

## أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي

يسرى محمد مقبل الزبيد\*

### ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. جرى اختيار ثلاث مدارس، من المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى. واختيرت شعبة واحدة للصف الخامس الأساسي من كل مدرسة عشوائياً. وبلغ عدد أفراد الدراسة (112) طالبة. أعدت الباحثة اختبارين، الأول لقياس مهارات القراءة التحليلية، والثاني لقياس مهارات الكتابة. توصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في مهارات القراءة التحليلية والكتابة، وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في مهارات الاختبارين المذكورين. ولم تظهر فروق بين المجموعتين التجريبتين لأي منهما في اختباري مهارات القراءة التحليلية والكتابة. وأوصت الباحثة بضرورة تضمين أدلة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ، بوصفهما استراتيجيتين حديثتين لتدريس النصوص القرائية.

**الكلمات الدالة:** استراتيجية التساؤل، استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، مهارات القراءة التحليلية، مهارات الكتابة.

(1997)؛ (Abi Samra, 2001).

### المقدمة

وذكر وديح وبركات وحافظ (2004) أن للقراءة تأثيرات متنوعة على المتعلم، فهي تساعده على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وتوسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط ذوقه، وتشبع حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره، وعن طريقها يمكن أن يكتسب المتعلم قدرة على حل المشكلات اليومية، فضلاً عن نجاحه في حياته المدرسية.

وأما الكتابة فهي حصيلة مهارات اللغة العربية من قراءة واستماع وتحدث، وإحدى وسائل التواصل بين أفراد المجتمع الإنساني في مجالات الحياة كلها، وبها يحفظ التراث على مر الأزمان والأجيال. وبالكتابة يعبر الفرد عن أفكاره في قوالب لغوية، وبذلك يعزز ثقته بنفسه، ويكتسب القدرة على وصف الأحداث، بتوظيف ما لديه من مخزون لغوي، وخبرات سابقة (عامر، 2000).

وإن الكتابة عمليات بنائية يتعلق بعضها بالشكل، ويتعلق بعضها بالمضمون، لذا أصبحت بالنسبة للمتعلمين مهارة صعبة، ففي كل مرة يكتب فيها الطالب جملة يجد نفسه أنه وقع في أخطاء كثيرة، وهذا يتطلب تعلم هذه المهارات وتعليمها، ليصل الطالب إلى تجويد الكتابة (Farnan and Laband Diane and flood, 1992).

ومجالات الكتابة كثيرة ومتعددة، بعضها يجدها الطالب في

تضم اللغة العربية فناً أربعة مترابطة، هي (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهذه المهارات كلها عمليات ذهنية، ولا يستطيع الطالب الانتقال من مرحلة إلى أخرى من غير إتقانها، ويأخذ تعليم اللغة العربية جزءاً كبيراً من الوقت المخصص للتعليم في المرحلة الأساسية، بهدف تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة لقراءة وكتابة واستماعاً وتحدثاً، فضلاً عن اكتسابهم المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني، للانتفاع بها في حياتهم اليومية.

وتحدث عملية القراءة بتدرجها من القراءة الآلية إلى قراءة السطور، وما بين السطور، وما بعد السطور، إلى إضفاء القارئ على المقروء معاني جديدة، أو من كونها عملية مثير واستجابة، إلى سيرها في العقل بأخذها خطأ نصف دائري، لتكون عملية مثير واستجابة، أو أن ادراك شكل الكلمة هي أولى مراحل القراءة.

يلبها فهم الكلمة، ثم الاستجابة إلى ما تعكسه من معنى، ثم استيعاب المعنى، ليصبح جزءاً من معرفة القارئ (حبيب الله،

\* مديرية الزرقاء الأولى، وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/08/26، وتاريخ قبوله 2015/10/07.

العمليات المعرفية للفهم القرائي، وتعبير الطلبة عن أفكارهم بنحو لفظي عندما يقرؤون، ويوضحون أنواع الاستراتيجيات التي يستعملها القارئ الماهر في أثناء القراءة، ويعتمد استخدام هذه الإستراتيجية على مجموعة من الأفكار حول القارئ الجيد منها، القدرة على استحضار خلفيته المعرفية عندما يقرأ، وعمل تنبؤات، وتخيّل أحداث النص المقروء، وتعرف التشويش والاضطراب في المقروء، وتحديد أغراض القراءة، ومعرفة بناء النص وتنظيمه، ومراقبة استعمال الاستراتيجيات على وفق الغرض من القراءة (الربابعة، 2007).

وأورد شبلي (2001) أن التفكير بصوت عالٍ يتميز بأنه لا توجد فجوة زمنية بين أداء الفرد للمهمة والتقرير اللفظي، وأنه لا يجري تعيين طبيعة استجابة الفرد. وهناك عدد من المشكلات التي يظهرها التفكير بصوت عالٍ للباحثين منها: إن مقاطعة الأفراد في أثناء أداء المهمة ربما يعطل جهدهم، ويعطل تتابع عمليات المعالجة، وأن تسجيل المعلومات في أثناء التفكير بصوت عالٍ يمكن أن يستنفد الوقت والطاقة العقلية والمعرفية. ومن خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية لم تعثر الباحثة على دراسات تناولت القراءة التحليلية والكتابة كمتغير تابع كما هو في الدراسة الحالية، أما متغيرات الدراسة الأخرى فقد كانت الدراسات السابقة تقترب منها، ومن هذه الدراسات: دراسة محمد (2004) والتي هدفت إلى التعريف بفاعلية إستراتيجيات طرح السؤال، والتنبؤ القرائي، والتحويل في تنمية بعض مهارات القراءة الإبتكارية، لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في محافظة (المينا) بمصر. وبلغ عدد أفرادها (60) طالباً، قسمت بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، ودرست التجريبية كتاب لغتنا الجميلة بالاستراتيجيات المذكورة، في حين درست الضابطة بالطريقة المتبعة، وطبق الباحث اختباراً لقياس مهارات القراءة الإبتكارية مكوناً من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعض أسئلة المقال. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المقترحة كان لها أثر دال إحصائياً في تنمية مهارات القراءة الإبتكارية.

وهدف دراسة الهلوسة (2004) إلى استقصاء أثر القراءة الإستراتيجية بأبعادها: الجدول الذاتي قبل القراءة، والتفكير بصوت عالٍ في اثائها، والتلخيص بعد القراءة في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. وطبقت الباحثة هذه الاستراتيجيات على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك بالأردن. وبلغ عدد افراد المجموعة التجريبية (52) طالباً، وبعدهم كان افراد المجموعة الضابطة. وبعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة اختباراً في الاستيعاب القرائي، واختباراً في

المدرسة، وبعضها تزخر به الحياة، ومن هذه المجالات: كتابة الرسائل والمذكرات والتقارير، وإعداد الكلمات وكتابة محاضر الاجتماعات، وشرح الأبيات الشعرية ونثرها (خلف الله، 2002).

وأصبح من المهم أن يدرك متعلم الكتابة مهارات الكتابة المختلفة؛ من الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية، إلى اختيار الألفاظ الملائمة، وسلامة عرض الفكرة ووضوحها، إلى ترتيب الأفكار والربط فيما بينها تبعاً لأهميتها، إلى الصدق في تصوير المشاعر ووصف الأشياء، إلى تذوق النواحي الجمالية في انتقاء الكلمة وتأليف العبارة، إلى الدقة في استخدام علامات الترقيم (قورة، 1981، الحمادي وظافر، 1984).

ولتحقيق أهداف القراءة والكتابة، وتمكين الطلبة في مراحلهم الدراسية المختلفة من مهاراتهم، يجب تدريس النصوص القرائية المقررة باستراتيجيات وطرائق وأساليب مستحدثة، تعمل على تحسين أداء الطلبة القرائي والكتابي (النجلاوي، 2001).

ووجدت الباحثة أن التربويين يدعون إلى ضرورة التنوع في طرائق التدريس واستراتيجياته وأساليبه، مما يجعل المعلم متقناً لها وعارفاً بما يصلح لكل موقف من مواقف التدريس، فهو يحتاج إلى خبرة خاصة، ومتابعة التطورات والمستجدات التربوية والعلمية في مجال تخصصه.

وتشكل إستراتيجية التساؤل أهمية خاصة، فالأسئلة، سواء أكانت تلك التي تُطرح، أم تلك التي يُحجم عن طرحها، هي محفزات للتفكير حول الإجابة عنها، وتعد إستراتيجية طرح السؤال من أقوى الاستراتيجيات، ولها دور فعال في تحقيق الأهداف، وهي غير مكلفة، ولا تحتاج إلا لشيء من الشجاعة والنقّة بالنفس والصياغة الجيدة للسؤال قبل طرحه (Woods and Moe, 2006 وحتى تحقق الأسئلة الأغراض المرجوة منها لا بدّ أن يكون السؤال واضح الهدف، بحيث لا يحتمل أكثر من تفسير، وأن يدور حول فكرة واحدة، وأن يكون حسن الصياغة، وأن يساعد المعلم في كشف الفروقات الفردية بين الطلبة وذلك بشمولها للمستويات كافة فضلاً عن إعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير بالإجابة (الخطيب، 2001).

ويطرح القارئ أسئلة في أثناء القراءة مثل: ما الهدف من النص؟ ما التفاصيل التي أحتاجها بعد الانتهاء من القراءة؟ هل أريد الخروج من القراءة بتصور عام؟ هل أريد فهم النقاط الأساسية؟ هل قراءة النص كاملاً له علاقة بهدفي؟ هل أريد استحضار حقائق معينة؟ هل أستطيع الحصول على ما أريد بقراءة مقطع محدد؟ ما الأفكار التي يتضمنها النص ولا تستدعي اهتمامي؟.. وغيرها من الأسئلة (Saricoban, 2002).

أما إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ فتستخدم لتوضيح

والتحدث باللغة الأخرى، حيث أن القراءة التحليلية تعزز معرفة الطالب حول المادة التي يقرأها وتحليلها بسهولة وتقييمها، وتجعله أكثر قدرة على التعبير عن أفكاره ودمج المعرفة التي يمتلكها مع رأيه الشخصي.

وفيما يتعلق بالدراسات المتعلقة بمهارات القدرة الكتابية، فقد هدفت دراسة درايسه (Darayseh, 2003) إلى معرفة أثر برنامج مقترح مبني على إستراتيجية الخريطة الدلالية والعصف الذهني في تطوير القدرة الكتابية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي واتجاهاتهم نحوها، تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مديرية تربية لواء الرمثا (الأردن) موزعين على ست شعب، تم اختيارها عشوائياً، وتكونت المجموعة التجريبية من شعبتين للذكور وشعبتين للإناث، والمجموعة الضابطة من شعبة ذكور وشعبة إناث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام برنامج الكتابة المقترح، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجموعة التجريبية تعزى إلى إستراتيجية التدريس المستخدمة لصالح الخريطة الدلالية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات الطلبة تعزى إلى أثر الجنس لصالح الإناث، فضلاً عن ذلك فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو الكتابة لصالح المجموعات التجريبية بشكل عام، ولصالح مجموعة الخريطة الدلالية بشكل خاص.

وهدف دراسة تميم (2004) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عن طلبة المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. واختار الباحث عينة الدراسة بشكل عشوائي، بلغ عددها (187) طالباً وطالبة من ثماني مدارس ثانوية رسمية في أربع مناطق تعليمية. ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانة للطلبة واستبانة للمعلمين للتعرف إلى واقع تدريس مهارة الكتابة، وأعد اختباراً قبلياً وآخر بعدياً، وبرنامج تدريبي لقياس فاعلية في تنمية المهارات المحدده سلفاً. وكشفت أهم النتائج في مجال واقع تدريس التعبير الإبداعي عن ان المدرسين يولون التعبير الوظيفي أهمية اكبر من التعبير الإبداعي، وان مدرسين اللغة العربية لا يقومون بواجباتهم المهنية على أفضل وجه. اما أبرز نتائج تطبيق البرنامج المعد فأشارت إلى زيادة متوسط درجات الطلبة ذكورا وإناثا في الاختبار البعدي على متوسط تحصيلهم في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة.

وهدف دراسة بني ياسين (2007) إلى معرفة فاعلية أنموذج فلور وهيز الأصلي والمعدل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. واختار لتطبيق

التفكير الناقد، وأظهرت النتائج أثراً دالاً إحصائياً للقراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي بجميع مستوياته الحرفي والتفسيري والناقد، وأظهرت أيضاً أثراً للقراءة الإستراتيجية في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وأما دراسة الربابعة (2007) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التفكير بصوت مسموع وأسلوب التفكير في تطوير مهارات فهم المقروء بالمستويين: "الناقد والإبداعي" لدى طلبة الصف السابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن وتوزعت هذه العينة على شعبتين، مثلت إحداها المجموعة الضابطة (27) طالباً، والمجموعة التجريبية (28) طالباً. وأظهرت نتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعتين على اختبار فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فهم المقروء تعزى إلى أسلوب التفكير أو التفاعل بين الإستراتيجية والأسلوب.

وهدف دراسة بيج (Beach, 2007) إلى معرفة تأثير القراءة التحليلية على قراءة النصوص وكتابتها بطريقة مقدمة لطلاب الصف التاسع. أجريت الدراسة في ميريلاندا، وقد استخدمت المنهج التحليلي والمقارن، حيث تكونت العينة من طلاب الصف التاسع تم تعليمهم (13) درس مصممة لتعليم مهارات القراءة التحليلية والكتابة، واختيرت عينة عشوائية منهم تكونت من (4) طلاب ثم إجراء المقابلات معهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن ناتج المقارنة بين ما قبل وبعد تمام مهارات القراءة التحليلية والكتابة كانت إيجابية، حيث أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على اتقان مهارات القراءة وتحليل النصوص بدقة وسهولة. وأيضاً فقد ساهمت القراءة التحليلية على التطور في الكتابة لديهم، وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين تم إجراء المقابلات معهم وجدوا أن الاستراتيجيات التي اتبعت لتعليمهم القراءة التحليلية كانت مفيدة جداً.

وهدف دراسة كوبر شفلي (Kuprashvili, 2013) إلى معرفة مدى أهمية القراءة التحليلية وتأثيرها على تحسين مهارة المحادثة عند الطلاب. أجريت الدراسة في جورجيا، وقد استخدمت المنهج التحليلي، حيث تكونت العينة من مجموعة من الطلاب الذين تم ضمهم إلى برامج تعليم مهارات القراءة التحليلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارات القراءة التحليلية تساعد على جعل الطلاب متحدثين جيدين للغة ثانية لأنها تعمل على تطوير المهارات والكفاءات التفاعلية، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب والأنشطة التي تساعد الطالب على الانتقال من مرحلة القراءة التحليلية إلى القراءة الجهرية

هذا الجانب، ومن ناحية أخرى اهتمت الدراسة بمهارات القراءة التحليلية والكتابة التي هي أهم المهارات التي يجب تعليمها للطلبة إذ يعتمد على إتقانها نجاح الطلبة في بقية المواد، ومع ذلك فإن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة ذات الصلة في تأصيل الأطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، والإفادة من الطريقة والاجراءات المتبعة، وكيفية معالجة المتغيرات، واستخدام الوسائل الإحصائية، وتفسير النتائج ومناقشتها.

#### مشكلة الدراسة:

تعدّ مهارات القراءة والكتابة وسائل ذات أهمية كبيرة في عملية التواصل البشري والتحصيّل المعرفي. وهي أكثر أهمية للمتعلمين، فالطالب الذي يعاني من ضعف في القراءة والكتابة لا يمكنه أن يؤدي ما هو مطلوب منه. ومع أن هذه المهارات يمكن تعلمها، إلا أن معظم الطلبة يعانون ضعفاً بيناً فيهما، وخصوصاً في القراءة التحليلية. وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات عربية في القراءة التحليلية إلا أن هناك دراسات تناولت القراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، والقراءة بشكل عام. وهناك من يرى أن القراءة التحليلية لا تختلف كثيراً عن القراءة الناقدة (Gunning, 1996). فقد أشارت إلى هذا الضعف كل من دراسات: نصر (1990)، وقطاونة (2004)، والحاك (2005).

وتتأثر مشكلة الدراسة أيضاً من ضعف الطلبة في الكتابة، فقد أشارت دراسة عمار (1999) إلى ضعف الطالبات في تربية قصبة المفرق في التعبير الكتابي، وبين أبو خليل وأبو حاتم (1995) في كتابهما (المُرشد في كتابة الانشاء) تساؤل مستوى الطلبة في المشرق العربي، ومنه الأردن، في التعبير الكتابي بشكل واضح.

#### أسئلة الدراسة:

**السؤال الأول:** ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

**السؤال الثاني:** ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

**السؤال الثالث:** ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

**السؤال الرابع:** ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

الأنموذج عينة مكونة من (144) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية إربد (الأردن). وقسمت العينة على ثلاث مجموعات تجريبيتين يطبق على إحداها أنموذج فلور وهيز الأصلي، ويطبق على الأخرى الأنموذج المعدل. ومجموعة ضابطة تدرس التعبير الكتابي بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج فروق بين المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي، أي أن أنموذج فلور وهيز الأصلي والمعدل كانا ذا أثر دال إحصائياً. وأظهرت النتائج أيضاً أن الفرق بين الأنموذج الأصلي والأنموذج المعدل كان دالاً إحصائياً لصالح الأنموذج المعدل. وبينت الدراسة كذلك أنه يوجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أثر الأنموذج يعزى إلى متغير الجنس. وهدفت دراسة الأحمد (2008) إلى بيان فعالية أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره في التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، تكونت عينة البحث من (40) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك وتم إعداد أدوات البحث وهي: اختبار التفكير الإبداعي، واختيار التعبير الكتابي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي التي استخدمت كميّار لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي، وبعد تطبيق البرنامج وتطبيق الاختبارات أظهرت النتائج تحسناً واضحاً على عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي، واختبار التعبير الكتابي وبينت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية: يلاحظ أن الدراسات التي تناولت استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ درست هذه المتغيرات، بوصفها متغيرات مستقلة، وقد بحثت في أثر هذه الاستراتيجيات في الاستيعاب القرائي، وفي القراءة الابتكارية، ومهارات التفكير الناقد، أما متغير القراءة التحليلية فلوحظ ندرة الدراسات التي تناولتها. وتناول المحور الثالث موضوع الكتابة، بوصفه متغيراً تابعاً، كما الحال في الدراسة الحالية، وكانت المتغيرات المستقلة بناء برنامج تعليمي، وأثر استراتيجيات ما قبل الكتابة في جودة الكتابة لدى الطلبة.

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، فإن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة بتناولها طريقة جديدة في تدريس النصوص القرائية، وباعتماد استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ. ولم يسبق لأية دراسة سابقة أن تناولت تدريس النصوص القرائية بهذه الطريقة، في حدود علم الباحثة وإطلاعها، مما يشكل إضافة جديدة في البحوث والدراسات في

ذلك خلال خطوات التدريس جميعها.

إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ: تعرفها كوبرو (Coiro, 2002) بأنها الطريقة التي يعبر بها الطلبة لفظياً عندما يقرؤون، ومن ثم يظهرون الاستراتيجيات التي يستعملونها لفهم النص، وقد يستخدمها الطلبة فردياً أو مع شركاء، وهذا يعزز التعلم لديهم.

وتعرف اجرائياً بأنها: مجموعة الخطوات الإجرائية المتبعة في تدريس الطالبات (عينة الدراسة)، التي تحمل هؤلاء الطالبات على ذكر كل ما يخطر لهن من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوت عالٍ، وجعلهن ينغمسن في الحوار فوق المعرفي لاستيعاب النص المقروء.

مهارات القراءة التحليلية: يعرفها فوران (Foran, 2001) بأنها القراءة التي تهتم بترجمة الكلمات المكتوبة إلى أفكار ذكية.

وتعرف اجرائياً بأنها: عملية عقلية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على فهم المعاني العميقة والرمزية. وتقاس بدرجة الطالبة التي تحصل عليها بالإجابة عن اختبار مهارات القراءة المصمم لهذه الغاية.

مهارات الكتابة: يعرفها صومان (2006) بأنها عملية بنائية تراكمية، تتضمن التفكير وما يلازمه من اضطراب أو تنظيم أو تحسين.

وتعرف اجرائياً بأنها عملية فكرية إنتاجية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على توظيف عناصر الشكل والمضمون المرتبطة بكتابة الموضوع، والمعتمدة في حدود هذه الدراسة. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بإجابتها عن فقرات الاختبار المصمم لهذه الغاية.

### الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

أتبع في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

أفراد عينة الدراسة:

جرى اختيار ثلاث مدارس للبنات قصدياً من المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى، واختيرت شعبة واحدة من كل مدرسة عشوائياً. فقد اختيرت شعبة واحدة للصف الخامس الأساسي من مدرسة أسماء بنت أبي بكر الأساسية مثلت المجموعة التجريبية الأولى، ودرست بإستراتيجية التساؤل، وشعبة واحدة للصف نفسه من مدرسة الشيماء الأساسية مثلت المجموعة التجريبية الثانية، ودرست بإستراتيجية التفكير بصوت

**السؤال الخامس:** ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية مقارنة بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ؟

**السؤال السادس:** ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة مقارنة بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ؟

### أهمية الدراسة

تتأى أهمية الدراسة مما يأتي:

1- إفادة معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الخامس الأساسي في استخدام الاستراتيجيتين اللتين تناولتهما الدراسة وهما: إستراتيجية التساؤل، وإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ عند تدريس القراءة.

2- إفادة مشرفي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالإطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة.

3- إفادة مؤلفي مناهج اللغة العربية، وبخاصة إعداد أدلة المعلمين من تضمنين هذه الأدلة الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة ومنها إستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ. **حدود الدراسة:** تقتصر الدراسة على:

**الحدود المكانية:** مدرسة أسماء بنت أبي بكر الأساسية، ومدرسة الشيماء الأساسية، ومدرسة الخنساء الأساسية، وهي مدارس تابعة لتربية الزرقاء الأولى.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014.

**الحدود البشرية:** عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي.

**الحدود الموضوعية:** تتحدد نتائج الدراسة بصدق استجابة أفراد العينة وموضوعيتهم على أدوات الدراسة.

### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

إستراتيجية التساؤل: ويعرفها سوتس (Sutties, 2007) بأنها إستراتيجية تستخدم من قبل المعلم أو الطالب وتهدف إلى تحديد الهدف من المقروء، ووضع تصور للنتائج النهائية من القراءة، إذ إن وضوح الهدف يمكن الطالب من الدخول في حالة الانتباه مع الاسترخاء، وفي هذه الحالة يبتعد الطالب عن الملل أو القلق، مما يزيد من فعالية القراءة لديه.

وتعرف اجرائياً بأنها مجموعة الخطوات الإجرائية المتبعة في تدريس النص القرائي، والقائمة على الأسئلة التي تطرحها الطالبات (عينة الدراسة) حول النص على أنفسهن، أو على المعلمة، والأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبات، ويجري

ولقلة الدراسات العربية (في حدود علم الباحثة)، التي تناولت هذه المهارات، إضافة إلى ارتباط هذه المهارات بالاستراتيجيات المقترحة للتدريس. 5. تثبيت أربع فقرات على كل مهارة من مهارات القراءة التحليلية للنص النثري، وأربع فقرات للنص الشعري، وتكون اختبار القراءة التحليلية بصورته الأولى من (24) فقرة، موزعة على مهارات القراءة التحليلية، بواقع (4) فقرات لكل مهارة من المهارات الثلاث للنص النثري، وأربع فقرات للنص الشعري.

صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية جرى التحقق من صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية بعرضة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مهارات القراءة التحليلية، ومدى تمثيل الفقرات لمهارات القراءة التحليلية، ومدى وضوح الفقرات وكفايتها، ومدى مناسبة المهارات والفقرات الخاصة بها لطالبات الصف الخامس، إضافة إلى اقتراح أية تعديلات أخرى. وأخذت الباحثة بآراء المحكمين التي كان من أبرزها: إعادة صياغة بعض الفقرات، وإحكام الجانب اللغوي.

لقد عُدت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. وجرى تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة، وحُسب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات القراءة التحليلية، وكانت معاملات الصعوبة بين (0.21-0.86)، ومعاملات التمييز بين (0.24-0.82)، وهي معاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة. وأصبح اختبار مهارات القراءة التحليلية في صورته النهائية مكوناً من (24) فقرة. والدرجة الكلية للاختبار (60 درجة).

ثبات اختبار مهارات القراءة التحليلية: للتحقق من ثبات الاختبار جرى اختيار عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة، واستخدمت استجاباتهم في حساب معامل الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، ويبين الجدول (1) القيم الناتجة بعد تصحيحها بمعادلة بيرسون .

### الجدول (1)

معاملات الثبات للمهارات الفرعية  
لاختبار مهارات القراءة التحليلية

تحليل ما جاء في النص	تفسير محتوى النص	نقد النص	الكلية
0.85	0.83	0.88	0.85

وعُدت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في

عالي، وشعبة ثالثة من مدرسة الخنساء الأساسية مثلت المجموعة الضابطة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (112) طالبة موزعات على الشعب الثلاث، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و(38) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و(44) طالبة للمجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، أُعدَّ اختباران هما: اختبار مهارات القراءة التحليلية، واختبار مهارات الكتابة. أولاً: اختبار مهارات القراءة التحليلية:

بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية مثل دراسة: بيج (2007, Beach)، ودراسة لونج (2012, Long)، ودراسة كوبرشفلي (2013, Kuprashvili)، ودراسة وودز وموي (2006, Woods & Moe). أُعدَّ اختباراً لمهارات القراءة التحليلية مؤلفاً من (24) فقرة. وجرى إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. تعريف مهارة القراءة التحليلية: على أنها عملية عقلية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على:

أ. تحليل ما جاء في النص، ومن مؤشرات الدالة عليها: تصنيف النص وفقاً لنوع الموضوع، وذكر الأفكار الرئيسية في النص، وترتيب الأفكار بحسب العلاقة الرابطة بينها، وتحديد المشكلة، أو المشكلات التي يحاول النص حلها.

ب. تفسير محتوى النص، ومن مؤشرات الدالة عليها: تفسير الكلمات الرئيسية الواردة في النص، وفهم المقترحات الواردة في النص، وتقديم آراء للحكم على ما ورد في النص، واقتراح بعض الحلول للمشكلات الواردة في النص.

ج. نقد النص، ومن مؤشرات الدالة عليها: أخذ الملاحظات لاستخدامها في تدعيم التفسير، ومناقشة الأفكار لفهم المادة بشكل أفضل، وعرض الأحكام مدعمة بالأمثلة والأسباب، وتقديم رأي شخصي حول النص.

2. اختيار نصين أحدهما نثري، والآخر شعري للاستناد اليهما في وضع فقرات الاختبار، وجرى أخذ النصين من كتاب "لغتي الجميلة" المقرر على طلبة الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

3. استخلصت ثلاث مهارات عُدت أساسية في تكوين القراءة التحليلية واستندت في مضمونها إلى عدد من الاختبارات المعروفة.

4. ترجمت المهارات الثلاث (تحليل ما جاء في النص، تفسير محتوى النص، نقد النص) إلى فقرات اختبار، بحيث شملت كل مهارة أربعة أسئلة حول النص النثري، وأربعة أسئلة حول النص الشعري. وقد اقتصررت هذه الدراسة على هذه المهارات لمناسبة محتواها لأعمار الطالبات ونموهن العقلي،

فقرة من فقرات اختبار الكتابة، وتراوح معامل الصعوبة بين (0.24-0.86)، في حين تراوح معامل التمييز بين (0.27-0.82) وهي معاملات جيدة لغايات هذه الدراسة. ثبات اختبار مهارات الكتابة:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة، واستخدمت استجاباتهن في حساب معامل الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، بمعادلة بيرسون وكان معامل الثبات (0.81). وُعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في الدراسة. وتبين كذلك أن الزمن المناسب للاختبار هو (45 دقيقة)، ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار مهارات الكتابة (20) درجة والعلامة الدنيا صفراً. ثبات تصحيح اختبار مهارات الكتابة:

للتحقق من ثبات تصحيح اختبار مهارات الكتابة كررت الباحثة تصحيح الاختبار بنفسها مرتين، بينهما مدة بلغت اسبوعين. وقد جرى التصحيح على وفق توافر المهارات الثمان في كتابة كل طالبة. وبلغ معامل الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن (0.88). ولزيادة التحقق من ثبات التصحيح طلبت الباحثة من إحدى زميلاتها المتخصصات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بتصحيح عينة من كتابات الطالبات، فوجدت أن معامل ثبات التصحيح بين الباحثة وزميلتها بلغ (0.82). ومعاملات الثبات هذه مقبولة لإجراءات تصحيح اختبار الكتابة.

#### تكافؤ المجموعات:

جرى التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة بالاعتماد على علامات الاختبار القبلي الخاص بمهارات القراءة التحليلية، وعلامات الاختبار القبلي الخاص بالكتابة. واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات علامات الطالبات في المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة. ولم تكن للفروق بين هذه المتوسطات الحسابية أي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ). ويبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، علماً بأن النهاية العظمى للاختبار الخاص بمهارات القراءة التحليلية (60) درجة، والنهاية العظمى لاختبار الكتابة هي (20) درجة. ويبين الجدول (3) نتائج تحليل التباين.

الدراسة. وتبين كذلك أن الزمن المناسب للاختبار هو (60 دقيقة)، ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار مهارات القراءة التحليلية (60) درجة والعلامة الدنيا صفراً.

#### ثانياً: اختبار مهارات الكتابة:

أعدّ لأغراض الدراسة اختبار للكتابة مؤلف من (5) فقرات، تقيس كل من المهارات الآتية: تنظيم الكتابة في فقرات، استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح، وضوح الخط، مراعاة القواعد النحوية، مراعاة قواعد الإملاء، استعمال أدوات الربط المناسبة، مراعاة تسلسل الأفكار، تضمين صور فنية بسيطة.

#### خطوات بناء الاختبار:

1. تعريف مهارات الكتابة بأنها: عملية فكرية إنتاجية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على توظيف عناصر الشكل والمضمون المرتبطة بكتابة الموضوع.
2. استخلصت ثماني مهارات عُدت أساسية في تكوين الكتابة، واستندت في مضمونها إلى عدد من الاختبارات المعروفة (الهاشمي، 1995)، و(الخولي، 2004).
3. ترجمت المهارات الثماني (تنظيم الكتابة في فقرات، استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح، وضوح الخط، مراعاة القواعد النحوية، مراعاة قواعد الإملاء، استعمال أدوات الربط المناسبة، مراعاة تسلسل الأفكار، تضمين صور فنية بسيطة) إلى فقرات اختبار، واقتصرت هذه الدراسة على هذه المهارات لمناسبة محتواها لأعمار الطالبات ونموهن العقلي، وكثرة الدراسات التي تناولت هذه المهارات، إضافة إلى ارتباط هذه المهارات بالاستراتيجيات المقترحة للتدريس.
4. تكون اختبار مهارات الكتابة بصورته الأولية من (5) فقرات، موزعة على مهارات الكتابة.

#### صدق اختبار مهارات الكتابة:

جرى التحقق من صدق اختبار مهارات الكتابة بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مهارات الكتابة، ومدى تمثيل الفقرات لمهارات الكتابة، ومدى وضوح الفقرات وكفايتها، إضافة إلى اقتراح أية تعديلات أخرى. وأخذت الباحثة بأراء المحكمين، وأجراء التعديلات المناسبة طبقاً لذلك، وُعدت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. وجرى تطبيق اختبار مهارات الكتابة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة قبل إجراء الدراسة، وحُسب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل

**الجدول (2)**

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات

في المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة التحليلية واختبار الكتابة القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة التحليلية	التجريبية (1)	30	25.43	7.41
	التجريبية (2)	38	21.79	8.59
	الضابطة	44	23.32	10.38
الكتابة	التجريبية (1)	30	10.80	3.48
	التجريبية (2)	38	10.29	4.10
	الضابطة	44	12.02	4.35

**الجدول (3)**

نتائج تحليل التباين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة،

في الاختبار القبلي الخاص بمهارات القراءة التحليلية، وعلامات الاختبار القبلي الخاص بالكتابة.

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
القراءة التحليلية	الطريقة	222.763	2	111.382	1.356	0.26
	الخطأ	8953.228	109	82.140		
	المجموع	9175.991	111			
الكتابة	الطريقة	65.121	2	32.561	1.994	0.14
	الخطأ	1779.593	109	16.327		
	المجموع	1844.714	111	111.382		

التفكير التأملي، زيادة درجة التفاعل مع الموقف التعليمي، إثارة الانتباه نحو المادة مدار الموضوع. ولتطبيق هذه المؤشرات أعدت الباحثة أنشطة ضمنيتها إستراتيجية التساؤل. مثال ذلك: لتحقيق مؤشر القدرة على معرفة مضمون النص وُضع النشاط الآتي:

كثير من الناس لا يذكرون آباءهم بخير لأنهم لم يتركوا لهم مالا كثيراً. والمال مهم في الحياة، إلا أن أباك ترك لك علماً وأدباً، أي حصلت على شهادة في الهندسة أو الطب أو الحاسوب بفضل أبيك، أيهما أفضل أن يترك لك مالا أم علماً، ولماذا؟

وأعدت مذكرات الدروس باعتماد إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، بمراجعة المؤشرات الآتية: القدرة على التعبير عن الأفكار لفظياً، القدرة على معالجة الأفكار التي يتناولها النص، الاعتماد على النفس في تحليل النص، تعزيز الجانب التعاوني التشاركي بين الطلبة، تحسين القدرة على التنبؤ بمجريات النص، القدرة على تخيل المعلومات الموصوفة في النص، القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة، تحسين الفهم

يتضح من الجدول (3) تكافؤ مجموعات الدراسة، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات هذه المجموعات على الاختبار القبلي الخاص بمهارات القراءة التحليلية، وعلامات الاختبار القبلي الخاص بالكتابة.

إعداد مذكرات الدروس:

1. تحديد وحدات الدراسة:

جرى اختيار الوحدات الثلاثة والرابعة والخامسة من منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وموضوعاتها (الابن الصالح، والدواء في الغذاء، والقنفذ). ودرست هذه الموضوعات بإستراتيجية التساؤل، وإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وبالطريقة الاعتيادية. وأعدت أنشطة إستراتيجية التساؤل، باعتماد المؤشرات الآتية: القدرة على معرفة مضمون المادة، التمكن من المهارات العقلية، القدرة على حل المشكلات، القدرة على تنشيط ذهن المتعلم وترشيد جهوده، تشجيع الطالب على الابتكار، تعرف قدرات الطالب واستعداداته، تهيئة جو من الإثارة والحماس في الموقف التعليمي، تعويد المتعلم على

القرائي لدى المتعلم.

وعلى سبيل المثال، لتحقيق مؤشر القدرة على التعبير عن الأفكار لفظياً، وضع النشاط الآتي:

تحدثي لزميلاتك عن الكلمات الخمس الآتية التي وردت متسلسلة في الفقرات الخمس لموضوع الابن الصالح، الكلمات هي: (الثروة، الصدقة، الغنى، يصرع، يمتع).

تحكيم مذكرات الدروس:

بعد إعداد مذكرات الدروس، عرضت على مجموعة من المحكمين، وذلك للتثبت من صدق المذكرات، ولإبداء الرأي حول مدى وضوح الأهداف ودقتها، مدى ارتباط محتوى الدروس بالأهداف، مدى كفاية مذكرات الدروس حسب الخطة الموضوعية لتجربة الدراسة، مدى مساهمة مذكرات الدروس لاستراتيجيتي التدريس (التساؤل، والتفكير بصوت عالٍ)، اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة.

وأخذت الباحثة بأراء المحكمين، وأعيدت صياغة بعض الأهداف، وحذفت بعض الأنشطة، وزيدت بعض الأنشطة، فضلا عن إجراء بعض التعديلات المتعلقة بتنظيم الدروس، وإحكام الجانب اللغوي، طبقاً لما أشار إليه المحكمون.

تصميم الدراسة

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على ما يعرف بتصميم المجموعات المتكافئة المختارة بطريقة قصدية، وهو تصميم (شبه تجريبي). وكان هدف الدراسة تقصي أثر تدريس

النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. أي أن المتغير المستقل هو طريقة التدريس ولها ثلاثة مستويات هي: التدريس بإستراتيجية التساؤل، التدريس بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، التدريس بالطريقة الاعتيادية. وأما المتغيرات التابعة فهي: مهارات القراءة التحليلية، مهارات الكتابة.

المعالجة الإحصائية:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات مجموعات الدراسة على اختبار مهارات القراءة التحليلية، واختبار مهارات الكتابة، واستخدام أيضاً تحليل التباين الأحادي لمعرفة اتجاه الفرق بين الاستراتيجيتين والطريقة الاعتيادية. وجرى ذلك في الإجابة عن جميع أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته والذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية والجدول (4) يظهر هذه النتائج.

#### الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

اختبار مهارات القراءة التحليلية			المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
8.75	33.50	30	التجريبية الأولى (التساؤل)
10.79	24.60	44	الضابطة (الاعتيادية)

\*العلامة الكلية من (60).

#### الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات

المجموعتين لتجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1415.82	1	1415.82	14.01	0.00
الخطأ	7230.136	72	100.42		
المجموع	8645.96	73			

على اتقان مهارات القراءة وتحليل النصوص بدقة، وأكثر قدرة على اتقان مهارات الكتابة لديهم بعد تصميم دروس لتعليم مهارات القراءة التحليلية والكتابة تتضمن مجموعة من الأنشطة بإستراتيجية التساؤل. واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسة محمد (2004)، التي وجدت أن إستراتيجية التساؤل كان لها أثر دالاً إحصائياً في تحسين مهارات القراءة الإبتكارية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته والذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية، والجدول (6) يظهر هذه النتائج.

وبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ كان (30.87)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة كان (24.60)، على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي. ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية، أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية الثانية والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (7) يبين هذه النتائج.

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التساؤل بلغ (33.50)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة بلغ (24.60)، على اختبار مهارات القراءة التحليلية. ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (5) يبين هذه النتائج.

وبين الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية يعزى لمتغير طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل. وهذه النتيجة قد تبدو منطقية في ضوء تطبيق إستراتيجية التساؤل، ذلك لأن هذه الإستراتيجية تسمح لكل طالبة أن تفكر وتعمل بطريقتها الخاصة، مما يسمح لكل طالبة أن تطور أفكارها، فتقرأ قراءة صحيحة، تؤدي بها إلى التحليل الصحيح. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وودز وموي (Woods & Moe, 2006)، التي أظهرت وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي جرى تعليمها مهارات القراءة التحليلية عن طريق الأقراص المدمجة حيث تضمنت مجموعة أنشطة صممت وفق إستراتيجية التساؤل. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة بيج (Beach, 2007) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة

### الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي

اختبار مهارات القراءة التحليلية			المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
7.88	30.87	38	التجريبية الثانية (التفكير بصوت عالٍ)
10.79	24.60	44	الضابطة (الاعتيادية)

### الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1260.23	1	1260.23	12.85	0.00
الخطأ	8072.45	80	100.9		
المجموع	9332.68	81			

البعدي، والجدول (8) يوضح ذلك. ويبين الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التساؤل كان (14.97)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة كان (13.00)، على اختبار مهارات الكتابة البعدي. ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك.

يبين الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات الكتابة، لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن بإستراتيجية التساؤل. ويعزى ذلك إلى أن الطالبة، بممارستها أنشطة التساؤل، التي قامت عليها الإستراتيجية، ساعد كثيرًا على أن تكتب الطالبة بتخطيط أفضل، ومراجعة المكتوب وتصحيحه بنفسها، وذلك بحد ذاته عملية تدريب جيدة على ممارسة الكتابة. يُزاد على ذلك أن المعلمة في المجموعة التجريبية كانت تحرص على مناقشة كتابات الطالبات، فيتعرض المكتوب للنقد، وتبادل أدوار المراجعة والتقييم، وهذا أيضا ساعد على تحسين مهارات الكتابة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بني ياسين (2007)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة، بعد تطبيق نموذج فلور وهير الأصلي والمعدل لمعرفة اثره في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائية لصالح الانموذج المعدل.

يبين الجدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية يعزى لمغير طريقة التدريس، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ. وتعزى هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ جعلت الطالبة تستمع لأفكار المعلمة، وأفكار زميلاتها، ويكون ذلك إما بالتعليق أو بالتوضيح أو بالتنبؤ، وهذه الأبعاد لا بد أن تؤثر في تحسين مهارات القراءة بشكل عام، وبخاصة مهارات القراءة التحليلية، وذلك يؤدي إلى الاستيعاب الصحيح. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الربابعة (2007)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، واتفقت مع دراسة الهلسة (2004)، التي أظهرت أثراً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته والذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرآنية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارناً بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة على اختبارات مهارات الكتابة

### الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي

اختبار مهارات الكتابة			المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
2.89	14.97	30	التجريبية الأولى (التساؤل)
4.11	13	44	الضابطة (الاعتيادية)

### الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	66.67	1	66.67	5.24	0.025
الخطأ	915.87	72	12.72		
المجموع	982.54	73			

وتوظف مفردات لإيصال فكرتها إلى الآخرين، وذلك يؤدي إلى دقة استعمال المفردات اللغوية، وكذلك الجمل والعبارات، فإذا تمكنت الطالبة من أداء ذلك شفويا، فهي كتابيا ستكون أكثر قدرة على ذلك، لأنها تتمتع في الكتابة بهامش من الحرية، في انتقاء الألفاظ والتراكيب والجمل والعبارات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة درايسه (Darayseh, 2003)، التي وجدت فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست الكتابة بالتفكير. كما وتتفق أيضا مع نتائج دراسة تميم (2004)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج تدريبي لقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة، حيث زاد متوسط درجات الطلبة ذكورا وإناثا في الاختبار البعدي على متوسط تحصيلهم في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة. كما وتتفق أيضا مع نتائج دراسة تميم (2004)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج تدريبي لقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة، حيث زاد متوسط درجات الطلبة ذكورا وإناثا في الاختبار البعدي على متوسط تحصيلهم في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة.

نتائج السؤال الخامس والذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية مقارنة بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ؟

نتائج السؤال الرابع ومناقشته والذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة، والجدول (10) يوضح ذلك.

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ كان (14.66)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة كان (13.00)، على اختبار مهارات الكتابة البعدي. ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (11) يبين ذلك.

ويبين الجدول (11) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات الكتابة، ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ. وقد يعزى التوصل إلى هذه النتيجة، بالدرجة الأولى إلى أن الطالبة وهي تبدي رأيا لفظيا، إنما تستعمل اللغة، والتواصل مع المعلمة ومع الزميلات يتطلب منها أن تنتقي الفاظا،

### الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي

اختبار مهارات الكتابة			المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
3.27	14.66	38	التجريبية الثانية (التفكير بصوت عالٍ)
4.11	13	44	الضابطة (الاعتيادية)

### الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة

بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	57.838	1	57.838	4.276	0.04
الخطأ	1082.21	80	13.528		
المجموع	1140.049	81	57.838		

و للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، التي درست بإستراتيجية التساؤل، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (12) يوضح ذلك.

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التساؤل كان (33.50)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ كان (14.66)، على اختبار مهارات الكتابة البعدي. ولمعرفة ما إذا كان الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (15) يوضح ذلك.

و للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، التي درست بإستراتيجية التساؤل، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (12) يوضح ذلك.

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التساؤل كان (33.50)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية كان (33.87) على اختبار مهارات القراءة التحليلية. ولمعرفة ما إذا كان الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (13) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين علامات الطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية التساؤل، والطالبات اللاتي درسن بإستراتيجية

#### الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبتين على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي

اختبار مهارات القراءة التحليلية			العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
8.75	33.50	30	التجريبية الأولى (التساؤل)	
7.88	30.87	38	التجريبية الثانية (التفكير بصوتٍ عالٍ)	

#### الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية (التساؤل) والتجريبية (التفكير بصوتٍ عالٍ) على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	167.183	1	167.183	2.54	0.12
الخطأ	4340.05	66	65.76		
المجموع	4507.245	67			

#### الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبتين على اختبار مهارات الكتابة البعدي

اختبار مهارات الكتابة			العدد	المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
2.89	14.97	30	التجريبية الأولى (التساؤل)	
3.27	14.66	38	التجريبية الثانية (التفكير بصوتٍ عالٍ)	

## الجدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة

بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية (التساؤل) والتجريبية (التفكير بصوت عالٍ) على اختبار مهارات الكتابة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1.04	1	1.04	0.126	0.72
الخطأ	546.077	66	8.274		
المجموع	547.118	67			

أخرى. وكذلك الحال في إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، فهي قائمة أصلاً على التفكير، وإعمال الفكر، وإظهار الرأي لفظياً بصوت مسموع، مثلما يجب إجراء عملية التساؤل بصوت مسموع أيضاً. ومن هنا كان للاستراتيجيتين الأثر نفسه في القراءة التحليلية والكتابة.

**التوصيات:** في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- 1- تضمين أدلة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى استراتيجيات التساؤل والتفكير بصوت عالٍ، بوصفهما استراتيجيتين حديثتين لتدريس النصوص القرائية.
  - 2- تدريب طلبة برامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية ممن يعدون لتدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية على هاتين الاستراتيجيتين.
  - 3- اعتماد استراتيجيات التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.
- إجراء دراسات أخرى لتدريس فروع اللغة العربية المختلفة باستراتيجيات التساؤل والتفكير بصوت عالٍ. والكشف عن أثرهما في تحسين مهارات التفكير المختلفة، وتحسين مهارات الأداء اللغوي الشفوي، أو التدوق الأدبي، أو القراءة الناقدة، أو القراءة الإبداعية...

يتضح من الجدول (15) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين علامات طالبات المجموعتين التجريبيين اللتين درستا باستراتيجيات التساؤل والتفكير بصوت عالٍ على التوالي، على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

ويمكن أن تعزى نتائج السؤالين الخامس والسادس إلى أن الاستراتيجيتين تعدان جديدتين على الطالبات، والطالبة، أو أي فرد، يميل إلى الجديد ويهتم به، ويتفاعل معه. وهذا يعني أن الطالبات في المجموعتين تفاعلن مع هاتين الاستراتيجيتين بالمستوى ذاته، فجاءت النتائج متشابهة في القراءة التحليلية والكتابة. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى أن المعلمتين اللتين كلفتا بتدريس المجموعتين، أبدينا الاهتمام نفسه بالاستراتيجيتين، وحرصنا على تنفيذ الأنشطة جميعها فيهما، مما أدى إلى أن يكون لهما التأثير نفسه في مهارة القراءة التحليلية والكتابة.

وقد تكون هناك أسباب أخرى أدت إلى التوصل إلى هذه النتيجة، أهمها أن الاستراتيجيتين، التساؤل، والتفكير بصوت عالٍ تتضمنان العوامل نفسها التي تثير التفكير لدى الطالبة، فالتساؤل يعني أن تشترك الطالبة، وقد يكون لها دور فاعل في الإستراتيجية، من حيث البحث عن الأسئلة، والعمل على ما يوجد مسوغات لطحها، والاشتراك بالأجوبة، ثم إثارة أسئلة

## المصادر والمراجع

## المراجع العربية

- اليرموك: اريد.
- تميم، ر. (2004). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحايك، ا. (2005). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- حبيب الله، م. (1997). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، عمان: دار عمان، الأردن.
- الحمادي، ي، وظافر، م. (1984). التدريس في اللغة العربية
- أبو خليل، ز، وأبو حاتم، ن. (1995). المرشد في كتابة الإنشاء، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع .
- الاحمدي، م. (2008). فاعلية أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة رسالة الخليج العربي. (107)، (93-59).
- بني ياسين، م. (2007). اثر انموذج فلور وهيز الاصلي والمعدل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

الرياض: دار المريخ.

العربية، عمان، الاردن.  
وديدج، م. وبركات، ه. وحافظ، و. (2004). ثقافة الطفل، عمان:  
دار الفكر.

### المراجع الأجنبية

Abi samra, N. (2001). Teaching Reading From and Interactive Perspective. <http://nadab11.tripod.com/reading>.

Beach (2007). The Effects of Honors Ninth-Grade Students' Strategic, Analytical Reading of Persuasive Text Models on the Quality of their Persuasive Writing. Digital Repository at the University of Maryland. Journal, (301), P: 314-1328.

Coiro, (2002). Using the Think- Aloud in Reading Instruction. On [www.Suite101.Com/article.cfm/141/87/20,2001](http://www.Suite101.Com/article.cfm/141/87/20,2001)

Darayseh, A. (2003). The Effect Of Proposed Program Based On Semantic Mapping And Brain Storming Strategies Based On Semantic Mapping And Brain Storming Strategies On Developing The English Writing Ability And Attitudes. Unpublished PHD Thesis, Amman, University of Jordan.

Farnan, N and Lapp. D, and Flood, J (1992). "Changing perspectives in writing Instruction, Journal of Reading, 35, (7). P: 550-565.

Foran, D. (2001). Reading Well: The Key to Success in College Writing. The Writing Lab Newsletter, 26, (2), P: 12.

Gunning, T. G. (1996). Creating Reading Instruction for All Children. Bosto: Allyn and Bacon.

Kuprashvili. V. (2013). How to Move Students Forward from Analytical and Syntopical Readers to Public Speakers While Teaching English as a Second Language. European Scientific Journal, 2, P: 1857 — 788.

Long, M. (2012). The Effects of Explicit Analytic Reading Skills Instruction on the Ability to Solve Mathematical Problems in a Written Format in a Third- Grade Classroom. University of Arkansas .

Saricoban, A. (2002). Reading Strategies of successful Readers Through the three phase Approach, The Reading Matrix, 2, 3.

Suttles, B. (2007). Before, during, and after approach to reading international center for leadership in education, p. 166.

Woods, M. and Moe. A. (2006). Analytical Readers passages. Prentice Hall, 8 editi.

الخطيب، م. (2001). مرشد المعلم في الموقف الصفّي، عمان:  
دار حنين للنشر والتوزيع.

خلف الله، س. (2002). المرشد في التدريس، دار جهينة للطباعة  
والنشر، عمان.

الخولي، أ. (2004). التعبير الكتابي وأساليب تدريس، عمان: دار  
الملاح للنشر والتوزيع، الأردن.

الربابعة، م. (2007). أثر إستراتيجية التفكير بصوت مسموع  
وأسلوب التفكير في تطوير مهارات فهم المشروع بالمستويين  
الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة  
ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

شبلبي، أ. (2001). بعض أبعاد البيئة المعرفية وأثرها على  
الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين العاديين من طلاب  
المرحلة الجامعية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

صومان، أ. (2006). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط  
المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى  
طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير  
منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عامر، ف. (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية  
الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب.

عمار، ب. (1999). مدى امتلاك الطالبات لمهارات التعبير الكتابي  
في مديرية التربية والتعليم في قسبة المفرق. رسالة ماجستير  
غير منشورة جامعة اليرموك، اريد، الأردن.

القطاونة، س. (2004). بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة  
الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن وقياس  
فاعليته في القراءة واتجاهاتهم نحوها، أطروحة دكتوراه غير  
منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

قورة، ح. (1981). دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة  
العربية والدين الإسلامي، القاهرة: دار المعارف.

محمد، خ. (2004). فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية  
مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة  
القراءة والمعرفة. العدد (33).

النحلاوي، ع. (2001). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت  
والمدرسة والمجتمع، ط2، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع.

نصر، ح. (1990). تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى  
طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، اطروحة دكتوراه غير منشورة،  
جامعة عين شمس، مصر .

الهاشمي، ع. (1995). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير  
الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة  
ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

الهلسة، ر. (2004). أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي  
والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في  
محافظة الكرك، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان

## Effect of Teaching Reading Texts by Using Thinking Aloud Protocol and Inquiry Strategy in Improving Analytical Reading and Writing Skills among the Students of the Fifth Grade

*Yosra M. AlZyoud\**

### ABSTRACT

The study aimed at identifying the effect of teaching reading texts by using thinking aloud protocol and inquiry strategy in improving analytical reading and writing skills among the students of the fifth grade. Three schools have been chosen from those schools which pertaining to (Al-Zarqa-first) Education Directorate. One fifth grade class has been chosen from each school randomly. The population of the study were (112) female. The researcher has made two exams. The first exam has been made to measure the analytical reading skills, and the second exam has been made to measure writing skills. The study attained to the following results: The first experimental group showed superiority in analytical reading and writing skills upon the controlled group, and it also showed that the second experimental group showed superiority in the two exams which have been mentioned earlier upon the controlled group. In addition to that the results showed no significant differences between the two experimental groups in the two tests of analytical reading and writing skills. And the researcher recommended that it is necessary to include the teacher's books of the Arabic language for the first essential stage the two strategies of questioning and loud thinking, as they are two modern strategies for teaching reading texts.

**Keywords:** Inquiry Strategy, Thinking Aloud Strategy, Improving Analytical Reading, Writing Skills.

---

\* First Zarqa Directorate, Jordan. Received on 26/08/2015 and Accepted for Publication on 07/10/2015.