﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

***

فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص مناهج وطرق تدريس)

إعداد

أ.د.علي كريم محمد محجوب
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ
كلية التربية ـ جامعة سوهاج

د.ابتهاج أحمد حسانين
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية ـ جامعة سوهاج

أ / رمضان بخيت خليفة أحمد
باحث ماجستير – قسم مناهج وطرق تدريس

DOI :10.21608/JYSE.2020. 65353

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الثالث – أبريل ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ملخص:

أهداف البحث: هدفت البحث إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة علي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمعهد آبار الوقف الإعدادي الثانوي بنين – التابع لإدارة أخميم الأزهرية بمحافظة سوهاج– (محل عمل الباحث).

ولتحقيق هدف البحث الرئيس، تم استخدام مواد وأدوات البحث التي أعدها الباحث وقد تمثلت في:

١– كُتيب التلميذ لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي.

٢– دليل المعلم الإرشادي.

٣– اختبار مهارات الفهم القرائي وذلك لقياس فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على مهارات الفهم القرائي المُستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

- **التوصل إلي قائمة ببعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.**
- **أثبتت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩٤و٢٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠٥و٠) لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية وبذلك تثبت صحة الفرض الأول.**

مقـــدمة:

تواجه العملية التعليمية العديد من التحديات نظراً لما يتسم به هذا العصر من تطورات علمية سريعة ومتلاحقة، وما يترتب علي ذلك من تراكم وتضاعف سريع للمعرفة في مختلف المجالات، ومن هذه التحديات الطرق التقليدية المتبعة في التدريس المعتمدة علي الحفظ، مما أدي إلى ضعف مستوى التلاميذ في مختلف مراحلهم الدراسية، لذا أصبحت الحاجة ملحة إلي أن يسعي الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس، لتفعيل عملية التعلم لدى التلاميذ، والتغلب علي معوقاته، والوصول بالعملية التعليمية لأقصى حد ممكن لتحقيق الهدف المنشود منها.

وفي سبيل ذلك فقد كثف التربويون من المتخصصين جهودهم، واتجهوا نحو الاستفادة من النماذج والتطبيقات والاستراتيجيات والمداخل التدريسية المعاصرة المبنية علي نظريات حديثة، تثير التساؤل حول ما يجري داخل عقل المتعلم مثل؛ معرفته السابقة وفهمه، وقدرته علي معالجة المعلومات، ووعيه بالعمليات والإجراءات التي تمكنه من إنجاز أهدافه التعليمية (علي عبد الجليل ، حسن خليفة :٢٠٠٧، ص ٢).

وتوجد العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي تتبع للتغلب علي أوجه القصور في التدريس بحيث لا يقع العبء التدريسي علي المعلم بمفرده، بل يعمل علي إشراك المتعلم بشكل كبير في عملية اكتساب المعرفة وأحد هذه الاستراتيجيات: استراتيجيات ما وراء المعرفة (شعبان سيد: ٢٠٠٥، ص٦).

ويعد موضوع ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس حداثة، ويعد تطوراً هاماً ومؤثراً في الدراسة المعاصرة، ويرجع الفضل في تطوير هذا المصطلح إلي العالم المعرفي فلافل Flavel (عدنان العتوم وآخران: ٢٠٠٧، ص ٢٠٥).

وخلاصة القول فإن التفكير ما وراء المعرفي، يمثل قدرتنا علي صياغة خطة عمل ومراجعتها، ومراقبة تقدمنا نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل والقيام علي معالجتها (حسن زيتون : ٢٠٠٣، ص ٣٠).

ومن ثم أصبح لنظرية ما وراء المعرفة صدي في عملية التعلم، فهي تمكن الطلاب من الاندماج بفاعلية في الأنشطة المعرفية المختلفة (هبة حسن: ٢٠١٠، ص ٣).

وتُعد استراتيجية التساؤل الذاتي من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى تطوير عملية الفهم فهي تساعد التلاميذ على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا

يتعلمون؟ وكيف يتعلمون؟ ويتحكمون في عملية الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي داخل المدرسة بل وخارجها (آمال عبد الفتاح ٢٠١٠، ص ٢٣).

واستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في عملية القراءة، يجعلها عملية نشطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ، فالقارئ الذي يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة (راتب عاشور ومقداد فخري :٢٠٠٥، ص٨٥).

وهذا يبين أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي لأنها تُمكن المتعلم من تنمية تفكيره والتعمق به، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها (فتحي جروان:٢٠٠١، ص٣٨٣)

وقد أثبتت الدراسات المختلفة إمكانية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لجميع المراحل التعليمية، مثل دراسة فايزه عوض (٢٠٠٣)، ودراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩)، ودراسة محمد أبو شامه (٢٠١١)، ودراسة أحمد نهابه (٢٠١٣)، ودراسة باسم جاسم وفاتن محمد (٢٠١٣)، ودراسة رنا الأحمد (٢٠١٤)، ودراسة محمد عيسى (٢٠١٤)، ودراسة راشد الروقي (٢٠١٤)، ودراسة منى الشهري (٢٠١٤)، ودراسة صلاح أبو زيد (٢٠١٥)، ودراسة أديب حمادنه وعلاء شريف (٢٠١٥)، ودراسة أمل خضير (٢٠١٦)، ودراسة عبد اللطيف الذكرى (٢٠١٧).

ويحظى تعليم القراءة باهتمام كبير بدءاً من المرحلة الإبتدائية، ويبدو ذلك في تخصيص كتب للقراءة، سواء ذات موضوع واحد أو موضوعات متعددة، وكذلك في عدد الحصص المقررة، وفي تركيز المعلمين أثناء عملية التعلم (محمد رجب فضل الله: ١٩٩٨، ص ٧٥).

والقراءة مهارة أساسية للحياة، وهي حجر زاوية نجاح الطفل في المدرسة، وكذلك نجاحه طيلة حياته، وبدون القدرة علي القراءة الجيدة تضيع حتماً فرص الإنجاز الشخصي، والنجاح في العمل (ريتشارد أندرسون: ٢٠٠١، ص ٣).

ويعتبر الفهم أساساً لعملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة، والفهم القرائي لا يحدث فجأة، وإنما هو عملية معقدة تتطلب قدرات وإمكانات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المران والتدريب، وإعمال الفكر والموازنة والنقد (محمد جاد: ٢٠٠٣، ص١٨).

والفهم القرائي مطلب لغوي وتعليمي وتربوي، ذلك لأنه يحقق هدفا أسمى من أهداف تدريس القراءة، وهو الغاية المنشودة منها (محمد رجب فضل الله:٢٠٠١، ص٨٢).

لذا نشط بعضُ الباحثين في إجراء مجموعة من البحوث والدراسات التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي، باستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات متنوعة، ومن هذه الدراسات:

دراسة محمد عبدالحليم ومحمد قاسم (٢٠٠٠)، ودراسة أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٢)، ودراسة غازي مفلح وأحمد كنعان (٢٠٠٥)، ودراسة جمال العيسوي ومحمد الظنحاني (٢٠٠٦)، ودراسة ايهاب طلبة (٢٠٠٧)، ودراسة ماجد عيسى (٢٠٠٧)، ودراسة شايع الشايع (٢٠٠٧)، ودراستين لأشرف عبد الحليم (٢٠١٠)، ودراسة نادر أبو سكين (٢٠١٠)، ودراسة منتصر سليمان (٢٠١٢)، ودراسة محمود هلال (٢٠١٥)، ودراسة ايمان حسين وأكرم السيد (٢٠١٦)، ودراسة أحمد عزت (٢٠١٦)، ودراسة سالي العدوي (٢٠١٧).

وباستقراء الدراسات السابقة يتبين الآتي:

١- اتفقت هذه الدراسات علي ضعف مهارات الفهم القرائي لدي المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة ، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

٢- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الوقوف علي بعض مهارات الفهم القرائي ومن ثم وضع ما يناسب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري منها.

وبناءً علي ما سبق جاء البحث الحالي يستهدف تقصي فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة علي الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري كمطلب تربوي أكدت عليه مختلف الدراسات والبحوث التربوية.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في القصور والضعف في أساليب واستراتيجيات تدريس القراءة؛ مما أثر سلباً على مستوى التلاميذ الدراسي، ويرجع ذلك الضعف – من وجهة نظر الباحث – إلى الاعتماد في تدريس موضوعات القراءة علي الطرق التي ترتكز علي التلقين والحفظ، وإغفال الطرائق الحديثة في التدريس، مما يعدُ قصوراً من جانب المعلمين.

وتجاوباً مع هذه المشكلة، جاء البحث الحالي لعلاج القصور والضعف في أساليب واستراتيجيات تدريس القراءة ، من خلال استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة، لمعرفة تأثيرها علي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

سؤال البحث:

١ – ما فاعلية استخدام استراتيجية" التساؤل الذاتي" في تدريس القراءة علي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري؟.

فرض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفا البحث:

هدف البحث الحالي إلي تحقيق ما يلي:

١- تحديد مهارات الفهم القرائي التي تناسب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري .

٢- تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في:

١- توعية التلاميذ بأهمية وكيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي من خلال كُتيب التلميذ المحتوي على دروس مُعدة وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢- توعية المعلمين بأهمية وكيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة من خلال دليل إرشادي للمعلم مُعد وفقاً لهذه الاستراتيجية.

٣- تقديم قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على:

١- مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمعهد آبار الوقف الإعدادي الثانوي الأزهري بنين، وذلك لأن الباحث لاحظ ضعفاً وقصوراً في الطرق التقليدية التي يدرس بها تلاميذ المعهد موضوعات القراءة المقررة.

٢- بعض دروس القراءة المقررة في كتاب المطالعة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري في الفصل الدراسي الأول، لأنها تحوي قيماً إيجابية لتقويم سلوك التلاميذ، وهى أيضا – من وجهة نظر الباحث – محتوى مناسب لتنمية مهارات الفهم القرائي.

٣ – بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري بمعهد آبار الوقف الإعدادي / الثانوي بنين، وقد تمت الإشارة إلى هذه المهارات أثناء الحديث عن أدوات البحث.

٤ – استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي وهى من استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس موضوعات القراءة المقررة.

٥– تم تطبيق تجربة البحث من ٢٥/ ١٠/ ٢٠١٦ إلى ٧/ ١٢/ ٢٠١٦.

مواد وأدوات البحث:

تمثلت مواد وأدوات البحث في:

١– قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري (إعداد الباحث) وهى كالتالي:

أ– فهم معاني الكلمات.

ب– تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق

ج– تحديد خصائص أسلوب كاتب النص.

د– تحديد مضاد الكلمات.

هـ– اختيار عنوان مناسب للنص.

و– استنتاج الأفكار الرئيسة من النص.

ز– استنتاج علاقة السبب بالنتيجة في النص.

ح– بيان غرض كاتب النص.

ط– التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص.

ي– اصدار حكم على المقروء.

ك– التمييز بين الحقيقة والرأي المشتمل عليهما النص.

ل– يذكر مدى اتفاقه واختلافة مع الآراء الواردة في النص.

م – تحديد الصور الجمالية التي يتضمنها النص القرائي.

ن– ذكر ما تدل عليه الكلمات والتعبيرات.

س– التنبؤ بأحداث الموضوع بناءً على مقدماته.

ع– اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى النص.

٢– كُتيب التلميذ مُعد وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي (إعداد الباحث).

٣- دليل إرشادي للمعلم (إعداد الباحث).

٤- اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري (إعداد الباحث).

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي ما يلى:

١- المنهج الوصفي في مسح الدراسات السابقة، وفى عرض الإطار النظري للدراسة.

٢- المنهج شبه التجريبي، حيث تضمن التصميم التجريبي للبحث مجموعتين، إحداهما تجريبية درست موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والأخرى ضابطة درست موضوعات القراءة بالطريقة المعتادة.

متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل تمثل في استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي فى تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

٢- المتغير التابع وتمثل في:

أ- مهارات الفهم القرائي.

٣) المتغيرات الضابطة وتشمل:

١- العمر الزمني . ٢- كثافة الفصول . ٣- المستوي الاجتماعي والاقتصادي.

٤- الظروف الطبيعية. ٥- القائم بالتدريس. ٦- الفترة الزمنية للتجريب.

مصطلحات البحث:

١- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وأثناءه وبعده، للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى (Henriksen, et al. 1996).

أ- استراتيجية التساؤل الذاتي:

وتشمل مجموعة من الأسئلة يسألها المتعلم لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وهناك عدة مراحل يمر بها المتعلم عند استخدامه لهذه الاستراتيجية هي: مرحلة ما قبل التعلم، مرحلة التعلم، مرحلة ما بعد التعلم (بثينة بدر: ٢٠٠٦، ٤١٤).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها:

الأسئلة غير الموجهة التي يصوغها التلاميذ بأنفسهم، قبل عملية القراءة وأثناءها وبعدها، والتي تساعدهم على فهم النص المقروء، وكذلك تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة المستهدفة، التي تقاس باختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الكتابة من إعداد الباحث.

٣- القراءة:

عملية ذهنية تأملية تستند إلي عمليات عقلية عليا، وأنها نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط (رشدي طعيمة: ٢٠٠١، ١٣٢)

٤- الفهم القرائي: عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية معقدة تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب (حسن شحاته وآخرون: ٢٠٠٣، ص ٢٣٢).

ويُعرفه الباحث إجرائياً بما يتوافق مع طبيعة البحث الحالي بأنه:

عملية عقلية واعية، يستطيع المتعلم من خلالها التفاعل مع النص المقروء، مستخدماً خبراته السابقة فى تحديد المعاني المتضمنة، والصور الجمالية، واستنتاج الأفكار الرئيسة والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، وكذلك تقويم المقروء واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فيه، ويقاس ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي (من إعداد الباحث).

إجراءات البحث:

للإجابة عن سؤال البحث واختبار صحة فرضه اتبع الباحث الخطوات التالية:

١- الاطلاع علي بعض الكتابات النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

٢- دراسة نظرية حول:

- استراتيجية التساؤل الذاتي من حيث (مفهومها، وأهميتها، وارتباطها بما وراء المعرفة، ومراحلها).

- الفهم القرائي (مفهومه، العوامل المؤثرة فيه، وأهميته، ومهاراته، ومستوياته).

٣- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- عرض القائمة علي مجموعة من المحكمين والتوصل إلي الصورة النهائية للقائمة في ضوء آراء السادة المحكمين.

٥- إعداد كُتيب التلميذ لتدريس موضوعات القراءة المقررة وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي وعرضه على السادة المحكمين.

٦- إعداد دليل المعلم وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي وعرضه على السادة المحكمين.

٧- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري وعرضه علي السادة المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق.

٨- التأكد من صدق وثبات اختبار مهارات الفهم القرائي .

٩- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على التلاميذ مجموعة البحث تطبيقاً قبلياً ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

١٠- تدريس موضوعات القراءة المُعَدة وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي لتلاميذ المجموعة التجريبية علي أن تدرس المجموعة الضابطة نفس المحتوى بالطريقة المعتادة.

١١- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي علي التلاميذ مجموعة البحث ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

١٢- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

١٣- تقديم التوصيات والمقترحات بناءً علي نتائج البحث.

دور استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي:

المحور الأول: استراتيجية التساؤل الذاتى:

١- مفهوم استراتيجية التساؤل الذاتي:

استراتيجية التساؤل الذاتي هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم استراتيجية التساؤل الذاتي نظراً لاختلاف التوجهات النظرية للباحثين، ويورد الباحث مجموعة من التعريفات تتمثل في الآتي:

هي الأسئلة التي يوجهها المتعلم إلى ذاته قبل التعلم وأثناءه وبعده، لتيسير الفهم، والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يدرسها المتعلم (آرثر كوستا وآخرين ١٩٩٨، ٦٩ص).

وعرفها كوين (Coyn) بأنها: مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، وأثنائها وبعدها، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات (Coyne, 2007, 85).

كما عرفتها سعدية شكرى (٢٠٠٦، ص٥٦) بأنها سلسلة من الخطوات التى يتبعها الباحث لتوجيه تفكيره والإجابة عما يطرحه من تساؤلات، فهى عملية توجيه الأسئلة قبل وأثناء وبعد القراءة لفهم النص المقروء.

تبين مما سبق أن استراتيجية التساؤل الذاتي تُمكن التلاميذ من الفهم، وتشجعهم على التفكير في عملية القراءة، وفي العناصر الرئيسة والمهمة للمادة الدراسية، والإجابة عن هذه التساؤلات يستدعي تكامل المعلومات حول المشكلة أو النص المعالج موضع القراءة.

٢- استراتيجية التساؤل الذاتي وعلاقتها بما وراء المعرفة:

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة الحاجة إلى نظام تعليمي تتحقق فيه الجودة الشاملة، ويتميز بالمخرجات التعليمية القوية الواعية، لذلك كان من الضروري النظر وإعادة النظر بشكل مستمر في استراتيجيات التدريس، وأدواتها وتطويرها بشكل مستمر، لتواكب التطور المستمر للمجتمعات، وبناء الإنسان المبدع الواعي، المدرك لمشكلات مجتمعه ومتطلبات نموه وتقدمه.

وتؤكد العديد من الدراسات أن فشل الكثير من الطلبة في أساليب معالجة المعلومات، لا يرجع إلى الانخفاض في درجة ذكائهم أو عدم ميلهم إلى الدراسة، إنما يرجع إلى عدم تعلمهم استراتيجيات تتضمن التخطيط والتوظيف لأفكارهم، ومراقبتها وتقويمها والتحكم في قدراتهم الذاتية واستثمارها في أداء ما يطلب منهم من أعمال (أيمن حبيب ٢٠٠٤، ص٣).

ويضيف هالاهان وآخرون (Hallahan et.al., 2005) هناك خمس استراتيجيات أساسية، تساعد في زيادة فهم التلاميذ للنص المقروء هي (التنبؤ والتلخيص، وإعادة الرواية وإعادة القراءة، والتساؤل الذاتي) .

ونظراً للدور الكبير الذي تلعبه استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات العقلية، وتمكين الطلاب من امتلاك الأدوات والإجراءات المناسبة للتحكم في موقف التعلم، والتعامل مع المعلومات، فقد رأي الباحث ضرورة استخدامها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، وهذا ما أكدته مختلف الدراسات مثل دراسة بدردك Budridk (١٩٩١) ودراسة كنج وآخرون King

and other(١٩٩٢م)، ودراسة ليلى حسام الدين (٢٠٠٢)، ودراسة إحسان فهمي (٢٠٠٣)، ودراسة فايزه عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣)، ودراسة يسري عيسى (٢٠٠٥)، ودراسة جمال عطية (٢٠٠٦)، ودراسة ولاء غريب (٢٠٠٦)، ودراسة سعيد إسماعيل (٢٠٠٧)، ودراسة فؤاد عبد الحافظ (٢٠٠٧)، ودراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩)، ودراسة محمد أبو شامة (٢٠١١)، ودراسة احمد صالح نهابة (٢٠١٣)، ودراسة باسم جاسم وفاتن محمد (٢٠١٣) ودراسة رنا الأحمد (٢٠١٤)، ودراسة محمد عيسى (٢٠١٤)، ودراسة راشد الروقي (٢٠١٤)، ودراسة منى الشهري (٢٠١٤)، ودراسة صلاح أبو زيد (٢٠١٥)، ودراسة أديب حمادنه وعلاء شريف (٢٠١٥)، ودراسة أمل خضير (٢٠١٦)، ودراسة عبد اللطيف الذكرى (٢٠١٧).

وقد توصلت هذه الدراسات إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي لتحقيق تدريساً متمركزاً حول المتعلم، يسمح له باستخدام مهاراته لتطوير تعلم مستقل يُمَكِنه من تحمل المسئولية الذاتية لتعلمه، معتمداً على قدراته ومهاراته، مستغلاً خبراته في عملية التعلم، مما يُحسن من طرق تفكيره مما ينعكس إيجاباً ليس فقط على حياته التعليمية بل وفي حياته العامة خارج المدرسة، وهذا يوضح أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي كاستراتيجية تدريس منبسقة من وراء المعرفة Matacognition ولكن هذا يدعو إلى سؤال ما هي استراتيجيات ما وراء المعرفة؟

واستراتيجيات ما وراء المعرفة نمط تدريسي يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته في تطوير تعلم مستقل، يُمَكنَه من تحمل المسئولية الذاتية لتعلمه، ولهذه الاستراتيجيات إجراءات يقوم بها المتعلم للتعرف على الأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم، وأثنائه وبعده (سميرة عريان، ٢٠٠٣، ص ٢٠٧).

ويرى حسني عصر (٢٠٠٥، ص ٩٤) وصالح أبو جاد ومحمد نوفل (٢٠٠٧، ص ٣٥١) وحسين أبو رياش (٢٠٠٧، ص ٣٨، ص ٣٩) أن مهارات ما فوق المعرفة تتضمن ثلاث مهارات رئيسة تتمثل في:

١- **التخطيط Planning:** وفيه يكون المتعلم على وعي ومعرفة بالاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز المهمة، وتعرف كيفية استعمالها، والظروف التي يجب أن تستعمل فيها، والعقبات والأخطاء المحتملة وأساليب مراجعتها.

٢- المراقبة Monitoring:

وتشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة النجاح في المهمة وتوجيهه، كالشعور بأن الاستيعاب لم يحدث، فيستعمل المتعلم استراتيجيات لإصلاح تعلمه ومواصلته.

٣- التقويم Evaluation:

وهدفه قياس معلومات المتعلم الحالية، ومثال ذلك هل فهمت ما قمت بقراءته؟ هل قابلت مشكلة تشبه تلك المشكلة سابقاً؟ وأن مهارات التقويم فوق المعرفية تبدأ قبل الشروع بالمهمة، وفي أثناء تنفيذها، ثم بعد انجازها، ولكن يجب أن لا يؤخذ هذا النموذج بطريقة ميكانيكية، بل ينبغي على المتعلم القيام بالتخطيط والضبط والتقويم في كل مرحلة من مواقف التعلم.

ومما سبق يتضح أن مكونات ما وراء المعرفة تتمثل في التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، وأن المهارات الرئيسة لما وراء المعرفة تصنف إلى ثلاث فئات رئيسة تتمثل في: التخطيط- والمراقبة- والتحكم- والتقويم، فعند التخطيط للمهمة، يحدد الفرد هدفه، ثم يختار استراتيجية المناسبة للتنفيذ، ويسير بخطة واعية صوب الهدف، مع توقعه للمشكلات وحلها، مع تنبؤه بالنتائج، وكذلك في المراقبة يحافظ على السير نحو هدفه، ويضع توقيتاً زمنياً معيناً ليحقق هذه الأهداف، ويعرف كيفية معالجته الأخطاء، وتجاوز العقبات، وفي التقويم ينظر هل حقق هدفه أم لا، وما مدى ملاءمة الاستراتيجية المستخدمة، وكذلك ما النتائج المتحققة في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقاً.

٣- دوراستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي:

تدريس القراءة باستراتيجية التساؤل الذاتي يحقيق مستويات عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي، يفوق ما يحققه التدريس بالطرق التقليدية، فهي تجعل المتعلم يفكر بشكل ناقد، وتحسن مستوى الذاكرة لديه، وتُقوم ذاتياً حالات القصور أو الفشل في الفهم عنده، وتجعله يربط الخبرات السابقة باللاحقة، وتدربه على التلخيص والتصنيف والاستقصاء والتنبؤ والاستقراء، والربط والاستنتاج والموازنة والوصول للنتائج بنفسه.

وترجع فاعلية هذه الأسئلة الذاتية إلى أنها تخلق مناراً معرفياً، وحين يبدأ التلاميذ باستعمالها يصبحون أكثر إيجابية، لأن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة، تثير دوافع

التلاميذ في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية (عفانه، والخازندار: ٢٠٠٩، ص ١٤).

وهي أيضاً تمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، إذا تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة، كذلك تنمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي (self-evaluation) والتي تعبر عن العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد، وذلك بهدف التحسين، كذلك تمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة، وتسهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال اطلاق العنان لتفكيرهم (أبو جادو، ونوفل: ٢٠٠٧، ص ٣٤٨).

وبناءً على ما سبق فإن استراتيجية التساؤل الذاتي ترتقي بمهارات التفكير لدى التلاميذ، وتحقق إيجابيتهم في التعلم، مما يجعلهم أكثر وعياً بالنصوص المقروءة، وما تضمنته من معان وأفكار، وما تحويه من خصائص، ويساعدهم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها، مستخدمين الضبط الذاتي في عملية التعلم وفهم النص المقروء.

ولذا يرى الباحث ضرورة استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي كاستراتيجية تدريسية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، لما له من مردود إيجابي على عملية التعلم، فهي تزيد من فهم التلاميذ للنص القرائي، وترتقي بمهارات التفكير لديهم، وتجعلهم أكثر وعياً بالنصوص المقروءة، كذلك لما لها من مردود إيجابي من الناحية الاجتماعية، فهي تدرب التلاميذ على العمل والمشاركة الجماعية، وحسن الاستماع للآخرين، وتغرس الثقة بأنفسهم من خلال استخدام الضبط الذاتي في عملية التعلم.

٤- أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس:

وتُعد استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات ذات الكفاءة العالية، حيث إنها تدعو الطالب ليبحث عن معلومات معينة من خلال الإجابة عن أسئلة يوجهها لنفسه قبل التعلم وأثناءه وبعده، منمياً بذلك قدرته على التلخيص والاستنتاج والاستقصاء والاستقراء والموازنة (شفيق علاونه والعتوم، ٢٠١٣، ص ٢٦٨).

كما أن استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس يجعل من العملية التعليمية عملية إيجابية مؤثرة، وهذا ما أشار إليه راتب عاشور ومقداد فخري (٢٠٠٥، ص ٨٥) حيث

قالا: إن استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في عملية القراءة، يجعلها عملية نشطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ، فالقارئ الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة.

وهذا يبين أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي لأنها تُمكن المتعلم من تنمية تفكيره والتعمق به، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، والتساؤل الذاتي يساعد الطلاب على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه (فتحي جروان ٢٠٠١، ص ٣٨٣).

فعندما يفكر التلميذ فيما أنتجه ويراجع ما أنجزه، فهو بذلك يعبر بكلماته الشخصية عن نفسه وذاته بعيداً عن ممارسة النقل الحرفي، أو النسخ من مصدر معين فينشط وعيه، ويقوى تفكيره، ويشعر بالاستقلالية والاعتزاز بالنفس وذلك يدفعه إلى التميز والإنجاز والتقدم في دراسته، فهي بذلك تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب، والتعلم بطريقة أفضل، مما لو أخذ المعلومات بطريقة جاهزة من المعلم.

٥- مراحل استراتيجية التساؤل الذاتي:

تقوم هذه الاستراتيجية على أن يطرح التلميذ على نفسه العديد من الأسئلة خلال معالجة المعلومات، مما يخلق لديه الوعي بعملية تفكيره، وذلك لأن هذه الاستراتيجية تجعل المتعلم قادراً على الاستفادة من خبراته السابقة وربطها بخبراته اللاحقة ومحاولة التعرف على نقاط القوة والضعف فيها، ويتم تدريس هذه الاستراتيجية وفق ثلاث مراحل رئيسة هي(قبل، وأثناء وبعد) القراءة وهي كما يلي:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة:

يعرض فيها المعلم موضوع الدرس على التلاميذ ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي، وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس ومن هذه الأسئلة ما يلي:

١- ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ بغرض إيجاد نقطة تركيز تساعد التلاميذ على البدء في التفكير.

٢- لماذا أفعل هذا؟ بهدف إيجاد هدف يتجه نحو التفكير.

٣- لماذا يعد هذا الذي أفعله مهما؟ بغرض الوقوف على السبب من القيام بعمليات التفكير

٤- كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ بغرض التعرف على العلاقة بين الخبرة الجديدة والسابقة (سميرة عريان، ٢٠٠٣، ص ٢١١).

ثانيًا: مرحلة أثناء القراءة:

ويقوم فيها المعلم بتدريب التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي، لتنشيط العمليات المعرفية، ويمكن للمعلم توجيه التلاميذ إلى أهمية متابعة الأداء القرائي وذلك يتمثل في الآتي:

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

٢- ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب الغير معلومة

٣- هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للمتعلم

٤- ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟ بغرض إثارة الاهتمام

٥- هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف (احمد صالح نهابه: ٢٠١٣، ص ١٠٦).

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة:

يدرب المعلم طلابه في هذه المرحلة على أساليب التأمل والتساؤل الذاتي، لتنشيط عمليات المعرفة من خلال طرح التلاميذ لبعض الأسئلة على أنفسهم ومنها:

١- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي؟ بغرض التطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.

٢- ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ بغرض تقويم التقدم.

٣- هل احتاج بذل جهد جديد؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر أم لا.

٤- هل استطيع تعميم ما تعلمته على موضوعات متشابهة.

وتوصل الباحث من خلال العرض السابق لمراحل استراتيجية التساؤل الذاتي أنها تشمل ثلاث مراحل رئيسة هى:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة:

ويبدأ المعلم فيها بعرض عنوان النص أو موضوع الدرس على تلاميذه، ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات لتنشيط عقولهم، وإثارة تفكيرهم، بهدف التعرف على ما لديهم من خبرات سابقة حول النص المقروء، ومن ثم محاولة ربطها بالخبرات اللاحقة لتكوين بنية معرفية تساهم في معالجة النص القرائي.

ثانيًا: مرحلة أثناء القراءة:

ويناقش المعلم خلالها تلاميذه حول المعلومات المتوفرة لديهم عن النص المقروء، ويحفزهم على انتاج الأسئلة، حتى تمكنهم هذه التساؤلات من معرفة الأفكار الرئيسة المتضمنة في النص ويستطيعون من خلالها توليد أفكاراً جديدة، وتحديد المشكلات والتخطيط للأنشطة اللازمة والإجابة عنها وتنفيذها والتنبؤ بالنتائج ومن ثم تقويمها وتحليلها.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة:

وفيها يناقش المعلم تلاميذه في النتائج التي توصلوا إليها، من خلال الإجابة عن التساؤلات التي أثارها التلاميذ في مرحلة ما قبل القراءة وأثنائها، ومحاولة تفسير وتحليل وتقييم هذه المعلومات، ومن ثم الاستفادة منها في مواقف حياتية مختلفة.

ويرى الباحث أن دور المعلم والمتعلم فى تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي يتمثل في التالي:

أولاً: دور المعلم:

- **قبل القراءة: ربط موضوع الدرس بما عند التلاميذ من خبرات سابقة وذلك لتنشيط خلفياتهم المعرفية واستثارة المعارف السابقة لديهم، وتشجيع التلاميذ على إنتاج الأسئلة الذاتية.**
- **أثناء القراءة: يحث التلاميذ على مواصلة إنتاج الأسئلة الذاتية مع مراعات المنطقية والتسلسل فيها، ويقدم التغذية الراجعة لهم في الوقت المناسب قبل وأثناء وبعد القراءة .**
- **بعد القراءة: يشجع التلاميذ على تناول الموضوع القرائى من مختلف جوانبه، وكذلك يساعدهم في تجاوز العقبات التي تعرضوا لها، وما هو السبيل لتجاوزها مجدداً، كذلك يناقش التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها بعد القراءة، ويحفزهم على إثارة بعض التساؤلات التي تساعدهم على تحليل المعلومات وتقييمها وتحديد كيفيه الاستفادة منها في مواقف حياتهم، وكذلك تسليط الضوء على الأخطاء التى وقعوا فيها ومحاولة تصويبها.**

ثانياً: دور المتعلم:

- **ربط المعرفة السابقة الموجودة لديه بالمعرفة اللاحقة وذلك لتكوين بنية معرفية تساعده علي توليد الأسئلة الذاتية.**
- **معالجة النص القرائي وانتاج أسئلة ذاتية تساعده علي تحليل الأفكار الموجودة في النص وذلك للإستفادة منها في مواقف حياته المختلفة.**

ثانياً: الفهــم القــرائي:

١- تعريف الفهم القرائي:

الفهم هو غاية القراءة، بل لا قراءة حقيقية بدون فهم، ويُنظَرُ إلى الفهم القرائي على أنه حجر الزاوية في التحصيل الأكاديمي، والواقع المشاهد أن الطلاب الذين يتميزون بالفهم يتحسن مستوى تحصيلهم الدراسي في كافة المواد الدراسية المقررة عليهم، والتلاميذ الذين يعانون من الضعف القرائي يعانون من فقدان المعنى والفهم لما يقرؤون.

وأيضًا هو عملية عقلية فوق معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته وللاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها (مراد علي: ٢٠٠٦، ص ٥٧).

وهو فهم اللغة بغض النظر عن الشكل الذى أخذته حديثا أو كتابة، حيث أن المقصود من دراسة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معانٍ (يسري عيسى: ٢٠٠٥، ص١٣).

وتأسيسًا على ما سبق يرى الباحث أن مفهوم الفهم القرائي يتعدى المعنى الميكانيكي للقراءة إلى حل المشكلات، واستخلاص الفكرة الجوهرية من النص، والربط بين المعلومات المتضمنة وتحليلها واستنتاج العلاقات بين المعاني المتضمنة، وتنظيم الأفكار المقروءة وتوظيفها في الواقع.

٢- أهمية الفهم القرائي:

الغاية من تعليم القراءة هو الفهم، فكل قراءة لا تتوصل إلى الفهم قراءة ناقصة، بل لا يمكن تسميتها قراءة ويرجع الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، لأنه هدف من أهداف تعليم اللغة في تلك المرحلة (زكريا إسماعيل: ١٩٩٤، ص ٥٣).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد جعلته وزارة التربية والتعليم هدفًا أساسيًا من أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وتعليمه القراءة بصفة خاصة (حمدان محمد: ٢٠٠٨، ص ٣).

بناءً على ما سبق لا يعد التلميذ قارئًا إلا إذا فهم ما قرأ، فالهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد، هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة والمسموعة، فإذا لم يفهم القارئ ما قرأه تأخر دراسيًا، وأصيب بالتوتر والقلق وانحسر تقديره لذاته وفقد الثقة في نفسه وقد يصاب لاحقًا بالفشل الدراسي والاجتماعي أحيانًا، وهذا ما يؤكده الزيات

ونظرًا للأهمية البالغة للفهم القرائي فقد قام كثير من الباحثين بتناوله بالدراسة والبحث بغية تنمية مهاراته،

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية الفهم القرائي ما يلي:

- دراسة محمد رياض ومحمد قاسم (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠)، ودراسة هدى مصطفى (٢٠٠٣)، ودراسة نادية أبو سكينة (٢٠٠٤)، ودراسة فايزة عوض، ومحمد السعيد (٢٠٠٣)، ودراسة سعيد لافي (٢٠٠٦)، ودراسة أيمن عيد (٢٠٠٧)، ودراسة فايزة عبد السلام (٢٠٠٧)، ودراسة عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨)، ودراسة شايع سعود الشايع (٢٠٠٧)، ودراسة بسينة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة ياسين العزيقي (٢٠٠٩)، ودراسة ماهر عبد الباري (٢٠٠٩)، ودراستين لأشرف عبد الحليم (٢٠١٠)، ودراسة ناجح الخوالدة (٢٠١٢)، ودراسة عبدالعزيز المطيري (٢٠١٢)، ودراسة منتصر سليمان (٢٠١٢)، ودراسة أحمد سيد إبراهيم وآخران (٢٠١٤)، ودراسة رنا الأحمد (٢٠١٤)، ودراسة محمود هلال (٢٠١٥)، ودراسة ايمان حسين وأكرم السيد (٢٠١٦)، ودراسة أحمد عزت (٢٠١٦)، ودراسة سالي العدوي (٢٠١٧).

ويرى الباحث أن الدراسات قد كشفت عن ضعف وقصور عند المتعلمين في مهارات الفهم القرائي، كما أوصت بتنمية هذه المهارات، وتكثيف التدريب عليها، ليتسنى للتلاميذ تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية.

٣- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي تتمثل في خصائص القارئ- والنص موضوع القراءة- والسياق وفيما يلي توضيح لكلٍ منهم:

أ] خصائص القارئ:

يتوقف الفهم القرائي على خلفية القارئ ومدى نمو مفرداته، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار، فقد تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره لموضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة وفهمه لها (فتحي الزيات: ١٩٩٨، ٤٦٢).

ويرى الباحث أن ميول الفرد واهتماماته ودوافعه تؤثر في اختياراته القرائية، لذا ينبغي على المعلمين والعاملين في الحقل التربوي التعرف على ميول واتجاهات ودوافع المتعلمين، ومن ثم

اختيار النصوص القرائية المناسبة لهم، وكذلك مراعاة الذكاء العام للقارئ، فإذا عجز التلميذ عن فهم جملة يسمعها منطوقة فليس من المتوقع أن يقدر على فهمها إذا قرأها مكتوبة.

ب] النص موضوع القراءة:

النص القرائى يتكون من عدد من الفقرات والجمل، التي ترتبط معاً بعلاقات المعنى، وهو يشير إلى اللغة المكتوبة، ويؤثر وضوح النص وتنظيمه على فهم القارئ له.

والنص القرائي هو السياق الأكبر ويتكون من عدد من الفقرات، تعالج الأفكار الرئيسة للنص، وترتبط معًا بعلاقات المعنى، وثمة تركيب خفي يعكس العلاقة بين كل فقرة وأخرى، وتركيب ظاهري يتضح من خلال الأفكار الجزئية التي تنتهي بها فقرة للتمهيد لفقرة لاحقة، والمعنى يتحدد في ضوء تنظيم هذه الكلمات والجمل والفقرات وعلاقات التركيب التي تربطها سويًا (رشدي طعيمة والشعيبي: ٢٠٠٦، ص١٠٠).

ويرى الباحث أن الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص بشكلٍ إيجابي، ويتم ذلك من خلال توظيف خلفية القارئ المعرفية السابقة، وإدماجها والاستفادة منها مع الخبرة اللاحقة الواردة في النص المقروء، وكل ذلك لا يتم إلا إذا تميز القارئ بالحضور الذهني.

ج] السياق:

تؤثر الظروف البيئية على عملية القراءة، فالمواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها، تؤثر على الفهم القرائي لدى الطلاب والمكونات الثلاث (القارئ، النص، السياق)، والتفاعل بينهما تؤثر على كيفية اشتقاق القارئ للمعاني المتضمنة والوصول إليها (فتحي الزيات: ١٩٩٩، ص ٦٢).

ويرى الباحث أن الظروف البيئية المحيطة بالقارئ والتي تتم من خلالها عملية القراءة هامة للفهم القرائي، فالجو شديد الحرارة والرطوبة، وكذلك شدة الإضاءة وخفوتها وكذلك الضوضاء، وتخصيص مكان للمذاكرة، والتهوية الجيدة، كل ذلك أمور رئيسة محيطة بالقارئ تؤثر في استجابته للنص المقروء، وكذلك تؤثر في حضوره الذهني ونشاطه ودافعيته.

كذلك تؤثر وسائل الإعلام ومشاركتها في زيادة التوتر بالنسبة للطلاب أثناء الامتحانات وما يحدث أثناء وقبل امتحانات الثانوية العام في بلادنا ليس عنا ببعيد.

٤- مستويات الفهم القرائي:

للفهم القرائي مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد أنتجت جهود العلماء والباحثين تصنيفات متعددة لهذه المستويات.

ويرى إيهاب طلبة (٢٠٠٧، ص ٧٠) أن للفهم القرائي أربعة مستويات:

١- مستوى الفهم المباشر: ويتضمن مهارات الفهم القرائي التالية:

- **تحديد الفكرة الرئيسة للنص.**
- **تحديد التفاصيل المتضمنة في النص.**
- **تحديد الرموز والوحدات.**

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن مهارات الفهم القرائي التالية:

- **استنتاج أفكار جديدة من النص.**
- **استنتاج علاقة السبب والنتيجة الموجودة في النص.**
- **استنتاج أوجه الشبه والاختلاف المتضمنة في النص.**

٣- مستوى الفهم الناقد: ويتضمن مهارات الفهم القرائي التالية:

- **الحكم على النص وبيان أوجه الضعف والقصور.**
- **القدرة على التحليل والنقد والتفسير.**

٤- مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمن مهارات الفهم القرائي التالية:

- **إعادة صياغة النص.**
- **التنبؤ بما له علاقة بالمعلومات في النص.**
- **تطبيق المعرفة.**

ويتضح مما سبق أن مستويات الفهم القرائي تتضمن عمليات تفاعلية نشطة مع النص المكتوب للتوصل إلى المعاني والأفكار، وكلما زادت درجة التفاعل مع النص كان الفهم أيسر، فالفهم عملية مركبة تبدأ بالتعرف على الرموز وتحديد الفكرة والاستنتاج والتحليل والتنبؤ وتنتهي بالإبداع.

٥- مهارات الفهم القرائي:

ويرى محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٩، ص ٣٠٩) أن مهارات الفهم القرائي التي تظهر في معظم القوائم لتصنيف المهارات كالآتي:

- القدرة على اختيار المادة.
- فهم الأفكار الرئيسة.
- القدرة على فهم العلاقات بين الأجزاء وبين كل جزء وآخر والأفكار الرئيسة.
- الوصول إلى النتائج.
- شرح أهداف الكاتب.
- تقويم المقروء.
- مقارنته مع ما جاء من مصادر أخرى.
- تطبيق ما قرأ على المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

كما حدد حسني عصر (١٩٩٩، ص١٠٨) في كتابه الفهم عن القراءة، عدداً من المهارات للفهم القرائي تمثلت في التالي:

- تفسير المعاني المتضمنة في السياق والكلمات.
- فهم الكلمات في السياق، واختيار أكثر المعاني مناسبة للسياق نفسه.
- تعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع، المتمثلة في معاني الكلمات والجمل والفقرات وأفكار النص.
- اكتشاف وفهم الفكرة الأساسية للنص.
- اكتشاف ما يدل على التفاصيل.
- تنفيذ التعليمات المكتوبة.
- تفسير التعبيرات والجمل المجازية.
- إدراك العلاقات بين الجمل مثل علاقات الجزء بالكل والسبب بالنتيجة، والعموم بالخصوص، والتتابع والحجم والزمن.
- تقويم شخصية الكاتب ودوافعه، وأغراضه وترتيبها.
- اكتشاف الأفكار وترتيبها.
- التنبؤ بالنتائج.

وقداستفاد الباحث عند اختياره لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي من الدراسات السابقة التي تناولت هذه المهارات بالبحث والدراسة، حيث أن الباحث لم ينطلق من فراغ، ويرى الباحث أن جميع الدراسات السابقة، في مجال الفهم القرائي تمثل مرجعًا وإطارًا

فكرياً لهذه الدراسة. وعرض الباحث القائمة الأولية لمهارات الفهم القرائي على السادة المحكمين لإبداء آرائهم، وبعد تحقيق صدق المحكمين تم وضع القائمة في شكلها النهائي وكانت كالتالي:

أولاً: مهارات الفهم الحرفي:

١- فهم معاني الكلمات.

١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

٢- تحديد مضاد الكلمات.

٤- تحديد الخصائص التي وردت في النص.

ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجي:

٥- اختيار عنوان مناسب للنص.

٦- استنتاج الأفكار الرئيسة من النص.

٧.- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة في النص.

٨- بيان غرض كاتب النص.

ثالثا: مهارات الفهم النقدي:

٩- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص.

١٠- إصدار حكم على المقروء.

١١- التمييز بين الحقيقة والرأي المشتمل عليهما النص.

١٢- يذكر مدى اتفاقه واختلافة مع الآراء الواردة في النص.

رابعاً: مهارات الفهم التذوقي:

١٣- تحديد الصور الجمالية التي يتضمنها النص القرائي

١٤- ذكر ما تدل عليه الكلمات والتعبيرات.

خامساً: مهارات الفهم الإبداعي:

١٥- التنبؤ بأحداث الموضوع بناء على مقدماته.

١٦- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

وقد حرص الباحث عند تحديده لهذه المهارات أن تشمل جميع المستويات الأفقية والرأسية للفهم القرائي، حتى تكون شاملة للمهارات التي تتناول المستويات العليا والدنيا للفهم القرائي،

ومن الملاحظ في المهارات السابقة كونها مترابطة ومتسلسلة، تبدأ بالكلمة ثم الجملة فالفقرة ثم النص بأكمله، ومهارات الفهم القرائي مترابطة لا يمكن عزل بعضها عن بعض والقراء المهرة هم الذين يستخدمون هذه المهارات بحيث تكون قراءتهم فاعلة ومناسبة تمكنهم من فهم المقروء.

إعداد مواد البحث وأداته:

أولاً: إعداد مواد البحث:

أعد الباحث مواد البحث وتضمنت التالي:

١- كُتيب التلميذ لدروس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري والمعد وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢- دليل المعلم الإرشادي والمعد وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

١- إعداد كُتيب التلميذ:

هو كُتيب مخصصٌ للتلميذ، يستخدمه تحت إشراف المعلم، وهو مخصصٌ للاستذكار والتدريب على مهارات الفهم القرائي، وفقاً لخطوات استراتيجية التساؤل الذاتي وذلك لتنمية المهارات المستهدفة.

أ- الهدف من الكُتيب:

- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.
- مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتقديم أنشطة متنوعة تشبع حاجاتهم.

ب- مصادر بناء الكُتيب:

أعد الباحث كُتيب التلميذ مستنداً علي عدة مصادر تمثلت في:

- الدراسات التي استهدفت فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.
- الدراسات السابقة المرتبطة بمتغير البحث التابع، وهو مهارات الفهم القرائي ، وكذلك المتغير المستقل المتمثل في استراتيجية التساؤل الذاتي.
- كتاب المطالعة والنصوص المقرر علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧).

ج- مكونات الكُتيب:

تكون كُتيب التلميذ من مقدمة تُعرف التلاميذ بأهمية استراتيجية التساؤل الذاتي كطريقة تدريسية تُركز على الدور الإيجابي للمتعلمين، وتجعلهم على وعى بما يتعلمون، ثم تضمن ثلاثة موضوعات من كتاب المطالعة المقررة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧) علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وقد تضمن كل موضوع العناصر التالية:

- عنوان الدرس.

- تحديد الأهداف الإجرائية لكل درس.

- الوسائل التعليمية لكل درس.

- خطوات السير في الدرس وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

- الأنشطة المصاحبة لكل درس.

- تقويم الدرس.

٢- إعداد دليل المعلم الإرشادي:

يُعد دليل المعلم من مكونات المنهج التي لها دور كبير في تنفيذ خطة المنهج، وهو كتاب يخص المعلم وليس التلميذ (أحمد اللقانى:١٩٨٩، ص٢٣٤) وهو كتابٌ يُقدِم للمعلم استراتيجية تدريس مناسبة، وخطوات التدريس بتلك الاستراتيجية، مع اقتراح أساليب لتقويم الموضوعات المقررة، ولذا أعد الباحث دليلاً إرشادياً للمعلم، وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي لموضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وقد تضمن الدليل ما يلي:

أ- مقدمة الدليل:

بدأت المقدمة بتذكير المعلم بعظم المسئولية الملقاة على عاتقه، من تربية النشء والارتقاء بمستواهم، ولتحقيق هذا، وجب عليه أن يُعلم تلاميذه وفق استراتيجيات تدريسية حديثة مثل استراتيجية التساؤل الذاتي التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

ب- أهداف الدليل:

هدف الدليل إلي تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات والإجراءات التدريسية، التي يُرجى أن تعين المعلم في تدريس موضوعات المطالعة المقررة وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

ج- تعريف استراتيجية التساؤل الذاتي.

د- مراحل استراتيجية التساؤل الذاتي وهى ثلاث قبل القراءة وأثناء القراءة وبعدها.

هـ- دور المعلم في التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي:

ويتمثل في إثراء المناقشة والحوار بين التلاميذ، كذلك تنشيط خلفياتهم المعرفية، بربط الخبرات السابقة باللاحقة بهدف التعرف بما لدى التلاميذ من خبرات حول الموضوع القرائي، وكذلك إقناع التلاميذ بجدوى تعلمهم من خلال استراتيجية التساؤل الذاتي، وأثر ذلك في تحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات الكتابة لديهم.

و- الخطة الزمنية للتطبيق علي مجموعة البحث:

استغرق تطبيق تجربة البحث ستة أسابيع من(٢٥/١٠ / ٢٠١٦) إلى (٧/١٢/ ٢٠١٦) بواقع أربع حصص كل أسبوع للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ز - تخطيط الدروس بدليل المعلم الإرشادي، ويتضمن النقاط التالية:

- أهداف الدرس.

- الوسائل التعليمية المستخدمة.

- خطوات السير في الدرس وتشتمل على:

- **قبل القراءة.**
- **أثناء القراءة.**
- **بعد القراءة.**
- **التقويم.**

وبعد أن أعد الباحث كُتيب التلميذ، ودليل المعلم تم عرضهما علي السادة المحكمين؛ بهدف إبداء الرأي حول مناسبة كُتيب التلميذ للتطبيق علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وما تضمنه دليل المعلم الإرشادي، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي حول ما يلي:

- مدى مناسبة الأهداف الإجرائية للتلاميذ.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لما تضمنه الكُتيب ودليل المعلم.
- مدى صحة المحتوى الذي يتضمنه كُتيب التلميذ ودليل المعلم.
- مدى مناسبة الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة لموضوعات القراءة المقررة.
- مدى وضوح خطوات وإجراءات السير في الدرس وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.
- حذف وإضافة ما يرونه مناسباً لتصويب الكُتيب ودليل المعلم الإرشادي.

وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من الملاحظات منها:

- تعديل صياغة بعض الألفاظ.
- تحقيق المطابقة بين دليل المعلم وكتيب التلميذ.
- تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية وحذف بعضها.
- إضافة بعض الأنشطة.

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون تمت الصياغة النهائية لكُتيب التلميذ ودليل المعلم.

ثانياً: إعداد أداة البحث:

يقتضي قياس المهارات المستهدف تنميتها في متغير البحث التابع إعداد أدوات تمثلت في:

١- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي:

وقد مر إعداد الاختبار بعدة خطوات تمثلت في:

أ - إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي:

اختار الباحث بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لطبيعة مشكلة البحث، ولمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وعرضهم على السادة المشرفين، ومن ثم عرضهم على السادة المحكمين لتحقيق صدق المحكمين.

- الهدف من قائمة مهارات الفهم القرائي:

هدفت قائمة المهارات إلي التوصل إلي مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وذلك للتعرف علي فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة علي تنمية هذه المهارات، على أن يتم قياسها لاحقاً باختبار مهارات الفهم القرائي الذى أعده الباحث.

- مصادر اشتقاق قائمة مهارات الفهم القرائي:

مر بناء قائمة مهارات الفهم القرائي بمرحلتين:

المرحلة الأولى:

أعد الباحث قائمة أولية لمهارات الفهم القرائي معتمداً فى ذلك على مصدرين هما:

- البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، وقوائم المهارات الفرعية المندرجة تحت المستويات الخمس الرئيسة للفهم القرائي، وقد تضمنت القائمة خمسة مستويات رئيسة، يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، بلغ عددها (١٦) مهارة كما هو موضح فى الجدول التالي:

جدو ل رقم (١)

مستويات الفهم القرائي ومهاراته	
مستويات الفهم القرائي	عدد مهارات الفهم القرائي الفرعية
مستوى مهارات الفهم الحرفي	٤ مهارات
مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي	٤ مهارات
مستوى مهارات الفهم الناقد	٤ مهارات
مستوى مهارات الفهم التذوقي	مهارتين
مستوى مهارات الفهم الإبداعي	مهارتين

- استطلاع رأي مجموعة من المتخصصين في التربية، ومتخصصين في اللغة العربية، وكذلك موجهي ومعلمي اللغة العربية الذين قاموا بتدريس مقرر القراءة للصف الثاني الإعدادي الأزهري، للتعرف علي المهارات المناسبة لطبيعة البحث الحالي، التي يمكن قياسها لدى مجموعة البحث.

المرحلة الثانية عرض القائمة علي المحكمين:

عرض الباحث القائمة في صورتها الأولية علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرق تدريسها - اساتذة بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - أساتذة بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، وبعض موجهي اللغة العربية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم في مدى مناسبة المهارات لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وكذلك مدى انتماء المهارة للمستوى الذى صنفت فيه، وقد تكونت قائمة مهارات الفهم القرائي الأولية من (٢١) مهارة، وقد تم اختيار المهارات التي حازت علي تأييد ٨٠ % من المحكمين لتصبح الأساس الذي يبني عليه الباحث اختبار مهارات الفهم القرائي بعد أن حقق صدق المحكمين، وقد

ناقش الباحث مقترحات المحكمين واقتنع بأكثرها، وأجرى إثر ذلك التعديلات التي أقترحها المحكمون.

وبعد تحقيق صدق المحكمين تم وضع القائمة في شكلها النهائي وكانت كالتالي:

أولاً: مهارات الفهم الحرفي:

١- فهم معاني الكلمات.

١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

٢- تحديد مضاد الكلمات.

٤- تحديد خصائص أسلوب الكاتب التي وردت في النص.

ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجي:

٥- اختيار عنوان مناسب للنص.

٦- استنتاج الأفكار الرئيسة من النص.

٧.- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة في النص.

٨- بيان غرض كاتب النص.

ثالثا: مهارات الفهم النقدي:

٩- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص.

١٠- إصدار حكم على المقروء.

١١- التمييز بين الحقيقة والرأي المشتمل عليهما النص.

١٢- ذكر مدى اتفاقه واختلافة مع الآراء الواردة في النص.

رابعاً: مهارات الفهم التذوقي:

١٣- تحديد الصور الجمالية التي يتضمنها النص القرائي

١٤- ذكر ما تدل عليه الكلمات والتعبيرات.

خامساً: مهارات الفهم الإبداعي:

١٥- تنبؤ التلميذ بأحداث الموضوع بناء على مقدماته.

١٦- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

ب - الهدف من الاختبار:

وقد هدف الاختبار إلي قياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، وتندرج هذه المهارات تحت خمس مستويات رئيسة.

ج – صياغة أسئلةالاختبار:

أتم الباحث صياغة أسئلة الاختبار، بحيث تشمل مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وقد ركز الباحث عند صياغته لأسئلة الاختبار على الأسئلة الموضوعية – الاختيار من متعدد– لأن تصحيحها يتميز بالموضوعية والبعد عن الذاتية في التقييم وبلغ عددها (٣٢) سؤالاً تقيس (١٦) مهارة.

د– صياغة تعليمات الاختبار:

لابد من الاهتمام بصياغة تعليمات الاختبار كما تُصاغ مفرداته، وذلك لأنها تسهم بدور كبير في تحقيق أهدافه، فهي توضح لمجموعة البحث المطلوب منهم بصورة محددة، وقد وضع الباحث تعليمات الاختبار في مقدمة الاختبار، وراعي في صياغتها سهولة ووضوح التعليمات ومناسبتها لمستوي التلاميذ.

هـ – طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، أو السؤال المتروك دون إجابة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٢) درجة أي بمعدل درجة واحدة لكل سؤال، قد أعد الباحث مفتاح تصحيح للاختبار حتي تسهل عملية تقدير درجاته.

و – عرض الاختبار على السادة المحكمين:

بعد أن أعد الباحث الاختبار في صورته المبدئية، تم عرضه علي السادة المحكمين، من أجل التعرف علي آرائهم في مدى صلاحية الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين، صِيغت أسئلة الاختبار من ٣٢ سؤالاً، وذلك تمهيداً لإجراء التجربة الاستطلاعية وكانت نسب الاتفاق حول عناصر التحكيم كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) نسب الاتفاق حول عناصر التحكيم في التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الفهم القرائي

م	عناصر التحكيم	النسبة
١	مدى سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة ووضوحها	٨٩ %
٢	شمول مفردات الاختبار لكل مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها	٩٠ %
٣	مدى صدق أسئلة الاختبار لقياس المهارات التي وضعت لقياسها	٩٠ %

يتضح من تحليل الجدول السابق، أن معظم المحكمين يرون صلاحية الاختبار فى قياس المهارات المستهدف قياسها، وسلامة صياغة الأسئلة، ومناسبتها لمستوى مجموعة البحث.

ثانياً : التجريب الاستطلاعي لأداة البحث:

١- التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الفهم القرائي:

ليتحقق الباحث بصورة ميدانية من مناسبة الاختبار لمجموعة البحث، تم تطبيق الصورة المعدلة لاختبار الفهم القرائي، علي عينة استطلاعية قوامها (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري بمعهد آبار الوقف الإعدادي الثانوي بنين وذلك بتاريخ ١/ ١٠/ ٢٠١٧م وتم التأكيد علي التلاميذ بموعد الاختبار، والهدف من إجراءه، وعرض تعليمات الاختبار وتوضيحها وكيفية الإجابة عن الاختبار.

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار علي العينة الاستطلاعية، تم تصحيح الاختبار، ورصد الدرجات، وقد تبين من خلال هذا التطبيق الاستطلاعي، مناسبة الاختبار لمستوى التلاميذ مجموعة البحث، وكان الهدف من التطبيق قياس قدرة التلاميذ على استيعاب النص، والتفاعل معه وفهمه ومعرفة مدى السهولة والصعوبة في الاختبار، وكذلك صدق الاختبار وثباته، وحساب زمنه، وفيما يلى توضيح ذلك:

أ- حساب زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، من خلال استخدام حساب متوسط زمن الاختبار، حيث تم حساب الزمن الذي استغرقه ٧٥% من التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار فكان الزمن (٩٠) دقيقة، وبذلك أصبح الاختبار صالحا للتطبيق

ب- حساب معاملات صدق الاختبار:

تتعدد الطرق المستعملة لحساب معاملات الصدق للاختبارات، لكي يتم التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وصدق الاختبار يعنى المدى الذى يحقق به الاختبار الغرض الذى وضع من أجله، واعتمد الباحث في تحديد صدق الاختبار في هذا البحث على ما يلي:

- الصدق الذاتي (الإحصائي): (Intrinsic Validity)

ولحساب معامل الصدق الذاتي تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي والتي وصلت إلي (٠.٩٢)، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة صدق مناسبة، وأن الاختبار صادق في قياس مهارات الفهم القرائي التي صُمِمَ لقياسها وذلك في حدود البحث.

- صدق المحكمين:

وقد اعتمد البحث لتحقيق صدق الاختبار على عدد من المتخصصين والخبراء في المجال التربوي والأكاديمي، باعتبارها طريقة من طرق التحقق من صدق أدوات القياس (احسان مصطفى وفتحي يونس:١٩٨٤، ص١٥١). وقد عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي والأكاديمي، وقد رأى السادة المحكمون صلاحية الاختبار لقياس ما وضع له بعد إجراء بعض التعديلات التي أشاروا إليها.

ج- حساب معاملات ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي:

لحساب معامل ارتباط بنود الاختبار ببعضها تم استخدام طريقتين:

- **الطريقة الأولي: طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method) باعتبار أن درجات الأسئلة الفردية هي أحد نصفى الاختبار، ودرجات الأسئلة الزوجية هي النصف الثاني للاختبار، ثم تم تطبيق معادلة "سبيرمان براون" (Sperman & Brown) لحساب معامل ثبات الاختبار .**
- **الطريقة الثانية: هي حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وتم استخدام برنامج (SPSS, V. 19) ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط والثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي

الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		طريقة التجزئة النصفية	طريقة ألفا كرونباخ
اختبار مهارات الفهم القرائي	٠.٧٤	٠.٨٥	٠.٦٢

ويتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي كان بطريقة التجزئة النصفية تساوي (٠.٨٥) ، أما بطريقة ألفا كرونباخ فقد وصلت إلي (٠.٦٢) وهي نسب تدل علي ثبات مناسب لاختبار مهارات الفهم القرائي، وهذا مؤشر جيد على ثبات الاختبار، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠١و.، وبناءً على ذلك يمكن تطبيق الاختبار على مجموعة البحث لقياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، ويتضح أيضاً من الجدول السابق تمتع الاختبار بدرجة صدق مناسبة حيث بلغ معامل الارتباط ٧٤ و. باعتبار أن معامل الصدق هو أحد تطبيقات معامل الارتباط، وقيمته الحقيقية تنحصر بين (الصفر إلى +١) فإن الاختبار يتمتع بدرجة صدق مناسبة وذلك لعدم وجود ارتباطٍ سالب.

د – حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

تعنى قدرة الاختبار على التمييز: القدرة التمييزية للأفراد ذوى الدرجة العالية في الخاصية أو الصفة المراد قياسها والأفراد الحاصلين على درجات متدنية فيها وذلك للإبقاء على الأسئلة ذات التمييز الجيد والعالي وحذف مادونها، حيث يتم قبول الفقرة أو رفضها في ضوء معامل تمييزها كما هو موضحٌ بالجدول التالي:

جدول رقم (٤)معاملات تمييز أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

م	معاملات التمييز	م	معاملات التمييز
١	٠.٨٠	١٧	٠.٦٦
٢	٠.٧٠	١٨	٠.٦٠
٣	٠.٦٠	١٩	٠.٧٧
٤	٠.٦٦	٢٠	٠.٦٦
٥	٠.٥٥	٢١	٠.٦٠
٦	٠.٥٥	٢٢	٠.٧٧
٧	٠.٦٦	٢٣	٠.٧٥
٨	٠.٥٥	٢٤	٠.٥٥
٩	٠.٥٠	٢٥	٠.٥٥
١٠	٠.٧٧	٢٦	٠.٧٠
١١	٠.٥٥	٢٧	٠.٥٥
١٢	٠.٥٠	٢٨	٠.٥٥
١٣	٠.٦٦	٢٩	٠.٦٦
١٤	٠.٥٥	٣٠	٠.٥٠
١٥	٠.٥٠	٣١	٠.٦٠
١٦	٠.٦٦	٣٢	٠.٥٥

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة تمييز مناسبة حيث تراوحت معاملات التمييز مابين (٠.٨٠ – ٠.٥٠) وللحكم على فعالية أسئلة الاختبار لا بد من إيجاد معامل تمييز الاختبار مع معامل صعوبته.

هـ – حساب معاملات السهولة والصعوبة لاختبار مهارات الفهم القرائي:

المقصود بصعوبة أسئلة الاختبار هو مستوى التعقيد الذى يواجه التلاميذ عند الإجابة الصحيحة عن الأسئلة، ويعد الاختبار سهلاً إذا أجاب عنه معظمهم.

وتحديد مستوى السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار يعد أمراً ضرورياً، لأنه يبين للمعلم كيفية أداء التلاميذ عند الإجابة عن الاختبار، وكذلك تَبين المفردات التي تكون غاية في السهولة والصعوبة، والفقرة التي لم يُجب عنها أي طالب صعبة جداً ولا فائدة من الاحتفاظ بها في الاختبار، لأنها لا تكشف عن الفروق الفردية لمجموعة البحث في المهارات التي نتوقع من الاختبار قياسها، وأفضل معامل صعوبة في غياب عنصر التخمين هو ٥٠ و٠ وذلك كونه يكشف أكبر تباين للفقرة.

كما هو موضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠.٦٣	٠.٣٧	١٧	٠.٦٣	٠.٣٧
٢	٠.٥٣	٠.٤٧	١٨	٠.٥٠	٠.٥٠
٣	٠.٦٠	٠.٤٠	١٩	٠.٧٣	٠.٢٧
٤	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٠.٧٣	٠.٢٧
٥	٠.٥٦	٠.٤٤	٢١	٠.٦٠	٠.٤٠
٦	٠.٦٠	٠.٤٠	٢٢	٠.٦٦	٠.٣٤
٧	٠.٦٦	٠.٣٤	٢٣	٠.٥٠	٠.٥٠
٨	٠.٧٠	٠.٣٠	٢٤	٠.٧٠	٠.٣٠
٩	٠.٧٠	٠.٣٠	٢٥	٠.٦٦	٠.٣٤
١٠	٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	٠.٧٠	٠.٣٠
١١	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٧	٠.٥٠	٠.٥٠
١٢	٠.٧٣	٠.٢٧	٢٨	٠.٧٣	٠.٢٧
١٣	٠.٥٣	٠.٤٧	٢٩	٠.٧٠	٠.٣٠
١٤	٠.٦٣	٠.٣٧	٣٠	٠.٦٣	٠.٣٧
١٥	٠.٤٦	٠.٥٤	٣١	٠.٦٣	٠.٣٧
١٦	٠.٥٠	٠.٥٠	٣٢	٠.٤٦	٠.٥٤

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح تراوح معاملات السهولة ما بين (٠.٧٣ – ٠.٤٦) وتراوح معاملات الصعوبة مابين (٠.٥٤ – ٠.٢٧) وهى معاملات في المدى المقبول وبذلك يكون الاختبار مراعياً للفروق الفردية وصالحاً للتطبيق.

الإجراءات التجريبية للبحث

أولاً: تجربة البحث:

١- الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث الحالي إلي تقصي فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي علي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

٢- تحديد التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد التصميم التجريبي في هذا البحث على نظام المجموعات المتكافئة، والتي تتضمن أكثر من مجموعة، ومن أبسط هذه التصميمات طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، وتم اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري بمعهد آبار الوقف الإعدادي الثانوي بنين، التابع لإدارة أخميم الأزهرية – محافظة

سوهاج – وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي، موزعين على فصلى ٢/ ١ وعددهم (٣٠) تلميذاً، و٢/٢ وعددهم (٣٠) تلميذاً،

٣ – ضبط متغيرات البحث:

أ- المتغير المستقل:

تضمنت تجربة البحث متغيراً مستقلاً، تمثل في استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لقياس أثره في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.

ب- المتغير التابع:

تضمنت تجربة البحث متغيراً تابعاً تمثل في:

بعض مهارات الفهم القرائي في مستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي).

ج- المتغيرات الضابطة:

وتتمثل في العمر الزمني والمستوى الدراسي والظروف الطبيعية والمستوى الاجتماعي والإقتصادي والقائم بالتدريس، وقدضبط الباحث هذه المتغيرات.

ثانياً الخطة الزمنية لتنفيذ تجربة البحث:

تم التدريس للمجموعة التجريبية والضابطة في توقيت واحد، فقد تم بدء التجربة لمجموعتي البحث في توقيت واحد امتد من ٢٥/ ١٠/ ٢٠١٦ إلى ٧/ ١٢/ ٢٠١٦، ورؤعي تقارب الزمن عند تدريس موضوعات القراءة لمجموعة البحث، حيث درست المجموعة الضابطة موضوعات القراءة يومي الأحد والثلاثاء، والمجموعة التجريبية تدرس يومي الاثنين والأربعاء، واستمرت تجربة البحث ستة أسابيع، بواقع أربع حصص كل أسبوع، وفي الأسبوع الأخير تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي بعدياً على المجموعة التجريبية والضابطة، ثم تصحيح الاختبار ورصد نتائجه .

ثالثاً: إجراءات تطبيق تجربة البحث:

١- إجراءات ما قبل تطبيق تجربة البحث:

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي يوم الثلاثاء الموافق (٢٥/ ١٠ / ٢٠١٦) بهدف التعرف على تكافؤ المستوى الدراسي لمجموعتى البحث الضابطة والتجريبية.

وقد قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار الفهم القرائي القبلي، وذلك باستخدام اختبار "ت" لحساب الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعتي البحث، كما هو موضحٌ بالجدول التالي:

جدول رقم (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي

المجموعة الاختبار	عدد التلاميذ	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	م	ع				
اختبار مهارات الفهم القرائي	٦٠	١٣.٨٣	٠.٧٤	١٣.٧٦	٠.٧٧	٥٨	٢.٠٠	٠.٣٤	غير دال عند مستوي (٠.٠٥)

وباستقراء نتائج الجدول السابق اتضح أن نتائج اختبار"ت" بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، تشير إلي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، حيث جاءت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠.٣٤)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٥٨) تساوى (٢.٠٠) ، عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يدل على أن مستوي التلاميذ في الفهم القرائي في التطبيق القبلي متساوٍ تقريبًا، قبل البدء في تطبيق تجربة البحث الحالي.

٢- إجراءات تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث كما يلي:

أ- تدريس موضوعات القراءة المقررة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة:

تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ويبدأ المعلم فيها بسؤال لإثارة اهتمام التلاميذ، ثم يشرح العناصر الرئيسة لمحتوى الدرس، ثم أسئلة تقويم الدرس وحل تدريباته، وتنتهي بتكليف التلاميذ بالنشاط المنزلي.

ب-تدريس موضوعات القراءة المقررة للمجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي:

قبل البدء في تدريس موضوعات القراءة المقررة للمجموعة التجريبية، وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، تم تعريف التلاميذ بماهية هذه الاستراتيجية، وتسليمهم نسخ من كُتيب

التلميذ، وأوراق عمل التلميذ، والتي تحتوي على الأنشطة، وأسئلة التقويم الخاصة بكل موضوع، ومن ثم قام الباحث بتدريس الموضوعات المقررة التي صِيغت وفقاً لخطوات استراتيجية التساؤل الذاتي.

الصعوبات التي قابلت الباحث أثناء تنفيذ تجربة البحث تمثلت في عدم توافر الحصص المطلوبة لتنفيذ التجربة بالقدر الكافي، وقد تغلب الباحث على هذه المشكلة بالتعاون مع شيخ المعهد بتوفير حصص لتنفيذ تجربة البحث، وكذلك بالتعاون مع بعض المعلمين الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ مجموعة البحث في المواد الدراسية المختلفة.

٣- إجراءات ما بعد تطبيق تجربة البحث:

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات القراءة المقررة على مجموعتي البحث، حدد الباحث يوم ٥/ ١٢ / ٢٠١٦ لتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي، على المجموعة الضابطة والتجريبية في توقيت واحد تطبيقاً بعدياً، وذلك لاستخلاص أهم نتائج البحث، والتحقق من صحة فرضه.

نتائج البحث

١- اختبار صحة فرض البحث والإجابة عن سؤاله:

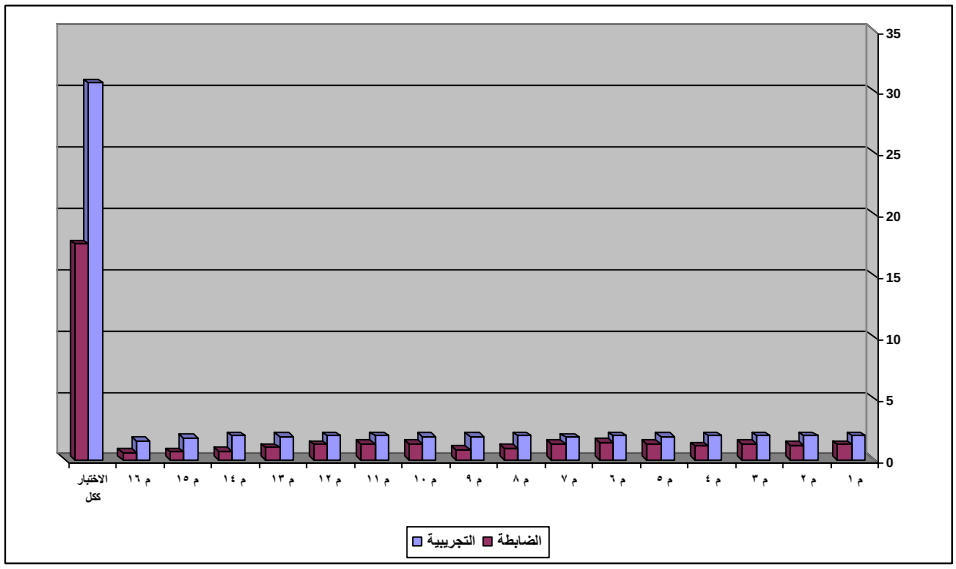
نص فرض البحث علي :

"وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي في كل مهارة من مهارات اختبار الفهم القرائي علي حده وفى الاختبار ككل، ثم استخدام "ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ن٢ لمعرفة اتجاه الفرق ودلالته الإحصائية، كما هو موضحٌ بالجدول التالي:

جدول رقم (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المجموع المهارات	عدد التلاميذ	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
م ١		٢.٠٠	٠.٠٠	١.٢٣	٠.٦٢			٦.٧٠	
م ٢	٦٠	٢.٠٠	٠.٠٠	١.٢٠	٠.٤٨	٥٨	٢.٠٠	٩.٠٤	
م ٣		٢.٠٠	٠.٠٠	١.٣٠	٠.٦٥			٥.٨٨	
م ٤		٢.٠٠	٠.٠٠	١.١٣	٠.٦٨			٦.٩٦	
م ٥		١.٩٣	٠.٢٥	١.٣٣	٠.٦٦			٤.٦٤	
م ٦	٦٠	١.٩٦	٠.١٨	١.٤٣	٠.٦٢	٥٨	٢.٠٠	٤.٤٧	
م ٧		١.٨٦	٠.٣٤	١.٣٠	٠.٥٩			٤.٥٠	دال عند مستوي (٠.٠٥)
م ٨		١.٩٦	٠.١٨	٠.٩٦	٠.٧١			٧.٣٨	
م ٩		١.٩٠	٠.٣٠	٠.٨٣	٠.٧٤			٧.٢٤	
م ١٠		١.٩٠	٠.٣٠	١.٣٠	٠.٥٩			٤.٩٠	
م ١١		١.٩٦	٠.٣١	١.٣٣	٠.٧١			٤.٤٤	
م ١٢	٦٠	٢.٠٠	٠.٢٦	١.٢٣	٠.٥٠	٥٨	٢.٠٠	٧.٣٨	دال عند مستوي (٠.٠٥)
م ١٣		١.٩٣	٠.٢٥	١.٠٣	٠.٧١			٦.٤٧	
م ١٤		١.٩٦	٠.١٨	٠.٧٣	٠.٥٨			١١.٠٥	
م ١٥		١.٨٠	٠.٤٠	٠.٦٣	٠.٦١			٨.٦٦	
م ١٦		١.٥٣	٠.٥٠	٠.٦٠	٠.٤٩			٧.١٨	
الاختبار ككل	٦٠	٣٠.٧٣	٠.٨٦	١٧.٦٠	٢.٣٢	٥٨	٢.٠٠		



شكل رقم (١) متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي

من خلال استعراض جدول رقم (١٥) والشكل (١) اتضح ما يلي:

أظهرت نتائج التحليل الاحصائي – كما هو مُبين بالجدول رقم (١٥) – أن قيمة "ت" دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعنى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيٍ عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٧٣ و٣٠) بانحراف معياري قدره (٨٦ و٠) عند درجة حرية (٥٨) وبحساب قيمة" ت" الجدولية وجد أنها تساوى (٠٠ و ٢) وأن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٩٤ و٢٨) وهى أكبر من قيمة " ت" الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، في تنمية مهارات الفهم القرائي، لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول.

وتتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع دراسة ليلى حسام الدين (٢٠٠٢)، ودراسة فايزه عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣)، ودراسة يسرى عيسى (٢٠٠٥)، ودراسة فؤاد عبد الحافظ (٢٠٠٧)، ودراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩)، ودراسة محمد أبو شامه (٢٠١١)،

ودراسة باسم جاسم وفاتن محمد (٢٠١٣) ودراسة رنا الأحمد (٢٠١٤)، ودراسة محمد عيسى (٢٠١٤)، ودراسة راشد الروقي (٢٠١٤)، ودراسة منى الشهري (٢٠١٤)، ودراسة صلاح أبو زيد (٢٠١٥)، ودراسة أديب حمادنه وعلاء شريف (٢٠١٥)، ودراسة أمل خضير (٢٠١٦)، ودراسة عبد اللطيف الذكرى (٢٠١٧).

وتأكيداً لتلك النتيجة، وإفصاحاً عن الوجه المكمل لمستوى الدلالة الإحصائية، الذى يحدد قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)، وذلك لحساب فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وللإجابة عن سؤال البحث والذي نص علي: ما فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة علي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري؟ واتضح ذلك من التالي:

حساب فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي:

تم حساب فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، إجابةً عن سؤال البحث والذي نص على: ما فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة علي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري؟ وتم التوصل للنتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) دلالة الكسب المعدل لبلاك في اختبار مهارات الفهم القرائي

البيانات التطبيق	عدد الطلاب (ن)	المتوسط (م)	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
التطبيق القبلي	٣٠	١٣.٨٣	٣٢	١.٤٧	ذات دلالة
التطبيق البعدي		٣٠.٧٣			

تَبَين من الجدول السابق، قوة العلاقة بين استراتيجية التساؤل الذاتي كمتغير مستقل ومهارات الفهم القرائي كمتغير تابع، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل (١.٤٧)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (١.٢)، وهذا يدل علي أن استراتيجية التساؤل الذاتي لها درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي، لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

تفسير النتيجة ومناقشتها:

فسر الباحث هذه النتيجة الإيجابية، وهذا التقدم الدال في مستوى مهارات الفهم القرائي بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية، الذين درسوا موضوعات القراءة وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي، إلى الدور الفعال والمؤثر لكل مرحلة من مراحل استراتيجية التساؤل الذاتي، والتي يبدأ فيها التلميذ بتوجيه أسئلة لنفسه قبل وأثناء وبعد القراءة، ومن ثم يعتمد التلميذ على نفسه في الوصول إلى المعلومات، والتفاعل معها بشكلٍ دائم، وهذا يوفر مناخاً ملائماً للتعلم، مما يساعد التلاميذ على فهم النص المقروء، والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات بطريقة جاهزة من المعلم كما هو الحال في الطريقة المعتادة.

كما عزى الباحث هذا التحسن إلى تأثير الأسئلة الذاتية، حيث تجعل عملية القراءة عملية نشطة تعمل على تركيز انتباه القارئ، فالتلميذ الذى يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة، سوف يوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة، مما يثير دوافعه ويصبح أكثر شعوراُ بالمسئولية عن تعلمه، وأكثر اندماجاً وتفاعلاً مع النص المقروء، وينسجم هذا مع التوجه الحديث للتربية الذى يرتكز على تنمية المهارات العقلية العليا لدى المتعلمين، ليتحملوا مسئولية تعلمهم بأنفسهم، والتفكير فيما أنتجوه وتقييم ما أنجزوه، وهذا بالطبع له مردودٌ إيجابيٌ في زيادة مستويات الفهم للنص القرائي، عند تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة.

كما أن استخدام كُتيب التلميذ وصياغة محتواه وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وكذلك ما احتواه من أنشطة، كان له الأثر الواضح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية، لأنه عرض موضوعات المطالعة بطريقةٍ منظمةٍ وفقاً لخطوات استراتيجية التساؤل الذاتي، وقد ساعد التلاميذ على الإلمام بمهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، واستيعاب العلاقات المترابطة بينها، مما شكل عاملاً أساسياً في تنميتها، وهذا لا يتوافر في عرض النص القرائي بالطريقة المعتادة.

كما أن مناقشات التلاميذ مع المعلم، وتنافسهم في إنتاج الأسئلة ومحاولتهم للبحث عن إجابتها، كل ذلك أكد هذه المعلومات ورسخها في أذهانهم، مما كان له أثرٌ ايجابيٌ على أداء تلاميذ المجموعة التجريبية، وجعلهم يتفوقون على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات

الفهم القرائي المندرجة تحت مستوياته الخمسة، والمتمثلة في تحديد معانى الكلمات، ومعرفة معنى الكلمة من السياق، وكذلك تقويم المقروء، والتمييز بين الحقيقة والرأي، إلى آخر هذه المهارات، كما أظهرته نتائج الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي.

كذلك عند تفسير مضمون نتيجة الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي، يعزو الباحث أسباب التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة، إلى تشجيع التلاميذ على التفكير المتأني لفهم النص القرائي، والتغذية الراجعة من قبل الباحث داخل الفصل، وكذلك تنشيط المعرفة لديهم بربط الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة، وهذا لا يتوافر في الطريقة المعتادة التي تقدم المهارات بشكل معزول وغير مترابط.

كذلك أرجع الباحث التقدم الدال في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إلى غرس الاستراتيجية الثقة بالنفس لدى التلاميذ، تمثل ذلك في وضع التلاميذ خطط تعلمهم، ومحاولة الوصول لحلول إبداعية للمشكلات التي قد تحول بينهم وبين تحقيق الفهم التام للنص القرائي، والتنبؤ بالأحداث بناءً على مقدماتها، ومن ثم اقتراح حلول جديدة مبتكرة وإبداعية لمشكلات وردت في النص المقروء، وهذا لا يتوافر في الطريقة المعتادة.

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، تمثلت في تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية، الذين درسوا موضوعات المطالعة المقررة وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، على المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- إعادة صياغة مناهج اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية، وفقاً لاستراتيجيات تدريسية حديثة مثل استراتيجية التساؤل الذاتي التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتركز علي دوره الإيجابي.

٢- توجيه واضعي المناهج ومطوريها، بضرورة تضمين برامج تدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وأثنائها، باستراتيجيات حديثة في التدريس، مثل استراتيجية التساؤل الذاتي، وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تركز علي العمليات العقلية العليا للتلاميذ، مما ينعكس إيجابياً علي العملية التعلمية بأثرها.

٣- تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بكليات التربية، خصائص وخطوات استراتيجية التساؤل الذاتي، التي تعلم الطالب كيف يتعلم وليس ماذا يتعلم، وكذلك تدريب الطلاب

المعلمين على إعداد الدروس وفقاً لهذه الاستراتيجية، وكيفية استخدامها من خلال التربية العملية والتدريس المصغر داخل معامل الكليات.

٤- ضرورة الاهتمام بتنظيم الفصول الدراسية، بصورة تسمح بتطبيق طرائق تدريسية حديثة، تشجع التلاميذ علي الفهم والإتقان لما يكتبون ويقرؤون.

٥- ضرورة مراجعة مناهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، بحيث تتضمن موضوعاتها ومقرراتها استراتيجيات تدريسية حديثة، تركز علي الدور الإيجابي للمتعلمين، مما يزيد دافعيتهم وإقبالهم علي المناهج المقدمة إليهم.

٦- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، لتدريبهم علي كيفية التدريس باستراتيجية التساؤل الذاتي، علي أن يقوم بالتدريب متخصصون في المناهج وطرق التدريس.

٧- لفت أنظار الموجهين وشيوخ المعاهد، إلى الانتفاع بالأبحاث الحديثة في مجال طرق تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وطرق تدريس القراءة بصفة خاصة للاستفادة منها في تحقيق أقصى حد ممكن من الأهداف التعليمية.

ثالثاً: مقترحات البحث:

١- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، لتلاميذ المراحل التعلمية الأخرى، للكشف عن مدي فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس لهذه المراحل التعليمية.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للمرحلة الإعدادية، تتناول متغيرات غير الفهم القرائي ومهارات الكتابة.

٣- أثر برنامج قائم علي استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس البلاغة علي تنمية مهارات التذوق الأدبي والقراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- أثر التكامل بين استراتيجية التساؤل الذاتي والعصف الذهني في تدريس القراءة على فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

٥- العلاقة بين امتلاك معلمي اللغة العربية مهارات استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي وتحصيل تلاميذهم.

لمراجع :

إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣): فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٣)، ص ص ١١٥- ١٥٧.

أحمد حسين اللقاني (١٩٨٩): المناهج بين النظرية والتطبيق، ط ٣، القاهرة: عالم الكتب.

أحمد سيد محمد إبراهيم، عبد الوهاب هاشم سيد وهند مكرم عبد الحارث (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٠)، العدد الرابع، أكتوبر، ص ص ١١٧- ١٦٥.

أحمد صالح نهابه (٢٠١٣): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة بابل، العدد (١٤).

أحمد عبد الظاهر عزت (٢٠١٦): الاستراتيجية المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة لإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة ، عدد (١٨٢) ص ص ١٣٣- ١٦٥.

أديب دياب حمادنة، علاء شريف (٢٠١٧): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق واتجاهاتهم نحوها في العراق، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن مجلد ٢٣، عدد (١)، ص ص ٣١٥- ٣٤٧.

أرثر كوستا وآخرين (١٩٩٨): تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة صفاء الأعسر، القاهرة : دار قباء.

أشرف عبد الحليم علي (٢٠١٠): فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة قناة السويس، العدد الثاني، يوليو ٢٠١٠، ص ص١- ٥١.

أشرف عبد الحليم علي (٢٠١٠): فاعلية المنظمات المتقدمة في تدريس القراءة على مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة قناة السويس، العدد الثاني، يوليو ٢٠١٠، ص ص ١٤٣: ١٧٧.

آمال جمعه عبد الفتاح (٢٠١٠): استراتيجيات التدريس والتعلم نماذج وتطبيقات، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.

أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٢): "فعالية برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد (١٦)، أغسطس، ص ص ٧٩: ١٢٤.

أمل عبد الله خضير (٢٠١٦): برنامج تدريبي قائم علي استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة العمق المعرفي لدي معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، عالم التربية، عدد (٥٣)، ١٧ يناير، ص ص:١-٣٨.

إيمان أحمد محمد حسين وأكرم السيد (٢٠١٦): فاعلية أنشطة قائمة علي المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (١٨٠)، ص ص ١- ٤٤

أيمن بكري عيد (٢٠٠٧): معدل سرعة القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧٢)، ديسمبر، ص ص ١٥: ٦٨.

أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٤): أثر استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان في تنمية مهارات ما بعد المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء، مجلة العلم، القاهرة: منشورات المركز القومي للبحوث التربوية.

إيهاب جودة أحمد طلبة (٢٠٠٧): فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (١٢٩) أكتوبر، ص ص ٦١- ١٠٥.

باسم محمد جاسم، فاتن حسام طه محمد (٢٠١٣): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وذكاءاتهن المتعددة، آداب الفراهيدي، كلية التربية، جامعة تكريت، العدد (١٧)، ص ص ٣٣٤-٣٥٥.

بثينة محمد بدر (٢٠٠٦): أثر التدريب علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدي طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، المركز العربي للتعليم والتنمية، أبريل، جامعة عين شمس، العدد(٤١).

بسينه عبد الله سعيد الغامدي (٢٠٠٩): فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد (٤)، أكتوبر، ص ص ٢٠٧: ٢٥٢.

جمال سليمان عطية (٢٠٠٦): فعالية استراتيجيات ما وراء المعرف في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، العدد (٦٧)، جامعة بنها.

جمال مصطفى العيسوي، محمد عبيد الظنحاني (٢٠٠٦): تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(١١٤)، ص ص ١٠٦-١٥٥.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، طنطا: مكتبة الكتب العربية.

حسن سيد شحاته، زينب النجار، حامد عمار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي – انجليزي – انجليزي عربي)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩): الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، القاهرة: المكتب العربي الحديث.

حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥): التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسه، مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى.

حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧): التدريس والتعلم الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية، القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدان محمد علي إسماعيل (٢٠٠٨): "فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم البنائي ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير"، كلية التربية، جامعة حلوان.

راتب قاسم عاشور، مقداد محمد فخري (٢٠٠٥): المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان: دار المسيرة.

راشد بن محمد عبود الروقي (٢٠١٤): "فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو القراءة"، رسالة ماجستير، مكة المكرمة – جامعة أم القري.

رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠١): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦): تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة: دار الفكر العربي.

رنا إبراهيم الأحمد (٢٠١٤): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الرياضي لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، مجلة جامعة البعث،كلية التربية – جامعة البعث، المجلد ٣٦، العدد (٢)، ص ص: ٢٣٧-٢٥٨.

ريتشارد اندرسون، ألفريد هيبرت (٢٠٠١): أمة قارئة، ترجمة شوقي السيد الشريفي، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

زكريا عبد الغني إسماعيل (١٩٩٤): أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي على التحصيل لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ديسمبر، مجلة العلوم التربوية، العدد (٧).

سالي جمال الدين علي العدوي (٢٠١٧): "برنامج قائم علي استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سعيد عباس محمد إسماعيل (٢٠٠٧): "فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦): 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، المجلد (٣)،٢٥-٢٦ يوليو ص ص ١١٥: ١٥٥.

سميرة عطية عريان (٢٠٠٣): 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.

شايع سعود الشايع (٢٠٠٧): أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة (دراسة تجريبية)، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع ، العدد (٢)، يونيو، ديسمبر، ص ص ٧٥: ١٠١.

شعبان عبد العظيم أحمد سيد (٢٠٠٥): "فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم النفسية وبعض مهارات التفكير العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية التجارية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

شفيق علاونه، عدنان يوسف العتوم (٢٠١٣): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، عماد: دار المسيرة.

صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.

صلاح محمد جمعة أبو زيد (٢٠١٥): فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة علي استراتيجية لعب الأدوار والتساؤل الذاتي في تنمية الوعي البيئي والسياسي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، عدد (٧٢)، سبتمبر، ص ص: ٢٢٩-٢٨٤.

عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠): فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية المهارات العليا للفهم في القراءة، لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، ديسمبر، ص ص ١٨٩: ٢٤١.

عبد العزيز ناصر المطيري (٢٠١٢): أثر برنامج تدريب باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة الطفولة والتربية ، العدد (١٢)، الجزء الأول، السنة الرابعة ، أكتوبر، ص ص ١٧: ٨٦ .

عبداللطيف أحمد أحمد الذكرى (٢٠١٧): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلاب الصف الخامس الإبتدائي في مادة الرياضيات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث فلسطين، مجلد ١ ، عدد (١)، ص ص ٢٦- ٣٧.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨): أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨١)، أغسطس، ص ص ٩٥: ١٧٧.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر دياب الجراح، موفق بشارة (٢٠٠٧): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة.

علي سيد محمد عبد الجليل، حسن محمد حويل خليفة (٢٠٠٧): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الميكانيكا التطبيقية في التحصيل وتنمية الدافعية للإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية، كلية التربية، جامعة أسيوط.

غازي مفلح وأحمد كنعان (٢٠٠٥): فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (٢١)، العدد الثاني، ص ص ٢٦٩، ٣٠٢.

فايزة أحمد عبد السلام (٢٠٠٧): "فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري"، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية.

فايزة السيد عوض، محمد السيد سعيد (٢٠٠٣): فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القراءة وبناء الإنسان، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٠ يوليو، ص ص ٥٥: ١٠١.

فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط الفعل المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩): صعوبات التعلم الأساسي النظرية والتشخصية العلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٧): فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالفيوم،جامعة الفيوم، العدد (٧)، نوفمبر، ص ١٠١-١٦٥.

ليلي عبد الله حسام الدين (٢٠٠٢): فعالية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العملية، القاهرة :عدد (٤) ، مجلد (٥)، ص ص ١٠١-١٢٥ .

ماجد محمد عثمان عيسى (٢٠٠٧): أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوى صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثالث والعشرون – العدد الأول – إصدار يناير، ص ص ٣٤٠- ٣٨٤.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد ١٤٥، ص ص ٧٣- ١١٤.

محمد أبو شامة (٢٠١١): أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ص ٧٤- ١٤١.

محمد أحمد عيسي (٢٠١٤): نموذج تدريسي مقترح قائم علي التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدي طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد (٨٨)، ص ص: ٧٣-١٤٦.

محمد رجب فضل الله (١٩٩٨): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة: عالم الكتب.

محمد رجب فضل الله (٢٠٠١): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة ميدانية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧) يوليو، ص ص ٧٧- ١٣٣.

محمد رياض أحمد عبد الحليم، محمد جابر قاسم (٢٠٠٦): تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السادس عشر، العدد (٢)، يوليو، ص ص ٣٣١: ٣٦٥.

محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٩): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقات التربوية، دار الفكر العربي.

محمد لطفى جاد (٢٠٠٣):"فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، مايو، العدد (٢٢).

محمود هلال عبد الباسط (٢٠١٥): استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة العربية في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة التربوية ،بكلية التربية بسوهاج، عدد (٣٩)، ص ص: ٢٩٣-٣٦٠.

مراد علي سعد (٢٠٠٦): الضعف في القراءة وأساليب التعلم، القاهرة، عالم الكتب.

منتصر صلاح عمر سليمان (٢٠١٢): فاعلية التدريب على خرائط التفكير في تحسين الوعى ما وراء المعرفي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، أبريل، ص ص ١١٨- ١٤٦.

مني بنت أحمد الشهري (٢٠١٤): "فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدي تلميذات الصف الثاني المتوسط"، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القري.

ناجح علي الخوالدة (٢٠١٢): فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجي التدريسي التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٤)، مارس، ص ص ١٢٧، ١٤٥.

نادر يحيي محمد أبو سكين (٢٠١٠):"فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي والتذوق البلاغي لدي طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

نادية علي أبو سكينة (٢٠٠٤): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٣٥، ص ص ١٧١: ٢١٦.

هبة حسن حمدان محمد (٢٠١٠):"فعالية برنامج مقترح قائم علي استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدي طلاب الفرقة الأولي تخصص لغة إنجليزية بكلية التربية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣): استراتيجية الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باهتماماتهم القرائية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القراءة وبناء الإنسان، جامعة عين شمس، ٩- ١٠ يوليو.

ولاء أحمد غريب (٢٠٠٦):"فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

ياسين محمد عبده العزيقي (٢٠٠٩):"فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

يسري أحمد سيد عيسي (٢٠٠٥): "فعالية برنامج تدريبي مقترح في ما وراء المعرفة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

Budrick, P. M. and Denner, P. R. (1991): Effective of training ninth grade students in the methods of self-questioning. Journal Announce Comment: RIE Jul. vol. 12 (3), pp. 221 - 229.

Coyne Michael, D. and Others (2007): Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.

Hallahan, D., Kauffman, J., Tloyd, J., Martenz, F. and Wess, M. (2005): Learning disabilities, foundations, characteristics and effective teaching. 3rd ed., New York, Allyn and Bacon.

Henriksen, L. et al. (1996): Metacognition in psychology, chemistry teacher education. A Danish Project. European Journal of Teacher Education, vol. 19(2).

King and Other (1992): Comprehension of self-questioning summarizing and note taking review as strategies for training from lectures. American Educational Research Journal, vol. 29 (2), pp. 303 - 323.

Williams W. (1996): Self-questioning and aid to metacognition. Reading horizons, vol. 37 (1), pp. 30 - 47.