أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية

أ.دطهراوي رمضان

marad@iium.edu.my

أ .د. إسماعيل حسانين أحمد .

Tulib52@iium.edu.my

د. رجاء عبد السلام العجيل .

Amr.alajl@yahoo.com

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم (المباشر ، الإستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة . ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثون, المنهج الوصفي، و المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على تصميم مكون من مجموعتين تجريبيتين مكونتين من (41) طالباً وطالبة، درسوا وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي. ومجموعتين ضابطتين تكونتا من (42) طالباً و طالبة، درستا وفقاً للطريقة التقليدية ، تم اشتقاق عينة البحث من مجتمع مكون من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة بليبيا والبالغ عددهم (5073) طالباً و طالبة . وتكونت أدوات البحث من قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية، ودليلي المعلم والطالب وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي. و بعد التحقق من صدق أدوات البحث، وثباتها، تم تطبيقها لدى عينة البحث، حيث استمرت مدة التطبيق أحد عشر أسبوعاً. وقد أظهرت نتائج البحث أن مهارات الفهم القرائي بلغت أربعة عشر مهارة ، تندرج تحت خمسة مستويات .كما دلت على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في مستويات الفهم القرائي المستهدفة، وهي: (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين تم تدريسهما باستخدام استراتيجية

التساؤل الذاتي. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى الفهم المباشر، و مستوى الفهم الاستنتاجي، و مستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي – ترجع لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)، أما فيما يتعلق بمستوى الفهم النقدي فقد كانت الفروق دالة لصالح مجموعة الإناث.

ABSTRACT

The reseach aimed to identifying the impact of teaching using self-questioning strategy on developing the levels of comprehension skills (direct , deductive , critical , segnification , creative) of literary texts for first year secondary school students in Misrata City . To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive and the quasi-experimental methodologies approaches the research sample comprised 83 students: two experimental groups of (41) students and two control groups of (42) students, Selected from the pubulation of 5073 in first year secondary school students in Misrata city, Libya. The research used the following tools :List of reading comprehension skills , reading comprehension test, and both bookguides for teachers and students prepared according to the self questioning strategy . having examined the psychometric stabilities of the research tools , they were applied on the sample of research for eleven weeks. The results showed that the reading comprehension skills were reached fourteen skills categorized into five levels . There were significant differences at (0.05) in all the reading comprehension skills (the direct comprehension level, deductive comprehension level, critical comprehension level, gastronomic comprehension level , and the creative comprehension level) in favor of the two experimental groups used self questioning strategy in teaching . There were no significant differences in the means of students scores on the post of reading comprehension test of literary texts using self questioning strategy in developing the direct comprehension level, deductive comprehension level, segnification comprehension level, creative comprehension level due to gender variable . For the level of critical comprehension, the difference was significant in favor of the female group .

مقدمة البحث، و مشكلته :

نعيش اليوم في عالم سريع التغيير، وهائل التطور في جميع مجالات الحياة بشكل عام ، وفي مجال العلوم والتكنولوجيا بشكل خاص. وتغيرت تبعاً لذلك النظرة إلى العملية التعليمية، إضافةً إلى أن العملية التعليمية لم تعد نتاج عوامل خارجية كالمعلم ، والمقررات الدراسية، والبيئة التعليمية فقط، بل إن هناك عوامل داخلية مؤثرة بشكل كبير جداً في عملية التعلم، مثل قدرة المتعلم على الفهم والتفكير؛ فوجه الاهتمام نحو تنمية التفكير لدى المتعلم . فأصبح المتعلم الأداة المحركة لعملية التعلم ومحوراً لها، وذلك على اعتبار أن المتعلم هو المنتج النهائي الذى تتحقق فيه الأهداف التعليمية؛ فبقدر امتلاكه للمعارف، الخبرات، المهارات، والاتجاهات الإيجابية المتأصلة فى شخصيته بكافة أنواعها يكون الحكم على جودة العملية التعليمية ، والنظام التعليمي ككل.

ولتحقيق أهداف العملية التعليمية لابد أن يكون هناك تفاعل بين جميع عناصرها ، ومن بين هذه العناصر المادة التعليمية، متمثلة في النصوص المؤلفة، ومدى قدرة المتعلم على التفاعل معها لتحقيق الفهم، وبناء المعنى. وفى هذا الإطار بدأ التعليم يأخذ فى الاعتبار الاهتمام بالفهم القرائي كأحد الأهداف الأساسية للمادة ، وذلك نظراً لما يمثله الفهم من أهمية كبيرة في التعلم، حيث يمثل الضعف في الفهم سبباً رئيساً للفشل الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى المتعلم، بل إن الفشل القرائي قد يقود المتعلم إلى لقلق، وتدني تقدير الذات (**الزيات، 1998م، ص40**) .

وترى عبد الحميد أن هدف تعليم القراءة بجميع مستوياتها يجب أن يكون تنمية القدرة على الفهم، والهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها. (**عبد الحميد، 2002 م ، ص 83**) ويعد الفهم القرائي مطلباً لغوياً، وتعليمياً، وتربوياً، وذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة، حيث يمثل الغاية المنشودة من وراء عملية القراءة. (**فضل الله، 2001 م، ص 82**) ويتفق الحلاق مع

فضل الله في أن الفهم القرائي هو الغاية من القراءة، والضالة المنشودة ، والهدف الذي يسعى المعلم لتحقيقه لدى الطالب في مختلف المراحل الدراسية . (**الحلاق، 2010 م ، ص 204**)

ويعد تعلم االلغة إحدى العمليات المعرفية بالغة الأهمية والتعقيد؛ لما تتطلبه هذه العملية من جهد لفهم قواعد اللغة، وعادات استخدامها . كما تعد اللغة إحدى أدوات التفكير التي تساعد على استيعاب الثراث ونقل الخبرات بين الأجيال، مما يسهل عمليات التعلم. (**عبيد، عفانة، 2003 م، ص227**) وتعد النصوص الأدبية فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية، فهي تزود الطلاب بالمفاهيم، وتساعدهم على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً، وتتيح لهم فرصاً للتحليل والتفسير، وتمدهم بالألفاظ والتراكيب، كما أنها تساعدهم في إيجاد علاقات، ومقابلات في النص الأدبي .(**بصل ، 2008 م ،ص1**)

وبإستقراء الوضع الحالى لتدريس النصوص الأدبية نجد أن المعلم يهتم بتقديم كم كبير من المعرفة، ويرتكز اهتمام المتعلم على حفظ أكبر قدر منها، وتأتى أساليب التقويم إنعكاساً لهذا الاهتمام، إذ تركز على قياس قدرة المتعلم على الحفظ، والاستظهار، دون إعمال العقل فيما تم تعلمه، ودون الالتفات لضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لهذه النصوص؛ حيث إنه على الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم القرائي في تحديد نجاح الطالب، أو فشله في الدراسة، فإن هذه المهارات لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية، وخاصة في المرحلة الثانوية ما تستحقه من عناية، حتى أصبح ضعف الطلاب في هذه المهارات يمثل مشكلة واضحة. (**عبد الله، 2002 م، ص ص193 ، 194**). وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، حيث إنها أشارت إلى أهمية الفهم القرائي بإعتباره مطلباً مهماً في العملية التعليمية، وهو النتيجة النهائية التي ينشدها الطالب، وتسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها ؛ إلا أن نتائجها أوضحت وجود قصور فى تلك المهارات، وأن هذه المهارات لم تنل الاهتمام الذي تستحقه، وهذا ما أشارت له دراسة محمود (2008 م)، و دراسة العذيقي (**2009 ، ص 119**)

وقد أجرى الباحثون مقابلات خلال شهر نوفمبر (2013 م) – مع مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة بليبيا بلغ عددها (25) طالباً وطالبة. وجهت لهم خلالها استبانة تسعى لمعرفة نوع طرق التدريس المتبعة لتدريس النصوص الأدبية، ومدى فهمهم لهذه النصوص، وتمكنهم منها. كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات أخرى مع معلمي مادة اللغة العربية بلغ عددهم (16) معلماً ومعلمةً، هدفت المقابلة إلى التعرف على طرق التدريس التي يستخدمها هؤلاء المعلمون، ومدى فاعليتها في تحقيق الوصول إلى الفهم من وجهة نظرهم. إضافةً إلى ذلك تمت مراجعة مجموعة من درجات الطلاب في مادة االدراسات الأدبية بلغ عددهم (100) طالب. ومن خلال هذه الدراسة تبين اتفاق كلٍ من إجابات الطلاب والمعلمين حول الطريقة المستخدمة في التدريس والتي هي طريقة الإلقاء والمحاضرة . واتفقت كلا العينتين على أن المعلم يقوم بقراءة النص الأدبي أولاً، ثم يقوم بشرحه بطريقة مبسطة مع الاستشهاد ببعض الأمثلة إذا اقتضى الأمر، وأخيراً يطلب المعلم من الطلاب مذاكرة وحفظ النص. كما اتضح من خلال مراجعة درجات الطلاب أن نسبة (38 %) من درجات الطلاب تقع دون المتوسط، وأن نسبة (23 %) من درجات الطلاب تتراوح بين المتوسط أو أعلى بنسبة بسيطة. وقد يرجع السبب في ذلك إلى قصور الفهم القرائي لهذه النصوص، والذي تمثل فيه الطريقة المتبعة في التدريس دوراً كبيراً في وجود هذا القصور، أو الضعف؛ حيث يؤدي استخدام الطريقة الإلقائية إلى ضعف دافعية الطالب نحو التعلم، لأنها تقيس الحفظ، وتثقل كاهل المتعلم بالحفظ والتكرار؛ فتجعل دور المتعلم مستقبلاً سلبياً، وليس له دور إيجابي في عملية التعلم إلا ما يقوم، بحفظه وهو لا يتعدى المستويات الدنيا من مستويات المعرفة .

كما أكدت دراسة (Musthafa: 1996) نقلاً عن أبو شامة أن القصور فى مهارات الفهم القرائى للنصوص يرجع إلى الطريقة التقليدية المستخدمة فى تدريس المفاهيم؛ حيث يقدم المعلم الأفكار المتضمنة فى النص بشكل جاهز، ونهائي دون مناقشة المتعلمين لتوضيح هذه

الأفكار، أو استنتاج معناها من النص، كما أن القصور في مهارات الفهم القرائى للنصوص يرجع إلى عدم استخدام المعلمين لاستراتيجيات مناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الطلاب. (**أبو شامة، 2011 م ، ص 5**)

وفى هذا الصدد ترى العديد من الدراسات أن الفهم يمكن تنميته عن طريق استراتيجيات التدريس، حيث تمثل استراتيجيات التدريس محدداً من المحدادات المهمة التي ترتبط بتحقيق الفهم، فالتدريس من أجل الفهم يتطلب من المعلم أن يتبنى استراتيجيات تدريس من شأنها دمج المتعلم فى البحث، والاستقصاء للتوصل إلى معنى الأفكار، بدلاً من تقديم تلك المعاني بشكل جاهز، وفى صورتها النهائية، حيث أثبتت بعض الدراسات أن الأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربية غير ملائمة، وتعمل هذه الأساليب على تأكيد مبدأ الحفظ و التكرار، وإهمال الفهم .

إن التفكير في بناء أنظمة تعليمية، وتطبيق استراتيجيات تدريسية معينة يسهم في تسهيل عملية التعلم و التعليم وفق الأسس التي يتم خلالها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة . (**الزند، عبيدات، 2010 م، ص178**) وهذا ما سعت له العديد من المؤتمرات العلمية التي عقدت على مستوى الوطن العربي، ومن بينها المؤتمر الوطني للتطوير التربوي (1987 م) والذي أعدته وزارة التربية الأردنية، والذي أكد في توصياته على ضرورة تطوير أساليب وطرائق التدريس، وإعادة بنائها لتصبح أكثر مراعاة للفروق الفردية، بهدف تنمية مهارات الفهم، والتفكير العلمي لدى الطلبة . (**الربضي ، 2008 ، ص 8**) .

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات التى تركز على تدريب المتعلم على ممارسة العمليات العقلية، ومهارات التفكير بشكل مقصود، واستخدام مهاراته الخاصة فى تطوير تعلمه . ويعد المحور الرئيس لاهتمام استراتيجيات ماوراء المعرفة هو المتعلم، وذلك بجعله يفكر بنفسه في حل ما يواجهه من مشكلات أو مواقف، وتنظيم أفكاره، وترتيبها في بنيته المعرفية أثناء

أدائه للمهمة المناطة إليه. وهناك استراتيجيات عديدة ومتنوعة لما وراء المعرفة، وتمثل جميعها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للحصول على المعرفة من خلال الأنشطة، والعمليات العقلية، وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل، وأثناء، وبعد التعلم للتذكر، والفهم، والتخطيط، وحل المشكلات، وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (**أبو شامة، 2011 م، ص ص6 –7**).

وتُعد استراتيجية التساؤل الذاتي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تعمل على تعزيز الفهم العميق لمحتوى التعلم، كما أن التفسيرات الذاتية المتوالدة لدي المتعلم أثناء الإجابة عن الأسئلة يؤدي إلى تحسين القدرة على ربط المعرفة السابقة بالأفكار المتضمنة في النصوص . وتوصلت كل من دراسة عبد الحافظ (2007 م)، و العذيقي (2009 م)، ونهابة (2013م) إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي

تأسيساً على ما سبق اتضحت أهمية الفهم القرائي للنصوص، كما اتضح أن هناك قصوراً لدى الطلاب فى فهم واستيعاب تلك النصوص؛ حيث إنهم يواجهون صعوبة فى فهم وإدراك العلاقات بين المفاهيم المكونة لبنية النص. كما اتضح عدم كفاية طرق التدريس التقليدية فى الوفاء بمتطلبات الفهم القرائي الجيد للنص، ولما كانت استراتيجيات ما وراء المعرفة تبحث فى عمليات التفكير التى يمارسها المتعلم للتعرف على المعاني الخفية وراء المادة المتعلمة ؛ لذا يُعد البحث الحالي محاولة للتعرف على أثر إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المتمثلة فى استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية الفهم القرائي للنصوص الأدبية .

وبناء على ما تقدم أمكن تحديد مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالي :

ما أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى تلاميذالصف الأول الثانوي ؟

أهداف البحث :

1- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .

2- التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية مهارات مستوى (الفهم المباشر، الفهم الإستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي) للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

3- توضيح أثر متغير الجنس (الذكور، الإناث) على تنمية مهارات الفهم القرائي المصنفة تحت (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الإستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي ، مستوى الفهم الإبداعي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أهمية البحث :

تكمن أهمية هذا البحث في استكشاف أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي للنصوص الأدبية. كما تنبع أهمية البحث مما يُتوقع أن يُسهم به في ميدان تعليم اللغة العربية ؛ إذ من المتوقع للبحث الحالي – في ضوء نتائجه – أن يستفيد منه كل من :

1) المعلمين : فيما يلي :

توجيه أنظار معلمي وموجهي مادة اللغة العربية إلى ضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب على فهم النص الأدبي، ومعالجته بشكل أكثر عمقاً من خلال التساؤل الذاتي، مما يساعدهم على تحقيق المعنى، وديمومة التعلم . وتزويد معلمي اللغة العربية بدليل يوضح كيفية تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي في العملية التدريسية. والإسهام في تطوير تدريس النصوص الأدبية من خلال تقديم طريقة تدريس حديثة تحقق إيجابية للمتعلمين في حجرة الفصل. وتطوير وسائل تقويم نواتج التعلم، وذلك من خلال تقديم اختبار محكم لقياس مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية.

2) المتعلمين :

حيث يسعى البحث الحالي لتنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية، مما يؤدى إلى زيادة الوعى بعمليات التفكير، والتفاعل مع المعلم والمادة الدراسية، والتدريب على استخدام، وتوظيف المعرفة السابقة، وتجنب التعرض للمواقف الإحباطية نتيجة الفشل فى إدراك معنى تلك النصوص.

3) المهتمين بالبحث العلمي :

مساعدة الباحثين والمهتمين بالبحث العلمي على إعداد برامج تعليمية مشابهة في فروع لغوية آخرى.

فروض البحث :

فى ضوء أدبيات البحث، ونتائج الدراسات السابقة تحددت فروض البحث على النحو التالي:

1. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم المباشر .
2. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم الإستنتاجي .
3. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم النقدي .
4. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم التذوقي .

5. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم الإبداعي.
6. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05 α) بين متوسطي درجات الطلاب (ذكور، إناث) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

1- مجموعة من النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي والبالغ عددها أربعة نصوص .

2- عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة ، بالدولة الليبية .

3- قياس مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية : مستوى الفهم المباشر ، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي ، ومستوى الفهم التذوقي ، ومستوى الفهم الإبداعي .

4- الفصل الأول من العام الداسي 2015 م - 2016 م .

مصطلحات البحث :

تم تحديد التعريفات الإجرائية الآتية ؛ نظراً لصلتها المباشرة بموضوع البحث :

- **استراتيجية التساؤل الذاتي** :

عرفت استراتجية التساؤل الذاتي تعريفات عديدة نذكر منها تعريف قطامي (2013 م) حيث عرفها بأنها: " الطريقة التي يتواصل فيها المعلم مع الطالب عن طريق توجيه سؤال حول مالذي يعرفه المتعلم عن عنوان ما ، وما الذي يتوقع أن يتعلمه من النص الجديد" . (**قطامي ، 2013 م ، ص 619**)

وتُعرف إجرائياً وفقاً لمتطلبات البحث الحالي بأنها مجموعة من الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه فى أثناء معالجة المعلومات قبل، و خلال، وبعد عملية القراءة . حيث تستدعى الإجابة

عليها جهداً عقلياً من المتعلم في فهم النصوص الأدبية المقروءة، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التى يتعلمها ، ويخلق لديه الوعى بعمليات التفكير وإدراك العلاقات بين أجزاء المادة موضوع التعلم ، وبين معلوماته، و خبراته، ومعتقداته السابقة .

- **مستويات الفهم القرائي :**

عرفها زهران بأنها : "عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة و المستقبلة . " (**زهران، 2007 م ، ص370**)

وتعرف مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية إجرائياً بأنها: مجموعة متدرجة من مستويات الفهم ترتبط مع بعضها البعض، و تتضمن تلك المستويات مجموعة من مهارات الفهم القرائى اللازمة لفهم النصوص الأدبية ، وتتمثل هذه المستويات فى :

1- مستوى الفهم المباشر: ويتضمن مهارات: تحديد الفكرة الرئيسية للنص، تحديد التفاصيل.
2- مستوى الفهم الاستنتاجى: ويتضمن مهارات : استنتاج علاقة السبب – النتيجة، استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، استنتاج أفكار جديدة .
3- مستوى الفهم الناقد : ويتضمن مهارات : الحكم على النص الأدبي .
4- مستوى الفهم التذوقي : ويتضمن مهارات : تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء، وتحديد الألفاظ والعبارات الجميلة فيه .
5- مستوى الفهم الإبداعى : ويتضمن مهارات: إعادة صياغة النص الأدبي، التنبؤ، تطبيق المعرفة المستخرجة من النص الأدبي.

وهي ما سيتم قياسها بواسطة الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

- **النصوص الأدبية :**

عرفها غزوان (2001 م) بأنها : " تركيب من كلمات منتقاة من اللغة لها أصول صرفية، ونحوية، وتتصف بجماليتها اللغوية والتعبيرية التي تميزها عن غيرها من الكلمات. (**غزوان، 2001 م، ص 62**)

وتعرف إجرائياً بأنها : مجموعة القطع الشعرية والنثرية، والتي تدور حول فكرة، أو تجربة، أو شخصية معينة، متضمنة بكتاب النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى، والتي سيتم تدريسها لعينة البحث .

منج البحث، و إجراءاته :

أولاً – منهج البحث :

نظراً لطبيعة مشكلة البحث الحالي، ولتحقيق أهدافه قامت الباحثة باستخدام المنهجين الآتيين :

المنهج الوصفى التحليلي : وذلك فى تحليل محتوى النصوص الأدبية لتحديد الأفكار المتضمنة بها ، حيث يعد المنهج الوصفي التحليلي من أنسب المناهج التي من الممكن اتباعها لتحليل مقرارات أو ظواهر، أو ممارسات موجودة، و متاحة للدراسة. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي عند إعداد دليلي الطالب و المعلم، فجزئ محتوى كل نص من النصوص الأربعة التي تم اختيارها سواء كان نصاً نثرياً أو شعرياً – في صورة فقرات، وتتكون كل فقرة من مجموعة من الجمل أو الأبيات، وقد تم تقسيم النص إلى فقرات لغرض تحديد الأفكار المتضمنة فيه، وليسهل إعداد الدليل ، واستخراج الأسئلة من قبل الطلاب .

- **المنهج شبه التجريبي** : وذلك فى بحث التأثير الرئيس لاستراتيجية التساؤل الذاتي، على مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. حيث تمت

دراسة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي، وذلك من خلال القيام بتقسيم مجموعات البحث إلى مجموعتين ضابطتين، ومجموعتين تجريبيتين، وتم تدريس المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي؛ لمعرفة أثرها على مستويات الفهم القرائي، أما المجموعتين الضابطتين ، فقد تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية، وقد ضبطت المتغيرات الدخيلة التي من الممكن أن تؤثر على نتائج البحث .

ثانياً– مجتمع البحث :

ويعد تحديد مجتمع البحث بدقة أحد الأساسيات المهمة والضرورية لأي بحث. وتألف المجتمع الأصلي لهذا البحث من جميع طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة بالدولة الليبية والذين يخضعون لدراسة منهج ليبي منتظم، والبالغ عددهم (5073) ، طالباً وطالبة للعام الدراسي 2015 – 2016 م، موزعين على (32) مدرسة للتعليم الثانوي، مقسمة على (10) مناطق تعليمية، وتندرج المناطق التعليمية تحت (7) مكاتب إدارية . منهم (2181) طالباً، و(2892) طالبة .

ثالثاً– عينة البحث :

تكونت عينة هذا البحث من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث تم اختيار مدرستين من مدارس التعليم الثانوي ، إحداهما للبنات ، و الآخرى للبنين، و قد تم اختيارهما بالطريقة القصدية . وتكونت عينة البحث من (83) طالباً و طالبة، منهم (42) طالباً ، و(41) طالبة . تكونت المجموعة التجريبية للذكور من (21) طالباً، والمجموعة الضابطة من (21) طالباً، أما المجموعة التجريبة للإناث فتكونت من (20) طالبة، والمجموعة الضابطة من (21) طالبة .

رابعاً – تصميم البحث :

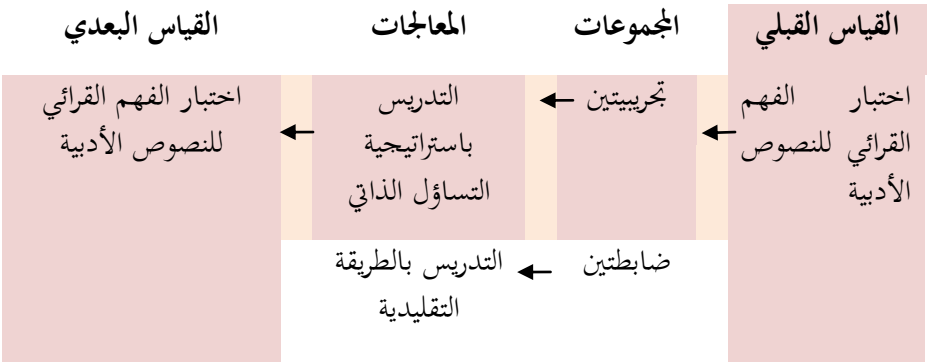
يتطلب القيام ببحث شبه تجريبي اختيار تصميم شبه تجريبي واضح ومحدد ؛ لكي يتسنى السير عليه لإثبات فروض البحث، وأُستخدم التصميم القبلي– البعدى للمجموعات المتكافئة، وبذلك يكون التصميم التجريبي لهذا البحث على النحو التالي :

1– **المجموعتان التجريبيتان:** وتتمثل المجموعة التجريبية في هذا البحث في مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي التي تدرس محتوى وحدة التجريب باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي. وتكونت من مجموعتين إحداهما للبنين، وأخرى للبنات .

2– **المجموعتان الضابطتان:** وهى مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي التي تدرس نفس محتوى وحدة التجريب باستخدام الطريقة التقليدية (الاعتيادية). وتكونت من مجموعتين إحداهما للبنين، والأخرى للبنات .

والشكل التالي يوضح التصميم البحثي للبحث الحالي :

شكل (1) التصميم البحثي



خامساً – متغيرات البحث :

اشتمل التصميم البحثي شبه التجريبي على المتغيرات التالية :

1– المتغيرات المستقلة :

وتتكون المتغيرات المستقلة في البحث الحالي من المعالجات التدريسية: استراتيجية التساؤل الذاتي، والطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

2– المتغير التابع :

و يمثل المتغير التابع في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة (أفراد عينة البحث) في مقرر النصوص الأدبية .

3– المتغيرات الدخيلة :

يقصد به " مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالإجراءات التجريبية التي يمكن أن يكون لها أثر في نتائج الدراسة. (**رجب و طه، 2009 م ، ص 88**)

ولكي لا تؤثر المتغيرات الدخيلة على صلاح تصميم البحث، وتنفيذ تجربته، ونتائجه، ولكي تكون المجموعتان التجريبية والضابطة في كل مدرسة من المدرستين اللتين تم إختيارهما – متكافئتين في جميع المتغيرات الخارجية التي من الممكن أن تؤثر على نتائج البحث ، ولكي تعزى التغيرات التي حدثت للمتغير التابع (مستويات الفهم القرائي) إلى المتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي)، تم ضبط المتغيرات الدخيلة للبحث؛ و ذلك إما بعزلها لمنع أثرها في النتيجة، أو تثبيتها للتأكد من توافرها لدى المجموعات، وضبطت المتغيرات التالية : العمر الزمني، تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية في العام الدراسي السابق، الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، الجنس، المحتوى الدراسي، القائم بالتدريس .

سادساً – أدوات البحث :

1– قائمة مهارت الفهم القرائي :

يعتبر إعداد قائمة لمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي مطلباً أساسياً في هذا البحث؛ وذلك لأنه يسعى إلى تنمية هذه المهارات لدى طلاب هذا الصف. وفي سبيل الوصول إلى إعداد قائمة بهذه المهارات تطلب القيام بالخطوات التالية :

أ- **تحديد الهدف من القائمة** : إن الهدف من إعداد القائمة هو التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي ينبغي تنميتها لديهم، تمهيداً لاستخدامها في اعداد الاختبار.

ب- **مصادر إعداد القائمة** : الاطلاع على عدد من المصادر لإعداد القائمة، وهي : البحوث، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي، و المراجع ذات الصلة بموضوع البحث، والقوائم، والتصنيفات العربية الخاصة بمهارات الفهم القرائي.

وبعد القيام بالاطلاع على المصادر السابقة تم تبني قائمة جاهزة ، و محكمة مسبقاً قام بإعدادها الباحث (ياسين العذيقي، 2009 م) ؛ و ذلك نظراً للتماثل في الأهداف ، والمجتمع . إلا أنه تم اضافة بعض المهارات، وحذف مهارات أخرى ، و تعديل بعضها الآخر وفقاً لما يتماشى مع طلبة الصف الأول الثانوي بالدولة الليبية . و بعد القيام بالخطوات السابقة حصرت مهارات الفهم القرائي في (37) مهارة ، تم تصنيفها إلى خمس مستويات .

ج– **صدق القائمة** : عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس اللغة العربية، و المختصين في اللغة العربية؛ و الهدف من عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء؛ هو استخراج الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وإبداء آرائهم في القائمة من حيث مناسبة المهارة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة التي صنفت فيها، و مدى وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة .

بعد ذلك تم استخراج النسب المئوية لآراء المحكمين. وقد تم اعتماد نسبة إتفاق (80%) بين المحكمين. بذلك اعتبرت المهارات التي حظيت بنسبة (80 %) فما فوق من اتفاق المحكمين – مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي. و قد تم الأخذ بهذه النسبة بناءً على مراجعة بعض الدراسات السابقة، التي ارتضت هذه النسبة مثل دراسة (العذيقي، 2009 م)، ودراسة (الشهري، 2012 م)

د- **ثبات القائمة** : بعد عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، استخرج الثبات بإعتباره مطلباً أساسياً لأي أداة بحثية. وللتحقق من ثبات القائمة طبقت معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين؛ حيث بلغت (87,6 %) ، و هو مؤشر على ثبات القائمة .

هـ- **القائمة في صورتها النهائية** : بعد أن أجريت التعديلات على القائمة ، وأخذت بالمهارات التي حازت على نسب اتفاق تجاوزت (80 %)، تم وضع القائمة في صورتها النهائية . والجدول التالي يوضح توزيع هذه المهارات على مستويات الفهم القرائي في صورتها النهائية .

جدول (1) قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية

م	المستوى	المهارة
1	الفهم المباشر	تحديد معنى الكلمة من خلال السياق . تحديد مضاد الكلمة . تحديد مرادف الكلمة .
2	الفهم الاستنتاجي	استخلاص الأفكار الرئيسة المذكورة صراحة في النص . استنتاج هدف الكاتب من النص . استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب .
3	الفهم النقدي	التمييز بين الحقائق و الآراء . تكوين رأي حول االقضايا و الأفكار المطروحة في النص . التمييز بين ما يتصل بالنص و ما لا يتصل به .
4	الفهم التذوقي	إدراك العاطفة المسيطرة على النص .

		تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص . إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات و التعبيرات .
5	الفهم الإبداعي	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص . اقتراح عنوان جديد للنص .

اختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية :

يعد الاختبار أكثر أدوات جمع المعلومات شيوعاً في مجال تقييم العملية التعليمية ، و تقييم مستوى التحصيل الذي حققه الطلاب في المهارات المختلفة لمستويات الفهم القرائي، عليه سيتم إعداد اختبار الفهم القرائى للنصوص الأدبية وفقًا للخطوات التالية :

أ – تحديد الهدف من الاختبار :

إن الهدف من الاختبار هو قياس مستوى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى في المهارات المختلفة لمستويات الفهم القرائي ، قبل و بعد تطبيق التجربة .

ب – تحديد محتوى الاختبار :

اشتمل الاختبار على مجموعة من الأسئلة بلغ عددها (28) سؤالاً، تقيس هذه الأسئلة مهارات الفهم المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والبالغ عددها (14) مهارة، تندرج تحت المستويات الخمس للفهم القرائي، و التي تم تحديدها مسبقاً في قائمة مهارات الفهم القرائي.وتم صياغة مفردات الاختبار انعكاساً للهدف منه، ومتسقة مع التعريفات الإجرائية لمستويات الفهم القرائي المحددة بالبحث الحالي .

ج – صياغة مفردات الاختبار :

صيغت أسئلة الاختبار اعتماداً على أحد أنواع الأسئلة الموضوعية، وهي أسئلة الاختيار من متعدد، و قد تم اختيار هذا النوع من الأسئلة نظراً لما تتمتع به من إيجابيات، حيث إن أسئلة الاختيار من متعدد تتصف بتقليل نسبة الذاتية، فهي تتسم بالموضوعية، وتعطي نفس النتائج مهما اختلف المصححون، كما أن الأسئلة، والإجابات محددة فيها.

تحتوي الصفحة الأولى من الاختبار، أو واجهة الاختبار على مكان مخصص لكتابة بيانات الطالب، إضافةً إلى مجموعة من التعليمات لتنفيذ الاختبار، وتوضيح طريقة الإجابة عنه.

تم مراعاة تقديم النصوص المختارة متبوعة بالأسئلة مباشرةً، ويلي كل سؤال أربعة بدائل يكون إحداها صحيحة. وتم مراعاة عدة أمور عند صياغة الأسئلة، منها أن يكون السؤال واضحاً، ولغته سليمة، و أن يراعى الشمول في الأسئلة، و احتوائها جميع المهارات المستهدف تنميتها، وأن لايقل عدد بدائل كل سؤال عن أربعة بدائل، مع مراعاة أن يكون هناك بديل واحد صحيح، كما تمت مراعاة أن توزع البدائل بطريقة غير منتظمة ؛ لاستبعاد تأثير التخمين .

وتم تصحيح الاختبار كما يلي : حساب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة .

د – حساب صدق الاختبار :

يعتبر الصدق خطوة ضرورية للتأكد من سلامة الاختبار، و يعد الصدق أحد الخصائص المهمة للاختبار الجيد، ومن أجل حساب صدق الاختبار تم استخراجه بأربعة طرق هي:

1- صدق المحتوى :

ولتحقيق صدق المحتوى، أوصدق المضمون تم فحص محتوى الاختبار، وتحليل مفرداته؛ لمعرفة مدى تمثيله للمستويات التي يسعى إلى قياسها . كما تعد نسبة اتفاق المحكمين فيما بينهم مؤشر لصدق المحتوى.

2- الصدق الظاهري:

ويقصد بالصدق الظاهري أو كما يطلق عليه البعض بصدق المحكمين – أن يبدو الاختبار صادقاً عند قراءة محتواه بتمعن من قبل المختصين. لذا تم عرض بعد الاختبار في صورته الأولية لدى مجموعة من المحكمين المختصين بالمناهج، وطرق تدريس اللغة العربية، ومشرفي ومعلمي اللغة العربية؛ وعلم النفس؛ لإبداء الرأى فيما يتعلق بمدى وضوح تعليمات الاختبار، ودقة الصياغة العلمية، واللغوية للمفردات، ومدى ارتباطها بمحتوى وحدة التجريب، ومدى صلاحية الاختبار لقياس مستويات الفهم القرائي ومهاراته، بعد جمع الاختبار من المحكمون، تم إجراء

بعض التعديلات فى ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات. وبلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (28) سؤالاً.

3–الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي إحصائياً عن طريق استخراج الجدر التربيعي للثبات، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (0,93) وهي درجة مرتفعة تدل على صدق الاختبار .

هـ– التجربة الإستطلاعية للاختبار :

بعد الإنتهاء من وضع الاختبار في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة، تم تطبيق الاختبار لدى مجموعة من خارج عينة البحث، مثلت عينة التجربة الاستطلاعية، قوامها (25) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي في المدرسة الليبية كوالا لمبور؛ وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ولاستخراج الثبات، وحساب الصدق الذاتي، وحساب الصدق التمييزي، وحساب معامل الصعوبة،والسهولة لأسئلة الاختبار،حساب معامل التمييز لكل سؤال، وتحديد زمن الإجابة عن الاختبار .

- **وضوح تعليمات الاختبار :**

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عينة التجربة الإستطلاعية، قامت الباحثة بقراءة تعليمات الاختبار عليهم، وبينت المقصود منها، وطلبت منهم طرح الأسئلة في حالة تعذر الفهم لأي جزء من هذه التعليمات، ولم يطرح الطلاب أي تساؤلات عن التعليمات ، أو حول طريقة الإجابة ، وبذلك تأكد للباحثة وضوح تعليمات الاختبار.

- **حساب ثبات الاختبار :**

يعد الثبات شرط من الشروطاً الأساسية لأي أداة قبل البدء بتطبيقها. وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية لدى عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد تصحيح الاختبار تم تقسيم الدرجات إلى قسمين، يحتوي الجزء الأول على الأسئلة ذات الأرقام الفردية، أما القسم الثاني فيحتوي على الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وتم استخراج معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط

(0,78) . يلي ذلك تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون. وقد بلغ معامل الثبات (0,87)، و هي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار .

- **حساب معامل الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار :**

تم استخراج معامل السهوله والصعوبة لمعرفة مدى سهولة، أو صعوبة سؤال ما في الاختبار. وقد تم استخراج معامل الصعوبة ، وذلك من خلال حساب مجموع درجات الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة على سؤال ما في الاختبار على عدد الطلاب الذين حاولوا الإجابة . أما معامل السهولة فسيتم حسابه من خلال طرح معامل الصعوبة من الرقم واحد.

- **حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار :**

من خلال حساب معامل التمييز تم قياس مدى قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بين الطلاب الذين تحصلوا على درجات عالية (الطلاب ذوي القدرات العالية)، والذين تحصلوا على درجات منخفضة (الطلاب ذوي القدرات المنخفضة) . وتم حساب معامل التمييز لكل سؤال، وكانت جميع الأسئلة قادرة على التمييز بين الطلاب .

- **تحديد زمن الاختبار :**

تم حساب الزمن المناسب للاختبار باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الوقت الذي استغرقه الطالب الأول + الوقت الذي استغرقه الطالب الأخير}}{2}$$

وقد استغرق أول طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار (30) دقيقة، واستغرق الطالب الأخير (70) دقيقة، وبذلك كان الزمن المناسب للاختبار (50) دقيقة، إضافةً إلى (5) دقائق لقراءة التعليمات ،وتعبئة البيانات.

و– الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي:

بعد التأكد من المحددات السيكومترية لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية، تم إعداد الاختبار في صورته النهائية .

3– إعداد دليلي المعلم، والطالب وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي :

أُعد دليل المعلم للوحدة الدراسية المختارة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، واشتمل دليل المعلم على مقدمة، وتعريفاً إجرائياً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، و مستويات الفهم القرائي وما تتضمنه من مهارات، والهدف العام للدليل، والخطة الزمنية لتنفيذ الاستراتيجية، والخطوات التدريسية وفقاً للاستراتيجية، بما تحمله من تحركات تدريسية متضمنة بكل خطوة، كما احتوى الدليل على الأهداف السلوكية لكل نص، والأنشطة، والوسائل التعليمية المناسبة في تدريس الموضوعات التي تتضمنها وحدة التجريب .

أما دليل الطالب فتضمن مجموعة من التدريبات، والأنشطة التي تقدم للطالب في شكل منتظم، ومرتبط بموضوعات الكتاب، ويستهدف إعطاء الطالب المزيد من التدريبات على مهارات المادة .وقد تم إعداد دليل الطالب بحيث احتوى أيضاً على مقدمة، وأهداف إجرائية، إضافةً إلى بيان لكيفية سير الطالب في تنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس موضوعات النصوص الأدبية، والهادفة لتنمية الفهم القرائي، وفقاً لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي. وتم عرض الدليلين على مجموعة من المختصين بالمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المختصين في اللغة العربية، وذلك لغرض تقييمهما، وقد تم تعديل الدليلين وفقاً لما أبداه المحكمون من ملاحظات وآراء .

سابعاً– إجراءات تطبيق التجربة :

1- إجراءات ما قبل تطبيق التجربة :

- الحصول على الموافقات من الجهات المختصة في إدارة التربية والتعليم، والمدرستين اللتين ستطبق فيهما التجربة .
- تحديد عينات البحث .
- تطبيق اختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية قبلياً يوم الإثنين الموافق (26 / 10 / 2015 م)
- لمجموعة الذكور (تجريبة وضابطة)، ويوم الخميس الموافق (29 / 10 / 2015 م)

- لمجموعة الإناث (تجريبية وضابطة)، والقيام بضبط المتغيرات الدخيلة؛ وذلك للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث قبل إجراء المعالجة التجريبية .

2- **إجراءات تطبيق التجربة :**

- تمت مقابلة معلمتي اللغة العربية المناط إليهما التدريس لمجموعات البحث ، وتم إيضاح كيفية استخدام دليل المعلم لتدريس الوحدة الخاصة بالتجربة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، كما تم تدريس حصتين فعليتين أمامهما لتوضيح كيفية تنفيذ مراحل الاستراتيجية بما يؤكد على مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة، وكيفية التعامل مع أسئلة الطلاب، واستجاباتهم، بينما تركت المجموعة الضابطة لدراسة نفس الوحدة بالطريقة التقليدية (المعتادة) .
- استغرقت التجربة مدة أحد عشر أسبوعاً، في الفترة من 26 /10 / 2015 م إلى 31/ 12/ 2015 م. وقد شملت هذه المدة تطبيق اختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية قبلياً و بعدياً ، تضمنت ثمانية حصص لكل فصل من فصول مجموعات الدراسة بواقع حصة واحدة إسبوعياً لكل صف، وبذلك استغرق تدريس الموضوعات المستهدفة ثمانية أسابيع .
- تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً في الأسبوع الأول من مدة التطبيق.
- تم قامت كلٌ من معلمة مجموعتي الذكور، ومعلمة مجموعتي الإناث بتقديم نبذة مختصرة عن استراتيجية التساؤل الذاتي، وشرح آلية تنفيذها، كما تم توضيح ماهية مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها ، وقد تم استهداف المجموعتين التجريبيتين فقط بهذا التوضيح .
- قامت المعلمتان اللتان أُسندت إليها مهمة تدريس عينة البحث – بتدريس المجموعتين التجريبيتين وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، أما المجموعتان الضابطتان فدرستا نفس الوحدة، وفي نفس الوقت ، وفقاً للطريقة المعتادة (التقليدية)، وقد استغرقت مدة تدريس موضوعات الوحدة الدراسية الخاصة بالتجربة من الأسبوع الثالث إلى الأسبوع العاشر .

3- إجراءات ما بعد تطبيق التجربة:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية الخاصة بالتجربة لمجموعات البحث التجريبيتين والضابطتين، تم تطبيق اختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية بعدياً، وكان ذلك في الأسبوع

الحادي عشر، بعد أن تم تبليغ الطلاب عن موعد إجراء الاختبار وضرورة حضورهم، وطُبق الاختبار يوم الأثنين الموافق (28 / 12 / 2015 م) لمجموعة الذكور، ويوم الخميس الموافق (31 / 12 / 2015 م) لمجموعة الإناث . وعند الإنتهاء من تطبيق الاختبار صُحح، ورصدت نتائجه، وتمت معالجتها إحصائياً، لاستخلاص نتائج البحث، والإجابة عن أسئلته، واختبار فروضه، والخروج بمجموعة من التوصيات .

ثامناً – الأساليب الإحصائية المستخدمة فى تحليل ، و معالجة البيانات :

استخدم حزم البرامج الإحصائية SPSS فى تحديد ثبات، وصدق أدوات البحث، وتحليل ومعالجة بيانات التطبيق الأساسي للأدوات. واستخدامت بعض المعالجات الإحصائية المناسبة.

مناقشة نتائج البحث، و تفسيرها :

سيتم مناقشة نتائج البحث ، و تفسيرها وفقاً لفروض البحث كما يلي :

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات البحث، ونصه: (ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات مستوى الفهم المباشر لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟)، والذي صيغ منه الفرض التالي: (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم المباشر)، حيث أظهرت نتائجه وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم المباشر، لصالح المجموعة التجريبة، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (2) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم المباشر

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	41	4,3902	1,15927	81	3,979	0,000	0,05
الضابطة	42	3,3571	1,20611				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم المباشر لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم المباشر، وتحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارة الفهم المباشر. ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى عملية التقويم الذاتي المستمر من قبل الطالب، وقيامه بعمليات عقلية ترتبط بفهم ما يقرأ، و استحضار معناه، وتحديد المهارات التى لم يتقنها بعد، والرجوع إليها مرة أخرى مما أتاح فرصاً عديدة للطلاب في التعامل مع المحتوى. ويرى محمود (2006 م، ص419) أن الأسئلة التي يطرحها المتعلم على نفسه من شأنها أن تيسر الفهم، وتشجع الطالب على التفكير في عناصر المادة التي يقوم بتعلمها، كما أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الفهم المباشر قد يعود إلى مساعدة استراتيجية التساؤل الذاتي الطلاب للوصول إلى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات، مما يؤدي إلى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات لفترة طويلة .وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة عبد الحافظ (2007 م)، ودراسة العذيقي (2009م)، ودراسة الشهري (2012 م) ، ودراسة نهابة (2013م).

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث ، و نصه : (ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات مستوى الفهم الإستنتاجي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟)، والذي صيغ منه الفرض التالي: (يوجد فرق دال إحصائياً عند

مستوى (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم الإستناجي)، حيث أظهرت نتائجه وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبة،و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (3) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة و قيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	41	4,2927	1,07805	81	4,220	0,000	0,05
الضابطة	42	3,1190	1,43480				

وباستقراء الجدول السابق يتضح وجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم الإستنتاجي لصالح المجموعة التجريبة، مما يعني تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، وتحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارة الفهم الاستنتاجي . ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء إجراءات استراتيجية التساؤل الذاتي؛ حيث تؤكد على اندماج المتعلم فى الموقف التعليمي فى مراحله الثلاثة (قبل، وأثناء، و بعد) التعلم ؛ فالمتعلم عندما يمارس استراتيجية التساؤل الذاتى يتحمل مسئولية تعلمه بشكل شبه كامل، و يكون على وعى بالعمليات المعرفية التى يرى أنها ستؤدى إلى فهم أعمق للنص ، واستخدام هذه الاستراتيجية قد أعطى الفرصة للمتعلم أن يراجع عملياته العقلية، ويخطط لها بشكل متسلسل يحقق فهم النص، مما أدى إلى ممارسة الطالب لمهارة

التفسير، واستنتاج العلاقات، وإجراء عمليات إدراكية لإيجاد المعنى الكامن وراء النص، و تحديد أوجه الشبه و الاختلاف بين المفاهيم، وبعضها البعض، كما أن الأسئلة المفتوحة تؤدى إلى ربط المعرفة السابقة بالتعلم الجديد ، و التمييز بين الأفكار الرئيسة، و الأفكار الفرعية . ويرى عطية (2006 م) أن استراتيجية التساؤل الذاتي تنمي لدى الطالب القدرة على المناقشة ، والتفاعل مع المادة المقروءة، و تقدم في ذات الوقت تعلماً إيجابياً من خلال تحمل الطالب لمسؤلية التعلم، مما يسفر عنه تعلم ذي معنى قائم على الفهم . أما فهمي فيرى أن استخدام المتعلمين للتساؤل الذاتي يساعد المتعلمين ، فيتركز انتباههم على مكونات معينة من تفكيرهم، مما يمكنهم من تأمل تفكيرهم ؛ ليستطيعوا مراقبته ، وتوجيهه على نحو أفضل . (فهمي ، 2003 م ، ص 121) . و تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها دراسة عبد الحافظ (2007 م) ، و دراسة العذيقي (2009 م) ، و دراسة الشهري (2012 م) ، و دراسة نهابة (2013 م) .

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث، و نصه : (ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات مستوى الفهم النقدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟) ، و الذي صيغ منه الفرض التالي:، (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم النقدي)، حيث أظهرت نتائجه وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم النقدي لصالح المجموعة التجريبة ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و قيمة ت المحسوبة و قيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى الفهم النقدي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	41	3,8293	1,41249	81	4,383	0,000	0,05
الضابطة	42	2,4048	1,54698				

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم النقدي لصالح المجموعة التجريبة، مما يعني تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم النقدي، وتحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارة الفهم النقدي . وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن استخدام المتعلم لاستراتيجية التساؤل الذاتي تكسبه مهارات عقلية أكثر تعقيداً حيث يوجه إلى نفسه مجموعة من التساؤلات الذاتية حول إمكانية استنتاج أفكار جديدة من خلال فهم النص، كما أن تلاقح الأفكار بين الطلاب عندما يدلى كل طالب بما فى عقله من تساؤلات، وأفكار، وتفسيرات أمام زملائه يمنحه الفرص ليقيم أفكاره ، وطريقته فى التفكير، ويعدل من خططه، ويتحكم فيها. ويؤكد عطية (**2009 م، ص 188**) على أن أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي في جعل المتعلم قادراً على استرجاع مواقفه، وخبراته، ومعرفة نقاط القوة، والضعف فيها، فيتمكن من تعديلها أو تغييرها .كما أن استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس يساعد الطالب على تنمية معلوماته، وتنظيمها، ومتابعتها، وتقويمها ، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية المتعددة التي يقوم بها. كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي تخلق لدى المتعلم الوعي بعمليات التفكير؛ مما يساعدهم على تأمل ما يقرؤون. (**بهلول، 1424 هـ، ص 149**). وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة عبد الحافظ

(2007م)، ودراسة العذيقي (2009 م)، ودراسة الشهري (2012 م)، ودراسة نهابة (2013 م) .

4–مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات البحث، و نصه : (ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات مستوى الفهم التذوقي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟)، و الذي صيغ منه الفرض التالي: (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05 α) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم التذوقي)، حيث أظهرت نتائجه وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم التذوقي لصالح المجموعة التجريبة ،و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (5) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم التذوقي

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	41	4,3902	1,15927	81	3,979	0,000	0,05
الضابطة	42	3,3571	1,20611				

ومن الجدول السابق ينضح أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم التذوقي لصالح المجموعة التجريبة، مما يعني تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم التذوقي، وتحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارة الفهم التذوقي. ويعود السبب في تفوق المجموعة التجريبية في مستوى الفهم التذوقي إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة قدرة التلاميذ على تذوق المقروء، وذلك من خلال تساؤلاتهم عن محتوى النص ، وما يحمل في طياته من

إدراك لإيحاءات فنية، وأسرار جمالية، فضلاً عن مشاركة الطلاب لكاتب النص حالته أثناء كتابته للنص. كما أن تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الفهم التذوقي قد يعود إلى نشاط المتعلم خلال عملية التعلم ، حيث يساعد التساؤل الذاتي المتعلم على تأمل أفكاره، ومحاولات إجابته عن الأسئلة الذاتية التي طرحها على نفسه و تنمية مهارات الفهم التذوقي .

كما أن سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الفهم التذوقي قد يعود إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي تسهم في خلق بناء إنفعالي لدى الطالب، فضلاًعن أنها تجعله يشعر بمسؤوليته نحو تعليم نفسه، فيكون أكثر إيجابية في عملية التعلم . (**عطية، 2009 م، ص 189**) . وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من عبد الحافظ (2007 م)، ودراسة العذيقي (2009 م) ، ودراسة الشهري (2012 م)، ودراسة نهابة (2013 م) .

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الخامس من تساؤلات البحث، ونصه : (ما أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات مستوى الفهم الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟)، والذي صيغ منه الفرض التالي: (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية في مهارات الفهم الإبداعي)، حيث أظهرت نتائجه وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية،و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (6) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و قيمة ت المحسوبة و قيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى الفهم الإبداعي

المجموعات	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	41	3,8293	1,41249	81	4,383	0,000	0,05
الضابطة	42	2,4048	1,54698				

من الجدول السابق يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبة؛ مما يعني تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم الإبداعي، وتحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارة الفهم الإبداعي. حيث إن ممارسة الطالب للعمليات العقلية المختلفة المتضمنة فى مستويات الفهم القرائي، والتى مارسها من خلال استراتيجية التساؤل الذاتي من الممكن أن تكون قد أسهمت فى زيادة قدرته على إفراز توقعات قبلية حول النص تتوافق مع ما يتوصل إليه من أفكار عند معالجته للنص. كما ساعد استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الطالب أن يبنى أبنية معرفية جديدة من خلال الاستدخال ذى المعنى للمعارف الجديدة المتحصل عليها من النص فى بنائه المعرفى ، مما يؤدى إلى إعادة تشكيل البنية المعرفية بشكل ذى معنى. كما يرى عبد الوهاب نقلاً عن الشهري (1434هـ ، ص 10) أن استراتيجية التساؤل الذاتي تنمي مهارة صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير . كما قد يرجع السبب في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الفهم الإبداعي إلى الإجراءات والخطوات التي تم بها تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، فعندما يقرأ الطالب النص ويكون الأسئلة حول كل فقرة ، ويولد أفكار فرعية حول الأسئلة الأساسية، و يحاول الإجابة عنها ، ويقوم باستنتاج عنوان جديد للنص كل هذه الإجراءات لها دور كبير في تنشيط الذهن ، وزيادة في الإستيعاب فيمسك الطالب بزمام المبادارة ، و يصل إلى

درجات عالية من الفهم الإبداعي . وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها كل من عبد الحافظ (2007 م) ، ودراسة العذيقي (2009 م)، ودراسة الشهري (2012 م، ودراسة نهابة (2013 م) .

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس من تساؤلات البحث، والذي ينص على: (إلى أي مدى يؤثر متغير الجنس (ذكور، إناث) على تنمية مهارات الفهم القرائي المصنفة تحت (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الإستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي)، والذي اشتق منه الفرض السادس، والذي ينص على (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05 α) بين متوسطي درجات الطلاب (ذكور ، إناث) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05 α) بين متوسطي درجات الطلاب (ذكور، إناث) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بمعنى أن عامل الجنس لم يكن له تأثير ، فيما عدا مستوى الفهم النقدي، حيث دلت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) في مستوى الفهم النقدي لصالح مجموعة الإناث، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (7) يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة ت المحسوبة و قيمة الدلالة بين مجموعتي الذكور و الإناث التجريبيتين في جميع مستويات البحث المستهدفة في هذا البحث.

المجموعات	عدد أفراد العينة	مستوى الفهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
ذكور	21	المباشر	4,364	1,0486	39	0,156	0,877	0,05
إناث	20		4,421	1,3045				
ذكور	21	الإستنتاجي	4,227	0,8691	39	0,414	0,681	0,05
إناث	20		4,368	1,3000				
ذكور	21	النقدي	3,364	1,2168	39	2,403	0,021	0,05
إناث	20		4,368	1,4610				
ذكور	21	التذوقي	2,727	1,5791	39	1,474	0,149	0,05
إناث	20		1,947	1,897				
ذكور	21	الإبداعي	1,409	1,1816	39	0,392	0,697	0,05
إناث	20		1,263	1,1945				

باستقراء الجدول السابق نلاحظ أن متغير الجنس (ذكور، إناث) ليس له أثر في تنمية مهارات الفهم المباشر، والاستنتاجي، والتذوقي، والإبداعي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ، حيث إنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب (ذكور، إناث) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في المستويات المذكورة. أما فيما يتعلق بمستوى الفهم النقدي فيظهر تأثير متغير الجنس (ذكور، إناث) في تنمية مهارات الفهم النقدي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، حيث إنه وجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب (ذكور ، إناث) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في مستوى مهارات الفهم النقدي لصالح مجموعة الإناث .

وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم تسرع الإناث في إطلاق الأحكام، والتأني في استنتاج مابين الجمل من علاقات لفظية، والاستيعاب الواعي، والإدراك الصحيح للأفكار الأساسية

للنص. وهذا يتفق مع ما ذكره زهران (1990 م، 279) من أن الإناث يتفوقن على الذكور في القدرة اللغوية.

توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات منها :

1–تقديم دورات تدريبة لمعلمي اللغة العربية ومفتشيها تهدف إلى تدريبهم على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي بشكل خاص، وغيرها من استراتيجيات التدريس الحديثة بشكل عام

2– ضرورة تنويع أساليب التقويم المستخدمة في مادة اللغة العربية لتكشف مستويات الطلاب في مهارات الفهم القرائي.

3– توجيه وزارة التربية والتعليم، والمختصين بإعداد الكتب إلى ضرورة الاهتمام بتأليف كتاب الطالب، ومراجعته بما يحقق له فهم النص، مع ضرورة وجود دليل للمعلم يرشد معلمى اللغة العربية إلى كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام، واستراتيجية التساؤل الذاتي بشكل خاص فى تحقيق الفهم .

مقترحات البحث :

امتداداً لهذا البحث يُقترح القيام بمجموعة من البحوث ، و الدراسات منها :

1– أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ، و مستويات تجهيز ، و معالجة المعلومات على مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية .

2– أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ، و أسلوب التعلم التعاوني على تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية ، و الاتجاه نحوها لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي .

3– فعالية استراتيجية التفسير الذاتى فى تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي .

4–تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي على مقرارات أخرى لبيان مدى فاعليتها .

مراجع البحث:

1. أبو شامة ، محمد رشدي ، (2011 م) . **أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي و مستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية و الإتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة كلية التربية بالمنصورة** . جامعة المنصورة . العدد 77 . مجلد 2.ص ص 75–141.
2. إسماعيل ، مصطفى . (2001 م) . **أثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي و الوعي بما وراء المعرفة و إنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية** . بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة و المعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة) . المجلد 1 . كلية التربية . جامعة عين شمس. ص ص 69 – 111 .
3. بصل ، سلوى . (2008 م) . **استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي و التعلم النشط و أثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية جامعة الزقازيق .
4. بهلول ، إبراهيم أحمد . (1424 هـ) . **إتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة** . مجلة القراءة و المعرفة . الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة . كلية التربية . جامعة عين شمس . العدد الثلاثون . ص ص 149–280.
5. الحلاق ، علي . (2010 م) . **تدريس مهارات اللغة العربية و علومها** . طرابلس : المؤسسة الحديثة للكتاب .
6. الربضي ، مريم سالم . (2008 م) . **التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية و التطبيق** . ب ط . اربد : دار الكتاب الثقافي .
7. رجب ، مصطفى ، طه ، حسين . (2009 م) . **مناهج البحث التربوي بين النقد و التجديد** . ط 1 . كفر الشيخ : العلم و الإيمان للنشر و التوزيع .
8. زهران ، حامد عبد السلام . (2007 م) . **المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها و مهارات تديسها و تقويمها** . ط 1 . الأردن : دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع .

9. الزند ، وليد خضر ، عبيدات ، هاني حتمل . (2010 م) . **المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها** . ط 1 . أربد : عالم الكتب الحديث .

10. الزيات ، فتحي مصطفى . (1998 م) . **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية** . ط 1 . القاهرة : دار النشر للجامعات .

11. الشهري ، محمد بن هادي . (2012 م) . **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي و الإتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي** . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية. جامعة أم القرى .

12. الشهري ، منى بنت أحمد . (1434 هـ). **فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط . رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية التربية . جامعة أم القرى .

13. عبد الحافظ ، فؤاد عبد الله. (2007 م) . **فاعلية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي و التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية** . مجلة كلية التربية بالفيوم . العدد 7 . ص ص 101 – 156 .

14. عبد الحميد، أماني حلمى. (2002 م) . **برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . مجلة القراءة و المعرفة** . كلية التربية . جامعة عين شمس. العدد 16 .ص ص 79–124.

15. عبد الله، ليلى حسام الدين . (2002 م) . **فعالية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي و التحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** . مجلة التربية العلمية . المجلد 5 . العدد 4. ص ص 101– 125 .

16. عبيد، وليم، عفانة، عزو. (2003 م). **التفكير والمنهاج المدرسي** . ط 1. الامارات العربية: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

17. العذيقي ، ياسين بن محمد . (2009 م). **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي** . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى.

18. عطية، جمال سليمان (2006 م). **أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي** . مجلة كلية التربية . كلية التربية. جامعة بنها. المجلد 16. العدد 67 .ص ص 139-182 .

19. عطية، محسن علي. (2009 م). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** . ب ط. عمان: دار المناهج للنشر و التوزيع.

20. غزوان، عناد. (2001 م) . **قلق النص وحرية الإبداع**. مجلة آفاق عربية ، العدد 7. ص ص 79 – 100.

21. فضل الله، محمد رجب (2001 م). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحصيلية) . مجلة القراءة و المعرفة . . الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس . العدد 7 . ص ص 79 – 100 .

22. فهمي، إحسان عبد الرحيم . (2003 م) . **فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي** . مجلة القراءة و المعرفة . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة . كلية التربية جامعة عين شمس . العدد 23 .ص ص 119-151 .

23. قطامي، يوسف. (2013 م) . **استراتيجيات التعلم و التعليم المعرفية**.عمان: دار المسيرة .

24. محمود، صلاح الدين عرفة. (2006 م) . **تفكير بلا حدود** ، ط1 . القاهرة : عالم الكتب.

25. نهابة، أحمد . (2013 م) . **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط** . مجلة كلية التربية الأساسية . جامعة بابل . العدد 14.ص ص 101-125 .

ملحق (1)

اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي

في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي

أولاً – البيانات الأولية :

اسم الطالب : .....

المدرسة : .....

الفصل : .....

الجنس :.....

ثانياً – تعليمات الاختبار :

أخي الطالب / أختي الطالبة :

السلام عليكم و رحمة الله و باركاته .

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي ، لذا يرجى منك التفضل بقراءة التعليمات التالية بدقة قبل البدء باختيار الإجابة . كما يرجى منك الإجابة عن جميع فقرات الاختبار . علماً بأن نتائج هذا الاختبار ستستخدم لخدمة البحث العلمي ، و لن يتم استخدام هذا الاختبار لغرض تقييمكم في المادة.

1- اقرأ كل نص بتأن قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة .

2- اقرأ كل سؤال بدقة قبل الإجابة عنه .

3- اختر إجابة واحدة فقط من بين البدائل .

4- ضع دائرة حول الحرف الدال على البديل الذي ترى أنه يحمل الإجابة الصحيحة ، و يجب أن تكون الإجابة في ورقة الأسئلة نفسها .

5- لاتبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك .

وفيما يلي مثال يوضح كيفية الإجابة عن الاختبار :

تمثل جميع العبارات الآتية آراء عدا عبارة واحدة ، فتمثل حقيقة ، و هي :

أ – تطل دولة ليبيا على البحر الأبيض المتوسط .

ب – ليبيا من أجمل الدول في قارة أفريقيا .

ج – ليبيا بلد الأبطال .

د – جميع أفراد الشعب الليبي يعشق الحرية .

ابدأ الآن في الإجابة عن الاختبار

بالتوفيق إن شاء الله

النص الأول — توجس من المستقبل :

لعبدالحميد الكاتب

النص:

.. أما بعد، فإن الله تعالى جعل الدنيا محفوفة بالكره، و السرور، فمن ساعده الحظ فيها سكن إليها، ومن عضته بنابها ذمها ساخطاً عليها. وشكاها مستزيداً لها. وقد اذاقتنا أفاويق استحلیناها ثم جمحت بنا نافرة، و رمحتنا مولية ، فملح عذبها، و خشن لينها ، فأبعدتنا عن الأوطان ، و فرقتنا عن الإخوان، فالدار نازحة، و الطير بارحة.

وقد كتبت و الأيام تزيدنا منكم بعداً، وإليكم وجداً، فإن تتم البلية إلى أقصى مدتها يكن آخر العهد بكم و بنا ، وإن يلحقنا ظفرٌ جارحٌ من أظفار من يليكم نرجع بذل الإسار ، والذل شر جار .

نسأل الله الذي يعز من يشاء ، و يذل من يشاء ، أن يهب لنا و لكم ألفة جامعة في دار آمنة ، تجمع سلامة الأبدان و الأديان ، فإنه رب العالمين ، و أرحم الراحمين .

الأسئلة :

ضع دائرة حول الحرف الدال على الاجابة الصحيحة :

س1– معنى كلمة (محفوفة) في قول الكاتب " إن الله تعالى جعل الدنيا محفوفة بالكره ، و السرور " :

أ– معرضة .

ب– محاطة .

ج– شاملة .

د– مكتظة .

س2– في جملة " و قد كتبت و الأيام تزيدنا منكم بعداً ، و إليكم وجداً " – مضاد كلمة (وجداً) :

أ– شوقاً .

ب– كرهاً .

ج– حباً .

د– إعراضاً .

س3– مرادف كلمة (جمحت) في قول الكاتب " وقد أذاقتنا أفاويق استحلبناها ثم جمحت " :

أ– استكانت .

ب– رفضت .

ج– رضخت .

د– استعصت .

س4– في هذا النص يناقش الكاتب الأفكار الآتية ما عدا :

أ– أن الدنيا لا تستقر على حال ، و إنها لا تخلو من الشقاء .

ب– مقارنة بين الماضي السعيد ، و الحاضر البائس .

ج– التضرع إلى الله للنجاة من المحنة .

د– التفكير في العاقبة قبل القيام بأي عمل .

س5- يهدف الكاتب من هذا النص :

أ- شرح ما يمر به لأهله .

ب- تقديم النصح ، و الارشاد .

ج- اللجوء إلى الله للخروج من المحن .

د- تجاوز المحن يأتي بالإصرار ، و الكفاح .

س6- " فإن تتم البلية إلى أقصى مدتها يكن آخر العهد بكم و بنا " . المعنى الضمني لهذه العبارة هو :

أ- توقع انقضاء الأجل ، أو الأسر .

ب- نكران الكاتب لأهله ، و تبرؤه منهم .

ج- الخوف من البعد عن الأهل ، و الشوق إليهم .

د- قوة من يلاحقونه ، و قسوتهم .

س7- فيما يلي ثلاثة آراء ، و حقيقة واحدة ، هي :

أ- الدنيا متقلبة بطبعها ، تسر يوم ، و تسئ في آخر .

ب- يسعى كل إنسان للإستزادة من نعيم الدنيا .

ج- الدنيا دار اللهو ، و الفناء .

د- تفرق الدنيا الأحباب ، و تحمل في طياتها الألم .

س8- يعبر النص السابق عن :

أ- التفاؤل باللقاء .

ب- الخوف من المستقبل .

ج- الواقع البائس .

د- المستقبل المظلم .

س9- جميع العبارات الآتية متصلة بالنص ما عدا عبارة واحدة ، و هي :

أ- دعاء الله أن يجمع بينه ، و بين من يحب .

ب– فرقة الآيام تزيد الحنين .

ج– لوم الأيام على ما تحمله من بؤس و حزن .

د– من أسعده الحظ في الدنيا رضى عنها .

س10– العاطفة السائدة في النص هي :

أ– الخوف مما يحمله المستقبل .

ب– الحنين للأهل ، و الأحباب .

ج– كره الدنيا ، و تقلباتها .

د– حب الحياة ، و الأهل .

س11– " عضته بنابها " عبارة فيها :

أ– تشبيه .

ب– استعارة مكنية .

ج– مجاز مرسل .

د– كناية .

س12– توحي عبارة " رمحتنا مولية " بـ :

أ _الاحباط ، و خيبة الأمل .

ب– الكره ، و النبذ .

ج– الفخر ، و الاعتزاز .

د– الطمأنينة ، و السكينة .

س13– يمكن للكاتب أن ينجو من محنته عن طريق :

أ– الهروب ، و الاستمرار في الاختباء .

ب– تكوين جيش قوي ، و مقاتلة من يلاحقونه .

ج– تسليم نفسه ، و طلب العفو ممن يلاحقونه .

د– الانتحار لينجو من التعذيب ، و الأسر ، و الذل .

س14- أفضل عنوان لهذا النص هو :

أ- رسالة إلى أحبتي .

ب- محن الزمن .

ج- آهات وأشواق .

د- حنين الغائب .

النص الثاني – نقيضة :

للفرزدق .

النص :

1- إن الذي سمك السماء بنى لنا

بيتاً ، دعائمه أعز وأطول

2- بيتاً بناه لنا المليك ، و ما بنى

حكم السماء فإنه لا ينقل

3- بيتاً زرارة محتب ، بفنائه

ومجاشع ، و أبو الفوارس نهشل

4- لا يحتبي بفناء بيتك مثلهم

أبداً إذا عد الفعال الأفضل

5- ضربت عليك العنكبوت بنسجها

وقضى عليك به الكتاب المنزل

6- أن الزحام لغيركم فتحينوا

ورد العشي إليه يصفو المنهل

7- أحلامنا تزن الجبال رزانة

وتخالنا جناً إذا ما نجهل

8- فأدفع بكفك إن أردت بناءنا

ثهلان الهصبات ، هل يتحلحل؟

الأسئلة :

ضع دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة .

س15– معنى كلمة (ضربت) في قول الشاعر : " ضربت عليك العنكبوت بنسجها " ، هو :

أ– قامت .

ب– سدت .

ج– بنت .

د– أحاطت .

س16– مضاد كلمة (يصفو) في قول الشاعر : " و ورد العشي إليه يصفو المنهل " :

أ– يكدر .

ب– ينقي .

ج– يزهو .

د– يطهر .

س17– مرادف كلمة دعائمه في قول الشاعر " بيتاً دعائمه أعز و أطول " ، هو :

أ– أبوابه .

ب– أعمدته .

ج– أسواره .

د– أهله .

س18– اشتمل النص على الأفكار الآتية ، عدا :

أ– مفاخرة الشاعر بقومه .

ب– تحقير الشاعر لخصمه .

ج– تفاؤل الشاعر بمستقبل قومه .

د– معايرة الشاعر خصمه بخلو قومه من أمثال أجداده البارزين .

س19– هدف الشاعر من وراء النص إلى :

أ– الفخر بقومه ، و نقض ما قاله خصمه .

ب– هجاء قوم خصمه .

ج– إظهار قدرة الله سبحانه و تعالى .

د– توعد خصمه بالغزو .

س20– " فادفع بكفك إن أردت بناءنا ثهلان الهصبات ، هل يتحلحل ؟ " المعنى الضمني لهذا البيت هو :

أ– القوة، و البأس الشديد .

ب– التحدي، والتعجيز .

ج– التهكم ، والعجرفة .

د– الحيرة ، والتعجب .

س21– جميع العبارات الأتية آراء ، عدا واحدة تمثل حقيقة ، و هي :

أ– يتوارث الأحفاد القوة من أجدادهم .

ب– التفاخر بالنسب من الأشياء التي ترفع من مكانة الفرد .

ج– يعز الله من يشاء ، و يضل من يشاء .

د– أصحاب الأجساد القوية يتمتعون بعقول رزينة .

س22– انتشرت المفاخرة بالأنساب لدى العرب قديماً بسبب :

أ– البعد عن الدين .

ب– العرف السائد في تلك الأزمنة .

ج– الغزوات المنتشرة في ذلك الوقت .

د– حب الذات ، و التباهي بها .

س23– جميع العبارات الآتية تتصل بالنص، عدا عبارة واحدة ، و هي :

أ– إن الله الذي الذي رفع السماء، هو الذي بنا مجد قوم الشاعر .

ب– إن لقوم الشاعر من رجاحة العقول ، ما يجعلهم كالجبال الراسية ثباتاً ، و اتزاناً .

ج– معايرة قوم الخصم بضعفهم ، و بأنهم لايستطيعون ورود الماء إلا إذا زال الزحام .

د– سَحَرَ جمال موطن الفرزدق الفرسان و الخيول ، حتى أبت مغادرته عند زيارته .

س24 _ تسيطر على النص العاطفة الآتية :

أ– الاعتزاز بالدين .

ب– المفاخرة بالنسب .

ج– كره الضعفاء .

د– حب الأقوياء .

س25– " ضربت عليك العنكبوت بنسجها " يتضمن هذا الشطر من البيت :

أ– كناية .

ب– استعارة .

ج– مجاز مرسل .

د– تشبيه .

س26– " إن الزحام لغيركم فتحينوا ورد العشي إليه يصفو المنهل " يوحي هذا البيت بـ :

أ– الفخر .

ب– الظلم .

ج– الضعف .

د– الشجاعة .

س27– يمكن القضاء على هذا النوع من النقائض عن طريق :

أ– التقليل من الخصومات ، و العصبيات التي تسعر بين القبائل ، و الأشخاص .

ب– الابتعاد عن الآراء الشخصية .

ج– الارتقاء بمستوى التفكير .

د- الاعتزاز بالأعراف القبلية .

س28- أفضل عنوان لهذا النص ، هو :

أ- مدح الذات .

ب- هجاء الخصم .

ج- أبناء العز .

د- الفخر .