أثر استراتيجية ما وراء معرفية قائمة على الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

د/ حمود محمد مرشد العليمات

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر إستراتيجية الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكوّن أفراد الدراسة من (١٧٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، موزعين على ست شعب دراسية، وُزِّعت هذه الشعب عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً للاستيعاب القرائي، جرى التحقق من صدق الاختبار وثباته، طبق على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعدّ الباحث كذلك دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي دُرس تبعاً لخطوات إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد/ تعلم تعاوني).

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتم باستخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، واستخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في الاستيعاب القرائي تعزى لإستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، والطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني). لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، ومتوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في الاستيعاب القرائي تعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث باستخدام إستراتيجية الأسئلة **الذاتية**(تعلم مفرد/ تعلم تعاوني) في تدريس نصوص الاستيعاب القرائي، في المرحلة الأساسية.

المقدمة:

يعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية، والباعث على توسيع خبرات الطالب التعليمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية؛ لذا وظفت الأمم طاقاتها لإعداد جيل قادر على فهم ما يقرأ، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى لتغيير دور الطالب من المتلقي السلبي، إلى المبادر الإيجابي، لاسيما في عصر يشهد ثورة معرفية ومعلوماتية ضخمة تتزايد كل لحظة، مما يدفع المتعلم للتخبط والعشوائية في ظل هذا الكم الهائل من المعلومات المتدفقة، وهذا الأمر يتطلب قارئاً سريعاً، يمتلك مهارات الاستيعاب التي يمكن أن توصله إلى غايته وفق منهجية واضحة محددة المعالم.

وبما أن الغرض الأساسي لعملية القراءة، هو تمكين القارئ من استيعاب النصوص القرائية؛ لأن الاستيعاب هو الأساس للبناء المعرفي، ونمو القدرات العقلية. لهذا ركزت اتجاهات التدريس الحديثة على تطوير استراتيجيات لاستيعاب المقروء، لأن تطور أي أمة مقترن بما يقرأ أبناؤها، وكيف يفهمون ما يقرؤون (السيد، ١٩٨٨).

يأتي الاستيعاب القرائي في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية، لما يمثله من أهمية في التواصل، وفهم المقروء. ومن هذا المنطلق لم يعد الاستيعاب مجرد معرفة الحقائق المتضمنة في الرموز المكتوبة، بل أصبح ينظر إليه كنشاط ذهني ذي أبعاد متعددة، ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة للبنية التي قصد الكاتب نقلها (ديشين، ١٩٩١).

ويقوم القارئ بعملية استحضار للمفاهيم والصور والمعلومات غير الموجودة في النص. وبهذا يمكن النظر إلى الاستيعاب على أنه القدرة على التوصل إلى المعنى بإعادة تنظيم المعرفة السابقة؛ لتتلاءم مع المعلومات والأفكار الجديدة في النص (مدكور، ٢٠٠٧). وعادة يقوم القارئ بعملية استيعاب النص بتفحص وجهات النظر المختلفة التي يطرحها الكاتب، ثم تحدث عملية التفاعل بين أفكار الكاتب ومعرفة القارئ السابقة، مما يمكنه من الوصول إلى استنتاجات خاصة (Kaufman & Kaufman, 1985). ويرى فولتانو (Vellutino, 2003) أن الاستيعاب القرائي هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من نص مكتوب لغاية معينة.

ويلاحظ مما تقدم أن الاستيعاب عملية عقلية عليا، ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وأن نجاح عملية الاستيعاب يعتمد إلى حد بعيد على خبرة القارئ السابقة، وما يستطيع أن يحمله منها إلى النص المقروء، فالقرّاء الذين لا يمتلكون معارف وخبرات سابقة، سيكون لديهم قصور في إتمام عملية الاستيعاب والوصول إلى الغاية المنشودة، وبالتالي تفرغ عملياتهم القرائية من مضمونها، وتصبح عملية آلية قائمة على فك الرموز.

وهذا يتفق وما ذهبت إليه نظريات اللغة وعلم النفس، التي أشارت إلى أن عملية الاستيعاب

عمليـة مـن عمليـات الـتفكير الـتي تتطلـب نـشاطاً ذهنيـاً يهـدف إلى اكتـساب المعرفـة وتحـصيلها (Anderson, 1988). وهـذا يعـني أن القـراءة عمليـة عقليـة تحتاج إلى الفهـم والـربط والاسـتنتاج، فالغاية المرجوة من عملية القراءة فهـم النص المقروء، واستيعابه، ونقده، والحكم عليه، والوصول إلى غرض الكاتب الظاهري والخفّي، ومقدار هـذا الاستيعاب هـو الـذي يحـدد قيمـة هـذه القـراءة وأهميتهـا؛ لأن الاستيعاب يشكل جوهر العملية القرائية ومحورها، والقارئ الجيد هو الذي يصل إلى المعنى بسهولة ويسر، ويستوعب النص الذي بين يديه (عاشور، ٢٠٠٧). وبغير ذلك تفقد القراءة وظيفتها، وتصبح عملية آلية، تخلو من الدافع للإقبال عليها (مدكور، ٢٠٠٧).

ونظراً لأهمية الاستيعاب نجد بعض المتخصصين ينادون بضرورة تعليمه بفعالية عالية، لأن القراءة التي تجري من دون وعي للمضمون وفهمه ما هي إلا مجرد عبث (Reed, 1992). وهـذا يؤكد ما ذهب إليه عبدالمجيد (٢٠٠٠)، أن ضعف التلاميذ في استيعاب المقروء في الصفوف المتأخرة يؤدي إلى الإحساس بالفشل، وبالنتيجة ترك المدرسة، وهو السبب نفسه الذي يؤدي إلى تسرب العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عندما يتراجع مستواهم القرائي عن بقية زملائهم.

وبما أن الاستيعاب من المهارات العقلية المهمة الذي له انعكاسات على مختلف جوانب النمو المعرفي، والشخصي، والانفعالي، يلاحظ أنه تصدّر الدراسات المتعلقة بالنواحي النفسية واللغوية، وخصوصاً الدراسات الغربية منها، وذلك لما يمثله الاستيعاب من أهمية في التواصل اللغوي، وفهم الرسالة بين القارئ والكاتب.

وتأتي أهمية الاستيعاب لكونه الأداة التي تكلل عملية التواصل بالنجاح، والتي تمد القارئ بالدافعية للتواصل من جهة، والوصول إلى غرض الكاتب من جهة أخرى، وهذا هو المحور الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

إن الاستيعاب الحقيقي هو الذي يرتبط بالفهم، وليس بعدد ما يمتلك الفرد من مفردات، فإذا لم ترتبط حصيلة الفرد اللغوية بالقدرة على تفسير الكلمات، وتحويلها إلى أفكار ذات فائدة في استيعاب المقروء، لا يمكن عدّها حصيلة لغوية حية (عصر، ١٩٩٩). وعلى أية حال فإن الاستيعاب هو جوهر القراءة، ومحورها، وهو غاية عملية التعلم، وأداة التفاعل بين العقل والمقروء، والحاجة له تزداد يوماً بعد يوم؛ لدرء المخاطر التي تواجه العملية التعلمية التعليمية، والنهوض بها، وبعثها من جديد، فلا عجب إذن أن يحظى الاستيعاب بهذا الاهتمام الواسع على مختلف المستويات، وهذا يؤكد أهمية تدريسه والعناية به، والكشف عن جوانب الضعف فيه.

وبالرغم من الأهمية الواضحة لعملية الاستيعاب القرائي، إلا أن المتتبع لواقع الاستيعاب القرائي في المدارس، يلمس ضعفاً واضحاً لدى المتعلمين، إذ لا يزال الاستيعاب يراوح في مستواه الحرفي في أحسن

حال وأن هناك إغفالاً واضحاً لمستوياته العليا، الأمر الذي يترتب عليه نتائج تنعكس سلباً على تقدير المتعلم لذاته، وإحساسه بالفشل، مما يؤدي إلى تدني المخرجات التعلمية، التي تدخل إلى مؤسسات التعليم العالي مثقلة بهذه الأعباء، مما يربك برامج الإعداد، التي يفترض أن تبنى على معارف المتعلم السابقة، مما يضطر هذه المؤسسات التعليمية إلى إعادة تكييف برامجها لتتلاءم مع المدخلات الجديدة، فيؤدي ذلك إلى تراجع مستوى المخرجات العليا، لتعود إلى التعليم العام في مستوى أقل من المأمول، وهذا التراجع في القدرات والإمكانات ينعكس على المستوى القومي في هدر الطاقات البشرية، ويحد من إمكانية نجاح الخطط التنموية المبنية على الموارد البشرية ذات الكفاية، وبخاصة في عصر يتجه نحو اقتصاد المعرفة.

والضعف في الاستيعاب القرائي مشكلة ذات أبعاد عالمية وعربية ومحلية، ومما يؤكد هذه المشكلة عالمياً، الدراسة المذكورة في بيمل وسشوتن (Bimmel & Schooten, 2004) التي تشير نتائجها إلى تدني مستوى الاستيعاب في العديد من الدول، ومن بينها هولندا، التي يعاني حوالي ١٥٪ من البالغين فيها من مشكلات في استيعاب المقالات في الصحف والمجلات، وتصل هذه النسبة إلى ١٤.٤٪ في ألمانيا، وفي كندا تصل إلى ١٦.٦٪، وفي الولايات المتحدة تصل إلى ٢٠.٧٪ من مجموع العينة التي شملها الاستطلاع. ومما يؤكد هذا الضعف ما ورد في الدراسة المقارنة التي أجراها روبرت ثورندايك في خمس عشرة دولة، والمذكورة في حبيب الله (١٩٩٧)، أوضحت نتائجها أن الفرق في نتائج امتحانات القراءة وفهم المقروء بين الطلاب لم يكن بسبب اللغة التي يتكلمها الطالب، بل بمستوى التحدي العقلي الذي يطرحه السؤال، وعدم القدرة على استيعابه.

وفي دراسة لشارب واشبي (Sharp & Ashby, 2002, P.17) قام الباحثان بقياس مهارات الفهم لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة، وبقدر ما كانت النتائج غير مرضية، قال الباحثان في وصف نتائج الدراسة: "إن الطلبة لا يعانون ضعفاً في مهارات الاستيعاب، وإنما يعانون من أمية الاستيعاب".

وعلى الصعيد العربي، شعر المسئولون بهذا الضعف فعقدوا المؤتمرات، والندوات لبحث هذا الضعف، وسبل التصدي له، ومن بين هذه المؤتمرات، مؤتمر التطوير التربوي الخاص بمناهج اللغة العربية، الذي عقد في وزارة التربية والتعليم البحرانية (٢٠٠٤) الذي ناقش مشكلات اللغة العربية، ومن بينها مشكلة الاستيعاب القرائي، وأكد المؤتمر في توصياته أن القراءة للاستيعاب، والنظر إلى الفعل القرائي بوصفه نتاجاً جديداً للنص، وأوصى بضرورة رفد منهاج اللغة العربية بالاستراتيجيات الجديدة التي تؤكد الاستيعاب والتعلم الذاتي (وزارة التربية والتعليم البحرانية، ٢٠٠٤).

ومما يؤكد هذا الضعف، نتائج المؤتمرات والندوات العربية التي خلص معظمها إلى ضرورة الاهتمام بالاستيعاب القرائي، ودعوة الخبراء إلى وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلة، ومن هذه المؤتمرات والندوات: ندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، التي عقدتها جمعية لسان العرب

في مقر جامعة الدول العربية في القاهرة (١٩٩٨)، ومؤتمر التطوير التربوي الإسلامي، الذي عقد في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية في لبنان (١٩٩٧)، وقد أفرد المؤتمر جلسة خاصة لمناقشة مشكلات تطوير مناهج اللغة العربية، لاسيما مشكلة الاستيعاب القرائي، وندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في الكويت بدعوة من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٩).

ومن البحوث الإجرائية على المستوى العربي التي تؤكد هذا الضعف، الدراسة التي قام بها موسى (٢٠٠١) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة، بشكل لافت للنظر، إذ لم ينجح إلا ٢٢٪ من مجموع الطلبة الذين طبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي، والذين نجحوا لم يصل أحد منهم إلى المستوى المطلوب، بل في الحدود الدنيا للاستيعاب القرائي.

وعلى الصعيد المحلي، شعرت وزارة التربية والتعليم في الأردن بهذا الضعف منذ أواسط سبعينات القرن الماضي، عندما عقدت اجتماعاً خاصاً لخبراء اللغة العربية، الذين ناقشوا من ضمن القضايا التي ناقشوها قضية استيعاب المقروء، وسبل الارتقاء به، ثم تواصلت المؤتمرات والندوات التي بحثت هذه المشكلة، ومنها مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام (١٩٨٧)، الذي ركز في توصياته على أهمية التفكير والاهتمام بعقل المتعلم، وضرورة إكسابه مهارات قرائية تمكنه من مواكبة التقدم بالاعتماد على قدراته العقلية (المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، ١٩٨٨).

وقد أبرز مؤتمر التطوير التربوي (١٩٩٥) العناصر التي ستتبع من أجل التطوير التربوي، إذ ركز على العمل التعاوني، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتنمية التفكير العلمي بالتركيز على مهارات: التصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، والاستقراء، والتنبؤ، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار، والتشجيع على نقد الموضوعات، وتقديم الاقتراحات، ومن المرتكزات التي أقرها المؤتمر كي تنسجم مناهج اللغة العربية مع التوجهات الحديثة: الإفادة من الدراسات التربوية الحديثة لرفد محتوى مناهج اللغة العربية، والاهتمام بمهارة الاستيعاب (المؤتمر التربوي العام، ١٩٩٥).

وقد أجرت وزارة التربية والتعليم في الأردن العديد من الدراسات، كشفت نتائجها عن وجود ضعف في مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة، ومن بين هذه الدراسات، الدراسة التي أجريت عام (١٩٩٨) على طلبة الصف السادس، وقد تَبيّن أن الطلبة عينة الدراسة يعانون صعوبات في فهم الجملة والفقرة، واستخراج الفكرة الرئيسة. وفي دراسة أخرى أجرتها الوزارة في العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠؛ لضبط نوعية التعليم على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تمثل ١٥٠ مدرسة، دلت نتائج الدراسة على تدني مستوى الاستيعاب القرائي فقد وصلت النسبة إلى ٣٧.٥٪ من المعدل العام (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨؛ ٢٠٠٢).

وقد أكدت معظم الدراسات والبحوث أن هناك ضعفاً واضحاً في مستويات الاستيعاب القرائي في المراحل الدراسية المختلفة، ومنها: دراسة الحجاج (٢٠٠٠)، التي أكدت تواضع مستوى الاستيعاب القرائي، وخصوصاً القدرة على تحديد الفكرة الفرعية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والقدرة على التنبؤ بالنتائج، وأكد هذا الضعف أيضاً الدراسة التي قام بها الهزايمة (١٩٩٨) بهدف تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، إذ كشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف عام في مستويات الاستيعاب المختلفة. ومن الدراسات التي أشارت إلى وجود ضعف في مستويات الاستيعاب القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية ونقد المقروء، دراسة نصر (١٩٩٢).

ويلمس الباحث هذا الضعف من خلال الزيارات التي يقوم بها إلى المدارس في أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية في جامعة آل البيت، إذ يظهر الطلبة ضعفاً واضحاً في القدرة على الوصول إلى الفكرة الرئيسة، أو الوصول إلى قصد الكاتب بقدراته الذاتية، والشكوى المتزايدة من المدرسين بأن استيعاب الطلبة لا يصل إلى المستوى المأمول، والذي ينعكس سلباً على التحصيل في المواد المختلفة، وهذا ما تؤكده ملاحظات المشرفين التربويين في هذا المجال.

ويجد الباحث مما تقدم أن هناك ضعفاً في الاستيعاب القرائي، وللإسهام في الحد من هذا الضعف لابد من إعداد القارئ الجيد، القادر على توظيف استراتيجيات استيعاب تساعده على استيعاب النصوص التي يتفاعل معها سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الحياة العملية.

وقد أكدت الدراسات المختلفة أن العناية باستراتيجيات الاستيعاب القرائي يسهم بشكل كبير في الحد من الاعتماد على التعليم الكمي، ويفعّل في الوقت نفسه عملية التعليم الكيفي؛ الذي أصبح الهدف المنشود للتربية في القرن الحادي والعشرين، الذي يهدف إلى إعداد المتعلم، وتأهيله، بتطوير تفكيره، وإكسابه القدرة على التعامل مع المعارف، والحكم عليها، وتوظيفها في الحياة العملية بفاعلية ومهارة عالية (فهمي، ٢٠٠٣).

وأكد الزيات (١٩٩٦) أن هناك اهتماماً متزايداً في استراتيجيات الاستيعاب القرائي ظهر بشكل واضح في العقد الأخير من القرن الماضي؛ نظراً لما تقوم به هذه الاستراتيجيات من دور نشط في العملية التربوية، وبخاصة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستخدامها، ومعالجتها في أطر وصيغ ذات معنى، بحيث يصبح المتعلمون مستقلين، مما يسهم في الحد من سلبية المتعلم، ويؤدي إلى تعليمه كيف يتعلم؟! (عبد المجيد، ٢٠٠٠).

والطلاب المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات مناسبة في استيعاب المقروء، وكذلك يكونون على وعي بالهدف من القراءة، ويميزون بين متطلبات المهام القرائية، والفرق بين القارئ الجيد من غيره

يكمن في نوعية الإستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة (Anderson, 1985; Bressely & Woloshyn, 1995).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك ضعفاً لدى التلاميذ في استخدام استراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومنها دراسة اندرو (Andrew, ٢٠٠٢) التي أوضحت أن معظم وقت الطلبة في الغرفة الصفية يصرف على مهارات تعرف الكلمة، وزيادة الطلاقة اللغوية، وهذا كله على حساب استراتيجيات الاستيعاب، التي لا تحظى بالاهتمام اللازم.

وفي دراسة ويندي وزكرزكي ووليمز (Wendy, Siekierski & Williams, 1999) خلص الباحثون إلى أن أسباب انخفاض مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة، مؤداه أن العديد من الطلبة لا يمتلكون المهارات والاستراتيجيات المناسبة لاستيعاب النص. وهذا ما ذهب إليه بيمل وزميله (Bimmel, 2004)، الذي أشار إلى وجود ضعف في الاستيعاب القرائي، ورأى أن الحل يكمن في التركيز التدريسي في المراحل العليا، على تدريب الطلبة على كيفية استخدام استراتيجيات مناسبة للاستيعاب القرائي.

نظرية ماوراء المعرفة وعلاقتها بإنتاج الأسئلة الذاتية:

يعد مصطلح ما وراء المعرفة من المصطلحات الحديثة نسبياً، فقد كانت بداية ظهوره في أبحاث فلافل (Flavell, 1978)، واهتم به علماء النفس منذ ذلك الحين وحتى الوقت الراهن، ويعني هذا المفهوم في جوهره التفكير في التفكير (Thinking about Thinking)، أو الوعي بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير (Orlich, 1994)، وفي هذا المجال يرى ليذر وميكلافلين (Leather, Mclaughlin, 2001) أن ما وراء المعرفة هي عملية التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن: الوعي، والفهم، والتحكم، وإعادة ترتيب المادة، والتي تتكون بالتفاعل مع المهام التعليمية. تعد عمليات ما وراء المعرفة من أرقى مستويات التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدام عقله، والقدرة على حل مشكلاته بفاعلية عالية، والتأكد من التقدم الذي أحرزه في فهم الموضوع الذي بين يديه.

إن عمليات ماوراء المعرفة تتضمن عدة عناصر، لكن لا يوجد إجماع من علماء النفس على هذه العناصر، إذ قسم فلافل المذكور في براون (Brown, 1988) عناصر ما وراء المعرفة إلى: معرفة إدراكية فوقية، وتعني المعرفة بالشيء المدرك، وبالمهمة المدركة، وبالإستراتيجية المستخدمة في الإدراك، والقسم الآخر خبرة إدراكية فوقية تشير إلى أي خبرة واعية سواء أكانت عقلية أم انفعالية؛ ومثال ذلك تكوّن الشعور بالاضطراب عند الفرد؛ لأنه لم يعد يفهم شيئاً في أثناء القراءة. أما جوكوبس وباريس (Jacobs, Paris, 1987) فقد لاحظا أن عمليات ماوراء المعرفة تتكون من مظهرين أساسيين هما: التقويم الذاتي للمعرفة،

والإدارة الذاتية للمعرفة، إذ يتضمن التقويم الذاتي للمعرفة ثلاثة أشكال معرفية هي:

١- المعرفة التقريرية: وتعبر عما هو معروف في مجال معين؛ أي الوعي بالمهارات والاستراتيجيات، والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة.

٢- المعرفة الإجرائية: وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة؛ مثل التخطيط للحركة القادمة، واختيار الإستراتيجية وتحديد الوقت المناسب... إن هذه المعرفة تتضمن الإلمام بمعلومات إجرائية مثل: كيف يتصفح الطالب كتاباً بسرعة، أو يمسحه، أو يلخصه، أو كيف يستخلص معلومات غير واردة بوضوح في النص المقروء.

٣- المعرفة الشرطية: وتشير إلى استخدام أو اختيار إستراتيجية ما، أو حتى يمكن استخدام إستراتيجية مكان أخرى، مثل: متى تتصفح الكتاب، أو متى تبحث عن الفكرة... إلخ.

أما المظهر الثاني لعمليات ما وراء المعرفة، والمتمثل في الإدارة الذاتية للمعرفة فيرى يورك وكريج (Yorc, Craig, 1992) أنه يتضمن: التقييم، والتخطيط، والتنظيم. فالتقييم تقدير لمعرفتنا الراهنة، كأن تسأل نفسك هل أعي ما أقرأ؟ وهل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ وهل هناك معلومات يمكن أن أجمعها قبل البدء بالمهمة؟ وفيما يتعلق بالتخطيط فإنه يتضمن تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة، والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة، وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج. أما التنظيم فيتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الأهداف، ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها، بناءً على مدى نجاحها في تحقيق هذه الأهداف.

إن استخدام معارف ما وراء المعرفة: التقريرية والإجرائية والشرطية يحسن من مستوى التحصيل الدراسي للطالب بفضل تحسن كل من إدارة الذات، وإدارة الوقت، وإدارة التوتر، وكذلك تحسن مهارات الاستماع، والاستيعاب القرائي، وزيادة الدافعية (Thomas, Anne, 1993).

الأسئلة الذاتية وعلاقتها بتعلم ماوراء معرفة:

يستطيع المعلمون، بشيء من الجهد والتخطيط، إعداد دروسهم بشكل منظم ومنطقي، ولكن يعد هذا الأمر جزءاً من المطلوب لإنجاز المهمة، على اعتبار أنه ينبغي على الطلبة الانتباه للمعلومات، وترميزها، وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى، واسترجاعها عند الحاجة، فجعل الطلبة يستخدمون الانتباه، والترميز، والتخزين، والاسترجاع، ليس بالأمر اليسير، فمحاولات الطلبة في أثناء ترميز المعلومات وتخزينها نادراً ما تتجاوز التسميع الحرفي، ومخططات تنظيمية بسيطة، وأحد الأسباب المؤدية إلى هذه النتائج هو ندرة تعليم الطلبة استخدام مهارات ماوراء المعرفة بشكل أمثل (البيلي وقاسم والصمادي، ٢٠٠١؛ Siegler, 1998).

ويعد التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المهمة لتنمية الوعي الماوراء معرفي، فبعض الأسئلة

تتطلب أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تعرف على الحقائق، إذ من المفيد للطالب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل المهمة، وفي أثنائها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير الفهم، وتشجيع الطلبة على التفكير في العناصر المهمة في المادة المقروءة، كالأفكار الرئيسة، والعنوان، والخبرة السابقة للطالب (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥).

وقد أكد كنغ (King, 1992) أن إستراتيجية طرح الأسئلة الذاتية تساعد على استخدام مهارات ماوراء المعرفة بصورة فاعلة، فعندما يطرح الطلبة على أنفسهم أسئلة ذاتية قبل البدء بمهمة القراءة، يسهل عليهم مراقبة فهمهم للمادة، ويجعل معرفتهم في المادة أكثر واقعية، بمعنى أنهم يعرفون مدى معرفتهم بالمادة من عدم معرفتهم بها، ولكن يجب أن لا تقتصر الأسئلة التي يوجهها الطلبة لأنفسهم على الأسئلة المتعلقة بالحقائق فقط، بل يجب أن تتضمن هذه الأسئلة ما يتعلق بالفهم، والتحليل، والتطبيق، حتى يدوم أثرها مدة أطول، ويكون استيعاب الطلبة لها استيعاباً عميقاً. وتنفذ هذه الإستراتيجية عادة بتحويل العنوان إلى تساؤلات قبل البدء بعملية القراءة، ثم تجري العملية القرائية بهدف البحث عن إجابات لهذه التساؤلات.

أسباب تدريس الأسئلة الذاتية:

انقسم التربويون حول الأسئلة الذاتية إلى فريقين، فريق نظر إليها على أنها عملية فطرية تنمو مع المتعلم بشكل طبيعي، فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر طرحاً للأسئلة من الطالب في الصفوف الأولى، وهذا ناشئ عن حاجة الطفل إلى المعرفة، واكتشاف العالم من حوله، أي أن أسئلة الطلبة ترتبط بمدى الحاجة إلى المعرفة، فإذا توافرت المعرفة وأشبع المتعلم حاجاته قلت أسئلته، واستخدام الأسئلة الذاتية في عملية الفهم يرتبط بخبرة المتعلم السابقة عن موضوع النص، ومدى سهولة النص، وصعوبته، وفي أحيان كثيرة لا ترقى أسئلة الطلبة إلى مستويات عليا، إذ يدور معظمها في مستوى التذكر والمعرفة المباشرة محدودة الإجابة، وعادة تكون هذه الأسئلة ضيقة الأفق، أو لا تتعلق بالنص المعد للقراءة، وبالنتيجة لا يصل الطلبة إلى المعلومات المهمة في النص (Chapman, 1996; Glaubman, 2001)

ونظر فريق آخر إلى الأسئلة الذاتية على أنها مهارة يمكن اكتسابها وتنميتها بالممارسة والتدريب، إذ يرى موش (Moch, 1987) أن التطور العلمي الذي حصل للبشرية، وأدى إلى كل هذه الاختراعات يعود الفضل به إلى تساؤلات كانت تدور في أذهان علماء ومفكرين، قاموا بالبحث عن إجابات لها، ومثال على ذلك: أن قانون الجاذبية الأرضية، الذي توصل إليه (نيوتن) بدأ بسؤال: لماذا سقطت التفاحة إلى أسفل ولم ترتفع إلى أعلى؟ لقد وجد العديد من الباحثين أن الأسئلة الذاتية إستراتيجية تدريسية يمكن أن يتعلمها الطالب، وأنها يمكن أن ترسخ عمليات الفهم القرائي وتشجعها، وتحفز التوجيه الذاتي في أثناء عملية التعلم، وتجعل الطالب أكثر قدرة على المعرفة بعملياته المعرفية (Grasser, Singer, Trabasso, 1994).

علاقة الأسئلة الذاتية بالاستيعاب القرائي:

يرى العديد من التربويين أن التعليم الموجَّه بالهدف هو من أنجح أنواع التعليم، وهذا التعليم يكون أكثر نجاحاً إذا كان الهدف توجه ذاتي للمتعلم، وليس خطة معدة من قبل غيره، يسعى للوصول إليها وتحقيقها، والأسئلة الذاتية هي نوع من أنواع التوجيه الذاتي، التي تجعل المتعلم يتتبع نصاً طويلاً للحصول على معلومة هو بحاجة إليها، والمتعلم الماهر يبذل قصارى جهده لبلوغ هدفين: فهم معنى المهمات التي بين يديه من جهة، وضبط تعلمه من جهة أخرى، وهذه الرؤية للتعلم مستمدة في بعض جوانبها من البحث في مجال الإدراك المعرفي، وما وراء المعرفي. فالقارئ النموذجي يسعى بنشاط لاستيعاب معنى المقروء، ويراقب فهمه للنص في أي وقت أثناء القراءة، ويضع أهدافاً أخرى غير فهم النص، مثل: تلخيص النص بصورة متقنة، وكيف يطور استراتيجيات للتعامل مع إخفاقه في الاستيعاب، وهذه الأهداف حوافز قوية للمتعلم ليطرح أسئلته الذاتية التي تعينه على الوصول إلى مثل هذه الأهداف، وتدفعه إلى التركيز على ما هو مهم (جونز وبالنسكار وأوغل وكمار، د.ت).

إن القارئ النموذجي يبدأ عملية القراءة عادة بتصفح معالم النص كالعنوان، والعناوين الفرعية، والصور، والرسوم، وربما قطع صغيرة منه، كالمقدمة والخلاصة، هذا التصفح يثير الأنماط الذهنية التنظيمية، للمعرفة السابقة، فيستعمل القارئ هذه المعلومات لتكوين تساؤلات وفرضيات، أو تنبؤات تتعلق بمعنى النص، ومقاصد كاتبه، وبناءً على ذلك تصبح هذه التساؤلات والفرضيات هي الغرض من القراءة، بمعنى أن القارئ يقرأ لتأييد فرضياته أو لرفضها، أو البحث عن تساؤلاته الذاتية. وفي أوقات مختلفة قد يقوم القارئ بتلخيص المعلومات الجديدة، أو مقارنتها بالمخططات الموجودة في ذاكرته للوقوف على مدى مطابقتها وانسجامها مع فرضياته ومعرفته السابقة، وهذا التفاعل يؤدي إلى تعديل المعنى، وما أن يتعدل المعنى حتى تظهر أسئلة جديدة تصبح هي الغرض من القراءة التالية، وخلال هذه العمليات كلها، يستخدم القارئ معرفته القبلية للقيام باستدلالات على معنى النص الضمني، وعلى العلاقات بين أفكار النص، لفهم ظواهر لم يتناولها النص بشكل صريح (Pearson, Dole, 1987 ؛ جونز وآخرون، د.ت)

إن العلاقة ما بين الأسئلة الذاتية والاستيعاب علاقة قوية مترابطة، إذ من المفيد للطالب أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل عملية القراءة، وأثنائها، وبعدها، والتي من شأنها تيسير استيعاب النص القرائي، وتركيز جهد الطالب على العناصر المهمة أثناء تنفيذ المَهمَّة القرائية، وتساعد الطالب على إظهار معرفته السابقة بالموضوع، وتهيئ الأسئلة الذاتية الفرصة أمام المتعلم لطرح أسئلة عميقة، وأبعد من استدعاء الحقائق، وهذا المستوى المتقدم من الأسئلة يجعل من الأسئلة الذاتية إستراتيجية فاعلة في عملية الاستيعاب القرائي.

الدراسات السابقة:

أجرى بليركم وبليركم وبيرتسك (Blerkom, Blerkom & Bertsch, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية في حواشي النص، مقارنة باستراتيجيات أخذ الملاحظات، وقراءة النص ونسخه، وإستراتيجية التظليل، في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي.

تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في إحدى الجامعات الأمريكية الذين يدرسون مساق مقدمة في علم النفس بلغ عددهم (١٠٩) طالب وطالبة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى أربع مجموعات تجريبية: المجموعة الأولى تألفت من (٣١) طالباً وطالبة درسوا باستخدام إستراتيجية قراءة النص ونسخه، والمجموعة الثانية تألفت من (٢٦) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام إستراتيجية تظليل النقاط المهمة في النص، والمجموعة الثالثة تألفت من (٢٣) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام إستراتيجية أخذ ملاحظات باستخدام كلمات مفتاحيه، والمجموعة الرابعة تألفت من (٢٦) طالباً وطالبة، درسوا باستخدام إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية وتدوينها في حواشي النص.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية الرابعة على إنتاج الأسئلة الذاتية باستخدام نصٍ مختلفٍ، طُلب منهم القيام بإنتاج أسئلة ذاتية، والبحث عن إجابات لها من خلال النص، وبعد إتقانهم لهذه المهارة، قدم الباحث نصاً للمجموعات الأربع طُلب منهم قراءة هذا النص باستخدام الإستراتيجية المخصصة لكل مجموعة.

وبعد انتهاء فترة التجريب قُدم للمجموعات الأربع نص جديد طُلب منهم دراسته كما تعلموا، ثم قُدم لهم اختبار في الاستيعاب على النص ذاته. أظهر تحليل النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات الأربع، لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية إنتاج الأسئلة في حواشي النص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أسئلة الطلبة الذاتية غطت ما يقارب (٨٠٪) من أسئلة اختبار الاستيعاب الذي قدم لهم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات الأسئلة الذاتية.

وأجرى ميسيانو وريمدوس (Miciano & Remedios, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر محتوى الأسئلة الذاتية وشكلها على القراءة الناقدة، والفهم، والطلاقة في القراءة، تكونت عينة الدراسة من صفين من الصفوف الابتدائية في إحدى المدارس التابعة لولاية إلينوي الأمريكية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتدريب الطلبة عينة الدراسة على إنتاج الأسئلة الذاتية، ثم قدم لهم أربعة نصوص إيضاحية، وطلب منهم إنتاج أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول النصوص، ثم قام الباحث بتصنيف هذه الأسئلة التي أنتجها الطلبة وفقاً لهرم بلوم للمعرفة.

اتضح لدى تحليل النتائج أن أسئلة الطلبة تتركز في ثلاثة مستويات: مستوى التذكر، ومستوى الفهم، والأسئلة السطحية (ذات الإجابة بنعم أو لا). وقد دلت نتائج الدراسة، كذلك، على وجود علاقة ارتباطيه ما بين الأسئلة الذاتية من مستوى الفهم بالقراءة الناقدة المصحوبة بفهم عميق للنصوص، ولم تظهر نتائج الدراسة أي علاقة ما بين مستوى الأسئلة الذاتية والطلاقة في القراءة على الرغم من أن (٥٧٪) من الأسئلة التي أنتجها الطلبة صحيحة من حيث الصياغة.

وقام كيرن ورفاقه (Kern, et al, 2002) بدراسة هدفت إلى تدريب الأطفال في الصفوف الأولى على الفهم القرائي باستخدام أربع استراتيجيات خاصة بالاستيعاب القرائي هي: إستراتيجية استحضار المعرفة السابقة، وإستراتيجية الأسئلة الذاتية، إستراتيجية التوقع وتطوير الطلاقة، وقد نفذت الدراسة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، ولمدة (١٨) أسبوعاً.

تكونت عينة الدراسة من طلبة يدرسون في الصف الأول، وطلبة في مرحلة رياض الأطفال، في مجتمع ريفي يقع في غرب وسط أمريكا.

ولتحقيق أهداف الدراسة طلب الباحث من المعلمين في كل صف من صفوف الدراسة القيام بتدريس القصص الأدبية متبعين في ذلك إحدى الاستراتيجيات المعدة للدراسة في كل مرة خلال فترة التجربة. كان الباحث يراقب أداء الطلبة في كل مرة يستخدم المعلم بها واحدة من تلك الاستراتيجيات المعدة للدراسة، ويلاحظ ما يطرأ على الطلبة من ردود أفعال، ويفرغ تلك الملاحظات على سجل أعد خصيصاً لذلك.

أشار تحليل النتائج إلى أن إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية أكثر فاعلية في جعل الطلبة أكثر تركيزاً في متابعة القصة والإجابة عن الأسئلة التي تطرح أثناء النقاش الصفي الذي يحدث عقب قراءة القصة، وقد لاحظ الباحث أن هذه الظاهرة تزداد كلما أصبح الطلبة أكثر قدرة على طرح الأسئلة الذاتية مع التقدم في البرنامج، وقد دلت النتائج كذلك أن الطلبة يصبحون أكثر قدرة في التوصل إلى حلول للأسئلة الاستنتاجية. وأظهرت النتائج أيضاً أن قدرة الطلبة على إنتاج الأسئلة الذاتية قد تطورت من (١٢٪) في بداية التجربة إلى (٥٣٪) في نهايتها.

أجرى بونجراتس ويرادلي وفيزل وأوركت وشوميكر (Bongratz, Bradley, Fisel, Orcutt & Showmaker, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي، من بينها إستراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم الاستراتيجي. تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً في الصف الثالث، و(٦٩) طالباً في الصف الرابع في إحدى المدارس الواقعة شمال إلينوي الأمريكية.

ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً في مستوى الاستيعاب القرائي: قبلي

وبعدي، للوقوف على مستوى الطلبة في الاستيعاب قبل التجربة وبعدها، وقام الباحث كذلك بإجراء مقابلات قبلية وبعدية، للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي، واتجاهاتهم نحوها.

قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المكون من ست استراتيجيات بواقع إستراتيجية كل ثلاثة أسابيع، ثم أعاد الباحث إجراء الاختبار البعدي والمقابلات البعدية، حيث دل تحليل النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأي إستراتيجية من الاستراتيجيات المستهدفة في البرنامج. لكن بشكل مجمل دلت النتائج على تحسن مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وبالرغم من أن النتائج غير دالة إحصائياً إلا أن إستراتيجية الأسئلة الذاتية جاءت في المركز الأول من حيث مجموع العلامات، إذ إن الطلبة في الصف الثالث زاد استخدامهم للأسئلة الذاتية من (٧٣٪) إلى (٩٣٪)، وكذلك طلبة الصف الرابع من (٦٢٪) إلى (٨٩٪). وأشارت نتائج المقابلات البعدية إلى قيام الطلبة بتوظيف استراتيجيات الفهم المستهدفة في البرنامج في مواقف قرائية أخرى، لاسيما إستراتيجية الأسئلة الذاتية.

وفي دراسة قام بها كريمر وفات وليودرس (Cramer, Fate & Lueders, 2001) هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الأربع لبنات، واستراتجية تنظيم الصور، وإستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول، والرابع في إحدى المدارس الريفية في الوسط الغربي للمسيسيبي.

ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً قبلياً على الطلبة لتحديد مستوى الفهم لديهم، وسجلاً خاصاً صنف فيه أسئلة الطلبة الذاتية حسب تصنيف بلوم للمعرفة. دلت نتائج الاختبار القبلي أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة دون المتوسط، ودل تحليل السجل الخاص بأسئلة الطلبة الذاتية إلى أن معظم الطلبة ينتجون الأسئلة ولكن في مستوى التذكر.

طبق الباحث البرنامج المعد، وخصص من (٥- ٧) أسابيع لتدريب الطلبة على إنتاج الأسئلة حسب هرم بلوم، حيث يقوم الطلبة بشكل مجموعات تعاونية بإنتاج (٣- ٤) أسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية، وبعد إتقان هذا المستوى يقدم لهم نصاً يقومون بشكل فردي بكتابة أسئلة حوله، والبحث عن إجابات لها، وتكرر العملية في كل مستوى من المستويات المعرفية حسب هرم بلوم.

دلَّ تحليل نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج ككل في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير لدى الطلبة عينة الدراسة، وقد دلت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي والتفكير، مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى، وأشارت النتائج كذلك إلى أن (٥٠٪) فقط من الطلبة استطاعوا إنتاج أسئلة شملت المستويات العليا للمعرفة.

وأجرت كلستر (Cluster, 1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التفكير القرائي في تعليم مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في إحدى المدارس التابعة لمقاطعة إلينوي الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً، تم تقسيمهم بالطريقة القصدية إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (٧) طلاب من الذين رسبوا في اختبارات الفهم في العام الماضي، وحصلوا على علامات متدنية، المجموعة الثانية تكونت من (١١) طالباً من الذين نجحوا، ولكنهم حصلوا على علامات أقل من (٧٠٪).

طبقت الباحثة البرنامج التعليمي المكون من ثلاث استراتيجيات، هي: إستراتيجية تعليم مهارات التفكير عالية المستوى، ومهارات ما وراء الإدراك باستخدام نشاطات الأسئلة الذاتية، الإستراتيجية الثانية: استخدام التعلم التعاوني أثناء العمل على واجبات الفهم القرائي، الإستراتيجية الثالثة: فك الرموز باستخدام التناظر.

دل تحليل النتائج إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة، لكن بشكل غير دال إحصائياً، ولم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المستخدمة، لكن الأرقام دلت على أن التعلم التعاوني كان الأكثر فعالية في تحسين مهارات الفهم القرائي.

أجرى كنغ (King, 1992) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية ثلاث استراتيجيات تدريسية على الفهم القرائي في المحاضرات الدراسية .

تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً يدرسون أحد مساقات علم النفس في إحدى الجامعات الأمريكية، تم تقسيم أفراد الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (١٩) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، المجموعة التجريبية الثانية تكونت من (١٩) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية التلخيص، المجموعة التجريبية الثالثة تكونت من (١٨) طالباً درسوا باستخدام إستراتيجية المراجعة وأخذ الملاحظات.

طبق الباحث في نهاية التجربة اختبار فهم من نوع الاختيار من متعدد تكون من عشرين فقرة. دلَّ تحليل النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وأشارت النتائج، أيضاً، أن إستراتيجية التلخيص أفضل من إستراتيجية المراجعة وأخذ الملاحظات.

مشكلة الدراسة:

ومما تقدم يجد الباحث أن العديد من الدراسات قد عزت أسباب الضعف القرائي في أحد جوانبها إلى إغفال استخدام استراتيجيات مناسبة لاستيعاب المقروء، وأكدت في الوقت نفسه ضرورة تدريب الطلبة عليها كي يصبحوا قراءَ مهرة، الأمر الذي سيقلل من سلبيتهم ويزيد من تقديرهم لذواتهم.

لقد دلت الدراسات والتجارب أن أفضل أنواع التعليم هو التعليم الذي يترك أثراً، ويوظف في المواقف الحياتية الحية، والذي لا يعتمد على نموذج تدريسي محدد، ويركز على نشاط المتعلم الجسمي والعقلي، ويشجعه على الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج، وأنواع التفكير المختلفة، وهذا ما تسير عليه الدراسة الحالية في اعتمادها على إستراتيجية : الأسئلة الذاتية وهي إستراتيجية ما وراء معرفية قائمة على قدرة المتعلم الذاتية في فهم النصوص القرائية، ومراقبة ذلك الفهم بالأسئلة التي يطرحها على نفسه قبل قراءة النص، ثم يقوم بالبحث عن إجابات لها، وهي قائمة على أنماط مختلفة من التفكير كالتنبؤ، والاستقراء، والاستنتاج، والعصف الذهني، والتلخيص، وهي من الاستراتيجيات سهلة التطبيق، وتتفق مع التوجه الحديث القائم على التعلم التعاوني وتفريد التعليم، وجعل التعليم مسؤولية المتعلم، وتسير الإستراتيجية عند تطبيقها في ثلاث مراحل رئيسة هي مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة. وبالنظر إلى أهمية الاستيعاب القرائي في مساعدة المتعلم على الوعي بما يدور حوله، ومعالجة المشكلات التي يمكن أن تواجهه بأسلوب منهجي، وبالنظر لأهمية استراتيجيات الاستيعاب القرائي في إكساب الطلبة المهارات اللازمة للحد من ضعف قدرات التفكير وتراجع إمكانات الاستيعاب القرائي لديهم، زيادة على نقص الخبرة لدى المعلمين في مجال الاستراتيجيات، أو النظر إلى الإستراتيجية باعتبارها عملاً إضافياً لا يتسع الوقت لتعليمها للطلبة، واستناداً إلى إهمال أسئلة المتعلم الذاتية، وعدم الالتفات لها، بالرغم من أثرها الواضح في زيادة دافعية المتعلم نحو المعرفة، وأثرها في زيادة معرفة الطالب حول معرفته، وإلى ما ورد من توصيات حول أهمية إكساب المتعلمين أساليب حديثة ومتطورة في مجال الاستيعاب القرائي، وتمشياً مع حركة الإصلاح والتطوير التي ينتهجها الأردن في هذا المجال، وبخاصة الدعوة إلى توظيف استراتيجيات تدريس حديثة في مجال التعليم، وما لمسه الباحث من واقع خبرته في الإشراف على برنامج التربية العملية في جامعة آل البيت، أن الطلبة بحاجة ماسة إلى تدريبهم على استراتيجيات حديثة تركز على أسئلتهم الذاتية لمعالجة الضعف لديهم، برزت مشكلة الدراسة الحالية. وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إستراتيجية التدريس (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والطريقة المتبعة)؟

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى تفاعل الجنس وإستراتيجية التدريس (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والطريقة المتبعة)؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى أنها اعتمدت إستراتيجية حديثة في تنمية الاستيعاب القرائي في مجال اللغة العربية، منسجمة مع الدعوة الحديثة في الأردن لبناء مناهج مطورة، تعتمد على التفكير بمستوياته المختلفة، وتشجيع المعلمين على إكساب الطلبة استراتيجيات خاصة بالاستيعاب القرائي، تساعدهم على التكيف مع متغيرات العصر، وتزايد المعرفة فيه بشكل سريع، وتنسجم هذه الدراسة، أيضاً مع الدعوة لجعل التعلم مسؤولية المتعلم.

مساعدة المعلم على تبني استراتيجيات تدريس حديثة، قد تخرجه من قيود النمطية المملة إلى التنويع والتغيير في أساليبه التدريسية. ويأمل الباحث أن تزيد الدراسة الحالية من اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو الاستيعاب القرائي.

وقد تساعد نتائج هذه الدراسة واضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم في الحد من بعض جوانب الضعف في الاستيعاب القرائي، ويأمل الباحث أن تفتح هذه الدراسة أبواباً جديدة للباحثين في مجال البحث التربوي، بتوظيفها في فروع اللغة الأخرى.

التعريفات الإجرائية:

إستراتيجية الأسئلة الذاتية:

مجموعة من الخطوات المنظمة المتتابعة، التي يقوم بها طلبة الصف التاسع الأساسي لاكتساب القدرة على استيعاب النصوص القرائية، بالاعتماد على أسئلتهم الذاتية التي يثيرها لديهم عنوان النص، أو الجملة الرئيسة فيه، والذي يُكتب في منتصف دائرة ترسم على السبورة، تقسم أسئلة الطلبة الذاتية حولها إلى فئات متجانسة، يتم البحث عن إجابات لها بالعودة إلى النص، أو المصادر الخارجية المتاحة، تنفذ هذه الخطوات بإسلوب التعلم التعاوني أو التعلم المفردً.

الاستيعاب القرائي:

نشاط عقلي تفاعلي ما بين القارئ والنص المعد للقراءة، يمكّن طالب الصف التاسع الأساسي من فهم النص المقروء، ونقده، والوصول إلى المعنى القريب والبعيد الذي قصده الكاتب، واستخلاص تعميمات جديدة توظف في حل المشكلات التي تواجه القارئ، وتقاس درجته الكلية بالاختبار الذي أعده الباحث في كل مستوى من مستويات الاستيعاب، وهي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد.

الطريقة المتبعة:

هي مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم، التي يتبعها المعلم عادةً لمساعدة الطالب في الصف التاسع الأساسي لاستيعاب النصوص القرائية، وهي: القراءة الصامتة، وقراءة الطلاب، واستخراج الكلمات الصعبة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وحل الأسئلة في نهاية الوحدة.

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على:

- عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستي الربيع بنت معوذ الأساسية للإناث، ومدرسة أبو بكر الصديق الأساسية للذكور، في مدينة المفرق، والتابعتين لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وبذلك يضعف تعميم النتائج على الطلبة خارج عينة الدراسة.
- إستراتيجية الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، وتعلم تعاوني، وعليه فإن النتائج قد تختلف باختلاف الإستراتيجية المتبعة في التدريس.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة من إعداد الباحث، وتعتمد دقة نتائج الدراسة على مدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (١٧٨) طالباً وطالبة، من طلبة الصف التاسع الأساسي التابعين لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، والمنتظمين فيها للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، موزعين على مدرستي: أبو بكر الصديق الأساسية للذكور، والربيع بنت معوذ الأساسية للإناث، بواقع ثلاث شعب في كل مدرسة من المدرستين اللتين تم اختيارهما بالطريقة القصدية، وذلك لتوافر إمكانات التطبيق فيهما، وقد وُزِّعت الشعب على مستويات المعالجة بالطريقة العشوائية، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة على المجموعات تبعاً لمتغير الجنس وإستراتيجية التدريس.

الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة على المجموعات تبعاً لمتغير الجنس وإستراتيجية التدريس

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	الشعبة
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	ذكور	30	ب
	إناث	29	أ
	المجموع	59	-
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	ذكور	30	جـ
	إناث	30	ب
	المجموع	60	-
المتبعة	ذكور	30	أ
	إناث	29	ب
	المجموع	59	جـ
المجموع	ذكور	90	-
	إناث	88	-
	المجموع	١٧٨	-

أدوات الدراسة

أولاً: إستراتيجية الأسئلة الذاتية:

وهي الإستراتيجية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية، وتعد من استراتيجيات التساؤل الذاتي، التي تقوم على النظرية ما وراء المعرفية، وقد طوّر الإستراتيجية كلٌّ من: سامسون، وسامسون، ولنك (Sampson, Sampson & Link, 1994) من جامعة شرق تكساس الأمريكية (East Texas University in Commerce Texas, USA) وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تحسين مهارات استيعاب النص المقروء بالاعتماد على قدرة الطالب الذاتية في إنتاج الأسئلة، والتنبؤ، والعصف الذهني (Sampson, et al, 1994).

وتسير الإستراتيجية عند تنفيذها بأسلوب التعلم التعاوني وفق ثلاث مراحل رئيسة، هي:

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة، وتشمل الخطوات الآتية:

- التهيئة الحافزة: وبها يكتب المعلم اسم الإستراتيجية على السبورة، ويذكر معنى الإستراتيجية، وما دور الطالب بها، ويذكّر الطلبة بالفائدة التي سيجنونها منها.
- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات تعاونية -- غير متجانسة تحصيلياً- كل مجموعة مكونة من خمسة أفراد.
- كل مجموعة تقسم الأدوار فيما بينها داخل المجموعة كما يأتي:
  - قائد المجموعة: ويعمل على تنظيم عمل المجموعة، والتوفيق بين الآراء التي تظهر أثناء عملية الإجابة عن الأسئلة.
  - المقرر: ومهمته قراءة إجابات المجموعة عندما يطلب منه ذلك.
  - المسجل: ومهمته تسجيل الإجابات ومكان وجودها في النص، وأي أسئلة جديدة تظهر أثناء عملية القراءة، والبحث عن الإجابات.
  - مراقب الوقت: ومهمته تذكير المجموعة بالوقت المتبقي لحل الأسئلة.
  - المبلغ: ومهمته نقل الإجابات التي توصلت إليها مجموعته إلى بقية المجموعات.
- يتأكد المعلم من قيام كل مجموعة بإعداد المهمات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية.
- يقوم المعلم بإعلان عنوان النص المعد للقراءة، أو الجملة الرئيسة فيه.
- يطلب المعلم من الطلبة التفكير بالعنوان الذي استمعوا إليه جيداً، وما يمكن أن يوحي لهم، ثم يطلب من الطلبة القيام بعملية عصف ذهني، وكتابة أكبر قدر ممكن من الأسئلة حول العنوان.
- يقدم المعلم تلميحات تساعد الطلبة على إنتاج الأسئلة، وتكون الكتب مغلقة أثناء هذه الخطوة. يحدد المعلم الوقت اللازم لخطوة إنتاج الأسئلة، ويراعي في تحديد الوقت مدى ألفة التلاميذ بالإستراتيجية؛

لأنه كلما زادت ألفة التلاميذ بالإستراتيجية وممارستهم لها قل الوقت، ويراعي أيضاً مدى صعوبة النص المعد للقراءة.

- بعد انقضاء الوقت المخصص لهذه الخطوة، يرسم المعلم دائرة في منتصف السبورة، ويكتب عنوان النص أو الجملة الرئيسة فيه داخل الدائرة (يلجأ المعلم إلى الجملة الرئيسة في النص إذا كان العنوان غامضاً، أو لا يقدم معلومات تثير تساؤل الطلبة).
- يطلب المعلم من المقررين في المجموعات الاستعداد لقراءة الأسئلة التي أنتجتها مجموعاتهم، ويقوم المعلم بكتابة هذه الأسئلة بواسطة كلمات مفتاحية على محيط الدائرة المرسومة.
- بعد الانتهاء من كتابة الأسئلة يقود المعلم نقاشاً صفياً لتحسين صيغة الأسئلة التي أنتجها الطلبة، والعمل على شطب المكرر منها، وحذف أي سؤال يمكن أن يكون مضمناً في سؤال آخر.
- يقوم المعلم بتقسيم الأسئلة حول الدائرة إلى فئات متجانسة، وكل فئة يميزها بلون خاص بها.
- يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة ستكون خبيرة بها وتبحث عن إجابات لها.

ثانياً: مرحلة أثناء القراءة:

يطلب المعلم من الطلبة القيام بقراءة النص في ضوء الأسئلة الخاصة بكل مجموعة، وبعد الانتهاء من قراءة النص قراءة فاحصة تبدأ المجموعات بالبحث عن إجابات للأسئلة الخاصة بكل مجموعة، وبعد أن يتفقوا على الإجابة يقوم المسجلون بتسجيلها.

- أثناء القيام بقراءة النص، إذا ظهر مع أي مجموعة أسئلة جديدة غير المسجلة حول الدائرة، يسجلها المسجلون.
- يطلب المعلم من المسجلين الاستعداد لقراءة الإجابات ويقوم المعلم بتسجيلها على السبورة.
- يقود المعلم نقاشاً حول الإجابات التي توصلت إليها المجموعات، من حيث صحة هذه الإجابة واقتراح أي تعديل مناسب.
- إذا لم تجب مجموعة من المجموعات عن أي سؤال من الأسئلة الخاصة بهم يحدده المعلم، ويحوله إلى المجموعات الأخرى، إذا لم يحصل على إجابة يضاف هذا السؤال إلى قائمة الأسئلة العالقة (بدون إجابة).
- يحدد المعلم الأسئلة الجديدة التي ظهرت أثناء القراءة، يطلب من الطلبة البحث عن إجابات لها، وأي سؤال منها لا تتم الإجابة عنه يضاف إلى قائمة الأسئلة العالقة.

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة:

- يحدد المعلم المصادر الخارجية التي يمكن أن يرجع إليها الطلبة للبحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
- يطلب المعلم من كل مجموعة البحث في مصدر من مصادر البحث التي تم الاتفاق عليها.

- يطلب المعلم من الطلبة القيام بتلخيص الفائدة التي حققوها من النص.
- يطلب المعلم من الطلبة اقتراح عنوان آخر للنص، وأن يبرروا سبب الاختيار.
- بالتعاون مع الطلبة يتم الاتفاق على أفضل عنوان من بين العناوين المقترحة.
- في اللقاء التالي يتم استعراض إجابات الأسئلة التي كلف الطلبة واجب البحث عنها. ويطلب منهم المعلم التحدث عن الصعوبات التي واجهتهم.

إستراتيجية الأسئلة الذاتية تعلم مفرد:

عند القيام بتنفيذ إستراتيجية الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، فإنها تمر بخطوات التعلم التعاوني نفسها مع بعض الفروق البسيطة، وهي:

١. في هذه المرحلة يكون كل طالب مسؤولاً عن تعلمه بشكل مستقل عن الآخرين.
٢. لا يوجد تقسيم للأدوار، كما في مجموعات التعلم التعاوني.
٣. عند كتابة أسئلة الطلبة حول الدائرة يأخذ المعلم أسئلة بعض الطلبة بشكل عشوائي، وبعد الانتهاء من تدوين الأسئلة يسأل المعلم بقية الطلبة إن كان لديهم أسئلة غير الأسئلة الموجودة حول الدائرة، وإذا كان هناك أسئلة تضاف إلى دائرة الأسئلة.
٤. يحرص المعلم عند تقسيم الأسئلة إلى فئات متجانسة أن تكون أقل من أسئلة التعلم التعاوني.
٥. في التعلم المفرد يمكن أن يختار أكثر من طالب نفس الفئة من الأسئلة، ولكن يجب أن يحرص المعلم أن لا يكون الطلبة الذين اختاروا الفئة نفسها من الأسئلة متجاورين.

ثانياً: اختبار الاستيعاب القرائي:

أعدّ الباحث اختبار الاستيعاب القرائي، الذي تكون في صورته النهائية من (٥٠) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، صمم هذا الاختبار لقياس مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، المتضمنة في الوحدات الآتية: تحية الجيش العربي، ومجرتنا، ولماذا؟، والجامعة الأردنية، من كتاب مهارات الاتصال المقرر تدريسه للطلبة في الصف التاسع الأساسي في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وقد تم اتباع الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار:

- تحديد مستويات الاستيعاب القرائي، والمؤشرات الدالة عليها؛ بالرجوع إلى الأدب التربوي، حيث استفاد الباحث من تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي لدى بعض الباحثين، مثل: روس وأخرون (Ross, et al, 1999)، وحبيب الله (١٩٩٧)، فقد حُددت مستويات الاستيعاب القرائي بأربعة مستويات، هي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد، وحددت المؤشرات الدالة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، ثم عرضت على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، طُلب منهم إبداء رأيهم في تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، ومدى ارتباط كل مؤشر بالمستوى الذي يمثله. ولم يبدِ أي من المحكمين اعتراضه على تصنيف مستويات الاستيعاب القرائي، لكن كان هناك بعض الملاحظات حول المؤشرات

الدالة على كل مستوى، وفي ضوء تلك الملاحظات تم حذف بعض المؤشرات، ونقل بعض المؤشرات من مستوى إلى آخر، حتى أصبحت بصورتها النهائية.

- بعد الانتهاء من تحديد مستويات الاستيعاب القرائي والمؤشرات الدالة عليها، تم تحليل محتوى الوحدات الدراسية، التي اختيرت بهدف تدريسها للطلبة؛ لتحديد المفاهيم التي تتضمنها.
- صياغة نتاجات التعلم، التي يتوقع من الطالب إتقانها في نهاية كل وحدة من الوحدات الدراسية المستهدفة.
- إعداد جدول مواصفات للاختبار يتضمن المحتوى التعليمي موضوع الدراسة، ومستويات الاستيعاب القرائي: (الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد)، وتوزيع فقرات الاختبار على مستويات الاستيعاب القرائي.
- صياغة فقرات الاختبار بصورة أولية وقد بلغ عددها (٧٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وعلى مشرفي اللغة العربية، وبعض معلميها ممن يدرسون الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. وقد طُلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الاختبار من حيث:

إنتماء فقرات الاختبار إلى مستويات الاستيعاب التي تمثلها.

ارتباط فقرات الاختبار بالمحتوى الذي تمثله.

مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة.

مدى مناسبة البدائل للفقرات التي تنتمي إليها.

وضوح فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، حذف عدد من الفقرات التي أجمع ٨٠٪ فأكثر من المحكمين على حذفها، وتم تعديل بعض الفقرات.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار طُبق في صورته الأولية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي (١٥) طالباً يدرسون في مدرسة المفرق الأساسية للذكور، و(١٥) طالبة يدرسن في مدرسة حي العليمات الأساسية للإناث، تم رصد الزمن الذي استغرقه أسرع خمسة طلاب، والزمن الذي استغرقه أبطأ خمسة طلاب، ثم حسب متوسط الزمن، فوجد أن الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار يساوي (٥٥) دقيقة، ثم قام الباحث بتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية، وتم حساب ما يأتي:

- معاملات الصعوبة، وقد استبعدت الفقرات التي كان معامل صعوبتها أقل من (٠.٢٠)، والفقرات التي زاد معامل صعوبتها عن (٠.٨٠)، وبذلك تكون قيمة معامل الصعوبة قد تراوحت ما بين (٠.٢٥-٠.٧٩).
- معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد استبعدت الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً، والفقرات التي قلّ معامل تمييزها عن (٠.٢٠)، وقد تراوحت قيم معامل التمييز ما بين (٠.٢٥-٠.٨٣)، وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية، مكوناً من (٥٠) فقرة.
- معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (K.R.-20) وكانت قيمته (٠.٨٧) وعدت هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار، ومقبولة لأغراض هذه لدراسة.

رابعاً: دليل المعلم:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ولضمان درجة عالية من الإتقان، أعدّ الباحث دليلاً لاستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني)، وأعدّ الباحث كذلك إرشادات عامة للطالب في استخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية وتنفيذها (تعلم مفرد/تعلم تعاوني)، بقدراته الذاتية، وبمراقبة المعلم وإشرافه. وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الدليل:

- تقسيم مراحل إستراتيجية الأسئلة الذاتية إلى خطوات إجرائية تفهم بصورة مستقلة، وتقود إلى تنفيذ الإستراتيجية من خلال المحتوى المعد بكل يسر وسهولة.
- إعداد نموذج تطبيقي يوضح للمعلم والمعلمة خطوات تنفيذ الإستراتيجية بشكل عملي، ينفذ بطريقة التعلم المفرد، وبطريقة التعلم التعاوني، وقد اعتُمِد في ذلك على نص من خارج الوحدات الدراسية المقررة في كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي.
- تحديد الوحدات الدراسية التي ستدرَّس باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني)، وهي: الوحدة العاشرة: تحية الجيش العربي، والوحدة الحادية عشرة: مجرتنا، والوحدة الرابعة عشرة: لماذا؟، والوحدة السادسة عشرة: الجامعة الأردنية.
- تحليل محتوى نصوص الاستيعاب القرائي بشكل مفصل، وتحديد نتاجات التعلم لكل نص من النصوص المستهدفة، التي يتوقع من الطالب اتقانها بعد دراسته هذه النصوص، باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية.
- إعداد خطة مقترحة للسير في تدريس كل نص من نصوص الاستيعاب القرائي المستهدفة، بما يتناسب مع خطوات إستراتيجية الأسئلة الذاتية؛ لكل من المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية.
- عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في بعض الجامعات الأردنية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها.
- وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم تعديل بعض الخطوات التي كان هناك إجماع على أنها غير واضحة.

- عرض الدليل على المعلم والمعلمة اللذين سيقومان بالتدريس، لإبداء رأيهما في مدى وضوح خطوات الإستراتيجية بالنسبة لهما، وللطلبة، ومدى وضوح خطط السير في الدروس، ومدى مناسبة الإرشادات للطالب، وإبداء أي ملاحظة يجدانها مناسبة.
- بعد إعداد البرنامج في صورته النهائية، تم الاتفاق مع المعلم والمعلمة، على الالتقاء للتدرب على خطوات الإستراتيجية ،

تكافؤ المجموعات

تكافؤ المجموعات على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعات، قبل البدء بتطبيق إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، تعلم تعاوني)، طبّق الباحث اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، على مجموعات الدراسة. وقد استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار، في كل مجموعة من مجموعات الدراسة (الذكور والإناث)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

وللمقارنة بين الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعات الدراسية، على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، ولم تشر نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥). وبذلك عُدت المجموعات الدراسية متكافئة، والجدول (٣) يظهر نتائج تحليل التباين الثنائي، على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي في مجموعات الدراسة.

جدول (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

إستراتيجية التدريس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	ذكور	30	16.23	4.80
	إناث	29	17.14	4.88
	المجموع	59	16.68	4.82
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	ذكور	30	16.13	5.30
	إناث	30	17.43	5.65
	المجموع	60	16.78	5.47
المتبعة	ذكور	30	16.53	5.10
	إناث	29	17.31	5.37
	المجموع	59	16.92	5.20
المجموع	ذكور	90	16.30	5.02
	إناث	88	17.30	5.25
	المجموع	178	16.79	5.14

الجدول (٣) تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة في المجموعات الثلاث على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإستراتيجية	1.662	2	.831	.031	.970
الجنس	43.945	1	43.945	1.630	.203
الإستراتيجية ×الجنس	2.217	2	1.108	.041	.960
الخطأ	4637.322	172	26.961		
المجموع	4685.309	178			

إجراءات الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة اتُبعت الإجراءات الآتية :

- تنظيم المادة التعليمية وفقاً لخطوات إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، وإستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، وقد تم الاستعانة بكتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي، المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.
- إعداد اختبار الاستيعاب القرائي، وفقاً للخطوات التي وضّحت سابقاً.
- اخذ الموافقة من وزارة التربية والتعليم ؛ لتطبيق الدراسة ، وتزويد الوزارة بصورة عن أدوات الدراسة التي ستطبق للاطلاع عليها، وتحديد فيما إذا كانت مناسبة للتطبيق في المدارس التابعة لها.
- زيارة المدارس التي تضم ثلاث شعب ؛ للاطلاع على إمكانات تلك المدارس، ومدى توافر الشروط اللازمة لتطبيق الدراسة، مثل : توافر ثلاث شعب في كل مدرسة، وقيام معلم واحد بتدريس الشعب الثلاث، ومدى تعاون مديري المدارس لتنفيذ الدراسة، ومدى رغبة المعلمين في تنفيذ الدراسة، وقد وقع الاختيار على مدرسة أبو بكر الصديق الأساسية للذكور، ومدرسة الربيع بنت معوذ الأساسية للبنات ؛ وذلك لتوافر الشروط التطبيق فيهما.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على العينة الاستطلاعية.
- القيام بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، وحذف الفقرات التي لا تنطبق عليها الشروط، وإخراج الاختبار في صورته النهائية.
- عقد عدة لقاءات مع كلٍّ من المعلم والمعلمة، لتدريبهما على كيفية التدريس باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وتطبيقها في دروس عملية.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، قبل البدء بالتجربة ؛ للتحقق من تكافؤ المجموعات.
- توزيع الشعب على مجموعات الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث دُرِّست المجموعة الأولى باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، والمجموعة الثانية، دُرِّست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، والمجموعة الضابطة دُرِّست باستخدام الطريقة التي يتبعها المعلم عادةً عند تدريس نصوص الاستيعاب القرائي.
- تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي البعدي على عينة الدراسة، بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة مباشرةً.
- تصحيح أوراق الإجابات من قِبل الباحث، ورصد الدرجات في جدول أُعدّ خصيصاً لذلك، ليتسنى إدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً.

- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

تصميم الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم اتباع المنهج شبه التجريبي لدى مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، حيث طُبِّق اختبار الاستيعاب القرائي قبلي وبعدي، لثلاث مجموعات.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إستراتيجية التدريس: (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)؟

وينص السؤال الثاني على ما يأتي: هل هناك اختلاف في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى تفاعل الجنس وإستراتيجية التدريس: (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس: (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)، والجنس (ذكور، وإناث)، والجدول(٤) يبين ذلك.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعاً لمتغيري الجنس وإستراتيجية التدريس (الأسئلة الذاتية تعلم مفرد، الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني، والمتبعة)

إستراتيجية التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	ذكور	32.93	4.35	30
	إناث	34.83	5.09	29
	المجموع	33.86	4.78	59
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	ذكور	33.53	4.94	30
	إناث	34.70	6.56	30
	المجموع	34.12	5.78	60
المتبعة	ذكور	26.90	5.72	30
	إناث	27.93	5.63	29
	المجموع	27.41	5.65	59
المجموع	ذكور	31.12	5.82	90
	إناث	32.51	6.58	88
	المجموع	31.81	6.23	178

يلاحظ من الجدول (٤)، أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني) قد بلغ (٣٤.١٢)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، الذي بلغ (٣٣.٨٦)، وهو أعلى، أيضاً، من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة والذي بلغ (٢٧.٤١).

ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، لأثر إستراتيجية التدريس والتفاعل بينهما وبين الجنس. الجدول (٥) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٥)

تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعاً لمتغيري إستراتيجية التدريس والتفاعل بينها وبين الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1711.132	2	855.566	29.069	.000
الجنس	82.769	1	82.769	2.812	.095
الطريقة × الجنس	6.365	2	3.182	.108	.898
الخطأ	5062.333	172	29.432		
المجموع	6863.506	177			

يتضح من الجدول (٥)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)، في مستوى الاستيعاب القرائي تعزى لأثر الإستراتيجية ، فقد بلغت قيمة (ف) (٢٩.٠٦٩) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠). ولمعرفة لصالح أي من المجموعات تتجه هذه الفروق، طُبق اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. والجدول (٦) يبين نتائج المقارنات البعدية.

ويتضح من الجدول (٥)، أيضاً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)، تعزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس، إذ بلغت قيمة (ف) (٠.١٠٨)، وبدلالة إحصائية (٠.٨٩٨).

الجدول (٦)

المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر إستراتيجية التدريس على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

إستراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	المتبعة
		34.12	33.86	27.41
الأسئلة الذاتية تعلم تعاوني	34.12	-	-0.26	*6.71
الأسئلة الذاتية تعلم مفرد	33.86	-	-	*6.46
المتبعة	27.41	-	-	-

يتبين من الجدول (٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين متوسط أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، البالغ (٣٣,٨٦)، وأداء الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة، والبالغ (٢٧,٤١)؛ لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين متوسط أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، والبالغ (٣٤,١٢)، ومتوسط أداء الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة؛ لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني)، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، البالغ (٣٣,٨٦)، ومتوسط أداء المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني) والبالغ (٣٤,١٢).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، أن الوسط الحسابي لعلامات الطلبة كان على الترتيب: المجموعة التجريبية الثانية: (٣٤,١٢)، والمجموعة التجريبية الأولى: (٣٣,٨٦)، والمجموعة الضابطة: (٢٧,٤١)، مما يشير إلى وجود فروق بين مجموعات التجربة، وقد أشارت نتائج المقارنات البعدية، أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعات التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية: (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني)، ولم تشر النتائج، كذلك، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، وإستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني). مما يدل على فاعلية إستراتيجية الأسئلة الذاتية

في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة سواء باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، أو أسلوب التعلم المفرد.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية إستراتيجية الأسئلة الذاتية ، في بناء قدرة الطلبة على استيعاب النصوص القرائية، إذ تعد من الاستراتيجيات القائمة على التساؤل الذاتي، والذي يعد بدوره من استراتيجيات التعلم المهمة، في تنمية وعي ماوراء المعرفة، الذي من شأنه تيسير مهمة الطالب القرائية، بطرحه على نفسه مجموعة من الأسئلة حول النص، تطلبت أكثر من مجرد استدعاء لفظي، أو تذكر للحقائق، وإنما قادت الطالب إلى التفكير فيما يعرف، وما يحتاج إلى معرفته، مع ما يترافق مع ذلك من استدعاء للمعرفة السابقة؛ التي تفاعلت مع المعرفة الحالية، ليتم تحديد ما يحتاج المتعلم إلى معرفته، إن استخدام الطالب لمهارات ماوراء المعرفة، سهل عليه مراقبة فهمة للنصوص، وجعل معرفته بها أكثر واقعية، أي أنه أصبح يعرف عما يعرف.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى الدور الفاعل والنشط للمتعلم في هذه الإستراتيجية ، والتي تعده محوراً للعملية التعلمية التعليمية، وتأكيدها على قدرة المتعلم الذاتية على بناء المعرفة، أو المبادرة للحصول عليها من مصادرها؛ مما يكسبه نوعاً من تقدير الذات، والثقة بالنفس، الأمر الذي يسهم في استيعاب النصوص القرائية بشكل أفضل.

إن الثقة بالنفس التي يمكن أن يمارسها المتعلم باستخدامه هذه الإستراتيجية ، يجعله أكثر قدرة على مراجعة نفسه للتأكد من فهمه لما يقرأ، وذلك باتخاذه الخطوات المناسبة، التي تمكنه من التغلب على أية صعوبات قد تواجهه في استيعاب النصوص القرائية، وذلك عن طريق طرح أسئلة ذاتية تساعده في الانخراط الجيد في مراقبة فهمه، وبالنتيجة يصبح استيعاب المتعلم لما يقرأ استيعاباً واقعياً لا استيعاباً وهمياً، كما في بعض الطرق التي تركز على حل الأسئلة في نهاية النص، وحفظها، فيظن الطالب أنه فهم النص، وفي الحقيقة أن استيعابه لا يتجاوز الاستيعاب الحرفي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى البيئة التعلمية النشطة، التي تثيرها الإستراتيجية ، من خلال إتاحة الفرصة للطالب لإثارة الحوارات، والمناقشات، سواء على مستوى المجموعة التعاونية، أو الصف بشكل عام، وما يرافق ذلك من مناخ اجتماعي تفاعلي، وانسجام، الأمر الذي يؤدي إلى خلق جو تعلمي، يزيد من دافعيه المتعلم، وقدرته على طرح الأفكار، أو المبادرة إلى تعديل المطروح منها؛ وهذا يترتب عليه معالجة عميقة للنصوص، قد تزيد من قدرته على الملاحظة والنقد البناء؛ مما يفضي إلى نتائج إيجابية على صعيد استيعاب النصوص وفهمها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى وضوح خطوات الإستراتيجية بالنسبة للمعلم، التي أكدت الدور الأساسي للمعلم، باعتباره مشرفاً وموجهاً للعملية التعلمية التعليمية، إضافة إلى المعرفة التي زودته بها، مما حسّن أداءه، وزاد من كفايته في توجيه التعلم الوجهة الصحيحة، وهذا الدور اشعر المتعلم بمسؤولياته تجاه

نصوص الاستيعاب القرائي، وذلك بتحويل ما يصعب فهمه إلى أسئلة يبادر إلى البحث عن إجابات لها.

ولم تظهر نتائج الدراسة، أيضاً، فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم مفرد)، والذين درسوا باستخدام إستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم تعاوني).

وقد تعود هذه النتيجة إلى مراعاة إستراتيجية دائرة الأسئلة للفروق الفردية بين الطلبة، إذ تتيح للمتعلم الفرصة في تحصيل المعرفة، وتنظيمها في نسقه المعرفي، بحسب قدراته وإمكاناته الذاتية، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال استقراء خطوات الإستراتيجية ، إذ يجد المتتبع لخطواتها أنها تركز على قدرات الفرد الذاتية، حتى عندما تنفذ بأسلوب التعلم التعاوني، حيث يقوم المتعلم بالبحث عن إجابات للأسئلة - في النص- بقدراته الذاتية، ومناقشتها مع بقية زملائه، وتنسجم هذه النتيجة مع الاتجاه الذي يركز على إكساب المتعلم الاستقلالية الذاتية في مواجهة المشكلات الطارئة وحلها.

وتتيح الإستراتيجية للمتعلم الفرصة لتوسيع أفكاره خارج إطار النص المعد للقراءة، وذلك بالبحث عن بعض المعارف في المصادر الخارجية المتاحة، لإتمام أي نقص يحدث في عملية الاستيعاب، وهذا جهد فردي، يرسخ دور الإستراتيجية في مجال التعلم القائم على قدرات المتعلم الذاتية. ولا تقلل هذه النتيجة، من أهمية التعلم التعاوني في فهم النصوص القرائية، فقد جاءت المجموعات التي درست باستخدام إستراتيجية دائرة الأسئلة (تعلم تعاوني) في الترتيب الأول من حيث المتوسط الحسابي، بالرغم من أن هذه النتيجة غير دالة إحصائياً، ويمكن أن تعد هذه النتيجة، مؤشراً واضحاً على إمكانية تنفيذ الإستراتيجية بأسلوب التعلم التعاوني أو المفرد على حد سواء.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بليركم وآخرين (Blerkom, et al, 2006)، التي دلت نتائجها، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وتتفق مع نتائج دراسة ميسيانو وريمدوس (Miciano & Remedios, 2004)، التي أشارت نتائجها، إلى وجود علاقة ارتباطيه ما بين الأسئلة الذاتية والقراءة الناقدة، وتنسجم هذه الدراسة مع دراسة كيرن وآخرين (Kern, et al, 2002)، التي أشارت إلى أهمية الأسئلة الذاتية في تنمية الاستيعاب القرائي، وأكدت أهمية التعلم التعاوني في تنفيذ إستراتيجية الأسئلة الذاتية في العملية التعلمية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كريمر وآخرين (Cramer, et al, 2001) حيث دلت نتائجها، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح إستراتيجية تقييمات الأسئلة الذاتية، وتتفق مع دراسة كنغ (King, 1992) التي أشارت نتائجها، إلى وجود فروق دالة إحصائياً، لصالح المجموعة التي درست بواسطة إستراتيجية الأسئلة الذاتية.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة، مع نتائج دراسة بونجارتس وآخرون (Bongratz, et al, 2002) إذ لم تظهر نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية، لكن نتائج المقابلات البعديه لهذه الدراسة، أشارت إلى قيام الطلبة بتوظيف إستراتيجية الأسئلة الذاتية في مواقف قرائية أخرى ؛ وهذا يؤكد أهمية الأسئلة الذاتية بالنسبة للمتعلم، وتعارضت نتائج الدراسة مع دراسة كلوستر (Cluster, 1998) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لأي من الاستراتيجيات المستخدمة، لكن متوسط علامات المجموعة التي درست بواسطة إستراتيجية الأسئلة الذاتية كانت الأعلى بالرغم من أنها غير دالة إحصائياً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بالنظر إلى النتائج المترتبة على السؤال الثاني، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)، بين مجموعات الدراسة، تعزى إلى التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؛ مما يعنى أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكراً أم أنثى، في استيعاب النصوص القرائية، التي يقوم بدراستها باستخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الإمكانات التي تتيحها إستراتيجية الأسئلة الذاتية، باعتمادها على التعلم الذاتي، الذي يعطي الفرصة لمراعاة الفروق الفردية، بحيث يتعلم كل طالب حسب إمكاناته وقدراته. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، أيضاً، إلى تشابه الظروف التعليمية والبيئية التي يتعرض لها الطلبة من كلا الجنسين؛ مما يجعل التعلم يحدث لهم بالقدر نفسه، زيادة على التسهيلات التي تقدمها كلتا المدرستين، والتي تكاد تكون متشابه، وإن الطلبة ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، والفئة العمرية نفسها، والمستوى التعليمي ذاته.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، أيضاً، إلى تشابه ظروف إعداد كل من المعلم والمعلمة، سواء قبل الخدمة أو بعدها، إذ إن برامج إعداد المعلمين في وزارة التربية والتعليم واحدة لكلا الجنسين، زيادة على قيام الباحث بتدريب كلا المعلمين في الظروف نفسها. والاهتمام الواضح من الطلبة بالإستراتيجية، وبمادة اللغة العربية التي تعدّ من المواد الأساسية في عملية التعلم، مما أحدث تأثيراً متساوياً بين الطلبة بغض النظر عن جنسهم.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، التي أشارت إلى وجود أثر واضح لإستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد)، الأسئلة الذاتية (تعلم تعاوني) في تنمية الاستيعاب القرائي، يوصي الباحث بما يأتي:

- تشجيع المعلمين على استخدام إستراتيجية الأسئلة الذاتية (تعلم مفرد، وتعلم تعاوني) في تدريس الطلبة نصوص الاستيعاب القرائي؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل مهمة الطلبة في استيعاب النصوص القرائية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبعدها، استراتيجيات ماوراء معرفية قائمة على التساؤل الذاتي، كالستراتيجية الحالية.
- إجراء المزيد من الدراسات على إستراتيجية الأسئلة الذاتية في فروع اللغة الأخرى.
- بناء برامج تعليمية قائمة على تحسين نوعية الأسئلة الذاتية التي ينتجها الطلبة، وتصنيفها حسب هرم بلوم للمعرفة.

المراجع العربية:

البيلي، محمد عبدالله والعمادي، عبد القادر عبداللة والصمادي، أحمد عبدالمجيد (٢٠٠١). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الكويت: دار الفلاح.

جامعة الدول العربية (١٩٩٨). التقرير الختامي لندوة مستقبل تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: جمعية لسان العرب.

جونز، بيه فلاي وبالنسكار، انيماري سوليفيان وأوغل، دونا سيدربيرغ وكمار، إلين غلن (د.ت). التعلم والتعليم لاستراتيجيات: التدريس المعرفي في مجال المحتوى. ترجمة الشيخ، عمر حسن، عمان: معهد التربية، الأونروا.

حبيب الله، محمد (١٩٩٧). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار عمّار.

الحجاج، بهجت سعود (٢٠٠٠). مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان الأردن.

ديشين، اندريه (١٩٩١). استيعاب النصوص وتأليفها. ترجمة هيم لمع، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.

الزيات، فتحي (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السيد، محمود أحمد (١٩٨٨). تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح. دمشق: اطلاس للدراسات والترجمة والنشر.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

عبدالمجيد، عبدالمجيد عبدالله (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ١، ١٩١- ٢٣٦.

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق أحمد والجراح، ذياب ناصر وأبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

عصر، حسني عبدالباري (١٩٩٩). الفهم عن القراءة طبيعته عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

فهمي، إحسان (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٣، ١١٧- ١٥٧.

مدكور، على أحمد (٢٠٠٧). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٩). التقرير الختامي لندوة تطوير تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. الكويت: المركز العربي.

معهد طرابلس الجامعي (١٩٩٧). التحديات التربوية مشكلات وحلول. طرابلس: المعهد الجامعي.

نصر، حمدان علي (١٩٩٢). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين. مجلة كلية التربية، ١٩، ٦٧- ١١٢.

الهزايمة، سامي محمد (١٩٩٨). تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم البحرانية (٢٠٠٤). مؤتمر تطوير مناهج اللغة العربية. www.pha.com

وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٢). ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠. www.mog.gov.jo

وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٨). الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس في الأردن دراسة ميدانية. عمان: وزارة التربية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٩٥). المؤتمر التربوي أوراق عمل المجموعة الثانية. عمان: نادي العاملين.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (١٩٨٨). مقررات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. عمان: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

Anderson, J.R. (1988). Cognitive Psychology and Implications. 2nd Edition, W.H.G. New York: Freemen and Company.

Anderson, T.H., (1985) Study Skills and Learning Strategies. In Neil, H. (ed.) Learning Strategies. New York, Academic Press.

Andrew, J.P. (2002). Teaching comprehension skills (on-line). Available: http://search.ebscohost.com/login.aspx? direct=ED471386.

Bimmel, P.E. and Schooten, E.V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. Educational Studies in Language and Literature. 4, 85-102.

Blerkom, D.L., Blerkom, M.L. and Bertsch, S. (2006). Study strategies and generative learning: What works? Journal of College Reading and Learning. 37, 7-18.

Bongratz, K.M., Bradley, J.C., Fisel, K.L., Orcutt, J.A. and Shoemaker, A.J. (2002). Improving student comprehension skills through the use of reading strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Brown, P. (1988). Metacognition, Motivation, and Understanding. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.

Cramer, C., Fate, J. and Lueders, K. (2001). Improving reading achievement through the implementation of reading strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Flavell, J. (1978). Metacognitive Aspects of Problem Solving. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.

Glaubman, R., Glaubman, H., and Lea, O. (2001). Effects of self-directed learning story comprehension and self-questioning in kindergarten. Journal of Educational Research. 90, 361-374.

Grasser, A.C., Singer, M. and Tabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review. 101, 371-395.

Kaufman, A. and Kaufman, N. (1985). Test of Educational Achievement. American Guidance Service, Inc.

Kern, L., Kiningham, B. and Vincent, S. (2002). Improving reading comprehension through the use of balanced literacy and specific comprehension strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

King, A. (1992). Comparison of self-questioning summarizing and notetaking -Review strategies for learning from lectures. American Educational Research Journal. 29, 303-323.

Learher, C. and McLoughlin, D. (2001). Developing Task Specific Metacognitive Skills in Literate Dyslexic Adults. London: Adult Dyslexia and Skills Development Center.

Miciano and Remedios, Z. (2004). The content and form of reader generated questions: Implications for teaching questioning strategies. Asia Pacific Education. 5, 149-156.

Moch, M. (1987). Asking Questions: An Expression of Epistemological Curiosity in Children. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Orlich, D. (1994). Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction. D.C.: Heath and Company.

Pearson, P.D. and Dole, J.A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: a review of research and a new conceptualization of instruction. Elementary School Journal, 88, 151-165.

Reed, H.B. (1992). Meaning as factor in learning. Journal of Educational Psychology. 84, 395-399.

Sampson, M.B.and Sampson, M.R. and Link, W. (1994). Circle of Questions. The Reading Teacher, 48, 364-366.

Sharp, P. and Ashby, D. (2002). Improving student comprehension skills through instructional strategies. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Siegler, R.S. (1998). Children's Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Thomas, B. and Anne, C. (1993). Study skills. OSSC, Bulletin. 36, 5- 17.

Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. Rethinking Reading Comprehension. 51-81.

Wendy, F., Siekierski, N. and Williams, C. (1999). Improving students inferential and literal reading comprehension. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Yorc, L. and Craig, M. (1992). Middle School Students Metacognition Knowledge about Science Reading and Science Text: Objective Assessment, Validation, and Results. A dialogue search from the ERIC database.

The Effect of using a Metacognition Strategy based on using Self-questioning in Improving Reading Comprehension of the Basic Stage Students in Jordan

Dr. Hmoud M. M. Al-Elimat, Faculty of Education,
Al-al-Bayt University, Mafraq, Jordan

This study aimed at identifying the effect of using self-questioning strategy in improving reading comprehension. The study consisted of (178) male and female 9th grade students distributed into six sections. The sections were distributed randomly into three groups.

To achieve the goal of the study, the researcher prepared an exam for reading comprehension. The reliability and consistency for the exam was checked. The researcher prepared a guide handbook for teachers which included the instructional content which was taught in accordance to self-questioning strategy steps (individual/ cooperative learning). After the completion of the study period the reading comprehension exam was reapplied on the study groups.

The means and the standard deviations of the students' scores were computed. Two way ANOVA was used to detect the individual differences between the means of the reading comprehension exam, LSD test was used for the post comparisons. The study showed the following results:

1. There are significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in the reading comprehension strategy attributed to the teaching strategy in favor of the students who were taught by self-questioning strategy (individual learning) and self-questioning strategy (cooperative learning). But the results did not reveal the presence of any significant statistical differences between the average performance of the group that was taught by self-questioning strategy (individual learning) and the group that was taught by self-questioning strategy (cooperative learning).
2. There are no significant statistical differences at $\alpha = 0.05$ in reading comprehension attributed to the interaction between the strategy of teaching and the gender of students.

In light of the results of the study, the researcher recommends the use of self-questioning strategy (individual and cooperative learning) in teaching reading comprehension texts in the basic stage.