قياس أثر التعلم الذاتي في تحسين مهارات المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي «المستوى الحرفي والاستنتاجي في اللغة العربية أنموذجًا»

Measuring the Impact of Self-Learning on Improving the Reading Skills of Seventh Grade Students: Literal and Deductive Levels in the Arabic Language as a Model

د. حسين حكمت المستريحي

أستاذ مساعد/ جامعة الإسراء/ الأردن.

د. غازي مرسال طاشمان

أستاذ مساعد/ جامعة الإسراء/ الأردن.

Dr. Hussein Hekmat Al Mistareehi

Assistant Professor/ Al-Isra University/ Jordan

hussein3318@yahoo.com

Dr. Ghazi Mersal Tashman

Assistant Professor/ Al-Isra University/ Jordan

g.tashman@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 25/ 8/ 2018، **تاريخ القبول:** 18/ 11/ 2019م.

E- ISSN: 2520 - 5692

P- ISSN: 2074 - 5656

Received: 25/ 8/ 2018, **Accepted:** 18/ 11/ 2019

DOI:

http: https://journals.qou.edu/index.php/jropenres

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التعلم الذاتي في تحسين مهارات المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي «المستوى الحرفي والاستنتاجي في اللغة العربية أنموذجًا»، تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم في لواء الجيزة، إذ اختير منه عينة مكونة من (42) طالبة من منطقة القسطل، موزعة على مدرستين اختيرتا بالطريقة القصدية؛ نظرًا لتوافر شعبة واحدة من طالبات الصف السابع الأساسي في كل مدرسة، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، فقد بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية بوساطة التعلم الذاتي (24) طالبة من مدرسة القسطل الثانوية للبنات؛ أما طالبات المجموعة الضابطة التي درست بوساطة الطريقة الاعتيادية، فقد بلغ عددهن (18) طالبة من مدرسة ضاحية جعفر الطيار الأساسية للبنات، ولتحقيق هدف الدراسة أعاد الباحثان صياغة ثلاثة نصوص قرائية بوساطة التعلم الذاتي: (الفنون الجميلة، مغارة جعتا، الفروسية) من منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي للعام الدراسي 2016 / 2017، وزودا معلمة اللغة العربية بدليل؛ لتنفيذ التجربة، وكتيب للطالبة يشمل النصوص القرائية المعاد صياغتها بوساطة التعلم الذاتي، كما قام الباحثان ببناء اختبار قبلي بعدي مكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، اشتمل على مهارات المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي، وتمّ التحقق من عوامل الصدق والثبات وفق الأسس المعتمدة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست بوساطة التعلم الذاتي على اختبار مهارات المقروء ككل، وفي المستويين الحرفي والاستنتاجي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعلم الذاتي في اللغة العربية، والإيمان بقدرات الطلبة في تحقيق النتاجات المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، مهارات المقروء، الصف السابع الأساسي.

Abstract

This study sought to measure the impact of self-learning on improving the reading comprehension skills of the students at the seventh grade. The literal and deductive levels in the Arabic language were considered a model for the study. The study population consisted of seventh grade students in the Directorate of Education in the Giza District. The sample consisted of 42 female students from al-Qastal region from two schools, selected through the intentional method, due to the availability of one class at each school. The sample was divided into two groups

An experimental group and a control group. Self-learning was applied on the experimental group and contained 24 students from al-Qastal Secondary School for Girls.

As for the students of the control group they followed the conventional method of studying and the group consisted of 18 students from the Ja`far al-Tayyar Basic School For Girls. To achieve the goal of the study, the researchers edited three reading texts according to the self-learning skill, dedicated for the Arabic Language course for the students at the seventh grade, during the academic year 20162017/. The researchers provided the Arabic language teacher with a guide to implement the experiment, and a booklet for the student that includes the edited texts. The researchers also designed a pre-test and a post-test, consisting of 25 multiple-choice questions, which included reading comprehension skills on the literal and deductive levels. Validity and Stability of the study tools were verified according to the approved standards. The results of the study showed that there were statistically significant differences in favor of students at the experimental group in the results of the tests of the reading comprehension skills as a whole, and at the literal and deductive levels. The study recommended the need for implementing self-learning skills in the Arabic Language course, and promoting the belief in the students' abilities to achieve the required results.

***Keywords**: Self-Learning, Reading Comprehension Skills, Seventh Grade.*

المقدمة

تمتاز اللغة العربية من غيرها من اللغات بأنها لغة تحاكي العقل والمنطق؛ فهي لغة حباها الله بالحفظ والاستمرارية، ومن ماهية اللغة العربية، والتطور فيها أنها لغة تركز على مهارات الفهم، وتجعل جلّ اهتمامها في تغير نمط التفكير نحو الأفضل؛ فتتعدد مهارتها، وتتسع؛ لتحقيق الإتقان في التعامل معها، والنوء عن الأخطاء التي تضعفها، والاستجابة في تعميق أطروحتها في: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتفعيل هذه المهارات الفصيحة؛ لتكون سائدة في البيئة والمجتمع.

وتعد القراءة النافذة إلى الفكر الإنساني؛ فهي الطريق للوصول إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، ويستطيع الإنسان بامتلاكها التعرف إلى أخبار الأوائل وتجاربهم، والإلمام بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة (معابرة، 2014)؛ فالقراءة أداة للفكر الخصب، ومن خلالها يستطيع الإنسان تكوين المعارف، والمعلومات، واسترجاعها وقت الحاجة.

ويعد فهم المقروء الهدف النهائي، والغاية الرئيسة من ممارسة القراءة (الدليمي والوائلي، 2005)، وتؤكد مداخل تعليم اللغة ومن ضمنها المدخل التفاعلي على أهمية تعليم الفهم القرائي بوصفه عملية؛ لأنه يركز على تعليم الطلبة تقنيات معالجة النص، وعمل استدلالات، وتنشيط المفاهيم المناسبة، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة، وإنشاء صور تخيلية، واختزال المعلومات من النص، واستخراج الفكرة الرئيسة (Mc.Neil، 1992)، ومن ذلك فإن الفهم القرائي عملية تتطلب من القارئ بذل قصارى جهده؛ لتحقيق

الناتج من ممارسة القراءة بالتحدث والكتابة.

ويمارس المتعلم القراءة من أجل تنمية القدرة على فهم المعنى من المادة المقروءة، وإعادة صياغته برؤى وأشكال جديدة، وعملية فهم المعنى عملية داخلية، تدور داخل عقل القارئ، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما تقاس بالنتاجات الخارجة منها، ويرى الحيلواني (2002) أن المعنى قلب عملية القراءة، والفهم هدف لكافة عملياتها، والقارئ الجيد يستطيع أن يفهم الكلمات بصفتها أجزاء للجمل، والجمل بصفتها أجزاء للفقرة، والفقرات بصفتها أجزاء للنص الذي يشكل كل المقصود.

ويأتي موضوع الفهم القرائي في مقدمة الموضوعات المتعلقة بالدراسات اللغوية، وذلك لما يمثله من أهمية في التواصل اللغوي؛ لأنه لم يعد ينظر إلى الفهم القرائي على أنه مجرد فهم مدلولات الرموز والكلمات، بل أصبح ينظر إليه على أنه نشاط ذهني ينطوي على تكوين بنية ذهنية مطابقة، أو مشابهة للبنية التي يقصدها المؤلف (عمرو والناطور، 2006).

ويعرف الفهم القرائي بأنه «العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين» (عصر، 1999: 32)، «والفهم القرائي هو الغاية من القراءة، والضالة المنشودة، والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية» (الحلاق، 2010: 204)، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطلبة بممارسات العمليات العقلية المختلفة، مثل: التذكر، والفهم، والتفسير، والتحليل، والحكم، والاستنتاج، والنقد، والإبداع، وغيرها من العمليات، والقراءة بهذا المفهوم تسمو بالفكر، وتظهر موهبة الإنسان، وتوسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته.

ويعدّ الفهم القرائي نشاطا حركيا يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزونة في العقل، ويهدف إلى إحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك، ويشمل هذا النشاط معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء، والانتهاء من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، تتوظيفه في أطياف الحياة كافة بنقل أثر التعلم .(Richard & An-derson 1993: 24 – 25)

وتعدّ مهارات فهم المقروء من أهم المهارات التي ينبغي التركيز عليها في عمليات التعلم والتعليم في مجال القراءة، ويشير عدد من الباحثين إلى أن للقراءة دورًا كبيرًا في تعلم لغة ثانية (لغة أجنبية) في الصفوف؛ نظرًا لما تمتاز به هذه المهارات من المتعة والسعادة في امتلاك نشاطات تشعر المتعلم بأنه فهم المعنى؛ الأمر الذي يسهم في اكتساب اللغة الأخرى (Rivers, 1981)، ويعرف أندرسون(Alderson, 2005:8) مهارات فهم المقروء بأنها "نشاط خاص يعمل على إدخال السرور إلى قلب المتعلم، ويرى أن القراءة من أجل الفهم على الأغلب قصدية، وهي جزء من الحياة اليومية؛ والسبب أنها تعتمد على الهدف الذي يريده المتعلم والمعلم". ويؤكد بيرادو (Berardo, 2006) أن الهدف من فهم المقروء الوصول إلى المعنى، أو إعادة كتابة المعنى من جديد، وتعدّ القراءة برأيه هدفًا أوليًا لمدخلات عملية الفهم.

وتتعدد المستويات والمؤشرات السلوكية الدالة على الفهم القرائي إلا أنّ جميعها يدور في فلك واحد؛ نحو المعنى، وإعادة صياغة المعنى، وفهم الرموز المكتوبة، وإجراء العمليات عليها داخل الدماغ البشري، وإخراجها بصورة رؤى وأفكار جديدة، ويشير القائمون على البحث التربوي إلى أن هذه المهارات تشكل كلًا متكاملًا لا يمكن فصل أساسياته، وقد حدد كل من ديتشانت وسميث (Dechant & Smith, 1977) أربعة مستويات للفهم القرائي، وهي: فهم المعنى الحرفي للنص: والذي يقوم على التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة، أو الجملة، أو الفكرة من السياق. وفهم المعنى الاستنتاجي: وهو الفهم الذي يتطلب من القارئ مزج المحتوى الحرفي للقطعة المقروءة مع معلومات القارئ، وحدسه، ومخيلته؛ أساسا لما يقوم به من تخمينات وافتراضات. وفهم المعنى الناقد: وهو الفهم الذي يتطلب القدرة على إصدار الحكم على جودة المادة المقروءة، و ودقتها ، وصدقها. ويقوم فهم المعنى الابتكاري على الاستجابة لمهارة الكاتب في استعراض موضوع، وحبكة، وخلفية الأحداث، وشخصيات مثيرة، ومهاراته في اختبار، واستخدام أسلوب أدبي مثير.

ويرى يونس (2000) أن مهارات الفهم القرائي تتحدد بـ: القدرة على إعطاء الرمز معناه، والقدرة على فهم الوحدات الأكبر؛ العبارة والجملة، والفقرة والقطعة كلها، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، والقدرة على فهم الكلمات في السياق، واختيار المعنى الملائم لها، والقدرة على تحصيل معاني الكلمات، والقدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها، والقدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على فهم الاتجاهات و القدرة على تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، والنغمة السائدة، وحالة الكاتب، وغرضه، والقدرة على تطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

ويصنّف حبيب الله (2000) مستويات فهم المقروء في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السّابقة، **وهذه المستويات هي**:

1. المستوى الحرفي، ويتضمن قراءة السّطور، والاستيعاب المباشر للمفردات، والأفكار، والحقائق، ومعرفة الفكرة المحورية المصرّح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب.

2. المستوى التّفسيري، ويتضمن قراءة ما بين السّطور؛ لأنه يستخلص النّتائج، ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النّص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات، ويحلّل الشّخصيات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب.

3. المستوى التّطبيقي، ويتضمن قراءة ما وراء السّطور، وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل، أو يعارض، أو ينتقد النّص، ويقدم حلولاً أخرى.

وتعدّ مهارات فهم المقروء المهارات المستهدفة في تعليم القراءة، وتعنى بتمكين الطلبة من معرفة الكلمة، ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعنى بالاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة العملية، وتتدرج هذه المهارات في مستويات اللغة؛ لتسير وفق هرم تسلسلي يؤدي إلى توليف المعنى داخل الدماغ البشري

وإعادة استخدامه عند الحاجة، ومن هذه المهارات التي يتناولها الباحثان في هذه الدراسة الفهم الحرفي: والذي يشير كما يرى (Barrett, 1979) إلى فهم الأفكار، والمعلومات، والأحداث التي ورد ذكرها صراحة، أو ضمنًا في النص المكتوب، في حين يرى بيري (Berry, 2005) أنّ القراءة الحرفية: هي التي تعنى بالبحث عن القيمة الظاهرية للمعلومات الواردة في النص دون الوصول إلى مستوى أعمق من التفسير.

ويرى جودمان وبروك (Goodman & Burke, 1983) أن الفهم الاستنتاجي: يشير إلى إدراك غرض الكاتب، والقدرة على الشرح، والتفسير لما يكتبه المؤلف وموقفه مما ورد فيه من فكر. في حين يرى بيري (Berry, 2005) أن القراءة الاستنتاجية: تقوم على فهم الأفكار التي لم يصرح بها المؤلف بشكل مباشر.

وتعنى القراءة للنص بانتقال المتعلم من مادة علمية سهلة إلى مادة علمية أكثر تعقيدًا، ويتنقل المتعلم من الفهم الحرفي إلى الفهم الاستنتاجي؛ نتيجة فهم الكلمات، وارتباطها بالجمل، وتتداخل العمليتان مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي بوساطة التفكير؛ ما يولد ناتج الوصول إلى المعنى، وتذويته؛ لإعادة استخدامه وقت الحاجة (نصر، 1998)، ويواجه المتعلمون صعوبات تحول دون التقاطهم للمعنى الحرفي والاستنتاجي للنص، ومن بين تلك الصعوبات: صعوبة بعض المفردات، وصعوبة تركيب بعض الجمل ، وعدم القدرة على إدراك طريقة تنظيم الأفكار في النص المقروء، وعدم القدرة على تحديد أهمية كل فكرة ..إلخ؛ لذا فإن تدريس القراءة ينبغي أن يساعد المتعلمين في التغلب على تلك الصعوبات (Ahmadi Gilani, et.al 2012)

وتعاني ميادين التربية والتعليم من الاستراتجيات الروتينية في تعليم مهارات الفهم القرائي؛ لأن نتائج الدراسات السابقة تشير (الخوالدة، 2009 ؛ معابرة، 2014 ؛ Nejabati, 2015) إلى وجود ضعف شديد في حصيلة الطلبة، يتعلق في القراءة، وفي الفهم القرائي الناتج عن عملية القراءة بمستوياته المختلفة، وقد بذلت محاولات كثيرة للحد من هذه المشكلة (Gardner, 2008)، ويظهر واضحاً وجودها "في الميدان المدرسي" في ممارسات الطلبة لعمليات التحدث والكتابة؛ لأن مستوى الفهم الناتج من ممارسة القراءة والاستماع لا ينم عن فهم يوظف بقوة في مهارتي إنتاج اللغة التحدث والكتابة .

ويتناول الباحثان في هذه الدراسة مستويين من مستويات مهارات فهم المقروء، وهما: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، واللذان يشكلان القاعدة الأساسية في عمليات الفهم القرائي ككل، وعامل ارتباطهما بالتعلم الذاتي أنه من السهولة عند اعتماد الفرد على نفسه في عمليات التعلم بالاعتماد على الذات، والاستقلالية، والإيمان المطلق بقدراته؛ فإنه يستطيع أن يحقق أهدافه في التعلم، ومن ثم ينطلق إلى المهارات الأكثر تعقيدًا، وفي أسلوب التعلم الذاتي يبني الفرد القاعدة الأساس في تكوين المعارف والمهارات وغيرها؛ مما يشتمل عليه الفهم ولا سيما الفهم القرائي في ظل التكامل بين اللغة العربية وغيرها من المواد.

ويؤكد سوريجن (Soureshjani, 2011) أن اتباع استراتجيات القراءة الذاتية وأساليب التعلم الذاتي يركز على القدرات العقلية، ويعمل على تكوين الاتجاهات اللفظية اتجاه قضايا معينة؛ يستطيع القارئ الذاتي من خلالها التعبير عن وجهات نظر الآخرين في الموضوع المعروض؛ وفي وقتنا الحاضر أصبحت القراءة الذاتية عاملًا مهمًا في البحث، وهناك عدد كبير من الدراسات في هذا لملمجال (التعلم الذاتي) أكدت أهمية هذا الموضوع (Ahmadi Gi-lani, et.al 2012) ويعرف التعلم الذاتي كما يشير كل من زيمرمان وتشنك (Zimmerman & Schunk, 2008) بأنه: «المشاعر والأعمال والأفكار التي تؤدي إلى تعلم فريد يعمل على تحقيق الإنجازات، والأهداف المرجوة التي تعمل بدورها على زيادة الدافعية من خلال المشاركة في العملية التعليمية التعلمية».

ويقوم مبدأ التعلم الذاتي على أن كل طالب لديه القدرة على تحقيق الأهداف إذا ما هيئت له الظروف المناسبة؛ وذلك بمراعاة قدراته، وخصائصه، وسرعته الذاتية في التعلم، وبالاعتماد على دافعيته (مرعي والحيلة، 1998)، وتتعدد مزايا استخدام التعلم الذاتي في التعليم، ولعل أبرزها أن المتعلم يأخذ فيه دورًا ايجابيًّا ونشيطًا في التعلم؛ يمكّنه من إتقان المهارات الأساسية اللازمة، لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة، ويعمل التعلم الذاتي على إعداد المتعلمين للمستقبل بتعويدهم على تحمل مسؤوليتهم بأنفسهم، و بتدربهم على حل المشكلات، ومواجهة القضايا، وحلها بفكر واع، كما أنه يمثل بيئة تعليمية خصبة لإبداعات الطلبة (غباين، 2001).

ويشهد العالم انفجارًا معرفيًّا متطورًا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقه؛ ما يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي؛ ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة، ويتيح التعلم الذاتي الفرصة للكشف عن مواهب وقدرات الطلبة، والاستغلال الأمثل لطاقات كل طالب؛ وذلك يعكس أحد أهم أهداف تكنولوجيا التعليم، ويهيئ التعلم الذاتي المناخ التعليمي؛ لاكتساب مهارات التفكير، ومهارات التكنولوجيا الإنسانية، واكتساب طرق الاستفادة من المعرفة الإلكترونية (مرعي والحيلة، 1998).

ولعل من أبرز مميزات التعلم الذاتي أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتحمل المتعلم فيه المسؤولية في اتخاذ القرارات التي تتصل باختيار الأساليب المختلفة، والأوقات المناسبة؛ لتحقيق الأهداف، ويسير المتعلم في التعلم الذاتي حسب قدراته الذاتية في تحصيل المعرفة، ويترك زمن التعلم في ضوء الاستعداد وسرعة الإنجاز، ويراعي التوجه الذاتي؛ أي إعطاء المتعلم الحرية الكاملة في تقرير ما يريد تعلمه ما يزيد من دافعيته نحو التعلم (مغزاوي والربيعي، 2006).

ويعمل التعلم الذاتي على تحقيق مفهوم التعلم من أجل التمكن، ويتفاعل المعلم الإيجابي مع المحتوى التعليمي من خلال أنظمة التغذية الراجعة والتعزيز المباشر، ويوفر بدائل، وأنشطة تعليمية تعلمية تُسهم في تفعيل عمليات التعلم والتعليم وإثرائها؛ الأمر الذي يحقق للمتعلم الاستقلالية من خلال استراتجيات التقويم الذاتي (غباين، 2001)، ويظهر دور المعلم في التعلم الذاتي في التوجيه، والنصح، والإرشاد لطلبته، ويبتعد عن دوره التقليدي في نقل المعرفة، وتلقين الطلبة؛ فهو يراعي متطلبات العصر في أن الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، وأن المعلم مشرف وموجه لهذه العملية (Ebrahimiqavam, 2011. & Tavakolizadeh)

يهتم المعلم بتربية طلبته على التعلم الذاتي من خلال تنمية

مهارات القراءة، والتدرب على التفكير فيما يقرأ، واستخلاص المعاني ثم تنظيمها، وترجمتها إلى مادة مكتوبة، ويعمل على ربط التعلم بالحياة، وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم، إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء، وتوفير المصادر، والفرص؛ لممارسة الاستقصاء الذاتي، وتشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات، وبالقدرات على التعلم (مغزاوي والربيعي، 2006).

وتأتي ممارسة القراءة الذاتية (التعلم الذاتي) ممارسة عملية بين القارئ والنص، والمفهوم الأساسي لها أن يميز القارئ المعلومات من النص، أو الكتاب، والقراءة الاستعابية تعبير عن القدرة على اكتساب المعنى من خلال الربط بين خلفية المعلومات السابقة، والمعلومات الحالية (Ahmadi Gilani, et.al 2012).

ويرى هيج (Hedge, 2005) أن فهم المقروء من ضمن القراءات، والقراءة المكثفة التي تمارس بوساطة التعلم الذاتي في تفاصيلها، ويميز بين الاستيعاب والمعنى للنص، ويرى أن هذا النوع من القراءة يفضل ممارسته من خلال البيئة المعرفية لدى عقول المتعلمين؛ لأنهم يكونون متحمسين في قراءة النصوص المألوفة من خلال كتابة اللغة، وممارسة أنشطتها المختلفة، وتعدّ نجيباتي (Nejabati, 2015) القراءة الذاتية المكثفة للمحتوى عمومًا ذات سرعة بطيئة، لكنها مدعمة للاستيعاب بدرجة عالية من الفهم؛ بدافع التحسين والتجويد للفقرات المقروءة؛ لأن قيمة اللغة تكمن في استيعاب المعاني المفهومة من خلال النص.

ومما يلاحظ عليه في هذا العصر أن الطالب يستطيع القراءة والكتابة في بداية مراحله الدراسية، ولنقل على سبيل المثال الصف الأول الثاني...إلخ؛ وعلى الرغم من أن هذا التطور مرّ عليه سنوات كثيرة إلا أننا نجد ضعفًا لديه في الاعتماد على قدرته الذاتية في الوصول لمهارات فهم المقروء، وتحصيل نواتج القراءة، وربما يعود السبب في أننا معلمون لا نعمل على تربية الناشئ؛ لأن يكون قائدًا قادرًا على تولي المهمات، وامتلاك القدرات اللازمة التي تعمل على إنجاز الأهداف التعليمية.

ومن جانب آخر فإننا نجد أن التعلم الذاتي يعمل على صقل شخصية المتعلم، ويوليه الأدوار القيادية التي تمكنه من إنجاز المهمات اللغوية المختلفة، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، ودورها الفعال في تنمية القدرات الذاتية لدى المتعلمين في تنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام، ومهارات فهم المقروء موضع الحديث.

وقد قام الباحثان بإعادة صوغ ثلاثة نصوص قرائية، وهي عبارة عن مقالة أدبية، ومقالة علمية، وقصة قصيرة، وعمد الباحثان إلى تقسيم كل نص قرائي إلى فقرات؛ لتحسين مهارات فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي، عولجت بأنشطة، وتدريبات تشمل مهارات فهم المقروء، وتراعي مهارات اللغة العربية، وقد تم من خلالها ممارسة أنشطة كتابية مختلفة، وقد روعي في هذا العمل أن تكون الطالبة قادرة على أن تقوم بالانتقال من خطوة إلى أخرى في الإجابة عن الأنشطة، والقيام بالمهمات بالتعلم الذاتي، وبمساعدة المعلمة؛ فقد روعي في هذا الجانب أن تكون الطالبة محور العملية التعليمية، والمعلمة مشرفة موجهة لها، وزودت الطالبة بكافة الإمكانات التي تساعدها في الإيمان بقدرتها الذاتية، وقد عززت بملاحظات قيمة بناء على إجاباتها عن الأسئلة المصاحبة.

وعليه فإن الباحثين يأملان أن تسهم هذه الدراسة في إثراء مخزون الطلبة بالمهارات اللغوية من خلال تنمية القدرة على الاعتماد على الذات، والاستقلالية في الحصول على المعلومات، وتذويتها، واستخدامها وقت الحاجة، وبما يمكن أن ينعكس ذلك على تعميق وعيهم بمهارات الفهم القرائي، وبذلك تكون هذه الدراسة قد أسهمت في معالجة الضعف اللغوي بعامة، والقراءة بخاصة، ضمن إطار الجهود المبذولة من القائمين على مناهج اللغة العربية في الأردن، والمهتمين بأمر اللغة العربية في السعي نحو تمكين الطلبة الناشئة من اللغة العربية اللغة الأمّ.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن المشكلة في هذه الدراسة في ضعف الطلبة في المرحلة الأساسية في فهم المقروء بمستوياته المختلفة، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج الدراسات، والبحوث السابقة من وجود ضعف في مهارات اللغة العربية ككل وفي مهارات فهم المقروء موضع الحديث، (ربابعه، 2007 ؛ نصر، 1998) ومن ذلك دراسة الضيافلة (2009) التي حاول من خلالها اقتراح تصميم برنامج تعليمي قائم على منحى النظم في تنمية مهارات فهم المقروء، وتحسين الاتجاهات نحو القراءة.

وتظهر نتائج مراجعة الأدب التربوي المتعلق بفهم المقروء وأهميته في القراءة، وانعكاس أثرها في مهارات اللغة العربية، وتحسين مستويات الفهم القرائي، والعوامل المؤثرة في ذلك؛ عن وجود أشكال من القصور في تعلّم مهارات فهم المقروء لدى الناشئة ناتجة عن ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطلبة، وعدم الإدراك العام للمعنى، والعجز عن إجراء العمليات العقلية التي تستلزم الفهم القرائي من التحليل، والفهم، والاستيعاب وغير ذلك (طعيمة، 1998 ؛ حبيب الله، 2000 ؛ عاشور ومقدادي، 2005)، ويعزز ذلك ما توصلت إليه دراسة (بني دومي، 2010) من وجود أشكال من الضعف لدى طلبة المرحلة الأساسية في القدرة على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

وبناء على هذه المؤشرات الدالة على ضعف الطلبة في المهارات اللغوية، ولا سيما الفهم القرائي، وانخفاض كفاءتهم في فهم المقروء بمستوياته المختلفة، وما فيه من المهارات الحرفي والاستنتاجي؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة من الباحثين؛ لقياس أثر التعلم الذاتي في تحسين مهارات المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي «المستوى الحرفي والاستنتاجي في اللغة العربية أنموذجًا».

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بمستوييه معًا (الحرفي، والاستنتاجي) تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، الاعتيادية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء

طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بالمستوى الحرفي تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، الاعتيادية)؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بالمستوى الاستنتاجي تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من النتائج التي أسفرت عنها والمتعلقة بمهارات المقروء، ولعل أبرزها الآتية:

1. تنسجم الدراسة الحالية مع توجه وزارة التربية والتعليم التي تستند إلى توظيف الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التعليم، وتأتي هذه الدراسة مواكبة لمتطلبات العصر بإدخال الاستراتجيات الحديثة في التعليم، والتركيز على تمكن الطلبة من قدراتهم الذاتية في عصر الاقتصاد المعرفي، وأهمية ذلك في تحقيق الأهداف المطلوبة.

2. لفت انتباه معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة إلى أهمية القراءة، ومهارات فهم المقروء، وأهمية تعزيزها باستراتجيات وطرائق حديثة في التعليم مثل: التعلم الذاتي؛ والتوصل من خلال ذلك إلى إثراء القاموس اللغوي لديهم، وتحسين خبراتهم القرائية.

3. لفت انتباه القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية إلى ضرورة اعتبار استراتيجية القراءة الذاتية والتعلم الذاتي من استراتيجيات التعلم التي يمكن استخدامها للحدّ من ظاهرة الضعف اللغوي، وتزويد مناهج اللغة العربية مستقبلًا بهذا النوع من استراتيجيات القراءة.

4. ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال اللغة العربية، وفي مهارات فهم المقروء بشكل خاص، على الرغم من الأهمية التي تؤكدها نتائج الدراسات في المجالات الأخرى التي تناولت التعلم الذاتي في هذا الشأن.

5. تنمية القدرة لدى الطلبة الناشئة في الاعتماد على الذات في الحصول على المعلومات، وبلورتها وإعادة صوغها، وإخراجها بأشكال، وقوالب لفظية معبرة عن الناتج المتحصل عن الاستقلالية بوساطة التعلم الذاتي.

التعريفات الإجرائية

مهارات المقروء

عمليات عقلية تفاعلية تستلزم القيام بمهمات ونشاطات مختلفة؛ للوصول إلى الناتج من ممارسة القراءة، وتقاس بالدرجة المتحققة لطالبات الصف السابع الأساسي عينة الدراسة على اختبار مهارات المقروء، بمستوييه: الحرفي، والاستنتاجي.

التعلم الذاتي

طريقة في التدريس اعتمدت على ثلاثة نصوص من كتاب الصف السابع الأساسي في مبحث اللغة العربية للفصل الدراسي الأول 2016 /2017، وتشمل: «الفنون الجميلة»، «مغارة جعيتا»، «الفروسية». أعيد صياغة كل نص من هذه النصوص على شكل فقرات، عولجت بوساطة أنشطة وتدريبات تستطيع المتعلمة الإجابة عنها معتمدة قدراتها وسرعتها الذاتية، وبمساعدة المعلمة إن تطلب الأمر، وتستلزم هذه النصوص توفير المواد التعليمية والإمكانات اللازمة، لتحقيق الأهداف مع الأخذ بعين الاعتبار عملية الانتقال من فقرة إلى أخرى تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، وتدرب كل طالبة على كيفية التعامل مع كل نص من هذه النصوص قبل القراءة، في أثنائها، وما بعدها، وتمارس المهمات اللغوية المصاحبة لهذا النوع من القراءة بوساطة التعلم الذاتي.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

1. تطبيق الدراسة شبه التجريبية على طالبات الصف السابع الأساسي في منطقة القسطل في مدرستي: (القسطل الثانوية للبنات، وضاحية جعفر الطيار الأساسية للبنات) لأنه يتوافر شعبة واحدة في كل مدرسة، وهي من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجيزة، تم اختيارها بطريقة قصدية.

2. مجموعة من النصوص القرائية أعيد صياغتها بوساطة التعلم الذاتي، وهي ثلاثة نصوص من كتاب الصف السابع الأساسي في مبحث اللغة العربية للفصل الدراسي الأول 2016 /2017 والمعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ويمثل النص الأول مقالة أدبية تحت عنوان: "الفنون الجميلة"، والنص الثاني مقالة علمية تحت عنوان: "مغارة جعيتا" والنص الثالث يمثل قصة قصيرة تحت عنوان: "الفروسية"، وكذلك مجموعة من الأنشطة، والتدريبات المتعلقة بكل نص من هذه النصوص، وما تستلزمه هذه النصوص من إجراءات، ومهمات لغوية مصاحبة.

3. مهارات المقروء المستهدف محددة بمستوييه (الحرفي، والاستنتاجي)، وما يتعلق بالمؤشرات السلوكية الدالة على كل مستوى من هذه المستويات.

4. اقتصر عدد الحصص المخصصة لتطبيق الدراسة على حصتين مدرسيتين أسبوعيًا، ولمدة خمسة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من 2016/2017.

الدراسات السابقة

قام الباحثان بمراجعة الدراسات، والبحوث السابقة التي تناولت أثر التعلم الذاتي بأنماطه المختلفة في جانب اللغة، ثم تم تصنيفها بالتسلسل المنطقي من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض ذلك:

أجرت **نجيباتي** (**Nejabati, 2015**) دراسة هدفت إلى التعرف إلى "أثر تعليم استراتجيات القراءة الذاتية (التعلم الذاتي) في طلبة التوفل في فهم المقروء للمستوى المتوسط وقبل التخرج"، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا، يتوزعون على مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية، في كل مجموعة (12) طالبًا، وقد استخدمت المجموعة التجريبية تعليم استراتجيات القراءة الذاتية (التعلم الذاتي)، وكيفية استخدام استراتجيات التعلم في فهم المقروء، واستمر تطبيق الدراسة (8) أسابيع، بواقع (4) أسابيع لكل مجموعة، وبواقع (16) ساعة

عمل، بينما المجموعة الضابطة لم تتلقى أية تعليمات، واستخدمت اختبارات القراءة لقياس أثر تعلم استراتيجيات القراءة الذاتية في فهم المقروء، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج المتعلقة بالدراسة مقترحات تتعلق بالمجموعة التجريبية بأن أداءها أحسن، وأفضل من خلال اختبارات القراءة.

أجرى **العذيقي (2009)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها(50) طالبًا من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من(25) طالبًا، درست وفقًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من(25 (طالبًا درست بالطريقة المعتادة، وقد طبق الباحث اختبارًا قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة بعد التأكد من صدقه وثباته، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أجرى **جاسون ونلسن وجنيفف (Jason & Nelson & Gen-evieve, 2006)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر تعليم القراءة الجهرية بالتعلم الذاتي في فهم المقروء لدى الطلبة بطيئي التعلم، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة ممن هم في الصفوف من الرابع إلى الثامن، وزعوا على مجموعتين: تجريبية وضابطة، تعلمت المجموعتان خلال مدة زمنية مقدارها خمسة أسابيع بواقع أربعة أيام في كل أسبوع، إذ درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم الذاتي للقراءة الجهرية في حين درست الضابطة بالطريقة العادية، وأظهرت النتائج فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين تعلموا باستراتيجية التعلم الذاتي للقراءة الجهرية في فهم المقروء قياسا لنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة العادية.

وأجرى **الحوشي (2005)** دراسة هدفت إلى "أثر التعلم الذاتي الموجه طريقة لتعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الثاني للمرحلة المتوسطة في مدرسة الفلاح بمكة المكرمة" وذلك في ثلاثة مستويات من مستويات بلوم في المجال المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، تكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا، وزعت على مجموعتين تجربية (28) طالبًا، تعلمت باستخدام التعلم الذاتي الموجهة، ومجموعة ضابطة (25) طالبًا، تعلمت بالطريقة التقليدية، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث اختبارا تحصيليا (قبلي، وبعدي) على مجموعتي الدراسة بعد بنائه والتأكد من عوامل صدقه وثباته، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار التحصيلي لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الذاتي الموجه على كل مستوى من مستويات بلوم في المجال المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وعلى الاختبار ككل.

وبالنظر إلى ما جاءت به الدراسات السابقة نجد أنها أكدت على أهمية استخدام التعلم الذاتي؛ بأنماطه المختلفة في عمليات التعلم والتعليم، فقد أظهرت النتائج فيها فاعلية هذا النمط من التعليم، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات من المنهجية، وتحقيق ما تصبو إليه أهداف التعلم الذاتي، وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات باتباع نمط جديد من أنماط التعلم الذاتي، وفي تناول متغيرات جديدة، وبيئات مختلفة.

الطريقة والإجراءات

يتناول الباحثان في الطريقة والإجراءات عينة الدراسة، وأدواتها، وإجراءات تنفيذها، وفيما يلي عرض ذلك:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (42) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من منطقة القسطل التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجيزة؛ تتوزع على مدرستي: (القسطل الثانوية للبنات، وضاحية جعفر الطيار الثانوية للبنات) ؛لأنه يوجد في كل مدرسة شعبة واحدة للصف السابع الأساسي، وقد تم اختيارها بالطريقة القصدية. ثم جرى تقسيم الشعب إلى مجموعتين: تجريبية درست بوساطة التعلم الذاتي، وتمثلها مدرسة القسطل الثانوية للبنات، وبلغ العدد فيها (24) طالبة، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتمثلها مدرسة جعفر الطيار الأساسية للبنات، وبلغ عددها (18) طالبة.

أدوات الدراسة

لتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحثان بإعداد الأدوات الآتية:

اختبار مهارات المقروء

أعدّ الباحثان اختبارا (قبليًّا، وبعديًّا) لقياس مدى امتلاك طالبات عينة الدراسة لمهارات المقروء بالمستويين: الحرفي، والاستنتاجي، وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (25) فقرة، تتوزع على مهارات المقروء بالمستويين، وبالمؤشرات السلوكية الدالة عليهما، وقد اتبع الباحثان مجموعة من الإجراءات الآتية في إعداد الاختبار:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلق بتعلم مهارات المقروء ومؤشراته السلوكية.
- تحديد المؤشرات السلوكية ذات الصلة بمهارات المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي.
- بناء فقرات الاختبار وفق المؤشرات السلوكية المرتبطة بها.
- إجراء معاملات الصدق والثبات الخاصة بالاختبار.

صدق اختبار مهارات المقروء

عرض الباحثان الاختبار في صورته الأولية على متخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلى عدد من المشرفين التربويين ومعلمين ممن يدرسون اللغة العربية في المرحلة الأساسية والثانوية؛ لإبداء رأيهم في الاختبار من حيث: سلامة اللغة، وصدق المعلومة، وبناء على الملاحظات التي قدمها المحكمون أضاف الباحثان فقرات، و حذفا بعضها، و عدلا بعض الفقرات إلى أن استقر

الاختبار على صورته النهائية.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة الجيزة الثانوية للبنات، وبعد تصحيح الاختبار رصد الباحثان العلامات للعينة الاستطلاعية، وحُسب معامل الثبات بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وقد بلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مستوى من مستويات المقروء، وقد بلغ معامل ثبات فقرات المستوى الحرفي (0.86)، والمستوى الاستنتاجي (0.89)، وهذه النسب جيدة، وكافية لأغراض الدراسة الحالية.

دليل المعلمة في تنفيذ التجربة

أعدّ الباحثان دليلًا يتضمن الجوانب النظرية من المفاهيم، والمصطلحات، والمعلومات المتعلقة بالتعلم الذاتي؛ وذلك لتعميق وعي المعلمة التي أسند إليها مهمة تنفيذ التجربة، ومتابعة أعمال الطالبات، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ويتضمن الدليل وصفا للإجراءات التي تقوم بها المعلمة مع الطالبات قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها؛ مشتملًا على الخطة الزمنية، والمحتويات، ومصادر التعلم، والوسائل التعليمية، والأهداف، واستراتجيات التعلم، واستراتيجيات، وأدوات التقويم ...إلخ.

كُتيّب الطالبة

أعد الباحثان كتيبًا يتضمن ثلاثة نصوص، أعيد صياغة كل نص منها على شكل فقرات، ووضع لكل فقرة مجموعة من الأسئلة والأنشطة والتدريبات التي تشمل على مهارات المقروء، وتتنقل الطالبة في الإجابة عن الأنشطة اللغوية بشكل منطقي تسلسلي، يتيح لها القدرة على الاعتماد على ذاتها في قراءة فقرات النص، والوصول إلى حلول لهذه الأنشطة، وتزود الطالبة بالمواد، والمصادر، والإمكانات التي تسهل عليهاعملية التعلم الذاتي، وبمساعدة المعلمة عند الحاجة، وهذه النصوص من كتاب الصف السابع الأساسي في مبحث اللغة العربية للفصل الدراسي الأول 2016 /2017، والمعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ويمثل النص الأول مقالة أدبية تحت عنوان: «الفنون الجميلة»، والنص الثاني مقالة علمية تحت عنوان: «مغارة جعيتا»، والنص الثالث قصة قصيرة تحت عنوان: «الفروسية»، وتدرب كل طالبة على كيفية التعامل مع كل نص من هذه النصوص قبل القراءة، وفي أثنائها، وما بعدها، وتمارس المهمات اللغوية المصاحبة لها، وفق قائمة من الإرشادات والتعليمات تحت إشراف وتوجيه مستمر من المعلمة.

صدق دليل المعلمة وكتيب الطالبة

عرض الباحثان الدليل والكتيب الخاص بالتجربة بعد إعداده على السادة المحكمين من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلى عدد من المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية ممن يدرسون في المرحلة الأساسية والثانوية؛ وذلك لإبداء آرائهم في الدليل والكتيب من حيث: سلامة اللغة، وصدق المعلومة، وإجراء عمليات الحذف، والإضافة بما يتناسب مع أهداف الدراسة، وقد أخذ الباحثان بملاحظاتهم، التي تعلقت بإجراء بعض التغييرات من (حذف، إضافة)، والمعالجات اللغوية المصاحبة، وأنواع التقويم المختلفة المستخدمة في الدراسة إلى أن استقر الدليل والكتيب على صورتهما النهائية.

إجراءات تنفيذ التعلم الذاتي للنصوص القرائية

تم تنفيذ التعلم الذاتي بوساطة قراءة النصوص ومعالجاتها اللغوية ذات الصلة بالدراسة، وفق عدد من الممارسات، والإجراءات التي تمت في ضوء تعليمات وإجراءات قامت على التعاون بين معلمة اللغة العربية، وطالبات المجموعة التجريبية في مدرسة القسطل الثانوية للبنات، على النحو الآتي:

1. الترحيب بالطالبات، وتوضيح مفهوم التعلم الذاتي، والأسس الفلسفية التي يستند إليها، والتعريف بالنصوص القرائية المعاد صياغتها للتعلم بوساطة القراءة الذاتية، ومهارات المقروء مدار البحث.
2. مناقشة المعلمة الطالبات في الأهداف الخاصة بممارسة التعلم الذاتي بوساطة النصوص القرائية المعاد صياغتها.
3. تحدد المعلمة للطالبات الإرشادات والتعليمات المهمة في تنفيذ القراءة الذاتية للنصوص، وعلى نحو يخدم مجموعة الإجراءات والمهمات اللغوية المصاحبة لعملية القراءة، وما ينبغي أن ينفذ ضمن معايير الكم، والكيف، والزمن، ويتم ذلك من خلال المادة التعليمية للنصوص القرائية، وأوراق العمل المتوافرة، والمدة الزمنية المخصصة لكل نص من نصوص القراءة.
4. تشرف المعلمة على عمليات التعلم الذاتي داخل الغرفة الصفية، أو في المكان الذي تمارس فيه القراءة.
5. تكلف المعلمة الطالبات قراءة فقرات النص القرائي، والإجابة عن أسئلة التقويم الذاتي على وفق الزمن المخصص لذلك؛ بما يتناسب مع قدراتهن، وسرعتهن الذاتية.
6. تقوم الطالبات بالانتقال من فقرة إلى فقرة، ومن ثمّ من نص لآخر حتى ينتهين من تعلم جميع نصوص القرائية مدار الدراسة، وتنفيذ المهمات الموكولة إليهن على وفق الزمن المخصص لهن، وبالمعايير المحددة ذات الصلة.
7. يتم استخدام المعاجم اللغوية، ومصادر المعرفة؛ للتعرف إلى معاني الكلمات الصعبة مدار التفسير والشرح وغيرها؛ مما تتطلبه عمليات التعلم.
8. يتم كتابة تقارير بحثية وأنشطة بيتية بالعودة إلى مصادر المعرفة الإنترنت، والكتب ذات العلاقة بالنصوص القرائية مدار البحث.
9. الاستعانة بالطلبة سريعي التعلم؛ لمساعدة الطلبة بطيئي التعلم؛ لتحقيق التفاعل بين المتعلمين، وذلك عن طريق توضيح كلمة صعبت على الطالبة؛ أو إيضاح المقصود بسؤال... ضمن حدود وتحت إشراف المعلمة.
10. تقدم المعلمة المساعدة للطالبات عند الحاجة، وتقوم المعلمة بإعطاء تعليمات، وشروحات للطالبات في بداية الحصة،

ووسطها، ونهايتها بما يتلاءم مع الموقف التعليمي، وجذب انتباه الطالبات، والتركيز على تحقيق النتاجات.

11. تصحح المعلمة أوراق العمل الخاصة بالنصوص القرائية التي جرى تدريسها بوساطة التعلم الذاتي من أعمال كتابية، أو مهمات لغوية مصاحبة، وتقدم التغذية الراجعة المناسبة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ هذه الدراسة الحالية، وفق الإجراءات الآتية:

- توفير النصوص القرائية المعاد صياغتها بوساطة التعلم الذاتي، وتشمل على: (دليل المعلمة، وكتيب الطالبة)، والمواد، والمصادر، والوسائل التعليمية الخاصة بالتجربة لطالبات المجموعة التجريبية.

- تحديد المدارس والشعب لطالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة، وثبات الاختبار في مدارس التجربة.

- زيارة المدارس المتعاونة وشرح الفكرة العامة، والفلسفة التي تقوم عليها الدراسة، والعمل على الالتقاء بالطالبات، ورفع معنوياتهن فيما يتعلق بالجوانب القرائية، والقدرة على التعلم الذاتي، وإتقان مهارات التعلم.

- تدريب المعلمة الذي أسند إليها مهمة تطبيق التجربة على طالبات المجموعة التجريبية من حيث مناقشة أهداف التجربة، ودليل المعلم الخاص بالتجربة، وبالإجراءات اللغوية المصاحبة، وكيفية تقويمها من خلال ورشتين خصصتا لهذه الغاية.

- إعداد أداتي الدراسة، وإجراء معاملات الصدق، والثبات الخاصة بكل منهما.

- تطبيق أداتي الدراسة ضمن القياس القبلي لطالبات مجموعتي الدراسة، وحساب التكافؤ بين المجموعات في اختبار مهارات المقروء بمستوييه.

- وضع خطة لتمكين كل طالبة من ممارسة التعلم للنصوص القرائية بوساطة التعلم الذاتي، وإنجاز ما يطلب في هذا الشأن.

- متابعة التجربة من الباحثين بالاتصال مع المعلمة في التجربة، والتأكد من حسن سير التجربة من خلال الزيارات الميدانيّة؛ للوقوف على سير عملية التطبيق، والوقوف على الصعوبات التي تواجه الطالبات والمعلمة ومحاولة تذليلها.

- تطبيق القياس البعدي لأداتي الدراسة على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التجربة، وإنجاز المهمات اللغوية المصاحبة.

- معالجة البيانات في ضوء أسئلة الدراسة، وكتابة تقرير البحث.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الأسئلة وفيما يلي عرض ذلك:

نتائج تكافؤ الاختبار القبلي لمجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار القبلي: الحرفي، والاستنتاجي، والكلي استخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين، والجدول (1) يوضح ذلك

الجدول (1)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار القبلي الحرفي والاستنتاجي والكلي

المجموعة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالةالإحصائية
التجريبية	الحرفي	24	6.875	1.872	0.959	0.343
الضابطة	الحرفي	18	7.444	1.947		
التجريبية	الاستنتاجي	24	7.291	1.944	1.099	0.278
الضابطة	الاستنتاجي	18	6.666	1.645		
التجريبية	الكلي	24	14.166	3.435	0.054	0.957
الضابطة	الكلي	18	14.111	3.142		

يتضح من الجدول (1) أن قيم t كانت (-1.099 .-959 .054) على التوالي في المستوى: الحرفي، والاستنتاجي، والكلي، وجميعها غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ ما يدل تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

◄ **نتائج السؤال الأول وينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بمستوييه معًا (الحرفي، والاستنتاجي) تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، والاعتيادية)؟»**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات المقروء الكلي، واستخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين وفقًا لمتغير الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار البعدي الكلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
التجريبية	24	19.000	2.022	4.175	0.000
الضابطة	18	15.722	3.064		

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين، إذ بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (19.000)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (15.722)، ولاستخراج دلالة الفروق تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين؛ إذ بلغت قيمتها (4.175) وهي دالة عند مستوى (α = 0.05).

◄ **ثانيا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بالمستوى الحرفي تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، الاعتيادية)؟»**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات المقروء بالمستوى الحرفي، واستخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين وفقا لمتغير الدراسة، كما في الجدول (3)

الجدول (3)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار البعدي الحرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
التجريبية	24	9.125	1.295	2.951	005.
الضابطة	18	7.778	1.664		

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (9.125)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (7.778)، ولاستخراج دلالة الفروق تم استخدام اختبار t)) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت قيمتها (2.951)، وهي دالة عند مستوى (α = 0.05).

ثالثا: نتائج السؤال الثالث وينص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بالمستوى الاستنتاجي تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، والاعتيادية)؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات المقروء بالمستوى الاستنتاجي، واستخدم اختبار t)) لعينتين مستقلتين وفقا لمتغير الدراسة، كما في الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار البعدي الاستنتاجي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
التجريبية	24	9.875	1.295	3.848	0.000
الضابطة	18	7.944	1.955		

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعتين؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (9.875)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (7.944)، ولاستخراج دلالة الفروق تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت قيمتها (3.848)، وهي دالة عند مستوى (α = 0.05).

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات الصف السابع الأساسي على مهارات المقروء بمستوييه معًا: (الحرفي، والاستنتاجي) تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة (التعلم الذاتي، والاعتيادية)، وربما يعود السبب في ذلك إلى النصوص القرائية التي أعيد صياغتها بوساطة التعلم الذاتي؛ إذ نمّت هذه النصوص القدرة لدى الطالبات في مهارات فهم المقروء بالاعتماد على ذاتهن في التعلم وهذا ما يشير إليه (Soureshjani, 2011) أن توظيف أساليب التعلم الذاتي تتيح الفرصة لدى الطلبة؛ لاستغلال طاقاتهم وقدراتهم الذاتية في فهم المقروء بمهاراته المختلفة.

كما أن النصوص أتاحت الحرية لدى الطالبات من ممارسة أشكال من التعلم الذاتي؛ أسهمت في تحقيق الأمن، وعدم الخوف، والخجل، وغيرها من الأشكال التي ترفع من سوية التعليم، وهذا ما أشار إليه مرعي والحيلة (1998) من أهمية مراعاة الجوانب النفسية في تحقيق عمليات التعلم والتعليم، ولربما الشاهد على ذلك البعد عن الارتباك والخجل الذي يضعف السليقة اللغوية لدى الناشئة، في حين آخر، وعلى نقيض من ذلك، تراعي الجوانب الذاتية في مواطن التعلم هذا الجانب، وتعمل على صقله في جوانب أخرى، وفق مهارات لغوية إنتاجية مثل المحادثة والكتابة.

ولعل من الأسباب التي أدت إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة مراعاة التعلم الذاتي للنصوص القرائية أن الطالبة

محور العملية التعليمية التعلمية، فقد كان دورها إيجابيًّا من خلال عمليات التعلم المتنوعة، وكان دور المعلمة مشرفة وموجهة لهذا العملية، وقد يصاغ في ذلك القول بأن الطالبات مارسن عملية القراءة الذاتية وحدهن في صورة أن النص الأدبي قسم إلى فقرات، إذ تحوي كل فقرة على فكرة رئيسة، وغذيت كل فقرة بأنشطة وواجبات أسهمت في فهم قرائي للنص، وفهم قرائي للكلمات الصعبة، وقد كانت الطالبة تستدعي المعلمة في حال وجدت صعوبة في عملية الإجابة عن الأسئلة، ووفرت المعلمة مجموعة من المصادر التعليمية التي تحتاجها الطالبة؛ لإتمام عمليات التعلم والتعليم وإنجاحها، مثل: المعجم الوسيط، والصور، والقيام بأنشطة مثل: الذهاب إلى المكتبة، ومختبر الحاسوب، وتوضيح بعض المفاهيم مثل: الفكرة الرئيسة، ومساعدة الطالبات في عملية البحث في المعجم، والاستدلال عن الإجابات من فقرات النص القرائي؛ ما ساهم في تفوق الطالبات، وإنجاز المهمات المطلوبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع ما أشارت إليه نتائج دراسة نجيباتي (Nejabati, 2015) ومع دراسة جاسون ونلسن وجنيفف (Jason & Nelson & Genevieve, 2006) والتي أظهرتا تفوق طلبة المجوعة التجريبية في مهارات فهم المقروء، ومع ما جاءت به دراسة الحوشي (2005) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن التعلم الذاتي الموجه في مستويات بلوم في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)، وعلى الاختبار ككل.

أما فيما يتعلق بسؤال الدراسة الثاني، والتي أظهرت النتائج فيه إلى تفوق طالبات الصف السابع الأساسي في جانب مهارات المقروء بالمستوى الحرفي على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية؛ فربما يعود السبب في ذلك إلى أن القاعدة المعرفية تقول: إن الطالب إذا ما بلغ مستوى معينًا، وليكن الصف السابع؛ فالأصل أن تكون لديه قدرات يستطيع من خلالها الوقوف على نقاط معينة من القدرة والكفاية، وبالتالي تحقيق أسياسيات النواتج التعليمية، والمقصود من ذلك أن الطالب يفتقر إلى من يزوده بالأدوات التي تمكنه من إخراج المعلومات المتحصلة في قاموسه اللغوي إلى حيز الوجود، فأنت قد تستهجن من طالب في الصف السابع أنه لا يدرك مهارات تتعلق بالمستوى الحرفي، أو الاستنتاجي، وربما يعود السبب لاقتصار الدرس التعليمي على الطلبة الموهبين، وعدم مراعاة ما دونهم، ويؤكد ذلك ما جاء به (زيتون، 2004)، وعلى نقيض من ذلك نجد أن التعلم الذاتي يغطي جوانب النقص في هذه المشكلة، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويكسب الطلبة الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، والاستقلالية في التعلم، ويمكنه من امتلاك مهارات قيادية عملية متنوعة، وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسة العذيقي (2009) والتي تناولت التساؤل الذاتي، وأظهرت النتائج فيها التفوق في مهارات الفهم الحرفي.

وفيما يتعلق بسؤال الدراسة الثالث الذي أظهرت النتائج فيه تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات المقروء بالمستوى الاستنتاجي، فقد يعزى إلى أن عملية البناء الأصلي وفق مهارات المقروء؛ تجعلنا نستنتج أن الطالب قد أتقن مهارات الفهم الحرفي، وكوّن خلفية يستطيع الانتقال منها إلى المستوى الاستنتاجي، وبذلك نسطيع الحكم بأن الطالبة تفاعلت مع المهارة؛ الأمر الذي أسهم في تفوق طالبات المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العذيقي (2009) التي أظهرت النتائج فيها التفوق في مهارات الفهم الاستنتاجي.

كما قد تعود الأسباب في جانب التفوق في المستوى الاستنتاجي إلى أن عمليات التعلم الذاتي عملت على تزويد النصوص القرائية بمجموعة من الأنشطة والتدريبات، وقد ساهمت هذه الأنشطة في زيادة الحصيلة اللغوية عند طالبات المجموعة التجريبية، وبالتالي أظهرت التفوق، ويؤكد ذلك ما جاء به نصر (1998) من أن ممارسة أنشطة كتابية تسهم في زيادة مهارات فهم المقروء والتحصيل اللغوي عند الطلبة.

وربما يعود السبب في ذلك أيضًا إلى مميزات التعلم الذاتي من إتقان مهارات التعلم؛ وإتاحة الفرصة للكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم، والاستغلال الأمثل لطاقاتهم، وتزويد المتعلم بالمهارات الضرورية اللازمة للتعلم الذاتي؛ أي تعليمه كيف يتعلم، ومن هذه المهارات: مهارات المشاركة بالرأي، ومهارة التقويم الذاتي، والتقدير للتعاون، والاستفادة من التسهيلات المتوافرة في البيئة المحلية، والاستعداد للتعلم (Nejabati, 2015)، ويتمثل ذلك فيما اشتملت النصوص القرائية المعاد صياغتها بوساطة التعلم الذاتي على مهارات تدريب الطلبة على مهارات الفهم الاستنتاجي بمؤشرات السلوكية، وتشمل مهارات الوصول إلى المعلومات، والمعارف، ومصادر التعلم، ومهارات الاستخدام العلمي للمصادر العلمية والتربوية المتوفرة، وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطلبة من سد الثغرات، واستكمال الخبرات اللازمة له.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي:

1. اعتماد التعلم الذاتي في تدريس القراءة للصفوف الأساسية؛ لأنها أثبتت فاعليتها من خلال التجربة الحالية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين تعرفهم التعلم الذاتي.
2. التركيز على تنمية مهارات المقروء عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للطلبة في دروس القراءة في أثناء المواقف التعليمية.
3. دعوة مؤلفي المناهج ومطوريها إلى تخطيط مناهج اللغة العربية بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات فهم المقروء من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

4. إجراء دراسات تتناول أثر التعلم الذاتي وفق متغيرات أخرى ومراحل تعليمية أخرى؛ للإسهام في تنمية المهارات اللغوية: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. بني الدومي، محمد عبد الكريم.(2010). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيري والتطبيقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
2. حبيب الله، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، عمان، دار عمار.
3. الحلاق، علي .(2010). تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.
4. الحوشي، جمال بن فضل .(2005). أثر استخدام التعلم الذاتي الموجه في تعلم طلاب الصف الثاني متوسط قواعد اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستر، جامعة أم القرى.
5. الحيلواني، ياسر .(2003). تدريس وتقييم مهارات القراءة. عمان: مكتبة الفلاح.
6. الخوالدة ، محمد .(2009). أثر استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
7. الدليمي، طه والوائلي، سعاد .(2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.
8. ربابعة، محمد، (2007). أثر استراتيجية التفكير بصوت مسموع وأسلوب التفكير في تطوير مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
9. زيتون، كمال عبد الحميد .(2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات.القاهرة: عالم الكتب.
10. طعيمة، رشدي .(1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها، القاهرة: دار الفكر العربي.
11. الضيافلة، حسين .(2009). تصميم برنامج تعليمي قائم على منحى النظم والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
12. عاشور، راتب ومقدادي، محمد .(2005). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، عمان: دار المسيرة للنشر.
13. عصر، حسني .(1999). الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه.القاهرة: المكتب العربي الحديث.
14. العذيقي، ياسين .(2009). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
15. عمرو، منى والناطور، ميادة .(2006).أثر تنشيط الخبرة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. دراسات: العلوم التربوية. 33 (1)، 273 – 285.
16. مرعي، توفيق والحيلة، محمد .(1998). تفريد التعليم. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع .
17. معابرة، شامان .(2014). تصميم برنامج تدريبي في تسريع القراءة العربية وقياس أثره في زيادة معدل السرعة في القراءة الصامتة وتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
18. مغزاوي، عبد المؤمن والربيعي، سعيد .(2006). التعلم الذاتي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
19. نصر، حمدان (1998) أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 13 (1)، 103 – 133.
20. يونس، فتحي .(2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة : الكتاب الحديث .

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. *Alderson, J.Ch. (2005). Assessing reading. Cambridge, Cambridge University Press.*
2. *Ahmadi Gilakjani, M.R., Nizam Ismail, H., & Pourhossein Gilakjani, A. (2012). Impact of teaching reading strategy on students` reading comprehension proficiency. The international journal of language learning and applied linguistics world,23(1),78-95.*
3. *Barrett, T.C. (1979). A Taxonomy of reading comprehension. In R.F. Smith & T. C. Barrett, Teaching Reading in the Middle Grades. Addison-Wesley Publishing Company.*
4. *Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The reading matrix, 60-69*
5. *Berry,(2005) J. leveis of Reading comprehension Received January 20, 2016, from http: www.sc4.edu.com*
6. *Cheng, E.C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. The International Journal of Research and Review, 6 (1), 1-16.*
7. *Dechant, E. U. & Smith, H. P. (1977). Psychology in teaching reading. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.*

8. *Gardner, D. (2008). Vocabulary recycling in children's authentic reading Materials: A corpus - based investigation of narrow reading.*
9. *Goodman, Y., & Burke, C .(1983). Reading Strategies Focus on Comprehension, New York: Holt, Rinehart, and Winston.*
10. *Jason M. Nelson & Genevieve Manset-Williamson .(2006) The Impact Of Explicit, Self- Regulartiy Reading Comprehention ON THE Reading-Specific Self Effcacy, AtttributionAnd Affect of Students With Reading iDisabilities Indiana University: U.S.A . (29) PP 213-230.*
11. *Mc.Nile, John. (1992). Reading, Comprehension. Third edition, Harper Conllins publisher, USA.*
12. *Nejabati, Najva .(2015). The Effects of Teaching Self-regulated Learning Strategies on EFL Students' Reading Comprehension. Journal of Language Teaching and Research. 6 (6) 1343-1348.*
13. *Rivers, W.M. (1981). Teaching Foreign-Language Skills. The University of CHICAGO Press.*
14. *Richard c. Anderson . (1993) : the future of reading research , in Judith Anderson and anne p. sweet, ed. new jersy , lourance erlboum associates . pp 24 : 25 .*
15. *Soureshjani, K. (2011). Self-Regulation and Motivation reconsideration through Persian EFL Learners' Writing Achievement. Journal of Research Humanities, 11, 55-80.*
16. *Tavakolizadeh ,J., & Ebrahimiqavam, S. (2011). Effects of teaching of self-regulated learning strategies in attribution styles in students. Journal of Research and in Educational Psychology.9 (3), 1087-1102.*
17. *Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self- regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self - regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1–30). New York: Laurence Erlbaum.*