

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدية لدى طلبة السنة أولى في  
جامعة الحسين بن طلال في الأردن

## The Effect of Self-Questioning Strategy in the Critical Reading Skill Development among the Freshmen Students at Al-Hussein Bin Talal University in Jordan

أمين البدور\*<sup>1</sup>، وهاني وشاح<sup>2</sup>

Ameen Albdour & Hani Weshah

<sup>1</sup>قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

<sup>2</sup>قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، الأردن.

\*الباحث المرسل: ghassansalem663@gmail.com

تاريخ التسليم: (2016/11/24)، تاريخ القبول: (2017/2/14)

### ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدية، والكتابة الإبداعية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، طُوّر اختبار لقياس مهارة القراءة الناقدية، واختبار لقياس مهارة الكتابة الإبداعية، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي حيث درّست المجموعة التجريبية المكونة من (35) طالباً وطالبة وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، ودرّست المجموعة الضابطة المكونة من (35) طالباً وطالبة بالطريقة الاعتيادية وقد طبّق الاختبارين على المجموعتين قبل التدريس وبعده، وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha \leq 0,05)$  بين المجموعتين تعزى إلى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدية، والكتابة الإبداعية ولمصلحة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أنّ (62.3%) من التباين في أداء أفراد (المجموعة التجريبية) على الاختبار البعدي لمهارة القراءة الناقدية عائد لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدية، أنّ (83%) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة الإبداعية عائد لمتغير طريقة التدريس ممّا يشير إلى فاعلية توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارة الكتابة الإبداعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية  $(\alpha \leq 0,05)$  تعزى إلى النوع الاجتماعي والكلية، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** القراءة الناقدية، استراتيجية التساؤل الذاتي، اللغة الانجليزية.

## Abstract

This study aimed at investigating the effect of self-questioning strategy in developing the critical reading skill among the freshmen students at Al-Hussein bin Talal University in Jordan. To realize what the study aimed at, a test has been developed to measure the critical reading skill. The researcher adopted a quasi-experimental method in which the experimental group consisting of (35) students was taught in accordance with the self-questioning strategy (KWL), and the control group consisting of (35 students) was taught in the usual way. The test was applied prior and post- teaching on the two groups. The Analysis of Covariance results (ANCOVA) showed a significant difference at ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the two groups which is attributed to the Self-Questioning Strategy (KWL) in developing the critical reading skill for the experimental group. The results also showed that (62.3%) of the variation in the performance of (the experimental group) students in the posttest of the critical reading skill is attributed to the self-questioning strategy in developing the critical reading skill. The study recommended the using of self-questioning strategy in the teaching of English language material, and conducting other similar studies in different educational stages.

**Keywords:** The Critical Reading, Self-Questioning Strategy, The English Language.

## المقدمة

تحظى اللغة الإنجليزية بمكانة مرموقة بين لغات العالم في وقتنا الحاضر، بل يمكن القول بأنها اللغة الأكثر انتشاراً في العالم، ومما يزيد أهميتها في عصر المعلوماتية الذي نعيشه أنها من اللغات الهامة للتواصل عبر الإنترنت، مضافاً إلى ذلك أنها لغة الأبحاث العلمية والمواد التعليمية، ولا بد لنا لمواكبة التقدم العلمي، الاهتمام بتعلم هذه اللغة، ومهاراتها الأربعة: القراءة، والكتابة، والاستماع والتحدث.

وتشكل مهارة التحدث واحدة من أهم المهارات اللغوية الاتصالية، وهي المهارة الثانية من مهارات اللغة، والتي بواسطتها يتفاهم الأفراد مع بعضهم البعض في مواقف الحياة المختلفة وبواسطتها ينقل الإنسان أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره من الناس الذين يعيش معهم، ويفهم

أحاسيسهم وأفكارهم، فهي وسيلة مهمة في مجال الفهم والإفهام، وهي مهارة تترابط مع مهارات اللغة الأخرى وتتفاعل معها فتؤثر وتتأثر بها (مكاحلي، 2015).

يعد التحدث إحدى مهارات اللغة ومن أكثرها شيوعاً واستخداماً حيث يستخدم الفرد هذه المهارة في التعبير عن المطالب والرغبات، وحكاية الخبرات، والاشترائك في المحادثات والمناقشات وغيره، وقد اعتبره اللغويين الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان (مكاحلي، 2015)، كما أن مهارة التحدث تقوي الروابط الفكرية والاجتماعية بين التلاميذ كما أنها تحقق لهم التكامل في شخصياتهم من خلال القدرة على التعبير عن ذواتهم وأفكارهم والقدرة على التعليق والمشاركة في الأحاديث والقدرة على التعبير اللفظي في المواقف المختلفة، كما إنها تساعدهم على التكيف والاندماج هذا إلى جانب أهميتها في تحسين الأداء اللغوي والدقة في التعبير (مكاحلي، 2015).

وترتبط مهارة القراءة بمهارة الاستماع، بمعنى أن استماع الطلبة للنص المقروء بشكل جيد يحسن من مستوى مهارات القراءة، فالطالب عندما يتعرف على نمطه الاستماعي. فإنه يستطيع أن يقوم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى، كما أن استعمال المعلم للقراءة الجهرية بصوت عال وواضح تعطي نتائج حسنة في قراءة الطلبة نتيجة استماعهم الجيد لقراءته (Kaplan & Tracey, 2007).

وتتكامل مهارات القراءة مع مهارات الاستماع في استقبال المعلومات لمعالجتها، إلا أن مهارة الاستماع مهارة مركبة، وتعد من أصعب المهارات لدى متعلم اللغة الثانية، لأنها تقتضي فهم المتكلم، ومتابعته في سرعته بخلاف القراءة الاستيعابية التي تسمح للمتعلم قراءة النص مرة أخرى عند عدم الفهم، ولكن في أكثر المواقف اللغوية شيوعاً لا يجد المستمع فرصة لأن يتخلف عن متابعة المتكلم عند الاستماع إليه، وليس لديه سوى فرصة واحدة ليرسم ما يقال، ولهذا نجد أن مستوى الطلبة في مهارات القراءة الاستيعابية أفضل من مستوى مهارات الاستماع (Fandrich, 1998).

وتعد القراءة من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يكتسبها الإنسان، ويعمل على تنميتها، إذ بها يعيش عصوراً وأزماناً، ويحيا الحاضر والمستقبل، وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والثقافات وخبرات الآخرين، ووسيلة الإنسان للصحة العقلية والنفسية والجسمية (الغامدي، 2009).

وتعتبر مهارة القراءة بمفهومها الشامل ضرورية للمتعلّمين؛ لأنها تمدّهم بالمعلومات المهمة لحلّ كثير من المشكلات الشخصية، وتصلّ ميولهم وتزيدها اتساعاً، وتنمي شعورهم بالذات، وتدفع عقولهم إلى التأمل والتفكير، وترفع مستوى الفهم لديهم في المسائل الاجتماعية بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضاً وتأييداً، كما تكسبهم الشعور بالانتماء إلى عالم الثقافة (لافي، 2006).

ولقد تطوّر مفهوم القراءة من كونها عملية ميكانيكية بسيطة، تبدأ بالتعرّف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، إلى مفهوم أكثر تطوراً، يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ للقيام بنشاط عقلي يتضمن الفهم والربط والاستنتاج لتحقيق القراءة الناقدّة (الدليمي والوائلي، 2005)، ممّا يساعد الطلبة في الانتقال من التعلّم الكمي إلى التعلّم النوعي، بهدف تأهيل المتعلّم، بوصفه محور العملية التعليمية، وتطوير تفكيره وتزويده بالمهارات التي تساعد على التفاعل مع المعلومات الجديدة، وتوظيفها بطريقة مناسبة لحل المشكلات التي تواجهه (الوائلي وابو الرز، 2011).

و عرف طعيمة والشعبي (2006) القراءة الناقدّة بأنها: النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله، ثم إصدار الحكم عليه من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف في ضوء معايير علمية.

كما عرف سالم (2000) القراءة الناقدّة بأنها: أحد أشكال القراءة التي تستهدف في تنمية القدرات العقلية، كالتمييز بين الأفكار، والقدرة على التحليل، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام.

أمّا مدكور (2006) فقد عرفها بأنها: فن يعتمد على النظر، والاستبصار، وفهم المادة المقروءة، وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها، وحلّ المشكلات.

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن القراءة الناقدّة هي: توظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة، والتنبؤات بالأحداث من خلال المعلومات المقدمة للقارئ، وفهم المقروء وتحليله ونقده، وابتكار حلول متنوعة للمشكلة المعروضة في النص.

وقد تناول الباحثون مهارات القراءة الناقدّة بالدراسة، والبحث واختلفت آراؤهم حولها، فقد ذكر شحاته (2000)، أنّ مهارات القراءة الناقدّة تتلخص في إدراك الأفكار الأساسية، والفرعية وتفسير ما بين السطور من معانٍ مستترة، واستنتاج المعلومات وتصنيفها، وإدراك العلاقات بين الأفكار، والإحساس باتجاه المؤلف وهدفه، والتمييز بين الرأي والحقيقة، ومعرفة مدى قابلية الأفكار للتطبيق.

ويرى عبد الخالق (2006) أن مظاهر الضعف في مهارات القراءة الناقدّة تكمن في الفهم السطحي للتراكيب اللغوية، والضعف في فهم معاني الكلمات من السياق، وضعف القدرة على استخلاص معنى المقروء، وتدني القدرة على تكوين جمل ذات معانٍ مفهومة، ونقص القدرة على التحليل والنقد، وإصدار الحكم على فقرة معينة، وضعف الاتصال المباشر بالمعنى، وعدم التمييز بين رأي الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، وعدم القدرة على كتابة ملخصات وتعليقات على المقروء، وعدم التمكن من توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

يعزو هذا الضعف إلى قصور طرق التدريس التقليدية التي يتبعها المدرسون في تنمية مهارات القراءة الناقدّة، وهذه الطرق التقليدية لا تراعي ميول الطلاب، ولا تلبّي حاجاتهم، ولا تثير تفكيرهم، مما جعل احساسهم بأهمية القراءة مفقوداً.

وانطلاقاً من هذا الضعف الذي يكشف بجلاء أنّ الطريق المتبعة في تدريس القراءة قاصرة عن إكساب الطلاب مهارات الفهم القرائي؛ مما يؤكد الحاجة إلى تفعيل استراتيجيات حديثة تأخذ في حسابها مشاركة الطالب بإيجابية في الموقف التعليمي، وتجعل منه محوراً للتعليم، وتساهم في تزويده بمهارات الفهم القرائي وتنميتها، من هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التساؤل الذاتي.

أنّ التساؤل الذاتي استراتيجية تفاعلية طورت لتحسين الاستيعاب عند الطلبة لإكسابهم مهارات التفكير لتمكينهم من القراءة ذات المعنى، وتعلمهم على مراقبة استيعابهم وفهمهم الخاص وتساعدهم على انتقال أثر التعلم، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم، وتسهل عملية استعمال المعرفة الإجرائية التوضيحية في تكوين معنى الفهم (عريان، 2003).

وتهدف إستراتيجية التساؤل الذاتي إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه أثناء معالجة المعلومات، وهي بذلك تساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى الطلاب وتجعل المتعلم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها (بهلول، 2004)، وتفيد في تدريس القراءة، وتنمي مهارات فهم المقروء، وتهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق، أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة.

وترى فان كروجر (Van Kroger) المشار إليه في فهمي (2003) أنّ استراتيجية التساؤل الذاتي تتيح الفرصة للطلاب للتعلم الذاتي، وامتلاكه زمام التعلم، وتنمية طاقاته الكامنة نحو العمل الجماعي، وزيادة فهمه للموضوع، ومساعدته على القدرة على تحليل الموضوع، والقدرة على التحاور مع الآخرين من خلال توليد الأسئلة الذاتية حول النص القرائي.

ويؤكد عطية (2009) أنّ استراتيجية التساؤل الذاتي توفر فرصاً للمناقشة والتفاعل مع المادة المقروءة، وتحقق في الوقت نفسه تعلمًا إيجابيًا من خلال قدرة الطلاب على تحمل مسؤولية التعلم مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى قائمًا على الفهم.

أجرى البلوشي وعثمان (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تمكن طلبة الصف العاشر في سلطنة عُمان من مهارات القراءة الناقدة، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبًا، وطالبة، استخدم أداتان: قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة، وقد أظهرت النتائج ضعف الطلاب في مستوى تمكنهم من مهارات القراءة الناقدة حيث بلغ المتوسط العام 48.6%

وفي دراسة عزام (2012) سعى للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تمّ تطبيق الدراسة على عينة قصديه من طالبات الصف السابع في مدرسة عيلبون الأساسية بمدينة خان يونس، تكونت المجموعة التجريبية من (48) طالبة، والمجموعة الضابطة من (49) طالبة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في اختبار

المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، واختبارات مهارات التفكير الناقد، وأوصت الباحثة بالاهتمام بممارسة الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة واستراتيجية التساؤل الذاتي بصفة خاصة لتنمية مهارات التفكير الناقد وإشباع الفضول العلمي، وتجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات في أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

كما قصت دراسة الوائلي وأبو الرز (2011) درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقد في الصف العاشر الأساسي في الأردن، وأثرها في تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو القراءة، اختار الباحثان عينة عشوائية، تكونت من (40) معلماً ومعلمة، بنى الباحثان أداتين: استمارة ملاحظة، تضمنت مهارات القراءة الناقد التي يمارسها المعلمون والمعلمات، وشملت خمس مهارات رئيسة هي: التمييز، والأسلوب، والتذوق، والاستنتاج، وإصدار الحكم، واختبار تحصيلي في القراءة، وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متوسطة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متدنية. وأن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة كبيرة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متدنية.

وفي دراسة العديقي (2009) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مكة المكرمة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (50) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (25) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (25) طالباً درست بالطريقة المعتادة، وطبق الباحث اختبار لقياس مهارات القراءة، طبقت قبل وبعد التأكد من صدقه وثباته، ووصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي.

وفي دراسة إسماعيل (2007) التي هدفت إلى تحديد مدى فعالية الاستراتيجيات فوق المعرفية (استراتيجية الأسئلة الذاتية الموجهة - واستراتيجية الخريطة الدلالية) معاً في تنمية التحصيل الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في البحرين، وقد قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير الناقد في الأدب والنصوص وقائمة الأسئلة التوجيهية واختبار الفهم القرائي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو الأدب والنصوص، ودليل للمعلم، ومرشد للطالب يوضح كيفية دراسة الأدب والنصوص باستخدام هاتين الاستراتيجيتين، وتكونت العينة من (132) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الاستراتيجيتين فوق المعرفية المستخدمتين في تنمية التحصيل والفهم القرائي.

وأجرى هوبز (Hoppes, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية تدريس تتعلق بالفكرة الرئيسية وإجراءات مراقبة الذات على استيعاب النص المقروء في المستوى الناقد و

تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً من الصف السادس والسابع، والثامن الأساسي في مدارس (Role) الأمريكية وتم توزيع الطلاب بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (18) طالباً ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (15) طالباً، وتم إجراء اختبار قبلي/بعدي، قام الباحث بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على الإستراتيجية المقترحة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الإجراءات المستخدمة في تدريس الطلاب زادت من قدرتهم على استيعاب الفكرة الرئيسة في المستوى الناقد بفروق إحصائية.

وسعت دراسة تورجسين (Torjesen, 2004) إلى تحديد مستوى القراءة الناقدة لدى طلبة الصفين (الرابع والسابع) في فلوريدا، باستخدام أربعة مؤشرات هي: (طلاقة القراءة والاستيعاب السمعي والقرائي والتفكير الاستنتاج والذاكرة الفعالة)، وطبق الباحث مجموعة من الاختبارات على الطلاب هي: اختبار قراءة الكلمات بطلاقة (Tawre) واختبار (Gort-4) لقياس الاستيعاب السمعي والقرائي واختبار تطوير مهارات الاستماع والقراءة، واستخدم الباحث مصفوفة (WASI) لقياس الذكاء وبعد تطبيق أدوات القياس توصلت الدراسة إلى أن الطلاب اظهروا تطوراً في القراءة بطلاقة وفاعلية، وأظهروا أيضاً أن لديهم تطور في مهارات الاستماع النشط والقراءة الاستيعابية في حين لم يحدث أي تغير ذو دلالة على مهارات التفكير الاستنتاجي الشفوي وعلى فعالية الذاكرة.

وفي دراسة الخروصي (2002) التي هدفت إلى تقييم دور معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان، في تنميتهم لمهارات القراءة الناقدة. تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف الثاني الثانوي العام، البالغ عددهم (106) واختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (53) معلماً ومعلمة، وقد بنت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلبة الصف الثاني الثانوي. وقد استخدمت بطاقة الملاحظة للتعرف إلى مدى تنمية معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، لمهارات القراءة الناقدة مع طلابهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة تركيز المعلمين على تنمية بعض المهارات مثل: التمييز بين الحقيقة والخيال، وتعرف مواطن الجمال، والتمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية والضعف في تنمية مهارات القراءة الناقدة الأخرى، كتعرف مدى ترابط المادة، وتعيين الأفكار المنحازة في النص المقروء وإدراك العلاقات بين الأفكار، والموازنة بين الأدلة والبراهين.

وهدف دراسة موسى (2001) إلى قياس فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة في القاهرة، وقد حددت مشكلة الدراسة بتدني مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الناقدة، فقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة تكونت من (٤٨) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدريستي أحمد لطفي السيد الثانوية للبنين، ومدرسة أم الأبطال الثانوية للبنات وطبق عليهم اختبار تحصيلي بالإضافة إلى فقرات من مقالات متنوعة كأنشطة إثرائية، وقد أشارت النتائج إلى تفوق طلاب وطالبات المجموعتين التجربيتين اللتين تعلمتا اكتساب مهارات القراءة الناقدة وفق إستراتيجية التعلم التعاوني، وأوصت الدراسة بضرورة توزيع

مهارات القراءة على مستويات التعليم العام بما يناسب المرحلة العمرية وتشجيع الطالب على تحليل ما يقرأ، وإبعاد قدسية الكاتب والكلمة المطبوعة عن ذهن طلابنا.

أما دراسة الغامدي (2001) فقد هدفت إلى التعرف على مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ كل صف من صفوف المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، وقد قام الباحث بتصميم استبانة تضمنت قائمة مهارات القراءة الناقدة، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار في مهارات القراءة الناقدة، وكان من بين نتائج الدراسة أنّ تدريبات كتب القراءة في المرحلة الثانوية راعت ما نسبة 7.77% من مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وما نسبة 59% لطلاب الصف الثاني فقط.

في ضوء ما سبق، وعلى الرغم من أهمية القراءة الناقدة، إلا أنه لوحظ تعثر الطلبة في مهارات القراءة الناقدة أثناء دراستهم، ومما أكد هذه المشكلة النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات كدراسة (Torjesen, 2004؛ Hoppes, 2005؛ موسى، 2001 الغامدي، 2001) والتي أظهرت أنّ مستوى تدريس مهارات القراءة الناقدة وتنميتها منخفض، ولم يصل إلى مستوى جيد، وأنّ طلبة عينة البحث تمكّنوا من بعض مهارات القراءة العامّة، ولم يتمكّنوا من مهارات القراءة الناقدة، بالإضافة لدراسة كلّ من (الوائلّي وأبو الرز، 2011؛ الغامدي، 2001؛ محمد، 2010) والتي بيّنت تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة المطلوبة، وتوصيتهم بضرورة تدريب الطلبة على أساليب القراءة المتنوعة التي تنمي مهارات الاستيعاب القرائي لديهم وتجعلهم قادرين على القراءة الناقدة والتفكير في آن واحد، من هنا نشأت الحاجة إلى اعتماد استراتيجية تعمل على تحسين مهارة القراءة الناقدة في تدريس مبحث اللغة الانجليزية لدى طلبة الجامعة.

#### مشكلة الدراسة

إن المتتبع لواقع تعليم القراءة، في مادة اللغة الانجليزية يلحظ ضعفاً في مستوى تحصيل الطلبة، ويرجع هذا الضعف إلى عدم مراعاة برامج القراءة التعليمية للفروق الفردية، والفهم الخاطئ لمفهوم القراءة في التعليم العام الذي ينظر إليه البعض على أنه يقف عند مستوى فك الرموز المكتوبة، والفهم السطحي ولا يتعدى ذلك إلى مستوى الفهم العميق أو النقد أو التدقيق أو إبداء الرأي أو حل المشكلات (عصر، 2000). بالإضافة إلى جمود أساليب التدريس، وعدم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، واستخدام المعلمين للطرق التقليدية في التدريس، وكذلك لكون التعلم متمركزاً حول المعلم وتتجاهل الدور الأساسي للطلاب كمحور للعملية التعليمية التعليمية، كما أن المناهج المستخدمة في التدريس هي مناهج خطية تتعامل مع مفاهيم اللغة كوحدات منفصلة ولا تشجع على استخدام الطلبة لمهارات التفكير العليا كالتركيب والتحليل والتقويم واقتصارها على حفظ المعلومات، والابتعاد عن اكتساب الطلبة المهارات القرائية. ولربما يعزى هذا الضعف أيضاً إلى طبيعة المقررات الدراسية التي تدرس أو نوعية الأدوات التقويمية والأساليب المتبعة في العملية التعليمية التعليمية، أو عدم ملائمة هذه الأساليب والطرائق التربوية لمحتوى المناهج الدراسية، حيث يتوجه العديد من التربويين لاستخدام أساليب تعليمية



تقليدية واستظهارية وسهلة التقويم، في حين أن ما يحتاج إليه العالم هو أناس يمتلكون مهارات وليس مجرد معرفة حقائق (Blatner, 2002). ومن خلال خبرة الباحث كمدرس لمادة اللغة الانجليزية في جامعة الحسين بن طلال لمدة تزيد عن خمسة عشر عاماً، فقط لاحظ قصوراً يتعلق بتعليم القراءة الناقدة، وأن هذه المهارة لا تنال الأهمية التي تستحقها، وأن هناك ضعفاً في الأداء القرائي، بالإضافة إلى الضعف في تحقيق مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الجامعة، والاستجابة للدعوات المستمرة من المربين والباحثين، ومن توصيات الدراسات السابقة، بضرورة تنمية مستويات التفكير العليا بالقراءة الناقدة، وضرورة الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تدريس مهارة القراءة الناقدة. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية التي تهدف إلى تنمية القراءة الناقدة في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال، وبالتحديد فإن الدراسة الحالية جاءت للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال يعزى لطريقة التدريس؟

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم نموذجاً مقترحاً لتنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الجامعات، وإمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية، كما يمكن الاستفادة من نتائجها في تحسين مستوى الطلبة في القراءة الناقدة لتحقيق نتائج تعلم مرغوبة.

#### محددات الدراسة

تتمثل حدود هذه الدراسة في أفراد عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال بمحافظة معان، وزمن تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2015م خلال ستة أسابيع، واقتصرت الدراسة على وحدتين من مادة اللغة الانجليزية المقرر تدريسها وهي: وحدة (Neighborvs.Neighbor)، ووحدة (A day in Your Life in the Year 2020 -)، كما حددت نتائج الدراسة بطبيعة إتباع استراتيجيات التساؤل الذاتي، إلى جانب اختبار القراءة الناقدة المستخدم في جمع بياناتها.

#### مصطلحات الدراسة

**استراتيجية التساؤل الذاتي:** حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين، والأفكار المتضمنة في النص المقروء (عطية، 2006) وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الأسئلة يطرحها طلاب المجموعة التجريبية فيما بينهم قبل التعلم، وإثناؤه، لإثارة التفكير في الموضوعات التي تدرس لهم في أثناء مدة التجربة بقصد فهمها ونقدها أو الحكم عليها.

**القراءة الناقدة:** عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينة، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد، والحكم والتذوق، وحل المشكلات (شحاته، 2000). وتعرف إجرائياً لغايات الدراسة الحالية بأنها: عملية عقلية يؤديها طلبة عينة الدراسة في فهم الكلمات، ونطقها وترجمتها إلى ما تدلّ عليه من معان وأفكار وتراكيب، ونقدها وتحليلها والتفاعل معها، والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات القراءة الناقدة.

**مادة اللغة الانجليزية:** مادة دراسية تحمل الرقم (02022101) وتدرس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، استكمالاً لمساق (101) بهدف تطوير قدرات الطلبة في المهارات الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) من خلال تدريبهم على استخدام أنماط الجمل المختلفة.

**السنة الأولى:** أولى سنوات الدراسة الجامعية والتي تبدأ من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2015م.

#### الطريقة والإجراءات

#### مجتمع الدراسة

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة السنة أولى الذين يدرسون مادة اللغة الانجليزية (101) في جامعة الحسين بن طلال للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2015م.

#### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة السنة أولى الذين يدرسون مادة اللغة الانجليزية في جامعة الحسين بن طلال، حيث تم اختيارها بطريقة قصديه، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تدرس (بالطريقة الاعتيادية) وعددها (35) طالباً وطالبة، وتجريبية تدرس وفق (استراتيجية التساؤل الذاتي)، وعددها (35) طالباً وطالبة.

#### أداة الدراسة

#### اختبار قياس مهارة القراءة الناقدة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة، تكون من (50) فقرة اختيار من متعدد، ولتطوير الاختبار حدّد الباحث مهارات القراءة الناقدة في هذه الدراسة بالرجوع إلى نصوص القراءة المقرر للغة الإنجليزية في وحدة (Neighbor Neighborhoods)، ووحدة (A day in Your Life- in the Year 2020)، وبالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (الغامدي، 2009؛ العنزي، 2009؛ البلوشي

وعثمان (2013)، تمّ التوصل حسب نسبة اتفاق المحكمين إلى ثلاث مهارات رئيسية هي: التمكن، والعمليات، والإجراءات، وتحديد المهارات الفرعية لكل واحدة منها.

1. **تحليل محتوى المادة الدراسية:** تمّ إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة المتضمنة في وحدة (Neighborvs.Neighbor)، ووحدة (A day in Your Life– in the Year 2020) من مقرّر اللغة الإنجليزية رقم (101).

2. **صدق المحتوى (صدق قائمة مهارات القراءة):** بعد أن قام الباحث بتحديد قائمة مهارات القراءة المتضمنة في وحدة (Neighborvs.Neighbor) ووحدة (A day in Your Life– in the Year 2020) تمّ عقد ورشة عمل مع عدد من مدرسي اللغة الانجليزية في جامعة الحسين، وعدد من المحكمين، حيث تمّ مناقشة ما احتوته الوحدة من مهارات القراءة الناقدة ومدى انتماء كل مهارة للمستوى الذي صنفت فيه، تمّ الأخذ بالاعتبار التعديلات التي أجريت على المهارات والتوصل إلى القائمة النهائية لمهارة القراءة الناقدة.

3. **ثبات قائمة التحليل لمهارة القراءة الناقدة:** ثبات التحليل عبر الأفراد: مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصل إليها الباحث وبين نتائج التحليل التي توصل إليها المحكمون بتطبيق معادلة (Holsti) وقد تمّ التوصل إلى القائمة النهائية:

#### عدد نقاط

= معامل الاتفاق

عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف

جدول (1): مهارات القراءة الناقدة الرئيسة والفرعية.

المهارة الرئيسية	التمكن	العمليات	الإجراءات
المهارات الفرعية	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع	يستنتج هدف الكاتب من النص	تقديم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب
	يقترح عنواناً جديداً للنص	تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج	يصدر حكماً على المقروء في ضوء الخبرة السابقة
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص	يميز بين الآراء والحقائق الواردة في النص	يقترح حلول جديدة لمشكلة أو ظاهرة وردت في النص
	التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار	إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية	يعطي رأياً حول قضية أو فكرة وردت في النص
	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	توقع نهاية للنص بناء على أحداث معينة	يعلل الأسباب لظاهرة وردت في النص

وقد قام الباحث ببناء فقرات الاختبار بعد الاطلاع على عدد من الاختبارات والمقاييس والدراسات التي تتعلق بمهارات القراءة الناقدة.

### صدق الاختبار

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية المتخصصين في القياس والتقويم، واللغة الانجليزية وآدابها، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم من حيث مدى تمثيل فقرات الاختبار للمهارات المراد قياسها، ومدى صحة ووضوح فقرات الاختبار لغوياً، ومدى دقة صياغة المموهات لكل فقرة من فقرات الاختبار، ومدى مناسبة الاختبار لمستوى طلاب جامعة الحسين بن طلال، وفي ضوء ملحوظات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة.

### ثبات الاختبار

تم تقدير معامل ثبات الاختبار بطريقتين:

1. الاستقرار من خلال الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على العينة الاستطلاعية المكونة من (25) طالباً وأعيد تطبيق الاختبار ذاته بعد مرور أسبوعين على أفراد العينة، واستخدمت إجاباتهم في تقدير معامل الثبات للاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فبلغ (0,743)
2. تقدير الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتقدير الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي في ضوء نتائج العينة الاستطلاعية عند تطبيق الاختبار عليها في المرة الأولى وبلغ (0,84)، أي أنّ المقياس الكلي للاختبار يتصف بدرجة مرتفعة من الثبات، وبلغت قيم معاملات الثبات للمهارات: التمكين، التعليمات، الإجراءات (0.649، 0.84، 0.862) على التوالي واتصفت مهارتي التمكين، والتعليمات بدرجة عالية من الثبات، ولمزيد من التثبيت من مدى ملائمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة، تم حساب معاملات الصعوبة، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة لاختبار القراءة الناقدة ما بين (0.55-0.75) وهي معاملات صعوبة مناسبة، وقادرة على التفريق بين مستويات الطلبة أفراد الدراسة.

### تطبيق الاختبار

بعد أن عدل الاختبار في صورته النهائية، طُبّق قبلًا وبعديًا على أفراد الدراسة وفق التعليمات المرفقة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، حُدّد الوقت اللازم للاختبار بمعدل زمن انتهاء أول وآخر طالب أنهايا اختبار القراءة، وبذلك يكون زمن الاختبار  $(75 + 90) / 2 = 82,5$  دقيقة، أي بواقع (90) دقيقة.

### تصحيح الاختبار

صُحِّحت الإجابات بعد تحديد معايير التصحيح الخاصة بفقرات الاختبار وفق مهارات القراءة الناقدة المستهدفة، وتحديد الدرجات الخاصة لكل فقرة علمًا بأنَّ الدرجة العظمى للاختبار بلغت (50).

### إجراءات الدراسة

قام الباحث بتنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الحصول على موافقة رسمية من رئاسة جامعة الحسين بن طلال لإجراء الدراسة.
2. الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة، للإحاطة بما تناولته الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة، ومشكلة الدراسة، والأساليب الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة.
3. تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في طلاب وطالبات السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال الذين يدرسون مادة اللغة الانجليزية رقم (101).
4. اختيار افراد الدراسة من طالبات وطلاب السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال الذين يدرسون مادة اللغة الانجليزية، وتقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.
5. تصميم أداة الدراسة واستخراج دلالات صدقها وثباتها.
6. تطبيق اختبار القراءة الناقدة، على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة كتطبيق قبلي.
7. تدريس وحدتي القراءة الناقدة وهي وحدة (Neighborvs. Neighbor) ووحدة ( aday in Your Life – in the Year 2020) من وحدات مادة اللغة الإنجليزية (1001) لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي بينما تم تدريس الوحدات نفسها بالطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعة الضابطة.
8. بعد الانتهاء من تدريس الوحدات المقررة في الدراسة طبق الباحث اختبار القراءة الناقدة على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.
9. قام الباحث بتصحيح الاختبارات، وتنظيم البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

### الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: مقاييس الإحصاء الوصفية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، مقاييس الإحصاء الاستدلالية: اختبار ثبات المقياس، اختبار كرونباخ ألفا، اختبار "ت لعينتين مستقلتين"، تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

### منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات (الضابطة والتجريبية) معرفة أثر إحداث تغيير مقصود في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على مهارة القراءة الناقدة، وقد خضعت المجموعتان لاختبارات قبلية وبعديّة وفيما يأتي تحديد متغيرات الدراسة وهي:

### المتغير المستقل

طريقة التدريس ولها مستويان:

أ. باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

ب. بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

### المتغيرات التابعة

وتتمثل في: الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الناقدة في اللغة الانجليزية

**المتغيرات غير التجريبية (المتغيرات الخارجية أو الدخيلة) :** قام الباحث بعملية ضبط لبعض المتغيرات لمنع تدخلها في نتائج التجربة؛ ضماناً لتكافؤ المجموعتين:

العمر الزمني: تمكن الباحث الاطلاع على ملفات الطلبة فوجد أن أعمار طلاب المجموعتين متقاربة، إذ تتراوح أعمارهم ما بين (18-19) عاماً عند موعد تطبيق التجربة؛ وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني وضبط (العمر الزمني لأفراد العينة)، قام الباحث بالمقارنة بين متوسطي العمر الزمني للمجموعتين التجريبية (ن=35)، والضابطة (ن=35) وذلك باستخدام اختبار (ت) (**t-test**)، والجدول (2) يبين ذلك:

**جدول (2):** نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين "Independent Sample" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	35	18,53	0,721	0,84	0,312
	الضابطة	35	19,17	0,419		

يتبين من الجدول (2): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني.

#### مستوى التحصيل

لضبط هذا المتغير قام الباحث بتطبيق اختبار القراءة الناقدة قبلي على مجموعتي الدراسة؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل إجراء التجربة.

#### خصائص عينة الدراسة

يظهر في الجدول (3) وصف لخصائص أفراد عينة الدراسة:

**جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) ن=35.**

العينة	الجنس	التكرار	النسبة المئوية %	الكلية	التكرار	النسبة المئوية %
التجريبية	ذكر	18	51.4	علمية	18	54,3
	أنثى	17	48.57	إنسانية	17	45,7
الضابطة	ذكر	14	40	علمية	17	48,6
	أنثى	21	60	إنسانية	18	51,4

يبين الجدول (3): أن عينة الدراسة التجريبية والضابطة تتساوى في عددها من حيث الكلية العلمية والإنسانية، بينما يمثل الذكور العدد الأكبر في المجموعة التجريبية ويمثلون ما نسبته (51.4%) بينما يمثلون ما نسبته (40%) من المجموعة الضابطة.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

**نص سؤال الدراسة:** "ما أثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال يعزى لطريقة التدريس؟"

ولتقصي أثر استراتيجيات التساؤل الذاتي في تحسين مهارة القراءة في مقرّر اللغة الإنجليزية لدى طلبة الجامعة، تمّ حساب المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي.

جدول (4): نتائج تحليل التباين المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة تبعاً لمتغير استراتيجية التساؤل الذاتي.

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة *F
(القبلي - المصاحب)	التمكين	1106.274	4	276.569	36.871	0.00
	التعليمات	143.388	4	35.847	7.529	0.00
	الإجراءات	274.683	4	68.671	18.296	0.00
التداخل	التمكين	549.842	1	549.842	73.302	0.00
	التعليمات	98.027	1	98.027	20.588	0.00
	الإجراءات	84.415	1	84.415	22.491	0.00
الاعتيادية	التمكين	71.944	1	71.944	9.591	.278
	التعليمات	19.716	1	19.716	4.141	.925
	الإجراءات	5.785	1	5.785	1.541	.702
طريقة	التمكين	782.539	1	782.539	104.324	0.00
	التعليمات	97.093	1	97.093	20.392	0.00
	الإجراءات	158.912	1	158.912	42.340	0.00
الخطأ	التمكين	487.569	65	7.501		
	التعليمات	309.483	65	4.761		
	الإجراءات	243.960	65	3.753		
الكلي	التمكين	24599	70		0.799	0.638
	التعليمات	6433	70		0.522	0.272
	الإجراءات	4919	70		0.7190	0.626

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0,05$ ) تعزى إلى أثر الطريقة في جميع مهارات القراءة الناقد وكانت الفروق لمصلحة المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \geq 0,05$ ) تعزى إلى التداخل بين الطريقة وتحصيل الطلبة في جميع مهارات القراءة الناقد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطريقة التدريس الاعتيادية.



**جدول (5):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة طلبية السنة الأولى القبلي والبعدي على اختبار مهارة القراءة تبعاً لمتغير توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي.

الطريقة	المهارة	الدرجة الكلية	الإداء القبلي		الإداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجية التساؤل الذاتي	التمكن	25	12,37	3.21	21.94	2.74
	العمليات	13	8,26	1.77	10.57	1.65
	الإجراءات	12	6,11	1.72	9.89	1.77
	الكلي	50	26.71	4.82	42.40	5.24
الطريقة الاعتيادية	التمكن	25	13.42	2.75	14.31	3.06
	العمليات	13	9.00	1.60	7.91	2.63
	الإجراءات	12	6.82	1.67	5.97	2.05
	الكلي	50	25.54	3.95	28.20	5.93

ويتضح من الجدول (5): وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، لتحسين مهارة القراءة، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي الكلي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي القبلي، كما يظهر الجدول وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لمهارات القراءة المختلفة، ولتحقق من هذه الفروق ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية تبعاً لمتغير توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي بعد (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة طلبية جامعة الحسين بن طلال في الاختبار القبلي على مهارة القراءة، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (6):

**جدول (6):** نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البعدي لمهارة القراءة تبعاً لمتغير استراتيجية التساؤل الذاتي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية df	قيمة (F)	مستوى الدلالة *F
القبلي (المصاحب)	3581.98	1790.99	2	57.615	0,00
التداخل	1713.57	1713.57	1	55.124	0,00
الاعتيادية	53.28	53.28	1	1.714	0.194
استراتيجية التساؤل ال ذاتي	3352.57	3352.57	1	107.851	0,00
الكلي	2082.71	31.08	67		
	92891		70		
	5664.70		69		

تظهر نتائج الجدول (6): وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0,05$ ) تعزى لأثر طريقة التساؤل الذاتي حيث بلغت قيمة (F) 107.851 وبدلالة إحصائية (0,00)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0,05$ ) تعزى للطريقة الاعتيادية حيث بلغت قيمة (F) 1.714 وبدلالة إحصائية (0.194) وللتحقق من أثر طريقة التدريس في تنمية مهارات القراءة لطلبة جامعة الحسين، قام الباحث بإجراء اختبار بونفيروني (Bonferroni) على متوسطات الحسابية المعدلة وذلك كما هو مبين في الجدول (7):

**جدول (7):** اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي لمهارة القراءة تبعاً لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين	قيمة (F)	مستوى الدلالة F*Sig
التساؤل الذاتي	42.28	0.946	*13.965	107.85	0,00
الاعتيادية	28.31				

\*الفرق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05

يُظهر الجدول (7) أنّ الفرق في المتوسطات دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 05,0$ ) لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدّل مقداره (42.28) مقابل متوسط حسابي معدّل مقداره (28.31) لأداء طلبة المجموعة الضابطة، ولمعرفة فاعلية التدريس باستخدام التساؤل الذاتي في تحسين مهارة القراءة لدى طلاب جامعة الحسين، تمّ حساب حجم تأثير التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على مهارة القراءة الناقدة باستخدام مربع إيتا (EtaSquare) ( $\eta^2$ ) كما في الجدول (8):

**جدول (8):** نتائج مربع معامل إيتا ( $\eta^2$ ) لحجم تأثير التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال.

المقارنة	معامل (Eta $\eta$ )	معامل (EtaSquare $\eta^2$ )	حجم التأثير
الاختبار القبلي*الطريقة	0,133	0,018	قليل
الاختبار البعدي*الطريقة	0,789	0,623	كبير جداً

يتضح من الجدول (8): أنّ أثر التدريس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي كان كبير جداً في تحسين مهارة القراءة في مادة اللغة الانجليزية (101) لطلاب السنة الأولى في جامعة الحسين، حيث بلغت قيمة معامل إيتا ( $\eta^2$ ) (0,623) للاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وهذا يعني أنّ (62.3%) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار

البعديّ لمهارة القراءة عائد لمتغير طريقة التدريس ممّا يشير إلى فاعلية توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارة القراءة.

### مناقشة النتائج والتوصيات

#### نتائج سؤال الدراسة

**نص السؤال:** "ما أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال يعزى لطريقة التدريس؟"

من العرض السابق لنتائج البحث يتضح أن استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس موضوعات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال قد أدى إلى ارتفاع في مستوى أداء المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الناقدة المستهدفة وتنميتها، مقارنة بمستوى أداء المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها ومناقشتها على النحو الآتي:

**أولاً:** أظهرت النتائج وجود فاعلية كبيرة لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، حيث بينت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين متوسطي أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي بلغ (42.4)، حيث وُجِدَ أنّ (62.3%) من التباين في مستوى أداء طلبة جامعة الحسين على مهارة القراءة الناقدة عائد للتباين في متغير الطريقة، ممّا يدلّ على فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من فان كروجر (فهيمي، 200)، و(إسماعيل، 2007م)، و(عوض وسعيد، 2003م) و(العذيفي، 2009م)، ودراسة (عزام، 2012) التي توصلت إلى ظهور تحسن ملحوظ يطرأ على مهارات القراءة الناقدة (ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، والفهم القرائي، ومهارات التفكير القرائي الناقدة) في اللغة الإنجليزية الخاصة بأفراد العينة عند استخدام التساؤل الذاتي، ويعزو الباحث هذه الفروق في مهارة القراءة الناقدة إلى الأسباب الآتية:

1. تساعدا استراتيجية التساؤل الذاتي لطلبة على الفهم العميق، والاستيعاب للنص المقروء.
2. تتيح استراتيجية التساؤل الذاتي المشاركة بعملية التعليم وبطريقة إيجابية، عوضاً عن التدريس المباشر من المعلم والقدرة على الحوار بدلاً من التلقين، وإثارة التفكير الناقد لدى الطلبة ومساعدتهم على اكتساب المعلومات والحقائق من تلقاء أنفسهم، كما يحقق لديهم التمكن والقدرة على تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها. والولوج إلى ما وراء المؤلف من المعاني والأفكار.
3. تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم، واستقلالهم أثناء عملية التعلم، مما يوفر مناخاً ملائماً للوصول إلى تعلم فاعل قائم على الفهم، كما بينت ذلك دراسة (عزام، 2012) بان

استراتيجية التساؤل الذاتي تنمي مهارات التفكير الناقد، وإشباع الفضول العلمي، وتجعل الطلاب قادرين على مواجهة الصعوبات في أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.

**ثانياً:** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين متوسطي أداء المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية لجميع المهارات، ووجد أن أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي كان كبيراً جداً في تحسين مهارة القراءة في مادة اللغة الانجليزية (101) لطلاب السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال وعلى النحو الآتي:

**المهارة الأولى:** (التمكين) حيث بلغت قيمة مربع معامل إيتا ( $\eta^2$ ) (0,638) للاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وهي تراعي التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل، يقترح عنواناً جديداً للنص للتمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، توضيح العلاقة بين الجمل.

**المهارة الثانية:** (الإجراءات) حيث بلغت قيمة مربع معامل إيتا ( $\eta^2$ ) (0.626) تقديم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب، إصدار حكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة، اقتراح حلول جديدة لمشكلة أو ظاهرة وردت في النص، إعطاء رأي حول فكرة وردت في النص، يعلل الأسباب لظاهرة وردت في النص.

**المهارة الثالثة:** (التعليمات)، حيث ( $\eta^2$ ) (0.272)، وهي تراعي: استنتاج هدف الكاتب من النص تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، يميز بين الآراء والحقائق الواردة في النص، إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية، توقع نهاية للنص بناء على أحداث معينة. وهذا يتفق مع دراسة (العديقي، 2009)، ودراسة (إسماعيل، 2007) والتي أظهرت النتائج أثر استراتيجية التساؤل الذاتي عند مستوى (0.05) في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التدقيقي، ومهارات الفهم الإبداعي على التوالي.

#### التوصيات

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة وتفسيراتها يوصي الباحث بما يأتي:
1. الدعوة إلى ضرورة اعتماد استراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس الجامعي لإثبات فاعليتها من خلال الدراسة الحالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وتشجيع المدرسين على استخدامها.
  2. ضرورة توعية المدرسين الجامعيين والمعلمين باستراتيجية التساؤل الذاتي وتدريبهم وتأهيلهم في مجال استخدام الأساليب التدريسية الحديثة في تدريس مهارات اللغة الانجليزية.

### References (Arabic & English)

- Isma'el sa'eed abbas mohammad. (2007). *The effect of some meta cognitive staratgies in improving the Achievement and critical thinking skills and the tendency toward the Art texts for the secondary stage students*. PHD thesis un published, the Girl college Ain shams University.
- Bahloul, Ebrahim. (2004). Modern tendencies in using meta-cognitive strategies in learning reading. *Journal of reaging and knowledge*. Cairo, the Egyptian association for reading and knowledge, ein shams university, college of education. No.(30) (149-280).
- AL-Boloshi, nawal & Othman. (2013). The tenth-grade students level in critical reading in the period of rich trchnology. *Journal of amarabak*, 4(8). (97-110).
- AL-Kharusi, sa'ada. (2002). *Evaluation of the Arabic language in Improving the Reading skills for the secondary stage student in Oman, master degree*, AL Sultan Qaboos University, master, maskat, Oman.
- AL-Dolaimi, Taha & AL-Wa'ily, su'aad. (2005). *The Arabic language, curriculum and Methods of Teaching*, 1<sup>st</sup> ed. Amman 'Dar\_ALShurouq.
- Salem, Mohammed. (2000). *Studies in curriculum and method of Teaching. Boor sa'eed The Eguption Socity for curriculum and Methods of Teaching*, The college of Education, canal AL\_Su'wais University. No (62) 205-231.
- Shahatah, Hassen. (2000). *The Basics of the Effective Learning in the Arab world*, Cairo, The Lebanese and Egyptian Dar.
- Tu'aimah, Rushdi Ahmed & ALshu'aibi, Mohammed Ala'Aldeen. (2006). *Learning Reading and Literature*, Strategies for Multi Audience, Cairo, Dar ALfiker ALArabi.

- Abdul KHALIq, Mukhtar. (2006). *The Effect of a Suggested Program for Improving the Reading Teaching in the Light of Globalizing Issues for the first Secondary stage students*. PhD Thesis, un published ALMenya, ALmenya, college of Education on, Maser.
- AL\_Othaiqi, Yassin Mohammed Abdo. (2009). *The Effect of self-Questioning Strategy in Improving Some Reading Comprehension skills for the first Secondary stage students*, Master degree, un published UM\_ALQura University, college of Education, saudia.
- Aryan, sameera Ateyeh. (2003). *The Effect of Using the metacognitive in Philosophy Achievement for the Girl secondary stage Girls students and the effect in their meditative Philosophical Thinking*. The 3<sup>rd</sup> scientific conference, The Egyption Association for Reading and knowledge (Reading and Human Building) Cairo, Ein shams University.
- Azzam, Mairvat sulaiman. (2012). *The Effect of Using the L.W.K strategy in Acquiring the concepts and critical Thinking skills in science for the 7<sup>th</sup> Grad Girl student*. master Degree, un published The Islamic University, Ghaza.
- -Aser, Husni (2005). *Teaching the Arabic Language in the Elementary stage*, Alexandria, Alexandria centre.
- Ateyah, Muhsen Ali (2009). *Meta cognitive strategies in understanding the read*. Dar ALmanahej the for publishing and Distributing, Amman, Jordan.
- Fahmi, Ehsan, (2003). The Effect of Meta cognitive strategy in Improving the critical Reading skills for the first secondary Girls students. *Reading and Knowledge Journal*, 38(45). 115-156.
- Lafi, sa'eed Abdullah. (2006). *The Effect of using Meta cognitive Strategies in Improving the Reading comprehension skills for the*

*Elementary stage students*. The Eighteenth scientific conference for the Egyptian society for curriculum and Arabian Humman Building.

- Makahly, AL-sadeyah. (2015). *The using of language games in improving the skills*. M.A. Dessirtation mohammed khudair university, college of human and social sciences, Algeria.
- Madkoor, Ali. (2006). *Method of Teaching the Arabic Language*. Dar ALmaseerah for publishing and distributing. Amman Jordan.
- Mousa, Mustafa isma'el. (2001). *The Effect of meta cognitive strategy in Improving the Reading comprehension styles and Recognizing the meta cognition and Question production for the preparatory stage students*. Researches of the first scientific conference for the Egyptian society for Reading and Knowledge. (The Role of Reading in Teaching the courses, July, Different). Vol, Cairo, Ein shams University, college of Education.
- AL wa'eli. Su'ad Abdulkareem & Abu ALroz, Diya Mohammed. (2011). *The Degree of Arabic Language Teaching the critical Reading skills for the 10<sup>th</sup> Grad students and its Effect in the Achievement and Tendencies Toward Reading*. Dirasat, college of Education vol. (38) 251-264.
- Blatner Adam, M.D. (2002). *Role Playing in education*. (ablatner@aol.com).
- Hoppes, M. (2005). Enhancing main idea comprehension for student with learning problem: The Role of Summarization Strategy and Self-Monitorin Instruction *Journal of Special. Education*.
- Fandrich, C. (1998). Reading and auditing-(Listening Comprehension) in secondary English as A second Language students. *Dissertation Abstracts international*, 59(2). 125-143.
- Torgesen. (2004). *Assessing growth in Critical Reading Skills*. Retrieved October 13, (2005) From; [http: // www.Fcrr.Org/assessment/PDF Files/ Midschreivi/PDF](http://www.Fcrr.Org/assessment/PDF Files/ Midschreivi/PDF).

- Kaplan, J. & Tracey, D. (2007). *Teacher Read-Alouds at 2nd Grade with and without Student Companion Texts: Unexpected Findings* Online Submission, Paper presented at the Annual National Reading Conference (57th, Austin, TX, Nov 28-Dec 1, 2007).