الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط

-دراسة ميدانية-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عامة

إعـــداد الطالبتين:
* نجاة قدادره
* منى شايب

إشراف الدكتورة:
* منيرة لعبيدي

لجنة المناقشة		
أ.د/ عبد الكريم خليل	أستاذ التعليم العالي–جامعة الوادي	رئيساً
د/ منيرة لعبيدي	أستاذ محاضر أ –جامعة الوادي	مشرفاً ومقرراً
د/ سلاف بعزيز	أستاذ محاضر أ –جامعة الوادي	ممتحناً

الموسم الجامعي: 1446هـ/2025م

شكر وتقدير

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الذي له الفضل والمنّة في كل نجاح وفقنا فيه

إلى الذي علمنا ما لم نعلم إلى الذي ملأ الوجود نورا فما له من نور سواه الله عز وجل

ومن بعد يطيب لنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى:

كل من ساهم من قريب أو بعيد في مساعدتنا على إنجاز هذا العمل، ونخص بالذكر

الدكتورة الفاضلة المشرفة: لعبيدي منيرة التي لم تبخل علينا بما تستطيع من معلومة،

وعلى النصائح القيّمة ووقفتها معنا طيلة فترة إنجاز هذا البحث.

والشكر موصول للسادة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم قبول مناقشة هذه المذكرة

فلهم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

هذا وما كان صوابا فمن الله، وما كان فيه من خطأ فمن أنفسنا ومن الشيطان

ونسأل الله أن يجعل هذا العمل كله خالصا لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين

قدادره نجاة * شايب منى**

الإهداء

إلى المترعة روحها بالإيمان التي يفيض قلبها رحمة وحنان

وأدين لها بكل عمري ..... **أمي الغالية رحمها الله**

إلى الذي تعذب وعمل وجد وكد من أجل أن أرتاح ويوفر

لي كل أسباب الراحة ... **أبي العزيز رحمه الله**

إلى **زوجي العزيز الدكتور منصوري الحاج العربي** حفظه الله

وأبنائي الأعزاء: **محمد البشير وفاطمة الزهراء** حفظهما الله

إلى **أخواتي** و**أخي وأبنائهم** الأعزاء حفظهم الله

إلى روح أختي الغالية **"تونس"** رحمها الله تعالى

إلى الذين أجلوا أفكاري وبددوا حجب الظلمة في نفسي ... معلمي وأساتذتي

أهدي لهم هذا العمل المتواضع

نجاة

الإهداء

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات وتشرح الصدور وتيسر الأمور، وتنار الدروب وبفضله يوفق كل طالب علم، لنيل مبتغاه.

أهدي ثمرة جهدي، وقطافه، الى من بدعائهما وصلواتهما أعانني الله إلى من غرسا في داخلي حب العلم، إلى من كان ولا يزالا الآن سندي ونبض قلبي إلى **والديّ العزيزين حفظهما الله**، إلى **إخوتي وأخواتي** الذين كانوا دوما مصدر دعم وتشجيع، إلى رفيق دربي **زوجي العزيز**.

إلى **فلذات كبدي**، وقرة عيني، وسر سعادتي، إلى كل من كان له يد في عوني من قريب أو بعيد جزاهم الله عنا خير الجزاء ورزقهم من حيث لا يحتسبون.

منى

المقدمة

تُعدّ القراءةُ أحد فروع اللغة العربية التي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، حيث إنها تركز – من خلال مفهومها الحديث –على الفهم والنقد والإبداع، ولا تقتصر على التعرف والنطق كما كان في المفهوم التقليدي لها، حيث تغير هذا المفهوم بما يتناسب مع ظروف العصر والمجتمع وطبيعة التطورات التي حدثت فيه، فثمة عوامل مسؤولة عن تطور هذا المفهوم، حيث أصبح القارئ الحقيقي هو من يتمكن من المهارات العليا ليواكب التقدم والتطور وأهداف التربية الحديثة.

وينقسمُ الفهم القرائي إلى مستويات هي: الفهم القرائي الحرفي، والفهم القرائي الاستنتاجي، والفهم القرائي الناقد، والفهم القرائي الإبداعي. ولكل مستوى من هذه المستويات مهارات خاصة به يمكن تنميتها لدى المتعلمين حتى يؤدي الدرس القرائي الغاية المنشودة منه.

والتفكير الناقد أحد مستويات الفهم القرائي العليا، والذي يهتم فيه القارئ بإبداء الرأي ونقد ما يقرأه وتمييز الحسن من الرديء، والصحيح من الخطأ، ويحتاج إلى إعمال العقل وأن يكون للقارئ وجهة نظر فيما يقرأه، ونحن في أمس الحاجة إلى هذا النوع من الفهم الآن في هذا العصر الذي تكثر فيه الأفكار، والمعلومات، على المواقع وفي صفحات الجرائد، لأننا نحتاج إلى تمييز الغث من الثمين، وبذلك فتلاميذنا في حاجة إلى الانتقال من المستوى الحرفي للفهم القرائي إلى المستوى الناقد، الذي يبدون فيه وجهة نظرهم، ورأيهم الخاص حول ما يقرؤون.

ويُعدّ التعليم المتوسط مرحلةً مفصلية في تشكّل الوعي لدى المتعلّم، إذ تُؤسّس فيه الكثير من المهارات المعرفية التي تصاحبه في مراحل لاحقة، ومن بين هذه المهارات: التفكير الناقد الذي يمكن أن يُنمّى بفعالية من خلال القراءة الواعية والموجّهة.

وتبرز أهمية الموضوع في مساهمته بتقديم تصور يساعد المعلمين والمربين على تطوير أساليب تدريس القراءة، وتعزيز أداء التلاميذ من خلال فهم أعمق للنصوص المقروءة. ودوره في دعم العملية التعليمية، من خلال تعزيز المهارات الفكرية العليا التي تُمكِّن المتعلم من التفكير بشكل منظم ومنطقي ومستقل، وعلى هذا جاء البحث موسوما بعنوان: " **فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط –دراسة ميدانية–**".

وقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع انطلاقا من خبرتنا التعليمية في الطور المتوسط، رأينا أن أغلب التلاميذ لا يصلون إلى فهم ما يقرأون، وهذه المشكلة تسببت في تدني مستوياتهم في التعلم، وفهم المقروء، واستثمار نتائجه في تحسين مهاراتهم للتفكير الناقد، ورأينا بأن بعض الأساتذة في المقابل لا يولون المسألة الاهتمام الكافي لذلك كان هذا السبب المباشر في اختيار

هذا الموضوع. ولم يكن اختيار هذا الموضوع بالأمر الهيّن، إذ تطلب الجمع بين مجالين مختلفين من حيث المفهوم والمعالجة (الفهم القرائي والتفكير الناقد).

وتكمن أهداف البحث فيما يلي:

- التعرف على مفهوم الفهم القرائي والتفكير الناقد وتحديد خصائصهما ومكوناتهما.
- تحديد العوامل التي تؤثر في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ.
- التعرف على واقع ممارسة التفكير الناقد في البيئة التعليمية.
- تقييم واقع تدريس الفهم القرائي في السنة الرابعة متوسط.
- الوقوف على مدى تضمّن أنشطة الفهم القرائي لمهارات التفكير الناقد.
- اقتراح آليات وطرائق تدريسية تُسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال القراءة.

ورغم ما توليه المناهج التربوية من أهمية للفهم القرائي، إلا أنّ الملاحَظ في الميدان التربوي هو ضعف امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير الناقد، وبالتالي يمكن صياغة الإشكالية العامة على النحو التالي:

- **كيف يساهم الفهم القرائي في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسطة؟**

وبهدف الإجابة عن الإشكالية العامة قمنا بتجزئتها إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المقصود بكل من الفهم القرائي والتفكير الناقد، وما هي العلاقة بينهما؟
- ما هي المهارات المكوّنة للتفكير الناقد لدى المتعلم؟
- كيف يمكن للفهم القرائي أن يُسهم في بناء هذه المهارات؟
- ما فاعلية الفهم القرائي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلّمين؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية العامة والأسئلة الفرعية، ركزت الدراسة على جملة من المحاور النظرية والتطبيقية، من شأنها أن تُقدّم تصورًا واضحًا حول العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد، وتُوجّه الجهود البيداغوجية نحو تطوير طرائق تدريس تُسهم في بناء قارئ ناقد ومحلّل، وقادر على التفاعل مع النصوص بما يتجاوز الفهم السطحي إلى الفهم العميق. حيث تم تقسيم الدراسة إلى فصلين وهما: **الفصل الأول** يكون فيه الإطار النظري للفهم القرائي والتفكير الناقد، حيث تم التطرق أولاً إلى مفهوم الفهم القرائي، ثم تناولنا التفكير الناقد، لنختم بعرض العلاقة بين المهارتين من حيث التفاعل والتكامل. **والفصل الثاني** يدرس الدراسة

الميدانية عن طريق تحليل الاستبيان، وقد تم فيه التطرق أولاً إلى منهجية الدراسة المعتمدة، ثم تقديم النتائج وتحليلها وفقاً لأهداف البحث.

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لتحليل المحتوى القرائي في منهاج السنة الرابعة متوسط، واستقراء مدى تضمّنه لمهارات التفكير الناقد، كما يُمكّن من وصف الظاهرة التربوية (العلاقة بين الفهم القرائي والتفكير الناقد) بدقة، وتحليل مكوّناتها وربطها بالسياق التعليمي. وقد تمّ دعم هذا المنهج بأسلوب دراسة ميدانية عبر أداة الاستبيان، للحصول على بيانات مباشرة من الميدان، تتعلّق بمدى تأثير الفهم القرائي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

ونذكر الدراسات السابقة في الموضوع كما يلي:

-دراسة الباحث (محمد خماد) بعنوان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد 3، 2021: حيث هدفت إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ودراسة الفروق بين الجنسين. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ كان دون المستوى المقبول تربويًا، ولم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. كما تم التوصل إلى ضرورة دمج مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية وتدريب المعلمين على تعزيز هذه المهارات لدى التلاميذ.

-دراسة الباحثة (سويدي يمينة) بعنوان: أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. حيث هدفت إلى تأثير استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة على تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والتحقق من وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي، دون وجود فروق تعزى للجنس. وأوصت الدراسة إلو تشجيع استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة في التدريس لتعزيز التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ.

-دراسة الباحثين: (عطاالله عبد الحميد، الشايب محمد الساسي) بعنوان: مدى تضمين مذكرات أستاذ العربية للسنة الرابعة متوسط لمهارات القراءة المناسبة للتلميذ الجزائري. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 10، العدد 2، 2022: وهدفت إلى تحليل مذكرات أساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لمعرفة مدى تضمينها لمهارات القراءة المناسبة للتلميذ الجزائري. وأظهرت النتائج أن 40% من مهارات القراءة المناسبة لم تُضمن في المذكرات، و13.33% فقط تم تضمينها بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى ضعف في التخطيط لتعليم مهارات القراءة. وأوصت ضرورة مراجعة مذكرات التدريس لضمان تضمين مهارات القراءة الأساسية، وتدريب المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية تعزز هذه المهارات.

وقد تم الاعتماد على أهم المراجع التالية:

- أحمد جودت سعادة، تدريس مهارات التفكير.
- أحمد محمد عواد، الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة.
- عبد الله الجابري، مهارات الفهم القرائي وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي.
- محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ، تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته.

وتكمن أهم الصعوبات في قلة الدراسات الميدانية المحلية التي تربط العلاقة بين الفهم القرائي والتفكير الناقد في الطور المتوسط. كما واجهنا صعوبة في الحصول على الاستبيانات الموزعة على الأساتذة لأنهم كانوا في مرحلة امتحانات الفصل الثالث، بالإضافة إلى غياب بعض الأساتذة في تلك الفترة، ناهيك عن عدم الإجابة عن بعض الأسئلة في الاستبيان من طرف الأساتذة خاصة العبارات التي تضمنت (كيف ذلك؟ و لماذا؟)، ممّا تطلب جهداً إضافياً في التحليل.

وجزيل الشكر والتقدير للدكتورة المشرفة **لعبيدي منيرة** على دعمها لنا في إنجاز هذا البحث.

الفصـــل الأول

الأدبيات النظرية

للفهم القرائي والتفكير الناقد

-تمهيد

إن إتقان مهارة الفهم القرائي تعد ضرورة في وقتنا الحاضر، وهذه المهارة تتطلب من التلميذ معالجة ما يقرؤه بفاعلية تسهم في فهمه العميق للنص وما خلفه، ويعد الفهم القرائي مهارة مكتسبة تنمى بالتدريب والممارسة وهو ما يجعلها هدفا رئيسيا في المناهج التعليمية، حيث يشكل الأساس التي تبنى عليه باقي مهارات اللغة والتفكير، فالتلميذ يدرك بعد القراءة تحليل الموضوع بصورة عامة واستيعاب النص وتحديد الهدف منه سواء هذا الهدف وارد في النص بصورة ضمنية أو صريحة إذ يمكن للتلميذ التعرف على فكرة ما بصورة تفصيلية وتحليل وفهم المرجو ايصاله منها.

وخلق الله سبحانه وتعالى الإنسان في أحسن صورة، وميزه بالعقل عن سائر المخلوقات، وأمره بالتفكر في كونه ومخلوقاته لقوله تعالى: « أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (17) وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (18) وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (19) وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (20)» سورة الغاشية الآية (17-20).

ومن الملاحظ أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وطرق تعليمه، أصبح متزايداً في السنوات الأخيرة على مستوى معظم دول العالم، وهذا الاهتمام كان رد فعل طبيعي لتزايد كم المعلومات الجديدة التي توفرت لدى العلماء عن كيفية عمل المخ البشري، ومدى تأثير ذلك في النهوض بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى إيمان تلك الدول بأن جهود التنمية لن يكتب لها النجاح إلا من خلال استثمار طاقات وقدرات المخ البشري، من خلال تدريبه على مهارات التفكير الناقد التي ترتبط بقدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه على كافة المستويات.

أولا-الفهم القرائي.

لقي الفهم القرائي اهتماما كبيرًا في الميدان التعليمي لما له من أهمية وأثر في تحسين نواتج التعلم، ولهذا فنحن بصدد التعريف به، حيث يتكون مصطلح الفهم القرائي من مصطلحين الفهم والقراءة، فما هو تعريف الفهم؟ ثم ما هو تعريف القراءة؟

1-تعريف الفهم القرائي.

أ-تعريف الفهم.

ويُعرّف الفهم على أنه: " مستوى أعلى من معالجة المعلومات ويتضمن الفهم القرائي والفهم السمعي، ويعد الفهم السمعي منبئا جيدا للفهم القرائي، لذا استخدمت المقاييس السمعية للتنبؤ به"[1]. وهذا يعني أن الفهم نوعين قرائي وسمعي، وهذا الأخير يعد عاملا أساسيا للفهم القرائي حيث يساعده على الوصول للمعنى الصحيح والمقصود، وقد عرّف أحد الباحثين أن الفهم هو الربط الصحيح بين الرموز والمعنى واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها، والفهم عملية عقلية تدور داخل الدماغ ويستبدل على حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة"[2].

-من هذا التعريف نصل إلى أن عملية الفهم مرتبطة بسلوك القارئ بعد القراءة فيكون القارئ بذلك قارئا يمتلك مهارات القراءة الفعلية التي تمكنه من فهم الوحدات اللغوية.

ب-تعريف القراءة.

تعدّ القراءة من أهم المهارات التي يعمل الفرد على تنميتها في حياته فهي وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها والدليل على ذلك أن أول كلمة أنزلها الله عز وجل في كتابه الكريم **(اقرأ)** وهذا تنويه من الله عز وجل بأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، ومازالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة.

-ويعرّف "نبيل حافظ" القراءة على أنّها: "عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا"[3].

---

[1] محمود عبد الستار محفوظي وآخرون، **استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن (طريقة الحواس المتعددة)**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، 2010، ط1، ص 126.

[2] **المرجع نفسه**، ص 126.

[3] نبيل عبد الفتاح حافظ، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، 2000، ط1، ص91.

وعليه فالقراءة ربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها وفهم معانيها وما بين السطور وما خلفها وهي الجسر الواصل بين الكاتب والقارئ.

-وفي تعريف آخر نجد رقية محمود أحمد تُعرّفها بأنها: "مهارة لغوية، تحتوي على العديد من العمليات المعقدة حيث يتمّ من خلالها تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني مقروءة و مفهومة (جهرية أو صامتة) وتظهر تلك المهارة في تفاعل القارئ مع النص المقروء وفهمه ونقده وتذوقه، والاستفادة منه في حل ما يصادفه من مشكلات، والاستمتاع بما يقرأ في وقت الفراغ، وتوظيفه في سلوكه وحياته"[1].

ومن هذا المنطلق فالقراءة ليست مهارة آلية بسيطة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية ونشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية القارئ بكل جوانبها فهما و نقدا و تذوقا وكل ذلك يتجسد في سلوكاته اليومية كرمز لتفاعله مع معاني النص المقروء.

ج-تعريف الفهم القرائي.

يُعد الفهم القرائي أساسا لعملية القراءة أو هو الغاية الرئيسية من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى.

أما عن تعريف مصطلح الفهم القرائي فيمكن تصنيف التعريفات التي قدمت للفهم كما يلي:

- ✓ **الفهم باعتباره عملية تحصيل المعلومات:** القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة، فالقارئ يريد أن يعرف ما تقوله الرسالة حرفيا، ولكي يتم له ذلك عليه أن يعرف معنى كل الكلمات التي يقرؤها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها، وأن يتذكر كل ذلك[2]. هذا يعني أن القارئ يستطيع استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع كل كلمات الصفحة المكتوبة.

---

[1] رقية محمود أحمد، **فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المتبادلة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، 2012، ص 324-405.

[2] **ينظر إلى:** جيرالد ج. دوفي، وجورج ب.شرمان، لورار .روهلر، **كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم**، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1987، (دط)، ص 117-118.

- ✓ **الفهم باعتبار عملية عقلية:**" أنه عملية عقلية غير قابل للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين"[1]، هكذا عرّف ياسر الحلواني الفهم، إذْ يمارس القارئ عملية عقلية بغية استخلاص المعنى العام للموضوع وذلك بقراءة المعاني المختفية تحت السطور ولا يكتفي بدلالة الكلمات فقط.

–فالفهم القرائي: "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنّص والسّياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة"[2].

- ✓ **الفهم باعتبار عملية تقييم أو حكم:** "وهو يعني أن الرسالة بعد أن تفهم على كلا المستويين مستوى المعلومات، ومستوى التأمل والفحص فإنه يمكن اتخاذ موقف إزاءها، وهذا الموقف يمكن أن يعين على قبول هذه الرسالة وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها، أو البحث عن المزيد من المعلومات، لتوضيح موقف أو فهم هذا الموقف"[3].

وهذا يعني أن هذا النوع من الفهم القرائي يعتمد على خاصيتين هما: التحليل والنقد، اللذان يمكنانه من اتخاذ الحكم إزاء الرسالة إما بالرفض أو القبول أو القبول مع التعديل أو الزيادة.

- ✓ **الفهم باعتباره عملية بنائية نشطة:** عرفته طومبسون بأنه: " عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر بل إنها تختلف عند الفرد من فترة إلى أخرى، ومن مرحلة لمرحلة"[4].

---

[1] ياسر الحلواني، **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2003، (د ط)، ص 142.

[2] حسن شحاته وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية واللبنانية، القاهرة، 2003، (د ط)، ص 232.

[3] جيرالد ج. دوفي، وجورج ب.شرمان، لورار.روهلر، **كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم**، ص 120.

[4] ياسر الحلواني، **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، ص 146.

أي أن الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال تفاعله مع المحتوي القرائي و السياق، وهي تختلف من شخص إلى آخر لأنها مرتبطة بتأويلية القارئ التي تتعدد و تتنوع وفقا لمرجعيته الفكرية.

يعتبر الفهم القرائي المكون الثاني من مكونات القراءة بعد التعرف إلى صورة الكلمة، كما يعدّ القاعدة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم لتعلم القراءة، ويعدّ أهم مهارات القراءة سواءً أكانت جهرية أو صامتة، فالهدف الأساسي من إعداد القارئ هو تمكينه من فهم المادة المطبوعة، أي الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة أو المتضمنة فيما بين السطور، أو فيما وراءها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها والتفاعل النشط معها شكلا ومضمونا، فالقراءة التي تتم دون وعي وفهم جيد للمعنى والمضمون ما هي إلا مضيعة للوقت.

وعليه يكون الفهم القرائي مطلبا لغويا وتعليميا و تربويا، ويحتاج إلى تدريب مستمر على مهارات معينة تسمى مهارات الفهم القرائي و التي سنتطرق إليها لاحقا.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الفهم القرائي من قبل المختصين التربويين والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية.

-فقد عُرّف الفهم القرائي بأنه: "ما يقوم به الطالب من عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النص المقروء من معان وأفكار، والتوصل إلى استنتاجات، وتذوق النص، وتطوير لأفكاره المعروضة"[1].

-واعتبره عبد الباري، بأنه: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم"[2].

-ويعرف لافي الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية تهتم بإدراك المعنى المقدم من الكاتب، وتقويمه، والربط بين التفاصيل المتضمة في النص المقروء، ثم التنبؤ بأهداف الكاتب في

[1] عيد أيمن، عيد بكري محمد، **معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية**، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد 72، العدد15، 2007، ص 61.

[2] عبد الباري ماهر شعبان، **استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، (د ط)، ص 30-31.

ضوء المعارف السابقة التي يمكن من خلالها تمييز معقولية الجمل والفقرات التي يقدمها الكاتب"[1].

-كما يرى كل من شحاتة، والنجار "أن الفهم القرائي هو عملية تفكير متعددة الأبعاد: تفاعل بين القارئ والنص والسياق، ومن ثم يعدّ الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة"[2].

وعليه فالفهم القرائي هو إعمال العقل في النص المقروء لتحديد دلالات رموزه وحروفه، والفهم القرائي مهارة عقلية تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب، تهدف إلى تحقيق الغاية الأساسية من القراءة وهي الانتقال من الفهم السطحي للنص إلى الفهم العميق الذي يهدف إليه الكاتب.

-"إن فهم المقروء يعني الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة، أو المتضمن فيما بين هذه السطور، أو فيما وراءها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها، والتفكير فيها، والتفاعل النشط معها شكلا ومضمونا"[3].

-"ويشمل الفهم القرائي الربط الصحيح بين الرموز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلة"[4].

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح بأن الفهم القرائي هو:

- ✓ عملية عقلية يتم من خلالها بناء المعاني المحتواة في النص المقروء.
- ✓ يحدث نتيجة التفاعل بين ثلاثة أبعاد وهي القارئ الطالب في العملية التعليمية والنص والسياق.
- ✓ يمكن ملاحظة قدرة الطالب على الفهم القرائي من خلال مؤشراته السلوكية اليومية الدالة عليه.

---

[1] لافي سعيد عبد الله، **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، مصر، 2006، (د ط)، ص 177.

[2] حسن شحاتة وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ص 232.

[3] محمد رجب فضل الله، **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها و تقويمها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003، ط1، ص 88.

[4] فتحي علي يونس، **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2000، (د ط)، ص 265.

وعليه فالفهم القرائي ضمان الارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، حيث يعتبر الفهم القرائي الغاية من كل قراءة و الضالة المنشودة لكل قارئ و الهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية.

يستلزم الفهم القرائي وجود معارف سابقة عند الفرد يربطها بالمعلومات الجديدة المستقاة من النص المقروء، ومنه يتشكل المعنى النهائي، مع ضرورة الاعتماد على ما يمتلكه من عمليات عقلية تسمح له بذلك.

2-أهمية الفهم القرائي.

يحظى الفهم القرائي بأهمية كبيرة، ويعدّ أكثر مهارات اللغة أهمية لكونه يتيح الفرصة للمتعلمين لإدراك المعلومات والمعارف والتواصل مع الثقافات الأخرى، كما يساعدهم على حل المشكلات، واستيعاب المواد الدراسية، فالتلميذ الذي يتمكن من مهارات الفهم القرائي يحقق الأهداف المرجوة من القراءة، فيوسع خبراته، ممّا يمكنه من الاستفادة من تلك الخبرات.

"ويعدّ الفهم القرائي أهم مهارات القراءة بل هو غايتها، وهو الضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يتطلع إليه كل معلم"[1].

فالفهم القرائي يكسب التلميذ مهارات النقد الموضوعي، ويعوّده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام على المقروء.

كما يعدّ الفهم القرائي لبّ مهارات القراءة، وحجر زاويتها، ونقطة انطلاقها نحو فهم المواد التعليمية، ويزوّد التلميذ بالمعلومات والمعارف الرئيسية التي يحتاجها في مختلف المجالات، بالإضافة إلى صقل القدرة على الفهم القرائي، يؤدي إلى إقبال التلميذ على تحصيل المعلومات والأفكار مع الإحساس بالمتعة.

[1] حسن شحاتة، مروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ، 2012، ط1 ، ص87.

يمكّن الفهم القرائي التلاميذ من الاستفادة من المقروء بصورة كاملة، والسيطرة على فنون اللغة ومهاراتها، وفهم محتوى النص ومراد كاتبه[1].

- ✓ الفهم القرائي يزود التلاميذ بالخبرات المتنوعة عن طريق القراءة في ميادين النشاط الإنساني.
- ✓ تنمية الاتجاهات السليمة نحو القراءة في مختلف المجالات.
- ✓ الفهم القرائي ينمي القدرة على جمع المعاني المختلفة من المادة المقروءة.
- ✓ الاستمرار على عدد من وظائف القراءة وأهمها زيادة سرعة الفهم.
- ✓ كذلك من أهمية الفهم القرائي تدريب التلاميذ على القراءة الدقيقة[2].
- ✓ الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسية من درس القراءة، ويعّد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى.
- ✓ يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.
- ✓ يساعد التلاميذ على النقد البناء، ويعودهم على إبداء الرأي.
- ✓ يكسب التلاميذ مهارات حل المشكلة ويعينهم على فهم حيثياتها.
- ✓ الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم أو التلميذ في المواد الدراسية المختلفة.
- ✓ يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، ممّا يساعد التلميذ على التنبؤ[3].

3-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

تتأثر عملية الفهم القرائي بعدد من العوامل وبالرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية فهم المقروء إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد أهمية العوامل الآتية:

---

[1] أنس بن حسين، **استراتيجية خريطة القصة وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية**، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد7، ص 1-31.

[2] علاونة عمر عبد الله، **مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين،2001، ص 31.

[3] حاتم الغلبان، **أثر توظيف استراتيجي للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2014، ص 48.

أ-خصائص المقروء: وتشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالتها فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه.

كما أن امتلاك القارئ لذخيرة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من فهم النصوص التي تعرض عليه فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الفهم القرائي، فالجملة التي تحتوي على مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من تلك التي لا تحتوي مثل هذه المفردات.

ب-خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز، والتحليل والاستقصاء وضبط الكلمات والنطق بها[1].

فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

وقد أوضح الدليملي والوائلي وغيره من الأدبيين والتربويين أن هناك عوامل تؤثر على قدرة التلاميذ على الفهم المقروء، وهي كالتالي:

- ✓ مدى توفر الهدف عند الطالب، وطبيعة هذا الهدف.
- ✓ المعرفة القبلية بموضوع النص.
- ✓ الاستراتيجية التي يستخدمها الطالب في الاستيعاب القرائي للنص.
- ✓ توجيه الأسئلة قبل عملية القراءة أو بعدها.
- ✓ طول المادة العلمية وصعوبتها.
- ✓ ترابط الأفكار مع بعضها البعض داخل النص الواحد.
- ✓ مستوى دافعية الطالب وانجذابه إلى قراءة الموضوع.
- ✓ مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب واتقانه لمهاراته.[2]

---

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2012، ط1، ص 37.

[2] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2009، ط1، ص 19.

ج-نوع القراءة: ويقصد بها القراءة الصامتة والجهرية فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.

د-طريقة التدريس: حيث تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأنا هاما في مساعدة الطلاب على استيعاب النصوص التي تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في طرق تدريسه لطلابه سهل عليهم عملية الاستيعاب القرائي[1]. كتدريب الطلاب على الفهم، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة، أو تدريبهم على التذوق الجمالي للنص والانفعال الوجداني بالمعاني الجميلة، أو باستعمال أسلوب مناقشة المفاهيم المهمة وتكوينها للفهم في القراءة، وغيرها من الأساليب التي يستعملها المعلم للوصول للهدف المنشود وهو الارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي.

4-مستويات الفهم القرائي ومهاراته.

للفهم القرائي عدة مستويات ولكل مستوى مهارات، ومستويات الفهم القرائي هي: "مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرجة في الصعوبة تتحرك من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الأدنى إلى الأعلى حسب مستوى التفكير الذي تعالجه. أما المهارات فهي قدرة الطالب على التعرف والإدراك الصحيح لما يدل عليه الرمز اللغوي سواء أكان كلمة أو جملة أو فقرة أو عبارة وسط السيّاق العام للنّص مع القدرة على النقد و التحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص وبين حصيلة الفرد من الخبرات، وعليه فإن مستويات الفهم القرائي هي:

أ-المستوى الحرفي: ويشير إلى قدرة الطالب على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الأساسية وتحديد معنى الكلمات[2]، ومثال ذلك: عندما نسأل ماذا قال الكاتب؟ نفحص بهذا القراءة الحرفية. ويندرج فيه عدة مهارات نذكر منها ما يلي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.

[1] **ينظر إلى**، سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، ص 38.

[2] **المرجع نفسه**، ص 30.

- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني.
- إدراك الترتيب المكاني.
- إدراك الترتيب حسب الأهمية[1].

ب-المستوى التفسيري (الاستنتاجي): ويشير إلى إدراك الطالب على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والوصول إلى التعميمات كاستنتاج عنوان النص[2]. فسؤال التلميذ ماذا قصد الكاتب؟ نفحص بذلك القراءة التفسيرية ويندرج فيه عدة مهارات نذكر منها ما يلي:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السب بالنتيجة.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص[3].

ج-المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام على المادة المقروءة لغويا وحرفيا، وتقويميا ومن حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في التلميذ وفقا لمعايير مضبوطة ومناسبة كتمييزه بين الحقيقة والخيال في النص[4]. ومثال ذلك: عند سؤال التلميذ حول المادة المقروءة ما رأيك؟ وما هو موقفك؟ ما هو حكمك على...؟ إنما نقيس قدرة التلميذ على القراءة الناقدة. ويندرج فيه عدة مهارات نذكر منها ما يلي:

- التمييز بين الافكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين مالا يتصل به.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.

---

[1] محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ، **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، الجزء الأول، 2002، ص 215-216.

[2] **ينظر إلى:** سليمان عبد الواحد إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، ص 30.

[3] محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ، **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**، ص 215-216.

[4] **ينظر إلى:** سليمان عبد الواحد إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، ص 30.

- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها[1].

د-المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة التلميذ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء كاقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص[2]، ومثال ذلك:

✓ كيف تحل مشكلة تواجهك بالاستناد إلى ما قرأت؟ أو ماذا تفعل لو كنت مكانه؟

أو ماذا تقترح وبما تنصح؟ هنا تفحص مستوى الطالب ويندرج فيه عدة مهارات نذكر منها ما يلي:

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع، أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
- تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها. مسرحة النص المقروء وتمثيله[3].

5-استراتيجيات الفهم القرائي.

يستخدم العديد من الباحثين في الميدان منهم: أومالي وشامو وأكسفورد مصطلح "استراتيجية" للإشارة إلى العمليات العقلية أو السلوكيات التي يستخدمها متعلمو اللغة في اكتساب اللغة الثانية، أو في استخدامها، أو في مواقف الاختبار. كما يميز بعض الباحثين بين مصطلح "استراتيجية Strategy "والعمليات غير الاستراتيجية، مثل: "مهارة Skill"، بينما هذه العمليات عامة وغير واعية وآلية، فالاستراتيجيات مقصودة يتم التحكم فيها، وهي قرارات واعية يتخذها القارئ[4].

---

[1] محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ، **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**، ص 218.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، ص 30.

[3] محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ، **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**، ص 218.

[4] الزهراء عاشور، **استراتيجيات الفهم القرائي(التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة)**، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 5، العدد 2، الجزائر، ديسمبر 2018، ص 585.

-وتُعرّف الاستراتيجيات كمجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلّم داخل الصف، ليصبح تدريسه أكثر فاعلية. واستراتيجيات الفهم القرائي هي: "نشاطات مقصودة ومخطط لها يقوم بها متعلمون نشطاء في أوقات كثيرة لمعالجة فشل معرفي ملاحظ"[1]. ومنه فاستراتيجيات الفهم القرائي هي إجراءات مقصودة يتم التخطيط لها واستخدامها من قِبل القُراء بهدف فهم ما يُقرأ، وهناك العديد منها نذكر منها ما يلي:

أ-استراتجية النشاط التمثيلي: تُعد استراتيجية النشاط التمثيلي من الاستراتيجيات المهمة في تنمية الفهم القرائي، بسبب ارتباطها بخبرات المتعلم، حيث يُقرّب تمثيل أدوار الحقائق والأحداث في أذهان التلاميذ إذ تتحول الأحداث والمواقف المختلفة إلى وقائع حية ملموسة يتم التعبير عنها بصورة نابضة بالحركة يستخدم فيها التلميذ أكثر من حاسة وهذا يساعدهم على ربط الأحداث ببعضها البعض، ورسوخها في الذهن[2].

ب-استراتيجية إعادة الحكاية: وتُعدّ هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الهامة في تدريس القراءة على رغم بساطتها، إذْ تساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ وتتناسب هذه الاستراتجية كذلك مع تلاميذ الطور الأول، يطلب فيها المعلم من التلاميذ إعادة سرد الحكاية أو النص بأسلوبهم الخاص دون مقاطعتهم وفي أثناء هذه العملية يحاولون الاحتفاظ بالمقروء في أسلوب متسلسل، وتسمح لهم بالتمييز بين المعلومات المهمة والمعلومات غير المهمة والأساسية والثانوية ويدركون تسلسل الأحداث[3].

ج-استراتجية التعلم التعاوني: يُعرّف التعلم التعاوني بأنه: "استراتيجية تدريس تقوم على تنظيم الصف، حيث يعمل التلاميذ بعضهم مع بعض في شكل مجموعات صغيرة، تضم مستويات مختلفة في القدرات، يناقشون الأفكار ويجمعون البيانات من أجل تحقيق هدف مشترك، وكل فرد في المجموعة يكون مسؤولا عن تعلم زملائه، وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام التي كلفت بها"[4].

---

[1] الزهراء عاشور، **استراتيجيات الفهم القرائي(التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة)، المرجع السابق**، ص 585.

[2] إيمان الخفاف، **التعلم التعاوني**، دار المناهج، عمان، الأردن، 2013، ط1، ص 109.

[3] حسن شحاته ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية و تعلمها**، ص 121.

[4] إيمان الخفاف، **التعلم التعاوني**، ص 34.

د-استراتيجية التساؤل الذاتي: تعتمد هذه الاستراتيجية على المتعلم بالدرجة الأولى وعلى التوجيهات المقدمة من المعلم ويمكن تطبيقها مع التلاميذ الذين لديهم القدرة على قراءة النصوص لأن التساؤل الذاتي هو: "حوار داخلي منظم، يحلل المعلومات المطروحة في النص المقروء من خلال وضع مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن المضامين والأفكار المتضمنة في النص"[1]، فعملية التحليل ووضع الأسئلة تتطلب مرحلة متقدمة من القراءة، وتتم هذه الاستراتيجية وفق ثلاث مراحل رئيسية هي: (قبل- وفي أثناء- وبعد) التّعلم وعلى النحو الآتي:

يعرض المعلم في مرحلة ما قبل التعلم موضوع الدرس على التلاميذ، ويدرّبهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للتلميذ أن يسألها لنفسه)، وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، كأن يسأل المتعلم نفسه، ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ ولماذا أفعل هذا؟ ولماذا يعدُّ هذا الذي أفعله مهمًا؟ وما علاقة هذا مع ما أعرفه من قبل؟ والغرض من الأسئلة إيجاد هدف يتجه نحوه فكر التلميذ والتعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وربطها بالمعرفة الجديدة[2].

وفي مرحلة التعلم يشجع المعلم التلاميذ على إثارة بعض التساؤلات والتي يمكن أن تسهم في توليد أفكار جديدة وغرضه من ذلك تعديل مسار تفكيرهم من خلال بسط تلك الأسئلة على أنفسهم مما يزيد قدرتهم على تنظيم تفكيرهم واكتساب خبرات جديدة، ومن الأسئلة التي يمكن للتلميذ إثارتها:[3]

- ✓ ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟
- ✓ هل أحتاج لخطة لفهم أو تعلم هذا؟
- ✓ وما الأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تُساعد التلميذ على تنظيم معلوماته وتوليد أفكار جديدة، كما تسمح بتوضيح الجوانب الغامضة في الموضوع.

---

[1] نضال مزاحم رشيد العزاوي، **بوصلة تدريس في اللغة العربية**، دار غيداء، عمان، الأردن، 2017، ط1، ص 233.

[2] أحمد صالح نهابة، **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد 14، ديسمبر 2013، ص 105.

[3] حسن شحاته ومروان السّمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية و تعلمها**، ص 129.

وفي المرحلة الأخيرة يناقش المعلم التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها من خلال إثارة بعض التساؤلات التي تساعد على تناول المعلومة وتحليلها وتقييمها والاستفادة منها في مواقف أخرى[1].

هـ-استراتيجيات التلخيص: تعتمد على قدرة التلميذ على قراءة وفهم النص، والتلخيص عملية ذهنية تهدف إلى الوصول إلى لُبّ الموضوع، وتتم بحذف كل ماله علاقة بالتفصيلات غير الأساسيّة والوصف الزّائد، وهي عملية تهتم بقراءة ما بين السطور وإظهار النقاط البارزة في الموضوع، تتم بإعادة صياغة الموضوع المراد تلخيصه، بلغة من يقوم بعملية التلخيص انطلاقا من خبرته بالموضوع[2].

ويتوجب على التلميذ في هذه الاستراتيجية أن يتبع مراحل معينة ليتمكن من تلخيص النص بلغته وأسلوبه، وهي في الغالب ثلاث مراحل أساسية (تبدأ بمرحلة الفهم وتتطلب منه قراءة النص قراءة سريعة لاستخراج الفكرة العامة، تليها قراءة متأنية لتحديد الأفكار الأساسية، تأتي بعدها مرحلة التصميم ينتقي فيها التلميذ الجوهري من النّص محافظا على الأفكار في تسلسلها المنطقي مستبعدا التفاصيل والأمثلة والاقتباسات والحشو والإطناب والتكرار، تأتي بعد مرحلة التحرير يحوّل فيها الأفكار الى جمل مرتبطة وفق تدرج منطقي بأسلوبه الخاص دون زيادة ولا تحريف حفاظا على مقاصد الكاتب[3].

و-استراتيجيات العصف الذهني: يعني تعبير العصف الذهني "استخدام العقل البشري في التصدي النشط لمشكلة ما، وتوليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل مشكلة موضوع البحث وذلك من خلال جلسة قصيرة تسمح بظهور كل الأفكار في جو من الحرية والأمان"[4]. تشجع هذه الاستراتيجية على التفكير الإبداعي، وتساعد على إطلاق الطاقات

---

[1] محمد عبد الله خضيرات، **رؤية معاصرة في استراتيجيات التّفكير الميتامعرفية "نماذج وتطبيقات في التدريس"**، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2019، (د ط)، ص 166.

[2] سعيد عبد العزيز، **تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية**، دار الثقافة، الأردن، 2009، ط2، ص 184.

[3] شريف بوشحدان، **التلخيص تقنياته وأثره في التعليم التعبير الكتابي**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية العدد الرابع، 2001، ص201 .

[4] منال أحمد البرودي، **العصف الذهني وفن صناعة الأفكار**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015، ط1، ص 39.

الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان، وتسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتعلم في ذروة التفاعل مع الموقف[1].

ومنه يتبيّن أنه ثمة العديد من استراتيجيات فهم المقروء التي تتناسب مع مستوى التلاميذ، والطرق المعتمدة في تدريس اللغة العربية سواء المقاربة النصية أو حل المشكلات أو التدريس بالمشاريع، ويبقى اختيار الاستراتيجية وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة مرتبطة بكفاءة المعلم وقدرته على شرح وتبسيط هذه الاستراتيجيات للمتعلمين ليتمكنوا من استخدامها في مختلف الأنشطة العقلية كالقراءة وحل المشكلات.

6-تطبيق مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة في حصة الفهم القرائي (نّص ذكرى وندم).

اقرأ النّص

ذِكْـرَى ونَـــدَمٌ

www.edu-dz.com

« استرجَع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكُم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة :

كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليًا، حيث يسكن مع زهرةَ في الطّابق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قَطُّ مِنْ قَبْلُ. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَتِه، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « المَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في« الضّحن »، هذا الرّواق الّذي تُطِلُّ عليه غرفُ المنازل ذات الطّراز المغاربيّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحُزنٌ كمن به مرضٌ عُضال. إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السّويّ الّذي كان يُعذّبها، خاصّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئَةً.. وكان الجَوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرّواق هنالك قَفَصٌ مُعَلّقٌ، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرّ الزّمن رفيقا لزهرةَ حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رأته ساكنا على أرجوحته تأتي لِتكلّمه.. كانت زقزقتُه كافيةً لِتُشعرَها بالرّفقة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظَ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانَة.

وهي ترفع القَفَصَ، أطلقَ العصفورُ زقزقاتٍ تأثّرتْ بها زهرةُ فَطفِقَتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدّئُ روحَها دائمة الحُزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال نِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتَقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرةَ التي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره لِلعُصفور، فاستشاط غَضَبًا مِنَ الإهانة الّتي تَعرّض لها كِبْرِيَاؤُهُ، فانْقَضّ على القفص دون أن يَنْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

مالك بن نبي (1905-1973م)

مُفكّر جزائريّ وأحد رُوّاد النّهضة الفكريّة في العالم العَرَبيّ والإسلاميّ في القرن العشرين، ويُعَدّ من أكثر المفكّرين المعاصرين الّذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النّهضة، مشكلة الثّقافة، آفاق جزائريّة، ميلاد مجتمع.

10

نعتمد إلى وضع مثال تطبيقي يشمل تطبيق المهارات والاستراتيجيات، التي يمكن للأستاذ أن يستثمرها خلال تقديمه لحصة الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة، وقد حاولنا

[1] عبد العظيم صبري عبد العظيم، **استراتيجيات وطرق التّدريس العامة والالكترونيّة**، المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر، ط1، القاهرة، 2015، ص 47.

استثمار نص (ذكرى وندم) المأخوذ من رواية "حجج الفقراء" للكاتب "مالك بن نبي"، والوارد في الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الرابعة متوسطة، الصفحة رقم 10، وهذه القصة هي: "لشخص يدعى إبراهيم وكان شاربا للخمر، بحيث أدت هذه الآفة إلى طلاقه من امرأته زهرة، ومن هنا نقف عند هذا النص تطبيقا لبعض المهارات.

أ-مهارات الفهم القرائي.

- ✓ **مهارات الفهم للمستوى الحرفي:** بحيث تهدف هذه المهارة إلى الفهم العام لأجزاء النص ويتم تطبيقها من خلال طرح أسئلة حول النص بعد القراءة الصامتة التي يؤديها التلاميذ ويمكن تلخيص الأسئلة فيما يلي:

س1-ما القضية التي يعالجها النص؟ ج1-قضية الخمر.

س2-أُذكر شخصيات القصة؟ ج2-زهرة وإبراهيم.

س3-كيف كانت نهاية القصة؟ ج3-خلاف إبراهيم وزهرة.

كما يتم خلال هذه القصة توجيه التلاميذ إلى بعض الكلمات لتحديد معانيها من خلال السياق وتوظيفها في جمل من إنشائهم، كما توضع فكرة أساسية للنص، والتي بواسطتها يعتبر التلميذ قد فهم المقروء واستطاع أن يلخصه في فكرة رئيسية.

- ✓ **مهارات الفهم للمستوى الإبداعي:** بعد أن يصل المعلم بتلاميذه إلى مستوى جيد من الفهم العام للنص ولما جاء في سطور النص، يمكن بعد ذلك أن يرتقي بهم إلى مستوى أو تطبيق مهارة الفهم الاستدلالي، بحيث يطرح أسئلة تحوي إجابة تحت السطور لتنمية القراءة العميقة للتلاميذ على النحو الآتي:

س1-هل كان قتل إبراهيم لعصفور زهرة هو السبب الوحيد للطلاق؟

س2-ما علاقة القصة بالعنوان؟

وبالتالي تسمح هذه الأسئلة بجعل التلاميذ تفتح إجابات تبدو منطقية تتوافق وظاهر النص.

- ✓ **مهارات الفهم للمستوى النقدي:** وتهدف هذه المهارة إلى إبداء الرأي في النص المقروء وتقييمه وهذه المهارة تعد المفتاح الأساسي لمهارة الإبداع، فمن غير الممكن أنّ التلميذ يصل إلى الإبداع دون أن يقف عند النقائص التي يرصدها في النص المقروء، ويمكن أن يصل إليها التلميذ عن طريق طرح الأسئلة التالية:

س1-ما رأيك، هل ندم إبراهيم على ما فعله رغم الكاتب لم يدرج كلمة ندم إلا في العنوان؟

س2-رغم شُرب إبراهيم للخمر لكن لم يتعرض لزهرة بالضرب كما أن زهرة لم تحاول أن تتحدث معه، حاول أن تصف إبراهيم.

ب- استراتيجيات الفهم القرائي:

-**استراتيجية العصف الذهني:** هناك العديد من الاستراتيجيات تتيح للأستاذ تقديم نص قرائي بطرق متعددة ومتنوعة بحيث تقوم على كسر الملل وتنويع الأساليب ومن بين هذه الاستراتيجيات نجد استراتيجية العصف الذهني، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على طرح سؤال في بداية الحصة وقبل الشروع في القراءة مثلا:

- ✓ ما معنى ذكرى وندم؟
- ✓ وما الصورة التي جاءت في ذهنك؟

وهنا يشرع المتعلمون في ذكر كل ما ورد في أذهانهم حول العنوان ويكتب المعلم كل الإجابات التي ذكرت دون تمييز بين الصحيح والخاطئ، وبعد ذلك يشرع في تنفيذ عملية القراءة بحيث يستطيع بعدها التلاميذ تقييم إجاباتهم فينتقون الصحيح ويكملون الناقص ويعدّلون الخاطئ، وتعتبر هذه الاستراتيجية فعّالة، لفتح خيال القارئ وتوقع المقروء من خلال العنوان.

هذه الاستراتيجية عبارة عن تلخيص للمقروء قبل الشروع في القراءة الجهرية ينبه المعلم التلاميذ إلى أن هذه القصة ستعيدون سردها بأسلوبكم الخاص محافظين على مراحل السرد والشخصيات والقضايا الكبرى، ومن هنا يبدأ المتعلم في بناء القصة ذهنيا، وبعد نهاية القراءة يكلف المتعلم في بناء القصة ذهنيا، وبعد نهاية القراءة يكلف المتعلم بنسخ القصة.

-خلاصة:

يعد الفهم القرائي هدفا أسمى، يسعى المنهج إلى تحقيقه ويعمل التربويون على إكسابه لتلاميذ المدارس، حتى يربي نظامنا التعليمي هذا التلميذ الفاهم الواعي، الذي يمتلك المهارات الفعلية للقراءة من حيث ثروة المفردات، وإدراك المعنى القريب والقدرة على إدراك المعنى البعيد، وفهم وتحليل هدف الكاتب، والمغزى الذي ترمي إليه الكلمة أو الجملة أو الفقرة، مع اكتساب القدرة على نقد المقروء وإصدار أحكام موضوعية عليه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عال.

ثانيا: التفكير الناقد.

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير الضرورية في يومنا هذا، وهو ما كان عليه فيما سبق، فاستمرار ظهور العديد من المشكلات المتشعبة في مختلف مجالات الحياة وتعقدها حتَّم على كل فرد باختلاف نمط حياته وقدراته المعرفية والعقلية على مواجهتها والنجاح في تخطيها، بمعنى النجاح في اختيار أفضل الحلول الملائمة لهذه المشكلة أو لتلك، فمسؤولية اختيار واتخاذ القرار ليس بالأمر الهين في ظل تعقد وامتداد المشكلات المستجدة من يوم إلى آخر، فالقدرة على اختيار الجيد واتخاذ القرار يتضمن بالضرورة القدرة على المفاضلة بين البدائل، وتقييمها تقييماً صحيحاً، وهو يعد جوهر التفكير الناقد.

1-تعريف التفكير الناقد.

يتكون مصطلح التفكير الناقد من شقين تفكير ونقد وحتى نتوصل إلى تعريف دقيق وسوف نعرف كل جزء على حدى.

أ-التفكير

يُعدُّ التفكير من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان لتساعده على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، ومن هنا عنيت كثير من الدول والأنظمة في العالم به، وسخرت الكثير من طاقاتها لتنميته لدى الأفراد، بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية[1].

-التفكير أرقى العمليات العقلية المعرفية، كما أنه أهم مظاهر النشاط العقلي الإنساني. وهو منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة قابلة للملاحظة والقياس والتدريب والتنمية والاختزال والضمور. وهو عملية يتشكل عن طريقها التمثيل العقلي الجديد للمعلومات، ويكون ذلك من خلال تحويل المعلومات بالتفاعل المعقد بين الأنشطة العقلية المتمثلة في الحكم والتجديد والاستدلال وحل المشكلات[2].

ويعني هذا التعريف أن التفكير بوصفه عملية عقلية معقدة وراقية، وتشرح أهم خصائصه ووظائفه، وهو أعلى مستوى من العمليات التي يقوم بها العقل، ويتضمن استخدام المعرفة والقدرة على التحليل والتفسير والتقييم.

---

[1] محمد خليفة ناصر الشريدة، **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة علاقته بعدد من المتغيرات**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2003، ص 65.

[2] أحمد السيد البهي، **نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، المجلد 13، العدد 33، 2003، ص 91.

-يعرف التفكير في أبسط صورة بأنه:" سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس، وهو بمعناه الواسع: "عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة"[1].

يعني هذا التعريف أن التفكير يبدأ عندما يتعرض الإنسان لمثير خارجي (مثل صوت، صورة...) يتم إدراكه عبر الحواس (كالسمع أو البصر...). بعد ذلك، يبدأ العقل في معالجة هذا المثير من خلال عدة عمليات عقلية متسلسلة (مثل التفسير، التحليل، الفهم...)

-ويعرفه مايير (Mayar) بأنه: "عملية عقلية يستطيع المتعلم من خلالها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها"[2]، ويتضمن أربع أفكار رئيسية وهي:

- ✓ التفكير كعملية (Process): ويتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي، والمقصود بهذه العبارة أنها تنظر إلى التفكير باعتباره عملية نشطة داخل العقل (وليس مجرد نتيجة أو فكرة فقط)، وهذه العملية تشمل خطوات أو مراحل يقوم بها الجهاز المعرفي (أي: العقل أو الدماغ) لمعالجة المعلومات.
- ✓ التفكير نشاط عقلي ومعرفي (Mental & Cognitive): حيث يحدث التفكير داخل العقل الإنساني أو النظام المعرفي، ويمكن الاستدلال عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة، ومثال عن ذلك: خلال قراءة نص أدبي، صادف التلميذ الكلمة التالية: "وكان الرجل يتصرف برعونة، غير آبهٍ بعواقب الأمور"، التلميذ لم يكن يعرف معنى كلمة "رعونة"، لكنه تابع قراءة الجملة وفكر:

-الرجل "غير آبه بالعواقب".

-تصرفاته غير محسوبة.

إذن، "رعونة" تعني التهور أو التصرف بلا تفكير، وعليه فهم التلميذ معنى كلمة جديدة من خلال السياق.

- ✓ التفكير كسلوك موجه (Directed Behanior): ويظهر في شكل سلوك ويستدل عليه سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة، ومثال عن ذلك: أُعطي التلميذ موضوعًا ليكتب عنه: "أهمية التعاون في المجتمع".

---

[1] فتحي عبد الرحمان جروان، **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، (ط3)، ص 35.

[2] أحمد جودت سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003، (د ط)، ص 39.

وخلال الكتابة، كتب أولا: "التعاون شيء جيد" ثم توقّف وفكّر:

-هذه الجملة عامة وضعيفة.

-ما الكلمة الأفضل من "جيد"؟

-هل يمكن استخدام " أساسي" أو "ضروري"؟

ثم غيّر الجملة إلى: "التعاون عنصر أساسي في بناء مجتمع متماسك"، بحيث اختيار الطالب الكلمة المناسبة في كتابة موضوع.

- ✓ التفكير كنشاط تحليلي تركيبي (Synthetic & Analytic): وهو بهذا المعنى يعتبر نشاطا معقدا[1]، ومثال ذلك : طُلِب من التلميذ تحليل بيت شعري:

"وإنَّما الأمـمُ الأخـلاقُ مـا بقيـتْ *** فـإنْ هُـمُ ذهبـتْ أخلاقُهمْ ذهبـوا" مـا الـذي فعلـه التلميـذ؟، قـام التلميـذ بتحليـل البيـت أي فسّـر معنـى كـل شـطر ولاحـظ العلاقـة بـين الأخـلاق وبقاء الأمم، ثم استنتج أن الشاعر يرى الأخلاق أساس قيام الحضارات. ومن ثم أعاد صياغة الفكرة بلغته الخاصة: "الشاعر يربط بين استمرارية الأمة وبين أخلاقها، ويُظهر أن زوال الأخلاق يعني انهيار المجتمع" (أي نشاط تركيبي). وبعدها كتب فقرة تحليلية تربط بين هذا المعنى وواقع مجتمعه الحالي.

ب-تعريف النقد.

تـأثّر النقد بالمعـاني اللغويـة التـي وردت عنـد اللغويين كمـا فـي النقد المقابـل للنسيئة، وبمعنى الإعطاء، والتمييز بين الصحيح والسقيم، والحسن والمعيب. ولذلك نرى في تعريف النقد بأنّـه: "النظـر فـي الأقـوال والأفعـال وتمييـز صـحيحها وحسـنها مـن سـقيمها ومعيبهـا، وإخـراج الزّيـف منهـا والإبقـاء علـى الصـحيح الحسـن مـع تثبيتـه والتركيـز عليـه، ولا يكفـي الاقتصار على إخراج المعيب وإبراز السوء والنقص في هذا القول أو هذا الفعل"[2].

-يعرف بأنه " فن تقويم الأعمال الأدبية والفنية، وتحليلها تحليلا قائما على أساس علمي، وهو الفحص العلمي للنصوص الأدبية من حيث مصادرها، وصحة نصها، وإنشاؤها،

---

[1] إسماعيل تمام تمام، **التجديد في تدريس العلوم الحديثة والتربية العلمية باستخدام أسلوب التجربة العلمية لتنمية التفكير**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة ألمنيا، مصر، المجلد 15، العدد 3، 2002، ص 217.

[2] إسماعيل إبراهيم حريري، **النقد مفهومه، مشروعيّته، شروطه، موارده**، مجلة اللقاء، هيئة علماء بيروت، بيروت، 2009، العـدد 17، تـاريخ الزيـارة: 2025/03/03 علـى السـاعة: 15.00، وهـو متواجـدة علـى الـرابط التـالي: https://www.allikaa.net/subject.php?id=253

وصفاتها وتاريخها"[1]. وتوضح أن النقد ليس مجرد إبداء رأي شخصي، بل هو فن وعلم يقوم على تحليل الأعمال الأدبية أو الفنية وفق منهج علمي ومنظم.

ج-مفهوم التفكير الناقد.

يتبين من خلال مراجعة التعريفات المتنوعة الواردة في أدبيات التفكير الناقد أن هناك تباينًا بين الباحثين في تحديد مفهومه، ويُعزى هذا الاختلاف إلى تنوّع خلفياتهم واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى الطبيعة المعقدة والمتعددة الأبعاد لهذه الظاهرة من جهة أخرى.

هناك العديد من التعريفات للتفكير الناقد في التراث النفسي والتربوي أجنبيا وعربيا، الأمر الذي جعل الباحثين يختلفون حول ماهية التفكير الناقد، فالبعض تناوله كمرادف لعملية التقويم، وآخرون كمرادف لعملية التحليل المنطقي وفيما يلي نعرض لها حسب ما عرفته الدراسات الأجنبية والعربية.

✓ على مستوى الدراسات الأجنبية فقد عرّفه العلماء الأجانب كما يلي:

-سمّاه "جون ديوي John Dewey": التفكير التأملي "Reflective Thinking"، وعرّفه بأنّه "التفكير النشط والمثابر والدقيق لأي معتقد أو مفترض من المعرفة في ظل الخلفية التي تدعمها، والاستنتاجات اللاحقة المعنية بها"[2].

-وأعطى العالمان واطسون وجليسر، تعريفا يعدّ من أكثر التعاريف دلالة وتفصيلا كما يعكس تاريخ الكلمة وأصلها، فلقد عرّفاه على أنّه: "تفكير الفرد التأملي والعقلاني، الذي يركّز على ما يجب تصديقه أو عمله لإصدار الحكم والتوصل إلى استنتاج"[3].

✓ أمّا على مستوى الدراسات العربية فقد تمّ تعريفه كما يلي:

---

[1] بن فرحات إدريس، العيد جلولي، **مفهوم النقد وخصائصه عند عبد السلام المسدي**، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 26، 2016، ص 172.

[2] خليل محمد أبو الفتوح، **أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العلمية والتفكير لدى الصف الأول الإعدادي**، المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع، تاريخ الانعقاد 28-31 يوليو 2002، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مصر، 2000، ص 126.

[3] **نقلا عن:** محمد بوغربي، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة (الكلاسيكي و ل م د) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر3**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النشاط البدني الرياضي التربوي، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2015/2014، ص 18.

-بأنه نمط من التفكير يعتمد فيه الطالب على فحص المعلومات المقدمة له لتقديرها وموازنتها والربط بينها واستخلاص حقائق منها وتقييمها[1].

وهذا التعريف يوضح أن التفكير الناقد أنه: "أسلوب عقلي منظم، يمكّن الطالب من أن يفكر بوعي وعمق، ويميّز بين الرأي والحقيقة، ويصدر أحكامًا عقلانية مستندة إلى الأدلة، بدلاً من تقبل المعلومات بشكل سلبي.

-عرّف التفكير الناقد بأنّه كافة المستويات المعرفية التي تتجاوز الذاكرة والحفظ أي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

وهذا التعريف يوضح أن التفكير الناقد يتجاوز مجرد الحفظ ليصل إلى مهارات عليا مثل الفهم العميق، التطبيق العملي، التحليل الدقيق، والتركيب الإبداعي، مما يجعله نشاطًا معرفيًا متقدمًا ومعقدًا.

ومما سبق يتضح صعوبة تحديد تعريف للتفكير الناقد حيث يجمع في ثناياه الإحاطة والكشف عن مهارات هذا المفهوم. ويمكن تجاوز ذلك من خلال تحديد الملامح الرئيسة للتفكير الناقد، وفقاً لما يلي:[2]

-التفكير الناقد إيجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة، مما يسهم في زيادة ثقته بنفسه، وتقديره الإيجابي لذاته.

-التفكير الناقد عملية معرفية مركبة يتضمن عدداً من المهارات الفرعية.

-مظاهر التفكير الناقد تتغير وفقاً للسياقات التي يتحقق فيها.

-التفكير الناقد يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية ليقدم لنا ما هو معقول ومقبول.

-التفكير الناقد تقويمي باعتماده على معايير ومحكات مناسبة في عملية تقويم الناتج العقلي.

---

[1] علي إبراهيم عبد الرحمان، **أثر استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا على التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية وطرق التدريس بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها**، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر، العدد 25، 1994، ص 236.

[2] خالد بن ناهس العتيبي، **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض -دراسة تجريبية-**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007، ص ص 12-13.

-التفكير الناقد تفكير تأملي، أي انه يتسم بالتروي.

-التفكير الناقد يتميز بالموضوعية، واعتبار منظور الآخر.

-نواتج التفكير الناقد تتمثل في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات، أو حل المشكلات في ضوء عملية التقويم.

-التفكير الناقد عقلاني كما هو عاطفي، فالتفكير الناقد ليس فقط نشاط عقلاني آلي، بل أن الجانب العاطفي هو جوهر التفكير الناقد كالإحساس، والحدس، والشعور، والاستجابة العاطفية، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية و الجوانب المعرفية، فالتفكير الناقد يساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أيهم أكثر ملاءمة لعمليات التفكير التي نقوم بها، كما يساعدنا على تقويم هذه الانفعالات.

-التفكير الناقد قابل للتدريب والتنمية شأنه في ذلك شأن مهارات التفكير الأخرى، وافتراض هذه المسلمة ينطلق من المحاولات المتعددة للباحثين لتنمية المهارات النقدية من خلال البرامج التدريبية المتنوعة.

-تنمية التفكير الناقد تنتقل للواقع اليومي للفرد، بحيث أن الغاية مما يدور في عملية التدريب والتنمية بشكل عام هو تخطي حدود قاعة التدريب لتطبيقه في الواقع اليومي، ولو لم يحدث انتقال لما كان للتدريب قيمة وجدوى، ولكن هذا الانتقال في واقعه نسبي فقد يكون لمده قصيرة أو طويلة (بقاء أثر التدريب)، وتتلخص هذه النقطة في الهدف من تنمية التفكير الناقد أي تطبيقه عمليًا في الحياة اليومية، وليس فقط اكتسابه نظريًا داخل الصف، وقيمة التدريب تظهر فقط عندما ينعكس على سلوك الفرد اليومي، لكن استمرار هذا الأثر يعتمد على الممارسة والمتابعة.

2-أهمية التفكير الناقد.

أصبح التفكير الناقد من أهم أهداف التربية والتعليم المعاصرين في مختلف الأنظمة التربوية في العالم وتكمن أهميته فيما يلي:[1]

- ✓ يجعل الأفراد أكثر صدقاً مع ذواتهم، من خلال معرفة امكانياتهم الإيجابية والسلبية بكل صدق فمعرفة الإمكانات الإيجابية يسهم في المحافظة عليها، في حين تسهم معرفة الإمكانات السلبية في التخلص منها.

[1] مصطفى قسيم الهيلات، **كيف تكون مفكراً ناقداً لامعاً؟**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، 2013، (د ط)، ص 239.

- ✓ يقود المتعلمين إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، حيث يتحول المتعلم عند توظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية من متلق سلبي للمحتوى التعليمي إلى متعلم إيجابي متقن له.
- ✓ ينمي لدى المتعلمين روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دونما تحقق وتمحيص.
- ✓ ينمي لدى الأفراد القدرة على التعلم الذاتي، تقديرهم لذواتهم ومنجزاتهم.
- ✓ يجعل الأفراد متقبلين للتنوع المعرفي، ومرنين بشكل أفضل، وقادرين على توظيف ذلك في سلوكياتهم اليومية، وهذه العبارة تبيّن أن التفكير الناقد يعزز من سعة الأفق والمرونة والتطبيق العملي، فيجعل الشخص أكثر وعيًا وانفتاحًا وقدرة على التعامل الإيجابي مع المواقف اليومية المتنوعة.
- ✓ يقود الأفراد للتعامل مع الكم الهائل مع المعلومات والبيانات التي يتعرضون لها بكل يسر واقتدار.
- ✓ يشجع على خلق بيئة أسرية ومجتمعية دافئة محبة، يسودها الحوار الهادف، الحوار الذي يعد المدخل إلى التواصل والتفاهم بين الناس والجماعات والحضارات.
- ✓ يسهم في بناء شخصية موضوعية، وفاعلة في المجتمع تتخذ من المواطنة الحقيقية شعاراً لها.
- ✓ يولد لدى الفرد حساً عالياً بالمجتمع المحيط به، والتفاعل معه، والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعوراَ قوياً بالمشاركة بفعالية في بناء حاضر الوطن ومستقبله.
- ✓ يساعد الأفراد على تغليب التفكير العقلي على التفكير العاطفي مما يساعد الأفراد على أن تكون قراراتهم أكثر نجاح وفعالية.
- ✓ يعد التفكير الناقد ضرورة للفرد في شتى مجالات الحياة فأحياناً يحتاج الفرد إلى أن ينظر إلى نفسه وعمله نظرة ناقدة أو إلى أن يقوم عمله في ضوء أعمال الآخرين.

كذلك تبرز الأهمية بالنسبة للمعلمين وللمتعلمين كما يلي:[1]

[1] أبو جادو صالح، نوفل محمد، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ط4، ص 239.

-بالنسبة للمعلمين:

- ✓ يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة، مثل: ابتكار أساليب تدريس أكثر فعالية، مذكرات التدريس، ملصقات توضيحية، سلسلة تمارينات وحوليات....إلخ.
- ✓ يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- ✓ يسهل من قدرة المعلمين على انتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية، أي عندما يمتلك المعلم مهارات تفكير ناقد، يكون قادرًا على تصميم أنشطة تعليمية هادفة تجعل التلاميذ يتفاعلون فكريًا داخل الصف، ويطبقون مهارات عليا في التعلم، مما يعزز الفهم العميق والمشاركة الفعالة.

-بالنسبة للمتعلمين:[1]

- ✓ يطور تعليم التفكير الناقد لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعورا قوياً بالمشاركة السياسية.
- ✓ يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- ✓ يكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.
- ✓ يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم له مما يساعدهم في صنع القرارات الهامة في حياتهم.

3-مهارات التفكير الناقد.

أ-تعريف المهارة.

تُعد المهارة عنصرًا أساسيًا في بناء شخصية متوازنة وقادرة على الإنجاز، ويأتي دور المؤسسات التعليمية في توفير بيئات تدريبية تُمكِّن المتعلّمين من اكتساب المهارات وصقلها باستمرار.

[1] أبو جادو صالح، نوفل محمد، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق، مرجع سابق**، ص 239.

-ويمكن تعريفها بأنها: "نظام متناسق من النشاط يستهدف تحقيق هدف معين"، كما يقصد بالمهارات استجابات صريحة لمثيرات محددة، وهذه الاستجابات تنقسم إلى ثلاث أشكال: (لفظية، حركية حسية، إدراكية حسية)[1].

-المهارة هي: "أي نشاط، عقلي، معرفي، لفظي، جسمي، نفسي، اجتماعي يقوم به بسرعة ودقة وإتقان، هذا النشاط يتطلب فترة من التدريب المقصود لصقله، مع الممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة بحيث تؤدى بطرق ملائمة"[2].

ولفظ المهارة يشير إلى الأداء المتميز ذو المستوى الرفيع في كافة مجالات الحياة، وهو بذلك يشمل كافة الأداءات الناجحة للتوصل إلى أهداف سبق تحديدها شريطة أن يتميز هذا الأداء بالإتقان والدقة. لذلك عرفها القاعود بأنها:" القدرة على أداء عمل بدقة وإتقان وبأقصى سرعة"[3].

وبناء عليه فالمهارة أيضا أن تؤدي الفرد العمل المطلوب منه في أقل وقت ممكن، وعلى أعلى مستوى من الإتقان، وبأقل جهد، على أن تتحقق من صحة وسلامة العمل الذي قام به بعد انجازه والانتهاء منه[4].

وعلى ضوء ما تقدم نعرف المهارة نظرياً بأنها: " أي نشاط فكري أو حركي يقوم به الفرد بأقل ما يمكن من جهد وبمستوى مناسب من الدقة والسهولة والسرعة".

ب-تصنيف مهارات التفكير الناقد.

اختلف المفكرون حول مهارات التفكير الناقد، واجتهد كل منهم في تحديد هذه المهارات ومن ثم تم وضع قوائم بالمهارات التي يمكن تنميتها من خلال المناهج الدراسية التي تدرس بمختلف مراحل التعليم العام. وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له ومن هذه التصنيفات:

-**تصنيف دانيالز واودل(Daniels&Udall)**: وهي ثلاث مهارات على النحو التالي:[5]

---

[1] حسن أحمد حسين، **دور المسرح في إكتساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، مصر، 2001، ص 70.

[2] محمد أبو نمرة، نايف سعادة، **التربية الرياضية وطرائق التدريس**، جامعة القدس المفتوحة، 2000، ط1، ص 473.

[3] إبراهيم القاعود، **الدراسات الاجتماعية (مناهجها، أساليبها، تطبيقاتها)**، دار الأمل، إربد، الأردن، 1991، (د ط)، ص 29.

[4] مجدي إبراهيم عزيز، **مهارات التدريس الفعال**، دار الانجلو المصرية، القاهرة، 1997، (د ط)، ص 77.

[5] فتحي عبد الرحمان جروان، **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، ص ص 65-73.

- ✓ **مهارات التفكير الاستقرائي:** وهي عملية استدلال عقلي، تستهدف إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة. ومنه التفكير الاستقرائي يعني أن ينتقل الشخص من ملاحظات أو حالات جزئية إلى استنتاج عام أو قاعدة، أي أنه يعتمد على أمثلة محدودة ليصل إلى تعميم أكبر.

ومثال توضيحي أكثر أعطى المعلم التلاميذ الأمثلة التالية:

-ذهبتُ إلى المدرسةِ.

-مررتُ بالحديقةِ.

-استمعتُ إلى المعلّمةِ.

ثم يسأل: "ماذا تلاحظون على الكلمة الأخيرة في كل جملة؟ ومتى تأخذ هذه الحركة؟"

جاوب أحد التلاميذ: كل الكلمات التي بعد "إلى" و"بـ" مسبوقة بحرف جر وتنتهي بـ كسرة.

واستنتج أن "الاسم الذي يأتي بعد حرف الجر يُسمّى اسم مجرور، ويُكتب بكسرة"، ومن خلالها توصّلوا إلى قاعدة عامة: "الاسم بعد حرف الجر يكون مجرورًا بكسرة"، هذا استنتاج عام من ملاحظات جزئية أي تفكير استقرائي.

- ✓ **مهارات التفكير الاستنباطي:** هو عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو براهين أو معلومات متوافرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي. ومثال ذلك في النحو: تطبيق قاعدة لغوية نحوية: وهي "الفاعل مرفوع دائمًا".

المثال: طُلب من تلاميذ تحليل الجملة: "لعبَ الطفلُ بالكرة"، التلميذ يفكّر استنباطيًا:

- القاعدة تقول إن الفاعل مرفوع.
- في الجملة، الفعل هو "لعبَ"، ومن الذي قام بالفعل؟ هو"الطفلُ".
- إذن: "الطفلُ" هو الفاعل ومنه يجب أن يكون مرفوعًا.

بدأ التلميذ يُفكر ويُحلل من قاعدة عامة (الفاعل مرفوع)، ثم طبّقها على حالة جزئية (جملة تحتوي فعلًا وفاعلًا)، ومن ثم توصّل إلى استنتاج صحيح بناءً على القاعدة. وهذا يمثل التفكير الاستنباطي.

- ✓ **مهارات التفكير التقييمي:** ويعني النشاط العقلي الذي يستهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها. ومثال توضيحي لذلك:

قدّم المعلم للتلاميذ الجملتين التاليتين ويطلب منهم تحديد أيّهما أفضل، ولماذا:
الجملة الأولى:"أنا أحب اللغة العربية، لأنها لغة جميلة، وهي لغة القرآن، وأنا أستمتع بدراستها في المدرسة"
الجملة الثانية:"اللغة العربية تُعد من أقدم اللغات في العالم، وتتميز بجمال مفرداتها وغناها بالصور البلاغية، وهذا ما يجعل دراستها ممتعة ومفيدة"
جاوب أحد التلاميذ الجملة الثانية أفضل، لأنها: أكثر تفصيلًا لأنها فيها لغة أدق وتقدم فكرة أكثر عمقًا، وليس فقط رأيًا شخصيًا، بينما الجملة الأولى فيها تكرار وضعف في التعبير.
وبالتالي حلل الطالب وقام بعملية التقييم، ومنه هذا هو التفكير التقييمي.
-**تصنيف واسون وجليسر(Watson& Glasseer)** وفيما يلي تعريف مختصر لكل مهارة:[1]

- ✓ مهارة معرفة الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.
- ✓ مهارة التفسير: وتعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة.
- ✓ مهارة الاستنباط: وتشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة.
- ✓ مهارة تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.
- ✓ مهارة الاستنتاج: وتشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

مما سبق يتضح عدم الاتفاق بين المفكرين حول مهارات التفكير الناقد، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة هذا النوع من التفكير لما يتضمنه من مظاهر متعددة، فبعض مهارات التفكير الناقد تتضمن سلوكاً معرفياً، كالتمييز، والتفسير، والتعليل، والبعض الآخر يتضمن

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ط2، ص 78.

سلوكاً انفعالياً كالتقدير، والتقييم، والادعاء، كما يتضح أن هناك تشابهاً، أو التقاء بين مهارات التفكير الناقد، وخطوات حل المشكلات، وأنواع التفكير الأخرى.

-**تصنيف فاسيون (Facione)**: بأن التفكير الناقد يتكون من مهارات وهي كما يلي:[1]

- ✓ التفسير Interpretation: ويشمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، استخراج المعنى، وتوضيح المعني.
- ✓ التحليلAnalysis: ويشمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.
- ✓ التقويم Evaluation: ويشمل مهارات فرعية مثل تقدير الادعاءات، وتقييم الحجج.
- ✓ الاستنتاجInference: ويشمل مهارات فرعية مثل البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.
- ✓ الشرحExplanation: وهو إعلان نتائج التفكير، ويشمل مهارات فرعية مثل إقرار النتائج، تبرير الإجراءات، تقديم الحجج.
- ✓ التنظيم الذاتيSelf-Regulation : ويقصد به قدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار، والنتائج. ومهاراته الفرعية هي: فحص الذات وتصحيح الذات.

4-خصائص التفكير الناقد

يتميز التفكير الناقد بالخصائص التالية:[2]

-التفكير الناقد عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة.

-يمكن التدرب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد.

-التفكير الناقد نشاط إيجابي خلاق.

-التفكير الناقد عملية وليس نتاجا فقط.

-يتغير التعبير عنه بتغير السياق الذي يظهر فيه.

-يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية.

---

[1] ظافر بن سالم بن سعد الشهري، **مستوى تضمين كتاب الكيمياء 1 للتعليم الثانوي"نظام المسارات" لمهارات التفكير الناقد**، مجلة التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، المجلد 41، العدد 195، يوليو 2022، ص ص 227-228.

[2] إبراهيم محمد اللزام، **أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، 2008، ص 236.

-يعتبر نشاط انفعالي وعقلاني معا.

-التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية.

-التعاون بين المتعلمين يعزز فرصة تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وهناك بعض من الخصائص التي يقوم عليها التفكير الناقد، فقد ذكر أنه يقوم على:[1]

-طرح الأسئلة.

-تحديد المشكلات.

-فحص الأدلة

-تحليل الافتراضات.

-الأخذ بالاعتبار وجهات النظر والتفسيرات الأخرى للأمور.

5-معايير التفكير الناقد.

هنالك عدد من المعايير التي نحتكم إليها في الحكم على مدى كفاءة التفكير الناقد والتعبير عنه، وهي بمثابة موجهات ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقويم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص. وسنقوم بتوضيح أبرزها والكشف عن الأسئلة الأساسية التي يمكن أن نسألها لكي يمكن تطبيق هذه المعايير:[2]

- ✓ **الوضوحClarity:** يعد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير. ويختص هذا المعيار بإمكانية الصياغة المفهومة للأفكار والتعبير عنها فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم منها، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. ومن بين الأسئلة الملائمة لذلك نذكر ما يلي:

-هل يمكن تفصيل الموضوع بصورة أفضل؟

-هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بأسلوب أوضح؟

-هل يمكن إعطاء أمثلة؟

-ماذا تقصد بقولك.....؟

---

[1] أحمد جودت سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، ص 148.

[2] **ينظر إلى:**

-عدنان يوسف العتوم وآخرون، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ص 76.

- فتحي عبد الرحمان جروان، **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، ص 74.

- ✓ **الصحة Accuracy:** يقصد بمعيار الصحة أن تكون الفكرة أو المعلومة صحيحة أو موثوق في صحتها.
  - –هل هذا صحيح بالفعل؟
  - –ما مصدر هذه المعلومة؟
  - –كيف يمكن أن نرجع إلى المصدر؟
  - –كيف نتحقق من صحتها؟
- ✓ **الدقة Precision:** يقصد بالدقة في التفكير الناقد، مدى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة في ظل أقل أخطاء ممكنة.
  - –هل يمكن أن تكون الفكرة محددة بدرجة أكبر؟
  - –هل يمكن تقديم تفصيلات أكثر؟
- ✓ **الربط Relevance:** يعنى تحديد طبيعة العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو المشكلة موضوع النقاش، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك:
  - –هل تُعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟
  - –هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟ وكيف تترابط هذه الأدلة؟
- ✓ **العمق Depth:** يقصد بالعمق تجاوز المستوى السطحي للمعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع. ومن الأسئلة في هذا المعيار:
  - –هل يمكن تقسيم وتحليل الفكرة إلى وحدات أكثر؟
  - –ما المتضمنات الكامنة في الحجج المقدمة؟
  - –ما الذي يمكن أن نقرأه بين السطور؟
- ✓ **الاتساع:** يقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار. ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها في هذا المعيار ما يلي:
  - –هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟
  - –هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟
  - –هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو الموضوع؟

- ✓ **الدلالة أو الأهمية Significance:** وذلك من خلال التعرف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة. ومن تلك الأسئلة للحكم على مدى الأهمية ما يلي:
  - -هل هذه الأفكار هي الأكثر أهمية في الموضوع؟
  - -ما الأفكار الرئيسة؟ وما الأفكار الفرعية؟
- ✓ **المنطقLogic:** من خلال هذا المعيار يمكن استكشاف ما إذا كانت الأفكار تمضي في شكل منتظم ومتسلسل، بحيث تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على مقدمات مقبولة. ويمكن إثارة الأسئلة التالية للحكم على منطقية التفكير:
  - -هل ذلك منطقي؟
  - -هل يوجد تناقض بين الأفكار؟
  - -هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟

إجمالاً الهدف من هذه المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد، بل يجب استدخالها في تفكير الفرد وأسلوب حياته لممارستها فعلياً. فتلك المعايير لا تعمل لوحدها فقط، بل مع بعضها البعض لتكوين وحده متكاملة متفاعلة فيما بينها[1].

6-معوقات تعليم مهارات التفكير

يشير المتخصصين في المجال التربوي أن هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير أو تقلل من فاعليتها منها ما يتعلق بالمعلم والمناهج الدراسية والبيئة التعليمية وغيرها من الأسباب التي يمكن ايجازها كالآتي:[2]

- ✓ المعلم صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف والكتاب المدرسي المقرر مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان.
- ✓ اعتقاد البعض أن المدرس مصدر المعرفة في الموقف التعليمي وأن دور الطالب استقبال هذه المعرفة وتذكرها فقط.
- ✓ تجنب بعض المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل: الأسئلة العميقة الآتية (ما رأيك فيما حدث؟ وهل أنت مع هذا الرأي أو مع ذاك ولماذا؟ وغيرها من الأسئلة).

---

[1] ناسيتش جيرالد، **تطبيق التفكير الشامل**، دليل للتفكير الناقد عبر المنهج الدراسي، ترجمة راتب جميل صويص، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2006، (د ط)، ص 229.

[2] أحمد جودت سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، ص ص 103-104.

- ✓ ضعف مهارة بعض المعلمين في إدارة الصف وعدم إتاحة الفرصة الكافية للنقاش أو التشجيع.
- ✓ لجوء بعض المعلمين إلى معاقبة الطلبة بخصم جزء من درجاتهم في المشاركة إذا لم يوفق فيما يجيب.
- ✓ نادرا ما يعتمد المعلم على استراتيجيات تعليمية حديثة لتوصيل المعلومات واعتماده على أسلوب الالقاء أثناء تقديم المادة التعليمية.
- ✓ ندرة استعمال البرامج التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة التي تشجع على إثارة التفكير.
- ✓ الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب المدرسية المقررة لا يزال متأثراً بالافتراض السائد الذي مفاده إن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- ✓ التركيز من قبل المدرسة لهدف التعليم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدال من التركيز على توليدها أو استعمالها.
- ✓ غالبا ما يعتمد النظام التعليمي في تقويم الطلبة على اختبارات معرفية قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي مثل: التذكر، الفهم.

وللتغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تراعي الاجراءات التالية لضمان نجاح تنمية مهارات التفكير وتحقيق فاعليتها:[1]

- ✓ **المعلم:** هناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالمعلم منها ما هو يرتبط بالإعداد المهني للمعلم ومدى تمكنه من الكفايات والمهارات الازمة لمهنة التعليم ومنها ما يتعلق بشخصية المعلم واتجاهاته الايجابية أو السلبية نحو مهنة التعليم التي يمكن أن تؤدي إلى نجاح أو فشل عملية تنمية مهارات التفكير.
- ✓ **البيئة التعليمية:** من الضروري إيجاد البيئة التعليمية المناسبة والتي تبعث على التفكير وذلك من خلال الاهتمام بكل الظروف المدرسية وتهيئة البيئة التعليمية وتنظيمها.

[1] أحمد جودت سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، ص 148.

- ✓ **ملاءمة النشاطات التعليمية مهارات التفكير:** إن العمل على توفير مجموعة من المعطيات الحسية التي يمكن أن تتحدى دماغ المتعلم تعمل بلا شك على زيادة الشجيرات العصبية في الدماغ وبالتالي توفر تعلما أفضل ويمكن أن يسهم في ذلك اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لمستوى قدرات الطلبة واستعداداتهم وخبراتهم، فضلا عن أهمية تربط الأنشطة بالمنهج المقرر ووضوح أهداف المهارة.
- ✓ المعالجة المركزة وذلك لإنعاش الذاكرة والتأكيد على جميع المعلومات ومعالجتها بشكل عميق، واعتبار أن كل المعلومات مهمة وضرورية وإن بدت ثانوية.
- ✓ تقوية التفكير وتبني اتجاهات المتعلمين الايجابية وتوجيهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وآرائهم وإن اختلفت وجهة نظر المعلم.
- ✓ تحديد الهدف بمعنى الرغبة بمساعدة المتعلم على تحديد وجهة نظره الخاصة حول ما حققه من نجاح أي تقويم الطالب لنفسه وتعرفه على نقاط القوة وجوانب الضعف لديه.
- ✓ تحمل المسؤولية وتعزيز قدرة المتعلم على التعلم المستقل مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبقدراته العقلية.
- ✓ تجنب استعمال الألفاظ التي لا تحفز التفكير خاصة عندما تكون الأسئلة أو النشاطات من النوع المفتوح الذي يحتمل أكثر من إجابة صحيحة أو الذي ليس له إجابة محددة.

ثالثا-علاقة التفكير الناقد بالفهم القرائي[1].

العلاقة بين التفكير الناقد والقراءة راسخة في الأدبيات. على سبيل المثال، يشير **نوريس وفيليبس** إلى أن "القراءة أكثر من مجرد قول ما هو مكتوب على الصفحة؛ إنها تفكير". علاوة على ذلك، يؤكد **بيك** أنه "لا قراءة بدون تفكير"، ومن بين الباحثين الذين يدركون أن القراءة تتضمن التفكير، **روجيرو** الذي يشير إلى أن "القراءة تفكير". وأوضح **يو-هوي وآخرون** أن "القراءة عملية تفكير لبناء المعنى".

ويُعد استخدام نظرية المخططات (نظرية المخططات Schemes or Schema) (Theoryهي نظرية معرفية مهمة في علم النفس، ولها تطبيقات واسعة في التفكير الناقد. وهي تنص على أن العقل البشري ينظم المعرفة في "مخططات" أو "بُنى معرفية" – وهي وحدات منظمة من المعرفة والخبرة السابقة، وعندما نواجه معلومات جديدة، نقوم بدمجها أو تفسيرها بناءً على هذه المخططات) ومواءمتها مع مبادئ التفكير الناقد إحدى الطرق الفعالة لتعزيز مفهوم فهم القراءة. ويوضحون أن التفكير الناقد يُفسّر القدرة على فهم النصوص الغامضة من خلال توليد تفسيرات بديلة، ودراستها في ضوء الخبرة والمعرفة العالمية، وتأجيل اتخاذ القرار حتى توافر مزيد من المعلومات، وقبول التفسيرات البديلة. ويخلصون إلى أن التفكير الناقد هو العملية التي يستخدمها القارئ للفهم.

وتُقدّم نظرية المخططات أسسًا منطقية قوية للربط بين الخلفيات الفردية للطلاب، ومعرفتهم بمجالات دراسية محددة، والتفكير الناقد ووفقًا لأندرسون، هناك ست طرق تعمل بها المخططات في التفكير وفي تذكر معلومات النص. وهذه الطرق الست هي:

- ✓ تُكتسب معظم المعارف الجديدة من خلال استيعاب المعلومات الجديدة في البنية الحالية؛ لذلك، ينبغي أن يبني تعلم المادة الدراسية على المعرفة السابقة كلما أمكن ذلك.

[1] Abdulmohsen S. Aloqaili, **The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study**, Journal of King Saud University – Languages and Translation, King Saud University, January 2012, Volume 24, Issue 1, PP 35-41.

- ✓ تساعد المخططات الحالية الطلاب على توزيع الانتباه من خلال التركيز على ما هو وثيق الصلة ومهم في المواد المقدمة حديثًا.
- ✓ تتيح المخططات وتوجه عملية الاستنباط للمعلومات والخبرات الواردة.
- ✓ تتيح المخططات البحث المنظم في الذاكرة من خلال تزويد المتعلمين بدليل لأنواع المعلومات التي يجب تذكرها.
- ✓ تسهل المخططات مهارات التفكير في التلخيص والتحرير.
- ✓ تتيح المخططات إعادة البناء الاستنباطي عند وجود فجوات في الذاكرة، مما يعني أنها تساعد المتعلم على تكوين فرضيات حول المعلومات المفقودة.

ومن الواضح، وبناءً على وظائف المخططات الست السابقة، أن المعرفة السابقة تلعب دورًا هامًا في إقامة الروابط بين التفكير الناقد ومعالجة معلومات النص. وبالتالي، يقود هذا الرابط القراء إلى مستوى الفهم النقدي. وتكشف الدراسات عن اتفاق بين الباحثين بشأن فكرة أن إلمام الفرد بموضوع النص يلعب دورًا هامًا في أدائه لمهام التفكير في هذا المجال، ويمكن النظر إلى المعرفة ومهارات التفكير على أنهما مترابطتان.

ويُنظر إلى الفهم نفسه على أنه عملية تفكير نقدي. على سبيل المثال، من خلال وصف نظرية المخططات للقراءة، يمكن تصور الفهم كفعل تفكير نقدي. يجادل لويس بأن اعتبار القراءة فعل تفكير نقدي يصبح أكثر قبولاً عندما تُقبل بعض مكونات عملية القراءة على أنها تلقائية وضرورية (عمليات تلقائية مثل تحديد الكلمات، واستنباط معنى معظم الكلمات، وتحديد الأهمية)، ولكنها غير كافية لبناء فهم النص.

وفقًا لنظرية المخططات، فإن فهم النص وتفسيره نسبيان، مما يعني أنه لا يمكن التوصل إلى استنتاجات قاطعة. ومع ذلك، ينبغي على القراء السعي إلى فهم متماسك ومتسق للنص المقروء. وقد ذكر لويس ما يلي:

- ✓ تفترض نظرية المخططات أنه لا يوجد معنى مطلق على الصفحة ليفسره الجميع بنفس الطريقة –أي أنه لا يوجد فهم "صحيح". الهدف من قراءة نص موسع هو الوصول إلى تمثيل متماسك للنص. ويتحقق هذا الهدف من خلال وزن القراء ومقارنة البيانات من مخططاتهم والنص والسياق الذي يحدث فيه الفعل.
- ✓ ولتعزيز قدرة القراء على تحقيق وممارسة الفهم كعملية تفكير ناقد، أظهر الباحثون أن "المفكر الناقد يستخدم معرفته ما وراء المعرفية ويطبق استراتيجيات ما وراء المعرفية

بطريقة مدروسة وهادفة طوال عملية التفكير النقدي"، واستراتيجيات ما وراء المعرفية لتطوير التفكير الناقد. وتقترح أن تحسين التفكير الناقد يتطلب تطوير عمليات الملاحظة والتحليل والاستدلال والتقييم.

خلاصة الفصل الأول:

لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الفهم القرائي تتطلب تطوير قدرة الفرد على التفكير الموضوعي مع دقة في فحص الواقع وجمع الأدلة وتقييمها، واختبار البدائل المناسبة وإدراك الحقائق الموضوعية بهدف الوصول إلى اتخاذ أحكام أو قرارات موضوعية، فيسهم التفكير الناقد في التكيف مع الأوضاع المتغيرة ويتيح للأفراد فهمًا أعمق للمشكلات المتباينة، الأمر الذي يسهم في معالجتها والتكيف معها مما يحقق نمو وتطورا في قدرات الفرد التكيفية مع مختلف الأوضاع ويضمن بذلك تحقق النمو والتقدم للمجتمع في نفس المجلات.

وعليه تكشف الدراسات عن اتفاق بين المنظرين والباحثين على وجود علاقة وثيقة بين فهم القرائي والتفكير الناقد. هذه العلاقة مترابطة، أي أن المعرفة السابقة تُشكل أساسًا للتفكير الناقد والاستنتاج. ويُعدّ التفكير الناقد والاستنتاج وسيلتين فعالتين لتفعيل المعرفة السابقة. ويمكن اعتبار المعرفة السابقة ومهارات التفكير مترابطتين. تُقدم نظرية المخطط فرضيات منطقية ونظرية قوية لبناء نموذج تفاعلي لتفسير كيفية تطور فهم المقروء من خلال الاستفادة من الروابط بين فهم المقروء والتفكير الناقد. وتُعتبر نظرية المخطط من أكثر النظريات الحالية فعالية، حيث كان لها تأثير كبير في تغيير وجه تعليم القراءة وفهم المقروء.

الفصـــل الثاني

الدراسة الميدانية

(تحليل الاستبيان)

-تمهيد:

يُعدّ تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين أحد الأهداف الجوهرية التي تسعى الأنظمة التربوية المعاصرة إلى تحقيقها، وذلك نظرًا للدور الحيوي الذي يؤديه التفكير الناقد في إعداد تلاميذ قادرين على مواجهة تحديات الواقع، واتخاذ قرارات مبنية على التحليل والتفسير والتقييم[1]. وفي هذا السياق، يُنظر إلى الفهم القرائي على أنه أكثر من مجرد عملية لفهم النصوص، بل هو أداة تعليمية فعّالة تُسهم في بناء عقول ناقدة قادرة على التمييز بين الآراء، وتحليل الأفكار، واستخلاص النتائج، وتقييم الحجج.

إن المتعلم الذي يُتقن الفهم القرائي يمتلك مفاتيح التعامل مع مختلف الخطابات المكتوبة، ويكون أكثر قدرة على تفكيك المعلومة، وفهم سياقاتها، وربطها بخبراته السابقة، الأمر الذي يُمكّنه من التفكير بوعي واستقلالية. وبذلك، يصبح الفهم القرائي محورًا أساسيًا في تنمية مهارات التفكير الناقد، التي تُعتبر من الركائز المهمة لبناء شخصية المتعلم المستقلة والمتفاعلة[2].

وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تحاول استكشاف مدى إسهام الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهي مرحلة عمرية ومنهجية دقيقة تتشكل فيها العديد من المهارات الفكرية واللغوية. وقد اعتمدت الدراسة على أداة الاستبيان الموجهة إلى أساتذة اللغة العربية، قصد رصد تصوراتهم حول أثر الفهم القرائي في بناء التفكير الناقد لدى تلاميذهم.

---

[1] مها الكلثم، **أثر تدريس مادة التاريخ وفق برنامج الكورت في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الادبي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه الملك سعود، الرياض، 2006، ص 123.

[2] ناديا ابوعمار، **فعالية برنامج تدريبي قائم إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، سوريا، 2016، ص 53.

أولا-الأدوات الإجرائية.

1-هدف الدراسة: يتمثل الهدف الأساسي من دراسة "فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط" باستعمال أداة الاستبيان المقدم لأساتذة اللغة العربية للكشف عن مدى إسهام مهارات الفهم القرائي في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، من خلال استطلاع آراء أساتذة اللغة العربية حول الممارسات التعليمية، ومدى توظيفهم لاستراتيجيات قرائية تساعد المتعلم على التحليل، والاستنتاج، وطرح الأسئلة، وتكوين موقف نقدي من النصوص المقروءة، والوقوف على واقع تدريس الفهم القرائي في السنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الأساتذة، مع رصد العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد كما يدركها الممارسون في القسم، والتعرف على المعوقات التي قد تحول دون تنمية التفكير الناقد من خلال القراءة. ومن خلال ذلك يتم اقتراح توصيات تربوية تساعد على تعزيز التكامل بين الفهم القرائي والتفكير الناقد الممارسات التعليمية.

2-أداة الدراسة (الاستبيان): الاستبيان من أبرز الأدوات المستخدمة في الأبحاث العلمية، وعلى وجه الخصوص في الأبحاث التربوية والاجتماعية، فهو سبيل الباحث للحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بمفردات الدراسة، سواء أكان البحث مسحيًّا أو جزئيًّا.

-و«يعتبر الاستبيان أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويقدم الاستبيان بشكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان[1]»، وغالبا ما يستعمل في البحوث الكمية كأداة لجمع المعلومات الأولية[2]. وهذا النموذج من الاستبيان الموزع:

[1] حسن أحمد سلمان عبد الهادي، **أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، تخصص لغة عربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة)، 2016، ص 41.

[2] ذوقان عبيدات وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2012، (د ط)، ص 121.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

استبيان حول موضوع مذكرة ماستر في اللسانيات العامة

فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط

– استبيان–

الأساتذة الأفاضل نحن طالبتان في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي، مستوى السنة ثانية ماستر، تخصص لسانيات عامة، نتقدم إلى سيادتكم بهذا الاستبيان، الذي يُعد وسيلة لدراستنا الميدانية في مذكرة التخرج التي أنجزناها والموسومة بـ: " فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط "، حيث تبرز أهمية البحث في مساهمته بتقديم تصور علمي يساعد الأساتذة على تطوير أساليب تدريس القراءة، وتعزيز أداء التلاميذ من خلال فهم أعمق للنصوص المقروءة. ودوره في دعم العملية التعليمية، من خلال تعزيز المهارات الفكرية العليا التي تُمكِّن المتعلم من التفكير بشكل منظم ومنطقي ومستقل. وكذلك يتناول هذا البحث موضوع الفهم القرائي باعتباره أحد المهارات الأساسية التي تُسهم في تطوير الكفاءة اللغوية والعقلية للتلاميذ، حيث يُعدّ مفتاحًا لفهم النصوص وتحليلها والتفاعل معها. كما يتأثر التحصيل الدراسي بشكل كبير بمدى قدرة التلميذ على استيعاب المقروء. ويُعدّ التفكير الناقد من المهارات العقلية العليا التي تساعد الفرد على تحليل المعلومات وتقييمها واتخاذ قرارات منطقية. وفي ظل التطورات المتسارعة، أصبح من الضروري تنمية هذه المهارة لدى التلاميذ ليكونوا أكثر قدرة على التفاعل مع معطيات الحياة العلمية والعملية. ونؤكد لكم أن المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وتتصف بالسرية التامة والموضوعية، لذا نرجو منكم إفادتنا بمعلومات دقيقة وموضوعية على هذا الموضوع والإجابة على الأسئلة المقدمة، نود منكم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، إضافة إلى تقديم آرائكم حول الأسئلة التي تتطلب التعليل.

وتقبلوا منا فائق الشكر لحسن تعاونكم معنا.

المحور الأول: المعلومات الشخصية.

أولا: الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

ثانيا: الشهادة العلمية:

- **شهادة ليسانس.** ☐
- **شهادة المدرسة العليا للأساتذة.** ☐
- **شهادة الماستر.** ☐
- **شهادة الماجستير.** ☐
- **شهادة الدكتوراه.** ☐

ثالثا: الخبرة المهنية في مهنة التعليم:

- **أقل من 09 سنوات.** ☐
- **من 10 إلى 19 سنة.** ☐
- **من 20 إلى 29 سنة.** ☐
- **أكثر من 30 سنة.** ☐

رابعا: الخبرة المهنية في تدريس السنة الرابعة متوسطة:

- **أقل من 05 سنوات.** ☐
- **من 06 إلى 10 سنة.** ☐
- **من 11 إلى 15 سنة.** ☐
- **من 16 إلى 20 سنة.** ☐
- **أكثر من 21 سنة.** ☐

المحور الثاني: فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط.

تم اختيار هذه المهارات وفق تصنيف فاسيون (facion) لأنها أكثر شمولية وواضحة وهناك علاقة بينها وبين الفهم القرائي وهذا ما يدعم موضوع الدراسة، وفقد أوضح أن التفكير الناقد يتكون من المهارات المعرفية الأساسية الآتية:

أولًا: مهارة التفسير

تعريف مهارة التفسير: الاستيعاب، والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف، والمعطيات، والقواعد والمعايير والإجراءات، ويشتمل على عدة مهارات فرعية كالتصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيحها.

الرقم	مهارة التفسير	نعم	لا	أحيانا
01	هل يُمَكِّن الفهم القرائي التلاميذ من فهم المعاني المختلفة للكلمات أو المفاهيم التي تواجههم؟ **كيف ذلك؟**.....			
02	هل تُسهم استراتيجية التلخيص للفهم القرائي من تلخيص الفكرة العامة لأي نص يقرأه التلاميذ؟			
03	هل يُساعد الفهم القرائي على استخراج الرسائل الضمنية (أغراض وأهداف النص) من النصوص؟ **كيف ذلك؟**.....			
04	هل يُساهم الفهم القرائي في الربط بين المعلومات الواردة في النصوص المختلفة (تنوع النص من حيث المجال والطبيعة والنمط)؟			

-هل مهارة التفسير للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة؟

جيدة ☐ **حسنة** ☐ **متوسطة** ☐ **ضعيفة** ☐

لماذا؟.....

ثانيًا: مهارة التحليل

تعريف مهارة التحليل: ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة، والمفاهيم وله مهارات فرعية منها فحص الآراء، واكتشاف الحجج وتحليلها.

الرقم	مهارة التحليل	نعم	لا	أحيانا
01	هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ على تحديد الأدلة التي يستخدمها الكاتب لدعم أفكاره؟			
02	هل يُساهم الفهم القرائي التلاميذ على تمييز العلاقة بين السبب والنتيجة في المشكلات؟ **كيف ذلك؟**.....			
03	هل يُمكِّن الفهم القرائي التلاميذ من تفكيك الفكرة المعقدة إلى عناصرها الأساسية؟			
04	هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ على تحديد افتراضات الكاتب؟ **كيف ذلك؟**.....			

-هل مهارة التحليل للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة؟

جيدة ☐ **حسنة** ☐ **متوسطة** ☐ **ضعيفة** ☐

لماذا؟.....

ثالثًا: مهارة التقييم

تعريف مهارة التقييم: ويشير إلى مصداقية العبارات، أو إدراكات الشخص (تجربته، حكمه، اعتقاده، ورأيه) وتضم مهارات تقييم الادعاءات وتقييم الحجج.

الرقم	مهارة التقييم	نعم	لا	أحيانا
01	هل يُسهم الفهم القرائي لدى التلاميذ في تقييم مدى قوة الحجة أو الدليل المقدم؟ **كيف ذلك؟**.....			
02	هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ الحكم على مدى صحة الاستنتاجات؟ **كيف ذلك؟**.....			
03	هل يُمكِّن الفهم القرائي التلاميذ من تحديد ما إذا كانت المعلومة موثوقة أم لا؟ **كيف ذلك؟**.....			
04	هل يُساهم الفهم القرائي لدى التلاميذ على تقييم منطقية الأفكار والربط بينها؟			

-هل مهارة التقييم للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة؟

جيدة ☐ **حسنة** ☐ **متوسطة** ☐ **ضعيفة** ☐

لماذا؟.....

رابعًا: مهارة الاستنتاج

تعريف مهارة الاستنتاج: وتشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

الرقم	مهارة الاستنتاج	نعم	لا	أحيانا
01	هل يُساهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من تكوين رأيّ شخصيّ مبنيّ على المعطيات المتوفرة؟ **كيف ذلك؟**.....			
02	هل يُساعد الفهم القرائي لدى التلاميذ من استخدام أمثلة من الحياة اليومية لتفسير الأمور؟			
03	هل يُسهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من استنتاج حلول ممكنة من المواقف المعقدة؟ **كيف ذلك؟**.....			
04	هل يُمكِّن الفهم القرائي لدى التلاميذ من تحليل التلميحات الضمنية للتوصل إلى استنتاجات جديدة؟ **كيف ذلك؟**.....			

-هل مهارة الاستنتاج للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة؟

جيدة ☐ **حسنة** ☐ **متوسطة** ☐ **ضعيفة** ☐

لماذا؟.....

خامساً: مهارة الشرح.

تعريف مهارة الشرح: وهو إعلان نتائج التفكير، وتبريره في ضوء الأدلة، والمفاهيم، والقياس، والسياق والحجج المقنعة. وله مهارات فرعية هي إعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.

الرقم	مهارة الشرح	نعم	لا	أحيانا
01	هل يُمكّن الفهم القرائي لدى التلاميذ من مدى استخدام التحليل المنطقي في شرحهم للمعلومات أو الأفكار؟			
02	هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ من إعادة صياغة الأفكار المعقدة لتكون مفهومة بشكل أكبر أثناء الشرح؟ **كيف ذلك؟**.....			
03	هل يُسهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من تقديم أمثلة تدعم شرحهم للفكرة أو الموضوع؟			
04	هل يُمكّن الفهم القرائي التلاميذ من تلخيص الفكرة بعد الشرح لتأكيد الفهم؟ **كيف ذلك؟**.....			

-هل مهارة الشرح للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة؟

جيدة ☐ **حسنة** ☐ **متوسطة** ☐ **ضعيفة** ☐

لماذا؟.....

سادسا: مهارة التنظيم الذاتي

مهارة التنظيم الذاتي: هي مقدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار، والنتائج. وله مهارتان هما اختبار الذات وتنظيم الذات.

الرقم	مهارة التنظيم الذاتي	نعم	لا	أحيانا
01	هل يُساهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من مراجعة أفكارهم باستمرار أثناء قراءتهم أو تفكيرهم؟ **كيف ذلك؟**.....			
02	هل يُمكّن الفهم القرائي التلاميذ من الاعتراف بأخطائهم عندما يجدون أن تفكيرهم كان خاطئًا؟			
03	هل يُساعد الفهم القرائي لدى التلاميذ من تغيير موقفهم إذا وجدت حجة أقوى من حجتهم؟			
05	هل يُمكّن الفهم القرائي التلاميذ من البحث عن التعليقات والملاحظات لتحسين طريقة تفكيرهم؟ **كيف ذلك؟**.....			

-هل مهارة التنظيم الذاتي للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة؟

جيدة ☐ **حسنة** ☐ **متوسطة** ☐ **ضعيفة** ☐

لماذا؟.....

3-منهج الدراسة: اعتمدنا في دراسة هذه الظاهرة على المنهج الإحصائي والمنهج الوصفي، الذي يعتمد على التحليل لأنه هو المناسب لعرض الظاهرة وتتبعها، وتبيين ماهيتها وحدودها على أرض الواقع، ويساهم في وضعها في إطارها الصحيح، بتحليلها وتفسيرها وذكر أسباب حدوثها، للوصول إلى نتائج مرضية، لنتمكن في الأخير من وضع حلول للظاهرة المدروسة وفك الجدل الذي أقمناه عليها، وأيضا لأنه الأنسب في رأينا لمثل هذه البحوث وخدمة لأهداف الدراسة.

أ-محددات الدراسة.

-**المحددات المكانية:** تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى متوسطات مقاطعة الوادي دائرة الوادي -ولاية الوادي، وهم 10 متوسطات كما يلي: (مسعي أحمد بلقاسم بحي 08 ماي، ضيف الله أحمد بحي الناظور، زغيب محمد الطاهر بحي 08 ماي، غندير عمر بحي الاستقلال، هزلة المولدي بحي أول نوفمبر، الأرقط الكيلاني بحي النخيل، عياشي عمر الطاهر بحي القارة الشرقية، باهي علي بحي المنظر الجميل، عيدة خليفة بحي القطب الجامعي، الوئام المدني بحي 19 مارس) وقد تم اختيار هذه المتوسطات بشكل عشوائي، كونها الأقرب مسافة إلينا والأكثر عددا لأساتذة اللغة العربية في المتوسطة، فقد كان هدفنا جمع أكبر عدد ممكن من العينات، وذلك بهدف توسيع دائرة الدراسة وتحقيق الهدف من هذا البحث.

ب-المحددات الزمانية: تمت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأخير من السنة الدراسية 2025/2024.

ب-عينة الدراسة.

تمثلت عينة الدراسة الحالية، في مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية الذين يدرّسون السنة الرابعة متوسطة في متوسطات مقاطعة الوادي -دائرة الوادي، وقد بلغ عدد الأساتذة الذين تمت عليهم الدراسة: 26 أستاذاً، وقد تم اختيار العينة عشوائيا غير مقصودة تمثلت في مجموعة من الأساتذة، وقد تم الحرص على تقديم الاستبانة وهذا من أجل تقديم معلومات دقيقة تخدم الدراسة، وتساعدنا في إنجاز العمل على النحو المطلوب.

ثانيا-عرض النتائج وتحليلها.

للتأكد من مدى فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسطة، قمنا بمراجعة الاستبيانات المسترجعة والمقدرة بـ (26) من أصل (30) استبيان تم توزيعه، ومن ثم فرز الأجوبة المقدمة، حيث تم صبها في جداول حسب مضمون السؤال قصد ضبط المعلومات وحصرها (الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة).

1-نتائج المحور الأول: المعلومات الشخصية.

أ-الجنس:

الجدول رقم (01): جدول يبيّن جنس الأساتذة

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	05	21	26
النسبة المئوية	%80.76	%19.24	%100

-تُظهر نتائج الجدول رقم (01): أن الفئة الغالبة، هي فئة الإناث أي بنسبة 80.76% على حساب نسبة الذكور التي قدرت بـ: 19.24% وهنا ما يبرز هيمنة الإناث وتوجههن إلى مهنة التعليم بصفة أكبر في هذه المنطقة وخاصة مادة اللغة العربية، على عكس نسبة الذكور فهم لديهم الفرصة في اختيار العديد من الوظائف والمهن الحرة الأخرى على سبيل المثال: الزراعة والتجارة والحرف اليدوية...إلخ.

ب-الشهادات العلمية:

الجدول رقم (02): جدول يبيّن الشهادات العلمية.

الشهادات العلمية	ليسانس	المدرسة العليا للأساتذة	الماستر	الماجستير	الدكتوراه	المجموع
التكرار	15	01	07	00	03	26
النسبة المئوية	%57.70	%03.84	%26.93	%0.00	%11.53	%100

-تُظهر نتائج الجدول رقم (02): أن نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة الليسانس بلغت 57.70% أكثر من نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة الماستر والمقدرة بـ: 26.93%، أما

درجة الدكتوراه فقدرت بنسبة 11.53% ، ونسبة شهادة المدرسة العليا للأساتذة فقدرت بـ: 03.84% وأما درجة الماجستير فقد انعدمت نسبتها. وارتفاع نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس يعود غالبًا إلى أن هذه الشهادة تمثل الحد الأدنى المطلوب للتوظيف في المهنة المستهدفة، راجع أيضا إلى هيمنة الأساتذة القدامى على مستوى المتوسطة، والذين كانوا يلتحقون إلى مهنة التعليم بشهادة الليسانس فقط.

ج-الخبرة المهنية في مهنة التعليم:

الجدول رقم (03): جدول يبيّن الخبرة المهنية في مهنة التعليم.

سنوات الخبرة	أقل من 09 سنوات	من 10 إلى 19 سنة	من 20 إلى 29 سنة	أكثر من 30 سنة	المجموع
التكرار	06	16	02	02	26
النسبة المئوية	%23.08	%61.54	%07.69	%07.69	%100

-وتكشف نتائج الجدول رقم (03): أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية في التعليم (من 10 إلى 19 سنة) أخذت الحيز الأكبر من غيرهم، حيث قدرت بـ: 61.54%، أما نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية في التعليم (أقل من 09 سنوات) فهي: 23.08%، أما نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية في التعليم (من 20 إلى 29 سنة) وكذلك الذين لديهم خبرة مهنية (أكثر من 30 سنة) فكانت متساوية وتقدر بـ: 07.69%.

وتُظهر النتائج من الجدول أن الكتلة الأساسية من الأساتذة اليوم هم من أصحاب الخبرة المتوسطة (10–19 سنة)، مما يدل على توازن بين الخبرة والفعالية داخل الجسم التربوي. في المقابل، تراجع عدد الأساتذة الجدد وذوي الخبرة الطويلة يطرح تساؤلات حول سياسات التوظيف، الاستبقاء، والتقاعد، ومدى استدامة الموارد البشرية في قطاع التعليم.

د-الخبرة المهنية في تدريس السنة الرابعة متوسطة:

الجدول رقم (04): جدول يبيّن الخبرة المهنية في تدريس السنة الرابعة متوسطة.

سنوات الخبرة	أقل من 05 سنوات	من 06 إلى 10 سنة	من 11 إلى 15 سنة	من 16 إلى 20 سنة	أكثر من 21 سنة	المجموع
التكرار	11	11	01	01	02	26
النسبة المئوية	%42.31	%42.31	%03.84	%03.84	%07.70	%100

-تبيّن نتائج الجدول رقم (04): هيمنة الفئتين (أقل من 5 سنوات) و(من 6 إلى 10 سنوات) بنسبة 42.31% لكل منهما هذه النسبة المرتفعة والمتساوية توضح أن: غالبيّة الأساتذة الذين يُدرّسون السنة الرابعة متوسطة هم إما جدد نسبيًا في تدريس هذه السنة أو اكتسبوا خبرة متوسطة. وقد يعكس ذلك دورانًا وظيفيًا في توزيع الأقسام، حيث لا يُكلَّف الأستاذ بنفس المستوى الدراسي لسنوات طويلة، أو قد يكون هناك توجه إداري لإعطاء فرصة لأكبر عدد من الأساتذة لتدريس السنة الرابعة، بهدف تنويع الخبرات.

-وانخفاض عدد ذوي الخبرة الطويلة في تدريس السنة الرابعة متوسطة نسبة: 07.70% فقط ممّن لديهم خبرة أكثر من 21 سنة في تدريس هذه السنة، تدل على: أن تدريس السنة الرابعة قد يُعتبر مرهقًا أو يتطلب جهودًا خاصة، مما يدفع بعض الأساتذة لتفضيل تدريس سنوات أخرى مع التقدم في السن أو الخبرة. أو أن الأساتذة القدامى يُعاد توزيعهم على مستويات دراسية أخرى وفقًا للاحتياجات الإدارية أو تفضيلاتهم.

-وضعف تمثيل فئتي الخبرة (11 إلى 15 سنة) و(16 إلى 20 سنة) بنسبة: 03.84% فقط لكل منهما، هذا يبيّن أن هناك فجوة في استمرارية الأساتذة في تدريس السنة الرابعة على المدى الطويل. وأن هذه السنة لا تُدرَّس بشكل مستمر من نفس الأشخاص، بل يتم تدوير الأساتذة بشكل دوري، أو أن قلة قليلة فقط تظل مستمرة في تدريس هذه السنة لمدة طويلة بسبب تحدياتها الأكاديمية والتربوية، خاصة وأنها سنة شهادة.

-وتعكس النسب أن أغلب الأساتذة الذين يدرّسون السنة الرابعة متوسطة إما جدد أو ذوي الخبرة المتوسطة في هذا المستوى الدراسي، في حين أن الاستمرارية الطويلة في تدريسه نادرة، سواء بسبب توزيع إداري للأقسام، صعوبة السنة، أو رغبة الأساتذة في

التنويع. هذا يدعو إلى التفكير في تكوين متخصص أو دعم مستمر لمن يُكلفون بتدريس هذه السنة لما لها من أهمية في المسار الدراسي للتلميذ[1].

2-تحليل المحور الثاني: فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط.

أ-**تحليل مهارة التفسير:** تُعد مهارة التفسير ضرورية ليس فقط لفهم النصوص، بل لتكوين متعلمين ناقدين ومفكرين مستقلين قادرين على التعامل مع المعارف بوعي وعمق. لذا، فإن تنميتها ينبغي أن تكون جزءًا أساسيًا من الممارسات التعليمية اليومية، سواء من خلال أسئلة تحليلية، أو أنشطة تأويلية، أو مناقشات مفتوحة تدفع التلاميذ إلى توضيح أفكارهم وتبريرها.

- ✓ **تحليل السؤال الأول الذي يقول:** هل يُمَكِّن الفهم القرائي التلاميذ من فهم المعاني المختلفة للكلمات أو المفاهيم التي تواجههم؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (05): جدول يبيّن تحليل السؤال الأول في مهارة التفسير

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	13	03	10	26
النسبة المئوية	%50	%11.53	%38.46	%100

-يتبيّن من الجدول أن نسبة 50% من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، ما يدل على قناعة نصف الأساتذة بأن الفهم القرائي يُعد أداة فعالة في تمكين التلاميذ من إدراك المعاني المختلفة للكلمات والمفاهيم، وهذا يتوافق مع ما تشير إليه الدراسات التربوية التي تؤكد أن مهارة الفهم القرائي لا تقتصر على فهم النصوص حرفيًا، بل تتعداها إلى استخلاص المعاني الضمنية وربط المعلومات وتحليل السياق اللغوي[2].

[1] عبد الرحمن الزاهي، **تحليل واقع توزيع المعلمين حسب الخبرة والتخصص في الطور المتوسط وأثره على المردود الدراسي**، مجلة دراسات تربوية، جامعة باتنة، الجزائر، العدد 12، 2017، ص 88-101.

[2] ينظر إلى:

-محسن علي عطية، **مهارات القراءة والتفكير الناقد**، دار المسيرة، عمّان، 2009، (د ط)، ص 74.

-عبد الحميد فتحي، **القراءة وتنمية التفكير**، مكتبة الرشد، الرياض، 2008، (د ط)، ص 91.

-في المقابل، جاءت إجابة "أحيانًا" بنسبة 38.46%، وهي نسبة معتبرة تعكس وجود **تفاوت** في مدى تحقق هذا الأثر من حيث الممارسة الصفية أو مستوى التلميذ أو نوع النص المقروء، ويمكن تفسير هذا التفاوت بعدّة عوامل، منها:[1]

- ضعف إدماج استراتيجيات الفهم القرائي بشكل منهجي في الحصص التعليمية.
- وتفاوت الخلفية اللغوية للتلاميذ، مما يؤثر على قدرتهم على التفسير والتوسيع المعجمي.

-أما نسبة "**لا**" والتي بلغت 11.53%، فرغم أنها نسبة ضعيفة، فإنها تُعد مؤشرًا على وجود بعض العوائق التعليمية أو النقص في التكوين المهني للأساتذة في ما يخص توظيف مهارات الفهم القرائي بشكل فعّال، أو ربما صعوبات لغوية يعاني منها بعض التلاميذ تحول دون فهمهم للمفاهيم المعقدة في النصوص[2].

-تُشير نتائج هذا السؤال إلى أن الفهم القرائي يُعد عنصرًا فاعلًا في تعزيز القدرة التفسيرية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وأن هناك وعيًا جزئيًا بأهميته، لكنه لا يُمارَس دائمًا بشكل منتظم. ومن هنا، فإن الحاجة قائمة إلى تطوير كفايات الأساتذة في تدريس الفهم القرائي واستثمار النصوص ذات البنية اللغوية الغنية لتوسيع إدراك التلميذ اللغوي والدلالي[3].

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- عن طريق شرح المفردات الصعبة أثناء القراءة.
- يربط القارئ بين الكلمة ومدلولها.
- لأن السياق وفهمه يجعل التلميذ يفهم معاني المفردات، وكذلك توظيفها أكثر خارج معطيات النص.
- من خلال القراءات الصامتة والجهرية المتكررة والتحضير المسبق، والتدرب على القراءة الواعية.

---

[1] منى الهاشمي، **أثر استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية المفردات الدلالية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، مجلة التربية المعاصرة، جامعة عين شمس، مصر، العدد 113، 2020، ص 122.

[2] عبد الله الجابري، **مهارات الفهم القرائي وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي**، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2017، (د ط)، ص 56.

[3] أحمد محمد عواد، **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة**، دار الفكر، عمان، 2015، (د ط)، ص 109.

- وهذا حسب مضمون النص والتعمق فيه.

✓ **تحليل السؤال الثاني الذي يقول:** هل تُسهم استراتيجية التلخيص للفهم القرائي من تلخيص الفكرة العامة لأي نص يقرأه التلاميذ؟

الجدول رقم (06): جدول يبيّن تحليل السؤال الثاني في مهارة التفسير.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	23	00	3	26
النسبة المئوية	%88.46	%0.00	%11.54	%100

-تشير نتائج الجدول رقم (06): إلى أن الغالبية الساحقة من الأساتذة (88.46%) أجابوا بـ"نعم"، ما يعكس وعيًا واسعًا بأهمية التلخيص كأداة فعالة للفهم القرائي. ويُفهم من ذلك أن استراتيجية التلخيص تسهم بوضوح في تمكين التلاميذ من تحديد الفكرة العامة للنص، وتُساعدهم على تجاوز التفاصيل الجزئية نحو استيعاب البنية الكلية للنص[1].

-أما النسبة التي أجابت بـ"أحيانًا" (11.54%)، فهي تعكس وجود بعض الصعوبات في توظيف هذه الاستراتيجية عند فئة من التلاميذ، وقد تعود هذه الصعوبات إلى:[2]

- ضعف التمرين المنتظم على التلخيص.
- غموض بعض النصوص، أو عدم ملاءمتها لمستوى التلميذ.
- ضعف في القدرة على التمييز بين المعلومات الرئيسة والثانوية.

-وفي المقابل، لم تسجَّل أي نسبة لصالح الإجابة "**لا**"، وهو مؤشر إيجابي على اتفاق شبه تام بين الأساتذة على فاعلية هذه المهارة في البيئة التعليمية.

-وتُؤكّد نتائج هذا السؤال أن استراتيجية التلخيص تُسهم بدرجة عالية في تعزيز الفهم القرائي عند التلاميذ، وخاصة في استخلاص الفكرة العامة للنصوص. وهو ما يفرض على الأستاذ أن يُدرّب تلاميذه على هذه المهارة بشكل مستمر، وأن يختار نصوصًا مناسبة لهذا الغرض، كما ينبغي توظيف هذه الاستراتيجية ضمن التقويمات الصفية لتحسين الأداء القرائي والفكري[3].

---

[1] منى الهاشمي، **أثر استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية المفردات الدلالية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، ص 125.

[2] عبد الحميد فتحي، **القراءة وتنمية التفكير**، ص 104.

[3] أحمد محمد عواد، **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة**، ص 119.

✓ **تحليل السؤال الثالث الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي على استخراج الرسائل الضمنية (أغراض وأهداف النص) من النصوص؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (07): جدول يبيّن تحليل السؤال الثالث في مهارة التفسير.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	14	03	09	26
النسبة المئوية	%53.85	%11.54	%34.61	%100

-أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الأساتذة (14 من أصل 26، بنسبة 53.85%) أقرّوا بدور الفهم القرائي في استخراج الرسائل الضمنية من النصوص. وهذا يدل على وعيهم بأن القراءة ليست فقط عملية تعرّف على المعنى الظاهر، بل هي عملية تأويلية تتجاوز ما هو صريح نحو ما هو مستتر، وتتطلب استحضار السياق، وفهم نوايا الكاتب، وربط المعطيات اللغوية بالدلالات الثقافية والاجتماعية[1].

-من جهة أخرى، أشار 34.61% من الأساتذة إلى أن ذلك يتم "أحيانًا"، ما يُفهم منه أن هناك تفاوتًا في تمكن التلاميذ من هذه المهارة، وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب، منها:[2]

- ضعف الخلفية المعرفية أو اللغوية للتلاميذ.
- قلة التدريب على القراءة التحليلية والتفسيرية.
- صعوبة بعض النصوص أو غموض أغراضها الاتصالية.

-وأما النسبة التي أجابت بـ"**لا**" (11.54%)، فهي نسبة لا يُستهان بها، وتشير إلى وجود قصور واضح في الوصول إلى الرسائل الضمنية لدى بعض التلاميذ، وهو ما قد يُعزى إلى نقص في تكوين الأساتذة أنفسهم على استراتيجيات الفهم العميق، أو إلى الاعتماد على نصوص تعليمية لا تُحفّز التفكير النقدي أو لا تتضمّن أغراضًا غير مباشرة يمكن تحليلها بسهولة[3].

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

---

[1] محسن علي عطية، **مهارات القراءة والتفكير الناقد**، ص 91.

[2] عبد الحميد فتحي، **القراءة وتنمية التفكير**، ص 107.

[3] عبد الله الجابري، **مهارات الفهم القرائي وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي**، ص 66.

- بالقراءات المتكررة يحدد أغراض وأهداف النص، وتستخرج إلا بعد تحليل فقرات النص وعنونتها والأسئلة الهادفة.
- من خلال تحديده لمضمون كل جزئية، لأن بعض النصوص ليست سهلة الفهم، والتركيز على أهم الأفكار.
- لأن مدارك التلميذ مختلفة، وأهداف النصوص نسبية.

✓ **تحليل السؤال الرابع الذي يقول:** هل يُساهم الفهم القرائي في الربط بين المعلومات الواردة في النصوص المختلفة (تنوع النص من حيث المجال والطبيعة والنمط)؟

الجدول رقم (08): جدول يبيّن تحليل السؤال الرابع في مهارة التفسير.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	18	02	06	26
النسبة المئوية	%69.23	%07.70	%30.07	%100

-تُشير نتائج الجدول رقم (08): إلى أن غالبية الأساتذة (69.23%) يرون أن الفهم القرائي يُساهم بشكل فعّال في تمكين التلميذ من الربط بين المعلومات المختلفة الواردة في نصوص متعددة. وتُعد هذه النتيجة منسجمة مع ما ذهبت إليه العديد من الدراسات التربوية التي تؤكد على أن الفهم القرائي ليس عملية محصورة داخل النص الواحد، بل هو قدرة على الربط البيني والتكامل المعرفي. فالتلميذ الذي يمتلك فهما قرائيًا عميقًا يستطيع أن يستدعي معلومات من نصوص قرأها سابقًا ليفسر أو يفهم بها نصًا جديدًا[1].

-أما نسبة "أحيانًا" (23.07%) فتكشف عن وجود اختلافات في الأداء القرائي لدى التلاميذ، ممكن أن تعود إلى:[2]

- تفاوت مستوى النصوص من حيث الصعوبة أو النمط.
- ضعف التلميذ في التكيف مع التنوع الأسلوبي.
- عدم تدريب كاف على استراتيجيات الربط النصي، خاصة بين النصوص ذات المجالات المختلفة.

[1] محسن علي عطية، **مهارات القراءة والتفكير الناقد**، ص 113.

[2] عبد الحميد فتحي، **القراءة وتنمية التفكير**، ص 102.

-وبالنسبة للنسبة الضعيفة التي أجابت بـ"**لا**" (07.70%)، فإنها -رغم انخفاضها- إلا أنها تُظهر أن هناك إشكالًا تعليميًا أو إدراكيًا لدى بعض المتعلمين، يتمثل في عجزهم عن رؤية العلاقات المعرفية والدلالية بين نص وآخر، وربما يعود ذلك إلى قصور في تدريس استراتيجيات الفهم المتقدم، أو إلى ضعف تكوين التلاميذ في المواد التي تتطلب قدرات تحليل وربط عالية، مثل اللغة العربية والتاريخ والعلوم الإنسانية[1].

✓ **تحليل السؤال المفتوح الذي يقول:** هل مهارة التفسير للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ **ولماذا؟**

الجدول رقم (09): جدول يبيّن تحليل مهارة التفسير للتفكير الناقد.

الإجابة	جيدة	حسنة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	00	09	16	01	26
النسبة المئوية	%0.00	%34.61	%61.54	%03.85	%100

-تُبيّن نتائج الجدول رقم (09): أن أغلب الأساتذة (61.54%) قيّموا مستوى امتلاك التلاميذ لمهارة التفسير على أنها "متوسطة"، تليها نسبة معتبرة (34.61%) ترى أن المستوى "حسن"، فيما اعتبر واحد فقط من الأساتذة (3.85%) أن المستوى "ضعيف"، ولم يُقيّم أيّ منهم هذه المهارة بأنها "جيدة". وهذا التوزيع يدل على وجود وعي جزئي عند التلاميذ بمهارة التفسير، لكن دون الوصول إلى مرحلة النضج في ممارستها، وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه "إينيس(Ennis)" بأن التفكير الناقد يتطلب تدريبًا وتراكمًا معرفيًا متدرجًا وليس استيعابًا لحظيًا[2].

-فمهارة التفسير، بحسب تصنيف (Paul & Elder)، هي واحدة من المهارات المركزية في التفكير الناقد، وتشمل القدرة على شرح المعنى، وتفسير المفاهيم، وربط الأسباب بالنتائج، وفهم العلاقات ضمن النصوص والخطابات المختلفة[3].

-ومع أن التلاميذ في السنة الرابعة يُواجهون نصوصًا غنية بالأفكار والدلالات، فإن محدودية خبراتهم المعرفية، وضعف التكوين في استراتيجيات التفكير الناقد، قد يفسّران لماذا

[1] عبد الله الجابري، **مهارات الفهم القرائي وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي**، ص 93.

[2] **المرجع نفسه**، ص 95.

[3] **نقلا عن:** منى عبد المجيد، **مهارات التفكير الناقد في التعليم الثانوي**، ص 89.

ظلّت نسبة كبيرة منهم عند مستوى "المتوسط". فممارسة التفسير لا تتأتى فقط من القدرة على القراءة، بل من التفاعل الواعي مع النص، وتوظيف الخلفية الثقافية واللغوية للتحليل[1].

-وكخلاصة تُشير نتائج الجدول إلى أن مهارة التفسير تُعدّ من مكونات التفكير الناقد الأساسية لدى التلاميذ، لكنها لم تُنمَّ بالقدر الكافي، حيث بقي معظم التلاميذ عند المستوى "المتوسط"، وهو ما يؤكد الحاجة إلى:

- تعزيز تعليم مهارات الفهم العميق والتفسير ضمن البرامج الدراسية.
- تكوين الأساتذة في استراتيجيات القراءة النقدية.
- توفير بيئة صفّية تُشجّع التلاميذ على طرح الأسئلة وتبرير الإجابات، بدل الاكتفاء بالفهم الحرفي للنصوص.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى مهارة التفسير عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة والذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا أغلبهم إلى أن التلاميذ في الفئة المتوسطة وهذا نظرًا للأسباب التالية:

- التلميذ يمل من القراءة ولا يبحر مع النص إلى أبعاده وشح المخزون الثقافي.
- مستوى الوعي لدى التلاميذ نسبي وذلك لعدم تذليله في البيت ومن جهة أخرى عدم إدراك نصوص هادفة أو مناسبة لمستوى النقد.
- الأغلبية من التلاميذ غير واعين بمفاهيم النصوص ولا يزال الكثير منهم مع القراءة الحرفية فقط.
- لأن التلاميذ في السنوات الأخيرة أصبحت فئة يطغى عليها الكسل واللامبالات، ومن أسبابها البرامج التعليمية طويلة واهتمامات التلاميذ غائبة.

ب-تحليل مهارة التحليل: تُعد مهارة التحليل أساساً جوهرياً في التفكير الناقد، إذ تُمكّن الفرد من تفكيك المعلومات، وفهم العلاقات بينها، وتقييم الحجج بشكل منطقي، مما يسهم في بناء آراء واعية واتخاذ قرارات مدروسة.

- ✓ **تحليل السؤال الأول الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ على تحديد الأدلة التي يستخدمها الكاتب لدعم أفكاره؟

[1] محمد حمدي، **مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها في التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 2010، (د ط)، ص 85.

الجدول رقم (10): جدول يبيّن تحليل السؤال الأول في مهارة التحليل.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	18	00	08	26
النسبة المئوية	%69.24	%0.00	%30.76	%100

-**وتُشير نتائج الجدول رقم (10):** إلى أن أغلبية الأساتذة (69.24%) يؤمنون بأن الفهم القرائي يُسهم بفاعلية في تمكين التلاميذ من اكتشاف الأدلة التي يدعم بها الكاتب أفكاره. وهذا يعكس وعيًا تربويًا بأهمية البنية الحجاجية للنصوص، والتي تُعد جزءًا لا يتجزأ من القراءة التحليلية، لا سيما في المستويات التعليمية العليا كالسنة الرابعة متوسط، حيث تتطلب النصوص فهمًا لما هو ظاهر وما هو ضمني.

ويُعدّ هذا النوع من التحليل دلالة على تقدم التلميذ في مهارات التفكير النقدي، كما يشير إلى تحوّل القراءة من مجرّد استقبال سلبي للمعلومة إلى فعل ذهني نشط يبحث عن الأدلة، ويفحص العلاقة بين الحجة والدعامة.

-أما نسبة (30.76%) التي أجابت بـ "أحيانًا"، فهي تعبّر عن التفاوت في درجة تمكّن التلاميذ من هذه المهارة، ويعود ذلك غالبًا إلى:[1]

- طبيعة النصوص (بعضها لا يُظهر الأدلة بشكل صريح.
- تفاوت في الخلفية اللغوية والمعرفية للتلاميذ.
- أو إلى ضعف التدريب المنهجي على تحليل البنية الحجاجية للنصوص، كما تؤكد عليه دراسات تعليمية.

-ومن جهة أخرى، غياب الإجابة بـ "لا" (0%) يدل على أن جميع الأساتذة يرون، بدرجات متفاوتة، أن الفهم القرائي يمكن أن يُنمّي هذه المهارة، شريطة أن يُدرّس بطريقة مناسبة تركز على الكشف عن أدوات الإقناع والدلائل الحجاجية.

✓ **تحليل السؤال الثاني الذي يقول:** هل يُساهم الفهم القرائي التلاميذ على تمييز العلاقة بين السبب والنتيجة في المشكلات؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (11): جدول يبيّن تحليل السؤال الثاني في مهارة التحليل.

[1] منى عبد المجيد، **مهارات التفكير الناقد في التعليم الثانوي**، ص 85-87.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	15	04	07	26
النسبة المئوية	%57.70	%15.38	%26.92	%100

-تُشير نتائج الجدول إلى أن ما نسبته 57.70% من الأساتذة يرون أن الفهم القرائي يُساعد التلاميذ على التمييز بين السبب والنتيجة أثناء معالجتهم للنصوص أو المشكلات التي تتضمنها. وهذا يدلّ على وعي تربوي بأهمية هذه المهارة في تنمية التفكير المنطقي والتحليلي لدى المتعلّم، إذ يُمكّن الفهم القرائي التلميذ من تحليل الوقائع وفهم تسلسلها، واستخلاص النتائج بناءً على الأسباب المعروضة ضمن النص[1].

-أما نسبة 26.92% التي أجابت بـ "أحيانًا"، فتعكس وجود تباين في تفعيل هذه المهارة بين مختلف الأقسام الدراسية، وقد يُعزى ذلك إلى:

- نوع النصوص المقدمة: فبعض النصوص لا تحتوي على علاقات سببية واضحة.
- أساليب التدريس: قد لا يركّز بعض الأساتذة على تحليل البنية المنطقية للنص، مما يجعل التلميذ يتلقّى المعلومة دون تعمّق.
- تفاوت قدرات التلاميذ على الربط والاستنتاج، خاصة إذا لم يتم تدريبهم تدريجيًا على هذه المهارات.

-وأما نسبة 15.38% التي أجابت بـ "**لا**"، فتستدعي الانتباه، لأنها قد تدل على وجود مشكلات حقيقية، مثل ضعف تكوين بعض التلاميذ في مهارات الفهم العليا، أو غياب استراتيجيات تحليلية في حصة القراءة.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- من خلال طرح أسئلة دقيقة.
- من خلال القراءات المتكررة يمكن الربط بين السبب والنتيجة.
- بتواجد الروابط المنطقية الدالة على ذلك، والوقوف على نمط النص.
- حسب قدرة استيعاب التلاميذ والفروق الفردية بينهم.

[1] كمال عبد اللطيف، **مهارات التفكير الناقد والتحليلي في التعليم المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2020، ص 106.

✓ **تحليل السؤال الثالث الذي يقول:** هل يُمكِّن الفهم القرائي التلاميذ من تفكيك الفكرة المعقدة إلى عناصرها الأساسية؟

الجدول رقم (12): جدول يبيّن تحليل السؤال الثالث في مهارة التحليل.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	05	07	14	26
النسبة المئوية	%19.24	%26.92	%53.84	%100

-تُشير نتائج الجدول إلى أن نسبة 53.84% من الأساتذة أجابوا بـ "أحيانًا"، مما يعكس حالة من التذبذب في تمكين التلاميذ من تفكيك الأفكار المعقدة عبر الفهم القرائي. ويمكن تفسير هذا التذبذب بعدة عوامل، أبرزها:

- صعوبة النصوص المقدمة، إذ إن كثيرًا من النصوص المدرسية لا تحتوي على أفكار مركبة أو مترابطة تستدعي مهارة التفكيك.
- عدم تعويد التلاميذ على القراءة التحليلية، مما يجعلهم يقرؤون من أجل الفهم السطحي لا التفكيكي.
- غياب التوجيه المنهجي من الأستاذ نحو تدريب التلميذ على تحليل بنية الفكرة، لا سيما في الطور المتوسط.

-أما نسبة 26.92% التي أجابت بـ "**لا**"، فهي مقلقة، إذ تدل على وجود قصور حادّ في اكتساب هذه المهارة، إما بسبب ضعف في الممارسات البيداغوجية، أو بسبب عدم كفاية التكوين الذي يتلقاه التلميذ في التعامل مع النصوص المعقدة[1].

-بينما أجاب فقط 19.24% بـ "نعم"، وهي نسبة منخفضة تُبرز أن القليل فقط من التلاميذ، حسب رأي الأساتذة، يمتلكون القدرة على تفكيك الأفكار المركّبة إلى عناصرها الجوهرية، وربما يعود ذلك إلى جودة التدريس أو اختلاف المستوى الذهني للتلاميذ.

✓ **تحليل السؤال الرابع الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ على تحديد افتراضات الكاتب؟ **كيف ذلك؟**

[1] مروان أبو النصر، **تطوير مهارات التفكير في المناهج التربوية**، دار الكتاب التربوي، بيروت، 2019، (د ط)، ص 121.

الجدول رقم (13): جدول يبيّن تحليل السؤال الرابع في مهارة التحليل.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	05	06	15	26
النسبة المئوية	%19.23	%23.07	%57.70	%100

-وتشير النتائج إلى أن أغلبية الأساتذة (57.70%) أجابوا بـ "أحيانًا"، ما يعكس تفاوتًا ملحوظًا في مدى قدرة التلاميذ على تحديد افتراضات الكاتب. هذا التفاوت قد يُعزى إلى عوامل متعددة، منها:

- قلة تدريب التلاميذ على هذا النوع من التحليل الضمني، الذي لا يُمارَس بكثرة في البيئة الصفية، مقارنة بالمستويات الأخرى من الفهم (مثل الفهم المباشر أو الاستنتاج).
- ضعف ثقافة القراءة النقدية لدى المتعلمين، ما يجعلهم يركّزون على المعاني الصريحة دون الالتفات إلى الخلفيات الفكرية أو الأيديولوجية التي تتبنى عليها النصوص.

-أما نسبة "**لا**" التي بلغت 23.07% فهي تُظهر وجود قصور واضح في تمكين التلاميذ من هذه المهارة، مما يدل على أن العديد من الممارسات التعليمية لا تولي اهتمامًا كافيًا بالتدريب على تحليل الافتراضات، أو أن طبيعة النصوص المعتمدة في المنهاج لا تحتوي على محتوى معرفي غنيّ يتضمن افتراضات قابلة للتحليل[1].

-وفي المقابل، لا تتجاوز نسبة من أجابوا بـ "نعم" 19.23%، وهي نسبة ضعيفة تدل على أن قلة قليلة فقط من التلاميذ لديهم القدرة التحليلية الكافية لاستخلاص الافتراضات الضمنية في النص، ما يُشير إلى حاجة ملحّة لإعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- إذا ذكرت الفرضيات في النص يستطيع تمييزها،
- حسب طبيعة النص، وهناك نصوص معقدة لا يفهمها المتعلم.

[1] نجلاء عبد الرحيم، **استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي في ضوء التفكير الناقد**، دار المسيرة، عمّان، 2022، ص 77.

- التلاميذ لا ينتبهون للافتراضات النسقية إلا عند الإشارة إليها.
- القراءة تمكن القارئ من حل الرموز التي يقصدها الكاتب.

✓ **تحليل السؤال المفتوح الذي يقول:** هل مهارة التحليل للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ ولماذا؟

الجدول رقم (14): جدول يبيّن تحليل مهارة التحليل للتفكير الناقد.

الإجابة	جيدة	حسنة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	01	08	17	00	26
النسبة المئوية	%03.84	%30.77	%65.39	%0.00	%100

-تُشير نتائج الجدول (14): إلى أن النسبة الأكبر من الأساتذة، والتي بلغت 65.39%، وصفوا مستوى مهارة التحليل لدى التلاميذ بـ"المتوسطة"، وهو ما يدل على وجود هذه المهارة بدرجة مقبولة لكنها غير متقدمة. ويُفهم من هذا أن تلاميذ هذه المرحلة قادرون على ممارسة التحليل إلى حدّ ما، مثل تمييز بعض الأفكار، أو الربط بين جزئيات النص، أو تحديد علاقات بسيطة بين المفاهيم، لكنهم لم يصلوا بعدُ إلى المستوى الذي يُظهر تفكيرًا ناقدًا متكاملًا، مما يعكس حاجة ملحّة إلى مزيد من التدريب والتوجيه لتطوير هذه المهارة.

-أما نسبة 30.77% فقد قيّمت هذه المهارة بـ"حسنة"، ما يعني أن قرابة ثلث عينة الأساتذة ترى أن بعض التلاميذ يُظهرون قدرات تحليلية جيّدة نسبيًا، وربما تعود هذه النتيجة إلى عوامل مثل: اهتمام الأستاذ بتنمية التفكير، نوعية الأنشطة الصفية، أو قدرات التلاميذ الفردية. وهي نسبة مشجّعة لكنها غير كافية لتأكيد أن مهارة التحليل متأصلة بوضوح لدى المتعلمين في هذه المرحلة.

-وفي المقابل، بلغت نسبة من قيّموا هذه المهارة بـ"جيدة" فقط 03.84%، وهي نسبة ضئيلة جدًا، ما يدل على أن القليل من التلاميذ فقط بلغوا مستوى متقدمًا من التفكير التحليلي، القائم على التفكيك المنهجي، والربط العميق، واستنتاج العلاقات الدقيقة بين مكونات النص.

-وأيضًا أن نسبة "ضعيفة" بلغت 0%، لم يُشر أي من الأساتذة إلى انعدام أو ضعف مهارة التحليل لدى التلاميذ، وهو ما يمكن تفسيره بأن التحليل موجود بشكل أو بآخر، لكنّ مستواه لا يزال في حاجة إلى مزيد من التوجيه والبناء.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى مهارة التحليل عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة والذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا أغلبهم إلى أن التلاميذ في الفئة المتوسطة وهذا نظرًا للأسباب التالية:

- مهارة التحليل غير متبعة بشكل مستمر، وتعتمد على الخصائص المعرفية والنفسية وغيرها عند التلاميذ.
- لأن مهارة التحليل تستدعي تلميذا ذا خبرة بالمواضيع الخارجية. وأن التلاميذ لا يستنفذوا قواه للبحث عن المعلومة.
- تغيب عند التلاميذ الرغبة في التعلم ولهذا نجد التلاميذ لا يحاولن التعمق بل يأخذون ما هو سطحي فقط.
- يرجع ذلك لعدم مراجعة التلاميذ للنصوص في المنزل لأن التحليل الناقد يحتاج إلى وقت للوصول إلى البنية العميقة.
- لأن ليس لديهم قدرة كافية على استنتاج المفاهيم ونقص نسبي في فحص الحجج والآراء.

ج-تحليل مهارة التقييم: تُعد مهارة التقييم عنصرًا محوريًا في التفكير الناقد، إذ تُمكّن الفرد من إصدار أحكام دقيقة تستند إلى معايير وأدلة موضوعية، مما يُسهم في تعزيز الوعي، واتخاذ قرارات سليمة، وبناء مواقف عقلانية بعيدة عن التحيّز والانفعال.

- ✓ **تحليل السؤال الأول الذي يقول:** هل يُسهم الفهم القرائي لدى التلاميذ في تقييم مدى قوة الحجة أو الدليل المقدم؟

الجدول رقم (15): جدول يبيّن تحليل السؤال الأول في مهارة التقييم.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	03	03	20	26
النسبة المئوية	%11.53	%11.53	%76.94	%100

-تُشير نتائج الجدول رقم (15): إلى أن النسبة الأكبر من التلاميذ، والتي بلغت 76.94%، أجابت بـ"أحيانًا"، وهو ما يعكس وجود تذبذب ملحوظ في قدرتهم على ربط الفهم القرائي بتقييم قوة الحجة أو الدليل. هذا التذبذب لا يعني غيابًا تامًا للوعي، وإنما يشير إلى وعي أولي غير مستقر، ناتج غالبًا عن غياب الممارسة المنتظمة لمهارات القراءة النقدية داخل

الحصص الدراسية[1]. ففي ظل غلبة الأساليب التقليدية في تدريس النصوص، قد يُدرَّب التلميذ على استخراج المعنى الظاهري، دون أن يُوجَّه إلى مساءلة ما يقرأ، أو التحقق من منطقية الحجج المعروضة. وتؤكد الأدبيات التربوية أن تقييم الحجة يتطلب أكثر من الفهم، بل يتطلب أدوات تحليلية مثل الاستنتاج، الربط، واكتشاف التناقضات[2].

-أما نسبة 11.53% من الأساتذة الذين أجابوا بـ"نعم"، فهي تمثل فئة صغيرة لكنها مهمّة، تشير إلى وجود درجة من النضج في الوعي القرائي النقدي لدى التلاميذ، وهؤلاء التلاميذ يُرجَّح أنهم تلقوا تدريبًا أكثر فاعلية، أو أن لهم استعدادًا فكريًا خاصًا يساعدهم على إدراك أهمية الفهم العميق في الحكم على الأدلة[3]. ورغم أن هذه النسبة مشجعة، فإنها لا تسمح بتعميم هذا الوعي على بقية التلاميذ، بل تدعو إلى دعمه وتعزيزه بطرائق تربوية مقصودة.

-وفي المقابل، جاءت نسبة "لا" أيضًا بـ 11.53%، وهي تُعبّر عن شريحة من الأساتذة لا ترى علاقة أصلًا بين الفهم وتقييم الحجة، وهذا يفتح تساؤلات حول الكيفية التي تُقدَّم بها النصوص داخل القسم، وهل يُتاح فيها للتلاميذ مجال للنقاش، أو لإبداء الرأي، أو للتمحيص؟ لأن الفهم السطحي وحده لا يُكسب المتعلم قدرة نقدية، ما لم يُدعم بمنهج تدريبي موجه نحو التقييم والتفكير المستقل[4].

-وتُبرز أيضا أن الفهم القرائي يلعب دورًا مهمًّا في تقييم الحجة أو الدليل، لكنه لا يُعد كافيًا بمفرده، حيث أظهرت أغلبية الأساتذة أن تأثيره يحدث "أحيانًا" فقط. وهذا يدل على أن التقييم الناجح للحجج يتطلب إلى جانب الفهم القرائي امتلاك المتعلم لمهارات عقلية أعمق كالتفكير النقدي والتحليل المنطقي[5] وعليه، فإن تطوير الكفاءة القرائية لدى التلاميذ يجب أن يكون متكاملًا مع تنمية مهارات التقييم، بما يتيح لهم فهم النصوص وتفكيك حججها وتقدير مدى قوتها بشكل فعّال[6].

---

[1] عبد القادر الحنفي، **القراءة النقدية في المناهج الحديثة**، دار المعرفة، الجزائر، 2014، (د ط)، ص 117.

[2] فاطمة نصر، **الاستراتيجيات التعليمية الحديثة**، دار العلم، دمشق، 2010، (د ط)، ص 86.

[3] أحمد سامي، **مهارات القراءة والفهم القرائي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012، (د ط)، ص 90.

[4] حسين علي، **تنمية مهارات التفكير الناقد**، دار الرشاد، بيروت، 2005،(د ط)، ص 72.

[5] أحمد عودة، **التفكير الناقد وأساليب التدريس الحديثة**، دار المسيرة، عمان، 2012، (د ط)، ص 45.

[6] عبدالله العريفي، **مهارات الفهم القرائي وتنميتها في المراحل التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2014، (د ط)، ص 67.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- لصعوبة استخراج الحجة والدليل في النصوص الأدبية، وفهمهم سطحي للمواضيع.
- يعود ذلك لتفاعلهم للموضوع أو لمسهم لوقعهم.
- من خل دراسة النص دراسة نقدية.

✓ **تحليل السؤال الثاني الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ الحكم على مدى صحة الاستنتاجات؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (16): جدول يبيّن تحليل السؤال الثاني في مهارة التقييم

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	05	06	15	26
النسبة المئوية	%19.23	%23.07	%57.70	%100

-تُشير نتائج الجدول (16) إلى أن: النسبة الأكبر من الإجابات كانت "أحيانًا"، بنسبة 57.70%، وهو ما يعكس قناعة عامة لدى الأساتذة بأن التلاميذ لا يمتلكون دائمًا القدرة على تقييم صحة الاستنتاجات، بل إن هذه القدرة تظهر لديهم فقط في بعض الحالات، وغالبًا ما تكون مرتبطة بعدة شروط، من بينها: وضوح بنية النص، توفر مؤشرات منطقية ولغوية دالة على صحة الاستنتاج، توفر خلفية معرفية تساعد في الربط، تدريب التلاميذ على النقد والمقارنة والاستدلال. ويُشير هذا إلى أن مهارة الحكم على الاستنتاجات تتطلب تفكيرًا تحليليًا واستدلاليًا، وهي مهارات لا تُكتسب تلقائيًا، بل تحتاج إلى تمرين متدرج وممنهج.

-أما نسبة 23.07% التي أجابت بـ"لا"، فهي نسبة معتبرة، وتدل على أن ربع الأساتذة تقريبًا يرون أن التلاميذ يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتقييم صحة الاستنتاجات. وقد يُعزى هذا الضعف إلى: اعتماد التلاميذ على الفهم الحرفي والسطحي للنصوص، غياب التدريب على المهارات النقدية ضمن الحصص القرائية، وعدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الرأي والحقيقة، أو بين الدليل والاستنتاج[1].

[1] **ينظر إلى:** -بنجامين بلوم وآخرون، **تصنيف الأهداف التعليمية: المجال المعرفي**، دار الترجمة التربوية، القاهرة، 1956، (د ط)، ص 125.

-في المقابل، بلغت نسبة الإجابات بـ"نعم 19.23% "فقط، وهي نسبة ضئيلة تُظهر أن قلة قليلة من الأساتذة يرون أن التلاميذ قادرون فعلًا على الحكم على مدى صحة الاستنتاجات من خلال الفهم القرائي. ويُحتمل أن هذه النسبة تُشير إلى فئة من التلاميذ الأكثر تميزًا، أو الذين خضعوا لتجارب تعليمية نوعية، أُتيح لهم فيها تدريب على التفكير النقدي، أو استخدام استراتيجيات قراءة متقدمة مثل: القراءة الموجهة بالأسئلة، تحديد المغالطات المنطقية، تحليل حجج الكاتب، ومقارنتها بالمعطيات.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- يفوق مستواهم مع تقيد الأستاذ بالمطلوب في الدرس.
- من خلال الأدلة والحجج والإقناع الوارد في الفهم القرائي.
- لأن التلميذ لا يعلم أحيانا مدى صحة المعلومة.
- لأن صحة الاستنتاجات تحتاج إلى تعمق في الموضوع.

✓ **تحليل السؤال الثالث الذي يقول:** هل يُمكِّن الفهم القرائي التلاميذ من تحديد ما إذا كانت المعلومة موثوقة أم لا؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (17): جدول يبيّن تحليل السؤال الثالث في مهارة التقييم.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	07	12	07	26
النسبة المئوية	%26.92	%46.16	%26.92	%100

-تشير نتائج الجدول رقم (17): إلى أن نسبة 46.16% من الأساتذة أجابوا بـ"لا"، وهي النسبة الأكبر، مما يعكس قناعة واضحة بأن تلاميذ السنة الرابعة متوسط غير قادرين على تحديد موثوقية المعلومة في كثير من الأحيان. ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

- نقص الوعي بآليات التحقق من المصادر.
- ضعف في مهارات التمييز بين الرأي والحقيقة.
- غياب التدريب المنهجي على التقييم النقدي للنصوص.

-عبد العزيز الشقير، **مهارات التفكير الناقد في ضوء الفهم القرائي**، مكتبة الرشد، الرياض، 2013، (د ط)، ص 62.

ويؤكد هذا ما ذكره عبد الرحمن المنجد في دراسته حول القراءة الناقدة، حيث أشار إلى أن: " تلاميذ التعليم المتوسط غالبًا ما يفتقرون إلى أدوات التمحيص والتحليل التي تتيح لهم الحكم على صدقية المعلومات التي يقرؤونها، وذلك لارتباط هذا النوع من المهارات بمستوى من النضج الفكري لا يتوفر تلقائيًا"[1].

-أما نسبة 26.92% التي أجابت بـ"أحيانًا"، فتُشير إلى أن بعض التلاميذ يُظهرون قدرات متفاوتة في هذا الجانب، ويبدو أن ذلك مرتبط بعوامل ظرفية مثل: وضوح النص، مألوفية الموضوع، وجود إشارات صريحة لمصادر المعلومات، التوجيه المباشر من الأستاذ. وهذا ما يتطابق مع ما ذكره عبد الفتاح صالح في كتابه "التفكير الناقد والقراءة المتقدمة"حيث أشار إلى أن القدرة على تقييم موثوقية المعلومات تعتمد على "مستوى السياق القرائي، ومدى توفر البنية الحجاجية في النص، إضافة إلى الخلفية المعرفية للقارئ"[2].

-وفي المقابل، يرى 26.92% من الأساتذة أن التلاميذ قادرون على ذلك، وهي نسبة لا يُستهان بها، لكنها لا تمثل الأغلبية، وتُعزى غالبًا إلى:

- تفوق بعض التلاميذ أكاديميًا.
- وجود برامج داعمة أو أنشطة موجهة للتمييز بين المعلومات.
- اهتمام بعض الأساتذة بتدريب التلاميذ على أساليب التحقق والتمييز.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- لأن التلميذ بصدد معلومات أمامه لا يعلم مدى صحتها.
- لأن التلميذ ما زال لا يميز بين المصادر إلا القليل منهم.
- إلا القليل منهم كثيرى المطالعة والتعمق في الواقع.

✓ **تحليل السؤال الرابع الذي يقول:** هل يُساهم الفهم القرائي لدى التلاميذ على تقييم منطقية الأفكار والربط بينها؟

الجدول رقم (18): جدول يبيّن تحليل السؤال الرابع في مهارة التقييم

[1] عبد الرحمن المنجد، **مهارات الفهم القرائي في التعليم المتوسط**، مجلة التربية الحديثة، العدد 14، 2017، ص 82.

[2] عبد الفتاح صالح، **التفكير الناقد والقراءة المتقدمة**، دار الفكر العربي، بيروت، 2015، (د ط)، ص 116.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	12	03	11	26
النسبة المئوية	%46.16	%11.54	%42.30	%100

-تُشير نتائج الجدول (18): إلى أن النسبة الأكبر من الإجابات كانت "نعم"، بنسبة 46.16%، وهذا يعكس رؤية إيجابية نسبية لدى فئة معتبرة من الأساتذة، حيث يعتقدون أن الفهم القرائي يساعد فعلًا التلاميذ في تقييم منطقية الأفكار والربط بينها. وهذه الرؤية تنطلق غالبًا من ملاحظة:

- تطور مهارات الربط والتحليل لدى بعض التلاميذ، خاصة ممن تلقوا تدريبًا على القراءة النقدية أو التحليلية.
- اعتماد بعض المعلمين على استراتيجيات فعالة مثل طرح الأسئلة المفتوحة، وتحليل البنية المنطقية للنصوص.

ويتماشى هذا مع نظرية بلوم (Bloom, 1956) التي تُصنف "التقييم" كواحدة من المهارات العليا في التفكير، والتي تتبنى على مراحل الفهم، التطبيق، والتحليل.

-في المقابل، نسبة "أحيانًا" بلغت 42.30% وهي نسبة قريبة من الإجابة السابقة، لكنها تعكس حذرًا منهجيًا، إذ يرى أصحاب هذه الإجابة أن هذه المهارة لا تتحقق دائمًا، بل تتأثر بعدة عوامل مشروطة، من أبرزها:

- نوعية النص: فالنصوص التقريرية أو الحجاجية تسهّل تقييم المنطق والربط، بخلاف النصوص الوصفية أو السردية.
- مدى تدريب التلاميذ على الاستنتاج والتفكيك المنطقي للأفكار.
- وجود أدوات دعم بصرية كالجداول والمخططات، أو التوجيه الأسلوبي من طرف المدرّس.

وقد أكّد عبد الرحمن سعيد في كتابه تعليم القراءة الناقدة أن: "مستوى التلميذ في التحليل والتفسير مشروط بتعرضه المتكرر لتمارين نقدية موجهة"[1].

[1] عبد الرحمن سعيد، **تعليم القراءة الناقدة**، دار الفكر، دمشق، 2015، (د ط)، ص 112.

-وأما نسبة "لا" بلغت 11.54% فهي تعبّر عن توجّه نقدي سلبي تجاه الوضعية الراهنة لتعليم الفهم القرائي، وتشير إلى أن بعض التلاميذ لا يمتلكون المهارات الأساسية التي تُمكّنهم من تحليل منطق النصوص أو الربط بينها، وقد يعود ذلك إلى:

- ضعف في المناهج التعليمية التي تركز على الحفظ أكثر من التحليل.
- غياب التدريب الكافي للأساتذة في كيفية تعليم مهارات التفكير النقدي.

ويُشير إلى أن "القصور في تعليم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يجعل التلاميذ يقرؤون بهدف الفهم الظاهري، دون الانتقال إلى التحليل أو التأويل"[1]. وكما أكّد **فيغوتسكي** " تتطور المهارات العليا للتفكير عبر التفاعل الاجتماعي والتوجيه المتدرج"[2].

✓ **تحليل السؤال المفتوح الذي يقول:** هل مهارة التقييم للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ **ولماذا؟**

الجدول رقم (19): جدول يبيّن تحليل مهارة التقييم للتفكير الناقد

الإجابة	جيدة	حسنة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	00	06	17	03	26
النسبة المئوية	%00	%23.07	%65.39	%11.54	%100

-تُشير نتائج الجدول (19): إلى أن النسبة الأكبر من الأساتذة، والتي بلغت 65.39%، وصفوا مهارة التقييم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بأنها "متوسطة"، ويدل هذا على أن هذه المهارة حاضرة لدى المتعلمين بدرجة مقبولة ولكنها غير ناضجة بعد، مما يعني أن التلاميذ قادرون إلى حدّ ما على تمييز صحة أو خطأ المعلومة، أو المفاضلة بين الآراء، أو التعرف على التحيّز في النصوص، كما هو مطلوب في مهارات التفكير الناقد[3]. وتُعد مهارة التقييم من أهم ركائز التفكير الناقد، إذ تُعرّف بأنها القدرة على فحص الحجج، وتحليل الأدلة، وصياغة أحكام مستندة إلى معايير منطقية وموضوعية، وعليه، فإن وجودها بدرجة متوسطة يدل على توفر الأرضية الذهنية لدى التلميذ، لكن دون تعزيز تربوي كافٍ لترسيخها وتطويرها.

[1] أحمد المهدي، **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعليم القراءة**، مجلة التربية، المجلد 15، العدد 3، 2020، ص 45.
[2] **المرجع نفسه**، ص 47.

[3] علي الزيد، **التفكير الناقد: مفاهيمه-مهاراته-تطبيقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009، (د ط)، ص 117.

-أما نسبة 23.07% من الأساتذة فقد قيّموا هذه المهارة بأنها "حسنة"، ما يشير إلى أن قرابة ربع العينة ترى أن بعض التلاميذ يظهرون قدرات لا بأس بها في إصدار أحكام عقلانية، وربما يعود هذا إلى جهود فردية من بعض الأساتذة في تنمية هذه المهارة عبر أنشطة حوارية، أو بسبب الاستعدادات المعرفية الذاتية لبعض التلاميذ، وهو ما تدعمه الدراسات التي ترى بأن تفعيل دور المعلم في تحفيز التساؤل والمناقشة يعزز التفكير الناقد لدى المتعلم[1].

-في المقابل، لم يُشر أي من الأساتذة إلى أن المهارة كانت "جيدة" (0%)، وهو مؤشر دالّ على ضعف في بلوغ المستويات العليا من التفكير التقييمي، مثل التمييز بين الأنواع المختلفة من الحجج، أو تقييم مصداقية المصادر، وهذا ما يؤكده Ennis حين يرى أن "التفكير الناقد لا يظهر تلقائيًا، بل يتطلب تعليمًا صريحًا وتدريبًا مستمرًا".

-أما نسبة التقييم بـ"ضعيفة" فقد بلغت 11.54%، وهي نسبة غير مرتفعة لكنها تُشير إلى أن هناك فئة من التلاميذ تعاني من صعوبات ملحوظة في ممارسة مهارة التقييم، وقد يكون ذلك نتيجة أساليب تدريس تقليدية، أو بسبب غياب التكوين المنهجي لدى المتعلم في التعامل مع النصوص تحليلًا ونقدًا[2].

-وخلاصة لهذه النتائج أن مهارة التقييم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط موجودة بدرجة متوسطة عمومًا، ما يعني أن التلميذ يمتلك إمكانات أولية للتفكير الناقد، لكنها غير مفعّلة بما يكفي لتكون آلية راسخة في التعامل مع المعلومة. ولتحقيق هذا الهدف، توصي هذه المعطيات بضرورة دمج أنشطة تعليمية تقوم على التحليل والمقارنة والتقييم، وإعطاء مساحة أكبر للنقاشات الصفية والتفكير الجماعي، حتى تتطور هذه المهارة إلى مستوى أعلى من النضج والاستقلالية.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى مهارة التحليل عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة والذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا أغلبهم إلى أن التلاميذ في الفئة المتوسطة وهذا نظرًا للأسباب التالية:

---

[1] **نقلا عن:** عائشة عبد الرحمن، **البيداغوجيا النقدية وتدريسية التفكير الناقد**، مجلة العلوم التربوية، العدد 33، 2017، ص 60.

[2] عائشة عبد الرحمن، **البيداغوجيا النقدية وتدريسية التفكير الناقد**، ص 62.

- هذه المهارة لا تتم في وقت وجيز بل يجب تدريب التلاميذ عليها، لأنه المتعلم ما زال في هذه المرحلة بعيد نوعا ما عن مهارة تقييمه للنص.
- لأن أغلب التلاميذ يعانون من النسيان وعدم القدرة على الاستذكار مما يجعلهم عاجزين على تقييم الحجج وإبداء الرأي.
- لأن مستوى التقييم عند التلاميذ مغيب لعدم اعتمادهم عليه أو التدريب فيه.

د-تحليل مهارة الاستنتاج: تُعد من أهم مهارات التفكير، إذ تساعد الفرد على فهم المعلومات غير الظاهرة بشكل مباشر، وتُنمّي التفكير النقدي، وتدعم حل المشكلات واتخاذ القرارات. كما تُعزز الفهم العميق للنصوص والمواقف، وتُعد ضرورية في التعلم والتعليم لتنمية التفكير المنطقي والإبداعي.

✓ **تحليل السؤال الأول الذي يقول:** هل يُساهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من تكوين رأيّ شخصيّ مبنيّ على المعطيات المتوفرة؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (20): جدول يبيّن تحليل السؤال الأول في مهارة الاستنتاج.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	13	01	12	26
النسبة المئوية	%50	%03.85	%46.15	%100

-تُظهر نتائج الجدول (20): أن نسبة 50% من الأساتذة المشاركين في الاستبيان أجابوا بـ"نعم"، أي أن نصف العينة ترى أن الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط يساهم فعليًا في تكوين رأي شخصي مبني على المعطيات المتوفرة. وهو ما يعكس، بدرجة معتبرة، وجود علاقة وظيفية بين الفهم القرائي وتنمية القدرة على إصدار مواقف مبنية على تحليل واستيعاب المعلومات. فالرأي الشخصي المبني على المعطيات هو إحدى المظاهر التطبيقية لمهارة الاستنتاج، وهي من أهم مهارات التفكير الناقد.

-ويُعد الفهم القرائي، كما يُجمع عليه الباحثون، عملية عقلية نشطة تتجاوز استيعاب المعنى الظاهر للنص إلى تحليل بنيته، وتفسير مقاصده، واستحضار الخلفيات المعرفية لاستنتاج المعاني الضمنية، وبناء مواقف عقلانية تجاهها[1].

[1] علي الزيد، **التفكير الناقد: مفاهيمه-مهاراته-تطبيقاته**، ص 101.

-ومن هنا، فإن تكوين رأي شخصي لا يكون ممكنًا إلا إذا كان الفهم قائمًا على الربط بين المعطيات، وتحليل العلاقات، وتقدير منطق النص، وهو ما أشار إليه أيضًا بول وإلدر بقولهم: "الفهم السليم للنصوص شرط ضروري لتكوين مواقف نقدية سليمة"[1].

-وفي المقابل، يرى 46.15% من الأساتذة أن ذلك يحدث "أحيانًا"، وهو ما يدل على أن هذه العلاقة بين الفهم القرائي وتكوين الرأي ليست مستقرة دائمًا، وقد تتأثر بعدة عوامل منها: مدى تعقيد النصوص، مستوى التلميذ اللغوي والمعرفي، ومدى تدريب المتعلم على التعبير عن الرأي الشخصي. وهذا يؤكد أن القدرة على استنتاج الرأي ليست تلقائية، بل تحتاج إلى تفعيل تربوي مستمر[2].

-أما نسبة من أجابوا بـ"لا" فقد بلغت 03.85% فقط، وهي نسبة ضعيفة جدًا، وتُظهر أن قلة من الأساتذة لا يرون وجود هذا الأثر للفهم القرائي، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف مستوى بعض التلاميذ في التعامل مع النصوص ذات الطابع الاستدلالي أو النقدي، أو إلى قصور في طرق التدريس المعتمدة، التي قد تركز على الحفظ والإجابة المباشرة دون تدريب على إنتاج الرأي.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- لأن التلميذ قادر على إعطاء رأيه الشخصي في أي موضوع، وذلك حسب طبيعة التلاميذ، وشجاعتهم وقدرتهم على الاستنتاج.
- حسب شخصية التلميذ وتكوينه في محيطه الأسري.
- حسب ذكاء المتعلم وفهمه للنص.

✓ **تحليل السؤال الثاني الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي لدى التلاميذ من استخدام أمثلة من الحياة اليومية لتفسير الأمور؟

[1] عائشة عبد الرحمن، **البيداغوجيا النقدية وتدريسية التفكير الناقد**، ص 66.

[2] عائشة عبد الرحمن، **البيداغوجيا النقدية وتدريسية التفكير الناقد**، ص 63.

الجدول رقم (21): جدول يبيّن تحليل السؤال الثاني في مهارة الاستنتاج.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	19	00	07	26
النسبة المئوية	%73.08	%00	%26.92	%100

-تُبيّن نتائج الجدول رقم (21)، أن نسبة كبيرة من الأساتذة بلغت 73.08%، أجابوا بـ"نعم"، وهو ما يدل دلالة قوية على أن الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط يُسهم في ربط النصوص والمفاهيم بما يعيشونه من تجارب واقعية. ويُعد هذا مؤشّرًا على مستوى متقدّم نسبيًا من التفاعل الذهني مع المقروء، حيث يستطيع التلميذ، بعد فهم النص، أن يُسقط المفاهيم المجردة على وقائع حياته، ويستدعي أمثلة من بيئته لفهم أو توضيح فكرة ما وهذا يتماشى مع ما يُشير إليه "Paul Elder" بأن "القارئ الجيد لا يكتفي بفهم النص فحسب، بل يقوم بتفسيره من خلال مقارنته بخبراته اليومية، مما يجعل عملية الفهم ذات طابع وظيفي وتطبيقي". كما أن القدرة على استحضار مثال واقعي لتفسير فكرة تُعدّ إحدى علامات الاستنتاج العقلي الفعّال، التي تقوم على الربط، والمقارنة، والتأويل المنطقي.

-أما نسبة 26.92% من الأساتذة فأجابوا بـ"أحيانًا"، ما يعني أن عددًا من التلاميذ لا يُمارسون هذه المهارة إلا في حالات محددة، وقد يعود ذلك إلى ضعف في استيعاب النص نفسه، أو في قلة التدريب على الربط بين المعرفة النظرية والواقع المعيش. أن هذا النوع من الربط لا يتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم مهارة الفهم العميق، وليس الفهم السطحي الذي يقتصر على إدراك المعنى المباشر فقط[1].

-من جهة أخرى، لم يُسجَّل أي جواب بـ"لا" (0%)، مما يدل على وجود اتفاق عام بين الأساتذة على العلاقة الإيجابية بين الفهم القرائي وتوظيف الأمثلة الواقعية، وهذه نتيجة مشجّعة، تُشير إلى أن الفهم القرائي لدى المتعلمين ليس مجرد عملية مغلقة داخل حدود النص، بل يتجاوزها ليُصبح أداة ذهنية لفهم العالم.

- ✓ **تحليل السؤال الثالث الذي يقول:** هل يُسهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من استنتاج حلول ممكنة من المواقف المعقدة؟ **كيف ذلك؟**

[1] علي الزيد، **التفكير الناقد: مفاهيمه-مهاراته-تطبيقاته**، ص 109.

الجدول رقم (22): جدول يبيّن تحليل السؤال الثالث في مهارة الاستنتاج.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	11	02	13	26
النسبة المئوية	%42.31	%07.69	%50	%100

-تُظهر بيانات الجدول رقم (22) أن: نسبة 42.31% من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، ما يعني أن ما يقارب نصف العينة ترى أن الفهم القرائي يُسهم فعلًا في تمكين التلميذ من استنتاج حلول ممكنة عندما يُواجه مواقف معقدة. ويُفهم من هذا أن هناك علاقة إيجابية بين القدرة على الفهم العميق للنصوص، وبين تنمية مهارة الاستنتاج، وهي من مظاهر التفكير الناقد والتفكير الإبداعي على حد سواء. ويُشير "فاسيوني" إلى أن "الاستنتاج أحد أهم مخرجات الفهم القرائي الناقد، إذ يُمكّن القارئ من الانتقال من معطيات النص إلى اقتراح حلول أو مواقف جديدة"[1].

-كما أن المتعلم الذي يمتلك قدرة جيدة على فهم النصوص المعقدة يكون أكثر استعدادًا للتعامل مع المشكلات غير المباشرة واقتراح بدائل منطقية لحلها، وهو ما يدعمه أيضًا Paul & Elder، حيث يربطان الفهم القرائي الحقيقي بقدرة المتعلم على اتخاذ قرارات واعية في ضوء ما يُفهم من النصوص[2].

-ومن جهة أخرى، نجد أن نسبة 50% من الأساتذة أجابوا بـ"أحيانًا"، وهي نسبة تُظهر أن هذه المهارة ليست راسخة لدى جميع التلاميذ بشكل دائم، بل قد تظهر في مواقف محددة، أو عند فئة من التلاميذ دون غيرهم. وقد يعود ذلك إلى عوامل مختلفة، منها: اختلاف مستويات الفهم، تنوع الأساليب التعليمية، أو ضعف تدريب المتعلمين على التفكير في حلول غير مباشرة. وأن ضعف ممارسة التلاميذ لمهارة توليد الحلول يرتبط غالبًا بأسلوب التعلّم التلقيني، الذي لا يُتيح مجالًا للاجتهاد أو التفسير الشخصي[3].

---

[1] **نقلا عن:** خالد بن ناهس العتيبي، **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض -دراسة تجريبية-**، ص 232.

[2] **نقلا عن:** علاونة عمر عبد الله، **مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس**، ص 123.

[3] علي الزيد، **التفكير الناقد: مفاهيمه-مهاراته-تطبيقاته**، ص 109.

-أما نسبة "**لا**" فقد بلغت 07.69%، وهي نسبة ضئيلة نسبيًا، لكنها تشير إلى أن قلة من الأساتذة ترى أن التلاميذ لا يُظهرون القدرة على استنتاج حلول من النصوص أو من المواقف المعروضة فيها. وقد يرتبط هذا الحكم بضعف في التدريب على القراءة النقدية، أو بإهمال جانب التفاعل الذهني في تدريس النصوص.

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- من خلال استيعاب بالمقروء وتحليله وتقييمه وتسليط الضوء عليه.
- اعتمادا على مكتسبات قبلية، وحسب طبيعة النص.

✓ **تحليل السؤال الرابع الذي يقول:** هل يُمكِّن الفهم القرائي لدى التلاميذ من تحليل التلميحات الضمنية للتوصل إلى استنتاجات جديدة؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (23): جدول يبيّن تحليل السؤال الرابع في مهارة الاستنتاج

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	04	05	17	26
النسبة المئوية	%15.38	%19.23	%65.39	%100

-تُشير نتائج الجدول رقم (23) إلى أن: النسبة الأكبر من الأساتذة، والبالغة 65.39%، أجابت بـ"أحيانًا"، ما يُفيد بأن معظم التلاميذ لا يُظهرون قدرة ثابتة على تحليل التلميحات الضمنية أو استخراج معانٍ خفيّة تؤدي إلى استنتاجات جديدة. فهذه المهارة، التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يُعرف بـ"القراءة بين السطور"، لا تتكوّن إلا بفضل تدريب مكثف على التفكير التحليلي والاستنتاجي، وهي مهارة غالبًا ما تتطلب وعيًا لغويًا متقدمًا وخبرة في التعامل مع النصوص المتعددة المستويات. ويؤكد فاسيوني أن الاستنتاج الناجح يتطلّب فهمًا دقيقًا للإشارات غير الصريحة، والقدرة على الربط بينها وبين معلومات سابقة في ذهن القارئ، للوصول إلى نتائج لم يُصرّح بها مباشرة. هذه العملية الذهنية المعقّدة لا تتم إلا إذا كان القارئ مُتمكّنًا من الفهم القرائي العميق، وليس السطحي[1].

[1] **نقلا عن:** خالد بن ناهس العتيبي، **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض -دراسة تجريبية-**، ص 231.

-أما نسبة 15.38% من الأساتذة فقد أجابوا بـ"نعم"، وهي نسبة ضعيفة، تدل على أن قلة قليلة فقط من التلاميذ قادرون على تحليل الدلالات الضمنية واستخلاص معانٍ جديدة. وهذا يشير إلى أن هذه المهارة ليست منتشرة بشكل كافٍ بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مما يُظهر محدودية القدرة على تفكيك البنية غير الظاهرة للنصوص. وقد يعود ذلك إلى طبيعة البرامج الدراسية التي قد لا تُعطي مساحة كافية للتأويل، أو إلى غياب الاستراتيجيات التعليمية القائمة على إثارة التفكير التحليلي والناقد[1].

-وفي المقابل، بلغت نسبة الإجابة بـ"لا" ما مقداره 19.23%، وهي نسبة ليست كبيرة، لكنها تُمثّل مؤشرًا دالًّا على أن جزءًا من الأساتذة يرون أن تلاميذهم عاجزون عن التعامل مع المعنى الضمني. ويرجع ذلك غالبًا إلى التركيز المفرط على الفهم الظاهري أو الحرفي في البيئة التعليمية، على حساب القراءة العميقة والناقدة. وفي هذا الصدد، أن القدرة على التعامل مع التلميح غير المباشر في النصوص تُعتبر من أرقى أشكال التفكير، وتستلزم تكوينًا لغويًا ومنهجيًا عالي المستوى[2].

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى هذا السؤال المفتوح الذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا إلى ما يلي:

- يفهم ما بين السطور من تكرار القراءات، لأن ذلك يحتاج إلى تحليل عميق
- لا يملكون القدرة على تحليل التلميحات الضمنية.
- غياب الذوق الفني وانعدام المطالعة.

✓ **تحليل السؤال المفتوح الذي يقول:** هل مهارة الاستنتاج للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ **ولماذا؟**

الجدول رقم (24): جدول يبيّن تحليل مهارة الاستنتاج للتفكير الناقد.

الإجابة	جيدة	حسنة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	01	08	14	03	26
النسبة المئوية	%03.84	%30.77	%65.39	%11.54	%100

[1] **نقلا عن:** محمد خليفة ناصر الشريدة، **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة علاقته بعدد من المتغيرات**، ص 88.

[2] علي الزيد، **التفكير الناقد: مفاهيمه-مهاراته-تطبيقاته**، ص 109.

-تُشير نتائج الجدول رقم (24): إلى أن النسبة الأكبر من الأساتذة 53.84%، صنّفوا مهارة الاستنتاج لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضمن المستوى "المتوسط"، وهو ما يعكس حضورًا مقبولًا لهذه المهارة، ولكن دون أن ترقى إلى المستوى المتقدّم الذي يُظهر تفكيرًا ناقدًا ناضجًا. وتُفهم هذه النتيجة في ضوء قدرة التلاميذ على القيام ببعض العمليات الاستنتاجية البسيطة، مثل استخلاص النتائج المباشرة من المعطيات أو فهم دلالات أولية للنصوص، إلا أن قدرتهم على بناء استنتاجات دقيقة ومعقدة، قائمة على تحليل معمّق واستدلال منطقي، لا تزال محدودة نسبيًا.

-أما نسبة (30.77%) من الأساتذة فقد اعتبروا أن مستوى الاستنتاج لدى التلاميذ "**حسن**"، ما يدل على أن هناك فئة من المتعلمين تُظهر قدرات جيّدة نسبيًا في هذا المجال، ويرجّح أن هذا الأداء ناتج عن عوامل تعليمية مثل أسلوب الأستاذ، ونوعية الأنشطة الصفية، ومدى التوجيه نحو التفكير النقدي، فضلًا عن الفروق الفردية بين المتعلمين[1].

-في المقابل، صُنّف مستوى هذه المهارة بـ"جيد" من طرف نسبة ضئيلة جدًا بلغت 03.84% فقط، ما يعكس ندرة المتعلمين الذين وصلوا إلى درجة متقدّمة من مهارة الاستنتاج، من حيث القدرة على ربط المعطيات المتباعدة، واستنتاج علاقات دقيقة، وتقديم أحكام عقلانية قائمة على تحليل مركّب.

-أما نسبة 11.54% فقد صنّفت مهارة الاستنتاج بـ"ضعيفة"، وهو ما يُشير إلى وجود فئة من التلاميذ تعاني من قصور واضح في هذا الجانب، مما قد يرتبط بعوامل معرفية، أو بيداغوجية، أو حتى اجتماعية.

-وكخلاصة تُبيّن هذه النتائج مجتمعة أن مهارة الاستنتاج عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط حاضرة، لكنها لا تزال في طور التكوين، وتحتاج إلى مزيد من التوجيه والتدريب. ويتطلب ذلك، تربويًا، مراجعة طرائق التدريس المعتمدة، وتكثيف الأنشطة الصفية التي تُنمّي مهارات

[1] أمينة زروقي، **تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط: دراسة ميدانية**، مجلة أبحاث تربوية ونفسية، 2020، العدد 9، ص 134-137.

التفكير الناقد، وعلى رأسها مهارة الاستنتاج، لما لها من دور محوري في تنمية القدرة على اتخاذ القرار، وبناء رأي مستقل، وتحليل المواقف التعليمية تحليلاً عقلانيًا منفتحًا[1].

-ونذكر في الآتي أهم الآراء التي قدمها الأساتذة على مستوى مهارة التحليل عند تلاميذ السنة الرابعة متوسطة والذي تضمنه الاستبيان، وقد أشاروا أغلبهم إلى أن التلاميذ في الفئة المتوسطة وهذا نظرًا للأسباب التالية:

- إهمالهم للقراءات الواعية للنص، وعدم تحديد أهم الأفكار التي يتناولها، والاكتفاء بالأدلة المعطاء وعدم البحث على غيرها.
- هذه المهارة تحتاج إلى إدراك عميق وتفكير سديد وانتباه شديد وممارسة فعلية للفهم القرائي.
- غياب المطالعة والرغبة في الدراسة واستغلال أوقات الفراغ في شبكات التواصل الاجتماعي، جعل تلميذ اليوم سطحي خالي الذهن من كل أنواع الإبداع.

هـ-تحليل مهارة الشرح: تُسهم مهارة الشرح في تبسيط المفاهيم، تعزيز الفهم، ونقل المعرفة بوضوح. وهي ضرورية في التعليم، والحوار، والعمل الجماعي، حيث تساعد على توصيل الأفكار بدقة وتسهيل التعلُّم والتواصل الفعّال. وضرورية لفهم أفضل، تواصل أوضح، وتعلم أعمق، وهي مفتاح لنقل المعرفة وتبادلها بفعالية في مختلف المجالات.

- ✓ **تحليل السؤال الأول الذي يقول:** هل يُمكّن الفهم القرائي لدى التلاميذ من مدى استخدام التحليل المنطقي في شرحهم للمعلومات أو الأفكار؟

الجدول رقم (25): جدول يبيّن تحليل السؤال الأول في مهارة الشرح.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	08	04	14	26
النسبة المئوية	%30.77	%15.38	%53.85	%100

-وقد أظهرت نتائج الجدول رقم (25): أن نسبة 53.85% من الأساتذة يرون أن التلاميذ يستخدمون التحليل المنطقي في الشرح "أحيانًا"، ما يدل على أن الفهم القرائي لا يؤدي بشكل

[1] عبد القادر سامي، **مهارات التفكير الناقد ودورها في تطوير المنظومة التعليمية**، مجلة الفكر التربوي المعاصر، المجلد 7، العدد 2، 2019، ص 88-91.

دائم إلى شروح قائمة على تحليل عقلاني، وهو ما يمكن تفسيره بوجود تذبذب في مستوى الفهم أو في القدرة على التعبير التحليلي لدى المتعلمين، حيث قد يفهم التلميذ النص ولكن يعجز عن توظيف هذا الفهم بطريقة منطقية في الشرح، نتيجة نقص في مهارات التنظيم أو الربط أو إعادة الصياغة[1].

-بينما ترى نسبة 30.77% أن العلاقة بين الفهم القرائي والتحليل المنطقي قائمة بالفعل، وهو ما يشير إلى فئة من التلاميذ يُظهرون كفاءة في نقل فهمهم إلى تفسيرات منطقية واضحة، ويرتبط ذلك غالبًا بجودة التكوين القرائي الذي يتلقونه، ومدى اعتماد الأساتذة على استراتيجيات تعليمية تنمّي التفكير النقدي والتفسير العقلي للنصوص[2].

-وفي المقابل، صرّحت نسبة 15.38% من الأساتذة بأن الفهم القرائي لا يُمكّن التلاميذ من استخدام التحليل المنطقي في الشرح، مما يعكس وجود ثغرات لدى فئة من المتعلمين في الربط بين الفهم والمعالجة المنطقية للمعلومات، وهو ما قد يعود إلى ضعف في البنية اللغوية، أو قصور في القدرة على التفكير المجرد[3].

- ✓ **تحليل السؤال الثاني الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي التلاميذ من إعادة صياغة الأفكار المعقدة لتكون مفهومة بشكل أكبر أثناء الشرح؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (26): جدول يبيّن تحليل السؤال الثاني في مهارة الشرح.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	09	04	13	26
النسبة المئوية	%34.62	%15.38	%50	%100

-وقد كشفت نتائج الجدول رقم (26): أن نسبة 50% من الأساتذة أجابوا بـ"أحيانًا"، ما يدل على أن هذه المهارة ليست متأصلة بعدُ لدى معظم التلاميذ، بل تظهر بشكل متذبذب ومشروط بمستوى النص أو طبيعة الفكرة أو قدرة المتعلم على إعادة التشكيل اللغوي

[1] **نقلا عن:** محمد خليفة ناصر الشريدة، **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة علاقته بعدد من المتغيرات**، ص 166.

[2] نادية عيساوي، **الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد: مقاربة تحليلية في الوسط المدرسي**، مجلة التربية والتكوين، العدد 12، 2021، ص 94-96.

[3] سامية حمدي، **أثر استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مهارات الشرح لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة تعليمية محكمة، المجلد 4، العدد 1، 2020، ص 73-75.

والمعرفي للمعلومة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الفهم القرائي وحده لا يكفي ما لم يُصاحبه تدريب منهجي على مهارات التعبير وإعادة التنظيم المنطقي للأفكار، وهو ما تؤكده النظريات التربوية المعاصرة التي تعتبر أن التحويل من الفهم إلى الصياغة يعكس انتقالًا من التلقي إلى الإنتاج المعرفي.

-أما نسبة 34.62% فقد أجابت بـ"نعم"، وهي نسبة لا يُستهان بها، وتُشير إلى أن ما يزيد عن ثلث الأساتذة يرون أن الفهم القرائي بالفعل يُساعد التلاميذ على تفكيك المعاني المعقّدة وإعادة تركيبها بصيغة أوضح أثناء شرحهم، وهو ما يرتبط غالبًا بنوعية الأنشطة القرائية المقدّمة، وبمدى تعويد المتعلّمين على استراتيجيات مثل التلخيص، وإعادة الصياغة، والتفسير الذاتي للمعلومات[1].

-وفي المقابل، بلغت نسبة "لا" 15.38%، ما يشير إلى أن بعض الأساتذة يرون أن الفهم القرائي لا يُترجم بالضرورة إلى قدرة على إعادة الصياغة، وقد يُعزى هذا إلى صعوبات لغوية يعاني منها المتعلّمون، أو إلى ضعف في المهارات التعبيرية الشفهية، أو حتى إلى غياب الممارسات الصفية التي تدفع المتعلّم إلى الخروج من دائرة التلقي إلى إعادة الإنتاج المعرفي بأسلوب شخصي ومنطقي[2].

✓ **تحليل السؤال الثالث الذي يقول:** هل يُسهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من تقديم أمثلة تدعم شرحهم للفكرة أو الموضوع؟

الجدول رقم (27): جدول يبيّن تحليل السؤال الثالث في مهارة الشرح.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	20	00	06	26
النسبة المئوية	%76.92	%07.69	%23.08	%100

-أظهرت نتائج الجدول رقم (27): أن نسبة 76.92% من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، وهي نسبة مرتفعة جدًّا تُشير إلى أن الغالبية العظمى من التلاميذ الذين يتمتعون بفهم قرائي جيد، يمتلكون القدرة على تقديم أمثلة تُعزّز شرحهم، وتُضفي عليه بعدًا تطبيقيًّا وواقعيًّا، مما يُعدّ

[1] نادية عيساوي، **الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد: مقاربة تحليلية في الوسط المدرسي، مرجع سابق**، ص 95.

[2] سامي بوزيان، **إشكاليات إعادة الصياغة لدى المتعلّمين في الطور المتوسط**، مجلة اللغة والتواصل، العدد 5، 2020، ص 77.

مؤشرًا على نشاط ذهني متقدّم يمزج بين الفهم، والتفسير، والتمثيل. ويرى الباحثون التربويون أن تقديم الأمثلة هو أحد الأدلة القوية على تمكن المتعلّم من الفكرة، لأنه لا يكتفي بفهمها، بل يستطيع إسقاطها على مواقف أو معطيات ملموسة، بما يعكس تفاعلًا حقيقيًا مع المعنى، وليس مجرّد حفظ أو ترديد سطحي للمعلومة[1]. كما تُعدّ هذه المهارة ذات أهمية بالغة في الميدان التربوي، لكونها تُساعد على ترسيخ الفكرة لدى المتعلم نفسه، وتُسهم في إيصالها بفعالية للآخرين، ما يعزّز التواصل الصفي والمشاركة الفكرية.

-وفي المقابل، أجاب 23.08% من الأساتذة بـ"أحيانًا"، وهو ما يدلّ على أن هناك فئة من التلاميذ تُظهر تذبذبًا في القدرة على استحضار الأمثلة المناسبة، وربما يُعزى هذا إلى قصور في الخلفية المعرفية أو ضعف في الرصيد اللغوي والتعبيري، أو حتى إلى ضغوط الموقف التعليمي التي تحدّ من تفاعل التلميذ الذهني الفوري[2].

-أما نسبة "لا"، فقد بلغت 0.00%، مما يعني أن جميع الأساتذة يرون بدرجة أو بأخرى أن الفهم القرائي له دورٌ فعّال في تطوير هذه القدرة، حتى وإن كان ذلك متفاوتًا بين التلاميذ.

✓ **تحليل السؤال الرابع الذي يقول:** هل يُمكّن الفهم القرائي التلاميذ من تلخيص الفكرة بعد الشرح لتأكيد الفهم؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (28): جدول يبيّن تحليل السؤال الرابع في مهارة الشرح

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	17	01	08	26
النسبة المئوية	%65.40	%03.84	%30.76	%100

-وقد كشفت نتائج الجدول رقم (28): أن نسبة 65.40% من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، وهي نسبة معتبرة تُظهر أن أكثر من نصف العينة ترى في الفهم القرائي عاملًا أساسيًا يُساعد التلاميذ على بلورة الفكرة الجوهرية للنص أو الموضوع بعد شرحه، وهو ما يدل على مستوى من الوعي النصي يمكّنهم من استخلاص اللبّ المعرفي للمعلومة بشكل موجز وواضح. ويرى الباحثون أن مهارة التلخيص تُعدّ من المهارات العليا في تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy)، كونها تتطلب القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والتجريد،

[1] نادية عيساوي، **الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد: مقاربة تحليلية في الوسط المدرسي**، ص 98-100.

[2] أمينة زروقي، **تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط: دراسة ميدانية، مرجع سابق**، ص 65-67.

والتنظيم اللغوي المختزل[1]، مما يربطها مباشرة بمستوى نضج الفهم القرائي لدى المتعلم. كما أن التلخيص بعد الشرح يُعدّ أيضًا آلية لتثبيت الفهم وتقييمه ذاتيًا، حيث يُضطر المتعلم إلى اختبار مدى قدرته على استيعاب المعلومة وإعادة التعبير عنها بصورة دقيقة دون إخلال بالمعنى.

-أما نسبة "أحيانًا"، فقد بلغت 30.76%، مما يشير إلى وجود تفاوت في القدرة على التلخيص، وهو ما قد يرتبط بعدة عوامل، منها صعوبة الموضوع المشروح، أو ضعف في مهارات التعبير الكتابي أو الشفوي، أو غياب التدريب المنتظم على استراتيجيات التلخيص داخل القسم الدراسي. ويُفهم من ذلك أن مهارة التلخيص لا تتطوّر بشكل تلقائي عند جميع التلاميذ، بل تحتاج إلى توجيه ومرافقة تربوية ممنهجة[2].

-أما نسبة "لا"، فقد اقتصرت على 03.84% فقط، وهو ما يدل على أن القصور في التلخيص ليس ظاهرة عامة، بل حالة فردية أو ظرفية، تؤكد مرة أخرى أهمية الفهم القرائي كشرط أساس في بناء هذه المهارة.

- ✓ **تحليل السؤال المفتوح الذي يقول:** هل مهارة الشرح للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ ولماذا؟

الجدول رقم (29): جدول يبيّن تحليل مهارة الشرح للتفكير الناقد.

الإجابة	جيدة	حسنة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	00	14	09	03	26
النسبة المئوية	%0.00	%53.85	%34.61	%11.54	%100

-أظهرت نتائج الجدول رقم(29): أن أكثر من نصف عينة الأساتذة، بنسبة 53.85%، صنّفوا هذه المهارة على أنها "حسنة"، وهو ما يُشير إلى أن غالبية التلاميذ يمتلكون مستوىً جيدًا من القدرة على شرح الأفكار والمفاهيم. وتدلّ هذه النسبة على وجود بنية عقلية تأسيسية لدى المتعلمين تمكّنهم من شرح ما يفهمونه بدرجة مقبولة، لكنهم لا يزالون بحاجة إلى المزيد

[1] **نقلا عن:** محمد خليفة ناصر الشريدة، **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة علاقته بعدد من المتغيرات**، ص 156.

[2] نادية عيساوي، **الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد: مقاربة تحليلية في الوسط المدرسي**، ص 96-98.

من التوجيه، خصوصًا في ما يتعلّق بربط المعلومات، واستخدام الأمثلة، وإعادة الصياغة بأسلوبهم الشخصي.

-أما نسبة34.61% التي صنّفت المهارة على أنها "متوسطة"، فهي تؤكّد هذا التوجّه، حيث يُمكن أن نعدّ هذه المهارة في طور التكوين، وتحتاج إلى تدعيم عبر استراتيجيات تدريسية تُركّز على الفهم العميق والتحليل، لا على الحفظ والتلقين[1].

-كما أن 11.54% من الأساتذة صنّفوا المهارة بأنها "ضعيفة"، ما يعني أن هناك فئة من التلاميذ تُعاني من صعوبات حقيقية في القدرة على تفكيك المعلومات وإعادة عرضها بلغة مفهومة، وربما يعود ذلك إلى ضعف في الفهم القرائي، أو في مهارات التعبير، أو حتى في الثقة بالنفس أثناء الأداء الشفهي[2].

-وفي المقابل، لم يُشر أي من الأساتذة إلى أن مهارة الشرح "جيدة" بنسبة (0.00%)، وهو مؤشر لافت يبيّن أن التلاميذ لم يبلغوا بعد المستوى الذي يُعبّر فيه الشرح عن تفكير ناقد ناضج.

و-تحليل مهارة التنظيم الذاتي: تُعدّ مهارة التنظيم الذاتي من الركائز الجوهرية للتفكير الناقد، إذ ترتبط بقدرة المتعلّم على مراقبة سير تفكيره وتعديل مساره عند الحاجة، من خلال مراجعة الأفكار أثناء القراءة أو المعالجة الذهنية للمعلومات.

- ✓ **تحليل السؤال الأول الذي يقول:** هل يُساهم الفهم القرائي لدى التلاميذ من مراجعة أفكارهم باستمرار أثناء قراءتهم أو تفكيرهم؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (30): جدول يبيّن تحليل السؤال الأول في مهارة التنظيم الذاتي.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	10	04	12	26
النسبة المئوية	%38.47	%15.38	%46.15	%100

[1] سهام الكحيلي، **مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط في الجزائر**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، العدد 15، 2020، ص 45-47.

[2] فاطمة الزهراء منصوري، **صعوبات تنمية مهارة الشرح في الوسط المدرسي: مقاربة تربوية**، مجلة الإبداع التربوي، العدد 7، 2021، ص 88-90.

-أظهرت نتائج الجدول رقم (30): إلى أن النسبة الأكبر، والمقدّرة بـ 46.15%، فقد اختارت "أحيانًا"، ما يدلّ على أن هذه المهارة تمارس بشكل غير ثابت، وتتأثر بعدّة عوامل، من بينها طبيعة النصوص، توجيه الأستاذ، والقدرات الاستيعابية الفردية. ويدلّ هذا التذبذب في الممارسة على أن التنظيم الذاتي لم يتحوّل بعد إلى عادة فكرية راسخة لدى التلاميذ، وإنما يظهر بصورة عرضية في مواقف محدّدة، مما يتطلّب تدخلًا تربويًا هادفًا لترسيخه كمهارة دائمة[1].

-أما نسبة 38.47% من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، ما يشير إلى وجود شريحة معتبرة من التلاميذ يُظهرون قدرة على مراجعة أفكارهم أثناء القراءة أو التفكير، وهو ما يعكس حضورًا أوليًا لمهارة التنظيم الذاتي في صفوفهم، وارتباطها ارتباطًا وثيقًا بالفهم القرائي الجيّد الذي يُحفّز القارئ على التساؤل، وإعادة النظر، وتعديل الفهم وفقًا لما يستجدّ من معطيات أو معانٍ.

-وفي المقابل، بيّنت النتائج أن 15.38% من الأساتذة يرون أن التلاميذ لا يُراجعون أفكارهم أثناء القراءة أو التفكير، وهو مؤشر لا يمكن تجاهله، إذ يعكس وجود فئة من المتعلّمين الذين يتعاملون مع المعرفة بشكل خطّي تلقيني، دون نشاط ذهني تفاعلي أو تقويم ذاتي، وهو ما يُضعف بناء المعرفة النقدية، ويُبقي التلميذ في موقع التلقّي السلبي[2].

✓ **تحليل السؤال الثاني الذي يقول:** هل يُمكّن الفهم القرائي التلاميذ من الاعتراف بأخطائهم عندما يجدون أن تفكيرهم كان خاطئًا؟

الجدول رقم (31): جدول يبيّن تحليل السؤال الثاني في مهارة التنظيم الذاتي.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	11	06	09	26
النسبة المئوية	%42.31	%23.07	%34.62	%100

-تُشير نتائج الجدول رقم (31): إلى أن 42.31% من الأساتذة يرون أن الفهم القرائي يُمكّن التلاميذ من مراجعة أفكارهم والاعتراف بخطئهم، وهو ما يعكس حضورًا واضحًا لهذه

[1] سهام الكحيلي، **مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط في الجزائر، مرجع سابق**، ص 51.

[2] عبد الرحمن عياشي، **أثر الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد**، مجلة الممارسات التربوية، العدد 8، 2019، ص 67-68.

المهارة لدى شريحة مهمة من المتعلّمين. ويمكن تفسير ذلك بأن الفهم العميق للنصوص يدفع التلميذ إلى مقارنة ما يقرأه مع ما يعتقده، وعند ظهور تناقض بين الفهم الجديد والمعرفة السابقة، تظهر مرونة ذهنية تدفعه إلى تعديل رأيه أو تصحيحه، وهو ما يُعدّ ممارسة حقيقية للتفكير النقدي الذاتي.

-أما نسبة 34.62% فقد أجابت بـ"أحيانًا"، وهي نسبة تكشف عن وجود تذبذب في ممارسة هذه المهارة، مما يُشير إلى أنها غير مستقرة عند كثير من التلاميذ، بل قد ترتبط بمواقف محددة أو بنصوص معينة تثير لديهم الشك وإعادة النظر. وهذا التذبذب قد يعكس ضعفًا في ثقافة تقبّل الخطأ، أو نقصًا في الوعي بأهمية المراجعة الذاتية، ما يستدعي من الأستاذ تعزيز هذا البُعد من خلال طرائق تدريسية تعتمد على التفكير التأملي والحوار المفتوح[1].

-في المقابل، يرى 23.07% من الأساتذة أن التلاميذ لا يُظهرون استعدادًا للاعتراف بأخطائهم عند اكتشافهم خطأ في تفكيرهم، وهو مؤشر مقلق نسبيًا، قد يعكس قيودًا تربوية ونفسية مثل الخوف من التقييم السلبي، أو الانغلاق المعرفي، أو غياب المهارات الكفيلة بمراجعة الموقف الفكري بشكل عقلاني[2]. كما يمكن ربط هذا الضعف بطرق تدريس لا تفتح المجال للتلميذ لأن يُخطئ ويتعلم من خطئه، بل تُكرّس التلقين وتَقييد الرأي.

✓ **تحليل السؤال الثالث الذي يقول:** هل يُساعد الفهم القرائي لدى التلاميذ من تغيير موقفهم إذا وجدت حجة أقوى من حجتهم؟

الجدول رقم (32): جدول يبيّن تحليل السؤال الثالث في مهارة التنظيم الذاتي.

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	16	00	10	26
النسبة المئوية	%61.54	%0.00	%38.46	%100

-أظهرت نتائج الجدول رقم (32): إلى أن 61.54% من الأساتذة يرون أن التلاميذ يُبدون استعدادًا لتغيير مواقفهم عند مواجهتهم بحجة أقوى، وهو ما يدل على توفر قدر من المرونة الذهنية والانفتاح المعرفي، وهي خصائص محورية في التفكير النقدي الواعي. ويرتبط هذا بشكل مباشر بمهارات الفهم القرائي، إذ إن القراءة التحليلية تسمح للتلميذ باكتشاف

[1] سهام الكحيلي، **مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط في الجزائر، مرجع سابق**، ص 56.

[2] فاطمة الزهراء منصوري، **صعوبات تنمية مهارة الشرح في الوسط المدرسي: مقاربة تربوية، مرجع سابق**، ص 80.

التناقضات، وتقدير قوة الحجج، ومقارنة الأدلة، ما يجعله قادرًا على إعادة النظر في قناعاته أو استنتاجاته عندما يكتشف ما هو أرجح أو أدق من حيث المنطق والدلالة.

-في حين سجّلت نسبة 38.46% ممن أجابوا بـ"أحيانًا"، وهي نسبة غير قليلة تعكس تردّدًا أو محدودية في ممارسة هذه المهارة. ويمكن ربط ذلك إما بعدم ترسيخ ثقافة الحوار وتقبّل الرأي المخالف داخل القسم، أو بضعف تدريب التلاميذ على تحليل الحجج وتقييمها بشكل موضوعي، الأمر الذي يجعل عملية تغيير الموقف خاضعة لمزاج شخصي أو لعدم اليقين أكثر من كونها قرارًا معرفيًا مبنيًّا على أسس نقدية واضحة[1].

-أما نسبة "لا" فلم تُسجّل أيّ إجابة، ما يعني أن جميع الأساتذة يُقرّون بوجود هذه المهارة بدرجات متفاوتة، ولا أحد ينكر كليًّا قدرتهم على مراجعة مواقفهم، وهو مؤشر إيجابي يؤكد أن التفكير المرن ليس غائبًا تمامًا عن بيئة التعليم المتوسط.

✓ **تحليل السؤال الرابع الذي يقول:** هل يُمكّن الفهم القرائي التلاميذ من البحث عن التعليقات والملاحظات لتحسين طريقة تفكيرهم؟ **كيف ذلك؟**

الجدول رقم (33): جدول يبيّن تحليل السؤال الرابع في مهارة التنظيم الذاتي

الإجابة	نعم	لا	أحيانا	المجموع
التكرار	09	02	15	26
النسبة المئوية	%34.61	%07.69	%57.70	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بناء على المعلومات في الاستبيان.

-أشارت نتائج الجدول رقم (33): إلى أن 57.70% من الأساتذة أن ذلك يحصل "أحيانًا"، وهي نسبة مرتفعة تعكس تذبذب هذا السلوك الذاتي لدى المتعلمين، ما يشير إلى أنهم لم يبلغوا بعد درجة الاستقلال الكافي في التفكير الذي يدفعهم إلى طلب التغذية الراجعة بانتظام. ويمكن تفسير ذلك بضعف التوجيه نحو هذه المهارة داخل القسم، أو بعدم ترسيخ ثقافة النقد البناء والتقويم الذاتي في العملية التعليمية[2].

[1] نوال زغودة، **أثر تنمية مهارات الفهم القرائي في تعزيز التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة التربية الحديثة، العدد 19، 2022، ص 91.

[2] **المرجع نفسه**، ص 93.

-لكن في المقابل، 34.61% من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، وهو ما يدل على أن قرابة الثلث يرون أن هناك تلاميذ يُبدون سعيًا حقيقيًا نحو تطوير تفكيرهم من خلال الإصغاء للآراء الأخرى أو استيعاب النقد البنّاء.ويعود ذلك جزئيًا إلى قدرة التلميذ على القراءة الفعّالة التي تُمكّنه من تمييز التعليقات الجوهرية، والتفرقة بين الملاحظة الناقدة والدعائية، وربط الملاحظات بهدف التحسين الذاتي[1].

-أما نسبة "**لا**" فقد بلغت 07.69% فقط، وهي نسبة ضئيلة نسبيًا، وتدل على أن قلة من التلاميذ قد يُظهرون رفضًا أو مقاومة لتلقّي الملاحظات، وربما يكون السبب في ذلك إما نقصًا في مهارات الفهم القرائي النقدي أو موقفًا دفاعيًا ناتجًا عن غياب التدريب على التفاعل الإيجابي مع التغذية الراجعة.

- ✓ **تحليل السؤال المفتوح الذي يقول:** هل مهارة التنظيم الذاتي للتفكير الناقد عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟ ولماذا؟

الجدول رقم (34): جدول يبيّن تحليل مهارة التنظيم الذاتي للتفكير الناقد.

الإجابة	جيدة	حسنة	متوسطة	ضعيفة	المجموع
التكرار	01	05	17	03	26
النسبة المئوية	%03.84	%19.23	%65.38	%11.54	%100

-تشير بيانات الجدول رقم (34): إلى أن الغالبية الساحقة من الأساتذة، بنسبة 65.38%، قيّموا هذه المهارة لدى التلاميذ على أنها "**متوسطة**"، وهو ما يدل على وجود مؤشرات أولية على ممارسة التنظيم الذاتي، لكنها ما تزال غير مكتملة أو غير منتظمة. ويمكن القول إن التلاميذ قد يُظهرون أحيانًا بعض السلوكيات المرتبطة بالتنظيم الذاتي، مثل مراجعة أفكارهم أو تغيير مواقفهم بناءً على حجج أقوى، لكنهم لا يمارسون ذلك بشكل واعٍ أو دائم، ما يعكس نقصًا في التوجيه نحو الوعي بمراقبة التفكير الذاتي.

-أما نسبة 19.23% التي قيّمت المهارة بـ"**حسنة**"، فتُشير إلى وجود فئة من التلاميذ قادرة على التحكّم في سير تفكيرها ومراجعة منطلقاتها، وربما يعود ذلك إلى عوامل فردية كالدافعية

[1] **نقلا عن:** أحمد حسين علي الدليمي، **مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن**، ص 100.

الذاتية أو البيئة الصفية المحفّزة. مع ذلك، تظل هذه النسبة غير كافية لتعكس مستوى متقدمًا على صعيد التفكير الناقد المنظّم ذاتيًا.

-وفي المقابل، صرّح 11.54% من الأساتذة بأن هذه المهارة "ضعيفة"، ما يعني أن هناك تلاميذ يفتقرون إلى الوعي بالتنظيم الذاتي، فلا يراجعون مواقفهم ولا يسعون لتحسين تفكيرهم أو تصحيحه. أمّا الفئة التي قيّمت المهارة بـ"جيدة"، فلم تتعدَّ 03.84%، وهي نسبة هامشية تدل على أن القلّة فقط من التلاميذ تُظهر ممارسة ناضجة ومنتظمة للتنظيم الذاتي في تفكيرها، مثل طلب الملاحظات، تقويم الذات، أو تغيير القناعات الخاطئة.

-وكخلاصة تُظهر نتائج الجدول أن مهارة التنظيم الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ما تزال في طور التكوّن والتبلور، إذ لم ترقَ بعدُ إلى المستوى الذي يعكس وعيًا ناقدًا ناضجًا ومنظّمًا. وهذا يدعو إلى تكثيف الجهود التربوية نحو بناء هذه المهارة تدريجيًا من خلال أنشطة تتطلّب مراقبة الذات، وتفكّرًا فيما يُقرأ ويُنتج من أفكار. كما ينبغي تدريب المتعلمين على استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، بما يعزّز القدرة على التقييم الذاتي وتحسين عمليات التفكير باستمرار[1].

[1] **نقلا عن:** إبراهيم محمد اللزام، **أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**، ص 90.

خلاصة الفصل الثاني:

-يمكن القول إن مهارة التفسير حاضرة عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط، لكنها لا تزال بحاجة إلى تدريب منهجي ومكثف، من خلال تعزيز القراءة التحليلية، توظيف استراتيجيات تلخيص فعّالة، وتدريب المتعلمين على القراءة التأويلية والربط بين النصوص. كما ينبغي للأساتذة توظيف نصوص غنية ومتنوعة، مع التركيز على تنمية الحس النقدي والاستقلالية في الفهم، للوصول إلى قارئ ناقد ومحلل.

-تُعدّ مهارة التحليل حاضرة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، لكنها تظل في مستوى متوسط وغير متطور بما يكفي لتحقيق تفكير ناقد فعّال. ويظهر أن الفهم القرائي يلعب دورًا محوريًا في تنمية هذه المهارة، إلا أن فاعليته مرتبطة بجودة التدريس، وتنوع النصوص، والتدريب الممنهج على التحليل والتفسير والاستدلال.

-تُظهر نتائج الاستبيان أن مهارة التقييم كجزء من التفكير النقدي ما تزال في مراحلها الأولى لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رغم إدراك بعض الأساتذة لأهميتها ومحاولاتهم لتعزيزها من خلال أنشطة الفهم القرائي. وتعكس النتائج أن مهارة التقييم لدى التلاميذ لا تزال محدودة وغير مكتسبة بشكل كافٍ، وهي تُمارس أحيانًا فقط، وفي ظروف معينة. ويُلاحظ أن ضعف هذه المهارة يرجع إلى غياب التدريب الممنهج على التفكير النقدي القائم على الفحص والمقارنة وإصدار الأحكام المبنية على الأدلة.

-أظهرت نتائج الاستبيان أن مهارة الاستنتاج لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط لا تزال في مستوى متوسط إلى محدود، حيث بيّنت آراء الأساتذة أن المتعلمين يُظهرون أحيانًا قدرة على استنتاج أفكار أو نتائج غير مصرّح بها مباشرة في النصوص، لكن هذه القدرة لا تتجلى بشكل منتظم أو عميق. ويرى أغلب المشاركين أن مهارة الاستنتاج تتطلب من التلميذ مستوى متقدمًا من الفهم القرائي، وقدرة على الربط بين المعطيات، واستنتاج المعاني الضمنية، واستنباط ما وراء السطور، وهي مهارات عقلية عليا لا تتحقق إلا بالتدريب المستمر والممارسة الواعية. وتُعدّ هذه المهارة من أهم مؤشرات التفكير النقدي، لأنها تعكس انتقال التلميذ من الفهم السطحي إلى الفهم العميق القائم على التحليل والتفسير والتوقع.

-تُظهر نتائج الاستبيان أن مهارة الشرح لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط لا تزال في طور التشكّل، وتُمارس بدرجات متفاوتة، حيث أجمع معظم الأساتذة على أن التلاميذ قادرون

"أحيانًا" على توضيح أفكار النصوص أو تفسيرها بلغة مفهومة. وهذا يدل على أن الشرح ليس بعدُ مهارة متجذّرة، بل مرهونة بعوامل متعددة، منها وضوح النص، وخبرة التلميذ اللغوية، وتوجيه الأستاذ داخل القسم.

-ويمكن الاستنتاج أن مهارة التنظيم الذاتي للتفكير الناقد لم تترسخ بعدُ بشكل كافٍ لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، وأنها تتطلب دعمًا منهجيًا عبر الممارسات الصفية والتربوية، من خلال إدماج استراتيجيات التفكير التأملي، وتقديم أنشطة قرائية تدفع المتعلم إلى مراقبة ذاته، ومراجعة تفكيره، وتقبّل التغذية الراجعة، وفق ما تؤكده دراسات حديثة في مجال التربية النقدية.

الخاتمة

إن الفهم القرائي لا يقتصر على مجرد قراءة النصوص واستيعابها، بل يُعدّ أداة فعّالة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسطة. فعندما يُدرَّب المتعلم على تحليل المحتوى، واستخلاص المعاني، وطرح الأسئلة، وتقييم الحجج، فإنه يُطوّر قدرته على التفكير بعمق وموضوعية.

ومن ثم، فإن تعزيز الفهم القرائي داخل البيئة التعليمية يُسهم بشكل مباشر في تكوين جيل واعٍ، قادر على التعامل مع المعارف بنظرة نقدية، واتخاذ مواقف عقلانية مبنية على الفهم والتحليل، لا على الحفظ والتلقين. لذا، فإن الاستثمار في تنمية هذه المهارة يجب أن يكون أولوية في المناهج وطرق التدريس.

وعليه فإن أهم النتائج التي تحصلنا عليها كما يلي:

-أظهرت نتائج الاستبيان أن معظم الأساتذة يدركون الدور الكبير للفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أكد 85 % منهم أن الفهم القرائي لا يقتصر على الاستيعاب، بل يتعداه إلى التحليل والنقد والتقييم.

-يرى بعض الأساتذة أن تنمية التفكير الناقد تبدأ من مهارات الفهم العميق للنصوص، من خلال أسئلة مفتوحة وتدريبات على الاستنتاج والربط والتبرير.

-تعتمد أغلبية الأساتذة (حوالي 70 %) على استراتيجيات الفهم القرائي مثل: طرح الأسئلة الموجهة، الربط بين النص والواقع، وتحليل الشخصيات والأفكار، وهذا لتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة.

-ومع ذلك، أشار 30 % من الأساتذة إلى غياب التكوين البيداغوجي الكافي في هذا المجال، ما يحدّ من فعاليتهم في تنمية هذه المهارات بشكل منهجي.

-من حيث مدى توظيف مهارات التفكير الناقد في أنشطة الفهم القرائي، أشارت نتائج الأسئلة المفتوحة إلى أن قسماً من الأساتذة يكتفي بأسئلة مباشرة حول النصوص، دون التوسع في أسئلة تحليلية أو نقدية.

-من حيث علاقة الفهم القرائي بتحصيل التلميذ في الامتحانات الرسمية، يرى عدد معتبر من الأساتذة أن ضعف نتائج التلاميذ في امتحانات نهاية السنة يعود أساسًا إلى ضعف في الفهم القرائي، والذي ينعكس سلبًا على قدرتهم في تحليل المواضيع وكتابة الإنشاءات النقدية

- ✓ مساهمة الفهم القرائي في تعزيز مهارة التفسير للتفكير الناقد:

-هناك تأثير إيجابي للفهم القرائي على مهارة التفسير للتفكير الناقد: أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يقرون بأن الفهم القرائي يُساهم بفعالية في تفسير المعاني، واستخلاص الأفكار، وربط المعلومات، وهو ما يدل على أن هذه المهارة مدعومة جزئيًا في الممارسة الصفية.

-التفاوت واضح في مستوى التمكن من مهارة التفسير للتفكير الناقد: تشير النسب إلى تفاوت في مدى تحقيق الفهم القرائي العميق للنصوص، حيث جاءت أغلب التقييمات لمهارة التفسير على أنها "متوسطة"، وهو ما يعكس قصورًا في تعميق التفكير الناقد عند التلاميذ رغم توفر بعض الممارسات الإيجابية.

✓ مساهمة الفهم القرائي في تعزيز مهارة التحليل للتفكير الناقد:

-تأثير إيجابي جزئي للفهم القرائي على مهارة التحليل للتفكير الناقد: أظهرت نتائج الاستبيان أن الفهم القرائي يُساهم بدرجة متفاوتة في تنمية مهارة التحليل لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. فقد أقر عدد معتبر من الأساتذة بأن القراءة الفاهمة تساعد التلاميذ على تمييز الأدلة والحجج وفهم العلاقات المنطقية بين الأفكار، وهو ما يعكس وجود أساس مبدئي لمهارات التحليل في الممارسة الصفية، وإن كان محدودًا.

-تفاوت واضح في مستوى التمكن من التحليل للتفكير الناقد: تُشير تقييمات الأساتذة إلى أن مهارة التحليل تُصنّف غالبًا ضمن المستوى "المتوسط"، ما يدل على أن التلاميذ يُظهرون قدرة جزئية على تفكيك الأفكار وتحديد أجزائها، لكنهم يفتقرون إلى التحليل العميق والاستنتاج الدقيق، خاصة عندما يتعلق الأمر بالأفكار الضمنية أو المعقّدة. هذا التفاوت قد يرتبط بالفروق الفردية في القدرات، وكذلك بأساليب التدريس المعتمدة.

-ضعف في ممارسة استراتيجيات التحليل للتفكير الناقد: كشفت بعض الإجابات عن قصور واضح في تدريب التلاميذ على مهارات تحليلية متقدمة مثل: الكشف عن الافتراضات الضمنية، وتفكيك البنية الحجاجية، وتحليل السياقات الفكرية للنص. هذا القصور يُضعف تأثير الفهم القرائي في تعزيز التفكير الناقد، ويجعل النشاط القرائي غالبًا ذا طابع تلقيني أو وصفي.

✓ مساهمة الفهم القرائي في تعزيز مهارة التقييم للتفكير الناقد:

-بيّنت النتائج إلى وجود فئة صغيرة من التلاميذ تتمتع بمستوى حسن أو جيد نسبيًا في مهارة التقييم، ما يُشير إلى أن الفهم القرائي يمكن أن يُؤثر إيجابيًا، لكنه يحتاج إلى محفّزات إضافية كالنقاش، التوجيه، والتمارين النقدية لأن معظم الأساتذة اتفقوا على أن الفهم القرائي يساعد

"أحيانًا" في تحديد الأدلة، الحكم على صحة الاستنتاجات، تمييز الموثوقية، وتقييم منطقية الأفكار. وهذا يشير إلى أن الفهم القرائي يُعد شرطًا ضروريًا لكنه غير كافٍ لممارسة مهارة التقييم بشكل ناضج. وأن إجابات الأساتذة تُظهر تذبذبًا في قدرة التلاميذ على ربط الفهم بالتقييم، مما يُعزى إلى اعتماد المناهج الحالية على الأساليب التقليدية التي تركز على الفهم الحرفي فقط. هذا يُؤكد أن تأثير الفهم القرائي على التقييم لا يتحقق تلقائيًا، بل يحتاج إلى توجيه تربوي واعٍ.

✓ مساهمة الفهم القرائي في تعزيز مهارة الاستنتاج للتفكير الناقد:

-تأثير إيجابي للفهم القرائي على مهارة الاستنتاج للتفكير الناقد: أظهرت النتائج أن الفهم القرائي يُسهم بدرجة معتبرة في تنمية قدرة التلاميذ على استنتاج المعاني الضمنية، تكوين الرأي الشخصي، وربط النصوص بالمواقف الحياتية وقد أكد عدد مهم من الأساتذة أن التلاميذ قادرون – في بعض الحالات – على اقتراح حلول واستنتاجات من النص، ما يدل على أن مهارة الاستنتاج مدعومة جزئيًا في الممارسة الصفية.

-تفاوت في القدرة على الاستنتاج للتفكير الناقد: كشفت المعطيات أن التمكن من مهارة الاستنتاج لا يزال يتراوح بين "المتوسط" و"الحسن"، حيث وصف (65 %) من الأساتذة هذه المهارة بالمستوى "المتوسط". ويعكس هذا تفاوتًا في القدرة على قراءة ما بين السطور، مما يشير إلى أن الفهم القرائي لم يُفعّل بعد بالشكل الأمثل كأداة تفكير ناقد.

✓ مساهمة الفهم القرائي في تعزيز مهارة الشرح للتفكير الناقد:

-تشير نتائج الاستبيان إلى أن الفهم القرائي يلعب دورًا مهمًا في تمكين التلاميذ من شرح المعلومات بشكل منطقي ومفهوم. إذ بيّنت البيانات أن نسبة معتبرة من الأساتذة (53.85%) يرون أن المتعلمين يُوظّفون التحليل المنطقي في شرحهم أحيانًا، بينما يرى (30.77%) أنهم يفعلون ذلك دائمًا. ويُفهم من ذلك أن الفهم القرائي يُعتبر عاملًا مساعدًا في مهارة الشرح، لكن تأثيره ليس مستقرًا أو شاملًا، مما يُبرز الحاجة إلى مزيد من التدريب على الربط المنطقي وإعادة الصياغة.

-تقييم عام لمستوى الشرح لدى التلاميذ: صنّف أكثر من نصف الأساتذة (53.85%) مستوى الشرح لدى التلاميذ بأنه "حسن"، بينما وصفه (34.61%) بـ"متوسط"، في حين اعتبره (11.54%) فقط "ضعيفًا". وغياب تقييم "جيد" (0.00%)، ويبيّن أن التلاميذ لم يصلوا بعد

إلى مرحلة الشرح الذي يعكس تفكيرًا ناقدًا متقدّمًا، رغم امتلاكهم لبنية تأسيسية يمكن البناء عليها.

✓ مساهمة الفهم القرائي في تعزيز مهارة التنظيم الذاتي للتفكير الناقد:

-تُظهر نتائج الدراسة أن الفهم القرائي يلعب دورًا محفّزًا في تنمية مهارة التنظيم الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهي المهارة التي تعكس قدرة المتعلّم على مراقبة تفكيره، مراجعة مواقفه، والاعتراف بأخطائه. وقد بيّنت البيانات أن ممارسة هذه المهارة لا تزال غير مستقرة، إذ تشير النسبة الأكبر من الأساتذة (46.15%) إلى أن مراجعة التلاميذ لأفكارهم أثناء القراءة تحدث "**أحيانًا**"، ما يدلّ على غياب الاستمرارية وضعف الترسّخ الذهني لهذه السلوكات.

-ويظهر من التحليل أن مهارة التنظيم الذاتي لم تصل بعد إلى مرحلة النضج الفكري لدى معظم تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رغم وجود مؤشرات مشجعة. ويُمكن للفهم القرائي أن يكون أداة فاعلة في تنميتها إذا ما تم توظيفه ضمن استراتيجية تربوية تُحفّز الوعي الذاتي، التفكير الناقد، والاستعداد للتغيير الفكري.

-التقييم العام لمهارة التنظيم الذاتي لدى التلاميذ: صنّف أغلب الأساتذة (65.38%) مستوى مهارة التنظيم الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط على أنه "متوسط"، مما يعكس حضورًا أوليًا لهذه المهارة دون أن ترتقي إلى النضج. ورغم أن (19.23%) وصفوها بـ"حسنة"، فإن وجود نسبة تمثل (11.54%) اعتبرتها "ضعيفة"، ويوضح التفاوت في امتلاك هذه المهارة بين التلاميذ. أما التقييم بـ"جيدة" فظل هامشيًا (03.84%)، ما يشير إلى أن التمكّن العميق من التنظيم الذاتي لا يزال نادرًا في هذه المرحلة الدراسية.

وتوصلنا إلى أهم توصيات التالية:

-إدراج استراتيجيات التفسير ضمن المناهج، يجب تضمين مهارات التفسير (مثل: استنتاج المعاني، تحديد الرسائل الضمنية، التلخيص، الربط بين النصوص) كأهداف صريحة ضمن كفايات الفهم القرائي في المنهاج.

-تكوين الأساتذة في القراءة النقدية أي تنظيم دورات تدريبية للأساتذة في استراتيجيات التفسير والقراءة النقدية، مع التركيز على كيفية تصميم توجيه أسئلة تحليلية، وتصميم أنشطة قائمة على تفكيك النصوص، وتحفيز التفكير المنطقي لدى التلاميذ أثناء القراءة، وتوظيف النصوص في بناء قدرات التفكير الناقد.

-دمج مهارات التفكير الناقد في التقويم: تعديل أدوات التقييم لتشمل أنشطة تقيس مهارة التفسير، مثل تحليل النصوص، المقارنة بينها، واستخلاص مغزاها العام وأهدافها الضمنية.

-إدراج مهارات التحليل ضمن الكفايات التعليمية: ينبغي تضمين مهارات تحليلية صريحة (مثل: تمييز الحُجج، الكشف عن الافتراضات، تحليل العلاقات، مقارنة وجهات النظر) ضمن أهداف الفهم القرائي، وربطها بوحدات تعليمية تطبيقية.

-تقليص الفجوة بين الفهم السطحي والتحليل العميق: ينبغي إعادة بناء التمارين الصفية لتُحفّز التلميذ على تأمل بنية النص، وتفكيك الأفكار، وتحليل المواقف والآراء، بدلاً من الاكتفاء بالمعنى الظاهري أو التلخيص العام.

-اعتماد استراتيجيات قرائية ناقدة: مثل استراتيجية طرح الأسئلة النقدية، وتحليل الحجة، وتمييز الرأي من الحقيقة، والبحث عن الافتراضات والمغالطات، مما يساعد التلاميذ على الانتقال من الفهم السطحي إلى القراءة التحليلية الواعية.

-إدراج مهارات الاستنتاج ضمن الكفايات الأساسية: ينبغي إدراج مهارات مثل: استنتاج المعاني الضمنية، استخراج القيم، تكوين الرأي الشخصي، واقتراح الحلول ضمن أهداف الفهم القرائي المعلنة في المناهج، مع ربطها الصريح بمهارات التفكير الناقد.

-تحفيز التفكير ما وراء السطور من خلال تصميم تمارين توجّه التلميذ إلى اكتشاف ما لا يُقال صراحة، من خلال تحليل سياق النص، فهم نوايا الكاتب، التعرف على الرسائل الضمنية، والتنبؤ بالخاتمة، وهي تمارين ضرورية لترسيخ الاستنتاج كمهارة.

-ربط الشرح بالتفكير النقدي من خلال تحفيز التلاميذ على تقديم شروح تتضمن تحليلات، أمثلة، وتساؤلات، بما يُنمّي التفكير الناقد ويُخرِج الشرح من إطار التكرار إلى التحليل والتمثيل.

-وفي نهاية هذا البحث نسأل الله السميع العليم، أن نكون قد وُفِّقْنَا في اختيار هذا الموضوع ومعالجته-

قائـــــــمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا-المراجع باللغة العربية.

1-القرآن الكريم:

-سورة الغاشية الآية (17-20).

2-الكتب:

-إبراهيم القاعود، **الدراسات الاجتماعية (مناهجها، أساليبها، تطبيقاتها)**، دار الأمل، إربد، الأردن، 1991، (د ط).

-أبو جادو صالح، نوفل محمد، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ط4.

-أحمد جودت سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2003، (د ط)

-أحمد سامي، **مهارات القراءة والفهم القرائي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2012، (د ط).

-أحمد عودة، **التفكير الناقد وأساليب التدريس الحديثة**، دار المسيرة، عمان، 2012، (د ط).

-أحمد محمد عواد، **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات القراءة**، دار الفكر، عمان، 2015، (د ط).

-إيمان الخفاف، **التعلم التعاوني**، دار المناهج، عمان، الأردن، 2013، ط1.

-بنجامين بلوم وآخرون، **تصنيف الأهداف التعليمية: المجال المعرفي**، دار الترجمة التربوية، القاهرة، 1956، (د ط).

-جيرالد ج. دوفي، وجورج ب.شرمان، لورار.روهلر، **كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم**، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1987، (دط).

-حسن شحاتة، مروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ، 2012، ط1.

-حسن شحاته وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية واللبنانية، القاهرة، 2003، (د ط).

-حسين علي، **تنمية مهارات التفكير الناقد**، دار الرشاد، بيروت، 2005،(د ط).

-ذوقان عبيدات وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2012، (د ط).

-سعيد عبد العزيز، **تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية**، دار الثقافة، الأردن، 2009، ط2.

-سليمان عبد الواحد إبراهيم، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2012، ط1.

-طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2009، ط1.

-عبد الباري ماهر شعبان، **استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، (د ط).

-عبد الحميد فتحي، **القراءة وتنمية التفكير**، مكتبة الرشد، الرياض، 2008، (د ط).

-عبد الرحمن سعيد، **تعليم القراءة الناقدة**، دار الفكر، دمشق، 2015، (د ط).

-عبد العزيز الشقير، **مهارات التفكير الناقد في ضوء الفهم القرائي**، مكتبة الرشد، الرياض، 2013، (د ط).

-عبد العظيم صبري عبد العظيم، **استراتيجيات وطرق التّدريس العامة والالكترونيّة**، المجموعة العربّية للتدريب والّنشر، ط1، القاهرة، 2015.

-عبد الفتاح صالح، **التفكير الناقد والقراءة المتقدمة**، دار الفكر العربي، بيروت، 2015، (د ط).

-عبد القادر الحنفي، **القراءة النقدية في المناهج الحديثة**، دار المعرفة، الجزائر، 2014، (د ط).

-عبد الله الجابري، **مهارات الفهم القرائي وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي**، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2017، (د ط).

-عبدالله العريفي، **مهارات الفهم القرائي وتنميتها في المراحل التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2014، (د ط).

قائمة المصادر والمراجع

-عدنان يوسف العتوم وآخرون، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ط2.

-علي الزيد، **التفكير الناقد: مفاهيمه-مهاراته-تطبيقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009، (د ط) .

-فاطمة نصر، **الاستراتيجيات التعليمية الحديثة**، دار العلم، دمشق، 2010، (د ط).

-فتحي عبد الرحمان جروان، **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، (ط3).

-فتحي علي يونس، **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2000، (د ط).

-فرح أيمن أسعد، **استراتيجية التعلم النشط**، دار ابن النفيس، عمان، الأردن، 2017 ، ط1.

-كمال عبد اللطيف، **مهارات التفكير الناقد والتحليلي في التعليم المدرسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2020.

-لافي سعيد عبد الله، **القراءة وتنمية التفكير**، عالم الكتب، مصر، 2006، (د ط).

-مجدي إبراهيم عزيز، **مهارات التدريس الفعال**، دار الانجلو المصرية، القاهرة، 1997، (د ط).

-محسن علي عطية، **مهارات القراءة والتفكير الناقد**، دار المسيرة، عمّان، 2009، (د ط).

-محمد أبو نمرة، نايف سعادة، **التربية الرياضية وطرائق التدريس**، جامعة القدس المفتوحة، 2000، ط1.

-محمد حمدي، **مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها في التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 2010، (د ط).

-محمد رجب فضل الله، **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها و تقويمها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003، ط1.

-محمد عبد الله خضيرات، **رؤية معاصرة في استراتيجيات التّفكير الميتامعرفية "نماذج وتطبيقات في التدريس"**، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2019، (د ط).

-محمود عبد الستار محفوظي وآخرون، **استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن (طريقة الحواس المتعددة)**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، 2010، ط1.

-محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه**، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، الجزء الأول، 2006.

-مروان أبو النصر، **تطوير مهارات التفكير في المناهج التربوية**، دار الكتاب التربوي، بيروت، 2019، (د ط).

-مصطفى قسيم الهيلات، **كيف تكون مفكراً ناقداً لامعاً؟**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، 2013، (د ط).

-منال أحمد البرودي، **العصف الذهني وفن صناعة الأفكار**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015، ط1.

-ناسيتش جيرالد، **تطبيق التفكير الشامل**، دليل للتفكير الناقد عبر المنهج الدراسي، ترجمة راتب جميل صويص، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2006، (د ط).

-نبيل عبد الفتاح حافظ، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، 2000، ط1.

-نجلاء عبد الرحيم، **استراتيجيات تدريس مهارات الفهم القرائي في ضوء التفكير الناقد**، دار المسيرة، عمّان، 2022.

-نضال مزاحم رشيد العزاوي، **بوصلة تدريس في اللغة العربية**، دار غيداء، عمان، الأردن، 2017، ط1.

-ياسر الحلواني، **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2003، (د ط).

2-الأطروحات والرسائل الجامعية:

-إبراهيم محمد اللزام، **أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، 2008.

-أحمد حسين علي الدليمي، **مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن، 2015.

حاتم الغلبان، **أثر توظيف استراتيجي للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2014.

-حسن أحمد حسين، **دور المسرح في إكتساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، مصر، 2001.

-حسن أحمد سلمان عبد الهادي، **أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، تخصص لغة عربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين (قطاع غزة)، 2016.

-خالد بن ناهس العتيبي، **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض -دراسة تجريبية-**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007.

-علاونة عمر عبد الله، مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين،2001.

-محمد بوغربي، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة (الكلاسيكي و ل م د) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر3**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النشاط البدني الرياضي التربوي، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2015/2014.

-محمد خليفة ناصر الشريدة، **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة علاقته بعدد من المتغيرات**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2003.

-مها الكلثم، **أُثر تدريس مادة التاريخ وفق برنامج الكورت في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الادبي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه الملك سعود، الرياض، 2006.

-ناديا ابوعمار، **فعالية برنامج تدريبي قائم إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق، سوريا، 2016.

3-المجلات والدوريات:

-أحمد السيد البهي، **نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، المجلد 13، العدد 33، 2003.

-أحمد المهدي، **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تعليم القراءة**، مجلة التربية، المجلد 15، العدد 3، 2020.

-أحمد صالح نهابة، **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد 14، ديسمبر 2013.

-إسماعيل إبراهيم حريري، **النقد مفهومه، مشروعيّته، شروطه، موارده**، مجلة اللقاء، هيئة علماء بيروت، بيروت، 2009، العدد 17، تاريخ الزيارة: 2025/03/03 على الساعة: 15.00، وهو متواجدة على الرابط التالي: https://www.allikaa.net/subject.php?id=253

-إسماعيل تمام تمام، **التجديد في تدريس العلوم الحديثة والتربية العلمية باستخدام أسلوب التجربة العلمية لتنمية التفكير**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة ألمنيا، مصر، المجلد 15، العدد 3، 2002.

-الزهراء عاشور، **استراتيجيات الفهم القرائي(التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة)**، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 5، العدد 2، الجزائر، ديسمبر 2018.

-أمينة زروقي، **تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط: دراسة ميدانية**، مجلة أبحاث تربوية ونفسية، 2020، العدد 9.

قائمة المصادر والمراجع

-أنس بن حسين، **استراتيجية خريطة القصة وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية**، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد7.

-بن فرحات إدريس، العيد جلولي، **مفهوم النقد وخصائصه عند عبد السلام المسدي**، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 26، 2016.

-رقية محمود أحمد، **فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المتبادلة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحة الابتدائية**، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، 2012.

-الزهراء عاشور، **استراتيجيات الفهم القرائي(التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة)**، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 5، العدد 2، الجزائر، ديسمبر 2018.

-سامي بوزيان، **إشكاليات إعادة الصياغة لدى المتعلّمين في الطور المتوسط**، مجلة اللغة والتواصل، العدد 5، 2020.

-سامية حمدي، **أثر استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مهارات الشرح لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة تعليمية محكمة، المجلد 4، العدد 1، 2020.

-سهام الكحيلي، **مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط في الجزائر**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، العدد 15، 2020.

-شريف بوشحدان، **التلخيص تقنياته وأثره في التعليم التعبير الكتابي**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الرابع، 2001.

-ظافر بن سالم بن سعد الشهري، **مستوى تضمين كتاب الكيمياء 1 للتعليم الثانوي"نظام المسارات" لمهارات التفكير الناقد**، مجلة التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، المجلد 41، العدد 195، يوليو 2022.

-عائشة عبد الرحمن، **البيداغوجيا النقدية وتدريسية التفكير الناقد**، مجلة العلوم التربوية، العدد 33، 2017.

-عبد الرحمن الزاهي، **تحليل واقع توزيع المعلمين حسب الخبرة والتخصص في الطور المتوسط وأثره على المردود الدراسي**، مجلة دراسات تربوية، جامعة باتنة، الجزائر، العدد 12، 2017.

-عبد الرحمن المنجد، **مهارات الفهم القرائي في التعليم المتوسط**، مجلة التربية الحديثة، العدد 14، 2017.

-عبد الرحمن عياشي، **أثر الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد**، مجلة الممارسات التربوية، العدد 8، 2019.

-عبد القادر سامي، **مهارات التفكير الناقد ودورها في تطوير المنظومة التعليمية**، مجلة الفكر التربوي المعاصر، المجلد 7، العدد 2، 2019.

-عطالله عبد الحميد، الشايب محمد الساسي، **مدى تضمين مذكرات أستاذ العربية للسنة الرابعة متوسط لمهارات القراءة المناسبة للتلميذ الجزائري"دراسة تحليلية للمذكرات الموحدة للمقاطعة الرابعة بالوادي"**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 8، العدد 24، 2022.

-علي إبراهيم عبد الرحمان، **أثر استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا على التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية وطرق التدريس بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها**، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر، العدد 25، 1994.

-عيد أيمن، عيد بكري محمد، **معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية**، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد 72، العدد15، 2007.

-فاطمة الزهراء منصوري، **صعوبات تنمية مهارة الشرح في الوسط المدرسي: مقاربة تربوية**، مجلة الإبداع التربوي، العدد 7، 2021.

قائمة المصادر والمراجع

-محمد خماد ، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط دراسة ميدانية بموسطة الوئام المدني بولاية الوادي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد 3، 2021.

-منى الهاشمي، **أثر استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية المفردات الدلالية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، محلة التربية المعاصرة، جامعة عين شمس، مصر، العدد 113، 2020.

-نادية عيساوي، **الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد: مقاربة تحليلية في الوسط المدرسي**، مجلة التربية والتكوين، العدد 12، 2021.

-نوال زغودة، **أثر تنمية مهارات الفهم القرائي في تعزيز التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة التربية الحديثة، العدد 19، 2022.

-يمينة سويدي، **أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 10، العدد 2، 2022.

4-الملتقيات والمؤتمرات والندوات العلمية:

-خليل محمد أبو الفتوح، **أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العلمية والتفكير لدى الصف الأول الإعدادي**، المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع، تاريخ الانعقاد 28-31 يوليو 2002، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مصر، 2000.

ثانيا-المراجع باللغة الأجنبية.

-Abdulmohsen S. Aloqaili, **The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study**, Journal of King Saud University – Languages and Translation, King Saud University, January 2012, Volume 24, Issue 1.

فهـــــرس المحتويات

فهرس المحتويات

بيان المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
المقدمة	أ – د
الفصل الأول: الأبيات للفهم القرائي والتفكير الناقد	06-44
أولا: الفهم القرائي	07
1-تعريف الفهم القرائي.	07
2-أهمية الفهم القرائي.	12
3-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.	13
4-مستويات الفهم القرائي ومهاراته.	15
5-استراتيجيات الفهم القرائي.	17
6-تطبيق مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة في حصة الفهم القرائي (نّصّ ذكرى وندم).	21
ثانيا: التفكير الناقد.	24
1-تعريف التفكير الناقد.	24
2-أهمية التفكير الناقد.	29
3-مهارات التفكير الناقد.	31
4-خصائص التفكير الناقد.	35
5-معايير التفكير الناقد.	36
6-معوقات تعليم مهارات التفكير	38
ثالثا-علاقة التفكير الناقد بالفهم القرائي	41
خلاصة الفصل الأول	44
الفصل الثاني: دراسة ميدانية (تحليل الاستبيان)	46-96
أولا-الأدوات الإجرائية.	47
1-هدف الدراسة	47

2-أداة الدراسة (الاستبيان)	47
3-منهج الدراسة	53
ثانيا-عرض النتائج وتحليلها.	54
1-نتائج المحور الأول: المعلومات الشخصية.	54
2-تحليل المحور الثاني: فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط.	57
خلاصة الفصل الثاني	96
الخاتمة	101-98
قائمة المراجع	
فهرس المحتويات	
الملخص	

الملخص

تحاول هذه الدراسة أن تدرس مدى فاعلية الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة متوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وقد تمّ دعم هذا المنهج بأسلوب دراسة استطلاعية عبر أداة الاستبيان مُوجّهه إلى أساتذة اللغة العربية لرصد تصوّراتهم وتقييماتهم لمدى ارتباط الفهم القرائي بتنمية التفكير الناقد. وتم اختيار عيّنة مكوّنة من (26) أستاذ من أساتذة اللغة العربية الذين يدرّسون السنة الرابعة متوسطة. حيث أجريت الدراسة خلال الفصل الأخير من السنة الدراسية (2024–2025)، على (10) متوسطات واقعة في مقاطعة الوادي تابعة لمديرية التربية لولاية الوادي. وخلصت النتائج إلى أن: معظم الأساتذة يدركون الدور الكبير للفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وهناك مساهمة إيجابية للفهم القرائي على مهارات التفكير الناقد منها: مهارة التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج. وأن الفهم القرائي يلعب دورًا مهمًا في تمكين التلاميذ من شرح المعلومات بشكل منطقي ومفهوم، وأنه أيضا يلعب دورًا محفّزًا في تنمية مهارة التنظيم الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الكلمات المفتاحية:

الفهم القرائي، التفكير الناقد، مهارة التفسير، مهارة التحليل، مهارة التقييم، مهارة الاستنتاج، مهارة الشرح، مهارة التنظيم الذاتي، تلاميذ السنة الرابعة متوسطة.

Abstract

This study aims to examine the effectiveness of reading comprehension in developing critical thinking skills among fourth-year middle school learners. To achieve this objective, the descriptive-analytical method was employed, upported by an exploratory study using a questionnaire directed at Arabic language teachers. The goal was to capture their perceptions and evaluations of the extent to which reading comprehension contributes to the development of critical thinking. A sample of 26 Arabic language teachers who teach fourth-year middle school classes was selected. The study was conducted during the final term of the 2024-2025 academic year, across 10 middle schools located in the El-Oued district, under the supervision of the Directorate of Education for El Oued Province. The findings revealed that most teachers recognize the significant role of reading comprehension in fostering critical thinking skills. Reading comprehension has a positive impact on several critical thinking skills, including interpretation, analysis, evaluation, and inference. Additionally, it plays an important role in enabling students to explain information logically and clearly, and it serves as a motivating factor in developing self-regulation skills among fourth-year middle school learners.

Keywords:

Reading comprehension, critical thinking, interpretation skill, analysis skill, evaluation skill, inference skill, explanation skill, self-regulation skill, fourth-year middle school students.