

أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

شريفة محمد سعيد الوادعي

ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة، إدارة التعليم بظهران الجنوب، المملكة العربية السعودية

sharifh1433@gmail.com

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٥ / ٥ / ٨ م

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٥ / ٤ / ١٥ م

الملخص:

هدف البحث إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه تجريبي؛ وذلك بإعداد أداة البحث المتمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي واختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول المتوسط وبلغ عددهن (٥٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عددهن (٢٥) طالبة أدرسن باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وضابطة بلغ عددهن (٢٥) طالبة أدرسن بالطريقة المعتادة وقد تم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درُست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي) والضابطة (التي درُست باستخدام الطريقة المعتادة) لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم والتساؤل الذاتي، مهارات الفهم القرائي واللغة العربية، التساؤل الذاتي، مهارات الفهم القرائي.

**The effect of using the self-questioning strategy in improving reading
comprehension among middle school students**

Sharifah Mohammad Saeed Al Wadaee

**Master's degree in General Curriculum and Teaching Methods, Dhahran Al
Janoub Education Administration, Saudi Arabia**

sharifh1433@gmail.com

Date of Receiving the Research: 15/4/2025 Research Acceptance Date: 8/5/2025

Abstract:

Aim of the research to know the impact of the use of self-questioning strategy in Teaching my immortal on the development of reading comprehension skills of the average first-grade students. To achieve this objective approach was used semi-empirical; by preparing search tool of test reading comprehension skills, and selecting a random sample of students average first grade and reached their number (50) students, has been divided into two groups: experimental reached their number (25) students studied using Self-question strategy, and an officer was their number (25) students studied in the usual way, the experiment has been applied during the second semester of the academic year 1434/1435 AH. The research findings have resulted in no statistically significant differences at the level of significance (0.05) among the middle-level students the experimental group (which studied using self-questioning strategy) and control group (studied using the usual method), for the experimental group. In light of these findings the researcher made some recommendations and suggestions.

Keywords: learning and wonder Almat,- Reading Comprehension and Arabic-language skills of sel,-questioning, Skills Reading Comprehension.

المقدمة:

تعد اللغة بالنسبة للإنسان أساس مهم في حياته الاجتماعية لأنها وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجته ورغباته فهي أداة التخاطب مع الآخرين وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر ولذلك فهي تساعد الإنسان في تنمية أفكاره وتجاربه وقدراته وخبراته ولذلك فإن اللغة بنوعها اللفظية وغير اللفظية هي وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي ولأن اللغة العربية هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم فهي اللغة التي يحتاج كل مسلم تعلمها ليقراً أو يفهم القرآن وذلك من خلال تنمية المهارات اللغوية والمتمثلة بالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة لتحقيق النمو اللغوي بشكل سليم.

"وتتألف اللغة العربية من مجموعة من مهارات أساسية هي: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة. وللغة العربية دور بارز في التعليم العام والخاص بكافة مراحله، ولها أهمية كبيرة في تكوين الخلفية الثقافية للمتعلم، فمتى ما أَلِمَّ المتعلم بهذه اللغة تمكن من الإلمام بجوانب المعرفة المختلفة حيث إن التمكن من اللغة العربية مفتاح التحصيل العلمي واستيعاب المواد الدراسية الأخرى" (العنزي ١٤٢٨هـ ص. ١٣).

ويرى البجة (٢٠٠١) أن المهارات اللغوية هي "نشاط عضوي أرادي مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو الأذن، وبعبارة أخرى فإنها تمثل قدرة الدارسين على تنفيذ أمرٍ ما بدرجة إتقان مقبولة، ويعني بدرجة الإتقان المقبولة أن تؤدي تلك المهارات على وفق المستوى التعليمي للمتعلم" (ص. ١٩).

وأكدت دراسات كل من (حسن ٢٠٠٨؛ زهران ١٤٢٥هـ؛ فياض ٢٠٠٨؛ علييات والفايز ٢٠١٢؛ النصيري ٢٠٠٤) على أهمية تنمية المهارات اللغوية في تدريس فروع اللغة العربية بما يثير دافعية الطلاب ونشاطهم نحو التعلم. حيث أن المهارة اللغوية تندرج ضمن الأداء اللغوي الصوتي أو غير الصوتي والمتمثل في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مع اشتراط تكامل عناصر المهارات من السرعة والدقة والاقتصاد في الوقت والجهد.

وتعد القراءة بوصفها أهم المهارات اللغوية أساساً لتقوية ارتباطنا بديننا وحسبها شرفاً ورفعاً أن أول آية أنزلها الله تعالى على رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم حملت في ثناياها دعوة وحثاً على القراءة. قال الله تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)} (سورة العلق: الآيات

١-٥) ويشير البجة (٢٠٠١) إلى أن القراءة "تعد أنجح وسيلة في تبادل الفكر من فرد إلى آخر، وهي النافذة التي يطل الفرد من خلالها على الثقافات المختلفة" (ص. ٧٥) وبالتالي الغاية من تعلم اللغة كما أشارت إليها سلطان (٢٠٠٦) هي إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر- الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية به؛ حيث إنه من ضمن أهداف تعليم اللغة العربية "ضرورة أن يتعرف الطالب المعاني العامة والتفاصيل المهمة في المادة المقروءة، وأن يستنتج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، وأن يحدد بدقة المعاني غير المألوفة من خلال السياق اللغوي" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ).

وعلى الرغم من الأهمية التي يحظى بها الفهم القرائي ومهاراته في تحديد نجاح الطالب أو إخفاقه في الحياة الدراسية إلا أن هذه المهارات لم تنل حقها من اهتمام القائمين على عملية التعليم والذي أدى إلى ضعف في مهارة الفهم القرائي وعدّ (عبد الخالق، ٢٠٠٦؛ عطية، ٢٠٠٦) أن مظاهر الضعف في مهارات الفهم القرائي تكمن في الفهم السطحي غير المتعمق للتراكيب اللغوية، والضعف في فهم معاني الكلمات من السياق، وتدني القدرة على تكوين جمل ذات معان مفهومة، وعدم التمييز بين ما هو واقعي أو خيالي وعدم القدرة على التحليل والنقد، لفقرة معينة، وعدم القدرة على كتابة تلخيص للنص المقروء، وعدم التمكن من توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

وقد اتفقت دراسات كل من (عبد الخالق، ٢٠٠٦؛ العيسوي، ٢٠٠٤) على أن من أهم أسباب تدني مستوى الطلاب في الفهم القرائي، وافتقاد مهاراته، قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء لا تصافها بالنمط الجاف الذي جعلها تقف عاجزة عن الوفاء بإكساب الطلاب مهارات الفهم القرائي التي تساعدهم على النجاح في تعلم القراءة، فهذه الطرق المعتادة لا تراعي ميول الطلاب، ولا تثير اهتمامهم، ولا تتحدى تفكيرهم؛ مما جعل إحساسهم بأهمية القراءة مفقوداً.

وقد أكد على ذلك عبد الحميد (٢٠٠٠) بقوله إن "معلمي اللغة العربية لا يستخدمون إستراتيجيات معرفية فعالة في تعليم القراءة الأمر الذي يترتب عليه عدم إتاحة الفرصة في

تدريب الطلاب على العمليات العقلية والإدراكية التي تسهم في إكساب الطلاب مهارات الفهم في القراءة" (ص. ١٩).

ومن هنا تبرز أهمية البحث عن إستراتيجيات تعليمية قوية ومؤثرة وحديثة تعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي مثل إستراتيجيات ما وراء المعرفة لكي تحد من تدني مستوى الطلاب في المهارات اللغوية بشكل عام ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص حيث تعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة من إستراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلمه واعتماده على نفسه وتشجعه على الابتكار والإبداع والخروج عن الطابع التقليدي في عملية التعلم.

ومن إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي لها القدرة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في مقررات اللغة العربية ومعالجة القصور لديهم هي إستراتيجية التساؤل الذاتي حيث تعد هذه الإستراتيجية من أفضل الإستراتيجيات التي تساعد الطالب في تنمية مهاراته في اللغة العربية لأن هذه الإستراتيجية تقوم على اعتماد الطالب على ذاته في عملية التعلم من خلال طرح الأسئلة على نفسه ويتم ذلك بتوجيه ومساعدة من المعلم وهذا ما أكدته دراسات كل من (أبو عجوة، ١٤٣٠؛ العديقي، ١٤٣٠؛ الكبيسي، ٢٠٠١).

ويشير موسى (٢٠٠١) إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي إستراتيجية واعدة في تنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي وخلق نوع من التشويق والدافعية لدى الطلاب نحو دراسة النصوص القرائية وجعلهم أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً خلال عملية التعلم.

ويرى الخزندار (٢٠٠٦) أن "فاعلية هذه الأسئلة ترجع إلى أنها تخلق بناءً انفعاليًا ودافعًا ومعرفيًا وحين يبدأ التلاميذ باستخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعورًا بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تثير دوافع التلاميذ للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة ومواقف حياتهم اليومية بما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمرًا يسيرًا" (ص. ١٤٠).

ولما ظهر للباحثة من خلال الدراسات السابقة والأدبيات المختلفة أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي لمعالجة القصور في تدريس بعض المواد الدراسية مما جعلها موضوعاً للبحث في مقرر لغتي

الخالدة وذلك لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات سعياً لتقديم أحد الحلول لمشكلات تدني مستوى الطالبات في مهارات الفهم القرائي.

مشكلة البحث:

يشير الواقع التربوي إلى وجود صعوبات في تدريس مناهج اللغة العربية المتمثلة في مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة والتي سيطرت عليها الطرائق التقليدية في التدريس وقد أشارت لذلك بعض الأدبيات والكتابات التربوية مثل: كتاب الركابي (١٩٩٦) والذي بين فيه أن التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتساؤل الذاتي مصطلحات وإستراتيجيات ظهرت منذ سنوات بعيدة وتطبق بالفعل في دول عديدة إلا في بلادنا العربية فلا وجود لها في حيز الممارسة في بيئة التعليم والتعلم.

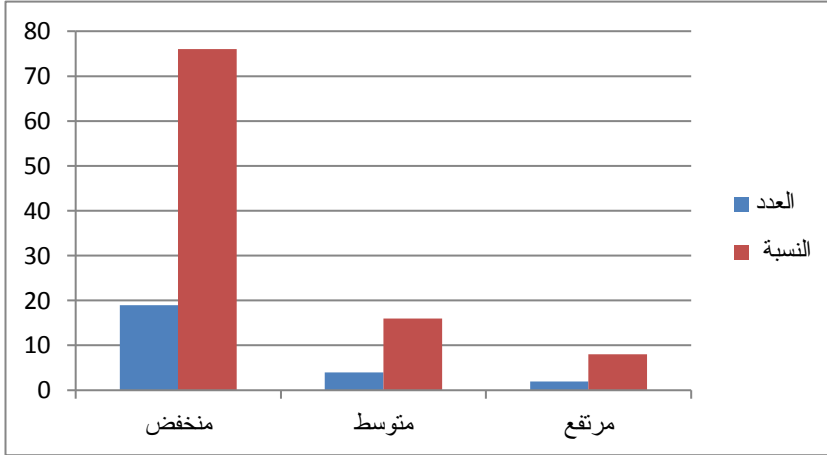
وقد هدفت بعض الدراسات إلى إيجاد إستراتيجيات حديثة للحد من هذه المشكلة منها دراسات كل من (تمام، ٢٠٠٢؛ ربعي، ٢٠٠٢) ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات نجد أن البعض منها عمل على دراسة مجموعة من الطلاب المتأخرين قرائاً وتحديد تحصيلهم القرائي وذلك لمعرفة أسباب الضعف القرائي وتحديد الإستراتيجيات الحديثة اللازمة لتنمية مهارة الفهم القرائي لديهم.

وقد لاحظت الباحثة من خلال الإشراف التربوي على تدريس اللغة العربية لعدة سنوات أن هناك قصوراً يتعلق بتدريس القراءة، نتج عنه ضعف في مستوى طالبات المرحلة المتوسطة في إتقان مهارات الفهم القرائي نتيجة لعوامل متعددة، يأتي في مقدمتها قصور الطرق المعتادة في تدريس القراءة عن تحقيق الأهداف المرجوة.

وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لتعرف مستوى الطالبات في مهارات الفهم القرائي في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط من خلال إجراء اختبار لمهارات الفهم القرائي في وحدة "حرف و هويايات"، على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدرسة مجمع كتام بمحافظة ظهران الجنوب بلغ عدد الطالبات (٢٥) طالبة ويوضح الجدول (١) والشكل (١) نتائج هذه الدراسة:

جدول (١): النسب المئوية لنتائج الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات الفهم القرائي

الاختبار	عدد طلاب العينة الاستطلاعية	الدرجة النهائية	مستوى طالبات العينة الاستطلاعية			
			منخفض		متوسط	
			العدد	%	العدد	%
مهارات الفهم القرائي	٢٥	٣٦	١٩	٧٦	٤	١٦
					٢	٨



شكل (١): تمثيل بياني لنتائج الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات الفهم القرائي

يتضح من الجدول (١) والشكل (١) وجود تدني في مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؛ حيث بلغت النسبة المئوية لعدد الطالبات اللواتي حصلن على درجات منخفضة (٧٦٪)، وهي كبيرة نسبياً كما بلغت النسبة المئوية لعدد الطالبات اللواتي حصلن على درجات متوسطة (١٦٪)، كما بلغت النسبة المئوية لعدد الطالبات اللاتي حصلن على درجات عالية (٨٪) وهي قليلة نسبياً.

ونظراً لذلك تم تحديد مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر لغتي الخالدة، لذا فإن البحث سعى لمعالجة القصور في طرق وأساليب تدريس مقرر لغتي الخالدة فيما يتعلق بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وتعرف أثرها على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟
أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

تعرف أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

كمنت أهمية هذا البحث فيما يلي:

١. جاء البحث استجابة للاتجاهات الحديثة في مجال التدريس التي تركز على تعليم كل فرد كيف يتعلم استناداً إلى مبدأ التعلم الذاتي، مما يساعد على إثراء الموقف التعليمي، والتفاعل بين عناصره.
٢. قدم البحث قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختباراً لقياسها يمكن لمعلمات اللغة العربية الاستفادة منه في مجال تدريس مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.
٣. قدم البحث دليل للمعلمة وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي ليكون مرشداً لمعلمة اللغة العربية للصف الأول المتوسط في تدريس وحدة "حرف وهوايات" والاستفادة منه في تدريس باقي وحدات المقرر.
٤. ساعد البحث في تحفيز معلمات اللغة العربية لتطوير لأساليبهن التدريسية من خلال استخدامهن إستراتيجيات حديثة في التدريس كإستراتيجية التساؤل الذاتي.
٥. أسهم في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذا البحث في مراحل التعليم العام، والمواد الدراسية بمختلف فروعها.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. دراسة أثر تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس وحدة "حرف وهوايات" من مقرر لغتي الخالدة - الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.
٢. عينة عشوائية من طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس المرحلة المتوسطة للبنات بإدارة التربية والتعليم بمحافظة ظهران الجنوب التابعة لمنطقة عسير.

٣. الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ.

مصطلحات البحث:

مهارات الفهم القرائي (the Reading Comprehension Skills):

عرفه عصر (١٩٩٩) بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة وملاحم المقروءة لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين" (ص. ٣٢).

وعرفه عليان (٢٠٠٠) بأنه "القدرة على فهم الأفكار وترتيبها وتحليلها ونقدها وربطها ببعضها أو ربطها بالخبرات الشخصية والموازنة بينها والحكم عليها" (ص. ٢٩٦).

وعرفه يونس (٢٠٠١) بأنه "يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية" (ص. ٣٦٥).

وتعرف الباحثة مهارات الفهم القرائي إجرائياً بأنه: العملية التي تمارسها طالبات الصف الأول المتوسط أثناء الأداء القرائي للنص في وحدة "حرف وهوايات" من مقرر لغتي الخالدة وتظهر في صورة: تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق واستنباط الفكرة المحورية للنص والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية والموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية وتوليد أفكار جديدة من النص المقروء وتقاس من خلال إجراء اختبار في مهارات الفهم القرائي الذي تم إعداده لتحقيق هذا الغرض.

إستراتيجية التساؤل الذاتي (the Self- questioning strategy):

عرفها كوستا وآخرون (١٩٩٨) بأنها "الأسئلة التي يوجهها المتعلم إلى ذاته قبل التعلم، وأثناءه لتيسير الفهم، والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يدرسها المتعلم" (ص. ٦٩).

وعرفها الجندي وصادق (٢٠٠١) بأنها "وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطالب أن يسألها لنفسه أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها. وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبعاً لمكان استخدامها في التعلم (قبل وأثناء وبعد التعلم) وهي بذلك تساعد على زيادة الوعي بعمليات التفكير لدى الطلبة" (ص. ٣٧٩).

وعرفها كوين (Coyne 2007) أنها "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثناءها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات" (ص. ٨٥).
وتعرف الباحثة استراتيجية التساؤل الذاتي إجرائياً بأنها: استخدام مجموعة من الأسئلة التي توجهها طالبة الصف الأول المتوسط في وحدة "حرف وهوايات" من مقرر لغتي الخالدة إلى ذاتها قبل عملية القراءة، وأثناءها، وبعدها، بحيث تساعدها هذه الأسئلة على الفهم القرائي.

الإطار النظري للبحث

قامت الباحثة من خلال الإطار النظري للبحث بعرض المحورين الأساسيين في هذا البحث حيث تم من خلال هذا العرض تناول القراءة من حيث مفهومها وأهميتها وأهدافها للمرحلة المتوسطة والفهم القرائي من حيث مفهومه ومهاراته ومستوياته كما تم توضيح المفاهيم الأساسية لإستراتيجية التساؤل الذاتي وخصائص الإستراتيجية وخطوات تنفيذها في الموقف التعليمي وأهميتها في تدريس مقرر لغتي الخالدة وفيما يلي عرض لكل محور:

المحور الأول: الفهم القرائي في تدريس مقرر لغتي الخالدة:

مفهوم القراءة:

عرف إبراهيم (١٩٨٣) القراءة بأنها "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي إلى هذه المعاني" (ص. ٥٧).
ويرى شحاتة (١٩٩٦) أن "القراءة عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني كالاتنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات" (ص. ١٠٥).
في حين ترى عوض (٢٠٠٣) أن "القراءة عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي لنشط للمعرفة، وليس مجرد مستقبل سلبي، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا" (ص. ١٠).

وأكد العيسوي (٢٠٠٥) أن "القراءة هي قدرة القارئ على فك الرموز المكتوبة، واستيعابها والتفاعل معها، وتوظيف ما تم قراءته في مواجهة المشكلات التي قد تواجهه.
ومما سبق يظهر للباحثة أن القراءة هي إحدى مهارات اللغة العربية الأساسية التي يتم من خلالها فك الرموز المكتوبة وتحليلها إلى معان يسهل قراءتها وفهمها وتظهر تلك المهارة بجلاء في

تفاعل القارئ مع النص المقروء، واستيعابه له، وفهمه وتذوقه تذوقاً أدبياً، واستثماره في إيجاد حلول لما قد يواجهه من مشكلات.

أهمية القراءة :

إن القراءة تمكن الإنسان من التعلم بنفسه والاطلاع على جميع ما يريد معرفته من دون الاستعانة بأحد في كثير من الأحيان وللقراءة فوائد كثيرة لا نستطيع حصرها ولكن يمكن أن نذكر منها ما يلي (الجار الله ٢٠٠٩ ص. ٥-٦):

١. إنها مع شقيقتها الكتابة هما مفتاحا العلم.
٢. من أقوى الأسباب لمعرفة الله سبحانه وتعالى وعبادته وطاعته وطاعة رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام.
٣. من أقوى الأسباب لعمارة الأرض والوصول إلى العلوم المؤدية لذلك.
٤. سبب لمعرفة أحوال الأمم الماضية والاستفادة منها.
٥. سبب لاكتساب المهارات ومعرفة الصناعات النافعة.
٦. سبب لمعرفة الإنسان لما ينفعه ولما يضره في هذه الحياة من العلوم.
٧. سبب لاكتساب الأخلاق الحميدة والصفات العالية والسلوك المستقيم.
٨. يحصل بسببها للإنسان الأجر العظيم والثواب الكبير لاسيما إذا كانت قراءته في كتاب الله أو في الكتب النافعة التي تدله على الخير وتنهاه عن الشر.
٩. سبب لرفعة الإنسان في هذه الحياة وفي الآخرة لأنها من أسباب العلم لقوله تعالى ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [سورة المجادلة: ١١].
١٠. سبب قوي لمعرفة مكائد أعداء الإسلام والمسلمين من الكفرة والملحدين والفرق الضالة ودحضها والحذر منها.
١١. سبب للأنس والترويح عن النفس واستغلال وقت الفراغ بما ينفع .

كما يرى الخليفة (١٤٢٥) أن "القراءة تؤدي دوراً بارزاً في حياة التلاميذ، فهي تساعد على بث المثل الأخلاقية والاجتماعية التي تعمل على التوافق فيما بين التلاميذ ومعلميهم سواء في المدرسة أو خارجها، ومع أفراد المجتمع في الحياة العامة" (ص. ١١٨).

ومما سبق تخلص الباحثة إلى أن للقراءة أهمية للفرد والمجتمع على حدٍ سواء وترجع أهميتها إلى أنها أهم أداة من أدوات اكتساب المعارف، والخبرات ومن أهم وسائل التفاهم والاتصال،

ومساعدة الفرد على بناء شخصية مستقلة متزنة، وعن طريقها يكتسب المتعلم المعلومات، والاتجاهات، والقيم، والعادات الإيجابية؛ لذا ينبغي استثمار التطور العلمي، والثقافي لترغيب المتعلمين في الاستزادة من ينبوع القراءة، والاطلاع.

أهداف القراءة في المرحلة المتوسطة:

إن المرحلة المتوسطة تعتبر من المراحل التعليمية المهمة كونها مرحلة تشكل حلقة وصل بين مرحلتين أساسيتين هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية فإن بعض أهداف القراءة لديها تكون مشتركة مع المراحل الأخرى.

حيث يرى زايد (٢٠٠٦) أن هذه المرحلة تمثل مرحلة التقدم السريع للطلاب في اكتساب العادات الأساسية في القراءة والتقدم الملحوظ في الفهم والتفسير والازدياد السريع في سرعة القراءة ويحدد أهم أهداف القراءة في المرحلة المتوسطة فيما يلي:

١. أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية صحيحة معبرة.
٢. أن يقرأ النص محافظاً على الفهم والأداء.
٣. أن يناقش ما يقرأ بجرأة وطلاقة.
٤. النطق السليم لمفردات المادة المقروءة ومعرفة دلالات الألفاظ.
٥. الاستماع اليقظ لما يلقى على مسمعيه واستخلاص ما يحتويه من أفكار رئيسية.
٦. استخدام المعاجم الميسرة كالمعجم الوسيط.
٧. تنمية الحصيلة اللغوية والفكرية من خلال القراءة.
٨. التعرف على جوانب من التراث الأدبي والاجتماعي.
٩. تمثل مجموعة من القيم والاتجاهات الإيجابية والعادات السليمة.
١٠. نطق الكلمات نطقاً سليماً وفق مخارج حروفها وحركاتها الصحيحة.
١١. الفهم بعمق واستنتاج الأفكار المباشرة للنص المقروء.
١٢. النقد بصراحة وموضوعية والتفاعل بصدق.
١٣. التفريق في المعنى بين الكلمات المتشابهة في الرسم والمختلفة في الحركات.
١٤. اكتساب مفردات ذات معانٍ ومفاهيم تجريدية كالفضيلة والإخاء.
١٥. تلخيص النص المقروء.
١٦. التمييز بين العادات الإيجابية والعادات السلبية.

١٧. اكتساب قيم واتجاهات إيجابية، مثل (التقدير، العطاء، الآداب، الانتباه، التطوع، الابتكار، الإبداع، واستثمار الوقت) (ص. ٢٥-٢٧).

مفهوم الفهم القرائي :

يعد الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكتاب من جهة أخرى .

عرفه عبد الحميد (٢٠٠٠) بأنه "العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالاتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم" (ص. ١٨٩).

ويرى يونس (٢٠٠١) أن الفهم القرائي "يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية" (ص. ٣٦٥).

أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي فيمكن تصنيف التعريفات التي قدمت للفهم كما يلي :

١. الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات :فالقارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة، فالقارئ يؤيد أن يعرف ما تقوله الرسالة حرفياً، ولكي يتم له ذلك عليه أن يعرف معنى كل الكلمات التي يقرأها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها وأن يتذكر كل ذلك (دوفي، ١٩٨٧، ص. ١١٨-١١٧).

٢. الفهم باعتباره عملية عقلية يري مارتين (Martin, 1990) "بأن الفهم القرائي عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية والرسومية وبين المعلومات الصريحة والضمنية ويتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور" (ص. ٥٣).

٣. الفهم باعتباره عملية تقييم أو حكم :وهو يعني أن الرسالة بعد أن تُفهم علي كلا المستويين: مستوى المعلومات، ومستوى التأمل والفحص فإنه يمكن اتخاذ موقف إزاءها وهذا الموقف يمكن أن يعين علي قبول هذه الرسالة وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها أو البحث عن مزيد من المعلومات؛ لتوضيح موقف أو فهم هذا الموقف.

٤. الفهم باعتباره عملية بنائية نشطة: عرفته طومسون (2000) Thompson " بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ وتتضمن هذه العملية ثلاثة عن إصر هي: القارئ والنص القرائي والسياق أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية التي تختلف من شخص لآخر بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى ومن مرحلة لمرحلة " (ص. ٣-٤).

ويتضح للباحثة من خلال التعريفات السابقة أن الفهم القرائي عملية عقلية معقدة أشد التعقيد تتطلب من الطالب نشاطاً عقلياً لترجمة الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها ربطاً صحيحاً بدلالاتها.

مستويات الفهم القرائي:

قسمت طومسون (2000) Thompson مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات هي :

أولاً: مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري أو السطحي ويتضمن هذا المستوى ما يلي :

١. ذكر الحقائق.
 ٢. تحديد التفاصيل الواردة بالموضوع.
 ٣. تحديد التسلسل والتتابع.
 ٤. تحديد معاني الكلمات.
- ثانياً: مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي أو الاستدلالي ويقوم هذا المستوى علي دمج المعلومات التي فهمه القارئ في مستوى الفهم الحرفي مع ما يمتلكه من معارف سابقة لتحديد الآتي :

١. تحديد التناقضات والتضاد الوارد في الموضوع.
٢. تحديد علاقات السبب والنتيجة .
٣. الشرح والتفسير لبعض المعلومات الواردة .
٤. التنبؤ .
٥. شرح وتفسير الأفكار الرئيسة .

ثالثاً: مستوى الفهم التقويمي، ويتضمن هذا المستوى تكوين رأي شخصي-بناء علي المعلومات الواردة في الموضوع أو من مهارات هذا المستوى ما يلي :

١. الحكم علي المقروء .
٢. الحكم علي كفاية البدائل الواردة في الموضوع .

٣. الدافع عن أمر ما أو رفضه .
- رابعاً: مستوى الفهم الناقد ويتضمن هذا المستوى قدرة القارئ علي تحليل المادة المقروءة في عدد من المصطلحات أو صيغ أو أساليب الكاتب، ومن مهارات هذا المستوى ما يلي :
 ١. التمييز بين الحقيقة والرأي .
 ٢. تعرف القارئ علي منطقية المكتوب ومدى اتساق تفكير الكاتب .
 ٣. تمييز الصيغ أو العبارات الأدبية .
 ٤. تحديد العاطفة المسيطرة علي الكاتب .
 ٥. تحديد وجهات النظر الواردة في الموضوع (ص. ٤).
- كما صنف (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ص. ٢١٥ - ٢١٨) مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:
 ١. مستوى الفهم المباشر، ويضم ما يلي:
 - تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
 - تحديد مرادف الكلمة.
 - تحديد مضاد الكلمة.
 - تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
 - تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
 - تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
 - تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
 - إدراك الترتيب الزمني.
 - إدراك الترتيب المكاني.
 - إدراك الترتيب حسب الأهمية.
 ٢. مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن:
 - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
 - استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
 - استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
 - استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
 - استنتاج المعاني الضمنية في النص.

٣. مستوى الفهم النقدي:

- التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على مدى أصالة المادة و معاصرتها.

٤. مستوى الفهم التدوقي، ومن مهاراته:

- ترتيب الآيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
- اختيار أقرب الآيات معنى إلى بيت معين.

٥. مستوى الفهم الإبداعي:

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
- التوصل إلى توقعات للإحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
- تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

مهارات الفهم القرائي:

ذكر مجاور (١٤٢٠) أنَّ المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم التي تظهر في جميع

القوائم بأساليب مختلفة، ومن تلك المهارات ما يلي:

١. القدرة على اختيار المادة.
٢. فهم الأفكار الرئيسة.

٣. الوصول إلى النتائج.
 ٤. شرح أهداف الكاتب.
 ٥. فهم العلاقات بين الأجزاء، وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء والأفكار الرئيسة.
 ٦. تقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى.
 ٧. تطبيق ما تمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية. "(ص ٣٠٩)
- وفي عمل أكثر شمولية توصلت دراسة موسى (٢٠٠١) إلى سبع مهارات أساسية تندرج تحتها عدة مهارات فرعية، ومنها:
١. مهارات الفهم الحرفي، وتتضمن:
 - يذكر حقيقة محددة وردت في المقروء.
 - يذكر الأعداد التي وردت في المقروء.
 - يذكر الشخصيات الواردة في المقروء.
 - يذكر الأماكن الواردة في المقروء.
 - يذكر الألوان الواردة في المقروء.
 ٢. مهارات الفهم الاستنتاجي، وتتضمن:
 - يستنتج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.
 - يستنتج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.
 - يستنبط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء.
 - يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في المقروء.
 - يفسر سبب ظاهرة وردت في المقروء.
 - يفسر الكلمات المجازية في المقروء.
 - يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن.
 - يتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء.
 - يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء.
 - تصنيف الأفكار، والأحداث في مجموعات متجانسة.
 ٣. مهارات الفهم التطبيقي، وتتضمن:
 - يستنتج مما قرأ تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.

- يستنتج درسًا جديدًا يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.
 - يحدد سببًا جوهريًا لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.
 - يحل مشكلة عامة أو خاصة مستخدمًا ما قرأ.
 - يقترح حلًا لتحسين ظاهرة وردت في المقروء.
٤. مهارات الفهم النقدي، وتتضمن:

- يصدر حكمًا على ظاهرة أو شخصية وردت في المقروء.
- يحدد رأيه في تصرف أو ظاهرة وردت في المقروء.
- يحدد مدى إتقانه مع ما ورد في المقروء.
- يحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في الموضوع.
- يحدد النقاط الجديدة في المقروء.

٥. مهارات الفهم الوجداني أو التذوقي، وتتضمن:

- يحدد المشاعر، والانفعالات التي اشتمل عليها النص.
- يحدد القيم، والاتجاهات في النص.
- يحدد بعض جوانب الإعجاب في النص.

٦. مهارات الفهم الإبداعي، وتتضمن:

- يضع عنوانًا جديدًا للنص.
- يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.
- يقدم حلولًا مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
- يقدم صياغة جديدة للنص.

ويتضح للباحثة من التصنيفات السابقة أنها تناولت مهارات المستويات العليا في الفهم القرائي ممثلة في: مستويات الفهم النقدي، والتذوقي، والإبداعي، إلى جانب مهارات المستويات الدنيا للفهم ممثلة في: مستوى الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي. كما يتبين لها أهمية كل مستوى بما يتضمنه من مهارات ولا يمكن الجزم بأن هناك مستوى للفهم القرائي أهم من الآخر بل جميعها مهمة وضرورية ولا بد من تنميتها لدى المتعلم حتى يصبح قارئ فاهم قابض على زمام المعرفة، وجدير بالذكر أن الباحثة قد أفادت في بحثها الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

المحور الثاني: إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة:

مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي:

عرف الجندي وصادق (٢٠١) إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها "وضع مجموعة من الأسئلة يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه أثناء معالجة المعلومات والتعامل معها. وهذه الأسئلة يمكن تقسيمها إلى عدة مراحل تبعاً لمكان استخدامها في التعلم (قبل وأثناء وبعد التعلم) وهي بذلك تساعد على زيادة الوعي بعمليات التفكير لدى الطلبة" (ص. ٣٧٩).

كما ذكر عطية (٢٠٠٦) أن التساؤل الذاتي "حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين، والأفكار المضمنة في النص المقروء" (ص. ١٥٥).

وترى فهمي (٢٠٠٣، ص. ١٢٥) أن التساؤل الذاتي يتضمن نوعين من الأسئلة:

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

٢. الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة): وهي الأسئلة التي يصوغها الطالب أثناء عملية التعلم، أو قبلها أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها. "إنها تشير إلى ما يقوم به الطالب في أثناء تعلمه من فحص النص المقروء تكوين أسئلة عن مضمونه تساعد على الاستيعاب الدقيق الفهم يعتمد على ما يقوم الطلاب بتوليده وإنتاجه في أثناء التعليم والتدريس من أجل الفهم عملية توليدية لبناء علاقات بين أجزاء المادة المقروءة مثل الكلمات والجمل والفقرات والوحدات الأكبر وبين معلومات بين الطالب وخبراته ومعتقداته من جانباً والموضوعات الدراسية من جانب آخر وبناء علاقات بين المعلومات المخزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة" (إسماعيل ٢٠٠١، ص. ٧٤).

"وترجع فاعلية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءً انفعاليًا معرفيًا وحين يبدأ التلاميذ باستخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعورًا بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة تثير دوافع التلاميذ للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة ومواقف حياتهم اليومية بما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استخدامها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمرًا يسيرًا" (الخزندار ٢٠٠٦، ص. ١٤٠).

ومن خلال التعريفات السابقة للتساؤل الذاتي يتبين للباحثة أن المتعلمة ستكون محور العملية التعليمية ومشاركة إيجابية في بناء المعرفة واكتسابها ومن ثم استدعاء تلك المعارف في مواقف تعليمية جديدة.

خصائص إستراتيجية التساؤل الذاتي:

١. تقوم على إيجابية التلميذ في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها التلاميذ لأنفسهم تخلق بناء انفعاليًا، ودافعًا معرفيًا، ويصبحون أكثر شعورًا بالمسؤولية. (الأعسر، ١٩٩٨، ص. ١٤٢).

٢. يصبح التلاميذ أكثر حساسية للأجزاء الهامة في محتوى الدرس ويقومون بمراقبة فهمهم للمادة التعليمية، أي يصبحون على وعي بما لم يفهموه، ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه أسئلة ذاتية لأنفسهم، وأسئلة لأقرانهم (شبيب، ٢٠٠٠، ص. ١٠٩).

وأضاف حنفي (٢٠١٢) أن من أهم خصائص إستراتيجية التساؤل الذاتي أنها:

١. تساعد الطلاب على أن يفكروا بدقة أكثر وبناية وبأسلوب منتظم.
٢. تساعد الطلاب على تفحص معارفهم العلمية ومهاراتهم ومواقفهم الشخصية.
٣. تساعد الطلاب على الاستماع إلى أنفسهم وهم يفكرون حيث يصبحون أكثر وعيًا بنقاط قوتهم وضعفهم.

وعطفًا على ما سبق ترى الباحثة أن إستراتيجية التساؤل الذاتي إستراتيجية تبدو ذات أثر فعال في تدريس النصوص القرائية في مقرر لغتي الخالدة حيث تحفز الطالبة على تحسين مستواها في القراءة وتنمي مهارات الفهم القرائي المختلفة لديها وتزيد من فهمها للنص المقروء لما تختص به هذه الإستراتيجية من جعل المتعلمة تعتمد على ذاتها في عملية التعلم وتساعد على الوعي بما تقوم به من أنشطة عقلية وعمليات معرفية مختلفة فهي تقوم بطرح الأسئلة على نفسها ثم الإجابة على أسئلتها وتنظيمها وتقييمها وتدفعها إلى التحوار مع زميلاتها وتطلق طاقتها نحو العمل الجماعي.

خطوات إجراء إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يورد (عطية، ٢٠٠٦) خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية ما وراء المعرفة فيما

يأتي:

١. التعرف على الأفكار الأساسية.

٢. كتابة الأفكار الرئيسة.
 ٣. التفكير في الأسئلة المبنية على الأفكار الأساسية وتدوينها.
 ٤. الإجابة على الأسئلة.
 ٥. مناقشة الأفكار والأسئلة (عطية، ٢٠٠٦، ص. ١٥٦).
- ويتم تدريب الطلاب على إستراتيجية التساؤل الذاتي حسب خطوات محددة أوردتها عبد الحميد (٢٠٠٠، ص. ٢٠٦) فيما يلي:
١. التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة: ينظر الطالب إلى عنوان النص، ثم يسأل نفسه:
 - عن أي شيء سوف يكون هذا النص أو الموضوع بناء على العنوان؟
 - لماذا أتوقع ذلك؟
 ٢. تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي: يقرأ الطالب النص ومن خلال قراءته يختبر إلى أي مدى كانت تنبؤاته حول النص صحيحة، فإن كان التنبؤ صحيحاً، فإنه يواصل التنبؤ والتفكير حول ما يحدث في بقية النص، ثم يسأل نفسه ما الحل المقترح للمشكلة مثلاً؟ ما الخاتمة المناسبة للقصة؟ ما النهاية المتوقعة للموضوع؟ أما إذا كانت التنبؤات غير مطابقة، أو مقاربه للنص، أو الموضوع، أو غير صحيحة، فإن الطالب يسأل نفسه لماذا كانت توقعاتي أو تنبؤاتي غير صحيحة؟ كيف يمكنني عمل توقعات، أو تنبؤات مختلفة؟
 ٣. إعادة الفهم: إذا قرأ الطالب شيئاً غير واضح، فمن الأفضل إعادة فهمه بقراءة الموضوع مرة أخرى.
- وترى عريان (٢٠٠٣، ص. ٢١١)، أن التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي يتم وفقاً للخطوات الآتية:
- أولاً: الخطوة السابقة للتدريس (خطوة ما قبل القراءة):
- يعرض المعلم فيها موضوع الدرس على الطلاب، ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه)؛ وذلك بهدف تنشيط العمليات المعرفية التي تسبق الدرس، ومن هذه الأسئلة:
- س ١: ما لهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ بغرض إعمال الذهن للبدء في التفكير.
 - س ٢: لماذا أفعل هذا؟ لتحديد هدف معين يتجه نحوه التفكير.

س٣: لماذا يعد هذا الذي أفعله مهمًا؟ بغرض الوقوف على السبب الرئيس من القيام بعمليات التفكير.

س٤: كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ بغرض الكشف عن العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

وترى الباحثة أن أهمية هذه الخطوة تكمن في وضوح الهدف جليًا أمام الطالب من إثارة هذه الأسئلة وهو الوقوف على مدى ما يمتلكه من معارف وخبرات سابقة حول موضوع الدرس ومدى صحتها وكيف يمكن تعديلها والسير بها نحو الاتجاه الصحيح إن كانت خاطئة.

ثانيًا: خطوة التدريس (خطوة القراءة):

يقوم فيها المعلم بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي؛ لتنشيط العمليات المعرفية، ويمكن للمعلم توجيه الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء القرائي؛ وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة الآتية:

س١: ما المعلومات التي يجب تذكرها؟ بهدف استرجاع المعلومات السابقة.
س٢: ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف التعليمي؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

س٣: هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.
س٤: ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟ بغرض إثارة لاهتمام.
ومن خلال إجابة الطالب عن هذه الأسئلة تنتقل الخبرات عبر مواضيع متعددة وجديدة، وتتضح الأهداف أيضًا عن طريق تحديد المشكلة، والتعرف على أفكارها ومحاورها الرئيسة التي تتضمنها، ويتم أيضًا تنظيم المعلومات، وابتكار أفكار جديدة، ثم التخطيط للقيام بالنشاط؛ وذلك من خلال السير في خطوات معينة كتحديد زمن معين ومناسب لتنفيذ النشاط ومعرفة الإجراءات المناسبة لتنفيذ النشاط التعليمي ثم تنفيذ النشاط للوصول إلى النتائج ثم تقويم مدى مناسبة إجابات الطلاب على الأسئلة التي قاموا بتوجيهها إلى أنفسهم.
وترى الباحثة أن هذه الأسئلة مهمة لأنها تساعد على:

١. تنظيم المعلومات وإعادة ترتيبها.
٢. توليد أفكار جديدة ومبتكرة.
٣. تحديد الأدوات والمواد المطلوبة لتنفيذ النشاط التعليمي.

٤. تحديد الأهداف التي تم وضعها مسبقاً من قبل المعلمة.

ثالثاً: الخطوة التالية للتدريس (خطوة ما بعد القراءة):

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

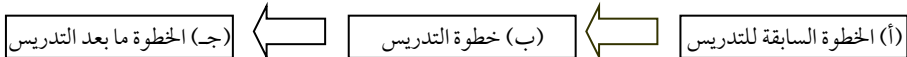
س١: كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ بغرض الاهتمام بتطبيق مثل ذلك في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بالخبرات بعيدة المدى.

س٢: ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ بغرض تقويم التقدم.

س٣: هل أحتاج بذل جهد جديد؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر أم لا.
والإجابة على هذه الأسئلة في هذه الخطوة من الدرس تساعد الطالب على تناول المعلومات، وتحليلها، وتكاملها، وتقويمها، ومعرفة كيفية الاستفادة منها في مواقف الحياة الأخرى.

وترى الباحثة مما سبق أنه يجب استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة؛ لأنها تساعد الطالبة على صياغة الأسئلة وطرحها على الذات، والبحث عن إجابات وحلول لها كما تحفز الطالبة على جمع المعلومات والبحث عنها وتنظيمها وفحصها واختبار مدى صحتها كما تحقق نتائج إيجابية من حيث تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى الطالبة.

من الممكن أن تسير خطوات التدريس وفق الشكل (٢) الآتي:



تثار الأسئلة الآتية:- كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب الحياة الأخرى؟ ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ هل أحتاج بذل جهد جديد؟	تثار الأسئلة الآتية:- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟ هل أحتاج لخطة مستقبلية لفهم هذا أو أتعلمه؟ ما الأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟	تثار الأسئلة الآتية:- ماذا افعل؟ لماذا افعل هذا؟ لماذا يعد هذا الذي افعله مهماً؟ كيف يرتبط هذا بما اعرفه من قبل؟
---	---	--

شكل (٢): خطوات التدريس وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي

(عريان، ٢٠٠٣، ص. ٢١٢)

أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة:

يمكن القول إن المعلم يقوم بدور وإيجابي في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي يمكن توضيح ذلك بإيجاز في الآتي:

١. قبل قراءة الدرس: تنشيط خلفية الطلاب المعرفية بتدريهم على التساؤل الذاتي (الأسئلة التي يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه بعد عرض عنوان الدرس على السبورة).
 ٢. أثناء القراءة: يوجه المدرس الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء، وذلك من خلال الأسئلة التي يقومون بتوجيهها إلى أنفسهم أثناء القراءة ومن الممكن أن يوجه المدرس طلبته لكي يتمتعوا بالقراءة أثناء تكوينهم الأسئلة ويبحثوا عن أجوبتها.
 ٣. بعد القراءة: يوجه المدرس الطلاب إلى ضرورة إثارة تساؤلات ذاتية تتناول مختلف جوانب الموضوع من حيث المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وغير ذلك مما يتضمنه الموضوع من مهارات.
- حيث أن تدريب الطلاب على توجيه الأسئلة يساعد كما يرى كوستا (١٩٩٨) على فهم النص المقروء، وجعل المتعلم أكثر حماسًا وحيوية، والتوصل إلى تنبؤات، وتحديد أكثر المعلومات دقة، ونمو التفكير الإبداعي، وزيادة الانتباه والتركيز حول الوصول إلى إجابات صحيحة لتلك التساؤلات.

"ويتفق كثير من الباحثين إلى أن التساؤل الذاتي ذو أثر فعال في تنشيط الطلاب، وتشجيعهم على فهم المقروء وتحسينه، فتوليد الأسئلة ذاتيًا بمثابة إشارات باتجاه الفهم العميق للنص القرائي، وفي الوقت ذاته يكون من دواعي الاستكشاف فيما يعجز عقل المتعلم عن فهمه" (موسى، ٢٠٠١، ص. ٧)

وترى الباحثة أنه من الضرورة بمكان توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة بشكل عام وطالبات الصف الأول المتوسط بشكل خاص باعتبارهن الحلقة الأولى والأساسية في سلسلة التعليم المتوسط لما لها من مزايا وإيجابيات عديدة فهي إستراتيجية فعالة وخصوصًا عند استخدامها في قراءة النصوص وفهمها فهي تبث النشاط والحيوية لدى الطالبة وتحفزها على تحدي الصعاب وتحمل المسؤولية واستكشاف ما يعجز عقلها عن فهمه من خلال توليد الأسئلة الذاتية وطرحها على نفسها.



الدراسات السابقة

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت مهارات الفهم القرائي في تدريس مقرر اللغة العربية:
أجرى مفلاح (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس خمسة من موضوعات القراءة المقررة على طلاب هذا الصف واتبع الباحث في الدراسة المنهج الوصفي من خلال الإطار النظري للدراسة والمنهج التجريبي فقد اختار الباحث عينة بحثه من طلبة الصف الأول ثانوي الموزعين في ست شعب بثانوية الصديق بحائل بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد العينة (٥٨) طالباً في المجموعة التجريبية (٢٧) طالباً وفي المجموعة الضابطة (٣١) طالباً وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: حدوث نمو واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية دل على فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالأسلوب التقليدي.

وأجرى المنتشري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وقد تمثلت أدوات الباحث في أنه أعد قائمة بمهارات الفهم القرائي واختباراً لقياس هذه المهارات ودليلاً للمعلم لتدريبه على توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في القراءة واستخدم المنهج التجريبي حيث؛ تكونت العينة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول متوسط اشتملت المجموعة الضابطة على (٣٠) طالبا والمجموعة التجريبية (٣٠) طالباً وخلصت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنميتها لكل مهارة فرعية على حدة.

وأجرت الغامدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة على الفهم القرائي في مادة المطالعة والنصوص، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة، اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية قسمت إلى ثلاث مجموعات متساوية الأولى تجريبية درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، والثانية تجريبية درست باستخدام استراتيجية R4PQ، والثالثة ضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة، وطبق على عينة الدراسة اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وتوصلت الدراسة إلى

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعات التجريبية.

وأجرى كلاً من شانغ وجو (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الانجليزية وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالب سنة أولى من طلاب جامعة ايشو في تايواناً وتم استخدام الأساليب البحثية الكمية والنوعية بما في ذلك اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي والمقابلات شبه المنظمة لاستكشاف فاعلية إستراتيجية التفاعل الذاتي في تعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التدريب على استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي عزز الفهم القرائي لدى الطلاب خاصة لدى الطلاب ذوي التحصيل المتدني وكان لدى الطلاب وجهات نظر إيجابية نحو استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في أنشطة القراءة المستقبلية لديهم وتم عرض الممارسات التدريسية التي تعزز الفهم القرائي .

وأجرى ذياب (١٤٣٠) دراسة هدفت إلى إبراز مدى فاعلية طريقة التدريس التبادلي المتبعة في تدريس النصوص الأدبية في علاج ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي واستخدم المنهج التجريبي وقد تكونت العينة من (١٠٧) طالباً وطالبة في الصف الأول متوسط من أربع مدارس وقد تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تدريسها مادة النصوص باستخدام طريقة التدريس التبادلي، وتكونت المجموعة التجريبية من شعبتين واحدة من الذكور (٢٨) طالباً والأخرى من الإناث (٢٩) طالبة ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية تكونت من شعبتين: ذكور (٢٢) طالباً وإناث (٢٨) طالبة وقد تم استخدام الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) وتوصلت إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي لصالح طريقة التدريس التبادلي وأيضاً عدم وجود أثر دال إحصائياً تبعاً للجنس في الاستيعاب القرائي سواء بطريقة التدريس التبادلي أو الطريقة التقليدية.

المحور الثاني: بحوث ودراسات سابقة تناولت استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في مقرر

اللغة العربية:

أجرى دونالد (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تعرف أثر التساؤل الذاتي على الفهم التفسيري وتطوير كتابة المحتوى لدى طلاب الصف الثاني ابتدائي وقد اختبرت الدراسة مهارات الكتابة

والفهم لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي باستخدام استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب أثناء القراءة وبعد القراءة وأثناء الكتابة أيضاً وقارنت تقدم أداء هؤلاء الطلاب طلاب المجموعة التجريبية مع طلاب الصف الثاني المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة المعتادة واستخدم المنهج الإحصائي التحليلي لبيانات الدراسة تكونت العينة من (١٩) طالب ممثلين للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فقد تألفت من عدد غير محدد من طلاب الصف الثاني وقد أجريت الدراسة في إحدى المدارس الواقعة جنوب غرب ولاية ويشيتا الأمريكية ومن أدوات الباحث في الدراسة نموذج الكتابة التحليلي ذو السمات الستة وقد خلصت الدراسة إلى نتائج تؤيد استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي حيث كانت فعالة في زيادة فهم النص التفسيري لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى موسى (٢٠٠١) دراسة هدف إلى تعرف أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة، والقدرة على توليد الأسئلة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، بمصر واستخدم في دراسته المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (٧٨) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (٤٠) طالبة، وضابطة (٣٨) طالبة، وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في اختبار يقيس مهارات الفهم القرائي واستبانة للوعي بما وراء المعرفة، وقد أعد اختباراً لقياس قدرة كل طالبة من طالبات المجموعة التجريبية على صياغة أسئلة بنفسها بعد قراءة موضوع معين. في حين درست المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة، وبعد تطبيق اختباري الدراسة بعدد، توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت في تحسين مهارات الفهم القرائي حيث جاءت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي. وفيما يتعلق بمهارات الفهم الحرفي وجدت فروق غير دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي.

وأجرت فهمي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مستخدمة المنهج شبه التجريبي وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (٨٢) طالبة تم توزيعهن على فصلين (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٤٢) طالبة في المجموعة الضابطة بمصر. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة؛ لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لعينة الدراسة، وإعداد اختبار موضوعي يقيس بعض مهارات القراءة الناقدة، وإعداد قائمة للأسئلة التوجيهية؛ لتستعين بها

الطالبات عند قراءة موضوعات محددة من كتاب طالبات الصف الأول الثانوي لتتمكن من توليد الأسئلة بأنفسهن. وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدف تنميتها.

وأجرى عطية (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي و التلخيص) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعلم، واستخدام المنهج شبه التجريبي القائم على توزيع أفراد العينة البالغ عددهم (٧٨) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وعددها (٤٠) طالباً وطالبة، وضابطة وعددها (٣٨) طالباً وطالبة وقد استخدم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت في تحديد مهارات الفهم القرائي كما صمم اختباراً موضوعياً يقيس مهارات الفهم المستهدفة وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لخطوات إستراتيجيتي التساؤل الذاتي، والتلخيص في تدريس النصوص القرائية في حين تركت المجموعة الضابطة تدرس النصوص القرائية وفقاً للطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي و التلخيص في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء طلاب المجموعة الضابطة و أداء المجموعة التجريبية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى العديقي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي وقد استخدم المنهج شبه التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٠) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة تم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طالباً درست بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بنسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين، واختبار لقياسها، طبقت قبلًا وبعدياً وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

التعليق على البحوث والدراسات السابقة.

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

١. تناول إستراتيجية التساؤل كمتغير مستقل والفهم القرائي كمتغير تابع؛ كدراسات كل من: (دونلاب، ١٩٩٩؛ شانغ وجو، ٢٠١٠؛ العذيق، ٢٠٠٨؛ عطية، ٢٠٠٦؛ موسى، ٢٠٠١).
٢. تناول المرحلة المتوسطة؛ كدراسات كل من: (ذياب، ١٤٣٠؛ عطية، ٢٠٠٦؛ المنتشري، ٢٠٠٨؛ موسى، ٢٠٠١).
٣. منهج البحث؛ كدراسات كل من: (دونلاب، ١٩٩٩؛ ذياب، ١٤٣٠؛ الغامدي، ٢٠٠٩؛ مفلح، ٢٠٠٥؛ المنتشري، ٢٠٠٨).
٤. تحديد عينة البحث من الطالبات فقط؛ كدراسات كل من: (الغامدي، ٢٠٠٩؛ فهمي، ٢٠٠٣؛ موسى، ٢٠٠١).
٥. تنمية مهارات الفهم القرائي كمتغير تابع؛ كدراسات كل من: (الغامدي، ٢٠٠٩؛ المنتشري، ٢٠٠٨).

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والبحوث والدراسات السابقة:

اختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة بما يلي:

١. تناول المراحل التعليم؛ حيث تناول بعضها المرحلة الابتدائية كدراسة دونلاب (١٩٩٩) وبعضها تناول المرحلة المتوسطة كدراسات كل من: (مفلح، ٢٠٠٥؛ المنتشري، ٢٠٠٨) وبعضها تناول المرحلة الثانوية، كدراسات كل من: (العذيق، ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠٠٩) وواحدة تناولت المرحلة الجامعية كدراسة (شانغ وجو، ٢٠١٠).
٢. التصميم التجريبي؛ حيث تناولت دراسة الغامدي (٢٠٠٩) التصميم التجريبي ذي الثلاث مجموعات.
٣. أدوات القياس المستخدمة تبعاً لتنوع نواتج التعلم التي تقيسها، فقد استخدمت اختبارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي.



فروض البحث.

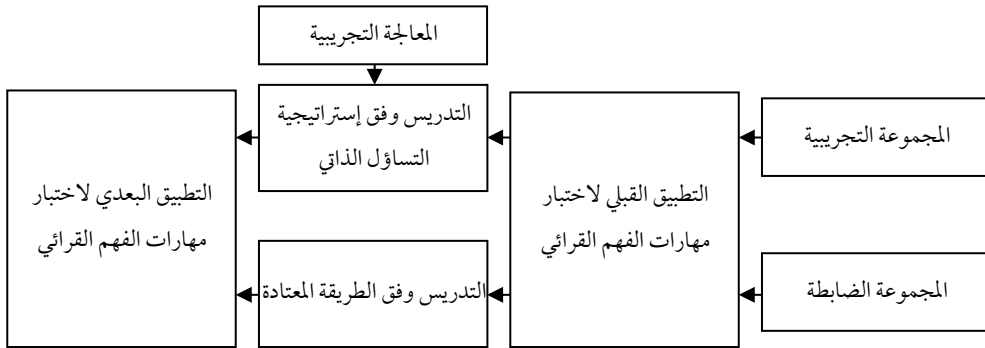
سعى البحث لاختبار صحة الفرض التالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

إجراءات البحث

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي الذي يأخذ بتصميم مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ للتعرف على أثر المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي) على المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الأول المتوسط وأتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة التي تكون فيها المعلمة محور العملية التعليمية والشكل (٣) يوضح التصميم الشبه التجريبي للبحث.



شكل (٣): التصميم الشبه التجريبي للبحث

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة للبنات التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة ظهران الجنوب التعليمية التابعة لمنطقة عسير التعليمية في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الحالي من مجموعة عشوائية من طالبات الصف الأول المتوسط في إحدى مدارس محافظة ظهران الجنوب التعليمية، حيث تكونت العينة من طالبات الصف الأول

المتوسط بمدرسة المتوسطة الأولى للبنات بمدينة ظهران الجنوب، وتحديد فصلين من فصول المدرسة بطريقة عشوائية لإجراء تجربة البحث، وهما فصل (أ/١) وفصل (ب/١). حيث مثل فصل (أ/١) المجموعة التجريبية التي تدرس الوحدة المختارة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي وبلغ عدد طالباتها (٢٥) طالبة، بينما مثل فصل (ب/١) المجموعة الضابطة التي تدرس الوحدة ذاتها باستخدام الطريقة المعتادة، وبلغ عددها (٢٥) طالبة والجدول (٢) يوضح توزيع عينة البحث:

جدول (٢): توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة بمدرسة المتوسطة الأولى للبنات بظهران الجنوب

المجموعة	الفصل	عدد الطالبات	مجموع طالبات عينة البحث
التجريبية	أ/١	٢٥ طالبة	٥٠ طالبة
الضابطة	ب/١	٢٥ طالبة	

مواد البحث:

أولاً: وحدة "حرف وهوايات" من مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني (طبعة، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م) من العام الدراسي ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ، وتشمل الوحدة السادسة من الكتاب المقرر، وتتضمن الدروس النصوص القرائية التالية:

النص الأول: زراعة اللؤلؤ.

النص الثاني: لذة الإبداع.

النص الثالث: الحرف اليدوية في العالم العربي.

وقد وقع الاختيار على هذه الوحدة كونها تضمنت موضوعات تتناسب وطبيعة استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، كما تضمنت موضوعات تتناسب وتنمية مهارات الفهم القرائي. وقامت الباحثة بتحليل محتوى وحدة "حرف وهوايات" لتحديد العناصر الأساسية لمحتوى الدروس، والأنشطة المناسبة لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وكذلك تحديد المهارات المتضمنة في الوحدة وحصص مهارات الفهم القرائي التي تعمل الباحثة على تنميتها لدى طالبات المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

ثانيًا: دليل المعلمة:

- إعداد دليل المعلمة؛ قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة لتدريس وحدة "حرف وهوايات" وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي وذلك بتوضيح دور المعلمة ومسؤولياتها أثناء تدريس الطالبات لهذه الوحدة ملحق (٢)، وقد اشتمل الدليل على العناصر الآتية:
 ١. مقدمة الدليل؛ وتضمنت نبذة مختصرة عن إستراتيجية التساؤل الذاتي من حيث: مفهومها، وأهميتها، وخطواتها وطريقة تنفيذها وأهداف الدليل وإرشادات تدريس الوحدة وجدول توزيع حصص الوحدة.
 ٢. المحتوى العلمي للوحدة.
 ٣. الأهداف العامة لدراسة الوحدة.
 ٤. مكونات الوحدة.
 ٥. الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الوحدة.
 ٦. إجراءات السير في دروس الوحدة.
 ٧. أساليب التقويم.كما اشتمل كل درس من دروس الوحدة المختارة على ما يلي:
 ١. عنوان الدرس.
 ٢. الأهداف السلوكية.
 ٣. الوسائل التعليمية.
 ٤. التمهيد.
 ٥. إجراءات التدريس وفقًا لإستراتيجية التساؤل الذاتي.
 ٦. التقويم.
- استطلاع رأي السادة المحكمين حول دليل المعلمة؛ بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والمشرّفين التربويين، والمعلمين؛ بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول دليل المعلمة وذلك بإبداء رأيهم حول:
 ١. مدى مناسبة أهداف دراسة الوحدة.
 ٢. مدى مناسبة المحتوى العلمي للوحدة.

٣. مدى مناسبة السير في إجراءات الدرس.

٤. مدى مناسبة الوسائل التعليمية.

٥. مدى مناسبة أسئلة التقويم.

٦. مدى صحة إجابة أسئلة التقويم الختامي.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على دليل المعلمة ومنها:

١. إضافة عنوان " دليل المعلمة" على الغلاف الخارجي.

٢. كتابة النسب المئوية باللغة العربية بدلاً من اللغة الإنجليزية.

ثالثاً: كتيب الطالبة:

- إعداد كتيب الطالبة؛ قامت الباحثة بإعداد كتيب للطالبة تسترشد به في دراستها للوحدة المختارة، ويحتوي هذا الكتيب على صورة متكاملة لمحتوى الوحدة، ودور الطالبة أثناء التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي ملحق (٣)، وقد تضمن هذا الكتيب ما يلي:

١. مقدمة الكتيب؛ وتشمل تعريف الطالبة بمفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي وكيفية تطبيقها وأهداف الكتيب، وأهداف دراسة الوحدة.

٢. دروس الوحدة؛ ويتضمن كل درس ما يلي:

- عنوان الدرس.
- عرض المادة التعليمية؛ وتم فيها عرض المادة العلمية لكل درس من الدروس، واستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لهذه الدروس.
- التقويم؛ ويشمل مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تقيس أهداف الدرس، مع ترك فراغات خالية في الكتيب للإجابة عنها.

- استطلاع رأي السادة المحكمين حول كتيب الطالبة؛ بعد الانتهاء من إعداد كتيب الطالب، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والمشرّفين التربويين، والمعلمين؛ بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول كتيب الطالبة وذلك من خلال إبداء آرائهم حول ما يلي:

١. مدى مناسبة أهداف دراسة الوحدة.

٢. مدى مناسبة أنشطة إستراتيجية التساؤل الذاتي لمحتوى الوحدة.

٣. مدى مناسبة التقويم لكل درس.

٤. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على كتيب الطالب منها :

٥. إضافة عنوان " كتيب الطالبة" على الغلاف الخارجي.

٦. كتابة النسب المئوية باللغة العربية بدلاً من اللغة الإنجليزية.

أدوات البحث:

لإعداد اختبار في المهارات قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد هدف الاختبار؛ هدف اختبار مهارات الفهم القرائي إلى قياس مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط قبل وبعد تطبيق تدريس وحدة "حرف وهوايات" وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي على المجموعة التجريبية والطريقة المعتادة على المجموعة الضابطة.

٢. الصورة الأولية للاختبار؛ بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٣٦) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، مع وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، تضمنت الهدف من الاختبار، وإشعار الطالبة بأن نتائج الاختبار ليس لها علاقة بدرجاتها في مادة لغتي الخالدة وإنما تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي وتجويد العملية التعليمية، وحثها على الإجابة على جميع الأسئلة، وأن تكون الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها.

٣. التجربة الاستطلاعية للاختبار؛ تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من طالبات الصف الأول المتوسط بمدرسة مجمع كتام بظهران الجنوب، وعددهن (٢٥) طالبة. وبعد رصد الدرجات تمت عمليات ضبط الاختبار وفق ما يلي:

- ثبات الاختبار؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) طالبة، لسن ضمن عينة البحث الأصلية، وبعد تصحيح الاختبار لهذه العينة، جزئت الأسئلة إلى نصفين، يحتوي النصف الأول على الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني على الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية عن طريق قانون بيرسون وقد كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٤) هو عامل ارتباط قوي وبعد ذلك تم حساب ثبات الاختبار وفق معادلة سبيرمان ووجد أنه يساوي (٠,٨٥)، وهي درجة

عالية من الثبات أو يوضح الجدول (٣) نتائج حساب ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الارتباط:

جدول (٣): معامل الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي

عدد الطالبات	عدد الأسئلة	معامل الثبات بطريقة (التجزئة النصفية)	معامل الارتباط
٢٥	٣٦	٠,٨٥	٠,٨٤

- صدق الاختبار؛ تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في اللغة العربية لاستطلاع آرائهم حول مدى قياس كل سؤال للهدف الذي وضع من أجله ومدى انتماؤه لمستويات الفهم القرائي الخمسة، ووضوح مفردات الاختبار، والدقة اللغوية لصياغة المفردات، وفي ضوء الملاحظات التي أبدتها المحكمون تم تعديل صياغة بعض الأسئلة لتناسب مع المستوى الخاص بها.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار؛ تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي ملحق (٥)، ووجد أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار قد تراوحت بين (٠,٤٤ : ٠,٨١) وهي نسبة مقبولة لمعاملات سهولة وصعوبة فقرات الاختبار.
- تحديد معامل التمييز لأسئلة الاختبار؛ تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي ملحق (٥)، ووجد أنها تراوحت بين (٠,٢٥ : ٠,٧٥) وهي نسبة مقبولة.
- زمن الاختبار؛ تم حساب الزمن اللازم للإجابة من أسئلة الاختبار، وذلك لرصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن الاختبار، وبحساب متوسط الزمنين، أظهرت النتائج بأن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٤٥) دقيقة.
- ٤. الصورة النهائية للاختبار؛ في ضوء آراء المحكمين ونتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ١٢ مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي الرئيسة تم قياسها بستة وثلاثين (٣٦) سؤالاً ملحق (٢)، ولكل سؤال درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي (٣٦) درجة، موزعة على مستويات الفهم القرائي

الخمسة والجدول (٤) يوضح مهارات الفهم القرائي الرئيسة وعدد الأسئلة التي تقيسها ونسبها المئوية:

جدول (٤): مهارات الفهم القرائي الرئيسة وعدد الأسئلة التي تقيسها ونسبها المئوية

الموضوع	المهارة	عدد المهارات	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
١/ زراعة اللؤلؤ. ٢/ لذة الإبداع. ٣/ الحرف اليدوية في العالم العربي.	مهارات الفهم الحرفي	٣	٩	٪٢٥,٠
	مهارات الفهم الاستنتاجي	٣	٩	٪٢٥,٠
	مهارات الفهم الناقد	٢	٦	٪١٦,٦
	مهارات الفهم التذوقي	٢	٦	٪١٦,٦
	مهارات الفهم الإبداعي	٢	٦	٪١٦,٦
	الإجمالي	١٢	٣٦	٪١٠٠

تنفيذ تجربة البحث:

تم تنفيذ البحث وفق الإجراءات التالية:

١. تطبيق الاختبار القبلي تم تطبيق الاختبار يوم الإثنين الموافق ١٧ / ٥ / ١٤٣٥ هـ؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق تجربة البحث؛ ولوضع تصور لنقطة البداية لدى طالبات المجموعتين، والجدول (٥) يوضح المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لأفراد عينة البحث في اختبار مهارات الفهم القرائي.

الجدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة العدد ٢٥		المجموعة التجريبية العدد ٢٥	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٤١	١,١٣	٠,٩٤	١١,٩٦	١,٠٦	١٢,٢٨

يتضح من نتائج الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التطبيق تجربة البحث.

٢. تطبيق تجربة البحث؛ حيث تم البدء بتطبيق تجربة البحث في يوم الإثنين الموافق ١٧ / ٥ / ١٤٣٥ هـ حيث قامت الباحثة بتدريس النصوص القرائية في وحدة "حرف وهوايات"

- من مقرر لغتي الخالدة لطالبات الصف الأول المتوسط في الفصل الثاني ١٤٣٥ هـ للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
٣. تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي بعددًا على كل المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
٤. بعد الانتهاء من الاختبار قامت الباحثة بتصحيحه في ضوء مفتاح التصحيح، ورصد نتائجه وتحليلها في جداول؛ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا؛ لاستخلاص أهم نتائج هذا البحث، والتحقق من صحة فروضه، والخروج بتوصيات يمكن تطبيقها.

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض سوف يتم تحليل النتائج باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وإجراء المعالجات الإحصائية الخاصة بالبحث في ضوء الطرق والأساليب الآتية:
١. التكرارات والنسبة المئوية لحساب نتائج الدراسة الاستطلاعية.
 ٢. معادلة سيرمان لحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية.
 ٣. معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.
 ٤. معادلة معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
 ٥. اختبار (ت) T-test لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي واختبار مهارات التفكير الابتكاري في العلوم
 ٦. مربع إيتا لحساب حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية المتشابهات) على المتغيرات التابعة (التحصيل الدراسي مهارات التفكير الابتكاري).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج البحث:

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال البحث واختبار صحة الفرض:
- للإجابة عن السؤال البحث الذي نص على "ما بآثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول

المتوسط؟" أتم اختبار صحة الفرض أ وحساب حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي) على المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) وذلك كما يلي:

١. النتائج المتعلقة باختبار صحة الفرض: نص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي" وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لنتائج مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المجموعة الضابطة العدد ٢٥		المجموعة التجريبية العدد ٢٥	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٠٣	٤,٧٥	٠,٧٦	٢٨,٩٢	١,٠٧	٣٤,٨٤

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

٢. معرفة حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي) على المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي وتم ذلك باستخدام معادلة حجم التأثير مربع إيتا (η^2) والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة لبحث

المجموعة	العدد	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ت) ^٢	قيمة (η^2)
تجريبية	٢٥	٤٨	٤,٧٥	٢٢,٥٩	٠,٩٦
ضابطة	٢٥				

يتضح من الجدول (٧) أن قيم (η^2) في اختبار مهارات الفهم القرائي هي (٠,٩٦) وهذه القيم أكبر من (٠,١٤) مما يشير إلى كبر حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي)

على المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) أي أن حجم التأثير الناتج عن المعالجة التجريبية كان عالياً وهذا يدل على أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

حقق تدريس وحدة "حرف وهوايات" من مقرر لغتي الخالدة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي النتائج التالية:

أولاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ثانياً: أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط كان عالياً. وعزت الباحثة هذه النتائج إلى عدة أسباب وهي:

١. نجاح إستراتيجية التساؤل الذاتي فيها وضعت من أجله وهو مساعدة الطالبة على الفهم القرائي بجهودها الخاص (تعلم ذاتي) وإلى كيفية تنفيذها حيث تعمل هذه الإستراتيجية في جميع مراحلها قبل وأثناء وبعد التعلم على بناء المعرفة لدى الطالبات من خلال تدريبهن على توليد الأسئلة ذاتياً حيث تساعد هذه الإستراتيجية الطالبة قبل القراءة على تنشيط المعرفة السابقة وإثارة اهتمامها أولاً ثم المرحلة الثانية داعمة للأولى إذ تعمل على تنظيم المعلومات وتذكرها وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة وفي المرحلة الثالثة بعد التعلم تساعد هذه الإستراتيجية الطالبات على ربط معلوماتهن السابقة بالمعلومات التي اكتسبنها بعد القراءة مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة.

٢. إن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت طالبات المجموعة التجريبية على التحكم في عملية تعلمهن وقد ظهر ذلك التحكم بجلاء من خلال قيام الطالبات بأنفسهن في التساؤل ذاتياً عما يتضمنه النص المقروء من مهارات مما أدى إلى زيادة دافعيتهن لفهم النصوص القرائية المقدمة لهن.

٣. استقلال الطالبات أثناء عملية التعلم واعتمادهن على أنفسهن في اكتساب المعارف والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال أنشطة التعلم والقراءة الواعية مما وفر مناخاً ملائماً للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم.

وتتفق نتائج البحث في مجال استخدام التساؤل الذاتي بوصفها إستراتيجية تدريسية فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي مع نتائج دراسات كل من: (دونلاب، ١٩٩٩؛ شانغ وجو، ٢٠١٠؛ العذيق، ٢٠٠٨؛ عطية، ٢٠٠٦؛ موسى، ٢٠٠١) التي أكدت جميعها على أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي.

ملخص نتائج البحث:

حقق النتائج التالية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

٢. أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر لغتي الخالدة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط كان عالياً.

توصيات البحث:

١. في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الباحثة بجملة من التوصيات جاء أهمها:
تشجيع معلمات اللغة العربية ومشرفاتها على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تمكن الطالبات من استخدام مهاراتهم الخاصة في توجيه عمليات التفكير والتعلم وتساعدن على تحمل المسؤولية الشخصية للتعلم استناداً إلى مبدأ التعلم الذاتي.
٢. إجراء دورات تدريبية لتدريب المعلمات أثناء الخدمة على تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة بصفة خاصة وفروع اللغة العربية بصفة عامة.
٣. دعوة مشرفات اللغة العربية إلى التركيز عند تقويم المعلمات على مدى اهتمام المعلمات باستخدام طرق وإستراتيجيات حديثة ومتنوعة.
٤. إعادة النظر في تقويم طالبات المرحلة المتوسطة بحيث يشمل التقويم اختبارات متنوعة تقيس ما اكتسبته الطالبات من مهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة.

٥. دعوة مؤلفي المناهج ومطورها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

مقترحات البحث:

اقترحت الباحثة القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية:

١. دراسة وصفية لتقويم أسئلة تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالباتها.
٢. دراسة لتحديد وقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات في مراحل تعليمية مختلفة.
٣. دراسة مقارنة بين فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية أخرى في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
٤. دراسة أثر برنامج تدريبي لمعلمات اللغة العربية على استخدام لإستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات متعددة لدى الطالبات في مراحل مختلفة من التعليم.
٥. دراسة أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات التفكير العالي لدى طالبات المرحلة المتوسطة مثل (التفكير الابتكاري).
٦. دراسة أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي على عينة أكبر وفي مناطق تعليمية مختلفة لتنمية مهارات لغوية أخرى.
٧. دراسة فاعلية إستراتيجيات تعليمية حديثة أخرى على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.



فهرس المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ١. إبراهيم، عبد العليم (١٩٨٣). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.
- ٢. أبو عجوة حسام صلاح (١٤٣٠). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
- ٣. إسماعيل مصطفى موسي (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- ٤. الأعسر أصفاء (١٩٩٨). تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر- والتوزيع.
- ٥. البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. ط ١، عمان: دار الفكر.
- ٦. تمام، بسام أبو تمام (٢٠٠٤). المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرفة المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- ٧. الجار الله عبد الله بن جار الله بن إبراهيم (٢٠٠٩). أهمية القراءة وفوائدها. مصر: دار الاسلام في الإعلام.
- ٨. الجندي، أمينة؛ موسى، منير صادق (٢٠٠١). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية التفكير ألابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي ذوى السعات العقلية المختلف. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية، القاهرة جمهورية مصر- العربي.
- ٩. حسن، نجاة مختار (٢٠٠٨). كيفية تنمية المهارات اللغوية للصم. الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم - الرياض ٢٨-٣٠ ابريل.
- ١٠. حنفي أراضي فوزي (٢٠١٢). استراتيجية التساؤل. مكتب التربية: التربويات.

١١. الخزندار (٢٠٠٦). تنمية التفكير. ط١، فلسطين: آفاق للنشر والتوزيع.
١٢. الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٥). فصول في تدريس اللغة العربية. ط٤، الرياض: مكتبة الرشد.
١٣. دوفي، جيرالدج (١٤٠٧). كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم. ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الكويت: مكتبة الفلاح.
١٤. ذياب، محمود (١٤٣٠). فاعلية طريقة التدريس التبادلي لمادة النصوص الأدبية في علاج ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي. مجلة المنار، ٤ (١٧)، ٢٦٩-٢٧٠.
١٥. ربيعي، وليد موسى سلمان (٢٠٠٢). الضعف القرائي لدى طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين. رسالة ماجستير، جامعة القدس دولة فلسطين.
١٦. الركابي جودت (١٩٩٦). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
١٧. زايد، فهد خليل (٢٠٠٦). استراتيجيات القراءة الحديثة القراءة فن ومهارة. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
١٨. زهران، حامد عبد السلام (١٤٢٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. (ط٦) القاهرة: عالم الكتب.
١٩. سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة حلوان.
٢٠. شبيب أحمد (٢٠٠٠). أثر التدريب على إستراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة - التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فعاليتهم الذاتية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٩٥ (١)، ٦٥-٦٢.
٢١. شحاتة، حسن (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٢٢. عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ٢ (٧)، ٤٥-٤٣.

٢٣. عبد الخالق، مختار (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة المنيا.
٢٤. العذيقى، ياسين محمد عبده (١٤٣٠). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية جامعة أم القرى.
٢٥. عريان، سميرة عطية (٢٠٠٣). فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملى الفلسفى. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة جمهورية مصر- العربية.
٢٦. عصراً حسني عبد الباري (١٩٩٩). الفهم عن القراءة طبيعته عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
٢٧. عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات (الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها ٦٧ (٥)، ٩٥-٩٣.
٢٨. عليان أحمد فؤاد (٢٠٠٠). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. ط٢ الرياض: دار المسلم.
٢٩. عليات إيناس؛ الفايز أميرفت (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ٨ (١) ٣٥-٤٦.
٣٠. العنزي خلف بن قليل (١٤٢٩). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة المملكة العربية السعودية.
٣١. عوض أفايزة السيد محمد (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

٣٢. العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٤). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، ٣٠(٥)، ٨٠-٧٦.
٣٣. العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٥). فاعلية استخدام أسلوب القدر الذهني في تنمية بعض مهارات الطاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة ٢٢(١٠)، ٢٠-١٥.
٣٤. الغامدي، بسينة عبد الله (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، رابطة التربويين العرب، ٣(٤)، ٢٠٧-٢٥٢.
٣٥. فياض، حنان محمد (٢٠٠٨). تنمية مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً للمرحلة الثانوية. الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم - الرياض ٢٨-٣٠ ابريل .
٣٦. فهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣(٥)، ٥٩-٥٤.
٣٧. الكبسي، ياسر عبد الواحد حميد (٢٠١١). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافيا والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة جامعة النصار للعلوم الإنسانية، ٩(٥)، ٢٤-٢١.
٣٨. كوستا، أرثر (١٩٩٨). تعليم من أجل تنمية التفكير. ترجمة صفاء الأعسر، القاهرة: دار قباء.
٣٩. مجاور، محمد صلاح الدين (١٤٢٠). تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية. ط ٤، القاهرة: دار المعارف.
٤٠. مفلح، غازي (٢٠٠٥). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة دمشق ٢٢(٢١)، ٢٧٣-٢٦٩.
٤١. المنتشري، علي أحمد عبد الله (٢٠٠٨). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الملك خالد.

٤٢. موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بها وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القاهرة جمهورية مصر العربية.
٤٣. الناقه، محمود كامل؛ وحافظ، السيد وحيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية مداخله وفنائه. ج ١، القاهرة: كلية التربية.
٤٤. النصيري أ بدر فارس حمد (٢٠٠٤). تطوير مقياس النمو اللغوي لقياس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين سمعياً من الرضاعة وحتى عمر خمس سنوات. رسالة ماجستير الجامعة الأردنية عمان الأردن.
٤٥. وزارة التربية والتعليم (١٤٣٤). دليل المعلم لمادة لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
٤٦. يونس، فتحي علي (٢٠٠١). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

47. Coyne Michael D & others (2007). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. Upper Saddle River, New Jersey: Columbus Ohio.
48. Dunlap, Jo A. (1999). *The effects of self-questioning on comprehension of expository text and development of content writing with second grade students*. Unpublished dissertation, Wichita State University, USA
49. Shang, Hui-Fang & Chang-Chuen, I-Ju (2010). The effect of self-questioning strategy on EFL learners' reading comprehension. *The International Journal of Learning*, 17 (2) , 41-53
50. Taylor, Martin (1990). *Psycholinguistics: Learning and using language*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice – Hall International, Inc.
51. Thompson, Sara (2000). *Effective content reading comprehension and retention strategies*. Educational Resource Information Center (ERIC), ED 440372.

Romanization of references

First: Arabic References:

- The Holy Quran.

1. Ibrāhīm, 'Abd al-'Alīm (1983). al-muwajjah al-Fannī lmdrsy al-lughah al-'Arabīyah. Cairo: Dar Al-Maaref.
2. Abū 'Ajwah, Ḥusām Ṣalāh (1430). Athar istirāṭijīyah al-tasā'ul al-dhātī fī Tanmiyat mahārāt ḥall al-masā'il al-kīmyā'īyah ladā ṭullāb al-ṣaff al-ḥādī 'ashar. Master's Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
3. Ismā'īl, Muṣṭafā Mūsā (2001). Athar istirāṭijīyah mā warā' al-Ma'rīfah fī Taḥsīn Anmāt al-fahm alq'rā'y wa-al-wa'y bi-mā warā' al-Ma'rīfah wa-intāj al-as'ilah ladā talāmīdh al-marḥalah al-i'dādiyah. First Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Ain Shams University, Cairo, Arab Republic of Egypt.
4. Al-A'sar, Ṣafā' (1998). Ta'līm min ajl al-tafkīr. Cairo: Qubaa House for Printing, Publishing, and Distribution.
5. Al-Bajjah, 'Abd al-Fattāḥ Ḥasan (2001). uṣūl tadrīs al-lughah al-'Arabīyah bayna al-naẓariyah wa-al-mumārasah. 1st ed., Amman: Dar Al-Fikr.
6. Tammām, Bassām Abū Tammām (2004). al-mushkilāt al-Qirā'īyah ladā talāmīdh Ghurfat al-maṣādir wa-'alāqatuhā bi-ba'd al-mutaghayyirāt. Master's Thesis, Arab Open University for Graduate Studies, Amman: Jordan.
7. Al-Jār Allāh, 'Abd Allāh ibn Jār Allāh ibn Ibrāhīm (2009). Ahammiyat al-qirā'ah wa-fawā'iduhā. Egypt: Dar Al-Islam in Media.
8. Al-Jundī, Amīnah ; Mūsā, Munīr Ṣādiq (2001). fa'āliyat istikhdām Istirāṭijīyāt mā warā' al-Ma'rīfah fī taḥṣīl al-'Ulūm wa Tanmiyat al-tafkīr alābtkāry ladā talāmīdh al-ṣaff al-Thānī i'dādy dhawī als'āt al-'aqlīyah al-mukhtalif. Fifth Scientific Conference of the Egyptian Society, Cairo, Arab Republic of Egypt.
9. Ḥasan, Najāt Mukhtār (2008). kyqyh Tanmiyat al-mahārāt al-lughawīyah llṣm. al-nadwah al'lymh al-thāminah lil-Ittiḥād al-'Arabī llhy'āt al-'āmilah fī Ri'āyat al-ṣumm- Riyadh, April 28-30.
10. Ḥanafī, Rādī Fawzī (2012). istirāṭijīyah al-tasā'ul. Education Office: Educational Affairs.
11. Al-Khaznadār (2006). Tanmiyat al-tafkīr. 1st ed., Palestine: Afak for Publishing and Distribution.
12. Al-Khalīfah, Ḥasan Ja'far (1425). fuṣūl fī tadrīs al-lughah al-'Arabīyah. 4th ed., Riyadh: Al-Rushd Library.
13. Dwfy, jyrāldj (1407). Kayfa ndrs al-qirā'ah bi-uslūb munazzamv. Translated by Ibrahim Muhammad Al-Shafi'i, Kuwait: Al-Falah Library.
14. Dhiyāb, Maḥmūd (1430). fā'ilīyat ṭarīqat al-tadrīs al-tabādulī lmādh al-nuṣūṣ al-adabīyah fī 'ilāj ḍa'f al-ṭalabah fī al-Istī'āb alq'rā'y. Al-Manar Journal, 4(17), 269-270.

15. Rab'ī, Walīd Mūsā Salmān (2002). al-ḍa'f alqirā'y ladā ṭalabat al-ṣaffayn al-rābi' wa-al-sādis al'sāsyyn. Master's Thesis, Al-Quds University, State of Palestine.
16. Al-Rikābī, Jawdat (1996). Ṭuruq tadrīs al-lughah al-'Arabīyah. Damascus: Dar Al-Fikr.
17. Zāyid, Fahd Khalīl (2006). Istirātījīyāt al-qirā'ah al-ḥadīthah al-qirā'ah Fann wmhārḥ. Amman: Yaffa Scientific Publishing and Distribution House.
18. Zahrān, Ḥāmid 'Abd al-Salām) 1425 (. 'ilm nafs al-numūw al-ṭufūlah wālmrāḥqḥ.). 6th ed.), Cairo: Alam Al-Kutub.
19. Sulṭān, Ṣafā' 'Abd al-'Azīz (2006). Athar ba'd al-'amalīyāt al-dhihnīyah al-muṣāḥibah lil-ta'arruf fī istī'āb almqrw' ladā talāmīdh al-ṣaff al-Thānī al'dādy wa-fī t'byrhm al-kitābī. PhD Thesis, Faculty of Education, Helwan University.
20. Shabīb, Aḥmad (2000). Athar al-Tadrīb 'alā istirātījīyah al-as'ilah al-dhātīyah (almstqlt-al-Ta'āwunīyah) 'alā fahm ṭullāb al-Jāmi'ah lil-muḥāḍarāt wtqdyrhm li-darajat f'ālythm al-dhātīyah. Journal of Education, Al-Azhar University, 95 (1), 62-65.
21. Shihātah, Ḥasan (1996). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah bayna al-naẓariyah wa-al-taṭbīq. 3rd ed., Cairo: Dar Al-Masryia Al-Lubnania.
22. 'Abd al-Ḥamīd, 'Abd Allāh 'Abd al-Ḥamīd (2000). fa'ālīyat Istirātījīyāt ma'rīfīyah Ma'īnah fī Tanmiyat ba'd al-mahārāt al-'Ulyā lil-fahm fī al-qirā'ah ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. Journal of Reading and Knowledge, 2(7), 43-45.
23. 'Abd al-Khāliq, Mukhtār (2006). fa'ālīyat Barnāmaj muqtaraḥ li-taṭwīr tadrīs al-qirā'ah fī ḍaw' Qaḍāyā al-'awlamah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah wa-al-wa'y bi-tilka al-qaḍāyā ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. PhD Thesis, Faculty of Education, Minya University.
24. Al'dhyqy, Yāsīn Muḥammad 'Abduḥ (1430). fa'ālīyat istirātījīyah al-tasā'ul al-dhātī fī Tanmiyat ba'd mahārāt al-fahm alqirā'y ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. Master's Thesis in Curricula and Methods of Teaching Arabic Language, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
25. 'Iryān, Samīrah 'Aṭīyah (2003). fā'ilīyat istikhdam Istirātījīyāt mā warā' al-Ma'rīfah fī taḥṣīl al-falsafah ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī wa-atharuhu fī atjāhāthm Naḥwa al-tafkīr alt'mly al-falsafī. The Third Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Cairo, Arab Republic of Egypt.
26. 'Aṣr, Ḥusnī 'Abd al-Bārī (1999). al-fahm 'an al-qirā'ah ṭabī'atuhu 'mlyāth wtdhllyl mṣā'bh. Alexandria: Modern Arab Office.
27. 'Aṭīyah, Jamāl Sulaymān (2006). fa'ālīyat Istirātījīyāt mā warā' al-Ma'rīfah fī Tanmiyat mahārāt (al-fahm alqirā'y ladā al-talāmīdh dhawī ṣu'ubāt al-ta'allum bi-al-marḥalah al-i'dādīyah. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 67(5), 93-95.

28. 'Alyān, Aḥmad Fu'ād (2000). al-mahārāt al-lughawīyah māḥiyatuhā wa-tarā'iq tanmiyatihā. 2nd ed., Riyadh: Dar Al-Muslim.

29. 'Ulaymāt, Īnās ; al-Fāyiz, Mīrfīt (2012). Athar Barnāmaj tadrībī lughawī li-Tanmiyat mahārāt al-lughah alāstqbālyh ladā Aṭfāl mā qabla al-Madrasah min dhawī al-idṭirābāt al-lughawīyah fī 'ayyinah Urdunīyah. Jordanian Journal of Educational Sciences, 8(1), 35-46.

30. Al-'Anzī, Khalaf ibn Qalīl (1429). Athar istikhdām istirātījīyah al-ta'allum al-ta'awunī fī Tanmiyat ba'd al-mahārāt al-naḥwīyah ladā al-ṭullāb al-mu'awwaqīn sm'yan fī al-ṣaff al-Awwal al-thānawī bi-madīnat al-Riyāḍ. Master's Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.

31. 'Awaḍ, Fāyizah al-Sayyid Muḥammad (2003). al-Ittijāhāt al-ḥadīthah fī Ta'līm al-qirā'ah wa-Tanmiyat mywlhā. Cairo: Etraq Publishing and Distribution.

32. Al-'Īsawī, Jamāl Muṣṭafā (2004). fā'ilīyat tadrīs al-qirā'ah bi-istikhdām Barnāmaj al-'arūd fī Taḥsīn alsr'h wa-al-fahm alqqrā'y. Journal of Reading and Knowledge, 30(5), 76-80.

33. Al-'Īsawī, Jamāl Muṣṭafā (2005). fā'ilīyat istikhdām uslūb alqdh al-dhihnī fī Tanmiyat ba'd mahārāt al-tāqah al-lughawīyah wa-'Ilāj al-akḥṭā' al-implā'iyah ladā tlmaydhāt al-ḥalaqah al-thānīyah bi-Dawlat al-Imārāt. Journal of the College of Education, United Arab Emirates University, 22(10), 15-20.

34. Al-Ghāmidī, bsynh 'Abd Allāh (2009). fā'ālīyat istirātījīyah mā warā' al-Ma'rīfah fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqqrā'y ladā ṭalībāt al-ṣaff al-Awwal al-thānawī bi-madīnat Makkah al-Mukarramah. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 3(4), 207-252.

35. Fayyāḍ, Ḥanān Muḥammad (2008). Tanmiyat mahārāt al-fahm fī al-qirā'ah 'inda al-mu'awwaqīn sm'yan lil-marḥalah al-thānawīyah. The Eighth Scientific Symposium of the Arab Federation of Organizations Working in the Care of the Deaf - Riyadh April 28-30.

36. Fahmī, Iḥsān 'Abd al-Raḥīm (2003). fā'ālīyat istirātījīyah mā warā' al-Ma'rīfah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-nāqidah ladā ṭalībāt al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. Journal of Reading and Knowledge, 23(5), 54-59.

37. Al-Kubaysī, Yāsir 'Abd al-Wāḥid Ḥamīd (2011). Athar istirātījīyah al-tasā'ul al-dhātī fī taḥṣīl māddat al-jughrāfiyā wa-al-tafkīr alt'mly ladā ṭullāb al-ṣaff al-khāmis al-Adabī. Journal of Al-Naqar University for Humanities, 9(5), 21-24.

38. Kūstā, Arthur (1998). Ta'līm min ajl Tanmiyat al-tafkīr. Translated by Safaa Al-Asar, Cairo: Quba House.

39. Mujāwir, Muḥammad Ṣalāḥ al-Dīn (1420). tadrīs al-lughah al-'Arabīyah ususuḥu wa-taṭbīqātuhu al-Tarbawīyah: 4th ed., Cairo: Dar Al-Maaref.

40. Mufliḥ, Ghāzī (2005). fā'ilīyat al-ta'allum al-ta'awunī fī Tanmiyat ba'd mahārāt al-fahm alqqrā'y ladā ṭalabat al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. Damascus University Journal, 2(21), 269-273.

41. Almntshry, 'Alī Aḥmad 'Abd Allāh (2008). Athar istikhdām istirātijīyah al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat ba'ḍ mahārāt al-fahm alqṛā'y ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ. Master's Thesis, College of Education, King Khalid University.

42. Mūsá, Muṣṭafá Ismā'īl) 2001 (. Athar istirātijīyah mā warā' al-Ma'rifah fī Taḥsīn Anmāṭ al-fahm alqṛā'y wa-al-wa'y bi-mā warā' al-Ma'rifah wa-intāj al-as'ilah ladā ṭullāb al-marḥalah al-i'dādīyah. Research Papers from the First Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Cairo, Arab Republic of Egypt.

43. Al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil ; wa-Ḥāfīz, al-Sayyid Waḥīd (2002). Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah madākhilahu wfnayāth. Part 1, Cairo: Faculty of Education.

44. Al-Nuṣayrī, Badr Fāris Ḥamad (2004). taṭwīr miqyās al-numūw al-lughawī li-qiyās al-mahārāt al-lughawīyah lil-aṭfāl al-mu'āqīn sm'yan min alrḍā'h wa-ḥattā 'Umar khams sanawāt. Master's Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

45. Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta'līm (1434). Dalīl al-Mu'allim lmādh lughatī al-khālīdah fī al-marḥalah al-mutawassiṭah. Riyadh: Ministry of Education.

46. Yūnus, Faṭḥī 'Alī (2001). Istirātijīyāt Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah. Cairo: Modern Book Press.