أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

م.م أحـــــمد صالح نهابة
وزارة التربية/ مديرية تربية بابل

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ولتحقيق ما هدف إليه البحث استعمل الباحث المنهج التجريبي، حيث طُبق البحث على عينة بلغ حجمها (60) طالبًا من الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل. تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (30) طالبًا درست وفقًا لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (30) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية.

وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، وتم الاقتصار على المهارات التي اتفقت عليها الدراسات السابقة، واختبار لقياسها بعد التأكد من صدقه وثباته. واختبر البحث الفرض الذي كان نصه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم القرائي الخمس (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي)

وقد استخدم الباحث عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية وصولا إلى نتائج البحث ومنها: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، مربع كا2، ومعامل السهولة والصعوبة، والاختبار التائي) وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ووفقًا لتلك النتائج يمكن القول ان إستراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية مما زاد من دافعتيهم وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس، وأوصى البحث بجملة من التوصيات جاء من أهمها:

1. اعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة للصفوف المتوسطة لأنها إستراتيجية أثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية.
2. التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلاب في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية.

واستكمالا للبحث اقترح الباحث إجراء بحوث ودراسات مستقبلية من أبرزها:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسة أخر.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في مادة أخرى من مواد اللغة العربية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

في ضوء الخبرة العلمية للباحث في مجال طرائق التدريس من جهة وكونه مدرس للغة العربية في المرحلة المتوسطة من جهة اخرى، قد لاحظ ان هناك قصور يتعلق بتعليم القراءة في هذه المرحلة تحديدا نتج عنه ضعف في مستوى الطلاب في مهـــــارات الفهم القرائي، وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة كدراستي (الخالدي، 1998) و(دراسة الخفاجي 2004) اللتين كان من نتائجهما: ان مستوى الطلبة في الفهم القرائي اقل من المستوى المطلوب. ويجد الباحث

من مقدمة أسباب هذا الضعف هو روتينة طرائق التدريس ورتابتها، إهمال المدرسين لدرس القراءة لحساب القواعد، والى ذالك اشار طعيمة بقولة: " من بين الأسبـــاب الرئيسية المسؤولة عن تدني مستوى الطلاب في القراءة هو تدريس لقراءة بأسلوب لايثير اهتمام الطلبة، ولا يتحدى تفكيرهم، مما افقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها " (طعيمة، 1998، ص81)، مما تظهر الحاجة الى تبني إستراتيجية تدريسية حديثة، يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة.

وعليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف طلاب الصف الثاني متوسط في فهم المقروء، من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

- ✓ ما اثر استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الثاني متوسط.

ثانياً: اهمية البحث

ان العالم اليوم اصبح عبارة عن قرية تتشابك فيها مصالح الأمم والشعوب، وتتداخل فيما بينها واصبح فيها العلم سمة العصر وأداة التنمية والتقدم وتربية الأجيال على أسلوب التفكير العلمي خصوصا وان احد اهم أهداف التربية هو تنمية العقل البشري من خلال تزويده بالمعلومات والعادات العقلية والفكرية الصحيحة. لذا فمن المؤكد ان التربية تؤدي دورا رئيسا في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع اوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه، فهي عملية مخططة منظمة ترمي الى مساعدة الفرد على النمو السّوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادرا على التكيّف مع نفسه ومع ما يحيط به (أبو جادو، 2003،:ص25).

واللغة أداة الفكر يقول ارسطو: " اننا لا نفكر إلا بلفظ، ولا نتلفظ إلا بفكر" (الجمبلاطي والتوانسي، 1975، ص15). واللغة لا يمكن فهمها إلاّ من خلال ارتباطها بالفكر، فلا أفكار من دون ألفاظ (ظافر، ب. ت، ص23).

ويجد الباحث ان هناك ارتباط وثيق وعميق بين اللغة والتفكير فاحدهما يعتمد على الاخر ويكمله، وعلى هذه العلاقة يتحدد مقدار اكتساب الفرد للغة واستعمالها في عملية التواصل، حيث يقول عصر: " ان الأساس الأول بل الوحيد في النمو العقلي والمعرفي للمتعلم، انما يتحدد في النمو اللغوي " (عصر، 2000، ص 45).

وعلى الرغم من اهمية جميع فروع اللغة فان القراءة التي هي فن من اهم فنون اللغة العربية ومهارتها (عطا، 2006، ص163)، تعد الاساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الاخرى من حديث واستماع وكتابة. ولا ريب في ان القدرة على القراءة من اهم المهارات التي يمكن ان يملكها الفرد (الحسون والراوي، 1987، ص5) اذ انه لا سبيل له إلى تفهم الارشادات والتوجيهات والتعرف على الاخبار بطريقة ميسرة الا اذا كان قارئاً، والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك الوسيلة التي يوسع بها افاقه العقلية والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة والتذوق والاستمتاع، فضلا عن أنها تعد من العوامل الاساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد (رضوان، 1958، ص21)0

ويتوقف تقدم الفرد في بقية المواد الدراسية على التقدم في القراءة لذا فقد اصبح تعليمها في الوقت الحاضر موضع اهتمام المربين في جميع انحاء العالم فهي من اساسيات اهداف التربية في التعليم الابتدائي، ولئن اختلف المربون في اهمية الاهداف الاخرى الا انهم لا يختلفون في اهمية القراءة بوصفها هدفاً من اهداف هذه المرحلة وهي المدخل الرئيس للتعلم، عليه يمكن القول ان القراءة في المدرسة الابتدائية اهم ما يشغل التربية الحديثة في المرحلة الاولى من حياة الفرد التعليمية لانها اساس تعلمه.(عبدة وعثمان، 1995، ص 106)

ان الغاية من تعليم القراءة هو الفهم، فكل قراءة لا تتوصل الى الفهم، ولا ترتبط بفهم لما يقرا تعد قراءة ناقصة، بل لا يمكن ان نسميها قراءة في ضوء التربية الحديثة لمفهومها. (الجومرد، 1962، ص 73) فالفهم هو الركن الأساس للقراءة، والقراءة سواء أكانت صامتة أم جهرية لا يمكن أن تُنتَج من عنصر الفهم بمعناه المحدود المقيد بالنص المقروء، وبمعناه الشامل الذي يعني الإفادة من الخبرات والمعارف السابقة، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحروف والنطق بها، بل انها عملية فكرية عقلية معقدة توحي الى الفهم (ابو الضبعات، 2005، ص106).

والفهم القرائي هو الغاية من القراءة والضالة المنشودة والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية (الحلاق، 2010، ص204)، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط. فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء وسيله لهذا الارتقاء (الحميد، 2010، ص22).

ويجد الباحث ان من اهم ماينمي مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة هي الطرائق المستعملة في التدريس. لانها ركناً أساسياً من أركان التدريس فهي اعتماد استراتيجية محددة بانجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسية معينة والإستراتيجية هنا تعني خط السير الموصّل إلى الهدف أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لتحقيق أهداف الدرس والوصول إليها بحيث يكون باستطاعة المتعلمين إدراك محتوى المادة وفهمها وتطبيقها (محمد ومحمد، 1991، ص40)

كما وتعد إستراتيجية التســـــــــاؤل الذاتي من استراتيجيات ماوراء المعرفة والتي يمكن لها تنمية التفكير والتعمق به، لانها تقوم على توجية المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه اثناء معالجة المعلومات، مما يجعله اكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير (ابو عجوة، 2009، ص4).

وترجع فاعلية هذه الاسئلة الذاتية الى انها تخلق بناءا انفعاليا ودافعا معرفيا، وحين يبدأ الطلبة باستعمالها يصبحون اكثر ايجابية، وان معالجة المعلومات بطريقة الاسئلة تثير دوافع الطلبة للنظر في اطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، بما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استعمالها في المستقبل وفي المواقف المتنوعة امرا يسيراً (عفانة والخزندار، 2009، 140).

ثالثاً: فرضية البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم القرائي الخمس (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي)

رابعاً: حدود الدراسة:

يتحدد البحث الآتي بما يأتي:

1. عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل للسنة الدراسية (2010م-2011م).
2. عدد من الموضوعات القرائية في كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط.
3. بعض مهارات الفهم القرائي وهي (الفهم الحرفي، والفهم الاسنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)

خامساً: تعريف المصطلحات:

الإستراتيجية

1- وعرفها (Oliver, 1977) بأنها " مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف اليه المنهج " (Oliver 1977,P:194).

2- وعرفها زكري بأنها " مفهوم تعليمي يقصد به الطريقة التي يتبعها المدرسون كي يعدوا لطلبتهم تمهيداً للدرس الجديد" (زكري 1987، ص286).

3- وعرفها زيتون بأنها " مجموعة الأنشطة التي تمارس من المدرس والطلاب في بداية الدرس بغرض تهيئة عقولهم لتعلم المحتوى الجديد لموضوع الدرس " (زيتون 2001، ص286)

أما التعريف الإجرائي للإستراتيجية هو: سلسلة الإجراءات التي يتم تخطيطها بإحكام لتوظيف الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق أهداف التعلم، وتمكينهم من مهارات الفهم القرائي.

التساؤل الذاتي

1- عرفه عدس بأنه: " أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها" (عدس، 1996: ١٤٤).

2- ويعرفه كوستا وآخرون بأنه: "الأسئلة التي يوجهها المتعلم إلى ذاته قبل التعّلم، وأثنائه؛ لتيسير الفهم، والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يدرسها المتعلم" (كوستا واخرون، 1998. ص ٦٩)

3- يعرفه كوين (Coyne) بانه: "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثنائها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات" (Coyne,2007:85)

أما التعريف الإجرائي للتساؤل الذاتي هو: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب إلى ذاته قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، بحيث تساعد هذه الأسئلة على الفهم القرائي.

المهارة:

1- عرفها ريّان بأنها: " القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من لكفاية والدقة والسرعة ". (ريّان، 1984، ص196)

2- اللقاني والجمل بأنها: " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف ". (اللقاني، والجمل، 1996، ص187)

أما التعريف الإجرائي للمهارة هو: قدرة الطالب على أداء القراءة بسرعة ودقة وإتقان.

الفهم القرائي:

1- عرفة التل والمقدادي بانه: " محصلة ما يستوعبه القاريء وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد الى ملفته المعرفية ". (التل، والمقدادي، 1988، ص13)

2- ويعرفه عصر بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين" (عصر، 1999، ص ٣٢)

3- ويعرفه سعد بأنه "عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها" (سعد، 2006، ص ٥٧).

أما التعريف الإجرائي للفهم القرائي: هو فهم الطالب للنص في إثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي، والفهم ألاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية ودراسات سابقة

أولا: خلفية نظرية

إستراتيجية التساؤل الذاتي

مفهوم التساؤل الذاتي

تعددت تسميات التساؤل الذاتي، فهناك من يطلق عليها إستراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي (عبد الحميد، ٢٠٠٠ م، ص ٢٠٦) وهناك من يطلق عليها إستراتيجية التنبؤ القرائي (مفلح، 2007، ص ١٠٦).

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، 1999، 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، 2005، ص ٨٥)

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

أهمية استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس

تعد هذه الاستراتيجة 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 باشياء جديده واثارة الخيال (بهلول، 2004، ص 37).

ويؤكد 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، 1996، ص97)

وان مايقوم به الطالب في اثناء التعلم من فحص النص المقروء، وتكوين اسئله عن مضمونة تساعد على الاسيتعاب الدقيق، فالفهم يعتمد على مايقوم 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 ومتقداته من جانب، والموضوعات الدراسية من جانب اخر، ونباء المعلومات المختزنة في الذاكره والمعلومات الجديدة (اسماعيل، 2001: 73).

إنَّ توظيف إستراتيجية 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، 2005 ص ٨)

وبناءا على ماسبق يرى الباحث ان هذه الإستراتيجية تجعل دور الطالب اكثر ايجابية، مما يشعر الطالب بالمسؤولية اتجاه حل السؤال وتنمي دوافعة كما تنمي الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها وتزيد من الانتباه على العناصر المطلوب تعلمها.

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

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

أولا: مرحلة ماقبل 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.

4- كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ بغرض التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السابقة (عريان، 2003، ص211).

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 اذا ما استعملت معها استراتيجيات التدريس التقلدية، 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 (مارازانو وآخرون، 1996، 118)

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 – ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

٣ – هل احتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.

٤ – 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 (ابو عجوة، 2009، ص36).

ثالثا: خطوة ما بعد التعليم (ما بعد القراءة)

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

1- كيف عملت في حل هذا السؤال؟ بغرض تقييم التقدم.

2- هل احتاج لإعادة حل السؤال؟ بغرض متابعة ما اذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

3- هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقع؟

4- هل أستطيع حل السؤال بطريقة أخرى؟

5- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟

6- كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

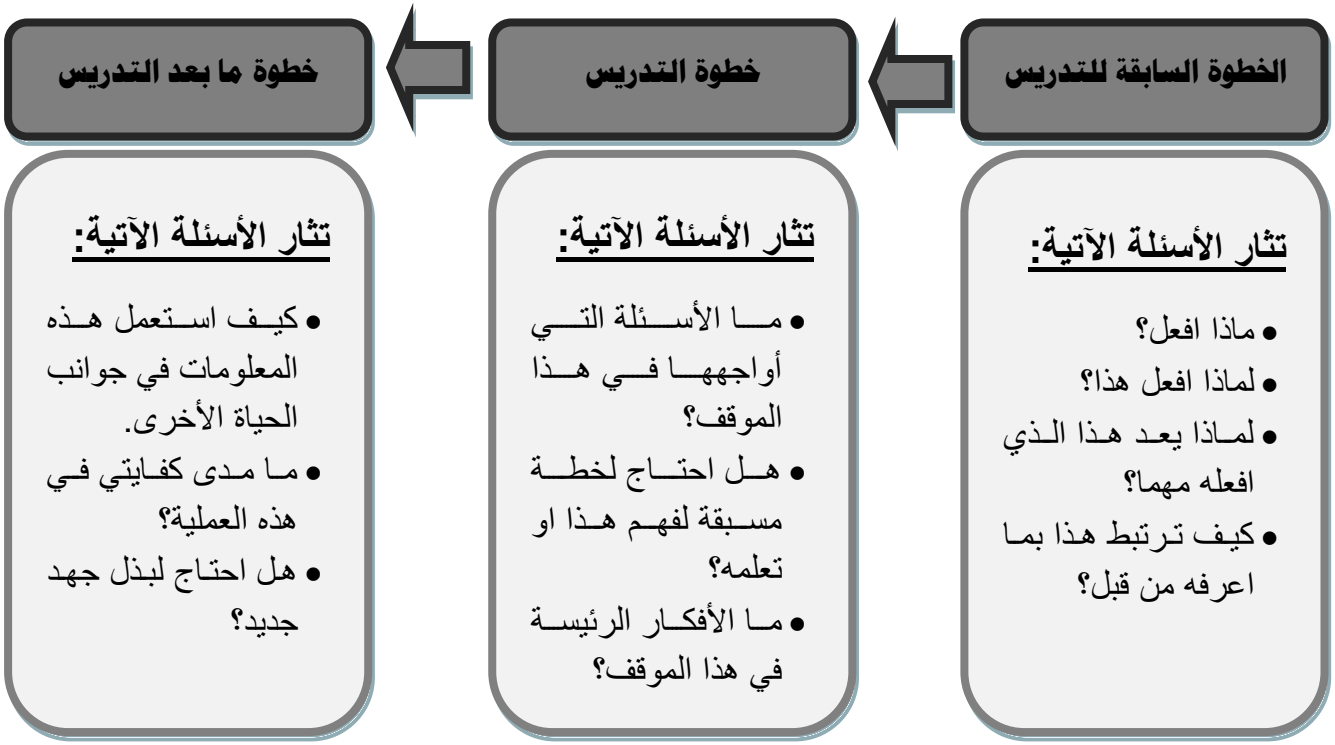
7- هل أستطيع تعميم الحل بالنسبة لمسائل أخرى؟ نعرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول وتحليل المعلومات التي توصل اليها ثم تكاملها وتقيمها وكيفية الاستفادة منها (شهاب، 2000، ص 19)

وهكذا يستطيع الطلبة ان يكشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وان يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفـاهيم خاطئة، ويحث بناء المعنى كنتيجة لتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة الى مواقف متشابهة (بهلول، 2004، ص 193) وشكل (1) يوضح خطوات هذه الاستراتيجية

شكل (1)

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي



خصائص إستراتيجية التساؤل الذاتي:

1- تقوم على ايجابية التلميذ في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها الطلبة لا نفسهم تخلق بناءا انفعاليا، ودافعا معرفيا، ويصبحون أكثر شعور بالمسؤولية عن تعلمهم (الاعسر، 1998، ص 142).

2- تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض مايعرفونه، وما يودون معرفته.

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

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

5- تساؤلات الطلبة تكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي، وما يرغبون في معرفته (أبو عجوة، 2009، ص 40)

6- يصبح الطلبة اكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى الدرس ويراقبون فهمهم للمادة التعليمية، اي يصبحون على وعي بما يفهمونه، ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه الأسئلة ذاتية لأنفسهم، وأسئلة لإقرانهم .

7- تقوي شعور الطلبة بالفاعلية الذاتية، وتقوي الشخصية، ويشعرون بالتحكم الذاتي فهم يقرون أهدافهم ذاتيا (أبو عجوة، 2009، ص 40).

ثانيا: دراسات سابقة:

1 - دراسة شونج (Sheung 1995)

هدفت إلى التعرف على تأثير الأسئلة التي يولدها الطلاب على الفهم والاستنتاج، وجودة الأسئلة الذاتية للطلاب من حيث طبيعتها ومستوياتها، طبقت الدراسة المنهج التجريبي على عينة تكونت من (١٥٩) طـالبًا في الصف التاسع، واشتملت الدراسة على مجموعة من الأدوات ومنها: إعداد اختبار في الفهم والاستنتاج تم تطبيقه قبليًا على مجموعتي الدراسـة: التجريبية والضابطة، ثم تعرضت بعد ذلك المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي يتكون من إستراتيجيات تدريسية مجتمعة في مجـال التساؤل الذاتي، وبعد انتهاء البرنامج التجريبي تم تطبيق الاختبار بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة. كشفت نتائج الاختبار البعدي عن فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم والاستنتاج.

2 - دراسة موسى (٢٠٠١)

اجريت هذه الدراسة في مصر وسعت إلى فحص أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة، والقدرة على إنتاج الأسئلة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، مستخدمًا المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (٧٨) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (٤٠) تلميذة، وضابطة (٣٨) تلميذة، وتمثلت مواد الدراسة في اختبار يقيس مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، واستبانة للوعي بما وراء المعرفة، وأعد اختبارًا؛ لقياس قدرة كل تلميذة على تكوين أسئلة وصياغتها بنفسها بعد قراءة موضوع معين، وكتابة أسئلة تحت كل فقرة من فقرات الموضوع من نوع الأسئلة المفتوحة، معتمدات على قائمة زودن بها لمساعدتهن على توليد أو صياغة أسئلة بأنفسهن أثناء دراستهم للنص القرائي، وهذه الأسئلة مكونة من فئات، كأسئلة السبب والنتيجة، وتسلسل الأحداث، والتقويم، والشخصيات، والمفردات والمعاني، ثم تم تدريب معلمة على التدريس للمجموعة التجريبية في حين درست المجموعة الضابطة وفقًا للطريقة المعتادة، وبعد تطبيق اختباري الدراسة بعديًا، خلصت الدراسة إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت في تحسين مهارات الفهم القرائي حيث جاءت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي. وفيما يتعلق بمهارات الفهم الحرفي وجدت فروق غير دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي.

3 - دراسة عطية (٢٠٠٦)

كان هدف هذه الدراسة التعرف على أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على توزيع أفراد العينة البالغ عددهم (٧٨) تلميذًا وتلميذة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وعددها (٤٠) تلميذًا وتلميذة، وضابطة وعددها (38)تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم باستخدام محكات الاستبعاد، والتباعد، والتربية الخاصة؛) ولتحقيق ماهدفت إليه الدراسة صمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت في تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة وفقًا للأهمية النسبية لمهارات الفهم، وصمم أيضًا اختبارًا موضوعيًا من نمط الاختيار من متعدد، يقيس مهارات الفهم المستهدفة التي تم الاقتصار عليها طبق قبليًا، ثم دُرب معلمو المجموعة التجريبية على تنفيذ إستراتيجيتي: التساؤل الذاتي، والتلخيص، وفقًا للدليل المعد لهذا الغرض، في حين تركت المجموعة الضابطة تدرس الموضوعات القرائية ذاتها وفقًا للطريقة المعتادة، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي بعديًا تم التوصل إلى اثنتي عشرة مهارة تناسب عينة الدراسة هي: تحديد معنى الكلمة، ومضادها، وتحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج هدف الكاتب، واستنتاج علاقة الكل بالجزء، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، كما أثبتت الدراسة فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية تلك

المهارات؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ االمجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

4 – دراسة السيد حميده (2008)

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، كما استعرضت تدريس التاريخ وتعلم مهارات التفكير.

وقد تم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الأول إعدادي بمدرسة الناصرية الإعدادية للبنات، وتتكون من ثلاث مجموعات درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة درست باستخدام المتشابهات ومجموعة ضابطة، وبعد التطبيق تمت المعالجة الإحصائية وفسرت بعدها وقد توصلت الباحثة في بحثها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعات الثلاثة مما يعني تكافؤ مستوى المجموعات قبل التجربة مما يدل على عدم تميز إحدى المجموعات البحثية في مستواها في المجموعتين الأخيرتين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة، وذلك في نتائج التطبيق البعدي واختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية الأولى وفي كل مهارة من مهارات التفكير على حده (التحليل . المقارنة . التفسير . الاستنتاج . التخيل . التلخيص)، وفي نتائج التطبيق البعدي لاختيار مهارات التفكير لصالح المجموعات التجريبية الثانية بالإضافة إلى كل مهارة من مهارات التفكير السابقة كل على حدة وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية المتشابهات في تدريس مقررات التاريخ، وتطبيق استراتيجيات أخرى قائمة على النظرية البنائية وذلك بتحويل التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية كما توصي بتطوير محتوى منهج التاريخ بحيث يتم عرض المحتوى وتنظيمه في صورة مشكلات تثير التفكير وتنظيم خبرات المحتوى بطريقة تساعد المتعلم على بناء المعرفة بسهولة بنفسه، وكذلك تنوع وسائل التقويم بحيث يشتمل على أسئلة تدعو إلى التفكير، والأسئلة مفتوحة النهاية التي تستدعي حلول جديدة.

5 – دراسة العُذيفي (2009)

وهدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ما هدفت إليه الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٠) طالبًا من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٥) طالبًا درست وفقًا لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (٢٥) طالبًادرست بالطريقة المعتادة. وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بنسبة ٨٠من آراء المحكمين، واختبار لقياسها، طبقت قبليًا وبعديًا بعد التأكد من صدقه وثباته.

وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ووفقًا لتلك النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات جاء من أهمها:

١– تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لكل صف دراسي، والانطلاق من تلك المهارات عند بناء مناهج اللغة العربية واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكساب للطلاب في درس القراءة أثناء المواقف التعليمية.

٢– دعوة مشرفي اللغة العربية إلى التركيز عند تقويم المعلمين على مدى اهتمام المعلمين باستخدام طرق وإستراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة.

ثالثا: الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

1. اعتمدت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي والدراسة الحالية كذلك.
2. تباينت أعداد أفراد العينات في الدراسات السابقة، إذ بلغ الحد الأدنى (50) طالبا في دراسة (العُذيفي 2009) ، والحد الأعلى (109) طالبا في دراسة (Sheung,1995).أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد العينة فيها (60) طالبا.
3. استهدف اغلب الدراسات السابقة مهارات الفهم القرائي كمتغير تابع، باستثناء دراسة (Sheung,1995) التي كان متغيرها التابع الفهم والاستنتاج، ودراسة (السيد حميدة 2008) التي كان متغيرها التابع تدريس التاريخ وتنمية مهارات التفكير.
4. استخدمت الدراسات السابقة التصاميم البحثية القائمة على مجموعتين، ماعدا دراسة (السيد حميدة 2008) التي كانت عدد المجموعات ثلاث . أما الدراسة الحالية فقد شملت مجموعتين بحثيتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
5. إن اغلب الدراسات السابقة قد أجرت عمليات التكافؤ بين أفراد العينة ومن أفراد ومن أهم المتغيرات هي التكافؤ في العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للمادة الدراسية في السنة السابقة، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات الاختبار القبلي. أما الدراسة الحالية فقد كافأ الباحث فيما بين مجموعتي البحث في العمر الزمني للطلاب، ودرجات الاختبار القبلي، والتحصيل الدراسي للوالدين.
6. لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:
   - بناء فكرة الدراسة.
   - اختيار عينة البحث وتحديدها.
   - تحديد مهارات الفهم القرائي.
   - تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
   - بناء الاختبار التحصيلي.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

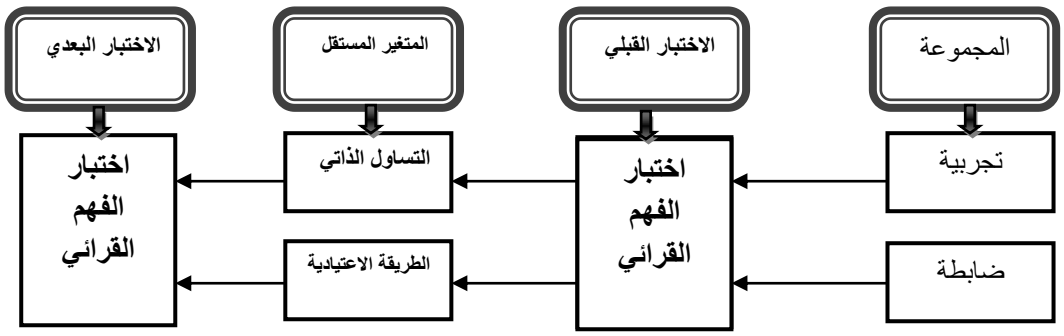
يتناول هذا الفصل إجراءات البحث وتشمل التصميم التجريبي للبحث وكيفية إختيار العينّة وإجراءات تكافؤ مجموعتي البحث، والأدوات المستخدمة في البحث فضلاً عن تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية.

أولاً: التصميم التجريبي:-

يؤكد المهتمون بالبحوث التربوية أن على الباحث إختيار تصميم تجريبي مناسب (فاندالين، 1985، ص360) وهذا ضروري لأنه إجراء يهيئ للباحث السبل الكفيلة للوصول إلى نتائج يمكن الإعتماد عليها في الإجابة على الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزوبعي وغنّام، 1981، ص102) لذلك إختار 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 الإعتيادية ويتضح تصميم البحث في الشكل (2) الأتي:

الشكل (2)

التصميم التجريبي المستخدم في البحث



ثانياً: عينة البحث:-

اتبع الباحث من اجل اختبار العينة الإجراءات الاتية:

آ- إختيار عينة المدارس:

إختار الباحث قصدياً متوسطة سورى للبنين الواقعة في مدينة القاسم وذلك للأسباب الآتية:-

1- تضم المدرسة أكثر من شعبة للصف الثاني مما يعطي للباحث فرصاً أفضل لأختيار العينّة.

2- تقع في منطقة فيها تجانس إجتماعي.

3- تعاون أدراة المدرسة مع الباحث وهذا أمر ضروري لنجاح التجربة.

ب- عينّة الطلاب وطريقة توزيعهم:

بعد الإتفاق مع إدارة المدرسة إختار الباحث عشوائياً شعبة (آ) من بين ثلاث شعب من متوسطة سورى للبنين بوصفها المجموعة التجريبية لتدرس باستراتيجية التساؤل الذاتي وشعبة (هـ) لتكون لمجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة الإعتيادية وقد قام الباحث باستبعاد الطلاب الراسبين والبالغ عددهم (10) طالباً وذلك لأنهم درسوا الموضوع نفسه في العام الماضي ولتلافي أثر الخبرة السابقة التي قد تؤثر في نتائج البحث، وبلغ مجموع الطلاب (60) طالباً لكلتا المدرستين وكما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد العينّة

الشعبة	العدد الكلي للطلاب	المجموعة	أسلوب التدريس	الطلاب المستبعدون	عدد أفراد العينّة
أ	24	التجريبية	استرايجية التساؤل الذاتي	4	30
هـ	36	الضابطة	الطريقة الإعتيادية	6	30

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث

لقد كان حرص الباحث دافعا له لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة وقد كافأ الباحث بين المتغيرات الاتية:

1. العمر الزمني للطلاب: حصل الباحث على المعلومات الخاصة بأعمار الطلاب من البطاقة المدرسية التي تبين تاريخ ميلاد الطلاب وتم حساب الأعمار بالأشهر لغاية (20-10-2010) واستخرج الباحث متوسط الأعمار والتباين والقيمة التائية باستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أعمار المجموعتين عند مستوى (0.05) وهذا يعني تكافؤ طلاب المجموعتين في هذا المتغير.

2. الاختبار القبلي: تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على مجموعتي البحث بشكل فردي، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة المحسوبة كانت اصغر من القيمة الجدولية البالغةعند مستوى دلالة (0، 05) وهذه النتيجة تشير الى انه لايوجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تمكنهم من مهارات الفهم القرائي.
3. التحصيل الدراسي للاب: من اجل تحقيق تكافؤ العينة وبااستخدام مربع كاي، ظهرت قيمة (كا^2) المحسوبة (0.98) وهي اصغر من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة(11.07) عند مستوى دلالة(0، 05) وبدرجة حرية (5) وهذه النتيجة تشير الى انه لايوجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي للاب وكما مبين في جدول (2)

جدول (2)

تكافؤ مجموعتي البحث تبعا للتحصيل الدراسي للاب

المجموعة	عدد طلاب العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	4	5	4	4	6	7	5	0.98	11.07	ليس بذي دلالة عند مستوى 0 ,05
الضابطة	30	5	4	4	5	6	6				

4. التحصيل الدراسي للام: من اجل تحقيق تكافؤ العينة وبااستخدام مربع كاي، ظهرت قيمة (كا^2) المحسوبة (0.68) وهي اصغر من قيمة (كا^2) الجدولية البالغة(11.07) عند مستوى دلالة(0، 05) وبدرجة حرية (5) وهذه النتيجة تشير الى انه لايوجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي للام، وكما مبين في جدول (3)

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث تبعا للتحصيل الدراسي للام

المجموعة	عدد طلاب العينة	يقرا ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	جامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	5	3	5	7	5	5	5	0.68	11.07	ليس بذي دلالة عند مستوى 0 ,05
الضابطة	30	5	4	3	5	6	7				

رابعا: أداة البحث:

1- مهارات الفهم القرائي: قام الباحث باعداد قائمة تتضمن مهارت الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب هذا الصف الدراسي وذلك بالاعتماد على دراسة (العُذيفي 2009)، وتضمنت هذة القائمة خمس مهارات رئيسة، تندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية وهذه المهارت هي:

- مهارة الفهم الحرفي وتتضمن (3) مهارات
- مهارة الاستنتاجي الحرفي وتتضمن (4) مهارات
- مهارة الفهم النقدي وتتضمن (4) مهارات
- مهارة الفهم التذوقي وتتضمن (3) مهارات

- مهارة الفهم الابداعي وتتضمن (2) مهارة

ليبلغ عدد هذه المهارات الكلي (16) مهارة كما موضح في جدول (4) ، وقد عرض الباحث هذه القائمة على عدد من الخبراء وقام باجراء التعديل اللازم على بعضها في ضوء ماوصى بة الخبراء.

جدول (4)

مهارات الفهم القرائي

ت	الفهم	المهارة
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
		تعيين مضاد الكلمة.
		توضيح العلاقة بين الجمل.
2	ألاستنتاجي	اختيار عنوان مناسب للموضوع.
		استنتاج الأفكار الرئيسة التي أشتمل عليها الموضوع.
		بيان غرض الكاتب.
		استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
3	النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي.
		الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
		تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.
		التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
4	التذوقي	توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي.
		تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي.
		ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
5	الابداعي	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
		التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة.

2- اختبار مهارات الفهم القرائي: اعد الباحث اختبارا تحصيلا لقياس مدى تحصيل الطلبة في مهارات الفهم القرائي، وقد تكون الاختبار من (50) سؤالا من نوع الإجابة القصيرة او اكمال الفراغ، او التوصيل بين الاعمدة، او ترتيب الكلمات ، وكانت العلامة القصوى للاختبار (100) وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة للاسئلة بين (21% - 78%) في حيت تراوحت معاملات تميز الفقرة (30% . 80%).

صدق الاختبار

يكون الاختبار صادقاً عندما يتميز بقياس السمة أو الظاهرة التي وضع من اجلها (الداهري والكبيسي، 2000، ص53) وقد حرص الباحث على أن تكون أداته صادقة وان تحقق اهداف البحث من اجل ذلك استخدم نوعين من الصدق وهي:-

آ- الصدق الظاهري:-

لصدق المحتوى الاهمية الاولى في في اختبارات التحصيل، ويتضمن مفهوم صدق المحتوى لاختبار التحصيل ان فقرات الاختبار تؤلف عينة ممثله لجميع جوانب السلوك المقاس تمثيلا جيدا (الكيلاني واخرون، 2009، ص224)، وكما يتم التوصل اليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة وبما ان هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يعطى الاختبار لاكثر من محكم ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، 1999، ص370) وقد قام الباحث بعرض فقرات الاختبار بصورته الاولية على عدد من

المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية طالباً منهم ابداء آرائهم بصدد صلاحية الفقرات وتمثلها للاغراض السلوكية لكل مستوى من المستويات المعرفية المحددة وبذلك تحقق الصدق الظاهري.

ب- صدق المحتوى:-

يقصد بصدق المحتوى المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع والعمليات (ملحم، 2000، ص274) ويعتمد هذا النوع من الصدق على تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المطلوبة وللاهداف التدريسية تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار (الروسان وآخرون، 1992، ص 90) كما تعد الاختبارات صادقة اذا كانت تشير بدرجة مقبولة الى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية او مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه (ابراهيم، 1989، ص73) ولتحقيق هذا النوع من الصدق قام الباحث بوضع فقرات الاختبار بشكل يغطي المحتوى وعلى حسب الاهداف المحددة، ولقد عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالي اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية لبيان مدى مطابقة الاختبار للمحتوى الذي تم تدريسه وقد اعتمد الباحث على موافقة 80% فما فوق من الخبراء ولمختصين اساساً لتقرير صلاحية الفقرة وكما تحقق الباحث من ذلك عن طريق اعداد جدول لمواصفات لضمان تمثيله لمحتوى المادة الدراسية وللاغراض السلوكية وفي ضوء ما سبق يعد الاختبار صادقاً في تمثيله للمحتوى والاهداف التي يقيسها وبذلك تحقق صدق المحتوى واصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية لقياس ثبات الاختبار ومعامل صعوبة الفقرات وقوة تمييزها.

ثبات الاختبار:-

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد اذ يعطي النتائج نفسها تقريبا او نتائج متشابهة اذا ما اعيد تطبيقه مرة ثانية على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (فاندالين، 1985، ص411) ولحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث معادلة " كودر ريتشاردسون " ويعود السبب في اختيار هذه المعادلة كونها يمكن تطبيقها في الاختبارات التي تكون درجة الاجابة على الفقرة اما صحيحة فتأخذ درجة واحدة واما مخطوءة فتأخذ صفراً وقد بلغ معامل الثبات للاختبار التحصيلي (79%) وهو معامل ثبات عالٍ. (عودة، 1999، ص279)

خامسا: تطبيق التجربة:-

بدأ تطبيق التجربة بتاريخ (20-10-2010) اذ قام مدرس المادة بتدريس كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة التجريبية وباستخدام الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة وفق الخطط التي اعدها الباحث، وبواقع حصة واحدة في الاسبوع، ويعود اسناد الباحث لمدرس المادة نفسه الى مقدرته والمامه بالمادة الدراسية وكذلك لتلافي حدوث أي تأثير جانبي في حالة قيام مدرس آخر بتدريسها، واستغرقت مدة تطبيق التجربة ثلاثة اشهر اذ انتهت التجربة يوم (20-1-2011).

سادسا: الوسائل الاحصائية:

1. المتوسط الحسابي، والتباين، والانحراف المعياري
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي احتساب دلالة الفرق بينهما في اختبار التحصيل.
3. مربع كاي لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث عند إجراء التكافؤ الإحصائي في متغير التحصيل الدراسي للأبوين.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها الباحث، في ضوء الاهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها، وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها.

أولاً: عرض النتائج:

للتحقق من فرضية البحث الصفرية والتي نصها:- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم القرائي الخمس (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي)).

وللتحقق من صحة الفرضية إستعمل الباحث الإختبار التائي (T-test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على إختبار التحصيل، والجدول (5) يوضح ذلك.

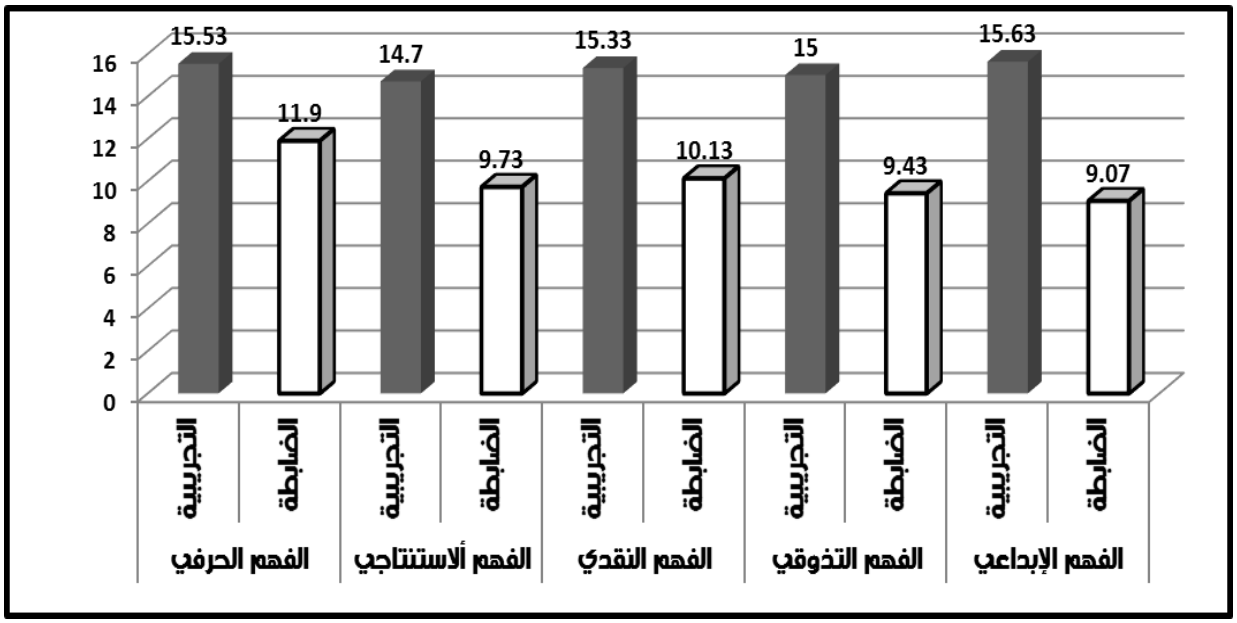
جدول (5)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية لدرجات حصلت عليها المجموعتان في اختبار التحصيل.

المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية
							المحسوبة	الجدولية	
الفهم الحرفي	التجريبية	30	15.53	10.81	3.29	58	3.82	2.66	دال عند مستوى 0,05
	الضابطة	30	11.90	16.37	4.05				
الفهم ألاستنتاجي	التجريبية	30	14.70	10.56	3.25	58	5.72	2.66	دال عند مستوى 0,05
	الضابطة	30	9.73	12.00	3.46				
الفهم النقدي	التجريبية	30	15.33	11.89	3.45	58	5.99	2.66	دال عند مستوى 0,05
	الضابطة	30	10.13	10.67	3.27				
الفهم التذوقي	التجريبية	30	15.00	11.94	3.45	58	5.92	2.66	دال عند مستوى 0,05
	الضابطة	30	9.43	14.53	3.81				
الفهم الإبداعي	التجريبية	30	15.63	12.24	3.50	58	8.31	2.66	دال عند مستوى 0,05
	الضابطة	30	9.07	6.48	2.55				

شكل (3)

يوضح الفرق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي



يتضح من جدول (5) ما يأتي:

المهارة الأولى (الفهم الحرفي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (15.53) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (11.90) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (3.82) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.66) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58) ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارة الفهم الحرفي)

المهارة الثانية (الفهم الاستنتاجي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (14.70) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (9.73) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (5.72) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.66) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (58) ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارة الفهم الاستنتاجي)

المهارة الثالثة (الفهم النقدي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (15.33) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (10.13) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (5.99) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة

(2.66) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58) ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي)

المهارة الرابعة (الفهم التذوقي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (15.00) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (9.43) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (5.92) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.66) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58) ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي)

المهارة الخامسة (الفهم الابداعي):

ان متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (15.63) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (9.07) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (8.31) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.66) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58) ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الابداعي) ,

ثانيا: تفسير النتائج:

من العرض السابق لنتائج البحث يتضح أن استخدام إستراتيجية 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 وفقًا لفروضها على النحو التالي:

1- 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 إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية تلك المهارات, ويُعزى ذلك إلى فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى مهارات الفهم الحرفي. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت المتعلمين على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادها، 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 ٢٠٠٣0 م, ص ١٤٤).

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (عطية 2006) و(العُذيفي 2009).

2- أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) 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 إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، ويعزى ذلك إلى فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن إستراتيجية 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 لإستراتيجية 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: شونج (Sheung 1995) و(عطية 2006) و(العُذيفي 2009).

3- أظهرت 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 إستراتيجية 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, وبعد إتمام قراءته, فيعمدوا إلى توليد. الأسئلة الذاتية ؛ لتيسير الفهم القرائي, وتشجيعهم على فحص المقروء ونقده" (عدس، 1996، ص ١٤٤)

كما يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تدريب الطلاب على إستراتيجية 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.

4- أظهرت نتائج اختبار الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مستوى مهارات الفهم التذوقي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى مهارات الفهم التذوقي, ويُعزى ذلك إلى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما وأسهمت في زيادة قدرتهم على تذوق المقروء من خلال تساؤلهم الذاتي عن محتوى النص المقروء، وما يتضمنه من إدراك للأسرار الجمالية، والإيحاءات الفنية، فضلا عن مشاركة المتعلمين للكاتب أو للشاعر الحالة التي يشعر بها، وما يتركه هذا النص من أثر لدى المتعلم.

5- أظهرت نتائج اختبار الفرض الخامس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم الإبداعي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية

التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الإبداعي, ويعزى ذلك إلى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية, حيث تم التركيز على الجوانب العليا من التفكير (الفهم الإبـــداعي) التي تعد مطلبًا أساسيًا وخاصة في عصر المعلوماتية التي تتطلب قارئًا فاهمًا ومبدعًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العُذيفي، 2009).

وبالإضافة لما ذكر يرى الباحث أن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة يعود إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

- فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة لما لها من مميزات وفوائد إذ أعطت الطلبة فرصاً اكبر 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 ان يكون منصباً 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.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استنتاج الآتي:

1. إستراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية مما زاد من دافعتيهم وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس.
2. أضفت إستراتيجية التساؤل الذاتي على الدرس حيوية والجدة. وسمح للطلبة بالمشاركة والتحدث.
3. أسهمت هذه الإستراتيجية في رفع قدرات الطـلبة في التفكير وتنمية مهارته والربط والنقد والاستنتاج والنقد.
4. شجع التدريس باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي ولحد كبير 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.
5. هناك حاجة إلى استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة تستعمل فيها برامج تنمية التفكير وبخاصة مع المستويات العليا من التفكير.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1. اعتماد إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة للصفوف المتوسطة لأنها إستراتيجية أثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية.
2. التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلاب في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية.

3. 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.
4. ضرورة تضمين برامج الدورات التدريبية إثناء الخدمة على تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة بصفة خاصة، وفروع اللغة العربية بصفة عامة.
5. دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

ثالثا المقترحات:

استكمالا للدراسة الحالية يقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسة أخر.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية اثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في مادة أخرى من مواد اللغة العربية.
3. دراسة اثر استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات اللغوية.
4. إجراء دراسة للتعرف على اثر إستراتيجيات تدريس أخرى مثل: (لعب الأدوار، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني، ما وراء المعرفة) في تنمي مهارات الفهم القرائي.

المصادر

1. إبراهيم، عاهد وآخرون. القياس والتقييم في التربية، دار عمّان، عمّان، الاردن، 1989م.
2. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2007م.
3. ابو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
4. الاعسر، صفاء يوسف. تعليم من اجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م.
5. بامبيرو جو، ريتشارد. " بطاقة القارئ "، مجلة مستقبل التربية، العدد الثاني، السنة الاولى، فبراير، يونيو، 1973م.
6. بهلول، ابراهيم احمد، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (30)، 2004 م.
7. بهلول، إبراهيم أحمد."اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد العشرون، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 2004م.
8. التل، شادية، ومحمد المقدادي. "اثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب "، مجلة ابحاث اليرموك، الاردن، 1991 م.
9. الجمبلاطي، علي وأبو الفتوح التوانسي. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر، القاهرة، 1975م.
10. الجومرد، محمود. الطرق العملية لتدريس اللغة العربية، مطبعة الهدف، الموصل، 1962.
11. الحسون، جاسم محمود وتركي عبد الغفور الراوي. تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، مطبعة وزارة التربية، 1987.
12. الحلاق، علي تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.
13. الحميد، حسن بن احمد بن علي. فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، جامعة ام القرى، السعودية، 2010م (رسالة ماجستير غير منشورة).
14. الحيلواني، ياسر. تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح ، الكويت، 2003م.

15. الخالدي، سندس عبد القادر. بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع ابتدائي في القراءة الجهرية / كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد، 1998. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
16. الخفاجي، بشير طالب حسين. تقويم اداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2004. (رسالة ماجستير غير منشورة)
17. الداهري، صالح حسن واهيب مجيد الكبيسي. علم النفس العام، الطبعة الاولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، 2000م.
18. رضوان، محمد محمود. تعليم القراءة للمبتدئين اساليبه واسسه النفسية والتربوية، دار مصر، القاهرة، 1958م.
19. روبرت مارزانو، روبرت وآخرون، أبعاد التفكير، ترجمة يعقوب حسين نشوان، محمد خطاب، الطبعة الثانية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان ، 2004م
20. الروسان، سليم سلامة وآخرون. مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمّان، 1992م.
21. ريان، فكري حسن. التدريس، اهدافه، اساليبه، وتقويم نتائجه، ط3، عالم الكتب، الكويت، 1984.
22. زكري، عمر محمد مدني، استراتيجيات ما قبل التدريس، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، العدد/22، السنة السابعة، 1987.
23. الزوبعي، عبدالجليل ومحمد احمد الغنام . مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد، العراق، 1981م.
24. زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، ج1، 2001.
25. سعد، مراد علي. الضعف في القراءة وأساليب التعلم، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
26. السيد حميدة، أماني مصطفى. فاعلية استخدام إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة عين شمس . كلية التربية . 2008، رسالة دكتوراه غير منشوره.
27. شهاب، منى عبد الصبور محمد. 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 3، العدد 4، 2000م.
28. طعيمة، رشدي احمد. الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية اعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
29. ظافر، محمد إسماعيل ويوسف الحمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، السعودية، د. ت.
30. عاشور، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي. المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، 2005م.
31. عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد ، فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، 2000م.
32. عبدة، عبد الهادي وفاروق السيد عثمان. سيكولوجية القراءة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
33. عدس، محمد عبد الرحيم. المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، عمان، 1996م.
34. العذيقي، ياسين محمد عبده. فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية، 2009م. رسالة ماجستير غير منشورة.

35. عريان، سميرة عطية. "فاعلية استخدام إستراتيجيات 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، 2003م.
36. عصر، حسني عبد الباري. فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعليمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000م.
37. عصر، حسني عبد الباري. الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، المكتب العربي الحديث، القاهرة، 1999م.
38. عطا، إبراهيم محمد. دليل تدريس اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2001م.
39. عطية، جمال سليمان. "فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، العدد السابع والستون، جامعة بنها، كلية التربية، 2006م.
40. عفانة، عزو ونائلة الخزندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009 م.
41. عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الثالث، دار الامل، عمان، 1999م.
42. فاندالين، ديوبولد وآخرون. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الثالثة، نرجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985م.
43. فهمي، إحسان عبد الرحيم. "فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 32، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، 2003م.
44. كوستا، أرثر، وآخرون. تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة: دار قباء، القاهرة، 1998م.
45. اللقاني، احمد حسين، وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة من المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
46. محمد، داؤد ماهر ومجيد مهدي محمد. اساسيات في طرائق التدريس العامة، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، 1991م.
47. مفلح، غازي علي (١٤٢٨ هـ) دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، مكتبة الرشد، الرياض.
48. ملحم، سامي محمد. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة الطباعة، عمان، 2000م.
49. موسى، مصطفى إسماعيل. "أثر إستراتيجية 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، 2001م.
50. Oliver, A, Curriculm Improvement, New York, Harper and Row, 1977.
51. Coyne Michael D & others (2007). Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.
52. 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

الملاحق

الخطة التدريسية

خطة تدريسية أنموذجية لتدريس موضوع (طبيعة الاستبداد وآثاره) على إستراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة التجريبية

أولاً: الأهداف السلوكية: يُتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادرا على:

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.

٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.

٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.

٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.

٥- يختار عنوانًا آخر للموضوع.

٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.

٨- يبين غرض الكاتب.

٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.

١٠ – يصدر حكمًا على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

١١ – يكُون رأيًا حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.

١٢ – يفرق بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

١٣ – يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.

١٤ – يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.

١٥ – يذكر الدلالة الإيحائية للكلمة أو التعبير الوارد في النص.

١٦ – يتنبأ بالأحداث بناءً على مقدمات معنية وردت في النص.

١٧ – يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً: الوسائل التعليمية:

- السبورة والأقلام الملونة.
- الكتاب المدرسي.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً: التمهيد:

يقوم المدرس بالتمهيد للموضوع من خلال أسئلة توجه للطلبة حول الموضوع لمعرفة ما لدى الطلبة من معلومات عن الموضوع (طبيعة الاستبداد) هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نتناول شيء من حياة الكاتب (عبد الرحمن الكواكبي).

رابعا: إجراءات التدريس وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي:

ويكون السير في الدرس وفقا لهذه الإستراتيجية من خلال الخطوات الآتية:

١- خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

- يعرض المدرس عنوان الدرس على الطلاب، ويطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطَرح تساؤلاتهم حول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.

- يطلب المدرس من طالب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم يطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- يقوم الطلاب بكتابة جميع التساؤلات التي طروحها، وتودون على السبورة، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- يطلب المدرس من كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- يكلف المدرس الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.
- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، تعرض الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويّقوم نفسه ذاتيًا.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- تقسم النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- يطلب المدرس من الطلاب قراءة النص كاملا قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهذا الجانب (جانب القراءة الصامتة).
- يطلب المدرس من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم تضاف إلى تساؤلات الطالب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسة) على ألاَّ تتكرر هذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- يطلب المدرس من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلّفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، تعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسه ذاتيًا.
- ينتقل إلى الفقرة الأولى، ويكلف المدرس الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصة بهذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص على هيئة فقرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلو ً لا، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهارات الفهم القرائي بشرط ألاَّ تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- يطلب المدرس من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلّفهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، يعرض المدرس الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويّقوم نفسه ذاتيًا.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

- يطلب المدرس من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- يكلف المدرس أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أع ط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكّ ل منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.

- يطلب المدرس من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها. تعرض الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتيًا.
- يقوم المدرس بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- يقدم المدرس الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقًا للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

- التقويم البنائي أو المستمر؛ لتحديد النمو المعرفي بعد ممارسة الدرس، وتعلم الطالب كيفية تحمل مسؤولية تعلمه من خلال تقويم تعلمه بعد كل خطوة من خطوات التعلم وفق هذه الإستراتيجية.
- التقويم الختامي؛ لتحديد مدى تحقيق أهداف الدرس، ويتم التحقق من ذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة التي تم صياغتها في ضوء مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.