مركز أ . د . احمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
مجلة كلية التربية
=======

فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

إعـــــــــــــداد

د/أحمد يحيى أحمد الزهراني

دكتوراه في تعليم اللغة العربية - المملكة العربية السعودية

ss2004-4@hotmail.com

﴿المجلد الأربعون– العدد العاشر– اكتوبر ٢٠٢٤م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك في الفصل الدراسي الثاني١٤٤٥ الموافق٢٠٢٤، في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج شيه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبق البحث على عينة بلغ حجمها (٦٠) طالبًا من المستوى الثاني بمعهد اللغة. تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (٣٠) طالبًا درست وفقًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (٣٠) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، وتم الاقتصار على المهارات التي اتفقت عليها الدراسات السابقة، واختبار لقياسها بعد التأكد من صدقه وثباته. واختبر البحث الفرض الذي كان نصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم القرائي، والتي بلغ عددها (١٥) مهارة، وقد وزعت على مستويات خمسة للفهم القرائي وهي (الفهم المباشر، ثم الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، وقد توصل الباحث إلى عدة إلى نتائج البحث وأهمها: فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخر، كما قالت بعدد من التوصيات، منها: ترك طرق التدريس بالأسلوب القديم، القائم على الحفظ والتلقين، والأخذ باستراتيجيات تدريسية حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وقصر دور المعلم على التوجيه والتيسير، وتوظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي في المراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية،التساؤل، الذاتي،

the effectiveness of the self-questioning strategy in developing some reading comprehension skills among Arabic language learners who speak other languages.

Dr. Ahmed Yahya Ahmed Al-Zahrani
Doctorate in Arabic Language Teaching - Kingdom of Saudi Arabia
ss2004-4@hotmail.com

Abstract

This research aims to identify the effectiveness of the self-questioning strategy in developing some reading comprehension skills among Arabic language learners who speak other languages. To achieve the objective of the research, the researcher adopted the quasi-empirical method, as the research was applied to a sample of (60) students from the second level at the Language Institute. The students were distributed into two empirical groups of (30) students who studied according to the self-questioning strategy. The other group is the control group, consisting of (30) students who studied regularly. The study tools and materials comprised a list of reading comprehension skills appropriate for students. The tools were limited to the skills agreed upon by previous studies, and a test to measure it after ensuring its validity and reliability. The research tested the hypothesis: There are statistically significant differences between students in the empirical and control groups in the average scores of post-test achievement in the five reading comprehension skills (literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension, taste-comprehension, and creative comprehension). The researcher reached several research findings, the most important of which is: The effectiveness of the self-questioning strategy in developing reading comprehension skills among Arabic language learners who speak other languages.

Keywords:self-questioning ،developing some ،learners

المقدمة:

إنّ مزيد العناية والاهتمام بالفهم القرائي راجع إلى أهميتة في عملية القراءة؛ إذ إنه الهدف الرئيس لعملية القراءة، بكل ما يتضمنه من عمليات عقلية، على نحو: التحليل والاستنتاج والنقد والحكم، وذلك الفهم يتطلب أن يكون القارئ قادرًا على استثمار المادة المقروءة وفق خطوات ومراحل محددة، وتبعًا لهذا يستطيع فهم معنى النص؛ حيث إنه يقوم بإضفاء معنى على النص المقروء، وذلك بما يناسب طبيعة المعلومات الكامنة في النص من جهة والمعلومات التي تمثل خبراته ومعارفه من جهة أخرى، ومن هنا كان الاهتمام بالفهم القرائي من قِبَل الباحثين والمختصين، وتعدُّ عملية الفهم القرائي من أهم مرتكزات القراءة، بل إن القراءة بدون الفهم القرائي ممارسة آلية لا فائدة منها ولا قيمة لها، وعلى هذا يتضح مدى أهمية الفهم القرائي في عملية القراءة، وقد أشار جميل (٢٠١٤) إلى أنَّ الفهم من أهم مهارات القراءة، أو بصفة عامة يمكن القول بأن القراءة بدون فهم ليس لها قيمة، وإنما تكون عملية ميكانيكية فارغة من الأفكار والمعاني، ونجاح القراءة في تنمية مهارات الفهم يتطلب من القارئ أن يكون لديه رغبة في الفهم بالإضافة إلى معلومات سابقة عن المفاهيم أو أن يكون قادرًا على فهم معنى النصّ القرائي.

فالفهم القرائي من العمليات العقلية المركبة وليست العمليات العقلية الأولية، لذلك يحتاج من الفرد جهدًا كبيرًا حتى يتمكن من مهاراته، كما أنه من العمليات التفاعلية النشطة ومن هنا يتطلب سمة الإيجابية في الفرد الذي يريد أن يتقن مهارات الفهم القرائيّ، وتلك التفاعلية النشطة تكون بين عناصر الموقف القرائيّ، والتي سوف يتم بيانها فيما يلي من حديث، علاوة على أنه ذو سلطة تأثيرية على القارئ، وذلك لما يحققه له من نجاح في شتى مجالات العلم والمعرفة والثقافة وغير ذلك من المجالات الحياتية، والفهم أساس عملية القراءة، إذ إنه لا توجد قراءة حقيقية من غير فهم، وهذا الفهم بحاجة إلى تدريب مقصود ومستمر على بعض المهارات والقدرات الخاصة، وذلك ما يُطلق عليه مهارات الفهم القرائي، وذلك أن الفهم القرائي يتضمن الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، ورصد المعنى من السياق وتحديد المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار وتوظيفها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة:

تظهر مشكلة الدراسة من الاطلاع على الدراسات السابقة في ميدان الفهم القرائي بصفة عامة، وفي حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، وعلى الرغم من أهمية فهم المقروء بوصفه الهدف النهائي لعملية القراءة، والهدف الأساسي من أهداف تعليم اللغة العربية، وكذلك اهتمام الباحثين بتنمية مهاراته، فإن الدراسات قد أكدت على وجود ضعف لدى الطلاب في مهارات الفهم القرائي، ومن ذلك دراسة ريما الجرف (١٤٠٩)، والمنتشري (٢٠٠٨)، وقاسم والمزروعي (٢٠٠٩)، وكذلك دراسة ابن عدنان (٢٠١٢)، وما أشارت إليه الدراسات في توصياتها من ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال توظيف إستراتيجيات لغوية حديثة، وعطفا على ما تقدم تتحدد مشكلة هذا البحث في تدني مهارات الفهم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وعلى ذلك فإن الباحث يعمل على معالجة القصور في طرق تدريس مهارات الفهم القرائي، عن طريق توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وعلاج هذه المشكلة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أسئلة الدراسة:

ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التذوقي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي الكشف عن:

- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- الكشف عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى(الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التذوقي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تزويد معلمي اللغة العربية بإجراءات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية بلغات أخرى..

٢- حيث تفيد الدراسة الحالية في توجيه الباحثين إلى إجراء العديد من الدراسات واستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٣- تزويد مخططي ومصممي المناهج بقائمة بمهارات الفهم القرائي مناسبة لمتعلمي اللغة العربية.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية علي الحدود التالية:

الحدود البشرية: متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني١٤٤٥ الموافق٢٠٢٤.

الحدود الموضوعية: تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية بلغات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو قدرة القارئ على فهم النصّ عامة، والقدرة على الاستنتاج، علاوة على المعرفة الحرفية، وذلك عن طريق إنتاج الاستدلالات، وإبداع الاستنتاجات، والربط من خلال خبراتهم الخاصة، وأن يكون هذا الربط بين النص وما يستنتجه المتعلم واضحًا. (البصيص، ٢٠١١: ٦١).

وقد ذكر الحارثي (٢٠١٩) أنّ الفهم القرائي له معنيان، المعنى الأول يشير إلى مجموع العمليات العقلية التي بواسطتها يتمكن الطلاب من التمييز بين الأصوات المنطوقة، والمعنى الآخر يشير إلى جملة التفسيرات، التي يقوم الطلاب بصياغتها ويضعونها موضع التنفيذ إلى حين سماع الجملة التالية.

وعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه قدرة المتعلم على فهم المادة المقروء وتفسير كلماتها، وتذوقها ونقدها والتوصل إلى استنتاج الأفكار العامة والفرعية منها.

استراتيجية التساؤل الذاتي:

هي عبارة عن مجموعة من التساؤلات التي يصغيها المتعلم، أو هي جملة استفهامية يوجهها المتعلم إلى نفسه حول عملية التعلم، وتكون إما بتوجيه وإرشاد من المعلم أو من تلقاء نفسه، ولذلك فهي تنقسن إلى قسمين، هما: أسئلة موجهة: يقوم المتعلم بصياغتها في ضوء توجيهات وإرشادات المعلم له، وتوجه هذه الأسئلة انتباه المتعلم وتركيزه على الجوانب المهمة في موضوع التعلم. (أبو سكينة، ٢٠٠٤)

وقد عرفها عدس، فقال: "أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة، وأثنائها وبعدها" (١٩٩٦، ص١٤٤)

ويعرفها العذيقي (٢٠٠٩) بأنها "مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب إلى ذاته قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها، بحيث تساعد هذه الأسئلة على الفهم القرائي" (ص١٤)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها جملة من الخطوات التي يسير عليها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها للتفكير وزيادة الانتباه والتركيز، والقدرة على الفهم والاستنتاج والاستدلال والربط بين الخبرة الخاصة والمعلومات والمعارف التي يقدمها النص.

متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم متعلمو اللغة العربية المتكلمون بلغات أخرى، وهم من جنسيات متعددة، ويدرسون في معهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في المستوى الثاني.

الإطار النظري:

استراتيجية التساؤل الذاتي:

مفهوم التساؤل الذاتي :

يُطلق على التساؤل الذاتي مصطلح التنبؤ القرائي (مفلح، ٢٠٠٧، ص ١٠٦)، ومصطح استراتيجيات المساعدة الذاتية، ومن هذه الاستراتيجيات: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي. (عبد الحميد، ٢٠٠٠ م، ص ٢٠٦)، وقد عرف عصر (١٩٩٩) 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". (ص. ٢٦٥)

ويتضمن التساؤل الذاتي نوعين من الأسئلة، هما:

١ - **الأسئلة الموجهة:** وهي رؤوس أسئلة يعينها المعلم للمتعلمين، ويكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.

٢ - **الأسئلة غير الموجهة (المفتوحة):** وهي ما يصوغه المتعلم أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعده على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها. (فهمي، ٢٠٠٣، ص ١٢٥).

أهمية استعمال استراتيجية التساؤل الذاتي:

استراتيجة التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المهمة التي تنمي مهارات الفهم القرائي لدى المتعلم؛ حيث مما يفيد المتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثنائه وبعده، وتلك الأسئلة الذاتية تسهل الفهم وتوقف المتعلم أمام العناصر المهمة وتجعله قادرًا على التفكير في المادة العلمية التي تعلمها، وربط القديم بالجديد، والتنبؤ بأشياء جديدة وإثارة خيال المتعلم. (بهلول، ٢٠٠٤، ص ٣٧).

وأشار عدس (١٩٩٦) إلى أهمية تدريب الطلاب على توظيف الأسئلة الذاتية في التعلم، وقد كان ذلك في قوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلا من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغير فيه الطلاب من نماذج أسئلتهم فتكون أكثر تحديدًا، 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". (ص. ٩٧)

وبناء الطالب أسئلة عن مضمون النص المقروء يعينه على الاسيتعاب الدقيق؛ إذ إن الفهم يعتمد على ما يقوم الطالب بتوليده خلال عملية التعلم، فالتدريس من رغبة في الفهم عملية توليدية من أجل إقامة علاقات بين أجزاء المـــادة المقروءة، على نحو: الجمع بين الفقرات والوحدات الأكبر منها، وبين معلومات الطالب وخبراته. (اسماعيل، ٢٠٠١: ٧٣).

خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

تُدرَّس هذه الاستراتيجية بناء على مراحل ثلاثٍ رئيسة، هي:

أولًا: مرحلة ما قبل التعلم (الخطوة السابقة للقراءة):

يقوم المعلم في هذه المرحلة بعرض موضوع الدرس على الطلاب، ويعمل على تدريبهم على توظيف التساؤل الذاتي؛ أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه؛ رغبة في تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، ومن تلك الأسئلة:

١ ـ ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ وهدف هذا السؤال إيجاد نقطة للتركيز تعين الذاكرة قصيرة المدى على البدء في التفكير.

٢ ـ لماذا أفعل هذا؟ وهدف هذا السؤال إيجاد هدف يتجه نحوه التفكير.

٣ ـ لماذا يعدُّ هذا الذي أفعله مهمًا؟ وهدف هذا السؤال الوقوف على سبب القيام بعمليات التفكير.

٤ـ كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ وهدف هذا السؤال التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السابقة. (عريان، ٢٠٠٣، ص٢١١).

ثانيا: خطوة التعليم (خطوة القراءة):

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

١ ـ ما المعلومات التي يجب تذكرها؟ وهدف هذا السؤال استرجاع المعلومات السابقة.

٢ ـ ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ وهدف هذا السؤال اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

٣ ـ هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ وهدف هذا السؤال تصميم طريقة للتعلم.

٤ ـ ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟ وهدف هذا السؤال إثارة الاهتمام. (أبو عجوة، ٢٠٠٩، ص٣٦).

ثالثا: خطوة ما بعد التعليم (ما بعد القراءة):

يقوم المعلم في هذه المرحلة بتمرين الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي، ومن نوعية هذه الأسئلة:

كيف عملت في حل هذا السؤال؟ وهدف هذا السؤال تقييم التقدم.

هل أحتاج لإعادة حل السؤال؟ وهدف هذا السؤال متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقع؟

هل أستطيع حل السؤال بطريقة أخرى؟

هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟

كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

هل أستطيع تعميم الحل بالنسبة لمسائل أخرى؟ وهدف هذا السؤال الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

مفهوم الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو عملية معقدة ترتكز على الإدراك العقلي للمتعلم، وقدراته ومهاراته القرائية، والتفاعل بين المتعلم والنص، وتنوع استنتاجات النص المختلفة لكل متعلم وذلك طبقًا لخلفيته السابقة بالموضوع المقروء ،ودلالاته اللغوية والقدرة على التحليل، والاستنتاج، والتفكير المنطقي؛ ودافعية المتعلم نحو القراءة؛ وبناء على ذلك تعددت تعريفات الفهم القرائي تبعًا لتعدد وجهات نظر المختصين واختلاف الزاوية التي ينظر كلّ منهم من خلالها للفهم القرائي، ومن هذه التعريفات تعريف عصر (٢٠٠٥) العملية التي توظف فيها خبرات المتعلم في فهم النصّ. (ص. ٣٢).

وعرفه شوباني وتوماس (Chebaani & Tomas ,2011) بأنه: عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناء على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة، فالفهم القرائي عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي.

وعرفه شحاتة والسمان (٢٠١٢) بأنه عبارة عن عملية عقلية معرفية يعرف من خلالها القارئ المعاني المتضمنة في النصّ المقروء سواء كان هذا النص نثرًا أو شعرًا وذلك اعتمادًا على خبرت المتعلم السابقة، ويكون ذلك عن طريق الربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطًا يعتمد على التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويبدأ الفهم القرائي بالفهم الحرفي للنص وينتهي بالفهم الإبداعي له. (ص. ٨٤)

وبناء على ما سبق يكون الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية معقدة تشتمل على عددٍ من المهارات الفرعية، وترتكز في الأساس على خلفية المتعلم المعرفية وما يقدمه النصّ من معلوماتٍ، وينبغي للمتعلم أن يتقن مهارات الفهم القرائي حتى يربط الأفكار الجديدة بخبراته المعرفية في نطاق من التفاعل المعرفي.

أهمية الفهم القرائي:

تنبع أهمية الفهم القرائي في كونه واحدًا من مكونات القراءة الأساسية، بل هو محور القراءة الأساسي، وذلك أن القراءة عملية عقلية أكثر من كونها عملية آلية للتعرف على الحروف والكلمات، فالهدف من المادة المقروءة هو فهمها، فمن غير الفهم تصير القراءة لا قيمة لها للفرد أو للمجتمع، وخاصة أننا في عصر العولمة والانفتاح الثقافي، واقتصاد المعرفة. (مدكور، ٢٠١٠، ص١٧٣).

والفهم يساعد القارئ على إدراك الأفكار والمعلومات المتضمنة في المادة المقروءة فهمًا صحيحًا، وبغير ذلك لا تعدُّ القراءة ذات قيمة، ولكنها تصير عملية آلية لا تنقل أفكارًا ولا معانٍ. (عاشور والحوامدة)

عمليات الفهم القرائي:

ومن عمليات الفهم القرائي ما حدده عصر (٢٠٠٥)، وهي:

١- **عمليات جزئية:** وهي عبارة عن عمليات صغرى، وتتمثل في اختيار أجزاء صغيرة من الجملة للتذكير بها وتهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وترتكز هذه العملية على عمليتين فرعيتين، هما:

العملية الأولى: الربط أو التركيب، أي تكوين جملة مفهومة، وصحيحة عبر ربط الكلمات ببعضها، ويتم ذلك بفهم معني الكلمات أو فهم قواعد اللغة التي قام عليها تكوين الجملة.

العملية الثانية: هي الاختيار الجزئي أي اختيار الفكرة الأساسية من النص ليتم تذكرها، وذلك يتم عبر اختيارها من أجزاء معينة من النص المقروء.

٢-**عمليات تكاملية:** وهي عبارة عن عمليات فهم العلاقات والأسباب المذكورة بالنص، وفهم علاقات الجمل ببعضها في السياق نفسه، وتقوم هذه العملية على ثلاث عمليات فرعية آخري؛ تتمثل الأولى في العائد مثل الضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والثانية تتمثل في الربط؛ وهي ما يربط الجمل ببعضها مثل السبب والنتيجة، والتوضيح وتأكيد المعلومات، أما الثالثة تتمثل في الاستنتاج أي بناء معلومات جديدة عن طريق ربط الجمل ببعضها.

٣- **عمليات كلية:** وتعمل هذه العمليات على تنظيم النص، وتلخيصه وانتقاء الأفكار المفيدة منه ليكون من اليسير تذكرها.

٤-**عمليات مكملة:** وتعمل هذه العمليات على تقديم معلومات واستنتاجات تفصيلية مكملة للمتعلم رغبة في الإسهاب وهي لا تتقيد بما يهدف إليه الكاتب، وهي تعتمد على خمس عمليات فرعية هي: توقع الأحداث المقبلة، والتزود بمعلومات إضافية عن المقروء، وهذا يعتمد على الخلفية المعرفية للقارئ والتصور الذهني للتعبيرات المجازية والحقائق، والاستجابة الفاعلة والانفعالية للمقروء، واستخدام مهارات التفكير العليا للتفاعل مع النص المقروء، مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

٥-**عمليات ما وراء المعرفة:** وتتمثل هذه العمليات في إدراك القارئ لما يقرأ ويتعلم، واختيار استراتيجية القراءة المناسبة، وتكييف سلوك القراءة ومن ثم تقويمه وتعديله إلى أن يتمّ الفهم.

مستويات الفهم القرائي:

وقد حدد عبدالباري (٢٠١١) مستويات الفهم القرائي، وهي:

مستوى الفهم المباشر: ويتضمن المهارات الآتية:

- تحديد معنى الكلمة عن طريق السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- بيان مضاد الكلمة.
- تحديد معنى الكلمة المعجمي.

مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي: ويتضمن المهارات الآتية:

- تحديد فكرة النص القرائي العامة.
- استنتاج أفكار الموضوع الرئيسة.
- التمييز بين أفكار النص الفرعية والرئيسة.
- استنتاج أفكار الموضوع الفرعية.
- استنتاج هدف الكاتب العام.

مستوى الفهم القرائي الناقد: ويتضمن المهارات الآتية:

- إصدار حكم عام على النص القرائي.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد التناقض الموجود في النص.

مستوى الفهم القرائي التذوقي: ويتضمن المهارات الآتية:

- استنتاج القيم الموجودة في النص.
- الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية.
- تحديد حالة الكاتب النفسية.

مستوى الفهم القرائي الإبداعي: ويتضمن المهارات الآتية:

- ذكر عدد كبير من مرادفات كلمة معينة.
- ذكر عدد كبير من الأفكار المتصلة بموضوع النص.
- التنبؤ بخاتمة الموضوع.

العوامل التي تساعد على الفهم القرائي:

من العوامل التي تساعد على الفهم القرائي العوامل التي حددها كريم (٢٠١٢م)، وهي:

- بناء ذخيرة مفردات؛ حيث إنه توجد علاقة بين الفهم التام وبين ذخيرة مفردات الطالب، وكلما ارتفعت نسبة المفردات ارتفعت نسبة الفهم.
- قدرة الطالب على الاستخلاص واستنتاج الأفكار من النصوص المقروءة من أجل بناء الصورة الكلية العامة.
- قدرة الطالب على إدراك الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية التي تمَّ استنباطها من النصوص المقروءة.

عناصر الموقف القرائي:

حدد عبدالباري (٢٠١١) عناصر الموقف القرائيّ، وهي:

القارئ: هو أول عناصر الفهم القرائي، وهو من يقوم بالقراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويكون ذلك التفاعل عن طريق استعماله الجيد لقدراته العقلية واللغوية.

الموضوع أو النص القرائي: هو من العناصر المؤثرة في الفهم أو إعاقة الفهم، لذلك يبني القارئ مجموعة من التمثيلات المعينة للوصول لهذا الفهم.

السياق القرائي: المقصود بالسياق القرائي هة البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يعيش فيها، وبناء على ذلك يكون اختلاف الفهم القرائي راجعًا في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئة الثقافية.

الدراسات السابقة:

دراسة الحربي (٢٠١٩): وقد هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق ذلك تمّ إعداد مجموعة من الأدوات، هي: استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صمم برنامج مقدم في تدريس مهارات الفهم القرائي، قائم على خرائط التفكير يشتمل على كتاب المتعلم ودليل المعلم، كما صمم اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبعد التحقق من ثبات الأدوات وصدقها، شرع الباحث في التطبيق على عينة البحث المكونة من (٢٩) طالبًا من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، كما استخدم عددًا من الأساليب الإحصائية والمعالجات للوصول إلى نتائج البحث.

دراسة الهرساني (٢٠٢٢): وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبناء برنامج قائم على توظيف الأمثال العربية لتنمية تلك المهارات لديهم، وقياس فاعليته في تنميتها، ولتحقيق هذه الأهداف أعد الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في بناء قائمة مهارات الفهم القرائي، ثم تصميم برنامج لتدريس تلك المهارات وتصميم اختبار لمهارات الفهم القرائي، وبعد التأكد من ثبات الأدوات وصدقها، قام الباحث بتطبيق تجربة البحث على عينة البحث التي تكونت من (١٤) طالبًا من طلاب المستوى الثالث في برنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة واستخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي؛ للتحقق من فاعلية برنامج قائم على

توظيف الأمثال العربية (المتغير المستقل) في تنمية مهارات الفهم القرائي (المتغير التابع)، لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم، من خلال مقارنة نتائج مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وكان من أهم نتائج البحث التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي، تضمنت (٥) مهارات رئيسة تفرع عنها (١٧) مهارة فرعية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث في مهارات الفهم القرائي، تعزى إلى تطبيق برنامج قائم على توظيف الأمثال العربية.

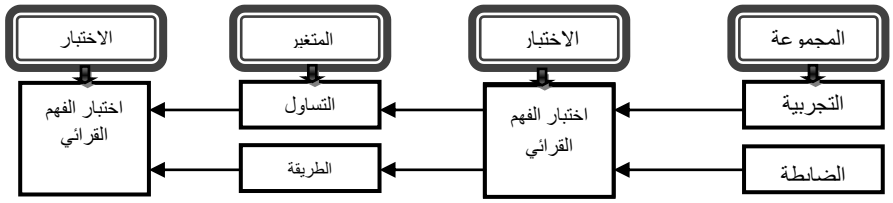
دراسة حسين (٢٠٢٢): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الثقافة العربية الإسلامية لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو تعلم العربية لدى طلاب الأزهر الناطقين بغيرها، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) طالبًا من طلاب الأزهر الناطقين بغيرها تمّ اختيارهم عشوائيًّا من معهد الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (بنين) بواقع (٢٥) طالبًا للمجموعة التجريبية، و(٢٥) طالبًا للمجموعة الضابطة، وقد استخدمت الدراسة اختبار مهارات الفهم القرائي، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، وبرنامج قائم على الثقافة العربية الإسلامية، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم وتأثيره في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم العربية لدى طلاب الأزهر الناطقين بغيرها.

دراسة الجنوبي (٢٠٢٢): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التعرف على أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، وذلك فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدم الباحث التصميمات التمهيدية على مجموعة واحدة، واستخدم العينة القصدية، وعددهم (٣٠) طالبًا، وقد قام الباحث ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ودليل إرشادي (دليل المعلم) لتطبيق بعض إستراتيجيات التعلم المتمايز لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتوصل إلى نتائج منها استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز قد أدَّى إلى ظهور تحسن إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى عينة الدراسة مما يعني أن الأداء البعدي للطلاب في اختبار الفهم القرائي قد تأثر بتطبيق إستراتيجية التعلم المتمايز.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي في اختيار مجموعة البحث وتطبيق الإستراتيجية، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، ويتضح تصميم البحث في الشكل التالي:



المنهج الوصفي التحليلي: وذلك للوقوف على الادبيات التربوية وتحليل البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بطبيعة البحث الحالي، واستقرائها والاستفادة منها.

عينة الدراسة: يعرف عودة والخليلي (٢٠٠) العينة بأنها مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي يتم جمع البيانات من خلالها بصورة مباشرة، وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) طالبا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تم توزيعها إلى مجموعتين أحدها تجريبية، والأخرى ضابطة.

بناء أدوات الدراسة وموادها البحثية:

استخدم الباحث في دراسته الأدوات والمواد البحثية التالية:

- قائمة مهارات الفهم القرائي.
- اختبار مهارات الفهم القرائي.
- دليل المعلم ودليل الطالب.

مصادر بناء القائمة: تم بناء هذه القائمة في ضوء المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة، العربية والأجنبية التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- القوائم، والتصنيفات العربية؛ الخاصة بمهارات الفهم القرائي، ومستوياته.
- المقابلات مع بعض المتخصصين في مجال اللغة العربية من بعض أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية بلغات أخرى والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازمة لمتعلمي اللغة العربية بلغات أخرى.

محتوى القائمة: بعد الاطلاع على ما سبق، ثم حصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في خمسة مستويات رئيسة، ويتضمن كل مستوى عدداً من المهارات التي تنتمي لذلك المستوى، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية:

م	مستويات الفهم القرائي	عدد مهارات الفهم القرائي في كل مستوى
١	الفهم المباشر	٧
٢	الفهم الاستنتاجي	٧
٣	الفهم الناقد	٣
٤	الفهم التذوقي	٣
٥	الفهم الإبداعي	٥
	المجموع	٢٥

يتضح من الجدول السابق أن عدد مهار الفهم القرائي بلغ (٢٥) مهارة، وزعت على مستويات خمسة للفهم القرائي وهي (الفهم المباشر، ثم الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي).

الخصائص الإحصائية لقائمة مهارات الفهم القرائي:

تم التحقق من صدق وثبات قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية بلغات أخرى وذلك على النحو التالي:

أولاً: صدق قائمة مهارات الفهم القرائي:

تم التحقق من صدق القائمة من خلال عرضها- بصورتها المبدئية- على المشرف العلمي تمهيدًا لعرضها على المحكمين، أعقب ذلك توزيعها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج العامة، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية بلغ عددهم (٢٨) محكمًا، وذلك بهدف إبداء الرأي فيها، من حيث مناسبة المهارة لمتعلمي اللغة العربية بلغات أخرى ومدى انتماء كل مهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية، كما طلب منهم حذف، أو تعديل، أو إضافة ما يرونه من مهارات.

ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي:

وقد تم ألتوصل إلى ثبات القائمة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي، وذلك بتطبيق معادلة كوبر ((Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٢) نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الفهم القرائي:

مستوى الفهم	المباشر	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المتوسط
عدد المهارات	٤	٣	٣	٣	٢	
نسبة الاتفاق	%٨٨	%٩١	%٨٢	%٨٤	%٨٢	%٨٣

ويوضح الجدول (٢) أن نسبة الاتفاق على مهارات الفهم القرائي بين المحكمين كانت عالية في بعض المستويات، حيث بلغت (٩٣%) لمستوى الفهم الاستنتاجي، (٨٩%) للاستنتاجي و(٨٦%) للنقدي، وكانت مقبولة في المستويات الأخرى، ووصلت إلى (٨٧ %) للمتوسط الكلي، وهي نسبة مناسبة حيث حددها كوبر كما يلي:

- أقل من ٧٠ % يمثل انخفاض نسبة الاتفاق على الأداة.

-85%فأكثر يمثل ارتفاع نسبة الاتفاق على الأداة (المفتي، ١٩٩١ م، ص ٦٢).

القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات على قائمة مهارات الفهم القرائي، والأخذ بالمهارات التي حازت على نسب اتفاق تتجاوز (٨٠(%)، تم اعتماد القائمة المكونة من (١٥)مهارة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، موزعة على (٥) مستويات ، والجدول التالي يبين توزيع مهارات الفهم القرائي على مستويات الفهم القرائي الخمسة المكونة للقائمة في صورتها النهائية.

جدول (٣)توزيع مهارات الفهم القرائي على المستويات الخمس الرئيسة للفهم القرائي(الصورة النهائية):

م	مستويات مهارات الفهم القرائي	عدد مهارات الفهم القرائي لكل مستوى
١	مستوى الفهم المباشر	٤
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	٣
٣	مستوى الفهم الناقد	٣
٤	مستوى الفهم التذوقي	٣
٥	مستوى الفهم الإبداعي	٢
مجموع المؤشرات		١٥

اختبار الفهم القرائي:

بعد التوصل إلى مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال قائمة مهارات الفهم القرائي، كان لزامًا أن يتم بناء اختبار يقيس مدى تمكن هؤلاء الطلاب من تلك المهارات قبل وبعد دراستهم لاستراتيجية التساؤل الذاتي للتأكد من فاعليتها في تنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية بلغات أخرى. وقام الباحث بإعداد الاختبار بعد الاطلاع على مهارات الفهم القرائي ومهاراته المتعددة، وما صمم من أدوات في هذا المجال، وكذلك بعد اطلاعه على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع.

تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط – عينة الدراسة – من مهارات الفهم القرائي.

وتم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

مر بناء هذا الاختبار بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهي على النحو الآتي:

- الاطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والأبحاث السابقة التي أوضحت مهاراته- تحديد مفهوم مهارات الفهم القرائي إجرائيًّا، في ضوء مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة الخاصة بالفهم القرائي.

صياغة مفردات الاختبار:

وقد تم اختيار الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ويتطلب هذا النوع من المتعلم أن يعرف أي الإجابات المقترحة هي الصواب، ويتكون كل سؤال من جزأين، المقدمة، وتطرح المشكلة، وقائمة من البدائل عددها أربعة، بينها بديل واحد صحيح، وقد تم مراعاة القواعد الآتية أثناء كتابة هذه الأسئلة: البدء بالأسئلة الأسهل، تقع الفقرة وبدائلها في صفحة واحدة، تم تغيير موقع الإجابة الصحيحة بين البدائل بطريقة عشوائية، تم مراعاة وضع العناصر المشتركة بين البدائل في مقدمة السؤال، والبدائل متوازنة في الطول.

وقد تكون هذا الاختبار من (٣٤) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، لقياس خمس مهارات رئيسة للفهم القرائي (مهارات الفهم المباشر، مهارات الفهم الاستنتاجي، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي)، وقد اهتم الباحث عند بناء الاختبار بالأخذ بالتعليمات الآتية:

- تبسيط تعليمات الاختبار بما يتناسب مع قدرة المتعلم على الفهم.- أن يحتوي الاختبار على الأعمال الأدبية المختلفة.- أن تناسب النصوص في الاختبار مستوى المتعلم.- أن تصاغ الأسئلة في عبارات واضحة محددة.

إعداد مفتاح التصحيح:

تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، على أن تُعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية (٣٤) درجة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

للتحقق من التكافؤ بين المجموعات في هذه الدراسة، والتأكد من أنَّ التحسن الذي طرأ على مهارات الفهم القرائي، والمصنفة في مستويات (الفهم المباشر - الفهم الاستنتاجي – الفهم الناقد - الفهم التذوقي - الفهم الإبداعي)، وكذلك على الوعي بعمليات الفهم القرائي، إنما يعود إلى استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي، تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً، ثم تحليل البيانات باستخدام اختبار T-Test للعينات المستقلة، وكانت نتائج الأداء القبلي على النحو التالي:

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي:

مستوى المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	التجريبية	30	4.7333	1.36289	58	.484	.630
	الضابطة	30	4.5667	1.30472			
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	30	2.2667	.94443	58	.573-	.569
	الضابطة	30	2.4000	.85501			
الفهم الناقد	التجريبية	30	4.3333	1.49328	58	.348	.729
	الضابطة	30	4.2000	1.47157			
الفهم التذوقي	التجريبية	30	2.3000	.83666	58	.935-	.354
	الضابطة	30	2.5000	.82001			
الفهم الإبداعي	التجريبية	30	4.8667	1.40770	58	.281-	.780
	الضابطة	30	4.9667	1.35146			
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	30	18.5000	3.20291	58	.166-	.868
	الضابطة	30	18.6333	2.99981			

ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على كل مستوى من مستويات اختبار الفهم القرائي، والمصنفة في مستويات (الفهم المباشر- الفهم الاستنتاجي - الفهم النقدي - الفهم التذوقي - الفهم الإبداعي) وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار؛ مما يعد دليلاً على تكافؤ أفراد المجموعتين في امتلاكهم لمهارات الفهم القرائي قبل البدء بتطبيق الاستراتيجية.

ثانياً :النتائج المرتبطة بالإجابة عن سؤال الدراسة.

السؤال الأول: وينص على"ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ توصل الباحث إلى قائمة مهارات الفهم القرائي، وتضمنت خمس عشرة مهارة وزعت على خمسة مستويات كما يلي:

مستوى الفهم المباشر: ويشمل المهارات التالية:-

١.تحديد المعنى الدلالي للكلمة.

٢.تحديد مضاد الكلمة.

٣.تحديد مرادفات الكلمة.

٤.تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

٥.تحديد العلاقة بين كلمتين.

مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية:

٦. استنتاج المشاعر المسيطرة على النص.

٧.استنتاج المجال الذي يندرج تحته النص.

مستوى الفهم الناقد، ويشمل المهارات التالية:

٨.التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وبين ما لا يتصل به.

٩. التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.

مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارتين التاليتين:

١٠.تحديد العاطفة السائدة في النص القرائي.

١١.تحديد العلاقة الدلالية بين بعض ألفاظ النص المقروء، ودلالتها الجمالية.

مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية:

١٢- اقتراح المتضادات لكلمات معينة في النص المقروء.

١٣- اقتراح المترادفات لكلمات معينة في النص.

١٤. اقتراح مفردات تربط بينها وبين مفردات معينة علاقة اشتمال.

١٥- اقتراح مفردات تربط بينها وبين مفردات معينة في النص علاقة جزء بكل.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الذبياني (٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها إلى (٣٥) مهارة للفهم القرائي، موزعة على مستوياته الخمسة (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، كما تختلف أيضا مع نتائج دراسة الصاعدي (٢٠١٦) والتي كان من ابرز نتائجها تحديد (٢٥) مهارة للفهم القرائي موزعة على مستوياته الخمسة (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)

السؤال الثاني:وينص على "ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وللإجابة عن هذا السؤال الثاني صاغ الباحث الفرض الأول التالي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وفى كل مهارة على حدة.

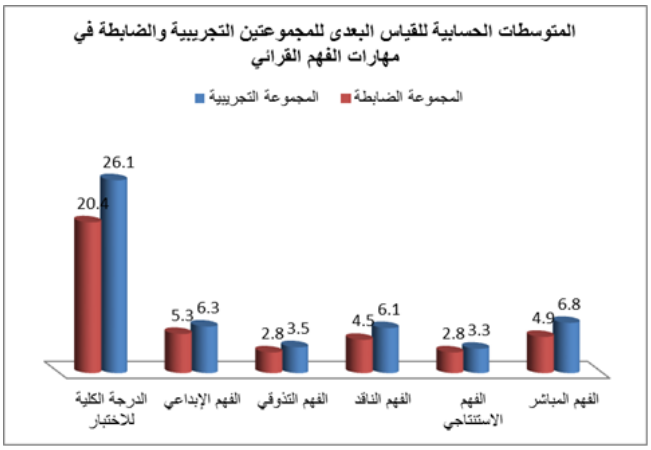
لاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحث قيمة "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات الفهم القرائي، ولم يقوم الباحث بالتأكد من شروط اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتي، والخاصة بشرط (التوزيع الاعتدالي للبيانات وكذلك التجانس) نظرًا لأن تساوى حجم العينتين (المجموعة التجريبية والضابطة) يُغني عن التحقق من التجانس (حسن، ٢٠١٦، ٣٢٩)، كما أن بلوغ عدد العينة في كل من المجموعتين (٣٠) متعلمًا يُغني عن التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات اعتمادا على نظرية النزعة المركزية (أمين، ٢٠٠٧، ١١١)، والجدول التالي () يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات الفهم القرائي.

جدول(٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مستوى الفهم المباشر	التجريبية	30	6.8000	1.58441	٥٨	5.282	.000
		الضابطة	30	4.9333	1.11211			
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	التجريبية	30	3.3667	.85029	٥٨	2.513	١٥.0
		الضابطة	30	2.8667	.68145			
٣	مستوى الفهم الناقد	التجريبية	30	6.1333	1.13664	٥٨	5.121	.000
		الضابطة	30	4.5333	1.27937			
٤	مستوى الفهم التذوقي	التجريبية	30	3.5000	.50855	٥٨	4.826	٠.00
		الضابطة	30	2.8000	.61026			
٥	مستوى الفهم الإبداعي	التجريبية	30	6.3333	.92227	٥٨	3.649	١.00
		الضابطة	30	5.3333	1.18419			
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي		التجريبية	30	26.1333	3.00268	٥٨	8.286	٠.00
		الضابطة	30	20.4667	2.23966			

يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيم "ت" في مهارات (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي)، والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي بلغت (5.282)، (2.513)، (5.121) (4.826)، (3.649)، (8.286) على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي)، والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، واتضح ذلك من خلال الرجوع إلى المتوسطات في المهارات الخمسة والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وجد أنها كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

والشكل البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي.



شكل ()

المتوسطات الحسابية للقياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي

يتضح من الشكل (٥) أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في جميع المهارات والدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي، وهذا يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في مهارات الفهم القرائي لدى المشاركين في المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جميل (٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها الى ان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في تنمية الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودراسة عدنان (٢٠١٢) والتي اظهرت نتائجها إثبات وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبيّة، كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة البكري (٢٠٢٢)، والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي في القياس البعدى لصالح طلاب المجموعة التجريبية ودراسة إبراهيم (٢٠٢١) والتي توصلت الى فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية الحصيلة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدى.

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة وهيب (٢٠٢٠) والتي اظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لكل المهارات الفرعية في الفهم القرائي المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، ومجموعهم الكلي لصا لح المجموعة التجريبية في الأداء البعدي، ودراسة عبدالغفار (٢٠١٩) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى، كما تتفق ونتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٩) والتي توصلت الى إثبات فاعليّة النموذج المقترح في تنمية المهارات.

ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى أثر استراتيجية التساؤل الذاتي وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:

١) تعمل استراتيجية التساؤل الذاتي على تمكين الطلاب من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية، وتفعيل دور المتعلمين في العملية التعليمية، وإعطائهم فرصًا أكبر للتعبير عن أنفسهم ومقترحاتهم وأفكارهم، بحيث يكونوا هم مصدر المعرفة ولا يكتفوا بالمنهاج مما يشجعهم على البحث والاستقصاء.

٢) استخدام فنيات متنوعة تساعد المتعلمين على التعبير عن وجهات نظرهم المختلفة حول موضوع معين وتراعي الفروق الفردية بين طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث استخدم الباحث كلا من المناقشة والحوار، والعرض البصري، والتفكير بصوت عال، والتعلم التعاوني، والتعزيز، والتغذية المرتدة.

٣) التزام ومواظبة الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية على حضور جلسات التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وتعاونهم مع الباحث، ودافعيتهم لبذل مزيد من الجهد في ظل الأنشطة الممتعة التي يمارسونها خلال الجلسات التدريسية.

٤) المحافظة على الهدوء وخلو المكان من الضوضاء والضجيج، وتوفير أنشطة ومهام متعددة تجعل الطلاب يركزوا أكثر على الموضوع (الإستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي)، مما يسهل على الطلاب فهم الموضوعات التي تتم دراستها، كما أن هذه الأنشطة تُضفي على الطلاب أجواء من الحماس وعدم الملل وزيادة الدافعية للتعلم لديهم.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلي الإجراءات التي اتبعها الباحث خلال تنفيذ دروس استراتيجية التساؤل الذاتي؛ حيث قام الباحث بتقسيم الجلسة إلى عدد من الأنشطة والمهام التي تلاءم احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من جهة وتراعي خصائص النمو لديهم من جهة أخرى، وكانت إجراءات الجلسة تبدأ دائمًا بالترحيب بالطلاب ثم مناقشة التكليفات معهم، ثم الإفصاح عن أهداف الجلسة المزمع تنفيذها، ثم الشروع في تنفيذ الأنشطة والمهام المحددة لها، والتحديد الدقيق للدور الذى يقوم به متعلمي اللغة العربية.

ولعل مما ساعد علي هذه النتيجة أيضًا من وجهة نظر الباحث هو التعزيز المعنوي الذي كان يحصل عليه الطلاب عندما كانوا يستخدمون إجراءات استراتيجية التساؤل الذاتي في فهم الدروس والموضوعات المعروضة عليهم، فمما لاشك فيه أن ذلك سيجعلهم أكثر حرصًا علي استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي بشكل مستمر، وفي كل المواد التي يقوموا بدراستها، وبذلك يتم من أثر الجلسات التدريسية القائمة على إجراءات استراتجية التساؤل الذتي بعد فترة من تطبيقها.

حجم تأثير المعالجة التجريبية (استراتيجية التساؤل الذاتي) في المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي).

استخدم الباحث مربع ايتا لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي) في المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) حيث قام الباحث بحساب مربع ايتا ($\eta 2$) لقيمة (ت)، حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.٠٢) من التباين الكلى على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠.٠٦) من التباين الكلى على تأثير متوسط، في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠.١٥) فأكثر على تأثير كبير (مراد، ٢٠٠٠: ٢٤٦).

جدول (٦) قيمة η2، ومقدار حجم تأثير طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي	قيمة ت	درجات الحرية	η2	مقدار حجم التأثير
١	مستوى الفهم المباشر	5.282	٥٨	.325	كبير
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	2.513	٥٨	.098	متوسط
٣	مستوى الفهم الناقد	5.121	٥٨	.311	كبير
٤	مستوى الفهم التذوقي	4.826	٥٨	.287	كبير
٥	مستوى الفهم الإبداعي	3.649	٥٨	.187	كبير
الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي		8.286	٥٨	.542	كبير

يتضح من الجدول (٦) ما يأتي:-

- قيمة (η^2) لحجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في مستوى الفهم المباشر قد بلغت (٠.٣٢٥) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) في مهارة مستوى الفهم المباشر تصل إلى (٣٢.٥%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في مستوى الفهم الاستنتاجي قد بلغت (٠,٠٩٨) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) في مهارة مستوى الفهم الاستنتاجي تصل إلى (٩.٨%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في مهارة مستوى الفهم الناقد قد بلغت (٠.٣١١) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) في مستوى الفهم الناقد تصل إلى (٣١.١%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في مستوى الفهم التذوقي قد بلغت (٠.٢٨٧) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) في مستوى الفهم التذوقي تصل إلى (٢٨.٧%).
- قيمة (η2) لحجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في مستوى الفهم الإبداعي قد بلغت (٠.١٨٧) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) في مستوى الفهم الإبداعي تصل إلى (١٨.٧%).

- قيمة (η^2) لحجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التساؤل الذاتي في الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي قد بلغت (٠.٥٤٢) وهو حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن نسبة التباين الحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي) في الدرجة الكلية مهارات الفهم القرائي تصل إلى (٥٤.٢ %).

وبناءً على ما سبق فإن تأثير المتغير المستقل (استراتيجية التساؤل الذاتي في المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) جاء بشكل كبير مما يبرر زيادة أثر هذه الإستراتيجية من الناحية العملية والتطبيقية في تنمية الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي وكل بُعد من أبعاده لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قيامه بتوفير الفرص المناسبة لمتعلمي المجموعة التجريبية أثناء الجلسات التعليمية، كي يمارسوا الوعي بعمليات الفهم القرائي، مما ادي الى تنمية الوعي بعمليات الفهم القرائي لديهم، والتعامل الذكي مع مختلف الأنشطة اللغوية والآراء والأفكار المطروحة.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضًا إلى تعاون الطاقم التعليمي والإداري؛ حيث تضافرت جهودهم جميعًا في تيسير مهمة الباحث، وتشجيع الطلاب المشاركين في الدراسة على المواظبة والتفاعل، ومن هنا فإن الباحث يعزو هذا التأثير الكبير للإستراتيجية المقترحة القائمة على التساؤل الذاتي في تنمية الوعي بعمليات الفهم القرائي إلى جودة الجلسات التدريسية في تنمية الوعي بعمليات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قيامه بتوفير الفرص المناسبة لمتعلمي المجموعة التجريبية أثناء الجلسات التعليمية، كي يمارسوا الوعي بعمليات الفهم القرائي.

أولا: التوصيات:

- ترك طرق التدريس بالأسلوب القديم، القائم على الحفظ والتلقين، والأخذ باستراتيجيات تدريسية حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وقصر دور المعلم على التوجيه والتيسير.
- توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي في المراحل التعليمية المختلفة
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية من أجل تدريبهم على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الحقول في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ثانيا: مقترحات الدراسة:

انطلاقًا من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، تقترح الدراسة القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية الآتية:

- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة الدلالي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية بلغات أخرى..
- فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى متعلمي اللغة العربية بلغات أخرى.
- إعداد تصور مقترح لمحتوى اللغة العربية في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

قائمة المراجع:

حسين، محمد صالح عبد الرزاق. (٢٠٢٢). برنامج قائم على الثقافة العربية الإسلامية لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو تعلم العربية لدى طلاب الأزهر الناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع١١٧.

أمين، أسامة ربيع. (٢٠٠٧). التحليل الإحصائي باستخدام SPSS . القاهرة: الانجلو المصرية.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١١). القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: مكتبة الأسد للنشر والتوزيع.

بهلول، إبراهيم أحمد. اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد العشرون، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠٤م.

الجنوبي، عبد الله بن أحمد. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التعليم التمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٨٦، ج٢.

الحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى - كلية التربية، مج١٠، ع٢، ج٣.

الحربي. خالد بن هديبان بن هلال. (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط - كلية التربية. مج٣١، ع٤.

الحربي، بدر بن هديبان بن هلال. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب. ع١١١.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج Spss، القاهرة: دار الفكر العربي.

الدليمي، طه علي؛ والوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠٩). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث

الذوابي، إبراهيم سعد. (١٤٤٤). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات الفهم القرائي في تدريس مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بمحافظة المخواة. رسالة ما جستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

سعد علي زاير وآخرون. (٢٠١٥م-١٤٣٦هـ). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الطبعة الاولى، الدار المنهجية للنشر والتوزيع زايد.

شحاتة، حسن؛ والسمان، مروان. (٢٠١٣). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. ط٢. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. (٢٠٠٠). فعالية استراتيجيات 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.

عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٢). المدرسة وتعليم التفكير. دار الفكر، عمان.

العذيقي، ياسين محمد عبده. (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية.

عريان، سميرة عطية. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، القاهرة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥). الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

العنري، سلطان. (٢٠٢٠). تطوير نظام إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر معلمين اللغة العربية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، الكويت: المجلة العلمية للنشر العلمي، العدد (١٦).

فهد خليل. (٢٠١٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. عمان: دار اليازوري

فهمي، إحسان عبد الرحيم. (٢٠٠٣م). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة،

مدكور، علي أحمد (٢٠١٠). طرق تدريس اللغة العربية (ط٢). عمان: دار المسيرة.

مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مرسي، عمرو مختار. (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. لجمعية التربوية لتدريس اللغات، ع٢، يوليو.

الهرساني، عبد الرحمن بن ضيف الله. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

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

Joseph, N(٢٠١١) Chebaani & Tomas: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. Preventing School Failure, 54(2), 99 – 103.