



جامعة الجزائر 2 - ابو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

- دراسة ميدانية بمتوسطة العوفي محمد ، بلدية مفتاح، ولاية البليدة -

The impact of using critical reading in developing metacognitive thinking and achievement in the Arabic language subject for fourth year middle school pupil

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علوم التربية

إشراف الأستاذ :

إعداد الطالبة :

أ.د. طعيلي محمد الطاهر

سويدي يمينة

لجنة المناقشة

الأستاذة : زعرور لبنى جامعة الجزائر (2) رئيسا

الأستاذ : طعيلي محمد الطاهر جامعة الجزائر (2) مشرفا و مقرا

الأستاذة : زيادة أمينة جامعة الجزائر (2) عضوا مناقشا

الأستاذة : سماش راضية جامعة الجزائر (2) عضوا مناقشا

الأستاذ : صخري محمد جامعة الأغواط عضوا مناقشا

الأستاذ : بركات حمزة مركز البحث التقني لتطوير اللغة العربية. عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022



University 2 Algiers - Abou el Kacem Saadallah -

Faculty of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Branch: Educational Sciences

The impact of using critical reading in developing metacognitive thinking and achievement in the Arabic language subject for fourth year middle school pupil

Thesis submitted in candidacy for the degree of Doctorate LMD in Educational Sciences

Submitted by

Souidi Yamina

Supervised by

Tabli Mehamed Tahar

Board of Examiners

Zarour Loubna	Algiers 2 University	Chair
Tabli Mehamed Tahar	Algiers 2 University	Supervisor
Ziada Amina	Algiers 2 University	Examiner
Semache Radhia	Algiers 2 University	Examiner
Sakhri Mohamed	Laghout University	Examiner
Barkat Hamza	Technical Research Center for the development of the Arabic language	Examiner

Academic Year : 2022/2023

شكر وتقدير

الحمد لله بتوفيقه تتم الصالحات من علي بلوغ نهاية هذا العمل ، أسأله تعالى الإخلاص والعون والسداد ، واصلي واسلم على أشرف خلق الله وأطهرهم محمدا صلى الله عليه وسلم. فبكل معاني الاعتراف بالفضل الجميل ، وبأجمل عبارات الشكر والتقدير أتقدم إلى كل من أسهم في إنجاح هذا العمل بالرأي والمشورة ، وإلى كل من تعلمت على يديه حرفا ، أو استهلت منه فكرا أو أسدى إلي نصحا .

وأقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور :

محمد الطاهر طعيلي

والذي لم يدخر جهدا في إرشادي ، غمرني بنصحه وتوجيهه طيلة خطوات بحثي إذا لمست فيه الحرص والجد والإتقان ، حفظه الله جزاه عني خير الجزاء.

إهداء

الحمد لله أولا وأخيرا اهدي تخرجي هذا إلى والدي العزيزين اللذين بذلا الغالي والرخيص
في سبيل ما وصلت إليه الآن ،والى إخوتي أصحاب الفضل الكبير " فاطمة " ، " محمد
اليامين"، "منيرة" ، "عمر" ، "ريم" ، وجوهرة قبلي "ريهام" و حبيبتي "إيمان"

و إلى كل فرد من عائلتي

والى كل أصدقائي وزملائي ، و إلى كل أستاذتي الكرام

والى صديقتي و أختي العزيزة " أسماء بورويينة "

والى كل من دعمني وساندني .

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولقد تكونت عينة الدراسة من (89) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الشبه التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة، و تم استخدام كل من نموذج القراءة الناقدة ومقياس التفكير ما وراء المعرفي بعد ما تم التحقق من صدقه وثباته، واختبارات التحصيل في مادة اللغة العربية كأدوات للدراسة ، كما اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية، ولقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الكلمات المفتاحية : القراءة الناقدة - التفكير ما وراء المعرفي - التحصيل الدراسي

Abstract:

The objective of this study is to identify the effect of using critical reading on developing metacognitive thinking and academic achievement in Arabic language for fourth year intermediate pupil.

The study sample consisted of (89) male and female pupil from the pupil of the fourth year of middle education, used this study also the experimental method and the one-group design. The critical reading model and the metacognitive thinking scale were used after verifying its validity and stability, and achievement tests in the Arabic language as tools for the study. As well as on a set of statistical methods and techniques for data analysis, by relying on the **spss** program. The study resulted in the following results:

- 1- There are statistically significant differences in the level of metacognitive thinking before and after the use of critical reading among fourth year middle school pupil.
- 2- There are no statistically significant differences in the level of academic achievement in the subject of the Arabic language before and after the use of critical reading among the pupil of the fourth year average.
- 3- There are no statistically significant differences in the level of metacognitive thinking due to the gender variable after using critical reading among fourth year middle school pupil.
- 4- There are no statistically significant differences in academic achievement in the Arabic language subject due to the gender variable after using critical reading among the fourth year average pupil.

Keywords: Critical Reading - metacognitive thinking - Academic achievement - the gender.

الفهرس :

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	إهداء
ت	ملخص الدراسة باللغة العربية
ث	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
ج	الفهرس
ح	قائمة الأشكال
ز	قائمة الجداول
س	قائمة الملاحق
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
6	1 إشكالية الدراسة
10	2 فرضيات الدراسة
10	3 أهداف الدراسة
11	4 أهمية الدراسة
12	5 التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
14	6 حدود الدراسة
15	7 الدراسات السابقة
الفصل الثاني : القراءة الناقدة	
61	تمهيد

61	1- مفهوم القراءة
64	2- مراحل تطور تعليم القراءة
66	3- خصائص المفهوم الحديث للقراءة
67	4- أماكن القراءة العامة
68	5- أنواع القراءة
72	6- نماذج تعلم القراءة
75	7- مجالات القراءة العامة
76	8- مهارات القراءة في التعليم المتوسط
84	9- مستويات القراءة
86	10- أهداف القراءة وأغراضها
88	11- تعليم القراءة بين القديم والحديث
89	12- الأسلوب الحديث لتعليم القراءة
90	13- مفهوم القراءة الناقدة
97	14- مهارات القراءة الناقدة
100	15- أهمية القراءة الناقدة
102	16- صفات وخصائص القارئ الناقد
103	17- نماذج تعليم القراءة الناقدة
105	18- استراتيجيات تعليم القراءة الناقدة
108	خلاصة
الفصل الثالث: التفكير ما وراء المعرفي	
109	تمهيد

118	1- النشأة التاريخية للتفكير و ماهيته مفهومه.
120	2- طبيعة ومحددات التفكير و عناصره (أدواته).
126	3- مستويات التفكير و خصائصه و أنواعه، وظائفه، وأغراضه
136	4- أهمية تعليم التفكير وبواعثه ومعوقاته افتراضاته ومسلماته .
147	5- تصنيف مهارات التفكير ، التدريس من أجل تنميتها.
149	6- نشأة و تطور التفكير ما وراء المعرفي
153	7- طبيعة التفكير ما وراء المعرفي وتعريفه
159	8- مكونات التفكير ما وراء المعرفي
159	9-مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتصنيفاتها
164	10- مميزات التفكير ما وراء المعرفي و تعلمه.
156	11- بيئة واستراتيجيات تطوير التفكير ما وراء المعرفي
168	12- العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي ، وأهمية الوعي به في عملية التعلم
171	13- مراحل تنمية قدرات التفكير ما وراء المعرفي
171	14- دور المعلم في استخدام مهارات الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي
173	15- التدريبات على مهارات التفكير ما وراء المعرفي
174	16- استراتيجيات تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية
176	17- مهارات التفكير المعرفية و مهارات التفكير فوق المعرفية
179	18- الفرق بين استراتيجيات التفكير المعرفية و ما وراء المعرفية
180	19- الأهمية التربوية للاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية.
181	20-قياس التفكير ما وراء المعرفي.
182	خلاصة
الفصل الرابع : التحصيل الدراسي	
183	تمهيد
184	1- مفهوم التحصيل الدراسي
189	2- مستويات التحصيل الدراسي
190	3- أقسام التحصيل الدراسي

191	4- أنواع التحصيل الدراسي
197	5- أهداف التحصيل الدراسي
199	6- أهمية التحصيل الدراسي
202	7- خصائص التحصيل الدراسي
205	8-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
214	9- شروط التحصيل الدراسي الجيد
218	10- مظاهر التحصيل الدراسي
220	11- مشاكل التحصيل الدراسي
222	12- الفرق بين التفوق الدراسي والضعف الدراسي
222	13- معالجة ضعف التحصيل الدراسي
225	14- طرق قياس التحصيل الدراسي
230	15- دور المنهج الدراسي في التحصيل الدراسي
231	16- دور المدرسة في التحصيل الدراسي
232	خلاصة
الجانب الميداني	
الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة	
233	تمهيد
234	1- الدراسة الاستطلاعية
236	2- أدوات الدراسة
252	3- منهج الدراسة
252	4- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية
254	5- التصميم التجريبي و إجراءات الدراسة
257	6- الأساليب الإحصائية
الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
258	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
263	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

270	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
273	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابع
275	الاستنتاج العام
277	مقترحات الدراسة
279	قائمة المراجع
قائمة الملاحق	

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	المحتويات	الصفحة
1	نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي	157
2	نموذج دويل للتفكير ما وراء المعرفي	158
3	نموذج أكسفورد للتفكير ما وراء المعرفي	158
4	نموذج بور وآخرون للتفكير ما وراء المعرفي	159
5	التصميم التجريبي للدراسة	255

قائمة الجداول :

الصفحة	المحتويات	رقم الجدول
163	مختلف تصنيفات العلماء والباحثين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي.	1
235	توزع أفراد العينة حسب الجنس	2
244	توزع بنود المقياس حسب الأبعاد	3
247	ككل توزع معامل بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع التفكير ما وراء المعرفي	4
248	قيم دلالات ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	5
249	صدق الاتساق الداخلي للمقياس بناء على العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	6
250	الصدق التمييزي لأداة الدراسة	7
251	معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية	8
253	توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس	9
254	توزع عينة الدراسة حسب الجنس	10
256	طبيعة المتغيرات وأدوات الدراسة.	11
258	اختبار $t.test$ للفروق في التفكير ما وراء المعرفي في القياس القبلي و البعدي للعينة	12
263	اختبار والقياس $t.test$ للفروق في التحصيل الدراسي بين القياس القبلي البعدي للعينة	13
270	اختبار $t.test$ للفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس.	14
273	اختبار $t.test$ للفروق في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس	15

قائمة الملاحق :

المحتويات	رقم الملحق
مقياس التفكير ما وراء المعرفي	1
نموذج القراءة الناقدة	2
صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	3
صدق الاتساق التمييزي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي	4
معامل الثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة الفاكورونباخ	5
معامل الثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية	6
اختبار t للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للتفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة	7
اختبار t للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في التحصيل اللغة العربية	8
اختبار t للفروق في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي	9
اختبار t للفروق في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي	10

مقدمة :

يشهده العالم ثورة معرفية و إنتاج فكري ومعرفي هائل ،كما أصبحت المعرفة فيه شيئاً مهماً وضرورياً و قوة تمكننا من الولوج الآمن إلى القرن الواحد والعشرين خاصة مع ما يميز هذا الأخير من تطورات وتناقضات وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، فالقراءة هي السبيل والوسيلة التي تمكننا امتلاك المعرفة و التحصن بها في مواجهة كل هذه التحديات، فهي سلوك تربوي أساسي ، و ركن قوي و ضروري للبيئة المدرسية فالمواد والمقررات الدراسية والتدريبات الملحقة بها مثل اللغة، ، والعلوم والتاريخ والجغرافيا والرياضيات وغيرها تعتمد على تكييف القراءة الذكية والناقدة .فاكتساب الأفراد لمهارات القراءة ، يسمح لهم بالوصول إلى المتعة الجمالية ، والى المعرفة الكامنة لمضمونات اللغة المكتوبة.

ومن الملاحظ أن مفهوم القراءة كان مقتصرًا على مجرد التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها نطقًا صحيحًا دون مراعاة ما ترمي إليه من أهداف، لكن تغير مفهوم القراءة حيث أصبحت عملية عقلية و تعدت إلى فهم تلك الرموز ونقدها وتذوقها ، بل الإبداع في قراءتها ، وبهذا أصبح النقد عنصراً مهماً و رئيسياً في عملية القراءة خاصة والتعلم عامة.

إن التطور العلمي السريع الذي يميز عصرنا يحتم على الأفراد امتلاك أنماط التفكير السليم، بحيث يصبح الفرد قادراً على بناء المعرفة ،ومعالجتها ،و تحويلها و اكتشاف علاقات وظواهر مما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة .

حيث يزيد تعلم التفكير ما وراء المعرفي واكتساب مهاراته ، من قدرة الطالب على التخطيط لعملية التعلم، ومراقبته لذاته أثناء القراءة وضبط عملياته العقلية ،كما ينمي قدرة الطالب على تفحص المقروء وتحليله و نقده والسيطرة عليها، وكما ينمي قدرة الطالب على بناء الاستراتيجيات المناسبة للتعلم ،و يزيد أيضا من قدرته على التنبؤ بها ينجم عن استخدام إستراتيجية دون غيرها، كما حيث يساهم في انتقال الطالب من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي .

كما يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت ومازالت تشغل تفكير المتخصصين في علم النفس، باعتباره أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي للطلاب، كما أنه بوابة العبور إلى مستقبل أفضل ولذلك يلقي اهتماما واسعا من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ويدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين ومن ثم يمثل التحصيل الدراسي الهدف الأساسي لتقييم التعليم من وجهة نظر أولياء الأمور والتلاميذ والمسؤولين عن وضع السياسة التربوية وتنفيذها،وعلى هذا الأساس تأتي هذه الدراسة لتبحث في أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وذلك من طريق استخدام نموذج التعليم والتعلم بالقراءة الناقدة ومعرفة تأثير هذه الأخيرة على كل من التفكير ما وراء المعرفي ،وكذا التحصيل في مادة اللغة العربية لدى عينة الدراسة ،و اعتبارا لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في

عرض وتقديم الأفكار والمعطيات ،فقد قسمنا الدراسة الحالية إلى جانبين : الجانب نظري ،و الجانب التطبيقي . بحيث يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول وهي كتالي الفصل الأول: وهو الفصل الذي تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة حيث طرحنا إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ،كما قمنا بذكر أهمية الدراسة ،و أهدافها المختلفة ،وكذا تقديم جملة من التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وأهم المصطلحات المتعلقة بها ، كما تم التعريف بحدود الدراسة، بالإضافة إلي وضع مجموعة من الدراسات السابقة والتعليق عليها.

بينما كان الفصل الثاني : الفصل الخاص بالقراءة الناقدة ،بحيث تم التطرق في الجزء الأول منه إلى القراءة من خلال ذكر مراحل تطور تعليم القراءة، و مفهومها ، و خصائص المفهوم الحديث للقراءة ، كما تم ذكر أماكن القراءة العامة أنواعها و مستوياتها نماذج تعلمها، مجالاتها ،مهاراتها في كل من المدرستين الإعدادية والثانوية ، وكذا أهدافها و أغراضها المتنوعة والمختلفة. كما تم عمل مقارنة بين تعليم القراءة قديما و تعليمها حديثا، كما تمت الإشارة إلى الأسلوب الحديث لتعليم القراءة. أما في الجزء الثاني منه فقد تم التطرق إلى مفهوم القراءة الناقدة ،ومهاراتها،و أهميته و نماذج و استراتيجيات تعليمها ،كما تم ذكر صفات وخصائص القارئ الناقد في حين الفصل الثالث : هو الفصل الخاص بالتفكير ما وراء المعرفي بحيث تم التطرق في الجزء الأول منه إلى النشأة التاريخية للتفكير، وماهيته، و مفهومه ، و طبيعته ومحدداته ،و عناصره ،وكذا مستوياته ،و خصائصه ،و أنواعه و وظائفه وأغراضه ،و أهمية تعليمه، كما تم ذكر أهم بواعثه و

معوقاته، وكذا أهم الافتراضات والمسلمات المتعلقة به ، بالإضافة تم التطرق إلى نقطة مهمة

وهي استثمار التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير، أما في الجزء في الثاني من هذا

الفصل تم التطرق إلى التفكير ما وراء المعرفي :إلى نشأة و تطور التفكير ما وراء

المعرفي وطبيعته ،و مكوناته ، مميزاته بيئة واستراتيجيات تطويره ،وكذا مهاراته وتصنيفاتها و

أهم التدريبات على مهاراته ، و العوامل المؤثرة فيه، وكذا مراحل تنمية قدراته ، كما تم

التطرق إلى نقطة مهمة وهي هل يمكن تعلم التفكير ما وراء المعرفي ؟ ، بالإضافة إلى

أهمية الوعي في عملية التعلم و دور المعلم في استخدام مهارات الوعي بالتفكير ما وراء

المعرفي ،و استراتيجيات تعليم مهاراته كما تم الطرق لكل من مهارات التفكير المعرفية و

مهارات التفكير فوق المعرفية و استراتيجياتها بالإضافة الأهمية التربوية للاستراتيجيات ،كما

تم وضع فرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي، وكذا

كيفية قياس التفكير ما وراء المعرفي. بينما **الفصل الرابع** :هو الفصل الخاص بمتغير

التحصيل الدراسي الذي تم فيه التطرق إلى كل من مفهوم التحصيل الدراسي، ومستوياته،و

أقسامه ،وأنواعه ،وأهدافه،و أهميته،و خصائصه،و مشاكله ،و مظاهره، العوامل المؤثرة

فيه ،و طرق قياسه،وكذا شروط التحصيل الدراسي الجيد ،الفرق بين التفوق الدراسي

و الضعف الدراسي، وكيفية معالجته، و دور كل من المنهج الدراسي و المدرسة في

التحصيل الدراسي. أما **الجانب التطبيقي** ، فقد اشتمل على فصلين هما : **الفصل**

الخامس وهو الفصل الخاص بالإجراءات الميدانية والمنهجية ، و تم فيه التطرق إلى

المنهج المتبع ،و الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها وأهدافها ،وأهم نتائجها ، كما تم

التطرق إلى الدراسة الأساسية ، وعينتها و أدواتها وصولاً إلى إجراءات التطبيق

الميداني ، وأبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات واختبار

الفرضيات في حين تناول الفصل السادس و الأخير عرض نتائج الدراسة وتحليلها

ومناقشتها والإجابة على تساؤلاتها،ومن ثم الخروج بجملة من الاقتراحات و التوصيات

التي من شأنها استثمار طاقات تلاميذنا كما وكيفا بطريقة مثلى ، وفي الأخير تم

إرفاق قائمة المراجع المعتمدة والملاحق المستخدمة في الدراسة .

ختاماً من خلال هذا العمل حاولنا لفت انتباه الجهات المعنية لهذه الشريحة الهامة من

المجتمع علماً، أن الباحثة لم تدخر جهداً في سبيل إعطاء الموضوع حقه من العناية و

الاهتمام ، فالبحث العلمي الجاد هو السبيل الأمثل للتعرف عن مواطن الخلل في مواقعنا،و

هو وحده الكفيل بإيجاد واقتراح الحلول العملية المؤسسة المناسبة بناء على رصد نظري

تراكمي تبعا لإسهامات العديد من الباحثين والمفكرين.

الجانِب النظري

الفصل الأول :

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
- 6- حدود الدراسة
- 7- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة :

لقد ظل مفهوم القراءة زمنا طويلا مقتصرا على مجرد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها نطقا صحيحا دون مراعاة لما تتضمنه هذه الرموز من معان ، وما ترمي إليه من أهداف، ومع تطور الدراسات اللغوية والنفسية تغير مفهوم القراءة و أصبحت عملية عقلية و نشاطا يحتوي كل أنماط التفكير ،و التقويم ، و الحكم ، والتحليل ، والتعليل ، وحل المشكلات وبذلك لم القراءة مجرد تعرف الرموز المكتوبة ، بل تعدت ذلك إلى فهم تلك الرموز ونقدها وتذوقها ، بل الإبداع في قراءتها ، وأصبح النقد عنصرا رئيسيا و مهما في عملية القراءة .(حافظ،2008،ص200)

كما تشير الأبحاث الحديثة في الأدب التربوي المعاصر إلى أن كثيرا من المعلمين يعتقدون أن تدريس القراءة يتضمن تعليم معاني المفردات والقواعد اللغوية والأفكار فقط ،لذلك فهم يركزون في تدريسهم للقراءة على هذه العناصر . وان الطلاب الذين يتعلمون بهذا الأسلوب التدريسي لا تتكون لديهم مهارات القارئ الحاذق الذي يدرك المعاني العميقة،وينقد ما يقرأ و يحلله ويستخلص منه المعاني والعبر، وكثيرا من الطلاب الذين يفهمون المعنى الظاهري أو المعنى الحرفي لما يقرؤون يجدون صعوبة في فهم المعنى الضمني الذي قصده المؤلف ،و بصفة عامة نجد أن لديهم ميلا لتفسير معاني المفردات فقط وليس المعنى الكلي للجمل التي تتشكل منها الكلمات . وفي أحسن الأحوال يفهمون ما يقال أو يقرأ ولكن يعجزون عن فهم لماذا قيل ؟ أو لماذا كتب بهذه الصيغة أو تلك؟ لأنهم ينظرون إلى القراءة بطريقة

محدودة ،ويصرفون جل وقتهم في معرفة معاني الكلمات الصعبة .ويتقيدون بالمعاني الحرفية دون النظر إلى السياق الذي جاءت فيه، ويحجرون على عقولهم التحليق في سماء الأفكار وأفاق الخيال الرحب.ويعتقد المعلمون الذي يدرسون القراءة بالطريقة السابقة أن القراءة الفعالة مرتبطة بدرجة حذق القواعد اللغوية فقط.

صحيح أن المكونات الأساسية للقراءة هي فك الرموز أو فهم معاني المفردات ومعرفة القواعد الغوية ثم فهم المعنى. ولكننا لا نريد أن يقتصر فهم الطالب على المعنى الحرفي فحسب بل نريد أن يتعلم الطلاب أن يقرؤوا ما خلف السطور فالكتاب يعطي جزءا من المعلومات التي يحتاجها الطالب لفهم الموضوع، وعلى الطالب أن يكون الجزء الآخر من خلال اكتشاف المعنى الذي يقصده الكاتب (الحارثي، 2009، ص254). ونظرا لأهمية القراءة الناقدة عملت العديد من الدراسات والأبحاث على تنمية مهاراتها ومستوياتها لدى التلاميذ و الطلاب ومنها دراسة دامخي (2016)، الجزائر، التي توصلت إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي، كما نجد كذلك دراسة الحتامله (2018)، الأردن، و التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، قد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى دراسة السلمي (2020) السعودية، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية. كما نجد أيضا دراسة السيف (2020)، السعودية، و التي هدفت إلى قياس فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض قد كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار القراءة الناقدة.

فالقراءة بكل أنواعها أمر مهم و ضروري لطلبتنا على غرار القراءة الناقدة التي تعتبر من المطالب التي تحتاجها المجتمعات المعاصرة ، فهذه الأخيرة أصبحت في حاجة إلى مواطن قادر على معالجة مشكلاته ومشكلات مجتمعه ، وإبداء الرأي و الفكر وإصدار أحكام و

قرارات ، و كذا يمتلك تفكيراً واضحاً، و يكون قادراً على تنظيم المعارف والمعلومات ، وان يكون قارئاً مفكراً وناقداً. (حنا،1995،ص 11)

أصبح عصرنا الحالي يتميز بالتطور العلمي السريع الذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية من خلال التفكير السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع بعيداً عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول ، وقادراً على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى ثقافة بنائها ،ومعالجتها ،تحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة أي مرحلة التفكير في التفكير، فقد أصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات (الفرماوي،حسن،2004،ص28)، حيث توصلت دراسة شقير (2005)، الأردن، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي. في حين توصلت دراسة الطه (2015) ،عمان، إلى ضرورة الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة لدى المعلمين لما لها من أهمية في تحسين مهارات التفكير العليا لدى الطلبة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة ومهارات التفكير العليا لدى طلبتهم، كما خلصت دراسة المولى (2018)، العراق، إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات اختبارات التفكير فوق المعرفي القبلية والبعدية لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث ولصالح الاختبارات البعيدة.

و من ناحية أخرى يعد التحصيل الدراسي في عصرنا الحالي المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو إخفاق بعض التلاميذ في المدارس ،و الذين لا يستطيعوا أن يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ الآخرين في قدرة التعلم واكتساب المعلومات المختلفة فالتحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات المعرفية و المهارات التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها و يحفظها و يتذكرها عند الضرورة ،مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم و الانتباه و التكرار الموزع على فترات زمنية معينة ،وهو التحصيل الدراسي

يتأثر بجملة من العناصر والعوامل المختلفة والمتنوعة ومن جملة هذه العوامل القراءة بصفة عامة والقراءة الناقدة بصفة خاصة ،حيث توصلت دراسة الوائلي (2011)،إلى أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة متوسطة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة متدنية، و أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة عالية أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلموهم المهارات بدرجة متدنية، بينما توصلت دراسة البلوشي وعثمان (2013)،إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة وفق متغير النوع لصالح الإناث سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة، أم على مستوى كل مهارة رئيسية، وبينت الدراسة أيضا فروقا بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة وفق متغير المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية لصالح المستوى الأعلى (ممتاز). في حين توصل الشرع (2017)، تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الذين درسوا مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية القراءة الناقدة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تخص كل من القراءة الناقدة و التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي جاءت دراستنا هذه للبحث في اثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط لنطرح من خلالها التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد

استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة

العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد استخدام القراءة الناقدة ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير النوع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد استخدام القراءة الناقدة ؟

2- الفرضيات:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- أهداف الدراسة :

1- معرفة ما إذا كانت توجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

2- معرفة ما إذا كانت توجد فروق في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

3- محاولة معرفة إذا ما كانت هنالك فروق في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- محاولة معرفة هل هنالك فروق في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- أهمية الدراسة :

1- تكمن أهمية دراستنا الحالية في محاولتها الكشف عن مدى تأثير استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

2- تكمن أهمية دراستنا الحالية في محاولتها الكشف عن مدى تأثير استخدام القراءة الناقدة في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

3- تعمل على مساعدة تلاميذ السنة الرابعة متوسط في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

4- تعمل على مساعدة تلاميذ السنة الرابعة متوسط في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية .

5- تساهم في إثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول القراءة الناقدة والتفكير فوق المعرفي ،و في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ،و تسليط عليهما الضوء،و تناولهما بالدراسة والبحث .

6- تسمح دراستنا الحالية بفتح المجال لإجراء بحوث عديدة في مجال القراءة الناقدة والتفكير ما وراء المعرفي، في تنمية التحصيل الدراسي.

7- مساعدة معلمي اللغة العربية من خلال إمدادهم بنموذج تعليم وتعلم القراءة الناقد التي يمكن أن تنمي التفكير فوق المعرفي ،وكذا في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

5- التعاريف الإجرائية:

5-1- الأثر

أ- اصطلاحاً :

هو كل تغير سلبي أو ايجابي يؤثر في مشروع ما نتيجة ممارسة أي نشاط تطويري (عامر، 2006، ص9).

ب- التعريف الإجرائي:

هو التغير الذي يحدثه المتغير المستقل (القراءة الناقد) في المتغيرين التابعين (التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية) لدى أفراد عينة الدراسة(تلاميذ السنة الرابعة متوسط).

5-2 القراءة الناقد:

أ- اصطلاحاً :

ويعرفها "الحوامة"(2015)سنة شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقد، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات "(الحوامة،2015،ص118)

وفي سنة (2015)عرفتها "منسي" بأنها : "عملية عقلية تتطلب القدرة على الانتباه، وإعمال الفكر، والقدرة على التحليل، والربط بين المعلومات التي يستقبلها القارئ، وخبرته السابقة التي

اكتسبها في المواقف المختلفة. وهذا الأمر يتطلب مزيداً من الوعي، والفهم؛ لإصدار الأحكام بموضوعية دون تسرع أو تحيز. (منسي، 2016، ص112)

ب- إجراءات :

هي شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات، والتي يتم التوصل إليها في دراستنا الحالية من خلال الاعتماد على النموذج التعليم والتعلم الخاص بالقراءة الناقدة الذي طوره كل من الباحثين أبو الهيجاء خلدون عبد الرحيم والسعدي عماد التوفيق والذي يتكون من خمس مراحل وهي: (التحفيز ، القراءة والتعليق، القراءة والتوضيح، التحليل ، الاستجابة)، ولكل مرحلة خطواتها التي تبين دور كل من المعلم والمتعلم .

5-3- التفكير ما وراء المعرفي :

أ- اصطلاحاً :

وعرف بأنه التعلم التأملي الذي يتكون من التخطيط والمتابعة والتقويم. (سعيد، 2008، ص 71) وعرفه "هويت" أنه: تفكير الفرد حول تفكيره يسمى التفكير ما وراء المعرفي وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، ويتضمن تفكيره فيما يعرف وما لا يعرف ومراقبة الكيفية التي نسير بها عملية تعلمه وتفكيره. (العتوم، 2011، ص 268).

كما يعرف على أنه: "التفكير في التفكير الذاتي وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات". (الجراح وعبيدات، 2011، ص 145)

ب- إجراءات :

هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبناءه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات : التخطيط، والمراقبة، والتقييم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ويُعبّر عنه باستجابات تلاميذ السنة الرابعة متوسط بإكمالية العوفي محمد، بلدية مفتاح ، ولاية البليدة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م على مقياس التفكير ما وراء المعرفي للباحثين "علاء الدين عبيدات" و "عبد الناصر جراح" (2011) ، من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس التفكير ما وراء المعرفي .

5-4- التحصيل الدراسي:

أ- اصطلاحاً :

عرفه "الزهيري" (2015) بأنه : " المعلومات التي اكتسابها الطالب والمهارات التي تمت لديه من خلال تعلمه الموضوعات الدراسية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل أو الدرجة التي يضعها المدرس أو كليهما (الزهيري ، 2015، ص 476).

ب- إجرائياً :

هو الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط بإكمالية العوفي محمد بلدية مفتاح ولاية البليدة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م.

(عينة البحث) في الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية .

6- حدود الدراسة :

6-1- حدود بشرية :

اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف الرابع متوسط ،و تمثلت في عينة يقدر عددها ب (89)تلميذ وتلميذة.

6-2- حدود مكانية :

طبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة "العوفي محمد" بحي سيدي حماد بلدية مفتاح ولاية البليدة.

6-3- حدود زمنية :

طبقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م.

7- الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الأدب النظري تم التوصل إلى العديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة كل واحد عن حدا ، حيث عالجت بعض الدراسات متغير القراءة الناقدة ، بينما درست البعض منها التفكير ما وراء المعرفي بالإضافة إلى دراسات أخرى عالجت متغير التحصيل الدراسي، حيث تم تناولهم من زوايا مختلفة ، في حين نجد بعض الدراسات السابقة جمعت بين متغيرات البحث جمعت (القراءة الناقدة –التفكير ما وراء المعرفي – التحصيل الدراسي) ، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وسوف نستعرض جملة من هذه الدراسات والتي تم ترتيبها إلى أربع محاور ،المحور الأول يشمل الدراسات التي تطرقت إلى متغير القراءة الناقدة ،أما المحور الثاني فيتضمن الدراسات التي تناولت متغير التفكير ما وراء المعرفي ،كما شمل المحور الثالث الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي ، في حين جمع المحور الرابع بين المتغيرات الثلاثة لدراستنا.

كما سوف نبين جوانب التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات الدراسة الحالية مع ،ثم نوضح الفجوة العلمية من خلال التعرف على ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ،و أخيرا جوانب الاستفادة من هذه الأخيرة في الدراسة الحالية .

7-1 - القراءة الناقدة:

- دراسة عبد الفتاح، عبد الحميد (1987) السعودية ، وتهدف هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وقد قام الباحث ببناء برنامج يهدف إلى تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة وبناء اختبار لقياسها ، وتم تطبيقه على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي ، وأسفرت النتائج إلى أن هنالك تحسن في مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ الذين درسوا وفق البرنامج.

- دراسة ماريا Maria (1988)، والتي تهدف إلى تحديد فعالية التعلم الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف البحث، تم تحديد عينة البحث وبلغ عددها (84) طالباً طالبة، طبق عليهم اختبار القراءة الناقدة، ثم قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين في العدد وفي التحصيل، مجموعة تجريبية يدرس طلابها المقرر الدراسي من خلال وحدات التعلم الذاتي، ومجموعة ضابطة يدرس طلابها المقرر الدراسي نفسه بالطريقة التقليدية لتعلم القراءة، ثم طبق اختبار التفكير الناقد وآخر للقراءة الناقدة على طلاب المجموعتين، وفي ضوء ذلك توصل البحث إلى وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في اختبار القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت علاقة دالة إحصائية بين التفكير الناقد والقراءة الناقدة، وبناء على ذلك أوصى البحث بضرورة تدريب المعلمين على إعداد المقررات بطرائق التعليم الذاتي لفعاليتها في تنمية المهارات العليا للتفكير.

- دراسة باتشينج وآخرين (Others & Patching) ، (1988)، تهدف إلى التحقق من فعالية التدريس المباشر في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة المتمثلة في القدرة على: اكتشاف التعميم الخطأ، اكتشاف السبب الخطأ، اكتشاف الشهادة غير الصادقة، ولتحقيق

أهداف البحث تم إعداد اختبار في القراءة الناقدة في ضوء المهارات السابقة، وتطبيقه قبلياً على عينة البحث والتي تكونت من ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى، وتدريب على المهارات بطريقة تعليمية منظمة تعتمد على دروس مبرمجة يتم فيها التدريس بطريقة مباشرة، وتوزع الدروس بطريقة جيدة، وتصحح الأخطاء بطريقة فورية، وتعزز الاستجابات الصحيحة للطالب، أما المجموعة التجريبية الثانية، فكانت تدرس هذه المهارات وتتدرب عليها عن طريق كتب دون تدخل من المعلم، ثم يقوم المعلم بتصحيح الإجابات، ويسمح لهم بمعرفة درجاتهم والإجابات الصحيحة والإجابات الخطأ لديهم، حتى يتسنى لهم معالجة أخطائهم بواسطة أسلوب التغذية الراجعة، أما المجموعة الضابطة، فكانت تستخدم كتاب القراءة المقرر والذي يدرس دون اهتمام صريح بمهارات القراءة الناقدة، ثم طبق الاختبار تطبيقاً بعدياً على عينة البحث (78) طالباً، وبعد معالجة النتائج إحصائياً توصل الباحثون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي المجموعة التجريبية الأولى والثانية لصالح المجموعة الأولى، كما أوضحت النتائج تفوق المجموعتين التجريبية على المجموعة الضابطة.

- دراسة كومبس **Combs** ، (1992)، استهدفت الدراسة تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات اللغوية، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد وحدة دراسية من أدب الأطفال في ضوء مجموعة من الاستراتيجيات اللغوية والتي تمثلت في استخدام الأسئلة والكتابة الإبداعية، ووجهات النظر المختلفة، ومعرفة معاني الكلمات من السياق، والعمل في جماعات، وقد تركز التدريب على تنمية مهارتي تعرف الحقائق والآراء، وتحديد المشكلة في المقروء، وقياس مدى التقدم في حالتي المهارتين. وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

- دراسة سميث (Smith) ، (1999)، استهدفت الدراسة تحقيق فعالية بعض الأنشطة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد اختبار في القراءة الناقدة، وتكوين مجموعتين من التلاميذ إحداهما تقوم بقراءة بعض الموضوعات القرائية من خلال المناقشة المفتوحة وترك التلاميذ يعبروا عن آرائهم دون حجر على رأي أو تسفيه فكرة، ويتدخل المعلم للتوجيه فحسب، أما المجموعة الثانية فقد درست الموضوعات نفسها، وكان المعلم يشرح لهم ويوضح ما غمض من الكلمات والأفكار، و كان دور التلميذ سلبياً، ثم طبق اختبار القراءة الناقدة تطبيقاً بعدياً وعولجت النتائج إحصائياً، ولقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها تفوق المجموعة الأولى التي أتاح لها المعلم فرصة التحدث بحرية كاملة، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بإعطاء الأطفال فرصة ليعبروا عن أنفسهم كي يتعلموا كيف يقرؤون بطريقة نقدية.

- دراسة حافظ، وحيد السيد إسماعيل (2008) ،و التي تهدف إلى معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة الأكثر أهمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة الكلية من (82) طالباً في المرحلة الثانوية تتوزع كتالي (40) طالباً في العينة التجريبية و (42) طالباً في العينة الضابطة ، حيث تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة عللا طلاب المجموعتين تطبيقاً قبلياً ، ثم تدريس العينة التجريبية باستخدام الخريطة الدلالية أما العينة الضابطة فقد تم تدريسها باستخدام الطريقة المعتادة ليتم استخدام اختبار القراءة الناقدة مرة أخرى ، وقد اتبع المنهج التجريبي في الدراسة التي أسفرت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لصالح طريقة التدريس وفق الخريطة الدلالية.

- دراسة ربابعة، إسماعيل مجلي، (2012)، تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. و لتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج في القراءة الناقدة وعرض على

محكمين متخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، تم تطبيقه على الفئة المستهدفة، ولقد تكونت عينة الدراسة من (6) شعب في مدرستين من مدارس التربية والتعليم الحكومية في لواء الكورة للعام الدراسي 2010/2009 تم اختيار جميع الشعب بطريقة التعيين العشوائي و لقد بلغ عدد الطلاب (124) طالبا (84) طالبا في المجموعة التجريبية و(40) طالبا في المجموعة الضابطة، وعدد الطالبات (118) طالبة: (79) طالبة في المجموعة التجريبية و(39) طالبة في المجموعة الضابطة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدة والكتابة الناقدة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) .

- دراسة الهنائي، شيما بنت محمد، (2015)، وهدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق ذلك؛ أعدت الباحثة دليلاً إرشادياً لتنمية هذه المهارات باستخدام البرنامج المذكور، واختباراً في مهارات القراءة الناقدة، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ تجريبية شملت (27) طالبة، درسن دروس القراءة باستخدام برنامج كورت، وضابطة شملت (27) طالبة، درسن بالطريقة الاعتيادية، وطبق عليهما اختبار قبلي في مهارات القراءة الناقدة، وبعد انتهاء التجربة طبق اختبار بعدي على المجموعتين. وقد دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة البعدي، يُعزى إلى استخدام برنامج كورت. كما دلت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارة التمييز ككل والمهارات المتفرعة عنها.

- دراسة قاجة ،كلثوم و الشايب، محمد الساسي ، (2015)،استهدفت الدراسة التعرف على مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة، تكونت العينة من (100)تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من بعض ثانويات ولاية الشلف للعام الدراسي 2014/2015م، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة من أجل تحديد المهارات اللازمة للتلاميذ، وفي ضوءها تم بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة،و تم التوصل إلى ست مهارات للقراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة حيث ابتعد متوسط أداء التلاميذ المقدر بنسبة (72.46%) عن معيار التمكن المحدد في هذه الدراسة بـ (80%) وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث.

- دراسة دخيخ، صالح بن أحمد صالح،(2016)،هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (47) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدرسة الملك فهد المتوسطة. وتمثلت أدوات البحث في استخدام اختبار التحصيل الدراسي لمهارات القراءة الناقدة، واستخدام المقابلة للتعرف على آراء أفراد عينة البحث، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على أن تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة ليس لديهم خبرات أو معرفة أو عدم تعرضهم لمهارات القراءة الناقدة أثناء حصة القراءة، كما أن فرصة التدريب على بعض مهارات القراءة الناقدة قد تكون ضئيلة أو غير متواجدة في أثناء التفاعل الصفّي بين معلم اللغة العربية وهؤلاء التلاميذ، وكذلك التأثير بالأسلوب المعتاد في تعليم القراءة الناقدة لدي هؤلاء التلاميذ، وقلة تدريب معلمي اللغة العربية على مثل هذه المهارات بالنسبة للقراءة الناقدة والإستراتيجية المقترحة للقراءة التفاعلية نحو تنميتها لدي التلاميذ، واستخدام المعلم لطريقة الإلقاء، والتي لا تنمي لديهم قدرات إبداع الرأي وحرية التفكير والإبداع من خلال مهارات معالجة الأفكار، ومهارات التفكير التقييمي.

- دراسة عبد الباري، ماهر شعبان، (2016)، استهدفت الدراسة بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم بناء اختبار لقياس هذه المهارات، وتكون الاختبار من إحدى وخمسين مفردة اختبارية تقيس سبع عشر مهارة، وتم ضبطه ، كما قام الباحث ببناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية، وطبقت الدراسة على (85) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة وبلغ عددها (42) تلميذاً تدرس بالطريقة المعتادة، والثانية تجريبية وعددها (43) تلميذاً تدرس برنامج الدراسة الحالية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية في تنمية لمهارات القراءة الناقدة ككل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. واثبت البرنامج فاعليته في تنمية المهارات الفرعية للقراءة الناقدة.

- دراسة عبود، إنعام جاسب، (2016)، يهدف هذا البحث إلى تحديد صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر مُدرّسي اللغة العربية ومُدّرّساتها في المرحلة المتوسطة العام الدراسي 2014/ 2015، وتقديم المقترحات لعلاجها، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة وزعتها على عينة استطلاعية مؤلفة من (75) مُدرّساً ومُدّرّسة، وقد خرجت الباحثة بمجموعة من الفقرات بلغت (69) فقرة، وتمّ التأكد من صدق الأدلة وثباتها، وهكذا فإن الشكل النهائي الاستبانة تضمن (61) فقرة، وزعت على عينة البحث البالغة (400) مدرّس ومدرسة موزعين على قاطع الرصافة بمديرياتها الثلاث، وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: قلة التزام بعض مُدرّسي اللغة العربية ومُدّرّساتها اللغة الفصيحة في أثناء تدريس القراءة، تقبل بعض مُدرّسي اللغة العربية ومُدّرّساتها الأفكار الجديدة والأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس، ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة وقلة إسهامها في تنمية شخصياتهم، ومن أهم الاستنتاجات التي توصل إليها البحث اعتماد

أغلب المُدرّسين والمُدرّسات على اللهجة العامية في التدريس وابتعادهم عن اللغة الفصيحة مما يضعف قدرة الطلبة على إتقان اللغة العربية بشكل صحيح، ويولد لديهم ضعفا في مهارات القراءة الناقدة، كما يعتمد مُدرّسو اللغة العربية ومُدرّساتها على الأسئلة التي تؤكد المستويات الدنيا في التفكير نحو (التذكر، الفهم) دون الخوض في المستويات العليا في التفكير نحو (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، كما يعتمد مُدرّسو اللغة العربية ومُدرّساتها الطرائق التقليدية في التدريس ولا يأخذون بالاتجاهات الحديثة التي تؤكد دور الطلبة الايجابي وهذا بدوره يولد الخوف والخجل عند الطلبة.

- دراسة التركي، خالد بن إبراهيم بن علي ، (2017)، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم البنائي السداسية (بديودي PDEODE) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية دُرست باستخدام إستراتيجية التعلم البنائي السداسية (بديودي PDEODE) ، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة هي الاختبار القبلي والبعدي للتعرف على فاعلية الإستراتيجية، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وعددها (16) مهارات موزعة في ثلاثة مجالات (التمييز والمقارنة، الاستنتاج، الحكم والتقويم)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

-دراسة البدور، أمين و هني، وشاح ، (2017) ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية لدى طلبة السنة

الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، طور اختبار لقياس مهارة القراءة الناقدة، واختبار لقياس مهارة الكتابة الإبداعية، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي حيث دنست المجموعة التجريبية المكونة من (35) طالبا وطالبة وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (35) طالبا وطالبة بالطريقة الاعتيادية وقد طبق الاختيارين على المجموعتين قبل التدريس وبعده، وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) ، وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين المجموعتين تعزى إلى إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية ولمصلحة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن (62.3%) من التباين في أداء أفراد (المجموعة التجريبية) على الاختبار البعدي لمهارة القراءة الناقدة عائد لإستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، أن (83%) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة الإبداعية عائد لمتغير طريقة التدريس منا يشير إلى فاعلية توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارة الكتابة الإبداعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) تعزى إلى النوع الاجتماعي والكلية.

- دراسة الرئيس، إسراء محمد عبد العظيم أحمد، (2017)، و يهدف البحث الحالي إلى أثر استخدام التدريس المتمايز في تحصيل النصوص الأدبية وتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وللتحقق من هدف البحث تم إعداد قائمة ببعض مهارات القراءة الناقدة لتلميذات الصف الأول الإعدادي وهي: (مهارة متعلقة بالتمييز - مهارات متعلقة بالنقويم)، وتم إعداد دليل المعلم في النصوص الأدبية وفق التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتحصيل لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، واختبار لقياس بعض مهارات القراءة الناقدة لتلميذات الصف الأول الإعدادي، واختبار تحصيلي في النصوص الأدبية، واختبار تشخيصي، وأوراق عمل للتلميذات وتكونت عينة البحث من

(60) تلميذة من مدرسة أم المؤمنين الإعدادية بنات بإدارة بور فؤاد محافظة بورسعيد تنقسم إلى (30) تلميذ في المجموعة التجريبية و (30) تلميذ في المجموعة الضابطة، وقد تم تطبيق أدوات البحث الحالي عليهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016-2017م، وقد أظهرت النتائج تأثير التدريس المتميز في تنمية تحصيل التلميذات في النصوص الأدبية ومهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

- **دراسة حسن، رولا نعيم سليم، (2018)،** وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذه الدراسة أعدت الباحثة قائمة لمهارات القراءة الناقدة مناسبة طالبات الصف الأول الثانوي، و من ثم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة ، كما قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية ، واعتمدت الباحثة مقياس اختبار الاتجاه لقياس الاتجاه نحو القراءة. تكونت عينة الدراسة (80) طالبة موزعة على مجموعتين مجموعة ضابطة بلغ عددها (40) طالبة تعلمت بالطريقة التقليدية ، و أخرى تجريبية بلغ عددها (40) طالبة ، تعلمت بالطريقة التشاركية ، وكشفت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة : التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الحتامه، محمد سالم، (2018)،** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (106) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية جرش تم اختيارهم قصدياً، وقسموا عشوائياً إلى مجموعة

تجريبية ومجموعة ضابطة، وتحقيقاً لهدف الدراسة أعد الباحثان اختباراً في القراءة الناقدة لقياس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في هذه الدراسة، وطبق الاختبار قبل التجربة وبعدها، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أداء طلبة مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أداء الطلاب والطالبات تعزي للجنس وللتفاعل بين الطريقة والجنس.

- **دراسة عبابنة ، إيمان عبد الفتاح،(2019)**، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط المتمثل بأسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع في مديرية وادي السير؛ ولتحقيق هذا الهدف، صُممت أداة الدراسة، وهي اختبار تحصيلي قبلي وبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (97) طالباً وطالبة من مدرسة جميل شاكر الثانوية للبنين و الصويفية الثانوية للبنات وللتين اختيرتا بطريقة قصديه، ووُزِع أفرادها عشوائياً إلى مجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وتعزى إلى التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

- **دراسة الشديفات، آمنة محمد يعقوب، (2019)**، ويهدف البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن بناء برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم المستند للدماغ (العصف الذهني والتدريس التبادلي) لتنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لطلبة الصف الأول ثانوي؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية، وهي: ما مهارات القراءة الناقدة ومهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلبة الصف الأول ثانوي؟ و هي ما أسس بناء برنامج قائم على العصف الذهني والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية؟ ما هي فاعلية البرنامج القائم على الأسس السابقة لتنمية مهارات القراءة الناقدة ومهارات القراءة الإبداعية، و ما فاعلية البرنامج المقترح عند استخدام إستراتيجية العصف

الذهني (بعض إستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ) في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟ و يقتصر البحث على: مجموعة من تلاميذ الصف الأول الثانوي في الفصل الأول للعام الدراسي 2018-2019. وأسفرت النتائج على وجوف فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة (نتيجة استخدام إستراتيجية العصف الذهني) لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية (نتيجة استخدام إستراتيجية العصف الذهني) لدى طلاب الصف الأول الثانوي، لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة (نتيجة استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي، لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة السلمي، محمد بن معيوض، (2020)** وتهدف إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة أم القرى، وتكونت عينة البحث من مجموعتين أحدهما ضابطة مكونة من (23) طالباً، وأخرى تجريبية مكونة من (19) طالباً تم اختيارهما بطريقة عشوائية، وأعد الباحث اختباراً لقياس مهارات القراءة الناقدة ودليلاً لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، واتباع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتوصلت البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الحربي، خالد بن هديبان هلال، (2020)، تهدف إلى تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبناء برنامج قائم على استخدام القصص الرقمية لتنميتها، وقياس فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة

الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولتحقيق ذلك، أعدت مجموعة من الأدوات هي: قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صمم برنامج قائم على استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة كما صمم اختبار مهارات القراءة الناقدة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تكونت عينة البحث من (30) طالبا من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، واستخدام الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، وتمثلت أهم نتائج البحث في الآتي: التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الناقدة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تضمنت (4) مهارات رئيسة انبثق عنها (16) مهارة فرعية، وجود فرق دال إحصائيا، عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في مهارة (التفسير، والمقارنة، و التقويم)، لصالح التطبيق البعدي، وجود فرق دال إحصائيا، عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي.

-دراسة السيف، مشاعل بنت سعد، (2020)، والتي تهدف إلى قياس فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتم استخدام البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين، التجريبية والضابطة، تألفت عينة البحث من (44) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، تم اختيارها عشوائيا، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق الهدف من البحث طبقت أدوات البحث قبل وبعد إجراء التجربة وهي: اختبار القراءة الناقدة، ومقياس تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار

القراءة الناقدة بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في درجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي.

7-2- دراسات حول التفكير ما وراء المعرفي :

- دراسة الخوالدة، خالد عبد الله أحمد، (2012)، وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. وقد تكونت عينة الدراسة من (380) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم). وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة "متوسطة"، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة "كبيرة"، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم، والتقويم بدرجة "متوسطة"، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

- دراسة حوري، عائشة عهد، (2014)، وهدفت الدراسة إلى تعرف مدى مساهمة دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي وما وراء المعرفي لدى المتعلمين في مدارس التعليم الأساسي والثانوي في مدينة حلب في سورية، لهذا استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت على الأداة: الاستبانة التي تضمنت فقرتين شملت كل منها (13) بنداً، كما بلغ عدد أفراد العينة (100) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن نسب إجابات الموافقين ترجحت بين العالية جداً والعالية في التركيز على دور المعلم باستخدام إستراتيجيات

متنوعة ووسائل حديثة وأساليب تقويم موضوعية، وتوفير مكونات البيئة المدرسية ومستلزمات العملية التعليمية، وتحديث الإدارة، وتجديد خبرات المعلمين، بهدف تطوير دور المدرسة للقيام بتخريج جيل مفكر يسهمون برفد سوق العمل بالخبرات المنتجة التي تعمل على تطوير المجتمع مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة الجامعة دنقلا في ضوء بعض المتغيرات.

- دراسة إبراهيم، أحمد جمعة أحمد، (2015)، استهدف هذا البحث تنمية مهارات النقد الأدبي والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من خلال برنامج مقترح في ضوء منهج النقد التكاملي. ولتحقيق ذلك أعد الباحث اختبار مهارات النقد الأدبي، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي، كما أعد برنامجا في ضوء منهج النقد التكاملي، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (34) طالبا قسمت إلى مجموعتين ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتجريبية درست من خلال البرنامج، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار النقد الأدبي ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لصالح التجريبية .

- دراسة القيسي، عمر عبد السلام عبد الجبار، (2015) وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي لدى الطلبة في العراق، تم إتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مدرسي اللغة العربية ممن يدرسون في المدارس الثانوية بالأنبار والبالغ عددهم 30 مدرسا ومدرسة، وقام الباحث باختيار 5 من طلبة كل مدرس، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية ليكونوا عينة الدراسة وبلغ عددهم 150 طالبا، طور الباحث بطاقة ملاحظة مكونة من 32 فقرة، ثم طبقها على المدرسين والمدرسات من خلال ملاحظتهم أثناء التدريس، وقام الباحث بتطبيق اختبار لمهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي على الطلبة

تحقق من وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أنَّ درجة ممارسة مدرسي اللغة العربيّة لمهارات التدريس الفعّال جاءت (متوسطة) على جميع المجالات، عدا مجال التخطيط، التي جاءت (مرتفعة) كما وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التدريس الفعّال تعزى للجنس، بينما وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر، كما وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بعلاقة التدريس الفعّال بالتفكير المعرفي أنَّ هناك علاقة ارتباطيّة موجبة بين درجة ممارسة مهارات التدريس الفعّال ومهارات التفكير المعرفي لدى الطلبة .

- دراسة قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد، (2017)، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة دنقلا وأثر بعض المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، التحصيل الدراسي، التخصص)، تكونت عينة الدراسة من (410) طالبا وطالبة، للعام الدراسي 2015، ، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية الطبقية، استخدم المنهج الوصفي، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994)، أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، إلا أنها لم تجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغيرات النوع والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الأبعاد الثلاثة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما أمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي على ما وراء المعرفي.

- دراسة محمود، حنان حسين، (2017)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات المرحلة

الجامعية والتعرف على أثر البرنامج في تخفيض سلوك التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى الطالبات، أجريت الدراسة على عينة قوامها (57) طالبة من طالبات المستوى الثالث بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، وطبقت الدراسة الأدوات التالية: برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية والسلوكية مثل (حل المشكلة - النمذجة - الحوار الذاتي - إعادة البناء العرفي - لعب الدور - الحوار والمناقشة - التفكير بصوت عالي) في التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقائمة مهارات ما وراء المعرفي، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس قلق الامتحان إعداد الباحثان ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقائمة التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط - إدارة المعلومات - مراقبة الفهم - إستراتيجية المعالجة -التقييم) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على كل من مقياس التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتخصيص كل من التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان.

- دراسة البيطار، حمدي محمد محمد، (2017)، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة لتنمية مهارات صيانة الأجهزة المساحية والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي. وقد تكونت عينة البحث من (64) طالبا موزعة على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وعددها (32) طالبا والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (32) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة أسيوط، وقد تكونت أدوات البحث من دليل المعلم وأوراق نشاط الطالب لتدريس وحدة "صيانة الأجهزة المساحية" بمقرر المساحة بالصف الثاني الثانوي الصناعي تخصص الإنشاءات المعمارية وذلك لتحديد مهارات صيانة الأجهزة المساحية بالوحدة بهدف بناء

بطاقة ملاحظة مهارات صيانة الأجهزة المساحية، وإعداد دليل المعلم وأوراق نشاط الطالب في وحدة البحث وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة في تنمية مهارات صيانة الأجهزة المساحية والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة فؤاد، هبة فؤاد سيد، (2017)، والتي تهدف إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية PQ4R (أفحص، أسأل، أقرأ، سمع، راجع) في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت مجموعة البحث من مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس محافظة القاهرة، كما تمثلت أدوات البحث في قائمة بمهارات التفكير فوق المعرفي، وإعداد المواد التعليمية، واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي، ومقياس تقدير الذات الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي ككل وفي كل بعد من أبعاده، وذلك بعد تدريس إستراتيجية PQ4R لصالح القياس البعدي .

- دراسة حسن، سعاد محمد أحمد، (2018)، وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي استناداً إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض، وكذلك الكشف عن الفروق بين درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، كذلك الكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وكذلك الكشف عن الفروق الإحصائية بين القياس البعدي والتتبعي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ عينة البحث، وتكونت عينة البحث الأساسية من (50) تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة أسيوط، من التلاميذ ذوي

التفكير ما وراء المعرفي المنخفض، بواقع (25) تلميذ وتلميذة كمجموعة تجريبية، و(25) تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة، وتمثلت الأدوات في: مقياس التفكير ما وراء المعرفي، والبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية الذكاء الناجح، وتوصل الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية دالة عند مستوى (0.001) مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق جوهرية دالة عند مستوى (0.001) بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي، وكذلك زيادة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة البحث التجريبية، وكذلك توصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس التفكير ما وراء المعرفي مما يدل على استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

-دراسة النصاروين، معين سلمان سليم،(2019)،وهذفت هذه الدراسة إلى تحري أثر استخدام أنشطة في التفكير الناقد في مادة الحاسوب للصف العاشر الأساسي على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا وطالبة من مدرستين ثانويتين في لواء الجامعة، تم اختيار المجموعات الضابطة والتجريبية عشوائيا، بواقع شعبة ضابطة وأخرى تجريبية للذكور ومثلها للإناث، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس معرب للتفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison 1994)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ولصالح المجموعات التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائية لتفاعل طريقة التدريس مع الجنس، ولصالح الإناث.

7-3 -دراسات حول التحصيل الدراسي:

- دراسة الرويس، عزيزة سعد علي،(2015)،وهدف هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة. وتألفت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات مقرر المناهج العامة تم اختيارهن عشوائياً من طالبات كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج، واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً في مقرر "المناهج العامة" تم تطبيقه قبلياً و بعدياً على المجموعتين "الضابطة والتجريبية" لقياس تحصيل الطالبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر "المناهج العامة".

- دراسة الدراجي، زمن علاء الدين حسين علي،(2015)،يهدف هذا البحث إلى تعرف أثر استراتيجية الياءات السبع في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، واقتصر البحث على: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى/ تربية قضاء الخالص - الفصل الثاني للعام الدراسي 2013م- 2014 م واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، واخترت العينة قصدياً،وبلغت عينة البحث (97) طالبة، وقسمت على مجموعتين المجموعة التجريبية بواقع 49 طالبة، و المجموعة الضابطة بواقع 48 طالبة. كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات، وتمت صياغة أهداف سلوكية للموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة، وكان عددها (110) أهداف سلوكية، وأعدت الباحثة الخطط التدريسية للمجموعتين (عينة البحث)، كما أعدت اختباراً تحصيلياً تكوّن من(40)فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتحققت من صدقه وثباته، معالجة البيانات، وأظهرت النتيجة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تحصيل طالبات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية

الياءات السبع (E's 7) خلصت الباحثة إلى استنتاجات، منها: إن استعمال إستراتيجية الياءات السبع (E's 7) ساعد على زيادة التحصيل الدراسي للطالبات في مادة المطالعة.

- دراسة المشهداني، حاتم علي محمد، (2016)، هدف هذا البحث إلى الآتي: التعرف على أثر إستراتيجية (swom) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لمادة الرياضيات والتعرف على أثر إستراتيجية (swom) في التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف الثالث المتوسط لمادة الرياضيات، واختار الباحث أحد التصاميم التجريبية الحقيقية ذي الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومهارات التفكير عالي الرتبة، واختيرت عينة البحث من طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة بغداد وبلغت (48) طالباً، كما تم إعداد وبناء أداتي البحث الاختبار التحصيلي - الذي تألف من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد واختبار التفكير عالي الرتبة، وتألف من (24) فقرة من النوع المقالي، وتم حساب الخصائص السيكومترية والثبات لهما وكذلك تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، وفي ضوء ذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر لإستراتيجية (SWOM) في التحصيل والتفكير عالي الرتبة لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة زارع، أحمد زارع أحمد، (2017)، هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وتم تطبيق أدوات البحث على تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة أسيوط، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي (مجموعة البحث) في كل من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الجغرافية وكذلك مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة سلمان، سلوى جرجيس، (2019)، يرمي البحث تعرف أثر إستراتيجية سوم في تحصيل طالبات التربية الخاصة في مادة قواعد اللغة العربية. ولتحقيق مرمى البحث، أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً، تقيس به تحصيل طالبات التربية الخاصة الأدبي في قواعد اللغة العربية. واختارت الباحثتان عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات مدرسة الأنفال للبنات في بغداد للعام الدراسي (2018- 2019). ولغرض تطبيق التجربة، طبقت الباحثتان الاختبار على عينة استطلاعية، تألفت من (30) طالبة من مجتمع البحث نفسه، كما قامت بتدريس مجموعتي البحث بنفسها، وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية، اللائي درسن بإستراتيجية سوم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل طالبات التربية الخاصة في مادة قواعد اللغة العربية.

- دراسة راوه، وداد جمال حسين، (2019)، هدف هذا البحث إلى تنمية مستوى التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى وذلك باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة وبيان فاعليتها في تنميتها، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة من طالبات التربية الإسلامية، والتي تم اختيارهن اختياراً قسدياً، تكونت العينة الضابطة من (33) طالبة، وأما تجريبية (35) طالبة، وأشارت النتائج إلى ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل الدراسي البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة بعد ضبط القبلي، لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتائج أكدت فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفي في تنمية مستوى التفكير الابتكاري ومستوى التحصيل لدى عينة الدراسة.

- دراسة هواش، دلال مصطفى عبد الله، (2020)، التي هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي محوسب في التحصيل في مادة العلوم ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة

الصف السابع الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، من خلال تطبيق إستراتيجية البرنامج التعليمي المحوسب على المجموعة التجريبية وتدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبا وطالبة ملتحقين بمدارس الجامعة الأردنية بالعاصمة الأردنية عمان، وقامت الباحثة بإعداد اختبارا تحصيليا ومقياس للتعلم المنظم ذاتيا إضافة للبرنامج التعليمي المحوسب في مادة العلوم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس التعلم المنظم ذاتيا ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- دراسة يعقوب، ألاء خليل، (2020)، هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم وتنمية ميولهم العلمية. تكون أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن وعددهن (80) طالبة، بواقع (40) طالبة في المجموعة التجريبية و(40) طالبة في المجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أدوات الدراسة، والتي تشمل اختبار التحصيل في وحدة الوراثة، ومقياس الميول العلمية وقد تم حساب الصدق والثبات لهذه لأدوات. وبعد إجراء التحليل الإحصائي أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية E's 5 في تدريس العلوم في تحصيل طالبات الصف الثامن ووجود أثر لاستخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في تنمية الميول العلمية لدى طالبات الصف الثامن كما وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في التحصيل تعزى لاستخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة

على الاختبار البعدي في تنمية الميول العلمية تعزى لاستخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية 5E's في تدريس العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الغامدي، إبتسام أحمد، (2020)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الواقع المعزّز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي، تم تطبيقه على عينة من (60) طالبة بالصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية وعددها (30) طالبة درست بتقنية الواقع المعزّز، وضابطة وعددها (30) طالبة درست بالطريقة المعتادة، وباستخدام البرنامج (SPSS)، كشفت نتائج الدراسة على ارتفاع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بإستراتيجية الواقع المعزّز، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الرياضيات؛ وبينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند (0.01) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالواقع المعزّز.

- دراسة الماجد، أنس بن عبد الله بن عبد الرحمن، (2020)، التي هدفت إلى معرفة أثر تطبيق كاهوت (Kahoot) على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الحديث، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق البحث على عينة عددها (65) طالبا، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وعددها (32) طالبا، ودرسوا فيها بالطريقة التقليدية، مجموعة تجريبية عددها (33) طالبا، ودرسوا باستخدام تطبيق كاهوت، وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه تم تطبيقهما على المجموعتين قبلًا وبعديًا، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسي واتجاه طلاب المجموعة التجريبية في مقرر الحديث قبل التجربة وبعدها، لصالح البعديّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقرر الحديث، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة المهيرات، نورا توفيق، (2020)، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا، واتبع في الدراسة منهج البحث شبه التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان مذكرات دروس لتوظيف الذكاء العاطفي في التدريس ، واختبارا تحصيليا مكونا من (25) سؤالاً، واختباراً في مهارات التفكير التأملي، وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبة، قسمن على مجموعتين تجريبية وضابطة. وكشفت النتائج عن وجود أثر لاستخدام الذكاء العاطفي في تحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الذكاء العاطفي.

- دراسة العتيبي، سلطنة مسحل، (2020)، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم ، والموقف تجاه مسار طالبات المرحلة المتوسطة ، لتحقيق هذا الهدف ، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، الرمز تكونت من (84) طالباً من مدرسة السيل الصغير المتوسطة بالطائف ، و (42) طالباً في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام نموذج التعلم التوليدي ، و (42) طالباً في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة المعتادة. أعد دليل المعلم وكتيب النشاط ثم وضع اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التوجه نحو العلوم ، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الدرجات لمجموعتي الطلاب في ما بعد تطبيق اختبار التحصيل الدراسي ؛ وجميع الفروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية. كان حجم تأثير نموذج التعلم التوليدي على التحصيل الدراسي (0.27) والاتجاه نحو العلوم (0.19) كبيراً، وأوصى الباحث ببعض التوصيات التي من شأنها أن تسهم في تطوير وإثراء تعليم العلوم.

7- 4- دراسات تجمع بين متغيرات الدراسة :

- دراسة صدقي، فارس، صالح احمد محمد ،(2000) والتي تهدف إلى معرفة اثر طريقة القراءة الناقدة في التعبير الكتابي ، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا في الصف العاشر الأساسي موزعين في ست شعب في مدرسة خاصة تابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة ، وتم الاعتماد على تصميم المجموعتين غير المتكافئتين حيث تم اختيار مجموعة تجريبية تضم ثلاث شعب ، تم تدريسها وفقا لطريقة القراءة الناقدة التي اعتمد عليها في موضوعات ودروس القراءة و النصوص ، ومجموعة ضابطة تضم ثلاث شعب تم تدريسها وفقا للطريقة التقليدية ، وتم تطبيق قبلي وبعدي لاختبار التعبير الكتابي على كلتا المجموعتين، وقد اعتمد المنهج التجريبي، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة التدريس وفق القراءة الناقدة.

- دراسة شقير، عز الدين عزت فارس،(2005)، وتهدف الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على مهارات التفكير الميّا معرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وأثر كل من مستوى التحصيل (مرتفع / منخفض) على أداء الطلبة في اختبار مهارات التفكير الميّا معرفي ، فقام الباحث بتطبيق الدراسة على (150) طالب وطالبة كما طبق البرنامج التدريبي لمهارات القراءة الناقدة خلال أربع وحدات دراسية نظرية وشعرية من كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي(2004/2005) ، واختبار تحصيلي لقياس مهارات التفكير الميّا معرفي من إعداد الباحث نفسه، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما كشفت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تعزى إلى المستوى التحصيلي ولصالح فئة التحصيل المرتفعة.

- دراسة العليمات، علي مقبل،(2011) ، وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التفكير الاستقرائي في التحصيل في الكيمياء وتنمية الإدراك ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تدريس الكيمياء، لعام الدراسي ، وتكونت عينتها من شعبتين (68 طالبا) من شعب الصف العاشر الأساسي في مدرسة المفرق الثانوية الأولى للبنين (2008/2009) ، اختيرت عشوائيا، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية (36) باستخدام طريقة التفكير الاستقرائي، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة (32) باستخدام الطريقة الاعتيادية، تم الاعتماد على اختبار تحصيلي ، كما استخدمت قائمة شرو ودينسون لقياس مهارات الإدراك ما وراء المعرفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل في الكيمياء، والإدراك فوق المعرفي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى لطريقة التدريس ، وكان التفوق لصالح الطلاب الذين تعلموا بطريقة التفكير الاستقرائي.

- دراسة الوائلي، سعاد عبد الكريم ،(2011)، وهدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي، وأثرها في تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحثان عينة عشوائية، تكونت من (40) معلما ومعلمة، بواقع (18) معلما و(22) معلمة. كما بنى الباحثان أداتين للدراسة هما: استمارة ملاحظة، واختبار تحصيلي في القراءة، واعتمد الباحثان أداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو القراءة، وتضمنت استمارة الملاحظة مهارات القراءة الناقدة خمس مهارات رئيسة هي: (التمييز، والأسلوب، والتذوق، والاستنتاج، وإصدار الحكم) ، وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين يمارس مفهوم المهارات بدرجة متوسطة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس مفهوم المهارات بدرجة متدنية، وأن تحصيل الطلبة الذين يمارس مفهوم المهارات بدرجة عالية أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس مفهوم المهارات بدرجة متدنية، وأنه لا فرق في تحصيل الطلبة الذين يمارس مفهوم المهارات

بدرجة عالية، وتحصيل الطلبة الذين يمارس معلوهم المهارات بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا أنه لا فرق بين اتجاهات الطلبة نحو القراءة تبعا لنوع الممارسة.

دراسة الحربي، ماجد عبد الكريم ، (2011)، و تهدف هذه الدراسة إلى البحث في تأثير استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة على التحصيل اللغوي لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس غرب الرياض بالمملكة العربية السعودية، تكون مجتمع الدراسة من (1570) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة غرب الرياض التعليمية بينما اشتملت عينة الدراسة على 200 طالب من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور غرب الرياض. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تحتوي على شعبتين صفيتين (100) طالب ومجموعة ضابطة تحتوي أيضا على شعبتين صفيتين (100) طالب حيث خضع طلبة المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي في توظيف استراتيجيات القراءة الناقدة، وطبق عليهم اختباران قبلي وبعدي ، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس السعودية يحتاجون إلى المزيد من التدريب على تدريس مهارات القراءة الناقدة، وذلك لتنمية هذه المهارات لدى طلبتهم، بالإضافة إلى ذلك ينبغي إعادة تصميم مناهج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بحيث تحتوي على المزيد من نصوص القراءة التي تعنى بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. كما أظهرت الدراسة ضرورة تدريب طلبة الصف العاشر الأساسي على توظيف استراتيجيات القراءة الناقدة في دروس القراءة.

- دراسة عبد القادر، خالد، (2012)، تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة ،قام الباحث بإعداد دروس وحدة الدائرة من كتاب الصف التاسع الأساسي لكي يتم تدريسها بطريقة الاكتشاف الموجه، كما قام الباحث بإعداد اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات، بالإضافة إلى الحصول على مقياس التفكير فوق المعرفي، تكونت العينة من (76) طالبة من مدرسة العائشية في غزة،

قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بطريقة الاكتشاف الموجه والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية ،وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي.

- دراسة العزاوي، أزهار برهان إسماعيل،(2013)، وهدفت الدراسة إلى تعرف أثر خرائط التفكير وأنموذج المكعب في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن في مادة الفيزياء. واختير التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (بمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير فوق المعرفي. واختيرت ثلاث شعب من أصل ست شعب بطريقة التعيين العشوائي لتمثل عينة البحث البالغ عددها (108) طالبات موزعات بين المجموعات الثلاث بالتساوي، بواقع 36 طالبة في كل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث. وتم إعداد أداتين للدراسة هما: مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي واختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، في حين تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، بينما تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الفيزياء كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية وطالبات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الفيزياء.

- دراسة البلوشي ، نوال سيف وعثمان، محمد طاهر، (2013)، والتي هدفت إلى قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة اللازمة لهم، ومعرفة العلاقة بين مستواهم فيها بمتغيري الجنس، ومستوى الأداء التحصيلي في مادة اللغة العربية، على عينة مكونة من (280) طالبا، وطالبة بسلطنة عمان و حدد مستوى التمكن في هذه الدراسة بـ (80%) فأكثر، إلى أن المستوى العام لطلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة ضعيف ، سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة الذي بلغ المتوسط الحسابي فيه (48.60 %) أو على مستوى كل مهارة على حدة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة وفق متغير النوع لصالح الإناث سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة، أم على مستوى كل مهارة رئيسية، وبينت الدراسة أيضا فروقا بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة وفق متغير المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية لصالح المستوى الأعلى (ممتاز).

- دراسة الحوامدة، محمد فؤاد ، (2014)، وهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الخامس الأساسي في محافظة إربد ، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (109) طالبا موزعين على مدرستين (ذكور و إناث) ، درست المجموعة التجريبية من خلال إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير و اشتملت على (28) طالبا و(26) طالبة أما المجموعة الضابطة فقد درّست وفق الطريقة الاعتيادية و اشتملت على (28) طالبا و(27) طالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فرقا ذا دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدة ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية ، و أظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدة

يعزى إلى متغير الجنس ،ولصالح الطالبات، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس .

- دراسة ابوشريخ ،شاهر ذيب،(2014) ،و هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات (العصف الذهني، الخرائط الذهنية، التعلم التوليدي) في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي، وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، واتجاهات الطلاب نحو تعلم مفاهيم العقيدة الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالب، تم توزيعهم على ثلاث شعب صفية محافظة جرش للعام الدراسي 2014/2013، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، واختبار لقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، ومقياس اتجاهات، وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي، لصالح (إستراتيجية العصف الذهني)، بمتوسط (3,57)، ولصالح (إستراتيجية الخرائط الذهنية) في اختبار تحصيل الاحتفاظ بمتوسط (3,74)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، ولصالح (إستراتيجية التعلم التوليدي)، بمتوسط (3,82)، ولصالح (إستراتيجية العصف الذهني) على مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم وحدة العقيدة الإسلامية بمتوسط (3,52).

- دراسة الشمري، محمد عارف ثنيان،(2015)،وهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت،استخدمت الدراسة المنهج التجريبي،تكون العينة من(25) طالباً في المرحلة الثانوية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس لقياس مهارات ما وراء المعرفة، وبرنامج تدريبي،توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتحسين التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية، و إلي تدني مستوى امتلاك الطلبة للمعارف وأن هناك فروقاً في مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء المعرفة الشرطية تبعاً للتحصيل، كما

بينت أن هناك فروقاً في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة الثلاث التقريرية والإجرائية والشرطية تبعاً لتفاعل متغيري التحصيل والمستوي الدراسي.

- دراسة الطه ،احمد نبيل جاسم ، (2015)، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريس القراءة الناقدة وعلاقتها بمستويات التفكير العليا لدى طلبتهم، قام الباحث بتطوير بطاقة ملاحظة لقياس ممارسة المعلمين مكونة من (24) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التمييز و يشمل (4) فقرات، ومجال الأسلوب (5) فقرات، ومجال الاستنتاج (9) فقرات، ومجال التقويم (6) فقرات)، كما قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مستويات التفكير العليا لدى الطلبة الصف التاسع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (68) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم اختيار عدد من طلبتهم والبالغ عددهم (680) طالباً وطالبة بالطريقة الطبقيّة العنقودية لتطبيق اختبار مهارات التفكير العليا عليهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي، إنّ معلمي اللغة العربية يمارسون مهارات تدريس القراءة الناقدة بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القراءة الناقدة، تعزى إلى الجنس (معلم ومعلمة)، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة ومهارات التفكير العليا لدى طلبتهم.

- دراسة خريسات، محمد سليمان،(2016)، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كان مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة يختلف باختلاف متغيري نوع الطالب وتحصيله الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (380) طالباً وطالبة، من طلبة البكالوريوس في كلية الحصن في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، في الفصل الثاني من العام الجامعي 2016/2015، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى

طلبة الجامعة كان مرتفعاً. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر النوع في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التحصيل الأكاديمي؛ ولصالح الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع.

- دراسة دامخي، ليلي (2016)، وهدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتا معرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، وفق تصميم قائم على المجموعتين المتكافئتين، باختبار قبلي وبعدي، ومثلت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، تم انتقاؤها بطريقة عشوائية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (30) تلميذاً فقط في المجموعة التجريبية و (29) تلميذاً في المجموعة الضابطة. ولتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، قمنا بداية بوضع قائمة خاصة بمهارات القراءة الناقدة تضمنت (03) مهارات أساسية و (16) مهارة فرعية، وعلى ضوءها تم بناء اختبار خاص بمهارات القراءة الناقدة أحدهما قبلي والآخر بعدي، وتصميم برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتا معرفية، لتدريب التلاميذ على تطبيق الإستراتيجية الميتا معرفية في معالجة النصوص القرائية معالجة نقدية. وتمت الدراسة في مدة 03 أشهر، توصلت الدراسة إلى أن تطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتا معرفية يظهر فعالية مقبولة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس القبلي، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي والقائم على بعض الإستراتيجيات الميتا معرفية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في

مهارات القراءة الناقدة في القياس البعدي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع /متوسط).

-دراسة الشرع، هارون جعفر صاحب، (2017)، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اثر إستراتيجية القراءة الناقدة في تحصيل طالب الصف الرابع العلمي، وقد اعتمد الباحث على تصميم تجريبي يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختبار نهائي لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم الاختيار بطريقة عشوائياً إحصائية الجواهري للبنين (الواقعة في مركز محافظة الديوانية)، وبالطريقة نفسها تم الاختيار من الشعبة و لقد بلغ عدد المجموعة الضابطة (36) طالباً، أما المجموعة التجريبية (36) طالباً، أما أداة البحث فقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (40) فقرة، طبقه الباحث على مجموعتي البحث و بعد انتهاء مدة التجربة التي بدأت من يوم 2017/2/26 إلى غاية 2017/ 4/30، ودرس الباحث نفسه مجموعتي البحث و وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلب المجموعة التجريبية في التحصيل الذين درسوا مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية القراءة الناقدة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

-دراسة همام، عبدا لرزاق سويلم، (2017)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (KWL plus) في تنمية بعض مهارات التفكير فوق المعرفي والدافع للإنجاز وتحصيل بعض المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالسعودية، وتمثلت أدوات البحث في دليل الطالب، ودليل للمعلم لتدريس باستخدام ما وراء المعرفة (KWL plus)، اختبار تحصيل المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (طبيعة المادة)، اختبار لمهارات التفكير فوق المعرفي، واختبار الدافع للإنجاز، وأكدت نتائجها أن التدريس باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (KWL plus) أدى إلى تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى الطلاب، وأن التدريس باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (KWL plus) أدى إلى تنمية الدافع للإنجاز لدى الطلاب، وأن التدريس باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (KWL plus) أدى إلى تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب.

- دراسة القطعان، عطا الله. العرسان ،سامر. (2017)، ولقد هدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية استخدام برنامج تعليمي مستند على برنامج وودز في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب مقرر نظريات التعلم في جامعة حائل، كما تم إتباع تصميم شبه تجريبي؛ حيث تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (24) طالباً، والمجموعة الضابطة (25) طالباً من كلية التربية في جامعة حائل تخصص علم النفس في العام الدراسي (2016-2017م). اختيروا بشكل عشوائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تعليمي، واستُخدِم أداتين هما: مقياس التحصيل الدراسي، ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين المجموعات (التجريبية، الضابطة)، ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (0.05). كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مقياس التحصيل الدراسي.

- دراسة آل كاسي، عبد الله علي، (2018)، وهدفت إلى تعرف فاعلية تدريس العلوم في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى (PDEODE) باستخدام استراتيجية طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير، استخدم المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياس القبلي - البعدي، وتمثلت أدوات البحث في اختباري التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة، في حين بلغت العينة (40) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قسمت إلى مجموعة تجريبية (19) طالباً، والأخرى ضابطة (21) طالباً، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة في التحصيل وتنمية مهارات (PDEODE) التجريبية، ووجود حجم أثر كبير لإستراتيجية ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

- دراسة المولى، سليمان احمد يونس،(2018)، وهدفت إلى التعرف على أثر حل المسائل الرياضية وفق استراتيجيات فهم المقروء في تنمية التفكير فوق المعرفي، إذ تعين هذه الاستراتيجيات الطلاب على فهم بنية المسألة الرياضية، ومعالجة الصعوبات التي تعيق فهمهم لها، مما يؤثر على مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم). وتكونت عينة البحث من طلاب الصف الرابع العلمي في إعدادية عمر بن الخطاب للبنين في مدينة الموصل للعام الدراسي (2017- 2019) وقد بلغ مجموع أفرادها (121) طالباً، تم توزيعها إلى ثلاث مجموعات تجريبية ضمت كل منها (42، 39، 40) طالباً على التوالي، وتم تحديد ثلاث استراتيجيات للفهم القرائي لاستخدامها في حل المسائل الرياضية وهي: استراتيجية (S.Q.3R.) وإستراتيجية (P.O.S.S.E.) وإستراتيجية (C.S.R.)، كما تم بناء اختبار التفكير فوق المعرفي، مكوناً من (36) فقرة، موزعة على موقفين رياضيين بواقع (18) فقرة لكل موقف، في حين أظهرت النتائج ما يأتي لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات تنمية التفكير فوق المعرفي لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث التي درست على وفق استراتيجيات فهم المقروء بينما يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات اختبارات التفكير فوق المعرفي القبلية والبعدية لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث ولصالح الاختبارات البعدية.

- دراسة الزعبي، عبد الله سالم،(2020)، وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام منحنى السياق الاجتماعي التاريخي في تدريس المفاهيم الكيميائية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وطبقت الدراسة على (47) طالباً في مدرسة أكاديمية السلط في محافظة البلقاء، وزعوا عشوائياً على مجموعتين: تجريبية، وعدد أفرادها (23) طالباً، وضابطة، وعدد أفرادها (24) طالباً، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد مقياساً لمهارات

التفكير فوق المعرفي مكون من (46) فقرة، وجرى أيضا إعداد اختبار تحصيلي مكون من (32) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام منحنى السياق الاجتماعي التاريخي كمحور في تدريس المفاهيم الكيميائية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة البساي، محمود شعبان صالح، (2020)، وهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمدرسة البشرى الابتدائية الأهلية بالعوالي، كما تم استخدام المنهج الوصفي وتم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير العليا على عينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي بمدارس البشرى الابتدائية بمكة المكرمة وعددهم (53) طالباً، وتم تعيين المجموعة الضابطة والتجريبية من هذه العينة، وتكونت أداة الدراسة من اختبارين (الاختبار التحصيلي - مقياس مهارات التفكير)، حيث تم تقديم وحدة (من علماء المسلمين) من مادة لغتي للصف الثالث الابتدائي بالطريقة التقليدية لطلاب المجموعة الضابطة، في حين تستخدم استراتيجيات تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة مع طلاب المجموعة التجريبية، مع تطبيق أداتي البحث الحالي على طلاب عينة البحث، فأظهرت النتائج أن النتائج أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس تزيد من المستوى التحصيلي للطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات لديهم، فقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير الذي تم تطبيقه.

7-4-التعقيب على الدراسات السابقة :

7-4-1- أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة :

* حسب الموضوع:

تطرقت مجموعة من الدراسات السابقة إلى متغير القراءة الناقدة وتم تناوله من العديد من الزوايا والجوانب، حيث نجد كل من دراسة عبد الفتاح (1987) ، دراسة ماريا Maria (1988) دراسة باتشينج وآخرين Patching (1988) ، ودراسة كومبس Combs (1992)، ودراسة سميث، Smith (1999) ودراسة حافظ، وحيد السيد إسماعيل (2008) ، ودراسة الهنائي، شيماء (2015)، ودراسة دخيخ، صالح (2016)، ودراسة عبد الباري شعبان (2016) ، ودراسة التركي، خالد (2017) ، ودراسة البدور، أمين و هني، وشاح ، (2017)، ودراسة الرئيس، إسراء (2017) ، ودراسة حسن، رولا (2018)، ودراسة الحتامله، محمد (2018)، دراسة عابنة ،إيمان(2019)، ودراسة الشديفات، آمنة (2019)، ودراسة السلمي، محمد (2020)، ودراسة الحربي، خالد (2020)، ودراسة السيف، مشاعل (2020)، هدفت إلى تنمية القراءة الناقدة.

في حين هدفت دراسة ربابعة، إسماعيل (2012) إلى الكشف عن أثر برنامج في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر. بينما هدفت دراسة قاجة و الشايب (2015) إلى معرفة مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة، بينما سعت دراسة عبود، إنعام (2016) إلى الكشف عن صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في المرحلة المتوسطة ومقترحات علاجه.

وفي المقابل نجد العديد من الدراسات السابقة تطرقت إلى احد متغيرات الدراسة ألا هو التفكير ما وراء المعرفي فقد هدفت دراسة **الخوالدة، خالد (2012)** إلى التعرف إلى درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. و دراسة قمر، مجذوب (2017) ،و التي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة دنقلا وأثر بعض المتغيرات. بينما هدفت دراسة **حوري ،عائشة (2014)** إلى تعرف مدى مساهمة دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي وما وراء المعرفي لدى المتعلمين، أما دراسة القيسي،**عمر(2015)**، فقد هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي لدى الطلبة.

كما نجد جملة من الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية التفكير ما وراء المعرفي ومنها دراسة إبراهيم، أحمد (2015)، والتي سعت إلى تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من خلال برنامج مقترح في ضوء منهج النقد التكاملي ،في حين هدفت دراسة محمود، حنان (2017) إلى الكشف عن فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية ، بالإضافة إلى دراسة **البيطار، حمدي (2017)** والتي سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي .

ودراسة **فؤاد، هبة (2017)**، والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية PQ4R في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى دراسة حسن، سعاد (2018)، والتي وهدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي استنادا إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرج لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس، كما سعت دراسة **النصراوي، معين (2019)**، إلى تحري أثر استخدام أنشطة في التفكير الناقد في مادة الحاسوب للصف العاشر الأساسي على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

بالإضافة إلى كل ما تم ذكره سابقا من دراسات سابقة ، تطرقت مجموعة أخرى منها إلى متغير التحصيل الدراسي؛ ونذكر منها دراسة الرويس، عزيزة (2015)، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة. ودراسة الدراجي، زمن (2015)، والتي سعت إلى محاولة التعرف أثر إستراتيجية اللياءات السبع في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة. بينما هدفت دراسة المشهداني، حاتم (2016) التعرف على أثر إستراتيجية (swom) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لمادة الرياضيات في حين هدفت دراسة زارع، أحمد (2017) إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما نجد دراسة سلمان، سلوى (2019)، والتي ترمي إلى التعرف على أثر إستراتيجية سوم في تحصيل طالبات التربية الخاصة في مادة قواعد اللغة العربية. أما دراسة راوه، وداد (2019) فهدفت إلى تنمية مستوى التفكير الابتكار والتحصيل لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى. وسعت دراسة هواش، دلال (2020)، إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي محوسب في التحصيل في مادة العلوم ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف السابع الأساسي، في حين سعت دراسة يعقوب، ألاء (2020) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم. أما دراسة الغامدي، إبتسام (2020) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. أما دراسة الماجد، أنس (2020)، فهدفت إلى معرفة أثر تطبيق كاهوت (Kahoot) على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الحديث. بينما ترمي دراسة المهيرات، نورا (2020) إلى الكشف عن أثر استخدام الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الحادي

عشر في مادة الجغرافيا، وفي المقابل هدفت دراسة العتيبي، سلطنة (2020) إلى معرفة مدى فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل.

و من الملاحظ أن جل الدراسات سابقة الذكر تناولت متغير واحد لدراستنا الحالية ، لكن هنالك دراسات سابقة جمع بين أكثر من متغير خاص بدراستنا وهي كتالي :دراسة **صدقي، فارس(2000)**، والتي تهدف إلى معرفة اثر طريقة القراءة الناقدة في تحصيل التعبير الكتابي ، بالإضافة إلى دراسة **شقيير عز الدين (2005)**والتي تهدف إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على مهارات التفكير الميتا معرفي لطلبة الصف العاشر أساسي وعلاقته بالجنس والمستوى التحصيلي. أما دراسة **العليمات،علي (2011)** فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التفكير الاستقرائي في التحصيل في الكيمياء وتنمية الإدراك ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.أما دراسة **الوائلي،سعاد(2011)** فقد سعت إلى قياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي، وأثرها في تحصيل الطلبة نفس الشيء بالنسبة لدراسة **الطه ،احمد (2015)** التي هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريس القراءة الناقدة وعلاقتها بمستويات التفكير العليا لدى طلبتهم. في حين تهدف دراسة **الحربي، ماجد (2011)**، إلى البحث في تأثير استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة على التحصيل اللغوي لطلبة الصف العاشر الأساسي ،كذلك نجد دراسة **الشرع، هارون (2017)** ترمي إلى التعرف على اثر إستراتيجية القراءة الناقدة في تحصيل طالب الصف الرابع العلمي. أما دراسة **البلوشي ، نوال وعثمان، محمد طاهر (2013)** فقد هدفت قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة اللازمة لهم، ومعرفة العلاقة بين مستواهم فيها بمتغيري الجنس، ومستوى الأداء ألتحصيلي في مادة اللغة العربية. في حين دراسة **الحوامدة، محمد (2014)**،هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف

الخامس الأساسي. بينما حاولت دراسة خريسات، محمد، (2016) الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. في حين أرادت الباحثة **دامخي، ليلي (2016)** من خلالها دراستها إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الإستراتيجيات الميتا معرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

بينما تسعى دراسة كل من عبد القادر، خالد (2012)، و العزاوي، أزهار (2013) ، و دراسة ابو شريخ، شاهر (2014) و دراسة الشمري، محمد (2015) ودراسة القطعان، عطا الله. العرسان ، سامر. (2017) ودراسة آل كاسي، عبد الله (2018)، ودراسة الزعبي، عبد الله، (2020) إلى تنمية كل من التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي . كما نجد دراسة همام، عبدا لرزاق (2017) تهدف إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (KWL plus) في تنمية بعض مهارات التفكير فوق المعرفي والدافع للإنجاز وتحصيل بعض المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالسعودية. أما دراسة المولى، سليمان (2018)، العراق، فهدفت إلى التعرف على أثر حل المسائل الرياضية وفق استراتيجيات فهم المقروء في تنمية التفكير فوق المعرفي، أما دراسة البساي، محمود (2020)، فهدفت إلى التعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.

*حسب الأهداف :

اختلفت دراستنا الحالية مع أهداف بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الغامدي (2020)، دراسة الماجد (2020)... بينما اتفقت في بعض الأهداف مع دراسة كل من صدقي (2000) ، ودراسة شقير (2005)، ودراسة الحربي (2011)، ودراسة الشرع (2017)...

*حسب المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات المذكورة سابقا في استخدام المنهج التجريبي(الشبه التجريبي). في حين اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج المعتمد مع دراسة كل من دراسة الخوالدة، خالد عبد الله أحمد،(2012) ،و دراسة البلوشي ، نوال سيف وعثمان، محمد طاهر، (2013)،و دراسة القيسي، عمر عبد السلام عبد الجبار،(2015)،و دراسة عبود،إنعام جاسب، (2016)،و دراسة خريسات، محمد سليمان،(2016)،و دراسة قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد،(2017)،،التي اعتمدت على المنهج الوصفي ، بالإضافة إلى دراسة حوري ،عائشة عهد،(2014)، ودراسة الطه ،أحمد نبيل جاسم ، (2015)حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

*حسب الأدوات :

تمثلت أدوات دراستنا الحالية في نموذج (القراءة الناقدة)ومقياس (التفكير ما وراء المعرفي) وكشوف النقاط لمادة اللغة العربية فاتفقت بذلك مع الكثير من الدراسات مثل دراسة ماريا (Maria) (1988)، ودراسة باتشينج وآخرين(Others & Patching) (1988)، و سميث(Smith) (1999)، حافظ (2008)، ودراسة الهنائي (2015)،و دراسة قاجة و الشايب (2015)، و دراسة دخيخ (2016)، و دراسة عبد الباري (2016)، و التركي (2017)، دراسة البدور،و هني(2017).و دراسة الرئيس(2017)،و دراسة حسن (2018)، ودراسة الحتامله (2018)،و عابنة (2019)،و دراسة الشديفات (2019)، السلمي (2020)، و الحربي (2020). والسيف (2020)، ودراسة الخوالدة (2012)، القسي(2015)،قمر (2017)،حسن،سعاد (2018)،و دراسة النصروين (2019) وسلمان (2019) ،الرويس، عزيزة (2015)، ودراسة هواش (2020)، الغامدي (2020)...الخ، حيث تم الاعتماد في هذه الدراسات على اختبارات ومقاييس في دراساتهم.

بينما اختلفت مع دراسة كل من **عبد الفتاح (1987)** ودراسة **ربابعة (2012)** اللتان اعتمدتا على برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة ، ودراسة **كومبس Combs (1992)** حيث تم إعداد وحدة دراسية، ودراسة **الهناي (2015)** بحيث تم إعداد دليلًا إرشاديًا، ودراسة **عبد الباري (2016)** حيث أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة، كذا دراسة **عبود (2016)** بحيث اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة .

، ودراسة **الريس (2017)** تم إعداد دليل المعلم في النصوص الأدبية وفق التدريس المتميز لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتحصيل. بالإضافة إلى دراسة **حسن (2018)**، قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية، كما نجد دراسة **الحري (2020)** حيث أعدت مجموعة من الأدوات هي: قائمة مهارات القراءة الناقدة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صمم برنامج قائم على استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة. دراسة **الحوري (2014)** تم الاعتماد استبانة ،بينما أعد **ابراهيم (2015)** برنامجا في ضوء منهج النقد التكاملي، في حين اعتمد **محمود (2017)** على برنامج قائم على توظيف الفنيات المعرفية والسلوكية و وقائمة مهارات ما وراء المعرفي.

أما في دراسة **القسي (2015)** فقد طور الباحث بطاقة ملاحظة ،أما في دراسة **البيطار (2017)** فقد تكونت أدوات البحث من دليل المعلم وأوراق نشاط الطالب لتدريس وحدة "صيانة الأجهزة المساحية"، بينما **حسن، سعاد (2018)** فقد اعتمدت دراستها على برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح. في حين دراسة **الدراجي (2015)** أعدت الباحثة فيها الخطط التدريسية للمجموعتين (عينة البحث)...

*حسب العينة :

مست عينة الدراسة الحالية تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، وبهذا اتفقت مع العديد من الدراسات الطور المتوسط مثل: دراسة **عبد الفتاح (1987)**، ودراسة **ربابعة**

(2012)، ودراسة الهنائي (2015)، ودراسة الدراجي (2015)، ودراسة دخيخ (2016)، ودراسة عبد الباري (2016)، ودراسة النصرأوين(2019)، العتيبي (2020)، ودراسة الزغبى (2020)...الخ .

بينما اختلفت مع العديد من الدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية والثانوية ، و حتى المرحلة الجامعية في البعض منها مثل دراسة :دراسة "ماريا" (1988)، دراسة كومبس(1992)،دراسة سميث (1999)، ودراسة حافظ (2008)، ودراسة ابراهيم(2015)، ودراسة حسن (2018)، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة السلمي (2020)، ودراسة المهيرات(2020)، ودراسة البساي(2020)...الخ.

*حسب بيئة الدراسات :

لقد تنوعت بيئات تطبيق الدراسات السابقة ،بحيث تمت بعض الدراسات السابقة في البيئة الأجنبية مثل دراسة ماريا (1988)، ودراسة باتشينج وآخرون (1988) ، كومبس (1992)، سميث(1992). وفي المقابل نجد العديد من الدراسات التي تمت في العديد من الدول العربية مثل مصر ،والسعودية والأردن ،والعراق ، والسودان ، والبحرين ، وفلسطين ، وعمان،بينما كانت هنالك أيضا دراسات جزائرية مثل دراسة دامخي (2016).

7-4-2- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفادت الباحثة من خلال الدراسات السابقة في بناء فكرة الدراسة من خلال التعرف على كيفية تناول موضوع القراءة الناقدة ودراسة تأثيرها على كل من التفكير ما وراء المعرفي ،والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، كما تم الاستفادة منها في اختيار مجتمع وعينة البحث . و في اختيار المنهج الملائم للدراسة ، كما تم الاستفادة من منها في الحصول على أدوات الدراسة ،و في تنفيذ إجراءات

الدراسة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة ، في مناقشة وتفسير النتائج وتدعيمها بما توصلت إليه هذه الدراسات .

7-4-3- الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة وتعقيب عليها أن الدراسة الحالية انفتحت في العديد من الجوانب والنقاط مع هذه الدراسات السابقة، إلا أنها تختلف معها في العديد من الجوانب و النقاط تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي:

- ربطت الدراسة الحالية القراءة الناقدة بكل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

- تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، كما تمت في البيئة الجزائرية - تم إعادة التأكد من صدق وثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي .

ومن العرض السابق يتضح أن الدراسة الحالية عالجت فجوة علمية فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط . كما تفردت من حيث أهداف الدراسة ،بالإضافة إلى شمول عينتها ل(89) طالبا وطالبة ، كما تم استخدام ثلاث أدوات وهي : نموذج تعلم وتعليم القراءة الناقدة ، مقياس التفكير ما وراء المعرفي ، كشوف نقاط مادة اللغة العربية، في حين تم استخدام المنهج التجريبي .

الفصل الثاني :

القراءة الناقدة

تمهيد

1- مراحل تطور تعليم القراءة

2- مفهوم القراءة

3- خصائص المفهوم الحديث للقراءة

4- أماكن القراءة العامة

5- أنواع القراءة

6- نماذج تعلم القراءة

7- مجالات القراءة العامة

8- مهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية

9- مستويات القراءة

10- أهداف القراءة وأغراضها

11- تعليم القراءة بين القديم والحديث

12- الأسلوب الحديث لتعليم القراءة

13- مفهوم القراءة الناقدة

14- مهارات القراءة الناقدة

15- أهمية القراءة الناقدة

16- صفات وخصائص القارئ الناقد

17- نماذج تعليم القراءة الناقدة

18- استراتيجيات تعليم القراءة الناقدة

خلاصة

تمهيد

تعتبر القراءة بكل أنواعها أمر مهم ضروري لطلبتنا على غرار القراءة الناقدة التي تعتبر من المطالب التي تحتاجها المجتمعات المعاصرة ، فهذه الأخيرة أصبحت في حاجة إلى مواطن قادر على معالجة مشكلاته ومشكلات مجتمعه ، وإبداء الرأي و الفكر وإصدار أحكام و قرارات ، و كذا يمتلك تفكيراً واضحاً، كما يكون قادراً على تنظيم المعارف والمعلومات ، وان يكون قارئاً مفكراً وناقداً.

ولهذا سوف أقوم بتناول مجموعة من المفاهيم والعناصر في هذا الفصل بما فيها تعريف القراءة ومراحل تطور القراءة، و ذكر أنواعها ، ومستوياتها، ومجالاتها، و مهاراتها، ونماذج تعليمها وأهدافها وأغراضها وابرز الأماكن التي تتم فيها هذه العملية ...

كما تم تناول مفهوم القراءة الناقدة ، وأهميتها ومهاراتها، و استراتيجيات تدريسها ونماذج تعليمها ، واهم صفات القارئ الناقد وخصائصه .

1- مفهوم القراءة :

القراءة راسخا لسنوات عديدة يتمثل في أنها : "عملية آلية أو ميكانيكية تتضمن النظر إلى الحروف والكلمات ونطقهما"، وفي ظل التطورات العالمية وجهود علماء النفس وعلماء اللغة والاهتمام بعمليات القراءة وما يجري داخل المتعلم أو القارئ من عمليات داخلية في مخ الإنسان أثناء القراءة .(السيد محمد، 2003، ص 9).

وبظهور العلوم التربوية المعروفة ، كعلم النفس التربوي ، وعلم النفس اللغة ، وعلم نفس النمو وعلم النفس العصبي ، وعلوم اللغة تطور مفهوم القراءة إذ تناول كثير من الباحثين موضوع القراءة وحاولوا تعريفها ، والغوص في ماهيتها ، والبحث في أسسها ، ونظرياتها، ودراسة أقسامها ، وأنماطها ، و وظائفها ودراسة مهاراتها.

وعرف كودمان Goodman Kenneth عام(1976)القراءة على أنها: " عملية الحصول

على المعنى من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها"، كما عرفها يونس علي فتحي والناقة محمود كامل على أنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، وهي بهذا تتطلب عمليات نفسية وعقلية على درجة عالية من التعقيد".

بينما يرى "منصور عبد المجيد سيد احمد" أن مفهوم القراءة يتضمن: " الأداء اللفظي السليم ، وفهم القارئ ، وفهم القارئ لما يقرأ ، ونقده إياه ، وترجمته إلى سلوك يحل فيه مشكلة ، أو يضيف إلى عالم المعرفة عنصرا جديدا من عناصر المعرفة ". .

ويرى "ألان كامحي" و "هيو كاتس" عام 1988م أن القراءة تتكون من مكونين أساسيين هما: التعرف الكلمات(فك الرموز) ، و الاستيعاب ويمكن تقسيم تعريفات القراءة ، وطبقا أي من هذين المكونين ، فك الرموز أو الاستيعاب .

ويعلق "ألان كامحي" و "هيو كاتس" على تعريف القراءة بأنها: " القدرة على فك الرموز أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة "، تعريف ضيق للغاية ، أما التعريف الواسع

فهو: " أن القراءة تفكير توجهه الكلمة المطبوعة " ، والقدرة القرائية المعرفة بهذه الطريقة ترتبط باستيعاب النصوص.

بينما يعرفها بوند التي Bond بأنها: " عملية التعرف إلى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ ، وتشترك المعاني من خلال استخدام المفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية، وتنظيم المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح " .

وعرفها "عبد داود" على أنها: " نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه ، وقد لا يصاحبه ، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية ، وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة ، أو قراءة ما بين السطور ، وهذا ينطبق على اللغة المسموعة وهذا ينطبق على اللغة المسموعة ، وإذ يستنتج السامع أمورا لم يعبر عنها المتكلم بطريقة مباشرة. (فندي، 2008، ص 8-9) .

كما أنها: "عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا ونشاط يحتوي على أنماط التفكير والتقويم و التحليل و التعليل وحل المشكلات ، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعريف الرموز المطبوعة فحسب" .

وحسب "فايزة السيد محمد" القراءة هي: " عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج ايجابي نشط للمعرفة وليس مجرد مستقبل سلبي ، وتتضمن عمليات ومستويات تفكير عليا. (السيد محمد، 2003، ص 9-10) .

نلاحظ من خلال العرض السابق لتعريفات القراءة أن هنالك اختلاف وعدم اتفاق العلماء والباحثين على تعريف أو مفهوم واحد للقراءة ، فهناك من لديه نظرة ضيقة للقراءة

باعتبارها مجرد عملية آلية ميكانيكية يتم من خلال التعرف الحروف والكلمات ، وفك الرموز المكتوبة ونطقها لكن نلاحظ تغير تعريف ومفهوم القراءة نتيجة ظهور وتطور العلوم التربوية مثل : علم النفس التربوي وعلم النفس اللغة ، وعلم نفس النمو، وعلم النفس العصبي ، وعلوم اللغة... وهناك من ينظر إلى القراءة على أنها عملية عقلية وفكرية بينما يرى البعض أنها عملية تأملية فكرية ليس مجرد نشاط بصري ، أما فئة أخرى من الباحثين والعلماء فتري أن القراءة تتكون من مكونين هما التعرف على الكلمات و استيعابها.

بينما يعتبر البعض أن القراءة هي قيام القارئ بعملية بناءٍ ومعالجةٍ نشطةٍ للمعرفة وهذا يتطلب مستويات عليا من التفكير ،أي كان مفهوم القراءة حتى منتصف العقد الثاني من ليتطور مفهوم القراءة ليشمل فهم الأفكار القرن العشرين مقصوفاً على معرفة نطق الكلمات، المتضمنة في النص المكتوب وبدا ذلك جلياً منذ الثلاثينيات من القرن العشرين ليتطور هذا المفهوم مرة أخرى ليشمل النقد وإبداء الرأي والاستنتاج والحكم.

وبالتالي يمكننا تعريف القراءة كما "عبده داود" على أنها: " نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه ، وقد لا يصاحبه ، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية ، وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة ، أو قراءة ما بين السطور ، وهذا ينطبق على اللغة المسموعة وهذا ينطبق على اللغة المسموعة ، وإذ يستنتج السامع أمورا لم يعبر عنها المتكلم بطريقة مباشرة.(فندي، 2008، ص ص 8-9)

2- مراحل تطور تعليم القراءة:

لقد نظر التربويون القدماء إلى فعل القراءة ،على انه تدريب آلي يقوم به المتعلمون بعناية وفق أساليب مختلفة ،حيث كان تعليم القراءة يركز على معرفة نوع الكلمات وتحديد شكل صحيح ، أي أن القراءة هي فعل إدراك العلاقات للغة المكتوبة .

فقد كانت مناهج القراءة عند اليونان والرومان ذات صبغة هجائية حيث كان التلميذ يقضي سنواته الأولى في تعلم أحرف الهجاء التي كان عليه أن يحفظها ويستظهرها من أولها إلى آخرها وبالعكس، مع اللحن المناسب لها ،وكذا الحال بالنسبة لتعليم المقاطع اللفظية، حيث كان الأمر يستغرق فترة طويلة قبل لبدء بدراسة الكلمات، و الجمل والحكم والأمثال. و ظل تعلم اللغات هكذا في الفرنسية والانجليزية ،وغيرهما ،ولم تتطور منهجية تعلم القراءة الا مع ظهور المطبعة ولا سيما في القرنين السابع عشر والثامن عشر، وكان جان باتيست في فرنسا على سبيل المثال هو من نادى بمعرفة كيفية تعلم التلميذ القراءة باللغة الفرنسية أو باللغة اللاتينية .

لقد ظهرت في القرن السابع عشر صعوبات فرضها تحليل القراءة إلى سلسلة من الأفعال المتتالية ، تنطلق من العناصر البسيطة المتمثلة في الأحرف،إلى الكلمات التي تعد أكثر تعقيدا ، وترافق ذلك باهتمام واسع وكبير بعملية القراءة ، وبرزت الدعوة إلى أن ما يحفز الطفل على القراءة هو ما يفهمه ويتكلم به ، وبذلك ظهر اهتمام ذو طابع نفسي يعتبر أن مصاعب التلاميذ في القراءة تعود إلى المواد المستخدمة " وراح هذا الاهتمام يزداد ويتسع حتى القرن العشرين، حيث اقترح J.LOKE جون لوك " إدخال الألعاب في تعليم القراءة كلعبة كرة العاج التي تضم عشرين وجها عليها الأحرف الهجائية الأربعة والعشرين أما "فالونش" VALLANCHR عام 1719م ،فقد أضاف نهجا جديدا يدعى الهيروغليفيات والذي يقرن كل صوت بصورة حيث وصل فالونش إلى أن يقرن 24صورة ب 24صوتا أساسيا

،وكانت تلك الإرهاصات الأولى للمنهج الإجمالي (الجمالي) الذي ابتعد عن تهجئة الحروف والمقاطع ،واخذ بالمنحى (السمعي البصري) الذي يقرن كما فعلت " ماريا مونتسوري" "MONTESSORI" نشاط عدة حواس كالنظر والسمع واللفظ وحركة اليد.

لكن تلك القفزة النوعية في تعليم القراءة، كانت في القرن الثامن عشر حيث عاد (1987) آدم نيكولاس N.ADAM إلى آراء الأب إدونفيللر التي تؤكد المنهج الإجمالي، ترى أن تعلم القراءة ظل حتى ذلك الوقت يتناقض مع مبادئ علم النفس الخاص، إذ يتحمل التلاميذ عناء دراسة الحروف والمقاطع والأصوات دون أن يعني ذلك لهم شيئاً لأنها لا تحمل بذاتها أية فكرة تجذبهم أو تسليهم ...

وظهر هذا المفهوم الإجمالي في علم النفس في القرن التاسع عشر ولفت الانتباه إلى أهمية الفهم ، أهمية اللغة التي يتكلم بها الأطفال ... فالطفل يتعلم القراءة بحسب الأشياء التي يراها ، ويعرفها ويفهمها علاوة على المتعة التي يشعر بها الطفل أثناء القراءة والفائدة التي يحصل عليها.

إن القراءة سلوك تربوي أساسي ، إذ تشكل الركن القوي والضروري للبيئة المدرسية فالمواد والمقررات الدراسية والتدريبات الملحقة بها ، من اللغة ، والتاريخ ، والعلوم والجغرافية والرياضيات وغيرها، تعتمد بالدرجة الأولى على تكييف القراءة الذكية والناقدة ، وتطويعها بما يتناسب والسرعة المطلوبة .

فاكتساب الأفراد للمهارة القرائية ، يعني تسهيل وصولهم إلى المتعة الجمالية للغة المكتوبة ، وإلى المعرفة الكامنة في مضموناتها... لهذا يجب أن يكون التكوين القرائي الأول ، من أجل مهارة قرائية ذكية وناقدة ، في أولويات الشواغل للأهل والمربين والمؤسسات المدرسية في مراحلها المختلفة .

ومعنى القراءة الذكية والناقدة ، ألا يقتصر فعل القراءة على ترديد الكلمات والجمل بصورة آلية، وإنما يجب أن يؤدي إلى فهم النص المكتوب.(حنا،1995،ص 12-13).

3- خصائص المفهوم الحديث للقراءة :

- القراءة عملية بنائية نشطة هدفية التوجيه

- أن القراءة تعتمد على نشاط القارئ وربطه للمعرفة الجديدة بالسابقة ودمجها في بنيته المعرفية ، ثم تعتمد على النص ومدى وضوحه وتنظيمه وارتباطه ببنية القارئ المعرفية ، كما تعتمد على المعلم وطريقته في توجيه هذه العمليات وتوفير الفرص لمساعدة القارئ على تكوين المعنى .

- ينبغي الاهتمام باستراتيجيات الأسئلة (قبل القراءة - و أثناءها - وبعدها) ، وحل المشكلات ، والتعليم التعاوني والاستقلالي.

- يجب الاهتمام بالقراءة الناقدة والإبداعية ومهارات الدراسة كأسلوب التعليم الذاتي والمستمرة بالإضافة إلى الفهم القرائي ومهارات التعرف.

- ضرورة الاهتمام بجميع أنواع القراءة ومهاراتها والتكامل بينهما وبين قراءة الأدب والكتابة وباقي الفنون اللغوية .

-أهمية العناية بالفئات الخاصة من الفائقين والضعاف قرائيا. (السيد محمد، 2003، ص10)

4- أماكن القراءة العامة :

1-المكتبات الخاصة (المنزلية أو المدرسية)، أو العامة (المكتبات العامة أو مكتبات الأحياء).

2- وسائل النقل العامة (كالباصات أو الطائرات أو القطارات ...الخ).

3- صالات الانتظار في المطارات ،أو المرافق العامة أو الأسواق والمستشفيات.

4- الأماكن الترفيهية كالحدايق والمتنزهات البرية أو المقاهي الحديثة.

5- الأجهزة الذكية اللوحية و الكفية و وسائل التواصل الاجتماعي .

6- الانترنت. (شبرق وآخرون، 2017، ص58)

5- أنواع القراءة :

قسمت "هناك شبرق" ومجموعة من المؤلفين في كتاب تجارب وأفكار للقراءة سنة 2017م إلى نوعين رئيسيين بحسب الغاية منها ، والهدف العام الذي ينشده القارئ والقسمان هما:

القراءة الوظيفية : وهي التي ينشد منها القارئ تحقيق هدف محدد كالدراسة والبحث .

القراءة العامة: وهي مطلق القراءة لأي غرض كان دون النظر للغرض منها دراسة أو تسلية أو غيرهما . (شبرق وآخرون، 2017، صص 56- 57)

بينما تقسم "السيد محمد" في كتابها الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها سنة 2003م القراءة إلى أنواع ، من حيث الأداء، وتبعاً لغرض القارئ ، ومن حيث سرعة القراءة :

***- حسب الأداء :** تنقسم القراءة إلى (قراءة جهرية و قراءة صامتة) .

وكلا النوعين يتطلب أن يقوم القارئ بتعريف الرموز والمعاني ، إلا أن القراءة الجهرية تتطلب تفسير الأفكار والانفعالات والالتزام بقواعد النطق الصحيح وإدراك المعنى والتعبير عنه .

- **القراءة الجهرية** : تعد من أهم وسائل تشخيص صعوبات النطق والقراءة ، ويرتبط بها جوانب نفسية واجتماعية ، مثل تقدير الذات والقدرة على مواجهة الجمهور وزيادة الثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الآخرين والوعي بهم والقدرة على الإقناع واكتساب الذوق السليم والبيان والتبيين ، ومن مهاراتها : ربط المعنى بالرمز، واستخدام السياق للتعرف على المعنى والتمييز بين الأصوات، والسرعة المناسبة ، وإدراك مواطن الجمال والتذوق ومراعاة الترقيم. (السيد محمد، 2003، ص11)، والقراءة الجهرية هي القراءة التي يتم بها تعرف الرموز، وفهم المعاني و تفسير الكلمات والانفعالات تفسيراً شفويًا . (فندي، 2008، ص 14)

- **القراءة الصامتة** : وهي الطريقة الطبيعية لاكتساب المعرفة وتحقيق المتعة ووسيلة تحصيل المعارف في كافة المواد الدراسية وهي أساس مهارات الدراسة والتعلم الذاتي وهي تلقي المعاني وتكوينها عن طريق استقبال المقروء بالعين دون تلفظ أو التتبع بالإصبع أو الهمس به ومن مهاراتها: تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وإدراك العلاقات بين الجمل ، وقراءة ما بين السطور وفهمه وتحديده ، وتحديد منهج وغرض الكاتب ، وتذوق بعض التعبيرات الأدبية ، وتحديد المصادر المناسبة . (السيد محمد، 2003، ص 11)

وهي القراءة التي يدرك بها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس ، والقارئ غير مقيد بنطق الكلمات ، وأما هو يزحف بنظره زحفاً ، ويرجع أحياناً رجعات ليلتقط المعنى ، فهي عملية نطق بالعقل لا باللسان .

وهنا يضيف "محمد فندي العبد لله "الاستماع" كنوع من أنواع القراءة ، في حين يرى آخرون أن في ذلك توسعاً في فهم مدلول القراءة يتجاوز الحدود المميزة لها، إلا أنه لا يخرج عن مهارة الاستماع التي هي إحدى مهارات اللغة الأربع ، و يطلب من المستمع في حالة استماعه للمقروء ، ما يطلب من القارئ في حالة قراءته لنص ما فهو يدرك قصد القارئ ،

وفهم معاني الكلمات ويستنتج معانيها، ويفهم الأفكار ، ويدرك العلاقات بينها، ويعرف الفكرة الرئيسية ، ويحكم على ما يسمع ، ويلخص ما سمع، فالقراءة بأنواعها؛ الجهرية والصامتة والقراءة للاستماع كلها تعد من المتطلبات الأساسية في المدرسة ، وتؤكد المدرسة على تعليمها بشكل متزامن ، فالقراءة الجهرية لا يستغنى عنها في بدايات تعليم القراءة والقراءة الصامتة لابد منها في ظل وظائف اللغة النفسية و الاجتماعية ، وكذلك الأمر فيما يتعلق بقراءة الاستماع ، فهي تدريب على فهم المسموع. (فندي، 2008، ص 14) .

* - حسب هدف القارئ :

تقسم القراءة إلى (قراءة التحصيل، قراءة المتعة ، وقراءة للدرس وقراءة للنقد).

* - حسب سرعة القراءة :

تقسم القراءة إلى أنواع وأشهرها : (القراءة السريعة ، القراءة المتأنية ، القراءة القشدية) .

وهناك من يقسمها إلى خمس مستويات :

1- قراءة التذكر .

2- قراءة التعلم .

3- الفهم القرائي الاستماعي .

4- القراءة القشدية .

5- القراءة السريعة. (السيد محمد، 2003، ص 12)

كما يمكن تحديد أنواع القراءة من ثلاث زوايا من حيث:

* حسب الشكل وطريقة الأداء والغرض : وتقسم إلى نوعين، القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية

* حسب التهيؤ الذهني للقارئ: و يمكن تقسيمها إلى قراءة للدرس وقراءة للاستماع.

* حسب أغراض القارئ: يمكن تقسيمها:

- القراءة السريعة العاجلة، ويقصد بها الاهتمام إلى شيء معين، وهي قراءة مهمة للباحثين والمتعجلين كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء والعناوين، ويمكن تدريب التلاميذ عليها بتكليفهم اكتشاف معاني مفردات لغوية في المعاجم، أو البحث عن أسماء بعض الكتب في قوائم المكتبات.

- القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع، كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع يعتبر من أرقى أنواع القراءة، ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم كتابة خلاصة ما يقرأون في المكتبة مدرسة.

- القراءة التحصيلية، ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقتضي هذه القراءة الترتيب والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة وغير ذلك، ويستخدمها الطالب في المدرسة والجامعة.

- القراءة لجمع المعلومات، وفيها يرجع القارئ إلى عدة محاور، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة كقراءة الدارس الذي يعد رسالة أو بحثاً، ويمكن تدريب الطلاب عليها بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة .

- قراءة للمتعة الأدبية أو الرياضة العقلية، وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وقد تكون منقطعة تتخللها فترات كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، ويمكن تدريب الطلاب عليها

بتزويدهم بما يريدون من كتب الأدب ومجلاته وإعطائهم الوقت الكافي لذلك

-القراءة النقدية التحليلية، كنقد كتاب أو أي نتاج عقلي للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص. وهنا يجب الإشارة إلى أن هذه الأنواع والمستويات المختلفة والمتعددة لفهم المقروء ذات مبنى هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات قبله(حبيب، 2000، ص30).

6- نماذج تعلم القراءة :

يعد النموذج بشكل عام وسيلة يتم فيها توضيح فكرة أو مفهوم أو أسلوب بشكل من الأشكال، وقد يكون له بعد أو أكثر، هدفه نقل علاقة أو عملية من موضعها العقلي إلى موضع آخر. والنموذج في القراءة لا يخرج عن هذا؛ فهو وسيلة من الوسائل يهدف إلى توضيح عمليات القراءة وفق وجهة نظر محددة، وهي على درجة كبيرة من الأهمية ، وتكمن أهمية نماذج القراءة في أنها تعد وسيلة فعالة لشرح الدور البارز لأنظمة اللغة الثلاثة: الصوتية ، و التركيبية ، والدلالية في عملية الإدراك والفهم، وهي التي تساعد في توضيح العوامل والعلاقات في اللغة، و تظهر التفاعل بينها، وهي بذلك تنظم الإدراك وتؤثر في القرارات التي يتخذها القارئ أثناء القراءة ، وهي تسهم بدرجة كبيرة في تحديد الاستراتيجيات والتقنيات التي تجعل عملية التدريس أكثر فعالية ، وأنها تساعد القارئ على التفاعل بوعي مع المادة المكتوبة .

وفي الأدب التربوي نماذج مختلفة للقراءة ولعل أشهرها ما يعرضه (نصر، 1990) : النموذج

المرحلي والنموذج التكاملي و فيما يأتي عرض لهذين النموذجين:

النموذج المرحلي Goodman&Others : (1976) وهو نموذج نفسلغوي ينظر فيه جودمان

إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة تستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة ، ويرى أن القراءة المنتجة تتطلب من القارئ القيام بست استراتيجيات متكاملة: وهي التعرف Recognition ، الفحص Sampling ، والتنبؤ Predicting والتحقق Confirming ، والتصحيح Correcting والانتهاء Terminating . وينظر جودمان للقراءة - في هذا النموذج - على أنها عملية دائرية لا تنتهي تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة وتستمر إلى ما بعد الحصول على المعنى. ويعتمد نموذج جودمان على تفسيرين لعملية القراءة فهو يفسر عملية القراءة كأنها عملية تسير من الأعلى إلى الأسفل Top- Down وتفسير آخر هو أن القراءة عملية تسير من أسفل إلى أعلى Bottom-up . وفيما يقوم القارئ بتفسير ما يقرأ وتحليله و إعطائه أبعادا ربما لا تكون موجودة في النص ولا يقصدها الكاتب .

النموذج التكاملي (Gray 1960): وفيه ينظر إلى القراءة على أنها عمل يتم خلاله استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة ، و أن حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل فسيولوجية وعقلية ، وانفعالية ، وهي عبارة عن مجموعة عمليات تتم في صورة متكاملة ومتسقة على النحو الآتي : تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة ، إذ حيث تستثير نوعين من الترابطات ، الأول خاص بالمعنى ، والثاني خاص بالنطق ، وتلتقي هذه الترابطات حيث يتكون في الذهن شي له معنى .

ويعرض حبيب الله (2000) نماذج أخرى منها : نموذج ثورندايك، نموذج هارس- سميث.

نموذج ثورندايك: يعتمد نموذج ثورندايك على المثير Stimulus والاستجابة Response المباشرة له، ويرى أن المرحلة الأولى من القراءة تعتمد على إدراك شكل الكلمة المطبوعة، ونقله بالعين إلى الدماغ ثم تأتي المرحلة الثانية التي يحاول فيها القارئ فهم ما يقرأ.

وفي المرحلة الثالثة تحدث استجابة من القارئ للمادة تعكس مدى فهمه، وتقييمه لها ثم تأتي المرحلة الرابعة، التي يحدث فيها الإستيعاب Assimilation للمعاني والمفاهيم والمصطلحات.

نموذج هارس - سميث : يعتمد هذا النموذج على العوامل والمعطيات الداخلية ، أساسها الذكاء ، وتتأثر بعوامل كثيرة داخلية وخارجية ، وعملية القراءة في هذا النموذج تلزمها عادات ومهارات ينبغي أن تعلم مثل مهارات الفهم ومهارات السرعة في القراءة .

وهناك نماذج أخرى كنموذج للقراءة كنموذج آدمز (Adams, 1990) الذي يحتوي على المكونات الفرعية للقراءة ، ويرى آدمز أن نظام القراءة يتألف من أربع معالجات ، وهذه المعالجات تعمل معا ، بحيث تستقبل الواحدة منها باستمرار المعلومات القادمة من باقية المعالجات ، وتعيدها إليها مزود بالتغذية الراجعة المناسبة وتمثل المعرفة ضمن كل معالج بوحدات مترابطة فيما بينها من الوحدات الأصغر ومن المعالجات ما يأتي :

معالج التهجئة، ووظيفته استقبال المعلومات من الصفحة المكتوبة مباشرة ، ومعالج السياق وهو مسؤول عن التفسير المتسق والمستمر للنص في أثناء عملية القراءة حيث يرسل نتيجة عمله إلى وحدات معالج المعنى ذات الصلة، ومعالج المعنى ، وهو يتشابه في آليات عمله مع كل من معالج المعنى ومعالج التهجئة مع اختلاف المضمون ، ومعالج الأصوات وهو يشبه معالجي التهجئة، والمعنى من حيث احتواؤه على مجموعة مترابطة من الوحدات الأولية.

ونموذج "فريث" التطوري للقراءة ؛ وهذا النموذج :يساعد على تفسير كيفية تسلسل المهارات وتحديد الاستراتيجيات التي يحتاجها المتعلم ، ليصبح قارئاً أو كاتباً كفواً إذ بهذا النموذج يتابع اكتساب الاستراتيجيات المعينة وفق تسلسل أو نسق لا يمكن تجاوزه.

من ذلك يمكن أن تتضح أهمية نماذج القراءة كاستراتيجيات ؛ معرفية وفوق معرفية وفوق معرفية ضرورية لكل من المعلم والمتعلم ؛ إذ أنها تشكل الإطار النظري لمعرفة كل منهم

بالقراءة . ف نماذج القراءة لا تخرج من كونها نظريات بحاجة إلى من يؤكد لها أو يرفضها.
(فندي، 2008، ص ص 15-19)

7- مجالات القراءة العامة:

للقراءة والتحصيل المعرفي مجالات نجدها مرتبة ضمن تصنيف ديوي العشري ، التي تغطي موضوعاتها قاعدة واسعة من الموضوعات المندرجة ضمن 10 فروع من فروع المعرفة :

- المعارف العامة : وتشمل (علم الحاسبات، والمعلومات والأعمال العامة) .

- الفلسفة وعلم النفس .

- الديانات .

- العلوم الاجتماعية .

- اللغات .

- العلوم البحتة (تتضمن الرياضيات) .

- العلوم التطبيقية .

-الفنون والاستجمام .

- الأدب .

- التاريخ والجغرافيا والتراجم (السيرة الذاتية) .

وقد نضيف إلى ما سبق:

- الصحف اليومية والدوريات .

- الموسوعات .

- القواميس .

- البريد الالكتروني .

وغيرها أيضا كثير . (شبرق وآخرون، 2017، ص58)

8- مهارات القراءة في التعليم المتوسط :

إن تنمية مهارات القراءة تنمية منظمة متناسقة ،هي إحدى المسؤوليات الهامة للمدرسة ...وتتوزع هذه المهارات في المجالات المعرفية ومجالات الوجدانية ، والنفس حركية وفي مايلي أهم تلك المهارات التي ينبغي للمعلم وأمين المكتبة تنميتها لدى الطالب:

8-1- في مجال الأهداف المعرفية :

في هذا المجال يمكن أن يركز المعلم و أمين المكتبة على المعلومات والحقائق الآتية في المستويات المختلفة في مجال الأهداف المعرفية :

- أ- **مهارات في مستوى التذكر:** ويمكن التركيز على أن يكتسب الطالب مايلي :
- أن يتذكر الطالب المعلومات والحقائق التي يتطلبها موضوع ما عند معالجته .
- أن يتمثل دائما أهمية وضرورة القراءة في صنع وتنمية التفكير، وأن التفكير عنوان صاحبه، وأن التفكير والمنظم في أساسيات مكانة الإنسان اجتماعيا.
- أن يتذكر بعض المعلومات والحقائق في مجال التفكير المتصل بالعالم وبالفكر الإنساني،و بالتراث.
- أن يتذكر حقيقة أو معلومة ذات صلة بالموقف المعروض ،أو موقفا مشابها للموقف القائم.

- أن يتذكر بعض المعلومات - بعد القراءة والاستيعاب - بعض المعلومات والحقائق التي تتعلق بالشخصيات العلمية والأدبية ، وكذلك بعض التفاصيل لموضوع قراءته.
- ب- **مهارات في مستوى الفهم:** يمكن التركيز على أن يكتسب الطالب ما يأتي:
 - فهم الأفكار الكلية، والأفكار الجزئية للنص أو المادة المقروءة.
 - فهم الروابط بين أجزاء الجملة وطريقة نموها.
 - فهم العلاقة بين التعبير والتفكير .
 - فهم العلاقة بين الجمل ، وبين الفقرات للنص المقروء ، من حيث الإجمال والتفصيل ، والسبب والمسبب ، والعام والخاص...الخ.
 - فهم منهج الكاتب ، وما بين السطور وربط المقدمات بالنتائج.
 - التنبؤ بالأحداث للموضوعات المتشابهة مستعينا بمعلوماته السابقة.
 - فهم الدوافع للأحداث، والدلالات الخاصة بها ، وربط الأحداث بالشخصيات.
 - فهم الإشارات التاريخية، والعلمية ، و الأدبية في النص المقروء وتفسير بعض الظواهر ذوات العلاقة بالموضوع.
 - فهم الدلالات اللغوية من خلال السياق، وأن يشرح الطالب ما قرأه، أو يفسر موقفاً، أو حدثاً ما في إطار لغوي سليم.
 - أن يفرق بين السبب والنتيجة، وأن يعبر عن فكرة معينة في صورة متعددة.
 - أن يجد علاقة بين الحقائق ، و أن يجد علاقة بين بعض المبادئ العامة والأفكار.
 - أن يقارن بين رأي ورأي، أو فكرة وفكرة .
 - أن يوازن بين المفاهيم الفكرية ، والثقافية والعلمية في مجتمعه بمثيلاتها في المجتمعات الأخرى التي يقرأ عنها.

ج- مهارات على مستوى التطبيق: يمكن التركيز على أن يكتسب الطالب مايلي:

- أن يفيد مما قرأ في حل مشكلاته ، أو المشكلات العامة ، وفي تحليلها ، وان يستخدم الحقائق التي تؤدي إلى النتيجة ،و أن يستنتج ما يريده الكاتب.
- أن يستقرئ ويستنتج بعض الحقائق المتضمنة في النص المقروء أو القصة أو المشكلة .
- أن يطبق ما تعلمه من خلال قراءته : من مفاهيم وحقائق في حياته الشخصية في تعامله مع غيره في مجتمعه.
- أن يطبق سلوكا، أو اتجاهها ، أو قيمة عرفها في سلوكه ، أو مع غيره.

ح- مهارات على مستوى التحليل:

يمكن التركيز على أن يكتسب الطالب مايلي:

- تحليل سلوك بعض الشخصيات من خلال قراءة آثارهم ، وتحليل اتجاهات الأديب أو الكاتب .
- تحليل السلوك الايجابي أو السلوك السلبي وصولا إلى دوافعه ، وتحليل الموقف إلى أفكار وشخصيات وأحداث وسلوك .
- التمييز بين الحقيقة والرأي ، وانتقاء الصواب من بين مجموعة آراء .
- تحليل المشكلة إلى أسبابها وظواهرها ، ونتائجها ، ومقترحات علاجها .
- التوصل إلى جانب الاتفاق بين أفكار موضوع سبق أن قرأه ، وموضوع آخر مماثل.
- تحليل الجملة للوقوف على مكوناتها، و العلاقات بين أجزائها، وتحليل الأساليب للوقوف على مظاهر الجمال فيها.
- أن يدرك الأخطاء المنطقية في الاستدلال والاستنتاج.

- أن يحلل شكلا من أشكال الأدب الاجتماعي إلى عناصره ومكوناته مثل: القصة والمسرحية ، وغيرهما.

- أن يحلل المواد المقروءة وما تشتمل عليه من رمز يخفى وراءه طرحا لمشكلة تتعلق بقضية من قضايا مجتمعه.

- أن يفرق بين مواقف بعض العلماء والمفكرين، وأن يميز الدوافع والعوامل ، والأسباب التي دفعت عجلة التقدم الثقافي والتقدم العلمي في بعض المجتمعات.

خ- مهارات في مستوى التركيب والبناء :

يمكن التركيز على أن يكتسب الطالب ما يأتي:

- أن يحدد جوانب المشكلة في المواقف أو الموضوع الذي قرأه.

- أن يصنف العناصر، و العلاقات لعمل ما في مجلات وأنشطة قرائية يميل إليها الكاتب كالأدب والفنون أو المجالات العلمية أو الاجتماعية...الخ.

- أن يكون مجموعات من الأفكار، أو المواقف المتشابهة .

- أن يلخص موضوعا تمت قراءته محافظا على عناصره الأساسية.

- أن يبتكر قصة أو عملا أدبيا ، أو فكرة جديدة ، أو أن يضع حوارا لموضوع ما .

- أن يكون مفاهيم جديدة مما يقرأ.

- أن يضع مواصفات لشخصيات يحركها في عمل أدبي يبتكره ، أو أن يقترح بناء جديدا لموضوع قرأه .

- أن يستنتج ، وإن يتوقع في ضوء ما يقرأ.

- أن تنمو لديه مهارات التفكير العلمي ، و التفكير الابتكاري ، والتفكير الناقد .

- أن يعبر عن شفاهة أو كتابة عن مشكلة أو قضية معينة في تراكيب سليمة واضحة.

د- مهارات في مستوى التقويم :

يمكن التركيز على أن يكتسب الطالب مايلي :

- أن يصدر حكما على نص معين أو موضوع قرأه من حيث ما يتضمنه من أفكار في ضوء أدلة مستخلصة من الموضوع نفسه ،أو في ضوء معايير من خارجه.
- أن يصدر حكما على الاتساق المنطقي والفكري فيما يقرأ.
- أن يقوم مدى صحة نتائج معينة اعتمادا على بيانات محددة تمت قراءتها .
- أن يقدر قيمة العمل الفكري (أدبي - علمي - اجتماعي ...الخ) المميز الذي ينعكس أثره الايجابي على الطالب .
- أن يبدي رأيه حول مشكلة ما أو قضية ما، وأن يقوم قضايا مجتمعه ومشكلاته، وأن يشارك في دراسة هذه القضايا والمشكلات .
- أن يحكم على سلوك معين - ايجابي أو سلبي - في ضوء المعايير والقيم.

8-2- في مجال الأهداف الوجدانية:

في هذا المجال يمكن أن يركز المعلم وأمين المكتبة على أن يكتسب الطالب القيم والاتجاهات الآتية في المستويات المختلفة لهذا المجال:

أ- مهارات في مستوى الاستقبال:

يركز المعلم على أن يكتسب الطالب مايلي :

- أن يبدي ميلا نحو الارتباط بالقراءة رغبة في الثقافة والتنوير واتساع المدارك.
- أن يصغي باهتمام إلى قصة قصيرة أو قصيدة شعرية ، أو أي لون من ألوان الأدب ،أو أي مجال من مجالات المعرفة الإنسانية .
- أن يسأل فيما له علاقة بما استمع إليه أو قرأ عنه.

- أن يبدي اهتماما بمشاعر الآخرين وبآرائهم حول القضايا الفكرية ، أو الأدبية والعلمية .
- أن يهتم بظاهرة ما في مجتمعه قرأ عنها أو بظاهرة في مجتمع آخر يمكن أن تؤثر في مجتمعه.
- أن يبدي اهتماما بالمشكلات التي تعوق نمو المجتمع، و التي يتناولها المفكرون في كتاباتهم.
- أن يهتم بالقراءة عن سير العظماء والقادة وأعلام الفكر الذين كان لهم دور فعال في تقدم مجتمعاتهم، أو بالاستماع إلى قصصهم أو الكتابة عنهم .
- أن يقرأ حول نتائج النظريات العلمية التي أحدثت تغييرا في مجتمع ما.

ب- مهارات في مستوى الاستجابة :

- يشارك الطالب مشاركة ايجابية في معالجة مشكلة من المشكلات التي قرأ عنها ، ومن ثم مناقشتها مناقشة موضوعية .
- يشارك فيما يدور حوله من حوار ، أو تعليق ،أو مناقشة ،أو إبداء رأي ، وذلك من خلال الندوات والمناظرات والمحاضرات...الخ.
- يبدي اهتماما نحو تحصيل قراءات جادة مفيدة .
- يبدي استجابة لنوع معين من أنواع المعرفة التي تسهم في تطوير مجتمعه.
- يتقبل الحقائق العلمية ، ويتفاعل معها ، ويُقبل على دراسة نتائج بعض المفكرين .

ج- مهارات في مستوى إعطاء الشيء قيمة :

- أن يُقدر دور المعلم وأمين المكتبة في إثراء ميوله القرائية.
- أن يوضح عمليا اعتقاده بقيمة التفكير الموضوعي حول الموضوعات التي قرأ عنها واستوعبها استيعابا جيدا .

- احترام فكر الآخرين، وتقدير الجيد منه في إطار الموضوعية والالتزان الفكري.
- أن يفضل موقفاً على آخر من خلال قراءاته - حول الموقف- في أكثر من مرجع .
- أن يحترم أصحاب السلوك المرغوب فيه ،كأن يحترم دور العلماء والمفكرين والأدباء ، و أن يقدر اتجاهاتهم الإنسانية من خلال قراءاته لإنتاجهم الفكري.
- أن يلتزم بالقيم الدينية ، و أن يقرأ حول تقاليد أمته وتراثها ما يتفق وهذه القيم .
- أن يقدر أثر اللغة ، ودورها في تميز الفرد اجتماعياً.
- أن يحترم رأي الجماعة ، ويقدر العمل الجماعي ، وبخاصة في مجال النشاط اللغوي و الاجتماعي .

د- مهارات في مستوى التنظيم :

- أن يميل الطالب إلى التخطيط في قراءاته حول موضوع، أو قضية ، أو مشكلة ما.
- أن يُقدّر فيه التفكير ألابتكاري ، وقيمة التفكير الناقد ، وقيمة التفكير العلمي، من خلال قراءاته المتنوعة .
- أن يُقدّر قيمة التفكير المنطقي لإدراك أهمية الاستدلال والاستنتاج والاستقراء ، وفرض الفروض وتوقع النتائج.
- اعتزاز الطالب بلغته وتراث أمته.
- تقديره للبحث العلمي بجميع أنواعه (العلمي - الأدبي . الاجتماعي...) وللقرارات الهادفة.
- تقديره للجمال في الكلمة المقروءة وفي الطبيعة وفي الحياة
- تقديره للحياد الفكري في مجالات العلم والتجرب عند إصدار الأحكام.
- أن يميل إلى التخطيط والتنظيم في مجالات الدراسة والعلم والعمل و الإنتاج...الخ.

- أن يُقدّر القيم الاجتماعية المتعلقة باللغة كالتنظيم الفكري عند القراءة أو الكتابة والترتيب المنطقي فيها.

- أن يميل إلى تحري الدقة في عرض قضايا مجتمعه الفكرية والثقافية.

- أن يُقدّر التفكير العلمي، ويسعى إلى الأخذ به في حل قضاياها الدراسية والعلمية ، وكذلك حل قضايا مجتمعه.

ذ- مهارات في مستوى التميز :

- أن يستفيد الطالب مما قرأ في توظيف عباراته اللغوية ،ومن ثم يتصف بالذوق ، وحسن اختيار الكلمات والجمل عند مخاطبة الآخرين وان يحسن استخدام الأساليب الاجتماعية في مواقعها.

- أن يتميز بين زملائه الطلاب بالميل إلى الدقة في اختيار المواد المقروءة ، وبالتالي الميل إلى الدقة فيما يكتب ، والدقة حين يتحدث .

- أن يعرف بين زملائه بحسن انتباهه، وإصغائه لما يسمع.

- أن يتميز بحسن الرأي ، وقوة الحجة ، والموضوعية فيما يبدي ويقول.

- أن يُظهر فيما يعمل أو يقرأ أو يكتب أو يتكلم تنظيماً وترتيباً.

- أن يؤمن ببعض القيم عملياً ، كأن يعتمد على نفسه في سلوكياته وفي حياته العلمية والدراسية ، وفي قراءاته ، أو ميله إلى التعاون مع زملائه من خلال القراءات والبحوث الجماعية .

- أن يُقدّر أصحاب القيم والمثل والمبادئ من العلماء والمفكرين.

- أن يُميّز بين الخير والشر والفضيلة والرذيلة من خلال قراءاته التي تتضمن تلك القيم.

- أن يُقدّر تقديراً التفكير الابداعي ، والتفكير الناقد.

- أن يُقدّر حرية رأي الآخرين بموضوعية وعقلانية.

8-3- في مجال الأهداف النفسية الحركية (المهارات والقدرات)

وفي هذا المجال يمكن أن يركز المعلم أو أمين المكتبة على أن يكتسب الطالب المهارات والقدرات التالية:

- القدرة على ترتيب أفكاره وتسلسلها وتتابعها.
- القدرة على إخراج أو استبعاد ما لا علاقة له بالموضوع التي تمت قراءته أو بالموقف الذي تمت مناقشته.
- المهارة في التعبير عن أفكاره وخواطره .
- القدرة على تحليل أفكار الآخرين على ضوء قراءاته ومشاهداته وما سمعه من أفكار هادفة.
- مهارة الربط المحكم بين الفكرة ، والأسلوب الملائم لها.
- القدرة على المناقشة ، والحوار ، وإبداء الرأي بموضوعية ومنطقية وبدون تسرع في إصدار الأحكام.
- أن يسيطر بدقة وإتقان على أساليب التفكير العلمي السليم .
- المهارة في القراءة بسرعة معقولة .
- المهارة في ربط النتائج بالأساليب .
- مهارة استخدام اللغة في صورة متكاملة سليمة جيدة (مصطفى، 2000، ص 96-103).

9- مستويات القراءة :

وقد وضع "جراي" (Gray 1983) القراءة في ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور ، وقراءة بين السطور ، وقراءة ما وراء السطور ، وأطلق عليها آخرون اسم المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والمستوى النقدي .

و أطلق عليها غيرهم ؛ اسم القراءة الحرفية ، القراءة التفسيرية ، والقراءة الإبداعية ، والقراءة الناقدة ، فهذه الأخيرة من أبرز المفاهيم وأكثرها شيوعا بين أوساط التربويين بعامة والمعنيين بالتربية اللغوية بخاصة ، إذ يعد التمكن من مهاراتها سمة مهمة من سمات القارئ الجيد يعد واحدا من المقاصد الأساسية للتربية لما للقراءة من مكانة في مناهج التعليم على اختلاف مراحلها ، والأبحاث في جامعة في هارفارد تشير إلى أن المدارس لا تهتم بالقراءة الناقدة بشكل جدي حتى الصف الخامس والسادس وعلى المستوى المحلي والعربي فإن الموضوع لا يخرج عن ذلك ، فما زالت حصة القراءة في الصفوف الدنيا في المدرسة العربية تأخذ الطابع التقليدي ، فهي مازالت تراوح الأول لا تتجاوزه، فالمعلم يسأل عن معاني المفردات والتراكيب ، واستخراج الفكرة الرئيسة ، فهي في مجملها لا تتجاوز قراءة السطور .

وتقديرا لأهمية رعاية الموهوبين والمتفوقين ، وتنمية قدراتهم الذهنية فقد كشفت نتائج البحوث والدراسات عن اتفاق رجال الأعمال على وجوب تحسين تفكير الطلبة ، كهدف أساسي ليكونوا أقدر على تحصيل المعلومات المناسبة وتقييمها ، وتطبيقها في المواقف العلمية واستخدامها في عملية صنع القرارات و إصدار الأحكام .

فضلا عن إعدادهم لمواجهة التحديات كافة التي يفرضها عصر العولمة الذي يتسم بالتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة ، وتعدد وسائل الاتصال ، وتدفق المعارف والمعلومات عبر شبكة الانترنت التي اتسع استخدامها في المنازل والمدارس و المؤسسات الحكومية والخاصة ، إذ يتطلب ذلك تنمية المهارات العلمية والعملية ومهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة ، وبخاصة مهارات التفكير الناقد ، لما تتصف به هذه المهارات الذهنية من خصائص مهمة تتطلبها مواجهة التحديات و حل المشكلات الحياتية المعاصرة.

ولعل أبرز القدرات ذات الصلة بالقراءة الناقدة ما اقترحه " وولف " وزملاؤه في هذا المجال إذ صنف قدرات القراءة الناقدة صنفين ، قدرات عامة و أخرى خاصة .

حيث تضم ، القدرات العامة ؛ القدرة على إدراك مادة القراءة على أنها أحد المصادر المهمة للأفكار والمعلومات ، استيعاب مواد قرائية متنوعة ، وصياغة الأفكار والاستمرار في القراءة لحين جمع البيانات ، والوصول إلى المعلومات اللازمة.

أما القدرات الخاصة فتشمل قدرات تحليل المقروء وتعرف غرض الكاتب ووجهة نظره وتحيزه، وتقدير درجة الثقة بالكاتب ، التميز بين الحقائق الموضوعية والآراء الشخصية ، وتتبع طريقة الكاتب في عرض أفكاره ، ومعرفة الوسائل التي يستخدمها الكاتب للتأثير على القارئ ، وتقرير دقة المعلومات ووضوحها ، وتعرف الأشكال الأدبية التي يستخدمها الكاتب وتحليلها، وعند الحديث عن العوامل المساعدة في تشكيل مهارات التفكير الناقد وتنميتها ، فلا بد من الأخذ بالاعتبار طبيعة المادة موضع القراءة المادة موضوع القراءة ومدى إسهامها في توفير فرص التفكير والمحاكمة العقلية ومدى إثارة دافعية القارئ .

وقد تصبح الدافعية لقراءة المواد الجديدة غاية في ذاتها؛ ذلك لأن الطلبة الموهوبين ينزعون إلى قراءة المواد التي تتطوي على التحدي . (فندي، 2008، ص ص 20-21).

10- أهداف القراءة وأغراضها :

القراءة هي علم ، ومعرفة، وخبرة ، وفن من الفنون الجميلة ،ولا تعني بذلك مطلقا "محو الأمية " بل نعني بها القراءة للفهم والتفكير والإبداع والتقدم والاطلاع على الجديد في كل شيء ،أو لتزجية أوقات الفراغ بما يفيد في عالم أصبحت فيه المعلومات المطبوعة على الورق ما هي الا واحدة من أوعية متعددة والمتوفرة لحفظ المعارف ، و نقلها إلى الناس ، و تبقى القراءة ذات أهمية بالغة بالنسبة لنا جميعا ، وهي في تزايد مستمر مع تعدد هذه الأوعية .وهناك عدد من الأهداف التي تحققها القراءة في حياة الناس أهمها :

- التسلية والاستماع

- تنمية مهارات التفكير والتعبير .

- إتقان مهارات القراءة

- خلق المجتمع القارئ.

- الارتباط بأفضل الكتب .(الصوفي ،2007، ص 36-42)

ويمكن تصنيف أهداف القراءة حسب "ماريا حسين علي محمد" (2008م) على النحو التالي:

أولاً- الأهداف الموجهة للفرد : ومنها مايلي :

- أهداف مهارية (نفسية حركية): وهي لمساعدة الفرد على اكتساب مهارات القراءة في نواحيها المتعددة .

- أهداف معرفية: وهي لمساعدة الفرد على فهم واستيعاب ما يقرأ.

-أهداف وجدانية: وهي لمساعدة الفرد على تكوين اتجاهات وقيم وميول محددة نحو ما يقرأ

- وسيلة لربط الفرد بالعالم الذي يحيط به، والنافذة التي يطل منها على الفكر الإنساني.5-
وسيلة تمكن الفرد من رؤية الآخرين وبذلك يتمكن من مواقفه من نفسه ومن حوله من أفراد،
وقد يقوده ذلك إلى اتخاذ مواقف محددة من قضايا اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.

ثانياً: الأهداف الاجتماعية للقراءة :

- القراءة عملية اجتماعية في ذاتها، وإن كانت فردية في أدائها وعلى ذلك فإن وظيفة
القراءة هي القيام بعملية التبادل الثقافي بين المجتمعات، حتى يتمكن كل مجتمع من معرفة
ما عند غيره من فكر وحضارة وثقافة.

- القراءة تعود أفراد المجتمع على معرفة مقتضيات عصرهم الذي يعيشونه، ويعرفون بذلك ما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات

- أن القراءة وسيلة للمجتمع لتعديل قيمه ومثله، وعاداته، وتجديد تراثه وتنقيته من كل ما يشوبه. (ماريا، 2008، ص ص 21-22)

11- تعليم القراءة بين القديم والحديث:

ترتكز الأبحاث الحديثة لتدريس القراءة التي تؤدي إلى التعلم ذي المعنى وتنمي مهارات التفكير على تزويد الطالب بمهارات القراءة الناقدة ومهارات اكتشاف النقاط الرئيسة والكلمات المفتاحية ومهارات تكامل المعرفة و تأليفها مع المعلومات والخبرات السابقة. لقد أطلقنا على هذا النوع من القراءة " القراءة الحاذقة " يرى الخبراء أن القراءة الحاذقة عبارة عن نشاط تفكيري يتضمن التفكير الناقد من خلال فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معان ، ويشمل ذلك فهم معاني المفردات والجمل والعبارات .كما تتضمن التفكير الإبداعي من خلال استخدام الخيال والتعرف على الموضوع أو الشخص المعني واستخلاص النتائج المتعددة وحل المشكلات. فالقارئ الحاذق هو الذي يستخلص المنطق من اللغة ويستطيع أن يحتاج من خلال فهمه لما يقرؤه ولا يقتصر فهمه على معاني المفردات أو التعرف على مفردات كثيرة ، القارئ الحاذق هو الذي يستخدم علم المعاني وعلم النحو والصرف في التنبؤ بالمعاني الغامضة للكلمات والجمل . إن الطلاب الذين تتوفر فيهم هذه الخصائص يتقدمون في دراساتهم وتحصيلهم بسرعة أكبر مما يفعله الطلاب الذين يعتمدون على الآخرين في تعريف المعاني والمفردات ، فإذا لم يمتلك الطالب هذه المهارات ولم يتمكن من استحضار المعلومة المناسبة للموقف الجديد من مخزونه المعرفي السابق ، فان فهمه واستيعابه لمعاني النص لن يكون كاملاً، وان تعليم القراءة الحاذقة للطلاب لابد أن يتضمن التركيز على العمليات العقلية العليا أو عمليات ما وراء المعرفة التي تضبط عملية الفهم والاستيعاب مثل القدرة على التخطيط واستشراف المستقبل وتوقع الأحداث المستقبلية والنتائج المبنية على

المقدمات . كما ينبغي أن تتضمن عملية تدريس القراءة الحاذقة تحسين المهارات الأدائية عند الطلاب مثل مهارات الإلقاء والنطق والتحدث . وتغيير النبرة بما يتناسب مع المعنى والتعبير الجسدي أو الحركي والشفوي ومهارات الإصغاء والانتباه .وينبغي أن يتعلم الطلاب كذلك كيفية التنسيق بين عمليات الفهم والتذكر والحفظ والإدراك ، بحيث يتمكن الواحد منهم من تكوين المعنى وبناء المعرفة بناءا تكامليا شاملا ، فيتعود النظرة الكلية الشمولية للأحداث ويرى وجهات النظر المختلفة ويتخلص من التمرکز حول ذاته ويتحرر من التقيد بوجهة نظره الخاصة ليتفهم الرأي الآخر ويقارنه مع فهمه للحدث من أجل التوصل إلى القرار الصائب والنظرة الثاقبة .فالقارئ الحاذق هو القارئ الذي يسيطر على عمليات الاستيعاب والفهم ويوجهها في اتجاهات متعددة بحثا عن المعنى ويتحسب للمشكلات المتوقعة ويخطط لحلها ويختار الحل الأفضل ثم يختبر صحته .وخلاصة القول : إننا ندعو إلى أن تكون القراءة وسيلة للتعلم وليس غاية في حد ذاتها .فهناك فرق بين من يتعلم ليقراً وبين من يقرأ ليتعلم ،وقد تبلور في الأدب التربوي اتجاهان لتعليم القراءة الحاذقة : الأول المنحنى الصعودي الذي ينطلق من تعلم مفردات اللغة وقواعدها ويصعد نحو المعرفة وتحديد المغزى المقصود، والذي يمكن أن نسميه المنحنى اللغوي ، وأما الثاني فهو المنحنى النزولي أو الاستنباطي الذي ينطلق من المعرفة الواسعة وينحدر نحو المعنى اللغوي فيطويعه للمعنى المقصود،ويمكن أن نسمي هذا الاتجاه بالمنحنى المعرفي (الحارثي،2009،ص 255، 257)

12- الأسلوب الحديث لتعليم القراءة :

يتميز الأدب التربوي بين أسلوبين في تعليم القراءة : الأسلوب التقليدي الذي يقتصر على معرفة معاني المفردات ومعاني الجمل ومعرفة قواعد النحو والصرف والإجابة على أسئلة الدرس المتعلقة بفهم المعنى ، والأسلوب الحديث الذي يتعدى ذلك إلى تعليم الطلاب بالإضافة إلى ما ذكر مهارات القراءة الناقدة . وتعليمهم كيف يميزون بين الأفكار الرئيسية والتفصيلات المساعدة الأخرى .وكيف يستدعون معرفتهم السابقة ويوظفونها في فهم المادة

المقروءة وكيف يولفون بين أجزاء المعرفة لتكون معنى متكاملًا شاملاً ، كما يتضمن الأسلوب الحديث تعليم الطلاب مهارات التخطيط والتوقع المبني على المعلومات المتوفرة ومهارات التنسيق بين عمليات الفهم والحفظ والسيطرة عليها وتوجيهها نحو إدراك المعاني العميقة للنصوص(الحارثي،2009،ص258،257)

13- مفهوم القراءة الناقدة:

ظل مفهوم القراءة زمناً طويلاً مقتصرًا على مجرد التعرف على الرموز المكتوبة ، والنطق بها نطقاً صحيحاً دون مراعاة لما تتضمنه هذه الرموز من معانٍ ، وما ترمي إليه من أهداف ، ومع تطور الدراسات اللغوية والنفسية تغير مفهوم القراءة و أصبحت عملية عقلية ، ونشاطاً يحتوي كل أنماط التفكير ، و التقويم ، و الحكم ، والتحليل ، والتعليل ، وحل المشكلات وبذلك لم القراءة مجرد تعرف الرموز المكتوبة ، بل تعدت ذلك إلى فهم تلك الرموز ونقدها وتذوقها ، بل الإبداع في قراءتها ، وأصبح النقد عنصراً رئيسياً و مهماً في عملية القراءة .

ويعتبر مصطلح القراءة الناقدة مصطلحاً حديثاً نسبياً ، وقد نشأ نتيجة الوعي بأهمية رد فعل القارئ وتفكيره حول الأفكار المكتوبة ، و أنه يستخدم ليشير إلى تقويم المادة المقروءة والحكم عليها ، وبهذا نجد أن مصطلح نقد المقروء تطور مع تطور مفهوم القراءة ، و قد اختلف اللغويون والتربويون في تحديد مصطلح القراءة الناقدة باختلاف وجهات نظرهم نحو وظيفة هذا النوع من القراءة .

فقد عرفت هوس Huss القراءة الناقدة سنة 1968 : "تعني القدرة على تقويم المادة المقروءة

في ضوء معايير موضوعية مرتبطة بالمعرفة في مجال ما"(حافظ،2008،ص200)

وتعرف القراءة الناقدة على أنها: عملية عقلية تشمل الاستجابات الداخلية، لما هو مكتوب، وتشمل العمليات العقلية، التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ بغية تفسير

المعاني، والربط، والاستنتاج، والنقد والحكم على ما يقرأ، والقراءة بعد ذلك كله أسلوب من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات. (موسى، 2001، ص26)

يمكن تعريفها على أنها: "إعمال الفكر فيما يقرأ، والتفاعل معه، مع الحرص على تقبل المعلومات، ومطابقتها مع الخبرات والمعارف السابقة". (محمد، 1986، ص15)

كما عرفها "مفلح" سنة (2004)، على أنها: "نوع من أنواع القراءة يتطلب من القارئ التمكن

من بعض مهارات الفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل والاستنتاج، ومهارات التقويم كإبداء الرأي، وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح، والصحة والدقة والارتباط والعمق والانتساع والنطق".

بينما يرى "لافي" أنها: "عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء وتفسير دلالاته منطقياً مرتبطاً بما يتضمنه من معارف".

وعرفها "سترنج Strang" على أنها: "تقييم المادة المقروءة، والحكم عليه وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات وأسس معينة" (Strang, 2001, p 37)

كما يمكن تعريفها على أنها: "القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء مثل: نقد قصة أدبية". (الصاوي، 2009، ص56) ويمكن تعريفها كذلك على أنها: "عملية تقويم للمادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها، ومناقشتها، والتحقق من المعلومات قبل إصدار الحكم، واتخاذ القرارات المناسبة التي قد تتفق مع هدف الكاتب والوصول إلى استنتاجات مناسبة حول النص المقروء". (القطاونة، 2004، ص24).

في حين عرفها "الربيعي" 1996، ص 10 القراءة الناقدة "يظهر أشد وضوحاً في القراءة التي تنطلق من رؤية بلاغية، لأنها قراءة تتناول لغة النص بكل ظواهرها ومظاهرها، وبالتالي فهي

أكثر موضوعية من غيرها، وأرسخ في ميدان التقييم والمفاضلة، و بها يتبين للمحصل، ويتقرر نفس المتأمل".

وتعني القراءة الناقدة كذلك: "أن القارئ يطبق جملة من النماذج و العمليات والأسئلة، النظريات التي تؤدي به إلى زيادة الوضوح والفهم له" (Mansoor, Aghaalkhani, 2014, p240) ويرى بعض الباحثين أن القراءة الناقدة هي تحليل وتقييم المحتوى وهذا ما أكده "برنس أنجور Ellingor بأنها: "تحليل وتقييم المحتوى، أو بناء قصصي، أو مواد تعليمية معينة، وأن القارئ الناقد يجب أن يقدم أحكاما حول صدق المادة التعليمية، ونوع المادة الأدبية، التي تقدم في ضوء معايير صادقة".

وهناك من يرى أن القراءة الناقدة هي أسلوب لحل المشكلات، وذلك ما أكده زنتز Zintz على أنها: "نمط لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والاستخدام المنطقي للمعارف، واستنتاج النتائج المصحوبة بالدليل".

و عرف عطية القراءة الناقدة على أنها: "القدرة على تحليل النص المقروء، أو نقده و إبداء الرأي فيه و إظهار مدى صحته وسلامته في ضوء معايير دقة والموضوعية بعيدا عن الرؤية الشخصية والانفعالات الذاتية وتستلزم القراءة الناقدة مجموعة من المهارات مثل: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الأفكار الرئيسة و الفرعية، و إدراك مدى منطقية الأفكار (عطية، 2000، ص9)

كما تعرف على أنها: "نشاط عقلي يقوم به القارئ في مواقف لأداء القرائي من خلال تحليله المقروء، وتفاعله معه، وفهمه إياه، والحكم عليه في ضوء المعايير توضح مدى صحته أو قيمته أو نفعه" (الكوري، 1997، ص9).

وتعرف حسب "شحاته" (1997)، ص105 على أنها: "عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، الاستنتاج، والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات".

و يقصد بالقراءة الناقدة : " عملية تفاعل عقلي بين القارئ والمؤلف ، بهدف إدراك ، وتقييم المادة المقروءة، وإصدار أحكام عليها ، واتخاذ القرارات المناسبة ، والحكم عليه وفق معايير المنطقية" (بسيوني ،2014،ص5)

تعريف "أولسن " Olsen (1972): "أنها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار أحكام وعمل استنتاجات". (شقير 2005، ص20)، أما معجم علم النفس والتربية سنة 1984 فيعرف أن القراءة الناقدة على أنها " قراءة يقيم فيها القارئ المادة التي يقرأها من حيث صدقها وجمالها وفائدتها أو أي قيمة أخرى" (ابوحطب، فهمي، 1984، ص89) ، بينما يرى جنرا Junrau سنة (1992) أن القراءة الناقدة هي: "القدرة على تحليل المادة المقروءة تتمثل في وتفسيرها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مبنية على خبرة القارئ السابقة وعلى الخبرة الجديدة المتضمنة في النص المقروء، ومناقشة الآراء وتفسيرها، والموازنة بين الحجج والبراهين التي تؤيد اتجاهها معينا، والحكم على المقروء حكما موضوعيا في ضوء مبادئ العقل والمنطق (حافظ، 2008، ص202)

أما شقير سنة 2005 فعرفت على أنها: "عملية تفكير نشطة يكون القارئ فيها متفتح الذهن، موضوعيا، يستخدم فيها خبراته واستراتيجياته العملية للوصول إلى الفكرة الرئيسية وتمييزها عن التفاصيل الداعمة، وعمل التعميمات، والاستنتاجات المنطقية، والتنبؤات المحتملة في ضوء النص، وتقويم الأدلة ومدى كفايتها وكشف التحيزات وأساليب الدعاية، ونقد المقروء بناء على معايير محددة، وتوظيف ما يقرأ في حل مشكلاته في الحياة، وذلك من خلال مؤشرات سلوكية دالة عليها" (شقير، 2005، ص88)

ويعرفها الحوامدة (2015) بأنها شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبني مواقف

ووجهات نظر ناقدة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات " (الحوامدة، 2015، ص118).

وعرفها "سمك" سنة (1998) بأنها: "قراءة أي إنتاج عقلي لفحصه ونقده، أو للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع من القراءة يحتاج فيه القارئ إلى مزيد من التروي، والتأني، والإمعان، والمتابعة، والفحص، ولذا فإنه لا يقدر على مزاولتها إلا من أوتي حظا عظيما من الثقافة، والنضج، والموهبة، والاطلاع، والتحصيل، والفهم" (سمك، 1998، ص 239)

وفي سنة (2015) عرفتھا "منسي" بأنها: "عملية عقلية تتطلب القدرة على الانتباه، وإعمال الفكر، والقدرة على التحليل، والربط بين المعلومات التي يستقبلها القارئ، وخبرته السابقة التي اكتسبها في المواقف المختلفة. وهذا الأمر يتطلب مزيدا من الوعي، والفهم؛ لإصدار الأحكام بموضوعية دون تسرع أو تحيز. (منسي، 2016، ص112)، أما القراءة الناقدة بالنسبة لـ"ياسر الحيلواني" هي " ممارسة للقراءة مع إدراك أوجه التشابه و الاختلاف بين ما يعرفه القارئ سابقا، وبين المعلومات التي يقرأها، والموجودة في المواد القرائية، فهي تعمل على مقارنة الخبرات السابقة للقارئ مع العناصر الموجودة في النص الجديد. مثل: المحتوى أو الأسلوب أو التعابير أو المعلومات، أو الأفكار أو الآراء أو القيم الموجودة عند الكاتب .

لذلك فهي تتضمن تفكيرا تحليليا من أجل تقييم المادة التي يتم قراءتها، فهي تصنف ضمن المهارات التي تتطلب مستوى عالي من الفهم والتفكير، وتفاعل القارئ مع المادة المكتوبة والبحث عن المعنى والإفادة والمنفعة الشخصية من قراءة النص" (الحيلواني، 2003، ص168).

أما مصطفى موسى (1994) فرأى أن القراءة الناقدة " تعبر عن قدرة التلاميذ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز ، بين الحجج القوية والضعيفة، وبين التفسير المنطقي وغير المنطقي (بدران، 2008، ص71)، بينما يرى السيد سنة 1992 أن القراءة الناقدة " عملية تفكير نشطة، يستخدم القارئ فيها خبراته لبناء معايير جديدة وعمل استنتاجات، وتتنبؤات محتملة في ضوء مشتملات النص" (ربابعة، 2010، ص30)

كما يمكن تعرفها على أنها : "نوعا من التفاعل مع محتوى المقروء بطريقة ناقدة، ويتم من خلالها ربط محتوى المادة المقروءة بالمعايير الشخصية ، القيم والمواقف والمعتقدات، بمعنى تجاوز ما قيل في النص وتقييمه بطريقة ناقدة" (دامخي، 2016، ص136).

إن بعض الباحثين فرقوا بين القراءة الاستيعابية، والقراءة الناقدة مثل :وليام كوتير William Kottmeyer بقوله: "أن القراءة تمكن القارئ من استقبال الأفكار الموجودة على الصفحة المطبوعة بغرض فهم الأفكار، وجعلها أفكارًا خاصة به، بينما تتضمن مهارات القراءة الناقدة نشاطًا عقليًا زائدًا، بعد عملية استيعاب الأفكار، ويستطيع القارئ من خلال استيعابه أن يقيم ويحكم. (محمد، 1986، ص34)

القراءة الناقدة أحد أنواع القراءة التي يقوم فيها القارئ بتحليل النص المقروء وتحديد ما به من أفكار ووجهات النظر ، وتفسيرها وتقويمها ، كما أنها تفيد القارئ في بناء خط فكري محدد يعينه على قراءة ما بين السطور ، والنظر في ما يقرأ نظرة فاحصة والتمييز فيه بين الحقائق والآراء ، والمعقول واللامعقول ، والموازنة بين الحجج والبراهين التي تؤيد اتجاهها معيناً، والحكم على المقروء حكماً موضوعياً في ضوء مبادئ العقل والمنطق (حافظ، 2008، ص195)

بينما يرى عبد الفتاح عبد الحميد سنة (1986) م إلى أن القراءة الناقدة مفهوم مركب ، ويتسع لكثير من العمليات تندرج تحت بعض المفاهيم التي يمكن تصنيفها إلى مايلي :

– القراءة الناقدة قدرة عامة تشمل على عدة مستويات ، هي :

* التحليل : ويتمثل في التعرف على مضامين النص المقروء من خلال استنتاج المعاني الظاهرة والضمنية فيه.

* التفاعل: ويتمثل في استجابة القارئ لمعاني النص المقروء ، واتجاهه الدائم نحو التساؤل.

*التقويم:يتمثل في قدرة القارئ على معرفة انسجام مادة القراءة واتساقها وصدق عباراتها.

* نمو الصورة الذاتية : تتمثل في اتجاه الفرد لاكتساب أدوات تفكير داخلية توجه عملية القراءة الناقدة لدى القارئ بشكل مستقل عن أغراض المؤلفين.

- القراءة الناقدة مستوى أعلى في عملية القراءة :

القراءة الناقدة لا تقف عند مجرد تعرف معاني النص المقروء ، ولكنها تتعدى ذلك إلى التفاعل مع المقروء ، واستنتاج الدلالات الخفية وراء النص المقروء.

- القراءة الناقدة عملية تحليل وتقييم وإصدار أحكام:

فالقراءة الناقدة تتضمن تحليل النص المقروء لاستنتاج مضامينه ، وتفسيرها في ضوء خبرات الفرد ومعارفه السابقة ، ثم نقده و إصدار حكم عليه.(عبد الحميد،1986،ص30)

أما " جمال سليمان " فيشير إلى أن القراءة الناقدة عبارة عن عمليتين متكاملتين هما :

- التحليل: وهو عملية تشمل معرفة ما تتضمنه مادة القراءة من أفكار ودلالات ومعان ظاهرة أو خفية ،وتتطلب مهارات معينة مثل: تحديد هدف الكاتب من كتابته لموضوع ما ، والتمييز بين ما يشمله النص المقروء من: أفكار رئيسة وفرعية ، وحقائق وأراء ، وتفسيرات منطقية وغير منطقية ، مع استنتاج التأثيرات التي تحدثها الدعاية التي يستخدمها الكاتب لإقناع القارئ للإيمان بقضية معينة أو التفكير في اتجاه محدد.

- التقييم : وهي إصدار حكم على المادة المقروءة في ضوء معايير موضوعية مرتبطة بالمعرفة المتضمنة في مادة القراءة، ومبنية على التحليلات المستنتجة في العملية السابقة ، ويلزم التقييم مجموعة من المهارات مثل : إصدار حكم على مدى انسجام مادة القراءة ، وبيان مدى الاتفاق والاختلاف بين وجهة نظر الكاتب والقارئ في قضية معينة ، وتعرف مدى تحيز الكاتب لوجهة نظره...الخ؛ ما يمكن أن يحقق عملية التقييم من مهارات.

(عطية،2002،ص51)

من خلال استعراض التعارف السابقة للقراءة الناقدة يمكننا القول أن القراءة الناقدة أحد أنواع القراءة التي يقوم فيها القارئ بتحليل النص المقروء وتحديد ما به من أفكار ووجهات النظر ، وتفسيرها وتقويمها ، كما مصطلح القراءة الناقدة مصطلح حديث نسبي ، وقد نشأ نتيجة الوعي بأهمية رد فعل القارئ وتفكيره حول الأفكار المكتوبة ، و أنه يستخدم ليشير إلى تقويم المادة المقروءة والحكم عليها ، القراءة الناقدة لا تقف عند مجرد تعرف معاني النص المقروء ، ولكنها تتعدى ذلك إلى التفاعل مع المقروء ، واستنتاج الدلالات الخفية وراء النص المقروء ، كما اختلف وتنوع مفهوم القراءة الناقدة باختلاف العلماء والباحثين.

14- مهارات القراءة الناقدة

مهارات القراءة الناقدة بوصفها مستوى من مستويات فهم المقروء ، فقد حددها الدارسون والباحثون في غير قائمة ، فاتفقوا على أكثر تلك المهارات ، واختلفوا في بعضها فعلى سبيل المثال،أورد بيرنز Burns و آخرون (1996م) وضعوا قائمة قسموا فيها مهارات القراءة الناقدة إلى :

14-1- مهارات تتعلق بكاتب النص : وتشمل :

* تحديد هدف الكاتب .

* تبين وجهة نظر الكاتب .

* نقد أسلوب الكاتب.

*الحكم على كفاية الكاتب.

* تقويم مصداقية الكاتب في طروحاته.

14-2- مهارات تتعلق بالنص المقروء : وتشمل :

* الكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها .

* الحكم على صحتها وكفايتها.

* تحديد مدى ملاءمتها للموضوع والهدف .

* التفريق بين الحقائق والآراء.

* تبين أساليب الدعاية.

وقدم إنس Eniss (1987م) قائمة جعل فيها مهارات القراءة الناقدة عين مهارات التفكير

الناقد وصنف هذه المهارات في ثلاث فئات، هي:

أ- **مهارات التمكن:** وتشمل : * الملاحظة. * تحديد وجوه الشبه و وجوه الاختلاف .

* التجميع والعنونة. * الترتيب. * التنميط. * إعطاء الأولوية .

ب- **مهارات العمليات :** وتشمل : * تحليل الأسئلة . * التفريق بين الحقائق والآراء.

* ملائمة المعلومات و موثوقيتها. * تحديد وجهات النظر . * الكشف عن العلاقات بين

الأسباب والنتائج. * إصدار التوقعات . * تحليل الفرضيات .

ج- **مهارات الإجراءات :** وتشمل : * صنع الخيارات. * اتخاذ القرارات. * التقويم .

* التعليل المنطقي (الاستنتاج والاستدلال). * إصدار الأحكام . * حل المشكلات .

* التفكير المبدع. (أبو الهيجاء ، عماد، 2003، ص 132، 133)

في حين حدد "جودمان ونيلز Goodman, Niles" مهارات القراءة الناقدة في :

- الحكم على صدق المقروء في ضوء معايير موضوعية.

- التعرف على دوافع الكاتب والناشر من المادة المكتوبة .

- الوعي بالحيل الدعائية والإعلامية التي يستخدمها الكاتب للتأثير على مشاعر وانفعالات "

القارئ. أما "كوبر Cooper فقد حدد مهارات القراءة الناقدة في :

التمييز بين الحقيقة والرأي - اكتشاف التحيز - اكتشاف الادعاء لكن دون برهان أو دليل -

استنتاج أساليب الدعاية.(حافظ،2008، ص ص 108-109).

أما محمود السيد سنة (1988م) فقد حدد مهارات القراءة الناقدة في : تقدير المعاني وإصدار أحكام بشأنها - تفسير المعاني الرمزية داخل النص - تطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف مختلفة - مقارنة العبارات المختلفة - ربط الأفكار بعضها ببعض ، و إدراك العلاقة بينهما - التمييز بين الحقائق والآراء - ربط السبب بالنتيجة ، والقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات الموضوعية - الإحساس بالمقروء، وتمثل المعاني المختلفة في النص المقروء - القدرة على تحديد هدف الكاتب - استخلاص الحقائق من المقروء - فهم التلميحات المشار إليها في النص وافتراضات المؤلف - إدراك مقومات الجمال في المقروء - التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف في المقروء - التحقق من صدق المعلومات - تقويم كفاية المعلومات الواردة في النص المقروء وفائدتها - إدراك مدى تحقيق الكاتب لأهدافه - تفسير دوافع الكاتب - إدراك العلاقات بين الحقائق - تحديد ما يتصف الكاتب من أمانة علمية - تحديد مدى منطقية الأحداث ومعقوليتها - اكتشاف أساليب الدعاية الواردة في النص المقروء - إدراك اللغة المجازية داخل النص المقروء - التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما ليس له به صلة - اكتشاف المبالغات والادعاءات غير الحقيقية - التعامل مع النص بموضوعية - الحكم على قدرة العبارة على نقل أفكار معينة.(السيد،1990،ص90).

أما جمال سليمان (2002م) فقد حدد مهارات القراءة الناقدة في أربع مهارات وتتمثل في

مايلي :

- **مهارات التمييز** : وتتمثل في التمييز بين : *الأفكار الرئيسة والفرعية * الحقيقة و الرأي.

* ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به * الحجج القوية والحجج الضعيفة * التفسير المنطقي والتفسير غير منطقي * المعقول وغير المعقول من الأفكار * الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة. * المسلمات والفروض * أوجه الشبه وأوجه الاختلاف في الأفكار * الأسباب والنتائج المرتبطة بها.

- **مهارات الاستنتاج** : وتتمثل في استنتاج : *هدف الكاتب واتجاهه *دوافع الكاتب والناشر *الحيل الدعائية و الإعلامية الواردة في المقروء *المعلومات التي تعتمد الكاتب حذفها * مدى استخدام الكاتب للغة العاطفية * الكلمات المجازية في النص المقروء * المبالغات والادعاءات غير الحقيقة * النتائج من النص المقروء * مظاهر الجمال في النص المقروء * مدى ما يتصف به الكاتب من أمانة علمية * الفكرة الرئيسة للفقرة .

- **مهارات المقارنة** : وتتمثل في المقارنة بين : * ما كتبه مؤلفون مختلفون حول موضوع واحد * مصدرين لاختيار أفضلهما * العبارات التي تحمل معاني متعارضة * التعبيرات التي تؤدي معاني متقاربة.

- **مهارات التقويم وإصدار الأحكام**: وتتمثل في: * تحديد عنوان للنص المقروء *تحديد مدى منطقية الأحداث ومعقوليتها * تقويم الأدلة التي تقوم عليها المشكلة * تفسير المعاني الرمزية في المقروء * تحديد مدى تحيز الكاتب وموضوعيته * تحديد مدى تحقيق الكاتب لأهدافه * تقدير النتائج التي توصل إليها الكاتب * الحكم على حداثة الرأي المكتوب * الحكم على كفاءة الكاتب في الموضوع * الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص المقروء * الحكم على مصداقية الكاتب في عرض قضايا معينة * تقويم فائدة المعلومات الواردة في النص المقروء * الحكم على قدرة العبارة على نقل أفكار معينة.(سليمان،2002، ص68-69)

15- أهمية القراءة الناقدة :

إن القراءة أصبحت ليست مجرد عملية التعرف على الرموز والنطق بها بل تعدى ذلك إلى فهمها ثم تحليل معاني المقروء ومناقشتها ونقدها، ولذلك لا ينبغي النظر إلى التلميذ مجرد مستقبلاً سالباً لما يقرأه، ولكنه يتدخل تدخلاً واعياً موجهاً يصل فيه إلى أدق أجزاء المقروء مما يكون المعاني، مشتركاً في ذلك مع زملائه ومعلمه في مناقشة تلك المعاني والتدريب على التقاطها، وكافة التطبيقات الممكنة للتفسير والتحليل وغيرها، وهكذا يستمر تعليم القراءة وفقاً لذلك حتى يكون القارئ صاحب موقف، ورؤية ناقدة لما يقرأه حتى يتمكن من إصدار الحكم على المقروء موافقاً أو رافضاً أو توسطاً بين الرفض والقبول، مع قدرة المتعلم القارئ على التبرير والتفسير والحكم، وهذا كله يعد من بواكير القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ ألا يكون سلبياً، بل يسهم بجهده وإعمال فكره وعقله فيما يقرأ وتكوين موقفاً منه والحكم عليه (عمر، 1987، ص4)

و نقلاً عن يرى مصطفى ، إسماعيل عيسى سنة 1994 إن تطور مفهوم القراءة يشير إلى أن النقد من أهم الجوانب في عملية القراءة التي ينبغي تنميتها لدى كلاب المراحل الدراسية المختلفة ، وذلك لما يمكن أن تفيده القراءة الناقدة في إعداد الشخصية المتكاملة القادرة على تنمية مجتمعنا تنمية شاملة و المواكبة لتطورات المعرفة ، و المتبعة لأساليب التفكير العلمي في جميع جوانب حياتها ، و إذا كنا نعيش في عصر يتسم بتضاعف المعرفة وتباين الآراء ، وتستخدم فيه الدعاية بوسائل مختلفة للنفاذ إلى القلوب وعقول الناس ، كما تستخدم فيه الأفكار المؤيدة والمناوئة لزعة الاستقرار الفكري للشعوب ، سواء أكان ذلك في الدين أو السياسة أو غير ذلك من جوانب الحياة الفكرية – فإنه يجب تدريب طلابنا على تمحيص الأفكار وجهات النظر المتباينة ،و الموازنة بين الأفكار وتقويمها ، والاختيار من بينها بما يتوافق مع مبادئ العقل والمنطق .(حافظ،2008،ص 203).

في حين يرى "لافي، سعيد عبد الله" سنة 2012 أن أهمية القراءة تبرز مع تعدد قنوات المعلومات في حياتنا والسرعة المذهلة في انتشارها، وتعدد الوسائل التي تعرض من خلالها ، إذا كان بعض ما يكتب ليس مرغوبا فيه، أو كان علينا أن نحسن الظن في كاتبه أو ناشريه . فإنه يجب تدريب الطلاب على مناقشة ما يقدمه المؤلفون ، و التنبؤ بما يريدونه ، واستنتاج الأفكار التي تؤثر فيهم وقت كتاباتهم لموضوع معين ، وتقويم الحثيات، التي يستخدمونها عند مناقشة موضوع معين ما ، وما قد يصيبهم من ضعف في بيان الأسباب الداعية لموقف معين في قضية ما (لافي، 2012، ص29)

بينما تلخص "رولا، نعيم سليم حسن" أهمية القراءة الناقدة في أنها تسهم في تكوين الشخصية الواعدة ، وفي إعداد القادة وأصحاب القرارات إعدادا سليما بما تحققه من أعمال الخيال واتساع المدارك ، ومعرفة طريقة التفكير السليم ، وكذلك ما تسهم في تحسين قدرة الطلاب في تحصيلهم الدراسي في المواد المختلفة ، وتنمية ثقتهم الذاتية وتحملهم مسؤولية التعلم (رولا، 2018، ص82).

16- صفات وخصائص القارئ الناقد :

يرى كل من "خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء" و "عماد توفيق السعدي" إن أهم ما يميز القارئ الناقد من صفات مايلي :

- يقظ العقل حاضر الوجدان منفتح مرن.
- لا يقبل المقروء (مضمونا ولغة) على عواهنه (حاضريه).
- ينظر إلى المقروء من زوايا مختلفة .
- يتخذ موقفا مسوغا مما يقرأ
- يستحضر معارفه ومعلوماته وخبراته السابقة ذات الصلة، والتعلق بما سيقراً.
- يصدر توقعات عما سيقراً.

- يضع أهدافاً لقرأته .
- يقرأ المادة بتركيز شديد .
- يعلق على ما يقرأ ويراقب فهمه واستيعابه له .
- يوظف ما يعرفه من استراتيجيات القراءة وينوع فيها وفق أهدافه .
- يحلل ما يقرأ ويركبه ويقومه.
- يتخذ قرارات بشأن المقروء ويصدر فيه أحكاماً (أبوالهيجاء و السعدي، 2003، ص131)
- بينما يرى عمر (1992) أن من خصائص القارئ الناقد مايلي :
- القراءة الواسعة في الموضوع وحوله
- أن تكون لديه معايير موضوعية للنقد محكمة
- الإلمام بالخلفية الثقافية للكاتب
- يتنبأ بالنتائج
- أن يتعرف على الكلمات غير المألوفة من السياق وقرائن الحال لفهمها.
- أن يكون شخصاً متسائلاً لا يقبل المقروء على حالته، ولا يسلم بالصورة المكتوبة (عمر، 1992، ص196)
- كما تتفق الأدبيات على أن من أهم خصائص القارئ الناقد أنه:
- يفهم الموضوع فهماً دقيقاً واستيعابه وإدراك أبعاده ويوظف ما قرأه لحل المشكلات.
- تحليل العلل والأسباب التي ساقها، ومدى تمشيها مع واقع المجتمع واتجاهاته.
- أن وكيف قراءته تبعاً للهدف.
- تحليل الأدلة في ضوء الحقائق العلمية.
- يربط بين خبراته السابقة وموضوع القراءة.

- الشجاعة الفكرية أي القدرة على نقد وتقويم آراء الآخرين (سالم، الفيضي، 2008، ص96)

17- نماذج تعليم القراءة الناقدة :

هنالك العديد من النماذج التي طورت خصيصا لتعليم القراءة الناقدة ومنها مايلي :

17-1- نموذج التعليم المباشر للمهارات القرائية: Reading Skills Direct-Instruction Model

والذي يقوم على الخطوات التالية :

- تعريف المعلم الطلاب بمهارة القراءة الناقدة موضع التعليم والتعلم.
 - تمثيل المعلم هذه المهارة من خلال مقطوعات أو نص قرائية .
 - تقديم تدريبات تعطي الطلاب فرصة التدريب على المهارة و ممارستها.
 - تطبيق الطلاب ما تعلموه بشأن المهارة على نصوص قرائية .
 - تزويد المعلم طلابه بالتغذية الراجعة و تقديم التعزيز المناسب.
 - الانتقال إلى مهارة جديدة .
- وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا النموذج في تطوير بعض مهارات لطلبة الصفوف العليا (الإعدادية والثانوية).

17-2- نموذج القرائي الموجه: Directed Reading –Thinking Model

الذي طوره "ستوفر Stauffer" (1995) والذي يقوم على المراحل التالية :

- مرحلة التحضير .
- مرحلة القراءة الصامتة .
- مرحلة المناقشة .
- مرحلة التكرار.
- مرحلة النشاط الإثرائي الموجه.

ولقد أكد "ستوفر Stauffer " أن نموذج القراءة التفكير القرائي الموجه فعال في تحسين عدد من مهارات القراءة الناقدة منها تبين هدف الكاتب وتحليل العلاقات (من وجوه الشبه و وجوه الاختلاف، و أسباب والنتائج)، و استخلاص النتائج المنطقية وصنع الخيارات واتخاذ القرارات ، والتقويم و إصدار الأحكام .

17-3- نموذج إثبات الرأي: Opinion –Proof Model

الذي قدمه "سانتا Santa " وآخرون (1985) لتطوير عمليات التفكير العليا للطلبة ، وذلك بسؤالهم أن يكتبوا آراءهم في مضمون ما يقرؤون و لغته ، ثم كتابة ما يدعم تلك الآراء و يؤكدنها ويثبتها من أدلة و تفاصيل مستخلصة من النص المقروء ، ويتم التعلم من خلال هذا النموذج وفقا للخطوات التالية الذكر :

- القراءة الصامتة الفاحصة .
- عرض دليل إثبات الرأي.
- كتابة آراء في مضمون المقروء ولغته.
- كتابة أدلة وتفاصيل من المقروء .
- كتابة مقال في المقروء .
- تطوير معايير تقويم.
- تشكيل مجموعات .
- التعاون والمشاركة .
- التوجيه والتغذية الراجعة والتعزيز .

ولقد أكد مطورو نموذج "إثبات الرأي Opinion –Proof Model" أن هذا النموذج يعمل على تطوير مهارات القراءة الناقدة الآتية : التفكير التقويمي وإصدار الأحكام ، والتعليل المنطقي (الاستنتاج والاستدلال) والتفريق الحقائق والآراء ، والتأكد من كفاية الكاتب وأسلوبه ، وتحديد مدى ملائمة المعلومات (أبو الهيجاء و السعدي ،2003، ص 134-135)

18- استراتيجيات تعليم القراءة الناقدة :

هنالك العديد من استراتيجيات التعليم التي طورت من أجل تعليم القراءة الناقدة ونجد منها :

18-1- إستراتيجية أورندورف "Orndorff" (1987): والتي تشتمل على مجموعة من

الاستراتيجيات وهي:

- المراجعة العامة.
 - التعلم حول مضمون النص وتركيبه.
 - تحديد السياقات.
 - التساؤل.
 - التفكير التأملي.
 - التنظيم.
 - التلخيص .
 - الموازنة.
 - التقويم وإصدار الأحكام .
- وقد صمم "أورندورف" Orndorff إستراتيجيته لتطوير مهارات القراءة الناقدة المتمثلة في :
- تحديد وجوه الشبه و وجوه الاختلاف.
 - التقويم وإصدار الأحكام .
 - الكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها.
 - الحكم على صحة المقروء وكفايته.
 - تقويم مصداقية الكاتب.
 - الحكم على كفاية الكاتب وأسلوبه.

18-2- إستراتيجية نلسن "Neilsen" (1989) : حيث أكد مطورها أن تطبيق هذي

الإستراتيجية يؤدي إلى توليد روح ناقدة لدى القراء ،وذلك من خلال تعليمهم كيفية تحديد

وجهة نظر الكاتب وتقييم أفكاره وأسلوبه ، وتشتمل هذه الإستراتيجية على مجموعة من الاستراتيجيات هي :

- المراجعة العامة للنص .
- استثمار المعرفة السابقة .
- وضع أهداف للقراءة .
- تحديد تركيب النص وتنظيمه.
- التساؤل حول المقروء .
- مراقبة فهم المقروء .
- تلخيص أفكار الكاتب .
- تقويم مضمون المقروء ولغته.

18-3- إستراتيجية سبايرز Spires وآخرون (1993): والتي تعمل على تطوير مجموعة من مهارات القراءة الناقدة مثل التقويم ، وإصدار الأحكام ، والتعليل المنطقي - الاستدلال ، الاستنتاج- ، وصنع الخيارات ، واتخاذ القرارات ، وتحليل علاقات المشابهة والمخالفة و تتكون من الاستراتيجيات التالية:

- المراجعة العامة والتنبؤ .
- القراءة والكتابة .
- التعاون والمشاركة .
- المناقشة والتفسير .
- التحليل والتركيب.
- التقويم والمراقبة . (أبو الهيجاء ، السعدي، 2003، ص 135-136)

خلاصة الفصل :

تعتبر القراءة بصفة عامة ذات أهمية للفرد ومجتمع لذلك حاولنا من خلال هذا الفصل تقديم تعريف للقراءة و ذكر أهم مراحل تطورها، و ذكر أنواعها ، ومستوياتها، ومجالاتها، و مهاراتنا، ونماذج تعليمها وأهدافها وأغراضها و ابرز الأماكن التي تتم فيها هذه العملية ...

كما تعتبر القراءة الناقدة بصفة خاصة مجالا واسعا للبحث والدراسة ، لهذا حاولنا في هذا الفصل أن نحيط ببعض معالمها انطلاقا من شرحها وتعريفها ، وهذا من خلال جملة من تعاريف العلماء والباحثين ، و التطرق لأهميتها ومهاراتها، و أهم استراتيجيات تدريسها ونماذج تعليمها ، واهم صفات القارئ الناقد وخصائصه .

الفصل الثالث :

التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

- 1- النشأة التاريخية للتفكير و ماهيته مفهومه.
- 2- طبيعة ومحددات التفكير و عناصره (أدواته).
- 3- مستويات التفكير و خصائصه و أنواعه، وظائفه، وأغراضه
- 4- أهمية تعليم التفكير وبواعثه ومعوقاته افتراضاته ومسلماته .
- 5- تصنيف مهارات التفكير ، التدريس من أجل تنميتها.
- 6- نشأة و تطور التفكير ما وراء المعرفي
- 7- طبيعة التفكير ما وراء المعرفي وتعريفه
- 8- مكونات التفكير ما وراء المعرفي
- 9-مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتصنيفاتها
- 10- مميزات التفكير ما وراء المعرفي و تعلمه.
- 11- بيئة واستراتيجيات تطوير التفكير ما وراء المعرفي
- 12- العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي ، وأهمية الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي في عملية التعلم
- 13- مراحل تنمية قدرات التفكير ما وراء المعرفي
- 14- دور المعلم في استخدام مهارات الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي
- 15- التدريبات على مهارات التفكير ما وراء المعرفي
- 16- استراتيجيات تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية
- 17- مهارات التفكير المعرفية و مهارات التفكير فوق المعرفية
- 18- الفرق بين استراتيجيات التفكير المعرفية و ما وراء المعرفية
- 19- الأهمية التربوية للاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفية.
- 20-قياس التفكير ما وراء المعرفي.

خلاصة الفصل

تمهيد :

نظرا لأهمية التفكير عامة والتفكير ما وراء المعرفي في حياة الفرد وأهميته البالغة في حياتنا وفي جوانبها المختلفة ، سوف نحاول تعريف هذا الأخير ودراسة مراحل تطوره وأهم مهاراته ومكوناته ، وكذا التعرف على طبيعته ، ومميزاته ، وأهم العوامل المؤثرة فيه ...

1-1- النشأة التاريخية للتفكير و ماهيته مفهومه.

1-1- النشأة التاريخية للتفكير :

لقد ظهرت كثير من الدراسات ، التي تباين الحديث عنها بين علماء النفس و التربويين في ماهية التفكير وتنمية مهاراته وإمكان تعليمه ، لكن مع ظهور علم النفس المعرفي في الستينات من القرن العشرين ، بدأت ثورة الاهتمام بالتفكير وأصبح مدارا للبحث عند العديد من العلماء ، وقبل ظهور علم النفس المعرفي بوقت طويل كان الناس يستعملون طريقة الاستبطان لمحاولة فهم أنفسهم ، وهناك حادثتان أثرتا بنحو كبير في مسار دراسة التفكير ، أولهما ظهور النازية في ألمانيا ، التي وضعت نهاية لعمل معظم علماء الجشتالت، على الرغم من انتقال كثير منهم إلى الولايات المتحدة الأمريكية لإكمال عملهم ، وآخرهما ظهور السلوكية في أمريكا التي أدت إلى إعاقه البحث الأمريكي حول التفكير ، فالسلوكيون ركزوا في أن التفكير لا يمكن ملاحظته ، فهو عمليات عقلية داخلية لذلك لا يمكن دراسته ، وقد بقيت السلوكية عائقا في وجه التفكير حتى الولادة الحديثة لعلم النفس المعرفي في الستينات، وبدا العلماء في تثبيت معالم نتاج التفكير وجعله محور الدراسات العلمية ، لتمكين دمجها داخل المؤسسات التعليمية من خلال المنهج أو طرائق التدريس المستعملة عند المدرس أو الأنشطة المتنوعة المستعملة في أروقة المدارس والجامعات ، لذلك تمحورت دراساتهم على النتاج العقلي وكم المهارات الإنتاجية التي يمكن أن ترفد المجتمع للنهوض بالواقع الحياتي أو حل المشكلات التي تعيق النتاج بكل أنواعه . (زاير و داخل وفاضل،2019،ص 4-5).

1-2- ماهية التفكير:

حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والمربين، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات التعليم جميعا ، ولقد عنيت المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير ، لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة ، سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو فكرية وكما ورد في كلامنا انف الذكر، فالتفكير عملية حيوية دينامية نشطة مملوءة بمثيرات ، تتضمن اختبارا مستمرا للفروض و مناقشة الآراء و الأفكار والمقترحات ، ولا ينمو من فراغ بل يستدعي وجود هدف عند الفرد وقوة دافعة محركة له نحو تحقيق هذا الهدف ، فالعواطف تشكل القوة الدافعة لتوجيه السلوك نحو تحقيق المرمى ، وهو مجموعة من عمليات المعالجة داخل الجهاز المعرفي ، فهو عملية عقلية معرفية ، تحدث داخل العقل الإنساني أو النظام المعرفي ، ويستدل عليها بطريقة غير مباشرة من سلوك الفرد في حل المشكلات التي تعترضه في الحياة ، فالتفكير ليس مجرد مهارة رابعة أو خامسة تضاف إلى المهارات الأساسية ، وهي مهارات القراءة والكتابة والحساب وسواها ، بل هو أساس المهارات التعليمية جميعها ، فلا يمكن أن نتعلم مهارات فرعية من غير تفكير ، و لا يمكن أن نتعلم تفكير من غير مهاراته الأساسية ، ويعرف بأنه: ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء أكان إنسانا أو حيوانا حين يواجه مشكله أو يتعرفها أو يسعى لحلها ، وهنا يرتبط التفكير بحل المشكلة ، ومن المعروف أن المشكلة تنشأ عندما لا يكون بمقدورنا حلها استنادا إلى خبرتنا الماضية ، لذلك فإن حل المشكلة دلالة على التفكير ، أي أن التفكير غير ملموس ، لكن يستدل عليه طريق السلوك الذي يقوم به الكائن في أثناء تعرضه لمشكلة ويحلها ، وهنا يتبين أن الحل يتضمن معالجة داخلية لعناصر الموقف حين لا يساعد الموقف الإدراكي الراهن على حل المشكلة ، ولا يمكن أن يكون من أمارات التفكير أن يقوم الكائن العضوي باستعمال طريق المحاولة والخطأ ، أو بتكرار استجابة تعلمها أو استرجاعها بصورتها

الأصلية من دون تعميم أو تمييز ، والموقف للمشكل الذي يستثير التفكير قد ينشا من نقص المعلومات أو الأدلة أو الوسائل أو العادات. إن المدقق في العملية العقلية (التفكير) يرى أنها تتم بنقل الواقع إلى الدماغ من الحواس مع وجود معلومات سابقة (خبرات) تفسر الواقع، فهي بذلك تقوم على أربعة مكونات وهي: الواقع، والدماغ، والحواس، والمعلومات، والخبرات السابقة. فالواقع قد يكون ماديا يقع عليه الحس مباشرة، كالشجرة والعصفور، وقد يكون أثرا في الواقع المادي المحسوس كصوت الريح، ورائحة الطعام، وقد يكون معنويا كالكرم والشجاعة، وقد يكون خليطا منها كالمشكلات الاجتماعية. أما الحواس، فهي خمس حواس واضحة، السمع، والبصر، والشم، واللمس، والدوق، وهي الأدوات العملية للعقل، فأى خلل في إحدى هذه الحواس يسبب خللا على مستوى هذه العملية. والمعلومات السابقة والخبرات أمور أساسية لا تتم عملية التفكير عند الإنسان من دونها ، فان كان ثمة معلومات سابقة عن الواقع ، فان الدماغ يعالجها ويربطها ، فيتم إدراك الشيء المادي وتعرف خصائصه، أما الأمور المعنوية ، تدرك وتعرف خصائصها من طريق أثارها الموجودة التي يدركها الإنسان ، فمثلا لو عرضنا أمام احد الأشخاص كتابا باللغة الانكليزية ، وهو لم يتعلم هذه اللغة ، فانه لا يستطيع قراءة ذلك لعدم توافر الخبرات اللازمة عنده للقراءة باللغة الإنكليزية ، وهذا يتطلب تنويع مصادر المعرفة لإغناء خبرات الطالب ليتمكن من التعلم من طريق التفكير في هذه المصادر ، وتلقي المعرفة من خلالها تلقائيا فكريا . لذلك يشكل الدماغ العنصر الأساسي في الجهاز العقلي ، وهو المسيطر على أجهزة الإنسان جميعها ، لقد وهب الله العقل للإنسان وجعله آية في الإبداع ، فمن الضروري للعاملين في الحقل التربوي من مدرسين وتربويين أن يأخذوا بالحسبان أهمية التفكير وتنميته عند المتعلمين ، لان اكتساب التفكير وتعليمه للمتعلمين أصبح قضية مصيرية لأي امة أو بلد يريد النهوض والتقدم في مجالات الحياة كافة . (زاير و داخل وفاضل، 2019، ص، 5- 7)

1-3- مفهوم التفكير :

- لغة:

ففي (لسان العرب) الفَكْرُ و الفكر : إعمال الخاطر في الشيء ، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر والعلم ولا النظر ، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكارا وفي (الصاح في اللغة) التفكير: التأمل، والاسم الفكر والفكرة ، ورجل فكير: كثير التفكير. وفي (القاموس المحيط): الفكر، بالكسر ويفتح : إعمال النظر في الشيء كالفكرة والفكرى ، بكسرهما ، والجمع أفكارا.

وفكر في الأمر : اعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول ، وأفكر في الأمر ، فكر فيه فهو مفكر وفكر في الأمر مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فكر، فالفكر: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها ، الفكر: جمع أفكار ، وهي تردد الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني.(القواسمة وأبو غزلة، 2013، ص21، 20)

- اصطلاحا :

فالتفكير أمر مألوف لدى الناس ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم وأشدّها استعصاء في التعريف ، إن التفكير بمعناه العام يشير إلى البحث عن المعنى سواء كان هذا المعنى موجودًا بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه واستخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرًا ، أو نحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من متفرقات موجودة .

من أصل كلمة التفكير في اللغة يشتق من (فكر) وهو أعمال الخاطر في الشيء والتفكر اسم ، وهو التأمل والتفكير أعمال في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول ، ويقولون فكر في مشكلة أي اعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها ، وهو إعمال النظر في الشيء ، أما اصطلاحا

هو مفهوم مجرد و معقد يعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ويشمل على أبعاده و مكونات متشابكة هي: عمليات معرفية معقدة ومعرفة خاصة بمحتوى المادة

واستعدادات وعوامل شخصية . (حسن، 2014، ص11)

إن التفكير بمعناه المجرد هو إعمال العقل أو تشغيله في أمر ما وهو أهم ما يميز الجنس البشري ، فالعقل بإجماع الأديان هو مناط التكليف . كما أننا نجد أن هنالك من ربط وجود الإنسان بقدرته على التفكير مثل الفيلسوف الكبير ديكارت وأطروحته الشهيرة (أنا أفكر إذن أنا موجود) وهنا لم يقصد ديكارت الوجود المادي بل قصد الوجود الفعلي الفعال ، ويمكن تعريف التفكير على أنه : " عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا و مصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة". (العيصرة ، 2011، ص 94)

ولقد عرفه احمد اللقاني (1979) : "التفكير ليس عملية بسيطة أو جهدا ذا بعد واحد بل هو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية و أشكالاً معرفية ومضامين نفسية (كالدافعية) إن العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضا من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها يمثل مستوى أرقى و أكثر تعقيدا مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم". (القواسمة وابو غزلة، 2013، ص21)

وقد عرف "جون ديوي John Dewy "التفكير بأنه: " طريقة منهجية منظمة لحل مشكلة

أو أزمة وقد ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها وتبسيطها".

أما "قطامي" (1990) فعرفه بأنه : "الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة و ينظمها ويسجلها ويخزنها ويدمجها في مخزونة معرفي".

أما "costa" (1991) عرفته بأنه :إجراء عمليات عقلية للمدخلات وعمل مراجعات إدراكية لهذه المدخلات للوصول إلى نهاية محددة ، من خلال استخدام الاستدلال والاستنباط ، وإعطاء قيمة لهذه الأفكار".

ويرى "ويلبرج" (1995) التفكير بأنه: "عمل مهاري يتكون من عدة عمليات أو مهارات معرفية منفصلة وغير مرتبطة تستعمل بعد تجميع أو ضم بعضها لتحقيق النتيجة أو الهدف المطلوب ويتطلب أمور كثيرة منها على سبيل المثال (تحليل البيانات ، بناء الفرضيات، تقويم المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع ،الدقة، التوصل إلى النتائج عن طريق فرضيات صحيحة.

أما "حبيب" سنة (1995) فيرى أن التفكير : "عملية عقلية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل ، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتمييز والمقارنة والاستدلال ، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا ".

كما أورد "الحسن" (1995) بأن التفكير: " عمليات النشاط العقلي التي تقوم بها الفرد من اجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما ، وهي عملية مستمرة في الدماغ ولا تتوقف أو تنتهي طالما أن الإنسان في حالة يقظة " .

بينما يؤكد "نشواني" (1996) إن التفكير : "هو نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسباب الذي يتعبه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي."

أما "الحارثي" سنة (2001) فعرف التفكير بأنه: "أي نشاط عقلي سواء كان في حل المشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم الموضوع ، ويعد التفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي".

وقد عرف "دي بونو De bono" (1998) التفكير بأنه: "استكشاف مترو للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف وهذا قد يكون الفهم واتخاذ القرار التخطيط وحل المشكلات والحكم على شيء ، وانه المهارة العملية التي يمارس بها الذكاء نشاطه اعتمادا على الخبرة". (حسن، 2014، ص11-13)

وعرفه "جروان" (1999) : التفكير أنه " سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ، بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة . وهو سلوك هادف وتطوري يتشكل من داخل القابليات والعوامل الشخصية ، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية ، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير" (القواسمة وأبو غزلة، 2013، ص22)

على حين عرفه "هايمان وزميلها سلوميكانكو" (2002) بأنه : "عبارة عن عملية نشطة تشتمل على إحداث كثيرة لتتأرجح مابين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وإنها تشكل واعزا داخليا ومستمرًا ومصاحبًا لأفعال متعددة مثل القيام

بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة" (حسن، 2014، ص13)

أما "سعادة" (2003): عرفه على أنه " عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات ، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق ، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ،ولاسيما الاتجاهات والميول". (القواسمة وأبو غزلة، 2013، ص23)

ويعرف "جبريل" (2003) : التفكير على أنه : " نشاط عقلي يقوم به الفرد نتيجة تعرضه إلى موقف أو (مثير) هذا الموقف يستقبل عن طريق حواس الإنسان الخمسة وينتقل إلى الدماغ ، حيث تتم المعالجة واستخلاص النتائج ، ولا يستطيع احد رؤية أو سماع هذه المعالجة" .

وعرفه أيضا "ياسين وهالة البطش" (2009) : التفكير بأنه " معالجة ذهنية لمعطيات الخبرة في ضوء المعارف السابقة بهدف الوصول إلى تعميم أو قرار أو نتيجة من نوع ما ".(القواسمة وأبو غزلة، 2013، ص21-24)

كما يعرف التفكير على أنه: " المعالجة الحقيقية للمعلومات متضمنا الصور واللغة والمفاهيم والحقائق التي اكتشفها الإنسان من العالم الذي نعيش فيه".

كما يعرف على أنه : " قوة حقيقة فعالة باعثة على النشاط والمهمة ، وهو أعظم واحذق صورة للطاقة ، بل هو طاقة الحياة ذاتها ، فهي أصفى وأنقى صورها، أما الدينامو العظيم لهذه الطاقة ، فهو المخ البشري . " (العيصرة، 2011، ص 91)

إن التفكير في مجمله ، نشاط ذهني داخلي ، يحدث في مواجهة المواقف ، أو المشكلات ، وإن النشاط الذهني سواء كان ظاهرا أم مستترا ، هو نشاط مترابط بصورة عضوية ، الأمر الذي يجعلنا نؤكد أن العلاقة بين التفكير واللغة هي علاقة عضوية وإن اختلاف العلماء حول المسألة ، هو في حقيقة الأمر حول مدى عضوية هذه العلاقة ، أو حول حدود تعريفهم اللغة أو التفكير، كما يعتبر التفكير احد مكونات النشاط العقلي ويمثل ركنا هاما من أركان الذكاء ، و إن اختبارات الذكاء تقيس هذا النشاط العقلي بقياس نتاجاته.

إذن التفكير فطرة طبيعية في الإنسان ، تظهر بالفعل مع التطور البيولوجي ،ولكن التفكير نشاط الفكر الذي يتم من خلال الدوائر الدماغية بدلالة اللغة وما تتطوي عليه من معايير ورموز ، لغرض إنتاج المعرفة ، فهو آلية تطوير اللغة ، لتتلاءم مع المتغيرات في الحياة

الإنسانية . (العياصرة ،2011،ص 92). وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير الا أنها تلتقي في خصائص مشتركة منها :

- إن التفكير يحدث داخليا في الدماغ ويمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر .
- استخدام العقل بفاعلية عالية .
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع والتفكير الفعال غاية يمكن الوصول إليها من خلال بالتدريب والمران .
- يعد التفكير فعالا إذا استند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها أو استرشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نمو الفرد وتراكم خبراته .
- توفر الفرص للتدريب مع صنع القرارات .
- التفكير يمكن تعلمه.
- الابتعاد عن القفز إلى النتائج .
- تقويم الأدلة المتوفرة ومصادر المعلومات .

يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ، رمزية، كمية ، مكانية، شكلية) ولكل منها خصوصية ، نستنتج من تعريفات التفكير أنها تختلف باختلاف النظريات ومنها :أصحاب المدرسة السلوكية يرون بوجود تعامل علم النفس مع سلوكيات تجريبية ملحوظة ، وبما أن التفكير عملية معرفية داخلية لا علاقة لها السلوك ولا يمكن ملاحظتها مباشرة لذا لا يمكن أن يكون جزءا من علم النفس، أما أصحاب المدرسة المعرفية فيرون أن السلوك ما هو الا تنمية للتفكير ، ومن ثم يرون وجوب ربط التعريفات النفسية بالميكانيكيات التي تكون السلوك

وهناك من الباحثين من ركز على الأساس البيولوجي للتفكير مفسرا الوعي والعمليات العقلية تفسيراً مادياً يرتبط بعمل الخلايا العصبية في المخ على اعتبار أن التفكير هو عمل المخ البشري ، وهو كالشبح في الآلة . (حسن، 2014، ص14)

وبناء على ما ذكرناه من تعريفات للتفكير يمكن صياغة تعريف وهو أن التفكير عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء، لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع ، بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، أما الخبرة فهي ما اكتسبه من أدوات تفكير وأساليبه .

2- طبيعة ومحددات التفكير و عناصره (أدواته).

2-1- طبيعة ومحددات التفكير :

2-1-1- طبيعة التفكير :

يمكن الإشارة إلى أن التفكير وحل المشكلات عمليتان غير منفصلتين تماما ، إذ أن عمليات التفكير في مجموعها تتضمن حل المشكلة كما تستند على عمليات حل المشكلة تقريبا إلى شكل من أشكال التفكير ، ويتميز النشاط الذي يطلق عليه التفكير بخاصيتين هما :

- أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة ولا يمكن الاستدلال عليه من الأداء .

- التفكير نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز واستعمالها . (حسن، 2014، ص14).

2-1-2- محددات التفكير :

يتحدد التفكير بـ:

- عملية ذهنية .

- تتضمن تفاعلا بين المتعلم والخبرة والموقف .

- يتم توليد الأفكار وتحليلها ومحاكتها.

- إعادة تنظيم الخبرة وترميزها .

- تهدف العملية إلى إدماج المواقف في البناء الذهني . (العياصرة ،2011،ص98)

2-2- عناصر (أدوات) التفكير :

تنوع عناصر التفكير وأدواته التي يستخدمها الفرد في عمليات التفكير وتتمثل أهمها بالاتي :

2-2-1- التصور: هي صور الأشياء المادية التي تطبع وتسجل في ذاكرة الفرد ، حيث أن الصورة الحسية عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني ، وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة.

2-2-2 المفاهيم : المفهوم فكرة عامة نكونها من خلال خبراتنا مع الأشياء التي نتعامل معها، أو تكون في إطار تفكيرنا وبيئتنا.

2-2-3-الرموز : هي أسماء مقررة تعرف بها الأشياء والظواهر كأسماء الأشياء والأرقام، إن الرمز طريقة أوجدها الإنسان لتحل إشارة ما محل حدث أو واقعة ما ، وهي تستخدم في عملية تكوين المفاهيم.

2-2-4-اللغة: اللغة عبارة عن عملية رمزية كثيفة، والكثير من تفكيرنا يقوم على استخدام اللغة وذلك في إطار الصورة الذهنية المرسومة في ذاكرتنا، فاللغة هي وسيلة للتخاطب مع غيرنا من البشر وهي أداة التفكير.

2-2-5النشاطات العضلية : يؤدي التفكير في كثير من الحالات إلى تحريك مجموعة من

عضلات الجسم تشبه إلى حد كبير الحركات التي يحدثها الفرد عندما ينطق بصوت مرتفع، وفي هذا المجال أشار مانجل Mangal (2004) إلى أن الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وثيقة ما بين التفكير والأنشطة العضلية للشخص الذي يفكر فكلما انغمس في التفكير كلما زادت التقلصات العضلية لديه والعكس الصحيح (الكعبي، 2021، ص179).

3- مستويات التفكير و خصائصه، و أنواعه ،وظائفه ،وأغراضه:

3-1- مستويات التفكير :

ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير استنادا إلى مستوى التعقيد في التفكير، حيث يتضمن كل مستوى مجموعة من مهارات التفكير باعتبارها عمليات محددة تمارس تستعمل عن قصد في معالجة المعلومات كالتطبيق والتحليل والتمييز والمقارنة والتصنيف (1995) بين مستويات التفكير الدنيا والعليا Newman والتفسير...الخ. ولقد ميز "نيومان حيث استخلص أن:

3-1-1- مستويات التفكير الدنيا (الأساسية):

تتطلب التطبيق الآلي الروتيني للمعلومات المكتسبة سابقا مثل استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة ولاهتمام بالأرقام في القوانين المتعلمة سابقا وعلى العكس فإن مهارات التفكير العليا تتطلب حث التلميذ على الاستنتاج وتحليل المعلومات كما أشار إلى نقطة مهمة وهي تحديد مستويات التفكير العليا والدنيا يعد أمرا نسبيا ، فالمهام التي تتطلب مستويات دنيا من أحد الأشخاص قد تتطلب مستويات عليا من شخص آخر وتبعاً لذلك فتحديد المدى الذي يحتاجه الفرد للتفكير في مشكلة ما يتطلب تحديدا لمستوى ذكائه .

ويمكن القول أن مستويات التفكير الأساسية هي المستويات التي تشمل على مهارات الاسترجاع و الاستظهار والمهارات الأساس البسيطة وتشمل :

أ- المعرفة والاستدعاء : وتتضمن :

- الترميز : ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.

- الاستدعاء : استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد .

ويتلخص هذا المستوى في القدرة المتعلم على التذكر للمعلومات كما قدمت له أثناء عملية التعلم حيث يتضمن تعرف التفاصيل والحقائق و الأسباب والمبادئ والقوانين والتعميمات والنظريات .

ب- الاستيعاب: حيث يعد هذا المستوى أدنى درجات الفهم للمادة ويتضمن ثلاث حالات:

- الترجمة : ويعني إعادة صياغة محتوى محدد بلغة أبسط سواء باستخدام الترميز أو الأشكال التوضيحية.

- التفسير : وتتضمن إدراك العلاقات الواردة في المعطيات المقدمة مثل تفسير الأشكال والرسوم البيانية وتعرف العلاقات المتضمنة وتعليلها .

- الاستكمال :و يقصد به محاولة تقديم استنتاجات وتنبؤات بعد استقراء المعلومات الجزئية المتوفرة ، أو تقديم معلومات إضافية بناء على معلومات معطاة.

ج- الملاحظة : وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها ، يقصد بها استعمال واحدة

أو أكثر من الحواس الخمس للحصول على معلومات عن شيء أو مشكلة تقع عليها الملاحظة .

ح- **التطبيق** : وهي مهارة خاصة بمعالجة المعلومات وتحليلها ، وتتضمن استعمال المفاهيم

والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق تعلمها في حل المشكلة ، وهي ترقى بالمتعلم إلى

مستوى توظيف المعلومة أو الإستراتيجية التي تعلمها في التعامل مع مواقف ومشكلات جديدة

خ- **المقارنة** : وهي مهارة خاصة بتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة ، وتتطلب تعرف

جوانبه التشابه والاختلاف بين موقفين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات فيما بينها.

د- **التصنيف والترتيب** : وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها ، وتعني إيجاد

نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وفصلها ضمن فئات لكل منها خصائص أساسية تميزها عن الفئات الأخرى.

ذ- **التلخيص** : وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتحليله ، ويقصد بها إعادة صياغة

المعلومات المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق دراسة المفردات والأفكار وفصل ما هو أساس عما هو غير أساس .

ر- **تنظيم المعلومات** : وتتضمن هذه المهارة عرض المعلومات أو البيانات بصورة جديدة

وعلى نحو يسهل معه فهمها و إدراك طبيعة العلاقات التي تربط بين أجزائها ومكوناتها

والتوصل إلى استنتاجات واضحة وبسهولة ويسر ، و هي مهارات يتفق الباحثون على أن

إجادتها أمر ضروري مثل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب

بصورة فعالة .

3-1-2- مستويات التفكير العليا (المركبة) :

وتكون اعقد من مستويات التفكير الدنيا من حيث الطرق والقدرة والأداء الرياضي حيث تشمل على مهارات التحليل والتركيب والتقييم التي تعد مهارات أساسية في التفكير الناقد والإبداعي الذي يظهره الطالب في مواقف حل المشكلات والاستنباط الرياضي أو الاستدلالي الرياضي المنطقي (الاستقرائي والاستنتاج) .

وتصنف أحيانا جميع مهارات التفكير العليا ضمن قائمة واحدة يطلق عليها التحليل ، حيث يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي ويتضمن حل المسائل غير الروتينية واكتشاف الخبرات ، والسلوك الإبداعي الخاص بالرياضيات ، وهو يختلف عن مستويات التطبيق أو الاستيعاب حيث يشمل درجة من التحويل لسياق لم يتدرب عليه الطالب وكثيرا من الأهداف النهائية لتعلم الرياضيات تقع في مستوى التحليل ، و تصنف الأسئلة والمسائل تبعا لهذا المستوى إذا كانت تقيس مما يلي :

- قدرة الطالب على حل مسائل غير روتينية ، لا تشبه ما تم حله سابقا ، ويشمل هذه المسألة فصلها إلى أجزاء واستكشاف ماذا يمكن تعلمه عن كل جزء وإعادة تنظيم عناصر المسألة بطرائق جديدة للوصول إلى الحل .

- قدرة الطالب على اكتشاف العلاقات، بإعادة بناء المسألة بطرائق جديدة لتشكيل العلاقات .
- قدرة الطالب على بناء البراهين.

- قدرة الطالب على صياغة وإثبات التعميمات، أي القدرة على اكتشاف العلاقات وبناء البراهين لإقامة الدليل على الاكتشافات . (حسن، 2014، ص22-26)

3-2- خصائص التفكير :

- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما نتيجة لمواقف معينة.

- انه سلوك تطوري يتغير تغيرا كميًا ونوعيًا تبعًا لنمو الفرد وتراكم الخبرات.
- انه مفهوم نسبي فلا يمكن للفرد أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير و أن يمارس جميع أنواع وأنماط التفكير.
- التفكير الفعال هو الذي يركز على أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخلاصها.
- يتكون التفكير من تداخل عناصر المحيط أو البيئة التي تضم الزمان والمكان.
- يحدث بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) ولكل منها خصوصية.
- التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي في بنية الشخصية فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات والاتجاهات والميول لدلى الفرد ينعكس على تفكير الفرد .(الكعبي، 2021، ص177)

3-3- أنواع التفكير :

- * أنواع التفكير من حيث التوجيه : التفكير إما أن يكون :
- ذاتيا غير موجه: يقوم على استخدام الرموز بطريقة غير هادفة .
- موجهها : يستخدم الرموز وبطريقة موجهة ومنظمة .
- * أنواع التفكير من حيث طبيعة التفكير : والتفكير نوعان شائعان ، هما :
- التفكير الذي يمثل الحديث الداخلي ، ويتم الداخلي عندما يقوم شخص ما بعمل تمثيلات لفظية لعمليات الفكر .
- التفكير الذي يمثل التخيل : يأتي التخيل عندما يستدعي شخص ما ويصمم مثيرات حسية (العياصرة ، 2011، ص99).

* أنواع التفكير المركب:

أنواع التفكير المركب خمسة هي:

التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير فوق المعرفي، وقد أورد

pauall "خصائص التفكير من المستوى الأعلى على النحو الآتي:

- لا تقرره علاقات رياضية لوغارتمية، بمعنى انه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلات ويشمل على حلول مركبة أو متعددة .

- يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي ويستعمل معايير أو محكات متعددة.

- يحتاج إلى مجهود ويؤسس معنى للمواقف. . (حسن، 2014، ص26).

3-4- وظائف التفكير:

تتعدد وظائف التفكير لدينا كبشر وبتعدد المهمات والمسائل الحيوية التي نجابهها في حياتنا اليومية وتتطلب إجابات وحلولاً مناسبة لها فالتفكير في الأشياء والظواهر والناس والمواقف يؤدي إلى نتائج مختلفة تبعا لطبيعة المعلومات وكميتها ونوعيتها وللقدرات العقلية والعملية التي يمتلكها الفرد وطبقا للأهداف المتوخاة من هذه المعالجة ولهذا سننصرف عن مجموعة من الوظائف التي يؤديها التفكير وتقتصر على وظيفتين أساسيتين هما إنشاء المعاني ، والاستدلال .

أ- إنشاء المعاني : يعرف المعنى بأنه الفكرة الكلية العامة التي تدل على فئة من الأشياء يشترك أفرادها بصفات معينة مميزة متشابهة . ويتم تكوين المعاني بالاعتماد على الإدراكات الحسية والخبرات المباشرة أو باستخدام القدرة التمييزية والاعتماد على عمليتي التجريد و التعميم أي بادراك صفة الثبات (التشابه) والتمايز (الاختلاف) في الأشياء ...

ومع مرور الزمن والتمكن من استخدام اللغة تصبح العملية معتمدة على الرموز أي أن تكون المعاني و المفاهيم تتم بالتدرج وطبقا لنوع العاني : حسية مباشرة ، شبه حسية وغير مباشرة ، عقلية مجردة . ومما يساعد على تكوين المعاني صياغتها بـقالب رمزي أو كلامي مما يحررها و بالتالي من الواقع الحي ومن الزمان والمكان.

ب- الاستدلال : الاستدلال نوع من المحاكمة (إصدار حكم) أي إقامة علاقة بين حدثين أو ظاهرتين أو مفهومين احدهما معروف والآخر مجهول ، ويعتمد الاستدلال في جوهره على الطبيعة المجردة للعمليات العقلية وهو على نوعين :

-استدلال مباشر أي مستند إلى دليل مادي مباشر وشواهد وقرائن وإمارات مادية حسية .

-استدلال غير مباشر يستخدم في حال عدم ملائمة الاستدلال المباشر لعدم توفر قرائن و أدلة حسية ، كما يحدث عند محاولة حل مشاكل معينة. (البيدي و البرزنجي،2017،ص18)

3-5- أغراض التفكير :

إن الغرض من التفكير هو : الفهم، اتخاذ القرار. التخطيط . حل المشكلات. ترتيب المعلومات المتوفرة للتوصل إلى حل . الحكم على الأشياء القيام بعمل ما (العيصرة،2011،ص99)

4- أهمية تعليم التفكير، وبواعثه ومعوقاته ،وافتراضاته ومسلماته .

4-1- أهمية تعليم التفكير:

إن العديد من الأشخاص يعدون التفكير ذكاء فطريا وموروثا، وقد أثبتت التجارب والأبحاث التي استهدفت أشخاصا أذكاء أنهم غير أكفاء في التفكير، لكن لو تأملنا هل هناك علاقة

بين الذكاء والتفكير، لقلنا، نعم. هناك علاقة قوية فيما بينهما، لأن كلما كان الإنسان لديه نسبة ذكاء عالية ، فإن نتاجه في التفكير جيد، وكلما زاد نسبة مهارات التفكير عند الفرد زادت قدراته في الذكاء والعملية طردية في الزيادة ، لذلك نجد العالم يسير بتطوير المهارات والقدرات على حد سواء.

إن اعتبار التفكير مهارة وليس موهبة فطرية هو الخطوة الأولى للقيام بعمل لتحسين تلك المهارة وتطويرها، لسبب واضح هو اعتماد الإنسان على الفطرة وترك ما ينمي تلك الفطرة ويجعلنا في تكاسل بالاعتماد على الموروث والفطرة التي جاء بها الإنسان إلى الحياة وهذا ما يقودنا إلى اتخاذ موقف واضح للبدء من جديد والعمل لمسايرة ما أصبح العالم عليه إذ أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وأصبح النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استعمال المعرفة وتطبيقها .

ولابد أن تواكب أهداف التعليم هذا التغير، ففي عام (1929) كتب التربوي "الفرد وايتهد" يقول : "إن ما تعلمته يكون عديم الفائدة لك ما لم تضع كتبك وتحرق مذكرات محاضراتك، وتنسى ما حفظته على ظهر قلب للاختبار . "ويعني هذا أن الثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية الناتجة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة لدراسة ذلك الفرع ."

ومن هنا اكتسبت شعارات: تعليم الطالب كيف يتعلم، وتعليم الطالب كيف يفكر، أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية .

أننا نحتاج التفكير في البحث عن مصادر المعلومات، كما نحتاجه في المعلومات اللازمة للموقف، واستعمال هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن أن تعليم مهارات التفكير المنتج قد يكون أبرز عمل يمكن أن يقوم به المدرس لأسباب كثيرة منها:

- التعليم المباشر لعمليات التفكير يساعد على رفع مستوى الكفاية التفكيرية للطلبة.
- التعليم المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطلبة في هذا الموضوع.
- تعليم مهارات التفكير يعطي الطالب إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديه وشعوره بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.
- تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاج إليها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.
- إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة ايجابيا وفاعلا.
- كل هذه النقاط أنفة الذكر هي جزء من معطيات يمكن أن يطبقها المدرس ليزيد من فاعلية الطلبة، وفي نهاية الأمر يزيد ذلك التقدم، إذ أن المجتمعات لا تتقدم الا بالتفكير، ويقول مفكر ياباني :إن معظم دول العالم تعيش على ثروات تقع تحت أقدامها وتتضرب بمرور الزمن، أما نحن فنعيش على ثروة فوق أرجلنا تزداد وتعطي بقدر ما نأخذ منها. (زاير و داخل وفاضل، 2019، ص11، 10).

4-2- بواعث التفكير :

أ. الدهشة والاستغراب: كثيرا ما يتساءل الفرد في أي مرحلة عمرية كان فيها، بلماذا، فالفرد عندما يكون أمام موقف مدهش لم يسبق أن مر به فانه يندهش ويتساءل ، فيبدأ يفكر في الأسباب ويبقى كذلك حتى يجد السبب.

ب- وجود مشكلة : يشعر الفرد بالارتباك عندما يواجه مشكلة ما لاستطيع حلها، فيبدأ بالتفكير من اجل حلها.

ج- اتخاذ القرارات :إذ أردنا اتخاذ القرارات المناسبة فلا بد من الاستعانة بأعمال الفكر والتفكير.

ح- الفضول:إن حب الفضول (الاستطلاع) واستكشاف المجهول هو احد الأسباب التي تقف وراء التفكير.

د- الحاجة إلى الاختراع والشعور بالتحدي: فالإنسان لديه حاجات متعددة ، وهذه الحاجات بحاجة إلى الإشباع حتى يشحذ الإنسان عقله وتفكيره لبقائه وتطوره.

ر. الطبيعة البشرية بذاتها: إن الإنسان مفكر بطبعه، وهو دائم التفكير في الأحداث التي تحدث في الماضي والحاضر وما سوف يحدث في المستقبل.

ز- المتعة: يستمتع المفكر بفكره خاصة إذا ما شارك مع أفكاره الآخرين. (الكعبي، 2021، ص178).

4-3- معوقات تعليم التفكير:

على الرغم من أهمية إثارة التفكير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وعلى الرغم من فوائد كثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرائق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة، إلا أن الإرث التقليدي الكبير من جانب من يؤمنون بأن طرائق التدريس القديمة تزيد المعرفة بدرجة اكبر، وأن استعمال طرائق التدريس الحديثة التي تركز في طرح الآراء

والأفكار والحوارات الساخنة لا تشجع التفكير الا عند فئة قليلة من الطلبة، في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج والخوف على فئة أخرى تفضل نقل ما تحفظه من معارف ومعلومات على الورق من خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة.

إن مثل هذه النظرة التقليدية تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المدرسون وأولياء الأمور الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة ومع مشكلات الحياة التي أخذت في الصعوبة والزيادة والتعقيد من جهة ثانية. ولكن هذه النظرة القديمة ليست هي العائق الوحيد أمام تهيئة الظروف الملائمة للتفكير الفعال، بل توجد أنماط سلوك عديدة أخرى تسهم في مجال الإعاقة هذا وتتمثل في الآتي :

- اعتقاد كثيرين بأن المدرس هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الحجرة الدراسية، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يأتي من جانبه، بينما يكون دور الطلبة هامشيا.

- إيمان كثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للطالب والمدرس في آن واحد، مما يضعف من الإفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصرة أو موسعة، فالتفكير هنا يبقى محصورا في وجهات نظر المؤلف أو المؤلفين لذلك الكتاب من غير الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة.

- اعتماد كثير من المدرسين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استعمال الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب والانترنت كأفضل وسيلة تعليمية تعليمية تعمل على تنمية التفكير.

- اقتصار كثير من المدرسين في التفاعل الصفّي وفي توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على عدد محدود من الطلبة النشيطين أو المتفوقين، مما يحرم الباقي وهم يمثلون الأغلبية من طرح الآراء أو الأفكار أو الاستفسارات أو التعليقات أو التعقيبات أو الإضافات.

- تمسك كثير من المدرسين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع آرائهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيرا.

- تركيز العديد من المدرسين في الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولاسيما الحفظ منها، مما يجعل من الاستظهار وسيلة للطلبة من أجل الحصول على الدرجات أو العلامات المرتفعة في ظل تشجيع المدرس لذلك، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم.

- ندرة تقبل المدرس لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير عند الطلبة، بل وعند المدرس ذاته.

- لجوء العديد من المدرسين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع ، أو فكرة نيرة لها علاقة بالدرس، أو رأي جديد يتعارض مع آرائهم، بل وقد يلجأ هؤلاء المدرسون أحيانا إلى معاقبة هؤلاء الطلبة باستعمال سلاح العلامات أو الدرجات أو بالإهمال والعزل عن بقية طلبة الصف.

- قيام الكثير من المدرسين بمكافأة الطلبة الذي يتصفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات والآراء التي يؤمنون بها، مما يسهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر على علاقاتها من غير مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.

- تجنب العديد من المدرسين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الأسئلة العميقة الآتية :

• مار أيك فيما حدث؟

• هل أنت مع هذا الرأي أو مع ذاك ولماذا؟

• كيف تضع عنوانا جديدا لهذه القصة ؟

• ما الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث الطرق القاتلة ؟

• كيف تعالج قضية التلوث البيئي ؟

• لماذا تعتقد بأن المبالغة في استعمال الحاسوب والانترنت يمثل خطرا على الرغم من

الفوائد الكثيرة التي يمكن الحصول عليها ؟

- تفضيل المدرس للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر، إذ يمثل مقياس الذكاء في الغالب عند هذه الفئة من المدرسين في إجابة ذلك الطالب عن أسئلة المدرس الشفوية أو المكتوبة إجابة كاملة أو شبه كاملة ، في الوقت الذي تركز فيه هذه الأسئلة في الحفظ بالدرجة الأساس، في حين يهمل هذا المدرس الأفكار المبتكرة من جانب العديد من الطلبة على الرغم من أهميتها في إثارة التفكير .

- اعتماد العديد من المدرسين على طرائق تدريس تقليدية ولا سيما طريقة الإلقاء بالدرجة الأساس، وطريقة المناقشة التي يكون هو فيها سيد الموقف، مع ندرة استعمال طرائق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف والعصف الذهني...، مما يعيق من عملية تنمية التفكير .

كل هذه العوامل السابقة تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير وتعوق من تقدمها عند الطلبة الذين هم أحوج إليها من سواهم في عصر يركز فيه المدرسون الناجحون على مهارات التفكير التي تساعد في التغلب على كثير من المشكلات الأكاديمية والحياتية في آن واحد.

(زاير و داخل وفاضل، 2019، ص16-18) .

بينما "يرى بسام عبد الله طه ابراهيم" (2009) أن معوقات عملية تتمثل في النقاط التالية:

- لا يزال الطابع العام السائد في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة ولا سيما في صفوف المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية - متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار الذي مفاده أن عملية مراكمة كم هائل من المعلومات و الحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعلم الصفي التي تركز على حشو عقول الطلبة بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة ، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية و البيتية التي تنقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم وغيرها .

- لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع وأهداف التربية ورسالة المعلم تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها أو استعمالها وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون اهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب إمعان النظر والتفكير، أو الاهتمام بإعطاء دور ايجابي للطلبة يصرح المعلمون بأنهم محور العملية التعليمية وغايتها.

- تواجه الهيئات التعليمية والإدارية مشكلة كبيرة في تعريف التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه ، وذلك نظراً لكثرة التعريفات وتباين الاتجاهات النظرية في معالجة مفهوم التفكير، كما أن اعتماد تعريف معين من بين هذه التعريفات ربما ينطوي على قصور في إيفاء موضوع التفكير حقه من جهة ، ويفتقر إلى الشمولية والإجماع من جهة أخرى. وهكذا يبقى مفهوم التفكير مغلفاً بالضبابية وعدم الوضوح ، وبالتالي لا يتوقع أن ينجح المعلمون -حتى لو أرادوا- في تحقيق شيء

ملموس باتجاه تطوير أساليب فعالة في تعليم مهارات التفكير والحصول على نواتج تعلم مرتبطة بمستويات التفكير العليا.

- تقوم برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم وكذلك المقررات الجامعية في كليات التربية على افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون حول أساليب التعليم ونظريات التعلم وغيرها، يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية إلى ممارسات عملية على مستوى الصف . وفي أحسن الأحوال يمكن وصف محاضرات المدربين والأساتذة بأنها تقع تحت عنوان ما الذي يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم ؟ ولا ترقى إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية في الصف والمدرسة .

- يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية ، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهاج وأهداف التربية . وعليه فإن القول بأننا نعلم للامتحان قد يعبر عن الواقع بدرجة كبيرة إن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير شعار جميل نرفعه ونريده من الناحية النظرية ، أما في الواقع فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه الذي يتناقض مع إصرارنا على قياس تعلم الطلبة بقدرتهم على تذكر ما سمعوه أو قرؤوه. (طه ابراهيم، 2009، ص24، 25)

4-4- افتراضات ومسلمات حول عملية التفكير :

تستند عملية التفكير على فرضية مفادها أن لكل فرد الاستعداد للتفكير ، ومن ابرز

الافتراضات المسلمات المهمة حول عملية التفكير مايلي :

4-4-1- التفكير يمثل إنتاج وجهة نظر معينة : يتم تحديد وجهة النظر أولاً ومن ثم يتم البحث عن وجهات نظر أخرى ، وتحديد نقاط القوة وجوانب الضعف فيها والعمل على تقييمها .

4-4-2- للتفكير هدف محدد أو أهداف محددة ، لإنجاح التفكير لابد من صياغة الهدف منه بوضوح .

4-4-3- يعتمد التفكير على معلومات وبيانات وأدلة :

* ينبغي حصر المطالب بتلك المدعمة بالبيانات والمعلومات و التي نمتلكها .

* ثم البحث عن المعلومات التي تتناقض مع مواقفنا وتلك التي تدعمها .

* التأكد من أن جميع المعلومات التي نستخدمها واضحة ودقيقة وترتبط بالسؤال الدور حول القضية المطروحة .

* التأكد من أننا قد قمنا بجمع المعلومات الكافية .

4-4-4- مثل التفكير محاولة لاكتشاف شيء ما أو طرح بعض الأسئلة أوجل مشكلة ما : ويكون ذلك عن طرق صياغة سؤال له علاقة بالقضية المطروحة بشكل دقيق مع توضيح ذلك السؤال بطرق متنوعة من اجل بيان معناه ومعالجته ثم العمل عد ذلك على تجزئة السؤال الأكبر إلى أسئلة جزئية فرعية مع تحديد ما إذا كان السؤال له جواب واحد أو أنه مجرد رأي أو أنه يتطلب التفكير في العديد من وجهات النظر المطروحة .

4-4-5- يقوم التفكير على مجموعة من الافتراضات: لابد من تحديد الافتراضات بوضوح وإذا ما كانت مبررة أم غير ذلك ...

4-4-6- يتم التعبير عن التفكير أو يتم تشكيله من خلال المفاهيم والأفكار المتنوعة:

- حيث ينبغي تحديد المفاهيم الرئيسية وشرحها بوضوح .

- تحديد المفاهيم البديلة والتعريفات للمفاهيم الأساسية أو الرئيسية .

- التأكد من استخدام المفاهيم بدقة وعناية .

4-4-7- يحتوي التفكير في الأصل على استنتاجات نستطيع من خلالها الوصول إلى الحلول أو الأحكام العامة أو الملخصات أو إعطاء المعنى الحقيقي للبيانات والمعلومات :

* ينبغي الاستنتاج فقط في ضوء ما يؤكد الدليل .

* وفحص الاستنتاجات من حيث تناسقها مع بعضها .

* وتحديد الافتراضات التي تؤدي إلى الاستنتاجات المقصودة .

4-4-8- للتفكير توابع وتطبيقات أو تأثيرات :

* ينبغي التحقق من إمكانية حدوث التطبيقات الناتجة عن عملية التفكير .

* البحث عن الجوانب الايجابية والجوانب السلبية لهذه التطبيقات .

* ثم الاهتمام بجميع ما يتبع من نتائج لعملية التفكير . (العيصرة ، 2011، ص99-101)

5- تصنيف مهارات التفكير ، و التدريس من أجل تنميتها :

5-1- تصنيف مهارات التفكير :

لقد اختلف المربون والمعلمون بتمتية عملية التفكير في أنواع المهارات التي تتعلق بالتفكير، ومن أشهر هذه التصنيفات ما يأتي :

أولاً: تصنيف فيشر: (1999 . ficher)

اقترح فيشر تصنيفا لمهارات التفكير الأساسية على أنها تشمل الآتي:

* **مهارات تنظيم المعلومات : تساعد الطلبة على ما يأتي :**

-تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها .

-تفسير المعلومات للتأكيد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة .

-تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات القائمة بينهما .

*** مهارات الاستقصاء : تمكن الطلبة من الآتي:**

-طرح الأسئلة ذات العلاقة

-تحديد المشكلات المختلفة.

-التخطيط لما ينبغي القيام به أو لما ينبغي البحث عنه.

-التنبؤ بالنواتج المتوقعة.

-اختبار الحلول التي تم التوصل إليها في البداية.

-تطوير الأفكار المختلفة.

*** المهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب : تساعد الطلبة على الآتي :**

- إعطاء الأسباب أو المبررات المتعددة التي تقف وراء الأفكار و الآراء المختلفة

-الوصول إلى الاستنتاجات المتنوعة.

-استعمال اللغة الواضحة لبيان ما نفكر فيه.

-إصدار الأحكام والقرارات مشفوعة بالمبررات والأدلة.

***مهارات التفكير الإبداعي: تمكن الطلبة من الآتي :**

-توليد الأفكار والعمل على انتشارها .

-اقتراح فرضيات محتملة.

-دعم الخيال في التفكير .

-البحث عن نواتج تعلم إبداعية جديدة .

***مهارات التقويم: تساعد الطلبة على الآتي:**

-تقييم المعلومات التي تعطي لهم أو التي يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكتسبونها.

-الحكم على قيمة ما يقرأون أو يسمعون أو يشاهدون.

-تطوير معايير للحكم على قيمة ما يمتلكونه هم أو سواهم من أعمال أو أفكار أو آراء.

-الثقة بالنفس بما يتوصلون إليه من أحكام أو تقييمات.

ثانيا : تصنيف ستيرنبرج(1986.Sternberg)

لقد اقترح ستيرنبرج تصنيفا آخر لمهارات التفكير يتلخص في الآتي :

***مهارات التفكير فوق المعرفية :**

مهارات ذهنية معقدة تعد من أبرز مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ، وتنمو مع تقدم في السن من جهة ، ونتيجة للخبرات الطويلة و المتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية ، إذ تقوم بمهمة السيطرة على الأنشطة الموجهة جميعها لحل المشكلات المختلفة ، واستعمال القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير .

وقد ميز ستيرنبرج في تصنيفه هذا ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات تتمثل في مكونات التفكير العليا ومكونات الأداء ومكونات اكتساب المعرفة.

وقسم ستيربرنج مهارات التفكير العليا وهي الأبرز إلى ثلاث مهارات رئيسية تتلخص في الآتي:

(أ) مهارة التخطيط: يمكن تطبيقها في الحالات الآتية :

- عند تحديد هدف ما أو مجموعة من الأهداف
- عند الإحساس بوجود مشكلة ما وتحديد طبيعتها.
- عند اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته المختلفة.
- عند ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية .
- عند تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة.
- عند تحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة.
- عند التنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوب فيها.

(ب) مهارة الضبط أو المراقبة: يمكن تطبيقها في المجالات الآتية:

- عند الإبقاء على الهدف في بؤرة التركيز أو الاهتمام
- عند الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية .
- عند تحديد الوقت الذي تتحقق فيه الأهداف الفرعية.
- عند تحديد موعد الانتقال إلى العملية التالية أو الخطوة اللاحقة .
- عند اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي تأتي في السياق.
- عند اكتشاف العقبات أو الصعوبات أو الأخطاء.
- عند التعرف إلى كيفية التغلب على العقبات أو التخلص من الأخطاء.

(ج) مهارة التقييم : يتم تطبيقها في الحالات الآتية:

- عند تقييم مدى تحقق الهدف.
- عند الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

- عند تقييم مدى ملاءمة الأساليب المستعملة.
- عند تقييم عملية تناول الصعوبات أو العقوبات.
- عند تقييم عملية تناول الصعوبات أو العقوبات.

• **مهارات التفكير المعرفية :**

وتتمثل هذه المهارات في الآتي :

(أ) **مهارات التركيز:** وتشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة.

(ب) **مهارة جمع المعلومات :** والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس، ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة.

(ج) **مهارات التذكر :** والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ومهارة الاستدعاء واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

(د) **مهارة تنظيم المعلومات :** تتضمن مهارة المقارنة من طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر، ومهارة التصنيف من طريق وضع الأشياء في مجموعات على وفق خصائص مشتركة، ومهارة الترتيب من طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق على وفق معيار معين.

(هـ) **مهارة التحليل:** تحدد الخصائص والعناصر ، وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

(و) **المهارة الإنتاجية أو التوليدية :** تشمل مهارات التوضيح أو إعطاء المزيد من التفاصيل، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ، ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو برسوم بيانية.

(ح) **مهارات التقويم :** منها مهارة وضع المعايير أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام ، ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين، ومهارة التعرف إلى الأخطاء أو كشف المغالطات.

ثالثا : تصنيف سعادة (2002)

في ضوء دراسة متعمقة لعملية التفكير ومهاراته المختلفة ، وبعد الرجوع إلى مئات المقالات والكتب والمراجع ذات العلاقة بالتفكير، وضع تصنيف لمهارات التفكير، ومنها:

أولا: مهارات التفكير الناقد : وتشمل المهارات المهمة الآتية، وهي مهارة:

1-الاستنتاج.

2-الاستقراء.

3-تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

4-المقارنة والتباين أو التناقض.

5-تحديد الأولويات.

6-التتابع.

7-التمييز.

ثانيا: مهارات التفكير الإبداعي : وتتضمن المهارات البارزة الآتية ، وهي مهارة:

1-الأصالة.

2-الطلاقة.

3-المرونة.

4-التوضيح أو التفصيلات الزائدة.

ثالثا: مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها ، وهي مهارة :

1-التذكر .

2-الوصف .

3-الوصول إلى المعلومات .

4-تدوين الملاحظات .

5-الملاحظة .

6-الإصغاء .

7-شد الانتباه .

8-عرض المعلومات بيانيا .

9-طرح الأسئلة أو المسألة .

رابعا: مهارات التقويم وحل المشكلات : وتتضمن المهارات الآتية:

1-تقييم الدليل .

2-وضع المعايير أو المحكمات .

3-إصدار الأحكام أو الوصول إلى الحلول .

4-تحمل المسؤولية .

5-عمل الخيارات الشخصية .

6- طرح الفرضيات واختبارها.

7- حل المشكلات.

خامسا: مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم ، وتشمل المهارات الآتية:

1- تنمية المفاهيم أو تطويرها.

2- التعميم.

3- عمل الأنماط المعرفية واستعمالها.

4- التصنيف

5- تطبيق الإجراءات.

6- التنبؤ.

7- التفكير بانتظام.

8- إدارة الوقت.

-التنظيم المقدم. (زاير و داخل وفاضل ،2019، ص ص106-113)

5-2- التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير :

لقد تبلور في الأدب التربوي المتعلق بتنمية مهارات التفكير اتجاهان :

الأول : ينح والى تصميم برامج خاصة للتنمية التفكير . ومن البرامج التي صممت في هذا الاتجاه ما يلي:

أ- برنامج تسريع التفكير :

أو تسريع العلوم من أجل مسارعة نمو مهارات التفكير العلمي الذي طبق في بريطانيا ويعرف برنامج GASE أي الاسم المشتق من عنوان المشروع Education Cognitive Acceleration Through Science ويقوم هذا المشروع على افتراض ضمني فحواه أننا إذا استطعنا تنمية مهارات التفكير في مجال العلوم فإن الطالب يستطيع أن ينقل استخدام هذه المهارات إلى المجالات الأخرى أي أن تحسن مستوى التحصيل في العلوم سوف يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل في المواد الأخرى ، ويتكون البرنامج من 30 نشاطا يعطي كل منها في حصة إضافية مدتها ساعة ونصف موزعة على سنتين بمعدل نشاط واحد كل أسبوعين . ومن الجدير بالذكر أن من يريد تطبيق هذا البرنامج يجب أن يضع نصب عينيه أن الهدف هو تنمية مهارات التفكير وليس تحصيل المعرفة ، ولذا كان أسلوب التدريس هو أهم مكون من مكونات البرامج وتتكون فلسفة التدريس في هذا البرنامج من أربعة عناصر على النحو التالي :

- **المناقشات الصفية :** وهي المناقشات التي يجريها المدرس مع الطلبة حول النشاط المعني وطرق تنفيذه بهدف توضيح المصطلحات وتكوين لغة تفاهم مشتركة بين المعلم والطلاب ، ويكون دور المعلم هو دور المسير والمسهل لعملية التعلم والموجه للأنشطة والمناقشات التي تؤدي إلى تنمية التفكير (أي المناقشات) الصفية على ثلاثة أنواع : قبلية وبعدية وفي أثناء النشاط.

- **التضارب المعرفي :** ويقصد به تعريض الطلاب إلى مشاهدات من خلال النشاط تكون بمثابة مفاجأة لكونها متعارضة مع توقعاتهم أو مع خبراتهم السابقة أو مشاهدات يتعرضون لها في بداية النشاط. يتولد نتيجة لهذه المفاجأة حالة من الاندهاش تدعو الطالب لإعادة النظر في بنيته المعرفية وطريقة تفكيره لكي يتكيف مع الأدلة التجريبية الجديدة ، وفي هذه اللحظة يحدث النمو في مهارة التفكير ويحدث التعلم الجديد ، أضف إلى ذلك أن حالة

الاندھاش التي تتكون لدى الطالب تدعوا إلى الإقبال على تنفيذ النشاط بحماسة وشوق لحل إشكالية التضارب المعرفي الذي واجهه.

• **التفكير فيما وراء التفكير :** ويقصد بذلك التفكير في الأسباب التي دعت إلى التفكير في المشكلة بطريقة معينة ، وتهدف هذه المرحلة إلى إيجاد مرحلة من الوعي عند المتعلم تجعله يدرك معنى ما يقول وما يعمل وتجعله يدرك لماذا يعمل بهذه الطريقة ولماذا يفكر بها . فان إدراك الطالب ووعيه لنوع التفكير الذي استخدمه في حل المشكلة يسارع في نمو مهارات التفكير لديه .

• **التجسير :** يقصد به ربط الخبرات التي حصل عليها الطالب في هذا النشاط مع خبراته في الحياة العملية وفي المواد الأخرى. إن بناء الجسور الفكرية بين الأنشطة و الحياة العملية أمر ضروري لإخراج الخبرات التعليمية من الإطار النظري إلى ميدان التطبيقات في الحياة العملية ، كما أن ربط الخبرات الجديدة بالمواد الدراسية الأخرى يساعد في نقل خبرات التعليم إلى مجالات الدراسة المتنوعة ويساعد كذلك في تكوين صورة متكاملة للمعرفة .

ب- برنامج تحسين التفكير بطريقة القبعات الست :

أو طريقة ادوارد دوبونو يتركز هذا البرنامج على تقسيم التفكير إلى ستة أنواع أعطي كل منها لونا خاصا ليدل على نوع التفكير المطلوب وهذه الأنواع هي :

• **تفكير القبعة البيضاء :** وهو التفكير الذي يستند إلى الحقائق والأرقام و الإحصائيات

ولكن يجب عدم المبالغة في طلب المعلومات بل الاكتفاء بالمعلومات المفيدة حتى لا نغرق في المعلومات .

• **تفكير القبعة الحمراء :** وهو طريقة لإخراج العواطف والانطباعات والحدس و التخمين

ولكن ضمن المراقبة والملاحظة والضبط لكي تصبح العواطف جزءا من عملية التفكير الكلية الشاملة للموضوع.

- **تفكير القبة السوداء :** انه التفكير الناقد الذي يبرز النواحي السلبية في الموضوع .فهو من جهة تفكير منطقي ومن جهة أخرى تفكير سلبي . ويجب التمييز بينه وبين تفكير القبة الحمراء فالنقد في القبة الحمراء يستند إلى انطباعات شعورية وعواطف وحس وأحاسيس وأما النقد في القبة السوداء فيستند إلى أسباب ومبررات منطقية .وهذا النوع من التفكير يرتاده الناس في معظم الأوقات لأنه يحميهم ويريحهم من عناء التنفيذ والمسؤولية .
- **تفكير القبة الصفراء :** وهو التفكير الايجابي المتفائل وهو عكس تفكير القبة السوداء .فهو يبحث عن الجوانب الايجابية في المشروع أو الفكرة .فهو موقف عقلي متفائل ايجابي يجعل الفرد يبصر الجوانب الايجابية التي ستحدث في المستقبل.
- **تفكير القبة الخضراء :** هو التفكير الابتكاري الإبداعي وهو الذي يطرح البدائل المختلفة والأفكار الجديدة غير العادية . فالعادة هي التي تجعلنا نقبل الحل الذي يظهر لنا من أول وهلة .والمطلوب أن نبحث دائماً عن البدائل والحلول الأخرى . ونختار منها ما يوافق حاجتنا وإمكانياتنا . ويرتكز هذا النوع من التفكير إلى أن الإبداع يمكن تنميته وتعلمه وأنه ليس مجرد موهبة . ويركز هذا النوع من التفكير على التنمية المقصودة للإبداع.
- **تفكير القبة الزرقاء :** انه التفكير في التفكير ، وهذا النوع من التفكير يكون بمثابة الضابط والموجه والمرشد الذي يتحكم في توجيه أنواع التفكير الخمسة السابقة الذكر وهو الذي يقرر الانتقال من نوع إلى آخر ويقرر متى يبدأ نوع ما من التفكير ومتى ينتهي .وليس بالضرورة أن يبدأ التفكير بتسلسل معين بل يمكن استدعاء القبة المناسبة أو نوع التفكير المناسب حسب الحاجة . (الحارثي، 2009، ص50- 53).

ما وراء المعرفي (ما وراء معرفة- التفكير فوق المعرفي- التفكير الميتافيزيقي)

6- نشأة و تطور التفكير ما وراء المعرفي:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر ، وقد ظهر هذا المفهوم على يد فلافل Falavell عام 1976 ولقي اهتماما ملموسا على المستويين : النظري Theoritically والتطبيقي Empirically (العبيدي و البرزنجي، 2017، ص159)

و لقد أشار (العتوم وآخرون، 2007، ص 266) إلى أن التفكير ما وراء المعرفي واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، إذ يرتبط بنظريات الذكاء واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، ويعتبر من أحدث موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي ومن أكثرها إثارة للبحث في ظل الآفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية في موضوع الذكاء والتفكير ومهارات التعلم.

وقد أشار كل من "جارمن و فافريك" إلى أن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى علم النفس العام وأن كلا من "وليم جيمس" و "جون ديوي" قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية بأنها: التأمل الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات.

أما رشيد فترى أن "جون فلافل" يعد أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة سنة (1976)، حيث ركزت دراساته الأولى على تحسين القدرة على التذكر وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة، وبعد ذلك وسع المفهوم إلى التفكير ما وراء المعرفي، فقد لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص ولمختلف الأنشطة المعرفية، أي ما وراء المعرفة تقود التلاميذ إلى الاختيار وتقوم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم. (رشيد، 2013، ص 214)

كما ذكر "جروان" (1999)، ص 43: أن أعمال "فلافل" الرائدة أسهمت في وصف خصائص هذا المفهوم التي بقيت ثابتة إلى حد كبير عبر مختلف المجالات من بعده، وقادت دعوته إلى إجراء عدد كبير من البحوث في هذا المجال.

وقد تطور الاهتمام به في عقد الثمانيات على المستويين النظري والتطبيقي، فأجريت دراسات كثيرة تناولت استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة وكيفية استخدام وتطبيق التفكير ما وراء المعرفي في عمليتي التعليم والتعلم، كما لا يزال التفكير ما وراء المعرفي يلقي الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 345)

كما يعد مفهوم ما التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة، وإثارة للبحث، كما يشير "جارمان و فافريك" jarman.vavrik (1995) أن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس، وان "وليم جيمس" James وجون ديوي Dewey قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعور Consciousn self-Refletioc والتي تشير ضمنا إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام. كما يشير إلى أن أصل نظرية ما وراء المعرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينات من القرن العشرين هما :

المرحلة الأولى:

عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة ver- Bal Médiation During Cognition والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة و الباطنة ، وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

المرحلة الثانية :

هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه ، والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات. وهذا ما أكد عليه ستيرنبرج (Sternberg ,1979) من أن

هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة. ويرى كانييل (1998, kaniel) أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية ، في حين يرى ليفنجيستون (Livington، 1997) بأنها تعود إلى التفكير عالي الرتبة Higher Order Thinking والذي يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة ، وتتمثل بالتخطيط للمهمة planning ومراقبة الاستيعاب Mon, intoring comprehension- وتقوم التقدم Evaluation Progress، مبينا أن من أسباب الإرباك الذي يحدث حول هذا المفهوم ، أن هناك عدة مفاهيم أخرى تستخدم لوصف الظاهرة نفسها مثل التنظيم الذاتي ، والضبط المتقدم. (العتوم والجراح و بشارة ،2014،ص264)

7- طبيعة التفكير ما وراء المعرفي وتعريفه:

ظهر مفهوم فوق المعرفي في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح أفقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم .

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار .وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة ، وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة، كما أن إرادتهم لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين ، وإذ استعرضنا

عينة من الدراسات والكتابات التي تناولت الأبعاد فوق المعرفية للتفكير، لوجدنا عددا من التعريفات لمهارات التفكير فوق المعرفية. ومن أمثلة هذه التعريفات مايلي :

على أنه: "عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة" كما عرف على أنه: "مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العامة في حل المشكلة"

وهو أيضا: " احد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات ".

ويمكن تعريفه على أنه : "أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى علو وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة".

وعرف التفكير على أنه: "قدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حوله".

وهو أيضا : "التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات، بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة". (جروان، 2007، ص47).

كما يوجد تعريف قاموس علم النفس: على أنه : "امتلاك المعرفة ، أو الوعي بالعمليات الخاصة بالفرد ". في حين تم تعريفه من طرف "بوركوسكي" و"كار وبرسلي" Borkowski. Carr. Pressley (1987) على أنه " الاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم".

بينما عرفه "بوندرز" و"بوندرز" Bonds. Bonds (1992) على أنه : "معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره ، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد".

كما عرفه سميث (Smith , 1994) :على أنه " التفكير في تفكيرنا، ويعد ما وراء المعرفة اسما عصريا للمفهوم القديم التأمل Reflection".

كذلك عرفه أونيل وعبيدي : (O'Neill . Abedi. 1996) على انه: " عملية التحقق الذاتي الواعي والمستمر ، لمعرفة ما إذا تحقق هدف الفرد".

وعرفه هويت : (Huitt.1997) : " بأنه المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي ، أو تفكير الفرد حول تفكيره، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره".

بينما عرفه سكراف وجراهام (Schraw. Graham.1997) : هي الفهم والتحكم بالمعرفة، وأنها تمكن الأفراد من مراقبة ، وتنظيم أدائهم المعرفي.

كما يوجد تعريف ويلسون Wilson (1998): هو معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير ، وقدرته على تقييم ، وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا ، وأنها التعلم بشأن كيف، ولماذا يفعل الفرد ما يفعله".

في حين عرفه ليدز وميكلوغلين (Leather. Mcloughlin.2001) على أنه : "التفكير في التفكير ، أو التفكير حول المعرفة الذاتية ، أو التفكير حول المعالجات الذاتية ، وهي تتضمن ، الوعي ، والفهم ، والتحكم ، وإعادة ترتيب المادة ، والاختيار ، والتقويم ، والتي تتكون من خلال التفاعل مع مهام التعليمية".

وفي ظل هذه التعريفات وغيرها يصف أندرسن (Andersen . 2002) ما وراء المعرفة بأنها: " العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب". (العتوم والجراح و بشارة، 2014، ص، 268، 269).

ويرى السيكلوجيون أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني الوعي بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير .(العبيدي و البرزنجي، 2017، ص159)

أما "هاكر - Hacker " (1998) فيؤكد أنه وعلى الرغم وبالرغم من تباين التعريفات التي وضعها عدد من علماء النفس المعرفيين لمفهوم فوق المعرفي، إلا أن معظم التعريفات -كما يبدو-تشترك في إبراز أهمية الدور الذي تلعبه المهارات فوق المعرفية في فعل التفكير أو

حل المشكلات، وعليه، فإنه يمكن تعريف مهارات التفكير فوق المعرفية بطريقة تجمع أهم العناصر المشار إليها سابقا على النحو الآتي :

"مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير" . (جروان، 2007، ص48).

لقد اختلف العلماء في تعريف مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، لذلك يجد الباحث في هذا الموضوع الكثير من التعريفات لهذا المفهوم في المراجع العربية والأجنبية(العتوم والجراح و بشار، 2014، ص267)

من ملامح الغموض التي تحيط بما طرح من آراء حول مفهوم ما وراء المعرفة، إلا أنها جميعا تجمع على الأفكار التالية :

- معرفة ما يعرفه الفرد.
- حالات المعرفة ومؤثراتها .
- القدرة على مراقبة وتنظيم معرفة الفرد بوعي وبشكل مبرر . (العتوم والجراح و بشار، 2014، ص269).

8- مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

اختلف علماء النفس في تحديد مكونات التفكير ما وراء المعرفي، مما أدى إلى ظهور العديد من النماذج، كل منها ذكر مجموعة من المكونات اختلفت في مواقع وتشابهت في مواقع أخرى نذكر منها:

نموذج فلافل: يرى فلافل أن هناك مكونان أساسان لما وراء المعرفة هما : معرفة ما وراء المعرفة ، وخبرات ما وراء المعرفة ، وفيما يلي توضيح لهذين المكونين:

***معرفة ما وراء المعرفة :** وتتكون بشكل أساس من المعرفة ، والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معا ، لتنتج أفعالا ، أو مخرجات معرفية. وتتضمن ثلاثة عناصر هي :

أ- معرفة الشخص : وتشمل كل ما تفكر به حول طبيعتك ، وطبيعة غيرك من الناس كعمالجين للمعرفة. ويمكن تقسيمها إلى تقسيمات فرعية مثل : المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيتها :

-الفروق ضمن الفردية : كاعتقادك بأنك تستطيع أن تتعلم معظم الأشياء ، عن طريق الاستماع بدلا من القراءة .

-الفروق بين الفردية : مثل اعتقادك بأن أحد أصدقائك يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره.

ب- معرفة المهمة : وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة ، مألوفة أو غير مألوفة مكررة أو مكثفة ، منظمة أو غير منظمة ، ومقدمة بهذه الطريقة أو تلك ممتعة أو مملة ، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة ن وهكذا وعليه فان معرفة ما وراء المعرفة تتمثل بالطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية ، والى أي مدى يمكن أن تتجح في تحقيق الهدف، ومدى قدرة الفرد على أن يحدد أن بعض

الأعمال المعرفية مطلوبة أكثر من غيرها لكنها أصعب ، كأن يستطيع تذكر خلاصة قصة ما ، أكثر من تذكر تفاصيل جزئية فيها .

ج- معرفة الإستراتيجية : وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات، التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية ، فربما يعتقد الطالب مثلا ، أن أفضل طريقة للتعلم ، وحفظ المعلومات ، هي الانتباه إلى النقاط الرئيسية في النص ، وتكرارها مع نفسه ، وبلغته الخاصة ، إضافة إلى الوعي بالتعلم الذاتي للفرد ، ومعرفة كيف نزود هذه المعرفة في مواقف محددة

***-خبرات ما وراء المعرفة :** يرى فلافل أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد ، وبسيطة أو معقدة في محتواها ، وإنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيرا من الحذر ، والتفكير الواعي ، مشيرا إلى أن لخبرات ما وراء المعرفة تأثيرا كبيرا على الأهداف والمهام المعرفية، ومعرفة ما وراء المعرفة ، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية ، وذلك كالتالي :

أ- تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة ، وأن تراجع أو تلغي القديمة منها .

ب- إن خبرات ما وراء المعرفة ، تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة ، عن طريق إضافة شيء ما إليها ، أو حذف شيء منها ، أو تعديلها.

ج- إن خبرات ما وراء المعرفة ، يمكن أن تنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف .

نموذج باريس وونوغراد:

يرى "باريس وونوغراد" أن هناك سمتين للتفكير ما وراء المعرفي هما :

1-تقييم الذات : حيث يشير التقييم الذاتي إلى التصورات الشخصية للأفراد حول حالة المعرفة ، والقدرات المتعلقة بمدى الفاعلية المرتبطة بالمعرفة. والقدرات والدوافع التي تجيب عن الأسئلة "ماذا تعرف". وأين ولماذا تستخدم المعرفة أو الإستراتيجية.

2- الإدارة الذاتية للمعرفة : والتي تشير إلى العمليات العقلية التي تساعد في تنسيق ملامح حل المشكلة .وبالتركيز على تقييم وإدارة الذات تساعد في صياغة المتعلم كفرد يحتاج لأن يكون فعالا في تنسيق وبناء معرفته . (العتوم والجراح و بشاره ،2014،ص270)
ومنه نلاحظ أن هذا النموذج قسم التفكير ما وراء المعرفي لمكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي:

التقويم الذاتي للمعرفة: يتضمن 03 أشكال هي:

- المعرفة التقريرية
- المعرفة الإجرائية
- المعرفة الشرطية

الإدارة الذاتية لما وراء المعرفة: ويتضمن:

- التخطيط
- التقييم
- التنظيم (رشيد، 2013، ص 30).

نموذج برانس فورد و براون وكوكنج :

حيث يضيف مهارتي تفسير الذات ، ومراقبة الذات أو المراجعة ، مشيرين إلى أن المتعلم الجيد هو الذي يستخدمها بحيث يستطيع إدراك نقاط القوة لديه ، ويجد الحلول المناسبة لمعالجة نقاط الضعف ، وعندها يرتفع مستوى التعلم. (العتوم والجراح و بشاره ،2014،ص271،272)

وهناك تقسيمات عدة لمكونات للتفكير ما وراء المعرفي جاءت معرفة بعد تقسيمات فلا فيل ويتضمن معرفة الفرد بذاته ، والمعرفة بعمليات التفكير ، وضبط عمليات التفكير ، وفيما يلي توضيح لكل منها :

1-معرفة الفرد بذاته : وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها

أ- الالتزام : وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر و التفضيلات.

ب- الاتجاهات الايجابية : مثل المثابرة والتعلم من الفشل.

ج- الانتباه: ويكون للتفصيلات، وللصور الكبيرة ، والقدرة على تحديد اتصالات

المرونة .

2- المعرفة بعمليات التفكير : وتتضمن التالية :

أ- المعرفة التصريحية : وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة ، وتتضمن معرفة الفرد بذاته

كمتعلم ، ومعرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه

ب- المعرفة الإجرائية : وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها ، مثل كيفية مسح

المثيرات وتلخيصها.

ج - المعرفة الشرطية : وتتضمن المعرفة بالية عمل بعض الاستراتيجيات ومتى نستخدمها

ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها .

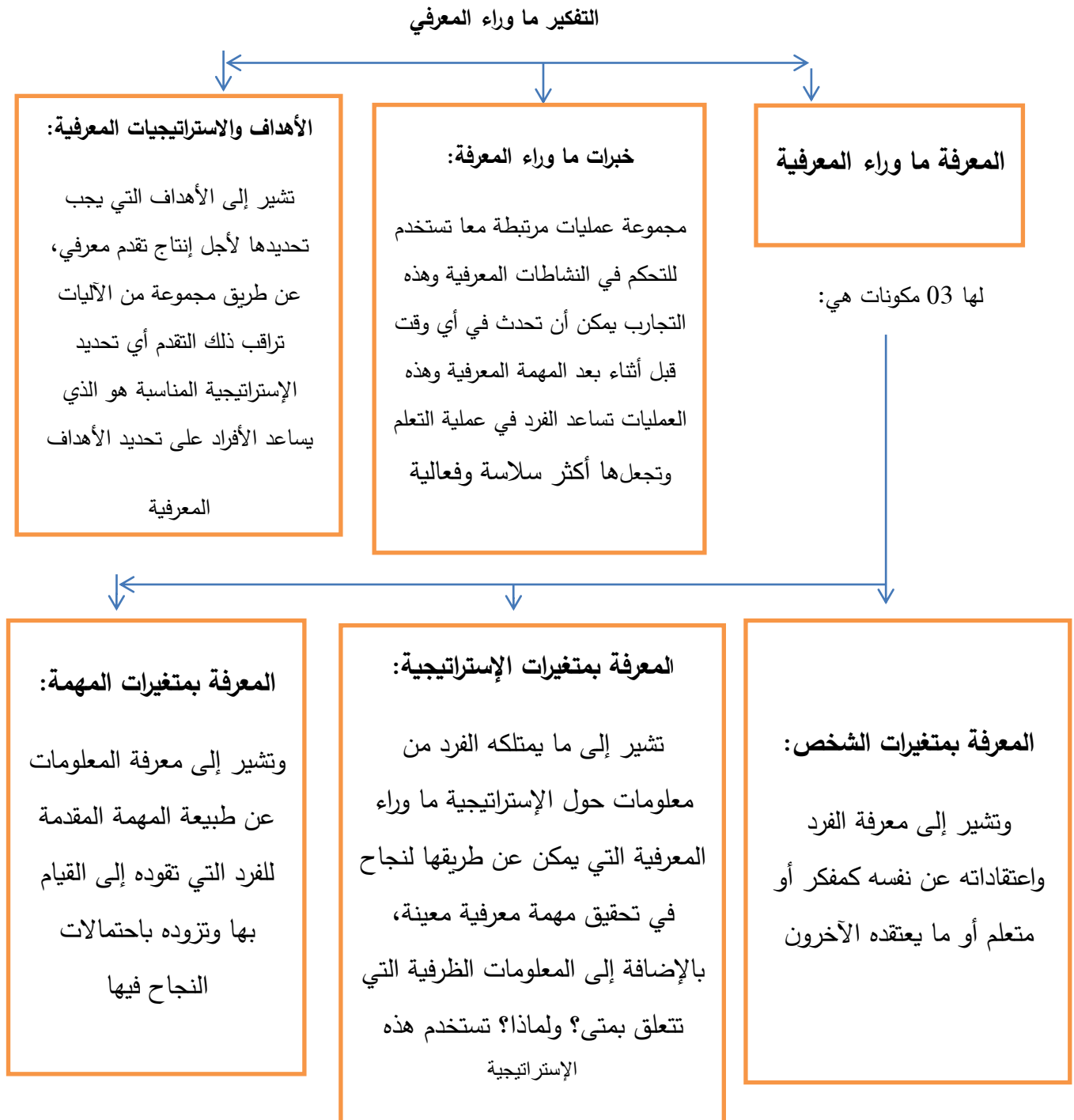
3-ضبط عمليات التفكير : وتتضمن :

أ- التخطيط : ويتضمن اختيار مسار للأهداف واختيار الإجراءات .

ب- التنظيم : ويتضمن فحص التقدم ، ومراجعة المسارات والاحداث والأهداف والمصادر .

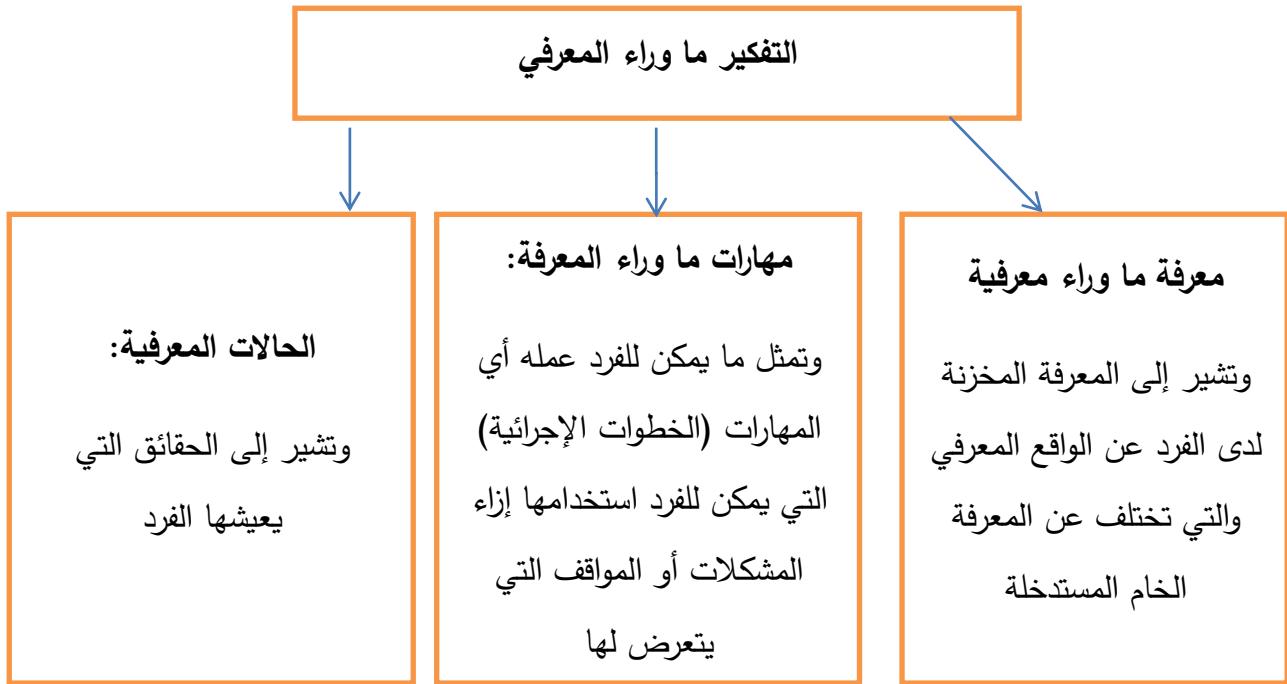
ج- التقييم : ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة ، ووضع الأهداف ، واختيار المصادر .
(العتوم والجراح و بشاره ،2014،ص273)

ومن خلال الاطلاع على هذه المكونات بالتفصيل تم التوصل إلى المخطط الموضح أدناه.



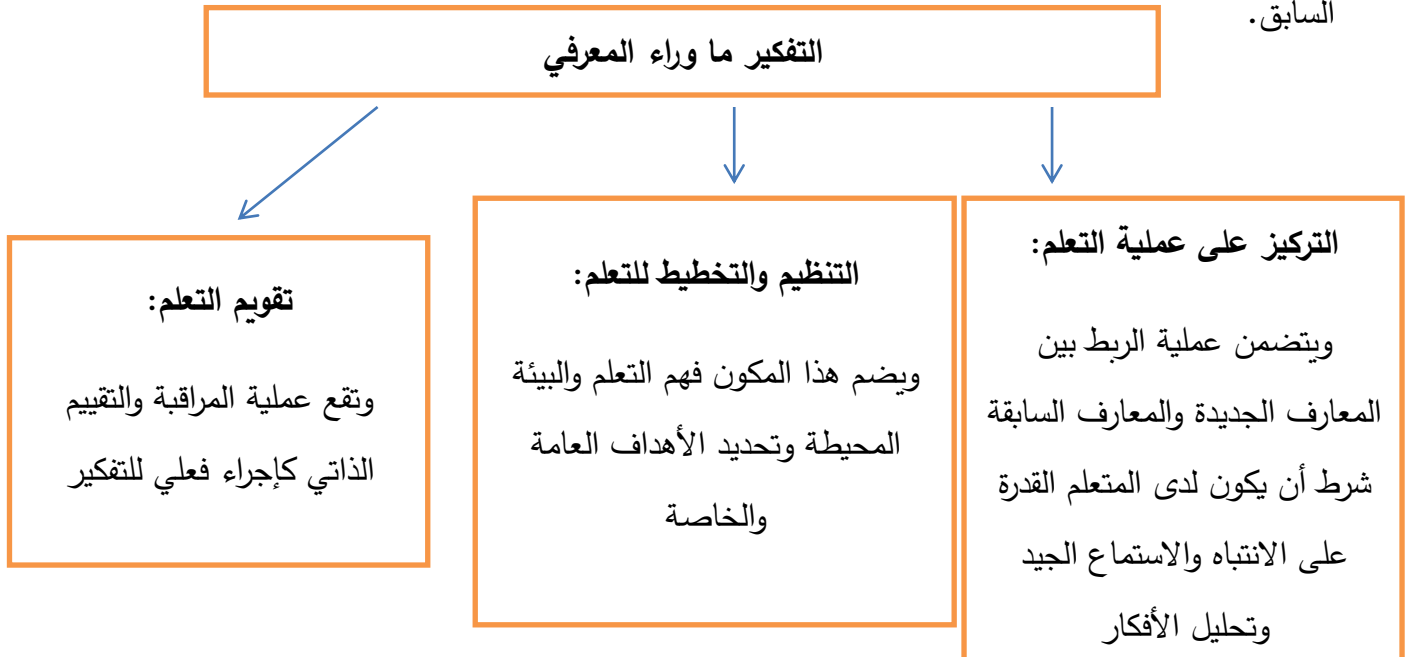
الشكل رقم (01): يوضح نموذج فلافل للتفكير ما وراء المعرفي (المصدر من أعداد الباحثة سويدي)

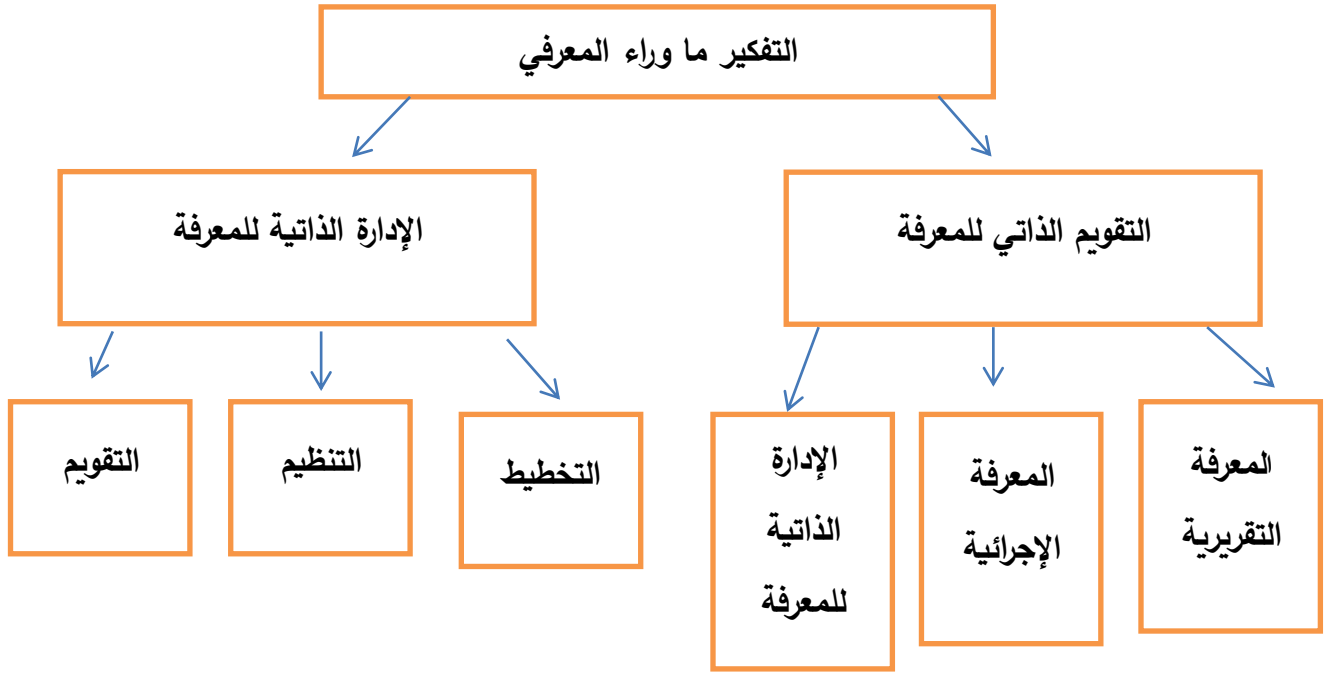
- نموذج دويل: يرى بأن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاث مكونات هي:



الشكل رقم (02): يوضح نموذج دويل للتفكير ما وراء المعرفي (المصدر: من أعداد الباحثة سويدي)

نموذج أكسفورد: كان له رأي مخالف فقسم التفكير ما وراء المعرفي إلى ثلاث مكونات مغايرة للنموذج السابق.





الشكل رقم (4): نموذج بور وآخرون للتفكير ما وراء المعرفي (يلم، 2014، ص 18).

من خلال عرضنا لنماذج مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا أن نستنتج أنه يتكون من المعرفة المتعلقة بالفرد عن نفسه وقدراته، والمعرفة المرتبطة بعملية تفكيره والتي تتضمن المعرفة الضرورية لأداء مهمة ما وكيفية أدائها، وكما يتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم كمهارات للتحكم في عملية التفكير وأيضاً الوعي بالاستراتيجيات المعرفية.

9-مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتصنيفاتها:

أشار "جروان" (1999) إلى أن الفرد بمراقبة نسقه المعرفي بواسطة المهارات ما وراء المعرفية والتي يمكن تعريفها على أنها مجموعة النشاطات التي يعتمد عليها الفرد لتسيير نشاطه ضمن تطوره التدريجي وتعتبر من أهم وسائل التعلم الفعال، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات التفكير.

وعرفها كل من "بوندسوبوندس" بأنها: معرفة وعي الفرد بعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم

وتقييم ومراقبة تفكيره بحيث تنتج هذه المراقبة فرصة السيطرة بفعالية أكثر على عمليات

المعرفة لدى الفرد. (العتوم وآخرون، 2007، ص 91).

و تعني مهارات ما وراء المعرفة أن يصبح الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة، وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات والمعنى، وتطوير خرائط عقلية أو خطط عمل، وإجراء بروفات عقلية قبل بدء الأداء، ومراقبة الخطط لدى استخدامها (واعين للحاجة لإجراء تصحيحات في منتصف الأداء، إذا تبين أن الخطة لا تلبي التوقعات الايجابية المنتظرة) ، والتأمل في الخطة التي تم إكمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي. كما أن عملية ما وراء المعرفة عبارة عن عملية التفكير في التفكير ، ومعرفة ما نعرف وما لا نعرف، مثلها مثل الوظيفة التنفيذية ، فوظيفة المفكر هي إدارة عملية التفكير، إذ يستخدم المفكر مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل :

- ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة لها.
- اختيار استراتيجيات التفكير بتأن وروية.
- التخطيط والمتابعة والتقييم للعمليات الإدراكية.
- معرفة متى يتم التطبيق وبشكل دائم لمختلف أنواع الاستراتيجيات في حل المشكلات، وتفسير الأسباب التي دعت إلى اتخاذ قرار معين .
- تطبيق أساليب المتابعة الذاتية والتي تشمل على المراجعة والتدقيق المستمر ، ووضع الأهداف وإعادة التقييم.(العبيدي و البرزنجي، 2017، ص 162) ويرتكز التفكير ما وراء المعرفي على مهارات هي :

وعي الإدراك (Meta-cognition) : تعني الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.

وعي الذاكرة (Meta-Memory) : تعني الوعي باستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الفرد والتحكم بها وضبطها.

وعي الاستيعاب (Meta- Comprehension) :تعني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إذا كان المتعلم فاهما لما يقرأ أم لا ، والتحكم بها وضبطها .

- **وعي الانتباه (Meta-Attention)** : تعني الوعي لما ينتبه له الفرد ، ومدى انتباهه والتحكم به وضبطه.

- **وعي التفكير (Meta-Thinking)** :تعني الوعي بالعمليات التفكير المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان، والتحكم بها وضبطها . (العبيدي و البرزنجي، 2017، ص 163)

وترتبط مهارات ما وراء المعرفة بالآتي:

- ثبات التعلم ، ويتم عندما يفهم المعلم كل ما يتعلمه وما يقرؤه .
 - الوعي بالاستراتيجيات التي تستخدم لمواجهة المهام التعليمية المختلفة.
 - القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتكملة المهام التعليمية .
- إن المهارات ما وراء المعرفية عبارة عن عمليات عقلية متتابعة تستخدم لضبط النشاطات المعرفية ، فيعتقد أن مهارات ما وراء المعرفة يمكن تعليمها بشكل غير مباشر للطلبة ، وهذا يساعد على حل المشكلات بشكل صحيح ، وبناءا على ذلك تشير ما وراء المعرفة إلى وعي الطلبة وضبطهم لعملياتهم المعرفية ، حيث يظهر الطلبة المقتدرون المهارات ما وراء المعرفة الآتية :

-تمييز وإدراك متى يكون لديهم تعلم قائم على حل المشكلات.

-تحديد المعوقات التي تعيق تفكيرهم و تشويشه.

معرفة متى يتم التطبيق وبشكل دائم لمختلف أنواع الاستراتيجيات في حل المشكلات، وتفسير الأسباب التي دعتهم إلى اتخاذ لقرار معين .

-تطبيق أساليب المتابعة الذاتية والتي تشمل على المراجعة والتدقيق المستمر ، ووضع الأهداف وإعادة التقييم .

وتتكون المهارات ما وراء المعرفية من خمس عمليات ذهنية هي على النحو الآتي :

- **الوعي : Awareness** : تتعلق بوعي الفرد لادراكاته ، وتفكيره ، وقدراته ، ومستوى انتباهه.
- **التخطيط Planning** : ترتبط بتحديد الأهداف ، واختيار الاستراتيجيات (النشاطات) المناسبة لتحقيقها ، وترتيب هذه الاستراتيجيات بتسلسل معين وفق أولوية الاستخدام ، والتنبيه بالصعوبات التي قد تعترض تحقيق الهدف ، وتحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتم التغلب على هذه الصعوبات.
- **المراقبة Monitoring** : تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة ، والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين ، واختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل ، وتحديد الصعوبات التي تعترض سير العمل أو تعمل على إعاقته ، ومعرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات أو المعوقات.
- **المراجعة Reviewing** : تتضمن مقارنة الهدف المنشود بما تحقق منه في الواقع ، ومقارنة الاستراتيجيات التي صمم لاستخدامها والتي استخدمت فعلا، ومقارنة الصعوبات المتنبأ بها بالصعوبات التي يواجهها الفرد فعلا، ومقارنة النتائج التي حققها الفرد والتي توقعها مسبقا.
- **الملاءمة Adapting** : تتعلق بتصحيح الاستراتيجيات الضعيفة التي استخدمت، وتبني استراتيجيات أو خطة أكثر مناسبة في المستقبل لتحقيق الهدف عن طريق التجريب والممارسة.(العبيدي و البرزنجي،2017،ص 163-164)

بينما يقسم "أندرسون Anderson" (2002) المهارات ما وراء المعرفية إلى خمسة عناصر أساسية هي:

- 1-الإعداد والتخطيط للتعلم .
- 2-اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم .
- 3-مراقبة استخدام الإستراتيجية .
- 4-تنظيم الاستراتيجيات المختلفة.
- 5-تقييم استخدام الإستراتيجية والتعلم . (العبيدي و البرزنجي،2017،ص165)

الجدول رقم (01):مختلف تصنيفات العلماء والباحثين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (المصدر من إعداد الباحثة سويدي) :

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفي
ستيرنبرغ	أشار (جروان، 1999) إلى أن ستيرنبرغ حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ثلاث فئات رئيسية هي: 1- مهارة التخطيط: هي تصور ذهني مسبق لحل المشكلة، يتحقق من خلال تحقيق الأهداف، فهم وترتيب المعطيات، استنتاج العلاقات، وضع خطة، تحديد الوقت اللازم للتنفيذ، ترتيب الخطوات، توقع الصعوبات، توليد الأفكار، التنبؤ بالنتائج. 2- مهارة المراقبة والتحكم: تتمثل في القدرة على الإبقاء على: الهدف في بؤرة الاهتمام، تنظيم تسلسل الأفكار، معرفة مدى تحقق هدف فرعي، اكتشاف الصعوبات والأخطاء وتجنبها، الحفاظ على تسلسل الخطوات والعمليات، تحديد متى يجب الانتقال إلى الخطوة التالية، المراجعة المستمرة، معرفة كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء تلخيص الحل، الالتزام بالزمن المحدد. 3- مهارة التقويم: تتمثل في القدرة على تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة وكفاءة النتائج وتقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة، تقييم كيفية معالجة الأخطاء والعقبات، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.
هايلر وآخرون	أشارت (فريدة قماز، 2001) إلى أن هذا النموذج حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مايلي: 1- الوعي: يعني إدراك الفرد بالعمليات التي يوظفها أثناء معالجة المهمة وتشمل: أ- معرفة الفرد بهدف المهمة. ب- وعي الفرد بمتطلبات المهمة. ت- وعي الفرد بالعلاقة التي تربط بين المهام. ث- وعي الفرد بالعمليات العقلية التي يوظفها. 2- المراقبة: تعرف بأنها قدرة الفرد على مراقبة نفسه من خلال معالجته للمهمة واختبار مستوى أدائه وفحصه لما يتعلمه بغية التعرف على نقاط قوته وضعفه. 3- التنظيم: ويعني القدرة على اكتساب واستخدام وتطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات المكتسبة وتعميمها من سياق إلى سياق آخر.
سكراو	حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ما يلي: 1- التخطيط: ويتضمن الأسئلة التالية عن طبيعة المهمة والهدف الذي تسعى إلى تحقيقه الاستراتيجيات المعرفية ومقدار الموارد التي يحتاجها الفرد لحل المشكل. 2- المراقبة: وتتضمن فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة، هل لها معنى؟ هل بإمكان الشخص إجراء التعديلات؟ 3- التقويم: يتضمن بلوغ الهدف، ما الأجزاء التي نجح فيها الفرد والتي لم ينجح فيها، هل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة.

من خلال عرض لمختلف تصنيفات العلماء والباحثين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا التأكيد على أن معظمها اتفق على وجود ثلاث مهارات أساسية هي: التخطيط، المراقبة، التقويم

10- مميزات التفكير ما وراء المعرفي ، وتعلمه:

10-1- مميزات التفكير ما وراء المعرفي :

هنالك مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير ما وراء المعرفي منها:

- أ- لديه وعي تام بمهمته.
- ب- يحدد هدفه وخطوات تحقيقه.
- ت- يلتزم بالخطوة التي يصنعها في ظل المرونة اللازمة.
- ث- يتأمل فيما يفعل أو يفكر.
- ج- يقوم تفكيره باستمرار ويقوم ما يتوصل إليه في كل خطوة.
- ح- يراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتأمل في تفكير الآخرين.
- خ- لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط.
- د- يتروى في اتخاذ القرارات.
- ذ- يلغي من حياته كلمة لا أستطيع فكل شيء يمكن فعله بالتعلم والمثابرة.
- ر- يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها. (عبد القادر، 2012، ص214)

10-2- تعلم التفكير ما وراء المعرفي :

سبق أن أشرنا إلى حداثة مفهوم التفكير فوق المعرفي (مهارات التفكير فوق المعرفية) وبالتالي لم يكن يظهر في أدب التعليم أو وثائق النظم التربوية أي نص حول اعتماد المهارات كأحد أهداف التعليم أو التدريب. ولكن مع تعمق البحوث والدراسات التجريبية حول

هذا المفهوم، تمكن بعض الباحثين من عزل بعض المهارات فوق المعرفية وتحديدتها، وفتحوا بذلك المجال الواسع لتناول هذه المهارات كأحد مكونات برامج تعليم مهارات التفكير. وقد استندوا في ذلك إلى حقيقتين، هما:

أ- الأهمية القصوى لمهارات التفكير فوق المعرفية في معالجة المعلومات ، على اعتبار أن أي تفكير هادف يتضمن مهارات معرفية وفوق معرفية ، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس.

ب- إن ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير فوق المعرفية، ويتفق الخبراء في مجال علم النفس التفكير على أن أي جهد جاد لتعليم مهارات التفكير يظل ناقصا ما لم يتصدى لمهمة مساعدة الطلبة على تنمية مهارات التفكير حول التفكير أو مهارات التفكير فوق المعرفية، نظرا لأهميتها في الوصول إلى مستوى التفكير الحاذق . ولهذا فإن أي برنامج لتعليم التفكير يجب أن لا يقتصر على تنمية الفاعلية في استخدام عدد من العمليات المعرفية الدنيا أو المتوسطة، ولا بد أن يتضمن تدريبات مدروسة لرفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا والمنطلق ذاتيا، وهذه هي غاية تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية.

إن مهارات التفكير فوق المعرفية تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة، ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة، وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسه، وأظهرت الدراسات أن المفكرين والخبراء في حل المشكلات والقارئ الجيدين يتصفون بأنهم يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجيهه، كما أنهم يعرفون حدودهم، ويميزون بين ما يعرفونه وبين ما لا يعرفونه، أنهم يعرفون هدفهم وكيف يصلون إليه عندما يفكرون في حل المشكلة، كما أثبتت الدراسات فاعلية بعض البرامج التعليمية

لمهارات التفكير فوق المعرفية في تحسن مستوى وعي الطلبة بقدراتهم وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، وأظهرت حدوث تحسن في مستوى الاستدلال التمثيلي ومستوى الاستيعاب القرائي والشفوي . (جروان، 2007، ص49، 50)

11- بيئة واستراتيجيات تطوير التفكير ما وراء المعرفي:

يؤكد العديد من الباحثين على ضرورة التدريب على استراتيجيات أو مهارات ما وراء المعرفة ضمن بيئة تعليمية منظمة بيئة تعليمية منظمة تسمح للطلبة بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي مبينة أن الطلبة بحاجة إلى التشجيع والتعزيز من الخارج لممارسة هذا التفكير من خلال نشاطات تعليمية مصممة بعناية.

كما يؤكد "بروير" (2000) إن إحدى أفضل الطرق الفعالة في ذلك ،هي مواقف التعلم في مجموعات حيث ينهمك المدرسون والطلبة في حوارات حول أعمالهم ومشكلاتهم ،مبيناً، أنه إذا استطاع المدرس قيادة وتوجيه هذا الحوار بشكل مناسب ، فإنه يتحول إلى صيغة تعاونية اجتماعية للتفكير بصوت مرتفع بحيث يعبر كل طالب في المجموعة عما يفكر به وعندما يقدم المدرس أولاً، ثم الطلبة بعد إستراتيجية حل المشكلة ،ويقدمون مبرراتهم للاستخدام هذه الإستراتيجية والدفاع عنها .

و بالتالي فإن هذه المجموعات تجعل من الحوار ، واستخدام النطق ، والتخطيط ، والمراقبة ، شيئاً عاماً يشارك به الجميع ، ويدركون من خلالها العمليات المعرفية وهي في حالة عمل ، فيتفهمون كيف يراقبونها ويقومونها ، ويسيطرون عليها.

ويرى "سكارادماليا و برايتير" Scradmalia & Bereiter أن معظم الباحثين الذين يميلون نحو خلق بيئة اجتماعية مناسبة لما وراء المعرفة قد أكدوا على خلق بيئة اجتماعية لما وراء المعرفة ، يتطلب من المعلمين والباحثين أن يعملوا معاً لتغيير الثقافة الصفية السائدة، والتفاعلات الاجتماعية ، لكي ننشئ نشاطات وأفكار ما وراء معرفية فمثلاً ينخرط الطلبة

بشكل عفوي في فكرة ما ، عندما يقارنون أعمالهم بأعمال غيرهم أو يتعرضون لوجهات نظر متعددة في غرفة الصف ، وان اهتمامهم قد تركز حول قضايا مثل :

1- كيف نستطيع خلق ثقافة ما وراء معرفية في بيئة يشعر فيها الناس بالراحة عندما يعترفون بما لا يعرفون ؟

2- كيف نستطيع أن نستخدم أنظمة تصميم للنشاطات ما وراء المعرفية ؟

3- ماذا يعني للناس عندما نطلب من كل واحد منهم أن يكون له دور مفيد وذكي في المجتمع؟

4- ماذا يمكن أن نفعل لمساعدة الطلبة على تطوير أسس تعليمية عميقة ، يمكن تطبيقها في مختلف المناهج والمجالات.

5- كيف ندعم فكرة الاختلاف في الرأي ، وفكرة ما وراء المعرفة في المجتمع.

ويقدم "لين Lin" (2001) مجموعة من مبادئ التصميم عالية المستوى للنشاطات ما وراء المعرفية المتمثلة بما يلي :

1- توفير الفرص للطلبة باستمرار لتقييم أنفسهم حول ما يعرفون و ما لا يعرفون ، فإنهم سيركزون اهتمامهم وقدراتهم على القضايا التي لا يعرفونها من أجل التغلب على الصعوبات التي تعيق فهمهم للمواقف أو الموضوع ، إضافة إلى أن إظهار الطلبة بأنهم يعرفون يمكنهم من إدراك المعرفة ، والمهارات الكامنة داخلهم ، والتي تمنحهم المزيد من الثقة في التعلم ، وإكسابهم المزيد الفرص من النجاح.

2- مساعدة الطلبة على ربط أفكارهم الخاصة بهم وانفعالاتهم ، حيث أن ذلك يزودهم بفرص مناسبة لشرح أفكارهم وتوضيحها ، وتبرير أو الدفاع عن أماكن الغموض فيها ، وذلك من خلال طرح أسئلة توجيهية على الطلبة ، لمساعدتهم على معرفة مكانتهم في عملية التفكير والفهم ، وهل هم في المسار السليم لا.

3- رعاية الفهم المتبادل للأهداف في النشاطات ما وراء المعرفية ، حيث أن إدراك الطلبة لفوائد هذه النشاطات أثناء حل المشكلة ، يمكنهم من المشاركة في هذه النشاطات أثناء عملية التعلم ، مما ينعكس إيجاباً عليهم في المستقبل ، وعند مواجهة أية مشكلة جديدة.

4- تطوير معرفة الذات كمتعلم ، وذلك من خلال توفير الدعم الاجتماعي لمساعدة الطلبة على معرفة أنفسهم ، فيما يتعلق بالأدوار المحددة التي اختاروها في بيئة معينة ، فمن المهم أن يعكس الطلبة ما في داخلهم من معرفة ، والتي نتجت عن التفاعلات ما بين خصائصهم الشخصية ومحتوى المادة التعليمية (العتوم والجراح و بشارة، 2014، ص278-280).

12- العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي ، وأهمية الوعي به في عملية التعلم.

12-1- العوامل المؤثرة في التفكير ما وراء المعرفي:

كشفت الدراسات عن وجود مجموعة عوامل تؤثر في التفكير ما وراء المعرفي وقد قسمت هذه الدراسات إلى قسمين: القسم الأول يضم الخصائص العامة للفرد أما القسم الثاني قد خص ببعض المتغيرات المرتبطة بشخصية الفرد.

12-1-1 الخصائص العامة للفرد:

تشير إلى كل المتغيرات المعبرة عن خصائص الفرد والتي تؤثر على ما وراء المعرفة وتتمثل هذه الخصائص في:

أ- السن: توصلت الأبحاث التي قام بها كل من "بروان وسميلي" عن فهم اكتساب المهارات ما وراء معرفية إلى أن الأطفال الكبار في السن الذين يستعملون المعارف الخاصة بإحدى فقرات النص من أجل تذكر فعال في حين أن الأطفال الضعفاء يركزون على الموضوع الرئيسي للقصة و يهملون التفاصيل التي قد تكون مؤشرات للتذكر، وفي ذات السياق توصل فلافل إلى أن الأطفال الصغار في السن لديهم صعوبة أكثر من الأطفال الكبار لفهم شعورهم الخاص بعدم الفهم وأيضاً لديهم صعوبات فيما يخص تدخل واستعمال خبراتهم ما وراء معرفية.

ب- **الخبرة:** لا يقصد بها في هذا السياق المدة الزمنية وإنما يقترب معنى الخبرة هنا من القدرة المعرفية والمهارة والتحكم والتمكن في ميدان ما، ومن خلال دراسة قام بها "فولنتي" توصل إلى أن المعارف السابقة تؤثر إيجاباً على اكتساب المهارات ما وراء المعرفية، وقد بينت هذه الدراسة أيضاً أن التلاميذ يتبعون تكويناً خاصاً باكتساب المهارات ما وراء معرفية أكثر كفاءة من أقرانهم غير المكونين.

ج- **العوامل المعرفية:** ما وراء المعرفة تتأثر بالعوامل المعرفية وهذا طبيعي باعتبارها ما وراء المعرفة عملية معرفية حول العمليات المعرفية فالنقص في الاعتماد على العوامل المعرفية كالقصور مثلاً يؤثر على النشاط ما وراء المعرفي الذي هو عملية معرفية من الدرجة الثانية.

د- **المحيط الخارجي:** إن المحيط الاجتماعي والاقتصادي يلعب دوراً مهماً في اكتساب استراتيجيات المراقبة الذاتية، والتعديل الذاتي، فالعائلات ذات المحيط الاجتماعي والاقتصادي المتدهور تجد صعوبة في وضعية حل المشكلة لأنها لم تكتسب المعارف اللازمة، لأن محيط هذه العائلات تقل فيه فرص استعمال وتطوير المهارات والاستراتيجيات المعرفية، كل كما نقل فيه فرص ملاحظة أهمية المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي للنشاط المعرفي ومنه فالأولياء لا يستطيعون نقل معارف لا يكتسبونها لأطفالهم.

12-1-2- المتغيرات الشخصية:

يمكن حصرها في كل من : الشعور بالتفاعلية الذاتية، الدافعية ، القلق.

أ- **الشعور بالانفعالية الذاتية:** هذا المتغير يرتبط بما وراء المعرفة وباستعمال أو عدم استعمال الموارد المعرفية المتوفرة لدى الفرد في وضعية معينة وبطبيعة الشعور ويرتبط بالفعالية الذاتية الذي يكتسبه الفرد عند إنجاز مهمة معينة فعندما يشعر الفرد بأنه جد

مهم يرفع من معايير النجاح ويكون مستعد لمواجهة وضعيات أكثر تعقيدا تسمح باكتساب كفاءات جديدة.

ب- **الدافعية** : تعتبر إحدى المتغيرات الشخصية التي تؤثر إيجابا أو سلبا على وضعيات التعلم والتكوين وبالتالي على النشاط ما وراء المعرفي.

ج- **القلق**: يؤثر على سيرورة التعلم وبالتالي على التفكير ما وراء المعرفي ودراسة **nuill** أثبتت أن التلاميذ الأقل قلقا لهم تاريخ مليء بالنجاح ولهم تفاعلات إيجابية مع الراشدين في وضعيات التقييم في حين يميل التلاميذ الكثير والقلق إلى تطوير تبعية قوية للراشدين وخاصة في وضعية حل المشكلة فيتركون للراشدين مسؤولية تسيير المهمة وتقييم النشاط. (حساني، 2007، ص 35-39)

12-2- أهمية الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي في عملية التعلم :

- تساهم في انتقال الطالب من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي لأنها تشدد على الكيف لأعلى الكم.
- تزيد من قدرة الطالب على التخطيط لعملية التعلم .
- تزيد من قدرة الطالب على مراقبة ذاته أثناء القراءة وضبط عملياته العقلية والسيطرة عليها.
- تنمي قدرة الطالب على بناء الاستراتيجيات المناسبة للتعلم .
- تنمي قدرة الطالب على تفحص المقروء وتحليله ونقده .
- تزيد من قدرة الطالب على التنبؤ بها ينجم عن استخدام إستراتيجية دون غيرها.
- تساهم في تمكين الطالب من توظيف المعلومات في مواقف مختلفة قد تواجهه .
- تجعل الطالب أكثر وعيا بعمليات تفكيره وإجراءاتها .
- تجعل الطالب أكثر وعيا بنقاط القوة والضعف فيما يقرأ.(عبد الله، 2014، ص92)

13- دور المعلم في استخدام مهارات الوعي بالتفكير ما وراء المعرفي:

- يحث الطلاب على إدارة عمليات تفكيرهم في القراءة بشكل عالي الكفاءة .
- أن يمكن الطلاب من أخذ زمام المبادرة في توجيه تفكيرهم وقيادته في عملية القراءة .
- أن يدرّب الطلاب على كيفية الملاحظة .
- أن يدرّب ويشجع الطلاب على استخدام استراتيجيات مختلفة أثناء عملية التعلم .
- أن يتيح للطلاب فرصة لممارسة استراتيجيات العصف الذهني والعمل التعاوني.(عبد الله، 2014، ص92).

14- مراحل تنمية قدرات التفكير ما وراء المعرفي :

يمكن تقسيم مجموعة الأسئلة تبعاً إلى مكان استخدامها إلى ثلاث أقسام :

- 1- يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على التلاميذ ، ثم يمرنهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للتلميذ أن يسألها نفسه) وذلك بهدف تنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة :

- ماذا أفعل ؟ بهدف خلق نقطة التركيز

- لماذا أفعل ؟ بغرض خلق الهدف

- لماذا يعتبر هذا مهما ؟ بغرض خلق سبب للقيام به

- كيف يرتبط بما اعرفه ؟ بغرض التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة .

الغرض من هذه الأسئلة التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول الموضوع .

2- مرحلة التعلم : يمرن المعلم التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة :

- ما هي الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف ؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة

- هل احتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه ؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.

- هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟

- هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة ويسير باتجاه بلوغ الهدف ؟ وإجابة هذه الأسئلة تساعد التلميذ على تنظيم معلوماته وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعد على حل المشكلة .

3-مرحلة ما بعد التعلم :

يمرن المعلم التلاميذ في هذه المرحلة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن أمثلة هذه الأسئلة :

- كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟ بغرض التطبيق وربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

- ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟ بغرض تقييم التقدم .

- هل أحتاج بذل جهد جديد؟ بغرض المتابعة

- هل أستطيع حل المشكلة بطريقة أخرى .

- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟

- كيف يمكن التحقق من صحة الحل ؟

وإجابة التلميذ على هذه الأسئلة تساعده على تناول وتحليل المعلومات التي توصل إليها ثم تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها ، وربط المعرفة السابقة بالجديدة.(البيدي و البرزنجي،2017،ص166-167)

15- التدريبات على مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

إن لتعلم ما وراء المعرفة أهمية قصوى في مجال التعلم والعمل ، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدرته ، وتتيح له الفرصة للاستخدام الدروس لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغيير موقعه أثناء العمل كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه ، وبناء وعي يتعلق بنمو الإستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام .

ويشير "بروير" المعرفة ، ويؤكد على انه مثلما أن هناك مهارات أساسية للحساب والقراءة فهناك مهارات أساسية لما وراء المعرفة ، ومن بينها المهارات التالية :

- القدرة على توقع نتيجة فعل معين يقوم به الفرد لحل مشكلة تواجهه.
- القدرة على اختبار مدى فاعلية أو مناسبة ما يقوم به (هل يصلح ام لا ؟)
- القدرة على مراقبة التقدم الذي يحققه تجاه الحل (كيف تسير الأمور معي ؟).
- القدرة على اختيار مدى منطقية أفعاله وحلوله مقارنة مع الحقائق الكبرى (هل ما أفعله له معنى؟)ويضيف أنه كي يصبح الفرد مفكرا فعلا، عليه أن يدرس هذه المهارات ، ويعرف متى يستخدمها ، وأن يستفيد منها في مواقف الحياة المختلفة التي تواجهه ، وهذا يعني أن من يمتلك هذه المهارات لديه القدرة على نقد ما يقوم به أثناء إجراءات حله لأية مشكلة. وعندما تنتقل عملية النقد من المعلم كعنصر خارجي إلى الطالب داخليا وبشكل تدريجي ، إلى أن يصبح الطلبة قادرين على لعب هذا الدور بأنفسهم مع استمرار وجود المدرس لتوفير التدريب المناسب للطلبة وتوجيههم عندما يترددون في أدائهم أو تقويم قراراتهم ، بعدها

يتخلّى المدرس عن دور الناقد بشكل كامل بعد أن يكون الطلبة قد اكتسبوا تلك المهارات .
(العتوم والجراح و بشارة ،2014،ص276-277)

16- استراتيجيات تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية :

يجب مراعاة المدرب للمراحل العمرية والمعرفية عند المتدربين ، ومن هذه الاستراتيجيات مايلي:

أولاً: النمذجة (Modeling):

يعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى "بندورا" مؤسس مدرسة التعلم الاجتماعي، حيث يرى بأن أفضل طريقة لتعليم الناس المهارات المختلفة سواء كانت تربوية أو علمية هي عن طريق النمذجة، ويشترط "بندورا" في النموذج قدرته على التمثيل و الصبر والإيحاء ، و يرى بأن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الاجتماعية دورا في عملية التعلم ويسمى هذا التعلم بالتعلم بالقدوة أو بالنموذج... أما بالنسبة للمقلد فيجب أن يتصف بصفات منها قدرته على الانتباه و تقليد الحركات والأعمال ، وتذكر ما تعلمه واستدعائه في الوقت المناسب وتلقي التغذية الراجعة و القيام بما شاهده من أعمال ،و النمذجة إما أن تكون حية أي أن يرى أو يشاهد المتعلم شخصا يقوم بالعمل أو أن تكون غير مباشرة كأن يرى المشاهد فلما على التلفزيون أو يسمع شريط كاسيت في موضوع معين ، وهي كلها تشكل نماذج مختلفة سمعية أو بصرية... الخ.

ثانياً: التعلم المباشر:

وهي الطريقة المتبعة في أكثر وسائل تعليم المهارات حيث يقو المدرب بما يلي:

1- كتابة اسم المهارة المراد تعليمها على مكان بارز ويحدد النشاط المراد عرضه.

2- يعرض الخطوط العريضة لخطته مبتدئاً بالأهداف، ثم الوسائل و إشراك المتدربين في وضعها عن طريق المناقشة .

3- يعرض نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة ويشاركه الطلبة في توقع مثل هذه الصعوبات .

ثالثاً: المشاركة الثنائية للطلبة :

يطلب المعلم أو المدرب من أحد الطلبة أن يقوم بحل لمشكلة ما بصوت عال، أي أن يفكر بصوت عال أثناء الحل. بينما يطلب من طالب ثان أن يستمع وينتبه بشكل دقيق لما يقوله زميله الاول ،الأمر الذي يساعده على تعلم هذه المهارة .

وتجدر الإشارة بأن على المعلم أن يحدد المهمة بشكل واضح قبل البدء بالعمل وأن يتأكد من أن كل طالب يقوم بما هو مطلوب منه بشكل تام ، وينبغي على الطالب المستمع أن يفعل مايلي:

- 1- استمرار تحري الدقة في أقوال شريكه و أفعاله لكل خطوة يقوم بها.
- 2- أن يوقف زميله في حالة اكتشافه لأي خطأ.
- 3- أن يقدم اقتراحاته لزميله إذا عجز عن معالجة الخطأ.
- 4- أن يستوقفه إذا أسرع في الحل أو إذا شعر بأنه لم يفهم شيئاً ما .
- 5- إعطاء زميله للمراجعة والتحقق من سلامة تفكيره .
- 6- حثه على مساءلة تفكيره نفسه ذاتياً.
- 7- التأكد من أن زميله يفكر بصوت عال في كل خطوة يخطوها .
- 8- طلب التوضيح حول تفكيره عند من خطوة لأكثر.(عبد العزيز،2009، ص223-225)

17- مهارات التفكير المعرفية و مهارات التفكير فوق المعرفية :

17-1- مهارات التفكير المعرفية

حددت الجمعية الأميركية لتطوير المناهج والتعليم عشرين مهارة تفكير أساسية يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة. وتشتمل القائمة على المهارات الآتية :

1-مهارات التركيز:

- تعريف المشكلات : أو توضيح ظروف المشكلة.
- وضع الأهداف : تحديد التوجهات و الأهداف.

2- مهارات جمع المعلومات :

- الملاحظة : الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس
- التساؤل : البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين و إثارة الأسئلة.

3-مهارات التذكر :

- الترميز: ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.
 - الاستدعاء" : استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.
- يعرف الباحثان **جلجار و كورترايت** الذاكرة على أنها عملية تقوم بأداء وظيفتين رئيسيتين هما:
- أ-اختزان المعلومات والخبرات والشعورية و اللاشعورية وحفظها على شكل نظام معقد، يسمح بالبحث والتنقيب عن هذه المعلومات والخبرات من أجل إيجاد استجابات للأسئلة المطروحة.
- ب- استدعاء ما يلزم من المعلومات والحقائق ومنظومات البيانات عند الحاجة. ويتم اختزان المعلومات والخبرات في مستويين، قصير الأمد وطويل الأمد. ويتفاوت الأفراد في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها، وهناك علاقة ايجابية بين قوة الذاكرة ومستوى الذكاء، كما أن هناك تفاوتاً في قوة الذاكرة بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه، فقد تكون لديه ذاكرة قوية في الخبرات اللغوية أو الرياضية، وذاكرة ضعيفة في الخبرات الموسيقية أو الفنية.

ومن الجدير بالذكر أن بلوم قد وضع الذاكرة في المستوى الاول من تصنيفه للأهداف التربوية وعليه، فإنها تعد بمثابة حجر الزاوية بالنسبة لباقي الأهداف التربوية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

4-مهارات تنظيم المعلومات

- المقارنة : ملاحظة أوجه الشبه الاختلاف بين شيئين أو أكثر.
- التصنيف: وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- الترتيب: وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

5-مهارات التحليل

- تحديد الخصائص والمكونات: التمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها.
- تحديد العلاقات والأنماط : والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات.

6- المهارات الإنتاجية /التوليدية :

- الاستنتاج : التفكير فيما هو ابعد من المعلومات المتوفرة لسد الثغرات فيها.
- التنبؤ : استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.
- الإسهاب : تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة و اغناؤها بتفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى نتائج جديدة.
- التمثيل : إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية).

7- مهارة التكامل والدمج :

- التلخيص : تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرئيسية بطريقة فعالة وعملية .

- إعادة البناء : تعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة.

8- مهارة التقويم

- وضع محكات : اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.
- الإثبات : تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.
- التعرف على الأخطاء : الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق.

17-2- مهارات التفكير فوق المعرفية :

توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير فوق المعرفية إلى تحديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وقد صنف ستيربرنج هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية ، هي : التخطيط والمراقبة والتقييم.

وتتضمن كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها فيما يأتي :

1-التخطيط :

- تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبعتها.
- اختيار إستراتيجية التنفيذ والمهارات .
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات و الأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات و الأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

2-المراقبة والتحكم :

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي .
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق .
- اكتشاف العقبات و الأخطاء .
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

3- التقييم :

- تقييم مدى تحقق الهدف .
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات و الأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها. (جروان، 2007، ص50-53).

18- الفرق بين استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التفكير المعرفي:

من أجل توظيف مكونات ومهارات التفكير ما وراء المعرفي على أكمل وجه لا بد للفرد من إتقان عدد من الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لمساعدة الفرد على تحقيق أهدافه والتأكد من تحقيقها، ويشير (جابر، 1999، ص 87) إلى أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تتمثل في ما يلي:

إستراتيجية الاستكشاف، الإستراتيجية الحوارية، إستراتيجية حل المشكلات، إستراتيجية المحاكاة، إستراتيجية لعب الأدوار، إستراتيجية العصف الذهني، إستراتيجية التدريس الخاص المنفرد، إستراتيجية البيان العلمي (العرض العلمي)، إستراتيجية التقديم، إستراتيجية التفكير

بصوت عال، إستراتيجية الذكاءات المتعددة، إستراتيجية التدريس التبادلي، إستراتيجية تفسير الوسائل البصرية، إستراتيجية روبنسون، إستراتيجية تعيين الأهمية، إستراتيجية k.w.l، إستراتيجية طرح الأسئلة، إستراتيجية التعديل والتصحيح، إستراتيجية التلخيص، إستراتيجية المراقبة، إستراتيجية دور تعلم ما وراء المعرفة.(علي، 2004، ص 213)

و يرى "فلافل" (1979) أنه ربما لا يكون فرقا واضحا وجليا بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما ورائية، وقد يمكن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي:

1-تستخدم المعرفية ما ورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية.
2-تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر من المهمات (تعلم خبرة، حل مشكلة...)، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستعمل العمليات ما وراء معرفية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقيق الهدف.

3-العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعتمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.
4-كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها، فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما ستخدم كأداة لاكتساب المعرفة، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الماورائية كأداة للتأكد من تحقق التعلم، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.

5-كلاهما يعتمد على بعضها البعض، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى لا يعطي صورة واضحة عنهما. (الزعلول وعماد، 2008، ص 82)

19- الأهمية التربوية للاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

يرى جروان (1999) أن ما وراء المعرفة تسهم بدور مهم في انجاز العديد من الأهداف،

فهي تساعد الفرد في التحكم بجميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لإنجاز الهدف واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير أما زعرب (2012)، وكما أن مهارات ما وراء المعرفة تضيف وتوافر للبيئة التعليمية المناخ المناسب للتفكير من خلال تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة، وتحسن من قدرة المتعلم على الاستيعاب، وتزيد من قدرة المتعلم على التنبؤ بالمخرجات والأهداف المطلوب تحقيقها، وتساعد على القيام بالدور الإيجابي في جمع المعلومات، وتنظيمها، ومتابعتها، وتقييمها أثناء عملية التعلم.

-20 قياس التفكير ما وراء المعرفي:

يعتبر قياس التفكير من أهم الأهداف العامة للتربية وللبحث العلمي على حد سواء، إلا أن الدراسات التربوية لم تعن به كثيرا، فقل عدد الاختبارات التحصيلية التي تقيس مدى التقدم في عمليات قياس التفكير نتيجة الاشتراك في برنامج دراسي ومهارات التفكير بعد أن دربتها مختلف المؤسسات التربوية.

يتسع تعريف التفكير أحيانا فيشمل الكثير من المهارات والعمليات، ويقتصر في أحيان أخرى على مفهوم كالذكاء أو العامل العام أو النجاح الأكاديمي، وقد قامت إحدى الدراسات التي استغرقت ثمان سنوات ومن ثم أصبح اسمها دراسة ثمان سنوات بمحاولة لتصنيف عمليات التفكير إلى فئات قليلة محددة جيدا ومن ثم إلى إنشاء اختبارات موضوعية لكل فئة منها، وإن كان التصنيف غير شامل إلا أنه تضمن مظاهر من التفكير يمكن وصفها بالعبارات التالية:

- القدرة على تفسير البيانات.
- القدرة على تطبيق المبادئ العلمية.
- القدرة على تطبيق المبادئ المنطقية.
- فهم طبيعة البرهان.

وكل فئة من الفئات الأربع تشمل منطقة واسعة من السلوك، الأمر الذي دفع إلى تحديدها في جوانب معرفة تبرز كل فئة، ففي حالة القدرة على تفسير البيانات، قيسَت عناصر القدرات التالية:

* القدرة على إدراك العلاقات بين البيانات:

- القدرة على عقد المقارنات.
- القدرة على استخلاص عناصر مشتركة بين البيانات.
- القدرة على قراءة البيانات.
- القدرة على القيام ببعض العمليات الحسابية بين هذه البيانات.
- القدرة على فهم الرموز التي استخدمت وطرق عرض البيانات.

* القدرة على معرفة حدود البيانات:

- القدرة على تحديد بيانات إضافية تحتاجها في اشتقاق نتيجة معينة.
- القدرة على التوقف عن إصدار الحكم حتى تتوفر كل البيانات اللازمة.
- القدرة على الخروج بتعميمات من البيانات تكون قابلة للتحقيق.
- القدرة على تعيين التفسيرات التي لا يمكن تحقيقها.
- القدرة على الخروج باستنتاجات جيدة تتعلق بالاتجاهات الواضحة بين

البيانات. (شوقي، 2019، ص201)

خلاصة :

إن التفكير ما وراء المعرفي واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، و يعبر أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى علو وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة كما يعرف على أنه المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي ، أو تفكير الفرد حول تفكيره، وتتضمن تفكير الفرد في ما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره، ومما الفصل لقد تطرقنا الا أهم النقاط المتعلقة به .

الفصل الرابع :

التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي
- 2- مستويات التحصيل الدراسي
- 3- أقسام التحصيل الدراسي
- 4- أنواع التحصيل الدراسي
- 5- أهداف التحصيل الدراسي
- 6- أهمية التحصيل الدراسي
- 7- خصائص التحصيل الدراسي
- 8- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
- 9- شروط التحصيل الدراسي الجيد
- 10- مظاهر التحصيل الدراسي
- 11- مشاكل التحصيل الدراسي
- 12- الفرق بين التفوق الدراسي والضعف الدراسي
- 13- معالجة ضعف التحصيل الدراسي:
- 14- طرق قياس التحصيل الدراسي
- 15- دور المنهج الدراسي في التحصيل الدراسي
- 16- دور المدرسة في التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت ومازالت تشغل تفكير المتخصصين في علم النفس، باعتباره أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي للطلاب، كما أنه بوابة العبور إلى مستقبل أفضل ولذلك يلقي اهتماما واسعا من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ويدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين ومن ثم يمثل التحصيل الدراسي الهدف الأساسي لتقييم التعليم من وجهة نظر أولياء الأمور والتلاميذ والمسؤولين عن وضع السياسة التربوية وتنفيذها.

1- مفهوم التحصيل الدراسي (Achievement)

لغة :

حَصَلَ الشيء حُصُولًا ،:أي بَقِيَ و ذَهَبَ مَا سِوَاهُ ، وَحَصَلَ فُلَانٌ عَلَى شيءٍ:أي أدركَهُ و

نَالَهُ(مصطفى و آخرون،1989،ص179)

ويعرف أيضا على أنه : "الحاصل من كل شيء :ما بقي وثبت وذهب ما سواه وَحَصَلَت

الأمْر حَقَّقَتْهُ وَأَبْنَتْهُ " (ابن منظور،2005، ص143)

و عرفه ابن فارس بأنه : " حصل الحاء والصاد واللام أصل واحد ,وهو جمع الشيء ,

ولذلك سُميت حَوَصَلَةُ الطائر، لأنه يجمع فيها ,ويقال حصل الشيء تحصيلًا " (ابن فارس

،1979،ص143).

اصطلاحا:

ويعرف على أنه : " مستوى محدد من الانجاز أو الأداء أو الكفاية في العمل الدراسي أو

الجامعي، يَقُوم من قبل المعلمين أو بالاختبارات المقننة أو بكليهما (Chaplen ,1968,p5)

وعرفه القاعدو: بأنه ناتج ما يتعلمه الطالب بعد التعلم مباشرة ويقاس بالدرجة التي يحصل

عليها في الامتحان الذي يعده المدرس " (القاعدو ،1995، ص135)

عرفه أمين والمولى سنة (1999) على أنه : "تحقيق نجاح لهدف معين يتطلب جهدا خاصا ودرجة النجاح التي تحقق في واجب معين " (امين والمولى ، 1999، ص 27)

عرفه علام : " بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الطالب، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين." (علام، 2000، ص 5)

وعرفه القمش وآخرون (2001) بأنه " المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة " . (القمش ، 2001 ، ص72)

أما أبو جادو بأنه "محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي لغرض معرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم وأهدافه، وما يحصل عليه الطالب تترجم إلى درجات " (أبو جادو، 2003، ص425).

بينما عرفها سمارة وعبد السلام بأنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة " (سمار وعبد السلام، 2008، ص52).

أما الجهوية (2009) كان يعني بالتحصيل الدراسي : "مدى استيعاب التلاميذ لما اكتسبوه من خبرات تعليمية من خلال مقررات دراسية يقاس بنفس الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلي " (الجهوية، 2009، ص5).

كما عرفه النجار (2010) بأنه : " طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها بصفة رسمية من خلال إجاباته على عينة من الطلاب التي تمثل مستوى الدراسة ". (النجار، 2010، ص 134).

بينما عرفه بطرس (2010) بأنه: " ضرب من أداء تعلم الطالب أن يؤديه بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء أكان هذا الأداء عقليا أو حركيا أو اجتماعيا " (بطرس، 2010، ص 261)

و عرفه منشد بأنه " إجراء منظم لقياس سمة ما ". (منشد، 2014 ، ص 259).

في حين عرفه الزهيري (2015) بأنه : " المعلومات التي اكتسابها الطالب والمهارات التي تمت لديه من خلال تعلمه الموضوعات الدراسية ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل أو الدرجة التي يضعها المدرس أو كليهما (الزهيري ، 2015، ص 476)

عرفه رياض حسين علي (2013) : " مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن قياس المستويات المحددة ". (رياض حسين علي ، 2013، ص 73)

عرفه خالد ناجي احمد الجبوري : " انجاز أو كفاية في أداء مهارة و معرفة ". (خالد ناجي احمد الجبوري ، 2014، ص 10)

عرفه الطواب (1990) : بأنه "متوسط ما يحصل عليه الطالب من درجات في أحد

المساقات الدراسية " (الغامدي، 2019، ص413)

ويعرفه حوراني (2011): على أنه " التقدم الذي يحرره الطالب في تحقيق أهداف المادة

التعليمية المدروسة والذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي."

كما يشير Khan (2014) إلى أن التحصيل الدراسي عبارة عن مؤشر لمستوى التلاميذ

في المعرفة أو المهارات المكتسبة نتيجة التدريب أو الخبرة .(الغامدي، 2019، ص 421)

تعريف روبيرلافون Robert Lofont : " التحصيل الدراسي يعني المعرفة التي يحصل عليها

الأطفال من خلال برامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والهمل المدرسي . " (بن سعدية،

2015، ص 53)

تعريف شابلن chaplin : وهو " مستوى معين من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما

يقيم من طرف المعلمين أو عن طريق الإختبارات المقننة أو كليهما" (بن سعدية،

2015، ص 53)

تعريف أحمد ابراهيم أحمد: هو " الإنجاز التحصيلي للتلاميذ في مادة دراسية أو مجموعة

المواد المقدرة بدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجربها المدرسة آخر السنة وغيرها ."

(ابراهيم، 1999، ص 8).

تعريف محمد عبد الغفار: هو ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية، كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصل عليها في امتحان لشهادة الإعدادية والامتحانات التي تليها سواء كانت التي أجرتها المدرسة في سنوات النقل أو امتحان الشهادة الثانوية العامة. (عبد الغفار، 1981، ص 77).

تعريف أيزيك: حيث يعرف التحصيل الدراسي بأنه " التحقيق الناجح لهدف معين يتطلب جهدا خاصا، ودرجة النجاح التي تحقق في واجب معين، كما أنه نتيجة نشاط عقلي وجسمي يتحدد طبقا للمطالب الفردية أو الموضوعية أو كليهما. " (سرحان، 2015، ص 34)

تعريف أحمد والمراغي: التحصيل الدراسي يعني الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة المواد الدراسية، مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي يجريها المدرس آخر العام، أو نهاية فصل دراسي. (سرحان، 2015، ص 35)

تعريف علام: التحصيل الدراسي هو ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريسية . (علام، 2000، ص 306).

ومن خلال التعاريف السابقة ترى الباحثة أن التحصيل الدراسي هو: " هي مجموعة من الأهداف التي سطرت من طرف المعلم والتي يقوم بتوصيلها إلى المتعلم عن طريق

المدخلات، واللجوء إلى المخرجات والتي تتمثل في التحصيل الدراسي من أجل معرفة مدى تحقق الهدف التعليمي لدى المتعلم."

2- مستويات التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاث مستويات:

2-1- التحصيل الجيد:

والذي يكون فيه الطلبة على مستوى أعلى ومرتفع عن المعدل الذي حصل عليه الآخرون في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويكون ذلك باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل الطالب على مستوى أعلى من الأداء التحصيلي المرتقب منه بذلك في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، وبذلك نجده يتجاوز ويتفوق على بقية زملائه ويكون اكتسابه للخبرات والاستفادة من المعلومات المقدمة أكبر وأنفع.

2-2- التحصيل الدراسي المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي تحصل عليها الطالب تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسط وتكون درجة احتياظه واستفادته من المعلومات المتوسطة.

2-3- التحصيل الدراسي المنخفض:

يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء الطلبة ضعيف وأقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية الزملاء حيث تكون نسبة استغلاله واستفادته مما تقدم في المقرر الدراسي ضعيف إلى درجة الانعدام، وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم بقدراته العقلية وإمكانياته الفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد قدر ونسبة لا بأس بها من القدرات، إلا أنه لا يستفيد منها ولا يعرف القدرات الحقيقية، وقد يكون هذا التأخير يجد نفسه في جميع المواد وهو ما يطلق عليه التخلف أو الفشل الدراسي العام، لأن الطالب يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي الذي يجد فيه صعوبة رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو مادتين فقط فيكون نوعي، وهذا حسب قدرات الطالب وإمكانياته، فقد نجده طالبا حسنا أو متوسطا في اللغة والأنشطة التي تتطلب التعبير، إلا أننا نلاحظ عليه الضعف في المواد الرياضية والمواد التي تتطلب التفكير واستخدام القدرات العقلية كالذكاء والتجريد .

(بن يوسف، 2007، ص68)

3- أقسام التحصيل الدراسي:

يقسم خبراء التربية والتعليم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أقسام أساسية كما يلي :

3-1- التحصيل الدراسي المعرفي :

وهو التحصيل الدراسي الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم ، وقد صنّفه "بلوم" إلى ستة مستويات تتمثل في : المعرفة أو الحفظ ، الفهم و الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، و التركيب والتقويم .

3-2- التحصيل الدراسي الوجداني :

يتمثل بالقيم والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس، وقد صنّفه "كراثل" إلى خمس مستويات تتمثل بمستوى التقبل ، الاستجابة ، التقييم أو إعطاء القيمة ، التنظيم ، تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة.

3-3- التحصيل الدراسي المهاري:

التمثل في المهارات الحركية لأطراف الجسم ، وقد صنّفه "سيميون" إلى سبع مستويات تتمثل في : الإدراك الحسي ، الميل أو الاستعداد ، الاستجابة الموجهة ، الآلية أو التعود ، الاستجابة الظاهرية ، التكيف ، الإبداع. (سعادة و جودت، 1991، ص 312 - 344)

4- أنواع التحصيل الدراسي:

4-1- أنواع التحصيل الدراسي من حيث الدرجة :

➤ التحصيل الدراسي الجيد:

ان النجاح الدراسي متصل مباشرة بالتحصيل الدراسي، ونقصد بهذا بلوغ التلميذ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله والنجاح المدرسي هي كلمة تعني فئة من

التلاميذ من مستوى معين ومتفوق من التحصيل، فهو يشير إلى ارتفاع التحصيل الدراسي والحصول على درجات عالية في مختلف المواد الدراسية، فهناك عدة محكات لتعريف التفوق التحصيلي منها محك الذكاء ونسبته ومحك التحصيل الدراسي والإنجاز. (بن سعدية، 2015، ص 55)

كما يمكن القول أن التلميذ المتفوق هو الذي يكون أدائه التحصيلي يفوق عمره الزمني والعقلي و يتجاوزهما بشكل غير متوقع وعادة يفسر من طرف الفرد و ارتفاع دوافع الإنجاز لديه واستقراره الانفعالي ووضوح أهدافه ودرجة مناقشته وتفسيره .

➤ التحصيل الدراسي الضعيف:

هو ظاهرة تعبر عن وجود فجوة أو عدم التوافق في الأداء بين المتعلمين وبين ما هو متوقع من الفرد وما ينجح فعلا من تحصيل دراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله المدرسي بشكل واضح على الرغم من إمكانياته العقلية واستعداداته تؤهله إلى أن يكون أفضل من ذلك، يقال أنه متأخر تحصيليا أي تأخره الدراسي و التحصيلي هنا لم يرجع إلى الضعف في قدرات التلميذ أو قصور في استعداداته، وإنما يرجع إلى أسباب أخرى خارجية على نطاق التلميذ فهو إذن معوق بيئيا وثقافيا وليس معوق ذاتيا. (زهران، ب س، ص 502).

4-2 - أنواع التحصيل الدراسي من حيث مواعيد تطبيقها:

وتنقسم الاختبارات التحصيلية من حيث فترة تطبيقها إلى نوعين أساسيين.

➤ **النوع الأول:** يتم فيه إعطاء اختبار للطلبة في نهاية كل وحدة دراسية ليتأكد الأستاذ

من مدى تحقيق الطلبة لأهداف تلك الوحدة من ناحية وحتى يتعرف على مواطن

الضعف ومواطن القوة من ناحية أخرى .

إن الهدف من هذا النوع من الاختبار، هو رصد التقييم الذي يظهره الطلبة خلال تنفيذ

العملية التدريسية وعادة ما يسمى هذا النوع بالاختبارات التكوينية أو اليومية التي عادة ما

يلجأ إليها الأساتذة ويكثرون من استخدامها

➤ **النوع الثاني:**

يتمثل في الاختبارات التي تقدم في نهاية المقرر الدراسي بأكمله، أي التي تبرمج إما في

نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي وتسمى بالاختبارات الختامية، ويقصد بها الوقوف

على مستويات التحصيل عند الطلبة وتحديد درجاتهم في نهاية تعلمهم واكتسابهم لذلك

المقرر وتلك الوحدة، ومن مواصفات هذه الاختبارات أنها واسعة وشاملة وتحاول قياس عينة

من المهام التعليمية الموجودة في الوحدة الدراسية بأكملها . (صالح، 2013، ص124)

4-3- أنواع الاختبارات التحصيلية من حيث الشكل:

تختلف الاختبارات التحصيلية من حيث الشكل بحيث نجد مايلي:

➤ **الاختبارات الشفوية:**

تعتبر الاختبارات الشفوية وسيلة هامة من الوسائل التي تسمح للأستاذ بتقويم عملية التعلم وفيها يختبر الطلاب شفويا بدلا من الاختبارات التجريبية التي تتم عن طريق توجيه سؤال أو أكثر إلى كل طالب فإذا أخطأ في الإجابة عن سؤال ما، يعاد توجيه ذلك السؤال على طالب آخر وهذا النوع من الاختبارات يعتبر ناجحا في الصفوف الصغيرة العدد، وهذا ما يجعل الطالب مركزا ومنتبها في إجاباته. (جعيني، 1994، ص23)

➤ اختبارات المقال:

يعتبر اختبار المقال من أكثر الاختبارات شيوعا في كافة المستويات التعليمية، وسمي اختبار المقال لأن المتعلم يطلب منه كتابة مقال في الموضوع أو الإشكالية التي يطرحها السؤال . ومن مميزات اختبار المقال أنه يمكن بواسطته قياس قدرات كثيرة ومتنوعة كالقدرة على تبيان الأسباب والعلل، القدرة على إدراك العلاقات، القدرة على توضيح المفاهيم والمصطلحات، القدرة على التحليل والتفسير، النقد، إعادة تنظيم الحقائق وتركيبها، القدرة على التمييز والمقارنة والتقويم وحل المشاكل. (مذكور، 1998، ص270)

➤ الاختبارات الأدائية أو العملية:

تستخدم الاختبارات العلمية مدى قدرة الطلبة على ترجمة ما اكتسبوه من معارف علمية إلى مواقف عملية تطبيقية بوجه عام، كما يمكن أن تستخدم لقياس مهارات التفكير العلمي وحل المشاكل والمهارات اليدوية والتحكم في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية لدى الطلبة .

➤ الاختبارات المقننة:

يقصد بالاختبارات المقننة تلك الاختبارات الموضوعية التي يتم إعدادها من طرف فئة مدربة على فن القياس وبالتالي فهي خارجة عن قدرات المعلمين والأساتذة وقياس الاختبار المقنن عادة مجالا واسعا من محتوى معين بحيث يمكن أن يغطي موضوعا كاملا كعلم الأحياء، الكيمياء، أو البحوث العلمية أو الإنسانية ومن هنا يكون الاختبار المقنن قابلا للتطبيق على نطاق واسع. (جعيني، 1994، ص24)

➤ الاختبارات الموضوعية:

طورت الاختبارات الموضوعية وصممت للتغلب على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال التي تسبق ذكرها، ويقصد بالموضوعية في الاختبارات هو إخراج رأي المصحح (المعلم) أو حكمه من عملية التصحيح وذلك بجعل جواب السؤال محددا سلفا بحيث لا يختلف عليه اثنان في قياسه وتصحيح وتقويمه، ومن أهم الاختبارات الموضوعية نجد:

- اختبارات الخطأ والصواب.
- اختبارات التكميل.
- اختبارات المطابقة أو المزوجة .
- اختبارات الاختيار المتعدد. (صالح، 2013، ص125)

وهناك من يقسم أنواع التحصيل الدراسي إلى :

- الإفراط التحصيلي:

ويعرف بالتحصيل الجيد وهو عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي عند التلميذ للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة وفي ضوء هذا نستطيع القول على أن هذا التلميذ قد تجاوز تحصيله متوسطات أقرانه الذين هم في نفس عمره الزمني والعقلي، وإن جاء التعبير نقول أن عمر التلميذ التحصيلي يفوق عمره الزمني والعقلي، ويتجاوزهما بشكل غير متوقع وعادة ما يفسر ذلك التجاوز بالربط مع متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة من قبل التلميذ وارتفاع درجة المناقشة .

- التأخير التحصيلي:

ويعرف بالتحصيل الضعيف وهو ظاهرة تعبر عن ظهور فجوة أو عدم التوافق في الأداء بين ما هو متوقع من التلميذ وبين ما ينجزه فعلا من تحصيل دراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح على الرغم من إمكانية العقلية واستعداداته تؤهله إلى أن يكون أفضل من ذلك، ويمكن حساب شبه التحصيل بإجراء العملية التالية:نسبة التحصيل

$$=(\text{العمر التحصيلي} / \text{العمر الزمني}) \times 100 \text{ (شاكر، 1989، ص94)}$$

5- أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات، التي تبين مدى استيعاب الطلبة لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية، من أجل ضبط العملية التربوية.

لذا فالتحصيل الدراسي للطلاب في مختلف مستوياتهم التعليمية، الهدف الأساسي لكل فعاليات العملية التعليمية (معمرية. 2007، ص 103).

كما تتمثل أهداف التحصيل الدراسي في مايلي :

-بواسطته يتمكن الطلبة من معرفة مستواهم الدراسي ورتبتهم ومقارنة ذلك بمستوى أقرانهم ورتبتهم (الرفاعي. 1982، ص 455).

-إذ بواسطته يعبر الطلبة عن مدى استيعابهم لما تعلموه من خبرات ومعارف في مادة دراسية مقرر بطريقة علمية منظمة

-يعتبر وسيلة يلجأ إليها الأستاذ لمعرفة الفروق بين الطلاب ذلك من خلال مستوياتهم في التحصيل (متفوق، عادي، ضعيف).

-يعمل التحصيل على كفاءة العملية وذلك لتحقيق مستويات وأهداف ونواتج واضحة لصالح الطلاب .

-يسمح التحصيل الدراسي للطلاب بإعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو الطلاب آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم وميولهم وكل هذه الجوانب يمكن الحصول عليها في عملية التحصيل على زيادة الدافعية للتعلم، من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحانات فالتعليق الإيجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسلوكياتهم النفسية .

-يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سيرورة التعلم، وتقدير المكتسبات التي تمكن منها المتعلم والأشياء التي استعصيت وصعب عليه إدراكها وهذا يساعد الكثير كل من الأستاذ والإدارة التربوية(بوسنة. دس ، ص 185)

-تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المتعلم من التعرف على التحسينات والتقديم الذي طرأ على سير أداء الطالب، وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات وتدفعه إلى اختيار الحلول والبدائل المناسبة.

لذلك مما يزيد على إقبال متعلميه على التعلم ويكون بذلك عنصر محفز ومحبيب للتعلم، فالأستاذ الذي يعطي لطلابه علامتهم وملاحظاته بصورة جماعية فإن الطالب إذا ما شعر بأن أدائه أقل وأدنى من نتائج زملائه الذين تفوقوا عليه، وقد دعمهم وشجعهم وقدر

مجهوداتهم، وكانوا محل إعجابهم وتقديره فيشجعه هذا على بذل جهد أحسن وأكثر للحصول على هذه المرتبة الراقية أما من كان أداؤه جيد فيعمل للحفاظ على هذه الصورة المثالية التي تحصل عليها(العبادي. 2006، ص 68).

-الإرشاد والتخطيط التربوي حيث يقوم الطالب بالتخطيط السليم للدراية، إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته الخاصة، ولا توجد وسيلة نعرفنا بهذه العوامل سواء الاختبارات التربوية والنفسية.

-الحصول على العلاقات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة ومن هذه القرارات الترقية اتخاذ إجراءات تحسينية وتدرسية.

6- أهمية التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي في الحياة اليومية أهمية كبيرة في تكيف المتعلم مع الحياة ومواجهة مشكلاتها والمتمثلة في استخدامه لحصيلته المعرفية في التفكير واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف والأعمال المهنية الأخرى المتوفرة في سوق العمل، وان التحصيل الدراسي يمثل للمتعلمين أمر مهما موازنة بغيره من المجالات ويرجع ذلك لأسباب أهمها:

1-أن الضعف في التحصيل قد يؤدي إلى الرسوب فتكون له آثار نفسية واقتصادية في

المتعلمين وأسرهم والمجتمع.

2- إذ كان التحصيل مهماً للمتعلمين فإنه أيضاً مهم للمجتمع إذ إن تقدم المجتمع يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية المتعلمين وفقاً للتربية ونوع التعلم الذي يتلقونه وما تحقق من أهداف (الخفاجي، 2013، ص 44-45).

ويمكن حصر أهمية التحصيل الدراسي في النقاط التالية :

✓ تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله إلى مرحلة تعليمية أخرى أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة.

✓ تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه المتعلم لاحقاً، وهذا يكون بالاعتماد على المعدل والتحصيل والنتائج التي يحصل عليها .

✓ معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته .

✓ يعمل التحصيل على تحفيز المتعلمين على الاستدكار وبذل جهد أكبر لإنجاز واجباتهم والحصول على تقديرات عالية في الامتحانات الشهرية والنهاية .

✓ يقوم التحصيل الدراسي بمساعدة المتعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم ، وبالتالي مدى استفادتهم من طرائق وأساليب التدريس المتبعة.

✓ يساعد تقويم التحصيل الدراسي على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى

المطلوب في استيعاب المادة الدراسية . (آمال، 2008، ص122)

كما يعتبر التحصيل الدراسي المحك الرئيسي الذي يمكن عن طريقه تقييم العملية التربوية والتعليمية ، وتحديد مدى فاعليتها بالإضافة إلى تقييم مستوى الإنجاز الدراسي للطلاب ، وتحديد مستقبل حياتهم ، وإلى ما تحدثه هذه العملية من آثار في تكوين وتشكيل شخصية الطلاب ، كما يعد التحصيل الدراسي بمثابة الحصول على معلومات وصفية تبين مستوى الطلاب بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية ، وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المدرس على طلابه خلال العام الدراسي لقياس مدى استيعاب الطلاب للمعارف والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين ، كما يساعد التحصيل الدراسي المدرس على رسم صورة ذهنية لقدرات الطلبة العقلية والمعرفية (عباس، 2019، ص 498)

ولا أحد ينكر أهمية التحصيل الدراسي على الفرد والأسرة وبالتالي على المجتمع ولا أعتقد أن هناك مجتمعا واحدا في العالم لا يقدر الأهمية الكبرى للتحصيل العلمي في تحقيق التقدم.

إذا كانت المجتمعات الحديثة اليوم تستمد بناء قطاعاتها المختلفة من توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها، فإن هذا المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس ما يسمى التحصيل الدراسي الذي أصبح مفهوم العصر الأداة لقياس الجدارة الأهلية، والمفتاح الذي بواسطته تتفتح أبواب التدرج العلمي الذي قاد أبنائه.

وقد ذكرنا أن التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم بين الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي قد جاء في موسوعة علم النفس الشاملة 1999 ويمكن لمعظم الطلبة أن ينظروا نظرة موضوعية إلى أنفسهم إذا ما استخدمنا درجات التحصيل لأغراض شخصية، ومما يلاحظ أنه عندما يحصل الطالب على درجة تحصيلية غير مناسبة فإنه غالباً ما يحاول أن يبذل جهداً أكبر، إلا أن يبدو لا معنى له هو الحاجة إلى إرسال تقرير الطالب إلى منزله وبالتالي تكون نتيجة الطالب معروفة أمام الملاء وبعد كل هذا فإن الجامعة يجب أن تكون المكان الذي يمكن أن يخطئ فيه الطالب دون خوف يهدده، وأن تجعله يدرك بأن أية محاولة يقوم بها لأول مرة يمكن أن ينجم عنها بعض الأخطاء. (أميمة. دس، ص 80).

7- خصائص التحصيل الدراسي:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أنواع الاختبارات شيوعاً، والهدف الأساسي للاختبارات التحصيلية هو إظهار أثر التدريب أو الدراسة وبالرغم من أنه يغلب تطبيقها في المدارس إلا أنها تستخدم في ميادين أخرى، كأن تقيس التدريب المهني والتخصص والخبرة في كثير من الأعمال. (عبد السلام. 1960، ص 507)

يمكننا أن نقارن بين الاختبارات التحصيلية واختبارات الاستعداد، فالأول تختلف عن الثانية في درجة الخبرة السابقة المقاسة، إذ تقيس الاختبارات التحصيلية إثر مجموعة من الخبرات

المقننة هي المناهج الدراسية، في حين تقيس اختبارات الاستعداد أثر المجتمع للخبرات المتعددة في الحياة اليومية، فيمكننا القول بأن اختبارات الاستعداد تقيس أثر التعلم تحت ظروف غير معروفة وغير مضبوطة، بينما تقيس الاختبارات التحصيلية أثر التعلم تحت ظروف معروفة ومضبوطة إلى حد ما وتختلف اختبارات التحصيل عن اختبارات الاستعداد من حيث الاستخدام، فالأولى تعمل على تباين المكانة الحالية للفرد ومدى إفادته من التدريب إذ تدلنا الاختبارات على ما يمكن أن يعمل الفرد في زمن محدود بعد قياس كفايته في زمن محدد، فالثانية اختبارات الاستعداد تفيد في التنبؤ بنوع الأداء المنتظر، فهي تستخدم في تقدير المدى الذي سيتقيد به الفرد من التدريب كما تستخدم في التنبؤ بنوع التحصيل في موقف جديد (عبد السلام. 1960، ص507)

لمن لا يمكننا أن نميز بين هذين النوعين من الاختبارات بصورة قاطعة فبعض اختبارات الاستعداد تعتمد على تدريب خاص سابق موحد بين الأفراد وهنا تقترب كثير من الاختبارات التحصيلية، وكذلك فإن بعض الاختبارات تغطي مدى واسعا من الخبرات التعليمية غير المقننة، وهنا تقترب كثيرا مع اختبارات الاستعداد التي تقيس خبرات غير مقننة.

وفي التمييز بين اختبارات الاستعداد والاختبارات التحصيلية يجب أن نقول ببساطة أن الاختبارات التحصيلية تقيس أثر التعلم المقنن، وقد أصبح من الواضح أن كل الاختبارات النفسية والتربوية تقيس سلوك الفرد الحالي، الذي يعكس أثر تعلمه السابق في مختلف المجالات وقياس أثر التعلم السابق للتنبؤ بالتعلم المستقبل. ومن أهم هذا الخصائص مايلي:

• الفاعلية:

يعتبر المدرس بمثابة الوسيط التربوي مهما يتفاعل معه الطلبة طول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيع أحد غيره القيام بها، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا وناشطا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند طلبته، وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية اعتماد كل أنواع التعزيزات المناسبة استخدام الوسائل التعليمية والتعلمية وغيرها، ومنه فإن الفعالية التي يظهرها المدرس لطلبته تجعلهم ينظرون إليه بالصورة المثلى مما يؤدي إلى الدراسة الجادة لبلوغ مستوى التحصيل المطلوب تحقيقه. (القطامي. 1999، ص 178).

• الاهتمام:

إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل الطلبة الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة ويخلقان فيه النشاط والفعالية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه ويبذله فيه الكثير من الجهد، ولهذا فالمطلوب من المدرسة في هذا المبدأ العمل على تهيئة جو حجرة الدراسة والاهتمام بالفروق الفردية بين طلبتها، وتشجيع طلبتها على الاعتماد المجهود الذاتي واعتماد الترتيب مع طلبتها ، وأنه يقوي حوافزهم وغيرها، ولهذا فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام الطالب بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس. (برور. 2010، ص 207)

• الدافعية:

الدافعية عموماً حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين . (تركي. 1990، ص 189)

تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربوية على أنه للدافعية أهمية عظيمة في إنارة المتعلم نحو التعلم، فمن خلالها سيبدل الطالب كل مجهوداته لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة في المواقف التعليمية المختلفة، ومن أجل زيادة مستوى الدافعية فإن على الأستاذ العمل على استثارة انتباه الطلبة والمحافظة على استمرارية انتباههم لأطول فترة ممكنة، ويمكن للأستاذ استخدام الحوافز الخارجية إذا لم تكن الحوافز الداخلية متوفرة أو كافية، ولهذا على المربي القائم على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات الطلبة واستغلالها وتوجيهها، وتشجيعهم على الانجاز والأداء وتدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، وذلك كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيل الايجابي البناء.

8- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عدد من العوامل المؤثرة في عملية التحصيل ومنها:

1-الوضع الصحي الجسدي الذي يتأثر بسبب مرض أصاب الطفل وألحق به آثاراً سلبية،

وأدى إلى تأخره الدراسي، وإلى تدنٍ في تحصيله المدرسي.

2- إحدى صعوبات التعلم التي قد يعاني منها الطفل في مراحل حياته الأولى وتكون السبب في تدني تحصيله، عدم دخوله المدرسة المناسبة.

3- قد تكون الأسرة هي السبب المباشر في تدني تحصيل الابن المدرسي بسبب إلحاحها المستمر وضغطها على الابن لبذل جهده خاصة لرفع مستوى الإنجاز والتحصيل المعرفي دون الأخذ بالاعتبار قدراته العقلية ورغباته وميوله الشخصية مما يؤدي إلى نتيجة عكسية لديه، أو إلى انهيار عصبي في الكثير من الحالات.

4- الظروف الاجتماعية والمادية التي تمر بها الأسرة أو تعاني منها تؤدي إلى تأثير مباشر على تحصيل الطالب بحيث يبدأ بالتسرب والتغيب عن المدرسة لكي يساعد الأهل لتحسين وضعهم الاقتصادي والمادي أو لكي يوفر للأسرة المصروف الذي يأخذه وطبيعي أن يؤدي هذا الوضع إلى تدني الإنجاز المدرسي بصورة ملحوظة. (عمر، 2010، ص 38)

5- في الكثير من الحالات تكون المدرسة هي سبب تدني إنجاز الطالب المدرسي وذلك من ناحية المنهاج المتبع والنظام التعليمي والأساليب، أو المعلم وشخصيته، إعداداته، وقدراته، والأسلوب التدريسي الذي يستعمله، وطريقة تعامله مع الطلاب .

6- مقدار ما يتمتع به الطالب من نكاه عام وقدرات خاصة وميول واستعدادات ومهارات وخبرات ومواهب وغيرها.

7- مقدار ما يوجد لدى الطلبة من دوافع وشعور بالحماسة والعناية بالدراسة وبذل الجهد والطاقة.

8- مقدار ما يتمتع به الطالب من السلامة الجسمية والصحة العقلية والنفسية.

9- طرائق التدريس وما يرافقها من إثارة وتشويق وجذب لانتباه الطلبة ، واستعمال الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة ، وإشراك الطالب في النشاط التعليمي وغيرها.

10- شخصية المدرس ومقدار ما يتمتع به من القدرة على نقل المعلومات وجذب انتباه الطلبة وحثهم على متابعة الدرس والاستيعاب، ومدى تمكنه من المادة العلمية الذي هو بصدد تدريسها.

11- مقدار ما يتوفر من الكتب والمصادر الجيدة والحديثة فضلا عن توافر الورش والمختبرات.

12- مقدار تفرغه للدراسة ، وعدم تكليفه بالقيام بأعباء والتزامات خارجية.

13- ظروف السكن والإقامة التي يعيش فيها.

14- مقدار ما يتمتع به من الجو العائلي الهادئ والملائم للدراسة ، (السرطان، 2004، ص35)

ويمكن تصنيف العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي إلى :

- العوامل الذاتية الموروثة :

ومن أمثلتها حالات الضعف العقلي الذي ينشأ نتيجة لعيوب في الجينات أو نتيجة للعيوب

الولادية كحالات الولادة أو بسبب الإصابة بالتهاب في المخ مثلا أو في أجهزة السمع

والإبصار أثناء الولادة وما إلى ذلك.

- العوامل الذاتية المكتسبة :

ومن أمثلتها ضعف المقدرة على المتابعة والتركيز أو حالات القلق الحركي أو قلة الضبط وما إلى ذلك ، وتحتاج هذه الحالات إلى كشف مبكر ، ويساعد العلاج الطبي في تخفيف الآثار الناتجة عن الأمراض العضوية كالتهاب الكلى والمثانة أو حالات الحول أو التهاب في بوق الأذن وغير ذلك ، ففي كثير من حالات عدم المقدرة على التركيز والانتباه يظهر أن من بين العوامل المسببة لها وجود الآم أو انقباضات عضوية ، وقد يؤدي احتباس البول إلى عدم استقرار صاحبه في مكان واحد ، و رغبته في الانتقال إلى حيث دورة المياه لشعوره بالحاجة إلى التبول نتيجة لضغط المثانة ، مما يسبب له عدم استقرار أو انتظام في حركاته ، وقد يصاب بالقلق الحركي وهو مرض يؤدي بصاحبه إلى عدم المقدرة على البقاء وقتا معقولا في مكان واحد ، فنجدته ينتقل من مكان لآخر من غير هدف.

- عوامل فيزيولوجية:

إن الأطباء يرجعون صعوبات التعلم إلى أسباب فيزيولوجية ، فهم يرون أن العامل الجيني هو أحد الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ، الأفراد الذين لديهم خلل في القراءة يختلف أداءهم عن الأفراد الآخرين في كل المقاييس.

ومن العوامل الفيزيولوجية لصعوبات التعلم أيضا العامل العصبي ، فقد تم الربط بين تأذي السيادة المخية والصعوبة التعليمية ، ففي دراسات أجريت على ضحايا الحرب الذين تعرضوا لإصابات غائرة وبليغة في الرأس ، حيث تم ملاحظة أن هؤلاء الأشخاص لم يعد باستطاعتهم ممارسة بعض الأعمال بعد الإصابة التي تعرضوا لها، ومن العوامل الفيزيولوجية المسببة لصعوبات التعلم أيضا الالتهابات والأمراض ومؤثرات ما قبل الولادة وخلالها وما بعدها.

- عوامل اقتصادية :

ويقصد بها الوضع المادي للأسرة ، فالأطفال الذين ينحدرون من أسرة ميسورة أو وضعها المادي جيد يتميزون بقدرات عقلية وتحصيل دراسي لا بأس به ، ذلك لأنها توفر الجو الأسري المناسب لتحصيل أبنائهم الدراسي لأنها توفر الكتب والمذكرات والوسائل التعليمية والرحلات ووسائل الترفيه و وكلها أمور تساعد في إنماء تفكير الطفل ومداركه العقلية وبالتالي تحصيله الدراسي .

دون أن ننسى أيضا ما توفره له من فرص اجتماعية بالاشتراك في النوادي الرياضية والمكتبات وكلها عوامل ونشاطات تزيد من إمكانية التحصيل الدراسي الجيد للطفل.

أما الأطفال الذين ينحدرون من بيئات ذات دخل اقتصادي ضعيف فينشئون في ظروف صعبة ماديا ومعنويا ، وأكثر تشددا وحفاظا وامتثالا لما هو سائد من قيم اجتماعية ، لهذا فإن

الممارسات التربوية للوالدين المنتمين لهذه الفئة عادة ما تتميز بالقسوة وصرامة العقاب وذلك قد يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطفل ، والسبب في ذلك واضح ، وذلك أن أرباب هذه الأسر همهم في الحياة هو السعي وراء قوتهم اليومي ولا يوجد وقت كافى لمتابعة شؤون أطفالهم التعليمية والمدرسية.

- عوامل اجتماعية:

و يقصد بالعوامل الاجتماعية تلك العلاقات السائدة داخل الأسرة و ما يطبعها من انسجام وتوافق أو تفكك واضطراب .

حيث تشكل الأسرة الوسط القاعدي للعلاقات والتجارب الأولى للطفل ، إذن هي الجماعة الوحيدة التي تتكون فيها عواطف من نوع خاص ومبنية على علاقات متينة كالعلاقات بين الزوجين والزوجين وأطفالهما ، وبين الأخوة بعضهم البعض فلا يمكن للطفل الحصول على ما يريده من حب واستقرار إلا من خلال الوالدين ،والأسرة السليمة سيكولوجيا و سوسيولوجيا هي التي تعيش جو اجتماعيا مفعما بعواطف المحبة والعطف والحنان مشبعا بالطمأنينة والتضامن وهذه من شروط الاتزان الشخصي للطفل ،ففي داخل الأسرة يكتسب الطفل الحب أو الكراهية ، والاعتماد على النفس أو الاتكال على الغير ، الاجتهاد أو الكسل ... فبوجود الأم يتعلم الطفل الحب والحنان والحب ضروري لإنماء شخصيته وغياب الحب يؤدي إلى اضطرابات عنيفة في سلوك الفرد وفي علاقاته الاجتماعية وبوجود الأب يتعلم الطفل الثقة

بالنفس ، وتتهياً شخصيته لمواجهة مشاكل الحياة ويتخذ لنفسه مثلاً أعلى صالحاً فوجود الأبوين معاً في بيت واحد يتقوى اطمئنان الطفل وتزيد ثقته في الحياة وقد دلت الأبحاث النفسية والاجتماعية على أن الأطفال الذين يعيشون في حالة طلاق أو خصام مستمر بين الأبوين يفتقدون الثقة في الحياة وتكون لديهم عقد نفسية وتنعدم فيهم القدرة على الإبداع في جملة سلوكهم.

- عوامل ثقافية :

وهنا نتحدث عن حظ الآباء من التعليم الذي يدل على خبرتهم بالطرق التربوية التي تساعد على فهم أبنائهم وتنمية قدراتهم العقلية وبالتالي تحصيل دراسي جيد لان المستوى الثقافي عامة والتعليمي خاصة من أول المؤشرات المحددة لكفاءة الأسرة المعرفية والتي لها دور كبير في تعديل اتجاهاتها نحو تربية الطفل.

فالطفل في الوسط الأسري الحاصل على مستوى تعليمي لبأس به يرى والديه دائمي الاهتمام بالمجال الثقافي والعلمي ، ويرى إخوته دائماً مهتمين بدراساتهم ومهتمين بها مما يدفعه للسير على نفس النهج ، وبذلك تصبح المدرسة والعملية التعليمية مرتبطة بالكبار من خلال التقليد والمحاكاة.

أما أبناء الفئة المحرومة ثقافياً (غير المتعلمة) ، فهم لا يتوقعون مستقبلاً من خلال الدراسة لأن أهلهم لا مستقبل لهم في نهاية الأمر ، فتكون انعكاسات هذا الواقع خطيرة على العملية

المدرسية بما تفرضه من قيود و إرقامات حاضرة لقاء مستقبل بعيد قد يكون مشرقا وقد لا يكون وهكذا فحين تنعدم الضمانات الحالية يقع المستقبل في دائرة المجهول ويفقد بالتالي قدرته الدافعة في الحاضر نتيجة لتعطل عملية التوقع بعيدة المدى التي وحدها تسمح بتحمل العناء وبذل الجهد الذي لن يثمر الا فيما بعد في زمن يطول باستمرار.

-عوامل متعلقة بالمعلم :

شخصية المعلم ذات أثر بالغ في مهنته وأول مهامه العمل على مساعد الطالب ليصبح متميزاً بأسلوبه الفريد الخاص به وهو قادر على تطوير شخصية الطالب و إنمائها فالتالي يرى فيه الأنموذج الأمثل.

أكد بعض المختصين في مجال التربية وعلم النفس أن المعلم الجيد الناجح في عمله هو المربي ذو التدريب والكفاءة العالية والديمقراطي التشاوري، ويتسم سلوكه بالعمل و الرفاه والالتزان والثقة والمرونة والتنظيم ، وأن معلما بهذه المواصفات غالبا ما يكون محبوبا مما يجعل العملية التربوية ذات فاعلية تؤدي إلى نتائج باهرة لدى المتعلم ومن ناحية ثانية فإن إصرار المعلم على فصل يسوده الهدوء التام ، وعدم النشاط يؤدي إلى كبت دوافع وبواعث العمل والنشاط عند التلاميذ مما يدفعهم إلى بحث مخارج أخرى لتفجير طاقاتهم المكبوتة ورغم أهمية المنهج المدرسي في تحقيق فلسفة التربية وأهدافها في مرحلة تعليم الأساس خصوصا فإن دور المنهج يتضاءل إذا قورن بدور المعلم الذي ينفذه فيحسن التنفيذ بما أوتي

من علم وخبرة ومهارة ، فمن هنا تبدأ أهمية إعداد المعلم وتأهيله.

-عوامل متعلقة بالإدارة المدرسية :

فالمدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم بالتنشئة الاجتماعية السليمة ، فعليها تهيئة جو تعليمي مناسب في المدرسة ، وإن القمع يؤثر في أمن الطالب و إستقراره النفسي ، كذلك عدم الاطمئنان يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لذلك ينبغي على إدارة المدرسة توفير المناخ الصالح وتوفير الثقة والاحترام وتنمية مواهب ومهارات الطلاب والاهتمام بالطلاب الذين يعانون من الضعف العام.

تؤثر الإدارة المدرسية على النظام والهدوء ، وتلعب دورا هاما في عملية الانضباط فعدم واقعية الإدارة وقوانينها وتعاملاتها القاسية يدفع الطلاب لعدم الالتزام والاحترام. إن الإدارة يجب أن تقوم على أسس ديمقراطية قوامها تبادل الرأي والمنافسة الحرة المستتيرة التي تركز على فكر واعي ، ويجب أن تكون الإدارة تضامنية شورية (أمرهم شورى بينهم)، وهي عملية مشاركة بين المدير والمعلمين والطلاب في جميع العمليات التربوية وأن تكون معبرة تعبيراً حقيقياً عن فلسفة المجتمع ، وأن تكون بيئة منتقاة للمجتمع.(سنة،2017،ص30، 40).

-عوامل متعلقة بالمجتمع والشارع :

إن للبيئة الاجتماعية التي يبدأ تأثيرها على الفرد منذ لحظة الولادة يقصد بها البيئة الطبيعية مثل الطقس والموقع الجغرافي وازدحام السكان والأمراض مثل خيارات التعلم والتحصيل

والثقافة السائدة في المجتمع والعلاقات الشخصية التي تقع خارج بيئة المدرسة في المجتمع حيث وسائل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية المتنوعة التي قد تكون سببا في ضعف التحصيل أو العكس صحيح . (المعاينة، 1999، ص 40)

9- شروط التحصيل الدراسي الجيد

التعليم هو التغير في السلوك الكائن الحي وهو لا يحدث ارتجالا لمنه يخضع لشروط معينة، وكلما توفر في المتعلم الشروط كلما كان أقدر على التعلم، ومن الشروط التي تساعد على عملية التعلم بالأخص التحصيل الجيد نجد مايلي:

❖ تعظيم العلم وأهله:

إن طالب العلم لا ينال العلم ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم وأهله وتعظيم الأستاذ وتوقيره هذا من ناحية أخرى يجب على الأستاذ أن يظهر بمظهر يستوجب توقيره وأن يتحلّى بأخلاق تستلزم تعظيمه .(بن سعدية، 2015، ص 63)

❖ الجد والمواظبة:

لا بد للتلميذ أو الطالب من الجد والهمة والمواظبة والملازمة في طلب العلم، إلا أن الباحث "برهان الإسلام الزرنوجي" يوصي التلاميذ بعدم الإكثار في العلم حتى لا يصاب بالتعب والإرهاق الذي يعده معوقات التعلم بل عليه أن يرفق بنفسه

❖ التكرار:

إن الإنسان يحتاج إلى التكرار المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من أداء هذه الخبرة، ولا تقصد بذلك التكرار الآلي العملي ولكن تكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكمال. (العيسوي، دس، ص 193)

❖ الدافع:

لحدوث عملية التعلم لا بد من وجود الدافع، الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى اشباع الحاجة، وكلما كان الدافع قويا لدى المتعلم كان النشاط المؤدي إلى التعلم أقوى .

❖ التكرار الموزع:

يقصد بالتدريس المركز ذلك التدريس إلي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة، ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وذلك أن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريس الموزع تؤدي إلى تثبيت ما تعلمه الفرد، كما يكون الإقبال على التعلم بعد الانقطاع أكبر. (بن سعدية، 2015، ص 64)

❖ النشاط الذاتي:

مما لاشك فيه أن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل في اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم التفكير إلا بالممارسة والحكم

على الأشياء و تقديرها، ولهذا يقال أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الآتي للتعلم، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الآتي أكثر ثبوتاً وسويًا .(العيسوي، دس،ص195)

❖ السمع الذاتي:

وهي محاولة استرجاع المعلومات أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها .

❖ الإرشاد والتوجيه:

لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من الإرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل في مدة زمنية أقصى مما لو كان التعلم دون إرشاد . (بن سعدية، 2015، ص 64)

❖ الحالة الجسمية والنفسية:

إن الحالة الجسمية والنفسية التي يكون عليها التلميذ مثل الجوع، العطش، تتأثر الحواس والأمراض، الاكتئاب، الخوف والقلق وتؤثر على مدى تحصيله.

❖ وضوح الهدف من التحصيل:

كلما حدد التلميذ أهدافه من التحصيل كلما كان أدائه مستمر ويزيد التركيز فيه أكثر .

❖ معرفة التلميذ تعلمه باستمرار:

لقد أثبتت التجارب المختلفة أن ممارسة أي فعل دون معرفة نتائجه لا يؤدي إلى حدوث التعلم الجيد، وعلى هذا يجب أن يعرف التلميذ مقدار ما أحرزه من النجاح، الشيء الذي يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد لتقوية تحصيله والرفع من مستواه .

❖ الوضعية التعليمية والتوقيت:

إن التحصيل الجيد يشترط توفر حيز ومكان وموضوع مناسب يتميز بالهدوء والإضاءة وتوافر كل العوامل الفيزيائية التي تسهل عملية اكتساب المهارات والخبرات، إضافة إلى ذلك يجب على المتعلم أن ينضم وقت دراسته ومراجعته بصورة مستمرة وموضوعية، كأن يخصص الفترة الصباحية للدراسة الخاصة بالمواد التي تتطلب انتباها وتركيزا، أما الفترة المسائية فيستغلها أكثر في المراجعة والاستذكار، ويضاف إلى كل هذا الجد والمواظبة أثناء التحصيل والحفظ والمراجعة المستمرة . (صالح، 2013، ص 115)

إن التحصيل الدراسي الجيد أو المقبول تتدخل فيه جملة من العوامل والشروط وهذه العوامل ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتغيرات المدرسية المحيطة بالمتدربين، كالمادة والمنهاج وكذا الطرائق المختلفة التي ينتهجها المتدرب في المراجعة والاستذكار، إضافة إلى العوامل الذاتية المتعلقة به والمتمثلة في ميوله واستعداداته ومدى مثابرته واستثماره لدوافعه نحو العمل والانجاز .

10- مظاهر التحصيل الدراسي :

إن عملية التحصيل الدراسي تحدد بمقدار استيعاب التلميذ للمادة الدراسية المقررة في مستوى تعليمي معين و التي تقاس عادة بالامتحانات التي تجري في آخر السنة، فيكون تحصيله إما إيجابى أو سلبى فالأول يكون عندما يستوعب التلميذ كل ما يقدم له من معلومات تكون في دراسته قادرة على تحقيق المستوى المطلوب، أما الثانى فهو عند العكس أى تلميذ لا يستطيع فهم ما يقدم له من طرف الأستاذ و بالتالى سوف يعاني هذا التلميذ من مظاهر التحصيل السلبى و هو كالاتى:

أولاً:التأخر الدراسي

"التأخر الدراسي هو عدم القدرة على استيعاب مضامين المقررات الدراسية " (محمد يحيى زكريا ، 1983 ، ص12)، أى عجز التلميذ على فهم ما يقدم من دروس داخل القسم كما يعرفه محمد مصطفى زيدان" بأنه مشكلة تربوية اجتماعية يقع فيها التلميذ فلا يستطيع متابعة الدراسة و النجاح في المواد الدراسية وقد يكون فيها سببا لرسوب هذا التلميذ لمرات عديدة. "

كما يجب أن نشير أن الكثير من المختصين بالمجال التربوي لا يفصلون بين التخلف و التأخر المدرسي ،على اعتبار النتيجة النهائية لكل منهما نفسها ، وهناك من يقول " الفرق بين مختلف و المتأخر دراسيا هو أن المتخلف لا يستطيع في أغلب الأحيان تحسين مستواه و متابعة دراسته بصفة عادية إلا إذ ما أزيل العامل المعوق الذى كان السبب في تخلفه الدراسي " وهو في الغالب يكون نتيجة ضعف القدرة العقلية ونجد هذه الحالات في السنوات

الأولى من المراحل التعليمية، بينما التأخر الدراسي فإنه يمكن استدراكه و تحسين المستوى وهذا ما نجده في المستوى الجامعي ، ففي المتأخر يوجه إلى الدورة الشاملة أو الاستدراكية للالتحاق بأقرانه. (زيدان، ص 185)

ثانيا: الرسوب الدراسي

" ظاهرة التسرب المدرسي ليست ظاهرة وطنية تعاني منها الجزائر فقط و إنما هي ظاهرة عالمية تكاد تتشابه مسبباته لكن الاختلاف في درجة حدتها و انعكاساتها " ، و التسرب المدرسي حسب اليونسكو يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها ،إما لأيام ينقطعون عنها نهائيا أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة و بعبارة أدق فهو عبارة عن الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم وعدد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحددة. فيما يخص الجزائر هماك ثلاث فئات:

❖ الفئة الأولى : وهم الذين تخلوا عن الدراسة بمحض إرادتهم قبل سن 16 سنة خاصة الإناث في الوسط الريفي.

❖ الفئة الثانية: وهم المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة قبل سن 16 سنة بسبب نتائجهم الضعيفة.

❖ الفئة الثالثة:وتشمل جميع المستويات للذين ينقطعون لأسباب مادية.(بلعنترة،2001، ص 9)

وقد بذلت الجزائر جهودا كبيرة من أجل ضمان الحد الأدنى من التعليم لكل مواطن،إلا أن مسيرة التعليم بالنسبة للمتمدرسين ظلت تعترضها جملة من العراقيل و العقبات التي تحول

دون حصولهم على مستوى تعليمي يؤهلهم للاندماج الفاعل في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية، و لم تفلح السياسة التربوية الراهنة في التخفيف من حجم المتسربين و

الراسبين الذين تلفظهم المؤسسات التربوية سنويا

11-مشاكل التحصيل الدراسي:

- المشكلات النمائية :

إن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم أقل دافعية، أي أن توقعاتهم من أنفسهم في مجال التعلم قد تكون أقل من توقعات أقرانهم ، فهم ينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم، و يوصف هؤلاء الأطفال بأنهم غير ناضجين جسميا و اجتماعيا .(العمايرة، 2002 ، ص197)

- ضعف الدافعية للدراسة :

تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما، يشجع القيام به على اكتساب الجوائز و تجنب العقاب، و في البداية يكون اهتمام التلميذ منصبا على الحصول على تلك الجوائز، لكن بعد ذلك يطمح التلاميذ لكسب رضا و اهتمام الوالدين، و مدحهم لهم على انجازاتهم الدراسية و استقلاليتهم، فالتلاميذ يرغبون في إدخال السرور على والديهم عن طريق انجازاتهم العالية، خاصة عندما يعرفون بأن جهودهم ستجلب لهم نتائج جيدة و ستجنبهم الفشل، و بهذا فرغبة التلاميذ في النجاح تقودهم لمزيد من الجد و المثابرة ، كما أن نقص الدافعية يقودهم حتما لسوء الانجاز، و من الأسباب التي تؤدي لذلك :

✓ الضغط الأبوي .

✓ التوقعات المتدنية .

✓ إهمال الآباء لأبنائهم و عدم الاهتمام بهم .

✓ التساهل .

✓ الصراعات الأسرية .

عدم المشاركة الصفية :

يشكل عدم المشاركة الصفية عائقا في استقرار التواصل بين المعلم و التلاميذ بالشكل السليم، و من بين أسبابها ما يلي :

✓ شعور التلميذ بالخجل و التردد بالإجابة .

✓ غموض المادة التعليمية .

✓ عدم ثقة التلميذ بنفسه و خوفه من الانتقاد و السخرية من طرف أقرانه .

العادات الدراسية الخاطئة :

تعرف الدراسة بأنها تطبيق للقدرات العقلية للحصول على المعارف و المعلومات، و عندما تكون صعوبة تواجه التلميذ في التحليل و التذكر و يكون انجازه متدنيا نقول بأنه لديه عادات دراسية خاطئة، و من بين الأسباب ما يلي :

✓ عدم معرفة التلميذ بطرق الدراسة الصحيحة .

✓ المشاكل النفسية .

عدم تعليم التلاميذ أساليب حل المشكلات . (المعاينة، الجيمان، 2009 ، ص77-86)

12- الفرق بين التفوق الدراسي والضعف الدراسي:

إن التفوق الدراسي والضعف الدراسي حالتان متطرفتان عن العادة وبالتالي فإن كلاهما يتضمن سلوكيات خاصة يدركها ليساعد التلميذ المتفوق على الاحتفاظ بتفوقه ويأخذ بيد التلميذ الفاشل دراسيا أو الضعيف ليعود إلى ركب العادية على الأقل، والتفوق الدراسي غاية سامية تحاول كل المجتمعات منذ القدم وحتى الآن أن تصل إليها وتحافظ عليه، كما أنه لا ينشأ ولا يتحقق من فراغ ولكنه كالنبات يحتاج إلى تربة مناسبة بنيت فيها، مناخ مناسب يترعرع في ظله، ويحتاج إلى تربة دائما إلى مواصلة الجهود للعناية بنبات ورعايته حتى تؤتي ثمرته المرجوة . (عمارة، 2015، ص 43)

فالتفوق الدراسي هو صفة للتلميذ حينما يكون أعلى من المستوى الدراسي العادي ، أما التخلف أو الضعف الدراسي هو مستوى تعليمي للتلميذ الذي يكون دون مستوى دراسي عادي أو ذلك التلميذ الذي يجد عجز في بلوغ هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة.

13- معالجة ضعف التحصيل الدراسي:

يتم علاج مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بمشاركة كل من المدرس والمرشد

النفسي والأسرة، ويمكن تلخيص أهم الملامح بما يلي:

1- تعرّف المرشد النفسي على المشكلة وأسبابها وإقامة علاقة إرشادية في أجواء من الثقة والألفة ومن ثم تبصير الطالب بمشكلاتهم وتنمية الدافع للتحصيل الدراسي لديه.

2- تشجيع الطالب على التعديل الذاتي للسلوك والعمل على تحسين مستوى توافقه الأسري والمدرسي والاجتماعي.

3- مراجعة المناهج وطرق التدريس التي يتعلم بها الطالب المتأخر دراسياً وعند ثبوت عدم ملاءمتها يجب أن تعد برامج خاصة يراعي فيها خصائص الطالب المتأخر وقدراته وحاجاته.

4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

5- إشغال الطالب المتأخر بالأنشطة المدرسية المخطّط لها والهادفة كل حسب قدراته واهتماماته وميوله.

6- مراعاة دوافع الطلبة المتأخرين المختلفة والعمل على إشباعها وتقديم الخبرات التي تساعد على تحقيق النجاح، وتجنبهم الشعور بالفشل والدونية.

7- مراعاة المراجعة والتكرار المستمر والشمول في تقديم المعلومات للطلبة المتأخرين وربطها بواقعهم.

8- استخدام الوسائل التعليمية المعيّنة والأكثر فعالية، كالأجهزة السمعية والبصرية

لما لها من أهمية خاصة في تعليم المتأخرين دراسياً ومساعدتهم على الفهم

والتصور والإدراك، وكذلك لمخاطبتها الحواس المختلفة.

9- التواصل المستمر بين الأهل والمدرسة لمتابعة الأبناء.

10- عدم التفرقة في معاملة الأطفال حسب ترتيبهم في الأسرة أو جنسهم .

11- مراجعة الأهل لدروس الأبناء بشكل مستمر لرفع مستواهم التحصيلي،

والاهتمام بمتابعة وتقويم أداء الأبناء.

12- العمل على نمو مفهوم موجب للذات بصفة عامة ، وبخاصة عناصره

المتعلقة بالدراسة والتحصيل الدراسي .

13- العمل على رفع الكفاية التحصيلية وزيادة فعالية الاستعداد الموجود عن

طريق زيادة الدافع وتغيير الاتجاهات السلبية وتنمية الثقة في الذات .

14- العمل على تحقيق استمرارية عملية التعلم خاصة في حالات التخلف التي

ترجع إلى أسباب صحية أو بسبب حادث أو بسبب اضطرابات أسرية أدت إلى

انقطاع التلميذ عن الدراسة وتخلفه عن مستوى أقرانه في نفس السن تحصيلياً ،

وأن يقدم المدرس معونة خاصة للتلميذ ليعوضه ما فاتته ويشعره بالأمن والطمأنينة

(الهمص، 2009، ص 6-7)

14- طرق قياس التحصيل الدراسي :

إن الهدف الرئيسي للعملية التربوية هو الوصول بالمتعلم إلى تحقيق ذاته وإشباع حاجته المعرفية من خلال تحصيل أكاديمي يفتح له أبواب المعرفة ويحدد معالم مستقبله العلمي، وبما أن التحصيل الدراسي يعتبر مؤشرا أساسيا للنجاح أو الفشل فهو يخضع لمجموعة من أدوات القياس والتقييم.

نجد من بين أهم الأدوات التقييمية الأساسية المرتبطة بالتحصيل، الاختبارات التحصيلية، وقبل التطرق إلى ذلك لا بد من تحديد معنى مفهومي القياس والتقييم وكذا مفهومي الامتحانات والاختبارات لأن هنالك تداخل كبير في كل من هذه المفاهيم.

-**القياس:** وهو جمع معلومات عن طرق أداة مناسبة لطبيعة المعلومات التي نريد قياسها مع أخذ بعين الاعتبار الفروق والوضعيات الملائمة والمناسبة للحصول عليها.

-**التقويم:** هو عملية إصدار أحكام وفقا لمعيار معتمد على خاصية ما، في موضوع معين، وتكون عملية التقويم بعد اكتساب مجموعة من المعارف أو المعلومات وكذا بعد فصل دراسي أو نهاية العام الدراسي.

-الامتحان: هو إجراء القياس بهدف التقويم وهو مجموعة من الترتيبات والإجراءات وكذا المواد التي تستعمل كأداة لتنفيذ عملية التقويم.

الاختبار:

هو أداة للقياس تتكون من مجموعة من الأسئلة أو الواجبات التي يطلب أن يجيب عنها الطالب وهي تقيس مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم أو التدريب تحت ظروف معينة.(صالح، 2013، ص 123)

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات التي تنبأ بمدى تحقيق الأهداف المسطرة في المنهج الدراسي، وذلك عن طريق استخدام مجموعة من أدوات القياس التحصيلي، والتي تعتبر كأداة لتقويم مخرجات التلميذ ومحاولة من خلال ذلك معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لكل تلميذ وإيجاد حلول مناسبة لعلاج الضعف، ونظرا لأهمية هذا القياس لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة في هذا الغرض نذكرها فيما يلي :

1-الاختبارات التقليدية:

أ- العلامات الدراسية اليومية :

يقوم الأستاذ بإلقاء الدرس على تلاميذه داخل القسم ،و أثناءه يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس ، يبنى عليها فيما بعد التقويم.

ب- الأعمال المنزلية :

ويقصد بها الوظائف و البحوث المنزلية ،التي يكلف بها التلاميذ و يصححها المعلم فيما بعد ، ويظهر لهم مواطن الخطأ ويعمل على توجيههم.

ج- الاختبارات الشفوية:

و فيما يقوم المدرس بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ مباشرة ،و تكون الإجابة عليه شفهيًا من قبل التلميذ و إذا أخطأ ينتقل إلى تلميذ آخر،وهذه الاختبارات تساعد التلميذ على أن يكون يقظا.

د- اختبار المقال و التقارير و المناقشة :

وهنا تتاح للتلميذ فرصة لإظهار قدرته على التعبير و التنظيم و التعميم وهي عبارة عن سؤال حر يطرح على جميع التلاميذ و تكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة و تكون الإجابة على شكل مقال أدبي أو علمي أو فلسفي عند بعض المستويات المتقدمة ،وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه و حفظه لينشئ الإجابة على شكل مقال،ويمكن للمقال أن يظهر قدرة التلميذ على اختبار الأفكار و الحقائق المهمة وقدرته على ربطها و التنسيق بينها وهذا يعكس أثره على عادات استدكار التلاميذ و التقييم يكون على أساس اللغة الواردة ،الأساليب اللغوية و الكلمات المختارة، الأفكار التي يطرحها و تسلسل الأفكار و التحليل، وصحة المعلومات المقدمة،ويستطيع التلاميذ الاطلاع على نتائج الامتحان على عكس الامتحان الشفهي. (صالحي ،1972،ص 370)

2-الاختبارات الحديثة أو المقننة : نذكر منها ما يلي:

أ- اختبار الخطأ و الصواب :

من أشهر الأسئلة الموضوعية نظرا لسهولةتها ، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة عبارات بعضها صحيحة و البعض الآخر خاطئ ، ويشترط أن تكون نصف العبارات خاطئة و النصف الآخر صحيح و أن تكون مختصرة و يتم خلطها مع بعضها دون نظام أو ترتيب ، ويختص هذا النوع بقياس الأهداف التربوية الخاصة بمعرفة الأسماء و المصطلحات و القوانين .

ب- اختبار ملء الفراغات :

يكتب في هذا النوع عبارات ناقصة و يطلب من المتدرس تكميلها و يستخدم هذا النوع لقياس معرفة المصطلحات و التواريخ و التعريفات و حل المسائل الحسابية .

ج- اختبار المطابقة أو المقابلة :

و هو أكثر الأنواع استعمالا في معرفة معاني الكلمات و التعريفات الاصطلاحية و التعرف على الصفات التاريخية و الأدبية ، وهو عبارة عن قائمين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام، و يطلب من المتدرس من إلحاق الشبيه بشبيهه فيها ، وتستخدم أسئلة المقابلة لقياس تحصيل التلاميذ في الحقائق ومعاني الكلمات و التواريخ و الأحداث و الشخصيات ، كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط، و ترمز أجزاء الرسم و يقوم التلميذ بمقابلة الأجزاء بالوظائف و أسمائها .

د- اختبار الترتيب:

في هذا النوع من الاختبارات تعطى جمل متعددة عشوائية ،غير مرتبة بطريقة منتظمة و منطقية، و يطلب من التلميذ بأن يضع رقما متسلسلا أمام جمل وعبارات توضح ترتيبها و بالتالي تكون العبارات و الجمل ذات معنى سليم و مفهوم و بناء . (الجسماني ،1994 ،ص403-

(407

3- اختبارات الأداء :

هي نوع من الاختبارات ذات طابع علمي، يعنى بمتطلبات المهارة، أي يرمي إلى قياس قدرة الفرد عمى أداء عمل معين و ما فيه من فعل و إنتاج كالكتابة عمى الآلة الكاتبة، أو العزف على آلة موسيقية ، أو قيادة سيارة أو القيام بتجربة علمية، أو ترجمة نص من لغة إلى لغة أخرى و نحو ذلك، و بشكل عام فإن هذا النوع من الاختبارات ت يستخدم لقياس مدى تحقق أهداف المجال النفس حركي أي الأهداف التي تتعمق بالمهارات الآلية و اليدوية ، كالطباعة و الكتابة و العزف و الرسم، و نحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي و العصبي. (فهمي، عميان ، 2005، ص60)

15- دور المنهج الدراسي في التحصيل الدراسي:

يلعب المنهج الدراسي دورا هاما في استيعاب وتحصيل الطالب للمادة المدرسية، وهناك عوامل عدة تساهم في انخفاض التحصيل الدراسي للطالب وسببه الرئيسي يعود إلى المنهج ومن بين هذه الأسباب نجد:

- اكتظاظ المنهج والاهتمام بالكم دون الكيف
- اعتماد المنهج على الحفظ دون الفهم
- توجيه المنهج نحو الطلبة الأكفاء
- نقص التشويق والجاذبية وشد انتباه الطالب
- نقص الترابط بين المحتويات وعدم مراعاة التسلسل المنطقي في المحاور والأهداف
- صعوبة المنهج . (السالم، 1995، ص75)

إن الهدف الرئيسي للمربي هو توصيل المعلومات للمتمدرس بصورة ذكية وهادفة لكي يتمكن هذا الأخير من استثمارها وإشباع حاجاته المعرفية والعلمية وتحقيق ذاته بين أقرانه وفي المحيط المدرسي ككل، ويعتبر المنهاج من بين العناصر الأساسية التي يجب أن توظف بصورة موضوعية لخدمة تطلعات المتمدرس وإمكانياته وقدراته وفقا لمراحل النمو ومع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إلا أن المتعلم نجده في بعض الوضعيات البيداغوجية ينفر من التعلم، كون المنهج صعب أو طريقة تقديمه مبهمة أو غامضة أو لنقص في كفاءة

المربي كما يمكن إرجاعه أيضا إلى عدم ترابط محتويات المنهج وجفافه وافتقاره لعنصر التشويق وشد الانتباه .

16- دور المدرسة في التحصيل الدراسي:

تلعب المدرسة دورا رياديا في زيادة التحصيل الدراسي إلا أن هنالك عدة عوامل تتدخل لتجعل من المدرسة أداة لانخفاض التحصيل الدراسي و ذلك من خلال جملة من العوامل:

- نوع السلطة المدرسية وخاصة السلطة الدكتاتورية التي تؤثر على الطالب من الناحية النفسية و التحصيلية.

- عدم انتظام الطالب في الجامعة وكثرة الغياب وانعدام الرقابة

- عدم مراعاة ميول واستعدادات الطالب ومراحل نموه وكذا لفروق الفردية

- سوء العلاقة بين الطلبة والطاقم التربوي وذلك على مستوى المؤسسات التعليمية وحتى

الجامعة ومن ثمة يمكن أن نخلص إلى أن المؤسسة التعليمية قد تكون السبب في انخفاض

التحصيل الدراسي وذلك من خلال نوع السلطة الممارسة أو عدم مراعاة الفروق الفردية أو

سوء العلاقة بين المتعلم والطاقم التربوي إضافة لنقص المراقبة والانضباط.

خلاصة :

يبقى التحصيل الدراسي ظاهرة من الظواهر التعليمية والتي يستطيع من خلاله الطالب اجتياز المراحل الدراسية ، فهو مجموعة من المهارات والخبرات التي اكتسبها التلميذ خلال المراحل التعليمية ، وقد أولى الكثير من الباحثين اهتماما كبيرا بالتحصيل الدراسي والأكاديمي على حد سواء باعتبارهما مؤشرا موضوعيا ، وعليه فقد حاولنا في هذا الفصل الإلمام بكل جوانب موضوع التحصيل الدراسي حيث تطرقنا إلى مفهومه ومستوياته وأهمية وأهدافه والعوامل المؤثرة فيه وأسبابه وكذلك طرق معالجته .

الفصل الخامس :

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- أدوات الدراسة

3- منهج الدراسة

4- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

5- التصميم التجريبي و إجراءات الدراسة

6- الأساليب الإحصائية

تمهيد

تعتمد صحة ودقة النتائج التي يتحصل عليها الباحث على تحري الموضوعية في إتباع إجراءاته المنهجية والأساليب الإحصائية المستخدمة في دراسة الموضوع لهذا تم تتبع خطوات البحث العلمي بغرض الوصول إلى نتائج يمكن الركون إليها.

وعلى هذا الأساس سوف نتطرق إلى المنهج المتبع ،و الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها وأهدافها ،وأهم نتائجها ، كما تم التطرق إلى الدراسة الأساسية ، وعينتها و أدواتها وصولاً إلى إجراءات التطبيق الميداني ، وأبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات.

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله ، وذلك لما يمكن للباحث تحقيقه من خلالها ، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إضافة للتحقيق من صلاحية أدوات البحث إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته ، وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه الخ (محي الدين، 1995، ص48)

في خطوة أولى للبحث الميداني قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة والتدرب على إجراءات البحث ، و تحديد مشكلاته وصعوباته لتفاديها في الدراسة الأساسية .
- الدراسة السيكومترية لأداة الدراسة - مقياس التفكير ما وراء المعرفي - من حيث صدقها وثباتها، وقدرتها على قياس متغيرات البحث في البيئة الجزائرية.
- التعرف على مجتمع البحث ، وضبط العينة بصورة تنسجم وأهداف البحث .
- الوقوف على مدى إمكانية تطبيق نموذج القراءة الناقدة على أفراد العينة .
- اكتشاف أهم الصعوبات التي قد تحول تطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها المرجوة.

حيث تم التطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغت (73) تلميذا مرتين، أي حوالي ثلاث أفواج تم اختيارهم عشوائيا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم(2) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النوع

الجنس	الذكور	إناث	المجموع
العدد	35	38	73

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2): أن عدد الإناث متقارب مع عدد الذكور ولكن بفارق ثلاث أفراد لصالح الإناث.

كما تمت محاولة تدريس أفراد العينة وفق نموذج القراءة الناقدة ابتداء من 6 جانفي إلى غاية 28 جانفي أي حوالي شهر، وقد تم اختيار متوسطة " العوفي محمد" بلدية مفتاح ولاية البليدة لإجراء هذه الدراسة .

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على مايلي:

- ملائمة نموذج القراءة الناقدة لأفراد العينة ، وكذا ملائمته للبيئة الجزائرية.
- التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال دراسة الخصائص السيكمترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي ، بحيث تم التأكد من صدقه وثباته على عينة قدرت ب(70) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد ما تم فقد (3) تلاميذ من أفراد العينة.

- اكتشاف بعض الصعوبات والعمل على تذليلها قبل تطبيق الدراسة الأساسية، مثلاً لاحظت الباحثة وجود بعض الصعوبات لدى الأساتذة في فهم المفاهيم والإجراءات المتعلقة بنموذج القراءة الناقدة ليتم شرحها قبل الخوض في تطبيق الدراسة الأساسية.

-التأكد من مجتمع البحث و ضبط العينة المناسبة للدراسة

2- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض وللإجابة على أسئلة الدراسة، والتي تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة ، وتختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المرجو تحقيقها منها وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

2-1- نموذج القراءة الناقدة

للباحثين "خلدون عبد الرحيم أبو الهيجاء" و "عماد توفيق السعدي" (2003) ، حيث يعد "نموذج القراءة الناقدة " من الأدوات الرئيسية في هذه الدراسة حيث تم توظيفه لتعليم المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وقد تم تطويره بالاعتماد على عدد من الدراسات الأجنبية التي عنيت بتطوير نماذج واستراتيجيات لتعليم مهارات القراءة الناقدة .

ويتكون نموذج القراءة الناقدة من خمس مراحل ،وهي : مرحلة التحفيز ،ومرحلة القراءة والتعليق ، ومرحلة القراءة والتوضيح، ومرحلة التحليل، ومرحلة الاستجابة ولكل مرحلة من هذه المراحل خمس خطوات تبين دور كل من المعلم والمتعلم .

2-1-1- مرحلة التحفيز:و يتمثل إطارها النظري في مايلي :

- عمليات التعلم المعرفية من تمثّل وتلاؤم و توازن التي قال فيها"جون بياجيه" في نظريته المعروفة باسم نظرية "البنى المعرفية"، و التي تبين أهمية المعرفة السابقة ودورها في بناء معنى المقروء وفهمه .

- تحليلات علماء النفس المعرفيين التي بينت أن فعل القراءة يتطلب جملة من العمليات المعرفية مثل التذكر ، والاسترجاع ،والربط؛ وما لتوظيف هذه العمليات من أهمية ودور في بناء معنى المقروء وفهمه.

- استراتيجيات معرفة المعرفة وعمليات بنائها من تنبؤ، وتحديد أهداف، التي قال بها أصحاب النظرية المعرفة باسم نظرية "معرفة المعرفة وعمليات بنائها" ،وما لهذه الاستراتيجيات من أهمية ودور في توليد الدافعية للقراءة ،و في توجيه الجهد الذي تتطلبه نحو تحقيق أهداف محددة ، وعليه اشتملت مرحلة التحفيز ، التي هي بعث لما في المخزون المعرفي للمتعلم من أساسيات ثقافية ولغوية والتي لا يقوم الدرس الجديد الا عليها ولا ينهض الا بها، على ثلاث خطوات رئيسية هي :

* استشارة معارف الطلبة ومعلوماتهم و خبراتهم السابقة المرتبطة بمضمون النص الجديد ولغته.

* حث الطلبة على إصدار توقعات وتنبؤات عما سيقروءون .

* حمل الطلبة على تحديد أهداف لقراءتهم.

2-1-2- مرحلة القراءة والتعليق:

فتقوم في إطارها النظري على :

- تفسيرات التربويين المختصين في القراءة التي بينت أن القراءة الفاعلة تتطلب تفاعلا بين القارئ والنص، وأن بناء معنى المقروء وفهمه إنما يقوم على هذا التفاعل .

- استراتيجيات معرفة المعرفة وعمليات بنائها من تنوير ،وأخذ ملحوظات ، وتساؤل ،وتنظيم ، وما لهذه الاستراتيجيات من أهمية ودور في زج المتعلم في فعل القراءة من أجل بناء معنى المقروء وفهمه.

إن مرحلة القراءة والتعليق المتمثلة في قراءة النص الجديد قراءة صامتة والتعليق عليه اشتملت على ثلاث خطوات رئيسية هي :

* تنوير الكلمات الجديدة والصعبة في النص.

* كتابة تعليقات على المقروء وأسئلة عنه في هوامش النص.

* ترقيم الأفكار الأساسية في النص.

2-1-3- مرحلة القراءة والتوضيح:

ويتمثل الإطار النظري لهذه المرحلة في مايلي :

- تفسيرات التربويين المختصين في القراءة التي بينت أن فعل القراءة - عند تحليله- يقوم على ثلاثة عوامل هي القارئ، والنص، السياق؛ وأن بناء معنى المقروء وفهمه إنما ينفذ بطريقة التفاعل بين هذه العوامل الثلاثة.

- بحوث المختصين في القراءة التي كشفت عم لمعرفة المفردات من أهمية في بناء معنى المقروء وفهمه.

- مبادئ التعلم التعاوني وما لها من دور في توليد الدافعية للتعلم لدى الطلبة وجعله مفيدا ممتعا ذا معنى ، في جو تحكمه علاقات التعاون والمشاركة والثقة والاحترام ، وتبادل الآراء وتوزيع الأدوار والمسؤوليات والإحساس بأهمية الانجاز.

- مبادئ التعلم السلوكية من تعزيز وتغذية راجعة بأنواعها؛ وما لها من أهمية في توليد المزيد من الدافعية للتعلم لدى الطلبة وجعله بناء يوظف الجهد المبذول فيه نحو تحقيق أهداف محددة.

إن مرحلة القراءة والتوضيح المتمثلة في المعلم النص الجديد قراءة جاهزة فقرة فقرة على مسامع الطلبة وتوضيحه بمشاركتهم، واشتملت على ثلاث خطوات رئيسية هي:

* شرح الكلمات الجديدة والصعبة وتفسيرها بواسطة عدد من الاستراتيجيات وبمشاركة الطلبة.

* التعاون والمشاركة في مناقشة التعليقات و الأسئلة المكتوبة في هوامش النص ، مع الأخذ بتوجيهات المعلم وما يرد منه من تغذية راجعة.

* مناقشة مضمون كل فقرة من فقرات النص مناقشة بناء يحدها توجيه المعلم وتغذيته الراجعة ، وذلك من أجل استخلاص الأفكار الرئيسة في النص.

2-1-4- مرحلة التحليل:

ويتمثل الإطار النظري لهذه المرحلة في :

- بحوث المختصين في القراءة التي ما لتحليل تركيب النص من دور وأهمية في تسهيل بناء معنى المقروء وفهمه ؛ ذلك أن النص المقروء وفق هذه البحوث ، إما أن يكون شرحيا فيتركب من مقدمة وعرض وخاتمة ، و إما أن يكون سرديا فيتكون من زمان ومكان وشخص ومواقف و وقائع وأحداث وصراع و تأزم وحل .

- طروحات المختصين في تعليم القراءة التي بينت ما للتعليم المباشر للمهارات القرائية من دور فعال في بناء معنى المقروء وفهمه .

- تحليلات علماء النفس المعرفيين التي أوضحت أن فعل القراءة يتطلب جملة من العمليات العقلية مثل : التمييز ، والتجميع ، والتحليل، والتركيب ؛ وما لهذه العمليات من دور في بناء المقروء وفهمه.

- استراتيجيات معرفة المعرفة وكيفية بنائها مثل : التمثيل البصري ، والخريطة الدلالية ، ما لهذه الاستراتيجيات من أهمية و دور في بناء معنى المقروء وفهمه عن طريق تمثيل البناء المعرفي الذهني في صورة مدركة حسيا.

- مبادئ التعلم السلوكية من ممارسة وتدريب وتغذية راجعة وتعزيز ؛ و ما لهذه المبادئ من دور في ترسيخ التعلم وتثبيته وتوجيهه وجعله بناء وفي توليد الدافعية للمزيد منه.

إن مرحلة التحليل ، التي تتمثل تعليميا مباشرا لمجموعة من المهارات والاستراتيجيات - مع إعطاء الفرصة للطلبة لممارستها وتطبيقها بعد تعلمها- من أجل تحليل النص وإعادة تركيبه ، اشتملت على ثلاث خطوات رئيسية هي:

* تحليل النص وتركيبه.

* تحليل ما في النص من علاقات (وجوه الشبه، وجوه الاختلاف، وحقائق آراء ، ومقدمات ونتائج).

* تحليل ما في النص (السردى) من مواقف وشخصيات.

2-1-5- مرحلة الاستجابة:

تبنى هذه في إطارها النظري على:

- استراتيجيات معرفة المعرفة وعمليات بنائها من تخلص ومراقبة ؛ ولهذه الاستراتيجيات من دور وأهمية في بناء معنى المقروء وفهمه .

- تحليلات علماء النفس المعرفيين التي بينت أن فعل القراءة يتطلب جملة من العمليات المعرفية من تطبيق ، واستبصار ، وتقويم ؛ و ما لهذه العمليات من دور في بناء معنى المقروء وفهمه والإفادة منه.

- مبادئ التعلم التعاوني وما لها من دور في توليد الدافعية للتعلم وجعله ذا معنى في جو من المشاركة والاحترام المتبادل .

- مبادئ التعلم السلوكية من تغذية راجعة وتعزيز و ما لها من دور في توجيه التعلم وجعله بناء وتوليد الدافعية للإقبال عليه ومتابعته.

إن مرحلة الاستجابة التي تمثل استجابة الطلبة للنص المقروء وفق توجيهات المعلم

وإرشاداته، وقد اشتملت على ثلاث خطوات رئيسية هي :

* تلخيص المقروء وفق خطوات محددة.

* تقويم المقروء عبر أسئلة ناقدة.

* الإبداع بمستويات مختلفة في ضوء المقروء .

2-2- مقياس التفكير ما وراء المعرفي :

من اجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي للباحثين "عبد الناصر الجراح" و "علاء الدين عبيدات" لسنة (2011)، وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه كل من "سكراو ودينيسون" "Dennison and Schraw" الذي استخدماه لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي "عند الراشدين والمراهقين ،ويتكون المقياس من (42) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد .

حيث تم عرض المقياس على أربعة محكمين، اثنين من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادي والتربوي، وقدرة في اللغة الانجليزية، واثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الإنجليزية في جامعة اليرموك، للتأكد من دقة الترجمة بعد أن تم تزويدهم بالمقياس بصورتيه الإنجليزية والعربية، وأقر المحكمون أن المقياس مناسب، وقيس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة ، والترجمة سليمة، واقترحوا إجراء بعض التعديلات تم الأخذ بها جميعا، واشتملت التعديلات على بعض الفقرات مثل استبدال كلمة الظروف بالبدايل في الفقرة رقم (38) ، كما تم تصويب الأخطاء اللغوية بعد أن تم عرض المقياس على مختص في اللغة العربية وتم تغيير سلم الاستجابة ليصبح(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً) ، بدلاً من (دائماً صحيح، أحياناً صحيح، محايد ،أحياناً خطأ، دائماً خطأ) في المقياس الأصلي.

2-2-1- أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي :

بعد معرفة المعرفة : ويشير إلى المعرفة (المعرفة التقريرية ، والمعرفة الإجرائية ، والمعرفة الشرطية) المكتسبة من العمليات المعرفية.

بعد تنظيم المعرفة :ويقصد به التنظيم ما وراء المعرفي القدرة على التخطيط ، والمراقبة، وإدارة المعلومات، والتقييم والتقويم.

بعد معالجة المعرفة : و يقصد به الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

الجدول (3) التالي يوضح توزيع بنود المقياس حسب الأبعاد

الأبعاد	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة
العبارات	3- 5- 6- 7- 9	2- 4- 8- 13-	1- 10- 11- 12-
	- 16- 17- 18	15- 20- 21- 22-	14- 24- 27- 31-
	- 19- 29-	23- 25- 26- 28-	32- 37- 38
	- 30- 33- 34-		
	- 35- 36- 39-		
	40- 41- 42		

2-2-2- مفتاح تصحيح المقياس:

بما أن عبارات المقياس كلها ايجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمس مستويات ، دائما وأعطيت (5) درجات، غالبا (4) درجات ، أحيانا (3) درجات، نادرا (2) درجات، وإطلاقا (1) درجة .

2-2-3- مستويات المقياس:

تراوحت درجات المقياس على بعد معرفة المعرفة ما بين (12- 60) درجات ، بينما تراوحت درجات على بعد تنظيم المعرفة بين (19-95) ، وعلى بعد معالجة المعرفة بين (11-55) درجة ، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (42-210) درجة. وللحكم مستويات امتلاك ما وراء ما رواء المعرفة تم تقسيم مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى فئات حسب المعايير التالية:

- من (1- 2.33) أي ما بين (42-98) درجة مستوى متدني من التفكير ما وراء المعرفي .

- من (2.34-3.67) أي ما بين (99-154) درجة مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي .

- من (3.68-5) أي ما بين (155-210) درجة مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي .

2-2-4- الخصائص السيكومترية:

أ - صدق المقياس: يعرف الصدق على أنه: " قياس الاختبار فعلا للقدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه" ، وحسب "جيولكسن (Guliksen) فإن

الصدق هو ارتباط الاختبار ببعض المحكات، أما التعريف الشائع للصدق هو أن الاختبار يعتبر صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه". (بوفارس، 2018، ص 153).

قام شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي، وقد كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير ما وراء المعرفي هما : الأول معرفة المعرفة، والثاني تنظيم المعرفة، وقد فسر العاملان (65 %) من التباين وقام كيوم (Kumar , 1998) بإعادة التحليل العاملي للمقياس، فنتج عنه ثلاثة عوامل هي : تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وفي العامل الأول ظهر (15) فقرة كان معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وفي العامل الثاني ظهر (11) فقرة معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وفي العامل الثالث ظهر (11) فقرة معامل تشبعها بالبعد (0.40) فما فوق، وقد فسرت العوامل الثلاثة (28.1 %) من التباين.

و قد تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، حيث طُلب منهم الاطلاع على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها ستة من المحكمين، وأية مقترحات منطقية أخرى حتى لو جاءت من محكم واحد، حيث تمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات، منها تعديل فقرة عندما أفشل بالفهم بلا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد . كما تم تصويب بعض الأخطاء اللغوية ليصاغ

المقياس بفقراته الجديدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين. وللتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (49) طالباً وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي، إليه، فتم حذف الفقرتين (1 و 25) من البعد الأول و ، والفقرات (7،15،16،17) من البعد الثاني، والفقرات (28،37،45،48) من البعد الثالث حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من. (0.30) وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة، وبينها وبين الأداة ككل.

والجدول رقم (4) يبين معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل.

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	----	*0.66	*0.79	*0.95	دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
معرفة المعرفة	----	----	*0.55	*0.83	
معالجة المعرفة	----	----	----	*0.86	

ب- ثبات المقياس :

يعرف الثبات على أنه: "ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد أو نفس المجموعة من الأفراد، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة على نتائج الاختبار " (بوفارس، 2018، ص 155).

حيث قام شراو ودينس (Schraw and Dennison, 1994) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.91) لكل بعد . كما قام كيومر باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي (Kumar ,1998) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة، وقد جميع - تراوحت القيم بين (0.68 و 0.80*) والجدول رقم (5) يبين هذه القيم، والتي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

الأبعاد	شراو ودينس 1994 and Schraw Dennison	كيومر 1998 Kumar	الدراسة الحالية كرونباخ ألفا ثبات إعادة	0.66
تنظيم المعرفة	0.91	0.80	0.89	0.66
معرفة المعرفة	0.91	0.68	0.80	0.73
معالجة المعرفة	---	0.73	0.78	0.62
الأداة ككل	0.95	0.89	0.93	0.73

كما قام الجراح و عبيدات بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد والأداة ككل، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من (49) طالباً وطالبة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق وتراوحت هذه القيم بين (0.62 و 0.73) كما هو موضح في الجدول .

2-2-5- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ- الصدق :

وقد استخدمت طريقتي الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

• صدق الاتساق الداخلي:

يعرف على أنه: العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين الفقرة والبعد المنتمية إليه، أو أنه العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار. أو أنه العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وقد اعتمدت الطالبة على هذا الأخير، وفيما يلي عرض لذلك:

الجدول رقم (6): يبين صدق الاتساق الداخلي للمقياس بناء على العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	العينة	قيمة معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	مستوى الدلالة
بعد التنظيم	70	0.77	0.00	دالة عند 0.01
بعد المعرفة		0.57	0.00	دالة عند 0.01
بعد المعالجة		0.79	0.00	دالة عند 0.01

من الجدول (6) نلاحظ العلاقة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بقيم ارتباطية قوية، وعليه يمكننا القول أن أداة الدراسة تتمتع بخاصية الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه.

الصدق التمييزي: يعرف على انه قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي السمة، وقد استخدمته الطالبة لمعرفة ما إذا كانت أداة الدراسة قادرة على التمييز بين طرفي السمة المقاسة، وفيما يلي عرض ذلك:

الجدول (7): الصدق التمييزي لأداة الدراسة

الدرجة الكلية للمقياس	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	عليا	24	181.96	9.397	12.04	0.00	دالة عند 0.01
	دنيا	24	155.46	5.275			

(المصدر: من إعداد الباحثة)

نلاحظ من الجدول (7) أن قيمة "t" قد بلغت 12.04 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وعليه يمكننا القول قدرة على التمييز بين طرفي الخاصية المقاسة (موضوع الدراسة)، وبالتالي فهي تقيس ما وضعت لقياسه.

ب- الثبات:

وقد استخدمت طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية:

***طريقة ألفا لكرمباخ:** وتعرف على أنها: " من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، معامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده. فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. وانخفاضها (تجانسها) يؤدي إلى ارتفاع معامل الثبات".

أما التجزئة النصفية فتعني: "تجزئة الاختبار إلى جزأين متماثلين، بحيث تكون الأسئلة لكل منهما متساوية في متوسط الصعوبة والسهولة ومتساوية في الوقت المخصص لتطبيقها". ومن فوائدها أنها "تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة فقط، استبعاد مصادر خطأ القياس الاختلافات بين ظروف الاختبار التي يمكن أن تقع عند إيجاد الثبات عن طريق إعادة الاختبار، كما أنها أكثر مناسبة لاسيما إن كان الاختبار طويلا ويصعب تطبيق نفس الاختبار في مرتين مختلفتين على نفس المجموعة". (بوفارس، 2018، ص 155)

والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) يوضح معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

معاملات الثبات بطريقتي:		العينة	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية	ألفا كرمباخ	70	
0.76	0.68		

(المصدر: من إعداد الباحثة)

نلاحظ من الجدول (8) أن قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة قد بلغت 0.68 بطريقة ألفا كرومباخ، و 0.76 بطريقة التجزئة النصفية، وعليه يمكننا القول أن أداة الدراسة ثابتة يمكنها أن تعطينا نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها مرة أخرى على عينة مماثلة في ظروف مشابهة. وتتمتع بخاصية التعميم، أي يمكننا تعميم النتائج المتحصل عليها بواسطة هذه الأداة على مجتمع الدراسة.

2-3- كشف الاختبارات التحصيلية وهو: "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب

لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقا بصفة رسمية عن طريق إجابته

عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية" (العبيسي، 2010، ص147)، وفي هذا الصدد اعتمدت الباحثة على كشوف الفروض والاختبار التحصيلي الفصلي في مادة اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط .

3- منهج الدراسة :

تكتسي دراسة المنهج أهمية كبيرة، فمهما كان موضوع البحث، فإن قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة.

وبالنظر إلى طبيعة موضوع دراستنا الحالية التي تهدف إلى تقصي اثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط اعتمدنا المنهج الشبه التجريبي ، ويعرف على أنه: "محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ماعدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة ".

ويمكن تعرفه أيضا على أنه: " تغيير معتمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها". (العزاوي، 2008، ص210)

4- مجتمع وعينة الدراسة :

4-1- مجتمع الدراسة :

و هو الذي يقصد به جميع مفردات أو وحدات الظاهرة تحت البحث، فقد يكون المجتمع من سكان مدينة أو مجموعة من المزارع في منطقة معينة، أو وحدات معرفة بصورة واضحة بحيث يمكن تمييز الوحدات الإحصائية التي تدخل ضمن هذا المجتمع دون غيرها، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي تحت الدراسة، فهو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات (عبد المؤمن، 2008، ص184)

ولقد تمثل مجتمع دراستنا الحالية في جميع تلاميذ السنة الرابعة لمتوسطة "العوفي محمد" بلدية سيدي حماد - مفتاح - ولاية البليدة ، والذي بلغ عددهم (132) فردا مقسمة كتالي

(62) تلميذا ، بينما بلغ عدد الإناث (70) تلميذة .

الجدول رقم (9): يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	62	70	132

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) : أن مجتمع الدراسة قد بلغ (132) فردا موزعا حسب

الجنس إلى (62) تلميذا و (70) تلميذة، ومنه عدد الإناث اكبر بفارق (8) أفراد.

4-2- عينة الدراسة :

وتعرف عينة الدراسة على أنها جزئ من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. وتنقسم البحوث الإحصائية من حيث درجة الشمول إلى البحوث بطريقة الحصر الشامل وأخرى بطريقة

العينات وتستعمل طريقة الحصر الشامل عندما يكون الباحث جاهلا تماما بطبيعة مفردات المجتمع، أما البحث بطريقة العينات تتجسد في حالة كون الباحث يمتلك بعض المعلومات عن المجتمع والتي تساعده على اختيار العينة المناسبة التي تمثل ذلك المجتمع تمثيلا جيدا (العزاوي، 2008، ص162).

ولقد قامت الباحثة باختيار (94) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطة "العوفي محمد" بلدية سيدي حماد - مفتاح - ولاية البليدة ، بطريقة قصدية موزعين على أربع أفواج بطريقة عشوائية، لكن لم تتمكن الباحثة من الحفاظ سوى على (89) تلميذا بسبب الغيابات وعدم الإجابة على كل بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي .

4-3- خصائص العينة : يتوزع أفراد العينة المقدرة ب (89) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب الجنس كالتالي: (الجدول رقم 10) يبين توزيع العينة حسب النوع

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	44	45	89

أي (44) ذكرا أي بنسبة قدرت (49.4 %) و (45) أنثى أي بنسبة (50.6%)

5- التصميم التجريبي و إجراءات الدراسة :

5-1- التصميم التجريبي:

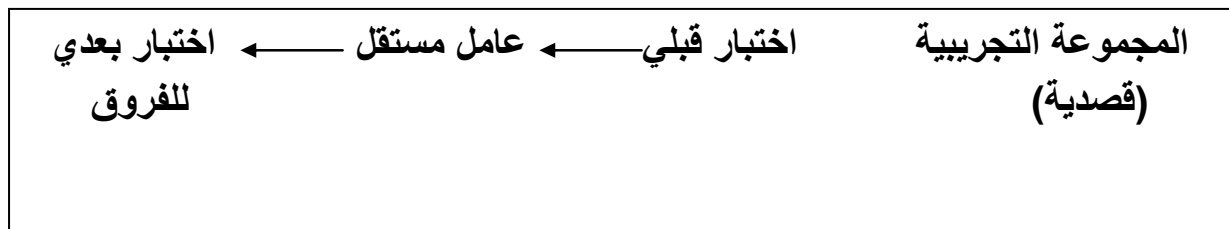
لقد اختارت الباحثة تصميم التطبيق وإعادة التطبيق على نفس مجموعة واحدة حيث يجري

هذا النوع من التجارب مجموعة واحدة من الأفراد ،ولذلك فهو سهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجري على التلاميذ في الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم ، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها .

ويمكن أن نلخص هذا التصميم في الخطوات الإجرائية التالية :

- يجري اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.
- يستخدم المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.
- يجري اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
- يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.

ويتكون التصميم التجريبي حسب الشكل التوضيحي رقم (5) التالي:



(من إعداد الطالبة)

الشكل رقم (5) يوضح التصميم التجريبي لطريقة المجموعة الواحدة (التطبيق وإعادة التطبيق)

حيث تم تدريس المجموعة وفقا للطريقة التقليدية (الاعتيادية) ، ليتم تطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على أفراد عينة الدراسة والحصول على علامات اللغة العربية الخاصة بهم للامتحان الاول ،ليتم في ما بعد تدريس نصوص اللغة العربية لأفراد المجموعة بالاعتماد على نموذج القراءة الناقدة حوالي (8) أسابيع ، ثم يطبق بعد ذلك مقياس التفكير ما وراء المعرفي ، و يتم إجراء الامتحان الثاني في مادة اللغة العربية للحصول على علامات اللغة العربية .

و اشتمل تصميم الدراسة الذي اعتمدناه على مايلي

* المتغير المستقل : وهو القراءة الناقدة

* المتغير التابع : تشتمل الدراسة الحالية على متغيرين تابعين وهما : التفكير ما وراء المعرفي ، والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

الجدول رقم (11) يبين طبيعة المتغيرات وأدوات الدراسة .

المتغير المستقل	المتغير التابع	أدوات البحث
* القراءة الناقدة .	* التفكير ما وراء المعرفي.	*نموذج القراءة الناقدة .
	* التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية .	* مقياس التفكير ما وراء المعرفي
		* كشف نقاط اللغة العربية .

5-2- إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد إجراء ضبط المتغيرات باشرت الباحثة في تطبيق التجربة على أفراد العينة من شهر جانفي إلى غاية شهر مارس من سنة 2021م ، ونظم جدول التطبيق بالاتفاق مع الإدارة المدرسية والمدرسين ، حيث قامت الباحثة بتقديم شرحا مفصلا ودقيقا للأساتذة حول نموذج القراءة الناقدة وكيفية تطبيقه وتوضيحا لأدوارهم وأدوار التلاميذ في هذه الدراسة ، ليتم في ما بعد تدريس العينة وفق هذا النموذج لتمس الدراسة (8) نصوص قراءة في مادة اللغة العربية.

6- الأساليب والوسائل الإحصائية :

بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية SPSS25 استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية :

* المتوسط الحسابي.

* الانحراف المعياري.

* t .test لمجموعتين مترابطتين.

* t .test لمجموعتين مستقلتين .

* التكرار.

* النسب المئوية.

* معامل الارتباط بيرسون.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة

النتائج

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات

1 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

الاستنتاج العام

مقترحات الدراسة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

ولقد نصت الفرضية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (t) لمجموعتين مترابطتين، ولقد حصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (12) اختبار t.test للفروق في مستوى تفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط للعينة. (المصدر: برنامج spss 25)

القياس	العينة n	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولة	مستوى الدلالة α
القياس القبلي	89	161.69	18.53	87	-5.11	1.98	دالة عند مستوى 0.05
القياس البعدي	89	163.55	17.08				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي للتفكير ما وراء المعرفي قدر ب(161.69) درجة ، بانحراف معياري بلغ (18.53) في حين قدر المتوسط الحسابي لأفراد العينة في القياس البعدي للتفكير ما وراء المعرفي ب (163.55) درجة بانحراف معياري (17.08)، كما نلاحظ أن قيمة t المحسوبة قدرت ب(-5.11) وهي قيمة

أكبر من قيمة t المجدولة والتي بلغت (1.98) بدرجة حرية (87) وعند مستوى دلالة (0.05)، ومن خلال النتائج المحصل عليها نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي (بعد التدريس وفق نموذج القراءة الناقدة)؛ ومنه الفرضية الأولى محققة ، حيث نجد أن مستوى التفكير وراء المعرفي في القياس البعدي أعلى منه في القياس القبلي لدى أفراد العينة ، وهذا دليل أن استخدام القراءة الناقدة يساعد في تنمية مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة أي تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

وهذا ما يتفق دراسة الطه (2015)، التي أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة ومهارات التفكير العليا لدى طلبتهم. كما وافقت نتائجها دراسة العليمات، علي مقبل،(2011) التي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الإدراك فوق المعرفي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى لطريقة التدريس ، وكان التفوق لصالح الطلاب الذين تعلموا بطريقة التفكير الاستقرائي.و كذلك دراسة شقير عز الدين عزت فارس، (2005)، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الميتا معرفي بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي. كما اتفقت نتائج دراستنا كذلك مع دراسة كل من الباحث إبراهيم، أحمد جمعة أحمد،(2015)، التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق

البعدي لاختبار النقد الأدبي ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لصالح التجريبية. والباحث القيسي (2015)، حيث توصلت دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة مهارات التدريس الفعال ومهارات التفكير المعرفي لدى الطلبة. كما اتفقت هذه النتيجة أيضا مع دراسة الباحث البيطار، حمدي محمد محمد، (2017) حيث توصلت نتائج البحث إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

بالإضافة إلى دراسة فؤاد، هبة فؤاد سيد، (2017) والتي أشارت نتائجها إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي ككل وفي كل بعد من أبعاده، وذلك بعد تدريس إستراتيجية PQ4R لصالح القياس البعدي ، كما توافقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة حسن، سعاد (2018) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي استنادا إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض ، وكذلك الكشف عن الفروق بين درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، كذلك هدف البحث الكشف عن الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، والتي توصلت إلى النتائج الآتية: وجود فروق جوهرية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية دالة عند

مستوى (0.01) مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق جوهرية دالة عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لصالح القياس البعدي، وكذلك زيادة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة البحث التجريبية.

في حين نجد دراسة كل من النصاروين، معين سلمان سليم، (2019) والتي هدفت هذه إلى تحري أثر استخدام أنشطة في التفكير الناقد في مادة الحاسوب للصف العاشر الأساسي على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ولصالح المجموعات التجريبية . في حين لم تتوافق كذلك مع دراسة الحربي (2011)، السعودية، والتي تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن تأثير استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة على التحصيل اللغوي لطلبة الصف العاشر الأساسي ، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي لصالح المجموعة التجريبية ، دراسة عبد القادر (2012) حيث خلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير فوق المعرفي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة الاكتشاف الموجه. قد وافقت نتائج دراستنا نتائج دراسة العزاوي (2013) ، التي هدفت إلى التعرف على أثر خرائط التفكير وأنموذج المكعب في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثاني

المتوسط وتحصيلهن في مادة الفيزياء. حيث أظهرت نتائجها تفوق طالبات كل من المجموعة التجريبية الأولى والثانية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي. بينما توافقت مع دراسة القطعان و العرسان (2017).حيث أظهرتها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير ما وراء المعرفي عند مستوى الدلالة (0.05) .

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ولقد نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (t) لمجموعتين مترابطتين ،ولقد حصلنا على النتائج التالية :

جدول(13) اختبار t.test للفروق في مستوى التحصيل الدراسي قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

القياس	العينة n	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة α
القياس القبلي	89	11.21	3.02	87	-0.41	1.98	دالة عند مستوى 0.05
القياس البعدي	89	11.38	3.00				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي للتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قدر ب(11.21) بانحراف معياري (3.02)، في حين قدر المتوسط الحسابي لأفراد العينة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية (11.38) بانحراف معياري (3.00)، كما نلاحظ أن قيمة t المحسوبة قدرت ب(-0.41)

وهي قيمة أصغر من قيمة t المجدولة التي بلغت (1.98) بدرجة حرية (87) وعند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ومنه الفرضية الثانية غير محققة.

حيث نجد أن مستوى التلاميذ في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تقريبا هو نفسه بين القياس القبلي والقياس البعدي له، وهذا دليل أن استخدام القراءة الناقدة لم يساهم تنمية مستوى في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى أفراد العينة أي تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

ولقد اختلفت نتيجة المحصل عليها حول هذه الفرضية بذلك دراسة كل من صدقي، (2000)، والتي تهدف إلى معرفة اثر طريقة القراءة الناقدة في التعبير الكتابي ،التي خلصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة التدريس وفق القراءة الناقدة. ودراسة شقير(2005) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي. وأيضا خالفت دراسة كل من الرويس،عزيزة سعد علي،(2015)،السعودية، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة. حيث أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر "المناهج العامة".وكذا دراسة الدراجي،

زمن ،(2015) حيث خلصت الباحثة إلى استنتاجات، منها: أن استعمال إستراتيجية الياءات السبع (E's 7) ساعد على زيادة التحصيل الدراسي للطالبات في مادة المطالعة. كما لم توافق النتائج التي تم التوصل إليها أيضا نتائج دراسة المشهداني، حاتم ، (2016) ، حيث أكدت هذه الأخيرة وجود أثر لإستراتيجية (SWOM) في التحصيل والتفكير عالي الرتبة لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. كما تعارضت كذلك مع النتائج المستخلصة من دراسة زارع، أحمد زارع أحمد ،(2017)، مصر، وهي دراسة حول " إستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، حيث جاءت النتائج مؤكدة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي (مجموعة البحث) في كل من الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الجغرافية وكذلك مقياس التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.

كما لم تتفق أيضا مع دراسة سلمان، سلوى جرجيس ،(2019)، العراق، والتي ترمي إلى التعرف على أثر إستراتيجية سوم في تحصيل طالبات التربية الخاصة في مادة قواعد اللغة العربية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية، اللاتي درسن بإستراتيجية سوم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل طالبات التربية الخاصة في مادة قواعد اللغة العربية. كما لم توافق دراسة راوه، وداد جمال حسين ،(2019)، فقد أشارت نتائجها إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار

التحصيل الدراسي البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة بعد ضبط القبلي، لصالح المجموعة التجريبية، كذا لم تتفق مع دراسة هواش، دلال (2020)، المعنونة "بفاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية التحصيل الدراسي بمبحث العلوم ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف السابع الأساسي"، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس التعلم المنظم ذاتيا ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما نجدها أيضا لم توافق دراسة يعقوب، ألاء خليل، (2020)، التي أظهرت نتائجها وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في التحصيل تعزى لاستخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم لصالح المجموعة التجريبية. بالإضافة إلى دراسة الغامدي، إبتسام، (2020)، حيث كشفت نتائج الدراسة على ارتفاع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بإستراتيجية الواقع المعزّز، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الرياضيات؛ وبينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند (0.01) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالواقع المعزّز. وكذلك خالفت دراسة الماجد، أنس (2020)، مصر، وهي دراسة حول أثر استخدام تطبيق كاهوت في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الحديث لطلاب الصف الثاني الثانوي"، والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات

التحصيل الدراسي واتجاه طلاب المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها، لصالح البعيدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية ، لصالح المجموعة التجريبية. كما نجد من جهة أخرى أن نتائج تجربتنا هذه قد تعارضت مع نتائج دراسة المهيرت، (2020)، والتي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية التفكير التألمي لدى طالبات الصف بحيث كشفت نتائجها عن وجود أثر لاستخدام الذكاء العاطفي في تحسين مستوى التحصيل وتنمية التفكير التألمي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الذكاء العاطفي. كما خالفت النتائج التي توصلت لها دراسة العتيبي (2020) حول " فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف " ، والتي تكونت من (84) طالباً ،والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الدرجات لمجموعتي الطلاب في ما بعد تطبيق اختبار التحصيل الدراسي ؛ وجميع الفروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية. تعارضت كذلك مع نتائج دراسة العليمات (2011) ،حيث أظهرت نتائج دراسته وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل في الكيمياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى لطريقة التدريس ، وكان التفوق لصالح الطلاب الذين تعلموا بطريقة التفكير الاستقرائي. وهذا ما خالف أيضا نتائج دراسة الوائلي (2011) ،التي هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس

مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي، وأثرها في تحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحو القراءة وأظهرت نتائجها أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلوهم المهارات بدرجة متوسطة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلوهم المهارات بدرجة متدنية، وأن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلوهم المهارات بدرجة عالية أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلوهم المهارات بدرجة متدنية. في حين نجدها لم تتوافق كذلك مع دراسة عبد القادر (2012)، التي خلصت نتائجها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، في حين نجدها تعارضت مع دراسة العزاوي (2013) في جانب ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الفيزياء بينما توافقت معها في جانب آخر حيث توصلت دراسة العزاوي إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية وطالبات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الفيزياء. وجاءت معارضة أيضا لدراسة الشرع، (2017)، العراق، دراسة تحت عنوان: "أثر إستراتيجية القراءة الناقدة في تحصيل طالب الصف الرابع العلمي في مادة الأدب والنصوص"، والتي توصلت إلى تفوق طلب المجموعة التجريبية في التحصيل الذين درسوا مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية القراءة الناقدة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية . كما عارضت أيضا دراسة القطعان و العرسان (2017).السعودية . التي هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية

استخدام برنامج تعليمي مستند على برنامج وودز في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب مقرر نظريات التعلم في جامعة حائل. حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التحصيل الدراسي .

يمكننا تفسير عدم تحقق الفرضية الثانية ، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، ربما إلى عدم توفر الوقت الكافي للتطبيق نموذج القراءة الناقدة على أفراد العينة، مما يضمن حدوث تغيرا ايجابيا في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لديهم.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

ولقد نصت الفرضية الثالثة على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد استخدام القراءة الناقدة " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (t) لمجموعتين مستقلتين ،ولقد حصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم (14) يمثل اختبار اختبار **t.test** للفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة.

العينة	التجانس f	العينة n	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية DF	قيمة t المحسوبة	قيمة t المجدولة	مستوى الدلالة α
ذكور	2.68	44	164.72	15.14	87	0.64	1.98	غير دلالة عند مستوى 0.05
إناث		45	162.4	18.89				

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة (f) للتجانس قد بلغت (2.68) بمستوى دلالة إحصائية (0.10) وهي قيمة أكبر من (0.05) منه التباين متساوي بين المجموعتين .

كما يتضح من بيانات الجدول أن متوسط التفكير ما وراء المعرفي في القياس البعدي للذكور قد بلغ (164.72) درجة بانحراف معياري (15.14) وهو أعلى من متوسط التفكير ما وراء المعرفي في القياس البعدي للإناث البالغ (162.4) درجة بانحراف معياري (18.89)، في

حين قدرت قيمة t المحسوبة (0.64) وهي أصغر من قيمة t المجدولة (1.98) بدرجة حرية 87 عند مستوى دلالة (0.05).

ونلاحظ من خلال النتائج المحصل عليها من التجربة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ الرابعة متوسط. ومنه الفرضية الثالثة غير محققة ، وهذا دليل أن استخدام القراءة الناقدة لا يؤثر في تنمية مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب النوع (ذكر - أنثى) بعد استخدام القراءة الناقدة. وبهذا اختلفت نتائج هذه التجربة مع نتائج دراسة شقير، عز الدين عزت فارس، 2005، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل مهارات التفكير الميتا معرفي بين المجموعتين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كذلك اختلفت مع دراسة الخوالدة، (2012) والتي هدفت إلى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس. كذلك اختلفت أيضا مع دراسة النصراوين، معين سلمان سليم، (2019)، الأردن والتي هدفت هذه إلى تحري أثر استخدام أنشطة في التفكير الناقد في مادة الحاسوب للصف العاشر الأساسي على مستوى التفكير ما

وراء المعرفي لديهم، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ولصالح المجموعات التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لتفاعل طريقة التدريس مع الجنس، ولصالح الإناث.

ويمكننا تفسير عدم تحقق الفرضية الثالثة أي عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ومخلفتها بذلك نتائج جل الدراسات السابقة إلى تأثير القراءة الناقدة المتساوي في مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين الذكور والإناث.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

ولقد نصت الفرضية الرابعة على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير النوع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد استخدام القراءة الناقدة "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) لمجموعتين مستقلتين ،ولقد حصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم (15) يمثل اختبار t.test الفروق في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تبعا لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

العينه	التجانس f	العينه n	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية DF	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة α
ذكور	0.25	44	11.40	2.88	87	0.66	1.98	غير دالة عند مستوى 0.05
إناث		45	11.36	3.14				

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة (f) للتجانس قد بلغت (0.25) بمستوى دلالة إحصائية (0.61) وهي قيمة أكبر من (0.05) منه التباين متساوي بين المجموعتين .

كما يتضح من بيانات الجدول أن متوسط التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية في القياس البعدي للذكور قد بلغ (11.40) درجة بانحراف معياري (2.88) وهو أعلى من متوسط التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية في القياس البعدي للإناث البالغ

(11.36) درجة بانحراف معياري (3.14)، في حين قدرت قيمة t المحسوبة (0.66) وهي أصغر من قيمة t المجدولة (1.98) بدرجة حرية 87 عند مستوى دلالة (0.05).

مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تبعا لمتغير النوع لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في القياس البعدي ، ومنه الفرضية الرابعة غير محققة . ومن خلال النتائج المحصل عليها من التجربة نلاحظ إذا عدم فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع في القياس البعدي ، وهذا دليل أن استخدام القراءة الناقدة لا يؤثر في تنمية مستوى في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير النوع أي عدم وجود هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى أفراد العينة حسب النوع (ذكر - أنثى). وهي بهذا تكون قد تعارضت نتيجتها مع دراسة شقير (2005)، الأردن، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويمكننا تفسير عدم تحقق الفرضية الرابعة أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي، ومخلفتها بذلك أغلب نتائج الدراسات السابقة إلى التأثير المتساوي للقراءة الناقدة على مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية بين الذكور والإناث.

الاستنتاج العام

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو التعرف على اثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

واعتمادا على المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس (قبلي - بعدي) ، ولقد تم تطبيق إجراءات الدراسة على عينة قوامها (89) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط من إكمالية الشهيد " العوفي محمد " بمدينة مفتاح ، وتوزع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس كما يلي (44) تلميذا و (45) تلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية موزعين على أربع أفواج بطريقة عشوائية .

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام نموذج القراءة الناقدة لكل من الباحثين "خلدون عبد الرحيم ابو الهيجاء" و"عماد التوفيق السعدي (2003)، كما تم التأكد من الخصائص السيكمترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي الخاص بالباحثين "عبد الناصر الجراح" و "علاء الدين عبيدات" لسنة (2011)، كما تم الاعتماد على كشوف نقاط اللغة العربية

لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وبالاتماد على برنامج spss وباستخدام اختبار "ت"

توصلت الدراسة النتائج التالية :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام

القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة

العربية قبل وبعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير

النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة

العربية تعزى لمتغير النوع بعد استخدام القراءة الناقدة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

مقترحات الدراسة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات و المقترحات الآتية :

1- الدعوة إلى ضرورة استخدام مهارات القراءة الناقدة في تعليم وتنمية التفكير خاصة ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي ، والعمل على تشجيع المعلمين والمدرسين على استخدامها، حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية فعاليتها في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي .

2- ضرورة توعية المعلمين والمدرسين بأهمية كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي عامة وفي اللغة العربية خاصة ، وتدريبهم وتأهيلهم في مجال استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها كاستخدام القراءة الناقدة وذلك من خلال المناهج والمواد المساعدة له و كذا الدورات وبرامج التكوين المقدمة لهم .

3- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في اثر وفاعلية استخدام القراءة الناقدة في تعليم وتنمية التفكير ، وعلى متغيرات جديدة كتنمية التفكير الإبداعي و التفكير المنطقي ، و التفكير النقدي...الخ.

4- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في اثر وفاعلية استخدام القراءة الناقدة في تنمية التحصيل الدراسي في مواد دراسية جديدة كالتحصيل الدراسي في مادة التاريخ، والفلسفة.. الخ .

5- دراسة أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6- دراسة أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7- ضرورة إجراء دراسات تهدف إلى بناء نماذج جديدة لتعليم وتعلم مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة وبما يتناسب مع البيئة الجزائرية.

8- دراسة اثر استخدام كل من مهارات و استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتحصيل الدراسي للمتعلمين .

9- إجراء دراسات تهدف إلي البحث عن أساليب و استراتيجيات حديثة تستخدم في تكوين و إكساب المعلمين القدرة على تعليم و تنمية مهارات القراءة الناقدة و التفكير ما وراء المعرفي للتلاميذ.

10- ضرورة عقد لقاءات وإعطاء محاضرات لإطلاع المعلمين على كل ما يستجد في تعليم القراءة ، خاصة في ما يتعلق بالقراءة الناقدة .

11- ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها على أساليب تدريس مهارات القراءة الناقدة.

12- دراسة أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة.

13- دراسة أثر استخدام القراءة الناقدة في تنمية التحصيل العلمي لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع :

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية :

الكتب:

- 1- ابن فارس، أبي الحسن بن زكريا. (1979). معجم مقاييس اللغة (ط.1). دار الفكر .
- 2- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم. (2003). لسان العرب، ج 1 المحتوى (أ - ب) (ب.ط). دار الكتب العلمية.
- 3- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم. (2005). لسان العرب، ج 5 (ط.1). دار صادر للنشر
- 4- أبو جاد و، صالح محمد. ونوفل محمد بكر (2007). تعليم التفكير - النظرية والتطبيق - (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 5- أبو جادو، صالح محمد. (2003). علم النفس التربوي. (ط 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 6- الحارثي ، ابراهيم بن أحمد . (2009) . تعليم التفكير (ط.4). الروابط العالمية للنشر والتوزيع مصر .
- 7- أحمد، ابراهيم أحمد. وشحاته، محمد المراعي. (1999). عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي (د.ط). مكتبة المعارف الحديثة للنشر والتوزيع.
- 8- الحيلواني، ياسر. (2003). تدريس تقييم مهارات القراءة (ط.1). مكتبة الفلاح.
- 9- الخالدي، نجلاء. بازوعة، مريم. كتبي، هوازن. الدوسري، مباركة. المنيف، عروبة. العبيدي، علي. الأنصاري، محمد. القبيسي، انس. الحصان، عبد العزيز. جدعان، هاشم. القبيسي، مشاعل. الجلال، سميرة. (2017). تجارب وأفكار للقراءة (ط.1). العبيكان للنشر والتوزيع.
- 10- الربيعي، حامد صالح. (1996). القراءة الناقدة في ضوء نظرية النظم - سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها (ط.1). جامعة أم القرى.
- 11- الرفاعي، نعيم. (1982). الصحة النفسية دراسة في سيكولوجيا التكيف (ط.2). مطبعة بن حيان.

- 12- الزغلول، رافع .والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2008). علم النفس المعرفي (ط.2). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 13- الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن.(2015).التدريس الفعال استراتيجيات ومهارات (ط.1).دار اليازوري للنشر .
- 14- السرحان، عبد الله ناصر.(2004) الترويج والتحصيل الدراسي(ط.1).مكتبة التربية العربي لدولة الخليج.
- 15- السيد،فايزة.(2003).الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها (ط.1).ايتراك للطباعة والنشر .
- 16- الصاوي، إسماعيل إسماعيل.(2009).صعوبات الفهم القرائي - المعرفية و الميّن معرفية(ط.1).دار الفكر العربي.
- 17- الصوفي، عبد اللطيف.(2007).فن القراءة - أهميتها _مستوياتها _مهاراتها_أنواعها- (ط.1).دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 18- العبسي، محمد مصطفى.(2010).التقويم الواقعي في العملية التدريسية(ط.1).دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 19- العبيدي، صباح مرشود منفوخ و البرزنجي،ليلي علي عثمان.(2017). تعليم التفكير(ط.1). المؤسسة الحديثة للكتاب .لبنان.
- 20- العتوم، عدنان يوسف.(2007). تنمية التفكير نماذج وتطبيقات(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 21- العزاوي،رحيم يونس كرو.(2008). مقدمة في منهجية البحث العلمي - سلسلة المنهل في العلوم التربوية- (ط.1) دار الدجلة للنشر والتوزيع.
- 22- العياصرة، وليد رفيق.(2011). التفكير واللغة (ط.1). دار اسامة للنشر والتوزيع .

- 23- الفرماوي، حسن وليد. (2004). الميَّنة معرفية . بين النظرية والبحث (ط.1). المكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- 24- القمش ،مصطفى .(2001).القياس والتقويم في التربية الخاصة (ط.1).دار الفكر للطباعة والنشر .
- 25- القواسمة ،أحمد حسن و غزلة ، محمد أحمد.(2013). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث (ط.1).دار الصفاء للنشر والتوزيع .عمان.
- 26- المعاينة،خليل .(1999).علم النفس التربوي (ط.1).دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع.
- 27- النجار،نبيل جمعة صالح.(2010).القياس والتقويم منظور تطبيق مع تطبيقات spss . دار حامد للنشر والتوزيع.
- 28- بدران ،عبد المنعم أحمد.(2008).مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية (ط.1).دار العلم والإيمان للنشر و التوزيع.
- 29- بشير،معمرية.(2007).بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس(د.ط). منشورات الجبر .
- 30- بطرس، حافظ بطرس.(2010). طرق تدريس الطلبة المضطرين سلوكياً أو انفعالي(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 31- جابر، جابر عبد الحميد.(1999). استراتيجيات التدريس والتعلم(ط.2) .دار الفكر العربي.
- 32-جروان،فتحى.(1999).تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات(ب.ط).دار الكتاب الجامعي، مادة طرق تدريس العلوم الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- 20- جعيني، نعيم.(1994). المدخل إلى التربية والتعليم(ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 21- حامد،عبد السلام زهران.(د.س). الصحة النفسية والإصلاح النفسي (ط.1).مكتبة عالم الكتب.
- 35- حبيب الله ،محمد .(2000). أسس القراءة والفهم بين النظرية والتطبيق -المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعليم-(ط.1).دار الفكر .

- 36-حسن،هناء رجب .(2014).التفكير - برامج تعليمه وأساليب قيامه - (ط.1).دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.عمان.
- 37-حمدان، محمد زياد .(1995).تعديل السلوك الصفي (ب.ط).دار التربية الحديثة.
- 38- حنا،فاضل. و الشماس، عيسى.(1995).الطفل وتعلم القراءة(ط.1). دار المشرق.
- 39- زيتون،كمال عبد الحميد .(2003). التعلم والتدريس من منظور البنائية(ط.1).عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 40- سالم ،محمد محمود سالم.و الفيضي،إسماعيل محمد.(2008).المعلم وتنمية مهارات التفكير (ط.1).مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- 41- سعادة ، ابراهيم. و جودت، أحمد.(1991).المنهج المدرسي الفعال (ط.1). دار عمار.
- 42- سعيد، سعاد جبر .(2008). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات(ط.1). عالم الكتب.
- 43- سمارة ،نوف أحمد وعبد السلام .و موسى ،أعديلي .(2008). مفاهيم ومصطلحات في علوم التربية (ط.1). دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- 44- سمك، محمد صالح.(1998).فن التدريس للتربية اللغوية (ب.ط).دار الفكر العربي.
- 45- شاكر، قنديل.(1989). معجم علم النفس والتحليل النفس(ط.1). دار النهضة العربية.
- 46- شحاته،حسن.(1997).أساسيات التعلم الفعال في العالم العربي (ب.ط).الدار المصرية اللبنانية .
- 47-شرق، هيفاء. السهلي،هيا.بهاء،منال .الداغر،نوف. النخلي، علي. الكثيري،فهدة. برناوي ،عبد الفتاح شنان، فريدة. هجرسي، مصطفى.(2009). **المُعجم التربوي**،إثراء .المركز الوطني لوثائق التربية ملحقة سعيدة الجهوية.
- 48- طه،ابراهيم بسام عبد الله.(2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير(ط.1).دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان.

- 49- عبد العزيز ، سعيد. (2009) . تعليم التفكير ومهاراته - تدريبات وتطبيقات عملية -(ط.2). دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.
- 50- عبد الله ، رشا. (2014) . تعليم التفكير من خلال القراءة (ط.1). الدار المصرية اللبنانية. القاهرة
- 51- عطية ، محسن علي. (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 52- عطية، محمد . (2009). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع .
- 53- عطية، محسن علي. (2009). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 54- علام ، صلاح الدين محمود . (2000). القياس والتقويم التربوي والنفس - أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة -(ط.1). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- 55- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفس - أساسياته وتطبيقاته -(ط.1). دار الفكر العربي.
- 56- عمر ، عبد الباسط عمر. (1992). القراءة - طبيعتها _ نشاط تعليمي _ وتنمية مهاراتها- (ط.1). المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر .
- 57- عمر عبد الباسط عمر. (1987). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية (ط.1). المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر .
- 58- لافي ، سعيد عبد الله. (2012). القراءة وتنمية التفكير (ط.2). عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- 59- فندي ، عبد الله. (2008). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا (ط.1). دار عالم الكتب الحديث.
- 60- قطامي، يوسف. (2014). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 61- قطامي، يوسف. (2014). المرجع في تعليم التفكير (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 62- محمد، عبد القادر أحمد. (1986). طرق تعليم اللغة العربية (ط.1). مكتبة النهضة المصرية .

- 63-مذكور، أحمد.(1998). مناهج التربية وأسسها وتطبيقاتها(ط.1). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- 64- مصطفى ، ابراهيم وآخرون .(1989). المعجم الوسيط -مجمع الوسيط - مجمع اللغة العربية .دار الدعوة للنشر والتوزيع .
- 65- مصطفى، فهميم.(2000).أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية (ط.1).دار الفكر

المذكرات والرسائل:

- 1- الخفاجي، هدى كريم حسين.(2011). فاعلية الاستراتيجيات فوق المعرفية (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة[رسالة دكتوراه غير منشورة].كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد.
- 2- الدراجي، زمن علاء الدين حسين علي.(2015).اثر استخدام الياءات السبع في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة[أطروحة ماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية غير منشورة]. كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى.
- 3- الشديفات، آمنة محمد يعقوب.(2019). فاعلية استراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول ثانوي [رسالة دكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية غير منشورة].جامعة القاهرة .
- 4- الطه، أحمد نبيل جاسم.(2015). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريس القراءة الناقدة وعلاقتها بمستويات التفكير العليا لدى طلابهم [أطروحة ماجستير في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية غير منشورة].كلية علوم التربية جامعة آل البيت.
- 5- العزاوي، أزهار برهان إسماعيل.(2013).اثر خرائط التفكير وأنموذج المكعب في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثاني متوسط وتحصيلهن لمادة الفيزياء [رسالة دكتوراه في طرائق تدريس الفيزياء غير منشورة].كلية التربية جامعة بغداد.

6- القطاونة، سامي. (2008). بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن وقياس فاعليته في القراءة واتجاهاتهم نحوها [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية. الأردن.

7- القيسي، عمر عبد السلام عبد الجبار. (2015). درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التدريس الفعال وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير المعرفي وفوق المعرفي لدى الطلبة في العراق [أطروحة ماجستير في مناهج اللغة العربية غير منشورة]. كلية علوم التربية جامعة آل البيت.

8- الكوري، عبد الله. (1997). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الاسكندرية مصر.

9- المشهد ني، حاتم علي محمد. (2015). اثر إستراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط لمادة الرياضيات والتفكير عالي الرتبة لديهم [أطروحة ماجستير في مناهج تدريس الرياضيات غير منشورة]. كلية التربية للعلوم صرفة جامعة بغداد.

10- الهنائي، شيماء بنت محمد بن سيف. (2015). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي [أطروحة ماجستير في التربية تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

11- بن سعدية، خديجة. (2015). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسية عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة أكلي محند أو لحاج البويرة.

11- بن يوسف، آمال. (2007). العلاقة بين استراتيجيات التعليم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي [أطروحة ماجستير في علوم التربية غير منشورة]. الجزائر.

12- بلم، عصام. (2014). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري

الخططي [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة حسينية بن بو علي الشلف .

- 15- بوفارس، عبد الرحمان.(2018). البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية - دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية بولاية ادرار [رسالة دكتوراه تخصص علم نفس العمل والتنظيم غير منشورة] .جامعة وهران.الجزائر .
- 16- دامخي ،ليلي.(2016). فعالية برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسة تجريبية مطبقة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة-.[رسالة دكتوراه علوم في علوم التربية غير منشورة] .جامعة باتنة.
- 17- سناء ،مهنا الخير أحمد.(2017). البيئة الأسرية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثالثة . [رسالة الماجستير في الخدمة الاجتماعية غير منشورة] .جامعة النيلين بالسودان.
- 18- سهير،زكي محمود سرحان.(2015). الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية [أطروحة ماجستير غير منشورة].كلية التربية جامعة الأزهر غزة.
- 19- شقير، عز الدين عزت فارس.(2008). اثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق معرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس(ذكور/إناث) و المستوى التحصيلي (مرتفع/منخفض) . [رسالة دكتوراه في الفلسفة غير منشورة] .جامعة اليرموك.
- 20- ربابعة،إسماعيل محمد احمد.(2010).تصميم برنامج تعليمي في القراءة الناقدة وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن [رسالة دكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية غير منشورة].الجامعة الأردنية .
- 21- زعراب،هاني.(2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير (الإبداعي التألمي) في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي[أطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.
- 22- صالح،سعيدة.(2013).تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين [رسالة دكتوراه العلوم غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر2.

- 23- عامر،رياض حامد يوسف.(2006).تطوير منهجية للتقييم البيئي بما يتلائم مع حاجات المجتمع [أطروحة ماجستير غير منشورة].جامعة النجاح الوطنية بنابلس.
- 24- عبود،إنعام جاسب.(2016). صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومقترحات علاجها[أطروحة ماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية غير منشورة]. كلية التربية جامعة المستنصرية.
- 25- عمارة،سميرة.(2015). ظاهرة الغش أسباب وأساليب وطرق العلاج وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولاي الطار سعيدة.
- 26-ماريا،حسين علي محمد.(2008).اثر برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بالسودان [رسالة دكتوراه فلسفة في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية غير منشورة].جامعة الخرطوم.
- 27- محمد،عبد الفتاح عبد الحميد.(1986).تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية . جامعة المنصورة .
- 28- مفلح،غازي.(2004).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول ثانوي العام دراسة تجريبية في محافظة القنيطرة بأساليب تدريسية متنوعة [رسالة دكتوراه غير منشورة].كلية التربية دمشق.سوريا.

مجالات علمية :

- 1- ابراهيم،احمد جمعة أحمد.(2015).برنامج مقترح في ضوء منهج النقد التكاملي لتنمية مهارات النقد الأدبي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثالث ثانوي.مجلة الملك خالد للعلوم التربوية.(25).49-67.

2-أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم والسعدي، عماد توفيق .(2003) . أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق، 19 (1) ،ص ص: 129- 180.

3-أبو شريخ، شاهر ذيب.(2014).فاعلية استخدام استراتيجيات العصف الذهني والخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلاب الصف التاسع في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم العقيدة الإسلامية.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.2(8).251-286.

4-أمين ، متي طه وحמיד مجيد مولى.(1998). العلاقة بين التحصيل في مادة الرياضيات ومادة طرائق تدريس الرياضيات لدى طلبة معاهد المعلمين المركزية. مجلة كلية المعلمين.(19). 246-270.

5-البدور، أمين .وشاح ،هاني.(2017).أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة أولى جامعة الحسين بن طلال الأردن.مجلة جامعة النجاح للأبحاث -العلوم الإنسانية-.31 (7).1206- 1228.

6-البساطي،محمود شعبان صالح.(2020).فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة اللغة العربية.المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.4(14).237-260

7 -البلوشي،نوال سيف.عثمان،محمد طاهر.(2013).مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. مجلة أمارا باك.4(8). 97-110.

8-البيطار،حمدي محمد محمد.(2017).استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي لتدريس مقرر المساحة لتنمية مهارات صيانة الأجهزة المساحية والتفكير ما وراء معرفي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي الصناعي. مجلة كلية التربية.33(1).501-580.

- 9- التركي، خالد بن ابراهيم ابن علي.(2017).فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم البنائي PDEODE السداسية (بديودي) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول ثانوي .المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية.(11).143-197.
- 10-الجراح ،عبد الناصر وعبيدات ،علاء الدين .(2001). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (27).
- 11-الحتاملة، محمد سالم.(2018).فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع أساسي في الأردن. مجلة دراسات - العلوم التربوية-(45)5). 644-623.
- 12-الحربي،خالد بن هديان هلال.(2020).فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.مجلة التربية.1(188).193-221.
- 13-الحربي،ماجد عبد الكريم.(2011). اثر استخدام استراتيجيات القراءة الناقدة في دروس القراءة في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر في مدارس غرب الرياض بالمملكة العربية السعودية.مجلة كلية الآداب.71(3).151-186.
- 14-الحوامدة،محمد فؤاد.(2015).فاعلية إستراتيجية قائمة على التفكير في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.المجلة الأردنية في العلوم التربوية.11(2).127-213.
- 15-الحوالدة،خالد عبد الله أحمد.(2012).درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل.المجلة التربوية الدولية المتخصصة.1(3).73-87.
- 16-الرويس،عزيزة سعد علي.(2015).فاعلية استخدام إستراتيجيةK.W.Lفي تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة.مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية.10(2).234-232.

- 17-السلمي،محمد عبد الجبار بن معيوض.(2020).فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة جامعة أم القرى .مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.31(1).120-143.
- 18-السليتي، فراس محمود.(2020).فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها.دراسات العلوم التربوية.47(3).372-395.
- 19-السيف، مشاعل بنت سعد.(2020).فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.المجلة التربوية.(71).1003-1050.
- 20-الشرع،هارون جعفر.الجبوري ،عارف حاتم.عبد الحسيب،زينة عبد الغني.(2018).أثر إستراتيجية القراءة الناقدة في تنمية تحصيل طلاب الرابع العلمي مادة الأدب العربي والنصوص.مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية.(39).847-865.
- 21-الشمري، محمد عارف ثنيان.(2015).فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير ما وراء معرفي و تحسين التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت.مجلة التربية.(162).551-586.
- 22-الشمري، فاطمة سعد كتاب.العجروش ،حيدر حاتم فالح . حسون، محمد ضايح .(2017). اثر إستراتيجية المنظمات المعرفية التخطيطية في التحصيل لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية .مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية.7(4).
- 23-الريس،إسراء محمد عبد العظيم أحمد.(2018).اثر استخدام التدريس المتمايز في تحصيل النصوص الأدبية وتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المراحل الإعدادية.مجلة كلية التربية.(24).568-595.
- 24-الزغبى،عبد الله سالم.(2020). اثر استخدام منحى السياق الاجتماعي التاريخي في تدريس المفاهيم الكيميائية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.28 (2).155-173.

- 25-العليمات،علي المقبل.(2011).فاعلية التدريس باستخدام طريقة التفكير الاستقرائي في التحصيل وتنمية الإدراك ما وراء معرفي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. مؤتة للبحوث ودراسات.26(3).31-58.
- 26-الغامدي،ابتسام احمد.(2020).اثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.28 (2). 823-849.
- 27- الغامدي، خالد بن عبد الرزاق.(2019). دافعية الانجاز وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. مجلة العلوم التربوية. (2).جامعة شقراء كلية التربية.
- 28-القاعود،ابراهيم.(1995).اثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر في الأردن.مجلة البحوث التربوية. (7).131-172.
- 29-آل كاسي، عبد الله علي.(2018).فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية PDEODE في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الاول متوسط بمنطقة عسير.مجلة العلوم التربوية .30(2).159-182.
- 30-المولى،سليمان أحمد يونس.(2018).حل المسائل الرياضية فوق استراتيجيات فهم المقروء وأثرها في تنمية التفكير فوق المعرفي.مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية.3(10).210-237.
- 31- النصراوين،معين سليمان سلم.(2019).اثر تدريس مادة الحاسوب باستخدام أنشطة التفكير الناقد في تنمية مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة العاصمة عمان.دراسات- العلوم التربوية -46(1).727-742.
- 32-الماجد،أنس بن عبد الله بن عبد الرحمان.(2020). اثر استخدام تطبيق كاهوت في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الحديث لطلاب الصف الثاني ثانوي.المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية .4(14).107-138.

- 33- المهيترات، نور توفيق، الدليمي، طه علي. (2020). اثر توظيف الذكاء العاطفي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملية لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الجغرافيا. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 5(1). 794-808.
- 34- الوائلي، سعاد عبد الكريم، أبو الرز، ضياء محمد محمد. (2011). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة. دراسات - للعلوم التربوية. 38(1). 251-264.
- 35- العتيبي، سلطنة مسحل. (2020). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التحصيل وبناء أثر التعلم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(8). 43-70.
- 36- بدر، محمد. (2006). اثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات الرياضيات في كلية التربية العربية بمكة المكرمة. مجلة مستقبل التربية العربية. 12(41).
- 37- بسيوني، محمد. (2014). أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 4(21). 109-143.
- 38- حافظ، وحيد السيد إسماعيل. (2008). فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. 131(1). 199-214.
- 39- حسن، سعاد محمد أحمد. (2018). اثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرتبيج في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي التفكير ما وراء المعرفي المنخفض. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي. 2(2). 86-128.
- 40- حسن، رولا نعيم سليم. (2018). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول ثانوي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. 61(1). 79-107.

- 41-حوري، عائشة عهد.(2014). دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي وما وراء المعرفي لدى المتعلمين. جرش للبحوث والدراسات. 15(2). 64-76.
- 42-خريسات، محمد سليمان.(2016). مستوى التفكير ما وراء معرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. مجلة التربية. 168(3). 203-232.
- 43-راشد، محمد أبو صواوين.(2020). أثر توظيف إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة قابوس 14(2). 71-91.
- 44-ربابعة، إسماعيل مجلي.(2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية - 26(5). 1027-1058.
- 45-رشيد، ازهار هادي.(2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (39).
- 46-زراع، أحمد زراع أحمد. استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. 33(2). 644-694.
- 47-سلمان، سلوى جرجيس.(2020). اثر استعمال إستراتيجية سوم في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة قسم التربية الخاصة. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. 4(12). 283-302.
- 48-عبابنة، إيمان عبد الفتاح.(2019). اثر التعلم النشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء السير. مجلة علوم التربية. 31(3). 401-420.

- 49- عبد الباري، ماهر شعبان.(2016).فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة العلوم التربوية والنفسية.17(2).443-484.
- 50-عباس، سعيد عطوان.(2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التعاوني في تدريس مادة الأدب والنصوص وأثره في التحصيل الدراسي،مجلة نسق.(24).487-520.
- 51- عبد القادر، خالد.(2012).اثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة.مجلة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية.26(9).2131-2160.
- 52- عبد القادر ،خالد.(2012). أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس أساسي بمحافظة غزة.مجلة جامعة النجاح للأبحاث.26(9).
- 53-علي، وائل عبد الله.(2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. جامعة عين شمس. (94).
- 54-غادة،خليل منسي.(2016).اثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بالأردن واتجاهاتهم نحو القراءة.مجلة الشارقة- للعلوم الإنسانية والاجتماعية .13(1).110-136.
- 55-فؤاد ،هبة فؤاد سيد.(2017). فاعلية PQ4Bأفحص-أسأل-أقرأ-تأمل-اسمع-راجع في تدريس إستراتيجية الكيمياء في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.المجلة المصرية للتربية العلمية.20(4).101.143.
- 56-فاجة، كلثوم.الشايب محمد أساسي.(2016).مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .8(24).370-355.

57-قمر،مجنوب أحمد محمد أحمد.(2017).مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة دنقلا في ضوء بعض المتغيرات .مجلة آداب.(38).123-150.

58-محمود،حنان حسين.(2017).فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ما وراء معرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية.دراسات عربية في التربية وعلم النفس.(87). 113-158.

59-منسي،غادة خليل.(2016).اثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة. مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 13(1).110-136

60- موسى، محمد .(2001).فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول ثانوي مهارات القراءة الناقدة .مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.العدد(74).5-75.

61-نخيح،صالح بن أحمد صالح.(2016).أثر إستراتيجية القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة . مجلة دراسات تربوية واجتماعية.22(3).1061-1097.

62-همام،عبد الرزاق سويلم.(2017).اثر إستراتيجية ما وراء المعرفة KWL-PLUS في تنمية بعض مهارات التفكير فوق معرفي والدافع للإنجاز وتحصيل بعض المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الأول.المجلة المصرية للتربية العلمية.20(9).191-220.

63-هواش،دلال مصطفى عبد الله.(2020).فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية التحصيل الدراسي بمبحث العلوم ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف السابع الأساسي.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.28(1).477-499.

64-وداد، جمال حسين.(2019).فاعلية التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات التربية الإسلامية بجامعة أم القرى.مجلة البحث العلمي في التربية . 20(7).275-303.

65-يعقوب، ألاء خليل.(2020).اثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم وتنمية ميولا تهم العلمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.28 (1).946-930.

مواقع الكترونية:

1-أحمد شوقي،(2019)، كيفية قياس التفكير،شبكة المعلومات العربية.

المراجع الأجنبية :

- 1-Chaplen, T.P. (1968) Dictionary of psychology, New York, Dell.
- 2-Combs, Robin.(1992).Critical Reading Skills, Through whole Language Strategies. Opinion Paper Foundations in Reading. Southern Nazarene.
- 3-Maria No. G.(1998).Improvement of Critical Reading Skill by Self Instruction Ph. Diss.Northern Arizona University.
- 4-Patshing, W , & Others.(1988).Direct Instruction in Reading Skills. Reading Research Quarterly Summer.
- 5-Mansoor, Fahim & Aghaalikhani, Hossein.(2014). The Relationship Between Critical Thinking And Reading Ability Of Efl University Students In Iran, Journal Of Current Research In Science.2(2). 240-243
- 6-Smith, Vivienne, Everyone.(1999).Acriminal? Reflection on Critical Reading the Primary's Classroom. Journal of Citation: English in Education.33(3). -6in 54-61.
- 7-Strang,N.(2001).the effect of journal writing on the reflective metcognitive analysis and study skills of college students enrolled in a critical reading and thinking course. Trenble university.61(12).p19-47.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1) يبين مقياس التفكير ما وراء المعرفي

مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الاسم / اللقب :

الجنس:

السلام عليكم

يرجى قراءة كل عبارة و مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف وذلك بوضع إشارة بوضع (x) مقابل العمود المناسب .

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1					أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب
2					أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي
3					أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا
4					أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية
5					أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدء بالمهمة
6					أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة
7					أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات عامة
8					أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار
9					أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة
10					أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد
11					أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة
12					أمتلك هدفا محددا لكل إستراتيجية استخدمها
13					أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف
14					أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة
15					لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات
16					أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات المهمة
17					أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذها
18					أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل

19	أخلص ما قمت به بعد أن أنهى المهمة				
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك				
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات				
22	استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي				
23	أركز على معنى و أهمية المعلومات الجديدة				
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى				
25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء				
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي				
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي				
28	استخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها				
29	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهى مهمة				
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة				
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة				
32	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد				
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة				
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة				
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً				
36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك				
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع				
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها				
39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً				
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهى المهمة				
41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة				
42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً				

الملحق رقم (2): يبين نموذج القراءة الناقدة

أُدرج نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

ملاحق الدراسة

(ملحق رقم 1)

نموذج القراءة الناقدة (Critical Reading Model)

أولاً: التحفيز (Activation)

يحفز المعلم التلاميذ لقراءة النص الجديد عن طريق:

1. استثارة معارفهم ومعلوماتهم وخبراتهم السابقة مما له صلة وتعلق بموضوع النص الجديد.
2. حثهم على إصدار توقعات عما سيقروءون في النص الجديد، وذلك بأسئلة من مثل:

I. ما الذي يثيره عنوان النص في أذهانكم؟

ب. ماذا تتوقعون أن تقرؤوا في نص يحمل هذا العنوان؟

3. حملهم على تحديد أهدافهم من قراءة النص الجديد، أهي للمتعة والتسلية، أم لتحصيل المعرفة والمعلومات، أم لتعلم أشياء جديدة، أم لغير ذلك؟

ثانياً: القراءة والتعليق (Reading and Annotating)

يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يقرؤوا النص الجديد قراءة صامتة وأن يقوموا بالآتي وهم يقرؤون:

1. تنوير الكلمات الجديدة والصعبة في النص الجديد.
2. كتابة تعليقات موجزة وأسئلة محددة عما يقرؤون في هامش النص الجديد.
3. ترقيم الأفكار الرئيسية في النص الجديد.

ثالثاً: القراءة والتوضيح (Reading and Clarifying)

يقرأ المعلم النص الجديد قراءة جاهرة فقرة فقرة على مسامع الطلبة، ويقوم بالآتي في كل فقرة:

1. شرح الكلمات الجديدة والصعبة التي نوزها التلاميذ وتفسيرها وذلك عن طريق:

أ. تقديمها على السبورة في سياقاتها التي وردت فيها كي يحاول التلاميذ معرفة معانيها من السياق.

ب. تقديمها مع مجموعة من الكلمات المرادفة والمضادة لها كي يحاول التلاميذ الربط بينها.

ج. الطلب إلى التلاميذ أن يضعوها في جمل مفيدة من إنشائهم.

2. تقسيم الصف إلى مجموعتين لنقوم كل منهما بالآتي:

أ. قراءة التعليقات التي كتبت في الهوامش على المجموعة الأخرى وتوضيح سبب كتابتها.

ب. طرح الأسئلة التي كتبت في الهوامش على المجموعة الأخرى والاستماع إلى إجابات محتملة عنها.

ج. الأخذ بتوجيهات المعلم وما يرد منه من تغذية راجعة متعلقة بالتعليقات والأسئلة وإجاباتها.

3. مناقشة مضمون الفقرة مع التلاميذ مناقشة مباشرة يحدوها التوجيه والتغذية الراجعة والتعزيز، واستخلاص الفكرة الرئيسة في الفقرة وكتابتها على السبورة.

رابعاً: التحليل (Analyzing)

1. تحليل تركيب النص الشرحي إلى أفكاره الرئيسة وأفكاره الفرعية وتفصيليه وذلك بطريقة:

أ. كتابة عنوان النص وسط دائرة على السبورة، وحوله الأفكار الرئيسية — ملخصة كل في مربع — التي تم استخلاصها في الخطوة السابقة.

ب. إعلام التلاميذ أن الفكرة الفرعية إنما هي فكرة تُشرح وتوضح الفكرة الرئيسة مع توضيح ذلك بالأمثلة.

ج. سؤال التلاميذ عن الأفكار الفرعية لكل فكرة رئيسة، وكتابتها ملخصة في دوائر حول أفكارها الرئيسة ووصلها بها.

د. إعلام التلاميذ أن التفصيل إنما يكون لدعم الفكرة الرئيسة أو الفرعية وتوكيدها، وذلك مثل: الآيات، والأحاديث، والشعر، والأقوال المأثورة، والحقائق، والأرقام.

هـ. سؤال التلاميذ عن تفاصيل الأفكار الرئيسة أو الفرعية، وكتابتها ملخصة حولها ووصلها بها.

2. تحليل ما في النص من علاقات وذلك على النحو الآتي:

أ. إفهام التلاميذ ما يقصد بوجه الشبه ووجه الاختلاف بين الأشياء أو المفاهيم أو الأماكن أو الشخصيات أو غيرها، وسؤالهم — بعد التمثيل لهم على ذلك — أن يستخلصوا بعضها مما هو موجود في النص.

ب. إفهام التلاميذ ما المقصود بالحقائق (الحقيقة هي جملة تقرر أمراً يمكن إثباته ولا يختلف فيه لثان) والآراء (الرأي هو جملة تعبر عن وجهة نظر قابلة للمعارضة)، وسؤالهم — بعد التمثيل لهم على ذلك — أن يستخلصوا بعض ما في النص من حقائق وآراء.

ج. إفهام التلاميذ ما المقصود بالمقدمات (المقدمة يمكن أن تكون فرضية، أو مثلاً، أو حقيقة، أو رقماً، أو قيمة) والنتائج (النتيجة يمكن

- أن تكون رأياً أو حكماً أو وجهة نظر)، وسؤالهم — بعد التمثيل لهم على ذلك — أن يستخلصوا بعض ما في النص من مقدمات ونتائج.
- د. إعطاء التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين في أ، وب، وج.
3. تحليل ما في النص السردي من مواقف وشخصيات، وذلك على النحو الآتي:
- أ. إيفهام التلاميذ أن المواقف مرتبطة بالشخصيات وتستنتج من أقوالها أو أفعالها أو منهما معاً، مع سوق الأمثلة الموضحة.
- ب. إيفهام التلاميذ أن المواقف يمكن أن توصف بأنها إيجابية أو سلبية، قوية أو ضعيفة، أو غير ذلك، مع الأمثلة الموضحة.
- ج. إيفهام التلاميذ أن الشخوص يمكن أن توصف بأنها رئيسة أو فرعية، نشطة أو خاملة، أو غير ذلك، مع التمثيل على ذلك.
- د. سؤال التلاميذ أن يستخلصوا بعض المواقف والشخوص ويحللوها، مع إعطاء التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين.

خامساً: الاستجابة (Responding)

1. يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يكتبوا ملخصاً للنص الذي تعلموه وفق الآتي:
- أ. يعرض عليهم الفكرة العامة لموضوع النص الجديد، ويطلب إليهم أن يعيدوا صوغها بلغتهم الخاصة.
- ب. يعرض عليهم قائمة بالأفكار الرئيسة لموضوع النص الجديد، ويطلب إليهم أن يعيدوا صوغ كل منها بلغتهم الخاصة.
- ج. يطلب المعلم إلى التلاميذ أن يكتبوا ملخصاً للنص الجديد، يتضمن فكرته العامة وأفكاره الرئيسة مصوغة بلغة الطلبة.
- د. يقدم المعلم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين في كل ما سبق.

2. یشجع المعلم التلامیذ أن یعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم فیما قرؤوا وذلك وفق ما یأتی:

أ. یوزع المعلم تلامیذ الصف إلى مجموعات، ویضع بین یدی كل بطاقة كتب علیها مجموعة من الأسئلة الناقدة من مثل: ما رأیک فیما قرأت؟ ما هدف الكاتب من وجهة نظرك؟ هل أنت مقتنع بموقف (شخصیة معینة) أم لا؟ ولماذا؟ من / ماذا أحببت فی هذا النص؟ ولماذا؟ هل تستطيع أن تقدم أدلة أخرى علی (أمر معین)؟

ب. یطلب المعلم إلى التلامیذ فی مجموعاتهم أن یناقشوا الأسئلة المکتوبة فی البطاقات کی یتوصلوا إلى أجوبة محتملة عنها.

ج. یكلف المعلم كل مجموعة أن تعرض بعض إجاباتها علی باقي المجموعات.

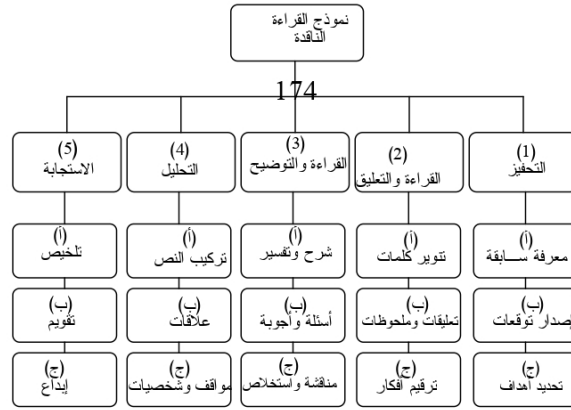
د. یختار المعلم بعض الإجابات ویناقشها أمام المجموعات معطياً التعزیز والتغذية الراجعة.

3. یستثیر المعلم الطاقات الإبداعیة للتلامیذ فی ضوء النص الذي تعلموه وذلك بطریقة:

أ. سؤلهم عما یمکن أن یفیده المقروء فی الحیاة العملية، والاستماع إلى إجاباتهم مع التعزیز والتغذية الراجعة.

ب. الطلب إلیهم أن یکتبوا بلغتهم الخاصة موضوعاً جديداً یمسحونه من النص الذي تعلموه، أو أن یحولوا النص إلى حوار أو غیر ذلك.

٧. الطلب إلیهم أن یکتبوا عن کیفیة التي توصلوا بها إلى أمر معین؛ أي طریقة تفكيرهم وما وظفوا فیها من عملیات واستراتيجیات.



ملحق رقم (3) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

Corrélations					
		المجموع	تنظيم مج	معالجة مج	معرفة مج
المجموع	Corrélation de Pearson	1	.773**	.576**	.790**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000
	N	70	70	70	70
تنظيم مج	Corrélation de Pearson	.773**	1	.178	.293*
	Sig. (bilatérale)	.000		.140	.014
	N	70	70	70	70
معالجة مج	Corrélation de Pearson	.576**	.178	1	.423**
	Sig. (bilatérale)	.000	.140		.000
	N	70	70	70	70
معرفة مج	Corrélation de Pearson	.790**	.293*	.423**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.014	.000	
	N	70	70	70	70

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملحق رقم (4) يبين صدق الاتساق التمييزي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي .

Statistiques de groupe					
	التصنيف	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المجموع	عليا	24	181.96	9.397	1.918
	دنيا	24	155.46	5.275	1.077

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المجموع	Hypothèse de variances égales	3.908	.054	12.047	46	.000	26.500	2.200	22.072	30.928
	Hypothèse de variances inégales			12.047	36.186	.000	26.500	2.200	22.040	30.960

المحلق رقم (5) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرومباخ.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100.0
	Exclus ^a	0	.0
	Total	70	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.682	42

الملحق رقم (6) يوضح معامل الثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية .

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	70	100.0
	Exclus ^a	0	.0
	Total	70	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.540
		Nombre d'éléments	22 ^a
	Partie 2	Valeur	.560
		Nombre d'éléments	21 ^b
		Nombre total d'éléments	43
Corrélation entre les sous-échelles			.614
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.761
	Longueur inégale		.761
Coefficient de Guttman split-half			.576

a. Les éléments sont : 1تنظيم, 2تنظيم, 3تنظيم, 4تنظيم, 5تنظيم, 6تنظيم, 7تنظيم, 8تنظيم, 9تنظيم, 10تنظيم, 11تنظيم, 12تنظيم, 13تنظيم, 14تنظيم, 15تنظيم, 16تنظيم, 17تنظيم, 18تنظيم, 19تنظيم, 20تنظيم, 21تنظيم, 22تنظيم.

b. Les éléments sont : 1معرفة, 2معرفة, 3معرفة, 4معرفة, 5معرفة, 6معرفة, 7معرفة, 8معرفة, 9معرفة, 10معرفة, 11معرفة, 12معرفة, 13معرفة, 14معرفة, 15معرفة, 16معرفة, 17معرفة, 18معرفة, 19معرفة, 20معرفة, 21معرفة, 22معرفة.

ملحق رقم (7) اختبار t. test للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	القبلي	161,6966	89	18,53768	1,96499
	البعدي	163,5506	89	17,08735	1,81126

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 القبلي & البعدي	89	.985	.000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à					
				95 %					
				Inférieur	Supérieur				
Pa ire 1	البعدي - القبلي	-1,85393	3,42302	,36284	-2,57500	-1,13287	-5,110	88	,000

ملحق رقم (8) اختبار t. test للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية للعيينة

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 القبلي	11,2107	89	3,02708	,32087
البعدي	11,3820	89	3,00120	,31813

T-TEST PAIRS=التحصيل WITH (PAIRED)
/CRITERIA=CI (.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 البعدي & القبلي	89	,180	,091

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
			Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
				Inférieur	Supérieur			
Pai re 1 البعدي - القبلي	-,17135	3,85950	,40911	-,98436	,64166	-,419	88	,676

ملحق رقم (9) اختبار **test t** للفروق في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي .

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية	الذكور	44	164,7273	15,14329	2,28294
	اناث	45	162,4000	18,89733	2,81705

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances			Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	2,684	,105	,640	87	,524	2,3272	3,63495	-4,89758	9,55212
	Hypothèse de variances inégales			,642	83,791	,523	2,32727	3,62596	-4,88360	9,5381

ملحق رقم (10) اختبار **test t.** للفروق في التحصيل في مادة اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي .

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التحصيل	الذكور	44	11,4034	2,88753	,43531
	إناث	45	11,3611	3,14089	,46822

Test des échantillons indépendants

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
التحصيل	Hypothèse de variances égales	,257	,613	,066	87	,947	,04230	,63992	-1,22962	1,31422
	Hypothèse de variances inégales			,066	86,675	,947	,04230	,63931	-1,22848	1,31307