# " فعاليـــة استراتيجيـة ما وراء المعرفـــة في تنميـة مهـارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة "

*أ / بسينة عبد الله سعيد الغامدي*

- **المقدمة**:

تعد القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الإنسان، ويعمل على تنميتها، إذ بها يعيش عصوراً وأزماناً، ويحيا الحاضـــر والمســـتقبل، وهـــي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والثقافات وخبرات الآخـــرين، ووســـيلة الإنسان للصحة العقلية والنفسية والجسمية.

وتأتي أهمية القراءة من أنها إحدى العوامل المؤثرة فـــي تنميـــة رصـــيد المعلومات وتطوير الخطط وتشكيل الأبنية المعرفية لدى المتعلمين، " فالقراءة تفاعل متبادل بين القارئ والنص، يفحص فيه القارئ ما يتضمنه النص مـــن كلمات، ورموز، وإيحاءات، وجمل، وأساليب، ويتفاعل مع النص بالإضـــافة والحذف، والتفسير، والتعليق، والتحليل والنقد، وهذا بدوره يحوّل القراءة من نشاط سلبي استقبالي إلى إيجابي ممتع". ( مصـــطفى موســـى، ٢٠٠١، ص ٦٩)

ومن ثم رأت الأوساط التربوية أنه من الضروري في تعلـــيم القـــراءة أن يبدي القارئ رأيه ، وأن تكون له رؤية خاصة فيما يقـــدَّم إليـــه، وأن يـــتعلم المقارنة، والمقابلة والتعليل والاستنتاج، وأن يسترجع خبراتـــه الســـابقة، وأن يقارن ما يعرف بما يقرأ، وأن يحل المشكلات التي تواجهه فـــي ضـــوء مـــا توصل إليه، وأن يربط بين فكره والواقع، وأن يحول الفكر إلى عمـــل، وأن يصل في النهاية إلى ما يمكن أن يطلـــق عليـــه" الاختـــراع" أو" الابتكـــار". ( فتحي يونس، ٢٠٠٤، ص٢٥)

ومن المفاهيم التي ارتبطت بالقراءة، مفهوم الفهم القرائي، الذي يعد أهـــم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القـــراءة يســـتهدف فـــي كـــل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة.

والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، حيث أثبتت نتـــائج البحـــوث وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيـــدة والفهـــم، وأن ( ٥١٪) مـــن أخطـــاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء المجيدين في القراءة إلى عدم الفهم، فالمشكلة الأساسية للقارئ الضـــعيف هـــي فقـــد المعنى. ( فتحي يونس، ٢٠٠١، ص٢٦٥، ٢٦٦)

والفهم القرائي هو أداة التربويين لإعداد أبناء قادرين على الاختيـــار بـــين الغث والثمين، لاسيما في ظل عصر يتسم بالتغير السريع في كافة مظـــاهره وجوانبه، وما يتبع ذلك التغير من انفجار معرفي وثقافي يفرض علينا – آباء

ومعلمين، مخططين ومطورين– أن نتعامل مع هذا التغير بنفس الدرجة من السرعة والتأثير. لذا فنحن في حاجة ماسة لإعادة النظر في أساليب معالجتنا للقراءة داخل الصفوف المدرسية وخارجها، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وُجد المعلم القادر على تبني مجموعة من الاستراتيجيات والعمل على ترجمتها إلى واقع ملموس داخل الصف، معلم قادر على إحداث التعلم الفعال.

وذلك ما يؤكده كلٌ من إبراهيم السعدان( ٢٠٠١، ص٥١٣) وفهد العليان ( ٢٠٠٤، ص٣٠) حيث ذكرا: " أنه مهما كانت الطريقة التدريسية المختارة مناسبة للموقف التعليمي وخصائص المتعلمين فإنه لا يمكن أن تؤتي ثمارها وتحقق أغراضها ما لم يكن المستخدم لها على معرفة بأصول استخدامها وكيفية تطبيقها؛ وإلا ستكون هذه الطريقة عبارة عن مجموعة من الإجراءات الميتة".

وما دام الفهم يمثل الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه ، وتهدف العملية التعليمية إليه ، فإن مهارات الفهم القرائي يمكن أن تتدرج تحتها جميع مهارات القراءة ، بما فيها مهارات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

ولعل من أهم أسباب الاهتمام بالفهم القرائي ما يلي:

- الفهم من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة، أما التعلم الذي يتم دون فهم فإنه يكون تعلماً آلياً نتيجة الحفظ والتكرار والبحث والذي يكون عرضة للنسيان. ( نوال عطية، ١٩٩٠، ص١٥٩)
- انتقال التقويم من التركيز على الحفظ والتسميع إلى قياس مستويات الفهم. ( سامي عبد القوي، ١٩٩٥، ص٢٠)
- نتائج البحوث التي أثبتت وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم وأن ( ٥١٪) من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى بينما لا ترجع أخطاء المجيدين في القراءة إلى عدم الفهم فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى. ( فتحي يونس ٢٠٠١ ص٢٦٦)

لذا فإن تنمية مهارات الفهم القرائي أصبحت ضرورة ملحة في جميع مراحل التعليم، وخاصة في المرحلة الثانوية، حيث تتبوأ هذه المرحلة أهمية كبيرة في السلم التعليمي؛ فهي تعد حلقة الوصل بين مرحلة التعليم الأساسي ( الابتدائي والمتوسط) من ناحية، وبين المرحلة الجامعية من ناحية أخرى لذا تحظى هذه المرحلة باهتمام كبير من حيث البنية والفلسفة والمناهج وإعداد المتعلم إعداداً مثالياً، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، هذا الإعداد الذي تسهم فيه شتى المواد الدراسية، ومن أهمها اللغة العربية بكل فروعها وخاصة القراءة لأنها تسهم في تكوين شخصية المتعلم من شتى مناحيها.

وقد كشفت الدراسات العربية والمحلية التي أجريت في هذا المجال( مهـا السليمان، ٢٠٠١)، ( أماني عبد الحميد، ٢٠٠٢)، ( عبد اللطيف أبـو بكـر ٢٠٠٢)، ( زينب الشمري، ٢٠٠٥)، ( سعيد لافي، ٢٠٠٦)، ( فـايزة عبـد السلام ، ٢٠٠٧)، ( وحيد حافظ ، ٢٠٠٨) عن ضعف المتعلمين في الفهـم القرائي، وأنهم يجدون صعوبة كبيرة فيه، وكذلك ضعف أداء المعلمين الذين تقع عليهم مسؤولية تعليمه، بسبب سلبية طرق التدريس التقليدية التي يعملون بها، بيد أن هذه الدراسات قد أثبتت أن المعالجات التجريبية التي أجريت قـد أدت إلى تحسين نوعية التعلم، والتغلب على تلك الصعوبات التي تحول بـين المتعلمين وإكسابهم مهارات الفهم القرائي، وأكـدت هـذه الدراسـات فـي توصياتها ضرورة تبني استراتيجيات تدريسية حديثة تلافياً لسلبيات الطـرق التدريسية التقليدية التي أدت إلى تدني مستوى المتعلمين في الفهـم القرائـي والعناية بتقديم تعليم نوعي مرتبط بتنويع استراتيجيات التدريس التي تسـاعد المتعلمين على فهم المقروء فهماً سليماً.

وشعر المسؤولون منذ بداية الأمر بذلك فعقدوا ندوات ومؤتمرات عديـدة لإيجاد حلولٍ لها على مستوى الوطن العربي، منها" ندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل التعليم ما قبل الجامعة" ( وزارة المعـارف، ١٩٨٥ الرياض )، و" ندوة تطوير تدريس اللغة العربية" ( المركز العربي للبحـوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٩، الكويت)، و" الندوة العامة لمعالجـة ظـاهرة الضعف اللغوي" ( وزارة التربية والتعلـيم، ١٩٩٣، حائـل)، و" المـؤتمر القومي لتطوير تعليم اللغة العربية" ( جامعة أسيوط، ١٩٩٩، كلية الآداب).

وأشار فهد العليان( ٢٠٠٤، ص٢٩) إلـى أنـه رغـم ظهـور طـرق واستراتيجيات تدريسية مهمة في مجال القراءة، ورغم انتشار هـذه الطـرق والاستراتيجيات في الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر وخاصة في الولايـات المتحدة الأمريكية، فإن تطبيقها في البلاد العربية لم يصل للمستوى المـأمول وربما يعود ذلك إلى اتباع التعليم في البلاد العربية في تدريس القراءة بعض الأساليب والطرائق المألوفة والثبات عليها دون تجديد أو ابتكار، وعدم متابعة ما يستجد في مجال تدريس القراءة على المستوى العالمي.

والمتأمل في واقع تدريس القراءة يلحـظ قصـوراً فـي أداء المعلمـين والمعلمات في عمليات التدريس ، وما تتطلبـه مـن اسـتراتيجيات وطـرق وأساليب تدريسية متنوعة ؛ وذلك ما أكدته دراسةُ كلٍّ مـن: مهـا السـليمان ( ٢٠٠١)، وفهد العليان( ٢٠٠٤)، وسعيد لافي( ٢٠٠٦)، وريمـا الجـرف ( ٢٠٠٧)، وعبد الناصر عبد الوهاب( ٢٠٠٨)، ووحيد حافظ ( ٢٠٠٨).

ولذلك فإن حاجة المعلمة إلى تبني استراتيجيات وأساليب تدريسية فاعلـة تمكنها من أداء دورها المنوط بها لتحقيق تدريس فعال مطلبٌ ملح؛ لاسـيما وأن الاتجاه الحديث للتربية ينظر إلى عملية الـتعلم نظـرة تجعـل الـتعلم

متمركزاً حول المتعلم، بحيث يكون – المتعلم – مسيطراً على تفكيره ، واعياً به، متحكماً في تعلمه، معتمداً على إمكاناته وقدراته ومهاراته ، واستغلال خبراته في عملية التعلم ، وأن دور المعلم هو توجيه المتعلم وإرشاده وتهيئة الظروف له من أجل التعلم مما يجعله إيجابياً نشيطاً. وذلك ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من خلال إعداد برامج تدريبية وتثقيفية وإثرائية حول مهارات التفكير؛ بهدف تأسيس التعليم النوعي الذي يسهم في تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يحسن من طرائق تفكيره ويحصل على النتائج الإيجابية. ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص٤)

ويمكن تحقيق ذلك من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة( Meta cognition) التي تركز على المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية؛ حيث تدفعه إلى تحمل مسؤولية تعلمه، وتجعله مشاركاً بصورة إيجابية وفعالة.

واستراتيجيات ما وراء المعرفة هي نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم، ولهذه الاستراتيجيات إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم، وفي أثنائه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. ( سميرة عريان، ٢٠٠٣، ص٢٠٧)

ويؤكد ميكي( Micki, 1999, p.12) أن الهدف الأساس من تقديم ما وراء المعرفة للمتعلمين هو مساعدتهم على تحمل المسؤولية في تعلمهم وتنفيذ الأنشطة التي يقومون بها في مجال الفهم والمعرفة، وأن أفضل طريقة لإنجاز هذا الهدف وتحقيقه تتم عن طريق الانتقال التدريجي لتحمل المسؤولية، ومن خلال التعليم والتدريس يمكن اكتشاف الإدراك والوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

وتستند استراتيجية ما وراء المعرفة إلى أن التعليم عن طريق التفكير يؤدي إلى تحسينه وتفعيله، لذا كانت برامج التفكير أحد أولويات التطوير في الأنظمة التعليمية بالمملكة العربية السعودية؛ نظراً لقدرتها على تهيئة المتعلمين للتعامل مع تحديات الحياة بكفاءة عالية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات وصناعة الإبداع. ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص٤)

وغالباً ما يقوم المعلم بتعليم المحتوى الدراسي دون معرفة المتعلم كيف يتعلم ذلك المحتوى، والنتيجة أنه لا يمتلك المعرفة الصحيحة بأفضل طريقة للدراسة والتعلم، وبالتالي يجد صعوبة في إتقان المحتوى الذي يتعلمه بالإضافة إلى عدم معرفته متى يتعلم بنجاح؟ ومتى لا يفهم؟ وما سبب عدم الفهم؟ ولماذا يفشل؟ وما الذي يجب عليه القيام به؟ وكيف يمكنه تحسين تعلمه في المستقبل؟

لذلك فقد حظي مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة باهتمام كثيرٍ من الباحثين التربويين؛ نظراً لما تتضمنه تلك الاستراتيجيات من إجراءات ونشاطات تشير إلى ضرورة وعي المتعلم بذاته ، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية أثناء التعلم ، وما يترتب عليه من مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من التعلم، وكيفية التحكم بتلك النشاطات وأساليب المعالجة الدماغية للمعلومات ، وإدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوافر لديه من خبرات سابقة ذات العلاقة.

وتقوم المؤسسات التربوية وتبني أنشطتها على أساس مسلمة ضمنية هي أن الإنسان مخلوق يتعلم ومن ثم فإن الرسالة الأساسية للمنهج تصبح" تيسير التعلم" وتصبح النقاط البؤرية لتوجهات المنهج هي الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد الخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة( Cognition) تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر، بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة( Metacogntion) المتمثلة في التأمل في المعرفة، والتعمق في تفهمها وتفسيرها واكتشاف أبعادها الظاهرة والمستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي. ( وليم عبيد، ١٩٩٨، ص٣٠٧)

وتفيد هذه الاستراتيجيات طلاب المرحلة الثانوية لأنها تساعدهم على انتقال أثر التعلم، ولأنهم قد وصلوا لسن يكونون فيها قادرين على التحكم فيما يفعلون، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز وما يفرضونه على أنفسهم من مهارات متزامنة، وكيف يقيسون بذواتهم مدى تقدمهم أثناء التعلم، وذلك من خلال وضعهم في مواقف تعليمية حية تتطلب منهم القيام بأنشطة تفكير وعمليات تفكير تنمي لديهم الوعي والقدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية. ( حمدان نصر، وعقلة الصمادي، ١٩٩٥، ص٩٩)

واستراتيجيتا التساؤل الذاتي و PQ4R هما إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة اللتان تهدفان إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تساعد المتعلمين على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون وكيف يتعلمون؟ والتحكم في عملية الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي في المدرسة، ولكن أيضاً عندما يقرأون خارج المدرسة.

وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات التربوية فعالية استراتيجية( التساؤل الذاتي) كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات وقدرات مختلفة لدى المتعلمين مثل: اكتساب المعرفة في دراسة( بدردك Budridk, 1991)، والتعلم من خلال المحاضرة في دراسة( كنج وآخرين King and other, 1992)، والتحصيل في دراسة كلٍ من( منى محمد، ٢٠٠٠)

و( سميرة عريان، ٢٠٠٣) ، و( وائل علي، ٢٠٠٤) ، و( ولاء غريب ٢٠٠٦)، و( سعيد إسماعيل، ٢٠٠٧)، والتفكير الابتكاري في دراسة ( منى محمد، ٢٠٠٠)، والتفكير الناقد في دراسة كلٍ من( عفت الطناوي، ٢٠٠١) و( سعاد فتحي، ٢٠٠٢) ، و( سعيد إسماعيل ، ٢٠٠٧) ، وإنتاج الأسئلة في دراسة( مصطفى موسى، ٢٠٠١)، ومهارات القراءة الناقدة في دراسة ( إحسان فهمي، ٢٠٠٣) وصعوبات التعلم في دراسة( زبيدة قرني، ٢٠٠٤) وحل المشكلات في دراسة( وائل علي ، ٢٠٠٤)، ومهارات ما وراء المعرفة في دراسة( سعدية عبد الفتاح ، ٢٠٠٦) ، والأداء اللغوي واستيعاب القواعد النحوية في دراسة( محمد سالم، ٢٠٠٦) ، والاتجاه في دراسة كلٍ من ( سميرة عريان، ٢٠٠٣)، و( سعدية عبد الفتاح، ٢٠٠٦) ، و( سعيد إسماعيل ٢٠٠٧).

كما أثبتت نتائج دراسات وبحوث تربوية أخرى فعالية استراتيجية ( PQ4R) كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات وقدرات مختلفة لدى المتعلمين مثل: التحصيل في دراسة( هيلين كولفن وراندیل Helen Colvin and Randell A. Pelo, 1983) ، والتنبؤ بأداء المتعلمين في مهارات القراءة في دراسة( زينب بدوي، ٢٠٠٣)، وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في دراسة( فايزة عوض ومحمد سعيد ٢٠٠٣) ، والميول القرائية في دراسة( فايزة عبد السلام، ٢٠٠٧).

واستناداً إلى ذلك رأى البحث الحالي أن استراتيجيتي" التساؤل الذاتي" و"PQ4R هما أنسب استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ لما لهما من أثر فعال في تنشيط الطالبات وحفزهن إلى استيعاب النص المقروء، وتحسين مستواهن في الفهم القرائي ، وأن وعي الطالبات بما يقمن به من أنشطة وعمليات معرفية يساعدهن في تعديل خططهن وأساليبهن القرائية، وتنظيمها، ومراقبة الفهم واكتشاف الصعوبات التعليمية ومحاولة التغلب عليها. وأن هذا الوعي وتلك المراقبة إنما تتم بواسطة إجراءات منها: طرح الأسئلة قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد القراءة، ومنها أيضاً: إلقاء النظرة التمهيدية وطرح الأسئلة قبل القراءة، ثم القراءة والتأمل والتسميع والمراجعة.

- **الشعور بالمشكلة وتحديدها**:

لقد أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية التعليم جُلَّ اهتمامها، وركزت عنايتها بالمتعلم الذي هو محور العملية التعليمية للاتجاه به نحو التفكير والإبداع، وتحقيق مهارات تدفع تعلمه نحو الأفضل؛ ومن ذلك مشروع تطوير استراتيجيات التدريس تحت شعار" علمني كيف أتعلم"، الذي يهدف إلى نقل التدريس نقلة نوعية تهتم بتعليم التعلم بدلاً من الاقتصار على تعليم المعلومات، والانتقال إلى التعليم النوعي الذي يركز على توظيف المعلومة واستخداماتها، وكذلك تخريج المتعلم الواثق بقدراته الذي يشارك

بصورة إيجابية فعالة قولاً وعملاً وفكراً، ويفكر منطقياً وعملياً وإبداعياً. ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ص٩)

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي ومهاراته، والدعوة إلى استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تساعد على جعل المتعلم نشطاً وفعالاً في العملية التعليمية ، وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة لتطوير أداء المعلمين والمعلمات ؛ إلا أن أداء المعلمات أثناء ممارستهن التدريس لا يحقق الأهداف التي تنشدها وزارة التربية والتعليم، إذ لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على طالبات التربية العملية تدني مستوى الطالبات المعلمات والطالبات المتعلمات في مهارات فهم النص القرائي؛ فهن لا يستطعن التوصل إلى الأفكار الرئيسة ولا الأفكار الجزئية ولا المعاني المتضمنة وغير ذلك من مهارات الفهم القرائي، كما لاحظت أن طريقة تدريس النص القرائي الحالية لا تختلف عن تلك التي تعلمت بها الباحثة ، مما يدل على جمود طرق التدريس وعدم تطورها ، فخطوات درس القراءة تتمثل في استنتاج موضوع الدرس، ثم القراءة الجهرية من قبل المعلمة، ثم قراءة الطالبات، ثم استخراج بعض المفردات الغامضة وتوضيحها، واستنتاج الأفكار الرئيسة وكتابتها من قبل المعلمة على السبورة، وحل أسئلة الكتاب. فدور الطالبة ونشاطها في أثناء القراءة محدود، وهو سلبي يعتمد اعتماداً كاملاً على معلمتها، وذلك ما تؤيده نتائج البحوث التربوية التي اهتمت بتقويم واقع تعليم القراءة في المدارس ( مها السليمان، ٢٠٠١)، ( فهد العليان، ٢٠٠٤)، ( سعيد لافي ٢٠٠٦)، ( ريما الجرف، ٢٠٠٧)، ( وحيد حافظ ، ٢٠٠٨).

ولمزيد من التأكد من مشكلة البحث، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية قابلت فيها ( ٣١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، ودار الحوار بين الطرفين عن القراءة ومدى فهمهن للنص القرائي، كما طبقت الباحثة اختباراً مبدئياً على الطالبات؛ للتعرف على مستوياتهن في فهم المقروء، ومن النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

- إن مفهوم القراءة لدى الطالبات لا يتعدى مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي لها.
- عند سؤال الطالبات عن المشكلات التي تواجههن في القراءة، أجابت معظمهن( عدم فهم معاني بعض الكلمات والجمل).
- أجابت معظم الطالبات عن أسئلة الفهم المباشر والفهم الحرفي بشكل صحيح تقريباً، أما إجاباتهن عن أسئلة الفهم الاستنتاجي فقد كانت محدودة وغير دقيقة مما يعني ضعف امتلاكهن كثير من مهارات الفهم القرائي.

وفي ضوء ما تقدم فإن مجال البحث في تنمية مهارات الفهم القرائي بحاجة إلى دراسة علمية تنطلق من الواقع، وتتبنى استراتيجية تدريسية حديثة يكون لها فاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات، وفي تذليل صعوبات

تدريس النص القرائي، والقضاء على عديد من المشكلات التدريسية، وتقديم المساعدة للمعلمات القائمات على تعليم القراءة في الصف الأول الثانوي ليكون تدريسهن هادفا؛ وذلك بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة تقوم على معرفة الطالبة بالعمليات والاستراتيجيات الخاصة بها في التفكير، وقدرتها على توجيه وتنظيم هذه العمليات، وتقوم على التفكير في التفكير ومنها ( استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية PQ4R) كاستراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وإذا كانت الدراسات السابقة قد قدمت استراتيجيات تدريسية لتنمية الفهم القرائي فإن هذا البحث يقدم نماذج أخرى تبدو جديدة على البيئة السعودية مما يؤكد أهمية الحاجة إليه.

وانطلاقا مما سبق ولعدم وجود دراسة – على حد علم الباحثة – حاولت معرفة فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R "في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية فقد رأت الباحثة القيام بهذا البحث.

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث في" تدني مستوى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مهارات الفهم القرائي اللازمة لهن" وعلاج هذه المشكلة يتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

**ما فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٢- ما مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي السابقة؟
٣- ما التصور المقترح لاستراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R " المستخدمتين في هذا البحث؟
٤- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R " – كلٌ على حدة – في تنمية مهارات الفهم القرائي ( في مستوى الفهم المباشر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٥- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R " – كلٌ على حدة – في تنمية مهارات الفهم القرائي( في مستوى الفهم الاستنتاجي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
٦- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R " – كلٌ على حدة – في تنمية مهارات الفهم القرائي ( في مستوى الفهم الناقد) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ .

٧- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الـذاتي" و"PQ4R " – كلٌ على حدة – في تنمية مهارات الفهم القرائي( فـي مسـتوى الفهـم التذوقي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

٨- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الـذاتي" و"PQ4R " – كلٌ على حدة – في تنمية مهارات الفهم القرائي( فـي مسـتوى الفهـم الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

٩- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجـات طالبـات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي؟

١٠- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجـات طالبـات المجموعة التجريبية الأولى" التساؤل الـذاتي" والمجموعـة التجريبيـة الثانية" PQ4R" في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار؟

- **أهداف البحث**:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لـدى طالبـات الصـف الأول الثانوي.
- تحديد مدى تمكن طالبات الصف الأول الثـانوي مـن مهـارات الفهـم القرائي السابقة.
- توضيح التصور المقترح لاستراتيجيتي مـا وراء المعرفـة" التسـاؤل الذاتي" و" PQ4R" المستخدمتين في البحث.
- تعرف فعاليـة اسـتراتيجيتي مـا وراء المعرفـة" التسـاؤل الـذاتي" و" PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائـي ( فـي مسـتوى الفهـم المباشر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- تعرف فعاليـة اسـتراتيجيتي مـا وراء المعرفـة" التسـاؤل الـذاتي" و" PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائـي ( فـي مسـتوى الفهـم الاستنتاجي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- تعرف فعالية استراتيجي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و" PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي ( في مستوى الفهم الناقد) لدى طالبـات الصف الأول الثانوي.
- تعرف فعاليـة اسـتراتيجيتي مـا وراء المعرفـة" التسـاؤل الـذاتي" و" PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائـي ( فـي مسـتوى الفهـم التذوقي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- تعرف فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و" PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي ( في مستوى الفهم الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي البعدي.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى" التساؤل الذاتي" والمجموعة التجريبية الثانية" PQ4R" في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

## • أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث كلاً من:

- **الطالبات**: فالبحث الحالي يسعى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتنمية الوعي لديهن بما وراء المعرفة وذلك يؤدي إلى تحسين التحصيل بوجه عام، ويعود عليهن بالفائدة في دراستهن المستقبلية، كما يجعل القراءة ممتعة ومفيدة.
- **المعلمات**: حيث يمكن أن يفيد هذا البحث جميع المعلمات ومعلمات اللغة العربية على وجه الخصوص في تطوير تدريس النص القرائي بالمرحلة الثانوية بصفة خاصة، ومراحل التعليم العام بصفة عامة، وذلك باستخدام استراتيجيات حديثة تفيد في تنمية الفهم القرائي مثل استراتيجية ما وراء المعرفة.
- **الموجهات**: فالبحث يقدم لميدان التربية والتعليم وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، واختباراً في مستويات الفهم القرائي ، ودليلين إرشاديين يمكّنا المعلمات من استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ، ويمكّنا المشرفات التربويات من تقويم المعلمات في ضوء تلك الأدوات.
- **مخططي المناهج بصفة عامة،** ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة حيث يقدم البحث نموذجاً تدريسياً في تنمية مهارات الفهم القرائي فيوجه أنظارهم نحو تضمين استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس النص القرائي.
- **البحث العلمي**: قد يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة للبحث في استراتيجية ما وراء المعرفة واستخدامها في تنمية مهارات اللغة العربية الأخرى لاسيما في غياب الدراسات المحلية التي تسعى إلى تحقيق ما هدف إليه الأمر الذي يعني أن البحث سيسهم في سد النقص الحاصل في هذا المجال.

- **حدود البحث**:

اقتصر هذا البحث على ما يلي:

- **من حيث عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، حيث إنه من المفترض أن تكون الطالبة في هذا الصف قد تمكنت من المهارات الأساسية للقراءة ، وهي في حاجة إلى التمكن من المهارات العليا فيها، كما أن الطالبات في هذه السن يستطعن التحكم فيما يفعلن والقيام بعمليات التفكير التي تنمي لديهن الوعي والقدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية.

- **من حيث الموضوع**:

اشتمل البحث على موضوعات القراءة المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني، حيث تم تدريسها للمجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة الأولى، واستراتيجية PQ4R للمجموعة الثانية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

- **من حيث المتغير المستقل**:

اقتصر البحث الحالي على استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهما استراتيجية" التساؤل الذاتي" واستراتيجية" PQ4R "، ألق نظرة تمهيدية – اسأل – اقرأ – سمع – تأمل – راجع" في تدريس موضوعات القراءة؛ وذلك لتناسب هاتين الاستراتيجيتين مع طبيعة المادة والمستوى العقلي والمعرفي للطالبات ، وارتباط الاستراتيجيتين بمهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات.

- **من حيث المتغير التابع**:

اقتصر البحث الحالي على تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في مستويات الفهم المباشر، والاستنتاجي ، والناقد والتذوقي، والإبداعي وقياس مدى نمو هذه المهارات لدى الطالبات من خلال تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً وبعدياً عليهن.

- **من حيث الحدود الزمنية**:

تم تطبيق التجربة – بعون الله تعالى – في بداية الفصل الدراسي الثاني من عام( ١٤٢٨/ ١٤٢٩هـ ).

وتتحدد نتائج البحث بالعينة التي سيجرى عليها، ومهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، وبالأدوات البحثية واستراتيجيتي التدريس المستخدمتين فيه.

- **الخطوات الإجرائية للبحث**:

دراسة نظرية تضمنها الفصل الثاني" الخلفية النظرية، والدراسات السابقة":

- **الخلفية النظرية، وشملت الموضوعات التالية:**

7 المبحث الأول: وقد اشتمل على القراءة، مفهومها، وأهميتها، وأهداف تعليمها في المرحلة الثانوية، وصفات القارئ الجيد، ومهاراتها.

7 المبحث الثاني: وقد اشتمل على الفهم القرائي، مفهومه، أهميته، عملياته مستوياته ومهاراته ، واقع الفهم القرائي في مدارسنا، طرق تنميته واستراتيجياته.

7 المبحث الثالث: وقد تناول ما وراء المعرفة، نشأتها وطبيعتها، مفهومها ومكوناتها، مهاراتها، أهمية استخدامها، التمييز بينها وبين الاستراتيجيات المعرفية، التكامل بينهما، أنواعها، وتفصيل القول في استراتيجيتي" التساؤل الذاتي" و" PQ4R " المستخدمتين في البحث.

7 المبحث الرابع: وقد عني بالوقوف على خصائص نمو الطالبات في المرحلة الثانوية المتعلقة بتعليم القراءة وتعملها والإفادة منها في تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **الدراسات السابقة:**

استعان البحث الحالي بعددٍ من الدراسات والبحوث العلمية التي تتصل بأهدافه ، وتم استعراض تلك الدراسات من حيث: الهدف، والعينة والأدوات وأبرز النتائج المتصلة بالبحث الحالي ، وأهم التوصيات التي انطلق منها وقد تم تصنيفها وفق المحاور التالية:

7 الدراسات السابقة في مجال الفهم القرائي.

7 الدراسات السابقة في مجال ما وراء المعرفة.

7 الدراسات السابقة في مجال فعالية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي.

7 الدراسات السابقة في مجال فعالية استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R.

ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن اشتقاق عدد من الفروض سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحتها، وهي:

- **فروض البحث:**

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي( في مستوى الفهم المباشر) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي( في مستوى الفهم الاستنتاجي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي( في مستوى الفهم الناقد) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي( في مستوى الفهم التذوقي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي( في مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

## • مصطلحات البحث:

• **الفعَّالية** ( Effectiveness) :

يعرف أحمد بدوي( ١٩٨٦، ص١٢٧) الفعَّالية بأنها" القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد".

ويعرفها البحث الحالي بأنها : أثر تدريس النص القرائي باستخدام استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و" PQ4R " للمجموعتين التجريبيتين مقارنة بالتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

• **استراتيجية ما وراء المعرفة** ( Metacognition Strategy):

عُرِّفت الاستراتيجية بأنها" مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها الفرد، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها. وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف" وهي كذلك" خطة منظمة يمكن تعديلها. هدفها تحسين أداء الفرد أثناء التعلم". ( عبد الرحمن الهاشمي وطه الديلمي ٢٠٠٨، ص١٩)

وعُرِّفت ما وراء المعرفة بأنها" قدرة المتعلم على الوعي والمراقبة لعمليات تعلمه". ( سوانسون Swanson, 2005, p. 261)

واستناداً إلى التعريفات السابقة وغيرها يمكن تعريف استراتيجية ما وراء المعرفة في هذا البحث إجرائياً بأنها: مجموعة الخطوات والإجراءات التي

تتبعها طالبات الصف الأول الثانوي أثناء قراءة النص للتمكن من فهمه بالاعتماد على أنفسهن ، بوضع خطة لتعلم كل موضوع ، والوعي بمراحل هذه الخطة، ومراقبة الذات أثناء تنفيذها، ومراجعة الخطة، وتعديل مسار التعلم ذاتياً للحصول على نتائج أفضل في أثناء تعلم القراءة.

- **استراتيجية التساؤل الذاتي** ( Self- Questioning):

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير". ( بيكر وبيوم Baker & Pibum, 1997, p. 36)

وهي" مجموعة التساؤلات التي يصوغها المتعلم في أثناء تعلم المحتوى بنفسه أو قبل التعلم، أو بعد الانتهاء من التعلم". ( ولاء غريب ، ٢٠٠٦ ص٥٧)

ويقصد بها في البحث الحالي: مجموعة الأسئلة التي تصوغها طالبة الصف الأول الثانوي أثناء تعلم القراءة وقبلها وبعد الانتهاء منها. وهي الأسئلة الذاتية ( التوليدية)، كما يقصد بها أيضاً مجموعة الأسئلة التي تصوغها طالبة الصف الأول الثانوي باستخدام قائمة الأسئلة الموجهة التي أعدها هذا البحث.

- **استراتيجية** PQ4R (**ألق نظرة تمهيدية – تساءل – اقرأ – تأمل–سمِّعْ– راجع**):

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وعُرِّفت بأنها" طريقة فردية لتحسين الفهم القرائي، تتطلب أن يُقرأ النص بأكمله قبل التفكير المتأمل ، بدلاً من قراءته جزءاً جزءاً كما في استراتيجية SQ3R". ( إبراهيم بهلول ٢٠٠٣، ص٢٤٨)

كما عُرِّفت بأنها" استراتيجية تفصيل وتوضيح، تستخدم لتساعد المتعلمين على فهم ما يقرؤون وحفظه وتذكره ". ( فايزة عوض ومحمد سعيد ٢٠٠٣ ص٦٤)

ويعرفها البحث الحالي بأنها" مجموعة إجراءات تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي بهدف تفصيل المعلومات وتوضيحها، وإضافة تفصيل إلى معلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى، فحرف( P) ( Preview)، معناه: إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية. والحرف( Q) ( Question)، معناه: طرح الأسئلة. والعنصر( 4R) يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بحرف( R) وهي: ( اقرأ Read – تأمل Reflect – سمِّعْ Recite – راجع Review).

- **مهارات الفهم القرائي**: ( Reading Comprehension Skills):

عرفت المهارة بأنها: الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف". ( أحمد اللقاني وعلي الجمل، ٢٠٠٣، ص٣١٠)

ويُقصد بها في البحث الحالي: مجموعة الأداءات والممارسات التي تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي أثناء القراءة بهدف السرعة والسهولة والدقة في الفهم القرائي.

وعُرِّف الفهم القرائي بأنه: " الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية". ( أحمد عبد الله ، وفهيم مصطفى، ١٩٩٤، ص٣٧)

ويمكن تعريف الفهم القرائي في هذا البحث بأنه: مجموعة العمليات العقلية التي تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي مستخدمة الخبرات السابقة وملامح المقروء للوصول إلى المعاني المتضمنة في المقروء والمتمثلة في مستويات الفهم( المباشر – الاستنتاجي – الناقد – التذوقي – الإبداعي) التي تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لذلك.

ويقصد بمهارات الفهم القرائي في حدود هذا البحث: مجموعة الأداءات والممارسات التي تقوم بها الطالبات بدقة وسهولة وسرعة؛ لفهم النص المقروء، والتي تعبر عن مدى قدرة الطالبة على استيعاب النص والتفاعل معه.

## • الإطار النظري للبحث :

### • الفهم القرائي مستوياته ومهاراته :

ذهب علي جاب الله ( ١٩٩٧، ص٧٣٨) في تصنيفه لمستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات جمعت بين المستويين الأفقي والرأسي ، وحدد في كل مستوى طائفة من مهارات الفهم القرائي التي تعبر عنه ، وجاء هذا التصنيف كما يلي:

**أ- مستوى الكلمة ويشمل المهارات التالية:**

تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها، تعيين مضاد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

**ب-مستوى الجملة ويشمل المهارات التالية:**

تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة، إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

**ت-مستوى الفقرة ويشمل المهارات التالية:**

وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك ما تهدف إليه الفقرة، إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

ورأى محمد فضل الله ( ٢٠٠١، ص٨٦) أنه يمكن اعتماد ثلاثة مستويات للفهم القرائي وهي:

- **مستوى الفهم الحرفي ويتضمن**: فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء ، وتحديد فكرته الصريحة ، وتحديد تفاصيله وفهم تنظيم الكاتب له ، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.
- **مستوى الفهم التفسيري ويتضمن**: تفسير المفردات المجازية ، وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة ، وتمييز الأحداث الواردة ، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها.
- **مستوى الفهم التطبيقي ويتضمن**: نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه وتحديد مدى دقته العلمية ، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء والاستفادة منه في حل المشكلات ، واستثماره لفظاً وفكراً عند الكلام أو الكتابة بالجديد غير المألوف.

وحدد كلٌ من فايزة عوض ومحمد سعيد( ٢٠٠٣، ص٧٤: ٧٦) سبعة وثلاثين مهارة من مهارات الفهم القرائي تتدرج تحت سبعة أنماط للفهم وهي كما يلي:

النمط الحرفي، ويشمل خمس مهارات فرعية.
- النمط التفسيري، ويشمل تسع مهارات فرعية.
- النمط الاستيعابي، ويشمل ست مهارات فرعية.
- النمط التطبيقي، ويشمل خمس مهارات فرعية.
- النمط النقدي، ويشمل خمس مهارات فرعية.
- النمط الإبداعي، ويشمل أربع مهارات فرعية.
- النمط الوجداني أو التذوقي، ويشمل ثلاث مهارات فرعية.

وذكر أيمن عيد( ٢٠٠٧، ص٣٧: ٣٨) عشر مهارات للفهم القرائي تحتوي ضمنياً خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي. وهي كما يلي:

- تحديد الفكرة الأساسية للفقرة.
- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- تحديد مواطن الجمال في الفقرة.
- إدراك جو النص.
- تحديد نهاية قصةٍ ما.

والمتأمل في تصنيفات الفهم القرائي السابقة، يلحظ في ظاهرها التعدد والتنوع ، بيد أن في عمقها قدراً كبيراً من الاتفاق يسهل معه تحديد تصنيف عام لمستويات الفهم القرائي، كما أنه يلحظ أن هناك علاقات تبادلية فيما بينها، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليفهم الفقرة ، بمعنى أنه لا بد أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولاً؛ ليصل إلى ما هو أعلى منه من المهارات الرئيسة للفهم القرائي كالاستنتاج ، والنقد ، أو التطبيق، ومن خلال فهم المتعلم لمعنى الكلمة والجملة يستطيع أن يربط بين الجمل، ويتعرف الأفكار الرئيسة، ويتعرف العلاقات بين الجمل، وربط الأسباب بالنتائج، وفهم ما بين السطور، ومعرفة اتجاهات الكاتب وتفسيرها ونقدها ، وتطبيق نتائج القراءة في حل المشكلات التي تواجهه في الحياة ، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالمقروء وتلخيصه.

والبحث الحالي أفاد من المهارات السابقة كثيراً، عند بناء قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، حيث إن البحث الحالي لم ينطلق من فراغ، فهو يرتكز على أسس نظرية، وفكرية توجه تناوله ومنهجيته ، وتدعم نتائجه. وبناءً على هذا فإن جميع المحاولات السابقة في مجال الفهم القرائي تشكل الإطار الفكري الذي يستند إليه هذا البحث.

- **واقع الفهم القرائي في مدارسنا**:

بالرغم من أهمية الفهم القرائي كهدف تسعى مقررات القراءة إلى تحقيقه وما أشار إليه بعض التربويين – فتحي يونس وآخران( ١٩٩٤، ص٢٨١) وحسني عصر( ١٩٩٩، ص٥٠) وحسن الخليفة( ٢٠٠٤، ص١٤٦) ومحمود الناقة ووحيد حافظ( ٢٠٠٦، ص٢١٤) – وما أكدته نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال – عبد الحميد عبد الحميد( ٢٠٠٠) ومحمد جاد( ٢٠٠٣) وفهد العليان( ٢٠٠٤) وزينب الشمري( ٢٠٠٥) وسعيد لافي( ٢٠٠٦) وعبد الناصرعبد الوهاب ( ٢٠٠٨) ووحيد حافظ ( ٢٠٠٨) ومحمد قاسم وكريمة المزروعي( ٢٠٠٩) – إلا أن الملاحظ أن هذا الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع، وما زال التلاميذ والطلاب يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها ، وما زال ضعفهم في مهارات الفهم القرائي قائماً.

وكنتيجة لذلك ، ظهر الضعف الواضح في القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات في مراحل التعليم العام، وهذا ما أكده عبد الفتاح عبد الحميد ( ١٩٩٥، ص١٥٦) بقوله:" لقد أصبح الطالب المتخرج في المدرسة بل في الجامعة لا يقرأ قراءة جهرية معبرة، وهو لا يسرع في القراءة الصامتة وهو لا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، وهو لا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه بصورة عامة لا يحب القراءة". ثم يذكر أسباب ذلك فيقول: " لعل من أسباب ذلك أن تعليم القراءة في مدارسنا ينقصه الكثير من أساليب الدراسة العلمية التي تجعل تعليمها على أسسٍ صحيحة تقرب الطفل منها وتحببه فيها وتدفعه إلى تعلمها".

وقد ثبت من خلال ملاحظة الباحثة وزياراتها الميدانية وسؤال معلمات القراءة في بعض المدارس أن هناك فئة غير قليلة من الطالبات الضعيفات في القراءة ، وهذا الضعف يبدو جلياً لدى الطالبات في مهارات الفهم القرائي مما يترتب عليه بطئهن الدراسي، وتخلفهن عن أقرانهن، فهن غير قادرات على الإفادة من طريقة تعليم القراءة المتبعة في حجرة الدراسة ، حيث يتم التركيز فيها في أغلب الأحوال على قراءة الطالبات الواحدة تلو الأخرى، ثم معرفة معاني الكلمات ، والأفكار الرئيسة ومناقشتها، وكتابتها على السبورة وأما ما وراء العبارات من معانٍ بعيدة وتجارب ووقائع تاريخية وتقاليد اجتماعية فلا تحفل بها المعلمة حتى إنها كثيراً ما تهمل مطالبة الطالبات بتلخيص الموضوع ، بل إن كثيراً من المعلمات تستهين بحصة القراءة فتصرف زمنها في تطبيقات شفوية على قواعد اللغة؛ حرصاً منهن على نتائج الامتحان، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من درس القراءة.

من هنا كانت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات القراءة ، وزيادة وعي القارئ بالمادة المقروءة والتفاعل معها؛ لأن طريقة تدريس القراءة بوضعها الحالي غير صالحة لتحسين مستوى الطلاب والطالبات في القراءة، وتنمية مهاراتها لديهم.

- **مكونات ما وراء المعرفة ومهاراتها** :

يكاد يجمع التربويون – جاكوبز وباريز( Jacobs & Paris, 1987, P. 257 -259)، وفيصل يونس( ١٩٩٧، ص٩٣: ٩٤)، والسيد أبو هاشم ( ١٩٩٩، ص٢٠٥)، وهنسون وإلر( Henson & Eller, 1999, P. 258) وليلى حسام الدين( ٢٠٠٢، ص٢٠٩) ، وسميرة عريان( ٢٠٠٣ ص١٢١) وولاء غريب( ٢٠٠٦، ص٢٥: ٢٦) ، وصالح أبو جادو ومحمد نوفل ( ٢٠٠٧، ص٣٥٠: ٣٥١) – على أن مكونات ما وراء المعرفة هي:

**١- التقويم الذاتي للمعرفة ويشمل**:

- المعرفة التقريرية.
- المعرفة الإجرائية.
- المعرفة التقديرية.

**٢- الإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل**:

- التخطيط.
- التقويم.
- التنظيم.

ويكاد يجمع المختصون في ميدان ما وراء المعرفة على تصنيف مهاراتها إلى ثلاث فئات رئيسة – حسني عصر( ٢٠٠٥، ص٢٩٤) ، وفتحي جروان( ٢٠٠٥، ص٥٠: ٥١)، وولاء غريب( ٢٠٠٦، ص٢٦)، وصالح أبو جاد ومحمد نوفل( ٢٠٠٧، ص٣٥١: ٣٥٢) ، وذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد( ٢٠٠٧، ص٢٣١: ٢٣٢) – وهي كما يلي :

١- **التخطيط**: Planning **ويشمل ما يلي**:
- تحديد الهدف والوعي بأهميته.
- اختيار استراتيجية ملائمة للتنفيذ.
- الوعي والمتابعة لخطوات العمل.
- تحديد الصعوبات والمشكلات المتوقعة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.

٢- **المراقبة والتحكم**: Monitoring & Controlling **وتشمل ما يلي**:
- المحافظة على الهدف في الذاكرة.
- المحافظة على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- وضع توقيت زمني لتحقيق الأهداف.
- الوعي ببداية كل خطوة ونهايتها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية معالجة الأخطاء وتجاوز العقبات.

٣- **التقييم**: Assessment **ويشتمل على ما يلي**:
- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم الخطة المستخدمة.

- **استراتيجيتا ما وراء المعرفة المستخدمتان في البحث**:

- **استراتيجية التساؤل الذاتي** Self- Questioning Strategy:

أشارت نادية أبو سكينة( ٢٠٠٤، ص١٨٤) إلى أن التساؤل الذاتي يعني: " مجموعة التساؤلات التي يصوغها المتعلم حول عملية التعلم كالتساؤلات حول: ما الذي أعرفه؟ ما الذي يعرفه؟ وما الذي لا يعرفه؟ كيف ينظم الاستمرار في تعلمه؟".

ويرى كلٌ من روبرت مارزانو وآخرون( ١٩٩٨، ص٩٦) وتورت بامرنج (Torut Babrung, 1994, p.45) أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها القارئ لنفسه إلى ثلاث مراحل رئيسة، وذلك طبقاً لموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلم ذاتها( قبل – أثناء – بعد) القراءة، وذلك على النحو التالي:

١- **مرحلة ما قبل القراءة**:

حيث يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على الطلاب، ثم يعرفهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي( أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه) وذلك بهدف تنشيط عمليات ما وراء المعرفة. ومن هذه الأسئلة:
- ماذا أفعل؟ بهدف خلق نقطة للتركيز.

- لماذا أفعل هذا؟ بغرض خلق هدف.
- لماذا يعد هذا مهماً؟ بعرض خلق سبب للقيام به.
- كيف يرتبط بما أعرفه؟ بغرض التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

والغرض من هذه الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه، حيث إن هذه المعرفة المسبقة أو التصورات القبلية تقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها استراتيجيات التدريس التقليدية ، والتعرف على هذه التصورات القبلية يساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم ومساعدة المتعلمين على الوصول إلى المفهوم المقبول علمياً ، فهذه الأسئلة تخلق توجهاً عقلياً معيناً لدى الطلاب وتخلق لديهم دليلاً يوجههم في التعلم وفي معالجة المعلومات.

ويتم التعرف على ما لدى المتعلمين من مفاهيم قبلية عن طريق خرائط المفاهيم، أو الرسوم البيانية، أو المناقشة واستخدام الأسئلة المفتوحة، أو الصور، أو لوحات وجداول لما لديه من معلومات عن موضوع الدرس، أو كتابة فقرة يلخص فيها ما يعرفه عن الموضوع، أو يشرح ما يعرفه لتلميذ آخر، أو يحدد كيف أن هذا الموضوع يشبه موضوعات أخرى سبق له دراستها من قبل.

**٢- مرحلة أثناء القراءة**:

هنا يمرن المعلم المتعلمين على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة:

- ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.
- هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.
- هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
- هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة، ويشير إلى اتجاه بلوغ الهدف؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد المتعلم على تحديد الأهداف، والتعرف على الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع، وتنظيم المعلومات وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده في حل المشكلة من جوانبها المختلفة مما يجعلها أسهل في الحل، ثم التخطيط وذلك عن طريق التعرف على الخطوات التي سيقوم بها، وتحديد الزمن المطلوب والمواد والمصادر اللازمة لتنفيذه، ثم تنفيذ النشاط والوصول إلى النتائج وتقويم مدى مناسبة الإجابات.

**٣- مرحلة ما بعد القراءة**:

حيث يمرن المعلم المتعلمين في هذه المرحلة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ، ومن هذه الأسئلة:

- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ بغرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.
- ما مدى كفاءتي في هذه العلمية؟ بغرض تقييم التقدم.
- هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة إلى إجراء آخر.
- هل أستطيع حل المشكلة بطريقة أخرى؟
- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد المتعلم على تناول المعلومات التي توصل إليها وتحليلها ثم تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها. ويتم ذلك عن طريق" مقارنة المعلومات الجديدة بالقديمة ودمجها، أو مقارنة معلومات المتعلم بمعلومات زملائه، وإعادة تنظيم خرائط المفاهيم أو الأشكال التخطيطية، والأفكار أو الملخصات التي سبق أن كتبها في بداية الدرس فهي تقوم ببناء المعنى من المعلومات الجديدة والأحدث نتيجة التفاعل بين معرفته السابقة والخبرات التي مر بها وملاحظتها المستمرة وبيان كيفية استخدام المعلومات المتعلمة في مواقف مختلفة، ثم التقويم الختامي". ( وائل علي، ٢٠٠٤، ص٢٤٩)

واستراتيجية التساؤل الذاتي تشمل نوعين من الأسئلة هما:

**١- الأسئلة الموجهة**:

وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلم في ضوء قائمة يزود بها تتضمن أمثلة لرؤوس بعض الأسئلة التي يصلح استخدامها لكل نص قرائي مثل: ماذا يحدث لو . . . . ؟ ما الذي يترتب على . . . . ؟ ما نقاط القوة . . . . ؟ ما نقاط الضعف . . . . ؟. ( إحسان فهمي، ٢٠٠٣، ص١٣٧)

أو هي: " الأسئلة التي يصنعها المتعلم في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته ، الذي يمده بأسس الأسئلة التي يصلح استخدامها". ( نادية أبو سكينة ، ٢٠٠٤، ص١٧٦)

**٢- الأسئلة غير الموجهة**:

وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلم بنفسه دون الاعتماد على قائمة يزود بها، أو هي: " الأسئلة التي يصنعها المتعلم بنفسه، وتؤدي إلى تركيزه على النقاط الرئيسة لموضوع التعلم، والتركيز على الجوانب الهامة التي تحتاج إلى انتباه مستقل". ( نادية أبو سكينة، ٢٠٠٤، ص١٧٦)

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن استخدام كل من الأسئلة الموجهة وغير الموجهة يحقق الوعي بالتفكير، ويعزز الفهم، ويحتفظ بالمقروء لمدة طويلة مثل دراسة كلٍ من: ( وليامسون (Williamson, 1996

( بدردك Budridk, 1991)، ( إحسان فهمي، ٢٠٠٣)، ( نادية أبو سكينة ٢٠٠٤).

- **خطوات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي في البحث الحالي**:

- **أولاً- التهيئة من قبل المعلمة**:

7 تقديم فكرة موجزة عن استراتيجية التساؤل الذاتي في تعليم القراءة وإظهار أهمية وضرورة الانتباه، والتخطيط، ومراقبة التعلم وتقويمه وكيفية توجيه الأسئلة.
7 تحديد موضوع الدرس وكتابته على السبورة، ومناقشة الطالبات حوله.
7 تدريب الطالبات على استخدام أسئلة ما وراء المعرفة وذلك بقيام المعلمة بطرحها على نفسها في البداية عن طريق التفكير بصوت مرتفع، لتساعد الطالبات على سماع أنواع الأسئلة في كل مرحلة من مراحل تعلمهن، ثم تطلب المعلمة منهن القيام بعمل مشابه لما قامت به في البداية، وذلك بعد توزيع بطاقات تساؤلات ما وراء المعرفة في المراحل الثلاث وهي: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

- **مرحلة ما قبل القراءة**:

يتم تنشيط المعرفة السابقة من خلال إثارة بعض التساؤلات بهدف التعرف على ما لديهن من خبرات سابقة حول موضوع الدرس، فتنظر كل طالبة إلى عنوان الدرس وتسأل نفسها:

7 ماذا أفعل الآن؟ حتى تُكوِّن نقطة تركيز في تفكيرها.
7 لماذا أفعل هذا؟ بهدف خلق سبب للقيام بهذا العمل.
7 لماذا يعتبر هذا مهماً؟
7 عن أي شيء سيكون هذا الموضوع؟
7 لماذا أتوقع أن هذه المعلومات قد ترد في المقروء؟
7 هل يرتبط بما أعرفه سابقاً من معلومات؟ بهدف معرفة مدى الترابط بين الجديد من المعلومات وما هو كائن أصلاً في الذاكرة بعيدة المدى.

- **ثانيا- العرض**:

7 قراءة الطالبات للدرس قراءة صامتة مع محاولة التعرف على معاني الكلمات من السياق، ووضع أفكار رئيسة وأخرى فرعية لكل فقرة.
7 تنشيط عمليات ما وراء المعرفة بأن تسأل كل طالبة نفسها تساؤلات أثناء القراءة كما يلي:

- **مرحلة أثناء القراءة**:

7 ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف جوانب جديدة في الموضوع.
7 هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة التعلم.
7 هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
7 إلى أي مدى كانت تنبؤاتي عن الدرس صحيحة؟

- إذا لم تكن التنبؤات صحيحة أو مقاربة على الطالبة أن تسأل نفسها: لماذا كانت توقعاتي غير صحيحة؟ وكيف يمكنني عمل تنبؤات مقاربة؟
- النمذجة مع التوضيح: وذلك بتقديم المعلمة نموذج تطبيقي للطالبات بقراءة الفقرة الأولى من الموضوع، فتتظاهر بقراءتها وأنها تريد أن تحيط بجوانبها وأبعادها المختلفة، فتقرأ بصوتٍ مرتفع، وتفكر وتطرح على نفسها الأسئلة.
- الاستجواب الذاتي: وذلك بأن تطلب المعلمة إحدى الطالبات تنفيذ ما فعلته في الفقرة الأولى، وتطلب من الطالبات الأخريات الانتباه لما تفعله زميلتهن والاستماع إليها وهي تتحدث إلى نفسها.
- تقديم التغذية الراجعة: تقدم المعلمة أثناء قيام الطالبات بالاستجواب الذاتي التغذية الراجعة المناسبة.
- تدريب الطالبات على استخدام قائمة الأسئلة الموجهة، والاستفادة مما ورد فيها من رؤوس الأسئلة لتساعدهن في تنشيط عمليات ما وراء المعرفة.

- **ثالثاً- التقويم**:
- تقويم المعلمة للأهداف الإجرائية للدرس، وذلك عن طريق تقويم ما اكتسبته الطالبات من حقائق ومعلومات ومفاهيم.
- تنشيط عمليات ما وراء المعرفة بأن تسأل كل طالبة نفسها تساؤلات ما بعد القراءة كما يلي:

- **مرحلة ما بعد القراءة**:
- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ بغرض الاهتمام بالتطبيق.
- ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ بغرض تقييم التقدم.
- هل أحتاج بذل جهد جديد؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراءٍ آخر.
- هل أستطيع أن أحل المشكلة بطريقة أخرى؟
- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- تقوم الطالبات بتدوين الإجابة عن الأسئلة السابقة في كراسة خارجية، ثم قراءتها ومناقشتها مع المعلمة.
- مناقشة الطالبات في أسئلة الكتاب المدرسي.
- تقويم الطالبات باستخدام أسئلة من وضع المعلمة، بحيث يشمل كل سؤال مهارة من مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى الطالبات وفق طبيعة الموضوع.

- **استراتيجية** PQ4R (**ألق نظرة تمهيدية–تساءل– اقرأ – تأمل – سمِّع – راجع**):

ظهرت استراتيجية PQ4R في عام ١٩٤٠م على يد أستاذ علم النفس بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية البروفسور فرانسيس روبنسون حيث يشكل طلبة الجامعة جانباً من برنامج التدريب المتخصص للجيش( ASTP) وهو برنامج مكون من عدة مقررات فنية سريعة ، ترأس روبنسون جانب التعلم

والمهارات الدراسية، وقد كُلفت هذه المجموعة بتدريس الأفراد العسكريين لكي يجيدوا القراءة بشكلٍ أفضل ؛ أي يكونوا قادرين على الإتقان السريع للمنهج الطويل. ( جي براندس Jay Brandes, 2008) نقلاً عن( استشت Sticht, 2002)

وتتميز هذه الاستراتيجية بسهولتها، وإمكانية تطبيقها في معظم الموضوعات الأكاديمية، كما يمكن للمتعلمين استخدامها دون مساعدة من المعلم أو من زملائهم الآخرين. ( فايزة عبد السلام، ٢٠٠٧، ص١٥٦)

وهي تهدف إلى الوصول بالقارئ إلى حد الإتقان والتعلم للإتقان هدفٌ يسعى التعليم إلى تحقيقه ؛ لما له من فوائد كثيرة. ( محمد جاد ، ٢٠٠٣ ص٢٨)

وكلمة PQ4R هي حروف يرمز بها إلى كلمات: فالحرف" P" هو اختصار لكلمة Preview التي تعني إلقاء نظرة تمهيدية على النص المقروء، أو قراءة وتفحص معالمه الرئيسة. والحرف " Q" هو اختصار لكلمة Questions التي تعني طرح الأسئلة. أما العنصر" 4R" فهو يتألف من أربع كلمات تبدأ كلٌ منها بالحرف" R" وهي كما يلي:

- Read ؛ أي اقرأ.
- Reflect ؛ أي تأمل وفكر ملياً.
- Recite ؛ أي سمع.
- Review ؛ أي راجع.

وترتكز هذه الاستراتيجية على ست خطوات رئيسة تعبر عنها حروف PQ4R وهي كما ذكرها كلٌ من مايفيلد( Mayfield, 1983) و هيلين كولفن و راندیل( Helen Colvin & Randell A. Pelo, 1983) و روبرت سلافن( Robert Slavin, 1994) و بوزنان( Poznan, 2001) و داريل( Daryl, 2001) و فيرجسون( Ferguson, 2005) كما يلي:

- تصفح( الق نظرة تمهيدية) ( Preview (P ، وتعني قراءة الموضوع قراءة تمهيدية بالنظر إلى العناوين الأساسية والأفكار، والتنبؤ بما سيتناوله الموضوع.
- تساءل( Question (Q ، ويقصد به توقع الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال المادة المكتوبة.
- والعنصر( 4R) يتألف من أربع كلمات تبدأ كلٌ منها بـ( R) على النحو التالي:
- اقرأ( Read (R ، وفيها تتم قراءة الموضوع في هيئته الكاملة ، وليس بصورة جزئية، ويتم تدوين الملاحظات في الهامش، أو وضع خطوط تحت المعلومات المهمة التي تعتبر إجابات للأسئلة التي تم توقعها في الخطوة السابقة.
- تأمل( Reflect ، (R ، وفي هذه المرحلة يتم الربط بين المعلومات والأفكار الجديدة في النص وبين ما يعرفه المتعلم، وهو ما يستلزم تأمل

الطريقة التي تؤدي إلى عمل الروابط عقلياً بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

- سمِّع( R) ، Recite ، ويشمل تلخيص النقاط الأساسية والنقاط المدعمة لها في النص تلخيصاً كاملاً ، مع الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها دون النظر إلى الكتاب ، واسترجاع قوائم الأفكار والحقائق المهمة المنظمة في المتن، إما بصوتٍ عالٍ أو على نحوٍ صامت.
- راجع( R) Review ، وتتضمن هذه الخطوة مراجعة المادة بإعادة قراءتها – حين يكون ذلك ضرورياً – مع الإجابة مرة ثانية عن الأسئلة التي طُرحت، والتأكد من أن هدف مؤلف النص قد استوعب.

- **خطوات تنفيذ استراتيجية**( PQ4R) **في البحث الحالي**:

- **أولاً- التهيئة من قبل المعلمة**:
  - تقديم فكرة موجزة عن استراتيجية PQ4R في تعليم القراءة ، وإظهار أهمية وضرورة التركيز، والانتباه ، والتخطيط ، ومراقبة التعلم وتقويمه.
  - تحديد موضوع الدرس وكتابته على السبورة، ومناقشة الطالبات حوله.
  - تنشيط المعرفة السابقة لدى الطالبات عن موضوع الدرس ، باستدعاء أي فكرة أو معلومة مرتبطة به.

- **ثانياً- تنفيذ الدرس**:
  - تطلب المعلمة من الطالبات إلقاء نظرة تمهيدية على الدرس، وهي الخطوة الأولى التي يُرمز لها بالحرف( P) أي Preview ، ويتطلب ذلك ما يلي:
    - أن تُكوِّن الطالبة خريطة معرفية للدرس بقراءة معالمه الأساسية وإعطاء تصور عام له.
    - أن تربط الطالبة بين الخبرات السابقة لديها وبين موضوع الدرس.
    - أن تنظر الطالبة إلى العناوين الأساسية في الموضوع، وتتنبأ بما سيتناوله الدرس الجديد من أفكار.
  - تقوم المعلمة بتدريب الطالبات على طرح التساؤلات وهي الخطوة الثانية التي يُرمز لها بالحرف( Q) أي Question ويمكن أن تطرح التساؤلات عن طريق:
    - توقع الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال الدرس.
    - طرح الأسئلة في ضوء النظرة التمهيدية السابقة.
    - صياغة الأسئلة حول النقاط المهمة في الدرس؛ حتى تتضح تفاصيله وجزئياته.

تتكون الخطوة الثالثة من مجموعة خطوات، تبدأ كلٌ منها بحرف( R) وهي:

- Read ، اقرئي: تطلب المعلمة من الطالبات قراءة الموضوع قراءة تمهيدية في هيئته الكاملة والقيام بما يلي:

- النظر في العناوين والأفكار الأساسية بدقة وتأنٍ.
- عمل ملخص شامل للدرس وعرضه على باقي الزميلات.
- وضع خطوط تحت المعلومات المهمة التي تعتبر إجابات عن الأسئلة التي تم توقعها سابقاً، مع تدوين الملاحظات باستمرار.

7 Reflect ، تأملي: في هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات القيام بما يلي:

- الربط بين المعلومات والأفكار الجديدة التي يعرضها الدرس، وبين ما يعرفنه من قبل حول هذا الموضوع من خبراتهن السابقة.
- تكوين صور بصرية للمعلومات والأفكار الواردة في الدرس أثناء القراءة.
- مراجعة ما تم تدوينه من ملاحظات ، مع إعمال الذهن والتفكير فيه بطريقة تأملية عميقة.

7 Recite ، سمِّعي: وفي هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات أن يقمن بما يلي:

- تلخيص النقاط الأساسية والتفاصيل المدعمة لها في الموضوع بشكل مناسب، ويشمل موضوع الدرس.
- تسميع الأفكار بصوتٍ عالٍ، أو على نحوٍ صامت ؛ حتى يتم الربط عقلياً بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل.
- تسجيل الأفكار إما شفاهة، أو بطريقة مكتوبة ؛ ليساعد ذلك في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها مسبقاً بصوتٍ عالٍ ، ودون النظر إلى الكتاب.
- الاستعانة بالكتابات أو التدوينات المختصرة التي تم عملها من قبل عند الإجابة عن هذه الأسئلة أو استرجاع الأفكار والمعلومات.
- استرجاع هذه المعلومات والأفكار بأسلوبهن الخاص؛ للتأكد من تمكنهن من فهمها واستيعابها.

7 Review ، راجعي : وفي هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات ما يلي :

- مراجعة ما تم تدوينه وتسجيله من ملاحظات؛ للتأكد من مطابقته لما ورد في الدرس.
- التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تم توقعها وطرحها سابقاً.
- التأكد من استيعاب الهدف من الدرس.
- القيام بمراجعة شاملة على جميع النقاط الرئيسة والتفاصيل الفرعية لإدراك العلاقة بينها.
- قراءة الدرس والإجابة عن الأسئلة السابقة مرة أخرى وذلك بالاعتماد على الذاكرة.
- إلقاء نظرة سريعة على التدوينات والملاحظات المسجلة كمؤشرات بهدف الإبقاء عليها في الذاكرة.

- سرد هذه الملاحظات بطريقة جيدة مع التحقق من صحتها بالرجوع إلى الدرس عند الحاجة لذلك.

• **ثالثاً** : **استخدام مهارات ما وراء المعرفة**:

أثناء قراءة الموضوع ، تطلب المعلمة من الطالبات توجيه بعض الأسئلة التي تدل على ضبط ومراقبة وتقويم الفهم أثناء القراءة ، وبمعنى آخر ممارسة مهارات" ما وراء المعرفة" وتقدم نموذجاً لذلك أمام الطالبات بتوجيه مثل هذه الأسئلة ، والتي تبين طريقة تنظيم التفكير لديهن– التفكير بصوتٍ مسموع – مثل :

- ما الذي أعرفه عن الموضوع؟
- ما أهدافي من قراءة الدرس حتى أعمل على تحقيقها؟
- كم من الوقت يلزمني لمعرفة ما أحتاج إليه؟
- هل أحتاج إلى بذل جهدٍ جديد لتحقيق ما أريد؟
- ما الطرق والأساليب التي أحتاج إليها لمعرفة ما أريد تعلمه؟
- هل باستطاعتي فهم ما أسمعه وأقرؤه في الدرس؟
- كيف سأعرف أنني حققت المستوى المطلوب؟
- ما الطرق التي يمكنني أن اكتشف بها أخطائي عند وقوعي فيها وكيف يمكن أن أتخلص منها؟
- كيف يمكنني التأكد من كفاءتي في تحقيق أهداف الدرس؟
- ما الذي يجب أن أفعله في المرة القادمة؟

تطلب المعلمة من الطالبات تدوين الإجابة عن هذه الأسئلة، وتناقشهن فيها، ثم تقدم لهن نموذجاً صحيحاً للإجابة بصوتٍ مسموع حتى تستطيع الطالبات الإجابة عنها بمفردهن بعد ذلك.

وترجع فعَّالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءً انفعالياً ودافعياً ومعرفياً فحين تبدأ الطالبة في استخدام تلك الأسئلة تصبح أكثر شعوراً بالمسئولية عن تعلمها، وقيامها بدور أكثر إيجابية، وتساعد أيضاً في متابعة تعلمها ومراقبة عمليات تفكيرها، كما تساعد الأسئلة على ربط ما تتعلمه بخبراتها السابقة ومواقف حياتها اليومية. ( سعدية عبد الفتاح، ٢٠٠٦، ص٩٠)

• **رابعاً** : **التقويم**:

7 تقويم المعلمة لأهداف الدرس الإجرائية، وذلك بتقويم ما اكتسبته الطالبات من حقائق ومعلومات ومفاهيم.

7 مناقشة الطالبات في أسئلة الكتاب.

7 تقويم الطالبات باستخدام أسئلة من وضع المعلمة، بحيث يشمل كل سؤال مهارة من مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى الطالبات وفق طبيعة الموضوع.

• **الدراسات السابقة**:

• **أولاً : دراسات في مجال استراتيجية التساؤل الذاتي**:

**دراسة بدردك ( Budridk (1991** : هدفت إلى بحث فعالية تدريب تلاميذ الصف التاسع على استراتيجية التساؤل الذاتي النقدي، والتساؤل الذاتي الموجه في اكتسابهم للمعرفة من خلال نصوص في مادة العلوم، وتكونت عينة البحث من( ١٧٥) تلميذاً بالصف التاسع تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، دُرِّست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التساؤل الذاتي النقدي، ودُرِّست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام التساؤل الذاتي الموجه، أما المجموعة الثالثة فتم تدريسها الطريقة المعتادة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على تلاميذ المجموعة الضابطة، وأن تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي دُرِّس لها باستخدام التساؤل الذاتي الموجه قد تفوقت على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّس لها باستخدام التساؤل الذاتي النقدي.

**دراسة كنج وآخرون( King And Other (1992** : هدفت إلى مقارنة فعَّالية كل من استراتيجيات: التساؤل الذاتي، والتلخيص، وكتابة الملاحظات للتعلم من خلال المحاضرة، وتكونت عينة الدراسة من( ٥٦) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من المرحلة الثانوية. حيث تكونت كل مجموعة من( ١٩) طالباً تقريباً، دُرِّست المجموعة الأولى باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ودُرِّست المجموعة الثانية باستخدام استراتيجية التلخيص، ودُرِّست المجموعة الثالثة باستخدام استراتيجية كتابة الملاحظات. وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي كانت أفضل الاستراتيجيات في التعلم من خلال المحاضرة، تلتها استراتيجية التلخيص، ثم كتابة الملاحظات.

**دراسة وليام سون ( Williamson (1996** : هدفت إلى تحديد فعالية أسئلة المعلم التي تشخص فهم التلاميذ للنصوص، والتساؤل النشط الذي يشترك فيه التلاميذ من خلال عمليات صنع المعنى لدى تلاميذ الصف الثامن، وقد تكونت عينة الدراسة من( ٦٠) تلميذاً، قُسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات في كل مجموعة( ٢٠) تلميذاً، دُرِّست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام أسئلة المعلم فقط، ودُرِّست المجموعة التجريبية الثانية من خلال التساؤل الذاتي للتلاميذ، ودُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت التساؤل الذاتي.

**دراسة إحسان فهمي( ٢٠٠٣)**: هدفت إلى تدريب بعض طالبات الصف الأول الثانوي على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة من خلال دراستهن للوحدة الثانية والثالثة من كتاب القراءة المقرر، كما هدفت إلى دراسة فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف

الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من فصلين من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة العباسية للبنات، أحد الفصلين يمثل المجموعة التجريبية وعددها( ٤٠) طالبة، والآخر يمثل المجموعة الضابطة وعددها( ٤٢) طالبة، وقد أعدت الباحثة استبانة لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، واختباراً للقراءة الناقدة، وقائمة للأسئلة الموجهة، وبتطبيق أدوات الدراسة على عينتها توصلت إلى: فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة وذلك من خلال إيجابية الطالبات في تحمل مسئولية التعلم مما أدى إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم، كما أكدت الدراسة فعالية ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

**دراسة سعدية عبد الفتاح( ٢٠٠٦)**: هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة دليل المعلم واختبار الفهم القرائي بهدف قياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في النصوص الفلسفية المختارة وهي: مهارة تحديد الفكرة الرئيسة، مهارة تفسير النص، مهارة اكتشاف المعنى الضمني، مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة، مهارة اكتشاف الحجج والأدلة، مهارة التقويم، كما أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس المستويات الستة من تصنيف بلوم وهي: التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم، وبتطبيق أدوات الدراسة على عينتها المكونة من( ١٦٠) طالبة من طالبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بورسعيد( ٨٠) طالبة من مدرسة ٦ أكتوبر تمثل المجموعة التجريبية، و( ٨٠) طالبة من مدرسة علم الدين تمثل المجموعة الضابطة، توصلت إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وفي تنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس، وتفاعل طالبات المرحلة الثانوية بشكلٍ جيد أثناء استخدام قوائم الأسئلة.

**دراسة سعيد إسماعيل( ٢٠٠٧)**: وقد هدفت إلى تحديد مدى فعالية استراتيجيتين من الاستراتيجيات فوق المعرفية هما: ( استراتيجية الأسئلة الذاتية الموجهة – واستراتيجية الخريطة الدلالية) معاً في تنمية التحصيل ( الفهم القرائي) ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير الناقد في الأدب والنصوص، وقائمة الأسئلة التوجيهية واختبار الفهم القرائي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو الأدب والنصوص، ودليل للمعلم ، ومرشد للطالب يوضح كيفية دراسة الأدب والنصوص باستخدام هاتين الاستراتيجيتين، وبتطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على عينتها المكونة من( ١٣٢) طالباً وطالبة من

طلاب الصف الأول الثانوي ، توصلت الدراسة إلى: فعالية الاستراتيجيتين فوق المعرفية المستخدمتين في تنمية التحصيل( الفهم القرائي) بمستوياته الستة المحددة، وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الأدب والنصوص.

• **ثانياً** : **دراسات في مجال استراتيجية** PQ4R:

**دراسة هيلين كولفين وراندل( Helen Colvin and Randell A. Pelo,1983)**: هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية ما وراء المعرفة( PQ4R) في تنمية الفهم والتحصيل في الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً، واختبار الفهم القرائي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من( ٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، قُسِّمت إلى مجموعتين، اشتملت المجموعة الأولى على( ١٥) تلميذاً درسوا وفقاً لاستراتيجية PQ4R ، وهي المجموعة التجريبية، واشتملت الأخرى على ( ١٥) تلميذاً درسوا وفقاً للطريقة المعتادة، وهي المجموعة الضابطة. وبتطبيق أدوات الدراسة على عينتيها توصلت إلى أن استراتيجية PQ4R تسهم كثيراً في تنمية مهارات الفهم القرائي، ورفع مستوى التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس.

**دراسة فايزة عوض ومحمد سعيد( ٢٠٠٣)**: هدفت إلى تعرف مدى فعالية اثنتين من إستراتيجيات ما وراء المعرفة معاً – كنموذج تدريسي متكامل – وهما PQ4R ، وَ K.W.L ، في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك في محاولة لتذليل صعوبات تدريس النص الأدبي ، والقضاء على مشكلات تدريسه ، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان اختبار أنماط الفهم القرائي للنصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي ، واختبار إنتاج الأسئلة واستبانة الوعي بما وراء المعرفة في فهم النصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرستين من مدارس محافظة القاهرة ، تمثل الأولى المجموعة التجريبية وبلغ عددها( ٢٣) طالبة، وتمثل الثانية المجموعة الضابطة، وبلغ عددها ( ٢٣) طالبة أيضاً. وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينتها اتضح للباحثين تفوق الطالبات اللاتي درسن النصوص الأدبية باستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما اتضح لهما تفوق المجموعة التجريبية في إنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة.

**دراسة فايزة عبد السلام( ٢٠٠٧)**: هدفت إلى تعرف فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وقد استخدمت الباحثة استراتيجيتي( PQ4R) و( التلخيص) ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي ومقياس الميول القرائية وكتاب الطالبة ودليل

المعلمة ، وبتطبيق أدوات الدراسة على عينتها المكونة من( ١٥٠) طالبة، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى ودُرِّست باستخدام استراتيجية( PQ4R)، والمجموعة التجريبية الثانية ودُرِّست باستخدام استراتيجية( التلخيص)، والمجموعة الضابطة ودُرِّست بالطريقة المعتادة توصلت الباحثة إلى فعالية استراتيجيتي( PQ4R) و( التلخيص) في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

والمتتبع للدراسات السابقة في مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة وتحديداً في استراتيجيتي( التساؤل الذاتي) و( PQ4R) يجد أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي؛ مما أفاد البحث الحالي في خطوات إجرائها، ويتفق البحث الحالي مع بحوث ودراسات هذا المحور في بيان فعالية استراتيجيتي ( التساؤل الذاتي) و( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، في حين يختلف البحث الحالي عن دراسات هذا المحور في محاولة الجمع بين استراتيجيتي( التساؤل الذاتي) و( PQ4R) في دراسة واحدة، وتعرف فعاليتهما في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال مادة القراءة( المطالعة) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

## • إجراءات البحث:

- **أولاً: الإعداد لتجربة البحث، ويتضمن المراحل التالية**:

**١- تحديد مهارات الفهم القرائي**:

7 الهدف من إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي: وهو تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ بحيث تكون تلك المهارات نقطة البدء في بناء الاستراتيجية التي سيستخدمها البحث لتنمية تلك المهارات لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

7 وصف القائمة: تم إعداد القائمة في صورتها المبدئية مشتملة على خمسة مستويات لمهارات الفهم القرائي هي( المباشر – الاستنتاجي – الناقد – التذوقي – الإبداعي)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات التي تعبر عن هذا المستوى.

7 التأكد من صدق القائمة: تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي على عددٍ من المحكمين في اللغة العربية لإبداء رأيهم فيها من حيث مناسبتها لطالبات الصف الأول الثانوي، ومدى جودة صياغتها، ومدى ملاءمة المهارات للمستويات التي تندرج تحتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً من المهارات.

**٢- إعداد استراتيجيتي( التساؤل الذاتي و** PQ4R):

تم إعداد استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R وفقاً لما تضمنه الإطار النظري للبحث من أدبيات ودراسات، ووفقاً لمهارات الفهم القرائي التي

توصل إليها البحث الحالي، وقد سار إعداد الاستراتيجيتين وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من إعداد الاستراتيجيتين.
- مسوغات اختيار الاستراتيجيتين.
- صياغة الأهداف التعلمية.
- إعداد خطتين تدريسيتين للقراءة وفق استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R كل خطة تدريسية على حدة.
- تحديد الأنشطة التعلمية.
- تحديد الوسائل التعلمية المناسبة.
- تحديد أساليب التقويم الملائمة التي ترمي إلى قياس مدى نمو مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات، وبالتالي الحكم على مدى تحقيق أهداف الاستراتيجية المستخدمة.

**٣- إعداد قائمة الأسئلة الموجهة**:

- تحديد الهدف من إعداد القائمة: وهو مساعدة الطالبات في صياغة أسئلة من شأنها تنشيط عمليات ما وراء المعرفة، وتنمية مهارات الفهم القرائي.
- وصف القائمة، بعد تحديد رؤوس الأسئلة الموجهة، تم تصنيفها في قائمة مبدئية مندرجة ضمن مستويات الفهم القرائي الخمسة وهي : مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي ، ومستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم التذوقي ، ومستوى الفهم الإبداعي؛ حيث تتناول صيغة كل سؤال من أسئلة القائمة مهارة من مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- التأكد من صدق القائمة وذلك بعرضها على عددٍ من المحكمين لإبداء رأيهم فيها.

**٤- إعداد دليل المتعلمة**:

- تحديد الهدف من الدليل: استهدف هذا الدليل توضيح الإجراءات والخطوات التي تتبعها الطالبة في دراسة موضوعات القراءة باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) و( PQ4R)، بغرض تنمية القدرة على التفكير في التفكير، وتحمل مسؤولية التعلم، وتنمية مهارات الفهم القرائي لديها.
- معالجة محتوى دليل المتعلمة:

**أ- الجانب النظري للدليل، ويشمل**:

- مقدمة الدليل.
- مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- التعريف باستراتيجيتي ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي أو PQ4R.

**ب- الجانب التطبيقي للدليل، ويشمل:**

دراسة موضوعات القراءة المقررة في مادة( المطالعة) باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي أو PQ4R وفق الخطوات الآتية:

- عنوان الدرس.
- أهداف الدرس الإجرائية.
- الأنشطة المتعلقة بتنمية مهارات الفهم القرائي.
- محتوى الدرس.
- استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي أو PQ4R في معالجة الدرس.
- المناقشة والتقويم.
- التأكد من صدق الدليل وذلك بعرضه على مجموعة المحكمين للتعرف على آرائهم فيه.

**٥- إعداد دليل المعلمة:**

- تحديد الهدف من الدليل: استهدف هذا الدليل توضيح الإجراءات والخطوات التي تتبعها المعلمة في تدريب الطالبات على كيفية استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) و( PQ4R)، بغرض تنمية القدرة على التفكير في التفكير، وتنمية مهارات معالجة المعلومات بصورة سليمة؛ ليصبح التعلم ذا معنى، وتنمو لدى الطالبات مهارات الفهم القرائي المختلفة، كما يصبحن قادرات على تحمل مسئولية التعلم والتقويم الذاتي والتحكم في التعلم.
- معالجة محتوى دليل المعلمة:

**أ- الجانب النظري للدليل، ويشمل:**

- مقدمة الدليل.
- أهمية الدليل وأهدافه.
- فلسفة الدليل.
- أدوار مهمة للمعلمة ينبغي عليها القيام بها، وتشمل:
  - دورها في تنمية مهارات الفهم القرائي.
  - دورها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات، وتحسين استخدام استراتيجياتها.
- متطلبات تطبيق الاستراتيجية.
- توجيهات عامة.

**ب- الجانب التطبيقي للدليل، ويشمل:**

تحضير دروس المجموعة التجريبية الأولى وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.

- تحضير دروس المجموعة التجريبية الثانية وفق استراتيجية PQ4R .

7 التأكد من صدق الدليل وذلك بعرضه على مجموعة المحكمين، للتعرف على آرائهم فيه.

**٦- إعداد اختبار الفهم القرائي**:

7 تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي، والتعرف على فعالية الاستراتيجيتين في تنمية تلك المهارات.

7 تحديد محتوى الاختبار: تنوعت مفرداته؛ حيث اشتمل على مقتطفات من نصوص قرائية خارجية، وأخرى من كتاب المطالعة المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي بالفصل الدراسي الأول.

7 تحديد نوع الاختبار: تم تحديد اختبار الفهم القرائي في صورة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى أسئلة المقال القصير، كما تَطلَّب ذلك طبيعة بعض مهارات الفهم القرائي، وقد بلغ عدد الأسئلة( ٤٤) سؤالاً، تمثل الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في ضوء مهارات الفهم القرائي التي أُعدت سابقاً؛ أي بواقع سؤال واحد لكل مهارة، علماً بأن عدد المهارات في القائمة( ٣٨) مهارة، والأسئلة الستة المضافة في الاختبار هي للمهارات ذات الشقين وهي:

- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الفروض والمسلمات.
- اكتشاف الزيف والصدق.
- اكتشاف التقرير والإنشاء.

7 بناء الاختبار: وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار تقديم النص القرائي ثم الأسئلة، وكتابة مقدمة لكل سؤال بحيث تتضمن قضية ما " مشكلة" ويطلب من الطالبات الإجابة عنها، وكتابة الأسئلة في عبارات قصيرة، مع مراعاة أن يشتمل السؤال على جانب واحد" مهارة" يطلب من الطالبة الإجابة عنها، وتوخي أن تسير الخيارات في البدائل على نظام عشوائي.

7 كتابة تعليمات الاختبار: وقد روعي في كتابة تعليمات الاختبار توضيح الهدف منه؛ لبعث الطمأنينة في نفوس الطالبات بخصوص الإجابات، وكتابة تعليمات الاختبار بلغة واضحة، وفي عبارات قصيرة توضح الخطوات المطلوب من الطالبات اتباعها.

7 إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار.

7 ضبط الاختبار: ولضبط الاختبار تم تجريبه على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي( غير عينة البحث) بهدف تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار، والشروط السيكومترية له، وحساب صدقه وثباته، والتأكد من وضوح تعليماته ومفرداته.

**٧- اختيار مجموعات البحث**:

بعد تحديد عدد صفوف الصف الأول الثانوي، تم اختيار ثلاث مجموعات وتوزيعهن بطريقة عشوائية بسيطة بالتنسيق مع المعلمات لتمثيل مجموعات البحث: المجموعة الأولى التي تدرس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ( ٣١) طالبة، والمجموعة الثانية التي تدرس باستخدام استراتيجية PQ4R ( ٣٠) طالبة، والمجموعة الثالثة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة( ٢٧) طالبة.

- **ثانياً: إجراءات تنفيذ التجربة الميدانية والتطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي**:

بدأ تنفيذ تجربة البحث في يوم السبت الموافق ٧/ ٣/ ١٤٢٩هـ ، بالثانوية التاسعة عشرة بمكة المكرمة ، وانتهت في يوم السبت الموافق ٢٦/ ٥/ ١٤٢٩هـ .

7 تم تطبيق الاختبار قبلياً على طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في يوم السبت الموافق ٧/ ٣/ ١٤٢٩هـ : بهدف الوقوف على مستوى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الفهم القرائي ؛ والتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث( التجريبيتين والضابطة) وإجراء العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، وأسفر ذلك عن بيانات الجدول (١) :

**جدول (١) : المتوسطات والدرجة الكلية والنسبة المئوية للمتوسط بالنسبة للدرجة الكلية للمجموعات الثلاث في التطبيق القبلي**

| المجموعة | المتغير | المتوسط | الدرجة الكلية | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| المجموعة الضابطة | الفهم المباشر | ٥,٧٤ | ٩ | ٦٤٪ |
| | الفهم الاستنتاجي | ٤,٤٨ | ٩ | ٥٠٪ |
| | الفهم الناقد | ٧,١٨ | ١٣ | ٥٥٪ |
| | الفهم التذوقي | ٣,٥٥ | ٧ | ٥١٪ |
| | الفهم الإبداعي | ١,٩٢ | ٦ | ٣٢٪ |
| المجموعة التجريبية الأولى | الفهم المباشر | ٦,٣٢ | ٩ | ٧٠٪ |
| | الفهم الاستنتاجي | ٤,٨٠ | ٩ | ٥٣٪ |
| | الفهم الناقد | ٦,٧٠ | ١٣ | ٥١٪ |
| | الفهم التذوقي | ٢,٨٣ | ٧ | ٤٠٪ |
| | الفهم الإبداعي | ٢,١٦ | ٦ | ٣٦٪ |
| المجموعة التجريبية الثانية | الفهم المباشر | ٦,١ | ٩ | ٦٨٪ |
| | الفهم الاستنتاجي | ٤,٦ | ٩ | ٥١٪ |
| | الفهم الناقد | ٦,٠٦ | ١٣ | ٤٦٪ |
| | الفهم التذوقي | ٣,٥٣ | ٧ | ٥٠٪ |
| | الفهم الإبداعي | ١,٤٣ | ٦ | ٢٤٪ |

وبالنظر إلى قيمة المتوسطات القبلية لمجموعات البحث يلحظ التباين والاختلاف بينها؛ وهذا الاختلاف يحقق شرط استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه( ANOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، والتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث، يوضح ذلك الجدول (٢) :

**تجدول (٢) : تحليل التباين بين درجات المجموعات الثلاث في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بالتطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي**

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفهم المباشر | بين المجموعات | ٦,٤٤٥ | ٢ | ٣,٢٢٢ | ٠,٨١٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣٢٨,٤٥١ | ٨٣ | ٣,٩٥٧ | | |
| | المجموع | ٣٣٤,٨٩٥ | ٨٥ | | | |
| الفهم الاستنتاجي | بين المجموعات | ٢,١٢١ | ٢ | ١,٠٦٠ | ٠,٣٦٧ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٢٤٠,٠١٩ | ٨٣ | ٢,٨٩٢ | | |
| | المجموع | ٢٤٢,١٤٠ | ٨٥ | | | |
| الفهم الناقد | بين المجموعات | ٢٦,١٢٢ | ٢ | ١٣,٠٦١ | ٢,٢٠٧ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٩١,٢٧٣ | ٨٣ | ٥,٩١٩ | | |
| | المجموع | ٥١٧,٣٩٥ | ٨٥ | | | |
| الفهم التذوقي | بين المجموعات | ٨,٤٥١ | ٢ | ٤,٢٢٦ | ٢,٢٧٩ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٥٣,٨٧٥ | ٨٣ | ١,٨٥٤ | | |
| | المجموع | ١٦٢,٣٢٦ | ٨٥ | | | |
| الفهم الإبداعي | بين المجموعات | ٥,٩٢٤ | ٢ | ٢,٩٦٢ | ١,٤٤٨ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٦٩,٧٩٧ | ٨٣ | ٢,٠٤٦ | | |
| | المجموع | ١٧٥,٧٢١ | ٨٥ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٥٤,٠٤٠ | ٢ | ٢٧,٠٢٠ | ٠,٦٩٣ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٣٢٣٨,٣٤٣ | ٨٣ | ٣٩,٠١٦ | | |
| | المجموع | ٣٢٩٢,٣٨٤ | ٨٥ | | | |

من الجدول السابق يتضح عدم دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للاختبار؛ حيث قيمة( ف) أقل من ٣,٩٦ مما يشير إلى التشابه أو التكافؤ بين المجموعات قبل بداية التجربة.

7 تدريس مجموعات البحث:

- بدأت عملية تنفيذ دروس موضوعات القراءة المقررة في كتاب المطالعة لطالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني، في بداية شهر ربيع الأول( ٣/ ١٤٢٩هـ ).
- قامت الباحثة شخصياً بتنفيذ دروس المجموعتين التجريبيتين – كلٌ على حدة – وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في حصص المطالعة من خلال معلمة الصف.
- تمت عملية تنفيذ الدروس في حجرة مصادر التعلم – كل مجموعة على حدة – حيث يتم توزيع الطالبات إلى مجموعات يتراوح عدد المجموعة الواحدة( ٦) طالبات، وعدد المجموعات( ٥) مجموعات، وحرصت

الباحثة على توزيع الطالبات شخصياً حتى يتسنى لها ضبطهن أثناء إجراءات التدريس.

- تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً: بانتهاء تدريس موضوعات القراءة – محل البحث – تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً على المجموعات الثلاث؛ حيث تم التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى( التساؤل الذاتي) في يوم الثلاثاء الموافق ٢٢/ ٥/ ١٤٢٩هـ ، وللمجموعة الضابطة في يوم الأربعاء الموافق ٢٣/ ٥/ ١٤٢٩هـ ، وللمجموعة التجريبية الثانية( PQ4R) في يوم السبت الموافق ٢٦/ ٥/ ١٤٢٩هـ .

- **ثالثاً**: **إجراءات ما بعد التجربة**:

تم الحصول على نتائج كل مجموعة على حدة بعد تصحيح أوراق إجابات الطالبات ، ثم تم رصد الدرجات ، وإدخال البيانات في الحاسوب بهدف معالجتها إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية ( SPSS) واستخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه( ANOVA) لضبط تأثير المتغيرات التي قد يصعب التحكم فيها وضبطها بسبب ظروف التجريب.
- آليات توكي للمقارنة بين المتوسطات للمجموعات الثلاث.
- مربع( إيتا) ( n2) لحساب فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد حجم التأثير.
- اختبار " ت" T.test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي الأداء للمجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R.

## • نتائج البحث:

- التوصل إلى قائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها من خلال استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي)، ( PQ4R) وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.
- التعرف على مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي السابقة لدى طالبات الصف الأول الثانوي وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، إذ تبين أن مستوى التمكن كان متفاوتاً ويقل تدريجياً كلما اتجهنا نحو المهارات الأكثر تعقيداً أو المهارات العليا.
- التوصل إلى التصور المقترح لاستراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) و( PQ4R) المستخدمتين في البحث، وذلك من خلال إعداد دليلي المعلمة والمتعلمة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في( مستوى الفهم المباشر) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا( n2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) و( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته( ٠,١٧٩) أي بنسبة( ١٨٪)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي وَ PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم المباشر، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في( مستوى الفهم الاستنتاجي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا( n2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) وَ( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته(٠,٢٠٧) أي بنسبة( ٢٠٪)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي وَ PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الاستنتاجي، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في( مستوى الفهم الناقد) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا( n2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) وَ( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته(٠,٣٣٢ ) أي بنسبة(٣٣٪ )؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي وَ PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الناقد، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في( مستوى الفهم التذوقي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا( n2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) وَ( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت قيمته(٠,٢٥٩ ) أي بنسبة( ٢٦٪ )؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي وَ PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم التذوقي

اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في( مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا( n2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) وَ( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت قيمته (٠,٥٢٧ ) أي بنسبة( ٥٣٪ )؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي وَ PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الإبداعي، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الخامس من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا( n2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة( التساؤل الذاتي) وَ( PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته(٠,٤٥٤ ) أي بنسبة( ٤٥٪ )؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي وَ PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي بصفة عامة، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال التاسع من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض السادس من فروض البحث.

7 ١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى( التساؤل الذاتي)، والمجموعة التجريبية الثانية ( PQ4R) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في مستوى الفهم التذوقي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستراتيجية التساؤل الذاتي، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال العاشر من أسئلة البحث، وبناءً عليه لا يمكن رفض الفرض السابع من فروض البحث كلياً.

## • توصيات البحث:

7 ضرورة إفادة القائمين على شؤون برامج إعداد المعلمات بشكلٍ عام، ومعلمات اللغة العربية بشكلٍ خاص من نتائج هذا البحث الذي قدَّم قائمة بمهارات الفهم القرائي، وتصوراً مقترحاً لاستراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

7 ضرورة الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات في الكليات التربوية على استخدام استراتيجيات" ما وراء المعرفة" خلال فترة التربية العملية الميدانية.

- عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة العربية( أثناء الخدمة) لتدريبهن على كيفية استخدام استراتيجيات" ما وراء المعرفة" في تدريس سائر فروع اللغة العربية.
- إعداد أدلة لإرشاد معلمات اللغة العربية لكيفية تدريب طالباتهن على استخدام استراتيجيات" ما وراء المعرفة" وتعريفهن بالاستراتيجيات المناسبة لكل فرع من فروع اللغة العربية، وخطوات تنفيذ كلٍ منها.
- تضمين دليل معلمة اللغة العربية للمرحلة الثانوية أهداف تعليم القراءة، ومهارات الفهم القرائي، ونماذج تطبيقية لإعداد الدروس وفق استراتيجيات" ما وراء المعرفة"؛ لتكون في متناول أيدي المعلمات.
- تطوير منهج المطالعة" القراءة" بما يساعد على تطبيق استراتيجيات" ما وراء المعرفة"، فالطالبات بحاجة إلى مادة يجرين عليها المعالجات والعمليات العقلية التي تساعدهن على اكتساب مهارات الفهم القرائي.
- ضرورة الاهتمام بالتقويم المستمر، وتنويع استخدام أساليب التقويم لقياس مهارات الفهم القرائي.

## • مقترحات البحث:

- دراسات علمية تهدف إلى تعرف فعالية استراتيجيتي" ما وراء المعرفة" المستخدمتين في هذا البحث في تنمية الفهم القرائي في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.
- دراسات علمية تهدف إلى تحديد فعالية استراتيجيات أخرى لـ " ما وراء المعرفة" في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات.
- دراسات علمية تستخدم استراتيجيات" ما وراء المعرفة" لتنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى الطالبات في نفس المرحلة، وفي مراحل دراسية مختلفة.
- دراسات علمية تهدف إلى المقارنة بين استراتيجيات" ما وراء المعرفة" المختلفة في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات بمراحل التعليم العام.
- دراسة علمية تهدف إلى تعرف أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجيات" ما وراء المعرفة" في تنمية المهارات اللغوية.

## • مراجع البحث:

### • أولاً: المراجع العربية :


١) إبراهيم أحمد بهلول( ٢٠٠٣): " اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، بحث ترقية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد( ٣٠) ص ص ١٤٩: ٢٨٠

٢) إبراهيم عبد الله السعدان (٢٠٠١) : " عوامل إنجاح الطريقة الإلقائية في التدريس " مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (٣٦) ، ص ص ٥٠٧ : ٥٩٥

٣) إحسان عبد الرحيم فهمي( ٢٠٠٣): " فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي" مجلة القراءة والمعرفة العدد( ٢٣)، ص ص ١١٥: ١٥٧

٤) أحمد زكي بدوي( ١٩٨٦): ( معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية)، بيروت مكتبة لبنان.

٥) أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل( ٢٠٠٣): ( معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس)، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة.

٦) أحمد عبد الله، وفهيم مصطفى( ١٩٩٤): ( الطفل ومشكلات القراءة)، القاهرة الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثالثة.

٧) أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٢)" برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي" مجلة القراءة والمعرفة، العدد( ١٦) أغسطس، ص ص ٧٩ : ١٢٤

٨) أيمن عيد بكري عيد(٢٠٠٧): " معدل سرعة القراءة الجهرية و تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية" مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧٢) ، ديسمبر ، ص ص ١٥ : ٦٨

٩) جامعة أسيوط (١٩٩٩): المؤتمر القومي لتطوير تعليم اللغة العربية ، كلية التربية أسيوط.

١٠) حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٤): (فصول في تدريس اللغة العربية:ابتدائي - متوسط - ثانوي) الرياض ، مكتبة الرشد ، الطبعة الرابعة.

١١) حسني عبد الباري عصر( ٢٠٠٥) : التفكير ، مهاراته واستراتيجيات تدريسه مركز الإسكندرية للكتاب ، الطبعة الأولى.

١٢) حمدان علي نصر، وعقلة الصمادي( ١٩٩٥)" مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب" دراسة منشورة، مجلة مستقبل التربية العربية، العددان( ٦) و( ٧)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية العربية للمناهج وطرق التدريس العدد( ٣٤) ديسمبر، ص ص ٩٤: ١١٢

١٣) ذوقان عبيدات ، وسهيلة أبو السميد ( ٢٠٠٧) : (استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين ، دليل المعلم و المشرف التربوي) ، عمان ، دار الفكر الطبعة الأولى .

١٤) روبرت مارزانو و آخرون ( ١٩٩٨) : ( أبعاد التعلم ، دليل المعلم) ترجمة د . جابر عبد الحميد جابر و آخرين ، القاهرة ، دار قباء.

١٥) ريما سعد الجرف ( ٢٠٠٧ ) : " تصور مقترح لمعايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية " ، سجل وقائع اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية بعنوان ( الجودة في التعليم)

http:// faculty. Ksu.edu. sa / aljarf / arabiccv/ pages /publication .aspx

١٦) زبيدة محمد قرني (٢٠٠٤) : " فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي و التغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى

طلاب الصف الأول الثانوي " مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد ( ٥٦) سبتمبر ، ص ص ٢٦٧ : ٣٠٩

١٧) زينب حسن الشمري( ٢٠٠٥) :" فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط" بحث ترقية، كلية التربية بجدة، جامعة الملك عبد العزيز.

١٨) سامي عبد القوي ( ١٩٩٥) : ( علم النفس الفسيولوجي )، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية.

١٩) سعاد محمد فتحي (٢٠٠٢ ) : " اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية " مجلة القراءة و المعرفة ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ص ص ٢٣٥: ٢٦٧

٢٠) سعدية شكري عبد الفتاح ( ٢٠٠٦ ) : " فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة و الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٢١) سعيد عباس محمد إسماعيل ( ٢٠٠٧ ) : " فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التحصيل و مهارات التفكير الناقد و الاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

٢٢) سعيد عبد الله لافي( ٢٠٠٦) " اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، ( مناهج التعليم و بناء الإنسان العربي) ، جـ ٣ ، القاهرة ، ص ص ١٠١٥ : ١٠٥٥

٢٣) سميرة عطية عريان (٢٠٠٣) :" فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي و أثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي " مجلة القراءة و المعرفة ، العدد (٢٠) ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ص ص ١١٣ : ١٣٩

٢٤) السيد محمد أبو هاشم( ١٩٩٩) : " ما وراء المعرفة و علاقتها بتوجيه الهدف ومستوى الذكاء و التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد(٣٣) سبتمبر، ص ص ١٩٧ : ٢٣٦

٢٥) صالح محمد أبو جادو ، و محمد بكر نوفل ( ٢٠٠٧) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ،عمان، دار المسيرة، الطبعة الأولى.

٢٦) عبد الحميد عبد الله عبد الحميد(٢٠٠٠) :" فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي" مجلة القراءة و المعرفة ، العدد(٢ )، ديسمبر، ص ص١٨٩ :٢٤١

٢٧) عبد الرحمن الهاشمي ، وطه الديلمي( ٢٠٠٨) : ( استراتيجيات حديثة في فن التدريس ) عمان، دار الشروق، الطبعة الأولى.

٢٨) عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥) : " تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية تخصص لغة عربية " مجلة كلية التربية جامعة

الإمارات العربية المتحدة، العدد(١١) ، السنة العاشرة، إبريل ، ص ص ١٥٣: ١٨١

٢٩) عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر (٢٠٠٢) : " فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الماعات السياق لسترنبرج" مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، العدد (٧٩)، إبريل ، ص ص ١٤٥ : ١٦٦

٣٠) عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(٢٠٠٨) : " أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية" مجلة القراءة المعرفية ، العدد(٨١) أغسطس ص ص ٩٥ : ١٧٧

٣١) عفت مصطفي الطناوي (٢٠٠١): " استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي و تنمية التفكير الناقد و بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(٢) ، السنة السادسة، ص ص ١ : ٥٤

٣٢) على سعد جاب الله( ١٩٩٧) : " تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام " مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، الجزء الثاني، مارس ، ص ص ٦٩٥ : ٧٣٩

٣٣) فايزة أحمد عبد السلام ( ٢٠٠٧) : " فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و الميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري" رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر ، كلية الدراسات الإنسانية.

٣٤) فايزة السيد عوض ، و محمد السيد سعيد ( ٢٠٠٣) : " فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و إنتاج الأسئلة و الوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية " المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة و المعرفة ( القراءة و بناء الإنسان) دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، ٩ – ١٠ يوليو، ص ص ٥٥ : ١٠١

٣٥) فتحي علي يونس(٢٠٠١) :( استراتيجيات اللغة العربية في المرحلة الثانوية)، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٣٦) فتحي علي يونس( ٢٠٠٤): " أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير" كلمة افتتاح المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان( القراءة وتنمية التفكير) مجلة القراءة والمعرفة، ص ص١٥: ٣١

٣٧) فتحي علي يونس ، ومحمود الناقة ، ورشدي طعيمة(١٩٩٤) : ( تعليم اللغة العربية أسسه و إجراءاته) ، القاهرة ، الجزء الأول .

٣٨) فهد علي العليان (٢٠٠٤) : " استراتيجية K .W. L في تدريس القراءة مفهومها،إجراءاتها، فوائدها " مجلة كليا المعلمين ، المجلد الخامس ، العدد (١) محرم ١٤٢٦هـ ، مارس ٢٠٠٥ ، ص ص ٢٦ : ٦٣

٣٩) فيصل يونس (١٩٩٧) : قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٤٠) ليلى عبد الله حسام الدين (٢٠٠٢) : " فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي " مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس ، العدد(٤) ديسمبر ، ص ص ١٠١ : ١٢٥

٤١) محمد جابر قاسم ، و كريمة مطر المزروعي (٢٠٠٩) : " فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية "مجلة القراءة و المعرفة العدد ( ٨٦) ص ص ٦١ : ٨٧

٤٢) محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : " مستويات الفهم القرائي و مهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة " ( دراسة تحليلية) مجلة القراءة و المعرفة ، العدد(٧) يونيو، ص ص ٧٧ : ١٣٢ .

٤٣) محمد صلاح الدين سالم ( ٢٠٠٦): " فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية و ما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية و الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٤) محمد لطفي جاد(٢٠٠٣): " فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي " مجلة القراءة و المعرفة ، العدد (٢٢) ص ص ١٥ : ٥٠

٤٥) محمود كامل الناقة ، ووحيد حافظ ( ٢٠٠٦): تعلم اللغة العربية في التعليم العام مداخله و فنياته الجزء الأول ، القاهرة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

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

٤٧) مصطفي إسماعيل موسى (٢٠٠١) : أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي و الواعي بما وراء المعرفة و إنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة و المعرفة ١١ -١٢ يوليو ، المجلد الأول ، ص ص ١ : ٣٧

٤٨) منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٠) : " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية مهارات العلم التكاملية و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي "مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية المجلد الثالث، العدد(٤) ص ص ١: ٤٠

٤٩) مها عبد الله السليمان ( ٢٠٠١) :" أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي" رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

٥٠) نادية علي أبو سكينة (٢٠٠٤) :" فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية" مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(٣٥) ص ص ١٧١ : ٢١٦

٥١) نوال عطية (١٩٩٠): ( علم النفس التربوي) القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الثالثة.

٥٢) وائل عبد الله محمد علي( ٢٠٠٤): " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد( ٩٦)، أغسطس، ص ص ٢٩٣: ٣٦٤

٥٣) وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨):" فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k.w.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" مجلة القراءة و المعرفة، العدد(٧٤) يناير، ص ص ١٥٥ : ٢٢٨

٥٤) وزارة التربية و التعليم ( ١٩٩٣) : فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي ، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بالتعاون مع إدارة التعليم حائل.

٥٥) _____ (٢٠٠٢) : الكتيب التعريفي لمشروع تطوير استراتيجيات التدريس ، الرياض، وزارة التربية و التعليم .

٥٦) _____ (٢٠٠٧) : دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير التطوير التربوي، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، الطبعة الثانية.

٥٧) وزارة المعارف (١٩٨٥) : التقرير الختامي لندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي ، الرياض.

٥٨) ولاء أحمد غريب (٢٠٠٦): " فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي و علاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ببور سعيد ، جامعة قناة السويس.

٥٩) وليم تاضروس عبيد (١٩٩٨):" التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثاني، قسم المناهج و طرق التدريس ، الكويت، من ٧- ١٠مارس،ص ص ٣٠٣: ٣٢١

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

60) Baker, D. R. and Piburm, M. D ( 1997 ) : Constructing Science in middle and Secondary School Classroom, London, Allyn and Bacon.

61) Budrick. P. M, and Denner. P. R. ( 1991 ) : " Effects of Training Ninth Grade Students In The Two Methods of Self questioning ". Journal Announcement : RIEJUL. Vol. 12, No. 3, pp: 221 – 229.

62) Dary Scherdtfeger ( 2001 ) : ( Guidelines for Developing Study Skills ) Ossm, July. http://www.ossm.edu/~mzimmerm/studyguide.htm.

63) Ferguson, Jean Clarke ( 2005 ) : PQ4R Study Technique. Adapted from Thomas & Robinson, 1972, http://mail.wecdsb.on.ca/~tina-grusasorgan/PQ4R%20study%20Technique

64 ) Jay Brandes ( 2008 ) : SQR : An effective study strategy. Troy University, TROY Global Campus Library Services. Updated 1/31/08. http://uclibrary.troy.edu/help/helps-sqr.htm.

65 ) Helen Colvin, Randall A. pelow ( 1983 ) : " PQ4Rs As it Affects comprehension of Social studies Reading Material ". social Studies Journal, V. 12, pp : 14 – 22. http://www.apa.org/ed/IC.p.newtext.htm, 2004. American psychological Association.

66 ) Henson. KT. And Eller, B. F. ( 1999 ) : Educational Psychology for Effective Teaching, Second Edition, Boston, Wadsworth pub. Company.

67 ) Jacobs. J and Paris. S ( 1987 ) : Children's Metacognition About Reading. Issues of definition measurement and instruction. Educational Psychologist. Vol. 22, pp: 255 – 278.

68 ) King and Other ( 1992 ) : " Comparison of Self Questioning, summarizing, And Note taking review as strategies for Training from lectures ". American educational research journal, Vol. 29, No. 2, pp : 303 – 323.

69 ) Mayfield ( 1983 ) : PQ4R : Reading a college Text. Adapted from material presented at Brigham young university, June, in General Studies 110. http://www.portervillecollege.edu/jkeele/pQ4R.htm.

70 ) Micki. C. ( 1999 ) : " A study of the effects of meta-cognition on reading comprehension ". Master's projects, San Diego State university.

71 ) Poznan ( 2001 ) : ( Application of Computer Assisted Language Learning in the Development of Reading Comprehension Skills ). http://ifa.amu.edu.pl/fa/file/ifa/papers/kledecka/kledecka-mgr.htm214 ) Robert Slavin ( 1994 ) : Educational psychology Theory and Practice. http://online.sfsu.edu/~foreman/itec800/finalprojects/danabayer/studyskills/PQ4R.html220 ) Swanso H. Lee, and Training, Guy ( 2005 ) : " Cognition, Metacognition and Achievement of college students with Learning Disabilities ". Learning Disability Quarterly, V. 28, No. 4, pp. 261 – 272.

72 ) Torut Bammrung ( 1994 ) : " Metacognitive strategy awareness and EFL reading comprehension : A study of Thai Secondary students ". proquest Dissertations and Theses 1994. Section 0209, part 0279 120pages; [ ph. D. dissertation ]. United states… Illinois : Southern Illinois university at Carbondal; 1994. publication number : AAT 9528896.

73 ) Williams. W. ( 1996 ) : " Self-Questioning and aid to Metacognation ". Reading Horizons. Vol. 37, No. 1. pp : 30 – 47.

*******