

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير
التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

أحلام محمود أحمد الشمالي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ / 2017م

أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي
لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

إعداد:

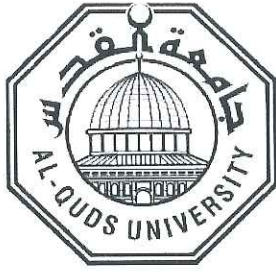
أحلام محمود أحمد الشمالي

بكالوريوس لغة عربية من جامعة القدس المفتوحة – فرع الخليل/ فلسطين

المشرف: د. إيناس عارف ناصر

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس/
عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1439هـ / 2017م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أساليب التدريس

إجازة الرسالة

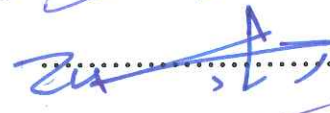
أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة
الصف الخامس الأساسي

الباحثة: أحلام محمود أحمد الشمالي

الرقم الجامعي: 21511900

المشرف: د. إيناس عارف ناصر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2017/12/20 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

..... التوقيع: 	رئيس لجنة المناقشة: د. إيناس عارف ناصر
..... التوقيع: 	ممتحناً داخلياً: د. زياد قباجة
..... التوقيع: 	ممتحناً خارجياً: د. ميسون التميمي

القدس - فلسطين

1439هـ / 2017م

الإهداء

إلى صاحب التميز والأفكار النيرة، الذي تحمل المشاق وتكبد الصعاب من أجل صعودنا إلى القمم،
والذي الغالي الدكتور محمود الشمالي الشمعة التي تنير دربي، لك مني كل الاحترام والشكر والتقدير،
فأنت الأساس لكل ما وصلت إليه حتى الآن بعد الله سبحانه وتعالى.

إلى من أحاطتني بحبها وحنانها، ورافقتني دعواتها، إلى من سهرت ليلاتها وعلمتني الصبر وشجعتني
على المسير قدماً نحو تحقيق أهدافي إلى والدتي الغالية، لك مني كل الاحترام والتقدير.

إلى من هم سندي وعزوتي، إلى الغاليين على قلبي أخوتي وأخواتي.

إلى صديقاتي ورفيقات دربي.

إلى كل يد امتدت للمساعدة ولسان نطق بالنصيحة و كل من أحبهم واحترمهم.

إلى كل طالب علم لا تنتهيه عقبات الحياة وعراقيلها عن المثابرة وبلوغ الهدف.

لكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحثة: أحلام محمود أحمد الشمالي

إقرار :

أقرُّ أنا معدّة الرّسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة، أو أيّ جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:أحلام

الاسم: أحلام محمود أحمد الشمالي

التاريخ:

شكر وعرفان

نستفتح بالذي هو خير، والحمد لله، والصلاة والسلام على حبيبهِ ومصطفاه وعلى آله وصحبه وأنصاره
وآل بيته الطيبين الطاهرين، ومن اتبع هداة إلى يوم الدين. وبعد...

لا يسعدني بعد أن أنهيت هذا الجهد العلمي المتواضع إلا أن أحمد الله الذي أعانني لإتمام هذا الجهد،
وأتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان والعرفان إلى أستاذتي الدكتورة الفاضلة إيناس عارف ناصر،
التي أشرفت على هذه الرسالة، حيث منحتني الكثير من وقتها وجهدها، ولم تبخل عليّ بالمشورة أو
المساعدة أو النصيحة، مما أخرج هذه الرسالة إلى النور، فلها مني خالص الشكر والتقدير.

وأتقدم بالشكر الجزيل لعضوي لجنة المناقشة الدكتور الفاضل زياد قباجة والدكتورة الفاضلة ميسون
التميمي لدورهما العظيم في إثراء الدراسة من خبراتهما وعلمهما الوفير.

كما يشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الصرح العلمي الصامد-جامعة القدس- ممثلة بكلية
العلوم التربوية، التي أتاحت لي فرصة الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا، ملتقى العلم والعلماء. والشكر
والتقدير للسادة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات الدراسة، وخص بالذكر أعضاء
الهيئة التدريسية بجامعة القدس، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس المفتوحة، ومشرفي اللغة
العربية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، ومعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا الذين
حكموا لي الأدوات، كما اخص بالشكر مدرسة بنات إذنا الأساسية ممثلة بمديرتها الأستاذة وليفه
امرزيق والمعلمة الفاضلة انتصار فرج الله، ومدرسة ذكور العودة الأساسية ممثلة بمديرها الأستاذ عمر
فرج الله والمعلم الفاضل أكرم أبو جحيشه.

كما أني لا أنسى تقديم الولاء والامتنان لأسرتي الكريمة، لدعمها المتواصل طوال فترة الدراسة، وخاصة
لوالدي العزيز ووالدتي الغالية، وأخوتي وأخواتي على ما قدموه لي من يد العون والمساعدة، فجزاهم الله
عني خير الجزاء، والشكر والتقدير لكل من ساهم في أخراج هذا العمل.

والله ولي التوفيق

الباحثة : أحلام محمود أحمد الشمالي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والتّصميم شبه التجريبي، وطبقت الدّراسة على عينة قصديّة بلغ عددها (139) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرسة بنات إذنا الأساسية ومدرسة ذكور العودة الأساسية في إذنا جنوب الخليل في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018، حيث وزعت عشوائياً إلى شعبتين تجريبيتين (72) طالباً وطالبة درّست باستخدام استراتيجية (PQ4R) وشعبتين ضابطين (67) طالباً وطالبة درّست بالطريقة الاعتيادية، واستغرق تطبيق الدراسة خمسة أسابيع، واستخدمت الباحثة أداتين وهما: اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار التفكير التأملي، تمّ التأكد من صدقهما وثباتهما وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، أما بخصوص متغير الجنس فقد أظهرت نتائج التحليل وجود أثر لطريقة التدريس على الفهم القرائي لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود أثر للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس على التفكير التأملي وكان لصالح الإناث في المجموعة التجريبية بينما لم يوجد أثر للتفاعل بين الاستراتيجية والجنس على الفهم القرائي وبناءً على النتائج خلّصت الباحثة إلى صوغ التوصيات الآتية: ضرورة أن تعتمد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية هذه الاستراتيجية في مدارسها، وعقد دورات تأهيل للمعلمين لتمكينهم من استخدام استراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية وخاصة استراتيجية (PQ4R) لما لها من أثر في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملي.

The effect of the using PQ4Rs strategy on the development of Reading comprehension skills and Reflective Thinking among 5th grade Student in South Hebron Directorate

Prepared by: Ahlam mahmoud ALshamali

Supervised by: Dr. Enass Nasser

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the effect of using the PQ4R strategy in developing reading comprehension skills and reflective thinking among the 5th grade students. The study sample consisted of (139) male and female students who were selected randomly sample In the first semester of the academic year 2017/2018, which was randomly distributed to two experimental groups (72) students male and female who were taught with (PQ4R) strategy and the other two control group (67) male and female students who were thought with traditional method.

The researcher used two tools: the reading comprehension skills test and the reflective thinking test. The validity and Reliability of the two tools were verified and achieved in appropriate ways.

The results of the study showed an effect on the use of (PQ4R) strategy in the development of reading comprehension skills and reflective thinking among 5th graders due to the method of teaching in favor of the experimental group. and for the sex variable, the results of the analysis showed an effect of the teaching method on reading comprehension in favor of males. The effect of the interaction between strategy and gender on reflective thinking was in favor of females in the experimental group, while there was no effect of interaction between strategy and gender on reading comprehension.

In light of the results of the study the researcher recommend the followings. The Ministry of Educaho_ should adoptaho_ the (PQ4R), strategy in its school, and holding training courses for teachers to enable them to use (PQ4R), strategy because of ther impact in the development of reading comprehension and reflective thinking among students.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 محددات الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

إن الله تعالى ميز الإنسان بالفكر واللسان، فبهما يعيش ويؤدي رسالته في عبادة الحق وعماراة الأرض، لذلك يعتبر تعدد اللغات واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعاء، مهما تباعدت الأوطان واختلفت الألوان، مصداقاً لقوله تعالى:

"وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ" (سورة الروم، آية 22).

فاللغة من أهم أدوات عملية التواصل فهي وعاء التعبير عن الأشياء والأحداث والظواهر، إذ لا تقتصر عملية التواصل على البشر وحدهم، فهي عملية موجودة لدى جميع الكائنات الحية، إلا أن ما يميز تواصل الإنسان عن غيره من المخلوقات أنه أكثر أنواع التواصل تعقيداً وإبداعاً، وكذلك فإن استخدام الإنسان للتواصل لا يكون لتحقيق الحاجات الأساسية اللازمة لبقائه فقط، وإنما ليتعداه التعبير عن أحاسيسه ومشاعره المختلفة من ناحية، والتواصل الاجتماعي من ناحية أخرى، وتعد اللغة من المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الإنسان، إذ لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات من هذا المظهر (البدوي، 2016).

اللغة العربية حظيت بما لم تحظ به أية لغة من الاهتمام والعناية، وهذا أمر الله نافذ فيه؛ لأنها لغة القرآن الكريم، وهذا بدوره أعظم شرف وأكبر أهمية للغة العربية، لأن الله جلّ جلاله اختارها من بين لغات الأرض ليكون بها كلامه الخالد الذي أعجز به من كان ومن سيأتي إلى قيام الساعة، ولا يكون هذا الإعجاز إلا لكون هذه اللغة تحتل ثقل الكلام الإلهي وقوة الخطاب الرباني (المصري، 2017).

تتميز اللغة العربية بمهارات هي: الاستماع وهي مهارة تمكّن الفرد من الاتصال بالعالم الخارجي والاستجابة للمؤثرات الخارجية فيه، والتي تعدّ الكلمة المنطوقة عنصراً فعالاً فيها وأساساً لنقل الموروث

الثقافي، ومما لا شك فيه أن الاستماع الجيد يقود إلى محادثة جيدة، فمهاره المحادثة تعد المهارة الثانية بعد الاستماع، وهي ترجمة اللسان عما تعلّمه الإنسان بواسطة الاستماع، ومهارة الكتابة التي تعتبر أكثر شمولية؛ لأنها تتمثل في التعبير التحريري والإملاء، والمهارة الأخيرة ألا وهي مهارة القراءة التي تعبّر عن مادة مكتوبة بصوت مسموع (زنازل، 2016).

وتعليم اللغة العربية ينطلق من الوظيفة الأساسية للغة، وهي التواصل الذي يكون بين طرفين (مرسل ومستقبل)، ومعنى ذلك أن عملية الاتصال والتواصل تستوجب إتقان مهارات الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة، مع مراعاة وجود عنصر مشترك بين الإرسال والاستقبال، وهو قناة الاتصال (التفكير) الذي يسميه البعض المهارة اللغوية الخامسة، وإن تعليم اللغة العربية بحسب هذا المفهوم لا يمكن أن يثمر ما لم يتّجه المنهاج والمعلّم معا إلى تحقيق هذه المهارات الأربع. وبحسب هذا التقسيم لوظائف اللغة العربية فإن التركيز يكون على أساس الفهم والتعبير، فالفهم مهارة لغوية مهمة، بمعنى أنها الغاية الأساسية من مهارتي الاستماع والقراءة (الدليمي، والوائل، 2003).

وتتشترك جميع اللغات الإنسانية في ثلاثة مكونات أساسية هي: الأصوات، والدلالات، والتركيب، وفي ضوء هذه المكونات اتّسمت كل لغة بنظامها القرائي، حيث تتمثل القراءة في كل لغة أفضل مظهر فكري، وأعظم إنجاز حضارة ساعد الإنسان على تحقيق كثير من الأهداف والغايات والقراءة بهذا لا تكون غاية في ذاتها، بل تكون وسيلة لغيرها من الغايات، حيث توسيع الثقافة، وتدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار (سعد، 2006).

حثّ الإسلام على القراءة وعظّم من شأنها، فقد جاء الأمر الإلهي إلى الرسول صلى الله عليه وسلم في أول آية قرآنية أنزلت "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)" (سورة العلق، آية 5-1). والقراءة من أهم وسائل كسب المعرفة، فهي تمكّن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل دائماً أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة (جاب الله، وآخرون، 2011)، والقراءة تعتبر حجر الزاوية التي تركز عليه مهارات اللغة الأخرى فإدراك وفهم التلميذ لما يقرأ يحلّق به في فضاءات المعارف الأخرى، وهذا يحثّ على المعلم استخدام أحدث الوسائل والاستراتيجيات الحديثة في مجال

تعلم القراءة، بحيث يتم تطويعها للوصول للفهم القرائي وتحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية (الصيداوي، 2015).

تعتبر القراءة عملية بنائية تتطلب من القارئ القيام بجهد عقلي، يتمثل في التفاعل الايجابي بين الذات (القارئ) وبين الموضوع (النص القرائي) في إطار سياق ثقافي للفرد، يمثل مرجعية يحتكم إليها الفرد عندما يصعب عليه فهم الموضوع، لذا فالغاية من القراءة بصفة عامة هي حسن تصور القارئ للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، وهذا ما نطلق عليه الفهم القرائي، حيث أنه فهم لا يقتصر فقط على المعنى العام أو السطحي، وإنما يتضمن الفهم الضمني وهو ما يشار إليه بين السطور، وما وراء السطور، ويتم ذلك من خلال اتحاد الذات مع الموضوع؛ ليكون كل منهما الوجه المقابل للآخر، بمعنى أن يحجر القارئ مع النص القرائي، لا ليحدد المعلومات السطحية أو المباشرة المتضمنة في الموضوع فحسب، وإنما ليتفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً يصل بهما إلى حالة من التوحد، بحيث يصبح القارئ مقروء والمقروء قارئاً (عبد الباري، 2010).

الأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الفهم القرائي مهارة رئيسة، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تتميتها، ويعتبر الفهم القرائي هو الهدف الأول من القراءة، وهو ما يسعى المعلم إلى تحقيقه، وما تهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح. وعدّ كثير من الباحثين الفهم القرائي أنه المحصلة التي ينشدها كل قارئ، والنتيجة التي يسعى كل معلم إلى تحقيقها (جاد، 2003)، ويعتبر الاستيعاب (الفهم) هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية، ويعدّ الاستيعاب القرائي (الفهم القرائي) مهارة بل عملية معقدة غرضها إظهار الأفكار، وربطها بالخبرة، ولا بدّ للقارئ من أن يمتلك مبادئ أساسية تمكنه من القيام بالقراءة، وأساليب عقلية تمكنه؛ من الاستيعاب. فهو بحاجة إلى اللغة، والعقل، والخبرة معا (العبد الله، 2007).

الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى (عبد الباري، 2010). ويذكر سميث كما ورد في دراسة الصيداي (2015) الاستيعاب القرائي (الفهم القرائي) عملية مركبة ومعقدة، تتضمن عملية ربط

المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة، وبذلك يصعب على المرء أن يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمعن في التفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائها المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النص ويقارنها بما تعلمه من قبل.

برزت الغاية الرئيسة للفهم القرائي في استخلاص القارئ للمعنى من النص وبنائه لمعان جديدة في ضوء ما يمتلكه من معلومات ومعارف سابقة (عطية، 2009). وللفهم القرائي مهارات تعتبر المظلة التي يمكن أن تجتمع تحت سمائها معظم مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة ومهارات القراءة للدراسة فكلاهما تبدأ بفك الرموز وتنتهي بالإبداع، والفهم القرائي لا يحدث فجأة وإنما يحتاج إلى تدريب دقيق ومستمر على مهارات معينة وقدرات خاصة يمكن تسميتها الفهم القرائي (سعد، 2006).

ينظر إلى التفكير كسلوك رمزي؛ لأنه يتناول ما يرمز إلى الأشياء الكائنة في البيئة فيعطيها مدلولات خاصة، والرمز هو ما يعوّض عن شي مألوف لدى الإنسان في معظم الأحيان، والتفكير أساساً قدرة عقلية تنتفع من استخدام الأفكار والآراء المتصلة بخبرات الفرد الماضية وهو أكثر النشاطات المعرفية تقدماً، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم، واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (إبراهيم، 2005).

يهتم التفكير بمعرفة العناصر الشاملة ومعرفة العلاقات والأفكار في حد ذاتها، ويتميز بالبحث والتنقيب والنظر فيما وراء الأحداث والظواهر، وبحث الفرد عن الجوانب الغامضة والحقيقية لهذه الظواهر والأحداث ومحاولة عمل تفريد لها في العقل البشري بما يتعدى حدود الزمان والمكان (رزوقي وعبد الكريم، 2015). إن زيادة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يزيد من دافعيتهم للتعلم، وينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون أدوات التعلم الذاتي والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها (العياصرة، 2011).

ذكر التفكير التأملي في القرآن الكريم بمعان منها (التفكير، التدبر، النظر إلى خلق الله) ومنها نلاحظ الدعوة إلى التفكير والتأمل في القرآن الكريم جاءت واضحة وصريحة، وتدعو الإنسان إلى التفكير والتدبر والتأمل بقوله تعالى: "الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" (سورة آل عمران، الآية 191).

التفكير التأملي هو قلب التفكير، وجوهره وروحه، ويحدث التفكير التأملي عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم، وعندما تتوفر لهم الفرصة المناسبة والوقت اللازم للتفكير والتفاعل والاستبصار والتأمل؛ مما يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالخبرات الجديدة، التفكير التأملي يساعد الطلبة في تطوير استراتيجياتهم في استخدام معارف جديدة، خاصة في المواقف الصفية التي يواجهونها في نشاطاتهم اليومية (إبراهيم، 2005).

ظهرت استراتيجيات حديثة تناولت موضوع الفهم القرائي وقد حظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة اهتمام الباحثين، لذا تطرقت الباحثة في هذه الدراسة لهذه الاستراتيجية لما لها أثر في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة، وقامت الباحثة باختيار استراتيجية (PQ4R) التي تعتبر من الاستراتيجيات الحديثة لما وراء المعرفة، وهذه الاستراتيجية (PQ4R) تهدف إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تساعد المتعلمين على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بما يتعلمون؟ وكيف يتعلمون؟ والتحكم في عملية الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى في المدرسة، ولكن أيضاً عندما يقرؤون خارج المدرسة.

ترى الباحثة بأن اللغة العربية تنفرد بمكانة خاصة عند أهلها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ولغة الإعراب، وهي لغة ثرية بألفاظها، لذلك تعتبر اللغة العربية قطعة فنية متناغمة لا يمكن تجزئتها فجميع أركانها مكملّة لبعضها، ومهارة القراءة تكون مكملّة لباقي المهارات فهي، الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى من حديث واستماع وكتابة، وتعدّ القراءة من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد، حيث أن الفهم القرائي يعتبر أساساً لعملية القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء؛ لأن تنمية الفهم القرائي تتبع من تأمل الطالب وتفكيره، فالتفكير التأملي يقوم على تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات؛ وهذا بدوره يبقي على أثر التعلم، ويؤكد على التعلم ذي المعنى وهو جوهر ما تركّز عليه استراتيجيات التدريس الحديثة كاستراتيجية (PQ4R) التي تنشّط المعرفة السابقة لدى الطلبة وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة، وتحسّن الفهم القرائي لديهم وتساعدهم في التأمل والتفكير بما يقرؤون.

2.1 مشكلة الدراسة

عملت وزارة التربية والتعليم على تغيير المناهج في الآونة الأخيرة، مما كان سبباً لانتقاد الكثير من المعلمين للمناهج الجديد؛ نظراً لأنه يختلف في تنفيذه عن المناهج الحديثة في طرق التدريس المتمحورة حول المتعلم، مما أدى بالباحثة إلى أن تتقصى وتبحث في الطرق التي تتفق مع المنهج الجديد، حيث برزت مشكلة الدراسة من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة، والتي من خلالها أكدت أن أساليب التدريس الحالية قائمة على إعطاء المعلومات من المعلم من خلال أساليب لفظية لم تعد مناسبة لكونها تركز على العمليات العقلية الدنيا (العواودة، 2012)؛ مما يجعل المتعلم يتسم بالسطحية، وعدم التعمق في الفهم، وبالتالي عدم انتقال أثر التعلم بصورة وظيفية ذات أثر في سلوك الطالب المعرفي والوجداني والنفس حركي، لذلك كانت الحاجة ماسة إلى أساليب تدريس حديثة تنتقل بالمتعلم إلى الابتكار وتوليد المعلومات المبني على الفهم العميق ذي المعنى، وهذا كله يقع على عاتق المعلم الذي يجب أن يوظف استراتيجيات التدريس الحديثة التي تحقق النمو المتكامل للتعلم في جميع جوانبه الشخصية، لا سيما أن تنوع الاستراتيجيات يساعد في إتقان المهارات اللغوية والفكرية، والمنهج الجديد ثري بمهارات اللغة العربية والتي منها مهارة القراءة التي تعتبر أساس باقي المهارات ومكملتهم، والأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم، لأن الفهم القرائي مهارة رئيسية، فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، والتفكير التأملي يؤثر ويتأثر بالفهم القرائي، من هنا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:-

ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

3.1 أسئلة الدراسة

تمّ الإجابة على السؤال الرئيس من خلال السؤالين الفرعيين الآتيين:

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني تم تحويلهما إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

1. أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واختلاف الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

2. أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واختلاف الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في ثلاثة جوانب الجانب النظري والجانب العملي والجانب البحثي كما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله حيث يوجد ندرة في الدراسات التي تناولته -على حد علم الباحثة- إذ يتم تسليط الضوء على الكشف عن دور الاستراتيجية في التفكير التأملي والفهم القرائي.

كما قد تفيد الاستراتيجية المستخدمة في الدراسة مشرفي اللغة العربية في البحث على استخدامها وتزويد المعلمين ومصممي التدريس بالخبرات حول الموضوع، وبالأسس النظرية التي قد تساعدهم في تصميم التدريس وتوظيفه؛ حيث تقدم لهم دليلاً للمعلم وفق الاستراتيجية إضافة إلى اختبار الفهم القرائي والتفكير التأملي، كما قد تفيد الباحثين المهتمين بمجال القراءة في إيجاد استراتيجية حديثة يمكن تطبيقها والاستفادة من هذه الدراسة كمرجع لهم.

ثانياً: الأهمية العملية

قد تسهم هذه الدراسة في تحسين طرائق تدريس مناهج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي ورفع مستوى تحصيلهم العلمي، كما قد تساعد الاستراتيجية المعلم على تنمية مهارات الطلبة في التفكير التأملي؛ لإبقاء أثر التعلم وهذا يؤكد التعلم ذي المعنى، وتمكين المعلمين من تنظيم خبرات المتعلم ليتفاعل معها بشكل أكثر جدوى، وتدريب المتعلمين على ممارسة عمليات الفهم القرائي والتفكير التأملي وضبط تدفق الأفكار لديهم.

ثالثاً: الأهمية البحثية

قد تفيد الباحثين في فتح آفاق ومجال للبحث في متغيرات أخرى.

7.1 حدود الدراسة

تَمَّ تعميم نتائج الدّراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

الحد البشري: طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرسة بنات إذنا الأساسية ومدرسة ذكور العودة الأساسية في جنوب الخليل – إذنا.

الحد المكاني: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017 _ 2018).

الحد المفاهيمي: تتحدد نتائج هذه الدّراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

استراتيجية (PQ4R)

استراتيجية لتحسين القراءة والتذكر والفهم لدى المتعلمين وتساعد في الوصول إلى المعرفة السابقة وتوسّع عملية التعليم والتعلّم لديهم؛ ليصبحوا أكثر قدرة على القراءة والتمييز والاحتفاظ بالمعلومات ونقل المهارات، وتشتمل الاستراتيجية على ست خطوات هي (إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع، وطرح أسئلة، والقراءة، والتأمل، والتسميع، والمراجعة (علوان، 2015).

ويفسر اسم استراتيجية (PQ4R) على النحو الآتي:

الحرف (P) مأخوذ من كلمة (Preview) التي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليّة بقصد معرفة الأفكار الرئيسة فيه.

الحرف (Q) مأخوذ من كلمة (Question) التي تعني طرح الأسئلة عن الموضوع.

الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني اقرأ أي يقوم الطالب بقراءة النص.

الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة (Reflect) التي تعني تأمل أو فكر ملياً فيما قرأت.

الحرف (R) الثالث مأخوذ من كلمة (Recite) التي تعني سمع بمعنى أن القارئ يسمع نفسه بصوت عال الإجابات التي توصل إليها عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية.

الحرف (R) الرابع مأخوذ من كلمة (Review) التي تعني راجع بمعنى أن القارئ يقوم بمراجعة ما تم وإعادة القراءة ثانية إذا ما وجد بنفسه حاجة إلى ذلك.

وتعرّف إجرائياً: طريقة التدريس التي وظّفها الباحث بمهاراتها الست للكشف عن أثرها في الفهم القرائي والتفكير التأملي.

الفهم القرائي

عملية عقلية معرفية تشمل قدرة القارئ التعرف إلى الكلمات ومعانيها، وإدراكه للعلاقات بين الكلمات والفقرات؛ حتى يتمكن من فهم معنى القطعة القرائية وتحويل الرموز إلى معاني، ويقسم الفهم القرائي لمستويين (مستويات عليا وتشمل مستوى الفهم النقدي، والتدقيقي، والإبداعي. ومستويات دنيا وتشمل مستوى الفهم الحرفي، والاستنتاجي) (الصيداوي، 2015).

ويعرّف إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم القرائي المعدّ من قبل الباحثة.

التفكير التأملي

عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يواجهه الفرد أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه والنّمعن بجوانبه ومراجعته وتقويمه في ضوء المعارف والخبرات التي يكتسبها (خوالدة، 2010).

ويعرّف إجرائياً بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير التأملي المعدّ من قبل الباحثة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

3.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المقدمة

تناول هذا الفصل الأدب التربوي المتعلق بالتدريس بشكل عام مروراً بالنظرية البنائية واستراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية وخاصة استراتيجية (PQ4R)، ومهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي، كما تناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

شمل الإطار النظري المحاور الآتية: التدريس، والنظرية البنائية، وما وراء المعرفية، واستراتيجية (PQ4R)، مهارات الفهم القرائي، والتفكير التأملي.

1.1.2 التدريس (Teaching)

يعتبر التدريس عملية تواصل بين المدرّس والمتعلّم، حيث يتمّ نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التعلمية التي تؤثر فيه (حمادة، 2015). كما يعدّ التدريس أنه الجانب التطبيقي للتعليم، والتعليم لا يكون فعّالاً، إلا إذا خُطّط له مسبقاً، أي قد صمّم بطريقة منظّمة ومتسلسلة. وتهدف عملية التدريس في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم، وإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، من أجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية التي تسعى إلى إحداث تلك التغييرات السلوكية المرغوبة. ويتوجّب على المعلم أن يقوم بنقل هذه المعارف والمعلومات المطلوبة لتحقيق التغير السلوكي التعليمي بطريقة شائعة، تنير اهتمام المتعلم ورجبته، وتدفعه إلى التعلّم مع الأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية (مرعي والحيلة، 2011).

2.1.2 النظرية البنائية

يواجه المعلمون اليوم تحديات صعبة تتمثل في الظروف الاجتماعية المحيطة بهم التي تقف حبر عثرة أمام الطلاب، وتعيق نموهم التعليمي، ولا تمكّنهم من نقل المهارات والمفاهيم التي تمّ تعلّمها في غرفة الصف إلى واقع الحياة العملية بعيدا عن أسوار المدرسة، إن الغاية من التعليم الآن أن يستمر الطالب في التعلّم مدى الحياة، لذا تعتبر النظرية البنائية التي نشأت على مدى النصف الأخير من القرن العشرين مجموعة ومنظومة فرعية من المنظور المعرفي، فمع بدء التربويين وآخرين البحث عن نموذج تدريسي مركّز أكثر على الطلبة، فقد اتجهوا للانجذاب نحو ما يمكن أن يسمى معسكر البنائيين الاجتماعي حيث انطلقوا من مجموعة افتراضات وهي: الخبرة السابقة، والبناء الشخصي للمعنى، والتعلم السياقي والمشارك، تغير الأدوار لكل من المتعلمين والمعلمين، والتعلم النشط (أبو رياش وآخرون، 2014).

والنظرة البنائية للتعلّم تؤكّد على ضرورة بناء المتعلمين ثم إعادة بنائهم للمعاني الخاصة بأفكارهم المتعلقة بكيفية عمل العالم، وتؤكد البنائية على ضرورة ربط المتعلمين التعلم اللاحق بالتعلم السابق، وأن العنصر المفتاحي للنظرية البنائية يتمثل بأن الناس يتعلمون من خلال البناء الفعّال لمعرفتهم وبمقارنة معلوماتهم الجديدة مع فهمهم القديم، والعمل من خلال كل هذه الأشياء للوصول إلى فهم جديد (الهويدي، 2005).

تؤكد البنائية التعلم ذا المعنى القائم على الفهم، ومنها انبثقت نماذج عديدة واستراتيجيات، والأصل اللغوي لكلمة استراتيجية (Strategy) هي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس، وتعني فن القيادة، واقتصر استخدامها على الميادين العسكرية وحدها ويقصد به فن استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة، ثم امتدّ ليكون قاسما مشتركا بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة، وقد وجاء مفهوم استراتيجية التدريس يلبي واقع الموقف التدريسي الذي يتضمن أهداف متباينة تفرض استخدام طرائق تدريس مناسبة لكل هدف (الهاشمي والدليمي، 2008).

3.1.2 ما وراء المعرفة

ما وراء المعرفة تعد من الاستراتيجيات الحديثة التي تركّز على العمليات العليا للتفكير، والتي تضمن التحكم النشط بالعمليات المعرفية في التعلم، كالتهيئة لكيفية التعامل مع أي مهمة معرفية، والفهم

والمراقبة، وتقييم التقدم نحو الأهداف المنشودة، ولذلك قد يعرفها التربويون ببساطة إنها " التفكير في التفكير"، تجسيدا لقول أفلاطون "عندما يقوم العقل بالتفكير فهو يتحدث إلى نفسه فيصوغ أسئلة ويجب عنها (الفلمباني، 2011).

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في السبعينات، على يد عالم النفس التربوي فلافيل (Filavel) وزملائه عام (1976)، ليصبح من أكثر مفاهيم علم النفس بحثاً، وقد عرّف فلافيل وزملاؤه ما وراء المعرفة بأنها: " معرفة الفرد بعملياته المعرفية، ونواتجها، وما يتصل بتلك المعرفة، ولهذا المصطلح أسماء أخرى باللغة العربية منها (فوق المعرفة، الإدراك) وهي مصطلحات ترمز إلى " التفكير في التفكير"، ومنذ أن قدّم فلافيل هذا المفهوم توالى التفسيرات والتوضيحات الخاصة به، التي كانت جميعها تدور حول التعلم (Learning)، والمعرفة (Knowledge)، والتفكير (Thinking)، والسيطرة والتحكم (Controlling)، وفي الآونة الأخيرة حظي التطبيق التربوي لنظرية ما وراء المعرفة اهتماما كبيرا باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير، إذ أن الكثير من الباحثين في المجال التربوي أكدوا على أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن إطار التعليم لما لها فائدة كبيرة في تحرير طاقات المتعلمين الفكرية. وحظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بعناية المربين والباحثين؛ ذلك لأن هذه الاستراتيجيات لا تمكّن المتعلم من التفكير الذاتي فقط، وإنما تجعله يعي عملية تفكيره، ويراقب هذه العملية، ويصحّح مسار تفكيره من أجل استيعاب النص المقروء، فهي تأكيد للتعلم المنظم ذاتيا، وتأسيس لمبدأ جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية (يوسف، 2009).

4.1.2 استراتيجية (PQ4R)

أشار العديد من الباحثين والتربويين إلى أن هناك الكثير من الاستراتيجيات المساعدة ومن ضمنها استراتيجية (PQ4R) التي تشير إلى أنها استراتيجية ذاتية لتحسين الفهم، وتتفق في كثير من خطواتها مع استراتيجية (SQ3R) وهي سريعة الاستعمال، يستعملها الطلبة في قراءة معظم المواد الدراسية، ويستطيع الطلبة استعمالها بصورة ذاتية من دون مساعدة، أي أن التعلم فيها يكون ذاتيا، وقد وضع هذه الاستراتيجية تومس وروبينسون في عام (1972) وهي مطوّرة عن استراتيجية (SQ3R) وإنها تساعد المتعلمين أنفسهم على فهم المادة المكتوبة بشكل أفضل وتذكرها فهي إحدى طرق معينات التذكر، وتساعدهم في التركيز وترميز المعلومات في ذاكرتهم، وتشجّعهم على الربط الفعّال لعناصر المادة المكتوبة عند قراءتها باتباع أساليب منمّمة، تساعد في تجزئة المادة إلى أجزاء؛ لغرض

جعلها سهلة الاستيعاب أكثر من قراءة المادة جملة واحدة، وهذه التجزئة للمادة تقود إلى تعلُّم أكثر فاعلية وعمق (داود، 2014). وتعني: (أفحص، أسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع) ويفسر اسم الاستراتيجية (PQ4R) على النحو الآتي:

الحرف (P) مأخوذ من كلمة (Preview) التي تعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليّة بقصد معرفة الأفكار الرئيسة فيه.

الحرف (Q) مأخوذ من كلمة (Question) التي تعني طرح الأسئلة عن الموضوع.

الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني اقرأ أي يقوم الطالب بقراءة النص.

الحرف (R) الثاني مأخوذ من كلمة (Reflect) التي تعني تأمل أو فكر ملياً فيما قرأت.

الحرف (R) الثالث مأخوذ من كلمة (Recite) التي تعني سمّع بمعنى أن القارئ يسمّع نفسه بصوت عالٍ الإجابات التي توصل إليها عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية.

الحرف (R) الرابع مأخوذ من كلمة (Review) التي تعني راجع بمعنى أن القارئ يقوم بمراجعة ما تمّ وإعادة القراءة ثانية إذا ما وجد بنفسه حاجة إلى ذلك.

5.1.2 ماهية استراتيجية (PQ4R)

عرّفها (قطامي، 2013) بأنها: إحدى طرائق معينات التّذكر لمساعدة المتعلمين على تذكر النصوص المكتوبة، واسمها نفسه هو تطبيق لإحدى معينات التّذكر، وهي طريقة الأحرف (Letters Strategies) إذ يلخص اسم الأحرف الأولى من خطوات تطبيق هذه الطريقة، ففيها يمكن للمتعلّم تذكر محتوى فصل من كتاب مدرسي إذا اتبع الخطوات الست.

وعرّفها (داود، 2014) بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية توضيح وتفصيل انتشرت وشاعت في الآونة الأخيرة؛ لأنها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء أثره.

كما عرّفها (علوان، 2015) على أنها استراتيجية لتحسين القراءة والفهم والتذكّر لدى المتعلمين وتساعدهم في الوصول إلى المعرفة السابقة، وتوسّع عملية التعليم والتعلم لديهم؛ ليصبحوا أكثر قدرة على القراءة والتمييز والاحتفاظ بالمعلومات ونقل المهارات.

وعرّفها الباحثة إجرائياً: أنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة تشمل على ست خطوات، تساعد المتعلمين في بقاء أثر الفهم والتذكر للمدى البعيد، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة وتنظيمها.

6.1.2 خطوات استراتيجية (PQ4R)

تتفّذ الاستراتيجية بست خطوات هي:

1. **القراءة التمهيدية للموضوع (p):** في هذه الخطوة يقوم المتعلم بإلقاء نظرة عامة على الموضوع المدروس، وذلك بالنظر إلى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها النص وقراءة ملخصه إن كان ينتهي بملخص ومحاولة التنبؤ بما يمكن أن يتناوله.
2. **طرح الأسئلة (Q):** يقوم القارئ في هذه الخطوة بطرح الأسئلة التي يرى بالإمكان أن يقدّم النص إجابات لها.
3. **قراءة النص (R):** بهذه الخطوة يحاول المتعلم البحث عن إجابات للأسئلة التي وضعها في النص الذي يقرؤه.
4. **التأمل وتكوين التصورات والأفكار عن الموضوع (R):** يتأمل القارئ في الموضوع المقروء محاولاً تكوين صور بصرية عن أفكار الموضوع في ضوء ما اطّلع عليه في الخطوة السابقة، وإذا ما تمكّن من ذلك يحاول الربط بين المعلومات الجديدة التي توصّل إليها وما لديه من معلومات سابقة مخزونة في بنيته المعرفية.
5. **التسميع بصوت عال (R):** يقوم القارئ بتريد الإجابات التي توصّل إليها بصوت مسموع أو مهموس، بمعنى أنه يجيب سماعياً عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية من هذه الاستراتيجية.

6. **المراجعة (R):** في هذه الخطوة يراجع القارئ ما تمّ التوصل إليه، وله أن يعيد قراءة الموضوع إذا ما وجد أنه يحتاج إلى ذلك؛ لغرض التثبت من صحة إجاباته، وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبّر عنها الأسئلة التي وضعها (الصيداوي، 2015).

7.1.2 أهداف استراتيجية (PQ4R)

للاستراتيجية أهداف تربوية رئيسة، أهمها:

1. تنمية التفكير الربطي عن طريق ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وتذكّرها، الأمر الذي يزيد من فاعلية الجانب الأيسر من الدماغ عند المتعلمين.
2. تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ عند الطلبة عن طريق قراءة الموضوعات والتأمل في تفصيلاتها ومراجعتها.
3. تنشيط المعرفة السابقة والوعي بتنظيم المعلومات الجديدة وإعادة تسميع المعلومات الأساسية وسردها وسهولة تقبل المعلومات المعطاة عن طريق الإلقاء والمحاضرة للمتعلمين، الأمر الذي يثير الجانب الأيسر من الدماغ وينشطه.
4. جعل الطالب محور العملية التعليمية إذا ما درّس على وفق خطوات استراتيجية (PQ4R) مما يؤدي إلى أن تكون لدى الطالب اتجاهات وميول ودوافع إيجابية لدراسة الموضوعات الدراسية (عفانة والجيش، 2009).

8.1.2 أهمية/مميزات استراتيجية (PQ4R)

أثبتت الدراسات أن استراتيجية (PQ4R) فعّالة في تنمية مهارات الفهم القرائي وتتميز بالآتي:

1. تنشّط المعرفة السابقة لدى الطلبة وتؤسس لاكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة.
2. تجعل الطلبة أكثر قدرة على الوعي بتنظيم المعلومات الجديدة، وتيسّر انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.
3. تساعد الطلبة في حفظ المعلومات واستذكارها.
4. تحسّن الفهم القرائي.
5. تزيد وعي الطلبة في عمليات ما وراء المعرفة.

5. تزيد قدرة الطلبة على إنتاج الأسئلة (عطية، 2009).

9.1.2 دور المعلم في استراتيجية (PQ4R)

يقتصر دور المعلم في هذه الاستراتيجية على تدريب الطلبة على اعتماد هذه الاستراتيجية إذا كان المنهج الدراسي طويلاً وفيه موضوعات مكثفة، وتكليف الطلبة بموضوعات دراسية تساعد في التنبؤ بالمضامين الرئيسة والعناوين الفرعية وتلخيصها، كما على المعلم إخبار الطلبة بأن هذا النوع من التعلم مفيد في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى (عفانة والجيش، 2009).

2.2 القراءة والفهم القرائي

القراءة لغة: صوت النطق بالكلام المكتوب.

القراءة: عرفها مصطفى (2005) أنها نشاط عقلي هدفه العام إكساب القارئ المعرفة والثقافة والعلوم، بالإضافة إلى سلامة اللفظ وحسن الإلقاء.

ويعرّفها العزاوي (2012) أنها نطقاً لغوياً يعبر عن مادة مكتوبة بصوت مسموع.

وتعرّفها الباحثة: بأنها إحدى مهارات اللغة العربية وأهم فنونها، وعماد اللغة العربية التي تبقى على الاتصال المباشر بالمواد المتعددة، وهي نطق الطالب للكلمات والجمل بصوت مسموع.

القراءة عملية ديناميكية تتطلب تواصلًا ذا معنى ونشيطاً بين النص والقارئ، وهي تعد أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه، والمعلومات والأفكار من النص المقروء، والهدف الرئيس لتدريس القراءة هو زيادة القدرة على التفاعل مع فهم اللغة المكتوبة، لذلك تعتبر القراءة عملية داخلية وعقلية لا يمكن ملاحظتها أو دراستها مباشرة، وهي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة، اللغة الشفوية، والمطبوعة، وتشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها. وقد اتفق الباحثون والمختصون في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما: القراءة الجهرية و القراءة الصامتة، ويصبح المتعلم قارئاً جيداً عند بلوغه أهداف عديدة منها: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانٍ، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل المتعلم لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المتعلم ليصبح قارئاً جيداً أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها، وتنقسم عملية تدريس القراءة إلى مهارتي للقراءة وهما: مهارة التعرف إلى الكلمات، ومهارة فهم القراءة

(الفهم القرائي). ويعد الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، لذا تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وإن كثيراً من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف إلى الكلمة (عاشور ومقدادي، 2005).

1.2.2 الفهم القرائي

يُعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو زورق مهارات القراءة وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها. ويؤكد الباحثون على أن هدف القراءة الأساسي هو استيعاب المقروء وهو ما يعبر عن سعي القارئ نحو اكتساب المعرفة في المجالات العلمية المختلفة، ويعتمد على تفاعله النشط مع النص المقروء، ويتأثر بقدرة الفرد على الربط بين المعلومات المخزنة في الذاكرة والمعلومات المتاحة في النص، وينجم عنه تحصيل المعنى من الرسالة المكتوبة. ولأهمية الفهم القرائي، وأثره الإيجابي في عملية التعلم حظي باهتمام العلماء والباحثين، فناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهارته لدى المتعلمين (عبد الباري، 2010).

2.2.2 مفهوم الفهم القرائي

الفهم لغة : حسن تصور المعنى و جودة استعداد الذهن للاستنباط.

اصطلاحاً: عملية بنائية و تفاعلية يقوم بها القارئ و تتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ و النص القرائي و السياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى و من مرحلة لمرحلة (السنانية، 2016).

الفهم القرائي هو نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزونة في العقل، وإحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك، ويشمل هذا النشاط معرفة الغرض من القراءة،

ورأي القارئ في النص المقروء ، والانتهاه من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء).
(Richard and Anderson, 1993)

وتعرفه الباحثة إجرائياً : أنه محصلة ما يستوعبه ويستنتجه القارئ من معارف وحقائق تعتمد على خبراته ومعلوماته السابقة.

3.2.2 أوجه الفهم الستة

للتأكد من وجود الفهم العميق القادر على التأثير في السلوك من خلال نقل أثر التعلم، وكذلك استمرارية هذا الفهم العميق مدى الحياة، سنتعرض للأوجه الستة للفهم:

- 1- الشرح: يقصد بذلك تقديم نظريات وشروح دقيقة ومناسبة، وتفسيراً مبرراً وعميقاً للأحداث والأعمال والأفكار، مثل صف، اشرح
- 2- التفسير: يشرح مع إعطاء مبررات وإعطاء الأمثلة، مثل فسر مدعماً بالأدلة.
- 3- التطبيق: يستخدم فهمه العميق للتطبيق على المفاهيم في الحياة أو السياق الصفي مستخدماً المهارات، مثل حل، طبق، ركب، صمم.
- 4- وجهة النظر: القدرة على تكوين وجهة نظر شخصية تتميز بالنقد والتبصر حول المعرفة المكتسبة.
- 5- التعاطف: القدرة في الدخول إلى مشاعر الشخص وعالمه في تلك الفكرة، أي إسقاط حالة الفهم الموجودة عند الشخص الآخر على الطالب نفسه والقدرة على فهمها والتعبير عنها.
- 6- المعرفة بالذات: معرفة بنمط شخصيته ويكون على وعي بما يفهم وبما لا يفهم (التأمل)، وهذا العمق من الفهم خلاصة المعارف والتجارب التي تجعل المرء أكثر تبصراً بذاته.

4.2.2 مكونات الفهم القرائي

النظريات البنائية للقراءة تقترح أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

1. القارئ: تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرتة عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

2. **النص موضوع القراءة:** تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

3. **السياق:** خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها قد تؤثر على عملية القراءة، وقد وجد إن المواقف الاختيارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

تؤثر هذه العوامل الثلاثة على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلاً حركياً ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقض مع ما لديه من معلومات (العبد الله، 2007).

5.2.2 مستويات الفهم القرائي

العلماء والباحثون اهتموا بالفهم القرائي لمكانته وأهميته في تعليم اللغة فحددوا مهاراته ومستوياته، وظهرت عدة تصنيفات لمستويات الفهم القرائي. التي يعتمد فيها اللاحق على السابق، فمعرفة الحروف، وفك الرموز، ومعرفة معاني المفردات، ومعاني الجمل، ومعرفة قواعد النحو والصرف، والإجابة عن أسئلة الدرس المتعلقة بفهم المعنى تعد متطلبات أساسية لمهارات القراءة الناقدة، ومن هذه التصنيفات تصنيف الفليت والزبان (2009):

1- **المستوى الفهم الحرفي المباشر:** يقصد به قدرة القارئ على فهم الكلمات والجمل والأفكار، والمعلومات والأحداث الواردة في النص المقروء فهماً مباشراً، كما هي دون زيادة ونقصان.

2- **المستوى الاستنتاجي:** قدرة القارئ على النقاط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، واستخلاص النتائج، واستنتاج هدف الكاتب، والعبر والدروس المستفادة من المقروء.

3- **المستوى النقدي :** ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.

4- **المستوى الإبداعي :** يشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

5- المستوى التذوقي: يقصد به قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص، وإدراك النواحي الجمالية، واستنباط ما يرمي إليه الكاتب من تعبيرات إيحائية.

6.2.2 مبادئ الفهم القرائي

هناك مبادئ تسهم إسهاماً كبيراً في تنشيط الفهم القرائي وينبغي مراعاتها من المعنيين في تعليم القراءة حيث أشار لها عطية (2009) وهي:

- الفهم القرائي عملية معرفية: الفهم القرائي يقتضي استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني.
- الفهم القرائي عملية تفكير: القراءة بحد ذاتها تعد نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ وإذا ما كانت القراءة كذلك، فإنها تقتضي إعمال الفكر في المقروء، واستنتاج ما يتضمنه المقروء وما خلف سطوره وبذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً.
- الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء: لذلك يجب أن يكون القارئ ايجابياً في تفاعله مع النص مستخدماً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.
- الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية: تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير منقطعة مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص المقروء.

7.2.2 مهارات الفهم القرائي

أشار العبد الله (2007) إلى مهارات الفهم القرائي كما صنفها أوتو . تشيستر (Otto-Chester)

أولاً : مهارات التفكير التقاربي (Convergent Thinking Skills) وتتضمن:

1. تحديد الفكرة الرئيسة.
2. تحديد التتابع.
3. استخدام السياق في التعرف إلى الكلمات والجمل.
4. تحديد السوابق واللاحق من المفردات.

5. تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل.

ثانياً : مهارات التفكير التباعدي (Convergent Thinking) وتتضمن :

1. فهم أغراض الكاتب.

2. التمييز بين الحقيقة والخيال.

3. تحديد سمات الشخصية.

4. إدراك التفاعل الوجداني.

5. فهم اللغة المجازية.

6. التنبؤ بنتائج قصة معينة.

كما أشار أيضاً العبد الله (2007) لتصنيف آدمز (Adams) مهارات الفهم القرائي في المهارات الآتية:

1. تحديد الفكرة العامة المحورية.

2. فهم الفكرة الرئيسة للفقرة.

3. فهم التفاصيل الدقيقة.

4. فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار.

5. النقد وإبداء الرأي في المقروء.

8.2.2 كيفية تطوير الفهم القرائي

حظي تطوير الفهم القرائي باهتمام كبير من المربين الذين بحثوا في أنماطه ومهاراته وكيفية تطويره لدى المتعلمين، نظراً لمكانته في حياة الإنسان وأهميته في عمليات التعلم، ومن المقترحات التي تتصل بتطوير الفهم القرائي لدى المتعلمين، التدريب على مهارات الفهم القرائي، وتطويرها لدى المتعلمين، وقيام المعلمين بمساعدة المتعلمين لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة حتى يصل المتعلمون إلى المستوى الذي يمكّنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل، بالاعتماد على أنفسهم من دون مساندة، أيضاً يسهم التنوع في الاستراتيجيات في مساعدة المتعلم لتنمية الفهم القرائي

لديه، كذلك تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة عن طريق إبداء المساعدة لهم في تحسين الرغبة في القراءة، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استخدام المعاجم لتطوير قدراتهم في فهم معاني المفردات والتراكيب المقروءة، فضلاً على تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها المقروء، وتلخيص المقروء، وتدريبهم على تحديد ما هو مهم في المقروء وصياغة الأسئلة التي يمكن أن توجّه تفكير القارئ، ومن شأن ذلك كله الإسهام في تنمية القدرة على الفهم القرائي وتطويره (عطية، 2009).

9.2.2 العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

أشار العبد الله (2007) إلى أن الفهم القرائي يتأثر بعدد من العوامل أهمها:

1. خصائص المقروء: تشير إلى التركيب القاعدي للجملة داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسّن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه.
2. امتلاك القارئ ل ذخيرة فاخرة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من فهم النصوص التي تعرض عليه فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الفهم القرائي، فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من تلك التي لا تحتوي مثل هذه المفردات.
3. خصائص القارئ: يقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكّنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز والتحليل والاستقصاء وضبط الكلمات والنطق بها.
4. نوع القراءة: ويقصد بها القراءة الصامتة، والجهرية، فالقراءة الصامتة تعدّ أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.
5. طريقة التدريس: تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأنًا هاماً في مساعدة القارئ في استيعاب النصوص التي تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في طرق تدريسه لطلابه سهّل عليهم عملية الاستيعاب القرائي.

3.2 التفكير والتفكير التأملّي

يَنفَق معظم الناس على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، وأن المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وكثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجددهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقّدة حاضراً ومستقبلاً، فالتفكير يلعب دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؛ لأن أداءاتهم في المهمّات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد إنهاؤها هي نتائج تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم. وعليه فإن فرص الأفراد في النجاح تتقلّص إذا لم يقيم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهام الأكاديمية والمهام العامة خارج المدرسة (جروان، 2007).

1.3.2 مفهوم التفكير

يعتبر مفهوم التفكير من أهم المفاهيم التي يدعو إليها القرآن الكريم حتى بات التفكير تكليفاً وعبادة يحضُّ عليها القرآن الكريم، بل ويلجّ عليه إلحاحاً أدى إلى توسيعه ليشمل جميع مناحي الحياة وجميع ما يحيط بالإنسان من كون أو ظواهر كونية مختلفة، فكل آية في كتاب الله عز وجل تدعو إلى التدبر والتفكير، لقوله تعالى : كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ" (البقرة: 219).

يعرّف التفكير على أنه يتضمن عمليات عقلية معقّدة، وهو خليط من عمليات نفسية وكيميائية، وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير الذي به يعالج العقل الإنساني المعضلات الحسية، والمعلومات المسترجعة فيكوّن الأفكار أو يستدل عليها أو يصدر حكماً معيناً عليها (عطية، 2009).

2.3.2 خصائص التفكير

التفكير يعتبر عنصراً مهماً في التكوين العقلي للإنسان، فهو يؤثر ويتأثر بالعمليات المعرفية كالإدراك والتصور والذاكرة، كما أنه يؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية والانفعالية والاجتماعية وغيرها،

فهو ذو صلة مستمرة بنشاط الشخصية للفرد، ويقوم على الخبرات والتصورات والمفاهيم التي يمتلكها الإنسان، والتفكير نشاط عقلي غير مباشر، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاط العملي للإنسان، أيضاً يشمل التفكير على حلول مركبة أو متعددة، ويتضمن إصدار حكم أو تقديم رأي، يستخدم معايير أو محطّات متعددة، ويتسم بالإشكالية، كما ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحيّة، لكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها، ويعد التفكير انعكاساً للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

3.3.2 أهمية التفكير

المدرسة تهتم بتنمية تفكير الطالب؛ ليتمكن من الوصول إلى النتائج السليمة والصحيحة في المواقف والمشكلات التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها، وذلك من خلال ما أشار إليه عفانة والولو (2002):

1. يسهم التفكير في مساعدة الطلاب في فهم المحتوى الدراسي، وبذلك يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل لديهم.
2. يعمل التفكير على مساعدتهم في رفع مستوى الكفاءة غير التقليدية في عصر ارتبط النجاح بالقدرة على التوثيق.
3. يسهم التفكير في تكوين شخصية الطالب وبنائها بطريقة صحيحة ليكون مساهماً في تنمية مستقبله.
4. ينمّي لديه القدرة على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة.
5. يعطي التفكير للطالب إحساساً بالسيطرة على أفكاره.
6. ينمّي التفكير مهارات الجانب الوجداني عند الطالب.

4.3.2 أنماط التفكير

يعد تعدد أنماط التفكير دليلاً على الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين بدراسته، وقد اتفق العديد من التربويين على أنماط التفكير الآتية:

التفكير العلمي، والتفكير التقاربي، والتفكير المنطقي، والتفكير فوق المعرفي، التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التحليلي، والتفكير الاستنتاجي، والتفكير التوفيقي، والتفكير المنتج، والتفكير الاستقرائي، والتفكير الجانبي، والتفكير المجرد، والتفكير التأملي (عبيد وعفانه، 2002).

5.3.2 التفكير التأملي Reflective Thinking

يعد جون ديوي (John Dewey) أول من طرح مفهوم التفكير التأملي في كتابه كيف نفكر؟ (How We Think?) عام (1933) الذي أعده للمدرسين، وقد كان افتراضه الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)، ثم تكاثرت بعد ذلك المصطلحات الخاصة بالتفكير التأملي بمرور الزمن وتولدت منها مصطلحات كثيرة مثل: (التفكير الناقد، وحل المشكلات، التفكير ذو المستوى العالي)، والتفكير التأملي وفقاً لجون يمثل حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الارتباك، وصعوبة ذهنية، بحيث تمثل نشأة أو منطلقاً لعملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء التي تقود إلى حل لهذه الحالة. وبهذا المعنى فقد ميّز ديوي بين التفكير التأملي وغير التأملي، وذلك في ضوء توافر مكونين، يتمثل الأول في حالة الشك تجاه الموقف، والثاني يتمثل في الطرق أو الأساليب أو الاستراتيجيات اللازمة لإزالة هذا الشك، وعليه فإن منحى ديوي في التفكير التأملي يمثل طريقة شاملة في بناء المعنى، الذي يقود إلى التطور الأخلاقي والفكري للفرد، عن طريق تقويم الخبرة التعليمية وتفسيرها، كما يؤدي التفكير التأملي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

6.3.2 مفهوم التفكير التأملي

التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية ومبدأ العلوية والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث والتفكير التأملي مصطلح قديم، أهتم به المربون في كتاباتهم في علم النفس التربوي.

عرفه عفانة واللؤلؤ، (2002): أنه تفحص الظواهر الطبيعية العلمية وحل مشكلاتها؛ محاولة وصف الأمور بدقة في ضوء مبررات فكرية معينة.

ويعرّف أيضاً على أنه: نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهاراته الخمسة (القطراوي، 2010).

ويعرّفه عبيد وعفانة (2002): أنه التفكير الموجه حيث يوجّه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين. لهذا نجد أن التفكير التأملي نشاط عقلي هادف لحل المشكلات.

وتعرّفه الباحثة : أنه تفكير موجه نحو تحقيق أهداف محددة، يتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة والبحث عن العلاقات الداخلية التي توصل الطالب إلى تحقيق هدفه.

7.3.2 مهارات التفكير التأملي

يشتمل التفكير التأملي على خمس مهارات أساسية حسب ما صنفها عفانه واللولو (2003) وهي على النحو الآتي:

1.الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة): القدرة على تأمل وتحليل وعرض جوانب الموضوع والتعرف إلى مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع، أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

2.الكشف عن المغالطات: تتلخص في القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو السمات غير المشتركة.

3.الوصول إلى استنتاجات: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة، وذلك من خلال التمعن في كل ما يعرض من متشابهات في الموقف التعليمي.

4.إعطاء تفسيرات مقنعة: هي القدرة على وضع الخطط والمقترحات الواقعية والمبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة القائمة من خلال التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.

5.وضع حلول مقترحة: يعني القدرة على وضع خطوات لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

8.3.2 خطوات التفكير التأملي

أشار فهميم (2002) إلى أن خطوات التفكير التأملي يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

1. تحديد المشكلة والبحث فيها.
2. التعرف إلى المشكلة بالنظر إليها من عدة جوانب.
3. ربط العلاقات القائمة.
4. تقديم تفسيرات مقنعة.
5. الوصول إلى استنتاجات.

9.3.2 خصائص التفكير التأملي

يُتَّصف التفكير التأملي بأنه تفكير فعّال يتبع منهجية دقيقة وواضحة ويبني على افتراضات صحيحة، وتفكير واقعي وهو يعني التفكير بالمشكلات الحقيقية، ونشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، ويرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، والتفكير التأملي عقلائي تبصري ناقد، يتفاعل بحيوية ويتوصّل إلى حل المشكلات، وتفكير ناقد حيث أنه تفكير ذاتي يستلزم التفكير في طريقة تفكير الشخص، والتفكير التأملي يستلزم شدة الانتباه وضبطه، وتعزيز الإمكانات الشخصية للفرد (عبد الحميد، 2011).

10.3.2 مستويات التفكير التأملي

يحدث التفكير التأملي عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم، وعندما تتوافر لهم الفرصة المناسبة والوقت اللازم للتفكير والتفاعل والاستبصار والتأمل؛ مما يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالخبرات الجديدة. فالتفكير التأملي هو قلب التفكير وجوهره وروحه. وللتفكير التأملي مستويات هي: (السليم، 2009)

1. العمل الاعتيادي (الروتين) (Habitual Action): وهو ذلك العمل المتكرر الذي يؤديه الفرد فيصبح نشاطاً يؤديه تلقائياً.
2. الفهم والاستيعاب (Understanding): ويطلق عليه اسم العمل التفكير، إذ يفيد الطالب من المعرفة الموجودة من دون محاولة تقويم تلك المعرفة.

3. التأمل (Reflection): حيث يعتبر ديوي أن التأمل هو أصل التفكير التأملية كسمة للتعلم والتعليم، وبالتالي يمكن تعريفه بأنه التفكير النشط والثابت والحذر في أي اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه، والنتيجة التي يذهب إليها.

4. التأمل الناقد أو العميق (Critical Reflection): يستخدم في هذا المستوى التأمل المنطقي، ويتضمن أن يدرك المتعلم لماذا يفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها؟. والتأمل المنطقي يتطلب مراجعة جادة وواقعية للافتراضات السابقة من الوعي واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه.

11.3.2 أهمية التفكير التأملية

تتضح أهمية دراسة التفكير التأملية بالنظر إلى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته، وكذلك تيسر المعلومات وتغيرها بسرعة أكبر، مما يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر، كذلك تغير الاتجاهات وتغير أساليب حل المشكلات، وهكذا تتنامى أهمية استثارة التفكير التأملية في أثناء التعلم لمساعدة الطلاب في تطوير أساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية، والتفكير التأملية نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلاب في تكوين وتطوير مهارات تفكير ذات مستوى أعلى. وتأتي أهمية التفكير التأملية في العملية التعليمية كما يؤكد زيتون (2001) في ممارسة الطلاب للأنشطة المشجعة على التأمل، وخاصة من الحياة اليومية فهي متطورة ونامية، وتساعد الطلبة في الاستفادة منها في التعامل مع مواقفها ومشكلاتها.

التفكير التأملية يساعد المتعلمين في التعرف إلى ذواتهم، ويسمح بإعادة تشكيل الموضوع والتوضيح والشرح، ويزيد الخبرة في التعمق والتبصر في الأمور، ويساعد الطلبة في التفكير العميق، واستكشاف آليات تعليمية جديدة، وفي التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهم ذاتياً (الحارثي، 2011).

يجعل التفكير التأملية الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، والتفكير التأملية يقوم على تأمل الطالب وتمعنه في كل ما يعرض عليه من معلومات؛ وهذا بدوره يبقي أثر التعلم في عقل المتعلم، وهذا يؤكد على التعلم ذي المعنى وهو جوهر ما تركّز عليه استراتيجيات التدريس الحديثة (القطراوي، 2010).

أهمية التفكير التأملي تأتي من خلال إدراك فوائده والتي تتلخص في مساعدة المتعلمين على ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق، والتفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، وفهم استراتيجيات تفكيرهم وتعلّمهم، وتحليل موضوعات مختلفة وتقييمها، وتطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة، والاتصال بكافة الأنواع، وتنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

12.3.2 تنمية التفكير التأملي

تنمية التفكير التأملي تتوقف إلى حد بعيد على قدرة المعلم على تدعيم كل فكرة مستحدثة، والمعلم المتأمل هو الذي يكون قادراً على أن يتعامل مع كل الأفكار باعتبارها جديدة بالبحث والتأمل حتى لو كانت غير مجدية من وجهة نظره، حيث يحترم الأفكار لكل المتعلمين دون تفرقة، ويحاول فهم هذه الأفكار ومعرفة هدف المتعلمين من ورائها، يرى قطامي (2001) أن النجاح الحقيقي في تدريس التفكير التأملي داخل حجرة الدراسة يكون في إحضار مواقف الحياة الواقعية التي يواجهها المتعلمون في حياتهم اليومية، حتى تكون الخبرات المكتسبة خلال التأمل هي خبرات حياتية معاشة يسهل إدراكها.

على المعلم مراعاة الطلبة لتنمية التفكير التأملي لديهم وذلك بجعلهم يحددون المشكلة (موضوع البحث)، واستدعاء الأفكار المتعلقة بالمسكلة، وحثهم على تقويم كل اقتراح بعناية، وتنظيم المادة حتى تستخدم في عملية التفكير، وعلى المدرس ألا يشعر الطالب بالخوف إذا طرح إجابة غير طبيعية أو غير متوقعة، فهو يجب أن يفترض أن بعض الأمور غير واضحة جداً للمناقشة، ومن أهم الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها تبني وجهات النظر المختلفة، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي للتفكير، وأن يكون مستمعاً جيداً أثناء النقاش وطرح الطلاب للأسئلة، ويسأل الطلاب عن سبب الإجابة التي طرحوها، وعدم فرض رأيه على الطلاب بل يشجّعهم على الفحص والاستفسار، ويعمل على تقييم طلابه بهدف توليد جو يساعد على التفكير التأملي، ويعترف بخطئه عندما يكون مخطئاً (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

2.2 الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدب التربوي في موضوع البحث تمّ عرض بعض من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي، ثم يليها تعقيب على تلك الدراسات.

1.2.2 دراسات تناولت استراتيجية (PQ4R) :

بيّنت دراسة خميس وعباس (2016) تأثير استراتيجية (PQ4R) و (SWOM) في تنمية التفكير العلمي والحد من التلوث النفسي لدى الرياضيين، حيث استخدم الباحثان منهجين هما المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المعيارية والدراسات المقارنة والمنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين، حُدّد مجتمع البحث بالرياضيين من طلاب المرحلة الثانية من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - جامعة بابل للعام الدراسي (2013_2014) البالغ عددهم (122) طالب، وقد ورّعت عينة البحث (25) طالبا عينة التجربة الاستطلاعية، و(87) طالبا للتجربة الرئيسة بواقع (44) طالبا ضمن شعبة (B) في تطبيق استراتيجية (PQ4R) و(43) طالبا شعبة (C) في تطبيق إستراتيجية (SWOM)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (PQ4R) و (SWOM) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

في دراسة قام بها الجبوري والخزاعي (2015) هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية التدريس باستراتيجية (PQ4R) في التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، استعمل الباحثان تصميمًا تجريبيًا يتكون من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، اختار الباحثان عينة قصديّة من ثانوية الفارابي للبنين وبطريقة عشوائية اختيرت الشعبة، كافأ الباحثان بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني محسوباً بالأشهر، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأُمّهات، ودرجات التحصيل الدراسي للسنة السابقة بمادة التاريخ. تمّ إعداد اختبار للتفضيل المعرفي، وقد تم التأكد من صدق الاختبار وثباته وكذلك التحليل الإحصائي لفقراته، وأظهرت النتائج باستعمال اختبار (t-test) تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (PQ4R) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

أجرت علوان (2015) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية (PQ4R) في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات، وللتحقق من هدف الدراسة تمّ جمع بيانات الدراسة باستخدام الأدوات الآتية: اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية نحو مادة الرياضيات، وتكوّنت عينة الدراسة من (62) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، تمّ اختيارهن بطريقة قصدية من متوسطة السدير للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة وقد كانت الدراسة من دراسات التصميم التجريبي، وتمّ التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبارين ومعالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار t (test) للعينتين المستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية (PQ4R).

في دراسة قامت بها شاهين (2015) هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات القراءة الإيقاعية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالمنطقة الشرقية في الشارقة، طبقت الدراسة أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015-2016) على عينة بلغت (50) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي بمدرسة عوف بن الحارث النموذجية للتعليم الأساسي، تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الإطار النظري وتناولت الدراسات التربوية السابقة، والمنهج شبه التجريبي في الدراسات التطبيقية. تمثّلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الإيقاعية، وتمّ التحقق من صدقة وثباته. عرض البيانات ومعالجتها إحصائياً عن طريق برنامج (SPSS) ومن ثمّ تحليل النتائج وتفسيرها.

وفي دراسة داوود (2014) التي هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية (PQ4R) في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، طبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013-2014)، تمّ اختيار التصميم التجريبي (ذا الضبط الجزئي)، وتم اختيار عينة البحث عشوائياً من طالبات متوسطة الوقار للبنات في مركز محافظة بابل، استخدمت الباحثة اختباراً لمجموعتي البحث، وتمّ حساب صدق وثبات ومعامل التميز والصعوبة وفعالية البدائل لهذا الاختبار. لمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت اختبار t (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، ومعادلات الصعوبة، وقوة تمييز الفقرات، وفعالية البدائل الخاطئة، ومعادلة ارتباط بيرسون، ومعامل

ارتباط سبيرمان. خلصت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية (PQ4R).

كما أشارت دراسة سريدي (Sriadi, 2012) التي هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية (PQ4R) والذكاء اللغوي في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في ساكوسادا أندونيسيا والفهم لدى الطلاب، حيث اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (153) طالباً من الصف الرابع الإعدادي، وقسموا إلى مجموعتين تجريبية ومجموعتين ضابطة، وعن طريق الاختبارات التي تمّ تحليلها إحصائياً باعتماد اتجاهين أنوفا واختبار توكي، توصّلت الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية (PQ4R) على المجموعة الضابطة.

ودراسة بببي (Bibi, 2011) هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية (PQ4R) في التحصيل الدراسي على طلاب الصف الرابع الإعدادي في ولاية بنجاب (باكستان)، وتكوّنت عينة الدراسة من (104) طالبة تمّ اختيارهم عشوائياً، وتمّ توزيع العينة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث بلغ عدد كل مجموعة (52)، وقد استخدم الباحث أداة الاختبار التحصيلي، وتمّ التأكد من صدق وثبات الأداة عن طريق إعادة الاختبار، وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية (PQ4R) قد أدّت إلى تحسن الطالبات بنحو كبير، وتفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

أما دراسة عبد السلام (2007) فهدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وقد استخدمت الباحثة استراتيجيتي (PQ4R) و(التلخيص)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي ومقياس الميول القرائية وكتاب الطالبة ودليل المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبة، وتمّ تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات ضابطة وتجريبية طبقت عليها استراتيجية (PQ4R) والتجريبية الثانية طبقت عليها استراتيجية التلخيص، أظهرت النتائج فعالية استراتيجيتي (PQ4R) و(التلخيص) في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

2.2.2: دراسات تناولت الفهم القرائي:

دراسة عمرو (2017) هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم المقروء والذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الرابع، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتم اختيار العينة قصدياً، وتكوّنت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في مدرسة جمعية الشبان المسلمين المختلطة في مدينة الخليل في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2017، موزعين عشوائياً على شعبتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد استخدمت الباحثة أداة اختبار لقياس مهارة فهم المقروء بمستوياته الحرفي والاستنتاجي، واختباراً لقياس الذكاء اللغوي وتمّ التأكد من صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في مستوى مهارة فهم المقروء لدى الطلبة بمستوياته الحرفي والاستنتاجي وفي الذكاء اللغوي لديهم يعزى لطريقة التدريس.

وفي دراسة أبو عشمه (2016) هدفت إلى معرفة أثر استخدام المعرفة السابقة المكتسبة (K.W.L.H) للفهم القرائي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي بمدارس مديرية محافظة نابلس الحكومية وفي تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وقد استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة قصديّة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي واختبار مهارة التفكير الإبداعي، وتمّ التأكد من صدق الأدوات، وتمّ استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR_20) واستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وحلّلت البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANCOVA)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية تعود لصالح المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام استراتيجية (K.W.L.H).

كما بيّنت دراسة بوفاتح و ابن عيسى (2016) التي هدفت التعرف إلى الفهم القرائي الميتمعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرّين قرائياً . دراسة ميدانية في بعض مدارس بلدية الأغواط، وطبقت الدراسة على عينة قدرها (9) طلاب معسرّين قرائياً، ولجمع البيانات قام الباحثان بتطبيق اختبار نص عنوانه "العطلة" من أجل تحديد عينة البحث، ثمّ تطبيق اختبار الذاكرة العاملة والمصمّم من طرف (بادلي و جاتركول). واختبار الفهم القرائي الميتمعرفي، وتمّ التأكد من الصلاحية السيكمترية للأدوات على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتمّ تحليل البيانات بالاعتماد

على برنامج (spss)، وقد أسفر التحليل عن وجود فروق دالة إحصائية في الفهم القرائي الميتماعري عند التلاميذ المعسرّين قرائياً تعزى إلى الأداء في مقياس الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ ذوي الذاكرة العاملة النشيطة.

وفي دراسة عياصرة و عاشور (2016) هدفت إلى تقصي أثر طريقتي القراءة الموقّنة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، وقد تمّ بناء أداتين هما اختبار فهم المقروء والنصوص العشرة لتنفيذ طرق التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (87) طالبة من طالبات الصف السادس موزّعة على ثلاث شعب من المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك، وتمّ استخدام التصميم شبه التجريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطالبات أفراد الدراسة على اختبار فهم المقروء تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطالبات أفراد الدراسة لمهارة فهم المقروء تعزى إلى طريقة التدريس لصالح مجموعة القراءة الموقّنة.

وهدفّت دراسة التتري (2016) التعرف إلى أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبع الباحث المنهج التجريبي، حيث اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وتكوّنت عينة الدراسة من (48) طالباً من طلاب مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للجنين، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وقد تمثّلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، طبق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين، بعد انتهاء تطبيق القصص الرقمية طبق الاختبار البعدي على المجموعتين، وعولجت بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وتوظيف القصص الرقمية له تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغ حجم الأثر 0.342.

مروراً بدراسة سينامبلا وآخرين (Sinambela, et al, 2015) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L: Know- Want- Learn) على تحصيل الطلبة في الفهم القرائي، حيث

أُجريت الدراسة على عينة من طلبة قسم اللغة الإنجليزية في جامعة (هوريا كريستين باتاك البروتستانتية)، وتكوّنت العينة من (46) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتمّ تقسيم الطلاب إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتمّ اتباع المنهج شبه التجريبي، وتمّ إجراء اختبار قبلي وبعدي، وتحليل البيانات من خلال تطبيق اختبار t-test، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم باستخدام استراتيجية (K.W.L) على المجموعة الضابطة التي تم تعليمهم بالطريقة الاعتيادية.

وهدف دراسة الصيداوي (2015) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (نتال القمر) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي ومستويات ذلك لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

ودراسة الحديبي (2013) هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير استراتيجية "انتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (23) متعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد أعدّ الباحث أدوات الدراسة متمثلة في استبانة بمهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

كما أشارت دراسة سامايكومسون (Samaikomsun, 2012) التي هدفت إلى التحقق من تأثير استراتيجية (K.W.L- Plus) على الفهم القرائي لطلاب الصف التاسع، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ اختيار طلاب من الصف التاسع للعام الدراسي 2011 من مدرسة واتراشا اوروبت، وتكوّنت عينة الدراسة من (46) طالباً، حيث تمّ استخدام الأدوات التالية: اختبار الفهم القرائي، وخطط إدارة التعلم المبنية على تقنية (K.W.L- plus) واستبان آراء الطلاب نحو الإرشادات المبنية على التقنية، وتمّ

استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج أنه على معلم اللغة الإنجليزية مساعدة الطلاب في تطوير قدراتهم القرائية، وتعلّم المعاني من خلال اختيار فقرات متنوعة تعتمد على رغبته وميوله ومستوى انقائهم للغة الانجليزية وانخراطهم من خلال الاستراتيجيات المتنوعة.

أما دراسة الخوالدة (2012) فهدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبع الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (20) تلميذة من تلميذات الصفوف الثالث والرابع والخامس، حيث قسّمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أعدّ الباحث أدوات الدراسة متمثلة في اختبار مهارات الفهم القرائي، والبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التعليمي ولصالح تلميذات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي وعلاماتهم على اختبار المتابعة في الصفوف الثالث والرابع والخامس تعزى للبرنامج التعليمي.

وفي دراسة مصلح (2003) هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت، وقد تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة، وتمّ اختيار العينة عشوائياً وتوزيعها على أربع مجموعات بشكل عشوائي، وقد شكّلت العينة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (1452) طالباً وطالبة ممن يدرسون في الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت خلال الفصل الثاني في العام الدراسي (2001/2000)، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ بناء برنامج تدريبي مقترح، قام الباحث بإعداد اختبار بعدي لقياس درجة الاستيعاب لدى الطلبة، وتمّ إجراء صدق البرنامج التدريبي والاختبار من جانب لجنة تحكيم متخصصة، مع إيجاد ثبات الاختبار باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) والذي بلغ (82%)، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه قام الباحث بالمعالجات الإحصائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة الفهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية.

3.2.2: دراسات تناولت التفكير التأملي:

دراسة المصري (2017) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية، والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة القصديّة من (114) طالباً وطالبة، ووزعت عشوائياً على شعبتين تجريبيتين وشعبتين ضابطتين، وطُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2017)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات اللغة العربية واختبار التفكير التأملي، وتمّ تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وأظهرت الدراسة وجود أثر لاستخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر لمتغير الجنس، وللتفاعل بين كل من طريقة التدريس والجنس.

أما دراسة الهداية وأمبو سعدي (2016) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم، وتكونت عيّنة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي من مدرستين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، وتمّ اختيارهما قصدياً، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير التأملي، واختبار آخر لقياس تحصيل العلوم تمّ تطبيقهما على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في مجمل مهارات التفكير التأملي وكذلك في مجمل اختبار تحصيل العلوم.

أما دراسة الفتلاوي وهادي (2014) فقد هدفت التعرف إلى أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، وقد تمّ اختيار ثانوية النهضة للبنين عشوائياً، وبلغت العينة (70) طالباً، وقام الباحث بإجراء تكافؤاً إحصائياً بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور ودرجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة، والتحصيل الدراسي للأبوين، وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية كالاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون، توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائية في الأداء التعبيري إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير وفق مهارات التفكير التأملي، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

في دراسة أيوب (2013) التي هدفت إلى استقصاء أثر فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على المقارنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير التأملي لديهم، وتكونت عينة الدراسة القصديّة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة بيت لحم، حيث شملت (130) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة في دراستها أدوات منها اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية وأداة التفكير التأملي، وتمّ التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق المناسبة، ولتحديد أثر طريقة المقارنة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وأداة التفكير التأملي تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لمقارنة متوسطات أداء الطلبة في اختبار المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير التأملي، وتشير نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير التأملي للطلبة.

أما دراسة العماوي (2009) فقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس خان يونس، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي والذي تكوّن من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات، وتمّ التأكد من صدق الأداة وثباتها، وطبقت الأداة على العينة المكونة من المجموعة التجريبية (103) والمجموعة الضابطة (100)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة ويستبرك (Westbrook, 1992) إلى تحديد أثر دورة التعلم في إثارة الطلبة إلى دوافع التفكير التأملي، وتطوير قدراتهم على الفهم وتسهيل عمليات التحقق العلمي للمرحلة المتوسطة في بريطانيا، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف التاسع الأساسي الذين درسوا العلوم الفيزيائية، حيث تمّ تطبيق الدّراسة على أربعة صفوف دراسية، وتمّ تعليم أفراد المجموعتين التجريبيتين موضوع الآلات البسيطة لثلاثة أنواع لدورة التعلم، بينما تمّ الاكتفاء في المجموعة الضابطة بدراسة الفيزياء بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على أفراد المجموعات الضابطة والتجريبية، وتوصلت الدّراسة إلى أن مقابل المجموعة الضابطة في كل من التفكير التأملي، هناك

تحسن لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين والقدرة على القيام بعمليات التحقق العلمي وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة :

1.4.2.2 التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعات الأدب التربوي والدراسات السابقة اتضح عدم انحصار موضوع الدراسة في مادة معينة، أو مرحلة عمرية، أو بيئة محددة، وهذا يعتبر من أهم مبررات الدراسة التي جمعت مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي معاً في استراتيجية (PQ4R)، وتنوعت الدراسات السابقة في الأدوات مابين الاختبارات التحصيلية والاستبانة والمقياس، والتنوع في المناهج التجريبية والشبه تجريبية والوصفية، كما أن النتائج كانت مشابهة لنتائج هذه الدراسة.

2.4.2.2 الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي من خلال استراتيجية (PQ4R). وترى الباحثة بأن هذه الدراسة جاءت مكملة لما تناولته الدراسات السابقة ذات الاختصاص في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي، إلا أن هذه الدراسة تتفرد في ربط الفهم القرائي والتفكير التأملي وتنميتها في استراتيجية (PQ4R)، وطبقت هذه الدراسة حسب المنهاج الجديد الذي أقر العمل به لهذا العام الدراسي 2017 - 2018، إضافة إلى تطبيقها على طلبة الصف الخامس الأساسي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 المادة التعليمية

5.3 أدوات الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 تصميم الدراسة

9.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

المقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعيّناتها والإجراءات المستخدمة في الدراسة، كما يتناول وصفاً للأدوات التي استخدمتها الباحثة وطرق التأكد من صدقها وثباتها، والإجراءات والطرق الإحصائية المتبعة في الدراسة.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لملاءمته لأغراض الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي للعام الدراسي 2018/2017 الدارسين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل والبالغ عددهم (4522) طالباً وطالبة، منهم (2394) طالباً و (2128) طالبة، انتظموا في (159) شعبة، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم الإحصاء والتخطيط في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل، كما يوضح ذلك الجدول (1.3).

جدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وأعداد الطلبة في العام

الدراسي 2018/ 2017.

الجنس	عدد الطلبة	عدد الشعب	النسبة المئوية
ذكور	2152	67	42%
إناث	1509	50	32%
مختلطة	871	42	26%
المجموع	4522	159	100%

3.3 عينة الدراسة

3.3.1 العينة الفعلية:

تمّ اختيار عينة الدّراسة بطريقة قصديّة من مدرستي ذكور العودة الأساسية ومدرسة بنات إذنا الأساسية من مديرية تربية جنوب الخليل بينما تم توزيع العينة إلى ضابطة وتجريبية بطريقة عشوائية، وذلك للأسباب الآتية:

1- تعاون إدارتي المدرستين وتعاون المعلمين واستعدادهم لتطبيق الدراسة.

2- قرب المدرستين من بعضهما البعض لتسهيل حركة الباحثة.

3- احتواء المدرستين على عدد مناسب وكاف من الشعب الدراسية.

وتمّ اختيار شعبتين من كل مدرسة عشوائياً، وتحديد إحدى الشعب من كل مدرسة عشوائياً كمجموعة تجريبية تتعلّم باستراتيجية (PQ4R)، والشعبة الأخرى كمجموعة ضابطة تتعلّم بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (139) طالباً وطالبة منهم (72) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية ومنهم (67) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة، وجدول (2.3) يبين توزيع أفراد العينة.

جدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدّراسة بموجب المدرسة والجنس:

اسم المدرسة	الجنس	نوع المجموعة	عدد الطلبة	الشعبة
ذكور العودة الأساسية	ذكور	ضابطة	36	د
ذكور العودة الأساسية	ذكور	تجريبية	37	ب
بنات إذنا الأساسية	إناث	ضابطة	31	ب
بنات إذنا الأساسية	إناث	تجريبية	35	أ
المجموع			139	

4.3 المادة التعليمية

تمّ إعداد دليل المعلم يوضّح كيفية تدريس عدد من الدّروس (أحب قرّيتي، وندم حصان، والوجبة السريعة، وجمالنا نصنعه بأنفسنا) للصف الخامس الأساسي وفقاً لاستراتيجية (PQ4R)، وقد اتّبعَت الباحثة الخطوات الآتية: ملحق رقم (1).

- الاطلاع على منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي (2017/2018)، وتمّ اختيار مجموعة من الدروس التي تحقق العمل وفق الاستراتيجية.
- تحليل محتوى الدّروس حيث تمّ تحليل محتوى الدروس من قبل الباحثة. ملحق رقم (2)
- تمّ بناء الدليل وقد احتوى على إرشادات وتعليمات لتدريب المعلمين على الاستراتيجية وإجراءات العمل بها، وكذلك تحضير دروس وفق استراتيجية (PQ4R).
- عرضت الباحثة الدليل على مجموعة من المحكّمين الخبراء من ذوي الاختصاص والخبرة، لإبداء الرأي في مدى مناسبته للغرض الذي أُعدّ من أجله، وتمّ تعديله بناءً على ملاحظات تمّ تقديمها من قبل المحكّمين حتى خرج بصورته النهائية.

5.3 أدوات الدراسة

لتحقيق الهدف من الدراسة وللإجابة عن الأسئلة الرئيسة قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية:

1.5.3 اختبار مهارات الفهم القرائي:

هدف هذا الاختبار إلى قياس أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من الدراسات والمراجع ذات العلاقة (الصيداوي، 2015)، و (عمرو، 2017) لبناء الاختبار من أجل التعرف إلى كيفية صياغة الأسئلة، حيث قاس الاختبار مستويات الفهم القرائي الخمسة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدوقي، الإبداعي)، وقد تكوّن اختبار الفهم القرائي من (3) أسئلة رئيسة تضمّنت فقرات من نوع الاختيار من متعدد حيث يتمّ الإجابة عنها بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة، وجزء منها على النمط المقالّي يتمّ الإجابة عنه بكتابة الإجابة الصحيحة بجانب السؤال على شكل إجابة قصيرة، وقد تمّ تصحيحها بشكل محدّد للإجابة حيث كانت توضع علامة واحدة للإجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخاطئة. ملحق رقم (4)

2.5.3 اختبار التفكير التأملي:

هدف هذا الاختبار إلى قياس أثر استراتيجية (PQ4R) في التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد استعانت الباحثة بعدد من الدراسات والمراجع ذات العلاقة (رزوقي وعبد الكريم،

(2015)، و (المصري، 2017) لبناء الاختبار من أجل التعرف إلى كيفية صياغة الأسئلة، وتمّ بناء الاختبار حسب مهارات التفكير التأملي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة)، حيث احتوى الاختبار على 3 أقسام، القسم الأول موضوعي مكون من (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد يتم الإجابة عنها بوضع رمز الإجابة الصحيحة في الجدول المخصص للإجابة، أما القسم الثاني والثالث، فأعدّا على النمط المقالّي حيث يتم كتابة الإجابة الصحيحة بجانب السؤال، وتمّ تصحيحها بشكل محدد للإجابة؛ حيث كانت توضع علامتان للإجابة الصحيحة في القسم الأول، وعلامة واحدة للإجابة الصحيحة في القسم الثاني والثالث، وعلامة صفر للإجابة الخاطئة. ملحق رقم (5) وقد اتبعت الباحثة في إعداد الاختبارات الخطوات الآتية:

- 1- تحليل محتوى الدروس المحددة التي تمّ إعدادها للصف الخامس الأساسي.
- 2- بناء جدول مواصفات بحسب تصنيف بلوم للاختبار تبعاً لتحليل المحتوى لاختبار الدروس المعدة ثم إعداد الصورة الأولية للاختبار. ملحق رقم (3)
- 3- تحكيم الاختبار.
- 4- إخراج الاختبار بصورته النهائية.

1.1.5.3 صدق الاختبارين

تم عرض كل من اختبار مهارات الفهم القرائي واختبار التفكير التأملي في صورته الأولية، على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص من مشرفين تربويين ومدرسي لغة عربية في المدارس والجامعات ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق رقم 6)، للتعرف إلى مدى ملائمة الأداة لما أعدت من أجله، ثم أخذت الباحثة بملاحظات المحكّمين، ولم يطرأ تعديل على فقرات الاختبارين، ليصبح الاختباران في صورتهم النهائية نفس صورتيهما الأولية. ملحق رقم (4) يبين اختبار الفهم القرائي، وملحق رقم (5) يبين اختبار التفكير التأملي بصورتهم النهائية.

2.1.5.3 ثبات الاختبارين

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبارين بتطبيقهما على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الفعلية ومن ثمّ إعادة الاختبار بعد أسبوعين (Test – Retest) وحساب معامل الثبات

والذي بلغت قيمته (0.917) لاختبار الفهم القرائي، كما بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لاختبار التفكير التأملي (0.944).

3.1.5.3 معاملات الصعوبة والتمييز للاختبارين (ملحق رقم (7,8))

- تحديد معامل الصعوبة:

قامت الباحثة بتحديد معامل الصعوبة لفقرات الاختبارين بعد تطبيقهما على عينة استطلاعية بلغت (37) من طلبة مجتمع الدراسة وهم من خارج عينة الدراسة الفعلية.

تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{100 \times}$$

عدد الذين حاولوا الإجابة

حيث تراوح (0.21- 0.90) وهي نسبة مقبولة لاختبار الفهم القرائي.

- تحديد معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبارين وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا}}{100 \times}$$

عدد الطلاب في إحدى الفئتين

حيث تراوح (0.20- 0.81) وهي نسبة مقبولة لاختبار الفهم القرائي.

وجاءت نتائج الاختبارين مناسبة كما يأتي:

- جميع الأسئلة واضحة للطلاب.
- مدة الاختبارين مناسبة.

4.1.5.3 زمن الاختبارين

قامت الباحثة بحساب زمن الإجابة عن أسئلة الاختبارين بحساب متوسط حسابي للزمن الذي استغرقه طلبة العينة الاستطلاعية في الاستجابة على الاختبارين، حيث بلغ متوسط زمن كل اختبار (40) دقيقة.

3.6 إجراءات تطبيق الدراسة

وفيما يأتي توضيح لإجراءات تطبيق الدراسة:

- تمّ تحديد عنوان البحث مع الأستاذ المشرف على البحث.
- اطّلت الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة لتكوين فكرة حول موضوع البحث.
- تمّ عمل مخطط الأطروحة وتسليمه للأستاذ المشرف على البحث وتمّت الموافقة على العنوان.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة الدراسات العليا موجه لمديرية التربية والتعليم _ جنوب الخليل. ملحق رقم (8).
- الحصول على موافقة معلمي ومديري المدارس التي تم اختيارها لتطبيق الدراسة وكتاب عدم الممانعة من وزارة التربية والتعليم _ مديرية جنوب الخليل. ملحق رقم (9).
- تمّ إعداد الدروس المحددة من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من الفصل الدراسي الأول (أحب قريتي، وندم حصان، والوجبة السريعة، وجمالنا نصنعه بأنفسنا).
- إعداد دليل المعلم لمساعدة المعلمين في تدريس الدروس المحددة والمذكورة سابقاً.
- تمّ تحليل محتوى الدروس وعمل جدول المواصفات.
- إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة باختبار مهارات الفهم القرائي، والتفكير التأملي، وعرضها على محكّمين مختصين.
- تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة الأصلية، وإعادة توزيعها بعد أسبوعين للوقوف على الثبات لكل مهما.
- اختيار عينة الدراسة والمكوّنة من (139) طالبا وطالبة.

- تمّ التطبيق القبلي على العينتين الضابطة والتجريبية في كلا المدرستين الذكور والإناث، قبل البدء بتطبيق الدراسة.

- قامت الباحثة بتدريب المعلمين على تطبيق الدراسة وحضور بعض الحصص ومتابعة سير الدراسة.

- تطبيق التجربة (التدريس وفق استراتيجية (PQ4R) على المجموعة التجريبية) بينما درّست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، واستمرّ التطبيق (5) أسابيع.

- تطبيق الاختبارات البعدية على العينتين الضابطة والتجريبية في كلا المدرستين للذكور والإناث، بعد انتهاء تطبيق الدراسة.

- تمّ جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج.

- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها ووضع التوصيات والمقترحات.

7.3 متغيرات الدراسة

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس (استراتيجية (PQ4R)، الطريقة الاعتيادية).

الجنس وله مستويان: ذكور وإناث.

2.7.3 المتغيرات التابعة:

أما عن المتغيرات التابعة فقد تمثلت في:

1- تنمية مهارات الفهم القرائي.

2- التفكير التأملي.

8.3 تصميم الدراسة

تشتمل العينة الكلية للدراسة على أربع مجموعات تجريبية وضابطة وفق التصميم المبين في الجدول الآتي:

جدول 3.3 : تصميم الدراسة:

الجنس		المجموعة		قبل التطبيق		الطريقة	بعد التطبيق	
إناث	تجريبية	ضابطة		اختبار الفهم	اختبار التفكير	استراتيجية (PQ4R)	اختبار	اختبار
	ضابطة						الفهم	التفكير
ذكور	تجريبية	ضابطة				الاعتيادية	التأمل	التأمل
	ضابطة					استراتيجية (PQ4R)		

ويمكن التعبير عن تصميم البحث كما يأتي:

O1 : اختبار قبلي للفهم القرائي.

O2 : اختبار قبلي للتفكير التأمل.

O1 : اختبار بعدي للفهم القرائي.

O2 : اختبار بعدي للتفكير التأمل.

X : المعالجة.

E : المجموعة التجريبية.

C : المجموعة الضابطة.

E : O1 O2 X O1 O2

C : O1 O2 O1 O2

9.3 المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي SPSS، حيث تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتمَّ استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وتمَّ استخدام test-retest، ومعامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

3.4 ملخص نتائج الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.

وفيما يأتي عرضاً للنتائج في هذا الفصل تبعاً للمتغيرات التابعة:

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ؟

وللإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الفهم القرائي.

ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تمّ اعتماد علامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية على مقياس الفهم القرائي وذلك بحسب الجنس وطريقة التدريس، كما في الجدول الآتي:

جدول (1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في العينتتين الضابطة والتجريبية في اختبار تنمية الفهم القرائي، حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي.

الدرجات البعدية			الدرجات القبلية				
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	طريقة التدريس
36	6.231	25.83	36	8.269	20.53	ذكر	المجموعة الضابطة
31	9.872	18.45	31	7.464	14.58	أنثى	
67	8.868	22.42	67	8.397	17.78	المجموع	
37	3.437	29.27	37	5.974	21.97	ذكر	المجموعة التجريبية
35	7.346	22.03	35	5.967	13.26	أنثى	
72	6.717	25.75	72	7.375	17.74	المجموع	
73	5.270	27.58	73	7.184	21.26	ذكر	المجموع
66	8.743	20.35	66	6.692	13.88	أنثى	
139	7.976	24.14	139	7.855	17.76	المجموع	

يتضح لنا من الجدول (1.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في

اختبار تنمية الفهم القرائي بين الطريقتين الضابطة والتجريبية.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية

عند المستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وكانت

النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (2.4): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار تنمية الفهم القرائي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	3406.158	1	3406.158	145.507	0.000
طريقة التدريس	414.855	1	414.855	17.722	0.000*
الجنس	110.947	1	110.947	4.740	0.031*
طريقة التدريس × الجنس	39.027	1	39.027	1.667	0.199
الخطأ	3136.788	134	23.409		
المجموع المعدل	8779.122	138			

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

1.1.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس

يتضح لنا من الجدول رقم (2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية التي درست باستخدام (استراتيجية (PQ4R)) في اختبار تنمية الفهم القرائي بحسب طريقة التدريس للدرجة الكلية هي (145.507) وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع علامات طلبة المجموعة التجريبية، مما يدل على أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام

استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس.

ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير طريقة التدريس، كما في الجدول الآتي:

جدول (4. 3): المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي حسب طريقة التدريس.

الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	22.287 ^a	0.593
المجموعة التجريبية	25.751 ^a	0.570

يتبين لنا من الجدول (4. 3) أن المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة الاعتيادية هو (22.287) وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (25.751)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

2.1.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

من الجدول (4. 2)، يتضح أن الدرجة الكلية لقيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بحسب متغير الجنس هي (4.74) وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.031)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة

الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ حساب المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية كما في الجدول (4.4). وهي كما يأتي:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية في تنمية الفهم القرائي حسب متغير الجنس.

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الجنس
0.604	25.033 ^a	ذكر
0.639	23.005 ^a	أنثى

يتبين لنا من الجدول (4.4) أن المتوسط المعدل للذكور (25.033) وهو أكبر من متوسط الإناث (23.005)، أي أنه يوجد أثر لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح ذكور المجموعة التجريبية.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس:

يتضح من الجدول (4.2) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بحسب التفاعل بين طريقة التدريس والجنس للدرجة الكلية هي (1.667) وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.199)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ؟

وللإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار تنمية التفكير التأملي.

ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تمّ اعتماد علامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية على اختبار تنمية التفكير التأملي وذلك بحسب الجنس وطريقة التدريس، كما في الجدول الآتي:

جدول (5.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية في اختبار تنمية التفكير التأملي، حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي.

الدرجات البعدية			الدرجات القبلية				
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس	طريقة التدريس
36	7.673	27.56	36	9.630	21.11	ذكر	المجموعة الضابطة
31	11.811	21.35	31	10.314	15.65	أنثى	
67	10.215	24.69	67	10.250	18.58	المجموع	
37	5.019	30.03	37	7.129	24.30	ذكر	المجموعة التجريبية
35	9.462	25.66	35	7.810	13.00	أنثى	
72	7.777	27.90	72	9.344	18.81	المجموع	
73	6.540	28.81	73	8.548	22.73	ذكر	المجموع
66	10.766	23.64	66	9.098	14.24	أنثى	
139	9.144	26.35	139	9.756	18.70	المجموع	

يتضح لنا من الجدول (5.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في اختبار تنمية التفكير التأملي بين الطريقتين الضابطة والتجريبية.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (6.4): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار تنمية التفكير التأملي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	4717.583	1	4717.583	115.373	0.000
طريقة التدريس	355.057	1	355.057	8.683	0.004*
الجنس	3.961	1	3.961	0.097	0.756
طريقة التدريس × الجنس	279.915	1	279.915	6.846	0.010*
الخطأ	5479.261	134	40.890		
المجموع المعدل	11539.727	138			

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

1.2.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يتضح لنا من الجدول رقم (6.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درّست بالطريقة الاعتيادية) والتجريبية التي درّست باستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي بحسب طريقة التدريس للدرجة الكلية هي (8.683) وأن قيمة

الدلالة الإحصائية (0.004)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع علامات طلبة المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس.

ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير طريقة التدريس، كما في الجدول الآتي:

جدول (4. 7): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي حسب طريقة التدريس.

الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	24.671 ^a	0.784
المجموعة التجريبية	27.875 ^a	0.754

يتبين لنا من الجدول (4. 7) أن المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة الاعتيادية هو (24.671) وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية الذي بلغ (27.875)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

2.2.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

يتضح من الجدول (4. 6)، أن الدرجة الكلية لقيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي

لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بحسب متغير الجنس هي (0.097) وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.756)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

يتضح من الجدول (4. 6) أن قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بحسب التفاعل بين طريقة التدريس والجنس للدرجة الكلية هي (6.846) وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.010)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وهي كما يأتي:

جدول (4. 8): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية في استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	ذكر	25.926 ^a	1.077
	أنثى	23.417 ^a	1.164
المجموعة التجريبية	ذكر	26.245 ^a	1.109
	أنثى	29.506 ^a	1.139

يتبين لنا من الجدول (4. 8) أن المتوسط المعدل للإناث للمجموعة التجريبية هو (29.506) وهو أكبر من المتوسط المعدل للذكور (26.245)، مما يدل على أن الفروق كانت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

1.4 ملخص نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

1. وجود فروق دالة إحصائية في أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فروق دالة إحصائية في أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائية في أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين كل من متغيرات طريقة التدريس والجنس.

4. وجود فروق دالة إحصائية في أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

5. عدم وجود فروق دالة إحصائية في أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

6. وجود فروق دالة إحصائية في أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين كل من متغيرات طريقة التدريس والجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

2.5 التوصيات والاقتراحات

مناقشة النتائج والتوصيات

المقدمة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها بعد تطبيق الدراسة، بالإضافة إلى توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

أظهرت الدراسة أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث أن استخدام استراتيجية (PQ4R) كان لها أثراً إيجابياً في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ويعود ذلك لأن الاستراتيجية تركز على ربط خبرة الطالب السابقة بالخبرة الجديدة وفهم المقروء، وتنظيم المعلومات، وسهولة تقبل المتعلمين للمعلومات وتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض، ومنحهم فرصة التعبير والمشاركة في الاستجابة على الأسئلة مما مكّنهم من بناء المعرفة ذاتياً وهذا ما أكدته النظرية البنائية في التدريس، مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس التي تحدّ من نشاط المتعلم وتفاعله ومحدودية دوره في بناء المعرفة وانتظاره لتلقي المعرفة من المعلم؛ على اعتبار أن المعلم يمثل المصدر الرئيس للمعرفة، أما بخصوص نتائج الدراسة يلاحظ أنها تتفق مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة سريدي (2012) ودراسة عبد السلام (2007) وغيرها من الدراسات التي أشارت الباحثة إليها سابقاً.

وأظهرت النتائج المتعلقة بمتغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اختبار استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكور يميلون أكثر لاستخدام الجزء الأيسر من الدماغ الذي يمثل هدفاً من أهداف استراتيجية (PQ4R) وهو تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ عند الطلبة عن طريق قراءة الموضوعات والتأمل في تفصيلاتها ومراجعتها، فتنشيط المعرفة السابقة والوعي بتنظيم المعلومات الجديدة وإعادة تسميع المعلومات الأساسية وسردها وسهولة تقبل المعلومات المعطاة عن طريق الإلقاء والمحاضرة للمتعلمين، الأمر الذي يثير الجانب الأيسر من الدماغ وينشطه (عطية، 2009).

وقد أشارت الدراسات السابقة كدراسة عمرو (2017) ودراسة الصيداوي (2015) ودراسة أبو عمشة (2016) وغيرها من الدراسات، إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنمية الفهم القرائي بينما الدراسة الحالية فقد أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات الفهم القرائي ولصالح الذكور وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى اختلاف محدّدات الدراسة واختلاف ظروف البيئة التدريسية للطلبة واختلاف عينة الدراسة عنها بالنسبة للعينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة بالإضافة إلى حداثة المنهاج وما لذلك من أثر على الطلبة عينة الدراسة من جانب وعلى المعلمين من جانب آخر.

أما بخصوص التفاعل بين الطريقة والجنس فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طريقة التدريس المستخدمة في الدراسة تهتم بالجنسين من حيث وحدة مثيرات التعلم بالنسبة لكلا الجنسين مما يجعل الاستعداد والانتباه لنفس الموقف التعليمي بنفس المستوى وبالتالي التأثير بين الجنسين كان على درجة عالية من الاتزان ووحدة النتائج .

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما ؟

أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين علامات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع علامات طلبة المجموعة التجريبية، حيث أن هناك أثراً كبيراً لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي ساعدت الطلبة على تنمية مهارة التفكير التأملي بصورة سليمة، وذلك لأن من خطوات الاستراتيجية التأمل وتكوين التصورات والأفكار عن الموضوع (Reflect) التي تعني أن يتأمل الطالب أو يفكر ملياً فيما قرأ، وهذا يساعده على ربط المعلومات الجديدة التي توصل إليها وما لديه من معلومات سابقة مخزونة في بنيته المعرفية.

وتشير النتائج المتعلقة بمتغير الجنس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طريقة التدريس التجريبية المستخدمة تهتم بخصائص الطلبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة كدراسة أيوب (2013) ودراسة العماوي (2009) ودراسة المصري (2017) وغيرها من الدراسات التي أشارت الباحثة إليهم سابقاً.

في مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس والتفاعل بينهما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي ساعدت الطلبة على تنمية مهارة التفكير التأملي بصورة سليمة؛ وذلك لأن استراتيجية (PQ4R) صمّمت وفق خطوات سهلة ومنظمة، كما أن طريقة التدريس باستراتيجية (PQ4R) ساعدت على تنمية تفكير

الطلبة بالمعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة، وترى الباحثة أن جدّة الأسلوب في التدريس زاد إقبال الطلبة على تنفيذ خطوات التفكير التأملي؛ مما انعكس على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة والتي أطلعت عليها الباحثة، كدراسة المصري (2017) ودراسة أيوب (2013) ودراسة الفتلاوي وهادي (2014) ودراسة الهداينة وأمبوسعيد (2016) وغيرهما من الدراسات المشار إليها سابقاً.

3.5 التوصيات والاقتراحات:

استناداً للنتائج التي تمّ التوصل إليها بعد المناقشة والتحليل خلّصت الباحثة إلى صوغ التوصيات الآتية:

1. ضرورة أن تعتمد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية هذه الاستراتيجية في مدارسها لما لها من أثر إيجابي في عملية التعليم والتعلم.
2. أن تكون استراتيجية (PQ4R) من ضمن الأساليب الحديثة المستخدمة في التدريس والتي يتم اعتمادها من قبل المعلمين، سيما أنها تحتاج لجهد قليل وتعود بفائدة عظيمة، كما أنها تتفق ودور الطالب في هذا العصر في جعله قائداً ومسؤولاً عن عملية تعلمه.
3. عقد دورات تأهيل للمعلمين في المراحل المختلفة لتمكينهم من استخدام استراتيجيات التدريس ما وراء المعرفية وخاصة استراتيجية (PQ4R) لما لها من أثر في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملي.
4. عمل دراسات في موضوعات أخرى على مراحل التعليم المختلفة .

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). التفكير من منظور تربوي، عالم الكتب، القاهرة.

أبو رياش، حسين محمود، شريف، سليم محمد، الصافي، عبد الحكيم. (2014). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو عمشة، عرين عدي عبد الله. (2016). أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L.H) لفهم القرائي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس وفي تنمية التفكير الإبداعي لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

أيوب، باسمه ربحي برهوم. (2013). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على المقارنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير التأملية لديهم، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

البدوي، محمد حسن علي. (2016). برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات فوق المعرفية وأثره في تنمية مهارتي التحدث والكتابة في اللغة الإنجليزية، دار الأيام للنشر، عمان، الأردن.

بوفاتح، محمد، بن، عيسى، أحمد. (2016). الفهم القرائي الميتمعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائياً، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم، عدد 18، 17، ص 247، جامعة عمار تلجي، الأغواط.

النتري، محمد علي سليم. (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

جاء الله، علي سعيد، مكاوي، سيد فهمي، عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة (أسسه وإجراءاته التربوية)، دار المسيرة، عمان، الأردن.

جاد، محمد. (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر، الأردن.

الجبوري، فراس طراد، الخزاعي، علاء إبراهيم. (2015). فاعلية التدريس باستراتيجية (PQ4R) في التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مجلد9، عدد17، جامعة الكوفة، العراق.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الحارثي، حصة محمد. (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الحديبي، علي عبد المحسن عبد اللواب. (2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 3 (2)، 179-238.

حمادة، سوسن سامي. (2015). أساليب التدريس الحديثة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خميس، شيماء علي، عباس، رائد عبد الأمير. (2016). تأثير استراتيجيتي (PQ4R) و (SWOM) في تنمية التفكير العلمي والحد من التلوث النفسي لدى الرياضيين، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، مجلة علوم التربية الرياضية، مجلد9، عدد2، العراق.

خوالدة، صالح. (2010). فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الخوالدة، ناجح علي. (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد1، عدد4.

داود ، علياء محمد. (2014). أثر استراتيجية (PQ4R) في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل ، 23، 34-76

الدليمي، سعاد، طه، الوائلي. (2003). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، الأردن.

رزوقي، رعد مهدي، عبد الكريم، سهى إبراهيم. (2015). التفكير وأنماطه (التفكير العلمي/ التفكير التأملّي/ التفكير الناقد/ التفكير المنطقي)، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

زنزل، نور الهدى. (2016). تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر.

زيتون، حسن حسين. (2001). تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

سعد، مراد علي عيسى. (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

السليم، ملاك. (2009). فاعلية التعلم التأملّي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملّي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد147، مصر.

السنانية، لطيفة علي. (2016). فاعلية التعليم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد22.

شاهين، هبه محمود محمد. (2016). أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات القراءة الإيقاعية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالمنطقة الشرقية.

<http://sharjahaward.shj.ae/uploads/Award/Issue/>

الصيداوي، خالد ياسين. (2015). أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عاشور، راتب قاسم، مقدادي، محمد فخري. (2005). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الحميد، حسام الدين. (2011). أثر استخدام الألعاب على كل من تعلم المفاهيم والاتجاه نحو المادة الدراسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة الدراسات الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

عبد السلام، فايزه أحمد. (2007). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و الميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى، رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية.

العبد الله، محمود فندي. (2007). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، ط1، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبيد، وليم، عفانه، عزو. (2002). التفكير والمنهج المدرسي، ط1، مكتبة الفلاح، بيروت.

العزاوي، إبراهيم. (2012). أثر استراتيجية ليد في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالى، العراق.

عطية، محسن. (2009). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر، الأردن.

عفانة، عزو اسماعيل، الجيش، يوسف إبراهيم. (2009). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، ط1، دار الثقافة، عمان.

عفانة، عزو، اللولو، فتحية. (2002). المنهاج المدرسي أساسياته واقعه أساليب تطويره، ط2، غزة.

علوان، حمدية محسن. (2015). أثر استراتيجية (PQ4R) في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات، مجلة الأستاذ، عدد213.

العماري، جيهان. (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عمرو، رجاء خليل إبراهيم. (2017). أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات فهم المقروء والذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العوادة، جهاد إسماعيل مصطفى. (2012). فهم المقروء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل وعلاقته باتجاهاتهم نحو اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عياصرة، رزان مطلق محمد، عاشور، راتب قاسم. (2016). أثر طريقتي القراءة المؤقتة والممتددة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 4، عدد 13، جامعة اليرموك العياصرة، وليد توفيق. (2011). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامه للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفتلاوي، جؤذر حمزة، وهادي، كامل. (2014). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، مجلة كلية التربية، عدد 18.

الفلمباني، دينا. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

الفليت، جمال كامل، الزيان، ماجد محمد. (2009). تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقروءة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية، المؤتمر العلمي التاسع، كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقراطية والإخراج، جامعة عين شمس، المجلد 1.

فهيم، مصطفى. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.

- قطامي، نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قطامي، يوسف. (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط1، دار المسيرة عمان، الأردن.
- القطراوي، عبد العزيز جميل. (2010). **أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود. (2011). **طرائق التدريس العامة**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- المصري، سامي إسماعيل محمد. (2017). **أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملية لدى طلبة الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- مصطفى، القاسم. (2005). **أثر استخدام الرحلات والزيارات الميدانية في تنمية ممارسات التفكير التأملية لدى طلبة المرحلة الدنيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مصلح، عمران أحمد علي. (2003). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد، الدليمي، طه علي حسين. (2008). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الهدايب، إيمان، وأمبوسعيد، عبد الله. (2016). **أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملية وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي في سلطنة عُمان**، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 12، عدد 1.
- الهيدي، زيد. (2005). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

يوسف، جيهان. (2009). أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Bibi, Ruqia. (2011). **Effect of (PQ4R) Study Strategy on Scholastic Achievement of Secondary School Students in Punjab**, Foundation University College of Liberal Arts and Sciences Islamabad (Pakistan).

Richard c. Anderson . (1993) : **the future of reading research** , in Judith Anderson and anne p. sweet , ed . new jersy , lourage erlboum associates, pp 24 : 25 .

Samaikomsun, P. (2012). **The Effect of K.W.L- Plus Technique on Reading Comprehension of Mattayom Suksa Iii Students at Watratcha-o-Rot School**, Doctoral Dissertation, Srinakharinwirot University.

Sinambela, E, Manik, S, & Pangaribuan, R.E. (2015). **Improving Students Reading Comprehension Achievement By Using K- W-L Strategy**, Sciedu Press, 4(3), p13.

Sriadi, Inyoman Yarmad. (2012). **The Effest of (PQ4R) Strategy and Linguistic Intelligence on Reading Comprehension of Sman 1 Sukasada In The Academic University of Education**,1(2).

Westerbrook, W. (1992). The Impact of the Learning Cycle on Motivating Students to the Motives of Reflective Thinking and Developing their Capacity to Understand and Facilitate Scientific Verification, **Journal of the Netherlands Institute of Education and Training**, 13 September.

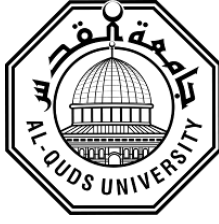
الملاحق

ملحق رقم (1): تحكيم دليل المعلم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية



الموضوع: تحكيم دليل المعلم

حضرة الدكتور/ة:.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي" وذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

ولهذا الغرض أعدت الباحثة دليل المعلم لعدد من الدروس وفق استراتيجية (PQ4R) بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة. ونظرا لخبرتكم الواسعة في هذا المجال أرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على دليل المعلم وتحكيمه بالنسبة للبنود التالية :

- مدى ملائمة الأهداف الواردة للدروس.
- سلامة الصياغة علمياً ولغوياً.
- شمولية الدليل لكل الدروس.
- إجراء ما ترونه لصالح الدليل من إضافة أو حذف أو تعديل.

الباحثة: أحلام محمود الشمالي

شكراً لحسن تعاونكم

اسم المحكم:.....

المؤهل العلمي:.....

التخصص:.....

مكان العمل:.....

دليل المعلم

عزيزي/تي المعلم/ة المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مقدمة الدليل

نضع بين يديك هذا الدليل بمثابة المرشد الذي سوف يساعدك على تدريس عدد من دروس اللغة العربية (أحب قريتي، ندم حصان، الوجبة السريعة، جمالنا نصنعه بأنفسنا)، وقد تم إعدادها من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المرتبطة بالنظرية البنائية والتي اشتقت منها استراتيجية (PQ4R). حيث تساهم في تحديد الأهداف والأنشطة اللازمة لتنفيذ الدرس.

وقد تضمن هذا الدليل شرح عن الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية والأهداف الخاصة بدليل المعلم واستراتيجية (PQ4R) والأهداف التعليمية لتدريس الدروس التي تم إعدادها بناء على استراتيجية (PQ4R).

أهداف دليل المعلم

يمكن أن يسهم هذا الدليل في تمكين المعلم من :

- 1- وضع أهداف محددة قابلة للقياس والتحقق خلال فترة زمنية معينة.
- 2- تحديد المادة التعليمية المراد تدريسها.
- 3- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للطلبة والمحتوى التعليمي.
- 4- اختيار أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- 5- تدريس الموضوعات الخاصة بالدروس باستراتيجية (PQ4R).

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية :

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدروس أن يكون قادراً على أن :

1. يوظف لغته العربية الفصيحة في التواصل والاتصال.
2. يستمع بانتباه إلى نصوص الاستماع، ويتفاعل معها.

3. يقرأ النصوص قراءة صامتة.
4. يقرأ النصوص قراءةً جهريةً معبرةً.
5. يستنتج الأفكار الرئيسة من النصوص.
6. يستنتج الأفكار الفرعية للنصوص والقصائد.
7. يتفاعل مع النصوص من خلال الأنشطة المختلفة.
8. يكتسب مهارات التفكير الإبداعية العليا التي تساعده في نقد المقروء والمسموع، وحل المشكلات.
9. يكتسب ثروة لغوية من خلال التعرف على مفردات وتركيب وأنماط لغوية جديدة.
10. يحفظ أبياتاً من القصائد المقررة.
11. يوظف القواعد البسيطة التي تعلمها.
12. يوظف القواعد الإملائية بشكل صحيح.
13. يكتب إملاءً اختصارياً بما يخدم موضوعات الإملاء المطلوبة.
14. يطور ملكته في التعبير من خلال التعامل مع كلمات ضمن نصوص قصيرة.
15. يكتب جملة أو عبارة من نصوص القراءة وفق أصول خط النسخ.
16. يتمثل قيماً إيجابيةً تجاه دينه، ولغته، ووطنه، ومجتمعه، وبيئته...

إليك الإرشادات التالية قبل البدء بتطبيق استراتيجية (PQ4R) وأثناء العمل بها وتقييمها :

أولاً : ما هي استراتيجية (PQ4R) وكيف تستخدمها بالتدريس؟

استراتيجية (PQ4R) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تستعمل في فهم المقروء وربط خبرة الطالب السابقة بالخبرة الجديدة. تستند الاستراتيجية إلى قواعد أساسية لتحسين الاستيعاب القرائي وهي:

- 1- التنظيم الجيد للمادة المقروءة.
- 2- تحليل المادة المقروءة وفهمها وإتقانها.
- 3- التدرج في استرجاع المادة.

الإجراءات المطلوبة عند تنفيذ استراتيجية (PQ4R) :

1-P : (Preview) قراءة الطالب لموضوع الدرس قراءة سريعة، وذلك عن طريق النظر إلى العناوين الرئيسية التي يحتويها النص والتعرف على مكوناته الأساسية. إذ تعد القراءة المسحية إحدى استراتيجيات تنظيم الأفكار الرئيسية، وهي بمثابة الأرضية التي يستند إليها المتعلم في محاولته للسيطرة على ما في النص وقراءته واستيعابه بشكل جيد.

2-Q : (Question) طرح الأسئلة حول موضوع الدراسة بعد قراءته وتفحص مكوناته. إذ أن عملية طرح الأسئلة تساعد على دمج المعلومات الواردة في النص مع المخزون المعرفي، كما يساعد في ربط المادة الجديدة بالمعارف الموجودة سابقاً في الذهن، وبهذا الربط يتحقق الفهم والاستيعاب.

3-R : (Read) يبحث الطالب عن إجابات الأسئلة التي طرحها، والتي تخص النص المقروء وذلك بالنظر إلى العناوين الرئيسية والتفاصيل مرة أخرى.

4-R : (Reflect) يفكر الطالب ويتأمل ويقرأ في التفاصيل؛ لإيجاد العلاقة بين المعلومات الجديدة، وما لديه من معلومات مخزونة مسبقاً في بنيته المعرفية.

5-R : (Recite) يُسمع الطالب إجابات الأسئلة التي طرحها من دون النظر إلى موضوع الدرس وذلك بصوت مسموع.

6-R : (Review) يراجع الطالب الموضوع الدراسي من خلال إعادة القراءة، ويجب عن الأسئلة التي تم طرحها سابقاً.

أهمية استراتيجية (PQ4R) في عملية التعليم :

1. تساعد المتعلمين على تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ خلال قراءة الموضوع والتأمل في تفاصيله.

2. تساعد على تنمية التفكير الربطي، وذلك من خلال ربط المعلومات الجديدة مع السابقة وتذكرها الأمر الذي يزيد من فاعلية الجانب الأيسر من الدماغ عند المتعلمين.

3. تساعد على تنظيم المعلومات الجديدة وإعادة ترميز المعلومات الأساسية وسهولة تقبل المعلومات المعطاة للمتعلمين عن طريق الإلقاء والمحاضرة الأمر الذي يثير الجانب الأيسر من الدماغ وينشطه.

الأهداف العامة المرتبطة بالدروس :

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدروس أن :

- 1- يستنتج الأفكار الرئيسة من النصوص.
- 2- يوضح معاني الكلمات.
- 3- يستخرج أضداد الكلمات.
- 4- يقارن بين الضمائر المنفصلة والضمائر المتصلة.
- 5- يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء.
- 6- يكتب جملاً بخط النسخ.
- 7- يقارن بين الفعل الماضي والمضارع والأمر.

جدول التوزيع الزمني للحصص

تمّ توزيع الحصص بناءً على سؤال المعلم عن الزمن اللازم لكل موضوع

المجموع	عدد الحصص	موضوع الدرس	الدرس
11	1	أنتم ضيوفنا	الخامس (أحب قريتي)
	3	أحب قريتي	
	2	محفوظة لست أنسى قريتي	
	2	القواعد اللغوية	
	1	الإملاء	
	1	الخط	
	1	التعبير	
9	1	التلميذ والشيخ	السادس (ندم حصان)
	3	ندم حصان	
	2	القواعد اللغوية	
	1	الإملاء	
	1	الخط	
	1	التعبير	
11	1	السّمكات الثلاث	السابع (الوجبة السريعة)
	3	الوجبة السريعة	
	2	محفوظة الممرضة	
	2	القواعد اللغوية	
	1	الإملاء	

	1	الخط	
	1	التعبير	
9	1	نظرت إليه ولم تعاتبه	الثامن (جمالنا نصنعه بأنفسنا)
	3	جمالنا نصنعه بأنفسنا	
	2	القواعد اللغوية	
	1	الإملاء	
	1	الخط	
	1	التعبير	
40			المجموع

توزيع الحصص لمهارة القراءة

الدرس	عدد الحصص
الدرس الخامس (أحب قرينتي)	3
الدرس السادس (ندم حصان)	3
الدرس السابع (الوجبة السريعة)	3
الدرس الثامن (جمالنا نصنعه بأنفسنا)	3
المجموع	12

خطط الدروس لمهارة القراءة

خطة درس أحب قريتي

المادة : اللغة العربية للصف الخامس

عدد الحصص :3

مدة الحصة : 40 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس أن يكون قادراً على أن :

يستنتج الفكرة الرئيسة من النص المقروء

يستنتج الأفكار الفرعية من النص المقروء

يوضح الأنماط اللغوية الموجودة في النص المقروء

يذكر مظاهر الهدوء في القرية

يوضح أهمية الينايع في القرية

يستخرج من النص مضاد الكلمات

يبين مفردات الكلمات

يستخرج الضمائر المنفصلة

يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة

المصادر و الوسائل :

السبورة _ أقلام و طباشير ملونة _ صور عن القرى _

خطوات الدرس :

1_ التمهيد (3 دقائق)

يثير المعلم اهتمام الطلبة بالدرس الجديد من خلال تهيئة أذهانهم، وذلك بسؤال الطلبة عن معرفتهم بقريتهم وعرض صور عن القرى.

2_ العرض (35 دقيقة)

أولاً: القراءة التمهيدية للموضوع (Preview). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يلقي الطالب نظرة عامة على الموضوع (قراءة صامتة)

وذلك بالنظر إلى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس محاولاً التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.

ثانياً: طرح الأسئلة (Question). (5 دقائق)

في ضوء القراءة المسحية الاستطلاعية التفحصية الأولى يطلب المعلم أن يقوم الطالب بطرح الأسئلة التي تدور حول الموضوع، والتي يرى أنه بإمكان النص أن يقدم لها الإجابات، وتحويل العناوين والأفكار الأساسية إلى أسئلة، وذلك لاستيعاب المادة وفهمها.

الأسئلة من قبل الطالب : (ما معنى الكلمات، ما الفكرة الرئيسة في النص، ما ضد الكلمات، ما..... وغيرها من الأسئلة)

ثالثاً: قراءة الموضوع قراءة صامتة (Read). (القراءة الثانية 5 دقائق)

في هذه الخطوة يقرأ الطلاب الموضوع قراءة هادفة لاستيعاب محتوى النص وفهمه والإحاطة به من جميع الجوانب ومحاولة التوصل إلى إجابات للأسئلة التي حددت في الخطوة السابقة لكي يصل إلى الاستيعاب (يدخل الطالب في حوار ذاتي يوظف من خلاله جميع العمليات الفكرية) ويتم تدوين كل ما يفكر به على الأوراق بعدها يتم كتابة أجوبة الأسئلة على السبورة.

رابعاً: التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع (Reflect). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يفكر الطالب ملياً بما قرأ ويتأمل الموضوع، ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مرت معه مما له صلة بالموضوع، ويقارن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع للربط بين المعلومات الجديدة التي توصل إليها وما لديه من معلومات سابقة مخزونة في بنيتها المعرفية.

يطرح المعلم عدد من الأسئلة ويناقش الطلبة بها. (الأسئلة التي يضعها الطلبة)

ما الفكرة الرئيسية من النص؟

وضح الأنماط اللغوية الموجودة في النص؟

ما معنى الكلمات التالية : أترابي، صخب، سائمة، جذلي، حبور، انقبض؟

اذكر مظاهر الهدوء في القرية؟

وضح أهمية الينابيع في القرية؟

كيف نحافظ على جمال قرينتنا؟

ما ضد الكلمات التالية : أفراحهم، هدوء، حر، جهري؟

ما مفرد الكلمات التالية : أبدان، أجساد، أرواح، أسواق، أفراح، أحزان؟

استخرج من النص ضمائر منفصلة؟

استخرج من النص كلمات ختمت بالتاء المفتوحة وكلمات ختمت بالتاء المربوطة؟

خامساً: التسميع (Recite). (5دقائق)

في هذه الخطوة يردد الطالب الإجابات التي توصل إليها بصوت مسموع، فهو يسمع نفسه إجابات الأسئلة التي حددها في الخطوة الثانية؛ للتوصل إلى فهم أكثر على أن يكون هذا التسميع بنطق الإجابات دون النظر إلى الكتاب أي باستدعاء الإجابات من الذاكرة وأن تكون الإجابات مصاغة بلغة الطالب وأسلوبه.

المعلم : الآن أغلقوا الكتاب من يجيب على السؤال الأول وهو (في الخطوة السابقة)

يتم الإجابة عن كل الأسئلة من قبل الطلبة

سادساً: المراجعة (Review). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يراجع الطالب ما توصل إليه، وله أن يعيد القراءة إذا ما وجد أنه بحاجة إلى ذلك لغرض التثبت من صحة إجابته، وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبر عن الأسئلة التي وضعها.

التقويم (5 دقائق)

يقوم المعلم بطرح الأسئلة الآتية :

ما الفكرة الرئيسة في النص؟

ما ضد كلمة هدوء؟

ما مفرد كلمة أجساد؟

أعطي عنواناً مناسباً للنص.

ما معنى كلمة جذلى؟

عدد مظاهر الهدوء في القرية؟

ادخل الضمير المناسب على الجمل التالية :

الفتاتان متعاونتان، صديقتان.

.... تغسل عرق العامل.

صوب الكلمات التالية : سقطة، النعمت

الواجب البيئي (2دقيقة)

حل ورقة عمل (1)

يطلب المعلم من الطلبة قراءة الموضوع اللاحق (ندم حصان) وفق استراتيجية (PQ4R).

ورقة عمل (1)

اقرأ النص التالي ثم اجب عن الأسئلة التي تليها :

تَمَدَّدْتُ عَلَى الْعُشْبِ الْأَخْضَرِ النَّدِيِّ، ثُمَّ رَشَفْتُ رَشْفَةً مِنْ قَطَرَاتِ النَّدى الَّتِي تَجَمَّعَتْ عَلَى الْعُشْبِ، وَخَوْفًا مِنْ أَنْ تَبْتَلِعَنِي إِحْدَى الْأَبْقَارِ فِي الْحَقْلِ وَهِيَ تَتَنَاوَلُ الْعُشْبَ؛ هَرَوَلْتُ مُسْرِعَةً إِلَى كَرَمَةِ عِنَبٍ قَرِيبَةٍ، وَبِأَلْفَرَحَتِي حِينَ وَجَدْتُ أَمَامِي عُثْقودَ عِنَبٍ أَحْمَرَ اللَّوْنِ، فَصِرْتُ أَدْخُلُ فِي حَبَّةِ عِنَبٍ وَأَخْرُجُ مِنْ أُخْرَى حَتَّى أَنْهَكَنِي التَّعَبُ.

1- ضع عنواناً مناسباً للنص؟

2- ما الفكرة الرئيسية في النص؟

3- ما معنى كلمة هرولت؟

4- استخرج من النص :

كلمة تبدأ باللام القمرية

حرف جر

ضميراً منفصلاً

5- استخرج كلمات ختمت بالتاء المربوطة وأخرى ختمت بالتاء المفتوحة

كلمات ختمت بالتاء المفتوحة

كلمات ختمت بالتاء المربوطة

خطة درس ندم حصان

المادة : اللغة العربية للصف الخامس

عدد الحصص :3

مدة الحصة : 40 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس أن يكون قادراً على أن :

يستنتج الأفكار من النص المقروء.

يوضح الأنماط اللغوية الموجودة في النص والمقروء.

يقارن بين حياة الحصان قبل العمل عند التاجر وبعده.

يستخرج من النص مضاد الكلمات.

يبين مفردات الكلمات.

يستخرج الضمائر المتصلة من النص.

الوسائل :

السبورة _ أقلام و طباشير ملونة _ فيديو عن الخيول _ شاشة عرض.

خطوات الدرس :

1_ التمهيد (3 دقائق)

يثير المعلم اهتمام الطلبة بالدرس الجديد من خلال تهيئة أذهانهم، وذلك بعرض فيديو عن الخيول

2_ العرض (35 دقيقة)

أولاً: القراءة التمهيدية للموضوع (Preview) (5 دقائق)

في هذه الخطوة يلقي الطالب نظرة عامة على الموضوع (قراءة صامتة)

وذلك بالنظر إلى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس محاولاً التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.

ثانياً: طرح الأسئلة (Question). (5 دقائق)

في ضوء القراءة المسحية الاستطلاعية الأولى يطلب المعلم من الطالب طرح الأسئلة التي تدور حول الموضوع، والتي ترى بإمكان النص أن يقدم لها الإجابات وتحويل العناوين والأفكار الأساسية إلى أسئلة وذلك لاستيعاب المادة وفهمها.

الأسئلة من قبل الطالب : (ما معنى الكلمات، ما الفكرة الرئيسية في النص، ما ضد الكلمات، ما وغيرها من الأسئلة)

ثالثاً: قراءة الموضوع قراءة صامتة (Read). (القراءة الثانية 5 دقائق)

في هذه الخطوة يقرأ الطلاب الموضوع قراءة هادفة؛ لاستيعاب محتوى النص وفهمه والإحاطة به من جميع الجوانب ومحاولة التوصل إلى إجابات للأسئلة التي حددت في الخطوة السابقة لكي يصل إلى الاستيعاب (يدخل الطالب في حوار ذاتي يوظف من خلاله جميع العمليات الفكرية) ويتم تدوين كل ما يفكر به على الأوراق بعدها يتم كتابة أجوبة الأسئلة على السبورة.

رابعاً: التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع (Reflect). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يفكر الطالب ملياً بما قرأ ويتأمل الموضوع، ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مرت معه مما له صلة بالموضوع، ويقارن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع؛ للربط بين المعلومات الجديدة التي توصل إليها، وما لديه من معلومات سابقة مخزونة في بنيتها المعرفية.

يطرح المعلم عدد من الأسئلة ويناقش الطلبة به. (الأسئلة التي يصوغها الطالب)

ما الفكرة الرئيسية في النص المقروء؟

ما معنى الكلمات التالية : صارمة، محتدأً، الإسطبل، صهيلاً؟

ما الشيء الثمين الذي خسره الحصان؟

لو كنت مكان الحصان، ماذا ستفعل مستقبلاً لاسترداد حريتك؟

ما ضد الكلمات التالية : الضيقة، يحزن، بطيء، فقير؟

ما مرادف الكلمات التالية : ساخرة، ساخط، شديدة؟

خامساً: التسميع (Recite). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يردد الطالب الإجابات التي توصل إليها بصوت مسموع فهو يسمع نفسه إجابات الأسئلة التي حددها في الخطوة الثانية؛ للتوصل إلى فهم أكثر على أن يكون هذا التسميع بنطق الإجابات دون النظر إلى الكتاب أي باستدعاء الإجابات من الذاكرة، وأن تكون الإجابات مصاغة بلغة الطالب وأسلوبه.

المعلم : الآن أغلقوا الكتاب من يجيب على السؤال الأول وهو (في الخطوة السابقة)

يتم الإجابة على كل الأسئلة من قبل الطلبة.

سادساً: المراجعة (Review). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يراجع الطالب ما توصل إليه، وله أن يعيد القراءة إذا ما وجد أنه بحاجة إلى ذلك لغرض التثبت من صحة إجابته، وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبر عن الأسئلة التي وضعها.

التقويم (5 دقائق)

يقوم المعلم بطرح الأسئلة الآتية :

ما الفكرة الرئيسة في النص؟

ما ضد كلمة الضيقة؟

ما مرادف كلمة ساخط؟

أعطي عنواناً مناسباً للنص.

ما نوع الفعل في كلمة ذهب؟

اذكر عبارات تدل على القوة والتحدي؟

الواجب البيتي (2 دقيقة)

حل ورقة عمل (2).

يطلب المعلم من الطلبة تحضير الدرس اللاحق (الوجبة السريعة) وفق استراتيجية (PQ4R).

ورقة عمل (2)

اقرأ/ئي النص التالي ثم اجب عن الأسئلة التي تليها :

أَجْلِسُ كُلَّ صَبَاحٍ هُنَا عَلَى بَابِ هَذَا الْمُحَيِّمِ، أَسْتَرْجِعُ ذِكْرِيَاتِي الَّتِي لَا تُفَارِقُنِي مُنْذُ سِنِينَ، تَأْتِينِي كُلَّ يَوْمٍ **تَشْدُونِي** مِنْ يَدِي، وَتَأْخُذُنِي إِلَى هُنَاكَ، إِلَى صَفَدٍ، فَأَجِدُ نَفْسِي وَاقِفًا أَمَامَ عَنَبَةِ دَارِي مُسْتَوْدِعًا كُلَّ مَا فِيهَا عِنْدَ اللَّهِ حَتَّى عَوْدَتِي، لَنْ تَطُولَ غُرْبَتِي، هَكَذَا أَخْبَرُونِي، فَقَدْ تَرَكْتُ كُلَّ مَا أُحِبُّ دَاخِلَ دَارِي، وَأَغْلَقْتُ بَابَهَا، وَوَضَعْتُ الْمِفْتَاحَ فِي جَيْبِي، وَحَمَلْتُ ذِكْرِيَاتِي، غَادَرْتُ صَفَدَ رَغْمًا عَنِّي، وَقَلْبِي مَلِيءٌ **بِالْفَرْعِ وَالْحَيْرَةِ وَالْأَلَمِ**.

1- ضع/ي عنواناً مناسباً للنص؟

2- ما معنى الكلمات الملونة؟

3- استخرج/ي من النص :

كلمة تبدأ باللام القمرية

حرف جر

4- "تَأْتِينِي كُلَّ يَوْمٍ تَشْدُونِي مِنْ يَدِي". يتحدث الكاتب عن :

أ- أُمِّهِ .

ب- ذِكْرِيَاتِهِ .

ت- زَوْجَتِهِ .

5- استخرج/ي من النص الضمائر المتصلة وما يقابلها من الضمائر المنفصلة :

خطة درس الوجبة السريعة

المادة : اللغة العربية للصف الخامس

عدد الحصص :3

مدة الحصة : 40 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس أن يكون قادراً على أن :

يستنتج الفكرة الرئيسة من النص المقروء.

يوضح الأنماط اللغوية الموجودة في النص المقروء.

يستخرج من النص كلمات تبدأ باللام الشمسية وكلمات باللام القمرية.

يستخرج من النص مضاد الكلمات.

يبين مفردات الكلمات.

يوظف التراكيب في جمل من إنشائه.

يستخرج الفعل الماضي.

يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

الوسائل :

السبورة _ أفلام و طباشير ملونة _ فواكه وخضروات (بلاستيك ، حقيقي)

خطوات الدرس :

1_ التمهيد (3 دقائق)

تنثير المعلم اهتمام الطلبة بالدرس الجديد من خلال تهيئة أذهانهم بالحديث عن نوع الفواكه أو الخضروات المفضلة عند الجميع ويتم عرض الفواكه والخضروات للطلبة.

2_ العرض (35 دقيقة)

أولاً: القراءة التمهيدية للموضوع (Preview) (5 دقائق)

في هذه الخطوة يلقي الطالب نظرة عامة على الموضوع (قراءة صامتة) وذلك بالنظر إلى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس محاولاً التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.

ثانياً: طرح الأسئلة (Question). (5 دقائق)

في ضوء القراءة المسحية الاستطلاعية التفحصية الأولى يطلب المعلم من الطالب أن يقوم بطرح الأسئلة التي تدور حول الموضوع، والتي ترى بإمكان النص أن يقدم لها الإجابات وتحويل العناوين والأفكار الأساسية إلى أسئلة وذلك لاستيعاب المادة وفهمها.

الأسئلة من قبل الطالب : (ما معنى الكلمات، ما الفكرة الرئيسة في النص، ما ضد الكلمات، ما نوع الفعل..... وغيرها من الأسئلة)

ثالثاً: قراءة الموضوع قراءة صامتة (Read). (القراءة الثانية 5 دقائق)

في هذه الخطوة يقرأ الطلاب الموضوع قراءة هادفة لاستيعاب محتوى النص وفهمه والإحاطة به من جميع الجوانب، ومحاولة التوصل إلى إجابات للأسئلة التي حددت في الخطوة السابقة؛ لكي يصل إلى الاستيعاب (يدخل الطالب في حوار ذاتي يوظف من خلاله جميع العمليات الفكرية) ويتم تدوين كل ما يفكر به على الأوراق بعدها يتم كتابة أجوبة الأسئلة على السبورة.

رابعاً: التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع (Reflect). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يفكر الطالب ملياً بما قرأ ويتأمل الموضوع، ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مرت معه مما له صلة بالموضوع، ويقارن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع للربط بين المعلومات الجديدة التي توصل إليها، وما لديه من معلومات سابقة مخزونة في بنيتها المعرفية.

يطرح المعلم عدد من الأسئلة ويناقش الطلبة به. (الأسئلة التي يصوغها الطالب)

ما الفكرة الرئيسية في النص المقروء؟

ما معنى الكلمات التالية : يتخيرون، اللحوم المعالجة، الفيتامينات، الهلكة، تقهقر؟

اذكر ثلاثاً من المواد الغذائية الضرورية لنمو الجسم؟

كيف تكون مسؤولية التوعية بمخاطر الوجبات السريعة مسؤولية مشتركة؟

ما ضد الكلمات التالية : الإيجابي، متأخرة؟

ما مرادف الكلمات التالية : يغطيه، تراجع؟

استخرج من النص كلمات ختمت بالهاء وكلمات ختمت بالتاء المربوطة؟

خامساً: التسميع (Recite). (5دقائق)

في هذه الخطوة يردد الطالب الإجابات التي توصل إليها بصوت مسموع، فهو يسمع نفسه إجابات الأسئلة التي حددها في الخطوة الثانية؛ للتوصل إلى فهم أكثر على أن يكون هذا التسميع بنطق الإجابات دون النظر إلى الكتاب أي باستدعاء الإجابات من الذاكرة، وأن تكون الإجابات مصاغة بلغة الطالب وأسلوبه.

المعلم : الآن أغلقوا الكتاب من يجيب على السؤال الأول وهو (في الخطوة السابقة).

يتم الإجابة على كل الأسئلة من قبل الطلبة

سادساً: المراجعة (Review). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يراجع الطالب ما توصل إليه، وله أن يعيد القراءة إذا ما وجد أنه بحاجة إلى ذلك لغرض التثبت من صحة إجابته، وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبر عن الأسئلة التي وضعها.

التقويم (5 دقائق)

يقوم المعلم بطرح الأسئلة الآتية :

ما الفكرة الرئيسية في النص؟

ما ضد كلمة متأخرة؟

ما مرادف كلمة تراجع؟

وظف كلمة (لا سيما) في جملة من إنشائك

ما نوع الفعل في كلمة راح؟

الواجب البيتي (2 دقيقة)

حل ورقة عمل (3).

يطلب المعلم من الطلبة تحضير الدرس اللاحق (جمالنا نصنعه بأنفسنا) وفق استراتيجية (PQ4R).

ورقة عمل (3)

أولاً : ضع/ي خطا تحت الفعل الماضي في الجمل التالية :

- 1- رَسَمَت الفتاة الوردية.
- 2- أعطى المعلم الطالب هدية.
- 3- حفظ الطالب الدرس.
- 4- نَظَرَ التَّاجِرُ إِلَى الحِصَانِ.
- 5- بَعْدَ أَيَّامٍ اشْتَدَّ شَوْقُهُ إِلَى البَرَارِيِّ.

ثانياً : أكمل/ي بفعل ماضي مناسب :

- 1- التلميذ في امتحاناته.
- 2- المنفقون الاحتلال بشجاعة.
- 3- الأخبار من المذيع؟
- 4- الفلاح الشجرة.

ثالثاً: ضع/ي الأفعال الماضية التالية في جمل فعلية من تعبيرك :

عاد

نظّم

استخدم

خطة درس جماننا نصنعه بأنفسنا

المادة : اللغة العربية للصف الخامس

عدد الحصص :3

مدة الحصة : 40 دقيقة

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالب بعد انتهاء الدرس أن يكون قادراً على أن :

يستنتج الفكرة الرئيسة من النص المقروء.

يعدد مظاهر جمال السماء.

يبين مفردات الكلمات.

يوظف كلمات في جمل من إنشائه.

يميز الأفعال الماضية والمضارعة.

يستخرج التاء المربوطة والهاء.

يوضح مرادف الكلمات.

الوسائل :

السبورة _ أقلام و طباشير ملونة _ صور لمناظر طبيعية _

خطوات الدرس :

1_ التمهيد (3 دقائق)

يثير المعلم اهتمام الطلبة بالدرس الجديد من خلال تهيئة أذهانهم وذلك بعرض صور عن المناظر الطبيعية.

2_ العرض (35 دقيقة)

أولاً: القراءة التمهيدية للموضوع (Preview) (5 دقائق)

في هذه الخطوة يلقي الطالب نظرة عامة على الموضوع (قراءة صامتة)

وذلك بالنظر إلى العناوين والأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس محاولاً التنبؤ بما يمكن أن يتناوله الموضوع.

ثانياً: طرح الأسئلة (Question). (5 دقائق)

في ضوء القراءة المسحية الاستطلاعية التفحصية الأولى يطلب المعلم من الطلبة طرح الأسئلة التي تدور حول الموضوع، والتي يرى بإمكان النص أن يقدم لها الإجابات، وتحويل العناوين والأفكار الأساسية إلى أسئلة وذلك لاستيعاب المادة وفهمها.

الأسئلة من قبل الطالب : (ما معنى الكلمات، ما الفكرة الرئيسة في النص، ما ضد الكلمات، ما نوع الفعل وغيرها من الأسئلة)

ثالثاً: قراءة الموضوع قراءة صامتة (Read). (القراءة الثانية 5 دقائق)

في هذه الخطوة يقرأ الطلاب الموضوع قراءة هادفة لاستيعاب محتوى النص وفهمه والإحاطة به من جميع الجوانب، ومحاولة التوصل إلى إجابات للأسئلة التي حددت في الخطوة السابقة؛ لكي يصل إلى الاستيعاب (يدخل الطالب في حوار ذاتي يوظف من خلاله جميع العمليات الفكرية)، ويتم تدوين كل ما يفكر به على الأوراق بعدها يتم كتابة أجوبة الأسئلة على السبورة.

رابعاً: التأمل وتكوين التصورات والأفكار حول الموضوع (Reflect). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يفكر الطالب ملياً بما قرأ ويتأمل الموضوع، ويحاول استدعاء معلوماته السابقة والخبرات التي مرت معه مما له صلة بالموضوع، ويقارن بينها وبين الأفكار التي تضمنها الموضوع؛ للربط بين المعلومات الجديدة التي توصل إليها وما لديه من معلومات سابقة مخزونة في بنيتها المعرفية.

يطرح المعلم عدد من الأسئلة ويناقش الطلبة به. (الأسئلة التي يصوغها الطالب)

ما الفكرة الرئيسية في النص المقروء؟

ما معنى الكلمات التالية : يتنازع، المتناغمة، ينبعث، الطمأنينة؟

عدد مظاهر جمال السماء؟

كيف يكون المرء قدوة في صنع الجمال؟

أضف الضمير المتصل إلى الفعل أنجز؟

استخرج من النص كلمات ختمت بالهاء وكلمات ختمت بالتاء المربوطة؟

ما نوع الفعل في كلمة يتنازع؟

خامساً: التسميع (Recite). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يردد الطالب الإجابات التي توصل إليها بصوت مسموع، فهو يسمع نفسه إجابات الأسئلة التي حددها في الخطوة الثانية؛ للتوصل إلى فهم أكثر على أن يكون هذا التسميع بنطق الإجابات دون النظر إلى الكتاب أي باستدعاء الإجابات من الذاكرة، وأن تكون الإجابات مصاغة بلغة الطالب وأسلوبه.

المعلم : الآن أغلقوا الكتاب من يجيب على السؤال الأول وهو (في الخطوة السابقة)

يتم الإجابة على كل الأسئلة من قبل الطلبة.

سادساً: المراجعة (Review). (5 دقائق)

في هذه الخطوة يراجع الطالب ما توصل إليه، وله أن يعيد القراءة إذا ما وجد أنه بحاجة إلى ذلك لغرض التثبيت من صحة إجابته، وأنه توصل إلى الأهداف التي تعبر عن الأسئلة التي وضعها.

التقويم (5 دقائق)

يقوم المعلم بطرح الأسئلة الآتية :

ما الفكرة الرئيسية في النص؟

ما مرادف كلمة تيقن؟

ما مفرد كلمة حواس؟

أعطي عنواناً مناسباً للنص؟

وظف كلمة الطمأنينة في جملة من إنشائك؟

صوب الكلمات التالية : الطبيعت، خرجة؟

الواجب البيتي (2 دقيقة)

حل ورقة عمل (4).

يطلب المعلم تحضير الدرس اللاحق وفق استراتيجية (PQ4R).

ورقة عمل (4)

ارسم /ي خارطة مفاهيمية تبين القواعد اللغوية التي تعرضت لها في الدروس الأربعة التي درست باستخدام استراتيجية (PQ4R) في منهاج اللغة العربية للصف الخامس الفصل الأول:

ملحق رقم (2)

تحليل محتوى الدروس

الدرس الخامس: أحب قريتي (مهارة القراءة)

الأهداف	الحقائق	المفاهيم	التعميمات	قواعد اللغة	القيم والاتجاهات
1- أن يقرأ الطالب النص قراءة سليمة لغوية	أنواع التتوين ثلاثة: الضم، الفتح، الكسر	التتوين			قيمة حب الوطن الاتجاه للقرية والنفور من المدينة
	التاء المربوطة تكتب تاء مربوطة وتلفظ تاء عند الوصل وهاء عند الوقف عليها بالسكون	التاء المربوطة			
	أسماء الاستفهام دائما مبنية	أسماء الاستفهام			
	2- أن يحدد الطالب الأنماط اللغوية في النص	الجمع هو ما يزيد عن ثلاث	الجمع		
	3- أن يستخرج الطالب ضمائر المتكلم من النص	ضمائر المتكلم دائماً مبنية	ضمائر المتكلم		

فهم المقروء					
		تحديد الفكرة دلالة على الفهم	الفكرة الرئيسية	الفكرة الرئيسية المقصد المباشر للنص	4- أن يستنتج الطالب الفكرة الرئيسية من النص المقروء
		جميع الكلمات التي تؤدي دلالتي متضادتين بلفظ واحد	الأضداد	الأضداد تأتي للأسماء والأفعال	5- أن يستخرج الطالب أضاد الكلمات من النص
			العنوان	العنوان ملخص المحتوى	6- أن يؤلف الطالب عنوان آخر للدرس
		كلما زاد مخزون الطالب اللغوي كلما كان قادراً على تكوين الجمل	المفردات		7- أن يحدد الطالب معنى المفردات الجديدة

الدرس السادس: ندم حصان (مهارة القراءة)

الاتجاه للعيش في البراري			الاسم المفرد	أقسام الاسم المفرد: مفرد، مثنى، جمع	1- أن يقرأ الطالب الدرس قراءة لغوية سليمة
			تاء التأنيث	تأتي التاء المربوطة للتأنيث	
			الكسرة	الكسرة أقوى الحركات	2- أن يتقن الطالب مخارج الحروف بشكل سليم
			الضمائر ضمائر منفصلة ضمائر متصلة	تقسم الضمائر إلى: ضمائر منفصلة، ضمائر متصلة	3- أن يقارن الطالب بين الضمائر
	فهم المقروء				
			المرادف	المرادف هو المعنى الآخر للمفردة	4- أن يذكر الطالب المعاني الجديدة في النص
	الفعل الماضي لا يتغير إعرابه حسب موقعة من الجملة إذا كان فعل الأمر صحيحاً أو اتصلت به نون النسوة بيني فعل الأمر على السكون	الفعل الماضي ما يدل على حدث وقع وانقطع قبل زمن التكلم فعل الأمر بيني على السكون	فعل الماضي فعل الأمر	الفعل الماضي مبني دائماً فعل الأمر مبني	5- أن يستخرج الطالب الفعل الماضي والأمر
			الرأي		6- أن يعطي الطالب رأيه في النص

		استنتاج الافكار دلالة على فهم المقروء	الفكرة العامة الافكار الجزئية	الفكرة تبين المغزى من الدرس	7-أن يستنتج الطالب الأفكار الواردة في النص
		الأضداد كل الكلمات التي تؤدي دلالتين متضادتين بلفظ واحد	الأضداد	الأضداد تأتي للأسماء والانفعال	8-أن يستخرج الطالب أضداد الكلمات

الدرس السابع: الوجبة السريعة (مهارة القراءة)

	التاء المربوطة	التاء المربوطة لها صورتان: ة . ة	1-أن يقرأ الطالب النص قراءة سليمة لغوياً
	علامة التعجب علامات الترقيم	علامات التعجب! من علامات الترقيم	2-أن يستخدم الطالب علامات الترقيم في القراءة
			فهم المقروء
	المرادف	المرادف هو المعنى الآخر للمفردة	3-أن يذكر الطالب المعاني الجديدة في النص
	الفكرة الرئيسية	الفكرة الرئيسية المقصد المباشر للنص	4-أن يستنتج الطالب الأفكار الرئيسية في النص
	العنوان	العنوان ملخص المحتوى	5-أن يؤلف الطالب عنوان آخر لنص
جميع الكلمات التي تؤدي دلالتين متضادتين بلفظ واحد	الأضداد	الأضداد تأتي للأسماء والأفعال	6-أن يوضح الطالب أضداد الكلمات
كلما اكتسب الطالب معاني جديدة كلما زاد مخزونه اللغوي	المعاني		7-أن يوظف الطالب المعاني الجديدة
	الجملة الفعلية	الجملة الفعلية تبدأ بفعل	8-أن يوضح الطالب الجمل الفعلية في النص

الدرس الثامن: جماننا نصنعه بأنفسنا (مهارة القراءة)

تقدير الجمال، والنظافة			الضمائر	الضمائر تقسم إلى: ضمائر منفصلة، ضمائر متصلة	1- أن يقرأ الطالب النص قراءة سليمة لغوياً
	حروف الجر مبنية		حروف الجر	حروف الجر خاصة بالجملة الاسمية	
		إذا جاء السكون على اللام تكون قمرية وإذا جاء الحرف الواقع بعد اللام مشدداً تكون شمسية	اللام القمرية	اللام القمرية تكتب وتلفظ	2- أن يذكر الطالب الأنماط اللغوية في النص
			اللام الشمسية	اللام الشمسية تكتب ولا تلفظ	
			الفعل المضارع المعرب	الفعل المضارع الوحيد المعرب من الأفعال	
			علامات الاستفهام	علامات الاستفهام؟ من علامات الترقيم	3- أن يستخدم الطالب علامات الاستفهام في القراءة
			علامات الترقيم		فهم المقروء

			الفكرة الرئيسية الفكرة الفرعية	الفكرة الرئيسية المقصد المباشر للنص الفكرة الفرعية ترابط أجزاء النص	4- أن يستنتج الطالب الأفكار من النص
		المرادفات اتفاق كلمتين أو أكثر في معنى واحد	المرادفات	المرادفات تأتي للأسماء والأفعال	5- أن يستخرج الطالب مرادف الكلمات
			الرأي		6- أن يعطي الطالب رأيه في النص
			العنوان	العنوان ملخص المحتوى	7- أن يؤلف الطالب عنوان آخر للنص

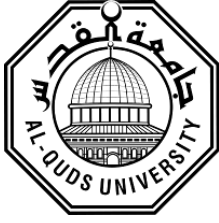
ملحق رقم (3)

جدول المواصفات

مستويات الأهداف						الموضوع
المجموع (100%)	تركيب (4%)	تحليل (1%)	تطبيق (26%)	فهم (30%)	تذكر (30%)	
15	1		4	5	5	الدرس الخامس (%25)
15	1		4	5	5	الدرس السادس (%25)
15	1		4	5	5	الدرس السابع (%25)
15	1		4	5	5	الدرس الثامن (%25)
60	4		16	20	20	المجموع (100)

ملحق رقم (4): تحكيم اختبار الفهم القرائي

جامعة القدس



عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

الموضوع: تحكيم اختبار الفهم القرائي

حضرة الدكتور/ة:.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " اثر استخدام إستراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي " ذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس، واستلزم ذلك إعداد اختبار الفهم القرائي.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم الاختبار، وإبداء الآراء في ضوء خبرتكم، من حيث:

- مدى ملائمة ووضوح الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة.
- مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث.
- دقة وسلامة الفقرات علميا ولغويا.
- كفاية عدد الفقرات وملاءمتها للطلبة.
- إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: أحلام محمود الشمالي

اسم المحكم:.....

المؤهل العلمي والصفة:.....

التخصص:.....

مكان العمل:.....

اختبار الفهم القرائي

المدرسة : المادة : اللغة العربية / الجزء الأول

اسم الطالب /ة : الصف : الخامس

زمن الاختبار: 40 دقيقة

عزيزي/تي الطالب/ة :

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، نرجو قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التعليمات :

- 1- قراءة كل موضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة على الأسئلة.
 - 2- قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.
 - 3- عليك أن تختار إجابة واحدة من بين الخيارات فقط.
 - 4- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.
- في الختام تذكركم الباحثة بأن هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي وليس له علاقة في التأثير على درجاتكم في المادة.

مثال يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار :

كلمة تدل على الفعل الماضي :

درسَ

أ- أدرسُ

د- ندرسُ

ج- يدرسُ

استعن بالله ثم ابدأ بالإجابة

مع أطيب الأمنيات بالتوفيق



الباحثة : أحلام محمود أحمد الشمالي

- أمامك ثلاثة نصوص اقرأها وتأملها، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

السؤال الأول

(10 درجات)

قَرَيْتِي لَيْسَتْ أَجْمَلَ الْقُرَى، وَلَكِنَّهَا -بِالتَّأَكِيدِ- أَحَبُّهَا إِلَيَّ، أُحِبُّ صَيْفَهَا وَشِتَاءَهَا، أُحِبُّ حَرَّهَا وَبَرْدَهَا، أُحِبُّ فِيهَا طَلَّةَ الْقَمَرِ، وَخَفِيفَ الشَّجَرِ، وَأَنْفَاسَ الصَّبَاحِ، وَأَشْرَاقَةَ الشَّمْسِ، وَوَهْجَ الظُّهَيْرَةِ، أُحِبُّ هُدُوءَهَا؛ فَلَا صَخَبَ سِيَّارَاتٍ، وَلَا هَدِيرَ قِطَارَاتٍ، وَلَا أَرْذَامَ أَسْوَاقٍ، وَلَا ضَجِيجَ آلَاتٍ. أُحِبُّ فِيهَا رَائِحَةَ الْأَرْضِ الْمَجْبُولَةِ بِدِمَاءِ الشُّهَدَاءِ، وَأَجْسَادِ الْآبَاءِ، وَعَرَقِ الْفَلَاحِينَ . أُحِبُّ يَنَابِيعَهَا الْمُتَدَفِّقَةَ الصَّافِيَةَ، وَهِيَ تَغْسِلُ عَرَقَ الْعَامِلِ، وَتُطْفِئُ عَطَشَ الظَّمَّانِ، وَتَرْوِي ظَمَأَ الْأَرْضِ، فَتَخْرُجُ أَطْيَبَ النَّمَارِ. أُحِبُّ مَرَأَى أَغْنَامِهَا وَأَبْقَارِهَا وَهِيَ سَائِمَةٌ فِي مَرْجِهَا وَجِبَالِهَا وَشُعَابِهَا....، وَأُحِبُّ حَيَوَانَاتِهَا الْبَرِّيَّةَ وَهِيَ تَتَرَاكُضُ جَذَلَى بِرِشَاقَةٍ وَخُبُورٍ. كُلَّمَا ضَجِرْتُ وَأَنْقَبَضَ صَدْرِي رَجَعْتُ إِلَيْهَا، أَنَامُ فِي حِضْنِهَا الدَّافِئِ وَأَتَذَكَّرُ أَيَّامَ طُفُولَتِي الْجَمِيلَةِ فِيهَا، وَأَتَسَاءَلَ فِي سِرِّي وَجَهْرِي: مَتَى أَسْتَقِرُّ فِي قَرَيْتِي مِنْ جَدِيدٍ بَعْدَمَا أَلْهَيْتِي حَيَاةُ الْمَدِينَةِ، وَشَغَلْتَنِي الدُّنْيَا، فَأَصْبَحْتُ كَالظَّمَّانِ الَّذِي يَشْرَبُ مِنْ مَاءِ الْبَحْرِ، وَكُلَّمَا شَرِبَ أَزْدَادَ عَطَشًا؟

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة على كل سؤال فيما يلي :

1. الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص هي :

أ- قريتي أجمل القرى ب- أيام طفولتي الجميلة

ج- الحنين إلى القرية د- أحب قريتي

2. ضد كلمة (هدوء) في جملة "أحب هدوءها" هي :

أ- صخب ب- سكون

ج- راحة د- صوت منخفض

3. مفرد كلمة (أجساد) في جملة "أجساد الآباء" هي :

أ- جسود ب- جسد

ج- جسم د- جساد

4. العنوان المناسب للنص السابق هو :

أ- قرיתי أجمل ب- أحب قرיתי

ج- الحنين إلى القرية د- كل ما سبق صحيح

5. العبارات الآتية تتصل بالموضوع ما عدا :

أ- أحب صيفها وشتاءها ب- أحب السير على الشاطئ

ج- أحب بساطة أهلها د- أحب حيواناتها البرية

6. معنى كلمة (جذلى) في جملة "تتراكض جذلى برشاقة" هي :

أ- حزينة ب- ببطء

ج- بسرعة د- فرحة

7. "أصبحت كالظمآن الذي يشرب من ماء البحر" كلمة (يشرب) هي فعل :

أ- مضارع ب- ماض

ج- أمر د- ليس مما ذكر

8. "أحب هدوءها، فلا صخب سيارات، ولا هدير قطارات، ولا ازدحام أسواق، ولا ضجيج آلات"

الكلمات (سيارات، قطارات، أسواق، آلات) تدل على :

أ- مثني ب- مفرد

ج- جمع د- فعل مضارع

9. العبارات الآتية تدل على أهمية الينابيع ما عدا :

أ- تغسل عرق العامل ب- تطفئ عطش الظمآن

ج- تخرج أطيب الثمار د- تسبب التلوث

10. من مظاهر الهدوء في القرية :

أ- تخلو من هدير القطارات ب- تخلو من صخب السيارات

ج- تخلو من ضجيج الآلات د- كل ما سبق صحيح

السؤال الثاني

(10 درجات)

ما يُحَقِّقُهُ الْجَمَالُ مِنْ سَعَادَةٍ فِي النَّفْسِ مَسْأَلَةٌ لَا يَتَنَارَعُ فِيهَا أَثْنَانِ؛ فَالْجَمَالُ نِعْمَةٌ وَمُتْعَةٌ، يَنْبَغِي أَنْ نَحْرِصَ عَلَى وُجُودِهِ فِي أَنْفُسِنَا... اِبْدَأْ بِتَجْمِيلِ سَرِيرِكَ، وَمِرَاتِكَ، وَغُرْفَتِكَ، تَأَمَّلْ جَمَالَ حَدِيقَةِ مَنْزِلِكَ، أَطْلُقْ عِنَانَ بَصْرِكَ فِي جَمَالِ السَّمَاءِ: لَوْنَهَا، وَغُيُومِهَا، وَغُرُوبِ شَمْسِهَا، وَنُجُومِهَا، وَقَمَرِهَا، انْظُرْ إِلَى بَسْمَةِ أُمِّكَ فَهِيَ -أَيْضًا- جَمَالٌ تَحْصُلُ عَلَيْهِ بِجَمِيلٍ فِعَالِكَ. وَكَذَلِكَ اجْعَلْ أُذُنَكَ تَسْمَعُ كُلَّ جَمِيلٍ: الشَّعْرَ، وَالْمُوسِيقَى الْهَادِئَةَ، وَزَفْرَقَةَ الْعَصَافِيرِ، وَحَفِيفَ الشَّجَرِ...، ثُمَّ تَبَيَّنْ أَنَّكَ إِذَا حَقَّقْتَ لِنَفْسِكَ سَمَاعَ كُلِّ مَا هُوَ جَمِيلٌ؛ فَلَنْ يَتَحَدَّثَ لِسَانُكَ إِلَّا بِمَا هُوَ جَمِيلٌ. الْعَيْشُ فِي بَيْئَةٍ جَمِيلَةٍ يُدْخِلُ إِلَى النَّفْسِ السُّرُورَ وَالطَّمَأْنِينَةَ، وَإِذَا اكْتَسَبَ الْمَرْءُ الْأَنَاقَةَ، وَجَمَالَ الْمَظْهَرِ، وَجَمَالَ الْخُلُقِ، وَحُسْنَ الْحَدِيثِ؛ امْتَلَأَتْ النَّفْسُ بِالثِّقَةِ بِالنَّفْسِ، وَمَحَبَّةِ الْآخَرِينَ، وَمَا أَحْسَنَ أَنْ يَكُونَ الْمَرْءُ قُدْوَةً فِي صُنْعِ الْجَمَالِ، وَتَذَوُّقِهِ أَيْنَمَا يَكُونُ!

كَانَ فِي الْبَرَارِي الْوَاسِعَةِ حِصَانٌ يَحْيَا، وَيَفْرَحُ أَعْظَمَ الْفَرَحِ عِنْدَمَا يَرْكُضُ سَرِيعاً كَالرَّيْحِ. رَأَاهُ يَوْمًا تَاجِرٌ غَنِيٌّ، فَأَعْجَبَ بِهِ، وَطَلَّبَ إِلَيْهِ أَنْ يَعْمَلَ عِنْدَهُ، فَيَجُرَّ عَرَبَتَهُ، لَكِنَّ الْحِصَانَ أَجَابَ بِلَهْجَةٍ صَارِمَةٍ: لَنْ أَكُونَ خَادِماً لِأَحَدٍ. قَالَ التَّاجِرُ: سَأُعْطِيكَ أَجْرَكَ شَعِيراً كَثِيراً، تَسْأَلُ الْحِصَانُ: وَهَلْ أَسْتَطِيعُ أَنْ أَرْكُضَ مَعَ الرِّيحِ فِي الْبَرَارِي الْوَاسِعَةِ؟ أَجَابَ التَّاجِرُ: سَوْفَ تُمُضِي يَوْمَكَ فِي الْمَدِينَةِ الْجَمِيلَةِ، وَتَأْكُلُ عِنْدَمَا تَجُوعُ... ذَهَبَ الْحِصَانُ مَعَ التَّاجِرِ إِلَى الْمَدِينَةِ وَرَاحَ يَجُرُّ عَرَبَتَهُ.

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة على كل سؤال فيما يلي :

1. من مظاهر جمال السماء :

أ- لونها ب- غروب شمسها

ج- غیومها د- کل ما سبق صحیح

2. "الآراء لا يتنازع فيها اثنان" المعنى المراد من العبارة هو :

أ- الآراء متفق عليها ب- مختلف فيها

ج- متباعدة د- كل ما سبق صحيح

3. مرادف كلمة تيقن هو :

أ- اعلم ب- تمنع

ج- تخيل د- فكر

4. "تذوقه أينما يكون" عبارة تدل على :

أ- الشرط ب- التعجب

ج- النفي د- الاستفهام

5. "انظر إلى بسمه أمك" كلمة (انظر) هي فعل :

أ- ماضي ب- مضارع

ج- أمر د- حرف

6. ضد كلمة (الضيقة) هو :

أ- الشديدة ب- الواسعة

ج- البطيئة د- السريعة

7. الأسلوب اللغوي في جملة "هل أستطيع أن أركض مع الريح في البراري الواسعة؟" :

أ- تعجب ب- شرط

ج- استفهام د- توكيد

8. "أجاب بلهجة صارمة" مرادف كلمة (صارمة) هو :

أ- ساخرة ب- ساخطة

ج- شديدة د- هازئة

9. كيف نحافظ على جمال قرينتنا؟ العبارة غير الصحيحة من العبارات الآتية هي :

أ. نضع الأوراق في سلة المهملات.

ب. نسقي الأشجار

ج. ننظف الشوارع

د. نقطف الأزهار من الحديقة العامة

10. "ذهب الحصان مع التاجر" كلمة (ذهب) هي فعل :

أ_أمر

ب۔ ماضی

ج- استفهام

د- مضارع

السؤال الثالث

(15 درجات)

تَجْتَمِعُ الْأُسْرَةُ وَتَتَنَاوَلُ وَجِبَتَهَا الصَّحِيَّةَ الَّتِي تُعِدُّهَا يَوْمِيًّا فِي جَوْ أُسْرِيٍّ يُغْلَفُهُ الْمَرْحُ، وَالْحُبُّ، وَالسَّعَادَةُ. وَلَكِنَّ بَعْضَ النَّاسِ يُفْضِلُونَ الذَّهَابَ إِلَى الْمَطَاعِمِ أَوْ الْمَحَلَّاتِ النَّجَارِيَّةِ؛ لِلْحُصُولِ عَلَى وَجِبَةٍ سَرِيعَةٍ، فَيَتَخَيَّرُونَ مَا لَدَّ وَطَابَ مِنَ الْأَغْذِيَّةِ وَالْمَشْرُوبَاتِ... هَذِهِ الْوَجَبَاتُ تَكُونُ -فِي الْغَالِبِ- مَقْلِيَّةً، وَتُضَافُ إِلَيْهَا صَبَغَاتٌ وَنَكْهَاتٌ وَمَوَادُّ حَافِظَةٌ، وَتَحْتَوِي عَلَى كَمِّيَّاتٍ زَائِدَةٍ مِنَ الدُّهُونِ وَالسُّكَّرِيَّاتِ، وَتَقْتَرِزُ إِلَى الْأَلْيَافِ وَالْمَعَادِنِ وَالْفَيْتَامِينَاتِ الَّتِي يَحْتَاجُهَا الْجِسْمُ لِنُموِّ سَلِيمٍ. وَالِاسْتِمْرَارُ فِي تَنَاوُلِهَا يُؤَدِّي إِلَى عَدَمِ التَّرْكِيزِ عَلَى الْوَجَبَاتِ الْبَنِيَّةِ الصَّحِيَّةِ، وَهَذَا يُسَبِّبُ مَتَاعِبَ صِحِّيَّةً وَنَفْسِيَّةً، نَبْدًا بِالنَّاتِئِ السَّلْبِيِّ عَلَى أَجْسَادِنَا بِالتَّدْرِيجِ... إِنَّ مَسْئُولِيَّةَ التَّوَعِيَةِ بِمَخَاطِرِ هَذِهِ الْوَجَبَاتِ مَسْئُولِيَّةٌ مُشْتَرَكَةٌ بَيْنَ الْأُسْرَةِ، وَالْمَدْرَسَةِ، وَالْمُؤَسَّسَاتِ ذَاتِ الْعَلَاqَةِ، وَوَسَائِلِ الْإِعْلَامِ، وَمِنَ الْخَيْرِ أَنْ نَقْرَعَ أَجْرَاسَ الْخَطَرِ الَّتِي تُشَبِّهُ إِلَى الشَّرِّ قَبْلَ وَقُوعِهِ، وَأَنْ نَأْكُلَ وَنَشْرَبَ مَا هُوَ أَنْفَعُ، وَلَيْسَ مَا هُوَ أَشْهَى، فَقَدْ يَكُونُ فِيمَا نَسْتَهِيهِ الْهَلَكَةُ، وَأَيُّ مُنْعَةٍ سَنَجِدُهَا فِي حَيَاتِنَا بَعْدَ تَفَهُّقِ الصَّحَّةِ!

بعد قراءة النص، أجب عما يأتي :

1- ضع عنواناً مناسباً للنص :

2- ما الفكرة الرئيسة من النص؟ :

3- ما القيمة المستفادة من النص؟ :

4- استخرج من النص ما يأتي :

أ- لاما شمسية

ب- لاما قمرية

ت- حرف جر

ث- فعلاً مضارعاً

اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة على كل سؤال فيما يلي :

1. من المواد الغذائية الضرورية لنمو الجسم بشكل سليم :

أ- الفيتامينات ب- المعادن

ج- الألياف د- كل ما سبق صحيح

2. مسؤولية التوعية بمخاطر الوجبات السريعة مشتركة بين :

أ- الأسرة ب- المدرسة

ج- ووسائل الإعلام د- كل ما سبق صحيح

3. "تبدأ بالتأثير السلبي" ضد كلمة (السلبي) هو :

أ- الإيجابي ب- العكسي

ج- السريع د- البطيء

4. "يغلفه المرح" مرادف كلمة (يغلفه) هو :

أ- يلفه ب- يغطيه

ج- يزيله د- يعطيه

5. معنى كلمة (الهلكة) في جملة "تستهيه الهلكة" هو :

أ- الفرح ب- الحياة

ج- الموت د- الطعام

6. الأسلوب اللغوي في جملة " وأي متعة سنجدها في حياتنا بعد تفهقر الصحة!" هو :

أ- استندراك ب- توكيد

ج- استفهام د- تعجب

7. عبارة تحوي على ألوان الجمال في النص هي :

أ- أن تقرر أجراس الخطر ب- مثل الملاك تراءت

ج- يغلفه المرح د- (أ+ج)

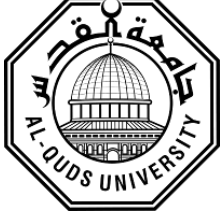
8. "وأيّ متعة سنجدها في حياتنا بعد تفهقر الصحة"، استبدل كلمة تفهقر بكلمة مناسبة للنص :

أ- تقدم ب- تراجع

هـ. معاناة د- تحسن

ملحق رقم (5): تحكيم اختبار التفكير التأملي

جامعة القدس



عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

الموضوع: تحكيم اختبار التفكير التأملي

حضرة الدكتور/ة:.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " اثر استخدام إستراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي " ذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس، واستلزم ذلك إعداد اختبار التفكير التأملي.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم الاختبار، وإبداء الآراء في ضوء خبرتكم، من حيث:

- مدى ملائمة ووضوح الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة.
- مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث.
- دقة وسلامة الفقرات علميا ولغويا.
- كفاية عدد الفقرات وملاءمتها للطلبة.
- إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.

شكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: أحلام محمود الشمالي

اسم المحكم:.....

المؤهل العلمي والصفة:.....

التخصص:.....

مكان العمل:.....

اختبار مهارات التفكير التأملي

المدرسة : المادة : اللغة العربية / الجزء الأول

اسم الطالب /ة : الصف : الخامس

زمن الاختبار : 40 دقيقة

عزيزي/تي الطالب/ة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اقرأ التعليمات الآتية قبل البدء بالإجابة :

- 1- يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى مستوى اكتسابك لمهارات التفكير التأملي وهي (الرؤية البصرية – ووضع حلول مقترحة – والوصول إلى استنتاجات – وإعطاء تفسيرات مقنعة – والكشف عن المغالطات).
- 2- اقرأ السؤال بعناية ودقة قبل الإجابة عنه.
- 3- عليك اختيار إجابة واحدة فقط في الاختيار من متعدد.
- 4- ضع إجابتك في بطاقة الإجابات المرفقة بوضع الرمز (x) أسفل الإجابة الصحيحة.

مثال يوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة :

من صفات الموظف الصالح أن يكون :

أ. لاهاياً

ب. نشيطاً

ج. كسولاً

د. عبوساً

بما أن الإجابة الصحيحة هي (ب) فما عليك إلا أن تضع الرمز (x) أسفل الإجابة الصحيحة في بطاقة الإجابة كما يلي :

د	ج	ب	أ	رقم السؤال
		x		

ملاحظة : هذا الاختبار لدراسة خاصة بالباحثة وليس له علاقة بالدرجات المدرسية للطالب.

الباحثة : أحلام محمود أحمد الشمالي

القسم الأول :

(20 درجة)

اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي مستخدماً جدول الإجابة في نهاية السؤال لتدوين الإجابة الصحيحة :

مُنْذُ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَالْحِصَانُ يَعُودُ إِلَى الْإِسْطَبْلِ ذَلِيلًا، وَيُرْسَلُ صَهِيلاً حَزِينًا؛ لِيُسْمَعَ إِخْوَتُهُ فِي الْبَرَارِي: إِنَّ الَّذِي يَبِيعُ حُرِّيَّتَهُ مَرَّةً وَاحِدَةً، يَظَلُّ عَبْدًا طِيلَةَ حَيَاتِهِ.

1. تأمل ولاحظ الفقرة السابقة ثم ضع عنواناً مناسباً للفقرة :

أ. الذُّكْرَى الَّتِي لَنْ تَمُوتَ

ب. نَدَمُ حِصَانٍ

ج. أَحِبُّ قَرِينَتِي

د. مَرْحَى لِلْأَبْطَالِ

2. من خلال الفقرة السابقة حدد الشيء الثمين الذي خسرهُ الحصان :

أ. طعامه

ب. حريته

ج. جماله

د. إسْطَبْلِهِ

3. لو كنت مكان الحصان كيف تستعيد حريتك :

أ. استسلم للواقع

ب. أدافع بكل قوة

ج. ليس هناك داعٍ لاستعادة الحرية

د. اطلب المساعدة من الآخرين

4. كلما ضجرت، وانقبض صدري رجعت إليها. معنى كلمة "انقبض" :

أ. جهري

ب. سرور

ج. صخب

د. أحس بالضيق

5. نحافظ على جمال قرينتنا؟ حدد العبارة غير الصحيحة :

أ. نضع الورق في سلة المهملات

ب. المحافظة على الأماكن العامة

ج. نرمي الورق في الطريق

د. لا نقطف الأزهار من الحديقة العامة

6. "كَانَ لِإِنْتِشَارِ الشَّبَكَةِ الْعُنْكَبُوتِيَّةِ (الانترنت) فِي حَيَاتِنَا أَثَارُهُ الْإِجَابِيَّةُ وَالسَّلْبِيَّةُ، غَيْرَ أَنَّنا نَسْتَطِيعُ

الِإِفَادَةَ مِنْ هَذِهِ الشَّبَكَةِ فِي كَثِيرٍ مِنْ مَنَاحِي حَيَاتِنَا، وَالْأَمْرُ يَتَعَلَّقُ بِالْمُسْتَحْدِمِ نَفْسِهِ، وَمَاذَا يَخْتَارُ، وَكَيْفَ يَتَعَامَلُ مَعَ اخْتِيَارِهِ"

لو تركنا أنفسنا محكومين للشبكة العنكبوتية (الانترنت)، كيف ستكون حياتنا :

أ. ننشغل بالواجبات الوظيفية

ب. تنقطع علاقاتنا الاجتماعية

ج. نقرب المسافات البعيدة

د. نتعلم بشكل أفضل

7. وفاء تكتب قصة، لكنها نسيت حروف العطف فهل تساعدنا على تذكرها :

أ. (و - إلى - ف - ثم)

ب. (أو - ف - ثم - ما)

ج. (ثم - أو - ف - و)

د. (و - ثم - ف - ب)

8. "تَرَكْتُ كُلَّ مَا أَحْبَبْتُ دَاخِلَ دَارِي، وَأَغْلَقْتُ بَابَهَا، وَوَضَعْتُ الْمِفْتَاحَ فِي جَيْبِي، وَحَمَلْتُ ذِكْرِيَّاتِي،

غَادَرْتُ صَفَدَ رَغْمًا عَنِّي، وَقَلْبِي مَلِيَّ بِالْفَرْعِ وَالْحَيْرَةِ وَالْأَلَمِ".

تأمل الفقرة السابقة، لو كنت مكان الكاتب هل تترك ما تحب داخل بيتك وترحل :

أ. لا، احمل كل أغراضي

ب. نعم، لأنني سأعود يوماً

ج. لا، أفضل البقاء دون الرحيل

د. نعم، أرحل دون الاهتمام بما تركت

9. من خلال الفقرة ما هو شعورك حيال ما حدث من تهجير:

أ. الندم

ب. الألم

ج. الفرح

د. الخوف

10. ما البلد التي قصدها الكاتب في الفقرة :

أ. مصر

ب. الأردن

ج. فلسطين

د. العراق

جدول الإجابة

د	ج	ب	أ	رقم السؤال
				1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10

(6 درجات)

القسم الثالث : (14 درجة)

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (6): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس
2	د. إبراهيم عرمان	دكتوراه	تكنولوجيا المعلومات	جامعة القدس
3	د. محمود الشمالي	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة النجاح الوطنية
4	أ. محمد طه	ماجستير	لغة عربية	جامعة النجاح الوطنية
5	أ. حسام الطباخي	ماجستير	لغة عربية	جامعة القدس المفتوحة
6	أ. غصن النجار	ماجستير	لغة عربية	مديرة مدرسة سكيانة بنت الحسين
7	أ. أسماء أبو كته	بكالوريوس	لغة عربية	معلمة في مدرسة بنات إذنا الثانوية
8	أ. عبد المنعم قباجة	بكالوريوس	لغة عربية	مشرف تربوي متقاعد
9	أ. انتصار فرج الله	بكالوريوس	لغة عربية	معلمة في مدرسة بنات إذنا الأساسية
10	أ. أكرم أبو جحيشة	بكالوريوس	لغة عربية	معلم في مدرسة ذكور العودة الأساسية

ملحق رقم (7)

درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير التأملية

معامل التمييز	درجة الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	درجة الصعوبة	رقم السؤال
0.41	0.55	16	0.33	0.66	1
0.54	0.77	17	0.25	0.24	2
0.26	0.44	18	0.21	0.39	3
0.37	0.57	19	0.25	0.41	4
0.26	0.63	20	0.20	0.25	5
0.21	0.25	21	0.21	0.45	6
0.24	0.37	22	0.20	0.25	7
0.31	0.34	23	0.24	0.62	8
0.30	0.25	24	0.21	0.64	9
0.31	0.34	25	0.27	0.63	10
0.57	0.42	26	0.69	0.84	11
0.66	0.78	27	0.31	0.34	12
0.21	0.39	28	0.33	0.55	13
0.33	0.66	29	0.33	0.66	14
0.39	0.69	30	0.31	0.33	15

ملحق رقم (8)

درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي

السؤال	درجة الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	درجة الصعوبة	معامل التمييز
1	0.78	0.57	19	0.57	0.20
2	0.66	0.33	20	0.26	0.51
3	0.72	0.45	21	0.21	0.50
4	0.28	0.63	22	0.57	0.20
5	0.60	0.21	23	0.42	0.21
6	0.60	0.21	24	0.63	0.27
7	0.57	0.20	25	0.72	0.45
8	0.60	0.21	26	0.54	0.29
9	0.72	0.45	27	0.90	0.81
10	0.57	0.20	28	0.72	0.54
11	0.66	0.33	29	0.75	0.51
12	0.42	0.20	30	0.63	0.27
13	0.42	0.21	31	0.69	0.39
14	0.36	0.30	32	0.84	0.69
15	0.45	0.45	33	0.75	0.51
16	0.45	0.30	34	0.57	0.20
17	0.72	0.45	35	0.63	0.27
18	0.30	0.22			

ملحق رقم: كتب تسهيل المهمة

State Of Palestine Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education & Higher Education Southern Hebron	بسم الله الرحمن الرحيم  دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي	دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم العالي جنوب الخليل
التاريخ: ٢٠١٧/١٠/٠١ م الرقم: ج خ / ٤٨ / ٤ / ٢٠١١		
حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين		
المبحث: الدراسة الميدانية		
بعد التحية،،، لا مانع من تعبئة إستبانة الباحثة "أحلام محمود الشمالي" وتعبئتها من قبل طلاب الصف الخامس والدراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية الفهم القرائي والتفكير التأملني لدى طلبة الصف الخامس الأساسي"، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية . ،،،، مع الاحترام،،،، / مدير التربية والتعليم العالي أ.محمد سامي 		
فاكس-٢٢٢٨٢٣٦٦	تلفون: ٢٢٢٨٠٠٠٢	مكتب مديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل



التاريخ: 2017/9/18

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين ،،

جنوب الخليل ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة: أحلام محمود الشمالي ورقمها الجامعي (21511900)، بإجراء دراسة بعنوان :

" أثر استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية الفهم القرآني والتفكير التأملّي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها والتعاون معها .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د.أنا
مديرة مكتب اذنا/اس
دراسة لبحوث الاساسية

د. ابراهيم عريان
مفتش برنامج اساليب التدريس
Faculty of Educational Science

فهرس الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	رقم الصفحة
1	دليل المعلم	77
2	تحليل محتوى الدروس	104
3	جدول المواصفات	110
4	اختبار الفهم القرائي	111
5	اختبار التفكير التأملي	120
6	أسماء المحكمين	127
7	معاملات الصعوبة والتمييز للتفكير التأملي	128
8	معاملات الصعوبة والتمييز للفهم القرائي	129
9	كتاب تسهيل مهمة (عمادة الدراسات العليا)	130

فهرس الجداول

رقم الصفحة	اسم الجدول	رقم الجدول
43	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وأعداد الطلبة في العام الدراسي 2017-2018	1.3
44	توزيع أفراد عينة الدراسة بموجب المدرسة والجنس	2.3
50	تصميم الدراسة	3.3
54	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية في اختبار تنمية الفهم القرائي، حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي	1.4
55	نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار تنمية الفهم القرائي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	2.4
56	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية الفهم القرائي حسب طريقة التدريس	3.4
57	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية في تنمية الفهم القرائي حسب متغير الجنس	4.4
59	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية في اختبار تنمية التفكير التأملي، حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي	5.4
59	نتائج اختبار تحليل التغير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار تنمية التفكير التأملي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	6.4
60	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي حسب طريقة التدريس	7.4
61	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس	8.4

فهرس المحتويات

أ.....	إقرار :
ب.....	شكر وعرفان
ج.....	الملخص:
د.....	Abstract:
1.....	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها:
1.....	1.1 المقدمة
6.....	2.1 مشكلة الدراسة
6.....	3.1 أسئلة الدراسة
7.....	4.1 فرضيات الدراسة
7.....	5.1 أهداف الدراسة
8.....	6.1 أهمية الدراسة
9.....	8.1 مصطلحات الدراسة
12.....	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:
12.....	1.2 الإطار النظري
12.....	1.1.2 التدريس (Teaching)
13.....	2.1.2 النظرية البنائية
13.....	3.1.2 ما وراء المعرفة
14.....	4.1.2 استراتيجية (PQ4R)
15.....	5.1.2 ماهية استراتيجية (PQ4R)
16.....	6.1.2 خطوات استراتيجية (PQ4R)

17	7.1.2 أهداف استراتيجية (PQ4R)
17	8.1.2 أهمية/مميزات استراتيجية (PQ4R)
18	9.1.2 دور المعلم في استراتيجية (PQ4R)
18	2.2 القراءة والفهم القرائي
19	1.2.2 الفهم القرائي
19	2.2.2 مفهوم الفهم القرائي
20	3.2.2 أوجه الفهم الستة
20	4.2.2 مكونات الفهم القرائي
21	5.2.2 مستويات الفهم القرائي
22	6.2.2 مبادئ الفهم القرائي
22	7.2.2 مهارات الفهم القرائي
23	8.2.2 كيفية تطوير الفهم القرائي
24	9.2.2 العوامل المؤثرة في الفهم القرائي
25	3.2 التفكير والتفكير التأملي
25	1.3.2 مفهوم التفكير
25	2.3.2 خصائص التفكير
26	3.3.2 أهمية التفكير
26	4.3.2 أنماط التفكير
27	5.3.2 التفكير التأملي Reflective Thinking
27	6.3.2 مفهوم التفكير التأملي
28	7.3.2 مهارات التفكير التأملي
29	8.3.2 خطوات التفكير التأملي

29	9.3.2 خصائص التفكير التأملية.....
29	10.3.2 مستويات التفكير التأملية.....
30	11.3.2 أهمية التفكير التأملية.....
31	12.3.2 تنمية التفكير التأملية.....
32	2.2 الدراسات السابقة.....
32	1.2.2 دراسات تناولت استراتيجية (PQ4R) :
35	2.2.2: دراسات تناولت الفهم القرائي:.....
39	3.2.2: دراسات تناولت التفكير التأملية:
41	4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة :.....
41	1.4.2.2 التعقيب العام على الدراسات السابقة:.....
41	2.4.2.2 الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:
43	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....
43	1.3 منهج الدراسة.....
43	2.3 مجتمع الدراسة.....
44	3.3 عينة الدراسة.....
44	3.3.1 العينة الفعلية:.....
44	4.3 المادة التعليمية.....
45	5.3 أدوات الدراسة.....
45	1.5.3 اختبار مهارات الفهم القرائي:
45	2.5.3 اختبار التفكير التأملية:.....
46	1.1.5.3 صدق الاختبارين.....
46	2.1.5.3 ثبات الاختبارين.....

47	3.1.5.3 معاملات الصعوبة والتمييز للاختبارين (ملحق رقم (7,8))
47	4.1.5.3 زمن الاختبارين
48	3.6 إجراءات تطبيق الدراسة
49	7.3 متغيرات الدراسة
49	1.7.3 المتغيرات المستقلة:
49	2.7.3 المتغيرات التابعة:
49	8.3 تصميم الدراسة
51	9.3 المعالجة الإحصائية
53	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
53	1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول
55	1.1.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس
56	2.1.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:
57	3.1.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس:
58	2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني
59	1.2.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:
60	2.2.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:
61	3.2.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس
62	1.4 ملخص نتائج الدراسة
65	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
65	1.5 مناقشة النتائج
65	1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
66	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

68	3.5 التوصيات والاقتراحات:
69	المصادر والمراجع
69	المصادر والمراجع العربية:
75	المراجع الأجنبية:
76	الملاحق