPaz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning disabilities. **intervention in school and clinic**. 33 (4), 209-218.

- Thinking and Learning. general metacognitive reading strategies. Online. Internet. 15th May 2001. Available: http://www.mdk12.org/practices/good_instruction/projectbetter/thinkingskills/ts-53-55.htm
- Victor, S. T. (1996). **Research on the effectiveness of reading for comprehension strategies at the primary and intermediate levels: a review of the literature. Information analysis**.
- Woodword, D. C. (1991). An investigation of the efficacy of paris reading and thinking strategies on the reading in learning disabled students. **Thesis submitted in Partial Fulfillment of the Requirement of the Degree of Master of Arts in the Faculty of Education**, Simon Fraser University.