فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

فاطمة رشدي حسين موسى □

معلم لغة عربية بإدارة العاشر التعليمية

د. علي عبد المنعم حسين

أستاذ المناهج وطرقتدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د. سامية محمدي عجوة□

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، وكتيب التلميذ، ودليل القائم بالتدريس، وطبقت هذه الأدوات على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس النيل إحدى مدارس إدارة العاشر التعليمية بمحافظة الشرقية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي "التصميم شبه التجريبي" ذا المجموعة الضابطة والتجريبية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ويعد الفهم القرائي أساس العمليات التعليمية التي يؤديها الطالب لدعم تعليم وتعلم مهارات اللغة والمواد الأخرى، ولا يمكن للطالب اتقان عملية التعليم والتعلم مالم يمتلك

مهارات الفهم الثلاث الحرفي والاستنتاجي والناقد، والفهم القرائي عملية متعددة الأبعاد تتطلب اكتشاف العلاقات التي يتضمنها النص، وربط تلك العلاقات مع بعضها البعض ومع الخبرات السابقة للطالب، وقد أوصى البحث بضرورة الإفادة من استراتيجية التساؤل الذاتي في الفروع الأخرى للغة العربية، وضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص، اعتماد استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة للصفوف الأولى والمتوسطة لأنها استراتيجية أثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية، التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلاب في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية، وجعل الطلبة المحور الرئيس في العملية التعليمية وإعطائهم الدور الأكبر في المناقشة والتحليل، والبحث عن التساؤلات وايجابيتها، وإيجاد منافذ متعددة، واستنباط الأفكار واستخدامها بشكل صحيح، ضرورة تضمين برامج الدورات التدريبية إثناء الخدمة على تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة بصفة خاصة، وفروع اللغة العربية بصفة عامة، ودعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استراتيجيات حديثة في التدريس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التساؤل الذاتي، مهارات الفهم القرائي، تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

The effectiveness of using the self-questioning strategy in teaching the Arabic language to develop reading comprehension skills among fifth-grade primary school students.

The current research aimed to measure the effectiveness of using the self-questioning strategy in teaching the Arabic language to develop reading comprehension skills among fifth-grade primary school students. To achieve this, a list of reading comprehension skills, a reading comprehension test, a student handbook, and a teacher's guide were prepared, and these tools were applied to a sample of students. Students in the fifth grade of primary school in Nile Schools, one of the schools of the Tenth Educational Administration in Sharkia Governorate, were used. The descriptive analytical approach was used, and the experimental method "quasi-experimental design" with a control and experimental group. The results reached the effectiveness of using the self-questioning strategy in teaching the Arabic language to develop the students' reading comprehension skills. Fifth grade of primary school. Reading comprehension is the basis of the educational processes that the student performs to support the teaching and learning of language skills and other subjects. The student cannot master the teaching and learning process unless he possesses the three comprehension skills - literal, inferential and critical - and reading comprehension is a multi-dimensional process that requires discovering the relationships contained in the text and linking These relationships with each other and with the student's previous experiences. The research recommended the need to benefit from the strategy of self-questioning in other branches of the Arabic language, and the need to pay attention to developing reading comprehension skills among primary school students in particular. Adopting the strategy of self-

questioning in teaching reading for the first and middle grades because it is a strategy. Its effectiveness has been proven through current experience, focusing on developing reading comprehension skills when building Arabic language curricula, selecting texts, working on their development, and providing them to students in reading lessons during educational situations, and making students the main focus of the educational process and giving them the largest role in discussion, analysis, and research. About questions and their positivity, finding multiple outlets, deriving ideas and using them correctly, the necessity of including in-service training course programs on applying the self-questioning strategy in teaching reading in particular, and the branches of the Arabic language in general, and calling on curriculum writers and developers to plan Arabic language curricula so that their objectives focus. Its teaching methods help develop reading comprehension skills through modern teaching strategies.

Keywords: self-questioning strategy, reading comprehension skills.

مقدمة البحث:

تعد اللغة ظاهرة بشرية عامة يمتاز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى أنعم الله بها على بني البشر حيث قال سبحانه وتعالى (الرَّحْمَـنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْءَانَ (٢) خَلَقَ الْإِنسَـنَ (٣)) (سورة الرحمن من ١: ٣)

فلا بيان ولا إفصاح عن مكنون الصدر إلا بلغة تمكن الإنسان من ذلك، واللغة العربية أكثر اللغات غنى بالمفردات والتراكيب اللغوية مما يجعلها لغة غنية تتسع لكل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وألوان المعرفة المختلفة.

وللغة العربية دور مهم في حياة التلاميذ بصفة عامة وتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة؛ حيث أنها أداتهم للتعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم، كما أنها أداتهم للتحصيل الدراسي في المواد المقدمة لهم، وبها يتفاعلون في الموقف التعليمي استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً، والقراءة بصفة خاصة تشغل مكانة مهمة لدى تلاميذ تلك المرحلة حيث أنها تزودهم بالفكر والمعلومات التي تزيد من ثقافاتهم، بالإضافة إلى أنها تعد من أهم وسائل قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به لدى هؤلاء التلاميذ. (محمود الناقة، ٢٠١٧. ١٢٣ -١٩٢) (١)

يعد فن القراءة هو الفن الثالث للغة بعد الاستماع والتحدث، وهو فن يهدف إلى فهم الرسالة اللغوية ولقد تطور مفهوم القراءة تطوراً كبيرًا فلم يعد ينظر إليها على أنها عملية تقتصر فقط على مجرد تعرف الرموز المختلفة؛ وإنما تتضمن ما هو أبعد من ذلك؛ وهو أنها عملية فهم الرسالة اللغوية التي يقرأها المتعلم، ومعرفة مغزاها أو ما تشير إليه.

---

[١] اتبع البحث الحالي نظام التوثيق التالي: (اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة).

فالقراءة تعد من أهم نتاجات التعلم؛ لذا لم يعد مسئولية المعلم إكساب التلاميذ القدرة على القراءة فقط بل وفهم النصوص التي يقرؤنها. (Lewis & Wray 2000. 157)

ويعد الفهم القرائي أساس العمليات التعليمية التي يؤديها الطالب لدعم تعليم وتعلم مهارات اللغة والمواد الأخرى، ولا يمكن للطالب اتقان عملية التعليم والتعلم مالم يمتلك مهارات الفهم الثلاث الحرفي والاستنتاجي والناقد، والفهم القرائي عملية متعددة الأبعاد تتطلب اكتشاف العلاقات التي

يتضمنها النص، وربط تلك العلاقات مع بعضها البعض ومع الخبرات السابقة للطالب. (Smith, 1997. 243)

ولقد أشار (York, 2006. 174) إلى أن مستويات الفهم القرائي هرمية التنظيم، بمعنى أن مستويات الفهم القرائي هرمية التنظيم، بمعنى أن كل مستوى من مستويات الفهم القرائي يكون أساسًا لتعلم ما قبله، ابتداء من مستوى الفهم الحرفي الذي يشكل أولى تلك المهارات وصولا إلى مستوى ما وراء الفهم، الذي يسعى الطالب به إلى الوصول إلى جملة الأفكار الجديدة التي اكتسبها من عملية القراءة، ومن ثم توظيف تلك المعرفة الجديدة في واقع حياته اليومية للتغلب على المشكلات التي تواجهه.

كما أشارت دراسة (روبي محمد، ركزة سميرة،٢٠٢٣،ص٨٢) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي حيث تم اجراء البحث على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عددهم(٣١) تلميذ وتلميذة وأظهرت النتائج مدى فاعلية تلك الدراسة.

ونظرًا لأهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن طرق واستراتيجيات حديثة

تعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية التساؤل الذاتي.

وتعد استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المهمة في تساعد الطالب في تنمية مهارات الفهم لدية، لان من المفيد للمتعلم توجيه لنفسه اسئلة قبل التعلم واثناءه وبعدة، وهذه الاسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع المتعلم الى الوقف امام العناصر المهمة والتفكير في المادة العلمية التي تعلمها وربط القديم بالجديد والتنبؤ بأشياء جديده واثارة الخيال (بهلول، ٢٠٠٤، ص ٣٧).

ولقد أكد عدس على أهمية تدريب الطلاب على استخدام الأسئلة الذاتية في التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلا من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغير فيه الطلاب من نماذج أسئلتهم فتكون أكثر تحديدًا، وأدعى إلى التفكير، ومن ذلك العمل على وجود قاعدة بيانات يرجعون إليها في أفكارهم، وما يتوصلون إليه من استنتاجات، وعلى الطلاب. أن يعرضوا قضاياهم عن طريق طرح الأسئلة" (عدس، ١٩٩٦، ص٩٧)

وان ما يقوم به الطالب في اثناء التعلم من فحص النص المقروء، وتكوين أسئلة عن مضمونة تساعد على الاستيعاب الدقيق، فالفهم يعتمد على ما يقوم الطلاب بتوليده في اثناء التعلم، والتدريس من اجل الفهم عملية توليدية لبناء علاقات بين اجزاء المادة المقروءة، مثل الجمع والفقرات والوحدات الاكبر، وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب، والموضوعات الدراسية من جانب اخر، ونباء المعلومات المختزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة (اسماعيل، ٢٠٠١: ٧٣).

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، ومنها دراسة عطية (٢٠٠٦) وكان هدف هذه الدراسة التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول

الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، ولقد أثبتت الدراسة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية تلك المهارات؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما أشارت دراسة السيد حميده (٢٠٠٨) حيث هدفت هذه الدراسة إلى جعل الأجيال القادمة قادرة على التفكير وإنتاج المعلومات واستخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات وقد استعرضت الباحثة في الإطار النظري النظرية البنائية وبعض استراتيجيات التدريس مثل التساؤل الذاتي والمتشابهات، وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية المتشابهات في تدريس مقررات التاريخ.

وكذلك دراسة العُذيفي (٢٠٠٩) وهدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥،٠) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي.

الإحساس بالمشكلة:

نبعت مشكلة البحث استناداً إلى الدراسات السابقة التي اشارت إلى تدني مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن هذه الدراسات دراستي كلاً من (الخالدي، ١٩٩٨) و(دراسة الخفاجي ٢٠٠٤) اللتين كان من نتائجهما: ان مستوى الطلبة في الفهم القرائي اقل من المستوى المطلوب. ويجد الباحث من مقدمة أسباب هذا الضعف هو روتينية طرائق التدريس ورتابتها، إهمال المدرسين لدرس القراءة

لحساب القواعد، والى ذلك اشار طعيمه بقولة: " من بين الأسبـــــاب الرئيسية المسؤولة عن تدني مستوى الطلاب في القراءة هو تدريس لقراءة بأسلوب لا يثير اهتمام الطلبة، ولا يتحدى تفكيرهم، مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها " (طعيمه، ١٩٩٨، ص٨١)،

ومن هنا كانت الحاجة إلى ضرورة تبني استراتيجية تدريسية حديثة، يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

س: كيف يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

- ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
٢. ما أسس استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي؟
٣. ما فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢. بيان فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد كلا من:

١ -التلاميذ: حيث يتوقع أن ينمي ذلك البحث مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد يفيد ذلك أيضًا في تحسين تعاملاتهم مع المواقف الحياتية اليومية.

٢ -القائمين على التعليم: من خلال تزويدهم بدليل للمعلم يوضح كيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وكذلك الاستفادة منه في الصفوف والمراحل الأخرى.

٣ -واضعي ومطوري المناهج: توجيه أنظار واضعي المناهج والقائمين على تطويرها إلى ضرورة الاهتمام بتضمين استراتيجيات حديثة مثل استراتيجية (التساؤل الذاتي) في برامج إعداد المعلمين.

٤ -الباحثين: حيث يشجع الباحثون على تبني أفكار بحثية جديدة تعتمد على استراتيجيات حديثة في مراحل وصفوف أخرى.

حدود البحث:

سوف يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

أولًا: الحدود الموضوعية:

ثانيًا: الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تزداد ثقة التلاميذ بأنفسهم والقدرة على التعبير الجيد في تلك المرحلة، مما

يساعدهم في تحديد ميولهم وانطباعهم قبل وفي أثناء وبعد الانتهاء من النص المقروء.

ثالثًا: الحدود المكانية: مدرسة النيل إحدى مدارس إدارة العاشر التعليمية، حيث تعمل الباحثة.

منهجا البحث:

- **المنهج الوصفي التحليلي**: وذلك للاطلاع على الأدبيات والدارسات السابقة لإعداد الإطار النظري وإعداد الأدوات ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- **المنهج التجريبي**: القائم على التصميم شبه التجريبي في خطواته واجراءاته لاختبار فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

أدوات البحث:

أ – أدوات القياس: اختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ب _ أداة المعالجة التجريبية:

١ - دليل المعلم وكتيب التلميذ في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء تدريس النصوص القرائية.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.

٣. يوجد فاعلية لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي ومهاراته المختلفة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

يسير البحث وفقاً للخطوات التالية:

١. إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢. إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٣. إعداد طريقة التدريس القائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي.

٤. إعداد كتيب التلميذ.

٥. إعداد دليل القائم بالتدريس.

٦. اختبار عينة الدراسة وعددها(٣٠) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة النيل إحدى مدارس العاشر التعليمية.

٧. التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي على عينة الدراسة.

٨. التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على عينة الدراسة.

٩. التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي على عينة الدراسة.

١٠. رصد نتائج الدراسة واختبار صحة فروض الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها، ومن ثَمَّ تقديم مقترحات وتوصيات الدراسة والبحوث المقترحة.

أدبيات البحث:

المحور الأول: الفهم القرائي: المفهوم، الأهمية، المهارات:

أولًا: ماهية الفهم القرائي، وأهميته:

(١) ماهية الفهم القرائي:

لقد تعددت التعريفات الواردة في مصطلح فهم المقروء فيعرفها حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣، ٢٣٢) فهم المقروء بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق؛ والفهم عملية استراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

ويعرف فتحي يونس (٢٠٠٧، ١٧٣) فهم المقروء بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

ويعرف سعيد لافي (٢٠٠٧، ١٠٢٢) فهم المقروء بأنه القراءة الواعية التي يستطيع المتعلم من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة المتعلم على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

وتعرف أميمة حسين ومصطفى رسلان وفتحي يونس (٢٠١٢، ٦٠) فهم المقروء بأنه عملية عقلية يقوم بها المتعلم للتفاعل مع النص اللغوي؛ مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة.

وتعرف هند الميعان (٢٠١٣، ٣٥٠) فهم المقروء بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

وتعرف إيمان عباس (٢٠٢٠، ٣٩) فهم المقروء بأنه عمليات التفكير المقصودة التي يمارسها القارئ، أثناء تفاعله النشط مع النص في ضوء خبراته ومعرفته السابقة؛ لإعادة بناء المعنى، وتحصيله.

وتعرف مروة عيفي (٢٠٢٢، ٢٧٢) بأنه عملية عقلية يقوم بها تلاميذ الصف السادس الابتدائي ننتم فهها ترجمة الحروف ولكلمات والجمل المكتوبة إلى معان وأفكار صريحة أو ضمنية في ضوء خبرات سابقة لهم حولها بغية تحديد معاني النص المقروء وفكر، واستنتاجها، ونقدها، وابتكار الجديد فيها.

وبناء على ما سبق، يعرف البحث الحالي الفهم القرائي إجرائيًا بأنه: فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي.

(٢) أهمية الفهم القرائي:

إن مجرد التعرف على الكلمات الموجودة في صفحة ما، لا تصنع قارئا ناجحا، فعندما تكون الكلمات مفهومة والآراء والأفكار واضحة في ذهن القارئ، فبذلك تصبح عملية القراءة عملية صحيحة، لهذا فالفهم هو القدرة على استيعاب الآراء والأفكار، وتطبيق ما تم قراءته في مواقف أخرى (Cuesta College, 2003).

وترجع أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته إلى عدة أساب أهمها: (وحيد حافظ، ٢٠٠٨، ص ١٦٧ -١٦٦).

١. إن الفهم القرائي أساس لتعلم كل مقروء، فالأصل في القراءة أن تكون أولا للفهم، لأن الذاكرة طويلة المدى في حال الفهم تنظم ذاتها تبعا للفهم في فاعلية أكثر، وبجهد أقل، لا يدركهما التلميذ القارئ، ولا يعي أنه والحال هكذا يتعلم.

٢. إن الفهم القرائي يقلل من أخطاء التلاميذ في القراءة، ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء، حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم تظهر في أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار ٥.٨ أخطاء شفهية في كل ١٠٠ كلمة. كما أثبتت الدراسات أن ٥١٪ من أخطاء الضعفاء ترجع إلى تغيير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء القراء المجيدين إلى ذلك، كما أن المجيدين في القراءة أكثر سرعة في تصحيح أخطائهم من الضعفاء، وهذا يشير إلى أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقر المعنى الناتج عن قصور في الفهم القرائي.

٣. إن الفهم القرائي يرتقي بلغة التلميذ ويزوده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة.

٤. إنه يساعد التلميذ على التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، ومن ثم يكتسب التلميذ الثقة بالنفس.

٥. إنه يكسب التلاميذ مهارات النقد الموضوعي، ويعود على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام القرونة بما يؤيدها.

ثانيًا: مهارات الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه .وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والنقد، والتذوق والتفاعل، والتطبيق .ومهارة الفهم القرائي عملية عقلية تكون فيها الكلمة هي الوحدة الأساسية للفهم، وهي الرمز الذي يمكن من خلاله إدراك المتعلم للمعاني الضمنية للنص والأفكار الرئيسية، والقدرة على تتبع التسلسل، وتصور النتائج المتوقعة (حسن شحاتة، وزينب النجار:٢٠٠٣، ٣٠٤ -٣٠٥)

إن للفهم القرائي مجموعة من المهارات، متى تمكن القارئ من هذه المهارات، فإنه بذلك يكون فهم النص فهما واعيا، وأحيانا يتم عرض هذه المهارات من

خلال مستويات الفهم القرائي السابق ذكرها، وأحيانا أخرى يتم عرضها من دون هذه المستويات، ولقد عرض الباحثون مهارات الفهم القرائي في نقاط محدده يتم ذكر بعضها على النحو التالي:

فقد صف عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠، ٢٠٣ -٢٠٤) مهارات الفهم في القراءة بصفة عامة إلى ثلاثة مستويات هي:

١. مهارات الفهم أساسية للقراءة، وتشمل:

تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

٢. مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتشمل:

استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع، المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.

٣. مهارات الفهم الناقد، وتشمل:

اكتشاف وجهه نظر الكاتب، التمييز بين الحقيقة والرأي، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.

وحدد تقرير (Cuesta College ,2003) عن الفهم القرائي مهارات القارئ المتمكن والتي تزيد من الفهم القرائي، وهي:

التوصل إلى الأفكار الرئيسة في النص، وكذلك التفاصيل المدعمة لتلك الأفكار، القدرة على استنتاج واستخلاص النتائج إدراك الأنماط التنظيمية للنص، إدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة.

وقدمت (صفاء سلطان، ٢٠٠٦، ٢٩ -٣٠) مهارات استيعاب المقروء المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية فيما يلي:

- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات)، تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات) ، استنتاج الأفكار الأساسية، القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

وفي ضوء ما عرض آراء بعض الباحثين والخبراء، فقد أشار (محمود العبد الله ٢٠٠٧، ٧٩ -٨٠) إلى تدرج مهارات الاستيعاب القرائي ضمن ثلاثة مستويات، وهذه المستويات متدرجة في التعقيد، وفيما يأتي عرض لها في كل مستوى من المستويات الثلاث، الحرفي، والتفسيري، والنقدي:

١. المستوى الحرفي، ومن مهاراته: تعرف الرموز اللغوية، معرفة المعنى، قراءة السطور تطوير الثروة اللغوية، تحديد التفاصيل، وتذكرها. تعرف الفكرة الرئيسة المصرح بها، فهم تنظيم النص وبنائه.

٢. المستوى التفسيري: ومن مهاراته: قراءة ما بين السطور، تفسير المفردات التي وردت بالمعنى المجازي، عمل مقارنات. استخلاص النتائج، التنبؤ بالأحداث، تفسير المشاعر، تحليل الشخصيات.

٣. المستوى النقدي: ومن مهاراته: قراءة ما وراء السطور، حل المشكلات، الإبداع، القراءة الناقدة، تقدير مدى الدقة.

ونظرا لتعدد وتداخل هذه التصنيفات، فقد تبنت الباحثة تصنيفا يهتم بالمستويات الخمس للفهم القرائي وما تشتمله من مهارات، باعتبار أن هذه المستويات الخمس تمثل مرحلة الصقل والتهذيب في عملية القراءة، وهذه المستويات هي:

١. مستوى الفهم المباشر :ويشمل المهارات الآتية:

فهم المعنى المباشر لبعض الكلمات والعبارات، تحديد معاني الكلمات والجمل باستخدام السياق.

تحديد الأفكار الرئيسة في النص تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل، تحديد الأفكار الضمنية للفقرات والعبارات الواردة في النص إدراك تتابع الأفكار الواردة في النص، تحديد الفكرة العامة للموضوع.

٢. مستوى الفهم الاستنتاجي :ويشمل المهارات الآتية

استنتاج معنى كلمة من سياق النص، استنتاج هدف الكاتب من النص، استنتاج اتجاه الكاتب من النص، استنتاج مضاد بعض الكلمات في النص، استنتاج ما بين السطور.

٣. مستوى الفهم الناقد :ويشمل المهارات الآتية:

التمييز بين الحقائق والآراء، إبداء الرأي في بعض أفكار النص، اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب التمييز بين أفكار الأساسية والفرعية، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة، تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها التمييز بين الواقع والخيال.

٤. مستوى الفهم التذوقي: ويشمل المهارات الآتية:

إدراك الشعور المسيطر على جو النص، تفضيل تعبير على تعبير آخر، إدراك التفاعل العاطفي.

فهم اللغة المجازية، تحديد سر جمال بعض التعبيرات في النص، تحديد الكلمة لأكثر إيحاء المعنى، استخراج البيت أو الجملة الأكثر تعبيرا عن فكرة النص.

٥. مستوى الفهم الإبداعي :ويشمل المهارات الآتية:

إدراك ما بين السطور، اقتراح عنوان جديد للنص، إدراك المغزى من النص، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص التنبؤ بأحداث النص قبل الانتهاء من قراءته، اقتراح بداية بديلة للنص.

المحور الثاني: التساؤل الذاتي: المفهوم، الأهمية، الخطوات:

أولًا: مفهوم التساؤل الذاتي:

تعددت تسميات التساؤل الذاتي، فهناك من يطلق عليها استراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي (عبد الحميد، ٢٠٠٠ م، ص ٢٠٦).

وقد عرف عصر التساؤل الذاتي بأنه "تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها" (عصر، ١٩٩٩، ص ٢٦٥)

يرى فهمي أن التساؤل الذاتي يتضمن نوعين من الأسئلة:

١ -الأسئلة الموجهة: وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم لهم، ويكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.

٢ -الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة): وهي الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها (فهمي، ٢٠٠٣، ص ١٢٥).

ويعرفها عاشور ومقدادي بأنها "التساؤلات التي يطرحها القُرّاء قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها، ومحاولتهم الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة" (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥، ص ٨٥)

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح مفهوم التساؤل الذاتي على انه يؤكد على الدور الايجابي للطالب في اكتساب المعرفة أثناء التعلم.

وبناء على ما سبق، يعرف البحث الحالي التساؤل الذاتي إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب إلى ذاته قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، بحيث تساعد هذه الأسئلة على الفهم القرائي للنص.

ثانيًا: الأهمية:

وان ما يقوم به الطالب في اثناء التعلم من فحص النص المقروء، وتكوين استله عن مضمونة تساعد على الاستيعاب الدقيق، فالفهم يعتمد على ما يقوم الطلاب بتوليده في اثناء التعلم، والتدريس من اجـل الفهم عملية توليدية لبناء علاقات بين اجزاء المـادة المقروءة، مثل الجمع والفقرات والوحدات الاكبر، وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب، والموضوعات الدراسية من جانب اخر، ونباء المعلومات المختزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة (اسماعيل، ٢٠٠١: ٧٣).

إنَّ توظيف استراتيجية التسـاؤل الذاتي في عملية القراءة يفسر اعتبار عملية القراءة عملية نشيطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ، فالقارئ الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥ ص ٨)

وبناء على ما سبق يرى الباحث ان هذه الاستراتيجية تجعل دور الطالب أكثر ايجابية، مما يشعر الطالب بالمسؤولية اتجاه حل السؤال وتنمي دوافعه كما تنمي الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها وتزيد من الانتباه على العناصر المطلوب تعلمها.

ثالثًا : خطوات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي :

تتم تدريس هذه الاستراتيجية وفق ثلاث مراحل رئيسية هي: (قبل -وفي إثناء-وبعد) التعلم وعلى النحو الآتي:

أولا : مرحلة ما قبل التعلم (الخطوة السابقة للقراءة)

يعرض المدرس فيها موضوع الدرس على الطلاب، ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه)؛ وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، ومن هذه الأسئلة:

١ – ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ بغرض إيجاد نقطة للتركيز تساعد الذاكرة قصيرة المدى على البدء في التفكير.

٢ -لماذا أفعل هذا؟ بغرض إيجاد هدف يتجه نحوه التفكير.

٣ -لماذا يعدُّ هذا الذي أفعله مهمًا؟ بغرض الوقوف على السبب من القيام بعمليات التفكير.

٤ -كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ بغرض التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السابقة (عريان، ٢٠٠٣، ص٢١١).

والغرض من هذه الاسئلة التي يوجهها الطلب لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه، حيث ان هذه المعرفة السابقة او التصورات القبلية تقاوم الاختفاء إذا ما استعملت معها استراتيجيات التدريس التقليدية، والتعرف على هذه التصورات القبلية تساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم ومساعدة الطلبة في الوصول الى مفهوم المقبول علميا، وهذه الاسئلة تخلق توجها عقليا معنيا لدى الطلبة وتخلق لديهم دليلا يوجههم في التعلم ومعالجة المعلومات.

ثانيا : خطوة التعليم (خطوة القراءة) :

يقوم فيها المدرس بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي؛ لتنشيط

العمليات المعرفية، ويمكن للمعلم توجيه الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء القرائي؛ وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة التالية:

١ -ما المعلومات التي يجب تذكرها؟ بهدف استرجاع المعلومات السابقة.

٢ -هل احتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.

٣ -ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟ بغرض إثارة الاهتمام.

والإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطالب على تنظيم معلوماته وتنظيمها وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده في حل المشكلة من جوانبها المختلفة مما يجعلها أسهل في الحل

وفي هذه المرحلة أيضا تتضح الجوانب الغامضة او غير المعلومة لدى الطلبة، والتي يحتاج الطلبة الى معرفتها عن الموضوع المراد دراسته، وفيه أيضا يتم تحديد الأدوات والمواد المطلوبة لإجراء الأنشطة، كما يتم توضيح الخطوات اللازمة، والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب إتباعها، كما يجب تحديد الأهداف التي تم وضعها مسبقا من قبل المدرس، ووضوح هذه الإرشادات وتقديمها بشكل صحيح ومباشر وظاهر يساعد الطلبة على الاحتفاظ بها في أذهانهم إثناء التدريس وتعطيهم فرصة لتقيم أدائهم فيما بعد (شهاب، ٢٠٠٠، ص ١٩).

ثالثا: خطوة ما بعد التعليم (ما بعد القراءة)

حيث يمرن المدرس الطلبة في هذه الخطوة على أساليب التساؤل الذاتي للتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن أمثلة هذه الأسئلة:

١. كيف عملت في حل هذا السؤال؟ بغرض تقييم التقدم.

٢. هل احتاج لإعادة حل السؤال؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

٣. هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقع؟

٤. هل أستطيع حل السؤال بطريقة أخرى؟

٥. هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟

٦. كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

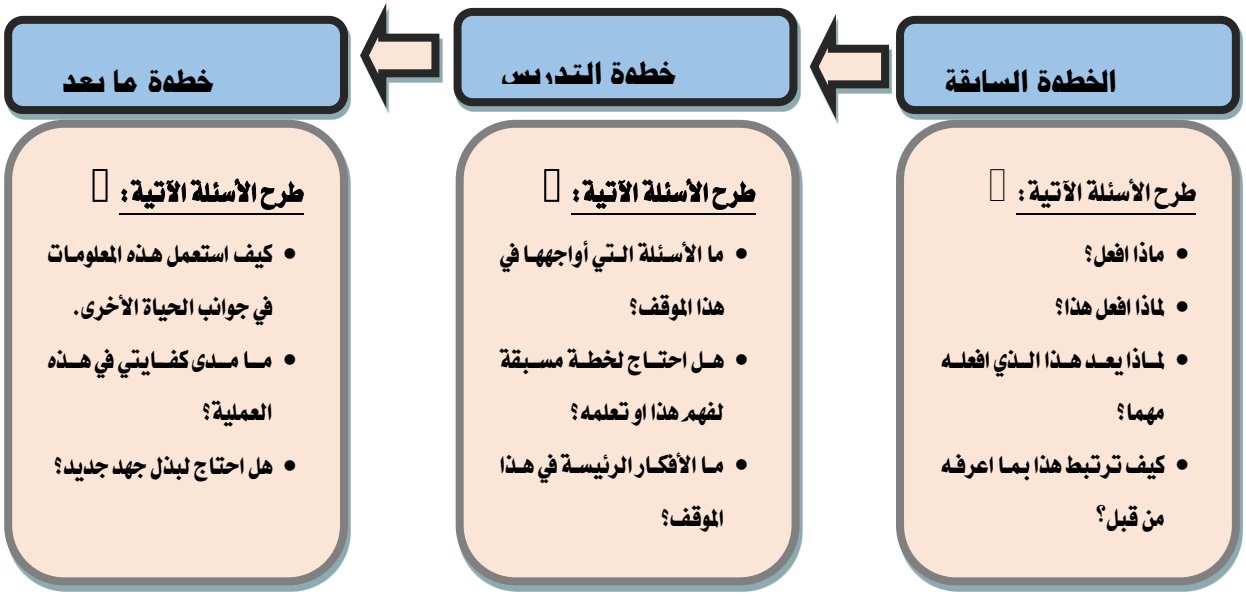
٧. هل أستطيع تعميم الحل بالنسبة لمسائل أخرى؟ نعرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول وتحليل المعلومات التي توصل اليها ثم تكاملها وتقيمها وكيفية الاستفادة منها (شهاب، ٢٠٠٠، ص ١٩)

وهكذا يستطيع الطلبة ان يكشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وان يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفـــاهيم خاطئة، ويحث بناء المعنى كنتيجة لتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة الى مواقف متشابهة (بهلول، ٢٠٠٤، ص ١٩٣) وشكل (١) يوضح خطوات هذه الاستراتيجية.

شكل (١)

خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي



خصائص استراتيجية التساؤل الذاتي:

١. تقوم على ايجابية التلميذ في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها الطلبة لا نفسهم تخلق بناء انفعاليا، ودافعا معرفيا، ويصبحون أكثر شعور بالمسؤولية عن تعلمهم (الاعسر، ١٩٩٨، ص ١٤٢).

٢. تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته.

٣. تزيد من الفهم الموضوع للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، وبدلك يصبحون طلبة أكثر كفاية.

٤. يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلا.

إجراءات البحث:

يتناول هذا الفصل إجراءات البحث وتشمل التصميم التجريبي للبحث وكيفية اختيار العينّة وإجراءات تكافؤ مجموعتي البحث، والأدوات المستخدمة في البحث فضلاً عن تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية.

أولاً: إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

تكونت القائمة من (٥) مهارة رئيسة، و(١٥) مهارة فرعية، وتم عرض القائمة على مجموعة من الأساتذة المحكمين؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١)

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
الفهم الحرفي	١-استنتاج هدف الكاتب من النص.
	٢-استنتاج اتجاه الكاتب من النص.
	٣-استنتاج مضاد بعض الكلمات في النص.
الفهم الاستنتاجي	١-استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
	٢-استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
	٣-استنتاج القيم الشائعة في النص.
الفهم النقدي	١-التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
	٢-التمييز بين الحقيقة والرأي.
	٣-التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
الفهم التذوقي	١-إدراك القيم الجمالية للكلمات والتعبيرات.
	٢-إدراك الحالة الشعورية السيطرة على جو النص.
	٣-ترتيب الأفكار حسب قوة المعنى.
مستوى الفهم الإبداعي	١-التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من القراءة.
	٢-التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
	٣-إعادة ترتيب أحداث النص بصورة مبتكرة.

ثانيًا: إعداد اختبار الفهم القرائي:

تم إعداد اختبار يستهدف قياس مهارات الفهم القرائي المناسبة لدراسة مادة اللغة العربية وتوظيف هذه المهارات في سياقات لغوية وأنشطة ذات صلة بالموضوعات المقررة بالمنهج المدروس من خلال نصوص متحررة المحتوى تدور حول موضوعات وقضايا وظيفية ترتبط بممارسات وأنشطة لغوية داخل الصف وخارجه.

ويتضمن الاختبار مستويات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهذه المستويات هي: مستوى الفهم الأفقي بما يتضمنه من مؤشرات، ومستوى الفهم الرأسي بما يتضمنه من مستويات (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي، المستوى التذوقي، المستوى الإبداعي).

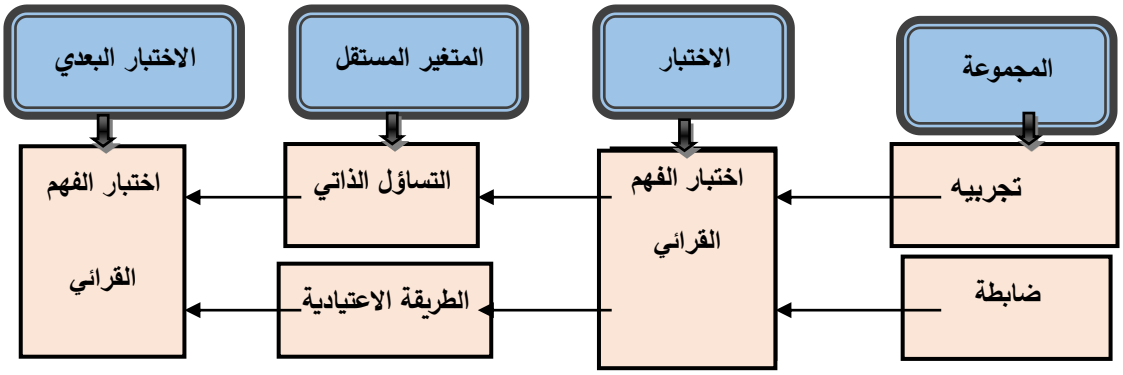
ويتكون الاختبار من (٣٠) سؤالا موزعًا على ثلاثة أجزاء، كل جزء يحتوي على مستويات الفهم القرائي، وجميع الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وخصص لكل سؤال ثلاثة بدائل (أ – ب – جـ).

ثالثًا: التصميم التجريبي:

يؤكد المهتمون بالبحوث التربوية أن على الباحث اختيار تصميم تجريبي مناسب (فاندالين، ١٩٨٥، ص٣٦٠) وهذا ضروري لأنه إجراء يهيئ للباحث السبل الكفيلة للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة على الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزوبعي وغنّام، ١٩٨١، ص١٠٢) لذلك اختار الباحث التصميم التجريبي للمجاميع المتكافئة إذ يعتمد هذا التصميم على مجموعتين متكافئتين تتخذ إحداهما المجموعة التجريبية وتتعرض للمتغير المستقل " التساؤل الذاتي " والثانية المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الاعتيادية ويتضح تصميم البحث في الشكل (٢) الاتي:

الشكل (٢)

التصميم التجريبي المستخدم في البحث



رابعًا: حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز والارتباط الثنائي الأصيل للفهم القرائي:

تم حساب معامل الصعوبة / السهولة، ومؤشر التمييز، وكذلك معامل الارتباط الثنائي لكل مفردة من مفردات الاختبار عند تطبيق برنامج (TAP Test Analysis Program)، والجدول التالي يوضح ذلك:

معامل الصعوبة/ السهولة ومعامل التمييز ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل لمفردات اختبار الفهم القرائي (ن= ٣٠)، عدد المفردات (٣٠ مفردة)

جدول(٢)

رقم المفردة	معامل الصعوبة/ السهولة	معامل التمييز	معامل الارتباط الثنائي الأصيل	رقم المفردة	معامل الصعوبة/ السهولة	معامل التمييز	معامل الارتباط الثنائي الأصيل
1	0.67	0.88	0.74	16	0.63	0.64	0.54

رقم المفردة	معامل الصعوبة/ السهولة	معامل التمييز	معامل الارتباط الثنائي الأصيل	رقم المفردة	معامل الصعوبة/ السهولة	معامل التمييز	معامل الارتباط الثنائي الأصيل
2	0.83	0.38	0.38	17	0.6	0.51	0.38
3	0.7	0.75	0.71	18	0.63	0.64	0.59
4	0.67	0.75	0.65	19	0.7	0.75	0.7
5	0.43	0.4	0.27	20	0.63	0.5	0.44
6	0.8	0.5	0.53	21	0.5	0.63	0.44
7	0.77	0.75	0.65	22	0.7	0.75	0.68
8	0.73	0.63	0.58	23	0.6	0.51	0.37
9	0.7	0.75	0.68	24	0.77	0.75	0.76
10	0.77	0.5	0.42	25	0.83	0.25	0.22
11	0.4	0.53	0.37	26	0.53	0.53	0.46
12	0.83	0.25	0.28	27	0.63	0.75	0.57
13	0.3	0.56	0.58	28	0.73	0.88	0.8
14	0.67	0.76	0.62	29	0.43	0.42	0.42
15	0.7	0.88	0.72	30	0.77	0.5	0.49

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة / السهولة تراوحت ب ين٠(.3) و(0.83) ومؤشرات التمييز تراوحت بين (0.25) و (0.88)، وقيم معاملات الارتباط الثنائي الأصيل من (٠.٢٢) إلى (٠.٧٦)، لذلك فإن جميع القيم مقبولة وتشير إلى

فاعلية جيدة لمفردات الاختبار وتعديل المفردة رقم (٢ و١٢ و٢٠) حتى لا تغل بمضمون الاختبار، وتم تعديلها على النحو التالي:

خامسًا: حساب ثبات اختبار الفهم القرائي:

للتأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق، تم حساب الثبات على النحو التالي:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، وكذلك التجزئة النصفية ل (سيبرمان / براون) حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا كرونباخ (٠.٩١٤)، وبلغت قيمة ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية لسبيرمان/براون (٠.٨٧٩)، وهذا يعد ثباتاً مرتفعًا للاختبار.

حساب صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار، اعتمدت الباحثة على:

الصدق الظاهري: فعرضت الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ للتعرف على مدى مناسبة الاختبار لقياس الثروة اللغوية، كما تم توضيح ذلك سابقاً.

الصدق الذاتي: تم قياس الصق الذاتي للاختبار من خلال المعادلة التالية:(سعد عبدالرحمن،) ١٨٦، ١٩٩٨

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

$\sqrt{0.914} = 0.956$

- من خلال المعادلة السابقة يتضح تحقق الصدق الذاتي للاختبار.

فيما يلي التحقق من صحة فروض البحث:

لاختبار صحة الفرض الاول، والذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية."

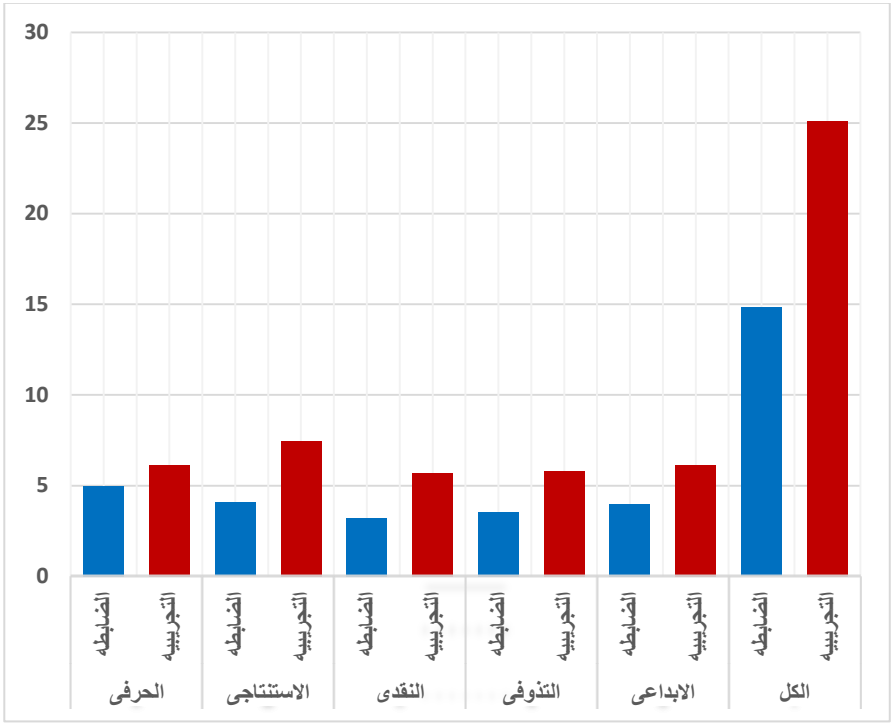
للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وحساب الانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول (٣)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	قيمه) d	حجم التاثير
الحرفي	الضابطة	30	4.97	1.732	7.66	٢.٠١٣	كبير
	التجريبية	30	6.13	1.697			
الاستنتاجي	الضابطة	30	4.07	1.701	7.62	2.83	كبير
	التجريبية	30	7.47	2.849			
النقدي	الضابطة	30	3.23	1.104	8.16	٢.١٤	كبير
	التجريبية	30	5.7٣	2.037			
التذوقي	الضابطة	30	3.53	1.737	5.19	١.٣٦	كبير
	التجريبية	30	5.80	3.101			

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	قيمه(d	حجم التأثير
الإبداعي	الضابطة	30	4.00	1.531	٨.٩٥	٢.٣٥	كبير
	التجريبية	30	6.13	2.161			
الكل	الضابطة	30	19.8	3.922	8.5٦	٢.٢٤	كبير
	التجريبية	30	٣١.٢٧	8.35			

شكل(٣)



متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي في التطبيق البعدي.

يتضح من جدول (٣) ما يأتي:

من الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث ككل ولكل مهارة على حدة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن النتائج السابقة تعبر عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل وفي كل مهارة على حدة

المهارة الأولى (الفهم الحرفي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٦.١٣) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٤.٩٧) وباستعمال الاختبار التالي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة المحسوبة (٧.٦٦) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارة الفهم الحرفي)

المهارة الثانية (الفهم الاستنتاجي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٧.٤٧) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٤.٠٧) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٧.٦٢) فأن هذا

يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارة الفهم الاستنتاجي

المهارة الثالثة (الفهم النقدي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٥.٧٣) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٣.٥٣) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٥.١٩) فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي)

المهارة الرابعة (الفهم التذوقي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٥.٨) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٣.٥٣) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٥.٩٢) أكبر من القيمة الثنائية الجدولية البالغة (٢.٦٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي)

المهارة الخامسة (الفهم الإبداعي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٦.١٣) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٤) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٨.٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على

طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي

الدرجة الكلية

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٣١.٢٦) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (١٩.٨٣) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٨.٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مستويات الفهم القرائي)

بلغت قيمة (d) في الفهم الحرفي (٢.٠١٣)، و (٢.٨٣) في الفهم الاستنتاجي، (٢.١٤) في الفهم النقدي، و (١.٦٣) في الفهم التذوقي، و (٢.٣٥) في الفهم الابداعي و (٢.٢٤) في اختبار الفهم القرائي ككل عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على أن حجم التأثير كبير في كل مهارة من مهارات التحدث وكذلك في الاختبار وبطاقة الملاحظة ككل. من خلال نتائج الفرض الثاني يتضح تحققه أي تم قبول الفرض البديل الموجه الثاني، حيث أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي وفي كل مهارة على حدة في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة.

لاختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي"

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وحساب الانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لدراسة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار الفهم القرائي ككل وفي كل مهارة على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

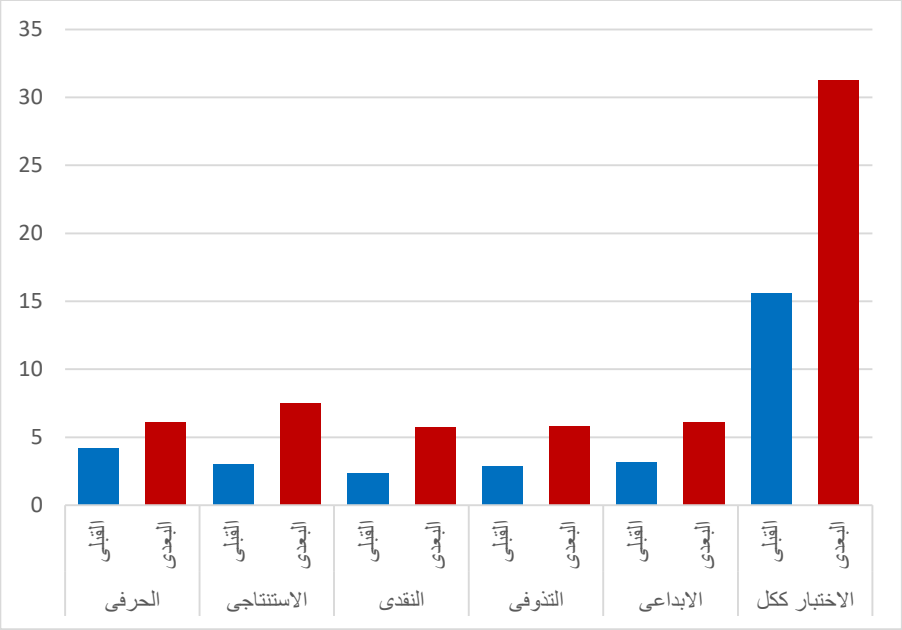
جدول (٤)

المجموعة	الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التجريبية	الحرفي	القبلي	٣٠	4.20	1.47	7.37	0.01**	دال
		البعدي	٣٠	6.13	1.70			
التجريبية	الاستنتاجي	القبلي	٣٠	3.00	1.31	9.73	0.01**	دال
		البعدي	٣٠	7.47	2.85			
التجريبية	النقدي	القبلي	٣٠	2.33	0.71	9.26	0.01**	دال
		البعدي	٣٠	5.73	1.78			
التجريبية	التذوقي	القبلي	٣٠	2.90	1.75	7.11	0.01**	دال
		البعدي	٣٠	5.80	3.10			
التجريبية	الإبداعي	القبلي	٣٠	3.17	1.37	8.98	0.01**	دال

المجموعة	الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
		البعدي	٣٠	6.13	2.16			
التجريبية	الكل	القبلي	٣٠	15.60	3.65	11.66	0.01**	دال
		البعدي	٣٠	31.26	9.30			

ويمكن التعبير عن النتائج بالشكل البياني التالي

شكل(٤)



يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (31.26) في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ككل، وتراوح من (5.73 إلى 7.47) في المهارات الرئيسة، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي

(15.6) في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي ككل، وتراوح في المهارات الرئيسة من 2.23 إلى 4.20)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والمهارات الرئيسة لاختبار الفهم القرائي ، وقيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (0.0001) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي ككل وفي كل مهارة على حدة.

المهارة الأولى (الفهم الحرفي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٦.١٣) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٤.٢) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٧.٦٣) وهذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارة الفهم الحرفي)

المهارة الثانية (الفهم الاستنتاجي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٧.٤٧) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٣) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٩.٧٣) فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارة الفهم الاستنتاجي

المهارة الثالثة (الفهم النقدي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٥.٧٣) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٢.٣٣) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين

المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٥.١٩) فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي)

المهارة الرابعة (الفهم التذوقي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٥.٨) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٢.٩) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٧.١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي)

المهارة الخامسة (الفهم الابداعي) :

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٦.١٣) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (٣.١٧) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٨.٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الابداعي

الدرجة الكلية

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (٣١.٢٦) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (١٥.٦) وباستعمال الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة الثنائية المحسوبة (٨.٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة

حرية (٥٨) هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مستويات الفهم القرائي

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على:

" يوجد فاعلية لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي ومهاراته المختلفة (ككل وكل مهارة على حدة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية."

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وحساب الانحراف المعياري، ثم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات القبلية والبعدية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في بطاقة مهارات التحدث ككل وفي كل مهارة على حدة، وكذلك حساب قيمة مربع ايتا (η^2)، وقيمة (d) لقياس حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التحدث وجميع مهاراته، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	قيمه) d	حجم التاثير	قيمه مربع ايتا	حجم التاثير المقابل لمربع ايتا
الحرفي	القبلي	٣٠	4.20	1.47	7.37	١.٩	كبير	0.48	كبير
	البعدي	٣٠	6.13	1.70					
الاستنتاجي	القبلي	٣٠	3.00	1.31	9.73	٢.٥٥	كبير	0.62	كبير
	البعدي	٣٠	7.47	2.85					
النقدي	القبلي	٣٠	2.33	0.71	9.26	٢.٤	كبير	0.60	كبير

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	قيمه) d	حجم التاثير	قيمه مربع ايتا	حجم التاثير المقابل لمربع ايتا
	البعدي	٣٠	5.73	1.78					
التذوقي	القبل	٣٠	2.90	1.75	7.11	١.١٩	كبير	0.47	كبير
	البعدي	٣٠	5.80	3.10					
الإبداعي	القبل	٣٠	3.17	1.37	8.98	٢.٣٦	كبير	0.58	كبير
	البعدي	٣٠	6.13	2.16					
الكل	القبلي	٣٠	15.60	3.65	11.66	٣.٥٣	كبير	0.70	كبير
	البعدي	٣٠	31.27	9.30					

-يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيمة (η^2) لاختبار الفهم القرائي ككل وفي كل مهارة على حدة حيث تراوحت ما بين (0.47إلى ٠.٧)، كما تراوحت قيمة (d) من (١.١٩) إلى ٣.٥٣) وهي تعد قيم مرتفعة جدا مما يدل على التأثير الكبير مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهاراته المختلفة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

المهارة الأولى (الفهم الحرفي):

بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) في الفهم الحرفي (0.48)، وبلغت قيمة (d) فيها (1.92) وهذا يشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية

مهارات الفهم القرائي لها تأثير كبير جدا في تنمية الفهم الحرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

المهارة الثانية (الفهم الاستنتاجي):

بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) في الفهم الاستنتاجي (0.62)، وبلغت قيمة (d) فيها (2.55) وهذا يشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لها تأثير كبير جدا في تنمية الفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

المهارة الثالثة (الفهم النقدي):

بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) في الفهم النقدي (0.6)، وبلغت قيمة (d) فيها (2.4) وهذا يشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لها تأثير كبير جدا في تنمية الفهم النقدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

المهارة الرابعة (الفهم التذوقي):

بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) في الفهم التذوقي (0.47)، وبلغت قيمة (d) فيها (1.19) وهذا يشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لها تأثير كبير جدا في تنمية الفهم التذوقي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

المهارة الخامسة (الفهم الإبداعي):

بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) في الفهم الإبداعي (.580)، وبلغت قيمة (d) فيها (2.36) وهذا يشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لها تأثير كبير جدا في تنمية الفهم الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ثانيا: تفسير النتائج:

من العرض السابق لنتائج البحث يتضح أن استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس موضوعات القراءة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط قد أدى إلى ارتفاع في مستوى أداء المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، مقارنة بمستوى أداء المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها ومناقشتها وفقاً لفروضها على النحو التالي:

١ -أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم الحرفي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية تلك المهارات، ويُعزى ذلك إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى مهارات الفهم الحرفي. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن استراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت المتعلمين على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتوضيح العلاقات التي تربط بين الجمل.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الحيلواني من أن التساؤل الذاتي يساعد على الوصول إلى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات، واستعمالها في مواقف قرائية أخرى. وتجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، مما يؤدي على احتفاظ الذاكرة بالمعنى فترة أطول (الحيلواني ٢٠٠٣م، ص ١٤٤).

٢ - أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة

التجريبية، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم الاستنتاجي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، ويعزى ذلك إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن استراتيجية التساؤل الذاتي قد أتاحت الفرصة أمام الطلاب للمناقشة بين كل طالب وآخر للوصول إلى استنتاج المعاني التي يتضمنها النص المقروء.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الإجراءات والخطوات التي تم بها تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفقًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، فعندما يقرأ الطالب بنفسه، ويفكر فيما قرأه، ويستنتج عنوانًا مناسبًا للمقروء، وأفكارًا رئيسة تضمنها النص القرائي، ويطرح على نفسه الأسئلة، وزميله يتابع، ويستمع إلى كل ذلك باهتمام، ويوجه نظره إلى ما تركه، وما وقع فيه من أخطاء، ثم يتبادلان الأدوار فيقوم المستمع بدور السائل، ويقوم الآخر بدور المراقب الموجه، كل هذه الإجراءات فيها تنشيط للذهن، وإثارة للانتباه، مما أتاح لطلاب المجموعة التجريبية الفرصة لاكتساب مهارات الفهم الاستنتاجي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (Sheung 1995) و(عطية ٢٠٠٦) و(العُذيفي ٢٠٠٩).

وأظهرت نتائج اختبار الفرض الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن استراتيجية التساؤل الذاتي ساهمت في تحسين قدرة طلاب المجموعة التجريبية على فهم المعلومات التي يتضمنها النص القرائي، ونقدها، ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه عدس بقوله: "إنَّ مما ينفع الطلاب أيًا كانت مادة الدراسة أن يركزوا على الأثر الذي تركه موضوع الدرس في نفوسهم

قبل قراءة الدرس، وخلال قراءته، ويعد إتمام قراءته، فيعمدوا إلى توليد. الأسئلة الذاتية؛ لتيسير الفهم القرائي، وتشجيعهم على فحص المقروء ونقده" (عدس، ١٩٩٦، ص ١٤٤)

كما يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تدريب الطلاب على استراتيجية التساؤل الذاتي أسهم في زيادة فهمهم للمقروء، وجعلهم متعلمين قادرين على التفكير الناقد من خلال تساؤلهم الذاتي عن محتوى النص القرائي، ومدى ما يتضمنه من حقائق وآراء، ومعلومات متصلة بالموضوع، وبيان الآراء التي تعبر عن شخصية القارئ تجاه فكرة أو قضية مطروحة في النص القرائي، والقدرة على إصدار حكم يعبر عن فهم المحتوى القرائي.

ويمكن القول بأن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة يعود إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

- فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة لما لها من مميزات وفوائد إذ أعطت الطلبة فرصاً أكبر للمشاركة في الدرس، وهو أسلوب لم يعهده الطلبة من قبل مما أدى إلى إضفاء جو من الحيوية بين طالب مجيب أو طالبة مجيبة وطالب يسال وطالب يجيب وآخر يحلل وآخر يعقب على تحليله، وكل هذا يؤدي إلى إثارة التفكير لدى الطلبة ويساعدهم على اكتساب الحقائق من تلقاء أنفسهم وينمي لديهم القدرة على تكوين رأي شخصي منظم قادر على تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها. والنفاذ إلى ما وراء المألوف من الأفكار.
- استقلال الطلاب أثناء عملية التعلم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية، مما وفر مناخًا ملائمًا للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.

- يؤكد الباحثون ان الهدف من التربية يجب أن يكون منصبًا على تنمية القدرة على التفكير الناقد وتعزيزه بالأساليب والوسائل التي يمارها المتعلم لان إشاعة مثل هذه الأساليب يسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة لان هذا الأسلوب ينمي لدى الطلبة القدرة على الحوار بدلاً من التلقين، وبذلك يتسلح الطلبة بالمنهج الأكثر من التشبث بالمعارف والقوانين والنظريات.

النتائج والتوصيات والمقترحات:

أولاً: نتائج البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج الآتي:

١. استراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية مما زاد من دافعتيهم وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس.
٢. أضفت استراتيجية التساؤل الذاتي على الدرس حيوية والجدة. وسمح للطلبة بالمشاركة والتحدث.
٣. أسهمت هذه الاستراتيجية في رفع قدرات الطـلبة في التفكير وتنمية مهارته من حيث الربط والنقد والاستنتاج.
٤. شجع التدريس باستعمال استراتيجية التساؤل الذاتي الطلاب على حرية طرح التساؤلات وإثارتها، ومشاركتهم الايجابية خلال الدرس، ويعتبر ذلك مؤشر لحصولهم على الدفع الداخلي للتعلم، مما يعني الثقة بالنفس للتعبير عن الأفكار.
٥. هناك حاجة إلى استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة تستعمل فيها برامج تنمية التفكير وبخاصة مع المستويات العليا من التفكير.

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. اعتماد استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة للصفوف الأولى والمتوسطة لأنها استراتيجية أثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية.
٢. التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلاب في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية.
٣. جعل الطلبة المحور الرئيس في العملية التعليمية وإعطائهم الدور الأكبر في المناقشة والتحليل، والبحث عن التساؤلات وايجابيتها، وإيجاد منافذ متعددة، واستنباط الأفكار واستخدامها بشكل صحيح.
٤. ضرورة تضمين برامج الدورات التدريبية إثناء الخدمة على تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة بصفة خاصة، وفروع اللغة العربية بصفة عامة.
٥. دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استراتيجيات حديثة في التدريس.

ثالثا: مقترحات البحث:

استكمالًا لما بدأه البحث الحالي، يمكن تقديم المقترحات التالية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية مختلفة.
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في فرع آخر من فروع اللغة العربية.
٣. دراسة أثر استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات اللغوية.

٤. إجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجيات تدريس أخرى مثل: (لعب الأدوار، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني، ما وراء المعرفة) في تنمية مهارات الفهم القرائي.

المراجع

أولًا : المراجع العربية :

١ - إحسان عبد الرحيم فهمي، "فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص٩٧.

٢ - أماني مصطفى السيد حميدة، فاعلية استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة عين شمس . كلية التربية . ٢٠٠٨، رسالة دكتوراه غير منشوره،٤٣.

٣ - أميمة بكري حسين ومصطفى رسلان وفتحي علي يونس(٢٠١٢) مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ١٣٠.

٤ - إيمان محمد صبري مصطفى عباس(٢٠٢٠): أثر تنوع بنية النص العربي واستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة حلوان، العدد(٢٦)، ص ص٣٠ -١٠٠.

٥ - بهلول، ابراهيم احمد، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٠)، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٤ م.

٦ - جمال سليمان عطية. "فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، العدد (٦٧)، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٠٠٦م،٢٣١.

٧ - حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية(١٠)

٨ - حسني عبد الباري عصر. الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، المكتب العربي الحديث، القاهرة، ١٩٩٩م.ص٣٣.

٩ - حسني عبد الباري عصر، الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، المكتب العربي الحديث، القاهرة، ١٩٩٩م، ص،٢١٣.

١٠ - روبي محمد، ركزة سميرة، فاعلية الإرشاد الواقعي في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال (٨ -١٠) سنوات، مجلة الشامل، المجلد٦، العدد١، ٢٠٢٣،ص٨٢ -٩٤).

١١ - سعيد عبد الله لافي(٢٠٠٧) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جامعة عين شمس، القاهرة، مج 3، ص٤٧.

١٢ - سميرة عطية عريان. "فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، القاهرة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص٩٥.

١٣ - صفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠٠٦) :أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية– جامعة حلوان.

١٤ - صفاء يوسف الاعسر. تعليم من اجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٨م،٤٣.

١٥ - عاشور، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٥م، ص٢٩.

١٦ - عبد الجليل ومحمد احمد الغنام الزوبعي. مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد، العراق، ١٩٨١، ص٢٧.

١٧ - عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 2.ص٤٢.

١٨ - فاندالين، ديوبولد وآخرون. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الثالثة، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.

١٩ - فتحي يونس(٢٠٠٧) القراءة؛ مهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها، المؤتمر العلمي السابع بعنوان: صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، الجزء 22.

٢٠ - محمد عبد الرحيم عدس. المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، عمان، ١٩٩٦م، ص٤٤

٢١ - محمود فندي العبد الله (٢٠٠٧): أسس تعلم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا، عمان–الأردن، جدار للكتاب العالمي، إربد–الأردن، عالم الكتب الحديثة

٢٢ - محمود كامل الناقة، (٢٠١٧) تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ المداخل، والطرائق، والفنيات، والاستراتيجيات المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي، ص١٢٣ -١٩٢.

٢٣ - مصطفى إسماعيل موسى. "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية يوليو، -المختلفة)، المجلد الأول، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢٠٠١م، ص٨٣.

٢٤ - منى عبد الصبور محمد شهاب. أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، المجلد ٣، العدد ٤، ٢٠٠٠م.

٢٥ - هند أحمد الميعان(٢٠١٣) أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد ٧، عدد ٣، ص ٧٦.

٢٦ - وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ال عدد٧٤

٢٧ - ياسر الحيلواني. تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٣م.

٢٨ - ياسين محمد عبده العذيقي. فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية، ٢٠٠٩م. رسالة ماجستير غير منشورة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Cuesta College. (2003). Reading comprehension, to read is to escape the bounds of your existence! Retrieved June 11, 2003, from http://www.academic.cuesta.edu.

2- Lewis, M. & Wray, D. (2000). Literacy in the Secondary School. London: David Fulton.157

3- Sheung, Shuk fan (1995) Comprehension Monitoring Strategies: Effect of Self-questioning on comprehension and inference processing. Available on line at: www.fed.cuhk.edu.hk/en/cumphil/95/sfcheun

4- 3-Smith, G. (1997). Vocabulary instruction & reading comprehenstion. School Journal, 34(1), 243.

5- York, k. (2006), an exploration of the relationship between metacomprehension strategy awareness and

science texts PHD Thises, University of Soouthern Mississippi.174.