

The effect of using the self-questioning strategy on reading comprehension, motivation towards reading, and self – concept among eighth grade female students in Palestine

Dr. Iyad Ibraheem khalil Abdul Jawwad
Associate Professor - Curricula and Teaching Methodology of the Arabic language
Al-Aqsa University – Gaza – Palestine
Iyad200070@hotmail.com
ii.abdeljawad@alaqsa.edu.ps

Received 20/5/2015

Accepted 25/8/2015

Abstract:

The study aims at identifying the impact of self-questioning strategy on reading comprehension, motivation towards reading, and self – concept among eighth grade female students in Palestine. The researcher uses the experimental method, and selected a random sample of 90 students from the study population totaling (807) students. The researcher designs the following tools: List of Reading Comprehension Skills, Reading Comprehension Test, the scale of motivation towards reading, and the measure of self-concept

The study results indicate the presence of statistically significant differences at ($\alpha = 0.01$) between the mean scores of the students in the control group and the mean scores of their peers in the experimental group in the post application of Reading Comprehension test in favor of the experimental group in addition to the the existence of differences in the total score of the scale of motivation towards reading, and the total score of the measure of self-concept in favor of the experimental group .

The researcher recommends the Arabic language teachers to employ the self-questioning strategy when teaching reading and other skills of the Arabic language.

Keywords: self-questioning – Reading Comprehension – Motivation towards reading – self-concept.

أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين

إعداد

د. إياد إبراهيم عبد الجواد

أستاذ مشارك - مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

جامعة الأقصى - غزة - فلسطين

Iyad200070@hotmail.com

ii.abdeljawad@alaqsa.edu.ps

تاريخ قبول البحث 2015/8/25

تاريخ استلام البحث 2015/5/20

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي، والدافعية نحو القراءة، ومفهوم الذات، لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، كما اختار عينة عشوائية قدرها (90) طالبة من مجتمع الدراسة البالغ (807) طالبات. وقام الباحث ببناء الأدوات التالية: قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس الدافعية نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية أيضاً.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التساؤل الذاتي، الفهم القرائي، الدافعية نحو القراءة، مفهوم الذات.

الجيدة والفهم، فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف، هي فقد المعنى (الحسن والغامدي، 2011).

ولما للفهم القرائي من دور في إلمام الطالب بالأفكار الواعية البناءة، وارتقاء مستواه اللغوي والأدبي، مما يكسبه مهارات إصدار الأحكام والرؤى الموضوعية، فقد بات الفهم القرائي هو الهدف المنشود من عملية القراءة، ليس ذلك فحسب، بل أصبح ركيزة يرتكز عليها الطالب في فهم مختلف المواد الدراسية الأخرى (مناع، 2008).

وفي ضوء ما تقدم وانطلاقاً من أهمية الفهم القرائي، فقد تناولته العديد من الدراسات التربوية مستهدفة تنميته، ومحاولة تشخيص أسباب ضعفه، وعلاج هذه الأسباب في المراحل التعليمية المختلفة، وقد لاحظ الباحث من خلال استعراضه لتلك الدراسات: (أبوشامة، 2011)، (الحسن والغامدي، 2011)، (أحمد، 2012)، (السيد، 2012)، (بصل، 2013)، (الحديبي، 2013)، أن هناك قصوراً في مهارات الفهم القرائي، يرجع إلى عدم استخدام المعلمين إستراتيجيات مناسبة لتنميته. وقد تأكد ذلك لدى الباحث، من خلال إشرافه على طلبة التربية العملية، وملاحظته لأنواع الأنشطة التي ينصح المعلمون طلبة التربية العملية بالسير عليها، حيث لاحظ أن اهتمام المعلمين بالنصوص القرائية لا يتعدى الفهم السطحي المباشر لمعاني الكلمات وأنواع الأساليب، كما لاحظ الباحث أن اهتمام الكثير من المعلمين، ينصب على إقدار التلاميذ على الحصول على المعنى، لا بنائه، وكل ما سبق يدفع باتجاه صعوبة الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

مقدمة :

لبيان أهمية اللغة العربية، لا يكفي أن نتحدث عن مجالات استخدامها، سواء على الصعيد العام أو الخاص، بل يقتضي ذلك بيان أهمية مهاراتها الأربع: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع؛ لأن لكل مهارة من هذه المهارات دوراً بارزاً في توظيف هذه اللغة، وتوظيفاً يمكن صاحبها من استخدامها حسب المقام الذي توجد فيه. هذه المهارات الأربع تسهم كل منها في دعم الأخرى وفهمها.

لذلك فالقراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة، فعلى الرغم من أهمية كل من الاستماع، والتحدث، في تعلم اللغة واستخدامها، إلا أنه كثيراً ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين؛ بسبب قلة الفرص التي تتاح له لكي يمارس اللغة ممارسة شفوية، ومن ثم شعوره بأن حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفوية قليلة، وفي هذه الحالة تصبح القراءة مهارة بديلة ويصبح تعلمها أمراً ضرورياً (الحديبي، 2013).

ومن المفاهيم التي ارتبطت بالقراءة، الفهم القرائي الذي يعد أهم مهاراتها، فمن أهم أهداف تعليم القراءة، تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المقروءة، ولعل من أهم أسباب الاهتمام بالفهم القرائي، أنه من العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة، وكذلك انتقال التقويم الحديث من التركيز على الحفظ والتسميع، إلى مستويات أعلى من الفهم، إضافة إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في ضعف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلبة التعليم العام، حيث أكد هذا الضعف دراسات سابقة اطلع الباحث عليها؛ مثل: (الحديبي، 2013)، (بصل، 2013)، (Cattel, 1999)، (Mastropieri & Other, 1997)، كما أشارت هذه الدراسات إلى ضرورة التنوع في طرائق التدريس وإستراتيجياته، لما لذلك من أثر في تنمية الفهم القرائي. وفي محاولة للتغلب على هذه المشكلة، حاول الباحث معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي.

أسئلة الدراسة:

نص السؤال الرئيس للدراسة على:

ما أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟ ومن هذا السؤال صاغ الباحث الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثامن الأساسي؟
- 2- هل يختلف الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي، والطريقة الاعتيادية)؟
- 3- هل تختلف الدافعية نحو القراءة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي، والطريقة الاعتيادية)؟
- 4- هل يختلف مفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي، والطريقة الاعتيادية)؟

فروض الدراسة:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو القراءة.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثامن الأساسي، معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي، والدافعية نحو القراءة، ومفهوم الذات لديهن.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- 1- تعد هذه الدراسة الأولى -على حد علم الباحث- التي ربطت بين المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي)، والمتغيرات التابعة الثلاثة (الفهم القرائي، والدافعية نحو القراءة، ومفهوم الذات)، خاصة في البيئة الفلسطينية.
- 2- قدمت الدراسة للمعلم إستراتيجية جديدة يمكن استخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائي.
- 3- قدمت الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثامن الأساسي.
- 4- قدمت الدراسة اختباراً محكماً يمكن استخدامه لقياس مهارات الفهم القرائي.
- 5- قدمت الدراسة مقياساً للدافعية نحو القراءة، وآخر لمفهوم الذات.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- مهارات الفهم القرائي المتعلقة بمجالات: الفهم السطحي المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التدوقي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي.
- طبقت أدوات الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2014-2015م.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها إحدى إستراتيجيات تعليم القراءة، التي تعتمد في أساسها على جهود الطالبة، التي تصوغ مجموعة أسئلة، ثم تطرحها، ثم تجيب عنها، إما قبل قراءة الفقرة القرائية، أو أثناء قراءتها، أو بعدها، وتتطلب الإجابة عنها جهداً عقلياً، يمكنها لأن تكون أكثر اندماجاً ووعياً بالمادة المقروءة التي تربطها بخبراتها السابقة.

الفهم القرائي: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه جملة المدركات العقلية والوجدانية التي تحققها الطالبة بعد قراءتها لفقرة معينة، حيث تبدأ بمهارات الفهم السطحي المباشر، مروراً بالاستنتاجي والتدوقي والناقد ثم الإبداعي، واشتملت هذه المهارات على (33) مهارة فرعية تقاس باختبار الفهم القرائي.

الدافعية نحو القراءة: يعرف الباحث الدافعية نحو القراءة إجرائياً بأنها حالة داخلية، تمكن الطالبة من أن تكون نشطة فعالة، مقبلة على القراءة، وتتمثل هذه الحالة في قدرتها على الأداء القرائي، وثقتها بذاتها القرائية، وثباتها الانفعالي، إضافة إلى تحملها المسؤولية. وتقاس باستجابة الطالبة على مقياس الدافعية المعد للدراسة.

مفهوم الذات: عرّف الباحث مفهوم الذات إجرائياً بأنه نظرة الطالبة الإيجابية أو السلبية إلى نفسها وكيونتها، سواء من الجانب الشخصي،

- تساعد الطالب على بناء بنية معرفية خاصة به، معتمداً على خبراته السابقة.

- تساعد على زيادة دافعية الطالب نحو التعلم، ومشاركته الفعالة.
- تنمي الفهم القرائي لدى الطلاب العاديين، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- إستراتيجية التساؤل الذاتي تساعد الطالب على التأمل في نتائج تفكيره، ومراجعة خطته، وخطوات عمله، وتقييم ما أنجزه. أما عن خطوات استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، فإنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه، في مراحل مختلفة من عملية التعلم، ومن هذه المراحل: مرحلة ما قبل التعلم، فعند عرض موضوع الدرس يدرّب المعلم طلابه على طرح أسئلة عدة، والغرض منها معرفة ما لديهم من خبرات سابقة حول الموضوع، والتي تساعد دورها المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم، ومساعدة الطلاب على الوصول للتعلم الجديد (الحسن والغامدي، 2011).

ثم **مرحلة التعلم**، وفيها يشجع المعلم الطلاب على إثارة بعض التساؤلات التي قد تسهم في توليد أفكار جديدة، ومحاولة تعديل مسار تفكيرهم (عبد الحافظ، 2007)، ثم **مرحلة ما بعد التعلم**، حيث يدرّب المعلم طلابه على طرح أسئلة تساعد على تناول المعلومات التي تعلموها، وتحليلها، وتكاملها، وتقييمها، ومعرفة إمكانية توظيفها في مواقف حياتية أخرى (أبو شامة، 2011).

الفهم القرائي:

الفهم القرائي من أهم أهداف تعليم القراءة، ولا يقتصر على مادة القراءة فقط، بل يبدأ منها، ويعد عاملاً أساسياً يدخل في جميع صور التعلم (بصل، 2013)، ويعرّف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص، مستخدماً خبراته السابقة، في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء وتنظيمها والتمييز بينها، والانتقاء بخبرات جديدة يمكن استخدامها وتوظيفها (الحسن والغامدي، 2011)، وعرفه (المنيعي والريس، 2014) بأنه عملية عقلية معرفية، تقوم على فهم معنى الكلمة والجمله والفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، ووضع عنوان مناسب للقطعة ومضمونها.

وتتبع أهمية الفهم القرائي من أهمية القراءة، فهو يساعد الطالب على الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، كما يساعده على التمكن من مهارات اللغة، ويزيد من قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج واستنتاج الأدلة، إضافة إلى أن الفهم القرائي يساعد على استخدام المقروء والنقود الدراسي.

واعتبر (مناع، 2008) أن من أهم أسباب تدني مهارات الفهم القرائي، ضعف إلمام الطلاب بالإستراتيجيات التي تساعدهم عليه، إضافة

أو الأسري، أو الاجتماعي، أو العقلي الأكاديمي، تلك النظرة التي تؤثر على تفاعلها العام أو الخاص مع الآخرين، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مفهوم الذات الذي أعد للدراسة.

الإطار النظري للدراسة

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

لقد بات مجال ما وراء المعرفة يسترعي اهتمام التربويين؛ لما يتضمنه من عمليات متعددة، كالتوجيه، والوعي، ومراقبة الذات، والتنظيم التنفيذي للعمليات العقلية، مما يسهم في تطوير عملية التعلم، حيث تعرّف إستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها الوعي بالعمليات المعرفية التي يقوم بها القارئ، والتفكير في المادة المقروءة، وتأمل ما تتضمنه من معان وأفكار، ما يساعد على الخروج بأحكام واستنتاجات (مناع، 2008)

والتساؤل الذاتي يعد أحد إستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي يمارس الطالب فيها عمليات عقلية تجعله أكثر اندماجاً مع الموقف التعليمي، كما يمارس المعلم فيها دور التوجيه والإرشاد والتيسير، حيث عزّفت إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه عند معالجته للمعلومات؛ مما يساعده على خلق الوعي بعملياته التفكيرية، وتجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها (أبو شامة، 2011).

وقد أوردت (النمري، 2011) تعريفاً آخر للتساؤل الذاتي بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطالب قبل عملية التعلم، أو أثناءها، أو بعدها، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية التعلم، وإجابة الطلاب عن هذه التساؤلات.

وتبين من التعريفين السابقين أن هذه الإستراتيجية تعتمد بشكل كبير على الطالب، وأن دور المعلم إرشادي، فلا تكفي بأن يعرف الطالب، بل يجب أن يولد المعرفة، كما أنها تستثير دافعيته للمشاركة الفاعلة، التي تؤهله لفهم عميق شامل لعمليات التعلم. وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تعليم الطلاب في مختلف المواد، وتظهر هذه الأهمية في النقاط التالية (بصل، 2011)، (الحسن والغامدي، 2011)، (النمري، 2011)، (لفته وعبد الله، 2013)، (الصافي، 2012):

- إن هذه الإستراتيجية قادرة على إعداد قراء مستقلين وماهرين.
- إنتاج الأسئلة الذاتية يساعد على التحكم في درجة استيعاب الطالب، ودرجة تفكيره بشكل أفضل، فهي إستراتيجية واعدة لتحسين الفهم، وتجنب الملل، وتركيز الانتباه، والتوصل إلى تنبؤات جديدة.
- حصول الطالب على استقلاليته الذاتية، عندما يعبر بكلماته الشخصية، ولغته الخاصة، بعيداً عن ممارسة النقل أو النسخ، فهي تنمي طاقاته الكامنة، ومهارات التحاور مع الآخرين، فكل طالب يطرح على نفسه تساؤلات عديدة، كما يتعاون مع زملائه فيتبادلون الآراء للإجابة عن بعض تساؤلاتهم.

الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، ومن هنا فإن الدافعية تعد من الأهداف التربوية التي ينشدها أي نظام تربوي، فلها آثار مهمة على تعلم الطالب وسلوكه، ويشمل ذلك توجيه السلوك، وزيادة الجهد والطاقة، والمبادرة والمثابرة، وزيادة قدرته على معالجة المعلومات، وتحسن الأداء (دودين وجروان، 2012).

وهناك نوعان من أنواع الدافعية: التركيز على المهمة، والتركيز على الذات، فالطلبة الذين يركزون على المهمة من ذوي أهداف التعلم، لديهم دافعية للتعلم، ويعتقدون بأن الكفاءة تأتي مع الوقت، من خلال الجهد والتدريب، ويختارون المهام التي تزيد من فرصهم على التعلم، ويستخدمون إستراتيجيات تعلم تشجع على الفهم الحقيقي للمادة، أما الذين يركزون على الذات من ذوي الأهداف الأدائية، فلديهم دافعية خارجية للتعلم، وينظرون إلى الكفاءة على أنها صفة ثابتة عند الأشخاص، ويختارون المهام التي تزيد من فرص إظهار الكفاءة، ويستخدمون الإستراتيجيات التي تشجع على التكرار والحفظ (الحراشنة، 2014).

أما عن وظائف الدافعية، فتتمثل في أنها تمد السلوك بالطاقة، وتكون المحرك له، كما أن الدافعية هي استمرار قوة الدافع إلى أن يتم تحقيق الغرض، أو ينتهي إلى موقف دفاعي، والوظيفة التفسيرية هي أيضاً من وظائف الدافعية، فمن خلالها يتم تفسير السلوكيات بمختلف أنواعها، ومن وظائفها التشخيص والعلاج، فهي تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كما تعد الدافعية مصدراً للمعلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف، أي أن الدافعية تزداد بالاقتراب من الهدف، فالطالب تزداد دافعيته نحو القراءة كلما اقترب موعد الامتحان (الغامدي، 2009).

ويرى (شمسان، 2014) أن استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، يزيد من المقدرة على التفاعل، وبث روح المنافسة والنشاط، والقضاء على الملل، فضلاً عن بث تصورات النجاح لدى الطالب، وإثارة فضوله وتشويقه للتعلم، وبالتالي زيادة دافعيته، ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدراته، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي، والاستقلالية في التعلم، وتحمل مسؤولية عملية التعلم.

ومفهوم الذات هو الأساس الذي ترتكز عليه الشخصية، ويتكون من تجارب الفرد، وتفاعله مع الأفراد المحيطين به، ومع بيئته الخارجية، ويعرّف مفهوم الذات بأنه عبارة عن مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة المكونة لشخصيته، وكيونته الداخلية والخارجية، ويتمثل ذلك في الجوانب المختلفة، كالجوانب الأكاديمية والجسمية والاجتماعية والثقة بالنفس (القطناني، 2011). وعرفت (الطائي، 2013) مفهوم الذات بأنه ميل الفرد للانتباه لذاته، ويتضمن ذلك شعور بالذات الخاص، وهو ميل الفرد للانتباه

إلى ضعف قدرتهم على تطبيقها، لا سيما إذا كان جل اهتمام المعلم هو التركيز على الكلمة، من حيث التعرف والنطق فقط، وتتفاقم المشكلة إذا كان المعلم -كطالبه- جاهلاً بهذه الإستراتيجيات، فيتسم الطلاب بالاعتمادية على رؤى المعلم وإرشاداته، فهم لا يعرفون كيفية التفاعل المؤثر مع النص، ولا يعرفون دمج المعلومات مع ما يعرفونه من قبل، فهم يقرأون على مريض، ويترددون في طرح الأسئلة.

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس، ذكر (أبو شامة، 2011) منها: دافعية القارئ وخلفيته السابقة، ووعيه بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم، والقدرة على توجيه العمليات العقلية إلى الهدف المرغوب، مع توظيف السياق في فهم النص المقروء.

أما عن مستويات الفهم القرائي فمنها أنها ثلاثة مستويات:

الأول: قراءة ما على السطور، وهو أساس الفهم، ويعني الفهم اللفظي للكلمات والتراكيب، الثاني: قراءة ما بين السطور، الذي يهتم بالبحث عن الأدلة وإصدار الأحكام وتفسير النتائج، الثالث: قراءة ما وراء السطور، ويشمل استنتاج التعميمات التي لم يذكرها الكاتب (عبد الحافظ، 2007). ولاحظ الباحث على هذا التصنيف، أنه ركز على الجانب المعرفي للمقروء بمستوياته المعرفية المتعددة، لكنه تجاهل أبعاداً أخرى للمقروء، مثل الجوانب الوجدانية التذوقية التي تسهم بشكل كبير في الانسجام بين القارئ والنص الذي قرأه.

وهناك من صنفها إلى ثلاثة مستويات مختلفة؛ هي: مستوى الكلمة، ويشمل تحديد معنى الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات، ثم مستوى الجملة، ويشمل تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، ونقد ما تتضمنه، وإدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين، والقدرة على تصنيف الجمل، ثم مستوى الفقرة، ويشمل وضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك ما تهدف إليه الفقرة، وإدراك الأفكار الأساسية، وتقييم الفقرة، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (مناع، 2008). ولاحظ الباحث على هذا التصنيف أيضاً أنه أغفل جانباً مهماً يجب أن يحقّه القارئ مما يقرأ وهو الجانب الوجداني والقيمي.

وقد أورد (الحسن والغامدي، 2011)، مستويات أربعة للفهم القرائي وهي: الفهم المباشر، ثم الفهم الاستنتاجي، ثم الفهم الناقد، ثم الفهم الإبداعي.

وقد استفاد الباحث من هذا التصنيف إلى حد كبير، إلا أنه رأى أن تصنف إلى مستويات خمسة؛ هي: مستوى الفهم القرائي المباشر أو السطحي، ثم مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي، ثم مستوى الفهم القرائي التذوقي، ثم مستوى الفهم القرائي الناقد، ثم مستوى الفهم القرائي الإبداعي.

الدافعية ومفهوم الذات:

الدافعية بمفهومها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. وتظهر أهمية

كما قام الحسن والغامدي (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي، وأعد الباحثان قائمة اشتملت على (38) مهارة، كما أعدا اختباراً لفهم القرائي تضمن (44) سؤالاً، وتكونت العينة من (58) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدرسة التاسعة عشرة بمكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أما دراسة السيد (2012) فهدفت إلى معرفة فعالية إستراتيجيتين من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات فهم المقروء والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (94) تلميذة من إدارة غرب المنصورة التعليمية، وقد أعدت الباحثة اختبار مهارات فهم المقروء، كما استعانت بمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي من إعداد صلاح مراد ومحمد مصطفى، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في اختبار فهم المقروء لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما قام لفته وعبد الله (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقام الباحثان بإجراء الدراسة على عينة من متوسطة أبي تمام للبنين - محافظة بغداد - بلغت (54) طالباً، وصمم الباحثان اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد، كما استخدمتا مقياس الدافعية نحو الفيزياء، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية.

وهدف دراسة الحديبي (2013) إلى قياس تأثير إستراتيجية (أقن) المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث تم إعداد تصور مقترح لتلك الإستراتيجية، كما تم إعداد استبانة بمهارات الفهم القرائي، ودليل للمعلم، واختبار مهارات الفهم القرائي، وبلغت عينة الدراسة (136) متعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنورة، وتمثلت نتائج الدراسة في التوصل إلى قائمة مهارات الفهم القرائي، وأشارت إلى أن استخدام إستراتيجية (أقن) أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين.

أما بصل (2013) فقامت بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقامت الباحثة بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام المنيعي والريس (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم والاختلاف فيها الذي يعود للمستوى الدراسي،

إلى أفكاره، ومشاعره، ودوافعه، والشعور بالذات العام، ويتضمن تركيز انتباه الفرد على الكيفية التي يؤثر بها على الآخرين.

ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل، وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد في وسطه، لذا فإنه ينظم السلوك ويحدده، ويمكن تعديل مفهوم الذات على الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير (الزيادات وحداد، 2012). ويرى (الغامدي، 2009) أن من أهم المصادر المهمة في تشكيل الذات الخبرات المدرسية، فالمعلم له دور كبير في تشكيل مفهوم الطالب لذاته، من خلال الطرق والأساليب التربوية الحديثة، كما أن النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى ذاتهم، إضافة إلى ما لجماعة الرفاق من أثر على نظرة الطالب إلى ذاته، فهو يتعلم أن يعدل سلوكه مثلما يفعل رفاقه.

أما عن خصائص مفهوم الذات فمنها (الغامدي، 2009): أن مفهوم الذات منظم، حيث يقوم الفرد بإعادة تنظيم الخبرات التي يدرك نفسه من خلالها، ويصنفها وفقاً لثقافته، كما أن مفهوم الذات متعدد الجوانب؛ كالمدرسية، والاجتماعية، والجسمية، والعقلية، كما أن مفهوم الذات هرمي، تتكون قاعدته في الطفولة المبكرة، ثم تبنى القواعد الأخرى في المراحل اللاحقة، يضاف إلى ذلك أن مفهوم الذات ثابت نسبياً، ويقف ثباته كلما نزلنا من قمة الهرم إلى قاعدته، كما أن مفهوم الذات نمائي تطوري، فحين يولد الطفل لا يدرك ذاته كتكوين نفسي، لكنه بعد ذلك يبدأ شعوره بذاته يتنامى، عندما يدرك أنه منفصل عن والديه. ومن الخصائص أن مفهوم الذات تقييمي، حيث يعطي الفرد تقيماً لذاته في كل موقف من مواقف الحياة. ومن الخصائص أيضاً أن مفهوم الذات فريقي، أي هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري، فمفهوم الذات الجسمية ترتبط بالمظهر أكثر من ارتباطها بمفهوم الاتجاهات.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: ارتباط إستراتيجية التساؤل الذاتي والفهم القرائي:

هدفت دراسة مناع (2008) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، حيث تم بناء اختبار تحصيلي، واستخدم المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي قد حقق مستوى عالياً من الكفاءة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أما دراسة شانج وشين (Shang & Chien, 2010) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً جديداً من مستوى EFL، واستخدمت المقابلة شبه المنظمة أداة للبحث، وأظهرت نتائجها تحسن الفهم القرائي من خلال استخدام الإستراتيجية خاصة لدى طلاب المستوى المنخفض، كما بينت ظهور اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي معهم.

أما دراسة (الخالدي، 2012) فهدفت إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي يستند إلى الذكاء الانفعالي، في تنمية مفهوم الذات والتحصيل لدى عينة من طلبة تخصص معلم الصف في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج تعليمي يستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وتطبيقه من خلال مساق التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، كما قام الباحث ببناء أداة لقياس مفهوم الذات واختبار تحصيلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لصالح طلبة المجموعة التجريبية. وكذلك دراسة (الزيادات وحداد، 2012) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية كل من المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبة التعلم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتم إعداد الأدوات التالية: البرنامج التدريبي، اختبار المهارات الاجتماعية، اختبار الثقة بالنفس، واختبار الذات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مفهوم الذات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- عند تفحص الدراسات السابقة، نجد أنها أجريت في فترات زمنية مختلفة، وكذلك في بيئات مختلفة، وهذا مؤشر على أهمية متغيراتها.
- لم يجد الباحث -على حد علمه- أي دراسة تناولت فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات، أجريت في البيئة الفلسطينية.
- نفذت الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة: ابتدائية- إعدادية- ثانوية، وهذا شجع الباحث على استخدام دراسته على المرحلة الإعدادية، في الصف الثامن الأساسي.
- أسوة بالدراسات السابقة بنى الباحث في دراسته اختباراً للفهم القرائي، ومقياسين: أحدهما للدافعية نحو القراءة، والآخر لمفهوم الذات.
- تميزت الدراسة الحالية عن سابقتها، في أنها درست فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي على الدافعية نحو القراءة، وهذا أكثر ارتباطاً بالمتغير التابع الأول وهو الفهم القرائي.
- تركيز استخدام الدراسات السابقة على الاختبارات الموضوعية لقياس الفهم القرائي، أعطى الباحث ثقة لاستخدامها.
- أفاد الباحث من الدراسات السابقة عند بناء الإطار النظري لدراسته، وكذلك عند بناء الأدوات.

كما هدفت للتعرف إلى مهارات التعبير الكتابي، والاختلاف فيها الذي يعود إلى موضوعات الكتابة، والحالة السمعية للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (239) طالباً من الطلبة الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم جاء على النحو التالي: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي. كما أشارت إلى عدم وجود فروق باختلاف المستوى الدراسي، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب الصم يعانون من ضعف مهارات التعبير الكتابي.

المحور الثاني: دراسات ترتبط بالدافعية ومفهوم الذات:

من الدراسات التي تناولت متغير الدافعية دراسة (أبو عواد وآخرين، 2010) التي هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث، وبلغ عدد أفراد العينة (54) طالبة، واستخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في خمسة من أبعاد الدافعية للتعلم، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (دودين وجروان، 2012) فهدفت إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات، لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وبلغ عدد أفراد العينة (180) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة بني مقياس الدافعية للتعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات المطور (الخطيب، 2004)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة لصالح الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستوى الدافعية للتعلم.

وكذلك دراسة (الحراشنة، 2014) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التخيل، في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم، لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة، واختبرت العينة بصورة قصدية، واستخدمت الدراسة اختباراً لقياس مهارات التفكير الناقد، وأعد مقياس للدافعية نحو التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس الدافعية، لصالح المجموعة التجريبية.

أما الدراسات التي تناولت مفهوم الذات فمنها دراسة (عشا وأبو جادو، 2011)، التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، واختبرت عينة الدراسة بصورة عشوائية، وبلغ عددها (41) طالبة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، وتم تعريض الطالبات لاختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد اشتمل على (40) فقرة، واختبار الذات الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين متوسطي أدائهن على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية يعزى لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

إجراءات الدراسة**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم التعرف إلى أثر المتغير المستقل (إستراتيجية التساؤل الذاتي) في المتغيرات التابعة (الفهم القرائي، والدافعية نحو القراءة، ومفهوم الذات).

تصميم الدراسة:

اختار الباحث تصميم المجموعتين: الضابطة والتجريبية، مع التطبيقين القبلي والبعدي للأدوات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن الأساسي بمنطقة دير البلح والمغازي التعليمية بوكالة الغوث الدولية، والبالغ عددهن (807) طالبات، مسجلات في الفصل الدراسي الثاني 2014-2015، حسب إحصائية المنطقة التعليمية التي تم تطبيق الدراسة فيها.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية تكونت من شعبة واحدة عددها (43) طالبة؛ وذلك بهدف التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، والتأكد من معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

عينة الدراسة التجريبية:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية تكونت من شعبتين في مدرسة بنات دير البلح الإعدادية/ب، وقد وزع الباحث عينة الدراسة على مجموعتين: إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

العدد الإجمالي لعينة الدراسة وتوزيعها

المجموعة	الصف الدراسي	العدد	%
الضابطة	الثامن (2)	47	52.2%
التجريبية	الثامن (1)	43	47.8%
المجموع الكلي		90	100%

أدوات الدراسة:**أولاً- قائمة مهارات الفهم القرائي: من إعداد الباحث:**

قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي من خلال الخطوات التالية:

- المسح الشامل للدراسات التي تناولت المهارات القرائية، مثل: دراسة (بصل، 2013)، ودراسة (الحديبي، 2013)، ودراسة (الحسن والغامدي، 2011)، ودراسة (مناع، 2008).
- تحليل مضامين دروس القراءة المقررة على طلبة الصف الثامن الأساسي في الفصل الدراسي الثاني، ثم استنتاج المهارات القرائية التي تضمنتها.

- اطلاع الباحث على الأهداف العامة لتدريس القراءة للصف الثامن الأساسي، حسب خطة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية، ثم استنتاج مهارات الفهم القرائي منها.

- من خلال ما سبق قام الباحث بتحديد محاور قائمة مهارات الفهم القرائي، والتي تمثلت في خمسة محاور؛ هي: مهارات الفهم السطحي المباشر، مهارات الفهم الاستنتاجي، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم الإبداعي.

- قام الباحث بصياغة المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل محور من محاور القائمة.

- وزع الباحث قائمة المهارات على خمسة من أساتذة كليات التربية تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلى سبعة من مشرفي اللغة العربية، وعلى أربعة معلمين ممن يدرسون الصف الثامن، ويحملون مؤهلات تربوية، بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية، وفي ضوء آرائهم تم تعديل قائمة المهارات، حيث تمثلت ملحوظاتهم بإقرار محاور القائمة الرئيسية، أما بالنسبة للمهارات الفرعية، فتمثلت ملحوظاتهم بإضافة مهارتين للمحور الثالث، وفصل المهارة الأولى من المحور الأول التي نصت على "تحديد مرادف الكلمات ودلالاتها" لتصبح مهارتين؛ هما: "تحديد مرادف الكلمات" و "تعرف دلالة الكلمة وإيحائها"، كما أشار بعض المحكمين إلى حذف مهارتين ترتبطان بقراءة الفقرات؛ لأنها لا تدخل ضمن الفهم القرائي، بل الأداء القرائي.

وبذلك أصبحت القائمة تتكون من (33) مهارة فرعية موزعة على خمسة محاور على النحو التالي:

المحور الأول: مهارات الفهم القرائي المباشر أو السطحي: ويندرج تحتها (8) مهارات فرعية؛ هي: تحديد مرادف الكلمة، تحديد دلالة الكلمة أو إيحائها، معرفة معاني التراكيب اللغوية، تحديد مفرد الكلمة، تحديد جمع الكلمة، تحديد مضاد الكلمة، تصنيف الكلمات، معرفة الشخصيات والمواقف والأحداث.

المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي: ويندرج تحتها (10) مهارات فرعية؛ هي: التمييز بين كلمتين متشابهتين في اللفظ مختلفتين في المعنى، استنتاج الفكرة الرئيسية، استنتاج الأفكار الفرعية، معرفة المعاني الضمنية، استنتاج العلاقات بين العبارات والجمل، التمييز بين الأساليب المختلفة، استنتاج غرض كل أسلوب، استنتاج ما يستفاد من المقروء، استنتاج الدروس والعبر المستفادة من المقروء، تحديد عنوان للفقرة المقروءة.

المحور الثالث: مهارات الفهم القرائي التذوقي. ويندرج تحتها (4) مهارات فرعية؛ هي: التمييز بين حقيقة التصوير ومجازه، فهم الصور البيانية والمحسنات، تذوق جمال التصوير، تعرف الجو النفسي المسيطر على الفقرة.

معاملات الصعوبة والتمييز:

رأى معظم العلماء أن معامل التمييز يجب ألا يقل عن 25 %، وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلما كانت أفضل (الزويد وعليان ، 1998)، وقد اعتمد الباحث هذا المدى كميّار لقبول الفقرات.

وقد تبين للباحث أن معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (0.30 - 0.79)، بينما بلغ متوسط معاملات الصعوبة للاختبار ككل (0.55)، وقد تراوحت معاملات التمييز بين (0.25 - 0.83)، بينما بلغ متوسط معاملات التمييز للاختبار ككل (0.45)، وبذلك فإن جميع معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات مقبولة ضمن المدى الذي حدده الباحث.

صدق الاختبار:

صدق المحكمين: حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين كما تمت الإشارة إليه.

صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية له، واتضح أن معاملات الارتباط للفقرات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05).

ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين؛ هما: معادلة كودر - ريتشاردسون (K-R20)، وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)، والجدول التالي يوضح قيمتي معامل الثبات للاختبار:

جدول (2)

قيم معامل الثبات للاختبار

الطريقة	معامل الثبات
كودر ريتشاردسون (20)	0.846
التجزئة النصفية	0.785

اتضح من الجدول (2) أن قيمتي معامل الثبات مرتفعة، مما يؤكد على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

- بعد تأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية.

ثالثاً - مقياس الدافعية نحو القراءة: من إعداد الباحث:

قام الباحث بإعداد مقياس الدافعية نحو القراءة مروراً بالخطوات التالية:

- الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي استخدمت مقياس الدافعية؛ مثل: (الحراشة، 2014)، ودراسة (دودين وجروان، 2012)، ودراسة (الغامدي، 2009).

- تم بناء المقياس بصورته الأولية مكوناً من أربعة محاور يندرج تحتها خمسون عبارة، ثم عرض الباحث المقياس على سبعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، حيث طلب

المحور الرابع: مهارات الفهم القرائي الناقد. ويندرج تحتها (6) مهارات فرعية؛ هي: الحكم على المواقف والشخصيات، إبداء الرأي في قضية، إصدار حكم على المقروء، إعطاء بدائل لأشياء يرفضها، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين المعقول وغير المعقول.

المحور الخامس: مهارات الفهم القرائي الإبداعي. ويندرج تحتها (5) مهارات فرعية؛ هي: توظيف المقروء في طرح حلول لمشكلة، اقتراح بدائل جديدة لمشكلة، دعم الفكرة المطروحة بشواهد وأدلة ذات علاقة، تلخيص المقروء مع الاحتفاظ بالمضمون، اقتراح نهايات لقصة.

وبعد استقرار القائمة بشكلها شبه النهائي، أعاد الباحث توزيعها على المحكمين مرة أخرى، ليضمن إلى اتفاقهم على القائمة بعد تعديلها، وتبين من خلال تحليل استجاباتهم أن مهارات الفهم القرائي حظيت على نسبة اتفاق على صلاحيتها للصف الثامن الأساسي بلغت من (80%) إلى (100%)، وهي نسبة مطمئنة أكدت بعض الدراسات السابقة (بصل، 2013).

ثانياً - اختبار الفهم القرائي: من إعداد الباحث:

خطوات بناء الاختبار:

- اطلع الباحث على اختبارات الفهم القرائي لدراسات سابقة، كدراسة (بصل، 2013)، ودراسة (الحسن والغامدي، 2011)، حيث تكونت لديه رؤية حول هيكلية الاختبار.

- بنى الباحث اختباراً يتضمن ثلاث فقرات قرائية، يتبع كل فقرة مجموعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، إضافة إلى سؤال مقالي يتمثل في تلخيص إحدى الفقرات الثلاث، حيث يقيس مجموع هذه الأسئلة مهارات الفهم القرائي التي تم اعتمادها في الدراسة.

- وبذلك يكون الاختبار قد بني بصورته الأولية، مكوناً من ثلاث فقرات يليها خمسون بنداً اختبارياً.

- عرض الباحث الاختبار مصحوباً بقائمة مهارات الفهم القرائي على مجموعة من المختصين، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيه من حيث صعوبة فقراته أو سهولتها، ومناسبتها لمستوى الصف الثامن الأساسي، وتغطيته لمهارات الفهم القرائي.

- جمع الباحث نسخ الاختبار من المحكمين، واطلع على ملحوظاتهم، فتبين له موافقتهم عليه، سوى تعديل بعض الأخطاء الطباعية، وكذلك التنويه إلى ضرورة توظيف علامات الترقيم داخل فقرات الاختبار.

- طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية (43) طالبة، ثم قام بحساب صدق الاختبار وثباته، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز، كما تم من خلال التطبيق معرفة الزمن اللازم لتطبيقه، وذلك بحسب متوسط الفرق في الوقت بين أول طالبة أنهت الإجابة وآخر طالبة.

للمحور الأول؛ وهي: "أعاني من كثرة الوسواس"، و"يغلب علي شعور التشاؤم أكثر من التفاؤل"، و"ضعف صحتي هو مصدر حزني"، و"أرفض أن أكون إنساناً عادياً"، واثنان للمحور الثاني؛ وهما: "أنا أمثل لوالدي خيبة أمل" و"لا أفكر في أسرتي إلا إذا وقعت مشكلة"، وثلاثة للمحور الثالث؛ هي: "أسعد بالمشاركة في رحلات جماعية"، و"تزعجني الكثير من العادات الاجتماعية"، و"يزعجني أن يكون جيراني فقراء".

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، طبق الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية سابقة الذكر، والتي يبلغ عددها (43) طالبة، وذلك لحساب صدق المقياس وثباته.

صدق مقياس مفهوم الذات:

صدق المحكمين: حيث تمت الإشارة إليه سابقاً.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراته مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، فنتبين أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس مفهوم الذات:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين؛ هما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات للمقياس بالطريقتين:

جدول (4)

قيم معامل الثبات لمقياس مفهوم الذات باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المجال	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مفهوم الذات الشخصي	0.918	0.864
مفهوم الذات الأسري	0.865	0.835
مفهوم الذات الاجتماعي	0.889	0.841
مفهوم الذات العقلي والأكاديمي	0.873	0.857
المقياس ككل	0.924	0.894

اتضح من الجدول أن قيم معامل الثبات جميعها مرتفعة، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يكون المقياس جاهزاً للتطبيق مكوناً من أربعة محاور، وأربع وستين عبارة موزعة عليها.

تكافؤ المجموعات:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينتها الأصلية تطبيقاً قبلياً، قام الباحث بحساب تكافؤ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في كل من اختبار الفهم القرائي، ومقياس الدافعية نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذات. واتضح أن قيم (t) جميعها غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الموضحة أعلاه.

إليهم تحكيم المقياس من حيث وضوح عباراته، ومناسبتها للصف الثامن الأساسي، وانتفاء الفقرات لمحاورها.

- جمع الباحث نسخ المقياس من المحكمين وقام بالتعديلات المطلوبة، والتي تتمثل في: نقل العبارتين الرابعة عشرة والخامسة عشرة من المحور الثاني إلى المحور الأول، وكذلك حذف عبارتين من المحور الثالث وعبارتين من المحور الرابع.

- طبق الباحث المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (43) طالبة؛ وذلك لمعرفة صدقه وثباته.

صدق مقياس الدافعية نحو القراءة:

صدق المحكمين: حيث تم عرضه على المحكمين كما سلف.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراته، مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية له، حيث تبين أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس الدافعية نحو القراءة:

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين؛ هما: طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Method)، وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)، والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات للمقياس بالطريقتين:

جدول (3)

قيم معامل الثبات لمقياس الدافعية نحو القراءة وأبعاده

المجال	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المقدرة على الأداء القرائي	0.878	0.835
الثقة بالذات القرائية وتحقيقها	0.856	0.816
الثبات الانفعالي القرائي	0.826	0.795
تحمل المسؤولية القرائية	0.831	0.807
المقياس ككل	0.904	0.846

اتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الثبات جميعها مرتفعة، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يكون المقياس جاهزاً للتطبيق مكوناً من أربعة محاور، وست وأربعين عبارة موزعة عليها.

رابعاً- مقياس مفهوم الذات: من إعداد الباحث:

استفاد الباحث من دراسة (الزيادات وحداد، 2012)، ودراسة (عشا وأبو جادو، 2011)، ودراسة (القطناني، 2011)، ودراسة (عبده، 2010)، ودراسة (الغامدي، 2009)، في بناء مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية، والذي تكون من أربعة محاور، يندرج تحتها خمس وخمسون عبارة، ثم قام بتوزيع المقياس على المحكمين أنفسهم الذين حكموا مقياس الدافعية، وبعد جمع نسخ المقياس، تبين للباحث موافقة المحكمين على محاور المقياس جميعها، كما أشار بعض المحكمين إلى إضافة تسع عبارات، أربعة منها

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

الهدف من الإستراتيجية: هدف الباحث من إعدادها استخدامها في تدريس دروس القراءة للصف الثامن الأساسي وتنمية مهارات الفهم القرائي. الدروس التي درست باستخدام الإستراتيجية: بغداد، أم موسى، رسالة عمر إلى سعد، محاكمة سقراط.

الوسائل التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية: استخدمت المعلمة التي قامت بتدريس المجموعة التجريبية وسائل عدة؛ منها: جهاز الحاسوب مع شاشة عرض - بطاقات فردية - أوراق عمل.

مراحل السير وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي:

أولاً- مرحلة ما قبل التعلم: وتم في هذه المرحلة توزيع الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة، بحيث لا يزيد عدد كل مجموعة عن خمس طالبات، ثم توزيع بطاقات على كل طالبة لاستخدامها في الكتابة، ثم تقوم المعلمة بالتقديم لموضوع القراءة، ثم عرض عنوان الدرس على شاشة العرض، ثم تطلب المعلمة من كل طالبة طرح مجموعة أسئلة حول عنوان الدرس وتدوينها في البطاقات، ثم بعد ذلك تقوم المعلمة بالاستماع إلى أسئلة الطالبات مع تدوينها باستخدام الحاسوب، وعرضها على شاشة العرض، وبذلك تعطى كل طالبة تغذية راجعة حول الأسئلة التي لم تقم بصياغتها.

وفي الخطوة نفسها تطلب المعلمة من كل طالبة تجهيز إجابات حول الأسئلة المطروحة مع تبريرات لهذه الإجابات، وفي هذه المرحلة تتعرف الطالبات ذاتياً على ما لديها من خبرات سابقة حول الموضوع، وذلك لتدعيمها أو تصحيحها أو حذفها.

ومن الأسئلة التي يمكن للطالبات طرحها:

ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ هل معلوماتي عنه كافية؟ ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ لماذا سأفعل ذلك؟ لماذا يعد ما سأفعله مهماً؟ كيف يرتبط ما سأفعله بما عرفته من قبل؟

ثانياً- مرحلة التعلم: في هذه المرحلة تقسم المعلمة موضوع القراءة إلى فقرات، ثم تطلب من كل طالبة قراءة الفقرة قراءة صامتة، ثم كتابة مجموعة من الأسئلة ترتبط بهذه الفقرة، ثم تستمع المعلمة إلى أسئلة الطالبات وتكتبها على الحاسوب، ثم تعرضها على شاشة العرض، ثم تطلب المعلمة من الطالبات إعادة صياغة الأسئلة في ضوء التغذية الراجعة التي استفادتها الطالبات من عرض الأسئلة.

تطلب المعلمة من كل طالبة استحضار مجموعة إجابات لهذه الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار مبررات تلك الإجابات، ثم تبدأ المعلمة بالاستماع إلى إجابات الطالبات حول الأسئلة، ثم بعد ذلك تطلب المعلمة من بعض الطالبات قراءة الفقرة قراءة جهريّة، من خلالها تقدم المعلمة بعض التحليلات والتفسيرات لبعض القضايا التي شعرت بأن طرحها من الطالبات غير كاف، وفي نهاية العرض تقدم المعلمة إجابات كافية شافية للأسئلة، وهذا يستخدم مع بقية فقرات الدرس.

ومن الأسئلة التي يمكن أن تطرحها الطالبة في هذه المرحلة، أسئلة ترتبط بمهارات الفهم القرائي، كالسؤال عن كلمة أو فكرة أو علاقة أو أسلوب أو صورة بلاغية... وكذلك أسئلة مثل: ما الذي أعرفه؟ ما الذي لا أعرفه؟ كيف يمكن معرفة ما لا أعرفه؟ ما الذي يمثل لدى مشكلة في هذه الفقرة؟ كيف يمكن حل هذه المشكلة؟

ثالثاً- مرحلة ما بعد التعلم: وفي هذه المرحلة يتم التركيز على مجمل الفقرات التي تم شرحها، حيث تطلب المعلمة من كل طالبة قراءة الموضوع كله، ثم كتابة أسئلة عامة حوله، ثم تقوم المعلمة بعرض الأسئلة على شاشة العرض، ثم الاستماع إلى إجابات الطالبات عنها وتبريراتها لتلك الإجابات، ثم تقوم المعلمة بعرض الإجابات السليمة على شاشة العرض، ثم تطلب من كل طالبة لم تقلح في الإجابات عن معظم الأسئلة بإعادة قراءة الفقرات.

ومن الأسئلة التي يمكن أن تطرحها الطالبة في هذه المرحلة: ما مدى كفايتي فيما عرضت؟ كيف أوظف ما تعلمته في سياقات جديدة؟ هل أنا بحاجة إلى بذل جهد إضافي؟

خطوات التطبيق:

- بعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وثباتها، نسق مع مديرة مدرسة بنات دير البلح الإعدادية/ ب على الإجراءات التنفيذية التي يطبق الباحث من خلالها أدواته، وشمل ذلك عقد ثلاثة اجتماعات مع المعلمة التي تدرس المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث قدم لها شرحاً وافياً عن الإستراتيجية الجديدة، كما دربها على تقديم نماذج لبعض الفقرات القرائية، وشرحها باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

- قام الباحث بالتعاون مع المعلمة بتطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً على مدار حصتين، إحداهما للاختبار القبلي، والأخرى لتطبيق المقياسين، مع بداية الفصل الدراسي الثاني، بتاريخ 4/ 2/ 2015م للعام الدراسي 2014- 2015. ثم قام الباحث بجمع الأدوات ورصد النتائج.

- بدأت المعلمة بتنفيذ الإستراتيجية الجديدة في تدريس موضوعات القراءة لطالبات المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد اعتمدت المعلمة الطريقة الاعتيادية التي تتمثل في قراءة الفقرة ثم طرح بعض الأسئلة بعدها، ثم الانتقال إلى الفقرة التي تليها، واستمر تطبيق التجربة حتى تاريخ 16/ 4/ 2015، شمل ذلك تطبيق الاختبار ومقياس الدافعية ومقياس مفهوم الذات تطبيقاً بعدياً في حصتين، حيث بلغ عدد الحصص التي نفذت من خلالها التجربة (20) حصة، منها أربع حصص لتطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً.

- قام الباحث بتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عبد الحافظ، 2007)، (مناح، 2008)، (shang&chien، 2010)، (الحسن والغامدي، 2011)؛ التي أشارت في نتائجها إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأن استخدام هذه الإستراتيجية حقق مستوى عالياً من الكفاءة على مستوى هذه المهارات.

ويفسر الباحث ذلك بتفسيرات عدة؛ منها: أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تعد إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ويساعد ذلك الطالبة على ممارسة عمليات عقلية، تجعلها أكثر اندماجاً مع موضوع الدرس، مما ينعكس على فهمها لمهارات الفهم القرائي. كما أن الطالبة وفق هذه الإستراتيجية لا تتشغل بأمر أخرى سوى المهمات المكلفة بها، مما يبقيها واعية لذاتها، وهذا ما أكدته المعلمة التي قامت بتدريس المجموعة التجريبية، حيث أبدت سعادتها من درجة انتباه الطالبات للحصة، ومما يراه الباحث تفسيراً لتفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الفهم القرائي، يعود إلى أن انتقال الطالبة عبر مراحل محددة؛ هي: مرحلة ما قبل القراءة، ثم مرحلة أثناء القراءة، ثم مرحلة ما بعد القراءة، يساعدها على أن تكون منسجمة مع حصة القراءة، بما فيها من أنشطة غير تقليدية، تلعب الطالبة دوراً رئيسياً فيها.

وتمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة باختبار صحة الفرضية الثانية، فاستخدم الباحث اختبار (t) لعينتين مستقلتين Tow Independent Samples t test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في مقياس الدافعية نحو القراءة بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7)

اختبار t لدلالة الفروق بين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو القراءة

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
المقدرة على الأداء	تجريبية	47	2.562	0.237	6.66	دالة عند 0.01
	ضابطة	43	2.156	0.329		
الثقة بالذات القرائية وتحققها	تجريبية	47	2.399	0.233	1.67	غير دالة
	ضابطة	43	2.237	0.590		
الثبات الانفعالي القرائي	تجريبية	47	2.193	0.255	1.55	غير دالة
	ضابطة	43	2.057	0.515		
تحمل المسؤولية القرائية	تجريبية	47	2.271	0.233	0.09	غير دالة
	ضابطة	43	2.265	0.338		
المقياس ككل	تجريبية	47	2.366	0.167	2.64	دالة عند 0.01
	ضابطة	43	2.184	0.422		

* قيمة t الجدولية عند مستوى 0.01 تساوي 2.639.

اتضح من الجدول (7) أن الفروق كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال القدرة على الأداء، وفي الدرجة الكلية لمقياس الدافعية نحو القراءة،

- معامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعادلة كودر ريتشاردسون (20) ومعامل التجزئة النصفية. - اختبار t لعينتين مستقلتين، ومعادلة حجم التأثير (مربع إيتا) للتأكد من قوة قيمة t، وقد اعتمد الباحث على المعايير التالية للحكم على قيمة مربع إيتا: (عفانة، 2000).

جدول رقم (5)

مستويات حجم التأثير للقيم الخاصة بمربع إيتا

نوع المقياس	مستويات حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا (η^2)	0.01	0.06	0.14

عرض النتائج ومناقشتها

أما إجابة السؤال الأول الذي نص على: "ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثامن الأساسي؟" فقد تمت عند التحدث عن أدوات الدراسة وإجراءاتها.

وتمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة باختبار صحة الفرضية الأولى، فاستخدم الباحث اختبار (t) لعينتين مستقلتين Tow Independent Samples t test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6)

اختبار t لدلالة الفروق بين الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا $2\eta^2$	حجم التأثير
ضابطة	43	36.023	6.581	4.08	دالة عند 0.01	0.15	كبير
تجريبية	47	40.574	3.729				

* قيمة t الجدولية عند مستوى (0.01) تساوي (2.639).

اتضح من الجدول (6) أن الفرق في متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بلغ حوالي (4.5) درجة، وقد بلغت قيمة t (4.08) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إنها أعلى من القيمة الجدولية والتي بلغت (2.639)، وبالتالي تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وقام الباحث باستخدام مربع إيتا (η^2) للتأكد من أن حجم الأثر للفروق الناتجة باستخدام اختبار (t) هي فروق حقيقية ولا تعود للصدفة، وقد بين الجدول رقم (6) أن قيمة مربع إيتا تشير إلى حجم تأثير كبير.

المجموعة التجريبية، بأن المعلمة التي قامت بتدريس المجموعة التجريبية لعبت دوراً مهماً في تحسين مفهوم الطالبة لذاتها، خاصة أن دور المعلمة كان دوراً توجيهياً إرشادياً، وليس إملائياً أو تلقينياً.

كما يرى الباحث أن مما يسهم في تحسين نظرة الطالبة لذاتها، تواصل الطالبة مع زميلاتها، فحين ترى الطالبة أن دورها مع زميلاتها إيجابياً تزداد نظرتها الإيجابية لنفسها مما يزيد من إيجابية نظرتها لذاتها. ومما يورده الباحث تفسيراً لهذه النتيجة ما ذكره في الإطار النظري للدراسة، عند التحدث عن أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، حيث إنها تشجع المتعلم بحصوله على استقلاليته الذاتية، عندما يعبر بكلماته ولغته الخاصة، بعيداً عن إملاءات المعلمين وأوامرهم.

التوصيات والمقترحات:

- يوصي الباحث بضرورة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية التساؤل الذاتي، عند تدريس القراءة ومهارات اللغة العربية الأخرى كالتعبير، كما يوصي معلمي اللغة العربية بتبني إستراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى. ويوصي الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، لتدريبهم على توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي.

وفي ضوء هذه التوصيات يقترح الباحث إجراء الدراستين التاليتين:

- أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات التعبير الشفوي.
- أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات التعبير الكتابي.

مراجع الدراسة:

- 1- أبو شامة، محمد رشدي "أثر التفاعل بين إستراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (77)، الجزء الثاني (2011).
- 2- أحمد، سناء "إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج (9)، (2012).
- 3- بصل، سلوى "فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (3)، (2011).
- 4- بصل، سلوى "برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة

لصالح المجموعة التجريبية، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (لفتة وعبد الله، 2013)، التي بينت فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الدافعية.

ويفسر الباحث تفوق المجموعة التجريبية عن الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية نحو القراءة، بما أكدته دراسة (بصل، 2011) من أن إستراتيجية التساؤل الذاتي لا تكفي بأن يعرف المتعلم، بل يجب أن يولد المعرفة؛ لذلك فهي تستثير دافعيته للمشاركة الفاعلة التي تؤهله لفهم عميق لعمليات التعلم.

ومما يفسر به الباحث هذه النتيجة، أن مرحلة ما قبل القراءة -وهي أولى مراحل الإستراتيجية- تجعل الطالبة قادرة على تحديد الخبرة التي تريد تعلمها، مما يؤدي إلى إثارة نشاطها لتحقيق أهدافها، ومن ثم إثارة دافعيته نحو القراءة، ويؤيد ذلك ما رآه (شمسان، 2014) من أن استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس يزيد من القدرة على التفاعل، وبث روح المنافسة والنشاط، وبالتالي زيادة الدافعية.

وتمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة باختبار صحة الفرضية الثالثة، فاستخدم الباحث اختبار (t) لعينتين مستقلتين Tow Independent Samples t test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في مقياس مفهوم الذات بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8)

اختبار t لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات الشخصي	تجريبية	47	2.366	0.215	0.898	غير دالة
	ضابطة	43	2.322	0.248		
مفهوم الذات الأسري	تجريبية	47	2.684	0.126	3.476*	دالة عند 0.01
	ضابطة	43	2.555	0.213		
مفهوم الذات الاجتماعي	تجريبية	47	2.465	0.260	4.562*	دالة عند 0.01
	ضابطة	43	2.271	0.128		
مفهوم الذات العقلي والأكاديمي	تجريبية	47	2.565	0.198	1.723	غير دالة
	ضابطة	43	2.494	0.191		
المقياس الكلي	تجريبية	47	2.512	0.146	3.520*	دالة عند 0.01
	ضابطة	43	2.407	0.137		

اتضح من الجدول (8) أن الفروق كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال مفهوم الذات الأسري، ومجال مفهوم الذات الاجتماعي، وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يكشف اختبار t عن وجود فروق دالة إحصائية في مجال مفهوم الذات الشخصي ومجال مفهوم الذات العقلي والأكاديمي.

ويفسر الباحث وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح

- أخرى"، المجلة التربوية، العدد (106)، الجزء الأول،
العدد الرابع والأربعون، الجزء الثالث، (2013).
- 5- الحديبي، علي "تأثير إستراتيجية (أقن) المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات الحراشنة، كوثر "أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج (12)، العدد (1)، (2014).
- 7- الحسن، حسن جعفر والغامدي، بسينة "فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (146)، الجزء الأول، (2011).
- 8- الخالدي، جمال خليل "أثر برنامج تعليمي مستند إلى الذكاء الاجتماعي في تنمية مفهوم الذات والتحصيل لدى طلبة تخصص معلم الصف"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (60)، (2012).
- 9- دودين، ثريا وجروان، فحى "أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (26)(2)، (2012).
- 10- الزبادات، ماهر وحداد، نهلا "أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى ذوات صعوبة التعلم في الأردن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (13)، العدد (4)، (2012).
- 11- الزبود، فهمي وعليان، هشام "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى (1998).
- 12- السيد، هبة السيد "فعالية استخدام إستراتيجيتين من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات فهم المقروء والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (79)، الجزء الأول، (2012).
- 13- شمسان، عبد الكريم "أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث المعلوماتي إلكترونياً والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بالترية، جامعة تعز"، المجلة العربية للتربية العلمية والنفسية، العدد (2)، (2014).
- 14- الصافي، مها محمد "فاعلية التدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل والتفكير الناقد لطالبات الصف الثاني
- أخرى"، المجلة التربوية، العدد (106)، الجزء الأول،
(2013).
- المتوسط في مادة الفيزياء"، رسالة ماجستير غير منشورة،
كلية التربية، جامعة القادسية، (2012).
- 15- الطائي، ذكرى يوسف "التربية البيئية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، أعمال المؤتمر الدولي الثاني: "الحق في بيئة سليمة في التشريعات الداخلية والدولية والشريعة الإسلامية- البيئة أمان للأجيال، (2013).
- 16- عبد الحافظ، فؤاد "فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية، العدد (7)، (2007).
- 17- عبده، شحادة مصطفى "أثر المخططات الخوارزمية في التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار والاحتفاظ لدى طلبة الصف التاسع في الفيزياء بمحافظة نابلس"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- فلسطين، العدد (19)، (2010).
- 18- عشا، انتصار وأبو جادو، صالح "أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي"، دراسات: العلوم التربوية، مج (38)، ملحق (2)، (2011).
- 19- عفانة، عزو "حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية"، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد الثالث، (2000).
- 20- الغامدي، غرم الله "التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المنوقين دراسياً والعاديين بمدنتي مكة المكرمة وجدة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، (2009).
- 21- القطناني، علاء "الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الأزهر- غزة، (2011).
- 22- لفته، ساجدة وعبد الله، حسن "أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (40)، الجزء (1)، (2013).

23- مناع، محمد السيد "فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، مج (2)، العدد(39)، (2008).

24- المنيعي، عثمان والريس، طارق "الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد(1)، العدد(3)، (2014).

25- النمري، حنان سرحان "أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على إستراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (146)، الجزء الثالث، (2011).

26- Cattell, M.: "A study of the effects of meta cognition on reading comprehension". Erric reproduction service, ED.NO 431177.(1999).

27-Hui-Fang Shang & I-Ju Chien "The Effect of self questioning Strategy On E F L Learners Reading Comprehension Development" The International Journal of Learning, Volume 17, Issue 2, pp.41-54(2010).

28-Mastropieri, M & Scrnggs, T "Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities" Remedial and special education journal, 18(4)(1997).