



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس
المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي

حنان حسين مطاوع ترتوري

رسالة ماجستير

القدس فلسطين

1442هـ / 2021 م

أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس
المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي

إعداد:

حنان حسين مطاوع ترتوري

بكالوريوس معلم مرحلة أساسية عليا – تعليم اللغة العربية/ جامعة الخليل.

بإشراف: أ. د محمد عبد الفتاح شاهين.

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أساليب التدريس من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس.

1442هـ / 2021م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس
المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي

اسم الطالب: حنان حسين مطاوع ترتوري

الرقم الجامعي: 21720328

المشرف: أ. د محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2021/6/1 من قبل أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتوقيعاتهم:

رئيس لجنة المناقشة: أ. د محمد عبد الفتاح شاهين
التوقيع:

ممتحنًا داخليًا: د. غسان عبد العزيز سرحان التوقيع:

ممتحنًا داخليًا: د. محسن محمود عدس التوقيع:

القدس - فلسطين

1442 هـ / 2021 م

الإهداء

إلى من تعجز كلماتي عن شكرها إلى من أجد السّعادة حين أرى عينيها، أُمّي الرّؤوم

إلى قدوتي ومثلي الأعلى إلى من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود إلى من رفعت

رأسي عاليًا افتخارًا به، أبي العزيز

إلى من ساندني وخطى معي خطواتي ويسّر لي الصّعاب وتقاسم معي جهد هذا البحث

فكان السّند والعطاء، زوجي الغالي عمر

إلى قرّتي عيني وفلذتي كبدي، ولديّ الحبيبين مهند وأيوب

إلى جواهري الثّمينة وكنوزي الغالية إلى من أشدُّ بهم أزمري، إخوتي وأخواتي

إلى رفيقاتي معلّّمات مدرسة الشّيخ عليّ الشّاذليّ الكرّكيّ ومديرتها الفاضلة

إلى أساتذتي وكلّ من علّمني

إلى الذين يحرصون على اللّغة العربيّة حرصهم على هويّة الأمّة وبقائها

أهدي إليكم جميعًا رسالتي هذه

سائلةً الله لنا ولجميع المسلمين التّوفيق والسّداد والرّشاد

الباحثة

حنان حسين تررتوري

إقرار

أقرّ أنا معدّة هذه الرّسالة، أنّها قدّمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة أو أيّ جزء منها لم يقمّ لنيل أيّ درجة عليا لأيّ جامعة أو معهد آخر.

التّوقيع:

الاسم: حنان حسين مطاوع ترتوري

التّاريخ: 2021/6/1

شكر وعرفان

قال الله عز وجل: {وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ} إبراهيم الآية (7) فالحمد لله حمدا طيبا كثيرا أن من عليّ ووفقني لهذا العمل ووهبني العزم على تحقيقه، وأسأله سبحانه بأن يجعل فيه الخير للأجيال.

وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (لا يشكر الله من لا يشكر الناس) رواه أبو داود وصححه الألباني. فأتقدم بالشكر والعرفان لجامعة القدس وكلية الدراسات العليا على قبولي وإتاحة الفرصة لي لأنجز هذا العمل.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لـ لمشرف الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين على دعمه وتوجيهه ومراجعته وتعليقاته الدقيقة التي بفضلها أنتج هذا البحث وصار على هيئته هذه. وأشكو كل من درّسني في جامعة القدس وهيئتها التدريسية، وأخص بالذكر أساتذتي الدكتور عفيف زيدان، والدكتور محسن عدس، والدكتور إبراهيم عرمان، والدكتور غسان سرحان. وأشكر السادة الممتحنين أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا البحث وإثراءه من خلال توجيهاتهم وملاحظاتهم. .

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى والدي الأستاذ الدكتور حسين مطاوع الترتوري على ما قدّمه لي من توجيهات علمية قيّمة، ووالدتي الأستاذة جميلة محيسن فأشكرهما على دعمهما ومساعدتهما فقد كانا أُملي ودليلي طوال رحلة البحث.

كما أتوجّه بالشكر والتّناء للسّادة المحكّمين الذين لم يبخلوا عليّ بوقتهم وتعليقاتهم القيّمة.

ولهديرية التربية كلّ الشّكر على سماحها لي بتطبيق دراستي، وأشكر مديرة مدرسة علي الشاذلي الكركي منى الخطيب على دعمها لي، وأشكر إدارة ومعلمي المدرسة التركية الفلسطينية، ومدرسة بيت كاحل الأساسية للبنات لتعاونهما الكبير، وتفضّلهما بإعطائي الوقت اللازم لتطبيق الدّراسة.

والشّكر موصول إلى زوجي وإخوتي وأخواتي على تشجيعهم ودعمهم الذي لا يقدر بثمن، وأخي د. بشير الترتوري الذي لطالما أمدّني بخبرات تقنية وفنية سهّلت إخراج هذا العمل.

وأود أن أشكر كل من قدّم لي العون وساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في استكمال هذا البحث.

المخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي ، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وقامت بتطبيق اختباري مهارات التفكير الجانبي، ومهارات الفهم القرائي اللذين أعدتهما على عينة مكونة من (92) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصديّة من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية وسط الخليل، والبالغ عددهم (6400) طالبًا وطالبة؛ حيث كان توزيع أفراد العينة على أربع شعب؛ اثنتين للذكور، ومثلها للإناث تمّ تعيينهم عشوائيًا من المدرسة التركيبية الفلسطينية للبنين، ومدرسة بيت كاحل الأساسية للبنات بواقع شعبتين في كلّ مدرسة، وتقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلبة المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك أوصت الباحثة باستخدام البرنامج القائم على دمج استراتيجيتي جيكسو، وتال القمر في تدريس نصوص المطالعة وإجراء مزيد من الأبحاث حول الدمج بين هاتين الاستراتيجيتين.

The effect of using a training programme based on the Jigsaw and POSSE strategies in teaching reading for sixth graders on reading comprehension and lateral thinking

Prepared by: Hanan Hussein Tartori

Supervized by: Prof. Mohammad Abd Al Fattah Shaheen

Abstract

This study aims to identify the impact of a training program based on the two strategies, namely Jigsaw and POSSE, in teaching reading for sixth graders, including reading comprehension and lateral thinking. To achieve the purposes of the study, the researcher followed the quasi-experimental method and applied two tests of lateral thinking skills and reading comprehension skills that the researcher prepared for this study. The study's target population is sixth-grade students in the central Hebron District, which consists of 6400 students. A purposive sample approach was applied where the sample consisted of 92 students. The distribution of the sample was among four classrooms: Two for boy's classroom and the same for girls' classroom. They were randomly selected from the Turkish Palestinian School for Boys and Beit Kahil Primary School for Girls by two classrooms in each school. The sample of the study was divided into two groups, namely the experimental group and the control group. The study results showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the pre-and-post-test of lateral thinking skills favouring the average scores of the post-test. Also, there are statistically significant differences between the mean scores of students from the experimental group and the control group in the post-test of lateral thinking skills favouring the experimental group students. The results also revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre-and-post-test of test reading comprehension skills selecting the average scores of the post-test. Also, there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students and the control group in the post-test of reading comprehension skills favouring the experimental group students. Accordingly, the researcher recommends using the program based on merging the two strategies of Jigsaw and POSSE in teaching reading texts and conducting more research on the merging of these two strategies.

الفصل الأول

1 مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

قال الله عزّ وجلّ: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1} خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ {2}﴾ (سورة العلق، 1-2) القراءة متعة وحياة، ونهضة للفكر والثقافة فلا عجب من كونها أول كلمة أنزلها الله على رسوله، وهي الزورق الذي يمتطيه طالب العلم، فكانت ولا تزال من أهم وسائل كسب المعرفة، ومن خلالها يتمكن الإنسان من الاطلاع على الموروث المعرفي.

والقراءة مفتاح العلوم ومصدر المعلومات، فهي حجر الأساس لفهم العلوم والارتقاء بها، ولذا فإنّ الغاية الأولى للقراءة هي الفهم، ومن هنا فإنّ الفهم القرائي هو المهارة الرئيسة التي يهدف تعلّم القراءة لتنميتها، فمن خلاله يكون الطلبة قادرين على فهم مضمون النصوص. فالفهم القرائي هو عملية استخراج وبناء المعاني من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة (Akbarjono, 2016).

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي فإن كثيراً من الطلبة يعانون من مشكلة فيه، فصار لزماً على كل معلم لغة البحث عن استراتيجيات تعين الطلبة على الفهم القرائي واستيعابه بحيث تثير اهتمامهم وتوظف نشاطهم وحماسهم ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية تنال القمر، والبيت الدائري، والتعليم المتميز، والقبعات الست، والتخيل الموجه، واستراتيجية (SQR3).

وتعد استراتيجية تنال القمر من الاستراتيجيات الحديثة في التربية، التي تنمي الفهم القرائي لدى المتعلمين، معتمدة على نشاط القارئ وتفاعله مع النص، فالمتعلم في هذه الاستراتيجية يتسم بدوره بالنشاط، وتحرره من دور المتلقي السلبي، وتعمل هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ، من خلال ما يقومون به من تنبؤ، وتنظيم، وبحث، وتلخيص، وتقييم. ومن هنا فقد جاءت تسمية هذه الاستراتيجية من الحروف الأولى لخطوات تطبيقها وهي: (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم) (علي، 2016: 425-474).

كما أثبت التعلم التعاوني أيضاً أنه يؤثر بشكل إيجابي ويحسن مهارة الفهم القرائي لدى الطلبة (Johnson & Johnson, 2002: 5-24)، وله العديد من الأشكال، من أبرزها: استراتيجية جيكسو التي أكد كل من قشوة (2016) وكاتمبا وسامويل (Katemba& Samuel, 2017) فعاليتها في تنمية الفهم القرائي.

وللقراءة غاية بعد الفهم وهي التفكير فيما نقراً، ولا بد أن تساعدنا القراءة على توليد أفكار جديدة، وبما أن التفكير مهارة مكتسبة فقد غنيت الاتجاهات الحديثة في التربية بمعالجة التفكير وتنمية مستوياته.

ولوقت طويل اعتبر التفكير المنطقي الشكل الأمثل لإعمال العقل إلى أن تبين أن الأفكار الجديدة وما فيها من مناورات لم تنتج بالضرورة عن عملية تفكير منطقي -خطي متسلسل- وأن هناك أنواعاً

متعدّدة من التّفكير الّتي آن الألوان لتسليط الضّوء عليها ومنها التّفكير الجانبيّ الّذي يعدّ أحد أنماط التّفكير الحديثة وهو تفكير غير خطّي ولا متسلسل؛ بل هو التّفكير خارج الصندوق وكسر القيود المنطقية (ديبونو، 2010).

ارتبط التّفكير الجانبيّ بالعالم إدورد دي بونو الّذي ابتدع هذا المصطلح ليشير به إلى التّفكير المتجدّد المبدع، الخارج عن المألوف، وأطلق عليه أيضًا اسم الإبداع الجادّ، لأنّه يساعد الأفراد على اكتشاف طرق جديدة، وينعكس على أدائهم للمهام اليومية؛ حيث سيّسم بالسرعة والدقة والجودة العالية. (الكيسي، 2013)

تأتي أهمية التّفكير الجانبيّ من القيود الّتي يفرضها التّفكير المنطقيّ (العموديّ) فلو افترضنا أنّ التّفكير عبارة عن حفر حفرة لكان التّفكير العموديّ مسؤولاً عن توسعتها وتحسينها ، لكنّه لا يستطيع تغيير مكان الحفرة ولو كان مكانها خاطئاً، كما لا يمكن حفر حفرة متعدّدة عن طريق توسيع العمق في الحفرة الأولى ، ولكن يجب البحث عن مكان جديد للحفر، ومن هنا جاءت تسمية التّفكير الجانبيّ. (ديبونو، 2010)

ولأنّ التّفكير الجانبيّ يسعى لطرح أفكار جديدة؛ كان لا بدّ من استخدام استراتيجيّات تثير تساؤلات الطّلبة وتعينهم على النّظر إلى الأشياء بطرق أخرى غير تلك الّتي اعتادوا عليها، وترى الباحثة بأنّ التّفكير بشكل جماعيّ يحفّز الإبداع ويكسر قيود التّفكير ويولّد أفكاراً أكثر جدّة وتميّزاً، وبالتالي تحفّز التّفكير الجانبيّ، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام استراتيجيّات التّعلّم التّعاونيّ.

ابتكر الدكتور إليوت أرنوسون ومجموعة من طلبته استراتيجيّة مطوّرة للتّعلّم التّعاونيّ وأطلقوا عليها استراتيجيّة جيّكسو، وهذه الاستراتيجية تستدعي تقسيم الطّلبة في مجموعات صغيرة تدعى كلّ منها مجموعة الأمّ ثمّ ينفّرّق الطّلبة في مجموعات صغيرة أخرى بهدف العمل في مهمّة محدّدة

تسمى مجموعة الخبراء حيث تعطى كل مجموعة جزء من الدرس لتفسيره وتحليله، وبعد أن يتعاون الطلبة في مجموعة الخبراء على تفسير الجزء المطلوب منهم من الدرس يرجعون إلى مجموعتهم الأم؛ ليقوم كل طالب بشرح الجزء المخصّص له من الدرس لباقي أعضاء مجموعة الأم، ثم يقوم معلم المادة بتقييم الطلبة فرديًا. (الشّمري، 2011)

لقد أثبتت استراتيجيّة جيكسو نجاحها في تطوير مهارة المتعلّمين وتنمية روح التعاون لديهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة التّعليميّة ونحو أنفسهم، فهناك العديد من الدّراسات التي أكدت فاعليّة هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التّفكير كدراسة الحجرى (2020)، ودراسة القانون، (2017)، ودراسة الكبيسي (2016)، وغيرها.

1.2 مبررات الدّراسة:

أرادت الباحثة أن تطوّر استراتيجية جديدة قائمة على الدّمج بين استراتيجيّتين من استراتيجيّات التّدرّس المثبت فعاليتّهما في البحوث والدّراسات السّابقة، وهما استراتيجية جيكسو وتال القمر، وقد اختارت الباحثة هاتين الاستراتيجيّتين لما فيهما من تناغم وإمكانية دمج خطواتهما، وتكملتهما لبعضهما في عدد من المواضيع، فمثلاً تصلح استراتيجية تال القمر في خطواتها الأولى والثّانية أن تكون مقدّمة للحصّة الدّراسيّة، أو بمثابة منظّم متقدّم للخبرات التي سيكتسبها الطلبة في العمل معاً من خلال استراتيجية جيكسو والتي تمثّل العرض في خطوات الحصّة الدّراسيّة، كما أنّ استراتيجية جيكسو تعتمد على التّقويم الفرديّ والجماعيّ، بينما تعتمد استراتيجية تال القمر التّقويم الذاتيّ للطلّاب ممّا يحقّق التّكامل والتّناغم في التّقويم.

كما أرادت الباحثة أن ترصد تأثير دمج الاستراتيجيتين على كلٍّ من الفهم القرائي والتفكير الجانبي فيما يتعلّق بنصوص المطالعة، حيث ترى بأن التفكير الجانبي مرتبط بفهم النصوص لأن فهم النصوص الأدبية بحاجة إلى خيال ومرونة في التفكير، وهما مهارتان أساسيتان في التفكير الجانبي.

1.3 مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة للغة العربية للمرحلة الأساسية تدني المستوى العام في مهارة الفهم القرائي، فمن خلال التحليل المطول لاختبارات اللغة العربية للطالبات وجدت الباحثة أنّ أدنى نسبة في التحصيل لديهنّ هي في فرع المطالعة. فارتأت أن تطبّق استراتيجية تنال القمر لتطوّر من مهارة الفهم القرائي لديهنّ.

ولما للعمل الجماعيّ من أهميّة في تنمية القدرات والمهارات وتبادل الخبرات بين الطلبة وتشجيع التفكير خارج الصندوق قرّرت الباحثة تطبيق استراتيجية جيكسو ودمجها باستراتيجية تنال القمر لتحقيق أقصى فائدة ممكنة. ولذلك تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليميّ قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصفّ السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي؟

1.4 أسئلة الدراسة:

سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصفّ السادس الأساسي في الفهم القرائي وهل يختلف هذا الأثر تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني:

ما أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصفّ السادس الأساسي في التفكير الجانبي وهل يختلف هذا الأثر تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

1.5 فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجابة عن سؤالي الدراسة باختبار الفرضيتين الصّفريتين الآتيتين:

الفرضية الصّفرية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة

الصفّ السادس الأساسي في اختبار الفهم القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما."

الفرضية الصّفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصفّ السادس الأساسي في اختبار مهارة التفكير الجانبيّ تبعاً لمتغيّر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما."

1.6 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

أولاً- تقصّي أثر تدريس فرع المطالعة من مادة اللغة العربيّة في المدارس التابعة لمديرية وسط الخليل باستخدام الدّمج بين استراتيجيّتي (جيكسو وتنال القمر) في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصفّ السادس.

ثانياً- تقصّي أثر تدريس فرع المطالعة من مادة اللغة العربيّة في المدارس التابعة لمديرية وسط الخليل باستخدام الدّمج بين استراتيجيّتي (جيكسو وتنال القمر) في تنمية مهارة التفكير الجانبي لدى طلبة الصفّ السادس.

ثالثاً- التّعرف ما إذا كان أثر البرنامج المقترح يختلف باختلاف الجنس والتفاعل بين الطريقتين والجنس.

1.7 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الجانِب النظريّ: هذه الدراسة تثري الأدب التربويّ حيث تقوم على دمج استراتيجيّتين تعليميّتين في تدريس المطالعة في مادة اللغة العربيّة، واللّتين تكملان بعضهما لتحقيق التعلّم المنشود.

الجانب التطبيقي: تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية بتوظيفها لاستراتيجيتين مختلفتين إحداهما (تتال القمر) والتي تعين الطلبة على فهم المقروء والأخرى تسهم في تنمية التفكير الجانبي لديهم، كما تقدم هذه الدراسة دليلاً يمكن أن يعتمد عليه المعلمون في تدريس النصوص.

الجانب البحثي: يمكن الانطلاق من هذه الدراسة لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة باستخدام استراتيجيات مختلفة تنمي مهارات فهم المقروء والتفكير الجانبي، وتؤدي أيضاً لفتح المجال أمام الباحثين لإجراء البحث على مجتمع آخر، كتطبيقه على طلبة المرحلة الإعدادية مثلاً.

1.8 حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تم تطبيق هذه الدراسة على دروس المطالعة من كتاب الصف السادس الأساسي للفصل الدراسي الثاني.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ وسط الخليل.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ وسط الخليل، وهما المدرسة التركية الفلسطينية الأساسية للبنين، ومدرسة بيت كاحل الأساسية للبنات.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

2021/2020.

1.9 التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

استراتيجية جيكسو:

يشير ستيفن وآخرون بأنّ استراتيجية جيكسو هي طريقة تدريس يعمل الطلبة فيها في مجموعات تتكوّن من (5_6) طلبة حيث يعطى لكلّ طالب جزء من الدّرس ممّا يجعل كلّ طالب خبيراً بالجزء الخاصّ به، وبعد تلقّي المهام يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات خبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريسه للطلبة الأعضاء في مجموعاتهم الأصلية، ثمّ يخضع الطلبة جميعاً لاختبارات فردية في كلّ الموضوع، ويتوقع أن يتعلّم جميع الطلبة في المجموعة الموضوع المحدد للدّرس (Steven, et al, 1988).

ويرى (Sahin, 2010: 777 - 787) بأنّها "إحدى استراتيجيّات التّعلّم التّعاوني، يطلب فيها من الطلبة التّواصل مع بعضهم ومشاركة بعضهم البعض بنشاط وارتياح؛ لملء معلومات ناقصة، ودمج المعلومات ببعضها."

وعرفت الحجري (2020: 415-490) بأنّها "استراتيجية قائمة على تقسيم الطلبة لمجموعات صغيرة أفرادها غير متجانسين، ويقسم الموضوع كذلك إلى أجزاء توزّع على مجموعات الخبرة، لتقوم هذه المجموعات بمناقشة الموضوع الخاصّ بهم، ثمّ يعودون إلى مجموعاتهم الأصلية، فيعلّم كلّ طالب بقية أفراد المجموعة الأصلية المهمة الخاصة به، ويتعلّم منهم المهام الخاصة بهم، ثمّ يخضع جميع الطلبة لتقييم فرديّ."

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها: استراتيجية تستدعي تقسيم طلبة الصفّ السادس الأساسي في مجموعات صغيرة (4-6) طلبة، تدعى كلّ منها مجموعة الأمّ، ويعطى كلّ فرد من أفراد المجموعة الواحدة بطاقة من نفس اللون ولكن لكلّ طالب رقم مختلف عن زميله في نفس

المجموعة، ثم يقوم كل طالب يحمل نفس الرقم لتشكيل مجموعات جديدة تدعى كل منها مجموعة الخبراء، ويتم توزيع فقرات درس المطالعة من كتاب الصف السادس الأساسي على المجموعات الخبراء بحيث يعطى لكل مجموعة فقرة لتحليلها واستخراج الفكرة والأساليب الفنية وطرح أسئلة تتعلق بها، وبعد انتهاء مجموعات الخبراء من المهام الموكلة إليهم يعود كل طالب إلى مجموعته الأم ليفسر لهم الفقرة التي أوكلت إليه في مجموعة الخبراء، ثم يقوم المعلم بتوزيع اختبار على الطلبة، تكون فيه نتيجة الطالب شخصية ولا تعمم على بقية أعضاء المجموعة.

استراتيجية تنال القمر:

عرفها دايمسون (2004: 22) بأنها "مجموعة من العمليات التي تساعد الطالب على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعه أو يقرأه ومن ثم يعلم كيفية القراءة المعتمدة على الثقة بالذات والمتفاعلة مع المقروء."

ويرى Boyle بأنها مجموعة متنوعة من العمليات التي تشمل التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقييم التي تساعد الطلبة على فهم المكونات الرئيسة للنص (Boyle, et al, 2010).

كما تعرف بأنها "مجموعة من الإجراءات يتبعها الطلبة أثناء القراءة، تشمل التنبؤ بالأفكار وتنظيمها، وتلخيصها، وتقييمها، وذلك بمساعدة المعلم وتوجيهه؛ لتنمية مهارة القراءة الناقدة لدى الطلبة" (علي، 2016: 425-474).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: استراتيجية تتألف من عدة خطوات وهي (التنبؤ، والتنظيم، والبحث والتقييم) يقوم بها طلبة الصفّ السادس الأساسي لتحليل وتفسير نصوص المطالعة الواردة في كتاب اللغة العربية للصفّ السادس من الفصل الدراسي الثاني.

الفهم القرائي:

يشير الشحاته والسّمان (2012) إلى أنّ الفهم القرائي عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النصّ المقروء اعتمادًا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرّج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنصّ وتنتهي بالفهم الإبداعيّ له، حتّى يتمكّن من بناء المعنى من النصّ من خلال تفاعله معه.

ويعرّف أيضًا بأنه: عملية بناء المعنى من خلال تنسيق عدد من العمليات المعقّدة (Akbarjono, 2016).

وعرّفه عيد (2017: 35) بأنه "ما يقوم به التلميذ من عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النصّ المقروء من معان وأفكار، والتّوصل إلى استنتاجات وتذوّق النصّ وتطوير الأفكار المعروضة." وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة طلبة الصفّ السادس على فهم نصوص المطالعة من كتاب اللغة العربية للصفّ السادس، واستنتاج الأفكار الواردة فيها، وتذوّق أساليبها الفنية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطّالب من خلال إجابته عن أسئلة اختبار الفهم القرائي الذي أعدّ لهذه الدراسة.

التفكير الجانبي:

يعرفه إدورد دي بونو بأنه: التفكير الذي يكسر قيود المفاهيم والأفكار القديمة، فيؤدي إلى النظر للأشياء بطرق مختلفة غير التي اعتدنا النظر بها. (De Bono, 1997).

عرفه كل من لورنس وزيفير (Lawrence & Xavier, 2013) بأنه طريقة تفكير غير عادية تسعى لحل المشكلات الصعبة، وتتجاهل التفكير المنطقي.

وعرفه الكبيسي (2013) بأنه: التفكير الذي يسير باتجاهات متعددة للبحث عن حلول جديدة للمشكلة أو لتوضيح مواقف معينة، فهو يعني بتوليد طرق جديدة لنرى بها الأشياء.

ويعرفه إبراهيم (2019: 136-95) بأنه: "نشاط عقليّ موجه يمكن التلاميذ من توليد أفكار وحلول وبدائل وإبداعات وإدراكات ومفاهيم جديدة."

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: تأمل نصوص المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي بطريقة جديدة وغير تقليدية بحيث ينقلهم إلى ما هو أبعد من مضمون النص، فيدفعهم للتفكير في إشارات النص وإيماءاته، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة اختبار التفكير الجانبي الذي أعدته الباحثة لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

2 الإطار النظريّ والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظريّ

تناول الإطار النظريّ عددًا من المفاهيم بشكل مفصّل مثل: مفهوم القراءة، والفهم القرائيّ، والتفكير، والتفكير الجانبيّ، والتعلّم التعاونيّ، كما عرض استراتيجيّتين تعليميّتين وهما: استراتيجية جيّكو، واستراتيجية تنال القمر من حيث مفهوم كلّ منهما وأهميّتهما، وخطوات تطبيقهما، ودور المتعلّم فيهما.

2.1.1 القراءة:

القراءة إحدى أهمّ المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته؛ فهي سراج ينير دروب المعرفة وينميّ العقل ويقوّم التفكير، ويشدّد الهمة، وهي التي تشكّل شخصيّة الإنسان، وتحدّد ميوله واتجاهاته،

وتعزّز خياله وإبداعاته، ولا تقتصر القراءة على تمييز الحروف ونطقها ، بل هي عملية معقّدة يستخدم فيها المرء قدراته العقلية العليا كالفهم والربط والاستنتاج، والتحليل.

والقراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع والتي تشمل: مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وقد تشرّفت مهارة القراءة في خطاب الله عز وجل لرسوله الكريم في أول آية نزلت عليه، حيث قال الله سبحانه وتعالى: ﴿اقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (سورة العلق، آية 1)، ممّا يدلّ على عظم هذه المهارة وفضلها (النّثري، 2016).

2.1.1.1 مفهوم القراءة:

"القراءة لغة: من مادة (قرأ) نقول قرأ الكتاب قراءة وقرأنا أي تتبّع كلماته نظراً سواءً نطق بها أو لم ينطق، وسمّيت الأخيرة -حديثاً- بالقراءة الصّامتة، وقرأ الآية من القرآن نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ، فهو قارئ" (المعجم الوسيط، 2008: 722).

أمّا اصطلاحاً فقد تعدّدت تعريفات القراءة؛ نظراً لأهمية هذا المفهوم وتعدّد جوانبه، ومن هذه التعريفات:

القراءة: "عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا، فهي نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير، والتّقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحلّ المشكلات، وليس مجرد نشاط بصريّ ينتهي بالتعرّف على الرّموز المطبوعة، أو فهم دلالاتها فقط" (طعيمة، 2001: 132).

وعرّفها الخزاعلة وآخرون (2011 : 205) بأنّها: "عملية تفاوضيّة بين القارئ والكاتب، أي أنّ القارئ يدخل مع الكاتب في عمليات أخذ وعطاء ومحاولة التوفيق بين الآراء والاختلافات، ليقبل ما قبله ويرفض ما رفضه".

ويعرفها عون (2012: 139) بأنها: "عملية إيجاد صلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وتتألف لغة الكلام من المعاني و الألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، فهي إذاً عملية عضوية نفسية عقلية" وترى السهيلي (2017: 156-170) أن القراءة تعني نطق الرموز المكتوبة وفهمها، وتحليلها، ونقدها، والاستفادة منها في الحياة العملية، والاستمتاع بما هو مقروء.

وتعرفها الباحثة بأنها: عملية ذهنية عقلية يتم بها تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة ذات معنى وهذه العملية تتطلب عمليّات عقلية عليا تشمل التحليل والتّركيب.

2.1.1.2 أهمية القراءة:

حثّ ربنا جلّ وعلا في الآيات الأولى من التّنزيل على القراءة حيث خاطب نبيّه في سورة العلق بقوله سبحانه ﴿اقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (سورة العلق: 1)، وأكد سبحانه على أداة القراءة والكتابة وهي القلم، قائلاً: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾، وأقسم تعالى بالقلم في قوله: ﴿يَنْ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (سورة القلم: 1)، فالقراءة هي الأداة التي نستطيع من خلالها أن نفهم الأفكار والمعاني، وأن نقف على كلّ قديم وجديد، وهي أساس كلّ تقدّم بشريّ؛ ولذا اعتبر تفعيل القراءة المعيار الذي يحكم به على مدى تقدّم الأمم وتخلّفها (عبد المجيد، 2005).

وتتمثّل أهمية القراءة في كونها الطريق الأمثل لفهم واستيعاب المعارف واكتسابها، وهي أداة من أدوات الاتّصال عبر الأجيال، فهي وسيلة لفهم أفكار الآخرين، كما تؤثر في تشكيل شخصيّة الفرد وتحسين سلوكه، وتعتبر أداة للتّفوّق في الموادّ الدّراسيّة كلّها، وعاملاً من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدّمة في مجتمعه وبين أقرانه، كذلك فإنّ القراءة ضروريّة لاكتساب المعاني الثّقافيّة، و تعتبر من أهمّ دواعي التّفكير وحبّ الاستطلاع (البجة، 2005).

كما أورد الخزاولة وآخرون (2011) أن للقراءة أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع فهي تدعو إلى التفاهم والتعاون بين عناصر المجتمع، فمن خلالها يتواصل الفرد مع مجتمعه، كما تمكن من الاطلاع على حضارات الأمم الأخرى وعلومها وثقافتها لأخذ ما يناسب المجتمع ويتمشى مع مبادئه وعاداته وتقاليده.

وتؤكد عيسى (2017) على أهمية القراءة باعتبارها أهم مدخل لتعلم المواد الدراسية ، حيث تسهم في تشكيل ذخيرة كبيرة من المفردات لدى الأفراد والتي تؤدي إلى فهم المواد الأخرى واستيعابها، والاستمرارية في التعلم والتقدم في الصفوف الدراسية، وترى أن أهمية القراءة لا تقتصر على تحقيق المعرفة والمتعة، إنما تتعدى ذلك لتعزيز القدرات الذهنية والصحة العقلية للقراء، حيث تعمل على تقوية الوصلات العصبية، وتعزيز التركيز، وتنشط الذاكرة، ، وتقاوم التوتر والاكتئاب.

كما تتمثل أهمية القراءة في مساعدة الأطفال على تطوير مهارة التذوق الأدبي، كما تساعدهم على صدق الاستجابة لقصة ممتاز بجمال السرد، أو لشخصية ممتاز بأمانة التصوير، أو لما بين الفكرة وأسلوب التعبير من انسجام، مما يعطي القارئ فرصاً كثيرة للاختيار والمقارنة (رسلان، 2008: 101-117).

2.1.1.3 أنواع القراءة:

ظهرت عدة تصنيفات للقراءة وذلك بسبب تنوع أهدافها، وهذه التصنيفات هي:

- القراءة وفق طبيعة الأداء، وتنقسم إلى القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وقراءة الاستماع .

(عبد الحميد، 2006).

- القراءة وفق طبيعة الغرض، حيث تنقسم إلى عدد من الأقسام فمنها ما هو بهدف التحصيل

ومنها ما يكون لغرض جمع المعلومات، أو الترفيه، أو النقد والتحليل، أو التذوق، أو

لأهداف اجتماعية (الشّخريتي، 2009) ومنها ما يكون للتّعبّد كقراءة القرآن الكريم، وكلّ غرض من أغراض القراءة تحتاج بالضرّورة إلى الفهم .

2.1.1.4 مهارات القراءة:

يندرج تحت مهارة القراءة عددًا من المهارات تبدأ بمهارات بسيطة وتندرج إلى مهارات أكثر تعقيدًا وأيّ مشكلة في هذه المهارات تُؤدّي إلى وجود مشكلة في القراءة، ومن هذه المهارات ما ذكره بيرفيتي (Perfetti, 1985: 38 - 42)

1. مهارة التعرف البصريّ أو المدخلات المرئية أيّ التعرف على شكل الكلمات.
2. مهارة تحويل المدخلات المرئية إلى معلومات دلالية مرتبطة بالكلمة.
3. مهارة دمج الكلمة نحويًا مع الجملة.
4. مهارة تفسير الرّسالة أثناء قراءة الجملة.
5. مهارة إنشاء نموذج مرجعيّ متماسك لما يتمّ قراءته.

ويرى حراحشة (2007م) أنّ القراءة تتضمّن ثلاث مهارات رئيسة مترابطة، وهي:

1. مهارة التّعرّف: ويعني التّعرّف على الكلمات بصريًّا: أيّ التّمييز بين أشكال الحروف، وصوتيًّا: أيّ القدرة على نطق الحروف نطقًا صحيحًا، ودلاليًّا: أيّ ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى المناسب.
2. مهارة النّطق: ويقصد بها نطق المتعلّم أصوات الحروف نطقًا صحيحًا منفردًا أو في كلمات، وذلك بإخراج الحروف من مخارجها، ومراعاة صفاتها.
3. مهارة الفهم: وتعني القدرة على تحديد معنى الكلمة في السّياق ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقيّ ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في

مختلف المواقف الحياتية اليومية، وتعدّ مهارة الفهم المهارة المنشودة من تعليم القراءة، ولكنها تتطلب عددًا من المهارات الفرعية المتمثلة في القدرة على تحديد الفكرة العامة للنصّ والأفكار الفرعية له، وتحديد الكلمات المفتاحية، ومهارة إصدار الحكم على المقروء، والاستفادة منه في مواقف حياتية جديدة.

ويتّضح بذلك أنّ القراءة تتطلب سلسلة من المهارات يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمي، وأنّ أيّ مشكلة يقابلها الفرد على أيّ مستوى تخلق لديه صعوبة في المستوى الأعلى وهو الفهم إذ يعدّ الهدف الرئيس للقراءة، فيجب على القارئ قبل الوصول إلى الفهم أن يدرك رموز النصّ المكتوب، وبالتالي يفترض أنّ الرّموز المكوّنة للنصّ يمكن تمييزها مسبقًا. ولضمان نجاح القدرة على التمييز فلا بدّ للقارئ أن يولي المثيرات نوعًا من الانتباه الانتقائي، وذلك يتطلّب أن تكون الاستجابات البصرية على درجة من اليقظة والانتباه للتسلسل من البداية إلى النهاية أو ما يطلق عليه "إمعان النظر" والذي يتضمّن حركات منتظمة من اليمين إلى اليسار أو العكس بحسب اللغة، على أنّ القارئ الماهر ليس بحاجة إلى تدقيق النظر في المادة المكتوبة سطرًا سطرًا، أو الانتباه لكلّ رمز في النصّ ليفهم المحتوى، على عكس القارئ المبتدئ الذي يجب أن يحكم السيطرة على كلّ مستوى من مستويات التسلسل الهرمي الإدراكي، حيث إنّ الفشل في اكتساب كفاءة واحدة من هذه الكفاءات تكون سببًا من أسباب صعوبة القراءة وصعوبة الفهم (Steiner et al,1971).

2.1.2 الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي المفتاح لإدراك أيّ موضوع، وهو الغاية من كلّ قراءة؛ فالقراءة لا قيمة لها دون فهم؛ "لأنّ المقروء مهما كان محتواه فإنّ قيمته موقوفة على فهمه واستيعابه". (عيسى، 2017: 52)؛

ولذا يجب أن يكون الفهم القرائي الهدف الذي يسعى كلّ معلّم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى طلبته في مختلف المراحل الدراسيّة.

والفهم القرائي من أكثر أشكال المعرفة تعقيداً؛ فهو عملية عقلية تتعدى مرحلة النظر للنصّ المقروء ويتمثّل في التفاعل الإيجابي بين القارئ والمقروء لفهم المعنى، مستفيداً من المعلومات الواردة في النصّ، والخبرات السابقة للقارئ. ويعدّ الفهم من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهامّ التعليمية المختلفة (العالول والنلّ، 2010: 367-404).

2.1.2.1 مفهوم الفهم القرائي:

الفهم لغة: "هو حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط" (المعجم الوسيط، ص 704).

أمّا الفهم القرائي اصطلاحاً فقد تعدّدت تعريفاته وفقاً لوجهات نظر دارسيه، فقد عرّفته سنو كاترين بأنّه: العملية التي يتفاعل فيها القارئ مع النصّ المكتوب لاستخلاص المعنى وبناءه (Snow, 2002:14).

وعرّفه عبد الباري (2010: 30) بأنّه: "عملية عقلية بناءية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بهدف استخلاص المعنى العام للنصّ، ويستدلّ على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

وعرّفه بيرش (Birsch, 2011) القدرة على تكوين المعنى ممّا تمّ قراءته، ويحتاج الفهم القرائي لمهارات مختلفة مثل التعرف على الكلمات والطلاقة والمعرفة المعجمية والمعرفة الموجودة مسبقاً، حيث تتفاعل كلّ هذه المهارات ليحصل القارئ على المعرفة من النصّ المقروء.

وترى أبو مكتوم (2016: 9) "أنّ الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية فكرية، يتفاعل فيها القارئ مع النصّ المقروء، من حيث تحديد الرموز المفتاحية للكلمات، وتحديد معاني الكلمات من السياق، وتحديد الأفكار العامة والرئيسة، ووضع عناوين جديدة للنصّ المقروء".

وتعرفه عيسى (2017 : 53) بأنه: "مجموعة من العمليات العقلية تمثل قدرة المتعلم على تكوين المعنى حيث يتفاعل مع النصوص المقروءة ويستعين بخبراته السابقة، وذلك من خلال الربط بين الكلمات والجمل والفقرات وتفسيرها وتحليلها ونقدها؛ لاستنتاج المعاني الضمنية في الموضوعات".

وترى الباحثة بأنّ الفهم القرائي: عملية عقلية تتمّ في منطقة فرينيك في الدماغ (DeWitt et al, 2013, 181-191) وتمثل القدرة على تحليل النصوص المقروءة واستخلاص العبر والفائدة منها، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتدوّن جماليات التعبير الواردة في هذه النصوص، والحكم عليها، واستنتاج معان جديدة بالاستعانة بما ذكر فيها.

2.1.2.2 أهمية الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي مهارة مهمة إذ لا يمكن التعلّم إلّا لمن خلالها؛ لكونها الأداة التي تمكّن المتعلّمين من إدراك الحقائق والمعلومات والاطلاع على فكر وحضارات الأمم الأخرى، كما تساعد في تحليل النصوص وشرحها والتعبير عن أفكارهم الخاصة حول المواد المكتوبة ، فعندما يكون الطالب متمكّنًا من مهارات الفهم القرائي يكون بمقدوره فهم أيّ محتوى يقدّم له.

ويؤكد يونس(2001: 259) ذلك بقوله: "إنّ من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أنّ الصّفة الجامعة بين هؤلاء جميعًا هي الفهم القرائي، وأنّ أيّ إنسان يحاول أن يتصدّى للقيادة الفكرية، أو الاجتماعية أو السياسية لا بدّ أن يقرأ ويفهم".

يؤثر الفهم القرائي على نظرة التلميذ لذاته، وشعوره بالكفاءة والثقة في النفس، إذ يساعده في تحقيق النجاح في المواد الأكاديمية، ويثري معلوماته ويوسع أفكاره ومما يصاحب ذلك من قدرة على إبداء الرأي، والنقد والإبداع ويساعد على إيجاد قارئ مدرك لما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين (جابر، 2015).

وترى عيسى (2017) أن أهمية الفهم القرائي تكمن في زيادة قدرة التلاميذ على التواصل مع المواد الدراسية الأخرى ؛ مما يرفع من التحصيل الدراسي لديهم، وتعينهم على الاستفادة من المقروء قدر الإمكان، كما تتمي ثروتهم اللغوية، وتكسبهم مهارة النقد البناء، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام، وتساعد في بقاء أثر التعلم في الذاكرة.

2.1.2.3 مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

تعددت تقسيمات الفهم القرائي وذلك بهدف تسهيل مهمة المعلم في تحديد أهداف القراءة فقد قسمه البعض وفقاً لحجم الوحدة المقروءة بداية من الكلمة، فالبقرة، فالفقرة فالموضوع، وقسمه البعض الآخر بناءً على نوع وحجم الرسالة العقلية التي تحملها الرموز المقروءة، وقسم فريق ثالث الفهم القرائي وفقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة. (سعد، 2006)

وقد اتفق كل من جاب الله ومكاوي (2011)، والعذقي (2009)، وحراشة (2007)، وحافظ (2008)، على خمس مهارات أساسية في الفهم القرائي، وهي: الفهم المباشر أو الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، فيما اقتصررت دراسة عبد الرحمن (2003)، على المهارات الأربعة الأولى، فلم يوردا الفهم الإبداعي، كما اقتصررت بعض الدراسات على المهارات الثلاثة الأولى كدراسة عطية (2010) ودراسة العبد لله (2007) مع اختلاف في المسميات حيث استبدل تسمية الفهم الحرفي بالفهم الأساسي والفهم الاستنتاجي بالفهم الضمني،

ودراسة طعيمة (1998) التي أطلقت على الفهم الحرفي اسم مستوى المهارات العقلية الأولية، وأطلقت على الفهم النقدي اسم مستوى المهارات العقلية المتوسطة، وعلى الفهم الإبداعي اسم مستوى المهارات العقلية العليا، وكذلك قسم بروك وكريمير (Broek & Kremer,2000) الفهم القرائي إلى ثلاث مستويات وهي الفهم الحرفي الظاهري، والفهم الاستنتاجي التفسيري، والفهم النقدي التطبيقي.

وقد حددت مستويات الفهم القرائي والمهارات الفرعية التابعة لها في دراسات كل من جاب الله ومكاوي (2011) وعطية (2010)، وعبد الباري (2010)، وحجازي (2008) وحراشة (2007) والعبد لله (2007)، وعبد الرحمن (2003) كالتالي:

- 1) فهم المعنى الحرفي للنص: أي فهم المعاني الحرفية للكلمات، أو الجمل، أو الأفكار، أو الأحداث الواردة في النصّ فهمًا مباشرًا دون زيادة، أو نقصان، أو دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، ويندرج تحت هذا المستوى عدّة مهارات، مثل: تحديد دلالة ومعاني بعض الكلمات الواردة في النصّ المقروء، وتوضيح العلاقة بين كلمتين، وتحديد مضادّ بعض الكلمات، وتحديد المفرد المناسب والجمع الصحيح لبعض الأسماء التي وردت في النصّ، والتّعرف إلى الأفكار الأساسية والفرعية في النصّ المقروء، وترتيب الأحداث -إن وجدت- وفقًا لتسلسلها المنطقيّ.
- 2) الفهم الاستنتاجي: أي قدرة المتعلّم على الذهاب إلى مدى أبعد من المعاني المباشرة بحيث يحدّد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرّح بها ويكون ذلك من خلال مزج المحتوى الحرفي للقطعة مع معلومات القارئ وحده ومخيّلاته كأساس لما يقوم به من افتراض، ويندرج تحت هذا المستوى عدّة مهارات منها: استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، واستنتاج أوجه الشّبه والاختلاف والمقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، واستنتاج

علاقات السبب والنتيجة، والكشف عن خصائص أسلوب الكاتب والتنظيم الذي اتبعه وأغراضه ودوافعه، واستنتاج القيم والاتجاهات الشائعة في النص، والتمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها.

(3) الفهم الناقد: أي قدرة القارئ على إصدار الحكم على النص المقروء لغويًا ودلاليًا ووظيفيًا، من حيث الجودة والدقة وقوة التأثير على القارئ، وذلك وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة ومضبوطة، ويندرج تحت هذا المستوى عدة مهارات منها: تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية، وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، والتمييز بين المسلّمات والفروض وبين الحقيقة والرأي، وتقويم الأدلة والبراهين، واكتشاف وجهة نظر الكاتب، وتكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص والحكم عليها.

(4) الفهم التذوقي: وهو الاستجابة لمهارة الكاتب في استعراض الموضوع، الأمر الذي يتطلب فهماً عميقاً قائماً على خبرة القارئ التأملية وقدرته على الإحساس بالجوّ العام للنصّ وبمشاعر الكاتب، والتعبير عنها من وجهة نظره بأسلوب لغويّ معبر، ويندرج تحت هذا المستوى عدة مهارات منها: استنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النصّ، وأسرار الجمال والتعبير، وإدراك القيمة الدلالية في بعض الكلمات والعبارات، وتلخيص النصّ المقروء بلغة موجزة.

(5) مستوى الفهم الابتكاريّ (الإبداعيّ): هو مستوى عالٍ من الفهم، ويتطلّب من القارئ ابتكار أفكارٍ جديدة غير مألوّفة واقتراح اتجاه أو مسار فكريّ جديد، حيث يوظّف ما هو معروف من حقائق ومعلومات، في استخدامات جديدة وغير تقليديّة، ويندرج تحت هذا المستوى عدة مهارات منها: التّوصّل لتوقّعات لأحداث بناءً على فرضيّات معيّنة، والتنبؤ

بأحداث القصّة قبل الانتهاء من قراءتها، وإعادة صياغة المقروء، وترتيب الأحداث والأفكار بصورة مبتكرة، واقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة في النصّ، وتطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.

2.1.2.4 العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يعتبر الفهم القرائي عملية معقّدة تؤثر فيها عوامل متعدّدة، ودراسة هذه العوامل ومعرفتها تساعد المعلمين على إيجاد طرق أفضل لتحسين الفهم القرائي لدى الطلبة، وتعتبر اتجاهات المتعلّمين ودوافعهم إحدى هذه العوامل، فإذا وجد القراء أنّ مادّة القراءة ممّلة فسيواجهون الكثير من المشكلات في التّركيز على فهمهم ممّا يؤدي إلى انخفاض الفهم القرائي لديهم، أمّا إذا كانت مادّة القراءة ممتعة بالنسبة للطلبة فيمكنهم حينها فهمها بسهولة وتذكّرها بوضوح، وبالتالي ينصح المعلمون وواضعو المناهج بوضع نصوص ممتعة و مناسبة لهيول الطلبة واتجاهاتهم (Dennis,2008).

كما تعدّ المعرفة السابقة لدى المتعلّمين، والثّروة اللّغوية لديهم، إحدى العوامل المؤثرة في الفهم القرائي فالأشخاص الذين لديهم ما يكفي من المفردات يستطيعون توضيح معنى النصّ بشكل أسرع من أولئك الذين يجب عليهم أن يخمّنوا معنى الكلمات غير المألوفة وفقاً لقرائن السياق (Dennis,2008).

وتلعب الظروف البيئيّة دوراً مهمّاً في التّأثير على الفهم القرائي؛ إذ يجب أن تكون البيئة منظّمة حيث أوضحت دراسة دينيس (Dennis,2008) أن الطلبة الذين يقرؤون بمرحّة وهدوء ومسيطر عليه ترتفع لديهم القدرة على الفهم القرائي نتيجة لارتفاع التّركيز عندهم أمّا المتعلّمون الذين يكونون في بيئات غير آمنة يجدون صعوبة في التّركيز على قراءتهم.

ويعدّ إتقان الطّلبة للقراءة عامل مهمّ وقد عبّر عنه دينيس بسرعة التّعرّف على الكلمات، فالطّلبة الذين يواجهون مشكلات في التّعرف على الكلمات ويقرؤون ببطء يجدون صعوبة في فهم المعنى أكثر من الطّلبة الذين يمتازون بسرعة فكّ التّشفير أو سرعة القراءة (Dennis, 2008).

كما تلعب استراتيجيّات التّدريس دورًا حيويًا في تحسين الفهم القرائي، ووفقًا لما ورد في دراسة اليتيم وآخرون (Alyatim et al, 2020) فإنّ ضعف الطلبة في فهم النصّ بشكل عامّ يمكن أن ينسب إلى عدم تدريبهم على استخدام الاستراتيجيّات الصّحيحة أثناء القراءة، واقتصار المعلمين على استخدام الطّرق التّقليديّة في تعليم طلبةهم القراءة، والتي تركّز على اكتساب المفردات والتّراكيب اللّغوية فحسب، في حين أنّ الاستراتيجيّات الحديثة تعمل على تدريب الطلبة على الاستنتاج والتّفكير النّاقد. (Bousais & Hatem, 2015). ويقترح بيميل وشوتن (Bimmel & Schooten, 2004) أنّ حلّ مشكلة ضعف الفهم القرائي لدى الطلبة يكمن في تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيّات المناسبة للفهم القرائي.

هناك العديد من الاستراتيجيّات الحديثة التي تساعد على تطوير الفهم القرائي وتسمّى استراتيجيّات القراءة والتي تعرّف بأنّها : إجراءات هادفة يقوم بها المتعلّمون قبل القراءة وخلالها وبعدها لمساعدتهم في الحصول على المعنى من النصّ (Pressley & Trabasso, 2006) وقد أوردت دراسة الصّيداوي (2015) عددًا من هذه الاستراتيجيّات، منها: استراتيجية بناء المعنى (K-W-I)، واستراتيجية التّدريس التّبادلي، والعصف الدّهني، واستراتيجية التّفكير بصوت عال، واستراتيجية إلماعات السيّاق، واستراتيجية تنال القمر (POSSE).

2.1.3 استراتيجيّة تنال القمر: (POSSE)

هي إحدى استراتيجيّات التعلّم النّشط المستندة على النّظرية البنائيّة التي تجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، وقد طوّرها كارول إنجلرت وتروي مارياج (Caro Englert & Troy Mariage) عام 1991، (Aprilia, 2015) وهي إحدى الاستراتيجيّات التي تتّميّ الفهم القرائي لدى الطلبة إذ تحرّروا من دورهم السلبيّ المقتصر على التلقّي وتجعلهم باحثين نشطين متفاعلين مع النّصّ قادرين على بناء المعنى (علي، 2016).

إنّ ما يميّز هذه الاستراتيجية جمعها بين تخطيط بنية النّصّ وتفعيل التعلّم المتبادل والمعرفة السّابقة، ولا تقتصر على تنشيط المعرفة السّابقة فحسب بل تشجّع الطلبة على تنظيم معرفتهم الحاليّة وتوضيح الرّوابط بين ما كان لديهم من معارف وما تعلّموه، كما تعودهم على ترتيب أفكارهم في خريطة معرفيّة (Swasti, 2018).

جاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطوات هذه الاستراتيجية وهي: (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيّم) وهذه الخطوات تستلزم توقّع الأفكار في النّصّ بناءً على العنوان، وتنظيم هذه التنبّؤات على شكل خريطة معرفيّة، ثمّ البحث عن التنبّؤات في النّصّ، وبعد ذلك تأتي خطوة تلخيص الأفكار الواردة فيه على شكل خريطة معرفيّة، وفي النّهاية يقيّم الطلبة أنفسهم بمقارنة الخريطة المعرفيّة التي تستند إلى التنبّؤات، مع الخريطة المستندة إلى النّصّ (Alyatim et al, 2020).

2.1.3.1 مفهوم استراتيجية تنال القمر

تري دايرسون (1996: 22) بأنّ استراتيجية تنال القمر تعدّ قوّة تعين الطلبة في إيجاد الأفكار الرّئيسة في النّصّ المسموع أو المقروء، والتي تعتبر عمليّة صعبة لدى كثير من التّلاميذ، وتبني لديه مفهومًا أقوى عن ذاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للتنبؤ والتلخيص ومقارنة أفكاره بأفكار الكاتب.

أمّا الصّيداوي (2015: 7) فيعرّفها بأنّها تلك الإجراءات الّتي يتّبعها المعلّم ليساعد الطّلبة على استيعاب النّصّ القرائيّ واسترجاعه وتلخيصه، وتشمل خمس خطوات وهي: التنبؤ، والتنظيم، البحث، والتلخيص، والتقييم.

وتعرّفها الباحثة بأنّها إحدى استراتيجيّات التّعلّم النّشط الّتي تعنى بالفهم القرائيّ، حيث تركّز على نشاط المتعلّمين، وتطبيقهم لخطوات هذه الاستراتيجية بأنفسهم ممّا يجعلهم متعلّمين نشطين غير متلقّين للمعلومات فحسب، فهم يتنبّؤون بما سيكون في النّصّ من حقائق ومفاهيم، وينظّمون تنبؤاتهم المعتمدة على خبرتهم السّابقة في خرائط ذهنيّة، ثمّ يقومون بالبحث عمّا تنبّؤه في النّصّ، ويلخّصون ما ورد فيه بلغتهم الخاصّة، وفي النّهاية يقومون بتقييم أدائهم بأنفسهم.

2.1.3.2 خطوات استراتيجية تنال القمر:

تتمثّل خطوات استراتيجية تنال القمر بخمس خطوات متسلسلة وتقسّم هذه الخطوات إلى قسمين فمنها ما ينفذ قبل القراءة وهي: (التنبؤ، والتنظيم) ومنها ما ينفذ أثناء القراءة وبعدها وهي (البحث، والتلخيص، والتقييم) ويمكن تفصيل الخطوات الخمس كما يأتي: (National Behaviour Support Service, 2017)

- التنبؤ: وفيها يقوم الطّلبة بتنشيط المعرفة السّابقة من خلال تبادل الأفكار حول موضوع النّصّ باستخدام أدلّة نصيّة، مثل: العنوان، والصّور، والجمل الافتتاحيّة، والرّسوم البيانيّة.
- التنظيم: ينظّم الطّلبة معارفهم السّابقة أو تنبؤاتهم في خريطة مفاهيميّة.
- البحث: يقرأ الطّلبة النّصّ لتأكيد توقعاتهم، والعثور على الأفكار الرّئيسة.

- التلخيص: يذكر الطلبة ما تدور حوله كل فقرة بشكل أساسي، وينظّمون هذه الأفكار في خرائط مفاهيمية، ويمكن أن يطلب المعلم من الطلبة تحويل ملخصات الفقرة إلى أسئلة، كما يقوم الطلبة بتلخيص النصّ كاملاً كل بلغته الخاصة.
- التقييم: تتضمن هذه الخطوة مقارنة الطلبة خرائطهم المفاهيمية التي أعدوها قبل القراءة مع الخرائط التي أعدوها في الخطوة الرابعة.

2.1.4 التفكير:

دعا الله جلّ وتعالى إلى التفكير والنظر العقلي دعوة مباشرة في (642) آية، أي بنسبة 10% من آيات القرآن الكريم (الغريزي، 2007)، فقد ورد فعل العقل في القرآن الكريم في تسعة وأربعين موضعاً، ولم يرد بشكل مصدر مطلقاً، وكل أفعال العقل تدل على عملية الإدراك والتفكير والفهم لدى الإنسان ومن ذلك قول الله عزّ وجلّ: ﴿كَذَلِكَ يَبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: 242)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾، وورد بلفظ الفكر الذي هو نتاج العقل في ثمانية عشر موضعاً منها قول الله تعالى: ﴿كَذَلِكَ يَبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (البقرة: 219) وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ﴾ (الروم: 8). (النجار، 2014)

وفي قول الله جلّ وعلا: ﴿وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (سورة الإسراء، آية 85) إشارة واضحة إلى أنّ الإنسان لم يوظّف سوى جزء قليل من القدرات العقلية، وأنّ المجال أمامه واسع لتعلّم المزيد، والتعلّم لا يتمّ إلّا من خلال التفكير (الغريزي، 2007).

وفي السنوات الأخيرة، كان هناك زيادة في الاهتمام بطرق تطوير مهارات التفكير لدى المتعلّمين، ويرجع ذلك إلى أنّ تطوير مهارات التفكير لديهم ضروري في تطوير المعرفة الجديدة، وقد انعكس

هذا الاهتمام على نطاق واسع في السياسات التعليمية وتصميم المناهج وممارسات التدريس في جميع أنحاء العالم (Li, 2018).

والتفكير من أكثر أنواع السلوك الإنساني تعقيداً، والأعلى مرتبة في النشاط العقلي، ولذلك فقد تعددت تعريفاته، "فالتفكير لغة: مشتق من كلمة (فكر) وهو إعمال العقل في الشيء، والتفكير اسم التفكير، وهو التأمل". (ابن منظور، 1999).

2.1.4.1 مفهوم التفكير:

يعرّف التفكير بأنه التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم، أو اتخاذ القرارات، أو حل المشكلات أو غير ذلك (دي بونو، 2001: 37).

وترى قطامي (2001: 15) "بأن التفكير مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية، تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما، أو إيجاد معنى، أو اتخاذ قرار معين، أو الإجابة عن سؤال ما، أو إشباع رغبة في الفهم، ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروف البيئة المحيطة".

ويعرفه ملحم (2002: 212) بأنه: وسيلة عقلية يستطيع بها الإنسان أن يتعامل مع الأشياء والأحداث من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات.

ويرى عبد الهادي (2003: 52): "أن التفكير يتم من خلال سلسلة من العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة المعروفة، ويتضمن التفكير البحث عن معنى، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في الموقف، أو الخبرة التي يمر بها الإنسان".

فالتفكير عملية معرفية وعنصر أساسي في البناء المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي، وهو يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتعلم، والتصور، والذاكرة، ويمكن القول أن التفكير يشمل ثلاث جوانب رئيسية، إذ يشير الجانب الأول إلى أن التفكير عملية معرفية، ولكن يستدل عليه من السلوك الظاهر، إذ يحدث داخلياً في عقل الإنسان، ويجب أن يستدل عليه بطريقة غير مباشرة، أما الجانب الثاني: فيشير إلى أن التفكير عملية معرفية، تشمل مجموعة من عمليات تحدث في عقل الإنسان، فيما يشير الجانب الثالث إلى أن التفكير موجّه نحو الحل (الغريزي، 2007: 14).

أما عيسى (2017: 13) فتعرّفه بأنه: عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الدماغ عند تعرّضه لمثير خارجي يستقبله من الحواس الخمس، والذي يتم من خلاله اكتساب الخبرة التي تحقق الهدف المنشود.

وترى الباحثة بأن التفكير هو: عملية عقلية يقوم بها الإنسان مستعيناً بالمدخلات الحسية ليتخذ قراراً أو يحل مشكلة، أو يستجيب لمثير معين.

2.1.4.2 أنواع التفكير:

هناك عدة أنماط للتفكير، من أبرزها:

1. التفكير التحليلي المتقارب:

التفكير المتقارب هو عملية التوصل إلى أفضل إجابة لسؤال باستخدام المنطق والموارد المتاحة ، فهذا النوع من التفكير لا يتطلب إبداعاً كبيراً. لكنه ليس الخيار الأفضل لحل المشكلات المعقدة أو التي تتطلب التفكير خارج الصندوق . فهو يستخدم عمليات تفكير واضحة جداً. ويشيع استخدام هذا

النّوع من التفكير في الاختبارات المعيارية، والاختيار من متعدّد حيث تقوم هذه الأنواع من الاختبارات بتقييم معرفتنا وقدرتنا على تطبيق المعرفة في المواقف البسيطة والمنطقية (Drew, 2021).

2. التفكير المتشعب:

التفكير المتشعب هو عكس التفكير المتقارب فهو ينطوي على التوصل إلى حلول أو أفكار جديدة عندما لا توجد إجابة واحدة صحيحة ويتم ذلك بتفصيل الاحتمالات وتحليل كل جزء منها. يمكن ذلك عن طريق إنشاء قائمة بالإيجابيات والسلبيات أو مخطط أو جدول يتضمّن الخيارات المطروحة والنظر في كل منها على حدة (Drew, 2021).

3. التفكير التأملي:

عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها، والتحقّق من صحتها قبل الاختيار أو الوصول إلى الحلّ الصحيح (ابراهيم، 2005).

4. التفكير الإبداعي:

يتضمّن التفكير الإبداعي التفكير في موضوع ما بطرق غير عادية أو تقليدية وتوليد أفكار جديدة، ومن خلاله يمكن معالجة المشكلات من منظور لم يتمّ استخدامه من قبل. (Drew, 2021).

5. التفكير الناقد:

هو تفكير تأمليّ استدلاليّ تقيميّ ذاتيّ، يتضمّن مجموعة من الاستراتيجيّات والعمليّات المعرفيّة المتداخلة كالتفسير، والاستنتاج، والتحليل، والتّقييم، بهدف تفحص المفاهيم والآراء والأدلة، والادّعاءات التي يتمّ الاستناد عليها عند إصدار حكم، أو حلّ مشكلة، أو وضع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين (أبو جادو، 2013).

6. التّفكير الجانبيّ:

تفكير يتميّز بالبحث والانطلاق بحريّة في اتجاهات متعدّدة بدلاً من السّير في اتجاه واحد لحلّ مشكلة ما أو توضيح موقف معيّن، ويركّز على توليد طرائق جديدة لرؤية الأشياء، وإذا كان الإبداع طريقة استعمال عقولنا، فإنّ التّفكير الجانبيّ خير وسيلة لاستعمال عقولنا؛ فهو أداة الإبداع، ويمكن تنمية مهاراته بالتّدريب والممارسة (الكبيسي، 2013).

2.1.5 التّفكير الجانبيّ:

يرتبط التّفكير الجانبيّ بالعالم (إدوارد دي بونو) الذي أطلق هذا المصطلح عام 1967م، (Lawrence, A. Xavier, A. 2013) ويعني البحث عن حلّ المشكلات بأساليب غير تقليديّة أو منطقيّة بشكل واضح، والذي يُنظر به إلى المشكلة من زوايا عديدة، فينتج هذا التّفكير للإحاطة بوجهات النّظر المختلفة، بل قد ينطلق بعيداً عمّا هو مألوف في التّفكير (دي بونو، 2001).

وقد أراد دي بونو أن يميّز التفكير الذي أسماه التّفكير الجانبيّ -لأنّنا نحتاج فيه للتّحرك بشكل جانبيّ؛ لإيجاد اتّجاهات وبدائل جديدة- عن نوع آخر من التّفكير سمّاه التّفكير العاموديّ وهو ذلك التّفكير الذي يعتمد على المنطق أو على ما يألفه الإنسان ويعتاد عليه (المشهداني والشّمري، 2017).

ولا يتعارض التفكير الجانبي مع التفكير الرأسي (العامودي) بل إنَّ كليهما مكمل للآخر فالتفكير الجانبي يولّد الأفكار والتفكير الرأسي يطور هذه الأفكار ويضاعف فعاليتها (Debono, 1983).

يرتبط التفكير الجانبي ارتباطاً وثيقاً بالبصيرة والإبداع والفكاهة، ومع ذلك فهو يعدّ عملية مدروسة، وله طريقة محدّدة لاستخدام العقل كالتفكير المنطقي ولكن بشكل مختلف تماماً. فالتفكير الجانبي يهتم بتوليد أفكار جديدة، والتي تعتبر أساس التّغيير والتّقدم في كلّ مجال من العلوم إلى الفن، ومن السياسة إلى السّعادة الشّخصية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى التفكير الجانبي. (Ramachandra M. & Jagadeesh B, 2017)

ويمكننا القول أنّ التفكير الجانبي لا يقف أمام المشكلات عاجزاً بل يفتح طرقاً وآفاق جديدة لرؤية الأشياء، فهو يتحرك بمرونة في عدّة اتجاهات ويحاول أن يكتشف حلولاً للمشكلة بمنظور رحب متحرراً من قضبان السّكك الحديدية التي تسير في مسارات محدودة (الذّيباني، 2013).

كما يسهم التفكير الجانبي في تحقيق الأهداف لدى المتعلّمين؛ لذا أصبح لزاماً على المؤسسات التربويّة والتّعليميّة التركيز على تبني استراتيجيّات حديثة تعمل على المشاركة الفعّالة للطّالب وتتمّي تفكيره (قطامي، 2001). وأكّد هونك (Hong, 2006) أنّ تطوير مراحل عمليّة التفكير لدى الطّلبة ينبغي أن يبدأ في المرحلة الابتدائيّة، وذلك من خلال تزويد الطّلبة بأنشطة مدروسة تثير لديهم التفكير الإبداعي والجانبي.

2.1.5.1 مسمّيات التفكير الجانبي:

أطلق دي بونو عدداً من المسمّيات على التفكير الجانبي منها: الإبداع الجاد؛ ليفرّق بين الإبداع المعتمد على الإلهام، والإبداع المدروس المعتمد على أنظمة المعلومات، (ديبونو، 2006) ويسمى أيضاً التفكير الإحاطي؛ وذلك لأنّه يسعى للإحاطة بجوانب المشكلة التي يواجهها في البحث عن

حلول لها، وقد وردت في بعض الكتب تسمية التفكير الجوانبيّ ، وهي التسمية التي يراها مترجمو كتب تعليم التفكير للعالم دي بونو بأنها التسمية الأصحّ والأكثر اتصالاً بالمفهوم، إذ إنّ كلمة الجانبيّ تدلّ للوهلة الأولى على أمر ثانويّ، ولكن يمكن القول إنّ كلمة الجوانبيّ جمع تكسير لكلمة جانب، وهي تشير إلى التعددية في أكثر من جانب، لكنّ تسمية التفكير الجانبيّ هي الأكثر شيوعاً كونها ترجمة لكلمة "Lateral" فهذه الكلمة بصيغة المفرد لا بصيغة الجمع، ويرى بونو وعلماء النفس، أنّ تسمية التفكير الجانبيّ هي التسمية الأكثر استعمالاً من بقية التسميات الأخرى (المشهداني، والشّمري، 2017: 70-96).

2.1.5.2 مفهوم التفكير الجانبيّ:

أصبح مصطلح التفكير الجانبيّ سنة (1967) مصطلحاً أساسياً في قاموس إكسفورد الإنجليزيّ، وعرفه دي بونو بأنّه: البحث عن حلّ المشكلات بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح ، فهو يتضمّن إعادة الهيكلة واستفزاز الأنماط الجديدة (De Bono, 1995: 52).

ويمكن تعريف التفكير الجانبيّ بأنّه طريقة تفكير تبحث عن حلّ المشكلات من خلال طرق أو عناصر غير عادية والتي عادة ما يتجاهلها التفكير المنطقيّ. (Lawrence, A. Xavier, A. 2013)

كما عرفه محمود (2006: 189) بأنّه: "تمط من أنماط التفكير يعتمد على ابتكار أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل، والنظر إلى المشكلة من أكثر من جهة، والتركيز على واقع الأمر وليس الأمر الواقع، والاستفادة من كلّ المعلومات المتاحة مع البحث عن معلومات جديدة، والقفز بخطوات حلّ المشكلة فلا يعتمد في خطواته على مسار واضح للتفكير الرأسي الذي يسير في خطوات متسلسلة".

وعرّفته الغفار (2016: 4) بأنّه: البحث عن طرق واتّجاهات جديدة لإيجاد أفكار جديدة وغير تقليديّة، من خلال التّغلب على الأفكار القديمة والقوالب الفكرية النمطيّة.

ويعرّف بأنّه حلّ مشكلة من خلال نهج غير مباشر وإبداعيّ، باستخدام تفكير خطواته غير واضحة ويتضمّن أفكاراً قد لا يمكن الحصول عليها باستخدام المنطق التقليديّ. (Ramachandra More&. Jagadeesh B,2017, 38-42)

وتعرّفه الباحثة بأنّه: القدرة على حلّ المشكلات بطرق تجديديّة منفتحة غير مألوفة بعيداً عن المقدمات المنطقيّة التي تؤدّي لنتائجها، ورؤية المواقف المعتادة من زوايا جديدة ومتعدّدة، ممّا يؤدي إلى فهم أعمق و أكثر مرونة للأشياء من حولنا، وهذا النّوع من التّفكير مكتسب ويمكن تطويره وتدريب العقل على استخدامه وذلك من خلال حلّ الألغاز والأحاجي والتّخلّص من الطّرق الاعتياديّة التي نفكّر بها دائماً.

2.1.5.3 مصادر التفكير الجانبي:

يرى ديبونو (2005) أنّ للتّفكير الجانبي عدّة مصادر وهي:

- البراءة: فهي إبداع الأطفال التقليديّ، حيث يأتي من عفويّتهم والحيويّتهم أكثر من كونه نتيجة البحث عن أسلوب جديد.
- الخبرة: حيث يرى دي بونو أنّه عكس الإبداع النّاجم عن البراءة وهذا النّوع يعتمد على إعادة وترميم النّجاح السّابق.
- الدّوافع: وتعني وجود فضول لدى المرء لإيجاد طرق أفضل لأداء العمل ، وتجربة الأشياء الجديدة ، وبذل الجهد والوقت في محاولة تحقيق الإبداع.

- تعديل الحكم: إنَّ تعديل الحكم لا يأتي بأفكار جديدة بل يبحث عن مبدأ الفكرة لوضعها في قالب جديد.
- الحظّ أو الصدفة: وهي التي تأخذ التفكير في اتجاه آخر بعيداً عن التفكير التقليديّ، وقد كان تقدّم كثير من العلوم نتيجة الصدفة، كالكشاف البنسليين.
- التخلّي: أي التخلّي عن الخوف والمحاذير والقيود التقليديّة، التي تجعل التفكير يسير في مسار واحد.

2.1.5.4 مبادئ التفكير الجانبيّ:

ذكر دي بونو أربعة مبادئ رئيسة للتفكير الجانبيّ، لا ينفصل أيّ منها عن الآخر؛ لأنّ بينها تداخلاً وتفاعلاً ديناميكياً، فالمبدأ الأول هو استعمال المصادفة، أي إدخال عنصر العشوائية والمفاجأة لتجديد الأفكار. أمّا المبدأ الثاني فهو البحث عن عدد من خيارات إدراكية بدلاً من الرؤية الأحادية التي تحدث في المبدأ الأول. ويتضمّن المبدأ الثالث التعرف على الأفكار المتسلّطة والتي تستقطب بقيّة الأفكار وتخضعها. أمّا المبدأ الرابع فهو الهروب من قبضة المنطق الحديديّة المسيطرة على عمليّات التفكير؛ لأنّ المنطق لا يأتي بأفكار جديدة (المشهداني والشمري، 2017: 70-96).

2.1.5.5 معوقات تعليم التفكير الجانبيّ:

هناك معوقات عديدة تقف أمام تعليم الطلبة التفكير الجانبيّ ومنها: تركيز المناهج على تزويد الطلبة بأكبر كمّ من المعلومات والحقائق واعتبارها ضروريّة وكافية لتنمية مهارات التفكير لديهم، ممّا يؤدي إلى حشو عقولهم بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين، وينعكس ذلك في بناء الاختبارات المدرسيّة والتدريبات المعرفيّة الصقيّة واللأصفيّة التي تنقل الذاكرة ولا تنمّي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم (المشهداني، والشمري، 2017: 70-96).

ومن معوقات تعليم التفكير الجانبي أيضًا ١ اعتماد تقويم الطلبة في النظام التعليمي على اختبارات مدرسية معظمها تتطلب مهارات معرفية متدنية تقتصر على التذكر والفهم، وهذا ما يجعل شعار التعليم من أجل التفكير مجرد قول نردده نظريًا أما الممارسات الميدانية فلا تعكس هذا التوجه (الزراع، 2012).

2.1.5.6 علاقة التفكير الإبداعي بالتفكير الجانبي:

يتعلق التفكير الجانبي باستكشاف المفاهيم والإدراكات بمعناها العام، بينما يتعلق الإبداع بتغيير المفاهيم والإدراكات (ديبونو، 2005)، وترى شناعة (2019) أن التفكير الجانبي هو الطريق الذي يوصل للإبداع فهو تفكير ممنهج خارج عن المألوف، والإبداع كما ترى لا يتحقق إلا إذا تخطينا كل حدود التفكير المنطقي. بينما يرى (Abbasi, et al, 2011) أن الإبداع غالبًا ما يكون مجرد وصف للنتيجة، فالتفكير الجانبي هو وصف العملية والإبداع هو النتيجة، ويمكن للمرء فقط الإعجاب بالنتيجة لكن يمكنه أن يتعلم كيفية استخدام العملية التي حققت هذه النتيجة.

2.1.6 التعلم التعاوني:

يستند التعلم التعاوني إلى النظرية البنائية الاجتماعية التابعة لعالم النفس ليف فيجو (Vygotsky) والذي يرى أن التعليم عملية اجتماعية تتطوي على عدد من التفاعلات التي تحدث بين المتعلمين وكل من المعلم واستراتيجية التدريس والمحتوى (سيد، 2019).

2.1.6.1 مفهوم التعلم التعاوني:

يعرف التعلم التعاوني بأنه: طريقة تدريس يُجري فيها الطلبة دراسات لمساعدة بعضهم بعضًا على التعلم في مجموعات صغيرة بما يتناسب مع الهدف الموضوع (Teyfur, 2013).

ويرى دوماس (Doymus, et al, 2004: 103-115) أن التعلّم التعاوني يتضمّن مجموعات صغيرة غير متجانسة، تتكوّن عادةً من (4-5) أعضاء يعملون معًا من أجل مهمة جماعية يكون فيها كلّ عضو مسؤولًا بشكل فرديّ عن جزء من المهمة.

ويعرّف أيضًا بأنه طريقة تعليمية يساعد فيها الطلبة بعضهم في المواد الأكاديمية، ممّا يطور مهاراتهم في حلّ المشكلات، والتفكير النقديّ، ومهارات الاتصال، وتجعلهم متعلّمين نشطين (Doymus et al, 2004).

ويمكن تعريف التعلّم التعاوني على أنّه نهج تعليميّ ينضمّ فيه الطلبة إلى مجموعات مختلطة صغيرة لتحقيق هدف مشترك من خلال مساعدة بعضهم بعضًا في التعلّم، ممّا يزيد من الثقة بالنفس وينمّي مهارات الاتصال والتفكير النقديّ، وحلّ المشكلات (Katranci, & Sengul, 2013).

ويعرفه السيد (2019) بأنه: استراتيجية تدريس، اعتمادها الأساسي على المتعلّمين الذين ينقسمون في مجموعات غير متجانسة يتراوح عددها ما بين (3-6) طلبة، يتبادلون الخبرات فيما بينهم لإنجاز مهامّ تعليمية معيّنة مقسّمة بينهم، حيث يكون لكلّ عضو في المجموعة مهمة محدّدة يؤدّيها داخل المجموعة، ويكون التعلّم تحت إشراف وتوجيه المعلّم الذي يساعد المجموعات في تحقيق الأهداف المنشودة.

وتعرفه الباحثة بأنه: القيام بعملية التعلّم والتعليم من خلال الاستفادة من خبرات الأقران، حيث يشارك الطلبة بعضهم في جمع المعلومات وفهمها وتحليلها وتوظيفها في سياقات جديدة من خلال العمل في مجموعات غير متجانسة، ممّا يؤدّي إلى تنشيطهم، وتنمية مهارات الاتصال لديهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق أهداف العملية التعليمية الخاصة والعامة، ويقوم المعلم في هذا النوع من التعلّم بدور الموجه والمرشد للطلبة حتّى يحققوا هذه الأهداف معًا.

2.1.6.2 أهمية التعليم التعاوني:

يساعد التعليم التعاوني الطلبة على تطوير صورتهم عن أنفسهم وعن زملائهم، وتزويد من مهارتي حل المشكلات والتفكير النقدي لديهم، والطلبة في هذا النوع من التعليم ليسوا منافسين بل مساعدين لبعضهم، هدفهم تحقيق الهدف المشترك الموضوع، ومن هنا فالتعليم التعاوني يعلم الطلبة بأن تحقيق التعلم لا يعني أن نكون أفضل من بعضنا بل يعني أن نعمل معًا بشكل أفضل (Tukmen & Atasayar, 2015).

2.1.7 استراتيجية جيكسو كأحدى استراتيجيات التعلم التعاوني:

ابتكر الدكتور اليوت اورنوسون وطلبة استراتيجية جيكسو عام 1971 بهدف القضاء على التمييز العنصري الذي كان سائدًا في تلك الفترة، وقد أطلقوا عليها هذا الاسم لأنها تشبه لعبة الأحجية التي ترتبط فيها الصور المجزأة لتشكّل صورة متكاملة، فلا يمكن فهم تلك الأجزاء إلا إذا اكتملت الصورة، وكما أنّ الصور في لعبة الأحجية لا تكتمل ولا تُفهم إلا إذا اجتمعت ووضعت في أماكنها فإنّ وجود كلّ طالب في المجموعة ضروري ليفهم باقي الطلبة الدرس (الشّمري، 2011).

يقسم الطلبة في استراتيجية جيكسو إلى مجموعات، كلّ مجموعة تضمّ من (2-6) طلبة، وتسمّى هذه المجموعات "المجموعات الأصلية"، يبحث أعضاء المجموعة الأصلية في موضوعات مختلفة، بحيث يشكّلون مع الأشخاص الذين يبحثون نفس الموضوعات مجموعات جديدة تسمى مجموعات الخبراء، وفي مجموعة الخبراء يتبادل الطلبة نتائج البحث والأفكار حول كيفية شرح الموضوع لأصدقائهم، ثمّ يذهب الطلبة إلى مجموعاتهم الأصلية ويتشاركون دراساتهم مع بعضهم البعض، فيلعب الطلبة الذين يصبحون خبراء في موضوع ما دورًا أساسيًا في تعليم أصدقائهم، ثمّ يقيم المعلم الطلبة في الوحدة تقييماً فردياً (Arslan, 2016).

تركز هذه الاستراتيجية على توفير الفرصة لدى الطلبة لمساعدة بعضهم بعضاً بناءً على الفهم، وتجعل كل عضو في المجموعة مسؤولاً عن شرح قسم من المادة المحددة لأعضاء الفريق الآخرين بصفتهم خبيراً فيه، مما يجعله يشارك بحماس في مجموعة الخبراء؛ لأنه يعرف أنه الوحيد الذي سيمتلك هذه المعلومة عندما ينتقل إلى مجموعته الأصلية، وهذا ما يوضح تشابه هذه الاستراتيجية بلعبة الأحجية التي تكون كل قطعة فيها ضرورية لفهم الصورة النهائية (Student, 2015).

2.1.7.1 مفهوم استراتيجية جيڪسو:

ويعرفها دوماس وآخرون (Doymus et al, 2004) بأنها إحدى استراتيجيات التعليم التعاوني، يعتمد فيها الطلبة على بعضهم اعتماداً متبادلاً، يتم فيها تشكيل مجموعات جديدة وخبيرة من أعضاء المجموعات الأصلية، وتسمح هذه الاستراتيجية بالتحقق مما إذا كان الطلبة قد أدوا مهامهم المتعلقة بموضوع الدرس من خلال التقييم الفردي الذي يقوم به المعلم في نهاية الدرس، وتعدّ هذه الاستراتيجية مناسبة للعلوم الاجتماعية.

ويرى (Gambari, et., al., 2013, p.13) بأنها استراتيجية تعاونية تتطلب من الطلبة العمل في مجموعة من (5-6) أعضاء، ويتم منح كل طالب في مجموعة من المجموعات جزءاً من المادة المراد تدريسها؛ مما يجعله خبيراً فيها، ويلتقي أعضاء الفرق المختلفة الذين درسوا نفس المادة (مجموعة الخبراء) لمناقشتها، ثم يعودون إلى فرقهم الأصلية لتعليم زملائهم ما تعلموه بحيث يكون لكل طلبة الصفّ علم بالموضوع.

وتعرفها الباحثة بأنها: صورة من استراتيجيات التعليم التعاوني الديناميكية، يشترك فيها كل الطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية وتكسبهم مهارات حياتية، وتعزز روح المسؤولية والتحفيز الإيجابي لديهم، وتزيد ثقتهم بأنفسهم، وتحببهم في التعلم، وتقوي علاقاتهم الاجتماعية باعتماد بعضهم على

بعض، حيث يمرّ الطّلبة فيها بعدّة أنشطة، إذ يقسمون إلى مجموعات يتراوح عددها من (4-6) طلبة تسمّى هذه المجموعات مجموعات الأمّ، يحمل أفراد كلّ مجموعة من هذه المجموعات بطاقات لها نفس اللون وبأرقام مختلفة، ويقوم أفراد المجموعة الأمّ بعدّة مهامّ وأنشطة قبلية أو تمهيدية، ثمّ ينتقل كلّ فرد في المجموعة الأمّ مع الأفراد الذين يحملون الرّقم نفسه ليشكّلوا بذلك مجموعات الخبراء، والتي تقوم بالبحث وجمع معلومات حول موضوع معيّن بحيث يصبح كلّ طالب في المجموعة خبيراً متقناً لما كلّف به، ثمّ يعود إلى مجموعته ليعلمهم الجزء الذي أتقنه، ويقوم المعلّم في نهاية الدّرس بتقييم ذلك.

2.1.7.2 أهمية استخدام استراتيجية جيكو:

تعزّز هذه الاستراتيجية مشاركة الطلبة وتجعلهم يتحمّلون مستوى عالٍ من المسؤولية، كما تساعد على تطوير مهارات العمل الجماعيّ، وتكشف عن فهم الطالب للمفهوم عندما يقوم بنقله إلى زملائه في المجموعة الأمّ، فتسهّل تصحيح سوء الفهم عند الطلبة، هذا بالإضافة لملاءمتها لمتعلّمي اللّغة (Efe & Efe, 2011).

يرى اشتيو وآخرون (2011م) و(Mengduo & Xiaoling, 2010) أنّ أهمية استراتيجية جيكو تكمن في جعل كلّ طالب في غرفة الصّفّ يشارك في الموضوع، ويتحمّل المسؤولية حيث سيتمّ تقييم كلّ طالب بمفرده، وتساعد هذه الاستراتيجية الطالب الضعيف في الاعتماد على نفسه وتبرز شخصيته، وتمكّن من تجربة النّجاح والذي يمكن أن يساهم في التّحفيز الإيجابي ويؤدي إلى مزيد من النّجاح، وتحمل الجميع المسؤولية في حالة ظهور نقاط الضّعف، كما تقضي على المنافسة؛ ممّا يؤدي إلى إشاعة روح التّعاون، والإيثار، والانضباط، والالتزام بالوقت، ومشاركة الأفكار، والسّعي لتحقيق الأهداف المشتركة؛ لتحقيق الإنجاز، وتراعي الفروق الفردية؛ فهي عبارة عن مجموعات غير متجانسة تتبادل الخبرات، فتكسب الطّلبة مهارات حياتية واجتماعية مهمّة

كالتحدث والاستماع والتعاون والتفكير وحلّ المشكلات، وتذيب الحواجز الاجتماعية بين الطلبة ، كما
تؤيد نشاط الطلبة في الصفّ وتولّد الثقة بالنفس، و تكسر حاجز الخوف والقلق عندما يشعر الطالب
بأنّ له دورًا ملموسًا في هذا التعلّم؛ ممّا يساعد على تحسين الفهم لديه.

2.1.7.3 خطوات استراتيجية جيكسو:

من خلال الرجوع إلى دراسة كلّ من (عفانة والحيش، 2007) و (Artutm & Tarim, 2007)
(Gambari, & Thomas, 2015) و(الكبيسي، 2016) يمكن تحديد خطوات استراتيجية جيكسو
كالآتي:

أولًا- مدخلات الاستراتيجية:

1) اختيار وحدة تعليمية وتقسيمها إلى عدّة موضوعات وتحديد الأهداف التي يريد المعلم
تحقيقها.

2) إعداد الموادّ اللازمة لتعلّم موضوع الدّرس من المراجع والكتب والمقالات ومقاطع الفيديو
والنماذج والرّسومات.

3) تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات تعاونيّة غير متجانسة وفقًا لقدراتهم ومواهبهم.

4) إعداد أداة تقييم للدّرس.

ثانيًا- تنفيذ الاستراتيجية:

1) يشكّل الطلبة مجموعة الأمّ والتي تتكوّن من 4-6 أشخاص.

2) يشرح المعلم الخطوط العريضة للموادّ التي سيتمّ مناقشتها.

- (3) تعيين جزء من المادة التعليمية لكل عضو من أعضاء المجموعة الأصلية والذي يحمل رقماً معيناً، واعتبارهم خبراء بالموضوع الخاص بهم، فيتحمل كل عضو من أعضاء المجموعة الأم مسؤولية دراسة موضوع محدد مختلف عن بقية زملائه في باقي المجموعة.
- (4) إجراء مقابلات مع الخبراء: حيث يجتمع الأعضاء الذين يكلفون بنفس المادة ويقومون بمناقشة وتوضيح العناصر الغامضة في المحتوى، وذلك بعد أن يوزع المعلم نسخاً من ورقة الخبير المحتوية على قائمة بالموضوعات التي تتضمنها الوحدة التعليمية.
- (5) تقارير المجموعة أو الفريق: يُعد المتعلم الخبير تقريراً عن الموضوع ويعتبره ملخصاً يساعده لاحقاً في الشرح والتدريس، ويمكن في هذه المرحلة الاستعانة بورقة عمل يصممها المعلم خصيصاً لطلبتة؛ كي يساعدهم في كتابة التقارير.
- (6) عودة أعضاء مجموعات الخبراء إلى مجموعاتهم الأصلية لشرح المواد التي حصلوا عليها لزملائهم في المجموعة.

ثالثاً- التقييم:

تتضمن هذه الخطوة تصحيح عمل المجموعات وتوجيهها، وملاحظة مدى اندماج المتعلم في المجموعة، وفي النهاية يعطي المعلم اختباراً في المادة يغطي جميع الأجزاء، ويكون هذا الاختبار فردياً، يجيبه كل طالب على حدة. وتعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة، وبهذا يكون التقييم فردياً وجماعياً.

2.1.7.4 دور المعلم في استراتيجية جيكسو:

يتمثل دور المعلم في هذه الاستراتيجية بدور الموجه والميسر للعملية التعليمية حيث يقوم باختيار المواد التعليمية، وتقسيم المواد وفقاً لعدد الطلبة، وتنظيم المجموعات، وشرح مسؤوليات الأعضاء،

ومراقبة العمل الجماعي ، ومساعدة الطلبة في تلخيص المواد، كما عليه توضيح استراتيجيّة جيڪسو للطلبة قبل البدء بتنفيذها، وأخيراً يقوم بالتقييم (Mengduo & Xiaoling, 2010).

2.1.7.5 دور الطالب في استراتيجية جيڪسو:

الطالب هو محور العملية التعليمية، ودوره في هذه الاستراتيجية إيجابي ونشط وفعل فهو باحث عن المعلومات، ويفعل خبراته السابقة لربطها بالمواقف الجديدة، ويكون لكل طالب دور أساسي في الفصل الدراسي، وكل طالب مسؤول عن أداء مهمته المنوطة به (Saker, 2015).

2.1.7.6 استراتيجية جيڪسو وتنمية التفكير:

أشارت العديد من الدراسات إلى أثر استراتيجية جيڪسو على أنواع التفكير المختلفة، ومنها دراسة الكبيسي (2015) التي أكدت وجود أثر إيجابي لهذه الاستراتيجية على مرونة التفكير، وأشارت هذه الدراسة إلى دراسات أخرى عديدة منها: دراسة (Ghaith, 2003) التي كشفت أن هذه الاستراتيجية تنمي بعض أنواع التفكير ومنها التفكير الناقد، ويكون الطلبة الذين يدرسون بطرق التعلم التعاوني أقدر على اكتساب المعرفة ويكون تفكيرهم أكثر مرونة من غيرهم. وبينت دراسة إبراهيم (2011) أن لاستراتيجية جيڪسو أثراً أكبر في تنمية التفكير الابتكاري والتواصل الرياضي والتحصيل مقارنة ببعض استراتيجيات التعلم النشط.

2.2 الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة في هذا الباب الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة "أثر استراتيجيتي جيكسو، وتنال القمر على الفهم القرائي والتفكير الجانبي لدى طلبة الصف السادس"؛ حيث قامت الباحثة باستعراض وتحليل الدراسات من حيث الهدف، والمنهج، والأداة المستخدمة، والمجتمع والعينة، والنتائج التي توصلت إليها كل دراسة. كما قامت بترتيبها تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم، موزعة على أربعة محاور، على النحو الآتي:

2.2.1 المحور الأول: الدراسات التي تناولت استراتيجية جيكسو "Jigsaw"

فحصت دراسة سابوترا وآخرون (Saputra et al., 2019) فعالية استراتيجية التعلّم التعاوني جيكسو ونموذج التعلّم القائم على حلّ المشكلات في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، ذو المجموعة التجريبية الواحدة، وقد تمّ تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد على عينة مكونة من (37) طالباً، تمّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من طلبة الصفّ الحادي عشر في مدرسة SMK في سوراكارتا، إندونيسيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين درجة الاختبار القبلي ودرجة الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي.

واستقصت دراسة تابيولو وآخرين (Tabiolo et al., 2019) تأثير استراتيجية جيكسو على التحصيل الدراسي لطلبة الصفّ التاسع، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة، وطبقوا اختبار تحصيلي، على عينة مكونة من (51) طالباً من الصفّ التاسع تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع طلبة

الصفّ التاسع بالمدارس الحكوميّة في زامباليس بالفلبين. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن طلبة المجموعة التّجريبية قد تحسّنوا من مستوى "التّطوير" إلى "الكفاءة" في تحصيلهم العلمي بعد تنفيذ استراتيجية جيڪسو، كما أظهرت الدّراسة أن استراتيجية جيڪسو كان لها تأثير كبير على التّحصيل العلميّ للمتعلّمين.

واستهدفت دراسة الجعيد (2018) التّعرف على فعالية استخدام استراتيجية جيڪسو (Jigsaw) في تدريس مقرر الفقه وبقاء أثر التّعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أغراض الدّراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التّجريبيّ، وقامت بتطبيق اختبار تحصيلي (قبلي - بعدي - مؤجل) على عينة مكوّنة من (67) طالبة تمّ اختيارهن بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدّراسة المتمثل في طالبات الصفّ الثالث المتوسّط في المتوسطة السّابعة والثلاثون بحي أمّ السّباع، خلال الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ 1434هـ/1435هـ، حيث تمّ تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية دُرّست بطريقة استراتيجية جيڪسو، والأخرى ضابطة دُرّست بالطريقة الاعتيادية. وقد خلصت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التّحصيل لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس الفقه بين متوسّطات درجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية؛ يعزى لطريقة التّدريس، لصالح استراتيجية جيڪسو، وجود فروق دالة إحصائية في بقاء أثر التّعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بين متوسّطات درجات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية يعزى لطريقة التّدريس، لصالح استراتيجية جيڪسو (Jigsaw) في تدريس الفقه. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسّطات درجات المجموعة التّجريبية في الاختبارين التّحصيلي البعدي بمتوسط، وبقاء أثر التّعلّم بمتوسّط لدى طالبات المرحلة المتوسطة يعزى لطريقة التّدريس لصالح استراتيجية جيڪسو (Jigsaw) في تدريس الفقه.

هدفت دراسة كاتيمبا وصموئيل (Katemba & Samuel, 2017) إلى معرفة فعالية استخدام

استراتيجية جيكسو في تحسين قدرة الطلبة على الفهم القرائي، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وقاما بتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة مكونة من (65) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة الصف الثامن في باندونج ، إندونيسيا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية بلغ عدد أفرادها (32) درست باستراتيجية جيكسو، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (33) درست بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي يعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجية جيكسو.

واستكشفت دراسة ارسلان (Arslan, 2016) أثر استراتيجية جيكسو على النجاح الأكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو الدورة التدريبية في تعليم قواعد اللغة التركية، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وطبق اختبارًا تحصيليًا، ومقياس الاتجاهات نحو دورة تعلم اللغة التركية، على جميع الطلبة في إحدى المدارس المتوسطة في كارس بتركيا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية درست باستراتيجية الجيكسو، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعتين التجريبية والضابطة واتجاهاتهم نحو الدورة.

وهدف دراسة ويدويوكو (Widoyoko, 2013) إلى استقصاء ما إذا كان هناك اختلاف كبير في القدرة على الفهم القرائي بين الطلبة الذين يتم تدريسهم باستخدام استراتيجية جيكسو، وأولئك الذي تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وطبق اختبار الفهم القرائي على عينة مكونة من (72) طالبًا، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من

Bawang" في إندونيسيا، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2013، حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداها تجريبية تمّ تدريسها باستراتيجية جيكو والأخرى ضابطة تمّ تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فرقاً كبيراً في القدرة على الفهم القرائي بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام استراتيجية جيكو.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تناولت استراتيجية تنال القمر

هدفت دراسة اليتيم وآخرين (Alyatim et al., 2020) إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر في تطوير التدريس لتحسين مهارات الفهم القرائي لطلبة الصفّ السادس، ولتحقيق الغرض من الدراسة اتبع الباحثون المنهج التجريبي، وطبقوا اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة مكونة من (43) طالباً تمّ اختيارهم بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع طلبة الصفّ السادس في مدارس إمارة أبو ظبي في العام الدراسي 2017/2018، حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية عدد أفرادها (22) طالباً درسوا باستراتيجية تنال القمر، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (21) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية. وقد أشارت نتائج الدراسة أنّ استراتيجية تنال القمر لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة من طلبة الصفّ السادس.

هدفت دراسة دحلان (2019) التعرف إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصفّ الخامس الأساسي، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام بتطبيق اختبارات فهم المقروء على عينة مكونة من (76) تلميذاً،

بطريقة عشوائية من مدرسة ذكور خانيونس الابتدائية (أ) للاجئين، والتي تم اختيارها قصدياً من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس غوث وتشغيل اللاجئين في مدينة خانيونس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2016، حيث تم توزيع العينة على مجموعتين: إحداها تجريبية وبلغ عددها (37) تلميذاً؛ تم تدريسهم باستراتيجية تنال القمر، والأخرى ضابطة بلغ عددها (39) تلميذاً؛ تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات فهم المقروء البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم الأثر كبير حيث بلغ (0.507).

هدفت دراسة عيسى (2019) التعرف إلى فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف بالسعودية، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وطبق اختبار مان ونتي، واختبار ويلكوسون على عينة مكونة من (35) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية بمحافظة الطائف، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ (18) تلميذاً في المجموعة التجريبية درسوا باستراتيجية تنال القمر، و(17) تلميذاً في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، واستمرارية الأثر الإيجابي للتدريب خلال القياس التتبعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي.

استقصت دراسة الهياجنة والتل (2017) فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتعال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقام بتطبيق اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي، على عينة من مكونة من (90) طالبة تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدراسة المتمثل في طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة رقية بنت الرسول في الأردن، حيث تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، درست إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، والأخرى باستخدام استراتيجية تنال القمر، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبتين في اختبار الاستيعاب القرائي، ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي، وكانت الفروق لصالح المجموعتين التجريبتين التي تلقت التدريس بواسطة استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتعال القمر، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الاستيعاب القرائي ومقياس ما وراء الاستيعاب القرائي لدى المجموعتين التجريبتين، لصالح المجموعة التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية تنال القمر.

هدفت دراسة المخزومي والبطاينة (2012) إلى تعرف أثر استراتيجية تنال القمر في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقام بتطبيق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التعبير الكتابي على عينة مكونة من (96) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستي بنات النعيمة الثانوية الشاملة، وابن تيمية الأساسية للبنين التابعين لمديرية تربية اريد الثانية خلال الفصل الأول من العام (2012/2011) موزعين في (4) شعب، وزعت عشوائياً بواقع شعبتين لكل منهما. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية ذكورا

وإنّاثا في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي، واهتمام الطلبة والطالبات كان متقاربًا من خلال استخدام استراتيجية تنال القمر، تفوق المجموعة التجريبية ذكورًا وإنّاثًا في الاختبار البعدي للتعبير الكتابي. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الطالبات الإنّاث.

2.2.3 المحور الثالث: الدّراسات التي تناولت الفهم القرائي

وهدفت دراسة محمود وآخرين (2020) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التّخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصّفّ الأول الإعدادي، ولتحقيق أغراض الدّراسة اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبيّ، وطبقوا اختبار الفهم القرائي الإبداعي، ومقياس تقدير مستوى الأداء المتدرج لمهارات الفهم القرائي الإبداعي على عيّنة مكوّنة من (60) تلميذًا تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة قصديّة من مجتمع الدّراسة المتمثل في تلاميذ الصّفّ الأول الإعدادي بمدرسة أولاد رائق الإعدادية التابعة لإدارة أسيوط التّعليميّة بمحافظة أسيوط، حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة فاعليّة استراتيجية التّخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصّفّ الأول الإعدادي، ووجود أثر كبير لاستراتيجية التّخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر (0.99).

واستكشفت دراسة داود (2020) أثر القراءة الحرة في تنمية الفهم القرائي وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة المعلّمين بكلّيّة التّربية – جامعة مدينة السّادات، ولتحقيق أغراض الدّراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبيّ، وقام بتطبيق اختبار الفهم القرائي مهارات الفهم القرائي، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لتعرف ومقياس أثر القراءة الحرة، على عيّنة مكوّنة من (100) طالب وطالبة تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة العشوائية من مجتمع الدّراسة، حيث تمّ تقسيمهم

بالتساوي إلى مجموعتين؛ تجريبية من الطلبة الذين يحبون القراءة الحرة ويمارسونها في حياتهم، وضابطة من الطلبة الذين لا يحبون القراءة الحرة ولا يمارسونها. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح المجموعة التجريبية، وزيادة تأثير القراءة الحرة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة المعلمين.

وحققت دراسة أبو الذهب (2019) من أثر توظيف استراتيجيات البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة مكونة من (35) طالباً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2017، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لصالح القياس البعدي تعزى لتوظيف استراتيجيات البيت الدائري.

وفحصت دراسة البقعاوي والنصار (2019) أثر استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وطبقا اختبار الفهم القرائي على عينة مكونة من (70) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف السادس الابتدائي في

محافظة رفحاء التابعة لمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، حيث تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أكدت النتائج الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة.

واستقصت دراسة عطية (2019) أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى طلبة المستوى الأول من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق اختبار الفهم القرائي واختبار الوعي الصوتي على عينة مكونة من (64) طالباً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ، حيث تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري الفهم القرائي والوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية.

2.2.4 المحور الرابع: الدراسات التي تناولت التفكير الجانبي:

هدفت دراسة بحيري وعبد الفتاح (2019) التعرف إلى فاعلية استخدام برنامج قائم على سكامبر في تنمية مهارات التفكير الجانبي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الرياضيات، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقاما بتطبيق اختبار مهارات التفكير

الجانبى، واختبار مهارات اتخاذ القرار على عينة مكونة من (80) تلميذاً، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة ميت غمر الإعدادية المشتركة بمحافظة الدقهلية؛ حيث تم تقسيمهم بشكل متساوٍ إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مهارات التفكير الجانبى لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود ارتباط موجب قوي دال إحصائياً بين التفكير الجانبى واتخاذ القرار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفحصت دراسة إبراهيم (2019) فاعلية استخدام استراتيجية كاجان - كوان في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الجانبى والوعى الاستهلاكى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبى، وقام بتطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبى ومقياس الوعى الاستهلاكى على عينة مكونة من (80) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرسة الشهداء الابتدائية المشتركة، حيث تم تقسيمهم مناصفةً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج

الدّراسة فاعليّة استخدام استراتيجيّة كاجان - كوان في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التّفكير الجانبيّ والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ المجموعة التّجريبية.

كما هدفت دراسة عبد العال (2018) إلى معرفة فاعليّة برنامج مقترح في الرياضيات الفازية في تنمية التّفكير الجانبيّ وحب الاستطلاع لدى طالبات المرحلة التّانويّة، ولتحقيق أغراض الدّراسة اتبعت الباحثة المنهج التّجريبّي "المجموعة الواحدة"، وقامت بتطبيق اختبار تحصيليٍّ، ومقياس التّفكير الجانبيّ، ومقياس حب الاستطلاع، على عيّنة مكوّنة من (36) طالبة تمّ اختيارهن بطريقة العيّنة القصدية من مجتمع الدّراسة المتمثل في طالبات الصّفّ الأوّل التّانويّ للعام الدّراسي 2017-2018 بمدرسة كليّة السّلام التّجريبية في مصر، وقد أظهرت الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطي درجات الطّالبات في التّطبيقات القبليّ/ البعديّ للاختبار التّحصيلي لصالح التّطبيق البعديّ، ووجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسطي درجات الطّالبات في التّطبيقات البعديّ لمقياس التّفكير الجانبيّ لصالح التّطبيق البعديّ، ووجود فرق دال إحصائيّاً عند بين متوسطي درجات الطّالبات في التّطبيقات القبليّ/ البعديّ لمقياس حب الاستطلاع لصالح التّطبيق البعديّ.

وحققت دراسة بشاي (2018) من فاعليّة استخدام استراتيجيّة سكامبر في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التّفكير الجانبيّ واتخاذ القرار الإبداعي لدى تلاميذ الصّفّ الإعدادي، ولتحقيق أغراض الدّراسة اتبع الباحث المنهج التّجريبّي، وقام بتطبيق اختبار التّفكير الجانبيّ، ومقياس اتخاذ القرار الإبداعي، على عيّنة مكوّنة من (82) تلميذاً تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة القصدية من مجتمع الدّراسة المتمثل في تلاميذ الصّفّ الإعدادي بإحدى مدارس مدينة أسيوط، حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة. وقد أكدت نتائج الدّراسة فاعليّة استخدام استراتيجيّة سكامبر في تنمية مهارات التّفكير الجانبيّ واتخاذ القرار الإبداعي.

كما هدفت دراسة عبد ربه (2017) إلى قياس الفاعلية النسبية لقبعات التفكير الست والتعلم المنظم ذاتيًا في تنمية التفكير الجانبي والتحصيل ودافعية الإنجاز في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام بتطبيق اختبار التفكير الجانبي، واختبار تحصيلي في وحدة الهندسة، ومقياس دافعية الإنجاز، على عينة مكونة من (150) تلميذًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدارس التضا من الابتدائية، ومدرسة أمين عمار الابتدائية بمحافظة بني سويف، مصر، في العام الدراسي 2016/2017، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات؛ تم التدريس للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام قبعات التفكير الست، وتم التدريس للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية. وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية التحصيل، وفاعلية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير الجانبي، وعدم وجود فاعلية نسبية لكل من قبعات التفكير الست، والتعلم المنظم ذاتيًا في تنمية دافعية الإنجاز.

وحققت دراسة كمال (2017) من أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التخيل التاريخي والتفكير الجانبي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وطبق اختبار مهارات التخيل التاريخي، واختبار مهارات التفكير الجانبي على عينة مكونة من (80) تلميذًا، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف السادس الابتدائي في العام الدراسي 2016/2017م، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود حجم تأثير كبير لتوظيف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس التاريخ وفي تنمية مهارات التفكير الجانبي والتخيل التاريخي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

2.2.5 التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

استعرضت الباحثة 39 دراسة سابقة، توزعت على أربع محاور، على النحو الآتي:

❖ خصّص المحور الأوّل منها للدراسات التي تناولت استراتيجيّة جيكسو؛ وقد بلغ عدد الدّراسات التي تناولها المحور (6) دراسات؛ منها (2) دراسات عربيّة، و(4) دراسات أجنبيّة، وقد اتفقت جميع الدّراسات في المحور الأوّل مع الدّراسة الحاليّة في تناولها استراتيجيّة جيكسو كمتغيّر مستقلّ وقياس تأثير أو فاعليّة استخدامها على متغيّرات تابعة أخرى، فعلى سبيل المثال: هدفت سابوترا وآخرون (Saputra et al., 2019) إلى التعرف على فاعليّة استراتيجيّتي التّعلّم التّعاونيّ جيكسو ونموذج التّعلّم القائم على حلّ المشكلات في تطوير مهارات التفكير النّقديّ لدى الطّلبة، كما هدفت دراسة الجعيد (2018) التعرف على فاعليّة استخدام استراتيجيّة جيكسو (Jigsaw) في تدريس مقرر الفقه وبقاء أثر التّعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. كما اتفقت الدّراسة الحاليّة مع معظم الدّراسات السّابقة في هذا المحور من حيث المنهج المتّبع (المنهج شبه التجريبيّ)، وطريقة اختيار العيّنة (القصدية) والأداة المستخدمة (الاختبار)، فيما اختلفت من حيث مجتمع الدّراسة المستهدف، فقد استهدفت الدّراسة الحاليّة طلبة الصّفّ السّادس الأساسيّ.

❖ وقد خصّص المحور الثّاني للدراسات السّابقة التي تناولت استراتيجيّة تنال القمر، وقد بلغ عدد الدّراسات التي تناولها المحور (4) دراسات، (3) منها دراسات عربيّة، ودراسة أجنبيّة واحدة وقد اتفقت جميع الدّراسات في المحور الثّاني مع الدّراسة الحاليّة في تناولها استراتيجيّة تنال القمر كمتغيّر مستقلّ، وقياس تأثير أو فاعليّة استخدامها على متغيّرات تابعة أخرى، فعلى سبيل المثال: هدفت دراسة عيسى (2019) التعرف على فاعليّة استراتيجيّة تنال القمر في التّعلّم العميق وتنظيم الذات، بينما هدفت دراسة الهياجنة والتّل

(2017) إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي، وتعال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث المنهج المتبع (المنهج شبه التجريبي)، فيما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة (القصدية) والأداة المستخدمة (الاختبار)، فيما اختلفت من حيث مجتمع الدراسة المستهدف مع الدراسات السابقة فقد باستثناء دراسة (Alyatim, 2020)، فقد استهدفت الدراسة الحالية ودراسة (Alyatim, 2020)، طلبة الصف السادس الأساسي، بينما استهدفت الدراسات السابقة مجتمعات مختلفة.

❖ وقد خصص المحور الثالث للدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي، وقد بلغ عدد الدراسات التي تناولها المحور (5) عريضة، وقد اتفقت جميع الدراسات في المحور الثالث مع الدراسة الحالية في تناولها الفهم القرائي كمتغير تابع، حيث يتم قياس تأثير أو فاعلية استراتيجيات التدريس المختلفة في تنمية أو تطوير مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، فعلى سبيل المثال: تناولت دراسة (محمود وآخرين، 2020) أثر استراتيجيات التخيل الموجه على الفهم القرائي، فيما تناولت دراسة (داود، 2020) أثر القراءة الحرة على الفهم القرائي، بينما تناولت دراسة، وكذلك الحال في باقي دراسات هذا المحور. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث المنهج المتبع (المنهج شبه التجريبي)، وطريقة اختيار العينة (القصدية)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة (اختبار الفهم القرائي)، فيما اختلفت من حيث مجتمع الدراسة المستهدف باستثناء دراسة واحدة هي دراسة (البعاوي والنصار، 2019)،

فقد استهدفت الدراسة الحالية ودراسة (البقعاوي والنصار، 2019) طلبة الصف السادس الأساسي.

❖ وقد خصص المحور الرابع للدراسات السابقة التي تناولت التفكير الجانبي، وقد بلغ عدد الدراسات التي تناولها المحور (6) دراسات؛ منها (5) دراسات عربية، ودراسة أجنبية واحدة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في المحور الرابع في تناولها التفكير الجانبي كمتغير تابع، حيث يتم قياس تأثير أو فاعلية استراتيجيات التدريس المختلفة في تنمية أو تطوير مهارات التفكير الجانبي لدى عينة الدراسة، فعلى سبيل المثال: تناولت دراسة (بحيري وعبد الفتاح، 2019؛ بشاي، 2018) استراتيجيات سكامبر على مهارات التفكير الجانبي، بينما تناولت دراسة (إبراهيم، 2019) فاعلية استراتيجيات كاجان - كوان في تنمية مهارات التفكير الجانبي والوعي الاستهلاكي، وكذلك هو الحال في باقي دراسات هذا المحور. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث المنهج المتبع (المنهج شبه التجريبي)، وطريقة اختيار العينة (القصدية)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة (اختبار التفكير الجانبي)، فيما اختلفت من حيث مجتمع الدراسة المستهدف باستثناء دراسة واحدة هي: (كمال، 2017)، فقد استهدفت الدراسة الحالية ودراسة (كمال، 2017) طلبة الصف السادس الأساسي.

❖ هناك دراسات تناولت استراتيجيات تنال القمر والفهم القرائي، وقد بلغ عددها (6) دراسات؛ منها (3) دراسات عربية، و(3) دراسات أجنبية، كما أن هناك (4) دراسات تناولت استراتيجيات جيڪسو والفهم القرائي منها دراسة عربية واحدة، و(3) دراسات أجنبية، ولم

تجد الباحثة أي دراسات سابقة تناولت أي من (استراتيجية جيسكو والتفكير الجانبي) أو (استراتيجية تنال القمر والتفكير الجانبي)، لذا رأيت أن تكون دراستي في ذلك.

2.2.6 ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

وقد تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها متغيرين مستقلين (استراتيجيتي جيسكو وتنال القمر)، ومتغيرين تابعين (الفهم القرائي والتفكير الجانبي)، حيث لا يوجد أي دراسة سابقة -حسب علم الباحثة- قد تناولت هذه المتغيرات في دراسة واحدة، كما أنتجت هذه الدراسة منظومة تدريس جمعت بين استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم التعاوني.

2.2.7 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على محاور الإطار النظري لكل متغير، وإثراء الإطار النظري بنتائج ميدانية، كما استفادت منها في التعرف على المنهج البحثي وطريقة اختيار العينة الأنسب للدراسة الحالية، كذلك استفادت منها في بناء أدوات الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية الأكثر ملائمة للتحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها ، وكذلك المعالجة الإحصائية للبيانات، وأخيراً استفادت منها في مناقشة وتفسير، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

3 الطريقة والإجراءات

3.1 المقدمة

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة وتصميمها، كما يحدد مجتمع الدراسة وعيّنته من حيث الحجم وكيفية اختيارها، ويوضح أيضاً أدوات الدراسة، وخطوات إعدادها، والتحقق من صدق كل منها وثباتها، ويعرض هذا الفصل الإجراءات التي قامت بها الباحثة لإتمام هذه الدراسة، كما يتضمن وصفاً للتحليل الإحصائي والأساليب الإحصائية المستخدمة.

3.2 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لاختبار أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي وتنمية مهارة التفكير الجانبي وذلك لملائمته موضوع الدراسة ومجالها.

3.3 مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات الصفّ السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ الخليل للعام الدراسي 2021/2020م من الفصل الدراسي الثاني. ووفقاً لإحصائيات دائرة التخطيط بمديرية التربية والتعليم/ الخليل فإنّ عدد مجتمع الدراسة بلغ (6400) طالباً وطالبة.

3.4 عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة قصديّة حيث تمّ اختيار كلّ من المدرسة التركيّة الفلسطينيّة الأساسيّة للذكور، ومدرسة بيت كاحلّ الأساسيّة للبنات الواقعتين ضمن مدارس مديرية التربية والتعليم/ الخليل، وقد اختارت الباحثة الشّعبتين التجريبيّتين بطريقة عشوائيّة، ويوضّح الجدول (1.3) مواصفات عينة هذه الدراسة:

جدول (3.1): توزيع أفراد العينة تبعاً للجنس والمجموعة

المدرسة	المجموعة	الجنس	العدد
المدرسة التركيّة الفلسطينية للبنين	التّجريبية	ذكور	21
	الضّابطة	ذكور	21
مدرسة بيت كاحلّ الأساسيّة للبنات	التّجريبية	إناث	25
	الضّابطة	إناث	25
المجموع			92

3.5 المادة التعليمية:

أعدت الباحثة مادة تعليمية قائمة على الدمج بين استراتيجيتي جيڪسو وتنال القمر، وضحت من خلالها طريقة التدريس المطلوبة، عن طريق قيامها بالخطوات الآتية:

1. اختيار ست دروس مطالعة من كتاب الصف السادس، من الرزمة التعليمية الثالثة والرابعة،

وهذه الدروس هي: فضائل بيت المقدس، وبيننا في الذاكرة، وقوة الإيمان، وأمومة وإمام،

والنباتات العطرية في فلسطين، ومدينة القيروان رابعة الثلاث.

2. مطالعة عدد من الدراسات السابقة التي أعدت أدلة للمعلمين للاستفادة منها في إعداد دليل

خاص بهذه الدراسة.

3. الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت استراتيجيتي جيڪسو، واستراتيجيتي تنال القمر.

4. تحديد أهداف دروس المطالعة والخبرات السابقة اللازمة لها، والوسائل التي سيتم

استخدامها.

5. توضيح خطوات الدرس، معتمدة على دمج خطوات كل من الاستراتيجيتين المذكورتين

حيث يكون التمهيد للدرس متمثلاً بمرحلة التنبؤ من استراتيجيتي تنال القمر، ويكون العرض

متمثلاً بمرحلة التنظيم من خطوات استراتيجيتي تنال القمر، ويتواجد الطلبة في هذه المرحلة

في مجموعاتهم الأصلية تبعاً لخطوات استراتيجيتي جيڪسو، ثم تبدأ مرحلة البحث حيث

ينتقل الطلبة إلى مجموعات الخبراء وفقاً لاستراتيجيتي جيڪسو، وفي هذه المرحلة تقوم كل

مجموعة بشرح الفقرة المخصصة لها، وذلك بالاستعانة بورقة عمل صممت لهذا الهدف،

ثم يقومون بتلخيص تلك الفقرة المخصصة لهم وفقاً لاستراتيجيتي تنال القمر، وبعد انتهاء

المجموعات من شرح وتلخيص فقرات الدرس يعود كل طالب إلى مجموعته الأصلية،

ليقوم بدور الخبير فيها فيوضح لبقية زملائه في المجموعة ما توصل له مع المجموعة

الخبراء انسجامًا مع استراتيجيّة جيكسو، ثمّ تقوم المجموعات الأصليّة بتلخيص الدّرس بأكمله وفقًا لاستراتيجيّة تنال القمر، وتأتي المرحلة الأخيرة من كلتا الاستراتيجيّتين، وهي مرحلة التّقييم، وتتمّ وفقًا لاستراتيجيّة تنال القمر بتقييم الطّلبة لأنفسهم، وقد أعدّت الباحثة قائمة شطب تعينهم على ذلك، أما وفقًا لاستراتيجيّة جيكسو فيتمّ التّقييم بإعطاء الطّلبة اختبارًا يحلّه كلّ طالب على حدة.

6. قامت الباحثة بشرح عدد من الدّروس على عيّنة استطلاعية؛ لتحديد الثّغرات الموجودة في دليل المعلّم وتعديلها، ولتحديد الزّمن المتوقّع لكلّ خطوة من خطوات الدّرس.
7. إعداد أوراق عمل وإعداد اختبارات لكلّ درس من الدّروس المختارة، وإعداد نماذج لخرائط ذهنيّة، ونموذج تقييم ذاتيّ للطّلبة؛ استجابة لمتطلّبات كلّ من الاستراتيجيّتين.
8. تقديم دليل المعلّم بصورته الأولى لعدد من المحكّمين، من الأساتذة الجامعيّين والموجهين التّربويّين.

9. حضور موجهين حصّة تتفّذها الباحثة على العيّنة الاستطلاعيّة وتطبّق فيها النّموذج القائم على دمج الاستراتيجيّتين.

10. تجهيز دليل المعلّم بصورته النهائيّة، والذي تضمّن تعريفًا بكلّ من استراتيجيّتي جيكسو، وتنال القمر، والتّفكير الجانبيّ، والفهم القرائيّ، ونماذج تحضير دروس المطالعة المختارة إجرائيًا، وأوراق العمل والاختبارات الخاصّة لكلّ درس، ونموذج التّقييم الذاتيّ للطّالب، ونماذج من خرائط ذهنيّة معدّة للتنبؤ بما تتضمنه نصوص المطالعة من أفكار وكلمات.

3.6 أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداتين للدراسة، وهما عبارة عن اختبارين: أحدهما لقياس مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، والآخر لقياس مهارة التفكير الجانبي فيما يتعلق بنصوص المطالعة من كتاب اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

3.6.1 اختبار الفهم القرائي:

أعدت الباحثة اختبار الفهم القرائي، حيث قامت بتحليل أسئلة دروس المطالعة المختارة وفقاً لمهارات الفهم القرائي، وإيجاد النسبة الوزنية لكل مهارة (ملحق 6)، ثم قامت الباحثة باختيار أربعة نصوص، اثني من خارج الكتاب وآخر في ضمن دروس المطالعة المختارة، وصاغت أسئلة النصوص وفقاً لمهارات الفهم القرائي آخذة بالاعتبار النسب الوزنية لكل مهارة.

3.6.1.1 صدق الاختبار:

عرضت الباحثة اختبار الفهم القرائي الذي أعدته على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8)، من أساتذة الجامعات وموجهي اللغة العربية، وبعض معلمي اللغة العربية من ذوي الخبرة؛ وذلك للتحقق من صحتها ومناسبتها لطلبة الصف السادس، والأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم؛ لإجراء التعديلات اللازمة، حيث بلغت عدد فقرات الاختبار في صورته الأولى 45 فقرة حذفت منها 15 عشر فقرة إما لتكرار الفكرة، أو لعدم مناسبتها لمستوى الطلبة، أو لعدم وضوحها، وتم تحويل بعض الفقرات من سؤال إنشائي إلى سؤال موضوعي وفقاً لما زودها به المحكمون من ملاحظات.

3.6.1.2 ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وقد اختارت الباحثة شعبة من الصف السادس من مدرسة الشيخ علي الشاذلي الكركي الأساسية للبنات وعددها 35 طالبة؛ بهدف اختبار الثبات، ولحساب معاملات الصعوبة والتمييز.

قامت الباحثة برصد النتائج وإدخالها على برنامج الحزمة الإحصائية للبحوث الاجتماعية (SPSS) لحساب معامل الثبات باستخدام معامل الاتساق (كرونباخ ألفا)، وقد أظهرت النتيجة أن معامل الثبات يساوي (0.86) وهو مناسب لأغراض الدراسة.

3.6.1.3 زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وفقا لمتوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب لإنهاء الاختبار والذي قدر بـ 45 دقيقة.

3.6.1.4 تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار وذلك بإعطاء كل سؤال درجة واحدة، واحتسبت نتيجة كالاتي:
من لم يجب عن السؤال أو أجاب إجابة خاطئة تكون درجته فيه صفراً، ومن يجب إجابة صحيحة يحصل على درجة واحدة.

3.6.2 اختبار التفكير الجانبي:

قامت الباحثة بإنشاء اختبار التفكير الجانبي وذلك بالرجوع إلى المصادر والدراسات السابقة، والاستعانة بالكتاب المدرسي، وقد لجأت لذلك لعدم توفر اختبار تفكير جانبي مناسب لمادة اللغة العربية حسب علم الباحثة.

3.6.2.1 صدق الاختبار:

عرضت الباحثة اختبار التفكير الجانبي على عدد من المحكمين من أساتذة الجامعات وقد بلغ عددهم سبعة محكمين؛ وذلك للأخذ بأرائهم من حيث مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة، ومدى شموليته، حيث تم إجراء التعديلات المطلوبة وفقاً لتوجيهاتهم ، حيث بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته الأولى 57 فقرة لاختبار أفضل (25) فقرة منها، فحذفت (32) فقرة؛ إما لعدم مناسبتها لمستوى الطلبة أو بسبب تداول بعض تلك الألفاظ فيما بينهم .

3.6.2.2 ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار التفكير الجانبي وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات الصف السادس من مدرسة الشيخ علي الشاذلي الكركي وعددها (31) طالبة، ثم رصدت النتائج، وأدخلت البيانات على برنامج SPSS وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وقد بلغ (0.79) وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة.

3.6.2.3 زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب لإنهاء الاختبار والذي قدر بثلاثين دقيقة

3.6.2.4 تصحيح الاختبار:

اعتمدت الباحثة درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار فكل من يجيب عن الفقرة إجابة صحيحة يحصل على درجة واحدة، والطلبة الذين لم يجيبوا عن السؤال أو كانت إجاباتهم خاطئة تكون درجتهم فيها صفراً.

3.7 متغيرات الدراسة:

ضمّت الدراسة عددًا من المتغيرات المستقلة والتابعة موضحة كما يأتي:

المتغيرات المستقلة:

– طريقة التدريس: متغير منفصل بمستويين، هما:

1. طريقة التدريس القائمة على دمج استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر.

2. طريقة التدريس التقليدية.

– الجنس: متغير منفصل بمستويين (ذكر، وأنثى).

المتغيرات التابعة:

– الفهم القرائي لدى طلبة الصفّ السادس الأساسي في المطالعة.

– التفكير الجانبي لدى طلبة الصفّ السادس الأساسي في نصوص المطالعة.

3.8 تصميم الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعتين تجريبيتين (مجموعة ذكور، ومجموعة إناث) تدرّس كلّ منهما

بالطريقة المقترحة القائمة على دمج استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر، ومجموعتين ضابطتين

(مجموعة ذكور، ومجموعة إناث) تدرّس كلّ منهما بالطريقة التقليدية.

01 □ 02

01 02

حيث:

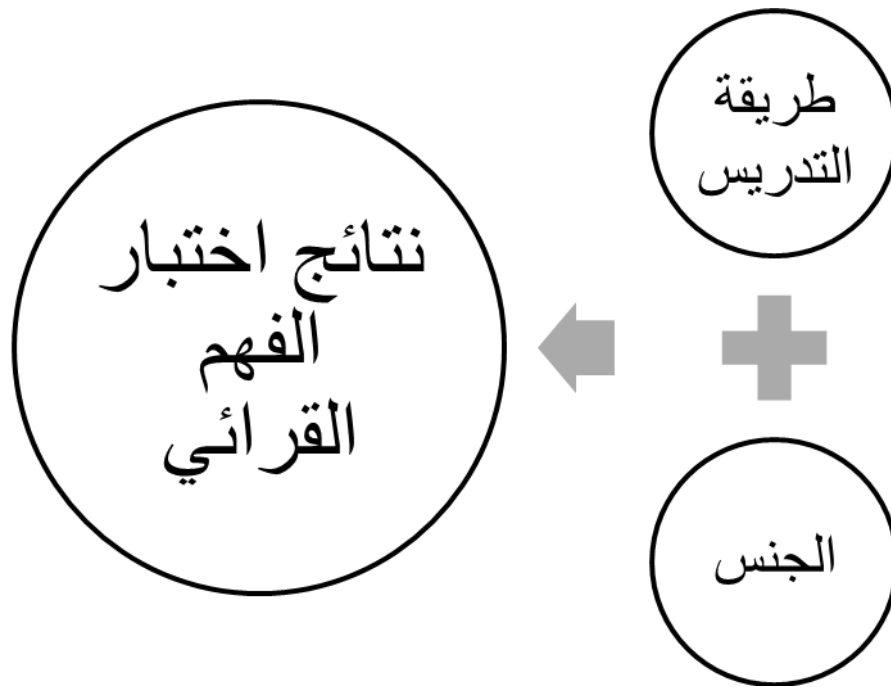
O1: الاختبار القبليّ (الفهم القرائيّ، والتفكير الجانبيّ).

O2: الاختبار البعديّ (الفهم القرائيّ، والتفكير الجانبي).

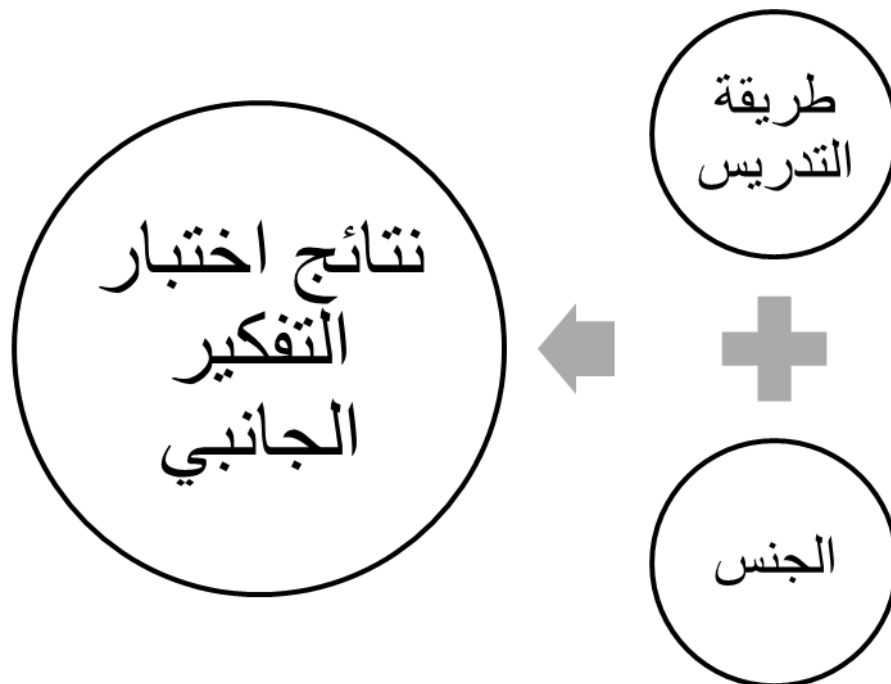
X : المعالجة.

3.9 نموذج الدراسة:

يوضح الشكل (3.1) النموذج المفترض للدراسة:



الشكل (3.1 أ) نموذج الفرضية الأولى



الشكل (3.1 ب) نموذج الفرضية الثانية

الشكل (3.1): نموذج الدراسة

3.10 إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بعدة خطوات لإتمام هذه الدراسة وهي:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بكل من استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر، كذلك الاطلاع على دراسات سابقة ضمت التفكير الجانبي والفهم القرائي، لإعداد أدوات الدراسة وهما اختبارا الفهم القرائي والتفكير الجانبي، ولاعتماد قائمة لمهارات الفهم القرائي، وتصميم دليل معلّم يدمج بين استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر.
2. اختيار دروس المطالعة، وهي ست دروس والموجودة في الرزمة التعليمية الثالثة والرابعة من كتاب اللغة العربية للصفّ السادس ، وهي: فضائل بيت المقدس، وبيننا في الذّكرة، وقوّة الإيمان، وأمومة وإمام، والنباتات العطريّة في فلسطين، ومدينة القيروان رابعة الثلاث.
3. إعداد جدول مواصفات لاختبار الفهم القرائي بناءً على تحليل أسئلة دروس المطالعة المختارة وفقاً لقائمة مهارات الفهم القرائي الملحقة.
4. إعداد اختباري الدراسة _ اختبار الفهم القرائي، واختبار التفكير الجانبي_ بصورتها الأولى.
5. تصميم دليل معلّم لدروس المطالعة المختارة يعتمد على دمج استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر متضمناً أوراقاً واختبارات يومية صمّمت لكل درس من هذه الدّروس، ومتضمناً أيضاً نموذج تقييم ذاتي للطالب.
6. عرض أداتي الدراسة ودليل المعلّم وأوراق العمل المرفقة به لعدد من المحكّمين أصحاب الخبرة والاختصاص؛ لتزويدي بالتغذية الراجعة فيما يتعلّق بصدق أداتي الدراسة وتقديم الملاحظات حول دليل المعلّم وأوراق العمل المرفقة به.

7. دعوة موجهين تربويين لحضور حصة تقوم بها الباحثة على العينة الاستطلاعية مطبقة فيها دمج الاستراتيجيتين بهدف تحكيمهما وتقديم الملاحظات اللازمة؛ حيث حضر موجهان اثنان لهذا الغرض.
8. تعديل أداتي الدراسة ودليل المعلم وفقاً لما زودني به المحكمون، وإعداد الاختبارات بصورتها النهائية.
9. إصدار كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس وتوجيهه لمديرية التربية والتعليم للحصول على الموافقة بتطبيق الدراسة على العينة المختارة.
10. توزيع اختباري الفهم القرائي والتفكير الجانبي على العينة الاستطلاعية التي اختارتها الباحثة وهي جزء من مجتمع البحث.
11. زيارة المدارس التي ستطبق فيها الدراسة، وعقد لقاء تعارفي مع كل من المدراء والمعلمين المتعاونين وطلبة العينة التجريبية، حيث وضحت الباحثة في هذا اللقاء طبيعة البحث، وقدمت شرحاً مبسطاً عن كل من: استراتيجيتي جيڪسو وتنال القمر، ووضحت كل من مفهومي الفهم القرائي، والتفكير الجانبي.
12. إجراء اختبار الفهم القرائي والتفكير الجانبي القبلي لعينة الدراسة لكل من المجموعتين الضابطين والتجريبيين في مدرستي الذكور والإناث.
13. المباشرة بتطبيق الدراسة وذلك من خلال قيام المعلمين المتعاونين بتدريس المجموعتين التجريبتين دروس المطالعة المختارة باستخدام البرنامج القائم على الدمج بين استراتيجيتي جيڪسو وتنال القمر، وتدريس المجموعتين الضابطين بالطريقة التقليدية.
14. إجراء اختبار الفهم القرائي والتفكير الجانبي البعدي لعينة الدراسة لكل من المجموعتين الضابطين والتجريبيين في مدرستي الذكور والإناث.

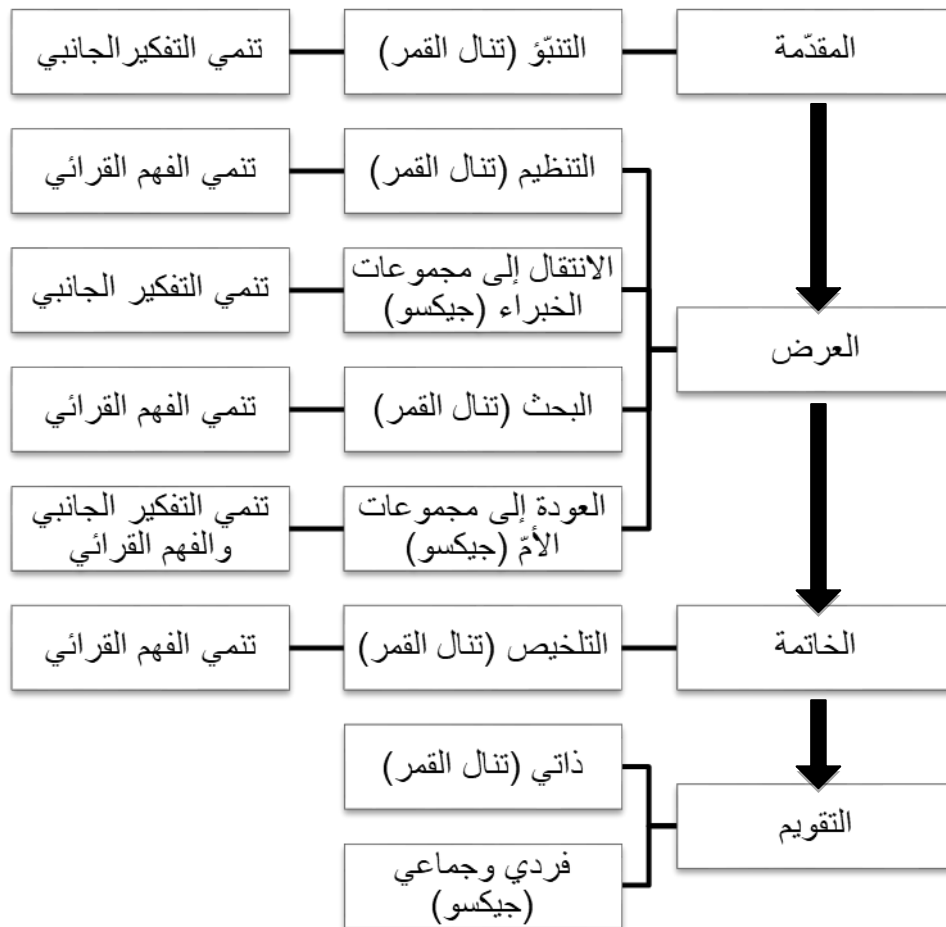
15. تصحيح الاختبارات القبليّة والبعدية وفقاً لمفتاح التّصحيح وإدخال البيانات التي تمّ الحصول

عليها إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) لإجراء المعالجة الإحصائية

المناسبة.

16. عرض النّاتج وتفسيرها، واقتراح الباحثة عدد من التّوصيات بناءً على نتائج الدّراسة.

3.11 هيكلية الدمج بين الاستراتيجيتين:



شكل (1.3) هيكلية الدمج بين الاستراتيجيتين

3.12 التحليل الإحصائي:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لحساب ثبات أداتي الاختبار من خلال معامل الثبات (كرونباخ- ألفا)، ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات كلٍّ من المجموعتين التجريبيتين والضابطين.

كما استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروقات بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبين الذكور والإناث، والتفاعل بين الطريقة الجنس.

الفصل الرابع

4 نتائج الدراسة

4.1 المقدمة

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، والتي بحثت في فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس والطريقة والتفاعل بينهما.

4.2 نتائج الدراسة

4.2.1 نتائج الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص:

"ما أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة

لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي وهل يختلف هذا الأثر تبعاً لمتغير طريقة

التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عن السؤال أعلاه اختبرت الباحثة صحة الفرضية الصّقرية الآتية: "لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف

السادس الأساسي في اختبار الفهم القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما".

حيث قامت بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الفهم القرائي تبعاً لطريقة

التدريس وجنس الطالب.

والجدول (1.4) يُظهر المقاييس الإحصائية لاختبار الفهم القرائي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

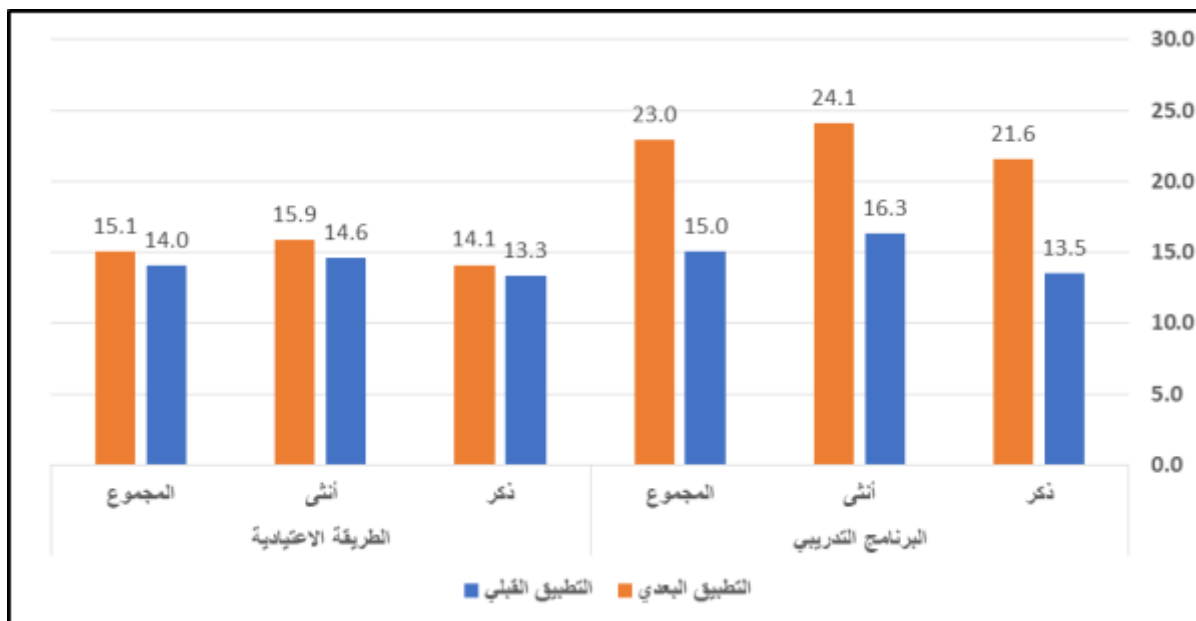
ومتغير الجنس، وكذلك يُظهر شكل (1.4) المتوسطات الحسابية تبعاً لطريقة التدريس والجنس.

جدول (4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الطلبة لتطبيق اختبار

الفهم القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس

متغير الطريقة	متغير الجنس	المقاييس الإحصائية	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
البرنامج التدريبي (تجريبية)	الذكور	المتوسط الحسابي	13.48	21.57
		الانحراف المعياري	6.13	7.61
		عدد الطلبة	21	21
	الإناث	المتوسط الحسابي	16.32	24.12
		الانحراف المعياري	5.99	3.71
		عدد الطلبة	25	25
	المجموع	المتوسط الحسابي	15.02	22.96

متغير الطريقة	متغير الجنس	المقاييس الإحصائية	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
	الكلية	الانحراف المعياري	6.16	5.90
		عدد الطلبة	46	46
الطريقة	الذكور	المتوسط الحسابي	13.33	14.10



7.23	5.94	الانحراف المعياريّ		
21	21	عدد الطّلبة		
15.88	14.60	المتوسّط الحسابيّ		
6.09	6.70	الانحراف المعياريّ	الإناث	
25	25	عدد الطّلبة		
15.07	14.02	المتوسّط الحسابيّ		
6.62	6.33	الانحراف المعياريّ	المجموع الكلي	
46	46	عدد الطّلبة		

شكل (4.1): المتوسطات الحسابية لاختبار الفهم القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس

يظهر من الجدول (1.4) والشكل (1.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات تُعزى لمتغير طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الاعتيادية)، وتبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولفحص الدلالة

الإحصائية لهذه الفروق اختبرت الباحثة صحة الفرضية السابقة فقلمت باستخدام اختبار تحليل التّغاير المصاحب الثنائي (ANCOVA)، والجدول (2.4) يوضّح النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (4.2): نتائج اختبار تحليل التّغاير المصاحب الثنائي (ANCOVA) لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائي تبعاً لطريقة التّدرّيس وجنس الطّالب والتّفاعل بينهما

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	424.185	1	424.185	12.293	0.001	0.124
طريقة التّدرّيس	1286.408	1	1286.408	37.280	0.000	0.300
جنس الطّالب	46.054	1	46.054	1.335	0.251	0.015
طريقة التّدرّيس * الجنس	0.242	1	0.242	0.007	0.933	0.000
الخطأ	3002.048	87	34.506			
الكلي	38219.000	92				

• نتائج طريقة التّدرّيس:

يتّضح من الجدول (2.4) أنّ قيمة اختبار (F) المحسوبة للفروق بين متوسطات الطّلبة تبعاً لمتغيّر طريقة التّدرّيس (البرنامج التعليمي، الطّريقة الاعتياديّة) في اختبار الفهم القرائي، بلغت (37.280)

وأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي تبعاً لطريقة التدريس.

وتُشير النتائج المبينة في الجدول (2.4) أن حجم التأثير لطريقة التدريس (البرنامج ال تعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جيسكو وتعال القمر) بلغ (0.30)، وبالتالي فإن البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيتي (جيسكو وتعال القمر) له تأثير في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

وللكشف عن اتجاه الفروق قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري

لاختبار الفهم القرائي، والجدول (3.4) يوضح النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (4.3): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاختبار الفهم القرائي البعدي لطريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج التعليمي	22.713	0.870
الطريقة الاعتيادية	15.184	0.871

يبين الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي المعدل لطريقة التدريس (البرنامج ال تعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جيسكو وتعال القمر) بلغ (22.713)، فيما بلغ الوسط المعدل لطريقة التدريس الاعتيادية (15.184)، مما يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جيسكو وتعال القمر.

• النتائج المتعلقة بالجنس:

يتّضح من الجدول (2.4) أنّ قيمة اختبار (F) المحسوبة للفروق بين متوسطات الطّلبة تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى) في اختبار الفهم القرائي، بلغت (1.335) وأنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة بلغت (0.251)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وعليه يتّضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطّلبة في التّطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي تبعاً لجنس الطّالب.

• نتائج التّفاعل بين طريقة التّدرّيس وجنس الطّالب:

يتّضح من الجدول (2.4) أنّ قيمة اختبار (F) المحسوبة -والتي تمّ حسابها بتطبيق المعادلة الآتية: (F) المحسوبة= التباين بين المجموعات/ التباين داخل المجموعات.

وقد بلغت قيمتها في اختبار الفهم القرائي تبعاً للتّفاعل بين طريقة التّدرّيس وجنس الطّالب (0.007) وأنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة بلغت (0.933)، وهي أكبر من مستوى الدّلالة (0.05)، وعليه فإنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05) تُعزى للتّفاعل بين طريقة التّدرّيس وجنس الطّالب.

4.2.2 نتائج الإجابة عن السّؤال الثّاني، والذي ينصّ:

"ما أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيّتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصّف السّادس الأساسيّ في التّفكير الجانبيّ وهل يختلف هذا الأثر تبعاً لمتغيّر (طريقة التّدرّيس والجنس والتّفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، قامت الباحثة باختبار صحّة الفرضيّة الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصّف السّادس الأساسيّ في اختبار مهارة التّفكير الجانبيّ تبعاً لمتغيّر طريقة التّدرّيس والجنس والتّفاعل بينهما."

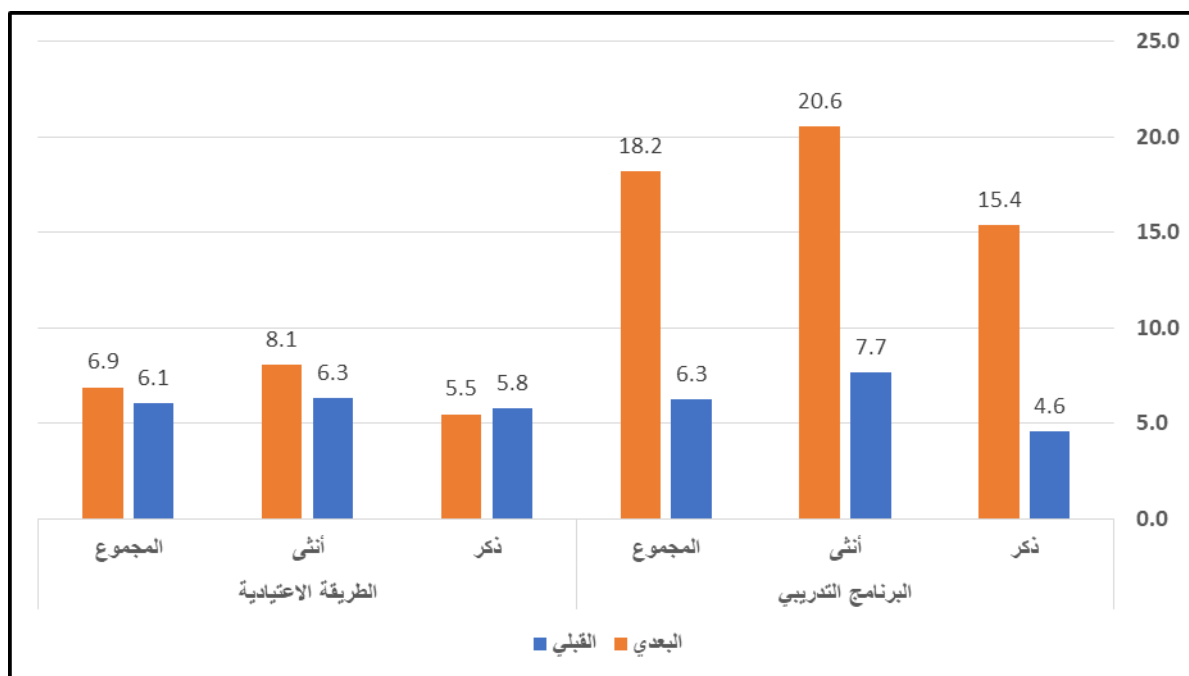
حيث قامت بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الجانبي تبعاً لطريقة التدريس وجنس الطالب.

والجدول (4.4) يُظهر المقاييس الإحصائية لاختبار التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير طريقة التدريس ومتغير الجنس، وكذلك يُظهر شكل (2.4) المتوسطات الحسابية تبعاً لطريقة التدريس والجنس.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الطلبة لتطبيق اختبار التفكير الجانبي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس

المتغير الطريقة	متغير الجنس	المقاييس الإحصائية	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
البرنامج التعليمي (تجريبية)	الذكور	المتوسط الحسابي	4.57	15.38
		الانحراف المعياري	3.37	5.94
		عدد الطلبة	21	21
	الإناث	المتوسط الحسابي	7.68	20.56
		الانحراف المعياري	7.04	2.24
		عدد الطلبة	25	25
	المجموع الكلي	المتوسط الحسابي	6.26	18.20
		الانحراف المعياري	5.82	5.01
		عدد الطلبة	46	46
الطريقة	الذكور	المتوسط الحسابي	5.80	5.48

متغير الطريقة	متغير الجنس	المقاييس الإحصائية	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
الاعتيادية (ضابطة)		الانحراف المعياري	3.45	4.43
		عدد الطلبة	25	21
		المتوسط الحسابي	6.32	8.08
	الإناث	الانحراف المعياري	3.87	4.96
		عدد الطلبة	25	25
		المتوسط الحسابي	6.06	6.89
المجموع الكلي		الانحراف المعياري	3.64	4.85
		عدد الطلبة	50	46
		المتوسط الحسابي	6.06	6.89



شكل (4.2): المتوسطات الحسابية لاختبار التفكير الجانبي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس

يظهر من الجدول (4.4) والشكل (2.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات تُعزى لمتغير طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الاعتيادية)، وتبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولفحص الدلالة الإحصائية لهذه الفروق اختبرت الباحثة صحة الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار مهارة التفكير الجانبي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما".

ولاختبار صحة الفرضية السابقة قامت الباحثة باستخدام الاختبار تحليل التغيرات المصاحب الثنائي (ANCOVA)، والجدول (5.4) يوضح النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (4.5): نتائج اختبار تحليل التغيرات المصاحب الثنائي (ANCOVA) لدرجات الطلبة في اختبار التفكير الجانبي تبعاً لطريقة التدريس وجنس الطالب والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	58.020	1	58.020	2.884	0.093	0.032
طريقة التدريس	2864.300	1	2864.300	142.383	0.000	0.621
جنس الطالب	287.809	1	287.809	14.307	0.000	0.141
طريقة التدريس * الجنس	24.567	1	24.567	1.221	0.272	0.014
الخطأ	1750.170	87	1750.170			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الكلية	19606.000	92				

• نتائج طريقة التدريس:

يتضح من الجدول (5.4) أنّ قيمة اختبار (F) المحسوبة للفروق بين متوسطات الطلبة تبعاً لمتغير

طريقة التدريس (البرنامج ال تعليمي، الطريقة الاعتيادية) في اختبار التفكير الجانبي، بلغت

(142.383) حيث تمّ حساب قيمة (F) بقسمة التباين بين المجموعات على التباين داخل

المجموعات. وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.000)، وهي قيمة أقلّ من مستوى الدلالة

(0.05)، وعليه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين

متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجانبي تبعاً لطريقة التدريس.

وتشير النتائج المبينة في الجدول (5.4) أنّ حجم التأثير لطريقة التدريس (البرنامج ال تعليمي القائم

على دمج استراتيجيتي (جيسر وتال القمر) بلغ (0.621) وبالتالي فإنّ البرنامج التعليمي القائم

على دمج استراتيجيتي (ج يسر وتال القمر) له تأثير كبير في تنمية التفكير الجانبي لدى طلبة

الصفّ السادس الأساسي.

وللكشف عن اتجاه الفروق قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي المعدّل والخطأ المعياريّ

لاختبار التفكير الجانبي، والجدول (6.4) يوضّح النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (4.6): المتوسطات الحسابية المعدّلة والخطأ المعياريّ لاختبار التفكير الجانبيّ

البعدي لطريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج التعليمي	17.988	0.726
الطريقة الاعتيادية	6.786	0.732

يُبين الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي المعدل لطريقة التدريس (البرنامج التّعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جي كس و تنال القمر) بلغ (17.988)، فيما بلغ الوسط المعدل لطريقة التدريس الاعتيادية (6.786)، ممّا يُشير إلى أنّ الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التّعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جي كس و تنال القمر.

• النتائج المتعلقة بالجنس:

تبيّن من الجدول (5.4) أنّ قيمة اختبار (F) المحسوبة للفروق بين متوسطات الطّلبة تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى) في اختبار التفكير الجانبيّ، بلغت (14.307) وأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية بلغت (0.000)، وهي قيمة أقلّ من مستوى الدّلالة (0.05)، وعليه يتّضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطّلبة في التّطبيق البعدي لاختبار التفكير الجانبيّ تبعاً لجنس الطّالب.

كما يتّضح من الجدول (5.4) وجود أثر دالّ إحصائيّاً للبرنامج التّعليمي على التفكير الجانبيّ لطلبة الصّفّ السادس وفقاً لمتغيّر الجنس.

وللكشف عن اتجاه الفروق قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري

لاختبار التفكير الجانبيّ، والجدول (7.4) يوضّح النّاتج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (4.7): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاختبار التفكير الجانبي
البعدي لجنس الطالب

جنس الطالب	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ذكر	10.583	0.698
أنثى	14.190	0.639

يُبين الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي المعدل لجنس الطالب (الذكور) بلغ (10.583)، فيما بلغ الوسط لجنس الطالب (الإناث) بلغ (14.190)، مما يُشير إلى أن الفرق لصالح الإناث في اختبار التفكير الجانبي.

• نتائج التفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطالب:

يتضح من الجدول (5.4) أن قيمة اختبار (F) المحسوبة في اختبار التفكير الجانبي تبعاً للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطالب بلغت (1.221) وأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.272)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزى لتفاعل طريقة التدريس وجنس الطالب.

4.2.3 ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة من خلال اختبار الفرضية الأولى إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار الفهم القرائي تبعاً لطريقة التدريس لصالح البرنامج التعليمي المقترح، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار الفهم القرائي تبعاً للجنس أو للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. كما توصلت من خلال اختبار الفرضية الثانية إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار التفكير الجانبي تبعاً لمتغير الجنس وطريقة التدريس لصالح البرنامج التعليمي المقترح ولصالح الإناث، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار مهارة التفكير الجانبي تبعاً للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفصل الخامس

5 مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 المقدمة:

تناولت الباحثة في الفصل الخامس النتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل النتائج إحصائيًا، ومن ثم مناقشة هذه النتائج وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بالدراسة ونتائجها.

5.2 مناقشة النتائج:

5.2.1 . مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص: "ما أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتثال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي وهل يختلف هذا الأثر تبعًا لمتغير (طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما)؟"

وللإجابة عن السؤال السابق اختبرت الباحثة صحة الفرضية الآتية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار الفهم القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما".

وأظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي الفهم القرائي تبعاً لمتغير "طريقة التدريس" لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جيكو وتنال القمر .

وتعزو الباحثة هذا التقدم للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى مزايا البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيتي (جيكو وتنال القمر) حيث زاد من اندماج الطلبة أثناء التعلم، وجعل عملية التعلم ممتعة ومبهجة ، وتوسيع مدارك الطلبة وخيالاتهم، والتفاعل الإيجابي فيما بينهم، وتعزيز روح المسؤولية، والتعلم بإيجابية كبيرة، بعيداً عن التلقي السلبي للمعلومات، وتعزيز القدرة على ربط المعارف الجديدة بأفكار أو إجراءات مألوفة لديهم.

كما أنّ البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيتي (جيكو وتنال القمر) يُعدّ أسلوباً جديداً، يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وقد أدى استخدام البرنامج التعليمي إلى زيادة قدرة الطلبة الذاتية في بناء معرفتهم بأنفسهم، وزيادة الثقة بالنفس، وتعزيز قدرتهم على حلّ المشكلات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى البيئة التعليمية النشطة والفاعلة التي وفرها البرنامج التعليمي للمتعلم من خلال إتاحة الفرصة له من خلال التفكير والتأمل، وتدوين الأفكار وتنظيمها، والحكم عليها وتقييمها. كما ساعد البرنامج التعليمي الطلبة على التفاعل مع بعضهم للاستفادة من أفكارهم

وآرائهم بشكل أكبر، وقد عمل أيضاً على إثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة، وزيادة قدرة الطلبة على تطوير الفهم القرائي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كاتيمبا وصموئيل (Katemba & Samuel, 2017) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي يعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجية جيڪسو. و دراسة فيصل (2015) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية جيڪسو والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تدريس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية جيڪسو. ودراسة (Alyatim et al., 2020) التي أشارت إلى أن استراتيجية تنال القمر لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة من طلبة الصف السادس. ودراسة (Jameel, 2017) التي أظهرت تحسناً ملحوظاً في الفهم القرائي لدى الطلبة عينة الدراسة بعد تدريسهم باستراتيجية تنال القمر. ودراسة أكبارجونو (Akbarjono, 2016) التي بينت فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحسين الفهم القرائي لدى عينة الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر.

وكذلك أظهرت النتائج:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار الفهم القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير "الجنس" أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

وهذا يعني أن البرنامج التعليمي يؤثر على كلا الجنسين بنفس الدرجة فيما يتعلق بالفهم القرائي، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كلا الجنسين من طلبة الصف السادس الأساسي كانت لهم نفس الفرصة

في تعلّم دروس المطالعة، ومن خلال المعلمين أنفسهم، وبنفس البرنامج التّعليمي، وكذلك الأنشطة المستخدمة كانت موحّدة لجميع الطّلبة من الذّكور والإناث في المجموعة التّجريبية، وقد ساهم ذلك بدرجة كبيرة في توفير فرص التعلّم للذكور والإناث على حدّ سواء وهذا ما اتضح من خلال تساوي متوسطات الطّلبة الذّكور والإناث في المجموعة التّجريبية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزبون وآخرون، 2016) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطّلبة في التّطبيق البعدي لاختبار التّحصيل تبعاً لمتغيّر جنس الطّالب.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المخزومي والبطاينة، 2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التّفاعل بين استراتيجية التّدرّس والجنس، وهذا التّفاعل بين استراتيجية التّدرّس على اختبار الاستيعاب القرائي كان لصالح الإناث في المجموعة التّجريبية.

5.2.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي ينص: ما أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتثال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصّف السادس الأساسيّ في التّفكير الجانبيّ وهل يختلف هذا الأثر تبعاً لمتغيّر (طريقة التّدرّس والجنس والتّفاعل بينهما)؟

وللإجابة عن السؤال السّابق تمّ اختبار صحة الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصّف السادس الأساسيّ في اختبار مهارة التّفكير الجانبيّ تبعاً لمتغيّر طريقة التّدرّس والجنس والتّفاعل بينهما".

وأظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ بين درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار مهارة التفكير الجانبي تبعاً لمتغير "طريقة التدريس" لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيات جيسكو وتنال القمر.

وتعزو الباحثة تفوق البرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيات جيسكو وتنال القمر على الطريقة الاعتيادية إلى أن استراتيجية جيسكو هي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، التي تقوم على التعاون البناء بين المتعلمين، والتواصل الفعال بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات ككل، والذي يكتسب الطلبة من خلاله الثقة بالنفس، وينمي لديهم مهارات الاتصال والتفكير الناقد وحل المشكلات. كما أن استراتيجية تنال القمر هي إحدى استراتيجيات التعلم النشط، والذي يقوم على أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بالخبرات السابقة، وبالتالي فإن استخدام هاتين الاستراتيجيتين أدى إلى خلق بيئة صفية محفزة ومثيرة للتفكير، ولنشاط المتعلم، والخروج عن النمط السائد في استراتيجيات التدريس التقليدية وإتاحة فرص أكبر أمام الطلبة لطرح الأفكار وتوليدها، وممارسة عمليات التفكير فيما وراء النصوص، كما وفرت بيئة تعليمية جيدة ومناسبة للتفاعل مع المعلم من ناحية وزملائه من ناحية أخرى داخل الصف، ووفرت له جواً من الألفة والراحة لمساعدته في التعبير عن نفسه بطريقة حرة مباشرة، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه بين بعضهم البعض.

يضاف إلى ذلك أن التفكير الجانبي هو عملية ذهنية متقدمة، يعالج الفرد المواقف من خلالها بطريقة غير مألوفة، تقوم على توليد إدراكات، وطرق، وأساليب، وأفكار، وبدائل جديدة. وعليه فإن استخدام الباحثة للبرنامج التعليمي القائم على دمج استراتيجيتي جيڪسو وتنال القمر كان له دور كبير في التعاون بين الطلبة في المجموعة الواحدة لتوليد الأساليب الجديدة، والتعاون كذلك بين المجموعات لمناقشة الأفكار الجديدة، ومشاركة المعلم للطلبة في اختيار البدائل، كما كان له دور في احتفاظ الطلبة بالمعرفة الجديدة، والذي انعكس إيجاباً على تدريس المطالعة.

وبالتالي فإن البرنامج التعليمي قد سمح للطلبة بالتفاعل الصفي والمشاركة الفاعلة أثناء المواقف التعليمية، ولم يعد الطالب فيها مستقبلاً للمعرفة وإنما مشاركاً في توليدها وإنتاجها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحجري (2020) التي أظهرت تفوق المجموعتين التجريبتين على المجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير المستقبلي البعدي .

ودراسة القانون (2017) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختلار عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك أظهرت النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجانبي تبعاً "لجنس الطالب" لصالح الإناث.

وترى الباحثة أن تفوق الإناث على أقرانهم الذكور في المجموعة التجريبية يمكن أن يعزى إلى حماسهم للموضوع الجديد، فقد لاحظت الباحثة أن الطالبات كن أكثر فضولاً حول التفكير الجانبي، فقممن بالتوسع في الموضوع بشكل فردي، فساعدن ذلك في التدريب عليه أكثر من أقرانهم الذكور، كما شد موضوع التفكير الجانبي معلمة المادة كذلك، فكانت تناقش الطالبات بالألغاز والأحادي التي

كن يحضرنها من الشبكة العنكبوتية، ويمكن القول أن الحماس لدى الإناث لموضوع التفكير الجانبي كونه موضوعاً جديداً أثر في تفوقهن فيه. ويمكن أن تكون قدرتهن العالية في التفاعل والتفكير والتواصل بصورة أكثر انضباطاً قد ساهمت في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المخزومي والبطاينة (2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الطالبات الإناث.

وكذلك أظهرت النتائج:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في اختبار مهارة التفكير الجانبي تبعاً للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطالب".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزبون وآخرون، 2016) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء تعزي للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس .

5.3 توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- إجراء دراسات مشابهة لتقصّي أثر استراتيجيّتي "جيكسو" و"تنال القمر" على أداء الطّلبة في متغيّرات أخرى.
- عمل دراسات لفحص أثر هذا البرنامج المقترح على كلّ مستوى من مستويات الفهم القرائيّ، كلّ على حدة.
- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيّتي "جيكسو" و"تنال القمر" في تدريس الطّلبة فروع اللّغة العربيّة؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل عمليّة ال فهم، وتنمية مهارات الاتصال والتّفكير، وتفاعل الطّلبة معها واستجابتهم لخطواتها.
- تضمين المناهج والكتب المدرسيّة وأدلة المعلمين استراتيجيّتي تنال القمر واستراتيجية جيكسو؛ لأنّهما يزيدان من مشاركة الطّالب، وينميان التّفكير، ويساعدان على إكسابهم مهارات التّقويم الذاتيّ.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

القرآن الكريم

إبراهيم، جمال حسن السيد. (2019). فاعلية استخدام استراتيجيّة كاجان – كوان في تدريس

الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الجانبيّ والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّ.

مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، 20(3)، 95-136.

إبراهيم، مجدي عزيز. (2005م). التفكير من منظور تربوي تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنمية

أنماطه. عالم الكتب، القاهرة.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (1999م). لسان العرب . ط (3)، دار إحياء التراث

العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

أبو الذّهب، البدرى. (2019). توظيف استراتيجيّة البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه

نحو تعليم القراءة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للعلوم التربوية

والنفسية، (23)، 162-211.

أبو السّعود، علم الدّين. (2018). أثر توظيف استراتيجيّة تنال القمر في تنمية مهارات التفكير

التأمليّ في مادّة العلوم والحياة لدى تلميذات الصّفّ الرابع الأساسيّ بغزة . (رسالة ماجستير غير

منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2013م). تعليم التفكير والنظرية والتطبيق . ط 4، دار المسيرة، عمان.

أبو دية، هناء. (2019). فاعلية توظيف استراتيجيّة جيكسو (Jigsaw) للتعلم التعاوني في تنمية بعش مهارات التدريس لدى طالبات تخصص معلم صف في الكية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(3)، 747-768.

أبو مكتومة، صفا. (2016م). أثر توظيف استراتيجيّة القبعات الست في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طالبات الصف الخامس بالمحافظة الوسطى . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

أبو ملوح، محمد. (2006م). القراءة جوهر المعرفة. مجلة رؤى تربوية، (21)، 136-137

أحمد، أحمد عبد الله؛ ومحمد، فهد مصطفى. (1988م). الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

إسماعيل، زكريا. (2005م). طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية، مصر.

البجة، عبد الفتاح. (2005م). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها . ط 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

بحيرى، مها، وعبد الفتاح، ابتسام. (2019). فاعلية برنامج قائم على سكامبر فى تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الجانبي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، 22(5)، 251-323.

بشاي، زكريا. (2018). استخدام استراتيجيّة سكامبر " SCAMPER" في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الجانبيّ واتخاذ القرار الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(11)، 44-94.

البقعاوي، سليمان، والنصار، صالح. (2019). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، 35(3)، 35-56.

التنري، محمد سليم. (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصفّ الثالثّ الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

جاء الله، علي؛ مكاوي، سيد؛ عبد الباري، ماهر. (2011م). *تعليم القراءة والكتابة وأسسها وإجراءاته التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

جابر، دعاء. (2015م). أثر توظيف استراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصفّ الرابع الأساسي بغزة . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الجعيد، بسمة. (2018). فعالية استخدام استراتيجية جيكو (Jigsaw) في تدريس الفقه في التحصيل وبقاء أثر التعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(13)، 86-105.

الجنابي، بلسم عواد عسل. (2013م). الدافعية العقلية والتذوق الفني وعلاقتها بالإبداع الجاد لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة . (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية للعلوم الصرفة- بغداد.

الجنوبي، عبد الله. (2020). أثر استراتيجيّة التعليم المتمايز في تنمية فهم القرائي لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى. مجلة التّربية: جامعة الأزهر، 2(186)، 403-458.

الجوراني، عمر محمد علوان. (2010م). التّفكير الجانبيّ وعلاقته بسمات الشّخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشّخصية لدى طلبة الجامعة . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التّربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

حافظ، وحيد. (2008). فاعلية استخدام استراتيجيّة التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجيّة (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (74)، 153- 227

حجازي، أيمن يوسف. (2008م). فعاليّة استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائيّة لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ بفلسطين . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

الحجري، حنان. (2020). أثر استخدام استراتيجيّتي الجيكسو Jigsaw والمجموعات المرنة في تنمية التّحصيل ومهارات التّفكير المستقبلي في التّربية الاقتصاديّة لدى طلبة كليّة التّربية. مجلة كليّة التّربية في العلوم التّربويّة، 44(1)، 415-490.

حراشة، إبراهيم محمد علي. (2007م). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق. دار الخزامي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحيلواني، ياسر. (2003م). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخراملة، محمد سلمان فياض؛ والسّخني، حسن عبد الرحمن؛ والشّقصي، عبد الله بن جمعة؛ والشّوبكي، عساف عبد ربه. (2011م). إدارة الصفّ والمخرجات التربوية . دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

داود، سميرة. (2020). أثر القراءة الحرة على تنمية الفهم القرائي وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية، 35(1)، 494-529.

دايرسون، مارغريت. (1996). استراتيجيات الاستيعاب القرائي. ط 4، السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

دحلان، عمر. (2019). فاعلية توظيف استراتيجيّة تنال القمر (POSSE) في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصفّ الخامس الأساسي. المجلة العالمية للبحوث التربوية والنفسية، 7(1)، 31-54.

الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد. (2005م). اتجاهات حديثة في تريس اللغة العربية . ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان.

دي بونو، إدوارد. (2006). ما فوق المنافسة، (ترجمة ياسر العتيبي)، مكتبة العبيكان، الرياض-السعودية.

دي بونو، إدوارد. (2001م). قبعات التفكير الست . ترجمة خليل الجيوسي، المجمع الثقافي، أبو ظبي.

دي بونو، إدوارد. (2005م). الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير لخلق أفكار جديدة . ترجمة باسمه النوري، مكتبة العبيكان، الرياض.

دي بونو، إدوارد. (2005م). التفكير المتجدد استخدامات التفكير الجانبي . ترجمة إيهاب محمد، مكتبة الأسرة سلسلة الفكر الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

دي بونو، إدوارد. (2010). التفكير الجانبي كسر للقيود المنطقية، (ترجمة نايف الخوص)، وزارة الثقافة، دمشق.

ذيب، إيمان عبد الكريم؛ وعلوان، عمر محمد. (2012م). التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، كلية التربية، ابن رشد، (201)، 463-540

الذبياني، قصي عجاج سعود (2013م). التفكير الجانبي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، ابن رشد، بغداد.

رسلان، مصطفى. (2008م). تعليم اللغة العربية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

الزبون، محمد، والمواجدة، مراد، والمواجدة، بكر، والمواضية، رضا. (2016). أثر استراتيجيات تفريد التعليم (خطة كليلر) والتعلم التعاوني (جيكسو 2) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9(23)، 101-117.

الزراع، أحمد زراع أحمد. (2012م). برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 28 (2)، 15-17.

الزهيري، أحمد عبد الكريم. (2018م). فاعلية دورة التعلم السباعية 7E'S في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في الأدب والنصوص وتنمية تفكيرهم الجانبي. مجلة تكريت للعلوم الإنسانية، 25 (1)، 639-674.

سعد، مراد علي. (2006م). الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية- والبحوث- التدريب- والاختبارات)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

السلامي، إيمان غازي جابر. (2018م). فاعلية استراتيجية ولن فيليبس (Wilen & Phillips) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الجانبي في مادة الكيمياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (38)، 825-839.

السلي، فراس. (2008م). فنون اللغة (المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية) . عالم الكتب الحديث للنشر، الأردن.

سليمان، سناء محمد. (2011م). التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته . عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

السليمان، مها. (2001م). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح العربي، البحرين.

السهيلى، هند بنت عبد الله؛ والهورى، خالد فاروق. (2017). فاعلية التعلم التعاوني في علاج بعض مشكلات تعلم القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6 (4)، 156-170.

السوالمه، عائشة أحمد حسين. (2019م). أثر استراتيجيّة التعليم التعاوني في تنمية مهارة القراءة في اللغة العربيّة لدى طالبات الصفّ الثالثّ الأساسيّ بمحافظة معان بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (29)، 1-18.

السيد، عصام محمد عبد القادر. (2019). سلسلة التنمية المهنية لمعلم – التعلم التعاوني (النظرية والتطبيق). دار التعليم الجامعي، الإسكندرية.

الشايح، شايح سعود. (2007م). أسلوب التعلم التعاوني ودوره في تحفيز الفهم القرائي لمادة اللغة العربية (دراسة تجريبية). جامعة الكويت.

شحاتة، حسن. (2008م). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شحاتة، حسن؛ والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، ط(2)، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر.

- الشَّخْرِي، سوسن شاهين عبد الرزاق. (2009). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفّ الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية- بشمال غزة . (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة
- الشَّريف، سليم؛ وأبو رياش، حسين؛ والصَّافي، عبد الحكيم. (2003م). تعلّم القراءة السريعة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- الشَّمري، ماشي بن محمد، (2011). 101 استراتيجية في التعلّم النشط . وزارة التربية والتعليم، قسم الإشراف التربوي، حائل، السعودية.
- شناعة، وفاء نادر مصطفى. (2019). مستوى حل المشكلات الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بتفكيرهم الجانبي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس ، فلسطين.
- الشيخ، أمين. (2017). أثر استراتيجيتي الكتابة الحلقية وجيكسو في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مادة الفيزياء لدى طلبة الصفّ الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (91)، 197-222.
- الصيداوي، خالد ياسين. (2015م). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفّ الرابع الأساسي . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2001م). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي . دار الفكر العربي، مصر.

العالول، أحمد؛ والنّ، شادية. (2010م). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. مجلة
جامعة دمشق، الأردن، 26 (3)، 367-404

عبد الباري، ماهر. (2010م). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية . دار المسيرة للنشر
والتوزيع، عمان.

عبد الحميد، هبه. (2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المد رسّتين الابتدائية
والإعدادية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الرحمن، سعد. (1998). القياس النفسي: النظرية والتطبيق . ط(3) دار الفكر العربي،
القاهرة.

عبد الرحمن، هدى. (2003م). استراتيجيات الفهم القرائي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها باهتمام
القراءة. كلية التربية، جامعة جنوب الوادي بسوهاج.

عبد السلام، فايزة. (2007م). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي
والميول القرائية لدى طالبات الصفّ الأول الثانوي الأزهرى . (رسالة دكتوراه غير منشورة).
جامعة الأزهر، القاهرة.

عبد المجيد، جميل طارق. (2005م). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة . دار الصفاء للنشر
والتوزيع، عمان.

عبد الهادي، نبيل أحمد. (2003م). مهارات في اللغة والتفكير ، دار المسيرة للنشر والتوزيع،
عمان، الأردن.

العبد لله، محمد فنيدي. (2007م). أسس تعليم القراءة النّاقدة للطلّبة المتفوّقين عقليا . عالم الكتب
الحديث، إربد، الأردن.

عبدالعال، هبة محمد محمود. (2018). برنامج مقترح في الرياضيات الفازية ودراسة فاعليته في
تنمية التفكير الجانبيّ وحب الاستطلاع لدى طلبة المرحلة الثّانويّة. مجلة تربويات الرياضيات ،
21(6)، 142-176.

عديربه، سيد. (2017). الفاعليّة النّسبية لقبعات التفكير السّت والتّعلّم المنظم ذاتيا في تنمية
التّحصيل والتّفكير الجانبيّ ودافعية الإنجاز في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصّف الثّالث
الابتدائيّ. مجلة تربويات الرياضيات، 20(4)، 177-267.

عثمان، يسرى محمد محمود. (2008). أثر استخدام المدخل الجدلي التجريبيّ في تنمية المفاهيم
الفيزيائية ومهارات التفكير التّوليدي لطلّبة الصّف الأوّل الثّانويّ. (رسالة دكتوراه غير منشورة).
كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس، مصر.

العديقي، ياسين. (2009). فاعليّة استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم
القرائي لدى طلبة الصف الأوّل الثّانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة.
عرفة، محمود صلاح الدّين. (2006م). تفكير بلا حدود: رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلّمه .
جامعة حلوان، دار عالم الكتب.

عرقاوي، إيناس إبراهيم محمد. (2008م). أثر أسلوب التّعلّم التّعاوني والتّنافسي في التّحصيل
الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشّعر العربي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ.
(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

عطية، علي حسن. (2010م). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

عطية، مختار. (2019). فاعلية استراتيجيّة الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلّمي اللغة العربيّة غير الناطقين بها. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمّام محمد بن سعود الإسلامية*، (18)، 304-225.

علي، علا. (2016). استخدام استراتيجيّة تنال القمر POSSE في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة. *دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس*، (70)، 474-425.

العليمات، حمود محمد مرشد. (2011م). أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصفّ السادس الأساسي في الأردن. *مجلة الدّراسات الاجتماعية*، 17 (33)، 71-124.

عوض، فايزة السيّد محمد. (2003م). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. ابتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

عون، فاضل ناهي. (2012م). طرائق تدريس اللغة العربيّة وأساليب تدريسها. دار الصّفاء للنشر والتوزيع، عمان.

العيد، الخامسة. (2016). أثر استراتيجيّة تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصفّ الأوّل متوسط في مدينة حائل في المملكة العربيّة السّعودية. *دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس*، (78)، 310-289.

- العيسوي، جمال مصطفى؛ وموسى، محمد محمود محمد؛ والشيزاوي، عبد الغفار محمد.
- (2005م). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي . دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- عيسى، وجدان رمضان. (2017م). أثر استخدام استراتيجيّة التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفّ الرابع الأساسي . (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عيسى، ماجد. (2019). فعالية التدريب على استراتيجيّة تنال القمر في التعليم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصفّ الخامس الابتدائيّ بمحافظة الطائف. مجلة كُليّة التربية، 34(1)، 348-390.
- الغريبي، سعدي جاسم عطية. (2007م). تعليم التفكير مفهومه وتوجيهاته المعاصرة . دار الكتب والوثائق للنشر، بغداد.
- الغفار، نهى محمود محمد. (2016م). التفكير الجانبي وعلاقته بالقدرة على حلّ المشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، 1(17)، 1-16، مصر.
- القانون، بلال. (2017). أثر استراتيجيّة جيجسو (Jigsaw) في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلبة الصفّ التاسع بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قطامي، نايفه. (2001م). تعليم التفكير. دار الفكر، عمان.
- قشطة، آية خليل إبراهيم. (2016). أثر توظيف استراتيجيّة التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي . (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2001م). **سايكلوجية التدريس**. دار الشروق، عمان - الأردن.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2014م). أثر استراتيجيّة المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتّفكير الجانبيّ لطلبة الأول المتوسط في الرياضيات. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية** ، 21 (2)، 389-358.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2016م). فاعليّة استراتيجيّة الجيجسو 2 في التحصيل وتنمية مرونة التّفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياضيات. **مجلة جامعة الشارقة**، 13 (1)، 267-301.
- الكبيسي، عبد الواحد. (2013). **التّفكير الجانبيّ (تدريبات وتطبيقات عمليّة)**، مركز دي بونو لتعليم التّفكير، عمان.
- كمال، أحمد. (2017). أثر استخدام نظرية التّعلّم المستند إلى الدّماغ في تدريس التّاريخ على تنمية مهارات التّخيّل التّاريخي والتّفكير الجانبيّ لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة. **مجلة الجمعية التّربوية للدراسات الاجتماعية**، (95)، 76-34.
- محمد، أحمد. (2020). تأثير برنامج تعليميّ باستخدام استراتيجيّة التّكامل التّعاونيّ للمهام المجزأة "الجيكسو" على نواتج التّعلّم في هوكي الميدان لطلبة كليّة التّربية الرياضيّة جامعة أسيوط. **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التّربية الرياضيّة**، 3(54)، 843-778.
- محمود، صلاح الدّين عرفة. (2006م). **تفكير بلا حدود**. دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- محمود، عبد الرّازق، وهشام، علي، ورشوان، أحمد. (2020). أثر استخدام استراتيجيّة التّخيّل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائيّ الإبداعيّ لدى تلاميذ الصّفّ الأوّل الإعدادي. **مجلة كليّة التّربية**، 36(8)، 166-142.

المخزومي، ناصر؛ والبطاينة، زياد. (2012م). أثر استخدام استراتيجيّة تتال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتّعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة بالأردن. مجلة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس، 2(26)، 59-80.

مزيد، أسيل عبد الكريم؛ وعلي، أسماء حسن عبد. (2015م). التّفكير الجانبيّ لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة لارك للفلسفة واللّسانيات والعلوم الاجتماعيّة، (17)، 240-282.

المشهداني، عباس؛ والشّمري، إخلاص. (2017م). أثر استخدام استراتيجيّة التّلمذة المعرفيّة في تحصيل مادّة الرياضيات لدى طالبات الصّفّ الأوّل المتوسط وتفكيرهن الجانبيّ. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (17)، 70-96 العراق.

مصطفى، إبراهيم؛ الزّيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد؛ النجار، محمد. (2008). المعجم الوسيط . ط (4) مكتبة الشّروق الدوليّة، مصر.

ملحم، سامي محمد. (2002م). القياس والتّقويم في التّربية وعلم النّفس . دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان

منصور، علي؛ ودياب، رامي. (2017م). مستويات التّفكير الجانبيّ لدى عيّنة من طلبة الدّراسات العليا في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة، 39 (3)، 506-525.

الموسوي، خديجة حيدر نوري. (2009م). الحاجة إلى الانغلاق المعرفي والتنظيم الذاتيّ وعلاقتهما بالتّفكير الإحاطي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلّية التّربية، جامعة بغداد.

نوفل، محمد بكر. (2004م). أثر برنامج تعليمي- تعلّمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدّافعية العقليّة لدى طلبة الجامعة من ذوي السيّطرة الدّماغية اليسرى . (رسالة دكتوراه غير

منشورة). علم النفس التربوي، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

نوفل، محمد بكر. (2009م). الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات. مركز ديونو للنشر والتوزيع، عمان.

نوفل، محمد؛ وأبو عواد، فريال. (2011م). علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

هاشم، محمد. (2014م). استخدام طريقة جيڪسو (jigsaw) في تعليم مهارة القراءة . رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، مالانج، إندونيسيا.

الهياجنة، صوفيا، والتل، شادية. (2017). فاعلية استراتيجيتي-التساؤل الذاتي وتناقل القمر- في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 446-471.

يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية . مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Abbasi, M. Shahbazzadegan, B. Samadzadehc. M. (2011). Survey Of Relationship Between Creativity And Lateral Dominance In Guidance School Students, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 28, 293 – 299

Akbarjono, A. (2016). **The use of posse (predict, organize, search, summarize, and evaluate) strategy to improve students' reading comprehension in recount text at the eleventh grade students' of SMA plus Negeri 7 Bengkulu in academic year 2015/2016.** (Unpublished Master thesis), state institute for Islamic studies (Iain) Bengkulu, Indonesia.

Alomari, A. (2019). Using Mind Mapping Technique to Improve Reading Comprehension Ability of Fourth grade Arabic Language Students in Jordan. **Journal of Humanities and Social Science**, 24(1), 53-58.

Alyatim, T., Ismail, W., Zailani, M. & Saadi, A. (2020). The effect of using posse strategy in training and development comprehension reading skills amongst sixth graders. **Humanities & social sciences reviews**, 8(2), 134-141.

Arslan, A. (2016). Effect of Jigsaw I Technique on Teaching Turkish Grammar. **Educational Research and Reviews**, 11(8), 635-641.

Artutm R & Tarim, K. (2007) The Effectiveness of Jigsaw on Prospective Elementary school Teachers. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2), 129- 141.

Bimmel, P & Schooten, E. (2004) The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. **L1- Educational studies in Language and Literature**, 4(1), 85-102.

Birsch, J. R. (2011). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*, Third Edition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing company.

Boddum, H. (2010): **A Framework for Individual Creative Problem Solving**. Master thesis, Aalborg University.

Bousais & Hatem, H. (2015). The level of representation of reading comprehension skills in Arabic language training for students of the fifth grade. **Journal of Arts Issue** 111, 615- 640.

Boyle, J. & Scanlon, D. (2010) **Methods and strargies for Teaching Students with Mild Disabilities**. Belmont: Wadsworth Cengage Learning. Canada.

Broek, P. & Kremer ,K. (2000). **The mind in action: what it mean's to comprehend during in** **B.M. Taylor M.E. Graves, and P.V.D. Broek (Eds), reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades (1-31)**. New York, D.E. International reading association.

Darhim, J. & Herman, T.(2019). Improving Mathematical Lateral Thinking Ability Of High School Students Through Quantum Learning Based On Creative Problem Solving, **International Seminar on Applied Mathematics and Mathematics Education**, 229, 1-10

De Bono, E. (1967). **The use of Lateral Thinking**, England penguin books Ltd.

De Bono, E. (1995). **De Bono's Thinking Course**. London: BBC Books.

De Bono, E. (2006). *Serious Creativity*. Edward De Bono's Serious Creativity demonstration.

- De Bono, E. (1997). **Lateral thinking: text Book Of Creativity**. London: Penguin .
- Dennis, D. V. (2008). Are Assessment Data Really Driving Middle School Reading Instruction? What We Can Learn from one students experience. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 51, 578-587.
- DeWitt, I., & Rauschecker, J. P. (2013). Wernicke's area revisited: parallel streams and word processing. **Brain and language**, 127(2), 181-191.
- Doymus, K & Simsek, U & Bayrakceken S. (2004). Effect of cooperative learning method on academic achievement and attitude in science course, **J. Turk. Sci. Educ.** 1 (2), 103-115.
- Efe, R & Efe, H. (2011). Using student group leaders to motivate students in co- operative learning methods in crowded classrooms. **Educational Research and Reviews**, 6 (2), 187- 196.
- Faisal, K. (2015). The effectiveness of using jigsaw vs. think- pair-share techniques in improving students' reading comprehension ability. **Journal of the College of Islamic Education**, 21(90), 53-69.
- Faisal, M. & Yeni Ratna, H. (2020). The Effect of Problem-Based Learning on Lateral Thinking Skills. **International Journal of Instruction**, 13(1), 463-474.
- Gambari, A. Yusuf, O & Thomas, D. (2015). Effects of Computer- Assisted STAD, LTM and ICI Cooperative Learning Strategies on Nigerian Secondary School Students Achievement, Gender and Motivation in physics. **The Malaysian Online Journal of Educational Science**, 3 (4), 11-26.
- Ghaith, G. M. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. **Reading Psychology**, 24(2).
- Hashem, L. (2020). The effectiveness of a proposed program based on English for specific purposes in developing reading comprehension skills and attitudes towards learning EFL among student teachers of Arabic language. **Journal of Scientific Research in Education**, 4(21), 350-371.
- Hong, A. (2006). supporting creativity, **Early Child Today Journal**, 20 (5), 13-15
- Jameel, A. (2017). The Effectiveness of P.O.S.S.E Strategy on Improving Reading Comprehension of the EFL University Students. International. **Journal of English Literature and Social Sciences**, 2(4), 123-133.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. **Journal of Research in Education**, 12(1), 5-24

Katamba, C. & Samuel. (2017). Improving Students' Reading Comprehension Ability Using Jigsaw 1 Technique. **Journal of English Language Pedagogy**, Literature and Culture, 2(2).

Keshta, A. (2016). **The impact of using Jigsaw Strategy on improving reading comprehension and communication skills among eleventh graders in Rafah**. (Unpublished Master's thesis). Islamic University, Palestine.

Lawrence, A. & Xavier, A. (2013). Lateral Thinking Of Prospective Teachers, **Journal of Educational Reflection**. (1), 28-32.

Li, L. (2018). Thinking skills and creativity in second language education: Where are we now?, **Journal .Thinking skills and Creativity**, (22), 267- 272

Mengduo, Q., & Xiaoling, J. (2010). Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners. **Chinese Journal of Applied Linguistics Foreign Language Teaching & Research Press**, 33(4).

National Behaviour Support Service (2017). **POSSE Strategy: Reading and Learning Strategy**. Dublin, The National Behaviour Support Service.

Perfetti, C. (1985). Reading skills. **Psychiatry**, 50, 1125-1129

Ramachandra M &. Jagadeesh B. (2017). A correlational study of lateral thinking ability and academic achievement of secondary school students, **International Journal of Advanced Educational Research**. 2 (3), 38-42

Sahin, A. (2010). Effects of jigsaw II technique on academic achievement and attitude, written expression course. **Educational Research and Reviews**, 5(12), 777-787.

Saori, S. (2020). The use of mind mapping to teach reading comprehension. **Journal of Languages and Language Teaching**, 8(2), 162-169.

Saputra, M., Joyoatmojo, S., Wardani, D., Sangka, K. (2019). Developing Critical-Thinking Skills through the Collaboration of Jigsaw Model with Problem-Based Learning Model. **International Journal of Instruction**, 12(1), 1077-1094.

Snow, E. (2002). **Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension**. (OERI), U.S Department of Education .

Steiner, R. Wiener, M. & Cromer, W. (1971) Comprehension training and identification for poor and good readers. **Journal of Educational Psychology**, 62 (6), 506- 513.

- Steven R. Robert, E. & Nancy A. (1988). Cooperative Learning of Student Achievement Educational Leadership. **Elementary School Jourinl**, (96).
- Student, D. (2015). Effects Of Jigsaw Co-Operative Teaching/Learning Strategy And School Location On Students Achievement And Attitude Towards Biology In Secondary School In Delta State Juweto Ga B. Sc. **International Journal of Education and Research**, 3(8), 33.
- Susilawati, W. Maryono, I. Widiastuti, T. & Abdullah, R. (2018). Improvement of Mathematical Lateral Thinking Skills and Student Character through Challenge-Based Learning, **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, 261, 95- 101
- Swasti, R. D. (2018). The use of posse strategy to improve students' reading comprehension of eighth graders at mts n 8 sleman in the academic year 2017/2018. **English Language Teaching Journal**, 7 (7), pp. 521-528.
- Tabiolo, J., Villar, R. & Danilo, J. (2019). Enhancing Students' Science Achievement through Jigsaw II Strategy. **Journal of Science Learning**, 3(1), 29-35.
- Teyfur, M.(2013). **New approaches in education sciences, Nevin Saylan (Ed.), Introdauction to education**, Ankara: Ani Press.
- Turkmen, H & Atasayar Yamik, G .(2015). Effect of Jigsaw II Techniques of vertebrate animals regarding students achievement. **Int. J Soc. Sci.** 36, 33- 46
- Widoyoko, R. (2013). **The effect of using jigsaw technique on students' reading comprehension ability of SMK Muhammadiyah bawang**. (Unpublished Master thesis), state university of Yogyakarta, Indonesia.

المواقع الإلكترونية:

النجار، فهمي. (2014). **العقل في القرآن الكريم**. شبكة الألوكة.

<https://www.alukah.net/culture/0/65235/#ixzz6sSdZRLf5>

Drew, C. (2021). **The 4 Types of Critical Thinking Skills**: Explained! Retrieved May 02, 2021, from HelpfulProfessor. Web site: <https://helpfulprofessor.com/thinking - skills/>

الملاحق:

الملحق (1): أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم لأداتي الدراسة والمادة التعليمية.

الاسم	التخصص	المادة المحكّمة			مكان العمل
		دليل المعلم	اختبار الفهم القرائي	اختبار التفكير الجانبي	
د. محسن عدس	مناهج وطرق تدريس العلوم			/	جامعة القدس
د. غسان سرحان	أساليب التدريس			/	جامعة القدس
أ.د. عادل ريان	مناهج وطرق تدريس الرياضيات			/	جامعة القدس المفتوحة
د. خالد كتلو	القياس والتقويم			/	جامعة القدس المفتوحة
د. معن مناصرة	أصول التربية			/	جامعة الخليل
د. محمد عجوة	علم نفس تربوي			/	جامعة الخليل
د. نضال غوادة	أساليب تدريس اللغة العربية	/	/		جامعة الخليل
د. نسيم بني عودة	اللغة العربية وآدابها	/	/		جامعة الخليل
د. يوسف الطيّطي	أساليب تدريس اللغة العربية	/	/		الإشراف التربوي/ الخليل
أ. منى حامد	اللغة العربية وآدابها	/	/		الإشراف التربوي /جنوب الخليل
أ. صالح الشعراوي	اللغة العربية وآدابها	/	/		الإشراف التربوي / الخليل
أ. جهاد الطرشان	اللغة العربية وآدابها	/	/		الإشراف التربوي/ الخليل

الإشراف التربوي/ الخليل		/	/	اللغة العربية وآدابها	أ. غدير حميدان
الإشراف التربوي/ الخليل		/	/	اللغة العربية وآدابها	أ. أكرم الأشقر

ملحق (2): مستويات الفهم القرائي التي اعتمدتها هذه الدراسة

ملحق (3): تحليل أسئلة دروس المطالعة وفقاً لمستويات الفهم القرائي:

المهارة	مستويات الفهم القرائي الأساسية
تحديد المعنى اللغوي للكلمة	الفهم الحرفي
تحديد مضاد الكلمة	
تحديد مرادفات الكلمة	
تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	
ترتيب الأفكار أو الأحداث وفقاً لورودها في النصّ المقروء	
تحديد الأفكار الجزئية الواردة صراحة في النصّ المقروء	
استنتاج الأفكار الرئيسية التي اشتمل عليها الموضوع	الفهم الاستنتاجي
استنتاج غرض المؤلف من الموضوع	
استنتاج علاقة النتيجة بالسبب	
استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النصّ المقروء	
استنتاج القيم الشائعة في النصّ المقروء	
استنتاج عنوان آخر مناسب يعبر عن النصّ المقروء	
التمييز بين ما يتصل بالنصّ المقروء وما لا يتصل به	الفهم الناقد
التمييز بين الحقيقة والرأي في النصّ المقروء	
إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النصّ المقروء	
إصدار أحكام قيميّة على بعض أجزاء النصّ المقروء	
تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معيّنة	
وصف العاطفة السائدة في النصّ المقروء	الفهم التذوقي
تحديد العلاقة الجمالية بين بعض ألفاظ النصّ المقروء	
تحديد القيمة الدلالية للتعبيرات الواردة في النصّ المقروء	
اقتراح حلول إبداعية لمشكلة ما يتضمنها النصّ المقروء	الفهم الإبداعي
إعادة صياغة جملة أو عدة جمل في فقرة ما وردت في النصّ المقروء	
اقتراح نهايات أخرى لبعض أحداث النصّ المقروء	
توقع نتائج جديدة لموقف ورد في النصّ المقروء	
توظيف الأفكار المستخلصة من النصّ المقروء في مواقف مشابهة	

مستويات الفهم القرائي الأساسية	المهارة	عدد التكرارات	النسب المئوية للمهارة	النسبة المئوية لمستوى الفهم
الفهم الحرفي	تحديد المعنى اللغوي للكلمة	1	1%	43%
	تحديد مضاد الكلمة	3	2.3%	
	تحديد مرادفات الكلمة			
	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	20	15.6%	
	ترتيب الأفكار أو الأحداث وفقاً لورودها في النصّ المقروء			
	تحديد الأفكار الجزئية الواردة صراحة في النصّ المقروء	31	24.2%	
الفهم الاستنتاجي	استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع			14.1%
	استنتاج غرض المؤلف من الموضوع			
	استنتاج علاقة النتيجة بالسبب	13	10%	
	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النصّ المقروء	1	1%	
	استنتاج القيم الشائعة في النصّ المقروء	4	3%	
	استنتاج عنوان آخر مناسب يعبر عن النصّ المقروء			
الفهم الناقد	التمييز بين ما يتصل بالنصّ المقروء وما لا يتصل به			14.8%
	التمييز بين الحقيقة والرأي في النصّ المقروء			
	إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النصّ المقروء		6.2%	
	إصدار أحكام قيمية على بعض أجزاء النصّ المقروء	6	4.7%	
	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة	5	4%	
الفهم التدوقي	وصف العاطفة السائدة في النصّ المقروء			20.3%
	تحديد العلاقة الجمالية بين بعض ألفاظ النصّ المقروء	8	6.2%	
	تحديد القيمة الدلالية للتعبيرات الواردة في النصّ المقروء	18	14%	
الفهم الإبداعي	اقتراح حلول إبداعية لمشكلة ما يتضمنها النصّ المقروء			7.8%
	إعادة صياغة جملة أو عدة جمل في فقرة ما وردت في النصّ المقروء	3	2.3%	
	اقتراح نهايات أخرى لبعض أحداث النصّ المقروء			
	توقع نتائج جديدة لموقف ورد في النصّ المقروء			
	توظيف الأفكار المستخلصة من النصّ المقروء في مواقف مشابهة	7	5.5%	
المجموع		128	100%	100%

ملحق (4): جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي

النصّ	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم التذوقي	الفهم الناقد	الفهم الإبداعي
أمومة وإمام	السؤال الأول 1 السؤال الأول 3	السؤال الأول 2	السؤال الخامس	السؤال الأول 4	السؤال الثالث والسؤال الرابع
ذكاء القاضي إياس	السؤال الأول 1 السؤال الأول 2 السؤال الخامس	السؤال الأول 3	السؤال الأول 4	السؤال الثاني 1، 2	السؤال الثالث السؤال الرابع
العفو عند المقدرة	السؤال الأول 1 السؤال الأول 3	السؤال الرابع	السؤال الأول 2	السؤال الأول 4	السؤال الثاني والسؤال الثالث
أشعب والسمك	السؤال الأول 2 السؤال الثالث	السؤال الأول 1	السؤال الأول 4	السؤال الأول 3	السؤال الثاني 1، 2
المجموع	9	4	4	5	8

ملحق (5): خطاب تحكيم اختبار الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع: تحكيم اختبار الفهم القرائي

حضرة الدكتور/ة..... المحترم/ة

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصفّ السادس الأساسي في الفهم القرائي والتّفكير الجانبيّ . وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص أساليب التدريس العامة، وقد قامت الباحثة ببناء هذا الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، ولتقّة الباحثة بعلمكم وخبرتكم ترجو من حضرتكم التّكرم بتدقيقه ومراجعته والتّفضل بإبداء آرائكم حوله من حيث:

- مدى صحة أسئلة الاختبار علمياً ولغوياً.
- مدى ارتباط الأسئلة بمهارات الفهم القرائي.
- مدى شموليّة الأسئلة.
- مدى مراعاة الأسئلة للفروق الفرديّة.
- مدى مناسبة مستوى الأسئلة لطلبة الصفّ السادس الأساسي.

مع خالص الشّكر والتّقدير

والسّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة: حنان الترتوري

ملحق (6) اختبار الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي

اسم الطالب/ة:..... الشعبة:.....

المدرسة:..... التاريخ:.....

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الفهم القرائي لديك، يرجى قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة.

تعليمات الاختبار:

- الاختبار يتكون من ثلاثين سؤالاً .
- قم بقراءة الأسئلة قراءة متأنية.
- أجب عن السؤال في الفراغ المخصص للإجابة.
- مجموع العلامات ثلاثون علامة.
- الوقت المخصص للاختبار أربعون دقيقة.

أرجو لكم التوفيق

أمومة وإمام

لَعَلَّ أَثْمَنَ مَا يَمْنَحُهُ الْإِنْسَانُ لَوَلَدِهِ أَدَبًا يَرْتَفِعُ بِهِ شَأْنُهُ، وَقِيَمًا تَعْظُمُ بِهَا سِيرَتُهُ، وَنَصَائِحَ تَنْبِيرُ دَرَبِهِ، وَهَكَذَا كَانَ الْأَمَامُ الشَّافِعِيُّ وَهَكَذَا كَانَتْ أُمُّهُ.

ولد الأمام الشافعي في مدينة غزّة عام مئة وخمسين للهجرة، وقد شاء الله أن ينشأ يتيماً؛ إذ لم يمضِ على ولادته غير سنتين حتّى توفي أبوه، وبقي في كفالة أمّه، حيث نذرت الأمّ ابنها للعلم حتّى صار الشافعي هو الأمام الذي ملأ طباق الدنيا علماً، وفقهاً، وبلاغةً، وشعراً.

وقد نشأ الشافعي رحمه الله فقيراً، لكنّ ذلك لم يمنع تلك الأمّ من أن تورث ابنها قوة الرأى، وثباتاً في الحق، وصلابة في الشدّة، وفي وسط هذا العقد من لآلئ الصفّات لؤلؤة الأدب السامي والخلق الرّفيع.

لقد جاء الشافعي ذات يومٍ حيث كان يتلقّى العلم على يد الأمام مالك بن أنسٍ إلى مكة لزيارة أمّه، وعندما طرق الباب قالت: من أنت؟ فقال لها: محمّد بن إدريس، ثمّ قالت: وبم جئتني؟ فقال لها: جئتك بالعلم والأدب. فقالت له: لست الشافعي. فحار من أمره. ثمّ عاد إلى أستاذه ومعلمه وقصّ عليه أمره، فتبسّم الأمام مالك وقال له: يا شافعي، ارجع إلى أمك واطرق الباب، فإذا سألتك بم جئت؟ فقل لها: جئتك بالأدب والعلم. ففعل ذلك، فقالت له الأمّ: الآن يا شافعي.

ولعلنا نلاحظ هنا أنّ الأمّ قد ردّت ابنها إلى أستاذه؛ ليقينها أنّه لم يدرك الهدف والغاية، إذ قدّم العلم على الأدب في المرة الأولى. فردّته إلى شيخه؛ ليُحسّن، ويتيقّن الهدف من العلم وطلبه، وهو الأدب والتّربية. من أجل ذلك قال الأمام الشافعي: تعلّمت من مالك الأدب أضعاف ما تعلّمت من العلم.

أسئلة نص أمومة وإمام

السؤال الأول: نختار الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. من الصفّات التي ورثتها الأمّ لولدها:

أ - جمال المظهر

- ب - قوة الرأي
ت - الذكاء
ث - قوة الشخصية

2. لماذا قالت الأم لابنها في المرة الأولى: "لست الشافعي." ؟

- أ - لأنه دخل عليها دون أن يستأذن
ب - لأنه قدم العلم على الأدب
ت - لأنه أتى في وقت غير مناسب
ث - لأنه تكلم معها بصوت عالٍ

3. معنى كلمة شأن في الجملة التالية "الأدب يرفع شأن الإنسان":

- أ - منزلة وقيمة
ب - علم ومعرفة
ت - قوة
ث - ذكاء

4. واحدة من الأفكار التالية وردت في النص:

- أ - رفض الشافعي أن يعيش في مكة.
ب - حرص أم الشافعي على إكساب ابنها الأدب قبل العلم.
ت - نسب الشافعي وموطنه.
ث - حياة الإمام مالك بن أنس

السؤال الثاني: نوظف عبارة "حار من أمره" في جملة من إنشائنا:

.....
السؤال الثالث: نحكي العبارة الآتية بعبارة من إنشائنا "لعل أتمن ما يمنحه الإنسان لولده، أدب يرتفع به شأنه".

.....
السؤال الرابع: نوضح جمال التصوير في الجملة التالية: "في وسط هذا العقد من لآلي الصفات، لؤلؤة الأدب السامي".

.....

السؤال الخامس: ندلل من النصّ على حكمة الإمام مالك بن أنس.

.....

ذكاء القاضي إياس

أودع رجلٌ ماله عند صديق له، ثم طلبه منه، فأنكره الرجل، وقال: ليس لك عندي مالٌ، فشكاه إلى القاضي إياس، فقال له: الذّيك شهود على ما تدّعيه؟ فقال: لا. قال إياس: في أي مكان أعطيتَه مالك؟ فقال: في مكان كذا وكذا. قال إياس: وهل هنالك شيءٌ يميّز ذلك الموضع؟ قال: شجرةٌ عظيمةٌ. قال إياس: اذهب إلى ذلك الموضع، وانظر إلى الشجرة لعلّ الله يظهر لك علامة يتبيّن بها حقك، وأمّا أنت أيّها المنكر فاجلس بجانبِي.

تشاغل إياس ببعض القضايا، وبعد فترةٍ التفت إلى المدّعي عليه، وقال: هل وصل صاحبك إلى موضع الشجرة يا ترى؟ قال: لا، لم يصل بعد. فقال إياس: يا عدوّ الله، إنَّك خائن.

انتبه الرجل إلى عدم يقظته من الإجابة، فأقرّ بالمال وأعادَه إلى صاحبه.

السؤال الأول: نختار الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1. ماذا فعل الرجل عندما أنكر صديقه أن له مال عنده؟

- اشتكاه للقاضي.
- سامحه.
- هدهد بالقتل إن لم يحضر المال.
- نصحه بأن يعيد له ماله خوفا من حساب الآخرة.

2. ما الشيء الذي يميز المكان الذي أعطى فيه الرجل ماله لصديقه؟

- بناية عظيمة
- شجرة عظيمة
- حفرة كبيرة
- كثرة الأشجار

3. لماذا طلب القاضي من الرجل أن يذهب إلى نفس المكان الذي أعطى فيه صديقه المال؟

- حتّى يبحث عن المال هناك.
- حتّى يجد دليلا يثبت أنه أعطى صديقه مالا.

- حتّى يستطيع القاضي تنفيذ حيلته التي سيكشف من خلالها الحقيقة.
- حتّى يتكلم مع المدعى عليه بانفراد.

4. الأسلوب الوارد في عبارة: "يا عدوّ الله" أسلوب:

- نداء
- استفهام
- تعجب
- نفي

السؤال الثاني: ميز بين السلوكيات الصّحية وغير الصّحية فيما يأتي:

(1) إنكار الرّجل بأن صاحبه أودع عنده مالا. (.....)

(2) لجوء الرّجل المدعي إلى القاضي ليحكم بينه وبين صاحبه. (.....)

السؤال الثالث: نوظف العبارة الآتية في جملة من إنشائنا. "تشاغل عن".

.....

السؤال الرابع: نقترح نهاية أخرى للقصة:

.....

.....

.....

السؤال الخامس: نستخرج من النصّ ضد كلمة "أنكر":

.....

العفو عند المقدرة

قِيلَ إِنَّ الْعَرَبَ لَمَّا فَتَحُوا بِلَادَ الْأَنْدَلُسِ اعْتَدَى شَابٌّ أُنْدَلُسِيٌّ عَلَى فَتًى مِنَ الْعَرَبِ وَقَتَلَهُ، ثُمَّ فَرَّ هَارِبًا حَتَّى وَصَلَ إِلَى حَدِيقَةٍ عَلَى بَابِهَا رَجُلٌ هَرِمٌ يَبْلُغُ عُمُرُهُ نَحْوَ ثَمَانِينَ سَنَةً، فَاسْتَعَاثَ بِهِ الشَّابُّ، فَأَخْفَاهُ الرَّجُلُ فِي حَجَرٍ بِالْحَدِيقَةِ.

وبعد قليل، حَضَرَ النَّاسُ يَحْمِلُونَ الْقَتِيلَ، وَوَقَفُوا عَلَى بَابِ الْحَدِيقَةِ، فَتَأَمَّلَهُ الرَّجُلُ فَوَجَدَهُ ابْنَهُ، فَحَزَنَ وَوَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ مَغْشِيًّا عَلَيْهِ، وَلَكِنَّهُ أَخْفَى حُزْنَهُ وَكَتَمَ غَيْظَهُ، وَانْتَظَرَ حَتَّى دَخَلَ اللَّيْلُ، ثُمَّ دَخَلَ إِلَى الشَّابِّ وَعَرَفَهُ أَنَّ الْقَتِيلَ ابْنَهُ.

خَافَ الشَّابُّ وَأَيَّقَنَ أَنَّ الرَّجُلَ سَيَقْتُلُهُ، فَهَذَا الرَّجُلُ رَوْعَهُ وَأَزَالَ خَوْفَهُ، وَقَالَ لَهُ: قَدْ اسْتَغْنَتْ بِي فَأَغْنُتْكَ، وَلَيْسَ مِنِّي دِينِي أَنْ أَنْقُضَ عَهْدِي مَعَكَ، فَكُنْ آمِنًا مِنِّي، وَلَكِنْ لَا آمِنْ عَلَيْكَ مِنْ قَوْمِي أَنْ يَقْتُلُوكَ، فَفَرَّ مِنْ هَذَا الْبَلَدِ وَانْجُ بِنَفْسِكَ. فَأَثَّرَ هَذَا الْوَفَاءُ وَذَلِكَ الْخُلُقُ الْكَرِيمُ فِي الْفَتَى تَأْثِيرًا شَدِيدًا، حَتَّى أَيَّقَنَ أَنَّ لِلْإِسْلَامِ فُضَائِلَ لَوْ عَمِلَ بِهَا أَهْلُهُ لَكَانُوا مِنْ أَرْقَى أُمَمِ الْأَرْضِ.

السؤال الأول: نختار الإجابة الصحيحة فيما يلي:

1. الأسلوب الذي ينطبق على العبارة التالية: "لا آمِنْ عليك من قومي". أسلوب:

أ - التعجب

ب - النفي

ت - استفهام

ث - نهى

2. كان رد فعل الرجل عندما علم أن القاتل هو ابنه :

أ - غضب من الشاب القاتل وهدده بالقتل

ب - حزن على موت ابنه لكنه كتم حزنه وغيظه

ت - أخبر الناس أن القاتل مختبئ في بيته

ث - طلب من القاتل أن يعوضه بالمال.

3. ضد كلمة "أظهره"

أ - أخفاه

ب - نقضه

ت - تجاهله

ث - أبرزه

4. أحد المواقف التالية وردت في النصّ وتدلل على عظمة الدين الإسلامي

أ - إغاثة الشيخ للشاب القاتل.

ب مسامحة الشيخ قاتل ابنه وعدم نقضه عهده معه.

ت -إخبار الشيخ الشاب بأنه عرف أنه قاتل ابنه.

ث كتم سر الشاب وعدم فضيحتة أمام الناس.

السؤال الثاني: نوظف عبارة "مغشياً عليه" بجملة من إنشائنا:

.....

السؤال الثالث: لو كنت مكان الشيخ فكيف ستتصرف؟

.....

السؤال الرابع: نقترح عنواناً آخر مناسب يعبر عن النص:

.....

أشعب والسّمك

بينما كان قوم يأكلون سمكاً عند رجلٍ ثريٍّ طَرَقَ عليهم أشعبُ البابَ مُستأذِناً، فقال أحدهم:

خذوا الأسماك الكبيرة، واجعلوها في قَصْعَةٍ؛ حتّى لا يأكلها أشعب. ففعلوا ذلك، ثمّ أذنوا له بالدخول، وقالوا له: ما رأيك في السّمك؟ فقال: واللّه إنّي لأبغضُهُ بُغْضاً شديداً؛ لأنّ أبي مات في البحر، وأكله السّمك. فقالوا: إذا هيّا للأخذِ بِنَارِ أبيك.

جلس أشعب إلى المائدة ومدّ يده إلى سمكةٍ صغيرةٍ من التي أبقوها بعد إخفاء الأسماك الكبيرة، ثمّ وضعها عند أذنيه، وراح ينظر إلى القَصْعَةِ التي فيها الأسماك الكبيرة، ثمّ قال: أتَدْرُونَ ما تقول هذه السّمكة؟ إنّها تقول: إنّي صغيرةٌ لم أحضُرْ موتَ أبيك، ولم أشارك في التّهامه، ثمّ قالت: عليك بتلك الأسماك التي في القَصْعَةِ فهي التي أدركت أباك وأكلته، فإنّ تأرك عندها.

السؤال الأول: نختار الإجابة الصحيحة فيما يلي:

(1) من آداب الزيارة التي وردت في النص:

أ - الاستئذان قبل الدخول إلى البيوت.

ب - أخذ موعد قبل أن نذهب إلى أحد.

ت - عدم الإطالة في وقت الزيارة.

ث - عدم إمعان النظر فيما لدى الناس من طعام

(2) معنى الكلمة قصعة في عبارة "اجعلوا الأسماك الكبيرة في قصعة":

أ - وعاء

ب - سمكة

ت - نوع من أنواع الطّعام

ث - الحساء

(3) ممّا يدلّل على ذكاء أشعب.

أ - إنّهُ رفض أكلّ الأسماك الصّغيرة

ب - إنّهُ يبغيض السمك

ت - إنّهُ استخدم الحيلة كي يصل للأسماك الكبيرة

ث - إنّهُ ثار لأبيه.

(4) جمال التّصوير في العبارة التّالية: "أتدرون ما تقول هذه السمكة؟"

أ - شبه الكاتب الإنسان بالسمكة

ب - شبه الكاتب السمكة بالإنسان

ت - شبه الكاتب السمكة بالآلة

ث - شبه الكاتب السمكة بطعام يؤكل

السّؤال الثّاني: نوظف التّراكيب الآتية في جملة من إنشائنا:

(1) أذن له:.....

(2) ثار منه:.....

السّؤال الثّالث: نستخرج من النّصّ كلمتين متضادتين.

.....

انتهت الأسئلة

أرجو لكن التّوفيق

ملحق (7) خطاب تحكيم اختبار التفكير الجانبيّ

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع: تحكيم اختبار التفكير الجانبيّ

حضرة الدكتور/ة..... المحترم/ة

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيكسو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصفّ السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي . وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص أساليب التدريس العامة، وقد قامت الباحثة ببناء هذا الاختبار لقياس مهارة التفكير الجانبي، ولتقّة الباحثة بعلمكم وخبرتكم ترجو من حضرتكم التّكرم بتدقيقه ومراجعته والتّفضل بإبداء آرائكم حوله من حيث:

- مدى صحة أسئلة الاختبار علمياً ولغوياً.
- مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصفّ السادس الأساسي.
- مدى ارتباط الأسئلة بمهارات التفكير الجانبيّ.
- مدى شموليّة الأسئلة.
- مدى مراعاة الأسئلة للفروق الفرديّة.

مع خالص الشّكر والتّقدير
والسّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة: حنان الترتوري

ملحق (8): اختبار التفكير الجانبي

اختبار التفكير الجانبي

اسم الطالب/ة:..... الشعبة:.....

المدرسة:..... التاريخ:.....

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى مهارة التفكير الجانبي لديك، يرجى قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة.

تعليمات الاختبار:

- الاختبار يتكون من خمسة وعشرين سؤالاً .
- قم بقراءة الأسئلة قراءة متأنية.
- أجب عن السؤال في الفراغ المخصص للإجابة.
- مجموع العلامات خمسة وعشرون علامة.
- الوقت المخصص للاختيار أربعون دقيقة.

أرجو لكم التّوفيق

لنجد عن الأسئلة الآتية:

1. ما المسافة التي تفصل بين أول حرف وآخر حرف من اسم جميلة؟
.....
2. ما اسم الدولة العربية التي تقرأ من اليسار إلى اليمين كما تقرأ من اليمين إلى اليسار؟
.....
3. في يوم مثلج جدا كانت امرأة عجوز تعيش في حي فلم تجد ماء فاتصلت بأحد الجيران ليحضر لها ماءً، فأحضر لها سلة مليئة بالماء، فسر ذلك.
.....
4. هناك أشهر بها 30 يوما، وأشهر بها 31 يوما، فكم شهرا به 28 يوما؟
.....
5. ركب الطفل أحمد على حصان في غرفة نومه لمدة نصف ساعة وعندما أتت أمه وجدته في مكانه، فسر ذلك.
.....
6. ما الحرف الذي يمكن إضافته في بداية الكلمات التالية لتكون كلمات ذات معنى:
(....مل،بل،زر،رف،مر)
.....
7. ما الحرف الزائد في الكلمة التالية: (تركّتل)؟
.....
8. سائق شاحنة، كان يمشي عكس السير، رآه الشرطي، لكن لم يوقفه، فلماذا؟
.....
9. كلمة إذا كررنا حروفها كانت طع امّا موجودا في غالبية بيوتنا وإذا لم نكررها دلت على شيء قاتل، فما هي؟

.....
10. طارق طرق باب أحد الجيران ولما فتحوا له قال أنا سامي، فسر ذلك.

.....
11. داليا كانت تفتني قطعة في المنزل، فجاءت أمها ووضعت عدة سمكات على باب الثلاجة ولكن القطعة لم تأكل أيا منها، فسر ذلك.

.....
12. سقطت هرة في بركة أمام منزل سامية، فسارعت لإنقاذها فأخرجتها دون أن تبتل ال هرة، ولم تبتل سامية أيضًا، فسر ذلك.

.....
13. طفل يسكن مع عائلته في عمارة مكونة من 15 طابقا، سقط هذا الطفل على الأرض لكنه لم يصب بأذى، فسر ذلك.

.....
14. كان أحمد يسير في أحد الأحياء وفجأة سمع إطلاق نار في كل الاتجاهات فأراد الاختباء، وكان أمامه ثلاث غرف، الأولى كان بها أسد لم يتناول طع امًا منذ عامين، والثانية فيها مجموعة من الأفاعي السامة، والثالثة كانت النار تشتعل بها، إلى أي غرفة يجب أن يلتجئ أحمد ولماذا؟

.....
15. اسم خليفة مشهور مكون من خمسة حروف إذا عكسنا الحروف الثلاثة الأخيرة صار شيئًا نحتاجه في الظلام، فمن هو؟

.....
16. أحد الأئمة اسمه مكون من سبعة أحرف إذا حذفنا الحرف السادس يصبح من أسماء الله الحسنى.

17. مدينة سورية مكوّنة من أربعة حروف، الحرف الأوّل والأخير بمعنى أدخل المسمار في الخشب، والحرف الأوّل والثاني موجود في جسم الإنسان، والثالث والرابع بمعنى العشب الجاف، فما هي هذه المدينة؟

.....

18. منه في كلّ بيت، خبزه لذيذ، وطعمه أذّ بالزيت، كلّ الناس تحبه، ومع الشاي لا نردّه، فما هو؟

.....

19. سقطت طائرة على أحد المنازل في أحد أحياء الخليل، ولكن لم تحدث أي أضرار ولم يصب أحد بأذى، فسر ذلك.

.....

20. مدينة سورية إذا قرئت من آخرها إلى أولها صارت شيئاً يؤكّل في رمضان ؟

.....

21. صفة لا نحبها في بعض الناس، يقبض فيها الرّجل يده لا يبسطها ، فما هي ؟

.....

22. ما الشّيء الذي لا يشتري للمنزل بعد العصر؟

.....

23. وعاء نضع فيه الطّعام أول حرفين من اسمه بمعنى قطع الورقة؟

.....

24. بلدة فلسطينية إذا حذفنا حرفها الأوّل يصبح معناها أقام بيتاً أو جداراً، فما هي ؟

.....

25. سئل رجل عن اسمه، فقال: ضعني بعد ها تعرف اسمي، هل عرفته؟

.....

ملحق (9): خطاب تحكيم دليل المعلم لتدريس المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف السادس

باستخدام استراتيجيتي جيڪسو وتنال القمر

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع: تحكيم دليل المعلم

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بعمل دراسة بعنوان " أثر برنامج تعليمي قائم على دمج استراتيجيتي (جيڪسو وتنال

القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس الأساسي في الفهم القرائي والتفكير الجانبي"،

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص أساليب تدريس عامة .

ولتقة الباحثة بعلمكم وخبرتكم ترحو من حضرتكم التكرم بتدقيقه ومراجعتة والتفضل بإبداء آرائكم

حوله من حيث:

- مدى ارتباط الدليل بالمحتوى.
- مدى التزام الدليل باتباع خطوات الدمج بين استراتيجيتي جيڪسو وتنال القمر.
- مناسبة التقويم المستخدم وارتباطه بالأهداف.
- صحة الصياغة العلمية واللغوية.
-

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة: حنان الترتوري

ملحق(10): دليل المعلم لتدريس المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف السادس من خلال الدمج

بين استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي الأمين

وبعد، أخي المعلم أختي المعلمة:

أضع بين أيديكم دليل المعلم الخاص بدروس المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي، حيث يتبنى هذا الدليل برنامج تعليمي يعمل على دمج استراتيجيتي جيكسو وتنال القمر في تدريس النصوص، وذلك لتقصي أثر هذا البرنامج على فهمهم القرائي والتفكير الجانبي لديهم. تقدم لكم الباحثة هذا النموذج ليكون مرشدا وموجها لكم، تاركة المجال أمامكم للإبداع ووضع البدائل المناسبة وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي. ولكم تحياتي وتقديري.

محتويات الدليل:

1. مقدمة.
2. عناصر البرنامج التعليمي مرتبة كما يلي:
 - استراتيجية جيكسو.
 - استراتيجية تنال القمر.
 - الفهم القرائي.
 - التفكير الجانبي.
3. نماذج تحضير دروس المطالعة إجرائياً.
4. أوراق العمل.
5. الاختبارات الخاصة لكل درس.

6. نموذج التقييم الذاتي للطالب.

المقدمة:

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1} خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ {2} (سورة العلق)

القراءة حياة، ونهضة للفكر والثقافة فلا عجب من كونها أول كلمة أنزلها الله على رسوله، وهي الزورق الذي يمتطيه طالب العلم ، فكانت ولا تزال من أهم وسائل كسب المعرفة، ومن خلالها يتمكن الإنسان من الاطلاع على الموروث المعرفي.

والقراءة مفتاح العلوم ومصدر المعلومات، فهي حجر الأساس للارتقاء بكل علم، ولذا فإن الغاية الأولى للقراءة هي الفهم، ومن هنا فإن الفهم القرائي هو المهارة الرئيسة التي يهدف تعلّم القراءة إلى تنميتها، وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي فإن كثيرا من الطلبة يعانون من مشكلة فيه، فصار لزاماً على كل معلم لغة البحث عن استراتيجيات تعين الطلبة على فهم المقروء واستيعابه، ومنها استراتيجية تتال القمر التي تعد من الاستراتيجيات الحديثة في التربية وجاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطوات تطبيقها وهي: تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم، مارس، راجع.

وليس الفهم غاية يتوقف المرء عندها، فلا بد من التفكير فيما نقرأ، ولا بد أن تعيننا القراءة على توليد أفكار جديدة، وبما أن التفكير مهارة مكتسبة فقد عنيت الاتجاهات الحديثة في التربية بمعالجته وتنمية مستوياته.

ولوقت طويل اعتبر التفكير المنطقي الشكل الأمثل لإعمال العقل إلى أن تبين أن الأفكار الجديدة وما فيها من إبداع لم تنتج بالضرورة عن عملية تفكير منطقي _خطي متسلسل_ وأن هناك أنواعا متعددة من التفكير التي آن الأوان لتسليط الضوء عليها ومنها التفكير الجانبي الذي يعد أحد أنماط التفكير الحديثة وهو تفكير غير خطي ولا متسلسل؛ بل هو التفكير خارج الصندوق وكسر القيود المنطقية.

استراتيجية جيكسو:

استراتيجية تعاونية تستدعي تقسيم طلبة الصف في مجموعات صغيرة (4-6) طلبة، تدعى كل منها مجموعة الأم، ويعطى كل فرد من أفراد المجموعة الواحدة بطاقة من نفس اللون ولكن لكل طالب رقم مختلف عن زميله في نفس المجموعة، ثم يقوم كل طالب بحمل نفس الرقم لتشكيل مجموعات جديدة تدعى كل منها مجموعة الخبراء، ويتم توزيع فقرات الدرس على مجموعات الخبراء بحيث يعطى لكل مجموعة فقرة لتحليلها واستخراج الفكرة والأساليب الفنية وطرح أسئلة تتعلق بها، وبعد انتهاء مجموعات الخبراء بالمهام الموكلة إليهم يعود كل طالب إلى مجموعته الأم لشرح لهم الفقرة التي أوكلت إليه في مجموعة الخبراء، ثم يقوم المعلم بتوزيع اختبار على الطلبة، تكون فيه نتيجة الطالب شخصية ولا تعمم على بقية أعضاء المجموعة.

مراحل التدريس وفق استراتيجية جيكسو:

1. توزيع المجموعات الأم:

--	--	--	--

2. الانتقال إلى مجموعة الخبراء:

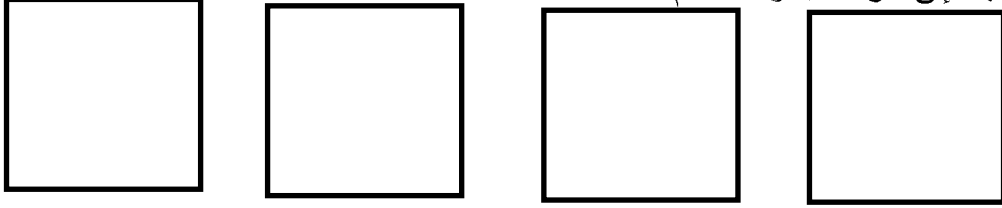
يتجمع الطلبة في فرق متخصصة، وفق المهام الموكلة إليهم ويتلخص دورهم في مناقشة المهمة الموكلة لكل فريق بحيث يكتسب الخبرة الكاملة بتفاصيلها.

--	--	--	--

3. مرحلة تعليم طالب لطالب (عودة الخبراء إلى مجموعات الأم):

وفيها يعود كل طالب من فرقة الخبراء إلى مجموعته الأصلية، وتكون مهمة كل خبير نقل

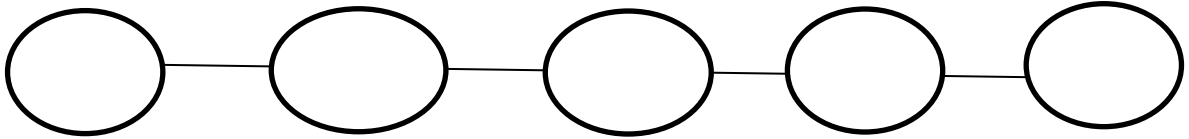
خبرته الجديدة إلى أفراد مجموعته الأم.



استراتيجية تنال القمر:

استراتيجية تساعد الطلبة على الفهم القرائي. وذلك من خلال اتباع عدة خطوات وهي (التنبؤ، والتنظيم، والبحث والتقييم، والمراجعة والممارسة) يقوم بها الطلبة بتوجيه من المعلم لتحليل وتفسير نصوص المطالعة الواردة في الكتاب المدرسي.

وقد اشتقت هذه التسمية من الحروف الأولى لخطواتها



مراحل التدريس وفق استراتيجية تنال القمر

1. مرحلة التنبؤ:

يقوم الطلبة بتنشيط معرفتهم الخلفية عن طريق العصف الذهني والتنبؤ بما سيكون عليه النص عبر استخدام دلائل مثل العناوين، والصور، والرسم البيانية، والفقرات الأولى.

2. مرحلة التنظيم:

ينظم الطلبة معارفهم الأساسية أو التنبؤات والأفكار التي دونوها في خريطة مفاهيمية، بالتعاون مع مجموعاتهم، ثم يناقشوا سوياً الأفكار الجديدة التي تعلموها عن هذا الموضوع.

3. مرحلة البحث:

يقرأ الطلبة النصّ لتأكيد توقعاتهم والعثور على الأفكار الرئيسية، تبدأ هذه المرحلة بالقراءة الصامتة للنص، ثم يقوم الطلبة بتحديد الكلمات أو العبارات التي تنبؤوا بها، ويُعيّن الطلبة المفاهيم والكلمات التي لم يفهموها، ثم يناقش الطلبة داخل المجموعة بحثهم وتساؤلاتهم.

4. مرحلة التلخيص:

وفيها يلخص الطلبة أساسيات كلّ فكرة، وذلك بعد أن يقرأ الطلبة النصّ داخل المجموعة قراءة جماعية، ويتناقشون بالعناوين والأفكار الرئيسية، ويحددون الجمل الملخصة التي سيضيفونها لخريبطتهم الذهنية.

5. مرحلة التقييم:

ويتمّ ذلك بعدة طرق، فقد يقيم الطالب نفسه بالاستعانة بقائمة شطب تعطى له، وقد يقارن الطلبة خريبطتهم بخرائط زملائهم، أو قد يقوم المعلم بطرح أسئلة بغرض تقييمهم. وقد أضاف بعضهم مرحلتين الممارسة والمراجعة، فمرحلة الممارسة هي المرحلة التي يقوم الطلبة فيها بحلّ تمارين أو أوراق عمل معدة مسبقاً من قبل المعلم، وتأتي أخيراً مرحلة المراجعة للخبرات

التي تمّ اكتسابها في الدّرس.

الفهم القرائي

هو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النصّ المقروء اعتماداً على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكّن من بناء المعنى من النصّ من خلال تفاعله معه.

وللفهم القرائي مستويات عدة وهي: الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي، والفهم التذوقي والنقدي، وأخيراً الفهم الإبداعي.

والجدول الآتي يوضّح مستويات الفهم القرائي الأساسية والتي تمّ اعتمادها في هذه الدراسة:

المهارة	مستويات الفهم القرائي الأساسية
تحديد المعنى المعجمي للكلمة تحديد مضاد الكلمة تحديد مرادفات الكلمة تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق ترتيب الأفكار أو الأحداث وفقاً لورودها في النصّ المقروء تحديد الأفكار الجزئية الواردة صراحة في النصّ المقروء	الفهم الحرفي
استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع استنتاج غرض المؤلف من الموضوع استنتاج علاقة النتيجة بالسبب استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في أفكار النصّ المقروء استنتاج القيم الشائعة في النصّ المقروء اقتراح عنوان آخر مناسب يعبر عن النصّ المقروء	الفهم الاستنتاجي
التمييز بين الأفكار التي تتصل بالنصّ المقروء والأفكار التي لا تتصل به التمييز بين الحقيقة والرأي في النصّ المقروء إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النصّ المقروء إصدار أحكام تقييمية على بعض أجزاء النصّ المقروء تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة في النصّ.	الفهم الناقد
وصف العاطفة السائدة في النصّ المقروء تحديد العلاقة الجمالية بين ألفاظ النصّ المقروء تحديد القيمة الدلالية للتعبيرات الواردة في النصّ المقروء	الفهم التذوقي
اقتراح حلول إبداعية لمشكلة ما يتضمنها النصّ المقروء إعادة صياغة جملة أو عدة جمل في فقرة مما ورد في النصّ المقروء اقتراح نهايات أخرى لبعض أحداث النصّ المقروء	الفهم الإبداعي

المهارة	مستويات الفهم القرائي الأساسية
توقع نتائج جديدة لموقف ورد في النصّ المقروء	
توظيف الأفكار المستخلصة من النصّ المقروء في مواقف مشابهة	

التفكير الجانبي :

يعد إدورد دي بونو أول من وضع مصطلح التفكير الجانبي ووضحه، فقد ذكر في مقابلة لمجلة لندن لايف "أننا نحتاج للتحرك بشكل جانبي لإيجاد اتجاهات جديدة وبدائل أخرى" ومن هنا جاءت تسمية التفكير الجانبي، ولعل أفضل مثال لوصف التفكير الجانبي هو: "أنه لا يمكنك أن تحفر حفرة في عدة أماكن عن طريق توسيع العمق في الحفرة التي تحفرها، ولكن يجب البحث عن مكان جديد للحفر." فمقصد التفكير الجانبي هو البحث عن بدائل وطرق جديدة للنظر إلى الأشياء .

ويعرفه إدورد دي بونو بأنه: "ذلك التفكير الذي يهتم بكسر قيود مفاهيم الأفكار القديمة ويؤدي لتغيير الاتجاه والنظر لطرق مختلفة للأشياء التي اعتمدنا النظر إليها بنفس الطريقة القديمة." (De Bono، 1997،8)

وقد عرفه محمود (189،2006) بأنه نمط التفكير يعتمد على ابتكار أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل ويمكن النظر من خلاله على أكثر من جهة للمشكلة والقفز بخطوات حل المشكلة، أي الإبقاء على كل المعلومات المتاحة مع البحث عن معلومات جديدة، ولا يعتمد في خطواته على مسار واضح كما هو الحال في التفكير الرأسي العامودي الذي يسير خطوات متتابعة ومتسلسلة . والتفكير الجانبي يركز على واقع الأمر وليس الأمر الواقع.

ملحقات دليل المعلم:

ألحقت الباحثة مع هذا الدليل أوراق عمل خاصة لكل درس تحتوي على أسئلة تشمل جميع مستويات الفهم القرائي، كما تشتمل على أسئلة تفكير جانبي لها علاقة بالنص أو بأحد مفرداته، كما

ألحقت أيضاً قائمة شطب يقيم فيها الطالب نفسه ليتماشى ذلك مع خاصية التقييم الذاتي للطالب في استراتيجية تنال القمر، وألحقت اختباراً لكل درس من الدروس المختارة ليطبّقها المعلم نهاية الحصة، وذلك تماشياً مع ما تقتضيه استراتيجية جيكسو من تقييم فردي لكل طالب على حد.

الوحدة الأولى

فضائل بيت المقدس

الزّمن: 3 حصص.
الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب أن: 1. يوضّح الفكرة العامة للدرس. 2. يفسر المفردات والتراكيب الجديدة. 3. يحدد الفكرة التي يدور حولها كلّ حديث من الأحاديث الواردة في الدرس. 4. يستخرج من النصّ أصداد كلمات معطاة. 5. يستنتج العبرة المستفادة من النصّ. 6. يتذوق الأساليب الفنية الواردة في النصّ 7. يوظف بعض التراكيب اللغوية في جمل من إنشائه
الخبرات السابقة: استخدام المعجم الوسيط للبحث عن معاني الكلمات، مفهوم الأحاديث النبوية، معلومات عامة عن المسجد الأقصى، معرفة أنواع الأساليب الفنية المستخدمة في الكلام (النداء، الأمر، النهي، الاستفهام، التعجب، القسم)

الفعاليات		
المرحلة	الإجراءات	الزّمن
الحصة الأولى	الإجراءات	أربعون دقيقة
<u>التمهيد: (مرحلة التنبؤ)</u>	يكتب المعلم العنوان على السبورة ويعرض الصورة (صفحة 5) على جهاز العرض. يطرح المعلم الأسئلة الآتية على الطلبة: من خلال عنوان الدرس وتأملك للصورة: • ماذا تمثل الصورة؟ • عن ماذا تتوقع أن يتحدث النص؟ • ما نوع النص الذي تتوقع أن تقرأه؟ • ما الكلمات التي تنتبأ بوجودها داخل النص؟ • ما الأفكار التي تنتبأ بوجودها؟	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>مرحلة التنظيم:</u>	يوزع المعلم البطاقات الملونة والمرقمة على الطلبة وفقا لمستوياتهم لتشكيل المجموعات الأم. ينظم الطلبة في المجموعة الأم تنبؤاتهم من خلال خريطة مفاهيمية. يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة للدرس في مجموعاتهم الأم يعطى لكل طالب من الطلبة ورقة العمل الملحقة مع الدليل. يقوم المعلم بسؤال الطلبة عن تنبؤاتهم، ويناقشهم فيها وبالفكرة العامة للدرس وفصائل بيت المقدس والمعلومات التي يعرفونها عن المسجد الأقصى، ثم يقرأ المعلم النص قراءة جهرية، ويكلف مجموعة من الطلبة المجيدين قراءة النص.	<u>خمسة عشرة دقيقة</u>

مرحلة البحث:	ينتقل الطلبة إلى مجموعة الخبراء (وعددتها خمسة) تقوم كل مجموعة من مجموعة الخبراء بالبحث عن معاني الكلمات الجديدة، ومعاني العبارات الغامضة، والأساليب الفنية، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي تساعد في توضيح شرح الحديث، بالاستعانة بورقة العمل المعطاة لهم.	خمس عشرة دقيقة
(الخاتمة) التلخيص:	يستخلص الطلبة الأفكار من الدرس، والدروس المستفادة.	خمس دقائق
الحصة الثانية	الإجراءات	أربعون دقيقة
التمهيد:	يقرأ طالب من كل مجموعة من مجموعات الخبراء الحديث الذي قاموا بدراسته.	خمس دقائق
العرض: العودة إلى مجموعة الأم:	يرجع كل طالب إلى مجموعته الأم، ليناقدش معهم شرح جميع الأحاديث الواردة في الدرس كما تمت في مجموعات الخبراء.	خمس وعشرون دقيقة
الخاتمة: مرحلة التقييم:	يقيم أداء الطالب حسب قائمة الشطب الملحقة. كما يقيم الطلبة أداء بعضهم بوضع علامة لكل عضو في المجموعة.	عشر دقائق
الحصة الثالثة	الإجراءات	أربعون دقيقة
التمهيد:	التذكير بفضائل بيت المقدس الواردة في الأحاديث وبمعاني بعض الكلمات والأساليب الفنية الواردة.	خمس دقائق
حل الأسئلة (مرحلة الممارسة):	توزيع أسئلة الدرس على مجموعات الخبراء. بعد أن يقوم الخبراء بحل الأسئلة المطلوبة منهم، يعود كل طالب إلى مجموعته الأم لمناقشة الأسئلة. يقدم المعلم تغذية راجعة للطلبة.	خمس وعشرون دقيقة

<u>عشر دقائق</u>	يترك للمعلم اختيار الطّريقة لهذه المرحلة (يمكن استخدام الكرسي الساخن، أو ساعي البريد....) يتمّ مراجعة الطلبة بمعاني الكلمات الجديدة والأفكار والعبرة المستفادة من مجموع تلك الأحاديث. يعطي المعلم الاختبار المرفق مع الدليل ليحله كلّ طالب على حدة.	<u>الخاتمة (مرحلة</u> <u>المراجعة لتثبيت</u> <u>المعلومات):</u>
-------------------------	--	--

الوحدة الثالثة

يبنا في الذاكرة

الزمن: 3 حصص.
الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب أن:
1. يوضّح الفكرة العامة للدرس. 2. يفسر المفردات والتراكيب الجديدة. 3. يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النصّ. 4. يستخرج من النصّ أصداد كلمات معطاة. 5. يستنتج العبر المستفادة من النصّ. 6. يذكر نوع النصّ الأدبي الذي يقرأه. 7. يتذوق الأساليب الفنية الواردة في النصّ 8. يوظف بعض التراكيب اللغوية في جمل من إنشائه
الأدوات والوسائل: الكتاب المقرر، السبورة، أوراق عمل، جهاز العرض، أوراق ملونة، قوائم الشطب، المعجم الوسيط.
الخبرات السابقة: استخدام المعجم الوسيط للبحث عن معاني الكلمات، معرفة عناصر القصة، معرفة أنواع الأساليب الفنية المستخدمة في الكلام (النداء، الأمر، النهي، الاستفهام، التعجب، القسم)

المرحلة	الإجراءات	الزمن
الحصة الأولى	الإجراءات	أربعون دقيقة
<u>التمهيد:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنبؤ</u>	يكتب المعلم العنوان على السبورة ويعرض الصورة (صفحة 29) على جهاز العرض. يطرح المعلم الأسئلة الآتية على الطلبة: من خلال عنوان الدرس وتأملك للصورة: • عن ماذا تتوقع أن يتحدث النص؟ • ماذا ترى في الصورة؟ • ما نوع النص الذي تتوقع أن تقرأه؟ • ما الكلمات التي تتنبأ بوجودها داخل النص؟ • ما الأفكار التي تتنبأ أن يدور حولها النص؟	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنظيم:</u>	يوزع المعلم البطاقات الملونة والمُرَقَّمة على الطلبة وفقاً لمستوياتهم لتشكيل المجموعات الأم. ينظم الطلبة في المجموعة الأم تنبؤاتهم من خلال خريطة مفاهيمية يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة في مجموعاتهم الأم يعطى لكل طالب من الطلبة ورقة العمل الملحقة مع الدليل. <u>يقوم المعلم</u> بسؤال الطلبة حول مدى صحة تنبؤاتهم، ويعرض لهم خريطة فلسطين موضحاً موقع بيّنا من هذه الخريطة وحديث بشكل عام عن جميع القرى الفلسطينية المهجرة وعن النكبة، ثم يقرأ المعلم النصّ قراءة جهرية، ويقرأ مجموعة من الطلبة المجيدين النصّ.	<u>خمس عشرة دقيقة</u>
<u>مرحلة</u> <u>البحث:</u>	ينتقل الطلبة إلى مجموعة الخبراء (وعدها سبعة) تقوم كل مجموعة من الخبراء بالبحث عن معاني الكلمات الجديدة، ومعاني العبارات الغامضة، والأساليب الفنية، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات حول الفقرة والتي تعين على توضيحها، بالاستعانة بورقة العمل المعطاة لهم.	<u>خمس عشرة دقيقة</u>

<u>خمس دقائق</u>	يستخلص الطلبة الفكرة من الفقرة ، والدروس المستفادة.	<u>(الخاتمة)</u> <u>مرحلة</u> <u>التلخيص:</u>
<u>أربعون دقيقة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>الحصة الثانية</u>
<u>خمس دقائق</u>	يقرأ طالب من كل مجموعة من مجموعة الخبراء الفقرة المخصصة لهم قراءة جهرية.	<u>التمهيد:</u>
<u>خمس وعشرون دقيقة</u>	يرجع كل طالب إلى مجموعته الأم، ليناقشوا شرح جميع فقرات الدرس كما تمت في مجموعات الخبراء.	<u>العرض:</u> <u>العودة إلى</u> <u>مجموعة الأم:</u>
<u>عشر دقائق</u>	يقوم الطالب بتقويم أدائه حسب قائمة الشطب الملحقة. كما يقيم كل طالب أداء زملائه في مجموعة الأم بإعطاء علامة لكل منهم.	<u>الخاتمة:</u> <u>مرحلة قيم:</u>
<u>أربعون دقيقة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>الحصة الثالثة</u>
<u>خمس دقائق</u>	يقوم طالب بأنسنة بلدة بينا فيتحدث عن نفسه على أنه تلك البلدة مستعينا بما ورد في النص من حقائق.	<u>التمهيد:</u>
<u>خمس وعشرون دقيقة</u>	توزيع أسئلة الدرس على مجموعات الخبراء. بعد أن يقوم الخبراء بحل الأسئلة المطلوبة منهم، يعود كل طالب إلى مجموعته الأم لمناقشة الأسئلة. يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة.	<u>حل الأسئلة</u> <u>(مرحلة</u> <u>الممارسة):</u>
<u>عشر دقائق</u>	يترك للمعلم اختيار الطريقة لهذه المرحلة (يمكن استخدام الكرسي الساخن، أو ساعي البريد....) يتم مراجعة الطلبة بمعاني الكلمات الجديدة والأفكار والعبر المستفادة. يعطي المعلم الاختبار المرفق مع الدليل ليحله كل طالب على حدة.	<u>الخاتمة</u> <u>(مرحلة</u> <u>المراجعة):</u>

الوحدة الرابعة

قوة الإيمان

الزّمن: 3 حصص.
الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب أن: 1. يوضّح الفكرة العامة للدرس. 2. يفسر المفردات والتراكيب الجديدة. 3. يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النصّ. 4. يتعرف إلى عناصر القصة الأساسية. 5. يستخرج من النصّ أضداد كلمات معطاة. 6. يستنتج العبرة المستفادة من النصّ. 7. يتذوق الأساليب الفنية الواردة في النصّ. 8. يوظف بعض التراكيب اللغوية في جمل من إنشائه. 9. يبدي رأيه في الشخصيات وأحداث القصة. 10. يلخص القصة
الخبرات السابقة: استخدام المعجم الوسيط للبحث عن معاني الكلمات، معرفة عناصر القصة، معرفة أنواع الأساليب الفنية المستخدمة في الكلام (النداء، الأمر، النهي، الاستفهام، التعجب، القسم)

الأدوات والوسائل:

الكتاب المقرر، السبورة، أوراق عمل، جهاز العرض، أوراق ملونة، قوائم الشطب، المعجم الوسيط

المرحلة	الإجراءات	الزمن
الحصة الأولى	الإجراءات	أربعون دقيقة
	<u>التمهيد: (مرحلة التنبؤ)</u> يكتب المعلم العنوان على السبورة ويعرض الصورة (صفحة 43) على جهاز العرض. يطرح المعلم التساؤلات الآتية على الطلبة: من خلال عنوان الدرس وتأملك للصورة: • ماذا تمثل الصورة؟ • عن ماذا تتوقع أن يتحدث النص؟ • ما نوع النص الذي تتوقع أن تقرأه؟ • ما الكلمات التي تتنبأ بوجودها داخل النص؟ • ما الأفكار التي تتنبأ بوجودها؟	خمس دقائق
<u>العرض:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنظيم:</u>	يوزع المعلم البطاقات الملونة والمرقمة على الطلبة وفقا لمستوياتهم لتشكيل المجموعات الأم. ينظم الطلبة في المجموعة الأم تنبؤاتهم من خلال خريطة مفاهيمية يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة للدرس في مجموعاتهم الأم يعطى لكل طالب من الطلبة ورقة العمل الملحقة مع الدليل. يقوم المعلم بسؤال الطلبة حول مدى صحة تنبؤاتهم، ويعرض لهم القصة موضحا أحداثها وشخصياتها بشكل مبسط، ثم يقرأ المعلم النص قراءة جهرية، ويقرأ مجموعة من الطلبة المجيدين النص..	خمس عشرة دقيقة

<u>مرحلة البحث:</u>	ينتقل الطلبة إلى مجموعة الخبراء (وعدها سبعة) تقوم كل مجموعة من مجموعة الخبراء بالبحث عن معاني الكلمات الجديدة، ومعاني العبارات الغامضة، والأساليب الفنية، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات حول الفقرة، بالاستعانة بورقة العمل المعطاة لهم.	<u>خمس عشرة دقيقة</u>
<u>(الخاتمة) مرحلة التلخيص:</u>	يستخلص الطلبة الفكرة من الفقرة ، والدروس المستفادة. وتقوم كل مجموعة بتلخيص القصة فيما لا يزيد عن سبعة أسطر.	<u>خمس دقائق</u>
<u>الحصة الثانية</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>أربعون دقيقة</u>
<u>التمهيد:</u>	التذكير بأهم أحداث القصة، والشخصيات والزمان والمكان. والفكرة التي تتناولها القصة.	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>العودة إلى</u> <u>مجموعة الأم:</u>	يرجع كل طالب إلى مجموعته الأم، ليناقدشوا شرح جميع فقرات الدرس كما تمت في مجموعات الخبراء.	<u>خمس وعشرون دقيقة</u>
<u>الخاتمة:</u> <u>مرحلة التقييم:</u>	يقوم الطالب بتقويم أدائه حسب قائمة الشطب الملحقة. يقيم المعلم الطلبة من خلال الاختبار المفرق.	<u>عشر دقائق</u>
<u>الحصة الثالثة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>أربعون دقيقة</u>
<u>التمهيد:</u>	إعطاء خلاصة للقصة، والتذكير بمعاني بعض الكلمات والأساليب الفنية الواردة.	<u>خمس دقائق</u>
<u>حل الأسئلة</u> <u>(مرحلة</u> <u>الممارسة):</u>	توزيع أسئلة الدرس على مجموعات الخبراء. بعد أن يقوم الخبراء بحل الأسئلة المطلوبة منهم، يعود كل طالب إلى مجموعته الأم لمناقشة الأسئلة. يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة.	<u>خمس وعشرون دقيقة</u>

<u>خمس دقائق</u>	يترك للمعلم اختيار الطريقة لهذه المرحلة (يمكن استخدام الكرسي الساخن، أو ساعي البريد....) يتمّ مراجعة الطلبة بمعاني الكلمات الجديدة والأفكار والعبر المستفادة.	<u>الخاتمة</u> <u>مرحلة</u> <u>المراجعة):</u>
------------------	---	--

الوحدة الخامسة

أمومة وإمام

الزّمن: 3 حصص.
الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب أن
1. يوضّح الفكرة العامة للدرس. 2. يفسر المفردات والتراكيب الجديدة. 3. يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النصّ. 4. يستخرج الأساليب الفنية الواردة في الدرس. 5. يستخرج من النصّ أضداد كلمات معطاة. 6. يستنتج العبرة المستفادة من النصّ. 7. يتذوق الأساليب الفنية الواردة في النصّ 8. يوظف بعض التراكيب اللغوية في جمل من إنشائه 9. يبدي رأيه في الشخصيات وأحداث القصة. 10. يلخص النصّ.
الأدوات والوسائل: الكتاب المقرر، السبورة، أوراق عمل، جهاز العرض، أوراق ملونة، قوائم الشطب، المعجم الوسيط.

الخبرات السابقة:

استخدام المعجم الوسيط للبحث عن معاني الكلمات، معرفة أنواع الأساليب الفنية المستخدمة في الكلام (النداء، الأمر، النهي، الاستفهام، التعجب، القسم).

الفعاليات		
المرحلة	الإجراءات	الزمن
الحصة الأولى	الإجراءات	أربعون دقيقة
<u>التمهيد:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنبؤ</u>	يكتب المعلم العنوان على السبورة ويعرض الصورة (صفحة 55) على جهاز العرض. يقرأ الطلبة البيتين الشعريين المكتوبين ويناقشوهما مع المعلم يطرح المعلم التساؤلات الآتية على الطلبة: من خلال عنوان الدرس وتأملك للصورة وقراءة البيتين الشعريين: • عن ماذا تتوقع أن يتحدث النص؟ • من هو الشخص المعروضة صورته؟ • ما نوع النص الذي تتوقع أن تقرأه؟ • ما الكلمات التي تتنبأ بوجودها داخل النص؟ • ما الأفكار التي تتنبأ بوجودها؟	أربعون دقيقة <u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنظيم:</u>	يوزع المعلم البطاقات الملونة والمُرَقَّمة على الطلبة وفقا لمستوياتهم لتشكيل المجموعات الأم. ينظم الطلبة في المجموعة الأم تنبؤاتهم من خلال خريطة مفاهيمية. يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة للدرس في مجموعاتهم الأم يعطى لكل طالب من الطلبة ورقة العمل الملحقة مع الدليل. <u>يقوم المعلم</u> بسؤال الطلبة حول مدى صحة تنبؤاتهم، ويناقش المعلم مع الطلبة الفكرة العامة للدرس بعرض موجز يعرف فيه عن الأمام الشافعي ويعرض جانباً من حياته وعلمه، ثم يقرأ المعلم النصّ قراءة جهرية، ويقرأ	<u>خمس عشرة دقيقة</u>

	مجموعة من الطلبة المجيدين النصّ.	
<u>مرحلة البحث:</u>	ينتقل الطلبة إلى مجموعة الخبراء (عدد مجموعات الخبراء خمسة) تقوم كل مجموعة من مجموعة الخبراء بالبحث عن معاني الكلمات الجديدة، ومعاني العبارات الغامضة، والأساليب الفنية، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات حول الفقرة، بالاستعانة بورقة العمل المعطاة لهم.	<u>خمس عشرة دقيقة</u>
<u>(الخاتمة) مرحلة التلخيص:</u>	يستخلص الطلبة الفكرة من الفقرة ، والدّروس المستفادة، مع كتابة فقرة مكوّنة من خمسة أسطر تلخص ما جاء في الدّرس	<u>خمس دقائق</u>
<u>الحصة الثّانية</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>أربعون دقيقة</u>
<u>التمهيد:</u>	التذكير بأهم صفات الأمام الشافعي، وذكر الفكرة الرئيسة التي تناولها النصّ.	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>العودة إلى مجموعة الأمّ:</u>	يرجع كل طالب إلى مجموعته الأمّ، ليناقشوا شرح جميع فقرات الدّرس كما تمت في مجموعات الخبراء.	<u>خمس وعشرون دقيقة</u>
<u>الخاتمة:</u> <u>مرحلة قيّم:</u>	يقوم الطّالب بتقويم أدائه حسب قائمة الشّطب الملحقة. كما يقيم كل طالب زملاءه في مجموعة الأمّ بإعطاء علامة لكلّ منهم.	<u>عشر دقائق</u>
<u>الحصة الثّالثة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>أربعون دقيقة</u>
<u>التمهيد:</u>	والتذكير بأهم ما ورد عن الأمام الشافعي وبمعاني بعض الكلمات والأساليب الفنية الواردة. ترتيب الطلبة في مجموعات (مجموعات الخبراء)	<u>خمس دقائق</u>

<u>خمس وعشرون</u> <u>دقيقة</u>	توزيع أسئلة الدّرس على مجموعات الخبراء. بعد أن يقوم الخبراء بحلّ الأسئلة المطلوبة منهم، يعود كلّ طالب إلى مجموعته الأمّ لمناقشة الأسئلة. يقدم المعلّم التّغذية الرّاجعة للطلبة.	<u>حلّ الأسئلة</u> <u>(مرحلة</u> <u>الممارسة):</u>
<u>عشر دقائق</u>	يترك للمعلم اختيار الطّريقة لهذه المرحلة (يمكن استخدام الكرسي الساخن، أو ساعي البريد....) يتمّ مراجعة الطلبة بمعاني الكلمات الجديدة والأفكار والعبر المستفادة. يعطي المعلّم الاختبار المرفق مع الدليل ليحله كلّ طالب على حدة.	<u>الخاتمة</u> <u>(مرحلة</u> <u>المراجعة):</u>

الوحدة السادسة

النباتات العطرية في فلسطين

الزّمن: 3 حصص.
الأهداف السلوكية: 1) يوضّح الفكرة العامة للدرس. 2) يفسر المفردات والتراكيب الجديدة. 3) يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النصّ. 4) يستخرج من النصّ أضداد كلمات معطاة. 5) يستنتج العبر المستفادة من النصّ. 6) يذكر نوع النصّ الأدبي الذي يقرأه. 7) يتذوق الأساليب الفنية الواردة في النصّ 8) يوظف بعض التراكيب اللغوية في جمل من إنشائه. 9) يلخص النصّ.
الأدوات والوسائل: الكتاب المقرر، السّبورة، أوراق عمل، جهاز العرض، أوراق ملونة، قوائم الشّطب، المعجم الوسيط، نباتات عطرية مثل الميرمية والنّعناع وإكليل الجبل، والبابونج، والشّيح، والزّعتر.
الخبرات السابقة: استخدام المعجم الوسيط للبحث عن معاني الكلمات.

المرحلة	الإجراءات	الزمن
الحصة الأولى	الإجراءات	أربعون دقيقة
<u>التمهيد:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنبؤ</u>	يكتب المعلم العنوان على السبورة ويعرض الصورة (صفحة 67) على جهاز العرض. يطرح المعلم التساؤلات التالية على الطلبة: من خلال عنوان الدرس وتأملك للصورة: • عن ماذا تتوقع أن يتحدث النص؟ • ما اسم النبات المعروض في الصورة؟ • ما نوع النص الذي تتوقع أن تقرأه؟ • ما الكلمات التي تتنبأ بوجودها داخل النص؟	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنظيم:</u>	يوزع المعلم البطاقات الملونة والمُرَقَّمة على الطلبة وفقاً لمستوياتهم لتشكيل المجموعات الأم. ينظم الطلبة في مجموعة الأم تنبؤاتهم من خلال خريطة مفاهيمية يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة في مجموعاتهم الأم يعطى لكل طالب من الطلبة ورقة العمل الملحقة مع الدليل. يقوم المعلم بسؤال الطلبة حول مدى صحة تنبؤاتهم، ويناقش المعلم مع الطلبة الفكرة العامة للدرس ويعرض بعض النباتات التي ورد اسمها في النص. ثم يقرأ المعلم النص قراءة جهريّة، ويقرأ مجموعة من الطلبة المجيدين النص	<u>خمس عشرة دقيقة</u>

<u>مرحلة البحث:</u>	ينتقل الطلبة إلى مجموعة الخبراء (عدد مجموعات الخبراء ثمانية)	<u>خمس عشرة دقيقة</u>
	تقوم كل مجموعة من مجموعة الخبراء بالبحث عن معاني الكلمات الجديدة، ومعاني العبارات الغامضة، والأساليب الفنية، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات حول الفقرة، بالاستعانة بورقة العمل المعطاة لهم.	
<u>(الخاتمة)</u> <u>مرحلة التلخيص:</u>	يستخلص الطلبة الفكرة من الفقرة ، والدروس المستفادة. وتقوم كل مجموعة بتلخيص المقالة بما لا يزيد عن ستة أسطر.	<u>خمس دقائق</u>
<u>الحصة الثانية</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>أربعون دقيقة</u>
<u>التمهيد:</u>	مراجعة أهم الحقائق والأفكار التي وردت في الدرس.	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>العودة إلى مجموعة الأم:</u>	يرجع كل طالب إلى مجموعته الأم، ليناقشوا شرح جميع فقرات الدرس كما تمت في مجموعات الخبراء.	<u>خمس وعشرون دقيقة</u>
<u>مرحلة قيم</u> <u>(الخاتمة):</u>	يقوم الطالب بتقويم أدائه حسب قائمة الشطب الملحقة. يقيم المعلم الطلبة من خلال الاختبار المرفق.	<u>عشر دقائق</u>
<u>الحصة الثالثة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>أربعون دقيقة</u>
<u>التمهيد:</u>	تعداد فوائد النباتات العطرية عامة والزعرتر خاصة، ومراجعة معاني الكلمات الجديدة.	<u>خمس دقائق</u>
<u>حل الأسئلة</u> <u>(مرحلة الممارسة):</u>	توزيع أسئلة الدرس على مجموعات الخبراء. بعد أن يقوم الخبراء بحل الأسئلة المطلوبة منهم، يعود كل طالب إلى مجموعته الأم لمناقشة الأسئلة. يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة.	<u>خمس وعشرون دقيقة</u>

<u>خمس دقائق</u>	يترك للمعلم اختيار الطريقة لهذه المرحلة (يمكن استخدام الكرسي الساخن، أو ساعي البريد....) يتمّ مراجعة الطلبة بمعاني الكلمات الجديدة والأفكار.	<u>الخاتمة</u> <u>مرحلة</u> <u>المراجعة):</u>
------------------	--	--

الوحدة الثامنة

مدينة القيروان رابعة الثلاث

الزّمن: 3 حصص.
الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب أن:
(1) يوضّح الفكرة العامة للدرس. (2) يفسر المفردات والتراكيب الجديدة. (3) يحدد الأفكار الجزئية الواردة في النصّ. (4) يستخرج من النصّ أصداد كلمات معطاة. (5) يستنتج العبر المستفادة من النصّ. (6) يذكر نوع النصّ الأدبي الذي يقرأه. (7) يتذوق الأساليب الفنية الواردة في النصّ (8) يوظف بعض التراكيب اللغوية في جمل من إنشائه. (9) يلخص المقالة.
الأدوات والوسائل: الكتاب المقرر، السّبورة، أوراق عمل، جهاز العرض، أوراق ملونة، قوائم الشّطب، المعجم الوسيط.
الخبرات السّابقة: استخدام المعجم الوسيط للبحث عن معاني الكلمات.

الفعاليات		
المرحلة	الإجراءات	الزمن
الحصة الأولى	الإجراءات	أربعون دقيقة
<u>التمهيد:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنبؤ</u>	يكتب المعلم العنوان على السبورة ويعرض الصورة (صفحة 89) على جهاز العرض. يطرح المعلم التساؤلات الآتية على الطلبة: من خلال عنوان الدرس وتأملك للصورة: • عن ماذا تتوقع أن يتحدث النص؟ • ماذا ترى في الصورة؟ • ما نوع النص الذي تتوقع أن تقرأه؟ • ما الكلمات التي تتنبأ بوجودها داخل النص؟ • ما الأفكار التي تتنبأ بأن يتناولها النص؟ • ماذا تعرف عن مدينة القيروان؟	<u>خمس دقائق</u>
<u>العرض:</u> <u>مرحلة</u> <u>التنظيم:</u>	يوزع المعلم البطاقات الملونة والمُرَقَّمة على الطلبة وفقا لمستوياتهم لتشكيل المجموعات الأم. ينظم الطلبة في مجموعة الأم تتبؤاتهم من خلال خريطة مفاهيمية يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة للدرس في مجموعاتهم الأم يعطى لكل طالب من الطلبة ورقة العمل الملحقة مع الدليل. <u>يقوم المعلم</u> بعرض صور لمدينة القيروان مع مناقشة الطلبة حول أهم الحقائق التي وردت عنها في النص.	<u>خمس عشرة دقيقة</u>
<u>مرحلة</u> <u>البحث:</u>	ينتقل الطلبة إلى مجموعة الخبراء (عدد مجموعات الخبراء ستة) تقوم كل مجموعة من مجموعة الخبراء بالبحث عن معاني الكلمات الجديدة، ومعاني العبارات الغامضة، والأساليب الفنية، والإجابة عن مجموعة من التساؤلات حول الفقرة، بالاستعانة بورقة العمل المعطاة لهم.	<u>خمس عشرة دقيقة</u>

<u>خمس دقائق</u>	يستخلص الطلبة الفكرة من الفقرة ، والدروس المستفادة. وتقوم كل مجموعة بتلخيص المقالة فيما لا يزيد عن ستة أسطر.	<u>(الخاتمة)</u> <u>مرحلة</u> <u>التلخيص:</u>
<u>أربعون دقيقة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>الحصة الثانية</u>
<u>خمس دقائق</u>	مراجعة أهم الحقائق والأفكار التي وردت في الدرس.	<u>التمهيد:</u>
<u>خمس وعشرون دقيقة</u>	يرجع كل طالب إلى مجموعته الأم، ليناقشوا شرح جميع فقرات الدرس كما تمت في مجموعات الخبراء.	<u>العرض:</u> <u>العودة إلى</u> <u>مجموعة الأم:</u>
<u>عشر دقائق</u>	يقوم الطالب بتقويم أدائه حسب قائمة الشطب الملحقة. كما يقيم كل طالب أداء زملائه في مجموعة الأم بإعطاء علامة لكل منهم.	<u>مرحلة التقويم</u> <u>(الخاتمة):</u>
<u>أربعون دقيقة</u>	<u>الإجراءات</u>	<u>الحصة الأولى</u>
<u>خمس دقائق</u>	مراجعة أهم الحقائق والأفكار التي وردت في الدرس، ومعاني الكلمات الجديدة.	<u>التمهيد:</u>
<u>خمس وعشرون دقيقة</u>	توزيع أسئلة الدرس على مجموعات الخبراء. بعد أن يقوم الخبراء بحل الأسئلة المطلوبة منهم، يعود كل طالب إلى مجموعته الأم لمناقشة الأسئلة. يقدم المعلم التغذية الراجعة للطلبة.	<u>حل الأسئلة</u> <u>(مرحلة)</u> <u>الممارسة:</u>
<u>عشر دقائق</u>	يترك للمعلم اختيار الطريقة لهذه المرحلة (يمكن استخدام الكرسي الساخن، أو ساعي البريد....) يتم مراجعة الطلبة بمعاني الكلمات الجديدة والأفكار. يعطي المعلم الاختبار المرفق مع الدليل ليحله كل طالب على حدة.	<u>الخاتمة</u> <u>(مرحلة)</u> <u>المراجعة</u> <u>والتقييم</u> <u>الفردية:</u>

فضائل بيت المقدس

تعليمات ورقة العمل:

- توزع ورقة العمل على جميع طلبة الصفّ.
- يجيب أعضاء مجموعة الخبراء عن الأسئلة المخصّصة لمجموعتهم، توضيح: مجموعة الخبراء حاملو الرقم " 1" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الأولى والمخصّصة لمجموعتهم. مجموعة الخبراء حاملو الرقم " 2" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الثانية والمخصّصة لمجموعتهم.... وهكذا.
- يكتب جميع أعضاء المجموعة الإجابة التي يتفقون عليها.
- يمكن للطلبة الاستعانة بالكتاب المدرسي، والمعجم الوسيط، والمعلّم، للإجابة عن الأسئلة.

مجموعة الخبراء الأولى:

نقرأ الفقرة الأولى من درس "فضائل بيت المقدس"، ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ندلل من الفقرة الأولى على قداسة بيت المقدس.

.....

(2) كيف وصف الله تعالى المسجد الأقصى في القرآن الكريم؟

.....

(3) نستخرج من الحديث مرادف كلمة الخير والنماء:

.....

(4) ما معنى الكلمات الآتية:

فضائل:..... قرنت:..... طائفة:.....

(5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء الثانية:

نقرأ الحديث الأول من درس "فضائل بيت المقدس"، ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

حيثما:..... أدركتك:.....

(2) ما المدة الزمنية التي تفصل بين بناء المسجد الحرام والمسجد الأقصى؟

.....

(3) هل يجوز الصلاة في غير المساجد؟ وما الدليل على ذلك؟

.....

(4) ما الأسلوب الوارد في عبارة "أيّ مسجد وضع أول؟".

.....

(5) نستخرج من النص تضاد في

المعنى:.....

مجموعة الخبراء الثالثة:

نقرأ الحديث الثاني من درس "فضائل بيت المقدس"، ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1. في أي مسجد الصلاة أفضل؟ في المسجد الأقصى أم المسجد النبوي؟

.....

2. نفسر قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "وليوشكن أن يكون للرجل مثل شطن فرسه من الأرض حيث يرى منه بيت المقدس خير له الدنيا جميعاً".

3. نوضح معنى الكلمات الآتية:

تذاكرنا: نَعَمْ:.....

ليوشكنَ:..... شطن فرسه:.....

4. ما الفكرة التي تناولها هذا الحديث؟

.....

مجموعة الخبراء الرابعة:

نقرأ الحديث الرابع من درس "فضائل بيت المقدس"، ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1 ما معنى الكلمات الآتية:

طائفة:..... قاهرين:.....

لأواء:..... أكناف:.....

(2 ما معنى عبارة "على الحق

ظاهرين"؟.....

(3 ما المقصود بـ "أمر الله" في عبارة "حتى يأتي أمر الله"؟

.....

(4 أين تكون الطائفة الظاهرة على الحق كما بين الحديث؟

.....

(5) ما الفكرة في هذا الحديث؟

.....

مجموعة الخبراء الخامسة:

نقرأ الحديث الوابع من درس "فضائل بيت المقدس"، ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

مولاة:..... ا فتننا:.....

المحشر:..... المنشئ:.....

أتحمل إليه:..... يسرج:.....

(2) ما الذي طلبته ميمونة من النبي صلى الله عليه وسلم؟

.....

(3) بماذا وصف الرسول صلى الله عليه وسلم بيت المقدس؟

.....

(4) ماذا يمكن أن يقدم من لا يستطيع الصلاة في المسجد الأقصى؟

.....

(5) ما الذي دعا إليه الرسول صلى الله عليه وسلم في الحديث؟

.....

(6) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "اتتوه فصلوا فيه"؟

.....

ما الفكرة في هذه الفقرة؟

(7

.....

يبنا في الذاكرة

تعليمات ورقة العمل:

- توزع ورقة العمل على جميع طلبة الصفّ.
- يجيب أعضاء مجموعة الخبراء عن الأسئلة المخصّصة لمجموعتهم، توضيح: مجموعة الخبراء حاملو الرقم " 1" يجيبون عن الأسئلة المتعلقة بالفقرة الأولى والمخصّصة لمجموعتهم. مجموعة الخبراء حاملو الرقم " 2" يجيبون عن الأسئلة المتعلقة بالفقرة الثانية والمخصّصة لمجموعتهم.... وهكذا.
- يكتب جميع أعضاء المجموعة الإجابة التي يتفقون عليها.
- يمكن للطلبة الاستعانة بالكتاب المدرسي، والمعجم الوسيط، والمعلّم، للإجابة عن الأسئلة.

مجموعة الخبراء الأولى:

نقرأ الفقرة الأولى من درس "يبنا في الذاكرة"، (يبنا بلدة.... رحل.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

عريقة:..... تراث:..... شأن:.....

مائلة:..... حل:.....

(2) نوضح جمال التصوير في العبارات الآتية:

أ - يبنا صاحبة تاريخ وتراث

مشرق:.....

ب - "أراد الاحتلال أن تمحي من صفحات

التاريخ":.....

ت - "أراد الاحتلال أن تلبس بينا ثوبا غير

ثوبها":.....

(3) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

(4) نفكر في هذا اللغز  قرية فلسطينية إذا حذفنا حرفها الأول

يصبح معناها أقام بيتاً أو جداراً، فما هي ؟

.....

مجموعة الخبراء الثانية:

نقرأ الفقرة الثانية من درس "بيننا في الذاكرة"، (هي إحدى.... بشيت). ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) متى تعرضت بينا للاحتلال؟

.....

(2) نصف موقع بينا بالنسبة للمدن المحيطة؟

.....

(3) ما معنى الكلمة الآتية:

"مركزية"؟.....

(4) ما القرى المحيطة ببلدة بينا؟

(5) ما الفكرة التي تتناولها هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء الثالثة:

نقرأ الفقرة الثالثة من درس "بيننا في الذاكرة"، (بلغت...العنب.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

الحرفة:..... أراضٍ خصبة:.....
الآبار الارتوازية:..... النفيس:.....

(2) كم تبلغ مساحة بلدة بينا؟

.....

(3) لماذا تعدّ الزراعة الحرفة الرئيسيّة لأهالي بلدة بينا.

.....

(4) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "بلغت مساحة أراضي بينا 60 ألف دنم؛

لذا عدت الزراعة الحرفة الرئيسيّة لأهلها"؟

.....

(5) ما دلالة تسمية بلدة بينا بـ "جنة الفواكه والخضراوات"؟

.....

(6) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

(7) نفكر معا في هذا اللّغز ☺ بلدة فلسطينية إذا حذفنا حرفها الأوّل يصبح معناها أقام

بيتا أو جدارا، فما هي؟

.....

مجموعة الخبراء الرّابعة:

نقرأ الفقرة الرَّابِعة من درس "بيننا في الذّاكرة"، (ومن معالمها... عائشة.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا
الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

الكتاب:..... مقامات:.....

(2) نذكر ثلاثاً من معالم بيننا الحضارية؟

.....

(3) نعلل سبب انتشار القراءة والكتابة في قرية بيننا.

.....

(4) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

(5) نفكر م😊ي هذا اللّغز سقطت طائرة على منزل ولم تحدث

أضرار ولم يصب أحد من سكان المنزل بأذى، نفسر ذلك. ؟

.....

مجموعة الخبراء الخامسة:

نقرأ الفقرة الخامسة من درس "بيننا في الذّاكرة"، (أنشئت... النّحل.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة
الآتية:

(1) متى أنشئت أول مدرسة في بلدة بيننا ؟

.....

(2) حرص أبناء بيننا على العلم والتّعليم، ندلل على ذلك؟

.....

(3) نستخرج من النص:

ضد كلمة قديمة:..... مرادف كلمة بُني.....

(4) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء السادسة:

نقرأ الفقرة السادسة من درس "بيننا في الذاكرة"، (اهتم...طالبة.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

ترجموا:..... تضم:.....

(2) ندلل على اهتمام أهالي بيننا بدور المرأة في المجتمع ؟

.....

(3) علام يدل التحاق أكثر من أربع وأربعين طالبة بمدرسة بيننا للبنات؟

.....

(4) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

مجموعة الخبراء السابعة:

نقرأ الفقرة السابعة من درس "بيننا في الذاكرة"، (أنجبت بينا... لا بديل عنه.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية؟

لواء:..... ارتقوا:..... تتلقفه:.....

(2) نستخرج من النصّ "جناس ناقص"؟

.....

(3) نوضح جمال التصوير في عبارة "أنجبت بينا عددا من القادة"؟

.....

(4) نوظف التركيب الآتي في جملة من إنشائنا: "أينما حلّ":

.....

(5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

قوة الإيمان

تعليمات ورقة العمل:

- توزع ورقة العمل على جميع طلبة الصفّ.
- يجيب أعضاء مجموعة الخبراء عن الأسئلة المخصصة لمجموعتهم.
- توضيح: مجموعة الخبراء حاملو الرقم "1" يجيبون عن الأسئلة المتعلقة بالفقرة الأولى والمخصصة لمجموعتهم. مجموعة الخبراء حاملو الرقم "2" يجيبون عن الأسئلة المتعلقة بالفقرة الثانية والمخصصة لمجموعتهم... وهكذا.
- يكتب جميع أعضاء المجموعة الإجابة التي يتفقون عليها.
- يمكن للطلبة الاستعانة بالكتاب المدرسي، والمعجم الوسيط، وكذلك المعلم، للإجابة عن الأسئلة.

مجموعة الخبراء الأولى:

نقرأ الفقرة الأولى من درس "قوة الإيمان"، (بلغ الخليفة... حرفا حرفا.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) من هو هارون الرشيد؟

.....

2) ما صفات الرجل الأموي كما بلغت هارون الرشيد؟

.....

3) في أي زمن دارت أحداث القصة؟

.....

4) ما المكان الذي دارت فيه أحداث القصة؟

.....
(5) ما المقصود بعبارة "لا يؤمن منه فتق بعد رتقه"؟
.....

(6) علام يدل قول الرّشيد لمنارة: "احفظ ما يقوله الأموي حرفاً حرفاً"؟
.....

(7) ما معنى الكلمات الآتية:

عظيم الجاه:..... سمح:..... جواد:.....

(8) ما الأسلوب الوارد في عبارة "أخرج الساعة إلى الرّجل"
.....

(9) ما الفكرة في هذه الفقرة؟
.....

(10) نفكر معا في هذا اللّغز  اسم خليفة مشهور م لئون من خمسة حروف، إذا عكسنا حروفه الثلاث الأخيرة يصير ضدّ الظّلام فما هو؟

مجموعة الخبراء الثانية:

نقرأ الفقرة الثانية من درس "قوة الإيمان"، (قال منارة ... عما سأل). ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما سبب اشتداد قلق منارة أثناء وجوده في بيت الرّجل الأموي؟
.....

(2) نناقش: دخول منارة بيت الرّجل دون إذن.

.....
(3) نوضح معاني الكلمات الآتية:

الكهول:..... الأحداث:.....

الغلمان:.....

(4) ما المقصود بعبارة "واستقامة أمر حضرته" في قول منارة: فسألني عن أمير المؤمنين
واستقامة أمر حضرته؟

.....
(5) ما دلالة عبارة: "وحوله جماعة من الكهول والأحداث والصبيان" ؟

.....
(6) ما الأسلوب الوارد في عبارة "أفيكم فلان؟" ؟

.....
(7) أين دارت أحداث القصة؟

.....
(8) ما الفكرة التي تناولتها هذه الفقرة؟

.....
(9) نفكر معاً في هذا اللغز: اسم من قديم الزمان يطلق على كل إنسان يبدأ بالفاء وينتهي
بالنون فما هو؟

.....
مجموعة الخبراء الثالثة:

نقرأ الفقرة الثالثة من درس "قوة الإيمان" (وما إن.. فما عاودني.) ونناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

قضى:..... مائدة:.....

2) ما المقصود بعبارة "فما عاودني"؟

.....

3) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "يا منارة"؟

.....

4) ما دلالة عبارة "ثم جاؤوا بمائدة عظيمة لم أر مثلاً إلا للخليفة"؟

.....

5) نفكر معا في هذا اللغز  اسم رجل إذا حذفنا من آخره علامة المؤنث يصير اسم أنثى، فما هو؟

.....

مجموعة الخبراء الرابعة:

نقرأ الفقرة الرابعة من درس "قوة الإيمان"، (فلما فرغ.. وضيا عك.) ونناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

فضّه:..... فرغ:.....

2) ما المقصود بعبارة "كتاب أمير المؤمنين"؟

.....

3) ما الأسلوب الوارد في كلّ من العبارتين الآتيتين:

"ما أقدمك يا منارة؟".....
"عجبا
.....لك!"

4) ما دلالة عبارة "هات قيودك يا منارة؟"

.....

5) برأيك، لماذا طلب الأموي من أولاده الانصراف؟

6) نفسر العبارة التالية: "وحملته في شق من محمل الفرس وركبت في الشق الآخر":

.....

.....

7) أين دارت أحداث القصة؟

.....

8) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

9) نفكر معا في هذا اللغز  عاصمة دولة عربيّة مكوّنة من أربعة حروف الحرف الأول والأخير بمعنى أدخل المسمار في الخشب، والحرف الأول والثاني موجود في جسم الإنسان، والرابع ثمّ الثالث بمعنى العشب الجاف، فما هي ؟

.....

مجموعة الخبراء الخامسة:

نقرأ الفقرة الخامسة من درس "قوة الإيمان"، (فقال مجيباً... أمير المؤمنين.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

فراستي:.....

ناصيتي:.....

مبلغ فهمك:..... أحسب:.....

2) ما دلالة قول الأموي: "إني على ثقة من الله عز وجل هو الذي بيده ناصيتي"؟

.....

3) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "لا ذنب لي أخافه عند أمير المؤمنين"؟

.....

4) ندلل من النصّ على أن الرجل الأموي كان غير خائف من حملته مقيدا إلى أمير المؤمنين.

.....

5) قال الأموي: "أخطأت فراستي فيك" نوضح ذلك.

.....

6) نستخرج من النصّ:

ضد كلمة نفعا:..... مرادف كلمة

أظن:.....

7) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

8) نفكر معا في هذا اللغز 😊 أنا أول الكلمة وآخر الملك وأوسط الأكل، فمن أنا؟

.....

مجموعة الخبراء السادسة:

نقرأ الفقرة السادسة من درس "قوة الإيمان"، (قال منارة... حاجتك.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

لعمري:.....

نزع:.....

فضل هيئة:..... روّعنا:.....

2) كيف استقبل هارون الرّشيد الرّجل الأموي عندما وصل؟

.....

3) ما الأسلوب الوارد في عبارات الآتية:

"يا منارة":..... "صدق"

والله:.....

"لعمري لقد أزعجناه"..... هات ما

عندك:.....

4) نستخرج من النصّ ضد كلمة آخره:

.....

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء السابعة:

نقرأ الفقرة السابعة من درس "قوة الإيمان" (قال الأموي... وانصرف.) وناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

تردني:..... من وقتك:.....

محظوظا:..... دعه:.....

2) ماذا طلب الأموي من هارون الرشيد؟

.....

3) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "احمله من وقتك"؟

.....

4) ما الشخصيات الواردة في القصة؟

.....

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

أمومة وإمام

تعليمات ورقة العمل:

- توزع ورقة العمل على جميع طلبة الصفّ.
- يجيب أعضاء مجموعة الخبراء عن الأسئلة المخصّصة لمجموعتهم.
- توضيح: مجموعة الخبراء حاملو الرقم "1" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الأولى والمخصّصة لمجموعتهم. مجموعة الخبراء حاملو الرقم "2" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الثانية والمخصّصة لمجموعتهم.... وهكذا.
- يكتب جميع أعضاء المجموعة الإجابة التي يتفقون عليها.
- يمكن للطلبة الاستعانة بالكتاب المدرسي، والمعجم الوسيط، وكذلك المعلّم، للإجابة عن الأسئلة.

مجموعة الخبراء الأولى:

نقرأ الفقرة الأولى من درس "أمومة وإمام"، (لعل أثنى... بلاغة وشعرا). ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

6) أين ولد الأمام الشافعي؟

.....

7) ما أثنى ما يمنح الإنسان ولده؟

.....

8) كم كان عمر الشافعي عندما توفي والدّه؟

.....

9) ما المقصود بعبارة "نذرت الأمّ ابنها للعلم"؟

.....
(10) كيف نشأ الشافعي؟

.....
(11) ما معنى الكلمات الآتية:

تلتبس:..... سيرته:..... شأنه:.....
كفالة:..... فقها:..... بلاغة:.....
تجوب:.....

(12) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....
(13) نفكر معا في هذا  أحد الأئمة اسمه مكون من تسعة أحرف إذا حذفنا الحرف السادس أصبح من أسماء الله الحسنى ؟

.....
مجموعة الخبراء الثانية:

نقرأ الفقرة الثانية من درس "أمومة وإمام"، (حملته.... العلم.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

5. لماذا حملت لأم ابنها إلى مكة؟

.....
6. كم سنة استقر الشافعي بمكة؟
.....

7. نوضح معنى الكلمات الآتية:

مكث: تراوح:.....

أتمّ:.....

8. ما المقصود بعبارة "ينحدر من نسبٍ مطّليّ قرشيّ" ؟

.....

9. ما الفكرة التي تتناولها هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء الثالثة:

نقرأ الفقرة الثالثة من درس "أمومة وإمام"، (وقد نشأ... الخلق الرفيع). ثمّ نناقش مع مجموعتنا
الأسئلة الآتية:

6) ما معنى الكلمات الآتية:

تورث:..... الشدة:.....

السامي:..... الخلق الرفيع:.....

7) ماذا ورث الشافعي عن أمه؟

.....

8) نوضح جمال التصوير في عبارة: "وفي وسط هذه العقد من لآلي الصقّات لؤلؤة الأدب
السامي والخلق الرفيع".

.....

9) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....



(10) نفكر معا في هذا اللّغز أنا وسط الوسط وبداية السّموّ، ونهاية اليأس، فمن أكون ؟

.....

مجموعة الخبراء الرَّابعة:

نقرأ الفقرة الرَّابعة من درس "أمومة وإمام"، (فلما فرغ.....وضياعك.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(6) ما معنى الكلمات الآتية:

قصّ:..... حارّ:.....

(7) ما المقصود بعبارة "كتاب أمير المؤمنين"؟

(8) ما الأسلوب الوارد في كلّ من العبارتين الآتيتين:

"يا شافعي"..... "وبمَ جئتني؟".....

(9) نعلل سبب إرجاع الأمّ ابنها في المرة الأولى وسماحها له بالدّخول في المرة الثّانية.

.....

(10) نوضح رأينا في تصرف الأمّ عندما أرجعت ابنها في المرة الأولى، وسمحت له بالدّخول في المرة الثّانية؟

.....

(11) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء الخامسة:

نقرأ الفقرة الخامسة من درس "أمومة وإمام"، (ولعلناالعلم.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

8) ما معنى الكلمات الآتية:

يدرك:..... الغاية:.....

9) لماذا ردت الأمّ ابنها إلى أستاذه عندما قدم في المرة الأولى؟

.....

10) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "ردت ابنها إلى أستاذه؛ ليقينها أنه لم يدرك الهدف"؟

11) نستخرج من النصّ كلمتين مترادفتين.

.....

12) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

13) نفكر معا في هذا  اسم إنسان إذا عكسته صار كلّ ما يقال؟

.....

النّباتات العطرية في فلسطين

تعليمات ورقة العمل:

- توزع ورقة العمل على جميع طلبة الصّفّ.
- يجيب أعضاء مجموعة الخبراء عن الأسئلة المخصّصة لمجموعتهم، توضيح: مجموعة الخبراء حاملو الرّقم "1" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الأولى والمخصّصة لمجموعتهم. مجموعة الخبراء حاملو الرّقم "2" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الثّانية والمخصّصة لمجموعتهم.... وهكذا.
- يكتب جميع أعضاء المجموعة الإجابة التي يتفقون عليها.
- يمكن للطلبة الاستعانة بالكتاب المدرسي، والمعجم الوسيط، وكذلك المعلّم، للإجابة عن الأسئلة.

مجموعة الخبراء الأولى:

نقرأ الفقرة الأولى من درس "النّباتات العطرية في فلسطين"، (حبا لله العطرية.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما العوامل الطّبيعية التي ساعدت على تنوع النّباتات في فلسطين؟

.....

2) ما معنى الكلمات الآتية:

حَبَا:..... تضاريس:.....

أغوار:.....

وهب:..... المناخ:.....

ألوان:.....

3) نوضح جمال التصوير في عبارة: "جعلت فلسطين تزدهو بألوان شتى من الزّروع".

.....

4) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

5) نفكر معا في هذا اللّغز ☺ دولة كلّنا نحبها، مع أنّ فيها طين، فما هي؟

.....

مجموعة الخبراء الثّانية:

نقرأ الفقرة الثّانية من درس "النبّاتات العطرية في فلسطين"، (تنتشر.... بعيد). ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما المقصود بالنبّاتات العطرية؟

.....

2) أين تنبت النّباتات العطرية؟

.....

3) ما معنى الكلمة الآتية: "ينتفش"؟.....

4) ما الأسلوب الوارد في عبارة "إذا ما شمها الإنسان ينتفش" ؟

5) نستخرج من النّصّ كلمتين متضادتين؟

.....

6) ما الفكرة التي تتناولها هذه الفقرة؟

.....
مجموعة الخبراء الثالثة:

نقرأ الفقرة الثالثة من درس " النباتات العطرية في فلسطين"، (ولهذه النباتات...يخلو منه.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

بيد أن:..... فلا يكاد:.....

2) لماذا تعد النباتات العطرية مهمة للإنسان؟

.....

3) نعد بعض النباتات العطرية الموجودة في فلسطين.

.....

4) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "لهذه النباتات أهمية كبيرة؛ فهي دواء وغذاء للإنسان"؟

.....

5) ما دلالة تسمية الزعتر بـ"ذهب فلسطين الأخضر"؟

6) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

7) نفكر معا في هذا اللغز  منه في كل بيت ، خبزه لذيذ، وطعمه ألدّ بالزيت، كلّ

الناس تحبه، ومع الشاي لا نرده، فما هو؟

.....

مجموعة الخبراء الرابعة:

نقرأ الفقرة الرابعة من درس "النباتات العطرية في فلسطين"، (ارتبط الزّعر.... موطني أكثر). ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

مقرون:..... أدباء:.....

(2) كيف عبر أدباء فلسطين عن حبهم للزّعر؟

.....

(3) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

(4) نفكر معا في هذا اللّغز ☺ يضيء كالسّراج، نجده في البيت إذا استبدلنا الحرف الأول، فما هو؟

.....

مجموعة الخبراء الخامسة:

نقرأ الفقرة الخامسة من درس "النباتات العطرية في فلسطين"، (فالزّعر.... في العام). ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ماذا يعني الزّعر بالنسبة للفلسطينيين؟

.....

(2) ما المقصود بالنبات البرّي؟

.....

(3) كيف عمل الفلسطينيون على زيادة إنتاج الزّعر؟

(4) نستخرج من النصّ:

..... ضد كلمة بثْمَن:..... مرادف كلمة المنصرم:.....

(5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء السادسة:

نقرأ الفقرة السادسة من درس "النباتات العطرية في فلسطين"، (يساعد الزّعتر... للذاكرة.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

..... الفطريات:

..... الطفيليات:

(2) نعدد بعضا من الفوائد الصّحية للزّعتر؟

.....

(3) لماذا ينصح الطّلبة بتناول الزّعتر؟

.....

(4) ما الأسلوب الوارد في عبارة "ينصح بإعطائه للطلبة؛ لأنه مقوٍ للذاكرة" ؟

.....

(5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء السابعة:

نقرأ الفقرة السابعة من درس "النباتات العطرية في فلسطين"، (يغلى الزعتر.... متكاملة.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى كلمة العطارون؟.....

2) ما دلالة وصف الزعتر بأنه "صيدلية متكاملة"؟

.....

3) كيف يمكن الحصول على أقصى فائدة للزعتر؟

.....

4) ما المقصود بـ"الوصفات الشعبية"؟

.....

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء الثامنة:

نقرأ الفقرة الثامنة من درس "النباتات العطرية في فلسطين"، (أمام كل....الفلسطيني.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما واجبنا تجاه نبات الزعتر؟

2) ما الأسلوب الوارد في عبارة "يجب حمايتها؛ لأنها تتشكل إحدى مقومات التراث"؟

.....

3) ما معنى كلمة "المعطيات"؟.....

4) نستخرج من النصّ كلمتين مترادفتين.

.....

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مدينة القيروان رابعة الثلاث

تعليمات ورقة العمل:

- توزع ورقة العمل على جميع طلبة الصفّ.
- يجيب أعضاء مجموعة الخبراء عن الأسئلة المخصّصة لمجموعتهم، توضيح: مجموعة الخبراء حاملو الرقم "1" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الأولى والمخصّصة لمجموعتهم. مجموعة الخبراء حاملو الرقم "2" يجيبون عن الأسئلة المتعلّقة بالفقرة الثانية والمخصّصة لمجموعتهم.... وهكذا.
- يكتب جميع أعضاء المجموعة الإجابة التي يتفقون عليها.
- يمكن للطلبة الاستعانة بالكتاب المدرسي، والمعجم الوسيط، وكذلك المعلم، للإجابة عن الأسئلة.

مجموعة الخبراء الأولى:

نقرأ الفقرة الأولى من درس "مدينة القيروان"، (إحدى درر.... الحاضر.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) من هو عقبة بن نافع؟

.....

2) ما صفات مدينة القيروان كما وردت في الفقرة؟

.....

3) ما المقصود بعبارة "لتعطي المدينة صورة من خارج الزّمن الحاضر"؟

.....

4) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "أسس المدينة بعيداً عن العمران؛ لتكون آمنة"؟

.....

5) نوضح جمال التصوير في العبارات الآتية:

• "وقبابها التي تحضن مسجد عقبة بن نافع"

.....

• "مدينة القيروان إحدى درر التاريخ".

.....

• "تلك المدينة الودود":

.....

6) ما معنى الكلمات الآتية:

درر:.....الأخاذه:.....الودود:.....

أزقتها:.....القلاع:.....

7) ما دلالة عبارة: "بما تملكه من سحر خاص"؟

.....

8) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء الثانية:

نقرأ الفقرة الثانية من درس "مدينة القيروان"، (إنها مدينة.... تونس). ثم نناقش مع مجموعتنا
الأسئلة الآتية:

1) أين تقع مدينة القيروان؟

.....

(2) ما دلالة تسمية القيروان برابعة الثلاث؟

.....

(3) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

(4) نفكر معا في هذا اللغز ☺ مدينة تونسية مكونة من أربعة حروف، الحرف الأول والأخير بمعنى أدخل المسمار في الخشب، والحرف الأول والثاني موجود في جسم الإنسان، والثالث والرابع بمعنى العشب الجاف، فما هي هذه المدينة؟

.....

مجموعة الخبراء الثالثة:

نقرأ الفقرة الثالثة من درس "قوة الإيمان"، (أنشئت.....بيت الحكمة.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

(1) ما معنى الكلمات الآتية:

محاكاة:..... نواة:.....

المصنفات:..... ناظر:.....

(2) ما السبب في إطلاق اسم بيت الحكمة على أشهر مكتبات القيروان؟

.....

(3) من الذي أنشأ مكتبة بيت الحكمة القيروانية؟

.....

كيف عملت مكتبة الحكمة القيروانية على إثراء الحركة العلمية في بلاد المغرب؟

.....

4) من الذي كان يشرف على مكتبة الحكمة القيروانية؟

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

6) نفكر معا في هذا اللغز 😊 اسم خليفة مشهور م لثون من خمسة حروف، إذا عكسنا حروفه الثلاث الأخيرة يصير شيئا نحتاجه في الظلام فما هو؟

.....

مجموعة الخبراء الرابعة:

نقرأ الفقرة الرابعة من درس "مدينة القيروان"، (كان إنشاء.... الإسلام.) ثم نناقش مع مجموعتنا الأسئلة التالية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

بمثابة:..... أن:.....

الغزو:..... الفقهاء:.....

2) لعبت مدينة القيروان بعد إنشائها دورين مهمين، نذكرهما.

.....

3) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "كان الفقهاء يخرجون منها؛ لينشروا الإسلام"

.....

4) لماذا كان الفقهاء يخرجون من مدينة القيروان؟

.....

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

مجموعة الخبراء الخامسة:

نقرأ الفقرة الخامسة من درس "مدينة القيروان"، (تمتلك....بالتّمر أو اللّوز.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

العتيق:..... السّروج:.....

الخزف:..... الحرفيّون:.....

يياشرون:.....

2) ما دلالة عبارة: "ولا يمكن زيارة القيروان دون تذوق حلوياتها الشهيرة"؟

.....

3) نوضح جمال التّصوير في عبارة: "تمتلك سحر مدينة يتعانق فيها الورع والتّراث"

.....

4) ما الصّناعات التّراثية التي اشتهرت بها مدينة القيروان.

.....

5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

مجموعة الخبراء السادسة:

نقرأ الفقرة السادسة من درس "مدينة القيروان"، (عندما تذكر.....أحد دونك.) ثمّ نناقش مع مجموعتنا الأسئلة الآتية:

1) ما معنى الكلمات الآتية:

بلغت:..... دونك:.....

(2) ما المقصود بعبارة "اللهم أشهد أنني بلغت المجهود"؟

.....

(3) ما الأسلوب الوارد في عبارة: "أقاتل من كفر بك؛ حتى لا يعبد أحد دونك"

.....

(4) نستخرج من النصّ ضد كلمة يخفض:.....

(5) ما الفكرة في هذه الفقرة؟

.....

اختبار في درس

فضائل بيت المقدس

زمن الاختبار: عشر دقائق

علامة الاختبار: خمس علامات

من خلال دراستك لدرس "فضائل بيت المقدس" نجيب عما يلي:

1) ما الفكرة العامة للدرس؟

.....

2) ما معنى الكلمات التي تحتها خطوط في الجمل الآتية:

..... تهدي إليه زيتاً يسرج فيه:

..... في بيت المقدس وأكناف بيت المقدس:

3) نختار الإجابة الصحيحة فيما يلي:

أ - يدل قول الرسول صلى الله عليه وسلم "ليوشكن أن يكون للرجل مثل شطن فرسه

من الأرض خير له من الدنيا جميعاً" على:

أ) أهمية بيت المقدس ب) بعد المسجد الأقصى ج) قدم بيت المقدس

ب) الأسلوب الوارد في عبارة "انتوه فصلّوا فيه" أسلوب:

أ) استفهام ب) أمر ج) تعجب

انتهت الأسئلة

اختبار في درس

يبنا في الذّكرة

زمن الاختبار: عشر دقائق

علامة الاختبار: خمس علامات

من خلال دراستك لدرس "يبنا في الذّكرة" نجيب عما يلي:

- ما الفكرة العامة للدرس؟

.....

- ما معنى الكلمة التي تحتها خط في الجملة الآتية: رفعوا لواء القضيّة:.....

- نوضح جمال التصوير في عبارة " أنجبت يبنا عددًا من القادة"

.....:

- نختار الإجابة الصحيحة فيما يلي:

- الأسلوب الوارد في عبارة "بلغت مساحة أراضي يبنا 60 ألف دنم؛ لذا عدّت الزراعة

الحرقة الأبرز":

أ) استفهام ب) تعجب ج) تعليل

- مرادف كلمة شيد :

ب) هدم ب) بنى ج) مدح

انتهت الأسئلة

اختبار في درس

قوة الإيمان

زمن الاختبار: عشر دقائق

علامة الاختبار: خمس علامات

من خلال دراستنا لدرس قوة الإيمان نجيب عما يلي:

1. ما الفكرة العامة للدرس؟

.....

2. ما معنى الكلمات التي تحتها خطوط في الجمل الآتية:

سمع الخليفة عن رجل سمح جواد:.....

أخطأت فراستي

فيك:.....

3. نختار الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

• الأسلوب الذي ينطبق على عبارة "عجبا لك!" أسلوب

(ب) استفهام (ب) تعجب (ج) أمر

• المقصود بعبارة: "لا يؤمن منه فتق بعد رتقه":

أ) لا يؤمن له جانب ب) لا يحفظ أمانة ج) لا يرتدي ثيابا بها رتق

انتهت الأسئلة

اختبار في درس

أمومة وإمام

زمن الاختبار: عشر دقائق

علامة الاختبار: خمس علامات

من خلال دراستنا لدرس أمومة وإمام نجيب عما يأتي:

1. ما الفكرة العامة للدرس؟

.....

2. ما معنى الكلمات التي تحتها خطوط في الجمل الآتية:

لقد ملأ الشافعي طباق الدنيا علما:.....

نسب الشافعي ينحدر من نسب قرشي:.....

3. نختار الإجابة الصحيحة فيما يلي:

أ الأسلوب الذي ينطبق على عبارة "وبم جئتني؟" أسلوب

أ) استفهام ب) تعجب ج) أمر

ب) من الصفات التي تميزت بها أم الشافعي كما نفهم من النصّ

ت) النصّح ب) التّضحية ج) العلم

انتهت الأسئلة

اختبار في درس

النباتات العطرية في فلسطين

زمن الاختبار: عشر دقائق

علامة الاختبار: خمس علامات

من خلال دراستك لدرس النباتات العطرية في فلسطين نجيب عما يلي:

1) ما الفكرة العامة للدرس؟

.....

2) ما معنى الكلمات التي تحتها خطوط في الجمل التالية:

يجب أن نحمي النباتات من الاعتداء الجائر عليها:.....

يوجد في فلسطين أنواع شتى من النباتات:.....

3) نختار الإجابة الصحيحة فيما يلي:

أ) يوصف الزعتر بأنه:

أ) ذهب فلسطين الأخضر ب) صيدلية متكاملة ج) جميع ما ذكر

ب- من النباتات العطرية المذكورة في النص:

أ) إكليل الجبل ب) النعناع ج) الرّيحان

انتهت الأسئلة

اختبار في درس

مدينة القيروان رابعة الثلاث

زمن الاختبار: عشر دقائق

علامة الاختبار: خمس علامات

من خلال دراستك لدرس "مدينة القيروان رابعة الثلاث" نجيب عما يلي:

1) ما الفكرة العامة للدرس؟

.....

2) ما معنى الكلمات التي تحتها خطوط في الجمل التالية:

يتعانق في القيروان الورع

والتراث:.....

تضمّ مكتبة القيروان رفائس الكتب:.....

3) نوضح جمال التصوير في قول الكاتب: "سحر مدينة يتعانق فيها الورع والتراث".

.....

4) نعلل سبب تسمية القيروان برابعة الثلاث:

.....

انتهت الأسئلة

معايير التّقييم	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل
استطعت الإجابة عن الأسئلة المطلوبة			
استطعت أن أوصل المعلومة بشكل صحيح لزميلاتي			
حاورت زميلاتي وناقشتهن			
استطعت أن أستنتج الفكرة وأصيغها بلغة سليمة			
استطعت أن أستنتج معاني المفردات الجديدة من السّياق			
أصغيت جيدا لزميلاتي			

التّقييم الذاتي للطالب/ة

			فہمت الدرس کلہ
--	--	--	----------------

ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة القدس موجه لمديرية التربية والتعليم/

الخليل

Al-Quds University

Faculty of Educational Science
Teaching Methods Program



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج أساليب التدريس

التاريخ: 2021 / 2 / 7

حضرة مدير عام التربية والتعليم/ مديرية تربية الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة حنان حسين الترتوري ورقمها الجامعي (21720328)، بالعمل على إنجاز رسالة ماجستير في أساليب التدريس بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على الدمج بين استراتيجيتي (جيسكو ونثال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس في الفهم القرآني والتفكير الجانبي"، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ.د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



السيد
الشيخ
C/1

ملحق (12): كتاب تسهيل مهمة صادر من مديرية التربية والتعليم/ الخليل موجه لمدير المدرسة

التركية

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education /Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم /الخليل

الرقم: ت.خ / 30 / 60 / 20737
التاريخ: 28 جمادى الثانية، 1442
الموافق: الأربعاء، 10 شباط، 2021

حضرة السيد/ة مدير/ة المدرسة التركية الفلسطينية الأساسية للبنين المحترم/ة

الموضوع: تسهيل مهمة

تهديكم أطيب التحيات، ويرجى تسهيل مهمة الطالبة " حنان حسين الترتوري " من جامعة القدس في إجراء دراسة ميدانية لاستكمال الحصول على شهادة الماجستير بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على الدمج بين استراتيجيتي (جيسكو وتقال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس في الفهم القرآني والتفكير الجانبي"، حيث ستقوم الباحثة بأخذ عينه عشوائية من طلبة الصف السادس في المدرسة ، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية، مع ضرورة الالتزام بإجراءات البروتوكول الصحي.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهوب
مدير عام التربية والتعليم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم /الخليل

د. حس / ب. م / للتعليم العام

2227863-2 + 2226429 + 2295295 + 2215173 (2228990) فاكس (2215175-4) فاكس (2226428) فاكس 3 ص ب

ملحق (13): كتاب تسهيل مهمة صادر من مديرية التربية والتعليم/ الخليل موجه لمديرة مدرسة

بيت كاحل

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education /Hebron



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم /الخليل



الرقم: ت.خ/ 30 / 60 / 20737
التاريخ: 28 جمادى الثانية، 1442
الموافق: الأربعاء، 10 شباط، 2021

حضرة السيدة/ مديرة مدرسة بيت كاحل الأساسية للبنات المحترمة

الموضوع: تسهيل مهمة

نهدىكم أطيب التحيات، ويرجى تسهيل مهمة الطالبة " حنان حسين الترتوري " من جامعة القدس في إجراء دراسة ميدانية لاستكمال الحصول على شهادة الماجستير بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على الدمج بين استراتيجيتي (جيسكو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس في الفهم القرائي والتفكير الجانبي" حيث ستقوم الباحثة بأخذ عينه عشوائية من طلبة الصف السادس في المدرسة ، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية، مع ضرورة الالتزام بإجراءات البروتوكول الصحي.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهوب

مدير عام التربية والتعليم



م. ح. / ب. م. / التعليم العام

فهرس الجداول

- جدول (3.1): توزيع أفراد العينة تبعاً للجنس والمجموعة.....62
- جدول (4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الطلبة لتطبيق اختبار الفهم
القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس.....77
- جدول (4.2): نتائج اختبار تحليل التغيرات المصاحب الثنائي (ANCOVA) لدرجات الطلبة في اختبار
الفهم القرائي تبعاً لطريقة التدريس و جنس الطالب والتفاعل بينهما79
- جدول (4.3): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاختبار الفهم القرائي البعدي لطريقة
التدريس80
- جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد الطلبة لتطبيق اختبار التفكير
الجانبى تبعاً لمتغير طريقة التدريس والجنس.....82
- جدول (4.5): نتائج اختبار تحليل التغيرات المصاحب الثنائي (ANCOVA) لدرجات الطلبة في اختبار
التفكير الجانبى تبعاً لطريقة التدريس و جنس الطالب والتفاعل بينهما84
- جدول (4.6): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاختبار التفكير الجانبى البعدي
لطريقة التدريس85
- جدول (4.7): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لاختبار التفكير الجانبى البعدي لجنس
الطالب.....87

المحتويات

الإهداء.....	4
إقرار.....	أ
شكر وعرفان.....	ب
الملخص:.....	ت
Abstract.....	ث
1 مشكلة الدراسة وأهميتها.....	1
1.1 المقدمة.....	1
1.2 مبررات الدراسة:.....	4
1.3 مشكلة الدراسة:.....	5
1.4 أسئلة الدراسة:.....	5
1.5 فرضيات الدراسة:.....	6
1.6 أهداف الدراسة:.....	7
1.7 أهمية الدراسة:.....	7
1.8 حدود الدراسة:.....	8
1.9 التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:.....	9

13.....	الإطار النظريّ والدّراسات السّابقة	2
13.....	الإطار النظريّ	2.1
13.....	القراءة:	2.1.1
18.....	الفهم القرائيّ:	2.1.2
26.....	استراتيجيةّ تنال القمر: (POSSE)	2.1.3
28.....	التّفكير:	2.1.4
32.....	التّفكير الجانبيّ:	2.1.5
37.....	التّعلم التّعاونيّ:	2.1.6
39.....	استراتيجيةّ جيّكو كإحدى استراتيجيّات التّعلم التّعاونيّ:	2.1.7
45.....	الدّراسات السّابقة:	2.2
45....	المحور الأوّل: الدّراسات الّتي تناولت استراتيجيةّ جيّكو "Jigsaw"	2.2.1
48.....	المحور الثّاني: الدّراسات الّتي تناولت استراتيجيةّ تنال القمر	2.2.2
51.....	المحور الثّالث: الدّراسات الّتي تناولت الفهم القرائيّ	2.2.3
53.....	المحور الرّابع: الدّراسات الّتي تناولت التّفكير الجانبيّ:	2.2.4
57.....	التّقيب على الدّراسات السّابقة:	2.2.5
60.....	ما يميّز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة	2.2.6
60.....	أوجه الاستفادة من الدّراسات السّابقة	2.2.7
61.....	الطّريقة والإجراءات	3

61.....	المقدّمة	3.1
61.....	منهج الدّراسة:	3.2
62.....	مجتمع الدّراسة:	3.3
62.....	عيّنة الدّراسة:	3.4
63.....	المادّة التّعليميّة:	3.5
65.....	أدوات الدّراسة:	3.6
65.....	اختبار الفهم القرائيّ:	3.6.1
66.....	اختبار التّفكير الجانبيّ:	3.6.2
68.....	متغيّرات الدّراسة:	3.7
68.....	تصميم الدّراسة:	3.8
70.....	نموذج الدّراسة:	3.9
72.....	إجراءات الدّراسة:	3.10
74.....	هيكلية الدمج بين الاستراتيجيّتين:	3.11
75.....	التّحليل الإحصائيّ:	3.12
76.....	نتائج الدراسة	4
76.....	المقدّمة	4.1
77.....	نتائج الدّراسة	4.2
77.....	نتائج الإجابة عن السّؤال الأوّل، والذي ينصّ:	4.2.1

81.....	نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينصّ:	4.2.2
88.....	ملخص نتائج الدراسة:	4.2.3
89.....	مناقشة النتائج والتوصيات	5
89.....	المقدمة:	5.1
89.....	مناقشة النتائج:	5.2
89.....	. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:	5.2.1
92.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:	5.2.2
96.....	توصيات الدراسة:	5.3
97.....	المصادر والمراجع:	
97.....	المراجع العربيّة	
117	الملاحق:	
117	الملحق (1): أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم لأداتي الدراسة والمادة التعليمية.	
119	ملحق (2): مستويات الفهم القرائي التي اعتمدتها هذه الدراسة	
120	ملحق (3): تحليل أسئلة دروس المطالعة وفقاً لمستويات الفهم القرائي:	
122	ملحق (4): جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي	
123	ملحق (5): خطاب تحكيم اختبار الفهم القرائي	
125	ملحق (6) اختبار الفهم القرائي	
135	ملحق (7) خطاب تحكيم اختبار التفكير الجانبي	

ملحق (8): اختبار التفكير الجانبي 136

ملحق (9): خطاب تحكيم دليل المعلم لتدريس المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف السادس

باستخدام استراتيجيتي جيكسو وتال القمر 141

ملحق (10): دليل المعلم لتدريس المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف السادس من خلال الدمج

بين استراتيجيتي جيكسو وتال القمر 142

ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة القدس موجه لمديرية التربية والتعليم/

الخليل



التاريخ: 2021 / 2 / 7

حضرة مدير عام التربية والتعليم/ مديرية تربية الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة حنان حسين الترتوري ورقمها الجامعي (21720328)، بالعمل على إنجاز رسالة ماجستير في أساليب التدريس بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على الدمج بين اسراتيجيتي (جيسكو وتنال القمر) في تدريس المطالعة لطلبة الصف السادس في الفهم القراني والتفكير الجانبي"، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ.د. عفيف زيدان
ممثل ماجستير أساليب التدريس

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



العلماء
العلماء
C/1

ملحق (12): كتاب تسهيل مهمّة صادر من مديرية التربية والتعليم/ الخليل موجه لمدير المدرسة	
التركية	230
ملحق (13): كتاب تسهيل مهمّة صادر من مديرية التربية والتعليم/ الخليل موجه لمديرة مدرسة	
بيت كاحل	231
فهرس الجداول	232