

تاريخ الارسال (2017-02-09)، تاريخ قبول النشر (2017-03-11)

أ. صوفيا فيصل الهياجنة^{*1}

أ.د. شادية احمد التل²

¹ قسم علم النفس والإرشادي والتربوي، كلية التربية- جامعة اليرموك - الأردن.

² قسم علم النفس والإرشادي والتربوي، كلية التربية- جامعة اليرموك - الأردن.

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address Soffia.haiajneh.sh@gmail.com

فاعلية استراتيجيتي "التساؤل الذاتي" و "تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي. ولتحقيق ذلك، تم بناء اختبار استيعاب قرائي، وتطوير مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي الذي أعده مور وزابروكي وكوماندر (Moore, Zabrocky, & Commander, 1997) وقد تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة رقية بنت الرسول في الأردن، توزعت في ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين (60) طالبة، ومجموعة ضابطة (30) طالبة. درست إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، والأخرى باستخدام استراتيجية تنال القمر لمدة ثلاثة شهور. أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين في كل من: اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين التي تلقت التدريس بواسطة استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنال القمر. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائية في الاستيعاب القرائي ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبيتين، جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التي تم تدريسها حسب استراتيجية تنال القمر.

كلمات مفتاحية: التساؤل الذاتي، تنال القمر، استيعاب قرائي، ما وراء الاستيعاب القرائي.

The Effectiveness of Self-Questioning and POSSE Strategies in the Development of Reading Comprehension and Meta-Reading Comprehension

Abstract:

The present study aimed to investigate the effectiveness of self-questioning and POSSE strategies in the development of reading comprehension and meta-reading comprehension. To achieve this, a test of reading comprehension, and meta-reading comprehension scale were developed and verified in terms of validity and reliability. The study sample consisted of (90) tenth grade female students from Roqaya Bint Alrasool primary school in Jordan. Who were distributed into three groups, two experimental groups (30) students each, studied according to the strategies of self-questioning and POSSE, and a controlling group (30) students, studied according to the traditional method. The Results of the study showed that the experimental groups outperformed the control group in reading comprehension and meta-reading comprehension, were in favor of the experimental groups that used self-questioning and POSS strategies. Findings also showed significant statistical differences in reading comprehension test, and meta-reading comprehension between experimental groups, in favor of the group that was taught using POSSE strategy.

Keywords: Self-Questioning, POSSE, Reading Comprehension, Meta-Reading Comprehension.

المقدمة:

تعدّ القراءة أكثر من مجرد رؤية الكلمات بوضوح، وأكثر من مجرد معرفة هذه الكلمات وتمييزها، فهي تتطلب من القارئ التفكير، والإحساس، والخيال. وهذا ما يسمّى باستيعاب المقروء، وقد تطور مصطلح الاستيعاب القرائي تطوراً كبيراً، إذ كانت تعدّ القراءة بصفة عامة والاستيعاب القرائي بصفة خاصة ليس إلا أداءً لفظياً تعبيرياً للنص المقروء يتضمن جانبيين هما: الحفظ، والتسميع، وظل هذا المفهوم سائداً لدى العلماء حتى دحض ثورنديك هذا الرأي، بعد أن نشر تقريراً حول نتائج تجربته على أخطاء الطلبة عند قراءة الفقرة، أشار إلى أن القراءة عملية تتضمن ما هو أبعد من عملية التصويت أو النطق بالكلمات والجمل، فالقراءة تستلزم استيعاب القارئ لما يقرأ، و توظيف ما استوعبه في سياقات جديدة ونافعة (Lakshmi,2000).

ويعد الاستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والأساسي في التحصيل الأكاديمي المدرسي، وفي التعلم مدى الحياة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، وهو أساس عمليات القراءة جميعها، فالطلاقة والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، بل إن الاستيعاب عامل أساس في السيطرة على فنون اللغة كلها (Duffy&Roehler,1989).

وانطلاقاً من الأساس المنطقي للاستيعاب القرائي، الذي يؤكد أن القراءة لا تقتصر فقط على الحفظ والتسميع، بل يستلزم تفاعل القارئ مع النص المقروء؛ فقد عرف ماكميلان (McMillan,1965) الاستيعاب القرائي بأنه عملية فهم ما يكتب على السطور وبين السطور، أما بومان وجونسون (Baumann & Johnson,1984) فيعرفان الاستيعاب القرائي على أنه تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة؛ إذ إن الاهتمام الرئيس للقارئ يكون منصباً على تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة لديه وبين معلومات النص، وترى التل ومقدادي (1991) أن الاستيعاب القرائي هو محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق، بالاستناد إلى خلفيته المعرفية.

وتبدأ عملية الاستيعاب القرائي بفهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ، ومن خلال فهمه المفردات والعلاقات التي بينها، ومن خلال تجميع هذه المفردات مع بعضها البعض، فإنه يدركها كجملة متكاملة، ويحاول استخراج المعنى الوارد فيها، ثم من خلال فهمه لهذه الجمل، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، ووظيفة كل جملة والعلاقات التي بينها، يمكن للقارئ أن يستوعب النصّ القرائي والغرض الذي يرمي إليه الكاتب، ويمكن له أن يتوصل إلى استنتاجات حول النصّ القرائي في ضوء خبراته ومعارفه (Bumann&Johnson,1984).

وبناء على ما سبق، فإن الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي، وعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرموز الكلمات المكتوبة، إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كل واحد متكامل ومتربط (التل،1992)، أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة؛ الصريح منها والضمني.

وتتضمن عملية استيعاب النصّ القرائي ثلاثة مكونات أساسية هي: استيعاب المفردات، أي استيعاب مفردات النصّ واستخلاص المعاني وتفسيرها، استناداً إلى خلفيّة القارئ المعرفيّة، واستيعاب الجملة، أي فهم الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها،

وأن معرفة القارئ لقواعد النُحو تزيد من قدرته على استيعاب الجملة، واستيعاب الفقرة: أي فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها والعلاقات التي بينها حتى يتمكن القارئ من استيعاب النص (Durkin & Dolores, 1995).

ويفسر الاستيعاب القرائي في ضوء ثلاثة نماذج (Mercer, 1997; Catts & Kamhi, 1999) هي: نموذج الاستيعاب من أسفل إلى أعلى (The Bottom-Up Model) ويشير إلى أن القارئ يصل إلى المعنى من خلال النص. ونموذج الاستيعاب من أعلى إلى أسفل (The Top-Down Model) ويشير إلى أن القارئ يعتمد في فهمه للنص على معرفته السابقة، أما النموذج التفاعلي (Interactive Model) فيشير إلى أن المعنى يكمن في النص القرائي وفي عقل القارئ معاً، لذا فإن الحصول على المعنى من المادة المقروءة يتم نتيجة التفاعل بين القارئ والمقروء.

ويصنف الاستيعاب القرائي في عدد من المستويات، وعلى الرغم من اختلاف الباحثين حول هذا التصنيف، غير أن المتأمل في هذه التصنيفات، يجد أن هناك كثيراً من التشابه بينها، فجميعها تنظر للاستيعاب القرائي على أنه عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم، واسترجاع التفاصيل الحرفية، واستنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية منها (التل وعلوان، 2010).

واستناداً إلى ما سبق يمكن تصنيف الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات (العبدالله، 2007) هي:

1. المستوى الحرفي: ويتضمن فهم المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ على شكل وحدات متكاملة.
2. المستوى الاستنتاجي- التفسيري: ويتضمن معرفة القارئ لغرض الكاتب والمعاني الضمنية التي لم يصرح بها.
3. المستوى الناقد-التقييمي: وفي هذا المستوى يستجيب القارئ للأفكار والمعاني المتضمنة في المقروء ويتجاوز الفهم في المستويين السابقين.

إن استيعاب المقروء لن يتأتى إلا إذا تحقق عند القارئ قدر من الوعي والتقييم لنشاطاته العقلية. وهذا الوعي بالعمليات العقلية في أثناء القراءة يسمى "بما وراء الاستيعاب القرائي"، فيعرف فيتزجيرالد (Fitzgerald, 1983) ما وراء الاستيعاب القرائي بأنه مراقبة المتعلمين لإدراكهم الخاص، ووعيهم بالاستراتيجية التي تسهل عملية الاستيعاب ككل، كما يعرف ابروميتس (Abromitis, 1994) ما وراء الاستيعاب القرائي بأنه القدرة على السيطرة ومراقبة عملية التعلم، ويعرف براون (Brown, 2003) ما وراء الاستيعاب القرائي بأنه الوعي الخاص بالقراءة وحل المشكلات، واستخدام القارئ آليات التصحيح الذاتي، ومراقبة ووعيه بالإستراتيجيات التي تسهل عملية الاستيعاب.

وقدحدد مور وزابروكي وكوماندر (Moore, Zabucky & Commander, 1997) سبعة أبعاد لما وراء الاستيعاب القرائي

هي:

1. القلق: و يتعلق بتقدير مشاعر التوتر لدى القارئ المتعلقة باستيعابه القرائي، كتغير لون الوجه عند الطلب المفاجئ لقراءة نص ما.
2. التنظيم Regulation: ويتعلق بالطرق التي يستخدمها القارئ لحل مشاكل الاستيعاب، كإعادة قراءة النصوص غير المفهومة مرة أخرى.
3. المهمة Task: ويتعلق بدرجة معرفة القارئ بعمليات الاستيعاب الأساسية، كصعوبة استيعاب النصوص المجردة.

4. الاستراتيجية Strategy: وتتعلق بالتقنيات التي يستخدمها القارئ من أجل تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لديه، كالبحث عن الكلمات المفتاحية أو الأفكار الرئيسية التي تساعد في الاستيعاب القرائي.
 5. مركز التحكم (الضبط) Control of Locus: وتتعلق بتقدير درجة تحكم القارئ بمهاراته القرائية، كالعامل الجاد يطور القدرة الاستيعابية.
 6. القدرة Capacity : ويتعلق بتقدير درجة وعي القارئ لقدراته الاستيعابية، مثل: عندما أقرأ نص جديد أفهم معظمه.
 7. الإنجاز Achievement: ويتعلق بدرجة إدراك القارئ لأهمية الإنجاز، أو الأداء الجيد على مهارات الاستيعاب القرائي. وقد كشفت بعض الدراسات عددا من العوامل التي تؤثر -سلبا أو ايجابا- على استيعاب النص المقروء لعل أبرزها الآتية:
 1. البنى المعرفية أو المعرفة السابقة: وهي المخططات العقلية المترابطة والتي تمثل معرفة القارئ، وبالتالي استيعابه للنص. وتتضمن المعرفة السابقة: المعرفة اللغوية والنحوية، والمعرفة السابقة للمحتوى (Alderson,2000).
 2. نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة والجمهرية؛ فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي (التل، مقدادي،1991).
 3. قدرة القارئ: ويقصد بذلك القدرة المعرفية العامة ، اي قدرة القارئ على معالجة المعلومات، النص (Alderson,2000).
 4. الغرض من القراءة: فالطلبة يقرؤون لتعلم معلومات جديدة، و لأداء مهمة ما، وللاستيعاب، وللاستمتاع (التل، مقدادي،1991).
 5. الاستراتيجية المتبعة في التدريس: إن الاستراتيجية المتبعة في التدريس مهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، وإن إدراك الطالب ما يقرأه لن يكون كافياً وحده لبلوغ مستوى الاستيعاب النوعي، بل يتطلب ذلك أن يكون لديه قدر من الوعي والتدريب بالإستراتيجيات التي استخدمت لتحقيق ذلك (الأحمدي،2012)، ومن هنا تأتي الحاجة إلى تدريب الطلبة على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية، التي تعمل على تنمية مهارات القارئ، وذلك بتحديد ايين ومتى وكيف يتعلم، ويكون قادراً على بناء استراتيجية ملائمة لاستدعاء المعلومات التي يريدها، وإعياً لتلك الإستراتيجيات وما تتضمن من خطوات، وقادراً على تقويم ما توصل إليه من نتائج، وذلك من خلال وعيه بالمهمة التي يمارسها والاستراتيجية التي يتعلم بها على نحو أفضل (عطية،2009).
- وتعد استراتيجية التساؤل الذاتي التي اقترحها ونغ (Wong,1985) واحدة من إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، التي يقوم المتعلم باستخدامها لمراقبة استيعابه. إذ تعدّ عملية الفحص الذاتي (Self-Testing) عملية مستمرة، تساعد المتعلمين على التحقق من استيعابهم للنصّ قبل، و أثناء، وبعد قراءته وعليه، فإنّ العمليّة ما وراء المعرفيّة للتساؤل الذاتي تستخدم لمراقبة العمليات المعرفيّة للاستيعاب القرائي، كدمج وربط المعرفة الحاليّة بالمعلومات السابقة، ومناقشة الأفكار الرئيسيّة، والتأكيد على الفرضيات، والتنبؤ، واكتشاف الفجوات في الاستيعاب، ومعالجة الفشل في الاستيعاب (Bransford,Stien,Arbitman&Vye,1985).
- و قد تعددت تسميات استراتيجية التساؤل الذاتي؛ فقد أطلق عليها استراتيجيّة المساعدة الدّاتيّة، النّخطيط الدّاتي، التّقدير الدّاتي، والتأمّل الدّاتي، ويعرّف عصر (1999) التّساؤل الدّاتي: أنّه تدريب الطّلبة على استنتاج الفكرة الرئيسيّة التي يتم صياغة الأسئلة على أساسها، ثمّ تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها ، كما يعرف كوين (Coyne)

(2007)التساؤل الذاتي بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل وأثناء وبعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات.

وترى فهيمي (2003) أنّ التّساؤل الدّاتيّ يتضمّن نوعين من الأسئلة، هما:

أ. الأسئلة الموجّهة: وهي عبارة عن أسئلة يحددها المعلم للطلبة، ويكملونها، ويولدون أسئلة تماثلها.

ب. الأسئلة غير الموجّهة (المفتوحة): هي الأسئلة التي يصوغها الطلبة أثناء عملية التّعلّم، أو قبلها، أو بعدها، حيث تساعده على فهم المادّة المتعلّمة، وإدراك الهدف منها، والتّفكير فيها.

وتتضمن استراتيجية التساؤل الذاتي ثلاث مراحل؛ مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة على النحو

الآتي (Wong,1985):

1. مرحلة ما قبل القراءة، يبدأ المعلم بطرح موضوع الدّرس على الطلبة، ثمّ يمرّهم على استخدام أساليب التّساؤل الدّاتيّ، وذلك بغرض تنشيط عمليّات ما وراء المعرفة، ومن هذه الأسئلة: ما الذي يجب أن أتعلّمه من هذا الموضوع؟ ويهدف هذا السّؤال إلى توجيه تركيز و انتباه الطلبة.
 2. مرحلة القراءة ، يتمرن الطلبة على أساليب التّساؤل الدّاتيّ الخاصّة بهذه المرحلة، وذلك بتنشيط عمليّات ما وراء المعرفة، ومن هذه الأسئلة: ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن؟ ويهدف هذا السّؤال إلى اكتشاف الجوانب غير المعلومة أو غير المعروفة لدى القارئ.
 3. مرحلة ما بعد القراءة، يتمّ تدريب الطلبة على أساليب التّساؤل الدّاتيّ المتعلّقة بهذه المرحلة ، ومن هذه الأسئلة: ما الذي تعلّمته؟ وهل أجبت عن كل ما أردت معرفته في هذا الموضوع؟ وذلك بغرض مراجعة ما تمّ تعلّمه، ومقارنته بما كان يعرفه المتعلم من قبل، ومعرفة مدى تحقّق أهدافه .
- أما فيما يتعلق باستراتيجية تتال القمر و التي اقترحتها انجلرت و مارياج (Englert&Mariage,1991) فهي إستراتيجية تساعد الطالب على إيجاد الأفكار الرئيسيّة في النّص التّفسيريّ الذي يسمعه أو يقرأه، ولهذه الإستراتيجية عدّة فوائد منها: أنّ الطالب يتعلم كيفيّة قراءة نصّ ما بهدف تعلّم شيء ما منه، وعندما يستخدم الطالب الإستراتيجية مرّات عدّة، فإنّها ستصبح عادة بالنسبة له، ومن المهمّ له أن يصبح متعلّماً مستقلاً؛ يقرأ ليتعلّم، ويُنمّي تدريجياً كفاءته الذاتية ، و بالتالي تزداد ثقته بنفسه فهو يقول "أنا أتنبأ" و "أنا ألخص"، و يتعلم الطالب أيضا من خلال هذه الإستراتيجية كيف يجد الأفكار الرئيسيّة الواردة في النّص، إذ يعدّ تعلّم إيجاد الفكرة الرئيسيّة في النّص عمليّة صعبة بالنسبة إلى كثير من الطلبة.

واسم هذه الاستراتيجية (POSSE) مأخوذ من الأحرف الأولى من خطواتها وهي : Pمأخوذ من كلمة Predict وتعني تنبأ أو توقّع /O مأخوذ من كلمة Organize وتعني نظّم /S مأخوذ من كلمة Search وتعني إبحث /S مأخوذ من كلمة Summarize وتعني لخصّ /E مأخوذ من كلمة Estimate وتعني قيّم، وقد أطلق ناقلو هذه الاستراتيجية إلى العربية في مدارس الظهران(2004) مسمّى "تتال القمر" عليها، و تمت صياغته حسب الأحرف الأولى من خطواتها؛ ت : تنبأ / ن : نظّم /ا : إبحث /ل : لخصّ /ق : قيّم.

وهكذا فإن استراتيجيتي تتال القمر (POSSE) تضم ثلاث مراحل قبل القراءة وأثناء وبعد القراءة يتخللها خمس خطوات هي: تتبأ، ونظم، والبحث، ولخص، وقيم، على النحو الآتي (Englert & Mariage, 1991):

مرحلة قبل القراءة

1. تتبأ: وتعني هذه الخطوة بتنشيط المعرفة السابقة، إذ يقوم الطالب بعملية عصف ذهني لأهم الأفكار التي يتوقع ان يتحدث عنها النص أو الدرس، مستفيداً من الكلمات المفتاحية للعنوان، أو مستدلاً من خلال الصور، أو يمكن مساعدة الطالب للتنبؤ عن طريق سؤاله: "برايك، عن ماذا يتحدث هذا النص؟"
2. نظم: وفي هذه الخطوة يقوم الطالب بتنظيم المعرفة السابقة لديه حول الموضوع، وذلك بتنظيم الأفكار الرئيسية (التي توصل إليها من خطوة تتبأ) على شكل خريطة مفاهيمية، ومناقشة الطلبة حول الأفكار الرئيسية التي توصلوا لها من موضوع الدرس.

مرحلة أثناء القراءة

3. إبحث: وفيها يقوم الطالب بقراءة النص والبحث عن الأفكار الرئيسية التي يتضمنها.
4. لخص: وفيها يقوم الطالب بتوضيح أهم الأفكار الرئيسية التي يدور حولها النص، وتنظيمها على شكل خريطة مفاهيمية.

مرحلة بعد القراءة

5. قيم: ويتضمن التقييم أربع عمليات هي: السؤال، والمقارنة، والتوضيح، والتنبؤ.
 - أ. السؤال: هل قام الطالب بتحويل الأفكار التي تم تلخيصها إلى أسئلة؟
 - ب. المقارنة: هل قام الطالب بمقارنة الخريطة المفاهيمية الأولى التي قام بتنظيمها قبل قراءة النص، بالأخرى التي نظمها أثناء القراءة؟
 - ج. التوضيح: هل قام الطالب بالسؤال عن المصطلحات غير المألوفة، أو عن معلومات جديدة غير موجودة في النص.
 - د. التنبؤ: هل قام الطالب بالتنبؤ بالأفكار التي يمكن أن تظهر في القسم الثاني من النص؟
- ولقد أشار الأدب التربوي إلى الدور الكبير الذي تلعبه استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتتال القمر في الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي: إذ يساهم تعليم هذه الاستراتيجيات في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل خاص، والقراء بشكل عام، كما أظهرت نتائج الدراسات فاعلية هاتين الإستراتيجيتين في تحسين وعي الطالب بعملياته المعرفية قبل القراءة، وأثناءها، وما بعدها (الأحمدي، 2012).

فقد أجرى الزبيحات (2009) دراسة لمعرفة أثر استراتيجية "تتال القمر" في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، موزعين على أربع شعب دراسية، بواقع شعبتين للمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وشعبتين للمجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية تتال القمر وتمثلت أداة الدراسة من اختبار في الاستيعاب القرائي، وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النصوص الأدبية تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين درستتا باستخدام استراتيجية تتال القمر.

وأجرى العديقي (2009) دراسة لمعرفة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من الصف الأول الثانوي بحافظة القنفذة، موزعين في مجموعتين: تجريبية درسوا وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة من مهارات الاستيعاب القرائي المناسبة للطلاب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي

لمهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي تعزى إلى استراتيجيات التدريس، لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.

وقام العليمات (2011) بإجراء دراسة لمعرفة أثر استراتيجيات تعال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الإستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، تكوّنت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب وُزعت عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تمثلت أدوات الدراسة في: اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار للتفكير الاستدلالي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية "تعال القمر" في اختبار الاستيعاب القرائي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

كما قام الحسن والغامدي (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة وزعت في مجموعتين: إحداهما تجريبية (31) طالبة، والأخرى ضابطة (27) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة من اختبار في الاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التي درست باستراتيجيات التساؤل الذاتي و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.

وأجرى أفضالي (Afzali,2012) دراسة هدفت إلى تقصي أثر تعليم الطلبة استراتيجيات التساؤل الذاتي أثناء قراءة النصوص الأدبية في قدرتهم على استخدام التساؤل الذاتي بشكل مستقل وذاتي، كما هدفت إلى تقصي معرفة أثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في تحسين استيعاب النصوص الأدبية لدى طلبة السنة الثالثة في جامعة شيخ بهائي في إيران، تكونت عينة الدراسة من (32) طالبا وطالبة؛ (24) طالبة، و(8) طلاب موزعين بشكل عشوائي في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، أظهرت نتائج الدراسة فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية قدرة الطالب على طرح وتوليد الأسئلة ذاتيا وبشكل مستقل، وكما أظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا في استيعاب النصوص الأدبية بين المجموعة التي درست باستراتيجيات التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجيات التساؤل الذاتي.

وأجرى المخزومي والبطاينة (2012) دراسة لفحص أثر استراتيجيات تعال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن، و تكوّنت عينة الدراسة من (69) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، شعبتان للإناث؛ الأولى ضابطة وعددها (18) طالبة، والثانية تجريبية وعددها (14) طالبة، وشعبتان للذكور الأولى ضابطة وعددها (17)، والثانية تجريبية وعددها (20) طالباً، درست الشعبتان الضابطتان (إناثاً و ذكوراً) وفق الطريقة الاعتيادية، بينما درست الشعبتان التجريبيتان (إناثاً و ذكوراً) وفق استراتيجيات تعال القمر، وتمثلت أداة الدراسة باختبار في الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجيات التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات تعال القمر.

كما أجرت روس (Rouse,2014) دراسة لفحص فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي في استيعاب النصوص التفسيرية لدى طلبة الصف الرابع الذين لديهم مشكلات في الاستيعاب القرائي في ولاية أوهايو الأمريكية، تكوّنت عينة الدراسة من (554) طالباً وطالبة؛ (321) طالباً، و(233) طالبة، موزعين بشكل عشوائي في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، تمثلت أداة الدراسة باختبار في الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج فاعلية الأسئلة التي يصوغها الطلبة أثناء دراستهم للنصوص في تنمية استيعابهم لهذه النصوص، وعلى قدرتهم على استرجاع الأفكار الرئيسية بوقت وجهد أقل، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقامت أبريلا (Aprilia,2015) بدراسة أثر استخدام استراتيجية تعال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثامن في مدينة جاكارتا، تكونت عينة الدراسة من (34) طالبة، تم تقسيمهن في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، تم تدريب الطالبات على استراتيجية التساؤل الذاتي، وتمثلت اداة الدراسة باختبار في الاستيعاب القرائي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس و لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تعال القمر، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التنبؤ، والتلخيص، والتقييم، والتنظيم.

ونظرا لندرة الدراسات السابقة التي تتناول أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتعال القمر في ما وراء الاستيعاب القرائي، تم عرض دراسة تشير إلى استراتيجيات تفكير ما وراء معرفي أخرى (التلخيص) وأثرها في ما وراء الاستيعاب القرائي.

قامت يدك (Yadak,2014) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التلخيص في ما وراء الاستيعاب القرائي لدى طلبة جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا من طلبة الجامعة قسموا في ثلاث مجموعات، تدرّب الطلبة على ثلاثة أنماط من التلخيص، "القراءة دون تلخيص، التلخيص الفوري، والتلخيص المؤجل"، المجموعة الأولى لم تقم بأي تلخيص بعد القراءة، المجموعة الثانية قامت بالتلخيص مباشرة بعد القراءة، والمجموعة الثالثة طلب منها التلخيص بعد (24) ساعة، أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلبة يعزى إلى التلخيص المؤجل، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في ما وراء الاستيعاب القرائي يعزى إلى استراتيجية التلخيص.

كما قام ونج وجونز (Wong,Jones,1982) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية ما وراء الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة فانكوفر، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من الصف السادس، والثامن، والتاسع، تم تقسيمهم بشكل عشوائي في مجموعتين تجريبية (60) طالبا وطالبة، وضابطة (60) طالبا وطالبة، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدراسة باستخدام اختبار يقيس مهارات ما وراء الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في ما وراء الاستيعاب القرائي يعزى إلى استراتيجية التساؤل الذاتي.

بناء على ما سبق، يمكن القول بأن الدراسات السابقة من مثل (Wong,Jones,1982)؛ العذبي،2009؛ الحسن والغامدي،2011؛Rouss,2014؛ Afzali,2012) كشفت فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في الاستيعاب القرائي، كما كشفت نتائج عدة دراسات (العليمات،2011؛ الربحيات،2009؛ المخزومي والبطاينة،2011؛ Aprilla,2015) فاعلية استراتيجية تعال القمر في الاستيعاب القرائي، وتوافقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتعال القمر في الاستيعاب القرائي.

وعند مراجعة الأدب النظري المتعلق بفاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتعال القمر في ما وراء الاستيعاب القرائي، تبين ندرة الدراسات السابقة التي تناولت أثر الاستراتيجيتين في ما وراء الاستيعاب القرائي، وجل الدراسات المتوفرة تناولت فاعلية استراتيجيات تفكير ما وراء معرفي أخرى- كالتلخيص، - في ما وراء الاستيعاب القرائي (Yadak,2014)، ودراسة قديمة تناولت أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية ما وراء الاستيعاب القرائي (Wong,Jones,1982)، ومن هنا حاولت الدراسة الحالية تقصي فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتعال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوياته: الحرفي، والتفسيري-الاستنتاجي، والتقييمي-الناقد، وفي تنمية ما وراء الاستيعاب القرائي بأبعاده: القلق، والتنظيم، والمهمة، والاستراتيجيات، ومركز التحكم، والقدرة، والانجاز لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول التابعة لمديرية تربية إربد الثالثة. وفي ضوء ذلك تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- السؤال الأول : هل هناك فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ العاشر يعزى إلى الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية) ، و ما الدلالة العملية للاستراتيجية؟
- السؤال الثاني : هل هناك فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في ما وراء الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ العاشر يعزى إلى الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية) و ما الدلالة العملية للاستراتيجية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية استراتيجيتي "التساؤل الذاتي"، و "تتال القمر" في كل من الاستيعاب القرائي، وماوراء الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر في مدرسة رقية بنت الرسول التابعة لمديرية تربية اربد الثالثة.

أهمية الدراسة

إن جوهر العملية التربوية هو تعليم الطلبة كيف يقرؤون بطريقة فاعلة، وتدريبهم على استراتيجياته، ومن هذه الاستراتيجيات، استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التي تدور حول وعي الطلبة بما يقومون به من مهارات وعمليات في أثناء القراءة، من أجل تحسين الاستيعاب القرائي وماوراء الاستيعاب القرائي لديهم. وتتمثل الأهمية النظرية لإجراء الدراسة الحالية في سد النقص في الدراسات العربية و الأجنبية التي تتناول على وجه الخصوص، أثر استراتيجيتي "التساؤل الذاتي" و"تتال القمر" في الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي، بعد أن كشف مسح الدراسات السابقة ندرة الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت هذا الموضوع.

ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة من الناحية التطبيقية، في التجديد في استراتيجيات التعليم التي يستخدمها المعلمون في الغرفة الصفية وخاصة في تعليم القراءة، من خلال تقديم وحدتين مقترحتين للمعلمين يتوقع أن تثير اهتمامهم في مراجعة الممارسات التقليدية في تقديم المحتوى بشكل عام وتعليم القراء بشكل خاص، ومراعاة الفروق الفردية المختلفة بين الطلبة، من خلال توفير مناخ ملائم يساعدهم في اكتساب المفاهيم ذاتياً، وإتاحة الفرصة المناسبة لممارستها، كما يؤمل أن تسفر نتائج هذه الدراسة عن مقترحات ذات أهمية لدى معدي المناهج الدراسية، بهدف الخروج عن الطريقة الاعتيادية في تقديم المحتوى الدراسي للقراءة وفق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية، وقياس أثرها في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي، أضف إلى ذلك أهميتها لمعدي الدورات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة، حيث يتوقع أن تسهم في إمدادهم بنماذج تدريس جديدة، وتدريب المعلمين على تطبيقها.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء عينتها التي تم اختيارها من طالبات الصفّ العاشر؛ لذا فهي صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة و المجتمعات المماثلة له، كما تتحدد في موضوعها المتعلق بوحدي "الأمن والسلام العالميين، والأمن الوطني" من مادة التربية الوطنية لصف العاشر، كما تتحدد في ضوء أداتي الدراسة(اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي) التي تم استخدامها وما يتوقّر لها من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- الاستيعاب القرائي: نشاط عقلي تفاعلي بين القارئ و النص المكتوب، يعتمد على الخبرات و المعارف السابقة للقارئ، تمكن الطلبة من استيعاب النص المكتوب ببسر و سهولة؛ كعرفة الجمل والكلمات الواردة في نصّ معين، والقدرة على إدراك العلاقات بين الجمل، وتقييم وإصدار حكم على المادة المقروءة، و يتضمن عدة مستويات؛ المستوى الحرفي، والاستنتاجي-التفسيري، والتقييمي-الناقد، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاستيعاب القرائي المعد لهذا الغرض .

- المستوى الحرفي للاستيعاب القرائي: يتعلق بالاستيعاب الشكلي والظاهري للنص المقروء والذي يتضمن تذكر المعلومات والأفكار الرئيسية الواردة في النص، والمعرفة الحرفية للجمل والكلمات ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الفقرات التي تقيس الاستيعاب القرائي الحرفي في الاختبار المعد لهذا الغرض .
- المستوى الإستنتاجي-التفسيري للاستيعاب القرائي: يتعلق بإدراك العلاقات بين الأسباب و النتائج و التوصل إلى تعميمات، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الفقرات التي تقيس الاستيعاب القرائي الإستنتاجي-التفسيري في الاختبار المعد لهذا الغرض .
- المستوى التقييمي-النّاقّد للاستيعاب القرائي: يتعلق بتقييم المادّة المقروءة وإصدار حكم عليها ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الفقرات التي تقيس الاستيعاب القرائي التقييمي-النّاقّد في الاختبار المعد لهذا الغرض .
- ما وراء الاستيعاب القرائي: يتعلق بقدرة الطالبات على مراقبة وتنظيم وتقييم تفكيرهم وعملياتهم المعرفية في أثناء قراءة نصّ معين، و يتضمن سبعة مستويات هي؛ القلق، والانجاز، والاستراتيجيات، والقدرة الاستيعابية، والمهمة، ومركز التحكم، والتنظيم، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الفقرات التي تقيس ما وراء الاستيعاب القرائي في المقياس المعد لهذا الغرض .
- استراتيجية التساؤل الذاتي: هي استراتيجية تفكير ما وراء معرفي، تقوم على تدريب الطالبات على استنتاج الفكرة الرئيسية، وتكوين أسئلة حول الفكرة، وصياغة أسئلة على غرارها، في ثلاث مراحل : ما قبل التعلم، وأثناء التعلم، و ما بعد التعلم.
- استراتيجية تثال القمر (POSSE): هي استراتيجية تفكير ما وراء معرفي، لها خمس خطوات هي: تتبأ، ونظّم، وابحث، ولخص، وقيم. ويتم تقديم هذه الخطوات في ثلاث مراحل؛ قبل وأثناء وبعد القراءة.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

ضمت عينة الدراسة (90) طالبة من طالبات الصفّ العاشر الأساسي للعام الدراسي (2016/2017)، تم اختيارهن بالطريقة العنقودية بحيث كانت الشعبة وحدة الاختيار، تم توزيعهن على المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغير الاستراتيجية.

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الاستراتيجية		
العدد	الاستراتيجية	المجموعة
30	الاعتيادية	الضابطة
29	التساؤل الذاتي	تجريبية أولى
31	تثال القمر	تجريبية ثانية

أداتا الدراسة

أولاً: اختبار الاستيعاب القرائي

تم بناء اختبار الاستيعاب القرائي بهدف قياس الاستيعاب بمستوياته المستخدمة في هذه الدراسة: الحرفي، والإستنتاجي/التفسيري، و التقييمي/النّاقّد، وذلك في وحدتي "الأمن والسلم العالميين" و "الأمن الوطني" من محتوى منهاج التربية الوطنية-الجزء الأول- حيث كان الاختبار من نوع الأسئلة المقالية، تكون الاختبار في صورته الأولية من (40) فقرة تتدرج تحت خمسة نصوص

قصيرة، تم بناء فقرات الاختبار بدلالة مستويات الاستيعاب القرائي "الحرفي، والإستنتاجي-التفسيري، والتقييمي-الناقد، ومؤشراتها السلوكية وجاء توزيع الفقرات عليها على النحو الآتي: (15) فقرة على المستوى الحرفي، و(13) فقرة على المستوى الإستنتاجي-التفسيري، و(12) فقرة على المستوى التقييمي-الناقد.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على عشرة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في تخصصات: علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج، وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح فقرات الاختبار، و دقة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى شمول فقرات الاختبار للسمة المراد قياسها، ومناسبتها لمستوى الطالبات، وبناء على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم تعديل بعض المؤشرات السلوكية الدالة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي، والتقليل من عدد الفقرات بحيث تكونت الصورة النهائية للاختبار من (20) فقرة، وجاء توزيع الفقرات على مستويات الاستيعاب القرائي " الحرفي، والاستنتاجي-التفسيري، والتقييمي-الناقد على النحو الآتي: (7) فقرات على المستوى الحرفي، و(9) فقرات على المستوى الاستنتاجي-التفسيري، و(4) فقرات على المستوى التقييمي الناقد.

ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم رصد استجابات العينة عن الفقرات، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس العينة، وتم حساب معامل ثبات الإعادة(معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ (0.87)، كما تم حساب معامل كودر- ريتشاردسون (KR20) وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.88)، وقد عدت هاتان القيمتان مناسبين لأغراض الدراسة الحالية، ولمزيد من التثبت من صدق فقرات الاختبار، تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لها، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.20-0.67)، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.31-0.67)، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

تصحيح الاختبار

تم تصحيح إجابات الطالبات عن فقرات الاختبار وفق مفتاح الإجابة النموذجية المعد لهذا الغرض، وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاختبار درجات تتراوح بين (0-3)، وتراوحت علامات الطالبات على الاختبار بين (3-60).

ثانيا: مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي

تم استخدام مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي، الذي طوره مور وزابروكي وكوماندر (Moore,Zabrucky & Commander,1997) لقياس مستوى ما وراء الاستيعاب القرائي، يتكون المقياس من (22) فقرة، حسب تدرج ليكرت الخماسي، يضم المقياس سبعة أبعاد، هي: القلق، والانجاز، والإستراتيجيات، والقدرة الاستيعابية، والمهمة، ومركز التحكم، والتنظيم.

صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

قام مطورو المقياس مور وزابروكي وكوماندر (Moore, Zabrucky & Commander, 1997) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي ذي المحاور المتعامدة (A principle Component Factor Analysis)، أظهرت نتائج التحليل وجود سبعة عوامل فسرت (23.20%) من التباين، كما تم حساب معامل الارتباط المصحح للفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تندرج تحته بين (0.43-0.86)، وللتحقق من ثبات المقياس قام مطوروه بتطبيقه على (237) طالبا من طلبة الجامعة من خارج عينة الدراسة، ثم تم إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين

على العينة نفسها، تم حساب معامل ثبات الاستقرار للمقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.57-0.87)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.88).
صدق المقياس

تم حساب الصدق الظاهري للمقياس، وعرضه على عشرة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في تخصصات: علم النفس التربوي، والقياس والتقييم، وتم إجراء التعديلات المطلوبة بناء على اقتراحاتهم، من حيث تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم معامل الارتباط المصحح لكل فقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة مع العلامة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تندرج تحته بين (0.60-0.87)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع المقياس ككل بين (0.40-0.66)، كما يتضح في الجدول (2).

جدول 2: معاملات الارتباط المصحح بين الفقرات وكل من الدرجة الكلية على المقياس والبعد الذي تنتمي إليه								
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
1	** .72	** .66	8	** .75	** .60	15	** .73	** .53
2	** .78	** .57	9	** .71	** .53	16	** .81	** .62
3	** .69	** .54	10	** .87	* .46	17	** .77	** .47
4	** .76	** .50	11	** .75	** .49	18	** .77	** .48
5	** .61	** .58	12	** .60	** .47	19	** .79	* .42
6	** .74	** .47	13	** .69	** .56	20	** .63	** .51
7	** .66	* .40	14	** .65	** .56	21	** .87	** .59

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين فقرات المقياس مع الأبعاد الذي تنتمي إليها ومع الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة احصائية ($\alpha=0.05$)، وهذا يدل على أن هذه الفقرات تتشارك جميعها في قياس ما تقيسه الدرجة الكلية.

ثبات مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال توزيعه على عينة مكونة من (30) طالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) وثبات الإعادة للأبعاد والمقياس ككل.

جدول 3 معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة والمقياس ككل		
البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القلق	0.87	0.74
والانجاز	0.84	0.73
الإستراتيجيات	0.81	0.72
القدرة الاستيعابية	0.84	0.71
المهمّة	0.85	0.72
مركزالتحكّم	0.87	0.73
التنظيم	0.88	0.70
الدرجة الكلية على المقياس	0.89	0.85

يبين الجدول (3) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين التقديرات في المرتين بلغ (0.89)، وهذه القيمة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما تم حساب معامل ثبات المقياس ككل بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) وبلغ (0.85)، وتعد هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي

يتكون المقياس من (22) فقرة، متبوعة بخمس بدائل حسب تدرج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وأعطيت الدرجات من (1-5)، وبالتالي فإن الدرجة الكلية على المقياس تتراوح بين (22-110).

مواد الدراسة

تم اعتماد وحدتي "الأمن والسلم العالميين، والأمن الوطني" من كتاب التربية الوطنية المقرر على طلبة الصف العاشر، تم إعداد الوحدتين بصورة دليل للمعلم بما يتوافق مع أهداف الدراسة وغاياتها، كما تم إعداد أوراق عمل للطالبات وفقاً لإجراءات استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية "تنال القمر" المستخدمتين في الدراسة. و تم عرض الدليل على (10) من المحكمين، من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والمناهج وطرائق تدريس لغة عربية، لضبطه وتحديد مدى مناسبه لطالبات الصف العاشر، ولم تكن هنالك أية ملاحظات جوهرية حول الدليل.

تكافؤ المجموعات على اختبار الاستيعاب القرائي (القبلي)

للتحقق من تكافؤ المجموعات قبل إجراء التجربة، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر في القياس القبلي وفقاً لمتغير الاستراتيجية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي لدى الطالبات في القياس القبلي حسب الاستراتيجية			
الاستراتيجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التساؤل الذاتي	29	34.03	6.372
استراتيجية تنال القمر	31	34.87	6.412
الاعتيادية	30	33.03	6.360
المجموع	90	33.99	6.356

يكشف الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستيعاب القرائي لدى الطالبات في القياس القبلي بسبب اختلاف فئات متغير الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتنال القمر، والاعتيادية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (5).

جدول 5: تحليل التباين الأحادي لأثر الاستراتيجية على الاستيعاب القرائي القبلي					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	51.573	2	25.786	.633	.533
داخل المجموعات	3543.416	87	40.729		
الكلية	3594.989	89			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى للاستراتيجية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبلي للاستيعاب القرائي.

تكافؤ المجموعات على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي (القبلي)

للتحقق من تكافؤ المجموعات على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي - قبل إجراء التجربة - تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لما وراء الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر في القياس القبلي تبعا لمتغير الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتنال القمر، والاعتيادية)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي في القياس القبلي تبعا لمتغير الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتنال القمر، والاعتيادية)			
الاستراتيجية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التساؤل الذاتي	29	2.87	.304
استراتيجية تنال القمر	31	2.93	.299
الاعتيادية	30	2.90	.277
المجموع	90	2.90	.291

يكشف الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي في القياس القبلي بسبب اختلاف الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتنال القمر، والاعتيادية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (7).

جدول 7: تحليل التباين الأحادي لأثر الاستراتيجية في ما وراء الاستيعاب القرائي "القياس القبلي"					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.052	2	.026	.303	.739
داخل المجموعات	7.497	87	.086		
الكلية	7.549	89			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى للاستراتيجية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبلي لما وراء الاستيعاب القرائي.

إجراءات الدراسة

تضمنت الدراسة الإجراءات الآتية

1. مراجعة الجهات المعنية، من أجل الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة التطبيق في مدرسة رقية بنت الرسول التابعة لمديرية اربد الثالثة للفصل الدراسي الأول 2017/2016.
2. تطبيق (اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي) على طالبات المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة تطبيقاً قلياً.
3. تم تدريب المعلمة المسؤولة عن تنفيذ استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر لمدة أسبوع، وذلك قبل بدء الفصل الأول للعام الدراسي 2017/2016.
 - تم تدريس المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة وحدتي "الأمن والسلام العالميين، والأمن الوطني" لمدة ثلاث أشهر بواقع حصتين في الأسبوع -إذ بلغ عدد الحصص الكلي أربع وعشرون حصة- على النحو الآتي:
 - تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى وحدتي "الأمن والسلام العالميين، والأمن الوطني" باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.
 - تم تدريس المجموعة التجريبية الثانية وحدتي "الأمن والسلام العالميين، والأمن الوطني" باستخدام استراتيجية تتال القمر.
 - تم تدريس المجموعة الضابطة وحدتي "الأمن والسلام العالميين، والأمن الوطني" بالطريقة الاعتيادية.
4. تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي على طلبة المجموعات الثلاثة (التجريبتين والضابطة) تطبيقاً بعدياً.

تصميم الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام تصميم الدراسة شبه التجريبي بثلاث مجموعات (تجريبتين، وضابطة) قائم على القياس القبلي للمجموعات الثلاث (اختبار استيعاب قرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي)، ومن ثم تطبيق المعالجة (التدريس باستخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتتال القمر على المجموعتين التجريبتين)، وتم تدريس المجموعة الضابطة (باستخدام الطريقة الاعتيادية)، وحسب التصميم الآتي:

1 O3 O4×Gr1: O1 O2

2 O3 O4×Gr2: O1 O2

O3 O4-Gr3: O1 O2

حيث أن

المجموعة التجريبية الأولى: Gr1:

المجموعة التجريبية الثانية: Gr2:

المجموعة الضابطة: Gr3:

القياس الأول: O1:

القياس الثاني: O2:

القياس الأول (البعدي): O3:

القياس الثاني (البعدي): O4:

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: الاستراتيجية (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية تتال القمر، والطريقة الاعتيادية)
 المتغيران التابعان: 1. الاستيعاب القرائي، ومستوياته (الحرفي، والاستنتاجي _ التفسيري، والتقييمي _ الناقد)
 2. ما وراء الاستيعاب القرائي، وأبعاده (القلق، والتنظيم، والمهمة، والاستراتيجيات، ومركز التحكم، والقدرة، والإنجاز).

نتائج الدراسة ومناقشتها

- أ- نتائج السؤال الأول ومناقشتها: هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ العاشر تعزى لاستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية)؟
 للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط المعدلة للاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ العاشر في القياس البعدي تبعاً لمتغير الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والطريقة الاعتيادية)، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة للاستيعاب القرائي لدى الطالبات تبعاً لاستراتيجية المستخدمة (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والطريقة الاعتيادية)						
الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		الاستراتيجية
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.622	52.862	2.232	52.86	6.372	34.03	استراتيجية التساؤل الذاتي
.603	55.745	3.587	55.74	6.412	34.87	استراتيجية تتال القمر
.613	42.163	3.887	42.17	6.360	33.03	الاعتيادية
.353	50.257	6.751	50.29	6.356	33.99	المجموع

- يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط المعدلة للاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ العاشر تبعاً لاستراتيجية المستخدمة (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والطريقة الاعتيادية).
 ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10: تحليل التباين الاحادي المصاحب لأثر الاستراتيجية المستخدمة (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية) على الاستيعاب القرائي						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الاثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	.048	1	.048	.004	.948	.000
الاستراتيجية	3054.433	2	1527.217	136.316	.000	.760
الخطأ	963.502	86	11.204			
الكلي المعدل	4056.489	89				

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاستيعاب القرائي تعزى لنوع الاستراتيجية المستخدمة، حيث بلغت قيمة ف (136.316) وبدلالة إحصائية (0.00)، وبحجم أثر مرتفع بلغ (0.760)، وهذا يعني أن (76%) من التباين في أداء عينة الدراسة يرجع إلى الاستراتيجية المستخدمة. ولتحديد مواقع الفروق الدالة احصائيا، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية بطريقة (LSD)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11: المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لأثر الاستراتيجية المستخدمة على الاستيعاب القرائي				
استراتيجية	استراتيجية	المتوسط		
تتال القمر	التساؤل الذاتي	الحسابي		
		52.862	استراتيجية التساؤل الذاتي	الاستيعاب القرائي
	*2.883	55.745	استراتيجية تتال القمر	
*13.582	*10.699	42.163	الاعتيادية	

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاستيعاب القرائي للطالبات اللواتي درسن حسب استراتيجية التساؤل الذاتي مقارنة باللواتي درسن باستخدام استراتيجية تتال القمر، وجاءت الفروق لصالح استراتيجية تتال القمر، وقد يعزى ذلك إلى أن عمليات التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص المتضمنة في استراتيجية تتال القمر قد ساهمت في تحسين الاستيعاب القرائي، فيبدو أن عملية التنبؤ المتمثلة في تنشيط المعرفة السابقة، قد عملت على تدكّر الطالبات للحقائق والمفاهيم المتعلقة بموضوع الدرس، ومن خلال تنظيمهن المعرفة السابقة لديهن حول الموضوع، تمكنت الطالبات من استرجاع التفاصيل الحرفية الواردة في النص، وربطها بمعرفتهن السابقة، ومن خلال عملية البحث، تمكنت الطالبات من استنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والصّمنية المرتبطة بالموضوع، ثم تلخيص هذه الأفكار وتنظيمها على شكل خريطة مفاهيمية، ومن ثم تقييم العمليات الأربع السابقة، وتعديل بنيتها المعرفية لاستيعاب ما تم قراءته.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (الريجات، 2009) التي أجريت على طلبة الصف التاسع في الأردن؛ والتي أشارت نتائجها إلى وجود أثر دال احصائيا لتدريس استراتيجية تتال القمر على الاستيعاب القرائي، ودراسة (المخزومي والبطاينة، 2012) التي أجريت على طلبة الصف السابع في الأردن؛ وكشفت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا في الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى انه تنفيذ استراتيجية تتال القمر زادت من مشاركة وتفاعل الطالبات، فالطالبات أصبحن أكثر شجاعة في طرح تنبؤاتهن، وأفكارهن، وأصبحن أكثر قدرة على مناقشة ما قرأنه، وذلك لما تضيفه خطوات التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم من مرونة للنص، وسهولة في تحليل محتواه، كما زادت وحسنت هذه استراتيجية تتال القمر من تفاعل الطالبات، فخطوات هذه الاستراتيجية يمكن تنفيذها على شكل مجموعات أو بشكل فردي الأمر الذي سمح للطالبات للتفاعل مع بعضهن البعض بايجابية ونشاط، الأمر الذي انعكس على سرعة استيعابهن للنص، كما أن استخدام أوراق عمل استراتيجية تتال القمر وشاشة العرض أثناء التدريب على الخريطة المفاهيمية في خطوتي نظم، ولخص زاد من حماسة الطالبات وقضى على عامل الملل، وحول سلوك وانتباه الطالبات نحو الدرس فقط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة ابريلا (Aprilla, 2015) التي أجريت على طلبة الصف الثامن في مدينة جاكارتا؛ وكشفت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائيا في الاستيعاب القرائي يعزى إلى استراتيجية تتال القمر، كما كشفت نتائجها تفوق الطلبة في مهارات التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم.

وقد أدى تطبيق استراتيجية تتال القمر إلى زيادة المفردات اللغوية لدى الطالبات، ففي خطوة التنبؤ، تقوم الطالبات بالتنبؤ بأكثر قدر ممكن من الأفكار المتعلقة بالموضوع، وخلال خطوة التقييم يقمن بكتابة المفردات الجديدة التي وجدنها أثناء تنفيذ الاستراتيجية، وإن زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطالبات أدى إلى إثراء البنى المعرفية لديهن وأصبحت عملية استيعابهن للنص أكثر آلية وسهولة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (المخزومي والبطاينة، 2012؛ العليمات، 2011؛ Aprilla, 2015)

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاستيعاب القرائي للطالبات اللواتي درسن حسب الطريقة الاعتيادية من جهة، وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتتال القمر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي، واستراتيجية تتال القمر، مما يدل على نجاح الاستراتيجيتين وكفاءتهما في تنمية الاستيعاب القرائي. وهذا يتلاءم وروح استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث مراقبة الطالبات لخطوات تفكيرهن للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه وبمعنى آخر تفكير الطالبة في تفكيرها، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر تقوم على توفير البيئة الاجتماعية التفاعلية الملائمة لعمليات التعلم، وتوظيف الخبرات السابقة لتطوير مهارات التفكير، لا سيما مهارات التفكير العليا، الأمر الذي يجعل الطالبة قادرة على عمل التنبؤات والاستنتاجات، وربط المعلومات السابقة بالمعرفة الجديدة. وبالتالي تتمكن من اقتراح طرائق عديدة لقراءة النصوص وتحليلها واستيعابها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات قد ملن من الأسلوب القديم والمبالغ به في الإجابة عن الأسئلة التي تولدها وتصوغها المعلمة بشكل منفرد. إذ تعد استراتيجيتي التساؤل الذاتي استراتيجية ممتعة، تعتمد على الطالبات بشكل أساسي في صياغة الأسئلة وتوليدها قبل قراءة النص، وخلال القراءة وبعدها، وتحول دور المعلمة من تلقين المعلومة إلى تدريب الطالبات على عمليات القراءة الذاتية.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأسئلة الأولية التي قامت الطالبات بصياغتها قبل وأثناء القراءة قادت إلى أسئلة إضافية أخرى جديدة ومتنوعة بعد القراءة، الأمر الذي أدى إلى استيعاب أعمق للنص، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحسن والغامدي، 2011) التي أجريت على طلبة المرحلة الثانوية في السعودية؛ والتي كشفت وجود فرق دال احصائيا في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التي درست حسب استراتيجية التساؤل الذاتي، ودراسة (العديفي، 2009) التي أجريت على طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة مصر؛ وأظهرت النتائج وجود فروق دال احصائيا في مهارات الاستيعاب القرائي يعزى لاستراتيجية التساؤل الذاتي، ودراسة روس (Rouse, 2014) التي أجريت على طلبة الصف الرابع في أمريكا؛ التي أشارت إلى فاعلية الأسئلة التي يصوغها الطلبة أثناء دراستهم لنصوص تاريخية أو علمية على استيعابهم لهذه النصوص، وعلى قدرتهم على استرجاع الأفكار الرئيسية بوقت وجهد أقل.

كما أصبح لدى الطالبات استراتيجية وخطة قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها، إذ نمت استراتيجية تتال القمر لدى الطالبات مهارة التنبؤ بالنص، وتنظيم هذه التنبؤات والأفكار، والبحث عن أهم الأفكار في كل فقرة، وتلخيص النص، ثم تقييم استيعابهن للنص في خطوة التقييم، فهذه الخطوات زادت من قدرة الطالبات على التفاعل مع النص بشكل مرن، وبالتالي زادت من استيعابهن للنص، واتقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (العليمات، 2011؛ مخزومي وبتاينة، 2012؛ Aprilia, 2015) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية تتال القمر في الاستيعاب القرائي.

ب- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها : هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في ما وراء الاستيعاب القرائي وأبعاده المختلفة لدى طالبات الصف العاشر تعزى لاستراتيجية التدريس (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية)؟ للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط المعدلة لأداء طالبات الصف العاشر على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي في القياس البعدي تبعا لاستراتيجيات (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية)، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 12: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط المعدلة لأداء الطالبات على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي وأبعاده المختلفة في القياس البعدي تبعا لمتغير الاستراتيجية (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية)						
الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		المجموعة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.144	3.666	.735	3.67	.630	2.43	استراتيجية التساؤل الذاتي
.140	3.758	.918	3.79	.575	2.58	استراتيجية تتال القمر
.140	3.106	.768	3.07	.585	2.51	الاعتيادية
.080	3.510	.865	3.51	.593	2.51	المجموع
.121	4.292	.631	4.23	.567	3.01	استراتيجية التساؤل الذاتي
.117	4.409	.537	4.42	.753	3.12	استراتيجية تتال القمر
.117	3.406	.837	3.46	.734	2.93	الاعتيادية
.067	4.036	.792	4.04	.688	3.02	المجموع
.104	3.697	.630	3.69	.643	2.94	استراتيجية التساؤل الذاتي
.100	4.053	.584	4.05	.646	3.03	استراتيجية تتال القمر
.101	3.238	.619	3.24	.767	3.16	الاعتيادية
.058	3.663	.691	3.67	.686	3.04	المجموع
.125	3.837	.588	3.83	.613	3.03	استراتيجية التساؤل الذاتي
.121	4.043	.601	4.04	.798	3.02	استراتيجية تتال القمر
.122	3.236	.773	3.24	.703	3.12	الاعتيادية
.070	3.705	.736	3.71	.704	3.06	المجموع
.156	3.478	.918	3.45	.739	3.05	استراتيجية التساؤل الذاتي
.151	3.673	.680	3.70	.980	2.81	استراتيجية تتال القمر
.152	2.954	.834	2.96	.904	2.86	الاعتيادية
.087	3.368	.863	3.37	.879	2.90	المجموع
.132	3.846	.742	3.87	.824	2.80	استراتيجية التساؤل الذاتي
.128	4.134	.753	4.12	.471	2.98	استراتيجية تتال القمر
.128	2.967	.566	2.96	.501	2.84	الاعتيادية
.073	3.649	.851	3.65	.613	2.88	المجموع
.143	3.853	.814	3.84	.526	3.02	استراتيجية التساؤل الذاتي

.139	4.025	.692	4.06	.624	3.16	استراتيجية تتال القمر	ما وراء الاستيعاب القرائي
.139	3.233	.738	3.20	.521	3.07	الاعتيادية	
.080	3.704	.828	3.71	.557	3.08	المجموع	
.055	3.795	.313	3.79	.304	2.87	استراتيجية التساؤل الذاتي	
.053	4.009	.249	4.01	.299	2.93	استراتيجية تتال القمر	
.054	3.154	.335	3.15	.277	2.90	الاعتيادية	
.031	3.653	.473	3.66	.291	2.90	المجموع	

يكشف جدول (12) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط المعدلة لأداء الطالبات على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي في القياس البعدي تبعاً لاستراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي، وتتال القمر، والاعتيادية). ولتحديد نوع الاختبار المناسب (تحليل التباين الأحادي المصاحب أم تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات) تم إجراء اختبار بارتلت لفحص الكروية. والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول 13: اختبار بارتلت (Bartlett) للكروية		
Sig	Df	Approx. Chi-Square
.031	27	42.330

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة دالة احصائياً ($\alpha=0.05$) في أبعاد ما وراء الاستيعاب القرائي تعزى للاستراتيجية المستخدمة مما يستوجب استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية. والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول 14: تحليل التباين الأحادي المشترك المتعدد (MANCOVA) لأثر الاستراتيجية على أبعاد ما وراء الاستيعاب القرائي							
مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الاثر (η^2)
القلق القبلي (المصاحب)	القلق	6.168	1	6.168	10.657	.002	.118
الانجاز القبلي (المصاحب)	الانجاز	.188	1	.188	.462	.499	.006
الاستراتيجيات القبلي (المصاحب)	الاستراتيجيات	.396	1	.396	1.323	.254	.016
القدرة الاستيعابية القبلي (المصاحب)	القدرة الاستيعابية	.219	1	.219	.502	.481	.006
المهمة القبلي (المصاحب)	المهمة	.022	1	.022	.032	.858	.000
مركز التحكم القبلي (المصاحب)	مركز التحكم	.637	1	.637	1.319	.254	.016
التنظيم القبلي	التنظيم	.358	1	.358	.624	.432	.008

(المصاحب)						
.136	.003	6.307	3.650	2	7.300	القلق
.352	.000	21.707	8.820	2	17.640	الانجاز
.290	.000	16.338	4.892	2	9.784	الاستراتيجيات
.228	.000	11.838	5.162	2	10.323	القدرة الاستيعابية
.130	.004	5.983	4.057	2	8.115	المهمة
.360	.000	22.479	10.864	2	21.728	مركز التحكم
.182	.000	8.881	5.094	2	10.187	التنظيم
			.579	80	46.302	القلق
			.406	80	32.507	الانجاز
			.299	80	23.953	الاستراتيجيات
			.436	80	34.883	القدرة الاستيعابية
			.678	80	54.252	المهمة
			.483	80	38.664	مركز التحكم
			.574	80	45.883	التنظيم
				89	66.614	القلق
				89	55.877	الانجاز
				89	42.444	الاستراتيجيات
				89	48.184	القدرة الاستيعابية
				89	66.321	المهمة
				89	64.425	مركز التحكم
				89	60.947	التنظيم

يبين الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى للاستراتيجية المستخدمة في جميع أبعاد مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي، حيث كان حجم الأثر مرتفعاً لأبعاد (الإنجاز، والاستراتيجيات، والقدرة الاستيعابية، ومركز التحكم، والتنظيم)، بمعنى أن [(35.2%) من التباين في الإنجاز، و(29%) من التباين في الاستراتيجيات، و(22.8%) من التباين في القدرة الاستيعابية، و(38%) من التباين في مركز تحكم، و(18.2%) من التباين في التنظيم] لدى أفراد عينة الدراسة جميعها ترجع إلى استراتيجية التدريس، كما كان حجم الأثر متوسطاً لبعدي (المهمة، والقلق، أي أن [(13.6%) من التباين في القلق، و(13%) من التباين في المهمة] لدى أفراد عينة الدراسة يرجع إلى استراتيجية التدريس. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الاستيعاب القرائي، وذلك كما في الجدول (15).

جدول 15: تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOV) لأثر الاستراتيجية على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الاستيعاب القرائي						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	.254	1	.254	2.876	.094	.032

الاستراتيجية	11.969	2	5.984	67.813	.000	.612
الخطأ	7.589	86	.088			
الكللي المعدل	19.893	89				

يكشف الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى للاستراتيجية، حيث بلغت قيمة ف (67.813) وبدلالة إحصائية (0.00)، وبحجم أثر مرتفع، وهذا يعني أن (61.2%) من التباين في أداء عينة الدراسة على مقياس ما وراء الاستيعاب القرائي يرجع إلى استراتيجية التدريس، فالاستراتيجية المتبعة في التدريس تعد من العوامل المهمة في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتتال القمر تعمل على تنمية مهارات الطالبات من خلال تحديد أين، ومتى، وكيف يتعلمن بشكل عام، ويتعلمن من خلال النصوص بشكل خاص، ويصبحن قادرات على استخدام الاستراتيجية الملائمة لاستدعاء المعلومات اللازمة، وأصبح لديهن الوعي بتلك الاستراتيجيات وما تتضمن من خطوات، إضافة إلى قدرتهن على تقويم ما توصلن إليه من معرفة. ولتحديد مواقع الفروق الدالة احصائياً بين الأوساط الحسابية المعدلة، تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة (LSD)، وذلك كما هو مبين في الجدول (16).

جدول 16: المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لأثر الاستراتيجية على ما وراء الاستيعاب القرائي			
استراتيجية	استراتيجية	المتوسط	
تتال القمر	التساؤل الذاتي	الحسابي	
		3.666	القلق
	.093	3.758	استراتيجية التساؤل الذاتي
*.652	*.559	3.106	استراتيجية تتال القمر
			الاعتيادية
		4.292	الانجاز
	.117	4.409	استراتيجية التساؤل الذاتي
*1.003	*.886	3.406	استراتيجية تتال القمر
			الاعتيادية
		3.697	الاستراتيجيات
	*.356	4.053	استراتيجية التساؤل الذاتي
*.815	*.458	3.238	استراتيجية تتال القمر
			الاعتيادية
		3.837	القدرة الاستيعابية
	.206	4.043	استراتيجية التساؤل الذاتي
*.807	*.601	3.236	استراتيجية تتال القمر
			الاعتيادية
		3.478	المهمة
	.195	3.673	استراتيجية التساؤل الذاتي
*.718	*.524	2.954	استراتيجية تتال القمر
			الاعتيادية
		3.846	مركز التحكم
	.288	4.134	استراتيجية التساؤل الذاتي
*1.167	*.879	2.967	استراتيجية تتال القمر
			الاعتيادية
		3.853	التنظيم
			استراتيجية التساؤل الذاتي

	.171	4.025	استراتيجية تتال القمر	ما وراء الاستيعاب القرائي ككل
	*.620	3.233	الاعتيادية	
		3.795	استراتيجية التساؤل الذاتي	
	*.213	4.009	استراتيجية تتال القمر	
	*.641	3.154	الاعتيادية	
	*.792			
	*.854			

يتبين من الجدول (16) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في ما وراء الاستيعاب القرائي لدى الطالبات اللواتي درسن باستخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وجاءت الفروق لصالح كل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر في ما وراء الاستيعاب القرائي ككل وكافة أبعاده، وقد يعزى ذلك إلى أن الأسئلة الذاتية التي اعتادت طالبات المجموعة التجريبية الأولى طرحهن على أنفسهن قبل قراءة النص وخلال القراءة وبعده، ساعدت الطالبات على فحص ومراقبة تعلمهن بشكل مستمر، وأصبحن على وعي وإدراك لما يقرآن، ولماذا يقرآن، وإلى أي حد نجحن في تحقيق الاستيعاب، الأمر الذي كان له أثر كبير في تحسن مهارات ما وراء الاستيعاب القرائي لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ونغ وجونز (Wong and Jones, 1982) التي أجراها على طلبة الصف السادس، والثامن، والتاسع، وكشفت النتائج وجود فرق دال احصائيا في مهارات ما وراء الاستيعاب القرائي يعود إلى استراتيجية التساؤل الذاتي، كما ساهمت خطوات التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقييم في استراتيجية تتال القمر في تنظيم الطالبات لأفكارهن بأقل عدد ممكن من الكلمات من خلال الخريطة المفاهيمية، واستخلاص الفكرة الرئيسية للموضوع والوصول إلى الهدف الرئيس وهو استيعاب النص، إذ يعد بعد التنظيم من العناصر المهمة لما وراء الاستيعاب القرائي، كما ساعدت استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر في تنمية ما وراء الاستيعاب القرائي من خلال ما يلي: تخفيض مستوى القلق والتوتر - إلى درجة القلق المتوسطة - عند قراءة نصوص جديدة وذلك لما توفره خطوات كلتا الإستراتيجيتين من مرونة وسهولة في التعامل مع النص مما عزز من ثقة الطالبات بأنفسهن، وقد ساهم تنفيذ خطوات استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر في امتلاك الطالبات لمهارات استيعاب النص، واستنتاج الأفكار المتضمنة، وفهم المعنى المباشر وغير المباشر في النص مستفيدين من الدلالات والتلميحات الموجودة في النص، الأمر الذي انعكس على إنجاز الطالبات وتحصيلهن، أما فيما يتعلق ببعيد الاستراتيجية الذي يعد من أبعاد ما وراء الاستيعاب المهمة قبل القراءة، فقد ساعدت استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر في زيادة قدرة الطالبات على صياغة الأسئلة في اذهانهن، والقيام بعملية مسح للنص قبل قراءته، كما زادت استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتتال القمر من القدرة الاستيعابية لدى الطالبات، فأصبحن أكثر قدرة على ربط الفقرات المتضمنة في النص، وتحليل الفقرات إلى أفكار رئيسية وثانوية. أما فيما يتعلق ببعيد المهمة والذي يشير إلى معرفة العمليات الاستيعابية الأساسية في مهارات ما وراء الاستيعاب فقد ساعدت استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر إلى زيادة تركيز الطالبات على المهمة المطلوبة بجد، الأمر الذي ساعد في استيعاب المعلومات المجردة، ولما توفره خطوات تنفيذ الاستراتيجية من سهولة ومرونة في التعامل مع النص ساعدت استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر في امتلاك الطالبات لمستوى متوسط من مهارات ما وراء الاستيعاب مكنتهن من؛ التحكم في الأنشطة المعرفية بشكل واع ومقصود، ومراقبة عملية استيعابهن للنص، وبالتالي أصبحن يدركن أسباب الفشل والنجاح في الاستيعاب، وأصبح مركز التحكم والضبط لديهن داخلي نابع من رغبتهن في امتلاك مهارات استيعاب جيدة. كما

حسنت استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر من قدرة الطالبات على تنظيم المعلومات والأفكار الجديدة وربطها بالمعلومات والأفكار السابقة، إذ يعد بعد التنظيم من أهم أبعاد ما وراء الاستيعاب القرائي الذي يساعد في حل مشكلات الاستيعاب لدى الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات يدك، ونغ وجونز (Yadak, 2014)؛ (Wong, Jones, 1982) في فعالية استراتيجيات تفكير ما وراء معرفي كالتلخيص، واستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية ما وراء الاستيعاب القرائي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في ما وراء الاستيعاب القرائي لدى الطالبات اللواتي درسن حسب استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتتال القمر في ما وراء الاستيعاب القرائي ككل، ويُعد الاستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات، وجاءت الفروق لصالح استراتيجية تتال القمر، وقد يعزى ذلك إلى تعدد العمليات ما وراء المعرفية المتضمنة في استراتيجية تتال القمر مقارنة بمهارة الأسئلة الذاتية، وتعد استراتيجية تتال القمر أوسع من استراتيجية التساؤل الذاتي، وتشملها أيضا، إذ إن الطالبة في كثير من الأحيان تقوم بطرح الأسئلة على نفسها ضمنا أثناء عمليات التنبؤ والتنظيم على سبيل المثال، وقد يعزى ذلك أيضا إلى تنوع العمليات المتضمنة في استراتيجية تتال القمر والتي تكاد تكون مشابهة ومناسبة لعمليات ما وراء الاستيعاب القرائي.

وباعتبار أن عملية التلخيص إحدى أبعاد استراتيجية تتال القمر، فقد اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة يدك (yadak) (2014) التي أجرتها على طلبة جامعة القصيم في السعودية والتي أشارت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما وراء الاستيعاب القرائي يعزى إلى التلخيص المؤجل بعد (24) ساعة بعد القراءة، مقارنة بالقراءة دون تلخيص، والتلخيص المباشر بعد القراءة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تدريب المعلمين على استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتتال القمر، نظرا للأثر الكبير لاستخدام هاتين الإستراتيجيتين في تحسين الاستيعاب القرائي، وما وراء الاستيعاب القرائي.
2. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر استراتيجيات التفكير ما وراء معرفي في تنمية ما وراء الاستيعاب القرائي.

المراجع العربية

- عصر، حسني (1999). *تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي*. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث
- التل، شادية (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية*، 8 (4)، 9-44.
- فهيمي، إحسان (2003). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*. 23، 115-157.
- العبدالله، محمد (2007). أسس تعليم القراءة الناقد للطلبة المتفوقين عقليا. عمان: عالم الكتب الحديثة.
- الريباحات، غازي (2009). أثر التدريس وفقا لاستراتيجية تتال القمر في استيعاب النص الأدبي و التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العذيق، ياسين (2009). *فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عطية، محسن (2009). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع.
- العليمات، حمود (2011). أثر استراتيجية تتال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، 3 (33)، 15-40.
- الأحمدي، مريم (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (32)، 1-32.
- التل، شادية و مقداي، محمد (1991). أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية*، 7 (4) 57-84.
- التل، شادية و العلوان، أحمد (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق*. 26 (3)، 1-38
- الحسن، حسن والغامدي، بثينة (2011). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، 4 (6)، 10-45.
- المخزومي، ناصر والبطينة، زياد (2012) أثر استخدام استراتيجية تتال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2 (26)، 10-55

المراجع الأجنبية :

- Abromitis, B. (1994). The role of metacognition in reading comprehension: implications for instruction, *Literacy Research Report No. 19*.
- Afzali, K. (2012). *The impact of instructing self-questioning in reading literary texts*, *International Journal of Linguistics*, 4(2), 1-15
- Aprilla, N. (2015). Improving reading comprehension of the eighth grade students at Jakarta through POSSE strategy, unpublished dissertation, faculty of language and art/state university of Jakarta.
- Alderson, Charles. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Press of University of Cambridge
- Baumann, J. & Johnson, D. (1984). *Reading Instruction and the Beginning Teacher: A Practical Guide*. Minnesota: Burgess Publishing Company.

- Brown, A. (2003). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu. (Eds.), *Reading Comprehension: From research to Practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Brandsford, J., Arbitman, R. & Vye, N. (1985). *Three Approaches to Improve Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to basic Research*, vol.1, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Catts, H. & Kamhi, A. (1999). *Language and Reading*. New York: New Jersey.
- Coyne, M. (2007). *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus.
- Duffy, G. & Roehler, L. R. (1989). *Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-making Approach (2nded)*. New York: Random House.
- Durkin, A. & Dolores. (1995). *Teaching Them to Read*. New York: Allyn Bacon Company.
- Englert, C. & Marriage, T. (1991). **Making student partners in the comprehension process: organizing the reading "POSSE" *Learning Disability*. (14), 123-138**
- Fitzgerald, J. (1983). Helping readers gain self-control over reading comprehension, *The Reading Teacher*, 37 (2), 249-253.
- Lakshmi, B., Rao, B. (2000). *Reading Comprehension*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Mcmillan, W. (1965). *Maintaining Reading Efficiency*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Moore, L. D., & Zabrocky, K. M., & Commander. (1997). Validation of the metacomprehension scale. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 457-471.
- Mercer, C. (1997). *Students with Learning Disabilities*, New Jersey, Prentice Hall Inc.
- Rouse, C. (2014). **The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passage by elementary students who struggle with reading, unpublished dissertation, department of education/Ohio state university.**
- Wong, B. 1985. Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55(2): p. 227-268
- Yadak, S. (2014). The effect of summarization strategy on metacomprehension among al-Qassim university students, *International Journal of Applied Psychology*, 4(2): 57-67.