جامعة ابن خلدون – تيارت -
University Ibn Khaldoun of Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Science
قسم علم النفس والفلسفة و الأورطوفونيا
Department of Psychology, Philosophy, and Speech Therapy

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص :الطور الثاني ل.م.د

تخصص : علم النفس المدرسي

العنوان

الفهم القرائي وعلاقته بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

(دراسة ميدانية بثانوية حاج بن علة سيدي علي ملال –تيارت-)

من إعداد الطالبتين:

سوقي اسمهان

بغدادي حورية

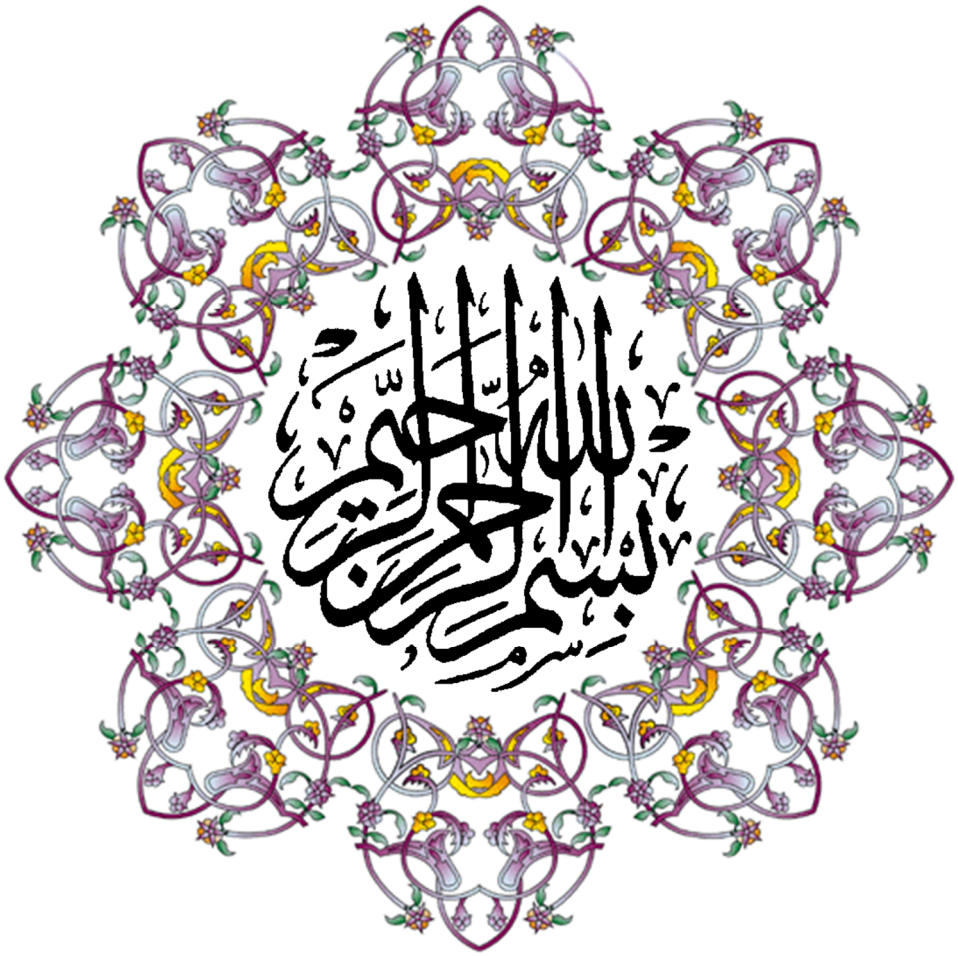
إشراف الأستاذ:

د. منهوم محمد

لجنة المناقشة:

اللجنة أعضاء	الرتـبة	الصفة
يونس جميلة	أستاذ محاضر"أ"	**رئيسا**
منهوم محمد	أستاذ محاضر"أ"	**مشرفا ومقررا**
بغداد ابراهيم	أستاذ مساعد "أ"	**مناقشا**

الموسم الجامعي: 2022 /2023


بسم الله الرحمن الرحیم

شكر وتقدير

نشكر الله على توفيقه وإحسانه وفضله بالانتهاء من هذه الدراسة سائلا الله عز وجل أن يبارك فيها، كما نتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان والتقدير إلى أستاذنا المشرف منهوم محمد لما قدمه لنا من توجيه وآراء سديدة أثناء فترة إشرافه، سائلين المولى عز وجل أن يرفع قدره ويعلي منزلته في الدنياوالأ خرة.

ونتقدم بخالص الشكر والتقدير للأساتذة المناقشين على تفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه المذكرة، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى سوقي ليندة التي ساهمت في مساعدتنا على هذا العمل، والشكر موصول إلى أفراد عينة الدراسة، وجزيل الشكر إلى كافة العاملين بثانوية حاج بن علة.

إهداء

أهدي ثمرة عملي هذا إلى أعز ما أملك في الوجود كله إلى ينبوع الدفء والحنان والأمان إلى والدي الكريمين.

إلى إخوتي وأخواتي

إلى عائلتي

إلى أساتذتي الكرام

إلى كل طالب علم

اسمهان

إهداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد :

هذه هي ثمرة جهدي أجنيها اليوم وهي هدية أهديها إلى أمي وأبي لطالما كان سندا لي في هذه الحياة ومشواري الدراسي ،حفظهما الله وأدامهما نعمة عليا.

إلى إخوتي وأخواتي وعائلاتهم من الصغير إلى الكبير.

إلى صديقتي وأختي التي كانت بي جانبي طوال إنجاز المذكرة والمسيرة الدراسية.

إلى كل من كان له الفضل في تعليمي ولو حرفا أو فكرة .

أهدي عملي إلى كل طلبة علم النفس المدرسي دفعة 2023.

أرجو أن يكون بحثنا هذا خالصا لوجه الله وأن تكون فيه الفائدة

ونأ يغفر لنا زلاتنا فيه ويثيبنا على ما وفقنا إليه ويعلمنا ويكتبنا مع طلبة العلم اتباعا لسنة نبيه الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام.

حورية

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة درجة مستوى الفهم القرائي (مرتفع– متوسط – منخفض)، كما هدفت إلى معرفة أكثر الأساليب تفضيلا بين التلاميذ.

حيث تكونت عينة الدراسة من (180) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية 2023/2022، كما استعملت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الفهم القرائي، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– مستوى الفهم القرائي منخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– أكثر أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (الأسلوب المتحرر، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب الأقلي)

– توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق ذات دالة احصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باستثناء وجود فروق دالة احصائية في الأسلوب الحكمي لصالح الإناث والأسلوب الفوضوي والمحلي لصالح الذكور.

– لا توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص

– عدم وجود فروق ذات دالة احصائية بين التخصص (علمي، أدبي) في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باستثناء وجود فروق دالة احصائية في الأسلوب (الحكمي، المحافظ) لصالح العلميين.

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between reading comprehension and thinking styles among third year secondary students, and to know the degree of reading comprehension level (high-medium-low), and it also aimed to know the most preferred styles among students.

Where the sample of the study consisted of (180) male and female students from the third year of high school for the academic year 2022/2023, and the two researchers used the descriptive-relational approach, and to achieve the objectives of the study, reliance was made on the reading comprehension scale, and the Sternberg thinking styles scale. The results of the study reached the following:

– There is a statistically significant correlation between reading comprehension and thinking styles of third year secondary school students.

– The level of reading comprehension is low among third-year secondary school students.

- The most preferred thinking styles among third year secondary school students (the liberal style, the chaotic style, the judgmental style, the minority style).

– There are no statistically significant differences in reading comprehension scores for secondary year students due to the gender variable.

– There are no statistically significant differences in the thinking styles of third year secondary school students due to the gender variable.

– There are no statistically significant differences in reading comprehension scores for third year secondary school students, according to the specialization variable.

– There are no statistically significant differences in the thinking styles of third year secondary school students, depending on a variable Specialization.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
اهداء	
كلمة شكر	
ملخص الدراسة	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الملاحق	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1- الإشكالية	03
2- الفرضيات	06
3- أهداف الدراسة	06
4- أهمية الدراسة	07
5- أسباب اختيار الموضوع	07
6- حدود الدراسة	07
7- تحديد المفاهيم	08
8- الدراسات السابقة	08
الفصل الثاني: الفهم القرائي	
تمهيد	19
1-تعريف القراءة	20
2- أنواع القراءة	21

3- مراحل القراءة	22
4- مهارات القراءة	23
5- ماهية الفهم	24
6- تعريف الفهم القرائي	25
7- عناصر الفهم القرائي	27
8- أسس الفهم القرائي	29
9- مستويات الفهم القرائي	30
10- طرق و قياس الفهم القرائي	31
11- مهارات الفهم القرائي	32
12- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي	33
خلاصة	35
الفصل الثالث : أساليب التفكير	
تمهيد	38
1-تعريف التفكير	39
2- أنواع التفكير	40
3- خصائص التفكير	41
4- مستويات التفكير	41
5- أهمية التفكير	42
6- تعريف أساليب التفكير	43
7- النظريات المفسرة أساليب التفكير	44
8- طرق و قياس أساليب التفكير	50
9-تصنيف أساليب التفكير	52
10- مبادئ أساليب التفكير	52

11- أهمية أساليب التفكير	53
12- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير	54
خلاصة	56
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	59
أولا : الدراسة الاستطلاعية	60
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	60
2- عينة الدراسة الاستطلاعية	60
3- حدود الدراسة الاستطلاعية	61
4- خصائص السيكو مترية لعينة الدراسة	62
ثانيا : الدراسة الأساسية	70
1- منهج الدراسة الأساسية	70
2- عينة الدراسة الأساسية	70
3- حدود الدراسة الأساسية	72
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	72
خلاصة	73
الفصل الخامس: عرض وتحليل الفرضيات	
تمهيد	76
1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول	77
2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	77
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	78
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	79
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	81

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	82
7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة	83
خاتمة	96
مقترحات	97
قائمة المصادر والمراجع	99
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والسن والتخصص	61
02	توزيع البنود على مقياس الفهم القرائي	62
03	توزيع البدائل على أبعاد مقياس الفهم القرائي	63
04	معاملات ارتباط البنود ببعضها لمقياس الفهم القرائي	64
05	قيم معاملات الثبات	65
06	توزيع بنود قائمة أساليب التفكير	66
07	يمثل صدق مقياس أساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي	67
08	معاملات الثبات عن طريق ألفا كرونباخ لأساليب التفكير	70
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والسن والتخصص	71
10	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفهم القرائي	77
11	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس اساليب التفكير	78
12	يوضح الفرق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي	82
13	يوضح الفرق بين التلاميذ في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس	83
14	يبين الفرق بين التلاميذ في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص	86

15	يوضح الفرق بين التلاميذ في مقياس أساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص	87
16	يبين معامل الاِتباط بين درجات الفهم القرائي و مقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	90

قائمة الملاحق

01	استبيان التحكيم للفهم القرائي	110
02	استبيان تقديري للفهم القرائي لتلاميذ التعليم الثانوي	113
03	أساليب التفكير لـ : ستيرنبرج	115

مقدمة

مقدمة:

إن الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ، والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية، بحيث يعتبر من أكثر أشكال المعرفة تعقيدا والتي يندرج فيها الأفراد بشكل روتيني وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية، سمعية، معرفية، لغوية، وعلى هذا ترى بعض الأبحاث أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات النوع الأول وهو التعرف على الكلمات، والنوع الثاني يتمثل في عملية الفهم، هاتين العمليتين تعتبران ميكانيزمات هامان في عملية تعلم القراءة. (بلخير، 2011 : 2)

فالفهم القرائي يساعد الفرد على التفاعل مع المادة المقروءة وتزويد المتعلم بالمعلومات المراد اكتسابها التي تساعده في الارتقاء بالعبارات والألفاظ والتراكيب التي تساهم في تقوية قدراته على التعبير، ويتمتع بلغة سليمة تصبح لديه الإمكانية في تلخيص ما تم قراءته في لغة موجزة وسليمة وتعزيز قدراته على نقد المقروء، ويقوم ببيان ر أيه ويساهم في حب القراءة والميل إليها، ويزيد من محصوله الثقافي.

غير أن التفكير هو عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر، ومعالجة المعلومات حظيت بسيكولوجية التفكير عمليات أساليب من بينها الأساليب التي تعتبر الطريقة المعرفة والمفضلة لدى الأفراد في التفكير، واستخدام القدرات المعرفية، فالتفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريقة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس.

حيث أشار بلقوميدي إلى أساليب التفكير بأنها العملية التي يتكيف بها التلميذ مع الواقع الذي يعيش فيه، حيث يتطلب منه استخدام قاعدة معرفية لاستخدام خبراته في التعامل مع المواقف والأوضاع الجديدة الغريبة.(بلقوميدي، 2012 : 214)

فلأساليب التفكير أهمية كبيرة في حياة الإنسان بحيث نجد أنها تساعد علماء النفس في بعض التغيير في الأداء المدرسي، وتقدم لنا تشخيصا صحيحا عن البيئة وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئة كما أنها تفيد في اختبار الأفراد أثناء السلم الوظيفي ونظرا للأهمية البالغة لكلا المتغيرين في مختلف نواحي الحياة قررنا تسليط الضوء عليهما بالدراسة والبحث معتمدين على خطة بحث، بحيث تم تقسيم العمل إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، وقبل البدء بعرض هذين الجانبين نتطرق إلى الفصل التمهيدي الذي يتمثل في الإطار العام

للدراسة، ويتضمن طرح الإشكالية، صياغة الفرضيات، أسباب اختيار الموضوع، حدود الدراسة، أهمية البحث، أهداف البحث، كما سنتطرق أيضا إلى تحديد المفاهيم والدراسات السابقة.

وبالنسبة للجانب النظري تم تقسيمه إلى فصلين، الفصل الأول والثاني، بحيث تطرقنا في الفصل الأول إلى القراءة والفهم القرائي، تناولنا في البداية تعريف القراءة، أنواعها، مراحل تعليم القراءة ومهاراتها، ثم فصلنا في الفهم القرائي، حيث أدرجنا ماهية الفهم مفهوم الفهم القرائي، وكذا مكوناته، أسسه، مستوياته، إضافة إلى طرق وقياس الفهم القرائي، مهاراته، وختمنا الفصل بالعوامل المؤثرة فيه.

بينما نذهب للفصل الثاني إلى التفكير وأساليب التفكير من خلال عرض بعض التعاريف حول التفكير، أنواعه، خصائصه، مستوياته، أهميته، ومن ثم فصلنا في أساليب التفكير وتكلمنا عن تعريف أساليب التفكير والنظريات المفسرة لها، طرق وقياس أساليب التفكير، بعد ذلك تطرقنا إلى التصنيفات، المبادئ، والأهمية، وفي الأخير ختمنا بالعوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

وفيما يخص الجانب الميداني فيشمل فصلين، الفصل الرابع يتمثل في منهجية البحث، حيث تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، العينة، مكان وزمان إجراء الدراسة، مع ذكر الخصائص السيكو مترية، ثم لجأنا إلى الدراسة الأساسية التي تضمنت المنهج، عينة الدراسة، حدودها، الأدوات المستخدمة في الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية.

أما عن الفصل الخامس فقد تضمن ما يلي، عرض ومناقشة التساؤلات والفرضيات ثم يليه، خاتمة، قائمة المصادر والمراجع، الملاحق.

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

الفصل الأول : الاطار العام للدراسة

1- الاشكالية

2- الفرضيات

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة حدود الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- حدود الدراسة

7- تحديد المفاهيم الإجرائية

8- الدراسات السابقة

9- التعقيب عن الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعد المدرسة بوابة رئيسية لتفتح التلاميذ على العالم الثقافي، فهي تفشل فشلا ذريعا إذ ما نجحت في تعليمهم القراءة الصحيحة، لأن نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية يعتمد على قدراته في القراءة فهي ليست مادة ذات محتوى محدود يمكن أن تدرس منفصلة عن المواد الأخرى، بل هي وسيلة تسهل الكثير من أنواع التعلم، فالمعرفة التي تعطيها القراءة لها أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة المتكاملة واتجاهاته وقيمه وفكره وخبراته.(سريج 2019:)

حيث تشير الدراسات العلمية إلى أن % 70 من المعلومات التي يكتسبها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة، وبالتالي يظهر لنا بأن الأهمية الكبرى لمهارة القراءة هي أهمية أهداف وغايات مرجوة من مخرجات مجال التربية والتعليم، ولا شك أن القراءة الواعية المفهومة تتطلب استجابة واعية للرمز المكتوب وفهم الجمل والأساليب وا ٍدراكها لمعانيها، والعلاقات التي وراءها والأفكار التي تعبر عنها(بلخير: 20)، وجوهرها الفهم القرائي لأنه مهارة محورية وهو الهدف من تعليمها، ويؤكد ذلك جام محمد لطفي 2003 بقوله" إن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه وتهدف العملية التعليمة إليه."

إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة التلميذ وتزويده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، حيث يكتسب مهارات النقد في الموضوعية، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم التلميذ بعمليات عقلية كثيرة كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم، والاستنتاج، والربط فبمقدار ما يقرأ الشخص يتثقف ويسمو فكره وتظهر موهبته. (خالدي :2019)

في حين ترى رحموني دليلة 2017 أن عملية الفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بناءه المعرفي للتراكيب اللغوية القائمة للنص موضوع القراءة، واستنادا إلى هذا نقول بأن الفهم القرائي من المشكلات والصعوبات التي لها تأثير على ذوي صعوبات التعلم وأقلها قابلية للعلاج، فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف وعلى الكلمات تعالج لديهم هذه المشكلات، ولا يحرزون تقدما ملموسا أو في اختبارات الفهم، وتظل حاجاتهم إلى تعلم الاستراتيجيات القائمة.

ويعتبر موضوع الفهم القرائي من المواضيع الهامة في العملية التعليمية فقد أنجزت أبحاث ودراسات عدة ربطت بين الفهم القرائي ومتغيرات أخرى مختلفة كدراسة أحمد حسن

علي الديلمي (2015) التي حاول فيها التعرف على مهارات الفهم القرائي المناسبة لصف السابع، والكشف عن درجة التضمين في كتاب اللغة العربية، ودراسة هالة إسماعيل المصري (2017) التي كشفت عن مهارات السرعة القرائية وتحديد مهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف السابع أساسي، وكذلك دراسة إسماعيل العيس (2019) التي كان هدفها الكشف عن طبيعة العلاقة بين دقة القراءة والفهم القرائي، في حين هدفت دراسة سريج موسى (2019) إلى إيجاد العلاقة بين الفهم القرائي ومكونات الذاكرة العاملة.

في حين اتفق بعض الباحثين على أن أهم أسباب تدني مستوى التلاميذ في هذا المجال وافتقاد مهاراته راجع إلى قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية مهارات الفهم لاتصافها بالنمط الجاف، وهذا ما يؤكد ضرورة تفعيل استراتيجيات حديثة في اكتساب طرق تدريس جديدة لما لها من أثار كبيرة في تحقيق العملية التعليمية، واختيار الطريقة التي تتناسب مع عملية التعلم.

إن التفكير مطلب إلهي ومن أسباب نزول القران لقوله تعالى :﴿**وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (44)**﴾ (النحل: من الأية 44). فقد دعا القران الكريم للنظر العقلي بمعنى التأمل والفحص وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه، وعاب على من تمسك بالموروث البشري دون إمعان النظر وإعمال الفكر في الحقائق الإلهية الواضحة لقوله عز وجل﴿**وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آَبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آَبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ (170** ﴾ (البقرة : من الأية 170)

وفي سياق التحدث عن التفكير فقد ظهرت العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الطرائق والأساليب التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة الأساليب التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومن بين أكثر وأهم النماذج النظرية شيوعا في أساليب التفكير نجد نظرية ستيرنبرج، حيث طور ستيرنبرج نموذجا في التفكير يتكون من مجموعة من التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع ضمن عدة مستويات، تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته، وقد شبه ستيرنبرج الأفراد بالدول والمدن التي تحتاج إلى نظام وضبط من خلال تشريعات وقوانين تنظم أمورها، وتحدد أولوياتها، وتحدد مصادر تمكنها من الاستجابة للتغيرات التي تحدث في العالم، وتخطى العقبات التي تعترضها، كذلك بالنسبة للفرد الذي

يحتاج إلى تنظيم وضبط أموره وترتيب حياته وأهدافه، وتذليل العقبات التي تعيق سير حياته، وتحقيق أهدافه كما تفعل الحكومة.

ومن خلال هذا نتطرق إلى تعريف أساليب التفكير لي سيترنبرج (1991) يقول أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء المهام، وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدامات القدرات، ويقع بين الشخصية وقدرات الشخصية (أساليب التفكير– القدرات) فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه.

هذا وقد ظهرت بحوث ودراسات متعددة تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات أخرى، كما حظيت دراسة ستيرنبرج بالاهتمام والدراسة من قبل الكثير من الباحثين فمنهم من اهتم بدراسة أساليب التفكير وعلاقتها بمركز الضبط والذكاء الانفعالي كدراسة بن خليفة فطيمة (2015)، ونجد أيضا دراسة خلف الله جاب الله (2015) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز، ودراسة رام كريشان (2013) التي قامت بتحليل أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ الثانوي، أما عن دراسة أمال بوكايس (2018) كشفت عن العلاقة بين أساليب التفكير والصحة النفسية.

ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت الفهم القرائي في صلته مع أساليب التفكير لم تتحصل الباحثتان على أي دراسة سواء أجنبية أو عربية، لكن الدراسات السابقة التي ذكرت في الدراسة الحالية اهتمت فقد بالفهم القرائي في ضوء متغيرات أخرى، وأيضا أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وهذا ما لفت انتباهنا لأهمية هذه الدراسة وعليه جاءت التساؤلات كالتالي:

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين مستوى الفهم القرائي وبين أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– ما مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– ما هي أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص؟

– هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص؟

2– فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائية بين مستوى الفهم القرائي وبين أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس

– توجد فروق ذات دالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس

–توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص

– توجد فروق ذات دالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص

3– أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– تحديد العلاقة بين مستوى الفهم القرائي وبين أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ ا السنة الثالثة ثانوي

– التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– الكشف عن الفروق في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– الكشف عن الفروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– التعرف على الفروق في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– التعرف على الفروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

4– أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

– أهمية الفهم القرائي بوصفه أساسا لعملية القراءة وهو الغاية الرئيسية للتفكير، وتنوع أساليب التفكير في استخداماته لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تكمن أهمية الدراسة من خلال النتائج المتو اصل إليها في معرفة مستوى الفهم القرائي.

– تتجلى أهمية الدراسة من خلال النتائج التي توصلنا إليها في معرفة أساليب التفكير الأكثر تفضيلا لدى التلاميذ.

–تكمن في علاقة الموضوع بالوسط المدرسي و المعلمين والمنهاج وسياسية التقويم، وبالمستوى الدراسي في المراحل المتقدمة.

5 – **أسباب اختيار الموضوع** : يتجلى سبب الدراسة فيما يلي:

–ملاحظات الأساتذة اليومية في تدنى مستوى الفهم القرائي لدى المتعلمين.

–قلة الدراسات حول الموضوع.

6 – **حدود الدراسة:**

أ– الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الفهم القرائي وعلاقته بأساليب التفكير

ب– الحدود البشرية: عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

ج– الحدود الزمانية: من بداية سنة 2023/2022 إلى غاية نهاية السنة.

د– الحدود المكانية: طبقت الدراسة في ثانوية حاج بن علة بولاية تيارت

7 – **تحديد المفاهيم:**

1– **تعريف الفهم القرائي:**

– تعريف الاجرائي للفهم القرائي: هو مهارة عقلية تبين قدرة التلميذ على فهم المادة المكتوبة، وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي المعد للدراسة الحالية.

2 – **تعريف أساليب التفكير:**

– تعريف الاجرائي لأساليب التفكير: تعرف بأنها الطرق التي يستخدمها التلاميذ ويفضلونها في حل مختلف مشكلاتهم اليومية، وتقاس في هذه الدراسة الحالية من خلال ما يتحصل عليه التلميذ في كل أسلوب من أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر 1992 النسخة القصيرة المكونة من 65 فقرة.

8- **الدراسات السابقة:**

- دراسة أحمد حسن علي الدليمي (2015)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات الفهم القرائي المناسبة لصف السابع أساسي والكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي، وتم استخدام المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى من أجل الوصول إلى أهداف البحث، وتكونت عينة الدراسة في 16وحدة دراسية واختيرت القراءة كعينة قصدية، شملت أداة الدراسة بطاقة تحليل، بعد التأكد من صدقها وثباتها تكونت من 38 فقرة موزعة على 5 مستويات هي: مستوى الفهم الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي للنتائج وأظهرت النتائج المتو اصل إليها مهارات الفهم القرائي الواجب تضمينها في كتاب لغتنا العربية للصف السابع أساسي، حيث جاءت (مهارات الفهم الحرفي، والاستنتاجي) الأكثر تكرارا وبدرجة عالية، أما (مهارات الفهم التذوقي والإبداعي بدرجة متوسطة من التكرارات)، أما (مهارات الفهم النقدي جاءت بدرجة قليلة، أنه لا توجد فروق في مستوى الفهم القرائي بين الجنسين. (الديلمي،2015)

- دراسة جابا الله خلف الله (2015)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية الإنجاز في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة 1 ماستر بجامعة عمار ثلجي، كما تسعى إلى معرفة الفروق بين الجنسين في كل من أساليب التفكير والدافعية الإنجاز، مع تحديد أساليب الأكثر شيوعا بين الطلبة، ومستواهم في دافعية الإنجاز، حيث استعمل الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة 300 طالبة وطالب، كما استخدم في دراسته استبيانين أولهما مقياس أساليب التفكير ستيرنبرج النسخة القصيرة، وثانيهما مقياس دافعية الانجاز، ومن هما توصلنا إلى النتائج التالية، لا توجد علاقة بين أساليب التفكير والدافعية الإنجاز، والأساليب الأكثر شيوعا هي (التشريعي، الخارجي، الهرمي، العالمي، المتحرر)، أما عن مستواهم في الدافعية للإنجاز كان مرتفع، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير. (جابا الله، 2015)

- دراسة بن خليفة فطيمة (2015)

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرفعلى أساليب التفكير ومركز الضبط و الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، ومعرفة الفروق في أساليب التفكير،

ومركز الضبط والذكاء الانفعالي حسب الجنس (ذكور – إناث)، وحسب التخصص (علمي– أدبي)، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت 647 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي بولاية غليزان، ولجمع المعلومات اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي من أجل تحقيق أهداف البحث، فمن هنا قد أظهرت الدراسة النتائج التالية ،وجود علاقة دالة احصائية بين أساليب التفكير ومركز الضبط و الذكاء الانفعالي، توجد فروق في أساليب التفكير ومركز الضبط والذكاء الانفعالي، لاتوجد فروق دالة احصائية تعز ى لمتغير الجنس، لا توجد فروق دالة احصائية حسب التخصص.

(بن خليفة ،2015)

– دراسة هالة إسماعيل المصري (2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات السرعة القرائية وتحديد مهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف السابع أساسي مع بناء برنامج الكتروني لتنمية مهارات السرعة والفهم، الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة السرعة القرائية وفي اختبار مهارات الفهم القرائي، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وأجرت العينة على 70 تلميذة من تلميذات الصف السابع أساسي بمدرسة جيفا بغزة، تم تقسيم الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين، الأولى ضابطة 35 تلميذة ، والثانية تجريبية 35 تلميذة .لجمع المعلومات أعدت الباحثة قائمة مهارات السرعة القرائية وهي4 مهارات رئيسية ينبثق منها 4 مهارات فرعية على نحو الآتي:

– مهارات التهيئة: 4مهارات فرعية.

– مهارات القراءة الأدائية: 5مهارات فرعية.

– مهارات السرعة في القراءة: 5مهارات فرعية.

– مهارات استخدام البصر والأيدي: 3 مهارات فرعية.

من خلال النتائج توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية واختبار الفهم القرائي البعدي، كما تبين أن البرنامج

الإلكتروني يتمتع بأثر كبير في تنمية مهارات السرعة القرائية والفهم القرائي، كذلك أثبتت نتائج الدراسة أن البرنامج الإلكتروني يتمتع بفعالية مرتفعة.(المصري،2017)

- **دراسة بو لقدام سميرة** (2018)

هدفت الدراسة إلى معرفة وتحقيق أثر صعوبات القراءة على الفهم القرائي، وتحديد طبيعة هذه الصعوبات والأسباب المؤدية إليها، أجريت الدراسة على عينتين عينة التلاميذ وتضم 30 تلميذ من الطور الابتدائي، وعينة المعلمين وتضم 15 معلما متخصصا في اللغة العربية، حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، ولجمع المعلومات استعملت اختبار تحديد صعوبات القراءة وقياس الفهم القرائي، فمن هنا توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية، تنقسم صعوبات القراءة إلى 3 أنواع، ويوجد علاقة بين صعوبة القراءة والفهم القرائي، وهناك أيضا العوامل المؤدية لصعوبات القراءة (عوامل مرتبطة بالتلاميذ، وعوامل مرتبطة بالقراءة). (بو لقدام ،2018)

- **دراسة أمال بوكايس** (2018)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والصحة النفسية، ومعرفة أساليب التفكير تنبؤا بالصحة النفسية، إضافة إلى ذلك معرفة الفروق من الجنس والتخصص في كل من أساليب التفكير و الصحة النفسية، وأخيرا معرفة إذا كان تفاعل من بنية التفكير والجنس وتفاعل كل من بنية التفكير والسن يؤثر على الصحة النفسية، اتبعت المنهج الوصفي، و اعتمدت الباحثة في دراستها على نظرية (هاريسون وبرامسون) لأساليب التفكير، كما اعتمدت على مقياس الصحة النفسية، حيث بلغت عينة الدراسة 501 فرد من ذوي التعليم الجامعي وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت إلى النتائج التالية، توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير والصحة النفسية، والأسلوب الأكثر شيوعا هو الأسلوب المثالي تنبؤا بالصحة النفسية، لا توجد فروق في درجات الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس والسن، ولا توجد فروق في أساليب التفكير حسب الجنس والتخصص. (بوكايس،2018)

- **دراسة إسماعيل العيس** (2019)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة دقة القراءة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي والتعرف على مدى تمكن التلاميذ من الفهم المقروء، وا ذ كان فروق بين

القراء العاديين وضعفاء القراءة في الفهم القرائي، حيث تكونت عين الدراسة من 60 فرد من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج الارتباطي للمقارنة بين التلاميذ العاديين والضعفاء في فهم القراءة، كما اعتمدت في دراستها على اختبار الفهم القرائي، وقد توصلت إلى النتائج التالية من خلال بحثها، أنه لا يوجد فروق ذات دالة إحصائية بين القراء العاديين وضعفاء على المنهج التجريبي في الدراسة، ومن خلال النتائج المتو اصل غليها نجد، عدم وجود فروق في القراءة بين ضعاف الفهم القرائي والعاديين في الفهم القرائي، عدم وجود علاقة ارتباطية بين قراءة الكلمات والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. (العيس،2019)

- **دراسة سريج موسى** (2019)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي ومكونات الذاكرة العاملة والمتمثلة في (الحلقة الفنولوجية، النظام البصري الفضائي، المركز التنفيذي)، واستنتاج المكون الأكثر تأثيرا في الفهم القرائي، وكذا دراسة الفروق الفردية في درجات الفهم القرائي بين الجنسين، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، بلغ حجمها (30) تلميذ وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة الإخوة بشير البويرة، وتم تطبيق اختبار الذكاء عليهم لهاري جودنوف، اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشر من مقياس وكسلر، اختبار ذاكرة الأرقام العكسي من مقياس وكسلر، اختبار الخطوط، اختبار الفهم القرائي وتمت معالجة مخرجات هذه الاختبارات بأساليب احصائية تمثلت في معامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وقد توصلنا في هذه إلى النتائج التالية : توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي، توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي والفهم القرائي، توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث). (سريج، 2019)

- **دراسة حاج كولة عقيلة** (2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج ومستوى الطموح لدى طلبة السنة الأولى جامعي ومعرفة الأساليب الأكثر شيوعا لديهم، كما هدفت إلى معرفة درجة مستوى الطموح (مرتفع – متوسط – منخفض)، مع دراسة الفروق في أساليب التفكير حسب الجنسين والتخصص، ومعرفة الفروق في مستوى

الطموح، وأيضا دراسة الفروق في التخصص الدراسي، حيث تكونت عين الدراسة من 335 طالب وطالبة سنة أولى جامعي من جامعتي البليدة والمدية، حيث استعملت المنهج الوصفي الإرتباطي من أجل تحقيق هدف الدراسة، واعتمدت في دراستها على قائمة أساليب التفكير، ومقياس الطموح لعبد الفتاح، كما توصلت هذه الباحثة إلى النتائج التالية، توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين أساليب التفكير ومستوى الطموح لدى طلبة أولى جامعي، والأساليب الأكثر شيوعا هي (الأسلوب الفوضوي والأسلوب المتحرر)، مستوى الطموح متوسط لدى الطلبة، لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنسين والتخصص الدراسي، كما أنه لا توجد فروق في مستوى الفهم القرائي حسب الجنسين. (حاج كولة،2022)

9- التعقيب عن الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرضنا للدراسات السابقة أن هنا عدة دراسات تناولت موضوع الفهم القرائي، ودراسات أخرى تناولت أساليب التفكير، ومن هنا يمكن رصد مجموعة من الملاحظات المهمة حول ذلك ونلخصها فيما يلي:

9-1 من حيث الهدف: تشابهت بعض الدراسات في هدفها مع أهداف دراستنا خاصة في الدراسات التي تخص الفهم القرائي فكانت بعض الدراسات التي تهدف لمعرفة تحديد مهارات الفهم القرائي كدراسة أحمد حسين علي الدليمي (2015)، ودراسة بولقدام سميرة (2018)، ودراسة سريج موسى (2019)، وكانت معظم الدراسات مختلفة من حيث ربط هذا المتغير بعدة متغيرات أخرى كدقة القراءة ،صعوبات القراءة وغيرها، أما بالنسبة لمتغير أساليب التفكير فكانت بعض الدراسات تهدف إلى معرفة أساليب التفكير من حيث التعرف على أكثر الأساليب شيوعا لدى الطلبة كدراسة بن خليفة فطيمة (2015)، دراسة خلف الله جاب الله (2015)، ودراسة أمال بوكايس (2018)، ودراسة كولة عقيلة (2022)، في حين كل الدراسات هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين والتخصص، إلا في دراسة هالة إسماعيل المصري (2017) فكان هدف الدراسة مطابقا لهدف دراستنا ألا وهو معرفة العلاقة بين الفهم القرائي وأساليب التفكير.

9-2 من حيث العينة: تنوعت عينات الدراسات حسب النوع والحجم فمنها من تشابهت مع دراستنا في العينة كدراسة بن خليفة فطيمة (2015) وغيرها من الدراسات، أما عن الدراسات

التي اختلفت في العينة دراسة جابا الله خلف الله (2015)، ودراسة حاج كولة عقيلة (2022) التي طبقت على طلبة الجامعة، وبعض الدراسات التي تطرقت إلى التعليم الابتدائي كدراسة إسماعيل العيس (2019) ودراسة أحمد حسن علي الديلمي (2015) التي طبقت على الصف السابع أساسي، وقد يشمل التشابه في الدراسات من خلال دراسة الفروق في الجنس والتخصص فأغلبها طبق على كلا الجنسين (ذكور – إناث).

9-3 من حيث المنهج: تشابهت أغلبية الدراسات من حيث المنهج المستعمل وهو المنهج الوصفي، وذلك لدراسته العلاقة بين المتغيرات، كدراسة بن خليفة فطيمة (2015)، ودراسة جابا الله خلف الله (2015)، ودراسة أحمد حسن علي الديلمي(2015)، دراسة بولقدام سميرة (2018)، دراسة إسماعيل العيس(2019)، دراسة حاج كولة عقيلة (2022)، دراسة سريج موسى (2019)، التي اتفقت مع دراستنا، أما عن الدراسات التي اختلفت مع دراستنا فالمنهج المستعمل فيها هو المنهج التجريبي كدراسة، دراسة هالة إسماعيل المصري (2017)، ودراسة بولقدام سميرة (2018).

9-4 **من حيث الأوات:** تشابهت بعض الدراسات من حيث استعمالها لأدوات الدراسة كمقياس اختبار الفهم القرائي الذي طبق في دراسة بولقدام سميرة (2018)، دراسة إسماعيل العيس (2019)،دراسة سريج موسى (2019)، أما فيما يخص مقياس أساليب التفكير ستيرنبرج وواجنر للنسخة القصيرة المستعمل في دراستنا تم تطبيقه في العديد من الدراسات منها، دراسة بن خليفة فطيمة (2015)، ودراسة جابا الله خلف الله (2015)، دراسة حاج كولة عقيلة (2022)، التي اتفقت مع الأدوات المستخدمة في الدراسة، أما عن الدراسات التي اختلفت مع الدراسة من حيث الأدوات المستخدمة نجد بطاقة التحليل، اختبار عشوائي، التي استخدمها أحمد حسين علي الدليمي في دراسته (2015)، ودراسة هالة أسماعيل المصري التي اعتمدت في دراستها على مهارات السرعة القرائية، اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشر من مقياس وكسلر، اختبار ذاكرة الأرقام العكسي من مقياس وكسلر.

4-10 من حيث النتائج :

تشابهت بعض الدراسات في نتائجها مع نتائج دراستنا الحالية فكانت الدراسات التي اتفقت مع دراستنا هي دراسة سريج موسى (2019) في وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي، أما عن الدراسات التي اختلفت مع الدراسة الحالية نجد دراسة أحمد حسن الديلمي (2015) القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي، وتشابهت أيضا دراسة خلف الله جاب الله (2015)، دراسة بن خليفة فطيمة (2015)، وكذا دراسة حاج كولة عقيلة (2022)، في أنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية بين الجنس والتخصص في أساليب التفكير، والدراسات التي اختلفت مع نتائج الدراسة نجد دراسة بوكايس (2018) القائلة بوجود فروق في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

- وجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية ما يلي :

الأهداف التي سعت لتحقيقها أغلب الدراسات السابقة من حيث العلاقة والفروق، فمن حيث المنهج المتبع أغلب الدراسات اتبعت المنهج الوصفي، صياغة أسئلة الدراسة والفرضيات، تحديد نوع الأداة التي سيتم استخدامها في هذه الدراسة، إضافة إلى ذلك تحديد عينة الدراسة وضبطها من حيث الحجم وطرق اختيارها، كيفية اختبار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة وتحليل النتائج.

الفصل الثاني

الفهم القرائي

الفصل الثاني : الفهم القرائي

- تمهيد
1- تعريف القراءة
2- أنواع القراءة
3- مراحل تعليم القراءة
4- مهارات القراءة
5- ماهية الفهم
6- تعريف الفهم القرائي
7- عناصر الفهم القرائي
8- أسس الفهم القرائي
9- مستويات الفهم القرائي
10- طرق و قياس الفهم القرائي
11- مهارات الفهم القرائي
12- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر القراءة من الوظائف الأساسية في الحياة كونها تشكل اللبنة الأولى لاكتساب العمليات التعليمية الأخرى، ولها أهمية عظمى فأول كلمة خاطب بها جبريل عليه السلام سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم هي كلمة اقرأ، حيث أننا نكنى بأمة اقرأ، وهذا أكبر دليل على أن القراءة مهمة في حياتنا كأمة مسلمة، حيث يشير سمير المعراج إلى أن الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، لذلك تسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها إلى تنمية قدرات الفهم القرائي.

1 – تعريف القراءة:

أ– لغة:

يعرفها المعجم الرائد على أنها قراءة أي جمعها قراءات.

– المصدر: قرأ

– نطق بكلام الكتاب أو نحوه "علم الأولاد القراءة ".

ب– اصطلاحا:

لقد تعددت وتنوعت وتشابهت التعريفات الخاصة بالقراءة منها تعريف قاموس " La rousse" القراءة من الفعل قرأ وتعني فك رموز النص المكتوب، اكتساب معارف من محتوى ما هو مكتوب وتفسير النص المكتوب، وتعرف على أنها أيضا "استخلاص المعنى من المادة المكتوبة وتحليل رموزها " وعلى أنها كذلك استرجاع منطقي أو عقلي للمعلومات في الدماغ وتكون المعلومات على شكل منطقي أو عقلي للمعلومات في الدماغ، وتكون المعلومات على شكل رموز، حروف، أو صور وعلى أنها "استيعاب لكل ما يكتب وتراه عين الإنسان" وبطر يقة فلسفية أكثر هي كذلك: "المعرفة المفهومة" (الشيخ،2017 : 34–35).

وتعرف كذلك حسب علم النفس: هي مجموعة النشاطات البصرية الحركية والمعر فية تقود انطلاقا من استخراج المعلومات الخطية إلى فهم بيان معين، يوصف النشاط البصري الحركي على أنه تتابع تنقلات سريعة ارتجاجات ووقفات أو تثبيتات بصرية، الارتجاج قصير 50 ميلي ثانية ومدى متغير بين 5 و10 أحرف كمعدل وسطي وهو يسمح بتركيز مركز العين وسط الشبكية على كلمات السطر خلال تثبيت كرة العين تكون مدته حوالي 250 ميلي ثانية كمعدل وسطي يتمكن القارئ من استخراج المعلومة الخطية. (فلوسي، 2015)

ويعرفها المنجد في اللغة العربية المعاصرة بما يلي: هي تتبع بالنظر نصا مكتوبا أو مطبوعا ونطق بكلماته وهذا في حالة القراءة الجهرية، أما في حالة القراءة الصامتة فالقراءة هي تتبع بالنظر نصا مكتوبا أو مطبوعا بدون أن ينطق بكلماته (بن حمو،2015 : 63).

تعريف الخطيب: تعد القراءة احدى مخرجات اللغة ويراد بها ابراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وا ٍدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل مقتضاها. (عمراني ،2020 : 80)

نستنتج من التعاريف السابقة بأن القراءة عملية معرفية تستند على تفكيك رموز تسمى حروف لتكوين معنى و الوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك.

2- أنواع القراءة:

للقراءة أنواع كثيرة تحدد حسب أغراضها وكذلك حسب شكلها أو طريقة الأداء، فهي تنقسم إلى نوعين:

2-1- **القراءة الصامتة:** هي عبارة عن قراءة سريعة تعتمد على البصر ليس فيها صوت ولا تحريك لسان أو شفتين، من خلالها يستطيع القارئ إدراك وفهم مدلولها ومعانيها، ومن مميزات هذه القراءة أنها:

- تحقق الفهم والاستيعاب في وقت قصير وبجهد قليل.
- تنشط خيال القارئ وتغذيته.
- تكسب القارئ مهارات القراءة بالعين دون استخدام أجهزة النطق.
- تكسب القارئ المعرفة اللغوية. (بوخراز، 2010)

2-2- **القراءة الجهرية:** يقصد بها العملية التي يتم فيها نطق الكلمات وترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ وأصوات مسموعة مع مراعاة صحة النطق وا ٍخراج الحروف من مخارجها بشكل سليم.

وتتميز بما يلي:

- معالجة الخجل والانطواء وبث الثقة في النفس.
- تدريب القارئ على سلامة النطق وحسن الأداء.
- كشف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة ومعالجتها.
- تنمي الإحساس المرهف والتذوق الأدبي والاستمتاع بالقراءة لدى القارئ. (الشيخ،2017)

3- مراحل تعليم القراءة:

يتعلم الطفل مهارة القراءة عبر مراحل متسلسلة ومترابطة وحتى يتمكن من اكتسابها يوظف عدد من القدرات والمهارات الإدراكية، ومن هنا نجد 4 مراحل أهمها ما يلي:

3-1- **تنمية الاستعداد لتعليم القراءة:** هذه المرحلة تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة بحيث يكون للأسرة دورا مهم في هذه الخطوة، فهي تساهم في توسيع خبراته بالبيئة المحيطة به، وتساعده على اكتساب المفردات وعلى صياغة الجمل البسيطة وتدربه على سلامة النطق

وعلى التمييز بين الأشكال والصور، كما أن لدور الحضانة فعالية كبيرة في تنمية الاستعداد للقراءة وذلك بما تقدمه من برامج وأنشطة مناسبة.

3-2- **مرحلة البدء في تعليم القراءة:** تشير معظم الدراسات أن السن المناسب للبدء في عملية القراءة لا يقل عن 6 سنوات لأن الطفل في هذه المرحلة يكون مستعد وقادر على اكتساب مهارات التعرف على الكلمات الجديدة وفهم المعاني والتلفظ بجمل قصيرة وبسيطة، ومن المهم أن يستند تعليم القراءة في هذه المرحلة إلى أنشطة منظمة وهادفة ترتكز على تعلم الطفل كيف يقرأ. (الواحد،2013 : 25)

3-3- **الاستقلال في القراءة:** تكون هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية ابتدائي إلى نهاية السنة الثالثة ابتدائي، وترتبط بشكل أساسي بمستوى نضج الطفل وحسب مهاراته وقدراته العقلية وفيها يستقل الطفل في القراءة، ويصبح قادرا على قراءة الكلمات الجديدة والجمل المركبة صوتا ومعنى وكتابة.

3-4- **التوسع في القراءة:** تشمل هذه المرحلة الأطوار الثلاثة من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث تتميز هذه القراءة بالتركيز على القراءة الصامتة لتحقيق الشمول في مفهوم القراءة، من حيث أنها عملية نطق الرموز وفهمها وتحليل المكتوب. (بوحملة،2021 : 15-16)

4- مهارات القراءة:

عملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين وهما:

4-1- **مهارة التعرف على الكلمة:** إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وا ٍذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى) فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون جهدا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة. (سليمان ،2013)

ومن أهم مهارات التعرف على الكلمة نجد ما يلي:

- الإدراك البصري للحروف.
- التمييز البصري بين الحروف.
- الإدراك السمعي للحروف.

- التمييز السمعي بين الحروف.
- الربط بين صوت الحرف وشكله.
- معرفة اسم الحرف.
- تمييز الكلمات.
- إدراك الكلمات المتشابهة.
- إدراك الكلمات المتضادة.
- إدراك الكلمات الغريبة. (سقادي،2015 : 64)

4-2- **مهارة الفهم (الفهم القرائي)**:يعد الفهم القرائي الغاية التي ينشدها المربون والمعلمون من خلال تعليمهم للقراءة منذ المراحل الأولى لاكتسابها لذلك حاول المختصون في مختلف العلوم تناوله بالدراسة ولعل من أبرز العلوم التي اهتمت به هي العلوم المعرفية وخاصة علم النفس المعرفي الذي توصل من خلال أبحاثه إلى تفسير كيفية حدوثه من خلال التطرق إلى مختلف العمليات المعرفية المتدخلة فيه.

– وتحدد مهارة الفهم على أنها عملية معقدة تتضمن مهارات عديدة تشمل القدرة على:

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر كالعبارات والجمل والفقرات.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائمة لها.
- التخمين لمعنى الكلمة.
- اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- الاستنتاج وفهم الاتجاهات.
- تقويم المقرر ومعرفة الأساليب الأدبية.
- الاحتفاظ بالأفكار.
- تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السابقة. (المبرز،2010 : 45)

5- **ماهية الفهم:**

تعد مهارة الفهم من مهارات القراءة المهمة التي من خلالها نستطيع القول بأن الفهم أساس عمليات القراءة جميعها، فالتلميذ يسرع في القراءة وينطلق منها سواء كانت القراءة

جهرية أم صامتة إذا كان يفهم ما يقرأ ويتوقف، ويتوقف إذا كان يجهل معنى ما يقرأ، فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، ويشمل الفهم في القراءة القدرة على الربط بين الرمز والمعنى، وايجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكرها واستعمالها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.(عبد الكريم،2015 : 35)

بحيث يشير كلارك إلى الفهم بالتفرقة بين معناه الضيق ومعناه الواسع:

"فالفهم بمعناه الضيق، يشير إلى العمليات التي يستقبل بمقتضاها المستمع الأصوات التي ينطق بها المتكلم، ثم يستخدمها في بناء تفسير لما يعتقد أنه مقصد المتكلم، وبعبارة أبسط فإن الفهم هو عملية بناء المعاني من خلال الأصوات."

" فالفهم بمعناه الواسع فإنه نادرا ما ينتهي عند هذا الحد، ففي معظم الحالات يستخلص المستمع مما يجب عمله من خلال الجملة ثم يقوم به، أي أنه توجد عمليات عقلية إضافية تفيد المستمع في استخدام التفسير الذي سبق أن كونه، كما ينظر إلى عملية الفهم إجمالا بأنها تلك العملية التي تبدأ بالإدراك وتنتهي بالاستيعاب". (منصر،2019 : 38)

وبعد تناولنا لماهية الفهم بصفة عامة نتطرق إلى تعريف الفهم القرائي:

6- تعريف الفهم القرائي:

تختلف تعاريف ومفاهيم الفهم القرائي باختلاف وجهات نظر أصحابها من المختصين والباحثين حيث نجد ما يلي:

- **التعريف اللغوي:** الفهم معرفتك الشيء بالقلب،وفهمه فهما أي علمه، وفهمت الشيء و عقلتهو عرفته، وفهمت فلانا وأفهمته، وتفهم الكلام، فهمه شيئا بعد شيء. (بازي ،2019 : 104)

- **تعريف اصطلاحا:** يعرفه معجم علم النفس وعلوم التربية " بأنه المعرفة التفصيلية لشيء أو فكرة أو حادثة". (الأنصاري،2022 : 314-315)

- **في تعريف آخر** نجد بأنه هو وصول التلميذ إلى الفهم واستخلاص المعاني الخطية للأشكال فإذا كان التعرف على الكلمة معقدا فإن الفهم يكون أكثر تعقيدا فحسب أندرسون يرى أن الفهم القرائي يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة (القارئ، النص، السياق). (زعباط، 2018 : 39)

- **تعريف السيد:** يعرفه بأنه نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، واحداث مماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل

مع النص المقروء وتحليله، واستنتاج المعاني، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه. (القحطاني،2018 : 588)

– **تعريف العبد الله:** يعرفه بأنه عملية تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها النص، و المعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية. (عباس، 2022 : 389)

– **تعريف شحاتة والسمان:** على أنه عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا وشعرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربط يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص ومن خلال تفاعله معه. (شحاتة والسمان،2012 : 84)

– **تعريف عبد الباري:** أنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (الباري ،2010 : 30).

– **تعريف سميرة وفايزة بنت صالح:** أنه عملية ديناميكية تفاعلية وحيوية بين القارئ والنص المقروء.(سميرة وفايزة، 2018 : 21)

– **تعريف كوبر وآخرون:** هو عملية استخلاص المعنى من الدلائل المتضمنة في النص والمعلومات الموجودة في الخلفية المعرفية للفرد، أي أن استخلاص المعنى هذا، تنطوي على التفاعل بين القارئ والنص. (العطوي ،2013 : 157)

– أما عن **تعريف هاريس** Harris: يرى أن الفهم القرائي هو نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة و المهارات اللغوية والهارات المعرفية و المعرفة بالعالم. (عقريب، 2012 : 76)

– **ويعرفه مارزاتو:** بأنه عملية شخصية تتضمن تفسير المعلومات وربطها بما تعرفه أصلا. (التميمي ،2015 : 66)

– **تعريف جونسون وباومان** Gohnson et Baumann:أنه تفكير قصدي تستثيره المادة المكتوبة إذ أن الاهتمام الرئيسي للقارئ يكون منصبا على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة التي لديه وبين معلومات النص (دربيل،2021 :238).

نستنتج منا سبق بأن الفهم القرائي عبارة عن عملية عقلية نشطة يستخدمها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، وهو الغاية الأساسية من القراءة بحيث يعتمد على ما اكتسبه من معلومات سابقة.

7- عناصر الفهم القرائي:

تقترح النظرية البنائية للقراءة بأن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة مكونات أساسية هي:

أ- القارئ: يعتبر القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فهو الذي يزاول القراءة من خلال تجاوبه مع الموضوع، ومن خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح. (بشير،2018: 82)

- تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختيار المواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي وتؤثر على قدراته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء، العمليات المعرفية، القدرات اللغوية، النفس لغوية وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

(الواحد، 2010 : 307)

ب- النص موضوع القراءة : يعد من العناصر شديدة التأثير في إعانة القارئ أو إعانته على الفهم، لذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لتحقيق الفهم. (ديالي،2022 : 511)

إن ملامح وشكل النص تؤثر على الفهم بشكل كبير، حيث أن النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة، وا ٍن مستوى الصعوبة أو السهولة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات القارئ، كما يعتمد على فهم النص على مدى الوضوح الذي يعاني مناسبة النص للبنية المعرفية للقارئ، حيث أن المحتوى القرائي المناسب لهذه البيئة يزيد من فرصة فهم القارئ، ويشير وضوح النص إلى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوعمثل ترتيب وتسلسل الأفكار والرسوم والبيانات والصور وا ٍعطاء فكرة موجزة، بالإضافة إلى عناصر الإخراج (بنط الكتابة والصور الملونة) وكذلك وجود معجم للكلمات وكشاف بأسماء الأماكن والشخصيات وقائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها أخذا بيد القارئ نحو الاستقلالية في القراءة والتعلم الذاتي.(العطوي،2013 :91)

بحيث تأثر طبيعة النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم، طريقة طباعته وألوانه وتنسيقه، التشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام به، ويوجد له تأثير شديد في تنمية فهم القارئ أو إعاقة هذا الفهم لديه ولبلوغ فهم القارئ يوجد عدة تمثيلات معينة التي تتجلى فيما يلي:

- **الشفرة الظاهرة للنص:** التي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع ومفرداته وتراكيبه التي تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

- **أساس النص أو قاعدته:** ويقصد بها الطريقة التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع للتعيين على توصيل الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ (الشهري،2012 : 51)

ج- **السياق** : ويعني أن عملية تعلم القراءة تأخذ مكانها في السياق والذي يقصد به البيئة الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالقارئ ويعيش ويقرأ ويتعلم فيها (الأنصاري،2022 : 318)

تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة حيث وجد أن المواقف الاختيارية والمؤثرات التي تصاحبها يمكن أن تأثر على الفهم القرائي لدى الطلاب، ويعتبر الغرض من القراءة جزءمن سياق القراءة ،فالقراءة في مجلة تهدف إلى التسلية فتختلف عن القراءة في كتب علمية التي تهدف للتحصيل العلمي وفهم التفاصيل الدقيقة. (سريج،2019 : 33)

فهذه العوامل الثلاثة تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها والتفاعل بينها تفاعلا حركيا ينفذ من خلال انتقالالقارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقض مع ما لديه من معلومات تصبح هنا القراءة أقل متعة، وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب مجهودا أقل. (الواحد، 2013 : 34)

8- أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم على ما يستحضره القارئ معرفيا خلال الموقف القرائي، حيث تقوم هذه العملية على فهم مادة موضوع القراءة، من خلال ملأ الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للقارئ الذي يعتبر أساسا هاما في الفهم القرائي. وقد حدد الديلمي والوائلي مجموعة من الأسس التي يقوم عليها الفهم القرائي وهي:

- تحديد هدف القارئ وطبيعة الهدف المراد تحقيقه، لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.
- تحديد استراتيجية الفهم المناسب التي يستخدمها القارئ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.
- المستو ى القرائي للقارئ وثروته اللغوية.
- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة، فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه. (رحموني،2017 :99-100)

كما حدد سلام أيضا أسس الفهم القرائي المتمثلة فيما يلي:

- دافعية القارئ المناسبة وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
- استثمار طاقات القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.
- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.
- مستوى الفهم القرائي لتحقيق الهدف من القراءة.
- القدرة على توجيه العملية التعليمية إلى النهاية المرغوبة.
- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين.
- توظيف السياق في فهم معنى المقروء. (المصري،2017: 55)

بحيث أضاف Brawn بأن الفهم القرائي ينطلق من الأسس التالية:

- مراقبة النشاطات القائمة لتحديد ما إذا كان الهدف يحدث أم لا.
- تحديد جوانب الفهم المهمة.
- اتخاذ الإجراءات المناسبة عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.
- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسية أثر من التركيز على الأفكار الثانوية. (منصر، 2019: 40)

ومما سبق نستنتج أن الفهم القرائي يقوم على مجموعة من الأسس أهمها : تحديد الهدف الرئيسي من عملية الفهم القرائي، وتقديم الاستراتيجيات المناسبة لمحتوى هذه المادة، كما يمكن تحديد المستوى المناسب للقارئ، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حسب قدراتهم الذهنية ومستوى تحصيلهم الدراسي، فبذلك يتم تحقيق أهداف الفهم القرائي بنجاح.

9- مستويات الفهم القرائي:

لتحديد مستويات الفهم القرائي اطلعنا على عدة دراسات التي تناولت الفهم القرائي والتي صنفته إلى مستويات محددة، فمن بين هذه التصنيفات نجد ما يلي:

حيث قسمت رووستودت Rot. Stodt (2014) ثلاثة مستويات الفهم القرائي إلى:

أ – قراءة السطور: نقصد بها تركيز القارئ على المفردات وتجميعها مع بعضها البعض في وحدة لغوية متكاملة، بحيث يعطي كل منها وزنها الحقيقي من السياق.

ب- قراءة ما بين السطور: نجد فيه بأن القارئ يحاول التعرف على ما قصده الكاتب من تفسير أفكاره و إصدار بعض الأحكام الموجودة في النص من مفردات أو أفكار.

ج – قراءة ما وراء السطور: فيها يستطيع القارئ استخلاص أفكار وتعليمات جديدة، ثم توظيفها في المادة المقروءة لحل المشكلة التي تواجهه. (العيس، 2019: 31)

وحددت الناقة وحافظ خمسة مستويات للفهم القرائي وهي:

أ – مستوى الفهم الحرفي (المباشر)معناه فهم الجمل والكلمات والمعاني فهما مباشرا وحقيقيا كما وجد في النص المقروء من تفصيلات أسباب ونتائج.

ب – مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي): نقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار.

ج – مستوى الفهم النقدي: نقصد به قدرة القارئ على إصدار أحكام على السياق المقروء وتقويمه لغويا ودلاليا ووظيفيا.

د – مستوى الفهم التذوقي:نقصد به الخبرة التأملية والجمالية وا ٍحساس القارئ بما يعبر عنه الكاتب.

هـ- مستوى الفهم الابداعي: ويعني به ابتكار أفكار جديدةو اقتراح مسار فكري جديد، على ضوء الفهم الشخصي. (مزرب، 2022: 67)

أما عن جاب الله (1997) فقد صنف الفهم القرائي على النحو التالي:

أ- مستوى فهم الكلمة:يتضمن هذا المستوى تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها وا ٍدراك العلاقة بين كلمتين والقدرة على تصنيف هذه الكلمات في مجموعات متشابهة.

ب- مستوى فهم الجملة: حيث يتضمن تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها وا ٍدراك العلاقة بين جملتين، والقدرة على تصنيف هذه الجمل.

ج- مستوى فهم الفقرة: يتضمن هذا المستوى إدراك ما تهدف إليه الفقرة، وتحديد الفكرة الأساسية للفقرة، والقدرة على تحديد العنوان المناسب للفقرة. (فلوسي، 2015 : 40)

10- طرق قياس الفهم القرائي:

هناك وسائل ذات أهمية لقياس الفهم القرائي لا تختلف عن الطريقة التي تستعمل في تقويم تحصيل التلاميذ من حيث الأهمية :

- فحص أعمال الأطفال اليومية.
- استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.
- المقابلات الفردية.
- ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة عملية أثناء العمل وأثناء الفراغ.

ولكن المتتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلا قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على استجابات الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع، والاعتماد على ملاحظة سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف الملائمة والوقت اللازم. (الواحد، 2013: 38)

11- مهارات الفهم القرائي:

لقد تناول المختصون في مهارات الفهم في القراءة عدة تصنيفات نذكر منها ما يلي:

1- تصنيف دافيد Davide لمهارات للفهم القرائي:

- المعاني المذكورة للكلمة.
- تتبع بناء القطعة.
- الاستنتاج من المحتوى.
- إيجاد إجابات للأسئلة المجاب عليها.
- إدراك غرض الكاتب واتجاهاته وأسلوبه وشعوره. (برقوق،2011 : 99)

2- صنف أندرسون Anderson مهارات القراءة في مجال الفهم إلى ما يلي:

- القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات.

- تلخيص واختيار الأفكار الرئيسية.
- التمييز بين الفكرة الرئيسية والثانوية.
- فهم الجمل مباشرة.
- ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
- نقد الموضوع من حيث أفكاره.
- تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.
- التعرف على اللغة المجردة وشرحها .
- معرفة القاعدة وتتابع الأساليب.
- القدرة على تطبيق المقروء.
- التعرف على القاعدة وتتابع الأساليب. (العطوي،2013 : 98)

3- تصنيف الخليفة لمهارات الفهم القرائي نجد:

- إعطاء المعاني للرموز.
- القدرة على الاستنتاج.
- القيام بالقراءة على شكل وحدات فكرية.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
- فهم الأفكار الأساسية واختيارها.
- القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- القدرة على فهم اتجاه الكاتب .
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار. (عبود،2022 : 3)

12- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

حدد جاب الله وأخرون مجموعة من العوامل وهي:

- صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء.
- صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء.
- عدم ملاءمة سرعة الأداء القرائي.
- عدم ملاءمة الحالة الذهنية عند القراءة.

– سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة. (بشير،2018 : 89)

ويوجد هناك عوامل أخرى تؤثر على قدرة القارئ منها:

1– **العوامل العاطفية:** وهي مفهوم الذات وتأثير المدرس أو المادة الدراسية.

2– **العوامل الاقتصادية والاجتماعية:** هي الحالة المتعلقة بالجانب المعيشي والعلاقات الأسرية والمجتمعية.

3– **العوامل التربوية:** التعليم غير الملائم للقراءة والإعداد غير الملائم للمعلمين.

4– ضعف دافعية المدرسين والطلبة. (شمخي، 2021 : 540)

وهناك أيضا عوامل أخرى قد تؤثر في الفهم القرائي منها:

– ملائمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.

– أسلوب عرض المقروء و مدى تلاؤمه.

– خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة.

– مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.

– الحركة الارتدادية لعين القارئ.

– معايشة القارئ موضوع المقروء وأفكاره.

– مستوى ذاكرة القارئ.

– مستوى الحشو والتكرار في المقروء. (هندي،2016 : 663)

خلاصة الفصل

من خلال ما ذكر في هذا الفصل نستنتج بأن رغم الخلافات الواضحة لمفهوم الفهم القرائي إلا أنها تتفق جميعا في أنها جوهر التعلم وضرورة حياته لا بد من تحقيقها، وجميعها تنظر إلى الفهم القرائي على أنه عملية ذهنية ترتكز على تذكر الحقائق والمفاهيم، لهذا استعرضنا بعض التعاريف له، كما تطرقنا إلى مكوناته وأساليب تنميته، ومستويات وطرق قياسه وفي الأخير العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

الفصل الثالث

أساليب التفكير

الفصل الثالث: أساليب التفكير

تمهيد

1- تعريف التفكير

2- أنواع التفكير

3- خصائص التفكير

4- مستويات التفكير

5- أهمية التفكير

6- تعريف أساليب التفكير

7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير

8-طرق وقياس أساليب التفكير

9- تصنيف أساليب التفكير

10- مبادئ أساليب التفكير

11- أهمية أساليب التفكير

12- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان التحكم والسيطرة على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه من خلال أساليب التفكير التي سنتناولها في هذا الفصل.

1- **تعريف التفكير :**

لغة: الفكر إعمال في الشيء وقال يعقوب "يقال ليس لي في هذا الامر فكر، أي ليس لي فيه حاجة" وأردف يعقوب قائلا :" الفتح فيه افصح من الكسر".

اصطلاحا: عرف جيروان التفكير بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يعترض المثير، يتم استقباله عن طريقة واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، اللمس والشم والسمع والبصر والتذوق. (بن طيب وعوين ،2019 : 56-57)

- **تعريف موسوعة علم النفس التربوي :** يقصد به نشاطا ذهنيا يتضمن سيلا من الأفكار، تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج غلى حل فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيل غير منظم ن الافكار والذكريات والصور العالقة في الذهن. (فروق ،2016 : 57)

- **في تعريف آخر:** هو نشاط عقلي به نكتسب المعارف وتحل المشكلات ويظهر سلوكنا أكثر منطقية ومعقولية، وبه كذلك نكتشف من المعارف ما يؤمن لنا المزيد من السيطرة على العالم الذي نعيشه. (المشيخي،2014 : 201)

- **يعرفه حبيب:** بأنه عملية عقلية وجدانية عليا، تبنى وتأسس على محصلة من العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، فكلما اتجهنا من المحسوس على المجرد كان أكثر تعقيدا. (نعاق ،2016 : 84)

- **تعريف سولسو:** يقصد به أنه مفهوم يتضمن ثلاثة جوانب أساسية: إذ يشير الجانب الأول إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي للفرد وتحدث هذه العمليات في الدماغ، أما الجانب الثاني فيشير إلى أنه يستدل على هذه العمليات من خلال سلوك أو مجموعة من السلوكات، فيما يشير الجانب الثالث أن التفكير الموجه أنه عملية هادفة نحو حل المشكلات أو توليد البدائل. (نوفل،2010 : 24)

- **تعريف ماير:** عرفه على أنه عملية عقلية يستطيع المتعلم من خلالها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبر ة التي يمر بها. (بوغربي، 2015 : 18)

من خلال ما درسناه سابقا نستنتج بأن التفكير عملية عقلية تعتمد على اكتساب المعلومات والمعارف واستيعابها وفهمها، ويعتبر أيضا عملية نشاط عقلي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول لمشاكله.

2- **أنواع التفكير:**

طرح الباحثين عدة أنواع للتفكير نذكر من بين هذه الأنواع التي أشار إليها سليمان عبد الواحد وهما نوعان أساسيين:

أ- التفكير الفعال: هو الذي يتوفر فيه شرطان هما:

- يتبع فيه أساليب ومنهجية واضحة.
- يستخدم أفضل المعلومات المتوفرة فيه من حيث الدقة والوضوح.
- فمن بين خصائصه نجد ما يلي:
- تحديد المشكلة بوضوح تام مع استخدام مصادر موثوقة للحصول على المعلومات الخاصة بالمشكلة.
- التمهل في اصدار الأحكام وتأجيلها عند الافتقار للأدلة الكافية.
- المراجعة المتأنية لوجهات النظر المختلفة عن المشكلة والاستعداد لتعديل الموقف عند توفر معطيات جديدة.
- اصدار الأحكام أو الحلول في ضوء الوقائع وليس على ضوء عواطف ورغبات شخصية. (خلف الله ،2015: 29)

ب- التفكير غير الفعال: هو التفكير الذي لا يستخدم فيه منهجية علمية ويبنى على افتراضات وحجج غير صحيحة.

من بين خصائصه نجد:

- التردد في اتخاذ القرار المناسب في ضوء الأدلة المتاحة حتى لو كان القرار مؤقت.
- وضع افتراضات مخالفة للواقع من أجل رفض فكرة معينة والتبسيط الزائد لمشكلة معقدة.
- التضليل وتوجيه النقاش بعيدا عن الموضوع الرئيسي واللجوء للقوة والتنجم بغرض الإجهاض لفكرة أو رأي.
- اللجوء إلى الحسم المؤقت بطريقة (صح أو خطأ) وتجاهل الخيارات والبدائل الأخرى.

- الاعتماد على الأمثال في اتخاذ القرار دون الاعتبار بخصوصية المشكلة. (خلف الله، 2019: 37-38)

3- خصائص التفكير:

تتميز العمليات العقلية للتفكير بالخصائص التالية :

- التفكير عملية معرفية يستدل عليها من خلال السلوك أي أنها تحدث داخل الفرد(داخل النظام المعرفي) ويتم الاستدلال عليه بطريقة غير مباشرة.
- التفكير عملية تتضمن مجموعة من المعالجات أو الإجراءات على المعلومات داخل النظام المعرفي.
- التفكير عملية موجهة هدفا، إذ أن السلوك الذي ينتج عنها يستخدم لحل مشكلة ما أو ابتكار شيء جديد أو تقييم موقف أو وصف شيء ما (غزال، 2020 : 314).
- التفكير سلوك هادف و على وجه العموم لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد أكثر تعقيدا وحزما مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصياتها (ناصر ومكوار،2018 :43).

4- مستويات التفكير:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير، فعندما يسأل الفرد عن اسمه أو رقم هاتفه، فإنه يجيب بصورة آلية دون أن يشعر بالحاجة إلى أي جهد عقلي، ولكن إذا طلب إليه أن يعطي تصورا للعالم بدون كهرباء أو بدون اجهزة كمبيوتر، فإنه بلا شك سيجد نفسه أمام مهمة صعبة اكثر صعوبة، وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدا، فاستنادا إلى ذلك ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير. (جروان، 2013 : 44)

أ- تفكير من مستوى أدنى وأساسي: هو عبارة عن الانشطة العقلية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم bloom للمجال المعرفي أو العقلي المتمثلة في مستويات المعرفة والتذكر والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتلخيص، وهي مهارات الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب. (أوكيل، 2015 : 43-44)

ب- تفكير من مستوى أعلى أو مركب: يتطلب من الفرد مستوى أعلى من المعالجة والعمليات الذهنية لكي يمارسها بنجاح وفعالية ومنها:

- **اتخاذ الحكم (القرار):** عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادا على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته.
- **التفكير الناقد:** عملية تفكيرية يتم فيها إخضاع فكرة التحقق وجمع الادلة والشواهد وتجرد عن مدى صحتها وثم اصدار الحكم بقبولها من عدمه اعتمادا على معايير وقيم معينة.
- **تفكير حل المشكلات :** نوع من التفكير المركب يحتوي على سلسة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة. (بن عائشة، 2015 : 39)

5- أهمية التفكير :

- قدرة الإنسان على الاستبصار والتفكير الرمزي يمكنه من اكتشاف أسرار الأشياء في الطبيعة وبالتالي الوصول إلى القوانين التي تسمح بتفسير الظواهر والسيطرة عليها.
- للتصور أهمية كبيرة في إدراك الإنسان لوجوده النفسي المستمر، فمن خلال التفكير أدرك الإنسان إنسانيته واستطاع ان يحافظ على وجوده عن طريق استفادة من تجارب الأجيال السابقة وتكيفه للبيئة التي يعيش فيها وتطوير أساليب التعامل معها.
- التفكير مصدر العلم والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان، فكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيرت نظرته إليها واختلفت ظروف الاستفادة منه. (بن خليفة، 2015: 25)
- التفكير ضرورة إنسانية.
- التفكير دعوة قرآنية ونبوية.
- التفكير عبادة والتفكر في نعم الله عبادة حتى قيل: "الفكر هو المبدأ والمفتاح للخيارات وأنه من أفضل أعمال القلب أنفعها له.
- التفكير في عصرنا الحالي أصبح منهجا له قواعد وأسس ومهارات بحيث يستطيع الإنسان من خلاله الاكتشاف والاختراع. (خلف الله،2019 : 35)

6- **تعريف أساليب التفكير:**

- **تعريف ستيرنبرج:** Sternberg يقصد بها أنها الطرق الأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم وذكائهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام. (سعدية،2022 : 394)

- **تعريف** Mindux: أسلوب التفكير هو طريقة الفرد الخاصة في معالجة المعلومات ويكتسب من خلالها الخبرة والمعرفة ويعبر بها عن ذاته. (العتوم والجراج،2011 : 35)

- **تعريف هاريسون وبرامسون** Harrison et Bramson: يعرفه على أنه مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك ما يو اجهه من مشكلات. (حاج كولة، 2011 : 43)

- **تعريف** Cohen et Stotland: هم من اقترحوا مصطلح الحاجة إلى المعرفة وعرفوه بأنه الحاجة لبناء المواقف المعينة بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية. (جرادات والعلي، 2010 : 319-320)

- **تعريف** Bizer : هي ميل أو استعداد الفرد للاستمتاع ببذل جهد معرفي مركز وتعزيز الاستغراق في المهمة المعرفية. (النائب ،2013 : 10)

- **تعريف فروم** From : عرفه بأنه طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويصنف بأنه يمكن الحكم على هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج، فهناك أساليب تفكير منتجة لحلول المشكلات وأخرى غير منتجة، وهذا يكون بناءً على ملاءمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف.(أسبر، 2016 : 35-36)

- **تعريف** Messik : هي تلك الفروق بين الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل ومعالجة المعلومات بغض النظر عما إذا كان مصدر هذه المعلومات هو العالم المحيط بالفرد أو الفرد ذاته. (سلام وعامر، 2019 : 702)

- **تعريف قطامي وأخرون** : هي الطريقة التي ينتشل بها المعرفة والمعلومات والخبرة والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، وبالطريقة التي يسجل ويرمز ويبرمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يستدعيها بالطريقة التي تمثل

طريقته فالتعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية بطريقة رمزية عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم. (بيداء، 2019 : 6)

نستنتج مما سبق بأن أساليب التفكير هي الطرق والأساليب المعرفية والمفضلة التي يعتمد عليها الفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره، وكيفية التعامل مع حل المشكلات واتخاذ القرارات.

7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى الذي تتضمنه هذه النظريات، وباختلاف الهدف الذي تسعى له كل نظرية من أجل تحقيقه، حيث نجد مجوعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير نذكرها في ما يلي:

أ- **نظرية تورانس** Torrance theory (1977): وهي من النظريات المبكرة التي تناولت أساليب التفكير إذ كان بول تورانس pull Torrance أول من استعمل أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر فقد عده مرادفا لأسلوب معالجة المعلومات.

لقد اهتم تورانس بموضوع السيطرة الدماغية وعرفها بأنها ميل الشخص إلى الاعتماد على وظائف أحد نصفي الدماغ دون الأخر في معالجة المعلومات، إذ أشار إلى أن الناس يميلون إلى استعمال أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر في عملية التعلم والتفكير، ويرى تورانس أن النصف الأيسر من الدماغ يعالج المعلومات المتعلقة بالمهمات اللغوية بطريقة تحليلية مجزئة. (البعيجي،2013، ص36)

ب- **نظرية هاريسون وبرامسون** Harrison et bramson (1980): يذكر هاريسون أن أساليب التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة اليومية، إلا ان هذا التمييز ليس تمييزا كميا يحدد مقدار ما لدى الفرد من هذه الأساليب أو تلك بقدر ما هو طريقة تمييز نوعي يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كي يسلكها في تعاملاته وتتميز بدرجة عالية من الثبات، ولعل ذلك يظهر عندما يتواجه الفرد بموقف أو مشكل يتحدى تفكيره ويتطلب منه القيام بسلسلة من النشاطات أو الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان لاتخاذ قرار، لأنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة من أساليب التفكير.

كما حدد هاريسون وبرامسون خمسة أساليب للتفكير وهي:

أ- الأسلوب التركيبي:

يتميز أصحابه بما يلي:

- القدرة على تركيب الأفكار المختلفة.
- التواصل لبناء أفكار أصلية مختلفة عن أفكار الأخرين.
- التطلع إلى وجهات النظر التي ربما لا تنتج حلولا أفضل تجهيز للربط بين وجهات النظر المتعارفة.

ب- الأسلوب المثالي:

يتميز بـ:

- الميل إلى الثقة بالأخرين وتكوين علاقات مفتوحة معهم.
- الاستمتاع بالحوار المفتوح مع الأخرين.
- تكوين وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء.

ج - الأسلوب العملي:

يتميز بـ:

- تناول المشكلات تناولا تدريجيا.
- الاهتمام بالجوانب الإجرائية(شريف، 2015 : 69-70).

د- الأسلوب التحليلي:

يتميز بما يلي:

- الشخص التحليلي يواجه المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل وهو يميل إلى الاستمرار والعقلانية.

هـ- الأسلوب الواقعي:

من خصائصه:

- الاعتماد على الملاحظة وما يدرك من خلال الحواس ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب بالتجريب.
- يؤكد أصحاب هذا الأسلوب في تفكيرهم أهمية الحقائق الثابتة.

كما أوضحت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية في الدماغ تؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، ولذلك يتوقع كل من هاريسون وبرامسون أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر من الدماغ إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة الجانب الأيمن من الدماغ قد تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي. (حاج كولة، 2022 : 74-75)

ج- نظرية قيادة المخ لهيرمان Herrman (1987):تسمى هذه النظرية أداة هيرمان للسيادة المخية (H.D.I) وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

أ- **الأسلوب المنطقي:**من أهم خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية وفهم ودمج الأبنية والأنظمة المعرفية.

ب- **الأسلوب التنظيمي:**من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.

ج- **الأسلوب الإجتماعي:** من أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير على الأخرين والتعاون معهم.

د- **الأسلوب الإبتكاري** : من خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة. (بوكرمة،2011 : 65)

د- نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج Mental self government theory Sternberg : (1988)

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي والذاتي، ثم غير ستيرنبرج من اسمها عام (1990)لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية عام (1997) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب اساليب التفكير لستيرنبرج، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة (أمريكا، كندا، اسبانيا، فيليبين، استراليا، الصين، هونج كونج، مصر) بحيث وصل غدد دراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي 55 دراسة حتى عام 2005، بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن 8 دراسات أجريت في جامعة yale الامريكية حيث يعمل روبرت ستيرنبرج.

ولقد كانت الفكرة الرئيسية في نظرية التحكم العقلي الذاتي (نظرية اساليب التفكير) هي أن الناس يحتاجون إلى أن يسوون أنفسهم عقليا، وأساليب التفكير هي طريقتهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوي بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع الحكومات التي يرونها في العالم الخارجي. (بوط، 2017 : 96)

أ- أساليب التفكير من حيث الوظيفة :

- **الأسلوب التشريعي:** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار والتجديد والتصنيف والتخطيط لحل المشكلات، عمل الاشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان وأديب ومهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة.

- **الأسلوب التنفيذي:** يميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها والتفكير في المحسوسات، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل "المحامي، والمدير، رجل الدين".

- **الأسلوب الحكمي:** أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم وتقييم القواعد والإجراءات وتقييم وتحليل الأشياء وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون المهن المختلفة مثل: كتابة النقد وتقييم البرامج والإرشاد والتوجيه.(بن مسعود،2017 :94)

ب- أساليب التفكير من حيث الشكل :

- **الأسلوب الملكي:** يشرح عجوة (1998)، منى عوض (2009)، سامية عثمان (2005)أن أصحاب الأسلوب الملكي يتصفون بالتوجيه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون الاعمال التجارية، والتاريخ والعلوم منخفضين في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، حامسون، وعادة ما يكونون حامسين لأنهم ينظرون لقراراتهم بصورة مبسطة إلى حد التشويه.

- **الأسلوب الهرمي (السلطوي):** يلخص هذا الأسلوب "ستيرنبرج وزهانج "(2005) والطيب (2006)، في أن أصحاب الأسلوب الهرمي يميلون إلى أن يكونوا مدفوعين من أهداف مرتبة بصورة هرمية، ويدركون أنهم لا يمكنهم انجاز كل أهدافهم بصورة متساوية وبأن بعض

الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، فهم صائد والأولويات وقادرين على تحديد اهدافهم بعناية، وأصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، يبحثون عن التعقيد وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولا بالتعقيد من الشخص الملكي، فهو بحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح ويفض الأفراد ذوي الأسلوب الهرمي توزيع اهتماماتهم وطاقاتهم على عدة مهام محددة الاولويات، وهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة وغير متساوية الأهمية، ويأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات ولديهم إدراك جيد للأولويات، وهم راعون في أنفسهم ومتسامحون ومرنون نسبيا.

- ✓ **الأسلوب الأقلي:** يميل الأشخاص ذو الأسلوب الأقلي إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، وذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالبا ما تكون متناقضة، ويدركها الفرد على أنها قوية وذات اهمية متساوية مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة لذا فالأفراد ذو التفكير الأقلي غير متأكدين مما يفعلونه، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، إلا انهم يتصفون بالتسامح والمرونة. (العزالي،57:2017-58)
- ✓ **الأسلوب الفوضوي :** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام. (السيد وا إبراهيم، 2016: 10)

د- أساليب التفكير من حيث المستوى:

- **الأسلوب العالمي** Global Style: وهنا في هذا المستوى نجد الأشخاص ذو أسلوب التفكير العالمي الذين لهم ميول نحو الأفكار التجريدية مثل القضايا السياسية كما أنهم يبتعدون عن التفصيل في جميع المسائل، ويذكر كلا من محمود وسامية عثمان بحسب ما هو موجود في رسالة الدكتورة إلهام إبراهيم (1428هـ) أن هذا الأسلوب مفتاح الإبداع الأول إذ أن الإبداع يتطلب الابتعاد عن التفاصيل.
- **الأسلوب المحلي** Local Style: هذا المستوى يتعاكس مع المستوى السابق إذ أنه يشمل الأشخاص ذو أسلوب التفكير المحلي الذي يركن أصحابه إلى التفاصيل، ولهذا يميل هؤلاء

الأفراد إلى الأشياء العملية والإجرائية التي تتناسب مع أسلوب الميل إلى التفاصيل مثل تفاصيل التجارب، تفاصيل الحملات الإعلامية وغير ذلك. (كادي،2016 : 37)

هـ- أساليب التفكير من حيث النزعة :

- **الأسلوب المحافظ :** يتضمن هذا الأسلوب المشكلات المحافظة التي لا تتطلب توسيعا في المبادئ والإجراءات الموجودة فعلا، ومن هذه المشكلات : حساب الضرائب، اتباع القوانين، تنفيذ القوانين .

- **الأسلوب المتحرر (المستقل):** يشمل هذا الأسلوب المشكلات المتحررة (مستقلة)التي تتطلب توسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، ومن هذه المشكلات: ابتكار أسلوب فني جديد، ابتكار نموذج في العلم. (وليد،2015 :96)

و- أساليب التفكير من حيث المجال:

- **الأسلوب الخارجي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكونون علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

- **الأسلوب الداخلي :** يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة ،يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، يفضلون المشكلات التحليلية والإبداعية. (قادري،2015 : 77)

8- طرق وقياس أساليب التفكير:

يوجد هناك العديد من الأدوات والوسائل والمقاييس التي أعدت من أجل قياس أساليب التفكير نذكر منها ما يلي:

أ- مقياس أساليب التفكير لهريسون وبرامسون وبارليت وآخرون: يهدف هذا المقياس إلى قياس أسلوب التفكير السائد المفضل لدى الفرد في مواجهة مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال التقدير الكمي لمدى تفضيل الأفراد وميلهم لاستخدام أحد أساليب التفكير، ويقيس اختبار الأساليب التالية: (التركيبي، التحليلي، المثالي، العملي، الواقعي)، ويتكون من 90 عبارة موزعة على 18 موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد وذلك بواقع 5 عبارات لكل

موقف تمثل كل عبارة منهم حل لذلك الموقف حيث يعبر كل حل منها عن أحد أساليب التفكير 5 التي يقيسها الاختبار. (عماري وهارون،2022 : 20)

ب- قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة لستيرنبرج وواجنر 1991 :تقيس هذه القائمة 13 أسلوب من أساليب التفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، لذلك تعتبر هذه القائمة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد في كل المراحل العمرية المختلفة، وتعتبر الأساليب التي تقيسها هي الأساليب التي كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج وهي: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، فوضوي، الداخلي، الخارجي) تتكون القائمة من 104 عبارة من نوع ليكرت بسبع مستويات، ويتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير من خلال 8 عبارات موزعة عشوائيا، وهناك أيضا النسخة المصغرة 1992 والتي تحتفظ أيضا بنفس عدد أساليب التفكير 13 وبمعدل 65 عبارة وبنفس نوع ليكرت سبع مستويات. (عبد العزيز، 2012 : 65-66)

ج- أساليب التفكير للمتعلمين ستيرنبرج وجوريجو رينكو 1993: هو عبارة عن استبيان يقيس أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين في التعامل مع تلاميذهم ب 7 أساليب وهي: (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المحافظ، المتحرر) موزعة على 49 عبارة بحيث أن كل أسلوب تمثله 9عبارات موزعة بطريقة عشوائية من نوع ليكرت (7 مستويات). (بن عائشة، 2015 : 65)

9- تصنيف أساليب التفكير:

تختلف أساليب التفكير باختلاف الأسس التي يستخدمها في التصنيف حيث قام زهانج بتصنيف أساليب التفكير وفقا لنظرية التحكم العقلي الذاتي إلى ثلاثة مجموعات وهي:

أ-المجموعة الأولى : تعرف بالنموذج 1: وهو المتضمن عمل الأشياء بإبداع، ويدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي ويضم أساليب التفكير وهي: (التشريعي، التحريري، العالمي، القضائي، الهرمي) (العاقل وبن حدو، 2022 : 82).

ب- المجموعة الثانية :تعرف بالنموذج2: وهو المتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي، ويضم أساليب التفكير هي(التنفيذي، المحلي، المحافظ، الملكي). (أسبر،2016 : 68)

ج- المجموعة الثالثة : تعرف بالنموذج 3 : وهو الذي يتضمن ما تبقى من أساليب التفكير 13 (الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهي التي لم تصنف في النموذج الأول والثاني لأن الأشخاص من ذوي الأساليب يظهرون خصائص من كلاالمجموعتين السابقتين بناءً على ما تتطلبه المهمة، فالشخص ذو أسلوب التفكير الفوضوي يمكنه العمل بطريقة مطورة أو معقدة مثل التعامل مع مهمات عديدة دون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في إنجازه، وبالتالي فهو يستعمل أساليب التفكير نموذج 1، وفي المقابل يمكن للإنسان من ذوي الأسلوب الفوضوي العمل بطريقة غير معقدة أو مطورة مثل التعامل مع المهمات دون أن يعرف كمية اسهام كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي فلهذا يستعمل النموذج 2 في أساليب التفكير. (ضيف،2015 : 167)

10- مبادئ أساليب التفكير:

وضع ستيرنبرج عدة مبادئ يرى أنها تميز أساليب التفكير وغيرها من الأساليب الأخرى لكنه يرى في نفس الوقت أن هذه المبادئ قابلة للنقاش وليست نهائية وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست قدرات نفسها، فالأساليب تختلف عن القدرات ومفهوم الأساليب يجب أن يكون إضافة بجانب مفهوم القدرات.

- الأساليب هي متغيرات عبر المهام والمواقف: فالفرد يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته، هو لن يكون ابتكاريا في كل جوانب حياته فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى.

- الناس يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب فبعض الناس يفضلون وبقوة العمل مع الأخر والبعض الأخر بفضله على النحو الضعيف.

- للناس بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط.

- يختلف الناس في مرونتهم الأسلوبية ويعتبر هو مفتاح التوافق في مختلف المواقف. (ريغي،2011 : 48)

- تتباين أساليب التفكير تبعا لمراحل الحياة.

- الأساليب لا يمكن اعتبارها سيئة أو جيدة بل ملائمة أو غير ملائمة.

- لا يجيب الخلط بين ملائمة الأسلوب مع مستويات القدرات. (بن خليفة، 2015 : 39)

11- أهمية أساليب التفكير:

للأساليب التفكير أهمية كبيرة في حياة الإنسان وتتبع هذه الأهمية عدة اعتبارات وهي:

-أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر في التداخل المطلوب بين البحث والمعرفة في الشخصية.

- أساليب التفكير تساعد علماء النفس في بعض التغيير في الأداء المدرسي والعمل الذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية. (بن عائشة،2015 :62)

- يمكن للأساليب أن تقدم لنا شيئا صحيحا عن البيئات وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئات وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة أخرى إلى العكس.

- تقدم أساليب التفكير تفسيرا للتوجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة لأن نظريات الذكاء الحديثة تهتم بالبحث عن الكم ما لدى الفرد من كل قدرة بينما نظرية ستيرنبرج لا تؤدي إلى تقدير كمي لدى الفرد من الذكاء فالفردان المتساويان في الذكاء يكونان مختلفين حسب نظرية ستيرنبرج لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكائهم تكون مختلفة. (ريغي،2011 :62).

- تفيد هذه النظرية في اختبار الأفراد أثناء السلم الوظيفي.

- معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير وتشمل أيضا عملية حل المشكلات وتكوين المفاهيم. (لعزالي،2017 : 139)

12- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

يشير ستيرنبرج إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- **الثقافة** : أن الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها فالثقافة التي تركز على التفكير الإبداعي مثلا تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحرر ة كما أن الثقافة تساهم في تمكن أفرادها من تعلم معارف وقدرات معينة. (محسن ،2016 : 442)

2- **الجنس:** يعد هذا المتغير مؤثر بشكل أساسي في نمو أساليب التفكير فعندما نكسب الصغار بعض الاجتماعات وتربيتهم على الاستماع لما يجب أن يصبحوا عليه، فنحن نعدهم اجتماعيا في إدر اكاتنا لمفهوم الذكورة والأنوثة وليس في إطار الواقع. (عبود، 2016 : 365)

3- **العمر :** فالأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية للتعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثا، وكذلك البحوث التي تقترح وتقدم من قبل الباحثين القدامى والمخضرمين لا تعامل تماما بالطريقة نفسها التي تعامل بهاتلك المقدمة من الباحثين الجدد و الأقل خبرة. (الفاعوري، 2010 :80)

4- **أساليب المعاملة الوالدية:** يعتبر المتغير الأكثر أهمية في النمو العقلي للطفل ويظهر من خلال طرق تعامل الآباء مع أسئلة أبناءهم، بحيث تعتبر طريقة الإجابة عليها تؤثر على أساليب التفكير عليهم، أي أنها تؤدي إلى تعزيز أسلوب تفكير على حساب آخر. (بن عائشة، 2015 : 64)

5- **التعليم والعمل :** يؤثر نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير فالوظيفة تثبيت وتشجيع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، معظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع وتعزز الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، فالمربون يقيمون ذكاء الأطفال بجودة أدائهم وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل وبنمط الثقافة السائد ومن النادر الاستقلال العقلي. (مزيان، 2020 : 34).

خلاصة الفصل:

من خلال ما ذكر في هذا الفصل سابقا حول مفهوم التفكير وأساليبه ونظرياته وطرق قياسه وتصنيفاته ومبادئه وأهميته في حياتنا اليومية، والعوامل المؤثرة فيه، اتضح لنا أن التفكير ليس قدرة بل هو طريقة يختارها الإنسان في التفكير، فتوضح له كيفية استخدام القدرات التي يملكها وكيفية يتعامل بها في بيئته أو تفسير ما يحيط به من مثيرات لكنه قد لا يدركه بالضرورة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1 – أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2 – عينة الدراسة الاستطلاعية.

3– حدود الدراسة الاستطلاعية.

4 – خصائص السيكو مترية لعينة الدراسة.

ثانيا : الدراسة الأساسية.

1 – المنهج الدراسة الاستطلاعية.

2 – عينة الدراسة الأساسية.

3 – حدود الدراسة الأساسية.

4 – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد :

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، ومن خلاله حددنا أهم الخطوات الأساسية التي اتبعناها أثناء دراستنا الاستطلاعية، من أدوات ومكان ومدة الدراسة والعينة التي طبقت عليها الدراسة، ثم يليها عرض أدوات جمع البيانات المتمثلة في اختبار الفهم القرائي ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج النسخة القصيرة، ثم إجراء تطبيق الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وهذا من أجل اثبات الفرضيات المطروحة.

أولا : الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر أول خطوة يلجأ إليها الباحث في ميدان دراسته ولجمع قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب التحقق من وجود العينة بجمع الخصائص المراد البحث فيها، والتحقق من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات، وقد عرفها مصطفى عشوي على أنها دراسة استكشافية، وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان مما يضفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح بالتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث.

1- **أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

- التأكد من مدى ملائمة أدوات الدراسة.
- التحقق من وضوح تعليمات المقاييس، بالإضافة إلى وضوح العبارات وعدم وجود الغموض فيها.
- تحديد المجالات الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة.
- اختيار عينة الدراسة.
- ضبط العراقيل لمحاولة تفاديها في الدراسة الأساسية.
- ضبط الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة حيث اعتمدنا على طريقة القياس الحديثة لقياس الصدق والثبات.

2- **عينة الدراسة الاستطلاعية :**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 40 تلميذ وتلميذة من ثانوية حاج بن علة، من مختلف التخصصات العلمية والأدبية، اختيرت بطريقة قصدية، وقد تم تطبيق المقياسيين للتحقق من صلاحيتهما، وتم تطبيق مقياسي "الفهم القرائي "و" أساليب التفكير" خلال الموسم الدراسي 2023/2022.

الجدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والسن والتخصص.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكور	17	42.5%	40
	أناث	23	57.5%	
السن	18	25	62.5%	40
	19	15	37.5%	
التخصص	علمي	24	60%	40
	أدبي	16	40%	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) الذي يوضح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بأن نسبة الإناث كانت أكبر بنسبة 57.5% وتكرار قدر ب 23 أنثى مقارنة ب نسبة الذكور 42.5% التي قدرت بتكرار 17 ذكر فقط، أما الفئة العمرية كانت بنسبة 62.5% بالنسبة لسن 18 أكثر من السن 19 الذي قدرت نسبته ب 37.5%، ومن حيث التخصص نلاحظ أن التخصص العلمي مثل النسبة الأكبر ب 60% ثم التخصص الأدبي الذي قدر ب 40%.

3- **حدود الدراسة الاستطلاعية:**

- **الحدود الزمنية:**

أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية في الفترة مدتها 15 يوما سنة (2022-2023)

- **الحدود المكانية:**

تم إجراء هذه الدراسة الميدانية بثانوية حاج بن علة ولاية تيارت بلدية سيدي علي ملال.

- **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة 40 تلميذ من السنة الثالثة ثانوي.

4- **الخصائص السيكو مترية لعينة الدراسة:**

أ-الأداة الأولى: الفهم القرائي

لقد قامت الطالبتان ببناء استبيان لمقياس الفهم القرائي المتكون من 26 فقرة موزعة على 6 أبعاد (فهم معنى الكلمة - فهم معنى الجملة - فهم معنى الفقرة - التمييز بين المعقول وغير المعقول - إدراك العلاقات اللغوية - فهم معنى النص)، فالجدول التالي يوضح توزيع

الفقرات على مقياس الفهم القرائي حيث وضع كل بند بـ: ثلاثة بدائل وهي (دائما – أحيانا – أبدا) يمكن توضيحهما في الجداول الموالية:

الجدول رقم (02): توزيع البنود على مقياس الفهم القرائي.

الأبعاد	البنود
فهم معنى الكلمة	– أملك القدرة على فهم الكلمات المتشابهة – لدى القدرة على استيعاب الكلمات المتضادة. – أملك القدرة على تحديد الكلمة من السياق. – عندي القدرة على استخدام السياق في التعرف على الكلمات.
فهم معنى الجملة	– استبدل الجملة بعبارة تؤدي معناها. – أستطيع فهم الجمل المركبة. – أرتب الكلمات لتكوين جملة. – أربط الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
فهم معنى الفقرة	– لدى القدرة على ترتيب الجمل لتكوين فقرة. – أجيب على الأسئلة القطعية. – استخراج الفكرة الرئيسية للفقرة. –أستطيع إدراك العلاقة الموجودة بين فقرات النص
التمييز بين المعقول و غير المعقول	– لدى القدرة على التحليل والاستنتاج والتفكير المنطقي. – أستطيع التمييز بين الحقيقة والخيال. – عندي القدرة على فهم اللغة المجازية واللغة الحقيقة. – أتنبأ بنتائج قصة معينة.
إدراك العلاقات اللغوية	– أدرك البعد الجمالي للنص – أحدد المحسنات البديعية الواردة في النص. – أوازن بين التعبيرات اللغوية. – أحدد التتابع .

فهم معنى النص	– أحتفظ بالفكرة العامة للنص وأتوسع فيها. – أعيد بناء النص باستعمال مرادفات جديدة. – استخلص العبر والقيم التعليمية من النص. – لدى القدرة على إعطاء فكرة عامة للنص. –أملك القدر ة على إعادة صياغة النص المقروء. – أضع ملخص للنص بأسلوبي الخاص.

الجدول رقم (03) : توزيع البدائل على أبعاد مقياس الفهم القرائي .

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا
الفقرات	3	2	1

4-1- صدق المحكمين:

استعانت الطالبتان بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بعلم النفس المدرسي من جامعة تيارت ابن خلدون، للتأكد من مدى ملائمة ومناسبة أبعاد مقياس الفهم القرائي على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تم الاتفاق على جميع الأبعاد التي تقيس ما يخص دراستنا ما عدا حذف بعدين هما تمييز الكلمات وا إدراك المتعلقات اللغوية، وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة.

4-2- صدق الاتساق الداخلي :

إن صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين فقرات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، أو مدى ارتباط البنود ببعضها، أو مدى ارتباط البنود بالمقاييس الفرعية التي تنتمي لها، وفي هذه الدراسة تم حساب معامل ارتباط البنود ببعضها، والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط بالبنود ببعضها، والنتائج ملخصة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) : معاملات ارتباط البنود ببعضها لمقياس الفهم القرائي.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.60 **	14	0.09
2	0.41 **	15	0.36 **
3	0.60 **	16	0.66 **
4	0.51 **	17	0.56 **
5	0.29	18	0.40 **
6	0.43 **	19	0.55 **
7	0.35 **	20	0.60 **
8	0.26	21	0.43 **
9	0.43 **	22	0.59 **
10	0.50 **	23	0.57 **
11	0.48 **	24	0.51 **
12	0.62 **	25	0.49 **
13	0.50 **	26	0.58 **

يوضح الجدول رقم (04) أن جميع البنود الخاصة بالفهم القرائي معاملات ارتباطها قوية عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تتراوح ما بين (0.35،0.66) ويحقق هذا تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في مقياس الفهم القرائي، ما عدا البند رقم (05) فإن معامل ارتباطه ضعيف ويساوي (0.29) وهو معامل ارتباط غير دال إحصائيا عند كل من مستوى الدلالة (0.01) ومستوى الدلالة (0.05) مما استوجب حذفه، وكذلك بالنسبة للبند رقم (08) بالنسبة للفهم القرائي فإن معامل ارتباطه ضعيف ويساوي (0.26) فهو معامل ارتباط غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، فتم حذفه، أما عند البند رقم (04) كذلك معامل ارتباطه ضعيف جدا يساوي (0.09) فهو غير دال عند مستوى الدلالة (0.01) ومستوى الدلالة (0.05) مما استوجب حذفه، وعليه أصبح عدد الفقرات 23 فقرة.

4-3- **الثبات :**

تم حساب ثبات المقياس بالاعتماد على أسلوبين وهما ألفا كرونباخ كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم (05) : قيم معاملات الثبات

الفهم القرائي	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
	23	0.87

الجدول رقم (05) : يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الفهم القرائي، بحيث نلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تقدر ب 0.87 وهذا ما يدل أن الاستبيان يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

ب- الأداة الثانية : أساليب التفكير

لقد قامت الطالبتان بتبني مقياس أساليب التفكير للعزالي صليحة نظرا لخصائصه السيكو مترية الجيدة، حيث قامت الطالبتان بحساب معاملات صدقه وثباته، وكذلك بإعادة حساب صدق الاتساق الداخلي، بحيث يتكون المقياس من ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، ويتكون من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء سباعي الاستجابة (لا تنطبق عليك إطلاقا- لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة-لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة -لا أستطيع أن أحدد - تنطبق عليك بدرجة صغيرة - تنطبق عليك بدرجة كبيرة - تنطبق عليك تماما)، وليست للقائمة درجة كلية إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير على حدى).

الجدول رقم (06): توزيع بنود قائمة أساليب التفكير

الأساليب	البنود	الأساليب	البنود
التشريعي	5- 10 - 14- 32 -49	الخارجي	3- 17- 34- 41-46
الداخلي	9- 15- 37- 55- 63	الأقلي	27- 29- 30- 52- 59
الملكي	2- 43- 50- 54-60	الحكمي	20- 23- 42- 51- 57
التنفيذي	8- 11- 12- 31- 39	العالمي	7- 18- 38- 48- 61
المتحرر	45- 53- 58- 64- 65	المحلي	1-6- 24- 44- 62
الفوضوي	16- 21- 35- 40- 47	المحافظ	13- 22- 26- 28- 36
الهرمي	04- 19- 25- 33-56		

4-4- صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الصدق عن طريق صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط البنود بالأساليب التي تنتمي إليها، فالجدول التالي يوضح معاملات الارتباط البنود بالأساليب، والنتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) : يمثل صدق مقياس أساليب التفكير بطريقة الاتساق الداخلي.

الأساليب	البنود	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	الأساليب	البنود	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
التشريعي	5	0.71**	دال عند 0.01	**الداخلي**	9	0.80**	دال عند 0.01
	10	0.77**	دال عند 0.01		15	0.72**	دال عند 0.01
	14	0.64**	دال عند 0.01		37	0.67**	دال عند 0.01
	32	0.59**	دال عند 0.01		55	0.72**	دال عند 0.01

	49	0.44**	دال عند 0.01		63	0.66**	دال عند 0.01
الملكي	2	0.25	غير دال عند	التنفيذي	8	0.59**	دال عند 0.01
	43	0.61**	دال عند 0.01		11	0.62**	دال عند 0.01
	50	0.29	غير دال		12	0.54**	دال عند 0.01
	54	0.54**	دال عند 0.01		31	0.71**	دال عند 0.01
	60	0.67**	دال عند 0.01		39	0.38**	دال عند 0.01
الخارجي	3	0.59**	دال عند 0.01	الأقلي	27	0.41**	دال عند 0.01
	17	0.65**	دال عند 0.01		29	0.57**	دال عند 0.01
	34	0.61**	دال عند 0.01		30	0.62**	دال عند 0.01
	41	0.67**	دال عند 0.01		52	0.52**	دال عند 0.01
	46	0.55**	دال عند 0.01		59	0.72**	دال عند 0.01
الحكمي	20	0.77**	دال عند 0.01	العالمي	7	0.62**	دال عند 0.01
	23	0.34*	دال عند 0.05		18	0.76**	دال عند 0.01
	42	0.63**	دال عند 0.01		38	0.73**	دال عند 0.01

	51	0.72**	دال عند 0.01		48	0.51**	دال عند 0.01
	57	0.67**	دال عند 0.01		61	0.73**	دال عند 0.01
المتحرر	45	0.69**	دال عند 0.01	المحلي	1	0.30	غير دال
	53	0.60**	دال عند 0.01		6	0.64**	دال عند 0.01
	58	0.53**	دال عند 0.01		24	0.78**	دال عند 0.01
	64	0.72**	دال عند 0.01		44	0.61**	دال عند 0.01
	65	0.62**	دال عند 0.01		62	0.61**	دال عند 0.01
الفوضوي	16	0.62**	دال عند 0.01	المحافظ	13	0.60**	دال عند 0.01
	21	0.73**	دال عند 0.01		22	0.51**	دال عند 0.01
	35	0.77**	دال عند 0.01		26	0.62**	دال عند 0.01
	40	0.71**	دال عند 0.01		28	0.71**	دال عند 0.01
	47	0.51**	دال عند 0.01		36	0.35*	دال عند 0.05
الهرمي	4	0.50**	دال عند 0.01				
	19	0.47**	دال عند 0.01				
	25	0.37*	دال عند 0.05				
	33	0.48**	دال عند 0.01				
	56	0.62**	دال عند 0.01				

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن جميع فقرات الأساليب ثلاثة عشر معاملات ارتباطها قوية عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تتراوح ما بين (0.34، 0.80) مما بين اتساق فقرات كل أسلوب مع الأسلوب الذي تنتمي إليه، وهذا يحقق درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للفقرات وتؤكد تمتع معظم الفقرات بدرجة مقبولة من الصدق ما عدا الفقرتين رقم (02) ورقم

(50) في الأسلوب الملكي فلم تكن دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك لم تكن دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومعامل ارتباطهما ضعيف جدا ويساوي(0.25) و(0.29) مما استوجب حذفهما من فقرات هذا الأسلوب ليصبح عدد فقراته ثلاث فقرات، أما عن الفقرة رقم (01) في الأسلوب المحلي كذلك لم تكن دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، فكان معامل ارتباطها ضعيف ويساوي (0.30) مما تم حذفها من فقرات الأسلوب فأصبح عدد فقراته أربع فقرات، ومجموع عدد فقرات القائمة ككل 62 بدل من 65 فقرة.

4-5- **الثبات:**

معامل ألفا كرونباخ يعد من الطرق الشائعة في حساب الثبات، إذ تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بها، لذلك استعملناها في هذا المقياس، والجدول التالي يكشف لنا النتائج كما يلي :

الجدول رقم (08) : معاملات الثبات عن طريق ألفا كرونباخ لأساليب التفكير

الأساليب	معامل ألفا كرونباخ	الأساليب	معامل ألفا كرونباخ
التشريعي	0.75**	**الحكمي**	0.74**
الداخلي	0.78**	**العالمي**	0.76**
الملكي	0.70**	**المتحرر**	0.75**
التنفيذي	0.72**	**المحلي**	0.75**
الخارجي	0.74**	**الفوضوي**	0.76**
الأقلي	0.71**	**المحافظ**	0.71**
الهرمي	0.65**		

فمن خلال الجدول رقم (08) نلاحظ بأن معاملات الثبات مرتفعة، حيث تتراوح ما بين (0.65، 0.78)، ومنه نستطيع أن نقول أن اختبار أساليب التفكير مستوى عالي من الثابت، وبالتالي أصبح صالحا لتطبيقه في دراستنا الحالية.

ثانيا : الدراسة الأساسية

1- المنهج المتبع:

في دراستنا الحالية التي تبحث في العلاقة بين الفهم القرائي وبين أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم اعتمادنا على المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي لأنه يعتبر الأنسب في جمع المعطيات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وأحد أشكال البحوث الشائعة التي يستخدمها الباحثين فهو يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع.

2- **عينة الدراسة الأساسية :**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث بلغ عددهم 180 تلميذ وتلميذة من التخصصات العلمية (تسيير- علوم- تقني) والأدبية (فلسفة - لغات)، اختيرت بطريقة قصدية بحيث تم تطبيق المقياسيين من أجل الاجابة على الفرضيات والتحقق من الأهداف الموضوعة.

الجدول رقم (09) : توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والسن والتخصص .

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	**ذكور**	75	41.7%	180
	إناث	105	58.3%	
السن	18	117	65%	180
	19	63	35%	
التخصص	**علمي**	108	60%	180
	أدبي	72	40%	

من خلال الجدول رقم (09) الذي يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية، نلاحظ أن نسبة الإناث هي النسبة الأكبر وتقدر ب 58.3% بتكرار105 تلميذة مقارنة بنسبة الذكور التي كانت أقل قدرت ب 41.7% بتكرار 75 تلميذ، وأما عن الفئة العمرية كانت فئة 18أكبر تمثلت نسبتها ب 65% ونسبة الفئة 19 أقل قدرت ب 35%، ومن حيث التخصصات نلاحظ أن التخصص العلمي أعلى حيث قدر ب 60% وعدد تلاميذه 108 تلميذ وتلميذة، وعن التخصص الأدبي أقل وقدر ب 40% فعدد تلاميذ فيه 72 تلميذ وتلميذة.

3- **حدود الدراسة الأساسية:**

-**الحدود البشرية:** شملت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في ثانوية حاج بن علة بلدية سيدي علي ملال بولاية تيارت.

- **الحدود الزمانية:** من الفترة الممتدة من بداية العام الدراسي (2022-2023) إلى غاية نهاية السنة.

4- **الأساليب الإحصائية للدراسة:**

بعدما تم جمع بيانات الدراسة عن طريق استجابات عينة الدراسة على بنود كل من مقياس الفهم القرائي ومقياس أساليب التفكير وبعد إدخال هذه البيانات بالحساب الآلي، تمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss 2021)، وتم الحساب بمجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

النسب المئوية والتكرارات: استخدمت لتوزيع أفراد العينة من حيث الجنس والسن والتخصص لكل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

معامل الارتباط: استخدم لحساب صدق مقياس الفهم القرائي ومقياس أساليب التفكير وفق طريقة الاتساق الداخلي.

معامل الثبات: بواسطة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة.

- **اختبار** t.test **لعينتين مستقلتين:** استخدم لمعرفة الفروق بين التلاميذ في الجنس والتخصص.

خلاصة :

لقد عرضنا في هذا الفصل أهم خطوات منهجية الدراسة انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة، وأيضا تحديد العينة وطريقة اختيارها مع ذكر المجال الزماني والمكاني والبشري لإجراء الدراسة، ومن أجل الحصول على نتائج دقيقة تم الاعتماد على عدة أساليب إحصائية وبمساعدة البرنامج الاحصائي (SPSS) الذي من خلاله يمكن تحليل ومناقشة النتائج المتو اصل إليها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

الفصل الخامس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة

خاتمة

مقترحات

قائمة المصادر و المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد :

بعد تطرقنا للجانب المنهجي للدراسة من حيث مجالها الجغرافي والزمني والموضوعي وكذلك المنهج المستخدم في الدراسة وعينتها وأدوات جمع المعلومات وخصائصها السيكو مترية، قمنا في المرحلة الثانية من الجانب التطبيقي بعرض وتحليل نتائج الدراسة استنادا إلى المعلومات المحصل عليها عن طريق الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد عينة وتحليلها باستخدام برنامج (Spss 2021) مستعينين بالأساليب الإحصائية التالية (المتوسط الحسابي/ الانحراف المعياري/ معامل الارتباط بيرسون) وفيما يلي عرض للنتائج المتو اصل إليها.

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول القائل بأن "ما مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟"،وللإجابة على هذا التساؤل اعتمدت الباحثتان على استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الفهم القرائي.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الحكم
180	54.50	7.05	46	**منخفض**

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كان منخفضا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (54.50) وهو أكبر من المتوسط النظري الذي قدر ب (46)، وهذا ما يمكن تفسيره قياسيا على سلم مقياس الفهم القرائي بأنه مستوى منخفضا.

يمكن تفسير التساؤل الذي يقول (ما مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟) من خلال الجدول أعلاه أن معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى المتغير بلغ (54.50) مما يدل على أنه مستوى ضعيف وهذا يعني أن عينة الدراسة الحالية تعاني من صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء، وعدم ملاءمة سرعة الأداء القرائي، عدم ملاءمة الحالة الذهنية عند القراءة، ونجد كذلك صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء، عدم استخدام وسائل محفزة أثناء الدراسة، إعطاء أكثر من نشاط واحد في وقت قصير.

كما أن هناك عامل مهم جدا لا يجب أن نغفل عنه وهو الفروق الفردية لدى عينة الدراسة، حيث أن مستوى الفهم القرائي يتباين من شخص إلى آخر فهناك من يفهم المحتوى القرائي من الوهلة الأولى وهناك من يلجأ إلى التكرار للوصول إلى نفس الهدف، ونجد أيضا المكتسبات القبلية لدى التلاميذ تلعب دورا فعالا في تسهيل عملية الفهم، حيث أن التلميذ الذي لديه رصيد لغوي ثري لا يجد أي صعوبة في فهم النصوص المطروحة أمامه خاصة إذا كانت من نفس مجال معلوماته المكتسبة، ونشير إلى أن أكثر ما يكسب عقل التلميذ معلومات هو المطالعة والبحث الدائمين.

ونجد هناك عوامل أخرى تتسبب في نقص الفهم القرائي نذكر منها العوامل النفسية التي تأثر على ذات التلميذ وتأثير المدرس أو المادة الدراسية، العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تتعلق بالجانب المعيشي والعلاقات الأسرية والمجتمعية، العوامل التربوية التي تتمثل في التعليم غير الملائم للقراءة والإعداد غير الملائم للمعلمين، وأخيرا ضعف دافعية المدرسين والتلاميذ. (شمخي، 2021: 540)

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني القائل بأن "ما أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟"، وللإجابة على التساؤل قمنا بحساب المتوسطات الحسابية، لأساليب التفكير ثلاثة عشر، ومن ثم ترتيبها بغية معرفة ماهي الأساليب المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والجدول التالي يوضح لنا ما يلي:

الجدول رقم (11) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس أساليب التفكير.

الأساليب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الترتيب
التشريعي	23.52	6.32	35	8	7
الداخلي	23.65	6.89	35	5	5
الملكي	14.17	4.09	21	3	13
التنفيذي	22.85	5.87	35	10	11
الخارجي	23.60	5.74	35	10	6
الأقلي	24.15	5.63	35	10	4
الحكمي	24.22	5.74	35	10	3
العالمي	23.10	6.37	35	10	10
المتحرر	24.60	6.07	35	10	1
المحلي	18.25	5.36	28	4	12

الفوضوي	24.52	6.32	35	10	2
المحافظ	23.13	6.22	35	8	8
الهرمي	23.13	4.75	35	14	9

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن هناك اختلافات في متوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية للأساليب ثلاثة عشر نستنتج أنه حقيقة يتباين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، حيث نجد أكثر الأساليب المفضلة هي الأسلوب المتحرر حيث بلغ متوسط الحسابي (24.60)، ثم يليه الأسلوب الفوضوي والحكمي والأقلي بمتوسط حسابي يقدر ب (24.52، 24.22 ،24.15)، وبعده يأتي الأسلوب الداخلي والخارجي والتشريعي والمحافظ والهرمي والعالمي بحيث يساوي متوسط الحسابي ب (23.65، 23.60، 23.52، 23.13،23.13، 23.10) في حين كانت الأساليب الأقل شيوعا هي الأسلوب التنفيذي والمحلي (22.85،18.25) أما عن الأسلوب الملكي فقد احتل المرتبة الأخيرة وقدر متوسط الحسابي لديه ب (14.17).

يمكن تفسير تعدد أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ في حياتهم اليومية بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، إلى اختلاف مواقف التعلم والتفكير، ولعل هذا ما يدل على تنوع واختلاف أساليب تفكير التلاميذ تبعا للمواقف والمشكلات التي تعترضهم، وهو ما أشار إليه ستيرنبرج حيث يرى أن الفرد يفضل أساليب تفكير متعددة يستخدمها في إدارة شؤون حياته اليومية، مع تفضيل أسلوب معين لكل موقف.

وفسر أيضا ستيرنبرج في نظريته للتحكم العقلي في كون الأسلوب المتحرر جاء الأكثر تفضيلا، يتصف فيه التلاميذ بتوسيع أو تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، وكذلك الحلول التي تذهب فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، ومن هذه المشكلات : ابتكار أسلوب فني جديد، ابتكار نموذج في التعلم.

أما عن الأسلوب الفوضوي فيتصف التلاميذ بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام.

ثم يأتي في المرتبة الثالثة الأسلوب الحمكي الذي يميلون فيه التلاميذ إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم وتقييم القواعد والإجراءات وتقييم وتحليل الأشياء وكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون المهن المختلفة مثل: كتابة النقد وتقييم البرامج والإرشاد والتوجيه.

أما عن الأسلوب الأقلي الذي جاء في المرحلة الرابعة فيميل التلاميذ فيه إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، وذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالبا ما تكون متناقضة، ويدركها الفرد على أنها قوية وذات أهمية متساوية مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة لذا فالأفراد ذو التفكير الأقلي غير متأكدين مما يفعلونه، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، إلا أنهم يتصفون بالتسامح والمرونة.

كما يذكر أيضا هاريسون وبرمسون أن أساليب التفكير استخدمت للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة في مواقف الحياة اليومية، إلا أن هذا التمييز ليس تمييزا كميا يحدد مقدار ما لدى الفرد من هذه الأساليب أو تلك بقدر ما هو طريقة تمييز نوعي يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كي يسلكها في تعاملاته، وتتميز بدرجة عالية من الثبات، ولعل ذلك يظهر عندما يتواجه الفرد بموقف أو مشكل يتحدى تفكيره ويتطلب منه القيام بسلسلة من النشاطات أو الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان لاتخاذ قرار، لأنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة من أساليب التفكير. (شريف، 2015: 69)

نلاحظ أن نتيجة الدراسة الحالية جاءت متناسقة مع دراسة حاج كولة عقلية (2022) جاءت فيها الأساليب التالية (الأسلوب المتحرر، الأسلوب الفوضوي).

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة خلف الله جاب الله (2015) التي جاءت فيها الأساليب التالية (التشريعي ،الخارجي ،الهرمي، العالمي ،المتحرر).

– الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحد فقط، فنجد أن تلاميذ عينة الدراسة تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحد.

– الأفراد يتباينون في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد فضل تلاميذ عينة الدراسة أساليب التفكير الآتية(المتحرر، الفوضوي، الحكمي، الأقلي)على أساليب التفكير التالية:(الداخلي، الخارجي، التشريعي، المحافظ، الهرمي، العالمي، التنفيذي، المحلي، الملكي).

– الأساليب ذات القيمة في مكان قد لا تكون ات قيمة في مكان آخر، ويمكن تفسير هذا الاختلاف كون أن أساليب التفكير تكتسب من خلال التطبع الاجتماعي، فعملية التطبع الاجتماعي في الدول الأخرى تختلف عن التطبع الاجتماعي في البيئة الجزائرية.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة إلى أنه "توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)"، وللتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار t لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (12) : الفرق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي

الفهم القرائي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	75	53.28	7.34	1.98	178	0.04
إناث	105	55.37	6.67			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للإناث بلغ (55.37) والذكور قدر ب(53.28)، ومستوى الدلالة كان (0.04) مما يدل على أن هناك فروق بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي الذي يعني تحقق الفرضية والفرق هو لصالح الإناث. يمكن تفسير الفرضية الجزئية الأولى من خلال دراسة (حاج عبو شرفاوي،2011:103) أن الإناث غالبا ما يتفوقن على الذكور في القدرات اللفظية واللغوية حيث يبدأ تفوق الإناث في هذه القدرات بالظهور منذ سن مبكرة ويستمر طوال الحياة فلإناث يبدأن بالكلام قبل الذكور وينطقن بوضوح أكبر ولهن مفردات أوسع في جميع الأعمار، ويكتبن أحسن من الذكور، ويهجين الكلمات وينشئن الجمل بصورة أفضل كما أن قواعد اللغة لديهن أفضل، ووجود اضطرابات الكلام لديهن تكون أقل كثيرا منها عند الذكور في جميع الأعمار، وتظهر الإناث

تفوقا في معظم اختبارات الذاكرة وكذلك يظهرن تفوقا واضحا في اختبارات المهارات اليدوية والرشاقة، والمهارة في استخدام الأصابع وفي التذوق الجمالي والمهارات الاجتماعية. (منهوم،2019)

كما نفسر الفرضية بربط النتائج المتعلقة بدراسة سريج موسى (2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتشير نتائج التقويم الوطني الأمريكي للتقدم التربوي والذي هو برنامج أمريكي يحاول تحديد التحصيل على نطاق واسع في عدد من المجالات الأكاديمية والذي أظهر أن الإناث يحصلن على علامات أعلى من الذكور في القدرة على القراءة.(منهوم،2019)

بحيث نجد دراسة قادري حليمة (2008) في البيئة الجزائرية التي أوضحت أنه توجد فروق بين الذكور والإناث من حيث الكفاءة اللغوية، بحيث تكون الكفاءة اللغوية عند الإناث أكبر من القدرة اللغوية عند الذكور. (الهوارنة،2012)

كما أن الإناث يسعين إلى تنمية هذا النوع من الذكاء لأن الخيارات المهنية في المستقبل تعتمد على هذا النوع من الذكاء مقارنة بالذكور الذين تكون توجهاتهم نحو المهن التي تتطلب القوة البدنية. وربما كذلك إن الإناث يقضين وقتا أطول في المنزل مع الكبار مما يكسبهن حصيلة لغوية وقدرة على التحكم بها وزيادة في المفردات والخبرات لإدراك المعاني المجردة للغة.(منهوم،2019)

وتشير أيضا دراسة عبد العزيز، (2017) التي تناولت الفروق الجنسية في اللغة إلى أنه من العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي في السنوات الأولى من عمر الطفل نوع الجنس لصالح البنات، أي أن الحصيلة اللغوية والكلمات المكتسبة عند البنات أكثر منه عند الذكور، وهذا يوضح أن النمو اللغوي عند البنات يكون أسرع منه عند الذكور.(سريج،2019)

فالفهم القرائي بناء على النتائج التي توصلنا إليها في هذه الفرضية يكون متفاوت بين الذكور والإناث لأن عدد المفردات المخزنة والاستفادة منها تكون عند الإناث أكثر من الذكور، وعليه تم قبول الفرض البديل الذي يقبل وجود فروق، وبالتالي يمكن القول بأن هذه النتيجة أتت متوافقة لفرضية الدراسة الأولى القائلة "توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة "بوجود فروق ذات دالة احصائية في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس"، للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثتان باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) : الفرق بين التلاميذ في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس.

الأساليب	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	ذكور	75	22.76	6.75	1.36	178	0.17
	إناث	105	24.06	5.89			
الداخلي	ذكور	75	24.04	8.05	-0.64	178	0.52
	إناث	105	23.37	5.87			
التنفيذي	ذكور	75	22.56	6.63	0.56	178	0.57
	إناث	105	23.06	5.22			
الخارجي	ذكور	75	23.16	6.59	0.87	178	0.38
	إناث	105	23.91	4.99			
الأقلي	ذكور	75	24.12	6.08	0.06	178	0.95
	إناث	105	24.17	5.26			
الحكمي	ذكور	75	23.04	6.52	2.36	178	0.01
	إناث	105	25.06	4.91			
العالمي	ذكور	75	22.80	6.98	0.53	178	0.59
	إناث	105	23.31	5.81			

المتحرر	ذكور	75	24.64	6.73	-0.07	178	0.94
	إناث	105	24.57	5.52			
الفوضوي	ذكور	75	23.24	7.00	-0.07	178	0.02
	إناث	105	25.43	5.58			
المحافظ	ذكور	75	22.36	5.86	1.42	178	0.15
	إناث	105	23.69	6.38			
الهرمي	ذكور	75	23.08	5.23	0.12	178	0.89
	إناث	105	23.17	4.34			
الملكي	ذكور	75	14.12	4.46	0.13	178	0.89
	إناث	105	14.20	3.79			
المحلي	ذكور	75	17.32	5.92	1.99	178	0.04
	إناث	105	18.91	4.78			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن جميع المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير تظهر كلها متقاربة جدا بين الجنسين (ذكور–إناث)، كما يظهر أيضا في اختبار "ت" ودرجات حريتها ومستوى دلالتها في الأساليب الثلاثة عشر المكونة لمقياس أساليب التفكير، وكانت الفروق غير دالة ما عدا في ثلاثة أساليب هي (الحكمي، الفوضوي، المحلي،) قدر مستوى دلالتها ب (0.01،0.02،0.04)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.05، مما يعني وجود فروق في هذه الأساليب الثلاثة بين الذكور والإناث، ففي الأسلوب الحكمي كان لصالح الإناث حيث كان المتوسط الحسابي يساوي (25.06) والمتوسط الحسابي للذكور كان يساوي (23.04)، أما ما يخص الأسلوب الفوضوي والمحلي كان لصالح الذكور بحيث قدر المتوسط الحسابي عندهم ب (5.92،7.00)، أما الإناث فكان المتوسط الحسابي (4.78،5.58).

يمكن تفسير وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير (الفوضوي، المحلي،) لصالح الذكور وأسلوب التفكير الحكمي لصالح الإناث إلى وجود اختلاف في أساليب تفكير كل منهما، وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع ما أكد عليه ستيرنبرج حيث يرى أن عامل الجنس هو من بين العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، فالطريقة التي تنشأ عليها الإناث غير الطريقة التي ينشأ عليها الذكور، وذلك من حيث مراعاة الجانب المورفولوجي والنفسي لكل من الإناث والذكور.

بما أن الذكور في المجتمع الجزائري لديهم مساحة أكبر من الحرية في الاختيار، فهم مندفعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، وعشوائيين في معالجتهم للمشكلات، فإن هذا ما قد يفسر وجود الفروق لصالحهم في أسلوب التفكير الفوضوي، أما فيما يخص الإناث عموما فهناك نوع من الحماية لهن وحريتهن في الاختيار محدودة نوعا ما، وهذا ما قد يفسر وجود الفروق لصالحهم في أسلوب التفكير الحكمي، حيث أن الإناث يميلون في هذه المرحلة بالذات إلى الحكم أكثر على الآخرين وأعمالهم وتقييم القواعد والإجراءات وتحليل وتقييم الأشياء.

أما فيما يخص تفوق الذكور على الإناث في الأسلوب المحلي فقد يعزى السبب في ذلك إلى أنهم يقومون بتقييم المعلومات تمهيدا لحفظها دون الاهتمام بالمعنى.

في حين يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في بقية الأساليب، من خلال دراسة قادري إبراهيم (2015) القائلة بأن كل من الذكور والإناث في هذه المرحلة يمرون بتغيرات بيولوجية ونفسية، كما أنهم يمرون بنفس الصراعات: صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، صراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، صراع بين طموحات المراهقة الزائدة وبين التقصير الواضح في الالتزامات، كما يعود السبب كذلك إلى طبيعة المقررات الدراسية وا ٍلى استراتيجيات التدريس المعتمدة.

كما تشير نظرية التحكم العقلي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في بقية الأساليب من خلال تشابههم في خصائص الجنس حيث أن كل من الذكور والإناث يتميزون بالطاعة واتباع التعليمات والقوانين، ويفضلون حل المشكلات البسيطة الواضحة ويتميزون بالحرص والنظام، كما أن إدراكهم للمشكلات والمواقف إدراك كلي بمعنى أنهم ينتظرون إلى المشكلة

بوجهة نظر كلية دون الخوض في الجزئيات، كما يتميزون بالتخيل وأحيانا الاسترسال في التفكير.

كما يمكن أيضا تفسير الفرضية بربط النتائج المتعلقة بالدراسات السابقة بحيث نجد أنها اتفقت مع دراسة خلف الله جاب الله (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير بين الجنسين، دراسة بن خليفة فطيمة (2015)، وكذا دراسة حاج كولة عقيلة (2022)، ومن ضمن النتائج التي توصلت إليها هي عدم وجود فروق في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس، كما أنها اختلفت مع دراسة بوكايس أمال (2018) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دالة احصائية في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس.

ويفسر أيضا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بقية أساليب التفكير لستيرنبرج في كيفية اعدادهم اجتماعيا وبطرق مختلفة، ربما من وقت ميلادهم، والتي تكتسب بجزء كبير من الثقافة السائدة في المجتمع ومختلف القيم والعادات التي تحكمها.

كما قد يعود سبب عدم وجود فروق في الدراسة الحالية بين الجنسين في بقية الأساليب راجع إلى طبيعة العينة "ذكور-إناث" حيث أنها تشترك بشكل كبير فيما بينها من ناحية تحقيق الهدف المتمثل في النجاح.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لقد نصت الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة على ما يلي "توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص، ولاختبار الفرضية قامت الباحثتان باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) : الفرق بين التلاميذ في مستوى الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص

الفهم القرائي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أدبي	72	54.25	7.30	-0.38	178	0.69
علمي	108	54.67	6.84			

يوضح الجدول رقم (14) أن أفراد عينة الدراسة بلغ عددهم الاجمالي (180)، حيث توزعوا حسب متغير التخصص إلى (72) أدبيين و(108) علميين، وأن المتوسطات الحسابية قدرت للأدبين ب (54.25) والعلميين ب(54.67) وهذا يعني أنهم متساويين، مما يدل على عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص.

يمكن تفسر عدم وجود فروق ذات دالة احصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير التخصص من خلال توجيه التلاميذ إلى التخصصات العلمية أو الأدبية برغبتهم وميولهم لها، أو من خلال المعدلات التي يتحصلون عليها، وحسب البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وهذا ما فسر لنا عدم وجود فروق بين التلاميذ حسب التخصص. ومن هنا يمكن قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بأن هذه النتيجة أتت معارضة لفرضية الدراسة الثالثة والقائلة "توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص، عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح التخصص العلمي، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق.

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تشير الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة إلى أنه "توجد فروق ذات دالة احصائية في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص"، وللتحقق من فرضية الدراسة تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنتائج موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (15) : الفرق بين التلاميذ في أساليب التفكير تعزى لمتغير التخصص

الأساليب	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	أدبي	72	23.08	4.88	-0.75	178	0.45
	علمي	108	23.81	7.17			
الداخلي	أدبي	72	22.88	5.09	-1.24	178	0.21
	علمي	108	24.17	7.89			
التنفيذي	أدبي	72	22.92	5.58	0.12	178	0.90
	علمي	108	22.81	6.03			
الخارجي	أدبي	72	23.71	4.47	0.20	178	0.83
	علمي	108	23.53	6.42			
الأقلي	أدبي	72	24.75	4.56	1.17	178	0.24
	علمي	108	23.75	6.19			
الحكمي	أدبي	72	22.67	4.65	- 3.03	178	0.00
	علمي	108	25.25	6.12			
العالمي	أدبي	72	23.50	6.03	0.69	178	0.49
	علمي	108	22.83	6.54			
المتحرر	أدبي	72	24.63	5.38	0.04	178	0.96
	علمي	108	24.58	6.46			
الفوضوي	أدبي	72	23.46	6.16	-1.85	178	0.06
	علمي	108	25.22	6.31			
المحافظ	أدبي	72	21.21	5.50	-3.51	178	0.00
	علمي	108	24.42	6.32			

الهرمي	أدبي	72	22.71	4.02	-0.98	178	0.32
	علمي	108	23.42	5.13			
الملكي	أدبي	72	14.50	3.86	0.89	178	0.37
	علمي	108	13.94	4.20			
المحلي	أدبي	72	18.13	5.63	-0.25	178	0.79
	علمي	108	18.33	5.14			

يتضح من خلال الجدول الرقم (15) أن أفراد عينة الدراسة بلغ عددهم الاجمالي (180)، حيث توزعوا حسب متغير التخصص إلى (72) أدبيين، و(108)علميين، وأن المتوسطات الحسابية لمقياس أساليب التفكير تظهر كلها متقاربة جدا بين العلميين والأدبيين، كما يظهر أيضا الجدول اختبار "ت" ودرجات الحرية ومستوى الدلالة في الأساليب ، فكانت الفروق غير دالة ما عدا في أسلوبين هما (الحكمي، المحافظ) قدر مستوى دلالتهم ب (0.00)، فهما أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، مما يعني وجود فروق في هذين الأسلوبين بين التخصص العلمي والأدبي، فكان الأسلوبين الحكمي، المحافظ لصالح العلميين.

يمكن تفسير سبب وجود الفروق بين التخصص العلمي والأدبي في الأسلوب الحكمي من خلال أن أصحابه يميلون إلى تقييم أعمال الآخرين والقواعد والإجراءات، وتقييم وتحليل الأشياء، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، أما فيما يخص الأسلوب المحافظ لصالح العلميين أيضا أنهم يميلون إلى التوسيع في المبادئ والاجراءات الموجودة.

أما ما يفسر عدم وجود فروق يبين التخصص العلمي والأدبي في بقية الأساليب، من خلال النتائج المتعلقة بالدراسات السابقة بحيث نجد أنها تتفق مع دراسة حاج كولة عقيلة (2022) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دالة احصائية في أساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص، كما اتفقت أيضا مع دراسة بن خليفة فطيمة (2015) ودراسة حاج كولة عقيلة التي دلت نتائج دراستهم على عدم وجود فروق دالة احصائية بين التلاميذ حسب التخصص "علمي–أدبي" من حيث أساليب التفكير.

كما أنها اختلفت مع دراسة بوكايس أمال (2018)التي دلت نتائجها على وجود فروق دالة احصائية بين التلاميذ حسب التخصص من حيث أساليب التفكير.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دالة احصائية في أساليب التفكير تبعا لمتغير التخصص إلى عدم وصول التلاميذ إلى تكوين ملمح يميزهم عن غيرهم من حيث طريقة وأسلوب تفكيرهم وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار طريقة توجيه التلاميذ إلى التخصصات سواء العلمية أو الأدبية كيف تتم برغبة من التلاميذ أو وفقا للمعدلات التي يتحصلون عليها.

إلى جانب أن عملية التطبع الاجتماعي التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية، مما يفسر عدم وجود فروق بين التلاميذ حسب التخصص نظرا لانتمائهم إلى نفس البيئة الاجتماعية.

7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

ينص التساؤل العام على ما يلي "توجد علاقة بين درجات الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟"، وللتحقق من صحة هذه التساؤل تم حساب معامل الارتباط بيرسون ما بين درجات التلاميذ على مقياس الفهم القرائي ودرجاتهم على مقياس أساليب التفكير،

الجدول رقم: (16) يوضح النتائج كالآتي:

الجدول رقم (16) :يوضح معامل الارتباط بين درجات الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الأساليب	الفهم القرائي	مستوى الدلالة
التشريعي	0.12	غير دال
الداخلي	0.29**	دال عند 0.01
الملكي	0.22**	دال عند 0.01
التنفيذي	0.23**	دال عند 0.01
الخارجي	0.26**	دال عند 0.01
الأقلي	0.15*	دال عند 0.05
الحكمي	0.14*	دال عند 0.05
العالمي	0.28**	دال عند 0.05

المتحرر	0.05	غير دال
المحلي	0.13	غير دال
الفوضوي	0.18*	دال عند 0.05
المحافظ	0.12	غير دال
الهرمي	0.19**	دال عند 0.01

تبين نتائج الجدول أعلاه أن هناك ارتباطات دالة احصائيا بين درجات الفهم القرائي وأساليب التفكير (الداخلي، العالمي، الخارجي، التنفيذي، الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلي، الحكمي)، فقيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت للأساليب كما يلي (0.29، 0.28، 0.26، 0.23، 0.22، 0.19، 0.18، 0.15، 0.14) معاملات ارتباطهم بقيمة (0.14 ، 0.15 ، 0.18 ،)، وهناك ارتباطات غير دالة احصائيا بين درجات الفهم القرائي وأساليب التفكير التالية (الأسلوب المتحرر، الأسلوب الحكمي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب التشريعي) بحيث قدرت معاملات ارتباطهم بقيمة (0.15، 0.14، 0.12،0.12).

أشارت نتائج الجدول أعلاه أنه توجد علاقة بين درجات الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ما عدا (الأسلوب المتحرر، والأسلوب المحلي، الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحافظ) فلا توجد علاقة مع الفهم القرائي.

إن الأسلوب الداخلي هو الأكثر شيوعا لدى التلاميذ، حيث أن أصحابه يفضلون العمل بمفردهم منطوون ويكون توجيههم نحو العمل، أو المهمة بالتركيز الداخلي يستخدمون ذكائهم في الأشياء وليس مع الآخرين، فهذه الصفات وجدت لدى عينة الدراسة الحالية .

يمكن تفسير ارتفاع مستوى قوة العلاقة بين الفهم القرائي والأسلوب الداخلي في المقدمة، من خلال نشاط الفهم القرائي للتلاميذ الذي هو نشاط ذاتي يتطلب من القارئ العمل بمفرده، حيث يستعمل التلميذ كل قدراته المعرفية والانفعالية والأدائية في التعامل مع النص القرائي.

أما عن أصحاب الأسلوب العالمي فأصحاب هذا الأسلوب يتميزون بأنهم لا يهتمون بالتفاصيل، ويوجهون انتباههم نحو الصورة الكلية لأي موضوع أو عمل، وهذه الصفات

تتناسب مع العصر الحالي الذي يتسم بالسرعة، فالتلاميذ يميلون إلى معرفة المعلومات بصورة كلية دون الاهتمام بالتفاصيل، وهذا ما يتفق مع عينة الدراسة.

ونفسر هذه العلاقة بين الفهم القرائي والأسلوب العالمي من خلال نظرية الجشطالت في علم النفس التي تقول يمكن للتلاميذ استخدام النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع، كما أنهم عندما يستخدمونها أيضا في التعبير الفني يجدون الكل يسبق الجزء، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج، حيث نجد أن التفكير يعتمد في حل المشكلات على استخدام النظرية الكلية وذلك عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة ويساعد هذا التلاميذ في الفهم.

ويظهر جليا أصحاب الأسلوب الخارجي الذين يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، ويكونون علاقات اجتماعية، يساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

كما نفسر ارتباطات الموجودة بين الفهم القرائي والأسلوب الخارجي من خلال أن بعض التخصصات التي يدرسها التلميذ تتطلب منه جهد شخصي وذاتي، وهذا يكتسبه من العمل الجماعي أو من خلال العلاقات الاجتماعية، بحيث يستخدم التلميذ كل خبراته وقدراته المعرفية والأدائية التي اكتسبها من طرف زملائه أو من العلاقات الاجتماعية لكي تساعده في التفاعل مع النص المقروء.

أما ما يميز الأسلوب الملكي أن أصحابه يتصفون بالتوجيه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، وهذا يتفق مع الفهم القرائي الذي يستوجب للتلاميذ ترتيب أولوياتهم في حياتهم، وتحقيق أهدافهم وفقا لها. وهنا يتضح أيضا تفسير ظهور الأسلوب التنفيذي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والذي يتصف أصحابه بإتباع القواعد الموضوعية، والميل إلى تطبيق القوانين وتنفيذها والتفكير في المحسوسات، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجة المشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل "المحامي، والمدير، وهذا ما اتفق مع عينة الدراسة من خلال أنهم يتبعون طرق ومنهجية النص القرائي من أجل التوصل إلى الحلول ومعالجة أي مشكل وجد في النص.

كما يتصف أصحاب الأسلوب الهرمي الذين يميلون أصحابه إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حساب أهميتها وأولوياتها، ومرنون ومنظمون جدا ومدركون للأولويات، يتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، فنجد هذه الصفات عند التلاميذ فهم يدركون النص المقروء ويعرفون كيفية التعامل معه وعندما تصادفهم مشكلة في النص يستطيعون حلها بكل سهولة.

كما نجد أصحاب الأسلوب الفوضوي أنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيين في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، ويكرهون النظام، وهنا نلاحظ أن التلاميذ لا يعتمدون على تخطيط منظم وواضح عند قراءتهم للنص، مما يجعل التفكير عندهم مختلط ومشوش.

كما تميز أصحاب الأسلوب الأقلي الذي يميل أصحابه إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، وذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالبا ما تكون متناقضة، ويدركها الفرد على أنها قوية وذات أهمية متساوية مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة، فهذه الصفات تتعلق بعينة الدراسة الحالية لأنهم عند تعاملهم مع النص القرائي يقومون بتوظيف قدراتهم في آن واحد، مما يجعلهم متناقضون مع أفكارهم ويسبب لهم التشويش.

كما نجد الأسلوب الحكمي الذي اتصف أصحابه بالحكم على الآخرين وأعمالهم وتقييم القواعد والإجراءات وتقييم وتحليل الأشياء وكتابة المقالات النقدية، ويفضلون المهن المختلفة مثل :كتابة النقد وتقييم البرامج والارشاد والتوجيه وهذا ما وجد في النص المقروء، حيث أن التلاميذ سعوا ، فهم في مرحلة تؤهلهم لذلك من خلال انطلاقهم من هذه القواعد والأعمال، فهم في مرحلة الثانوي ليس عليهم استقبال المعلومات فقط، بل يجب عليهم أن تكون لديهم القدرة على التحليل والتفسير المنطقي.

ومن بين الأساليب التي لم نجد لها علاقة مع الفهم القرائي نجد الأسلوب المتحرر الذين يتصفون أصحابه بالذهاب إلى ما وراء القوانين والاجراءات والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، لذا فإنهم ينجزون ما يطلب منهم في أقل وقت وعلى أكمل وجه، فهذه الصفات تشترك مع الأسلوب المحافظ، لم تنطبق على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لأنهم عند قراءتهم للنص لا يقومون باستنتاج الأفكار ولا بالتفكير المنطقي، بل يعتمدون فقد على ما هو موجود في النص ولا يغيرون أو يبدعون في أي شيء كان في النص المقروء.

ونجد أصحاب الأسلوب المحلي الذين يتصفون بالتركيز على التفاصيل، وميل هؤلاء الأصحاب إلى الأشياء العملية والإجرائية التي تتناسب مع أسلوب الميل إلى التفاصيل مثل تفاصيل التجارب، تفاصيل الحملات الاعلامية وغير ذلك، فهذه الصفات لا يمكن توفرها لدى تلاميذ عينة الدراسة الحالية لأنهم لا يركزون على التفاصيل الموجودة في النص القرائي التي بفضلها يستطيعون الفهم الجيد وكيفية التعامل معه.

وفي المقابل يظهر لنا الأسلوب التشريعي الذي ليس له علاقة مع الفهم القرائي فأصحابه يفضلون الابتكار، والتجديد والتصميم لحل المشكلات وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون التعامل مع المشكلات التي تكون غير معدة سابقا، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، فهذا يختلف تماما مع عينة الدراسة الحالية لأن تفكيرهم محدود يعتمدون فقط على الأعمال والحلول الجاهزة، لا يشغلون عقولهم من أجل اكتشاف أفكار وطرق جديدة تساعدهم في التفاعل مع النص القرائي.

كما نجد أيضا الأسلوب المحافظ الذي يتصف أصحابه بالحرص على النظام واتباع خطوات محددة عند حل المسائل دون اطلاعه على مصادر أخرى من أجل الحصول على المعلومات، وهذا ما يتعارض مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لأنهم ليسوا منضبطين في تنظيم أفكارهم وتسلسلها، ولا يتبعون خطوات واضحة تسهل عليهم التعامل مع النص القرائي، فهم يعتمدون فقد على المعلومات التي يقدمها الأستاذ داخل القسم لا يلجؤون إلى البحث من خلال مصادر أخرى تسهل عليهم عملية الفهم والتجاوب مع الأسئلة المطروحة في النص.

ومن بين الدراسات نجد دراسة هالة المصري (2017)، التي توصلت نتائجها لنفس نتائج دراستنا رغم اختلاف البيئة والعينات التي طبقت نجد بأن هناك علاقة وثيقة بين الفهم القرائي التفكير، حيث أن الفهم يساعد في القراءة تذكير الانتباه إلى النقاط البارزة في المقروء، والمعرفة بالنشاطات والعمليات الذهنية والتحكم الذاتي التي يستخدمها التلاميذ قبل القراءة وأثنائها وبعدها، وهو الغاية من كل قراءة .

وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خاتمة

خاتمة:

ليس كل ما يقوم به الباحث في دراسته هو نتائج مطلقة لا نقاش فيها، بل أن دراسته هي أفاق جديدة لبحوث ودراسات أخرى، وما قمنا به في هذه الدراسة هو محاولة لإظهار العلاقة مهما كانت طبيعتها بين قدرتين عقليتين هوما الفهم والتفكير، ومعرفة مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة، والأساليب الأكثر تفضيلا لديهم، وقد توصلنا إلى تحقيق الفرضيات التي بني عليها البحث، فقد تبين أن العلاقة بين الفهم القرائي وأساليب التفكير علاقة ارتباطية بحيث لا يمكن أن يتم الفهم بدون استخدام التفكير، وكان مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفض وهذا راجع إلى عدة عوامل، أما فيما يخص الأساليب الأكثر تفضيلهم وجدنا(المتحرر، الفوضوي، الحكمي، الأقلي) وقد كان صلب الدراسة أيضا أننا طبقنا مقياسين هوما مقياس الفهم القرائي، ومقياس أساليب التفكير على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من أجل معرفة الفروق بين التلاميذ في الفهم القرائي وفي أساليب التفكير حسب الجنس والتخصص، فتوصلنا إلى النتائج التالية أنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين في الفهم القرائي، وعدم وجود فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين في أساليب التفكير، كما لم نجد فروق أيضا في الفهم القرائي وأساليب التفكير حسب متغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

مقترحات:

بعد الاطلاع على الموضوع رأينا نقص في موضوع الدراسة فقمنا بتقديم مقترحات وهي كالتالي:

- يستحسن اقتراح ندوات واجتماعات تتعلق بالفهم القرائي وبأساليب التفكير معا.
- يفضل المزيد من البحوث حول التفاعل والتداخل بين الفهم القرائي وأساليب التفكير.
- يتحسن العمل على إجراء دراسات تهتم بإعداد مقياس الفهم القرائي، تكون أشمل وأدق وتراعي خصوصية البيئة الجزائرية.
- يرجى تقديم المزيد من الدراسات العلمية للفهم القرائي وأساليب التفكير في الكتب.
- يرجى إجراء دراسات أخرى بنفس المتغيرات على المدارس الابتدائية والمتوسطات والجامعات.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القران الكريم

1- أسبر، علاء محمد، (2016)، **اختبار أساليب التفكير، رسالة ماجستير في القياس والتقويم التربوي والنفسي،** كلية التربية، قسم التقويم التربوي والنفسي، جامعة دمشق.

2- الأنصاري، سلطان صالح محمد، (2022)، **درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث ابتدائي،** المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المجلد 06، العدد 30،ص423 ص490.

3- أوكيل، ديهية، (2015)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي،** مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2 .

4- بازي، محمد، (2018)، **النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام،** مكتبة قرطبة، أكادير.

5- برقوق، غنية، (2011)، **عملية الاسترجاع وعلاقتها بالفهم القرائي عند المصاب بعسر القراءة،** مذكرة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر 02.

6- البعيجي، جمال ناصر حسين، (2013)، **علاقة أساليب التفكير بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة،** رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

7- بلقوميدي، عباس، (2012)، **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغير الجنس والتخصص،** مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد09، **ص**220 **ص**304.

8- بن حمد المبرز، إبراهيم، (2010)، **التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية،** ط02، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء نشر التصميم وطباعة الشريف للدعاية ة الإعلان، الرياض.

9- بن حمو، محمد الهادي، (2015)، **علاقة الوظائف التنفيذية بعملية القراءة عند الطفل،** مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة02.

10- بن خليفة، فطيمة، (2015)، **أساليب التفكير وعلاقتها بمركز الضبط والذكاء الانفعالي،** أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الزائر 02 .

11- بن طيب، فيروز، وعوين، فاطمة الزهراء، (2019)، **جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي،** مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون تيارت.

12- بن عائشة، سمية، (2015)، **أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية،** مذكرة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

13- بن مسعود، نجمة، (2017)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط السيطرة الدماغية وبالقدرة على التفكير الابداعي لدى الطالب الجامعي،** أطروحة دكتوراه في علوم التربية، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم التربية، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر 02 .

14- بوحملة، عمر، (2021)، **مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية،** أطروحة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة باتنة 01.

15- بوخراز، أسيا،(2010)، **اضطرابات المفكرة البصرية الفضائية وأثرها على تعلم القراءة لدى تلاميذ** السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، رسالة ماجستير في علم النفس العصبي، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 02.

16- بوط، جمال، (2017)، **أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضة أثناء حصة التربية العملية،** أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية النشاط البدني والرياضي التربوي، معهد التربية البدنية والرياضة، جامعة الجزائر03.

17- بوغربي، محمد، (2015)، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة النظام الكلاسيكي،** معهد التربية البدنية والرياضة، أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضة، سيدي عبد الله، الجزائر03.

18- بوكايس، أمال، (2018)، **أساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية**، أطروحة الدكتورة في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر02.

19- بوكرمة، سهام، (2011)، **أنماط أساليب التفكير عند الأفكار المعاقين سمعيا المدمجين بمدارس عادية** والأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر 02 .

20- بولقدام، سميرة، (2008)، **صعوبات القراءة وتأثيرها على الفهم القرائي**، مذكرة ماجستير قضايا التعلم في الوسط المدرسي، جامعة أبو بكر قايد، تلمسان.

21- بيداء، هاشم جميل، (2019)، **أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج**، مجلة العلوم النفسية، العدد 22، **ص01 ص35** .

22- جاسم، عباس، (2022)، **فعالية برنامج قائم على استراتيجيات القرائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير المنتج**، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 61، العدد 02 .

23- جرادات، عبد الكريم، والعلي، نصر، (2013) ، **الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 06، العدد 04، **ص**40 **ص**95.

24- جروان، فتحي عبد الرحمان، (2013)، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط6، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

25- حاج كولة، عقلية، (2022)، **أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بمستوى الطموح**، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 02.

26- بشير، حورية، (2018)، **الفهم القرائي و الإنتاج الكتابي في النص العلمي والعلاقة بينهما عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط مقاربة وراء معرفية**، أطروحة الدكتورة في تعليمية اللغة العربية، كلية اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر02.

27- خلف الله، جاب الله، (2015)، **أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية للإنجاز في ضوء نظرية ستيرنبرج**، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الأغواط.

28- خلف الله، جاب الله، (2019)، **أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بالنمو المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي**، أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة عمار ثليجي، الأغواط.

29- دربيل، شريفة، (2021)، **الفهم القرائي وعلاقته بالكف عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 12، العدد04،**ص830 ص950.**

30- الديلمي، أحمد حسين علي، (2015)، **مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية**، مذكرة ماجستير في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأردن.

31- رحموني، دليلة، (2017)، **استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها في تنمية مهارات القراءة الصامتة والفهم القرائي لذوي صعوبات القراءة**، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم التربية، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر.

32- ركزة، سميرة وبنت صالح عبد اللطيف الحمادي، فايزة (2018)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

33- ريغي، عقلية، (2011)، **أساليب التفكير وعلاقتها باستراتيجيات التعايش مع ضغوط الحياة لدى طلبة علم النفس**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

34- زعباط، رندة (2018)، **أثر التدريب القرائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي**، مذكرة ماجستير في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

35- سريج، موسى، (2019)، **علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي**، مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، البويرة.

36- سقادي، لويزة، (2015)، **دور أساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارة القراءة لدى** فئة **الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط،** مذكرة الماجستير في التربية الخاصة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر 02.

37- سلام صبار، مالك، وكافي طلي، عامر، (2019)، **أساليب التفكير وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الأنبار**، مجلة البحوث النفسية، مجلد 30،العدد 04، **ص**696 **ص**722.

38- السيد، محمد حسن بكر، وابراهيم عبد الرحيم، حميدة، (2016)، أساليب التفكير المفضلة لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف في ضوء نموذج ستيرنبرج، مجلة الارشاد الفسي، العدد 45.

39- شحاتة، حسن، والسمان، (2012)، **المرجع في تعليم اللغة العربية،** ط01،دار النشر والتوزيع، عمان.

40- شريف، غنية (2015)، **علاقة بين أساليب التفكير لسترنبرغ وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط من التعليم الجزائري**، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 02.

41- شمخي، جبر كريم، (2021)، **الفهم القرائي وعلاقته بحب الاستطلاع**، مجلة أبحاث الذكاء، العدد 32، المجلد 15، **ص**534 **ص**556.

42- الشهري بن هادي ،بن علي محمد، (2012)، **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي**، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

43- الشيخ، فطيمة، (2017)، **القراءة في البيئة الرقمية، أطروحة دكتوراه في علم المكتبات والمعلومات،** معهد علم المكتبات والتوثيق، قسم المكتبات ومراكز التوثيق، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 02.

44- ضيف، حليمة، (2015)، **الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلاب الطور النهائي**، مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة.

45- العاقل، إيمان، وبن حدو، أسماء، (2022)، **السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقتها بأساليب التفكير**، مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت.

46- عبد الباري، وماهر شعبان، (2010)، **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، الأردن.

47- عبد العزيز، حنان، (2012)، **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات**، دراسة ميدانية على طلبة من جامعة بشار، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس، جامعة تلمسان، الجزائر.

48- عبد الكريم علي، ريان (2015)، **أثر استراتيجي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي**، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد 45، **ص**341 **ص**363 .

49- عبد الواحد، سليمان إبراهيم، (2013)، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

50- عبد الوالي عبود، سارة، (2022)، **الفهم القرائي علاقته بالقلق اللغوي** ، كلية العلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، المجلد 13، العدد 2،**ص**01 **ص**09.

51- عبود، ضحى، (2016)، **أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، المجلد312، العدد02 ،ص355 ص.386

52- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد ناصر ذياب، (2011)، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

53- العطاوي، سليمة (2013)، **الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه**، مجلة دراسات نفسية وتربوية ، العدد11،**ص**522 ص.610

54- عقريب، ربيعة، (2012)، **دور استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية في تحسين الفهم القرائي**، مذكرة ماجيستير في علم النفس اللغوي المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر 02.

55-عماري، ور دة، وهارون، الزهرة، (2022)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط السيادة الدماغية لدى الطلبة الجامعيين،** مذكرة ماستر في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت.

56- عمراني، دلال، (2020)، **دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة،** أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

57- العيس، إسماعيل، (2019)، **علاقة دقة القراءة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائي،** مذكرة ماستر في التربية الخاصة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

58- غزال، حياة، (2020)، **التغيير التنظيمي وعلاقته بالتفكير الإبداعي،** أطروحة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، كلية علم النفس وعلوم التربية، قسم علم النفس، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 02 .

59- غضبان هندي، حنان، (2016)، **التعلم النشط ودوره في تحسين الفهم القرائي،** مجلة كلية العلوم الأساسية، المجلد 22، العدد 94، **ص**320 **ص**388.

60- فاروق، جريدة، (2016)، **مدى استخدام التقويم التكويني لدى الأساتذة وعلاقته بالتفكير الناقد لدى أساتذة التعليم المتوسط،** مذكرة ماجيستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة ثليجي، الأغواط.

61- الفاعوري، أيهم علي، (2010)، **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات،** رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق.

62- فلوسي، سمية، (2015)، **الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية،** أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

63- قادري، إبراهيم، (2015)، **أساليب التفكير ستيرنبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى السنة الثالثة ثانوي،** رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة.

64- القحطاني، سعيد سعد هادي، (2018)، **تقويم مستوى الفهم القرائي**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 188، الجزء 01، **ص 01 ص85**.

65- كادي، محمد، (2016)، **علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في التربية المدرسية والإدماج للمتعلم، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

66- لعزالي، صليحة (2017)، **التعرف على أساليب التعلم والتفكير عند الطلبة والتحقق من موضوعية النتائج باستخدام النظرية الحديثة للقياس**، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة.

67- محسن، طاهر مسلم، (2016)، **أساليب التفكير الشائعة وفق نظرية حكومة الذات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم الفيزياء**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 27، **ص**439 **ص**457.

68- محمد، منهوم، (2019)، **تقنين مقياس ميداس للذكاء المتعدد على عينة من المراهقين في ضوء بعض المتغيرات الفردية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران02، الجزائر.

69- محمد عبد الله، سامية، (2015)، **استراتيجيات الفهم (الأسس، النماذج)**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.

70- محمود التميمي، أميرة، وجميل، رشا، (2015)، **أثر نموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي**، ديالي، العدد 66، **ص**62 **ص**85.

71- مزرب، خالصة، (2022)، **أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مستويات الفهم القرائي**، أطروحة دكتوراه في عل النفس التربوي، كلية علم النفس وعلوم التربية، قسم علوم التربية، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 02.

72- مزيان، بشرى، (2020)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية**، أطروحة الدكتوراه في علم النفس، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس الأرطوفونيا، جامعة محمد بن أحمد، وهران 02.

73- المشيخي، غالب محمد، (2014)، **أساسيات علم النفس**، ط3، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

74- المصري إسماعيل، هالة، (2017)، **فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي**، مذكرة ماجستير مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسلامية بغزة.

75- منصر،أمال، (2019)، **دور الانتباه الانتقائي في فعالية الفهم القرائي** ، مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، البويرة.

76- موهي وريش، سعدية، (2022)، **أساليب التفكير و علاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى طالبات قسم رياض الأطفال**، مجلة أبحاث الذكاء، كلية التربية الأساسية، المجلد 16، العدد 33،**ص**391 **ص**417.

77- ميلودي، حسينة وزوخة زوقاغ، (2017)، **فعالية برنامج علاجي للخفض من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وتحسين الفهم القرائي**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الأرطوفونيا جامعة الجزائر.

78- ناصر، خيرة، ومكوار، أسماء، (2018)، **أثر التعلم الذاتي بالتفكير الناقد وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون، تيارت.

79- النائب فاخر، أية، (2013)، **إدراك المحيط وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

80- نعاق، هجيرة، (2016) ، **دراسة التفكير لدى عينة من تلاميذ مدرسة ابتدائية بالغين من العمر (8-9-10)**، أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الأرطوفونيا، جامعة أبو قاسم، الجزائر.

81- نوفل، محمد بكر، (2010)، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

82- الهوارنة، معمر، (2012)، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، سوريا، العدد01، المجلد 28. **ص**365 **ص**400.

83- وليد، جمال، (2015)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والأرطفونيا، جامعة ابن باديس، مستغانم .

84- يوسف، إبراهيم، عبد الواحد، سليمان (2010)، **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، مكتبة الأنجلو، مصر.

ملاحق

ملاحق :

الملحق رقم 01: استبيان التحكيم للفهم القرائي

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تقوم الباحثتان بدراسة ماستر بعنوان **الفهم القرائي وعلاقته بأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، ومن بين متطلبات هذه الدراسة تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي ينبغي تحسينها وتنميتها باستخدام اختبار الفهم القرائي.

ومن خلال خبراتكم في هذا المجال يرجى من سيادتكم مساعدتنا وا ٍفادتنا حول :

- مهارات التلميذ سنة ثالثة ثانوي .
- مهارات تقيس.
- مهارات لا تقيس.
- مهار ات ترون تعديل صياغتها.
- مهارات ترون حذفها.

- وذلك بوضع علامة (x) في المكان الذي يتفق رأيكم فيه، للقائمة التي بين أيديكم.
- والباحثتان تشكركم مسبقا على المساعدة و حسن التعاون وتدعوا الله أن يوفقكم.

التعريف الإجرائي للفهم القرائي: هو مهارة عقلية تبين قدرة التلميذ على فهم المادة المكتوبة، وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي المعد للدراسة الحالية.

ملاحق :

اختبار الفهم القرائي المقترح لتلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي

الرقم	المهارات	تقيس	لا تقيس	التعديل المقترح	الحذف
أولا: فهم معنى الكلمة					
1	لدى القدرة على فهم الكلمات المتشابهة.	✓			
2	لدى القدرة على استيعاب الكلمات المتضادة.	✓			
3	لدى القدرة على تحديد الكلمة من السياق.	✓			
4	لدى القدرة على استخدام السياق في التعرف على الكلمات.	نوعا ما			
ثانيا: فهم معنى الجملة					
1	لدى القدرة على استبدال الجملة بعبارة تؤدي معناها.	✓			
2	لدى القدرة على فهم الجمل الصعبة.	✓		على الجمل المركبة	
3	لدى القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة.	✓		جملة مفيدة	
4	لدى القدرة على التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة.		✓		
ثالثا: فهم معنى الفقرة					
1	لدى القدرة على ترتيب الجمل لتكوين فقرة.	✓			
2	لدى القدرة على فهم معاني الفقرات .	✓			
3	لدى القدرة على فهم الفكرة الرئيسية للفقرة.	✓			

ملاحق :

4	أستطيع إيجاد الترابط الموجود بين الفقرات .	✓			
رابعا: تمييز الكلمات					
1	لدى القدرة على تمييز الكلمات الصحيحة.	✓			
2	لدى القدرة على تكوين الكلمة الصحيحة من حروف غير مرتبة.	✓			
خامسا: لتمييز بين المعقول و غير المعقول					
1	لدى القدرة على التحليل والاستنتاج والتفكير المنطقي.	✓			
2	التمييز بين الحقيقة و الخيال .	✓		استطيع التمييز	
3	لدى القدرة على فهم اللغة المجازية و اللغة الحقيقة.	✓			
4	لدى القدرة على التنبؤ بنتائج قصة معينة.	✓			
سادسا: إدراك العلاقات اللغوية.					
1	لدى القدرة على فهم البعد الجمالي للنص.				
2	لدى القدرة على تحديد بعض المحسنات البديعية الواردة في النص.				
3	أحدد التتابع	✓			
سابعا: فهم معنى النص					
1	لدى القدرة على إعطاء فكرة عامة عن النص.	✓			
2	لدى القدرة على تحليل المصطلحات		✓		

ملاحق :

	الغامضة بالنص.				
3	لدى القدرة على استخلاص العبر و القيم التعليمية من النص.	✓			
4	لدى القدرة على صياغة النص المقروء.	✓			
ثامنا: إدراك المتعلقات اللغوية					
1	لدى القدرة على إعادة النص باستعمال مرادفات جديدة.	✓			
2	لدى القدرة على الاحتفاظ بالفكرة العامة للنص و توسيعها.	✓			

ملاحق :

الملحق رقم 02: استبيان تقديري للفهم القرائي لتلاميذ التعليم الثانوي

- **البيانات الشخصية :**

المؤسسة.....

. الجنس.....السن.....

المستوى

الدراسي.....التخصص.....

.....

- **التعليمة : عزيزي التلميذ (ة)**

تحية طيبة إليك هذا الاستبيان يشير إلى مهارات الفهم القرائي لديك، اقرا كل عبارة جيدا ثم قرر أي احتمال يتناسب مع مهاراتك التي تستعملها عندما تقرأ النص.

فكل عبارة متبوعة باحتمالات للإجابة وهي :

- دائما .
- أحيانا .
- أبدا .

الرقم	المهارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أملك القدرة على فهم الكلمات المتشابهة.			
2	لدى القدرة على استيعاب الكلمات المتضادة.			
3	أملك القدرة على تحديد الكلمة من السياق.			
4	أستطيع فهم الجمل المركبة.			
5	أرتب الكلمات لتكوين جملة.			
6	لدى القدرة على ترتيب الجمل لتكوين فقرة.			
7	أجيب على الأسئلة القطعية.			

ملاحق :

8	استخراج الفكرة الرئيسية للفقرة.			
9	ستطيع إدراك العلاقة الموجودة بين فقرات النص .			
10	لدى القدرة على التحليل والاستنتاج والتفكير المنطقي.			
11	أستطيع التمييز بين الحقيقة والخيال .			
12	عندي القدرة على فهم اللغة المجازية واللغة الحقيقة.			
13	أتنبأ بنتائج قصة معينة.			
14	أدرك البعد الجمالي للنص			
15	أحدد المحسنات البديعية الواردة في النص.			
16	أوازن بين التعبيرات اللغوية .			
17	أحدد التتابع .			
18	أحتفظ بالفكرة العامة للنص و أتوسع فيها .			
19	أعيد بناء النص باستعمال مرادفات جديدة.			
20	استخلص العبر والقيم التعليمية من النص.			
21	لدى القدرة على إعطاء فكرة عامة للنص.			
22	أملك القدرة على إعادة صياغة النص المقروء.			
23	أضع ملخص للنص بأسلوبي الخاص.			

أخيرا نشكر كم على حسن المشاركة والمساعدة في اتمام هذا العمل

ملاحق :

الملحق رقم 03: أساليب التفكير لـ : ستيرنبرج

- **البيانات الشخصية :**

المؤسسة.....الجنس.....السن.....

المستوى الدراسي.....التخصص.....

- **التعليمة : عزيزي التلميذ (ة)**

أمامك مقياس يتكون من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل مفردة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية:

لا تنطبق عليك إطلاقا	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماما
1	2	3	4	5	6	7

علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها،وأجابتك ستحاط بالسرية التامة و لا يطلع عليها سوى الباحث لإستخدامها في البحث العلمي.

ملاحق :

م	العبارة	لا تنطبق عليك إطلاقا	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماما
1	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.							
2	أولى اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
3	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
4	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات و أبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.							
5	التزم بالقواعد المحددة و الطرق المألوفة لعمل الأشياء.							
6	عندما أقوم بتنفيذ أشياء							

ملاحق :

	معنية ، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها .							
7	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة ، أركز على فكرة رئيسية واحدة.							
8	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي .							
9	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو على نفس القدر من الأهمية .							
10	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ أراء الآخرين.							
11	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء.							
12	أحب أن أجرب أفكاري و أراقب مدى نجاحها .							
13	أهتم كثيرا باستخدام الطرق							

ملاحق :

	المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.								
14	ُميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر و الآراء المتباينة .								
15	عند أدائي لعمل ما ، فإني اهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل.								
16	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإني أعتقد أن التركيز على التفاصيل و الحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع.								
17	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل استخدام الطرقو الاستراتيجيات الجديدة في حلها .								
18	عندما أكون مسؤولا عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق و الأفكار التي استخدمت مسبقا.								
19	عند البدء في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين								

ملاحق :

	الموضوعات الفرعية و الهدف العام للمهمة.							
20	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.							
21	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول و استحسان لدى زملائي.							
22	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها.							
23	عند محاولتي لاتخاذ القرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف.							
24	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.							
25	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.							

ملاحق :

26	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة.								
27	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.								
28	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.								
29	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.								
30	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الأخرون في الماضي.								
31	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.								
32	عند مو اجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة								

ملاحق :

	أتعامل معها.							
33	لو أن هناك أشياء كثيرة علي أن أؤديها، فأني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.							
34	عندما يكون لزاما على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثر ها أهمية بالنسبة لي و لزملائي.							
35	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية.							
36	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							
37	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
38	عند أدائي لمهمة ما ، فإني أيل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.							
39	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.							

ملاحق :

40	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق و خطط الآخرين.							
41	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.							
42	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.							
43	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
44	أفضل التعامل مع المهام و المشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.							
45	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقا							

ملاحق :

	لأهميتها.							
46	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
47	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي و رفاقي.							
48	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي.							
49	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.							
50	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.							
51	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.							
52	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين							

ملاحق :

	الأشياء.							
53	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ، فإني أفضل أن أوضح المنظور و السياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها.							
54	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة و أثرها.							
55	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة و إيجاد طرق جديدة لها.							
56	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة.							
57	عند البدء في مشروع ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة الأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها.							
58	لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.							
59	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز							

ملاحق :

	على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							
60	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
61	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.							
62	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الأخرين ومع كل من يعمل معي							

أخيرا نشكركم على حسن المشاركة

و المساعدة في اتمام هذا العمل

Corrélations

Corrélation de Pearson	1	,561**	,545**	,648**	,464**	,607**	,620**	,480**	,561**	,506**	,648**
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,561**	1	,544**	,683**	,556**	,595**	,612**	,627**	,636**	,557**	,544**
Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,545**	,544**	1	,621**	,397**	,413**	,540**	,516**	,586**	,457**	,565**
Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,648**	,683**	,621**	1	,626**	,742**	,778**	,482**	,698**	,512**	,724**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,464**	,556**	,397**	,626**	1	,621**	,616**	,483**	,517**	,560**	,484**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,607**	,595**	,413**	,742**	,621**	1	,683**	,521**	,634**	,571**	,640**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,620**	,612**	,540**	,778**	,616**	,683**	1	,461**	,646**	,514**	,711**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,480**	,627**	,516**	,482**	,483**	,521**	,461**	1	,403**	,366**	,507**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180

Corrélations

Corrélation de Pearson	,330**	,446**	,121
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,106
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,528**	,531**	,293**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,351**	,422**	,236**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,539**	,498**	,268**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,528**	,428**	,155*
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,038
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,437**	,573**	,147*
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,050
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,549**	,563**	,285**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,511**	,589**	,050
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,504
N	180	180	180

Corrélations

Corrélation de Pearson	,561**	,636**	,586**	,698**	,517**	,634**	,646**	,403**	1	,481**	,592**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,506**	,557**	,457**	,512**	,560**	,571**	,514**	,366**	,481**	1	,502**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,648**	,544**	,565**	,724**	,484**	,640**	,711**	,507**	,592**	,502**	1
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,330**	,528**	,351**	,539**	,528**	,437**	,549**	,511**	,505**	,244**	,472**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,446**	,531**	,422**	,498**	,428**	,573**	,563**	,589**	,640**	,331**	,547**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180
Corrélation de Pearson	,121	,293**	,236**	,268**	,155*	,147*	,285**	,050	,189*	,126	,193**
Sig. (bilatérale)	,106	,000	,001	,000	,038	,050	,000	,504	,011	,092	,010
N	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180	180

Corrélations

Corrélation de Pearson	,505**	,640**	,189*
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,011
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,244**	,331**	,126
Sig. (bilatérale)	,001	,000	,092
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,472**	,547**	,193**
Sig. (bilatérale)	,000	,000	,010
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	1	,450**	,224**
Sig. (bilatérale)		,000	,003
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,450**	1	,139
Sig. (bilatérale)	,000		,062
N	180	180	180
Corrélation de Pearson	,224**	,139	1
Sig. (bilatérale)	,003	,062	
N	180	180	180

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة ابن خلـدون * تيـارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســمعلم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: 130 / ق ع ن. أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: مدير ثانوية حاج بن ....

علة بسيدي علي ملال تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنةالثانية ماستر ، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- سوفي إسمهان
- بغدادي جورية
- .....
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــوان:

الفهم القرائي وعلاقته بأساليب التفكير .....

.....

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 06 MARS 2023

رئيس القسم

قندوز محمود

رئيس قسم علم النفس والارطوفونيا والفلسفة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

المدير

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطفونيا و الفلسفة

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

الطالب (ة) ...بغدادي حورية....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 110047803 والصادرة بتاريخ :...2023.01.08...

المسجل(ة) بكلية :...ابن خلدون تيارت.. قسم : ..العلوم الاجتماعية

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....الهضم الغذائي وعلاقته بأساليب التنشئة.....

.....

شعبة:.....علم النفس..... تخصص:..علم النفس المدرسي.....

23 MAI 2023

المصادقة على الإمضاء

السيد(ة) :

صادرة بتاريخ :

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطفونيا و الفلسفة

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

الطالب (ة) ..بسوني...اسمهان

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 11xxxx47xxxx46xxx والصادرة بتاريخ :..2022..12....11..

المسجل(ة) بكلية :.....ابن...خلدون..تيارت قسم : ...العلوم الإجتماعية.....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.....لفهم...الفراغي.....وعلاقته...بالاغتراب النفسي.....

.....

شعبة:.....علم...النفس..... تخصص:...علم...النفس...المدرسي...

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

23 MAI 2023

قد شوهد للمصادقة على الإمضاء

السيدة :

ع باب وارس رقم

الصادرة بتاريخ :

ن عرفت

أرتت في

رئيس المجلس الشعبي البلدي

ملاحق :

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة درجة مستوى الفهم القرائي (مرتفع– متوسط – منخفض)، كما هدفت إلى معرفة أكثر الأساليب تفضيلا بين التلاميذ.

حيث تكونت عينة الدراسة من (180) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية 2023/2022، كما استعملت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الفهم القرائي، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الفهم القرائي وأساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– مستوى الفهم القرائي منخفض لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– أكثر أساليب التفكير المفضلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (الأسلوب المتحرر، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب الأقلي).

– توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق ذات دالة احصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باستثناء وجود فروق دالة احصائية في الأسلوب الحكمي لصالح الإناث والأسلوب الفوضوي والمحلي لصالح الذكور.

– لا توجد فروق ذات دالة احصائية في مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص.

– عدم وجود فروق ذات دالة احصائية بين التخصص (علمي، أدبي) في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باستثناء وجود فروق دالة احصائية في الأسلوب (الحكمي، المحافظ) لصالح العلميين.

Abstract

The current study aimed to identify the relationship between reading comprehension and thinking styles among third year secondary students, and to know the degree of reading comprehension level (high-medium-low), and it also aimed to know the most preferred styles among students.

Where the sample of the study consisted of (180) male and female students from the third year of high school for the academic year 2022/2023, and the two researchers used the descriptive-relational approach, and to achieve the objectives of the study, reliance was made on the reading comprehension scale, and the Sternberg thinking styles scale. The results of the study reached the following:

– There is a statistically significant correlation between reading comprehension and thinking styles of third year secondary school students.

– The level of reading comprehension is low among third-year secondary school students.

- The most preferred thinking styles among third year secondary school students (the liberal style, the chaotic style, the judgmental style, the minority style).

– There are no statistically significant differences in reading comprehension scores for secondary year students due to the gender variable.

– There are no statistically significant differences in the thinking styles of third year secondary school students due to the gender variable.

– There are no statistically significant differences in reading comprehension scores for third year secondary school students, according to the specialization variable.

– There are no statistically significant differences in the thinking styles of third year secondary school students, depending on a variable Specialization.