فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (*QAR*) في تنمية مهارات الفهم القرائي

سامي المقيمي* وسليمان الغتامي**

Doi: //10.47015/16.3.7

تاريخ تسلم البحث 2019/8/25 تاريخ قبوله 2019/11/10

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. وللتحقق من ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ فقد ضمت المجموعة التجريبية (27) طالبًا، والمجموعة الضابطة (28) طالبًا من مدرستين مختلفتين. وأعدّ الباحثان لذلك مادتين بحثيتين، هما: قائمة بمهارات الفهم القرائي، ودليل للمعلم في التدريس بالاستراتيجية، كما أعدّا اختبارًا لمهارات الفهم القرائي، وتحققا من دلالات صدق المادتين، ومن دلالات صدق الاختبار وثباته. ولتطبيق التجربة، تمّ تسليم معلم المجموعة التجريبية دليل استخدام الاستراتيجية، وكل ما يتعلق بها من أنشطة، وتمّ توضيح الدور الذي يقوم به خلال التطبيق، والمدة الزمنية اللازمة للانتهاء من التجربة. ولمزيد من التوضيح للمعلم، نفذّ أحد الباحثين من خارج عينة الدراسة درسًا في القراءة ، وذلك بحضور المعلم. وقد استمرت فترة التطبيق سبعة أسابيع. وكشفت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي مجتمعة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

(**الكلمات المفتاحية**: الفهم القرائي، استراتيجيات القراءة، مهارات الفهم القرائي، استراتيجية السؤال والجواب)

مقدمة: اللغة وسيلة عرفتها البشرية لتحقيق التواصل بين أجناسها؛ فقد ضمنت التخاطب الفكري والترابط الثقافي بين الشعوب. وباللغة استطاع الإنسان أن يعبّر عن حاجاته ورغباته ومشاعره، وأن يترجم أفكاره. كل ذلك يحدث في الاتصال اللغوي المرتكز على أربع مهارات لغوية رئيسة متمثلة في: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. وهذه المهارات الأربع مترابطة ومتكاملة، وبصفتي الترابط والتكامل هاتين، يتحقق التواصل اللغوي بالشكل المطلوب.

لذا حظيت القراءة باهتمام الدراسات والبحوث التي ركزت على تحليلها، وتفسير عملياتها (MOE,2006)، وأبرز ما أشار إليه الأدب التربوي تطور مفهوم القراءة، بعد أن كان مقتصرًا على العملية الآلية المتمثلة في فكّ الرموز والنطق بها، ليصبح عملية قائمة على نشاط عقلي تتدخل شخصية القارئ فيه، بهدف الوقوف على المعنى، وفهم المقروء (Galvan,2015).

Effectiveness of Question Answer Relationship (QAR) Strategy in Developing Reading Comprehension Skills

Sami Al-Muqimi, *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
Sulaiman Al-Ghattami, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The present study aimed to test the effectiveness of question answer relationship (QAR) in strategy developing reading comprehension skills of basic eighth grade students. To achieve this aim, the study adopted a semi-experimental approach, based on the design of experimental and control groups. The experimental group included (27) students and the control group (28) students, from two different schools. The researchers prepared two research materials: A list of reading comprehension skill, and a teacher manual in teaching strategy. The research tool consisted of a reading comprehension skill test. The researchers have verified the validity of the materials and the tool. To implement the experiment, the teacher of the experimental group was given the experiment guideline manual, its activities, provided with verbal instruction on his role and the duration of the experiment. In addition, the teacher of the experimental group attended a practical session, where a teacher, out of the study sample, performed a text reading lesson. The implementation period lasted seven weeks. The results revealed the effectiveness of (QAR) strategy in developing reading comprehension skills as a whole, in favor of the students of the experimental group.

(**Keywords**: Reading Comprehension, Reading Strategies, Reading Comprehension Skills, QAR Strategy)

لقد أظهر تطور المفهوم الذي أوجد علاقة بين القراءة والتفكير - من حيث إن فهم المقروء نشاط عقلي تتضمنه عمليات كالتحليل، والتقييم، والاستنتاج، واتخاذ القرارات- العديد من التصنيفات لمستويات الفهم القرائي، إلا أن ثمة رابطًا مشتركًا بين هذه التصنيفات. فغالبًا ما تبدأ التصنيفات بالمستوى المباشر، وتنتهي بالمستوى الإبداعي (Abdullah & Ammar, 2014).

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
** جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

واتفقت العديد من الدراسات، مثل دراسات: النهراوي (El-Nahrawy, 2013)، وأبو شامة (Abu Shama, 2011)، واللبودي (Al-Laboudi, 2011)، على تصنيف رباعي لمستويات مهارات الفهم القرائي يتمثل في: مستوى الفهم المباشر (الحرفي)، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي. وقد تزيد المهارات الفرعية أو تنقص في كل مستوى حسب الدراسة، مع وجود الاختلاف في تصنيف بعض المهارات الفرعية وفق مستواها. وتسير الدراسة الحالية نظرًا لطبيعتها إلى اعتماد هذا التصنيف الرباعي، الذي يتميز بالوضوح، والدقة، والتدرج المنظم والمنطقي في المستويات، مما يسهم في إيجاد حدود منطقية نوعًا ما بين المهارات الفرعية للمستويات.

ووفقًا للتصنيف الرباعي المذكور، الذي سارت وفقه الدراسة الحالية، وبالرجوع إلى وثيقة تقويم تعلم الطلبة للغة العربية (MOE, 2016)، ودليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة (MOE, 2014)، وبعض الدراسات (Abdulnabi Al-Rasool, Al-Shidiya, 2014؛2015؛ Ibrahim, 2010)، فإن الباحثين وضعا في مستوى الفهم المباشر (الحرفي) مهارات من بينها: توضيح معنى الكلمات الصعبة باستعمال السياق، وتحديد مرادفات الكلمات وأضدادها، وتحديد مفرد الكلمات ومثنّاها وجمعها، وتحديد بعض الأساليب اللغوية الواردة في النص كالاستفهام والنداء والتعجب، وذكر الأحداث وترتيبها حسب ورودها في المقروء، وتعيين أسماء أو أماكن أو أزمنة من المقروء. ويتضمن مستوى الفهم الاستنتاجي مهارات عديدة، منها: استنتاج مضمون المقروء من وحي العنوان أو الصور والأشكال المرفقة في النص، واستخلاص الأفكار الرئيسة والجزئية من المقروء، واستنتاج غرض الكاتب وهدفه، واستنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها النص، وربط النتائج بمسبباتها، واستنتاج ما يتضمنه المقروء من قيم واتجاهات، واستنتاج سمات الشخصية الواردة في المقروء. ويحوي مستوى الفهم الناقد مهارات متنوعة، كالتمييز بين الحقيقة والرأي في المقروء، وتكوين رأي حول القضايا والأفكار الواردة فيه، والحكم عليه في ضوء الخبرات السابقة، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، وإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف مع الكاتب، والحكم على الأدلة والشواهد الواردة فيها. ويستوعب مستوى الفهم الإبداعي جملة من المهارات، كتقديم حلول مبتكرة لمشكلات وردت في المقروء، وتدعيمه بأدلة وشواهد لم تذكر فيه، والتنبؤ بالأحداث بناءً على معطيات معينة منه، وتقديم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطويره، وربط النص بخبرات الطلاب وواقعهم وبأحداث حياتهم اليومية، وإعادة إنتاج النص وتلخيصه كتابيًا في سطور، أو في قالب فني جديد كالخرائط الذهنية.

وعلى الرغم من تنوع تصنيفات هذه المستويات، يظل الفهم القرائي مهارة محورية أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية. وبالتالي، لا بد من أن تسعى عملية تعليم القراءة إلى تنمية تلك المهارات، وتزويد المتعلمين بها؛ نظرًا لما يفرضه العصر الحالي من تقدم معرفي وثقافي (Al-Tetri, 2016). إضافة إلى التقدم التقني، لا سيما في مجال وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية، وما تقدمه من إنتاج فكري في منشورات مقروءة تستهدف شريحة كبيرة من المجتمع.

علاوة على ذلك، تؤكد دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2010) وجود علاقة موجبة بين القراءة الجيدة والفهم القرائي؛ إذ يقلل الفهم القرائي من أخطاء الطلاب في القراءة، ويسهم في تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء بسهولة وسرعة. هذا إضافة إلى أنه يرتقي بلغة الطلاب، ويمنحهم ثراءً لغويًا يعينهم على التعمق في النص، واستنباط العلاقات، وإبداء الرأي الموضوعي، والتنبؤ الإبداعي فيما يقرأون.

وبناءً على أهمية الفهم القرائي، لم تغب تنمية مهاراته عن رؤى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في مناهج اللغة العربية؛ فقد ضُمّنت هذه المهارات في الأهداف الخاصة بالقراءة في وثيقة منهاج اللغة العربية. ومثال ذلك: أن يستنتج الطالب ما يتضمنه المقروء من قيم واتجاهات، وأن يتمكن من قراءة النصوص فهمًا وتحليلاً ونقدًا.

وعلى الرغم من الاهتمام الذي حظي به الفهم القرائي في الأدب التربوي، وفي وثائق وزارة التربية والتعليم المتعلقة بتدريس اللغة العربية في سلطنة عمان، ما زال هناك ضعف في مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب؛ فقد أشارت دراسة وزارة التربية والتعليم (MOE, 2006) إلى تدني درجات إتقان الطلاب كفايات فهم المقروء؛ إذ انحصرت تلك الدرجات بين (37% و73%)، وهي دون المستوى المأمول الذي حددته الدراسة. وتجلى القصور في مهارات القراءة عمومًا، في التصنيف المتأخر للسلطنة، المشار إليه في التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة؛ إذ حصلت السلطنة على المركز الرابع والأربعين من أصل خمس وأربعين دولة شملتها الدراسة (MOE. 2011). وأظهرت نتائج دراسة الهاشمية (Al-Hashemia, 2015) قصورًا أيضًا في مستوى الإتقان لمهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بالسلطنة؛ حيث بلغ متوسط الأداء (60%)، وهو دون المستوى المطلوب الذي حددته الدراسة بـ (80%).

وأوصت نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في الميدان التربوي، بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي، والتركيز على تعليمها للطلاب؛ كدراسة عبد الحميد (Abdul Hamid, 2015)، ودراسة بو فاتح وبن عيسى (Bou Fatih & Benaissa, 2016).

كما أوصت دراسة العيثاوي (Al-Ithawi, 2012)، والتتري (Al-Tatari, 2016) بضرورة العناية بطرائق التدريس المتبعة في تنمية الفهم القرائي، واختيار الاستراتيجيات التي تسهم في تعليم الطلاب وتعلمهم لمهارات الفهم القرائي.

ونجم عن هذه التوجهات ظهور العديد من البحوث والدراسات التجريبية في الميدان التربوي التي تقصت فاعلية الاستراتيجيات المختلفة، وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي، من مثل دراسة الغامدية (Al-Ghamdia, 2019) التي كشفت فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؛ ودراسة الأسمري (Al-Asmari, 2018) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستعمال استراتيجية القراءة التعاونية وكشفت فاعليتها؛ ودراسة محمود (Mahmoud, 2018) التي بحثت في أثر استراتيجية "ارسم أفكارك" في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بالعراق وكشفت فاعليتها؛ ودراسة عبد الحميد (Abdul Hamid, 2015) التي بحثت عن فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، وأشارت نتائجها إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية؛ ودراسة الشيدية (Al-Shidiya, 2014) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكشفت نتائجها أفضلية أداء المجموعة التجريبية وفاعلية الاستراتيجية المذكورة.

وتتضمن استراتيجيات القراءة دعائم تعليمية مساندة يعدّها المعلم لمساعدة المتعلمين في الوصول بقدراتهم الحالية إلى تحقيق الأهداف المرجوة منهم في الفهم القرائي. ومن بين هذه الدعائم وأبرزها ما يعرف بدعائم الأسئلة. وتعد استراتيجية علاقة السؤال والجواب من بين تلك الاستراتيجيات التي ترتكز على العلاقة المنطقية بين السؤال الموجه والإجابة، وتسهم في أن تجعل المتعلمين باحثين بارعين في بحثهم عن الإجابات المطلوبة (Bahloul, 2003).

وترتكز استراتيجية علاقة السؤال والجواب على ما يجب تعلمه، وتشجع على استعمال العمليات العقلية (Abdulnabi Al-Rasool, 2015)، وتمنح الطلاب الشعور بالثقة في قدراتهم؛ فمستوياتها تشجعهم على التعامل مع النص بشكل أفضل، وتتيح الفرصة للاستفادة من الخبرات والمعارف السابقة (Wahyuni, 2014).

ويذكر روثونغ (Rothong, 2013)، وستافورد (Stafford, 2012) أنّ تافي رافائيل (Taffy Raphael) في عام 1980 بدأت أبحاثها التجريبية الأولى المتعلقة باستراتيجية علاقة السؤال والجواب، واستطاعت أن تحدد معالم طبيعتها، وتوصلت في أبحاثها إلى تحديد مستويين لمصادر المعلومات التي يحتاجها المتعلم في فهم النص وفق هذه الاستراتيجية، وهما: "في الكتاب" و"في رأسي". وتضمنا ثلاث فئات فرعية، هي: "الإجابة في النص"، و"فكّر وابحث"، و"أنا ونفسي". وفي عام 1986، أضافت رافائيل الفئة الرابعة "أنا والكاتب"، تحت مستوى "في رأسي".

وجاء في دراسة رافائيل (Raphael, 1986) أن استراتيجية علاقة السؤال والجواب (Question-Answer Relationship Strategy: QAR) هي: استراتيجية توضح للمتعلم الطريقة التي يتعامل بها مع النص، مستندًا في ذلك إلى معلومات النص، والمعرفة السابقة، متبعًا تقنية استراتيجية "في الكتاب" و"في رأسي" لأجل الوصول إلى المعنى وفهم المقروء.

ويعرفها روثونغ (Rothong, 2013) بأنها استراتيجية تساعد المتعلم على الفهم القرائي، من خلال أربعة أنواع مختلفة من الأسئلة التي توجهه إلى البحث عن الإجابة من مصدرين للمعلومات، هما: النص والمعرفة السابقة.

يتضح من التعريفات السابقة أن استراتيجية علاقة السؤال والجواب تهدف إلى تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلم، من خلال أسئلة محفزة للتفكير. وهي تركز على مصدرين مهمين للمعلومات التي يحتاجها المتعلم في فهم النص، وهما: معلومات النص نفسه، والمعرفة السابقة للمتعلم عن الموضوع، ما يجعل المتعلم قادرًا على الإجابة عن تلك الأسئلة بطريقة صحيحة.

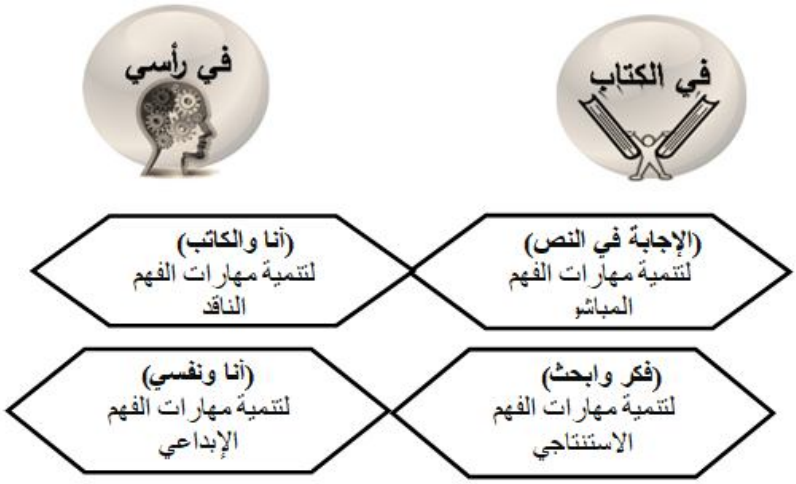
وتعتمد استراتيجية علاقة السؤال والجواب على مستويين أساسيين لتحديد مصدر المعلومة التي ينشدها الطالب في الإجابة عن سؤال الفهم، وهذان المستويان هما:

أ- في الكتاب أو في الصفحة (In the Book or in the Page)، ويدل هذا المستوى من الاستراتيجية على أن المعلومة المطلوبة من السؤال موجودة في الكتاب، وتندرج تحته فئتان: الإجابة في النص (Answer in the Text)، وفكّر وابحث (Think and Search). ويوضح السرطاوي وآخرون (Al-Sartawi et al., 2009) "الإجابة في النص" بأن الإجابة المطلوبة عن الأسئلة في هذه الفئة موجودة في النص بشكل مباشر في جملة، أو فقرة واحدة. وقد يؤخذ نص السؤال من النص مباشرة. ويشير رافائيل (Raphael, 1986) إلى ارتباط هذه الفئة بمهارات الفهم المباشر من مهارات الفهم القرائي. أما بالنسبة إلى الفئة الثانية (فكّر وابحث)، فيوضحها ستافورد (Stafford, 2012) بأن الإجابة المطلوبة موجودة في النص، ولكنها ليست في مكان واحد؛ فهي تحتاج إلى ربط بين الجمل والفقرات. ويؤكد روثونغ (Rothong, 2013) أن هذه الفئة تتوافق مع مهارات الفهم الاستنتاجي.

ب- في رأسي أو خارج الصفحة (In my Head or Outside the Page): ويدل هذا المستوى من الاستراتيجية على أن المعلومة المطلوبة من السؤال لا توجد في الكتاب، بل في معارف المتعلم السابقة وخبراته. وتندرج تحته فئتان، هما: "أنا والكاتب" (Author and Me)، و"أنا ونفسي" (I and Myself). ويوضح أدلير (Adler, 2012) فئة (أنا والكاتب) بأن الإجابة تتطلب التفاعل مع ما كتبه الكاتب، وما لدى الطالب من معرفة سابقة. ويشير ستافورد (Stafford, 2012) إلى

ارتباط أسئلة هذه الفئة بمهارات الفهم الناقد في الفهم القرائي. أما الفئة الثانية (أنا ونفسي)، فيبينها بهلول (Bahloul,2003) في أن إجابة أسئلة هذه الفئة تعتمد على الخبرات الشخصية والخلفية المعرفية لدى الطالب عن الموضوع. ويشير روثونغ (Rothong, 2013) في السياق ذاته إلى توافق هذه الفئة مع مهارات الفهم الإبداعي.

ويلخص الباحثان مستويي استراتيجية علاقة السؤال والجواب وفئتها، وارتباطها بالفهم القرائي في الشكل (1).



الشكل (1): مستويا استراتيجية علاقة السؤال والجواب وفئاتها، وارتباطها بمهارات الفهم القرائي

وأوضحت الدراسات السابقة أهمية التدريس بهذه الاستراتيجية؛ فهي تركز على ما يجب تعلمه في النصوص القرائية (Raphael, 1986)؛ مما يثري دروس النصوص بسبر أغوارها، وما تحويه من معانٍ صريحة وضمنية. كما تساعد عبر مراحلها في التدرب على مهارات التفكير في مستويات مختلفة من العمليات العقلية (Abdulnabi & Al-Rasool, 2015; Al-Gharibi, 2016)، وعلى إنشاء علاقة بين معلومات النص وخبرات المتعلمين السابقة ومعارفهم (Raphael, 1986؛Rothong, 2013). هذا فضلاً عن كونها تعمل على توضيح العلاقة المنطقية بين السؤال ومصدر إجابته؛ من خلال تصنيف السؤال في فئات الاستراتيجية، وتبرير التصنيف (Peng et al., 2007).

وأثبتت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي، كدراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016) التي كشفت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان؛ ودراسة الرسول (Al-Rasool,2015) التي ركزت على تنمية مهارات الفهم الناقد من مهارات الفهم القرائي، وتحققت من فاعلية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد؛ ودراسة الكفارنة (Al-Kafarna, 2015) التي كشفت فاعلية الاستراتيجية في تنمية المهارات العليا في القراءة لدى طالبات الصف السادس الأساسي بفلسطين؛ ودراسة واهيوني (Wahyuni, 2014) التي أثبتت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بإندونيسيا.

ولخص الباحثان مراحل التدريس باستراتيجية علاقة السؤال والجواب في الشكل (2).

الشكل (2): ملخص مراحل التدريس باستراتيجية علاقة السؤال والجواب وإجراءاته

مشكلة الدراسة وسؤالها

بناءً إلى ما أفضت إليه الدراسات السابقة من توصيات حول توظيف الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، ووفقًا لاستطلاع الشبيبية (Al-Shabibia,2011) الذي أجرته على مجموعة من الخبراء اللغويين المستضافين في ندوة اللغة العربية التي أقيمت في سلطنة عمان، الذين أكدوا أهمية اتباع الاستراتيجيات في تدريس القراءة، رأى الباحثان أهمية تقصي فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي. ويعزّز هذا الموقف ندرة الدراسات العربية التي تناولت استراتيجية علاقة السؤال والجواب. إضافة إلى عدم وجود أية دراسة في سلطنة عمان تناولت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، في حدود علم الباحثين.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تقصي فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؛ كونها استراتيجية حديثة تعتمد على المهارات العقلية لدى المتعلمين، وتدربهم على آلية فهم المقروء، وتزيد ثقتهم بقدراتهم. وتسعى الدراسة الحالية إلى تناول هذه المشكلة عن طريق الإجابة عن السؤال الآتي:

"هل هناك أثر للتدريس باستراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟"

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية المرتبطة بسؤالها:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي مجتمعة.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة.

3- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مستوياته الرئيسة مفصلة.

أهمية الدراسة

من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في مجال أساليب تدريس اللغة العربية بتزويد القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثامن الأساسي ولفت أنظار واضعي مناهج اللغة العربية إلى توظيف استراتيجية علاقة السؤال والجواب في إعداد أنشطة مهارات الفهم القرائي. كما يتوقع أن تفتح بابًا لدراسات أخرى في استراتيجية علاقة السؤال والجواب وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي في مختلف المراحل الدراسية. هذا إضافة إلى إثراء المكتبة العربية بالمعرفة حول مهارات الفهم القرائي واستراتيجية علاقة السؤال بالجواب.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017/2016).

كما يتحدد موضوعها بدروس القراءة المقررة في كتاب "لغتي الجميلة" للصف الثامن الأساسي. واقتصرت الدروس على خمسة، وهي: الكامل لأبي العبّاس المبرد، والبُن، ودواؤكم في طعامكم، وعائشة الريامية، ولعلكم تشكرون.

متغيرات الدراسة

1- المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان: استراتيجية علاقة السؤال والجواب، والطريقة المعتادة.

2- المتغير التابع: مهارات الفهم القرائي.

التعريفات الإجرائية

- **استراتيجية علاقة السؤال والجواب (Question-Answer Relationship Strategy):** استراتيجية تعمل على إيجاد علاقة منطقية بين السؤال والجواب عن طريق تعامل الطالب مع النص وفق مستوييها، وهما: في الكتاب، وفي رأسي، وما تحويانه من فئات، بشكل تتدرج فيه المهارات من حيث الصعوبة والاتساع. وهذا التدرج يكسب الطلاب الثقة في قدراتهم على فهم المقروء، ويعزز التعلم الفردي واستمراره لديهم.
- **مهارات الفهم القرائي:** تعرف الدراسة الحالية مهارات الفهم القرائي بأنها: أداءات لغوية، ومعرفية، وعقلية متدرجة تبدأ بالفهم المباشر، ثم الفهم الاستنتاجي، ثم الفهم الناقد، وأخيرًا الفهم الإبداعي، تتم تنميتها لدى الطلاب وفق فئات استراتيجية علاقة السؤال والجواب. وتقاس تلك المهارات بالاختبار الذي أعدّه الباحثان لقياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

الطريقة

أفراد الدراسة

تمثّل تحديد أفراد الدراسة في اختيار مدرستين، ثم اختيار شعبة من كل مدرسة بطريقة عشوائية؛ مثّلت إحداهما المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية من بين المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، في الفصل الثاني

من العام الدراسي 2016-2017م. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

م	المجموعة	المدرسة	العدد
1	**التجريبية**	الشيخ سالم بن حمود السيابي (5-9)	27
2	**الضابطة**	أنس بن النضر (7-11)	28
	المجموع		**55**

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي.

مادتا الدراسة

1- قائمة مهارات الفهم القرائي: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثامن الأساسي. وقد تمّ التحقق من دلالات صدق القائمة ومناسبتها لطلاب الصف الثامن الأساسي، من خلال عرضها على ستة عشر محكمًا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي اللغة العربية وآدابها، إضافة إلى المعنيين بالمناهج في وزارة التربية والتعليم، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، تمّ إعداد القائمة بصورتها النهائية. وقد عُدت المهارة التي حصلت على اتفاق (80%) فما فوق من المحكمين مهارة مناسبة للدراسة.

2- دليل المعلم: هدف الدليل إلى مساعدة المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؛ وذلك بتقديم مادة علمية عن طبيعة استراتيجية علاقة السؤال والجواب، إضافة إلى توضيح مراحل التدريس بالاستراتيجية، وإجراءاته، وإعداد الأنشطة. عُرِضَ الدليل في صورته المبدئية على خمسة وعشرين محكمًا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي اللغة العربية وآدابها، إضافة إلى المعنيين بالمناهج في وزارة التربية والتعليم، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها. وقد طُلِبَ إليهم إبداء آرائهم حول الدليل، ثم أجريت التعديلات التي أجمع عليها (80%) فما فوق منهم.

أداة الدراسة

مثّلَ اختبار مهارات الفهم القرائي أداة للدراسة الحالية، وهدف إلى قياس مستوى طلاب الصف الثامن الأساسي في خمس عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي التي حدّدتها الدراسة الحالية، وهي مهارات: الفهم المباشر (4 أسئلة)، والاستنتاجي (4 أسئلة)، والناقد (3 أسئلة)، والإبداعي (4 أسئلة).

صدق الاختبار

عرض الباحثان الاختبار في صورته المبدئية على خمسة وعشرين محكمًا لإبداء رأيهم في قياس الاختبار ما وضع أصلاً لقياسه. واتفق المحكمون بنسبة بلغت (96%) على كفاية النص المختار ومناسبته، وبنسبة (92%) على مناسبة مستواه لطلاب الصف الثامن الأساسي، بعد إجراء بعض التعديلات المطلوبة في الصياغة.

ثبات الاختبار

تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، من خارج عينة الدراسة، قوامها ثلاثون طالبًا؛ بغية حساب ثبات الاختبار، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار ومحتواه. وقد حُدِد زمن الاختبار بمتوسط الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلاب وآخر خمسة طلاب في الإجابة عن الأسئلة. وعليه حدد زمن الإجابة عن الاختبار بأربعين دقيقة. وتمّ حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.86)، وتُعد هذه القيمة كافية للوثوق بصلاحية اختبار مهارات الفهم القرائي للتطبيق.

التحقق من تكافؤ طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي

يظهر الجدول (2) نتيجة تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار؛ فقد بلغت قيمة ت (0.75) ومستوى الدلالة (0.46). وهي تعني أنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، ما يعني تكافؤ المجموعتين قبليًا.

جدول (2): نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	27	10.80	5.99	0.75	0.46
الضابطة	28	9.64	5.36		

* الدرجة الكلية من 25

الإجراءات

بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تمّ الالتقاء بمعلم المجموعة التجريبية لتسليمه دليل المعلم في توظيف الاستراتيجية، وتوضيح مكونات الدليل وشرح محتوياته، والأدوار المطلوبة إليه في تنفيذها، إضافة إلى تزويده بملفات خاصة بالطلاب تحوي أنشطة الاستراتيجية، وبطاقات تعريفية بطبيعتها، واتفق معه على جدول زمني بأيام التطبيق. وقد درّب أحد الباحثين المعلم على تطبيق الاستراتيجية من خلال تنفيذ درس من دروس القراءة على شعبة من خارج عينة الدراسة قبل التجربة. وبدأ تطبيق المعلم الفعلي للاستراتيجية بتاريخ 2017/2/27م، وأنتهى بتاريخ 2017/4/10م؛ أي أن فترة التطبيق استمرت سبعة أسابيع، بواقع عشر حصص لجميع عينة دروس القراءة، إضافة إلى حصة تعريفية بالاستراتيجية، وحضر أحد الباحثين ست حصص لمتابعة تنفيذ التجربة. أما المجموعة الضابطة، فقد سار تدريسها وفق الطريقة المعتادة. وبعد انتهاء التجربة، طبق الباحثان اختبار مهارات الفهم القرائي على المجوعتين.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى: *لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي مجتمعة، ومناقشتها*

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، تمّ إجراء اختبار "ت" للعينتين المستقلتين. ويوضح الجدول (3) نتيجة اختبار "ت".

جدول (3): اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	27	16.87	7.78	4.12	53	0.001
الضابطة	28	9.02	6.30	4.11		

* الدرجة الكلية من 25.

يتضح من الجدول (3) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المهارات الأساسية الأربع مجتمعة، وهي: مهارات الفهم المباشر، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم الإبداعي. فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (16.87)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (9.02). وكان الفرق بينهما دالاً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية. وعليه، ترفض الفرضية الأولى.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: " *لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة"، ومناقشتها*

للتحقق من الفرضية الثانية، تمّ إجراء اختبار "ت" للعينة المترابطة، ويعرض الجدول (4) نتيجة ذلك.

جدول (4): نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة

المجموعة	تطبيق الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	القبلي	27	10.80	5.99	0.75	0.001
	البعدي	27	16.87	7.78	4.12	

* الدرجة الكلية من 25.

يتضح من الجدول (4) ارتفاع متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ فقد بلغ متوسط درجاتهم (16.87)، مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي الذي كانت قيمته (10.80)، وتشير النتائج إلى وجود فرق دالاً إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة. وتقود هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الثانية. وتدل هذه النتيجة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي الذين درسوا باستراتيجية علاقة السؤال والجواب.

وللكشف عن تأثير المتغير المستقل (استراتيجية علاقة السؤال والجواب) في المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) في

التطبيق البعدي، حُسبت قيمة مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر بحسب المعادلة الحسابية (Al-Dardeer, 2006) الآتية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

حيث "ت^2" تساوي مربع قيمة "ت". وبعد تطبيق المعادلة، فإن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (0.242). ويُعرف حجم الأثر بحساب دلالة قيمة مربع إيتا (η^2) حسب المعادلة الآتية:

$$\text{حجم الأثر (d)} = \frac{2 \sqrt{\text{مربع معامل إيتا}}}{\sqrt{1 - \text{مربع معامل إيتا}}}$$

وبالتعويض في معادلة حجم الأثر السابقة، بلغت قيمة "d" (1.05)، ووفق المعيار المرجعي لحجم الأثر (Al-Tetri, 2016)، فإن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية علاقة السؤال والجواب) في المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) جاء "كبيرًا".

وبناءً على ما توصلت إليه نتيجة اختباري "ت"، ونتيجة حجم الأثر لدى فحص الفرضيتين الأولى والثانية، يمكن القول إنّ استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي مجتمعة لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بها، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، كدراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016) التي أثبتت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الإنجليزية. كما تتفق مع دراسة الكفارنة (Al-Kafarna, 2015) التي كشفت فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات العليا من الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بفلسطين، وكذلك مع نتائج دراسة واهيوني (Wahyuni, 2014) التي برهنت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بإندونيسيا، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007) التي أظهرت تأثير الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ويمكن أن تعزى نتيجة فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) في تنمية مهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية إلى تدريب الطلاب على استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR)؛ إذ كان للمستوى الأول من الاستراتيجية (في الكتاب) بفئتيه "الإجابة في النص"، و"فكّر وابحث"، والمستوى الثاني بفئتيه "أنا والكاتب"، و"أنا ونفسي" دور في تدريب الطلاب على منهجية منظمة في التعامل مع مهارات الفهم القرائي، والقدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمهاراته.

هذا إضافة إلى تركيز هذه الاستراتيجية على ما يجب تعلمه في النصوص القرائية (Abdulnabi Al-Rasool,2015؛ Peng et al., 2007؛ Raphael, 1986)؛ إذ تلفت انتباه المعلم في أثناء إعداده لأنشطة الاستراتيجية إلى إيجابية المتعلم، وقدرته على التفكير في مختلف المستويات العقلية كالمستوى الاستنتاجي والنقدي والإبداعي. وبهذا شجعت استراتيجية علاقة السؤال والجواب المعلم على عدم الاقتصار في تدريسه للنصوص القرائية على المستويات الدنيا من مهارات الفهم القرائي.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة: ***لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مستوياته الرئيسة مفصلة، ومناقشتها***

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تمّ استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، ويوضح الجدول 5 هذه النتائج.

جدول (5): نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الفهم القرائي الرئيسة مفصلة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مستوى الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	التجريبية	27	4.56	1.96	1.93	0.59
	الضابطة	28	3.52	2.03		
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	27	4.13	2.04	3.15	0.003
	الضابطة	28	2.54	1.71		
الفهم الناقد	التجريبية	27	3.85	2.27	4.77	0.001
	الضابطة	28	1.43	1.43		
الفهم الإبداعي	التجريبية	27	4.33	2.54	4.53	0.001
	الضابطة	28	1.54	2.02		

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الإجمالي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات مستوى الفهم المباشر لاختبار مهارات الفهم القرائي بلغ (4.56)، وهو أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (3.52)، إلا أنه غير دال إحصائيًا، ما يدل على عدم فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات مستوى الفهم المباشر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة واهيوني (Wahyuni, 2014)، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007) في عدم فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم المباشر. فيما اختلفت مع دراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016) التي كشفت فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم المباشر. وتعزى هذه النتيجة إلى أن هذا المستوى الأدنى للاستيعاب القرائي يمكن تحقيقه بجهود عقلية متواضعة لا تحتاج إلى استراتيجيات ومهارات عقلية متقدمة.

كذلك تكشف نتائج الجدول (5) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية (4.13)، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة (2.54) في التطبيق البعدي في مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي لاختبار مهارات الفهم القرائي. وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في مستوى الفهم الاستنتاجي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة كدراسة واهيوني (Wahyuni, 2014)، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي.

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (5)، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا في التطبيق البعدي في مستوى مهارات الفهم الناقد لاختبار مهارات الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المرتفع البالغ (3.85)، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (1.43). وتدل هذه النتيجة على فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، من مثل دراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016)، ودراسة الرسول (Al-Rasool, 2015)، ودراسة بيكر (Becker, 2012) التي أثبتت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد.

كما يتبين من الجدول (5) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية البالغ (4.33) مرتفع، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (1.54) في التطبيق البعدي في مهارات مستوى الفهم الإبداعي لاختبار مهارات الفهم القرائي. ويشير مستوى الدلالة إلى وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الإبداعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة توصلت إلى فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الإبداعي، ومنها: دراسة الكفارنة (Al-Kafarna, 2015)، ودراسة بيكر (Becker, 2012)، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007).

ويمكن أن تعزى فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، والناقد والإبداعي، إلى أن فئة "فكّر وابحث"، وفئة "أنا والكاتب"، وفئة " أنا ونفسي" من استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) ساعدت طلاب المجموعة التجريبية بشكل واضح في التعامل مع مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، والناقد والإبداعي؛ إذ سهّلت لهم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بهذه المستويات.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات، تمثلت في الآتي:

- تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة لدى الطلاب باستعمال الاستراتيجيات القائمة على دعائم الأسئلة، مثل استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب.
- تدريب المعلمين على استراتيجية علاقة السؤال والجواب بشكل قصدي في برامج التأهيل المختلفة، والإفادة من دليل المعلم في توظيف استراتيجية علاقة السؤال والجواب الذي أعدّه الباحثان في الدراسة الحالية.
- الاستفادة من فئتي الإجابة في النص، وفكّر وابحث باستراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم المباشر والاستنتاجي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- إجراء دراسات حول فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تدريس النصوص الأدبية، وفي تنمية الاتجاه نحو القراءة، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي.

References

Abdul Hamid, A. (2015). The effectiveness of direct learning in developing some reading comprehension skills for students with learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation - Foundation of Special Education and Rehabilitation,* 2(8), 202-239.

Abdullah, R., & H. (2014). *Teach thinking through reading*. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abdulnabi al-Rasool, I. (2015). The effectiveness of using question and answer relationship strategy in developing critical comprehension skills for first-year secondary students. *Journal of the Faculty of Education,* 39 (2), 884-916.

Abu Shama, M. (2011). The effect of interaction between self-questioning strategy and the levels of information processing on the development of reading comprehension levels of physical texts and the tendency towards studying them among first secondary students. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura,* 2(77), 74-141.

Adler, A. (2012). Seven strategies that contribute to students' understanding reading text. Translation: Younes Fathi Ali. *Journal of Teaching and Knowledge*, 134, 27-35.

Al-Ajrash, H. (2015). *Foundations of research in education and psychology*. Amman: Curricula House for Publishing and Distribution.

Al-Dardeer, A. (2006). *Parametric and non-paparametric statistics in testing the hypotheses of psychological, educational and social research*. Cairo: The World of Books.

Al-Ghamdi, A. (2019). The effectiveness of mental perception strategy in the development of reading comprehension skills and the attitude towards reading among sixth grade students. *Journal of College of Education,* 35 (9), 536-584.

Al-Gharibi, S. (2016). *The effect of question-answer relationship (QAR) strategy on reading comprehension of Omani female EFL grade ten students.* Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Hashemia, H. (2015). The extent of mastery of eighth grade students in Oman of reading comprehension skills. *Journal of Reading and Knowledge,* 170, 97-122.

Al-Hudaibi, A. (2013). The impact of a proposed strategy in developing reading comprehension skills of Arabic language learners in other languages. *Educational Journal*, 106 (27), 183-239.

Al-Huwaiji, K., & Khazaleh, M. (2012). *Learning and thinking skills.* Amman: Al-Khawarizmi Publishing & Distribution.

Al-Ithawi, M. (2012). Types of reading and skilled ESL reading comprehension. *Journal of College of Education,* 2, 449-461.

Al-Kafarna, R. (2015). *The impact of using question answer relationship strategy on enhancing sixth graders' higher-order thinking skills in reading and their attitudes toward it.* Master Thesis, The Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Laboudi, M. (2011). Establishing and graduating a question bank to measure reading comprehension skills among secondary school students. *Studies in Curriculum and Instruction,* 173, 17-53.

Allam, S. (2006). *Educational and psychological evaluation: Basics, applications and contemporary trends.* Cairo: Arab Thought House.

Al-Rayes, T. (2013). The effectiveness of the application of a strategy (introductory theory - review - review) in improving the skills of literacy direct reading comprehension of deaf students in the primary stage. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 6 (2), 913-963.

Al-Sartawi, A., Al-Tibi, S., Al-Gazow, I., & Al-Mansour, N. (2009). *Diagnosis and treatment of reading difficulties*. Amman: Wael Publishing House.

Al-Shabibia, H. (2011). Reading poll in the second symposium on Arabic language. *Teacher's Message,* 35, 80-83.

Al-Shidiya, F. (2014). *Effectiveness of self-questioning strategy in developing reading comprehension skills and attitudes towards reading among tenth grade students* Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Tattari, M. (2016). *The effect of using digital stories on developing reading comprehension skills for third-grade students.* Master Thesis, Islamic University, Palestine.

Al-Wahhabia, F. (2013). *Effectiveness of the six hats strategy in developing reading comprehension skills and the survival of learning effect of fourth-grade students.* Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Asmari, A. (2018). The effect of cooperative reading strategy on developing reading comprehension skills among intermediate students in Aseer educational zone. *Journal of Scientific Research in Education,* 19(11), 381-409.

Bahloul, I. (2003). Recent trends in metacognitive strategies in reading education. *Journal of Reading and Knowledge*, 30, 148-280.

Becker, C. (2012*). The effect of metacognitive question-answer relationships (QAR) strategy on student reading comprehension and articulation of strategy use.* Master Thesis, Cardinal Stritch University, Milwaukee.

Bou Fatih, M., & Benaissa, A. (2016). Reading comprehension meta-cognition and its relationship with working memory of fifth-year primary dyslexic students: A field study in some Laghouat municipality schools. *Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences*, 17(18), 247-263.

El-Nahrawy, Z. (2013). Using thinking maps for developing some reading comprehension skills of secondary school students. *Journal of Scientific Research in Education,* 14(4), 601-638.

Galvan, N. (2015). Reading. *P*roceedings *of the International Forum: Generation of Iqra*. Center for Generation of Scientific Research, Algeria, Generation Center for Scientific Research, 55-62.

Ibrahim, C. (2010). Reading comprehension and its levels. *Reading and Knowledge Magazine,* 105, 59-85.

Mahmoud, S. (2018). The impact of "draw your Ideas" strategy in the development of reading. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*, 32, 404-418.

Ministry of Education (2006). Reading impairment in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman. *Teacher's Message,* 11, 88-97.

Ministry of Education. (2014). *Teacher guide to my beautiful language book.* Muscat: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2016). *Document for evaluating students' learning of the Arabic language*. Muscat: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2017*). Educational statistics year book*. Ministry of Education.

Peng, R., Hoon, T., Khoo, S., & Joseph, M. (2007). *Impact of question-answer relationship on reading comprehension.* Singapore: Pei Chun Public School and Marymount Govent Ministry of Education.

Raphael, T. (1986). Teaching question-answer relationship: Revisited. *The Reading Teacher,* 39(6), 516-522.

Rothong, A. (2013*). Effects of reading instruction using question- answer relationship (QAR) and reading strategies on reading comprehension ability of eleventh grade,* Master Thesis, Chulalongkorn University. Retrieved August 5,2016 from: on http:// portal.edu.chula.ac.th.images.thesis.

Stafford, T. (2012*). The effect of question-answer relationship on ninth-grade students' ability to ccurately answer comprehension questions.* Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida. Retrieved on August 5,2016 from: http://etd.fcla.edu/CF/ CFE0004605/Stafford_Final_pdf_11-5-11.pdf

Wahyuni, N. (2014). *Improving reading comprehension through question-answering instruction of eighth-grade students of SMP Sapta Andika Denpasar in the academic year 2013/2014.* Master Thesis, Mahasaraswati Denpasar University, Indonesia.