المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد الطالب:
ياسين بن محمد بن عبده العُذيقي

إشراف الدكتور:
إبراهيم بن علي الدخيل

بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير
في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾

(العَلَق)

اسم الباحث: **ياسين محمد عبده العذيقي** **اسم المشرف**: **د. إبراهيم بن علي الدخيل** **الدرجة العلمية**: **ماجستير**

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة: فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثـانوي. وهـدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث طُبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٠) طالبـاً مـن الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة.

تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٥) طالباً درست وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة مـن (٢٥) طالبـاً درست بالطريقة المعتادة.

وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بنسبة ٨٠ % من آراء المحكمين، واختبار لقياسها، طُبقت قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقه وثباته. واختبرت الدراسة خمسة فروض تمثلت في:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.
٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.

وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب والمعالجات الإحصائية وصولاً إلى نتائج الدراسة ومنها: (المتوسـط الحسـابي، والانحـراف المعياري، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادلة كوبر، ومعامل السهولة والصعوبة، والصدق الذاتي، وتحليل التبـاين المصـاحب "ANCOVA"). وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى (٠,٠٥) في التحصـيل البعـدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبـداعي، بعـد ضـبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ووفقاً لتلك النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات جاء من أهمها:

١- تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لكل صف دراسي، والانطلاق من تلك المهارات عند بناء مناهج اللغة العربية واختيار النصـوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلاب في درس القراءة أثناء المواقف التعليمية.
٢- دعوة مشرفي اللغة العربية إلى التركيز عند تقويم المعلمين على مدى اهتمام المعلمين باستخدام طرق وإسـتراتيجيات تـدريس حديثـة ومتنوعة.
٣- دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بصفة عامة، ومقررات القراءة بصفة خاصة بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

واقترحت الدراسة إجراء بحوث ودراسات مستقبلية من أبرزها:

١- دراسة لتحديد وقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية من مراحل التعليم قبل الجامعي.
٢- دراسة فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣- دراسة فعالية استخدام التساؤل الذاتي في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو القراءة.

Researcher's name: Yassen Mohammad Abdu Al-Ethaigi
Degree: Master
Supervisor's Name: Dr. Ibrahim Ali AL-Dakheel.

Study Abstract

Study Title: Effectiveness of self-questioning strategy to develop some reading comprehension skills of first level secondary students. This study aimed at recognizing the effectiveness of self-questioning strategy to develop some reading comprehension skills of first level secondary students. To realize what the study aimed at, it has used quasi-experimental methodology where the study has been applied on a sample of 50 students from the first level secondary from Al-Qunfudah governorate. This group has been divided into two groups: an experimental group of 25 students which studied according to the strategy of self-questioning and a controlling one which studied according to the traditional method. The study tools and materials have been represented in a list of reading comprehension skills fitting the students, and the skills included were only those approved by 80 % of the judging panel opinion and a test has been applied before and after approving its validity and stability.

This study has tested 5 suppositions represented in:

1- There are no differences bearing any statistical significances between the students of the experimental and controlling groups in relations to the medium of their post learning grades in the target skills of (literal) comprehension after controlling post learning achievements.
2- There are no differences bearing any statistical significances between the students of the experimental and controlling groups in relations to the medium of their post learning grades in the target skills of (deductive) comprehension after controlling post learning achievements.
3- There are no differences bearing any statistical significances between the students of the experimental and controlling groups in relations to the medium of their post learning grades in the target skills of (critical) comprehension after controlling post learning achievements.
4- There are no differences bearing any statistical significances between the students of the experimental and controlling groups in relations to the medium of their post learning grades in the target skills of (appreciation) comprehension after controlling post learning achievements.
5- There are no differences bearing any statistical significances between the students of the experimental and controlling groups in relations to the medium of their post learning grades in the target skills of (innovative) comprehension after controlling post learning achievements.

And the researcher has used a number of statistical methods and treatments getting to study results and some of these methods are the medium, standard deviation, Spearman equation, Cooper equation, easiness and difficulty factor, self validity and the analysis of co-variance (ANCONA) and after conducting the appropriate statistical analyses the research found out differences bearing statistical significance at the level of (0,05) in the skills of post learning of literal comprehension, the skills of deductive comprehension, the skills of critical comprehension, the skills of appreciative comprehension and the skills of innovative comprehension after controlling the pre-learning achievements in favor of the experimental group, and in accordance with such findings.

The study recommended the following:

1- Specifying reading comprehension skills necessary for each class and making such skills as a spring board for constructing the Arabic language curriculums and choosing texts and working on them to be passed to the students in reading lessons during educational settings.
2- Calling on the supervisors of Arabic language when they evaluate to highlight how far the teachers are concerned to use new and various teaching methods and strategies.
3- Calling on curriculums constructors and developers to plan for Arabic language curriculums in general and reading books in particular provided these curriculums make their aims and teaching methodology go together to develop reading comprehension through new teaching strategies, and the study has suggested future searches and studies, the most eminent are:
   a) A study to specify and measuring appropriate reading comprehension skills for the students of pre-university grades.
   b) Studying the effectiveness of self-questioning strategy to develop the secondary grade students' linguistic skills.
   c) Studying the effectiveness of self-questioning strategy to develop the secondary students attitudes towards reading.

الإهداء

إلى والديّ: إكراماً لهما، واعتزازاً بفضلهما، ورداً لجميلهما.

إلى جدّتي: تقديراً لتربيتها، ونظيراً لدعمها المتواصل.

إلى زوجتي وأبنائي: (محمد، ياسر، أسامة، البراء، جنى، رؤى)؛

ثمرة لصبرهم، واعتذاراً عن انشغالي عنهم طيلة فترة الدراسة والبحث.

الباحث

شكر وتقدير

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِيٓ إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿١٥﴾ ﴾ (الأحقاف).

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي الأمي الذي كانت رسالته المقدسة بدءاً بكلمة اقرأ، وعلى آله وصحبه، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

لك الحمد ربي كما ينبغي لجلال وجهك، وعظيم سلطانك، على ما غمرتني به من فضلك وجودك، فما كان لهذا العمل أن يخرج إلى النور إلا بمشيئتك يا ذا الجلال والإكرام، فتبارك اسمك وتعالى جدك، ولا إله غيرك.

فمن الحق والواجب أن يتقدم الباحث بالشكر والتقدير والعرفان إلى جامعة أم القرى ممثلة في معالي مديرها الأستاذ الدكتور: وليد حسين أبو الفرج، والشكر موصول لكلية التربية ممثلة في عميدها سعادة الدكتور: زهير بن أحمد الكاظمي، وسعادة وكيل كلية التربية للدراسات العليا الدكتور: دخيل الله بن محمد الدهماني. كما أقدم شكري الجزيل لقسم المناهج وطرق التدريس ممثلاً في رئيسه سعادة الدكتور: صالح بن محمد السيف، وللقائمين على القسم أساتذة وموظفين؛ على ما قدموه من عون صادق، وتوجيه سديد، فلهم مني كل الشكر والتقدير، وجزاهم الله خير الجزاء.

ويطيب لي أن أتوجه بموفور شكري، وجزيل امتناني لسعادة الدكتور الفاضل إبراهيم بن علي الدخيل الذي اضطلع بالإشراف على هذه الرسالة لما بذل من جهد بالغ، ووقت ثمين، ورعاية كريمة، فقد كان لتوجيهاته العلمية بالغ الأثر في تذليل الصعاب أمام الباحث، فلا أملك إلا أن أدعو الله أن يبارك له في علمه وولده وماله.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضلين اللذين حكما خطة الدراسة وهما: سعادة الدكتور: دخيل الله بن محمد الدهماني، وسعادة الدكتور: مرضي بن غرم الله الزهراني، فقد كان لتوجيهاتهما، وملاحظاتهما أثر بالغ أفاد الباحث منها كثيراً.

فضلاً عن تشجيعهما المستمر، وخبراتهما الخصبة، فلم يبخلا يوماً بعلمهما، أو عطائهما الفكري والإنساني، فكانا أستاذين فاضلين نهلت من معين علمهما الكثير، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ويطيب لي أن أتقدم بفائق الشكر والاحترام إلى سعادة الأستاذ الدكتور: ضيف الله بن عواض الثبيتي، وسعادة الدكتور: مرضي بن غرم الله الزهراني على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، والحكم عليها، فجزاهم الله عني خير الجزاء، وجعل ما بذلاه من جهد أثناء مراجعة الرسالة في ميزان حسناتهما.

كما أتقدم بشكري الجزيل لكل من ساهم في تحكيم أدوات الدراسة الذين لم يبخلوا بوقتهم وجهدهم، فجزاهم الله خير الجزاء على ما قدموا وأعانوا.

والشكر موصول لكافة الزملاء الذين ساعدوا الباحث في استلام أدوات الدراسة، ومتابعة تحكيمها، واسترجاعها من المحكمين، فلهم مني جميعاً خالص الشكر، والتقدير.

والباحث يسدي شكره لوزارة التربية والتعليم على ما بذلت من جهود في تيسير متطلبات الإيفاد الداخلي.

وبأصدق عبارات الشكر والتقدير أقدم شكري لكافة منسوبي إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل، والذين كان لجهودهم جميعاً أثر بالغ في مساعدة الباحث في تسهيل إجراءات الإيفاد الداخلي.

ويتقدم الباحث بشكره لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة، وعلى رأسها سعادة الأستاذ: شجاع بن محمد الغامدي، ومساعده الأستاذ: أحمد بن محمد الهيثمي، وجميع مديري الأقسام بالإدارة؛ وذلك لمساعدتهم الباحث، وتهيئة الجو المناسب لتطبيق أدوات دراسته فجزاهم الله خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أشكر مدير مدرسة الحسين بن علي الثانوية بمحافظة القنفذة سعادة الأستاذ: باقر بن محمد السيد، ومعلميها، وكذلك طلاب الصف الأول الثانوي الذين جرى عليهم تطبيق أدوات الدراسة؛ وذلك لما أبدوا من تعاون خلال فترة التطبيق الميداني للدراسة، مع دعائي الصادق لهم بالتوفيق والنجاح.

والشكر كل الشكر لأخي الأستاذ: محمد بن إبراهيم العذيقي الذي كان دائم التشجيع لي، فله مني أصدق عبارات الشكر والتقدير.

والشكر موصول لكل من أسهم نصحاً أو مشورة أو تشجيعاً في إنجاز هذه الرسالة، وأخص بالذكر سعادة الدكتور: أحمد حسين الفقيه، وسعادة الدكتور: إبراهيم عسيري، وسعادة الدكتور: عبد الله بانقيب، وسعادة الدكتور: غازي علي مفلح، والأستاذ: عبد المجيد الغامدي، والأستاذ: محسن علي السهيمي، والأستاذ: عيسى جعدان العمري، والأستاذ: علي محمد الكديسي، والأستاذ: أحمد محمد جابر العذيقي.

كما أقدم شكري للأستاذ الفاضل: خالد محمود عبد المنطلب الذي قام ـ مشكوراً ـ بطباعة الرسالة. فجزاه الله خيراً.

أما أفراد أسرتي أولئك الذين يقدمون بغير حساب، الذين عانوا وأعانوا بنفس راضية، وطيب خاطر، فإنني أتوجه لهم بتحية عرفان وعربون محبة، لما تكبدوا في سبيل إتمام هذه الرسالة.

فكل الحب لأسرتي ـ أبي وأمي، وإخواني وأخواتي، وزوجتي وأبنائي ـ الذين أخذوا القليل فعدوه كثيراً، وأعطوا الكثير فظنوه قليلاً فلهم مني كل الثناء والتقدير.

هؤلاء من ذكرتهم، أما من سهوت عن ذكرهم ـ بغير قصد ـ فهم أولى الناس بالشكر والتقدير، وختاماً لا أدعي أني قد بلغت الغاية، ولكني فقط حاولت، فإن كان قد حالفني التوفيق فبفضل من الله عز وجل، ثم بعون من أساتذتي، ومن حولي، وإن كان غير ذلك فما أنا إلا بشر أصيب وأخطي.

والحمد لله ملء السموات والأرض، وما فيهنّ، وما بينهما، وما تحت الثرى.

الباحث

أولاً: قائمة المحتويات

اسم الموضوع	الصفحة
مستخلص الدراسة باللغة العربية	أ
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأبعادها.	**٢-١٥**
أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة	٢
ثانياً: تحديد مشكلة الدراسة	٩
ثالثاً: فروض الدراسة	١٠
رابعاً: أهداف الدراسة	١١
خامساً: أهمية الدراسة	١١
سادساً: حدود الدراسة	١٢
سابعاً: مصطلحات الدراسة	١٣
الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة.	**١٧-٨٣**
أولاً: الإطار النظري	١٧
المبحث الأول: القراءة مفهوماً وأهميةً ومهارات وواقعاً تدريسياً	١٧
مفهوم القراءة	١٧

اسم الموضوع	الصفحة
أهمية القراءة للفرد والمجتمع	١٩
القراءة وتنمية الفهم	٢٠
أهداف تعليم القراءة (المطالعة) في المرحلة الثانوية	٢١
مهارات القراءة في المرحلة الثانوية	٢٤
واقع تدريس القراءة وتقويمها في المرحلة الثانوية	٢٦
المبحث الثاني: الفهم القرائي مفهوماً وأهمية ومهارات	٣١
مفهوم الفهم القرائي	٣١
أهمية الفهم القرائي	٣١
أسس الفهم القرائي	٣٣
عمليات الفهم القرائي	٣٤
مستويات الفهم القرائي.....	٣٧
مهارات الفهم القرائي	٣٩
المبحث الثالث: إستراتيجية التساؤل الذاتي مفهوماً وأهمية وتنفيذاً	٥٠
مفهوم التساؤل الذاتي.....	٥٠
أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس	٥١
دور إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي	٥٢
خطوات تنفيذ إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس	٥٣
أدوار المعلم في إستراتيجية التساؤل الذاتي	٥٧
المبحث الرابع: خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتعليم القراءة.	٥٨
أولاً: خصائص النمو الجسمي	٥٩
ثانياً: خصائص النمو الحركي	٦٠
ثالثاً: خصائص النمو العقلي	٦١

اسم الموضوع	الصفحة
رابعاً: خصائص النمو الانفعالي	٦٢
خامساً: خصائص النمو الاجتماعي	٦٤
سادساً: خصائص النمو اللغوي	٦٥
ثانياً: الدراسات السابقة	٦٧
تمهيد	٦٧
المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي	٦٧
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي	٧٧
التعليق على الدراسات السابقة	٨١
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية.	**٨٥-١٠٩**
تمهيد	٨٥
أولاً: منهج الدراسة	٨٥
ثانياً: متغيرات الدراسة تحديدها وضبطها	٨٦
ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها	٨٩
رابعاً: أدوات الدراسة وموادها البحثية	٩١
(أ) قائمة مهارات الفهم القرائي	٩١
(ب) اختبار الفهم القرائي	٩٦
- إعداد دليلي المعلم والطالب	١٠٢
خامساً: إجراءات تطبيق التجربة	١٠٢
أ- إجراءات ما قبل التطبيق	١٠٢
ب- إجراءات التطبيق	١٠٣
ج- إجراءات ما بعد التطبيق	١٠٥
سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	١٠٦

اسم الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة عرضها وتفسيرها ومناقشتها.	**١١١-١٢٥**
أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فروضها:.....	١١١
ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها	١١٩
الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها.	**١٢٧-١٢٩**
أولاً: ملخص نتائج الدراسة	١٢٧
ثانياً: توصيات الدراسة	١٢٨
ثالثاً: مقترحات الدراسة	١٢٩
قائمة المصادر والمراجع والملاحق.	**١٣٠-٢٥٥**
المصادر والمراجع	١٣٠
الملاحق	١٤٣

ثانياً: قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوعه	رقم الصفحة
١	تقسيم عينة الدراسة.	٩٠
٢	محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي.	٩٢
٣	ثبات قائمة المهارات.	٩٤
٤	معامل الثبات لاختبار الفهم القرائي.	١٠٠
٥	مهارات الفهم القرائي الرئيسة وعدد الأسئلة التي تقيسها ونسبها المئوية.	١٠١
٦	عينة الدراسة التي حللت نتائجها.	١٠٦
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعـدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم الحرفي.	١١١
٨	نتائج تحليل التباين المصـاحب (ANCOVA) لتحديـد الفروق بين طلاب الموعة التجريبية والضابطة في التحصـيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي.	١١٢
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعـدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم الاستنتاجي.	١١٣
١٠	نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) لتحديد الفروق بين طلاب الموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي.	١١٣

رقم الجدول	موضوعه	رقم الصفحة
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعـدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم النقدي.	١١٤
١٢	نتائج تحليل التبـاين المصـاحب (ANCOVA) لتحديـد الفروق بين طلاب الموعة التجريبية والضابطة في التحصـيل البعدي في مهارات الفهم النقدي.	١١٥
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعـدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم التذوقي.	١١٦
١٤	نتائج تحليل التباين المصـاحب (ANCOVA) لتحديـد الفروق بين طلاب الموعة التجريبية والضابطة في التحصـيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي.	١١٦
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعـدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم الإبداعي.	١١٧
١٦	نتائج تحليل التبـاين المصـاحب (ANCOVA) لتحديـد الفروق بين طلاب الموعة التجريبية والضابطة في التحصـيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي.	١١٨

ثالثاً: قائمة الأشكال

رقم الشكل	موضوعه	رقم الصفحة
١	المستويات الأفقية والرأسية للفهم القرائي.	٣٩
٢	خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي.	٥٦
٢	مخطط التصميم شبه التجريـبي للدراسة.	٨٦

رابعاً: قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوعه	رقم الصفحة
١	قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية.	١٤٤
٢	أسماء محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي.	١٥٢
٣	مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية.	١٥٥
٤	أسماء محكمي اختبار الفهم القرائي ودليلي المعلم والطالب.	١٥٧
٥	معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الفهم القرائي.	١٦٠
٦	اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية.	١٦٢
٧	مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي.	١٧٥
٨	دليل المعلم في صورته النهائية.	١٧٧
٩	دليل الطالب في صورته النهائية.	٢٢٠
١٠	الموافقات الرسمية المتعلقة بالدارسة.	٢٤٩

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم المرسلين، نبينا محمد الصادق الأمين، إمام الهداة المعلمين، وبعد:

فإن اللغة العربية وعاء الدين، وكفاها شرفاً وفخراً أن خاتم الرسل ﷺ كان عربياً، وأن القرآن الكريم الذي تعهده الله بالحفظ نزل بهذه اللغة، فهي اللغة الخالدة إلى يوم القيامة؛ لأنا محفوظة بحفظ كتابه الكريم، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ۝٩ ﴾ (سورة الحِجۡر: آية ٩).

وتعلم اللغة العربية من الدين،كما ذكر ذلك الثعالبي (١٤١٤هـ) ـ رحمه الله تعالى ـ في قوله: "من أحب الله تعالى أحب رسوله ﷺ ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي نزل بها أفضل الكتب، على أفضل العرب والعجم، ومن أحب العربية عني بها...، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان...، اعتقد أن محمداً ﷺ خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الدين، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد..." ص٢٥.

إن لغة ارتضاها الله لتكون لغة كتابه الكريم، وسنة رسول الله ﷺ، لجديرة بأن يحمل أبناؤها لواء الدفاع عنها، والإخلاص لها، والحفاظ عليها، حيث ذكر الدهماني (١٤١٤هـ) "إن المحافظة على اللغة العربية محافظة على القرآن الكريم والسنة الشريفة، وإهمال اللغة العربية والابتعاد عنها يعد ابتعاداً عن القرآن والسنة" ص٢.

وفي المملكة العربية السعودية مهبط الوحي، ومهوى أفئدة المسلمين، ومنطلق الرسالة المحمدية إلى مشارق الأرض ومغاربها، يحظى تعليم اللغة العربية فيها بقدر كبير من الاهتمام،كونا لغة الدولة الرسمية، فضلاً عن أنا لغة التعليم في جميع مراحله، بها يتعلم التلاميذ، وعن طريقها يعبرون عن أفكارهم، وتتجسد هذه الأهمية ـ بصورة واضحة ـ في الميدان التعليمي، يؤكد ذلك ما ورد في وثيقة الأهداف التعليمية للغة العربية الصادرة عن وزارة المعارف (١٤٢٢هـ) من أنه "ينبغي أن تظفر أهداف تعليم اللغة العربية بقدر كبير من العناية والاهتمام، بوصفها المعيار الحقيقي

لمتطلبات التلميذ، ليكون قادراً على استعمال اللغة العربية الفصيحة، وليكون وثيق الصلة بالحياة التي ترتبط به، وبما وصل إليه العالم من العلوم والآداب" ص٧٥. وتظهر العناية بتعليم اللغة العربية، من خلال الخطة الدراسية للغة العربية التي حظيت بالنصيب الأكبر، والحظ الأوفر في جميع الخطط الدراسية في مراحل التعليم العام، إذ تصل نسبتها في المرحلة الثانوية إلى ٢٥,٣٣ % (وزارة المعارف، ١٤٠٨هـ، ص٣).

ولم يقف الاهتمام باللغة العربية عند إنشاء الجامعات، وفتح كليات متخصصة بها لتعليم اللغة العربية الفصحى لأبنائها، بل امتدت تلك العناية إلى عقد الدورات التأهيلية لمعلمي اللغة العربية بين الوقت والآخر، والندوات لمناقشة قضاياها، ووضع الحلول المناسبة للنهوض بها، علاوة على اهتمام مؤسسات التعليم بتطوير مناهجها في كافة مراحل التعليم، ومن ذلك تكوين الأسر الوطنية لتطوير المناهج، ومنها أسرة اللغة العربية التي أنشئت عام ١٤٠٣هـ (السميري، ١٤١٣هـ، ص٣).

وتؤدي اللغة العربية وظائف رئيسة في حياة الفرد والمجتمع، فهي أداة للتفكير والتعبير، والتدوين والاتصال (خاطر وآخرون، ١٩٨٦م، ص٩). والاتصال اللغوي الذي تسعى اللغة العربية إلى إكسابه للمتعلم يقدم من خلال مهارات أربع ممثلة في التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، فثمة ترابط وتكامل بين هذه المهارات مع بعضها البعض؛ لتحقيق النمو اللغوي بشكل سليم. والقراءة بوصفها مهارة لغوية تتبوأ أهمية كبيرة في منظومة المهارات اللغوية، وحسبها شرفاً ورفعة أن أول آية أنزلها الله تعالى على رسوله الكريم ﷺ حملت في ثناياها دعوة وحثا على القراءة من جهة، وقدمت دليلاً واضحاً على أن القراءة أساس الدين، وعماد الحياة من جهة أخرى.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾ (سورة العلق: الآيات ١-٥). والقراءة هي المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع عمليات التعلم، وهذا ما أكده عبد الحميد (١٤١٩هـ) بقوله: "إن القراءة وسيلة التعلم الأساسية، فهي عدة المتعلم، وأداة تحصيله في تعلم اللغة، وفروع المعرفة الأخرى، التي يتلقاها داخل المدرسة أو خارجها"ص٥٦.

وعلى الرغم من تقدم وسائل الاتصال، والنمو المعرفي الذي يتزايد يوماً بعد يوم، إلا أن للقراءة مكانة أكبر من ذي قبل، والدليل على ذلك كما ذكر عجاج (١٩٩٨م) "تلهف الملايين من الناس على قراءة الصحف رغم متابعتهم للأحداث المختلفة عبر التلفاز، ودليل آخر يتمثل في أن أحدث نظام معلوماتي في العالم الآن مثلاً في شبكة المعلومات، والبريد الإلكتروني يتطلب من مستخدميه قراءة ما يريدونه من معلومات على الشاشة المستقلة" ص٩١.

ومسايرة للتقدم التقدم التقني، والانفجار المعرفي السريع نصحت السليمان (٢٠٠١م) المربين بالعمل على"بناء القارئ الواعي، الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات، والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم القرائي" ص١٦. ولذا فقد أوصت دراسة عطية (١٩٩٩م، ص١٣٣) بضرورة العمل على تخطيط مناهج القراءة بحيث تركز أهدافها، ومحتواها، وطرق تدريسها على تنمية الفهم القرائي. كما أوصت دراسة جاد (٢٠٠٣م، ص٤٤) باستخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافة المراحل الدراسية.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام وزارة التربية والتعليم حيث ورد في وثيقة الأهداف التعليمية للغة العربية الصادرة عن وزارة المعارف (١٤٢٢هـ) إن من أهم الأهداف التي يسعى تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيقها " قراءة النصوص قراءة واعية ناقدة، والتمكن من فهمها" ص٩٠.

والأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الفهم القرائي مهارة رئيسة، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهذا ما أكده جاد (٢٠٠٣م) بقوله: "إن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح" ص١٨. وعد كثير من الباحثين الفهم القرائي هو المحصلة النهائية التي ينشدها كل قارئ، والنتيجة التي يسعى كل معلم إلى تحقيقها (عبيد، ١٩٩٦م، ص٨٤).

وفي السياق ذاته تشير سلطان (٢٠٠٦م) إلى أهمية الفهم القرائي بقولها: "إن غاية تعلم اللغة هي إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب

من المهتمين بتعليم اللغة التركيز عل تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية" ص٣. وأوصت دراسة العليان (٢٠٠٦م، ص١٥٢) بوضع خطة لتدريس نوع القراءة بما يحقق الفهم القرائي لدى طلاب المراحل المختلفة. كما أوصت دراسة العيسوي والظنحاني (٢٠٦م، ص١٤٧) بضرورة تدريب الطلاب على اكتساب مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب تعلم حديثة. ويشكل الفهم القرائي كما يرى عامر (٢٠٠٠م) "أساس عمليات القراءة كلها؛ فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر بل يتوقف إذا جهلَ معنى ما يقرأ، وكذا القراءة الاستماعية لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسمعه" ص٨٥. ولذا دعت السليمان (٢٠٠١م، ص٢٢) المدارس بكافة مراحلها إلى توجيه العناية بالفهم القرائي، والمهارات التي تؤدي إلى تنميته.

ومما يحتم العناية بالفهم القرائي وتنمية مهاراته في ظل ما يشهده العصر الحالي من تقدم معرفي وتقني كما يرى شحاتة (١٩٩٦م) "المطالب الاجتماعية الملقاة على القارئ الآن، والكمية الهائلة من الإنتاج الفكري التي تخرجها المطابع كل يوم" ص١٢٣.

وعلى الرغم من الأهمية التي يحظى بها الفهم القرائي ومهاراته في تحديد نجاح الطالب أو إخفاقه في الحياة الدراسية إلا أن هذه المهارات كما ذكر عبد الحميد (٢٠٠٠م) "لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة في المرحلة الثانوية ما تستحقه من عناية و اهتمام، حتى أصبح ضعف الطلاب في هذه المهارات يمثل مشكلة" ص١٩٣. وفي هذا الجانب اتفقت دراسة بادي (١٩٩٠م، ص٥٠)، وعطية (٢٠٠٦م، ص١٤)، والعيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م، ص١٦) على أن الطلاب يعانون ـ بشكل عام ـ من ضعف واضح في فهم ما يقومون بقراءته. وأظهرت نتائج دراسة موسى (٢٠٠١م، ص٨٠) الاستطلاعية ضعف طلاب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) في مهارات الفهم القرائي إذ لم يصل ٢٢ % منهم إلى درجة النجاح، ولم يتمكن أحد من الوصول إلى درجة مرتفعة. وفي الشأن ذاته كشفت نتائج دراسة جاد (٢٠٠٣م، ص٤٥) ضعف الطلاب في الفهم القرائي، حيث لم يتمكن جميع طلاب المجموعة الضابطة من مهارات الفهم القرائي.

إن الضعف في فهم المقروء يؤدي إلى ترك الطلاب مقاعد الدراسة قبل نهاية المرحلة التعليمية التي يدرسون بها، وهذا ما أشار إليه عبد الحميد (٢٠٠٠م) بقوله: "إن قصور بعض

الطلاب في فهم المقروء قد يترتب عليه ترك الطلاب للمدرسة؛ لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم، كما يعزى تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى الإخفاق في الفهم القرائي، وتأخرهم فيه" ص١٩٢. وهذا يوضح أن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالضعف في فهم المقروء.

ويصور الموسى (٢٠٠٣م) حالة الطالب في مراحل التعليم العام الذي يعاني ضعفا في الفهم أثناء القراءة قائلاً: "يتفاعل هذا الوضع القلق الانطباعي التراكمي ليفرز ظاهرة فاجعة تكمن في أن الطالب العربي المتخرج من المدرسة بل المتخرج من الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ، فهو لا يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة، وهو لا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه بصورة عامة لا يحب القراءة" ص٣٢.

وعد بادي (١٩٩٠م، ص٥١)، وعبد الخالق (٢٠٠٦، ص١٣)، وعطية (٢٠٠٦، ص١٤١) 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 مفهومه، وضعف القدرة على استخلاص معنى المقروء، وعدم التمييز بين رأى الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، ونقص القدرة على التحليل والنقد، وإصدار الحكم على فقرة معينة، وعدم القدرة على كتابة ملخصات وتعليقات على المقروء، وعدم التمكن من توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وضعف الاتصال المباشر بالمعنى.

ويظهر مما سبق أن هناك ضعفاً في فهم المقروء، وقصوراً في التمكن من مهاراته، يعزو محمد (١٩٨٦م) هذا الضعف إلى "أن غالبية الطرق السائدة المستخدمة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنا عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المؤلف، وهذه مهارة مفيدة وجوهرية، ولكن إذا توقف عند هذا الحد فإنه سيستمر في تخريج طلاب من ذوي القدرة على الاستيعاب والتذكر، والذين تنقصهم ـ بدرجة كبيرة ـ القدرة على فهم أنفسهم، أو فهم العالم الذي يعيشون فيه" ص١٢٧.

وفي الاتجاه ذاته اتفقت دراسة المطاوعة (١٩٩٠م، ص٣٦)، وعطية (م١٩٩٩، ص٦)، والعيسوي (٢٠٠٤م، ص١٠٠)، وعبد الخالق (٢٠٠٦م، ص١٤) على أن من أهم أسباب تدني

مستوى الطلاب في الفهم القرائي، وافتقاد مهاراته، قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء؛ لاتصافها 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.

ومما ساهم في قصور الطلاب في مهارات الفهم القرائي الأسلوب الذي يسير عليه المعلمون في تدريس موضوعات القراءة حيث أجمع كل من: شحاتة (١٩٩٦م، ص١١١)، والعايد (١٤١٨هـ، ص١٤٢)، والعيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م، ص١٠٩)، على تعود الطلاب نمطاً واحداً متكرراً لا يتغير متمثلاً في طلب المعلم من طلابه إخراج كتب القراءة، وتحديد صفحة الموضوع، والبدء بالقراءة الواحد تلو الآخر إلى نهاية الحصة معتقدا المعلم بأن هذا الأسلوب فيه تعلم وإجادة، أما العناية بمهارات الفهم القرائي ـ التي تعد أساس القراءة ـ فلا تكاد تذكر، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من تدريس القراءة. فضلاً عن استغلال كثير من المعلمين الزمن المخصص لتدريس القراءة في إقامة أحكام الجملة النحوية، ومعرفة مواقع الإعراب، فالهم كله مصروف إلى النحو مصروف عن القراءة ومهاراتها. وكان من نتائج ذلك كما يشير طعيمة (١٤١٩هـ) "عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن حصص القراءة؛ ليس لأن القراءة غير مهمة من وجهة نظرهم، ولكن لأن صورة تقديم القراءة وموضوعاتها لا تثير اهتمامهم، ولا تتحدى تفكيرهم، ولا تقدم جديداً" ص٩١.

ولذا تعد حصة القراءة ضعيفة جداً فلا جديد فيما يقدمه المعلمون لا من حيث طريقة التدريس المستخدمة، أو الموضوعات المقدمة (يونس، ٢٠٠١م، ص٣١٠).

ولذا دعت المطاوعة (١٩٩٠م، ص٢٤٢) إلى التنويع في طرق التدريس بما يتناسب مع الموضوع المراد تدريسه، وبما يتفق مع الفروق الفردية مع المتعلمين. ودعت دراسة جاب الله (١٩٩٧م، ص٧٢٣) إلى البعد عن الطرق المعتادة في التدريس، مع ضرورة استخدام المعلمين لأفضل الوسائل، والمعينات التعليمية.

وانطلاقاً من هذا الضعف الذي يكشف بجلاء أن الطريقة المتبعة في تدريس القراءة قاصرة عن إكساب الطلاب مهارات الفهم القرائي؛ مما يؤكد الحاجة إلى تفعيل إستراتيجيات حديثة تأخذ

في حسبانا مشاركة الطالب بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محوراً للتعلم، وتساهم في تزويده بمهارات الفهم القرائي وتنميتها، يعضد هذا ما أكده عبد الحميد (٢٠٠٠م) 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" ص١٩٥.

ويتطلب اكتساب مهارات الفهم القرائي أن يكون المتعلم متفاعلاً وإيجابياً، ويتوقف هذا كما يرى عصر (١٩٩٩م) على "تدريب المعلمين على طرق حديثة في التدريس تدفع الطلاب إلى الانخراط الكامل في مهمات تعليمية ذات معنى ومغزى وقيمة وفائدة للطلاب، ذلك أن أي محتوى تعليمي لتدريس الفهم في القراءة لا قيمة له ما لم يتضمن طرق تدريس فعالة تعمل على إيجاد القارئ الجيد" ص٤٠. وتعد إستراتيجية التساؤل الذاتي إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائي، والتي تعتمد على إيجابية المتعلم، وتفاعله مع النص القرائي فهي تمثل كما يرى موسى (٢٠٠١م):

> "انفتاحاً فكريا باتجاه النص من عقول متعددة، ولا شك أن عمل مثل هذه العقول مجتمعة في النص، واختلاف الرأي، ووجهات النظر تمثل ثراءً لتعلم القراءة، ومتعة في الوقت نفسه لا تحققه أسئلة المدرس، أو أسئلة كاتب النص، أو أسئلتهما معاً؛ ولهذا تعد إستراتيجية التساؤل الذاتي للطالب إستراتيجية واعدة في تحسين الفهم القرائي، وتجنب الملل في أثناء تعلم القراءة، وتساعد القراء على أن يصبحوا أكثر نشاطاً، وأن يروا القراءة على أنا اتصال ذو معنى بينهم وبين الكاتب، وبين خبراتهم السابقة، مما يؤكد التفاعل النشط بين القارئ والنص" ص٧٥.

وفي السياق ذاته اتفقت فهمي (٢٠٠٣م، ص١٤٥)، وعطية (٢٠٠٦م، ص١٧٦) على أن إستراتيجية التساؤل الذاتي توفر فرصاً للمناقشة والتفاعل مع المادة المقروءة، وتحقق في الوقت نفسه تعلماً إيجابياً من خلال قدرة الطلاب على تحمل مسئولية التعلم، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى قائماً على الفهم.

ولذا فقد أوصت دراسة موسى (٢٠٠١م، ص١٠٥) بتدريب الطلاب على استخدام الأسئلة الذاتية أثناء دراسة المواد الدراسية المختلفة. كما أوصت دراسة السليمان (٢٠٠١م،

ص١٢١) إلى ضرورة تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التدريس أثناء تنمية مهارات الفهم القرائي مثل إستراتيجية التساؤل الذاتي باعتبارها إستراتيجية حديثة تعتمد على إيجابية الطالب، وفاعليته في الموقف التعليمي.

وفي الاتجاه ذاته يرى مفلح (١٤٢٨هـ) "أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تنمي مهارات التنبؤ، والتخيل، وحل المشكلة" ص١٠٦. وتؤكد عريان (٢٠٠٣م) "أن التساؤل الذاتي إستراتيجية تفيد طلاب المرحلة الثانوية أكثر من أي مرحلة أخرى؛ لأنا تساعدهم على انتقال أثر التعلم، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعليم، وتسهل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معنى يساعد على الفهم" ص٢٠٤.

من هذا المنطلق فقد برز للباحث إحساس بأهمية هذه الدراسة، ورغبة في التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها

تضمن هذا الفصل مقدمة لمشكلة الدراسة، والإحساس بها، وتحديدها، وفروضها، وتوضيحاً لأهدافها، وأهميتها، وبيانا لحدودها، وعرضا لمصطلحاتها، وفيما يلي بيان لكل ذلك:

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم المرسلين، نبينا محمد الصادق الأمين، إمام الهداة المعلمين، وبعد:

فإن اللغة العربية وعاء الدين، وكفاها شرفاً وفخراً أن خاتم الرسل ﷺ كان عربياً، وأن القرآن الكريم الذي تعهده الله بالحفظ نزل بهذه اللغة، فهي اللغة الخالدة إلى يوم القيامة؛ لأنها محفوظة بحفظ كتابه الكريم، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ۝٩ ﴾ (سورة الحِجْر: آية ٩).

وتعلم اللغة العربية من الدين،كما ذكر ذلك الثعالبي (١٤١٤هـ) ـ رحمه الله تعالى ـ في قوله: "من أحب الله تعالى أحب رسوله ﷺ ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي نزل بها أفضل الكتب، على أفضل العرب والعجم، ومن أحب العربية عني بها...، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان...، اعتقد أن محمداً ﷺ خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الدين، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد..." ص٢٥.

إن لغة ارتضاها الله لتكون لغة كتابه الكريم، وسنة رسول الله ﷺ، لجديرة بأن يحمل أبناؤها لواء الدفاع عنها، والإخلاص لها، والحفاظ عليها، حيث ذكر الدهماني (١٤١٤هـ) "إن المحافظة على اللغة العربية محافظة على القرآن الكريم والسنة الشريفة، وإهمال اللغة العربية والابتعاد عنها يعد ابتعاداً عن القرآن والسنة" ص٢.

وفي المملكة العربية السعودية مهبط الوحي، ومهوى أفئدة المسلمين، ومنطلق الرسالة المحمدية إلى مشارق الأرض ومغاربها، يحظى تعليم اللغة العربية فيها بقدر كبير من الاهتمام،كونها لغة الدولة الرسمية، فضلاً عن أنها لغة التعليم في جميع مراحله، بها يتعلم التلاميذ، وعن طريقها يعبرون عن أفكارهم، وتتجسد هذه الأهمية ـ بصورة واضحة ـ في الميدان التعليمي، يؤكد ذلك ما ورد في وثيقة الأهداف التعليمية للغة العربية الصادرة عن وزارة المعارف (١٤٢٢هـ) من أنه "ينبغي أن تظفر أهداف تعليم اللغة العربية بقدر كبير من العناية والاهتمام، بوصفها المعيار الحقيقي لمتطلبات التلميذ، ليكون قادراً على استعمال اللغة العربية الفصيحة، وليكون وثيق الصلة بالحياة التي ترتبط به، وبما وصل إليه العالم من العلوم والآداب" ص٧٥. وتظهر العناية بتعليم اللغة العربية، من خلال الخطة الدراسية للغة العربية التي حظيت بالنصيب الأكبر، والحظ الأوفر في جميع الخطط الدراسية في مراحل التعليم العام، إذ تصل نسبتها في المرحلة الثانوية إلى ٢٥,٣٣ % (وزارة المعارف، ١٤٠٨هـ، ص٣).

ولم يقف الاهتمام باللغة العربية عند إنشاء الجامعات، وفتح كليات متخصصة بها لتعليم اللغة العربية الفصحى لأبنائها، بل امتدت تلك العناية إلى عقد الدورات التأهيلية لمعلمي اللغة العربية بين الوقت والآخر، والندوات لمناقشة قضاياها، ووضع الحلول المناسبة للنهوض بها، علاوة على اهتمام مؤسسات التعليم بتطوير مناهجها في كافة مراحل التعليم، ومن ذلك تكوين الأسر الوطنية لتطوير المناهج، ومنها أسرة اللغة العربية التي أنشئت عام ١٤٠٣هـ (السميري، ١٤١٣هـ، ص٣).

وتؤدي اللغة العربية وظائف رئيسة في حياة الفرد والمجتمع، فهي أداة للتفكير والتعبير، والتدوين والاتصال (خاطر وآخرون، ١٩٨٦م، ص٩). والاتصال اللغوي الذي تسعى اللغة العربية إلى إكسابه للمتعلم يقدم من خلال مهارات أربع ممثلة في التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، فثمة ترابط وتكامل بين هذه المهارات مع بعضها البعض؛ لتحقيق النمو اللغوي بشكل سليم. والقراءة بوصفها مهارة لغوية تتبوأ أهمية كبيرة في منظومة المهارات اللغوية، وحسبها شرفاً ورفعة أن أول آية أنزلها الله تعالى على رسوله الكريم ﷺ حملت في ثناياها دعوة وحثا على القراءة من جهة، وقدمت دليلاً واضحاً على أن القراءة أساس الدين، وعماد الحياة من جهة أخرى.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥ ﴾ (سورة العَلَق: الآيات ١-٥). والقراءة هي المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع عمليات التعلم، وهذا ما أكده عبد الحميد (١٤١٩هـ) بقوله: "إن القراءة وسيلة التعلم الأساسية، فهي عدة المتعلم، وأداة تحصيله في تعلم اللغة، وفروع المعرفة الأخرى، التي يتلقاها داخل المدرسة أو خارجها"ص٥٦.

وعلى الرغم من تقدم وسائل الاتصال، والنمو المعرفي الذي يتزايد يوماً بعد يوم، إلا أن للقراءة مكانة أكبر من ذي قبل، والدليل على ذلك كما ذكر عجاج (١٩٩٨م) "تلهف الملايين من الناس على قراءة الصحف رغم متابعتهم للأحداث المختلفة عبر التلفاز، ودليل آخر يتمثل في أن أحدث نظام معلوماتي في العالم الآن ممثلاً في شبكة المعلومات، والبريد الإلكتروني يتطلب من مستخدميه قراءة ما يريدونه من معلومات على الشاشة المستقلة" ص٩١.

ومسايرة للتقدم التقدم التقني، والانفجار المعرفي السريع نصحت السليمان (٢٠٠١م) المربين بالعمل على"بناء القارئ الواعي، الذي لا يتوقف عند مرحلة التعرف على الكلمات، والنطق بها، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مرحلة الفهم القرائي" ص١٦. ولذا فقد أوصت دراسة عطية (١٩٩٩م، ص١٣٣) بضرورة العمل على تخطيط مناهج القراءة بحيث تركز أهدافها، ومحتواها، وطرق تدريسها على تنمية الفهم القرائي. كما أوصت دراسة جاد (٢٠٠٣م، ص٤٤) باستخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافة المراحل الدراسية.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام وزارة التربية والتعليم حيث ورد في وثيقة الأهداف التعليمية للغة العربية الصادرة عن وزارة المعارف (١٤٢٢هـ) إن من أهم الأهداف التي يسعى تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيقها " قراءة النصوص قراءة واعية ناقدة، والتمكن من فهمها" ص٩٠.

والأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الفهم القرائي مهارة رئيسة، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهذا ما أكده جاد (٢٠٠٣م) بقوله: "إن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه،

فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح" ص١٨. وعد كثير من الباحثين الفهم القرائي هو المحصلة النهائية التي ينشدها كل قارئ، والنتيجة التي يسعى كل معلم إلى تحقيقها (عبيد، ١٩٩٦م، ص٨٤).

وفي السياق ذاته تشير سلطان (٢٠٠٦م) إلى أهمية الفهم القرائي بقولها: "إن غاية تعلم اللغة هي إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز عل تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية" ص٣. وأوصت دراسة العليان (٢٠٠٦م، ص١٥٢) بوضع خطة لتدريس نوع القراءة بما يحقق الفهم القرائي لدى طلاب المراحل المختلفة. كما أوصت دراسة العيسوي والظنحاني (٢٠٦م، ص١٤٧) بضرورة تدريب الطلاب على اكتساب مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب تعلم حديثة. ويشكل الفهم القرائي كما يرى عامر (٢٠٠٠م) "أساس عمليات القراءة كلها؛ فالطالب يسرع في القراءتين الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر بل يتوقف إذا جهلَ معنى ما يقرأ، وكذا القراءة الاستماعية لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم المقروء على مسمعه" ص٨٥. ولذا دعت السليمان (٢٠٠١م، ص٢٢) المدارس بكافة مراحلها إلى توجيه العناية بالفهم القرائي، والمهارات التي تؤدي إلى تنميته.

ومما يحتم العناية بالفهم القرائي وتنمية مهاراته في ظل ما يشهده العصر الحالي من تقدم معرفي وتقني كما يرى شحاتة (١٩٩٦م) "المطالب الاجتماعية الملقاة على القارئ الآن، والكمية الهائلة من الإنتاج الفكري التي تخرجها المطابع كل يوم" ص١٢٣.

وعلى الرغم من الأهمية التي يحظى بها الفهم القرائي ومهاراته في تحديد نجاح الطالب أو إخفاقه في الحياة الدراسية إلا أن هذه المهارات كما ذكر عبد الحميد (٢٠٠٠م) "لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة في المرحلة الثانوية ما تستحقه من عناية و اهتمام، حتى أصبح ضعف الطلاب في هذه المهارات يمثل مشكلة" ص١٩٣. وفي هذا الجانب اتفقت دراسة بادي (١٩٩٠م، ص٥٠)، وعطية (٢٠٠٦م، ص١٤)، والعيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م، ص١٦) على أن الطلاب يعانون ـ بشكل عام ـ من ضعف واضح في فهم ما يقومون بقراءته. وأظهرت نتائج دراسة موسى (٢٠٠١م، ص٨٠) الاستطلاعية ضعف طلاب المرحلة الإعدادية (المتوسطة) في مهارات

الفهم القرائي إذ لم يصل ٢٢ % منهم إلى درجة النجاح، ولم يتمكن أحد من الوصول إلى درجة مرتفعة. وفي الشأن ذاته كشفت نتائج دراسة جاد (٢٠٠٣م، ص٤٥) ضعف الطلاب في الفهم القرائي، حيث لم يتمكن جميع طلاب المجموعة الضابطة من مهارات الفهم القرائي.

إن الضعف في فهم المقروء يؤدي إلى ترك الطلاب مقاعد الدراسة قبل نهاية المرحلة التعليمية التي يدرسون بها، وهذا ما أشار إليه عبد الحميد (٢٠٠٠م) بقوله: "إن قصور بعض الطلاب في فهم المقروء قد يترتب عليه ترك الطلاب للمدرسة؛ لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم، كما يعزى تسرب التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى الإخفاق في الفهم القرائي، وتأخرهم فيه" ص١٩٢. وهذا يوضح أن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالضعف في فهم المقروء.

ويصور الموسى (٢٠٠٣م) حالة الطالب في مراحل التعليم العام الذي يعاني ضعفا في الفهم أثناء القراءة قائلاً: "يتفاعل هذا الوضع القلق الانطباعي التراكمي ليفرز ظاهرة فاجعة تكمن في أن الطالب العربي المتخرج من المدرسة بل المتخرج من الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ، فهو لا يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة، وهو لا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه بصورة عامة لا يحب القراءة" ص٣٢.

وعد بادي (١٩٩٠م، ص٥١)، وعبد الخالق (٢٠٠٦، ص١٣)، وعطية (٢٠٠٦، ص١٤١) 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 مفهومه، وضعف القدرة على استخلاص معنى المقروء، وعدم التمييز بين رأى الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، ونقص القدرة على التحليل والنقد، وإصدار الحكم على فقرة معينة، وعدم القدرة على كتابة ملخصات وتعليقات على المقروء، وعدم التمكن من توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وضعف الاتصال المباشر بالمعنى.

ويظهر مما سبق أن هناك ضعفاً في فهم المقروء، وقصوراً في التمكن من مهاراته، يعزو محمد (١٩٨٦م) هذا الضعف إلى "أن غالبية الطرق السائدة المستخدمة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المؤلف، وهذه مهارة مفيدة وجوهرية،

ولكن إذا توقف عند هذا الحد فإنه سيستمر في تخريج طلاب من ذوي القدرة على الاستيعاب والتذكر، والذين تنقصهم ـ بدرجة كبيرة ـ القدرة على فهم أنفسهم، أو فهم العالم الذي يعيشون فيه" ص١٢٧.

وفي الاتجاه ذاته اتفقت دراسة المطاوعة (١٩٩٠م، ص٣٦)، وعطية (م١٩٩٩، ص٦)، والعيسوي (٢٠٠٤م، ص١٠٠)، وعبد الخالق (٢٠٠٦م، ص١٤) على أن من أهم أسباب تدني مستوى الطلاب في الفهم القرائي، وافتقاد مهاراته، قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء؛ لاتصافها 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.

ومما ساهم في قصور الطلاب في مهارات الفهم القرائي الأسلوب الذي يسير عليه المعلمون في تدريس موضوعات القراءة حيث أجمع كل من: شحاتة (١٩٩٦م، ص١١١)، والعايد (١٤١٨هـ، ص١٤٢)، والعيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م، ص١٠٩)، على تعود الطلاب نمطاً واحداً متكرراً لا يتغير متمثلاً في طلب المعلم من طلابه إخراج كتب القراءة، وتحديد صفحة الموضوع، والبدء بالقراءة الواحد تلو الآخر إلى نهاية الحصة معتقدا المعلم بأن هذا الأسلوب فيه تعلم وإجادة، أما العناية بمهارات الفهم القرائي ـ التي تعد أساس القراءة ـ فلا تكاد تذكر، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من تدريس القراءة. فضلاً عن استغلال كثير من المعلمين الزمن المخصص لتدريس القراءة في إقامة أحكام الجملة النحوية، ومعرفة مواقع الإعراب، فالهم كله مصروف إلى النحو مصروف عن القراءة ومهاراتها. وكان من نتائج ذلك كما يشير طعيمة (١٤١٩هـ) "عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن حصص القراءة؛ ليس لأن القراءة غير مهمة من وجهة نظرهم، ولكن لأن صورة تقديم القراءة وموضوعاتها لا تثير اهتمامهم، ولا تتحدى تفكيرهم، ولا تقدم جديداً" ص٩١.

ولذا تعد حصة القراءة ضعيفة جداً فلا جديد فيما يقدمه المعلمون لا من حيث طريقة التدريس المستخدمة، أو الموضوعات المقدمة (يونس، ٢٠٠١م، ص٣١٠).

ولذا دعت المطاوعة (١٩٩٠م، ص٢٤٢) إلى التنويع في طرق التدريس بما يتناسب مع الموضوع المراد تدريسه، وبما يتفق مع الفروق الفردية مع المتعلمين. ودعت دراسة جاب الله (١٩٩٧م، ص٧٢٣) إلى البعد عن الطرق المعتادة في التدريس، مع ضرورة استخدام المعلمين لأفضل الوسائل، والمعينات التعليمية.

وانطلاقاً من هذا الضعف الذي يكشف بجلاء أن الطريقة المتبعة في تدريس القراءة قاصرة عن إكساب الطلاب مهارات الفهم القرائي؛ مما يؤكد الحاجة إلى تفعيل إستراتيجيات حديثة تأخذ في حسبانها مشاركة الطالب بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محوراً للتعلم، وتساهم في تزويده بمهارات الفهم القرائي وتنميتها، يعضد هذا ما أكده عبد الحميد (٢٠٠٠م) 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" ص١٩٥.

ويتطلب اكتساب مهارات الفهم القرائي أن يكون المتعلم متفاعلاً وإيجابياً، ويتوقف هذا كما يرى عصر (١٩٩٩م) على "تدريب المعلمين على طرق حديثة في التدريس تدفع الطلاب إلى الانخراط الكامل في مهمات تعليمية ذات معنى ومغزى وقيمة وفائدة للطلاب، ذلك أن أي محتوى تعليمي لتدريس الفهم في القراءة لا قيمة له ما لم يتضمن طرق تدريس فعالة تعمل على إيجاد القارئ الجيد" ص٤٠. وتعد إستراتيجية التساؤل الذاتي إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تستخدم في تحسين مهارات الفهم القرائي، والتي تعتمد على إيجابية المتعلم، وتفاعله مع النص القرائي فهي تمثل كما يرى موسى (٢٠٠١م):

> "انفتاحاً فكريا باتجاه النص من عقول متعددة، ولا شك أن عمل مثل هذه العقول مجتمعة في النص، واختلاف الرأي، ووجهات النظر تمثل ثراءً لتعلم القراءة، ومتعة في الوقت نفسه لا تحققه أسئلة المدرس، أو أسئلة كاتب النص، أو أسئلتهما معاً؛ ولهذا تعد إستراتيجية التساؤل الذاتي للطالب إستراتيجية واعدة في تحسين الفهم القرائي، وتجنب الملل في أثناء تعلم القراءة، وتساعد القراء على أن يصبحوا أكثر نشاطاً، وأن يروا القراءة على أنها اتصال ذو معنى بينهم وبين الكاتب، وبين خبراتهم السابقة، مما يؤكد التفاعل النشط بين القارئ والنص" ص٧٥.

وفي السياق ذاته اتفقت فهمي (٢٠٠٣م، ص١٤٥)، وعطية (٢٠٠٦م، ص١٧٦) على أن إستراتيجية التساؤل الذاتي توفر فرصاً للمناقشة والتفاعل مع المادة المقروءة، وتحقق في الوقت نفسه تعلماً إيجابياً من خلال قدرة الطلاب على تحمل مسئولية التعلم، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى قائماً على الفهم.

ولذا فقد أوصت دراسة موسى (٢٠٠١م، ص١٠٥) بتدريب الطلاب على استخدام الأسئلة الذاتية أثناء دراسة المواد الدراسية المختلفة. كما أوصت دراسة السليمان (٢٠٠١م، ص١٢١) إلى ضرورة تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التدريس أثناء تنمية مهارات الفهم القرائي مثل إستراتيجية التساؤل الذاتي باعتبارها إستراتيجية حديثة تعتمد على إيجابية الطالب، وفاعليته في الموقف التعليمي.

وفي الاتجاه ذاته يرى مفلح (١٤٢٨هـ) "أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تنمي مهارات التنبؤ، والتخيل، وحل المشكلة" ص١٠٦. وتؤكد عريان (٢٠٠٣م) "أن التساؤل الذاتي إستراتيجية تفيد طلاب المرحلة الثانوية أكثر من أي مرحلة أخرى؛ لأنها تساعدهم على انتقال أثر التعلم، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعليم، وتسهل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معنى يساعد على الفهم" ص٢٠٤.

من هذا المنطلق فقد برز للباحث إحساس بأهمية هذه الدراسة، ورغبة في التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانياً: تحديد مشكلة الدراسة:

عطفاً على ما سبق، وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحث معلماً للغة العربية، لمدة عشر سنوات، فقد لاحظ أن هناك قصوراً يتعلق بتعليم القراءة، نتج عنه ضعف في مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الفهم القرائي؛ نتيجة لعوامل متعددة، يأتي في مقدمتها قصور الطرق المعتادة في تدريس القراءة عن تحقيق الأهداف المرجوة، فضلاً عن ضعف الاهتمام بدور المتعلم الإيجابي في التعلم والتفكير، مما يظهر الحاجة إلى تبني إستراتيجية تدريسية حديثة، يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب، ومن ثم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في

ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في فهم ما يقرؤون، وعلاج هذه المشكلة يكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس تختبر الفروض التالية:

ثالثاً: فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي.

رابعاً : أهداف الدراسة :

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم النقدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٤- التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم التذوقي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٥- التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

خامساً : أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة فيما سوف تسفر عنه من نتائج يؤمل أن تسهم في إفادة الميدان التعليمي من حيث الأهمية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

١- تزويد مخططي مناهج اللغة العربية، والقائمين على تعليمها بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ للوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، وتحديد جوانب الضعف وعلاجها.

٢- تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها جاءت 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.

٣- تقدم هذه الدراسة دليلاً للمعلم، وآخر للطالب يمكن الاستفادة منهما عند التدريب على استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في مجال تعليم اللغة العربية.

٤- تقدم هذه الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختباراً لقياسها يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال توجيه المعلمين إلى الأخذ بها في قياس النتائج التعليمية اللغوية، والعمل على تصميم اختبارات مماثلة لقياس مهارات اللغة العربية، وذلك بعد تطويعها بما يتناسب وتحقيق هذه الغايات.

٥- الإسهام في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذه الدراسة في مراحل التعليم العام، والمواد الدراسية بمختلف فروعها.

سادساً: حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي في المرحلة الثانوية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة؛ لأن مجال الفهم القرائي يتضح أكثر من خلال القراءة التي تجد تطبيقاً أوسع في المرحلة الثانوية.
- اقتصرت الدراسة على بعض مهارات الفهم القرائي التي حظيت بنسبة ٨٠ % من موافقة آراء محكمي قائمة المهارات عليها من حيث مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.
- طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩هـ، واستغرق تطبيقها تسعة أسابيع في الفترة من ١٤٢٩/٣/١٠هـ إلى ١٤٢٩/٥/١٥هـ، باستثناء الأسبوع الذي وافق إجازة منتصف الفصل الدراسي من العام ذاته ٤/٣ إلى١٤٢٩/٤/١٠هـ.
- اقتصرت الدراسة على ستة موضوعات من كتاب القراءة (المطالعة) للصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني، طبعة ١٤٢٩/١٤٢٨هـ، وقد جاء الاقتصار على هذه الموضوعات؛ كون تلك الموضوعات تم اختيارها من قبل متخصصين في وزارة التربية والتعليم، وتقع ضمن الكتاب المقرر؛ ولذا التزمت الدراسة بالموضوعات المتفق عليها، وكان التغيير فقط في إعادة تنظيم تلك الموضوعات.
- أُختبرت فروض هذه الدراسة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

سابعاً : مصطلحات الدراسة :

من أهم المصطلحات التي اهتم الباحث بتحديدها في هذه الدراسة ما يلي:

١ - الفعالية:

عرفها الفاربي وآخرون (١٩٩٤م) بأنها "كفاية تسيير التدريس في وضعية جماعية خاصة، بهدف إحداث تغييرات على المتعلمين يمكن تعرفها تجريبياً، أو من طرف المحيط الذي حدثت فيه هذه التغييرات" ص٩٩.

وعرف صبري (١٤٢٣هـ) الفعالية بأنها "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة، والوصول إلى النتائج المرجوة، ويستخدم هذا المصطلح في مجال المعالجات التعليمية التعلمية، وطرق وأساليب وإستراتيجيات ونماذج التدريس" ص٤١٠.

كما عرفها زيتون (٢٠٠٥م) بأنها "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن" ص٥٥.

وتعرفها كوجك (٢٠٠٦م) بأنها "درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المنشودة ؛ بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف" ص٢٣٠.

ويقصد بالفعالية في هذه الدراسة: التغير الإيجابي الناتج عن تدريس طلاب الصف الأول الثانوي موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي، والذي يتمثل في نمو مهارات الفهم القرائي المحددة.

٢- الإستراتيجية:

عرفها شحاتة والنجار (١٤٢٤هـ) بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات".

كما تعرف أيضا بأنها "فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن" ص٣٩.

وتعرفها أكسفورد (١٩٩٦م) بأنها "العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه في اكتساب المعلومات واستخدامها" ص٢١.

ويعرفها قطامي (١٩٩٨م) بأنها "الخطوات التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين" ص٣٥٩.

٣- التساؤل الذاتي:

عرف عدس (١٩٩٦م) التساؤل الذاتي بأنه "أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها" ص١٤٤.

ويعرفه كوستا وآخرون (١٩٩٨م) بأنها "الأسئلة التي يوجهها المتعلم إلى ذاته قبل التعلّم، وأثنائه؛ لتيسير الفهم، والتشجيع على التفكير في العناصر المهمة في المادة التي يدرسها المتعلم" ص٦٩.

ويرى كوين (Coyne 2007) أن التساؤل الذاتي عبارة عن "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل عملية القراءة، أو في أثنائها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات" ص٨٥.

ويقصد بإستراتيجية التساؤل الذاتي في هذه الدراسة: مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب إلى ذاته قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، بحيث تساعد هذه الأسئلة على الفهم القرائي.

٤- المهارات:

ذكر ابن منظور (١٤٢٣هـ، مادة: مهر) أن "المهارة بالفتح، الحذْق في الشيء. والماهر: الحَاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة "ص١٨٤.

وعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) المهارة بأنها "الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" ص٣١٠.

ويرى نايل (٢٠٠٦م) أن المهارة هي "الأداء الذي يتم بفهم في أقصر وقت، وأقل جهد، نتيجة الممارسة والتدريب بطريقة منتظمة" ص٧٥.

٥- الفهم القرائي:

ذكر أنيس وآخرون (د، ت، مادة: فَهم) "الفهم:حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، والجمع أفهام وفهوم" ص٤٠٧.

ويعرف مجاور (١٩٧١م) الفهم القرائي بأنه "مجموعة من عمليات التفكير التي تحاول التعرف على الرموز المكتوبة، وتبدأ هذه العمليات بشرح الرموز المكتوبة، وتنتهي بالقراءة الإبداعية" ص٢٩٦.

ويعرفه عصر (١٩٩٩م) بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين" ص٣٢.

ويعرفه سعد (٢٠٠٦م) بأنه "عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها" ص٥٧.

ويقصد بمهارات الفهم القرائي في هذه الدراسة: مهارات الفهم القرائي التي يجب أن يكتسبها طلاب الصف الأول الثانوي بمستوى من الدقة، والجودة في الأداء، والمتمثلة في إيجاد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادها، وتوضيح العلاقات بين الجمل، واختيار عنوان مناسب للنص القرائي، واستنتاج الأفكار الرئيسة، وتحديد ما يتصل منها بالنص وما لا يتصل به، وبيان غرض الكاتب، وفهم المعاني الضمنية، وإصدار الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والإحساس بنوع العاطفة الغالبة على النص، وتحديد الصور الجمالية في المفردات والعبارات، ودلالة إيحاءات لتلك المفردات والعبارات، والاستفادة من المقروء في حل المشكلات، والتنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

أولاً: الإطار النظري.

ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

تناول الباحث في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة, والدراسات السابقة, وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: الإطار النظري:

يتناول الباحث في الإطار النظري عدداً من المباحث التي تدور الدراسة في فلكها، فيعرض مفهوم القراءة، وأهميتها، ومهاراتها، وواقع تدريسها وتقويمها في المرحلة الثانوية. كما يتناول الفهم القرائي من حيث مفهومه، وأهميته، ومهاراته، كما يشتمل أيضاً على مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي، وأهميتها، وخطوات تنفيذها. وأخيراً خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتعليم القراءة. وفيما يلي عرض لكل مبحث من هذه المباحث:

المبحث الأول: القراءة مفهوماً وأهميةً، ومهارات، وواقعاً تدريسياً:

مفهوم القراءة:

اتخذ مفهوم القراءة تعريفات متعددة, يظهر فيها التنوع, ولكن المدقق فيها يجد اتفاقاً بين معظم الباحثين في مفهومها , فعرفها يونس وآخران (١٩٨١م) بأنها "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه, وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني, والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني". ص١٥٧، ويرى سمك (١٤١٨هـ) "أن القراءة البصرية عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام السابقة, ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين, وهي نشاط فكري لإكساب القارئ معرفة إنسانية من علم, وثقافة, وفن, ومعتقدات..." ص١٢٣، ويشير إبراهيم (٢٠٠٢م) إلى أن القراءة "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية, وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني" ص٥٧، ويلاحظ على التعريفات السابقة التي تناولت القراءة اقتصارها على معرفة الرموز وتفسيرها, ولم تتعد ذلك إلى الفهم, والنقد, والتذوق,

وحل لمشكلات؛ لذا تطور مفهوم القراءة نتيجة للأبحاث والدراسات التي أجريت في ميدان تعليمها في النصف الأخير من القرن العشرين بما يتناسب مع وسائل الحياة المتطورة.

ومرت القراءة بمراحل متعددة بدءاً بالتعرف والنطق، منتقلة إلى الفهم والنقد، وانتهاء بأنها نشاط فكري يساهم في حل المشكلات (خاطر وآخرون، ١٩٨٦م, ص٩٩). ووفقاً لهذه التطورات التي لحقت بالقراءة, بدأ مفهوم القراءة يختلف باختلاف وجهات نظر المختصين وحسب المجال الذي توظف فيه القراءة.

وعرف شحاتة (١٩٩٦م) القراءة بأنها "عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه, وفهم المعاني, والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني, كالاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات" ص١٠٥، ويعرفها عبد الحميد (١٤١٩هـ) بأنها "العملية العقلية التي تعتمد على معرفة الرموز، وتفسيرها، وربطها بما تدل عليه من المعاني، وتحليلها، والتعايش مع المكتوب، نتيجة إصدار الحكم عليه سلباً وإيجاباً، والإفادة منها في مواجهة الحياة وتطورها" ص٥٣. أما طعيمة (١٤١٩هـ) فيرى أن القراءة "عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا, تحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات, وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بمعرفة الرموز المطبوعة أو فهم دلالتها فقط" ص١٣٢، أما القراءة عند نايل (٢٠٠٦م) فهي "عملية عقلية تتطلب التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات مقطوعة مع فهم للمقروء والتفاعل معه, وتذوقه ونقده والإفادة منه" ص٩١.

ومما سبق يخلص الباحث إلى أن القراءة مهارة لغوية يتم من خلالها تفسير الرموز المكتوبة (الحركات والحروف) إلى معان مقروءة مفهومة (جهرية أو صامتة)، بحيث تظهر تلك المهارة في تفاعل القارئ مع النص المقروء، وفهمه، ونقده، وتذوقه، والاستفادة منه في حل ما يصادفه من مشكلات، وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها.

أهمية القراءة للفرد والمجتمع:

تزداد أهمية القراءة يوماً بعد يوم على الرغم من النمو المعرفي، والتقدم التقني، الذي ساهم في نقل المعرفة والثقافة، وتطور تقنية المعلومات، والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بكل يسر وسهولة، فإن القراءة لم تفقد مكانتها ولم تتراجع عن أداء دورها في نشر التعليم، والمعرفة، والثقافة من جيل إلى آخر. فالقراءة وسيلة الفرد كما يرى شحاتة (١٩٩٦م) في "توسيع دائرة خبراته, وفتح أبواب الثقافة أمامه, وتهذيب الإحساس لديه, ومساعدته في حل مشكلاته, وتسهم في إعداده العلمي, وتحقق له التوافق الشخصي والاجتماعي" ص١٠٥. وعن طريق القراءة يكتسب الفرد احتراماً وتقديراً من جميع زملائه , وشخصية يشار إليها بالبنان, وسمواً في الثقافة، وثروة في اللغة, ومراكز اجتماعية عالية, وتواصلاً مستمراً مع كل جديد يقدمه العالم من علوم واكتشافات (مجاور، ١٤٢٠ هـ , ص٢٩٢).

والقراءة أساس نجاح أو إخفاق المتعلم في التحصيل الدراسي, إذ أن التفوق في القراءة يحقق للمتعلم تعليماً نافعاً ومنتجاً, فالنجاح فيها نجاح في جميع المواد الدراسية والقصور فيها قصور وعجز عن التحصيل في أي مادة من المواد الدراسية (سمك، ١٤١٨هـ، ص١٢٤). وتعد القراءة أنجح وسيلة في تبادل الفكر من فرد إلى آخر، وهي النافذة التي يطل الفرد من خلالها على الثقافات المختلفة (البجة، ٢٠٠١م , ص٧٥).

والقراءة تعين الفرد على التزود بالمعارف, لتنمو قدرته على معرفة الكلام فيزداد لديه الحس اللغوي، والتذوق الجمالي لكل ما يقرأ (مدكور، ١٤٢٣هـ، ص١٠٤).

أما عن أهمية القراءة للمجتمع فهي لا تقل شأناً عن أهميتها للفرد، إذ يرى عطا (١٤٢٥هـ) أن "المجتمع القارئ مجتمع نامٍ يملك القدرة على الحياة والتقدم, فالعلاقات الفكرية بين أفراده قوية، والمنافع متبادلة, والخبرات مشتركة" ص١٦٦.

والقراءة 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 (الخليفة، ١٤٢٥هـ , ص١١٨). والقراءة أداة الأفراد لحل كثير من المشاكل التي تواجههم، وتحدد رغباتهم، وتزيدها شمولاً وعمقاً, وتولد لديهم الإحساس بالذات

وبالآخرين, وتحث العقول على الرغبة في الاطلاع والتفكير (شحاتة، ١٩٩٦م, ص١٠٤). وفي السياق ذاته يؤكد فضل الله (١٤١٩هـ): "إن القراءة تشيع في التلاميذ حب الاستطلاع؛ مما يكسبهم سعة المعرفة بالعالم الذي يعيشون فيه" ص ٦٤.

والقراءة وسيلة اجتماعية وثقافية فعالة في المجتمع فهي تدعو إلى التواصل بين أفراد الجماعة، وتبادل المعارف، والتوافق مع المجتمع، وهي السبيل الوحيد إلى نقل الثقافة من جيل إلى آ خر في كافة المجالات (سمك، ١٤١٨هـ، ص١٢٥). وتسهم القراءة اجتماعياً في التقارب بين الدول على الرغم من الحدود الجغرافية البعيدة، فالقراءة قربت بين الكثير من الثقافات، وجعلت التبادل الثقافي بين المجتمعات ظاهرة عالمية (مجاور، ١٤٢٠هـ، ص١٩٤). ولذا عدت القراءة باب الأمل الذي يحتاج إلى بذل قصارى الجهد لتعليم كل فئات المجتمع (يونس، ٢٠٠١م، ص٢٥٧).

ويمكن القول إن القراءة أداة من أدوات الثقافة، وانفتاح على أفكار وثقافات وتقاليد الشعوب، فعن طريقها يخطو المجتمع خطوات إلى الأمام متسلحاً بما أكسبته القراءة من إرث ثقافي، و تواصل حضاري، يمكنه من الاطلاع على ثقافات الأمم، وحضارات الشعوب.

القراءة وتنمية الفهم:

إن تنمية قدرة المتعلمين على فهم المادة المقروءة يحقق نمواً معرفياً، وقدرة على توجيه النقد الهادف, وانتفاعاً بالقراءة في الحياة العامة (السعدي وآخران، ١٩٩١م, ص٢٢). والقراءة بفهم واضح يؤدي إلى قبول أفكار الآخرين, وربطها بالخبرات السابقة (شحاتة، ١٩٩٦م, ص١٠٦).

وتدريس القراءة يساعد على تنمية الفهم القرائي, وهذا ما أشار إليه عامر (٢٠٠٠م) بقوله: "إن التمهيد يهيئ الذهن، ويفتح في النفس شوقاً إلى فهم الموضوع الجديد، والقراءة الصامتة تدرب الطالب على الفهم المستقل للمعاني الرئيسة، وشرح اللغويات يهدف إلى تمكين الطالب إلى الإحاطة بالمعاني، واكتمال الفهم بزوال العوائق اللغوية، والمناقشة تظهر مدى فهم الطلاب للمقروء، وتعمق عناصر الموضوع، وتزيدها وضوحاً. كما أن القراءة مرتبطة بالتعبير، ولا يتأتى للطالب تعبير إلا بالفهم ووضوح الأفكار" ص٨٥.

ولذا يجب أن تعمل كتب القراءة على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، والمران المستمر على أهم مهاراتها المتمثلة في الفهم القرائي (مدكور، ١٤٢٣ هـ, ص١٣٢).

ونجاح القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي يتطلب رغبة في الوصول إلى الفهم, ومعلومات سابقة من المفاهيم, وقدرة على فهم مكونات النص القرائي من فقرة، وكلمة، وجملة (يونس وآخران، ١٩٨١م، ص١٧٢). والفهم في القراءة يساعد القارئ كما يرى عاشور والحوامدة (١٤٢٤ هـ) على "الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معان ظاهرة أو خفية, والقراءة بغير ذالك تفقد قيمتها, وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى القارئ أفكار الكاتب ومعانيه، وتخلو من الدافع إلى الإقبال عليها، واتخاذها وسيلة للمتعة والتحصيل العلمي" ص٦١.

ومعلم اللغة العربية ركيزة رئيسة في اكتساب الطلاب مهارات الفهم القرائي، وهذا ما أكده الخليفة (١٤٢٥هـ) بقوله: "إن قيمة مدرس اللغة العربية في مهنته، ومدى نجاحه فيها يقاس بمقدار أثره في تلاميذه، وتمكينهم من القراءة الصحيحة، والقدرة على الفهم الدقيق لما يقرؤونه" ص١١٨. وهذا يبين أهمية الفهم القرائي فهو لب مهارات القراءة، وحجر زاويتها، ونقطة انطلاقها نحو تعلم وفهم كافة المواد التعليمية.

أهداف تعليم القراءة (المطالعة) في المرحلة الثانوية:

تحظى المرحلة الثانوية بمكانة متميزة وسامية في السلم التعليمي، إذ تشير عوض إلى أنها حلقة الوصل بين التعليم الأساسي (الابتدائية والمتوسطة) من ناحية، وبين المرحلة الجامعية من ناحية أخرى؛ لذا نالت هذه المرحلة اهتماماً كبيراً من حيث البنية والفلسفة والمناهج وإعداد الطالب إعداداً مثالياً بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع (عبد الخالق، ٢٠٠٦م، ص٤٩).

ونظراً لما للقراءة من أهمية؛ فقد نص منهج المرحلة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية على أن تدريس القراءة في المرحلة الثانوية يهدف إلى:

١- زيادة القدرة على القراءة الصحيحة السريعة الواعية، وتنمية المهارات اللازمة لأنواع القراءات الثلاث: الصامتة، و الجهرية، عن طريق مراعاة الدقة في فهم المعاني وتتبعها، واستيعاب الأفكار، وصحة النطق، وجودة الإلقاء، والسلامة من أخطاء الضبط بنية وإعراباً، وتناسب الأداء الجهري مع طبيعة العبارة المقروءة معنى، وعاطفة، وتقسيماً.

٢- تنمية الميل إلى القراءة، وتشجيع الإقبال عليها، بقصد الدراسة أو الاستماع, أو كسب المعرفة, وتعود رفقة الكتاب, وحب المكتبة, وألفة الصحيفة والمجلة.

٣- تدريب الطلاب على القراءة الطويلة المتصلة للموضوعات, والفصول, والكتاب الكامل, وإكسابهم ما يلزم ذلك من صفات الأناة والصبر, والقدرة على الإحاطة بأقسام المقروء، وأفكاره الرئيسة، والثانوية, وتتابع ربطها، وتسلسلها.

٤- قدرة الطلاب على القراءة النقدية بإدراك المعاني التي يتضمنها النص المقروء تصريحاً, أو تلميحاً، والتأثر بما يقرأ, وتحليله, ونقده.

٥- زيادة الثروة اللغوية بما تمدهم به قدراتهم من كلمات وتعبيرات, وشواهد جيدة، وتعويدهم تنمية هذه الثروة بالتدقيق في المعاني, وتعود مراجعة الكلمات في المعاجم.

٦- توسيع معارف الطلاب وثقافتهم العامة, وتوجيههم روحيا وسلوكيا وعلميا وجهة الإسلام الحنيف وهدفه, وذلك بما يقرؤونه من موضوعات منوعة وهادفة ذات مضمون ثقافي وتوجيهي (وزارة المعارف ١٤٠٨هـ، ص١٤٨).

وبالنظر إلى الأهداف السابقة للقراءة في المرحلة الثانوية يتضح أنها تضمنت بعض مهارات الفهم القرائي بشكل صريح أو ضمني ومنها:

- استنتاج الأفكار الثانوية التي وردت في النص.
- نقد الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها.
- إدراك المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكتاب.
- تحديد القيم والاتجاهات.
- تحديد الفكرة الرئيسة للنص.
- القدرة على نقد المقروء.

ويهدف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية كما يرى سمك (١٤١٨هـ، ص١٨٩)، ومجاور (١٤٢٠هـ, ص٣٢٦)، وطعيمة ومناع (١٤٢٠هـ, ص١٣٢)، ومدكور (١٤٢٣هـ, ص١٢٢)، والخليفة (٤٢٥هـ, ص١٤٩)، وعطا (١٤٢٥هـ, ص١٦٨) إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية القيم الإسلامية والجمالية والتذوقية للطلاب.

٢- زيادة الخبرات، واكتساب المعلومات، والوقوف على تراث الماضي.
٣- تنمية خبرة الطلاب, ورفع مستوى معلوماتهم الاجتماعية.
٤- تقويم الكلام، وإدراك غرض الكاتب، والسمات المميزة له.
٥- إكسابهم القدرة على استخدام المراجع، والبحث فيها عن مواد القراءة المناسبة، والانتفاع بالمكتبة.
٦- تنمية ما اكتسبه الطلاب، وتثبيت العادات التي وقفوا عليها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
٧- الوقوف على الوسائل والطرق التي يستطيعون من خلالها التعرف على حل المشكلات التي تواجههم.
٨- إكسابهم سعة المعرفة التي تمكنه من الاتصال بالعالم الذي يعيش فيه.
٩- استخراج الأفكار الجزئية، وتنظيمها عن طريق تكليفهم بإعداد ملخصات.
١٠- تحقيق رغبتهم في أن يكونوا على صلة بالأحداث الجارية التي تحيط بهم.
١١- قراءة الفنون الأدبية المختلفة؛ التي تساعدهم على فهم المقروء.
١٢- صقل أذواقهم، وإثارة ميولهم للرغبة في القراءة، وتكوين شخصيات متكاملة تملك القدرة على استخدام خبرات الأجيال للوصول إلى حياة أفضل.
١٣- تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة أو للبحث.
١٤- الاستمرار في تنمية قدرات ومهارات القراءة مثل: السرعة في القراءتين الجهرية والصامتة, والنطق في القراءة الجهرية.
١٥- تنمية مهارات التحليل، والتفسير، والنقد، التي تساعدهم على قبول، أو رفض المادة المقروءة.

ولمواجهة تحديات العولمة ومسايرة التطورات الحديثة التي اتصف بها النظام العالمي الجديد يرى عبد الخالق (٢٠٠٦م, ص٥١٥) أن يتضمن تعليم القراءة في المرحلة الثانوية الأهداف التالية:

- ربط الطلاب بالقضايا المعاصرة، والأحداث العالمية الجارية، وتدريبهم على تقويمها، والحكم عليها.

- العمل على تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات الفهم بصفة خاصة.
- تعويد الطلاب على اكتساب المعلومات من مصادر قرائية مختلفة مثل: الصحف والمجلات والمكتبات، وشبكة المعلومات العالمية.
- تدريب الطلاب على الاستخدام الجيد لكل وسائل التقنية الحديثة، مثل: الحاسبات، وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت).

وبعد استعراض الأهداف السابقة يمكن القول إن الكشف عن أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية يساعد على تحديد المحتوى المناسب لمنهج تعليم القراءة في هذه المرحلة، وفي صياغة هذا المحتوى بالطرق والأساليب المناسبة التي تسهم في رقي تعليم هذه المهارة اللغوية المهمة وتعلمها في هذه المرحلة التعليمية شديدة الأهمية.

مهارات القراءة في المرحلة الثانوية :

إن عملية القراءة كما يرى رضوان (د. ت) "ليست عملية طبيعية, وإنما يلزمها مهارات ينبغي أن تعلم, وعلى المعلم تأصيلها وتطويرها وتنظيمها" ص٢٧.

ولأهمية مهارات القراءة بصفة عامة، وأهميتها لطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة حدد مجاور (١٤٢٠هـ , ص ٢٧) عدداً من المهارات التي تناسب طلاب المرحلة الثانوية ومنها:

١- استنتاج الأفكار الكلية, وفهم التفاصيل الجزئية للموضوع.
٢- التمكن من القراءة الناقدة القائمة على التحليل والفهم العميق, وإصدار الحكم على المقروء.
٣- فهم التنظيم الذي وضعت به المادة المقروءة.
٤- فهم مابين السطور من إشارات وتلميحات.
٥- فهم هدف الكاتب.
٦- التمكن من السرعة في القراءة الصامتة.
٧- استعمال المكتبة، واستثمارها، والرجوع إلى المراجع.
٨- تعرف وشرح ما يقرأ وعرضه على الآخرين.
٩- تذوق المقروء والإحساس به.

وعد سمك (٤١٨ هـ , ص ١٨٧) المهارات التالية مهارات لازمة لطلاب المرحة الثانوية:

١- معرفة النطق الصحيح للألفاظ, ومعرفة أشكال الكلمات, وتفهم معانيها، وما بينها من علاقات.
٢- الوقوف على ترابط المعاني، والأفكار، وتسلسلها.
٣- استنتاج النتائج، والحقائق، والتعميمات من المقروء, والتمكن من نقده نقداً يقوم على التحليل، والفهم العميق.
٤- اختيار الموضوعات المناسبة للقراءة.
٥- تنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها.

أما (سميث) فقد أورد كما ذكر عطا (١٤٢٥هـ , ص١٧٥) المهارات التالية للقراءة في المرحلة الثانوية:

١- فهم الوحدات الفكرية.
٢- فهم الزيادة أو النقصان في العبارة.
٣- فهم الجملة والفقرة, والاختيار الصحيح لكل منهما.
٤- فهم تنظيم الكتابة.
٥- السيطرة على معاني الكلمة, إن كان لها أكثر من استخدام.
٦- استيفاء الأفكار التي تغطيها المادة المقروءة، وتطبيقها.

وذكر الخليفة (١٤٢٥هـ , ص١٧١) عدداً من مهارات القراءة في المرحلة الثانوية، ومنها:

١- قراءة النص قراءة جهرية مناسبة.
٢- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وبين الحقائق والآراء.
٣- فهم معاني المفردات الصعبة من خلال السياق.
٤- إدراك اتجاهات الكاتب.
٥- اختيار عناوين مناسبة للمقروء.
٦- متابعة الأفكار والأحداث الواردة في النص.
٧- ربط المادة المقروءة بفروع اللغة الأخرى.

وأورد شحاتة (١٩٩٦م, ص١١٨)، وطعمية ومناع (١٤٢٠هـ, ص١٣٢) عدداً من مهارات القراءة التي ينبغي أن يدرب عليها طلاب المرحلة الثانوية، ومنها:

١- تحديد الأفكار الجزئية وتنظيمها واستخراجها.
٢- فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.
٣- الاستفادة من الأفكار والمعاني المبسطة في حل مشكلات الحياة.
٤- تسجيل الأفكار لكل قسم من أقسام الموضوع.

واقع تدريس القراءة وتقويمها في المرحلة الثانوية:

قد بات أمراً جلياً واقع تدريس القراءة في بعض المدارس، إذ يتفق موسى (٢٠٠١م، ص٧٩)، ويونس (٢٠٠١م، ص٢٥٢) على أن تدريس القراءة يتصف بالنمطية التي تقضي بقراءة المعلم لدرس القراءة، ثم وقوف التلاميذ الواحد تلو الآخر؛ ليقرأ أجزاءً من الدرس، ثم يجلس؛ ليؤدي الدور ذاته زميل آخر، حتى تتم قراءة الدرس كاملاً.

ويؤكد شحاتة (١٩٩٧م) ذلك بقوله: "إن ٧٥ % من المعلمين يؤدون درس القراءة بالإعلان عن الموضوع، وقراءته قراءة جهرية نموذجية، ثم يبدأ الطلاب في قراءته بحسب ترتيب جلوسهم، أو قائمة أسمائهم، مع توضيح لمعاني الكلمات، وعرض أفكار الدرس، ويختم الدرس بإجابة أسئلة الكتاب، وهكذا في كل دروس القراءة " ص١١٣. إن تعليم القراءة في مدارسنا ينحصر في التعرف على الكلمات ونطقها، دون الاهتمام بتدريس القراءة بيسر وانطلاق، وتمرين على التواصل المباشر مع المعنى (بادي، ١٩٩٠م، ص٥٠). لذا يرى طعيمة (١٤١٩هـ) "أن قيام مدرس القراءة بإضاعة زمن حصة القراءة في قراءة التلاميذ للدرس قراءة صامتة، وتوضيح بعض المفردات الصعبة أمر يتطلب المراجعة، وتوجيه مزيد من العناية فحصة القراءة بشكلها الراهن لا فائدة ترجى منها" ص٩٣.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه فضل الله (١٤١٩هـ) بقوله: "إن الاستمرار في تدريس القراءة بهذه الصورة الخاطئة التي تمارس في مدارسنا، جعلت الطلاب لا يحبون القراءة، بل يعتبرونها تكليفاً مما ولد الإحساس لديهم بغياب الدافع إلى الإنصات فتحول درس القراءة إلى درس ممل أدى بالمتعلمين إلى البعد عن القراءة، والتبرم منها" ص٩٢.

وهذا ما جعل درس القراءة يتسم كما يرى يونس (٢٠٠١م) "بصورة آلية، لا روح فيها، ولا باعث من ورائها؛ ولا يتحقق الموقف الذي ينبغي التعبير عنه في القراءة" ص٢٧٣.

وهذا يعزز أهمية تركيز المعلمين على الأهداف التي من أجلها تتم القراءة، والعمل على تحقيقها، والإسهام في إكساب الطلاب مهارات القراءة.

إذ يشير العايد (١٤١٨هـ) إلى أن:

> "كثيراً من المعلمين لا يتصورون أهداف القراءة، فضلاً عن تحقيقها، إذ يعدونها مادة من مواد اللغة العربية، مسخرة لخدمة الأخت الكبرى القواعد النحوية، ومن خلالها يمارس التطبيق النحوي لما درس نظرياً في درس النحو... ولا يهم المعلم شيء مما وراء ذلك، إن هذا إن سلمنا أنه يمكن أو بالإمكان أن يكون هدفاً فإننا نسيء إلى القراءة أيما إساءة؛ إذ نسلب من القراءة هدفها الكبير ونجعلها دائرة في محور غيرها، وموظفة لخدمة القواعد ودرساً نحوياً آخر، سمته التطبيق، ونحن بهذا لن نفعل أكثر من أن جعلنا القراءة تابعة لا متبوعة، كما جعلناها ميداناً لتطبيق وتأكيد الدرس النظري في اللغة العربية.
>
> إن خفاء أو غياب الهدف لدى المعلم يؤدي إلى افتقاد القدوة، التي يحاكيها القارئ، والقدوة خير معين لاكتساب المهارات، فإن أجاد المعلم تحقيق القدوة، فقد أسهم في إيصال المهارة لطلابه، وإن أخفق فسوف يصبح من العسير على طلابه أن يكتسبوا تلك المهارات" ص٤٥.

والباحث يتفق مع رأي (العايد)، فقد لاحظ أثناء حضوره أحد دروس القراءة، وكذلك مشاركته في تبادل الزيارات الصفية بين معلمي اللغة العربية أن بعض معلمي القراءة يلجأون إلى مقاطعة الطلاب أثناء القراءة؛ لتحقيق مهارة نحوية أو إملائية في حين لا يولون مهارات القراءة التي تمثل جانباً مهماً في تدريس القراءة أي عناية تذكر.

وهذا ما أكده شحاتة (١٩٩٦م) بقوله: "إن المدارس المتوسطة والثانوية لم تلتفت إلى الفهم والنقد في القراءة إلا في أوجه يسيرة دون أن تمتد إلى الفهم الضمني، ودون تمييز بين رأي الكاتب، وما يطرحه من أفكار وقضايا، أو تحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، أو التمييز بين أنماط الحجج الجيد منها وغير الجيد، وتقويمها، أما ربط المعلومات التي يكتسبها الإنسان من القراءة بمعلوماته السابقة، واستخدامها لحل ما يواجهه من مشكلات فشيء لا تكاد تعرفه المدارس". ص١١٢.

ولمحاولة تحسين واقع تدريس القراءة في مدارس التعليم العام يرى يونس (٢٠٠١م):

"إن الصيحة الكبرى التي يجب أن تدوي في المدارس هي تلك الصيحة التي تنادي بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا إلى تعلم القراءة في مراحل الدراسة جميعاً، وليس المقصود بذلك زيادة عدد حصصها في الجدول الدراسي، أو تقرير امتحان لها، أو غير ذلك من مظاهر العناية الشكلية، وإنما المقصود العناية بتدريسها على أساس تغيير شامل في فهم طبيعة القراءة،ووظيفتها في حياة التلميذ الحاضرة والمستقبلية في ضوء أحدث اتجاهات التربية وعلم النفس" ص٢٥٢.

من هذا المنطلق يجب على القائمين على تأليف كتب القراءة توجيه الاهتمام إلى ميول الطلاب، والوقوف على رغباتهم وخبراتهم؛ لجعل مادة القراءة محببة إلى نفوسهم، وقادرة على تنمية المهارات، وتعويدهم الانطلاق في القراءة، وتحقيق المتعة والفائدة فيما يقرؤون (شحاتة، ١٩٩٦م، ص١١٣).

والمناهج الحديثة توجه عنايتها إلى تنمية ميول التلاميذ أكثر من توجيه الاهتمام إلى المعارف (فضل الله، ١٤١٩هـ، ص٩٣). ويؤكد مدكور (١٤٢٣هـ) على "ضرورة توفير منهج القراءة الفرصة التي يطلع فيها المعلم على ميول التلاميذ نحو القراءة، وتوجيهها الوجهة الصحيحة" ص١٢٠.

وهذه الدعوات التي تنادي بتوجيه الاهتمام إلى ميول، ورغبات وخبرات الطلاب عند تأليف وتدريس القراءة تتماشى وطبيعة العصر، وتواكب الاتجاهات التربوية الحديثة التي تركز على إيجابية المتعلم، ودوره النشط في عملية التعلم.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه فضل الله (٢٠٠١م) بأن "الحكم على مدى كفاءة منهج القراءة يقاس بقدرته على توجيه العناية إلى ميول، ورغبات، واهتمامات الطلاب، وبما وصل إليه المتعلمون في قدرتهم على فهم المكتوب، فكلما ارتقى مستوى هذا الفهم كان ذلك دليلاً على كفاءة هذا المنهج، وفعاليته" ص٨٦.

وتقويم القراءة في المدارس ليس بعيداً عن واقع تدريسها، فهو ينحصر في حفظ الأسئلة التي تعقب كل موضوع، والإجابة عليها في ضوء قراءة التلاميذ للدرس.

وهذا الأسلوب المعتاد في تقويم الطلاب يقف عاجزاً عن الوفاء باحتياجات المتعلمين، ومتطلبات العصر الأمر الذي دفع وزارة التربية والتعليم إلى إعادة النظر في الوسائل المتبعة المستخدمة في تقويم أداء المتعلمين التي تركز على الاختبارات للحكم على مدى إجادة المتعلم للمقروء من عدمه، دون النظر إلى مهارات القراءة الأخرى. فاستحدثت تجريب أسلوب التقويم المستمر للاختبارات الشفهية لبعض مواد اللغة العربية، ومنها القراءة، فحددت الأهداف التالية أهدافاً يسعى التقويم المستمر إلى تحقيقها:

١- تطوير إجراءات تقويم الطالب.
٢- الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.
٣- تعريف الأسرة بمستوى تقويم ابنها ومشاركتها في التقويم.
٤- متابعة المعلم لمستوى تقدم طلابه.
٥- وضع تقدير ثابت لمستوى أداء الطلاب. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ، ص٧)

وقامت وزارة التربية والتعليم بتحديد مهارات التقويم المستمر في كافة المراحل، فجاءت مهارات القراءة (المطالعة) في المرحلة الثانوية على النحو التالي:

١- مهارة جودة النطق: ويقصد بها القراءة السليمة الخالية من الأخطاء اللغوية.
٢- مهارة الفهم والاستيعاب: وتتضمن القدرة على الاستنباط، ومعرفة المترادفات، ومعاني الكلمات.
٣- استنتاج الأفكار: وتشير إلى قدرة الطالب على تجزئة النص، وإعطائه عناوين. (وزارة المعارف، ١٤١٩هـ، ص١٧).

وبالنظر إلى مهارات القراءة (المطالعة) التي حددتها وزارة التربية والتعليم، يلاحظ أن دليل التقويم المستمر للمواد الشفهية أغفل مهارات تتناسب وطلاب المرحلة الثانوية، مثل: نقد المقروء والحكم عليه، ومسرحة النص وتمثيله، وإدراك الحالة الشعورية لكاتب النص، وغيرها من المهارات. كذلك حددت مهارة استنتاج الأفكار مهارة مستقلة على الرغم من اعتبارها إحدى مهارات الفهم والاستيعاب، وعلى الرغم من ذلك فهو خطوة باتجاه الطريق الصحيح إذا وجد دافعية مناسبة لدى المعلمين على العمل على تطبيق خطواته، وإتقان من الطلاب لمهاراته، ويتوقف هذا

كما أشارت دراسة الصعيدي (١٤٢٤هـ،ص٣٨) إلى الجهد المبذول في أداء مهاراته، وليس على أداء الطلاب مقارنه بأداء أقرانهم.

وكشفت دراسة الشهري (١٤٢٧هـ، ص١١٩) عن إيجابيات كثيرة يحققها التقويم المستمر ومنها: خفض معدلات الرسوب، وتحديد المعلم لجوانب القوة والضعف لدى طلابه، والكشف عن الفروق الفردية، والتنوع في أساليب الطريقة وفقاً للموقف التعليمي، وتخفيف درجة قلق الطالب من الاختبار، وزيادة مشاركة الطالب في الصف، وتمكنه من أداء المهارات التي تمت دراستها. وعلى الرغم من إيجابيات التقويم المستمر وإسهاماته في عملية التعلم، ودوره في العملية التعليمية إلا أن كثيراً من المعلمين يلجأون إلى الأساليب المعتادة أثناء تقويمهم لأداء التلاميذ في القراءة. ولذا أوصت دراسة الناجم (١٤٢٠هـ، ص٣٤٠) المعلمين بالعمل على استخدام وسائل وأساليب متنوعة أثناء تقويم الطلاب تقويماً مستمراً؛ لتحديد مستوياتهم الحقيقية، وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم؛ لتحقيق التنسيق والتكامل في التقويم المستمر.

ومن الجدير بالذكر أن الباحث لجأ إلى هذا النوع من التقويم عند تقويم أداء الطلاب أثناء تعليم القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي على اعتبار أن هذه الإستراتيجية تقوم وفقاً لخطوات مترابطة قبل التعلم، وفي أثنائه، وبعده، مما يتطلب تقويم أداء الطلاب بعد كل مرحلة؛ للوقوف على مدى تحصيلهم المعرفي أثناء عملية التعلم، وتمكينهم من مهارات الفهم القرائي المستهدفة.

المبحث الثاني: الفهم القرائي مفهوماً وأهمية ومهارات:

مفهوم الفهم القرائي:

أورد سعد (٢٠٠٦م، ص ص٩٤-٩٥) مجموعه من التعريفات للفهم القرائي، ومنها تعريف بورموث (Bormouth) بأنه "مجموعه من المهارات العامة التي تسمح للأفراد باكتساب المعلومات والمعارف وإظهارها كنتيجة للغة المكتوبة "، وتعريف ورد هوف (Word Huff) بأنه "تفسير الجملة تفسيراً عميقاً من حيث المعنى والتراكيب اللغوية"، وتعريف كارول (Corol) بأنه "عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عمليه مركبه تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة"، ويعرفه هاريس (Harris) بأنه "نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة، والمهارات اللغوية والمعرفية". كذلك عرفه عبد الحميد (٢٠٠٠م) بأنه: "العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم" ص١٨٩. ويرى يونس (٢٠٠١م) 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" ص٣٦٥.

ومن خلال التعريفات السابقة يستنبط الباحث ما يلي:

- النشاط العقلي عامل أساسي في الفهم القرائي.
- يعتمد الفهم القرائي على ما اكتسبه المتعلم من معلومات سابقة.
- يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.

أهمية الفهم القرائي:

للفهم القرائي أهمية كبيرة إذ يعد أمراً حيوياً في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة، وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها (حنا والناصر، ١٩٩٣م، ص١٧٤).

وفي السياق ذاته يشير فضل الله (٢٠٠١م) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله: "إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها،

ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع" ص٨٢.

ولذا يرى الزيات (١٩٩٨م) أن الضعف في الفهم القرائي "سبب رئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات" ص٤٠. وهذا يبين مدى أهمية تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة.

وهذا يتطلب تدريباً دقيقاً ومستمراً على مهاراته، وتدريباً للعقل على النقد، والتحليل، والتفسير (جاد، ٢٠٠٣م، ص١٨). وفي الاتجاه ذاته دعت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٦م، ص٥٣) إلى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية. ولا يقتصر الفهم القرائي على مادة دراسية بعينها، وهذا ما أكده عبد الحميد (٢٠٠٠م) بقوله: "يعد الفهم القرائي مطلباً أساسيا وضروريا في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها" ص٢٠٣. والفهم القرائي أياً كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه (إبراهيم،١٩٩٩م، ص١١).

وهذا يوضح مدى انعكاس الفهم القرائي على الحياة التعليمية والاجتماعية للطالب في المستقبل، فهو سلاحه نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية في المجتمع، وهذا ما أكده يونس (٢٠٠١م) بقوله: "إن من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعاً هي الفهم القرائي، وإن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم" ص٢٥٩.

من هنا يتضح مدى أهمية الفهم القرائي في إيجاد قارئ فاهم بما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة أطول، والسبيل إلى ذلك التدريب على فهم المقروء والتمكن من مهاراته، وهذا ما أكده الدليمي والوائلي (٢٠٠٥م) بقولهما: "إن التعلم عن

طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم" ص١١.

وهذا يؤكد أهمية الفهم، وأثره الإيجابي في عملية التعلم، كونه يجعل المقروء جزءاً لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم.

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس حددها يونس وآخران (١٩٨١م، ص١٧٢) وسلام (٢٠٠٤م، ص١٨٤) فيما يلي:

١- دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
٢- وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.
٣- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.
٤- القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.
٥- توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

وفي الاتجاه ذاته أورد حبيب الله (١٤٢١هـ، ص٣٨) الأسس التالية للفهم القرائي:

١- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).
٢- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.
٣- استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

وعد الدليمي والوائلي (٢٠٠٥م، ص١٩) الأسس التالية أسساً يقوم عليها الفهم القرائي:

١- تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.
٢- تحديد إستراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.
٣- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية.

٤- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة وفهمها، فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه.

ويرى براون (Brown) كما أوردت سلطان (٢٠٠٦م، ص٣٤) أن الفهم القرائي ينطلق من الأسس التالية:

١- تحديد جوانب الفهم المهمة.
٢- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
٣- مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
٤- الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.
٥- اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

ولكي تؤتي هذه الأسس ثمارها في تحقيق الفهم القرائي لابد من مراعاة عدة أمور منها: الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه من عملية القراءة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وقدراتهم، ومستوى تحصيلهم، والمادة المتعلمة، والإستراتيجية المناسبة لتقديم محتوى هذه المادة، والمعلم الكفء.

عمليات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها؛ مما يعكس مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى.

وهذا ما أكده عطية (١٩٩٩م) بأن "عمليات الفهم القرائي إما أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية، والتعرف، والتذكر، وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل: التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطي" ص٤٨.

وتأكيداً للتفاعل بين عمليات الفهم القرائي أوردت سلطان (٢٠٠٦م، ص٢٥) كما ذكر أروين (Orwin) العمليات الخمس التالية للفهم القرائي:

١- العمليات الجزئية: وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:

أ- التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة.

ب- الاختيار الجزئي.

٢- العمليات التكاملية: تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

أ- العائد: مثل: (الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة).

ب- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل: (السببية، والتمييز، والتأكيد).

ج- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.

٣- العمليات الكلية: تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.

٤- العمليات التفصيلية المكملة: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية، هي:

أ- افتراض ما سيحدث.

ب- الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية.

ج- التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية، والتعبيرات الحقيقية.

د- الاستجابة الانفعالية للمقروء.

هـ- مستوى استجابات التفكير مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

٥- العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

ويرى دوفي وآخران (١٤٠٧هـ، ص١١٧) أن الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:

١- الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات، وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة.
٢- الفهم بوصفه عملية تأمل، أو فحص، وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها، واستكشاف محتواها، واستنتاجاتها البعيدة.
٣- الفهم بوصفه عملية تقويمية، قبول، أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين.

أما بلوم فقد صنف عمليات الفهم القرائي كما ذكر الدليمي والوائلي (٢٠٠٥م، ص٩) في قائمة من أنماط السلوك، ومنها:

١- التعليل: محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.
٢- حل المشكلة: محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثنا قراءته للنص.
٣- تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادراً على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
٤- التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

ويرى الزيات (١٩٩٨م، ص٤٦٣) بأنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل فيما يلي:

١- الفهم القرائي عملية معرفية: يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.
٢- الفهم القرائي عملية لغوية: الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائرياً ومستعرضاً حتى تتم عملية التفكير.
٣- الفهم القرائي عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض،

ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه.

٤- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص: يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً خلال القراءة، ومتفاعلاً مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.

٥- الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية: تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استناداً على الحضور الذهني للمتعلم.

مستويات الفهم القرائي:

للفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تندرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته، كما يرى عطية (٢٠٠٦م) "تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تعليم القراءة، وفي التدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي، وصياغة أسئلة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات" ص١٤٦.

من هنا يتضح أن الفهم القرائي يتضمن عدة مستويات، ويتطلب كل مستوى عمليات متنوعة أوردها العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦، ص١٢٣) فيما يلي:

أولاً: مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:

١- فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً.

٢- فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

٣- فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

٤- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص): وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

ثانياً: مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن:

١- مستوى الفهم الحرفي: ويعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.

٣- مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.

٤- مستوى الفهم التذوقي: ويعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

٥- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

والشكل التالي يوضح تصنيف مستويات الفهم القرائي

مستوى الفهم الأفقي ← ← ←				مستوى الفهم الرأسي ↓↓↓
وحدات أكبر: الموضوع	الفقرة	الجملة	الكلمة	مستوى الفهم المباشر ↓↓↓
				مستوى الفهم الاستنتاجي ↓↓
				مستوى الفهم النقدي ↓↓
				مستوى الفهم التذوقي ↓↓
				مستوى الفهم الإبداعي ↓↓↓↓↓

شكل رقم (١) يوضح المستويات الأفقية والرأسية للفهم القرائي

وبعد العرض السابق للمستويات الأفقية، والرأسية للفهم في القراءة تجدر الإشارة إلى أن التصنيف الرأسي للفهم القرائي كان منطلقاً للدارسة الحالية عند تصنيف مستويات الفهم القرائي؛ لما اتصف به من شمولية حاول استقصاء جميع مهاراته في مستوياته الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية والتذوقية، والإبداعية.

مهارات الفهم القرائي:

أن للفهم القرائي مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد توصلت جهود الباحثين إلى تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي، يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع، بيد أن في عمقها قدراً كبيراً من الاتفاق.

وفي ضوء أهمية الفهم القرائي كونه يمثل ذروة مهارات القراءة حدد عصر (١٤١٢هـ، ص١٨٠) عدداً من مهارات الفهم القرائي، ومنها:

١- تفسير التلميحات في السياق والكلمات.

٢- فهم الكلمات في السياق،واختيار أكثر المعاني مناسبة للسياق نفسه.

٣- تعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع المتمثلة في معاني الكلمات، والجمل، والفقرات، وأفكار الموضوع.
٤- اكتشاف وفهم الفكرة الأساسية في النص.
٥- اكتشاف ما يدل على التفاصيل.
٦- تنفيذ التعليمات المكتوبة.
٧- إدراك العلاقات بين الجمل مثل: علاقات الجزء بالكل، والسبب بالنتيجة، والعموم بالخصوص، والمكان، والتتابع، والحجم، والزمن.
٨- تفسير التعبيرات، والجمل المجازية.
٩- تقويم شخصية الكاتب ودوافعه وأغراضه وترتيبها.
١٠- التنبؤ بالنتائج.
١١- اكتشاف الأفكار وترتيبها.

وذكر مجاور (١٤٢٠هـ، ص ٣٠٩) أن 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.

ونقلاً عن مجاور (١٤٢٠هـ، ص٣١٠) عد (أندرسون) المهارات التالية مهارات رئيسة للفهم القرائي:

١- اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها.
٢- اختيار وتلخيص الفكرة الرئيسة.

٣- التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الأقل منها.
٤- فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف.
٥- ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
٦- نقد الموضوع من حيث الأفكار، والغرض.
٧- تحديد وجهة نظر الكاتب، وغرضه.
٨- تعرف اللغة المجردة وشرحها.
٩- معرفة القاعدة وتتابع الأساليب.
١٠- ربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة.
١١- تطبيقات الموضوع بعد ذلك.

وأشار طعيمة ومناع (١٤٢٠هـ، ص١٢٧) إلى أن أهم مهارات الفهم القرائي هي:

١- إعطاء الرمز معناه.
٢- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل: العبارة، والجملة، والفقرة، والقطعة كلها.
٣- القراءة في وحدات فكرية.
٤- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
٥- فهم المعاني المقصودة للكلمة.
٦- اختيار الأفكار الرئيسة، وفهمها.
٧- إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
٨- استنتاج الأفكار الرئيسة.
٩- فهم اتجاه الكاتب.
١٠- الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة في النص.
١١- تقويم المقروء،ومعرفة الأساليب الأدبية،وغرض الكاتب، وحالته المزاجية.
١٢- تطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

أما الحيلواني (٢٠٠٣م، ص١٤٦) فقد عد المهارات التالية مهارات ضرورية للفهم القرائي:

١- تذكر معاني الكلمات.
٢- استنتاج معاني كلمة ما من خلال النص.
٣- إيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة، أو من خلال إعادة صياغة المحتوى.
٤- ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض.
٥- القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.
٦- إدراك هدف الكاتب وموقفه، وحدته، ومزاجه.
٧- التعرف على أسلوب الكاتب وطريقته في التأليف.
٨- متابعة التركيبة اللغوية للقطعة القرائية.

ويتضح مما سبق أن التصنيفات السابقة لمهارات الفهم القرائي ركزت على الفهم بوصفه مهارة رئيسة تشمل مهارات فرعية تتداخل مع بعضها البعض، ولعل ذلك يرجع أساساً إلى التباين والاختلاف في فهم طبيعة القراءة، وأهداف تعليمها.

وفي ضوء المستوى الأفقي، ووفقاً لحجم المادة المقروءة أوردت دراسة جاب الله (١٩٩٧م، ص٧٢٨) تصنيفاً للفهم القرائي يتضمن ما يلي:

أ- مستوى الكلمة، ويتضمن المهارات التالية:

١- تحديد معنى الكلمة.
٢- تحديد مضاد الكلمة.
٣- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
٤- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

ب- مستوى الجملة، ويتضمن المهارات التالية:

١- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
٢- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
٣- ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة.
٤- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
٥- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

ج – مستوى الفقرة، ويتضمن المهارات التالية:

١- وضع عنوان مناسب للفقرة.

٢- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.

٣- إدراك الأفكار الأساسية للفقرة.

٤- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.

٥- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

وعلى الرغم من أن هذا التصنيف لمهارات الفهم القرائي ضمن كل مستوى مجموعة من المهارات التي تناسبه، وتعبر عنها تعبيراً دقيقاً إلا أنه افتقد إلى الوحدة الموضوعية في النص، وهذا ما أشار إليه بهلول (٢٠٠٤ م) بقوله: "إن هذا التصنيف أغفل مستوى الموضوع على الرغم من دوره في الربط بين كل الفقرات في نظام متناسق" ص١٥٧.

ووفقاً للتصنيف الأفقي أيضاً لمستويات الفهم القرائي ومهاراته توصلت دراسة سلطان (٢٠٠٦م، ص٣٢) إلى المستويات والمهارات التالية:

أ- مستوى فهم الكلمة، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد مرادفات الكلمة.

٢- تحديد معاني الكلمات.

٣- تحديد دلالات الكلمات.

٤- تحديد مضادات الكلمات.

٥- تحديد العلاقات بين الكلمات.

٦- تحديد أكثر الكلمات دقة.

ب- مستوى فهم الجملة، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد معاني الجمل.

٢- تحديد المكونات الأساسية للجمل.

٣- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.

٤- تحديد العلاقات بين الجمل.

ج - مستوى فهم النص، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد الفكرة الأساسية للنص.

٢- استخلاص الأفكار الجزئية.

٣- استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (ما بين السطور).

٤- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).

٥- استنباط غرض مؤلف النص.

٦- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص).

٧- تطبيق الأفكار الواردة بالنص.

ووفقاً للمستوى الرأسي لمستويات الفهم القرائي ومهارته يرى عبد الحميد (٢٠٠٠م، ص٢٠٣) أن مهارات الفهم تندرج تحت المستويات التالية:

أ- مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتتضمن:

١- تحديد دلالة الكلمة.

٢- تحديد الفقرة العامة للموضوع.

٣- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.

٤- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتتضمن:

١- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٢- استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق.

٣- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.

٤- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة

٥- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.

٦- تحديد الجمل الافتتاحية.

ج- مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:

١- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

٢- التمييز بين الحقيقة والرأي.
٣- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه.
٤- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.
٥- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

وتوصلت دراسة عطية (٢٠٠٦ م، ص١٧٥) إلى عدد من مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية تندرج تحت ثلاثة مستويات، وهي:

أ- مستوى الفهم الحرفي، ويتضمن:

١- تحديد العنوان الرئيس للموضوع.
٢- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل:

١- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة
٢- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
٣- استنتاج علاقة الجزء بالكل.
٤- استنتاج هدف الكاتب.

ج- مستوى الفهم الناقد، ويتضمن:

١- التمييز بين الحقيقة والرأي.
٢- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
٣- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
٤- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

وفي التصنيف ذاته حدد جاد (٢٠٠٣م، ص٣٩) مستويات ومهارات الفهم التالية:

أ- مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، وتشمل:

١- تحديد معنى الكلمة من السياق.
٢- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
٣- التمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع.

٤- تحديد الكلمات المفتاحية في النص.

٥- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي، وتحوي:

١- وضع عنوان مناسب للمقروء.

٢- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.

٣- معرفة الأفكار الفرعية لكل فقرة.

٤- إدراك المعاني الجزئية في النص المقروء.

ج- مهارات الفهم الناقد، وتضم:

١- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.

٢- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٣- تكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة.

وتوصلت دراسة عبيد (١٩٩٦م، ص١٩٦) إلى مستويات خمسة للفهم القرائي ينطوي تحت كل مستوى جملة من المهارات ومنها:

أ- مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويشمل المهارات التالية:

١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

٢- تحديد مرادف الكلمة، ومضادها.

٣- تحديد أكثر من معنى للكلمة.

٤- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص.

٥- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

٦- تحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص.

٧- إدراك الترتيب الزماني، والمكاني.

ب - مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية:

١- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

٢- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.

٣- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

٤- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ج- مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية:

١- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.

٢- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به

٣- التمييز بين الحقيقة والرأي.

٤- التمييز بين المعقول، وغير المعقول من الأفكار.

٥- تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

د- مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارات التالية:

١- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.

٢- إدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات.

٣- إدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص.

٤- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

هـ - مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية:

١- إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.

٢- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

٣- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

٤- التنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.

٥- تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.

٦- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

وفي عمل أكثر شمولية توصلت دراسة موسى (٢٠٠١ م، ص٨٧)، إلى سبع مهارات أساسية تندرج تحتها عدة مهارات فرعية، ومنها:

أ- مهارات الفهم الحرفي الحرفي، وتتضمن:

١- يذكر حقيقة محددة وردت في المقروء.

٢- يذكر الأعداد التي وردت في المقروء.
٣- يذكر الشخصيات الواردة في المقروء.
٤- يذكر الأماكن الواردة في المقروء.
٥- يذكر الألوان الواردة في المقروء.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي، وتتضمن:

١- يستنتج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.
٢- يستنتج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.
٣- يستنبط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء.
٤- يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في المقروء.
٥- يفسر سبب ظاهرة وردت في المقروء.
٦- يفسر الكلمات المجازية في المقروء.
٧- يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن.
٨- يتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء.
٩- يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء.
١- تصنيف الأفكار، والأحداث في مجموعات متجانسة.

ج- مهارات الفهم التطبيقي، وتتضمن:

١- يستنتج مما قرأ تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.
٢- يستنتج درساً جديداً يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.
٣- يحدد سبباً جوهرياً لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.
٤- يحل مشكلة عامة أو خاصة مستخدماً ما قرأ.
٥- يقترح حلاً؛ لتحسين ظاهرة وردت في المقروء.

د- مهارات الفهم النقدي، وتتضمن:

١- يصدر حكماً على ظاهرة أو شخصية وردت في المقروء.
٢- يحدد رأيه في تصرف أو ظاهرة وردت في المقروء.

٣- يحدد مدى إتقانه مع ما ورد في المقروء.

٤- يحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في الموضوع.

٥- يحدد النقاط الجديدة في المقروء.

هـ - مهارات الفهم الوجداني أو التذوقي، وتتضمن:

١- يحدد المشاعر، والانفعالات التي اشتمل عليها النص.

٢- يحدد القيم، والاتجاهات في النص.

٣- يحدد بعض جوانب الإعجاب في النص.

و- مهارات الفهم الإبداعي، وتتضمن:

١- يضع عنواناً جديداً للنص.

٢- يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.

٣- يقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.

٤- يقدم صياغة جديدة للنص.

ويتضح من التصنيفات الثلاثة الأخيرة أنها أكثر عمقاً وشمولية من سابقتها؛ كونها تتناول مهارات المستويات العليا في الفهم ممثلة في: مستويات الفهم النقدي، والتذوقي، والإبداعي، إلى جانب مهارات المستويات الدنيا للفهم ممثلة في: مستويي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي.

ومن خلال استعراض التصنيفات السابقة لمهارات الفهم القرائي يتبين أنها تدور في فلك واحد، ومن ثم لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض، أو تفضيل بعضها عن بعض، وهذا ما أكده عبد الخالق (٢٠٠٦م) بقوله: "إن هذه المهارات مترابطة، وقد يكون بعضها مهماً في موقف، وأكثر أهمية في موقف آخر" ص٥٩. جدير بالذكر أن الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات السابقة في تحديدها مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

المبحث الثالث: إستراتيجية التساؤل الذاتي مفهوماً وأهمية وتنفيذاً:

مفهوم التساؤل الذاتي:

تعددت تسميات التساؤل الذاتي، فهناك من يطلق عليها إستراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي (عبد الحميد، ٢٠٠٠م، ص٢٠٦).

وهناك من يطلق عليها إستراتيجية التنبؤ القرائي (مفلح، ١٤٢٨هـ، ص١٠٦). وقد عرف عصر (١٩٩٩م) التساؤل الذاتي بأنه "تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها" ص٢٦٥، وترى فهمي (٢٠٠٣م، ص١٢٥) أن التساؤل الذاتي يتضمن نوعين من الأسئلة:

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

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

ويعرفها عاشور ومقدادي (٢٠٠٥م) بأنها "التساؤلات التي يطرحها القُراء قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها، ومحاولتهم الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة" ص٨٥.

ويرى مونتاجو (Montague) كما ذكر عطية (٢٠٠٦م) أن التساؤل الذاتي "حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين، والأفكار المتضمنة في النص المقروء" ص١٥٥.

من خلال التعريفات السابقة للتساؤل الذاتي يتضح أنها تؤكد على دور المتعلم الإيجابي في اكتساب المعرفة أثناء التعلم، واستخدام تلك المعرفة في مواقف التعلم الجديدة.

أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس:

للتساؤل الذاتي أهمية كبيرة، إذ يعد كما يرى محمود (٢٠٠٦م) "أسلوباً فعالاً لإعمال العقل، وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود، أو قائم للوصول إلى فكر جديد، يؤدي إلى أفكار إبداعية" ص٤١٩.

وقد عبر كوستا وآخرون (١٩٩٨م) عن أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي بقولهم: "من المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثنائه، فهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر المهمة في المادة التي يتعلمونها، سواء من حيث الشخصيات، والأفكار الرئيسة، والعلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم الماضية، كل ذلك يساعدهم على الوعي بدرجة فهمهم، والتحكم بشكل أفضل في التعلم" ص٦٩.

وفي الاتجاه ذاته يشير جروان (١٩٩٩م، ص٣٨٣) إلى أن التساؤل الذاتي يساعد الطلاب على التفكير فيما أنتجوه، ومراجعة خطوات عملهم، وتقييم ما أنجزوه، وإتقان مهارة الاستماع للآخرين، وهم يحاولون نقل أفكارهم، أو التفكير بصوت عالٍ.

ويؤكد عدس (١٩٩٦م) على أهمية تدريب الطلاب على استخدام الأسئلة الذاتية في التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلاً من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغير فيه الطلاب من نماذج أسئلتهم فتكون أكثر تحديداً، وأدعى إلى التفكير، ومن ذلك العمل على وجود قاعدة بيانات يرجعون إليها في أفكارهم، وما يتوصلون إليه من استنتاجات، وعلى الطلاب أن يعرضوا قضاياهم عن طريق طرح الأسئلة" ص٧٩.

ويرى طعيمة والشعيـبي (١٤٢٧هـ) "إن القارئ يلجأ إلى طرح أسئلة حول ما يقرأ للوصول إلى الفهم عن طريق استخدام معلوماته الجديدة عند قراءته النص للمرة الأولى، فتحقق استقلاليته عندما يعبر بكلماته الشخصية، وبلغته الخاصة بعيداً عن ممارسة النقل، أو النسخ من الفقرة" ص١٠٥.

وترى فان كروجر (Van Kroger) أن التساؤل الذاتي يتيح الفرصة للطالب للتعلم الذاتي، وامتلاكه زمام التعلم، وتنمية طاقاته الكامنة نحو العمل الجماعي، وزيادة فهمه للموضوع،

ومساعدته على القدرة على تحليل الموضوع، والقدرة على التحاور مع الآخرين من خلال توليد الأسئلة الذاتية حول النص القرائي (فهمي، ٢٠٠٣م، ص١٣٦).

ويمكن لمعلم اللغة العربية استثمار تلك الإيجابيات وتوظيفها في تدريس القراءة عن طريق توجيه الطلاب إلى طرح بعض الأسئلة، والبحث عن إجابات لها من خلال اشتراكهم في الحوار مع بعضهم البعض، واستعراض وجهات نظر أخرى في الموضوع نفسه، مما يؤدي إلى بناء المعرفة بشكل نشط مع الآخرين.

وهذا ما أكده عاشور ومقدادي (٢٠٠٥م) بقولهما: "إن توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في عملية القراءة يفسر اعتبار عملية القراءة عملية نشيطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ، فالقارئ الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة" ص٨٥.

دور إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي:

إذا كان من الشائع في تدريس القراءة توجيه المعلم مجموعة من الأسئلة إلى الطلاب تستثير تفكيرهم، وتشجعهم على التعلم، فإن تدريب الطلاب على توجيه الأسئلة لا يقل أهمية، حيث يساعد كما يرى كوستا وآخرون (١٩٩٨م، ص١٤٠) على فهم المقروء، وتركيز الانتباه، والتوصل إلى تنبؤات جديدة، وتحديد أكثر المعلومات أهمية، ونمو التفكير الإبداعي. ويتفق كثير من الباحثين إلى أن التساؤل الذاتي ذو أثر فعال في تنشيط الطلاب، وتشجيعهم على فهم المقروء وتحسينه، فتوليد الأسئلة ذاتياً بمثابة إشارات باتجاه الفهم العميق للنص القرائي، وفي الوقت ذاته يكون من دواعي الاستكشاف فيما يعجز عقل المتعلم عن فهمه (موسى، ٢٠٠١م، ص٧٨).

وهذا ما أكده عدس (١٩٩٦م) بقوله: "إن مما ينفع الطلاب أيا كانت مادة الدراسة أن يركزوا على الأثر الذي تركه موضوع الدرس في نفوسهم، قبل قراءة الدرس، وخلال قراءته، وبعد إتمام قراءته، فيعمدوا إلى توليد الأسئلة الذاتية؛ لتيسير الفهم القرائي، وتشجيعهم على فحص المقروء ونقده" ص١٤٤.

والتساؤل الذاتي يجعل المتعلمين أكثر حماساً وحيوية في التعلم، كما يساعدهم على فهم ما يقرؤون، ويجعلهم قادرين على ممارسة النشاطات المختلفة (بهلول، ٢٠٠٤م، ص١٩٥).

وفي السياق ذاته أشار شارملو (Chermello) إلى إن مما يدل على متابعة الطلاب لفهمهم، والاندماج مع النص، مجموعة الأسئلة التي يطرحها التلاميذ على أنفسهم، والبحث عن إجابات لتلك الأسئلة، للوصول إلى تكوين المعنى وبنائه (فهمي، ٢٠٠٣م، ص١٢١).

ومما سبق يتضح أن الأسئلة التي يضعها الطلاب بأنفسهم قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، تساعدهم على الفهم العميق للنص المقروء، إذ تؤكد دروزة (٢٠٠٠م) ذلك بقولها: "إن التساؤل الذاتي يساعد المتعلم على الفهم، والاستيعاب، والتعلم بطريقة أفضل، مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المعلم" ص٢٢٦.

وهذا يعكس مدى أهمية التساؤل الذاتي في تغيير مسار التعلم من التلقين إلى المشاركة الإيجابية، بحيث يصبح المتعلم فعال في عملية التعلم، وقادراً على التعلم الذاتي الذي أصبح مطلباً ملحاً في هذا العصر.

خطوات تنفيذ إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس:

يتم تدريب الطلاب على إستراتيجية التساؤل الذاتي حسب خطوات محددة أوردها عبد الحميد (٢٠٠٠م، ص٢٠٦) فيما يلي:

١- التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة: ينظر الطالب في هذه الخطوة إلى عنوان النص، ثم يسأل نفسه:

أ- عن أي شيء سوف يكون هذا النص أو الموضوع بناء على العنوان؟

ب- 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.

وحدد مونتاجو (Montague) كما أورد عطية (٢٠٠٦م، ص١٥٦) خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي كإستراتيجية ما وراء المعرفة فيما يلي:

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.

ويشير مواي (Mowey (1995, P19 إلى أن الطالب يسير في إستراتيجية التساؤل الذاتي وفقاً لثلاث خطوات أساسية هي:

أ- خطوة ما قبل القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

١- ما نوع موضوع القراءة؟
٢- ما المعلومات المتضمنة فيه؟
٣- ما عنوان الموضوع المقروء؟

ب- خطوة القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

١- ماذا أتوقع أن يحدث بعد القراءة؟
٢- كيف أتحقق من فهمي للموضوع؟
٣- ماذا أفعل لو لم أفهم الموضوع؟
٤- ماذا تعلمت من الموضوع؟

ج- خطوة ما بعد القراءة: وفيها يسأل الطالب نفسه الأسئلة التالية:

١- ما أول سؤال طرحته قبل البدء في القراءة؟
٢- ماذا تعلمت من الموضوع المقروء؟
٣- هل أوافق كاتب النص على ما طرحه من أفكار؟

٤- أي الأجزاء يجب قراءته مرة أخرى؟ ولماذا؟

وفي ذات الاتجاه ترى عريان (٢٠٠٣م، ص٢١١)، أن التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي يتم وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: الخطوة السابقة للتدريس (خطوة ما قبل القراءة): يعرض المعلم فيها موضوع الدرس على الطلاب، ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه)؛ وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، ومن هذه الأسئلة:

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

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

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

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

وفي هذه الخطوة يتضح الهدف أمام الطالب من إثارة هذه الأسئلة، وهو التعرف على ما يتوافر لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس، وإثارة اهتمامه؛ ليتمكن بعد ذلك من التخلص من هذه المعرفة إن كانت خاطئة أو تعديلها، أو تصحيحها، أو الاحتفاظ بها إذا كانت صحيحة. وهذه الأسئلة تساعد الطلاب على إيجاد توجهات إيجابية في التعلم، وفي معالجة المعلومات.

ثانياً: 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 التالية:

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

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

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

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

ومن خلال إجابة الطالب عن هذه الأسئلة تنتقل الخبرات عبر مواضع متعددة وجديدة، وتتضح الأهداف ـ أيضاً ـ عن طريق تحديد المشكلة، والتعرف على أفكارها الرئيسة التي تتضمنها، ويتم ـ أيضاً ـ تنظيم المعلومات، وتوليد أفكار جديدة، ثم التخطيط للقيام بالنشاط، وذلك عن طريق التعرف على الخطوات التي يمر بها، وتحديد الزمن المناسب للتنفيذ، ومعرفة كيفية تنفيذ النشاط التعليمي، ثم تنفيذ النشاط بهدف التوصل إلى النتائج، ثم تقويم مدى مناسبة إجابات الطلاب على الأسئلة التي قاموا بتوجيهها إلى أنفسهم.

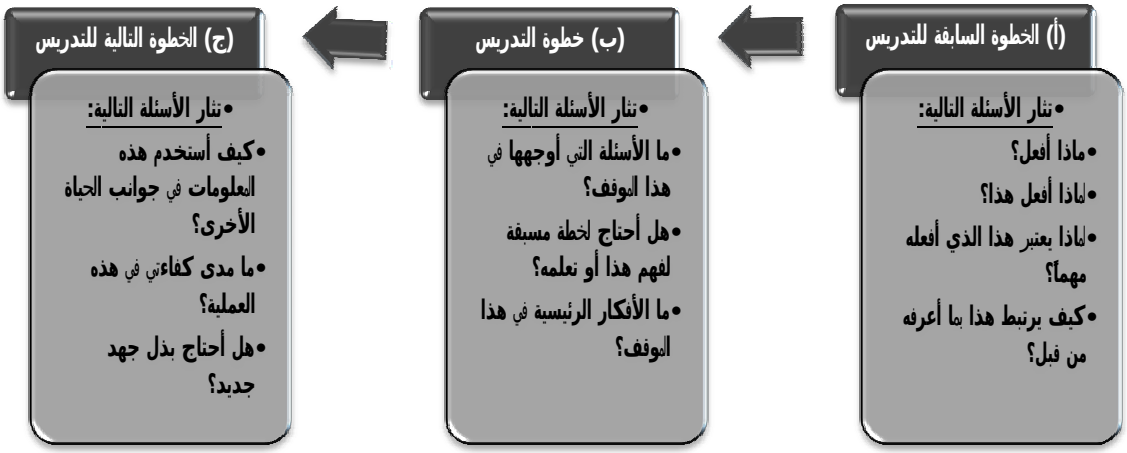
ثالثاً: الخطوة التالية للتدريس (خطوة ما بعد القراءة): يدرب المعلم طلابه في هذه المرحلة على أساليب التأمل والتساؤل الذاتي؛ لتنشيط عمليات المعرفة من خلال طرح الطلاب لبعض الأسئلة على أنفسهم ومنها:

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

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

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

والإجابة على هذه الأسئلة في هذه المرحلة من الدرس تساعد الطالب على تناول المعلومات، وتحليلها، وتكاملها، وتقويمها، ومعرفة كيفية الاستفادة منها في مواقف الحياة الأخرى. والشكل التالي يوضح خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي.



(عريان، ٢٠٠٣م، ص٢١٢)

شكل رقم (٢) خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي

أدوار المعلم في إستراتيجية التساؤل الذاتي:

على الرغم من أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تجعل من الطالب محوراً للتعلم بما يقوم به من دور رئيس في جميع مراحل تدريس القراءة، وما يترتب على ذلك من توليده للأسئلة ذاتياً حول مضمون النص القرائي، إلا أن ذلك لا يقلل من أثر المعلم، ودوره الإيجابي في هذه الإستراتيجية، وهذا ما أشارت إليه دروزة (٢٠٠٠م) بقولها: "إن للمعلم أثراً بالغاً، ومسئولية كبيرة في إستراتيجية التساؤل الذاتي بما يوجهه من اهتمام إلى تدريب الطالب على توليد الأسئلة الذاتية التي يوجهها لنفسه؛ ليزداد قدرة على مواصلة تعلمه، ومراقبة عمليات تفكيره، مما يؤدي إلى زيادة إقباله على التعلم، وإحساسه بالمسئولية تجاه ما اكتسبه من معلومات" ص٢٢٦. ومعلم اللغة العربية يساعد الطلاب كما يرى بهلول (٢٠٠٤م) على "التفكير في توليد الأسئلة عن طريق إرشادهم إلى كيفية مراقبتهم، وسيطرتهم أثناء قراءة النص؛ لبناء معرفة نشطة مع الآخرين" ص١٩٤.

وللمعلم دور إيجابي في إيجاد بعض المواقف التي تساعد على التساؤل الذاتي من خلال تدريب الطلاب على محاكاته في توليد أسئلة أخرى في مواقف مشابهة (الحيلواني، ٢٠٠٣م، ص١٥٢). ولذا طالب أورليك وآخرون (Orlich & Others 2007, P 218) المعلمين بمساعدة الطلاب على صياغة أسئلة ذاتية تتناول الأهداف التي ينبغي الوصول إليها.

ومن الأدوار الرئيسة التي يقوم بها المعلم في إستراتيجية التساؤل الذاتي ما أورده قطامي، والقطامي (١٩٩٨م، ص٢٠٩)؛ وعصر (١٩٩٩م، ص٢٦٢) فيما يلي:

١- إقناع الطلاب بأهمية التساؤل الذاتي، وجدواه في تحسين الفهم القرائي.
٢- حث الطلاب على المزيد من طرح الأسئلة بعد كل عملية قرائية.
٣- توعية الطلاب بأهمية التتابع والاستمرار والتدرج في طرح الأسئلة.
٤- مراعاة المنطقية في توليد الأسئلة بما يتناسب وترتيب عمليات القراءة.
٥- التدرب على التأمل، والصبر للوصول إلى صياغة أسئلة ذاتية.
٦- توجيه اهتمام الطلاب إلى استخدام أساليب متنوعة عند توليد الأسئلة الذاتية مثل: العروض العملية في الصفوف الدراسية.

ويرى أبو رياش (٢٠٠٧م) "ضرورة قيام المعلم بتدريب الطلاب على طرح الأسئلة، وتعليمهم التوقف أثناء القراءة، ثم صياغة أسئلة بأنفسهم مستعينين ببعض رؤوس الأسئلة مثل: (من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف)" ص٣٧٩.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن المعلم يقوم بدور مهم وإيجابي في إستراتيجية التساؤل الذاتي، ويمكن توضيح ذلك بإيجاز فيما يلي:

١- **قبل قراءة الدرس:** تنشيط خلفية الطلاب المعرفية بتدريبهم على التساؤل الذاتي (الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه بعد عرض عنوان الدرس على السبورة، أو جهاز العرض العلوي).

٢- **أثناء القراءة:** يوجه المعلم الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء، وذلك من خلال الأسئلة التي يقومون بتوجيهها إلى أنفسهم أثناء القراءة.

٣- **بعد القراءة:** يوجه المعلم الطلاب إلى ضرورة إثارة تساؤلات ذاتية تتناول مختلف جونب الموضوع من حيث المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وغير ذلك مما يتضمنه الموضوع من مهارات.

وبعد كل مرحلة من هذه المراحل يقوم المعلم بإثارة المناقشة، والحوار بين الطلاب، كأن يطلب المعلم من كل طالبين متجاورين قيام أحدهم بدور المتسائل، والآخر بدور المستمع، ثم مناقشة ما توصل إليه كل منهما من أفكار وأسئلة، مع تبادل الأدوار، وتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب أثناء ممارسة عملية التفكير وتصويبها.

المبحث الرابع: خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتعليم القراءة:

تتطلب طبيعة عملية القراءة من طلاب المرحلة الثانوية نضجاً جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، ولغوياً، ومن ثم تستلزم قدرات معينة تمكّن الطالب من السيطرة على مهارات الفهم القرائي، وطلاب هذه المرحلة يمتلكون القدرات، والمهارات، والاستعدادات التي تؤهلهم؛ لأن يكونوا قارئين ناضجين.

لذا ينبغي الوقوف عند هذه الخصائص من النمو للإفادة منها عند تدريس موضوعات القراءة؛ لأن تقديم أي موضوع للطالب دون مراعاة اهتماماته، وميوله، ورغباته، قد يؤدي إلى قصور الأهداف التي يؤمل تحقيقها من خلال هذه المعلومات.

والمرحلة التي تخص الدراسة الحالية هي مرحلة المراهقة الوسطى، والتي تضم طلاب المرحلة الثانوية، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) سنة.

ومن أهم خصائص النمو التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية في فترة المراهقة الوسطى ما يلي:

أولاً: خصائص النمو الجسمي:

يتصف النمو الجسمي في هذه المرحلة بالنمو المستمر، ومن مظاهر ذلك زيادة في الطول والوزن على الرغم من بطء النمو الجسمي نسبياً عن مرحلة النمو السابقة، وتزداد الحواس رقة وإرهافاً، وتتحسن حالة المراهق الصحية (الهنداوي، ٢٠٠٥م، ص٣٢٦). وفي هذه المرحلة تزداد أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية، وتعد كما يرى زهران (١٤٢٥هـ) "عنصراً مهماً في مفهوم الذات، حيث ينظر المراهق إلى جسمه النامي كرمز لذاته ويهتم به، وتتكون لدى المراهق حساسية تجاه نقد التغيرات الجسمية السريعة المتعددة الجوانب، ويسهم الآخرون في نمو مفهوم الذات، ويولي المراهق التعليقات الخاصة التي يسمعها من أقرانه أهمية كبيرة، وتؤثر هذه التعليقات على مفهوم الجسم لدى المراهق، وهكذا تنعكس أهمية مفهوم الجسم في الوظيفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لدى المراهق" ص٣٨٣.

كما يصاحب نمو الأجزاء العضوية الخارجية لجسم المراهق نمواً فسيولوجياً في الأجزاء الداخلية يتمثل كما يرى ملحم (٢٠٠٤م) في "ارتفاع معدل الدم، وانخفاض معدل النبض، مما يؤدي إلى الصداع والقلق والتوتر للمراهق، وتزداد شهية المراهق في الأكل، وتقل ساعات النوم لتتوقف عند ثمان ساعات ليلاً" ص٣٧١.

ومما سبق فإن الباحث يستنتج أن النمو الجسمي في هذه المرحلة يحدث على شكل تغيرات جسمية عضوية يستطيع المراهق ملاحظتها بنفسه، كما يلاحظها الآخرون، وتغيرات فسيولوجية داخلية تظهر في وظائف الأعضاء.

ويمكن إبراز أهم متطلبات هذه المرحلة المشتقة من خصائص النمو الجسمي فيما يلي:

١- على مؤلفي كتب القراءة تضمين المحتوى موضوعات علمية تسلط الضوء على تكاثر الكائنات الحية في الإنسان والحيوان والنبات، فالقراءة عن هذه الموضوعات تشبع حب الاستطلاع لدى المراهقين، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمظاهر النمو الجسمي، وما يطرأ عليه من تغيرات.

٢- تقديم موضوعات القراءة التي تساعد المراهق على النمو الجسمي السوي، وتساهم في تقبله للتغيرات الجسمية الطارئة عليه من جهة، وتعمل على تعديل سلوك المراهقين نحو ما ينشده المجتمع من جهة أخرى.

ثانياً: خصائص النمو الحركي:

يتميز النمو الحركي في هذه المرحلة بزيادة النشاط، وإتقان المهارات الحركية من خلال استخدام وسائط المعرفة الحديثة مثل: الحاسوب، وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، مع توافر التوافق، والانسجام الحركي بين الجسم، وأداء المهارات (زهران، ١٤٢٥هـ، ص٣٨٦).

ويمكن إبراز أهم متطلبات هذه المرحلة المشتقة من مظاهر النمو الحركي فيما يلي:

١- تدريب الطلاب على بعض المهارات التي تمكنهم من فهم المقروء بفاعلية، مثل: تدريبهم على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعرف الأفكار الرئيسة في المقروء، والحكم عليه في ضوء الخبرة السابقة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وكذلك تدريبهم على التذوق الأدبي، وإضافة الجديد من الأفكار للوصول إلى الإبداع.

٢- تدريب الطلاب على التساؤل الذاتي قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، فالأسئلة التي يضعها الطلاب بأنفسهم تشجعهم على التعرف على المادة المقروءة، وتنظيمها، وتبقي على حيويتهم ونشاطهم أثناء التعلم.

٣- استثمار نشاط المراهقين في جميع النشاطات داخل أسوار المدرسة أو خارجها بما يتناسب مع إمكانياتهم الجسمية والحركية، وبما يعود عليهم بالنفع والفائدة.

٤- التركيز على النشاطات اللغوية التي تجعل من الطالب متعلماً إيجابياً، ونشطاً في ضوء إستراتيجيات تدريس حديثة تركز على فاعلية المتعلم، وتوجيه، وإرشاد، وتيسير المعلم للموقف التعليمي.

٥- اختيار موضوعات القراءة التي تناسب قدراتهم، واهتماماتهم، وميولهم.

ثالثاً: خصائص النمو العقلي:

يحظى النمو العقلي في هذه المرحلة بأهمية كبيرة؛ لارتباطه بتحديد المراهق لمهنته المستقبلية في نهاية المرحلة الثانوية التي تتناسب مع قدراته، وإمكاناته، وميوله أكثر من غيرها.

ويورد زهران (١٤٢٥هـ، ص٣٨٩) رأي سوبر (Super) الذي يرى أهمية مناسبة اختيار المراهق لمهنته في هذه المرحلة، حيث يعرف المراهق أن عليه أن يختار مهنة حياته، فالمراهقون يقعون في مرحلة ما بين الطفولة (حيث لا مهنة) وبين الرشد (عالم المهنة)؛ لذا فهم في حاجة إلى مساعدتهم على استكشاف عالم المهنة والتخصص عن طريق إمدادهم بالمعلومات، واحتياجات البيئة المحلية المناسبة لقدراتهم عن طريق المرشدين.

وتتميز هذه المرحلة في نموها العقلي ببطء سرعة نمو الذكاء، واقترابه من الوصول إلى اكتماله في الفترة من (١٥-١٨) سنة، وظهور الابتكار لدى المراهق الأبرز ذكاءً واستقلالية في التفكير، والأعلى في الطموح، واتجاه التعليم نحو التخصص المناسب للمهنة، ونمو التذكر، والتفكير الابتكاري، والمجرد، واتساع المدارك، ونمو المعارف، وزيادة القدرة على التحصيل، ونمو القدرات العقلية، ومنها القدرة اللغوية، وميله إلى التعبير عن ذاته، وكتابة أفكاره، وذكرياته في مذكرات، وخطابات، وشعر، وقصص قصيرة (ملحم، ٢٠٠٤م، ص٣٧٣).

ومن أبرز مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة نمو القدرات العقلية المختلفة، ومنها القدرة اللفظية التي تعتمد على الفهم، وتظهر في تمكن الطالب من فهم الألفاظ، والتعبيرات اللغوية المختلفة، والتعرف على معاني الكلمات، وتحديد مضاداتها معتمداً على أسلوبه اللغوي، ومخزونه اللفظي، وفهمه القرائي الدقيق لاختلاف الألفاظ ومعانيها (السيد، ١٩٩٨م، ص٣٨٤).

وبناءً على ذلك يرى الباحث ضرورة تفعيل إستراتيجيات حديثة في التدريس تركز على الفهم لتنمية قدرة الطالب لفظياً ومهارياً، وإكسابه ثروة لغوية من خلال تعلم قائم على الفهم لا

على التلقين والحفظ، إذ يؤكد صالح (١٩٩٢م) "أن الطالب في المرحلة الثانوية يبني قدرته اللفظية على أسس غير الأسس الآلية، إنما يؤسسها على أسس تعتمد عل الفهم" ص٢٣٤. وتنمو الميول تجاه القراءة في هذه المرحلة، ولكنها أقل مستوى من المرحلة السابقة، وإلى ذلك أشار السيد (١٩٩٨م) بقوله: "إن الميل إلى القراءة يبلغ ذروته من (١٢ - ١٣) سنة، وتهدف هذه المطالعة إلى إشباع روح المغامرة، والمخاطرة، والرحلات عند الأفراد، ثم تتطور هذه الموضوعات بين (١٣-١٩) سنة وتتجه في جوهرها نحو كسب المعلومات؛ توطئة للتخصص التعليمي والمهني" ص٢٥٣.

والمعلم الناجح هو الذي يكتشف هذه الميول الأدبية لدى طلابه، ويعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن (منصور، وعبد السلام، ١٤١٠هـ، ص٥٥٤).

ويمكن إبراز أهم متطلبات هذه المرحلة المشتقة من خصائص النمو العقلي فيما يلي:

١- الاتجاه نحو أساليب التعلم الذاتي التي تركز على إيجابية المتعلم، وتساعد على انتقال أثر التعلم خارج محيط المدرسة.

٢- تقديم موضوعات في القراءة تساعد على تنمية الابتكار والتفكير، وتكسبه فرصاً طيبة ومثمرة للنشاط العقلي، وتعمل على توسيع مدارك الطالب، ونمو قدراته المختلفة، فلا تكون مقصورة على عرض الحقائق فقط.

٣- تقديم موضوعات القراءة بشكل مبسط، والرد على تساؤلات الطلاب، وتعريفهم حقائق الكون وأسراره، وتزويدهم بالقدر المناسب من المعلومات في شتى فروع المعرفة، مما يساعدهم على النمو العقلي.

٤- التنويع في طرق التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب من حيث قدراتهم، واستعداداتهم للتعلم.

رابعاً: خصائص النمو الانفعالي:

يؤثر النمو الانفعالي في هذه المرحلة في جميع مظاهر النمو، وفي جميع جوانب شخصية المراهق، إذ يشير السيد (١٩٩٨م) "أن الانفعالات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الخارجي المحيط بالفرد عبر مثيراتها واستجاباتها، وبالعالم العضوي الداخلي عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفسيولوجية، ويخضع ارتباطها الخارجي خضوعاً مباشراً لنمو الفرد، فتتغير المثيرات تبعاً لتغير العمر

الزمني، وتتغير الاستجابات تبعاً لتطور مراحل النمو، وتبقى مظاهرها الخارجية أقرب إلى الثبات منها إلى التغير" ص٢٥٧.

وتتبلور مظاهر النمو الانفعالي في هذه المرحلة في استمرار الانفعالات القوية التي تتسم بالحماس، وتتطور مشاعر الحب، والإحساس بالفرح عند شعوره بالقبول الاجتماعي، وعند إشباع حاجاته بالحب، ويستمر التناقض الوجداني، ويزيد شعوره بذاته، وتتولد مشاعر الخوف والقلق في بعض المواقف الخطيرة مثل العنف، وتعدد طرق التعبير عن انفعالاته الشديدة، ومن تلك الطرق: العصبية، الحيل الهروبية، وتقلب المزاج، واضطراب الشهية (ملحم، ٢٠٠٤م، ص٢٧٤).

ومن أبرز مظاهر النمو الانفعالي تولد مشاعر الغضب، والتمرد تجاه مصادر السلطة في المجتمع، مثل: الأسرة، والمدرسة؛ لوقوفها أمام رغباته نحو الاستقلال، ويؤكد أخرس والشيخ (١٤٢٦هـ) "أن هناك أسباباً وراء غضب المراهق وتمرده، من أهمها شعوره بالظلم، والحرمان والقسوة، والضغوط عليه، وكثرة المضايقات التي يتعرض لها، ومراقبة سلوكه، وعدم تمكنه من الاستقلال الذي يريده، وجرح شعوره وكرامته، وكثرة الفشل والإحباط الذي يعتبر من أخطر المؤثرات النفسية التي تفتك بالسلوك" ص٢٢٠.

ويمكن إبراز أهم متطلبات هذه المرحلة المشتقة من خصائص النمو الانفعالي في النقاط التالية:

١- توجيه المراهق إلى الطريق الصحيح الذي يساعده على التغلب على أزماته النفسية بطريقة سليمة.
٢- استثمار أوقات الفراغ بهوايات محببة إلى نفسه، ومناسبة لقدراته، ومفيدة لانفعالاته.
٣- استثمار الجوانب الحسنة للانفعالات، وجعلها منبعاً خصباً للأعمال الهادفة، من خلال تقديم القدوة الحسنة للطالب عن طريق دراسة حياة بعض الشخصيات التاريخية الذين برعوا في العلوم، وأضاؤوا ميادين المعرفة، وكان لهم دور بارز في جوانب الحياة المختلفة.
٤- اختيار موضوعات القراءة اختياراً مناسباً يراعي قدرات الطلاب، ويشبع حاجاتهم النفسية، ويزيدهم ثقة بأنفسهم، ويصل بانفعالهم إلى النضج الانفعالي السليم.

٥- مساعدة الطلاب على فهم موضوعات القراءة، وجعلهم قادرين على الحوار من خلال توليد الأسئلة الذاتية؛ لأن هذه الأسئلة تساعدهم على تنظيم معلوماتهم، وتؤدي إلى تفاعلهم الإيجابي في الفصل، فيصبحوا أكثر امتلاكاً لزمام التعلم.

خامساً: خصائص النمو الاجتماعي:

يقاس نجاح المراهق في تحقيق التكيف الاجتماعي بما اكتسبه المراهق من خبرات المجتمع، وما كونه من اتجاهات نتيجة لتلك الخبرات، فالبيئة الاجتماعية المناسبة تساعد على تكوين علاقات اجتماعية سليمة في هذه المرحلة، وما يليها من مراحل (الهنداوي، ٢٠٠٥م، ص٣٣٦).

ويتميز النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بزيادة رغبة المراهق في تأكيد ذاته، وميله نحو جماعة الرفاق، ومساعدة الآخرين، وتمرده على سلطة الأسرة، واهتمامه باختيار أصدقائه، وبمسؤوليته تجاه المجتمع، ونمو اتجاهاته، وتنوع ميوله (ملحم، ٢٠٠٤م، ص٣٧٥).

ويسعى المراهق في هذه المرحلة إلى تأكيد مكانته الاجتماعية عن طريق منافسته زملائه في التحصيل العلمي، والنشاطات المدرسية، ويمكن للمعلم استثمار هذه المنافسة في إثراء الموقف التعليمي، حيث يؤكد الطحان وآخران (١٤١٠هـ) "أن المعلم يمكن أن يدفع الطالب نحو التفوق والتقدم سواء في المعلومات والمعارف، أو من خلال النشاطات الاجتماعية الأخرى، فالمنافسة والنجاح يعززان ثقة المراهق بنفسه، ويخففان من مشاعر الخجل، والخوف، والتردد التي تلازم المراهق عادة في هذه المرحلة من عمره" ص٢٥٠.

ويمكن إبراز أهم متطلبات هذه المرحلة المشتقة من خصائص النمو الاجتماعي في النقاط التالية:

١- مشاركة مؤسسات المجتمع الرسمية، مثل: الأسرة والمدرسة، وغير الرسمية، مثل: وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، والمقروءة، وجماعة الأصدقاء في رعاية القيم، والمعايير الاجتماعية، والاتجاهات؛ لتنشئة الطالب على احترام القيم، ورعايتها في هذه المرحلة.

٢- الاهتمام برعاية الطالب، وإشعاره بدوره في المجتمع؛ لأن ذلك هو السبيل نحو التعرف على قدراته وإمكانياته، واستثمارها في المجتمع، بما يتناسب مع اهتماماته وميوله.

٣- تقديم موضوعات قرائية تساعد الطلاب على الفهم الواسع لذواتهم، وللآخرين من خلال محتوى قرائي يدور حول أشخاص لهم مشكلات مشابهة لمشكلاتهم؛ مما يساعدهم على حسن التصرف في الأمور المشابهة، وتعويدهم الاعتماد على النفس.

٤- تنمية موضوعات القراءة لقواعد التعامل الاجتماعي، وآداب السلوك، من خلال موضوعات تحث على تنمية هذه الاتجاهات، وتصبح من المقومات السلوكية لشخصياتهم.

سادساً: خصائص النمو اللغوي:

يصل المراهق في هذه المرحلة إلى التمكن اللغوي نتيجة الخبرات المتراكمة التي مر بها، فتكثر مفرداته، ويكون قادراً على تكوين جمل طويلة؛ ولذا يتم تزويده في هذه المرحلة بمواد تساعده على نمو قدراته اللغوية كالبلاغة والنقد، والنحو والصرف. والقدرات اللغوية للمراهق ترتبط عموماً بقدراته العقلية، ومخزونه اللفظي، والتنظيم اللغوي لهذه الألفاظ، ومدى قدرته على فهم الموضوع (الهنداوي، ٢٠٠٥م، ص٣٤٠).

ونظراً لاكتمال نضج المراهق لغوياً في هذه المرحلة، يرى الباحث أنه يجدر بمعلم اللغة العربية مساعدة المراهقين على النمو اللغوي من خلال توظيف اللغة في استعمالاتهم اليومية توظيفاً قائماً على الفهم، بدلاً من التركيز على التلقين والحفظ.

وهذا ما يؤكده صالح (١٩٩٢م) بقوله "إن معلم اللغة العربية عندما يدرس طلابه النصوص الشعرية أو النثرية، لا يهدف إلى تزويد طلابه ببعض الأبيات الشعرية الموزونة المقفاة، أو بعض أساليب النثر، إنما يسعى إلى تحقيق هدف أسمى وأبعد من هذا بكثير، وهو فهم المعنى والتشبيهات التي تضمنتها قصيدة الشعر، أو قطعة النثر؛ حتى يستطيع الطالب استعمالها في حياته اليومية استعمالاً صحيحاً" ص٢٦٩. وينعكس الوضع الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للأسرة على النمو اللغوي للمراهق في هذه المرحلة إيجاباً أو سلباً، وإلى ذلك أشار الهنداوي (٢٠٠٥م) بقوله: "إن المراهق الذي ينشأ في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه، وبدرجة عالية من التعليم والثقافة، يمكنه التزود بعدد وافر من المفردات اللغوية، تمكنه من التحدث باللغة الفصحى، أما البيئة الفقيرة

فتكون اللغة العامية هي المسيطرة على حديث أبنائها، مما ينعكس ضعفاً في قدرتهم التعبيرية" ص٣٤٠. ويمكن إبراز أهم متطلبات هذه المرحلة من خصائص النمو اللغوي فيما يلي:

١- العمل على زيادة الثروة اللغوية، وذلك بتدريب الطلاب على تعرف كلمات جديدة، أو معرفة معانٍ جديدة للكلمات، عن طريق إشارات النص، أو السياق، أو استخدام المراجع.

٢- التنويع في موضوعات القراءة المقدمة لتشمل: الشعر، والنثر، والقصص الأدبية، والدينية، والخيالية، وأن تكون هذه الموضوعات متدرجة تتحرك من الصعب إلى السهل، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، بحيث تساعد على إثارة اهتمام الطلاب، وتوسيع خبراتهم، وتحفيزهم إلى المزيد من القراءة.

٣- ضرورة العناية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ لما لها من دور إيجابي في مساعدة الطلاب على الفهم الدقيق، وزيادة دافعيتهم للقراءة، مما يؤدي إلى نمو ثروتهم اللغوية.

٤- التركيز على النشاطات اللغوية التي تعتمد على طرح الطلاب للأسئلة قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها، وتوجيههم إلى التوصل إلى حل لها، فتكون دافعاً للبحث والاستكشاف، وتعمل على زيادة قدرتهم على بناء معرفة جديدة.

وبعد تناول خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية، واستخلاص أهم المتطلبات التي يجب مراعاتها عند تعليم القراءة لطلاب تلك المرحلة يجدر بالمعلم أن يدرب الطلاب على تقبل التغيرات الجسمية، والوصول بانفعالاتهم إلى النضج السليم، ونموهم اللغوي إلى درجة من القبول، والأخذ بأيديهم لتقبل الواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

ثانياً: الدراسات السابقة

تمهيد:

نظراً لما تمثله الدراسات السابقة من رافد قوي يسهم في إثراء الدراسة الحالية في جانبيها النظري والميداني، فقد رجع الباحث إلى الدراسات التي أجريت في مجال دراسته مركزاً على الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي، وتلك التي استخدمت إستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية تلك المهارات بشكل رئيس، وللإفادة من تلك الدراسات، فقد تم استعراضها وفقاً لعدة أمور هي:

١- تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين:
- المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي.
- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي.

٢- تم استعراض الدراسات السابقة داخل كل محور بناء على حدوثها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

٣- عرض كل دراسة من حيث:
أ- هدف الدراسة.
ب- منهجها، وإجراءاتها، متضمنة الأدوات والعينة.
ج- أبرز النتائج ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

٤- التعليق على الدراسات السابقة بشكل عام.

٥- استعراض الدراسات السابقة ـ في هذا البحث ـ وفقاً لأسلوب المناقشة، وفيما يلي بيان ذلك:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي:

من أوائل الدراسات التي ألقت الضوء على تنمية مهارات القراءة الناقدة بوصفها أحد مهارات الفهم القرائي، الدراسة التي قام بها محمد (١٩٨٦م)، والتي استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في مصر، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية تضم (٤٨) تلميذاً وتلميذة، تدرس وفقاً للبرنامج المصمم لتنمية

مهارات القراءة الناقدة، وأخرى ضابطة تضم (٤٤) تلميذاً وتلميذة تدرس بالطريقة المعتادة، واستخدم المنهج شبه التجريبـي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تضمنت أدوات الدراسة تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لعينة الدراسة في ضوء الأهمية النسبية لكل مهارة، وتوصل إلى عشر مهارات هي: تحديد هدف الكاتب واتجاهه، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد العبارات المبالغ فيها، وتحديد العلاقة بين الأفكار وربطها ببعض، وربط السبب بالنتيجة، وتحديد التشابه والاختلاف في العبارات، وتحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، وتقدير المعاني، والقدرة على استخلاص تعميمات من الحقائق الجزئية، وتحديد العبارات التي لها صلة بالموضوع وما ليس لها صلة به، ثم قام الباحث ببناء برنامج لتنمية المهارات العشر السابقة، واختبار لقياس فعالية البرنامج في تنمية تلك المهارات، وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج طبق الباحث اختبار القراءة الناقدة، وخلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدفة ما عدا تحديد العبارات التي لها صلة بالموضوع، وما ليس لها صلة به، حيث لم توجد فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في هذه المهارة.

وأجرت المطاوعة (١٩٩٠م) دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة عين شمس هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر باستخدام أسلوب التعلم الفردي، وأثره في تنمية الاتجاه نحو القراءة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبـي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذة تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات متكافئة: اثنتين تجريبيتين، وأخريين ضابطتين، وشملت أدوات الدراسة اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد في القراءة الصامتة، يقيس خمس مهارات وهي: (تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد التفاصيل الجزئية، وتحديد معاني المفردات من السياق، والقدرة على الاستنتاج، وتحديد المعاني المعجمية).

كما أعدت سجلاً لمتابعة كل تلميذة في المجموعتين التجريبيتين، وطبقت استبانة؛ للتعرف على الميول والاهتمامات القرائية لعينة الدراسة، ثم أعدت برنامجاً؛ لتنمية مهارات القراءة الصامتة المستهدف تنميتها، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم تطبيق اختبار الفهم في القراءة الصامتة على مجموعات الدراسة. وكشفت الدراسة عن نتائج من أهمها: حدوث تحسن كبير في مستوى

تلميذات المجموعتين التجريبيتين في المهارات التي قاسها الاختبار، وأن هذا التحسن لا يعود إلى زيادة عدد موضوعات القراءة فقط، إنما يعود إلى برنامج القراءة الفردية الذي اهتم بقدرات التلميذات واهتماماتهن، وميولهن الخاصة في كل جزء من أجزاء البرنامج.

وفي مجال تقويم أسئلة كتب القراءة قام عبيد (١٩٩٦م) بدارسة استهدفت التعرف على مدى معالجة أسئلة تعليم القراءة لمهارات الفهم، ومستوياته المختلفة بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ممثلاً في أحد أساليبه (الأسلوب التحليلي)، حيث صمم أداة لتحليل أسئلة محتوى كتاب القراءة، وأخرى لتحليل أسئلة المعلمين الصفية، وشملت عينة التحليل أسئلة كتب القراءة بمعدل كتاب لكل صف دراسي، وأسئلة المعلمين الشفهية في حصص القراءة في أربع مدارس إعدادية، وأسئلة المعلمين في دفاتر تحضير دروسهم اليومية في مادة القراءة والنصوص الأدبية. ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت قائمة بمهارات الفهم القرائي، ومستوياته المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية التي تتضمن مستويات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، وحددت الأهمية النسبية لكل مهارة، ولكل مستوى، ثم حلل محتوى أسئلة كتب القراءة، وأسئلة المعلمين الصفية في ضوء استمارة صممت لجمع البيانات، ورصد معدلات التكرار في المواد التي حلل محتواها، وبعد رصد نتائج التحليل توصلت الدراسة إلى أن أسئلة القراءة عالجت مستوى الفهم المباشر ومهاراته، ومستوى الفهم التذوقي ومهاراته بشكل أكبر مما حدد لها من أهمية نسبية، بينما لم تعالج مستويات الفهم الاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، ومهاراتها بشكل يتناسب مع ما حدد لها من أهمية.

وفي محاولة لتنمية مهارات الفهم القرائي أجرى جاب الله (١٩٩٧م) في الإمارات دراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وتنمية ما ظهر متدنياً لديهم من مهارات، وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من (١١٦) طالباً وطالبة، مستخدماً المنهج شبه التجريبـي، ولتحقيق أهداف الدراسة حددت مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، ثم أُعد اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد مكوناً من (٢٨) سؤالاً، ثمانية لمستوى الكلمة، وعشرة لكل من مستويي: الجملة، والفقرة، ثم استخدم طريقة تدريس تشتمل على بعض الأساليب، والنشاطات التربوية؛ لتنمية ما ظهر متدنياً من

مهارات الفهم القرائي بناءً على نتائج التقويم، وهذه المهارات هي: إدراك العلاقة بين كلمتين ونوعها، ونقد ما تتضمنه الجملة من معنى، وتقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة). وبعد انتهاء مدة التطبيق تم تطبيق الاختبار بعدياً، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها:

ارتفاع في نسبة تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي التي يتضمنها مستوى الكلمة، هي: (تحديد معنى الكلمة ومضادها، وإدراك العلاقة بين كلمتين ونوع العلاقة، وتصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات، كما أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة في التمكن من مهارات الفهم القرائي الأربعة التي ظهرت متدنية، مما يؤكد فعالية الطريقة التدريسية المتضمنة أساليب ونشاطات تربوية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وفي دراسة تعد الأولى من نوعها في تنمية مهارات الفهم القرائي، أجرى عطية (١٩٩٩م) في مصر دارسة هدف من خلالها إلى التعرف على فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبـي مع عينة مكونة من (١٥٢) تلميذاً وتلميذة قسموا إلى أربع مجموعات: ضابطتين وتجريبيتين، وقام الباحث بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، ثم حدد الأهمية النسبية لكل مهارة وتوصل إلى خمس عشرة مهارة ومنها: (استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، استنتاج هدف الكاتب، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين المعقول واللامعقول من الأفكار، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، استنتاج خصائص أسلوب الكاتب، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، وتحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد مفرد الكلمة ومضادها...). ثم أعد اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، وبنى إستراتيجية الخريطة الدلالية لتنمية ما ظهر متدنياً من المهارات السابقة، وأعد دليلاً لمساعدة المعلم على تنفيذ هذه الإستراتيجية أثناء تدريس القراءة، وبعد تجربة الدراسة على طلاب المجموعتين التجريبـيتين التي استغرقت شهرين، تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً، وخلصت

الدراسة إلى فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية وتأثيرها الإيجابي في فهم التلاميذ لما يقرؤون، واكتسابهم مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد.

وفي مصر أيضاً أجرى القليني (٢٠٠٠م) دراسة استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي، والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريـبي، ووزع أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأعد الباحث مجموعة من الأدوات منها: قائمتين تضمنت الأولى مهارات الفهم القرائي، والأخرى تضمنت مهارات التعبير الكتابي، وأعد خمسة اختبارات مرحلية (بنائية) لكل من الفهم القرائي، والتعبير الكتابي؛ لقياس المهارات المستهدفة بالتنمية، تم الاستعانة بها أثناء تدريس البرنامج، وأعد اختبارين من صورتين متكافئتين لكل من الفهم القرائي، والتعبير الكتابي تم تطبيقهما قبلياً على عينة الدراسة، ثم قام بتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدة شهرين ونصف، في حين درست المجموعة الضابطة وفقاً للأسلوب المعتاد، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج أعاد تطبيق صورتي الاختبار بعدياً، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة ثمان مهارات تناسب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي هي: فهم معاني المفردات، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وفهم الفكرة الرئيسة، وفهم الأفكار الجزئية، وترتيب الأفكار، واستنتاج المعلومات، وفهم المعنى العام للنص المقروء، كما أثبت البرنامج المقترح فعالية في تنمية تلك المهارات.

وفي ظلّ الاهتمام الحالي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة قامت السليمان (٢٠٠١م) في مملكة البحرين بدراسة استهدفت الكشف عن فعالية برنامج التدريس العلاجي (القراءة وإستراتيجيات التفكير) القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات في الفهم القرائي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبـي مع عينة بلغ قوامها (٢٣) تلميذة في الصف السادس يعانين من صعوبات في الفهم القرائي وزعن على مجموعتين بواقع (١٢) تلميذة في المجموعة التجريبية، و(١١) تلميذة في المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاثة اختبارات هي: اختبار للذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة)، واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار مهارات الفهم القرائي، واستخدمت الدراسة مقياساً للوعي القرائي، وبرنامجاً تدريبياً علاجياً لذوات صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجيات ما وراء

المعرفة في تنمية الفهم القرائي، وبعد تطبيق البرنامج لمدة شهر تم تقديم اختبارين؛ أحدهما يقيس مهارات القراءة الصامتة، والآخر يقيس مهارات الفهم القرائي تم اختيار محتواهما من الكتاب المقرر على تلميذات الصف السادس، وقد توصلت الدراسة إلى بعض مهارات الفهم القرائي، ومنها: التعرف على المعنى الضمني، والتوصل إلى الفكرة الرئيسة، كما أثبت برنامج التدريب العلاجي فعاليته في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وفي توجه لتحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية أجرى فضل الله (٢٠٠١م) دراسة تحليلية هدفت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي والمهارات المندرجة تحت كل مستوى التي ينبغي توافرها لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام (قبل الجامعي) بدولة الإمارات العربية المتحدة، واشتملت الدراسة على تحليل محتوى اثني عشر كتاباً بواقع ستة كتب بالمرحلة الابتدائية، وثلاثة كتب لكل من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وتضمنت مواد الدراسة استمارة لتحليل أسئلة كتب اللغة العربية، وإعداد طريقة لسير عمليات تصنيف الأسئلة وفقاً لمستويات الفهم القرائي، ودليلاً لتحليل أسئلة الكتب الدراسية في ضوء مستويات الفهم القرائي، وبعد الانتهاء من تحليل أسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام، توصلت الدراسة إلى أن استخدام كتب اللغة في مراحل التعليم العام لمستويات الفهم القرائي من الكثرة إلى القلة لأسئلة مستوى الفهم الحرفي، ومن القلة إلى الكثرة لأسئلة مستويي الفهم التفسيري والفهم التطبيقي، وجاءت أسئلة تحديد التفاصيل، واستخلاص النتائج، وإصدار الأحكام الأكثر استخداماً في مستويات الفهم القرائي الثلاثة على الترتيب، بينما جاءت أسئلة تحديد الأفكار الصريحة، والتنبؤ بالأحداث، وتمييز الحقائق من الآراء الأقل استخداماً في المستويات الثلاثة على الترتيب.

وفي ظل الاهتمام بالإستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة أجرى القعطبي (١٤٢١هـ) دراسة لنيل درجة الماجستير من كلية التربية بجامعة الملك سعود هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية القراءة للدرس (SQ3R) في استيعاب المقروء وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي والمكونة من خمس خطوات فالحرف الأول S (Survey) يشير إلى الخطو الأولى إلقاء نظرة عامة أولية على النص، و الحرف الثاني (Q) (Questioning) يشير إلى الخطو الثانية، طرح الأسئلة مع توقع الإجابة من خلال معلومات النص، والحرف 3R يتألف من ثلاث كلمات اقرأ

(Read)، وسمع (Recite)، وراجع (Revise)، واستخدم المنهج شبه التجريبـي مع عينة مكونة من (١٧) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بالمعهد العلمي بالرياض، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة قام بإعداد قائمة بمهارات استيعاب القراءة المناسبة لعينة الدراسة، ثم أعد اختباراً لقياسها، ثم بدأ في تطبيق التجربة باستخدام إستراتيجية القراءة للدرس مع المجموعة التجريبية، والطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة لمدة ثمانية أسابيع، ثم أعاد تطبيق اختبار استيعاب المقروء بعدياً، وخلصت الدراسة إلى أربع وعشرين مهارة في استيعاب المقروء تناسب طلاب الصف الأول الثانوي، ومنها: معرفة معاني المفردات، واستنتاج الأفكار الرئيسة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، ومعرفة المعنى الخفي، والحكم على الشخصيات بمعايير مستنبطة من الدرس، وإعطاء رأي في النص، والقدرة على التنبؤ، وفيما يتعلق بنتائج التطبيق وباستخدام الأسلوب الإحصائي (ت) كانت نتيجته (٣,٢٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن هذه الإستراتيجية ذات تأثير في استيعاب الطلاب للمادة المقروءة، وثباتها لديهم.

وقام جاد (٢٠٠٣م) بدراسة فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبـي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) تلميذاً، (٤٣) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية، و(٤٥) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة، ثم صمم في ضوئها اختباراً لقياس مهارات الفهم التي تم الاقتصار عليها، وأعد دليلاً للمعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي وفق الإستراتيجية المقترحة التي تتكون من خطوات تتمثل في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ما بين متوسط ومنخفض في التحصيل، وتحويل أهداف الموضوع إلى أسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي، وتقديم تعزيز مباشر لكل إجابة صحيحة، ثم تلخيص ما تم قراءته، واستمر تطبيق هذه الإستراتيجية ثلاثة أشهر، طُبق بعدها اختباراً لقياس الفهم القرائي بعدياً، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- قائمة بمهارات الفهم القرائي، ومنها: تحديد معنى الكلمة من السياق، واشتقاق لبعض المفردات من مفردة واحدة، ووضع عنوان مناسب للمقروء، ومعرفة الأفكار الفرعية

في كل فقرة، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وتكوين رأي حول فكرة أو قضية وردت في النص، وتحديد التعبيرات اللغوية الجميلة في النص.

٢- عدم تمكن أي تلميذ في المجموعة الضابطة من مهارات الفهم القرائي.

٣- فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وفي توجه لتفعيل دور التقنية في تدريس القراءة، أجرى العيسوي (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج العروض (Power Point) في تحسين السرعة والفهم القرائي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للتعرف على أنماط تقنيات تعليم القراءة الشائعة التي تستعين بها معلمات اللغة العربية؛ وللتعرف أيضاً على استخدامهن لتلك الأنماط عند تدريسهن دروس القراءة، واستخدم الباحث منهجاً آخر مثلاً في المنهج شبه التجريبـي؛ لدراسة أثر استخدام برنامج العروض في تدريس القراءة على السرعة، والفهم القرائي، واختار عينتين بطريقة عشوائية تمثل العينة الأولى معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام في دولة الإمارات، وعددهن (٥٥) معلمة، وطالبات التربية العملية تخصص لغة عربية وعددهن (٤٣) طالبة، وعينة أخرى يمثلن الصف الرابع الابتدائي وعددهن (٥٢) تلميذة، و(٢٧) تلميذة في المجموعة التجريبية، و(٢٥) تلميذة في المجموعة الضابطة، وشملت الدراسة عدداً من الأدوات تمثلت في تصميم بطاقة ملاحظة لقياس مدى استخدام معلمات اللغة العربية، وطالبات التربية العملية لتقنية التعليم أثناء تدريس القراءة، وإعداد اختبار تشخيصي لقياس السرعة والفهم القرائي، وإعداد دروس للقراءة باستخدام برنامج العروض؛ لتنفيذه على المجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة دروس القراءة ذاتها بالطريقة المعتادة. وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة تبين أن طالبات التربية العملية كن أكثر استخداماً للتقنية في تعليم القراءة من معلمات اللغة العربية، وأن برنامج العروض أدى إلى تحسين السرعة، والفهم القرائي، ووفر وقتاً في التدريس قياساً بالطريقة المعتادة.

وقام العليان (٢٠٠٦م) بدارسة هدف من خلالها إلى التعرف على الفروق في الاستيعاب بين تلاميذ الصفين الرابع، والسادس، في اختباري القراءة الجهرية، والصامتة، واختار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصفين الرابع، والسادس في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، بلغ عددهم (٢٨٥) تلميذاً، منهم (١٤١) تلميذاً في الصف الرابع، و(١٤٤) تلميذاً في الصف

السادس، ثم اختار نصين من كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي، ونصين من كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي ـ لم يسبق للتلاميذ دراستها ـ وطلب من تلاميذ الصفين الرابع والسادس قراءة النصين، أحدهما قراءة جهرية، والآخر قراءة صامتة، مع تشجيع عينة الدراسة على القراءة بأفضل ما لديهم، والإجابة على خمسة أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، تقيس الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل (٠,٠١) بين متوسطي نتائج تلاميذ الصف الرابع، ونتائج تلاميذ الصف السادس في اختبار القراءة الصامتة، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطي نتائج تلاميذ الصف الرابع ونتائج تلاميذ الصف السادس على اختبار القراءة الجهرية، وذلك لصالح تلاميذ الصف الرابع. وهذا يعني أن القراءة الصامتة كانت ذات فاعلية أكبر من القراءة الجهرية في الفهم والاستيعاب لدى تلاميذ الصف السادس، والقراءة الجهرية كانت ذات فاعلية أكبر من القراءة الصامتة في الفهم والاستيعاب لدى تلاميذ الصف الرابع.

ومسايرة للاتجاهات الحديثة في التدريس أجرت سلطان (٢٠٠٦م) دراسة لنيل درجة الدكتوراه من كلية التربية بجامعة حلوان، هدفت إلى التعرف على أثر كل إستراتيجية من الإستراتيجيات الثلاث: (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا عرفت؟ (K.W.L)، (وإستراتيجية تركيز الانتباه)، (وإستراتيجية مراقبة الاستيعاب) على الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكان المنهج شبه التجريبـي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة أعدت قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي عند مستويات فهم الكلمة، واستيعاب الجمل، واستيعاب النص، وقائمة أخرى بمهارات كتابة الملخص، وأعدت اختبارين؛ أحدهما يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، والآخر يقيس مهارات كتابة المخلص، واختباراً للذكاء المصور من إعداد (أحمد زكي صالح)؛ لضبط مستوى الذكاء بين المجموعات الأربع، وراعت مناسبة هذه الأدوات لعينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية تكونت من أربع مجموعات، كانت المجموعة الأولى ضابطة تكونت من (٤٠) تلميذة، والثلاث الأخريات تجريبية تتكون من (١٥٠) تلميذاً، بلغت المجموعة الأولى (٣٩) تلميذاً تم تدريسها

بإستراتيجية (K.W.L)، والمجموعة الثانية (٣٦) تلميذاً درست وفقاً لإستراتيجية تركيز الانتباه، والمجموعة الثالثة تكونت من (٣٥) تلميذاً درست باستخدام إستراتيجية مراقبة الاستيعاب، ثم طبقت الاختبارين قبلياً على مجموعات الدراسة، ثم نفذت التجربة على مدى ثلاثة أشهر، ثم طُبق الاختبار بعدياً، وكشفت الدراسة عن فاعلية الإستراتيجيات الثلاث المصاحبة للتعرف على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والملخص الكتابي.

وفي توجه نحو تطوير تدريس القراءة أجرى عبد الخالق (٢٠٠٦م) في مصر دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتحسين الوعي بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مستخدماً المنهج شبه التجريبـي مع عينة دراسته التي بلغ عددها (٢٢٤) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من ثمانية فصول دراسية بطريقة عشوائية عنقودية، وزعهم بالتساوي على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، وشملت أدوات الدراسة قائمتين إحداهما تتضمن أهم قضايا العولمة، والأخرى تتضمن مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة، وبرنامجاً تعليمياً لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة، ومقياساً للوعي بتلك القضايا، واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس الوعي بقضايا العولمة قبلياً، طبق دليل البرنامج المقترح لمدة ستة أشهر على طلاب المجموعة التجريبية، فيما كانت المجموعة الضابطة تدرس موضوعات القراءة بالطريقة المعتادة، وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح أعيد تطبيق اختبار الفهم القرائي، ومقياس الوعي بقضايا العولمة بعدياً وخلصت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ممثلة في عشر مهارات هي: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، تحديد الأفكار الجزئية للموضوع، واستنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، واستنتاج وجهة نظر الكاتب وأغراضه ودوافعه، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتكوين رأي حول الشخصيات والأفكار المطروحة، وإدراك ما توحي به الكلمات والتعبيرات، وإدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة في الموضوع، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، والتوصل إلى تنبؤات جديدة وفقاً لفرضيات معينة، كما أثبت البرنامج فاعليته في تنمية تلك المهارات.

وقام العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م) بدراسة سعيا من خلالها إلى تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بدولة الإمارات العربية المتحدة (الأول المتوسط)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبـي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية تكونت من (٥٩) تلميذة من الصف السابع، وشملت مواد الدراسة قائمة؛ لتحديد مستويات الفهم القرائي، واختباراً؛ لقياس تمكن عينة الدراسة من مستويات الفهم القرائي، ودليلاً؛ لتدريس موضوعات القراءة بطريقة التعلم النشط، وبعد تطبيق الاختبار قبلياً، أُسند تدريس عينة الدراسة بأسلوب التعلم النشط إلى طالبة معلمة (متدربة) تخصص لغة عربية، واستغرقت عملية التطبيق ثلاثة أشهر. بعد ذلك طُبق اختبار الفهم القرائي بعدياً، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في كل من القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وذلك فيما يتعلق بمهارات الفهم الاستنتاجي حيث جاءت الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكذلك فيما يتعلق بمهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، حيث جاءت الدلالة عن مستوى (٠,٠١) مما يؤكد فعالية التعلم النشط في تنمية تلك المهارات. وفيما يتعلق بمهارات الفهم الحرفي فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٥٢٨)، وبلغت في مهارات الفهم النقدي (١,٢٧٨) وهي غير دالتين عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد عدم حدوث تحسن في أداء التلميذات في تلك المهارات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي:

على الرغم من أن التساؤل الذاتي إستراتيجية حديثة نسبياً تتفق مع متطلبات العصر الراهن الذي يتطلب قارئاً واعياً، وفاهماً لما يقرأ من جهة، وتساعد المتعلم على أن يكون مسيطراً وممسكاً بزمام تعلمه من جهة أخرى إلا أن الباحث لاحظ قلتها، فلم يجد سوى سبع دراسات، اثنتان منها أجنبية، وخمس منها عربية أجريت في مصر، وكانت عبارة عن دراسات قدمت في مؤتمرات علمية، أو نشرت في مجلات تربوية.

وأجرى ديفي ماك برايدز (Davy McBride's 1986) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر توليد الأسئلة على فهم الفقرة، وتقويم عمليات الفهم الحرفي والاستدلالي، وأثر توليد الأسئلة على التلاميذ، واستخدما المنهج شبه التجريبـي، واختاراً عينة الدراسة بطريقة عشوائية تكونت من (٥٠) تلميذاً من الصف السادس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تختص بتوليد الأسئلة

تتكون من (٢٤) تلميذاً، ومجموعة القراءة وإعادة القراءة تتكون من (٢٦) تلميذاً، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار مكون من أربع فقرات، كل فقرة يندرج تحتها ثمانية تساؤلات للفهم تختص بالتداعي الحر، وهذه التساؤلات تنقسم إلى نوعين: الأسئلة الحرفية، والأسئلة الاستدلالية، وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين، توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها:

كانت التأثيرات الرئيسة لتوليد الأسئلة، ونوع الأسئلة، والتفاعل بينهما، ذات دلالة إحصائية لمجموعة توليد الأسئلة، وكان متوسط الدرجات في المستويين الحرفي والاستدلالي أكبر بالنسبة لمجموعة توليد الأسئلة من مجموعة القراءة.

كما أجرى شونج (Sheung 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الأسئلة التي يولدها الطلاب على الفهم والاستنتاج، وجودة الأسئلة الذاتية للطلاب من حيث طبيعتها ومستوياتها، طبقت الدراسة المنهج شبه التجريبـي على عينة تكونت من (١٥٩) طالباً في الصف التاسع، واشتملت الدراسة على مجموعة من الأدوات ومنها: إعداد اختبار في الفهم والاستنتاج تم تطبيقه قبلياً على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، ثم تعرضت بعد ذلك المجموعة التجريبية لبرنامج تدريـبي يتكون من إستراتيجيات تدريسية مجتمعة في مجال التساؤل الذاتي، وبعد انتهاء البرنامج التجريبـي تم تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة. كشفت نتائج الاختبار البعدي عن فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم والاستنتاج.

وأجرى عبد الحميد (٢٠٠٠م) في مصر دراسة هدف من خلالها إلى التعرف على أثر تدريب الطلاب على بعض الإستراتيجيات المعرفية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبـي مع عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية مكونة من (١٠٣) طالباً تم توزيعهم على ثلاثة فصول، ولتحقيق هدف الدراسة أعد اختباراً لقياس خمس مهارات للفهم تم التوصل إليها هي: تحديد هدف الكاتب، والتمييز بين المعاني اشتمل عليها الموضوع من عدمه، والتنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد موضوعية الكاتب في عرض أفكاره، ثم طبق الباحث اختباراً قبلياً مكوناً من عشرة أسئلة كل مهارة مستهدفة يقيسها سؤالان من نمط الاختيار من متعدد على أفراد العينة، كل فصل على حدة، بعد ذلك درب طلاب كل مجموعة على إحدى هذه الإستراتيجيات بالترتيب

وهي: (إستراتيجية التساؤل الذاتي، وإستراتيجية التلخيص، وإستراتيجية الدمج بين التساؤل الذاتي والتلخيص)، وبعد الانتهاء من تدريب عينة الدراسة على الإستراتيجيات السابقة أُعيد تطبيق اختبار الفهم بعدياً، وأسفرت النتائج عن فعالية إستراتيجية التساؤل والتلخيص معاً في تنمية مهارات الفهم المستهدفة ما عدا مهارة تحديد هدف الكاتب، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجات الثلاث لدى أفراد العينة في تلك المهارة.

وفي مصر قام موسى (٢٠٠١م) بدارسة سعت إلى فحص أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة، والقدرة على إنتاج الأسئلة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، مستخدماً المنهج شبه التجريبـي مع عينة مكونة من (٧٨) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (٤٠) تلميذة، وضابطة (٣٨) تلميذة، وتمثلت مواد الدراسة في اختبار يقيس مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، واستبانة للوعي بما وراء المعرفة، وأعد اختباراً؛ لقياس قدرة كل تلميذة على تكوين أسئلة وصياغتها بنفسها بعد قراءة موضوع معين، وكتابة أسئلة تحت كل فقرة من فقرات الموضوع من نوع الأسئلة المفتوحة، معتمدات على قائمة زودن بها لمساعدتهن على توليد أو صياغة أسئلة بأنفسهن أثناء دراستهم للنص القرائي، وهذه الأسئلة مكونة من فئات، كأسئلة السبب والنتيجة، وتسلسل الأحداث، والتقويم، والشخصيات، والمفردات والمعاني، ثم تم تدريب معلمة على التدريس للمجموعة التجريبية في حين درست المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة، وبعد تطبيق اختباري الدراسة بعدياً، خلصت الدراسة إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت في تحسين مهارات الفهم القرائي حيث جاءت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي. وفيما يتعلق بمهارات الفهم الحرفي وجدت فروق غير دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي.

وفي ظل الاهتمام بالقراءة الناقدة ومهاراتها قامت فهمي (٢٠٠٣م) في مصر بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مستخدمة المنهج شبه التجريبـي مع عينة الدراسة التي تكونت من (٨٢) طالبة وزعن على فصلين، (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية،

و(٤٢) في المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة؛ لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لعينة الدراسة، وإعداد اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد يقيس ست مهارات للقراءة الناقدة تم التوصل إليها هي: (التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، وإصدار حكم على المقروء مع التعليل، وتقويم الأدلة ونقدها، والتمييز بين الحقائق والآراء، واستنتاج هدف الكاتب، والعلاقة بين الأسباب والنتائج)، وإعداد قائمة للأسئلة التوجيهية؛ لتستعين بها الطالبات عند قراءة الوحدة الثانية والثالثة من كتاب القراءة للصف الأول الثانوي؛ ولتتمكن من توليد أسئلة بأنفسهن. وبعد تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة قبلياً، تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي القائمة على صياغة أسئلة ذاتية في حين درست المجموعة الضابطة بالأسلوب المعتاد، وبعد انتهاء تجربة الدراسة، وتطبيق الاختبار بعدياً، أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة المستهدف تنميتها.

وفي دراسة وصفية قام بها سلام (٢٠٠٤م) في مصر للتعرف على الإستراتيجيات المعرفية التي يفضلها القارئ العربي لاستيعاب المقروء، قام الباحث بإعداد قائمة شملت خمس عشرة إستراتيجية مع وصف لكل إستراتيجية، واختار عينة مكونة من (٣٥٨) قارئاً من الصفوف الأخيرة من مراحل التعليم الإعدادي، والثانوي، والجامعي، والمتخرج من الجامعة، وتم تسجيل استجابة كل قارئ من خلال تحديده للإستراتيجية المناسبة التي يستخدمها عند قراءة القرآن الكريم، أو الشعر، أو القصة، أو غير ذلك. وأظهرت النتائج أن إستراتيجية التساؤل الذاتي، أو توليد الأسئلة، من الإستراتيجيات التي يفضلها القارئ العربي للوصول إلى الاستيعاب القرائي.

وفي توجه بحثي نحو الاهتمام بذوي صعوبات التعلم أجرى عطية (٢٠٠٦م) في مصر بدراسة؛ للتعرف على أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم المنهج شبه التجريبـي القائم على توزيع أفراد العينة البالغ عددهم (٧٨) تلميذاً وتلميذة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وعددها (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعددها (٣٨) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم باستخدام محكات الاستبعاد، والتباعد، والتربية الخاصة؛ ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة صمم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت في تحديد مهارات الفهم

القرائي المناسبة لعينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية لمهارات الفهم، وصمم ـ أيضاً ـ اختباراً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، يقيس مهارات الفهم المستهدفة التي تم الاقتصار عليها طُبق قبلياً، ثم درب معلمو المجموعة التجريبية على تنفيذ إستراتيجيتي: التساؤل الذاتي، والتلخيص، وفقاً للدليل المعد لهذا الغرض، في حين تركت المجموعة الضابطة تدرس الموضوعات القرائية ذاتها وفقاً للطريقة المعتادة، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً تم التوصل إلى اثنتي عشرة مهارة تناسب عينة الدراسة هي: تحديد معنى الكلمة، ومضادها، وتحديد العنوان الرئيسي للموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج هدف الكاتب، واستنتاج علاقة الكل بالجزء، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، كما أثبتت الدراسة فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية تلك المهارات؛ لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم في القراءة على اختلاف أشكالها الأدائية، يتضح أن الباحثين اختلفوا في تناولهم لمهارات الفهم القرائي، وفقاً لنظرتهم إلى الأهداف التي يسعون لتحقيقها، فقد اهتمت بعض الدراسات بتنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة مثل دارسة المطاوعة (١٩٩٠م). وجمعت بعض الدراسات بين القراءتين: الجهرية والصامتة؛ لتنمية الفهم مثل دراسة العليان (٢٠٠٦م). وركزت بعض الدراسات على تنمية مهارات القراءة الناقدة باعتبارها من أهم مهارات الفهم القرائي من خلال برامج تعليمية مثل دراسة محمد (١٩٨٦م)، أو طرق تدريسية؛ مثل دراسة جاب الله (١٩٩٧م). وجمعت بعض الدراسات بين مهارتين من مهارات اللغة، هما: مهارات الفهم القرائي، ومهارات التعبير الكتابي وتنميتها في ضوء برامج تعليمية مثل دراسة القليني (٢٠٠٠م)، وسلطان (٢٠٠٦م). وركزت بعض الدراسات على الجانب التقويمي لمهارات الفهم القرائي وفقاً للأسئلة التي تضمنتها كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، مثل دراسة عبيد (١٩٩٦م)، أو من خلال تحديد مستويات الفهم

ومهاراته المناسبة لطلاب مراحل التعليم العام، كما في دراسة فضل الله (٢٠٠١م)، وتمثلت مواد المعالجة التجريبية في بناء برامج تعليمية مقترحة، مثل دراسة محمد (١٩٨٦م)، والقليني (٢٠٠٠م)، والسليمان (٢٠٠١م)، وعبد الخالق (٢٠٠٦م). واعتمدت بعضها على طرق حديثة في التدريس مثل: التعليم الفردي وتمثلها دراسة المطاوعة (١٩٩٠م)، وطريقة التدريس التي تعتمد على بعض الأساليب والأنشطة التربوية المنوعة مثل دراسة جاب الله (١٩٩٧م). واتجهت بعضها نحو إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تركز على التعلم الذاتي، مثل: الخريطة الدلالية في دراسة عطية (١٩٩٩م)، وإستراتيجية القراءة للدرس (SQ3R) في دراسة القعطبي (١٤٢١هـ)، وإستراتيجية تعليمية حديثة مقترحة في دارسة جاد (٢٠٠٣م)، وإستراتيجية (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت) (K.W.L)، وتركيز الانتباه، ومراقبة الاستيعاب، في دراسة سلطان (٢٠٠٦م)، والتعلم النشط مثل دراسة العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م). وجمعت دراسة العيسوي (٢٠٠٤م) بين مهارتين من مهارات القراءة هما: السرعة، والفهم، وانفردت الدراسة باستخدام التقنية من خلال برنامج العروض (Power Point)، وهو اتجاه حديث يتوافق مع متطلبات العصر التي تعمل على ضرورة تفعيل التقنيات الحديثة؛ لتحسين تدريس القراءة.

ومن حيث المنهج الذي اتبعته الدراسات السابقة نجد اتفاقاً بين تلك الدراسات على استخدام المنهج شبه التجريبـي باستثناء دراسة عبيد (١٩٩٦م)، وفضل الله (٢٠٠١م) اللتين استخدمتا المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وجمعت دراسة العيسوي (٢٠٠٤م) بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبـي، وهذا يرجع إلى طبيعة أهداف الدراسات.

وبالنسبة لعينات دراسات هذا المحور فأغلبها من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتراوحت بين (٢٣) تلميذة في دراسة السليمان (٢٠٠١م)، وبين (٢٠٠) طالبة في دراسة المطاوعة (١٩٩٠م)، وذلك يعكس أهمية هذه المرحلة. ومن حيث مراحل التعليم التي استهدفتها تلك الدراسات فقد شملت جميع مراحل التعليم ما عدا التعليم الجامعي.

وفيما يتعلق بالأدوات المستخدمة في دراسات هذا المحور، فقد استخدمت جميعها أدوات قياس متقاربة متمثلة في قائمة لتحديد مهارات الفهم القرائي، واختبارات موضوعية غلب عليها نمط الاختيار من متعدد، ومقياساً للاتجاهات.

وأضافت دراسة العيسوي (٢٠٠٤م) بطاقة لملاحظة أداء عينة الدراسة عند استخدام التقنية في تدريسهن.

أما الدراسات التي تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي، فقد ركزت بعضها على أثر التساؤل الذاتي على تنمية الفهم، والقدرة على توليد الأسئلة، مثل دراسة ديفي ماك برايدز (Davy McBride's 1986). وسعت بعضها إلى التركيز على تأثير الأسئلة التي يولدها الطلاب بأنفسهم على الفهم والاستنتاج مثل دراسة شونج (Sheung 1995). واتجهت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠م) إلى تدريب التلاميذ على التساؤل الذاتي.

وركزت بعض الدراسات على الكشف عن فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) على تحسين قدرة الطلاب على فهم المقروء، مثل دراسة موسى (٢٠٠١م). وسعت دراسة فهمي (٢٠٠٣م) إلى التعرف على فعالية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة. بينما سعت بعض الدراسات إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بوجه عام، مثل دراسة عطية (٢٠٠٦م).

وجميع دراسات المحور الثاني اتخذت المنهج شبه التجريبـي سبيلاً؛ لتحقيق أهدافها، ما عدا دراسة سلام (٢٠٠٤م) فقد كان منهجها وصفياً، ومجالها الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية التي يفضلها القارئ؛ لاستيعاب المقروء. وشملت عينات الدراسات المرتبطة بالتساؤل الذاتي جميع مراحل التعليم ما عدا المرحلة الابتدائية، وهذا ربما يرجع لطبيعة هذه المرحلة.

جميع المستهدفين في دراسات هذا المحور من الطلاب العاديين، باستثناء دراسة عطية (٢٠٠٦م)، فقد تناولت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أكدت نتائج الدراسات السابقة فعالية التساؤل الذاتي بوصفها إستراتيجية حديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأن المتعلمين لديهم القدرة على توليد أسئلة بأنفسهم متى ما استثيروا لذلك، وفقاً لخطوات التساؤل الذاتي قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها.

وما يستحق الإشادة والذكر أن الدراسات السابقة كانت سنداً قوياً للباحث؛ حيث أفاد من إطارها النظري، وأدواتها، وموادها البحثية، وخطواتها الإجرائية، ومناهج بحثها، وتصاميمها التجريبية، وأساليبها الإحصائية التي تتناسب والدراسة الحالية، ومناقشة النتائج، وكذلك التوصيات التي كانت منطلقاً للباحث لدراسة هذا الموضوع، كما أمدته بالعديد من المراجع والدراسات.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة من حيث المنهج المستخدم، والتصميم شبه التجريبـي، ومتغيرات الدراسة، ومجتمع الدارسة وعينتها، وكيفية اختيارها، مروراً بأدوات الدراسة، ومراحل بنائها، وخطوات إجراء التجربة الاستطلاعية والنهائية، وختاماً الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة، وبيان ذلك فيما يلي:

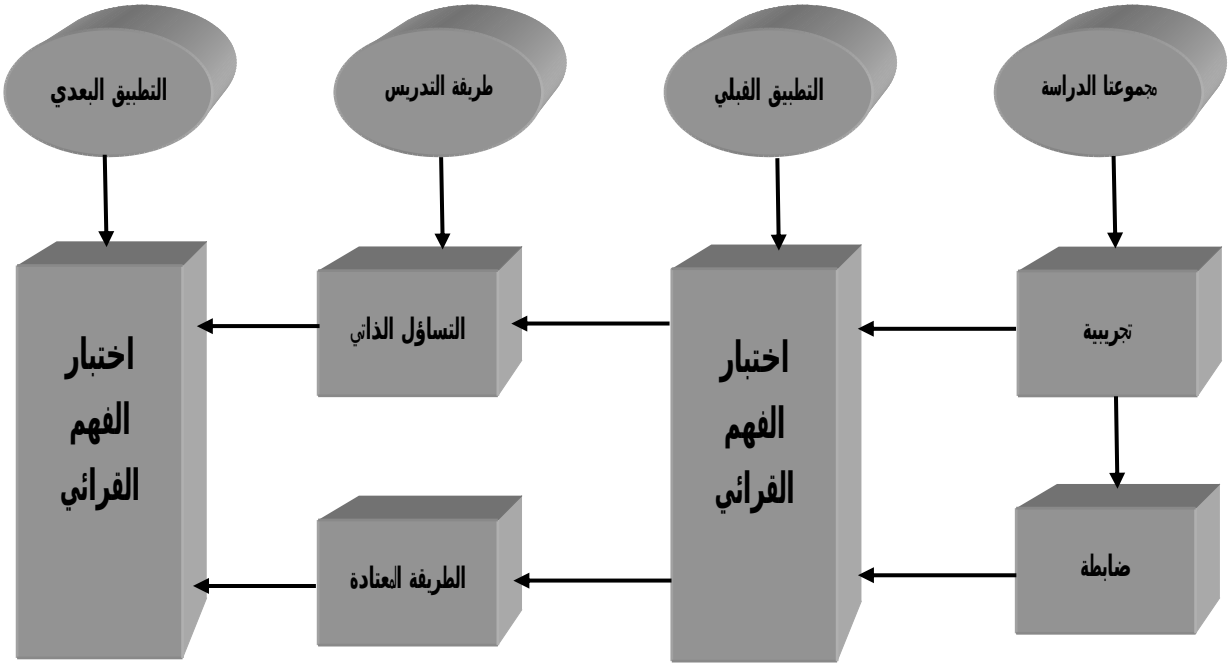
أولاً: منهج الدراسة:

تتطلب طبيعة مشكلة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبـي، الذي يرى العساف (١٤٢٤هـ) "إنه منهج البحث العلمي الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر المتغير المستقل على المتغير التابع" ص٣٠٣.

ويشير عبيدات (١٤٢٤هـ، ص٣٠٩) إلى أن هذا الأسلوب لا يتقيد بالواقع، بل يعمل على إعادة تشكيله من خلال إدخال التغيرات عليه وقياس أثرها، وما تتوصل إليه من نتائج ، ويعرفه جابر وكاظم (٢٠٠٢م) بأنه "تغير معتمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة، وملاحظة التغييرات الناتجة في هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها" ص١٩٤. ولأن الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ كان المنهج شبه التجريبـي المنهج الذي يعينها على تحقيق أهدافها.

من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، يطبق على كلا المجموعتين اختبار الفهم القرائي قبلياً، يتم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة الموضوعات ذاتها بالطريقة المعتادة، وبعد انتهاء فترة التجربة تخضع المجموعتان: التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي بعدياً، وفي ضوء هذا التصميم يمكن التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من

خلال المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي، والاختبار البعدي لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة. ويمكن توضيح هذا التصميم من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٣)

مخطط التصميم شبه التجريبـي للدراسة

ثانياً: متغيرات الدراسة تحديدها وضبطها:

يعرف القحطاني وآخرون (١٤٢٥هـ) المتغير بأنه "الصفة أو السمة التي تأخذ قيماً مختلفة لأفراد مختلفين أو جماعات مختلفة" ص٢٢٢.

١- المتغيرات التجريبية: وتتضمن ما يلي:

أ- المتغير المستقل:

ويعرفه العبيدي (٢٠٠٤م) بأنه "المتغير الذي نختبر تأثيره في المتغير التابع" ص١٠٥. والعامل التجريبـي (المتغير المستقل) في هذه الدراسة تمثل في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

ب- المتغير التابع:

يعرفه عبيدات (١٤٢٤هـ) بأنه "العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل" ص٣١٢. والعامل الناتج (المتغير التابع) تمثل في هذه الدراسة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ج- المتغير المصاحب:

وتمثل في هذه الدراسة في الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي قبلياً؛ للوقوف على تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة، وحتى تعزى أي فروق تحدث بعد ذلك إلى تأثير طريقة التدريس المستخدمة دون غيرها.

٢- المتغيرات غير التجريبية (المتغيرات الخارجية أو الدخيلة):

يعرفها أبو علام (١٤٢٥هـ) بأنا "المتغيرات التي يؤثر وجودها على نتائج الدراسة" ص١٩٠.

وأشار العساف (١٤٢٤هـ) بأن المتغيرات الخارجية هي "تلك المتغيرات التي يلزم ضبطها؛ لتكون بدرجة متساوية في المجموعتين التجريبية والضابطة" ص٣٠٧.

ويرى عبيدات (١٤٢٤هـ، ص٣١٢) أن ضبط هذه المتغيرات يهدف إلى إبعاد تأثير العوامل عدا المتغير المستقل، بحيث يتم الربط بين المتغير المستقل وبين المتغير التابع.

وحرصاً من الباحث على جعل المجموعتين: التجريبية والضابطة متكافئتين في جميع المتغيرات باستثناء المتغير المستقل الذي تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثره، إضافة إلى العمل على توجيه التغيرات التي تحدث للمتغير التابع إلى المتغير المستقل، فقد قام الباحث بعملية ضبط لبعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على النتائج؛ ضماناً لتكافؤ المجموعتين، وفيما يلي بعض المتغيرات التي تم ضبطها لمنع تدخلها في نتائج التجربة:

أ- العمر الزمني:

أمكن الباحث الاطلاع على ملفات الطلاب فوجد أن أعمار طلاب المجموعتين متقارب، إذ تتراوح أعمارهم ما بين (١٦-١٧) عاماً عند موعد تطبيق التجربة؛ ولذلك يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين في متغير العمر الزمني.

ب- مستوى التحصيل:

لضبط هذا المتغير قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي قبليا على مجموعتي الدراسة؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل إجراء التجربة.

جـ - النوع (الجنس):

مجموعتا الدراسة: التجريبية والضابطة من البنين وفقاً للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، وفي هذا ضبط لمتغير الجنس إضافة إلى أن عينة الدراسة تكونت من (٦٢) طالباً، بواقع (٣١) طالباً في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة، وهكذا تساوت المجموعتان في العدد.

د- المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

افترض الباحث أن طلاب عينة الدراسة ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي واحد، على اعتبار أن العينة المختارة تضم طلاباً ينتمون إلى بيئة جغرافية واحدة تكاد تكون متقاربة في المستويين الاجتماعي والاقتصادي، فعند سؤال الطلاب داخل كل مجموعة عن وظيفة ولي الأمر تراوحت إجاباتهم بين موظف، وحرفي، وعامل، وهذا مؤشر لتقارب المستويين الاقتصادي والاجتماعي، وزيادة في التأكيد قابل الباحث المرشد الطلابي بالمدرسة الذي صادق على معلومات الطلاب، وهذا يعد ضبطاً للمستويين الاقتصادي والاجتماعي.

هـ - المحتوى الدراسي:

تم توحيد جميع عناصر المحتوى التعليمي المقدم لطلاب المجموعتين، والفارق الوحيد هو اختلاف طريقة التدريس، حيث درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية التساؤل الذاتي، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وقد تضمن محتوى المادة المتعلمة التي تم تقديمها لعينة الدراسة ستة موضوعات متسلسلة ومتنوعة من مقرر القراءة لطلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني.

و- الخبرات السابقة:

تم ضبط هذا المتغير بأن طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة طلاب مستجدون، وقد تحقق الباحث من ذلك بالرجوع إلى ملفات الطلاب عن طريق مقابلة المرشد الطلابي بالمدرسة، وهذا يؤكد أن عينة الدراسة لا تتوافر لديها خبرة سابقة عن موضوعات المقرر الدراسي.

ز- القائم بالتدريس:

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة المستهدفة وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي، بينما قام معلم المادة بتدريس المجموعة الضابطة ذات الموضوعات وفقاً للطريقة التقليدية المعتادة. وقد أكد الباحث لمعلم المجموعة الضابطة (معلم المادة) أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، يكمن في طريقة التدريس لطلاب المجموعة التجريبية التي تتمثل في إستراتيجية التساؤل الذاتي.

ح- الوقت المخصص للتدريس:

حتى يتسنى الوصول في نهاية هذه الدراسة إلى نتائج صحيحة تعبر عن الواقع الفعلي للتجربة، كان لابد من ضبط الوقت المخصص للتدريس في المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث يكون متساوياً، وقد أظهر معلم المجموعة الضابطة تجاوباً وتحمساً للسير مع الباحث (معلم المجموعة التجريبية) وفقاً للخطة الزمنية المحددة لتدريس الموضوعات المستهدفة في التجربة. وبناءً على ذلك تم تنفيذ التجربة في ستة أسابيع درس خلالها ستة موضوعات بواقع حصتين أسبوعياً، حصة لطلاب المجموعة التجريبية، وحصة لطلاب المجموعة الضابطة، تقدم لطلاب المجموعة التجريبية مع الباحث، والمجموعة الضابطة مع معلم المادة، مع التوافق التام في الموضوع، والزمن المخصص لتدريس كل موضوع، وقد التزم الباحث ومعلم المادة بالخطة المحددة لتدريس كل موضوع وفقاً للخطة الزمنية الموضوعة لكل درس من قبل وزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

المجتمع كما يعرفه القحطاني وآخرون (١٤٢٥هـ) "مجموعة الوحدات التي تم اختيار العينة منها بالفعل" ص٢٨٦.

كما عرفه صبري (٢٠٠٦م) بأنه "مجموعة متكاملة من الأفراد، أو الأشياء، أو الأعداد، أو القياسات، لها خاصية مشتركة يمكن ملاحظتها، ويراد تحليلها" ص١٩.

ومجتمع الدراسة الحالية يتكون من طلاب الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بمحافظة القنفذة، وعددها (٣٥) مدرسة ثانوية، يدرس بالصف الأول الثانوي

(٢٣٤٦) طالباً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩هـ وفقاً لآخر إحصائية واردة من إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة.

أما العينة فيعرفها عبيدات (١٤٢٤هـ) بأنها "مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة" ص١٥١ ،ويرى أبو علام (١٤٢٥هـ) بأن العينة "جزء من مجتمع البحث الأصلي" ص١٣٢.

والعينة في هذه الدراسة عينة عنقودية، يتم فيها تقسيم مجتمع البحث إلى كيانات قائمة بذاتها، ومن ثم اختيار عدد من هذه الكائنات عشوائياً، يشغل في مجملها العينة المبحوثة، أي أن وحدة البحث في العينة العنقودية ليس الفرد بل كيان مستقل يضم عدداً من العناصر (الجزولي والدخيل، ١٤٢١هـ، ص١٢٧). وبناءً على ذلك قام الباحث بتقسيم مراكز الإشراف إلى كيانات، يمثل كل كيان مركزاً يضم عدداً من المدارس الثانوية، وهذه المراكز هي: (مركز إشراف القنفذة ـ مركز إشراف القوز ـ مركز إشراف المظيلف ـ مركز إشراف نمرة ـ مركز إشراف حلي)، ثم أجريت القرعة لاختيار أحد هذه المراكز، ووقع الاختيار على مركز إشراف القنفذة، الذي يضم خمس مدارس ثانوية، حيث تم اختيار إحدى المدارس عشوائياً، وذلك عن طريق القرعة؛ لتكون ممثلة لعينة الدراسة، ووقع الاختيار على ثانوية الحسين بن علي. وبعد مخاطبة مدير المدرسة.

اختير فصلان عشوائياً من مجموع أربعة فصول عن طريقة القرعة؛ ليمثلا مجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

تقسيم عينة الدراسة

اسم المدرسة	المجموعة	الصف	عدد الطلاب
الحسين بن علي الثانوية	التجريبية	الأول الثانوي (أ)	٣١
	الضابطة	الأول الثانوي (ب)	٣١
(٦٢) طالباً مثلوا مجموعتي الدراسة			

رابعاً : أدوات الدراسة وموادها البحثية :

لتحقيق ما تهدف إليه الدراسة، صممت الأدوات، والمواد البحثية التالية:

(أ) قائمة مهارات الفهم القرائي:

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب هذا الصف، قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي، وتتطلب ذلك الإجراءات التالية:

١- **الهدف من القائمة:** وهدفت إلى التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الفهم القرائي.

٢- **مصادر بناء القائمة:** اعتمد الباحث عند إعداد القائمة على المصادر التالية:

- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي.
- القوائم والتصنيفات العربية الخاصة بمهارات الفهم القرائي ومستوياته.
- أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الثانوية، كما حددتها وزارة التربية والتعليم.
- مقابلة بعض معلمي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٣- **محتوى القائمة:** بعد الاطلاع على ما سبق، تم حصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في خمس مهارات رئيسة، يندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية التي تنتمي لتلك المهارة الرئيسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي

م	المحور	عدد المهارات في كل محور
١	الحرفي	٨
٢	الاستنتاجي	٨
٣	النقدي	٩
٤	التذوقي	٥
٥	الإبداعي	٦
	الموع	**٣٦**

وقد بلغ عدد هذه المهارات ستاً وثلاثين مهارة، وزعت بداية من مهارات الفهم الحرفي، مروراً بمهارات الفهم الاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، وختاماً مهارات الفهم الإبداعي. وقد تضمنت المهارات الرئيسة عدداً من المهارات الفرعية المدرجة تحتها. وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد للسؤال عن مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي (مناسبة ـ غير مناسبة)، وللسؤال عن مدى انتماء المهارة لنوع الفهم الذي صنفت فيه (منتمية ـ غير منتمية)، وذات المقياس ثنائي الأبعاد أيضاً؛ للسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة ـ غير واضحة) (ملحق ١، مهارات الفهم في صورتها الأولية، ص١٤٤).

٤- صدق مهارات الفهم القرائي:

من العوامل التي يجب مراعاتها هو التحقق من صدق الأداة التي يتم إعدادها، فالقياس الصادق هو الذي يكون قادراً على قياس ما وضع لقياسه (فان دالين، ١٩٩٣م، ص٤٤٨).

وللتأكد من صدق القائمة تحقق الباحث من صدق المحتوى أولاً من خلال مراجعة المصادر والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات الفهم القرائي، وتصنيفاته المختلفة، وتحليلها لإعداد القائمة، حيث عرضها على مشرف الرسالة تمهيداً لتحقيق صدق المحكمين، ثم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة وطرق تعليمها، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارة لطالب الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء كل مهارة لمستوى

الفهم الذي صنفت فيه، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية، وطُلب أخيراً من المتخصصين حذف، أو تعديل، أو إضافة ما يرونه من مهارات.

بعد ذلك تم جمع (٣٢) قائمة من أصل (٤٠) قائمة، تم توزيعها على المحكمين، استبعد منها (٧) قوائم، وجد الباحث أربعاً منها غير مكتملة التحكيم، وثلاثاً لم يكتب المحكمون عليها أسماءهم وبياناتهم العلمية؛ ليصبح العدد الكلي (٢٥) قائمة (ملحق ٢، أسماء محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي، ص١٥٢).

ثم قام الباحث بجمع آراء المحكمين، واستخرج نسبها المئوية، وقد عدت المهارات التي حظيت باتفاق بين المحكمين بنسبة ٨٠ % مهارات مناسبة لطالب الصف الأول الثانوي، وقد اعتمدت هذه النسبة في ضوء الدراسات السابقة التي ارتضتها، وأخذت بها مثل دراسة الشيزاوي (٢٠٠٦م)، والزهراني (١٤٢٧هـ).

وبناءً على هذه النسبة التي أخذ بها الباحث تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة أقل من ٨٠ %.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، ثم مراجعة القائمة، وكان للمحكمين بعض الآراء والتوجيهات التي أُخذت في الاعتبار، ومنها:

- تعديل في صياغة بعض المهارات بناءً على ما أشار إليه المحكمون، وهذا ما اتضح في قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.
- رأى بعض المحكمين أن مهارة "الحكم على المقروء" مهارة عامة، وأشاروا بضرورة تحديدها؛ لتصبح "الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة"، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي؛ نظراً لوجاهته كون خطوات الإستراتيجية تعتمد على ذلك.
- رأى بعض المحكمين حذف كلمة (إدراك) من المهارات التي صدرت بها، وهي المهارات ذات الأرقام (٢٦، ٢٧، ٢٨)؛ لأن الإدراك يعد فعلاً إيحائياً لا يمكن ملاحظته وقياس أثره تعليمياً، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي، وأجري التعديل اللازم.
- رأى المحكمون حذف المهارة رقم (٣) ونصها "التمييز بين المفرد والمثنى والجمع"؛ لأنها أقل من المستوى العلمي للتلاميذ.

وكذلك حذف المهارة رقم (٢٥) ونصها "التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار"؛ لأن الحكم بمعقولية هذه الأفكار، وعدم معقولية غيرها، أمر يختلف من فرد إلى آخر، وليس هناك مقياس دقيق لقياسها، وقد قام البحث بحذف هاتين المهارتين؛ لقناعة الدراسة بالأسباب التي ذكرها المحكمون.

- رأى بعض المحكمين أن المهارة رقم (٢٧) وهي: "إدراك الصور البيانية والأخيلة المتضمنة في النص القرائي "مهارة مركبة فاقترحوا الاقتصار على الصور البيانية وتعديلها إلى: "تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي".
- بعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي في ضوء آراء المحكمين، تم التوصل إلى قائمة نائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي مكونة من (١٦) مهارة، موزعة على خمس مهارات رئيسة للفهم القرائي (ملحق ٣، مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية، ص١٥٥).

٥- ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي:

يعد الثبات مطلباً رئيساً لأي أداة بحثية، ويمكن اعتبار الأداة ثابتة إذا أعطت ذات النتائج عند إعادتها أكثر من مرة تحت ظروف متشابهة (جابر وكاظم، ٢٠٠٢م، ص٢٧٦).

وللتحقق من ثبات القائمة تم تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

ثبات قائمة المهارات

مستوى الفهم	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المتوسط
عدد المهارات	٨	٨	٩	٥	٦	
نسبة الاتفاق	٨٦ %	٨٩ %	٨٧ %	٨٣ %	٨٨ %	٨٦,٦ %

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق على مهارات الفهم القرائي بين المحكمين كانت عالية، حيث بلغت (٨٦,٦) مما يشير إلى ثبات القائمة، حيث حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق كما يلي:

- أقل من ٧٠ % يمثل انخفاض ثبات الأداة.
- ٨٥ % فأكثر يمثل ارتفاع ثبات الأداة (المفتي، ١٩٩١م، ص٦٢).

وبهذا فقد تحقق الباحث من ثبات القائمة، حيث وصل المتوسط إلى ٨٦,٦ %، وهو ثبات مرتفع بدلالة نسبة الاتفاق بين المحكمين، وهذا يعد مؤشراً على ثبات القائمة.

وفي ضوء ذلك تم اعتماد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالب الصف الأول الثانوي على النحو التالي:

١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
٢- تعيين مضاد الكلمة.
٣- توضيح العلاقة بين الجمل.
٤- اختيار عنوان مناسب للموضوع .
٥- استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع.
٦- بيان غرض الكاتب.
٧- استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
٨- التمييز بين الحقيقة والرأي.
٩- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
١٠- تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.
١١- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
١٢- توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي.
١٣- تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي.
١٤- ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
١٥- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
١٦- التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة.

(ب) اختبار الفهم القرائي:

يعد الاختبار من أكثر الأدوات استخداماً للحكم على مستوى نجاح العملية التعليمية، ويعرف علام (٢٠٠٧م) الاختبار التحصيلي بأنه: "أداة قياس تصمم وتستخدم؛ للغرض الذي أُعدت من أجله، وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً له مغزى في ضوء إطار مرجعي مناسب" ص٢٧.

وبما أن الاختبار التحصيلي أداة مناسبة للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها، فقد أُعد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي وفقاً للخطوات التالية:

١- **هدف الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- **تحديد محتوى الاختبار:** يتضمن مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها، والبالغ عددها ست عشرة مهارة فرعية تضمها مهارات الفهم الرئيسة.

٣- **صياغة مفردات الاختبار:** تمت صياغة مفردات الاختبار، بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية، مثلاً في أحد أنواعها، الاختيار من متعدد (Multiple Choice)، وجاء اختيار هذا النوع من الاختبار؛ لما يحققه من إيجابيات، أوردت الغريب (١٩٩٦م، ص٨١) منها ما يلي:

١- تحتاج إلى مجهود ووقت قليل أثناء الإجابة.

٢- تغطي جميع مفردات المنهج.

٣- يتوافر فيها معدلات الثبات بدرجة مرتفعة.

٤- اعتمادها على الموضوعية في التصحيح، وبعدها عن عيوب التقدير الذاتي.

وقد تم وضع مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل، يختار منها الطالب بديلاً واحداً، مع مراعاة أن يتصف هذا الاختيار بما يلي:

أ- وضوح رأس السؤال، وسلامته من الناحية اللغوية.

ب- تنوع الأسئلة، وتعبيرها عن المهارات التي تقيسها.

ج- لا يقل عدد البدائل في كل سؤال عن أربعة بدائل؛ للتقليل من أثر التخمين.

د- أن يكون هناك بديل واحد صحيح، وباقي البدائل خاطئة؛ حتى لا يحدث لبس للمستجيب.

هـ - أن توزع البدائل بطريقة غير منتظمة؛ كي لا يصل الطالب إلى الإجابة الصحيحة بالتخمين.

٤- **حساب صدق الاختبار**: من أهم الخصائص التي تميز أداة عن غيرها توافر خاصية الصدق بها، والاختبار الصادق كما يرى العساف (١٤٢٤هـ) "هو الذي يقيس ما أعد لقياسه بدقة". ص٢٤٩. وتوجد عدة أنواع للتحقق من صدق الاختبار، وقد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما:

١- صدق المحتوى: يشير صدق المحتوى كما يرى العساف (١٤٢٤هـ) إلى "مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه" ص٤٣٠. ووفقاً لذلك قام الباحث بمراجعة محتوى الاختبار، ومدى توافقه مع مهارات الفهم القرائي، والوقوف على قدرته على قياس مهارات الفهم المستهدف تنميتها. ويتم التحقق عادة من صدق المحتوى كما يرى كاظم (٢٠٠١م) من خلال "عرض الاختبار على مجموعة من مدرسي المادة من ذوي الخبرة في التدريس، وأخذ رأيهم في صلاحية الأسئلة في قياس الموضوعات، وصلاحية صياغتها اللغوية، وتعد نسبة الاتفاق فيما بينهم على ذلك بمثابة مؤشر لصدق المحتوى" ص١٠٥.

٢- الصدق الذاتي: إضافة إلى صدق المحكمين، فقد تم قياس الصدق الذاتي للاختبار عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وعليه قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للاختبار رياضياً عن طريق المعادلة التالية:

الصدق = ؟ الثبات" = ؟٠,٨٥" = ٠,٩٢

وهي درجة مرتفعة تدل على أن الاختبار صادق فيما أُعد لقياسه.

٥- **الاختبار** في **صورته المبدئية:** تم وضع اختبار الفهم القرائي في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم موضوعين، يعقب كل موضوع مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة، ووضعت الإجابة في ورقة الأسئلة بحيث يشير

الطالب إلى البديل الصحيح بوضع علامة (✓) أمامه، ثم عرض الاختبار على نخبة من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة وطرق تدريسها (ملحق ٤، ص١٥٧، أسماء محكمي اختبار الفهم القرائي ودليلي المعلم والطالب)؛ لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق، وقد طُلب إليهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث:

- صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المراد قياسها.
- مناسبة البدائل وانسجامها مع بعضها.
- وضوح الصياغة اللغوية للسؤال والبدائل من عدمها.
- كفاية الأسئلة لقياس تلك المهارات.
- مدى صحة البديل للإجابة الصحيحة.
- المقترحات التي ترونا.

وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات الجزئية في صياغة الأسئلة، وأشار بعضهم إلى تحديد الهدف من الاختبار، وكتابة اسم الموضوع، وقد تم إجراء تلك التعديلات.

٦- **تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار**: لزيادة التأكد من وضوح الاختبار، وتفادياً لعدم الفهم الخاطئ لبعض الجمل من جانب الطلاب؛ قام الباحث بتطبيق الاختبار استطلاعياً بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي ليسوا ضمن عينة الدراسة الأصلية، بلغ قوامها (٢٢) طالباً بإحدى المدارس وهي مدرسة ثلاثاء يبه الثانوية، وكان الهدف من هذا التجريب الاستطلاعي للاختبار تحديد ما يلي:

أ- التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار.

ب- حساب زمن الإجابة على الاختبار.

ج- حساب ثبات الاختبار.

د- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

وقد طُبق هذا التجريب الاستطلاعي يوم السبت الموافق ١٤٢٩/٢/٢٩هـ، وقد قام الباحث بتجريب الاختبار استطلاعياً ـ بعد الاستئذان من مدير المدرسة ومعلم المادة ـ وقد انتهت التجربة الاستطلاعية إلى النتائج التالية:

أ- **مدى وضوح تعليمات الاختبار:** لم تكن هناك أي تساؤلات من الطلاب حول التعليمات، إلا أن هناك تلميحات من بعض الطلاب بشرح طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد استفاد الباحث من ذلك وضمن الاختبار مثالاً توضيحياً يبين للطلاب كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار عند وضع الاختبار في صورته النهائية.

ب- **تحديد زمن الإجابة عند الاختبار:** في ضوء التجربة الاستطلاعية، تم تحديد زمن الإجابة عن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب في الإجابة على الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر طالب، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب + زمن أبطأ طلب}}{٢}$$

وبعد تطبيق المعادلة السابقة أصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو (٤٥ دقيقة)؛ حيث كان زمن أول طالب أنى الإجابة على الاختبار هو (٣٥ دقيقة)، وكان زمن آخر طالب أنى الإجابة على الاختبار (٥٥ دقيقة)

$$٣٥ + ٥٥ = ٩٠$$

$$٩٠ \div ٢ = ٤٥ \text{ (دقيقة)}$$

ج- **ثبات الاختبار**: من صفات الاختبار الجيد أن يكون ثابتاً، والاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها، أو مقاربة لها، إذا أُعيد أكثر من مرة تحت ظروف متشابهة (عبيدات، ١٤٢٤هـ، ص٢١٩). وهناك عدة طرق للتأكد من ثبات الاختبار، وقد اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية (Split-half).

حيث قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) طالباً، ليسوا ضمن عينة الدراسة 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 قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية عن طريق قانون بيرسون (Pearson).

وقد كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٠,٧٥ وهو عامل ارتباط قوي.

بعد ذلك تم حساب ثبات الاختبار وفق معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown).

ووجد أنه يساوي (٠,٨٥)، وهي درجة عالية من الثبات، يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٤)

معامل الثبات لاختبار الفهم القرائي

البيان	معامل الارتباط	معامل الثبات
اختبار الفهم القرائي	٠,٧٥	٠,٨٥

د- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** تم حساب معاملات السهولة والصعوبة من خلال حصر أعداد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل مفردة من مفردات الاختبار، وعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن المفردة نفسها، واستبعاد الذين لم يجيبوا عن المفردة بالصواب أو الخطأ (ملحق ٥، ص١٦٠، معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار).

وقد عدت المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن ٨٠ % شديدة السهولة، والمفردات التي يقل معامل صعوبتها عن ٢٠ % شديدة الصعوبة، مستنداً على دراسة عطية (١٩٩٩م) التي أخذت بهذا المعيار.

حيث أن معاملات السهولة والصعوبة التي تتراوح بين (٠,٢٠ : ٠,٨٠) يمكن أن تكون مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها في الاختبار (عودة، ٢٠٠٢م، ص٢٩٧).

٧- **الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي:** بعد تحديد صدق الاختبار وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ست عشرة مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي الرئيسة، تم قياسها باثنين وثلاثين سؤالاً بواقع سؤالين لكل مهارة. صيغت مفرداتها في صورة اختيار من متعدد. وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق (ملحق ٦، ص١٦٢)، وقد تكون محتوى الاختبار من موضوعين من كتاب القراءة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني، طبعة ١٤٢٨ / ١٤٢٩هـ، لم يسبق لعينة الدراسة التعرض لهما أثناء فترة التجربة، مما

يعني عدم توفر المعرفة السابقة على الاختبار الذي يشكل محتواه قياس مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية، وقد اعتمد في ذلك على بعض الدراسات التي أخذت بموضوعات الكتاب المقرر عند إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لم يسبق للطلاب دراستها، مثل دراسة السليمان (٢٠٠١م)، والعليان (٢٠٠٦م)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

مهارات الفهم القرائي الرئيسة وعدد الأسئلة التي تقيسها ونسبها المئوية

الموضوع	المهارة	عدد المهارات	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
١- من أجل فلسطين. ٢- لمن تصفو الحياة؟	مهارات الفهم الحرفي	٣	٦	١٨,٧٥ %
	مهارات الفهم الاستنتاجي	٤	٨	٢٥,٠ %
	مهارات الفهم الناقد	٤	٨	٢٥,٠ %
	مهارات الفهم التذوقي	٣	٦	١٨,٧٥ %
	مهارات الفهم الإبداعي	٢	٤	١٢,٥ %
	الإجمالي	**١٦**	**٣٢**	**١٠٠ %**

٨- مفتاح التصحيح: تم تصحيح درجات الاختبار على أساس تسجيل درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وصفر عن الإجابة الخاطئة، أو المحذوفة، أو المتروكة، أو الحالة التي يختار فيها الطالب أكثر من إجابة، وتم الاعتماد في ذلك على مفتاح تصحيح الاختبار (ملحق ٧، ص١٧٥).

إعداد دليلي المعلم والطالب:

لمساعدة المعلم على تنفيذ إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، قام الباحث بإعداد دليل المعلم؛ لتنفيذ هذه الإستراتيجية.

كما تم إعداد دليل للطالب؛ لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي.

وبعد الانتهاء من إعدادهما، تم عرضهما على عينة من المحكمين، بلغ عددهم ثمانية عشر متخصصاً في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وقد أشار المحكمون بالإيجاز، وتعديل في صياغة بعض الأهداف الإجرائية في دليل المعلم، وضرورة إجابة التقويم الختامي؛ ليتسنى للمعلم والطالب الوقوف على مدى تحقيق أهداف الدرس. وقد أُجرى التعديل وفقاً لهذا التصور، وبذلك أصبح دليلا المعلم والطالب في صورتيهما النهائية جاهزين للتطبيق (ملحق ٨، ص١٧٧، دليل المعلم)، و(ملحق ٩، ص٢٢٠، دليل الطالب).

خامساً: إجراءات تطبيق التجربة:

بعد مراجعة الاختبار، وإجراء التعديلات اللازمة، ووضعه في الصورة النهائية، شرع الباحث في تنفيذ إجراءات التجربة وفقاً لمجموعة من الإجراءات التي يمكن تصنيفها حسب ترتيب حدوثها إلى إجراءات ما قبل التطبيق، وإجراءات التطبيق، وإجراءات ما بعد التطبيق، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

أ- إجراءات ما قبل التطبيق، وقد تمثلت فيما يلي:

١- أخذ الإذن من المشرف على الدراسة ببدء التطبيق، ثم الحصول على موافقة بتطبيق الأداة الخاصة بالدراسة على عينة الدراسة، وقد تم ذلك بموجب خطاب موجه من عميد كلية التربية بجامعة أم القرى رقم ١/٦٤٦ وتاريخ ١٤٢٩/٣/٢هـ، إلى مدير التربية والتعليم بمحافظة القنفذة؛ لتسهيل مهمة الباحث، وتمكينه من تطبيق الأداة.

٢- الحصول على خطاب من مدير التربية والتعليم بمحافظة القنفذة رقم ٢٦/١٠٩٠١ وتاريخ ١٤٢٩/٣/٩هـ، موجهاً إلى مدير ثانوية الحسين بن علي التابعة لقطاع القنفذة التعليمي؛ لمساعدة الباحث، والتعاون معه؛ لتطبيق الأداة على عينة الدراسة التي تم اختيارها (ملحق ١٠، ص٢٤٩، الموافقات الرسمية المتعلقة بالدراسة).

٣- قام الباحث بتحديد مجموعتي الدراسة، والتي تمثلت في المجموعة التجريبية وقوامها (٣١) طالباً يمثلهم الصف الأول الثانوي (أ)، وذات العدد (٣١) طالباً للمجموعة الضابطة ممثلين في الصف الأول الثانوي (ب).

٤- تم تطبيق الاختبار قبلياً يوم الثلاثاء الموافق ١٤٢٩/٣/١٠هـ؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجربة؛ ولوضع تصور لنقطة البداية لدى طلاب المجموعتين، وقد حرص أن يكون تطبيق الاختبار في الحصص الأولى أو بعد الفسحة مباشرة كحد أقصى؛ ليكون الطلاب في كامل نشاطهم، وأن يساعد معلم الفصل الباحث في توزيع الاختبار، والتأكد من فهم الطلاب لتعليمات الاختبار، وضرورة محاكاة المثال التوضيحي المجاب عليه أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ب- إجراءات التطبيق، تم **إجراء تطبيق الدراسة وفقاً لمجموعة من الخطوات بياناتها كالتالي:**

١- تم إجراء تجربة الدراسة الحالية في الفترة من ٣/١٠ إلى ١٤٢٩/٥/٢٢هـ، واستغرقت تسعة أسابيع (باستثناء الفترة من ٤/٣ إلى ١٤٢٩/٤/١٠هـ التي وافقت إجازة منتصف الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩هـ)، وقد شملت هذه الفترة تطبيق أداة الدراسة قبلياً وبعدياً.

٢- تضمنت هذه المدة ست حصص لكل فصل من فصول مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، بواقع حصة واحدة كل أسبوع، وفقاً للخطة الدراسية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم لتدريس هذه المادة. وعليه تكون مدة التطبيق للموضوعات المستهدفة بالتدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي محددة بشهر ونصف.

٣- قام الباحث في الأسبوع الأول وتحديداً يوم الثلاثاء ١٤٢٩/٣/١٠هـ، بتطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً على طلاب مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة.

٤- في الأسبوع الثاني بتاريخ ١٤٢٩/٣/١٧هـ، قام الباحث بتقديم نبذة مختصرة عن إستراتيجية التساؤل الذاتي، وكيفية تنفيذها، ومهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها وفقاً لهذه الإستراتيجية.

٥- بداية من الأسبوع الثالث قام الباحث بتدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٩هـ، للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على النحو التالي:

- الأسبوع الثالث يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٢٩/٣/٢٤هـ، تم تدريس موضوع "صحة البيئة في الإسلام".
- الأسبوع الرابع يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٢٩/٤/٢هـ، جرى تدريس موضوع "لله في خلقه شؤون".
- الأسبوع الخامس يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٢٩/٤/١٦هـ، تم تقديم موضوع "أمانة".
- الأسبوع السادس يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٢٩/٤/٢٣هـ، تم تدريس موضوع "إليك الجواب يا بني".
- الأسبوع السابع يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٢٩/٥/١هـ، تم تقديم موضوع "شاعر يرثي نفسه".
- الأسبوع الثامن يوم الثلاثاء بتاريخ ١٤٢٩/٥/٨هـ، تم تقديم موضوع "أبو الكيمياء".

٦- تم تدريس موضوعات القراءة السابقة لطلاب المجموعة الضابطة من قبل معلم المادة بالطريقة المعتادة في التدريس، وقد استغرقت المجموعة الضابطة في دراسة هذه الموضوعات الفترة نفسها التي استغرقتها المجموعة التجريبية.

٧- اكتفى الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية، في حين طُلب من معلم المادة تدريس المجموعة الضابطة؛ حتى لا تتدخل ذاتية الباحث أثناء تدريس المجموعة الضابطة.

٨- حرص الباحث على القيام بتطبيق التجربة بنفسه، وأن يكون التطبيق في مدرسة واحدة؛ ليتمكن من ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، ومن الجدير بالذكر أن تطبيق تجربة الدراسة بدأت من الموضوع الثالث من الموضوعات المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩هـ؛ لأن تنفيذ تجربة الدراسة تم بعد تدريس طلاب المجموعتين موضوعين من قبل معلم المادة.

٩- بعد مرور فترة من التطبيق لاحظ الباحث ما يلي:

- كثرة حديث بعض معلمي المدرسة التي تم تطبيق تجربة الدراسة فيها عن إستراتيجية التساؤل الذاتي، وكيفية التدريس بها، وحرص بعضهم على الحصول على دليل المعلم، وقد تم تزويدهم بالدليل؛ ليكون عوناً لهم في تدريس موادهم.

- انعكاس استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس على سلوك طلاب المجموعة التجريبية، حيث صمم بعض الطلاب لوحات ورقية، وكتبوا فيها خطوات الإستراتيجية (قبل، أثناء، بعد) القراءة، دون طلب من الباحث بذلك.
- أشار بعض طلاب المجموعة التجريبية أنهم بدأوا مذاكرة بعض موادهم مثل: التربية الإسلامية، والمواد الاجتماعية وفقاً لخطوات هذه الإستراتيجية.

ج- إجراءات ما بعد التطبيق، وسارت على النحو التالي:

١- تم الانتهاء من تدريس مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة الموضوعات يوم الثلاثاء الموافق ١٤٢٩/٥/٨هـ.

٢- حدد الباحث لطلاب مجموعتي الدراسة موعداً؛ لتطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً، حيث أبلغَ به طلاب المجموعتين؛ كي لا يتغيب أحد منهم، وقد تم تطبيق الاختبار يوم الثلاثاء الموافق ١٤٢٩/٥/١٥هـ.

٣- سار تطبيق الاختبار البعدي وفقاً للإجراءات نفسها التي تم إتباعها في الاختبار القبلي، والموصوفة في تطبيق الاختبار قبليا.

٤- بعد الانتهاء من الاختبار تم تصحيحه في ضوء مفتاح التصحيح، ورصد نتائجه وتحليلها في جداول؛ تمهيداً لمعالجتها إحصائيا؛ لاستخلاص أهم نتائج هذه الدراسة، والتحقق من صحة فروضها، والخروج بتوصيات يمكن تطبيقها. ومما ينبغي الإشارة إليه أن تحليل النتائج اقتصر على (٥٠) طالباً، بواقع (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٢٥) طالباً في المجموعة الضابطة، مما يعني أن الدراسة فقدت (١٢) طالباً، بواقع (٦) طلاب في كل مجموعة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٦)

عينة الدراسة التي حللت نتائجها

المجموعة	عدد الطلاب	المستبعدون أثناء تحليل النتائج		العدد الإجمالي
		لتغيبهم عن الاختبار القبلي	لتغيبهم عن الاختبار البعدي	
التجريبية	٣١	٣	٣	٢٥
الضابطة	٣١	٤	٢	٢٥
المجموع (٥٠) طالباً حللت نتائجهم وعولجت إحصائياً				

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

عمد الباحث في تحليل النتائج إلى استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية:

١- معادلة كوبر (Cooper) لحساب ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي، وهي كما ذكر المفتي (١٩٩١م، ص٦٢) على النحو التالي:

نسبة الاتفاق= خطأ!× ١٠٠

٢- معادلة حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وهي كما ذكر مراد وسليمان (١٤٢٣هـ، ص٥٢) كالتالي:

زمن الاختبار = **خطأ!**

٣- معامل الصدق الذاتي للاختبار: يتم حسابه كما أشار السيد (١٩٨٧م، ص٤٠٢) عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

٤- معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown) لحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية (Spilt-Half) وفقاً للمعادلة التالية، كما ذكرها أبو علام (١٤٢٥هـ، ص٤٣٩):

$ر_{١١}$ = **خطأ!**

حيث:

$ر_{١١}$: معامل ثبات الاختبار كله.

ر ص : معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

٥- معادلة بيرسون (Pearson) لحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وهي كما ذكر السيد (١٩٨٧م، ص٢٤٤):

ر = خطأ!

حيث:

ر : معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

مجـ س : مجموع درجات الأسئلة الفردية.

مجـ ص : مجموع درجات الأسئلة الزوجية.

مجـ س ص : مجموع حاصل ضرب درجات الأسئلة الفردية في درجات الأسئلة الزوجية.

مجـ $س^{٢}$: مجموع مربع درجات الأسئلة الفردية.

مجـ $ص^{٢}$: مجموع مربع درجات الأسئلة الزوجية.

ن : عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٢٢) طالباً.

٦- معادلة معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار حسب القانون الذي أوردته الغريب (١٩٩٦م، ص٦٣٤)، كالتالي:

معامل السهولة = خطأ!

حيث يرمز:

(ص) إلى مجموع الإجابات الصحيحة.

ويرمز: (خ) إلى مجموع الإجابات الخاطئة.

ومعامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.

٧- المتوسط الحسابي (م) (Arithmetic mean)، يتم استخدام المتوسط الحسابي للمقارنة بين الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار الذي

يقيس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، ويمكن حسابه وفقاً للمعادلة التي أوردها

أبو علام (١٤٢٥هـ، ص٤٩٣) على النحو التالي:

م = **خطأ!**

حيث: م = المتوسط الحسابي.

مجـ (س) = مجموع الدرجات.

ن = عدد الدرجات.

٨- الانحراف المعياري (Standard Deviation)، لجأ الباحث إلى استخدامه؛ للتعرف على مقدار التباين والتشتت بين درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، عن المتوسط الحسابي؛ لأن الانحراف المعياري يقوم في جوهره كما يشير السيد (١٩٨٧م، ص١٠٥) على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها كما تدل تسميته عليه، وذكر أنه يمكن التوصل إليه عن طريق المعادلة التالية:

ع = **خطأ!** ^{٢}

حيث: (ع) يدل على الانحراف المعياري.

والرمز (مجـ س – م)^{٢} على مجموع مربعات القيم على متوسطها الحسابي.

والرمز (س) على الدرجة.

والرمز (ن) على عدد القيم أو الدرجات.

٩- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحليل البيانات، واختبار فروض الدراسة على اعتبار أن التحصيل القبلي متغير مصاحب (Covariate). ويقصد به كما ذكرت الغريب (١٩٩٦م، ص٤٣٩) "حاصل ضرب انحرافات الدرجات المتقابلة عن المتوسط في المتغيرين موضوع الدارسة".

وأشارت إلى أنه يمثّل بالقانون التالي:

التباين الملازم = **خطأ!**

حيث يشير: الرمز س إلى المتغير الأول (المتغير المصاحب).

والرمز ص إلى المتغير الثاني (المتغير التابع).

والرمز م س إلى متوسط قيم المتغير الأول.

والرمز م ص إلى متوسط قيم المتغير الثاني.

١٠- حجم الأثر: (Effective Size)، يستخدم هذا الأسلوب؛ لتحديد حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي في نمو مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية لدى طلاب مجموعتي الدراسة، ويتم التوصل إليه عن طريق المعادلة التالية:

$$d = \frac{\sqrt[2]{n^2}}{\sqrt{1- n^2}}$$

ويتم حساب حجم الأثر (d) عن طريق مربع (إيتا) n^2.

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

عرضها وتفسيرها ومناقشتها

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة عرضها وتفسيرها ومناقشتها

تناول الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي على طلاب الصف الأول الثانوي، ومدى إسهام الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفيما يلي تفصيل لكل ذلك:

أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فروضها:

للإجابة عن سؤال الدراسة ونصه: ما فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

تم اختبار فروض الدراسة على النحو التالي:

اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الحرفي، والجدولان (٧، ٨) يوضحان ذلك:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم الحرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٦,١٢	١,٧١٥٦
الضابطة	٢٥	٣,٠٨	١,٣٥٢

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ؛ لتحديد الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	٤٦,٥٧٧	٢	٢٣,٢٨٨	٦,٦٣٦	٠,٠٠٣	٠,٢٢٠
التقاطع	١٦,٦٨٧	١	١٦,٦٨٧	٤,٧٥٥	٠,٠٣٤	٠,١٩٢
المتغير المصاحب	١٧,٦٩٧	١	١٧,٦٩٧	٥,٠٤٣	٠,٠٢٩	٠,١٧
الأثر التجريبـي	٢٢,٥٤٥	١	٢٢,٥٤٥	٦,٤٢٤	٠,٠١٥	٠,١٤٣
الخطأ	١٦٤,٩٤٣	٤٧	٣,٥٠٩			
المجموع	٨٧٤,٠٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	٢١١,٥٢٠	٤٩				

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) بلغت (٦,٤٢٤) في التحصيل البعدي لمهارات الفهم الحرفي، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبـي المتمثل في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتدريس المجموعة التجريبية.

ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الأول الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين, وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل البعدي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الحرفي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

هذا وقد بلغ حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تم حسابها وفقاً لمربع إيتا على مهارات الفهم الحرفي (٠,١٤), وهي قيمة جيدة, وهذا يعني أن (١٤%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم الحرفي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي).

اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي، والجدولان (٩، ١٠) يوضحان ذلك:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم الاستنتاجي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٤,٥٦	٢,١٠٣١
الضابطة	٢٥	٣,٢٨	١,٦٩٦

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) ؛ لتحديد الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	١٠٣,٤٣٩	٢	٥١,٧٢٠	٣٧,٠٨٩	٠,٠٠٠	٠,٤١٢
التقاطع	٣٣,٣٥٦	١	٣٣,٣٥٦	٢٣,٩٢٠	٠,٠٠٠	٠,٣٣٧
المتغير المصاحب	٢,٦١٩	١	٢,٦١٩	١,٨٧٨	٠,٠١٧	٠,١٣٨
الأثر التجريبـي	١٠٣,٣٧٣	١	١٠٣,٣٧٣	٣٤,١٣٠	٠,٠٠٠	٠,١٧٠
الخطأ	٦٥,٥٤١	٤٧	١,٣٩٤			
المجموع	٦١٣,٠٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	١٦٨,٩٨٠	٤٩				

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) بلغت (٣٤,١٣٠) في التحصيل البعدي لمستوى مهارات الفهم الاستنتاجي، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى

الدلالة (٠,٠٠٠)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبـي المتمثل في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتدريس المجموعة التجريبية.

ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الأول الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين, وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل البعدي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

هذا وقد بلغ حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي, والتي تم حسابها وفقاً لمربع إيتا على مهارات الفهم الاستنتاجي (٠,١٧), وهي قيمة عالية, وهذا يعني أن (١٧%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم الاستنتاجي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي).

اختبار الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم النقدي، والجدولان (١١، ١٢) يوضحان ذلك:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم النقدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٥,٤٨	٢,١٠٣٩
الضابطة	٢٥	٣,٦٤	١,٥٥١

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ؛ لتحديد الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	١٤٨,٤٧١	٢	٧٤,٢٣٦	٧٩,٢٤٥	٠,٠٠٠	٠,٤٧١
التقاطع	١٨,٢١٥	١	١٨,٢١٥	١٩,٤٤٤	٠,٠٠٠	٠,٢٩٣
المتغير المصاحب	٣,٩٧١	١	٣,٩٧١	٤,٢٣٩	٠,٠٣٥	٠,١٣٢
الأثر التجريبـي	٧٧,١٠٢	١	٧٧,١٠٢	٣٢,٣٠٥	٠,٠٠٠	٠,٢٤١
الخطأ	٤٤,٠٢٩	٤٧	٠,٩٣٧			
المجموع	٥٥٧,٠٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	١٩٢,٥٠٠	٤٩				

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) بلغت (٣٢,٣٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبـي المتمثل في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتدريس المجموعة التجريبية.

ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الثالث الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين, وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل البعدي بين طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم النقدي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

هذا وقد بلغ حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي, والتي تم حسابها وفقاً لمربع إيتا على مهارات الفهم النقدي (٠,٢٤), وهي قيمة عالية, وهذا يعني أن (٢٤ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم النقدي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي).

اختبار الفرض الرابع:

لاختبار الفرض الرابع من فروض الدراسة ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم التذوقي، والجدولان (١٣، ١٤) يوضحان ذلك:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم التذوقي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٣,٧٢	١,٥٤١٦
الضابطة	٢٥	٢,٢٤	٠,٩٧٠

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ؛ لتحديد الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	٢٩,٤١٧	٢	١٤,٧٠٨	١٤,٠٨٤	٠,٠٠٠	٠,٢٧٥
التقاطع	٤١,٠٢٣	١	٤١,٠٢٣	٣٩,٢٨١	٠,٠٠٠	٠,٣٥٥
المتغير المصاحب	٧,٦٣٧	١	٧,٦٣٧	٧,٣١٢	٠,٠١٠	٠,١٣٥
الأثر التجريبـي	٢٧,٠٢٥	١	٢٧,٠٢٥	٢٥,٨٧٨	٠,٠٠٠	٠,٢٥١
الخطأ	٤٩,٠٨٣	٤٧	١,٠٤٤			
المجموع	٢٥٩,٠٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	٧٨,٥٠٠	٤٩				

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (ف) بلغت (٢٥,٨٧٨) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة

(٠,٠٠٠)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي، وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبـي المتمثل في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتدريس المجموعة التجريبية.

ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الرابع الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين, وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل البعدي بين طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم التذوقي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

هذا وقد بلغ حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي, والتي تم حسابها وفقاً لمربع إيتا على مهارات الفهم التذوقي (٠,٢٥), وهي قيمة عالية, وهذا يعني أن (٢٥ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم التذوقي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي).

اختبار الفرض الخامس:

لاختبار الفرض الخامس من فروض الدراسة ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي (المستهدفة) بعد ضبط التحصيل القبلي. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق في نتائج الاختبار البعدي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الإبداعي، والجدولان (١٥، ١٦) يوضحان ذلك:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحصيل البعدي بين طلاب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم الإبداعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥	٣,١٦	٠,٨٥٠٤
الضابطة	٢٥	٢,٥١	١,٢٩١

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ؛ لتحديد الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المعدل	٢٢,٧٤٤	٢	١١,٣٧٢	١٢,٣٣٣	٠,٠٠٠	٠,٢٤٤
التقاطع	٤٣,٣١٣	١	٤٣,٣١٣	٤٦,٩٧٥	٠,٠٠٠	٠,٣٥٠
المتغير المصاحب	١١,٢٢٤	١	١١,٢٢٤	١٢,١٧٣	٠,٠٠١	٠,٢٠٦
الأثر التجريبـي	١٠,٠٤٧	١	١٠,٠٤٧	١٠,٨٩٦	٠,٠٠٢	٠,١٨٨
الخطأ	٤٣,٣٣٦	٤٧	٠,٩٢٢			
المجموع	٢١٤,٠٠٠	٥٠				
المجموع المعدل	٦٦,٠٨٠	٤٩				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ف) بلغت (١٠,٨٩٦) في التحصيل البعدي لمستوى مهارات الفهم الإبداعي، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٢)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية, وتعزى تلك الفروق إلى العامل التجريبـي المتمثل في استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتدريس المجموعة التجريبية.

ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الخامس الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين, وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل البعدي بين طلاب المجوعتين التجريبية، والضابطة في مهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

هذا وقد بلغ حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي, والتي تم حسابها وفقاً لمربع إيتا على مهارات الفهم الإبداعي (٠,١٨), وهي قيمة عالية, وهذا يعني أن (١٨ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم الإبداعي) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي).

اتضح من إيجاد قيمة مربع إيتا (n^2) أن حجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي على نمو مهارات الفهم القرائي عالية حيث بلغت (٠,٥٧٧)، وهذا يعني أن (٥٧,٧ %) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي).

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

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

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الحيلواني (٢٠٠٣م, ص١٤٤), وفهمي (٢٠٠٣م, ص١٣٦) من أن التساؤل الذاتي يساعد على الوصول إلى نتائج إيجابية من حيث استرجاع المعلومات، واستعمالها في مواقف قرائية أخرى. وتجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له, مما يؤدي على احتفاظ الذاكرة بالمعنى فترة أطول.

كما ترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن موضوعات القراءة التي تم إعدادها في ضوء ما تتطلبه إستراتيجية التساؤل الذاتي من خطوات ذات فاعلية في عملية التعلم، وما تنطوي عليها من أسس ترتبط بالتعلم النشط، احتوت على العديد من أنشطة القراءة التي كانت تدرب المجموعة التجريبية على توليد الأسئلة ذاتياً في ضوء ما يتضمنه النص القرائي من مهارات الفهم الحرفي, مما أدى إلى نمو الجوانب المعرفية من التفكير، مثل: التذكر، والفهم الحرفي للمقروء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديفي ماك برايدز (Davey McBride's 1986)، وعطية (٢٠٠٦م) اللتان أكدتا فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين مهارات الفهم الحرفي.

وتختلف مع دراسة موسى (٢٠٠١م) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في مهارات الفهم الحرفي. وتختلف ـ أيضاً ـ مع ما توصل إليه العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م) في دراستهما التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً فيما بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات الفهم الحرفي.

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

وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم الاستنتاجي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، ويعزى ذلك إلى فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن إستراتيجية التساؤل الذاتي قد أتاحت الفرصة أمام الطلاب للمناقشة بين كل طالب وآخر للوصول إلى استنتاج المعاني التي يتضمنها النص المقروء. وهذا يتفق مع ما أشار إليه موسى (٢٠٠١م, ص٩٩) من أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تتيح للطلاب مشاركة فعالة في عملية التعلم, فعن طريقها يشترك الطلاب بطريقة ثنائية في تعلم القراءة, ويراقب كل طالب زميله فيما

يقوم به من استنتاج للأفكار, وما يطرحه من تساؤلات, وما يؤديه من عمليات تتضمن تكوين أسئلة على الفقرة, وتوليد أسئلة أخرى، وأفكار فرعية من الأسئلة الرئيسة, كل ذلك مثير للانتباه، ومحفز على التعلم الذاتي. وهذا جانب تفتقد إليه المدارس إلى حد كبير, فمن النادر أن يمسك الطالب بزمام المبادرة ويوجه سؤالاً إلى أستاذه في الفصل, فقد تعود الطالب الاستماع فقط إلى أسئلة المعلم.

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

وهذه النتيجة تدعمها وتتفق معها بعض الدراسات مثل: دراسة ديفي ماك برايدز (Davey McBride's 1986), وشونج (Sheung 1995), وموسى (٢٠٠١م), وعطية (٢٠٠٦م)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي.

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

وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مستوى مهارات الفهم النقدي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم النقدي, وذلك يعزى إلى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية, ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن إستراتيجية التساؤل الذاتي

ساهمت في تحسين قدرة طلاب المجموعة التجريبية على فهم المعلومات التي يتضمنها النص القرائي، ونقدها, ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه عدس (١٩٩٦م) بقوله: "إن مما ينفع الطلاب أياً كانت مادة الدراسة أن يركزوا على الأثر الذي تركه موضوع الدرس في نفوسهم قبل قراءة الدرس، وخلال قراءته, وبعد إتمام قراءته, فيعمدوا إلى توليد الأسئلة الذاتية؛ لتيسير الفهم القرائي, وتشجيعهم على فحص المقروء ونقده" ص١٤٤.

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

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة موسى (٢٠٠١م), وفهمي (٢٠٠٣م), وعطية (٢٠٠٦م) التي أكدت جميعها فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في إكساب الطلاب مهارات الفهم النقدي.

وتختلف مع ما توصل إليه العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م) في دراستهما التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً فيما بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات الفهم النقدي.

٤- أظهرت نتائج اختبار الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مستوى مهارات الفهم التذوقي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى مهارات الفهم التذوقي, ويعزى ذلك إلى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى طلاب المجموعة التجريبية, ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما يحققه التساؤل الذاتي من إيجابيات عدة إذ تشير فان كروجر (Van Kruger) أن التساؤل الذاتي

يتيح الفرصة للطالب للتعلم الذاتي، وامتلاكه زمام التعلم، وتنمية طاقاته الكامنة نحو العمل الجماعي، وزيادة فهمه للموضوع، ومساعدته على القدرة على تحليل الموضوع، والقدرة على التحاور مع الآخرين من خلال توليد الأسئلة الذاتية حول النص القرائي (فهمي، ٢٠٠٣م، ص١٣٦).

كما ترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن تدريب الطلاب على القيام بأنشطة القراءة التي أوردها الباحث في كتاب الطالب، أسهمت في زيادة قدرتهم على تذوق المقروء من خلال تساؤلهم الذاتي عن محتوى النص المقروء، وما يتضمنه من إدراك للأسرار الجمالية, والإيحاءات الفنية, فضلاً عن مشاركة المتعلمين للكاتب أو للشاعر الحالة التي يشعر بها، وما يتركه هذا النص من أثر لدى المتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده فضل الله (٢٠٠٠م) بأن "الأسئلة التي يطرحها الطلاب على أنفسهم قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها تساعد الطلاب على فهم ما يقرؤون، وتساعد على الارتقاء بمستويات هذا الفهم خاصة ذات المستويات العليا منها مثل: الفهم التذوقي" ص٧٨.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موسى (٢٠٠١, ص١٠١) التي أكدت فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية أنماط الفهم القرائي العليا، ومنها الفهم التذوقي.

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

وهذه النتيجة تدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم الإبداعي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم الإبداعي, ويعزى ذلك إلى فعاليتها في تنمية تلك المهارات لدى طلاب

المجموعة التجريبية, حيث تم التركيز على الجوانب العليا من التفكير (الفهم الإبداعي) التي تعد مطلباً أساسياً وخاصة في عصر المعلوماتية التي تتطلب قارئاً فاهماً ومبدعاً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده محمود (٢٠٠٦م) بأن "التساؤل الذاتي يعد أسلوباً فعالاً لإعمال العقل, وإثارة عدد من الأسئلة حول شيء موجود, أو قائم للوصول إلى فكر جديد يؤدي إلى أفكار إبداعية" ص٤١٩.

وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه كوستا وآخرون (١٩٩٨م, ص١٤٠) بأن تدريب الطلاب على توجيه عدد من الأسئلة يساعد على فهم المقروء, وتركيز الانتباه, والتوصل إلى تنبؤات جديدة, وتحديد أكثر المعلومات أهمية، ونمو التفكير الإبداعي.

في ضوء ما سبق يتضح أن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي قد أظهروا تفوقاً على طلاب المجوعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي بشكل عام.

وهذا ما يؤكد فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة, وتعزى هذه النتيجة إلى ما سبق الإشارة إليه, إضافة إلى أن الباحث يرى أن هذا التفوق يرجع إلى عدة جوانب من أهمها:

أ- نجاح إستراتيجية التساؤل الذاتي فيما وضعت من أجله. وهو مساعدة المتعلم على الفهم القرائي بجهده الخاص (تعلم ذاتي), وإلى كيفية تنفيذها, حيث تعمل هذه الإستراتيجية في جميع مراحلها ـ قبل وأثناء وبعد التعلم ـ على بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على توليد الأسئلة ذاتياً, حيث تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم قبل القراءة على تنشيط المعرفة السابقة, وإثارة اهتمامه أولاً, ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة للأولى, إذ تعمل على تنظيم المعلومات, وتذكرها, وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة, وفي المرحلة الثالثة بعد التعلم تساعد هذه الإستراتيجية المتعلمين على ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة, مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها, والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة.

ب- إن إستراتيجية التساؤل الذاتي ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على التحكم في عملية تعلمهم, وقد ظهر ذلك التحكم بجلاء من خلال قيام الطلاب بأنفسهم في التساؤل ذاتياً

عما يتضمنه النص المقروء من مهارات؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدمة لهم.

ج-استقلال الطلاب أثناء عملية التعلم, واعتمادهم على أنفسهم 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 الدراسة الحالية فيما يرتبط بنمو مهارات الفهم القرائي. مع نتائج كثير من الدراسات مثل دراسة محمد (١٩٨٦م), والمطاوعة (١٩٩٠م), وجاب الله (١٩٩٧م)، وعطية (١٩٩٩م)، والقليني (٢٠٠٠م), والسليمان (٢٠٠١م), والقعطبي (١٤٢١هـ), وجاد (٢٠٠٣م), والعيسوي (٢٠٠٤م), وسلطان (٢٠٠٦م), وعبد الخالق (٢٠٠٦م), والعيسوي والظنحاني (٢٠٠٦م)، وقد أثبتت هذه الدراسات فعالية استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة, وبرامج تعليمية في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في مجال استخدام التساؤل الذاتي بوصفها إستراتيجية تدريسية في تنمية مهارات الفهم القرائي مع نتائج دراسة ديفي ماك برايدز (Davy McBride's 1986), وشونج (Sheung 1995), وعبد الحميد (٢٠٠٠م), وموسى (٢٠٠١م), وفهمي (٢٠٠٣م), وعطية (٢٠٠٦م) التي أكدت جميعها فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي, وفي السياق ذاته تحقق هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة السليمان (٢٠٠١م), وفهمي (٢٠٠٣م), في توصياتهما من ضرورة تبني استراتيجيات حديثة ـ مثل إستراتيجية التساؤل الذاتي ـ تعتمد على تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه, وتطبيقها أثناء التدريس؛ لتنمية الفهم القرائي.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة
وتوصياتها ومقترحاتها

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

تناول الباحث في هذا الفصل ملخصاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية, كما تضمن هذا الفصل أهم التوصيات التي أوصى بها الباحث في ضوء نتائج دراسته, وكذلك أهم المقترحات التي جاءت امتداداً لموضوع الدراسة, وبيان ذلك تفصيلاً على النحو التالي:

أولاً : ملخص نتائج الدراسة :

في ضوء ما عرضه الباحث من تحليل لنتائج اختبار فروض الدارسة، وتفسيرها ومناقشتها يورد هنا أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومنها:

- ست عشرة من مهارات الفهم القرائي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي، وهي: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، تعيين مضاد الكلمة، توضيح العلاقة بين الجمل، اختيار عنوان مناسب للموضوع، استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع، بيان غرض الكاتب، استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، التمييز بين الحقيقة والرأي، الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة، تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي، تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي، ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي (المستهدفة)، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي (المستهدفة)، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم النقدي (المستهدفة)، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم التذوقي (المستهدفة)، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الإبداعي (المستهدفة)، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود دلالة عملية لتطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي، حيث ثبت من اختبار حجم الأثر ارتفاع تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي في نمو مهارات الفهم القرائي (المستهدفة) لدى طلاب المجموعة التجريبية وفقاً لما أوضحته نتائج مربع إيتا (n^2).

ثانياً: توصيات الدراسة:

ووفقاً لتلك النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات جاء من أهمها:

١- توصلت الدراسة إلى ست عشرة مهارة في الفهم القرائي مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومن ثم توصي الدراسة بالانطلاق من تلك المهارات عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلاب في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية.

٢- تشجيع معلمي اللغة العربية ومشرفيها على استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تمكّن الطلاب من استخدام مهاراتهم الخاصة في توجيه عمليات التفكير والتعلم، وتساعدهم على تحمل المسؤولية الشخصية للتعلم؛ استناداً إلى مبدأ التعلم الذاتي.

٣- إجراء دورات تدريبية؛ لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة بصفة خاصة، وفروع اللغة العربية بصفة عامة.

٤- دعوة مشرفي اللغة العربية إلى التركيز عند تقويم المعلمين على مدى اهتمام المعلمين باستخدام طرق وإستراتيجيات حديثة ومتنوعة.

٥- إعادة النظر في تقويم طلاب المرحلة الثانوية، بحيث يشمل التقويم اختبارات متنوعة تقيس ما اكتسبه الطلاب من مهارات الفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة.

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

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

تأسيساً على النتائج التي تم التوصل إليها، وفي ضوء التوصيات السابقة، يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية:

١- دراسة لتحديد وقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام قبل الجامعي.

٢- دراسة وصفية لتقويم أسئلة تعليم القراءة (المطالعة) في المرحلة الثانوية، في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلابها.

٣- دراسة فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو القراءة.

٤- دراسة فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٥- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول صفوفاً دراسية أخرى, ومراحل تعليمية مختلفة.

٦- دراسة للتعرف على فعالية إستراتيجيات تدريس أخرى مثل: (لعب الأدوار، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، التعلم التعاوني، ما وراء المعرفة) في تنمية مهارات الفهم القرائي.

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر:

١- القرآن الكريم.

ثانياً : الكتب والمراجع العربية :

١- إبراهيم، زكريا (١٩٩٩م) طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

٢- إبراهيم، عبد العليم (٢٠٠٢م) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة الخامسة عشر، القاهرة: دار الكتب العلمية.

٣- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد (١٤٢٣هـ) لسان العرب، القاهرة: دار الحديث.

٤- أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧م) التعليم المعرفي، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥- أبو علام، رجاء محمود (١٤٢٥هـ) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٦- أخرس، نائل محمد، والشيخ، تاج السر (١٤٢٦هـ) علم نفس النمو، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد.

٧- أكسفورد، ربيكا (١٩٩٦م) إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمود دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- أنيس، إبراهيم، وآخرون (د. ت) المعجم الوسيط، القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

٩- بادي، غسان خالد (١٩٩٠م) "قياس مفهوم تعليم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص٥٠-٥١.

١٠- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١م) أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

١١- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤م) "اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد العشرون، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص١٥٧-١٩٥.
١٢- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد (١٤١٤هـ) فقه اللغة، الطبعة الأولى، تحقيق: جمال طلبة، بيروت: دار الكتب العلمية.
١٣- جاب الله، علي سعد (١٩٩٧م) "تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، الجزء الأول،كلية التربية، ص ص٧٠٢-٧٢٣.
١٤- جابر، جابر عبد الحميد، كاظم، أحمد خيري، (٢٠٠٢م) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.
١٥- جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣م) "فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والعشرون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص١٨-٤٦.
١٦- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩م) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الأولى، العين: دار الكتاب الجامعي.
١٧- الجزولي، عبد الحافظ عبد الحبيب، والدخيل، محمد عبد الرحمن (١٤٢١هـ)، طرق البحث في التربية والعلوم الاجتماعية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
١٨- حبيب الله، محمد (١٤٢١هـ) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، عمان: دار عمار.
١٩- حنا، سامي عياد، والناصر، حسين جعفر (١٩٩٣م) كيف أعلم القراءة للمبتدئين، البحرين: دار الحكمة.
٢٠- الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣م) تدريس وتقييم مهارات القراءة، الكويت: مكتبة الفلاح.
٢١- خاطر، محمود رشدي وآخرون (١٩٨٦م) المدخل في تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الثقافة.

٢٢- الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٥هـ) فصول في تدريس اللغة العربية، الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبة الرشد.
٢٣- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠م) النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق.
٢٤- الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥م) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، عمان: دار الكتب الحديثة.
٢٥- الدهماني، دخيل الله محمد (١٤١٤هـ) خصائص لغة التلاميذ الشفوية والكتابية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
٢٦- دوفي، جيرالدج، وآخران (١٤٠٧هـ) كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي، الكويت: مكتبة الفلاح.
٢٧- رضوان، محمد محمود (د. ت) تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه، وأسسه النفسية والتربوية، القاهرة: دار مصر للطباعة.
٢٨- زهران، حامد عبد السلام (١٤٢٥هـ) علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الطبعة السادسة، القاهرة: عالم الكتب.
٢٩- الزهراني، مرضي غرم الله (١٤٢٧هـ) فعالية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
٣٠- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨م) صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
٣١- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥م) التدريس نماذجه ومهارته، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
٣٢- سعد، مراد علي (٢٠٠٦م) الضعف في القراءة وأساليب التعلم، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

٣٣- السعدي، عماد توفيق، وآخران (١٩٩١م) أساليب تدريس اللغة العربية، الأردن، أربد: دار الأمل.
٣٤- سلام، علي عبد العظيم (٢٠٠٤م) "إستراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقاتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص"، مجلة التربية، العدد الثالث والعشرون بعد المئة، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، ص ص١٨٤-٢٠٢.
٣٥- سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٦م) أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية.
٣٦- السليمان، مها عبد الله (٢٠٠١م) أثر برنامج قائم على استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، البحرين: جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.
٣٧- سمك، محمد صالح (١٤١٨هـ) فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة: دار الفكر العربي.
٣٨- السميري، لطيفة صالح (١٤١٣هـ) نموذج تجريـبي مقترح لتصميم منهج في ضوء أسلوب النظم لمادة أسس المناهج وتنظيماتها لطالبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
٣٩- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٨م) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٠- _____ (١٩٩٨م) الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
٤١- شحاتة، حسن (١٩٩٦م) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٤٢- _____ (١٩٩٧م) أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الطبعة الثالثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤٣- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (١٤٢٤هـ) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٤٤- الشهري، بندر سالم (١٤٢٧هـ) دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة للمرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
٤٥- الشيزاوي، عبد الغفار محمد (٢٠٠٦م) "أساليب حديثة في تدريس القراءة للدارسين في فصول محو الأمية في سلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع عشر بعد المئة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص٦٩.
٤٦- صالح، أحمد زكي (١٩٩٢م) علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة عشر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٧- صبري، عزام عبد الرحمن (٢٠٠٦م) الإحصاء في التربية ونظام SPSS، الطبعة الثانية، عمان: دار وائل للنشر.
٤٨- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٢م) الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد.
٤٩- الطحان، محمد خالد وآخران (١٤١٠هـ) أسس النمو الإنساني، الطبعة الثالثة، دبي: دار القلم.
٥٠- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨م) مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
٥١- _____ (١٤١٩هـ) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
٥٢- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد (١٤٢٠هـ) تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٣- طعيمة، رشدي أحمد، والشعيـبي، محمد علاء الدين (١٤٢٧هـ) تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
٥٤- عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد (١٤٢٤هـ) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
٥٥- عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٥م) المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.
٥٦- عامر، فخر الدين (٢٠٠٠م) طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
٥٧- العايد، سليمان إبراهيم (١٤١٨هـ) "القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليه"، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد الثالث، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ص١٤٢-١٤٥.
٥٨- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (١٤١٩هـ) الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح.
٥٩- _____ (٢٠٠٠م) "فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص١٩٢-٢٣١.
٦٠- عبد الخالق، مختار (٢٠٠٦م) فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، المنيا: جامعة المنيا، كلية التربية.
٦١- عبيدات، ذوقان (١٤٢٤هـ) البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، جدة: دار إشراقات للنشر والتوزيع.

٦٢- عبيد، محمد عبيد (١٩٩٦م) تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية.

٦٣- العبيدي، محمد جاسم (٢٠٠٤م) علم النفس التربـوي، الطبعـة الأولى، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٦٤- عجاج، خيري المغازي (١٩٩٨م) صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، الطبعة الأولى، المنصورة: دار الوفاء.

٦٥- عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦م) المدرسة وتعليم التفكير، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

٦٦- عريان، سميرة عطية (٢٠٠٣م) "فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية ٩-١٠ يوليو، ص ص٢٠٤-٢١٢.

٦٧- العساف، صالح حمد (١٤٢٤هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الثالثة، الرياض: مكتبة العبيكان.

٦٨- عصر، حسني عبد الباري (١٤١٢هـ) القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

٦٩- _____ (١٩٩٩م) الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

٧٠- عطا، إبراهيم محمد (١٤٢٥هـ) المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة: مركز الكتاب.

٧١- عطية، جمال سليمان (١٩٩٩م) فعالية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، بنها: جامعة الزقازيق، كلية التربية.

٧٢- _____ (٢٠٠٦م) "فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، العدد السابع والستون، المجلد السادس عشر، جامعة بنها، كلية التربية، ص ص١٤٢-١٧٦.
٧٣- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧م) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٧٤- العليان، فهد علي (٢٠٠٦م) "الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والخمسون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص١٢٠-١٥٢.
٧٥- عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢م) القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، عمان: دار الأمل.
٧٦- العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٤م) "فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثلاثون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص١٠٠-١٣٢.
٧٧- العيسوي، جمال مصطفى، والظنحاني، محمد عبيد (٢٠٠٦م) "تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الرابع عشر بعد المئة ، القاهرة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ص١٠٧-١٤٧.
٧٨- الغريب، رمزية (١٩٩٦م) التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٧٩- الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون (١٩٩٤م) معجم علوم التربية ومصطلحات البداغوجيا والديداكتيك (١)، سلسة علوم التربية ٩-١٠، الطبعة الأولى، المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر.
٨٠- فان دالين، ديوبولد. ب (١٩٩٣م) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة العاشرة، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخران، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨١- فضل الله، محمد رجب (١٤١٩هـ) الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى: القاهرة: عالم الكتب.
٨٢- _____ (٢٠٠١م) "مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحصيلية)"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد السابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص٧٩-١٠٠.
٨٣- فهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠٠٣م) "فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثالث والعشرون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص١١٩-١٥١.
٨٤- القحطاني، سالم سعيد وآخرون (١٤٢٥هـ) منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة العبيكان.
٨٥- قطامي، يوسف (١٩٩٨م) سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق.
٨٦- قطامي، يوسف، والقطامي، نايفة (١٩٩٨م) نماذج التدريس الصفي، الطبعة الثانية، عمان: دار الشروق.
٨٧- القعطبي، محمد علي (١٤٢١هـ) أثر إستراتيجية القراءة للدرس في استيعاب المقروء وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
٨٨- القليني، عاطف عبد القادر (٢٠٠٠م) فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، مصر، المنوفية: جامعة المنوفية، كلية التربية.
٨٩- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١م) القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكندري للنشر والتوزيع.

٩٠- كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٦م) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب.
٩١- كوستا، أرثر، وآخرون (١٩٩٨م) تعليم من أجل تنمية التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة: دار قباء.
٩٢- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب.
٩٣- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧١م) تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.
٩٤- _____ (١٤٢٠هـ) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.
٩٥- محمد، عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٦م) تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، المنصورة، جامعة المنصورة، كلية التربية.
٩٦- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦م) تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
٩٧- مدكور، علي أحمد (١٤٢٣هـ) تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
٩٨- مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (١٤٢٣هـ) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، القاهرة: دار الكتب الحديثة.
٩٩- المطاوعة، فاطمة محمد عبد الرحمن (١٩٩٠م) تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية.
١٠٠- المفتي، محمد أمين (١٩٩١م) سلوك التدريس، القاهرة: مكتبة الكتاب للنشر.
١٠١- مفلح، غازي علي (١٤٢٨هـ) دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الرشد.

١٠٢- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤م) علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان)، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
١٠٣- منصور، محمد جميل، وعبد السلام، فاروق سيد (١٤١٠هـ) النمو من الطفولة إلى المراهقة، الطبعة الرابعة، جدة: دار تهامة.
١٠٤- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١م) "أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١١-١٣ يوليو، ص ص٧٥-١٠٥.
١٠٥- الموسى، نهاد (٢٠٠٣م) الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
١٠٦- الناجم، محمد عبد العزيز (١٤٢٠هـ) واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض: جامعة الملك سعود،كلية التربية.
١٠٧- نايل، أحمد جمعة (٢٠٠٦م) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، الطبعة الأولى، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
١٠٨- الهنداوي، علي فالح (٢٠٠٥م) علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الطبعة الثانية، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.
١٠٩- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ) لائحة تقويم الطالب، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.
١١٠- وزارة المعارف (١٤٠٨هـ) منهج المرحلة الثانوية العامة، الرياض: وزارة المعارف، التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.
١١١- _____ (١٤١٩هـ) دليل التقويم المستمر للمواد الشفهية، الرياض: وزارة المعارف، التطوير التربوي.

١١٢-_____ (١٤٢٢هـ) وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة، الرياض: وزارة المعارف، التطوير التربوي.

١١٣-يونس، فتحي علي وآخران (١٩٨١م) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة.

١١٤-يونس، فتحي علي (٢٠٠١م) إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

115- Cheung, Shuk fan(1995) Comprehension Monitoring Strategies: Effect of Self-questioning on comprehension and inference processing. Available on line at:

116- www.fed.cuhk.edu.hk/en/cumphil/95/sfcheun/.

117- Coyne Michael D & others (2007). Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.

118- Davey, B, McBride's. (1986) "Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students". Journal of Educational Research, vol. 80, No.1.pp.43-46.

119- Mowey, Sue Conhan (1995) Reading / Writing comprehension Strategies. Instructional Support System of Pennsylvania, East Petersburg. Orlich, Donald & Others (2007) Teaching Strategies: A Guide to effective instruction, New York: Houghton Mifflin company.

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي

إعداد الطالب:
ياسين بن محمد بن عبده العذيقي

إشراف الدكتور:
إبراهيم بن علي الدخيل

الفصل الدراسي الأول
١٤٢٩هـ

	معلومات عن المحكم
الاسم	
الدرجة العلمية	
المؤهل	
جهة العمل	

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ / _____

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . .

يقوم الباحث بدراسة ماجستير بعنوان "**فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الـذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**".

ومن بين متطلبات هذه الدراسة تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي ينبغي تنميتها باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

ومن خلال خبراتكم في هذا المجال يرجى الإفادة حول:

١- مدى مناسبة المهارة لطالب الصف الأول الثانوي.

٢- مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه.

٣- وضوح الصياغة اللغوية لمهارات الفهم القرائي.

٤- مهارات ترون تعديل صياغتها.

٥- مهارات ترون إضافتها.

وذلك بوضع علامة (✓) في المكان الذي يتفق ورأيكم، وإذا كان لـديكم ملاحظـات أخرى، فيرجى إضافتها في المكان المخصص لذلك في القائمة التي بين يديكم.

والباحث يشكركم سلفاً على حسن التعاون، ويدعو الله أن يوفقكم ويسدد خطاكم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

الباحث

ياسين محمد عبده العذيقي

القنفذة

ص.ب (٣١)

الرمز البريدي: ٢١٩٢٢

جوال: ٠٥٥٥٥٧٦٦٩٤

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
أولاً: مهارات الفهم الحرفي:								
١	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.							
٢	تحديد مضاد الكلمة.							
٣	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.							
٤	تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات.							
٥	تحديد العلاقة بين كلمتين.							
٦	تحديد الفكرة العامة (المحورية) للموضوع.							
٧	تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة.							
٨	تحديد التفاصيل الداعمة.							
مهارات أخرى ترون إضافتها:								
ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجي:								
٩	استنتاج عنوان مناسب للموضوع.							
١٠	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في الموضوع.							
١١	استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.							

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
١٢	استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع.							
١٣	استنتاج غرض الكاتب.							
١٤	استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.							
١٥	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.							
١٦	ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة.							
	مهارات أخرى ترون إضافتها:							
	ثالثاً: مهارات الفهم الناقد:							
١٧	التمييز بين الحقيقة والرأي.							
١٨	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.							
١٩	الحكم على المقروء.							
٢٠	تحديد الأفكار الجديدة في المقروء.							
٢١	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.							
٢٢	تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.							

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
٢٣	التمييز بين الأفكـار الأساسـية والأفكار الثانوية.							
٢٤	التمييز بين ما يتصل بالموضـوع وما لا يتصل به.							
٢٥	التمييز بين المقبول وغير المقبـول من الأفكار.							
مهارات أخرى ترون إضافتها:								
رابعاً: مهارات الفهم التذوقي:								
٢٦	إدراك العاطفة السائدة المسيطرة على النص القرائي.							
٢٧	إدراك الصورة البيانية والأخيلـة المتضمنة في النص القرائي.							
٢٨	إدراك الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.							
٢٩	تحديد مواطن الجمال في التعبيرات التي اشتمل عليها النص.							
٣٠	ترتيـب الأفكـار الـواردة في الموضوع وفقاً لأهميتها.							
مهارات أخرى ترون إضافتها:								

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
خامساً: مهارات الفهم الإبداعي:								
٣١	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.							
٣٢	التنبؤ بالأحـداث بنـاء علـى مقدمات معينة.							
٣٣	تطوير أفكار جديدة من خـلال أفكار سابقة.							
٣٤	اقتراح عنـوان جديـد للـنص المقروء.							
٣٥	توقع نهاية النص القرائي بناء على أحداث معينة.							
٣٦	تدعيم القضية الـتي اقترحهـا الكاتب بشواهد وأدلة لم يذكرها صراحة أو ضمناً.							
مهارات أخرى ترون إضافتها:								

ملحق (٢)

أسماء محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي

أسماء مُحكِّمي قائمة مهارات الفهم القرائي

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	أ.د إبـــراهيم أحمـــد بهلـــول	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك خالد
٢	أ.د. صالح عبد العزيـز النصـار	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك سعود
٣	أ.د يوسف سـليمان الطـاهر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بمكة جامعة أم القرى
٤	د. زينـب حسـن الشـمري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الطائف
٥	د. شوقي حسنين أبو عـرايس	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالباحة جامعة الباحة
٦	د. عبد المحسن سـالم العقيلـي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك سعود
٧	د. غســان خالـــد بـــادي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك سعود
٨	د. فـــاروق محمـــد الكتـــاني	أستاذ مشارك	نحو وصرف	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
٩	د. محسن محمود عبد رب الـنبي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الطائف
١٠	د. أسامة كمال الدين إبـراهيم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالباحة جامعة الباحة
١١	د. إياد محمـد خـير خمايسـة	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة حائل
١٢	د. خالـــد العلـــيش الطيـــب	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بأبها جامعة الملك خالد
١٣	د. خالـــد فـــاروق الهـــواري	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالمدينة المنورة جامعة طيبة

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١٤	د. ديـــاب عيـــد ديـــاب	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالباحة جامعة الباحة
١٥	د. عبد الله عبد العزيز الحزيمـي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك سعود
١٦	د. عثمـــان محمـــد العـــالم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
١٧	د. عمـــاد فـــاروق العمارنـــة	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بجدة جامعة الملك عبد العزيز
١٨	د. غـــازي علـــي مفلـــح	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
١٩	د. محمـــد حمـــود الموســـى	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك سعود
٢٠	د. محمـــد السـيد منـــاع	أستاذ مساعد	أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	كلية المعلمين بجدة جامعة الملك عبد العزيز
٢١	د. محمـــد نـــور إدريـــس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بمكة جامعة أم القرى
٢٢	د. مرضي غـرم الله الزهـراني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة أم القرى
٢٣	د. معـــين محمـــد الحســـن	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالمدينة المنورة جامعة طيبة
٢٤	د. المهـــدي علـــي البـــدري	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الملك خالد
٢٥	أ. رزق رمضـــان الأصـــفر	محاضر	أدب ونقد حديث	كلية المعلمين بأبها جامعة الملك خالد

ملحق رقم (٣)

مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

في صورتها النهائية

مهارات الفهم القرائي المناسبة
لطلاب الصف الأول الثانوي

(**الصورة النهائية**)

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

ملحق (٤)

أسماء محكمي اختبار الفهم القرائي ودليلي المعلم والطالب

أسماء مُحكِّمي اختبار الفهم القرائي ودليلي المعلم والطالب

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	د. زينب حسن الشمري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة الطائف
٢	د. فاروق محمد الكتاني	أستاذ مشارك	نحو وصرف	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
٣	د. إبراهيم محمود حمدان	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين ببيشة جامعة الملك خالد
٤	د. إمام محمد عبد العليم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بعرعر جامعة الحدود الشمالية
٥	د. بديع أحمد عزام	أستاذ مساعد	بلاغة ونقد	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
٦	د. خالد فاروق الهواري	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالمدينة المنورة جامعة طيبة
٧	د. طاهر علي علوان	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين ببيشة جامعة الملك خالد
٨	د. عثمان محمد العالم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
٩	عماد فاروق العمارنة	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بجدة جامعة الملك عبد العزيز
١٠	د. غازي علي مفلح	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
١١	د. محمد بابكر البدوي	أستاذ مساعد	نحو وصرف	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى
١٢	د. محمد السيد مناع	أستاذ مساعد	أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	كلية المعلمين بجدة جامعة الملك عبد العزيز
١٣	د. محمد محجوب محمد	أستاذ مساعد	نحو وصرف	كلية المعلمين بالقنفذة جامعة أم القرى

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١٤	د. محمـــد نـــور إدريـــس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بمكة جامعة أم القرى
١٥	د. مرضي غـرم الله الزهـراني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية التربية جامعة أم القرى
١٦	د. معـــين محمـــد الحســـن	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بالمدينة المنورة جامعة طيبة
١٧	أ. ســـهيل أحمـــد الزهـــراني	محاضر	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين ببيشة جامعة الملك خالد
١٨	أ. محمـــد طـــه العقيلـــي	محاضر	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية المعلمين بجدة جامعة الملك عبد العزيز

ملحق (٥)

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الفهم القرائي

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الفهم القرائي

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠,٥٠	٠,٥٠	١٧	٠,٥٠	٠,٥٠
٢	٠,٦٢	٠,٣٨	١٨	٠,٣١	٠,٦٩
٣	٠,٤٤	٠,٥٦	١٩	٠,٥٧	٠,٢٥
٤	٠,٦٩	٠,٣١	٢٠	٠,٨٠	٠,٢٠
٥	٠,٥٦	٠,٤٤	٢١	٠,٧٠	٠,٣٠
٦	٠,٦٩	٠,٣١	٢٢	٠,٧٠	٠,٣٠
٧	٠,٤٤	٠,٥٦	٢٣	٠,٥٠	٠,٥٠
٨	٠,٣٨	٠,٦٢	٢٤	٠,٦٢	٠,٣٨
٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٢٥	٠,٦٩	٠,٣١
١٠	٠,٥٦	٠,٤٤	٢٦	٠,٤٤	٠,٥٦
١١	٠,٢٥	٠,٧٥	٢٧	٠,٧٥	٠,٢٥
١٢	٠,٦٢	٠,٣٨	٢٨	٠,٤٤	٠,٥٦
١٣	٠,٣٤	٠,٦٦	٢٩	٠,٥٦	٠,٤٤
١٤	٠,٢٩	٠,٧١	٣٠	٠,٣٤	٠,٦٦
١٥	٠,٥٢	٠,٤٨	٣١	٠,٦٢	٠,٣٨
١٦	٠,٣٢	٠,٦٨	٣٢	٠,٦٢	٠,٣٨

ملحق (٦)

اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي

إعداد الطالب:
ياسين بن محمد بن عبده العذيقي

إشراف الدكتور:
إبراهيم بن علي الدخيل

الفصل الدراسي الثاني
١٤٢٩هـ

اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي

اســم الطالــب: .....

المدرســـــة: .....

الصـــــف: .....

عزيزي الطالب:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم **(الحرفي، الاستنتاجي، النقـدي، التذوقي، الإبداعي) والذي نطلبه منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة:**

التعليمات:

أولاً: قراءة كل موضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة على الأسئلة

ثانياً: قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عليه.

ثالثاً: عليك أن تختار إجابة واحدة فقط من بين الاختيارات.

رابعاً: قم بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الصحيح الذي تراه مناسباً في ورقة الأسئلة.

خامساً: لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

زمن الإجابة: (٤٥ دقيقة).

وفي الختام يفيدكم الباحث أن هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة بتقويمكم في المادة.

والمثال التالي يوضح كيفية الإجابة

العبارات الآتية تمثل حقائق ما عدا عبارة واحدة تمثل رأياً وهي :

(أ) الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية. ( )

(ب) الرياض أجمل مدينة في المملكة العربية السعودية. (✓)

(ج) فتح الملك عبد العزيز - طيب الله ثراه - مدينة الرياض عام ١٣١٩هـ . ( )

(د) تحتضن الرياض كل عام المهرجان الوطني للتراث والثقافة (الجنادرية). ( )

والآن استعن بالله ثم ابدأ الإجابة

مع أطيب الأماني بالتوفيق

الموضوع الأول[1]

ماذا عسى أن أقول عن فلسطين؟ وهل أثبتت التجارب جدوى الأقوال في استعادة الحقوق المسلوبة، والكرامات المهدورة؟ وهل حكى لنا التاريخ عن حرية وهبها الغاصب للمغصوب؟ أو حق أسلمه معتد ظالم إلى أهله وذويه؟. إن شيئاً من ذلك لم يحدث، والحريات والكرامات إنما تنتزع انتزاعاً، وحتى تحصل الأمم على حقوقها المسلوبة، قد تتهاوى الجموع، وتسيل البطاح بدماء الشهداء، وقد بذلوا أرواحهم ودماءهم رخيصة في سبيل حماية معتقداتهم وأوطانهم، ولأمر ما استهل الشاعر العربي أبو تمام قصيدته لممدوحة المنتصر بقوله:

السيف أصدق إنباءً من الكتب في **حده الحد بين الجد واللعب**

وهذا حق! فالسيف دائماً صادق القول، قصير اللهجة، وفلسطيننا العزيزة ذهبت ضحية أطماع وأحقاد.

إنها إحدى صور المآسي، التي لا زال وطننا العربي يعاني من ويلاتها استعماراً ظالماً يجثم على الكواهل ليجتني خير الوطن ويستذل أبناءه، أو ذيولاً، وحواشي لذلك الاستعمار، تحمل فكره وترسم خطاه.

وقضية فلسطين لم تعد بحاجة إلى هتافات وأقوال، وليست في اعتقادي ورقة رابحة يتداولها الزعماء لكسب شعوبهم، إنها أكبر من ذلك وأعظم، إنها بداية النذير لكل بلاد العروبة، ولم يعد سراً ما يطمح إليه قادة اليهود من بسط نفوذهم في كل بلاد العرب.

وهي مشكلة عويصة، عاشت في عقول العرب وأعصابهم، وشغلت أذهان العقلاء والساسة، لكنها لا تزال كالجرح الغائر، ينزف الدم ويبعث الألم.

وإلا، فلأي شيء تشير هذه الوقائع التي صرفت جموعاً غفيرة من أبناء العروبة إلى الوهم الكبير، وهو طلب العون من العاجز عنه لمستحيل عليه، والانصراف عن واهب العون، ومجزل العطاء!

إن هذه المنكرات الظاهرة في كثير من بلاد الإسلام، والتي حاربها وأعلن بطلانها وفسادها، كلها نتائج لمقدمات، قد يكون منها ضعف الدعاء إلى الله، وفقدان خلاصهم لهذا الدين، وعدم أخذهم أنفسهم بهديه وتعاليمه، مما أدى إلى انعدام تأثيرهم. ولئن كنا نفكر في استعادة الوطن السليب، فلنفكر في تقوية الصلة بالله تبارك وتعالى، وبعدها، فليكن واضحاً، أن جولة الإسلام مع أعدائه لا بد واقعة، وليعلم كل مسلم أنه مطالب بحماية دين الله.

فلن يستعيد المسلمون فلسطين ولا غيرها إلا بالجهاد المقدس، تزحف جموع مؤمنة، تقاتل، لتكون كلمة الله هي العليا، وصدق الله العظيم حيث يقول: ﴿وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿٤٧﴾﴾ (الروم).

---

(١) موضوع " كيف نستعيد فلسطين " من مقرر مادة المطالعة في المملكة العربية السعودية للصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني. ص ١٠٢.

اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يأتي :

(١) يقول الكاتب " وهل أثبتت التجارب جدوى الأقوال في استعادة الحقوق المسلوبة " المقصود بكلمة " جدوى "

(أ) قوة. ( )

(ب) أهمية. ( )

(ج) فائدة. ( )

(د) فاعلية. ( )

(٢) "حتى تحصل الأمم على حقوقها المسلوبة قد تتهاوى الجموع، وتسيل البطاح بـدماء الشـهداء " مضاد كلمة " تتهاوى"

(أ) تسقط. ( )

(ب) تتعالى. ( )

(ج) تسرع. ( )

(د) تتقدم . ( )

(٣) جملة " قد يكون منها ضعف الدعاء إلى الله، وفقدان إخلاصهم لهذا الدين وعدم أخذهم أنفسهم بهديه وتعاليمه" علاقتها بما قبلها:

(أ) جزئية. ( )

(ب)كلية. ( )

(ج) سببية. ( )

(د) لا علاقة بينهما. ( )

(٤) أفضل عنوان لهذا الموضوع :

(أ) من أجل فلسطين. ( )

(ب) الجرح النازف. ( )

(ج) الحق المسلوب. ( )

(د) الحياة الكريمة. ( )

(٥) اشتمل الموضوع على الأفكار الرئيسة الآتية ما عدا:

(أ) حماية الأوطان تحتاج إلى بذل الأرواح. ( )

(ب) احتلال فلسطين نذير للبلاد العربية. ( )

(ج) الاستعمار يجتني خير الأوطان، ويستذل الشعوب. ( )

(د) دور جامعة الدول العربية في مقاومة الاختلال اليهودي. ( )

(٦) يهدف الكاتب من وراء هذا الموضوع إلى :

(أ) استعادة فلسطين. ( )

(ب) الدفاع عن القضايا العربية. ( )

(ج) تقديم درس للدول العربية . ( )

(د) قراءة تاريخ العرب مع الاستعمار. ( )

(٧) "قضية فلسطين لم **تعد** بحاجة إلى **هتافات وأقوال"** المعنى **الضمني** لهذه **العبارة:**

(أ) الدعوة إلى مناصرة فلسطين بالأناشيد الحماسية، والصور المؤثرة. ( )

(ب) الدعوة إلى مناصرة فلسطين من خلال تقديم الغذاء والكساء لأبنائها. ( )

(ج) الدعوة إلى مناصرة فلسطين من خلال مخاطبة الرأي العالمي بالمنطق والعقل. ( )

(د) الدعوة إلى مناصرة فلسطين من خلال العمل الجدي على أرض الواقع. ( )

(٨) الجمل الآتية تعبر عن آراء ما عدا واحدة تعبر عن حقيقة وهي :

(أ) فلسطين بلد عربي. ( )

(ب) يمكن استعادة فلسطين بالطرق السلمية. ( )

(ج) قضية فلسطين أسوأ صورة مأساوية في العالم. ( )

(د) صراع اليهود مع العرب ينتهي باستعادة فلسطين. ( )

السيف أصدق إنبـاءً مـن الكتـب في **حـده الحـد بـين الجـد واللعـب**

(٩) في **ضوء فهمي الواعي للبيت السابق فإن حكمي عليه أنه:**

(أ) غير مناسب في هذا العصر بسبب تغليب الحلول السلمية. ( )

(ب) غير مناسب للعصر الحالي لأن الظروف التي قيلت فيه تختلف عن ظروفنا اليوم. ( )

(ج) البيت مناسب لأنه ينبذ الخرافة واللهو. ( )

(د) البيت غير مناسب لأنه يدعو إلى التطرف. ( )

(١٠) الموضوع السابق يعبر عن:

(أ) واقع مؤلم. ( )

(ب) حماسة في الخطاب العربي. ( )

(ج) تفاؤل بالنصر. ( )

(د) مبالغة في وصف قضية فلسطين. ( )

(١١) العبارات الآتية تتصل بالموضوع ما عدا عبارة واحدة وهي :

(أ) الحريات والكرامات تنتزع انتزاعاً. ( )

(ب) قضية فلسطين لم تعد بحاجة إلى هتافات. ( )

(ج) إن جولة الإسلام مع أعدائه لابد واقعة. ( )

(د) تتواصل جهود الغرب للدفاع عن القضايا العربية. ( )

(١٢) العاطفة التي تسيطر على النص :

(أ) الاعتزاز بفلسطين. ( )

(ب) لوم الغرب. ( )

(ج) لوم العرب. ( )

(د) غضب على من يدعم اليهود. ( )

(١٣) " حكى لنا التاريخ " جملة فيها :

(أ) مجاز مرسل. ( )

(ب) استعارة. ( )

(ج) تشبيه. ( )

(د) كناية . ( )

(١٤) عبارة " يجثم على الكواهل " تعبير يوحي بـ :

(أ) السعادة والسرور . ( )

(ب) القسوة والجبروت. ( )

(ج) الدهشة والاستغراب. ( )

(د) الغنى والمال. ( )

(١٥) يمكن استعادة فلسطين عن طريق:

(أ) الجهاد في سبيل الله. ( )

(ب) إلقاء الخطب الحماسية. ( )

(ج) الإكثار من الهتافات والمظاهرات. ( )

(د) الاتصال بالدول الأوربية. ( )

(١٦) "إذا زحفت جموع مؤمنة تقاتل في سبيل الله " فإن ذلك سوف يؤدي إلى :

(أ) خسائر كبيرة في صفوفهم. ( )

(ب) زيادة في أموالهم. ( )

(ج) تطور في علومهم. ( )

(د) استعادة كرامتهم المهدرة. ( )

الموضوع الثاني[٢]

لمن تصفو الحياة؟

كثيرون يسائلون أنفسهم هذا السؤال، وكثيرون يعجزون عن الإجابة عنه؛ لأنها تختلف باختلاف تحديدهم لمفهوم السعادة والراحة، الأمر الذي أصبح الاتفاق على تحديده رابع المستحيلات، إن كانت لا تزال ثلاثة.

قال قوم: إن السعادة الصحة، وقال آخرون: إنها الإيمان، وقال غيرهم إنها في الطمأنينة. وهناك من يراها في الغنى. وأصحاب هذا الفهم نراهم يذهبون لحظات السعادة الحقة في دنياهم، بحثاً وراء ما يسمونه - وهماً - "بالسعادة".

وإذا كنا لم نصل بعد إلى تحديد لمفهوم السعادة. فلنتساءل عن التأثير الواقع لفقدانها، وكيف يعبر الناس عن شعورهم بها، ولهفتهم عليها؟

قال أحد الشعراء إن الشكوى هي التعبير الصادق عن عدم الرضا بالواقع، والقناعة به.

وهذا - في رأي - أحد ضحايا التشاؤم، وخيبة الأمل، وإلا فقد قرأنا من أقوال الجانب الآخر - الأكثر تفاؤلاً - ما يمكن أن نعتبره أقرب إلى الحقيقة من سابقه، إذا قالوا: من لوازم الحياة، التي لا تنتهي مطالبها عند حد، بالقدر الذي تتمكن به من التعبير عن آمالك ومطامحك؛ يكون نصيبك من اهتمام الناس وتقديرهم.

وكتاب الله وسنة نبينا، عليه أفضل الصلاة والسلام، يحكيان لنا كلا النهجين في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِى كَبَدٍ ﴿٤﴾ ﴾ وقوله: ﴿ كَلَّآ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ﴿٦﴾ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴿٧﴾ ﴾ وقول نبينا ﷺ: "لو أعطي ابن آدم واديين من ذهب، لابتغى ثالثاً، ولا يملأ فم ابن آدم إلا التراب" أخرجه البخاري.

فالمتاعب واقعة، لأنها توجد مع الإنسان، تهادنه حيناً. لكنها لا تفارقه. ولربما اعتبرها بعض المكافحين إحدى وسائل اللذة؛ فالمكافح قد يتطرق السأم إلى قبله ونفسه، لو طال به الأمد، فلم يلتق بما يضاعف عزيمته، ويقوي إقدامه، من العقبات والمتاعب؛ لأنها لمواهبه الدفاعية كالشحذ للمطواة، يقوي من مضائها وفتكها، وكلما اجتاز عقبة، زاده تقبله قوة على كفاحه المرتقب، حتى يصبح الجهاد والكفاح من مقوماته ومتطلباته، ـ تماماً ـ كما يقول الشاعر:

إذا اعتاد الفتى خوض المنايا ... فأيسر ما يمر به الوحول

لكني أرى أن السعادة الحقة، في الإيمان المطلق بالله، والتسليم بعظيم قدرته.

---

(٢) لمن تصفو الحياة؟ من مقرر مادة المطالعة، في المملكة العربية السعودية الصف الأول الثانوي، الفصل الدراسي الثاني، ص٩٨.

اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يأتي :

(١٧) " لو طال به الأمد " المقصود بكلمة " الأمد "

(أ) الزمن. ( )

(ب) الطريق. ( )

(ج) السفر. ( )

(د) الأمل. ( )

(١٨) " فلنتساءل عن التأثير الواقع لفقدانها "، مضاد كلمة " لفقدانها"

(أ) لوجودها. ( )

(ب) لغيابها. ( )

(ج) لوقوعها. ( )

(د) لضياعها. ( )

(١٩) "لأنها تختلف باختلاف تحديدهم لمفهوم السعادة والراحة ". علاقة هذه الجملة بما قبلها هي:

(أ) كل بجزء. ( )

(ب) نتيجة بسبب. ( )

(ج) عام بخاص. ( )

(د) توضيح بعد إبهام. ( )

(٢٠) أفضل عنوان لهذا الموضوع :

(أ) السعادة والمال. ( )

(ب) لا تحزن. ( )

(ج) مصاعب الحياة. ( )

(د) كيف تكون سعيداً ؟ ( )

(٢١) نافش الكاتب جميع الأفكار الآتية ما عدا :

(أ) التأمل في الطبيعة من مصادر السعادة. ( )

(ب) مصادر السعادة عند الناس. ( )

(ج) تعبير الناس عند شعورهم بالسعادة. ( )

(د) التفاؤل والتشاؤم في الكتاب والسنة. ( )

(٢٢) يهدف الكاتب من وراء هذا الموضوع إلى دفع كل إنسان إلى :

(أ) التشاؤم. ( )

(ب) التفاؤل. ( )

(ج) الأنانية. ( )

(د) السعادة الحقيقية. ( )

(٢٣) إذا اعتاد الفتى خوض المنايا فأيسر ما يمر به الوحول

المعنى الضمني للبيت السابق:

(أ) الحث على مواجهة الأمور السهلة أولاً. ( )

(ب) الحث على الموت وتجنب عبور الوحول. ( )

(ج) الحث على جعل القتل عادة دائمة. ( )

(د) الحث على التضحية والإقدام. ( )

(٢٤) الأقوال الآتية تعبر عن آراء ما عدا قولاً واحداً يعبر عن حقيقة وهو:

(أ) السعادة تكون في الصحة. ( )

(ب) النفع والضر بأمر الله وتقديره. ( )

(ج) تحديد مفهوم السعادة رابع المستحيلات. ( )

(د) تجاوز الصعاب يزيد من كفاح الإنسان. ( )

(٢٥) قول نبينا ﷺ:"لو أعطي ابن آدم واديين من ذهب، لابتغى ثالثاً، ولا يملأ فم ابن آدم إلا التراب" أخرجه البخاري.

من خلال فهمي للحديث النبوي الشريف فإن حكمي عليه إنه يدور حول:

(أ) ملازمة الطمع للإنسان. ( )

(ب) القناعة كنز لا يفنى. ( )

(ج) العيش على الأماني. ( )

(د) كثرة متاعب الحياة. ( )

(٢٦) قضية التشاؤم والملل زادت هذه الأيام بسبب:

(أ) زيادة التوترات. ( )

(ب) التفكك الأسري. ( )

(ج) البعد عن الدين. ( )

(د) كثرة متطلبات الحياة. ( )

(٢٧) العبارات الآتية تتصل بالموضوع ما عدا عبارة واحدة وهي:

(أ) لا زال الناس عاجزين عن تحديد مفهوم السعادة. ( )

(ب) المتاعب والصعاب تقوي من عزيمة الإنسان القوي. ( )

(ج) المكافحون يعتبرون المتاعب إحدى وسائل اللذة. ( )

(د) السعادة تختلف باختلاف العصور. ( )

(٢٨) العاطفة التي تسيطر على النص هي :

(أ) الإعجاب بالقانعين بقضاء الله وقدره. ( )

(ب) حب الفقراء. ( )

(ج) الحقد على السعداء. ( )

(د) كراهية الأغنياء. ( )

(٢٩) " لأنها لمواهبه كالشحذ للمطواة.." هذا التعبير يتضمن :

(أ) كناية. ( )

(ب) استعارة. ( )

(ج) تشبيهاً. ( )

(د) مجازاً مرسلاً. ( )

(٣٠) عبارة" تهادنه حيناً، لكنها لا تفارقه " تعبير يوحي بـ :

(أ) المفارقة. ( )

(ب) المصاحبة. ( )

(ج) الاقتراب. ( )

(د) الابتعاد. ( )

(٣١) يمكن التخفيف من المتاعب التي تواجه الإنسان في حياته عن طريق :

(أ) تلبية كل رغباته. ( )

(ب) استثمار أوقات فراغه. ( )

(ج) تقوية الوازع الديني لديه. ( )

(د) استغلال إمكاناته وقدراته. ( )

(٣٢) إذا تسلح الإنسان بالإيمان المطلق بالله فمن المتوقع أن يحصل على:

(أ) السعادة في الدنيا والآخرة. ( )

(ب) السلطة القوية. ( )

(ج) المال الوفير. ( )

(د) الرفقة الطيبة. ( )

ملحق (٧)

مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي

مفتاح تصحيح اختبار مهارات
الفهم القرائي

رقم المفردة	الإجابة الصحيحة	رقم المفردة	الإجابة الصحيحة
١	ج	١٧	أ
٢	ب	١٨	أ
٣	أ	١٩	ب
٤	أ	٢٠	د
٥	د	٢١	أ
٦	أ	٢٢	د
٧	د	٢٣	د
٨	أ	٢٤	ب
٩	ب	٢٥	أ
١٠	أ	٢٦	ج
١١	د	٢٧	د
١٢	أ	٢٨	أ
١٣	ب	٢٩	ج
١٤	ب	٣٠	ب
١٥	أ	٣١	ج
١٦	د	٣٢	أ

ملحق (٨)

دليل المعلم في صورته النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

دليل المعلم لتدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٩هـ باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات الفهم القرائي

إعداد الطالب:
ياسين بن محمد بن عبده العذيقي

إشراف الدكتور:
إبراهيم بن علي الدخيل

الفصل الدراسي الثاني
١٤٢٩هـ

مكونات دليل المعلم

م	الموضوع	الصفحة
١	مقدمة	١٨١
٢	كلمة لمعلم الصف الأول الثانوي	١٨٢
٣	هدف الدليل العام	١٨٢
٤	الخطة الزمنية لتطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي	١٨٢
٥	خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي	١٨٣
٦	مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها	١٨٣
٧	- الموضوع الأول: صحة البيئة في الإسلام	١٨٦
	- الموضع الثاني: لله في خلق شؤون	١٩٢
	- الموضوع الثالث: أمانة	١٩٨
	- الموضوع الرابع: إليك الجواب يا بني	٢٠٤
	- الموضوع الخامس: شاعر يرثي نفسه	٢١٠
	- الموضوع السادس: أبو الكيمياء	٢١٦

مقدمة:

أخي المعلم: إن العمل الذي تقوم به عمل جليل، لكن الغاية التي تسعى إليها أكبر وأجلّ فتعليم النشء والسمو بمستويات فهمهم لما يقرؤون، فضلاً عن تعليمهم إستراتيجيات حديثة يستطيعون من خلالها الاعتماد على أنفسهم لفهم ما يقرؤون، أمل وحلم كل أمة تسمو إلى ناصية التقدم والعلو بين الأمم، من هنا فالعمـل الذي أنت بصدده عمل عظيم، لاسيما وأن نمو مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين يتبعه تغـير في أدائهـم بالمهارات اللغوية الأخرى كتابة وتحدثاً واستماعاً نحو الأفضل.

ولما كان العبءُ الملقى على كاهلك أيها المعلم ثقيلاً، والأمانة التي استؤمنت عليها غالية، فإن الجهـد المرتقب منك شاق، لذا عليك بصبر العلماء، وحكمة الحكماء، ورحمة الآباء، وأنت تعلم طلابك، فكم مـن عالم لا يستطيع أن يعلم لنفاذ صبره، وكم من أب لا يستطيع تعليم ولده لقسوة قلبه، فأنت أيها المعلم تعلـم العقول والمشاعر معاً، ومن ثم فليس كل من يدرس يعتز به تلاميذه، أو يذكرونه بالخير، أو يشعرون أنهم قـد تعلموا على يديه شيئاً مفيداً.

وفقك الله وسدد خطاك، وجعلك ذخراً لأبنائك الطلاب دوماً،،،

إلى معلمي الصف الأول الثانوي:

بين أيديكم إستراتيجية تعلمية تساعد على تدعيم عملية التعلم لدى الطلاب، والتأثير في مخرجات العملية التعليمية ويهدف تفعيل هذه الإستراتيجية في التدريس إلى تمكين الطلاب من فهم ما يقرؤون في المواد التعليمية المختلفة، وكذلك المواد التثقيفية التي يقرؤونها بمكتبة المدرسة أو خارجها، ويتم ذلك بشكل ذاتي، دونما اعتماد على معلم (تعليم ذاتي).

ولما كان الأمر على هذه الأهمية، فإن الباحث قد أعد هذا الدليل لمساعدتك على فهم الإستراتيجية، وإجادة استخدامها أثناء تدريس موضوعات القراءة؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

هدف الدليل العام:

إن الهدف العام من هذا الدليل مساعدتك في أداء عملك داخل الصف الدراسي عند تدريس القراءة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الخطة الزمنية لتطبيق الإستراتيجية:

يتطلب تطبيق إستراتيجية تطبيق التساؤل الذاتي حصة لكل موضوع من موضوعات القراءة المختارة بواقع حصة كل أسبوع، وهذه يتوافق مع ما حددته وزارة التربية والتعليم من وقت لتدريس هذا المقرر.

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يتم تدريب الطلاب على إستراتيجية التساؤل الذاتي وفقاً للخطوات الثلاث الآتية.

الخطوة الأولى: قبل القراءة: وفي هذه الخطوة يطلب المعلم من الطلاب النظر إلى عنوان الدرس دون فتح الكتاب من خلال شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، وبناء على عنوان الدرس يسأل الطالب نفسه مجموعة من الأسئلة على نحو:

١- عن أي شيء سوف يكون النص القرائي بناء على العنوان؟

٢- ما المعلومات التي يمكن أن يتضمنها النص القرائي؟

٣- هل لدي معلومات حول هذا الموضوع؟

٤- لماذا أتوقع ذلك؟

الخطوة الثانية: أثناء القراءة: يبدأ الطالب في قراءة النص، وفي أثناء قراءته يواصل صياغة أسئلة بنفسه فيما يقرؤه حول الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية، والمفردات من حيث المعنى، والمضاد، والمشترك اللفظي، وغير ذلك من التراكيب اللغوية.

الخطوة الثالثة: بعد القراءة: يواصل الطلاب صياغة أسئلة بأنفسهم للتأكد من فهمهم للمقروء مـن خـلال قدرتهم على استخدام المعلومات التي توصلوا إليها في مواقف مختلفة، وإذا لم يكن المقروء واضـحا في ذهـن الطالب فإنه يقوم بقراءته مرة أخرى؛ ليتمكن من صياغة الأسئلة.

مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها في هذا الدليل:

١- **تحديد المعني المناسب للكلمة من السياق:** تتطلب هذه المهارة فهم معنى الكلمة أثناء قراءة النص، مـن خلال القدرة على اختيار أنسب المعاني حسب ما يقتضيه السياق، وما يقتضيه الحال الذي جاءت فيـه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً.

٢- **تعيين مضاد الكلمة**: تتطلب هذه المهارة التعرف على معنى الكلمة الصحيح، وفي ضوء هذا المعنى يتوصل القارئ إلى تحديد المضاد الصحيح للكلمة.

٣- **توضيح العلاقة بين الجمل**: وهي مهارة مهمة، إذ بدونها قد يقفز القارئ مباشرة إلى الخلاصة أو الأحكام العامة النهائية، وتتطلب من القارئ ربط الأحداث والظواهر بعضها بـبعض، كالسـبب والنتيجـة، أو النتيجة والسبب، أو تكون موضحة لما قبلها، أو جزءاً من كل، أو العكس، أو استدراكية...

٤- **اختيار العنوان المناسب للموضوع**: تتطلب هذه المهارة من القارئ التوصل إلى عنوان مناسب للنص يعبر عن محتوى النص القرائي، ومرتبط به.

٥- **استنتاج الأفكار الرئيسة في الموضوع**: تتطلب هذه المهارة التعرف على الأفكار الأساسية في الموضوع، أو الأفكار الأساسية في الفقرة من خلال عدة أفكار تقدم له.

٦- **تعيين غرض الكاتب**: تتطلب هذه المهارة الوصول إلى الهدف الذي من أجله كتـب الكاتـب هـذا الموضوع.

٧- **استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب**: تتطلب هذه المهارة القدرة على استنباط مـا يريـد الكاتب قوله مما لم يصرح به علانية.

٨- **التمييز بين الحقيقة والرأي:** وهي مهارة تتطلب من القارئ التعرف على الأقوال أو التعبيرات التي تعـد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهة نظر أو آراء قائليها أو ناقليها.

٩- **تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص**: تتطلب هذه المهارة تكوين آراء حول القضايا والأفكار التي عرضها الكاتب، لتأكيدها على أن تكون هذه الآراء مبنية على معايير وأحكام موضوعية، وألا تكون أفكاراً ذاتية.

١٠- **التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به:** تتطلب هذه المهارة تحديد ما يرتبط بالموضوع من أفكار وأحداث أو قضايا، وما لا يرتبط بالموضوع من الأفكار والأدلة والشواهد، وليست من صلب الموضوع.

١١- **إصدار حكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة**: وتتطلب هذه المهارة الإلمام بالمادة المقروءة وإصدار الأحكام عليها من جوانبها المختلفة.

١٢- **توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي**: وتتطلب هذه المهارة الإحساس بنوع العاطفة التي تسيطر على جو النص كعاطفة الحزن، أو الفرح، أو الإعجاب، أو التقدير، أو الغضب، أو المحبة، أو غير ذلك.

١٣- **تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي**: وتتطلب هذه المهارة التفاعل مع النص المقروء؛ لإدراك ما تحمله المفردات والعبارات من صور بيانية تضيف إلى المعنى جمالاً كالاستعارات، والتشبيهات، والمجازات، والكنايات، وغير ذلك.

١٤- **ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات**: وهذه المهارة تتطلب إدراك أسرار الإيحاءات التي تحملها تلك المفردات، والجمل، والعبارات، بين طياتها بحيث تمد الطالب بمعان بعيدة وعميقة لا تقف عند المعنى المكتوب للكلمة.

١٥- **اقتراح حلولاً جديدة لمشكلات وردت في الموضوع**: وهذه المهارة تتطلب التوصل إلى حل مناسب لمشكلة وردت في الموضوع لم يضع الكاتب حلاً مناسباً لها.

١٦- **التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة**: تتطلب هذه المهارة اشتقاق مجموعة من العلاقات، والتي من خلالها يمكن التوصل إلى توقعات معينة للأحداث.

الموضوع : صحة البيئة في الإسلام

الزمن المطلوب للتدريس : ٤٥ دقيقة (حصة واحدة)

أولاً : الأهداف السلوكية : يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن :

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.
٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.
٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.
٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.
٥- يختار عنواناً آخر للموضوع.
٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.
٨- يبين غرض الكاتب.
٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.
١٠- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
١١- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.
١٢- يفرق بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
١٣- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.
١٤- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.
١٥- يذكر الدلالة الإيحائية للكلمة أو التعبير الوارد في النص.
١٦- يتنبأ بالأحداث بناءً على مقدمات معنية وردت في النص.
١٧- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً : الوسائل والمعينات التعليمية :

- سبورة الفصل.
- بعض الصور المعبرة عن موضوع الدرس.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلها إلى شفافيات ملونة يبرزها المعلـم أمـام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً : التمهيد :

وذلك بأن تبدأ الحصة بإلقاء الضوء على بعض السلوكيات الخاطئة والتي تتعلق بإلقـاء القـاذورات والمخلفات في الشوارع.

رابعاً : إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي :

أخي المعلم: يمكنك السير في تدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي من خـلال الخطوات التالية:

١ - خطوة ما قبل القراءة (قبل التعلم):

- اعرضْ عنوان الدرس على الطلاب، واطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطرح تسـاؤلاتهم حـول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.
- اطلبْ كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم اطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- قمْ بكتابة تلك التساؤلات التي طرحها بقية الطلاب، ودونها على السبورة أو شفافية، وبذلك تتكـون لديك قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ إلى كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- كلفْ الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.
- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، اعرضْ الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليـتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويقوم نفسه ذاتياً.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- قسمْ النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- اطلبْ من الطلاب قراءة النص كاملاً قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهـذا الجانـب (جانب القراءة الصامتة).
- اطلبْ من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة أو شفافية، ثم أضـفْ إلى تسـاؤلات الطالـب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسـة) علـى ألا تتكـرر هـذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسـه ذاتياً.
- انتقلْ إلى الفقرة الأولى، وكلّفْ الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصـة بهـذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص علـى هيئـة فقـرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسـة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلولاً، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهـارات الفهـم القرائي بشرط ألا تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- اطلبْ من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطـلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرضْ الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقوم نفسـه ذاتياً.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

- اطلبْ من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- كلف أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أعط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكلّ منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها.
- اعرضْ الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتياً.
- قمْ بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- قدمْ الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقاً للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

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

أجب عن الأسئلة التالية: (تقويم ختامي):

س١ : اذكر معنى الكلمات التالية: شطر، أجدى، لذاتها.

س٢ : هات مضاد كل كلمة مما يأتي: عناية، يرشد، مبسطة.

س٣ : ما علاقة هذه الجملة: "حتى لا يتعرض للغبار أو التراب أو للحشرات" بما قبلها؟

س٤ : اقترح عنواناً آخر للنص.

س٥ : "يأمر الإسلام بنظافة المساكن، والشوارع، وكل أرجاء المدينة، فيمنع إلقاء القاذورات أو تجميعها في البيوت، أو تركها في الشوارع. ويأمر المسلم إذا وجد شيئاً ملقى أن يزيحه، ويجعل ذلك مـن شعب الإيمان، فيقول ﷺ: "الإيمان بضع وسبعون شعبة، فأفضلها قول لا إلـه إلا الله، وأدناهـا إماطة الأذى عن الطريق".

ما الفكرة الرئيسة الواردة في الفقرة السابقة؟

س٦ : ما الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من وراء الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية في هذا النص؟

س٧ : حدد المعنى الضمني لقوله ﷺ: "لا يبولن أحدكم في الماء الدائم، ثم يغتسل فيه".

س٨ : ضع خطّاً تحت ما يدل على حقيقة، وخطين تحت ما يدل على رأي فيما يأتي:

- النظافة جزءٌ من العبادات.
- تنتقل الجراثيم إلى الجسم عن طريق الأيدي فقط.

س٩ : يذكر الكاتب: "إن البلهارسيا تصيب ثمانين في المئة من سكان القرى". هل يعني ذلك أن سكان المدن معافون من الأمراض؟ ما حكمك على ذلك؟

س١٠ : هل ما ورد في النص يشتمل على صحة البيئة بكل جوانبها؟ علل إجابتك.

س١١ : ضع خطّاً تحت ما يتصل بالموضوع، وخطين بما لا يتصل به فيما يأتي:

- التلوث البيئي خطر على صحة الإنسان.
- دور الأيدي في نقل الجراثيم.

س١٢ : ما العاطفة الغالبة على النص؟

س١٣ : وضح الصور البيانية في قوله ﷺ: "خرجت الخطايا من بين يديه".

س١٤ : ما الدلالة الإيحائية لقوله ﷺ: "سل سخيمته"؟

س١٥ : ما نتيجة التقيد بالتعاليم الإسلامية في الطهارة؟

س١٦ : ما الحل الذي تقترحه لمشكلة نقص المياه العذبة؟

إجابة التقويم الختامي لموضوع "صحة البيئة في الإسلام"

رقم السؤال	الإجابة
١	نصف، أنفع، لنفسها.
٢	إهمال، يضل، معقدة.
٣	سبب ونتيجة.
٤	النظافة في الإسلام.
٥	المحافظة على نظافة المرافق العامة.
٦	بيان اهتمام الإسلام بالنظافة.
٧	المحافظة على نظافة المياه.
٨	الأولى تمثل حقيقة، والثانية تمثل رأياً.
٩	لا، فسكان المدن يعانون أيضاً من أمراض أبرزها التوتر، والسكري، والضغط، وأمـراض القلب الناتجة عن تلوث الهواء بدخان المصانع.
١٠	لا؛ لأنه لا يستمل على نظافة الهواء، وترشيد الاستهلاك، والحد من الضوضاء.
١١	الأولى لا تتصل بالموضوع، والثانية تتصل به.
١٢	الإعجاب بتعاليم الدين الإسلامي.
١٣	"خرجت الخطايا" استعارة مكنية حيث شبه الخطايا بشيء يخرج فحذف المشبه به، وذكر شيئاً من لوازمه، وهو الخروج.
١٤	"سل" توحي بأنها سلاح قاتل، وكذلك فتلويث الطريق أشبه بمحاربة الناس.
١٥	تخلص الناس من كثير من الأمراض التي يعانوها.
١٦	ترشيد الاستهلاك، والحد من تلوث المياه، وإيجاد موارد جديدة مثل: تحويل المياه المالحة إلى مياه عذبة.

الموضوع : لله في خلقه شؤون

الزمن المطلوب للتدريس : ٤٥ دقيقة (حصة واحدة)

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

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.

٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.

٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.

٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.

٥- يختار عنواناً آخر للموضوع.

٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.

٨- يبين غرض الكاتب.

٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.

١٠- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

١١- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.

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

١٣- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.

١٤- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.

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

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

١٧- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً: الوسائل والمعينات التعليمية:

- سبورة الفصل.
- بعض الصور المعبرة عن موضوع الدرس.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلها إلى شفافيات ملونة يبرزها المعلـم أمـام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً: التمهيد:

وذلك بأن تبدأ الحصة بالحديث عن قصة ترتبط بالموضوع كقصة (النملة وحبة القمح) التي يظهر فيها مثابرة وكفاح وتعاون النمل.

رابعاً: إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي:

أخي المعلم: يمكنك السير في تدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي من خـلال الخطوات التالية:

١- خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

- اعرضْ عنوان الدرس على الطلاب، واطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطرح تسـاؤلاتهم حـول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.
- اطلبْ كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم اطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- قمْ بكتابة تلك التساؤلات التي طرحها بقية الطلاب، ودونها على السبورة أو شفافية، وبذلك تتكـون لديك قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ إلى كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- كلفْ الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.
- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، اعرضْ الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليـتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويقوم نفسه ذاتياً.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- قسمْ النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- اطلبْ من الطلاب قراءة النص كاملاً قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهـذا الجانـب (جانب القراءة الصامتة).
- اطلبْ من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة أو شفافية، ثم أضـفْ إلى تسـاؤلات الطالـب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسـة) علـى ألا تتكـرر هـذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسـه ذاتياً.
- انتقلْ إلى الفقرة الأولى، وكلّفْ الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصـة بهـذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص علـى هيئـة فقـرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسـة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلولاً، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهـارات الفهـم القرائي بشرط ألا تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- اطلبْ من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطـلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرضْ الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقوم نفسـه ذاتياً.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

- اطلبْ من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- كلف أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أعط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكلّ منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها.
- اعرضْ الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتياً.
- قمْ بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- قدمْ الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقاً للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

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

أجب عن الأسئلة التالية: (تقويم ختامي):

س١ : اذكر معنى الكلمات التالية: فتاكة، هفت، اهتديت.

س٢ : هات مضاد كل كلمة مما يأتي: أخفى، صخب، فشتت.

س٣ : حدد نوع العلاقة التي تربط بين جملة "ذلك هو النمل" بما قبلها.

س٤ : ما العنوان الذي يمكن أن تقترحه ليكون بديلاً مناسباً لعنوان هذا النص؟

س٥ : "أعلم ما يتصف به النمل من صبر ومثابرة وكفاح، وما يقدر عليه من بنـاء القـرى، وإعـداد الجيوش، ومحاربة العدو، وصد المعتدي، والعمل المتواصل، والتعاون البناء".
بعد قراءتك للفقرة السابقة، ما الفكرة الرئيسة التي تتضمنها؟

س٦ : ما الهدف الذي يقف وراء حكاية الضابط لمغامراته مع النمل والقرود؟

س٧ : حدد المعنى الضمني في قول الضابط: "لم تقف في سبيلها الشراك والموانع التي صنعها الإنسـان في زهو وغرور".

س٨ : ضع خطّاً تحت ما يدل على حقيقة، وخطين تحت ما يدل على رأي فيما يأتي:
- هذه القصة أجمل القصص.
- تشتهر قارة إفريقيا بالغابات والنباتات المتنوعة.

س٩ : في ضوء فهمك لهذه القصة، فإنها تؤكد على خلق دعا إليه الإسلام فما هذا الخلق؟

س١٠ : ما رأيك في طريقة انتقام القردة من قاتل إحداها؟

س١١ : ضع خطّاً تحت ما يتصل بالموضوع وخطين تحت ما لا يتصل بالموضوع فيما يأتي:
- عواء الذئاب نغص حياة الضابط وجنوده.
- حملت القردة القرد الجريح من رجليه ويديه وفرت به هاربة.

س١٢ : ما العاطفة الغالبة على هذه القصة؟

س١٣ : وضح الصورة البيانية في العبارة التالية: "كادت القردة تفتك بالرجل".

س١٤ : "الوخز الذي يشبه وخز الإبر" بم يوحي التعبير السابق؟

س١٥ : كيف يمكن للإنسان حماية نفسه من الوحوش المفترسة أثناء الرحلات البرية؟

س١٦ : لو لم يطلق أحد الجنود الرصاص على أحد القرود فما الذي يمكن أن يحدث؟

إجابة التقويم الختامي لموضوع "لله في خلقه شؤون"

رقم السؤال	الإجابة
١	مهلكة، مالت، وصلت.
٢	أظهر، هدوء، نجمع.
٣	تفسيرية أو توضيحية.
٤	عجائب خلق الله.
٥	ذكر صفات النمل.
٦	التعاون سبيل النجاح.
٧	ضعف الإنسان وقلة حيلته أمام صغر شأن النمل.
٨	الأول يمثل رأياً، والثاني يمثل حقيقة.
٩	التعاون.
١٠	تصرف يدل عل روح التعاون، وقدرته على مواجهة العدو مهما كانت قوته وإمكانياته.
١١	الأولى لا تتصل بالموضوع، والثانية تتصل بالموضوع.
١٢	إعجاب الضابط وجنوده من تعاون النمل والقرود في سبيل الوصول إلى أهدافهم.
١٣	كناية عن قوة القرود.
١٤	تعبير يوحي بشدة الألم.
١٥	التزود بجميع وسائل السلامة.
١٦	لما اضطرت القرود للانتقام.

الموضوع : أمانة

الزمن المطلوب للتدريس : ٤٥ دقيقة (حصة واحدة)

أولاً : الأهداف السلوكية : يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن :

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.

٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.

٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.

٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.

٥- يختار عنواناً آخر للموضوع.

٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.

٨- يبين غرض الكاتب.

٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.

١٠- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

١١- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.

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

١٣- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.

١٤- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.

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

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

١٧- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً : الوسائل والمعينات التعليمية :

- سبورة الفصل.
- بعض الصور المعبرة عن موضوع الدرس.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلها إلى شفافيات ملونة يبرزها المعلـم أمـام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً : التمهيد :

وذلك بأن تبدأ الحصة بالحديث عن قصة الثلاثة الذين تقربوا إلى الله بأحب الأعمال؛ ليفرج عنـهم كربتهم، ويخرجهم من الغار الذين أقفل عليهم، مع التركيز على الأمانة التي ظهرت في تقرب أحدهم إلى الله؛ ليفرج الله عنه بسبب هذا الخلق العظيم.

رابعاً : إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتـي :

أخي المعلم: يمكنك السير في تدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي من خـلال الخطوات التالية:

١ - خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

- اعرضْ عنوان الدرس على الطلاب، واطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطرح تسـاؤلاتهم حـول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.
- اطلبْ كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم اطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- قمْ بكتابة تلك التساؤلات التي طرحها بقية الطلاب، ودونها على السبورة أو شفافية، وبذلك تتكـون لديك قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ إلى كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- كلفْ الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.

- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، اعرضْ الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليـتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويقوم نفسه ذاتياً.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- قسمْ النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- اطلبْ من الطلاب قراءة النص كاملاً قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهـذا الجانـب (جانب القراءة الصامتة).
- اطلبْ من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة أو شفافية، ثم أضـفْ إلى تسـاؤلات الطالـب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسـة) علـى ألا تتكـرر هـذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسـه ذاتياً.
- انتقلْ إلى الفقرة الأولى، وكلّفْ الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصـة بهـذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص علـى هيئـة فقـرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسـة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلولاً، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهـارات الفهـم القرائي بشرط ألا تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- اطلبْ من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطـلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرضْ الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقوم نفسـه ذاتياً.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

- اطلبْ من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- كلف أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أعط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكلّ منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها.
- اعرضْ الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتياً.
- قمْ بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- قدمْ الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقاً للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

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

أجب عن الأسئلة التالية: (تقويم ختامي):

س١ : اذكر معنى الكلمات التالية: المحن، جهدي، الغم.

س٢ : اذكر المضاد الصحيح لكل كلمة مما يأتي: الظلمة، جفائه، قيمةٌ.

س٣ : ما علاقة جملة "لكن ذلك لم يكن يؤثر في قلبي" بما قبلها؟

س٤ : ضع للموضوع عنواناً آخر تراه مناسباً.

س٥ : "فلما كنت ببعض الطريق نزلت لأقضي بعض شأني، فانحل الهميان من وسطي وسقط، ولم أعلم بذلك إلا بعد أن سرت عن الموضع فراسخ، ولكن ذلك لم يكن يؤثر في قلبي، لما كنت أحتويه من غنى واستخلفت ذلك المال عند الله إذ كنت في طريقي إليه تعالى".
تدور الفقرة السابقة حول فكرة رئيسة. اذكرها.

س٦ : ما الهدف من سرد هذه القصة؟

س٧ : حدد المعنى الضمني لقول التاجر عندما ضاع ماله: "لم يكن يؤثر في قلبي واستخلفت ذلك عند الله".

س٨ : ضع خطّاً تحت ما يدل على حقيقة، وخطين تحت ما يدل على رأي فيما يأتي:
- المال هو الأمان للإنسان من متاعب الحياة.
- الجواهر معادن نفيسة الثمن.

س٩ : أصدر حكماً على هذه القصة من حيث اشتمالها على دروس وقيم رائعة.

س١٠ : ما رأيك في تصرف الرجل مع التاجر؟

س١١ : ضع خطّاً تحت ما يتصل بالموضوع، وخطين تحت ما لا يتصل بالموضوع فيما يأتي:
- قضى التاجر بقية حياته خارج بلدته.
- فقر التاجر بعد الغنى.

س١٢ : ما العاطفة الغالبة على النص؟

س١٣ : ما الصور البيانية في: "فداخلني من الغم أعظم من الغم الأول"؟

س١٤ : ما الدلالة الإيحائية لقول التاجر: "فأصبحت في عيشة راضية"؟

س١٥ : ما الحل الذي تقترحه لمشكلة أخذ حقوق الناس؟

س١٦ : ما النتائج المتوقعة من الالتزام بخلق الأمانة قولاً وعملاً؟

إجابة التقويم الختامي لموضوع "أمانة"

رقم السؤال	الإجابة
١	المصائب، مشقتي، الحزن.
٢	النور، اللين، رخيصة.
٣	استدراكية.
٤	انفراج بعد شدة.
٥	ضياع الهميان.
٦	بيان عظم خلق الأمانة.
٧	ما عند الله باق.
٨	الأولى تمثل رأياً، والثانية تمثل حقيقة.
٩	حكمي على هذه القصة أنها تؤكد على قيمة الأمانة في حياة الناس، ورد الحقوق إلى أصحابها، ومساعدة المحتاجين، فالحياة متقلبة فقد يصح الغني فقيراً، والفقير غنياً.
١٠	تصرف صائب يؤكد على ضرورة إعطاء كل ذي حق حقه، لنيل الأجر من الخالق ﷻ، فما عند الله يبقى، وما سواه زائل.
١١	الأولى لا تتصل بالموضوع، والثانية تتصل به.
١٢	تعظيم شأن الأمانة.
١٣	كناية عن الحزن، والشعور بالألم والحسرة.
١٤	تعبير يوحي بالراحة والطمأنينة وسعة الصدر.
١٥	التقيد بتعاليم الإسلام الداعية إلى الالتزام بالأمانة قولاً وعملاً؛ لنيل الأجر من الله ﷻ.
١٦	تصبح المجتمعات أكثر راحة وطمأنينة وأمناً، وتسامحاً وتراحماً، وألفة وتعاوناً فيما بينهم.

الموضوع : إليك الجواب يا بني

الزمن المطلوب للتدريس : ٤٥ دقيقة (حصة واحدة)

أولاً : الأهداف السلوكية : يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن :

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.

٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.

٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.

٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.

٥- يختار عنواناً آخر للموضوع.

٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.

٨- يبين غرض الكاتب.

٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.

١٠- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

١١- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.

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

١٣- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.

١٤- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.

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

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

١٧- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً: الوسائل والمعينات التعليمية:

- سبورة الفصل.
- بعض الصور المعبرة عن موضوع الدرس.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلها إلى شفافيات ملونة يبرزها المعلـم أمـام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً: التمهيد:

وذلك بأن تبدأ الحصة بالحديث ـ بإيجاز ـ عن البحر، وكيفية الاستمتاع بجماله، والتحـذير مـن مخاطره.

رابعاً: إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي:

أخي المعلم: يمكنك السير في تدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي من خـلال الخطوات التالية:

١- خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

- اعرضْ عنوان الدرس على الطلاب، واطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطرح تسـاؤلاتهم حـول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.
- اطلبْ كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم اطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- قمْ بكتابة تلك التساؤلات التي طرحها بقية الطلاب، ودونها على السبورة أو شفافية، وبذلك تتكـون لديك قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ إلى كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- كلفْ الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.
- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، اعرضْ الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليـتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويقوم نفسه ذاتياً.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- قسمْ النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- اطلبْ من الطلاب قراءة النص كاملاً قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهـذا الجانـب (جانب القراءة الصامتة).
- اطلبْ من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة أو شفافية، ثم أضـفْ إلى تسـاؤلات الطالـب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسـة) علـى ألا تتكـرر هـذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسـه ذاتياً.
- انتقلْ إلى الفقرة الأولى، وكلّفْ الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصـة بهـذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص علـى هيئـة فقـرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسـة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلولاً، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهـارات الفهـم القرائي بشرط ألا تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- اطلبْ من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطـلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرضْ الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقوم نفسـه ذاتياً.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

- اطلبْ من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- كلف أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أعط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكلّ منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها.
- اعرضْ الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتياً.
- قمْ بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- قدمْ الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقاً للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

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

أجب عن الأسئلة التالية: (تقويم ختامي):

س١ : ما المقصود بالكلمات التالية: ضراوة، اكتأب، يحاكي.

س٢ : هات مضاد كل كلمة مما يأتي: الهلاك، سطوتها، لاح.

س٣ : ما علاقة "وهو صبي فقد أمه يوم فتح عينيه على الحياة" بما قبلها؟

س٤ : لو طُلب منك أن تضع عنواناً آخر لهذه القصة، فما العنوان المناسب الذي تقترحه؟

: ... وتنادي "النواخذة" في السفن للاستعداد وأخذ الحذر، وتهيأ الجميع لمواجهتها، ولجأت السفن إلى مكان ضحل المياه تحتمي به، ولم يكذب حدسهم، وما هي إلا لحظات حتى انقلب هدوء

س٥ البحر ثورة والنسمات الرقيقة عاصفة، واستحال صفاء الحياة سواداً حالكاً، ابتلع بقايا النور وتلاحقت الأمواج تلطم السفينة الصغيرة، وتصفع الوجوه، وتطيح بالشراع.

في ضوء قراءتك للفقرة السابقة. ما الفكرة الرئيسة التي تدور حولها؟

س٦ : ما الغرض الذي يهدف إليه هذا الموضوع؟

س٧ : ما المعنى الضمني في العبارة التالية: "منذ ذلك اليوم أراني مسوقاً إلى هذا المكان، أود أن أقضي معه أيامي الباقية"؟

س٨ : ضع خطّاً تحت ما يدل على حقيقة، وخطين تحت ما يدل على رأي فيما يأتي:

- الرحلات البحرية أفضل وسيلة لقضاء أوقات الفراغ.
- السفن إحدى وسائل المواصلات.

س٩ : يقول الأب: "أما أنا فما أن عرف الناس قصة السفينة، حتى رأيت الجميع يغضون أبصارهم عني، ويتهامسون من حولي، وكأني أنا الذي حطم السفينة وأغرقهم، ومنذ ذلك اليوم أراني مسوقاً ...". ما الذي تؤكده الفقرة السابقة من خلال فهمك الواعي لها؟

س١٠ : بعد قراءتك لهذه القصة، هل ترى بأنها جديرة بجذب اهتمامك؟ علل لما تقول.

س١١ : ضع خطّاً تحت ما يتصل بالموضوع وخطين تحت ما لا يتصل بالموضوع فيما يأتي:

- غرق جميع البحارة. - جلوس الأب على الشاطئ في الصباح الباكر.

س١٢ : ما العاطفة الغالبة على هذه القصة؟

س١٣ : ما الصور البيانية في العبارة التالية: "اكتأب وجه الزمن"؟

س١٤ : ما الدلالة الإيحائية في: "تطاردني في يقظتي ونومي"؟

س١٥ : ما الحل الذي تقترحه لمشكلة التهاون بقيم ومبادئ المجتمع؟

س١٦ : ماذا تتوقع أن يحدث لو بقي الأب في السفينة مع البحارة؟

إجابة التقويم الختامي لموضوع "إليك الجواب يا بني"

رقم السؤال	الإجابة
١	شدة القوة، حزنَ، يقَلد.
٢	النجاة، ضعفها، اختفى.
٣	توضيحية أو تفسيرية.
٤	تضحية وبطولة.
٥	وصف العواصف البحرية.
٦	ضرورة أخذ الحيطة والحذر، واتخاذ وسائل السلامة للأفراد والجماعات.
٧	استعادة ذكريات الأصدقاء.
٨	الأولى تمثل رأياً، والثانية تمثل حقيقة.
٩	تؤكد على ضرورة عدم التسرع في إصدار الأحكام.
١٠	نعم، لما فيها من العظات، والعبر.
١١	الأولى لا تتصل بالموضوع، والثانية تتصل به.
١٢	عاطفة الحزن.
١٣	استعارة مكنية، حيث شبه الزمن بالإنسان، وحذفه وأتى بشيء من لوازمه، وهو الوجه.
١٤	تعبير يوحي بالقلق، وشدة الاضطراب.
١٥	الوقوف بحزم ضد من تسول له نفسه عدم الالتزام بقيم المجتمع وقوانينه.
١٦	لغرقوا جميعاً.

الموضوع: شاعر يرثي نفسه

الزمن المطلوب للتدريس: ٤٥ دقيقة (حصة واحدة)

أولاً: الأهداف السلوكية: يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن:

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.

٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.

٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.

٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.

٥- يختار عنواناً آخر للموضوع.

٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.

٨- يبين غرض الكاتب.

٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.

١٠- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

١١- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.

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

١٣- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.

١٤- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.

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

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

١٧- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً: الوسائل والمعينات التعليمية:

- سبورة الفصل.
- بعض الصور المعبرة عن موضوع الدرس.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلها إلى شفافيات ملونة يبرزها المعلـم أمـام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً: التمهيد:

وذلك بأن تبدأ الحصة بذكر نبذة مختصرة تتضمن التعريف بالشاعر، والمناسبة التي قيلت فيها القصيدة.

رابعاً: إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي:

أخي المعلم: يمكنك السير في تدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي من خـلال الخطوات التالية:

١- خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

- اعرضْ عنوان الدرس على الطلاب، واطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطَرح تسـاؤلاتهم حـول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.
- اطلبْ كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم اطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- قمْ بكتابة تلك التساؤلات التي طرحها بقية الطلاب، ودونها على السبورة أو شفافية، وبذلك تتكـون لديك قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ إلى كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- كلفْ الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.
- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، اعرضْ الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليـتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويقوم نفسه ذاتياً.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- قسمْ النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- اطلبْ من الطلاب قراءة النص كاملاً قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهـذا الجانـب (جانب القراءة الصامتة).
- اطلبْ من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة أو شفافية، ثم أضـفْ إلى تسـاؤلات الطالـب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسـة) علـى ألا تتكـرر هـذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسـه ذاتياً.
- انتقلْ إلى الفقرة الأولى، وكلّفْ الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصـة بهـذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص علـى هيئـة فقـرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسـة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلولاً، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهـارات الفهـم القرائي بشرط ألا تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- اطلبْ من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطـلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرضْ الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقوم نفسـه ذاتياً.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

- اطلبْ من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- كلف أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أعط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكلّ منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها.
- اعرضْ الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتياً.
- قمْ بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- قدمْ الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقاً للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

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

أجب عن الأسئلة التالية: (تقويم ختامي):

س١ : هات معنى كل كلمة مما يأتي: مزار، دانياً.

س٢ : هات مضاد كل كلمة مما يأتي: أحجمت، تراءت.

: قال الشاعر:

س٣ **لقد كان في أهل الغضا لو دنا الغضا مزار ولكن الغضا ليس دانيا**

حدد العلاقة التي تربط بين الشطر الثاني والشطر الأول في البيت السابق.

س٤ : ضع عنواناً آخراً لهذه القصيدة.

: حدد الفكرة الرئيسة في البيت التالي:

س٥ **يقولون لا تبعد وهم يدفنوني وأين مكانُ البعد إلا مكانيا**

س٦ : ما الغرض الذي يهدف إليه هذا الشاعر؟

س٧ : ما المعنى الضمني في الشطر الثاني في البيت الرابع عشر؟

س٨ : ضع خطّاً تحت ما يدل على حقيقة، وخطين تحت ما يدل على رأي فيما يأتي:

- مالك بن الريب أفضل شاعر في الرثاء.
- سهيل نجم لامع يطلع من الجنوب.

س٩ : في ضوء قراءتك للبيت الرابع عشر فإن الحكم الصحيح أنه يؤكد على صفة يتصف بها الشاعر، ما تلك الصفة؟

س١٠ : يرى النقاد أن هذه القصيدة من أعظم المراثي في تراثنا الأدبي، ما رأيك في ذلك؟ علل لما تقول.

س١١ : ضع خطّاً تحت ما يتصل بالموضوع، وخطين تحت ما لا يتصل بالموضوع فيما يأتي:

- الوقوف على الأطلال.
- وصف لخيل الشاعر.

س١٢ : ما العاطفة الغالبة على هذا النص؟

س١٣ : في البيت الرابع صورة بيانية وضحها.

س١٤ : بم يوحي قول الشاعر: " **يا لهف نفسي على غدٍ**"؟

س١٥ : كيف يمكن للإنسان تجنب الخوف من الحسد؟

س١٦ : لو كان الأصدقاء أوفياء فيما بينهم، فكيف سيكون حال المجتمعات؟

إجابة التقويم الختامي لموضوع "شاعر يرثي نفسه"

رقم السؤال	الإجابة
١	زيارة ووصل، قريباً.
٢	أقبلت، اختفت.
٣	استدراكية.
٤	رثاء النفس.
٥	يدور البيت حول مكان البعد وهو القبر.
٦	بيان حالة الإنسان بعد وفاته.
٧	سعة الأرض.
٨	الأول يمثل رأياً، والثاني يمثل حقيقة.
٩	الإقدام في الحروب.
١٠	نعم، لصدقها الفني.
١١	الأولى لا تتصل بالموضوع، والثانية تتصل بالموضوع.
١٢	عاطفة الحزن.
١٣	استعارة مكنية، حيث شبه السيف والرمح بإنسان، وحذفه وأتى بشيء من لوازمه، وهـو البكاء.
١٤	يوحي بالحسرة.
١٥	من خلال التحصن بالأذكار الواردة في كتاب الله، وسنة نبيه ﷺ.
١٦	لكانت المجتمعات أكثر تواصلاً وتراحماً ووفاءً.

الموضوع: أبو الكيمياء

الزمن المطلوب للتدريس: ٤٥ دقيقة (حصة واحدة)

أولاً: الأهداف السلوكية: يتوقع بعد دراسة هذا الموضوع أن يكون الطالب قادراً على أن:

١- يقرأ الموضوع قراءة صحيحة.

٢- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.

٣- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.

٤- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.

٥- يختار عنواناً آخر للموضوع.

٦- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

٧- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.

٨- يبين غرض الكاتب.

٩- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.

١٠- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

١١- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.

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

١٣- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.

١٤- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.

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

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

١٧- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثانياً : الوسائل والمعينات التعليمية :

- سبورة الفصل.
- بعض الصور المعبرة عن موضوع الدرس.
- قطع ورقية تتضمن خطوات التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلها إلى شفافيات ملونة يبرزها المعلـم أمـام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالتنمية.

ثالثاً : التمهيد :

قم بتوجيه السؤالين التاليين إلى الطلاب:

س١: اذكر المواد العلمية التي تدرسها في صفك الدراسي.

س٢: فيم يبحث علم الكيمياء؟

رابعاً : إجراءات التدريس وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي :

أخي المعلم: يمكنك السير في تدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي من خـلال الخطوات التالية:

١- خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

- اعرضْ عنوان الدرس على الطلاب، واطلب إليهم النظر إلى عنوان الدرس، وطرح تسـاؤلاتهم حـول العنوان؛ لتنشيط عقولهم، وللتعرف على معلوماتهم السابقة عن الموضوع، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال التي توزع عليهم في بداية الدرس.
- اطلبْ كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم اطلبْ من زملائه طرح تساؤلاتهم الخاصة بهم التي لم يرد ذكرها في تساؤلات الطالب الذي كتب تساؤلاته على السبورة.
- قمْ بكتابة تلك التساؤلات التي طرحها بقية الطلاب، ودونها على السبورة أو شفافية، وبذلك تتكـون لديك قائمة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ إلى كل طالب أن يضيف تلك الأسئلة التي لم تكن لديه، وبذلك يصبح لدى جميع الطلاب قائمة موحدة من التساؤلات.
- كلفْ الطلاب بالإجابة عن هذه التساؤلات.

- بعد انتهاء الطلاب من الإجابة عن تلك التساؤلات، اعرضْ الإجابات الصحيحة لتساؤلاتهم؛ ليـتمكن كل طالب من تصويب أخطائه، ويقوم نفسه ذاتياً.

٢- خطوة القراءة (أثناء القراءة):

- قسمْ النص القرائي إلى مقاطع، أو فقرات، بحيث يدور كل مقطع، أو فقرة حول فكرة واحدة.
- اطلبْ من الطلاب قراءة النص كاملاً قراءة صامتة بعد توزيع صحيفة الأعمال الخاصة بهـذا الجانـب (جانب القراءة الصامتة).
- اطلبْ من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة أو شفافية، ثم أضـفْ إلى تسـاؤلات الطالـب تساؤلات بقية الطلاب التي تتناول النص العام، وفكرته المحورية (الرئيسـة) علـى ألا تتكـرر هـذه التساؤلات، وبذلك تتكون قائمة من التساؤلات تم استخلاصها من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب إضافة التساؤلات التي لم تكن لديه، وبذلك يكون لدى الطلاب قائمة موحدة من تساؤلاتهم الذاتية، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرض الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، وتقويم نفسـه ذاتياً.
- انتقلْ إلى الفقرة الأولى، وكلّفْ الطلاب بقراءتها، وكتابة تساؤلاتهم في صحيفة الأعمال الخاصـة بهـذه الفقرة، وهكذا في بقية الفقرات، وتكون التساؤلات التي تطرح أثناء قراءة النص علـى هيئـة فقـرات تتضمن تساؤلات حول معاني المفردات، وأضدادها، والمعاني الضمنية، واستنتاجات الأفكار الرئيسـة، وتحديد الصور الجمالية، واقتراح حلولاً، والتمييز بين الحقائق والآراء، وغير ذلك من مهـارات الفهـم القرائي بشرط ألا تحمل الفقرة المقروءة من التساؤلات أكثر مما تحتمل.
- اطلبْ من أحد الطلاب تسجيل تساؤلاته الخاصة على السبورة، أو شفافية، ثم اطلب من بقية الطـلاب إضافة تساؤلاتهم الخاصة التي لم ترد في تساؤلات زميلهم الذي كتب تساؤلاته على السبورة، أو شفافية، وبذلك يتم التوصل إلى تساؤلات من جميع الطلاب، وكلفّهم بالإجابة عن تلك التساؤلات.
- بعد إنجاز العمل، اعرضْ الإجابات الصحيحة عليهم، بحيث يصوب كل طالب أخطاءه، ويقوم نفسـه ذاتياً.

٣- خطوة ما بعد القراءة (بعد القراة):

- اطلبْ من الطلاب صياغة تساؤلات عامة بأنفسهم عن الدرس ككل تتناول مختلف جوانبه من المفردات، والمعاني، والأساليب، والصور، والعاطفة، وإصدار الحكم، والتنبؤ بالأحداث، وغيرها من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وكتابتها في صحيفة الأعمال الخاصة بنشاط ما بعد القراءة.
- كلف أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم أعط الفرصة لبعض الطلاب ليضيفوا على تساؤلاته تساؤلات جديدة خاصة بكلّ منهم، وبعد دمج التساؤلات، يتم التوصل إلى قائمة موحدة من التساؤلات مستخلصة من جميع الطلاب.
- اطلبْ من كل طالب أن يضيف التساؤلات الجديدة التي لم ترد ضمن تساؤلاته، ويجيب عنها.
- اعرضْ الإجابة الصحيحة على الطلاب؛ ليقوم كل طالب بتصويب إجاباته، وتقويم نفسيه ذاتياً.
- قمْ بتكليف الطلاب الذين كانت نسبة الإجابات الصحيحة لديهم أقل من ٥٠ % بإعادة القراءة، وطرح تساؤلات أخرى، والإجابة عنها؛ حتى يتمكنوا من مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل.
- قدمْ الدعم والثواب للطلاب الذين أظهروا طلاقة في طرح التساؤلات، ودقة في الإجابة عنها في كل خطوات تعلم القراءة.

خامساً: التقويم:

يتم تقويم الطلاب وفقاً للتدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال:

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

أجب عن الأسئلة التالية: (تقويم ختامي):

س١ : هات معنى كل كلمة مما يأتي: الإنصاف، رفاهته، موضع.

س٢ : هات المضاد الصحيح لكل كلمة مما يأتي: ثابتة، يؤازرون، استقر.

س٣ : ما علاقة هذه الجملة: "لينهل من هذا المورود العذب" بما قبلها؟

س٤ : اختر عنواناً آخر للنص.

س٥ : يقول الكاتب: "وجابر هو أول من استحضر الأحماض، وماء الذهب، وأول من أدخل طريقة فصل الذهب عن الفضة الحامض، وأول من وضع نظرية علمية عن الاتحاد الكيميائي، تفسره باتصال ذرات العناصر بعضها ببعض".
ما الفكرة الرئيسة التي يمكن أن تستنتجها بعد قراءتك للفقرة السابقة؟

س٦ : ما الغرض الذي يهدف إليه الكاتب من كتابة هذا الموضوع؟

س٧ : ما المعنى الضمني لقول الكاتب: "وجابر ابن حيان هو أحد أولئك الذين شاركوا في وضع الأسس التي تقوم عليها النهضة العالمية الحاضرة"؟

س٨ : ضع خطّاً تحت ما يدل على حقيقة، وخطين تحت ما يدل على رأي فيما يأتي:
- ولد جابر في بلدة طوس في القرن الثاني من الهجرة.
- جابر بن حيان أفضل علماء العرب الأوائل.

س٩ : اصدر حكماً على هذا النص من حيث اشتماله على صفات البحث العلمي.

س١٠ : "إن جابراً من أكبر العلماء في القرون الوسطى، وأعظم علماء عصره"
ما رأيك في العبارة السابقة؟ وعلام تدل من وجهة نظرك؟

س١١ : ضع خطّاً تحت ما يتصل بالموضوع، وخطين تحت ما لا يتصل بالموضوع فيما يأتي:
- ابن حيان له الفضل في توضيح الكثير من المعارف.
- اكتشف ابن حيان الكثير في علم البصريات.

س١٢ : ما العاطفة الغالبة على النص؟

س١٣ : وضح الصورة البيانية في العبارة التالية: "يغذي ميوله إلى المعرفة".

س١٤ : بم توحي العبارة التالية: "يشبع بها نهمه"؟

س١٥ : ما الحل الذي تقترحه لمشكلة التراجع العلمي عند العرب؟

س١٦ : لو استفاد علماؤنا من الإرث العلمي الذي خلفه الرواد من العرب الأوائل، فما المتوقع حدوثه؟

إجابة التقويم الختامي لموضوع "أبو الكيمياء"

رقم السؤال	الإجابة
١	العدل، رغد العيش، مكان.
٢	متغيرة، يعارضون، تحرك.
٣	علاقة نتيجة وسبب.
٤	جابر بن حيان.
٥	اكتشافات جابر بن حيان.
٦	بيان جهود علماء العرب الأوائل في النهضة العلمية.
٧	فضل مكانة جابر العلمية.
٨	الأولى تمثل حقيقة، والثانية تمثل رأياً.
٩	يشتمل على صفات البحث العلمي كتحديد الغرض من التجربة، واتباع وسائلها الخاصـة بها، والابتعاد عما هو مستحيل عقلاً، والدقة في اختيار الوقت المناسب، فضلاً عن اتصاف القائم بالتجربة بالصبر، والمثابرة، والصمت، والتحفظ، وألا تغره الأشياء الظاهرة.
١٠	أرى أنها عبارة صحيحة، تدل على اعتراف الغرب بجهود ابن حيـان العلميـة، ودوره في النهضة العالمية الحاضرة.
١١	الأولى تتصل بالموضوع، والثانية لا تتصل به.
١٢	الفخر والإعجاب.
١٣	استعارة مكنية، حيث شبه الميول بشيء محسوس، وحذفه وأتى بشيء من لوازمـه، وهـو الغذاء.
١٤	تعبير يوحي بشدة الرغبة والاستزادة في العلم.
١٥	اقتفاء أثر علماء العرب الأوائل علماً وخلقاً.
١٦	التقدم العلمي.

ملحق (٩)

دليل الطالب في صورته النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

دليل الطالب
لتنفيذ نشاطات القراءة المصاحبة لتدريس موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد الطالب:
ياسين بن محمد بن عبده العذيقي

إشراف الدكتور:
إبراهيم بن علي الدخيل

الفصل الدراسي الثاني
١٤٢٩هـ

مكونات دليل الطالب

م	الموضوع	الصفحة
١	المقدمة	٢٢٥
٢	الأهداف الإجرائية	٢٢٥
٣	الوسائل والمعينات التعليمية	٢٢٦
٤	كيفية سير الطالب في تنفيذ نشاطات القراءة	٢٢٦
٥	- الموضوع الأول: صحة البيئة في الإسلام	٢٢٨
	- الموضع الثاني: لله في خلق شؤون	٢٣٢
	- الموضوع الثالث: أمانة	٢٣٦
	- الموضوع الرابع: إليك الجواب يا بني	٢٤٠
	- الموضوع الخامس: شاعر يرثي نفسه	٢٤٤
	- الموضوع السادس: أبو الكيمياء	٢٤٧

أولاً: المقدمة:

عزيزي طالب الصف الأول الثانوي: بين يديك دليل يذكرك بخطوات إستراتيجية التساؤل الـذاتي؛ لتتمكن من استخدامها بفاعلية أثناء تنفيذك النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس موضوعات القراءة المستهدفة وفق هذه الإستراتيجية، ويتوقف تنفيذك لهذه النشاطات على جهدك الذاتي من خلال قدرتك علـى طـرح تساؤلات ذاتية حول النص القرائي وفقاً لما تتطلبه كل خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية، بحيث تصـل في نهاية تنفيذك لهذه النشاطات إلى اكتساب مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها من خلال نصوص القراءة المقدمة إليك في هذا الكتاب.

ثانياً: الأهداف الإجرائية:

عزيزي الطالب: يتوقع منك بعد الانتهاء من أداء النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضـوع من موضوعات القراءة المستهدفة وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي أن تحقق الأهداف التالية:

١- يعرف بعض معاني الكلمات الواردة في الموضوع.
٢- يبين مضاد بعض الكلمات في المقروء.
٣- يحدد علاقة الجمل بعضها ببعض.
٤- يختار عنواناً آخر للموضوع.
٥- يستنبط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
٦- يستنتج الأفكار الرئيسة في الموضوع.
٧- يبين غرض الكاتب.
٨- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص القرائي.
٩- يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
١٠- يكون رأياً حول قضية أو فكرة مطروحة في النص.
١١- يفرق بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
١٢- يحدد العاطفة التي تسيطر على النص القرائي.
١٣- يبين الصور البيانية التي تضمنها المقروء.
١٤- يذكر الدلالة الإيحائية للكلمة أو التعبير الوارد في النص.
١٥- يتنبأ بالأحداث بناءً على مقدمات معنية وردت في النص.
١٦- يقترح حلولاً جديدة لمشكلة وردت في الموضوع.

ثالثاً: الوسائل والمعينات التعليمية:

يمكن للطالب عند تنفيذ نشاطات القراءة الاستعانة ببعض الوسائل والمعينات التعليمية ومنها:

- سبورة الفصل.
- قطع ورقية تتضمن خطوات أو خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي، ويمكن تحويلـها إلى شـفافيات ملونة يبرزها المعلم أمام الطلاب باستخدام شاشة العرض، أو الكمبيوتر.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

رابعاً: كيفية سير الطالب في تنفيذ نشاطات القراءة:

عزيزي الطالب: يمكنك السير في تنفيذ نشاطات القراءة في موضوعات القراءة التي درسـتها وفقـاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارتك في فهم المقروء في ثلاث خطوات، هي:

أ- خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة): وينفذ النشاط القرائي الخاص بهذه الخطوة كما يلي:

١- اقرأ عنوان الدرس بكل تأن بعد عرضه على السبورة، أو من خلال بطاقـات، أو جهـاز العـرض العلوي.

٢- اطرحْ على نفسك تساؤلات حول ما يثيره في نفسك، وما يمكن أن يتضمنه الدرس من معلومات بناء على عنوانه.

٣- اكتبْ هذه التساؤلات في صحيفة الأعمال التي سيسلمها لك المعلم.

٤- بعد الانتهاء من كتابة تساؤلاتك، تابع معلمك الذي سيقوم بتدوين قائمة بالتساؤلات التي طرحهـا زملاؤك.

٥- أضفْ إلى تساؤلاتك الخاصة التساؤلات الواردة في قائمة المعلم، والتي لم تتضمنها تساؤلاتك.

٦- أجبْ عن جميع هذه التساؤلات.

٧- قوم إجابتك بعد عرض المعلم قائمة الإجابات الصحيحة.

ب- خطوة القراءة (أثناء القراءة): وتنفذ نشاطات القراءة الخاصة بهذه الخطوة على النحو التالي:

١- خطوة القراءة الصامتة:

- اطرحْ على نفسك سؤالاً حول فكرة النص العامة، ثم اقرأ النص قراءة صامتة، وبعد الانتهاء من القراءة الصامتة، واطرح أسئلة على نفسك تتضمن فكرة رئيسة للمقروء، وعنواناً آخـر مناسباً للنص.
- صوبْ إجاباتك بعد عرض المعلم قائمة الإجابات الصحيحة.

٢- خطوة القراءة الجهرية:

- اقرأْ الفقرة الأولى، ودون تساؤلاتك حول معاني المفردات، ومضاداتها، وتحديد العلاقات التي تربط بين الجمل، والتعبيرات الجميلة، والعاطفة والمعاني الضمنية، وغير ذلك مما تشتمل عليه الفقرة على ألا تحمل الفقرة من تساؤلات الطلاب أكثر مما تحتمل.
- تابعْ معلمك الذي يقوم بتدوين قائمة مستخلصة من تساؤلات الطلاب حول الفقرة المقروءة.
- أضفْ إلى تساؤلاتك التساؤلات الواردة في قائمة المعلم، والتي لم ترد ضمن تساؤلاتك.
- أجبْ عن تلك التساؤلات في صحيفة الأعمال الخاصة بهذه الفقرة التي تمت قراءتها.
- صوبْ إجابتك من خلال مقارنتها بقائمة الإجابات الصحيحة التي يعرضها المعلم.
- عند انتقالك إلى الفقرة التالية، قُم بما قمت به أثناء تنفيذك النشاط الخاص بالفقرة السابقة، وهكذا في بقية الفقرات، على أن تكون تساؤلاتك الذاتية تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، بحيث تتضمن أمثلة حول الحقائق والآراء الواردة في الفقرات، والحكم على المقروء، والأفكار التي تتصل بالمقروء، وتلك التي لا تتصل به، وما يهدف إليه الكاتب، وتكون رأي حول بعض القضايا والأفكار المطروحة في المقروء، وما توحي به الكلمات والتعبيرات، واقتراح حلول لمشكلات وردت في الموضوع، وتوقعك لأحداث في الموضوع بناء على مقدمات معينة.

(ج) خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة): وينفذ النشاط الخاص بهذه الخطوة كما يلي:

- عدْ إلى النص القرائي مرة أخرى، وتأكد من فهمك له، فإذا كانت هناك بعض الأمور التي تحتاج إلى توضيح أكثر، فاطرح مزيداً من التساؤلات حولها.
- قارنْ تساؤلاتك بقائمة التساؤلات التي استخلصها المعلم من الطلاب، وأضف إليها التساؤلات التي لم ترد ضمن تساؤلاتك ثم أجب عنها.
- صوبْ إجاباتك بعد الاطلاع على الإجابات الصحيحة التي يقوم المعلم بعرضها.

أولاً: خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

النشاط الأول: تأمل عنوان النص السابق (صحة البيئة في الإسلام)، بعد عرضه عن طريق شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، ثم اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا العنوان، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (١)

م	التساؤل	الإجابة

ثانياً: خطوة القراءة (أثناء القراءة):

أ- القراءة الصامتة:

- **النشاط الثاني:** اطرح على نفسك تساؤلات تتعلق بالأفكار الرئيسة المتوقعة في النص، وعنوان آخر تقترحه ليكون بديلاً عن عنوانه الأصلي، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٢)

م	التساؤل	الإجابة

ب- القراءة الجهرية:

- **النشاط الثالث:** اقرأ الفقرة الأولى من بداية النص القرائي إلى قوله ﷺ: "الطهور شطر الإيمان"، واطرحْ على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٣)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الرابع:** اقرأ الفقرة الثانية من بداية قول الكاتب: "وقد روي عن رسول الله ﷺ أقوال كثيرة في النظافة... إلى قوله ﷺ: "إذا توضأ العبد، فغسل يديه، خرجت الخطايا من يديه، حتى تخرج مـن تحت أظافر يديه"، واطرحْ على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٤)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الخامس:** اقرأ الفقرة الثالثة من بداية قول الكاتب: "ويحث الإسلام علـى نظافـة الطعـام والشراب..." إلى قوله:"ولم ينتظروا أوامر رجال الصحة المسؤولين"، واطرحْ على نفسك تسـاؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٥)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السادس:** اقرأ الفقرة الرابعة من قول الكاتب: "ومن أهم أنواع النظافـة، نظافـة مصـادر المياه..." إلى قوله: "وسببها الرئيس التبول في الماء عند الوضوء أو الاستحمام"، واطرحْ على نفسـك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٦)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السابع:** اقرأ الفقرة الخامسة من قول الكاتب: "ولو أدرك الذين يفعلون ذلك أن التبـول في الماء ينجسه..." إلى قوله ﷺ: "الإيمان بضع وسبعون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق". واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٧)

م	التساؤل	الإجابة

ثالثاً: خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

عد إلى النص مرة أخرى، واطرح تساؤلات ترى أنها لم تطرح خلال الخطوة السابقة، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٨)

م	التساؤل	الإجابة

التعيينات (التكليفات المنزلية):

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص قرائية ذات علاقة بالموضوع، ومطالبتهم بتلخيص مضـمونها، والتطبيق عليها وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعلموها، مع التطبيق على مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

يمكن للطلاب عند أداء ذلك الاستعانة بما يلي:

- القطع الورقية التي تتضمن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي زود بها الطلاب.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

الدرس الثاني: لله في خلقه شؤون

أولاً : خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة) :

النشاط الأول: تأمل عنوان النص السابق (لله في خلقه شؤون)، بعد عرضه عن طريق شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، ثم اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا العنوان، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (١)

م	التساؤل	الإجابة

ثانياً : خطوة القراءة (أثناء القراءة) :

أ- القراءة الصامتة:

- **النشاط الثاني:** اطرح على نفسك تساؤلات تتعلق بالأفكار الرئيسة المتوقعة في النص، وعنوان آخر تقترحه ليكون بديلاً عن عنوانه الأصلي، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٢)

م	التساؤل	الإجابة

ب- القراءة الجهرية:

- **النشاط الثالث:** اقرأ المقطع الأول من بداية النص القرائي إلى: "... وتدبير أموره إلى الحد الذي شاهدته في هذا المكان..."، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٣)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الرابع:** اقرأ الفقرة الثانية من بداية قول الكاتب: "لقد رأيت من النمل وكفاحه..." إلى قوله: "ولم يستطع التخلص منه"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٤)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الخامس:** اقرأ الفقرة الثالثة من بداية قول الكاتب: "وما انتهيت من هذه التحصينات..." إلى قوله:"التي نصبها الإنسان في زهو وغرور"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٥)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السادس:** اقرأ الفقرة الرابعة من قول الكاتب: "وتذكرني هذه القصة بقصة أخـرى وقعـت معها في اليوم نفسه..." إلى قوله: "فتحمله من رجليه ويديه وتفر به هاربة"، واطرح علـى نفسـك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٦)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السابع:** اقرأ الفقرة الخامسة من قول الكاتب: "وفي اليوم التالي خرجنا للمسـير في المكـان نفسه ..." إلى آخر الموضوع، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجـب عنـها في صـحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٧)

م	التساؤل	الإجابة

ثالثاً: خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

عد إلى النص مرة أخرى، واطرح تساؤلات ترى أنها لم تطرح خلال الخطوة السابقة، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٨)

م	التساؤل	الإجابة

التعيينات (التكليفات المنزلية):

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص قرائية ذات علاقة بالموضوع، ومطالبتهم بتلخيص مضـمونها، والتطبيق عليها وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعلموها، مع التطبيق على مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

يمكن للطلاب عند أداء ذلك الاستعانة بما يلي:

- القطع الورقية التي تتضمن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي زود بها الطلاب.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

الدرس الثالث: أمانة

أولاً: خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

النشاط الأول: تأمل عنوان النص السابق (أمانة)، بعد عرضه عن طريق شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، ثم اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا العنوان، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (١)

م	التساؤل	الإجابة

ثانياً: خطوة القراءة (أثناء القراءة):

أ- القراءة الصامتة:

- **النشاط الثاني:** اطرح على نفسك تساؤلات تتعلق بالأفكار الرئيسة المتوقعة في النص، وعنوان آخر تقترحه ليكون بديلاً عن عنوانه الأصلي، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٢)

م	التساؤل	الإجابة

ب- القراءة الجهرية:

- **النشاط الثالث:** اقرأ الفقرة الأولى من بداية النص القرائي إلى: إذ كنت في طريقي إليه تعالى"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٣)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الرابع:** اقرأ الفقرة الثانية من بداية قول الكاتب: "ولما قضيت حجتي..." إلى: "فقال: يا هذا، البكاء كله يسبب دانق ونصف!"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صـحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٤)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الخامس:** اقرأ الفقرة الثالثة من بداية قول الكاتب: "قال فداخلني من الغم أعظم مـن الغـم الأول..." إلى قوله: "ما ينفعك وينفعني من صفة همياني الذي ضاع مني منذ كذا وكذا"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٥)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السادس:** اقرأ الفقرة الرابعة من قول الكاتب: "ومشيت، فإذا الرجل قد خرج وهو يصـيح بي..." إلى قوله: "هذا معاش قد أغناني به الله يجب أن ألزمه، فلزمته"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٦)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السابع:** اقرأ الفقرة الخامسة من قول الكاتب: "فلما كان بعد شهور ربحت، فجئته فأخذت حقي وأعطيته حقه..." إلى آخر القصة، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجـب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٧)

م	التساؤل	الإجابة

ثالثاً: خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

عد إلى النص مرة أخرى، واطرح تساؤلات ترى أنها لم تطرح خلال الخطوة السابقة، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٨)

م	التساؤل	الإجابة

التعيينات (التكليفات المنزلية):

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص قرائية ذات علاقة بالموضوع، ومطالبتهم بتلخيص مضـمونها، والتطبيق عليها وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعلموها، مع التطبيق على مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

يمكن للطلاب عند أداء ذلك الاستعانة بما يلي:

- القطع الورقية التي تتضمن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي زود بها الطلاب.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

الدرس الرابع : إليك الجواب يا بني

أولاً : خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة) :

النشاط الأول: تأمل عنوان النص السابق (إليك الجواب يا بني)، بعد عرضه عن طريق شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، ثم اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا العنوان، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (١)

م	التساؤل	الإجابة

ثانياً : خطوة القراءة (أثناء القراءة) :

أ- القراءة الصامتة:

- **النشاط الثاني:** اطرح على نفسك تساؤلات تتعلق بالأفكار الرئيسة المتوقعة في النص، وعنوان آخـر تقترحه ليكون بديلاً عن عنوانه الأصلي، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٢)

م	التساؤل	الإجابة

ب- القراءة الجهرية:

- **النشاط الثالث:** اقرأ المقطع الأول من بداية النص القرائي إلى قول الكاتب: "ولكنك لا تجد الجواب"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٣)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الرابع:** اقرأ الفقرة الثانية من بداية قول الكاتب: "أنا أجيبك بعد خمسة عشر عامـاً..." إلى "ونجوت بنفسي"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٤)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الخامس:** اقرأ الفقرة الثالثة من بداية قول الكاتب: "كنا ثمانية..." إلى قوله: "حتى تعود أشد قسوة وضراوة"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٥)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السادس:** اقرأ الفقرة الرابعة من قول الكاتب: "وقضينا الليل في صراع مـع الهـلاك..." إلى قوله: "... وأشد قدرة على الصمود"، واطرح على نفسك تساؤلات حولهـا، ثم أجـب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٦)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السابع:** اقرأ المقطع الخامس من قول الكاتب: "سمعت كلماته وكأنها لحن الحياة" إلى قولـه: "وغابت السفينة الكبيرة في عمق البحر"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجـب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٧)

م	التساؤل	الإجابة

ثالثاً: خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

عد إلى النص مرة أخرى، واطرح تساؤلات ترى أنها لم تطرح خلال الخطوة السابقة، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٨)

م	التساؤل	الإجابة

التعيينات (التكليفات المنزلية):

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص قرائية ذات علاقة بالموضوع، ومطالبتهم بتلخيص مضـمونها، والتطبيق عليها وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعلموها، مع التطبيق على مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

يمكن للطلاب عند أداء ذلك الاستعانة بما يلي:

- القطع الورقية التي تتضمن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي زود بها الطلاب.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

الدرس الخامس: شاعر يرثي نفسه

أولاً: خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

النشاط الأول: تأمل عنوان النص السابق (شاعر يرثي نفسه)، بعد عرضه عن طريق شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، ثم اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا العنوان، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (١)

م	التساؤل	الإجابة

ثانياً: خطوة القراءة (أثناء القراءة):

أ- القراءة الصامتة:

- **النشاط الثاني:** اطرح على نفسك تساؤلات تتعلق بالأفكار الرئيسة المتوقعة في النص، وعنوان آخـر تقترحه ليكون بديلاً عن عنوانه الأصلي، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٢)

م	التساؤل	الإجابة

ب- القراءة الجهرية:

- **النشاط الثالث:** اقرأ الأبيات الأربعة الأول، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٣)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الرابع:** اقرأ الأبيات من (٥-٨)، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجـب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٤)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الخامس:** اقرأ الأبيات من (٩-١٢)، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٥)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السادس:** اقرأ الأبيات الأربعة الأخيرة، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٦)

م	التساؤل	الإجابة

ثالثاً: خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

عد إلى النص مرة أخرى، واطرح تساؤلات ترى أنها لم تطرح خلال الخطوة السابقة، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٨)

م	التساؤل	الإجابة

التعيينات (التكليفات المنزلية):

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص قرائية ذات علاقة بالموضوع، ومطالبتهم بتلخيص مضـمونها، والتطبيق عليها وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعلموها، مع التطبيق على مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

يمكن للطلاب عند أداء ذلك الاستعانة بما يلي:

- القطع الورقية التي تتضمن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي زود بها الطلاب.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

الدرس السادس: أبو الكيمياء

أولاً: خطوة ما قبل القراءة (قبل القراءة):

النشاط الأول: تأمل عنوان النص السابق (أبو الكيمياء)، بعد عرضه عن طريق شاشة العرض، أو السبورة، أو البطاقات، ثم اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا العنوان، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (١)

م	التساؤل	الإجابة

ثانياً: خطوة القراءة (أثناء القراءة):

أ- القراءة الصامتة:

- **النشاط الثاني:** اطرح على نفسك تساؤلات تتعلق بالأفكار الرئيسة المتوقعة في النص، وعنوان آخر تقترحه ليكون بديلاً عن عنوانه الأصلي، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٢)

م	التساؤل	الإجابة

ب- القراءة الجهرية:

- **النشاط الثالث:** اقرأ الفقرة الأولى من بداية النص القرائي إلى قول الكاتب: "وزودوه بعلوم عصره"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٣)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الرابع:** اقرأ الفقرة الثانية من بداية قول الكاتب: "وما أن نجحت الدعوة العباسية" إلى قوله: "فكان يقرأ كتبها، فاحصاً ومدققاً وممحصاً"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٤)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط الخامس:** اقرأ الفقرة الثالثة من بداية قول الكاتب: "عرف أمر جابر بن حيان، وذاع صيته..." إلى قوله: "وأعظم علماء عصره"، واطرح على نفسك تساؤلات حولها،

صحيفة الأعمال (٥)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السادس:** اقرأ الفقرة الرابعة من قول الكاتب: "وقد ابتكر جابر الكثير في علم الكيميـاء..." إلى قوله: على يد الكيميائي الإنجليزي (جون دالتون)، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٦)

م	التساؤل	الإجابة

- **النشاط السابع:** اقرأ الفقرة الخامسة من قول الكاتب: "واكتشف جابر في الكيمياء مـالا يسـتطيع حصره المتتبعون لنشاطه..." إلى نهاية النص، واطرح على نفسك تساؤلات حولها، ثم أجب عنـها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٧)

م	التساؤل	الإجابة

ثالثاً: خطوة ما بعد القراءة (بعد القراءة):

عد إلى النص مرة أخرى، واطرح تساؤلات ترى أنها لم تطرح خلال الخطوة السابقة، ثم أجب عنها في صحيفة الأعمال التالية:

صحيفة الأعمال (٨)

م	التساؤل	الإجابة

التعيينات (التكليفات المنزلية):

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص قرائية ذات علاقة بالموضوع، ومطالبتهم بتلخيص مضـمونها، والتطبيق عليها وفقاً لخطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعلموها، مع التطبيق على مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها.

يمكن للطلاب عند أداء ذلك الاستعانة بما يلي:

- القطع الورقية التي تتضمن خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي التي زود بها الطلاب.
- صحائف الأعمال لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس كل موضوع.

ملحق (١٠)

الموافقات الرسمية المتعلقة بالدراسة

المملكة العربيـة السعودية
وزارة التعليـم العـالى
جامعة أم القرى

الرقـــم : ١٦٤٦
التـــاريخ : ١٤٤٩/٢/٢هـ
المشفوعات : استبانة

سعادة مدير التربية والتعليم "" للبنين "" بمحافظة القنفذة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

نفيد سعادتكم بان الطالب / ياسين بن محمد بن عبده العذيقي، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس ويرغب الطالب القيام بتطبيق الأداة الخاصة بدراسته).التي بعنوان : فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي)

آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه لم يلزم نحو مساعدته نحو تطبيق الأداة الخاصة بدارسته .شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ؟؟؟

عميد كلية التربية

د. زهير بن أحمد علي الكاظمي

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Aziziyah 02 - 5501000 - Abdiyah 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى ـ مكة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠ / ٠٢ ـ ٥٥٩٣٩٩٧ / ٠٢
تليفون سنترال العزيزية ٠٢ ـ ٥٥٠١٠٠٠ العابدية ٠٢ ـ ٥٢٧٠٠٠٠

مطابع جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

إدارة التربية و التعليم بمحافظة القنفذة (بنين)

التخطيط والتطوير التربوي

البحوث التربوية

المكرم/ مدير مدرسة الحسين بن علي المتوسطة والثانوية **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد ،،،

تجدون برفقه إستبانة للطالب : ياسين بن محمد بن عبده العذيقي دراسة مكملة لنيل درجة الماجستير بعنوان " فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي " .

آمل التكرم بتسهيل مهمته في تطبيق الأداة الخاصة بدراسته على مادة القراءة بالصف الأول الثانوي بمدرستكم .

وتقبلوا تحياتي ،،،،،

مدير التربية والتعليم

شجاع بن محمد بن ذعار

/ التخطيط والتطوير التربوي " للبحوث التربوية "

/ الاتصالات

/ للطالب : ياسين بن محمد عبده العذيقي

م/ الشريف ٩ ربيع أول ١٤٢٩هـ

الرقم : ٣٦/١٠٩٠١	التاريخ : ١٤٢٩/٣/٩هـ	المرفقات : استبانة

إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة – ٢١٩١٢ ، ت : ٧٣٢٠٨١٣- ٧٣٢١٠٨٠- ٧٣٢١١٤٥- تليفاكس ٧٣٢١٦٨٨

www.gonfuthaedu.gov.sa - e-mail : webmaster@gonfuthaedu.gov.sa

المملكة العربية السـعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة
مركز المعلومات الحاسب الآلي

خلاصة بيانات المدارس

للعام الإحصائي 1428

حرر في 1429/03/10

عدد السجلات 5

عنوان التقرير

رقم المدرسة	المدينة/القرية	اسم المدرسة	السلطة المشرفة	مركز الاشراف	المرحلة	الفترة	مستقلة / ملحقة	رقم الملحق بها	اسم الملحق بها	اسم المدير	عدد الطلاب	رقم الهاتف
36321	أحد بني زيد	أحد بنى زيد	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف القنفذة	ثانوي	نهاري	مستقلة	36321	أحد بني زيد		250	0504522193
36337	القنفذة	الحسين بن علي	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف القنفذة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36282	الحسين بن على		147	
36425	سبت الجارة	سبت الجارة	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف القنفذة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36218	سبت الجارة		132	
36481	عاجة بلومة	النهضة	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف القنفذة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36225	النهضة		82	
36495	القنفذة	الملك عبدالله	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف القنفذة	ثانوي	نهاري	مستقلة	36495	الملك عبدالله		240	

عدد المدارس 5

اجمالي عدد الطلاب 851

المملكة العربية السـعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة
مركز المعلومات الحاسب الآلي

خلاصة بيانات المدارس

للعام الإحصائي 1428

حرر في 1429/03/10

عدد السجلات 7

عنوان التقرير

رقم المدرسة	المدينة/القرية	اسم المدرسة	السلطة المشرفة	مركز الاشراف	المرحلة	الفترة	مستقلة / ملحقة	رقم الملحق بها	اسم الملحق بها	اسم المدير	عدد الطلاب	رقم الهاتف
36344	دوقة الأولى	دوقه	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	ملحقة	36299	دوقة الأولى		266	7320415
36339	المظيلف	المظيلف	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	مستقلة	36339	المظيلف		336	7340540
36329	الحليفة	ثانوية الحليفة	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	ملحقة	36268	الحليفة		85	
36323	القنفذة	ام القري	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	ملحقة	36259	أم القري		126	
36345	صبيا بلومة	صبيا بلومه	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	ملحقة	36304	صبيا بلومه		156	7320496
36480	المظيلف	الفاروق	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	ملحقة	36291	الفاروق		227	
36342	اقص بنى عيسى	ابن تيميه	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف المظيلف	ثانوي	نهاري	ملحقة	36297	ابن تيمية		154	7382514

عدد المدارس 7

اجمالي عدد الطلاب 1350

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة
مركز المعلومات الحاسب الآلي

خلاصة بيانات المدارس

للعام الإحصائي 1428

حرر في 1429/03/10

عدد السجلات 10

عنوان التقرير

رقم المدرسة	المدينة/القرية	اسم المدرسة	السلطة المشرفة	مركز الاشراف	المرحلة	الفترة	مستقلة / ملحقة	رقم الملحق بها	اسم الملحق بها	اسم المدير	عدد الطلاب	رقم الهاتف
36320	الحجرة	نخال	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36267	نخال		108	0000000
36330	السبطه بعمارة	بلال بن رباح	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36138	بلال بن رباح		94	0000000
36327	الجناح	الجناح الثانوية	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36264	الجناح		166	
36335	الفاتحة	الفاتحه	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36280	الفاتحة		179	0000000
36333	الطبقة بني سهيم	عبدالرحمن بن عوف	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36277	عبدالرحمن بن عوف		120	077380621
36340	المقعص	المعقص	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36293	المعقص		270	0000000
36336	الرشدة	سلمان الفارسي	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36269	سلمان الفارسي		166	
36341	ثريبان	ثريبان	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36296	ثريبان		275	07370724
36348	نمرة	نمرة	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	مستقلة	36348	نمرة		323	077380301
36322	ال كثير	آل كثير	وزارة التربية والتعليم	مركز إشراف نمرة	ثانوي	نهاري	ملحقة	36258	آل كثير		156	

عدد المدارس 10

اجمالي عدد الطلاب 1857

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة
مركز المعلومات الحاسب الآلي

خلاصة بيانات المدارس

للعام الإحصائي 1428

حرر في 1429/03/10

عدد السجلات 7

عنوان التقرير

رقم المدرسة	المدينة/القرية	اسم المدرسة	السلطة المشرفة	مركز الاشراف	المرحلة	الفترة	مستقلة / ملحقة	رقم الملحق بها	اسم الملحق بها	اسم المدير	عدد الطلاب	رقم الهاتف
36400	ثلاثاء بية	ثلاثاء بية	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	ملحقة	36298	ثلاثاء بيه		109	
36343	خميس حرب	حرب الشماليه	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	ملحقة	36283	حرب الشمالية		180	7333191
36504	القوز	ولي العهد	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	ملحقة	36406	ولي العهد		108	
36325	الجرد	الجرد	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	ملحقة	36262	الجرد		103	077404591
36346	عنيكر	عنيكر	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	ملحقة	36310	عنيكر		215	7320550
36328	الحبيل	الحبيل	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	ملحقة	36266	الحبيل		167	0501948643
36338	القوز	القوز	وزارة التربية والتعليم	مكتب إشراف القوز	ثانوي	نهاري	مستقلة	36338	القوز		444	077330429

عدد المدارس 7

اجمالي عدد الطلاب 1326

٢٥٥