

نموذج 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 يقرأه. 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 تُنفذ خلف الفهم القرائي المعرفي، يستخدمها القارئ قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها، وتهدف إلى مساعدته في فهم ما يقوم بقرائه.

ويعرف مصطلح "النموذج" بأنه تصور مجرد يوضح ظاهرة ما، ويفسرُها، ويحدد العلاقات بين مكوناتها، وقد يُبنى على عدة أدلة تجريبية، أو يُستق من نظرية على أن يتطلب تأكيداً تجريبياً. ويلجأ الباحث إلى اقتراح نموذجاً 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 النموذج الحالي، والذي يمثل إطاراً إجرائياً، تم اقتراحه في ضوء عدة أدلة تجريبية بهدف تفسير عملية الفهم القرائي، وقياسه، وكيفية معالجته من منظور ميتامعرفي.

ويفترض النموذج 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 النموذج الحالي من عدة مسلمات تتلخص فيما يلي:

- أن الفهم القرائي هو النتيجة الآلية لقدرة التلميذ على فك شفرة الحروف والرموز والكلمات بدقة، وإذا كانت النتيجة عكس ذلك؛ فإن التلميذ يعاني من صعوبة في الفهم القرائي.
- أن الفهم القرائي ليس حفظاً عن ظهر قلب، وإنما يتأثر ببعض الاستراتيجيات والعمليات الميتامعرفية، ويتوقف على عدة عناصر متفاعلة هي: قارئ له خصائص عقلية والدافعية والوجدانية، ونص يرتبط محتواه بميول هذا القارئ واهتماماته، ومعالجة القارئ للنص معالجة ميتامعرفية قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها.

- أن 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 النموذج 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 للمهمة، 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 التفسير الانتقائي للمعلومات ومعالجتها، وتقييمها، وتكاملها؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها.

- استراتيجية " ٣ م " التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على كيفية الإجابة عن الأسئلة التي تلي النصّ القرائي؛ في ضوء التلميح بمكان وجود إجابة تلك الأسئلة. وهذه الاستراتيجية في الأصل من أعمال *Graham, L. & Raphael, et al., 1980, 1982, 1983*، ثم طورها *Wong, B. 1993*، وعُدّلها " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م " بعد تجربتها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القراني.

وفي إطار التحقق من النموذج المقترح تجريبياً؛ أجريت عدة دراسات منها *Graham, Swanson, H. Lee & Trahan, M., 1996, I. & Wong, B. 1993*، إسماعيل الصاوي: ٢٠٠٣م، عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م. وتمثل نتائجها دليلاً تجريبياً لفاعلية التدريب على استراتيجيات النموذج المقترح في خفض مستوى صعوبات الفهم القراني المعرفي، والميتافهم قرائي، وبعض المتغيرات المصاحبة؛ كالاندفاعية المعرفية، وتنظيم الذات الأكاديمي، وتم مناقشة النتائج ⑦.

نموذج إجرائي مقترح للميتافهم قرائي

Meta-Reading Comprehension Operational Proposed Model. "MRCOPM"

أدكتور / إسماعيل إسماعيل الصاوي

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية - جامعة الأزهر

كتمهيد:

يرى Chomsky, ١٩٥٩ أن اللغة لا تختزن في المخ بصورتها الخام، وإنما يُعاد إنتاجها، وبناءها، وتخليقها في صياغات لغوية جديدة؛ ولعل هذا ما دفع ١٩٧٩ Hammill, D., أن يعلن - في المؤتمر الأول لصعوبات التعلم - أنه يشك في جدوى المدخل السلوكي، ويؤكد على أهمية المدخل المعرفي Cognitive Approach في فهم وتفسير صعوبات التعلم النوعية (١٧٢).

(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, ١٩٧٦ J., في المعلومات التي تتعلق بالعمليات المعرفية، أو أي شيء يرتبط بها. (٢٣٠، ٢٤١) ووصفها ١٩٧٧ Flavell, J., & Wellman, H., بأنها أعلى مستويات النشاط العقلي التي تجعل الفرد على وعي بذاته أثناء التفكير في المهمة. (٣٠٦) وعرفها ١٩٨٥ Flavell, J., بأنها مراقبة الفرد لعملياته المعرفية، وتنظيمه للمعلومات التي تتعلق بالتعلم. (٣٩٠، ٣٩١)

كما حددها ١٩٨٦ Montague, M. & Boss, C., في الوعي بالذات، والمعلومات، والعمليات المعرفية، والاستراتيجيات. (٢٨-٢٦، ٢٨٥) وعرفها ١٩٨٦ McNeil, J. D., بأنها عمليات تمكن التلميذ من الوعي بأهمية الاستراتيجيات المناسبة واستخدامها وتقييمها. (١١٠، ٨٦) ووصفها ١٩٨٩ Berger, R. S. & Reid, D. K., بأنها عمليات عليا يستخدمها التلميذ للتخطيط لأفضل مهمة سوف يقوم بها، ومراقبة أدائه عليها، وتقويم النتائج. (٢٤، ٥١)

وعرفها ١٩٩٢ Hutchinson, N. L., إجرائياً بأنها "التنظيم والوعي، إما قبل المعالجة المعرفية والتعليمية للمعلومات، أو بعدها". (٢٥١، ٢٥٥) وعرفها ١٩٩٤ Nelson, & Narness, بأنها مستوى أعلى من المعالجة المعرفية، لديها القدرة على مراقبة الأفكار وتغيير العمليات المعرفية. (٦٦، ٥١) بينما عرفها ١٩٩٩ Jackson, N.E. & Butterfield, E.C., بأنها عمليات عقلية عليا مسؤولة عن اختيار وتوجيه العمليات العقلية الدنيا. (٧١، ١١٤) وعرفها

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

Sternberg, R., 1992 بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وتوجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة. (٢٩، ٣٨)

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن اعتبار أن الميتاتعلم هي عمليات عقلية راقية وظيفتها التحكم في الذات، وفي عملية التعلم واستراتيجياته، يستخدمها التلميذ - ذو المستوى المرتفع - قبل التعلم، وأثناءه، وبعد الانتهاء منه؛ حيث يخطط *Planning* لمهام التعلم، ويراقب *Monitoring* ذاته أثناء التعلم، ويقيم *Assessment* أدائه واستراتيجياته بعد الانتهاء منه.

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

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

(ب) - نموذج *Brown, A. L.* الذي يصنف الميتاتعلمة 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، وتقييم *Evaluation* فاعليتها. (٥٥-٥٢)

(ج) - نموذج *Kluwe, R.H., 1982* الذي يحدد الميتاتعلمة في مكونين: الأول يتضمن معلومات تقريرية معرفية *Cognitive Declarative knowledge* كالرياضيات والفيزياء، ومعلومات تقريرية ميتا معرفية *Metacognitive* كمعرفة التلميذ عن عملياته المعرفية والمهام التي يقوم بها. وأيضاً معلومات إجرائية *Procedural* معرفية كعمليات الجمع والطرح، ومعلومات إجرائية ميتا معرفية كمعرفته عن كيف، ومتى، ولماذا يستخدم استراتيجيات محددة. والثاني يتضمن التنظيم *Regulation* والمراقبة *Monitoring* كعمليات تنفيذية *Executive* للمعلومات الإجرائية الميتا معرفية. (٣٧-٢٠٢)

(د) - نموذج *Baker, L., 1982* الذي يصنف الميتاتعلمة في مكونين أساسيين هما: وعي الفرد بالاستراتيجيات اللازمة للأداء على المهمة، وقدرته على تنظيم الذات من خلال عمليات: التخطيط، والمراقبة، والتقييم. (٤٧-٢٩)

(هـ) - نموذج *Paris, S.G., et al., 1984* الذي يصنف الميتاتعلمة 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

يهدف 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.^(٢٠، ٢١)

و) - نظرية Sternberg, R., 1985 التي تركز على ثلاثة أبعاد: الأول ميتامكونات Metacomponents وتوصف بأنها عمليات ضبط عليا تضم التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتحديد المهمة، واختيار العملية المعرفية واستراتيجية تنفيذها، واختيار العمليات الميتامعرفية التي تضبط تنفيذ الاستراتيجية، وتحديد المصادر، ومراقبة الذات أثناء تنفيذ المهمة، والإفادة من التغذية الراجعة Feedback،^(٢٢، ٢٣) وتوزيع الوقت المتاح حسب نوع المهمة وصعوبتها.^(٢٤، ٢٥) والثاني مكونات الأداء Performance Components وتضم عمليات التخطيط والتطبيق والمقارنة والاستنتاج وأخطائه، وإدراك العلاقات اللفظية والشكلية.^(٢٦، ٢٧) 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 تحديد ما في شكل متكامل، والمقارنة الانتقائية Selective Comparison من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.^(٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١)

ز) - نظرية Schema Theory التي ترى أن المعالجة الميتامعرفية للنص قبل، وأثناء، وبعد القراءة "Before, During, After Reading" تسهم إسهاماً فعالاً في الفهم القرأني؛ حيث يستجيب القارئ للنص من خلال مراحل ميتامعرفية مختلفة كالتخطيط، وعمل المسودات Drafting، والتحرير، والتنقيح، والتقييم،^(٣٢، ٣٣) وإعادة صياغة النص بلغة القارئ، وربط أهدافه الخاصة بأهداف النص، والتعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع،^(٣٤، ٣٥) والاعتماد على المخططات المعرفية التي تحتوي على معلومات تم استخلاصها من الأحداث التي مر بها القارئ، والتي تختلف من فرد لآخر؛ وهذا هو السبب الذي يجعل لثان يقرأ نصاً واحداً ويفهمه بشكل مختلف. ويتحقق الفهم القرأني حينما يستطيع القارئ تشكيل مخطط معرفي يقدم تفسيراً مترابطاً للنص المكتوب، وهذا ما يفترض إليه التلميذ ذا صعوبة الفهم القرأني.^(٣٦، ٣٧) كما يتأثر الفهم القرأني بالسياق الذي تحدث فيه عملية القراءة سواء كان حقيقياً أم خيالياً، وحينما تُقدم النصوص في سياقات مختلفة فإن التلاميذ يفسرونها بشكل مختلف.^(٣٨) وترتكز تلك النظرية على:

١- أن الخلفية المعرفية Background Knowledge للقارئ هي التي تحدد تفسيره للنص وتجعل له معنى سيكولوجي؛^(٣٩) فكل مفهوم يُخترن في مخطط معرفي يمثل سلسلة مرئية تلخص كل ما يعرفه الفرد عن هذا المفهوم وما يرتبط به، وحينما تُقدّم المعلومات من

هذا المخطط المعرفي؛ فإن الفرد يعاني من صعوبة في الفهم القرائي، والعلاج هنا يتطلب إضافة معلومات جديدة لتعديل المخطط المعرفي. (٢٠٠٧، 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، (٢٠٠٣، ٢) 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 المخزنة في مخططاته المعرفية، ولا يقوم بالتخمين وإنما ينتقل بين الجملة حرفاً بحرف، وكلمة بكلمة. (٢٠٠٧، 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. (٢٠٠٧، 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. (٢٠٠٣، ٣)

ح) نموذج *Marzano, R., et al. 1988* الذي يصنف الميتا معرفة 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 التعلم، كما يتضمن النموذج عمليات جمع المعلومات، وتشغيلها، وتنظيمها، وتحليلها، وإنتاجها، وتكاملها، وتقييمها. (١٩٩٢-٢٠٠٢، ١٠٢)

ط) نموذج *Presseisn, B. 1991* الذي يفترض أن للميتا معرفة 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 ومصادرهما، وتقويم تلك الاستراتيجية وتحديد مدى ملاءمتها. (٢٠٠٣، ١٤)

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

النموذج 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 النموذج 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 ويتميز 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 القراءة واستراتيجياتها لدى الفرد.
 - ٦- وبناءً على ذلك، يقوم القارئ بالمعالجة الدورية *Debugging* لفهمه للنص من خلال عدة إجراءات منها: الثاني 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. (١٢٥-١١٨، ٢١)
- ويمكن الإفادة من النماذج السابقة في تحديد مسلمات النموذج 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 المبتاهم قراني *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. (١٢٦-١٢٧) والتلميذ ذو صعوبة التعلم النوعية في الفهم القراني ينجح في الأولى، ولكنه يفشل في الثانية؛ حيث يكون قادراً على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرأه. (١٢٦، ١٢٧)

وفي ضوء مراجعته لمكونات الفهم القراني وأدوات قياسه، يرى " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م " أن الفهم القراني يتضمن جانبين: أحدهما معرفي، والآخر ميتا معرفي؛ فـ " الفهم القراني المعرفي " *Cognitive Reading Comprehension* يعرف قاموسياً بأنه قدرة القارئ على فهم ما يقرأه بصمت أو بصوت عال، (١٢٦، ١٢٧) ويصفه Harris, A., ١٩٨٥ بأنه تفسير ذو معنى للغة المكتوبة، ونتاج للتفاعل بين إدراك القارئ لرموز اللغة، ومهاراته اللغوية، والمعرفية، ومعرفته بالعالم. (١٢٦، ١٢٧) ويحدده Cooper, et al. ١٩٨٨ في استخلاص القارئ للمعنى من الدلائل *Clues* المتضمنة في النص، ومن معلوماته السابقة المختزنة في خلفيته المعرفية. (١٢٨، ١٢٩)

أما Mirhassani, A. & Toosi, A., ٢٠٠٠ فيعرفان الفهم القراني المعرفي بأنه عملية بنائية، من خلالها يستخلص القارئ المعنى من كلمات السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة، والضمنية لفهم الرسالة التي يتضمنها النص. (١٢٦، ١٢٧) ويعرفه " إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م " بأنه " عملية عقلية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة - التي يستجيب لها بصرياً - وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها؛ سواء كانت كلمة، أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة". (١٢٦، ١٢٧)

وفي نفس السياق يعرف كل من: Nation, K. & Snowling, M., ١٩٩٧ بالتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القراني المعرفي (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. (١٢٦، ١٢٧) كما يعرفهم " عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م " إجرائياً بأنهم التلاميذ الذين يتباين أدائهم الفعلي على اختبار الفهم القراني 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. (١٢٧، ١٢٨)

Specific Learning Disabilities Children in Cognitive Reading Comprehension.

أما الميتافهم قرائي *Meta-Reading Comprehension* فيعرفه "إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" بأنه عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، ويتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفهم القرائي الميتا معرفي. (١٨٠)

ويرى الباحث الحالي أن الميتافهم قرائي هو عمليات عقلية ميتا معرفية *Metacognitive* تقف خلف الفهم القرائي المعرفي، يستخدمها القارئ قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها، وتهدف إلى مساعدته في فهم ما يقوم بقراءته، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها القارئ على مقياس الميتافهم قرائي؛ فقبل القراءة يقوم القارئ بتحديد الهدف منها وأسبابها والاستراتيجيات التي سيتبعها، وأثناء القراءة يترجم تلك الخطوات إلى سلوك ويراقب استخدامه وتنفيذه لتلك الاستراتيجيات، وبعد الانتهاء من القراءة يُقيم فعالية الاستراتيجيات التي استخدمها، ويربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة في ذاكرته بعيدة المدى.

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

أما التلميذ ذو صعوبة الميتافهم قرائي (*SLDCMRC*) فيعرفه كل من "عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م" إجرائياً بأنه التلميذ الذي يتباين أدائه 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 باستبعاد حالات الإعاقات السمعية والبصرية والحركية الواضحة، وصعوبات فك الشفرة، التخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، على المقاييس الموضوعية المعدة لذلك. (٢٨٧، ٣٣)

مصطلح النموذج "Model":

يُعرف "النموذج" لغوياً بأنه "مثال الشيء في صورته المختارة". (١٣٠، ١٣١) ويتميز بأنه قليل اللفظ، كثير المعنى، صغير الحجم، غزير الفحوى. (١١٧) ويُعرف قاموسياً بأنه تمثيل أو تقليد صغير لشيء ما *A small representation or copy of something*. (٣٨١، ٧٩) ويصفه *Snow, R. ١٩٧٣* بأنه محاكاة أو ماثلة وصفية متطورة دقيقة البناء، تساعد الفرد في تصور ظاهرة يصعب إدراكها مباشرة.

ويحدده *Cattel, R., ١٩٨٨* في صور رياضية أو رمزية توضح العلاقات القائمة بين مكوناتها، بناء على قواعد مقبولة. ويعرفه *Keeves J. P., ١٩٩٠* بأنه بناء يوضح العلاقات المتبادلة بين مجموعة من الفروض. (١٥٠، ٢٠٠) ويعرفه "عبد الوهاب كامل، ١٩٩٠م" بأنه تصور على درجة عالية من التجريد والاحتمالات التي يمكن أن تحدد العلاقة بين مكوناته، بحيث يلتزم المنظر به حتى يؤكد من الدراسات التجريبية. (٢٠٦-٢٠٥، ٣٥)

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، ويبنى إما على تراكم عديد من الأدلة الامبريقية والتجريبية، أو المحاكاة، أو الحدس، أو يُستق من نظرية. (١٤٠، ١٤١)

أما الباحث الحالي فيعرف "النموذج" بأنه تصور مجرد يوضح ظاهرة ما، ويفسرها، ويحدد العلاقات بين مكوناتها، وقد يبنى على عدة أدلة امبريقية وتجريبية، أو يُستق من نظرية على أن يتطلب تأكيداً تجريبياً.

وقد يلجأ الباحث إلى اقتراح نموذجاً 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 *Macro-systems*، والنظام الأصلي للظاهرة، وتهدف إلى إما تكبير أنظمة صغيرة جداً لا تُرى بالعين المجردة؛ كنموذج الذرة، أو تصغير أنظمة كبيرة جداً؛ كنموذج الكرة الأرضية.

أما في حالة كون المتغير يمثل مفهوماً فرضياً لا يدرك مباشرة - كـ "الميتافهم قرائي" *Meta-Reading Comprehension* - فإنه يصعب تصور بناء هذا المفهوم، ولكن يمكن اقتراح تصور يوضح ويفسر "وظيفة" هذا البناء، في ضوء ما يتوافر من نماذج مقترحة للميتافهم والفهم القرائي؛ وربما كان هذا هو بيت القصيد من النماذج الفرضية *Hypothetical-systems* الذي ينتمي إليها نموذج 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 "السمانتية" 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 "الفيثومولوجية" التي تعبر عن الخصائص الواضحة للظاهرة على اعتبار أنها صندوق أسود لا تدخل إلى مكوناته، في مقابل النماذج "العملياتية" التي تعبر عن الظاهرة من الداخل، وتتطلب من مسلمة أن السلوك يستند إلى النشاط الذاتي للكاين.
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. (١٤٨-١٤٦)^١ والنموذج الحالي ينتمي إلى النماذج التفسيرية، العملياتية، 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 للميتافهم قرائية.

ثانياً: مسلمات النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي، وافترضاته:

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

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

٢. أن الفهم القرائي لأي نص^(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، وأثناءها، 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، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها؛ كعمليات التخطيط، ومراقبة الذات، وتقييم استراتيجيات الفهم القرائي؛ كالتمليح 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)، (٢٠٧، ١٤٠)، (٢٢، ٥٧)

٥. أن العلاقات البينية بين مراحل عملية القراءة (قبلها، وأثناءها، 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 موجهة.

١ - يعرف " النص " 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... (١١٠، ١١١)

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

ثالثاً: الأساس النظري للنموذج:

يعتمد النموذج الإجرائي المقترح الحالي على بعض الأسس 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), (Presseisen, B. ١٩٩١)، (الفرماوي، ٢٠٠٤م).^(١)

رابعاً: مكونات النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرآني:

يتضمن النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرآني ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: يتعلق بثلاث مراحل ميتا معرفية لعملية القراءة هي: قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها.

البعد الثاني: يتعلق بثلاث عمليات ميتافهم قرآنية هي: التخطيط لمعالم المهمة، مراقبة الذات، تقييم استراتيجيات الفهم القرآني.

البعد الثالث: يتعلق بمؤشرات للمعالجات الدورية الميتافهم قرآنية، من خلال استراتيجيات: بناء المعنى المعرفي KWLS، والتساؤل الذاتي، والتلميح بمكان وجود الإجابة (س٣م).

ويمكن التعبير عن النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرآني في الشكل التالي:

المراحل	العمليات الميتافهم قرآنية	مؤشرات للمعالجات الميتافهم قرآنية
قبل القراءة Before	١- التخطيط للمصفاة.	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 لتفسير المعلومات... ثانياً، "س٣م" باستخدام التوجيه الذاتي. - موجودة في النص بوضوح. - موجودة ضمناً في النص. - في مخي.
بعد الانتهاء After	٣- تقييم الاستراتيجية.	أولاً، السؤال الثالث "ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟" ثانياً، استراتيجية التساؤل الذاتي لتقييم المعلومات...

شكل (١)

النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرآني.

١ - تم الإشارة إلى تلك النماذج الميتا معرفية (ص ص ٤-٧).

أما التصور التالي فيتضمن مكونات النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرائي:

البعد الثالث: مؤشرات للمعالجة الميتافهم قرائية

الخطوة الأولى: أولاً: السؤال الأول "ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟"

السؤال الثاني "ما الذي تريد أن تعرفه عن القراءة؟"

ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي للتخطيط للقراءة.

الخطوة الثانية: أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتشفير المعلومات...

ثانياً: "س ٣" باستخدام التوجيه الذاتي من خلال:

س ١: كيف سأحجب عن السؤال؟

س ٢: أين توجد إجابته؟

س ٣: هل إجابتي صحيحة؟

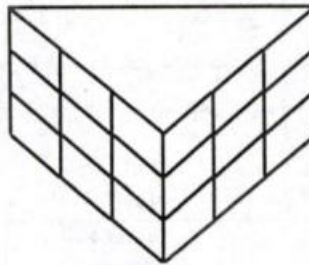
الخطوة الثالثة: أولاً: السؤال الثالث "ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟"

ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتقييم المعلومات، وتكملها:

١. التخطيط للمهمة.

٢. مراقبة الذات.

٣. تقييم الاستراتيجية.



١. قبل القراءة.

٢. أثناءها.

٣. بعد الانتهاء منها.

البعد الثاني: العمليات الميتافهم قرائية

البعد الأول: المراحل

شكل (٢)

التصور المقترح للنموذج الإجرائي للميتافهم قرائي.

البعد الأول: المراحل الميتافهمية للقراءة:

يتضمن هذا البعد ثلاث مراحل ميتافهمية لعملية القراءة هي:

المرحلة الأولى: قبل القراءة Before: تمثل البنية الكبيرة 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 النص، واكتشاف العلاقة بين المعلومات

الجديدة التي سوف يقرأها (المتعلقة بعمل الذاكرة قصيرة المدى) والمعلومات

السابقة التي تعلمها (المختزنة في الذاكرة بعيدة المدى)، وهذه المرحلة تنشط

المخططات المعرفية للقارئ. (١٩٨٠)، (٢٠٠٠)

المرحلة الثانية: أثناء القراءة During: تمثل النمط التتقحي الذي من خلاله يلاحظ القارئ

البيانات أو المعلومات الهامة، والتمييز بينها وبين المعلومات غير ذات الصلة

بههدف القراءة، ويضع القارئ ملاحظاته حول الخطوة السابقة؛ حيث يراقب كل

هدف تم إنجازه، أو كل استراتيجية أو خطوة تم استخدامها، أو تعديلها. وقد

يكتشف القارئ أثناء القراءة أن النص معقد أو غامضاً فينتج بعض الأنشطة الإبداعية مثل تصميم المصفوفات *Matrix Outlining*، أو استراتيجيات التدفق *Fix-Up strategies*.^(٣٠٩)

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 النص، وتحقيق التكامل بينها من خلال إعادة صياغتها، كما تساعد في تقييم أدائه القرآني، وتقييم الأهداف التي سبق وأن حددها القارئ في مرحلة ما قبل القراءة.^(٣١٠)

وبعد الانتهاء من القراءة، يمكن للقارئ أن يقيم أدائه في ضوء الخطوة السابقة (B) ومدى استفادته منها، وما إذا كان اتبع الخطوات فعلاً، أو عدلها، أو أضاف خطوات أخرى؟ وما إذا كانت هناك بدائل أخرى أفضل منها في المستقبل.^(٣١١) وهل تمت معالجة الصعوبات بنجاح؟ وهل وجد صعوبات غير متوقعة، أو نتائج غير متوقعة يمكن الاستفادة منها في المستقبل؟^(٣١٢) 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.^(٣١٣)

ويمكن التعبير عن المراحل المبتدئية لهذا البعد 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 (X) أمام الخطوة التي لم يتم استخدامها. وأيضاً يتم كتابة ملاحظات قصيرة عند إجراء أي تعديل أو إضافة مقابل كل خطوة.	ما هي الخطوات التي استخدمتها في القراءة؟ ما هي الخطوة التي تم تعديلها؟ هل أضفت خطوات جديدة؟
ج-الصعوبات المتوقعة:		ما هي الصعوبات غير المتوقعة التي واجهتك؟ هل تمكنت من معالجة الصعوبات غير المتوقعة؟
د-أساليب معالجة الصعوبات:		ما هي النتائج غير المتوقعة التي توصلت إليها؟

شكل (٣)

ورقة عمل البعد الأول من النموذج 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.^(٣١٤-٣١٥) وفي حالة التلاميذ صغار السن، يمكن الاختصار على الفقرتين (أ)، (ب).

البُعد الثاني: قياس الميതافهم قرآني:

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

١- التخطيط للمعالم المهمة *Planning of Task Parameters*:

ينطلق هذا المكون الميതافهم قرآني 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 النص؟ لماذا أقارن بين خبرتي والأفكار الموجودة في النص؟ لماذا يساعدني التدريب على الاستراتيجية في عمل الارتباطات؟ (١٧-١٥، ٨٣) ويحدد Garner, R., ١٩٨٨ بعض المعالم *Parameters* العامة التي يمكن أن تساعد القارئ في أن يخطط لفهم النص منها: أن العناوين الواضحة تساعد في فهم المهام التي تتطلب التلخيص، وأن فهم النصوص بالمألوفة، أو ذات النظام التقليدي *Conventionally* أيسر من فهم النصوص غير المألوفة، أو غير المنظمة *Scrambled*. (١٧، ٨٨)

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

٢- مراقبة الذات *Self Monitoring*:

ينطلق هذا المكون الميതافهم قرآني 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. (٣٧، ٣٠)

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. (٢٦، ٩٨) ويعرفها McNeil, J., ١٩٨٧ أنها وعي القارئ بإدراكاته ومشاعره *Perceptions & Feelings* السلبية والإيجابية أثناء القراءة التي تؤثر - سلباً أو إيجاباً - على فهمه للنص. (٨٣)

(^{١٢}) ويعرفها Berger, R. & Reid D., ١٩٨٩ إجرائياً بأنها تحقق القارئ من الاستجابة الصحيحة التي تلي أداءه على المهمة. (^{١٣، ١٤})

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، (^{١٥، ١٦}) وأكثر وعياً بأنه قد فهم النص، أو أنه لم يفهمه بعد، وما الذي يجب عليه أن يفعله لكي يفهم النص؛ 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؛ كاستئالة التكملة. وقد يكون المعيار عالياً، حينما تتطلب المهمة إصدار أحكام وتقديم وجهة نظر القارئ. ومن ثم فإن التلميذ ذا المستوى المنخفض في مراقبة الذات لا يكون لديه دوافع شخصيته لقراءة النص، ولا يتعامل مع النص القرائي بطرق مختلفة. (^{١٧، ١٨، ١٩})

ويصنف Flavell, J., ١٩٨١ مراقبة الذات إلى 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 كفاء 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 لزملائه، ومقارنة نفسه بهم؛ كوعيه بأنه ليس ماهراً كزملائه في مهام الاستدلال القياسي.
- ٣- المراقبة الذاتية لخصوصية المعلومات أو نسبيتها *Universal, respectively* بالنسبة للقارئ؛ كوعيه بأن النص الذي يقرأه بهدف الحفظ يجب أن يقرأ بعناية فائقة أكثر من الرواية التي يقرأها بهدف المتعة أو التسلية. (^{٢٠، ٢١})

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 الميتا معرفية للفهم القرائي؛ فالقارئ ذو التقييم الميتا معرفي المرتفع لاستراتيجيات الفهم القرائي يعرف ويدرك أن التنبؤ بموضوع المقالة بناءً على عنوانها يحسن مستوى التلخيص. (^{٢٢، ٢٣}) وأن إعادة عرض النص بأسلوبه الخاص يساعده في تلخيص كل الأفكار الرئيسة فيها. وأن استنتاج ما حدث على الرغم من أنه لم يذكر صراحة في النص يشير إلى أنه قد فهم المعنى الضمني له. وأن استنتاج القارئ لهدف النص، واكتشافه للكلمات الصعبة فيه يشير إلى أنه قارئاً مكتشفاً. (^{٢٤، ٢٥})

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

للاستراتيجيات الميتامعرفة، وتدريبه عليها يساعده في تحسين أساليبهم في القراءة مما ينتج عنه الفهم.^(١٨، ١٩)

وينكر Garner, R., ١٩٨٨ أن مكونات الميتافهم قرآني الثلاثة: التخطيط لمعالم المهمة، مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجيات ليست منفصلة، ولكنها تعتمد على بعضها البعض: $\rightarrow$ فإذا كان لدى القارئ وعياً بأن اعتماده على فهم عنوان القصة سوف يساعده في إنجاز مهمة التلخيص فإنه يستخدم (التخطيط للمهمة $\times$ تقييم الاستراتيجية). $\rightarrow$ أما إذا كان لديه وعياً بأنه يميل للقراءة من خلال مدخل المعالجة الكلية، ويتوقع أن الامتحان سيكون توجيهي تفصيلي، وقرر أنه لن يستخدم استراتيجية وضع خط تحت العبارات المهمة Underling وإنما سيركز على التفاصيل لكي يكون جاهزاً للامتحان؛ فإنه يستخدم (التخطيط للمهمة $\times$ مراقبة الذات $\times$ تقييم الاستراتيجية).^(١٨، ١٩)

□ القياس من خلال النموذج الإجرائي المقترح:

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

أ - مقياس Paris, S.G. & Jacobs, J.E., ١٩٨٤ للميتافهم قرآني الذي يقيس التخطيط لأهداف القراءة، ومراقبة الذات أثناء استخدام استراتيجيات تنظيم القراءة، وتقييم مهام القراءة والقررات الخاصة بها. ويتكون المقياس من جزأين: الأول يقيس ثلاثة مكونات ميتافهم قرآنية هي: التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم، وتقدير الدرجات يتراوح ما بين (صفر: درجتين)؛ ويعطى للتلميذ (درجة واحدة) حينما يقدم استجابة تعكس استخدامه للتعميد 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 القرآني النوعية التي يستخدمها للتلميذ حينما يقرأ.^(٢٠٠، ٢٠١-٢٠٦)

ب - مقياس " أحمد مصطفى، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" الذي تم إعداده لعدم ملائمة صياغة فقرات مقياس Paris, S.G. & Jacobs, J.E., ١٩٨٤ للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرآني؛ 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 معياراً للفرق الدراسية يتم من خلالها تشخيص صعوبات الميتافهم قرآني؛ وفقاً لمعيار التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه، ومن ثم انتقاء استراتيجية تعلم ملائمة، 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 في 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 للنموذج، ويهتم بتدريب التلاميذ على ثلاث خطوات ميتامعرفية؛ الأولى قبل الشروع في عملية القراءة، والثانية أثناءها، 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، وأثناءها، وبعدها. واستراتيجية التلميح بمكان وجود إجابة الأسئلة.

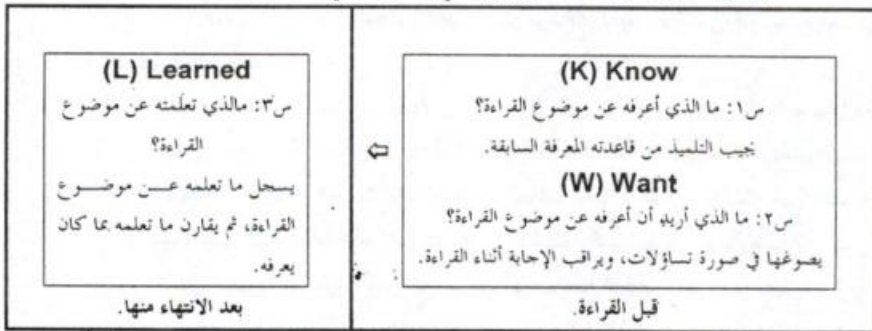
فاستراتيجية KWLS من أعمال Ogle, D., ١٩٨٦ تهدف إلى تدريب التلاميذ على بناء المعنى المعرفي وتنظيمه، وتخزينه في الذاكرة. واللفظ KWLS هو اختصاراً لثلاثة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها قبل القراءة، وبعد الانتهاء منها هي:

س١: ما الذي تعرفه عن؟ ؟.....

س٢: ما الذي تريد أن تعرفه عن؟ ؟.....

س٣: ما الذي تعلمته عن؟ ؟.....

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 وأثناءه، هذه الأسئلة تيسر له الفهم وتشجعه على التفكير في موضوع القراءة. (١١٠)

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

ثم عدّلها "إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" بعد تجربتها 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 النصّ؛ ووضوح الإجابة يشير إلى أنها موجودة في جملة واحدة في النصّ القرائي، وأن الجملة تحتوي على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.

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

(٣) **في مخي (في عقلي) In my Head**: تشير تلك الخطوة إلى أن النصّ 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 النصّ، 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 "س ٣ م" بما يلي:

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

٢. إنها تتفق مع تصنيف Pearson & Johnson, 1978 لأنماط أسئلة الفهم القرائي الذي يركز على تحديد مصادر البيانات التي تساعد القارئ في إنتاج Generate الإجابة؛ وهذا يتطلب من القارئ أن يسأل نفسه: أين سأجد إجابة هذا السؤال؟
٣. استخدام التلميذ لتلك الاستراتيجية بجنبه الحيرة Confusion أو الارتباك بين إنتاج الإجابة من النص القرائي الواضح، والنص الضمني الذي يحتاج للاستنتاج.
٤. التدريب عليها يؤكد على جوانب الميتمعرفة كالوعي بمصادر المعلومات المتاحة للإجابة عن الأسئلة، والوعي بقيمة الاختيار. من بين هذه المصادر. (٣، ٢٣٢-٢٣٣)

خامساً: إجراءات التدريب على النموذج المقترح:

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

- ١ - اختباراً لفك الشفرة لتطبيقه قديماً.
- ٢ - اختباراً للفهم القرائي المعرفي لتطبيقه قديماً وبعدياً.
- ٣ - مقياساً للميتمعرفة قرائي لتطبيقه قديماً 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 ميتمعرفية لتوجيه المتعلم ذاتياً وهي:

س ١: كيف سأجيب عن هذا السؤال ؟

س ٢: أين توجد إجابة السؤال ؟

س ٣: هل إجابتي صحيحة ؟

ثانياً: خطوات التدريب:

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

أ - إجراءات التدريب على الخطوة الأولى:

أولاً: قبل أن يبدأ التلميذ في القراءة، يدرسه 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 أن 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	
(W) Want ما الذي أريد أن أعرفه عن موضوع القراءة؟ أ؟ ب؟	(K) Know ما الذي أعرفه عن موضوع القراءة؟ أ؟ ب؟

شكل (٤)

ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLS (٢٢٩-٢٢٨، ٣)

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

- ١- ماذا أقرأ؟ و هذا التساؤل يخلق نقطة للتركيز تساعد في عمل الذاكرة قصيرة المدى.
 - ٢- لماذا أقرأ هذا النص؟ و هذا التساؤل يساعد التلميذ في تحديد هدفه من القراءة.
 - ٣- لماذا يعتبر هذا النص هاماً؟ و هذا التساؤل يساعد في تحديد سبب القراءة.
 - ٤- كيف يرتبط محتوى هذا النص بما أعرفه أو بما قرأته سابقاً؟ و هذا التساؤل يساعد في اكتشاف العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة (١٩، ٢٠٩)
 - ٥- كيف أقرأ؟ و هذا 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؟ و هذا التساؤل يساعد في تحديد العقبات التي يتوقع التلميذ أنها ستواجهه أثناء القراءة، وتحديد أساليب مواجهتها.
- ويمكن للمعلم أن يدرّب 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 الخطوة (٣٨، ٢٩)

(ب) - إجراءات التدريب على الخطوة الثانية:

أولاً: يمكن للمعلم أن يدرّب 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؟ و هذا 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، أو التلخيص وكتابة الملاحظات الهامشية، أو إعادة شرح النص 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 النص؟ وهذا التساؤل يجعل التلميذ يصمم طريقته للقراءة. (١١، ١٢) ويحدد Kapinus, B., ١٩٨٦ بعض التكتيكات التي يمكن أن يتبعها القارئ في مرحلة أثناء القراءة فيما يلي:

← حدد ما هي مشكلتك؟	إذا قرأت ومارلت لا تفهم.
← تذكر نفسك ماذا تريد أن تعرف.	
← ارجع لما مضى.	
← انظر لما يأتي.	
← سدي سرعة القراءة.	
← اطلب المساعدة (١٢، ١٣)	

ثانياً: يمكن للمعلم أن يدرّب التلميذ 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، ويُذكره بقراءة كل من السؤال والنص 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:

- ١٤- أن يفحص التلميذ السؤال فقد يعطيه بعض التلميحات بالإجابة.
- ١٤- الإجابة إما أن توجد في النص، أو في القاعدة المعرفية للتلميذ.
- ١٤- أن يراجع النص أولاً، وإذا لم توجد فيه الإجابة يستخدم التلميذ ما يعرفه عن السؤال.
- ١٤- إذا وجد التلميذ كلمات كثيرة في الإجابة هي نفسها الموجودة في السؤال، فإن السؤال يكون سهلاً والإجابة واضحة.
- ١٤- وإذا تطلب السؤال أكثر من حقيقة موجودة في النص، فهو سؤال غير واضح، وبالتالي فإن الإجابة ستكون في جملتين أو أكثر من النص.
- ١٤- أما إذا قرأ التلميذ النص جيداً ولم يجد فيه إجابة السؤال فعليه أن يستخدم ما يعرفه بالفعل عن هذا السؤال، ويستخدم خبرته ومعلوماته السابقة عن النص، ويقدم رأيه معتمداً على جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها..
- ١٤- 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 النص، 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.

١٤- ويمكن للمعلم أن يدرّب التلاميذ على تلك العمليات متبعاً استراتيجية العرض التالية:

١. إجراء قياساً قَبلياً.
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 مهام أخرى مشابهة للمثال الذي عرضه المعلم، مستخدمين نفس الخطوات والقواعد، مع مساعدة المعلم لهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم.
٧. التقويم والقياس البعدي، وتكليف التلاميذ بنشاط منزلي.

١٤- كما يمكن للمعلم أن يدرّب التلميذ على خطوات التوجيه الذاتي العلني (ممارسة "س٣" بصوت مرتفع)، ثم التوجيه الذاتي الهامس (ممارسة "س٣" بصوت غير مسموع)، ثم التوجيه الذاتي الخفي (ممارسة "س٣" بدون إصدار أي صوت). (٢٣٣، ٢٣٤)

س٣: هل إجابتي صحيحة؟ *Is my answer Correct?* وهذا التساؤل يساعد التلميذ في التقويم الذاتي لإجاباته، ولـ "س٣" التي اتبعها؛ من خلال مراجعته لكل من السؤال والإجابة مرة أخرى. وإذا استخدم التلميذ - فعلاً - كل خطوات "س٣" رمازال 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

تحنيدها في (السؤال الثاني)، ثم يقارن ما تعلمه بما كان يعرفه؛ وفي كثير من

الحالات يكتشف التلميذ أن ما كان يعتقد أنه صحيح كان غير دقيق. (٢٣٦، ٢٣٧)

ثانياً: يمكن للمعلم أن يدرّب التلميذ على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي بعد الانتهاء من

القراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات الذاتية التي تساعد في تحليل المعلومات

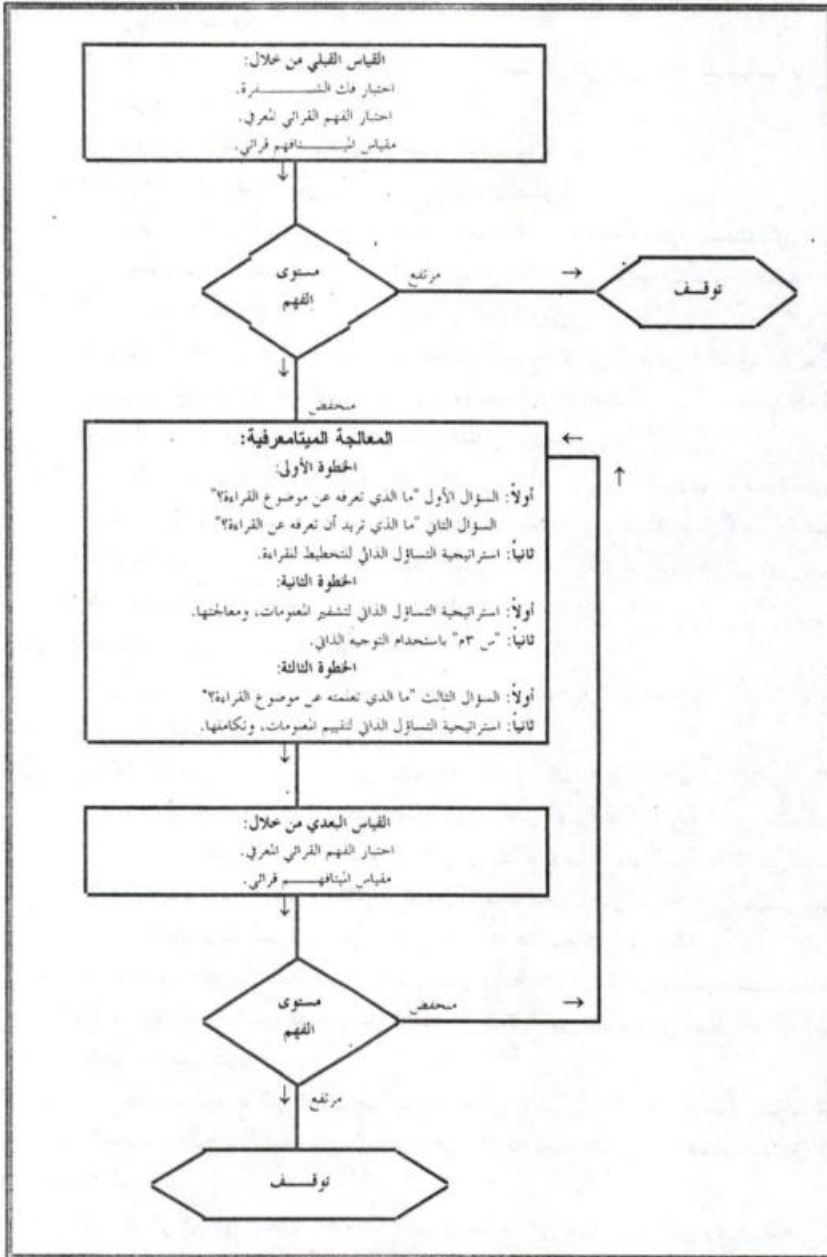
وتكاملها وتقييمها مثل:

١- كيف استخدم المعلومات التي فهمتها في جوانب حياتي الأخرى؟ وهذا التساؤل يساعده في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخترنة في ذاكرته بعيدة المدى، والاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى.

٢- ما مدى كفايتي في فهم النص؟ وهذا التساؤل يساعده في تقييم التقدم الذي وصل إليه.

٣- هل أحتاج إلى قراءة هذا النصّ مرات أخرى؟ وهذا التساؤل يساعده في متابعة ما إذا كان هذا النصّ يحتاج إلى طريقة أخرى في القراءة. (٢٣٩، ٢٤٠)

ويمكن التعبير عن إجراءات المعالجة الدورية الميتافهم قرآنية فيما يلي:



شكل (٥)

إجراءات التدريب على المعالجة الدورية من خلال نموذج الميتافهم قرآني المقترح.

سادساً: قابلية النموذج الإجرائي المقترح للتعليم، والتعليم، والتدريب:

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

دراسة *Graham, I. & Wong, B. 1993* التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية

استخدام استراتيجية العلاقات بين السؤال - الإجابة Q-ARS لـ *Raphael, et al., 1980*؛ *1983*؛ *1982*، (والتي طُورت إلى م3م) في مستوى الفهم القرآني المعرفي، والميتامعرفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرآني؛ من خلال محاولة التحقق من صدق الفروض التالية:

1. أن التلاميذ الذين يتم تعليمهم Q-ARS يكون أدائهم أفضل - في مهام الفهم القرآني - من أقرانهم الذين لم يتعلموها.
 2. أن التلاميذ الذين يتم تعليمهم Q-ARS من خلال التعلم الذاتي يكون أدائهم أفضل - في مهام الفهم القرآني - من أقرانهم الذين يتعلموها من خلال التعليم التقليدي المباشر *Didactic*.
 3. أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرآني الذين يتم تعليمهم Q-ARS من خلال التعلم الذاتي يكون أدائهم أفضل (في مهام الفهم القرآني) من أقرانهم العاديين الذين تعلموا بنفس الطريقة.
- وبلغ عدد المشاركين في البحث (٩٠) تلميذاً من الجنسين بالصفين الخامس والسادس الابتدائي من العاديين، وذوي صعوبات التعلم في الفهم القرآني، تراوحت أعمارهم ما بين (٩: ١٣ عاماً)، ينتمون إلى مستوى اجتماعي - اقتصادي متوسط/منخفض.

واعتمدت الدراسة على عدة أدوات: اختبار *Gates-MacGinitie, 1980*^(١)

لتشخيص حالات صعوبات الفهم القرآني واستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، واستبيان *Canney & Winograd, 1979*، وثمانية نصوص قرآنية للتدريب بمتدرجة 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 القرآني 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 قرآني، واختبار G-MGRTs-D للفهم القرآني على جميع أفراد العينة الكلية تطبيقاً قليلاً 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 التعلم 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 القرآني المعرفي؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبتين: التعليم التلقيني والتعلم الذاتي على اختبار الفهم القرآني المعرفي، في القياس البعدي لصالح أفراد مجموعة التعلم الذاتي (أي أن تقديم Q-ARS بطريقة التعليم الذاتي كان أكثر فاعلية في تحسين أداء الفهم القرآني المعرفي من تقديمها بطريقة التعليم التلقيني). كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعتين التجريبتين على اختبار الفهم القرآني المعرفي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعتين التجريبتين. وأشارت النتائج الكيفية إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم 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)

أما دراسة *Swanson, H. Lee & Trahan, M., 1991* فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين الميتافهم قرآني والفهم القرآني المعرفي، وإمكانية التنبؤ بالفهم القرآني من خلال عمليات الميتافهم قرآني لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. وشارك في الدراسة (١٢٠) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي من ذوى صعوبات الفهم القرآني والعاديين، متوسط أعمارهم (١٠،٥ سنوات).

واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها: مقياس *Paris, S., et al., 1984* المعدل للميتافهم قرآني الذي يهدف إلى قياس المكونات التالية: التخطيط لبارمترات المهمة، مراقبة الذات، تقييم استراتيجيات الفهم القرآني. وعند تطبيقه تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين صغيرتين تراوح عددها ما بين (٥-٦ تلاميذ)، وقامت باحثة أنثى بقراءة مفردات المقياس بصوت مرتفع والتلاميذ ينتبهون للإجابة في كراساتهم. واختبار الفهم القرآني المعرفي *N-RST, LB* (١) المستوى (B) الذي يهدف إلى قياس فهم القراءة الصامتة من خلال عمليات الاستدعاء، الاستنتاج، التعرف على علاقات السبب والنتيجة.

^١ - N-RST, LB: The Nelson-Reading Skills Test, Level B.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الميതافهم قرآني ودرجات الفهم القرآني المعرفي لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرآني. وأن عمليات الميതافهم قرآني كانت عاملاً منبئاً بالفهم القرآني؛ حيث إنها تعدّ بمثابة نظام تنفيذ عام يقف خلف الفهم القرآني المعرفي، ومن ثم فإن معرفة الكلمات ليس هو المؤشر الأساسي لتشخيص الفهم القرآني، وإنما يجب مراعاة كل من الجانبين: المعرفي والميതافهمي عند تشخيص صعوبات الفهم القرآني. (١٠٣، ٣٣٣-٣٥٥)

وكان من بين أهداف دراسة "إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م" الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح - يعتمد إجرائياً على عدة استراتيجيات منها: "م٣م"، KWLs - في مستوى الفهم القرآني المعرفي، والميതافهمي. وشارك في الدراسة (٦١) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي، تم تشخيصهم من عينة كلية عددها (٢٥٢ تلميذاً) على أنهم ذوي صعوبات تعلم في الفهم القرآني المعرفي، والميതافهمي، متوسط أعمارهم (١٣٠،٤٩)، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠: ١٣٠)، وتراوحت قيم التباين بين أدائهم الفعلي في الفهم القرآني المعرفي والميതافهمي قرآني والأداء المتوقع لهم ما بين (١٠٤: ١٦٤، ٤١٦ 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 القرآني المعرفي (إعداد/الباحث)، ومقياس الميതافهم قرآني (إعداد/ Swanson, H. Lee & Trahan, M., ١٩٩٦، تعريب وتقيين/الباحث). وبعد معالجة البيانات إحصائياً أشارت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أولاً: نتائج الفهم القرآني المعرفي: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية، في المكونات المعرفية للفهم القرآني، 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 القرآني المعرفي كان كبيراً؛ حيث قدر 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 الميതافهم قرآني: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للتخطيط لبارمترات المهمة، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للميതافهم قرآني. وأن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي يمكن تعليله بأنه يرجع إلى أثر البرنامج في التباين المنظم لمتغيرات التخطيط لبارمترات المهمة، والدرجة الكلية للميതافهم قرآني كان كبيراً؛ حيث قدر 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 القرآني لا يعاني من صعوبة أخرى في قراءة الكلمات؛ إذ إن لديه القدرة على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرأ. وهذا يتطلب إجراء اختبار لقياس فك شفرة الرموز والكلمات.

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

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 البعدي للفهم القرآني المعرفي، فإنها توصي بضرورة الاعتماد على اختبار مكون من صورتين متكافئتين لقياس الفهم القرآني المعرفي.^(٣)

وهدف دراسة "عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م" إلى الكشف عن أثر برنامج ميتامعرفي في مستوى كل من: الفهم القرآني المعرفي والميتافهم قرآني، والانفعالية المعرفية كممتغير مصاحب للصعوبة. وشارك في الدراسة (٣٠) تلميذاً مندفعا من الجنسين بالمدرسة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم نوعية في الفهم القرآني، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩١: ١٢٩)، وتراوحت قيم التباعد بين الأداء الفعلي لهم في الفهم القرآني ما بين (٢٨: ٣٧٨) 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 القرآني الميتامعرفي "إعداد/ أحمد مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م"، واختبار الفهم القرآني المعرفي، ومقياس الانفعالية 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 قرآنية، يوجد بعد كل منها ثلاثة أنواع من الأسئلة؛ الأول إجابته موجودة بوضوح في القطعة، والثاني إجابته موجودة أيضاً في القطعة ولكن بشكل ضمني، أما النوع الثالث من الأسئلة فإجابته غير موجودة في القطعة.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختباري: "ولكوكسن" للعينات المرتبطة، "مان - ويتني" 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 القرآني المعرفي، وبالنسبة لمتغيرات مراقبة الذات، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للفهم القرآني الميتا معرفي، وذلك لصالح القياس البعدي، بينما الفروق في متغير التخطيط لبارمترات المهمة لم ترق لمستوى الدلالة الجدولية.
 - توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في متغيرات: تمييز معاني الكلمات، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للفهم القرآني المعرفي، وفي متغيرات مراقبة الذات، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للفهم القرآني الميتا معرفي. 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 جميع 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 البعدي، وبالنسبة لمتغير "عدد الأخطاء" لصالح درجات القياس القبلي.
 - توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير زمن كمون الاستجابة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفي متغير عدد الأخطاء لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة. (٣١-٢٧١، ٣٣)
- 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 بالمرحلة الابتدائية. وشارك في البحث (٢٢ تلميذاً) من الذكور ذوي السلوك العدواني، وينتمون إلى مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، ومستوى أدائهم 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: ٢٠٠٥، Losier, G.F. & Sheldon, K.M., تعريب وتقيين: الباحث). وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختياري: "ولكوكن" للعينات المرتبطة، و"مان - ويتسي" 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 مقياس 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 إحصائية 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 الميتاعرفية هي التي تدفعهم بعيداً عن الإنجاز والتحصيل؛ حيث إنها تساعد على اكتساب المعلومات بطريقة منظمة وموجهة، وإدراك متى يمتلكون المهارة، والبحث بنشاط عن المعلومات حينما تكون ضرورية لإتمام المهمة.^(٤)

أما دراسة "مراد علي"^(١) فهي قيد البحث، وتهدف إلى التحقق التجريبي للنموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرآني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وبصفة عامة فإن هذه النتائج تمثل دليلاً تجريبياً لفاعلية التدريب على استراتيجيات النموذج الإجرائي المقترح للميتافهم قرآني^(١) MRCOPM في خفض مستوى صعوبات الفهم القرآني المعرفية والميتاعرفية، وبعض المتغيرات المصاحبة؛ فقد أشارت النتائج إلى أن تعليم التلميذ بعض العمليات والاستراتيجيات الميتاعرفية 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., 1996 الذي يرى أن معرفة الكلمات ليست هي المؤشر الأساسي للفهم القرآني، ولكن تلعب الميتاعرفية دوراً رئيساً في تفسير صعوبات الفهم القرآني؛ حيث تُعدّ عمليات الميتافهم قرآني عاملاً منبئاً بالفهم القرآني المعرفي، ونظراً لأن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرآني يعاني من ضعف في العمليات الميتاعرفية فإنه يمكن التنبؤ بأنه إذا أُتيحت له فرصة التدريب على تلك العمليات فسوف يكون أكثر احتمالاً لأن يعتمد عليها في مهام التعلم.^(١٠٢: ٣٣٦-٣٣٧) وهذا ما يوفره البُعد التدريبي في النموذج المقترح.

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

^٢ - المهتمين بالنموذج يمكن مراسلة د. إسماعيل إسماعيل الصاوي، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر، تفهنا الأستاذ، مركز ميث عمر، محافظة الدقهلية. بريد الكتروني: psycologist...@yahoo.com والباحث بهيب باسادة الباحثين بمداود نتائج الدراسات التي تنبئ النموذج المقترح.

كما يركز Vygotsky على دور المساندة *Scaffolding* في سد الفجوة بين الميتمعرفة وعملية الفهم، والتي يطلق عليها منطقة النمو المحورية القريبة، التي تنمو بقدر ما يتوافر لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من برامج تدريبية ملائمة. (٢٧٩، ٢٨٠) كما اتفقت النتائج على أن التلميذ ذا صعوبات الفهم القرائي ينقصه القدرة على مراقبة الذات عند القراءة؛ وحينما يتمكن النموذج 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.

وفي محاولة لـ McNeil, J., 1987 لتفسير تلك النتيجة يشير إلى أن مراقبة الذات تعد من المتغيرات الميتمعرفية 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 التعلم 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. (١٢، ١٣)

وفي مقارنته بين مرتفعي ومنخفضي مراقبة الذات، يشير Snyder, M., & Gangestad, S., 1987 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). (١٢٥، ١٢٦) ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء النموذج المقترح الذي يركز على تدريب التلاميذ على مراقبة الذات أثناء تنفيذ المهام المعرفية من حيث الاحتفاظ بالهدف في بؤرة الاهتمام، والوعي بالاحتفاظ 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. (١٢٥، ١٢٦)

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 يفترق إليه ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين يتصفون بالتوجه 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 النموذج في التباين المنتظم للفهم القرائي المعرفي، والميتمافهم قرائي، لاحظ الباحث الحالي أن معدلات التأثير والتحسين لا تتم بنفس الدرجة؛ حيث وجد تحسن سريع في مستوى الدرجة الكلية للميتمافهم قرائي (حجم الأثر المفسر ٣١% تقريباً) في حين لم يفتقرن - بنفس المقدار - تحسن في مستوى الدرجة الكلية للفهم

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

كما تمثل هذه النتائج دليلاً تجريبياً آخر لفاعلية التدريب على النموذج المقترح في تعديل الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبات الفهم القراني. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القراني الذين قد يندفعون ليس لأنهم تنقصهم القدرة العقلية العامة؛ وإنما لأنهم لم يتكربوا على الفنيات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تجعلهم يتحكمون في ذاتهم، ويفكرون جيداً ويتأثرون قبل الشروع في أداء المهام القرآنية؛ 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 في 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 التقييمية 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 التعلم، وتحديد أهدافهم المستقبلية والتخطيط لها. وتتفق تلك النتائج مع افتراضات نظرية التحفيز الذاتي SDT التي ترى أن المتعلم ككائن حي نشط يجاهد من أجل السيطرة وتوحيد خبراته داخل إحساس متماسك للذات تحت شروط التغذية المستمرة والدعم والمساندة من المحيط الاجتماعي. (١٥، ٢٨) ⑦

المراجع

- ٠١ - أحمد مهدي مصطفى، إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣م): مقياس الفهم القرآني
المتنامع في تلاميذ المدرسة الابتدائية لتشخيص صعوبات التعلم
النوعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٠٢ - آرثر كوستا (١٩٩٨م): استخدام المتنامع كعملية وسيطة. في: صفاء يوسف الأعسر،
(تعريب)، تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء. (٦٣-٧٦)
- ٠٣ - إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣م): أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات
التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات
الفهم القرآني. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية: جامعة
الأزهر.
- ٠٤ - (٢٠٠٦م): أثر التدريب على برنامج للتعلم ذاتي التنظيم في
مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ الذكور بالمدرسة الابتدائية.
المؤتمر العلمي الأول لكليتي: التربية والدراسات الإنسانية بتفها
الأشراف - جامعة الأزهر (١٧ - ١٨) أبريل ٢٠٠٦م.
- ٠٥ - أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢م): صعوبات التعلم: المشكلة - الأعراض - الخصائص.
مجلة علم النفس، (٦٣ع). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (٦-٣١)
- ٠٦ - باترسون، س. (١٩٩٠م): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي - ج٢. (ترجمة) حامد الفقى.
الكويت: دار القلم
- ٠٧ - بتروفسكى، أ.ف. وياروفسكى، م.ج (١٩٩٦م): معجم علم النفس أمعاصر. (ترجمة):
حمدى عبدالجواد وآخرون. القاهرة: دار العالم الجديد.
- ٠٨ - باربرا بريسيسن (١٩٩٧م): مهارات التفكير: إعادة النظر فى المعاني و
النماذج. في: فيصل نونس (تعريب): قراءات فى مهارات التفكير.
القاهرة: دار النهضة العربية. (٣-٢٠)
- ٩ - بوفلاى جونز (١٩٩٧م): القراءة والتفكير. في: جابر عبدالحمد (تعريب): قراءات فى
تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية. (٣٥-٤٦)
- ١٠ - جابر عبدالحمد جابر (١٩٩٧م): قراءات فى تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة
العربية.
- ١١ - (١٩٩٨م): التدريس والتعليم - جزء ١: الأسس النظرية. سلسلة
المراجع فى التربية وعلم النفس، (٦)، القاهرة: دار الفكر العربى.

- ١٢- (١٩٩٩م): التدريس والتعليم - جزء ٢: الاستراتيجيات والفاعلية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، (١٠)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٣- (٢٠٠١م): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٤- جاكسون، وبيتر فيلد (١٩٩٩م): مفهوم التميز المصمم لإثراء البحث. في: أنيس الحروب (تعريب): نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين. الأردن - عمان: دار الشروق. (٦٨-٧٥)
- ١٥- جاي بوند، وميلز تنكر، وباربارا واسون (١٩٨٣م): صعوبات القراءة: تشخيصها وعلاجها. (تعريب) محمد منير مرسى، وإسماعيل أبو العزائم، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٦- جاي تايب، وفرانك ليبمان (١٩٩٨م): استخدام إشارات للتفكير داخل الفصل: أهمية استخدام أدوات للتعليم ذات أساس نظري. في: 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 التأمل من أجل التفكير. في: صفاء يوسف الأعسر (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء. (٥١-٦٢)
- ١٩- جيون فونتين، وإثر فويسكو (١٩٩٨م): استراتيجيات لتدعيم عمليات المبتدئين معرفية. في: 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): الميتا معرفية بين النظرية والبحث. القاهرة: الأجلو المصرية.
- ٢٢- روبرت ج. ستيرنبرج (١٩٩٩م): النظرية الثلاثية في التميز الذكاءى. في: أنيس الحروب (ترجمة)، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين. الأردن - عمان: دار الشروق. (٨٣-٨٩)

- ٢٣- (١٩٩٩م): سبعة دروس لتعليم التفكير. في: صفاء الأسمر (تعريب): تنمية التفكير حق لكل طفل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد الصفري. (٧١-٩٠)
- ٢٤- روبرت سايلوستر (١٩٩٧م): كيف ينتظم المخ عبر ثلاثة تنظيمات لمعالجة عمليات التعقيد والسياق والاستمرارية. في: علاء الدين كفاي (تعريب)، منهاج مدرسي للتفكير — مقالات في تعليم التفكير. القاهرة: دار النهضة العربية. (٥٠-٦٤)
- ٢٥- روبرت مارزانو، ويكرنج، وأريوندو، وبلابورن، وبرانت، وموفت (١٩٩٨م): أبعاد التعلم: دليل المعلم. (تعريب): جابر عبد الحميد، صفاء الأسمر، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.
- ٢٦- (١٩٩٩م): أبعاد التعلم: بناء مختلف للفصل المدرسي. (تعريب): جابر عبد الحميد، صفاء الأسمر، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.
- ٢٧- ودبرايبكرنج، وجاى ماك تى (٢٠٠٠م): أبعاد التعلم: تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم. (تعريب): صفاء الأسمر، جابر عبد الحميد، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.
- ٢٨- ودبرايبكرنج (١٩٩٧م): أبعاد التعلم: إطار متكامل للتعليم. في: فيصل يونس (تعريب): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية. (١٠٥-١١٩)
- ٢٩- وروланд براندت، وكارولين هيو، وبوقلاى جونز، باربارا بريسي، وسيتورات رانكن، وتشارلز سوهور (١٩٩٧م): أبعاد التفكير: إطار للمناهج والتعليم. في: 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، (١٧ع). 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 عبداش (١٩٨٣م): رؤية جديدة لتفسير الفهم فى القراءة وقياسه. جامعة قطر: حولى كلية التربية، السنة الثالثة، (٢٤). (١٢٣-١٣٦)
- ٣٣- عبد الفتاح عيسى إدريس، إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٤م): أثر التدريب على برنامج ميتامعرفى في الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية، (١٢٦ع). جامعة الأزهر: كلية التربية. (٢٧١-٣١٠)

- ٣٤- عبد الهادي السيد عبده، فاروق عثمان (١٩٩٥م): "سيكولوجية القراءة". القاهرة: دار المعارف.
- ٣٥- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٠م): الفروق الفردية والقياس النفسي. طنطا: دار الكتب الجامعية الحديثة.
- ٣٦- فادية زكي علوان (١٩٨٩م): العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات. مجلة علم النفس، (١١٤). 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- فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩م): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين - الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ٣٩- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥م): الأسس المعرفية للتكوين العقلي، تجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس التربوي. المجلد الأول، المنصورة: دار الوفاء.
- ٤٠- (١٩٩٨م): "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٤١- كمال دسوقي (١٩٨٨م): "ذخيرة علوم النفس". المجلد الأول، هيلوبوليس: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- ٤٢- كيرك، كالفانت (١٩٨٨م): صعوبات التعليم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة): زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٤٣- مجمع اللغة العربية (١٩٩٢م): المعجم الوجيز. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- ٤٤- ناصر بن إبراهيم المحارب (٢٠٠٠م): المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي. 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 education's 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 & Bacon, 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, ٢٢, (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. & Elkmere, 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*. Hillsdale, New Jersey: Erpbaum. ٢٣١-٢٣٥.
- ٦٥- ----- (١٩٧٩): Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, ٢٤, 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. ٢-٢٢.
- 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*, ٢٢, 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), ٢٢٦-٢٤٢.
- 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), ١٩٥-٤.
- 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., ٤٢, (٠٦), ١٨٢٦-٨.
- 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, ٢٦-٣٢.
- 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, (٠٦), ٣٥٩-٣٧٠.
- ٨٧- Naylor, J.G., (١٩٨٣). Differential diagnosis of psycholinguistic abilities of poor reader and some remedial procedures, D.A.I., ٤٤, (٠٤), ٧٤٧-٨.
- ٨٨- Ogle, D. (١٩٨٦): The K.W.L.: A teaching model that develops active reading of expository text. The Reading Teacher, ٣٩, ٥٦٤-٥٧٦.
- 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), ٢٠٨٢-٢٠٩٣.
- 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 I.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), ٥٣٦-٥٣٧.
- 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), ١٠٨٧-٨٨.
- 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 (٠٢), 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.

٢- indications of Metacognitive Treatment

Stage ١-What You Know?

: ٢-What You Want to know?

Stage ١-How Will I answer this question?

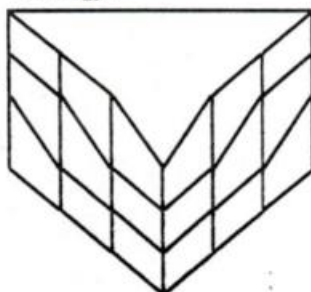
: ٢-Where is the answer to this question found?

: ٢-Is my answer Correct?

Stager ٢-What you Learned strategy?

٢-Meta-Reading Comprehension Components

- ١-Planning,
- ٢-Self-monitoring,
- ٣- Assessment S.



- ١-Before,
- ٢-During,
- ٣-After reading.

١-Reading Stages

The "MRCOPM" consists of three dimensions:

1. The first dimension implies metacognitive stages for process reading: before, during, and after reading.
2. The second dimension implies three components for metareading comprehension: planning of task parameters, self-monitoring, and assessment of strategy.
3. The third dimension related of the indications of metacognitive treatment of reading text through the following strategies: **KWLs** (What You Know?, What You Want to know?, What you Learned strategy?) and **THs** (Here, Hidden, In my Head 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. 1992, Swanson, H. Lee & Trahan, M., 1996, El-Sawy, I.I., 2002, Edrees, A.E. & El-Sawy, I.I., 2004, El-Sawy, I.I., 2006. 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