



قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي(ة) أسفله الأستاذ(ة): خنيزاد غول

الرتبة العلمية: أستاذ التحليم العالمي

بصفتي مشرفا(ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: خنيزاد غول

التخصص: تجلسمية اللغات

السنة الجامعية: 2025/2026

والموسومة: "تقنيات الفهم القرائي، ودورها في تعزيز التفكير الناقد".
لدى هذا المرحلة الأبتائية - الرابعة ابتدائي أندودجا -
أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد
مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له (أ) بإيداع النسخة
النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 2026/07/12

مصادقة رئيس القسم

امضاء الأستاذ المشرف

د. بن يوسف مكرام

أ. غول خنيزاد



Signature of the supervisor professor

مذكرة مكّلة لمتطلبات نيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي
تخصّص: تعليمية اللّغات

تقنيات الفهم القرائي ودورها في تعزيز التفكير النقدي
متعلّمو الرّابعة ابتدائي أنموذجاً

إشرافه:
أ.د. شهرزاد خول

إعداد الطّالبة:
فتيحة بلقيوس

لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	العضو
رئيساً	جامعة عبد الحميد بن باديس . مستغانم	أ.د/ بن محابد مختاريّة
مشرفاً ومقرّراً	جامعة عبد الحميد بن باديس . مستغانم	أ.د/ شهرزاد خول
مناقشاً	جامعة عبد الحميد بن باديس . مستغانم	أ.د/ بن يوسف محمّد الأمين

الموسم الجامعي: 1447 / 1448 هـ، 2025 / 2026 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله الذي ألهم وأنعم وهدى للتي هي أقوم، والصلاة والسلام على النبي الأكرم.

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة "غول شهرزاد"، التي لم تبخل علي بتوجيهاتها القيّمة رغم التزاماتها الكثيرة، أشكر لها صبرها وحرصها لينجز ويتم ويقدم هذا العمل على أحسن صورة شكلاً ومضموناً.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين لتفضّلهم بقبول تقييم هذه المذكرة وتقويمها.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر إلى كلّ أساتذة وأستاذات قسم الدراسات اللّغويّة والأدبيّة، وأخصّ بالذكر الأستاذات الفضليات: أ. د/ نكّاع سعاد، أ. د/ بن عابد مختاريّة، أ. د/ بولنوار خضرة، والأستاذة الأفاضل: أ. د/ بن دحّان عبد الوهّاب، أ. د/ بوغازي حكيم، أ. د/ بن عزّة عليّ، أ. د/ بوطيبة جلول، وأ. د/ يايوش جعفر.

إلى جميع أفراد إدارة الكليّة والقسم، فرداً فرداً.

إلى كلّ من سخره الله من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل. جزاكم الله عنّي خير الجزاء، تُشكرون وبالفردوس الأعلى تُحشرون.

إهداء

إلى من كان وجودهم دافعاً لي لأسعى وأواصل مسيرتي...
والدتي ووالدي، أخواتي وأخي
إلى الأساتذة والأستاذات، والمتعلمين والمتعلّقات الذين شاركوني
محطة من أهم محطات هذا العمل.
إلى كلّ من كان له أثر في هذا الطريق، ولو بكلمة أو دعم أو
تشجيع.
أهدي ثمرات هذا السعي خطوة نحو أهداف ومساعٍ أسمى بإذن الله.

الطالبة: ❀ بلقيوس فتيحة ❀

مقدمة

تُعَدّ القراءة من أبرز المؤشرات الدالة على وعي المجتمعات وتقدّمها الحضاري؛ إذ أنّ الأمم التي تجعل من القراءة سلوكًا يوميًا وثقافة راسخة تكون أكثر قدرة على التطوّر ومواكبة التحوّلات العلميّة والمعرفيّة. ومن هذا المنطلق، صار تكوين جيل يؤمن بقيمة العلم والمعرفة، ويحافظ على القراءة بعدّها ممارسة حضاريّة، من أهمّ التّحديات التي تفرضها التحوّلات المعاصرة، خاصّة في ظلّ التطوّر التكنولوجي المتسارع الذي شهدته المجتمعات الحديثة؛ فقد أدّى هذا التطوّر إلى تغيير ملحوظ في العادات القرائيّة لدى الأفراد، وأسهم في انتشار العزوف عن القراءة لدى فئة الناشئة، وهو ما صار يشكّل مصدر قلق متزايد داخل المجتمعات العربيّة في السنوات الأخيرة.

وتمثّل القراءة حجر الأساس في العمليّة التعليميّة، لأنّها الوسيلة التي يكتسب من خلالها المتعلّم مختلف المعارف والخبرات. فهي ليست مجرد عملية ميكانيكيّة تقوم على التّعرّف إلى الرّموز والكلمات، بل نشاط عقليّ وتفاعليّ معقد يتضمّن الفهم، والتحليل، والاستنتاج، والنقد، وإصدار الأحكام. وفي هذا السّياق، لذلك فإنّ القراءة الجسر الذي يصل المتعلّم بمصادر المعرفة، ويمنحه القدرة على النّجاح في مختلف الموادّ الدّراسيّة، لما لها من دور أساسيّ في بناء التّحصيل العلميّ وتنمية القدرات الفكرية.

غير أنّ اعتماد الأساليب التقليديّة في تدريس نشاط القراءة يجعل المتعلّم في كثير من الأحيان مجرد متلقٍ سلبيّ للمعلومات، يركّز على الحفظ واسترجاع المعاني المباشرة دون التعمّق في تحليل النّصوص أو مناقشتها. وهذا ما يحدّ من تنمية مهارات التّفكير العليا، خاصّة التّفكير الناقد، الذي صار من الضّروريّ الإهتمام به داخل الممارسات التعليميّة الحديثة، حتّى يتمكّن المتعلّم من فهم النّصوص بوعي، وتحليل مضامينها، والتّفاعل معها بصورة نقدية وفعّالة، نظرًا للدور المحوريّ في تحسين أداء المتعلّمين في نشاط اللّغة العربيّة، وانعكاساتها الإيجابية على مختلف الأنشطة الدّراسيّة الأخرى.

• إشكالية الدّراسة

في ضوء ما تفرضه التحوّلات التّربويّة الحديثة من ضرورة الانتقال من التّعلّم القائم على التّلقّي إلى التّعلّم القائم على الفهم والتحليل والتّفكير، تبرز أهميّة البحث في طبيعة الممارسات الصّفيّة داخل حصّة القراءة، خاصّة ما يتعلّق بتوظيف تقنيات الفهم القرائيّ وأثرها في تنمية التّفكير الناقد لدى المتعلّمين.

ورغم أهمية القراءة في بناء المعرفة وتطوير القدرات الفكرية، فإن الملاحظة الميدانية والدراسات التطبيقية تشير إلى وجود صعوبات لدى المتعلمين في تجاوز الفهم السطحي للنصوص، وضعف في توظيف مهارات التحليل والتفسير وإصدار الأحكام، إضافة إلى محدودية التفاعل النقدي داخل القسم.

وانطلاقاً من هذا التصور، نطرح التساؤل الآتي: إلى أي مدى تسهم تقنيات الفهم القرائي في تعزيز التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي؟

• فرضيات الدراسة

للإجابة عن الإشكالية المطروحة، نفترض ما يلي:

- يسهم توظيف تقنيات الفهم القرائي خلال حصّة القراءة في تعزيز التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي.
- يساعد اعتماد الأسئلة التحليلية والمفتوحة على تحسين قدرة المتعلمين على الفهم العميق بدل الفهم السطحي للنصوص.
- يؤدي التدريب على مهارات الفهم القرائي إلى رفع مستوى التحليل والتفسير وإصدار الأحكام لدى المتعلمين.
- نلاحظ أن ضعف توظيف هذه المهارات يرتبط بانخفاض مستوى التفكير الناقد لدى المتعلمين.

• أهداف الدراسة

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مدى إسهام تقنيات الفهم القرائي في تعزيز التفكير الناقد لدى متعلم السنة الرابعة ابتدائي.
- تحليل واقع توظيف مهارات الفهم القرائي خلال حصّة القراءة في الممارسة الصفية.
- الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء مناقشة النصوص القرائية.
- إبراز العلاقة بين مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى المتعلم.
- تقديم مقترحات بيداغوجية تساعد على تحسين تدريس القراءة وتنمية التفكير الناقد داخل القسم.

• أهمية الدراسة

➤ الأهمية النظرية

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها لموضوع تقنيات الفهم القرائي ودورها في تعزيز التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي؛ إذ يُعدّ الفهم القرائي في هذه المرحلة من المؤشرات الأساسية التي تعكس مدى تحكّم المتعلمين في مهارات القراءة ومستوياتها المختلفة. كما يُمثّل هذا الفهم قاعدة أساسية لتطوير قدرات المتعلم على التحليل والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام، وهي مهارات تُعدّ جوهر التفكير الناقد، ولها أثر مباشر في تحسين التحصيل الدراسي بشكل عام.

➤ الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية لدراستنا في كونها تسهم في إبراز دور تقنيات الفهم القرائي في تنمية التفكير الناقد داخل القسم، من خلال الكشف عن مدى توظيف هذه التقنيات في الممارسة التعليمية. كما تساعد هذه الدراسة الفاعلين التربويين على إدراك أهمية الانتقال من الفهم السطحي إلى الفهم العميق للنصوص، واعتماد أساليب تدريسية قائمة على التحليل والتساؤل والتأمل.

ومن شأن هذه النتائج أن توجه جهود المعلمين نحو تطوير الممارسات الصفية، وتبنى من خلالها استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية في تنمية التفكير الناقد، مع مراعاة خصائص المتعلمين، خاصة في المرحلة الابتدائية، والعمل على تكييف الأنشطة القرائية بما يضمن تحسين قدراتهم على الفهم والتحليل والتفاعل مع النصوص بشكل واع ونقدي.

• الدراسات السابقة

سنقوم فيما يلي بعرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراستنا، سواء بشكل مباشر أو من خلال تناولها لأحد أبعاده، وذلك وفق ترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث، بهدف الاستفادة من نتائجها ومقارنتها بما توصلت إليه دراستنا الحالية، نذكر منها:

دراسة "قاجة كلثوم"، و"الشّايب"، "محمد السّاسي" بعنوان "مهارات القراءة الناقدة: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى

المتعلمين في مهارات القراءة الناقدة، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى امتلاك هذه المهارات¹.

دراسة "الشّمري"، "عفاف عليوي سعد"، و"آل رشيد"، "هياء معجب مهدي"، بعنوان "التفكير الناقد" وأهميته التربوية، وأبرزوا من خلالها الأهمية التربوية للتفكير الناقد ومهاراته وخصائصه ومعايير، إضافة إلى توضيح دور المعلم والمدرسة في تنميته لدى المتعلمين².

دراسة "العطوي أسماء" بعنوان "فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"، والتي خلصت إلى أهمية ودور هذه الاستراتيجية في تحسين مستويات الفهم القرائي الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي، والإبداعي لدى هذه الفئة من المتعلمين³.

وتضاف إلى مجموعة الدراسات السابقة المذكورة، مادة المذكرة التي أعدتها الطالبة لنيل شهادة ليسانس قبل عامين والموسومة بـ: "مستويات الفهم القرائي، صعوباته لدى متعلمي المرحلة الابتدائية"، توصلت من خلالها إلى أبرز الصعوبات التي يواجهها متعلمو المرحلة وخلفياتها والحلول والمقترحات التي من شأنها أن تعالجها ميدانياً.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أنّ دراستنا الحالية ترتبط بها من حيث تناولها لموضوعي الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى المتعلمين، وتتشابه دراستنا الحالية مع هذه الدراسات في اهتمامها بتنمية قدرات المتعلم العقلية والفكرية، خاصة ما يتعلق بالفهم والتحليل والنقد، كما تتفق معها في انتمائها إلى المجال التربوي والتعليمي.

¹ يُنظر: قاجة، كلثوم، والشايب، محمد الساسي، مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24، 2016م، ص 355-370.

² يُنظر: الشّمري، عفاف عليوي سعد، وآل رشيد، هياء معجب مهدي، التفكير الناقد، ورقة بحثية العدد 29، 2021م، اطلع عليها على الموقع: Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)

³ يُنظر: العطوي، سليمة، فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2022م.

غير أنها تتميز بتركيزها على إبراز دور نشاط القراءة في تنمية التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي، والكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لديهم.

كما استفدنا في دراستنا من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد المفاهيم الأساسية، واختيار المنهج والأداة المناسبين، إضافة إلى الاستفادة من نتائجها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، وانطلاقاً من طبيعة موضوع دراستنا، اعتمدنا على المنهج الوصفي، والدقة والموضوعية دعمناه بالمنهج الإحصائي، للمسار هذا قُسمت الدراسة إلى جانبين: نظري وميداني.

تضمن الجزء النظري عرضاً لموضوع الدراسة من خلال تحديد المفاهيم الأساسية المرتبطة بالفهم القرائي والتفكير الناقد، والتطرق إلى أهميتهما ومكوناتهما ومستوياتهما، إضافة إلى استعراض أهم التقنيات والاستراتيجيات المعتمدة في تنمية الفهم القرائي ودورها في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، مع دعم ذلك بجملة من الدراسات السابقة ذات الصلة.

أما الجزء الميداني، فقد خُصص لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث المنهج المعتمد، ووصف عينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات، إضافة إلى عرض النتائج وتحليلها ومناقشة الفرضيات في ضوء الدراسة النظرية والدراسات السابقة، وصولاً إلى تقديم أهم الاستنتاجات والتوصيات.

صعوبات الدراسة:

واجهتنا أثناء إنجاز هذه الدراسة مجموعة من الصعوبات، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي. فمن الناحية النظرية، تمثلت الصعوبة في قلة المراجع المتخصصة التي تجمع بين تقنيات الفهم القرائي والتفكير الناقد في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى صعوبة التوفيق بين المفاهيم المتقاربة وضبطها بصورة دقيقة.

أما من الناحية التطبيقية، فقد واجهتنا بعض الصعوبات المرتبطة بالتنسيق مع المتعلمين وولاء أمورهم للحصص التطبيقية في المؤسسة التربوية، وضيق الوقت المخصص لتطبيق أدوات الدراسة، إضافة إلى تفاوت مستويات المتعلمين وصعوبة

ملاحظة بعض مظاهر التفكير الناقد لديهم أثناء الأنشطة الصفية، إلى جانب انتقاء العينة المناسبة والمستهدفة من الأساتذة الذين وُجّه إليهم الاستبيان.

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية تقنيات الفهم القرائي في تنمية التفكير النقدي لدى متعلمي الطّور الابتدائي، وقد كانت العينة من فوج الرابعة ابتدائي، واستندنا في ذلك على أسس نظرية ومعطيات ميدانية، آمليّن أن نصل إلى نتائج علمية وتربوية من شأنها أن تسهم في تطوير الممارسات التعليمية والارتقاء بتعليم القراءة بما يخدم أهداف المنظومة التربوية.

وفي ختام هذه المقدمة، نسأل الله أن يكون هذا العمل إضافة علمية متواضعة للبحث التربوي، وأن يحقق الأهداف المرجوة منه، كما نتوجه بخالص الشكر وعظيم الإمتنان إلى الأستاذة المشرفة الأستاذة الدكتورة "شهرزاد غول" على ما قدّمته من توجيه علمي سديد، ونشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة على تفضّلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة وتقويمها، راجين المولى عزّ وجلّ أن يوفّقنا جميعا ويسخّرنا لخدمة العلم والباحثين.

الفصل الأول

الإطار النظريّ للفهم القرائيّ و التفكير النّقديّ

تُعدّ عملية الفهم القرائي ركيزةً جوهريةً ومعقدةً في المسار التعليمي، فهي لا تقتصر على فكّ الرموز اللغوية فحسب، بل تمثل البوابة الرئيسية لاكتساب اللغة وإتقانها. ويتمثل جوهر هذه العملية في قدرة المتعلّم على النفاذ إلى ما وراء المفردات لاستنباط المعاني العميقة، وتحديد الأفكار المحورية، وإدراك الروابط المنطقية التي تمنح النص تماسكاً ووحدةً.

إنّ الفهم القرائي هو الوقود الحقيقي للتّحصيل الدّراسي. فالوصول إلى مستويات متقدّمة من الاستيعاب لا يحدث عفويّاً، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى إتقان المتعلّم لإستراتيجيّات القراءة وتوظيفها بفاعليّة.

ونتيجةً للتّحدّيات الكبيرة التي يواجهها الطّلاب في استيعاب النّصوص، أضحي إدراج هذه الإستراتيجيّات ضمن المناهج التّعليميّة ضرورةً حتميّةً لتمكينهم من أدوات الفهم، بما يضمن تحقيق طموحاتهم الأكاديميّة.

وعلى هدي هذا التّصوّر، نسعى في هذا الفصل إلى استكشاف هذه العلاقة الجدليّة عبر ثلاث مباحث متكاملة. نبدأ بتحديد ماهية الفهم القرائي ومستوياته واستراتيجيّاته، ثم ننتقل إلى التّفكير النّاقّد ومهاراته ومعاييرها، لنصل في الأخير إلى بيان أثر الفهم القرائي في تنمية التّفكير النّاقّد، حيث يشكّل الفهم العميق أساساً لكلّ ممارسة نقديّة واعية.

المبحث الأول: الفهم القرائي

يُعدّ الفهم القرائي من المهارات الأساسية في العملية التعليمية، لما له من دور محوريّ في تمكين المتعلّم من إستيعاب النصوص وتحليلها والتفاعل معها بشكل فعّال. وفي هذا المبحث سوف نتطرّق إلى مفهوم الفهم القرائي من خلال تقديم تعريف له، ثم عرض مستوياته المختلفة، مع إبراز أهمّ العوامل المؤثرة فيه، وأبرز الإستراتيجيات المعتمدة لتنميته لدى المتعلّمين.

1. تعريف الفهم القرائي

يُعدّ الفهم القرائي عملية محورية في بناء المعنى؛ إذ يعتمد القارئ فيها على خبراته السابقة وخصائص النصّ من أجل إدراك الدلالات وتكوين فهم متكامل في سياق معيّن، حيث عرّف بأنّه «العملية التي تُستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئٍ فردٍ في سياقٍ معيّن»¹. ولا يقتصر هذا الفهم على مجرد التعرّف على الكلمات، بل يتجاوز ذلك ليشمل مجموعة من العمليات الذهنية المتداخلة، فهو «يشمل الربط الصحيح بين الرمز، والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة، والمستقبلية»².

¹ عصر، حسني عبد الباري، الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل صعابه، القاهرة: المكتب العربي الحديث، 1999، ص 32.

² يونس، فتحي علي، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث، 2001، ص 365.

وبذلك يتّضح أنّ الفهم القرائي يمثل نشاطاً عقلياً معرفياً معقّداً، يقوم فيه القارئ بربط عناصر النّص المختلفة وتحليلها وتفسيرها في ضوء خبراته؛ حيث أنّه «عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطاً 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 من خلال تفاعله معه»¹.

2. أهمية الفهم القرائي

تكمن أهمية الفهم القرائي في تمكين المتعلّم من تطوير لغته وتنميتها، والارتقاء بمستواه اللّغوي والأدبي، إلى جانب تزويده بمعارف نافعة. كما يسهم في تنمية قدرته على النّقد وإبداء الرّأي وإصدار الأحكام، ويعينه على مواكبة المستجدّات والتّعامل مع مختلف المشكلات، فضلاً عن دعمه في تنميته لقدراته الإبداعية².

إذ أنّ الفهم القرائي لا يقتصر على التّعرف على الكلمات أو قراءة الجمل فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى استيعاب المعاني العميقة، والقدرة على الرّبط بين الأفكار، وفهم العلاقات القائمة بينها داخل النّص. ومن خلال هذا التّفاعل الواعي مع النّصوص، تتّسع

¹ شحات، حسن، والسّمان، مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2012، ص 84.

² يُنظر: فضل الله، محمد رجب، مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد السابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 2001، ص 82.

الحصيلة اللغوية لدى المتعلم، وتتطور قدرته على التعبير السليم، فيصير أكثر تمكناً من استخدام اللغة في مواقف مختلفة بدقة ووضوح.

إضافة إلى ذلك، يُسهم الفهم القرائي في بناء شخصية قارئة متميزة؛ إذ يعزز ثقة المتعلم بنفسه، ويرفع من مستوى تفاعله مع الخبرات الصفيّة، ويزيد من إيجابيته وفاعليته في مواقف التعلّم المختلفة¹.

ومن خلال هذا المسار، يتحوّل المتعلم إلى قارئ واعٍ قادرٍ على التعلّم الذاتي، يستثمر القراءة في تنمية معارفه، وتوسيع آفاق تفكيره، وتنمية خياله وإبداعه، فتغدو القراءة لديه وسيلةً للفهم العميق وبناء المعرفة، لا مجرد نشاط مدرسيّ عابر.

3. مستويات الفهم القرائي

يتّسم الفهم القرائي بطبيعته التدرّجية؛ إذ يتكوّن من مستويات متعدّدة، يندرج ضمن كلّ منها عدد من المهارات الفرعية، ينتقل عبرها المتعلم تدريجياً إلى أن يبلغ أرقى درجاته (المستوى الإبداعي). وتبرز أهميّة هذه المستويات في توجيه عملية تعليم القراءة، سواء من حيث تحديد الأهداف التعليمية أو تقويم مستوى المتعلّمين، وانطلاقاً من التصنيفات التربويّة التي تناولت مستويات الفهم القرائي، استندت إلى اختلاف الأهداف التربويّة والعمليات الذهنيّة التي يعتمدها القارئ أثناء فهم النصوص. رغم ذلك وبإجماع الباحثين يمكن تقسيمه إلى مجموعة من المستويات الأساسيّة، تتمثّل في:²

¹ يُنظر: الثبتي، مريم سعيد محمد، استراتيجيّة مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد الرابع عشر، 2018، ص 61. متاح على: www.ajsrp.com DOI: 10.26389/AJSRP.M140318

² يُنظر: رشا عبد الله، تعليم التفكير من خلال القراءة، الدار المصرية اللبنانية، د ط، ص 31، اطلع عليه على الرابط:

<https://drive.google.com/file/d/1SBCDX2ZNJG6X1V3PesRaUvYehUOS7AeT/view?usp=sharing>

• المستوى الحرفي:

أو ما يُعرف بـ «قراءة السّطور» هو المستوى الذي يركّز فيه القارئ على فهم المعاني الظاهرة والصريحة الواردة في النصّ، من خلال التّعرف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالاتها، والتّمييز بين الألفاظ المتشابهة والمتضادّة، إضافة إلى القدرة على تصنيف الكلمات وفق خصائص مشتركة. ويقتصر هذا المستوى على استيعاب المعلومات المباشرة كما وردت في النصّ دون التعمّق في المعاني الضمنية أو الخفية؛ إذ يعتمد على عمليات عقلية بسيطة كالّتذكّر وإعادة الصياغة واستخراج الأفكار الواضحة.

• المستوى التفسيري

أو ما يُعرف بـ «قراءة ما بين السّطور» هو المستوى الذي يتجاوز فيه القارئ حدود المعاني الظاهرة للنصّ، ليجتهد عن الدلالات الضمنية والمقاصد غير المصرّح بها مباشرة. ففي هذا المستوى يسعى المتعلّم إلى فهم نوايا الكاتب واستنتاج الأفكار الخفية، من خلال إدراك العلاقات القائمة بين المعلومات الواردة في النصّ وربطها ببعضها البعض لبناء معنى أعمق وأكثر شمولاً، ثمّ إعادة صياغة الأفكار والمفاهيم في ضوء هذا الفهم الجديد.

• المستوى التطبيقي

أو «قراءة ما وراء السّطور»، يتمثّل في قدرة القارئ على توظيف المعارف والمعلومات المستخلصة من النصّ في مواقف جديدة. ويتحقّق ذلك من خلال طرح التساؤلات حول مضمون النصّ، وإبداء التّوقعات والآراء، واقتراح تفسيرات أو حلول انطلاقاً ممّا قرأه. كما يعكس هذا المستوى وعي القارئ بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم تفكيره والتحكّم فيه وتوجيهه نحو إنتاج أفكار ورؤى جديدة.

4. العوامل المؤثرة على الفهم القرائي

تطرقت دراسات إلى العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية وتوصلت إلى أن مستوى الفهم القرائي لديهم يتأثر بعدة عوامل مترابطة، والتي توافقت مع ما نلاحظه ميدانياً لدى متعلمينا، من أبرز هذه العوامل:

• المستوى الفردي للمتعلم

يشمل هذا العامل قدرة المتعلم على الفهم القرائي نفسه؛ حيث أن مستوى استيعابه للنصوص يختلف باختلاف ثروة مفرداته اللغوية ومهاراته في القراءة والاستنتاج والتحليل، حيث أن المتعلمين الذين يمارسون القراءة اليومية ويملكون مخزوناً لغوياً غنياً يُظهرون قدرة أعلى على فهم النصوص مقارنةً بأقرانهم، بينما يواجه البعض الذين لديهم صعوبات في النطق أو محدودية في المفردات تحديات كبيرة في إدراك المعاني والاستنتاج من النصوص.

• دور المعلم واستراتيجياته التدريسية

للمعلم دور محوري في تحسين الفهم القرائي؛ حيث يرتبط نجاح المتعلم في استيعاب النصوص بأسلوب المعلم في التوجيه والتحفيز، ويشمل ذلك استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة تشجع على التحليل النقدي والاستنتاج من النصوص، بالإضافة إلى متابعة تقدم المتعلمين وتقديم الدعم الفردي عند الحاجة.

• البيئة الأسرية والمدرسية

الدعم المستمر من الأسرة والمدرسة يسهم بشكل كبير في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين. يشمل ذلك تشجيع الطفل على القراءة اليومية، توفير المواد القرائية المناسبة، ومتابعة أنشطة القراءة المنزلية والمدرسية. حيث يلعب الاهتمام بالأنشطة القرائية المنزلية والمدرسية دورًا مهمًا لما يقدمه المعلم داخل الفصل.

• الأنشطة القرائية اليومية

المتعلمون الذين يشاركون في أنشطة قراءة يومية، سواء في المنزل أو المدرسة، يُظهرون تحسنًا ملحوظًا في الفهم القرائي والتحليل النقدي للنصوص. كما تعزز الرّبط بين المفردات والمعاني، وتنمي القدرة على الاستنتاج والتّقييم النقدي للنصوص.

• الصّعوبات اللّغوية والنّطقية

يواجه المتعلمون الذين يعانون من مشاكل في النطق أو صعوبات لغوية تحديات كبيرة في فهم النصوص، والتي تؤثر بدورها سلبًا على قدرتهم على استيعاب المعاني والاستنتاج من النصوص. لذا يتطلب الأمر تدخلات تربوية خاصة لمساعدتهم على تجاوز هذه العقبات.

5. إستراتيجيات وتقنيات الفهم القرائي

تُعرّف الإستراتيجيات بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الصف، لجعل تدريسه أكثر فاعلية،¹ كما يعرفها "أبو سعيدي" بأنها: «تقوم على فكرة قيام الطلبة بأخذ ملاحظات أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، ثم الرجوع إليها مباشرة بعد الشرح ووضع نجمة لأكثرها أهمية لفهم الدرس»²، وعليه يمكن القول أنّ استراتيجيات الفهم القرائي هي جملة من الإجراءات المقصودة التي يعتمد عليها المتعلم أثناء تعامله مع النص، قصد بناء المعنى وتنظيم الأفكار واستيعاب المحتوى بفعالية. ومن بينها نذكر:³

• إستراتيجية "روبنسون" (SQ3R)

عرّف كلٌّ من "Roddy" و "Moh" استراتيجية "روبنسون"، بأنها «مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية القائمة على خمس خطوات أساسية: الاستطلاع، التساؤل، القراءة، التسميع، والمراجعة»⁴، حيث تتجلى أهمية هذه الإستراتيجية في تحويل القارئ من متلقٍ سلبيٍّ إلى فاعلٍ مدركٍ؛ فهو لا يقرأ لمجرد إنهاء النص، بل لي طرح أسئلته، ويختبر فهمه، ويعيد ترتيب أفكاره. وهكذا تصير القراءة نشاطاً ذهنياً واعياً، يُرسخ المعلومات ويجعلها راسخة في الذاكرة طويلة المدى، ويجعل التعلم تجربة حيّة تتفاعل مع عقل القارئ وروحه.

¹ يُنظر: العبد الله، محمد فندي، أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007، ص 88.

² أمبوسعيدي، عبد الله، وآخرون. (2018). استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 127.

³ يُنظر: محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، (عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2014، ص 43-46، متاح على الرابط:

https://dn721609.ca.archive.org/0/items/lis_td07/lis_td0711.pdf

⁴ ياسمين محمد حارثي، فاعلية استخدام استراتيجيات روبنسون في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 25، المجلد 04، 2022، ص 117.

• إستراتيجية الاستدلال:

تدعو هذه الإستراتيجية القارئ إلى تجاوز المعنى الظاهر للنص، والبحث عما يخفيه بين سطوره، يحلل العبارات، ويتتبع الإشارات، ويستنتج الدلالات الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، ومن خلال هذه الإستراتيجية، يتعلم القارئ أن النص ليس مجرد كلمات، بل شبكة من المعاني الخفية؛ فيربط بين القرائن، ويستنتج الأسباب والنتائج، ويكون فهمًا أعمق يتجاوز القراءة السطحية إلى قراءة نقدية واعية.

• إستراتيجية طرح الأسئلة:

تعتمد على توجيه القراءة بسلسلة من الأسئلة التي يطرحها القارئ على نفسه قبل البدء وأثناء التّقدّم في النص، ممّا يضبط الانتباه ويحدّد الهدف؛ فالقارئ يبحث داخل النصّ عن إجابات، ويتفاعل معه باستمرارٍ، ممّا يزيد من تركيزه ويمنعه من الشرود الذهني.

• إستراتيجية الربط:

تقوم على وصل الأفكار والمعاني الواردة في النصّ بعضها ببعض، فيعيد القارئ تنظيم المعلومات وتركيبها في صورة مترابطة، ضمن شبكة معرفية متماسكة، تُسهّل على القارئ استيعاب النصّ وتذكّره، كما يصير قادرًا على رؤية العلاقات بين أجزائه بدل النظر إليها كعناصر منفصلة.

وفي ضوء هذه الإستراتيجيات الحديثة في الفهم القرائي، والتي تتلاءم مع خصائص متعلّمي المرحلة الابتدائية وخاصة مستوى الرابعة منها، يعتمد المنهاج على توظيف مقارباتٍ وإستراتيجياتٍ تعليميةٍ حديثةٍ تهدف إلى تنمية مختلف مستويات الفهم بشكلٍ تدريجيٍّ ومنظمٍّ. ففي ميدان فهم المنطوق، تُخصّص حصّة تعتمد إستراتيجية «أستمع وأجيب»، حيث يُنصت المتعلّمون إلى النصّ المقروء من طرف المعلم، ثمّ يجيبون عن أسئلة تستهدف الفهم الظاهري والضمّني، مع استخراج القيم والمعاني التربوية المتضمّنة في النصّ.

أما في ميدان فهم المكتوب، فتُخصّص أربع حصص للقراءة والفهم والتراكيب النحويّة والتعبير الكتابي والمحفوظات، وتُعدّ الحصّة الأولى محوراً أساسياً؛ إذ تُقدّم وفق استراتيجية «اقرأ وأفهم» إلى جانب أنشطة «رصيدي الجديد» و«أثري لغتي». وتبدأ هذه الحصّة بأسئلة تمهيدية تساعد المتعلّم على توقّع موضوع النص، يليها تقديم المعلّم للنصّ وقراءته قراءة نموذجية، ثم يتناوب المتعلّمون على قراءته فقرةً فقرةً. وخلال القراءة تُطرح أسئلة موجّهة لفهم النص، تشمل الفهم الحرفي والاستنتاجي، مع التركيز على التعرّف على المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل مفيدة. وفي ختام الحصّة يُنجز المتعلّمون تمريناً تطبيقياً يهدف إلى دعم رصيدهم اللغوي وتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم في هذه المرحلة التعليمية¹.

¹ يُنظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018، ص 34.

المبحث الثاني: التفكير الناقد

يُعدّ التفكير الناقد من أهمّ المهارات العقلية التي تسهم في تنمية قدرة المتعلّم على التحليل والتّقييم وإصدار الأحكام الموضوعية. ويكتسب هذا النوع من التفكير أهميّة بالغة في العملية التعليميّة لما له من دور في تعزيز الفهم العميق والتّفاعل الإيجابي مع مختلف المعارف والنّصوص، وفي هذا المبحث، سوف نتطرّق إلى مفهوم التفكير الناقد من خلال تعريفه وبيان خصائصه ومهاراته ومعايير، إضافة إلى إبراز أهمّيته التربويّة، مع التّوقّف عند أبرز المعوقات التي قد تعترض تنميته لدى المتعلّمين.

1. تعريف التفكير الناقد

في هذا السياق، يؤكّد "الغامدي" أنّ مصطلح "التفكير الناقد" يُعدّ من أكثر المصطلحات تعقيداً وغموضاً في مجال التفكير؛ حيث يُساء فهمه أحياناً لدى العامّة؛ فيرتبط لديهم بتفسيرات سلبية تعني الهدم أو الانتقاص أو النقد اللاذع المدمر¹. إلّا أنّ هذا المفهوم لا يتوافق مع المعنى اللّغويّ الصّحيح لمصطلح في اللّغة العربيّة؛ إذ ورد في معجم "لسان العرب" لـ "ابن منظور" أنّ كلمة "نقد" تعني "تمييز الدّراهم وإخراج الزّائف منها"، كما ذكر "المعجم الوسيط" أنّ النقد يعني «اختبار الشّيء وتمييز الجيد من الرّديء»².

أمّا اصطلاحاً، ورغم تعدّد التعريفات التي قدّمها الباحثون والعلماء، يمكن تلخيص أبرز هذه التعريفات كما جاء في تعريف "فتحي عبد الرّحمن جروان": أنّ التفكير الناقد هو نشاطٌ عقليّ مركّب، هادف، محكومٌ بقواعد المنطق والاستدلال، يقود إلى نتائج يمكن

¹ يُنظر: الغامدي، عبد الرحمن بن محمد آل ناصر، التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأسرية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، 2005، ص 32.

² الشوربجي، إياد سمير جمعة، التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009، ص 13.

التنبؤ بها، وتهدف إلى التحقق من الأشياء وتقييمها وفق معايير مقبولة. ويتألف التفكير الناقد من مجموعة من المهارات التي يمكن استخدامها بشكل منفرد أو مجتمع، وتُصنّف ضمن ثلاث فئات رئيسية: مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم.¹ وعليه، يتّضح من خلال التدقيق في هذه التعريفات مدى التعقيد والتشابك الذي يكتنف مفهوم التفكير الناقد؛ فهو مرتبط بعدد من السلوكيات وأنماط التفكير المختلفة، دون أن يكون مرادفًا لها. وفي هذا الإطار، يشير "أبو مهادي" إلى أن التفكير الناقد يتجاوز مجرد اتخاذ القرار أو حل المشكلات²، كما أنه لا يقتصر على استرجاع المعلومات المخزنة، ولا يعتمد بالضرورة على اتباع إستراتيجية محدّدة لمعالجة المواقف³.

2. أهمية التفكير الناقد

تتجلى أهمية التفكير النقدي في كونه أداة أساسية لمعالجة المشكلات بمنهجية وفاعلية حيث يُمكن الأفراد من تحليل المواقف والمشكلات بشكلٍ منهجيٍّ ومنظمٍ؛ فالتفكير النقدي لا يكتفي بملاحظة الظواهر السطحية، بل يسعى إلى كشف الأسباب الجذرية وراء المشكلات وفهم العلاقات بين عناصرها المختلفة، وتأثير كل عاملٍ على النتائج المحتملة. كما يتيح تقييم الحلول المتاحة بعينٍ ناقدة⁴، ممّا يساعد على اختيار الخيارات الأكثر منطقيةً وكفاءةً، وتجنّب القرارات الارتجالية أو المبنية على افتراضاتٍ غير مدروسة.

¹ يُنظر: الغامدي، عبد الرحمن بن محمد آل ناصر، المرجع السابق، ص 32-33.

² يُنظر: أبو مهادي، صابر عبد الكريم، مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2011 ص 23.

³ يُنظر: عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط. 01، القاهرة، 2015، ص 47.

⁴ يُنظر: وزارة الأوقاف المصرية، مزايا التفكير النقدي ... دراسة داخل أدبيات علم النفس، موقع وزارة الأوقاف المصرية، 21 أغسطس 2025، متاح على الرابط: <https://www.awkaf.eg>.

بهذا الشكل، يصير التفكير النقدي أداةً جوهريةً لتحقيق حلولٍ متعمقةٍ ومستدامةٍ، لا تقتصر على التعامل مع أعراض المشكلات، بل تعالج جوهرها وتعزز القدرة على اتخاذ قراراتٍ صائبةٍ ومدرّوسةٍ.

3. خصائص التفكير الناقد

يُعدّ التفكير الناقد مهارةً سلوكيةً يمكن اكتسابها من خلال التربية المنظمة أو التعلّم الذاتي، ويتمتع بعددٍ من الخصائص والمميزات التي تبرز أهميته في الحياة اليومية والتعليمية، أهمّها¹:

- التفكير الناقد مهارةً قابلةً للتعلّم والتطوير داخل المنظومة التربوية؛ حيث يمكن للمعلّمين تقديم برامج تدريبية متخصصةٍ لتطوير هذه المهارة، تمامًا كما يتم يُدرّب الطلاب على مهاراتٍ ومناهجٍ أخرى.
- يلعب دورًا مهمًا في فهم السلوكيات والقيم الاجتماعية التي تؤثر على تكوين الفكر، بما في ذلك تأثير البيئة الاجتماعية والاختلاف في وجهات النظر.
- يرتبط التفكير الناقد بقدرة الفرد على التشكيك في الافتراضات والمسلمات، ممّا يُتيح له إنتاج أفكار جديدةٍ أو تقييم الثوابت بطريقة نقديةٍ؛ فهو عمليةٌ ديناميكيةٌ مستمرةٌ لا تعرف نهايةً محدّدةً.
- غالبًا ما تنطلق عملية التفكير الناقد من مواجهة المشكلات والأزمات والأحداث السلبية، لكنّها لا تتجاهل التأثير الإيجابي للأحداث والمواقف المشجّعة، التي تعمل كمحفّزٍ للتطوّر والتقدّم.
- من خصائص التفكير الناقد أيضًا، ارتباطه ببعض الإنفعالات والمتغيّرات النفسية مثل الخوف، والقلق، والإضطرابات الحياتية؛ حيث تُعدّ هذه الإنفعالات انعكاسًا لمعارف يمكن تعديلها وتحسينها من خلال التفكير الواعي والمنهجي.

¹ يُنظر: مزايا التفكير الناقد - المدونة، شبكة النخبة للنشر العلمي، متاح على الإنترنت: مزايا التفكير الناقد - المدونة (شبكة النخبة للنشر العلمي)

4. معايير التفكير الناقد

تُعدّ معايير التفكير الناقد مجموعةً من الخصائص العامة التي حظيت باتفاقٍ واسعٍ بين الباحثين؛ إذ تمثل الأسس التي يُستند إليها في الحكم على جودة التفكير وسلامته، ويمكن إجمال هذه المعايير فيما يلي¹:

• الوضوح (Clarity)

يعني أن تكون الفكرة أو العبارة مفهومة وغير غامضة، فالمفكر الناقد لا يكتفي بطرح أفكار عامة، بل يشرحها ويوضحها ويعيد صياغتها بأسلوبٍ سهل فهمه، مع تقديم أمثلة توضيحية عند الحاجة.

• الصّحة (Accuracy)

ويقصد بها أن تكون المعلومات صحيحةً وموثوقةً؛ أي أن يعتمد المتعلّم على مصادر وأدلة حقيقية مثل الإحصاءات أو الحقائق العلمية، وليس على التخمين أو المعلومات غير المؤكدة.

• الدّقة (Precision)

تعني تقديم الفكرة بشكلٍ محدّدٍ ومفصّلٍ دون غموضٍ أو تعميمٍ؛ فالمفكر الناقد لا يقول "هناك مشكلة في التعليم" فقط، بل يحدّد نوع المشكلة وأسبابها ومجالها بدقة.

• الارتباط (Relevance)

ويُقصد بها أن تكون الأفكار مرتبطةً مباشرةً بالموضوع؛ أي أن كلّ فكرة تُطرح يجب أن تخدم المشكلة أو السؤال المطروح دون الخروج عن السياق.

¹ يُنظر: عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، (2007)، تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، ص76، اطلع عليه على الرابط: https://www.psydz.info/2019/10/pdf_73.html

• العمق (Depth)

يعني تحليل المشكلة بشكل عميق وليس سطحيًا؛ أي البحث عن الأسباب الحقيقية، والعلاقات بين العناصر، والنتائج المحتملة، وليس الاكتفاء بالمظاهر الخارجية.

• الاتساع (Breadth)

ويُقصد به النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة؛ فالمفكر الناقد لا يكتفي برأي واحد، بل يدرس وجهات نظر مختلفة قبل إصدار الحكم.

• المنطق (Logic)

يعني أن تكون الأفكار مترابطة ومنظمة بشكل عقلائي؛ أي أن النتائج يجب أن تكون ناتجة عن مقدمات صحيحة، دون تناقض أو خلل في التسلسل الفكري.

• الأهمية والدلالة (Significance)

ويُقصد بها التركيز على النقاط الأكثر أهمية في الموضوع؛ فالمفكر الناقد يميز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي، ويعطي الأولوية للأفكار الأكثر تأثيرًا في حل المشكلة.

5. مهارات التفكير الناقد

تعتمد مهارات التفكير الناقد على تصنيف "بنجامين بلوم" الذي يُبرز تدرج التفكير الإنساني من أبسط مستوياته إلى أعلاها؛ حيث يبدأ بالمعرفة والفهم، ثم ينتقل إلى التطبيق، ليصل في النهاية إلى التحليل والتركيب والتقييم. ولا يقتصر هذا التصنيف على ترتيب المستويات فحسب، بل يكشف أيضًا عن طبيعة التفكير بوصفه عملية متنامية تتعزز كلما ارتقى الفرد في ممارسته للعمليات العقلية¹.

ومن هذا المنطلق، يتضح أن التفكير الناقد لا يظهر بصورة فجائية، بل يتشكل تدريجيًا عبر المرور بمستويات التفكير المختلفة، ليلبغ ذروته عند مرحلتي التحليل والتقييم؛ فالفرد لا يستطيع أن يُصدر حكمًا أو يتبنى موقفًا نقديًا ما لم يسبقه تحليل دقيق

¹ يُنظر: بنجامين بلوم، تصنيف الأهداف التعليمية: مستويات العمليات المعرفية، عالم نفس تربوي أمريكي، (مقدمة حول النظرية).

يُفكّك المعطيات ويكشف أبعادها، ثم يتبعه تقويمٌ يستند إلى معايير واضحة ومنطقي سليم. لذلك، يمكن عدّ التفكير الناقد تجسيداً فعلياً للمستويات العليا في تصنيف "بلوم". وعليه، فإنّ تنمية هذا النوع من التفكير تقتضي العناية بمهارتي التحليل والتقويم بوصفهما الركيزة الأساسية لأيّة ممارسة نقدية واعية. وهو ما أشار إليه "معمار" مؤكداً أنّ التفكير الناقد يُمثّل خلاصة ما تبلغه العمليات العقلية من نضج وعمق¹.

6. إستراتيجيات التفكير الناقد

• إستراتيجية النشاط التمثيلي

تُعَدّ من الإستراتيجيات التعليمية الفعّالة في تنمية الفهم القرائي، نظراً لارتباطها المباشر بخبرات المتعلّمين وقدرتهم على تجسيد الأحداث والمواقف من خلال لعب الأدوار؛ إذ يُحوّل ما يرد في النصوص من أحداث ومواقف إلى صور حيّة ملموسة، يعبر عنها المتعلّم بشكلٍ حركي وتفاعلي يوظّف فيه أكثر من حاسة²، ممّا يساعد على ترسيخ المعلومات وربط عناصر النصّ بعضها ببعض في الذاكرة. وتُعَدّ هذه الإستراتيجية مناسبة لمتعلّمي الطّور الأوّل من المرحلة الابتدائية، خاصّة في السّنة الأولى، نظراً لكون معظم النّصوص المقدّمة ذات طابع حوارّي بسيط يسهّل تمثيله دون تعقيد في الأحداث أو تشعّب في التفاصيل. كما يُضفي النشاط التمثيلي جواً من المتعة والتّشويق داخل القسم، ويسهم في تنمية مهارات التّواصل والتّعبير وتشكيل الأفكار، إضافةً إلى تعزيز القدرة على تذكّر الأحداث وتنظيمها بشكلٍ أفضل.

• إستراتيجية التعلّم التعاوني

تُعَدّ من الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، تقوم على تنظيم المتعلّمين داخل مجموعاتٍ صغيرةٍ غير متجانسةٍ من حيث القدرات، حيث يتعاونون فيما بينهم لمناقشة

¹ يُنظر: معمار صالح، علم التفكير، ط1، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، 2006، ص 154.

² يُنظر: إيمان الخفاف، التعلّم التعاوني، دار المنهاج، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 109.

الأفكار وجمع المعطيات وإنجاز المهام المشتركة لتحقيق هدفٍ تعليميٍّ موحّدٍ، ويكون كل فرد في المجموعة مسؤولاً عن تعلّمه وعن مساعدة زملائه في إنجاز العمل المطلوب¹. وتتمّ هذه الإستراتيجية عبر أربع مراحل رئيسية؛ تبدأ بمرحلة التعرّف؛ حيث تُشرح المشكلة أو المهمة وتحديد عناصرها ومتطلباتها والوقت المخصّص لإنجازها. تليها مرحلة التخطيط التي تُوزّع فيها الأدوار وتُحدّد المسؤوليات وآليات إتخاذ القرار والتفاعل بين أفراد المجموعة، ثم تأتي مرحلة الإنجاز، وفيها ينخرط أفراد المجموعة في العمل التعاوني وفق المعايير المتفق عليها. وأخيراً مرحلة العرض حيث يقدم ممثّل المجموعة النتائج المتوصّل إليها في جلسة حوارية عامة أمام بقية المتعلّمين².

• إستراتيجية إعادة الحكاية

تُعَدّ من الإستراتيجيات التعليمية المهمة في تدريس القراءة، رغم بساطتها؛ إذ تسهم بشكلٍ فعّالٍ في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى المتعلّمين، كما أنّها تتلاءم مع متعلّمي الطّور الأول من المرحلة الابتدائية. ويُطلب فيها من المتعلّمين إعادة سرد النصّ أو الحكاية بأسلوبهم الخاصّ دون تدخلٍ أو مقاطعةٍ من المعلم، ممّا يُتيح لهم أثناء العملية إعادة تنظيم المعلومات في تسلسلٍ منطقيٍّ، والتّمييز بين العناصر الأساسية والثّانوية داخل النصّ إضافةً إلى إدراك تسلسل الأحداث³ والاحتفاظ بها في الذاكرة بشكلٍ أفضل.

• إستراتيجية التساؤل الذاتي

تقوم على إشراك المتعلّم بشكلٍ أساسيٍّ في بناء تعلّمه، مع توجيهه من المعلم عند الحاجة؛ حيث تعتمد على قدرة المتعلّم على طرح أسئلةٍ داخليةٍ تساعد على فهم النصّ

¹ يُنظر: إيمان الخفاف، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² يُنظر: فرح أيمن أسعد، استراتيجية التعلم النشط، دار ابن النفيس، ط 1، عمّان، الأردن، 2017 ص 80

³ يُنظر: حسن شحاتة، مروان السّمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، الدار العربية للكتاب ط02، القاهرة، مصر، 2013، ص 121.

وتحليله. وتتمثل هذه الإستراتيجية في حوارٍ داخليٍّ منظمٍ يقوم به القارئ أثناء قراءة النصّ من خلال صياغة مجموعةٍ من الأسئلة التي تعكس المضامين والأفكار الواردة فيه¹، ممّا يساهم في تحليل المعلومات وربطها وفهمها بشكلٍ أعمق. وهي تتطلب مستوى قرائياً متقدماً نسبياً، لذلك يمكن توظيفها مع متعلّمي الطّور الثّاني من المرحلة الابتدائية.

وتطبّق هذه الإستراتيجية عبر ثلاث مراحل رئيسية هي: قبل التّعلّم، وأثناء التّعلّم وبعده ففي مرحلة ما قبل التّعلّم، يقوم المعلم بطرح موضوع الدّرس على المتعلّمين ويُدرّبهم على طرح أسئلة ذاتية؛ أي تلك التي يوجّهها المتعلّم لنفسه مثل: ما الهدف من هذا الدّرس؟ ولماذا أتعلّم هذا الموضوع؟ وما علاقته بما أملكه من معلوماتٍ سابقة؟ ويهدف هذا إلى تنشيط المعارف القبلية وربطها بالمكتسبات الجديدة².

أمّا في مرحلة أثناء التّعلّم، فيُشجّع المتعلّمون على توليد أسئلةٍ جديدةٍ أثناء القراءة، تساعد على توجيه تفكيرهم وتنظيمه، مثل: ما الأسئلة التي يمكن طرحها لفهم هذا النصّ؟ وما الأفكار الأساسية فيه؟³ ممّا يساهم في توضيح الغموض وتوسيع الفهم وتنمية القدرة على التحليل.

وفي مرحلة ما بعد التّعلّم، تُناقش الأسئلة والنتائج التي توصّل إليها المتعلّمون، من خلال تحليلها وتقييمها وإستثمارها في مواقف تعليمية أخرى. وتُسهم هذه الإستراتيجية في

¹ يُنظر: نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة تدريس في اللغة العربية، دار غيداء، ط.01، عمّان، الأردن، 2017، ص 233

² يُنظر: أحمد صالح نهابة، «أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط»، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد 14، 2013، ص105.

³ يُنظر: حسن شحاتة، مروان السّمّان، المرجع السابق، ص129.

تنمية مهارات الفهم القرائي، وتعزيز ثقة المتعلم بنفسه، وتمكينه من تحليل المعلومات وتنظيمها وتوظيفها في سياقات مختلفة¹.

• إستراتيجية التلخيص

تقوم على قدرة المتعلم على قراءة النص وفهمه ثم إعادة صياغته بصورة مختصرة ومركزة، وتعدّ من المهارات التي يمكن توظيفها ضمناً ابتداءً من الطّور الثاني من المرحلة الابتدائية. وتُعرف بأنها عملية ذهنية تهدف إلى اختزال النص عبر حذف التفاصيل الثانوية والتركيز على الأفكار الأساسية فقط، مع الحفاظ على المعنى العام دون إخلال بالمضمون. وهي عملية تقوم على القراءة المتأنية للنص واستخلاص جوهره، ثم إعادة إنتاجه بلغة المتعلم الخاصة اعتماداً على رصيده اللغوي وخبرته السابقة².

وتتم هذه الاستراتيجية عبر ثلاث مراحل مترابطة، تبدأ بمرحلة الفهم؛ حيث يقرأ المتعلم النص قراءة أولية سريعة لاستخراج الفكرة العامة، تليها مرحلة التحليل أو التنظيم، وفيها تُحدّد الأفكار الأساسية وترتّب ترتيباً منطقيّاً مع استبعاد التفاصيل والأمثلة والتكرار. أمّا المرحلة الأخيرة فهي مرحلة الصياغة؛ حيث يُعاد بناء النص في شكل مختصر ومترابط بأسلوب المتعلم الخاص، مع الحفاظ على تسلسل الأفكار دون إضافة أو تحريف³.

• إستراتيجية العصف الذهني

فهي من الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على تنشيط التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، من خلال توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت قصير حول مشكلة أو

¹ يُنظر: محمد عبد الله خضيرات، رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير المبتدائي (نماذج وتطبيقات في التدريس)، دار الكتاب الثقافي، د.ط، الأردن، 2019، ص166.

² يُنظر: سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة، ط. 2، الأردن، 2009، ص184.

³ يُنظر: شريف بوشحان، «تلخيص تقنياته وأثره في تعليم التعبير الكتابي»، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 4، 2001، ص201.

موضوع معين في جو من الحرية والانفتاح الفكري. وتسهم هذه الإستراتيجية في إطلاق الطاقات الذهنية للمتعلّمين وتشجيعهم على التعبير دون خوف أو نقد فوري، ممّا يعزّز قدرتهم على الإبداع والتفكير المتنوع¹.

وتستخدم هذه الإستراتيجية بشكل واسع في تعليم اللغة العربية، خاصة في أنشطة التعبير الشفهي والكتابي، كما تُوظّف في وضعيات الإنطلاق ضمن مناهج الجيل الثاني، لاسيما في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛ حيث يُقدّم للمتعلّم موقف إدماجي يدفعه إلى التفكير في حلول واقعية لمشكلات حياتية²، واقتراح أفكار للتضامن والمساعدة. ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتنظيم الأفكار ومناقشتها مع المتعلّمين وتدوينها على السبورة، بما يساعد على ترسيخها وتحويلها إلى مكتسبات معرفية قابلة للتوظيف في إنتاجات كتابية لاحقة

7. معيقات التفكير الناقد

يُعَدُّ التفكير الناقد أداة جوهرية لتوسيع مدارك الإنسان وفهم الأمور بعمق، لكن تعترضه العديد من المعوّقات التي تحدّ من فعاليته. يمكن حصر أبرز هذه المعوّقات فيما يلي³:

• الجزميّة: (Dogmatism)

هي الميل إلى التمسك بالمعتقدات الراسخة ورفض كلّ ما هو جديد. وقد وصف "روكيتش" هذا الإنغلاق على شكلين:

¹ يُنظر: منال أحمد البرودي، العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط.1، القاهرة، 2015، ص 39.

² يُنظر: وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 45.

³ يُنظر: عليوي سعد الشمري، عفاف & معجب مهدي آل رشيد، هياء. (2021). التفكير الناقد. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد التاسع والعشرون، 2021. اطلع عليه على الرابط :

https://www.ajsp.net/research/ورقة_بحثية_بعنوان_التفكير_الناقد.pdf.

➤ نظام اعتقادي مغلق: (System Belief Closed) يرفض أي فكرة جديدة، يرى الحياة بمنظار توهمي، ويتسم بالجمود، التسلط، العجز، الوحدة، وضيق الأفق.

➤ نظام اعتقادي منفتح: (System Belief Open) يستقبل الأفكار الجديدة بمرونة ويعالجها بتناسق وانسجام مع معارفه السابقة.

كما أن الجزمية تحول القارئ إلى متلق سلبي، تمنعه من اختبار الأفكار الجديدة، وتعيق توسيع مداركه، بينما الانفتاح العقلي يمكنه من تقييم المعلومات وتطوير فهمه.

• الجمود: (Rigidity)

يشبه الجزمية في التمسك بالرأي ومقاومة الجديد، لكنه يركز على معتقدات الفرد الفردية وليس النظام الكلي للمعتقدات؛ حيث يجعل الفرد أسير أفكاره القديمة، ويحد من مرونته الفكرية، ويعيق استخدام التفكير النقدي في مواجهة المعلومات الجديدة أو المغايرة.

• المسايرة: (Conformity)

تمثل التكيف المطلق مع توجهات المحيط الاجتماعي، سواء من الأسرة أو المجتمع أو الجماعات الأخرى، كما تحد من استقلالية التفكير، وتجعل الشخص يعتمد على رأي الآخرين بدل تقييم الأمور بنفسه، ما يقلل من قدرة الفرد على اتخاذ قرارات نقدية قائمة على المنطق.

• التفكير الخرافي: (Thinking Superstitious)

يعني الاعتماد على أسباب غير منطقية أو غيبية في تفسير الأمور، متجاهلاً الإرادة أو التفكير العلمي، حيث يحول هذا النوع من التفكير الحلول إلى اعتقادات سطحية غير علمية، ويمنع الشخص من استخدام المنطق أو التجربة في الوصول إلى استنتاجات صائبة.

• العناد: (Stubbornness)

هو التمسك بالرأي والمعتقدات الشخصية ورفض التخلي عنها حتى عند مواجهة أدلة واضحة؛ حيث يمنع الفرد من تعديل أفكاره بناءً على حقائق جديدة، ويحد من قدرة التفكير النقدي على اكتشاف المعاني الدقيقة وحل المشكلات بفعالية.

• التعصب: (Prejudice)

ينشأ من البيئة والثقافة المحيطة ويجعل الفرد متحيزاً تجاه آراء الآخرين؛ حيث يشوّه القدرة على تقييم المعلومات بموضوعية، ويجعل الشخص يرفض الأفكار الجديدة لمجرد اختلافها عن معتقداته، بينما يهدف التفكير النقدي إلى تجاوز التحيز الشخصي والتعامل مع الحقائق بنزاهة.

• الخوف: (Fear)

يمثل عاملاً نفسياً يعيق مواجهة الحقائق أو إعادة النظر في المعتقدات، كما يمنع الفرد من التفكير الحر والمستقل، ويؤثر على التفكير الناقد على المستويين الفردي والجماعي، ويحد من قدرة الشخص على تقبل التغيير أو التطور الفكري.

• الكسل: (Laziness)

يُعدّ الكسل من المعوقات الخفية للتفكير الناقد؛ إذ يتطلب الحوار الحقيقي قدرة على بذل الجهد والصبر من الفرد. التفكير الناقد لا يقتصر على تلقي المعلومات، بل يتطلب التحليل المستمر للأفكار المختلفة، وتقديم الحجج الأقوى، ومقارنة وجهات النظر المتنوعة حيث يصير الكسل حاجزاً أمام تطوير القدرة على النقد والتقييم، ويحد من إدراك الحقيقة واستيعاب التفاصيل الدقيقة.

كما يرى "أبو جادو" و"نوفل" أنّ تعليم وتعلّم مهارات التفكير الناقد تعترضه عدّة صعوبات رئيسة، يمكن صياغة أهمّها فيما يلي¹:

• قلة توافر البرامج التعليمية المعدة خصيصاً لتعليم مهارات التفكير الناقد، والتي تشمل دروساً مشروحةً بدقّة مع أمثلة وتمارين عملية تساعد الطالب على إكتساب المهارة تدريجياً.

• ضعف توافر اختبارات ومقاييس تمتلك دلالات سيكومترية موثوقة لقياس مهارات التفكير الناقد في المجتمعات المتباعدة؛ إذ أنّ معظم الأدوات المستوردة غير مناسبة للبيئات المحلية.

• غياب التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين، ممّا يحدّ من قدرتهم على تعليم مهارات التفكير الناقد بفاعلية.

• نقص الأدلة والإرشادات التي توضح كيفية استخدام البرامج التعليمية ودور كل من المعلم والطالب في عملية التعلّم، ممّا يعوق تنظيم العملية التعليمية بشكل فعال.

• ضعف الدافعية لدى المعلمين والطلاب، ما يؤدي إلى عدم الالتزام بتنفيذ الأنشطة والمهام الضرورية لتعلّم مهارات التفكير الناقد.

• عدم توافر بيئة صفيّة داعمة ومشجّعة لتعليم وتعلّم هذه المهارات، والتي تعدّ أحد الركائز الأساسية لتحقيق المخرجات التعليمية المرجوة.

• غياب دور الإدارة المدرسيّة في تهيئة بيئة واعية تهتمّ بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وهو عنصر أساسي ضمن أولويّات الإدارة الحديثة ذات الرؤية المتطورة.

¹ يُنظر: أبو جادو، صالح ونوفل، محمد، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق (الطبعة الرابعة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2013، ص 254.

8. تأثير تقنيات الفهم القرائي على تنمية مهارات التفكير الناقد

يُشكّل الفهم القرائي إحدى المهارات الأساسية في العملية التعليمية؛ إذ يتجاوز مستوى التعرّف على المعنى الظاهر للنصّ إلى مستويات أعمق تتطلب التحليل والتفسير والتّقييم. وفي هذا السياق، تبرز تقنيات الفهم القرائي كوسيلة فعّالة لاكتساب مهارات التفكير العليا وعلى رأسها التفكير الناقد.

وتتجلى العلاقة بين الفهم القرائي والتفكير الناقد في كون الفهم العميق للنصوص يُمكن المتعلّم من فحص الأفكار وتمحيصها وإصدار أحكام مبنية على الأدلة. ومن هنا، يهدف هذا المبحث إلى إبراز أثر تقنيات الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد، مع التركيز على دور التساؤل السّابر في الانتقال من الفهم السطحيّ إلى الفهم النقديّ العميق.

❖ أثر تقنيات الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلّمين

انطلاقاً من أهميّة القراءة النّاقدة بوصفها مهارة عقليةً عليا تتجاوز الفهم السطحيّ للنصوص فقد أظهرت الأدبيّات التربويّة أنّها تُسهم بشكل مباشر في تطوير قدرات المتعلّم الفكرية والمعرفية. وفي هذا الصّدد، يمكن توضيح أبرز الآثار التي يحقّقها الفهم القرائي الناقد لدى المتعلّمين فيما يلي¹:

• يساعد الفهم القرائي الناقد المتعلّم على أن يعلم نفسه بنفسه ويفهم العالم من حوله.

- يمكن من تحليل المقروء وتفسيره ونقده وتقويمه .
- يسهم في تنمية القدرة على حلّ المشكلات التي يواجهها المتعلّم.
- يؤدّي إلى الانتقال من الفهم السطحيّ إلى الفهم العميق للنصوص .
- يعزّز قدرة المتعلّم على إصدار أحكام على المقروء بشكل موضوعي.
- يساعد في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين .
- يساهم في تحسين النّجاح في باقي الأنشطة الدّراسية بعدّ القراءة مفتاحاً لها.

¹ يُنظر: قاجة، كلثوم، والشايب، محمد الساسي، المرجع السابق.

❖ العلاقة التكاملية بين الفهم القرائي والتفكير الناقد في العملية التعليمية

تُعَدُّ العلاقة بين الفهم القرائي والتفكير الناقد علاقةً تكامليةً داخل العملية التعليمية حيث يؤكد "محمد علي سعيد القرني" أن الفهم القرائي يُعَدُّ عملية تفكير ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة والتفكير؛ إذ تمثل القراءة نوعاً من حل المشكلات، يستخدم فيها الفرد المفاهيم ويختبر الفروض ويعديلها ويستنتج المعاني، مما يجعل القراءة نشاطاً عقلياً قائماً على التفكير والاستنتاج¹. وفي السياق نفسه يشير "علاء سعيد الدرس" إلى أن القراءة تُعَدُّ نافذةً على الفكر الإنساني ووسيلةً للوصول إلى مختلف المعارف، كما تُسهم في تشكيل شخصية الفرد وتحديد ميوله واتجاهاته².

ومن جهةٍ أخرى يرى "سعيد عبد الله لافي" أن حصر مفهوم القراءة في التعرّف والفهم فقط يُعَدُّ أمراً غير كافٍ؛ لأنّ الفهم وحده لا يؤدي إلى تكوين متعلّم قادر على المبادأة أو إصدار الأحكام، ولذلك ينبغي أن يمتدّ ليشمل التّقييم والتّذوّق بما يمكن القارئ من إبداء رأيه والحكم على ما يقرأ³، كما تؤكد "نعمات عبد المجيد موسى أبو الليف" أن القراءة تُعَدُّ أولى خطوات التّعلّم وأهمّ وسيلة لاكتساب اللّغات، لما لها من دورٍ أساسي في بناء المعرفة وتنمية القدرات الفكرية⁴.

¹ يُنظر: محمد سعيد القرني، 2000، ص 426، نقلا عن ابتسام سعيد محمد الحفناوي، الفهم القرائي والتفكير الناقد وفاعلية الذات الإبداعية كمنبئات بالإبداع اللغوي لدى طلاب كلية التربية، مجلة " التربية في القرن 21 للدارسات التربوية والنفسية" - كلية التربية - جامعة مدينة السادات العدد الحادي والعشرون، 2022، ص 03. اطلع عليه على الرابط:

https://journals.ekb.eg/article_250712_439ce2cd099dffde9b1307f7ef855b24.pdf

² يُنظر: علاء سعيد الدرس، 2014م، ص 04، نقلا عن ابتسام سعيد محمد الحفناوي، الفهم القرائي والتفكير الناقد وفاعلية الذات الإبداعية كمنبئات بالإبداع اللغوي لدى طلاب كلية التربية، نفس المرجع السابق، 2022، ص 02.

³ يُنظر: الفي، عيد عبد الله، القراءة وتنمية التفكير، القاهرة: عالم الكتب، 2006، ص 67.

⁴ يُنظر: نعمات عبد المجيد موسى أبو الليف، 2017، ص 576، نقلا عن ابتسام سعيد محمد الحفناوي، المرجع السابق، ص 02.

وعليه، يتّضح أنّ الفهم القرائي والتّفكير الناقد يشكّان منظومةً متكاملةً داخل العملية التعليمية التّعلّميّة؛ حيث تتجاوز القراءة مجرد الفهم السّطحيّ إلى مستوياتٍ عليا من التّفكير تشمل التّحليل والتّقويم وإصدار الأحكام.

الفصل الثّاني

الإطار التّطبيقيّ للدراسة

تمهيد

بعد التطرق في الفصل السابق إلى الجوانب النظرية المرتبطة بموضوع تقنيات الفهم القرائي ودورها في تنمية التفكير الناقد، وما يتصل به من مفاهيم وأبعاد نظرية تتعلق بالفهم القرائي والتفكير الناقد والعلاقة بينهما في العملية التعليمية، ننقل في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي للدراسة، والذي يركز على الإجراءات المنهجية المعتمدة للكشف عن مدى إسهام تقنيات الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. ويُعدُّ الجانب الميداني من أهمِّ مراحل البحث العلمي، لأنَّه يُتيحُ جمع البيانات والمعطيات المرتبطة بموضوع الدراسة وتحليلها تحليلًا علميًا دقيقًا، بما يسمح بالتحقق من الفرضيات والإجابة عن تساؤلات البحث، وربط الإطار النظري بالواقع التربوي الفعلي داخل القسم.

وانطلاقًا من هذا التَّصوُّر، يتضمَّن هذا الفصل عرضًا مفصَّلًا للمنهج المعتمد في الدراسة (المنهج الوصفي مدعَّمًا بالمنهج الإحصائي)، إضافة إلى تحديد حدود الدراسة من حيث الزَّمن والمكان والعينة البشرية، ثم وصف مجتمع البحث وعيَّنته التي شملت أساتذة ومتعلِّمين من السَّنة الرَّابِعة ابتدائي.

كما نعرض من خلال هذا الفصل أدوات جمع البيانات المعتمدة، والمتمثلة أساسًا في الاستبيان الموجه إلى الأساتذة، إضافة إلى الاختبار التطبيقي الميداني الذي وُظِّفَتْ من خلاله ثلاثة نصوص قرائية منها اثنان من الكتاب المدرسي والثالث من النصوص التدريبية الخارجية، مع إعداد أسئلة موجهة لقياس مستويات الفهم القرائي المختلفة. كما يتناول هذا الفصل كيفية تطبيق هذه الأدوات داخل القسم، والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج وتفسيرها، وذلك بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تعكس واقع توظيف تقنيات الفهم القرائي وأثرها في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

1. المنهج المستخدم

انطلاقًا من طبيعة موضوع دراستنا، اعتمدنا على المنهج الوصفي، بِعَدِّهِ الأنسب لتحقيق أهداف البحث؛ إذ يُعدُّ هذا المنهج منهجًا علميًا يهدف إلى وصف الظواهر

المدرسة وتحليلها كما هي في الواقع، مع محاولة فهم خصائصها والعوامل المؤثرة فيها دون التدخل في تغييرها.

وقد اعتمدنا أيضا على المنهج الإحصائي؛ فالباحث يعتمد على مجموعة من المعطيات الموضوعية التي تبرر اختياره لهذا المنهج في الدراسة، وعليه، فإن اعتمادنا على المنهج الإحصائي في هذه الدراسة، يُعدّ اختياراً منهجياً مناسباً، كونه يسمح بمعالجة البيانات الميدانية بشكل موضوعي ودقيق؛ إذ يُمكننا أيضا من تحويل إجابات أفراد العينة إلى معطيات رقمية قابلة للقياس والتحليل، مما يساعد على تفسير درجة استخدام تقنيات الفهم القرائي ومدى إسهامها في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

كما يتيح هذا المنهج مقارنة النتائج بين مختلف المتغيرات، والكشف عن العلاقات القائمة بين استراتيجيات الفهم القرائي (مثل التنبؤ، التحليل، الاستنتاج) ومستوى التفكير الناقد لدى المتعلمين، سواء كان ذلك من خلال الجداول التكرارية أو النسب المئوية أو الاختبارات الإحصائية البسيطة.

وبذلك، يساهم هذا المنهج في دعم النتائج العلمية للدراسة، ويجعلها أكثر دقة وموضوعية في تفسير واقع استخدام تقنيات الفهم القرائي وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد داخل القسم.

2. الدراسة الاستطلاعية

تُعدّ هذه المرحلة من المراحل الأساسية في البحث العلمي؛ حيث يسعى الباحث خلالها إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات بهدف ضبط المتغيرات والتأكد من صلاحية أدوات الدراسة. وقد شملت العينة الاستطلاعية لهذه الدراسة عشرة (10) متعلمين، جميعهم متمرسون في ابتدائية الشهيد "بن علو عبد القادر" ببلدية ماسرى، ولاية مستغانم، بالإضافة إلى سبعة (07) أساتذة.

3. حدود الدراسة

تُعدّ حدود الدراسة من العناصر الأساسية في البحث العلمي؛ إذ تساعد على تحديد الإطار الذي أُجريت ضمنه الدراسة من حيث الزمن والمكان والعينة البشرية المستهدفة، بما يُسهّم في توضيح مجال البحث وضبط إجراءاته المنهجية. كما تسمح هذه الحدود بتحديد نطاق تطبيق الدراسة ونتائجها، مما يمنح البحث دقة وموضوعية أكبر في تفسير

المعطيات وتحليلها. وعليه، فقد أُجريت الدراسة الحالية ضمن الحدود الزمنية، والمكانية، والبشرية الآتية:

الحدود الزمنية: أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي 2026/2025، في الفترة الممتدة من 13 إلى 15 أبريل 2026، وهي الفترة التي جُمعت فيها البيانات وطُبقت أدوات الدراسة .

الحدود المكانية: بالنسبة للمتعلمين، نُفذت الدراسة على مستوى مؤسسة ابتدائية واحدة، وهي ابتدائية الشهيد "بن علّو عبد القادر" ببلدية ماسرى، ولاية مستغانم، أما عن الأساتذة فقد أضفنا إلى المؤسسة المذكورة ابتدائية الشهيد "نسلي الشارف" بالبلدية والولاية نفسها.

الحدود البشرية: شملت العينة عشرة (10) متعلمين من فوج الرابعة ابتدائي بالإضافة إلى سبعة (07) أساتذة شاركوا في الإجابة على أسئلة المقابلة، أربعة (04) منهم من المؤسسة نفسها وثلاثة (03) من المؤسسة الأخرى، والمُسندُ إليهم أفواج الرابعة والخامسة ابتدائي، والعدد هذا اضطرارًا وتعذرًا؛ كون أن العينة كما سبق الذكر ليست عشوائية إضافةً إلى أن فترة الإجراء والوعاء الزمني الذي أُتيح لم يكن يسمح بتوسيع نطاق الإجراء أكثر مع نهاية الموسم الدراسي والإنشغالات والالتزامات البيداغوجية المتعلقة بمتعلمي نهاية الأطوار الثلاثة للمرحلة الابتدائية.

أداة الدراسة

المقابلة

تُعَدُّ المقابلة من أبرز الأدوات المستخدمة في الدراسات العلمية، وبالتحديد الدراسات التربوية والاجتماعية، بِعَدِّها الأداة التي تسمح للباحث بالحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بمفردات دراسته، سواء كانت الدراسة مسحية أو جزئية، وملحقًا بأواخر المادة نموذج أسئلة المقابلة الموجهة إلى مجموعة الأساتذة.

4. عرض النتائج وتحليلها

عرض وتحليل نتائج المقابلة الموجهة للمعلمين

من أجل التحقق من فاعلية الأداة المستخدمة لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي، قمنا بمراجعة الإجابات المقدمة والمقدّرة بسبعة (07) من أصل عشرة (10). وبعد ذلك

فُرِزَت الإجابات وصُنِفَتْ وَحُوِّلَتْ إلى جداول إحصائية وفق مضمون كل سؤال، وذلك بهدف تنظيم المعطيات وضبطها وتسهيل تحليلها وتفسيرها بدقة علمية، بما يسمح بحصر النتائج واستخلاص المؤشرات المرتبطة بموضوع الدراسة.

1. إسهام نصوص القراءة المقررة في تنمية التفكير الناقد

الإستجابة	العدد	النسبة
بدرجة كبيرة	3	42.85%
بدرجة متوسطة	3	42.85%
بدرجة ضعيفة	1	14.28%
لا تسهم	0	0%

تُظهر نتائج هذا السؤال أنّ أغلب الأساتذة (سواء بدرجة كبيرة أو متوسطة) يرون أنّ نصوص القراءة المقررة تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين بدرجة متوسطة إلى كبيرة، وهو ما يعكس وعياً نسبياً بأهمية هذه النصوص في تطوير مهارات التحليل والاستنتاج، وإبداء الرأي. في المقابل، فإنّ وجود نسبة من الأساتذة ترى أنّ هذا الإسهام ضعيف يشير إلى تفاوتٍ في الممارسات البيداغوجية داخل القسم، حيث لا تُستثمر النصوص القرائية بالكفاءة نفسها من طرف جميع الأساتذة، خاصة فيما يتعلق بتوظيف الأسئلة التحليلية والأنشطة النقدية.

أي أنّ فعالية نصوص القراءة لا ترتبط فقط بمحتواها، بل أيضاً بطريقة تقديمها واستراتيجيات تدريسها؛ إذ يمكن للنص الواحد أن يكون أداة فعّالة لتنمية التفكير الناقد إذا وُجّه المتعلمون نحو التحليل والمناقشة وإبداء الرأي، أو أن يبقى مجرد نشاط فهم سطحيّ إذا اقتصر التدريس على استخراج المعلومات المباشرة.

مما يؤكّد أنّ تنمية الفهم لا ترتبط فقط بمحتوى النصوص، بل بكيفية استثمارها بيداغوجياً عبر تنشيط العمليات الذهنية لدى المتعلم.

وبناءً على ذلك، يمكن القول أنّ النتائج المُحصّلة عليها في دراستنا تدعم هذا التوجّه حيث نوّكد أنّ تطوير التفكير الناقد لدى المتعلمين لا يتحقّق فقط من خلال وجود نصوص مناسبة، بل يتطلّب أيضاً كفاءةً بيداغوجيةً في توظيفها، واعتماد استراتيجيات تدريس قائمة على التحليل والنقاش والتفكير العميق.

2. طرح أسئلة تحليلية أثناء تدريس نص القراءة

الاستجابة	العدد	النسبة
أوافق بشدة	2	28.57%
أوافق	3	42.85%
محايد	1	14.28%
لا أوافق	1	14.28%
لا أوافق بشدة	0	0%

تبين النتائج أنّ غالبية الأساتذة يعتمدون على طرح أسئلة تحليلية تتجاوز مستوى الفهم المباشر، وهو ما يعكس توجّهاً إيجابياً نحو تفعيل التفكير الناقد داخل حصّة القراءة من خلال دفع المتعلّمين إلى التحليل والاستنتاج بدل الاكتفاء باسترجاع المعلومات السطحية، غير أنّ وجود نسبة من الإجابات المحايدة أو غير الموافقة يشير إلى تفاوتٍ في الممارسات البيداغوجية، واستمرار اعتماد بعض الأساتذة على أسئلة تقليدية تركز على الفهم الحرفي للنصّ.

3. وع الأسئلة الأكثر استعمالاً في درس القراءة

النوع	العدد	النسبة
أسئلة الفهم المباشر	2	28.57%
أسئلة التحليل والتفسير	3	42.85%
أسئلة إبداء الرأي والحكم	1	14.28%
أسئلة المفردات واللغة	1	14.28%

تبين النتائج أنّ أسئلة درس القراءة يغلب عليها الطابع التحليلي والتفسيري، وهو ما يعكس توجّهاً بيداغوجياً نحو تجاوز حدود الفهم المباشر، من خلال دفع المتعلّمين إلى تفكيك النصّ وربط أفكاره واستنتاج معانيه الضمنية بدل الاكتفاء باسترجاع المعلومات السطحية. كما أنّ حضور أسئلة الفهم المباشر بنسبة معتبرة يدلّ على استمرار الإهتمام بالأساسيات المعرفية التي تُبنى عليها باقي مستويات الفهم، بعديها مدخلاً ضرورياً لاستيعاب النصّ.

في المقابل، تُسجّل أسئلة إبداء الرأي والحكم وأسئلة المفردات واللغة نسباً ضعيفةً وهو ما يكشف عن تفاوتٍ في توظيف المستويات العليا للفهم القرائي، سواء فيما يتعلق بتمية الحس النقدي والتعبير الذاتي، أو فيما يخصّ دعم الرصيد اللغوي والمعجمي للمتعلمين. وهذا التفاوت يعكس عدم توازنٍ في توزيع أنواع الأسئلة خلال درس القراءة. وفي هذا السياق، جدير بالذكر أنّ توظيف مختلف أنواع الأسئلة خلال حصّة القراءة ليس ممارسةً موحّدةً أو معياريةً، بل يرتبط باختيارات الأستاذ البيداغوجية ووعيه بأهمية الانتقال التدريجي من الفهم الحرفي إلى الفهم التحليلي ثمّ النقدي والإبداعي؛ إذ أنّ تفعيل هذه المستويات لا يتحقّق بشكل تلقائي، بل يحتاج إلى تخطيطٍ واعٍ يضمن بناء متعلّم قادر على التفاعل مع النصوص قراءةً وتحليلاً ونقداً وإعادة إنتاجٍ للمعنى.

4. مادة نصوص القراءة تتيح إصدار أحكام نقدية

الإستجابة	العدد	النسبة
أوافق بشدّة	2	28.57%
أوافق	3	42.85%
محايد	1	14.28%
لا أوافق	1	14.28%
لا أوافق بشدّة	0	0%

من خلال نتائج الجدول، فإنّ غالبية الأساتذة يرون أنّ نصوص القراءة تمتلك قدرة واضحة على تمكين المتعلّمين من إصدار أحكام نقدية، حيث سجّلت فئة «أوافق» نسبة 42.85% (3 أساتذة)، تليها فئة «أوافق بشدّة» بنسبة 28.57% (2 أساتذة)، وهو ما يعكس حضوراً ملحوظاً لاتّجاه إيجابي نحو توظيف القراءة في تنمية البعد التقويمي لدى المتعلّمين. في المقابل، سجّلت فئة «محايد» و«لا أوافق» نسبة متساوية (14.28%) لكلّ منهما، بينما لم تُسجّل أي استجابة في فئة «لا أوافق بشدّة»، ممّا يدلّ على غياب الرّفص التام لفكرة قدرة النصوص القرائية على إنتاج الحكم النقدي.

ويُفهم من ذلك أنّ القراءة لم تعد تُمارَس بوصفها نشاطاً استقبالياً بسيطاً، بل صارت تُوظّف ضمن الممارسة التعليمية كفضاء يسمح ببناء موقف نقدي لدى المتعلّم، يقوم على التحليل والتأويل وإبداء الرأي. ويعزّز هذا التوجّه التّصوّر الحديث للتّقد الذي لم يعد

مرتبطاً بالتصنيفات التقليدية أو التاريخ الأدبي، بل صار فعلاً معرفياً إجرائياً يقوم على تفكيك النص واستنتاج دلالاته.

في هذا الإطار، يمكن القول أن النقد لا يُختزل في كونه سجلاً تاريخياً للأدب يعالج الظواهر الأدبية من منظور زمني محدد، كما أنه لا يُعدّ علماً مستقلاً للأدب أو الشعر أو الرواية، ولا مجموعة قواعد معيارية تضبط أساليب الكتابة وشروط تشكّلها، بل يتجاوز ذلك ليغدو ممارسة فكرية قائمة على القراءة التحليلية للنصوص، واستنتاج دلالاتها وتفكيك بنياتها، والتعليل لما تحمله من قيم جمالية وفنية، بما يجعل منه فعلاً تأويلياً يهدف إلى الكشف عن المعنى وإعادة إنتاجه داخل الخطاب الأدبي.

5. تركيز الأستاذ أثناء مناقشة النص

النسبة	العدد	المجال
28.57%	2	الفكرة العامة للنص
42.85%	3	القيم والرسائل الضمنية
14.28%	1	سلوك الشخصيات وتحليل المواقف
14.28%	1	إستخراج المعلومات فقط

من خلال النتائج المُتَحَصَّل عليها، يتبيّن أن تركيز الأستاذ أثناء مناقشة النص يميل أساساً إلى القيم والرسائل الضمنية، حيث احتل هذا المجال المرتبة الأولى بنسبة 42.85% (3 أساتذة)، ممّا يدلّ على اهتمام واضح بتجاوز المعنى السطحي للنص نحو الكشف عن أبعاده التربوية والفكرية الكامنة. ويأتي في المرتبة الثانية تركيز الأساتذة على الفكرة العامة للنص بنسبة 28.57% (2 أساتذة)، وهو ما يعكس حرصاً على بناء فهم شامل ومتكامل للنص قبل التعمّق في تفاصيله. في حين سجّل كلّ من «سلوك الشخصيات وتحليل المواقف» و«إستخراج المعلومات فقط» نسبة متساوية بلغت 14.28% (1 أستاذ لكل منهما)، ممّا يشير إلى حضور محدود للقراءات الجزئية أو الوصفية المباشرة.

ويُفهم من ذلك أن مناقشة النص داخل القسم لا تقتصر على نقل المعلومات أو تحليل السلوكيات الظاهرة، بل تتّجه في الغالب نحو استثمار النص كفضاء لاكتشاف

القيم والمعاني الضمنية، وهو ما يعكس تحولاً في الممارسة التعليمية نحو القراءة التأويلية التي تتجاوز المستوى السطحي إلى مستويات أعمق من الفهم والتحليل.

6. توظيف أسئلة (لماذا؟ كيف؟ ماذا لو؟)

الإستجابة	العدد	النسبة
أوافق بشدة	3	42.85%
أوافق	3	42.85%
محايد	1	14.28%
لا أوافق	0	0%
لا أوافق بشدة	0	0%

تُظهر النتائج أن توظيف أسئلة «لماذا؟ كيف؟ ماذا لو؟» خلال حصّة القراءة يحظى بدرجة عالية من القبول لدى الأساتذة؛ حيث تساوت نسبتا «أوافق بشدة» و«أوافق» عند 42.85% لكل فئة (أي 3 أساتذة لكل منهما)، وهو ما يعكس توجّهاً واضحاً نحو اعتماد هذا النمط من الأسئلة في تنشيط التفكير وتحفيز المتعلمين على التحليل والاستنتاج وتوسيع آفاق الفهم. في حين سجّلت فئة «محايد» نسبة 14.28% (أستاذ واحد)، بينما لم تُسجّل أيّة استجابات في فئتي «لا أوافق» و«لا أوافق بشدة» ممّا يشير إلى عدم وجود رفض لهذا التوجّه البيداغوجي.

وعليه، يمكن القول أن إدماج الأسئلة المفتوحة القائمة على التعليل والإفترض لا يُعدّ خياراً ثانوياً في الممارسة التعليمية، بل صار استراتيجية تعليمية فعّالة تسهم في نقل المتعلم من مستوى التلقّي السلبي إلى مستوى التفاعل العقلي مع النصّ، من خلال دفعه إلى تفسير الظواهر، وتبرير الأفكار، وبناء احتمالات بديلة، وهو ما يعزّز مهارات التفكير النقدي داخل درس القراءة.

صعوبات مناقشة النص عند المتعلمين

الصعوبة	العدد	النسبة
ضعف الفهم القرائي	2	28.57%
الخجل وضعف الجرأة	2	28.57%
محدودية الرصيد اللغوي	2	28.57%

تبين النتائج أنّ صعوبات مناقشة النص لدى المتعلمين تتمحور حول ثلاثة عوائق أساسية؛ حيث جاءت كل من ضعف الفهم القرائي، والخجل وضعف الجرأة في التعبير ومحدودية الرصيد اللغوي بنسب متقاربة بلغت 28.57% لكلٍ منها. ويظهر هذا التقارب أنّ هذه الصعوبات متداخلة في تأثيرها على أداء المتعلمين أثناء مناقشة النصوص بحيث يصعب الفصل بينها عند تفسير ضعف التفاعل خلال الحصة.

عرض وتحليل نتائج الفهم لدى المتعلمين من خلال النماذج التدريبية المقترحة

بعد عرض نتائج المقابلة الموجهة إلى المعلمين، والذي أبرز الدور الذي تؤديه تقنيات الفهم القرائي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، سعيًا إلى تدعيم هذه النتائج بجانب تطبيقي ميداني يهدف إلى مقارنة المعطيات النظرية بالممارسة الصفية الفعلية داخل القسم. وفي هذا الإطار، قمنا بإنجاز تطبيق ميداني مع مجموعة من متعلمي السنة الرابعة ابتدائي، قصد الوقوف على مدى توظيفهم لمهارات الفهم القرائي أثناء تعاملهم مع النصوص المقروءة، والكشف عن مستوى حضور مهارات التفكير الناقد في إجاباتهم وتفاعلاتهم الشفوية والكتابية.

ولتحقيق ذلك، أُخْتِيرَت ثلاثة نصوص قرائية متنوعة، تجمع بين النصوص السردية والاجتماعية والتاريخية، وهي: نص «اللص والولد» بعده نصًا تدريبيًا مبرمجًا لمتعلم السنة الرابعة ابتدائي، ونص «التوزيع»، إضافةً إلى نص «الأمير عبد القادر» المأخوذ من الكتاب المدرسي. وقد قُدِّمَت هذه النصوص خلال ثلاثة أيام متتالية: الإثنين 13 أفريل، والثلاثاء 14 أفريل، والأربعاء 15 أفريل، مع اعتماد نماذج الأسئلة نفسها في جميع الحصص (الأسئلة المتعلقة بمهارات النقد)، حتى تكون عملية الملاحظة والمقارنة أكثر دقة وموضوعية.

عن نصّ "اللصّ والولد"، وُضِعَت الأسئلة لِتَقْيَس قدرة المتعلّم على تحليل المواقف ونقد الحيلة (كيف كشف الولد كذب اللصّ؟ وما رأيك في تصرّفه؟).

أمّا نصّ "التّويزة"، فقد استهدفت أسئلته قياس قدرة المتعلّم على استنتاج القيم الاجتماعيّة (التّضامن والعمل الجماعيّ) وتقديم بدائل لحلّ مشكلة الأب الذي كان في حاجة إلى المساعدة.

وصيغت أسئلة النّصّ الثالث "الأمير عبد القادر" لِتَقْيَس القدرة على الرّبط التّاريخيّ والوطنيّ واستنباط أبعاد الشّخصية التّاريخيّة (الجمع بين السّيف والقلم/ العلم والشّجاعة). جعلنا مجموعة الأسئلة التّصرفيّة مفتوحة (أنظر الملحق)، لم تُثَقَل حرفيًّا من الكتاب المدرسيّ، وإنّما صيغت بما يخدم أهداف الدّراسة المرتبطة بتنمية مهارة النّقد والتّفكير النّاقّد لدى المتعلّمين. وقد ركّزت هذه الأسئلة على دفع المتعلّم إلى إبداء الرّأي، والتّعليل، والتّفكير، والتّخيّل، واستنتاج القيم والمعاني الضّمنيّة، بدل الاكتفاء باستخراج المعلومات المباشرة من النّصّ. ومن أمثلة ذلك مطالبة المتعلّم بتقييم تصرّف إحدى الشّخصيّات، أو اقتراح نهايةٍ بديلةٍ للأحداث، أو تفسير سبب موقفٍ معيّن، وهو ما يسمح بقياس مدى انتقاله من الفهم السّطحيّ إلى الفهم العميق والتّحليليّ.

وقد شملت العيّنة عشرة (10) متعلّمين من السّنة الرّابعة ابتدائيّ، يختلفون من حيث المستوى الدّراسيّ؛ إذ ضمّت متعلّمين ذوي مستوى جيّد، وآخرين من المستوى المتوسّط ودون المتوسّط، ممّا أتاح ملاحظة الفروق الفرديّة في الفهم والتّحليل والتّفاعل مع النّصوص. كما خُصّصَت مدّة تراوحت بين سبع (07) وعشر (10) دقائق للقراءة الصّامتة، غير أنّ هذه المدّة لم تكن كافية لبعض المتعلّمين، خاصّة ذوي المستوى دون المتوسّط، وهو ما دفع بعضهم إلى اللّجوء إلى القراءة الجهرية لفهم النّصّ، رغم تفاوتهم في الطّلاقة القرآنيّة وجودة الأداء.

ومن خلال متابعة إجابات المتعلّمين وتحليلها، تبيّن وجود تّفاوتٍ واضحٍ في القدرة على الفهم والتّفكير وإبداء الرّأي؛ فبعض المتعلّمين أظهرُوا قدرةً على التّحليل والتّعليل وربط الأفكار بالقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة، كما ظهر في إجاباتهم حول نصّ «الأمير عبد القادر» حيث ربطوا بين بساطة القائد والتّواضع، وبين حبّ الوطن والتّضحية من

أجله. كما استطاع عدد من المتعلمين في نص «التؤيزة» إبراز قيم التعاون والتكافل الاجتماعي، وتفسير أدوار الشخصيات داخل النص تفسيراً منطقياً ومنظماً.

تحليل إجابات أسئلة نص «اللص والولد»

نص السؤال الأول: ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها مجرد «ممازحة صبيانية»؟

• على المستوى المعرفي والتفكير الناقد:

إجماع على الرفض؛ أبدى 100% من المتعلمين رفضاً قاطعاً لموقف الأم مستخدمي أدوات النفي والخطأ بصيغة حازمة (لا، مخطئة، خطأ، لا أنت مخطئة يا أم)، هذا يدل على أن المتعلمين لم يتأثروا بـ «سلطة الأم» النصية، بل استطاعوا تفعيل المحاكمة الأخلاقية المستقلة؛ أي بموضوعية، وتحديد الخلفية الأساس للمشكلة (التربية والتغافل). ربط سببي (الربط بين الأسباب في الماضي ونتائجها حاضراً)؛ نجح متعلمون في بناء تعليقات نقدية عميقة عبر ربط التغافل المسبق بالنتيجة الحتمية المتأخرة؛ كقول أحدهم: «لأنه اللص محترف يسرق أرزاق الناس»، وآخر: «لأن ابنها كبر كان يسرق»، هذا يثبت تخطي المتعلم عتبة الفهم السطحي إلى إدراك مآلات الأفعال ونقد ونبذ المسببات. نظرة قيمية بديلة؛ ظهر على بعض الأوراق حكم قوي يستند إلى مفهوم التربية كبنية أخلاقية متكاملة («لا لأن تربية أخلاق وهذه تربية ليست أخلاق»).

• على المستوى اللغوي التعبيري:

اضطراب التراكيب اللغوية والقصور الإملائي: تظهر بعض أوراق الإجابات فجوة بين الأفكار الناقدة المتشكلة في ذهن المتعلم وقدرته على الصياغة السليمة؛ كتب أحد المتعلمين «لأنها لم تكن تعتقد أنه كان على الجد» (ويقصد أن لم تكن تتعامل مع الأمر بجدية)، ومتعلم آخر يخاطب الشخصية مباشرة بأسلوب التفات عفوي «لا أنت مخطئة يا أم هذا ولدك...»، وهي ظاهرة تعبيرية شائعة في هذا السن حيث يندمج الطفل مع القصة كواقع حي.

نص السؤال الثاني: تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثبت

ماذا كان سيحدث؟

على المستوى المعرفي والتفكير التخيلي:

انقسمت تمثيلات المتعلمين في التنبؤ بالنهاية البديلة إلى توجّهين رئيسيين يعكسان نموّهم الإدراكي:

➤ التوجّه الماديّ الواقعيّ (الاستمرار في الجريمة أو العقاب القانوني): ركّزت مجموعة المتعلمين هذه على الإمتداد السلوكي للجريمة أو العقاب الدنيوي المباشر ("كان سيسرق البستان كلّهُ"، "فسرق البيت ولم تتجح في السّجن") هذا يعكس الاستيعاب المنطقيّ لسببية الأحداث وسيرورتها الواقعيّة.

➤ التوجّه الميتافيزيقيّ الغيبيّ (العقاب الإلهي الفوري): توجّهت هذه المجموعة إلى إسقاط عقاب الله بدلاً مباشراً وفورياً في القصة في حال غياب الضّمير ("كان الله بأن يعاقبه عقاباً شديداً").

التمثيلات الرّمزيّة المعقّدة (أثر النصّ الغائب): جاء في إحدى الإجابات صياغة لافتة: ("سبقى اللّص يسقط من شجرة لأن لم يكون في كلام الولد")؛ هنا وظّف المتعلّم استعارة متميّزة (السقوط من الشجرة يعبر به عن السقوط الأخلاقيّ أو الفشل في السرقة)، رغم وجود ركابة تركيب واضحة في مبنى العبارة.

• على المستوى اللغويّ التعبيري:

كان هذا السؤال الأضعف تركيزاً صرفاً ونحوالدى المتعلمين؛ إذ كثرت الجمل المبتورة أو المشروطة بأدوات لم تحظ بجواب شرط سليم، كما ورد في إجابات بعضهم: "فإذا لم يدع على الولد كان يستم بحدث"، فإذا كان اللص لم يدع طفل حتى ولم يستمع لم طفل"، هذا يخبر عن الحاجة إلى الزاد اللغويّ وبناء التراكيب.

نصّ السؤال الثالث: لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشرّ في رأيك؟ هل لأنّ الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علّل إجابتك.

• على المستوى المعرفي والمحاكمة الأخلاقيّة:

هذا السؤال يقيس مستوى المحاكمة الأخلاقيّة عند المتعلمين، وقد أظهرنا وعياً متقدّماً تجاوز مستوى الخوف من العقاب المجتمعي إلى استشعار رقابة الله في داخلهم. الإجماع على مراقبة الله ورفض خوف الناس: اختار المتعلمون بلا استثناء خيار "لأنّ الله يراه/ خوفاً من الله"، مبرّرين ذلك بمقارنات ما بين العقاب الدنيويّ والعقاب

الأخروي للإقناع ("لأن العذاب للناس سيكون أبسط فأما عذاب الله سيكون يوم القيامة أبشع"، "لأن الخوف من الله تعالى عقاب الناس يكون ضرباً فقط وعقاب الله تعالى يكون...")، هذا يدل على نضج ديني وقيمي متأصل، يرى في العقاب البشري عقاباً سطحياً مؤقتاً، بينما عقاب الله مطلق ومخيف، وهو ما يمثل أعلى درجات التفكير الناقد القائم على الموازنة والتعليل.

• على المستوى اللغوي التعبيري:

إمتازت الإجابات هنا بتدفق الأفكار بفضل المخزون الثقافي والديني للمتعلّمين ممّا جعل الجمل أكثر تماسكاً مقارنةً بالسؤال الثاني، ومع ذلك، ظهرت بعض الأخطاء الإملائية الناتجة عن العامية المتسرّبة أو اللاتركيز.

استنتاجات ديداكتيكية عامة حول إجابات أسئلة نصّ "الصّ والولد"

من خلال تحليل الإجابات ثُبِتَ أنّ متعلّمي الرّابعة ابتدائي يمتلكون قدرات تفكير ناقد ومحاكمة أخلاقية متقدّمة بالنّظر إلى سنّهم، لكنّهم يعانون من فجوة واضحة في التّرميز اللّغوي؛ أي أنّ الأدوات النّحويّة والتركيبيّة والإملائيّة عاجزة عن ملاحقة نضجهم الفكريّ. كما ظهر جليّاً أثر المرجعيّة الدّينيّة والاجتماعيّة في التّمثّلات الأخلاقيّة للمتعلّمين محكومةً بوازع ديني أصيل، وهو ما ساعدهم على حلّ الإشكاليّات الأخلاقيّة في النّصوص بسهولة (نقد سلوك الأم، تفضيل مراقبة الله على الخوف من النّاس). وعليه ننّبّه إلى ضرورة تمكين المتعلّم من التّعبير عن مثل هذه الأفكار العميقة بلغة سليمة خالية من الإضطراب.

تحليل إجابات أسئلة نصّ "التّويّزة"

نصّ السؤال الأوّل: ما رأيك في تصرّف الجيران الذين هبّوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدلّ ذلك في مجتمعنا؟

• على المستوى المعرفي والتّمثّلات الاجتماعيّة الثقافيّة:

يكشف هذا السؤال عن مدى استيعاب المتعلّم لمفهوم "النّضامن" في المجتمع الإسلاميّ عموماً والجزائريّ على وجه الخصوص، من خلال مآثر "التّويّزة"، وقد برزت الإجابات عبر أبعاد مختلفة؛ فالبعد الأخلاقيّ يظهر في الإجابات التي ربطت السلوك بالواجب الإنسانيّ والاجتماعيّ الحتميّ "واجب علينا أن نساعد النّاس"، "يجب علينا أن

نساعد الآخرين سوى الجار سوى العائلة"، المتعلم هنا يمتلك وعياً بضرورة تخطي الأنانية الفردية نحو المصلحة الجماعية. أما البعد الديني فقد أضفاه المتعلمون على الفعل السلوكي باستحضار مفاهيم مثل "عمل الحسنی"، "هذا عليه أجر"؛ أي أن المتعلم هنا يُسقط المقاربة الأخلاقية الدنيوية ليفسر الظواهر التضامنية.

قصور التفكير التركيبي للسؤال: واجهت عينات أخرى صعوبة في الإجابة عن الشق الثاني من السؤال (وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟)؛ إذ اكتفوا بإعادة تدوير كلمات النص ("يدل عن مساعدة جيرانهم")، يدل هذا على وجود فجوة في القدرة على الاستقراء والاستنتاج، معناه أن متعلم الرابعة ابتدائي يعجز أحياناً عن الانتقال من الخاص الوارد في النص إلى العام المقصود المطلوب منه.

• على المستوى اللغوي والأسلوبي:

ركافة تعبيرية وخط بين المفاهيم: لوحظ اضطراب في توظيف المعاني المناسبة ("أحد الذين ساهموا في التوزيع كانت حلا لها أهم وأخي يسعد في المطعم") المتعلم هنا يمر بحالة تشتت إدراكي؛ حيث جمع كلمات متناثرة سمعها أو قرأها دون قدرته على صياغة جملة مفيدة تؤدي المعنى المطلوب.

التوظيف غير المناسب لحروف الجر: كاستخدام "يدل عن" بدلاً من "يدل على"، وهو خطأ شائع ناتج عن التداخل اللغوي.

نص السؤال الثاني: لو أن المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

• على المستوى المعرفي التحولي والتّمثّل البصري:

يعدّ هذا السؤال مقياساً ديداكتيكياً ممتازاً لتحويل المنظور السردّي الوارد في النص؛ إذ ينقل المتعلم من فضاء السطح الخارجي (فضاء الذكور) إلى فضاء المطبخ والطهي (فضاء الإناث)، جعل المتعلمين يستدعون عناصر الهوية المطبخية التقليدية، وذلك بمفردات مشتركة مثل "الكسكس"، "الفتل"، "تقشير الطماطم"، "غسل الأواني"، هذا التوافق الدلالي يعكس الصورة الذهنية النمطية المخزنة في لاوعي الطفل حول مظاهر التضامن في المحيط النسوي؛ حيث ترتبط المساعدة بإعداد الولائم التقليدية الكبرى المرافقة لأعمال البناء.

توزيع الأدوار السردية: نجح متعلمون في رصد التعددية الحركية داخل المطبخ (واحدة تقتل الكسكس والأخرى تغسل الأواني"، "كانت إحداهن تطبخ الحساء وأخرى تقشر الطماطم)، هذا يعكس انسجاماً سردياً وقدرة على تخيل مشهد لعب أدوار داخل المطبخ.

العجز التعبيري: ظهر في ترك حيز الإجابة أبيض، بيداغوجياً، يعود هذا إلى ضعف أو عدم قدرة المتعلم ذكرًا كان أو أنثى رغم طبيعة السؤال على التخيّل وتغيير زاوية الرؤية، أو لضعف الرصيد اللغوي الذي لم يسعفه في وصف فضاء المطبخ.

• على المستوى اللغوي والتعبيري:

الأخطاء الصرفية والتراكيب العامة: نلاحظ خطأ في مطابقة الفعل للفاعل تشيةً وجمعاً ("دخل المطبخ يوجد نساء يطبخون")، وكتابة الكلمات بأصواتها الدارجة ("تحدد الكسكس"، قاصداً "تعد"، "المتعاوم"، قاصداً "المتعاون")، أو قصوراً إملائياً.

نص السؤال الثالث: لو تعذّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيُتمّ سقف

البيت وحده؟

• على المستوى المعرفي والافتراض:

يقيس هذا السؤال مهارة عليا من مهارات تفكير الطفل، وهي التفكير في مواقف افتراضية معاكسة للواقع، أظهر المتعلمون وعياً دقيقاً بـ"مأساوية غياب التضامن".

ربط غياب التضامن بالإنهيار الجسدي والمرضي: لم يكتفِ المتعلمون بالقول أنّ العمل سيكون شاقاً، بل التفتوا إلى احتمال مرض الأب وعجزه ("كان سيحدث له أن يمرض"، "فسيمرض"، "سيمرض، لا يستطيع أن ينجز وحده"، "سيتعب ويصيبه وعك")، هذا يثبت أنّ الطفل في سنّ العاشرة يدرك جيّداً أنّ المجهود الجماعي يحمي الفرد من الهلاك الجسدي، وأنّ قيمة الجماعة تكمن في صون طاقة الفرد.

تمثّل عامل الوقت والجهد: ذكر أحد المتعلمين خلفية الوقت بذكاء في عبارة "كان سيبنيه ببطء شديد والتعب".

اللجوء إلى افتراض ما يمكن وقوعه: تعذّر الحلّ البشريّ ألجأ المتعلم إلى اقتراح الحلّ الإلهي ("لو تعذّر... الله سبحانه"، "تقول له: الله معك"، "كيف سقف البيت الأب وحده؟")، يستحضر المتعلم بهذا عناية الله لمواجهة العجز.

الخلط وانعكاس خاطئ للتفكير: وقع أحد المتعلمين في خطأ فهم سؤال الافتراض؛ حيث أجاب بـ: "تعاون مع الأب في سقف البيت"، فهو لم يستوعب أداة الشرط والإمتناع (لو تعذر)، فبنى إجابته على بقاء الحال الواقعي (التعاون)، وهذا يدل على قصور في فهم الروابط المنطقية والشرطية.

استنتاجات ديداكتيكية عامة حول إجابات أسئلة نص "التويزة"

المطبخ رمزاً سيميائياً للتضامن: وضحت النتائج أن مفهوم "التويزة" لم ينحصر في ذهن الناشئة على البناء الشاق (فضاء الرجال)، بل امتد بالقوة ذاتها للمستهدف ليتضمن التآزر النسوي (فضاء المطبخ).

مركزية الوعي بالمرض والتعب: كشفت إجابات السؤال الثالث أن المتعلم يربط الوحدة بالمرض والعجز، مما يجعل "التويزة" بيداغوجياً مادة دسمة لغرس قيم الصحة النفسية المجتمعية واللحمة الأسرية.

وعليه، نؤكد على أهمية تدريب المتعلمين على صيغ الأسئلة الافتراضية المعاكسة للواقع ضمن أسئلة الفهم القرائي؛ كونها تحرر الطفل من أسر النسخ واللصق المباشر من النص، وتوجه ملكاته العقلية نحو توليد المعنى واكتشاف الروابط المنطقية والاجتماعية.

تحليل إجابات أسئلة نص "الأمير عبد القادر"

نص السؤال الأول: لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

• على المستوى المعرفي والوعي التاريخي والوطني:

أفرزت الإجابات ثلاثة توجهات ذهنية، شكلها المتعلمون لتفسير الصمود التاريخي للأمير عبد القادر؛ أولها توجه الوازع الوطني والعاطفي (الهوية)، الذي يظهر بوضوح في إجابات المتعلمين الذين أسقطوا مشاعرهم الوطنية الشخصية على الأمير، بل إن أحدهم تقمص شخصية الأمير متحدّثاً بضمير المتكلم "يجب أن أدافع على بلادي، وأن أكون حارس..."، "أنا وطني أحبه أموت من أجله"، هذا يشير إلى اندماج قيم عاطفي مع الرموز الوطنية، حيث لا يرى المتعلم الأمير شخصية تاريخية جافة، بل قدوة حية ينسجم معها سلوكياً. ثاني التوجهات كان القوة البدنية والرياضية (البنية الجسدية للبطل)، إجابات عديدة ركزت على سمات القوة الجسدية ("لأنه كان قويا مفتول العضلات"، "يمارس

مختلف الرياضة)، هذا يعكس التفكير النمطي في هذا السن؛ حيث يربط بين "النصر والصمود" وبين "القوة البدنية الخارقة للمحارب". أما التوجه الثالث فتمثل في الوعي المنهجي والتاريخي المستند إلى النص؛ برز تحليل معرفي متقدم في إجابة أحد المتعلمين؛ إذ تجاوز الأوصاف الجسدية إلى الأوصاف القيادية والإستراتيجية "شجاع وحكيم خاض معارك من صغره، يتعلم الرماية والخيالة، يخوض المعارك بنفسه..."، هذا المتعلم لديه ملكة ربط سببي متقدمة تعزو النجاح العسكري إلى التكوين المبكر والخبرة الميدانية والقرب من الجنود.

• على المستوى اللغوي الأسلوبى:

تداخل المكتسبات النصية مع التعبير العفوي: نلاحظ استخدام مفردات مستقاة من النص الأصلي مشوبة بأخطاء تركيبية ("منا الكفاح على أرض وطني، قهر الموت المعارك").

الإنزياح الدلالي للعامة: ظهرت بعض الكلمات المحورة من سياقها الفصيح نتيجة محاولة إيصال فكرة بالعامة المتوفرة لديه بلغة عربية "أدافع على بلادي".

نص السؤال الثاني: تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

• على المستوى المعرفي والسميائي:

يقيس هذا السؤال قدرة المتعلم على تفكيك ثنائية المظهر الخارجى مقابل القيمة الإنسانية، وقد ظهر هذا في بعدين:

ربط البساطة بنفي صفة التكبر (المقاربة الأخلاقية البسيطة): أجمع جل المتعلمين على إجابة "نعم"، بتبرير أن البساطة تعني عدم التكبر "لأن القائد البسيط لا يراه الناس من المتكبر"، "لباسه مثل الناس، صاحب قلب متواضع هادئ، ليس متكبرا"، المتعلم هنا يربط احترام القائد بمدى قرب وسلوكه التواضعي مع رعيته.

الوصف السيميائي للمظهر وأثره النفسي: نجح أحد المتعلمين في تقديم قراءة سيميائية لثياب الأمير "والسكينة..."، نعم فيه مزيج من القوة، عندما تنتظر إليه تراه شجاعا معبرا"، وفي إجابة أخرى، إتجه المتعلم لاستدعاء تفاصيل اللباس بدقة توثيقية "كان يلبس

لباس أبسط الناس، قميص من قطن، عليه... من الصوف... وشاخ من الصوف الأبيض"، هذا يعكس قدرة استرجاع بصرية للمقروء.

• على المستوى اللغوي التعبيري:

أثر الضعف الإدراكي والتكرار: نلاحظ بوضوح في إحدى الإجابات ظاهرة ديداكتيكية شائعة تُعرف بـ "التكرار الآلي"؛ حيث كرّر المتعلم إجابة السؤال الأولي مطلع السؤال الثاني "يجب أن أدافع على بلادي وأن أكون حارساً..." قبل أن يجيب عن الشق الخاص بالبساطة، هذا يحدث للمتعلّم عندما يقع تحت ضغط التفكير التعبيري، فيستسهل نسخ الجملة التي نجح في صياغتها مسبقاً.

أخطاء الرسم الإملائي والصرفي: تكررت أخطاء إملائية ناتجة عن عدم التمييز بين الناء المربوطة والتثوين "حسن الناس"، واضطراب صياغة النفي "لا يراه الناس من المتكبر".

استنتاجات ديداكتيكية حول إجابات أسئلة نص "الأمير عبد القادر"

ظاهرة "التقمص الوجداني" كمدخل للتعلّم: أثبتت النتائج أنّ نصوص الرموز التاريخية الوطنية تفجر لدى المتعلّم وفي مثل هذا العمر طاقة تعبيرية قائمة على التقمص الشخصي، لذا يجب استغلال هذا التقمص لتنمية مهارات الإنتاج الكتابي.

ثنائية المظهر والمكانة: يمتلك المتعلّمون تصوّراً ناضجاً حول مفهوم "التواضع القيادي"، فهم يرفضون التكبر ويرون في اللباس البسيط وسيلة لالتحام القائد بشعبه، ممّا يعزّز الذكاء الاجتماعي والأخلاقي لديهم.

وعليه، نوصي بضرورة الانتقال في بيداغوجيا القراءة من الأسئلة الاستخراجية المباشرة إلى الأسئلة السيميائية والقيمية التي تدفع المتعلّم للموازنة والتعليل، مع توفير شبكات تصحيح مرنة تأخذ بعين الاعتبار أفكار الطفل الإبداعية رغم ركاكة أسلوبه اللغوي.

كما أظهرت النتائج وجود صعوبات ملحوظة لدى بعض المتعلّمين في توظيف تقنيات الفهم القرائي بصورة فعّالة، خاصّة فيما يتعلّق بفهم دلالات المفردات داخل السياق، وربط الأفكار ببعضها، وصياغة تبريرات منطقية ومقنعة للإجابات المقدّمة إضافة إلى ضعف القدرة على إصدار أحكام نقدية مرتبطة بمضمون النصوص ومواقف

الشخصيات. وقد انعكس ذلك في اعتماد بعض المتعلمين على الإجابات المباشرة أو إعادة أفكار النص دون تحليل أو تعليل معمق، مما يدل على محدودية توظيف مهارات الفهم العميق أثناء القراءة.

وتتسجم هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج المقابلة مع المعلمين، والتي أكدت أن تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين ترتبط بدرجة كبيرة بمدى تفعيل استراتيجيات الفهم القرائي داخل القسم؛ فكلما درّب المتعلم على مهارات التفسير والتحليل، والاستنتاج، والتعليل، صار أكثر قدرة على التفاعل الواعي مع النصوص ومناقشتها بصورة نقدية. وفي المقابل، فإن ضعف التدريب على هذه التقنيات يؤدي إلى بقاء المتعلم في حدود الفهم السطحي القائم على الحفظ والاسترجاع، ويحدّ من قدرته على التحليل وإبداء الرأي وبناء الأحكام النقدية.

في ختام هذه الفصل، يتبين أن تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين خلال حصة القراءة ليست عملية معزولة، بل هي مرتبطة بشكل مباشر بمدى توظيف تقنيات الفهم القرائي بصورة واعية ومنظمة داخل الممارسة الصفية. وقد أظهرت النتائج المتحصّل عليها من الاستبيان الموجّه إلى الأساتذة، إلى جانب ما حلّلناه من خلال ما رصدناه خلال التطبيق الميداني مع المتعلمين داخل القسم، أن الفهم القرائي لا يقتصر على مجرد استخراج المعاني الظاهرة أو إعادة صياغة محتوى النص، وإنما يتجاوز ذلك إلى بناء مهارات أعمق تتمثل في التحليل، والاستنتاج، وإصدار الأحكام، وتفسير المواقف، والتفاعل النقدي مع مضامين النصوص.

كما بينت المعطيات التطبيقية أن توظيف الأساتذة لأسئلة التفكير العليا، مثل «لماذا؟»، «كيف؟»، و«ماذا لو؟»، يشكّل مدخلاً بيداغوجياً فعالاً في تحفيز المتعلمين على التفكير، ودفعهم إلى التبرير والمقارنة وتوقع البدائل الممكنة للأحداث، وهو ما انعكس بوضوح في إجابات بعض المتعلمين، الذين أظهرُوا قدرةً على تفسير سلوك الشخصيات، وربط الأحداث بالقيم المستخلصة من النصوص، خاصة في نصوص مثل «التّويزة» التي أبرزت قيم التعاون والتكافل، ونص «الأمير عبد القادر» الذي ساعد على استحضار مفاهيم التضحيات وحبّ الوطن، وهذا يؤكّد أن الأسئلة المفتوحة تساهم في نقل المتعلم من التلقّي السلبي إلى التفاعل الإيجابي مع النص.

وفي المقابل، كشفت الدراسة عن وجود صعوبات حقيقية تعترض المتعلمين أثناء مناقشة النصوص، من أهمها ضعف الفهم القرائي، وصعوبة فهم المفردات ضمن سياقها، إضافة إلى محدودية الرصيد اللغوي الذي يعيق التعبير الدقيق عن الأفكار. كما برز عامل الخجل وعف الجراءة في التعبير كعائق نفسي وبيداغوجي يقلل من مشاركة المتعلمين في النقاشات الصفية، إلى جانب غياب التدريب الكافي على مهارات النقد والتحليل، مما يجعل عدداً من المتعلمين يميلون إلى الإجابات السطحية أو إعادة صياغة النص دون تعليل أو تفسير.

كما أظهرت النتائج الميدانية أن تفاوت مستويات المتعلمين في الفهم القرائي ينعكس بشكل مباشر على قدرتهم في ممارسة التفكير الناقد؛ فالمتعلمون ذوو المستوى الجيد كانوا أكثر قدرة على التحليل والتعليل وإصدار الأحكام، في حين واجه المتعلمون ذوو المستوى المتوسط ودونه صعوبة في تجاوز الفهم الحرفي والاستنتاجي للنص حتى عند توجيههم بأسئلة مفتوحة. وهذا ما يبرز أهمية التدرج في تعليم مهارات القراءة وتوفير الدعم المناسب للفئات هذه.

خاتمة

ختامًا، لقد كانت الدّراسة محاولةً علميّةً جادّةً للكشف عن أثر تقنيات الفهم القرائيّ في تنمية مهارات التّفكير النّقديّ لدى متعلّمي المرحلة الابتدائيّة والعينة كانت من فوج الرّابعة، ومن خلال المقاربة المعتمدة في عرض مادّة المذكرة، تدرّجًا من ضبط المفاهيم النّظريّة وصولًا إلى المساءلة الميدانيّة لواقع الممارسة البيداغوجيّة في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة، خلصنا إلى جملة من المخرجات نذكر أبرزها فيما يلي:

أولاً: النّتائج الختاميّة للدّراسة

- يمثّل الفهم العميق جسر العبور بالمتعلّم إلى مستويات التّفكير العليا والوعي النّقديّ.

- نصوص القراءة المقرّرة تحمل بعض المواقف التعلّميّة تشمل التّفكير النّاقّد، إلّا أنّ التّركيز على أسئلة الفهم الحرفيّ والمباشر الذي يحدّد من فرص المتعلّم في إبداء الرّأي واتّخاذ مواقف.

- إعادة صياغة الأسئلة وتوجيهها نحو مهارات النّقّد عبر الإستراتيجيّات المناسبة يحفّز المتعلّم ليصدر أحكام منطقيّة متجاوزًا السّطحيّة.

- محدودية الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، وضيق الوقت المخصّص للحصّة، إضافةً إلى غياب الأدلّة التّربويّة الخاصّة بمهارة النّقّد تشكّل أهمّ العوائق الميدانيّة لتفعيل التّفكير النّاقّد داخل القسم بما يخدم المتعلّم.

ثانيًا: التّوصيات والمقترحات

- لأساتذة الميدان والممارسين، فلنفعّل استراتيجيّات ما وراء المعرفة في القراءة، ولندرّب المتعلّم على التّشكيك المنطقيّ في المواقف، مثمّنين إجابته ورأيه الحرّ داخل الفضاء الصّفيّ.

- للسّادة المفتّشين والمكوّنين وللتّكوين الذاتيّ، نرجو إدراج تدريبات خاصّة بآليات تنمية التّفكير النّاقّد في المرحلة الابتدائيّة ضمن برامج التّكوين المسبق والمستمرّ للأساتذة.

- للهيئات المعنيّة بإعداد المنهاج والكتاب المدرسيّ، بصفتنا المجنّدين ميدانيًا المطّلعين على تفاصيل الواقع الميدانيّ، نطالبكم بضرورة مراجعة النّصوص المقرّرة

وهندسة أسئلة الفهم القرائي المرفقة بالنص بما يخدم كل مستويات الفهم بما فيها المستوى النقدي لنكون متعلّماً منتجاً ناقداً لا مجرد متلقٍ.

ثالثاً: آفاق الدراسة

- رغم ما جاءت به مادة المذكرة، إلا أنها تبقى منتوجاً قابلاً للنقد خاصة لجِدَّة موضوعها بحثاً ودراسةً، وعليه فإنه يفتح آفاق مستقبلية لبحوث مستقبلية.
- نقترح إنشاء حقائب تدريبية بيداغوجية لأساتذة الطّور الابتدائيّ تعينهم وتوجّههم في صياغتهم لنماذج أسئلة النقد والتحليل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب

1. أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد، تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ط 4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2013.
2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، عمان: الوراق للنشر والتوزيع، 2013.
3. أبو سعيدي، عبد الله، وآخرون، استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2018.
4. البرودي، منال أحمد، العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، ط 1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2015.
5. الخفاف، إيمان، التعلّم التعاوني، عمان: دار المنهاج، 2013.
6. خضيرات، محمد عبد الله، رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتمعرفي: نماذج وتطبيقات في التدريس. الأردن: دار الكتاب الثقافي، 2019.
7. رشا عبد الله، تعليم التفكير من خلال القراءة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2014.
8. شحاتة، حسن، والسّمّان، مروان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، ط 2 القاهرة: الدار العربية للكتاب، 2013.

9. عبد العزيز، سعيد، تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية، ط 2، الأردن: دار الثقافة، 2009.
10. عبد العظيم، صبري عبد العظيم، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية ط 1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2015.
11. عصر، حسني عبد الباري، الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل صعابه . القاهرة: المكتب العربي الحديث، 1999.
12. عطية، محسن علي، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء . عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2014.
13. العبد الله، محمد فندي، أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً .الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007.
14. العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007.
15. الفي، عيد عبد الله، القراءة وتنمية التفكير . القاهرة: عالم الكتب، 2006.
16. فرح أيمن أسعد، استراتيجية التعلم النشط ، ط 1، عمان: دار ابن النفيس، 2007.
17. فضل الله، محمد رجب، مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 2001.

18. معمار، صالح، علم التفكير، ط 1، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع 2006.

19. يونس، فتحي علي، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث، 2001.

20. يمنى العيد، في معرفة النص، بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1985.

ثانيًا: المقالات العلمية

1. أحمد صالح نهابة، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، (14)، 105، 2013.

2. الحفناوي، ابتسام سعيد محمد، الفهم القرائي والتفكير الناقد وفاعلية الذات الإبداعية كمنبئات بالإبداع اللغوي لدى طلاب كلية التربية. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، العدد 21، 2022.

3. الثبتي، مريم سعيد محمد، استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(14)، 61، 2018.

4. الشمري، عفاف عليوي سعد، وآل رشيد، هياء معجب مهدي، التفكير الناقد. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 29، 2021.

5. بوشحان، شريف، تلخيص تقنياته وأثره في تعليم التعبير الكتابي .مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، (4)، 201، 2001.
6. حارثي، ياسمين محمد، فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(25)، 117، 2022.
7. رفوف، فعالية استراتيجيات التفكير في فهم المقروء لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم القرائي .رفوف، 12(1) 944.927، 2024.
8. قاجة، كلثوم، والشايب، محمد الساسي، مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (24)، 370.355، 2016.
9. قدي، س، صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وسبل علاجها . Revue de Recherches et Études Scientifiques، 10(1) 253.233-، 2016.
10. منصر، أمال، وبوجلal، سهيلة، الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية: دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة .مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 7(1)، 807، 2022.

11. مرضي بن غرم الله الزهراني، فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 10(1)، 11، 2017.

ثالثاً: الرسائل الجامعية

1. أبو مهادي، صابر عبد الكريم، مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، 2011.

2. الغامدي، عبد الرحمن بن محمد آل ناصر، التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأسرية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية، 2005.

3. الشوربجي، إياد سمير جمعة، التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، 2009.

4. العطوي، سليمة، فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2022.

5. لوزاعي، رزيقة، دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها: مقارنة نفسية عصبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، 2017.

رابعًا: الوثائق الرسمية

1. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية .الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017 / 2018.

خامسًا: المواقع الإلكترونية

1. وزارة الأوقاف المصرية، مزايا التفكير النقدي: دراسة داخل أدبيات علم النفس. تم الاسترجاع من <https://www.awkaf.eg> : 21 أغسطس 2025.
2. شبكة النخبة للنشر العلمي، مزايا التفكير الناقد – المدونة. تم الاسترجاع من:

<https://www.ajsp.net>

أسئلة المقابلة الموجهة للمعلمين
حول موضوع: تقنيات الفهم القرائي ودورها في تعزيز الفكر الناقد

السادة الأساتذة الأفاضل:

في إطار إنجاز بحث علمي حول موضوع تقنيات الفهم القرائي ودورها في تعزيز الفكر الناقد، نتشرف بتوجيه أسئلة المقابلة إليكم، والتي تهدف إلى التعرف على آرائكم حول مدى إسهام نصوص القراءة واستراتيجيات تدريسها في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين. نرجو منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل موضوعية، ونحيطكم علماً أن إجاباتكم ستستخدم لأغراض علمية بحتة.

1. برأيك، إلى أي مدى تسهم نصوص القراءة المقررة في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة ☐ لا تسهم

2. أحرص أثناء تدريس نص القراءة على طرح أسئلة تحليلية (لماذا؟ كيف؟ ماذا لو؟) تتجاوز الفهم المباشر.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

3. تتضمن نصوص القراءة مواقف تسمح للمتعلم بإصدار أحكام نقدية.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

4. أبرز صعوبة يواجهها المتعلمون في الإجابة عن أسئلة الإجابة عن أسئلة بدء الرأي هي:

☐ ضعف الفهم القرائي

☐ الخجل وعدم الجرأة على التعبير

☐ محدودية الرصيد اللغوي

☐ غياب التدريب على النقد

5. طريقة عرض نص القراءة على الكتاب المدرسي تركز غالباً على:

☐ استهداف مستويات الفهم القرائي المباشر (استخراج معلومات)

☐ استهداف مستويات عليا للفهم القرائي

☐ استهداف أغلب أو كل المستويات

6. تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين تتطلب:

☐ تطوير طريقة طرح الأسئلة

☐ أنشطة إضافية خارج الكتاب

☐ نصوصاً أكثر عمقاً

☐ تكويناً خاصاً للمعلمين

7. ما الاقتراحات التي تراها مناسبة لتعزيز التفكير الناقد عبر نصوص القراءة؟

.....

.....

.....

وتقبلوا منّا فائق الشكر لحسن تعاونكم معنا



النص:

تعود أخي الأكبر على السرقة منذ الصغر، فقد كانت أمي آنذاك تغفل عن توجيهه، وتعتقد أن ميوله تلك ما هي إلا مازحة صبيانية سرعان ما تزول بمرور الأيام، ولكن ما حدث كان عكس ما توقعته تماما، إذ تأصلت تلك العادة السيئة فيه، حتى صار لصا محترفا، يسطو على أرزاق الناس.

ذات يوم ذهب إلى بستان ليسرق ما فيه، وحين وصل إليه رأى طفلا قادمًا نحوه متأبطا محفظته، فعزم أن يستعين به، فقال له: " سأدخل هذا البستان وعليك أن تتذرنني بالصفير إذا رأياني أحد"، فكرر الولد هنيهة ثم أبدى موافقته، فدخل اللص البستان، وما هي إلا لحظات حتى سمع صفيرا عاليا فأسرع يجري يلتفت حوله فلم ير أحدا، فقال للولد: "أرى المكان خاليا فمن ذا الذي يراني؟" فقال الولد: "الله يراك ويعلم كل شيء".

بهت اللص لما سمع، وتعرّق جبينه من شدة الخجل، ثم رفع رأسه وقال للولد: "أصببت يا بني، بارك الله فيك"، ثم انصرف وقد صحا ضميره، وتغلبت في نفسه نزعة الخير على نزعة الشر، فتاب توبة نصوحا.



في سهل "أغريس" قريباً من معسكر، وفي مكان يُعرف "بقطنة واد الحمام"، وُلِدَ الأمير عبد القادر بن مُحي الدين في أسرة من الأشراف، وعاش بين طلب العلم وحياة الفرسان الشاقة، وممارسة مختلف أنواع الرياضة، حتى تفوق في الدراسة وفي الفن العسكري، فصار عبد القادر معروفاً إذ ذاك كفارس همام، شديد الناس. وحتى عندما أصبح أميراً على الدولة ظلَّ يَمُكُّ ساعات طوالاً مُمتطياً جواده، يخوض المعارك بنفسه ويتحدى المدافع والرصاص مثل أي فارس من فرسانه، وكان لباسه لا يختلف عن لباس أبسط الناس: قميص من القطن عليه صدار من الصوف، وشاش من الصوف الرقيق الأبيض، وأحياناً كان يلبس بُرُتُسا بُنيّاً، إنَّه الثوب القومي الذي يبرز أناقته، فلقد كان الأمير مربوع القامة، قوياً، مفتول العضلات، أبيض البشرة، عريض الجبين، أهدابه سوداء دقيقة على عَيْنَيْن خضراوين، ألقى الأنف، رقيق الشفتين، أسود الشعر، كثيف اللحية. عندما تنظر إليه ترى وجهها معبراً، فيه مزيج من القوة والسكينة والصفاء.

إن الإرادة والصمود، والسنوات السبع عشرة من الكفاح على أرض الوطن منحت الأمير مكانة مرموقة خالدة في بلادنا.

مُحفوظ قداش
عن كتاب (الأمير عبد القادر)

الوحدة الثانية

النص:



كُنْتُ يَوْمًا أَحَدَ الَّذِينَ سَاهَمُوا فِي التَّوِيزَةِ، بَعْدَمَا قَرَّرَ أَبِي
إِنْجَازَ سَقْفِ الْبَيْتِ بِالْخَرَسَانَةِ الْمُسْلَحَةِ، وَكَانَ قَدْ أَعَدَّ اللُّوَارِمَ
الضَّرُورِيَّةَ وَأَخْبَرَ أَهْلَ الْحَيِّ بِذَلِكَ، وَفِي صَبِيحَةِ يَوْمِ الْجُمُعَةِ
اجْتَمَعَ الْجِيرَانُ أَمَامَ بَيْتِنَا، يَلْبِسُونَ ثِيَابَ الْعَمَلِ، وَيَحْمِلُ
بَعْضُهُمْ رَفْشَاتٍ وَآخَرُونَ يَدْفَعُونَ عَرَبَاتٍ صَغِيرَةً.

انْطَلَقَ الْعَمَلُ بِإِشَارَةٍ مِنْ أَبِي، بَدَأَ الْمَكَانَ كَخَلِيَّةٍ نَحْلٍ، فَهَذَا يَحْمِلُ الرَّمْلَ، وَهَذَا يَحْمِلُ
الْحَصَى، وَذَلِكَ يَدْفَعُ أَكْنِاسَ الْإِسْمَنْتِ إِلَى الْخَلَّاطَةِ، وَهَذَا يَجْلِبُ الْمَاءَ، وَدَامَ الْحَالُ سَاعَاتٍ،
كَانَتْ خِلَالَهَا أُمِّي وَأُخْتِي تُعِدَّانِ الطَّعَامَ، فَوَضَعَتَاهُ عَلَى الْمَوَائِدِ، الْخُبْزُ فِي السَّلَلِ، الْمَاءُ فِي
الْأَنْبِيَةِ، السَّلَاطَةُ فِي صَحْنٍ كَبِيرٍ، وَالْحَسَاءُ فِي قِدْرٍ أَسْفَلَ الْمَائِدَةِ مَا زَالَ سَاخِنًا.

وَعِنْدَ الزَّوَالِ تَجَمَّعَ الْمُشَارِكُونَ بَعْدَ تَنْظِيفِ أَيْدِيهِمْ لِيَتَنَاوَلُوا الْعَدَاءَ، وَهُمْ يَتَبَادَلُونَ الْحَدِيثَ
وَالنُّكْتَ الطَّرِيفَةَ.

مَا أَجْمَلَ هَذَا الْحَدَثِ! لَقَدْ إِرْتَسَمَ فِي ذَاكِرَتِي، فَلَنْ أَنْسَاهُ.

بطاقة أسئلة مهارات النقد

فوج الرَّابِعة ابتدائي

اسم المتعلّم:

حول نصّ: "اللصّ والولد"

1/- ما رأيك في موقف الأمّ التي كانت تعتقد أنّ سرقات ابنها الصّغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

.....

.....

.....

.....

2/- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصحّ ضمير اللصّ ويثبّ، ماذا كان سيحدث؟

.....

.....

.....

.....

3/- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشرّ في رأيك؟ هل لأنّ الله يراه أم خوفاً من عقاب النّاس له؟ علّل إجابتك.

.....

.....

.....

بطاقة أسئلة مهارات النقد

فوج الرَّابِعة ابتدائي

اسم المتعلّم:

حول نصّ: "التّوزيع"

1/- ما رأيك في تصرّف الجيران الذين هبّوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدلّ ذلك في مجتمعا؟

.....

.....

.....

.....

2/- لو أنّ المتحدّث في النصّ كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

.....

.....

.....

.....

3/- لو تعذّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمّ سقف البيت وحده؟

.....

.....

.....

.....

بطاقة أسئلة مهارات النقد

فوج الرَّابِعة ابتدائي

اسم المتعلّم:

حول نصّ: "الأمير عبد القادر"

1/- لماذا في رأيك استمرّت مقاومة الأمير عبد القادر لمُدّة طويلة (17 سنة) رغم قوّة العدو؟

.....

.....

.....

.....

2/- تميّز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أنّ البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

.....

حول نص: "اللص والولد"

1/- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لا الأم هي خاطي، هذه ليست مكالمة صبيانية، لأنها لم تكن تعتقد أنه كان عفي الحد.

2/- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

كان الله بأن يعاقبه عقاباً شديداً.

3/- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علل إجابتك.

هذا الذي يسرق يجب أن يترك الشر ويعود للصير إذا أحب الشرف والله سيُعاقبه عقاباً شديداً، لأنه يجب أن يتوفا في الخير.

حول نص: "اللص والولد"

1- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لا الأم خطأ كانت، تعتقد سرقات ابنها مجرد مازحة لأنه لم يمسك بمالها
تعودت ولدها على السرقة منذ صغره

2- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصنح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

(فإنه إذا لم يرد على ولده كان سيستأجر به في السرقة)
(فإنه إذا لم يثب، يذهب إلى ولد كان سارح في السرقة)

3- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علّل إجابتك.

خوف ولد من الله والعقاب

حول نص: "اللص والولد"

1/- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لأن تربية أخلاق وهذه تربية ليست أخلاق

2/- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

سيبقى اللص يسقط من شجرة لأن لم يكون في كلام الولد

3/- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علل إجابتك.

يجب أن الإنسان يخاف من الله لأن العقاب الناس سيكون أبسط
فأتم العقاب الله سيكون يوم القيامة أشنع

حول نص: "اللص والولد"

1/- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لا كلام الأم خطأ ولد كان خطأ

2/- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

فإذا كان اللص يرى أن الطفل خطأ أولك - سماع لا طفل

3/- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علّل إجابتك.

كان الطفل خوف من الله لا طفل سيئ لم يرد الخير

حول نص: "اللص والولد"

1- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لا تذهب ممازحة صبيانية

2- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

نعم الله يراك

3- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علل إجابتك.

خوفاً من الله

حول نص: "اللص والولد"

1- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لَا لَيْسَ بِالْأَمِّ هَذِهِ حَالَةُ ابْنِهَا كَبُرَ كَذِبُهَا لَيْسَ رَقِ

2- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويتب، ماذا كان سيحدث؟

مَحْضِنُ الْبُشَّةِ كَانَ هَذَا رُشْدُ اللَّهِ شَبَابُ عَزِيزٍ أَعْطَى مِنْ مَبْنِيَّةٍ

3- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علّل إجابتك.

فَوَقَّاهُ مِنَ اللَّهِ إِنَّ عَمَّا سَبَّ عَالِسَ لَيْسَ عَقْلُ صَفْوَةِ اللَّهِ
عَزَّ وَجَلَّ إِنَّ اللَّهَ عَمَّا سَبَّ سُرَّجِي

حول نص: "اللص والولد"

1- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

الأم حسنة طرفة، السرقات التي لا يجرها

2- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

سارت في اليوم هتاف في ووتس في المسحوق

3- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علل إجابتك.

(الإنسان يجب على الإنسان أن يفعل الخير
خوف من الله، أعفينا أن الله يراه)

حول نص: "اللص والولد"

1- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لا الأم مضطربة، لأنني لم أكن طفلاً صغيراً.

2- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصنح ضمير اللص ويتوب، ماذا كان سيحدث؟

كان سيحدث عقاب من الله تعالى له.

3- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علّل إجابتك.

لا أخاف من الله تعالى، عقاب الناس يكون من باباً فقط.
عقاب الله تعالى يكون.

حول نص: "اللص والولد"

1/- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لَا يَسْتَحْسِنُ مَعَارِضَ حَسَبِيَّاتٍ لِأَنَّ الْآمَ مُعْتَرِفٌ بِسُرُوقِ الْوَلَدِ أَرْوَاقِ النَّاسِ.

2/- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

كَانَ يَسِيرُ سَبِيحَةً عَلَى حَالِهِ خَالِجَةً فِيهِ.

3/- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علّل إجابتك.

يَجِبُ عَلَى الْإِنْسَانِ أَنْ يَفْعَلَ الْخَيْرَ وَيَتْرَكَ الشَّرَّ لِأَنَّ اللَّهَ يَرَاهُ.

حول نص: "اللص والولد"

1- ما رأيك في موقف الأم التي كانت تعتقد أن سرقات ابنها الصغيرة مجرد "ممازحة صبيانية"؟

لا أنت خطاة بما هذا ولدك مسروق وهو غشاش

2- تخيل نهاية أخرى للقصة، لو لم يصح ضمير اللص ويثب، ماذا كان سيحدث؟

كان سيسرق في البستان كله وكل أم يغيبها كلامه

3- لماذا يجب على الإنسان أن يفعل الخير ويترك الشر في رأيك؟ هل لأن الله يراه أم خوفاً من عقاب الناس له؟ علل إجابتك.

خوف من الله، لأنهم سيحبون الشر ويفعلون غيرات كثيرة

حول نص: "التوزيع"

1- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟

هنا تصرف مع موهم يساعدون الذين ساعدوا في التوزيع
وهذا عليه آمين

2- لو أن المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

يوجد الأواني المطبخ هذه أطبخ الكسكس، وهذا عمل
الأجاس، وكونا لنعمل الماء، فوكان عملاً جيداً

3- لو تغذر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتم سقف البيت وحده؟

ولو كان وحده ما يتعب به ويحزن لو كان لم يقيم البيت

حول نص: "التَّوْزِة"

1- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلّام يدلّ ذلك في مجتمعنا؟

تصرفهم سليم في مساعدة جيرانهم. يدلّ على أن مساعدة جيرانهم

2- لو أنّ المتحدث في النصّ كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

كانت ستصف هذا اليوم بأنه مليء بالمشاكل. لأنني كنت أعمل في المطبخ وأنا وحيدة. وكانت الأخت قد أتت لي في وقت متأخر من الليل وأنا لا أعرف أين هي. وكانت الأخت قد أتت لي في وقت متأخر من الليل وأنا لا أعرف أين هي.

3- لو تعذّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمّ سقف البيت وحده؟

كان الأب لم يبقَ بمفرده. كان الأب لم يبقَ بمفرده.

حول نص: "التَّوِيْزَةُ"

1- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟

نصرتنا صحيح على مجيئنا

2- لو أن المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

الأخت تخدمنا طعام وتخدمنا

3- لو تعذر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتم سقف البيت وحده؟

نكون صحن الأب إلى سقف البيت

حول نص: "التوزيع"

1/- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟
نعم، هذا صبح المساعدة يجب علينا أن نساعد الآخرين سوى الجار...
سوى العائلة...

2/- لو أن المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟
أحمداء هن يقتلن الحسكس، والآخرى (تغسل) تغسل الأواني المنزلية...
كان عملاً جيداً

3/- لو تغذّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمّ سقف البيت وحده؟
الله دعاه سيمرض، لا يستطيع أن يتجرّد وحده

حول نص: "التَّوْبَةُ"

1/- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلّام يدلّ ذلك في مجتمعنا؟

كنتُ يومًا أحد الذين ساهموا في التَّوْبَةِ، كانت جاراتي
أخي وأختي تغدِ الطَّعامَ،

2/- لو أنّ المتحدّث في النصّ كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

3/- لو تعرّض على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمّ سقف البيت وحده؟

لأنّ الأب سيتمّ سقف البيت وحده.

حول نص: "التَّوِيْزَةُ"

1/- ما رأيك في تصرّف الجيران الذين هبّوا لمساعدة جارهم؟ وعلّام يدلّ ذلك في مجتمعنا؟

تصرّف الذين همّوا للميران تصرفت جميع منهم وهم عاقل الصواب
فهذا تصرف جميع هم عاقلوا الحسن

2/- لو أنّ المتحدّث في النصّ كان الأخت، كيف كانت ستصرف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

في المطبخ يفعلون بجد فتلا تها هو الصفاء ولا خرا تقش
الشاملة في همن كيرا فهذا تصرف جيد

3/- لو تعذّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمّ سقف البيت وحده؟

كان الأب لن يستطيع أن يدهي السقف البيت فسيعرض
المبارولين أن يدهي للمدا السقف

حول نص: "التَّوِيْزَةُ"

1/- ما رأيك في تصرّف الجيران الذين هبّوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدلّ ذلك في مجتمعنا؟

رَأَيْتُ فِي تَصَرُّفِ الْجِيرَانِ الَّذِينَ هَبُّوا لِمُسَاعَدَةِ جَارِهِمْ هَذَا سُلُوكًا
دَائِمًا حَسَنًا، الْإِنَّمَانِيَّةَ دَائِمًا

2/- لو أنّ المتحدث في النصّ كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

لَوْ أَنَّ الْمُتَكَلِّمَةَ فِي النَّصِّ كَانَتِ الْأُخْتُ، لَكَانَتْ إِذًا هَذِهِ تَصْلِيحُ
الْبَيْتِ وَأُفْنِ تَقْطِيعِ الْخُبْزِ وَأُفْنِ تَحْفِظِ الْخُبْزِ فِي السَّلَّةِ

3/- لو تعذّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمّ سقف البيت وحده؟

لَوْ تَعَذَّرَ عَلَى الْجِيرَانِ الْحُضُورَ، لَكُنَّ الْوَالِدَيْنِ وَلِطَالِبِ اللَّهِ
سُبْحَانَكَ يَا رَبِّ الْعَالَمِينَ

حول نص: "التَّوِيْزَةُ"

1/- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جاره؟ وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟

تصرف الجيران حسنة يدل على تعاون
الجيران

2/- لو أن المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

كأنت ستصفين لنا اليوم التعاون وسكافة
كلنا يتعاونوا على عمل المطبخ
واذا تعاون في طبخ السجاسة

3/- لو تعذر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتم سقف البيت وحده؟

لأن الأب سيعمل كل شئ لوحده
والأب سيعمل لوحده وساعده
للبنات

حول نص: "التَّوْزِة"

1/- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟

هَذَا تَصَرُّفٌ حَسَنٌ لِأَنَّهُمْ سَاعَدُوا إِذَاكَ بِرَدِّهِ وَاجِبٌ عَلَيْنَا أَنْ نُسَاعِدَ النَّاسَ.

2/- لو أنَّ المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

إِذَا كَانَتْ الْأَخْتُ فِي الْمَطْبَخِ تَطْبَخُ الْكُكْسَ وَالْأُمُّ تَطْبَخُ الْحَسَاءَ الْجَمِيلَ وَالزَّائِعَ وَالشَّيْءَ يَقْتُلَانِ الْكُكْسَ.

3/- لو تعذَّر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتمَّ سقف البيت وحده؟

كَانَ سَيَحْدُثُ لَهُ أَنْ يَمْرُضَ نَعُولُ لَهُ اللَّهُمَّ مَعَكَ

حول نص: "التوزيع"

1/- ما رأيك في تصرف الجيران الذين هبوا لمساعدة جارهم؟ وعلام يدل ذلك في مجتمعنا؟

تصرفهم لمساعدة جارهم تصرفٌ نادرٌ ونادرٌ للمساعدة
الجيران

2/- لو أن المتحدث في النص كان الأخت، كيف كانت ستصف لنا هذا اليوم من وجهة نظرها في المطبخ؟

دخل المطبخ وجدت النساء يطبخن طعاماً مثل الحساء، الفول،
تمسك المطبخ نساءً كبت مع الأمهات

3/- لو تعذر على الجيران الحضور، كيف كان الأب سيتم سقف البيت وحده؟

لو كان وحده، كان سيبني بيته بيده وشيئاً لا يفعل

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

.....
.....
.....
.....
.....

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

الأئمة أُمير عبد القادر خروفا وسجلا كمرس كفايس
صماير طل بكيت ساعا طوا لاصط حتمليا خواتة
بخوض حمر الحاراء نفسه ويتجدي الخندافع
للمصاهي حثل أي حمر فارس حمر فارس فارس

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

نعم أعني قد أن بساطة تزيد من إختراحم الناس
للفائدة لأن القائد ليس حكبلا

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

لأنه كان له قوة كبيرة، معنوياته عالية، البقية يجهل، بليلة هي الأن يجرى
العدو

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

لأنه ليس بمرئيه، أنا أرى أنها بسيطة، فهم تزيد عند طاعتها
وكان البسط لا يختلف عن التحرف، ومن يختلف عن الجميع

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

لأنه كان يمارس مختلفاً في الرياضة وكان يدافع عن الوطن
والبلد.

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

نعم لأن الناس يسهلون غير متكبرين لأن الناس يسهلون عدوهم إلى الناس
ويعتبرون إلى يجب أن تكون تملأ الناس

حول نصّ: "الأمير عبد القادر"

1/- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

الآن كان في البيت رجلان، أحدهما شيخ كبير، والآخر شاب، وكانا من بني إسرائيل.

2/- تميّز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

كان قوي العسل أبيض من أصل أبي شعنة لا يشاء كثير
القطيب الأناشيد مع قوي

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

لأنه قوي وصوّفاته لمدة طويلة فإنه مات يكون
قد قتل القتل لأنه يهربها يهرب بلادة الجزائر

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

نعم لباسه مثل الناس فلو متواضعاً هادئاً ليس
متكبراً أو أنه يسفر من هم

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1/- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

هَوْقَوِيَا، مَفْتُولُ الْعَضَلَاتِ، أَنَا وَطَنِي أَحَبُّهُ أَمُوتُ مِنْ أَجْلِهِ

2/- تميّز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

أَلَا نَعَمْ: (اللباس) الْبَاسُ الْبَسِيطُ يَزِيدُ مِنْ إِحْتِرَامِ النَّاسِ لِلْقَائِدِ؛
لَأَنَّهُ تَوَاضَعَ

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

صَدَّ الْكُفَّاجَ عَلَى أَرْضِ الْوِلَانَةِ، قُوَّ بَأْسَ قَتُولِ الْغَنَاسَةِ

2- تميّز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

وَالسَّكِينَةُ وَالْمَخَافَةُ نَمَّ، فَيَعْمَلُ بِبَيْعِ صَالِ الْقُوَّةِ، عِنْدَمَا تَنْفِلُ إِلَيْهِ
تَرْجُو جَهَنَّمَ مَعِيرًا

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

رأيت في رأيي استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة
17 سنة رغم قوة العدو لأنك يحاف على وطنه العزيز

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

تتميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته لأن
البساطة تزيد من وقار القائد ويزيد احترام الناس له لأن البساطة
البسيطة لا تنزع الناس من التفكير

حول نص: "الأمير عبد القادر"

1- لماذا في رأيك استمرت مقاومة الأمير عبد القادر لمدة طويلة (17 سنة) رغم قوة العدو؟

يجيب أن أدا فاع علم بالادعاء وأن أكون حارسا علم
بالادي

2- تميز الأمير عبد القادر بالبساطة في لباسه رغم مكانته، هل تعتقد أن البساطة تزيد من احترام الناس للقائد؟ ولماذا؟

الجيش فرنسا يجب أن أدا فاع علم بالادعاء وأن أكون حارسا
علم بالادعاء يستدفع نعيم، أعتقد أن البساطة تزيد من
احترام الناس للقائد، لأن البساطة كانت تزيد احترام الناس.

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير	
إهداء	
مقدمة	أ

الفصل الأول: الإطار النظري

المبحث الأول: الفهم القرائي	2
1. تعريف الفهم القرائي	2
2. أهمية الفهم القرائي	3
3. مستويات الفهم القرائي	4
□ المستوى الحرفي:	5
□ المستوى التفسيري	5
□ المستوى التطبيقي	5
4. العوامل المؤثرة على الفهم القرائي	6
5. إستراتيجيات وتقنيات الفهم القرائي	8
المبحث الثاني: التفكير الناقد	11
1. تعريف التفكير الناقد	11
2. أهمية التفكير الناقد	12
3. خصائص التفكير الناقد	13
4. معايير التفكير الناقد	14
5. مهارات التفكير الناقد	15
6. إستراتيجيات التفكير الناقد	16
7. معوقات التفكير الناقد	20
8. تأثير تقنيات الفهم القرائي على تنمية مهارات التفكير الناقد	24
أثر تقنيات الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين	24
العلاقة التكاملية بين الفهم القرائي والتفكير الناقد في العملية التعليمية	25

الفصل الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

تمهيد	28
1. المنهج المستخدم	28
2. الدراسة الاستطلاعية	29
3. حدود الدراسة	29
4. أداة الدراسة	30
5. عرض النتائج وتحليلها	30
خاتمة	48
قائمة المصادر والمراجع	50
الملاحق	57
فهرس الموضوعات	95

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

تتناول هذه الدراسة دور تقنيات الفهم القرائي في تنمية التفكير الناقد لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي؛ حيث تهدف إلى الكشف عن مدى إسهام توظيف هذه التقنيات في تحسين مهارات التفكير العليا لديهم، خاصة مهارات التحليل والتفسير والاستنتاج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أغلب المتعلمين يعانون من ضعف في الفهم القرائي، مما ينعكس سلباً على قدرتهم في ممارسة التفكير الناقد خلال حصّة القراءة، في حين بيّنت أن الاستخدام المنظم لتقنيات الفهم القرائي يساهم في تطوير هذه المهارات بشكل ملحوظ. كما كشفت الدراسة عن وجود صعوبات تعيق هذا التطور، أبرزها ضعف الرصيد اللغوي والخلل ونقص التدريب على مهارات النقد والتحليل.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، تقنيات الفهم، التفكير الناقد، التحليل، التفسير، الاستنتاج، المتعلم.

Abstract

This study addresses the role of reading comprehension techniques in developing critical thinking among fourth-year primary school pupils. It aims to examine the extent to which the use of these techniques contributes to improving their higher-order thinking skills, particularly analysis, interpretation, and inference skills. The results showed that most pupils suffer from weak reading comprehension, which negatively affects their ability to practice critical thinking during reading sessions. However, the findings indicate that the systematic use of reading comprehension techniques significantly contributes to the development of these skills. The study also revealed several obstacles hindering this

development, most notably limited vocabulary, shyness, and a lack of adequate training in critical and analytical skills.

Keywords: reading comprehension, comprehension techniques, critical thinking, analysis, interpretation, inference, pupils.

استمارة إيداع مذكرة الماستر (قسم الدراسات اللغوية و الأدبية)

تخصص: تجليات اللغات

المدى الجامعي 2025 2026

إطار خاص بالطالب (ة)

الاسم : فتحة
اللقب : بلقيوس
تاريخ و مكان الميلاد : 1999/10/01 - مسرى
رقم الهاتف : 07 91 57 98 35
البريد الإلكتروني : mollihooper38@gmail.com

عنوان المذكرة: تقنيات الفهم القرائي ودورها في تعزيز التفكير النقدي

إطار خاص بالأستاذ (ة) المخرم (ة) على المذكرة

الاسم : الأستاذة (ة) المخرم (ة) على المذكرة
رقم الأستاذ (ة) المخرم (ة) : عون سحر زاد
إمضاء الأستاذ (ة) المخرم (ة) : 

إمضاء رئيس قسم الدراسات اللغوية و الأدبية



نموذج التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث
(ملحذ القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها)

أنا الممضي أسفله،
السيدة () ختيحة بلقيوس ، الصفة : طالب
الحامل () لبطاقة التعريف الوطنية رقم 119990992006290003 المصادرة عن
بلدية ماسري مستغانم بتاريخ 2022/07/15

(المسجلة) بكلية الأدب العربي و الفنون قسم الدراسات اللغوية
والأدبية والمكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج) ماستر ()
عنوانها تقنيات الفهم القرآني ودورها في تعزيز
التفكير النقدي.....

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

التاريخ : 2026/06/07

توقيع المعني ()

خلقيوس