جامعـــة القـــــــدس
عمادة الدراسات العليا

أثــر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتـــيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين

إيناس محمد القزقي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1447 هـ – 2025 م

أثـر استراتيجيـّة التّساؤل الذّاتيّ فـــي تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين

إعداد:

إيناس محمد القزقي

بكالوريوس اللّغة العربيّة وآدابها ـ جامعة الخليل- فلسطين

المشرف: أ.د. إبراهيم محمد عرمان

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير في أساليب تدريس اللّغة العربيّة – من كليّة العلوم التّربويّة – عمادة الدّراسات العليا- جامعة القدس – فلسطين

القدس- فلسطين

1447 هـ – 2025 م

جامعـــــة القـــدس

عمادة الدراسات العليا

أساليـــــب التدريـــس

إجازة الرسالة

أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين

اسم الطّالبة: إيناس محمد القزقي

الرّقم الجامعي: 22311911

المشرف: أ.د. إبراهيم محمد عرمان

نُوقشت هذه الرّسالة وأُجيزت بتاريخ 2025/7/22 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1) رئيس لجنة المناقشة : أ.د إبراهيم محمـد عرمان التوقيع:.....

2) ممتحناً داخليّاً : أ.د عفيـــف حافظ زيدان التوقيع:.....

3) ممتحناً خارجيّاً : د. عمّار يوسف الوحيدي التوقيع:.....

القدس – فلسطين

1447 هـ - 2025 م

الإهداء

إلى روح من غرس فينا أنّ العلّم نورٌ يُضيء الدّروب، في أيّ وقت ومكان، أبي الحبيب.

إلى شريك دربي، وداعمي الأول في مسيرتي الدّراسيّة، زوجي العزيز.

إلى من كانت دعواتهم تسبق خطاي، ومن تحمّلوا الضّغوط معي، فِلْذات كبدي، أولادي.

إلى من آمنوا برسالة التّعليم السّامية، زملائي وزميلاتي الأعزّاء.

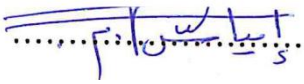
إلى كلّ من تمنّى لي الخير والتّوفيق

أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

الباحثة: إيناس القزقي

إقرار:

أُقرّ أنا معدّة الرّسالة بأنّها قُدّمت لجامعة القدس، استكمالاً لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة، أو أيّ جزء منها، لم يُقدّم لنيل أيّة درجة عليا لأيّة جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع: 

الاسم: إيناس محمد القزقي

التاريخ: 22/ 7 / 2025

الشّكر والتّقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيّباً مباركاً فيه، والصّلاة والسّلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيّدنا محمد الصّادق الأمين وبعد:

فبعد أن أعانني الله على إنجاز هذا العمل المتواضع، لا يسعني إلّا أن أتقدّم بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان لأستاذي البروفيسور إبراهيم عرمان لتفضّله قبولَ الإشراف على رسالتي هذه، ولما قدّمه لي من علم وعون وتوجيه، والشّكر موصول لعضوي لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عفيف زيدان ، والدكتور عمّار الوحيدي، على تفضّلهما بقبول مناقشة الرّسالة، ولا أنسى أن أقدّم شكري وامتناني لجامعة القدس ممثّلة بأعضاء هيئة التّدريس، ولكلّ من قام بتحكيم أدوات الدّراسة، وأعبّر عن شكري العميق لكلّ من قدّم لي الدّعم والمساعدة، ولو بكلمة طيّبة خلال رحلتي البحثيّة هذه

الباحثة: إيناس القزقي

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين. وقد اعتمدت الباحثة المنهج التّجريبيّ والتّصميم شبه التّجريبيّ، وتمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقة القَصديّة، تكوّنت من (138) طالباً وطالبةً من طلبة الصّف السّابع في مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل خلال الفصل الثّاني من العام الدّراسي 2025/2024، وتمّ تعيينهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ إلى مجموعتين، تجريبيّة تكوّنت من(69) طالباً وطالبةً، وضابطة تكوّنت من (69) طالباً وطالبةً، وقامت الباحثة بتصميم دليل التّدريس وفق استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ لتطبيقه على العيّنة التّجريبيّة، وتم تصميم اختبار قياس مهارات الفهم القرائيّ، واستبانة لقياس اتّجاهات الطلبة نحو القراءة، والتّحقّق من صدقهما وثباتهما قبل التّطبيق.

وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع في فلسطين تُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في الاختبار البعديّ، كما توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع في فلسطين تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، وبيّنت النّتائج أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس لطلبة الصّف السّابع الأساسيّ في اختبار مهارات الفهم القرائيّ، كما دلّت النّتائج على أنّ هنالك فعاليّة لاستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين اتجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين نحو القراءة في اللّغة العربيّة بحسب طريقة التّدريس وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام التّساؤل الذّاتيّ.

وبيّنت النّتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطات اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع في فلسطين تبعاً لاختلاف الجنس. وبناءً على ذلك أوصت الباحثة بتدريب معلّمي اللّغة العربيّة على كيفية صياغة الخطط التّعليميّة والتّحضير من خلال الاستفادة من استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ لِما أظهرته النّتائج من وجود تأثير واضح على تحسين مهارات الفهم القرائيّ لدى الطّلبة واتّجاهاتهم نحو القراءة.

الكلمات المفتاحية: التساؤل الذاتي، مهارات الفهم القرائي، اللغة العربية، الاتجاه نحو القراءة.

The Impact of the Self-Questioning Strategy on Developing Reading Comprehension Skills in Arabic Language Among Seventh-Grade Students and Their Attitudes Toward Reading in Palestine

Prepared by: Inas M. Qazaqi

Supervised by: Pro . Ibrahim Arman

Abstract

This study aimed to investigate the effect of the Self-Questioning Strategy on developing reading comprehension skills and reading attitudes among seventh-grade students in Palestine. The researcher adopted an experimental and quasi-experimental design. The study sample was purposefully selected and consisted of (138) male and female seventh-grade students from the Directorate of Education in Southern Hebron during the second semester of the 2024/2025 academic year. They were randomly assigned to two groups: an experimental group consisting of (69) male and female students, and a control group consisting of (69) male and female students. The researcher designed a teaching guide based on the Self-Questioning Strategy for application to the experimental group. A test to measure reading comprehension skills and a questionnaire to measure students' attitudes towards reading were also designed, and their validity and reliability were verified before application.

The study results showed statistically significant differences between the mean scores of students in the Arabic language reading comprehension skills test for seventh-grade students in Palestine, attributed to the teaching method variable in favor of the experimental group, which was taught using the Self-Questioning Strategy on the post-test. The study also found statistically significant differences between the mean scores of students in the Arabic language reading comprehension skills test for seventh-grade students in Palestine, attributed to the gender variable in favor of females. Furthermore, the results indicated no statistically significant differences for the interaction between the teaching method and gender for seventh-grade students in the reading comprehension skills test. The results indicated the effectiveness of the Self-Questioning Strategy in developing attitudes towards reading in Arabic among seventh-grade students in Palestine according to the teaching method, and the differences were in favor of the experimental group taught using Self-Questioning

The results also showed no statistically significant differences between the mean attitudes of seventh-grade students towards reading in Palestine due to gender differences. Based on these findings, the researcher recommended training Arabic language teachers on how to formulate educational plans and preparations by utilizing the Self-Questioning Strategy, given the clear impact shown by the results on developing students' reading comprehension skills and their attitudes towards reading.

Keywords: Self-questioning, Reading comprehension skills, Arabic language, Attitude toward reading

الفصل الأول

خلفيّة الدّراسة وأهميتّها

1. 1 مقدمة:

تُعَدُّ القراءة واحدة من أهمّ المهارات اللّغويّة الّتي تُسهم في تنمية الفكر الإنسانيّ وتطوير قدراته المعرفيّة، حيث تُشكل أساساً جوهريّاً للتّعلم في مختلِف المجالات. وفي ظلّ التّطوّرات المتسارعة في ميادين المعرفة، أصبحت الحاجة مُلحّة لتطوير مهارات الفهم القرائيّ لدى الطّلبة، بهدفِ تمكينهم من التّعامل مع النّصوص بفهم ووعي، وتحليلها لتعزيز قدرتهم على التّفكير النّقديّ والاستنتاجيّ.

والقراءة بوابة المعرفة ووسيلة أساسيّة لتنمية المهارات العقليّة واللّغويّة والاجتماعيّة لدى الطّلبة. إلا أنّ الاتّجاه نحو القراءة يختلف من طالب لآخر، ويتأثّر بعوامل متعدّدة تشمل البيئة المدرسيّة، الأسرة، والقدرة على الفهم القرائيّ. وتُعدّ مرحلة الصّف السّابع من المراحل الدّراسيّة الحاسمة، حيث يبدأ الطّلبة في الانتقال من الطّفولة المتأخّرة إلى المراهقة، وهي فترة تتّسم بالتّغيرات النّفسيّة والاجتماعيّة الّتي تؤثّر على توجّهاتهم وسلوكاتهم، بما في ذلك اتّجاههم نحو القراءة. وتتميّز هذه المرحلة بتطوّر قدرات الطّلبة على التّفكير النّقديّ والتّأمل، إلا أنّهم في الوقت ذاته يواجهون تحدّيات قد تُعيق انخراطهم في القراءة، مثل ضغوط المناهج الدّراسيّة، وتأثير الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، وضعف المهارات القرائيّة. ولذلك، يصبح تعزيز الاتّجاه الإيجابيّ نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع أمراً ضرورياً لدعم نجاحهم الأكاديميّ وتعزيز حبّهم للتّعلّم مدى الحياة (المنذري، 2015).

فلقد أشارت دراسة كلّ من الزّهراني والسّلمي (2024) إلى مستوى اتّجاه الطّلاب في الصّفوف العُليا من المرحلة الابتدائيّة نحو القراءة، وقد جاءت بمستوى مرتفع في جميع مراحل الصّفوف

العُليا؛ ودراسة أفندي، فايزة Affendi, Faiza,2020)) أنّ الطّلاب لديهم اتّجاه إيجابيّ عام نحو القراءة الأكاديميّة وقراءة التّرفيه، حيث يقرؤون بانتظام يوميّاً أو على الأقل مرة واحدة في الأسبوع

فإنّ الاتّجاه نحو القراءة يتجاوز كونه مجرد مهارة تعليميّة؛ فهو يعكس مدى تفاعل الطّلبة مع النّصوص المكتوبة واهتمامهم بالبحث والاستكشاف. كما أظهرت نتائج دراسة آل ملهي (2022) أنّ اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة وفهم المقروء جاءت بمستوى كبير، ومن هنا، فإن الاهتمام بتنمية هذا الاتّجاه يتطلّب استراتيجيّات تربويّة مبتكرة، مثل توفير بيئة مدرسيّة مشجّعة، وإثراء المناهج بمحتوى قرائيّ ممتع، واستخدام أساليب تعليميّة تدعم الفهم القرائيّ وتثير اهتمام الطّلبة

وذلك من أجل إعداد متعلّم يمتلك القدرة على الإبداع والابتكار، فالتّربيّة لم تعد تقتصر على توصيل المعلومات والمعارف وتلقينها، بل العمل على دراستها، وتمحيصها وتحليلها وإصدار الحكم بشأنها (القزقي وعرمان، 2025).

وبالنّظر إلى الأهميّة البالغة للّغة العربيّة في النّظام التّعليميّ الفلسطينيّ، تبرز الحاجة إلى تطوير طرائق تدريسها بما يُعزّز مهارات الفهم القرائيّ لدى الطّلبة، خاصة في المرحلة الأساسيّة الّتي تُعتبر الأساس لبناء المهارات اللّغويّة. لذا، تتناول هذه الدّراسة أثر استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، إلى جانب تأثيرها على اتّجاهاتهم نحو القراءة، لما لهذا الجمع من أهميّة في تحسين مخرجات العمليّة التّعليميّة. تأتي هذه الدّراسة استجابة للحاجة الماسّة لإيجاد طرائق تعليميّة مبتكرة تُحفّز الطّلبة على التّفاعل مع النّصوص القرائيّة، وتُنمّي حبّهم للقراءة، ممّا يُسهم في بناء جيل واعٍ ومثقف قادر على مواكبة تحدّيات العصر وتحقيق النّجاح في مختلف جوانب الحياة.

وفي هذا السّياق، تُعدّ استراتيجيّات التّعليم النّشط، ومنها استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، إحدى الوسائل الفاعلة الّتي تُسهم في تنمية الفهم القرائيّ؛ إذ تعتمد هذه الاستراتيجيّة على إشراك الطّالب في عمليّة طرح الأسئلة والإجابة عنها أثناء القراءة، ممّا يُعزّز تركيزه، ويدفعه للتّفكير بعمق فيما يقرأ، ويربط بين معارفه السّابقة والجديدة. كما تتيح هذه الاستراتيجيّة فرصة للطّلبة ليكونوا مشاركين فاعلين في عمليّة التّعلم، وليس مجرد متلقين للمعلومات (عبد البديع، 2019).

ولقد أثبتتِ الدّراسات التّربويّة أنّ استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ لا يقتصر تأثيره على تحسين الفهم القرائيّ فقط، بل يمتد ليشمل تعزيز الاتّجاه الإيجابيّ نحو القراءة؛ فقد أظهرت دراسة الزّهراني (2024) وجود فاعليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة، كما أظهرت دراسة سلام (2022) أهميّة برنامج لتأهيل وإمداد معلّم اللّغة العربيّة بالمعرفة الكافية عن طرق تدريس التّلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلّم القراءة، وأثر ذلك على الأداء

التّدريسيّ لهؤلاء المعلّمين، وأثره أيضاً على مستوى التّحصيل القرائيّ للتّلاميذ واتّجاههم نحو القراءة، بينما دراسة النّحال(2022) فقد بيّنت معرفة أهميّة أثر استخدام استراتيجيّة (DRTA) في تنمية مهارات الفهم القرائيّ. فالطّلبة الّذين يشعرون بالتّمكّن من فهم النّصوص يصبحون أكثر ميلاً للقراءة واهتماماً بها كوسيلة للاستكشاف والتّعلّم. كما أنّ هذه الاستراتيجيّة تُسهم في بناء الثّقة بالنّفس لدى الطّلبة، حيث يدركون قدرتهم على مواجهة تحدّيات القراءة والتّعامل معها بنجاح.

1. 2 مشكلة الدّراسة:

تُعدّ مهارات الفهم القرائيّ من الرّكائز الأساسيّة في تعلّم اللّغة العربيّة، إذ تُسهم في تنمية قدرة الطّلبة على تحليل النّصوص، استيعاب معانيها، والتّفاعل معها بفعاليّة، وتُعدّ عوناً للطالب على فهم المضامين والدّلالات للنّصوص، وتحويلها على معانٍ واضحة (مصطفى، 2021).

وعلى الرّغم من ذلك، فقد لاحظت الباحثة تراجع الاتّجاهات الإيجابيّة نحو القراءة، حيث أصبحت القراءة أقل جاذبيّة للطّلبة في ظلّ انتشار الوسائل التّكنولوجيّة الّتي تنافسها على الاهتمام، وهذا الضّعف في الفهم القرائيّ قد يعكس مشكلات تعليميّة تتعلّق بطرائق التدريس الاعتياديّة الّتي تُركّز على الحفظ والتّلقين أكثر من التّفاعل والنّقد والتّحليل.

ويؤكّد ذلك دراسة الزّهراني (2024) الّتي بيّنت أنّ قلّة الاهتمام بتطبيق استراتيجيّات تعليميّة حديثة، مثل استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، قد تكون سبباً في عدم تحفيز الطّلبة على التّفكير والتّساؤل أثناء القراءة، ممّا يحدّ من فهمهم للنّصوص المقروءة ويضعف ارتباطهم بالقراءة كوسيلة للتّعلّم والمتعة.

ومن خلال عمل الباحثة معلّمةً للّغة العربيّة لأكثر من ثمانية عشر عاماً، وعملها الحالي مشرفة تربويّة للّغة العربيّة، وجدت أنّ هنالك مشكلة كبيرة وعامة في الفهم القرائيّ عند الطّلبة، وضعف مستوى مهاراته لديهم، ولأهميّة هذه المشكلة، وتأثيرها السّلبيّ العميق والواسع، كان لا بُدّ من البحث عن حلول واضحة وأساليب واستراتيجيّات قد تساعد في علاجها.

ومن خلال اطّلاع الباحثة على الأدب التربوي، والدّراسات السابقة مثل دراسة موسى وآخرون (2024) ودراسة الغلبان (2019)، وجدت أنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ من الاستراتيجيّات الفعّالة الّتي يمكن أن تُسهم في تحقيق هذا الهدف، حيث تُشجع الطّلبة على طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد القراءة، ممّا يعزّز فهمهم للنّصوص ويُحفّزهم على القراءة بشكل أعمق وأكثر تفاعلاً.

ومن هذا المنطلق رغبت الباحثة في تجريب استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تدريس مهارة القراءة في اللّغة العربيّة، واستقصاء أثرها في تنمية مهارات الفهم القرائيّ، واتجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة، في مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

وبذلك تمحوّرت مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السّؤال الآتي:" **ما أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين.**

1. 3 أهداف الدّراسة:

هدفت هذه الدّارسة إلى استقصاء:

1ـ أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، وبيان إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما.

2ـ أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في اتّجاهات لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة في اللّغة العربيّة، وبيان إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما.

1. 4 أسئلة الدّراسة:

سعتِ الدّراسة الحاليّة إلى الإجابة عن السّؤالين الآتيين:

السّؤال الأول: ما أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، وهل هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما؟

السّؤال الثّاني: ما أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في اتّجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة في اللّغة العربيّة، وهل هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما؟

1. 5 فرضيّات الدّراسة:

قامت الباحثة بتحويل سؤالي الدّراسة إلى الفرضيتين الصّفريتين الآتيتين:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في اختبار الفهم القرائيّ تُعزى للجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مقياس اتّجاهاتهم نحو القراءة تُعزى للجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما.

1. 6 أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة هذه الدّراسة في جوانبها النّظرية والتّطبيقيّة الّتي تُسهم في تطوير العمليّة التّعليميّة وتعزيز المهارات القرائيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين.

أولاً: الأهميّة النّظريّة، وتتمثّل في:

1ـ أهمية استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي كأحد الاستراتيجيّات الحديثة للتّعلّم النّشط، والّتي تجعل الطّلبة أكثر تفاعلاً ومشاركة في عمليّة التّعلّم.

2ـ تسليط الضّوء على موضوع الفهم القرائيّ لدى الطّلبة، لما له من دور في تعزيز قدرتهم على التّواصل الفعّال مع مصادر المعرفة المختلفة، ويُساهم في بناء جيلٍ قادرٍ على مواجهة تحدّيات العصر بثقةٍ ووعيّ.

3ـ تسليط الضّوء على استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي ودورها في تحسين الفهم القرائيّ، وتعزيز الاتّجاه نحو القراءة، وتبرز أهميتها في أنّ هذه الاستراتيجيّة تتماشى مع حالة الاضطرابات السّياسيّة، وعدم الاستقرار في فلسطين، وزيادة التّوجه التّربويّ نحو استخدام استراتيجيّات تعليميّة حديثة قائمة على التّفاعل بين الطّالب والمادّة الدّراسيّة.

ثانياً: الأهميّة التّطبيقيّة، وتتمثّل في:

1ـ أهميّة المرحلة العمريّة لطلبة الصّف السّابع، والّتي تحتاج إلى تطبيق استراتيجيّات تعليميّة مثل: التّساؤل الذّاتي، والّتي تتماشى مع طبيعة هذه المرحلة، وتُلبّي رغباتهم احتياجاتهم في استطلاع واستكشاف ما حولهم، وتعزّز سلوكهم تُجاه القراءة.

2ـ يُمكن أن تساعد الدّراسة المعلّمين في التّعرف على استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي وتطبيقها بفعاليّة داخل الفصول الدّراسية، كما توفّر لهم أدوات وأساليب عمليّة لتحفيز الطّلبة على التّفاعل مع النّصوص القرائيّة.

3ـ يمكن أن تفيد نتائج الدّراسة وتوصياتها واضعي المناهج في تضمين استراتيجيّات فعّالة مثل التّساؤل الذّاتي، في مقررّات اللّغة العربيّة، ممّا يجعلها أكثر ملاءمة لاحتياجات الطّلبة.

1. 7 حدود الدّراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشريّة: طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل– فلسطين.

الحدود المكانيّة: المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل- فلسطين.

الحدود الزّمانيّة: طُبّقت هذه الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الثّاني للعام الدّراسيّ (2024-2025م).

الحدود الموضوعيّة: استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين.

الحدود الإجرائيّة: تحدّدت نتائج هذه الدّراسة بأدواتها ومدى صدقها وثباتها، وكذلك المعالجات الإحصائيّة فيها. كما أنّ تعميم نتائج الّدراسة الحاليّة مقيّدٌ بدلالات صدق وثبات الأدوات، ومدى الاستجابات الموضوعيّة لأفراد عيّنة الدّراسة على هذه الأدوات من جهة وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدّراسة من جهة أخرى.

1. 8 مصطلحات الدّراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها:

مفهوم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي: "هي مجموعة من الإجراءات التّدريسيّة الّتي يتّبعها الطّلبة قبل القراءة، أو أثناءها، أو بعدها، وتساعد المتعلّمين على الفهم العميق للمادة التّعليميّة، وتمكّن الدّراسين من التّحكم بعمليّاتهم التّفكيريّة، ممّا يمكّنهم من إدراك التّعلم وحدة واحدة متكاملة، كما تعمل على تحسين دافعيّة المتعلّمين للاستكشاف والتّأمل والتّفكير النّاقد، وتنمّي التّحصيل الدّراسيّ لديهم" (إحسيان، 2019: 32).

مفهوم الفهم القرائيّ: "عمليّة عقليّة يقوم بها الطالب تعتمد على التّأمل والتّفكير فيما وراء الكلمات لإدراك العلاقات والرّموز والمفاهيم والتّفاصيل الضّمنيّة للنّص العلميّ المقروء للوصول إلى استنتاجات وتعميمات يتم ربطها بما لديهم من معارف سابقة تفيد في مهام لاحقة لتحقيق الاستيعاب وبقاء أثر التّعلّم ويقاس بالدّرجة الّتي تحصل عليها الطّالبات في اختبار الفهم القرائيّ للنّصوص البيولوجيّة المُعدّ لهذا الغرض"(عبد القادر، 2015: 125).

وتعرّفه الباحثة إجرائيّاً بأنّه: مقدرة المتعلّم على استخلاص المعلومات الظّاهرة والضّمنيّة من النّصّ المقروء، والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بهذه المعلومات، وهو الدّرجة الكليّة الّتي يحصل عليها طلبة الصّف السّابع في ضَوء مقياس مهارات الفهم القرائيّ المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

الاتّجاه نحو القراءة: "هو استجابة انفعاليّة مكتسبة موجباً أو سلباً نحو القراءة للمتعة، أو القراءة الأكاديميّة، ويتّضح في وصف الفرد شعوره نحو القراءة بأنواعها المختلفة"(التل وبني خالد، 2022: 601).

وتُعرّفه الباحثة إجرائيّاً بأنّه: تحديد سلوكات أو استجابات المتعلّم الملموسة والملحوظة الّتي تدلّ على امتلاكه لاتّجاه إيجابيّ أو سلبيّ نحو القراءة في اللّغة العربيّة، وهو الدّرجة الكليّة الّتي يحصل عليها طلبة الصّف السّابع في ضَوءِ مقياس الاتّجاه نحو القراءة المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

الفصل الثّاني

الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم محاور الأدب النّظريّ المرتبط بموضوع الدّراسة، كما يتناول عرضاً لأهم الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة حيث تم تقسيم هذا الفصل إلى مجالين: تناول المجال الأول الأدب النّظريّ، بينما تناول المجال الثّاني الدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها.

2. 1 الإطار النّظريّ:

2. 1. 1 المحور الأول: استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ:

مفهوم الاستراتيجيّة: "هي عبارة عن الحالة العمليّة والفنيّة لتشغيل الموارد والمهارات، في مؤسسة ما لتحقيق الأهداف الأساسيّة" (صقر والصرن، 2018: 9).

مفهوم التّساؤل الذّاتيّ: "هو مجموعة الإجراءات التّدريسيّة يتمّ من خلالها تدريب الطّلبة على مجموعة من الأسئلة الّتي يطرحها الطّلبة وتعينهم في فهم النّص المقروء، وتمييز أفكاره واستقصاء ما به من معلومات" (الظفيري،2021: 23).

مفهوم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ: "هي استراتيجيّة تقوم على توجيه الطّالب مجموعة من التّساؤلات نفسها أثناء أداء المَهمة التّعليميّة ممّا يجعله أكثر وعياً بعمليّات تفكيره" (عبد البديع،2019: 130).

كما عُرّفت استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي أيضاً بأنها: "هي مجموعة من الإجراءات التّدريسيّة الّتي يتّبعها الطّلبة قبل القراءة أو أثناءها أو بعدها لتيسّر له فهم الموضوع القرائيّ، ويتمّ التّفاعل بين

القارئ والنّص بشكل فعّال ويجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات الّتي يتضمّنها النّص القرائيّ" (المرعبة، 2023: 9).

أمّا محمد (2015: 32) فيعرّفها من خلال ربطها بعمليّة التّفكير، فذكر أنّها: إحدى استراتيجيّات تنمية التّفكير، الّتي تهدف إلى تطوير الوعي الذّاتي بعمليّة الفهم الّتي تساعد الطّلبة على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلّمون، وكيف يتعلّمون، والتّحكم في عمليّة الفهم القرائيّ، ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسيّ في المدرسة، بل عندما يقرؤون خارج المدرسة".

2. 1. 1. 1 أهميّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي:

تعتمد أهميّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على قدرتها في تحويل الطّلاب من متلقّين للمعلومات إلى مشاركين نشطين في عمليّة التّعلّم، ممّا يجعلُها أداةً تعليميّةً فعّالةً لتحقيق النّجاح الأكاديميّ والشّخصيّ، بحيث تساعد هذه الاستراتيجيّة على تحويل تعلّم الطّالب من التّعلّم الكمّي إلى التّعلّم النّوعيّ الّذي يهدف إلى جعله محور العمليّة التّعليميّة، من خلال النّموّ العقليّ للمتعلّم، وتنمية تفكيره في بيئة تعليميّة شيّقة، تتوافر فيها الأدوات والوسائل، وتزيد من قدرة الطّالب على التّفكير في المهام الّتي يؤدّيها (Alswelmyeen et al., 2020).

ويرى ثوي وآخرون (Thuy et al., 2023) أنّ أهميّة التّساؤل الذّاتيّ تتمثّل في استخدام القُرّاء لهذه الاستراتيجيّة لمراقبة الفهم وتقييمه، وبالتّالي فهي تساعدهم على تحديد فجوات الفهم، وتعديل استراتيجيّات القراءة الخاصّة بهم وفقاً لذلك، ومن جانب آخر تُعزّز استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ الفهم وتُولّد لدى القُرّاء أسئلةً أكثر تعمّقاً؛ فعندما يطرح القُرّاء أسئلةً على أنفسهم أثناء القراءة، تزداد احتماليّة فهمهم للمحتوى بشكل أفضل.

ويُجمل الدوسري والدجاني (Aldossari & Aldajani, 2021) أهميّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ بالنّسبة للمتعلّمين من خلال: أنّها تساعد الطّلبة على صياغة أيّ أسئلة لديهم حول الموضوع الّذي يدرسونه؛ ممّا يسمح لهم بالانخراط في حوار حول ما يعرفونه وما يرغبون في معرفته، وأنّها تزيد من فهمهم للموضوع المطروح؛ ممّا يسمح بتوجيه المزيد من طاقتهم نحو العمل الجماعيّ وبالتّالي، تجعلهم طلاباً أكثر كفاءة، كما أنّها تجعل الطّلبة يعتمدون على أنفسهم عند بناء المعنى؛ وبالتّالي، يتمّ الاحتفاظ بتأثيره لفترة طويلة، إضافة إلى أنّها تساعد على أن يصبح الطّلبة أكثر حساسيّة للأجزاء المهمّة من محتوى الدّرس؛ وذلك من خلال ما يقومون به لتقييم فهمهم للمواد التّعليميّة، ويتّخذون إجراءات علاجيّة من خلال طرح الأسئلة على أنفسهم و/أو أقرانهم أو من خلال الانخراط في قراءة إضافيّة.

2. 1. 1. 2 أهداف استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ:

تُساهم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحويل تجربة التّعلّم إلى عمليّة تفاعليّة ومُثمِرة، تُنمّي القدرات الفكريّة والشّخصيّة للمتعلّم، وقد حدد الزعبي (2024) أهداف استراتيجية التساؤل الذاتي بالنقاط الآتية:

1. تعزيز الفَهم العميق للمادة: يُحفّز التّساؤل الذّاتيّ المتعلّم على البحث عن العلاقات بين المفاهيم واستيعاب المعلومات بشكلٍ شاملٍ وليس سطحيّ.

2. تنمية مهارات التّفكير النّقديّ: يُشجّع المتعلّم على تحليل المعلومات وتقييمها بموضوعيّة، ممّا يساعده على التّمييز بين الحقائق والآراء والمُغالطات.

3. تحفيز الإبداع والابتكار: عبر طرح أسئلة غير تقليديّة، يفتح المجال لتوليد أفكارٍ جديدةٍ واستكشاف حلول مبتكرة للتّحدّيات.

4. دعم التّعلّم المُستقلّ: يجعل المتعلّم يعتمد على نفسه في استقصاءِ المعلوماتِ واستخلاصِ النّتائج، ممّا يُعزّز من ثقته بقدراته وإدراكه لعمليّة التّعلّم.

5.تحسين القدرة على حل المشكلات: يساعدُ في تقسيم المشكلات إلى خطواتٍ وإجراءاتٍ محدّدةٍ، ممّا يُسهّل عمليّة إيجاد الحلول المناسبة.

6. تعزيز الوعي الذّاتيّ والتّقييم الذّاتيّ: يُتيح للمتعلّم مراجعة أدائه وتحديد نقاط القوة والضّعف، وبالتّالي العمل على تحسين أدائه وتطوير مهاراته.

7. زيادة الدّافعيّة والمشاركة في العمليّة التّعليميّة: يجعل عمليّة التّعلّم أكثر تفاعليّة وإثارة، حيث يتحوّل المتعلّم من متلقٍّ سلبيّ للمعلومات إلى مشارك نشط في بناء المعرفة.

2. 1. 1. 3 خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

يتّفق الباحثون مثل (الزهراني، 2024: حسن، 2016: عطية، 2016: المعفون وجليل، 2013 ;Rohmadhani, 2021) على أنّ تطبيق استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ يكون على ثلاث مراحل، وهي:

أولاً: مرحلة ما قبل التّعلّم (الخطوة السّابقة للقراءة):

وفي هذه المرحلة يُطرح سؤال ما قبل القراءة بناءً على العنوان والفقرة الأولى (Rohmadhani, 2021).

ويتمثّل دور المعلّم في هذه المرحلة بعرض موضوع الدّرس على الطّلاب، ويعمل على تدريبهم على توظيف التّساؤل الذّاتيّ؛ أي الأسئلة الّتي يمكن للطّالب أن يسألها لنفسه؛ رغبة في تنشيط عمليّات المعرفة الّتي تسبق الدّرس، ومن تلك الأسئلة: لماذا يعدُّ هذا الّذي أفعله مهماً؟ (وهدف هذا السّؤال الوقوف على سبب القيام بعمليّات التّفكير) وكيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ (وهدف هذا السّؤال التّعرّف على العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السّابقة)، وما الهدف الّذي أسعى لتحقيقه؟ (وهدف هذا السّؤال إيجاد نقطة للتّركيز تعين الذّاكرة قصيرة المدى على البدء في التّفكير)، ولماذا أفعل هذا؟ (وهدف هذا السّؤال إيجاد هدف يتّجه نحوه) (حسن، 2016).

إنّ الغرض من طرح الأسئلة في هذه المرحلة هو استرجاع ما لدى الطّالب من معارف سابقة حول الموضوع الّذي يُراد دراسته، والرّبط بينها وبين المعارف الجديدة؛ لغرض تشكيل البنية المعرفيّة لدى المتعلّم في ضوء الاندماج بين الجديد والسّابق من المعارف، فعمليّة طرح الأسئلة أو مساءلة الذّات قبل التّعلّم تؤدّي إلى توجّه عقليّ لدى المتعلّم يؤدّي إلى توجيه تفكيره في عمليّة التّعلّم ومعالجة المعلومات الّتي يتضمّنها الموضوع (عطية، 2014).

ثانياً: خطوة التّعليم (خطوة القراءة):

في هذه المرحلة يجد القارئ إجابة السّؤال الّذي طرحه في مرحلة ما قبل القراءة، وأثناء الإجابة عن السّؤال، سيجد القارئ أسئلة أخرى بحاجة إلى إجابات (Rohmadhani, 2021).

ويتمثّل دور المعلّم في هذه المرحلة بتدريب الطّلاب على طرق التّساؤل الذّاتيّ؛ لتنشيط العمليّات المعرفيّة، ويُمكِنُ للمعلّم توجيه الطّلاب إلى أهمية متابعة الأداء القرائيّ؛ وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة الآتية: هل أحتاجُ خطةً معيّنةً لفهم هذا أو تعلّمه؟ (وهدف هذا السّؤال تصميم طريقة للتّعلّم)، ما الأفكارُ الرّئيسة في هذا الموقف؟ (وهدف هذا السّؤال إثارة الاهتمام)، ما المعلومات الّتي يجب تذكّرها؟ (وهدف هذا السّؤال استرجاع المعلومات السّابقة)، ما الأسئلة الّتي أواجهُها في هذا الموقف؟ (وهدف هذا السّؤال اكتشاف الجوانب غير المعلومة) (مرسي، 2018).

إنّ الإجابة عن مثل هذه الأسئلة تُسهم في مساعدة الطّلبة على تنظيم أفكارهم ومعلوماتهم، وتوليد أفكار جديدة تساعد في معالجة الموضوع، وبلوغ أهداف التّعلم؛ لأنّها تدفع المتعلّم إلى التّفكير في خطوات تساعد في حل المشكلة أو القضيّة ومعالجة جوانبها المختلفة (عطية، 2016).

ثالثاً: خطوة ما بعد التّعليم (ما بعد القراءة):

ويَكون التّساؤل في هذه المرحلة انعكاساً لأسئلة القُرّاء (Rohmadhani, 2021).

ويتمثّل دور المعلّم في هذه المرحلة بتمرين الطّلاب على أساليب التّساؤل الذّاتيّ، ومن نوعيّة هذه الأسئلة: هل ما تعلّمتُه يقتربُ ممّا كنتُ أتوقع؟، هل أستطيعُ حلّ السّؤال بطريقةٍ أخرى؟، هل هذا ما أريدُ الوصول إليه بالضّبط؟، كيفَ يمكنُ التّحقّق من صحة الحلّ؟، كيف عملتُ في حلّ هذا السّؤال؟ وهدف هذا السّؤال تقييم التّقدم، هل أحتاجُ لإعادة حلّ السّؤال؟ وهدف هذا السّؤال متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخَر، هل أستطيعُ تعميمَ الحلّ بالنسبة لمسائلَ أخرى؟ وهدف هذا السّؤال الاهتمام بالتّطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى (الزهراني، 2024).

والإجابة عن مثل هذه الأسئلة تمكّن المتعلّم من تحليل المعلومات الّتي توصَّل إليها، وتقييمها، ومعرفة كيفيّة تطبيقها، فضلاً عن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السّابقة، فيكون التّعلّم ذا معنى بفعل التّكامل والاندماج بين المعرفة الجديدة والسّابقة؛ ممّا يؤدّي إلى استيعاب وفهم أفضل للمادّة موضع الدراسة (عطية، 2016).

وقد حدّد المعفون وجليل (2013) خطوات كلّ مرحلة من مراحل التّساؤل الذّاتيّ، والعمليّة الّتي تُثيرها، والسّؤال المطروح في كلّ مرحلة، وذلك كما هو موضّح في الجدول (1.2):

الجدول (1.2) مراحل استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، والعمليّات الّتي تُثيرها

السّؤال	العمليّة الّتي يُثيرها	وقت الحدوث
1. ماذا أفعل؟	وضع نقطة للتّركيز.	قبل عمليّة التّعلّم
2. لماذا أفعل هذا؟	وضع هدف.	
3. لماذا يعدّ هذا مهمّاً؟	وضع سبب للقيام به.	
4. كيف يرتبط بما أعرفه؟	العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السّابقة أو المشابهة.	
1. ما الأسئلة الّتي أوجّهها في هذا الموقف؟	اكتشاف الجوانب غير المعلومة.	أثناء عمليّة التّعلّم
2. هل أحتاج خطّة معّينة لفهم هذا أو تعلّمه؟	تصميم طريقة للتّعلّم.	
1. كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟	تطبيق المعلومات الجديدة في مواقف أخرى بعيدة المدى.	بعد عمليّة التّعلّم
2. ما مدى كفاءتي في هذه العمليّة؟	تقييم التّقدّم.	
3. هل أحتاج بذل جهد جديد؟	متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر	

المصدر: (المعفون وجليل، 2013)

ويرى الغويين (2024) أنَّ الأسئلة الّتي يتمّ طرحها خلال توظيف استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ تنقسم إلى قسمين: الأسئلة الموجّهة الّتي يحدّدها المعلّم للطّلبة وتكون عبارة عن أسئلة مفتاحيّة موجّهة يقوم الطّلبة باستنساخ المماثل لها من الأسئلة الّتي يطرحونها، أمّا القسم الثّاني من الأسئلة فتتمثّل بالأسئلة المفتوحة (غير الموجّهة) وتتضمّن الأسئلة الّتي يُشكّلها الطّلبة أثناء عمليّة القراءة أو عمليّة التّعلّم والهدف منها فَهم المحتوى واستيعابه والتّفكير في المغزى منه.

2. 1. 2. المحور الثّاني: مهارات الفهم القرائيّ:

تُعدّ مهارة الفهم القرائيّ من أبرز المهارات الأساسيّة في تعلّم اللّغة العربيّة، فهي البوابة الرّئيسة الّتي من خلالها يتمكّنُ الطّالب من استيعاب النّصوص المكتوبة وتحليلها وفهم معانيها، فالفهم القرائيّ ليس مجردَ قراءةِ الكلمات والجمل، بل هو عمليّة عقليّة نشطة تشمل فهم الأفكار، وتفسير المعاني، وربطها بالسّياق والمواقف الحياتيّة. وفي ظلّ التّطورات الحديثة، أصبح تنمية الفهم القرائيّ أمراً ضرورياً لتعزيز قدرة الطّلاب على التّفاعل مع المحتوى المكتوب في مختلف المجالات.

إن اللّغة العربيّة، بغناها اللّغوي وعمق تراكيبها، تقدّم للطّلاب فرصة لتنمية مهارات التّفكير النّقديّ والتّحليليّ، ممّا يساعدهم على تحقيق النّجاح الأكاديميّ وبناء قدرات تواصل فعّالة. ولاشكّ أنّ أهميّة تنمية الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة تعزيز استيعاب النّصوص، ويساعد الطّالب على فهم الأفكار الرّئيسة والتّفاصيل الدّقيقة للنّصوص، وتطوير القدرة على التّفكير النّقديّ، ويُشجّع على تحليل النّصوص ومناقشة مضامينها بشكل منطقيّ، وزيادة الإبداع والتّعبير، ويفتح المجال للطّلاب لتكوين أفكارٍ جديدةٍ والتّعبير عنها بثقة، وتحسين التّحصيل الدّراسيّ، ويُسهم في فهم المواد الدّراسيّة المختلفة الّتي تعتمدُ على القراءة والفهم، وتعزيز الانتماء للّغة العربيّة بحيث يُمكّن الطّالب من التّفاعل مع التّراث الثّقافيّ والأدبيّ للّغة العربيّة (الحربي، 2015).

2. 1. 2. 1 مفهوم الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي بأنه: "هو عمليّة عقليّة معرفيّة يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني الّتي يتضمّنها النّص المقروء نثراً كان أم شعراً اعتماداً على خبراته السّابقة وذلك من خلال قيامه بالرّبط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليّات التّفسير والموازنة والتّحليل والنّقد ويتدرّج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفيّ للنّص وتنتهي بالفهم الإبداعيّ له؛ حتى يتمكّن من بناء المعنى من النّص من خلال تفاعله معه" (شحاته والسمان، 2015: 84).

كما يعرّف بأنه: "هو القدرة على تكوين المعنى للنّص المقروء أثناء الاندماج في عمليّة القراءة" (المرعبة، 2023: 8).

ويتّفق مع ذلك تارانتو (Taranto, 2023: 43) الّذي عَرَّف الفهم القرائي بأنّه: " تفاعل بين القارئ والموقف والمَهمّة والنّص، ممّا يؤدّي إلى بناء المعنى".

كما عرّف سليمان وآخرون (2023: 54) الفهم القرائيّ: "بأنّه قدرة الفرد على استخراج المعنى المقروء، وأنّ استخراج المعنى هو الهدف الأسمى لعمليّة القراءة النّصية".

في حين يرى ريجس (Riggs, 2024: 2) أنّ الفهم القرائي يعتمد على القدرة على استخدام قواعد اللّغة، وربطها بالمعارف والخبرات السّابقة، فعرّفه بأنّه: "القدرة على فهم النّصّ من خلال معالجة قواعد اللّغة، وفهم معناها، ودمجها مع المعرفة السّابقة".

ويعرّف حمد وبني عبد الرّحمن (Hamad & Baniabdelrahman, 2023: 2) بأنّه: "عمليّة استخراج المعنى وبنائه في وقت واحد من خلال التّفاعل والمشاركة مع اللّغة المكتوبة".

ومن التّعريفات السّابقة، ترى الباحثة أنّ الفهم القرائي هو: القدرة على استيعاب النّصّ المكتوب، وفهم الرّسائل الواردة فيه، والتّفاعل معه، لتكوين فكرة شاملة عنه، بحيث تمكّن الطّلبة من ربطها بالمعارف والخبرات السّابقة، واتّخاذ القرارات في ضوئها.

2. 1. 2. 2 أهميّة الفهم القرائيّ:

يُعدّ الفهم القرائيّ أهمّ مهارات القراءة، بل هو غايتها، وهو الضّالة المنشودة لكل قارئ والهدف الّذي يتطلّع إليه كلّ معلّم، ومهارات الفهم في القراءة يمكن أن تجتمع في ظلّها معظم مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة، ومهارات القراءة للدّراسة، ومهارات القراءة الابتكاريّة، فهي تبدأ بفك الرّموز وتنتهي بالإبداع (شحاتة والسمان، 2012).

وتتّحدد أهميّة مهارات الفهم القرائيّ في أنّه ضمان للارتقاء بلغة المتعلّم، وتزويده بأفكار ثريّة وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النّقد في موضوعيّة، وتعويده إبداء الرّأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيّدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد، لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع، ومن جانب آخر، فإنّ الضّعف في الفهم القرائيّ سبب رئيسيّ للتّأخّر الدّراسيّ، فهو يؤثّر على صورة الذّات لدى الطّالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذّاتيّة، بل قد يقوده التّأخر الدّراسيّ إلى القلق وانحسار تقدير الذّات (عبد الله، 2015).

كما تتمثّل أهميّة فهم القراءة في ما توفّره لتوسيع فهم القارئ المفاهيميّ، ومساعدته على استخلاص المعنى من النّص؛ فالقراءة عمليّة انتقائيّة يتّخذ فيها القارئ قرارات تحتاج إلى تأكيد أو رفض أو تحسين مع تقدم القراءة، فهناك عمليّتان ذهنيّتان متميّزتان تشاركان في القراءة: الأولى هي المعالجة الملحوظة للمعلومات، والثّانية هي تصنيف المعلومات إلى اتّجاهات ذات أهميّة مفاهيميّة (Afifah, 2024).

وتتّحدد أيضاً أهميّة مهارات الفهم في القراءة في معرفة وتحديد الأفكار الرّئيسة في الفقرة ممّا يساعد القارئ على الإلمام بجوانب الموضوع ككل وكذلك القراءة لاختيار التّفاصيل المهمة ممّا يُعين القارئ على التّركيز منذ الوهلة الأولى كي يدركها بالإضافة إلى ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السّابقة ممّا يزيد القارئ نضجاً ويجعله في نمو مستمر علاوة على أنّ قراءة ما بين السّطور تعمل على الدّقة والبحث المتعمّق عن المعنى (شحاتة والسمان، 2012).

لذلك تعتبر مهارات الفهم القرائيّ ذات أهميّة قصوى، إذ يعدّ الفهم القرائيّ من أهمّ العوامل الّتي تساعد المتعلّم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها، وأنّ أيّ تعثّر في القراءة ينشأ عنه تعثّر في ميادين التعلّم الأُخرى (شعيب، 2014).

2. 1. 2. 3 أسس وعناصر الفهم القرائيّ:

إنّ نجاح عمليّة فهم المقروء تعتمد على مدى الالتزام بالعديد من الأسس، ويشتمل الموقف الّذي يحدث فيه الفهم القرائيّ على عدد من العناصر وهي كالتّالي:

ـ القارئ

يُعدّ القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائيّ، فالقارئ هو الّذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتمّ هذا التّفاعل من خلال توظيفه الجيّد لقدراته العقليّة واللّغويّة بشكل صحيح (عبد العالي والرشيدي، 2017).

وتؤثّر خصائص القارئ العقليّة والمعرفيّة والانفعاليّة والدّافعيّة على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف فهمه القرائيّ، وتؤثّر على قدرته على القراءة من حيث الكيف والكم (عثمان وآخرون، 2024).

ـ النّص

يُعدّ النّص القرائيّ من العناصر شديدة التّأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم (عبد العالي والرشيدي، 2017).

وتشير طبيعة المادة أو النّص موضوع القراءة من النّاحيتين الشّكليّة والموضوعيّة، ومن حيث الوضوح والتّنظيم، وطريقة الطّباعة والألوان وعناصر الجذب والتّشويق تؤثّر على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته (عثمان وآخرون، 2024).

ـ السّياق

المقصود بالسّياق القرائيّ أنّ عمليّات تعلّم القراءة تحتلّ مكانها داخل السّياق القرائيّ، ويقصد بالسّياق هنا البيئات الثّقافيّة والاجتماعيّة المحيطة بالقارئ والّتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلّم فيها (عبد العالي والرشيدي، 2017).

فالظروف البيئيّة الّتي تحدث فيها عمليّة القراءة، يمكن أن تؤثّر على الفهم القرائيّ لدى المتعلّمين، ووجد أيضاً أنّ المواقف الاختباريّة والتّوتّرات الّتي تصاحبها تؤثّر على الفهم القرائيّ، ويعتبر الغرض من القراءة جزءاً من سياق القراءة (عثمان وآخرون، 2024).

2. 1. 2. 4 مستويات الفهم القرائيّ:

تعدّدت تصنيفات الباحثين لمستويات الفهم القرائيّ تبعاً للغرض من التّصنيف، فصنّفها عبد الله (2015) تبعاً لحجم الوحدة المقروءة إلى:

مستوى فهم الكلمة: ويتضمّن هذا المستوى مهارات تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، ومعرفة أضداد الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

مستوى فهم الجملة: ويتضمّن تحديد هدف الجملة، وفهم دلالتها، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة الصّحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

مستوى فهم الفقرة: ويتضمّن إدراك ما تهدف إليه الفقرة، كتحديد الفكرة الأساسيّة للفقرة والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعاً لما تتضمّنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السّطور من أفكار ضمنيّة.

وذكر عطية (2016) أنّ البعض صنّف مستويات الفهم القرائيّ إلى:

أولاً: قراءة السّطور (المستوى الحرفيّ).

ثانياً: قراءة ما بين السّطور (المستوى التّفسيريّ).

ثالثاً: قراءة ما وراء السّطور (المستوى النّقديّ).

أمّا من حيث مستوى الفهم الرّأسيّ، فقد صنّفها العديد من الباحثين منهم (طلبة، 2022؛ إسماعيل، 2024؛ الزهراني ومعاجيني، 2025؛ السّمان وشحاته، 2020؛ Vitaloka, 2023) إلى:

1. الفهم الحرفيّ المباشر:

يُشير الفهم الحرفيّ المباشر إلى قدرة المتعلّم على فهم كل من الكلمات والجمل والدّلالات والرّموز والأحداث والمعلومات المتنوّعة فهماً مباشراً كما ورد في النّص (طلبة، 2022).

ويتضمّن هذا المستوى من الفهم: الأفكار والمعاني، ويُعدّ هذا المستوى الأساس لبقيّة المستويات، إذ يعتمد على قراءة فهم أسلوب الكاتب، وتحديد التّنظيم الّذي اتّبعه، التّعرّف على التّفاصيل، وتحديد عناصر النّص الفنيّة ونوعه، ومهارات تحديد الأفكار الرّئيسة في النّص، وتحديد الفكرة المحوريّة أو العامّة في النّص، وفهم تسلسل الأحداث وتتابعها، إنّ القارئ في هذا المستوى إذا لم يستطع فهم النّص مباشرةً، فإنّه لن يستنتج السّطور.

ويمكن قياس هذا المستوى من خلال: أسئلة الحقائق المستندة مباشرة إلى النّص، عبارات الصّواب والخطأ، جمل الإكمال، أسئلة الاختيار من متعدد (Vitaloka, 2023).

2. الفهم الاستنتاجيّ:

يُشير الفهم الاستنتاجيّ إلى قدرة القارئ على فهم المعاني العميقة الّتي لم يُصرّح بها الكاتب، حيث يقوم القارئ بالرّبط بين المعاني والأفكار، ويستنتج العلاقات فيما بينهم، ويقوم بالافتراضات والتّخمينات، ويشمل هذا المستوى مهارات: استنتاج معاني الصّور والأخيلة، واستنتاج أوجه الشّبه والاختلاف، واستنتاج العلاقة ما بين السّبب والنّتيجة، واستنتاج دوافع الكاتب وغرضه، وتحديد القيم والاتّجاهات الّتي لم يصرّح بها النّص، ووضع تنبّؤات، وتقييم الأفكار والأحداث (إسماعيل، 2024).

3. الفهم النّاقد:

يُشير الفهم النّاقد إلى قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة دلاليّاً أو لفظيّاً أو لغويّاً، إلى جانب تقويمها من حيث جودتها ودقّتها، ودراسة مدى تأثيرها في المتلقّي وَفق معايير محدّدة، ومن المهم في هذا المستوى التّمييز بين الحقيقة والرّأيّ، أي تكونُ مَهمةُ القارئ القبول أو الرّفض، ويُعرَف هذا المستوى بأنّه قراءةُ ما وراء السّطور، ومن المهارات المُهمة في ذلك: إصدار أحكام موضوعيّة، وبيان الحُجج القويّة والحُجج الضّعيفة، وتحديد الاتّجاه الفكريّ والفنيّ للكاتب، والتّمييز بين الحقيقة والخيال، وتحديد البرهان ودقّته، والتّأكّد من الحقائق العلميّة، وأن يقوم القارئ بمقارنة النّص بنصوص أخرى، وتقييمه حسب خبرته السّابقة (طلبة، 2022).

ويرى فيتالوكا (Vitaloka, 2023) أنّ الفهم النّاقد يشمل مهارات الفهم الحرفيّ والاستنتاجيّ، إلّا أنّه يتجاوزهما، بحيث يُقيّم القارئ ويصدر حكماً شخصيّاً على جودة ما يُقرأ.

4. الفهم التّذوقيّ:

يُشير الفهم التّذوقيّ إلى قدرة القارئ على الفهم المعتمد على الخبرة التّأمليّة الجماليّة، فهو طريقة يُعبّر فيها الكاتب لُغويّاً عن أحاسيسه ومشاعره، ويشمل هذا المستوى مهارات: فهم الإيحاءات للكلمات والجمل والفقرات، وإدراك القيمة الجماليّة والدّلاليّة في لغة النّص، والتّفاعل مع الصّور والأخيلة (الزهراني ومعاجيني، 2025).

5. الفهم الإبداعيّ:

يُشير الفهم الإبداعيّ إلى ابتكار أفكارٍ جديدةٍ واقتراح مسارٍ فكريّ جديد، بحيث يبدأ القارئ بما يعرف من حقائقَ ومفاهيم ومعلومات، ولكنّه يرى فيها استخداماتٍ غير تقليديّة، إذ يُعرف على أنّه قراءة ما هو خارج السّطور، ويشمل مهارات: إعادة صياغة النّص بأسلوبٍ جديدٍ، واقتراح حلولٍ جديدة للأحداث، ووضع أكثر من حلّ للمشكلة الّتي وردت في النّص (السمان وشحاته، 2020).

ويرى فيتالوكا (Vitaloka, 2023) أنّ الفهم الإبداعيّ يرافق المستويات السّابقة من فهم القراءة وتنمو من خلالها، إلّا أنّها تختلف عنها وتتجاوزها، إذ يبدأ فهم القراءة الإبداعيّة بسؤال أو استفسار يخطر ببال القارئ، وغالباً ما يكون هذا السّؤال مصحوباً بدافع كبير من قبل القارئ.

2. 1. 2. 5 العوامل المؤثّرة في الفهم القرائيّ:

قسّم صبح (2022) العوامل المؤثرة في الفهم القرائي على النحو الآتي:

أولاً: عوامل تعود للمادة المقروءة: وتكمن في عدم تناسب المادة المقروءة لمستوى القارئ، من حيث معانيها وأساليبها مثل (المفردات، الجمل، درجة تعقيد البناء اللُّغويّ، عرض الأفكار، الصّور والرّسوم، الألوان، الطّباعة، التّنظيم).

ثانياً: العوامل المؤثّرة في فهم المقروء: وتكمن بعض العوامل الّتي تؤثّر في فهم المقروء، ومنها: عوامل تعود للقارئ نفسه، مثل: ضعف الاستعداد العقليّ لفهم المعاني، وعدم التّركيز، وضعف الحصيلة اللُّغوية والخبرة المعرفيّة والثّقافيّة.

2. 1. 2. 6 صعوبات الفهم القرائيّ:

صنّف عبد الرحمن (2025) صعوبات الفهم القرائيّ بأنّها:

- صعوبات الفهم التّفسيريّ: وتتضمّن صعوبة فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال وصعوبة القدرة على التّفرقة بين الحقيقة والخيال وصعوبة التّوصّل إلى الخلاصة.
- صعوبات الفهم الحرفيّ وتتضمّن صعوبات فهم المفردات والمفاهيم وصعوبة تذكّر الحقائق والتّفاصيل وصعوبة التّسلسل في النّص وصعوبة فهم الفكرة الرّئيسة وصعوبة تلخيص المحتوى.
- صعوبة القراءة النّقديّة وهي أعلى مستوى من مستويات الفهم القرائيّ وتشتمل على مهارات التّقييم كإصدار الأحكام على صدق وصحة المعلومات الواردة في النّص.

2. 1. 3. المحور الثّالث: الاتّجاه نحو القراءة:

القراءة هي المفتاح الأساسيّ للمعرفة وأحد الأسس الجوهريّة لبناء الشّخصيّة الفكريّة والثّقافيّة. يُعدّ تعزيز الاتّجاه الإيجابيّ نحو القراءة عنصًراً مهماً يعكس مدى اهتمام الطّلبة بالعلم واكتساب المعرفة. فالقراءة ليست مجرد وسيلة للحصول على المعلومات، بل هي نشاط يُسهم في تطوير مهارات التّفكير، الإبداع، والتّواصل؛ ففي ظلّ عصر المعلوماتيّة والانفتاح الرّقميّ، بات من الضّروري تشجيع الطّلبة على القراءة لمواكبة العالم المتغيّر بسرعة. إذ يُمكن من خلال ذلك تنمية مهارات التّفكير النّاقد، وزيادة الوعي بالقضايا الرّاهنة، وتعزيز الإبداع. هناك مجموعة من العوامل الّتي تؤثّر في توجّه الطّلبة نحو القراءة، وهي كما حددها (Chunjin, 2020):

- الدّعم الأسريّ: تلعب الأسرة دوراً أساسيّاً في توفير بيئة محفّزة تشجّع على القراءة وتدعم هذا الاتّجاه.
- البيئة التّعليميّة: يسهم المعلّم بدور محوريّ من خلال تشجيع الطّلبة، واختيار نصوص مثيرة ومناسبة لاهتماماتهم.
- الوسائل التّقنيّة: تُعدّ التّكنولوجيا أداة فعّالة لتوفير منصّات وقصص إلكترونيّة جذّابة تُثير اهتمام الطّلبة. فإنّ استخدام هذه العوامل بشكل متكامل يُسهم في غرس حبّ القراءة وتعزيزها كعادة إيجابيّة ومستدامة لدى الطّلبة.

2. 1. 3. 1 مفهوم الاتّجاه نحو القراءة:

عرّف كلاً من الزّهراني والسّلمي (2024) الاتّجاه: بأنّه نظام ثابت من الأحكام الإيجابيّة أو السّلبيّة والمشاعر الانفعاليّة بطريقةٍ محدّدة حِيال موضوعٍ اجتماعيّ معيّن. كما عرّفا قياس الاتّجاه: بأنّه

مجموعة من العبارات تتّصل بموضوع الاتّجاه، حيث تتضمّن مواقف سلبيّة أو إيجابيّة موضوع الاتّجاه، وهو الّذي يحّدد اتّجاه الفرد نحو شيء معيّن.

ويُعرّف الحمد (2015: 22) الاتّجاه نحو القراءة بأنّه " نسق فكريّ مصحوب بانفعال شعوريّ تُجاه القراءة يجعل منها أكثر أو أقل تفضيلاً ".

يُقصد بالاتّجاه نحو القراءة أنّه: "نظام من الانفعالات نحو القراءة، تجعل القارئ يُقبِل على الموقف القرائيّ أو ينفر منه" (الصقيري، 2019 :87).

ويُقصَد به عند الرّفوع (2015: 23) " أنّه ما اكتسبه الفرد من عمليّات عقليّة تشترك في أدائها حواسه جميعها ومهارات أخرى".

وعرّفه اللّقاني والجمل (2013: 34) بأنّه "مدى تقدير الفرد لأهميّة القراءة، ومدى نزوعه لممارستها، ومدى استمتاعه بها".

أمّا الغامدي (2020: 256) فيُعرّف الاتّجاه نحو القراءة بأنّه: " هو استجابة مكتسبة إمّا بالإيجاب أو بالسّلب، فهو ليس وراثياً، بل يكتسبه الطّلبة من البيئة المحيطة في المنزل كالأب، والأمّ، أو من المعلّمة في المدرسة، كما تؤثّر طبيعة المادة من حيث الصّعوبة والسّهولة والتّشويق إلى تكوين هذه الاتّجاهات نحو القراءة".

ويتّفق مع ذلك التّل وخالد (2022) اللّذان عرّفا الاتّجاه نحو القراءة بأنّه: "استجابة انفعاليّة مكتسبة موجباً أو سلباً نحو القراءة للمتعة أو القراءة الأكاديميّة، ويتّضح في وصف الفرد شعوره نحو القراءة بأنواعها المختلفة، فقد يكون سعيداً أو حزيناً.

2. 1. 3. 2 مكونات الاتّجاه نحو القراءة:

ثلاث مكوّنات أساسيّة للاتّجاه نحو القراءة هي:

1. المكوّن السّلوكيّ ويمثّل نزعة الفرد للتّصرف نحو موضوع ما وَفق طريقةٍ معيّنةٍ، وذلك على اعتبار أنّ الاتّجاهات تعمل بوصفها مُوجّهات للسّلوك.

2. المكوّن المعرفيّ ويمثّل الآراء والمعلومات الّتي يحملها الفرد تُجاه الموضوع.

3. المكوّن الوجدانيّ: ويمثّل مجموعة المشاعر والانفعالات الّتي يحملها الفرد في داخله تُجاه الموضوع، كالحُبّ، أو الكراهية (خليفة وعبد الله،2011).

2. 1. 3. 3 أهمية الاتّجاه نحو القراءة:

تبرز أهميّة الاتّجاه نحو القراءة من خلال ما تمثّله القراءة باعتبارها من العمليّات العقليّة المعقّدة إذ تشترك في أدائها حواس القارئ جميعها، وقوى ومهارات مختلفة، والخبرة للفرد ولذكائه أهميّة كبيرة، وتختلف مهارات القراءة من مرحلة لأخرى، كما ترتبط في الوقت نفسه بمستوى النّمو الفكريّ واللّغويّ للطّفل؛ فالاتّجاه الإيجابيّ نحو القراءة يعمل على تهيئة تعلّم وظيفيّ يتّصل بخبرات المتعلّم في الحياة، ويدفعه نحو ممارسة مهارات القراءة والعادات المرغوبة بجديّة وفاعليّة، فيشعره بأهميّة الموقف التّعليميّ ويقبل عليه بحماس (مشري، 2021).

كما أنّ الاتّجاه نحو القراءة يطوّر المستوى القرائيّ لدى الطّلبة اللّفظيّ والعقليّ، وكلما كان الاتّجاه إيجابيّاً نحوها؛ زادت دافعيّتهم نحو القراءة، وأقبلوا عليها بشغف واهتمام، وقد يساهم ذلك في الحدّ من مشكلات الضّعف القرائيّ الّتي يعاني منها الكثير من الطّلبة، ولا تتوقف أهميّة الاتّجاهات على دورها في تجاوز الضّعف القرائيّ؛ بل تتعدّاه إلى إسهامها في تطبيق ما يكتسبه الطّالب من معلومات ومهارات في حياته، وتساعد الاتّجاهات نحو القراءة كذلك في استمراريّة رغبة الطّالب في القراءة (الحوسنية، 2021).

وحدّد الدّميني (2015) أهميّة الاتّجاه نحو القراءة بـ:

1. الاتّجاه نحو القراءة يساعدُ في كسب الثّقة وبالتّالي يزيد من الدّافعيّة لدى الطّلاب حيث يدفعهم نحو الإعداد الجيّد في مناحي الحياة.
2. الاتّجاه نحو القراءة يعمل على تحفيز تعلّم محدّد يتّصل بمهارات ومعارف المتعلّم في حياته، وينقله باتّجاه تغيّرات في مهارات القراءة السّليمة دوماً بشكل فعّال.
3. الاتّجاه نحو القراءة يزيد من حاجات الطّالب في اكتساب التّعلّم ويقوّي لديه محصوله القرائيّ عن طريق إلمامه بالقراءة ومفرداتها الحديثة.

2. 2 الدّراسات السّابقة

قامت الباحثة بالرّجوع إلى عدد من الدّراسات الّتي بحثت في متغيّرات: التّساؤل الذّاتيّ، وتنمية مهارات الفهم القرائي، واتّجاهات الطّلبة نحو القراءة، وقامت الباحثة بتقسيم هذه الدّراسات إلى دراسات أُجريت في مجتمعات عربيّة وأخرى أُجريت في مجتمعات أجنبيّة، ثمّ قامت الباحثة بترتيب هذه الدّراسات من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النّحو الآتي:

2. 2. 1 أوّلاً: الدّراسات العربيّة

قام موسى وآخرون (2024) بدارسة هدفت إلى قياس فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تدريس اللّغة العربيّة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الابتدائيّ، ولتحقيق ذلك تمّ إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، وكتيّب التّلميذ، ودليل القائم بالتّدريس، وطُبّقت هذه الأدوات على عيّنة تكوّنت من (60) من طلبة الصّفّ الخامس الابتدائي بمدارس النّيل إحدى مدارس إدارة العاشر التّعليميّة بمحافظة الشّرقيّة، وتمّ استخدام المنهج التّجريبي، التّصميم شبه التّجريبي ذا المجموعة الضّابطة والتّجريبيّة، وتوصّلت النّتائج إلى فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تدريس اللّغة العربيّة لتنميّة مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّفّ الخامس الابتدائي.

أجرى الزّهراني (2024) دراسة هدفت التّعرف إلى فاعليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى في المملكة العربيّة السّعوديّة، اتّبع الباحث المنهج شبه التّجريبيّ، حيث طُبّق البحث على عيّنة بلغ حجمها (60) طالباً من المستوى الثّاني بمعهد اللّغة، تمّ توزيعهم على مجموعتين تجريبيّة مكوّنة من (30) طالباً دُرّست وفقاً لاستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، وضابطة مكوّنة من (30) طالباً دَرست بالطّريقة الاعتياديّة، وتمثّلت أدوات الدّراسة في قائمة مهارات الفهم القرائيّ المناسبة للطّلاب، واختبار لقياسها بعد التّأكّد من صدقه وثباته، وأظهرتِ النّتائج: وجود فاعليّة لاستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى.

وقام الزّهراني والسّلمي (2024) بدراسة هدفت إلى التّعرف إلى مستوى اتّجاه طلاب الصّفوف العُليا في المرحلة الابتدائيّة نحو القراءة بمحافظة جدّة في السّعوديّة، بالإضافة إلى التّعرف عمّا إذا كان هناك فروق تُعزى للصّف الدّراسيّ بين استجابات الطّلاب تبعاً لاختيار الصّفوف العُليا للمرحلة الابتدائيّة. واتّبعتِ الدّراسة لتحقيق أهدافِها المنهجَ الوصفيّ لمناسبته طبيعةَ الدّراسة. وتكوّنتْ عيّنة الدّراسة من (219) طالباً. ولجمع البيانات، أعدّ الباحثُ أداةَ الدّراسةِ وهي مقياسُ لقياسِ اتّجاه طلاب الصّفوف العُليا نحو القراءة، وكشفتِ النّتائج: أن مستوى اتّجاه الطّلاب في الصّفوف

العُليا من المرحلة الابتدائيّة نحو القراءة جاءت بمستوى مرتفع، كما بيّنت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعاً للمرحلة الابتدائيّة.

في حين هدفت دراسة المرعبة (2023) التّعرّف إلى استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ ودورها في تحسين الفهم القرائيّ للطّلاب ذوي صعوبات التّعلّم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأسلوب المراجعة النظرية، وقد تمّ استخدام قواعد البيانات الإلكترونيّة التّالية في البحث عن الأدبيّات ذاتِ الصلة (Google Scholar, ERIC, ProQuest, EBSCO) ثمّ تمّ مراجعة الأدبيّات وتحليلها. وقد أظهرتْ نتائج الدّراسة أنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ من أهم الاستراتيجيّات الفعّالة لتنمية للفهم القرائيّ لذوي صعوبات التّعلّم؛ والّتي من خلالها يتمّ التّفاعل بين القارئ والنّص بشكل فعّال، وأنّ تشجيع الطّلاب على طرح أسئلةٍ على أنفسهم أثناءَ عمليّة التّعلّم من أكثر الطّرق فعاليّة لتحسين فَهمهم للموضوع الجديد المراد تعلّمه، وأيضاً من نتائج الدّراسة فاعليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ لدى طُلّاب ذوي صعوبات التّعلّم في مُختلفِ الأعمارِ والمراحل الدّراسيّة والّتي من خلالها يتمكّن هؤلاء الطّلاب من فَهم النّص المقروء وتحديد الأفكار الرّئيسةِ به والّتفاصيل وصولاً إلى مرحلة الاستنتاجات من النّص ،وللمعلّم دورٌ في تفعيل الاستراتيجيّة وَفق عددٍ من الخطواتِ.

وقام حمد وبني عبد الرّحمن (Hamad & Baniabdelrahman, 2023) بدراسة هدفت التّعرّف على تأثير استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على فهم القراءة في اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة لدى طلبة الصّفّ العاشر في إربد بالأردن، اتّبعت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (50) طالباً تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة بالتّساوي، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى الغلبان (2019) دراسة هدفت إلى التّحقّق من أثر توظيف استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طالبات الصّفّ الرّابع الأساسيّ، واتّجاهات الطّالبات نحو استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ استخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ ذي التّصميم القبلي البعدي لمجموعتين مستقلتين، وتمثّلت أدوات الدّراسة بقائمة مهارات الفهم القرائيّ، واختبار الفهم القرائيّ، ومقياس الاتّجاه نحو استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، واختارت الباحثة مدرسة الفخاري المشتركة بغزّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من مجموعتين الأولى تجريبيّة تكوّنت من (38) طالبة، الثّانية مجموعة ضابطة تكوّنت من (38) طالبة، وتوصّلت الدّراسة: إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات طالبات المجموعة الضّابطة ومتوسّطات درجات طالبات المجموعة التّجريبيّة في اختبار الفهم القرائي البعدي، لصالح طالبات المجموعة التّجريبيّة، وتبيّن أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات طالبات المجموعة الضّابطة

ومتوسّطات درجات طالبات المجموعة التّجريبيّة في التّطبيق البعدي لمقياس الاتّجاه نحو استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، ولصالح طالبات المجموعة التّجريبيّة.

وجاءت دراسة عبد الجواد (2017) بهدف التّعرّف إلى أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في الفهم القرائيّ، والدّافعيّة نحو القراءة ومفهوم الذّات لدى طالبات الصّفّ الثّامن الأساسيّ، واستخدم الباحث المنهج التّجريبيّ، كما اختار عيّنة عشوائيّة قدرها (90) طالبة، وقام الباحث ببناء الأدوات التّاليّة: قائمة مهارات الفهم القرائيّ؛ واختبار الفهم القرائيّ، ومقياس الدّافعيّة نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذّات. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطي درجات طالبات المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة، في التّطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائيّ، لصالح المجموعة التّجريبيّة، وكذلك وجود فروق في الدّرجة الكليّة لمقياس الدّافعيّة نحو القراءة، ومقياس مفهوم الذّات لصالح المجموعة التّجريبيّة أيضاً.

وكذلك أجرى السّعود (2016) دراسة هدفت التّعرّف إلى أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ والاتّجاه نحو القراءة لدى طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن، وقد اتّبعت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (65) طالبة وُزّعن على مجموعتين: وقد بلغ عدد أفراد المجموعة التّجريبيّة (31)، و(34) طالبة مثّلن المجموعة الضّابطة، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحثة أداتيّ الدّراسة وهما: اختبارا في مهارات الاستيعاب القرائيّ، وقد بيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات طالبات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ ولصالح المجموعة التّجريبيّة، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات طالبات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس الاتّجاهات نحو القراءة ولصالح المجموعة التّجريبيّة.

2. 2. 2 الدّراسات الأجنبيّة:

أجرى باريتو وآخرون (Barreto et al., 2025) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير التّساؤل الذّاتيّ كاستراتيجيّة على تعلّم النّصوص الأدبيّة باللّغة الإنجليزيّة، اتّبعت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (34) طالباً وطالبة من الدّورة الثّالثة من برنامج اللّغات في سيزار فاليجو بإسبانيا، وتمّ تقسيم الطّلبة إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبيّة، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والضّابطة، لصالح المجموعة التّجريبيّة، أي أنّه يؤثّر طرح الأسئلة الذّاتيّة كاستراتيجيّة تعلّم بشكل كبير على اكتساب اللّغة الإنجليزيّة كلغة ثانية.

وكذلك جاءت دراسة سروت وآخرون (Sarwat et al., 2024) بهدف التّعرف على تأثير استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي على مهارات فهم القراءة لدى طلبة المستوى العاديّ في الباكستان،

اتّبعت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) طالباً وطالبة من مدرسة (FFC Grammar School and Coll) في الباكستان، تمّ تقسيمهم إلى مجموعة تجريبيّة، وأخرى ضابطة، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، ممّا يدلّ على أنّ تطبيق استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ أدّى إلى تحسين فهم النّصوص المعقّدة بين الطّلاب في هذه المجموعة.

كما هدفت دراسة سريبراتومارك وسايفه (Sripratumrak & Saifah, 2024) التّعرف إلى فعالية استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تطوير فهم القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة، اتّبعت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبيّ ذو المجموعة الواحدة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (36) طالباً وطالبة من الصّف السّادس في إحدى المدارس الخاصّة في منطقة بانكوك في تايلاند، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ متوسط الدّرجات الكليّة لفهم المقروء بعد التّجربة كان أعلى بشكل ملحوظ ممّا كان عليه قبل التّجربة.

وقام روهماداني (Rohmadhani, 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين فهم المقروء لدى طلبة الصّف الحادي عشر، اتّبعت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبيّ ذو المجموعة الواحدة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (24) طالب وطالبة من مدرسة (SMA Negeri 4 Malang) في إندونيسيا، وقد تمّ تطبيق اختبار قبلي وبعدي على هذه المجموعة، أظهرت نتائج الدّراسة تحسّناً عن نتيجة الاختبار البعدي، وأنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ تؤثّر بشكل كبير على فهم القراءة لدى طلبة الصّف الحادي عشر.

وأجرى عزمي وعثمان (Azmi & Usman, 2021) دراسة هدفت إلى التّعرّف على فعاليّة استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على فهم القراءة لدى طلبة الصّف الثّامن في مدرسة (MTs DDI Soni) في إندونيسيا، اتّبعت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبيّ، وتمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة العنقوديّة بحيث تكوّنت من (40) طالب وطالبة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعة تجريبيّة وأُخرى ضابطة، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فعاليّة لاستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تحسين فهم القراءة لدى طلبة الصّفّ الثّامن.

وهدفت دراسة أيو (Ayu, 2021) إلى معرفة أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على مهارة فهم المقروء لدى طلبة الصّفّ التّاسع في مدرسة (SMP N 3 Bukitkemuning) في إندونيسيا، اتّبعت الدّراسة التّصميم شبه التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (62) طالباً وطالبة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعة تجريبيّة وضابطة، وأظهرت النّتائج أنّ هناك تأثير لاستخدام استراتيجيّة السّؤال الذّاتيّ على فهم الطّلاب للقراءة.

2. 2. 3 التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

قامت الباحثة بالرّجوع إلى عدد من الدّراسات السّابقة، والّتي كانت في مجملها قد سلّطت الضّوء على مواضيع التّساؤل الذّاتيّ، فهم المقروء، والاتّجاه نحو القراءة، وبعد مراجعة الدّراسات تبيّن الآتي:

تتّفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة موسى وآخرون (2024) ودراسة الزّهراني (2024) ودراسة المرعبة (2023)، ودراسة حمد وبني عبد الرّحمن (Hamad & Baniabdelrahman, 2023) باريتو وآخرون (Barreto et al., 2025) دراسة سروت وآخرون (Sarwat et al., 2024) دراسة سريبراتومارك وسايفه (Sripratumrak & Saifah, 2024) روهماداني (Rohmadhani, 2021) عزمي وعثمان (Azmi & Usman, 2021) دراسة أيو (Ayu, 2021) الّتي بحثت فعاليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية الفهم القرائيّ.

وكذلك تتّفق مع دراسة الغلبان (2019) ودراسة الغلبان (2019) دراسة عبد الجواد (2017) ودراسة السّعود (2016) الّتي بحثت في تأثير استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية مهارات الفهم القرائيّ والاتّجاه نحو القراءة.

في حين تختلف مع دراسة الزّهراني والسّلمي (2024) الّتي اقتصرت البحث في اتّجاه الطّلبة نحو القراءة.

وتتّفق الدّراسة الحاليّة من حيث عيّنة الدّراسة مع دراسة موسى وآخرون (2024) باريتو وآخرون (Barreto et al., 2025) دراسة سروت وآخرون (Sarwat et al., 2024) دراسة سريبراتومارك وسايفه (Sripratumrak & Saifah, 2024) روهماداني (Rohmadhani, 2021) عزمي وعثمان (Azmi & Usman, 2021) دراسة الغلبان (2019) ودراسة الغلبان (2019) دراسة عبد الجواد (2017) ودراسة السّعود (2016) الّتي تمّ تطبيقها على طلبة المدارس.

وتختلف مع دراسة الزّهراني (2024) الّتي تمّ تطبيقها على متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أُخرى، ودراسة المرعبة (2023) الّتي تمّ تطبيقها على عيّنة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، ودراسة حمد وبني عبد الرّحمن (Hamad & Baniabdelrahman, 2023) الّتي تمّ تطبيقها على الطّلبة متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة

وتتّفق الدّراسة الحاليّة من حيث تصميم الدّراسة مع دراسة موسى وآخرون (2024) ودراسة الزّهراني (2024) ودراسة حمد وبني عبد الرّحمن (Hamad & Baniabdelrahman, 2023) ودراسة الغلبان (2019) دراسة عبد الجواد (2017) ودراسة السّعود (2016) باريتو وآخرون (Barreto

et al., 2025) دراسة سروت وآخرون (Sarwat et al., 2024) عزمي وعثمان (Azmi & Usman, 2021) الّتي اتّبعت التّصميم شبه التّجريبيّ ذو المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.

في حين تختلف دراسة سريبراتومارك وسايفه (Sripratumrak & Saifah, 2024) روهماداني (Rohmadhani, 2021) شبه التّجريبيّ ذو المجموعة الواحدة، دراسة المرعبة (2023) الّتي اتّبعت أسلوب المراجعة النّظريّة، وتختلف مع دراسة الزّهراني والسّلمي (2024) الّتي اتّبعت المنهج الوصفيّ.

يتبيّن ممّا سبق أنّ الدّراسة الحاليّة جاءت مكمّلة لما سبقها من دراسات، فقد استفادت الباحثة من هذه الدّراسات السّابقة في تحديد مشكلة الدّراسة وأبعادها، وكذلك تصميم أدوات الدّراسة.

وتتميّز هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في تطبيقها على مجموعة من طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ، وفق المنهاج الفلسطينيّ الحديث في العام 2025.

ولأنّها من الدّراسات القليلة الّتي تناولت هذه الاستراتيجيّة في علاج ضعف الفهم القرائيّ عند الطّلبة في فلسطين بشكل عام ، وفي مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل بشكل خاص.

وفي نظر الباحثة هي محاولة جديدة وحثيثة لعلاج مشكلة كبيرة في مدارسنا ، ضعف الفهم القرائي عند الطلبة .

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يُبيّن هذا الفصل توضيحاً لمنهج الدّراسة، وكذلك بياناً لوصف مجتمع الدّراسة، وعيّنة الدّراسة، وتوضيحاً لطريقة اختيارها، كما اشتمل هذا الفصل على توضيحٍ للأدوات الّتي تمّ اعتمادها وبناؤها خصيصاً لهذه الدّراسة، وتوضيح لكيفيّة التّحقق من صدق وثبات هذه الأدوات، وكما شمل هذا الفصل الإجراءات الّتي قامت بها الباحثة في إطار تنفيذ وإجراء الدّراسة، ومتغيّراتها، وتوضيح المعالجة الإحصائيّة الّتي تمّ استخدامها بغرض تحليل البيانات واستخراج النّتائج الإحصائيّة.

3. 1 منهج الدّراسة:

اتَبعت الباحثة في هذه الدّراسة المنهج "التّجريبيّ"، والتّصميم شبه التّجريبيّ، وذلك لاستقصاء أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين، لمناسبته لمثل هذا النّوع من الدّراسات.

3. 2 مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مديريّة تربيّة وتعليم جنوب الخليل، خلال الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ 2024–2025، وقد بلغ عددهم (4455)، منهم (2084) طالباً، و(2371) طالبةً بحسب الإحصاءات الرّسمية في مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل للعام الدّراسي 2024–2025.

3. 3 عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بطريقةٍ قصديّةٍ في الاختيار وعشوائيّة في التّعيين، حيث تمثّلت بمدرسة ذكور الخوارزمي الأساسيّة ومدرسة بنات الأقصى الأساسيّة من مدارس مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل؛ وذلك لمناسبة عدد الشّعب مع إمكانيّة تطبيق الدّراسة، وحتّى تتمكّن الباحثة من متابعة وتنفيذ إجراءات الدّراسة، وتقديم المساعدة للمعلّمين –في حال كان هناك حاجة–، وقد تمّ تعيين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في المدارس (عيّنة الدّراسة) بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، ويوضّح الجدول(1.3) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة على المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، والمجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة.

الجدول (1.3): توزيع أفراد العيّنة على المجموعتين التّجريبية والضّابطة.

المجموعة	الجنس	العدد	المجموع
التّجريبيّة	ذكر	28	69
	أنثى	41	
الضّابطة	ذكر	28	69
	أنثى	41	
المجموع			138

3. 4 دليل المعلّم:

بعد اطّلاع الباحثة على الأدب التّربويّ الخاص استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ مثل دراسة الغلبان (2019)، ودراسة السعود (2016) والتّعرف على الهدف من الاستراتيجيّة ومراحلها وخطواتها، ولإعداد دليل المعلّم قامت الباحثة باتّباع الخطوات الآتية:

1) إعداد دليل المعلّم

وقد احتوى دليل المعلّم على المكوّنات الآتية:

المقدمة: وتمثّل تمهيداً للموضوع، وسبب اختيار الباحثة لهذه الاستراتيجيّة لتطبيقها، وأهميّتها والفكرة منها.

التّعريف بالاستراتيجيّة: وشملت توضيحاً لمفهوم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، ومراحلها، وماذا تعني كل مرحلة، وتوضيح دور المعلّم وما يترتّب عليه القيام به في كلّ مرحلة.

الخطوات الإجرائيّة لتنفيذ الحصّة الدّراسيّة من خلال استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي: وشملت تخطيطاً تفصيليّاً للوحدتين الدّراسيتين الثّالثة والرّابعة من كتاب اللّغة العربيّة في الفصل الدّراسي الثّاني، مقسّمة كل وحدة إلى (9) حصص دراسيّة على النّحو الآتي:

1) الاستماع – 1 حصّة دراسيّة
2) القراءة – 2 حصّة دراسيّة
3) المحفوظات – 2 حصّة دراسيّة
4) القواعد اللُّغويّة – 1 حصّة دراسيّة
5) الإملاء – 1 حصّة دراسيّة
6) الخط – 1 حصّة دراسيّة
7) التّعبير – 1 حصّة دراسيّة

وذلك وَفق استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، كما اشتمل على تحديد أهداف الدّرس، والوسائل التّعليميّة المساندة للمعلّم في تدريس الحصّة، بحيث تمّ تخطيط وتحضير هذه الدّروس بناءً على مراحل تنفيذ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ الاستراتيجيّة بدءاً من التّمهيد قبل بدء الدّرس، حتّى مرحلة التّقويم بعد انتهاء الدّرس.

وبعد إعداد الباحثة لدليل المعلّم في صورته الأولى قامت بعرضه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أساليب التّدريس، من أساتذة جامعات، ومشرفين تربويّين، ومعلّمي اللّغة العربيّة ممّن لديهم خبرة في هذا المجال، وتمّ إرفاق أسمائهم في(ملحق رقم1) بإرسال طلب للتّحكيم لكلّ منّهم (ملحق رقم2)، وذلك بهدف التّحقق من مدى ملاءمة الدّروس الإجرائيّة المُخطّطة ومراجعتها من حيث سلامة اللّغة والصّحة العلميّة ومناسبتها مع المحتوى التّعليميّ المُقرّر، ولقد قامت الباحثة بإجراء التّعديلات المُشار إليها من قبل المُحكّمين في ضوء اقتراحاتهم وملاحظاتهم، حتّى أصبحَ الدّليل جاهزاً للتّطبيق على عيّنة الدّراسة كما هو واضح في (ملحق رقم4).

3. 5 أدوات الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة والّتي تمثّلت في التّعرف إلى أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاههم نحو القراءة في فلسطين، قامت الباحثة بتحديد الوحدة الثّالثة والوحدة الرّابعة، من كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّابع؛ لتدريسها باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، ثمّ قامت الباحثة بإعداد أدوات الدّراسة، وتمثّلت في:

1- اختبار مهارات الفهم القرائيّ.
2- استبانة اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة.

وفيما يأتي عرضٌ تفصيليّ لكلّ أداة من الأدوات:

■ **اختبار مهارات الفهم القرائيّ:**

- **الهدف من الاختبار، يهدف هذا الاختبار إلى:**

1. قياس مدى اكتساب طلبة الصّف السّابع (عيّنة الدّراسة) لمهارات الفهم القرائيّ (الفهم الحرفيّ، الفهم الاستنتاجيّ، الفهم التّذوقيّ، الفهم النّقديّ، الفهم الإبداعيّ) لمادة اللّغة العربيّة.
2. استقصاء فعاليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ.

- **أبعاد الاختبار:**

قامت الباحثة بتحديد خمسة أبعاد للاختبار وهي: (الفهم الحرفيّ، الفهم الاستنتاجيّ، الفهم التّذوقيّ، الفهم النّقديّ، الفهم الإبداعيّ)، وذلك من خلال اعتماد نصوص في اللّغة العربيّة، الأول نصّ أدبيّ، والثّاني نصّ علميّ، وبما يتناسب مع طبيعة منهاج اللّغة العربيّة للصّف السّابع الأساسيّ، وقد تمّ صياغة الاختبار بحيث يتضمّن نوعين من الأسئلة وهما أسئلة الاختيار من متعدّد وأسئلة المقال القصير الّتي تتطلّب إنتاج الإجابة، وتمّ توزيعها على أبعاد الاختبار على النّحو الآتي:

- أسئلة الفهم المباشر: وتهدف إلى قياس قدرة الطّالب على: استرجاع المعلومات الموجودة بشكل صريح ومباشر في النّص.
- أسئلة الفهم الاستنتاجيّ: وتهدف إلى قياس قدرة الطّالب على: استخلاص معلومات أو معانٍ غير مذكورة صراحة في النّص بالاعتماد على الأدلّة المتوفّرة.
- أسئلة الفهم التّذوقيّ: وتهدف إلى قياس قدرة الطّالب على: التّفاعل عاطفيّاً، وجماليّاً مع النّص، والتّأثّر الشّخصيّ به.
- أسئلة الفهم النّقديّ: وتهدف إلى قياس قدرة الطّالب على: تقييم النّص بشكلٍ موضوعيّ وتحليليّ.
- أسئلة الفهم الإبداعيّ: وتهدف إلى قياس قدرة الطّالب على: استخدام المعلومات والأفكار المستخلصة من النّص لإنشاء شيء جديد بطريقة مبتكرة.

- **تصحيح الاختبار:**

تمّ تصحيح الاختبار بأن خُصّص لكل سؤال علامة تتناسب مع طبيعة السّؤال وحجم الإجابة عنه، وقد تمّ تقسيم أسئلة الدّراسة وفقاً لمهارات الفهم القرائيّ، وكانت على النّحو الآتي: أسئلة الفهم الحرفيّ (9 علامات)، أسئلة الفهم الاستنتاجيّ (7 علامات)، أسئلة الفهم التّذوقيّ (10 علامات)، أسئلة الفهم النّقديّ (8 علامات)، الفهم الإبداعيّ (8 علامات)، بحيث تراوحت درجات الإجابات الصّحيحة لكل سؤال بين (0.5–2) علامة، والإجابة غير الصّحيحة تأخذ درجة (0)، وكانت الدّرجة الكليّة للاختبار (40 علامة).

- **صدق الاختبار:**

للتّأكد من صدق الاختبار، قامت الباحثة بعرض الاختبار بشكله الأوليّ على عدد من المُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وهم: من أساتذة جامعات من ذوي الخبرة والاختصاص، ومشرفي ومعلّمي اللّغة العربيّة، الموضّحة أسماؤهم في (ملحق رقم 1)، وذلك بغرض التّأكد من الاختبار، ومراجعة فقراته، والحكم عليها من حيث سلامتها اللّغوية، وملاءمتها العلميّة، ومدى قياس فقرات هذا الاختبار للهدف المرجوّ منها، وفي ضَوء هذه الآراء والملاحظات تمّ إجراء التّعديلات المناسبة، ليظهر الاختبار في صورته النّهائية كما هو موضّح في (ملحق رقم3).

- **التّجريب الاستطلاعيّ للاختبار:**

قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائيّ على عيّنة استطلاعيّة تكوّنت من (28) من طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مدرسة (طه الرجعي) وهي من خارج عيّنة الدّراسة الفعليّة، وكان الهدف من التّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة ما يأتي:

- **تحديد زمن الاختبار:** قامت الباحثة بأخذ الوسط الحسابيّ لزمن تقديم الطّلاب من العيّنة الاستطلاعيّة لحساب زمن تقديم الاختبار، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

زمن الإجابة عن الاختبار= زمن إجابة أول طالب + زمن إجابة آخر طالب

2

زمن الإجابة عن الاختبار= $\frac{50 + 30}{2}$

فكانت المدّة الزّمنيّة الّتي استغرقها الطّلبة للإجابة تُساوي (40) دقيقة.

- **التّحقّق من ثبات الاختبار:**

قامت الباحثة بتطبيق الدّراسة على عيّنة استطلاعيّة، ومن ثمّ تمّ حساب معامل الثّبات لاختبار مهارات الفهم القرائيّ بإعادة تطبيق الاختبار على نفس العيّنة الاستطلاعيّة مرّة أخرى، مع وجود فاصل زمنيّ مدّته (15) يوماً، قامت بعدها الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطّلبة في التّطبيق الأول للاختبار ودرجاتهم في التّطبيق الثّاني لنفس الاختبار، وذلك كما هو موضّح في الجدول (2.3) .

الجدول (2.3) ثبات اختبار مهارات الفهم القرائيّ بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

المقياس	معامل ارتباط بيرسون	الدّلالة الإحصائيّة
الفهم الحرفيّ	0.744**	0.000
الفهم الاستنتاجيّ	0.737**	0.000
الفهم التّذوقيّ	0.735**	0.000
الفهم النّقديّ	0.797**	0.000
الفهم الإبداعيّ	0.808**	0.000
الدّرجة الكليّة	0.910**	0.000

يتبيّن من الجدول (2.3) أنّ نتيجة معامل ارتباط بيرسون لأبعاد اختبار مهارات الفهم القرائيّ تراوحت بين (0.735–0.808) وبلغت عند الدّرجة الكليّة لاختبار الفهم القرائيّ الأساسيّ (0.910)، وهي قيمة ثبات عالية ومقبولة لغرض الدّراسة.

- **تصحيح أسئلة الاختبار:**

بعد إجابة الطّلبة على الاختبار، قامت الباحثة بجمع الأوراق، ومن ثمّ تصحيحها وَفق نموذج الإجابة في ملحق رقم (6).

- **استبانة اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة**

- **الهدف من الاستبانة، تهدف هذه الاستبانة إلى:**

1. قياس اتّجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة في فلسطين.
2. استقصاء فعاليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين اتّجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة في فلسطين.

- **تصميم الاستبانة:**

قد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة من خلال:

1. الرّجوع إلى الإطار النّظريّ، والأدبيّات السّابقة الّتي تناولت اتّجاهات الطّلبة نحو قراءة اللّغة العربيّة، كما في دراسة (الغلبان، 2019) ودراسة (السعود، 2016).
2. القيام بإعداد الاستبانة بشكلها الأوليّ، وقد راعت فيها الباحثة صياغة الفقرات، ومحتواها باستخدام العبارات اللّغوية البسيطة، والقصيرة، وقد اشتملت الاستبانة بشكلها الأوليّ على (20) فقرة.
3. قامت الباحثة بعرض الاستبانة بشكلها الأوليّ على المشرف لإبداء رأيه، وتعديلهما بناء على ملحوظاته وآرائه.

4. قامت الباحثة بعد ذلك، بعرض الاستبانة على مجموعة من ذوي الاختصاص في الجامعات الفِلَسطينيّة، والّذين لهم اهتمامات في هذا الميدان، والأخذ بملاحظاتهم، وآرائهم الّتي طرحوها.

حيث تكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة، من (20) كما هو موضح في **(ملحق رقم3)**.

وقد تمّ تصميم الاستبانة من خلال استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وتقدير استجابة المبحوثين على فقرات الاستبانة.

- **صدق الاستبانة:**

للتّأكد من صدق الاستبانة، قامت الباحثة بعرض الاختبار بشكله الأوليّ على عدد من المُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وهم: من أساتذة جامعات من ذوي الخبرة والاختصاص، ومشرفي ومعلّمي اللّغة العربيّة، الموضّحة أسماؤهم في (ملحق رقم 1)، وذلك بغرض التّأكد من الاستبانة، ومراجعة فقراتها، والحكم عليها من حيث سلامتها اللّغوية، وملاءمتها العلميّة، ومدى قياس فقرات هذه الاستبانة للهدف المرجوّ منها، وفي ضوء هذه الآراء والملاحظات تمّ إجراء التّعديلات المناسبة، ليظهر الاختبار في صورته النّهائيّة كما هو موضّح في (ملحق رقم3).

- **التّجريب الاستطلاعيّ للاستبانة:**

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعية تكوّنت من (28) من طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مدرسة (طه الرّجعي) وهي من خارج عيّنة الدّراسة الفعليّة، وكان الهدف من التّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة ما يأتي:

- **التّحقّق من الثّبات:**

قامت الباحثة بتطبيق الدّراسة على عيّنة استطلاعيّة، ومن ثمّ تمّ حساب معامل الثّبات للاستبانة بإعادة التّطبيق على نفس العيّنة الاستطلاعيّة مرة أخرى، مع وجود فاصل زمنيّ مدّته (15) يوماً، قامت بعدها الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات الطّلبة في التّطبيق الأول للاستبانة ومتوسطاتهم الحسابيّة في التّطبيق الثّاني لنفس الاختبار، وقد بلغت نتيجة معامل ارتباط بيرسون (0.646) وهي قيمة ثبات مقبولة لغرض الدّراسة.

3. 6 إجراءات تطبيق الدّراسة:

اتّبعت الباحثة الإجراءات الآتية خلال تطبيق الدّراسة:

- الاطّلاع على عدد من الأدبيّات التّربويّة والدّراسات السّابقة ذات العلاقة المباشرة الّتي تناولت استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، واتّجاهات الطّلبة نحو القراءة.

- تحديد أبعاد مهارات الفهم القرائيّ والّتي يمكن تنميتها في مادة اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ.
- إعداد دليل المعلّم من خلال الاستناد إلى المنهاج الدّراسيّ المعتمد للّغة العربيّة للصّف السّابع الأساسيّ خلال الفصل الثّاني من العام 2024-2025.
- إعداد أدوات الدّراسة (اختبار مهارات الفهم القرائيّ، استبانة اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة)، والتّحقق من صدق أدوات الدّراسة، من خلال عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات وذوي الخبرة والاختصاص، وبعد ذلك إجراء التّعديلات الّتي أوصوا بها لتحقيق الهدف المرجوّ منها.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس (ملحق رقم5)، موجّه إلى مديريّة التّربية والتّعليم، للحصول على إذن لتطبيق الدّراسة، ومن ثمّ الحصول على إذن من المديريّة لتطبيق الدّراسة والبدء بتطبيق الاستراتيجيّة.
- تطبيق أدوات الدّراسة على عيّنة استطلاعيّة من مجتمع الدّراسة وهي من خارج عيّنة الدّراسة الفعليّة، وذلك بهدف تحديد زمن الإجابة اللّازمة على الاختبارين، والتّأكد من سلامة الفقرات ومدى وضوحها، إضافة إلى تدوين استفسارات وأسئلة الطّلبة حول الأدوات.
- تحديد المدارس المُراد تطبيق الدّراسة فيها بطريقةٍ قصديّةٍ، وبعد ذلك الاجتماع مع مديري هذه المدارس، والمعلّمين والمعلّمات المتعاونين في تنفيذ الاستراتيجيّة، وذلك لشرح وتوضيح الهدف من الدّراسة، وإجراءاتها، وتعيين الشّعب الضّابطة والشّعب التّجريبيّة بطريقة عشوائيّة، قامت بعدها الباحثة بتوزيع دليل المعلّم على المعلّمين المطلوب منهم تطبيقها على الشّعب التّجريبيّة، وتدريبهم على تطبيق الاستراتيجيّة من خلال لقاءات متعدّدة معهم.
- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبليّ على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، ومن ثمّ تصحيحه ورصد نتائجه.
- قامت الباحثة بتدريب المعلّمين في المدرستين على الاستراتيجيّة، وتوضيح خطواتها.
- تنفيذ الاستراتيجيّة على المجموعة التّجريبيّة في المدرستين، وفي نفس الوقت.
- إعادة تطبيق الاختبارين البعدي على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، وذلك في نفس الوقت وفي نفس اليوم في المدرستين.
- قامت الباحثة بجمع البيانات وتنظيمها بهدف إخضاعها للمعالجة الإحصائيّة المناسبة، واستخراج النّتائج من تطبيق الدّراسة، والعمل على تفسيرها.
- كتابة التّعليقات على النّتائج والتّوصيات والمقترحات المُتاحة، ليتمّ الاستفادة منها من قِبل الباحثين الآخرين.

3. 7 متغيّرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات الآتية:

المتغيّرات المستقلّة:

1) طريقة التّدريس ولها مستويان (التّدريس من خلال استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، التّدريس بالطّريقة الاعتياديّة).
2) الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).

المتغيّرات التّابعة:

1) مهارات الفهم القرائيّ: (الفهم الحرفيّ، الفهم الاستنتاجيّ، الفهم التّذوقيّ، الفهم النّقديّ، الفهم الإبداعيّ).
2) اتّجاهات الطّلبة نحو قراءة اللّغة العربيّة.

3. 8 تصميم الدّراسة:

استخدمت الباحثة التّصميم التّجريبيّ لمناسبته أغراض الدّراسة، كما هو موضّح:

C: O1 O2 O1 O2

E: O1 O2 X O1 O2

حيث أنّ:

C: هي المجموعة الضّابطة.

E: هي المجموعة التّجريبيّة.

O1: هو اختبار مهارات الفهم القرائيّ.

O2: هو استبانة اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة.

X: المعالجة التّجريبيّة وهي التّدريس وفق استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي.

3. 9 المعالجات والأساليب الإحصائيّة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات والأساليب الإحصائيّة المناسبة لتحقيق أهداف الدّراسة بعد التّحقق من مناسبتها، وتوافر شروطها، وقد تمّ تطبيق هذه الاختبارات، والإحصاءات الوصفيّة والاستدلاليّة باستخدام برنامج الرّزم الإحصائيّة (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدّراسة، وهي كالآتي:

- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثّبات لفقرات الاختبار.

- حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات كلّ طالب في المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة.
- استخدام اختبار تحليل التّباين المصاحب الثّنائيّ (ANCOVA) لمقارنة متوسّطات علامات الطّلبة والإجابة عن أسئلة الدّراسة.
- استخدام مربع إيتا الإحصائيّ لحساب حجم الأثر لفعاليّة طريقة التّدريس، وذلك حسب المقياس المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر (مربع ايتا) لكلّ مقياس من مقاييس حجم الأثر والّتي حدّدها كوهين (Cohen, 1988) كما يأتي:
  - ضعيف ($0.01 \leq \eta^2 < 0.06$).
  - متوسط ($0.06 \leq \eta^2 < 0.14$).
  - كبير ($\eta^2 \geq 0.14$).

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضاً للنّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، والّتي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين، ومعرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس والطّريقة والتّفاعل بينهما.

4. 1 النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الأول:

ما أثر استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الأولى الآتية:

نصّت الفرضيّة الصّفريّة الأولى على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ تُعزى إلى طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما.

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين، وذلك حسب طريقة التّدريس كما هو موضّح في جدول رقم (1.4)، وحسب الجنس كما هو موضّح في جدول رقم (2.4).

جدول (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس.

المهارة	المجموعة (العدد)	الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
		المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الفهم الحرفيّ	الضابطة (69)	3.942	1.970	5.145	2.359
	التجريبية (69)	3.884	1.420	6.551	1.929
الفهم الاستنتاجيّ	الضابطة (69)	2.493	1.410	2.913	1.453
	التجريبية (69)	3.710	1.699	4.058	1.514
الفهم التّذوقيّ	الضابطة (69)	2.594	1.478	2.971	2.572
	التجريبية (69)	3.652	1.756	5.377	2.289
الفهم النّقديّ	الضابطة (69)	3.072	1.630	3.406	2.124
	التجريبية (69)	3.696	1.556	5.551	1.859
الفهم الإبداعيّ	الضابطة (69)	3.101	2.197	3.971	2.183
	التجريبية (69)	3.971	1.609	5.348	1.122
الفهم القرائيّ (كلّي)	الضابطة (69)	15.203	7.212	18.406	8.935
	التجريبية (69)	18.913	6.171	26.884	6.940

يتبيّن من الجدول (1.4) وجود فروق ظاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الطّلبة تُعزى لطريقة التّدريس في اختبار مهارات الفهم القرائيّ، وذلك على النّحو الآتي:

- بلغ المتوسّط الحسابيّ لعلامات المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البعديّ عند الدّرجة الكليّة (26.884) بانحراف معياريّ مقداره (6.940)، بينما أظهرت النّتائج أنّ المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الطّلبة للمجموعة الضّابطة أقل من المتوسّطات الحسابيّة لدرجات المجموعة التّجريبيّة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة في الاختبار البعديّ (18.406) بانحراف معياريّ مقداره (8.935).
- مجال (الفهم الحرفيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للاختبار البعديّ للمجموعة التّجريبيّة (6.551) وهو أعلى من الاختبار البعديّ للمجموعة الضّابطة (5.145).
- مجال (الفهم الاستنتاجيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للاختبار البعديّ للمجموعة التّجريبيّة (4.058) وهو أعلى من الاختبار البعديّ للمجموعة الضّابطة (2.913).
- مجال (الفهم التّذوقيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للاختبار البعديّ للمجموعة التّجريبيّة (5.377) وهو أعلى من الاختبار البعديّ للمجموعة الضّابطة (2.971).
- مجال (الفهم النّقديّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للاختبار البعديّ للمجموعة التّجريبيّة (5.551) وهو أعلى من الاختبار البعديّ للمجموعة الضّابطة (3.406).

- مجال (الفهم الإبداعيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للاختبار البعديّ للمجموعة التّجريبيّة (5.348) وهو أعلى من الاختبار البعديّ للمجموعة الضّابطة (3.971).

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً للجنس كما هو موضّح في جدول رقم (2.4):

جدول (2.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب الجنس.

المهارة	الجنس (العدد)	الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
		المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الفهم الحرفيّ	ذكور (56)	3.500	2.063	5.411	2.147
	إناث (82)	4.195	1.365	6.146	2.299
الفهم الاستنتاجيّ	ذكور (56)	2.607	1.702	3.464	1.572
	إناث (82)	3.439	1.572	3.500	1.604
الفهم التذوقيّ	ذكور (56)	2.589	1.724	3.446	2.264
	إناث (82)	3.488	1.597	4.671	2.885
الفهم النّقديّ	ذكور (56)	3.089	1.587	3.839	1.970
	إناث (82)	3.585	1.617	4.915	2.353
الفهم الإبداعيّ	ذكور (56)	3.179	2.124	4.375	2.041
	إناث (82)	3.780	1.826	4.854	1.715
الفهم القرائيّ (كلّي)	ذكور (56)	14.964	7.493	20.536	8.530
	إناث (82)	18.488	6.187	24.085	9.137

يتبيّن من الجدول (2.4) وجود فروق ظاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الطّلبة تُعزى للجنس في اختبار الفهم القرائيّ، وذلك على النّحو الآتي:

- بلغ المتوسّط الحسابيّ لعلامات الإناث في الاختبار البعديّ (24.085) بانحراف معياريّ مقداره (9.137)، بينما أظهرت النّتائج أنّ المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الطّلبة الذّكور أقل من المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الإناث، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للذّكور في الاختبار البعديّ (20.536) بانحراف معياريّ مقداره (8.530).
- مجال (الفهم الحرفيّ) بلغ المتوسط الحسابيّ للإناث (6.146) وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ للذّكور (5.411) على الاختبار البعديّ.

- مجال (الفهم الاستنتاجيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للإناث (3.500) وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ للذّكور (3.464) على الاختبار البعديّ.
- مجال (الفهم التّذوقيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للإناث (4.671) وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ للذّكور (3.446) على الاختبار البعديّ.
- مجال (الفهم النّقديّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للإناث (4.915) وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ للذّكور (3.839) على الاختبار البعديّ.
- مجال (الفهم الإبداعيّ) بلغ المتوسّط الحسابيّ للإناث (4.854) وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ للذّكور (4.375) على الاختبار البعديّ.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظّاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة لدرجات الطّلبة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الثّنائي المصاحب (ANCOVA) كما يوضّح ذلك جدول رقم(3.4).

جدول (3.4-أ): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لمتغير طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما.

المهارة	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدّلالة المحسوبة	حجم الأثر
الفهم الحرفيّ	المصاحب (القبلي)	206.340	1	206.340	69.102	0.001	
	طريقة التّدريس	**61.734**	**1**	**61.734**	**20.674**	***0.001**	**0.135**
	الجنس	1.634	1	1.634	0.547	0.461	0.004
	الطّريقة ×الجنس	6.892	1	6.892	2.308	0.131	0.017
	الخطأ	397.143	133	2.986			
	المجموع	5419.000	138				
الفهم الاستنتاجيّ	المصاحب (القبلي)	76.102	1	76.102	45.768	0.001	
	طريقة التّدريس	**8.141**	**1**	**8.141**	**4.896**	***0.029**	**0.036**
	الجنس	4.502	1	4.502	2.707	0.102	0.020
	الطّريقة ×الجنس	0.029	1	0.029	0.017	0.895	0.000
	الخطأ	221.150	133	1.663			
	المجموع	2021.000	138				
الفهم التّذوقيّ	المصاحب (القبلي)	164.764	1	164.764	39.130	0.001	
	طريقة التّدريس	**70.818**	**1**	**70.818**	**16.818**	***0.001**	**0.112**
	الجنس	10.502	1	10.502	2.494	0.117	0.018
	الطّريقة ×الجنس	14.199	1	14.199	3.372	0.069	0.025
	الخطأ	560.029	133	4.211			
	المجموع	3410.000	138				

جدول (3.4–ب): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لمتغير طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما.

المهارة	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدّلالة المحسوبة	حجم الأثر
الفهم النّقديّ	المصاحب (القبلي)	191.082	1	191.082	85.808	0.001	
	طريقة التّدريس	**81.293**	**1**	**81.293**	**36.506**	***0.001**	**0.215**
	الجنس	**15.914**	**1**	**15.914**	**7.147**	***0.008**	**0.051**
	الطّريقة ×الجنس	6.832	1	6.832	3.068	0.082	0.023
	الخطأ	296.171	133	2.227			
	المجموع	3468.000	138				
الفهم الإبداعيّ	المصاحب (القبلي)	191.588	1	191.588	121.337	0.001	
	طريقة التّدريس	**22.586**	**1**	**22.586**	**14.304**	***0.001**	**0.097**
	الجنس	0.340	1	0.340	0.215	0.643	0.002
	الطّريقة ×الجنس	0.083	1	0.083	0.053	0.819	0.000
	الخطأ	210.004	133	1.579			
	المجموع	3471.000	138				
الفهم القرائيّ (الكلّي)	المصاحب (القبلي)	5550.274	1	5550.274	293.509	0.001	
	طريقة التّدريس	**659.681**	**1**	**659.681**	**34.885**	***0.001**	**0.208**
	الجنس	0.084	1	0.084	0.004	0.947	0.000
	الطّريقة ×الجنس	34.023	1	34.023	1.799	0.182	0.013
	الخطأ	2515.035	133	18.910			
	المجموع	81949.000	138				

*** يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)**

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر طريقة التّدريس:

يتّضح من جدول (3.4) أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسطي درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين بحسب طريقة التّدريس عند الدّرجة الكليّة بلغت (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك بالنّسبة لجميع مهارات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، النّقديّ، الإبداعيّ) وعليه تُرفض الفرضيّة الصّفريّة الأولى للدّراسة، أي أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين، ولمعرفة اتّجاه تلك الفروق تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لدرجات الطّلبة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في اختبار الفهم القرائيّ، كما يوضّحها جدول رقم (4.4).

جدول (4.4): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ في مقرّر اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس.

المهارة	طريقة التّدريس (العدد)	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة	الخطأ المعياريّ
الفهم الحرفيّ	تجريبيّة (69)	5.940	0.192
	ضابطة (69)	5.713	0.234
الفهم الاستنتاجيّ	تجريبيّة (69)	3.786	0.162
	ضابطة (69)	3.257	0.165
الفهم التّذوقيّ	تجريبيّة (69)	4.883	0.256
	ضابطة (69)	3.355	0.260
الفهم النّقديّ	تجريبيّة (69)	5.206	0.184
	ضابطة (69)	3.619	0.185
الفهم الإبداعيّ	تجريبيّة (69)	5.071	0.155
	ضابطة (69)	4.228	0.156
الفهم القرائيّ (الكلّي)	تجريبيّة (69)	24.942	0.539
	ضابطة (69)	20.338	0.546

يتبيّن من الجدول رقم (4.4) أنّ المتوسّط الحسابيّ المعدّل للطّلبة في المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي عند الدّرجة الكليّة هو (24.942) وهو أكبر من المتوسّط الحسابيّ المعدّل للطّلبة في المجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة، حيث بلغ (20.338)، وكذلك بالنّسبة لجميع مجالات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، النّقديّ، الإبداعيّ) وهو ما يشير إلى أنّ الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التّجريبيّة (الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ).

ولإيجاد أثر استخدم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية مهارات الفهم القرائيّ تمّ إيجاد حجم التّأثير (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) عند الدّرجة الكليّة، والّتي بلغت (0.208) وهذا يدلّ على وجود تأثير كبير لطريقة التّدريس باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مقرّر اللّغة العربيّة.

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر الجنس:

يتّضح من جدول (3.4) أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين بحسب الجنس عند الدّرجة الكليّة بلغت (0.947) وهي قيمة أعلى من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك بالنّسبة لمهارات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، الإبداعيّ) وعليه تقبل الفرضيّة الصّفريّة

الأولى للدّراسة، أي أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لاختلاف الجنس.

في حين بيّنت النّتائج أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم التّذوقيّ لدى طلبة الصّف السّابع بحسب الجنس بلغت (0.008)، وهي أقل من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$).

ولبيان ذلك، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لدرجات الطّلبة حسب جنسهم في اختبار الفهم القرائيّ، كما يوضّحها جدول رقم (5.4).

جدول (4.5): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب الجنس.

المهارة	الجنس (العدد)	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة	الخطأ المعياريّ
الفهم الحرفيّ	ذكور (56)	5.713	0.234
	إناث (82)	5.940	0.192
الفهم الاستنتاجيّ	ذكور (56)	3.712	0.176
	إناث (82)	3.331	0.145
الفهم التّذوقيّ	ذكور (56)	3.827	0.281
	إناث (82)	4.411	0.230
الفهم النّقديّ	**ذكور (56)**	**3.619**	**0.185**
	إناث (82)	**5.206**	**0.184**
الفهم الإبداعيّ	ذكور (56)	4.599	0.169
	إناث (82)	4.701	0.139
الفهم القرائيّ (الكليّ)	ذكور (56)	22.614	0.594
	إناث (82)	22.666	0.487

يتبيّن من الجدول رقم (5.4) أنّ المتوسّط الحسابيّ لنتيجة اختبار مهارات الفهم القرائيّ للإناث هو (22.666) وهو مقارب من المتوسّط الحسابيّ للذّكور على الاختبار حيث بلغ عند الدّرجة الكليّة (22.614)، وهو كذلك بالنّسبة لمجالات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، الإبداعيّ) مما يدلّ على عدم وجود فروق تبعاً للجنس.

كما يتبيّن من الجدول أنّ المتوسّط الحسابيّ لنتيجة اختبار مهارات الفهم النّقديّ للإناث هو (5.206) وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ للذّكور على الاختبار حيث بلغ (3.619)، مما يدلّ على وجود فروق تبعاً للجنس لصالح الإناث.

النّتائج المتعلّقة بالتّفاعل بين الطّريقة والجنس:

تشير نتائج جدول (3.4) أنّ مستوى الدّلالة المحسوبة للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس عند الدّرجة الكليّة هي (0.182)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك بالنّسبة لجميع مجالات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، النّقديّ، الإبداعيّ) أي أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس لطلبة الصّف السّابع لمقياس مهارات الفهم القرائيّ.

4. 2 النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني:

ما أثر استخدام التّساؤل الذّاتي في تنمية الاتّجاه نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، تمّ اختبار الفرضيّة الصّفريّة الثّانية الآتية:

نصّت الفرضيّة الصّفريّة الثّانية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مقياس اتّجاهاتهم نحو القراءة تُعزى إلى طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما.

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة، قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين، وذلك حسب طريقة التّدريس كما هو موضّح في جدول رقم (6.4)، وحسب الجنس كما هو موضّح في جدول رقم (7.4).

جدول (6.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس.

المهارة	المجموعة (العدد)	الاتّجاه القبليّ		الاتّجاه البعديّ	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاتّجاه نحو القراءة (كلّي)	الضابطة (69)	3.417	0.629	3.526	0.698
	التجريبية (69)	3.489	0.565	3.797	0.603

يتبيّن من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة للطّلبة تُعزى لطريقة التّدريس في اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للمجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ عند الدّرجة الكليّة (3.797) بانحراف معياريّ مقداره (0.603)، بينما أظهرت النّتائج أن المتوسّطات الحسابيّة للطّلبة في المجموعة الضّابطة أقل من المتوسّطات

الحسابيّة للمجموعة التّجريبيّة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة في القياس البعديّ (3.526) بانحراف معياريّ مقداره (0.698).

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً للجنس كما هو موضّح في جدول رقم (6.4):

جدول (7.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً للجنس.

المهارة	الجنس (العدد)	الاتّجاه القبليّ		الاتّجاه البعديّ	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاتّجاه نحو القراءة (كلّي)	ذكور (56)	3.351	0.680	3.522	0.526
	إناث (82)	3.579	0.778	3.718	0.572

يتبيّن من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة للطّلبة تُعزى للجنس في اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للطّالبات في القياس البعديّ عند الدّرجة الكليّة (3.718) بانحراف معياريّ مقداره (0.572)، بينما أظهرت النّتائج أنّ المتوسّطات الحسابيّة للطّلبة الذّكور أقل من المتوسّطات الحسابيّة للإناث، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ للذّكور في القياس البعديّ (3.522) بانحراف معياريّ مقداره (0.526).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظّاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات الطّلبة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التّباين الثّنائيّ المصاحب (ANCOVA) كما يوضّح ذلك جدول رقم (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسّطات اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لمتغيّر طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما.

المقياس	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدّلالة المحسوبة	حجم الأثر
الاتّجاه نحو القراءة	**المصاحب (القبليّ)**	24.897	1	24.897	103.498	0.000	
	طريقة التّدريس	**1.339**	**1**	**1.339**	**5.566**	***0.020**	**0.040**
	الجنس	0.005	1	0.005	0.021	0.885	0.000
	الطّريقة ×الجنس	0.217	1	0.217	0.903	0.344	0.007
	الخطأ	31.994	133	0.241			
	المجموع	1911.071	138				

*** يوجد فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)**

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر طريقة التّدريس:

يتّضح من جدول (8.4) أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين بحسب طريقة التّدريس عند الدّرجة الكليّة بلغت (0.020) وهي قيمة أقل من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تُرفض الفرضيّة الصّفريّة الثّانية للدّراسة، أي أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين، ولمعرفة اتّجاه تلك الفروق تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لدرجات الطّلبة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في اتّجاهات الطّلبة، كما يوضّحها جدول رقم (9.4).

جدول (9.4): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في مقرّر اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس.

المهارة	طريقة التّدريس (العدد)	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة	الخطأ المعياريّ
اتّجاهات الطلبة	تجريبيّة (69)	3.762	0.060
	ضابطة (69)	3.560	0.060

يتبيّن من الجدول رقم (9.4) أنّ المتوسّط الحسابيّ المعدّل للطّلبة في المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ عند الدّرجة الكليّة هو (3.762) وهو أكبر من المتوسّط الحسابيّ المعدّل للطّلبة في المجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة الاعتيادية، حيث بلغ (3.560)، ممّا يشير إلى أنّ الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التّجريبيّة (الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي).

ولإيجاد أثر استخدم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي على تنمية اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة تمّ إيجاد حجم التّأثير (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) عند الدّرجة الكليّة، والّتي بلغت (0.040) وهذا يدلّ على وجود تأثير ضعيف لطريقة التّدريس باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية الاتّجاه نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مقرّر اللّغة العربيّة.

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر الجنس:

يتّضح من جدول (8.4) أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين بحسب الجنس عند الدّرجة الكليّة بلغت (0.885) وهي قيمة أعلى من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تقبل الفرضيّة الصّفريّة الثّانية للدّراسة، أي أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة

($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين.

ولبيان ذلك، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة لدرجات الطّلبة حسب جنسهم في الاتّجاه نحو القراءة، كما يوضّحها جدول رقم (9.4).

جدول (10.4): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لاتّجاه الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب الجنس.

المهارة	الجنس (العدد)	المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة	الخطأ المعياريّ
الاتّجاه نحو القراءة	ذكور (56)	3.655	0.066
	إناث (82)	3.667	0.054

يتبيّن من الجدول رقم (10.4) أنّ المتوسّط الحسابيّ لاتّجاه الطّلبة الإناث نحو قراءة اللّغة العربيّة هو (3.667) وهو مقارب من المتوسّط الحسابيّ للذّكور حيث بلغ عند الدّرجة الكليّة (3.655)، ممّا يدلّ على عدم وجود فروق تبعاً للجنس.

النّتائج المتعلّقة بالتّفاعل بين الطّريقة والجنس:

تشير نتائج جدول (8.4) أنّ مستوى الدّلالة المحسوبة للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس عند الدرجة الكلية هي (0.344)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس لطلبة الصّف السّابع لمقياس الاتّجاه نحو القراءة.

4. 3 ملخّص النتائج:

- وجود فعاليّة لاستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، حيث أظهرت النّتائج وجود فروق في متوسّطي درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين بحسب طريقة التّدريس عند الدّرجة الكليّة ولجميع مهارات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، النّقديّ، الإبداعيّ) وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي.
- بيّنت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة بين متوسّطات درجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لاختلاف الجنس عند الدّرجة الكليّة، ومجالات الفهم القرائيّ (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، الإبداعيّ).
- وجود فعاليّة لاستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية الاتّجاه نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، حيث أظهرت النّتائج وجود فروق في متوسّطي اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين بحسب طريقة التّدريس عند الدّرجة وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام التّساؤل الذّاتيّ.
- بيّنت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة بين متوسّطات اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لاختلاف الجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

1.5 التّمهيد

يتضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج الّتي تمّ التّوصل إليها في الفصل الرّابع في ضَوء أهداف الدّراسة وأسئلتها، وربطها بالدّراسات السّابقة والإطار النّظري، بالإضافة إلى تقديم التّوصيات والمقترحات الّتي من الممكن أن تُسهم في تطوير العمليّة التّعليميّة، خاصّة فيما يتعلّق بتحسين مهارات الفهم القرائيّ واتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة من خلال استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ.

2.5 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل :

السّؤال الأوّل: ما أثر استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس، وطريقة التّدريس، والّتفاعل بينها؟

والذي تمّ تحويله إلى الفرضيّة الصفريّة الّتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في اختبار مهارات الفهم القرائيّ تُعْزى للجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما.

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر طريقة التّدريس:

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات المجموعة التّجريبيّة الّتي دُرّست باستخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، والمجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة ، لصالح المجموعة التّجريبيّة. وقد انعكس ذلك على جميع مهارات الفهم القرائيّ (الفهم

الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّذوقيّ، النّقديّ، الإبداعيّ)، ممّا يدلّ على فعاليّة الاستراتيجيّة في تنمية هذه المهارات لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين. فقد بلغ المتوسّط الحسابيّ للمجموعة التّجريبيةّ في الاختبار البعديّ (26.884) في حين بلغ للمجموعة الضّابطة (18.406)، وهذا الفرق يُشير إلى فعاليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين الفهم القرائيّ بشكل عام.

وترى الباحثة أنّ هذه النّتيجة معقولة، وأنّ ذلك يرجع إلى أنّ استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في التّدريس ساعد في تنشيط عمليّات المعرفة لدى الطّالب والّتي تسبق الدّرس، وذلك من خلال طرحه للأسئلة الذّاتيّة حول موضوع الدّرس، وكان الغرض منها التّعرّف إلى ما لديه من معرفة سابقة حول الموضوع، وإثارة اهتمامه تُجاهه، وهذه الأسئلة خلقت توجّهاً عقليّاً معيّناً لدى الطّالب، ودليلاً له في عمليّة التّعلّم ومعالجة المعلومات.

ثمّ ساعدت هذه الاستراتيجيّة الطّالب أثناء الدّرس على تنظيم معلوماته وتذكّرها، وولّدت لديه أفكاراً جديدة؛ وذلك من خلال أنّ هذه الاستراتيجيّة تحفّز الطّالب على توجيه الأسئلة لنفسه أثناء قيامه بمعالجة المعلومة؛ ممّا يجعله مندمجاً بصورة عميقة مع المعلومات الّتي يتَعلَّمُها، وهو ما يُسهم في زيادة وعيه لعمليّات التّفكير الخاصّة به؛ فإذا لم يتمكّن الطّالب من الإجابة بشكل صحيح على الأسئلة الّتي يتمّ طرحها، فهذا يعني أنّه لا يفهم محتوى النّصّ بشكل واضح وعميق.

إنّ التّساؤل الذّاتي يعزّز التّفاعل الفعّال مع المادّة ويعزّز الفهم من خلال تشجيع الطّلاب على البحث عن إجابات لأسئلتهم أثناء القراءة؛ ذلك أنّ استمرار طرح الأسئلة يساعد على توجيه الطّلبة في القراءة للتّركيز على التّفاصيل والمفاهيم المهمّة.

أمّا في مرحلة ما بعد الدّرس؛ فإنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ تساعد على تنشيط عمليّات ما وراء المعرفة، من خلال طرح الأسئلة، وهذه الأسئلة تساعد الطّلبة على تناول المعلومات وتحليلها، ثمّ تقييمها، وتصحيح ما لديهم من مفاهيم غير صحيحة، وبناء المعنى كنتيجة للتّفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبالتّالي نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف متشابهة.

فاستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ تساعد الطّلبة على مراقبة الفهم وتقييمه، وبالتّالي فهي تساعدهم على تحديد فجوات الفهم، وتعديل استراتيجيّات القراءة الخاصة بهم وفقاً لذلك، ومن جانب آخر تُعزّز استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ الفهم وتُولّد لدى القُرّاء أسئلةً أكثر تعمّقاً؛ فعندما يطرح القرّاء أسئلةً على أنفسهم أثناء القراءة، تزداد احتماليّة فهمهم للمحتوى بشكل أفضل.

كل ذلك عمل على إيجاد جوّ من التّفاعل بين الطّلبة والنّصوص القرائيّة، وتحفيز التّفكير النّقديّ والإبداعيّ عندهم، وزيادة القدرة على الاستيعاب والتّحليل والاستنتاج لديهم، ممّا يعزّز من قدرتهم على بناء فهم عميق لمحتوى النّصوص المقروءة.

وهذا ما أظهرته دراسة الزّهراني (2024) بفاعليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة، وأكدّت أنّ استخدامها يُعزّز الفهم القرائيّ بشكل واضح وملحوظ، وتتفق مع دراسة موسى وآخرون (2024) حمد وبني عبد الرحمن (Hamad & Baniabdelrahman, 2023)، والغلبان (2019)، ودراسة عبد الجواد (2017)، والسعود (2016)، وباريتو وآخرون (Barreto et al., 2025)، ودراسة سروت وآخرون (Sarwat et al., 2024)، ودراسة سريبراتومارك وسايفه (Sripratumrak & Saifah, 2024)، وروهماداني (Rohmadhani, 2021)، وعزمي وعثمان (Azmi & Usman, 2021)، ودراسة أيو (Ayu, 2021).

النّتائج المتعلقة بمتغيّر الجنس:

أمّا بالنّسبة لمتغيّر الجنس، فقد أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لاختلاف الجنس. في حين بيّنت النّتائج وجود فرق بين متوسّطي درجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم التّذوقيّ لدى طلبة الصّف السّابع بحسب الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ تلبّي حاجات كلا الجنسين، وتحديداً في هذه المرحلة العمريّة؛ فتظهر على الطّلبة ذكوراً وإناثاً علامات الفضول، والبحث عن تفسيرات لمعظم الأمور المحيطة حولهم، ومن هنا جاءت هذه الاستراتيجيّة مشبِعة لهذا الفضول، وبمساعدة معلمي الطّلبة وتوجيهاتهم في تطبيقها قبل دراسة النّص، وأثنائه، وبعده، فكان لهذا الأمر أكبر الأثر في ظهور جدوى الاستراتيجيّة على الجنسين، وتُعزى فاعليّة التّساؤل الذّاتيّ إلى خلقها بناءً انفعاليّاً ومعرفيّاً لدى المتعلّم، وتجعله يشعر بمسؤوليّته عن تعليم نفسه، فيصبح أكثر إيجابيّة في عملية التعلّم، وهذا ما ينطبق على الذّكور والإناث .

أمّا عن أسباب تفوّق الإناث على الذكور في استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذاتيّ لتنمية مهارات الفهم النّقدي، فإنّ لدى الإناث ميل إلى التّفوّق في المهارات اللّغوية واللّفظية بشكل عام، ويكون هذا التّفوّق في مراحلَ مبكّرة من نموّهن، هذه المهارات قد تُسهم في قدرتهّن على صياغة الأسئلة بفعاليّة أكبر، وفهم النّصوص بشكل أعمق، ممّا يُعزّز من استخدام التّساؤل الذّاتيّ لديهنّ، وتكون قدرتهنّ على التّعبير عن الأفكار متطوّرة أكثر من الذّكور.

النّتائج المتعلّقة بالتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس:

بيّنت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة للتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس لطلبة الصّف السّابع لمقياس مهارات الفهم القرائيّ.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى طبيعة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، والّتي تقوم بخطوات واضحة ومحدّدة عند تطبيقها على الطّلبة، ويشترك في تنفيذها الطّلبة بالدّرجة نفسها لإنجاحها، ويقوم المعلّم في هذهِ المرحلة بدور المُوجّه والمصحّح لما يقوم به الطّلبة، وبالتّالي فإنّ نجاح الاستراتيجيّة يتطلّب من جميع الطّلبة الالتزام بخطواتها، وهو ما تمّ تنفيذه في المدارس المُستهدفة، وبذلك فإنّ تطبيق استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ كطريقة تدريس جديدة لا تتأثر بجنس الطّالب.

5. 3 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:

والّذي نصُّه: ما أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في اتجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة في اللّغة العربيّة؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما؟

والّذي حوّلته الباحثة إلى الفرضيّة الصّفريّة الآتية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في مقياس اتّجاهاتهم نحو القراءة تُعْزى للجنس وطريقة التّدريس والتّفاعل بينهما.

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر طريقة التّدريس:

بيّنت نتائجُ استبانة اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة وجود تحسّن ملحوظ في اتّجاهات أفراد المجموعة التّجريبيّة مقارنةً بالمجموعةِ الضّابطةِ بعد تطبيق الاستراتيجيّة. حيث أظهرت وجود فروق في متوسّطي اتّجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين نحو القراءة، بحسب طريقة التّدريس.

ويُعزى ذلك –في نظر الباحثة– إلى التّفاعل النّشط الّذي تتيحُه استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، إذ تجعلُ الطّالب محوَر العمليّة التّعليميّة وتدفعُه للمشاركة الفاعلة، ممّا ينعكس إيجاباً على اتّجاهاته نحو القراءة ويزيد من دافعيّته للتّعلّم.

إضافة إلى ذلك، يمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، وطرح الأسئلة قبل القراءة تُعطي انطباعاً إيجابيّاً تُجاه فهم المقروء لدى الطّلاب؛ فتحديد الأسئلة مسبقاً يساعد الطّلبة على تحديد هدف القراءة، وتركيز انتباههم، والتّفكير بعمق أثناء القراءة، ومراقبة فهمهم، كما تُساعد الطّلبة على مراجعة محتوى النّصوص وربطه بمعارفهم السّابقة.

تتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الغلبان (2019) ودراسة عبد الجواد (2017)، ونتائج دراسة السعود (2016)، الّتي أظهرت تأثير وفعاليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية الاتّجاهات نحو القراءة.

النّتائج المتعلّقة بمتغيّر الجنس:

أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة بين متوسّطات اتّجاهات طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لاختلاف الجنس.

وفي رأي الباحثة أنّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ لعبت دوراً مهماً في تقليل الفروق المحتملة بين اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة باختلاف الجنس، من خلال تعزيز الاستقلاليّة والتّحكّم الذّاتيّ، حيث تُعلّم الطّلبة كيف يطرحون الأسئلة على أنفسهم قبل وأثناء وبعد القراءة، ممّا يشجعهم على التّعلّم النّشط والمستقل، سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً.

وعندما يتدّرب الطّلبة على التّساؤل الذّاتيّ، يصبحون أقل اعتماداً على المعلّم أو التّوقّعات الخارجيّة لتوجيه قراءاتهم، فالمعلّم مرشد وموجّه لهم، وهذا يمنحهم حريّة أكبر في استكشاف أنواع مختلفة من النّصوص.

بالإضافة لذلك فإنّ استخدام هذه الاستراتيجيّة وفّر تجربة تعليميّة موحّدة في مجال القراءة، حيث تمّ توحيد أساليب التّعامل مع النّصوص المقروءة، ويجعل عمليّة القراءة أكثر فعاليّة لجميع الطّلبة، سواء كانوا إناثاً أو ذكوراً، ممّا يقلّل من ظهور فروق جوهريّة في اتّجاهاتهم بناءً على جنسهم.

النّتائج المتعلّقة بالتّفاعل بين طريقة التّدريس والجنس:

أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر استخدام استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية اتّجاهات طلبة الصفّ السّابع الأساسيّ نحو القراءة تُعزى للتّفاعل بين كلّ من طريقة التّدريس والجنس.

ويُعزى ذلك –في نظر الباحثة– إلى أنّ هذه الاستراتيجيّة تقوم على طرح الأسئلة، فالأسئلة فيها تُطرح قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها، ممّا يجعل الطّالب يسترجع معارفه السّابقة حول النّص المراد قراءته، ثمّ يبدأ أثناء قراءته للنّص بمساءلة نفسه حول الإجراءات والكيفيّات الّتي يقوم بها للتّعامل مع الموقف، ومدى ملاءمة هذه الإجراءات للإيفاء بمتطلّبات الموضوع، وهنا يظلّ الطّالب ـ ذكراً كان أم أنثى ـ في حماسٍ مستمرّ لإكمال عملية القراءة، وبعد قراءته للنّص تكون مهمّته تقييم النّتائج، ومدى استخدام المعلومات والأفكار التي تمّ التّوصّل إليها.

5. 4 توصيات الدّراسة:

في ضوء النّتائج التي خلصت إليها الدّراسة، تتوجّه الباحثة بالتّوصيات الآتية:

1. تعميم استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تدريس اللّغة العربيّة ومهارات الفهم القرائيّ في المراحل الأساسيّة، لِما لها من أثر إيجابيّ في تنمية المهارات القرائيّة لدى الطّلبة واتّجاهاتهم نحو القراءة.
2. ضرورة تدريب معلّمي اللّغة العربيّة على استخدام التّساؤل الذّاتيّ في تدريس اللّغة العربيّة، وتطوير برامج تدريبيّة حول كيفيّة توظيف استراتيجيّات التّساؤل الذّاتيّ بفاعليّة داخل الصّفوف الدّراسيّة، مع التّركيز على مراحل التّنفيذ وخطواتها العمليّة.
3. إثراء مناهج اللّغة العربيّة بنصوص متنوّعة تتيح للطّلبة ممارسة مهارات التّساؤل الذّاتيّ، وتطوير أدوات تقييم متنوّعة لقياس مستويات الفهم المختلفة.
4. إعداد دليل المعلّم لجميع المراحل التّعليميّة من أجل تدريب المعلّمين على كيفيّة العمل على تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى الطّلبة، واتّجاهاتهم نحو القراءة في اللّغة العربيّة، من خلال استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، ومساعدة المعلّمين على استخدامها من خلال وضع التّعليمات والإرشادات الواضحة واللاّزمة.
5. تدريب الطّلبة على مهارات الفهم القرائيّ، باستخدام التّساؤل الذّاتيّ؛ لِما لهذه الاستراتيجيّة من دور فعّال في تنمية هذه المهارات المهمّة في اللّغة العربيّة.

5. 5 مقترحات الدّراسة:

استكمالاً للدّراسة الحالية تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء دراسات لاستقصاء أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تنمية متغيّرات أخرى.
2. إجراء دراسات مُشابهة للدّراسة الحاليّة بمتغيّراتها، ولكن على مراحل تعليميّة أخرى وموادّ دراسيّة أخرى.
3. إجراء دراسات للتعرّف إلى مدى تمكُّن معلّمي اللّغة العربيّة من ممارسة مهارات الفهم القرائيّ.
4. بحث العلاقة بين مستوى الدّافعية الذّاتيّة لدى الطّلبة وفاعليّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين الفهم القرائيّ.
5. إجراء دراسة أثر دمج استراتيجيّات تدريسيّة أخرى مع استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ على تنمية مهارات التّفكير العليا.

قائمة المصادر والمراجع:

قائمة المراجع العربية:

- إحسيان، وعد موسى. (2019). **برنامج تدريبي مستند الى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي في مخيم الازرق للاجئين السوريين في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاردنية، الاردن.
- إسماعيل، بليغ حمدي. (2024). **الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة وتعلمها (دراسة تجريبية في تدريس مهارات اللغة العربية)**. القاهرة: وكالة الصحافة العربية للنشر والتوزيع.
- آل ملهي، عبد الله مفرح. (2022). أثر القصص القصيرة على الإنترنت في الاتجاه نحو القراءة وانتقال أثر التعلم من فهم المشاهدة إلى فهم المقروء (بحث باللغة الانجليزية). **المجلة التربوية,** 36(144).
- بني خالد، آيات والتل، شادية. (2022). الاتجاهات نحو القراءة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للوالدين والتحصيل المدرسي. **مجلة البحث العلمي في التربية**. 19(3)، 563-632.
- بني خالد، محمد سليمان والعميري، حمود عبد الله. (2022). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت نحو القراءة اللامنهجية في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية**،1 (22)،12-100.
- التل، شادية أحمد وبني خالد، آيات تيسير. (2022). الاتجاهات نحو القراءة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للوالدين والتحصيل المدرسي. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**. 19(4): 593-632.
- التل، شادية؛ خالد، آيات. (2022). الاتجاهات نحو القراءة وعلاقتها بالمستوى التعليمي للوالدين والتحصيل المدرسي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 19(4)، 593-632.
- جاسم، باسم محمد ومحمد، فاتن حسام. (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وذكاءاتهن المتعددة. **مجلة آداب الفراهيدي**.17(3): 334-355.
- الحربي. خالد بن هديبان بن هلال. (2015). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، كلية التربية، 31(4)، 12-78.

- حسب النبي، محمد سعيد. (2023). اتجاهات طلبة قسم التربية بجامعة الحصن نحو تخصص اللغة العربية. **المجلس الدولي للغة العربية المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية.** جامعة الحصن، الامارات العربية.
- حسن، كمالل لفته. (2016). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم التاريخية. **مجلة كلية التربية الاساسية.** 22(93): 1029-1064.
- الحمد، منى عبد القادر. (2015). **العلاقة بين القيم والدافعية وإثرها على السلوك الإنساني دراسة تروية قرانية.** (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة ليرموك. الاردن.
- الحوسنية، عفراء. (2021). **فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي استراتيجيات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة،** (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، عُمان.
- خليفة، عبد اللطيف محمد وعبد الله، معتز سيد.(2011). **الدوافع والانفعالات.** الرياض: دار الزهراء.
- الدميني، محمد. (2015). القراءة ومجتمع المعرفة. **مجلة المعرفة.** 64(2)، 299-268.
- الرفوع، محمد أحمد. (2015). **الدافعية نماذج وتطبيقات.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزعبي، جهان برهم. (2024). **فاعلية التكامل بين استراتيجيتي التساؤل الذاتي والمتشابهات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.** نشر مقالة بهيئة التحرير. مصر.
- الزهراني، احمد. (2024). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **مجلة كلية التربية.** 40(10)، 312-282.
- الزهراني، رجاء؛ معاجيني، حسن. (2025). صعوبات مهارة الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل،** 19(69)، 66-124.
- الزهراني، علي محمد صالح والسلمي، نواف صالح. (2024). اتجاهات طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية نحو القراءة في محافظة جدة. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع.** (99)، 277-294.
- السعود، آلاء. (2016). **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- سلام، حسام. (2022). فعالية برنامج تدريبي لتأهيل معلمي اللغة العربية في تحسين الاتجاه نحو القراءة والتخفيف من حدة صعوبات تعلمها لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، 23(9)، 87-121.
- السمان، مروان وشحاته، حسن. (2012). **تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة: وكالة الصحافة العربية للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن؛ السّمان، مروان. (2012). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، (ط1)، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاته، حسن والسمان، مروان. (2015). **تعليم اللغة العربية وتعلمها بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
- الشريقي، مرتضى محسن.(2021). مهارات الفهم القرائي وعلاقتها في الذكاء اللغوي عند طلاب المرحلة الاعدادية. **مجلة كلية التربية**. 44(2): 472- 425
- شعيب، ابو بكر عبد الله.(2014). **المهارات اللغوية، مفهومها، اهدافها، طرق تدريسها، تقويمها**. الاردن: مكتبة المتنبي.
- صبح، نجلاء فتحي عوض.(2022). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية غير الناطقين بها. **مجلة العلوم التربوية**، 5(1): 114-140.
- صقر، محمد والصرن، رعد.(2018). **الادارة الاستراتيجية**، سوريا: منشورات الجامعة الافتراضية السورية.
- الصقيري، مها صالح محمد.(2019). مستوى الدافعية عينة من طالبات المرحلة الثانوية نحو القراءة الحرة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهن. **مجلة البحث العلمي في التربية**. (20)، 87-122.
- طلبة، أماني. (2022). فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، 93(93)، 859-938.
- الظفيري، محمد هديني.(2021). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طلاب اكاديمية سعد العبد الله الامنية. **مجلة الجمعية المصرية للمعرفة والقراءة**. 5(19): 15-59.
- عبد البديع، رائدا ربيع.(2019).أثر برنامج قائم على بعض استراتيجيتى التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحسين سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من طالبات جامعة الازهر المتأخرات دراسياً. **مجلة الارشاد النفسي**. 5(8): 123-163.

- عبد الجواد، إياد. (2017). أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، (17)، 347-361.
- عبد الرحمن، سارية. (2025). العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الاولى. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. 9(47): 219-234.
- عبد العالي، أبرار؛ الرشيدي، هنادي. (2017). تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 1(3)، 130- 148.
- عبد القادر، محسن مصطفى.(2015).. **لغة العلم وتعليم العلوم**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبد الله، سامية. (2015). **استراتيجيات الفهم (الأسس- النماذج)**، (ط1)، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- عثمان، سلمى؛ شاهين، إيمان؛ عرفة، نورا. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى نم التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية الخاصة**، 1(1)، 361- 391.
- عطية، محسن. (2016). **استراتيجيات ما ورا المعرفة في فهم المقروء**، (ط1)، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الغامدي، عائشة. (2020). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القراءي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(1)، 252-281.
- الغلبان، بسمة. (2019). **أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي علي تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الغويين، سهام. (2024). **أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي وروبنسون SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد في مبحث اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء ذيبان**، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- القزقي، إيناس؛ عرمان، إبراهيم. (2025). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا المهارات التفكير الناقد في مديرية جنوب الخليل في فلسطين، **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية لكلية التربية جامعة دمنهور**، 17(3)، 829-858.

- اللقاني، احمد حسين والجمل، علي احمد. (2013). **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، آمال. (2015). **مهارات التفكير: رؤية تربوية معاصرة**، (ط1)، لبنان: دار الكتاب الجامعي.
- مرسي، عمرو مختار.(2018). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **الجمعية التربوية لتدريس اللغات**، 44(2)، 20-40.
- المرعبة، احلام بنت محمد. (2023). استراتيجية التساؤل الذاتي ودورها في تحسين الفهم القرائي للطلاب ذوي صعوبات التعلم "مراجعة أدبيات". **مجلة كلية التربية. بنها**. 34(135)، 1-38.
- مشري، سلاف. (2021). تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة في الطفولة، **مجلة أبحاث**، 6(1)، 290-302.
- مصطفى، محمود. (2021). أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 12(33)، 94-105.
- المعفون، نادية؛ جليل، وسن. (2013). **التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات**، (ط1)، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- المنذري، ريا سالم سعيد.(2016). **استراتيجيات حديثة في التدريس- اصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- موسى، فاطمة؛ حسين، علي؛ عجوة، محمدي. (2024). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، (137)، 289-341.
- النحال، محمد. (2022). أثر استخدام استراتيجية DRTA في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظات غزة. **مجلة جامعة الخليل للبحوث (ب) للعلوم الانسانية** .4(12)،12-87.

قائمة المراجع الاجنبية:

- Affendi, J & Faiza ,R. (2020). Reading Habit and Students' Attitudes towards Reading: A Study of Students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. **Asian Journal of University Education**, v16 n1 p109-122
- Afifah, A. (2024). **The Effectiveness of Pre-Reading Activity by Using Qars Towards Students Reading Comprehension at A2 Level**, (Unpublished Master Thesis), State Institute for Islamic Studies of Metro, Indonesia.
- Al-Balūshī, K., & Khuṭābī, A. (2019). Wāqi‘a al-qirāʾati ladā ṭalabati al-jāmi‘ati: Dirāsatu maydāniyyatu ‘alā ṭalabatin jāmi‘atin al-Shāriqa. **Majallatu al-Ādābi, Jāmi‘atu Baghdād (Journal of Arts, University of Baghdad),** 129, 200–204.
- Aldossari, A; Aldajani, M. (2021). The Effectiveness of a Self-Questioning Strategy at Developing Academic Achievement and Critical-Thinking Skills among Secondary-School Students in Saudi Arabia, International Journal of Learning, **Teaching and Educational Research,** 20(8), 278-299.
- Al-Ṣaraḥānī, S. (2019). ʾAthīr barnāmaja taḥuddī al-qirāʾati al-‘Arabiyya fī taḥsīna ittijāhātin ṭālibātin al-marḥalati al-ʾasāsiyyati fī mudīriyyati al-tarbiyati wa-al-ta‘līmi lil-Iwāʾi Mārkā naḥwa al-qirāʾati. Majallatu al-ʾIdārati wa-al-Qīādati al-ʾIslāmiyyati **(Journal of Islamic Administration and Leadership),** 4(2), 150–176. https://doi.org/10.52471/1469-004-002-005
- AlSwelmyeen, M; Sakrneh, M; Alzaben, G. (2020). The effect of self- questioning strategy in developing independent thinking in teaching physics, **Cypriot Journal of Educational Sciences,** 15(3), 502-510.
- Ayu, Ardiyanti (2021) **The Influence of Using Self-Questioning Strategy Towards Students’ Reading Comprehension in Narrative Text at the Ninth Grade of Smpn 3 Bukitkemuning in the Academic Year OF 2019/2020,**

(Unpublished Master Thesis), Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung, Indonesia.

- Azmi, N; Usman, S. (2021). The Effect of Using Self-Questioning Strategy on Students Reading Comprehension, **E-Journal of ELTS English Language Teaching Society,** 9(2), 147-156.
- Barreto, I; Rocca, J; Guillen, Y; Samame, E; Bujaico, J. (2025). Self-Questioning of Literary Texts: A Strategy for Learning English as a Second Language, **Revista Guillermo de Ockham,** 23(1), 105-113.
- Chen Chunjin.(2020). New Findings in Reading Literacy Assessment among Students in the Four Provinces/Municipalities of China in PISA]. **Journal of East China Normal University(Educational Sciences)**, 38(5): 22-62.
- Hamad, T; Baniabdelrahman, A. (2023). The Effect of Self-Questioning Strategy on EFL Tenth-Grade Students' Reading Comprehension, Journal of International Education and Practice, 6(2), 1-13.
- Lopes-Rizzi, G. (2016). **The effects of teaching third graders Self Questioning strategies using prompt fading: A Pathway to Reading Comprehension**, (Dissertation PhD Thiess) Ohio State University.
- Riggs, P. (2024). **The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension for Middle School Students with Learning Disabilities**, (Unpublished Master Thesis), The Ohio State University, USA.
- Rohmadhani, A. (2021). **The Impact of Questioning Strategy for Enhancing Eleventh Graders' Reading Comprehension in English**, (Unpublished Master Thesis), Universitas Negeri Malang, Indonesia.

- Sarwat, S; Asghar, M; Shahzad, S; Shazad, W. (2024). Impact of Questioning Strategies on Reading Comprehension of Pakistani O-Level Students, **Spry Contemporary Educational Practices,** 3(1), 361-376.
- Ṣbāṭy, I. (2020). Alittijāha naḥwa alqirāʾti ladā ṭulāʾāabin waṭālibāti almarḥalati al-tthānawiyyati fī ḍawʾi ba‘ḍi almutaghayyirāti. **Al-Majallatu Al-‘Ilmiyyatu li-Jāmi‘ati Al-Maliki Fayaṣal (Journal of King Faisal University),** 2(1), 207–219.
- Shlby ,C.(2020). **How To Write Good Evaluation Questions**. Eval Academy.
- Sripratumark, P; Saifah, Y. (2024). The Development of Reading Comprehension for Elementary Student by Using Self-Questioning with Question Formulation Technique, **Journal of Education and Human Development Sciences**, 8(1), 55-65.
- Taranto, D. (2023). **Teacher Perspectives on SRL Implementation and Reading Comprehension,** (Unpublished Master Thesis). Australian Catholic University, Australia.
- Thuy, T; Le, T; Nam, N. (2023). The Effects of Self-Questioning And Perceptions On Learning Reading Comprehension of the EFL Students At A University Level, **Vietnam Journals Online**, 8(1), 87 - 98.
- Vitaloka, D. (2023). **Improving Students' Reading Comprehension by Using Five Whys Technique at The Tenth Grade of Man 1 Lampung Timur**, (Unpublished Master Thesis), State Institute for Islamic Studies of Metro, Indonesia.

الملاحق

ملحق (1): قائمة أسماء محكّمي المادة التّعليميّة (دليل المعلّم) وأدوات الدّراسة

الرقم	الاسم	مكان العمل
1.	أ. د.عادل ريّان	جامعة القدس المفتوحة
2.	أ. د. عمر الرّيماوي	جامعة القدس
3.	أ. د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
4.	أ. د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
5.	د. علي أبوراس	جامعة القدس
6.	د. محسن عدس	جامعة القدس
7.	د.ياسر الحروب	جامعة الخليل
8.	د. إبتسام العرجان	جامعة القدس
9.	د. جنان أبوجودة	قسم التّعليم المدرسيّ/ شمال الخليل
10.	د. موسى فرج الله	قسم التّعليم المدرسيّ/ جنوب الخليل
11.	هيام الفقير	قسم التّعليم المدرسيّ/ جنوب الخليل
12.	وليد ربعي	قسم التّعليم المدرسيّ/ جنوب الخليل
13.	آيات الرّجوب	تربية وتعليم جنوب الخليل/ معلّمة
14.	عصام خلاوي	تربية وتعليم جنوب الخليل/ معلّم
15.	نداء شعراوي	تربية وتعليم جنوب الخليل/ معلّمة

ملحق (2) أدوات الدراسة

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أدوات دراسة بعنوان:

أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحو القراءة في فلسطين

إعداد الباحثة:

إيناس محمد القزقي

2025-2024

الموضوع: تحكيم أدوات دراسة لنيل درجة الماجستير

السّيّد الدّكتور/ة الأستاذ/ة ..... المحترم/ ة

بعد التّحيّة :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان :

أثر استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ في تحسين مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ واتّجاهاتم نحو القراءة في فلسطين

للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، كلّيّة العلوم التّربويّة / جامعة القدس.

أرجو من حضرتكم التّكرّم بتحكيم هذه الأدوات، وإبداء رأيكم وملحوظاتكم في ضوء خبرتكم في هذا المجال، وذلك من حيث:

- **السّلامة العلميّة واللّغويّة.**
- **مدى تمثيل الاختبار لما هو مطلوب.**
- **إمكانيّة حذف أو إضافة أو تعديل أيّ من الفقرات.**
- **أيّة ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.**

شاكرة لكم حسن تعاونكم، وتفضلكم بمساعدتي، ولكم خالص التّقدير والاحترام.

البيانات الشّخصيّة للمحكّم / ة :

الاسم: .....

التّخصّص: .....

الدّرجة العلميّة: .....

مكان العمل: .....

الباحثة: إيناس محمد القزقي

اختبار مهارات الفهم القرائيّ

المادة : اللّغة العربيّة الصّف السّابع الأساسيّ ( )

العام الدّراسيّ: 2025/2024 الدّرجة الكلّيّة : (40) درجة

الاسم :..... المدرسة :.....

عزيزي الطالب /عزيزتي الطّالبة ....

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف الاختبار الّذي بين يديك إلى قياس الفهم القرائيّ لديك في مادة اللّغة العربيّة، حيث يتكوّن هذا الاختبار من نصّين مختلِفَين، ويتكوّن كل نصّ من أربعة مجالات، لكلّ مجال عدّة فقرات، عزيزي الطّالب إذا تكرّمت قراءة الملاحظات الآتية:

1. كتابة اسمك وشعبتك في المكان المخصّص.
2. قراءة النّصوص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة.
3. التّأمل في الأسئلة جيّداً قبل البَدء بالإجابة .
4. الإجابة عن كلّ فقرات الاختبار .
5. تجنّب أن تترك سؤالاً دون أن تجيب عنه.
6. مع العلم أنّ درجة هذا الاختبار لن تؤثّر على تحصيلك العلميّ، وأنّ النّتائج ستُستخدم لأغراض البحث التّربويّ.
7. زمن الاختبار (40) دقيقة.

الباحثة: إيناس القزقي

النّص الأول:

. اقرأ النّص الآتي قراءة واعية، ثمّ أجب عن الأسئلة الّتي تليه :

عِنْدَما عاد (توماس أديسون)، وَهُوَ طِفْلٌ صَغِيرٌ إِلى بَيْتِهِ، قَالَ لِأُمِّهِ: هَذِهِ رِسالَةٌ لَكِ مِنْ إِدارَةِ المَدْرَسَةِ. غَمَرَتْ بَرِيقَ عَيْنَيْها الدموعُ، وَهِيَ تَقْرَأُ لَهُ: ابْنَكِ عَبْقَرِي، وَالمَدْرَسَةُ صَغِيرَةٌ عَلى قُدْراتِهِ؛ عَلَيْكِ أَنْ تُعَلِّمِيهِ في البَيْتِ".

مَرَّتِ السَّنَوَاتُ، وَتُوُفِّيَتْ أمُّ أديسون، الَّذي تَحَوَّلَ إلى أَعْظَم مُخْتَرِع في التاريخ البَشَرِي. وَفِي أَحَدِ الأَيام، وَهُوَ يَبْحَثُ فِي خِزَانَةِ وَالِدَتِهِ، وَجَدَ رِسالَةً كَانَ نَصُّها: ابْنُكِ غَبِيٌّ جِدّاً، فَمِنْ صَبَاحِ الْغَدِ لَنْ نُدْخِلَهُ المَدْرَسَة". بكى أديسون لساعاتٍ طويلةٍ، ثُمَّ كَتَبَ في دَفْتَرِ مُذَكِّرَاتِهِ: "أديسون كانَ طِفْلاً غَبِيًّا، وَلَكِنْ بِفَضْلِ وَالِدَتِهِ الرَّائِعَةِ تَحَوَّلَ إِلَى عَبْقَرِي"

كَثِيرٌ مِنَ الفاشِلِينَ هُمْ أَشْخَاصٌ لَمْ يُدْرِكوا قُرْبَهُمْ مِنَ النَّجَاحِ عِنْدَما قَرَّروا الانسحاب".

يُعَدُّ النَّجاحُ وَالتَفَوُّقُ مِنَ الأَوْلَوِيَّاتِ الَّتِي يُفَكِّرُ فيها الوالِدانِ عِنْدَ دُخولِ ابْنِهِمَا المَدْرَسَةَ، فَمُنْذُ اليَوْمِ الأَوَّلِ لالْتِحَاقِهِ بِالمَدْرَسَةِ، تَبْدَأُ الأَحْلامُ، وَتَتَعَدَّدُ التَّوْجِيهَاتُ، وَتَكْثُرُ قَائِمَةُ الطَّلَبَاتِ مِنَ الأَهْلِ: لا تُكْثِرُ مِنْ مُشَاهَدَةِ التِّلْفا، لَا تَسْهَرْ طَويلاً، لا تَتَأَخَّرْ فِي اللَّعِبِ مَعَ رِفاقِكَ، افْتَحْ كُتُبَكَ، وَادْرُسْ، ماذا تَعَلَّمْتَ فِي المَدْرَسَةِ اليَوْمَ؟ ما واجِباتُكَ المَدْرَسِيَّةُ لِيَوْمٍ غَدٍ؟... وَكَأَنَّ كُلَّ مَا يَتَرَتَّبُ على الطَّالِبِ فِعْلُهُ هُوَ الدِّرَاسَةُ وَالمُذاكَرَةُ، وَعَلَيْهِ أَنْ يَنْسَى كُلَّ ما عَدَا ذَلِكَ خِلال العام الدراسي، ويُرَحّلَ اهْتِمَامَاتِهِ كُلَّهَا وَهِوَايَاتِهِ الأُخْرَى إِلى فَصْلِ الصَّيْفِ، وَمَا عَلى هذا الطَّالِبِ المِسْكِينِ سِوى الاجتهادِ مِنْ أَجْلِ تَحْصِيلِ التَّفَوُّقِ الدِّراسي.

وَلَكُمْ أَنْ تَتَخَيَّلُوا مِقْدَارَ خَيْبَةِ الأَمَلِ الَّتِي يُصابُ بِها الوالِدانِ، حينَ يَعْلَمَانِ أَنَّ فِلْذَةَ كَبِدِهِما ضَعِيفُ التَّحْصِيلِ، عِنْدَها تَكونُ الكارثة في البَيْتِ، وَتَبْدَأُ المُحاولاتُ الحَثِيثَةُ لِحَشْوِ دِماغ هَذا المسكين بالمعلوماتِ عَلَى اخْتِلافِها، وَيُصْبِحُ البَيْتُ مَحَجّاً لِلْمُدَرِّسِينَ مِنْ أَجْلِ النهوض بمستوى هذا الطالب،

فتوضَعُ خُطَط وَدِراساتٌ تَبوءُ كُلُّها بِالفَشَلِ، بَعْدَها يوضَعُ هذا الطَّالِبُ عَلَى قَائِمَةِ مُتَدَنِّي التَّحْصِيلِ، وَتَعْمَى الْأَبْصَارُ عَنْ مَواهِبِهِ الأخرى، ويُطْرَدُ الوَلَدُ مِنْ جَنَّةِ أَبَوَيْهِ، وَيُحْرَمُ ثِمَارَ عَطْفِهِمَا، وَيَنْسى الوالدان أَنْ يَتَساءَلا: كَيْفَ لَهُما أَنْ يَسْتَنْهِضا الطاقات الإيجابية الأخرى الكامنة في ابْنِهِما (الفاشِلِ دِراسياً)؟ وَكَيْفَ لَهُمَا أَنْ يُعَزِّزَا مُبَادَرَاتِ الخَلْقِ والإبداع فيه؟

هذِهِ وَالِدَةُ المُخْتَرِعِ العَظيمِ (أديسون) لَمْ تَبْكِ نَائِحَةً عَلَيْهِ، عِنْدَما وَصَلَتْها رِسالَةُ المَدْرَسَةِ الَّتِي تَتَّهِمُ ابْنَها بِالغَبَاءِ وَالبَلادَةِ، بَلْ شَدَّتْ عَلَى يَدَيْهِ، وَآمَنَتْ بِقُدْراتِهِ الإِبْداعِيَّةِ الأخرى بِكُلِّ مَحَبَّةٍ وَحَنانٍ؛ وَهَكَذَا تَحَوَّلَ هذا التَّبَلُّدُ الدِّراسِيُّ إِلَى عَبْقَرِيَّةٍ فَذَّةٍ، تَبَذَّتْ فِي الاخْتِرَاعَاتِ الَّتِي تَجاوَزَتْ أَلْفَ اخْتِرَاعٍ، يَتَصَدَّرُهَا اخْتِرَاعُ المِصْبَاحِ الكَهْرُبائِي، الَّذِي أَتَتْ فِكْرَتُهُ عَقِبَ مَرَضٍ وَالِدَتِهِ الشَّدِيدِ، وَحَاجَةِ الطَّبيبِ

إلى الضَّوْءِ فِي أَثْنَاءِ عِلاجها. وهَكَذَا، مِنْ قَلْبِ المِحْنَةِ وَالمَأْسَاةِ، يَعْمَلُ العَقْلُ الجَامِحُ عَلَى تَمْزِيقِ المعايير القَائِمَةِ، وَيَبْدَأُ بِالتَّفكير لإيجادِ حَلٍّ لِمَأْسَاةٍ قَدْ تَكُونُ شَخْصِيَّةً، لكنها في المُقابِلِ حَاجَةُ البَشَرِيَّةِ كُلّها.

كانَ (أديسون) قَبْلَ التَوَكُّلِ إِلَى اخْتِرَاعِ المِصْبَاحِ يَعُدُّ التَّجَارِبَ الفاشِلَةَ الَّتِي فَاقَتْ (1800) تَجْرِبَةٍ غَيْرَ مُكْتَمِلَةِ النَّجَاحِ، تَعَلَّمَ مِنْهَا قواعِدَ ثَابِتَةً يَبْنِي عَلَيْها تَجْرِبَةً لاحِقَةً، فَالفَشلُ فُرْصَةٌ وَتَجْرِبَةٌ، وَهُوَ هَزِيمَةٌ مُؤَقَّتَةٌ تَقُودُكَ إِلَى فُرَصِ النَّجَاحِ.

لَعَلَّ كُلَّ وَالِدَةٍ تَلْمَسُ في طِفْلِها الفَشَلَ الدِّراسِيَّ، تَجِدُ عزاءها في قِصَّةِ (أديسون)؛ لِتُدْرِكَ أَنَّ هُناكَ طاقاتٍ إِبْدَاعِيَّةً كَامِنَةً في كُلِّ طِفْلٍ، وَلكِنْ لا بُدَّ مِنْ إِعْطَائِهِ الدَّافِعَ اللَّازِمَ، وَالثِّقَةَ الكَبِيرَةَ لإخراجها، فَلا تُرْغِمُ طِفْلَها عَلَى الانْسِحَابِ مِنْ مَسيرَةِ التَّقَدُّمِ فِي الحَياةِ فَالنَّجاحُ قَدْ يَنْتَظِرُهُ فِي مَحَطَّاتٍ أُخَرَ.

السّؤال الأول : ضع دائرة حول رمز الإجابة الصّحيحة:

1. مرادف كلمة (يُرَجِّل) :

أ. يُؤَجِّل أو يُؤخِر.

ب. ينتقل من مكان لآخر.

ج . يذهب سريعاً.

2. تدلّ كلمة (فلذة الكبد)على:

أ. الكبد عضو في جسد الإنسان.

ب. الأبناء.

ج . الأم.

3. ضدّ كلمة (البلادة) :

أ. الذّكاء.

ب. اللّامبالاة.

ج . الغباء.

السّؤال الثّاني : من خلال قراءتك للنّص السّابق، أجب عن الأسئلة الآتية:

أ. ما مضمون الرّسالة الّتي أرسلتها المدرسة إلى أم (أديسون)؟

.....

.....

ب . ما السّبب الّذي جعل (أديسون) أعظم مخترع في التّاريخ البشريّ؟

.....

.....

السّؤال الثّالث : ضع دائرة حول رمز الإجابة الصّحيحة:

1. **الفِكْرَةُ العامَّةُ الَّتِي يُناقِشُهَا المَقَالُ هِيَ:**
   - أ. اختراعات أديسون كثيرة.
   - ب. حُزْنُ الأُمِّ عَلَى غَباء أديسون.
   - ج .النَّجاحُ يَعْنِي تَجاوُزَ الفَشَلِ، دونَ خُسْرانِ الأَمَلِ.
   - د. حُبُّ أَديسون الشَّدِيدُ لِأُمِّهِ.
2. **تُسْهِمُ الأُسْرَةُ فِي إِنْجَاحِ الطَّالبِ بِـ:**
   - أ. إحضارِ المُدَرِّسِينَ الخُصوصِيِّينَ.
   - ب. حِرْمَانِهِ مِنَ الدَّلالِ.
   - ج . استنهاض القُدْراتِ الكامنة فيه.
   - د. مَنْعِهِ مِنَ الالْتِقَاءِ بِأَصْدِقَائِهِ.
3. **مِنَ السَّمَاتِ الفَنِّيَّةِ لِلمَقَالِ:**
   - أ. شيوعُ المُحَسِّناتِ البَدِيعِيَّةِ.
   - ب. كثرَةُ الاقْتِبَاسِ مِنَ القُرْآنِ الكَرِيمِ.
   - ج . الإقناع والإمتاع.
   - د. المَيْلُ إِلى التَّعْقِيدِ اللَّفْظِي.

السّؤال الرّابع : ما دلالة كل من ؟

أ. تَجِدُ عَزَاءَها في قِصَّةِ (أديسون).

.....

.....

ب . فَالنَّجاحُ قَدْ يَنْتَظِرُهُ فِي مَحَطَاتٍ أُخَرَ .

.....

.....

السّؤال الخامس : من خلال قراءتك للنّص السّابق، أجب عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور أمّه في تحويل مسار حياته حتى وصل أنْ أصبح عالِماً ؟

.....

.....

2. كيف يمكن إخراج الطّاقات الإبداعيّة الكامنة في الطّفل؟

.....

.....

3. لماذا يُعدُّ الفشل هزيمةً مؤقّتةً؟

.....

.....

السّؤال السّادس:

1- ماذا تتعلّم من قصّة توماس أديسون؟

.....

.....

2- ماذا تقدّم نصيحة في حالة ؟

- قَرَّرَ طَالِبٌ تَرْكَ المَدْرَسَةِ؛ بِسَبَبِ تَدَنِّي تَحْصِيلِهِ فِي بَعْضِ المَواد الدراسِيَّةِ.

.....

.....

3. ماذا تقدّم نصيحة في حالة ؟

- أُمَّ تَحْرِمُ ابْنَهَا مِنَ اللَّعِبِ طَوالَ السَّنَةِ الدّراسِيَّةِ.

.....

.....

4. ضع عنواناً مناسباً للنّص السّابق .

.....

.....

السّؤال السّابع:

1.ما العاطفة الّتي سيطرت على أديسون عندما كتب في مذكراته: " أديسون كان طفلاً غبيّاً، ولكن بفضل والدته الرّائعة تحوّل إلى عبقريّ "؟

.....

.....

2.وضّح شعور والدة أديسون في قولها : " ابنك عبقريّ، والمدرسة صغيرة على قدراته، عليكِ أن تعلميه في البيت ".

.....

.....

3.ما دلالة عبارة : وتبدأ المحاولات الحثيثة لحشو دماغِ هذا المسكين بالمعلومات على اختلافها؟

.....

.....

النّص الثّاني:

. اقرأ النّص الآتي قراءة واعية، ثمّ أجب عن الأسئلة الّتي تليه :

قَدْ يَبْدو الْأَمْرُ طَرِيفاً، لَكِنَّهُ واقِعٌ عِلْمِي تُؤَكِّدُهُ التَّجْرِبَةُ، وَيَدْعَمُهُ البُرْهانُ ؛ فَقِصَّةُ اكتشافِ الْأَسْبِرِينِ بَدَأَتْ تَحْتَ صَفْصَافَة وارفة الظلال، حينما الْتَقَطَ بَعْضُهُم قَطَراتٍ من لحائها المُتَسَاقِطِ، لَيُسَكِّنَ بِهِ آلَامَ جُرْحٍ بسيط.

وَتَكْرَارُ التَّجْرِبَةِ كَشَفَ أَنَّ لِحاءَ شَجَرَةِ الصَّفْصَافِ يَحتَوِي على حامض (السلسليك)، الَّذِي حَوَّلَهُ العِلْمُ إِلى ذلكَ القُرْصِ الْأَبْيَضِ السِّحْرِيّ، لِيُفْجِرَ ثَوْرَةً طِبِّيَّةً عِلاجِيَّةً، اجْتاحَتْ أَرْجاءَ المَعْمُورَةِ، وَمِنْ هُنَا، فَكَلِمَةُ (أَسْبِرِينَ) لَمْ تَأْتِ جُزافاً، وَإِنَّمَا اشْتُقَّتْ مِنْ كَلِمَة (سبيرايا)، وَهِيَ فَصيلَةٌ مِنَ الشَّجَيْرَاتِ، تَحْتَوِي عَلَى المَصادِرِ الطَّبِيعِيَّةِ لِلمُكَوِّنَاتِ الرَّئيسَةِ لِلْعَقَّارِ .

1- كيف تم اكتشاف الأسبرين؟

.....

.....

2. هات مرادف (البُرْهان) .

.....

3. علام تدلّ عبارة : لِيُفْجِرَ ثَوْرَةً طِبَيَّةً عِلاجِيَّةً، اجْتاحَتْ أَرْجاءَ المَغمورة ؟

.....

.....

4 . حينما الْتَقَطَ بَعْضُهُم قَطَرَاتٍ من لحائها المُتساقط، ليُسَكِنَ بِهِ آلَامَ جُرْحٍ بَسِيطٍ.
ماعلاقة الجملة الثّانية بالأولى؟

.....

.....

5. ما دلالة :(وَتَكْرَارُ التَّجْرِبَةِ كَشَفَ أَنَّ لِحاءَ شَجَرَةِ الصَّفْصَافِ يَحتَوي على حامض (السّلسليك)؟

.....

.....

6. كيف يمكنُ تحويل شيء بسيط إلى شيء عظيم ؟

.....

.....

7. وظّف كلمة (اجتاحت) في جملة مفيدة من تعبيرك.

.....

.....

انتهت الأسئلة

استبانة اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة

يُرجى وضع إشارة (X) في المكان المخصّص الّذي يعبّر عن رأيكم فيما يتعلّق باتّجاهكم نحو القراءة، من خلال المؤشّرات الآتية :

الرّقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جداً	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
.1	أحبّ حصّة القراءة أكثر من أيّة حصّة أخرى .					
.2	أشعر بالسّعادة عند اقتراب موعد حصّة القراءة .					
.3	أرى أنّ حصص القراءة تنمّي قدرتي على التّحدث.					
.4	أتفاعل مع معلّم اللّغة العربيّة في حصّة القراءة أكثر من حصّة النّحو.					
.5	تساعدني القراءة في حلّ المشكلات الّتي أواجهها.					
.6	أشعر بالحرج عندما يطلب إليّ القراءة بصوت مسموع .					
.7	تزداد ثقتي بنفسي عند نجاحي في امتحان القراءة .					
.8	أرى أنّ القراءة تسهم في تكوين شخصيّتي.					
.9	أرغب دائماً في تبادل الكتب الثّقافيّة مع زملائي.					
.10	أشعر بالثّقة في قدرتي على الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بالنّص القرائيّ.					
.11	تطوّر القراءة مهاراتي الكتابيّة.					
.12	تكسبني القراءة بعض القيم الإيجابيّة مثل: الثّقة بالنّفس واحترام الآخرين.					
.13	تربطني القراءة بالتّراث الوطنيّ.					
.14	أرغب دائماً في المشاركة والتّفاعل في حصص القراءة مع معلّمي .					
.15	أستمتع بتنوّع مصادر القراءة بين الكتب الورقيّة والإلكترونيّة .					
.16	أحبّ أن تكون لي مكتبتي الخاصة لأقرأ منها ما أريد.					
.17	أجد في زيارة المكتبة فرصة للاطّلاع على مصادر معرفيّة متنوّعة .					
.18	لديّ رغبة في المشاركة في الأنشطة القرائيّة المدرسيّة وخارجها .					
.19	أرى في القراءة وسيلةً للتّغلب على الملل والاستمتاع بالوقت .					
.20	أعتبر حصص القراءة فرصةً للتّعلم والاستفادة .					

ملحق (3) دليل المعلّم

مقدمة:

لا شكّ أنّنا نعرف أهميّة اللّغة العربيّة وأهميّة القراءة، فكان أول ما أنزل الله في كتابه العزيز على رسولنا (صلّى الله عليه وسلّم) (اقرأ)، وهذا دليل واضح وقاطع على أهميّة القراءة، وفهم ما يتمّ قراءته، ليخرج النّاس من الظّلمات إلى النّور، ومن الضّلالة إلى الهدى، ولبيان أهميّة لغتنا الأم، لغة القرآن، لا يكفي أن نتحدّث عن المجالات الّتي تستخدم فيها، بل علينا أن نتعرّف، ونبيّن أهميّة مهاراتها الأربعة: القراءة، والكتابة، والتّحدث، والاستماع ؛ للدور البارز الّذي تلعبه كلّ من هذه المهارات في توظيف هذه اللّغة، وكيفيّة توظيفها حسب المقام الّذي توجد فيه.

وتعتبر مهارة القراءة مهارة أساسيّة في تعلّم اللّغة، ومن المفاهيم المرتبطة بالقراءة: مفهوم (الفهم القرائيّ)، فأهمّ هدف من أهداف تعليم القراءة : تنمية قدرة المتعلّم على فهم ما تحويه المادة المقروءة، فعند فهم القارئ لما يقرأ سيساعده ذلك على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها، بعيداً عن التّركيز على الحفظ والتّسميع، ليعلو إلى مستوى الفهم، وكذلك يرتقي مستواه اللُّغويّ والأدبيّ، ويكسبه أيضاً مهارات إصدار الأحكام .

وأصبح الفهم القرائيّ هو الهدف الرّئيس والمنشود من عمليّة القراءة، وركيزة يرتكز عليها المتعلّم في فهم مختلف المواد الدّراسيّة الأخرى وليس فقط اللّغة.

ويشكو كثير من المتعلّمين من ضعف مستواهم في اللّغة العربيّة، إن كان في المدارس أو الجامعات، وأضحت مشكلة مزمنة، فنرى انحدار المستوى اللّغويّ للطّلاب والمتعلّمين وحتّى المثقّفين، وبالأخصّ في مهارة القراءة بشكل سليم، وما يرتبط بهذه المهارة من فهم ما يُقرأ .

ومن خلال عمل الباحثة بصفتها معلمة للّغة العربيّة لأكثر من ثمانية عشر عاماً، وعملها الحاليّ مشرفة تربويّة للّغة العربيّة، وجدت أنّ هنالك مشكلة كبيرة وعامة في الفهم القرائيّ عند الطّلبة، وضعف مستوى مهاراته لديهم، ولأهميّة هذه المشكلة، وتأثيرها السّلبيّ العميق والواسع، كان لا بدّ من البحث عن حلول واضحة، وأساليب واستراتيجيّات قد تساعد في علاجها، ومن هذا المنطلق رغبت الباحثة في تجريب استخدام استراتيجيّة (التّساؤل الذّاتيّ) في تدريس مهارة القراءة في اللّغة العربيّة، واستقصاء أثرها في تنمية مهارات الفهم القرائيّ، ودافعيّة طلبة الصّف السّابع الأساسيّ نحو القراءة، في مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين .

استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي

تعدّ استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي من استراتيجيّات ما وراء المعرفة الّتي تركّز على المتعلّم وتساعد على تنمية تفكيره، وتطوير وعيه الذّاتي بعمليّة الفهم. وتعرّف بأنّها: استراتيجيّة تعليميّة تقوم على حثّ المعلّم وتدريب طلابه على توجيه مجموعة من الأسئلة لذواتهم وَفق ثلاث مراحل قبل التّعلّم وفي أثنائه وبعده؛ الأمر الّذي يجعلهم أكثر اندماجاً مع المعلومات الّتي يتعلمونها، ويولّد لديهم الوعي بعمليّات التّفكير الّتي يقومون بها.

أولاً: مرحلة ما قبل الدّرس

يعرض المدرّس فيها موضوع الدّرس على الطّلاب، ويدرّبهم على استخدام التّساؤل الذّاتي (أي الأسئلة الّتي يمكن للطّالب أن يسألها لنفسه؛ وذلك بهدف تنشيط عمليّات المعرفة الّتي تسبق الدّرس، ومن هذه الأسئلة:

1- ما الهدف الّذي أسعى لتحقيقه؟ بغرض إيجاد نقطة للتّركيز تساعد الذّاكرة قصيرة المدى على البدء في التّفكير.

2- لماذا أفعل هذا؟ بغرض إيجاد هدف يتّجه نحوه التّفكير.

3- لماذا يعدّ هذا الّذي أفعله مهماً؟ بغرض الوقوف على السّبب من القيام بعمليّات التّفكير.

4- كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ بغرض التّعرف إلى العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السّابقة.

والغرض من هذه الأسئلة الّتي يوجّهها الطّالب لنفسه هو التّعرف إلى ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدّرس وإثارة اهتمامه، حيث أنّ هذه المعرفة السّابقة أو التّصورات القبليّة تقاوم الاختفاء إذا ما استُعملت معها استراتيجيّات التّدريس الاعتياديّة ، والتّعرف إلى هذه التّصوّرات القبليّة تساعد المعلّم في تحديد تشكيل خبرات التّعلّم ومساعدة الطّلبة في الوصول إلى مفهوم المقبول علميّاً، وهذه الأسئلة تخلق توجّهاً عقلياً معيّناً لدى الطّلبة وتخلق لديهم دليلاً يوجّههم في التّعلّم ومعالجة المعلومات.

ثانياً: مرحلة أثناء الدّرس

يقوم فيها المعلّم بتدريب الطّلاب على أساليب التّساؤل الذّاتي؛ لتنشيط العمليّات المعرفيّة، ويمكن للمعلّم توجيه الطّلاب إلى أهمية متابعة الأداء القرائيّ؛ وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة الآتية:

1- ما المعلومات الّتي يجب تذكّرها ؟ بهدف استرجاع المعلومات السّابقة.

2- ما الأسئلة الّتي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

3- هل أحتاج خطة معيّنة لفهم هذا أو تعلّمه؟ بغرض تصميم طريقة للتّعلّم.

4- ما الأفكار الرّئيسة في هذا الموقف؟ بغرض إثارة الاهتمام.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطّالب على تنظيم معلوماته وتنظيمها وتذكّرها، وتوليد أفكار جديدة ما يجعله يفكّر في الخطوات الّتي تساعده في حلّ المشكلة من جوانبها المختلفة ويجعلها أسهل في الحلّ.

وفي هذه المرحلة أيضا تتّضح الجوانب الغامضة أو غير المعلومة لدى الطّلبة، والّتي يحتاج الطّلبة إلى معرفتها عن الموضوع المراد دراسته، وفيه أيضاً يتمّ تحديد الأدوات والمواد المطلوبة لإجراء الأنشطة، كما يتمّ توضيح الخطوات اللّازمة، والقواعد الّتي يجب تذكّرها والتّعليمات الواجب اتّباعها، كما يجب تحديد الأهداف الّتي وُضعت مسبقاً من قبل المعلّم ووضوح هذه الإرشادات وتقديمها بشكل صحيح ومباشر وظاهر يساعد الطّلبة على الاحتفاظ بها في أذهانهم أثناء التّدريس وتعطيهم فرصة لتقييم أدائهم فيما بعد.

ثالثاً: مرحلة ما بعد الدّرس

حيث يمرّن المعلّم الطّلبة في هذه الخطوة على أساليب التّساؤل الذّاتي للتنشيط عمليآّت ما وراء المعرفة، ومن أمثلة هذه الأسئلة:

1- كيف عملت في حلّ هذا السّؤال؟ بغرض تقييم التّقدم.

2- هل أحتاج لإعادة حلّ السّؤال؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

3. هل ما تعلّمته يقترب ممّا كنت أتوقّع؟

4- هل أستطيع حلّ السّؤال بطريقة أخرى؟

5- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضّبط؟

6- كيف يمكن التّحقّق من صحّة الحلّ؟

7- هل أستطيع تعميم الحلّ بالنّسبة لمسائل أخرى؟ نعرض الاهتمام بالتّطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطّلبة على تناول وتحليل المعلومات الّتي توصّل إليها، ثمّ تكاملها وتقييمها وكيفيّة الاستفادة منها.

وهكذا يستطيع الطّلبة أن يكتشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وأن يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة، ويحثّ بناء المعنى كنتيجة للتّفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف متشابهة.

الوحدة الثّالثة

الموضوع	عنوان الدّرس	عدد الحصص
استماع	آداب الطّريق	1
القراءة	شرطيّ المرور	2
القواعد اللّغويّة	من الأفعال النّاسخة: كان وأخواتها	1
الإملاء	كتابة الألف المتطرّفة في الفعل الثّلاثيّ	1
الخط	نموذج بخطيّ النّسخ والرّقعة	1
التّعبير	كتابة الإعلان (ترتيب عناصر الإعلان)	1
المجموع		7

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: نص استماع (آداب الطّريق)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يذكرَ الطّالب قوانين نصّ الاستماع وآدابه. 2. أن يستمع بانتباه إلى نصّ (آداب الطريق). 3. أن يتفاعل مع النّص المسموع، ويركّز فيما يسمع. 4. أن يجيب عن أسئلة نصّ الاستماع. 5. أن يتعرّف إلى معاني الكلمات والمفردات الجديدة. 6. أن يوضّح الأفكار الواردة في النّص. 7. أن يلخّص النّص بأسلوبه الخاص.	**الكتاب المدرسي+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يشرح المعلّم للطّلبة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، ويعطيهم أمثلة عليه، وأنّه سيتمّ استخدام هذا الأسلوب في الحصص القادمة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بالحديث مع الطّلبة حول آداب الاستماع وقوانين نصّ الاستماع. – يقوم المعلّم بكتابة عنوان الدّرس على السّبورة، ثمّ يطلب من الطّلبة التّمعّن في العنوان، وطرح الأسئلة حوله. – يساعد المعلّم الطّلبة في طرح وإنتاج الأسئلة حول الدّرس، مثل: 1. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 2. ماذا يمكن أن أستفيد من هذا الدّرس؟ 3. هل مرّت معنا في صفوف سابقة دروس مشابهة لهذا الدّرس؟ – يقوم المعلّم بتدوين الأسئلة الّتي يسألها الطّلبة على السّبورة، ثمّ يثير نقاشاً بسيطاً حولها مع الطّلبة، لتقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي طُرحت حول هدف الدّرس معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الاستفادة من الدّرس وأهميّته معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الخبرات السّابقة معاً. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم.

أثناء الدّرس

- توجيه الطّلبة للاستماع للنّص من خلال جهاز العرض.
- يقوم المعلّم بإثارة بعض الأسئلة البسيطة بعد الانتهاء من الاستماع الأول للنصّ، لتحفيز الطّلبة على التّساؤل والتّفكّر، مثل:
- ماذا خطر في ذهنك أثناء الاستماع للنّص؟
- لماذا تعتقد أن مؤلفي المنهاج وضعوا هذا النّص لكم؟

توجيه الطّلاب للاستماع مرّة أخرى للنّص، من خلال قراءة المعلّم للنّصّ على مسامع الطّلاب مرّة أُخرى قراءة معبّرة، بصوت واضح ومسموع، بحيث يعمل المعلّم على مساعدة الطّلاب على طرح أسئلة جديدة من خلال الاستماع للنّص:

تَسْتَقيمُ المُجْتَمَعاتُ عِنْدَما يَتَمَسَّكُ اَفْرادُها بِالآدابِ العامَّةِ الَّتي تَضْمَنُ حُسْنَ تَعامُلِ النّاسِ مَعَ بَعْضِهِمْ، وَلَقَدْ عَلَّمَنا الإِسْلامُ السُّلوكِيّاتِ، وَالآدابَ الَّتي تَقودُ أَبْناءَ المُجْتَمَعاتِ إِلى التَّقَدُّمِ، وَالرُّقِيِّ، وَلا تَقْتَصِرُ هذِهِ الآدابُ عَلى مَوْقِفٍ ما، وَلكِنَّها تَشْمَلُ جَميعَ المَواقِفِ، وَالأَماكِنِ، سَواءً في المَنْزِلِ، أَوْ الطَّريقِ، أَوْ غَيْرِ ذلِكَ.

وَلا بُدَّ أَنْ يَلْتَزِمَ الإِنْسانُ بِاحْتِرامِ آدابِ الطَّريقِ؛ لِأَنَّ الطَّريقَ لَيْسَ مِلْكاً لِشَخْصٍ بِعينِهِ، وَإِنَّما هُوَ مِلْكٌ لِلْجَميعِ، وَمِنْ أَهَمِّ آدابِ الطَّريقِ أَنْ يَكونَ الإِنْسانُ مُتَواضِعاً غَيْرَ مُتَكَبِّرٍ، وَلا مُتَبَخْتِرٍ في مِشْيَتِهِ؛ لِأَنَّ التَّكَبُّرَ مِنَ الصِّفاتِ الَّتي لا يُحِبُّها اللهُ، وَلا يَرْتاحُ لَها النّاسُ، وَمَهْما عَلا مَرْكَزُ الإِنْسانِ، وَارْتَفَعَتْ مَكانَتُهُ، فَإِنَّهُ ضَعيفٌ في هذا الكَوْنِ الفَسيحِ، وَإِذا رَأى أَحَدُنا في أَثْناءَ سَيْرِهِ عاجِزاً، أَوْ شَيْخاً، أَوْ أَعْمى، أَوْ مُحْتاجاً إِلى مُساعَدَةٍ، وَجَبَ عَلَيْهِ أَنْ يُقَدِّمَ لَهُ العَوْنَ، وَأَنْ يَقومَ بِدَفْعِ الأَذى، وَإِزالَتِهِ عَنِ الطَّريقِ إِذا رآهُ، قالَ رَسولُ اللهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "... وَتُميطُ الأَذى عَنِ الطَّريقِ صَدَقَةٌ". (مُتَّفَقٌ عَلَيْهِ). وَمِنَ الآدابِ الأُخْرى: الإِصْلاحُ بَيْنَ النّاسِ، وَمَنْعُ وُقُوعِ الشَّرِ قَدْرِ المُسْتَطاعِ، وَالالْتِزامُ بِإِشاراتِ المُرورِ، وَقوانينِ السَّيْرِ، وَعَدَمِ مُخالَفَتِها؛ حَتّى لا تَتَعَرَّضَ حَياةُ الناس، وَباقي المَخْلوقاتِ لِلخَطَرِ.

وَقَدْ نَهانا الرَّسولُ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- عَنِ الجُلوسِ في الطُّرُقاتِ؛ لِأَنَّ فيها أَذِيَّةً لِلْمارَّةِ، وَتَضْييقاً لِلطَّريقِ عَلى المُسافِرينَ، وَفي نَهْيِهِ -صَلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- عَنِ الجُلوسِ في الطُّرُقاتِ مَنْعٌ لِكَثيرٍ مِنَ المَفاسِدِ، كَالعاداتِ القَبيحَةِ الَّتي يَتَعَلَّمُها الجالِسونَ في الطُّرُقاتِ، وَمِنْها: التَّدْخينُ، وَالمَظاهِرُ الشّاذَّةُ في اللِّباسِ، أَوِ الشَّعْرِ، وَغَيْرُها مِنَ الأَخْلاقِ السَّيِّئَةِ.

لَقَدْ أَصْبَحَتْ ظاهِرَةُ اسْتِخْدامِ المُفَرْقَعاتِ، وَإِغْلاقِ الشَّوارِعِ بِمُناسَباتِ الأَفْراحِ، وَالتَّخَرُّجِ مِنَ الثّانَوِيَّةِ العامَّةِ والجامِعاتِ... ظاهِرَةً غَريبَةً، وَمُسْتَهْجَنَةً في مُجْتَمَعاتِنا، تَتَنافى مَعَ الآدابِ العامَّةِ لِحُرْمَةِ الشَّارِعِ؛ حَيْثُ تَقومُ فِئَةٌ مِنَ الشَّبابِ بِإِغْلاقِ الشّارِعِ، وَالسّيرِ بِبُطْءٍ بِسَياراتِهِمْ بِطَريقَةٍ تَتَنافى وَقَواعِدَ السَّيْرِ، وَالذَّوْقَ العامَّ. وَإِنَّ انْتِشارَ ظاهِرَةِ اسْتِخْدامِ الأَلْعابِ النّارِيَّةِ يُثيرُ الرُّعْبَ، وَالفَوْضى في الشَّوارِعِ، وَالأَسْواقِ، وَبِخاصَّةٍ في الأَماكِنِ المُزْدَحِمَةِ، وَيُؤَدي إِلى تَرْهيبِ الأَطْفالِ، فَتُسَبِّبُ الأَلْعابُ النّارِيَةُ لَهُمُ الهَلَعَ، وَالخَوْفَ، وَتَتْرُكُ فيهِمْ آثاراً نَفْسِيَّةً وَجِسْمِيَّةً سَيِّئَةً.

إِنَّ الالْتِزامَ بِالآدابِ الَّتي أَمَرَنا بِها الرَّسولُ -صَلّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -تُمَكِّنُنا مِنْ كَسْبِ أَجْرٍ عَظيمٍ، وَهُوَ مِنْ أَهَمِّ الأُمورِ الَّتي تُساعِدُ عَلى راحَةِ الإِنْسانِ، وَاسْتِقْرارِ المُجْتَمَعِ؛ حَيْثُ يُصْبِحُ لَدَيْنا جيلٌ يَعْرِفُ ما لَهُ مِنْ حُقوقٍ، وَما عَلَيْهِ مِنْ واجِباتٍ. فَالبِلادُ الَّتي يَلْتَزِمُ أَهْلُها الآدابَ تَتَحَقَّقُ فيها النَّهْضَةُ، وَالتَّقَدُّمُ، وَتُصْبِحُ في مُقَدِمَةِ الأُمَمِ.

- يحثّ المعلّم الطّلبة على توليد الأسئلة وتسجيلها على السّبورة، مثل:
  1. ما الفكرة الرّئيسة الّتي يدور حولها النّص؟
  2. هل هذا النّص قصة أم مقالة؟
  3. كيف سأقوم بفهم بعض الكلمات الصّعبة؟

– يقوم المعلّم بتدوين أسئلة الطّلبة على السّبورة، وتقسيمها إلى مجموعات لعدم تكرارها. – يقوم المعلّم بقراءة النّص مرّة أخيرة مع توجيه الطّلبة للإجابة عن الأسئلة الّتي طرحوها.
بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 1. هل ما تعلّمته يقترب ممّا كنت أتوقّعه من الدّرس؟ 2. كيف يمكن أن أستفيد من هذا الدّرس في حياتي اليوميّة؟ 3. هل كان أدائي في التّنبؤ بالأسئلة والإجابات صحيحاً؟ 4. هل أحتاج إلى بذل مزيد من الجهد لفهم الدّرس؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: القراءة (شرطيّ المرور)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1 من 2	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن تقرأ الدّرس قراءة صامتة. 2. أن تقرأ الدّرس قراءة جهريّة سليمة. 3. أن تشرح معاني الكلمات شرحاً وافياً.	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان، وتخيّل النّصّ، وما يحتويه من معلومات، يقوم بطرح أكبر قدر من الأسئلة حوله: 1. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 2. لماذا يُعدّ معرفة موضوع شرطيّ المرور هدفاً مهماً لي؟ 3. هل مرتّ معنا في صفوف سابقة دروس مشابهة لهذا الدّرس؟ – يكلّف المعلّم عدداً من الطّلبة قراءة الأسئلة الّتي طرحوها، وكتابتها على السّبورة، ثمّ يدير المعلّم النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر. – العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي طُرحت حول هدف الدّرس معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الاستفادة من الدّرس وأهميّته معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الخبرات السّابقة معاً. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم.

أثناء الدّرس

- توجيه الطّلبة فيطلب المعلّم من الطّلبة فتح الكتب لقراءة النّص المحدّد (شرطيّ المرور) قراءة صامتة، بشكل كامل ومتأنٍ.
- يُساعد المعلّم الطّلبة في صياغة وإنتاج أسئلة حول النّص، من خلال قراءتهم له، من خلال إثارة الأسئلة لديهم مثل:
  1. ما الفكرة الّتي خطرت على بالك من خلال النّص؟
  2. ما المعنى العام الّذي يتبادر إلى ذهنك أثناء قراءتك للنّص؟
- يقوم المعلّم بقراءة النّص بصوت واضح، ومسموع، ويطلب المعلّم من الطّلبة الاستمرار في صياغة وإنتاج الأسئلة أثناء قراءته للنّص.
- يقوم المعلّم بجمع الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة، وتسجيلها على السّبورة، وإثارة نقاش بسيط مع الطّلبة حول هذه الأسئلة، والمتكرّر منها، وتقسيمها إلى مجموعات.
- ثمّ يقوم المعلّم بتقسيم النّص إلى ثلاثة مقاطع، ويطلب من بعض الطّلبة المجيدين قراءة النّص قراءة جهريّة واضحة.

المقطع الأول:

كُنْتُ أَراهُ دائِماً مُلْقًى بِجِوارِ بابِ العِمارَةِ، وإلى جانِبِهِ عُكّازَتانِ نَخِرتانِ. هُوَ الصَّبِيُّ حَمّودَةُ... أُصيبَ مُنْذُ حَداثَةِ سِنِّهِ بِشَلَلٍ في ساقَيْهِ، أَقْعَدَهُ عَنِ السَّيْرِ عَلى قَدَمَيْهِ.

سَأَلْتُهُ يَوْماً: ما أُمْنِيَّتُكَ في الحَياةِ يا حَمّودَةُ؟

فَقالَ دونَ إبْطاءٍ: أَنْ أَكونَ شُرْطِيَّ مُرورٍ.

- شُرْطِيَّ مُرورٍ؟!

- نَعَمْ يا سَيِّدي، شُرْطِيَّ مُرورٍ.

- وَما يَروقُكَ في شُرْطِيِّ المُرورِ يا حَمّودَةُ؟

- ما يَروقُني فيهِ؟ الدُّنْيا كُلُّها في قَبْضَةِ يَدِهِ. لا يَمْلِكُ أَحَدٌ قَدْرَ ما يَمْلِكُ مِنْ أَمْرٍ وَسُلْطانٍ.. إِنَّهُ الحاكِمُ المُطْلَقُ... انْظُرْ إِلَيْهِ، أَلا تَجِدُهُ في وِقْفَتِهِ مُعْتَدِلَ القامَةِ، شامِخَ الهامَةِ، أَتَمَنّى أَنْ أَقِفَ وِقْفَتَهُ، يَرْفَعُ يَدَهُ ذاتَ القُفّازِ الطَّويلِ، وَيُصْدِرُ أَمْرَهُ النّافِذَ، فَإِذا السّاكِنُ يَتَحَرَّكُ في انْطِلاقٍ، وَإِذا المُتَحَرِّكُ يَسْكُنُ في هُدوءٍ!

المقطع الثّاني:

وَاجْتَمَعَ مِنْ حَوْلِنا بَعْضُ السّابِلَةِ يَسْتَمِعونَ إلى حَديثِ الفَتى، وَيَعْجَبونَ.

وَارْتَفَعَتْ صَيْحَةُ سُخْرِيَةٍ مِنْ غُلامٍ بَيْنَ الحاضِرينَ يَقولُ: المَشْلولُ يَطْمَعُ أَنْ يُصْبِحَ شُرْطِيَّ مُرورٍ!

وَعَلا القائِلُ بِضِحْكَةٍ، فَتَجاوَبَتْ في المَكانِ ضِحْكاتٌ شَتّى مِنْ هُنا وَهُناكَ.

فَصَرَخَ حَمّودَةُ: وَلِمَ لا أَكونُ شُرْطِيَّ مُرورٍ؟

فَأَجابَهُ الغُلامُ، وَقَدْ تَضاعَفَتْ سُخْرِيَتُهُ، وَارْتَفَعَ صَوْتُهُ: يا حَسْرَةً عَلى الطَّريقِ، وَيا خَرابَهُ إنْ أَصْبَحْتَ أَنْتَ شُرْطِيَّ مُرورٍ!

وَثَبَ حَمّودَةُ وَثْبَةً جَبّارَةً أَوْقَفَتْهُ عَلى قَدَمَيْهِ، وَدَفَعَ بِخُطُواتِهِ كَما يَدْفَعُ بِها السَّليمُ المُعافى، ثُمَّ أَلْقى نَفْسَهُ بِجِسْمِهِ كُلِّهِ عَلى الغُلامِ، وَسَرْعانَ ما خارَتْ قُواه، فَتَهاوى عَلى الأَرْضِ، مُتَقَلِّصَ العَضَلاتِ.

المقطع الثّالث:

مُنْذُ تِلْكَ الحادِثَةِ، طَرَأَ عَلى حَمّودَةَ تَحَوُّلٌ مَلْحوظٌ، تَبَدَّلَتْ بَشاشَتُهُ جَهامَةً، وَلَوْ نَطَقَتْ نَظَراتُهُ لَعَبَّرَتْ عَنْ صَلابَةٍ وَعِنادٍ وَتَصْميمٍ.

كُنْتُ أُرَقِّبُهُ في خِفْيَةٍ... فَأَلْفَيْتُهُ يَتَخَيَّرُ الأَوْقاتَ الَّتي تَهْدَأُ فيها الحَرَكَةُ، وَيَنْدُرُ فيها السَّيْرُ؛ لِكَيْ يَقومَ بِمُحاوَلاتِهِ في سَبيلِ تَقْويمِ ساقَيْهِ، وَالتَّحامُلِ عَلى نَفْسِهِ، بِأَنْ يَخْطُوَ، دونَ اعْتِمادٍ عَلى عُكّازَتَيْهِ. وَيا لَها مِنْ مُحاوَلاتٍ جَبّارَةٍ كانَ يُمارِسُها في مُصابَرَةٍ وَمُجالَدَةٍ وَاحْتِمالٍ!

وَتابَعَ (حَمّودَةُ) تَجارِبَهُ وَمُحاوَلاتِهِ، وَمَرَّتْ بَعْدَ الأَيّامِ أَيّامٌ...وَفوجِئْتُ بِهِ يَلْقاني بِبابِ العِمارَةِ، دونَ عُكّازَتَيْهِ... أَقْبَلَ عَلَيَّ بادِيَ البَشاشَةِ، مُرَحِّباً بي أَجْمَلَ تَرْحيبٍ، فَهَنَّأْتُهُ لِما أَصابَ مِنْ تَقَدُّمٍ، وَلَيْتَني أَسْتَطيعُ (أَيُّها القارِئُ) أَنْ أَدْعُوَكَ إلى الجُلوسِ مَعي، إِذَنْ لَرَأَيْتَ شابّاً فارِعَ القامَةِ، رافِعَ الهامَةِ، في حُلَّةٍ رَسْمِيَّةٍ، وَهُوَ يُلْقي بِأَمْرِهِ النّافِذِ عَلى المَلَأِ أَمامَهُ، فَإِذا السّاكِنُ يَتَحَرَّكُ في انْطِلاقٍ، وَإِذا المُتَحَرِّكُ يَسْكُنُ في هُدوءٍ، إِنَّه حَمّودَةُ شُرْطِيُّ المُرورِ.

ـ يتمّ مناقشة الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة، والّتي تتعلّق بالمقطع الأول من النّص، ثمّ الانتقال إلى المقطع الثّاني، ثمّ المقطع الثّالث.

– يقوم المعلّم بتكليف الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 1. هل ما تعلّمته يقترب ممّا كنت أتوقّعه من الدّرس؟ 2. كيف يمكن أن أستفيد من هذا الدّرس في حياتي اليوميّة؟ 3. هل كان أدائي في التّنبؤ بالأسئلة والإجابات صحيحاً؟ 4. هل أحتاج إلى بذل مزيد من الجهد لفهم الدّرس؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: القراءة (شرطيّ المرور)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 2 من 2	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يشرح معاني الكلمات شرحاً وافياً 2. أن يجيب عن أسئلة الدّرس.	**الكتاب المدرسي+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يقوم المعلّم بمراجعة الطّلبة بالدّرس السّابق من خلال جعل الطّلبة يطرحون أسئلة، ثمّ يجيبون عنها. – يُحفّز المعلّم الطّلبة لطرح أسئلة للتّنبؤ بمجال تركيز الدّرس لهذا اليوم.

أثناء الدّرس
– يطلب المعلّم من الطّلبة فتح الكتب لمراجعة نصّ القراءة، لتفسيره وتوضيح معاني العبارات، والكلمات الواردة فيه. – يطلب المعلّم من الطّلبة طرح الأسئلة حول مفاهيم النّص، وعباراته، وكلماته، مثل: 1. ماذا يقصد الكاتب من عبارة: تبدّلت بشاشته جهامة؟ – يقوم المعلّم بكتابة الأسئلة الّتي يطرحها الطّلبة على السّبورة. – يسأل المعلّم : من لديه ملاحظة حول الأسئلة الّتي أمامكم؟ وهل عندك أسئلة مكرّرة؟ – يكلّف المعلّم عدداً من الطّلبة قراءة الأسئلة الّتي طرحوها، وكتابتها على السّبورة، ثمّ يدير المعلّم النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم. – يقوم المعلّم بالطّلب من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 1. هل كان توقعي صحيحاً لطبيعة سير الحصّة الدّراسيّة؟ 2. هل مرّت عليّ الكلمات الصّعبة في الدّرس سابقاً؟ 3. كيف يمكن أن أوظّف هذه الكلمات والعبارات في حياتي اليوميّة؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: القواعد اللُّغويّة (من الأفعال النّاسخة كان وأخواتها)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يقرأ الأمثلة عن السّبورة. 2. أن يلاحظ الكلمات الملوّنة باللّون الأحمر. 3. أن يحدّد نوع هذه الكلمات. 4. أن يتعرّف إلى كان وأخواتها، ويتعرّف أثرها على الجملة الاسميّة. 5. أن يلاحظ حركة الأسماء الّتي بعد هذه الأفعال. 6. أن يحدّد اسم كان وخبرها في الجمل.	**الكتاب المدرسي+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يقوم المعلّم بطرح بعض الأسئلة على الطّلبة لتحفيزهم، وشدّ انتباههم للدّرس، ثم يُدوّن الأمثلة المذكورة في الكتاب على السّبورة: (كان الجاحظ كاتباً. أصبح كل شيءٍ مبتهجاً في العيد. ما زال الأملُ موجوداً). – يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان والأمثلة، وتحفيزهم لطرح الأسئلة حولها، مثل: 1. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 2. هل مرّ هذا الدّرس معنا سابقاً؟ 3. هل يشبه دروساً أخرى مرّت معنا؟ – يقوم المعلّم بتدوين الأسئلة، وتحفيز الطّلبة لمحاولة الإجابة عنها.

أثناء الدّرس
– يطلب المعلّم من بعض الطّلبة قراءة الأمثلة على السّبورة، ويحفّزهم على طرح الأسئلة حول هذه الأمثلة، مثل: 1. لماذا تختلف ألوان بعض الكلمات؟ 2. لماذا تختلف حركات الكلمات؟ – يُدوّن المعلّم الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة على السّبورة، ثمّ يدير النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر. – العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي كانت حول لون الكلمات، الأسئلة الّتي كانت حول حركات الكلمات، الكلمات الّتي كانت حول كان وأخواتها.

- يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالقاعدة اللُّغويّة.
- يقوم المعلّم بشرح القاعدة اللّغويّة بالتّفصيل:
  - **كانَ وَأَخَوَاتُها أَفْعال ناقِصَةٌ نَاسِخَةٌ، تَدْخُلُ عَلَى الجُمْلَةِ الاسْمِيَّةِ، فَتَرْفَعُ الْمُبْتَدَأَ، وَيُسَمّى اسْمَهَا، وَتَنْصِبُ الخَبَرَ، وَيُسَمّى خَبَرَها.**
  - **مِنْ أَخَواتِ كَانَ: (أَصْبَحَ، أَضْحى، أَمْسى، ظَلَّ، بات، ما زال، ما دامَ، لَيْسَ، صار).**
- يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس

- يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة.
- يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل:
  1. هل كان توقعي صحيحاً لطبيعة الموضوع والقاعدة اللُّغويّة؟
  2. هل مرّت عليّ الكلمات الصّعبة في الدّرس سابقاً؟
  3. كيف يمكن أن أوظّف هذه القاعدة في حياتي اليوميّة؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: الإملاء (كتابة الألف المتطرّفة في الفعل الثّلاثيّ)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يتعرّف الطّالب إلى الألف اللّينة. 2. أن يتعرّف كيفيّة كتابة الألف اللّينة في الأفعال الثّلاثيّة إذا كانت منقلبة عن واو. 3. أن يتعرّف كيفيّة كتابة الألف اللّينة في الأفعال الثّلاثيّة إذا كانت منقلبة عن ياء. 4. أن يبيّن كيفيّة معرفة أصل الألف.	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يقوم المعلّم بطرح بعض الأسئلة على الطّلبة لتحفيزهم وتذكيرهم بصور الهمزة في أول الكلمة، ووسطها. – يطلب المعلّم من الطّلبة إعطاء أمثلة حول الهمزة في نهاية الكلمة، ثمّ يُدوّنها على السّبورة. – يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان والأمثلة، وتحفيزهم لطرح الأسئلة حولها، مثل: 1. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 2. هل يمكن أن يكون هذا الدّرس مشابهاً للدّروس السّابقة للهمزة؟ 3. هل يمكن أن يكون هذا الدّرس سهلاً لأنّنا نعرف قواعد الهمزة المتوسّطة؟ – يقوم المعلّم بتدوين الأسئلة، وتحفيز الطّلبة لمحاولة الإجابة عنها.

أثناء الدّرس
– يطلب المعلّم من بعض الطّلبة قراءة الأمثلة على السّبورة، ويحفّزهم على طرح الأسئلة حول هذه الأمثلة، مثل: 1. لماذا تختلف صورة الهمزة في نهاية الكلمة؟ 2. لماذا تختلف الحركات في الكلمات؟ 3. هل هناك رابط بين اختلاف الحركة وطريقة كتابة الهمزة؟ – يُدوّن المعلّم الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة على السّبورة، ثمّ يدير النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر.

- العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي كانت حول صورة الهمزة، الأسئلة الّتي كانت حول حركات الكلمات، الكلمات الّتي كانت حول العلاقة بين اختلاف الحركة وطريقة كتابة الهمزة.
- يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بطريقة كتابة الهمزة في نهاية الكلمة.
- يقوم المعلّم بشرح القاعدة بالتّفصيل للطّلبة، وإعطاء أمثلة أخرى إثرائيّة.
- يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس

- يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة.
- يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل:
  1. هل كان صحيحاً أنّ هذه القاعدة مشابهة لقاعدة الهمزة في وسط الكلمة؟
  2. هل كان يمكن أن أستفيد من هذه القاعدة مسبقاً لو عرفتها؟
  3. هل أحتاج إلى التّوسّع في قراءة هذه القاعدة لإتقانها؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدرس: الخط	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يقرأ الطّلبة عبارة الخط قراءة صحيحة. 2. أن يلاحظ الفرق بين خط النّسخ وخط الرّقعة. 3. أن يكتب النّص مرتين بخط النسخ، ومرتين بخط الرّقعة. 4. أن يحاول تقليد النّص المكتوب. 5. أن يتحسّن خط الطّلبة من خلال التّدريب على الكتابة بخطي النّسخ والرّقعة .	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يقوم المعلّم بطرح بعض الأسئلة على الطّلبة لتحفيزهم وتذكيرهم بالاختلاف بين كتابة خط النّسخ وخط الرّقعة في كتابة ورسم الأحرف. – يطلب المعلّم من الطّلبة طرح أسئلة حول طبيعة الدّرس، وسير الحصّة، مثل: 1. هل سيقوم المعلّم بكتابة النّص على السّبورة فقط؟ 2. هل سيقوم المعلّم بالشّرح ثمّ الكتابة؟ 3. هل سنقوم بالكتابة في الصّف أم ستكون الكتابة واجباً بيتيّاً؟ يطلب المعلّم من الطّلبة تدوين الأسئلة في دفاترهم وإجابات الطّلبة المتوقّعة لها، لمراجعتها بعد انتهاء الدّرس، وملاحظة الأسئلة والإجابات الصّحيحة.

أثناء الدّرس
– يطلب المعلّم من بعض الطّلبة قراءة المثال المكتوب في الكتاب: (البلاد الّتي يلتزم أهلها الآداب تتحقّق فيها النّهضة). – يناقش المعلّم الطّلبة في هذه العبارة، بحيث يطلب من الطّلبة طرح الأسئلة، وتوجيهها لطلبة آخرين ليجيبوا عنها. – يقوم المعلّم بكتابة النّص على السّبورة مرّة بخط النّسخ ومرّة بخط الرّقعة. – يُركّز المعلّم الكتابة على الحروف الجديدة لدى الطّلبة وطريقة حركة القلم لكتابتها.

بعد الدّرس
– يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، في محاولة للإجابة عنها، مثل: 1. هل كان توقعي صحيحاً حول سير الحصّة الدّراسيّة؟ 2. أيّهما أجمل في الكتابة خط النّسخ أم الرّقعة؟ 3. هل أحتاج إلى التّوسّع في كتابة أمثلة أخرى حتّى أتقن الكتابة بخط جميل؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: التّعبير إعادة ترتيب عناصر الإعلان بشكل صحيح	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن تتذكّر عناصر الإعلان. 2. أن تقرأ الإعلان قراءة سليمة. 3. أن تكتب عبارات الإعلان على دفتره بشكل مرتب ترتيباً صحيحاً.	الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح

التّمهيد: يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس

- يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة.
- يطلب المعلّم من الطّلبة طرح أسئلة من خلال العنوان، مثل:
  1. ما الهدف من هذا الدّرس؟
  2. هل سيكون مثل هذا الدّرس مفيداً في حياتي؟

ـ يطلب المعلّم من الطّلبة تدوين الأسئلة في دفاترهم وإجابات الطّلبة المتوقّعة لها، لمراجعتها بعد انتهاء الدّرس، وملاحظة الأسئلة والإجابات الصّحيحة.

أثناء الدّرس

- يبدأ المعلّم بالتّحدث عن الإعلانات بشكل مختصر ومبسط.
- ثمّ يحفّز المعلّم الطّلبة بطرح وإنتاج أسئلة حول الإعلانات، وطبيعتها:
  1. هل الإعلانات الّتي شاهدتها سابقاً كانت مشابهة لهذا الإعلان؟
  2. ما الفائدة من الإعلان؟
  3. هل يشترط توافر شروط معيّنة في الإعلان ليكون ناجحاً؟
- يقوم المعلّم بكتابة الأسئلة على السّبورة، ومناقشة الطّلبة بها.
- يقوم المعلّم بعد ذلك بشرح مفصل للدّرس.

بعد الدّرس

- يقوم المعلّم بمراجعة الأسئلة وإجابات الطّلبة، والتّأكّد من دقّتها، ومدى صحّتها.
- يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، في محاولة للإجابة عنها، مثل:
  1. هل كان توقعي صحيحاً حول الموضوع الدّراسيّ؟
  2. هل أحتاج إلى التّوسّع في هذا المجال والرّجوع إلى مراجع أخرى؟

الوحدة الرّابعة

الموضوع	عنوان الدّرس	عدد الحصص
الاستماع	من مذكرات أسير	1
القراءة	عبد الله بن حذافة السّهميّ	2
المحفوظات	عابرون في كلامٍ عابر	2
القواعد اللّغويّة	تطبيقات على كان وأخواتها	1
الإملاء	إملاء اختباري	1
الخطّ	نموذج بخطيّ النّسخ والرّقعة	1
التّعبير	كتابة الإعلان	1
المجموع		9

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: نصّ استماع (مِن مذكّرات أسير)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنيّة: مِن	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
8. أن يذكرَ الطّالب قوانين نصّ الاستماع وآدابه. 9. أن يستمع بانتباه إلى نصّ (مِن مذكّرات أسير). 10. أن يتفاعل مع النّص المسموع، ويُركّز فيما يسمع. 11. أن يجيب عن أسئلة نصّ الاستماع. 12. أن يتعرّف إلى معاني الكلمات والمفردات الجديدة. 13. أن يوضّح الأفكار الواردة في النّص. 14. أن يلخّص النّص بأسلوبه الخاص.	**الكتاب المدرسي+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتم استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بالحديث مَع الطّلبة حول آداب الاستماع وقوانين نصّ الاستماع. – يقوم المعلّم بكتابة عنوان الدّرس على السّبورة، ثم يطلب من الطّلبة التّمعّن في العنوان، وطرح الأسئلة حوله. – يساعد المعلّم الطّلبة في طرح وإنتاج الأسئلة حول الدّرس، مثل: 4. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 5. ماذا يمكن أن أستفيد من هذا الدّرس؟ 6. هل مرّ معنا في صفوف سابقة دروس مشابهة لهذا الدّرس؟ – يقوم المعلّم بتدوين الأسئلة الّتي يسألها الطّلبة على السّبورة، ثم يثير نقاش بسيط حولها مع الطّلبة، لتقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي طُرحت حول هدف الدّرس معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الاستفادة من الدّرس وأهمّيته معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الخبرات السّابقة معاً. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم.

أثناء الدّرس

- توجيه الطّلبة للاستماع للنّص من خلال جهاز العرض.
- يقوم المعلّم بإثارة بعض الأسئلة البسيطة بعد الانتهاء من الاستماع الأوّل للنّص، لتحفيز الطّلبة على التّساؤل والتّفكر، مثل:
- ماذا خطر في ذهنك أثناء الاستماع للنّص؟
- هل سمعت مِن أسير روايته عن تجربته في الأسر؟
- لماذا تعتقد أنّ مؤلفي المنهاج وضعوا هذا النّص لكم؟

توجيه الطّلاب للاستماع مرّة أُخرى للنّص، من خلال قراءة المعلّم للنّصّ على مسامع الطّلاب مرّة أُخرى قراءة معبّرة، بصوتٍ واضحٍ ومسموع، بحيث يعمل المعلّم على مساعدة الطّلاب على طرح أسئلة جديدة من خلال الاستماع للنّص:

مَرَّتْ سِتَّةُ أَعْوامٍ حَتّى الآنَ.. أَعُدُّها يَوْماً بِيَوْم، وَأُحاوِلُ انْتِزاعَ أَيّامٍ إِضافِيَّةٍ عَلَّها تُخَفِّفُ ثِقَلَ صَخْرَةِ الْحُكْمِ فَوْقَ صَدْري، وَالَّتي سَتَسْرِقُ مِنْ عُمُري اثْنَيْنِ وَعِشْرينَ عاماً.

هُناكَ في عَتَمَةِ سِجْنِ (شَطَّةَ)، كُنّا نُلاحِقُ الآمالَ بِالتَّحَرُّرِ، ونَسْرُدُ قِصَصاً لِبَعْضِنا عَنْ جِبالِ الخَليلِ، وَمُرْتَفَعاتِ رامَ الله، وَبَحْرِ أَريحا، وَعَراقَةِ نابُلْسَ، ثُمَّ يَأْخُذُنا الحَنينُ اللّامَحْدودُ إِلى أَسْوارِ عَكّا، وَمآذِنِ القُدْسِ، وَشَواطِئِ حَيْفا، وغزّةَ.. كُنّا نَبْحَثُ عَنْ أَيِّ فَراغٍ لِلْحُرِّيَّةِ في الكَلِماتِ، وَالأَوْراقِ، وَحَتّى الأَصْفادِ.

في يَوْمٍ مُشَوَّهٍ بِصَرَخاتِ السَّجّان، كُنْتُ أَسيرُ في الزِّنْزانَةِ الضَّيِّقَةِ ذَهاباً وَإِياباً، أَكادُ أَحْفِرُ أَرضيَّتَها بِخُطواتي، أَرْحَلُ إِلى عالَمِ الأَحْلامِ المَشْحونَةِ –طَبْعاً– بِالْحُرِّيَّة، فَباتَتِ الفِكْرَةُ مُتَبَنّاةً لَدَيَّ، وَلَدى مَجْموعَةٍ مِنْ إِخوانِيَ الأَسْرى.. قَرَّرْنا –إِذَنْ– أَنْ نَشُقَّ الأَرْضَ بَحْثاً عَنِ الْحُرِّيَّةِ!

وَبَعْدَ اجْتِماعاتٍ سِرِّيَّةٍ مُتَتالِيَةٍ، عَزَمْنا عَلى بَدْءِ حَفْرِ نَفَقٍ في أَرْضِيَّةِ السِّجْن، فَبَدَأْنا نَنْتَزِعُ (بَلاطَ) الْغُرْفَةِ بِبَقايا مُعَلَّباتِ الطَّعامِ، وَنَجَحْنا في إِزالَةِ اثْنَتَيْنِ خِلالَ أَيّامٍ، ثُمَّ شَرَعْنا بِحَفْرِ الإِسْمَنْتِ الصُّلْبِ، مُتَسَلِّحينَ بِالطُّموحِ.

كَمْ لَفَّقْنا الأَكاذيبَ السَّمْعِيَّةَ عَلى السَّجّان؛ كَيْ نُواصِلَ عَمَلَنا دونَ أَنْ يَشْعُرَ بِنا!، فَاتَّفَقْنا مَعَ أَسْرى آخَرينَ خِلالَ ساعَةِ (الفَوْرَةِ) التَّشْجيعَ بِصَوْتٍ عالٍ؛ كَيْ يُغَطّوا عَلى صَوْتِ أَعْمالِ الْحَفْرِ الجَريئَةِ.. وَبَعْدَ أَيّامٍ طَويلَةٍ مِنْ عَناءِ اخْتِراقِ الإِسْمَنْتِ، تَفاجَأْنا بِطَبَقَةٍ أُخْرى مُماثِلَةٍ، عَزَمْنا عَلى أَلّا تُذَوِّبَ عَزائِمَنا، فَكانَ لَنا ذلِك، حَتّى وَصَلْنا أَخيراً إِلى طَبَقَةِ التُّراب.

كانَ التَّحَدّي أَنْ نَتَخَلَّصَ مِنْ كَمِّيّاتِ التُّرابِ الَّتي نَسْتَخْرِجُها، فَاتَّفَقْنا عَلى تَذْويبِهِ في دَوْرَةِ المِياهِ المَهْجورَةِ المُجاوِرَةِ لِغُرْفَتِنا.. وَبَعْدَ حَفْرِ ما يُقارِبُ سَبْعَةَ أَمْتارٍ عَرْضِيّاً، أَنْشَأنا جِسْراً مِنَ الخَشَبِ؛ كَيْ لا يَتَساقَطُ التُّرابُ فَوْقَنا. قَدْ يَبْدو ضَرْباً مِنَ الخَيالِ أَنْ نَتَحَلّى بِتِلْكَ الجُرْأَةِ، وَنَحْنُ أَسْرى القَيْدِ، وَلكِنَّنا أَسْرى الْحُرِّيَّةِ كَذلِك، فَلا شَيْءَ لَدَيْنا يُساوي دَقيقَةً خارِجَ أَسْوارِ السِّجْنِ، فَحُلُمُ الْحُرِّيَّةِ الَّذي راوَدَنا طَويلاً لَمْ يَكُنْ بِمَعْزَلٍ عَنْ جِراحٍ يُخَلِّفُها في نُفوسِنا، كُلَّما غادَرْنا بِخَيالِنا عَتَمَةَ الزَّنازينِ إِلى أَنْوارِ الوَطَنِ السَّليبِ.

- يحثّ المعلّم الطّلبة على توليد الأسئلة وتسجيلها على السّبورة، مثل:
  4. ما الفكرة الرّئيسة الّتي يدور حولها النّصّ؟
  5. هل هذا النّص قصّة أم مقالة؟
  6. كيف سأقوم بفهم بعض الكلمات الصّعبة؟
- يقوم المعلّم بتدوين أسئلة الطّلبة على السّبورة، وتقسيمها إلى مجموعات لعدم تكرارها.
- يقوم المعلّم بقراءة النّصّ مرّة أخيرة مع توجيه الطّلبة للإجابة عن الأسئلة الّتي طرحوها.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 5. هل ما تعلّمته يقترب ممّا كنت أتوقّعه مِن الدّرس؟ 6. كيف يمكن أن أستفيد مِن هذا الدّرس في حياتي اليوميّة؟ 7. هل كان أدائي في التّنبؤ بالأسئلة والإجابات صحيحاً؟ 8. هل أحتاج إلى بذل مزيدٍ من الجهد لفهم الدّرس؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: القراءة (عبد الله بن حذافة السّهميّ)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1 من 2	الفترة الزّمنيّة: مِن	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
4. أن يقرأ الطّلبة الدّرس قراءة صامتة. 5. أن يقرأ الطّلبة الدّرس قراءة جهريّة سليمة. 6. أن يشرح الطّلبة معاني الكلمات شرحاً وافياً.	**الكتاب المدرسي+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتم استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان، وتَخيُّل النّصّ، وما يحتويه مِن معلومات، يقوم بطرح أكبر قدر من الأسئلة حوله: 4. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 5. لماذا تعدّ معرفة سيرة حياة الصّحابة رضوان الله عليهم هدفاً مهمّاً لي؟ 6. هل مرّت معنا في صفوف سابقة دروس مشابهة لهذا الدّرس؟ – يكلّف المعلّم عدداً من الطّلبة قراءة الأسئلة الّتي طرحوها، وكتابتها على السّبورة، ثم يدير المعلّم النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤالٍ آخر. – العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي طُرحت حول هدف الدّرس معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الاستفادة من الدّرس وأهميّته معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول الخبرات السّابقة معاً. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم.

أثناء الدّرس

- توجيه الطّلبة فيطلب المعلّم من الطّلبة فتح الكتب لقراءة النّص المحدّد (عبد الله بن حذافة السّهميّ) قراءة صامتة، بشكل كامل ومتأنٍّ .
- يُساعد المعلّم الطّلبة في صياغة وإنتاج أسئلة حول النّصّ، من خلال قراءتهم له، ومن خلال إثارة الأسئلة لديهم مثل:
  3. ما الفكرة الّتي خطرت في بالك من خلال النّصّ؟
  4. ما المعنى العام الّذي يتبادر إلى ذهنك أثناء قراءتك للنّصّ؟
- يقوم المعلّم بقراءة النّص بصوت واضح، ومسموع، ويطلب المعلّم من الطّلبة الاستمرار في صياغة وإنتاج الأسئلة أثناء قراءته للنّصّ.
- يقوم المعلّم بجمع الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة، وتسجيلها على السّبورة، وإثارة نقاش بسيط مع الطّلبة حول هذه الأسئلة، والمتكرّر منها، وتقسيمها إلى مجموعات.
- ثم يقوم المعلّم بتقسيم النّصّ إلى ثلاثة مقاطع، ويطلب من بعض الطّلبة المُجيدين قراءة النّصّ قراءة جهريّة واضحة.

المقطع الأول:

في خِلافَةِ عُمَرَ بْنِ الخَطّابِ (رَضِيَ اللهُ عَنْهُ) في السَّنَةِ التّاسِعَةَ عَشْرَةَ لِلْهِجْرَةِ، بَعَثَ عُمَرُ جَيْشاً لِحَرْبِ الرّومِ، فيهِ عَبْدُ اللّهِ ابْنُ حُذافَةَ السَّهْمِيُّ، وَكانَ قَيْصَرُ عَظيمُ الرّومِ قَدْ تَناهَتْ إِلَيْهِ أَخْبارُ جُنْدِ المُسْلِمينَ، وَما يَتَحَلَّوْنَ بِهِ مِنْ صِدْقِ الإيمانِ، وَرُسوخِ العَقيدَةِ، وَاسْتِرْخاصِ النَّفْسِ في سَبيلِ اللّهِ وَرَسولِهِ، فَأَمَرَ رِجالَهُ إِذا ظَفِروا بِأَسيرٍ مِنْ أَسْرى المُسْلِمينَ أَنْ يَأْتوهُ بِهِ حَيّاً. وَشاءَ اللّهُ أَنْ يَقَعَ البَطَلُ أَسيراً في أَيْدي الرّومِ، فَحَمَلوهُ إِلى مَلِكِهِمْ، وَقالوا لَهُ: إِنَّ هذا مِنْ أَصْحابِ مُحَمَّدٍ السّابِقينَ إِلى دينِهِ قَدْ وَقَعَ أَسيراً في أَيْدينا، فَأَتَيْناكَ بِهِ.

المقطع الثاني:

نَظَرَ مَلِكُ الرّومِ إِلى عَبْدِ اللّهِ طَويلاً، ثُمَّ بادَرَهُ قائِلاً: إِنّي أَعْرِضُ عَلَيْكَ أَمْراً.

- قالَ: وَما هُوَ؟

- أَعْرِضُ عَلَيْكَ أَنْ تَتْرُكَ دينَكَ، فَإِنْ فَعَلْتَ خَلَّيْتُ سَبيلَكَ،

وَأَكْرَمْتُ مَثْواكَ، فَقالَ عَبْدُ اللّهِ في حَزْمٍ وَأَنَفَةٍ وَثَباتٍ: هَيْهاتَ، إنَّ المَوْتَ لَأَحَبُّ إلَيَّ أَلْفَ مَرَّةٍ مِمّا تَدْعونَني إلَيْهِ.

فَقالَ قَيْصَرُ: إنّي لَأَراكَ رَجُلاً شَهْماً، فَإنْ أَجَبْتَني إلى ما أَعْرِضُهُ عَلَيْكَ أَشْرَكْتُكَ في أَمْري، وَقاسَمْتُكَ سُلْطاني، فَتَبَسَّمَ الأَسيرُ المُكَبَّلُ بِقُيودِهِ، وَقالَ: وَاللّهِ، لَوْ أَعْطَيْتَني جَميعَ ما تَمْلِكُ، وَجَميعَ ما مَلَكَتْهُ العَرَبُ عَلى أَنْ أَرْجِعَ عَنْ دينِ مُحَمَّدٍ طَرْفَةَ عَيْنٍ ما فَعَلْتُ.

فَقالَ قَيْصَرُ: إذَنْ أَقْتُلَكَ.

قالَ: أَنْتَ وَما تُريدُ. ثُمَّ أَمَرَ بِهِ فَصُلِبَ، فَلَمْ يَتَراجَعْ عَنْ مَوْقِفِهِ قيدَ أُنْمُلَةٍ، ثُمَّ دَعا بِقِدْرٍ عَظيمَةٍ، فَصُبَّ فيها الزَّيْتُ، وَرُفِعَتْ عَلى النّارِ حَتّى غَلَتْ، ثُمَّ دَعا بِأَسيرَيْنِ مِنْ أَسْرى المُسْلِمينَ، فَأَمَرَ بِأَحَدِهِما أَنْ يُلْقى فيها فَأُلْقِيَ، ثُمَّ الْتَفَتَ إلى عَبْدِ اللّهِ، وَدَعاهُ إلى تَرْكِ دينِهِ مِنْ جَديدٍ، فَكانَ أَشَدَّ إباءً مِنْ قَبْلُ.

المقطع الثالث:

فَلَمّا يَئِسَ مِنْهُ، أَمَرَ بِهِ أَنْ يُلْقى في القِدْرِ الَّتي أُلْقِيَ فيها صاحِبُهُ، فَلَمّا ذُهِبَ بِهِ، دَمَعَتْ عَيناهُ، فَقالَ رِجالُ قَيْصَرَ لِمَلِكِهِمْ: إنَّهُ قَدْ بَكى، فَظَنَّ أَنَّهُ خافَ وَجَزِعَ، وَقالَ: رُدّوهُ إلَيَّ، فَلَمّا مَثُلَ بَيْنَ يَدَيْهِ، عَرَضَ عَلَيْهِ تَرْكَ دينِهِ مِنْ جَديدٍ، فَرَفَضَ العَرْضَ، فَقالَ: وَيْحَكَ، فَما الَّذي أَبْكاكَ إذَنْ؟!

قالَ: أَبْكاني أَنّي قُلْتُ في نَفْسي: تُلْقى الآنَ في هذِهِ القِدْرِ، فَتَذْهَبُ نَفْسُكَ، وَقَدْ كُنْتُ أَشْتَهي أَنْ يَكونَ لي بِعَدَدِ ما في جَسَدي مِنْ شَعْرٍ أَنْفاسٌ تُلْقى كُلُّها في هذِهِ القِدْرِ في سَبيلِ اللّهِ.

فَقالَ الطّاغِيَةُ قَيْصَرُ: هَلْ لَكَ أَنْ تُقَبِّلَ رَأْسي، وَأُخَلِّيَ عَنْكَ؟ فَقالَ لَهُ عَبْدُ اللّهِ: وَعَنْ جَميعِ أَسْرى المُسْلِمينَ أَيْضاً.

قالَ: وَعَنْ جَميعِ أَسْرى المُسْلِمينَ. ثُمَّ دَنا مِنْهُ، وَقَبَّلَ رَأْسَهُ، فَخَلّى عَنْهُ، وَعَنْ جَميعِ أَسْرى المُسْلِمينَ.

وَعِنْدَما قَدِمَ عَبْدُ اللّهِ عَلى عُمَرَ بْنِ الخَطّابِ (رضي الله عنه) وَأَخْبَرَهُ خَبَرَهُ، سُرَّ بِهِ الفاروقُ أَعْظَمَ السُّرورِ، وَلَمّا نَظَرَ إلى الأَسْرى قالَ: حَقٌّ عَلى كُلِّ مُسْلِمٍ أَنْ يُقَبِّلَ رَأْسَ عَبْدِ اللّهِ بْنِ حُذافَةَ، وَأَنا أَبْدَأُ بِذلِكَ، ثُمَّ قامَ، وَقَبَّلَ رَأْسَهُ.

– يتم مناقشة الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة، والّتي تتعلّق بالمقطع الأوّل من النّصّ، ثم الانتقال إلى المقطع الثّاني، ثم المقطع الثّالث. – يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.
بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 5. هل ما تعلّمته يقترب ممّا كنت أتوقّعه من الدّرس؟ 6. كيف يمكن أن أستفيد من هذا الدّرس في حياتي اليوميّة؟ 7. هل كان أدائي في التّنبؤ بالأسئلة والإجابات صحيحاً؟ 8. هل أحتاج إلى بذل مزيدٍ من الجهد لفهم الدّرس؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: القراءة (عبد الله بن حذافة السّهميّ)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 2 من 2	الفترة الزّمنيّة: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
3. أن يشرح الطّلبة معاني الكلمات شرحاً وافياً 4. أن يجيب عن أسئلة الدّرس.	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يقوم المعلّم بمراجعة الطّلبة بالدّرس السّابق من خلال جعل الطّلبة يطرحون أسئلة، ثمّ يجيبون عنها. – يُحفّز المعلّم الطّلبة لطرح أسئلة للتّنبؤ بمجال تركيز الدّرس لهذا اليوم.

أثناء الدّرس
– يطلب المعلّم من الطّلبة فتح الكتب لمراجعة نصّ القراءة، لتفسيره وتوضيح معاني العبارات، والكلمات الواردة فيه. – يطلب المعلّم من الطّلبة طرح الأسئلة حول مفاهيم النّصّ، وعباراته، وكلماته، مثل: . ماذا يقصد الكاتب من عبارة: طرفة عين؟ – يقوم المعلّم بكتابة الأسئلة الّتي يطرحها الطّلبة على السّبورة. – يسأل المعلّم من لديه ملاحظة حول الأسئلة الّتي أمامكم؟ وهل عناك أسئلة مكرّرة؟ – يطلب المعلّم من بعض الطّلبة قراءة الأسئلة الّتي طرحوها، وكتابتها على السّبورة، ثمّ يدير المعلّم النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم. – يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 4. هل كان توقّعي صحيح لطبيعة سير الحصّة الدّراسيّة؟ 5. هل مرّت عليّ الكلمات الصّعبة في الدّرس سابقاً؟ 6. كيف يمكن أن أوظّف هذه الكلمات والعبارات في حياتي اليوميّة؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: المحفوظات (عابرون في كلام عابر)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1 من 2	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يقرأ الطّلبة القصيدة قراءة صامتة. 2. أن يقرأ الطّلبة القصيدة قراءة جهريّة سليمة. 3. أن يتعرّف الأفكار الواردة في القصيدة.	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد: يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس

- يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة+ اسم الشّاعر محمود درويش.
- يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان، واسم الشّاعر، وتخيّل القصيدة، وما يحتويه من معلومات، يقوم بطرح أكبر قدر من الأسئلة حوله:
  1. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟
  2. لماذا يعتبر الشّاعر محمود درويش أحد أبرز الشّعراء البارزين في فلسطين والوطن العربيّ؟
- يطلب المعلّم من بعض الطّلبة قراءة الأسئلة الّتي طرحوها، وكتابتها على السّبورة، ثمّ يدير المعلّم النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر.
- العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي طُرحت حول هدف الدّرس معاً، والأسئلة الّتي طُرحت حول شخصية الشّاعر محمود درويش.
- يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم.

أثناء الدّرس

- يطلب المعلّم من الطّلبة فتح الكتب لقراءة القصيدة المحدّدة (عابرون في كلام عابر) قراءة جهريّة سليمة معبّرة، بعد قراءته لها قراءة القدوة .
- يُساعد المعلّم الطّلبة في صياغة وإنتاج أسئلة حول النّص الشّعريّ، من خلال قراءتهم له، ومن خلال إثارة الأسئلة لديهم مثل:
  1. ما الفكرة الّتي خطرت في بالك من خلال هذه القصيدة؟
  2. لماذا تتكرّر عبارة (أيّها المارون بين الكلمات العابرة) في كل مقطع؟
- يقوم المعلّم بقراءة النّص بصوت واضح، ومسموع، ويطلب المعلّم من الطّلبة الاستمرار في صياغة وإنتاج الأسئلة أثناء قراءته للنّص.
- يقوم المعلّم بجمع الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة، وتسجيلها على السّبورة، وإثارة نقاش بسيط مع الطّلبة حول هذه الأسئلة، والمتكرّر منها، وتقسيمها إلى مجموعات.
- يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 1. هل موضوع القصيدة مقارب لما توقّعته؟ 2. كيف يمكن الاستفادة من هذه القصيدة في التّعبير عن حياتنا اليوميّة؟ 3. هل كان أدائي في التّنبؤ بالأسئلة والإجابات صحيحاً؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: المحفوظات (عابرون في كلام عابر)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 2 من 2	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
1. أن يشرح الطّلبة معاني الكلمات شرحاً وافياً.	الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة+ اسم الشّاعر محمود درويش. – يقوم المعلّم بمراجعة الطّلبة حول موضوع القصيدة، وخصوصيّة الشّاعر محمود درويش في فلسطين، والقضيّة الفلسطينيّة. – يُحفّز المعلّم الطّلبة على طرح وإنتاج أسئلة حول موضوع الدّرس: 1. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 2. كيف يمكن الاستفادة من مثل هذه الدّروس؟ 3. هل تتناسب هذه القصيدة مع الوضع والحالة الفلسطينيّة حالياً؟ – يطلب المعلّم من بعض الطّلبة قراءة الأسئلة الّتي طرحوها، وكتابتها على السّبورة، ثمّ يدير المعلّم النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر – العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات. – يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالدّرس، والإجابة عن تساؤلاتهم.

أثناء الدّرس
– يُساعد المعلّم الطّلبة في صياغة وإنتاج أسئلة حول النّص، من خلال قراءتهم له، من خلال إثارة الأسئلة لديهم مثل: 1. هل العبارات الواردة في الدّرس كانت سهلة مفهومة أم صعبة؟ 2. كيف يمكن أن أتوسّع في فهم هذه القصيدة، ومناسبتها؟ – يقوم المعلّم بشرح القصيدة، وكلماتها بشكل مفصّل، وموسّع، ويطلب المعلّم من الطّلبة الاستمرار في صياغة وإنتاج الأسئلة أثناء قراءته للنّص. – يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 1. هل هذه القصيدة حماسيّة، أم هي قصيدة تعكس الواقع الفلسطينيّ فقط؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: القواعد اللُّغويّة (تطبيقات على كان وأخواتها)	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
7. أن يقرأ الأمثلة عن السّبورة. 8. أن يلاحظ الكلمات الملوّنة باللّون الأحمر. 9. أن يحدّد نوع هذه الكلمات. 10. أن يتعرّف إلى كان وأخواتها، وتعرّف أثرها على الجملة الاسميّة. 11. أن يلاحظ حركة الأسماء الّتي بعد هذه الأفعال. 12. أن يحدّد اسم كان وخبرها في الجمل.	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان والأمثلة، وتحفيزهم لطرح الأسئلة حولها، مثل: 4. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟ 5. هل هذا الدّرس هو استكمال للدّرس السّابق في الوحدة الثّالثة؟ 6. هل يكوّن هذا الدّرس معلومات جديدة حول كان وأخواتها؟ – يقوم المعلّم بتدوين الأسئلة، وتحفيز الطّلبة لمحاولة الإجابة عنها.

أثناء الدّرس
– يطلب المعلّم من الطّلبة فتح الكتاب ص 46، لقراءة الفقرة، وتحديد كان وأخواتها الواردة في النّص. – يحفّز المعلّم الطّلبة على صياغة وإنتاج أسئلة التّساؤل الذّاتي، مثل: 3. ماذا أحتاج لتحديد اسم كان وخبرها؟ 4. ما القاعدة الرّئيسة للتّعرف إلى اسم كان وخبرها؟ 5. كيف يكون الإعراب مكتملاً لكان واسمها وخبرها؟ – يُدوّن المعلّم الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة على السّبورة، ثمّ يدير النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر. – العمل على تقسيم الأسئلة المتشابهة في مجموعات، مثل: تجميع الأسئلة الّتي كانت الخبرات والمعارف اللّازمة لتحديد اسم كان وخبرها، الأسئلة الّتي كانت حول القاعدة اللّغوية للتّعرّف إلى اسم كان وخبرها.

– يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بالطّريقة الصّحيحة لتحديد اسم كان وخبرها. – يقوم المعلّم بشرح مثال حول إعراب كان، واسمها وخبرها. – يطلب المعلّم من الطّلبة الّذين طرحوا الأسئلة محاولة الإجابة عن أسئلتهم.
بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة والإجابات للوصول إلى الإجابات الصّحيحة. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 4. هل كان توقعي صحيحاً لطبيعة موضوع الدّرس؟ 5. هل كان هذا الدّرس استكمالاً للدّرس السّابق، أم كانت معلومات جديدة؟ 6. كيف يمكن أن أوظّف هذه القاعدة في حياتي اليوميّة وأستفيد منها؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: الإملاء الاختباريّ	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
. أن يتمكّن الطّالب من الكتابة بالشّكل الصّحيح.	الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس

- يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة (الإملاء).
- يطلب المعلّم من الطّلبة التّمعّن في العنوان والأمثلة، وتحفيزهم لطرح الأسئلة حولها، مثل:
  4. ماذا يمكن أن يكون الهدف من هذا الدّرس؟
  5. كيف سيتمّ سير الحصّة الدّراسيّة؟
  6. هل هذا الدّرس خبرة سابقة، أم هو درس جديد؟
- يطلب المعلّم من الطّلبة تدوين هذه الأسئلة على دفاترهم ومحاولة توقع وتنبؤ الإجابة.

أثناء الدّرس

- يقوم المعلّم بطرح أسئلة لتحفيز الطّلبة على التّفكير والتّساؤل الذّاتي، مثل: :
  4. ماذا يمكن أن يكون موضوع الإملاء؟
  5. هل موضوع الإملاء يكون ذا علاقة بدرس مذكرات أسير؟
- يُدوّن المعلّم الأسئلة الّتي طرحها الطّلبة على السّبورة، ثمّ يدير النّقاش لتقسيم الأسئلة، وشطب المتكرّر منها، أو الأسئلة المضمّنة في سؤال آخر.
- يدير المعلّم النّقاش مع الطّلبة لمحاولة التّنبؤ بموضوع الإملاء.
- يطلب المعلّم من الطّلبة كتابة الإملاء الآتي:

في أَحَدِ السُّجون الصّهيونية، دعا الأسرى الأَبْطالُ إلى انْتِفَاضَةِ الحُرِّيَّةِ، فَعَلَا صَوْتُ الحناجر، وَصَدَحَ المُكَبِّرُونَ بِالتكبيراتِ، فَاسْتَعَدَّ الاحْتِلالُ لِلْقَمْعِ بأساليبِهِ الوَحْشِيَّةِ، فَطَغَى، وَبَغى، فَغدا الجُنودُ المُدَجَّجونَ إلى أَقْسامِ السِّجْنِ؛ للتنكيل بالأسرى، فَغَدًا كُلُّ جُنْدِي وَحْشاً فِي ثِياب بَشَرِيَّةٍ، فَتَصَدَى لَهُمُ القابعونَ خَلْفَ القُضْبانِ، بَعْدَ أَنْ نَجَا مِنْهُمْ مَنْ نَجَا، وَقَضَى مِنْهُمْ شهيداً مَنْ قَضى، فَكانَ النَّصْرُ عَلَى مَنْ طَغَى، وَتَجَبَّرَ.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمناقشة الطّلبة في الأسئلة الّتي توقعوها قبل الإملاء. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، وتسجيلها في محاولة للإجابة عنها، مثل: 4. هل كانت التّوقعات صحيحة ؟ 5. هل أحتاج إلى التّوسّع في القراءة حول الأسر والاعتقال الإسرائيليّ؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: الخط	الصّف: السابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
6. أن يقرأ الطّلبة عبارة الخط قراءة صحيحة. 7. أن يلاحظ الفرق بين خط النّسخ وخط الرّقعة. 8. أن يكتب النّص مرتين بخط النّسخ، ومرتين بخط الرّقعة. 9. أن يحاول تقليد النّص المكتوب. 10. أن يتحسّن خط الطّلبة، والتّدرب على الكتابة بشكل أفضل.	**الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح**

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يقوم المعلّم بطرح بعض الأسئلة على الطّلبة لتحفيزهم وتذكيرهم بالاختلاف بين كتابة خط النّسخ وخط الرّقعة في كتابة ورسم الأحرف. – يطلب المعلّم من الطّلبة طرح أسئلة حول طبيعة الدّرس، وسير الحصّة، مثل: 4. هل سيقوم المعلّم بكتابة النّص على السّبورة فقط؟ 5. هل سيقوم المعلّم بالشّرح ثمّ الكتابة؟ 6. هل سنقوم بالكتابة في الصّف أم ستكون الكتابة واجباً بيتياً؟ ـ يطلب المعلّم من الطّلبة تدوين الأسئلة في دفاترهم وإجابات الطّلبة المتوقّعة لها، لمراجعتها بعد انتهاء الدّرس، وملاحظة الأسئلة والإجابات الصّحيحة.

أثناء الدّرس
– يكلّف المعلّم بعض الطّلبة قراءة المثال المكتوب في الكتاب: (وما كنت تدري بأنّ السّجين سيخرج إن غاب دهراً وطال). – يناقش المعلّم الطّلبة في هذه العبارة، بحيث يطلب من الطّلبة طرح الأسئلة، وتوجيهها لطلبة آخرين ليجيبوا عنها. – يقوم المعلّم بكتابة النّص على السّبورة مرة بخط النسخ ومرة بخط الرّقعة. – يُركّز المعلّم في الكتابة على الحروف الجديدة لدى الطّلبة وطريقة حركة القلم لكتابتها.

بعد الدّرس
– يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، في محاولة للإجابة عنها، مثل: 4. هل كان توقعي صحيحاً حول سير الحصّة الدّراسيّة؟ 5. أيّهما أجمل في الكتابة خط النّسخ أم الرّقعة؟ 6. هل أحتاج إلى التّوسّع في كتابة أمثلة أخرى حتّى أتقن الكتابة بخط جميل؟

المبحث: اللّغة العربيّة	الدّرس: التّعبير	الصّف: السّابع
عدد الحصص: 1	الفترة الزّمنية: من	إلى .....

أهداف الدّرس:	الوسائل التّعليميّة:
4. أن يقرأ الطّلبة العبارات والجمل قراءة سليمة. 5. أن يتذكّر الطّلبة عناصر الإعلان. 6. أن يستطيع الطّلبة ملء الفراغات بما يناسبها لتكوين إعلان صحيح.	الكتاب المدرسيّ+ جهاز العرض + أقلام اللّوح

التّمهيد:

يُذكّر المعلّم الطّلبة باستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي، وأنّه سيتمّ استخدامها في هذه الحصّة.

قبل الدّرس
– يقوم المعلّم بتدوين عنوان الدّرس على السّبورة. – يطلب المعلّم من الطّلبة طرح أسئلة من خلال العنوان، مثل: 3. ما الهدف من هذا الدّرس؟ 4. هل سيكون مثل هذا الدّرس مفيداً في حياتي؟ ـ يطلب المعلّم من الطّلبة تدوين الأسئلة في دفاترهم وإجابات الطّلبة المتوقّعة لها، لمراجعتها بعد انتهاء الدّرس، وملاحظة الأسئلة والإجابات الصّحيحة.

أثناء الدّرس
– يبدأ المعلّم بالتّحدّث عن الإعلانات بشكل مختصر ومبسّط. – ثمّ يحفّز المعلّم الطّلبة على طرح وإنتاج أسئلة حول الإعلانات، وطبيعتها: 4. ما الفائدة من الإعلان؟ 5. هل يشبه هذا الدّرس ما مرّ معنا في الوحدة الثّالثة؟ 6. هل يشترط توافر شروط معيّنة في الإعلان ليكون ناجحاً؟ – يقوم المعلّم بكتابة الأسئلة على السّبورة، ومناقشة الطّلبة بها. – يقوم المعلّم بعد ذلك بشرح مفصّل للدّرس.

بعد الدّرس
– يقوم المعلّم بمراجعة الأسئلة وإجابات الطّلبة، والتّأكّد من دقّتها، ومدى صحّتها. – يطلب المعلّم من الطّلبة صياغة تساؤلات عامّة حول الدّرس، والحصّة الدّراسيّة، في محاولة للإجابة عنها، مثل: 3. هل كان توقعي صحيحاً حول الموضوع الدّراسيّ؟ 4. هل أحتاج إلى التّوسّع في هذا المجال والرّجوع إلى مراجع أخرى؟

تمّ بحمد الله تعالى

ملحق (4) الإجابات النّموذجيّة لاختبار مهارات الفهم القرائيّ

المادة : اللّغة العربيّة الصّف السّابع الأساسيّ ( )

العام الدّراسيّ: 2025/2024 الدّرجة الكليّة : (40) درجة

الاسم :..... المدرسة :.....

عزيزي الطّالب /عزيزتي الطّالبة ....

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف الاختبار الّذي بين يديك إلى قياس الفهم القرائيّ لديك في مادة اللّغة العربيّة، حيث يتكوّن هذا الاختبار من نصّين مختلِفَين، ويتكوّن كل نصّ من أربعة مجالات، لكلّ مجال عدة فقرات، عزيزي الطّالب إذا تكرّمت قراءة الملاحظات الآتية:

8. كتابة اسمك وشعبتك في المكان المخصّص.
9. قراءة النّصوص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة.
10. التّأمل في الأسئلة جيداً قبل البَدء بالإجابة .
11. الإجابة عن كلّ فقرات الاختبار .
12. تجنّب أن تترك سؤالاً دون أن تجيب عنه.
13. مع العلم أنّ درجة هذا الاختبار لن تؤثّر على تحصيلك العلميّ، وأنّ النّتائج ستُستخدم لأغراض البحث التّربويّ.
14. زمن الاختبار (40) دقيقة.

الباحثة: إيناس القزقي

النّص الأول:

. اقرأ النّص الآتي قراءة واعية، ثمّ أجب عن الأسئلة الّتي تليه :

عِنْدَما عاد (توماس أديسون)، وَهُوَ طِفْلٌ صَغِيرٌ إِلى بَيْتِهِ، قَالَ لِأُمِّهِ: هَذِهِ رِسالَةٌ لَكِ مِنْ إِدارَةِ المَدْرَسَةِ. غَمَرَتْ بَرِيقَ عَيْنَيْها الدموعُ، وَهِيَ تَقْرَأُ لَهُ: ابْنَكِ عَبْقَرِي، وَالمَدْرَسَةُ صَغِيرَةٌ عَلى قُدْراتِهِ؛ عَلَيْكِ أَنْ تُعَلِّمِيهِ في البَيْتِ".

مَرَّتِ السَّنَوَاتُ، وَتُوُفِّيَتْ أمُّ أديسون، الَّذي تَحَوَّلَ إلى أَعْظَم مُخْتَرِع في التاريخ البَشَرِي. وَفِي أَحَدِ الأَيام، وَهُوَ يَبْحَثُ فِي خِزَانَةِ وَالِدَتِهِ، وَجَدَ رِسالَةً كَانَ نَصُّها: ابْنُكِ غَبِيٌّ جِدّاً، فَمِنْ صَبَاحِ الْغَدِ لَنْ نُدْخِلَهُ المَدْرَسَة". بكى أديسون لساعاتٍ طويلةٍ، ثُمَّ كَتَبَ في دَفْتَرِ مُذَكِّرَاتِهِ: "أديسون كانَ طِفْلاً غَبِيّاً، وَلَكِنْ بِفَضْلِ وَالِدَتِهِ الرَّائِعَةِ تَحَوَّلَ إِلَى عَبْقَرِي"

كَثِيرٌ مِنَ الفاشِلِينَ هُمْ أَشْخَاصٌ لَمْ يُدْرِكوا قُرْبَهُمْ مِنَ النَّجَاحِ عِنْدَما قَرَّروا الانسحاب".

يُعَدُّ النَّجاحُ وَالتَفَوُّقُ مِنَ الأَوْلَوِيَّاتِ الَّتِي يُفَكِّرُ فيها الوالِدانِ عِنْدَ دُخولِ ابْنِهِمَا المَدْرَسَةَ، فَمُنْذُ اليَوْمِ الأَوَّلِ لالْتِحَاقِهِ بِالمَدْرَسَةِ، تَبْدَأُ الأَحْلامُ، وَتَتَعَدَّدُ التَّوْجِيهَاتُ، وَتَكْثُرُ قَائِمَةُ الطَّلَبَاتِ مِنَ الأَهْلِ: لا تُكْثِرُ مِنْ مُشَاهَدَةِ التِّلْفا، لَا تَسْهَرْ طَويلاً، لا تَتَأَخَّرْ فِي اللَّعِبِ مَعَ رِفاقِكَ، افْتَحْ كُتُبَكَ، وَادْرُسْ، ماذا تَعَلَّمْتَ فِي المَدْرَسَةِ اليَوْمَ؟ ما واجِباتُكَ المَدْرَسِيَّةُ لِيَوْمٍ غَدٍ؟... وَكَأَنَّ كُلَّ مَا يَتَرَتَّبُ على الطَّالِبِ فِعْلُهُ هُوَ الدِّرَاسَةُ وَالمُذاكَرَةُ، وَعَلَيْهِ أَنْ يَنْسَى كُلَّ ما عَدَا ذَلِكَ خِلال العام الدراسي، ويُرَحّلَ اهْتِمَامَاتِهِ كُلَّهَا وَهِوَايَاتِهِ الأُخْرَى إِلى فَصْلِ الصَّيْفِ، وَمَا عَلى هذا الطَّالِبِ المِسْكِينِ سِوى الاجتهادِ مِنْ أَجْلِ تَحْصِيلِ التَّفَوُّقِ الدِّراسي.

وَلَكُمْ أَنْ تَتَخَيَّلُوا مِقْدَارَ خَيْبَةِ الأَمَلِ الَّتِي يُصابُ بِها الوالِدانِ، حينَ يَعْلَمَانِ أَنَّ فِلْذَةَ كَبِدِهِما ضَعِيفُ التَّحْصِيلِ، عِنْدَها تَكونُ الكارثة في البَيْتِ، وَتَبْدَأُ المُحاولاتُ الحَثِيثَةُ لِحَشْوِ دِماغ هَذا المسكين بالمعلوماتِ عَلَى اخْتِلافِها، وَيُصْبِحُ البَيْتُ مَحَجّاً لِلْمُدَرِّسِينَ مِنْ أَجْلِ النهوض بمستوى هذا الطالب، فتوضَعُ خُطَط وَدِراساتٌ تَبوءُ كُلُّها بِالفَشَلِ، بَعْدَها يوضَعُ هذا الطَّالِبُ عَلَى قَائِمَةِ مُتَدَنِّي التَّحْصِيلِ، وَتَعْمَى الْأَبْصَارُ عَنْ مَواهِبِهِ الأخرى، ويُطْرَدُ الوَلَدُ مِنْ جَنَّةِ أَبَوَيْهِ، وَيُحْرَمُ ثِمَارَ عَطْفِهِمَا، وَيَنْسى الوالدان أَنْ يَتَساءَلا: كَيْفَ لَهُما أَنْ يَسْتَنْهِضا الطاقات الإيجابية الأخرى الكامنة في ابْنِهِما (الفاشِلِ دِراسياً)؟ وَكَيْفَ لَهُمَا أَنْ يُعَزِّزَا مُبَادَرَاتِ الخَلْقِ والإبداع فيه؟

هذِهِ وَالِدَةُ المُخْتَرِعِ العَظيمِ (أديسون) لَمْ تَبْكِ نَائِحَةً عَلَيْهِ، عِنْدَما وَصَلَتْها رِسالَةُ المَدْرَسَةِ الَّتِي تَتَّهِمُ ابْنَها بِالغَبَاءِ وَالبَلادَةِ، بَلْ شَدَّتْ عَلَى يَدَيْهِ، وَآمَنَتْ بِقُدْراتِهِ الإِبْداعِيَّةِ الأخرى بِكُلِّ مَحَبَّةٍ وَحَنانٍ؛ وَهَكَذَا تَحَوَّلَ هذا التَّبَلُّدُ الدِّراسِيُّ إِلَى عَبْقَرِيَّةٍ فَذَّةٍ، تَبَدَّتْ فِي الاخْتِرَاعَاتِ الَّتِي تَجاوَزَتْ أَلْفَ اخْتِرَاعٍ، يَتَصَدَّرُهَا اخْتِرَاعُ المِصْبَاحِ الكَهْرُبائِي، الَّذِي أَتَتْ فِكْرَتُهُ عَقِبَ مَرَضٍ وَالِدَتِهِ الشَّدِيدِ، وَحَاجَةِ الطَّبيبِ إِلى الضَّوْءِ

فِي أَثْنَاءِ عِلاجها. وهَكَذَا، مِنْ قَلْبِ المِحْنَةِ وَالمَأْسَاةِ، يَعْمَلُ العَقْلُ الجَامِحُ عَلَى تَمْزِيقِ المعايير القَائِمَةِ، وَيَبْدَأُ بِالتَّفكير لإيجادِ حَلٍّ لِمَأْسَاةٍ قَدْ تَكُونُ شَخْصِيَّةً، لكنها في المُقابِلِ حَاجَةُ البَشَرِيَّةِ كُلّها.

كانَ (أديسون) قَبْلَ التَوَكَّلِ إِلَى اخْتِرَاعِ المِصْبَاحِ يَعُدُّ التَّجَارِبَ الفاشِلَةَ الَّتِي فَاقَتْ (1800) تَجْرِبَةٍ غَيْرَ مُكْتَمِلَةِ النَّجَاحِ، تَعَلَّمَ مِنْهَا قواعِدَ ثَابِتَةً يَبْنِي عَلَيْها تَجْرِبَةً لاحِقَةً، فَالفَشلُ فُرْصَةٌ وَتَجْرِبَةٌ، وَهُوَ هَزِيمَةٌ مُؤَقَّتَةٌ تَقُودُكَ إِلَى فُرَصِ النَّجَاحِ.

لَعَلَّ كُلَّ وَالِدَةٍ تَلْمَسُ في طِفْلِها الفَشَلَ الدِّراسِيَّ، تَجِدُ عزاءها في قِصَّةِ (أديسون)؛ لِتُدْرِكَ أَنَّ هُناكَ طاقاتٍ إِبْدَاعِيَّةً كَامِنَةً في كُلِّ طِفْلٍ، وَلكِنْ لا بُدَّ مِنْ إِعْطَائِهِ الدَّافِعَ اللَّازِمَ، وَالثِّقَةَ الكَبِيرَةَ لإخراجها، فَلا تُرْغِمُ طِفْلَها عَلَى الانْسِحَابِ مِنْ مَسيرَةِ التَّقَدُّمِ فِي الحَياةِ فَالنَّجاحُ قَدْ يَنْتَظِرُهُ فِي مَحَطَّاتٍ أُخَرَ.

السّؤال الأول : ضع دائرة حول رمز الإجابة الصّحيحة:

4. مرادف كلمة (يُرَجِّل) :

ت. **يُؤَجِّل أو يُؤَخِر.(الإجابة الصحيحة)**

ث. ينتقل من مكان لآخر.

ج . يذهب سريعاً.

5. تدلّ كلمة (فلذة الكبد)على:

ت. الكبد عضو في جسد الإنسان.

ث. **الأبناء. (الإجابة الصّحيحة)**

ج . الأمّ.

6. ضدّ كلمة (البلادة) :

ت. الذّكاء.(الإجابة الصّحيحة)

ث. اللّامبالاة.

ج . الغباء.

السّؤال الثّاني : من خلال قراءتك للنّص السّابق، أجب عن الأسئلة الآتية:

أ. ما مضمون الرّسالة الّتي أرسلتها المدرسة إلى أم (أديسون)؟

الإجابة : كان مضمون الرّسالة أنّ أديسون غبيّ جدّاً، ولن تسمح المدرسة له بدخولها .

ب . ما السّبب الّذي جعل (أديسون) أعظم مخترع في التّاريخ البشريّ؟

الإجابة : بسبب اهتمام أمّه به، وعملها ليتفوّق في دراسته .(أيّة إجابة تُظهر دور أمّه) .

السّؤال الثّالث : ضع دائرة حول رمز الإجابة الصّحيحة:

4. الفِكْرَةُ العامَّةُ الَّتِي يُناقِشُهَا المَقَالُ هِيَ:

ت. اختراعات أديسون كثيرة.

ث. حُزْنُ الأُمِّ عَلَى غَباء أديسون.

ج .النَّجاحُ يَعْنِي تَجاوُزَ الفَشَلِ، دونَ خُسْرانِ الأَمَلِ. (الإجابة الصحيحة) .

ذ. حُبُّ أَديسون الشَّدِيدُ لِأُمِّهِ.

5. تُسْهِمُ الأُسْرَةُ فِي إِنْجَاحِ الطَّالبِ بِـ:

ت. إحضارِ المُدَرِّسِينَ الخُصوصِيِّينَ.

ث. حِرْمَانِهِ مِنَ الدَّلالِ.

ج . استنهاض القُدْراتِ الكامنة فيه. (الإجابة الصحيحة) .

ذ. مَنْعِهِ مِنَ الالْتِقَاءِ بِأَصْدِقَائِهِ.

6. مِنَ السَّمَاتِ الفَنِّيَّةِ لِلمَقَالِ:

ت. شيوعُ المُحَسِّناتِ البَدِيعِيَّةِ.

ث. كثرَةُ الاقْتِبَاسِ مِنَ القُرْآنِ الكَرِيمِ.

ج . الإقناع والإمتاع. (الإجابة الصحيحة) .

ذ. المَيْلُ إِلى التَّعْقِيدِ اللَّفْظِي.

السّؤال الرّابع : ما دلالة كل من ؟

أ. تَجِدُ عَزَاءَها في قِصَّةِ (أديسون).

الإجابة : دلالة على أيّ أنّ قصة نجاح أديسون تُعدّ مثالاً يُحتذى به في مواجهة الصعوبات والتّحدي للوصول إلى النّجاح .

ب . فَالنَّجاحُ قَدْ يَنْتَظِرُهُ فِي مَحَطَاتٍ أُخَرَ.

الإجابة : دلالة على الإصرار على النّجاح والأمل بالوصول إليه .

السّؤال الخامس : من خلال قراءتك للنّص السّابق، أجب عن الأسئلة الآتية:

4. ما دور أمّه في تحويل مسار حياته حتى وصل أنْ أصبح عالِماً ؟

الإجابة: أخفت عنه رسالة المدرسة الأولى، وعملت على تشجيعه، وتعزيزه، واهتمت به من كل النواحي حتى تحوّل من فاشل دراسيّاً إلى عالِم شهير .

5. كيف يمكن إخراج الطاقات الإبداعية الكامنة في الطفل؟

الإجابة : بالاهتمام والتشجيع المستمرين .(أيّة إجابة بنفس المعنى) .

6. لماذا يُعدُّ الفشل هزيمة مؤقتة؟

الإجابة : لأنّ النّجاح سيأتي في مواقف وفرص أخرى، حتى لو غزا الفشل حياة الإنسان مرة أو أكثر .

السّؤال السّادس:

3- ماذا تتعلّم من قصة توماس أديسون؟

الإجابة: أيّة إجابة تدلّ على: الإصرار على النّجاح وعدم الاستسلام، والعمل من أجل النّجاح.

4- ماذا تقدّم نصيحة في حالة ؟

قَرَّرَ طَالِبٌ تَرْكَ المَدْرَسَةِ؛ بِسَبَبِ تَدَنِّي تَحْصِيلِهِ فِي بَعْضِ المَواد الدراسِيَّةِ.

الإجابة : أيّة إجابة تدل على تشجيع الطالب على عدم ترك المدرسة .

3. ماذا تقدّم نصيحة في حالة ؟

أُمَّ تَحْرِمُ ابْنَهَا مِنَ اللَّعِبِ طَوالَ السَّنَةِ الدّراسِيَّةِ.

الإجابة : أيّة إجابة ترفض موقف الأمّ وتنصحها بتنظيم وقت ابنها .

4. ضع عنواناً مناسباً للنص السّابق .

الإجابة : أيّ عنوان مناسب ويعبّر عن محتوى النّص.

السّؤال السّابع:

1.ما العاطفة الّتي سيطرت على أديسون عندما كتب في مذكراته: " أديسون كان طفلاً غبيّاً، ولكن بفضل والدته الرائعة تحوّل إلى عبقريّ "؟

الإجابة : الحبّ الشّديد لأمّه، والفخر بما فعلت من أجله .

2.وضّح شعور والدة أديسون في قولها : " ابنك عبقريّ، والمدرسة صغيرة على قدراته، عليكِ أن تعلميه في البيت ".

الإجابة : التّحدي، والأمل والثّقة بأنّه يستطيع وسيكون .

3.ما دلالة عبارة : وتبدأ المحاولات الحثيثة لحشو دماغِ هذا المسكين بالمعلومات على اختلافها؟

الإجابة : عدم فائدة هذه المحاولات، وتأثيرها السلبيّ على الطّفل.

النص الثاني:

. اقرأ النص الآتي قراءة واعية، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

قَدْ يَبْدو الْأَمْرُ طَرِيفاً، لَكِنَّهُ واقِعٌ عِلْمِي تُؤَكِّدُهُ التَّجْرِبَةُ، وَيَدْعَمُهُ البُرْهانُ ؛ فَقِصَّةُ اكتشافِ الْأَسْبِرِينِ بَدَأَتْ تَحْتَ صَفْصَافَة وارفة الظلال، حينما الْتَقَطَ بَعْضُهُم قَطَراتٍ من لحائها المُتَسَاقِطِ، لَيُسَكِّنَ بِهِ آلَامَ جُرْحٍ بسيط.

وَتَكْرَارُ التَّجْرِبَةِ كَشَفَ أَنَّ لِحاءَ شَجَرَةِ الصَّفْصَافِ يَحتَوي على حامض (السلسليك)، الَّذِي حَوَّلَهُ العِلْمُ إِلى ذلكَ القُرْصِ الْأَبْيَضِ السِّحْرِيّ، لِيُفْجِرَ ثَوْرَةً طِبّيَّةً عِلاجِيَّةً، اجْتاحَتْ أَرْجاءَ المَعْمُورَةِ، وَمِنْ هُنَا، فَكَلِمَةُ (أَسْبِرِينَ) لَمْ تَأْتِ جُزافاً، وَإِنَّمَا اشْتُقَّتْ مِنْ كَلِمَة (سبيرايا)، وَهِيَ فَصيلَةٌ مِنَ الشَّجَيْرَاتِ، تَحْتَوِي عَلَى المَصادِرِ الطَّبِيعِيَّةِ لِلمُكَوِّنَاتِ الرَّئيسَةِ لِلْعَقَّارِ .

2- كيف تمّ اكتشاف الأسبرين؟

الإجابة : بَدَأَتْ تَحْتَ صَفْصَافَة وارفة الظلال، حينما الْتَقَطَ بَعْضُهُم قَطَرَاتٍ من لحائها المُتَسَاقِطِ، لَيُسَكِّنَ بِهِ آلَامَ جُرْحٍ بسيط. وَتَكْرَارُ التَّجْرِبَةِ كَشَفَ أَنَّ لِحاءَ شَجَرَةِ الصَّفْصَافِ يَحتَوي على حامض (السّلسليك).

2. هات مرادف (البُرْهان) .

الإجابة : الدليل، الإثبات .

3. علام تدلّ عبارة : لِيُفْجِرَ ثَوْرَةً طِبّيَّةً عِلاجِيَّةً، اجْتاحَتْ أَرْجاءَ المَعمورة ؟

الإجابة : دلالة على انتشار هذا العلاج، وفائدته العظيمة .

4 . حينما الْتَقَطَ بَعْضُهُم قَطَرَاتٍ من لحائها المُتساقط، ليُسَكِنَ بِهِ آلَامَ جُرْحٍ بَسِيطٍ.

ماعلاقة الجملة الثّانية بالأولى؟

الإجابة : الجملة الثّانية تعليل للأولى.

5. ما دلالة :(وَتَكْرَارُ التَّجْرِبَةِ كَشَفَ أَنَّ لِحاءَ شَجَرَةِ الصَّفْصَافِ يَحتَوي على حامض (السّلسليك)؟

الإجابة : الاهتمام والإصرار على العمل، للحصول على نتيجة مفيدة .

6. كيف يمكنُ تحويل شيء بسيط إلى شيء عظيم ؟

الإجابة : بالاهتمام والتّجربة والعمل الدؤوب .

7. وظّف كلمة (اجتاحت) في جملة مفيدة من تعبيرك.

الإجابة : أيّة جملة ذات معنى بالكلمة المطلوبة .

انتهت الأسئلة

ملحق (5) كتاب تسهيل المَهمّة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـة القـدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: **2025/4/16**م

حضرة: مدير مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل/ المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة ايناس محمد عبدالرحمن القزقي ورقمها الجامعي **22311911** بإجراء دراسة بعنوان

أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف السابع في فلسطين واتجاهاتهم نحو القراءة

نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

ا.د إبراهيم محمد عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس الملاحق

ملحق (1): قائمة أسماء محكّمي المادة التّعليميّة (دليل المعلّم) وأدوات الدّراسة 64
ملحق (2) أدوات الدراسة 65
ملحق (3) دليل المعلّم 75
ملحق (4) الإجابات النّموذجيّة لاختبار مهارات الفهم القرائيّ 118
ملحق (5) كتاب تسهيل المَهمّة 124

فهرس الجداول

الجدول (1.2) مراحل استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ، والعمليّات الّتي تُثيرها 12
الجدول (1.3): توزيع أفراد العيّنة على المجموعتين التّجريبية والضّابطة..... 29
الجدول (2.3) ثبات اختبار مهارات الفهم القرائيّ بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار 33
جدول (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة في اختبار مهارات الفهم القرائيّ في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس.39
جدول (2.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب الجنس. 40
جدول (3.4–أ): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لمتغير طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما. 41
جدول (3.4–ب): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لمتغير طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما. 42
جدول (4.4): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ في مقرّر اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس. 43
جدول (4.5): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لدرجات الطّلبة في اختبار الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب الجنس..... 44
جدول (6.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس. 45
جدول (7.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً للجنس. 46
جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسّطات اتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين تبعاً لمتغيّر طريقة التّدريس والجنس والتّفاعل بينهما. 46

جدول (9.4): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لاتّجاهات الطّلبة نحو القراءة في مقرّر اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب طريقة التّدريس. 47
جدول (10.4): المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لاتّجاه الطّلبة نحو القراءة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في فلسطين حسب الجنس. 48

فهرس المحتويات

إقرار: ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

الملخّص ..... ج

Abstract ..... د

الفصل الأول خلفيّة الدّراسة وأهميتّها

1. 1.المقدمة: 1

1. 2.مشكلة الدّراسة: 3

1. 3.أهداف الدّراسة: 4

1. 4.أسئلة الدّراسة: 4

1. 5.فرضيّات الدّراسة: 4

1. 6.أهميّة الدّراسة: 5

1. 7.حدود الدّراسة: 6

1. 8.مصطلحات الدّراسة: 6

الفصل الثّاني الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة

2. 1.الإطار النّظريّ: 8

2. 1. 1. المحور الأول: استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ: 8

2. 1. 1. 1. أهميّة استراتيجيّة التّساؤل الذّاتي: 9

2. 1. 1. 2. أهداف استراتيجيّة التّساؤل الذّاتيّ: 10

2. 1. 1. 3. خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي: 10

2. 1. 2. المحور الثّاني: مهارات الفهم القرائيّ: 13

2. 1. 2. 1. مفهوم الفهم القرائي: 13

2. 1. 2. 2. أهميّة الفهم القرائيّ: 14

2. 1. 2. 3. أسس وعناصر الفهم القرائيّ: 15

2. 1. 2. 4. مستويات الفهم القرائيّ: 16

2. 1. 2. 5. العوامل المؤثّرة في الفهم القرائيّ: 18

2. 1. 2. 6. صعوبات الفهم القرائيّ: 19

2. 1. 3. المحور الثّالث: الاتّجاه نحو القراءة: 19
2. 1. 3. 1. مفهوم الاتّجاه نحو القراءة: 19
2. 1. 3. 2. مكونات الاتّجاه نحو القراءة: 20
2. 1. 3. 3. أهمية الاتّجاه نحو القراءة: 21
2. 2.الدّراسات السّابقة 22
2. 2. 1. أوّلاً: الدّراسات العربيّة 22
2. 2. 2. الدّراسات الأجنبيّة: 24
2. 2. 3. التّعقيب على الدّراسات السّابقة: 26
الفصل الثّالث الطّريقة والإجراءات
3. 1.منهج الدّراسة: 28
3. 2.مجتمع الدّراسة: 28
3. 3.عيّنة الدّراسة: 29
3. 4.دليل المعلّم: 29
3. 5.أدوات الدّراسة: 30
3. 6.إجراءات تطبيق الدّراسة: 34
3. 7.متغيّرات الدّراسة: 36
3. 8.تصميم الدّراسة: 36
3. 9.المعالجات والأساليب الإحصائيّة: 36
الفصل الرّابع نتائج الدّراسة
4. 1.النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الأول: 38
4. 2.النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني: 45
4. 3.ملخّص النتائج: 49
الفصل الخامس مناقشة النّتائج والتّوصيات
5. 1.المقدمة 50
5. 2.مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل : 50
5. 3.مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: 53
5. 4.توصيات الدّراسة: 55
5. 5.مقترحات الدّراسة: 55

قائمة المصادر والمراجع:..... 56
الملاحق..... 66
فهرس الملاحق 127
فهرس الجداول.....128
فهرس المحتويات 130