الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة
كلية الآداب واللّغات والفنون
قسم اللّغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الطّور الثّالث

تخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة

تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين من خلال نشاطيْ فهم المنطوق وفهم المكتوب- السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط عيّنةً-

إعداد الطّالبـة:
سعاد مأمون

إشراف :
الأستاذة الدّكتورة هنية عريف

لجنة المناقشة

الرقم	الأستاذ	الرّتبة	المؤسّسة	الصّفة
1	أ-إسماعيل سيبوكر	أستاذ التّعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيساً
2	أ-هنية عريف	أستاذ التّعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقرراً
3	أ-مباركة خمقاني	أستاذ التّعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
4	د-مليكة بن عطاء الله	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً
5	أ-عبد الحميد بوترعة	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشاً
6	أ-زينة برويسة	أستاذة محاضرة (أ)	المدرسة العليا ورقلة	مناقشاً

السّنة الجامعيّة: 1446/1445هـ-الموافق لـ: 2024 /2025م

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة
كلية الآداب واللّغات والفنون
قسم اللّغة والأدب العربي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الطّور الثّالث

تخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة

تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين من خلال نشاطيْ فهم المنطوق وفهم المكتوب- السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط عيّنةً-

إعداد الطالبة:

سعاد مأمون

إشراف:

الأستاذة الدّكتورة هنية عريف

السنة الجامعية: 1445/1446هـ-الموافق لـ: 2024 /2025م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح من كان له الأثر الطيّب في نفس كلّ من عاشره أو اِلتقى به؛ محبُّ العلم وملهم المتعلمين، الذي كان لهم عوناً في حياته، وأوصى بهم بعد مماته، ومن كان له الفضل في زرع شغف العلم وحبّ الارتقاء بمراتبه في نفسي،"**أبي الغالي**" تغمّده الله برحمته الواسعة وجمعني به في جنّة الفردوس الأعلى، وجعل هذا العمل في ميزان حسناته.

إلى أغلى النّاس على قلبي "**أمّي الحبيبة**" صاحبة القلب الطّيب، التي ربّتني مرتين؛ مرة في صغري لأكبر، ومرة في كبري لأصبر، فجعلتني في الأولى من الصّالحات، وأرجو أن أكون في الثّانية من البارّات، حفظها الله ومتّعها بالصّحة والعافية.

إلى الذين كانوا لي نعم السّند والمعين: "**أخي العزيز**" و"**أخواتي العزيزات**" حفظهم الله ورعاهم، وقرّ أعينهم بأبنائهم، وجعلهم لهم من الصّالحين النّاجحين .

إلى حمامة المساجد و حلقات القرآن قدوتنا في الصّبر والرضا صاحبة اللّسان الطّيب والمحيا الطّلق أمّي الثّانية "**عمّتي العزيزة**".

إلى كلّ طالب علم أراد النّجاح فتعثّرت به الخطوات في محطّة من محطّات الوصول إليه، أقول له كما قلت للكثير **"الحلم يؤجّل ولا يلغى"** فللأمل ربّ كريم.

شكر وعرفان

قال تعالى ﴿**فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ**﴾ البقرة الآية 152

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، وبعونه تقضى الحاجات، وبرضاه تُنال أعلى الدّرجات، الحمد لله على كرمه الجمّ في كلّ الأوقات، وجميل عوضه على كلّ ما فات،

أتوجّه بالشّكر الجزيل لفضيلة الأستاذة الدّكتورة "**هنية عريف**" على إشرافها المحكم، وحكمتها الرّشيدة، وصبرها الجميل، ونصائحها القيّمة في كلّ مراحل هذا البحث لإخراجه في هذه الحلّة، فجزاها الله عنّي كلّ خير.

كما أتوجّه بالشّكر العظيم للأستاذ الدّكتور "**إسماعيل سيبوكر**" على حرصه الكبير، ومرافقته الطيّبة لنا في إنجاز هذا البحث، وإيصالنا إلى نهاية مشواره بسلام، فبارك الله فيه وجعل جهوده في ميزان حسناته.

والشكر موصول أيضا إلى كلّ من مدّ لي يد العون في مشوار هذا البحث، أخصّ بالذّكر من كان لهم الفضل في هذا المنجز أساتذة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط لولاية توقرت أفراد عينة البحث، الذين فتحوا قلوبهم لي قبل أقسامهم،أعانهم الله وبارك في جهودهم.

مقدّمة

مقدّمة:

يعدُّ عصرنا الحالي عصر التّدفّق المعلوماتي السّريع، والزّخم المعرفيّ المتنامي والذي يعدّ نتيجة حتميّة لما أسفرت عليه التطوّرات التّكنولوجيّة، وكذا الأبحاث العلميّة، التي شملت جميع المجالات والتخصّصات، فنحن نعيش في العقد الثّالث من القرن الحادي والعشرين، الذي يتميز بالتّطور السّريع والتّغيير المستمر في كلّ لحظة وحين، لذلك فقد أصبحت الأمم تواجه تحديات كبيرة في تكوين الفرد النّوعي القادر على التّكيّف مع مستجدات العصر ومتطلباته، وغني عن الذّكر أنّ الإنسان هو أساس كلّ تنمية ونواة كلّ حضارة، لذا بات من الضّروري الاستثمار الأمثل فيه، بعدّه نقطة البداية لكل تصوّر أوطرح أو نظرية تحاول النهوض بالأمم وتطويرها، وكما نعلم أن هذا الإنسان خلقه الله سبحانه تعالى وميزه عن سائر الكائنات الحية بنعم كثيرة، والتي على رأسها التّفكير.

وقد تنبّه العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة في هذا العصر لأهمية هذا الأخير و خصوه باهتمام كبير وعناية فائقة، نظراً إلى أن المعرفة لم تعد التطلع الأسمى في حدّ ذاتها، ولا يراهن أحد على إنتاجها، فكل شيء أصبح متاحاً، وعلى قدر المستطاع بكبسة زرّ، وفي أسرع وقت وبأقل جهد، وإنما الرّهان هنا على كيفية تحصيلها واكتسابها وكذا تطبيقها، فالهمّ الأكبر إذا هو إنتاج فرد يمتلك كفاءات تؤهّله لمجابهة التحديات والمشكلات التي تعترضه، واستثمار قدراته ومهاراته لتطوير نفسه، وخدمة مجتمعه، للتمكّن من دخول مضمار السّباق العالميّ ومواكبة الثورة العلمية بكل صورها، فكما نعلم أنه لم يعد البقاء للأقوى كما بالأمس، وإنّما البقاء للأكثر تمكُّنا واستجابة للتغيير.

وبما أنّ التّعليم هو الحاضنة الأساسية لتكوين الفرد، كان لزاماً على التربويين إعداد متعلّم قادر على التعبير الحرّ والتّفكير المتميز الخلّاق، ليخوض غمار الحياة المعاصرة، ويتمكن من اتخاذ قرارات سليمة، ولا يتم هذا إلا بتنمية مهارات التّفكير لديه بكل أنواعه، خاصة التّفكير الناقد،الذي أصبح ضرورة تربوية في التعلم الحديث، حيث أن المتعلّم وهو يواجه هذا التدفق الهائل للمعلومات والمعارف عبر مختلف المصادر، يجد نفسه أمام أفكار وقضايا متضاربة، وربما متناقضة وهنا يستلزم عليه تقويمها ونقدها وإبداء الرأي فيها، وتمييز الصالح منها من الطالح، أو الحكم على مدى مصداقيتها، وكذا استنتاج النتائج الصحيحة من معطياتها أو التمكن من معرفة الفرضيات والتنبؤ بها في ضوء معطيات المواقف والسياقات.

وكما أكّد الكثير من العلماء أن التّفكير الناقد من المهارات المكتسبة، والتي يمكن تنميتها من خلال التّعلم، فهو بذلك يحتاج إلى مران وتدريب، و التّفكير النّاقد من مهارات التّفكير العليا التي لا تتأتى إلا بإعمال العقل والاستعانة بالمنطق والاستقراء وحل المشكلات،الأمر الذي يكسبه أهمية كبيرة، وهذا ما يؤكد ضرورة تضمينه في المناهج التّربوية بكل مستوياتها، الأمر الذي يتّفق عليه الجميع رغم الاختلاف في طريقة ذلك.

وفي بلادنا، وتماشياً مع مستجدات العصر، واستجابة للتغيرات التي فرضتها القرارات المتتالية لإصلاح المناهج التربوية الجزائرية، حيث تمّ التّخلي عن التدريس بالأهداف والتحول إلى التدريس بالكفاءات، مسّ الإصلاح كافة المناهج التعليمية لمختلف المواد الدراسية وفي جميع المستويات الدراسية، ومن بينها مادة اللغة العربية حيث توجهت المناهج للاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة ومهاراتها (السّماع، التّحدث، القراءة، والكتابة) من خلال الأنشطة التّعليمية المختلفة، لما لها من أهمية في التحصيل الدراسي للمتعلمين، كونها كفاءة عرضية، تخدم جميع المواد الدّراسية، وكذا لأنها أداة تواصل وتفاعل الفرد مع من حوله، وبما أنّ اللّغة هي أداة للفكر ولا يشتغل التّفكير إلا بها، استلزم الاهتمام بمادّة اللّغة العربيّة، لما تؤديه من دور في النّمو المعرفي واكتساب مهارات التّفكير عامّة والتّفكير النّاقد خاصّةً، ممّا يستوجب وجود علاقة بين تدريس نشاطات اللّغة العربيّة وتنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، وهذا ما سنحاول كشفه من خلال دراستنا هذه، والتي جاءت موسومة بـ **"تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين من خلال نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب – السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط عيّنة"**.

وقد اخترنا نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب نظراً للتركيز الشّديد عليهما في الإصلاحات الأخيرة الخاصّة بمناهج الجيل الثّاني حيث يمثل كلّ منهما ميداناً قائماً بذاته تتفرع عنه مجموعة من الأنشطة التّعليمية اللّغويّة.

أما اختيارنا لمتعلمي المرحلة المتوسّطة فلكونها مرحلة تتوسّط التّعليم بين الطورين الابتدائي والثانوي، وفيهايكون التلميذ مهيأً لغرس مهارات التّفكير النّاقد لديه، وخصوصاً تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، الذين تظهر لديهم تغيرات جسمية وفيزيولوجية ووجدانية وذهنية مُعلنةً وُلُوجَه مرحلة جديدة في حياته وهي (سن المراهقة)، أين يكون المتعلّم على قدر من النّضج والاستعداد الذّهني للتساؤل

والاستفسار حول كلّ الأحداث والمواقف التي يعيشها، ومن ثمّ تهيؤه لاستقبال مهارات التّفكير النّاقد والتّدرب عليها، ليكون جاهزاً لمرحلة التّعليم الثّانوي التي ترتكز على النّقد بشكل كبير.

ولذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الإشكالية الرّئيسة الآتية:

كيف يسهم نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى متعلمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

1-ما هما نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟ وما هي أهدافهما ومضامينهما؟

2-ما هي مهارات التّفكير النّاقد الواجب إكسابها لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

3- هل يعمل نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط على تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين؟

4-ما مدى حضور مهارات التّفكير النّاقد الآتية في أسئلة نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب:

أ-مهارة التّنبؤ بالفرضيات.

ب-مهارة التّمييز.

ج- مهارة التّفسير.

د- مهارة الاستنباط والاستنتاج .

هـ- مهارة تقويم الحجج وإصدار الأحكام.

5- وهل هناك توازن في استهداف هذه المهارات في الأسئلة التي تطرح على التّلاميذ في هذين النشاطين؟ وهل يولي معلّمو اللّغة العربيّة عناية لهذه المهارات أثناء طرح أسئلتهم؟

وللإجابة عن إشكالات البحث ارتكزتُ على الفرضية الآتية:

يعمل نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب على تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

وهذه الدّراسة كانت وليدة فكرة رأت النّور على يدي البحث والإنجاز، وذلك نتيجة ما خلّفته التّجربة والخبرة في مجال التّعليم، فكنت وأنا أمارس مهنة التّدريس في مرحلة التّعليم المتوسّط، أتلقّى شكاوى تلاميذي الذين انتقلوا إلى المرحلة الثّانوية، بأنهم اصطدموا بمطالبتهم بالنّقد في مادّة اللّغة العربيّة بشكل كبير، خاصّة وأن هناك جزءاً قارّاً في اختباراتهم بعنوان التّقويم النّقدي، يقوم التّلميذ فيه بنقد النصّ وصاحبه والبيئة التي يعيش فيها، فيجد التّلميذ نفسه مطالباً بتوظيف مهارات ربما لم يتعود عليها سابقاً، وهنا يشعر بحجم القطيعة بين التّعليم المتوسّط والثّانوي فيما يخص هذا الجانب تحديداً، وكنت أشعر بضرورة استدراك ذلك، فتبادرت إلى ذهني أسئلة تتعلّق في ما إذا كان بالإمكان تدارك الوضع بالوعي والاطّلاع، ومحاولة سدّ هذه الهوّة بينهم. وتيقّنت أن التّغيير لن يكون بالتحسُّر والتذمُّر، بل بالبحث العلميّ الجاد والمنطلق من الحقائق العلميّة والتّجارب السّابقة.

وقد بحثت في هذا المجال من قبل في بحثي الليسانس والماستر، فكانت دراستي في الليسانس في النّظرية المعرفيّة التي تعدُّ النواة الأولى للتّعلم النّشط والأبحاث التي انبثقت عنه، وبعد ذلك تعمّقت أكثر في بحث الماستر في دراسة إستراتيجية حلّ المشكلات وحضورها في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وأردت أن أواصل البحث في هذا المجال، لكن بشكل أدقّ وأضيق، كي تكون الدّراسة أعمق، وبما أنّ العصر الحالي عصر الاهتمام بالعمليات العقلية والذّهنية التي يقوم بها المتعلّم وكيفية الوصول إلى حلّ المشكلات، وبعد اطلاع وبحث واقتراح وتوجيه من المشرفة اخترنا البحث في مهارات التّفكير والتّفكير النّاقد تحديداً لما له من تأثير على شخصية المتعلّم وتكوينها.

وما شجّعني على خوض غمار هذا البحث أيضا، قلّة البحوث التي تناولت هذا الموضوع في الجزائر رغم الإصلاحات المتوالية للمنظومة التربوية في بلادنا؛ التي لم تتوان عن التّأكيد على أهمية تدريب المتعلّمين على المستويات العليا من التّفكير وتنمية مهارات التّفكير النّاقد لديهم .

وتكمن أهميّة الدّراسة في كونها:

-تعدّ من الدّراسات الجادّة التي حاولت البحث في موضوع التّفكير النّاقد وحضوره في تدريس اللّغة العربيّة خاصّة في الميدان الصّفي، حيث أن جلّ الدّراسات السّابقة التي اطلعنا عليها إما أجريت على مواد مختلفة أو ربطته بمتغير آخر كالتّوافق النّفسي أو التّحصيل الدّراسي، بعيداً عن اللّغة العربيّة.

-أيضاً تكمن في تناولها مرحلة تعليميّة مهمّة وهي التّعليم المتوسّط والتي تعدُّ مرحلة بناء للمتعلّم حتى يكون قادراً على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، وهذا ما يحتاجه في المراحل التّعليميّة اللّاحقة (الثّانويّة والجامعة).

وللوصول إلى أهداف هذه الدّراسة وضعنا خطّة من ثلاثة فصول، تليهما خاتمة، وقد توزّعت كالآتي:

الفصل الأوّل: ويمثل الجانب النّظري للبحث، وجاء بعنوان: **الأدبيات النّظرية والتّطبيقيّة للبحث**، وقد تناولنا في **المبحث الأوّل** :التّفكير: مفهومه وأنماطه وتصنيفاته و أهدافه، وفي **المبحث الثّاني:** التّفكير النّاقد مفهومه، أهميته، مهاراته، وصولاً إلى **المبحث الثّالث**: الذي خصّصناه للدّراسات السّابقة وبيان ما بينها وبين بحثنا من صلة.

أمّا **الفصل الثّاني:** فهو يمثّل الجزء الأوّل من الجانب التّطبيقي للبحث؛ فقد جاء بعنوان: **"نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب من خلال المناهج والوثائق البيداغوجية"**، تناولنا في **المبحث الأوّل**: مصطلحات مهمّة في مناهج الجيل الثّاني، ثم تطرقنا في **المبحث الثّاني** إلى تعليميّة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، حيث تناولنا فيه الأهداف والكفاءات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، والمهارات اللّغوية المستهدفة والمحتوى والطرائق وأدوات التّقويم في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط،أما **المبحث الثّالث**: فخصّصناه لتعليميّة ميدان فهم المكتوب في مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وتطرّقنا فيه إلى الكفاءات المستهدفة والمحتوى التّعليمي والطرائق وأدوات التّقويم في ميدان فهم المكتوب.

أمّا **الفصل الثالث**(الذي يمثّل الدّراسة الميدانية للبحث) فقد جاء بعنوان :**دور نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط لولاية توقرت**، وضمّ **المبحث الأوّل**: إجراءات الدّراسة الميدانية وأدواتها، وضمّ المطلب الأوّل: مجتمع

البحث و عيّنته، والمطلب الثّاني:حدود البحث، والمطلب الثّالث: منهج البحث وأدواته، أما المبحث الثّاني فخصّصناه لعرض نتائج البحث وتفسيرها.

وفي الأخير ختمنا البحث بخاتمة تضمّنت أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في البحث، وما أدرجناه من اقتراحات وتوصيات على إثر ذلك من شأنها المساعدة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين.

ولتحقيق أهداف الّدراسة اعتمدنا المنهج الوصفيّ الذي يعدُّ الأنسب في تحقيق أهداف البحث كون البحث ميدانيّا يحتاج إلى وصف وتحليل وتفسير المعطيات الميدانيّة، وتمّ ذلك بتتبّع الأدبيات النّظرية لمتغيرات البحث ووصفها وصفاً كيفياً بالتّعريف بها ومعرفة العلاقة بينها، وكذا وصفها وصفاً كمياً من خلال الوقوف على واقع تضمين نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب لمهارات التّفكير النّاقد لمتعلمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط بتعداد الأسئلة المطروحة في النشاطين خلال الحضور الميداني في الحصص ثم تحليلها وتفسيرها، وقد أعددنا أداة للتّحليل تتمثل في بطاقة ملاحظة؛ والتي قمنا بإعدادها لتحليل أسئلة الأساتذة عينة الدّراسة، من خلال حضور (20) حصة في فهم المنطوق و(15) حصة في المكتوب وتسجيل أسئلة الدّروس وتصنيفها حسب بطاقة الملاحظة ثم تحليل النّتائج وتفسيرها.

وقد اعتمدنا على العديد من المراجع والبحوث؛ أذكر منها كتاب: التّفكير النّاقد بين النّظرية والتّطبيق لإبراهيم علي، وكذا المرجع في التّعليم ليوسف قطامي، وكتاب التّفكير النّاقد واستراتيجيات تعلمه لوليد رفيق العياصرة. وغيرها من المراجع التي ذلّلت الكثير من صعوبات البحث.

وقد واجهتنا جملة من الصّعوبات نذكر منها: جدّة الموضوع بالنّسبة لنا على الأقل في المرحلة الأولى من البحث؛فلم يكن لدينا خلفيّة معرفيّة كافية عنه مما صعب علينا البحث في البداية، وكذا تداخل تصنيفات وتعريفات التّفكير النّاقد، فقد لاحظنا اختلافاً في دراسته وتصنيفه بين العلماء والباحثين.

والتحدّي الأكبر كان في إنجاز أداة الدّراسة وبناء بنودها؛ فقد استغرق منا إنجاز بطاقة الملاحظة الكثير من الجهد والوقت كي تخرج بهذه الصيغة التي حاولنا أن تكون ذات مقاييس علميّة ومنهجيّة صحيحة،وتأتّى هذا بالبحث والرجوع إلى آراء المحكّمين المتخصّصين.

ولا ننسى الدّراسة الميدانية التي تعدّ أهمّ مراحل البحث؛ فليس من السّهل التّمكّن من الحضور مع هذا العدد من الأساتذة وتسجيل مجريات الحصص وما يحدث فيها، خاصّة وأننا طبقنا العمل في

نشاطين اثنين، وكذا عملية تصنيف الأسئلة وتحديد كل سؤال إلى أي مهارة يمكن ضمه ما يتطلب دقّة وتمعن كبيرين لتحقيق ذلك،وأيضا خطوة التّفسير التي تتطلب خبرة واطلاع كبيرين بحيثيات العمليّة التّعليميّة والمام بمجريات التّدريس في هذة المرحلة التّعليميّة ، وقد اعتمدنا فيها على خبرتنا المكتسبة في مجال التّدريس.

وقد تمّ هذا البحث بفضل الله وتوفيقه، فالحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصّالحات، نحمده حمداً كثيراً مباركاً فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على ما مَنَّ وما أجزل علينا من عطاياه، وما فتح علينا من مغاليق وما سخّر لنا من عباده الصالحين .

ولأنّ من تمام شكر الله شكر عباده، نتوجّه بجزيل الشّكر والعرفان والامتنان لمن كان له الفضل بإذن الله تعالى في إتمام هذا البحث وإثرائه وتصويبه، وأخص بالذّكر المشرفة الأستاذة الدكتورة هنية عريف والتي نرجو من الله تعالى أن يجعل ذلك في ميزان حسناتها، وأن يجازيها خير الجزاء عن صبرها وتحمّلها معي مشاقّ البحث و تبعاته، وأن يمتعها بدوام الصّحة والعافية.

دون أن أنسى من كان لنا جميعا نعم الأب والموجّه الأستاذ الدّكتور إسماعيل سيبوكر المشرف على مشروع الدّكتوراه، والذي لم يتوان عن تشجيعنا و تسهيل كلّ صعب منذ البداية، فجازاه الله عنَّا كلّ خير .

سعاد مأمون

تو قرت في 30 ماي 2024

taouakel@gmail.com

الفصل الأوّل

الأدبيّات النّظرية والتّطبيقية للبحث

الفصل الأوّل: الأدبيّات النظريّة والتّطبيقية للبحث

تمهيد:

في كل بحث لا بد من الانطلاق من تحديد مصطلحاته ومفاهيمه ، وكذا التعرّف على متغيراته التي شكّلت موضوع البحث كخطوة أساسيّة لتّعريف بالموضوع خاصّة وأن موضوع التفكير من المواضيع الجديدة التي تتطلب البحث والاطلاع ،وكذا مصطلحات مناهج الجيل الثاني والتي تعدُّ من المصطلحات المستحدثة، لذلك جاء هذا الفصل الذي سنتناول فيه التعريف بالتّفكير والتّفكير الناقد، وكذا نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب ،ثم الطرق إلى الدراسات السّابقة التي تطرقت إلى التفكير الناقد والتعليق عيها.

المبحث الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه.

المطلب الأول: التّفكير: مفهومه، و أنماطه، وتصنيفاته ومهاراته

أولاً: مفهوم التّفكير

يعدّ التّفكير أهمّ سلوك ميز الله تعالى به الإنسان عن سائر المخلوقات، فهو أكثر الأنشطة العقليّة تعقيداً لديه يقوم به الإنسان عن وعي وإدراك.

والتّفكير لغة: هو استخدام العقل وإعماله في الأمر، إذ جاء في المعجم الوسيط: "(فَكَرَ) في الأَمْرِ فَكْراً:أَعْمَلَ العَقْلَ فِيهِ، وَرَتَّبَ بَعْضَ ما يَعْلَمُ لِيَصِلَ بِه إلى مَجْهُولٍ، وأفْكَرَ في الأَمْرِ: فَكَرَ فيه فهو مُفْكِرٌ، وفَكّرَ في الأَمْرِ مُبَالَغَة في فَكَرَ، وهو أَشْيَعُ في الاستعمال من فَكَرَ، وفَكّر في المشكلة: أعْمَلَ عَقْلَهُ فيها لِيَتَوصَّلَ إلى حَلِّها فهو مُفَكِّرٌ".[1]

ويعرّف(جون ديوي) (john Dewey)التّفكير على أنه" ذلك الإجراء الذي تقدّم فيه الحقائق لتمثل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقداً ما، عن طريق معتقدات سابقة، وهو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة في الذهن، لا تتوقف أو لا تنتهي مادام الإنسان في حالة يقظة".[2]

---

[1] شعبان عبد العاطي عطيّة وآخرون ،مادة (فَكَرَ)، مكتبة الشروق الدولية،ط4، 2004،ص698.

[2] لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008 ، ص: 22.

ويرى (ديبونو)(Edward de Bono)" أنّه لا يوجد تعريف واحد مرضٍ للتّفكير فإنّه يرى أن التّفكير: هو التقصّي المدروس للخبرة من أجل تحقيق غرض ما وقد يكون هذا الغرض هو الفهم، أو اتّخاذ قرار، أو التّخطيط، أو حلّ المشكلة، أو الحكم على شيء ما أو القيام بعمل ما".[1]

أما (قطّامي) فترى بأن "التّفكير عملية يومية ملازمة للإنسان بشكل دائم، وهو كالمشي نقوم به باستمرار، ونظراً لأهمية التّفكير فقد شغل الكثير من الفلاسفة والمفكرين وكان موضع حوار منذ القدم، ولغاية الآن لم يحصل إجماع على الكيفية التي نفكر بها و كيفية عمل الدماغ البشري. كما ويرى (بلول)(john barell)أن التّفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللّمس والبصر والسّمع والشّم والتّذوق. والتّفكير بمعناه الواسع عملية بحث على معنى من الموقف أو الخبرة".[2]

من خلال عرض التّعريفات المختلفة للتفكير نلاحظ أنّ الباحثين اختلفوا في تحديد مفهوم التّفكير كلّ حسب الجانب الذي ارتكز عليه، فمنهم من عرّفه على أساس العمليات العقليّة التي تحدث أثناء القيام به، ومنهم من انطلق في تعريفه من نتيجته وهي الوصول إلى القرار وحل المشكلات، ولكنهم يتفقون على أن:

- التّفكير عملية ذهنية واعية بمعنى أن الإنسان يمارسها بوعي و إدراك منه.
-وأنه يهدف إلى هدف معين مثل حل مشكلة أو اتخاذ موقف أو الوصول إلى قرار.
-ويتم بخطوات محددة يتبعها الفرد لحل هذه المشكلة أو الوصول إلى حكم أو قرار.

ثانياً: تصنيفات التّفكير

كما ذكرنا سابقاً إن التّفكير نشاط ذهني داخلي، وهذا ما يعني أنه غير ملاحظ إلا عن طريق ما ينتج من سلوك، فعند الحديث عن تصنيف التّفكير نجد من اعتمد على ملاحظة نتائجه وما إذا كانت ذات فعالية واضحة وملموسة، فكما ذكر (بسام عبد الله ابراهيم) في تصنيفه التّفكير على أساس مستوى فعاليته إلى:[3]

---

[1] لانا محمد يوسف المبيضين، التفكير خارج الصندوق، من خلال برنامج الكورت، دار ديبونو للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ط1،2011، ص11.

[2] المرجع السابق، ص 11.

[3] ينظر بسّام عبد الله إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية العقلي، دار الميسرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1، 2009، ص 19-20.

1- التّفكير الفعّال: وهو ذلك النّمط الذي لا يتحقّق إلا ضمن توفر شرطين مهمين يتمثل الأول منهما في استخدام أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقّتها وكفاءتها وعلاقتها بالموضوع المطروح للنّقاش، في حين يتمثل الثاني في إتباع منهجية علمية سليمة، ويتطلّب هذا النمط استخدام مهارات التّفكير المتنوعة واستراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة، كما ينبغي على الفرد الذي يطبق هذا النّمط من التّفكير الاتصاف بمجموعة من الخصائص الشّخصية والفكرية التي تخوله للنّجاح فيه.

2-التّفكير غير الفعّال: وهو ذلك النّمط من التّفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ودقيقة، ويبنى على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة، أو ادعاءات وحجج غير متّصلة بالموضوع، أو إعطاء تعليمات وأحكام متسرعة، أو ترك الأمور للزّمن أو الحوادث كي تعالجها.

في حين اتّجه بعضهم الآخر اتجاهات مختلفة في تصنيفهم للتفكير، "فمثلا نجد (بياجه)(Jean Piaget) صنّف أنواع التّفكير في ضوء مراحل النمو الخاصّة بالفرد فقسمه إلى: حسي- حركي، وحدسي(ما قبل العمليات)، ثم العمليات الحسيّة الملموسة، وأخيراً العمليات الشكلية(التّفكير الفرضي المجرد)، كما صنفه (برونر) (Jerome Brunr)إلى حسّي_ حركي، أيقوني، رمزي. أمّا (ألكونين) فقد ذكر الأنواع التّالية حسّي_ حركي، حسّي _ صوريّ، نظريّ مجرد."[1]

رغم اختلاف هذه التصنيفات في المسميات والمرجعيات، إلا أنها تتّفق في أنّ التّفكير عمليّة ذهنيّة يقوم بها الفرد بإدراك سواء أ كان هذا التّفكير ممنهجاً أم بدون منهجية واضحة ومحسوبة.

ثالثا: أنماط التّفكير

تجدر الإشارة إلى أنّ للتفكير أنماطا عديدة اتسمت بالتّداخل فيما بينها، فضلاً عن تعدّد المسميات لمفهوم واحد أحيانا، وكذا قد تختلف أنماط التّفكير من باحث لآخر ومن مرجع لمرجع آخر، وقد سبق الحديث عن تصنيفات التّفكير التي نظرت له من زاوية المهارات المستخدمة فيه و هنا نجد (علي سامي الحلاق) حاول جمعها في كتابه اللّغة والتّفكير النّاقد على النّحو الآتي:

[1] ينظر: صلاح صالح معمار، علم التفكير، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ، عمان ،ط1، 2006،ص39.

" التّفكير المنطقي، التّفكير المحسوس، التّفكير المجرد، التّفكير الاستقرائي، التّفكير الاستنباطي، التّفكير الاستبصاري، التّفكير التّباعدي، التّفكير التّقاربي، التّفكير النّاقد، التّفكير الإبداعي، التّفكير التّأملي، التّفكير فوق المعرفيّ:."[1]

وبما أنّ التّفكير في مفهومه العام هو الوصول إلى هدف مثل حلّ مشكلة أو قرار أو حكم أو استنتاج معرفة، فإنّ نمطه هو طريقة الوصول إلى هذا الهدف على اختلاف نوعه أو أهميته، ويختلف النّمط أيضاً باختلاف خطوات الوصول إلى هذا الهدف، وذلك ببحث في الأسباب أو تقصي الفرضيات أو تحليل المواقف وغيرها من الإجراءات التي تحدّد نمط التّفكير .

وباستعراض أنماط التّفكير يتبيّن أنّ كلّ نمط يتضمن عدة مهارات، والملاحظ أنّ بعض المهارات تكررت في أكثر من نمط؛ ومرد ذلك أنّ بعض المهارات تدخل في عدة أنماط من التّفكير وذلك بحسب الباحث ومنطلقه الذي بنى عليه هذا التّصنيف.

رابعاً: مهارات التّفكير

وكما أسلفنا الذّكر أنّ التّفكير يعدّ نشاطاً عقلياً معقداً، وهذا النشاط لا يتأتى إلا باكتساب الفرد مهارات مختلفة تمكنه من القيام به، والتي تختلف باختلاف الموقف الذي استدعى هذا التّفكير أو المشكلة التي يحاول الإجابة عنها.

1-مفهوم المهارة :

المهارة لغة:جاء في لسان العرب أن "المَهارة بالفتح الحذق في الشيء وقد مَهَرْتُ الشيء أمْهَرُهُ بالفتح أيضا، ومنها المَاهِرُ الحاذق بكل عمل، وفي الحديث: { مثل المَاهر بالقرآن مثل السفرة}، المَاهِر : الحاذق بالقراءة، والسفرة :الملائكة."[2]

أما اصطلاحاً: "فيعرفها (دريفر) في قاموسه لعلم النفس "بأنها السّهولة والسّرعة والدّقة (عادة) في أداء عمل حركي".أمّا (مان) يقول "بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمّة ما. ويميز بين نوعين من المهام: الأول

[1] ينظر:علي سامي الحلاق،اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2007، ص 30-31.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (مهر) ،المجلد 5، 1984،ص184.

حركي والثّاني لغوي. ويضيف بأنّ المهارات الحركية هي: إلى حدّ ما لفظية، وأن المهارات اللفظية في جزء منها حركية".[1]

أما (محمد عبد الرحمان العسوي) فيعرّفها بقوله:"تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وبسهولة مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل.[2]

ويعرفها (جانييه) و(فيشمان) بقولهما "أنّ المهارة الحركية تتابع لاستجابات تعودّها الإنسان ويتمّ ترتيب هذه الاستجابات جزئياً أو كلياً في ضوء التّغذية الرّاجعة الحسيّة الناتجة عن استجابات سابقة".[3]

ويمكننا القول أن المهارة "هي الأداء المتناسق المنظم الذي يؤدي إلى إنجاز العمل بسرعة، وإتقان (ويشترط لذلك التمرين والتدريب)، وتصاحبه في معظم الأحيان تغييرات سلوكية في مستوى الأداء."[4]

من خلال التعريفات السابقة للمهارة نجد أنّ لها خصائص محدّدة وهي الأداء المنظّم والدقّة والسّهولة والتّكيّف، وهذا ما يؤكّد على تكرار الفعل من أجل اكتساب المهارة، وكذا ضرورة تنظيم الأداء لضمان نتائج جيدة في وقت قصير، واللاّفت للنّظر في تعريف المهارة التّركيز على المهارات الحركية وإهمال المهارات الفكريّة والعقليّة، وهذا ربما يعزى إلى أن المهارات الحركيّة ملحوظة ومن السّهل اكتشاف التّمكن منها على خلاف المهارة الفكرية يصعب الكشف عنها.

2-مهارات التّفكير

سبق وأن عرّفنا المهارة بصفة عامّة، أما فيما يأتي فسنتطرق لمهارات التّفكير خاصّة: تعرّف مهارات التّفكير على أنها:" عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة البيانات والمعلومات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبّؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحلّ المشكلات والوصول إلى استنتاجات".[5]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة،ط1، 2004م، ص،29.

[2] محمد عبد الرحمان العسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، بيروت لبنان،المجلد 9 ، ط1 ،2002،ص277..

[3] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص:29.

[4] إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن، ط1، 2009، ص81.

[5] بسام عبد الله إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ص47.

-ولكل مستوى من مستويات التّفكير مهارات تختلف في طريقتها ودرجة تعقيدها ومن هذا المنطلق يصنف (نيو مان)مهارات التّفكير في فئتين:[1]

أ-مهارات التّفكير الدّنيا: وتُعنىبالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد، و يستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة، وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وبعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق. وهي مهارات من الضروري تعلّمها قبل الانتقال إلى مستويات التّفكير العليا.

ب- مهارات التّفكير العليا: وتتطلّب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حلّ مشكلة لا يمكن حلّها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التّفكير الدنيا. وتتطلب إصدار أحكام وإعطاء رأي، واستخدام معايير أو محكات متعدّدة للوصول إلى النتيجة، وتشمل المهارات التّفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعرفي، والاستدلالي وغيرها.

إنّ اختلاف الباحثين في تعريف التّفكير أسفر على تحديد العديد من المهارات والتي اجتهد العلماء في تعريفها وفيما يلي عرض لهذه المهارات بمختلف مستوياتها:[2]

أ-مهارة التركيز: هي مهارة ذهنية معرفية تتطلّب أعمال ذهنية متطورة، وليست عشوائية، وهي تسهم في بناء إدراكات المتعلّم عندما يواجه مشكلة إخفاق تحقيق الهدف، وتسهم في استحضار مجموعة من الخبرات و المعلومات المخزنة التي ترتبط بالهدف وتجاهل غيرها، وتتضمّن هذه المهارة تحديد المشكلة المسيطرة على الذّهن، أو موضوع البحث وصياغة الأهداف التي تستخدم في توضيح و إثبات صحة جهد المتعلّم في حلّ المشكلة المحددة، أو ممارسة عمليات ذهنية أخرى تبنى على خطوة تالية ،وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية مثل مهارة تحديد المشكلات: إنّ تحديد المشكل تحديدا دقيقا، للوصول إلى الحلّ المناسب. ومهارة صياغة الأهداف: وتتضمن بناء الاتجاهات والأغراض وتعني أيضا الوصول لنتائج يتوقّع حصول شخص ما عليها بعد مروره في خبرة معرفية محددة.

[1] ينظر،علي سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية ،ص 29-30.

[2] ينظر،المرجع نفسه، ص 32-33-34.

ب-مهارات جمع المعلومات: تتضمّن هذه المهارة مساعدة الأفراد على جمع الظواهر، وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلّبها عمليات المعرفة الذّهنية، وتوليفها بحيث تصبح ممكنة للتّخزين أو التصنيف والجمع ويتمّ الوصول إلى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس، واسترجاعها في اللّحظة التي يحتاج إليها بطريقة اختيارية. وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية ترتبط بمهارة جمع المعلومات مثل مهارة الملاحظة، صياغة الأسئلة.

ج-مهارات التذكر: وتتضمن تخزين المعلومات الداخلة إلى ذاكرة الفرد جراء تفاعله مع المواقف والمواد، وتطورت لديه الخبرات على صورة إدراكات ذهنية، وتتضمن مهارة التّذكر مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلّم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات المخزونة لديه في صورة ذاكرة طويلة مخزنة تنتظر الحاجة إليها.

د-مهارات التنظيم: وتستخدم هذه المهارات في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم، وتعدّ بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية، وعلى افتراض أنّ الطلبة بصورة عامة يبدؤون تحضير البحوث عن طريق جمع معلومات غير منظمة، ومن عدّة مصادر ولكن من أجل إنجاز المهمة والواجب يطلب منهم تنظيم المعلومات، وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية مثل المقارنة، والتصنيف، والترتيب، والتمثيل.

هـ-مهارات التحليل: وتتضمّن تحليل المهارة إلى مجموعة أداءات فرعية يتضمن أجزاء وعلاقات مترابطة، ويتم وفق هذه العمليات المهارية تحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة، والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختيار أو التجريب بهدف التحقق.وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية مثل مهارة تحديد السمات والخصائص والمكونات ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسية وتحديد الأخطاء.

و-مهارات التوليد: وتتضمن هذه المهارة توليد الأسئلة توليد الأفكار توليد الصور الذهنية، توليد الخرائط الذهنية، توليد الخيالات، وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليفها معاً وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة على صورة معاني أو أفكار وإضافتها إلى المعلومات الموجودة. وتتضمن هذه المهارة: عمليات تنظيم وتحليل كيفية، ربط الأجزاء ببعضها، ويلاحظ في هذه المهارات أن المعلومات والخبرات الجديدة تأتي كلية ومجتمعة وتشكل بناء ذهنياً معرفياً جديداً. وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: مهارة الاستنتاج والتّنبؤ والّتفصيل والتّعمق.

ز-مهارات التكامل: وهي مهارات تتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة والمفتتة إلى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معاً، أو تدمج لفهم المبادئ. ويتم ربط الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السّابقة معاً أثناء قيام المتعلّم بعملية البحث عن المعرفة الموجودة في مخزونه الذهني ثمّ دمجها معاً في صورة أبنية معرفية متكاملة .وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: التلخيص وإعادة البناء.

ح-مهارات التّقويم: وتتضمن هذه المهارات إصدار حكم على درجة معقولية الأفكار وفق محكّات ومقاييس، وتتضمن أيضا وضع معايير وصفات وخصائص لإصدار الأحكام سواء أكانت هذه المعايير والصفات داخلية أم خارجية. وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي: وضع المعايير، والتحقّق من ثبات وصحة وسلامة ما يتمّ الوصول إليه.

والمتمعن في هذه المهارات يرى أنها تتعلق بعملية التّفكير وما يقابلها من عمليات عقلية، فكل مهارة تتعلق بالهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه، فنرى مثلا مهارة التنظيم لمحاولة الفهم والاستيعاب الجيد للموقف، أما التّحليل لاكتشاف العلاقات الموجودة بين عناصر الموقف، جمع المعلومات لإثراء الموقف وتغذيته بالمعلومات لاتّضاح الرؤية واستيعاب الجديد، ومثلاً التّقويم لاتخاذ القرارات المناسبة،

3-التّفكير وعلاقته باللغة:

إنّ الحديث عن هذه العلاقة كان ومازال موضوع بحث خصب لدى الفلاسفة وعلماء النّفس واللّغويين، حيث كان الحديث سابقاً عن ثنائية اللّغة والتّفكير وكذا ثنائية المعنى والمبنى، وفي البحوث الحديثة مازالت الدراسات تحاول تفسير هذه العلاقة سواء أكان من جانب العمليات العقلية بالنسبة لعلماء النفس، أم من جانب إنتاج اللّغة بالنسبة للغويين خاصّة المشتغلين بمجال التداولية، والذين حاولوا كشف ما يدور بعقل الإنسان أثناء عملية الكلام، فنتج عن ذلك العديد من المدارس والنظريات اللّغوية.

وفي هذا الصّدد ذكر (أنطوان صياح) في كتابه التّفكير اللّغة والتّعليم أن" العلاقة بين التّفكير واللّغة تكمن في اعتبارهما وجهين لحقيقة واحدة، فنحن لا نتحدث أو نكتب إلا ونعبر عن تفكير يحمل هذا الحديث أو هذه الكتابة وهذا التّفكير، ولا نفكر إذا لم يأخذ تفكيرنا لباساً لغوياً معيناً في لغة من لغات العالم شفهية كانت أم مكتوبة، والواقع العملي يكرس هذه النّظرة بما نلمسه من تعلّم الطفل

للغة، ومن ترافق هذا التّعلم مع نماء الذكاء لديه، ومن تدرج الإنسان على وجه العموم في اكتساب المعرفة مع تدرج تفكيره؛ فالإنسانيتعلّم اللّغة ويتعلّم باللّغة، وتفكيره ينمو في كلّ ذلك بصورةٍ متوازنة مع لغته."[1]

لذلك فإنّ تعليم اللّغة يستوجب تنمية التّفكير، ولا تقوم قائمة لأي منهج دون الاهتمام بجانب تعليم منهجية التّفكير للمتعلّم، وهذا الربط بين اللّغة والتّفكير هو أساس بحثنا.

هذا فيما يخص التّفكير بصفة عامّة، أما عن موضوع بحثنا فقد خصّصناه في دراسة نوع من أنواع التّفكير وهو التّفكير النّاقد، والذي سوف نخصّه بالتّعريف فيما يأتي.

المطلب الثاني: التّفكير النّاقد، مفهومه، أهميته، مهاراته.

يعتبر التّفكير النّاقد أهمّ أنواع التّفكير؛ فهو مطلب مهم في التّعليم المعاصر كونه من أعلى مستويات التّفكير وأكثرها ارتباطاً بأهداف التّعليم الذي يهتم بإنتاج فرد قادر على اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات.

أولاً-مفهوم التّفكير النّاقد:

جاء في لسان العرب لابن منظور" النَّقْدُ خِلَافُ النَّسِيئَة، والنّقْدُ والانْتِقَادُ: تمْيِيزُ الدّرَاهِمَ وإِخْراجُ الزَّيْفِ مِنْهَا"[2]

"وردت كلمة (نَقَدَ) الشّيءُ نَقْداً في معاجم اللغة العربية بمعنى نَقَرَهُ لِيَخْتَبِرَهُ، أو ليَمِيزَ جَيدَهُ عنْ رَدِيئَهُ، ونَقَدَ الدّرَاهِمَ والدّنَانِيرَ نَقْداً وانْتِقَاداً: مَيَزَ جَيدَهَا عنْ رَدِيئَهَا، ويُقالُ: نَقَدَ النّقْدَ ونَقَدَ الشّعْرَ: أَظْهَرَ ما فيهما مِنْ عَيْبٍ أو حُسْنٍ، ونَاقَدَهُ: نَاقَشَهُ في الأَمْرِ".[3]

أما الكلمة الإنجليزية"critical" فإنها مشتقّة من الأصل اللاتيني "criticus" أو اليوناني "kriticos" التي تعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام.[4]

---

[1] ينظر: أنطوان صياح، التفكير اللغة التعليم، دار النهضة، بيروت لبنان،ط1، 2016، ص82

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة نقد ، دار صادر، بيروت،ط3، 1999، ج14،ص335.

[3] إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص31.

[4] رائد حميد هادي الزهيري، حسن حيان محسن الساعدي، القراءة الناقدة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الشروق، 2020 ،ط2، ص71.

هذا عن تأصيله اللّغوي، أما اصطلاحاً: فهو "قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، والتّفكير النّاقد تفكير تأملي يهدف إلى إصدار حكم أو إبداء رأي ويكفي هنا أن يكون الفرد صاحب رأي في القضايا المطروحة ، وأن يدلّل على رأيه ببيّنة مقنعة حتى يكون من الذين يفكرون تفكرا ناقداً، ويتمّ ذلك بإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك لإقامة الأدلة أو الشّواهد والتّعرف على القرائن.[1]

"ويرجع مفهوم التّفكير النّاقد إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التّفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، أما في العصر الحديث فقد بدأت حركة التّفكير النّاقد مع أعمال جون ديوي عندما استعمل فكرة التّفكير المنعكس والاستقصاء في الثلاثينيات من القرن العشرين حين بدأ فلاسفة الجامعات بالشّعور بأن الفلسفة ينبغي أن تعمل شيئاً لتساهم في حركة إصلاح المدارس والتربية، ومن ثمّ بدأ علماء النفس المعرفيون والتربيون في بناء وجهات النّظر للفلسفة المتعلقة بالتّفكير النّاقد، ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية".[2]

فقد عرّفه(عبد الهادي عصر) و(مصطفى فهيم) بأنه: "مجموعة من الإجراءات التي يؤديها الفرد استنادا على أسس علمية ومنطقية، بحيث يستطيع النّقد بصورة موضوعية".[3]

وممّا سبق يمكننا أن نستنتج أنّ التّفكير النّاقد هو عملية عقلية تضمّ مجموعة من مهارات التّفكير، التي تمكّن الفرد من التّقييم وإصدار الأحكام أو التّوصل للاستنتاجات وحل المشكلات، وهو تفكير تأملي يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، هو منهج في التّفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج، ويقوم هذا المنهج عن الأدلة والبراهين الجديدة.

وكما أشارت (لطيفة هباشي) في استخدام التّفكير النّاقد وطريقة نجاحه "أن تقويم الأمور يتأتى بعد فهمها ثمّ الحكم عليها، وخلال هذه المسارات تتبع مجموعة من الخطوات العلمية التي يتأسس عليها الحكم والتّقويم، وهي:

-إشارة إلى الإشكاليات

-دراسة الحقائق والمعطيات ومعالجتها

-تصنيف الحقائق والأفكار والتمييز بينها

---

[1] وليد رفيق العياصرة: التفكير الناقد وإستراتيجيات تعليمه، دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان،ط1، 2011م، ص:29.

[2] رائد حميد هادي الزهيري، حسين حيان محسن الساعدي، ص 72

[3] إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص:27.

-عقد مقارنات

-الوصول إلى حل الإشكاليات، واستنتاج الأحكام العامّة."[1]

يمكن تعريف التّفكير النّاقد على أنه" نشاط عقلي يقوم به الفرد بهدف تقييم الأمور وتقويمها، ويعتمد في ذلك علىعدد من الخطوات الإجرائية، تبدأ بإثارة الأسئلة، وجمع المعطيات ذات الصلة الصحيحة بالأسئلة المطروحة، ثم إخضاعها للتصنيف والتحليل والمقارنة. لتستخرج الأدلة والبراهين التي تؤدي إلى وضع استنتاجات وأحكام تجيب على الأسئلة المطروحة في البداية. وخلال هذه الخطوات – وبخاصة الخطوة الأخيرة- يحاول الفرد أن ينفذ ذلك ويقوم ما يستوجب التّقويم".[2]

وبالنّظر إلى علاقة المعنى اللّغوي بالاصطلاحي نجد أنهما يتّفقان في إخضاع المنتقد للاختبار والتّمحيص و التّحقيق وذلك من أجل الوصول بعد الاطلاع على الحجج الكافية والمعلومات اللازمة إلى إصدار الأحكام أو اتّخاذ قرار تجاهه سواء كان بالتّأييد أو المعارضة أو إظهار والوصول إلى نتيجة تخصه.

ثانياً- أهمية التّفكير النّاقد

تكتسب القدرة على التّفكير النّاقد أهميتها من كونها مطلبأساسيا لجميع فئات المجتمع، فالفرد يكون مستقلا في تفكيره إذا امتلك مثل هذه المهارات، ويكون أيضاً قادراً على اتخاذ قرارات مناسبة لحياته، ومطوراً لبلده ومجتمعه.

وفي هذا الجانب يوضّح (نكرسن) (William Nickerson) أهمية تعليم الفرد التّفكير النّاقد بقوله "أنّ القدرة على التّفكير الجيد تساعد الأفراد على التكيّف بدرجة أكبر من نظائرهم الذين يمتلكون قدر أقل من هذه القدرة، وإنّ القدرة على الاختيار الجيد تتضمّن القدرة على قياس البدائل، وتقويمها تقويماً صحيحاً وهو جوهر التّفكير النّاقد".[3]

وفي ظل التطور العلمي الحاصل فإنّ كمّ المعلومات المتوافر كبير جداً، وفي تزايد مستمر، من هنا سيحتاج الطلبة إلى أن يتعلّموا اختيار اللّازم والمفيد من المعلومات لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين لها. لذا فمن المهمّ بالنّسبة إلى الطالب أن يطوّر ويطبق بفاعلية مهارات التّفكير النّاقد في دراسته الأكاديمية

---

[1] لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، ص23.

[2] المرجع نفسه،ص 25.

[3] علي سامي علي الحلاق: اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية و استراتيجيات تدريسية، ص 43.

ومشكلاته اليومية، ويبحث عن الخيارات الصّعبة التي يجب عليه مواجهتها، وهذا يعدّ من مبررات التّعلم الذاتي.

ويرى (سميث)(smith)أنّ أهميته تتجلى في ما يلي:[1]

-تكسب المتعلّمين منهجية علمية في دراسة القضايا التاريخية والأحداث بما يمكنهم تقييمها بشكل صحيح.

-يساعدهم في صنع قرارات سليمة تجاه مواقف الحياة اليومية عامّة.

-يسهم في زيادة تفاعلهم مع المجتمع، وينمي شعورهم بالمشاركة السياسية والتوجّه الديمقراطي.

-يحسن قدرة الفرد على التّعلم الذاتي، ويساعده في البحث الجاد عن الكثير من الحقائق التاريخية.

-يحسن قدرة الفرد على فهم الفروق الثّقافية بين الحضارات ويسهم في حوار الأديان وحوار الثقافات.

ويؤكد إسماعيل إبراهيم على أن "التّفكير النّاقد يتضمّن إثارة الأسئلة والتّدقيق وهذا أمر مهم بالنسبة للمتعلّم, فيتعلّم إثارة الأسئلة الجيدة، والتّفكير تفكيراً ناقداً من أجل التّقدم في مجالات التّعلم والتّعليم والمعرفة، إذ أن المجال المعرفي يبقى حيّاً ومتجدداً طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية".[2]

يرى كلّ من (بول وألدر) (Paul et Elder)بأنّ التّفكير النّاقد " أحد أشكال التّفكير المهمّة، حيث يساعد الفرد على التجريد من الميول، وتأثير الانفعالات والآراء الشّائعة، ويحقق الح صانة الكافية للطلبة لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات وأفكار ومحاولات التّخريب الثّقافي، لاسيما أن مصادر المعلومات قد تعدّدت وتطورت أساليبها بطرائق تجعل الأفراد بصورة عامّة والطلبة بصورة خاصّة بحاجة إلى مهارات التّفكير النّاقد التي تمكنهم من تقويم كلّ ما عرض عليهم، بعد فحص كلّ ما يقدم إليهم من معلومات

---

[1] Smith, the study of Geography: Ameaus to strong the Student understanding of the world and to build critical thinking skills , Dissertation abstract internatio n p 431999

[2] إسماعيل إبراهيم علي: التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص 40

مسموعة، أو مقروءة، أو مرئية، وتمييز المقبول عن غير المقبول منها، وتمكنهم كذلك من التمييز بين الحقيقة، ووجهات النظر"[1]

ومن هنا نستنتج أن التّفكير النّاقد اكتسب أهميّة كبيرة من خلال دوره في العمليّة التعليميّة، التي من شأنها إنتاج فرد واع له فاعلية في حياته اليوميّة و مجتمعه، و تدريبه على النّقد وإبداء الرّأي والدّقة في تحليل الوقائع وتفسيرها بشكل واضح وسليم، بعيد عن العاطفة والسّطحية ،ويكون هذا من خلال التّعلّم النّشط والمواقف التّعليمية المدروسة.

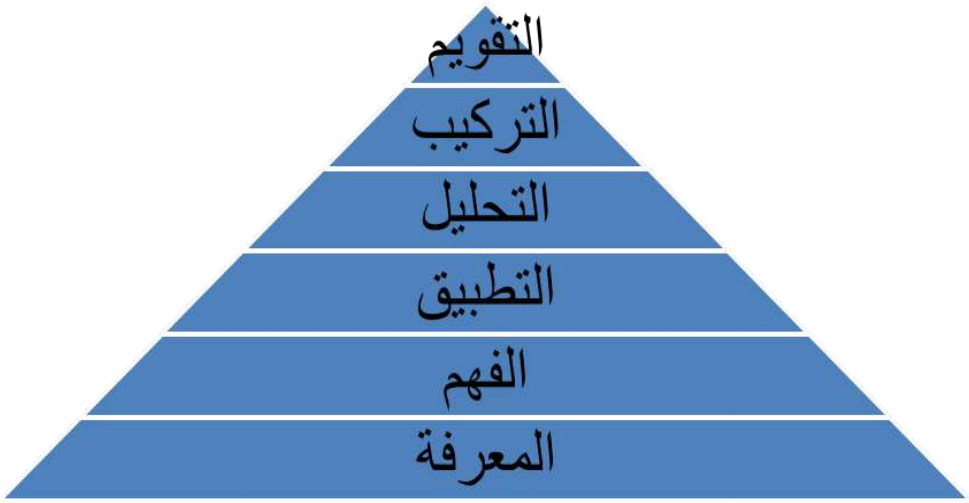
ثالثاً-مهارات التّفكير النّاقد:

هناك العديد من التّصنيفات لمهارة التّفكير النّاقد تبعاً لتّعدد تعريفاتها، وكذا الأطر النّظرية المفسرة له،فلقد اعتمد الباحثون في هذا المجال على طبيعة التّفكير النّاقد، والإجراءات التي نتبعها في تطبيقه للتمكّن من معرفة وتحديد مكانته ، والمهارات التي تنتمي إليه وتمثله من بين مجموع مهارات التّفكير المختلفة، ومن بين هذه التّصنيفات نذكر:

1- تصنيف بلوم لمهارات التّفكير النّاقد:

صنّف بلوم مستويات التّفكير إلى ستّة مستويات و التي هي(المعرفة، والفهم، والتّطبيق، والتّحليل، والتّركيب، والتّقويم)، حيث بدأ هذا التّصنيف بالعمليات الأولية الأساسية والتي تعدُّ المستويات الدنيا للتفكير، ثم تأخذ تدريجياً بالتّعقيد كلما ارتقت العمليات العقلية، ونجد أن كلّ مستوى يعتمد على المستوى السّابق له ولا يتمّ إلا بإتمامه، لذلك فإنّ العمليات السّابقة كلها تعدّ متطلباً رئيسياً للنّجاح في أي عملية لاحقة, ولتحقيق الأهداف المعرفية، وهذا ما يوضحه المخطط التّالي لمستويات التّفكير بحسب تصنيف بلوم:

[1] Paul, R & Elder, L (200) the miniature guide to critical thinking: concept & tools . published py the foundation for critical thinking . ISBNO-2006 p56-



شكل رقم(1) يوضح المستويات المعرفية لدى بلوم

من خلال الشّكل يتبيّن لنا أن:"التّفكير النّاقد يحتلّ المستويات المعرفية العليا الثّلاثة(الرّابع والخامس والسّادس) من تصنيف بلوم، لذا فهو يستلزم التّدريب على المهارتين الجزئيتين الرئيسيتين من مهارات التّفكير النّاقد هما التّحليل والتّركيب وصولاً إلى عملية التّقويم (التّفكير النّاقد) وفيما يلي عرض للمهارات التي يتضمّنها كلّ مستوى".[1]

وبما أنّ التّفكير النّاقد يتطلب المستويات العليا التي هي التّحليل والتّركيب، وكما سبق وذكرنا أنه لا تقوم له قائمة بدون المستويات الدّنيا التي يشترط على المفكّر أن يتمكّن منها، فهذه المستويات (المعرفة، الفهم، والتّطبيق)،تحتوي على العديد من المهارات التي تستدعيها بعض المواقف والمشكلات على اختلاف تعقيدها.

أ-المستوى الأول المعرفة والتّذكّر: "وهي القدرة على تذكّر واسترجاع وتكرار المعلومات التي تمّ تعلّمها مسبقاً، دون تغيير يذكر، وقد يتضمّن ذلك استدعاء عدد كبير من المواد ابتداء من الحقائق البسيطة و انتهاء بالمبادئ والقوانين النظريات (ويتمّ استدعاؤها بتزويد المتعلّم بعض القرائن التي تسهّل التّذكر). ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات النّواتج العقلية المعرفية.من الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف، المفردات، الكلمات، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأمثلة، الأسماء، العلاقات، القواعد، القوانين، النّظريات، الأماكن،....."[2]

---

[1] ينظر إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد، 47-48.

[2] وليد رفيق العياصرة،التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، ص 47

والأفعال التي يتمّ بها قياس هذا المستوى من المهارة في التّفكير هي، يمثّل، يعرّف، يسمّي، يذكر، يعدّد، يصف يسرد، وهكذا، وهذه عادة ما يُبدأ بها الدّرس أو المناقشات التي ترمي إلى استدعاء مكتسبات المستمع أو المتعلّم، وكذا التّعريف بموضوع الدّرس لتهيئة الذّهن وتنشيطه.

ب-المستوى الثاني الفهم: "أو الاستيعاب أو الإدراك وهو مهارة أرقى من المعرفة أو التذكّر بمعنى أنّ الفرد عندما يبلغ هذا المستوى لم يقتصر مستوى إدراكه على مجرد تذّكر المعلومة إنّما فهم المعلومة وصار قادراً على استنباط معناها أو صار قادراً على صوغ مفهومها أو تلخيصها، و أصبح لديه معنى خاص به حول المعلومة بمعنى أنه صار قادراً على صوغ معنى ما تعلّمه بطريقته الخاصّة به لا أن يكرّر ما قرأ أو سمع، وبهذا المعنى فإنّ مستوى الفهم هنا يعني القدرة على تكوين المعنى الخاصّ بالمتعلّم حول ما تعلمه ومن الأسئلة التي تقيس هذا المستوى من مهارات التّفكير و مستوى الإدراك العقلي. ومن الأفعال التي تعبّر عن بلوغ المتعلّم هذا المستوى من التّفكير: يشرح، يلخص، يصوغ، يناقش. يتعرف وغيرها."[1]

ج-المستوى الثّالث التّطبيق: "وهو القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنّظريات والمبادئ والقوانين والطرائق في أوضاع واقعية أو جديدة. وفي هذا المستوى يتمّ الانتقال من المستوى النّظري المجرد إلى مستوى عملي محسوس، وبذلك فهو يشمل تطبيق قواعد أو طرق أو مبادئ على مواقف جديدة، ومن الأفعال الأدائية التي تستخدم في هذا المستوى: يطبق، يختار، ينظم، يستخدم، يعلن، يربط، يعرب، يحلّل، ويضع في جدول، يرسم، يربط، يستخرج، يوظّف، يبرهن، يعيد بناء".[2]

وهذه المستويات الثّلاثة تكوّن العمليات الذهنية الدّنيا التي لا تتطلب كما أسلفنا الذّكر الكثير من إعمال للتّفكير، فنجد المتعلّم يتعرّف أو يتذكّر أو يطبّق قاعدة سبق له أن تدرب عليها بسهولة وبأقلّ جهد في غالب الأحيان، وهذا لا يمنع كونها من المستويات الهمّة جداً خاصّة في العمليّة التّعليميّة، خاصّة وأن هذه المستويات ضرورية للوصول إلى المستويات العليا للتّفكير.

د-المستوى الرابع التحليل: "ويعني القدرة على تقسيم المعرفة إلى الجزئيات التي تكونت منها مع معرفة الكيفية التي تربط بين تلك الأجزاء أو ربط الأجزاء ببنيتها الكلية فالمتعلّم هنا يكون قد تجاوز في مهاراته الفكرية القدرة على التذكر والفهم والتّطبيق وأصبح قادرا على تحليل ما تعلّم وتمييز مكوناته وكيفيات ارتباطها مع بعضها في تكوين الكل ويعد هذا المستوى من مستويات التّفكير العليا في تصنيف

[1] محسن علي عطية، التفكير،أنواعه،مهاراته، استراتيجيات تعليمه،دار صفاء للنشر والتوزيع،ط1 ،2015، ص 68.

[2] وليد رفيق العياصرة، التفكير الناقد واستراتيجيات تعلمه، ص 49-50.

بلوم، فالطّالب هنا صار يحلّل ويميّز وينسب الجزئيات إلى كلياتها. ومن الأفعال التي تعبّر عن بلوغ المتعلّم هذا المستوى: يحلّل، ينظّم، يميّز، ينسب، يقارن، يكتشف، وغيرها"[1]

هـ-المستوى الخامس: "التّركيب والبناء وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كلّ متكامل أو نمط أو تركيب غير موجد أصلاً لتكوين كلّ جديد، إن نتاج التّعليمي في هذا المستوى يركز على السّلوك الابتكاري، أي تكوين أنماط بنائية جديدة. وتتضمن القدرة على التّركيب ثلاث مستويات: إنتاج أفكار جديدة، إنتاج خطط، إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة، ومن الأفعال الأدائية في هذا المستوى يعرف كيف ينسّق، يؤلّف، يروي، ينتج، يصمّم، يعدّل، يصنع خطة، يبتكر، يستنبط، يركّب، يشتقّ، يعمّم... "[2]

و-المستوى السادس التّقويم:"وهو القدرة على إصدار حكم ونقد الأشياء أو الأفعال بموجب معايير ومقاييس تكونت لديه بسبب الخبرات أو المعلومات التي مرّت به وتعلّمها فالمتعلّم عندما يصل مستوى التّعليل أو التّثمين أو نقد الأشياء والظّواهر، يكون قد تمكّن من كلّ المستويات السّابقة بدءاً من المعرفة وحتى التّركيب، وأصبح ذا رأي خاص فيما يُعرض عليه أو يتعرّض له من مواقف في الحياة، وذلك بعد المراجعة الهادفة للمعلومات والخبرات واستنتاج المعايير التي عليها يمكن أن يؤسّس أحكامه ويقيّم حجته، ومن الأفعال التي تقسي هذا المستوى من التّفكير: يحكم، يبدي، يقرّر، يستنبط، يقوم، وغيرها من الأفعال التي تصف السّلوك الدّال على بلوغ المتعلّم هذا المستوى من التّفكير".[3]

و يتبيّن من هذا التّصنيف أنّ التّفكير النّاقد يحتلّ الصدارة في التّرتيب، حيث يتكوّن من المستويات العليا للتّفكير والتي تتطلب إمعانا للفكر، أين يتعين على المتعلّم إنتاج معرفة جديدة مما لديه من معارف، فيصدر الأحكام ويستنبط الجديد من خلال تكوين قاعدة معرفية ومهارية بعد التّمكّن من بقية مستويات التّفكير الدنيا.

"وتشير الأدبيات إلى أنهَ هناك تعديلات أو تطويرات جرت على تصنيف بلوم، ومن بينها ما نشره لورين أندرسون وزملاؤه الذي يختلف في تفصيل المهارات في كلّ مستوى من مستويات التّفكير التي تضمنها فضلاً عن أنّ هذا التّعديل جعل الإبداع مستوى يحلّ محلّ التّركيب في التّصنيف القديم ويأتي أخيرا في تسلسل مستويات التّفكير، فيما يأتي مستوى التّقويم الذي كان تسلسله سادسا في التّصنيف السّابق

[1] محسن علي عطية، التفكير،أنواعه،مهاراته، استراتيجيات تعليمه ، ص 71.

[2] وليد رفيق العياصرة، التفكير الناقد واستراتيجيات تعلمه، ص 52.

[3] محسن علي عطية، التفكير،أنواعه،مهاراته، استراتيجيات تعليمه ، ص 72.

ليحتل التّرتيب الخامس في التّصنيف المعدل. وقد حاول هذا التّعديل التّمييز بين معرفة ماهية التّفكير وكيفيته التي تعني الإجراءات التي تستخدم ذهنياً في حل المشكلة، وعليه فإنّ مستويات هذا التّصنيف تكون:

أ-مستوى المعرفة أو التّذكر: ويتضمّن المهارات الآتية مهارة التّعرف ومهارة الاسترجاع

ب- مستوى الفهم: ويتضمّن المهارات فرعية وهي التّفسير، ضرب الأمثلة، التّصنيف، التّلخيص، الاستنتاج، المقارنة، الشّرح.

ج- مستوى التّطبيق: ويتضمّن المهارات الفرعية الآتية: مهارة التّنفيذ ومهارة إجراء العمليات.

د- مستوى التّحليل: ويتضمّن مهارات فرعية هي التّمييز، التّنظيم، النَسْب.

هـ-مستوى التّقويم: ويتضمّن مهارة المراجعة والنّقد.

و-مستوى الإبداع: ويتضمّن هذا المستوى مهارة الإنشاء والتّخطيط."[1]

ونلاحظ مما سبق أنه تمّ الإبقاء على المستويات السّابقة مع الاستغناء عن مستوى التّركيب وهذا يعزى ربما إلى كون التّركيب قد يكون متضمنا في باقي المستويات كالتّطبيق مثلا أو التّذكر وأضاف التّصنيف الجديد الإبداع؛ لأنه يعتبر أعلى درجة لمستويات التّفكير كونه يتطلب حضوراً واضحاً لشخصية المفكّر وإمعان للعقل والتّفكير للإتيان بالجديد الذي لا يتوفر في المعرفة المتاحة لديه، حيث يتجاوز النّقد وإبداء الرأي إلى خلق معرفة جديدة.

2-تصنيف ستيرنغ بورغ لمهارات التّفكير النّاقد

جاء تصنيف (ستيرنبارغ) (Strasbourg) لمهارات التّفكير سنة (1986)، حيث وصل العلماء إلى تقدم في تعريف التّفكير النّاقد وتطورت الأبحاث التي درسته، وقد صنف هذه المهارات في فئات يتضمّن كلّ منها عدد من المهارات الفرعية كما يأتي:

"أ-التخطيط: وقد ضمّنها المهارات الآتية

-تحقيق الهدف بمعنى ما يسعى إليه أو يريد الوصول إليه كي ينشط تفكيره في قضية ذات هدف.

-اختيار الإستراتيجية الملائمة للتّنفيذ

[1] المرجع السابق، ص82.

-ترتيب خطوات التّنفيذ كي تسير العملية بشكل منظم.

-تحديد الأخطاء المحتملة

-تحديد الأساليب اللازمة لمواجهة الأخطاء المحتملة.

-التنبؤ بالنّتائج المتوقعة التي يمكن أن تنجم عن العملية.

ب- المراقبة: وتتضمّن المهارات الآتية

-التّركيز على الهدف لإدامة زخم العملية في الاتجاه المقصود

-المحافظة على ترتيب الخطوات حفاظاً على التّنظيم.

معرفة توقيت الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها

-اختيار الأسلوب الملائم لمواجهة العقبات التي تواجه الفرد في العملية موضوع التّفكير أو المهمّة.

ج-التّقييم: وقد ضمنها المهارات الآتية

-تقييم مدى تحقق الأهداف التي حدّدها مسبقاً

- الحكم على مدى دقة النتائج وصحتها

-تقييم مدى صلاحية أسلوب مواجهة العقبات و ملاءمته.

_ تقييم مدى فاعلية الخطة وتنفيذها .

وقد عدّ هذا التّصنيف مهارات التّفكير العليا مهارات تفكير عقليّة معقدة فوق معرفيّة، واعتبر أنها من أهم ما يتكوّن منه السّلوك الذّكي في معالجة المعلومات و البيانات التي يتصدى لها العقل الإنساني في عمليات التّفكير. وأشار إلى أنّ هذه المهارات تنمو وتتقدم لدى الفرد مع تقدمه في العمر والخبرة، وتتولى مهمة السيطرة على جميع أنشطة التّفكير التي يمارسها العقل عندما يواجه مشكلة تتحداه ويشعر أن به حاجة إلى حلّها، ولها دور فاعل في تمكين الفرد من استخدام قدراته الخاصة بشكل فعال في مواجهة ما تتطلبه مهارات التّفكير."[1]

ويتّضح من هذا التّصنيف أنّ التّفكير ينقسم إلى مستوى بسيط، حيث يتضمّن المهارات الدّنيا والتي تعتبر أساسية كالمعرفة والتّذكر والتّصنيف والمقارنة، أما الثّاني فالمستوى المعقّد والذي يتضمّن مهارات التّفكير العليا؛ التي تتمثّل في التّحليل والتّقويم والإبداع ويتوسطهما قسم يهتم بالأسلوب والتّركيز وترتيب خطوات التّفكير، وهذا لا يختلف كثيراً عن تصنيف بلوم فكلاهما اعتمد تقسيم التّفكير إلى قسمين لكن بلوم ضمّن كلّ قسم ثلاثة مستويات للتّفكير، وكانت كلّ الأقسام تتضمن مهارات فعلية

[1] ينظر: المرجع السابق. ص77-78.

للتّفكير أما (ستيرنبارغ) فأضاف مستوى لطريقة تنظيم المهارات وهو مستوى المراقبة، وهذا ما يمكّن المتعلّم من مراجعة طريقة التّفكير واكتشاف النّقائص أو العناصر التي لم ينتبه لها أثناء عملية التّفكير، ونجد (ستيرنبارغ) أيضاً أشار إلى أهمية الخبرة التي يكتسبها الفرد كلّما تقدّم في العمر وأكد أن لها دور هامّ في كيفية تعامله مع ما يواجهه من مشكلات وكيفية استخدام مهاراته الذّهنية.

3-تصنيف واطسن وجليسر:

ومن أهمّ تصنيفات التّفكير النّاقد هو تصنيف "واطسون وجليسر"(Watson- Glaser)، وقد ضمّ مهارات ستّة، حيث قدما من خلالها مقياسا للتّفكير النّاقد والذي يعتبر مرجع ا لمعظم الدراسات الحديثة التي درست التّفكير النّاقد وبحثت فيه؛ إذ اتّخذت هذه المهارات أساساً في بناء أدوات بحثها واختباراتها التّجريبية كما تبيّن لنا من خلال الاطلاع على الدراسات السّابقة، لذلك كان هذا التّصنيف أهم مرجع بنينا عليه أداة بحثنا في هذه الدّراسة التي تتمثل في شبكة ملاحظة للتّفكير النّاقد، وقد تضمّن هذا التّصنيف المهارات الآتية:[1]

أ-التّعرف إلى الفرضيات: وتشير إلى القدرة على التّمييز بين درجات صدق معلومات محدّدة أو عدم صدقها، والتّمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

ب- التّفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتّعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التّعميمات والنّتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا .

ج-الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النّتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها .

د-الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحّة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة

هـ- تقويم الحجج: أي قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتّمييز بين المصادر الأساسية والثّانوية والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الأحكام على مدى كفاية المعلومات.

وقد بنى الباحثان (واطسن وجليسر) من هذا التّصنيف اختباراً لقياس مهارات التّفكير النّاقد وكان هذا الاختبار من أكثر الاختبارات التي اعتمدها الباحثون والعلماء في مجال علم النفس وعلوم التّربية لما له من دقّة وتنظيم ووضوح وسلاسة في التّطبيق.

[1] علي سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد، ص:48.

المطلب الثالث: نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب وعلاقتهما بالمهارات اللغوية

يستهدف نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب المهارات اللّغوية كلّ بحسب طبيعته وما يقدّم فيه لذلك هناك علاقة بين هذين النّشاطين والمهارات اللّغوية(التّحدث، الاستماع، القراءة).

أولاً-تعريف الفهم:

الفهم في اللّغة العربيّة "حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط"[1]

أما في الاصطلاح فهو "عملية عقلية، ذهنية عامّة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بإدراك معنى الدوال المكتوبة والمسموعة، لأنّ ذلك يتطلّب المعرفة بنظام الكتابة للّغة المعنية والقيمة الوظيفية الدلالية للبنيات الصرفية والنحوية والوحدات المعجمية لهذه اللغة وتطور الفهم للغة الشفوية يتطلب تدريبا على التمييز السمعي"..[2]

ويشير (حسن عبد الهادي عصر) إلى" أنّ الفهم نسبيّ في مفهومه وتطوره لأنّ المعرفة بمعاني الكلمات تتداخل فيها عوامل متعددة وتتأثّر بالخصوصيات النّفسية والثّقافية والاجتماعية للمتعلم لذلك تعدّ عملية الفهم شكلية ليس من السهل تعريفها وتحديدها بدقة فهي حصول تفاعل بين القارئ والمقروء ومدى التّوافق بينهما".[3]

إذن يقصد بالفهم القدرة على إدراك المعاني والأبعاد، وهذا يعترضه عوامل خاصة بالمتعلّم من حيث ما يحمله من خصوصيات نفسيّة وثقافيّة واجتماعيّة وكذا عوامل خاصة بما يستقبله من رسائل شفوية أو مكتوبة بما تحمله من نظام صرفي ودلالي و تراكيبي، وهنا يتبين أن الفهم هو تفاعل بين القارئ والنّص الذي يمارس عليه الفحص والاستقراء للوصول إلى مقاصد الكاتب .

---

[1] شعبان عبد العاطي عطيّة وآخرون، المعجم الوسيط، ص 704.

[2] بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، ص 155.

[3] حسن عبد الهادي عصر، الفهم عن القراءة ، طبعه ،عملياته، وتذليل مصاعبه، مركز إسكندرية للكتاب، جامعة الإسكندرية، 2000م، ص31.

ثانيا-نشاط فهم المنطوق وعلاقته بالاستماع والتّحدث

اللّغة وليدة المحاكاة والممارسة، ولا يكون رقيّ أي لغة من اللغات إلا بتوظيف ألفاظها في التّواصل البشري، ومنه كانت أهمية المنطوق وأسبقيته على المكتوب. وكذلك في المناهج التربوية الحديثة يسبق المنطوقُ المكتوبَ، فما معنى لفظ المنطوق في اللّغة، وماذا يمثل بعدّه نشاط تعليمي؟، وما علاقته بالمهارات اللّغوية المختلفة؟

1-تعريف فهم المنطوق:

في اللغة المنطوق اسم مفعول من نَطَقَ؛ وجاء في لسان العرب:" نَطَلَق الناطِقُ يَنْطِقُ نُطْقاً تكلم . والمنطق : الكلام . والمنْطِيق : البَلِيغُ ؛ أنشد ثعلب : (والنّومُ يَنْتَزِعُ العَصَا من رَبِها *ويَلُوكُ ثِنْيَ لسَانِه المَنْطِيقُ)، وتناطق الرجلان : تقَاوَلا ، ونَاطَقَ كلّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا صَاحِبَهُ : قَاوَلَه. وقولهم :مَالَهُ صَامِتٌ ولا نَاطِقٌ ؛ فالنّاطِقُ : الحَيَوانُ والصَّامِتُ الذّهَبُ والفَضَّةُ والجَوهَرُ، والنّاطِقُ الحَيَوانُ منَ الرَّقِيقِ وغَيرَه، سُمِيَ نَاطِقًا لصَوتِهِ، وصَوتُ كلّ شَيءٍ : مَنْطِقَهُ ونُطْقِهِ."[1]

وجاء في المنجد في اللّغة والأعلام" : نَطَقَ نُطْقاً ومَنْطِقاً ونَطُوق: تكلّمَ بصَوتٍ وحرُوفٍ تُعرفُ بها المَعَانِي"[2]

وفي القرآن الكريم جاءت اللّفظة في قوله تعالى ﴿**وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى**﴾(النجم، الآية3)، وفي تفسير الآية يقول محمد علي الصابوني": أي لا يتكلم صلى الله عليه وسلم عن هوى نفسي ورأي شخصي[3]

ولقد اهتم واضعو المنهاج الدّراسي الجزائري بالتّعبير الشّفهيّ كنشاط تعليمي منذ 2003 وجعلوا أساسه نشاط المطالعة، وقد كان هذا النشاط متذيّلا ترتيب الحصص الأسبوعية؛ حيث يقرأ التلميذ النصّ المدرج في الكتاب ويأتي إلى القسم ليناقشه مع الأستاذ ويدرس أفلئاره، حيث يعتمد هذا النّشاط على القراءة بشكل أساسي ثم التّعبير الشّفوي بالمرتبة الثّانية، إلى أن جاء ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني (المناهج المعاد كتابتها) سنة (2016)، ليكون نشاط فهم المنطوق أول نشاط يبدأ به التلميذ الأسبوع

---

[1] ابن منظور، دار صادر ، بيروت، مادة نطق، ج10،ص 354

[2] لويس معلوف،المنجد في اللغة والأعلام،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ج 3، ص254.

[3] محمد على الصابوني، صفوة التفاسير ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2002، ج3،ص254.

ويكون منطلقه النّص المنطوق الذي يسمعه التّلميذ من الأستاذ، ومن ثمّ يناقش أفكاره، ثمّ ينتج تعبيراً يبدي فيه رأيه أو يحاكيه، وبهذا فإنّ التّلميذ يجمع بين الاستماع والفهم لحصول الإنتاج الشفهي ختاما.

كما جاء في منهاج اللّغة العربيّة "يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال ."[1] ومن هنا يتّضح أن نشاط فهم المنطوق يستهدف عدّة مهارات وهي الاستماع، والتّحدث أو التّعبير الشّفهي.

2-مهارة الاستماع:

يعتبر الاستماع أول المهارات اللّغوية وأهمّها كونه يعتبر بوابة لبقية هذه المهارات (التّحدث القراءة الكتابة)، وقبل الخوض في تعريفه لا بد من التّطرّق إلى بعض المصطلحات التي تتداخل معه والتي تتمايز في معانيها "كالسّماع الذي هو أن تستقبل الأذن أصواتاً معينة وكلاماً ما دون اهتمام، سمع الشيء أدركه بحاسة الأذن، فالإنسان في هذه الحالة لم يقصد إلى السّماع، ولم يتهيأ له. و الاستماع وهو سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر، أما الإنصات: فهو استماع مستمر بحيث يكون بالغ الاهتمام"[2]

ولتحقيق مهارة الاستماع وجب سلامة حاسّة السّمع المتمثلة في الأذن، وكذا إعمال الفكر أي تجاوز السمع الذي هو مجرد استقبال الأذن الذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا، إضافة إلى تجنيد قدرات عقلية أخرى من أجل الوصول إلى أهداف أكبر من مجرد استقبال لأصوات، وبهذا فملكة الاستماع تتحقّق بعمليتين أساسيتين الأولى فزيولوجية آلية وتتمّ باستقبال ذبذبات الصّوت، والثّانية نفسية ذهنية تتطلب من المستمع المزيد من الجهد لتحقيق الفهم .

ويقول (ابن خلدون) في مقدمته: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أولا، ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخة ويكون

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية، المرحلة المتوسطة، ص8.

[2] ينظر:عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011،ص108-109.

كأحدهم"[1]. ويظهر من خلال هذا الكلام أنّ للسّماع الأهمية الكبرى لتحقيق الملكة اللّغوية في إنتاج اللّغة، ثم تأتي مهارة الاستيعاب والفهم، ومن ثمّة التّوظيف الشفهي أو الكتابي .

ونجد أيضا أنّ الخطاب القرآني لم يغفل مهارة الاستماع وحاسّة السمع كونها أداة لتلقّي الهدي القرآني، أو تلقّي أوامر الله ونواهيه لعباده، وعلى رأسهم أنبياؤه ورسله؛ فقد وردت آيات كثيرة، نورد منها قوله تعالى : ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ** ﴾ **الحج الآية 73**

وتظهر أهمية السّمع في القرآن أيضا في تقدّمه على سائر الحواس كما في قوله تعالى ﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَوَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾

أما في المجال التّربوي فيعدّ الاستماع أساس العمليّة التعليميّة في جميع الميادين لا سيما ميدان فهم المنطوق، لذا يركز واضعو أي منهاج تعليمي على تدريب مهارة الاستماع، لما له من أهمية في فهم الدّرس واستيعابه. ويقول في ذلك فهيم مصطفى:"أي برنامج تدريبي يتمّ من خلاله التّدريب على الاستماع فيه ثروة لغوية وإضافات فكرية، فالطفل مثلا لابد أن يسمع شيئا ما، مثل قراءة جهرية، أو أحداث قصّة، أو نحو ذلك من الأنشطة اللّغويّة التي تساعد على تنمية مهارة الاستماع لديه. وتستطيع أن تستثمر ما تسمعه في تعبيرك الشفهي أو في أحاديثك الخاصّة، وكذلك في كتاباتك التّحررية والتّعبير عن آرائك".[2]

لذا راعى منهاج الجيل الثّاني في المدرسة الجزائرية بطوريه الابتدائي والمتوسّط مهارة الاستماع باعتباره ضرورة لفهم المنطوق ومن ثمّة تحقيق الملكة اللّغوية .

والاستماع ككل المهارات يتطلب إعمالا للعقل، وكما قال (محمد عبد القادر مصطفى) إنه "عمليّة عقليّة تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعدّدة"[3]. وهي تعني أيضا: "الوسيلة التي تؤدي إلى فهم الأفكار

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005، ص491.

[2] فهيم مصطفى، مهارات التفكير، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1 2002، ص39.

[3] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، دار النهضة المصرية، القاهرة، ط5،د ت، ص146.

والأحداث والوقائع، وهو الأساس في كثير من المواقف التي تتطلب الانتباه كالأسئلة والإجابات، والمناقشات والأحاديث وسرد القصص..."[1]

ويؤكّد (رشدي طعيمة) على أنّ الاستماع "عملية إنسانية مقصودة، تهدف إلى الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير والاشتقاق، ثم البناء الذهني."[2]،ولذلك فقد وفّر منهاج الجيل الثّاني للمتعلّم ما يستمع له من نصوص مدرسية مدروسة ومتنوعة وثرية، و ذلك من أجل استيعابها وإدراك أفكارها وفهم قيمها وتحليلها من خلال أسئلة يجيب عنها، للوصول إلى الاكتساب، وبناء ونسج تراكيب على منوالها في إنتاجه الشّفهي والذي ينمّ عن تمام تحقيق الكفاءة المنشودة من تدريس مادّة اللّغة العربيّة والتي هي صقل ملكته اللّغوية خاصّة في هذه المرحلة تحديداً.

ومن هنا يتّضح أنّ الاستماع ضروريّ لاكتساب اللّغة وتنميتها في المجال الصّفي حيث يُعتبر أساس العمليّة التربويّة، والذي تعتمد عليه كمهارة أولى للوصول إلى باقي المهارات، وكما ذلك في الحياة اليوميّة بصفة عامّة والتي تقوم على الاستماع لتحقيق التّواصل الجيد.

3-مهارة التّحدث (التّعبير الشفهي):

أ-مفهوم التّحدّث:

التّحدّث كما يقول (ماهر شعبان البارودي): "هو المظهر الحقيقيّ للّغة، فإذا كانت اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، فإن الكلام هو الإطار العام الذي يوظّف هذه الأصوات في إنتاج كلمات وجمل ذات معنى، كما أنّ المتحدّث يلتزم بمجموعة من القواعد والضوابط التي تحدّد استعمال الأصول والصيغ والتّراكيب وأساليب التّعبير النّحوية والدّلالية والسياقيّة أو الحالية عند عملية التحدث."[3]

ومن هنا يتّضح أن التّحدّث مرتبط بالصوت والذي ينتج كلمات وجمل مفهومة ومضبوطة بقواعد خاصة بلغة معينة، ويذهب البعض إلى أبعد من ذلك حيث يربط التّحدّث أيضا بتعبيرات الوجه كونها تدلّ على معان محدّدة في بعض الأحيان، ويتمّ تعريف التّحدث على أنه "عملية يتمّ من خلالها إنتاج الأصوات مضافة إلى هذا الإنتاج تعبيرات الوجه المصاحبة للصّوت والتي تسهم في عملية التّفاعل مع

---

[1] فهيم مصطفى، مهارات التفكير، ص 35.

[2] رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد متاع، تدريس العربية في التعليم العام، ص80.

[3] ماهر شعبان البارودي، مهارات التحدث العملية، دار الميسرة لنشر والتوزيع والطبع، عمان الأردن، ط1،2011 ، ص92.

المستمعين، وهذه العملية عملية مركّبة تتضمّن العديد من الأنظمة منها: النظام الصوتي والدلالي والنحوي؛ بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدّث إلى الآخرين"[1].

وبالحديث عن مهارة التّحدّث لا بدّ من التّعرف عن مفهوم التّعبير والذي يعتبر مصطلحاً مرافقاً لعملية التّحدث وقد اختاره واضعو البرامج التّعليمية سابقاً للدّلالة على النّشاط الذي يتحدث فيه التّلميذ، وينتج فيه إنتاجه الشفهي .

ب- مفهوم التّعبير الشفهي:

-التّعبير لغة: هو" الإفصاح والبيان، فقد جاء في المعجم الوسيط: "عبَّرَ عمّا في نَفْسِهِ: أعْرَبَ وبَيَّنَ بالكَلَامِ".[2]"وعَبَّرَ عن فُلُان: تَكَلم عَنْهُ، واللّسَانُ يُعَبِرُ عَمَّا في الضّمِيرِ. ويَرِدُ أيضا في مَعْنَى أخر إلى التّفْسِيرِ. ويُقَالُ عَبّرَ الرُؤْيَا فَسّرَهَا ".[3]

والتّعبير اصطلاحا هو" الطّريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون. وهو نقل الأفكار للناس عن طريق التّحدث أو الكتابة".[4]

والتّعبير نوعان: تعبير شفهي، وتعبير كتابي، أما التّعبير الشّفهي هو ما يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشّفوي، والتّعبير الكتابي هو ما يعرف باسم الإنشاء ،أو الإنتاج الكتابي، وفي الإصلاحات التربوية الحديثة ما يرتبط بنشاط فهم المكتوب هو التّعبير الكتابي، أما ما يخص ميدان فهم المنطوق هو التّعبير الشفهي، و"التعبير الشفهي أو المحادثة وهو الأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الاتصال السّريع بين الأفراد، والبيئة المحيطة بهم"[5]

---

[1] المرجع السابق، ص 93.

[2] شعبان عبد العاطي عطيّة وآخرون، المعجم الوسيط، ص 580.

[3] محمد علي الصويركي، التعبير الوظيفي أسسه مفهومه مهاراته وأنواعه، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد،2011، ص7.

[4] مشهور اسبيتان، "تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها "، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،المجلد 26 العدد 9، 2012، ص 2108.

[5] خالد حسين أبو عمشة، "التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي"، شبكة الألوكة، ص 6.

يعرّف التّعبير الشّفهي بأنه "الكلام الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من خواطر ومشاعر وإحساسات أو أفكار ومعلومات في طلاقة وانسياب، بصوت معبر ووقفة مناسبة، وأفكار واضحة، ونطق سليم". [1] أما الهاشمي فعرفه بأنه "الإفصاح عن المشاعر باللّسان حديثاً فصيحاً سليماً." [2]

ج-أشكال التّعبير الشّفهي:

للتّعبير الشّفهي صور عديدة في العمليّة التّعليميّة و التي تشمل كلّ النشاطات ففي كلّ النشاطات هناك تواصل بين عناصر العمليّة التّعليميّة ويحتاج فيها التّلميذ إلى التّعبير، وفي ما يلي عرض لبعضها:

"-التّعبير الحر.

-التّعبير عن الصور التي يجمعها التّلاميذ، أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي في كتب القراءة.

-التّعبير الشّفوي عقب القراءة، بالمناقشات والتّعليق والتّلخيص والإجابة عن الأسئلة.

-استخدام القصص في التّعبير بالصور الآتية:

-تكميل القصص النّاقصة، وسرد القصص المقروءة أو المسموعة أو تطويل القصص القصيرة والتّعبير عن القصص المصورة.

-حديث التّلاميذ عن حياتهم ونشاطاتهم داخل المدرسة وخارجها (حصص الألعاب، الرّسم، والأشغال، والحفلات، المباريات، ....)

-مملكة الحيوان والنّبات والطير، الحياة: طبيعتها وأعمال النّاس فيها، وما يجد فيها من أحداث(الحدائق، المزارع، الصحاري، مظاهر الفصول المختلفة، ساعي البريد، الجندي...)

-الموضوعات الخلقية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية .

-الخطب والمناظرات." [3]

د- عناصر التّعبير الشّفهي:

بما أن التّعبير الشفهي هو وسيلة من وسائل الاتصال فإنه لا يقوم له قائمة بدون عناصر الاتصال الأساسية والتي هي (المتحدث،المتلقي، الهدف أو الغاية من التّعبير، وكذا حسن المقال ووضوحه). ويشترط في هذه العناصر أن يكون:

---

[1] محمد بن شديد البشري، جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدي طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجه، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام أحمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2005، ص 11.

[2] المرجع نفسه،ص 11.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، د ت، ص 150.

-"**المتحدّث:** مستعداً استعدادا كاملاً لمواجهة الآخرين من النّواحي النّفسية ومن حيث الاستعداد الذهني، والتّمكن من المادّة المراد توصيلها للآخرين.

-**المتلقي**: وهو الشّخص المستمع وعادة ما يكون المتلقون متفاوتين في مقدار الثّقافة، من هنا كان لابد للمتحدّث أن يراعي هذه الظروف وأن يخاطب المتلقين على مقدار مستوياتهم الثّقافية، شريطة ألا يحاول أن يسرف في أسلوبه، بل يستعمل الأسلوب السّهل والبلاغة في مثل هذه المواقف.

- **الغاية**: وهي الهدف الذي نرمي إلى تحقيقه من خلال التّعبير الشّفهي، وغالباً ما تكون الغاية سبب في تحديد الأهداف

-**حسن المقال**: يتمثل في استعمال اللّغة الفصيحة وتخيّر الألفاظ المناسبة، وبدون ذلك لا يكون التّعبير فناً كلاميا." [1]

هـ-أهمية التّعبير الشّفهي:

إنّ أهمية تعليم التّعبير الشّفهي تظهر في بناء المناهج وإعطائه أولوية بين مختلف النّشاطات وإدراجه ضمن أول ميدان: (فهم المنطوق) كما سبق الذّكر "وهو أمر تفرضه الرّغبة في تطوير كفايات المتعلّمين وعلى رأسها الكفايات التّواصلية، بالإضافة إلى أن أهم وظائف اللّغة على الإطلاق هي الوظيفة التواصليّة والتّعبيريّة، فالتّعبير الشّفهي هو غاية اللّغة لأنه وسيلة الإفهام وأحد جانبي عمليّة التّفاهم بين الأفراد، وهو الذي يساعد الفرد على الاتصال والتّواصل مع الآخرين بنجاح". [2]

والتّعبير الشّفهي ينمّي مهارات الطالب اللّغويّة وقدراته وبناء أفكاره إلى تعزيز ثقته بنفسه واكتمال عناصر شخصيته، وهو وسيلة فعالة تمكّن من اكتساب العلوم المختلف، فنجاح المتعلّم في حياته الاجتماعيّة والدراسيّة يتوقّف على مدى تحكمه في مهارات الاتصال باللغة الشّفهيّة.

وإلى جانب ذلك يجب أن يكون التّعبير الشّفهي أهم أهداف تعليم اللّغة العربيّة، لما له من دور كبير في جعل العربيّة لغة اتّصال شفهي بين الناس وإعادة الحيويّة لها.

---

[1] ناطق سعيد الحلاق، "صعوبات تدريس مادة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة "، مجلة الفتح، جامعة ديالي، العراق، 2013،،العدد 55،مج 9،ص 204.

[2] زهير العزوزي، "مقدمات في تجديد تدريس اللغة العربية من التعبير الشفهي إلى التعبير التواصلي والإبداعي "، مجلة بيداغوجي، 2015، العدد 2، ص 58.

و- أهداف تدريس التّعبير الشّفهي:

أهداف التّعبير الشّفهي كثيرة جدا تناولتها معظم الكتب التي ألّفت حول تدريس اللّغة العربيّة وتتجلّى هذه الأهداف في:

"-سلامة النّطق وحسن الإلقاء وهنا نشير إلى أن التّعبير الشّفهي يكشف عن أمراض النطق كتأتأة والمُلثغة وغيرها، وهذه الأمراض كثيرا ما تشعر المتكلّم بالخجل فينطوي على نفسه ويرفض التّعبير عما يجيش في صدره.

-يكتسب المتحدّث القدرة على مواجهة الآخرين والتّحدّث إليهم

-يكتسب آداب الاستماع إلى غيره وآداب الحديث واستعمال عبارات التّقدير (بارك الله فيك، من فضلك شكرا، عفواً...)

-ربط الأفكار وترتيبها وتسلسلها.

-الميل إلى الأسلوب الواضح الذي يفهمه الجميع.

-طلاقة اللّسان مع تمثيل المعاني ونماء الثروة اللّغويّة

-التّغلّب على الخوف والخجل والانطواء

-حفظ الآثار من نصوص نثرية وقصائد شعرية للاستشهاد بها وقت الحاجة.

-التّحدث باللّغة الفصحى والتّغلّب على استعمال العاميّة أو اللّغات الأجنبية...."[1]

ز-مهارات التّعبير الشّفهي:

يمكن تلخيص مهارات التّعبير الشّفهي في العناصر الموالية:[2]

-مهارة ترتيب الأفكار أثناء الحديث

- مهارة نطق الألفاظ نطقا جيداً صحيحاً.

---

[1] فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009، ص95.

[2] شهلاء سعدي عبد الكاظم، تقويم أداء معلمات اللغة العربية لمادة التعبير في ضوء مهارات التعبير الشفهي للصف الخامس الابتدائي رسالة ماجستير، جامعة ديالي العراق، 2018، ص56،55

- مهارة حسن المقدمة أثناء الحديث.
- مهارة حسن الختام عند الحديث.
- مهارة صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السّامعين.
- مهارة معرفة الكلمات التي تدل على المعاني واستحضارها في البال.
- مهارة تمكن المتعلّم في الانطلاق من مخاطبة جمهور من النّاس في موضوع عايشه .
- مهارة القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصا بعبارة واضحة محدّدة.
- مهارة القدرة على الاستجابة لمشاعر الآخرين.

ح -الأسس التي يبنى عليها التّعبير: تتمثل في نوعين وهما: [1]

-الأسس النفسية: ويقصد بها ميل التّلاميذ إلى الحديث عمّا في نفوسهم ويبرز دور المعلّم هنا في تشجيعهم ليعبروا عمّا يشعرون به، لأنّ حاجتهم إلى الحافز وإلى الانفعال كبيرة حيث يحرّكهم ويدفعهم إلى التّعبير .

-الأسس اللّغوية: وتشمل كل ما يتعلق بعدد المفردات اللّغوية لدى التّلاميذ، فالتّعبير الشّفهي له مكانة أسبق من التّعبير الكتابي. وعلى المعلم أن يدرك أن التّعبير بكل أشكاله يتأثر باللهجات المحليّة، ولذلك عليه أن يهتم بتزويد التّلاميذ بالثروة اللّغويّة، وإعطائهم الفرصة للتّغلب على استعمال الألفاظ العاميّة وهذا يتطلب جهداً خاصا.

4-علاقة التّحدّث بالاستماع :

مهارة الاستماع هي أقوى المهارات حيث تنبّه المستمع إلى المتكلّم مباشرة وبشكل كبير ، والاستماع كما ذكر (علي أحمد مدكور)هو "فن يشتمل على عمليات معقدّة، فهو ليس مجرد عمليّة سماع لأنه عمليّة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصّا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغويّة ومحاولة فهم مدلولها وإدراك الرسالة المتضمّنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه.[2]

---

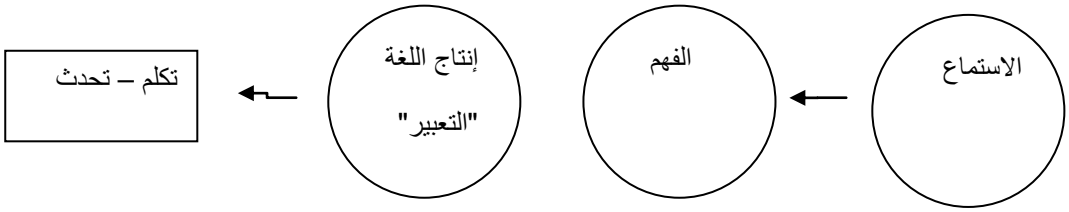
[1] فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ص89.

[2] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007،ص128.

أمّا الكلام أو الحديث "مهارة إنتاجية تتطلّب من المتعلّم القدرة على استعمال أصوات اللّغة بصورة صحيحة، والتّمكن من الصيغ الصرفيّة، ونظام تركيب الكلمات، وفي الأخير القدرة على حسن صياغة اللّغة في إطارها الاجتماعي، إنّ الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التّواصل، ولن يتمّ ذلك إلا بحذف قواعد اللّغة في سياقها الاجتماعي، فلا تواصل بدون معنى ولا معنى خارج الإطار الاجتماعي.[1]

ومن تعريف المهارتين نستنتج أن كلّا منهما يستوجب حضور الذّهن والاهتمام، وإدراك الهدف من عملية الّتواصل، سواء أكان إبلاغ في حالة التّحدث أم تبليغ في حالة الاستماع، ويتّضح أيضاً أنهما عمليتان متكاملتان لكي تكون الرسالة واضحة وجب سلامة إنتاجها، ولكي تتمّ عمليّة الاستماع وجب أيضاً سلامة المستقبل واهتمامه.

وهذا ما يؤكده (رشدي طعيمة) بقوله:"فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم كما ذكرنا، فإنّ الكلام وسيلة الإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتّسع الحديث عن الكلام ليشتمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتّعبير الشّفهي".[2]



الشّكل رقم (2): العلاقة بين الاستماع والفهم والتّحدث

ثالثاً-ميدان فهم المكتوب:

يعدّ ميدان فهم المكتوب أهم نشاط تربوي كونه يستهدف مهارة القراءة والتي تعتبر المفتاح لكل المواد الدّراسية.

1-تعريف القراءة

كان مفهوم القراءة لا يتعدّى حدود الجانب الفيزيولوجي والنّفسي لهذه العمليّة، فارتبط بالإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتحريك العيون على ما هو مكتوب، لكن هذا المفهوم تغير نتيجة

[1] عبد الحميد عليوة، "مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغة"، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار عنابة،العدد، 2008، ص115.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص184.

للبحوث التّربوية والدّراسات الحديثة في هذا المجال، وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية، ترمي إلى الفهم، وترجمة الرموز إلى مدلولات و الأفكار، بل وأكثر من ذلك مما يخصّ إنتاج التّلميذ لمهارات أخرى.

فنجد "حسن شحاتة" يعرفها بقوله "القراءة عمليّة عقليّة تشتمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الرّبط بين الخبرة الشخصيّة وهذه المعاني، مما يجعل العمليات النّفسية المرتبطة بالقراءة معقّدة إلى درجة كبيرة"[1]

أما (رشدي طعيمة) فيعرفها بقوله:"القراءة نشاط تتّصل فيه العين بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغويّة معينة، يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرموز، ويحيل الرّسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاصّ له، ولا يقف الأمر عند فكّ الّرموز وفهم دلالاتها، وإنّما يتعدّى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرّموز، والقراءة بذلك عمليّة عقليّة يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السّابقة في فهم وإدراك مغزى الرّسالة التي تنتقل إليه".[2]

ثمّ تطوّر هذا المفهوم، ليصل إلى تفاعل القارئ مع النّص المقروء تفاعلا يجعله يرضى، أو يسخط، أو يتعجب، أو يُسر، أو يحزن، أو نحو ذلك وهذا ما يمثّل نقداً للمقروء.

فحسب(جمال القاسم) القراءة : نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية، من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرّموز المكتوبة، والتّفاعل معها والانتفاع بها .[3]

وأخيراً انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه مما يقرأ، في مواجهة المشكلات، والانتقال به في المواقف الحيوية، فإذا لم يستخدمه في هذه الوجوه لا يعد قارئاً.[4]

2-أنواع القراءة

[1] لطيفة هباش: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، ص14.

[2] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص187.

[3] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، 2013م،ص 19.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص57.

قسّم الباحثون القراءة إلى أنواع مختلفة، وفق تصنيفات متعدّدة، تختلف باختلاف أهدافها وطريقة أدائها، ويرتبط ذلك بالقارئ والمجال الذي تتمّ فيه القراءة، كما ارتبطت بكيفية أدائها، والكفاءات المستهدفة منها، فقد صنّفت على أساس الشّكل العامّ ثمّ على أساس غرض القارئ منها.

فقد يكون تصنيف القراءة على أساس الشّكل العام؛ وهذا التّقسيم هو ما يرتكز عليه في المراحل الأولى للتّعليم، حيث تقسم القراءة وفق هذا التّصنيف إلى نوعين، القراءة الصّامتة والقراءة الجهريّة، وفيما يلي عرض لكل منها:

أ-القراءة الّصامتة:

وهي تخصُّ بعض الحواس دون غيرها "ففي القراءة الصّامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها ولا عمل لجهاز النّطق الإنساني فيها، ولا تحريك للسان أو الشّفتين".[1] فهي حسب"محمد فضل الله": "استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها".[2]" ومن أهدافها السّرعة، شدّ الانتباه، الاعتماد على النّفس، خلق الصّراع الدّاخلي، العودة للهدوء، وهي مناسبة لذوي العاهات."[3]

ب-القراءة الجهرية:

"هي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النّطق."[4] ومن أهدافها: "جودة اللّفظ، معالجة الأخطاء، احترام مواقع الوقف، استخدام النبرات الصوتية،السّرعة والجرأة والإيقاع الموسيقي.[5]

ومن خلال هذين النّوعين يتّضح أن كليهما يتضمّن التّعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، و لكن تكتفي القراءة الصّامتة بالنّظر دون التّلفظ والجهر بالصّوت، بينما تتعدى القراءة الجهريّة ذلك إلى نقل ما في النّص للآخرين عن طريق التّعبير بالصّوت، وهذا ما يجعلهما ضروريتين لتّدريس القراءة، فكل منها تستهدف مهارة معينة لتطوير الأداء القرائي و تحقيق الفهم.

---

[1] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، ط1، 2006م ، ص15.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات التعلم، ص 24.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص9.

[4] سعيد عبد الله لاقي، القراءة وتنمية التفكير، ص16.

[5] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص9.

و تصنّف القراءة أيضاً على أساس الغرض العامّ للقارئ، و تقسّم القراءة إلى قراءة الدّرس وقراءة الاستمتاع

فقراءة الدّرس: هي القراءة الوظيفيّة التي ترتبط بحياة الأفراد، وأنشطتهم اليومية، فهي تستخدم داخل الفصل الدّراسي والتّحصيل وزيادة المعلومات والمصطلحات. [1]

أما عن قراءة الاستمتاع: فهي ذلك النّوع من القراءة الذي يرتبط بقضاء وقت الفراغ وتستخدم بغرض المتعة وجلب السّرور إلى النّفس وإشباع هويات الإنسان وميوله. [2]

وهنا تكون القراءة في الأولى مقيدة بخطة وتتمّ داخل حجرة الدّرس، أما الثّانية فتكون حرة وبدون قيد أو شرط.

و هذا التّقسيم و باختلاف تصنيفاته لا يعني بأن أنواع القراءة منفصلة عن بعضها البعض، بل في الواقع هي متكاملة، خاصّة في العمليّة التّعلُميّة، ويكون ذلك ضمن حصّة واحدة أو في المراحل التّعليمية المتلاحقة.

ج-أهداف تدريس القراءة

كما لاحظنا سابقاً في التّطرق إلى مفهوم القراءة، فقد لاحظنا تطوره حسب متطلبات أهداف تدريسها فقد أكدّت الأبحاث أنّ تعليم القراءة وتدريب المتعلّمين عليها يرتبط بأهداف محدّدة، يتوقّع الحصول عليها، في نهاية الفعل التّعليمي، و هذا ما جعل القراءة تهدف إلى تكوين عادات أساسيّة هي: [3]

-تحقيق جودة النّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

-اكتساب لمهارات القرائية كالسّرعة، والاستقلال في القراءة، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، و تحديد أفكار المادة المقروءة .

-تنمية القدرة على الفهم.

-تنمية حصيلة المتعلّم من المفردات والتّراكيب الجديدة.

---

[1] ينظر:سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير،ص18.

[2] ينظر:المرجع نفسه،ص18.

[3] المرجع نفسه، ص 14.

-تنمية الثّروة الفكريّة لدى المتعلّم.

-تدريب المتعلّم على التّعبير الصحيح عن المادة المقروءة.

-اكتساب القيم الفاضلة، وتعديل السلوكات والاتجاهات السّلبية.

-تنمية القدرة على التّفكير.

-تنمية القدرة على التّخيل و الإبداع.

-تنمية قدرة المتعلّم على تذوق المادة المقروءة.

-اكتساب المتعلّم القدرة على نقد المادة المقروءة والحكم عليها

-الاستفادة من المادة المقروءة في حلّ المشكلات.

-استغلال وقت الفراغ في القراءة المثمرة، والاطلاع.

-الانتفاع بالمادة المقروءة في الحياة العمليّة، كقراءة الخطابات، و الإعلانات، وقوائم الأسعار، واللافتات، والتّعليمات.

ويختلف التّركيز على بعض الأهداف من غيرها حسب المرحلة التّعليميّة للمتعلّم، وكذا الوقت اللازم لذلك، أي يمكن أن يكون الهدف في حصّة واحدة أو في مقطع تعليمي، أو مرحلة معينة.

د-مهارات القراءة

يحدّد "فهيم مصطفى" ثلاث مهارات للقراءة[1]

1 القدرة على القراءة السّريعة(وهي تخص القراءة الجهريّة أو الأداء القرائي).

2 القدرة على القراءة الصّامتة .

3 القدرة على فهم المادّة المقروءة .

-وتتدرّج تحت قدرة الفهم قدرات فرعية تتمثل في:[2]

1- القدرة على معرفة الأفكار الرئيسيّة للقطعة

2-القدرة على فهم معاني الكلمات

3-القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة

4-القدرة على القراءة لحلّ المشكلات

5-القدرة على تذكّر المادّة المقروءة

---

[1] فهيم فطيمي، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة،دط ،2002م، ص 59.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

6-القدرة على القراءة الدّقيقة وتنفيذ التّعليمات

7-القدرة على التّصفح.

وممّا سبق يتّضح أنّ الفهم هو أهم هذه المهارات، وذلك لأنه يعتبر الرافد النهائي للمادّة المقروءة، والنّاقل لأفكارها، والذي يمكنّنا من الاستفادة منها، والتّفاعل معها، وإبداء الرأي فيها، ونقدها وهذا ما يساعده على الإبداع .

ثانياً: مستويات الفهم القرائي ومهارته

1 مفهوم الفهم القرائي

الفهم في اللّغة العربيّة حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط[1]، أما الفهم القرائي فيشير (حمدي الفرماوي)"إلى أن الفهم هو التّعرّف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتّركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكنه حينئذ أن يفهم معنى النّص كاملاً."[2]

أما (lewis) فيعرفه بأنه: "عملية بناء القارئ للمعنى من خلال تفاعله مع النص مستخدما المعرفة السّابقة، والخبرات الشخصية، ومعلومات النص، والموقف الذي يأخذه من حيث طبيعة العلاقة مع النّص" .[3]

ومن خلال التّعريفات السابقة يتبيّن لنا أن الفهم القرائي يعتمد على إمعان الفكر للتعرف على المعاني و إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات، وصولا إلى اتخاذ موقف من المقروء بالحكم عليه أو نقده.

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط،1991، ص 130.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات التعلّم النّمائية، ص 31.

[3] وائل أحمد حال، " فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 17، 2015م، ص 540.

ولهذا يعرف الفهم القرائي في إطار عدة مناحي وهي:[1]

أ -الفهم عمليّة تحصيل المعلومات: ويعني أن القارئ يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة، فالقارئ يحاول أن يعرف ما تقوله الرسالة حرفياً، ولكي يتمّ له ذلك عليه أن يعرف معنى كلّ الكلمات التي يقرأها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها وأن يتذكر كلّ ذلك.

ب -الفهم عملية تأمّل وفحص: يعرف بأنّ القارئ بمجرد أن ينتهي من عملية تحصيل المعلومات يمكن أن يتوقع أن يفكر في هذه المعلومات، وأن يستكشف مضامينها واستنتاجاتها بعيدة الطور، ولكي يقوم بذلك عليه أن يكون قادراً على فهم مغزى وأهمية العلاقات المختلفة الفاتحة على الخبرات الماضية وعلى فهم التراكيب المعقدة جداً التي تتضمّنها قواعد اللغة.

ج-الفهم عملية تقييم أو حكم :ويعني أن الرسالة بعد أن تفهم على كلا المستويين، مستوى المعلومات ومستوى التأمل والقصص، فإنه يمكن اتّخاذ موقف إزاءها، وهذا الموقف يمكن أن يكون من قبول الرّسالة، أو حفظها عن ظهر قلب، أو رفضها، أو البحث عن مزيدٍ من المعلومات لتوضيح موقفها.

الفهم القرائي إذا عملية حتمية للقراءة، والتي تتدرّج بفكر القارئ من تحصيل المعلومات من النّص كما أوردها الكاتب، إلى إنشاء علاقة بينه وبين مضامينه وأفكاره، و التي تصل بالقارئ إلى إصدار حكم تقيمي له، وهذا ما يدعو القارئ ويساعده على الإبداع الذي يعتبر أعلى مستويات التّفكير .

2 مهارات الفهم القرائي:

حاول الباحثون تصنيف مهارات الفهم القرائي وذلك بحسب مستوياته، حيث يقابل كلّ مستوى مجموعة من المهارات متدرجة في الصعوبة فنجد مثلاً (آدمز)قد صنّفها إلى:[2]

-تحديد الفكرة العامّة المحوريّة.

-فهم الفكرة الرئيسيّة للفقرة.

-فهم التّفاصيل الدّقيقة.

---

[1] ينظر:سحر كامل كاظم، سيف طارق حسين العسوي، منير عبيد نجم، "أثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص "، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 38، نيسان2018م، ص1196.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم،صعوبات التعلم النّمائية، ص36.

-فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار.

-النّقد وإبداء الرّأي في المقروء.

أمّا (أكرم قحوف)فيصنفها إلى ثلاث مهارات أساسيّة :[1]

أ-مهارات الفهم العام : وتشمل

-تحديد الفكرة العامّة

-تحديد الأفكار الأساسيّة

-وتحديد الأفكار الفرعيّة

-ترتيب الأفكار ترتيباً منطقيا

-تحديد معاني الكلمات من السّياق

ب- مهارات الفهم الاستدلالي وتشمل:

-استخلاص المعنى الضّمني للمقروء

-تحديد أهداف الكاتب

-تحديد المعلومات الدّاعمة للأفكار

-إدراك العلاقة بين الأفكار

ج- مهارات الفهم النّاقد وتشمل

-التّمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية

-تحديد الأفكار التي ليس لها صلة بالموضوع

-التّمييز بين الحقيقة والخيال

-إصدار الحكم على ما يقرأ

-التّمييز بين أنواع الأدلة

وهذه المهارات تظهر أنها تراكميّة وبنائيّة حيث لا تتحقق الواحدة منها دون تجاوز المهارة السّابقة كونها ترتبط بمستويات الفهم الذي يتطوّر بالمرحلة العمريّة للمتعلّم واحتياجاته النّفسية والعقليّة والاجتماعيّة، فتبدأ بالمهارات الأساسيّة البسطة وتصل إلى أعقد المهارات.نظمها.

[1] وائل محمد أحمد حال، "فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، ص 541.

3-مستويات الفهم القرائي:

اهتمّ العلماء و التّربويون بالفهم القرائي، و تصنيف مستوياته، وقد أوردت الأدبيات عدّة تصنيفات له، يعود ذلك لاختلاف الباحثين في تفسير طبيعة القراءة وأهدافها، والتي تختلف باختلاف المراحل التّعليمية والتي تتماشى مع عمر التلميذ و مستوى تفكيره، ونذكر منها ما يلي:

أ-التّصنيف الذي قسمها إلى ثلاثة مستويات:[1]

-المستوى الحرفي " قراءة السّطور": ويقصد به القراءة الصّريحة لما هو مكتوب بالنّص، أي التّعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالتها ومعرفة أضداد الكلمات، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة، أي أنه يعني الاهتمام بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي من دون الذّهاب إلى ما هو أبعد من ذلك، أي الحصول على المعلومات الصّريحة من النّص من خلال ممارسة بعض عمليات التّفكير البسيطة.

-المستوى التّفسيري:" قراءة ما بين السّطور" ويقصد به فهم المقصود من هذا النّص، أي أن يذهب القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعريف المعاني الضّمنية، وأغراض الكاتب التي لم يصرّح بها في المقروء بشكل مباشر، ويعني ذلك إدراك العلاقات الصّحيحة بين هذه المعلومات، الجديدة لبناء المعنى، ثم صياغة الأفكار والمفاهيم في ضوء المعنى الجديد.

-المستوى التّطبيقي(قراءة ما خلف السّطور): ويقصد به كيفية الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنّص، من خلال طرح أسئلة حول ما هو مكتوب بالنّص، ووضع تنبؤات وآراء حول هذه المعلومات، ثم تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفية والتّحكم بها وتوجيهها.

ب-وقسم كلّ من (شحاتة) و (بهلول) و (الناقة) و حافظ و الظنحاني الفهم القرائي إلى خمسة مستويات:[2]

---

[1] رشا عبد الله، تعليم التفكير من خلال القراءة، الدار المصرية اللبنانية، دط، 2014م، ص 31.

[2] ينظر: مرضي بن غرم الله الزهراني، "فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث متوسط"، مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المجلد 25،العدد 3، ص 58.

-**مستوى الفهم المباشر**: ويعني فهم الكلمة والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشراً كما ورد ذكرها صراحة في النّص، ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التّالية:

تحديد الفكرة الرئيسيّة في الفقرة، تحديد الفكرة المحورية للنّص، تحديد الأفكار الجزئيّة في النّص، تحديد التّنظيم الذي اتبعه الكاتب

-**مستوى الفهم الاستنتاجي**: ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضّمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرّح بها في النّص، وذلك من خلال قدرته على الرّبط بين المعاني واستنتاج العلاقات والأفكار، والقيام بالتّخمينات والافتراضات لفهم النّص، ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التّالية:

استنتاج علاقات السّبب والنتيجة، استنتاج غرض الكاتب ودوافعه، تحديد القيم والاتجاهات

-**مستوى الفهم النّقدي**: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفياً وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، ومدى تأثيرها على الكاتب وفق معايير مضبوطة ومناسبة. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التّالية:

التّمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به من الأفكار،التّمييز بين الحقيقة والرّأي،إصدار حكم أو تكوين رأي حول القضايا المطروحة.

-**مستوى الفهم التّذوقي**: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحسّ به الشّاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلّم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النّص الأدبي، واللّحظة التي رسمها للتّعبير عن هذه الفكرة. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التّالية:

إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية للكلمات، إدراك القيمة الجمالية التّذوقية في الجملة، (فالتّذوق يتوقف إلى حد كبير على فهم المقروء ونقده والتّفاعل معه).

-**مستوى الفهم الإبداعي**: ويقصد به الفهم القائم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية، أو يرى فيها علاقات متميزة، والقارئ بذلك لا يفسّر النّص وإنما يفكّر

فيما وراء النّص، ليصل إلى حلول للمشكلات وابتكار أفكار يمكن الحكم عليها بالصّحة أو الخطأ. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التّالية :

اقتراح حلول جديدة لمشكلات قائمة، التّنبؤ بأحداث جديدة، إعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد

ج-أما التّصنيف الذي رسا عليه أغلب العلماء ومنهم "هاريس" و"سميث"، فقد قسّم الفهم القرائي إلى مستويات أربعة هي :[1]

-المستوى الحرفي: و يشير إلى قدرة القارئ على تذكّر الحوادث التّفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسيّة

- المستوى التّفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنّتائج، والوصول إلى التّعميمات

-المستوى النّقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادّة المقروءة

- المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة ي المادّة المقروءة واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التّطبيق المباشر لهذه الآراء.

فبتحليل هذا الكلام نجد أنّ هذه التّعليمات تنصّ أولاً على التّمكّن من المستوى الحرفي بما أشار إليه التّحكم في الحروف والقراءة الصّحيحة التي تراعي مهارات الأداء القرائي، ثمّ تتدرّج للوصول إلى إدراك معاني الكلمات، وهذا أيضا يندرج تحت المستوى الحرفي أو (المباشر).

المبحث الثّالث:الدّراسات السّابقة:

بعد البحث والاطلاع في الدّراسات السّابقة توفر لدينا عدّة دراسات بحثت في موضوع التّفكير النّاقد ، وعلى اختلاف توجهاتها سنحاول عرض كيفية تناولها للموضوع والتّعليق على النتائج التي توصّلت إليها وكذا كشف النّقاط التي تقاطعت مع بحثنا وكذا نوضّح كيف استفدنا منها في انجازه ، ولقد صنفناها إلى دراسات تناولت التّفكير النّاقد في اللّغة العربيّة وأخرى درست التّفكير النّاقد مع متغيرات أخرى وسنعرض فيما يلي هذه الدراسات .

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات التعلم النّمائية ، ص36.

المطلب الأول: الدّراسات التي تناولت التّفكير النّاقد في اللّغة العربيّة.

أولاً-الدراسة الأولى:

1-عرضها:"الصّعوبات التي يواجهها معلمو اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تطبيق مهارات التّفكير النّاقد من وجهة نظرهم"، دراسة من إعداد الباحث سلطان دميتر منصور العنيزي، رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط 2011.

وقد هدفت الدّراسة إلى الكشف عن الصّعوبات التي يواجهها معلمو اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التّفكير النّاقد من وجهة نظرهم،

تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت، خلال العام الدّراسي (2010 / 2011م). تم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة وبنسبة (19.2%) من مجتمع الدّراسة الكلي من معلمي اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة بدولة الكويت بواقع (500) معلّم ومعلّمة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة طور الباحث استبانه لتقيس الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التّفكير النّاقد، تكونت من أربعة مجالات .

وقد أسفرت عن النّتائج الآتية :

1. أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللّغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التّفكير النّاقد من وجهة نظرهم بشكل عام كانت متوسطة .
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المنطقة التّعليميّة لصالح مناطق الجهراء وحولي ومبارك الكبير.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس وكان لصالح الإناث .
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المستوى التّعليمي وكان لصالح الصّف التّاسع.

وقدمت الدّراسة عددا من التّوصيات أهمها: تضمين الخطط الدّراسيّة لطلبة اللّغة العربية في المرحلة المتوسّطة مهارات في تعليم التّفكير بشكل عام، أو التّفكير النّاقد بشكل خاص.

2- التعليق عليها:

من النّقاط التي دعمتنا في هذه الدّراسة أنّ الباحث قام بتطبيق دراسته في المرحلة المتوسّطة، وأكّد في النتائج التي توصّل إليها أنها المرحلة التي يجب تضمين الخطط الدراسية فيها مهارات التّفكير النّاقد، وهذا ما يعزّز صحّة توجهنا بأهمية تنمية هذه المهارات في هذه المرحلة واختيارنا لها .

وكذا أكّدت الدّراسة أنّ الصّف التّاسع هو الأقل صعوبة في تطبيق الأساتذة لمهارات التّفكير النّاقد مع التلاميذ، وهذه المرحلة العمريّة هي المرحلة نفسها التي طبقنا فيها دراستنا، وهذا ما يدعّم اختيارنا لهذه السّنة.

ثانياً:الدّراسة الثّانية

1-عرضها: "فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى تلميذات الصّف الخّامس الابتدائيّ"،دراسة من إعداد شيمه سعود عبد الله الركاد،وعلي نور الدين عيسى أدم،مقال منشور في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، المجلد(1)،العدد(9) يوليو 2021.

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى تلميذات الصّف الخامس الابتدائي بمدينة الملك خالد العسكرية؛ محافظة حفر الباطن، واستخدم الباحثان المنهج الشبه تجريبي، كما استخدما أداتين للدراسة؛ الأولى برنامج الكورت (CoRT) الجزء الرابع (الإبداع) من إعداد إدوارد دي بونو، أما الثانية فقد أعد الباحثان اختباراً لقياس مهارات القراءة الناقدة. وقد تمّ تطبيقه قبلياً وبعدياً على عيّنة تكونت من (60) تلميذة؛ مقسمة بالتساوي (30) تجريبية، (30) ضابطة، حيث جرى تطبيق دروس القراءة باستخدام برنامج الكورت في جزئه الرابع على العينة التجريبية، وجرى التدريس بالطريقة المعتادة على العينة الضابطة. وبمعالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي .(SPSS) .

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وحصلت على متوسط كلي (12.87من 15) في مقابل حصول المجموعة الضابطة على متوسط كلي (4.98 من 15) وعلى مستوى الأبعاد الرئيسة للمهارات؛ حصلت كلّ من التجريبية والضابطة في مهارات (القدرة على التحليل (12.40، 4.73). وفي التمييز بين الحقائق(13.23، 4.83)، وفي إصدار الأحكام (12.97، 5.37)؛ على التوالي، وجميع الفروق لصالح التجريبية. واستنادا للنتائج التي أكدت فاعلية برنامج الكورت (CoRT) في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلميذات الصّف الخامس الابتدائي.

2-التعليق عليها

في هذه الدراسة استخدم الباحثان برنامج عالمي من إعداد العالم إدوارد ديبونو، الذي يتكون من ستّة أجزاء، وكل جزء يضمّ عشرة مهارات، وهذا ما استفدنا منه في بحنا وخاصّة في طريقة بناء بطاقة الملاحظة التي تتكون من ستة مهارات أساسية تضم عدّة مهارات فرعيّة.

أمّا فيما يخصّ اختيار القراءة النّاقدة، فقد زودنا بمادّة نظرية في تعريفها والتّعرف على مهاراتها، وكذا التّأكيد على أهميّة نقد المقروء والحكم عليه وهذا ما تناولناه في تطبيق دراستنا على نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب.

المطلب الثاني :الدراسات التي تناولت التّفكير النّاقد في متغيرات أخرى غير اللّغة العربية

أولاً:الدراسة الأولى:

1-عرضها: "أثر استخدام بعض مهارات أجزاء برنامج كورت في تنمية مهارات التّفكير النّاقد و تحسين مستوى التحصيل الدّراسي لدى عينة من طلاب المرحة الثانوية بمدينة الرياض _ دراسة تجريبية"، للباحث خالد بن ناهش العتيبي، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس تخصص (تعلم)،جامعة أم القرى2007

نتائج الدراسة: خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وفي مهارات التّفكير الناقد في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية

2-التعليق عليها

في هذه الدّراسة التجريبيّة استخدم البّاحث بعض أجزاء برنامج كورت في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لتحسين مستوى التّحصيل الدّراسي لدى المتعلمين، وبما أنّ النّتيجة لصالح المجموعة التّجريبية فهذا يدل على نجاعة البرنامج في تحسين مستوى التّحصيل الدّراسي ممّا يؤكد أنّ التّلميذ إذا تمكّن من تنمية مهارات التّفكير النّاقد سيؤثر ذلك في تحسين مستواه الدراسي ككل، وهذا ما يُكسِب بحثنا أهميّة كبيرة للتّلميذ وتحصيله الدّراسي؛ فالتّفكير النّاقد من المهارات العليا للتّفكير وللوصول إليه يمرّ التّلميذ على العديد من المستويات الدّنيا، ممّا يمكنه من التّفوق في دراسته والحصول على نتائج جيدة،نتيجة

تمكنه من مهارات التّفكير، وهذا ما يؤكد على أهمية بحثنا للتّلاميذ ورفع مستوى تحصيلهم ليس في اللّغة العربية فحسب إنما في كل المواد.

ثانياً:الدراسة الثانية

1-عرضها: التّفكير النّاقد وعلاقته بالتّوافق الدّراسي لدى عينة من تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط، **للباحث**: عبد الحميد شطة، رسالة ماجستير جامعة قاصدي مرباح ورقلة 2015

هدفت هذه الدّراسة إلى بحث العلاقة بين التّفكير النّاقد والتّوافق الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي بمدينة الأغواط.

خلصت إلى وجود علاقة بين التّفكير النّاقد والتّوافق الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الثانيّة ثانوي بمدينة الأغواط.

2-التعليق عليها

من هذه الدّراسة نستنتج أنّ تنمية مهارات التّفكير النّاقد يؤثر ليس فقط على المستوى الدراسي بل على التوافق الدراسي الذي هو مدى تلاؤم التلميذ مع صفه وزملائه وأساتذته ومحيطه بشكل عام، خاصّة وأنّ الدّراسة طبقت في المستوى الثّانوي الذي يكون فيه التّلميذ في فترة عمرية حسّاسة لها تقلبات نفسيّة دقيقة، وهذا ما يدعم بحثنا وأهميته في إثراء البحوث التي تبحث في التّفكير النّاقد

ثالثاً:الدراسة الثالثة:

1-عرضها: "أثر استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات التّفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجاً)"، **للباحثة هالة محمد علي بوزيدي**، رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط 2018،

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طلبة الجامعات الأردنية(جامعة الزيتونة)

وقد أشارت النّتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التّفكير الناقد لدى عينة من طلبة الزيتونة.

2-التعليق عليها

اتجهت الباحثة في هذه الدّراسة إلى مجال الوسائط الالكترونية، والتي تعدّ من مستجدات العصر التي أصبحت ضرورة في شتى المجالات خاصّة المدونات الالكترونية، والتّعليم من أهمّ هذه المجالات خاصّة التّعليم الجامعي، وقد خلصت هذه الدّراسة أنّ لاستخدام هذه المدونات الالكترونيّة الأثر في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، ممّا يؤكّد على ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، هذا من جهة ومن جهة أخرى يدل على أهمية التّفكير النّاقد في المرحلة الجامعيّة التي تعدّ مرحلة النهائية لتكوين شخصيّة الطالب وتحديد توجهاته، التي يحتاج فيها النّقد وعدم تقبل كل ما يُعرض عنه.

رابعاً:الدراسة الرابعة: مستوى مهارات التّفكير الناقد لدى طلبة النظام (الكلاسيكي و ل م د) دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3، دراسة من إعداد الباحث بوغربي محمد، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 3، 2015/2014.

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التّفكير الناقد لدى طلبة النظام الكلاسيكي ول م د) بمعهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله جامعة الجزائر 3 من جهة ومدى أهمية وممارسة أعضاء هيئة التّدريس له من جهة أخرى، ولتحقيق الهدف الرئيس للدراسة استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا المهارات التّفكير الناقد نموذج (2000، واستبيان التّفكير الناقد موجه للأساتذة، حيث تكونت عينة الدراسة من (330) طالب وطالبة بما يساوي 20% بطريقة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي، وبلغ عدد الأساتذة (122) أستاذا

أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة امتلاك مهارات التّفكير الناقد لدى أفراد عيّنة الدّراسة دون المستوى المقبول تربوية والذي حدّد ب (80%)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى مهارات التّفكير الناقد تبعا لعامل نظام الدراسة وذلك لصالح (ل م د)، فيما كانت هناك فروق تبعا للمستوى الأكاديمي وذلك الصالح طلبة السنة الرابعة (كلاسيكي)، ودلت النتائج إلى وجود فروق تبعا لنوع شهادة البكالوريا ولصالح طلبة الفرع التقني، كما دلت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في مستوى مهارات التّفكير الناقد تبعاً المتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق في مهارة واحدة من

ضمن مهارات التّفكير الناقد وهي مهارة الاستنتاج. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بمعهد التربية البدنية والرياضية في أهمية التّفكير الناقد ومهاراته ، تعزي لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ محاضر، أستاذ مساعد)، فيما دلّت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة التّفكير الناقد ومهاراته تعزي لمتغير سنوات الخبرة المهنية.

2-التعليق عليها:

في هذه الدّراسة كانت العينة من الطلبة الجامعيين، وهذا يؤكد على أنّ التّفكير النّاقد من المستويات التي يحتاجها الطالب حتى في دراسته الجامعيّة، وبالرجوع إلى النتيجة تبين أنّ تمكّن الطلبة من التفكير الناقد كان دون المتوسط، وهذا ما يدل على عدم تدربهم عليه في المراحل التّعليمية السابقة(المتوسّط، الثانوي)، وهذا ما يجعل تدريب التّلاميذ في مراحل مبكرة على التّفكير النّاقد مهم جداً وهذا ماعتمدناه في بحثنا.

المطلب الثّالث: علاقة الدّراسات السّابقة بالبحث

ومن خلال الاطلاع على هذه الدّراسات نلاحظ العناصر التّالية:

أولاً: توافقت هذه الدراسات مع دراستنا في أنها:

- اتّفقت كلّها على التّعرّض للتّفكير النّاقد من خلال مهاراته الأساسية و تحليل المعطيات على أساسه، وهذا ما طبقناه في دراستنا.

-أكّدت على أهمية تنمية مهارات التّفكير النّاقد لما له من مكانة في العمليّة التّعليميّة.

-اعتمدت على الأساليب الإحصائية الحديثة التي تضمن نتائج دقيقة و ذات مصداقية

ثانياً:وقد اختلفت مع دراستنا في العناصر التالية:

-معظم هذه الدّراسات خاصّة الغير المحلية اعتمدت على اختبارات جاهزة وقامت بتطبيقها على عينة البحث في حين وفي بحثنا قمنا بإنجاز أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة.

-لم تتطرق الدراسات إلى سيرورة العملية التعليمية في الميدان الصفي.

-معظم الدراسات خاصة الغير المحلية اعتمدت المنهج التجريبي الذي لازلنا نبتعد عنه في بحوثنا فـي تخصص اللّسانيات التّعليمة.

الخلاصة:

في هذا الفصل بعد تتبّع الأدبيّات النّظرية لمصطلحات البحث وقفنا على عدة ملاحظات من بينها أن للتّفكير النّاقد وما يتعلق به من مفاهيم (كمهاراته، أنماطه، تصنيفاته) لها تعريفات مختلفة وجدناها مبثوثة في المراجع التي درسته وتناولت مصطلحاته، وهذا ربما يرجع إلى الأساس في تناول هذه المصطلحات والمرجعية التي يستند عليها الكاتب، والتّفكير الناقد إذا هو عملية عقلية تقوم على التقييم وإصدار الأحكام. وقد تدارسته أبحاث عدة عرضنا أمثلة منها وعلقنا عليها وبينا ما تفقت فيه مع دراستنا وما اختلفت، أما نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب فهما نشاطان يستهدفان مهارات لغوية عدّة كالقراءة والتحدّث والاستماع.

الفصل الثّاني:

نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب من خلال المنهاج و الوثائق البيداغوجية

الفصل الثّاني: نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب من خلال المنهاج والوثائق البيداغوجية

توطئة:

إنّ التغيير الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية سنة 2016 من خلال الإصلاحات الجديدة شمل مختلف المناهج التّربوية، وعلى عدّة أصعدة، فقد تمّ تصميم النّشاطات بما يتماشى وأهداف المواد الدّراسية في كلّ سنة أو طور دراسي من خلال المحتوى وطرق التّدريس وكيفيّات التّقويم المتضمّنة فيها.....وفي هذا الفصل سنتعرف على نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب لسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في مناهج الجيل الثّاني.

المبحث الأول : مصطلحات مهمّة في تدريس اللّغة العربية في مناهج الجيل الثاني.

جاءت مناهج الجيل الثّاني بأفكار جديدة وتغيرات كثيرة على عدّة أصعدة، ومن ذلك تجديد المصطلحات، فالمناهج الحديثة اهتمّت بالمصطلحات، فمنها ما أبقت عليه ومنها ما غيرته عن ما كان معتمداً سابقا، وقد مسّ هذا التجديد في المصطلحات الوضعيات التعلّمية وكذا أسماء النشاطات وفما يلي عرض لبعض هذه المصطلحات.

المطلب الأول: مصطلحات عامّة في مناهج الجيل الثاني

أولاً-التّعليم المتوسّط:

يعدّ التعليم المتوسّط مرحلة مهمّة في مسار المتعلّم كونه يتوسّط المرحلتين الابتدائي والثّانوي، وهذا ما تؤكده كلّ الوثائق التربوية، فكما جاء في مناهج التعليم المتوسط أنه "يشكّل المرحلة الأخيرة من التّعليم الإلزامي، وله غاياته الخ اصّة، ويهدف إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة (غير قابلة للتّقليص) من الكفاءات التّربوية والثّقافية والتّأهيليّة التي تمكّنه من مواصلة الدّراسة والتّكوين بعد التّعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العمليّة. "[1]

من خلال التّعريف نلاحظ أنّ التّعليم المتوسّط تخطّى كونه مرحلة تهيّئ التّلميذ للتّعليم الثّانوي فحسب، إلى أنّه يختم تكوين التّلميذ تربوياً وثقافياً وكذا تكوينه مهنياً وعملياً بشكل يؤهله لخوض غمار

[1] اللجنة الوطنية للمناهج،المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 36 .

الحياة، فيصبح فرداً يُعتمد عليه في شقّ طريقه نحو مستقبله، وتحديد توجّهه، فنجد التّعليم المتوسّط هو آخر مرحلة من التّعليم الإلزامي، وهذا ما جعلها تستوفي الأهداف الأساسية المخطط لها والمرجوة من وضع المناهج التربويّة، لتقديم فرد يُعوّل عليه في الحياة العمليّة والمهنية، فيستطيع استقبال تدريبات في مختلف المجالات، لذلك فإنّ قطاع التّكوين المهنيّ الآن يوجب في انتقاء الطلبة وقبولهم إنهاء مرحلة التّعليم المتوسّط.

وتمتدّ مرحلة التّعليم المتوسط على أربع سنوات حسب المناهج الجديدة (مناهج الجيل الثاني)، بعدما كانت سابقاً ثلاث سنوات، حيث تشكل سنوات التّعليم المتوسّط الأربع ثلاثة أطوار، وهذا بحسب مبدأ الشمولية الذي ينصّ على بناء المناهج على أساس مراحل وأطوار ومن ثمّ سنوات، ووضعت هذه الأطوار بحيث يكون كلّ طور منها يتميّز بأهداف محدّدة بحسب إمكانات التلميذ وقدراته وكذا مخطط السياسة التربوية المرسومة من طرف واضع يالمناهج.

ويكون تقسيم مرحلة التّعليم المتوسّطة إلى أطوار على النحو الآتي:" الطّور الأول الذي يمثل السّنة الأولى، والتي تهتم بترسيخ المكتسبات السّابقة المتوفرة لدى المتعلّم من الطور الابتدائي ، و تتميز بالتّجانس والتّكيف. أمّا الطّور الثّاني فيمثل السّنتين الثّانية والثّالثة ، ويخصّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثّقافي والعلمي والتكنولوجي، و في الأخير تختم المرحلة بالطّور الثّالث الذي يمثل السّنة الرّابعة، ويتمّ فيها تحضير و توجيه التّلاميذ نحو شعب التّعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة الع مليّة، و يتوج التّعليم الإلزامي بشهادة التّعليم المتوسّط."[1]

ولعلّ هذا التّقسيم للأطوار يعكس تناسباً لبناء المناهج وتطوّر التّلميذ عقلياً ومهارياً، ففي الطّور الأول وفي السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط يتلقّى التّلميذ تعليماً يعتمد على كثرة الموادّ المدروسة، وبناء قاعدة معرفية تؤهل التّلميذ للمشاركة في بناء تعلماته خلال السّنوات القادمة، فهو كما نعلم يُعتبر محور العمليّة التّعليمية كما تنصّ عليه المناهج الجديدة.

وفي الطّور الثّاني أي السّنة الثّانية والثّالثة الذي يعتبر طور الدّعم والّتعميق، حيث يدعّم التّلميذ بتعلّمات أكثر تعقيدا تمكنه من تنمية مهارات أكبر مستوى تتناسب وهذه المرحلة.

[1] ينظر:المرجع السابق، ص36 .

أمّا الطور الثالث الذي يشمل السّنة الرابعة فهو بالإضافة إلى تعميق وتنمية التّعلّمات في مختلف المواد، وذلك بإدراج تعلّمات ونشاطات يغلب عليها العمل التّطبيقي.

وبالتعرف ع لى هذه الأطوار نلا حظ تطور الكفاءات المستهدفة من طور إلى آخر ، و هو ما يبور القول أن التّلميذ في السّنة الثّالثة أصبح متأقلماً مع التّغير الذي حدث له بانتقاله من مستوى التّعليم الابتدائي إلى مستوى التّعليم المتوسّط ، وبدأ مرحلة الدّعم التي تعزز مهاراته بمهارات جديدة، في ستطيع تقبل التّدريبات التي يمكنها أن تنمي لديه مهارات التّفكير العليا بما في ذلك التّفكير النّاقد.

ثانياً-المنهاج:

"المنهاج التّعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح. وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشريّة والتّقنية والمادية المُجنَدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلم"[1].

ويتضمّن المنهاج كلّا من الأهداف التّعليميّة والموارد المعرفية (المحتوى)والقيم وملامح التخرّج للمتعلمين والكفاءات العرضية وكذا جداول التّوزيع السّنوي للبرامج والتّقويم ومصفوفة الموارد المعرفيّة والمنهجية التي تهيكل المفاهيم اللّغوية والأدبية ، وطرق التّدريس؛ بحيث يكون بمثابة خارطة طريق للأستاذ في بناء درسه، وهو أهمّ وثيقة تساعده في ذلك، ويع دّ المنهاج ممثلا للسّياسة التربويّة و نقلها وتنفيذها في الواقع فهو عبارة عن ترجمة للمبادئ والمرجعيات الأساسيّة ووضعها قيد الإنجاز والتّنفيذ في شكل مضامين ووضعيات ملائمة لقدرات التّلميذ وظروفه وبيئته التي يعيش فيها.

وكما أسلفنا الذّكر أنّ المناهج تتغير وتتطور بتطور الأبحاث والنّتائج العلميّة المستمرة التي يصل إليها التربويون، وتلاحق تطور التّلميذ الذي هو جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة البشريّة، وكونه عنصرا من عناصر المجتمع المتسارع التّطوّر والتّجدّد.

[1] ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربة السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،دار أوراس للنشر، 2017،ص 7.

ثالثاً- الكفاءة:

يُعرّف مفهوم التعلّم بحسب مبدأ المقاربة بالكفاءات الذي بُنيت على أساسه المناهج الحديثة على أنّه الانتقال من كفاءة إلى كفاءة أعلى، حيث تطور مفهوم التّعلّم بتطوّر المناهج ، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وقد عُرّفت " الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف المهارات والمواقف التي تُمكن من تنفيذ عدد من المهام لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة."[1]

فيكون ملمح التّخرج لمرحلة معيّنة متكونا من مجموع الكفاءات لمواد مختلفة ومحدّدة، تُمَكن التّلميذ من حلّ وضعيات مشكلة مناسبة لهذه المرحلة.

وتتنوع الكفاءة بحسب المرحلة التي تتكوّن فيها، ومن الكفاءات نجد الكفاءة الشّاملة التي تشكل هدفاً نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة لمسار دراسي معين إمّا (مرحلة، أو طور، أو سنة)، وتنقسم بين مواد دراسية مختلفة خلال هذه الفترة.

وكذا الكفاءة الختاميّة: كفاءة تكتسب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال التّدرّج في المعارف في العمليّة التّعلميّة، بحيث يتمّ ا لربط بين الأهداف و الغايات بالممارسة في القسم والوضعيات التّعلميّة المختلفة، وبهذا فهي تع دّ جزءا من ملامح التّخرج في المرحلة أو الطّور ، وتُعبرُ ملمح التّخرج لميدان من الميادين المهيكلة للمادة في نهاية فترة دراسية.

المطلب الثّاني: مصطلحات خاصّة بتعليميّة اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط

أولاً - المقطع التّعليمي:

المقطع التّعليمي"هو مجموعة مرتبة مترابطة من الأنشطة والمهمّات. يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تد رّج لولبي. يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبل يّة لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشّاملة."[2]

.ويمتدّ المقطع إلى أربعة أسابيع، ثلاثة منها يتوزّع خلالها النّشاطات المختلفة (فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتو ب،قراءة ودراسة نص ، وقواعد اللّغة ،إنتاج المكتوب)، فيتكرر التّوزيع كلّ أسبوع،

[1] المرجع السابق، ص8.

[2] المرجع نفسه، ص4.

ويبدأ كلّ مقطع بوضعية مشكلة انطلاقية (المشكلة الأم)، بينما يخصّص الأسبوع الأخير للإدماج ويكون فيها الحلّ لهذه الوضعية المشكلة الأم، وكذا استثمار المكتسبات التي تكوّنت خلال المقطع و إدماجها في وضعيات مختلفة، وفي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط يتكوّن المقرّر الدّراسي من ثمانية مقاطع تتوزّع على الفصول الدّراسية الثّلاثة، زمن كلّ مقطع ثماني عشرة ساعة .

ثانيا-الميدان

في مرحلة التّعليم المتوسّط أدرجت الإصلاحات الجديدة مصطلحات مغايرة لما كان عليه في المناهج السّابقة ، وأهمّها مصطلح الميدان:"وهو الجزء المهيكل والمنظم للمادّة قصد التّعلم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة المحقّقة للكفاءة الشّاملة ".[1]

وميادين مادّة اللّغة العربيّة ثلاثة: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ، ميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي،والإدماج.

ثالثا: المقاربة النّصية

"هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يُتخذ النّصُّ محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية ومن هنا يصبح النّص محور العمليّة التّعلميّة"[2]

وعلى هذا فإنّ النّص عنصر أساسي ومهم في تعليميّة كلّ النشاطات، ويع دّ اختياره عاملا من عوامل نجاح باقي النّشاطات في تحقيق الكفاءات المنشودة منها، سواء على المستوى اللّغوي أو الدّلالي أو الصّوتي أو الأسلوبي أو التّركيبي، فعلى نصّ القراءة أن يشتمل على أمثلة واضحة لقواعد اللّغة المدرجة في المقطع ، وكذا عناصر تخدم الدّراسة الأدبية من صور بيانية و محسنات بديعية وأساليب بلاغية من جهة وموضوع هيناسب تقنية الإنتاج الكتابي المدرج في هذا المقطع من جهة أخرى.

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2020/2019، ص 4.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربيّة، 2016، ص5.

رابعاً-ميدان فهم المنطوق و إنتاجه:

بالنّظر إلى منهاج اللّغة العربيّة نلحظ اهتماماً واضحاً من القائمين على المنظومة التّربوية بالخطابات المنطوقة أو المسموعة وكذا إنتاجها الشّفهي ، وهذا ما جسّدته في ميدان (فهم المنطوق وإنتاجه). فهو الميدان الذي يطوّر السّماع لدى المتعلّم ويسمح له من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة ومهام متدرّجة اكتساب مهارة الفهم والاستيعاب، ومن ثمّ استثمار ما فهمه في الإنتاج الشّفوي. أي أنّ كفاءته الختامية تستهدف الإصغاء والتّحدث الذي يمثل التّعبير الشّفهي.

وقد جاء في الوثيقة المر افقة لمناهج التّعليم المتوسّط أن ميدان فهم المنطوق هو "إلقاء نصّ بجهارة الصّوت لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ والذي يعتبر أهم عناصر المنطوق لأنه يحقّق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتّعليق عليها ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر. ".[1]

وبلستقراء هذا التّعريف يتّضح أنّه اختصر لنا سيرورة هذا الميدان، من أول إلقاء النّص الذي يشترط فيه وجود عوامل شدّ الانتباه، واستمالة المتعلّم لفهم أفكاره و التّفاعل معها، إما بتجسيدها لإنتاج نصّ مماثل انطلاقاً من ألفاظه وأفكاره أو التّعليق عليه أو نقده أو الدّفاع عن ما بثّ فيه من أفكار.

ويتناول هذا الميدان في بداية الأسبوع البيداغوجي وحجمه الزّمني ساعة واحدة في الأسبوع، حيث ينقسم النّصّ الواحد غالباً إلى حصّتين، وللدلالة عليه في الكتاب المدرسي جاءت عبارة على لسان المتعلّم هي (أصغي وأتحدث)، ولُونت صفحته بلون (الأخضر)، بينما رمز له برمز خُصص بأيقونة (مكبر الصوت) .

خامساً-ميدان فهم المكتوب و إنتاجه

يُعرف ميدان فهم المكتوب بأنّه " عمليات فكرية تترجم ال رموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من مركبات الفهم، وإعادة البناء، واستعمال المعلومات وتقييم (النّص)، ويعتبر أهم وسيلة لاكتساب المعرفة والتّعرف على الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفع المتعلّمين أنّ يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم "[2]

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص4.

[2] الوجع نفسه، ص4.

ويأخذ من الوضعيّة التّعلّمية الأسبوعية حجما ساعيّا يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين، الأولى منهما لقراءة النّص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبية، والحصة الثّانية لاستثمار النّص في مجال قواعد اللّغة وهما حصتان متواليتين تتمحوران حول النّص المكتوب . وللدّلالة عليه في الكتاب جاءت عبارة (أقرأ نصي) على لسان المتعلّم، ولونت صفحته باللون الأزرق، بينما رمز له بأيقونة (الكتاب المفتوح).

سادساً: الإدماج

وهو نشاط يختم به المقطع، ويكون في الأسبوع الرّابع،حيث يتضمّن حلاّ للوضعية المشكلة الانطلاقية والتي قدّمت للتّلميذ في بدايته، ويتمّ بعرض وضعيات مختلفة تُدرّب التّلميذ في كلّ الميادين السّابقة فيبدأ بحصة فهم المنطوق وإنتاجه، وبعدها حصّة القراءة ودراسة النّص، وتختم بحصة إنتاج المكتوب التي تُحلّ فيه الوضعية المشكلة الأم في شكل تعبير كتابي، وقد اختيرت عبارة (الآن أستطيع) للدّلالة عليه، وكذا اللّون الوردي لتمييز صفحاته، وقد رمز له بأيقونة (مكعب روبيك)

المبحث الثّاني: تعليميّة ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

المطلب الأول: الأهداف والكفاءات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

كما أسلفنا الذكر أن ميدان فهم المنطوق ميدان مستحدث مع مناهج الجيل الثّاني، وقد أقرّ له واضعو البرامج أهدافا محددة من أجل الوصول إلى الكفاءات الختاميّة التي يحتاجها التّلميذ من خلاله، وتكوين المهارات الأساسيّة التي يمكن للمتعلّم اكتسابها في هذه السّنة.

أولاً-أهداف ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط:

لهذا النّشاط أهمية بالغة في تدريس اللّغة العربيّة وهذا ما جعله يتصدر ترتيب النّشاطات في المقطع التّعليمي، حيث يستهل به التّلميذ المقطع بعد التّعرّف على الوضعية المشكلة الأم والمهمات التي سوف ينجزها خلال هذا المقطع. وحسب دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط فإنّ أهدافه تتجلى في:[1]

1-إرساء الكفاءات العرضيّة المسطرة في المنهاج.

[1] المرجع السابق، ص7 .

2-صقل شخصيّة المتعلّم ببناء ثقته بالنّفس في مواقف التّواصل.

3-ممارسة المتعلّم الاستماع بمهارة أثناء الاتصال اللّغوي.

4-إيلاء أهميّة للمتكلّم و المستمع بتطبيق نظرية الاتصال اللّغوي.

5-إكساب المتعلّم آليات تقويم محتوى المسموع، ونقده.

ومن هذه الأهداف نرى أن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يستهدف كفاءات التّلميذ المختلفة سواء على مستوى الشّخصية التي تقدمها المدرسة للمجتمع بعد تخرج التّلميذ في هذه المرحلة، أو على مستوى التّواصل بينه وبين من حوله باستعمال اللّغة، لكونه متلقيا فيكون مستمعاً جيداً أو مرسِلا، فيتمكّن من التّعبير عن أفكاره بلغة سليمة، بل ويتعدى هذا إلى تكوين مستمع ناقد يحكم على ما يسمع بإبداء رأيه فيه، أو إعطاء بدائل له إن تطلب الأمر. ومن هنا نلاحظ أن هذا الميدان بنى أهدافه على أساس نظرية الاتصال التي تحدّد عناصر ثلاثة مهمة والتي هي المرسل والمرسَل إليه أو المتلقي، والرسالة، وأولى واضعو المناهج اهتماماً خاصّاً بالمتلقي الذي هو التّلميذ، حيث أعدّت كلّ النّصوص بحسب احتياجاته وتنمية مهاراته الشّخصية.

أمّا فيما يخصّ النّصوص ومواضيعها فقد انطلقت من واقع المتعلّم المعيش واهتماماته من أجل ضمان تفاعله التّام معها، وهذا ما سنتطرق إليه في دراسة المحتوى.

ثانياً-معايير الكفاءة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

يهدف ميدان فهم المنطوق وإنتاجه إلى تحقيق كفاءات خاصّة يفترض أن تتحقق بعد إتمام السّنة الدّراسية، وتكون هذه الكفاءات على المستوى المعرفي أو اللّغوي والنّفسي والاجتماعي (التّواصلي)، وهذه الكفاءات تتحقّق وتظهر بوجود مؤشّرات تدلّ عليها كما جاء في دليل استخدام كتاب السّنة الثّالثة موضحة في الجدول الآتي:[1]

المعايير	المؤشرات
السّلوك التواصلي	-الإصغاء الجيد وعدم المقاطعة. - احترام الآخر وآرائه وعدم احتكار الكلمة
التّحكم في اللّغة	-توظيف التّراكيب المناسبة. - اختيار الكلام الفصيح المناسب للمقام.

[1] المرجع السابق: ص9.

	-طلاقة اللّسان والاسترسال في الكلام
التّحكم في تقنيات التّعبير	-جودة بناء الحديث وهيكلته. - القدرة على تحليل الأفكار -حسن الاستشهاد و منطقية الحجاج

الجدول رقم(1):معايير كفاءة فهم المنطوق

وتظهر هذه المؤشرات خلال سيرورة الدّرس وذلك بمحاورة الأستاذ للتّلميذ، ووضعه في وضعيات تعلّمية تسمح بإظهار هذه الكفاءات، سواء أ كانت في وضعه كمتلقٍّ أم كمرسل فكلما كان التّلميذ مستمعا جيداً كلما تمكّن من الإنتاج الشفهي الجيد لتكْوِين ملكة التّعبير لديه.

ثالثاً:-علاقة الاستماع بالتّحدّث في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه

وبما أنّ التّحدث أو الإنتاج الشّفهي يستوج ب أن يكون للمتعلّم كفاءة جيدة في النّطق والرصيد اللّغوي وتركيب الجمل وتسلسل الأفكار وغيرها من القدرات والكفاءات التي تجعله متحدثا جيدا، فقد وجب تكوين المتعلّم وتدريبه على هذه المهارات وهو ما لا يتأتى إلا بإكسابه مهارات الاستماع الجيد، وهنا تظهر العلاقة بين الاستماع والتّحدّث، وهذا ما وضّحه دليل تعليميّة اللّغة العربيّة الجديد في الجدول الآتي :[1]

نوع الاستماع	مهارة الاستماع	مهارة التّحدث (الكلام)
الاستماع الهامشي . الاستماع التّذوقي.	التّمييز السمعي	- نطق الأصوات العربيّة نطقا صحيحا، والتّمييز بين المتشابه منها. - تأدية أنواع النّبر والتّنغيم بطريقة صحيحة ومناسبة. -استخدام الإشارات و الإيماءات استخداما معبرا
الاستماع التّحصيلي	فهم معاني المفردات والجمل والعبارات	- التّعبير بثروة لفظية، تمكنه من الاختيار الدّقيق للكلمة. - التّحدث باسترسال لفترات زمنية مقبولة

[1] المرجع السابق،ص 9.

	الفهم الضمني	التّركيز عند الكلام على المعنى لا على الشّكل اللّغوي الذي يصوغ فيه المتحدّث هذا المعنى
	التصنيف	التّعبير عن الأفكار باختيار الكلمات الدّقيقة والعبارات المناسبة للمواقف المختلفة - التّعبير عن الأفكار باستخدام التّراكيب النّحوية، والصّيغ الصّرفية المناسبة
	التّفكير الاستنتاجي	- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا، والتعبير عنها باقتصاد لغوي. - التّوقف في فترات مناسبة أثناء الكلام. - التّوقف عندما يريد إعادة ترتيب الأفكار، أو توضيح بعضها
الاستماع النّقدي	التّقويم	- تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك. - إدارة مناقشة موضوع معين باستثمار ورشات التّفكير التّشاركي

-الجدول رقم (2): العلاقة بين الاستماع والتّحدث في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه

المطلب الثاني: محتوى ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط:

أولاً-محتوى ميدان فهم المنطوق و إنتاجه وفق الوثائق البيداغوجية

1-النّصوص المقررة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه

يحتوي برنامج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط على ثمانية مقاطع كما أسلفنا الذّكر، يشتمل كلّ مقطع على أربعة نصوص، ثلاثة منها لاستغلالها في أسابيع التّعلمات الثّلاثة، فيختار منها الأستاذ نصاً واحداً يدرّس في حصتين، أمّا النّص الرّابع فيتناولهفي أسبوع الإدماج الذي يفتتح به النشاطات التي يتمّ

إدراجها فيه، وفيما يلي عرض لنصوص فهم المنطوق بحسب كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط:

المقطع	الصّفحة	النّص المنطوق	الصّفحة
1 **الآفات الإجتماعية**	9	الآفة المهلكة	11
		السّكيرُ والملاك	16
		فَرحة العام	21
		الغش(إدماج)	26
2 **الإعلام والمجتمع**	29	الإعلام في خدمة المجتمع	31
		الصحافة	36
		الإعلام الجديد	41
		العلم الافتراضي(إدماج)	46
3 **التّضامن الإنساني**	49	التّضامن ولو بكلمة	51
		التّويزة	56
		من لجان الإغاثة	61
		ناس الخير(إدماج)	66
4 **شعوب العالم**	69	عراقة أهل الصّين	71
		شعوب شرق إفريقيا	76
		رحلة إلى آسيا الوسطى	81
		أهلاً بك في اليابان(إدماج)	86
5 **العلم والتقدم التكنولوجي**	89	أثر التّقدم العلمي على التلوث البيئي	91
		الدّور الحضاري للإنترنت	96
		يا شباب الجزائر	101
		مجتمع المعرفة(إدماج)	106
6 **التلوث البيئي**	109	بيئتنا مُهددة	111
		التّلوث الصناعي	116

		التّلوث المائي	121
		الإنسان والتّلوث(إدماج)	126
7 الصناعات التقليدية	129	الصّناعات التّقليديّة قبل الاحتلال	131
		صناعة الحلي في الجزائر	136
		صناعة النّحاس في تلمسان	141
		الفخار والخزف(إدماج)	146
8 الهجرة الدّاخلية والخارجية	149	الهجرة السّرية	151
		هجرة الأدمغة الجزائرية	156
		الحدثُ العظيم	161
		البدو الرحل(إدماج)	166

جدول رقم (3): نصوص ميدان فهم المنطوق إنتاجه

بلطلاعنا على موضوعات النّصوص نلمس إلى حدّ كبير مراعاة المحتوى للإءمة النّص لبيئة التّلميذ واهتماماته، فنجد مثلا نصّ (التويزة)الذي يحكي على مظهر من مظاهر التّكافل الاجتماعي، والتي على الرّغم من اختلافها من منطقة لأخرى تبقى لها نفس الطّابع والمغزى، أو نص (الهجرة السريّة) هذا الموضوع الذي يؤرق ويهدّد شباب الجزائر، أو (بيئتنا مهددة) الذي ينبّه المتعلّم إلى أهمية المحافظة على الثروة الغابية والحيوانية.....وغيرها من النّصوص التي تعالج قضايا تدور في محيط التّلميذ وبيئته.

إلى جانب هذا، هناك ملاحظات سلبية أحيانا في بعض النّصوص كدّرجة صعوبة العنوان لاستعماله الرمزية العالية في سيميائية العنوان، مثل نصّ (السكير والملاك)، الذي يتطلب من الأستاذ جهدا حتى يُفهم التّلميذ أن هاتين اللّفظتين هما شخصيتين تتخطف البطل وتشكلان صراعا لديه في حياته وتصرفاته.

2- النّصوص المبرمجة في التّدرّجات السّنوية لميدان فهم المنطوق

تقدّم التّدرّجات السّنوية للأساتذة في كلّ سنة من طرف المفتّشين، وهي مخططات لتعلّمات مختلف الميادين خلال السّنة الدّراسيّة،حيث يمكن لهم تغييرها أو تكييفها بحسب الوقت، وكذا تماشياً مع إنجاز الأساتذة للبرنامج خاصّة في نهاية السّنة، وكما ذكرنا سابقا بلنّسبة لفهم المنطوق يتم اختيار

نص واحد لأسابيع التعلّمات الثّلاثة، إضافة إلى نص الإدماج، وفيما يلي النّصوص المقترحة في السّنة الدّراسية 2021/2020 :

المقطع	النص المقدم
الآفات الاجتماعية	لآفة المهلكة
الإعلام والمجتمع	الإعلام في خدمة المجتمع
التّضامن الإنساني	التّويزة
شعوب العالم	رحلة إلى آسيا الوسطى
العلم والتّقدم التّكنولوجي	يا شباب الجزائر
التّلوث البيئي	بيئتنا مُهددة
الصّناعات التّقليدية	الصّناعات التّقليدية قبل الاحتلال
الهجرة الدّاخلية والخارجية	هجرة الأدمغة الجزائرية

جدول رقم (4) النّصوص المختارة في التّدرّجات السّنوية

تبقى هنا قابلية تغيير النّص المقرر بنصٍ آخر من البرنامج، هذا يبقى اختياريا للأستاذ فأحيانا يقوم الأستاذ بتغيير نصّ بنصّ آخر لاعتبارات معينة، ربما بيئة التّلميذ أو درجة صعوبة فهمه لهذا النّص، يشترط فقط أن يكون هذا النّص ضمن النّصوص الثّلاثة المبرمجة في المقطع كما سبق وذكرنا.

المطلب الثّالث: طرائق تدريس ميدان فهم المنطوق و إنتاجه من خلال الوثائق البيداغوجية.

أوّلا-سيرورة ميدان فهم المنطوق في الميدان الصّفّي

يمرّ عمل الأستاذ في الحصّة التّعليميّة بثلاث مراحل محدّدة، تبدأ بالتّحضير للدّرس ثم تنفيذه وفي الأخير مرحلة التّقويم، وبالرجوع إلى الوثائق البيداغوجية والمذكّرات اليوميّة يمكن تلخيص سير حصّة فهم المنطوق وإنتاجه كالآتي:[1]

1-مرحلة الوضعية الانطلاقية:

في بداية حصّة فهم المنطوق والتي تعتبر أوّل حصّة في المقطع التّعليمي يستغل الأستاذ صفحة (أتعلم) من الكتاب المدرسي من أجل تنشيط الدّرس، وصياغة الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم، ومن

[1] ينظر : دليل تعليمية اللغة العربية، ص 22.

خلالها يقوم بتقديم موضوع المقطع وتحفيز المتعلّمين، وكذا تشخيص مكتسبات التّلاميذ القبلية ومراقبة التّحضير لديهم، و في هذه المرحلة يتمّ تحديد الهدف التّعليمي ومستوى الكفاءة المستهدفة. و إعداد المتعلّمين للنّشاط بعرض مقدمات حول الموضوع لمساعدتهم على الفهم و الإنتاج الشّفهي، وتحديد المهمات و التّعليمات.

حيث يتمّ في هذه المرحلة تهيئة التّلاميذ وتركيز انتباههم على موضوع النّص،وإثارة دافعيتهم وتحفيزهم واستدعاء ما لديهم من معارف لتجنيدها خلال الدّرس، لاستثمارها في مشاركاتهم وإنتاجاتهم الشّفهية.

ويكون فيها أيضاً تنشيط لتّوقعات التّلاميذ لِما سوف يُتعلم في هذه الحصّة، وما سيكون عليه درس اليوم، من خلال الأسئلة التي تحمل إشكاليات تحتاج لحلّ، ما يضمن استمرارية التّعلم لديهم.

2- مرحلة بناء التّعلّمات:

بما أن هذا الميدان يستهدف تنمية كفاءة الإصغاء والتّحدث كما سبق الذّكر، يقوم الأستاذ بإسماع التّلاميذ النّص المطلوب إمّا من القرص المضغوط المرفق بالدليل، أو يقرؤه عليهم قراءة مسترسلة معبرة من دليل الأستاذ.

بعد القراءة الأولى للنّص يجري الأستاذ نقاشا حول أفكار النّص لاستنتاج الفكرة العامّة له. ثمّ يعيد قراءة النّص للمرة الثّانية، وخلال هذه المرحلة يكلّف الأستاذ التّلاميذ بتسجيل رؤوس أقلام أو الكلمات المبهمة على كراريس المحاولات قصد شرحها، وكذا بعض الملاحظات التي تساعدهم في الإنتاج الكتابي، يقوم بعدها بإدارة المناقشة مستأنسا بالأسئلة الموضوعة تحت عنوان (أفهم وأناقش) الموجودة في الكتاب ضمن صفحة (أصغي وأتحدث)، أو يتوسّع في الموضوع بأسئلة أخرى تخدم فهمهم للنّص، وينوّه الأستاذ على ملاحظة الصّور الموجودة في هذه الصّفحة والتي تساعد على التّعرف على موضوع النّص، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الفهم العام حيث يتمّ فيها مراقبة الفهم العام لمضمون النّص المنطوق أو المسموع، ويشرح المفردات الغامضة فيستنتج التّلاميذ أهم الأفكار التي تمثل محتوى النّص أو (الأفكار الرئيسة) و الهيكل العام للنّص.

ومن ثمّ تليها مرحلة التّحليل والتّركيب، وتبدأ بفتح النّقاش و الحوار والنّقد حسب خصوصيات الخطاب المسموع، لتحويل الوضعية إلى وضعية تواصلية ويحرص الأستاذ فيها على توجيه التعلّمات وفق الكفاءة المستهدفة في هذا الميدان، وتعلّمات فهم المنطوق لها هدفان: مراقبة الفهم، وكذا مساعدة المتعلّمين على التّعلّم وتطوير استراتيجيات الفهم لديهم، ويكون هذا في الحصّة الأولى في الأسبوع الأول.

3 مرحلة تقويم المكتسبات: وأخيراً تأتي مرحلة الإنتاج والتّقويم، التي تكون في الحصّة الثّانية والأسبوع الثّاني، ومن الضروري فيها تنويع التطبيقات لتجنب النّمطية والملل من جهة، ومن جهة أخرى تفعيل كلّ مركبات الكفاءة حسب مستوى المتعلّمين، ويكون العمل فردي أو ثنائيا أو حسب الأفواج، ويمكن استخدام طرق التّعلم النّشط في ذلك، فيتمّ تلخيص المضمون، ويتم تدريب المتعلّمين على الإنتاج الشّفوي ويكون إنتاجهم طبقا للكفاءة المستهدفة مسترشدا بالوضعيات الموجودة تحت عنوان: (أنتج مشافهة).

يتمّ مناقشة الإنتاجات بتدخّل باقي التّلاميذ وإبداء رأيهم في الإنتاج المقدم، وذلك بتوجيه من الأستاذ وإرشاده، ويبقى المجال مفتوح ا للنّقد وإعطاء البدائل سواء كان في الأفكار، أم في الأسلوب، وحتى في الألفاظ والمعجم المستعمل، ويتمّ أيضاً توجيه التّلاميذ لاستخدام النّمط المدروس في هذا المقطع بإظهار مؤشراته في تعبيراتهم، وفي آخر حصّة فهم المنطوق يشير الأستاذ إلى موضوع نص القراءة الموالي، حيث يعمل على ربط الحصّة بالحصّة التي تليها، بحيث يعرض الوضعية الجزئية الأسبوعية من خلال فقرة (أحضر)، ويكلّف المتعلّمين بتحضير درس (القراءة المشروحة)

ثانيا-طرائق تدريس ميدان فهم المنطوق و إنتاجه من خلال الوثائق البيداغوجية

تعدّ طريقة التّدريس الجسر الذي تمرّ عليه المعارف كي تصل إلى التّلميذ بأمان. وقد تعدّدت طرائق التّدريس واختلفت فمنها الحديثة ومنها التّقليدية. والطريقة هي المنهجية أو الخطّة التي يمارسها الأستاذ لإيصال المعلومات و المعارف لتّلاميذه، وقد جاء في دليل استخدام كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط "أن المقاربة بالكفاءات تقتضي تنوع التّدريس والتّعلم النّشط؛ فالتّنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التّعليمية التّعلُمية فرصاً متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلُمهم وتقويمهم من خلال التّعلم الذاتي وتعلم الأقران والتّعلم الفوجي"[1]

ومن هنا نستنتج أهمية طرائق التدريس في المناهج الجديدة ،خاصّة وأنّ الدّراسات والأبحاث والنّظريات الجديدة في المناهج أسفرت على عدة طرق يمكنها أن تخدم العملية التّعليميّة التّعلُميّة، فبالنّظر إلى الوثائق البيداغوجية نلحظ الإشارة إلى استعمال طرائق التّدريس الحديثة كما نصّ عليه الدّليل، ولكن هذه الإشارة لم تكن بشكل مفصّل، بحيث تُرك الخيار مفتوح ا للأستاذ كي يستخدم طرق

[1] مولود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 12

تدريس تناسب المحتوى والفئة العمرية، وكذا الوقت المخصّص للحصّة، وربما هذا يعتبر من الهفوات التي تأخذ على المناهج الحديثة في عدم تفصيل هذا الجانب.

وربما نجد تداركاً لهذا الأمر ببرمجة ندوات بيداغوجية ودورات تكوينية للأساتذة في هذا الجانب، من أجل التّعرّف على طرق التّدريس الحديثة و التّدرّب على استخدامها في مختلف الميادين، ويبقى الرهان منوطا بتصرف الأستاذ ومدى وعيه وتطبيقه لهذه الطرائق. واختيار الطريقة المناسبة للموقف التّعليمي المناسب، ويوجد الكثير من الطرائق التي تناسب تدريس اللّغة العربيّة خاصة في هذا الطور، وطرائق التّعلم النّشط التي تقوم على استراتيجيات مختلفة وخطوات محدّدة، ومنها (التّعلم باللعب) و(تبادل الأدوار)،(القبعات السّت)، طريقة (فكر زاوج وشارك)... وغيرها من الطرق الحديثة، ونجد من هذه الطرق ما يستلزم حصّة كاملة ومنها ما يمكن إدراجه في الحصّة إلاّ بشكل جزئي، ومن أهم طرائق التدريس التي يستعملها الأساتذة نذكر في تدريس فهم المنطوق:

أولاً: طريقة المناقشة.

تعرّف طريقة المناقشة بأنها"عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حلّ للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضيّة. وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع، ويوجه المجموعة إلى الخطّ الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحلّ المطلوب"[1].

وعليه فإن هذه الطريقة في التّدريس تعتمد على قائد يسيّر حواراً لحل مشكلة أو الإجابة عن سؤال، ويوجه الإجابات عن طريق مهارة طرح السّؤال، والقائد هنا يمكن أن يكون الأستاذ، ومن قواعد هذه الطّريقة والتي يجب على الأستاذ تطبيقها:

-أن يكون الأستاذ على دراية بأساليب إدارتها.

-أن يكون الأستاذ على تواصل بصري ولفظي مع التّلاميذ حتى يتمكّن الجميع من التّفاعل مع الموقف التّعليمي .

-أن يتابع الأستاذ سير المناقشة ويشارك في فهم الموضوع وتحليله وتفسيره وتبيان أوجه الاختلاف والاتفاق كي يوجّه التّلاميذ إلى الفهم الصّحيح أو الحلّ الأمثل للمشكلة.

-أن يشجع التّلاميذ المحجمين على المناقشة ويحثّهم على إبداء رأيهم بحرية.

[1] إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، إستراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2014،ص189.

-أن يتيح لتّقويم ما قُدم من أفكار.

ويمكن تطبيق طريقة المناقشة في عدّة مواضع في درس فهم المنطوق، فمثلاً في استنتاج الفكرة العامّة،فيستمع الأستاذ إلى إنتاجات التّلميذ، ويعلق عليها ربما بأن الفكرة ناقصة أو أنها ابتعدت عن موضوع النّص أو أنها تصلح أن تكون عنواناً أكثر منها فكرة عامّة للنّص، وهنا يمكن للأستاذ تحفيز التّلاميذ المحجمين على المشاركة بتوجيه الكلمة إليهم بأن يحاولوا تقديم أفكارهم دون خوف وتصحيحها جماعياً.

ثانياً: طريقة العصف الذّهني

تُعرف هذه الطريقة على أنها" أسلوب تعليمي يقوم على التّفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كمّ من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال جلسة قصيرة"[1]

تعدّ هذه الطريقة أحسن طريقة لتوليد الأفكار والحثّ على استخدام التّفكير بكل مستوياته، فيها تطرح مشكلة أو يثار سؤال للبحث عن حلّ أو إجابة، فتقدم مجموعة من الاقتراحات والأفكار من طرف أعضاء المجموعة أي كان نوعها أو شكلها .

ولهذه الطّريقة شروط وهي:

-إرجاء تقويم الأفكار والحكم عليها أو تصويبها حتى نهاية الجلسة.

-إطلاق حرية التّفكير دون قيود أثناء البحث عن الحلّ .

.- التركيز على استمطار أكبر قدر من الأفكار من المشاركين مهما كان مدى صحتها أو علاقتها بالموضوع.

-يجوز للتّلميذ تناول أفكار التّلاميذ الآخرين للبناء عليها أو تطويره ا.

وفي حصة فهم المنطوق يمكن تطبيق هذه الطريقة مثلاً أثناء طرح سؤال استنتاجي، كأن يكون هذا السّؤال يحمل عدّة اختيارات أو يسمح بعدة توجهات في الإجابة عليه، ومثال ذلك السّؤال عن سبب ظاهرة معينة أو تفسير موقف الكاتب من قضية معينة، فيكتبه الأستاذ على السّبورة ويدعو التّلاميذ للإجابة عليه، ويسجل كلّ الإجابات المقترحة دون التّعليق عليها وفي آخر الجلسة يقوم الأستاذ بحذف الإجابات الخاطئة مع إعطاء السّبب وراء إقصائها، وتثمين الإجابات الصّحيحة وتثبيتها، مع بيان سبب

[1] ا إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، إستراتيجيات التدريس الحديثة، ص193.

قبولها وصحتها، وهذا يجعل التّلاميذ يتعرفون على الإجابة الصّحيحة، وكذا طريقة الوصول إليها بطريقة منهجية وبفكر سليم.

المطلب الرّابع: التّقويم في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه من خلال الوثائق البيداغوجية

التّقويم كما جاء في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط أنه" الوسيلة التي تمكنّنا من الحكم على تعلّمات التّلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية. وتعتبر المقاربة بالكفاءات التّقويم جزءا لا يتجزأ من مسار التّعلم، خاصّة التّقويم التّكويني منه"[1].

للتّقويم أشكال عدّة ومنها الكتابية كالاستبانات والتقارير، ومنها الشّفوية كالملاحظة والمناقشة الشّفهية و التي تعتبر جزءا لا يتجزّأ من عمل الأستاذ اليومي مع التّلاميذ، فهو يعلمهم ويوجههم ويصحّح أخطائهم، فهي إذاً وسيلة من وسائل التّقويم المباشرة، و في ميدان فهم المنطوق كما في غيره من الميادين ينقسم التّقويم إلى ثلاثة أنواع ،التّشخيصي، و المرحلي والختامي، ويكون في مراحل العمليّة التّعلّمية على النّحو الآتي:[2].

1 الوضعية الانطلاقية: في هذه المرحلة يكون فيها التّقويم التّشخيصي، ويتمثل في عنصرين أساسين أولهما هو قدرة التّلميذ على التّعرّف عن موضوع الدّرس، ويظهر هذا خلال إجابته عن أسئلة الأستاذ للكشف عن تحضيرهالمسبق للدّرس، والذي كُلف به قبل الدّخول للمقطع الجديد والمتجسد في صفحة(أتعلم) في الكتاب المدرسي، فعلى التّلميذ البحث عن محاور الموضوع المشار إليه فيها، والعنصر الثّاني الذي يحقّق التّقويم التّشخيصي هو مدى الإنصات باهتمام للتّعرف على موضوع الخطاب، الذي يقوم به التّلميذ في بداية الحصّة، فكلما كان الإنصات جيداً كان الفهم جيدا، وهذه المهمة تكون عن طريق الملاحظة، فعلى الأستاذ تمرير النّظر على الصفوف أثناء القراءة لمعرفة مدى متابعة وإنصات التّلاميذ له، وهذا النّوع من التّقويم مهم جداً كونه يضمن وضع التّلميذ في موضوع الدّرس ودمجه في العملية التّعليميّة.

2- مرحلة بناء التّعلمات: يكون فيها التّقويم المرحلي أو التّكويني، الذي يتمّ أثناء تقديم الحصة وشرح النّص؛ و ذلك بالتّعرف على جزئياته والقدرة على التّحديد والتّمييز بين الأفكار والمعلومات الجيد منها والسّيئ ،وكذا استخلاص المعارف والقيم، والقدرة على صياغة الأفكار والقيم التّربوية بشكل سليم،

[1] ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص9.

[2] ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، دليل تعليمية اللغة العربية، ص22.

وكذا قدرة التّلميذ على الاسترسال في الحديث والمناقشة مع الأستاذ ومع أقرانه، ومن خلالها أيضاً نستطيع تقويم التّلميذ من حيث قدرته على التّحليل والتّركب وإعادة بناء النّص وكذا نقد المضمون.

3 مرحلة تقويم المكتسبات: التّقويم الختامي ويكون بنقده لإعادة الإنتاج لدى زملائه؛ وذلك عندما يعبر التّلاميذ شفوياً عن مضمون النّص، فيفتح الأستاذ المجال لنقد ما يقوله التّلميذ من طرف زملائه، ويكون ذلك في نهاية الحصّة، فهنا وفي هذه المرحلة يقوم التّلميذ بتحقيق تقويم الأقران وأحيانا حتى التّقويم الذّاتي عندما يقدم إنتاجه الشفهي ويتعرض إنتاجه الشفهي للنّقد من زملائه .

4 التّقويم في الإدماج: بعد إكمال المقطع يكون هناك حصّة إدماج التي تشمل كلّ النشاطات ومن ذلك المنطوق وإنتاجه التي يبدأ بها نشاط الإدماج، وبما أن الإدماج يظهر فيه نمو الكفاءة المرحلية التي كانت في الأسابيع السّابقة، وجب تقويم هذه الكفاءات ومدى تمكن التّلميذ منها، ولكي يتمكن الأستاذ من تقويم التّلميذ ومدى تحقيق للكفاءة المستهدفة، وجب معرفة المؤشرات الأساسية للتّقويم التي يعتمدها الأستاذ في إعداد حصة الإدماج ونذكرها كالآتي:[1]

- يعبر عن فهمه بإشارة أو بردّة فعل، أو بالشّرح.
- يحدّد موقفه بالقبول أو الرّفض أو المساندة.
- يستخدم الحجج المناسبة ويراعي تسلسل الأفكار وترابطها أثناء التعبير.
- يستعمل الشّواهد المناسبة التي تخدم الموضوع.
-يوظف الرّوابط المنطقية لتثبيت الفكرة
-يضبط النّفس أثناء التّواصل.
-يتناول الكلمة بلباقة.

وغيرها من المؤشرات التي تتغير بحسب الموضوع والكفاءات المستهدفة خلال الدّروس، وكذا بحسب المعارف التي يتلقاها التلميذ في هذا المقطع.

المبحث الثّالث: تعليميّة ميدان فهم المكتوب في مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

فهم المكتوب هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها، وكذا واستثمار مخرجاتها في نشاطات أخرى، ويتموضع في المرتبة الثّانية في ترتيب الحصص

[1] ينظر:وزارة التربيّة الوطنية، مناهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص17.

الأسبوعية، حيث يتكون ميدان فهم المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط من نشاطي القراءة المشروحة وقواعد اللّغة، وبما أن دراستنا ستكون في دراسة نشاط القراءة فسنخصص البحث في هذا النشاط بالذّات دون قواعد اللّغة.

المطلب الأول: أهداف تدريس ميدان فهم المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

- أولاً-أهداف تدريس القراءة

ككل النشاطات يستهدف نشاط القراءة عدّة أهداف وكفاءات يصبو إلى تحقيقها، ويذكر دليل تعليميّة اللّغة العربيّة هذه المهارات كالآتي:[1]

- تعزيز قدرة المتعلّم على قراءة النّصوص قراءة سليمة.

- تنمية قدرة المتعلّم على التّنغيم المناسب للأساليب الواردة في النّص (النفي، الاستفهام التّعجب)

- تمثل المتعلّم للمشاعر و الانفعالات العاطفية المتضمنة في النّص.

- تعزيز ثقة المتعلّم بقدرته على القراءة السّليمة

- تنمية قدرة المتعلّم على فهم الفكرة فهما مجملا تمهيدا للفهم التفصيلي.

-وضع القواعد اللّغوية موضع التّطبيق أثناء القراءة.

تساعد صياغة الأهداف الأستاذ على تحديد المراحل التعلّمية بشكل جيد، و يعمل في ضوئها على صياغة الأسئلة التي يقدّمها لتلاميذه،فيكون بذلك قد وجّه العمليّة التّعليميّة التّعلّمية بشكل سليم، وحتى يتجنّب الإطالة في تحقيق هذه الأهداف وجب تصوّر ومعرفة كلّ كفاءة وما يناسبها من أسئلة خلال دراسة النّص؛ فمثلاً عند صياغة الأفكار يجب أن تكون الإجابة عن الأسئلة المقدمة قبلها تعبر عنها بشكل جيد كي يصل التّلميذ ويهتدي إلى صياغة جيّدة لها.

ومن أمثلة المهمات التي يستهدفها نشاط القراءة والتي تكون خلال مناقشة النّص هي:[2]

-اكتشاف سياقات جديدة لكلمات مألوفة.

- اكتشاف كلمات جديدة.

-تحديد كلمات مفتاحية في النّص،

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمة اللغة العربية لتعليم المتوسط، ص12.

[2] ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص61.

-تحديد هيكلة النّص (مخطط الحكاية، البنية الحجاجية...)

-تحديد خطاطة النّمط (استخراج مؤشرات الزمان والمكان...).

-استخراج المؤشرات الدّالة على المتلفظين (الكاتب أو المرسل، القارئ أو المتلقي ...) من خلال الضمائر.

-فهم مضمون النّص ومناقشته باستخراج الفكرة العامّة، والأفكار أساسية عند الاقتضاء

-التّحقق من الفرضيات المقترحة أو بناء فرضيات جديدة.

-استخراج الروابط المنطقية والعمل عليها (الروابط الغائية . التشابهية...)

- تناول بعض عناصر الاتّساق والانسجام النّصي (أدوات الاتّساق)

-استخراج الحقول الدّلالية

-التّعرف على بنيات تركيبية جديدة.

- استخراج البنى الصّرفية المميزة ودلالاتها (أفعال المشاركة، صيغ المبالغة...)

-اكتشاف دلالات علامات الوقف.

. -استخراج القيم والمواقف وتوجيه المتعلّم إلى استخدام ما يفهم، وما يستخلص مما يقرأ لحلّ ما يواجهه من مشكلات الحياة، والانتفاع به في المواقف الحيوية.

-إبداء تذوّقه للنّص من خلال جوانبه الجمالية.

-التّعبير عن رأيه في محتوى النّص، موظفا التّعليل في الدفاع عن وجهة نظره.

-المصادقة على الفرضيات المقترحة في بداية الوضعية.

-تناول الظواهر اللّغوية المقررة في الميدان، بتطبيق المقاربة النّصية وفي علاقتها بنمط النّص ومحتواه.

المطلب الثّاني: محتوى ميدان فهم المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

أولاً: النّصوص المقرّرة في نشاط القراءة

جاء في التّدرّج السّنوي لمادة اللّغة العربيّة ثلاث حصص للقراءة خلال المقطع، حصّة كلّ أسبوع، خصّص لكل منها نصّ في الكتاب المدرسي، وحصّة واحدة في أسبوع الإدماج وضع لها نصٌّ رابع، لذلك فإنّ نشاط القراءة يستغل كلّ النصوص المقدمة في التدّرج دون استثناء.

وفيما يأتي توضيح للنّصوص المقدمة في الكتاب المدرسي:

المقطع	الصفحة	النص المنطوق	الصفحة
1الآفات الاجتماعية	9	قلقٌ ممِض	12
		ولي التلميذة	17
		الشريد	22
		بين الآباء والأبناء(إدماج)	26
2الإعلام والمجتمع	29	وسائل الإعلام	32
		الصحافة الإلكترونية	37
		دليل الفيسبوك	42
		التلفاز والتنشية الاجتماعية (إدماج)	46
3التضامن الإنساني	49	درهم السل	52
		الهلال الأحمر الجزائري	57
		أسعِفوه	62
		التضامن والسّلم(إدماج)	66
4شعوب العالم	69	أرخبيل البراكين والعطور	72
		التوارق: التاريخ العريق	77
		أخي الإنسان	82
		حضارة شعب الإنكا(إدماج)	86
5العلم والتّقدم التكنولوجي	89	دواء السرطان	92
		الإدارة الإلكترونية	97

		إلى أبناء المدارس	102
		التّكنولوجيات الحديثة وتراسل المعطيات (إدماج)	106
6التّلوث البيئي	109	عدو البيئة	112
		إنقاذ البيئة	117
		محاورة الطبيعة	122
		الحاجة إلى التربية البيئية (إدماج)	126
7الصّناعات التّقليدية	129	صانعة الفخار	132
		مدينة النسيج	137
		رسُل الصناعة	142
		الحرف والصناعات اليدوية (إدماج)	146
8الهجرة الدّاخلية والخارجية	149	ظاهرة الهجرة	152
		المهاجر إلى المجد	157
		نور الهجرة	162
		الهجرة الخطرة(إدماج)	166

جدول رقم(5): يمثل محتوى نشاط القراءة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

وما نلاحظه على هذه النّصوص أنها تعالج موضوعات متنوعة لها علاقة بواقع التّلميذ الإنسانيّ والاجتماعيّ والثقافيّ والبيئيّ والصّناعيّ، ولم تهمل دور التكنولوجيا ومواقع التّواصل الاجتماعي بعدّها أبرز ما يميّز حياة المتعلّم في عصرنا هذا.

المطلب الثّالث: طرائق تدريس ميدان فهم المكتوب و إنتاجه في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

أوّلاً- سيرورة حصّة القراءة

تمرّ حصّة القراءة كغيرها من الحصص بثلاث مراحل، مرحلة التّحضير ومرحلة التّنفيذ، ثمّ مرحلة التّقويم، ففي مرحلة التّحضير يحضّر الأستاذ الدّرس بالاستعانة بدليل الأستاذ والمنهاج وغيرها من

الوثائق البيداغوجية، ليعدّ مذكرته التي تشمل خطوات الدّرس ووضعياته التعلّمية، مشفوعة بوضعيات لتقويم المكتسبات الأخيرة من الدّرس، وبالوجوع إلى مذكرات الأستاذ، ودليل استخدام الكتاب المدرسي، وكذا الحضور الميداني، نلخص سير حصّة القراءة كالآتي:[1]

1- وضعية الانطلاق:

يبدأ الدّرس بوضعية انطلاق متمثلة في وضعية مشكلة بسيطة، تهيّئ المتعلّمين، وتثير اهتمامهم وتضع الثّقة فيهم كقرّاء وتحفزّهم لتعلّم موارد جديدة. ويستحسن أن تكون وضعيات من واقع التّلميذ وضمن دائرة اهتمامه حتى يتمكّن من فهمها والتّفاعل معها، ويواصل فهم الدّرس بعد ذلك، ويمكن للأستاذ استغلال التّقديم الذي يسبق النّص والاستئناس به.

وتُتبَعُ الوضعية بمهمات يسعى المتعلّمون إلى تنفيذها باستثمار القراءة الصّامتة، حيث ينبّه الأستاذ التّلاميذ إلى استغلال بعض المؤشرات التي يمكن أن تساعد في تحقيقها كالصّورة المرفقة بالنّص، العنوان، والكلمات المفتاحية في النّص، بداية الفقرات ونهايتها، العناوين الفرعية إن وجدت... وغيرها من المعطيات التي تساعد التّلميذ على التّعرّف على النّص والغوص في أغواره.

2- وضعية بناء التعلّمات:

أما وضعيّة بناء التعلّمات فتبدأ بالقراءة الصّامتة من طرف التّلاميذ وهي قراءة النّص قراءة بلا صوت، ولا همس و لا تحريك للشفاه، و من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل، حيث يكون فيها بناء الحكم الأوّلي على الفرضيات التي بنوها سابقا بتوجيه من الأستاذ. ويجيبون من خلالها على أسئلة عدة حول موضوع النّص، كاتبه، لمن كتب هذا النّص، وغيرها من الأسئلة المحورية التي تعرّف بالنّص.

بعد القراءة الصّامتة يفتح الأستاذ النّقاش حول النّص، مستعينا بالأسئلة الموجودة في فقرة (أفهم وأناقش) ضمن صفحة أقرأ نصي الموجودة في الكتاب المدرسي لتشكيل فكرة عامّة للنّص وتسجل على السبورة.

بعد ذلك تكون مرحلة القراءة الجهرية، حيث يقرأ الأستاذ قراءة نموذجية مراعياً المستوى الصّوتي وما فيه من مخارج الحروف وصفاتها، وعلامات الوقف وكذا النّبر والتّنغيم، مع استعمال لغة الجسد المناسبة في المواضع التي تحتاج ذلك.

[1] ينظر: ميلود مرغول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 59.

تلي ذلك قراءات مختلفة للتّلاميذ، يحاكى فيها قراءة الأستاذ النّموذجية، ومن الأحسن أن يكون التّدرج من التّلميذ المتمكّن في القراءة إلى التّلميذ الأقل تمكناً، وصولاً إلى التّلميذ الضّعيف في القراءة حتى يتمكن هذا الأخير من محاكاة قراءة زملائه، أثناء ذلك يشرح الأستاذ النّص لغوياً بالاستعانة بالشّرح اللّغوي الموجود على الهامش الأيمن للنّص، مع ترك بعض المفردات على شكل واجبات منزلية، أو إرجاؤه إلى حصص الإدماج. و كذا يشرح ما جاء فيه من معاني وأفكار كي يستنتج التّلاميذ أفكاره الجزئية والقيم التّربوية المقدمة من خلاله، وعلى الأستاذ جعل المناقشة في مراحل مترابطة توصل إلى تسجيل نتائج قصيرة تتلاءم ومستوى التّلاميذ في هذه السّنة.

يلي ذلك مناقشة تستهدف التّذوق الفنيّ للنّصّ مع التركيز في كلّ مرة على ظاهرة بلاغية أو مفهوم نقدي بسيط أو ظاهرة عروضية.

3-الوضعية الختامية:

يختم الأستاذ الحصة بتقويم مناسب مسترشدًا بالتّقويم المقترح في الكتاب، ثمّ يعد التّلاميذ قراءة النّص قراءة ختامية للتّأكد من فهمه، وفي الأخير يحرص على ربط الحصّة بالحصّة الموالية، والتي هي حصّة قواعد اللّغة

ثانياً-طرائق تدريس نشاط فهم المكتوب و إنتاجه:

كما أسلفنا الذّكر فإنّ المناهج الحديثة تؤكّد على استخدام الطرائق الحديثة من استراتيجيات التّعلّم النّشط في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة، وفي نشاط القراءة يمكن للأستاذ استخدام العديد من الطرائق الحديثة، والتي تخدم العملية التعليميّة التعلّمية و تعزّز عناصر نجاحها ونذكر منها:

1- طريقة (فكّر، زاوج، وشارك)

وهي طريقة كما عرّفها (جابر) "بأنها إحدى إستراتيجيات التعلّم التّعاوني الفعالة وتتكون من ثلاث خطوات هي: التّفكير: وفيه يفكر كلّ تلميذ بمفرده في المشكلة أو السّؤال المطروح عليه.

المزاوجة: ويناقش فيها كلّ تلميذ أحد زملائه في أفكاره.

المشاركة: وفيها يشترك تلاميذ الفصل كله كمجموعة فيما توصلوا إليه من أفكار."[1]

ولعلّ هذا التّعريف يبيّن أنها طريقة تعتمد على تنمية مهارة التّواصل بين التّلاميذ، وذلك من خلال احتكاكهم بمن حولهم والتفاعل معهم، فتحثّهم أولاً على التّفكير بكلّ مستوياته خاصّة التّفكير

[1] جابر عبد الحليم جابر، إستراتيجيات التّدريس والتّعلم، ط1،القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، ص 91.

النّاقد، وهم يبحثون عن الحلّ أو الفكرة أو النّتيجة في فقرة "فكّر"، وأيضا تحثّهم على التّعاون فيما بينهم في فقرة "زاوج"، فيتشارك التّلاميذ، ويبادلون وجهات النّظر، يتعلمون احترام الرّأي الآخر و النّقد وتنمّي فيهم حسّ التّقويم الذّاتي بمراجعة آرائهم، وكذا العمل الجماعي بجعل رأيهم برأي شريكم الثّاني، وفي الأخير وفي فقرة "شارك" يتعلّم التّلاميذ مشاركة الأفكار في مجموعة أوسع من الأولى، فينمّي لديهم الثّقة بالنّفس والشّجاعة الأدبية وروح المبادرة .

2- طريقة لعب الأدوار

تمثّل طريقة لعب الأدوار "أحد الأنشطة التي تعتمد على الأداء اللّغوي التّمثيلي لبعض القصص والنّصوص الشّعرية، التي حقّقت بأسلوب حواري بين مجموعة حيث يقوم الطلاب بلعب أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم ".[1]

وهي طريقة تقوم على توزيع مادة النّص المقروء في شكل أدوار يمثّلها مجموعة من التّلاميذ أمام زملائهم، وقد يكون هذا الدّور خاص بشخصية في النّص المقروء، أو ربما يكون على لسان الكاتب وهو يسرد أحداثأو يحكي مجريات قصّة، وتكون أيضا في النّصوص الإلقائية، كإلقاء قصيدة بقراءة شعرية معبرة، أو خطبة أو رسالة .

ويمكن للأستاذ استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، فهي تتلائم مع النّصوص الحوارية كما في نص (محاورة الطبيعة) الذي يستنطق فيه الكاتب عناصر الطبيعة ويحاورها، فهنا يستطيع توزيع الأدوار على التّلاميذ وكل تلميذ يقرأ جزءا بأداء متقن ومعبر، أو نصّ (درهم السل) مثلاً الذي يتبادل فيه الشّخصيات أطراف الحديث، حيث يمكن للمعلّم أن يكلف بعض التّلاميذ الذين تتوفّر فيهم مهارات الأداء الجيّد والشّجاعة الأدبية ويطلب منهم تمثيل النّص أمام التّلاميذ، ويمكن تطبيق هذه الطريقة في النّصوص الشّعرية كما في نصّ(أخي الإنسان)، ونص(أبناء المدارس) فيتمثل التّلميذ القراءة الشّعرية الجيّدة والسّليمة ويتعوّد عليها.

[1] جاب الله وآخرون، الأنشطة اللغوية وأنواعها، معاييرها، استخداماتها، دار الكتاب الجامعي، العين، 2005،ص20.

المطلب الرابع: التّقويم في ميدان فهم المكتوب في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

يعدّ التّقويم من المهمات الأساسية التي يجب تحقيقها في العملية التّعليميّة، فلا تقوم لأي نشاط قائمة دون إرفاقه بوضعيات تقويمية تكشف مدى تحقيق الأهداف المنشودة منه، وفي نشاط القراءة بالإضافة إلى حصّة الإدماج التي تكون في نهاية المقطع، تكون هناك وقفة تقويمة لهذا النّشاط، ونجد أيضاً وقفات تقويمية مدرجة خلال الحصّة التّعلمية العادية، ترافق وضعياتها الثلاث كما يأتي:

1- التّقويم في الوضعية الانطلاقية:

يتعلق التّقويم في المرحلة الانطلاقية بمهارات مستوى التّفكير الدنيا، كالتذكّر والملاحظة والحفظ، حيث يسأل الأستاذ مثلاً عن المكتسبات القبلية التي تخدم الدّرس وفي هذا فحص لمهارة التّذكر، أو استعمال الصورة المرفقة بالنّص وتوجيه التّلاميذ لاستعمال الملاحظة والتّحليل لاستنطاقها في خدمة استعداد التّلاميذ لتقبّل أفكار النصّ.

2- التّقويم في مرحلة بناء التعلّمات

يكون التّقويم في مرحلة بناء التعلّمات باختبار التّلميذ وتوجيهه في الوضعيات التّعلمية المختلفة، فتبدأ عند قراءته للنّص، ويتمّ تقويمه إمّا من طرف الأستاذ، أو بتعين مصحح له من أقرانه، فيصوّب أخطاءه اللّغوية ويدقّق أداءه من ناحية المستوى الصّوتي ومراعاته علامات الوقف، والقراءة المعبرة المسترسلة، وغيرها من ضوابط القراءة النموذجية،

ويستمر التّقويم خلال وضعية بناء التعلّمات أثناء المناقشة والشّرح وذلك لاختبار الأستاذ بعض المهارات المستهدفة في الدّرس كالفهم والتّحليل والاستنتاج والمقارنة والتّعبير عن فهم النّص بالأجوبة الصحيحة ومن أمثلة ذلك :

- أعد صياغة الفقرة الثّانية بأسلوبك الخاص.

- صنّف وسائل الإعلام المذكورة في النّص حسب نوعها وحجم انتشارها.

-لو خيّرت بين قراءة الجريدة الورقية والجريدة الالكترونية، فماذا تفضّل؟ علّل جوابك.

- اشرح المقصود ببعض العبارات المجازية.

3- التّقويم الختامي.

ويكون ذلك في نهاية الدّرس حيث يكون باستغلال فقرة "أوظّف تعلماتي" الموجودة في الكتاب المدرسي أو غيرها من الأسئلة التي يقترحها الأستاذ، وذلك لتقويم مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة في هذا الدّرس، وتكون إما حول قيمة تربوية مستخلصة، أو حول الجماليات الأدبية المدرجة في النّص، أو مناقشة فكرة قدّمها الكاتب في نصّه، وإما أن يكون هذا التّقويم في ختام الحصّة، وإما أن يحال إلى واجب منزلي وذلك حسب الوقت وطبيعة التّقويم ومن هذه الأسئلة نجد في كتاب اللّغة العربيّة:

-اكتب بأسلوب علميّ الفقرة الثّانية.

-استعن بالنّص لتشرح في فقرة تفسيرية قول الكاتب:(وامتزجتْ عناصرهم لتُكونَ شعباً عربياً مسلماً إفريقياً وآسيوياً)

- اشرح الفقرة الأخيرة من النّص بأسلوبك.

-(الألم العظيم يصنع المجد العظيم)، هل ترى لهذه المقولة علاقة بمضمون النّص.

وغيرها من الوضعيات التّقويمية الختامية التي تعمل على ترسيخ المكتسبات وتوظيفها في وضعيات جديدة مشابهة للنّص.

الخلاصة

من خلال ما سبق في هذا الفصّل يبّضح لنا جليّا أن مناهج الجيل الثّاني أسفرت عن عدة إصلاحات مسّت الجانب الشّكلي مثل تغيير المصطلحات كالميدان والمقطع والإدماج، والجانب المنهجي كاعتماد المقاربة النّصية، وتصدر ميدان فهم المنطوق ترتيب النشاطات التي جاءت في شكل مقاطع أسبوعية، كما كان لنشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب الأهمية البالغة في تعليمية اللّغة العربيّة لما لهما من مكانة في تكوين ملكة التّلميذ اللّغوية على جميع المستويات (الصّوتي والصّرفي والتّركيبي والدّلالي)، وكذا استهداف مهارات مختلفة لديه كالاستماع والتّحدث والقراءة، وتنمية مهاراته في التّواصل الجيد مع الآخرين، ولهذا وجب التّخطيط الجيد لهذين النّشاطين بلستخدام طرائق حديثة في التّدريس هذه الأخيرة التي تحتاج إلى كفاءة عالية من الأستاذ من خلال البحث والاجتهاد لاستعمال ما يناسب منها درسه ووقته وتلميذه والبيئة التي يعيش فيها.

الفصل الثّالث:

(الدّراسة الميدانيّة)

دور نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط لولاية توقرت

الفصل الثّالث (الدّراسة الميدانية):دور نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط بولاية توقرت.

تمهيد:

بعد العرض النّظري لمصطلحات البحث ومتغيراته في الفصّل الأوّل،والاطلاع على الوثائق التربويّة التي قدمنا من خلالها عن تعريف للمصطلحات الجديدة التي استحدثت في مناهج الجيل الثّاني وكذا عرض لسيرورة الميادين المعنيّة بالدّراسة(فهم المنطوق وفهم المكتوب) التي كانت في الفصل الثّاني، نأتي الآن إلى الجانب الميداني وذلك بعرض للإجراءات الميدانيّة وتفريغ البيانات المتحصّل عليها وتحليلها، وكذا تفسير النتائج واستخلاص النتائج منها.

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية وأدواتها

تعتبر الإجراءات المتّبعة في البّحث ضماناً أكيداً للوصول إلى نتائج موضوعيّة، ويتمّ ذلك بالاعتماد على الأساليب المناسبة في معالجة مشكلة الدّراسة، وكذا استخدام ما يناسبها من أدوات للبحث ، وبما أن هذا الفصّل يمثّل الجانب الميدانيّ للبحث، يأتي هذا المبحث ليقدّم عرضاً مفصلاً للإجراءات المتبعة فيه من منهج البحث وعيّنته وأدواته، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة فيه.

المطلب الأول: مجتمع البحث وعيّنته.

أولاً-مجتمع البحث:

يتمثّل مجتمع البحث في جميع الأساتذة الذين يُدَرّسون مادّة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة في جميع مؤسسات التّعليم المتوسّط في الجزائر، ولأنّ تتبع الظّاهرة موضوع الدّراسة عند جميع أفراد مجتمع البحث أمر مستحيل، فإننا فضلنا أن نختار ونحدّد عيّنة نطبّق عليها الدّراسة الميدانية.

ثانياً-عيّنة البحث:

تكوّنت عيّنة البحث من (28) أستاذ ا وأستاذة للّغة العربيّة ممّن يدرّسون السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في متوسطات ولاية توقرت، في الموسم الدّراسي 2020\2021؛ وكان ذلك بالحضور الميداني وتسجيل مجريات الدّرس انطلاقا من سياق الممارسة الفعلية للعمليّة التعليم يّة، ورصد العلاقة التّفاعلية بين المعلم والمتعلّم والمعرفة التي تضمّنها الموقف التّعليمي من خلال الأسئلة المقدمة من طرف الأستاذ في الصّف ، باعتبار أ نّ السّؤال هو الأداة التي تحقّق أهداف ال درس المنشودة للوصول إلى

الكفاءات المختلفة ، ويعرّف السّؤال بأنّه "جملة استفهامية أو طلبية توجّه إلى شخص معيّن (طالب) أو عدّة أشخاص (طلاب) بغرض إثارة استجابة لفظية منه أو بغرض حثّه أو حثّهم على توليد الأسئلة، أو بغرض لفت انتباهه أو انتباههم لأمر معين" [1] وهو كما عرّفه (ben)" مجموعة مرتّبة من التّغيرات أُعدّت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السّمات أو الخصائص النّفسية" [2].

ونظراً لهذه الأهمية التي يتمتّع بها السّؤال التّعليمي في العمليّة التّعليميّة عموماً والعمليّة التّقويميّة على وجه التّحديد، فقد كانت الأسئلة التي يطرحها الأساتذة في حصص فهم المنطوق والمكتوب الأساس في قياس مدى اهتمامهم بتنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى متعلّميهم، وقد تنوّع أفراد العيّنة من ناحية خبرتهم المهنيّة ، وطبيعة تكوينهم ، وكذا مؤهّلاتهم العلمية، فمنهم من تكوّن في معاهد تكوين الأساتذة، وله خبرة كبيرة في التّدريس ؛ كونه قد عاصر كلّ الإصلاحات المتتالية، ومنهم من كان تكوينه جامعياً حيث اطّلع على الدّراسات الحديثة والتّقنيات المستحدثة في ميدان التّعليم.

المطلب الثاني:حدود البحث

أولاً-الحدود الزمانية:

امتدت هذه الدّراسة على مدى الفصل الدّراسي الثّالث للسّنة الدّراسية 2020\2021 من بداية شهر مارس إلى نهاية شهر جوان.

ثانياً-الحدود المكانية: جرت هذه الدّراسة الميدانية في (19) متوسّطة في مدينة توقرت، وهي :

[1] إيمان محمد سحتوت، و زينب عباس جعفر،استراتيجيات التدريس الحديثة ، مكتبة الرشد ناشرون،الرياض،ط1، 2014، ص147.

[2] أشرف بربخ، منال نجم، "تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى المتعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصي"، مجلة جامعة النجاح، 2013،المجلد 27،العدد 10، ص2079.

المتوسطة	البلدية	المتوسطة	البلدية
أحمد رضا حوحو	الزاوية العابدية	الدقعة الطاهر بن الزاوي	توقرت
حمزة بن عبد المطلب	الزاوية العابيدية	بن الزاوي علي	تبسبست
5جويلية 1962	الزاوية العابيدية	الشيخ المقراني	تبسبست
بن قلية محمد	الزاوية العابيدية	محمد الأمين العمودي	تبسبست
الشاوش أحمد	تبسبست	عبد الحميد بن باديس	توقرت
الإمام علي	توقرت	سعد ابن وقاص	توقرت
عيسات إيدير	تبسبست	التجاني الصادق	النزلة
الخروبي محمد الأخضر	النزلة	التجيني محمد	النزلة
تمرني محمد	توقرت	عبد المؤمن بن علي.	النزلة
ابن رشد	توقرت		

جدول رقم(6) :يوضّح مؤسّسات التّعليم المتوسّط التي جرت فيها الدّراسة

المطلب الثّالث:منهج البحث وأدو اته

أولاً- منهج البحث:

بما أنّ دراستنا هذه ميدانية، تحاول التّعرّف على واقع تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، فقد رأينا أنّ المنهج الوصفيّ هو المنهج الأنسب لطبيعة هذه الدّراسة وتحقيق أهدافها؛ فهو يساعد على تقصّي الظّاهرة، من خلال التتبّع الميداني لتّعليم نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب لدى أساتذة السّنة الثّالثة من التعليم المتوسّط ، كما يساعدنا على تحليل المعطيات ووصفها وصولاً إلى تحديد النّتائج.

ثانياً-أدوات البحث:

يعتمد الباحث في إنجاز بحثه إحدى أدوات البحث العلمي التي تناسب طبيعة بحثه وإجراءاته للوصول إلى أغراضه وتحقيق أهدافه، فهي الوسيلة التي يجمع بها الباحث معلوماته ومعطياته للإجابة عن أسئلة البحث، و لذلك رأينا أنّ الملاحظة هي الأداة الأن جع لإجراء هذه الدّراسة، حيث قمنا بالحضور الفعلي لعدد من الحصص، بعد إعداد بطاقة ملاحظة تضمّ قائمة بأهم مهارات التّفكير النّاقد اللّازمة للمتعلمين استنادا على الأدبيات النّظرية والدّراسات والأبحاث ا لسّابقة، التي أعانتنا على بناء هذه البطاقة بشكل علميّ سليم نذكر منها:

1-مصادر تصميم بطاقة الملاحظة

أ)الكتب :

-اللّغة والتّفكير النّاقد،أسس نظرية واستراتجيات تدريسية، لعلي سامي علي الحلاق

-التّفكير النّاقد واستراتيجيات تعلمه لوليد رفيق العياصرة

-التّفكير النّاقد بين النّظرية والتّطبيق لإسماعيل إبراهيم علي

-التّفكير النّاقد، لآلك فشر

-المرجع في تعليم التّفكير، لهوسف قطامي

ب) الدّراسات والأبحاث:

-مهارات التّفكير النّاقد المتضمنة في كتاب العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، الساسي حوامدة،جامعة عنابة، رسالة دكتوراه، تخصص بناء المناهج والبرامج

-تطوير أنموذج للبيئة الصّفية التّعليمية للدراسات الاجتماعية قائم على مهارات التّفكير النّاقد في ضوء المعايير المعاصرة وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، عايش مد الله عساف النوايسة، جامعة عمان،رسالة دكتوراه تخصصّ مناهج الدّراسات الاجتماعية وطرق تدريسها

-أثر استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طلبة الجامعات الأردنية جامعة الزيتونة الأردنية نموذجاً، هالة محمد علي أبو زيد، رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط، تخصص تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التّعليم.

ج) ما نصّت عليه الوثائق التربوية والبيداغوجية الخاصّة بمرحلة التّعليم المتوسّط

وذلك بالاطلاع على هذه الوثائق لصياغة بنود هذه البطاقة بما يناسب التّلاميذ ومستواهم العلمي، وكذا مقرراتهم الدّراسيّة.

2- تصميم بطاقة الملاحظة:

نظراً لاختلاف التّصنيفات الخاصّة بمهارات التّفكير النّاقد من جهة، وخصوصيّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من جهة أخرى، فقد حاولنا ارتقاء أهم مهارات التّفكير النّاقد التي أجمعت عليها التصنيفات المختلفة، والتي تخدم مجال تعليم اللّغة العربية وضمّنتها في هذه البطاقة، وقدّمتها لمجموعة

من المختصّين لتحكيمها، بلغ عددهم تسعة(9)، من تخصّصات مختلفة (اللّغة والأدب العربي، علم النّفس التربوي، تعليميّة المواد، بناء المناهج والبرامج، تكنولوجيا التّربية والتّعليم، مفتش اللّغة العربية)، كما هو موضّح في الجدول الموالي:

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية	المؤسسة
2	محمد عرفات جخراب	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
2	أسماء خويلد	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة زيان عاشور الجلفة
3	سليم سعداني	علوم اللغة	أستاذ التعليم العالي	جامعة حمة لخضر الوادي
4	محمد مدور	علوم اللغة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية
5	خويلد محمد الأمين	علوم اللغة	أستاذ التعليم العالي	جامعة زيان عاشور الجلفة
6	الأخضر جغوبي	تكنولوجيا التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة سعيدة
7	محمد نور الدين بوطي	تعليمية المواد	أستاذ محاضر ب	المدرسة العليا للأساتذة القبة
8	الساسي حوامدة	بناء المناهج والبرامج	أستاذ محاضر ب	جامعة حمة لخضر الوادي
9	علي سراوي	لغة وأدب عربي	لسانس- مفتش اللغة العربية	مدرية التربية لولاية توقرت

جدول رقم (7.) يوضّح قائمة المحكّمين لبطاقة الملاحظة

حيث وصلنا بعدها إلى تحديد (5) مهارات أساسيّة هي: (التنبؤ بالفرضيات، التّمييز، التّفسير، الاستنتاج والاستنباط، تقويم الحجج وإصدار الحكم) وبلغ عدد المهارات الفرعية لهذه المهارات الخمس (30) مهارة، كما يوضّحه الجدول الموالي:

مهارات التّفكير الناقد				
مجال المهارة الرئيسة	**رقم المؤشر**	**المؤشرات** أن يجعل المتعلّم قادرا على أن:	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
مهارات التنبؤ بالفرضيات (أربع مهارات)	01	يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات		
	02	يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية		
	03	يوازن بين الافتراضات المقترحة		

	04	يستثني الافتراضات غير المسلّم بها في ضوء محتوى موقف معين		
مهارات التمييز (أربع مهارات)	05	يميز بين الحقيقة والخيال والرأي		
	06	يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية		
	07	يميز بين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف		
	08	يميز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به		
مهارات التفسير (ست مهارات)	09	يحدد المشكلة المتضمنة في النص ويفهمها		
	10	يربط بين الخبرات السابقة والمعرفة الجديدة		
	11	يتعرف على التفسير المنطقي وغير المنطقي		
	12	يدعم إجابته بأدلة منطقية		
	13	يستبعد التفسيرات غير المترتبة عن بيانات الموقف		
	14	يتوصل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين		
مهارات الاستنباط والاستنتاج (تسع مهارات)	15	يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر		
	16	يستنبط التّعميمات والقواعد والأحكام العامة		
	17	يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة		
	18	يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاقا من النص		

	19	يستنتج الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية للنص		
	20	يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من النص		
	21	يستخلص الأدلة الداعمة لرأي الكاتب		
	22	يستنتج اتجاه الكاتب من خلال النص		
	23	يستنتج سمات الشخصيات من خلال تلميحات في النص		
مهارات تقويم الحجج وإصدار الأحكام (سبع مهارات)	24	يبدي الرأي الشخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النص		
	25	الحكم على الأدلة المستخدمة في النص		
	26	الحكم على موضوعية صاحب النص		
	27	يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة		
	28	يدعم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة		
	29	يقترح حلا لمشكلة وردت في النص		
	30	يذوّق مواطن الجمال في النّص		

جدول رقم (8): بطاقة ملاحظة تتضمن مهارات التّفكير النّاقد اللازمة لمتعلّمي السّنة الثّالثة متوسّط

المبحث الثاني: عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها

نصل في هذا المبحث إلى قراءة وتحليل نتائج هذه الدّراسة التي تهدف إلى معرفة مدى تضمين مهارات التّفكير النّاقد في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب لمستوى السّنّة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وتمّ ذلك بعد جمع البيانات المتحصّل عليها من خلال تسجيل أسئلة الدّروس التي حضرناها ميدانيا مع الأساتذة أفراد عينة الدراسة، وتفريغ بياناتها بالاستعانة بأداة البحث المستخدمة (بطاقة الملاحظة) والمشار إليها سابقاً، والقيام بالعملية الإحصائية، حيث كانت النتائج كالآتي:

المطلب الأول: مهارات التّفكير النّاقد في نشاط فهم المنطوق و إنتاجه

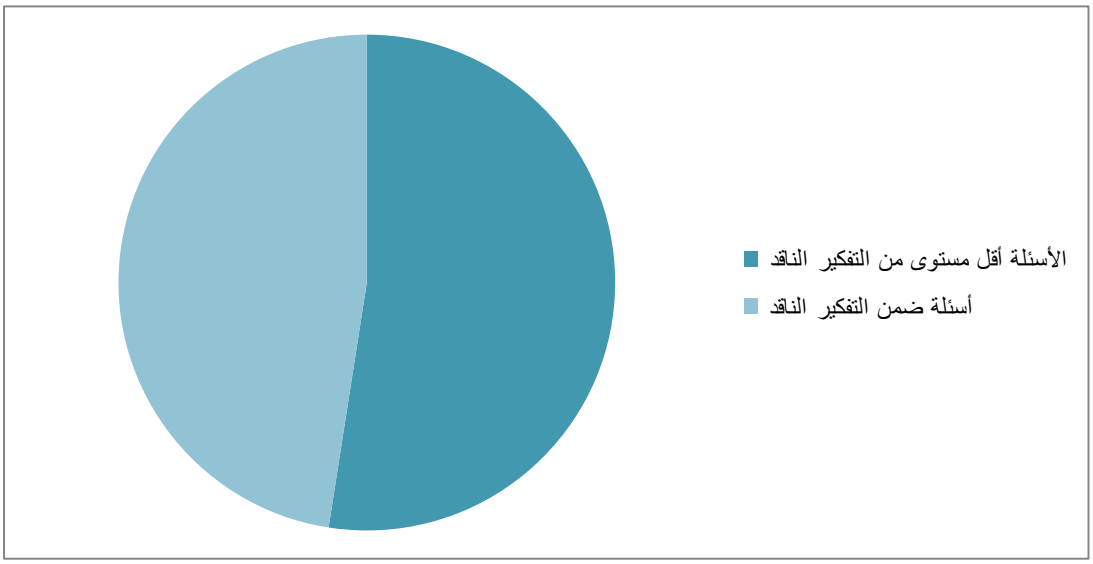
من خلال الحضور الميداني في الحصص البالغ عددها (20) حصة في نشاط فهم المنطوق، سجلنا خلالها (772) سؤالاً ل(20) أستاذاً، و(15) حصّة في نشاط القراءة سجلنا خلالها (611) سؤالاً ل(15) أستاذاً، صنفناها بحسب مستوياتها، فكما سبق وذكرنا أن مستويات التّفكير تختلف حسب تصنيف العلماء، فمنها ما كانت أقل من مستوى التّفكير النّاقد، كالتّذكر والفهم والتّطبيق الذي عدّه بلوم من المستويات الدّنيا للتّفكير ، ومنها من ينتمي لمستوى التّفكير النّاقد كالاستنتاج والتّحليل والتّقويم وغيرها من المستويات والمهارات المثبتة في بطاقة الملاحظة، حيث قمنا بإسقاط أسئلة فهم المنطوق التي طرحها الأساتذة على هذه المهارات[1] فتحصلنا على النّتائج الموضحة في ما يلي:

أنواع الأسئلة	عدد الأسئلة	النسب المئوية
الأسئلة أقل مستوى من التّفكير الناقد(المهارات الدنيا)	405	%52.46
أسئلة ضمن مهارات التّفكير الناقد	367	%47.54
المجموع	772	%100

جدول رقم(9): يمثل إحصاء مدى حضور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من الّتعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق.

[1] ينظر الملحق رقم (7)و(8)

ويمكن تمثيل هذه المعطيات في الرسم البياني الموالي



الشكل رقم(3): رسم بياني يوضح نسبة حضور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق و إنتاجه.

يتّضح من خلال الجدول(9) أن عدد الأسئلة التي سجلناها في (20) حصة لنشاط فهم المنطوق بلغ (772) سؤالاً، وأنّ عدد الأسئلة التي تدخل ضمن مستوى مهارات التّفكير الناقد في نشاط فهم المنطوق أحصيناها بـ(367) سؤالاً، وبنسبة مئوية تقدّر بـ(47.54%)، أما عدد الأسئلة الأقل مستوى من التّفكير النّاقد؛ فقد بلغ عددها (405) سؤالاً بنسبة مئوية تقدر بـ(52.46%).

ونلاحظ من خلال هذه النّتائج أن نسبة الأسئلة التي تندرج ضمن مستوى التّفكير النّاقد أقل من نسبة الأسئلة التي تندرج ضمن المستوى الأقل من التّفكير النّاقد (أي المستوى الحرفي البسيط)، رغم أنّ كلّ الوثائق البيداغوجية تنصّ على ذلك كما جاء في مناهج اللّغة العربيّة للطور المتوسّط في الحديث عن الكفاءة الشّاملة للمتّعلم في ميدان فهم المنطوق :"يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربي معبر اً عن رأيه، موضحا ومعللاً وجهة نظره، في المواقف الأدبيّة والعلميّة وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة"[1].

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص 6.

ونجد أنّ التّلاميذ في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط بحاجة إلى التّدريب على مهارات التّفكير النّاقد، للتّمكّن من تحليل المواقف التّعليمية، واستنتاج المعارف، و إدراك العلاقات الموجودة بين المعلومات، وكذا التّعبير عن رأيهم، وتعليل وجهة نظرهم فيما يطرح من أفكار ومعلومات في نصوص هذا النّشاط ليكونوا بذلك قد استخدموا المستويات العليا من تفكيرهم ، خاصّة أنهم مؤهلون في هذه المرحلة العمرية، وهذا ما تؤكّده العديد من النّظريات التي فسّرت التّفكير النّاقد مثل نظرية (بياجيه) الذي يؤكد ذلك في قوله" إن الأفراد من أعمار (12، 15) سنة يكونون في مرحلة العمليات التشكيلية أو التجريدية، وهؤلاء يستطيعون التعامل مع عمليات التّفكير المجرد والمنطقي، واكتشاف المبادئ، أو القواعد العامة من الوقائع والأحداث النوعية" [1]، وكذا نظرية (**ريتشارد باول)** حيث يعتقد أن " قدرات التّفكير الناقد نمائية وتتقدّم بتطوّر العمر، وهي تبدأ في الظهور لدى الطلبة في عمر (11-12) سنة، ولا تستقر إلا في سنّ الخامسة عشر، ثم تبقى في تزايد إلى أن يصل الطالب إلى سن الرشد ، حينئذ تصبح شبه ثابتة" [2]. ومن هذين الرأيين نستنتج أنّ التلميذ في هذه الفترة العمرية جاهز لأن يكون ناقدا لما يقدم له.

هذا فيما يخصّ النسبة الإجمالية ،أما عن كيفية توزّع هذه الأسئلة على المهارات الأساسية للتّفكير النّاقد التي حدّدناها في أداة بطاقة الملاحظة فيمكن تمثيلها في الجدول الموالي.

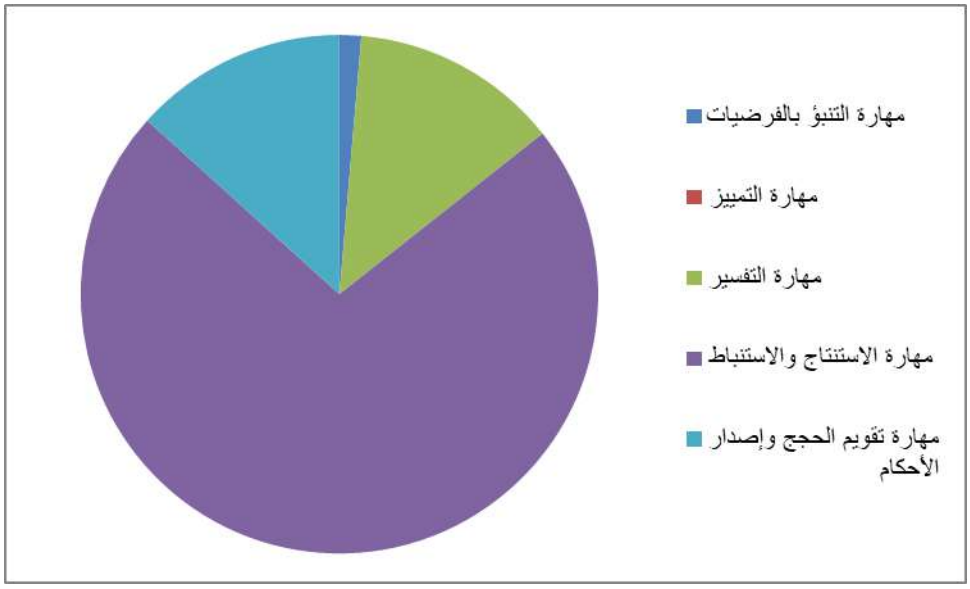
المهارة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
مهارة التنبؤ بالفرضيات	10	%2.72
مهارة التمييز	00	%00
مهارة التفسير	95	%26.08
مهارة الاستنتاج والاستنباط	164	%45.01
مهارة تقويم الحجج وإصدار الأحكام	98	%26.70
المجموع	367	٪47.54

جدول رقم(10): يمثل إحصاء مدى حضور مهارات التّفكير الناقد في أسئلة أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط في نشاط فهم المنطوق

[1] إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص57.

[2] المرجع نفسه، ص59.

ويمكن تمثيل هذه النسب في الشكل الموالي:



شكل رقم(4): رسم بياني يمثل نسبة حضور مهارات التّفكير الناقد في أسئلة أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط في نشاط فهم المنطوق

يتّضح من خلال الجدول والشكل أ ن نشاط فهم المنطوق للسّنة الثالثة من التعليم المتوسط قد تضمن مهارة **الاستنتاج والاستنباط** بـ(164) تكراراً و بنسبة (45.01%)، ورغم أ نّ هذه النسبة كبيرة مقارنةً بباقي المهارات ، إلا أنّهاتُعتبر مؤشراً جيداً؛ نظرا لأهمية الاستنتاج والاستنباط لدى التّلميذ ، لكن يبقى توزيع هذه النّسبة على المهارات الفرعية هو من يحدّد إيجابية ارتفاع هذه النّسبة لأن حصرها جلها في مهارة فرعية واحدة يعتبر تقصير في استهداف المهارات الفرعيّة الأخرى ، وهذا ما سنقف عليه لاحقا.

أما المرتبة الثّانية فقد كانت لمهارة **تقويم الحجج وإصدار الأحكام** ، بـ(98) تكراراً و بنسبة (26.70%)، ونستطيع القول إنّ تضمين هذه المهارة في أسئلة الأساتذة لم يكن كافيا ، وهذا يعدّ تقصيرا في توزيعها والذي من شأنه أن ينعكس عن تنمية هذه المهارات التي أهملت رغم أهميتها في تدريب التّلميذ على أسلوب الحجاج والإقناع.

وظهرت مهارة **التّفسير** في (95) سؤالاً وبنسبة قدّرت بـ(26.08%)، وتعتبر هذه النّسبة منخفضة ، رغم ما لها من دور في بناء المعارف و تفسيرها والبرهنة على صحّة الآراء ، ومعرفة مشكلة النّص وحلّها ، ونعلم أنّ عدم الاهتمام بمشكلة النّص يجعل دراسته دراسة شكلية وسطحية دون إعمال للفكر أو تطوير لمهارات التّفكير.

وجاءت مهارة **التنبؤ بالفرضيات**، في المرتبة الرّابعة بـ(10) أسئلة، و بنسبة قدّرت بـ(2.72%)، وهو ما يؤكد وجود عجز أو تقصير من الأساتذة في استهداف هذه المهارة رغم أهميتها في العمليّة التّعليميّة ككل وفي تنمية أنماط التّفكير المختلفة عند المتعلمين، كونها تعتبر الأساس في دراسة النّص ، فهي تشتغل على مهارة التّحليل التي تمكن التّلميذ من فهم النّص ودراسة أفكاره و إدراك المعارف المقدّمة فيه.

أما مهارة **التّمييز** فقد كانت نسبتها معدومة لدى عينة الدّراسة ، لتأتي في المرتبة **الخامسة** والأخيرة بنسبة 00٪، وهذا يعكس قصورا واضحا في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، كون هذه المهارة مهمة جداً ، خاصّة وأنها تساعد في التّمكّن من بقية المهارات؛ فللوصول إلى الاستنتاج أو التفسير أو غيرها من المهارات يستخدم التّلميذ التّمييز لتوضيح و إبراز ما يريد فهمه؛ فمهارة يميز بين أوجه الشّبه والاختلاف مثلا تمكنه من تقريب المعارف والمعلومات باستخدام التّشابه أو الاختلاف.

هذا فيما يخصّ حضور مهارات التّفكير النّاقد الأساسية في أسئلة نشاط فهم المن طوق، أما ما يتعلّق بحضور المهارات الفرعية للتّفكير النّاقد في أسئلة نشاط فهم المنطوق ، فسوف نتطرق لها فيما يأتي:

أولاً-عرض وتحليل نتائج السّؤال الأول: ما مدى تضمين مهارات التنبؤ بالفرضيات في نشاط فهم المنطوق للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.؟

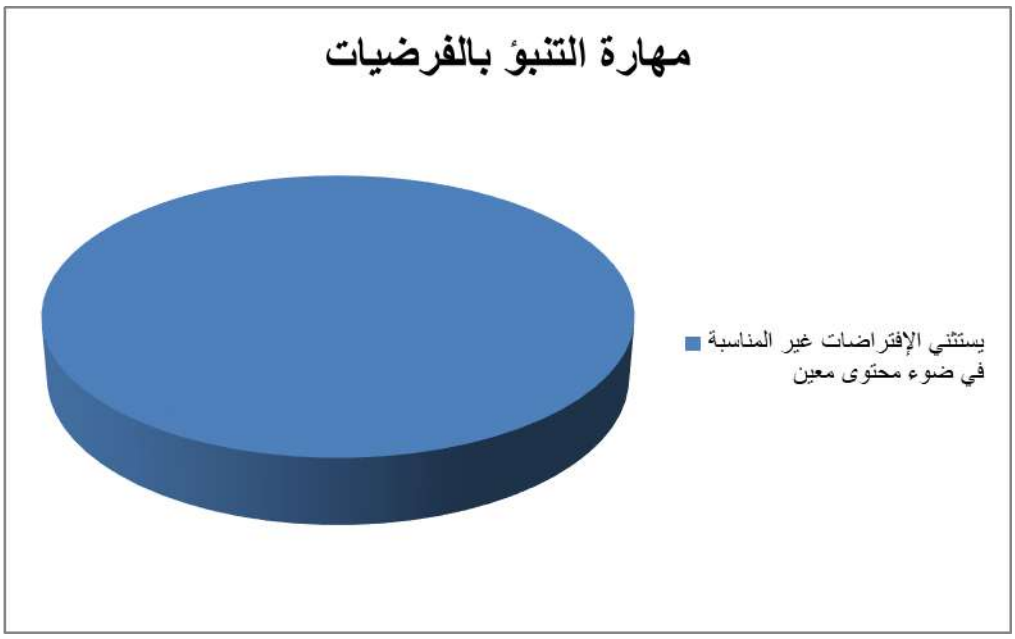
وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام عدد الأسئلة والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المُشكلة لمهارة **التنبؤ بالفرضيات** من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمّنها نشاط فهم المنطوق، والجدول رقم (9) يوضّحها كما يلي:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
01	يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات	0	%0
02	يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية	00	%00
03	يوازن بين الافتراضات المقترحة	00	%00
04	يستثني الافتراضات غير المسلم بها في ضوء	10	%2.72

	محتوى موقف معين	
المجموع	10	%2,72

جدول رقم(11): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة التنبّؤ بالفرضيات في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

ويمكن تمثيل هذه النّسب في الشّكل الموالي:.



شكل رقم(5): رسم بياني يمثل إحصاء نسبة حضور مهارة التنبؤ بالفرضيات في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق.

يتّضح من خلال الجدول (11) والشّكل رقم (5)أنّ النّتائج المتحصل عليها من خلال عدد أسئلة المهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية من مهارات التّفكير النّاقد و هي (**التنبؤ بالافتراضات**)، قد وردت في (10) أسئلة فقط من مجموع مهارات التّفكير النّاقد المتضمنة في دروس فهم المنطوق، بنسبة 2.72 ٪ ،وجاءت موزعة على الترتيب الآتي: كان في المرتبة الأولى للمهارة الفرعية: (**يستثني الافتراضات غير المسلّم بها في ضوء محتوى موقف معين**)،بعشرة (10) أسئلة، أي بنسبة مئوية مقدرة ب (2.72%)، أمّا بقية المؤشرات (**يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات**)، و(**يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية**) ، (**ويوازن بين الافتراضات المقترحة**) فلم يكن لها حضور يذكر،حيث سجلت نسبة (00%).

ومن خلال النتائج المسجلة في الجدول يتّضح أنّ نسبة مهارة " **التنبؤ بالفرضيات**" والتي تمثّل(2.72%) كانت في المرتبة الرّابعة في ترتيب مهارات التّفكير النّاقد ، وهي نسبة ضعيفة جدا وقد شملت مهارة فرعية واحدة فقط، وهي: **(يستثني الافتراضات غير المناسبة في ضوء محتوى موقف معين)**، ومثال ذلك سؤال الأستاذ رقم (1) : (**هل الإنسان أشد خطراً أم الحيوان** ؟). وسؤال الأستاذ رقم (10) :(**الأولوية لماذا، السّرد أم الوصف؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (9): **(هذا أمر مفزع أم لا؟)**،

وهنا لاحظنا أنّ الأسئلة من هذا النّوع قليلة جداً ، ويعزى هذا إلى أن الأساتذة يفضلون طرح الأسئلة المباشرة ولا يراعون التّنويع في طرحها، إذ لا يتمّ تقديم اختيارات للتّلميذ، كاستعمال أسئلة الاختيار من متعدد مثلاً، والتي تساعد التّلميذ على توسيع أفكاره ، وتدربه على اتخاذ القرار باختياره الخيار المناسب حسب رأيه من بين ما يعرض عليه، أو الأسئلة التي تدفع إلى تحليل المواقف والمعطيات، لإستراتيجية المناقشة الجم اعية، والتي تعتبر من استراتيجيات التّعلم النّشط حيث تعني : "طرح قضية أو موضوع من أجل تبادل الأراء المختلفة لدى المتعلمين ، ثم يعقّب المعلم على ذلك بما هو صائب " [1] و هنا يشترك اثنان أو أكثر في مناقشة المشكلة أو الموضوع الواحد بإشراف الأستاذ؛ بمعنى أن المناقشة فيها يقودها المدرّس ويوجّه مسارها نحو تحقيق الأهداف المنشودة من الدّرس ، وهذه الطريقة يمكن أن يطرح فيها الإجابة الصحيحة والخاطئة ، وعلى المناقشين استثناء الخاطئ منها ،وربما يعزى هذا لضيق الوقت وعدم تمكّن الأستاذ من إتباع هذا التّدرج في طرح الأسئلة.

أما بقية المهارات الفرعية فكانت نسبتها منعدمة، وذلك لغياب الأسئلة التي تمثل هذه المهارات الفرعية، و هنا لا ننفي وجود بعض الأسئلة التي تحقّق هذه المهارات الفرعية ، إنما وجدناها من جهة أخرى تمسّ مهارات أعلى مستوى في بطاقة الملاحظة، وتجدر الإشارة إلى أنّ منهجية التّصنيف المتبعة تتطلّب منا إذا لاحظنا أن السّؤال يستهدف مستويين مختلفين وضعه ضمن المهارة الأعلى مستوى ، لأنّ هذه الأخيرة تستدعي بالضرورة المهارات الأقل منها ، ولنوضح ذلك نأخذ كمثال سؤال الأستاذ رقم (4): (**فيما تشبه الأرض الإنسان؟)**، فهذا السّؤال يستهدف المهارة الفرعية : **(يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات)**، وكذا المهارة الفرعية لمهارة التمييز : (**يميز بين أوجه الاختلاف وأوجه الشبه)** ، فهنا تمّ تصنيفه ضمن المهارة الثّانية لأنها في المستوى الأعلى، و تحتوي على تأثير أقوى.

[1] محمد محمود ساري حمادنة، حسين محمد عبيدات، مفاهيم التّدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات، عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع، إربد الأردن، ط 1، 2012، ص54.

وهذا ما اتبعناه أيضا في المهارتين الفرعيتين: **(يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات)**، والمهارة الفرعية: **(يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية)**، فالأسئلة التي تدخل ضمنها مثلت أيضا المهارات الفرعية للاستنباط والاستنتاج، فنجدها ضمن تحليل أفكار النّص وصوغ الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة، لذلك صُنِّفت الأسئلةُ التي تستهدفها ضمن مهارة الاستنتاج والاستنباط التي سنتطرق إليها لاحقا.

ورغم ذلك كان يجب طرح أسئلة، الهدف منها التّحليل فقط، واقتراح الفرضيات، بعيداً عن استنتاج الأفكار الأساسيّة والثّانويّة، فالاستنتاج كما نعرف هو الوصول إلى نتائج بوجود مقدمات، فللوصول إلى فكرة أساسية أو عامّة ، يجب التّدرّج بفهم التّلميذ انطلاقا من الأفكار المطروحة في النّص، والمعاني التي تشكّله، وصولاً إلى جمل تختزل هذه الأفكار، و التي هي عبارة تلخّص النّص أو الفقرة في عبارة شاملة لها، ولتحقيق ذلك وجب استخدام التّحليل والذي يعرّف "في مجال التّحليل المادي: على أنه تجزئة الكل إلى مكوناته، أما في مجال التّحليل النّوعي: فتعني المهارة من بين ما تعني، قيمة ووظيفة وعلاقة كلّ مكون بالنسبة لغيره من المكونات، أو بالنّسبة للكل الذي ينتمي إليه، وكذلك أوجه الشّبه، والاختلاف بينهما جميعاً"[1]. فينطلق التّلميذ من الكل الذي هو النّص، ويحلّله إلى أجزاء كي يتمكّن من فهمه واستنتاج أفكاره

وبالنسبة لانعدام الأسئلة التي تدخل ضمن المهارة الفرعية **(يوازن بين الفرضيات المقترحة)** ، فإنّه يدلّ على عدم تعويد المتعلّم على الموازنة والمقارنة بين الأفكار؛ فمثلاً عند طرح الأستاذ سؤالاً، يقدم التّلاميذ إجاباتهم، وتكون بينها إجابات صحيحة وأخرى قريبة من الصّحة ومنها الخاطئة، فيسأل الأستاذ أي الإجابات أصحّ، وهنا ما يكون على التّلميذ سوى أن يختار الإجابة الصحيحة في نظره ، ويكتفي الأستاذ بالموافقة فقط، أي أنّه يحقّق مهارة **(استثناء الافتراضات الغير مناسبة فقط)** ، والتي تمثلت فيها كلّ أسئلة هذه المهارة . في حين كان على الأستاذ هنا أن يبحث عن سبب استثناء هذه الإجابات واستبعادها، ويحلّل الموقف بتحليل الخطأ المقدّم، وهذا ما يجعل التّلميذ أكثر صدقاً مع نفسه، فيساعده ذلك على عدم الخوف من الاعتراف بالخطأ، والتّعلُّم من خطئه ، وهنا يكون الأستاذ قد استهدف مهارة الموازنة بين الافتراضات لدى التّلميذ ضمن ما يسمى بمبدأ المحاولة و الخطأ، الذي نص عليه (ثروندايك) في نظريته السّلوكية، وقد أكّده العديد من العلماء، ومن أمثلة ذلك (يوسف قطامي) في كتابه المرجع في تعليم التّفكير حيث قال:"يمكن أن يكون تفكير حلّ المشكلة تفكير المحاولة والخطأ، إذ يشرع المتعلّم في البدء

[1] وليد رفيق العياصرة، التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، ص144.

بالمحاولات المتعدّدة التي يمكن أن تكون خاطئة أو صحيحة إلى أن يصل إلى الحلّ الصّحيح، وبالتالي تتقوى الرّابطة عن طريق تحقيق الهدف أو الوصول إلى الحلّ، ويميل إلى استخدامها في المرات القادمة "[1]، وهذا يحتاج إلى خطّة بعيدة المدى ولا يأتي بطرحه في حصّة أو حصّتين ويجب أن نكون الأستاذ في هذه الاستراتيجات حتى يتمكّن من استخدامها بشكل واعٍ.

وعلى العموم فإن حضور هذه المهارات كان ضعيفا جداً في العينة ولم يولِ هالأساتذة أهمية في أسئلتهم.

. ثانياً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الثّاني: ما مدى تضمين مهارات التّمييز في نشاط فهم المنطوق للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟.

وللإجابة ع ن هذا التّساؤل تمّ استخدام التكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية **التّمييز** من مهارات التّفكير النّاقد التي تضمّنها نشاط فهم المنطوق، والجدول رقم (. 10) يوضحها كما يلي:

الرقم	المؤشرات الفرعية	عدد الأسئلة	النسب المئوية
05	يميز بين الحقيقة والخيال والرأي	00	%00
06	يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية	00	%00
07	يميز بين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	00	%00
08	يميز بين ما له صلة وما ليس له صلة به	00	%00
المجموع		00	%00

جدول رقم(12): يمثّل إحصاء مدى حضور مهارة التّمييز في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

ومن خلال الجدول يتّضح جليا أنه لم يتم العثور على أيّ سؤال للتّم يهز في دروس فهم المنطوق، حيث سجّلنا نسبة (0%) من بين مهارات التّفكير النّاقد المستهدفة في أسئلة المتعلّمين، ويعني ذلك أنّ نسبة المهارات الفرعيّة المشكلة لمهارة التّمييز منعدمة.

[1] يوسف محمود قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار الميسرة لنشر والتوزيع،عمان- الأردن، ط1، 2014، ص 707.

حيث تذيّلت مهارة **التّمييز** ترتيب مهارات التّفكير النّاقد ، فجاءت في المرتبة الخامسة وبنسبة معدومة، وبالنّظر إلى المهارات الفرعية لمهارة التّمييز ؛ نلاحظ أنها تخدم كلها دراسة النّص وأفكاره والتعمّق في تحليله وشرحه وتذوقه، وبما أن نشاط فهم المنطوق لا يركز كثيراً على دراسة النّص بيانياً وبلاغياً والغوص في خباياه ، والتّعرف على التّعبير الحقيقي وتمييزه عن التّعبير المجازي، وكذا التّمييز بين الأفكار الرئيسة والثّانويّة، والتّمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به، هذه المهمات التي يُعنى بها أكثر نشاط فهم المكتوب بحصّتيه (القراءة المشروحة و دراسة النّص) خاصّة في جزء "أتذوّق النّص"، بينما يصبّ اهتمام نشاط فهم المنطوق على فهم أفكار النّص العامّة، وأحداثه، وأهدافه، ومغزاه، كي يتمكّن التّلميذ من استيعاب النّص، و الاستفادة من أفكاره لتكوين مرجعية وخلفية معرفية لديه كي يعيد إنتاجه، وصياغته، أو يحاكيه شفهيا، ولكن كلّ هذا لا يبرّر تغييب مهارة مهمة كمهارة التّمييز في أسئلة المعلّمين، فكان يجب أن تحظى بالاهتمام حتى في نشاط فهم المنطوق؛ كونها تعدّ مهارة مساعدة على توضيح النّص وفهمه؛ فكما نعلم أنّ الأشياء تعرف بأضدادها، وتتّضح معرفتنا للأمور بمعرفة ما يشبهها، وما يميزها عن غيرها، فبهذا يدرَّب المتعلّم على النّقد والتّقويم، ففي مهارة: **(التّمييز بين الأفكار الرئيسة والثّانوية)**، نجد الأستاذ عندما يطلب فكرة عامّة، ويقدم التّلميذ أفكار اً ثانوية؛ أي تخص فقرة واحدة دون غيرها ولا تعبر عن النّص ككل، فهنا ينبغي على الأستاذ أن لا يعلق بأن الإجابة خطأ فقط ، بل يجب أن يطرح سؤالاً: هل هي أقرب لتكون فكرة ثانوية أم لا ، و إذا كان كذلك فلماذا نصنفها ضمن الأفكار الثّانوية، وهذا الأسلوب يحفّز التّلميذ على النّقد، ويمكنه من الغوص في أفكار النّص وفهمها جيداً، وينمي لديه مهارة التّمييز بين الأمور المختلفة أو الأمور المتشابهة أيضا.

وكذلك الحال بالنّسبة للمهارة الفرعية **(يميز بين الحقيقة والخيال والرأي)** نجد في بعض النّصوص أنّ المتعلّم يحتاج إلى التّمييز بينها كي لا يحدث لديه خلط في ما قُدم في هذه النّصوص، فأحيانا الكاتب يقدم حقائق وا قعية، ثم يستعين بخياله فينسج منه ما هو متخيل حسب تصوّره، وبعدها يعطي رأيه في الموضوع ؛ فمثلاً في نصّ (بيئتنا مهدّدة)[1] نرى أنّ الكاتب قدّم إحصائيات وحقائق عن الحيوانات المنقرضة، ثمّ بعد ذلك تخيّل كيف ستكون الحال بعد خمسين سنة ، وأنه ربما سينقرض ربع الأنواع الحيوانية، وفي الأخير بيّن رأيه بأنّ هذا الأمر مفزع، فهنا يجب طرح مجموعة من الأسئلة على التّلاميذ لتدريبهم على التّمييز بين الحقيقة والخيال والرأي ، كي يستطيع وا تكوين فكرة سليمة تعبّر عن أفكار

1 ينظر: الملحق رقم (1) في نهاية البحث.

النّص، ويحكموا على خلفية الأفكار المطروحة فيه، فيكتسبون القدرة على استعمال الخيال والصور البيانية في تعبيراتهم و إنتاجاتهم الشّفهية والكتابيّة.

وفي هذه المهارة يقول (وليد العياصرة):"يتمّ التّمييز بين الحقائق، والآراء عن طريق: بيان الأسباب،أو توضيح المبررات، لاختيار عبارات على أنّها تمثّل الحقائق، واختيار أخرى على أنها تعبر عن رأي أو مجموعة من الآراء"[1]

أما مهارة : **(يميّز بين أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف)** فانعدام الأسئلة التي تنمّيها يُعتبر خلَلٌ في نشاط فهم المنطوق؛ لأنّ التّلميذ يحتاج إلى تصنيف بعض الأمور كالمعارف الموجودة في النّص مثلا، ولتحقيق ذلك يحتاج معرفة أ وجه التّشابه وأوجه الاختلاف فيها ، كي يأخذ صورة دقيقة عنها ، ويستوعب النّص. وهذا ما يؤكده (نيدلر) في مقالته التي استعرض فيها مهارات التّفكير النّاقد التي من شأنها تغيير النّظرة حول البرامج التي تنمّي التّفكير النّاقد حيث قال إنّ "تمييز أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة، ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراض المختلفة" [2]وربما يعزى هذا التّقصير لضيق الوقت وانشغال الأستاذ بالوصول إلى هدف الدّرس الرئيس الذي هو إنتاجه شفهياً، خاصّة أنّ حصّة فهم المنطوق يفترض أن تقسم على حصتين، لكن معظم الأساتذة أصبحوا يجرونها في حصّة واحدة خاصّة في نهاية السّنة الدّراسيّة هذا ما يبخس دراسة النّص و التّعبير الشّفهي حقهما.

إنّ انعدام الأسئلة التي تنمّي مهارات التّمييز في نشاط فهم المنطوق ي عدُّ خللاً واضحاً وأكيداً، خاصّة وأنّ مهارة التّمييز كانت من بين المهارات التي أكّدت عليها السّندات التّربوية في هذا المستوى كما جاء في مناهج اللّغة العربيّة في شأن أنماط وضعيات التّعلّم حيث يطلب من التّلميذ أن "يميز بين الكلام الدّال على التّوافق وعدم التّوافق، المبرر وغير المبرر." [3] ، ولذلك كان لزاما على المعلّمين تضمينها في أسئلتهم كي يتدرّب عليها المتعلمون بشكل جيّد، وترسّخ لديهم كمهارة.

ثالثاً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الثّالث : ما مدى تضمين مهارات التّفسير في نشاط فهم المنطوق للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

[1] وليد رفيق العياصرة، التفكير الناقد واستراتجيات تعليمه، ص 197.

[2] يوسف محمود قطامي، المرجع في تعليم التفكير، ص826.

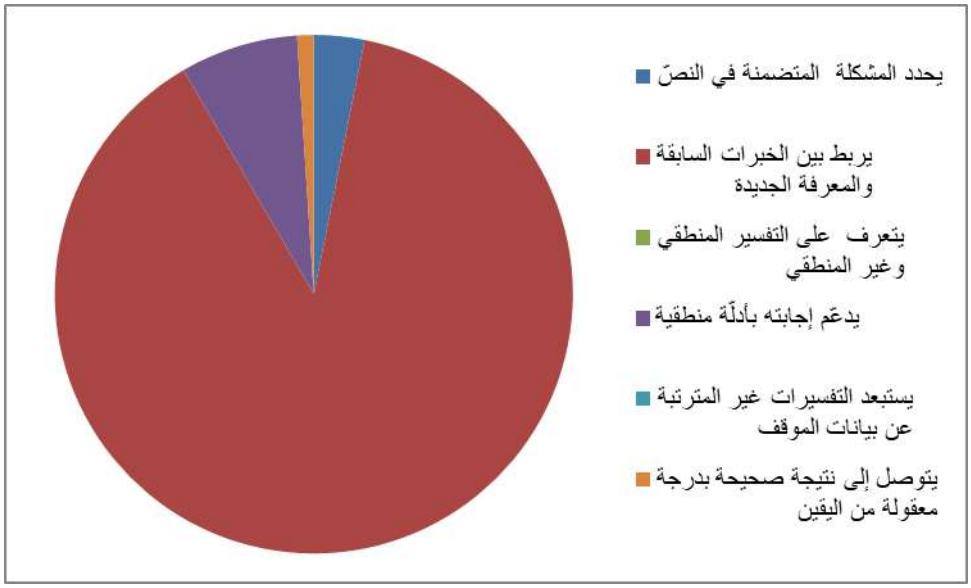
[3] وزارة التربية الوطنيّة،مناهج اللغة العربية، ص17.

وللإجابة على هذا التّساؤل تمّ استخدام التّكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية **التّفسير** من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمنها نشاط فهم المنطوق، والجدول رقم (13) يوضحها كما يلي:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
09	يحدد المشكلة المتضمنة في النص	03	%0.82
10	يربط بين الخبرات السابقة والمعرفة الجديدة	84	%23.07
11	يتعرف على التفسير المنطقي وغير المنطقي	0	%00
12	يدعم إجابته بأدلة منطقية	7	%1.92
13	يستبعد التفسيرات غير المترتبة عن بيانات الموقف	0	%00
14	يتوصل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين	1	%0.27
المجموع		95	%26.08

جدول رقم(13): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة التّفسير في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق.

ويمكن تمثيل هذه النّسب في الشّكل الموالي:



شكل رقم(6): رسم بياني يمثل إحصاء مدى حضور مهارة التفسير في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

يتّضح من خلال الجدول (13) أن النّتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعيّة المشكّلة للمهارة الأساسية **التّفسير**، قد بلغت (95) تكرارا من مجموع مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في دروس فهم المنطوق، بنسبة (26.08%)، وقد جاءت موزّعة على التّرتيب التّالي: حيث كانت المرتبة الأولى للمؤشر: (**يربط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة)** ، حيث ظهر في (84) سؤالاً أي بنسبة مئوية مقدرة ب (23.07%)، ويليه في المرتبة الثّانية المؤشّر **(يدعم إجابته بأدلة منطقية)**، وقد تكرر حضوره سبع مرات في العينة (7)، أي بنسبة مئوية مقدرة ب(1.92%)، و يأتي في المرتبة الثّالثة المؤشّر: **(يحدّد المشكلة المتضمّنة في النص)**، وقد ورد (3)مرات، وبذلك تكون نسبته المئوية (0.82%)، ويأتي في المرتبة الرّابعة المؤشر **(يتوصل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين)** ، وتمثل في سؤال واحد فقط بنسبة حضور (0.27%)، أما المرتبة الخامسة فتقاسمها المؤشر ان: **(يتعرّف على التّفسير المنطقي وغير المنطقي)**، **(يستبعد التّفسيرات غير المترتبة عن بيانات الموقف)** ، بعدم تسجيل أي سؤال أي بنسبة المئوية (0 %).

وبناءً على هذه النتائج ، تصنف مهارة **التّفسير** في المرتبة الثّالثّة بالنسبة لم جموع مهارات التّفكير النّاقد في نشاط فهم المنطوق، وبفارق بسيط جداً بعد مهارة **تقويم الحجج** ، وذلك بنسبة(26.08%)،

ويعزى هذا إلى أنّ التّفسير يعدّ المفتاح الأساس للفهم، فالتّلميذ يحتاجه لفهم النّص المسموع ، وما طرح فيه من قضايا، و يحتاجه أيضاً كي يبني معارفه الجديدة، والدفاع عنها وإقناع الآخرين بمصداقيتها، و كذا قدرته على الحكم على التّفسيرات المطروحة ومقارنتها بغيرها من التّفسيرات، ويؤكد ماهر شعبان على أهمية التّفسير وعلاقته بتنمية مهارات أخرى لدى التّلميذ بقوله:"وتتّضح أهمية التّفسير بالنسبة للمتكلم في أنه ينمّي العديد من المهارات الأخرى مثل مهارة الربط بين المعلومات وتحليلها ، والموازنة بينها ، واختيار أفضلها، وأكثرها منطقية، علاوة على أنها تدرّب الطّالب على كيفية تقديم المعلومات وعرضها على الآخرين."[1].

ورغم أنّ النّسبة التي حظي بها التّفسير تبدو مقبولة ومقنعة، إلا أنّنا نلاحظ تفاوتا في توزّعها على المهارات الفرعية التي تندرج تحتها ، حيث نجد أنّ أكبر نسبة تمثّل المهارة الفرعية **(يربط بين الخبرات السّابقة و المعرفة الجديدة)** بنسبة (23.07%)، وهنا يتّضح أنّ الأساتذة يعتمدون على خبرات التّلميذ السّابقة لبناء خبرة جديدة بشكل كبير، ومثال ذلك سؤال الأستاذ رقم(11): **(هل اندثرت هذه الصّناعات التّقليدية؟)**، فهنا يجيب المتعلّم انطلاقا من معلوماته السّابقة عن الصّناعات التّقليديّة في وقتنا الحالي، وكذا سؤال الأستاذة رقم(7): **(ما هو رأي الشّرع في الموضوع؟)**، وهنا نستطيع القول إنّ هذا الرّبط مطلوب في تقديم المعلومات الجديدة كما تؤكّد عليه الوثائق البيداغوجية، ومثال ذلك من هلج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط ؛ التي تشير إلى أنّ التّلميذ "ينتج خطابات تفسيرية وحجاجية منطوقة ، موظفاً رصيده اللّغوي الجديد."[2] وهو ما يؤكد عليه المختصون أيضاً ، وفي هذا الجانب نذكر ما أشار إليه (محمد الدريج) في تقديمه لمهارة الرّبط في التّدريس ، حيث قال في كتابه تحليل العمليّة التّعليميّة "إنّ الدّرس يحتوي على معلومات جديدة، ويطرح مشاكل لم يألفها التّلاميذ من قبل، وهنا يكون الرّبط ضرورياً بين هذه المعلومات الجديدة وخبرات التّلاميذ السّابقة (الدّروس السّابقة-ميول التّلاميذ-واهتماماتهم...) أي يجب أنّ يكون الدّرس الجديد كإضافة جديدة إلى خبراتهم، أو معلوماتهم السّابقة"[3].

لكن رغم أهمية ربط المعلومات الجديدة بما لدى التّلميذ من خبرات سابقة، فإنّنا نلاحظ أنّ نسبتها مرتفعة مقارنة بباقي المهارات، مما طغى على حضورهم في الأسئلة التي تستهدف التّفسير، ويعزى هذا إلى استحسان الأساتذة استعمال هذه المهارة ، التي تسهل عليهم الوصول إلى المعلوم ة، وتختصر وقتا

[1] ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط1، 2011، ص296.

[2] وزارة التربية الوطنية،مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص17.

[3] محمد الدرّيج،مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية،قصر الكتاب، الرباط، دط ، 2000 ، ص237.

كبيراً، خاصّة في ظل مشكل الوقت المطروح دائما في هذا النشاط بالذّات ، والذي يعاني منه جميع الأساتذة، فبدل أن يلجأ إلى طرق أخرى كطريقة العصف الذّهني" الذي يقصد به توليد وإنتاج أفكار إبداعية من الأفراد والمجموعات لحلّ مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة" [1]، و تعتمد على إثارة تفكير التّلاميذ، وأخذ كلّ ما يتوقعه من تفسيرات، أو طريقة الاختيار من متعدّد التي تكون بطرح تفسيرات من طرف الأستاذ، ويختار التّلميذ التّفسير الأمثل، ... أو غيرها من الطرائق، نجد الأستاذ غالباً ما يصل إلى التّفسير بمحاولة استذكار ما يمتلك التّلميذ من معلومات، وربطها بالمعلومة الجديدة ، أو ما يسمى بالتّغذية الرّاجعة وهذا سبب ارتفاع نسبة هذه المهارة الفرعيّة مقارنة بغيرها.

في حين لاحظنا من خلال النّتائج المتوصّل إليها من الإحصاء أنّ المعلمين لا يولون العناية نفسها لبقية المهارات الفرعية الأخرى لمهارة التّفسير؛ حيث لم تسجل مهارة: **(يدعم إجابته بأدلة منطقية)** ، سوى نسبة (1.92%)، والتي من أمثلتها ما جاء في أسئلة الأستاذ رقم(14): **(ما هي مؤشرات النمط التفسيري؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (2): **(أعط مؤشرين للتفسير).** فهنا يطلب الأستاذ دليلاً على رأي التّلميذ في نمط النّص، ومعظم أسئلة هذه المهارة الفرعيّة تمثلت في معرفة نمط النّص، وإثبات ذلك بمؤشرات، ولم يتعداه إلى غيرها، وهذا يعتبر تقصير اً في استهدافها، فهذه المهارة الفرعية مهمة جداً كونها تعتمد على إثبات الإجابة بأدلة منطقية، والتي وجب على الأستاذ المطالبة بها في كلّ مراحل الدرس ، وليس فقط في استنتاج النّمط، كالإجابات عن الأسئلة خاصّة الإجابات الخاطئة أو صياغة أفكار غير مناسبة، فعندما لا يجد التّلميذ مبررات كافية لها، يتأكد من عدم صحتها، ويتقبل التّصحيح من الأستاذ أو من زملائه، فكما يقول (وافي):"ينبغي تدريبهم على تحديد الهدف من القراءة، وفرض الفروض واختبارها، والموازنة بين الآراء ونقدها، وإصدار حكم عليها." [2] ولهذا وجب اهتمام الأستاذ بهذه المهارة كي يتعود التّلميذ على إثبات وجهة نظره والدّفاع عن آرائه وأفكاره، و يتعلم أسلوب الإقناع و إبداء رأيه، كما نصّ على ذلك منهاج اللّغة العربيّة فيما يخص مركبات الكفاءة لميدان فهم المنطوق في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط أنّ التّلميذ في هذه السّنة "يبني أسلوب الإقناع بالحجّة والبراهين" [3]

أمّا المهارة الفرعية : **(تحديد المشكلة المتضمّنة في النّص)** فهي تكاد تنعدم إلا في ثلاثة مواضع؛ ومن أمثلتها: سؤال الأستاذ رقم (6): **(السيارات جيدة،أين يكمن المشكل؟).**

[1] محمد محمود ساري حمانة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث،طرائق أساليب استراتيجيات،ص56.

[2] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص104.

[3] وزارة التربية والتعليم، مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص17.

ويعزى هذا النّقص لاعتماد الأساتذة على الأسئلة المباشرة استناداً على الخبرات السّابقة للتّلميذ وربطها بالمعلومات الجديدة للوصول إلى فهم النّص، و كان الأجدر هو تكثيف الأسئلة من هذا النّوع، لتعويد التّلميذ على البّحث عن المشكلات المطروحة في النّص، ومحاولة إيجاد حلّ مناسب لها، وهذا ما تنصّ عليه طريقة حل المشكلات، التي تعدّ من أهمّ الطر ائق التي تنمّي التّفكير النّاقد، و التي يعتبر الشّعور بالمشكلة أول خطواتها ، وهذا بدوره يحفّز التّلاميذ على مواصلة باقي الخطوات: كالبّحث وجمع البيانات وطرح الفرضيات كي يصل إلى حل لها، وتوليد أفكار جديدة تساعده على الإنتاج الشّفهي والتّعبير الجيد.

بينما كانت المهارتان الفرعيتان: مهارة (**يتعرّف على التّفسيرات المنطقية وغير المنطقية**)، ومهارة (**يستبعد التفسيرات غير المترتبة عن بيانات الموقف**) معدومتين تماما لدى عيّنة الدّراسة، ولا يمثلهما أيّ سؤال، ويعزى ذلك إلى أنّ مستواهما أعلى من تقديم التّلميذ تفسيرا لظاهرة أو فكرة ما، بل يتوجّب عليه هنا نقد تفسيرات غيره ، سواء أكانت هذه التّفسيرات موجودة في النّص ، أ م قدّمت من زملائه أو حتى التّفسيرات التي يقدمها الأستاذ، وبهذه المهارات يرتقي التّلميذ إلى مستوى أعلى من مستويات التّفكير النّاقد بنقده لهذه التفسيرات، والحكم عليها، و إبداء رأيه فيها، حيث يرى (العتوم) أن مهارة التّفسير "تعني: القدرة على تحديد المشكلة، والتّعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التّعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا." [1] والوصول إلى هذه الدّرجة من التّفكير يتطلب وعياً وتكويناً من الأستاذ كي يحدّد هذا الهدف ويخطّط للوصول إليه أثناء مناقشة النّص ودراسته، حيث يطلب من التّلميذ في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط التّفسير بنفسه ، وهذا ما جاء في منهاج اللّغة العربيّة " ينتج خطابات تفسيرية و حجاجية منطوقة"[2].

وخلاصة القول فيما يخصّ مهارة **التّفسير**، وبعد تحليل النتائج المتحصّل عليها، وتفسيرها، نرى أنّ جلّ الأسئلة التي تتضمّنها جاءت لتنمي مهارة الرّبط بين المعلومات السّابقة والمعلومات الجديدة، وعلى الرّغم من أهمية الرّبط في عملية التّعلم _كما أشرنا سابقاً_ إلا أنه وجب عدم إهمال بقية المهارات، وهذا ما يتطلب وعياً من طرف الأستاذ، وتمكّنه من مهارة بناء الدّرس، والتّخطيط الجيد له، و إثرائه بأسئلة من شأنها تنمية مهارات التّفسير المختلفة وبشكل متوازٍ ومتكافئ لجميع هذه المهارات.

[1] عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التفكير، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط2، 2006، ص78.

[2] وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص10.

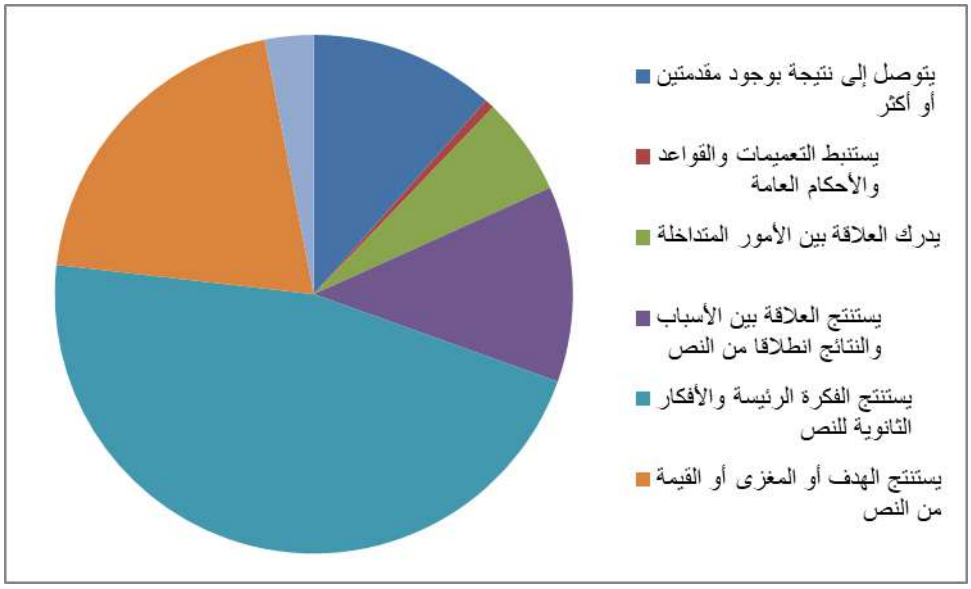
رابعاً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الرّابع: ما مدى تضمين مهارات الاستنباط والاستنتاج في نشاط فهم المنطوق للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وللإجابة على هذا التساؤل تمّ استخدام التّكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية **الاستنباط والاستنتاج** من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمنها نشاط فهم المنطوق، والمقدرة بسبع مهارات، والجدول رقم (14) يوضحّها كالآتي:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
15	يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر	19	%5.17
16	يستنبط التعميمات والقواعد والأحكام العامة	01	%0.27
17	يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة	10	%2.72
18	يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاقا من النّص	20	%5.45
19	يستنتج الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية للنّص	76	%20.70
20	يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من النّص	33	%9.0
21	يستخلص الأدلة الداعمة لرأي الكاتب	5	%1.36
22	يستنتج اتجاه الكاتب من خلال أفكار النّص	00	%00
23	يستنتج سمات الشّخصيات انطلاقاً من النّص	00	%00
المجموع		164	%44.67

جدول رقم(14): يمثّل إحصاء مدى حضور مهارة الاستنباط والاستنتاج في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

ويمكن تمثيل هذه النّسب في الشّكل الموالي:



شكل رقم(7): رسم بياني يمثل إحصاء مدى حضور مهارة الاستنباط والاستنتاج في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

يتّضح من خلال الجدول (14) أنّ النتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعية المشكّلة للمهارة الأساسيّة الرّابعة من مهارات التّفكير النّاقد المتمثّلة في مهارة: **الاستنباط والاستنتاج** ، تؤكد حضور هذه المهارة في (164) سؤالاً من العيّنة من مجموع مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في دروس فهم المنطوق، و بنسبة قدّرت بـ (45.01%)، موزّعة على الترتيب الموالي: حيث كانت المرتبة الأولى للمهارة الأولى : **(يستنتج الفكرة الرئيسة والأفكار الثّانوية للنص)**، و قد أحصينا ها بـ(76) تكرارا، أي بنسبة مئوية مقدرة ب (20.87%)، وتليها في المرتبة الثّانية مهارة: **(يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من النّص)**، وقد بلغت (33) تكرارا، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(9.06%)، وتأتي في المرتبة الثّالثة مهارة: **(يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاق اً من النّص)**، وقد ظهرت في (20) سؤالاً أي بنسبة (5.49%)، أمّا المرتبة الرّابعة فكانت لمهارة: **(يتوصّل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر)** ، بـ(19) تكراراً أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(5.27%)، وتأتي في المرتبة الخامسة مهارة : **(يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة)** ، بعشرة 10 أسئلة، وبذلك تكون نسبتها المئوية (2.74%)، في حين كانت المرتبة السّادسة لمهارة **(يستخلص الأدلة الداعمة لرأي الكاتب)** ، واقتصرت على سؤال واحد فقط بنسبة (0.27%)، أما المرتبة السّابعة والأخيرة فقد كانت من نصيب المهارتين الفرعيتين : **(يستنتج اتجاه الكاتب من خلال أفكار النص)** و **(يستنتج سمات الشّخصيات انطلاقاً من النص)**، بصفر سؤال وبنسبة مئوية (00%).

وبناء على ما سبق أسفرت نتائج الإحصاء عن تصدّر مهارة **الاستنتاج والاستنباط** المرتبة الأولى في مهارات التّفكير النّاقد الماثلة في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، حيث سجّلنا لها (164) تكرارًا، وذلك بنسبة (45.01%)، وهي نسبة مرتفعة جداً و بفارق كبير عن باقي المهارات الأخرى، ويعزى هذا إلى أنّ الاستنتاج والاستنباط اللّذين يساعدان على الوصول إلى النّتائج بواسطة المقدمات، ضروريان في نشاط فهم المنطوق؛ حيث أنّ التلّميذ في هذه الحصّة ينطلق من مقدمات ، و هي الأفكار والمعلومات المقدمة في النّص، بالإضافة إلى الخبرات السّابقة لدى التّلميذ التي يستدعيها الأستاذ، وكذا المعارف التي يقدّمها الأستاذ أثناء الشّرح من أجل الوص ول إلى نتائج عدة تكّون أهداف الدّرس، التي من بينها تحقيق الفهم الجيد للنّص، و بناء معارف وأفكار جديدة عند التّلميذ، وكذا إنتاج تعبيرات شفهية سليمة، فالتّلميذ يستنتج الأفكار الرئيسة و الثانوية ويستنتج اتجاه الكاتب ، وكذا العلاقة بين الأمور الواردة في النّص. وبناءً عليه، فهذه النّسبة مبرّرة ومقبولة، لأهمية الاستنتاج والاستنباط في تحقيق أهداف الدّرس، وتدريب المتعلمين على مستويات أعلى من التّفكير؛ إذ "يعدّ هذا المستوى من الاستيعاب أكثر عمقاً ويحتاج إلى عمليات عقلية أكثر تعقيداً فتتداخل المعلومات التي يتضمنها المقروء والمعلومات السّابقة لدى القارئ فينجم عن ذلك إعادة تنظيم البنية المعرفية للقارئ ويتوصّل إلى معلومات جديدة غير مصرّح بها."[1].

أما إذا عدنا إلى ترتيب المهارات الفرعية لهذه المهارات الرئيسية ، فنلاحظ أنّ المهارة الفرعية : **(يستنتج الفكرة العامّة الرئيسة والأفكار الثّانوية للنّص)** ، قد جاءت في المرتبة الأولى ب(76) تكرار اً وبنسبة (20.87%)، ومن أمثلتها سؤال الأستاذ رقم (3): **(ما هي أول فكرة قدمها النص)**، وسؤال الأستاذ رقم(5): **(من يصوغ لنا فكرة عامّة للنص)**. وهي نسبة كبيرة من حيث الحضور، مقارنة بباقي المهارات الفرعية، حيث يعزى هذا إلى أنه لا يخلو درس من دروس فهم المنطوق من الاستنتاج والاستنباط سواء أكان استنتاج الأفكار أ م مناقشتها للوصول إلى الفهم الجيد للنّص ، من أجل التّمكّن من التّدرّج إلى باقي مراحل الدّرس كالتّحليل والتّقويم والمقارنة والتّفسير، وصولاً إلى إصدار الأحكام، وكذا إمكانية إعادة إنتاج النّص المقدم شفهياً، أو إنتاج نصوص تحاكيه في آخر الحصّة.

وما نلاحظه هنا هو كثرة الأسئلة التي تهدف إلى تنمية هذه المهارة الفرعية، ويمكن تبرير ذلك بعدم تمكّن التّلاميذ من مهارة الاستنتاج الجيد للأفكار، ممّا يحتّم على الأستاذ إعادة السّؤال بصيغة ثانية، أو تفريعه إلى أسئلة جزئية ، تبسط الوصول إلى صياغة سليمة ودقيقة، فمثلاً ، سؤال الأستاذ رقم (7): **(من يصوغ لنا فكرة عامّة للنص؟)**، إذ لم يجب التّلاميذ عن هذا السّؤال، فلجأ الأستاذ إلى طرح بعض

[1] محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ص37.

الأسئلة لتّمكين التّلاميذ من استنتاج الفكرة، وهذه الأسئلة هي:(**في البداية تكلم الكاتب عن ماذا؟**)، و(**في الفقرة الثّانية عن ماذا؟**)،(**وفي الأخيرة تحدث عن ماذا؟**)، ثم أعاد السّؤال عن الفكرة العامّة: (**كيف تجمع ذلك في فكرة عامّة؟**) فهذا من الأسباب التي جعلت نسبة أسئلة استنتاج الأفكار مرتفعة لدى الأساتذة الذين يمثلون عينة الدّراسة.

إلاّ أنّنا في المقابل نجد أنّ التّلاميذ يفتقدون لمهارة استنتاج الأفكار، خاصّة أنّ نص فهم المنطوق لا يُحضَّر مسبقاً من طرف التّلاميذ، أي أنهم يتعرفون عليه خلال الحصّة، وكثيراً ما نجد الأستاذ يسأل عن الفكرة مباشرة بعد قراءة النّص ، فلا يحلل النّص جيداً ، ولا يتدرّج في بناء المعارف بطريقة جيدة، فينتج عن ذلك عجز في صياغة أفكار سليمة، وهذا ما يتسبّب فيه هو طرح الأسئلة ومتابعة إجابات التّلاميذ ، حيث وجب عل ى الأستاذ تعويد التّلاميذ على التّعبير، وإكسابهم الجرأة على المحاولة ، وذلك بتثمين محاولاتهم حتى لو كانت خاطئة أو ضعيفة الصياغة، والتّعليق عليها وتصحيحها دون إحراجهم ، مما يشجعهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم في الاستنتاج، وهذا ما يؤكده الدّكتور (سعيد عبد الله لافي) في قوله: " كثيراً من المعلمين يفشلون في تهيئة المواقف التي تعتمد على وجود تساؤلات وتشكيك فيما يقدم للمتعلّمين من موضوعات، الأمر الذي يحرم هؤلاء المتعلّمين من فرص الجدل والحوار والانطلاق بتفكيرهم، ولعلّ من أسباب ذلك ما يجده بعض المعلمين من صعوبة في تحديد أهداف واضحة ومحدّدة للمواقف التّعليمية، بالإضافة إلى عدم درايتهم بطبيعة ما يقومون بتدريسهم في مجال تنمية التّفكير."[1]

و يأتي في المرتبة الثّانية من مهارات الاستنتاج والاستنباط المهارة الفرعية :(**يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة التربوية**) ب(33) تكراراً و بنسبة تُقدّر بـ:(9.06%)؛ ومثال ذلك سؤال الأستاذ رقم (3): (**ما هو المغزى العام للّنص؟**)، وسؤال الأستاذ رقم (2): (**أعط قيمة مستفادة من النّص**). وهذا السّؤال كذلك لا يخلو منه أي درس؛ لأنه يساعد على معرفة نتائج النّص وأهدافه ، وما يمكن أن يستفاد مما قدّم فيه من أفكار، وهذا يندرج ضمن نقد الأفكار و تقييمها، واستنتاج القيم المختلفة التي طرحت فيها، وكذا الأهداف التي دعت لكتابة هذا النّص، وهو بدوره يبني اتجاه التّلميذ وأحكامه التي تظهر في تعبيراته الشّفهية أو الكتابية لاحقا، وكذا بناء منظومة القيم التي يتبناها في حياته اليومية ، ويعبر بها عن شخصيّته ومواقفه المختلفة ،"فالنّص الأدبي رسالة، ويجب على المدرّس أن يكون مطلعاً اطلاعاً تاماً على الدّروس والعبر التي يتضمّنها النّص، ويشترك الطلبة مع المدرس في استخلاص هذه الدّروس التي لها فوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنّص، وتتعلق ببعض الأحكام عند الشّاعر أو الكاتب أو تتعلق بما يصوره

[1] سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص 72.

النّص من ظواهر البيئة أو ظواهر اجتماعية أو سياسية فهي تفيد الطّالب في حياته، أي في تغيير سلوكه."[1]

أما المرتبة الثّالثة والرّابعة والخّامسة فكانت للمهارات الآتية على التّوالي : **(يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاقا من النّص)**، و مهارة **(يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر)**، ومهارة **(يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة)** ؛ حيث كانت نسبة الأولى (5.87%) ,ونسبة الثّانية(5.21%) أما نسبة الثّالثة (2.49%)، وجاء من أمثلة المهارة الأولى **(يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاقا من النّص)** سؤال الأستاذ رقم(15): **(ما هو أهم سبب لتدهورها في الجزائر؟)**،وكذا سؤال الأستاذ رقم (3):**(تضررت الطبيعة بسبب ماذا؟)**،ومن أمثلة المهارة الثّانية:**(يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر)** سؤال الأستاذ رقم(10):**(هل نجد السّرد في النّص؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (1): **(من الذي يضر بالبيئة؟)**، ومن أمثلة المهارة الثّالثة **(يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة)** نذكر سؤال الأستاذ رقم (7): **(ما علاقة هذا المصطلح بما يحدث الآن؟)**، وسؤال الأستاذ رقم (2):**(ما الشيء الذي جعل هذه الصّناعات التّقليدية مرتبطة بالمساجد؟).**

وما نلاحظه هو انخفاض نسبة هذه المهارات رغم أهميّتها في عمليّة التفكير، فكلّها تمثل استنتاجا للعلاقات والرّبط بين المعطيات الموجودة في النّص، سواء كانت هذه المعطيات نتائج أو أسبابا أو أفكارا متداخلة ومترابطة، وهذا ما تدعو إليه طرق التّدريس الحديثة، من إمعان للعقل وإدراك للعلاقات بين الأمور، وتكوين مهارة الرّبط عند التّلميذ، الأمر الذي يؤدي إلى توليد معرفة جديدة من خلال ما هو موجود من معطيات، وهذا له دور كبير في تمكين التّلميذ من عقد موازنات و مقارنات مبنية على منطق سليم في التّفكير، كما أشار إليه (هاربارت) في قوله " إنّ عملية الرّبط ضرورية لإضفاء المعنى على المعلومات، ولتكوين وحدات متكاملة وشاملة، وكذا لاكتساب التّلميذ القدرة على إدراك العلاقات والمقارنة والموازنة بين الحقائق وما إلى ذلك" [2]، فالرّبط هنا يكون بمعرفة العلاقة سواء أكانت توافقاً أم تبايناً، أو علاقة الأسباب بالنتائج والوصول إلى معارف جديدة بطرق منطقية. وقد توصّل (كاتونت) إلى أنّ" التّعلم عن طريق فهم العلاقات البنائية لا يزيد من قدرات الطّلبة على نقل التّعلم فقط، بل يحسن أيضا من قدراتهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول."[3]

[1] سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص450.

[2] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 95.

[3] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير ، ص271.

أما المرتبة السّادسة فكانت للمهارة **الفرعية: (يستخلص الأدلة الدّاعمة لرأي الكاتب)**، ومثال ذلك: سؤال الأستاذ رقم(6): **(ما الدّليل على ذلك؟)**، وسؤال الأستاذ رقم (20): **(وهذا التّعدد على ماذا يدل؟)**، وبالنّسبة لهذه المهارة يتبيّن قلّة الأسئلة التي تشملها في عيّنة الدّراسة؛ ما يجعل التّلميذ غير قادر على اكتشاف الأدلة التي قد مها الكاتب واستند عليها في نصّه في نفسه ، ولا يخفى على أحد أهميّة إكساب هذه المهارة للتّلميذ ، فبالرّجوع إلى ما يقدّمه الأستاذ في القسم في نشاط فهم المنطوق، نجد قطيعة بين ميدان فهم المنطوق وإنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي)، فمن جهة يقدّم في الإنتاج الكتابي النّمطين التّفسيري والحجاجيّ، ومن جهة أخرى لا يركز عليها في دراسة النّصوص، فمن المفترض أن يدرّب التّلاميذ على استخراج الأدلّة التي أدرجها الكاتب في نصّه كي يسهل عليه اكتشاف النّمط المستخدم في النّص.

واستنتاج الأدلة الدّاعمة لرأي الكاتب ، تكوّن لدى التّلميذ مهارة كتابة نصوص حجاجية ، وكيفية دعم ما يقوله في إنتاجاته بأدلة مناسبة يستقيها من خبراته السّابقة ، أو ممّا لديه من سندات ؛ فكثيرا ما نجد التّلميذ يحفظ الكثير من الأسانيد، ويدرك الكثير من المعلومات التي يستقيها من مادته هذه، أو حتى من المواد الأخرى التي يدرسها، لكنه لا يوظّفها في تعبيراته، ذلك أنه يفتقد لهذه المهارة فكفاءة الحجاج هي كفاءة عرضية يكتسبها التّلميذ في كلّ المواد المدروسة ، ويوظفها في كلّ المواد أيضاً. وقد أشارت مناهج اللّغة العربيّة لذلك في معايير التّقويم ومؤشراته المدرجة في ميدان فهم المنطوق، بأنّ "يستخدم الحجج المناسبة..ويستعمل الشّواهد المناسبة."[1]

أما المرتبة السّابعة فكانت لمهارة : **(يستنبط التعميمات والقواعد والأحكام العامّة)** ، بسؤال واحد للأستاذ رقم (1): **(ما هو واجبنا نحو البيئة؟)** بنسبة قدرت ب: (0.27%) ،فما نلاحظه هو غياب الأسئلة التي تستهدف هذه المهارة ما يصعب عل ى التّلميذ استنتاج القواعد العامّة خاصّة من خلال النّصوص، وربما تكون هذه المهارة أظهر في الأسئلة التي يطرحها المعلمون في ميدان القواعد، حيث يستنتج القاعدة و يعمّمها على باقي الأمثلة، أما في ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، فكانت شبه معدومة ما يجعل التّلميذ غير قادر على الوصول إلى تعميمات وأحكام عامّة ، ولا يستطيع إسقاط ما تعرف عليه في النّص على تجارب مماثلة؛ كأن يقدّم انطباعه على ظواهر خارج النّص تتقاطع مع ما هو موجود في النّص؛ وهذا نتيجة عدم تدريبه على ذلك في حين يفترض في هذه المرحلة العمرية أنّه قد بدأ التّعرف على هذه المهارات وتكوينها، وذلك كما أشار (بياجه) في تقسيمه لمراحل التّفكير عند الإنسان حيث سمى هذه المرحلة بمرحلة التّفكير المجرّد "حيث تمتد من سن اثنتي عشرة سنة إلى الخّامسة عشر ، وتعرف بمرحلة العمليات

[1] وزارة التربية الوطنية مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص17.

المجرّدة، حيث يكون الطّفل قادراً على القيام ب عمليات عقلية ليست فقط عن طريق المحسوسات لكن أيضا عن طريق الافتراضات وبطريقة منظمة" [1]. والتّلميذ في السّنة الثّالثة يعتبر في وسط هذه المرحلة، ويملك القدرة على ذلك حيث يتميز كما أشار (إبراهيم محمد جاسم) بـ" الاتزان في العمليات العقلية، النّظرة الموحدة للعالم، وتلاشي التّمركز حول الذّات، والتّصنيف على أسس متعدّدة، وكذا استقراء القوانين التّحليلية والتّجريد".[2]

أما المرتبة الثّامنة فكانت لمهارة:**(يستنتج اتجاه الكاتب من خلال أفكار النّص)** ، ومهارة **(يستنتج سمات الشّخصيات انطلاقا من النّص)**، بنسبة معدومة(0%)؛ و يرجع ذلك إلى أنّ هاتين المهارتين لا تندرجان ضمن الكفاءات المستهدفة في هذه السّنة فاتجاه الكاتب ، وسمات الشّخصيات، يدُرّسان للتّلميذ في الطّور الثّانوي ؛ حيث يتطرّق للمدارس الأدبية و بعض الدّراسات السيميائية التي تحتاج استنتاج سمات الشّخصيات واتّجاه الكاتب.

ومن هنا نستنتج أنّ تضمين مهارة **الاستنباط و الاستنتاج** في أسئلة المعلّمين في نشاط فهم المنطوق حتّى وإن بدت نتيجته مرتفعة، إلاّ أنّ جلّ أسئلته انحصرت في مهارة فرعية واحدة وهي **(يستنتج الفكرة العامّة والأفكار الثّانوية للنّص)** ، في حين لم تهتم الأسئلة ببقية المهارات الفرعية ما يعكس إهمالا واضحا من المعلّمين لتلك المهارات على أهميتها في العمليّة التّعليميّة..

خامساً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الخامس: ما مدى تضمين مهارات تقويم الحجج وإصدار الأحكام في نشاط فهم المنطوق للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المشكّلة للمهارة الأساسية الخامسة **تقويم الحجج وإصدار الأحكام** من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمنها نشاط فهم المنطوق، والجدول رقم (15) يوضحها كما يلي:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
24	يبدي رأيه الشخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النص	87	%23.90
25	يحكم على الأدلة المستخدمة في النص	3	%0.82

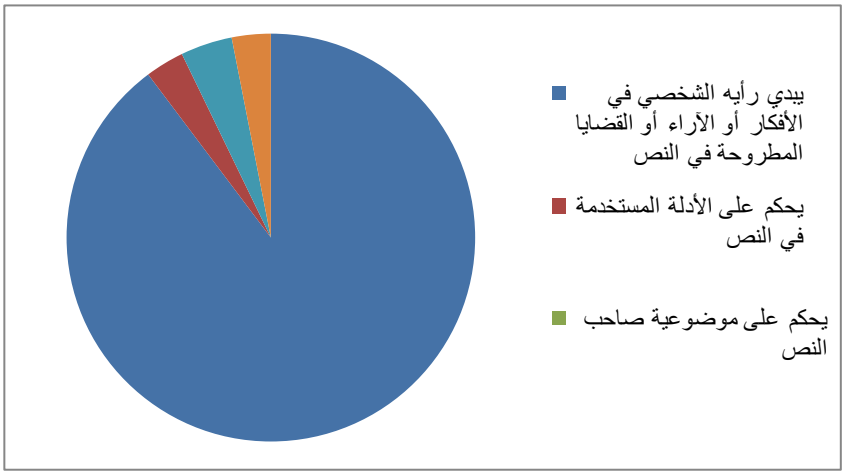
[1] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان الأردن، ط1، 2004، ص179.

[2] ينظر إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، دار البداية، عمان، ط1، 2006، ص31.

26	يحكم على موضوعية صاحب النص	0	%0
27	يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	0	%0
28	يدعم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة	4	%1.09
29	يقترح حلا لمشكلة وردت في النص	3	%0.82
30	يتذوق مواطن الجمال في النص	0	%0
المجموع		98	%26.70

جدول رقم(15): يمثل إحصاء مدى حضور مهارات تقويم الحجج وإصدارالأحكام في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

ويمكن تمثيل هذه النسب في الشكل الموالي:



شكل رقم(8):رسم بياني يمثل نسبة حضورمهارة مهارات تقويم الحجج وإصدارالأحكام في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

يتّضح من خلال الجدول (13) أنّ النتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية الخامسة من مهارات التّفكير النّاقد: (**مهارة تقويم الحجج وإصدارالأحكام**)، قد بلغت (98) تكرارا من مجموع مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في أسئلة نشاط فهم المنطوق، بنسبة (26.70%)، وقد جاءت هذه النّسبة موزّعة على التّرتيب الموالي:

حيث كانت المرتبة الأولى للمؤشر: **(يبدي رأيه الشخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النّص)**، حيث أحصينا (87) سؤالاً مثّل هذه المهارة، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(23.90%)، ويليها في المرتبة الثّانية المؤشر **(يدعم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة)**، وقد تكرّر أربعة مرات في أسئلة العيّنة، وبنسبة مئوية مقدرة بـ(1.09%)، أما في المرتبة الثّالثة فجاء المؤشر **(يحكم على الأدلة المستخدمة في النّص)** وقد ظهر في 03 أسئلة فقط، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(0.82%)، في حين كانت المرتبة الرّابعة للمؤشر: **(يقترح حلّا لمشكلة وردت في النّص)**، وقد ورد مرة واحدة في سؤال واحد في العيّنة بنسبة مئوية مقدرة بـ(0.27%)، أما بقيّة المؤشرات: **(يحكم على موضوعيّة صاحب النّص)**، و**(يميّز بين الحجج القويّة والحجج الضّعيفة)**، وكذا **(يتذوّق مواطن الجمال في النّص)**، فلم نسجل لها أي حضور في العينة، وبذلك قدرت نسبتها المئوية بـ(00%).

ومن خلال هذه النتائج يتّضح أنّ مهارة **(تقويم الحجج وإصدار الأحكام)**تحتلّ المرتبة الثّانية بعد مهارة الاستنتاج والاستنباط، بنسبة قدّرت بـ (26.09%) من مجموع مهارات التّفكير النّاقد، وتعتبر نسبة جيدة عموماً، كون هذه المهارة من أعلى مستويات التّفكير النّاقد، ويُفترض أنّ التّلميذ في هذه السّنة قادر على الحكم عن الأمور و إبداء رأيه فيها، ولذلك فهذه النّسبة عموما مقبولة جدا، لكن لهذه المهارة _كما نعلم_ مؤشرات عدة توزعت عليها هذه النّسبة، فهل حظيت هذه المؤشرات أو المهارات الفرعية بالاهتمام نفسه في أسئلة المعلّمين في هذا النّشاط؟

إن المتطلع على النّتائج المسجلة في الجدول يرى أنّ المرتبة الأولى كانت للمهارة الفرعية: **(يبدي رأيه الشّخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النّص)**، بنسبة (23.90%)، أي أنها مرتفعة على بقية مهارات **(تقويم الحجج وإصدار الأحكام)** وبفارق كبير جدا، ومن أمثلة ذلك سؤال الأستاذ رقم (2): **(ما رأيك في تأثير الاستعمار الفرنسي في الصّناعات التّقليدية؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (4):**(بر أيك هذا الخطر الذي يهدّد القردة يهدّدهم لوحدهم؟)**،

ومن خلال حضورنا في القسم و تحليل نوعية الأسئلة الخاصّة بهذه المهارة الفرعية نجد أنّ إبداء الرأي هنا يخدم دراسة الأفكار المتضمّنة في النّص المنطوق، أي أنّ هذه الأسئلة تخدم فهم النّص ومحاولة إيصال أفكاره للوصول إلى عناصر الدّرس الأساسية؛ مثل استنتاج الأفكار والمغزى العام للنّص، ولا تخدم تكوين مهارة النّقد وإبداء الرّأي بشكل مباشر لدى التّلميذ، فيسأل الأستاذ هذا النّوع من الأسئلة غالباً من

أجل التسلسل في أسئلة الفهم، فمثلا هنا يسأل عن تأثير الاستعمار الفرنسي في الصناعات التقليدية من أجل الوصول إلى فكرة موالية في النّص، ألا وهي أنّ هذه الصّناعات قد تدهورت بعد الاحتلال.

وكان يُفترض إلى جانب هذا وجوب استخدام النّقد من أجل خلق معارف جديدة، وفتح آفاق أوسع لمواضيع أخرى خارج النّص، فينقد التّلميذ ما في النّص للوصول إلى إنتاج أفكار جديدة ومعلومات جديدة، وكذا من أجل تنمية حسّ النّقد لديه فيمكن للأستاذ فتح المجال لنقد آراء التّلميذ أيضا، ولا يتوقف عند إبداء التّلميذ رأيه في أفكار النّص فقط، بل يوجه الكلمة لباقي التّلاميذ للحكم على هذا الرأي فيتوسع مجال المناقشة، ويكون بين التّلاميذ تواصل عرضي يسمح له بالتّعرف على أفكار زملائه والتي ربما لم يتمكن من الوصول إليها أو لم ينتبه لها، فيتعود على الإنصات الجيد والاستغلال الأمثل للأفكار المطروحة أمامه، وهذا ما يسمى بقياس المناقشات، "الذي يشمل استخدام مهارات التّفكير النّاقد في تقويم ما يسمعه الشّخص وما يقرأه وما يقوله، ويمكن أن نتوقع أنّ القدرة على التّفكير النّاقد يمكن أن تنمو كنتيجة طبيعية للدّراسة الأكاديمية"[1]، لهذا يستوجب على الأستاذ منح التّلاميذ فرص الحكم على ما يتعرضون له من آراء و أفكار ممن حولهم، فيكتسبون حسّ التّقويم والنّقد الذي يكون حاضراً لديهم في المرات الأخرى دون طلب من الأستاذ أو تنبيههم عليه.

وتأتي في المرتبة الثّانية المهارة الفرعية: **(يدعّم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة)**، وهذه المهارة ظهرت في العيّنة بنسبة (1.09%)، ومن أمثلة ذلك سؤال الأستاذ رقم (2): **(ما تعليلك؟)**، وسؤال الأستاذ رقم(3): **(من يلقي على مسامعنا كلمة يبين لنا فيها المخاطر التي تهدّد البيئة مع تقديم الأدلة والبراهين؟)**، نلاحظ أنّ هذه النّسبة متدنية جدا بالرّغم من أهمية هذه المهارة الفرعية خاصّة في هذه المرحلة، فكما جاء في منهاج اللّغة العربيّة لهذه السّنة وفيما يخص مركبات الكفاءة لفهم المنطوق أنّ التلميذ "يتبنى أسلوب الإقناع بالحجة والبرهان".[2] وهذا ما لم نلحظه في تقديم حصص فهم المنطوق في الميدان، فالتّلميذ أثناء تقديم رأيه أو إنتاج النّص شفهياً، أو حتى الإجابة عن سؤال ما، غالباً ما يتلقى الرّد من الأستاذ بأنه صحيح أو خطأ، ثم المرور إلى تلميذ غيره، دون التّعليق أو المطالبة بتقديم الدّليل على رأيه، وهذا ما يؤدي أحياناً إلى توقف العمليات العقلية لدى التّلميذ عند هذا الحدّ خاصّة عند التّلميذ الذي لديه قابليّة لتأثر السلبي، وهو ما يقتل فيه روح المبادرة ويسبب له الجمود الفكري، أو ما يشير إليه

[1] مجدي إبراهيم عزيز، التفكير من منظور تربوي،تعريفه، طبيعته،مهاراته،تنميته،أنماطه،عالم الكتب، ط1، 2005، ص116.

[2] وزارة التربية الوطنية ،منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص17.

(إسماعيل إبراهيم) في قوله: "النّمطية في التّفكير، والبقاء في إطار الإشكالات المحلولة مسبقاً من دون البحث عن الجديد، وفي هذا النّوع من التّفكير لا يستطيع الفرد أن يذهب بآرائه بعيداً بتبديل الحل، أو تغييره."[1]

أما المرتبة الثّالثة فكانت لكلّ من مهارتي: (يحكم على الأدلة المستخدمة في النّص)، و(يقترح حلاً لمشكلة وردت في النص) حيث بلغت نسبتهما المئوية.(0.82%) ومن أمثلة الأولى سؤال الأستاذ رقم(19): **(هذا دليل على ماذا؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم(16): **(الإحصائيات هذه ماذا تبين لنا؟)**، ومن أمثلة المهارة الثّانية نذكر سؤال الأستاذ رقم (1): **(ما هو الحل؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (5): **(في رأيك ما هو الحلّ الذي يمكن وضعه لهذه المشكلة؟)**.

حيث كان تضمين كلّ منهما في أسئلة هذا النشاط قليلا جداً، ويعزى هذا إلى المهارة الفرعية الأولى الحكم على الأدلة المستخدمة في النّص ذات درجة عالية من التّعقيد، فللحكم على الحجج المقدّمة في النّص يجب الإلمام بالموضوع جيداً، والاطلاع عليه مسبقاً من خلال نصوص أخرى، وكذا معرفة آراء مختلفة لكتاب آخرين كي نستطيع الحكم على الحجج المطروحة في النّص، وهذا الأمر لا يتمكّن منه تلميذ السّنة الثّالثة متوسّط لمحدودية قدراته في هذا الشّأن، إلا في حالات نادرة لتّلاميذ متميزين يمارسون المطالعة والقراءة خارج إطار المدرسة.

أما مهارة يقترح حلاً لمشكلات وردت في النّص، فهي مهارة مطلوبة لدى التّلميذ ويفترض أن يطرح أسئلة تبحث عن حلول للمشكلات المطروحة في النّص، خاصّة وأنّ النّصوص كلها من واقع التّلميذ ومجال خبرته، وهذا ما تدعو إليه كلّ الأدبيات التّربوية والوثائق البيداغوجية، حيث تدعو إلى وضع التّلميذ في وضعية مشكلة يطلب منه حلّها، فلا يخلو نص من مشكلات تطرح في ثنايا أفكاره، والمشكلة كما يعرفها (أولورون)"هي كلّ موقف لا يقوى فيه سجل الإجابات الجاهزة المتوفرة لدى الفرد على إعطاء إجابة ملائمة بشكل مباشر."[2] وهنا يستخدم التّلميذ مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية باستخدام المعارف السّابقة لديه للوصول إلى الحلّ، و يستعمل أيضاً المهارات الأخرى كالاستنتاج والتّحليل وغيرها، فالتّلميذ كلما استطاع الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات كلما كان ذلك حافزاً على تعلّمه و انتباهه للدّرس.

[1] إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص76.

[2] محمد أمزيان، بيداغوجيا المعرفة، حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية، مطابع إفريقيا الشرق، الدار البيضاء،دط، 2016، ص26.

أما المهارات الفرعية: **(يحكم على موضوعية صاحب النّص)**، و**(يميّز بين الحجج القوية والحجج الضّعيفة)**، و**(تذوّق مواطن الجمال في النّص)**، فلم نسجل لها أي سؤال، أي أنّ حضرها منعدم في عيّنة البحث. فبالنسبة لمهارة الحكم على موضوعية صاحب النّص، وتمييز الحجج القوية والحجج الضّعيفة؛ وربّما يعزى انعدامهما إلى أنّ مستواهما أكبر من مستوى التّلميذ في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، فهذا النّوع من المهارة يناسب مستوى أعلى من المتوسّط، كالثّانوي أو الجامعي، لأن التّلميذ يجب أن يتمتع بنظرة شمولية للنّص كي يحكم على موضوعيته و تلميذ السّنة الثّالثة لم يتعود على هذه النّظرة، و قدرته في ذلك محدودة، لأنه لم يمتلك بعد الأدوات النّقدية التي تمكنه من ذلك.

أمّا تذوق مواطن الجمال فهي مهارة مطلوبة خاصّة أنّ التّلميذ في هذه السّنة يدرس الصّور البيانية ويطالب بتحديدها وشرحها، وكذا إنتاجها في تعبيراته، وتوظيفها في الوضعيات الإدماجية المختلفة، لذلك ينبغي أن يتدرّب عليها في دراسة نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب، فرغم أنّ ميدان فهم المنطوق لا يستهدف في مركبات الكفاءة فيه مهارة التّذوق الأدبي، إلا أنّه وجب أنّ يوليها المعلّمون الاهتمام اللازم للانتقال بالتّلميذ من الدّراسة الشّكلية للنّصوص إلى دراسة المعنى أو الجانب الدلالي؛ لأن قراءة النّصوص في الأخير ما هي إلا بحث فكري في المعنى، وما استعملت هذه الجماليات إلا لتقريب المعنى وتوضيحه، ولذلك وجب التّطرق لهذه الجماليات خدمةً للنّص، وتقريباً لمعانيه، من أجل تمكين التّلميذ من إنتاج نص شفهي يعكس تمكُّنا من الأدوات البلاغية والجوانب الفنية لديه.

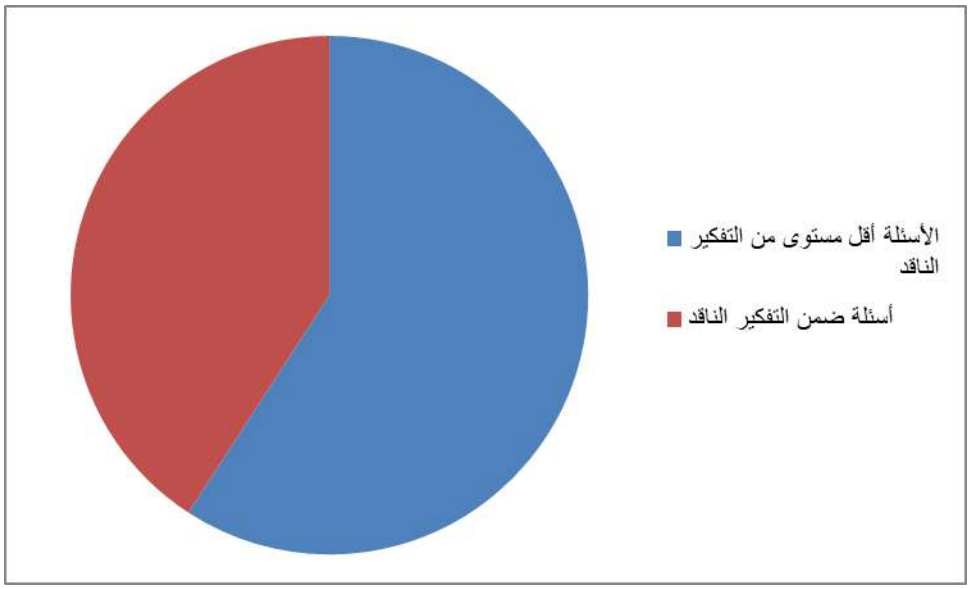
وخلاصة لما سبق نستنتج أنّ نسبة حضور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة الأساتذة في تدريس نشاط فهم المنطوق وإنتاجه تعتبر مقبولة بالنّظر إلى نسبتها الإجمالية، لكن بعد التّحليل الأسئلة وتصنيفها حسب المهارات الأساسية والفرعية للتّفكير النّاقد تبيّن لنا عدم توازن توزيع هذه النّسبة على المهارات، وهذا ما يسبب خللاً في إتقان التّلميذ لهذه المهارات، وهذا يؤثّر على تنمية مهارات التّفكير النّاقد لديه.

المطلب الثّاني: مهارات التّفكير النّاقد في نشاط فهم المكتوب (القراءة)

بعد تسجيل النّتائج المتحصّل عليها من خلال الحضور الميداني لـ(15) حصّة، سجلنا خلالها (611) سؤالاً لـ(15) أستاذاً في متوسطات مختلفة لولاية تقرت، توصّلنا إلى النّتائج الإحصائية التي يوضّحها الجدول الآتي:

الأسئلة	عدد الأسئلة	النسب المئوية
الأسئلة الأقل مستوى من التّفكير الناقد(المهارات الدنيا)	364	%59.58
أسئلة ضمن مهارات التّفكير الناقد	247	%40.42
المجموع	611	%100

جدول رقم(16): يمثل إحصاء مدى حضور التّفكير النّاقد في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط القراءة



الشكل رقم(9): رسم بياني يوضح نسبة حضور مهارة التّفكير النّاقد في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المنطوق

ويتّضح من خلال الجدول رقم (16) أن مجموع الأسئلة المسجلة في(15) حصة في نشاط فهم المكتوب بلغ (611) سؤالاً، حيث كان عدد الأسئلة التي تندرج ضمن مستوى التّفكير النّاقد (247) سؤالاً، أي بنسبة مئوية تقدر بـ(40.42%)، أمّا الأسئلة التي تستهدف مهارات أقل من مستوى التّفكير النّاقد أحصيناها بـ(364) سؤالاً، أي بنسبة مئوية (59.58%).

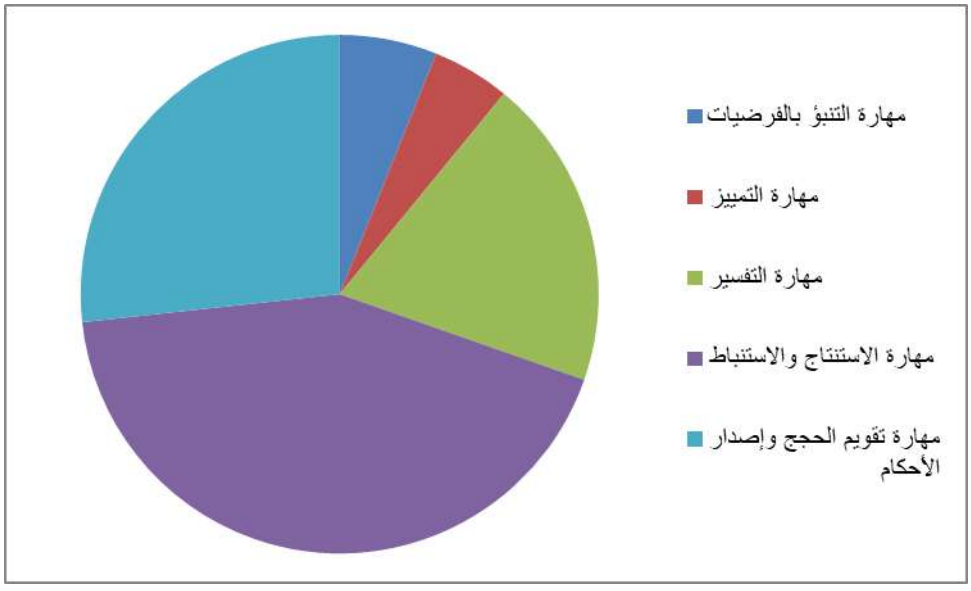
ويتبيّن من خلال هذه النّتائج أنّ نسبة الأسئلة التي تندرج ضمن مستوى التّفكير النّاقد أقل من الأسئلة ذات المستوى الأقل من التّفكير النّاقد، وما نلاحظه هو أنّ نسبتها أقل من المتوسّطة مقارنة

بمجموع الأسئلة، ولكن كيف سيكون توزيعها على المهارات الفرعيّة المشكّلة لمهارات التّفكير النّاقد، هذا ما يكشفه لنا الجدول الموالي:

المهارة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
مهارة التنبؤ بالفرضيات	15	%6.07
مهارة التمييز	12	%4.86
مهارة التفسير	48	%19.43
مهارة الاستنتاج والاستنباط	106	%42.91
مهارة تقويم الحجج وإصدار الأحكام	66	%26.72
المجموع	247	%100

جدول رقم(17): يمثل إحصاء مدى حضور مهارات التّفكير الناقد في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) لأساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الشكل الموالي:



شكل رقم(10): يمثل نسبة حضور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط .

بتحليل هذه النّتائج المتحصّل عليها لتضمين مهارات التّفكير النّاقد في نشاط فهم المكتوب (القراءة)، حيث نلاحظ أنّ مهارة (**الاستنتاج والاستنباط**) قد تمثلت بالنّسبة الأكبر من خلال حضورها في

(106) سؤالا، و بنسبة (42.91%). وسنرى لاحقا إن كانت هذه النّسبة تعكس اهتماما واضحا بجميع المهارات الفرعية المشكلة لهذه المهارة الرئيسة من مهارات التّفكير النّاقد في نشاط فهم المكتوب، أم أنّ الاهتمام سيكون ببعضها فقط على غرار ما لاحظناه في نشاط فهم المنطوق.

أمّا المرتبة الثّانية فقد كانت لمهارة(**تقويم الحجج وإصدار الأحكام**) ب(66) سؤالا، وبنسبة (26.72%)، ويعتبر حضور هذه المهارة مقبولا عموما بالنّظر إلى قدرات التّلميذ في هذا المستوى في تقديم الحجج والبراهين بدراسة النّمط الحجاجي وإبداء الرّأي في نصوص القراءة.

وتأتي في المرتبة الثّالثة مهارة **التّفسير** ب(95) تكراراً و بنسبة قدّرت بـ(26.08%)، و يُعتبر هذا أيضاً حضوراً مقبولا نظرا لأهمية هذه المهارة في العمليّة التّعليميّة وضرورة حضورها خاصّة في تعليميّة النّصوص وهذا ما سنراه في تفسير المهارات الفرعيّة.

أمّا مهارة **التنبؤ بالفرضيات** فجاءت في المرتبة الرّابعة من حيث الحضور في أسئلة الأساتذة الذين يمثلون عينة البحث، وذلك بـ(15) تكراراً و بنسبة (6.07%)، وتُعتبر هذه النّسبة قليلة جداً، لكن يمكن اعتبارها كافية رغم أهميتها في تنمية مهارات التّفكير النّاقد، خاصّة أنّها تخدم تحليل النّصوص واقتراح فروض للإجابات عن الأسئلة أو التّعبير عما ورد في النّص لتوضيحه وفهمه فهما جيداً.

أمّا مهارة **التّمييز** فقد جاءت في ذيل التّرتيب بـ(12) سؤالاً، و بنسبة قاربت (4.86%)، وهي أيضا نسبة ضعيفة جداً _على غرار ما لاحظناه في نشاط فهم المنطوق_ رغم ما لهذه المهارة من أهميّة بالغة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد الأخرى لدى المتعلّمين.

ومن خلال الجدول والشّكل السّابقين، يتّضح لنا أنّ حضور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة الأساتذة في نشاط فهم المكتوب (القراءة) في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط كان حضورها متفاوت النّسب؛ حيث لاحظنا أنّ النّسبة الأكبر كانت من نصيب مهارة الاستنباط والاستنتاج، بينما كان حضور بعض المهارات ضعيفاجدا مثل مهارة التّمييز، ومن هنا يتّضح لنا أنّ اهتمام المعلّمين بالمهارات الرئيسّة للتّفكير النّاقد لم يكن متوازنا، وهو ما يؤدي إلى نموّ غير متوازن لمهارات التّفكير المختلفة عند المتعلّمين.

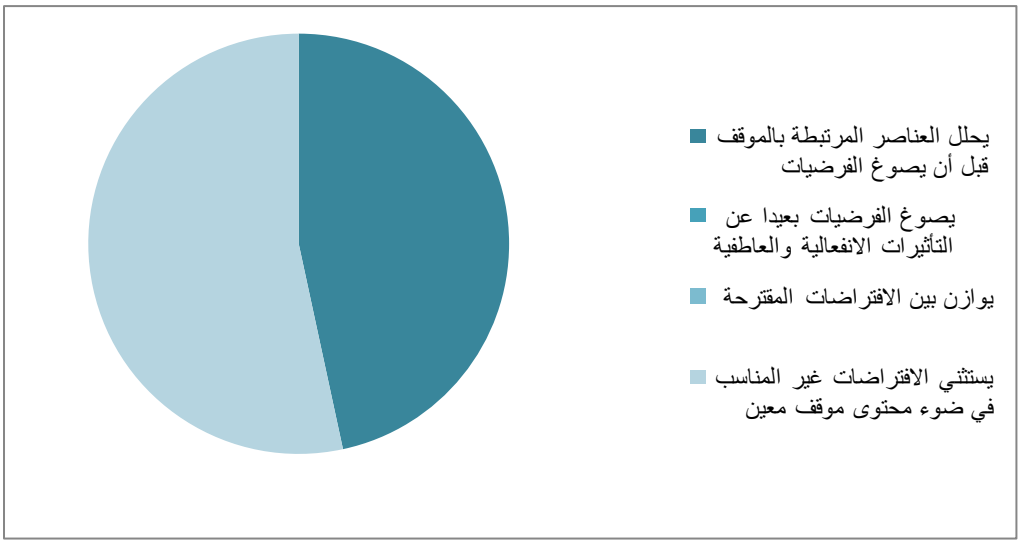
وفيما يلي تفصيل لحضور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة نشاط فهم المكتوب(القراءة):

أولاً: عرض وتحليل نتائج السّؤال الأول: ما مدى تضمين مهارة التّنبؤ الافتراضات في نشاط فهم المكتوب(القراءة) للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ؟

وللإجابة على هذا التّساؤل تمّ استخدام التّكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعيّة المشكّلة لمهارة التنبّؤ بالفرضيات:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
01	يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات	7	%2.83
02	يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية	00	%00
03	يوازن بين الافتراضات المقترحة	00	%00
04	يستثني الافتراضات غير المناسبة في ضوء محتوى موقف معين	8	%3.24
المجموع		15	%6.07

جدول رقم(18): يمثّل إحصاء مدى حضور مهارة التنبّؤ بالفرضيات في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المكتوب (القراءة).



شكل رقم(11): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة التنبؤ بالفرضيات في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المكتوب (القراءة).

يتّضح من خلال الجدول (18) أنّ النتائج المتحصل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية الأولى من مهارات التّفكير النّاقد وهي :**التنبؤ بالافتراضات**، قد بلغت (15) تكرارا من مجموع الأسئلة التي استهدفت مهارات التّفكير النّاقد في دروس القراءة، بنسبة إجمالية مقدّرة بـ (6.07%)، وموزعة على الترتيب الموالي: حيث كانت المرتبة الأولى متمثلة في المهارة الفرعية: **(يستثني الافتراضات غير المناسبة في ضوء محتوى موقف معين)**، وقد أحصيناها في (8) أسئلة أي بنسبة (3.24%)، وتليهافي المرتبة الثّانية مهارة: **(يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات)** وقد ظهرت في (7) أسئلة، أي بنسبة مئوية مقدرة ب(2.78%)، و تأتي في المرتبة الثّالثة كلّ من المهارتين الفرعيتين: **(يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية)**، **(ويوازن بين الافتراضات المقترحة)** حيث لم نسجّل لها أيّ سؤال ، فكانت نسبتها في العيّنة معدومة: (00%).

من خلال هذه النّتائج نلاحظ أن مهارة **التنبؤ بالفرضيات** جاءت في المرتبة الثّانية في ترتيب مهارات التّفكير النّاقد في نشاط فهم المكتوب، أي بنسبة (6.07%)، وهي نسبة منخفضة، وقد توزّعت هذه النّسبة على المهارات الفرعية وفق الترتيب الآتي: المرتبة الأولىكانت للمهارة الفرعية: **(يستثني الافتراضات غير المناسبة في ضوء محتوى موقف معين)**، بنسبة (3.24%)، ومثال ذلك سؤال الأستاذ رقم(9):**(هذا الاستفهام حقيقي أو بلاغي؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم(12): **(الهجرة هنا داخلية أم خارجية ؟)**.

فنلاحظ أنّ نسبة هذه المهارة ضعيفة جداً في أسئلة الأساتذة، أي أنّ الأسئلة التي تعمل على تنميتها قليلة جداً، أو أنّ بعض هذه الأسئلة قد استهدفت مهارات أخرى أعلى مستوى منها في ذات الوقت، فصنّفناها ضمن المهارة الأعلى كما وضّحنا سابقاً، ويعزى هذا الشّح في مثل هذه الأسئلة لعدّة عوامل من بينها ضيق الوقت خاصّة في نشاط القراءة، فبدل استخدام الأستاذ هذا النّوع من الأسئلة يفضل الأسئلة المباشرة، فالأستاذ مطالب بأن يحقّق عدّة كفاءات خلال هذه الحصّة ، كأن يقرأ النّصّ عدد كبير من التّلاميذ، أي استهداف المستوى الحرفي من النّص، وكذا مستوى الفهم واستنتاج الأفكار، فغالباً ما يلجأ الأساتذة إلى الأسئلة المباشرة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة في هذه الحصّة بدل استعمال الأسئلة التي تنمي هذه المهارة، والتي تتطلب التّدرّج للوصول إلى المعرفة، فنلاحظ مثلاً أنّ السّؤال: **(ماذا تمثل هذه الغابة بالنسبة للقرد؟)** سؤال مباشر، في حين كان يفترض من الأستاذ مثلاً أن يقدّم بدائل يستطيع التّلميذ الاختيار منها، كأن يقول: الغابة بيت القرد الوحيد أم يمكنه العيش في الصحراء أو في الجبال والكهوف؟ فهنا يمكن للتّلميذ المقارنة والتّمييز، وكذا اختيار الفرضية الأنسب، وبهذا يكون قد استخدم مهارات التّفكير العليا، ويتعوّد على التّفكير النّاقد ذا القيمة العالية. وهذه الطريقة تناسبها الأسئلة التي

تدخل تحت نوع: الاختيار من متعدّد، "وفيها مجموعة أسئلة، مقابل كلّ سؤال أربعة أجوبة أحدها صحيح، والثّلاثة الأخرى تسمى مموهات أو الأجوبة الخاطئة، وعلى التّلميذ أن يؤشر على الإجابة الصحيحة".[1]

أمّا المرتبة الثانية فكانت لمهارة الفرعية: **(يحلّل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات)**، وقد ظهرت في (7) أسئلة، أي بنسبة مئوية مقدّرة ب(2.83%)، ومثال ذلك سؤالي الأستاذ رقم (26):**(ماذا تلاحظون في هذه الجملة؟)**،**(وماذا استعملنا هنا؟)**، والملاحظ أنّ نسبة هذه المهارة الفرعية ضعيفة جداً، ويعزى ذلك إلى عدم التدرّج في طرح الأسئلة من طرف الأستاذ للوصول إلى فكرة أو معرفة جديدة، فنجده يطرح السّؤال مباشرة دون تمهيد أو تبسيط أو تقديم مؤشرات تساعد التّلميذ على فهمها أو اكتشافها، وهنا التّلميذ يحتاج إلى تحليل الموقف الذي يضمّ هذه الأفكار ليتمكّن من إعطاء إجابات عن الأسئلة أو تفسيرات لظواهر في النّص المدروس، حيث" تقتضي عملية التّحليل تحديد العلاقات بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والأحداث التي تهدف إلى التّعبير عن المواقف أو آراء وخبرات أو أسباب، والتّحليل يشمل الأفكار والجدل. فالتّحليل هو تقسيم الكل إلى أجزاء وتفحّص هذه الأجزاء، والمفكّر النّاقد هو الذي ينظر إلى تفاصيل النّصوص والتّجارب والخبرات بعمق ليتأكد من صحتها وتفحص معناها"[2]،وكما نعلم فللتّفكير النّاقد لا يتحقّق إلا بتتبّع خطواته الأساسية، ولا نصل إلى الاستنتاج و النّقد و إصدار الأحكام دون تحقيق التّحليل الجيد لعناصر الموقف المدروس.

أمّا المرتبة الثّالثة فقد كانت لكلّ من مهارتي: **(يصوغ الفرضيات بعيداً عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية)**، و**(يوازن بيه الفرضيات المقترحة)**،بنسب معدومة، ويعزى هذا كما أشرنا في فهم المنطوق سابقاً إلى أنّ صوغ الفرضيات والموازنة بينها، قد تضمّن مهارات فرعية أخرى كمهارة استنتاج الأفكار الأساسية والأفكار الثّانوية، لذلك صنّفت ضمنها كونها أعلى منها مستوى.

وممّا سبق نخلص إلى أن تضمين **مهارة التنبؤ بالفرضيات** في أسئلة نشاط فهم المكتوب كان ضئيلا جداً في عيّنة الدّراسة، وقد رأينا أن ذلك قد يعود إلى تقاطعها مع باقي المهارات في تصنيف الأسئلة كمهارة (يصوغ الفرضيات بعيداً عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية)، أو إهمال بعض من مهاراتها الفرعية كمهارة يوازن بين الفرضيات المقترحة، وكلّ هذا لا يساعد على تنمية مهارات التفكير النّاقد بشكل سليم لدى المتعلّمين.

[1] جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 2010، ص 54.

[2] محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص14

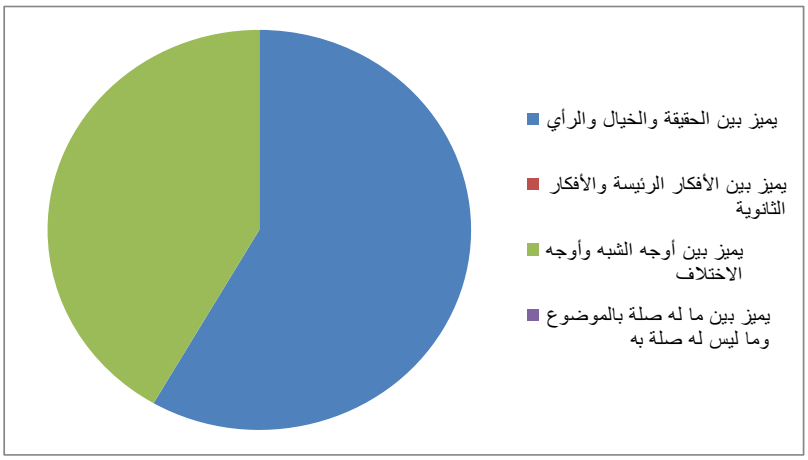
ثانياً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الثّاني: ما مدى تضمين مهارات التّمييز في أسئلة نشاط فهم المكتوب(القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وللإجابة على هذا التساؤل تمّ استخدام التّكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية **التّمييز** من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمّنها نشاط فهم المكتوب (القراءة)، والجدول رقم (19) يوضّحها كما يلي:

الرقم	المؤشرات الفرعية	التكرارات	النسب المئوية
05	يميز بين الحقيقة والخيال والرأي	7	%2.83
06	يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية	0	%00
07	يميز بين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	5	%2.02
08	يميز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به	00	%00
	المجموع	12	%4.86

جدول رقم(19): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة التّمييز في أسئلة نشاط فهم المكتوب(القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الشّكل الموالي:



شكل رقم(12): يمثّل نسبة حضور مهارة التّمييز في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

يتّضح من خلال الجدول (19) أنّ النّتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعية المشكّلة للمهارة الأساسية الثّانية من مهارات التّفكير النّاقد وهي **مهارة التّمييز**، قد بلغت (17) تكرارا من مجموع مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في دروس فهم المكتوب، وبنسبة قدّرت بـ (6.76%)، وقد توزّعت على المهارات الفرعية الأربعة بهذا الترتيب: حيث كان المؤشر الأوّل والمتمثّل في **(يميّز بين الحقيقة والخيال والرأي)** ماثلاً في (7) أسئلة أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(2.83%)، ويليه في المرتبة الثّانية مؤشر المهارة الفرعية: **(يميز بين أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف)** بـ(5) أسئلة، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(2.02%)، وتأتي في المرتبة الثّالثة كلّ من المهارتين الفرعيتين: **(يميّز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع)**، ومؤشر **(يميّز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثّانوية)**، حيث لم نسجل لها أي حضور، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(00%).

ومن خلال تحليل النّتائج يتبيّن لنا أنّ مهارة **التّمييز** تمّ إحصاؤها بنسبة إجمالية قدرت بـ (4.86%)، حيث جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة في ترتيب مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة نشاط فهم المكتوب لأساتذة السّنة الثّالثة متوسّط، وهي نسبة منخفضة جداً؛ ومن أمثلة المهارة الفرعية: **(يميز بين الحقيقة الخيال والرّأي)**، نذكر سؤال الأستاذ رقم (6): **(هذا التّعبير حقيقي أم مجازي؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (27): **(النّفس أمر معنوي كيف تكون مكتظة بالأواني؟)**، ورغم تصدّرها لمهارات التّمييز وبنسبة أكبر ممّا سجلناه في نشاط فهم المنطوق، إلا أنّها تُعتبر ضعيفة جداً، ذلك أنّ نشاط القراءة يُفترض أنه أكثر نشاط يمثّل أرضية خصبة لتنمية هذه المهارة، لأنها تُعنى بالبيان والتّعبير المجازي، ونشاط القراءة يركّز على هذا الجانب خاصّة في جزء "أتذوق النّص، وتُعدّ دراسة الحقيقة والمجاز من الكفاءات المستهدفة ضمنه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ التّلميذ في السّنة الثّالثة عليه أن يكوّن قاعدة معرفية وأدوات منهجية يعتمد عليها في السّنة الرّابعة التي تمثّل نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط، ولذا وجب تكثيف هذا النّوع من الأسئلة، خاصّة وأنّ هناك بعض الدّروس قد أدرجت في هذه السّنة فقط كالكناية مثلا، فيتوجّب على الأستاذ التّنبيه للصّور البيانية الموجودة في النّص كلما سنحت الفرصة لذلك، وتعويد التّلاميذ على استنتاجها، ويأتي هذا بالإشارة إلى المجاز الموجود فيها.

هذا فيما يخصّ التّفريق بين الحقيقة والخيال أمّا فيما يخصّ التّفريق بين الحقيقة و الرّأي فلم نسجّل أي سؤال شمل هذه المهارة الفرعية، وهنا يظهر جلياً عدم اهتمام الأساتذة بها، وهذا ما يتسبّب كثيرا في خلط المفاهيم لدى التّلميذ؛ فلا يميّز بين الحقائق التي يقدّمها الكاتب من مصادر مختلفة، وبين آرائه الشّخصية في هذه الحقائق، فيعجز عن تكوين تصوّر واضح لأفكار النّص، ويقع في تناقضات من

شأنها التّشويش عليه "فالرّأي يؤمن به فريق من النّاس، في الوقت الذي لا يؤيده فريق آخر، والحقائق يوافق عليها الجميع بينما ينقسم النّاس إزاء الآراء بين مؤيد ومعارض."[1]، كما يترتّب عن عدم تمكّن التّلميذ من هذه المهارة عجزهعن الإجابة عن أسئلة إثبات أنماط النّصوص التي تقدّم له خلال النّشاط أو في الاختبارات، ففي هذه السّنة يدّرس النّمطين التّفسيري والحجاجيّ، ويطالب باستنتاج الأدلة والحجج الموجودة في النّص، وهذا يتطلّب التّفريق بين الحقائق وبين ما هو مجرد رأي لا يحتجّ به.

أمّا المرتبة الثّانية من حيث التّرتيب فكانت لمهارة: **(يميّز بين أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف)**، بنسبة (2.02%)، ومن أمثلة ذلك؛ سؤال الأستاذ رقم (7)**: (هل الأرض تشبه الإنسان؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم(8): **(توجد عبارة في النّص تشبه آية كريمة، ماهي؟)**، إذ تعدّ نسبة هذه المهارة ضعيفة جدا، كونها مهارة مهمّة في بناء معارف التّلميذ؛ فالأشياء تعرف بأضدادها وكذا بأشباهها، والأستاذ حين يريد إيصال معنى غير معروف أو فكرة جديدة، فإنه يلجأ لما لدى التّلميذ من مكتسبات، ويربط المعنى الجديد بما يشبهه أو يناقضه في معارف التّلميذ، ويبيّن أوجه الشّبه أو أوجه الاختلاف، فيسهل فهمه و يتّضح معناه.

وهذا ما أشار إليه (أوزبل) (David Ausubel)،في نموذجه (التّعلّم ذو المعنى) حيث قال: "وربما يكون من أفضل الاستراتيجيات لمواجهة مثل هذه المواقف اللّجوء إلى ما أسماه مبدأ التّسوية التّكاملية، وهو أنّ الأفكار المترابطة يجب أن يشير بعضها إلى بعض، بإبراز أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف وبالتّالي التّوصّل إلى الفروق الحقيقية أو الظّاهرية، إنّ هذه التّسوية التّكاملية تساعد المتعلّم على ربط المعلومات الجديدة مع بنيته المعرفية بشكل تكاملي."[2] ولكن للأسف رصدنا من خلال الحضور الميداني لحصص فهم المكتوب إهمال شبه كلّي للأسئلة التي يمكنها أن تقيس هذه المهارة لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في متوسّطات ولاية توقرت، حيث لم تتجاوز الخمس أسئلة فقط من مجموع أسئلة الأساتذة في هذا النّشاط.

أمّا المرتبة الأخيرة فكانت للمهارتين الفرعيتين: **(يميّز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية)**، و**(يميّز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به)**، بنسبة معدومة، وربّما يعزى ذلك إلى كونهما مهارتين مركّبتين؛ فلا يكتفي التّلميذ فيهما بفهم النّص واستنتاج أفكاره الرئيسية بل يتعدّى ذلك إلى التّمييز بين ما له صلة بالموضوع وبين ما ليس له صلة، وبين الأفكار الرئيسية والثّانوية، فيصبح التّلميذ ناقداً لما يقدم له سواء من الأستاذ أو من النّص أو حتى زملائه.

[1] وليد رفيق العياصرة، التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، ص198.

[2] عدنان العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص135.

ولتنمية هذه المهارة يتوجّب على الأستاذ التّنبيه عليها، خاصّة في استنتاج الأفكار وإعطاء فرصة النّقد لباقي التّلاميذ، واكتشاف الخلل الموجود، وتقديم البدائل، فأحيانا نجد التّلميذ يكتفي بفكرة مطروحة في فقرة واحدة، ويستنتج منها فكرة على أساس أنها فكرة عامّة، وهذا يندرج ضمن مهارة التّلخيص التي أكد عليها الكثير من العلماء خاصّة في الفهم القرائي حيث يرى (عطية) "أنّ عملية التّلخيص عملية تفكير تشمل قدرة الفرد على إيجاد جوهر الموضوع وتحديد الأفكار الرئيسة فيه، ثم الرّبط بينها والتّعبير عنها بوضوح وإيجاز، ولا يتأتّى ذلك من دون قراءة متعمّقة للنّص، وتحليل محتواه، والتّمييز بين المهم والأهم، وتلخيص الأفكار المهمّة شفوياً من الطالب على أن يكون الملخّص بأسلوب الطّالب وكلماته وإنشائه، وليس إعادة لما كتب في النّص الأصلي".[1]

وهنا نلاحظ أنّ مهارة التّمييز مهارة مهمة في تحقيق الكفاءات المستهدفة في الدّرس، و في فهم النّص، واستخلاص الأفكار وتلخيصها، ليس فقط من ناحية التّمييز بين أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف، وإنما أيضا في التّمييز بين العبارات الدّالة على موضوع النّص، ومدى دقتها في إيصال ما يودّ التّلميذ التّعبير عنه فيما يخصّ دراسته وتحليله.

ثالثاً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الثّالث: ما مدى تضمين مهارات التّفسير في أسئلة نشاط فهم المكتوب(القراءة) للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وللإجابة على هذا التّساؤل تمّ استخدام التكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية الثّالثة لمهارات التّفكير النّاقد التي يتضمّنها نشاط القراءة، وهي **"مهارة التّفسير"**، والجدول رقم (20) يوضّحها كما يلي:

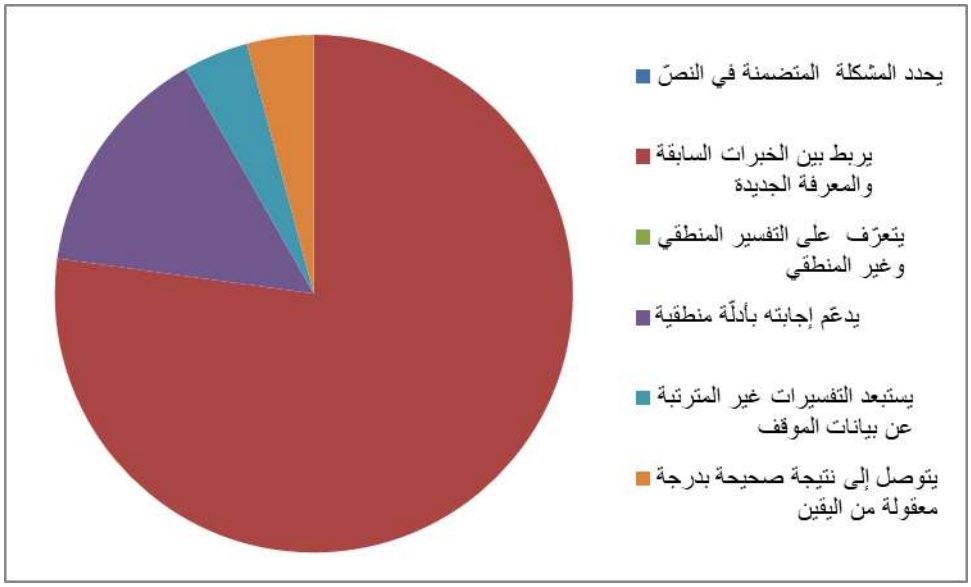
رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
09	يحدد المشكلة المتضمنة في النص	0	%0
10	يربط بين الخبرات السابقة والمعرفة الجديدة	37	%14.98
11	يتعرف على التفسير المنطقي وغير المنطقي	0	%0

[1] محسن علي عطية،استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ص101.

12	يدعم إجابته بأدلة منطقية	07	%2.83
13	يستبعد التفسيرات غير المترتبة عن بيانات الموقف	0	%0
14	يتوصل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين	2	%0.81
المجموع		46	%18.62

جدول رقم(20): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة التّفسير في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المكتوب (القراءة).

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الشّكل الموالي.



شكل رقم(13): يمثل نسبة حضور مهارة التّفسير في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاط فهم المكتوب(القراءة).

يتّضح من خلال الجدول (20) أنّ النّتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعية المشكّلة للمهارة الأساسية الثّالثة من مهارات التّفكير النّاقد **"التّفسير"**، قد بلغت (46) تكرارا من مجموع الأسئلة الممثّلة لمهارات التّفكير النّاقد المتضمَّنة في حصص فهم المكتوب، بنسبة (18.62%) حيث جاءت في المرتبة الثّالثة، وكانت مهاراتها الفرعية موزّعة على التّرتيب الموالي: المرتبة الأولى كانت للمهارة الفرعية: **(يربط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة)**، و قد وجدناها في (37) سؤالاً، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(14.98%)، وتليها في المرتبة الثّانية مهارة: **(يدعم إجابته بأدلّة منطقية)**، وقد بلغت (7) تكرارات، أي

بنسبة مئوية مقدرة بـ(2.83%)، وتأتي في المرتبة الثّالثة كلّ من المهارات الفرعية: **(يحدّد المشكلة المتضمّنة في النّص)** و **(يستبعد التفسيرات غير المترتّبة عن بيانات الموقف)**، و **(يتوصّل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين)**، حيث لم نُحصِ لها أيّ سؤال، وبذلك كانت نسبتها معدومة في عيّنة البحث بـ (00%).

ومن أمثلة المهارة الفرعية: **(يربط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة)**، سؤال الأستاذ رقم (7): **(هل للعاطفة دور في النّصوص التّفسيرية؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (23):**(ما هو النّمط الخادم للسّرد؟)**، فتعتبر نسبة (14.98%) نسبة مقبولة جدا، ويعزى ذلك كما سبق وذكرنا إلى كونها مهارة مهمّة لبناء معارف التّلميذ، لأنّه لا يمكن بناء معارف جديدة في ذهن التّلميذ دون الاستعانة بخبراته السّابقة، وهذا ما تدعو إليه نظرية (أوزبل)،(David Ausubel)، نظرية (التّعلم ذو المعنى)، فالتّعلّم حسب رأيه لا يحدث بتراكم المعلومات الجديدة مع القديمة، بل يجب ربطه بشكل مناسب و ذي معنى حتى يتمكّن التّلميذ من استيعابه، حيث يوضح (أوزبل):" أن ما يوجد لدينا من معرفة وخبرة يسهم بدرجة كبيرة في تحديد نوع المعالجة والتّقليب ودرجة مستوى العمليات التي يتمّ توظيفها للوصول إلى المعرفة الجديدة، وأنّ المعرفة الجديدة تولد من بطن المعرفة الموجودة لدينا، لذلك فإنّ مستويات تفكيرنا في موضوع ما مرهون بقدر المعرفة الموجودة، ومدى سيطرتنا عليها وإذا وظفت بطريقة ماهرة، وبذلك يتطوّر تفكيرنا ويصبح في كلّ مرة تفكيرا مختلفاً وكأنّه لأول مرة."[1]

و نلاحظ أنّ المهارات الفرعية لمهارة التّفسير المستهدفة في أسئلة الأساتذة في نشاط فهم المكتوب تكاد تنحصر في هذه المهارة، أما بقية المهارات فنسبتها إما معدومة أو ضعيفة جداً، وهذا ما يعتبر تقصيرا منهم في استهداف مهارات التّفسير وتنميتها لدى المتعلّمين، فالاعتماد الكلّي على الرّبط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة فقط، يجعل عملية التّعلّم شكلية، ويصيب التّلميذ بالجمود الفكري، ولذا وجب تدريب التّلميذ على مهارات أعمق من ذلك، تساعده على تكوين علاقات قويّة مع الموقف التّعليمي كي يستغله أحسن الاستغلال، ويستفيد من وضعيات تعلم تنمي كلّ مهاراته،

ومن أمثلة المهارة الفرعية:**(يدعم إجابته بأدلة منطقية)** التي جاءت في المرتبة الثّانية، بنسبة (2.83%)، نذكر سؤال الأستاذ رقم (25): **(ما هي مؤشرات هذا النّمط؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (26): **(اذكر بعض الرّوابط التي تدل على المؤشرات)**. حيث نلاحظ أنّ نسبة تضمينها ضعيفة جداً، ويعزى

[1] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، ص 222.

ذلك إلى عدم اهتمام الأساتذة بمطالبة التّلميذ بالبرهنة على كلامه، في حين كان يجب على الأستاذ عند تقديم التّلميذ الإجابة عن سؤال أو رأي في موضوع معين، أنّ يتّبع ذلك بأسئلة أخرى تطالبه بتقديم الدّلائل والبراهين على كلامه، يقول (مجدي إبراهيم عزيز)" إنّ التّفكير المنطقي هو التّفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، لكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النّتائج، إنه يعني الحصول على أدلة تؤيّد أو تثبت وجهة النّظر أو تنفيها."[1] و هذا ما ينمي لدى التّلميذ التّقويم الذّاتي الذي يعتبر ضروريا في سيرورة التّعلم من خلال نقد أفكاره ومعارفه، الأمر الذي يجعله يطور من نفسه ويجدد معارفه، وهذا النّقد والبحث عن الحجج يدربه أيضا على الشجاعة الأدبية، التي يحتاجها في التّعبير الشّفهي، وكذا ينمي لديه أسلوب الحجاج و الذي يعتبر أهمّ دروس نشاط الإنتاج الكتابي في هذه السّنة، وكما نعلم أنّ القراءة هي المنطلق لباقي النشاطات من منطلق المقاربة النّصية المعتمدة في البرامج المستحدثة، فنشاط القراءة يقدم لباقي النّشاطات خلفية معرفية من جهة، و يستثمر فيها جميع المكتسبات القبلية من جهة أخرى.

في حين كانت المرتبة الثّالثة للمهارة الفرعية: **(يتوصّل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين)**، ومن أمثلتها نعثر على سؤالين فقط للأستاذ رقم (7): **(هل الأرض تضن؟)**، **(وهل الأرض فعلاً تشح؟)**، ونلاحظ أيضا أنّ نسبة تضمينها ضعيفة جداً، ويعزى هذا إلى أنّ هذه المهارة لم يولها الأساتذة وواضعو مرهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة اهتماماً يُذكر، بالرّغم من أنها مهارة مهمة جداً، خاصّة في إيجاد تفسير للظّواهر والوصول إلى نتائج مقنعة ومنطقية لبعض القضايا والمشكلات المطروحة في النّصوص، والتي تحتاج تفسيرا أو توضيحا من أجل الوصول إلى فهم تامّ للنّص، والتّمكّن من الإجابة على أسئلة الفهم واستنتاج الأفكار بشكل جيّد. خاصّة في النّصوص العلمية التي تحتاج إلى إعمال عقل وتدبّر.

أمّا المرتبة الرّابعة فقد تقاسمتها المهارات الفرعية التّالية: **(يحدد المشكلة المتضمّنة في النّص)**، **و(يتعرف على التّفسير المنطقي وغير المنطقي)**، **و(يستبعد التفسيرات المترتبة عن بيانات الموقف)**، وبنسبة معدومة(00%)، أي أنّها لم نعثر في العيّنة على أيّ سؤال ينمّي هذه المهارات في نشاط القراءة، ويعزى هذا لعدم الاهتمام بهذه المهارة الفرعية في نشاط القراءة، في حين يفترض أن يكون لها نصيب في الأسئلة المطروحة فيها، فمثلاً مهارة : (يحدّد المشكلة المتضمّنة في النّص)، و كما ذكرنا سابقا فإنّ نشاط القراءة يُعنى بدراسة النّصوص واستنتاج أفكارها والقيم المستفادة منها، ولا يتأتى ذلك إلا بالوقوف على المشكلة التي يعالجها النّص، والتي منها يتعرّف التّلميذ عن غرض النّص والهدف من كتابته، وكما نعلم

[1] مجدي عزيز إبراهيم، التفكير من منظور تربوي-تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه، ص353.

فالكاتب لا يكتب نصّا بدون رسالة يريد إيصالها من خلاله، وفهم التّلميذ للمشكلة التي يطرحها النّص يمثل نجاحا في الوصول إلى رسالة الكاتب، وبدون معرفة هذه المشكلة تعتبر عملية دراسة النّص شكلية لا يستفيد التّلميذ منها، ولا يبني من خلالها معرفة يمكنه الاستفادة منها في مواجهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليوميّة.

يقول (قطامي) إنّ "تحديد المشكلات تحديداً دقيقاً يساهم في تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان والدّليل، ولذلك يجب صياغة مجموعة من الأسئلة من شأن الإجابة عليها تحقيق فهم أعمق للمشكلة"[1]، فمثلا في نصّ صانعة الفخار[2]: الذي يطرح مشكلة تحدّي المرأة للظروف القاسية والعمل بجد لإثبات ذاتها والعيش بكرامة، ومدى تعلّقها بهذه المهنة، فهنا يجب تحديد المشكلة التي هي الفقر والشّعور بالوحدة، من أجل استنتاج الحلّ، وهو عمل المرأة وتحمّل المشاق من أجل العيش الكريم.

و كذلك الأمر بالنّسبة للمهارتين: **(يتعرّف على التفسير المنطقي و غير المنطقي)**، و**(يستبعد التفسيرات غير المترتّبة عن بيانات الموقف)**، فنلاحظ عدم تضمينهما في نشاط فهم المكتوب (القراءة) ويعزى ذلك إلى أنّهما مهارتان مركّبتان، وتتطلبان إمعان عقل وتركيز كبيرين من طرف التّلميذ، لأنّ هذا الأخير لا يكتفي فيهما بالتّفسير والإجابة عن الأسئلة فحسب، بل عليه أن يصنّف هذه التّفسيرات ويميّز بين ما هو منطقي وما هو غير منطقي منها، و يتعدى ذلك إلى درجة استبعاد التّفسيرات التي لا تناسب بيانات الموقف أو الوضعية المراد تفسيرها أو دراستها، وكلّ هذا يتطلب جهدا ووقتا كبيرين، وهو ما يجعل هذا النّوع من الأسئلة مغيّبا لدى الأساتذة، والأكيد أنّ هذا التّغييب يعتبر تقصيرا في استهداف هذه المهارات الذي يؤثّر سلبا على اكتساب التّلميذ مهارات التّفكير المختلفة، وتدريب المتعلّمين على هذا النّوع من الأسئلة وتعويده عليها باستمرار كفيل بحلّ المشكلة، وبالمقابل عدم الاهتمام بهذه المهارات يصيب التّلميذ بالجمود الفكري، ويجعل تفكيره نمطيا، و يقتل روح الإبداع لديه.

ومن خلال ما سبق نقول إنّ تضمين مهارة التّفسير في نشاط القراءة منخفض جداً ومنحصر تقريباً في المهارة الفرعية **(يربط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة)**، أمّا بقية المهارات فكادت تغيب تماما عن أسئلة الأساتذة في هذا المستوى، وهذا يعكس مدى تقصيرهم في استهداف مهارات التّفسير في الأسئلة التي يوجّهونها لتلاميذهم، رغم أنّها تعتبر من أهمّ مهارات التّفكير النّاقد التي تساعد على إعمال

[1] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير ، ص 826.

2 ينظر: الملحق رقم (4) في نهاية البحث.

البنى العقلية باستهداف العمليات العقلية العليا، ومحاربة الجمود الفكري الذي يصيب التّلميذ بالاكتفاء بمهارات التّفكير الدّنيا.

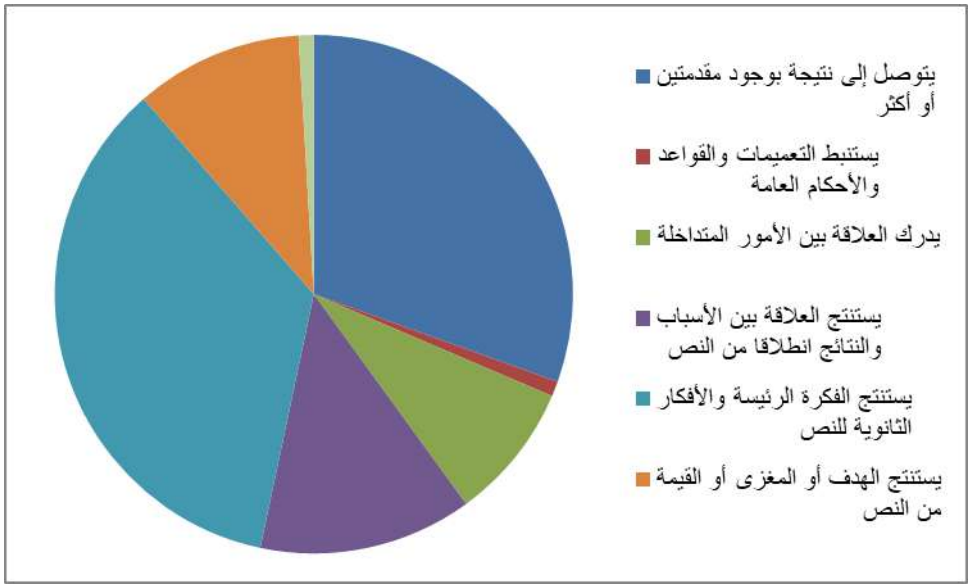
رابعاً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الرّابع: ما مدى تضمين مهارات الاستنباط والاستنتاج في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وللإجابة على هذا التّساؤل تمّ استخدام التّكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعيّة المشكلة للمهارة الأساسية الاستنباط والاستنتاج من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمّنها نشاط فهم المكتوب (القراءة)، والجدول رقم (20) يوضّحها كما يلي:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
15	يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر	32	%12.95
16	يستنبط التعميمات والقواعد والأحكام العامة	1	%0.40
17	يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة	9	%3.64
18	يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاقا من النص	14	%5.66
19	يستنتج الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية للنص	38	%14.98
20	يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من النص	11	%4.45
21	يستخلص الأدلة الداعمة لرأي الكاتب	0	%0
22	يستنتج اتجاه الكاتب من خلال أفكار النص	0	%0
23	يستنتج سمات الشخصيات انطلاقاً من النص	1	%0.40
المجموع		106	%42.91

جدول رقم(19): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة الاستنباط والاستنتاج في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

ويمكن تمثيل النّتائج في الشّكل الموالي:



شكل رقم(14): يمثل إحصاء نسبة الاستنباط والاستنتاج في أسئلة نشاط فهم المكتوب لأساتذة السنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

يتّضح من خلال الجدول (21) أنّ النّتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسية الرّابعة، من مهارات التّفكير النّاقد وهي **الاستنباط والاستنتاج**، قد بلغت (106) تكرارا من مجموعة مهارات التّفكير النّاقد المتضمّنة في دروس نشاط فهم المكتوب (القراءة)، بنسبة (42.91%) متصدرة بذلك قائمة مهارات التّفكير النّاقد الأكثر حضوراً في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

أمّا مهاراتها الفرعيّة فكانت موزّعة على التّرتيب الموالي: حيث كانت المهارة الأولى والمتمثلة في **(يستنتج الفكرة الرئيسة والأفكار الثّانوية للنّص)** ماثلة في (38) سؤالاً، وبنسبة مئوية مقدرة ب (14.98%)، وتليها في المرتبة الثّانية مهارة: **(يتوصّل إلى نتيجة بوجود مقدّمتين أو أكثر)**، وقد تكرّر ورودها في العيّنة(32) مرة، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(12.95%)، وتأتي في المرتبة الثّالثة المهارة الفرعية **(يستنتج العلاقة بين الأسباب و النّتائج انطلاقا من النّص)**، وقد أحصيناها بـ(14) تكراراً أي بنسبة (%.5.66)، ثم في المرتبة الرّابعة المهارة الفرعية **(يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من النّص)** وقد ظهرت في(11) سؤالاً، وبنسبة مئوية مقدرة بـ(4.45%)، وتليها في المرتبة الخّامسة المهارة الفرعية **(يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة)** التي تكررّت(9)مرات في العيّنة، وذلك بنسبة مئوية مقدرة بـ(3.64%)، في حين كانت المرتبة السّادسة من نصيب مهارتي: **(يستنبط التّعميمات والقواعد والأحكام العامّة)** و **(يستنتج سمات**

الشّخصيات انطلاقاً من النّص)، بسؤال واحد فقط (1) لكل منهما، أي بنسبة (0.39%)، في حين كانت المرتبة السّابعة والأخيرة لمهارتي: **(يستخلص الأدلة الدّاعمة لرأي الكاتب)**، و **(يستنتج اتجاه الكاتب من خلال أفكار النّص)** بصفر (0) سؤال وبنسبة (00%).

ومن أمثلة المهارة الفرعية الأولى: **(يستنتج الفكرة الرئيسيّة والأفكار الثّانوية للنّص)** نذكر سؤال الأستاذ رقم (27): **(ما هي الفكرة العامّة للنّص؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (12): **(كعنوان للفقرة الثّانية ماذا يمكن أن نقول؟)**، ونلاحظ أنّ نسبة هذه المهارة كانت مرتفعة مقارنة بالمهارات الفرعية الأخرى،وهذا أمر طبيعي؛ لأنّه من مركّبات الكفاءة في نشاط القراءة أن يتمكّن التّلميذ من استنتاج الأفكار الرئيسية والثّانوية للنّصّ، كما جاء في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط،"يقرأ النّص بأداء حسن، ويستخرج فكرته العامّة وأفكاره الأساسية، ويبدي رأيه فيها"[1]، فعلى عكس نشاط فهم المنطوق الذي تكون فيه دراسة الأفكار وسيلة فقط لفهم النّص والوصول إلى ترسيخ المكتسبات والمعارف لإنتاجها شفوياً، فإنّ بلورة الأفكار، وتحديد الرئيسة منها والأساسية في نشاط فهم المكتوب (القراءة) تحتل مكانة مهمّة في العناصر المدروسة في النّص، فبعد استهداف المستوى الحرفي بالقراءة الصّامتة والجهرية بإتقان واسترسال وشرح المفردات، يأتي دور المستوى الإستنتاجي بدراسة الأفكار في ما يسمى بالبناء الفكري.

أمّا إذا انتقلنا إلى المهارة الفرعية الثّانية: **(يتوصّل إلى نتيجة بوجود مقدّمتين أو أكثر)**، والتي بلغت نسبة (12.95%) من أسئلة الأساتذة في نشاط فهم المكتوب، فإننا نذكر لها كأمثلة: سؤال الأستاذ رقم(8): **(لماذا سميت هذه المدينة بمدينة النسيج؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (28):**(بما تتميز حياتهم؟)**، ونلاحظ أنّ هذه النّسبة جيدة بالنّظر إلى أهمية الاستنتاج، والذي يمثّل الوصول إلى نتائج من خلال المعطيات الموجودة، وهذا ما ينمّي روح البحث والتقصّي لدى التّلميذ، من خلال التّعامل الجيّد مع الأفكار والمعلومات التي تعرض في النّص، وتجنيدها مع مكتسباته القبلية، و كذا إثارة قدراته الذّهنية للوصول إلى نتائج جديدة تخدم بناء معارفه، فالاستنتاج كما يبين (إسماعيل إبراهيم على): "هو نتيجة يصل إليها الفرد عندما يبدأ بمقدّمات صحيحة، ويستخدم الأساليب المنطقية في التّفكير، فالفرد بحاجة إلى حقائق

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص 13.

(أي قضايا صادقة عن أمور حقيقية)، ثمّ لابد له من استخدامها بطريقة منطقية للوصول إلى نتائج صحيحة مستنبطة من تلك الحقائق للحصول على معرفة جديدة هادفة."[1]

ففي السّؤال الأول يبحث التّلميذ عن سبب تسمية المدينة بمدينة النّسيج؛ وبالرجوع إلى النّص[2] سيجد بعض المعلومات التي من شأنها أن توصله إلى الإجابة، ومن بينها اشتغال أهلها بالنّسيج، ووجود سوق خاصّ به، فمن هاتين المقدّمتين يستنتج سبب تسميتها بهذا الاسم، هذا من جهة، أمّا من جهة أخرى فيمكن أنّ تكون عملية الاستنتاج باستعمال مقدّمات أدرجها الأستاذ قبل طرح السّؤال، كي يمهّد للمسألة، ويدعم التّلميذ بمعلومات تساعده على الوصول إلى نتيجة أو حلّ لما يقدم له من مشكلات أو أسئلة حول الفهم أو التّطبيق أو توظيف التّعلّمات في آخر الدّرس.

أمّا في المرتبة الثّالثة التي كانت لمهارة: **(يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج انطلاقاً من النّص)**، بنسبة (5.66%)، فيمكن أن نمثّل لها بسؤال الأستاذ رقم (21): **(ترى ما سبب حزنه؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (23): **(هذا دليل على ماذا؟)**، ويعزى الاهتمام بهذه المهارة؟ إلى كونها تعمل على تنمية قدرة التّلميذ على الرّبط بين النتائج التي قدّمت في النّص، وأسباب حدوثها، أو استنتاج النّتائج من الأسباب، فاكتشاف هذه العلاقة ينمّي لدى التّلميذ الاستدلال المنطقي، والذي يعتبر من المهارات العليا في التّفكير التي يحتاجها التّلميذ في تكوين بنائه المعرفي، حيث يحوّل عملية التّعلّم لديه من عملية تلقين عادية إلى تعلّم نشط يفعّل فيه كلّ قدراته العقلية،"وأهمية تدريس الطّلبة مهارة تحديد العلاقة بين السّبب و النتيجة تكمن في أنّها تمكّن الطلبة من تحديد علاقة السّبب والنّتيجة كجزء من عملية صنع القرار، أو عملية الفهم أو الاستيعاب، أو عملية طرح الفرضيات، أو عملية تحديد النتائج والتّوابع، أو عملية حلّ المشكلات أو عملية البحث العلمي."[3]

أمّا المهارة الرّابعة من حيث التّرتيب فكانت: **(يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من للنّص)** بنسبة: 4.45%، فنذكر لها الأمثلة الآتية: سؤال الأستاذ رقم (2)**:(ما هي القيمة التربوية للنّص؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (27): **(ما هو المغزى العامّ للنّص؟)** وتعتبر هذه النّسبة ضعيفة جدّا بالنّظر إلى ما لها من أهمية في نشاط فهم المكتوب (القراءة)؛ حيث تعتبر من بين مركبات الكفاءة في هذا النّشاط التي

[1] إسماعيل إبراهيم على، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص72.

[2] ينظر: الملحق رقم (3) في نهاية البحث.

[3] وليد رفيق العياصرة، التفكير الناقد واستراتيجيات تعلمه، ص 212.

حدّدها منهاج اللّغة العربيّة في عبارة: "يستخلص القيم ويتبّناها في سلوكاته."[1]، ويعزى ذلك إلى أنها أصبحت غالبا مطلبا شكليا يمرّ عليه الأستاذ بشكل آلي؛ حيث أنّ التّلاميذ يعتمدون على التّحضير الجاهز للنّص بالاعتماد على الشّبكة العنكبوتية، فيقدمون المغزى العامّ أو القيمة التّربوية دون تدبّر وإمعان للعقل، في حين أنّ استخلاص المغزى العامّ أو القيم التّربوية يعدّ بمثابة تتويج لما اكتسبه التّلميذ من النّص فيقدّم حوصلة عليه أو يطبقه في الواقع بإسداء نصيحة، أو إبداء رأي، أو ربط النّص بالقيم التربوية التي تمثّل أفكاره، أو شرح هدف كتابته. ولذلك كان منتظرا أن تسجّل هذه المهارة الفرعية حضورا أقوى في العيّنة، لتعويد التّلميذ على التّفكير السليم واستخلاص الأهداف والقيم بنفسه ممّا يقرأ من نصوص.

أمّا المرتبة الخّامسة التي كانت للمهارة الفرعية: **(يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة)**، وبنسبة (3.64%) فنمثل لها بسؤال الأستاذ رقم(6): **(ما العلاقة التي تربط بين الأم وأو انيها؟)**، وكذا سؤال الأستاذ رقم (7): **(ما العلاقة بينهم؟)**، و تُعدّ هذه المهارة ضعيفة أيضاً بالنّظر إلى أهميّتها؛ فالتّعرف على العلاقات بين الأمور يوضّح الفهم، ويعطي تصورا كاملا على الموقف التّعليمي، أو الفكرة المراد إيصالها، فيستطيع التّلميذ بناء معارفه بشكل سليم وبكل يسر، وهذا ما يؤكده (إسماعيل إبراهيم علي) في تحديد مراحل التّفكير النّاقد بما سمّاه إيجاد الصلات وهو "وضع إطار للأفكار من خلال تحديد علاقتها بمواضيع أخرى ذات علاقة."[2]

أما المرتبة السّادسة التي كانت للمهارتين الفرعيتين: (**يستنبط التّعميمات والقواعد والأحكام العامّة)، و(يستنتج سمات الشخصيات انطلاقاً من النّص)**، بنسبة (0.40%)، واللّتان كادتا أن تغيبا عن العينة؛ حيث جاءتا في سؤال واحد فقط لكل منهما.

وتمثّل سؤال الأولى منهما في سؤال الأستاذ رقم (3): **(ما غرضه؟)**، وهنا يسأل الأستاذ عن غرض الاستفهام، ليصل إلى قاعدة عامّة في مجال دراسة النّص وهو الاستفهام وأغراضه، ويعزى نقص الأسئلة التي تخصّ هذه المهارة الفرعية _كما رأينا سابقا في فهم المنطوق إلى أنّها تخدم نشاط القواعد أكثر، واستنتاج القاعدة بعد شرح الأمثلة و التّدرج في إيصال أهداف الدّرس، لهصل التّلميذ إلى قاعدة شاملة يستنتج منها عناصر الدّرس الأساسية المراد الوصول إليها.

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص 18.

[2] يوسف قطامي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ص 67.

أمّا سؤال الثّانية فكان للأستاذ رقم (2): **(هل الطبيعة كانت مرتاحة ومطمئنة مثل الإنسان؟)**. ويمكن تفسير ضعف هذه النّسبة إلى كون برنامج السّنة الثّالثة لا يهتم بالوصف، والنّصوص المختارة أكثرها تنتمي إلى النّمط الحجاجي والتفسيري، ووصف الشّخصيات يكون ضمن النّمط الوصفي الذي كان مقرراً في السّنة الثّانية، هذا فيما يخص الوصف المادي والمعنوي البسيط، أمّا الوصف العميق الذي يحتاج تدبُّرا وغوصا في خبايا الشّخصية كأن نقول شخصيّة معقدة أو شخصيّة متأثرة بالمواقف، فهذا يخصّ المرحلة الثّانوية، ولا يتمكّن تلميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط منه في هذه المرحلة.

أمّا المهارتان اللّتان تقاسمتا المرتبة السّابعة في الترتيب فهما: **(يستخلص الأدلة الدّاعمة لرأي الكاتب)**، و**(يستنتج اتّجاه الكاتب من خلال أفكار النّص)**، وبنسبة معدومة، ويمكن القول بالنسبة للأولى إنّ عدم تضمين أسئلة تنمّي هذه المهارة خطأ كبيرا لدى معلّمي هذا النّشاط، خاصّة وكما ذكرنا سابقاً أنها مهارة مهمة كون التّلميذ في هذا المستوى يدرس النّمط الحجاجيّ وكيفية دعم النّصوص بالأدلة والبراهين، وبما أنّ نص القراءة هو المنطلق لباقي النّشاطات وفق المقاربة النّصّية ، فوجب التّنبيه على الأدلّة التي استعملها الكاتب في نصّه كي يوصل أفكاره للقارئ. ومنه يتعلّم التّلميذ كيف يدعّم آراءه الشّخصية بالأدلّة والبراهين اللازمة ليكون أكثر إقناعا.

أما انعدام الثّانية فيمكن تفسيره بكون هذه المهارة هي من المهارات التي تصعب على تلميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، خاصّة أنه لا يملك خلفية معرفية عن هذا النّوع من الأسئلة التي تبحث في اتجاه الكاتب أو التيار الذي ينتمي إليه، وكذا تأثره بيئته والعصر الذي يعيش فيه، فهذه الجوانب يدرسها التّلميذ في المرحلة الثّانوية، فقد جاء في منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى ثانوي "من مهمّات تدريس النّصوص الأدبية التّعرّف على أثر العصر في حياة الأديب."[1] وهنا نستنتج أنّ غياب هذه الأسئلة مبرّر في هذا النّشاط.

ونخلص ممّا سبق إلى أنّ تضمين مهارة الاستنتاج والاستنباط في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) كان مرتفعا جدّا لدى عينة البحث، حيث سجلنا(164) تكراراً، بنسبة (45.01%)، لكنها ليست موزعة بشكل متوازن، فنجد أنّ نصف هذه النّسبة جاء للمهارة الفرعية **(يستنتج الفكرة العامّة والأفكار الثّانوية للنّص)** ب(76) تكراراً وبنسبة(20.87%)، أمّا باقي المهارات فقد همّشت أو ألغيت تماماً، وهذا

[1] مناهج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2020، ص9.

أيضا يعتبر قصوراً في تضمين مهارات الاستنتاج والاستنباط المختلفة رغم أهميّتها مجتمعة في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى التّلميذ في هذا المستوى.

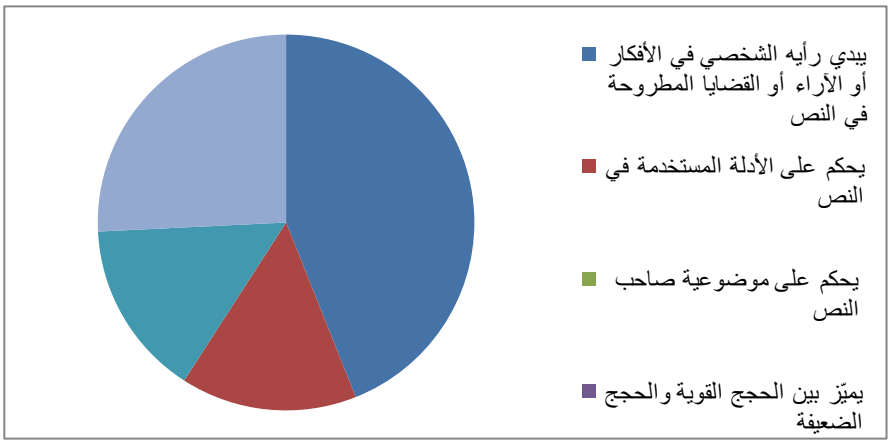
خامساً- عرض وتحليل نتائج السّؤال الخامس: ما مدى تضمين مهارات تقويم الحجج وإصدار الأحكام في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) لأساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟

وللإجابة على هذا التساؤل تمّ استخدام التكرارات والنّسب المئوية للمهارات الفرعية المشكلة للمهارة الأساسيّة **تقويم الحجج وإصدار الأحكام** من مهارات التّفكير النّاقد التي يتضمنها نشاط القراءة، والجدول رقم (22) يوضحها كما يلي:

رقم المؤشر	المؤشرات	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
24	يبدي رأيه الشخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النص	29	%11.74
25	يحكم على الأدلة المستخدمة في النص	10	%4.04
26	يحكم على موضوعية صاحب النص	0	%00
27	يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	0	%00
28	يدعم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة	10	%4.04
29	يقترح حلا لمشكلة وردت في النص	0	%00
30	يتذوق مواطن الجمال في النص	17	%6.88
المجموع		66	%26.72

جدول رقم(22): يمثل إحصاء مدى حضور مهارة تقويم الحجج وإصدار الأحكام في أسئلة نشاط فهم المنطوق (القراءة) لأساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط .

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الشكل الموالي:



شكل رقم(15): يمثل نسبة حضور مهارة تقويم الحجج وإصدار الأحكام في أسئلة أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط في نشاط فهم المنطوق (القراءة).

يتّضح من خلال الجدول (22) أنّ النتائج المتحصّل عليها من خلال تكرارات المهارات الفرعيّة المشكّلة للمهارة الأساسية الخامسة من مهارات التّفكير النّاقد وهي **تقويم الحجج وإصدار الأحكام** قد بلغت (66) سؤالاً من مجموع الأسئلة التي شملت مهارات التّفكير النّاقد في دروس نشاط فهم المكتوب (القراءة)، بنسبة (26.72%)، موزّعة على التّرتيب الموالي: في المرتبة الأولى المهارة الفرعية **(يبدي رأيه الشّخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النّص)** وقد أحصيناها بـ(29) تكراراً أي بنسبة مئوية مقدرة ب (11.74%)، وتليها في المرتبة الثّانية المهارة الفرعية **(يتذوّق مواطن الجمال في النّص)** وقد بلغت (17) تكرارا، أي بنسبة مئوية مقدرة بـ(6.88%)، وفي المرتبة الثّالثة تأتي كلّ من مهارتي **(يحكم على الأدلة المستخدمة في النّص)** و**(يدعم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة)** ؛ حيث أحصيناهما في (10) أسئلة، أي بنسبة مئوية مقدرة ب(4.04%)، ويليها في المرتبة الرّابعة كلّ من المهارات الفرعية التّالية : **(يحكم على موضوعيّة صاحب النّص)**، و **(يميّز بين الحجج القويّة والحجج الضّعيفة)**، و**(يقترح حلّا لمشكلة وردت في النّص)**، حيث لم تسجّل هذه المهارات أي حضور في أسئلة الأساتذة حيث كانت نسبتها (00%) في عيّنة البحث.

فمن أمثلة المهارة الفرعية التي احتلّت المرتبة الأولى في التّرتيب: **(يبدي رأيه الشّخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النّص)**، وبنسبة مئوية مقدرة ب (11.74%)، نذكر سؤال الأستاذ رقم (8): **(في رأيك هل هذه المهنة صعبة أم سهلة؟)**، وكذلك سؤال الأستاذ رقم (6): **(في رأيكم ماذا يجب**

علينا نحن جيل المستقبل؟)، وتعتبر هذه النّسبة متوسطة من حيث الحضور مقارنة بالاستعداد الذّهني للتّلميذ في هذا المستوى ، ولكونها مهارة تمكّن التّلميذ من التواصل مع النّص بشكل جيد للغوص في أفكاره، وتجاوز دراسته الشّكلية إلى تقييم محتواه في ضوء الشواهد والمعطيات المطروحة فيه، أو أدلة خارجية من مكتسبات التّلميذ القبلية. فيصل بذلك إلى اكتساب أرقى مستويات التّفكير النّاقد، "فبإمكان القارئ أن يقول في نقده: إنّ بعض المعلومات التي نقلها الكاتب عن غيره ليست صحيحة، كما أنّ بإمكانه القول: إنّ الكاتب لم يأت ببرهان مقنع على ما يدعيه." [1] ولا يمكننا أنّ نصل إلى تمكين التّلميذ من هذه المهارات دون تشجيعه على الدّفاع عن وجهة نظره بأسلوب منطقي، فعندما يجيب الطّالب مثلاً على سؤال ما، يقوم المعلّم بطرح سؤال آخر يتبع إجابة الطّالب، يستفسر فيه عن منطقية إجابته، وتبريرها بشكل دقيق ورصين ومنطقيّ.

وتليها في المرتبة الثّانية من حيث الحضور المهارة الفرعية: **(يتذوّق مواطن الجمال في النّص)** ، بنسبة مئوية مقدرة ب.(6.88%)، ومن أمثلته سؤال الأستاذ رقم (7): وما معنى تجسيده؟ وكذا سؤال الأستاذ رقم (23): **(ما هو أثر هذه الاستعارة في المعنى؟)** ونلاحظ أنّ هذه النّسبة مقبولة في نشاط القراءة، ويعزى ذلك إلى أنّ نشاط فهم المكتوب يُعنى بدراسة النّص حرفياً واستنتاج أفكاره ، وكذا دراسة ما يتضمن من بيان و زخرفة لفظية وتبيان مواطن الجمال فيه، فلا يكاد يخلو نص من الصّور البيانية خاصّة في نصوص أدب الرحلات أو نصوص مقطع الصّناعات التّقليديّة والتّلوث البيئي المقررة على التّلميذ في هذا المستوى ، وبما أنّ التّلاميذ قد درسوا الصّور البيانيّة : نقصد الاستعارة والتّشبيه في السّنوات السّابقة، والكناية في هذه السّنة، أصبح بإمكانه استخراجها وشرحها وتبيان أثرها في المعنى ، فكان لزاماً على الأساتذة الاهتمام بهذه المهارة كي يتمكّن التّلميذ منها، خاصّة وأنّه مقبل على السّنة الرّابعة، التي تعتبر سنة شاملة لكل ما درسه التّلميذ في السّنوات الثّلاثة الماضية، لذلك و ج ب التّذكير بها دوماً في نصوص القراءة، لتنمية التّذوق الأدبي لديه" والذي يعتبر هدفاً أساسياً من أهداف التّدريس في مختلف المراحل التّعليمية، وهو محصّلة عوامل كثيرة، منها ما يتعلّق بالمستوى اللّغوي عند الطلاب وقدرتهم على استخدام اللّغة فهماً وإفهاماً، ومنها ما يتعلّق بالجوانب النّفسية الأخرى عندهم". [2]

[1] عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة-آليات ومفاهيم، دار العلم، دمشق، ط6، 2008، ص82.

[2] رشدي طعيمة، الأسس العامة لتدريس اللغة العربية، ص89.

وفي المرتبة الثّالثة تأتي كلّ من مهارتي : **(يحكم على الأدلة المستخدمة في النّص)** و**(يدعّم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة)** ، بنسبة مئوية مقدرة ب (4.04%)، ومن أمثلة الأولى سؤال الأستاذ رقم (7): **(ما الغرض من تقوية المعنى؟)**، وأيضا سؤال الأستاذ رقم(27): **(هذه الجملة تدلّ على ماذا؟)**، أمّا الثّانية فمن أمثلتها سؤال الأستاذ رقم (7) **:(حسب ماذا يمكن أن تكون إيجابية؟)**، وكذلك سؤال الأستاذ رقم (8): **(هذه المهنة صعبة، لماذا؟)**، ونلاحظ عموما أنّ تضمين المهارتين في أسئلة الأساتذة كان ضعيفاجدا، وربّما يعود ذلك إلى كونهما مهارتين مركبتين؛ حيث يمرّ التّلميذ من خلالهما بمرحلتين من التّفكير، في الأولى يتعرّف على الأدلّة والحجج التي وردت في النّص ، والتي استخدمها الكاتب كي ينتج نصّه، ثمّ يحكم على هذه الأدلة والحجج ويقومّها، أمّا الثّانية فهو يبدي رأيه في أفكار أو في موقف معيّن ، ثمّ يقدّم الأدلة الدّاعمة لهذا الرّأي، وهذا ما يجعل التّمكّن من هذه المهارة يستوجب تدريبا مسبقا ، خاصّة وأنّ التّلميذ في هذه المرحلة العمرية مؤهّل لمثل هذه العمليات الذّهنية، لكن ما لاحظناه في الميدان أنّ التّلميذ لم يتعوّد على هذا النّوع من المهارات المركبة لعدم تضمين أسئلة تعمل على تنميتها لديه ، وذلك لعدّة أسباب من بينها عدم انتباه الأساتذة لمثل هذه الأسئلة نظراً لنقص تكوينهم ، خاصّة في بناء الأسئلة وطرائق التّعلّم النّشط التي تمكّنه من بناء درسه بشكل فعّال ، وتجعله يستخدم كلّ مهارات التّفكير وبالأخصّ العليا منها، خاصّة وأنّ هذه المهارات المركّبة يكون التّلميذ مطالبا بها في المرحلة الثّانوية ، لذلك وجب الشّروع في الالتفات إليها وتنميتها لدى التّلميذ بتنويع الأسئلة التي تستهدفها في هذه السّنة و في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ليكون على استعداد للمرحلة القادمة، حيث ينصّ منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى ثانوي على أنّ التّلميذ مطالب بأن" ينقد الأساليب والعبارات نقداً يبيّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التّعبير، ويعلل لمظاهر القوة في التّعبير الأدبي، ويستنتج الأحكام الأدبية من النّصوص الشّعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية." [1] وتدريب التّلميذ على هذه المهارات يجعله مهيّئاً لاكتساب ما هو أكثر صعوبة وتعقيداً.

أمّا المرتبة الأخيرة فقد تقاسمتها المهارات الفرعية التّالية: **(يحكم على موضوعية صاحب النّص)** و **(يميز بين الحجج القوية والحجج الضّعيفة)**و**(يقترح حلا لمشكلة وردت في النّص)**، بنسبة مئوية مقدرة ب (00%)،حيثّ لم نعثر على سؤال في العيّنة تضمّن هذه المهارة، أمّا غياب المهارتين: **(يحكم على موضوعية صاحب النّص)**،و **(مهارة يميز بيّن الحجج القوية والحجج الضّعيفة)** فيعزى عدم تضمينهما إلى أنها مهارة تفوق قدرات التّلاميذ في هذا المستوى، ذلك أنّ الحكم على موضوعية الكاتب يتطلّب اطّلاعا

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص11.

وخلفية معرفية كبيرة ، لذلك لم تدرج هذه المهارة في منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، على أن يتمكّن التّلميذ منها في المرحلة الثّانوية، حيث يتدرّب عليها في دراسته لنّصوص بشكل أشمل فيدرس الكاتب ونزعته وشخصيته والوحدة العضوية والوحدة الموضوعية، فيصبح قادر اً على الحكم على الكاتب وموضوعيته، فمن بين ما جاء في الأهداف التّعليمية للمطالعة الموجهة للسّنة الأولى ثانوي:"يكشف شخصيّة الأديب من خلال منتوجه الفكري، ويبدي تفضيله لأسلوب معيّن في الكتابة ويعلّل اختياره، وينقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب" [1]، ومثل هذه الأهداف لم نعثر عليها في منهاج اللّغة العر بيّة للمرحلة المتوسّطة.

أمّا غياب المهارة الفرعية: **(يقترح حلاً لمشكلة وردت في النّص)** فيعزى ذلك لعدم الاهتمام بها في نشاط القراءة، وهذا ما يجعل دراسة النّص شكلية تخلو من التّفاعل والنّشاط، فالتّلميذ في هذا المستوى يجب أن يكون قادراً على تحديد المشكلة الواردة في النّص ، وكذا سعيه لإيجاد الحلّ المناسب لها، وإذا استدعى الأمر اتّخاذ قرارات بشأنها ، حتى يكون مؤهّلا لمواجهة المشكلات الحياتية بجدية وخبرة كما تنصّ على ذلك جميع المناهج التّربوية الحديثة، وهو ما يؤكّد عليه (نيدلر) في قوله إنّ "صياغة الأسئلة التي تسهم في فهمٍ أعمقٍ للمشكلة هي من أهم مهارات التّفكير النّاقد التي تضمن تنميته."[2]

من خلال ما سبق نستنتج أنّ تضمين مهارة **(تقويم الحجج وإصدار الأحكام)** في أسئلة نشاط فهم المكتوب (القراءة) كان لها حضور مقبول عموماً، إلا أنها لم تكن موزّعة بشكل متوازن على المهارات الفرعية؛ حيث أنّ ما يقارب نصف الأسئلة شمل مهارة **(يبدي رأيه الشّخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النّص)** ، في حين لم تحظ بقية المهارات الفرعية الأخرى بحضور مقبول، حيث لئنت نسبتها إمّا منخفضة أو معدومة، وهذا الغياب كما رأينا إمّا أنه يعود لصعوبة المهارات على تلاميذ هذه المرحلة أي أكبر من استعداداتهم الذّهنية ،أو أن يكون التّقصير من طرف الأساتذة الذين أهملوا العديد من المهارات الفرعية ، إمّا تجاهلا أو جهلا بها؛ كمهارة **(يقترح حلا لمشكلة وردت في النّص)** والتي تعتبر مفتاحاً لتنمية لبقية مهارات التّفكير النّاقد؛ فالتّلميذ وهو يحاول حلّ المشكلة فإنه يستعمل العديد من المهارات الأخرى كالاستنتاج و التّفسير والتّمييز وغيرها من المهارات التي تنمّي التّفكير النّاقد لديه.

[1] المرجع السابق، ص8.

[2] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، ص826.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد فصل نظريّ وقفنا فيه على مصطلحات البحث وحدّدنا مفاهيمَها، وبَسَطنا فيه ما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة للموضوع، وبعد فصلين تطبيقيين؛ عرضنا في أوّلهما سيرورة دروس نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب من خلال الوثائق البيداغوجية والسّندات التربويّة، وأجرينا في ثانيهما الدّراسة الميدانية للبحث؛ من خلال الحضور الميداني لعدد كبير من حصص نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب في متوسطات ولاية توقرت، من خلال تطبيق أدوات الملاحظة والإحصاء والتّحليل، توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

- إنّ التحديات التي يواجهها الفرد في القرن الواحد والعشرين، قد فرضت على المنظومات التّربوية تزويد المتعلّمين بأدوات فكرية ومنهجية تجعلهم قادرين على مواكبة التّطورات والتّغيرات المتسارعة في هذا العصر، ولعلّ أهمّ تلك الأدوات إكساب المتعلم مهارات التّفكير النّاقد التي تساعده على اختيار وتمييز ما ينفعه وما يساعده على حلّ المشكلات في حياته.

- يعتبر التّفكير النّاقد أهمّ أنواع التّفكير على الإطلاق؛ فهو مطلب مهمّ في التّعليم المعاصر كونه من أعلى مستويات التّفكير وأكثرها ارتباطاً بأهداف التّعليم الذي يهتم بإنتاج فرد قادر على اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات.

- اختلفت المفاهيم التي قدّمها الباحثون للتّفكير النّاقد، وأنماطه ومهاراته، انطلاقا من الاختلاف في تحديد مفهوم التّفكير في حدّ ذاته، والأسس النّظرية المفسّرة له، فظهرت عدّة أنماط للتّفكير، وعدّة تصنيفات لمهاراته المختلفة، أشهرها تصنيف "واطسن وجليسر" الذي حاولنا تطبيقه على عيّنة بحثنا هذا.

- أدرجت الإصلاحات التّربوية الجديدة في تعليم اللّغة العربيّة مصطلحات مغايرة لما كانت عليه الأنشطة في المناهج السّابقة، ولعلّ أهمّها: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب وإنتاجه، ما جعلنا نسعى في هذا البحث إلى توضيح ما إذا كانت هذه التغييرات في المصطلحات قد رافقتها تغييرات في مضامين المناهج وأهدافها ومحتوياتها، والممارسات التّعليمية في الميدان، وخصوصا ما تعلّق منها بتضمين مهارات التّفكير النّاقد في أسئلتهم المختلفة في تعليم المنطوق والمكتوب.

- إنّ ما لاحظناه على حضور مهارات التفكير النّاقد في أسئلة أساتذة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب، أنه كان متوسطا إلى مقبول عموما، إلا أنّ المتمعّن في هذا الحضور يلاحظ عدم توازن في تضمين المهارات الفرعية المشكّلة لمهارات التّفكير النّاقد في أسئلة الأساتذة، فتحظى مهارة بالنّسبة الأكبر على حساب مهارات فرعية أخرى. وهذا ما يسبب خللاً في إتقان التّلميذ لهذه المهارات، ما يؤثّر على تنمية مهارات التّفكير النّاقد لديه. ويمكن توضيح ذلك من خلال النّتائج المتوصل إليها كما يلي:

- في نشاط فهم المنطوق:

-فقد تضمّن نشاط فهم المنطوق للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط مهارة **الاستنتاج والاستنباط** بمستوى **مرتفع** جداً لتأتي في المرتبة **الأولى**، وقد تمثلت نصف هذه النّسبة في المهارة الفرعية(يستنتج الفكرة العامّة والأفكار الثّانوية للنّص) .

-كما تضمن نشاط فهم المنطوق مهارة **تقويم الحجج وإصدارالأحكام**، بمستوى **مرتفع** لتأتي في المرتبة **الثّانية**، وقد انحصرت جلّ هذه النّسبة في المهارة الفرعية، (يبدي رأيه الشّخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة)

-أمّا مهارة **التّفسير** فجاءت في المرتبة **الثّالثة**، وقد تمثلت جلّ هذه النّسبة في المهارة الفرعية (يربط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة) .

-أمّا مهارة **التّنبؤ بالفرضيات** في هذا النّشاط،فقد كان لها حضور ضعيف لتأتي في المرتبة **الرّابعة**، وانحصرت هذه النّسبة كلها في المهارة الفرعية (يستثني الافتراضات غير المناسبة في ضوء محتوى معين).

-في حين لم تحظ مهارة **التّمييز** بأي اهتمام من الأساتذة، وجاءت في المرتبة **الخامسة** والأخيرة.

- في نشاط فهم المكتوب(القراءة)

-إنّ نشاط القراءة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط قد تضمن مهارة **الاستنتاج والاستنباط** بمستوى **مرتفع جدا**، لتأتي في المرتبة **الأولى**، وقد تجلّت نصف هذه النّسبة في المهارتين الفرعيتين:(يستنتج الفكرة العامّة والأفكار الثّانوية للنّص) و(يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر).

-والحال نفسها بالنّسبة لمهارة **تقويم الحجج وإصدار الأحكام**، حيث ظهرت بمستوى **مرتفع**، لتأتي في المرتبة **الثّانية**. وقد تمثلت جلّ هذه النّسبة في المهارة الفرعية (يبدي رأيه الشّخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة) على حساب المهارات الفرعية الأخرى.

-كما أنّ مهارة **التّفسير** في هذا النّشاط وردت بمستوى **مرتفع أيضا**، لتأتي في المرتبة **الثّالثة**، إلا أنّ جلّ هذه النّسبة انحصرت في المهارة الفرعية (يربط بين الخبرات السّابقة والمعرفة الجديدة على حساب بقية المهارات الأخرى.

-أمّا مهارة **التنبؤ بالفرضيات**، فكان حضورها **منخفضا جداً**، لتأتي في المرتبة **الرّابعة**، وقد انحصرت هذه النّسبة كلها في مهارة فرعية واحدة في أسئلة الأساتذة وهي مهارة :(يستثني الافتراضات غير المناسبة في ضوء محتوى معين).

-في حين تذيّلت مهارة **التّمييز** ترتيب هذه المهارات، لتأتي في المرتبة **الخّامسة** والأخيرة، وقد تمثلت هذه النّسبة في المهارتين الفرعيتين(يميز بين الحقيقة والخيال والرأي)، و(يميز بين أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف).

- وما يمكن ملاحظته على هذه النّتائج هو التّقارب الكبير في نسب استهداف نفس المهارات في أسئلة الأساتذة في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب، فكان ترتيبها على النحو الآتي: 1-مهارة الاستنباط والاستنتاج، 2-مهارة تقويم الحجج وإصدار الأحكام، 3-مهارة التّفسير، 4-مهارة التّنبّؤ بالفرضيات، 5-مهارة التّمييز. بل وحتى ترتيب حضور المهارات الفرعية لهذه المهارات الرئيسة يكاد يكون متشابها.

- إنّ الاهتمام بمهارات التّفكير النّاقد لم يرقَ إلى المستوى المطلوب الذي يفترض أن يكون في هذا المستوى رغم ما تؤكّد عليه الأدبيات النّظرية والوثائق التربوية لهذه المرحلة التّعليمية، فيما يخصّ أهميته في تكوين فرد مهيأ لمواجهة تحديات العصر.

- إنّ التباين الواضح في تضمين مهارات التّفكير النّاقد في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب، يدعونا إلى القول إن القائمين عليهما لم يبنوا برنامجا واضحا لتضمين مهارات التّفكير في تعليم اللّغة العربيّة لهذا المستوى، رغم وجود إشارات ونصوص تحيل إليه في الوثائق والسّندات البيداغوجية.

- ومن بين النّتائج المهمة التي توصلنا إليها من خلال التّحليل خاصّة فيما يخصالأسئلة التي يطرحها الأساتذة، أنّ الدور الأساسي في تنمية مهارات التّفكير النّاقد يكون للأستاذ الذي يعتبر الأداة المترجمة للمنهاج فهو الذي يحدّد سيرورة الدّرس وإثرائه بالطرائق المناسبة التي تعمل على تنمية هذه المهارات لدى التّلاميذ. وعليه وجب تكوينه في طرائق وأساليب تنمية مهارات التّفكير المختلفة عند المتعلّمين، حيث ثبت من خلال الدّراسة الميدانية جهل الكثير منهم لها، ولكيفية بناء السّؤال الجيد الذي يؤدي إلى إكساب المتعلّم هذه المهارات.

-وبناءً على النّتائج المتوصّل إليها في هذه الدّراسة فإنّنا نقدّم مجموعة من المقترحات لحلّ هذه المشكلة أهمّها:

- ✓ ضرورة بناء مناه جتربوية تتماشى مع متطلبات التّلميذ النّوعي الذي يزيد انفتاحه على العولمة من تحديات التربويين لإنتاج تلميذ مفكّر وناقد يواجه معترك الحياة المعاصرة بأدوات فعّالة.
- ✓ تطوير مناهج دراسية تتبنّى الاستراتيج يات الحديثة في التّدريس، والتي نصّت عليهاالدّراسات والأبحاث ونخصّ بالذّكر (التّعلم التعاوني، حل المشكلات،العصف الذّهني..) حيث أكّدت الدّراسات على نجاعتها في تنمية التّفكير النّاقد لدى التّلاميذ.
- ✓ إعادة النّظر في عامل الوقت الذي يعاني الأستاذ من تسييره أثناء تقديم دروسه وتكييفه مع أهداف ومحتويات المناهج، فلقد أصبح الأستاذ يسابق الزّمن كي يكمل البرنامج المقرّر فيكون ذلك على حساب تحقيق أهداف أخرى في العملية التّعليمية التعلّمية.
- ✓ ضرورة تكثيف النّدوات التّكوينية لفائدة المعلمين والمربين، كي يكون لهم زاد معرفي ومنهجيّ يؤهلهم لاستخدام أساليب متنوّعة تنمّي مهارات التّفكير النّاقد بطرق جيدة وقابلة للتّنفيذ في البيئة الصّفية ونخصّ بالذّكر ما يتعلّق ببناء الأسئلة التّعليميّة واستراتيجيات توجيهها في الصّفّ.
- ✓ إجراء المزيد من الدّراسات التي تأخذ على عاتقها مسألة تحليل المناهج الدّراسية من كلّ جوانبها في مدى تضمين أنماط التّفكير بصفة عامّة والتّفكير النّاقد بصفة خاصّة فيها، هذا الموضوع المهم الذي لم يوفّ حقه من الدّراسة والتّطبيق، خصوصاً في مجال الدّراسات الأكاديهية اللّغوية وتحديداً في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة في المستويات المختلفة.

الملاحق

الملحق رقم(1):

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 06. عنوان المقطع: التّلوّث البيئيّ.
الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 226. مدّة التسجيل: 3 د و 1 ثا.

بيئتُنا مُهَدَّدة

إنهالَ القِردُ بالعصا فوق ظهر الرّجُل الذي دخل الغابة لِيَجمَع الحطَب. ثمّ أخذ يُبادِله اللّكماتِ بعد ذلك، بينما بقيّةُ القُرود الأخرى جالسة على أغصان الأشجار وهي تُصفّق كأنها تُشاهِدُ مباراةً مُمتِعة. وفي النّهاية هرَبَ الرّجُل مَذعورًا مِن الغابة، ومن المُؤكّدِ أنّه لن يعود إليها مرّةً أخرى.

حدث هذا في إحدى غابات نيجيريا حيث بدأتِ الْحيواناتُ تدافع عن بَيتِها الذي لم يعُدْ آمِنًا في مواجهة انتهاكات الإنسان المُتكرِّرة. لقد اختارت القرودُ هذه المرة ضحيّةً عزلاءَ لا تملِك بندقية أو مِنشارا أو جرّافة تكتسح ما أمامها من أشجار الغابة، ولكن مَن يدري ماذا تختار غدًا؟!. ولقد جاء الدَّوْرُ على بقيّةِ الحيوانات كي تمارسَ كُلَّ ما تستطيعُه مِن أجل الدِّفاع عن مَلاذها الأخير.. عليها أن تُبرِز أنيابَها ومَخالبَها وأن تقوم بهجماتٍ قويّةٍ ضدّ كلّ مَن يُحاول إصابة خُضرتَها بالموت. فلم تشاهد البشرية في تاريخها الطّويل مِثلَ هذا الاعتداء على البيئة التي تعيش عليها. ففي هذا القرن أتلفنا آلافَ الغاباتِ التي تكوّنَت على مدى مليارات السنين، وكأنّنا بذلك نُضَيّع كل المخزون التاريخيّ لهذا الكوكب الذي وُجِدْنا عليه. فقد تسببت إزالة الغابات الاستوائيّة في انقراض ستّة عشر ألفًا وخمسمئة (16500) نوع حيوانيٍّ ونباتيٍّ بشكل سنويّ؛ أي أنّ مُعدَّل الانقراض قد وصل إلى عشرةِ آلافِ ضِعفٍ ما كان عليه الوضع قبل ظهور الإنسان، وإذا استمرّ الحال بنفس هذا المعدّل فسوف تختفي رُبعُ الأنواع في حوالي ثلاثين إلى خمسين عامًا؛ أي أنه في خلال مِائتَيْ عامٍ سوف تنقرض كل أشكال الحياة على الأرض. أليس هذا أمرًا مُفزِعًا؟

[بيئتنا مهدّدة : أنور الياسين، مجلة العربي ، العدد: 452 ، الصفحة : 210]

الملحق رقم:(2)

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 07. عنوان المقطع: الصّناعات التقليديّة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 181. مدّة التسجيل: 2 د و 38 ثا.

الصّناعات التّقليدية قبل الاحتلال الفرنسيّ

تَشْمَلُ الصِّنَاعَاتُ التَّقْلِيدِيَّةُ الْحُلِيَّ، وَالطَّرز، وَالْخَزَف، وَالنَّسِيج، والأسلحة، وَالنَّحْتَ عَلَى الْجِبْسِ وَالنّحَاس، وَالصِّبَاغَةَ، وَالنَّقْشَ عَلَى الْخَشَبِ وأنواعِ الأثاث، وَالزَّخْرَفَةَ، وَالدِّيكُورَ وَغَيْرهَا.

وَكَانَتْ كلُّها مُزْدَهِرَةً قَبْلَ الاحْتلالِ، رغْم أنّ بَعْض النُّقَّادِ الْفَرَنْسِيِّينَ قد لاحظوا بِدَايَة تَدَهْوُرهَا من الْقَرن الثّامن عشر، وَلا بدّ مِنْ ذكر صناعة النُّحَاس أيضا فَقَدْ كَانَتْ إحدى الصِّنَاعَاتِ التَّقْلِيدِيَّة الرَّائِجَة. وَقَدْ أخْبَر رُوزِي سنة 1833 أنّ مُخْتلفَ أَنْواع الأسلحة كَانَتْ تُصَنّع فِي الْجَزَائِرِ عَدَا الْمَدَافِعِ.

وَكَانَتْ مَصَانِعُهَا مَوْجُودَة فِي أمكنة عَدِيدَة، مِنهَا الْعَاصِمَة وَقصر الْبُخَارِيّ والأغواط وبوسعادة وَكَانَت الْمَادَّةُ الْخَام تُسْتَخْرَجُ مَحَلِّيًا، وَتُسْتَوْرَدُ أيضا مِنَ الْمَغْرِبِ والأندلس (إسبانيا).

وهذه المَادَّة كانت تُستَعملُ في أغراضٍ عديدة، منها الأَطْبَاقُ وأَحْواضُ الحَمَّامِ، وأَوَانِي الكُسْكُسِي، والسُّكَّرِيَّاتُ والمصابيحُ (الثُّرَيَّات).

وَهُنَاكَ أبوابٌ كَامِلَةٌ مِنَ الْخَشَبِ كَانَتْ مغطَّاةً بِالنّحَاسِ، وَقَدْ نُقِشَتْ عَلَيهَا نُقُوش مُتَنَاسِقَة، كَمَا حَدَثَ فِي جَامِعِ سَيِّدِي بومَدين فِي تِلِمْسَان وَجَامعهَا الْكَبِير .

وقد صُنِعت الثريّات في هذه الأماكن من نفس المادّة، وحافظت قسنطينة والعاصمة على صناعة النّحاس، بينما أخذت تنقرض فيما عداها. ومن أشهَر المَهَرة في هذه الصَّنعة الحاج القصباجي الذي كان يصنع منها المهاريس، وهناك غيره من الفنّانين الجيّدين ...

وقد اشتهرت الجزائر بصناعة السّيوف والسّكاكين وبالأدوات المستعملة للفرَس؛ كالرِّكاب واللّجام.

[أبو القاسم سعد الله - تاريخ الجزائر الثّقافي، ج8، ص355]

الملحق رقم:(3)

07

أقرأ نَصّي

مدينة النّسيج

كَانَ الْبَرْدُ قَارِسًا، وَلَكِنَّ الشَّمْسَ تَتَلأْلأُ وَالأُسَرُ الَّتِي يَتَعَاطَى جَمِيعُ أَفْرَادِهَا مِهْنَةَ الْحِيَاكَةِ كَانَتْ فِي هَذَا الْعَهْدِ، رُبَّمَا أَكْثَرَ مِنْ أَيِّ عَهْدٍ مَضَى لا يُحْصَى عَدَدُهُ: الرِّجَالُ مُعَلَّقُونَ وَرَاءَ أَنَوَالِهِمُ الْعَتِيقَةِ، وَالنِّسَاءُ **تَنْدِفُ** الصُّوفَ أَوْ تَغْزِلُهُ. كَانَتْ عَيْنِي نَفْسُهَا تَحْصُلُ مِنْ حِينٍ إِلَى حِينٍ عَلَى **جُزَزٍ** مُلَطَّخَةٍ بِالدُّهْنِ، مُثْقَلَةٍ بِالتُّرَابِ وَ**الْبَعَرِ**، فَتُنَظِّفُهَا وَتُهَيِّئُهَا، وتحملُها إِلَى سُوقِ الْغَزْلِ، بَعْدَ عَدَدٍ مِنَ الأَيَّامِ يَقِلُّ أَوْ يَكْثُرُ تَبَعًا لِمَا تُطِيقُهُ قُوَاهَا رِطْلا أَوْ رِطْلَيْنِ مِنَ الْخُيُوطِ النَّاعِمَةِ اللَّيِّنَةِ اللَّوْنِ.

عَلَى أَنَّ الْمَشْهَدَ الْمُشَجِّعَ الْمُنْعِشَ إِنَّمَا مَشْهَدُ الْمَعَامِلِ. إِنَّ هَذِهِ الْمَعَامِلَ كَانَتْ مُنْذُ زَمَنٍ غَيْرِ بَعِيدٍ تَعْمَلُ فِي تَثَاقُلٍ. مَنْ ذَا الَّذِي لا يَتَذَكَّرُ؟ تَشْهَدُ عَلَى ذَلِكَ تِلْكَ الأَسْحَارُ الَّتِي كَانَتْ فِيهَا عَيْنِي تَقِفُ فِي سُوقِ الْغَزْلِ مَعَ كَثِيرَاتٍ غَيْرِهَا، وَهِيَ تَنْتَظِرُ فِي مَلَلٍ، عَسَى أَنْ تَجِدَ زَبُونًا يَشْتَرِي مِنْهَا غَزْلَهَا، وَلَكِنْ مَا إِنْ أَخَذَتْ صَفَّارَاتُ الإِنْذَارِ تُوَلْوِلُ، حَتَّى أَلْمَّتْ بِالْمَعَامِلِ حُمَّى مَسْعُورَةٌ، فَمَا مِنْ حَيٍّ، وَمَا مِنْ مَكَانٍ، بَلْ مَا مِنْ ضَاحِيَةٍ إِلا واهتَزَّتْ بِنَشَاطِ الْحَائِكِينَ، فَحَيْثُمَا تَذْهَبْ يَسْتَقْبِلْكَ **اِضْطِفَاقُ** الأمشاط.

الأَنْوَالُ تَلْتَهِمُ الْغَزْلَ وَتَسْأَلُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ، فَلا شَيْءَ يُشْبِعُ جُوعَهَا الشَّدِيدَ الْمَجْنُونَ إِلَى هَذَا الْعَلَفِ الْوَافِرِ: الصُّوف.

إِنَّ الْمَدِينَةَ الْقَدِيمَةَ الَّتِي كَانَتْ مَدِينَةَ أَصْحَابِ حِرَفٍ، تُضْحِي الآنَ بِغَفْوِهَا الْعَتِيقِ وَتَسْتَحِيلُ إِلَى مَدِينَةٍ صِنَاعِيَّةٍ، ومنذ انْطَلَقَ هذا اللَّهَبُ عَدَلَ الحَاكِمُونَ من تِلْقَاءِ أَنْفُسِهِم عن تَعَسُّفِهِمِ القَدِيمِ، فَهُمُ الآنَ يَنْتَزِعُونَ من أَيْدِي البَائِعَاتِ أَيَّ صُوفٍ مهما يَكُنْ شَأْنُه.

[محمد ديب . النول . ترجمة سامي الدروبي]

أثري لغتي

تندف: تضرب الصوف ليرقّ ويزول تلبّده.

جزز: قطع الصوف.

البعر: فضلات الماشية.

اضطفاق: اضطراب واهتزاز.

الأنوالُ: المَناسِجُ

الصناعات التقليدية

الملحق رقم:(4)

07

أقرأ نَصّي

صانعة الفخّار

إنّ الإنسان لا يبدع إلا إذا أحبّ العمل الّذي يقوم به، هذا الحُبّ الّذي يجعله لا يهتمّ بآراء النّاس المنتقدين أو المادحين، لأنّه يعمل لإرضاء رغبة داخليّة، وشغف مُضمر.

أعاد الموقدُ إلى بَيْتِنَا الدّفْءَ والحَرَارةَ يَا بُنَيّ، و**أَرْدَفَتْ** قَائِلةً في نفسها:

النَّارَ، النَّارَ، لَولاها لَما اسْتَطَعْتُ صُنع آنيَة وَاحِدَة. وَانْطَلَقَ بَصَرُهَا بَاحِثًا عن الأوَانِي المَبْثُوثَة في الْقَاعَة... فَهِي كَانَتْ تَرَى الأوَانِي آنِيَةً آنِيَةً بِكُلِّ ذَرّات شُعُورِهَا؛ تَرَى الأكْوَابَ وَالصِّحَافَ وَالْجِفَانَ وَالطَّوَاجِنَ وَتَرى الْمُزَخْرَفَ وَالمَنْقُوشَ وَالْمُلَوّن وما لا زَخْرَفَةَ فيه وَلا نَقْشَ عَلَيه.

كَانَتْ نَفْسُهَا مُكْتَظَّةً بالأوَانِي الْمَوْجُودَة في كُلّ مَكَان من قَاعَة الْبَيْت. وَكَانَ مَاضِيهَا أيضا مَمْلُوءًا بهَذِه الصِّنَاعَة؛ فَهِي فَنَانَةٌ، وَفَنُّهَا أكسبتهَا إيَّاهُ السّنُونُ الطَّويلَة الَّتي عاشَتهَا، وَأكْسبهَا إيَّاهُ الْعَمَلُ الْمُتَوَاصِل الّذي لَمْ تَنْقَطِعْ عَنهُ طَوَال حَيَاتهَا، وَأكْسَبتهَا إيَّاهُ الْوِرَاثَة، فَقَدْ كَانَتْ أُمُّهَا صَانِعَة فَخَّار، ثُمَّ أكْسبَهَا إيَّاهُ **شَغفٌ** دَائِمٌ وَطمُوحٌ مُتَوَاصِل نَحْو الإتْقَان.

كَانَتْ كلّما شَرَعتْ في صُنْع آنِيَة أفرَغَتْ في إنْشَائِهَا جُهْدَهَا وكُلَّ حَنَانِهَا وَكُلَّ شَوْقِهَا، ورسَمَتْ عَلَيها كُلَّ مَا يجري حَوْلَهَا من أحداث وما **يَعتَمِل** في نَفْسِهَا مِنْ عوَاطف رسَمَتْ ذَلِكَ خطوطا مُسْتَقِيمَة أو متكسّرة أو مُتَوَازِيَةً أو مُتلاقيةً. ومِنْ جَمِيع تِلْكَ الْخُطُوط تَبْرُزُ في النِّهَايَة رُسُومٌ جَمِيلَة الْهَنْدَسَة وَأشْكَال تُعبِّرُ عَنْ ذِكْرَيَاتٍ وَأحْدَاثٍ لا يَفْهَم رَمْزَهَا النَّاس.

لم تَكُنْ تَهْتَمُّ بالنَّاس أنْ يَفْهَمُوا زَخْرَفَتَهَا أو لا يَفْهَمُوا، فَهِي لَيْسَتْ مُؤَرِّخَة إنَّمَا صَانِعَةُ فَخَّار. فَخّارهَا إنْ لَمْ يُذَكِّر النَّاسَ بأحْدَاثٍ مَرَّتْ بهِمْ فهو عَلَى كُلِّ حَال يَكْفِيهِم حاجَتَهُمْ فيمَا يَسْتَعْمِلُونَهُ للطّعَام وَالشّراب.

[**عبد الحميد بن هدوقة. ريح الجنوب**]

أثري لغتي

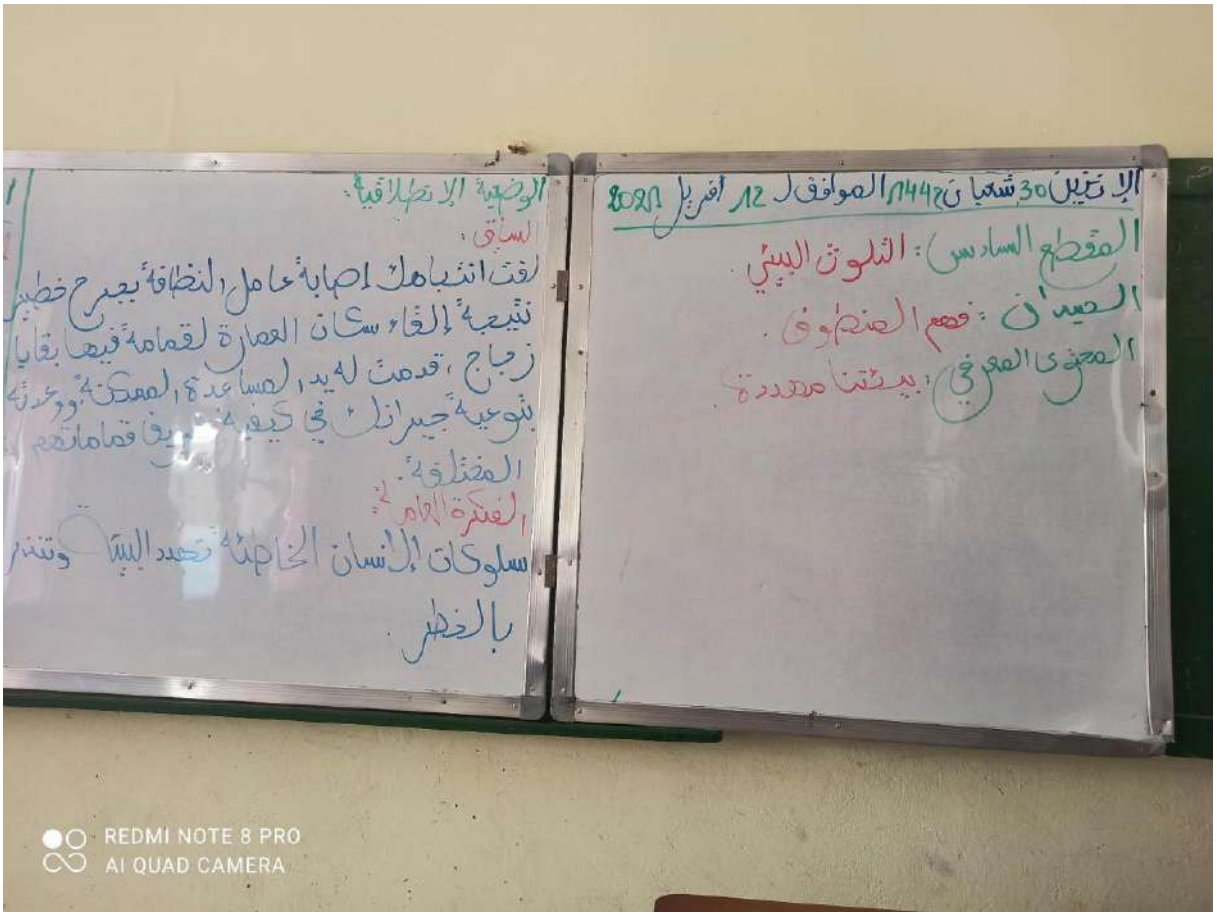
أردفت: تابعت.

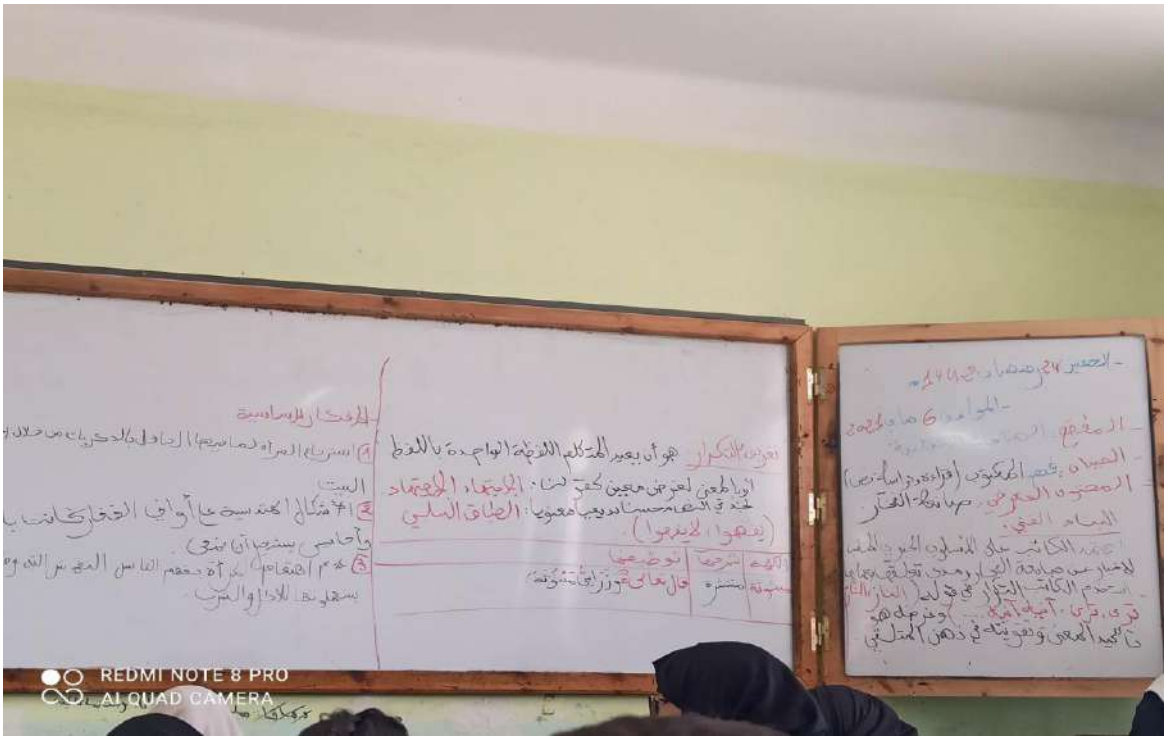
شغف: تعلق.

يعتمل: يثور.

الإنشاءات التّعليميّة

الملحق رقم (05):





الملحق رقم:(6): بطاقة الملاحظة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية والأدب العربي

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):.....

قسم: ..... جامعة.....

تحكيم بطاقة ملاحظة تضم قائمة بمهارات التّفكير الناقد

تقوم الباحثة بإعداد أطروحة دكتوراه التكوين في الطور الثالث، تخصص: تعليمية اللغة العربية، بعنوان:

"تنمية مهارات التّفكير الناقد لدى المتعلّمين من خلال نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب - تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط عينة"

وبعد الاطلاع على الأدبيات النظرية في الموضوع، والعديد من الأبحاث والدراسات السابقة، ولما كانت التصنيفات الخاصة بمهارات التّفكير الناقد متشعبة ومتعددة، ونظرا لخصوصية تعليم اللغة العربية وتعلمها، فقد حاولت الباحثة انتقاء أهم مهارات التّفكير الناقد التي أجمعت عليها التصنيفات المختلفة، والتي تخدم مجال تعليم اللغة العربية، فتوصلت الباحثة إلى قائمة تضم خمس مهارات رئيسة للتفكير الناقد، تتفرع عنها ثلاثون مهارة، موزعة كالآتي:

-مهارات التنبؤ بالافتراضات (04 مهارات)

-مهارات التمييز(04 مهارات)

-مهارات التفسير (06 مهارات)

-مهارات الاستنتاج والاستنباط (09 مهارات)

-مهارات تقويم الحجج وإصدار الحكم (07 مهارات)

فأرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على هذه المهارات الرئيسة والفرعية، وتقديم ملاحظاتكم حولها وفقا للنموذج المرفق.

وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

الباحثة: سعاد مأمون

بطاقة ملاحظة تضم قائمة بمهارات التّفكير الناقد المستهدفة في فهم المنطوق والمكتوب

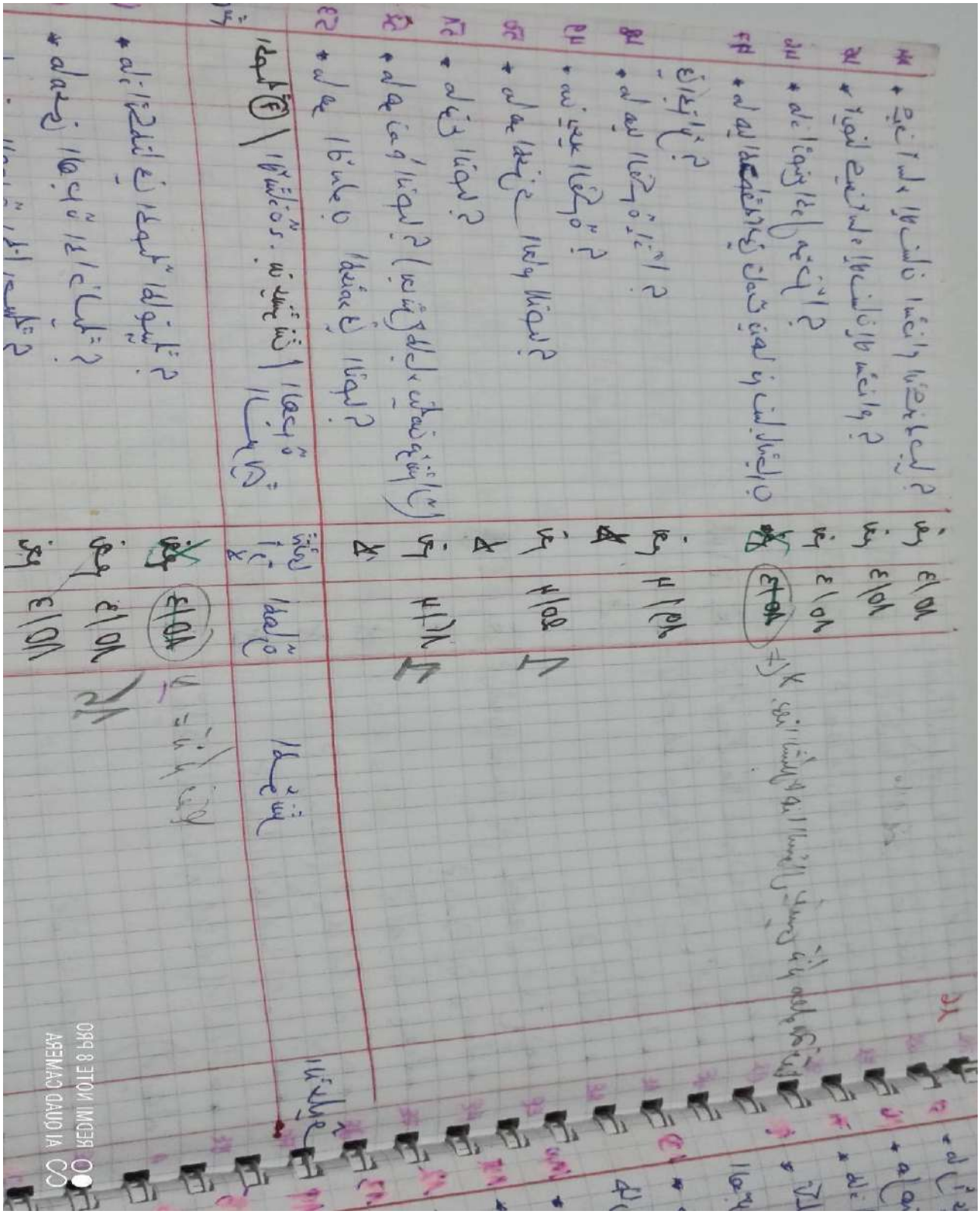
مهارات التّفكير الناقد			
مجال المهارة الرئيسة	**رقم المهارة الفرعية**	**المهارات الفرعية (المؤشرات)** أن يجعل المتعلّم قادرا على أن:	**رأي المحكم**
مهارات التنبؤ بالفرضيات (أربع مهارات)	01	يحلل العناصر المرتبطة بالموقف قبل أن يصوغ الفرضيات	
	02	يصوغ الفرضيات بعيدا عن التأثيرات الانفعالية والعاطفية	
	03	يوازن بين الافتراضات المقترحة	
	04	يستثني الافتراضات غير المسلم بها في ضوء محتوى موقف معين	
مهارات التمييز (أربع مهارات)	05	يميز بين الحقيقة والخيال والرأي	
	06	يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية	

	07	يميز بين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	
	08	يميز بين ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع	
مهارات التفسير (ست مهارات)	09	يحدد المشكلة ويفهمها	
	10	يربط بين الخبرات السابقة والمعرفة الجديدة	
	11	يتعرف على التفسير المنطقي وغير المنطقي	
	12	يدعم إجابته بأدلة منطقية	
	13	يستبعد التفسيرات غير المترتبة عن بيانات الموقف	
	14	يتوصل إلى نتيجة صحيحة بدرجة معقولة من اليقين	
مهارات الاستنباط والاستنتاج (تسع مهارات)	15	يتوصل إلى نتيجة بوجود مقدمتين أو أكثر	
	16	يستنبط التعميمات والقواعد والأحكام العامة	
	17	يدرك العلاقة بين الأمور المتداخلة	
	18	يستنتج العلاقة بين الأسباب والنتائج	
	19	يستنتج الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية للنص	
	20	يستنتج الهدف أو المغزى أو القيمة من النص	

	21	استخلاص الأدلة الداعمة لرأي الكاتب	
	22	استنتاج اتجاه الكاتب	
	23	استنتاج سمات الشخصيات من خلال تلميحات في النص	
مهارات تقويم الحجج وإصدار الأحكام (سبع مهارات)	24	إبداء الرأي الشخصي في الأفكار أو الآراء أو القضايا المطروحة في النص	
	25	الحكم على الأدلة المستخدمة في النص	
	26	الحكم على موضوعية صاحب النص	
	27	يميز بين الحجج القوية والضعيفة	
	28	يدعم موقفه ورأيه بالحجج المقنعة	
	29	يقترح حلا لمشكلة وردت في النص	
	30	تذوق مواطن الجمال في النص	

توقيع الخبير:

الملحق رقم(7)



الملحق رقم (8)

فهرس المصادروالمراجع

فهرس المصادروالمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أ_الكتب:

1) إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي،دار البداية، عمان،ط1، 2006 .
2) إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن، ط1، 2009
3) أنطوان صياح، التفكير اللغة التعليم،دار النهضة، بيروت لبنان،ط1، 2016.
4) إيمان محمد سحنون، زينب عباس جعفر، إستراتيجيات التدريس الحديثة،مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2014
5) بسّام عبد الله ابراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية الفكر، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009
6) بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
7) جاب الله وآخرون، الأنشطة اللغوية وأنواعها، معاييرها، استخداماتها، دار الكتاب الجامعي، العين، دط، 2005.
8) جابر عبد الحليم جابر، إستراتيجيات التّدريس والتّعلم، ط1،القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
9) جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طراباس، ط 1، 2010.
10) حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2003.
11) حسن عبد الهادي عصر، الفهم عن القراءة طبعه عملياته وتذليل مصاعبه، مركز إسكندرية للكتاب، جامعة اسكندرية، دط، 2000م.
12) خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة.
1) رائد حميد هادي الزهيري، حسن حيان محسن الساعدي، القراءة الناقدة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الشروق، ط2،.2020،

2) رشا عبد الله، تعليم التفكير من خلال القراءة،الدار المصرية اللبنانية، د ط، 2014م.
3) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي ، القاهرة، د ط ،2004 .
4) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي،القاهرة،ط1، 2004م
5) رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد متاع، تدريس العربية في التعليم العام،دار الفكر العربي، ط1، 2001.
6) سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع ،عمان الأردن، ط1، 2013م.
7) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014.
8) سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، ط1، 2006م
9) شعبان عبد العاطي عطيّة وآخرون ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية،ط4، 2004.
10) صلاح صالح معمار، علم التفكير، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006،.
11) عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة بن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة ، ط1 ، 2005.
12) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، د,ت.
13) عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة-آليات ومفاهيم، دار العلم، دمشق، ط6، 2008.
14) عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1 ،2011
15) عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التفكير،دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط 2، 2006.
16) عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق،دار ميسرة للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ط5، 2014.
17) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، 1991.
18) علي أحمد مدكور، طرق تدريس العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن،دط، 2007 .

19) علي سامي علي الحلاق، اللّغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية دار الميسرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1،2007.

20) فهيم فطيمي، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي القاهرة، د ط، 2002م.

21) فهيم مصطفى، مهارات التفكير، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1،2002

22) لانا محمد يوسف المبيضين، التفكير خارج الصندوق، من خلال برنامج الكورت،داردیبونو للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، ط1،2011

23) اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية،مارس ،2009

24) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولولجي، وزارة التربية الوطنية، 2020.

25) اللجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربيّة،وزارة التربية الوطنية،2016

26) لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

27) لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.ج3

28) .ماهر شعبان عبد الباري، الاستماع النشط، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011.

29) ماهر شعبان عبد الباري، مهارات التحدث العملية والأداء،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط1 ،2011.

30) مجدي إبراهيم عزيز، التفكير من منظورت ربوي ،تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه،عالم الكتب،ط1، 2005

31) محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار ميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط5، 2014 .

32) محسن علي عطية، التفكير،أنواعه،مهاراته، استراتيجيات تعليمه،دار صفاء للنشر والتوزيع،ط1 ،2015.

33) محمد أمزيان، بيداغوجيا المعرفة،حل المشكلات وتطوير القدرات العقلية،مطابع إفريقيا الشرق، الدار البيضاء،د ط، 2016 .

34) محمد جاسم محمد، نظريات التعلم،دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان الأردن، ط1، 2004

35) محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، د ط، 2000،

36) محمد عبد الرحمان العسوي، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، بيروت لبنان،ط1 ،2002.

37) محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، دار النهضة المصرية، القاهرة، ط5،1986.

38) محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.بيروت، ج 3، ط1، 2002.

39) محمد علي الصويركي، التعبير الوظيفي أسسه مفهومه مهاراته وأنواعه، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد،ط1 ،2011.

40) محمد محمود ساري حمادنة،خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، عالم الكتاب الحديث،الأردن،ط1 ،2012.

41) المفتيشية العامة للبيداغوجيا، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2020/2019.

42) ابن منظور، لسان العرب، أدب الحوزة، 1984.

43) ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربة السنة الثالثة من التعليم المتوسط،دار أوراس للنشر، 2017.

44) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية، المرحلة المتوسطة.

45) وزارة التربيّة الوطنية،مناهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط.

46) وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية لسنة الثالثة من التعليم المتوسط.

47) وليد رفيق العياصرة: التفكير الناقد وإستراتيجيات تعلمه، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م،

48) يوسف محمود قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار ميسرة لنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014.

ب -المجلات والدوريات:

49) أشرف بريخ، منال نجم، تصوّر مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى المتعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصي،مجلة جامعة النجاح، المجلد 27،العدد 10، 2013.

50) زهير العزوزي، مقدمات في تجديد تدريس اللغة العربية من التعبير الشفهي إلى التعبير التواصلي والإبداعي، مجلة بيداغوجي، العدد 2، 2015.

51) عبد الحميد عليوة، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغة، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار عنابة، العدد، 2008.

52) سحر كامل كاظم، سيف طارق حسين العسوي، منير عبيد نجم، أثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 38، نيسان2018م.

53) مرضي بن غرم الله الزهراني، فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث متوسط، مجلة الجامعة الإسلامية لدراسات التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المجلد 25،العدد 3

54) مشهور اسبيتان، تفعيل حصة التعبير وأساليب تدريسها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،المجلد 26، العدد 9، 2012.

55) ناطق سعيد الحلاق، صعوبات تدريس مادة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة مجلة الفتح ،العدد 55،مج 9،جامعة ديالي، العراق.

56) وائل أحمد حال،فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 17، 2015م

ج-الرسائل والأطروحات الجامعية:

57) شهلاء سعدي عبد الكاظم، تقويم أداء معلمات اللغة العربية لمادة التعبير في ضوء مهارات التعبير الشفهي للصف الخامس الابتدائي رسالة ماجستير، جامعة ديالي العراق، 2018.

58) فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجاً،مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009.

59) محمد بن شديد البشري، جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدي طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجه، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام أحمد بن سعود الإسلامية، الرياض، . 2005 .

د_المراجع الأجنبية:

60) Paul, R & Elder, L (200) the miniature guide to criticalthinking: concept &tools . publishedpy the foundation for criticalthinking . ISBNO-2006.

61) Smith, the study of Geography: Ameaus to strong the Studentunderstanding of the world and to buildcriticalthinkingskills , Dissertation abstract internatio1999n.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
إهداء	
شكروعرفان	
مقدّمة:	أ - ز
الفصل الأول: الأدبيّات النظريّة والتّطبيقية للبحث	
المبحث الأول: مصطلحات البحث ومفاهيمه	09
المطلب الأول: التّفكير: مفهومه، وأنماطه، وتصنيفاته ومهاراته	09
أولاً: مفهوم التّفكير	09
ثانياً: تصنيفات التّفكير	10
ثالثا: أنماط التّفكير	11
رابعاً: مهارات التّفكير	12
المطلب الثاني: التّفكير الناقد، مفهومه، أهميته، مهاراته.	17
أولاً-مفهوم التّفكير الناقد	17
ثانياً- أهمية التّفكير الناقد	19
ثالثاً-مهارات التّفكير الناقد	21
المطلب الثالث: نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب وعلاقتهما بالمهارات اللغوية	28
أولا-تعريف الفهم	28
ثانيا-نشاط فهم المنطوق وعلاقته بالاستماع والتحدّث	28
ثالثاً-ميدان فهم المكتوب	38
المبحث الثاني:الدراسات السابقة	49
المطلب الأول: الدراسات التي تناولت التّفكير الناقد في اللغة العربية	49
المطلب الثاني :الدراسات التي تناولت التّفكير الناقد في متغيرات أخرى غير اللغة العربية	52
المطلب الثالث: التعقيب على الدراسات السابقة	55
الفصل الثاني: نشاطا فهم المنطوق وفهم المكتوب من خلال المنهاج والوثائق البيداغوجية	

المبحث الأول : مصطلحات مهمّة في تدريس اللّغة العربية في مناهج الجيل الثاني.	57
المطلب الأول: مصطلحات عامّة في مناهج الجيل الثاني	57
أولاً-التعليم المتوسط	57
ثانياً-المنهاج	59
ثالثاً- الكفاءة	60
المطلب الثاني: مصطلحات خاصة بتعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط	60
أولا - المقطع التعليمي	60
ثانيا-الميدان	61
ثالثا: المقاربة النصية	62
رابعاً-ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	62
خامساً-ميدان فهم المكتوب وإنتاجه	62
سادساً: الإدماج	63
المبحث الثاني: تعليمية ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في من هاجالسنة الثالثة من التعليم المتوسط	63
المطلب الأول: الأهداف والكفاءات المستهدفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في السنة الثالثة من التعليم المتوسط.	63
المطلب الثاني: محتوى ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في السنة الثالثة من التعليم المتوسط:	66
المطلب الثالث: طرائق تدريس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه من خلال الوثائق البيداغوجية.	69
المطلب الرابع: التقويم في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه من خلال الوثائق البيداغوجية	74
المبحث الثالث: تعليمية ميدان فهم المكتوب في منهاج السّنة الثالثة من التعليم المتوسط	75
المطلب الأول: أهداف تدريس ميدان فهم المكتوب في السّنة الثالثة من التعليم المتوسط	76
المطلب الثاني: محتوى ميدان فهم المكتوب في السّنة الثالثة من التعليم المتوسط	78
المطلب الثالث: طرائق تدريس ميدان فهم المكتوب وإنتاجه في السّنة الثالثة من التعليم المتوسط	79

المطلب الرابع: التقويم في ميدان فهم المكتوب في السنة الثالثة من التعليم المتوسط	83
الفصل الثّالث (الدراسة الميدانية):دورنشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب في تنمية مهارات التّفكير الناقد لدى متعلّمي السّنة الثالثة من التعليم المتوسّط بولاية توقرت	
المبحث الأول: إجراءات الدّراسة الميدانية وأدواتها	87
المطلب الأول: مجتمع البحث وعيّنته.	87
المطلب الثاني:حدود البحث	88
المطلب الثالث:منهج البحث وأدواته	89
المبحث الثاني: عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها	93
المطلب الأول: مهارات التفكير الناقد في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه	93
المطلب الثاني: مهارات التفكير الناقد في نشاط فهم المكتوب (القراءة)	121
الخاتمة	148
الملاحق	154
فهرس المصادروالمراجع	165
فهرس الموضوعات	173
ملخص	167

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التّفكير الناقد في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اعتماد المنهج الوصفي، وأعددنا أداة للتحليل تمثل ت في بطاقة ملاحظة ، والتي قمنا بإعدادها لتحليل أسئلة الأساتذة المشكلين لعينة الدراسة، حيث تكونت أداة التحليل من (5) مهارات رئيسة تتفرع عنها (30) مهارة فرعية من مهارات التّفكير الناقد، وقد عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين حيث تمّ الاتفاق على فقراتها، ثمّ قمنا بإسقاطها على أسئلة الأساتذة، ومن خلال تحليل أسئلة النشاطين تبيّن أن تضمين أسئلتهما لمهارات التّفكير الناقد وإن كان مقبولا عموما، إلا أنّه لم يكن متوازنا؛ حيث لم تحظ جميع المهارات بنفس الاهتمام، فطغى ظهور بعضها على حساب بعض، ولذلك اقترحت الباحثة أن يتمّ لفت انتباه الأساتذة لهذه المهارات، وتكوينهم فيها بشكل جيد حتى يحسنوا عملية بناء الأسئلة بطريقة موضوعية ومنهجية تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة عند المتعلمين ونخص بالذكر مهارات التفكير الناقد.

الكلمات المفاتيح: التفكير الناقد؛ المهارات؛ نشاط فهم المنطوق؛ نشاط فهم المكتوب، التعليم المتوسط؛ اللغة العربية

Abstract

This study aimed to explore the extent to which critical thinking skills are incorporated into the listening comprehension and reading comprehension activities for third-year middle school students. To achieve the study's objectives, a descriptive method was used. We developed an analysis tool in the form of an observation checklist, which we created to analyze the teachers' questions in the study sample. The analysis tool consisted of five main skills, each branching into 30 sub-skills of critical thinking. The tool was reviewed by a group of specialized reviewers, who agreed on its content. We then applied it to the teachers' questions. Through the analysis of the two activities' questions, it was found that while the inclusion of critical thinking skills was generally acceptable, it was not balanced; some skills were more prominently featured than others. Consequently, the researcher suggested that teachers be made aware of these skills and receive proper training in them so that they can improve the process of constructing questions in an objective and systematic manner, thereby enhancing various thinking skills in students, particularly critical thinking skills.

Keywords: critical thinking; skills; listening comprehension activity; reading comprehension activity; middle school; Arabic language.