COPYRIGHT© INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA

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

إعداد

رجاء عبد السلام محمد العجيل

بحث متطلب مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

الجامعة الإسلامية العالمية- بماليزيا

سبتمبر ٢٠١٨ م

# ملخص البحث

على الرغم من الأهمية التي يحتلها الفهم القرائي للنصوص إلا أنه اتضح عدم كفاية طرق التدريس التقليدية المستخدمة في الوفاء بمتطلبات الفهم القرائي، لذا جاء هذا البحث لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وهدف البحث إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم (المباشر، الإستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على تصميم مكون من مجموعتين تجريبيتين مكونتين من (٤١) طالباً وطالبة، درسوا وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي. ومجموعتين ضابطتين تكونتا من (٤٢) طالباً وطالبة، درستا وفقاً للطريقة التقليدية، تم اشتقاق عينة البحث من مجتمع مكون من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة بليبيا والبالغ عددهم (٥٠٧٣) طالباً وطالبة. وتكونت أدوات البحث من قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية، ودليلي المعلم والطالب وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي. وبعد التحقق من صدق أدوات البحث، وثباتها ، تم تطبيقها لدى عينة البحث، حيث استمرت مدة التطبيق أحد عشر أسبوعاً. وقد أظهرت نتائج البحث أن مهارات الفهم القرائي بلغت أربعة عشر مهارة، تندرج تحت خمسة مستويات. كما دلت على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في مستويات الفهم القرائي المستهدفة، وهي: (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين تم تدريسهما باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي للنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي- ترجع لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، أما فيما يتعلق بمستوى الفهم النقدي فقد كانت الفروق دالة لصالح مجموعة الإناث.

# ABSTRACT

Despite the importance of reading comprehension with regard to literary texts, there exists an unmistakable inadequacy of traditional teaching methods to develop reading comprehension skills. As a natural result this insfficiency this research came to examine the effect of teaching using self-questioning strategy on developing the reading comprehension skills of first grade secondary school students. The research aimed to identify the impact of teaching using self-questioning strategy on developing the levels of comprehension skills (direct, deductive, critical, segnification, creative) of literary texts for first year secondary school students in Misrata City. In order to achieve -the research objectives, the researcher used the descriptive and the quasi-experimental methodological approaches. The research sample was comprised of (83) students: two experimental groups of (41) students and two control groups of (42) students, were selected from the population of (5073) first year secondary school students in Misrata city, Libya. The research used the following tools: a list of reading comprehension skills, a reading comprehension test, and bookguides for both teachers and students prepared according to the self questioning strategy. Once the psychometric stabilities of the research tools were examined , they were applied on the research sample for eleven weeks. The results showed that the reading comprehension skills were reached fourteen skills categorized into five levels. There were significant differences at (0.05) in all the reading comprehension skills (the direct comprehension level, deductive comprehension level , critical comprehension level, gastronomic comprehension level, and the creative comprehension level), in favor of the two experimental groups which used the self questioning strategy in teaching . There were no significant differences in the means of the students- scores on the post reading comprehension test of literary texts using self questioning strategy in developing the direct comprehension level , deductive comprehension level, segnification comprehension level ,and creative comprehension level due to the gender variable. For the level of critical comprehension, the difference was significant in favor of the female group.

# APPROVAL PAGE

The Thesis of Raja Abdul Salam has been approved by the following:

_____
Ismaiel Hassanien Ahmed
Supervisor

_____
Arffin Mamat
Co-Supervisor

_____
Sabri Sahrir
Internal Examiner

_____
Kamarulzaman Abdul Ghani.
External Examiner

_____
Kaseh Abu Bakar
External Examiner

_____
Akram M Z M Khedher
Chairman

# DECLARATION

I hereby declare that this dissertation is the result of my own investigation, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Raja Abdul Salam

Signature.....……. Date ….....

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

## إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٨ م محفوظة لـ: رجاء عبد السلام محمد العجيل

## أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل أو بأي صورة ( آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها ) بما في ذلك الاستنتاج أو التسجيل ، دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية :

١. يمكن للآخرين اقتباس أي مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس ، و توثيقاً بصورة منتسبة .
٢. يكون للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا و مكتبتها حقّ الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام .
٣. يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حقّ استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات، ومراكز البحوث الأخرى .
٤. ستزود الباحثة مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعنوانه مع إعلامها عند تغير العنوان .
٥. سيتمّ الاتصال بالباحثة لغرض الحصول على موافقته على استنساخ هذا البحث غير المنشور للأفراد من خلال عنوانه البريدي ، أو الإلكتروني المتوفر في المكتبة . و إذا لم تستجب الباحثة خلال عشرة أسابيع من تاريخ الرسالة الموجّهة إليها ، ستقوم مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا باستخدام حقّها في تزويد المطالبين به.

**أكدت هذا الإقرار: رجاء عبد السلام العجيل**

التوقيع:..... التاريخ:.....

إلى زوجي العزيز حفظه الله، وجمعني به في الجنة، تقديراً مني لما قدمه لي من مساعدات وتسهيلات، وعرفاناً مني بصبره، وتحمله معي مشقة عناء السفر والدراسة والبحث.

إلى والدتي الحبيبة المعطاء أمد الله في عمرها، وألبسها لباس الصحة والعافية.

إلى روح والدي الحبيب رحمه الله وجعل الجنة داره وسكناه، الذي كان يتوق إلى اللحظة التي أنهي فيها دراستي وبحثي.

إلى أبنائي الأعزاء فلذات كبدي وأملي في الحياة.

إلى أختي وإخوتي الأعزاء الذين شجعوني على الدراسة، وكانوا عوناً في قضاء حوائجي.

إلى كل طلاب العلم.

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

# الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه على وافر نعمه وجزيل عطائه، والصلاة والسلام على من بعث رحمة للعالمين، الرسول الأمين، خير الخلق والمرسلين، سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد قال سبحانه وتعالى في محكم آياته (رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه) (سورة الأحقاف،: ١٥)، وقال سبحان من قائل في محكم كتابه (فاذكروني اذكركم واشكروا لي ولا تكفرون) (سورة البقرة: ١٥٢)، فالحمد لله أولاً وأخيراً على توفيقه وعونه وتسهيله لإتمام هذا البحث.

ولابد من تقديم جزيل الشكر وخالص التقدير والعرفان لأهل الفضل– بعد الله سبحانه وتعالى– الذين تابعوا معي خطوات البحث، وقدموا العون والمساعدة حتى رأى البحث النور.

وأبدأ تسجيل شكري وإمتناني وتقديري لأستاذي الفاضل سعادة الأستاذ الدكتور إسماعيل حسانين أحمد على تفضله وتكرمه بالإشراف على هذا البحث، فكان نعم الموجه والمرشد والناصح، فقد وجدت فيه أخاً كريماً غمرني بكرم خلقه، وأستاذاً جليلاً غنياً بعلمه. وقد كان القوة الداعمة التي أخذت بيدي لتخطي الكثير من المصاعب والعراقيل.

وأدين بالشكر والتقدير للجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا متمثلة في جميع العاملين فيها على تقديم التسهيلات اللازمة لإتمام متطلبات دراستي وبحثي.

كما أتقدم بشكري وتقديري للأساتذة الأفاضل المشرفين المشاركين للبحث؛ سعادة الأستاذ الدكتور طهراوي رمضان، وسعادة الأستاذ الدكتور عارفين مامات؛ لتفضلهما مشكورين بالمشاركة في الإشراف على هذا البحث، فجزاهما الله خير الجزاء، وبارك الله فيهما.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الدكتور الفاضل فؤاد رواش، على لطف المعاملة، وطيب الخلق، وعلى ما قدمه من معلومات قيمة، وملاحظات رشيدة، فبارك الله له في عمره، وعلمه ، وماله، وأهله. وشكري موصول إلى جميع من تفضل بتحكيم أدوات البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية ماليزيا، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية ماليزيا، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة مصراتة على كل ما تفضلوا بإبدائه من ملاحظات قيمة.

وأتقدم بشكري أيضاً إلى مدير مدرسة مصراتة الثانوية بنين، ومديرة مدرسة مصراتة الثانوية بنات اللتان تم تطبيق تجربة البحث على طلابهما على ما قدموه من تسهيلات. كما لا يفوتني تقديم الشكر للمعلمة إيمان زيدان التي قامت بتدريس المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بثانوية مصراتة بنين، والمعلمة خديجة تربلو التي قامت بتدريس المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة بثانوية مصراتة بنات على تجاوبهن، وحسن تعاونهن. كما لا أنسى أيضاً تقديم شكري لطلاب عينة البحث على ما قدموه من إلتزام وتعاون؛ لإنجاح هذا البحث.

# فهرس المحتويات


ملخص البحث ..... أ

ملخص البحث باللغة الإنجليزية ..... ب

صفحة القبول ..... ج

صفحة التصريح ..... د

صفحة حقوق النشر ..... هـ

الإهداء ..... و

الشكر والتقدير ..... ز

فهرس الجداول ..... ن

فهرس الأشكال ..... ف

فهرس الملاحق ..... ص

**الفصل الأول: أساسيات البحث ..... ١**

المقدمة والإحساس بالمشكلة ..... ١

مشكلة البحث ..... ٢

أهداف البحث ..... ٨

تساؤلات البحث ..... ٩

فروض البحث ..... ١٠

أهمية البحث ..... ١١

حدود البحث ..... ١٢

تحديد مصطلحات البحث ..... ١٢

الإطار المفاهيمي للبحث ..... ١٤

**الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ..... ١٦**
أولاً: الإطار النظري للبحث ..... ١٦
المبحث الأول: استراتيجية التساؤل الذاتي ..... ١٦
مفهوم التساؤل الذاتي ..... ١٦
أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس..... ٢٠
أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في النصوص المختلفة .... ٢٣
إجراءات التدريس وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي..... ٢٥
أدوار المعلم في استراتيجية التساؤل الذاتي ..... ٣٢
المبحث الثاني: الفهم القرائي ..... ٣٣
مفهوم الفهم القرائي..... ٣٣
أسس الفهم القرائي ..... ٣٥
أهمية الفهم القرائي ..... ٣٥
عمليات ومكونات الفهم القرائي ..... ٣٧
مستويات الفهم القرائي ومهاراته..... ٣٩
المبحث الثالث: النصوص الأدبية ..... ٤٤
مفهوم الأدب ..... ٤٤
مفهوم النصوص الأدبية..... ٤٥
أهمية النصوص الأدبية ..... ٤٦
أهداف النصوص الأدبية..... ٤٧
أسس اختيار النصوص الأدبية..... ٤٨
واقع تدريس النصوص الأدبية في الصف الأول الثانوي..... ٤٩
ثانياً: الدراسات السابقة ..... ٤٩
المحور الأول: دراسات متعلقة باستراتيجية التساؤل الذاتي ..... ٥٠
المحور الثاني: دراسات متعلقة بالفهم القرائي..... ٥٣

المحور الثالث – دراسات تناولت كل من استراتيجية التساؤل الذاتي،
ومهارات الفهم القرائي ..... ٥٧
التعليق على الدراسات السابقة ..... ٥٨

**الفصل الثالث: منهج البحث، وإجراءاته ..... ٦٣**
أولاً: منهج البحث ..... ٦٣
ثانياً: مجتمع البحث ..... ٦٤
ثالثاً: عينة البحث ..... ٦٧
رابعاً: تصميم البحث ..... ٦٨
خامساً: متغيرات البحث ..... ٧٠
سادساً: أدوات البحث ..... ٧٥
سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة ..... ٨٧
ثامناً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل، ومعالجة البيانات ..... ٨٩

**الفصل الرابع: نتائج البحث، وتحليلها ..... ٩٠**
أولاً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل الأول للبحث، وتحليلها ..... ٩٠
ثانياً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث، وتحليلها ..... ٩٢
ثالثاً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث للبحث، وتحليلها ..... ٩٥
رابعاً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل الرابع للبحث، وتحليلها ..... ٩٨
خامساً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل الخامس للبحث، وتحليلها ..... ١٠٢
سادساً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل السادس للبحث، وتحليلها ..... ١٠٥
سابعاً: عرض نتائج الإجابة عن التساؤل السابع للبحث، و تحليلها ..... ١٠٨
الاستنتاجات ..... ١١١

**الفصل الخامس: مناقشة نتائج البحث، والتوصيات..... ١١٣**
أولاً: مناقشة نتائج البحث، وتفسيرها ..... ١١٣
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول ..... ١١٣
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني..... ١١٤
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ..... ١١٥
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الرابع..... ١١٦
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الخامس ..... ١١٧
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض السادس ..... ١١٨
ثانياً– توصيات البحث..... ١١٩
ثالثاً – مقترحات البحث ..... ١٢٠

**قائمة المصادر والمراجع** ..... ١٢٢

**الملاحق** ..... ١٣٤

# فهرس الجداول


| رقم الجدول | | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ٢.١ | الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الطالب على نفسه، والغرض من في مرحلة ما قبل التعلم. | ٢٥ |
| ٢.٢ | الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الطالب على نفسه، والغرض منها في مرحلة التعلم. | ٢٦ |
| ٢.٣ | الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الطالب على نفسه والغرض منها في مرحلة ما بعد التعلم. | ٢٧ |
| ٣.١ | أعداد طلاب مجتمع البحث موزعة حسب المكاتب والمناطق التعليمية والمدارس. | ٦٥ |
| ٣.٢ | الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني. | ٧١ |
| ٣.٣ | الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة اللغة العربيةفي العام السابق. | ٧٢ |
| ٣.٥ | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي في التطبيق القبلي. | ٧٨ |
| ٣.٦ | ثبات قائمة المهارات. | ٧٩ |
| ٣.٧ | توزيع مهارات الفهم القرائي على مستوياتها المختلفة في صورتها النهائية. | ٨٣ |
| ٣.٨ | معاملات السهولة والصعوبة في أسئلة الاختبار. | ٨٥ |
| ٣.٩ | معاملات التمييز بين فقرات الاختبار. | ٩٧ |
| ٤.١ | مهارات الفهم القرائي ومستوياته. | ٩١ |

٤.٢ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطةفي مهارات الفهم المباشر. ٩٢
٤.٣ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم المباشر. ٩٤
٤.٤ الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير. ٩٥
٤.٥ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الاستنتاجي. ٩٦
المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى الفهم لاستنتاجي. ٩٨
٤.٧ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم النقدي. ٩٩
٤.٨ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم النقدي. ١٠١
٤.٩ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم التذوقي. ١٠٢
٤.١٠ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتي التجريبية والضابطة في مستوى الفهم التذوقي. ١٠٤
٤.١١ يبين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الإبداعي. ١٠٥
٤.١٢ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الإبداعي. ١٠٧
٤.١٣ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة وقيمة الدلالة بين مجموعتي الذكور والإناث التجريبيتين في جميع مستويات الفهم المستهدفة في هذا البحث. ١٠٩

# الأشكال


| رقم الشكل | | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ٢,١ | مراحل استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي. | ٢٩ |
| ٣,١ | تصميم البحث | ٦٩ |

# الملاحق


| رقم الملحق | | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها الأولية. | ١٣٤ |
| ٢ | أسماء السادة محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي. | ١٤٦ |
| ٣ | قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية. | ١٤٧ |
| ٤ | أسماء السادة محكمي اختبار الفهم القرائي ودليلي المعلم والطالب. | ١٤٨ |
| ٥ | اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي في صورته النهائية. | ١٥٠ |
| ٦ | مفتاح التصحيح لاختبار الفهم القرائي. | ١٥٩ |
| ٧ | دليل المعلم لتدريس موضوعات النصوص الأدبية وفقاً لاستراتجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في صورته النهائية. | ١٦٠ |
| ٨ | دليل الطالب لتنفيذ نشاطات القراءة المصاحبة لتعلم موضوعات النصوص الأدبية وفقاً لاستراتجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات الفهم. | ١٨٦ |
| ٩ | النصوص الأدبية التي تم تضمينها في دليلي المعلم والطالب. | ٢٠٦ |
| ١٠ | خطاب مكتب مراقبة شؤون التربية والتعليم بخصوص منح الإذن بتطبيق الدراسة التجريبية في المدارس المستهدفة بالدراسة . | ٢٠٩ |
| ١١ | أعداد طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مصراتة موزعة وفقاً للمكاتب و المناطق التعليمية والمدارس. | ٢١٠ |

١٢ كشف بأسماء طلاب المجموعة التجريبية (ذكور). ٢١١
١٣ كشف طلاب المجموعة الضابطة (ذكور). ٢١٢
١٤ كشف بأسماء طالبات المجموعة التجريبية (إناث). ٢١٣
١٥ كشف بأسماء طالبات المجموعة الضابطة (إناث) . ٢١٤

# الفصل الأول
# أساسيات البحث

يعد هذا الفصل مدخلاً للبحث، ويتم من خلاله توضيح مشكلته وأبعادها، وقد احتوى هذا الفصل على مقدمة تتناول موضوع البحث، وتقدم توضيح لأهمية كل محور من محاوره، وصولاً إلى المشكلة وتحديدها، كما احتوى على أهداف البحث، وتساؤلاته، وأهميته، وفروضه، وحدوده، إضافة إلى التعريف بمصطلحات البحث.

## المقدمة

نعيش اليوم في عالم سريع التغيير، وهائل التطور في جميع مجالات الحياة بشكل عام، وفي مجال العلوم والتكنولوجيا بشكل خاص. وتغيرت تبعاً لذلك النظرة إلى العملية التعليمية، كما تغيرت العديد من المفاهيم التي كانت راسخة قديماً حولها، إضافةً إلى أن العملية التعليمية لم تعد نتاج عوامل خارجية كالمعلم، والمقررات الدراسية، والبيئة التعليمية فقط ، بل إن هناك عوامل داخلية مؤثرة بشكل كبير جداً في عملية التعلم، مثل قدرة المتعلم على الفهم والتفكير؛ فوجه الاهتمام نحو تنمية التفكير لدى المتعلم، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والتي من شأنها أن تقوم بذلك.

وقد أدت هذه التطورات الحادثة فى مجال التربية فى السنوات الأخيرة بسب التغيرات المختلفة؛ إلى تحول النظرة القديمة، والتي تنظر إلى المعلم على أنه محور العملية التعليمية، والمحرك الأساسي لها، إلى النظر إلى المتعلم على أنه الأداة المحركة لعملية التعلم ومحوراً لها، وذلك على اعتبار أن المتعلم هو المنتج النهائي الذى تتحقق فيه الأهداف التعليمية ؛ فبقدر امتلاك المتعلم للمعارف، والخبرات، والمهارات، والاتجاهات الإيجابية المتأصلة فى شخصيته بكافة أنواعها يكون الحكم على جودة العملية التعليمية، والنظام التعليمي ككل.

ولتحقيق أهداف العملية التعليمية لابد أن يكون هناك تفاعل بين جميع عناصرها، ومن بين هذه العناصر المادة التعليمية، متمثلة في النصوص المؤلفة، ومدى قدرة المتعلم على التفاعل معها لتحقيق الفهم، وبناء المعنى. وفى هذا الإطار بدأ التعليم يأخذ فى الاعتبار الاهتمام بالفهم

القرائي كأحد الأهداف الأساسية للمادة، وذلك نظراً لما يمثله الفهم من أهمية كبيرة في التعلم، حيث يمثل الضعف في الفهم سبباً رئيساً للفشل الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، بل أن الفشل القرائي قد يقود الطالب للقلق، وتدني تقدير الذات (الزيات، ١٩٩٨م، ص٤٠). كما جاء هذا الاهتمام أيضاً من تحول في وجهة النظر من مفهوم التعلم للقراءة إلى مفهوم القراءة للتعلم، على اعتبار أن القراءة للتعلم تؤدى إلى تعميق عمليات الفهم، وتدريب الذاكرة، وتحسينها، مع استخدام المخططات العقلية لتوضيح الارتباطات الخفية، والتنظيم الداخلى للمعلومات بداخل النص. (Santa & Alvermann 1991; Yore, et al.: 1994; Sheng: 2000)

وترى عبد الحميد أن هدف تعليم القراءة بجميع مستوياتها يجب أن يكون تنمية القدرة على الفهم، والهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها. (عبد الحميد، ٢٠٠٢م، ص٨٣) ويعد الفهم القرائي مطلباً لغوياً، وتعليمياً، وتربوياً، وذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة، حيث يمثل الغاية المنشودة من وراء عملية القراءة. (فضل الله،٢٠٠١ م، ص٨٢) ويتفق الحلاق مع فضل الله في أن الفهم القرائي هو الغاية من القراءة، والضالة المنشودة، والهدف الذي يسعى المعلم لتحقيقه لدى الطالب في مختلف المراحل الدراسية. (الحلاق، ٢٠١٠ م، ص٢٠٤)

**مشكلة البحث**

إن الهدف من القراءة ليس مجرد تعرف المتعلم على الكلمات والمفاهيم المكتوبة داخل النص، وإنما يجب أن يُوجه هذا الهدف لممارسة المتعلم للعمليات العقلية للتفاعل مع النص المقروء، مما يجعل الهدف من القراءة يتسم بالإجرائية، وموجه فى الوقت نفسه نحو الحصول على مخرجات مرغوبة. ومن هنا يُمكن النظر إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية بنائية، يقوم فيها القارئ بعمليات متعددة: كالفهم، والترجمة، والتفسير، والاستجابة للنص طبقاً لما هو متوافر لديه من معلومات، وخبرات سابقة، ومن ثم فإن القارئ الذى يمارس تلك العمليات عند تناوله للنص تكون لديه توقعات حول ما يريد النص قوله. ولهذا فإن تنمية القدرة على الفهم القرائى أصبحت أحد التوجهات الحديثة للتربية، على اعتبار أن الاهتمام نحو عمليات القراءة، وما يحدث داخل البنية

العقلية للفرد يُعد أسلوباً من أساليب التفكير، بالإضافة إلى أن القراءة عملية توليدية إنتاجية للأفكار الجديدة؛ فمن خلال القراءة يستخدم المتعلم الأفكار، والمفاهيم المتضمنة فى النص فى إنتاج معانٍ جديدة من خلال ربط التعلم الجديد بالخبرات المماثلة فى بنائه المعرفي، ومن هنا يتحقق المعنى، وأثناء هذا الربط يمارس المتعلم عمليات عقلية أساسية، مثل: التذكر، وإدراك العلاقات، والتفسير، والاستنباط، والتقويم. (أبو شامة، ٢٠١١ م، ص٥)

ويعتبر تعلم اللغة إحدى العمليات المعرفية بالغة الأهمية والتعقيد؛ لما تتطلبه هذه العملية من جهد لفهم قواعد، وعادات استخدامها . كما تعد اللغة إحدى أدوات التفكير التي تساعد على استيعاب الثراث ونقل الخبرات بين الأجيال، مما يسهل عمليات التعلم. (عبيد، عفانة، ٢٠٠٣ م، ص٢٢٧) وتعد النصوص الأدبية فرع مهم من فروع اللغة العربية، فهي تزود الطلاب بالمفاهيم، وتساعدهم على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً، وتتيح لهم فرصاً للتحليل والتفسير، وتمدهم بالألفاظ والتراكيب، كما أنها تساعدهم في إيجاد علاقات، ومقابلات في النص الأدبي. (بصل، ٢٠٠٨ م، ص ١)

وتأتي تنمية بعض مهارات الفهم القرائي من ضمن الأهداف المدمجة بالخطة الدراسية التي يقدمها مركز المناهج التعليمية، والبحوث التربوية بالدولة الليبية، حسب ما تم إدراجه في دليل العام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤ م)، حيث كانت من ضمن الأهداف التعليمية لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية على سبيل المثال: أن يستنتج الطالب الأفكار الرئيسية والفرعية المطروحة في النص، وأن يتذوق الأساليب البيانية فيما يقرأ، وأن يعطي فكرة عامة عن الموضوع.

ونظراً لأهمية النصوص الأدبية فقد أولتهما الدولة الليبية أهمية كبرى، فدمجتها في كتب اللغة العربية، وكتب الدراسات الأدبية المقررة على جميع المراحل الدراسية قبل الجامعية. كما وجهت عناية خاصة بكتاب الدراسات الأدبية للصف الأول الثانوي، فضمنته العديد من الموضوعات والنصوص الأدبية، فاحتوى الكتاب على قسمين: الأول نظري، ويتضمن تعريف الأدب، وأجناسه، وعصوره، ومذاهبه، وأساليبه، وبلاغته. أما القسم الثاني فهو تطبيقي، ويتضمن مجموعة محللة من النصوص المنتمية إلى مختلف العصور؛ ليتعرف الطالب من خلالها على ما تم تقديمه في القسم النظري. وتدرس مادة الدراسات الأدبية بواقع حصة واحدة في الأسبوع. ويرجع هذا الاهتمام الخاص بالنصوص الأدبية في هذا الصف؛ لكونه بداية مرحلة جديدة – المرحلة

الثانوية – وتهئية للصفوف اللاحقة. فيتم إكساب الطلاب المهارات الأساسية اللازمة للصفوف اللاحقة.

وباستقراء الوضع الحالى لتدريس النصوص الأدبية نجد أن المعلم يهتم بتقديم كم كبير من المعرفة، ويرتكز اهتمام المتعلم على حفظ أكبر قدر منها، وتأتى أساليب التقويم انعكاساً لهذا الاهتمام، إذ تركز على قياس قدرة المتعلم على الحفظ، والاستظهار، دون إعمال العقل فيما تم تعلمه، ودون الالتفات لضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لهذه النصوص. حيث إنه على الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم القرائي في تحديد نجاح الطالب، أو فشله في الدراسة، إلا أن هذه المهارات لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية، وخاصة في المرحلة الثانوية ما تستحقه من عناية، حتى أصبح ضعف الطلاب في هذه المهارات يمثل مشكلة. (عبد الله، ٢٠٠٢ م، ص ص١٩٣، ١٩٤). وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، حيث إنها أشارت إلى أهمية الفهم القرائي باعتباره مطلباً مهماً في العملية التعليمية، وهو النتيجة النهائية التي ينشدها الطالب، وتسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها؛ إلا أن نتائجها أوضحت وجود قصور فى تلك المهارات، وأن هذه المهارات لم تنل الاهتمام الذي تستحقه، وهذا ما أشارت له كل من دراسة محمود (٢٠٠٨ م، ص٨٢)، ودراسة العذيقي (٢٠٠٩، ص ١١٩)؛ كما أثبتت دراسة (Koch & Eckstein: 1991) أنه يوجد قصور فى مهارات الفهم القرائى لدى المتعلمين ، مما يؤثر على درجة فهمهم للنص وإمكانية تقييمه.

كما أكدت أيضاً دراسة (Musthafa: 1996) نقلاً عن أبو شامة أن القصور فى مهارات الفهم القرائى للنصوص يرجع إلى الطريقة التقليدية المستخدمة فى تدريس المفاهيم، حيث يقدم المعلم الأفكار المتضمنة فى النص بشكل جاهز ، ونهائي دون مناقشة المتعلمين لتوضيح هذه الأفكار، أو استنتاج معناها من النص، وتتفق دراسة (Dowhower: 1999) مع الدراسة السابقة فى أن القصور في مهارات الفهم القرائى للنصوص يرجع إلى عدم استخدام المعلمين لاستراتيجيات مناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى الطلاب. (أبو شامة، ٢٠١١ م، ص ٥)

وفى هذا الصدد ترى العديد من الدراسات أن الفهم يمكن تنميته عن طريق استراتيجيات التدريس، حيث تمثل استراتيجيات التدريس محدداً من المحدادات المهمة التي ترتبط به تحقيق

الفهم، فالتدريس من أجل الفهم يتطلب من المعلم أن يتبنى استراتيجيات تدريس من شأنها دمج المتعلم فى البحث، والاستقصاء للتوصل إلى معنى الأفكار، بدلاً من تقديم تلك المعاني بشكل جاهز ، وفى صورتها النهائية، ومن هذه الدراسات دراسة (Maxwell) ١٩٩٧م، والتي أكدت نتائجها على أنه توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التدريس، وفهم الطلاب للنص وتذوقه.

كما أثبتت دراسة أحمد (١٩٩٩م) أن الأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربية غير ملائمة، وتعمل هذه الأساليب على تأكيد مبدأ الحفظ والتكرار، وإهمال الفهم. حيث إن الأنشطة والأساليب التدريسية التقليدية المستخدمة في المؤسسات التعليمية لا تستطيع أن تقوم بتنمية مكونات التعلم المرغوب فيها على اختلافها كالمعلومات، والعادات، والمهارات، والاتجاهات.

إن التفكير في بناء أنظمة تعليمية، وتطبيق استراتيجيات تدريسية معينة يسهم في تسهيل عملية التعلم والتعليم وفق الأسس التي يتم خلالها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (الزند، عبيدات، ٢٠١٠م، ص١٧٨ ) وهذا ما سعى له العديد من المؤتمرات العلمية التي عقدت على مستوى الوطن العربي، ومن بينها المؤتمر الوطني للتطوير التربوي (١٩٨٧م) والذي أعدته وزارة التربية الأردنية، والذي أكد في توصياته على ضرورة تطوير أساليب وطرائق التدريس، وإعادة بنائها لتصبح أكثر مراعاة للفروق الفردية، بهدف تنمية مهارات الفهم، والتفكير العلمي لدى الطلبة. (الربضي،٢٠٠٨،ص٨) والمؤتمر الذي أقامته الأكاديمية الليبية مصراتة عام (٢٠١٤م)، الذي أقيم تحت عنوان (التعليم في ليبيا الواقع و المأمول)، وهدف إلى علاج المشكلات التعليمية بالدولة الليبية، والتي من ضمنها مشكلة ضعف مستويات الطلاب في القراءة. كما هدف المؤتمر إلى تطوير العملية التعليمية، وتطوير طرائق التدريس واستراتيجياتها.

ويبرز ضعف طرائق التدريس المتبعة في تدريس اللغة العربية بوضوح؛ وذلك باعتماد العديد من المعلمين على طرائق تدريس تقليدية، مثل طريقة الإلقاء التي يكون المعلم المحور الأساسي فيها، مع ندرة استخدام طرائق واستراتيجيات آخرى فاعلة، مما يؤدي إلى إعاقة عملية الفهم والتفكير لدى الطلاب. (سعادة، ٢٠٠٩م، ص٧٣)

وأوضحت دراسة بلخير (٢٠١٠م) أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعفٍ عام في تحصيل اللغة العربية، إضافةً إلى نقصٍ ظاهر في الفهم القرائي للنصوص. وقد أرجع السبب في

ذلك إلى استخدام أسلوب الإلقاء والمحاضرة المعتمد أساساً على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى صعوبة، وغموض المفردات المستخدمة في هذه النصوص.

لذا دعت الحاجة إلى التنويع في طرائق واستراتيجيات التدريس بما يتناسب مع الموضوع المراد تدريسه، وبما يتفق مع واقع الفروق الفردية للطلاب (المطاوعة، ١٩٩٠م، ص٢٤٢). وذلك إنطلاقاً من هذا الضعف، الذي يوضح بجلاء أن الطرائق المتبعة في تدريس النصوص الأدبية قاصرة عن إكساب الطلاب مهارات الفهم القرائي، مما يؤكد الحاجة إلى استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة، من شأنها أن تجعل دور الطالب إيجابياً، وتجعل منه أداة محركة للعملية التعليمية، على اعتبار أنه المنتج النهائي الذي ستتحقق فيه أهدافها، ونجاح هذه العملية يتحقق بقدرة المتعلم على الفهم، وامتلاكه للمعارف، والمهارات، والخبرات.

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

ومن ثم فإن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بفعالية؛ يكونون على وعى بسلوكياتهم الخاصة، وعلى إدراك بتفكيرهم عندما يقومون بأداء مهمة معينة، ويمكن أن يستغلوا هذا الوعى بالسيطرة على ما يفعلونه، والتحكم فيه. (أبو شامة، ٢٠١١ م، ص٦)

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التى اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كدراسة الجندي وصادق (٢٠٠١م) ، ودراسة فهمى (٢٠٠٣م)؛ إلى وجود ارتباط دال بين وعي الطلاب بما يقومون به من عمليات أثناء عملية التعلم، وأثناء عملية القراءة، وبين كل من مدى استيعابهم للمعلومات، وقدرتهم على توظيفها، وتطبيقها فى مواقف تعلم أخرى. (فهمى، ٢٠٠٣ م، ص١٢٠)

وهناك استراتيجيات عديدة و متنوعة لما وراء المعرفة، و تمثل جميعها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للحصول على المعرفة من خلال الأنشطة، والعمليات العقلية، وأساليب

التعلم، والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل، وأثناء، وبعد التعلم للتذكر، والفهم، والتخطيط، وحل المشكلات، وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (أبو شامة، ٢٠١١ م، ص ص٦-٧)

وقد أجري العديد من الدراسات منها: دراسة سليمان (٢٠٠١م)، ودراسة عبد الباري (٢٠٠٩م) توصلت نتائجها إلى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحسين مهارات الفهم القرائي، مما يعطى مؤشراً على أن وجود طريقة، أو استراتيجية تحقق مقومات التعلم الجيد، وتعمل على تحقيق أهدافه.

وتُعد استراتيجية التساؤل الذاتي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تعمل على تعزيز الفهم العميق لمحتوى التعلم، كما أن التفسيرات الذاتية المتوالدة لدي المتعلم أثناء الإجابة عن الأسئلة يؤدي إلى تحسين القدرة على ربط المعرفة السابقة بالأفكار المتضمنة في النصوص. وعلى الرغم من ذلك أكدت دراسة العنزي (٢٠٠٤م) نقلاً عن فوزي ومرسي، أن المدارس في الوطن العربي نادراً ما تهيئ للتلاميذ فرصاً لكي يقوموا بمهمات تعليمية مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم. مع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ بالإضافة إلى أنهم يدركون أن وظيفة المدرسة ليست عملية حشو لعقول التلاميذ بالمعلومات بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير والإبداع. (مرسي، فوزي، ٢٠٠٨م،ص٢)

و قد اثبت العديد من الدراسات فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي في العديد من المواد الدراسية ، ومن هذه الدراسات دراسة (cheung) (١٩٩٥م) التي أثبتت فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم والاستنتاج في القراءة. وأوصت الدراسة بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية خاصةً مع التلاميذ منخفضي التحصيل.

كما أثبتت دراسة إسماعيل (٢٠٠١م) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين أنماط الفهم القرائي، وخاصة الأنماط العليا للفهم كالمستوى التطبيقي. كما توصلت كل من دراسة عبد الحافظ (٢٠٠٧م)، والعذيقي (٢٠٠٩م)، ونهابة (٢٠١٣م) إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

تأسيساً على ما سبق اتضحت أهمية الفهم القرائي للنصوص، كما اتضح أن هناك قصوراً لدى الطلاب فى فهم واستيعاب تلك النصوص؛ حيث إنهم يواجهون صعوبة فى فهم وإدراك