وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة يحي فارس بالمديّة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

مساءلة النّصوص التّعليميّة ودورها في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين

-دراسة وصفيّة إحصائيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه (ل، م، د) في اللّغة والأدب العربيّ؛ تخصّص تعليميّة اللّغات

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
عبد السلام بن علية	أستاذ التّعليم العالي	جامعة المديّة	رئيسا
أم هاني رحماني	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة المديّة	مشرفا ومقررا
حورية بشير	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة المديّة	عضوا مناقشا
مختار الهيصاك	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة المديّة	عضوا مناقشا
إبراهيم إبراهيمي	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
حنان مزهودي	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا

إعداد الطّالب:

سفيان بعلاشة

إشراف الدّكتورة:

أم هاني رحماني

السّنة الجامعيّة:

1446هـ - 1447 هـ/2025م-2026م

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمديّة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مساءلة النّصوص التّعليميّة ودورها في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين

-دراسة وصفيّة إحصائيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه (ل، م، د) في اللّغة والأدب العربيّ

تخصّص تعليميّة اللّغات

إعداد الطّالب:

سفيان بعلاشة

إشراف الدّكتورة:

أم هاني رحماني

السّنة الجامعيّة:

1446هـ – 1447 هـ/2024م-2025م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

إلهي... وإن كان طبعنا التّقصير فلا نملك إلا أن نشكرك

قد قلت وقولك حقّ:"وَلَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ".

أحمدك ربّي وأشكرك حمدا كثيرا كما يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك.

ثمّ أشكر التي غمرتني بالرّعاية والاهتمام والنّصيحة، وتفضّلت بالإشراف على هذا البحث فكانت خير السّند والموجّه أستاذتي الفاضلة: أم هاني رحماني

جزاها الله عني خير الجزاء.

كما أشكر كلّ الأساتذة الذين أناروا لنا دروب العلم

من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التّعليم العالي.

دون أن أنسى كلّ من ساعدني من قريب أو من بعيد

على إنجاز هذا البحث.

إهداء

إلهي إنّي أتقرّب إليك بهذا البحث، وأسألك وأنت الكريم المنّان أن تجعله علما يُنتفع به

ثم إنّي أهدي هذا العمل:

إلى من أفنى عمره في سبيل تربيتي وتعليمي، من أحاطني بكريم رعايته وتوجيهه ودعواته

والدي الغالي أطال الله عمره ورزقني برّه

إلى القلب الحنون والمنبع المضيء، رمز الحبّ والتّضحية

والدتي الغالية أطال اللّه عمرها ورزقني برّها

إلى رموز الوفاء والسّخاء إخوتي وأخواتي

إلى قرّة عيني زوجتي وأولادي

إلى أستاذتي المشرفة أم هاني رحماني حفظها الله ورعاها

إلى كلّ " آل بعلاشة" الأصول والفروع

إلى كلّ الأصدقاء والأحباب داخل الوطن وخارجه

إلى كل أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة المدية خاصّة

وجامعات الوطن العربي والإسلامي عامّة

إلى كلّ من سلك طريقا يلتمس فيه علما

إلى كلّ من آمن بالله ربا، وبالإسلام دينا

وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولا...أهدي هذا العمل

مقدّمة

مقدّمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد للّه الذي هدانا إلى ما اختُلف فيه من الحق، وأبان ما بين الاستقامة والباطل من فرق وصلّ اللّهم على نبيّنا محمّد عظيمنا وقائدنا أشرف مخلوق من خلقك، وأفصح من نطق بلغة الضّاد من عبادك، ثمّ سلّم عليه وعلى آله وصحبه الطيّبين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين وبعد:

يعتبر التّفكير النّاقد واحدًا من الموضوعات المهمّة التي انشغل بها الدّارسون والقائمون على حقل التّعليم قديما وحديثا؛ لما له من دور في تحسين مسارات التّعليم/التعلّم وتجويد مخرجاتها وقد زادت العناية به في العصر الرّاهن في ظلّ الانفتاح على الثّقافات العالمية والتّدفّق المعرفي الهائل؛ حيث لم يعد بإمكان المتعلّم الإحاطة بها واستيعابها إلّا بتمهيره على التّفكير النّاقد وبدفعه إلى استثماره في المواقف المختلفة، فالتّفكير النّاقد هو التّفكير الهادف المستند على المنطق، والمبنيّ على التّبصّر، والمستهدي بالدّليل، وهو الضّابط لمسارات الجدال، والمؤسّس للرّوابط بين المعلومات للوصول إلى المعرفة الرّصينة التي يتطلّبها العصر.

وتشكّل قراءة النّصوص ضمن مقاربات التّعليم الحديثة أهم الأنشطة اللّغويّة التي تسمح ممارستها بتنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين وتطويرها، فالقراءة ليست مجرّد استيعاب سطحيّ للنّص المقروء ولا اكتشاف للمعنى الكامن في زاوية من زواياه؛ بل هي عمليّة عقليّة معقّدة تنطوي على تفاعل ذات قارئة مع أثر مكتوب من أجل إعادة بناء المعنى وفق تصوّراتها وهي إذ ذاك نشاط لا قيمة له ولا جدوى منه إذا لم يحرّك قوى الفكر لدى القارئ؛ ويشكّل النصّ المقروء وفقا لذلك فضاء الحوار الدّيناميّ النقديّ الذي يفعّل القارئ ضمنه مهاراته في التّحليل والاستدلال والّتفسير والتّقييم ... ليفكّك عناصره ويجلّي الغامض من أفكاره، ويسدّ فراغاته ويتجاوز قيوده الدّلالية والأسلوبية لينتهي إلى إعادة بنائه على نحو إبداعي خاص.

وإنّ الوصول بالقارئ/المتعلّم إلى هذه الغاية رهين الضّبط الأمثل لمشروع القراءة بما يضمن إعادة إنتاج المعارف من النّصوص لا نقلها منها، والاستغلال الأمثل لأدوات الإقراء بما يحقّق الهدف، ولعلّ في مقدّمتها الأسئلة؛ كونها الجسر الذي يعبر به القارئ المتعلّم من جاهزية المعنى إلى فاعلية التّحليل والنّقد والبناء، والخطّ الفكري الذي يسير به نحو تحصيل المُخرجات، فأسئلة النّص هي قاعدة الاستثمار الحقيقي للتّفكير النّاقد والمدخل الرّئيس لتنمية مهاراته.

وقد شدّ انتباهنا هذا التصوّر، وأردنا أن نبحث في مدى تجسّده في إقراء النّصوص بالمدرسة الجزائريّة خاصّة بعد موجة الإصلاحات التي عرفتها؛ لا سيما في السّنة الأخيرة من مرحلة التّعليم الثّانوي؛ حيث يشكّل التّفكير النّاقد حجر الزّاوية لبناء الكفاءات الفكريّة العليا للمتعلّم وحيث تتجلّي فكرة الرّبط الوظيفيّ بين المتعلّم وقراءة النّصوص في السّندات التّعليمية دعما لمكانته في تحليلها ونقدها، حتّى:

- ✓ يتجاوز معرفة قواعد اللّغة الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية إلى الوعي بوظائفها التّداولية ومخرجاتها الجمالية والفنية.
- ✓ ينمّي مهاراته ويطوّرها بناءً على ما يقوم به ذهنه من نشاطات فكرية أثناء ممارسة عملية القراءة.

وبناءً عليه آثرنا أن يكون موضوع بحثنا هو "**مساءلة النّصوص التّعليميّة ودورها في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين**".

ولأنّ اهتمامنا منصبّ حول تقفّي التّصوّرات النّظريّة لإقراء النّصوص وما يتعلّق بتنمية مهارات التّفكير النّاقد من خلالها، حصرنا عيّنة البحث في محطّات المساءلة ضمن الكتاب المدرسيّ دون غيرها.

وممّا زاد من عزمنا للخوض في هذا الموضوع مجموعة من الأسباب الذّاتيّة على رأسها تجربتنا المهنيّة في حقل التّعليم الثّانوي لما يزيد عن ثلاث عشرة سنة، إذ شغلنا مشروع الإصلاح

التّربوي وما قدّمه لتعليميّة اللّغة العربيّة خاصة في ظل محورية المتعلّم ثمّ إيماننا الرّاسخ بوصول المتعلّم إلى المرحلة التي يفترض أن يمارس فيها تفكيرا ناقدا نوعيّا على النّصوص، خاصّة وأنّه قد تلقّى في سنتين سابقتين على تدرّج هذا النّوع من التّفكير في أنشطة مختلفة.

إلى جانب الدّوافع الموضوعيّة المرتبطة منهجيا بالنّظر في مكانة المتعلّم ودوره كشريك فاعل في قراءة النّصوص، دعّم توجهنا طبيعة المقاربات التّعليميّة المعتمدة في المدرسة الجزائرية عموما؛ حيث بنيت في كنهها عليه وعلى ما يعزز إيجابيته ويحقّق كفاءاته النّصيّة والتّواصلية وينمّي مهاراته الفكرية، يوجّه ذلك طابع الممارسات التي تُفرض عليه؛ والتي تأخذ شكل سيرورات تستحضره ذاتا لها بنياتها وخصائصها وعملياتها لتسير به نحو الأهداف.

أضف إلى ذلك القيمة الكبيرة التي أضحت أسئلة الإقراء تنالها في رحاب التّوجّهات الحديثة لتعليميّة النّصوص؛ فهي الأداة المنهجيّة القادرة على تنشيط آليات التّفاعل وهي السّند الذي يعين على ترجمة الأهداف، وعلى كشف مواطن القوّة أو الخلل فيما يقدّم للمتعلّم.

ناهيك عن قلّة الدّراسات والبحوث الأكاديمية العربية عامّة، والجزائريّة خاصّة التي تعرّضت لقضيّة مساءلة النّصوص التّعليميّة وأثرها في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، حيث وجدنا دراسات كثيرة تناولت النصّ الأدبيّ وتعليميّته في مختلف المراحل وكانت جلّها عبارة عن محاولات لرصد الأخطاء التي وقعت فيها المناهج التّربوية بشأن توظيفه، أو الاستفادة منه، أو الجوانب المغفلة في تعليميّته، ومن هذه الدّراسات نذكر:

- تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثانوي الجزائري (برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب-أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية)، للباحث الطاهر لوصيف، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه دولة، 2008/2007م.
- إعادة بناء النّص التّعليمي في ضوء المقاربة النّصيّة، السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا" للباحث صالح غيلوس، وهو بحث مقدّم لنيل شهادة الدّكتوراه في اللّغة والأدب العربي، جامعة سطيف 02، 2014/2013.

- النّص التعليمي وتعليميّة اللّغة العربية، دراسة وصفية لواقع التّفاعل اللّغوي لدى تلميذ التّعليم الثّانوي العام في الجزائر" للباحث مغزي أحمد سعيد، وهو بحث مقدّم لنيل شهادة الدّكتوراه في اللّغة العربيّة، جامعة سطيف 02 2016/2015.

كما وجدنا بعض الدّراسات التي ربطت بين التّفكير النّاقد وبعض المواد التّعليميّة كالعلوم الطبيعيّة والجغرافيا وغيرها، لكّنها لم تتعرّض إلى مسألة المساءلة. نذكر منها:

- مهارات التّفكير النّاقد في الكتاب المدرسي (دراسة تحليليّة لأسئلة النّشاطات التّعلّميّة والتّقويميّة في الكتاب المدرسي لعلوم الطبيعة والحياة، السّنة الأولى جذع مشترك علوم) محمّد بن يخلف، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه (ل.م.د) تخصّص علوم التّربية جامعة الجزائر 02، 2019/2018م.

وممّا تجدر الإشارة إليه في هذا الصّدد أنّ كثيرا من الدّراسات العربيّة التي بحثت في موضوع التّفكير النّاقد قد أكّدت أنّ مناهج التّعليم (عامّة وتعليم النّصوص خاصّة) في الوطن العربي قد أغفلت تعليم التّفكير النّاقد. في الوقت الذي يلقى فيه العناية الشّديدة في مناهج التّعليم الغربية حيث قطعت أشواطًا متقدّمة في تعليمه، وفي تنمية مهاراته لدى المتعلّمين تَوَافُقًا وعصرنة مسالك التّعليم، وبناء المتعلّم المفكّر القادر على مجابهة تحدّيات العصر، ممّا زاد من إصرارنا لخوض غمار هذا الموضوع.

وتوافقًا مع ما سبق، اتّجهت خطى بحثنا للإجابة عن إشكالية رئيسة مَفَادُها:

هل استهدفت أسئلة النّصوص التّعليميّة العيّنة تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين؟

هذا إلى جانب الإجابة عن مجموعة من التّساؤلات الفرعيّة أبرزها:

- ✓ ما المقصود بالتّفكير النّاقد؟ وما أبرز مهاراته واستراتيجياته؟
- ✓ هل يمكن للتّفكير النّاقد أن يُعَلَّمَ، وأن تنمّى مهاراته لدى المتعلّمين؟ كيف يتحقّق ذلك؟
- ✓ هل من تصوّر واضح لدى واضعي المنهاج عن التّفكير النّاقد في ضوء قراءة النّصوص التّعليميّة وإقرائها؟ وهل في السّندات ما ينصّ على ضرورة تمهير المتعلّمين عليه؟

- ✓ هل للتّفكير النّاقد مكانة ضمن محطّات مساءلة النّصوص في الكتاب المدرسي؟ وهل تكشف معالمها عن تصوّر يدمج مهاراته أثناء الدّراسة والتّحليل؟
- ✓ هل تراعي خطط مساءلة النّصوص طبيعة التلقّي لدى المتعلّم، وجملة العمليّات الفكريّة التي يوظّفها لفهم النّص وإعادة بنائه؟
- ✓ ما مدى كفاية الأسئلة الموظّفة لدفع المتعلّم إلى ممارسة التّفكير النّاقد على النّصوص التّعليميّة؟

ولعلّ البحث عن إجابات وافية للتّساؤلات المطروحة سيُسهم في كشف النّقاب عن دور الأسئلة القرائية في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، كما سيسمح:

- ببيان ذلك الجسر القائم بين النّص، والذّات القارئة فيما تمارسه عليه من تفكير ناقد؛ فكما وجب الاهتمام بالنّص وجبت العناية بالقارئ/المتعلّم وبعملياته الفكرية لصالح خلق ذلك الفضاء الدّيناميّ التّفاعلي الذي يحقّق فيه أهدافه عبر المساءلة المتبادلة.
- سدّ النّقص المعرفي فيما يتعلّق بموضوع التّفكير النّاقد في ضوء مساءلة النّصوص التّعليمية، وتزويد المكتبة الجزائريّة بسند قد يفتح المجال أمام الباحثين للخوض في قضاياه، أو قضايا قريبة منه خدمة لتعليميّة اللّغة العربية.

أما عن حصرنا للموضوع فقد كان وفق نظرة انطلقت من التقصّي النّظري للتّفكير النّاقد، مرورا بمساءلة النّصوص التّعليميّة وعلاقتها بالتّفكير النّاقد، وصولا إلى المعاينة الكاشفة عن مدى استهداف الأسئلة القرائية لمهارات التّفكير النّاقد، وبناءً عليه تضمنت خطة البحث بين جنباتها ثلاثة فصول محدّدة كالآتي:

خصّصنا **الفصل الأوّل** للعرض النّظري لقضايا التّفكير النّاقد، وقد قسّمناه إلى أربعة مباحث. حيث حدّدنا في الأوّل منها مفهوم التّفكير النّاقد، وتتبّعنا في الثّاني منها المسار التّاريخي له وكشفنا في الثّالث عن أبرز مهاراته وأهمّ استراتيجيّاته، وختمنا الفصل بمبحث رابع منطو على مسائل تعليمه.

وخصّصنا **الفصل الثّاني** لعرض قضايا النّص التّعليمي ومساءلته، وقد قسّمناه هو الآخر إلى أربعة مباحث، تعرضّنا في الأوّل منها إلى مفهوم النّص التّعليمي وأسس بنائه وأصنافه ثم بسّطنا الحديث في الثّاني منها عن النّص التّعليمي في ارتباطه بالقراءة أوّلا ثمّ بالإقراء ثانيا وعرّجنا في الثّالث منها على مسألة مساءلة النّص التّعليمي وقواعد تحقّقها، وربطناها في المبحث الأخير بالتّفكير النّاقد.

بينما خصّصنا **الفصل الثّالث** والأخير لمعاينة الأسئلة الواردة ضمن محطّات دراسة النّصوص وتحليلها والبحث في دورها في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين. وقد قسّمناه إلى ثلاثة مباحث تقدّمها عرض عن إجراءات الدّراسة وأدواتها. حيث بيّنا في الأوّل منها تصوّر المنظّرين لعمليّة إقراء النّصوص التّعليميّة ومساءلتها في ضوء السّندات التّعليميّة، ثم كشفنا في الثّاني منها عن مكانة التّفكير النّاقد ومهاراته ضمنها ثمّ بحثنا في الثّالث عن علاقة الأسئلة القرائية بمهارات التّفكير النّاقد من خلال اختبار قياس المهارات، وانتهينا عند الخاتمة التي جمعنا فيها خلاصة ما توصّلنا إليه من نتائج، مع عدد من الاقتراحات والتّوصيات التي رأيناها تخدم الموضوع.

وقد استندنا في هذا الطرح على المنهجين الوصفي والإحصائي باعتبارهما الأنسب للإجابة عن التساؤلات المقدّمة، حيث اعتمدنا على الأوّل منهما في عرض القضايا المتعلّقة بموضوع البحث والكشف عن مكامنها والعلاقات التي تربط عناصرها فيما يخدم تصوّرنا، بينما اتّكأنا على الثّاني منهما لعرض البيانات ووصف النّتائج وتقييمها للوصول إلى النّتائج المستهدفة التي قد نصل بشأنها إلى التّعميم.

كما استندنا على مادّة علميّة خادمة لمرامي البحث، أخذناها من مصادر ومراجع متنوّعة، لعلّ أبرزها:

- " التّفكير النّاقد" للكاتب "آلك فيشر"
- "استثمار النّصوص الأصيلة في تنمية القراءة النّاقدة" للكاتبة لطيفة هباشي.

- "القراءة المنهجيّة للنّصوص" للكاتب "محمد البرهمي".
- "تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق" للكاتب بشير إبرير.
- "النّص التّعليمي وتعليميّة اللّغة العربية" رسالة دكتوراه للباحث سعيد أحمد مغزي.

ولا يفوتنا أن نشير إلى أنّ طرق هذا الموضوع قد اعترضته بعض الصّعوبات منها ما تعلّق بتشعّب بعض القضايا المتناولة خاصّة ذات الصّلة بالنّص وتعليميّته، والمقاربة النّصية والقراءة، ممّا تطلّب بذل الجهد في حصر المطلوب مع تحرّي الدّقة المؤدّية إلى المسالك الخادمة له دون نقص أو تقصير. إضافة إلى ضيق الوقت القانوني المحدّد لإنهائه في ظلّ مسؤولياتنا المهنيّة؛ حيث حال جميع ذلك دون التعرّض لبعض الجوانب أو تفصيل الحديث عنها، على أن تكون فرصا لبحوث لاحقة بإذن الله.

كما لا يسعنا في الأخير إلا أن نتقدّم بخالص الشّكر وجميل الثّناء وأسمى عبارات التّقدير والامتنان إلى الأستاذة المشرفة "**أم هاني رحماني**"؛ التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها القيّمة وملاحظاتها الدّقيقة والسّديدة، ممّا ساعدنا في تذليل الصّعب واستدراك النّاقص ليخرج البحث إلى الوجود في هذه الحلّة؛ مقدّرين لها في هذا كلّه رحابة صدرها، ودماثة خلقها، وطيب معاملتها. داعين الله عزّ وجلّ أن يديم عليها الصحّة والعافية، وأن يفتح عليها أبواب العلم والمعرفة، وأن يعلي مقامها في الدّارين الدّنيا والآخرة.

وآخر دعوانا أن الحمد للّه ربّ العالمين.

سفيان بعلاشة

يوم الجمعة 18 ذي القعدة 1446هـ/ 16 ماي 2025م.

الفصل الأوّل: التّفكير النّاقد

المبحث الأوّل: تحديد المفهوم

المبحث الثّاني: التّتبّع التّاريخي لمسارات التّفكير النّاقد

المبحث الثّالث: مهارات التّفكير النّاقد وأهمّ استراتيجيّاته

المبحث الرّابع: تعليم التّفكير النّاقد

المبحث الأوّل: تحديد المفهوم

خصّ التّفكير النّاقد ابتداء من القرن العشرين إلى وقتنا الحالي بمجموعة من التّعريفات التي قدّمها عدد من الباحثين والدّارسين، كلّ حسب مرجعيّته الفكريّة وخلفيّته الثّقافيّة ومجال تخصّصه. ولأنّ هذا المصطلح ذو طبيعة مركّبة (تفكير–ناقد) فإنّ الإحاطة بمفهومه تتطلّب منّا البحث في ثنايا كلّ شقّ منه على حدة:

أوّلا–التّفكير (Thinking):

1–لغة:

التّفكير مصدر من الفعل فكَرَ، وقد عرّف في المعاجم اللّغويّة بمعنى إعمال العقل في أمر ما، لفهمه أو استنباط نتائج منه. وقد ارتبط بالتّأمّل والتّدبّر والرّويّة وإحضار الذّهن.

جاء في لسان العرب لابن منظور: فَكَرَ: الفِكْرُ والفَكْرُ: إِعْمَالُ الخَاطِرِ في الشَّيءِ، قَالَ سِيبَوَيْه: ولا يُجْمَعُ الفِكْرُ ولا العِلْمُ ولا النَّظَرُ، قَالَ وقد حَكَى ابن دُرَيْد في جَمْعِهِ أَفْكَارًا. والفِكْرَةُ: كالفِكْرِ وقد فَكَّرَ في الشَّيءِ وأَفْكَرَ فيه وتَفَكَّرَ بمعنى. ورَجُلٌ فَكِيرٌ، مِثَالُ فَسِيْقٌ، وفَيْكَرٌ: كَثِيْرُ الفِكْرِ، التَّفَكُّرُ اسم التَّفْكِيرِ.[1]

وورد في المعجم الوسيط: " (فَكَرَ) في الأمرِ، فَكْرًا: أَعْمَلَ العَقْلَ فيه ورَتَّبَ بعض ما علم ليصل به إلى مجهول. (أَفْكَرَ) في الأمر: فَكَرَ فيه، فهو مُفْكِرٌ. (فَكَّرَ) في الأمر: مبالغة في فَكَرَ، وهو أشيع في الاستعمال من فَكَرَ".[2]

وقدّم الدكتور **محمّد عبد السّلام** في مقدّمة كتابه تعريفات لغويّة للتّفكير منها:" التّفكير في اللّغة: من فَكَرَ، والفِكْرُ بالكَسْرِ: تَرَدُّدُ القَلْبِ بالنَّظَرِ والتَّدَبُّرِ لطَلَبِ المَعَانِي، والتَّفَكُّرُ: التَّأَمُّلُ

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر بيروت لبنان، ط3 مجلّد11، 1994م، مادة (فكر)، ص210/211.

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425/ 2004م، ص698.

الفِكْرُ: جَوِلَاُن الخَاطِرِ في النَّفْسِ، الفِكْرُ: قُوَّةٌ مُطْرِقَةٌ للعِلْمِ إلى المَعْلُومِ، والتَّفَكُّرُ: جَرَيَانُ تلك القُوَّةِ بِحَسَبِ نَظَرِ العَقْلِ، وذلك للإنْسَانِ لا للحَيَوَانِ، ولا يُقَالُ إلا فِيمَا يُمْكِنُ أن يَحْصُلَ له صُورَةٌ في القَلْبِ.[1]

2-اصطلاحا:

اختلفت تعريفات الباحثين للتّفكير وتباينت، وكثرت آراؤهم حوله وتشعّبت. حيث لا نكاد نجد تعريفا دقيقا له يضبطه ويحصر مجاله؛ كونه آليّة عقليّة معقّدة وغامضة من جهة، وكون المجالات التي تناولته؛ الفكريّة والعلميّة والنّفسيّة والاجتماعيّة وغيرها، قد نظرت إليه من زوايا مختلفة. الأمر الذي خلق نوعا من التّعقيد والسّجال الذّي أدّى بالتّفكير إلى أن يبقى محلّ دراسة وبحث إلى اليوم.

فأصحاب المنحى العقلي مثلا ربطوا التّفكير بالنّشاط الذّهني المبذول استجابة للمثيرات على اختلافها، يقول عبد العزيز سعيد في هذا الصدد: " إنّ التفكير أعقد نوع من أشكال السّلوك الإنسانيّ، ويأتي في أعلى مرتبة من مرابط النّشاط العقليّ، وهو نتاج الدّماغ بكلّ ما فيه من تعقيد، وهو فيض من النّشاط العقليّ الذي يقوم به الدّماغ كاستجابة لملايين أو بلايين المثيرات المرئية وغير المرئية، المستقبلة عن طريق الحواس الخمس أو غيرها ".[2]

ويشير هذا التّعريف إلى أنّ التّفكير هو النّشاط العقليّ الأعلى تعقيدا لدى الانسان، وأنّه محصّلة عمليّات ديناميكيّة تحدث في الدّماغ، تقوم على التّكامل بين الشّبكات العصبيّة والمعالجة الحسّيّة والوظائف الادراكيّة العليا.

ويرى صالح أحمد زكي أنّ التفكير نوع من التنظيم المستحدث، إثر فهم جديد دافعه الرّغبة في الاكتشاف أو تجاوز الصعوبات. يقول:" التفكير هو العمليّة التي ينظّم بهل العقل خبراته

[1]- محمد عبد السلام، التفكير الناقد: دراسات نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، مكتبة نور، 2020م، ص10.

[2]- عبد العزيز سعيد، تعليم التّفكير ومهاراته، دار الثقافة للنّشر والتوزيع عمان الأردن، ط2، 2009م، ص21.

بطريقة جديدة لحلّ مشكلة معيّنه، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدّة موضوعات، بغض النّظر عن نوع هذه العلاقة ".[1]

بينما يرى أصحاب المنحى النّفسي أنّ التفكير ليس مجرّد نشاط عقلي يقتصر على معالجة المعلومات وحلّ المشكلات بطريقة آليّة، إنّما هو عمليّة أكثر تعقيدا تتجاوز ما سبق إلى الإبداع والابتكار؛ أي توليد أفكار وإعادة صياغة مفاهيم بطرق مبتكرة، يقول محمّد عبد السلام: "ينبغي أن يحتوي على درجة من الابتكاريّة، أو أن يبحث في موقف يقدّم شيئا من الابتكار.[2]

ويحيلنا مفهوم الابتكار إلى عدم الاكتفاء بالعمليّات المعرفيّة للتّفكير (التذّكر، المعرفة التّطبيق، التّحليل...)، وإنّما تجاوزها إلى الخيال والحدس والإبداع؛ التي تشكّل سمات جوهريّة للتّفكير عند الانسان.

وينطلق التّربويّون في تحديدهم لمفهوم التّفكير من رؤية خاصّة؛ باعتباره نشاطا هادفا ومنظّما، غايته فهم العلاقات بين الأفكار والأحداث للوصول إلى نتائج عمليّة. يقول محمّد عبد السّلام: " التّفكير عبارة عن تقصّ مدروس للخبرة من أجل تحقيق هدف، أو هو مجادلة مقصودة لاكتشاف الرّوابط المحدّدة بين شيء نصنعه وبين العواقب التي تنتج عنه".[3] وينطوي هذا المفهوم إلى كون التّفكير عمليّة استقصائيّة تشمل تحليل الخبرات السّابقة، وتمحيص الأدلّة وفحصها، وبناء الحجج لتقيّيم النّتائج، وهو ما تنطلق منه النّظريات المعرفية خاصّة "بياجيه" و"فيجوتسكي"، وإلى المجادلة المقصودة التي يطوّر بها وعيه من خلال...الممارسات والنتائج.

---

[1]–صالح احمد زكي، التعلم أسسه ومناهجه ونظرياته، المكتبة المصرية مصر، د.ت، ص504.

[2]- محمد عبد السلام، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص11.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويكاد يكون تعريف **ماير** للتّفكير هو التّعريف الجامع لما سبق، على ما هو عليه من إيجاز يرى: "بأنّ التفكير يقوم على أربعة أفكار رئيسية متمثلة في كون التّفكير: عمليّة، نشاطا عقليّا معرفيّا، سلوكا موجّها، نشاطا تركيبيّا تحليليّا".[1]

والمقصود أنّ التّفكير هو سلوك هادف مدفوع برغبة نفسيّة، أو هو عمليّة عقليّة نشطة دؤوبة، تفعّل لأغراض ناجمة عن خبرة الفرد أو الجماعة. من أجل التّوصل إلى اكتشاف حقيقة، أو حلّ مشكلة، أو اتخاذ قرار، أو رغبة في الإبداع والابتكار، أو كلّ ما من شأنه يثير الشكّ والبحث.

وعليه فإنّ التّفكير هو مُكنة فطرية دالة على تفاعل الانسان مع الحياة وإثبات وجوده، وهو عمليّة ذهنية جُبِلَ عليها كلّ البشر مهما اختلفت أجناسهم وألسنتهم ودرجة علمهم أو ثقافتهم. وهو استعداد عقليّ يُمْكِنُ استثارَتُه، لمعرفة نتائجه من خلال السّلوك أو الأفعال أو كلّ ما يترجم عن الانسان بأنّه فكّر. إذ أنّ التّفكير لا يُعْرَفُ ولا يُفْهَمُ إلا إذا خرج إلى الواقع أو إلى الحياة، فنحن لا يمكن أن ندخل في عقل الانسان، ونعرف فيما يفكّر إلا إذا بدرت عنه أفعال أو أقوال نحكم عليه من خلالها أنّه قد قام بعمليّة التّفكير.

فمن ألّف كتابا لا شكّ أنّه قد فكّر، وكذلك من غرس شجرة، ومن صمّم شكلا هندسيّا، ومن وضع لافتة، ومن قبل برأي أو رفضه، وغيرها من الصّور أو المظاهر الدّالة على التّفكير. ولعلّ الآية الكريمة الآتية تترجم هذا المعنى؛ إذ يقول الله عزّ وجلّ:" إِنَّهُ فَكَّرَ وقَدَّرَ، فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ، ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ، ثُمَّ نَظَرَ، ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ، ثُمَّ أَدْبَرَ واسْتَكْبَرَ".[2]

---

[1]- ينظر سعادة أحمد جودة، تدريس مهارات التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 1999م، ص39.

[2]- سورة المدّثّر، الآيات (18-23).

ثانيا-النَّقْدُ (Criticism):

1-لغة:

النّقد في الأصل اللّغوي مشتقّ من الفعل "نَقَدَ" الذي ارتبط في المعاجم اللّغويّة بمعنى تميّيز الجيّد من الرّديء، وفحص الشّيء، وإظهار عيوبه ومحاسنه.

جاء في معجم لسان العرب عند ابن منظور " النَّقْدُ: خِلَافُ النَّسيئَةِ. والنَّقْدُ والتَّنْقَادُ: تَمْيِيزُ الدَّرَاهِمِ وإِخْرَاجُ الزَّيْفِ منها... ونَقَدْتُ الدَّرَاهِمَ وانْتَقَدْتُها إذا أَخْرَجْتُ منها الزَّيْفَ... والإِنسَانُ يَنْقُدُ الشَّيءَ بِعَيْنِهِ، وهو مُخَالَسَةُ النَّظَرِ لِئَلَّا يُفْطَنَ لَهُ. وفي حَدِيثِ أبي الدَّرْدَاء أنّه قال: إِنْ نَقَدْتَ النَّاسَ نَقَدُوكَ وإِنْ تَرَكْتَهُمْ تَرَكُوكَ؛ معنى نَقَدْتَهُمْ، أَيْ عِبْتَهُمْ واغْتَبْتَهُمْ قَابَلُوكَ بِمِثْلِهِ".[1]

وورد النّقد في معجم الصّحاح بمعني:" نَقَدْتُ الدَّرَاهِمَ، ونَقَدْتُ له الدَّرَاهِمَ، أَيْ أَعْطَيْتُهُ فانْتَقَدَها أي قَبَضَهَا... ونَاقَدْتُ فُلانًا، إذا نَاقَشْتُهُ في الأَمْرِ".[2]

2-اصطلاحا:

يحمل الفعل (نقد) دلالات أساسيّة تتمثّل في التّمييز والتّمحيص والفحص الدّقيق، بغضّ النّظر عن طبيعة الموضوعات التي يرتبط بها، وهو في عمومه تفكيك للعناصر المكوّنة للموضوع المنقود ببيان محاسنه وعيوبه، واختبار جودته. يقول علي عيسى العاكوب: "النّقد هو العملية التي تزن، وتقيّم، وتحكم. وخلافا لبعض الآراء لا يتعامل النّقد مع العيوب فقط بل يقابل بين مظاهر الإخفاق ومظاهر التميّز، ثم يصدر الحكم المتأنّي".[3]

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر بيروت لبنان، ط3، مجلّد3، 1994م، مادة (نقد)، ص425.

[2]- الجوهري إسماعيل بن حمّاد، الصّحاح في اللغة والعلوم، تقديم: عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربية، بيروت لبنان ط1، مج2، مادة (نقد)، 1974م، ص599.

[3]- عيسى علي العاكوب، التفكير النقدي عند العرب، دار الفكر دمشق سوريا، ط4، 2005م، ص21.

ويحيل ما سبق إلى أنّ النّقد في الأساس عمليّة تقيّيميّة، جوهرها المعاينة والكشف عن الخصائص الكامنة في حياد؛ سلبيّة كانت أم إيجابيّة. وقد وظّف المصطلح تاريخيّا في سياقات مختلفة، لكنّه اشترط التّحليل المنهجيّ والتّقويم وفق معايير، من ذلك ارتباطه بالشّعر للدّلالة على "التّمييز بين جيّد الشعر ورديئه"،[1] وبالأدب للدّلالة على تحليل النّصوص الأدبيّة وتقيّيم جودتها الفكريّة والفنّيّة.*

---

[1]–المرجع السّابق، ص17.

* يشير **عيسى علي العاكوب** إلى انتقال كلمة نقد إلى الأدب انتقالا مجازيا مستدلا بما قاله الزبيدي يقول:" ويقول صاحب تاج العروس: ومن المجاز: ... نَقَدَ الكلام: ناقشه. وهو من نَقَدَةِ الشعر ونُقَّادِه. وانتقد الشعر على قائله". ومنه أصبح يعرف باسم نقد الشعر واعتباره فنا من الفنون التي تدرس الأدب (الشعر) من حيث إبراز قيمته الجمالية. ويقول العاكوب أيضا في تعريفه للنقد:" يقول هاري شو في مادة (نقد) تقييم وتحليل فكري متعدّد الجوانب. وتنحدر كلمة نقد (Critique) من الكلمة اليونانية (kritikos) التي تعني (القاضي)". ويخرج **العاكوب** بمفهوم للنقد على ضوء تعريف **هاري شو** يقول: "ومن هنا يكون النقد تلك العملية التي تزن، وتقيّم، وتحكم. وخلافا لبعض الآراء لا يتعامل النقد مع العيوب فقط، بل يقابل بين مظاهر الإخفاق ومظاهر التميّز، ثم يصدر الحكم المتأني". إنّ المفهوم الذي خرج به العاكوب في ضوء تعريف هاري شو هدفه التأكيد أن المعنى الذي أريد للنقد لا يتوقف عند تحديد العيوب والأخطاء فقط وإنما غايته أكثر من ذلك وهي الموازنة بين نقاط الصحة ونقاط الخطأ، ثم إصدار الحكم بعد ذلك دون تسرع. أما نحن فقد انتبهنا إلى تعريف هاري شو حين قال:" بأنّ النقد هو تحليل وتقييم فكري" أي أنه يقوم على خطوتين أساسيتين هما: التحليل ثم التقييم. وقوله: فكري أي ناجم عن الفكر. وهذا يدل حسب **هاري شو** على أن النقد هو نشاط من الأنشطة العقلية يمكن لأي شخص سويّ أن يقوم بها بشكل فطري. يقول علي العاكوب نقلا عن الراغب الأصبهاني: " وينسب الراغب الأصبهاني إلى عمرو بن العلاء(ت154هـ) أنه قال: انتقادُ الشعر أشدُّ من نظمه، واختيارُ الرجل قطعةٌ من عقله. وهنا نجد أبا العلاء يصرّح بأنّ النقد قطعة من العقل. ما يؤكد أنّ النقد فعل عقلي اجتهادي. **ينظر عيسى علي العاكوب، التفكير النقدي عند العرب، دار الفكر دمشق سوريا، ط4، 2005م. ص18 وما يليها.**

وإذا ما عدنا إلى التعريف اللغوي للنقد عند الزبيدي كما نقله العاكوب وجدناه يقول: "ومن المجاز: ... نَقَدَ الكلام: ناقشه"... أي أنّ الكلام في حد ذاته لا يناقش وإنما تناقش الأفكار والمعاني. وإذا ما افترضنا أننا نناقش الكلام فإن الكلام هو نقل عمّا في العقل من تفكير، وبالتالي إذا جمعنا بين المعنى اللغوي للنقد والمعنى الاصطلاحي له يصبح المعنى نقد العقل، ونقد التفكير وهنا ليس تناقضا مع الذات وإنما تحليل وتقويم يحدثان على مستوى العقل. ولتفادي هذا اللبس يصبح المصطلح بهذه الصورة التفكير النقدي. وإذا ما عدنا مرة أخرى إلى الجزء الأخير من التعريف الاصطلاحي الذي نقله العاكوب عن هاري شو: " وتنحدر كلمة **"نقد"** من الكلمة اليونانية (kritikos) التي تعني (القاضي)" نجد بأنّ المعنى اللغوي لكلمة النقد عند اليونان هي القاضي. والقاضي طبعا معروف أنه يقضي بعدل بعد التحقيق والتحليل وجمع الأدلة. يشير صلاح صالح معمار إلى صفة العدل إذ يقول: " التفكير الناقد تفكير غير منحاز يتصف بالدقة والوضوح والعدالة عند اتخاذ القرار".

ويقول محمد زكي العشماوي عن ارتباط النّقد بالأدب:" ليس بين العلوم الإنسانيّة علم أسرع في التّطوّر، وأمضى في الحركة، وأبعد عن الثّبات والجمود من النّقد الأدبيّ".[1] ولعلّ هذا دليل على وجود تلازميّة بينهما تفسّرها طبيعة كلّ منهما. فالأدب في أدقّ تعريفاته هو نقد للحياة، وليس مجرّد تمثيل لها، وبالتّالي فإنّ نقد الأدب لا يستطيع أن يقوم بوظيفته الفكريّة، إلّا عبر نقد الحياة.[2]

ثالثا: التّفكير النّاقد: (Critical Thinking)

يلاحظ من خلال استقراء الأدبيّات النّظرية التي اهتمّت بالتّفكير النّاقد، عدم وجود مفهوم محدّد له لدى الباحثين. ولعلّ الأمر يُعْزى إلى كونه ظاهرة مركّبة تتقاطع في حدّها أنساق معرفيّة مختلفة؛ كالفلسفة (من خلال التّركيز على الجوانب المنطقيّة والاستدلاليّة)، وعلم النّفس (من خلال التّركيز على العمليّات الذهنيّة الكامنة)، وعلم التّربيّة (من خلال التّركيز على الكفاية التّعليميّة القابلة للقياس والتّطوير) وغيرها من العلوم.

وإنّ هذه التّعدّديّة جعلته أشبه بالنّظام المفتوح الذي تتشكّل حدوده وفق المجال الذي يُعنى به. وسنحاول فيما يلي رصد أهمّ التّعريفات التي خصّته في المجال التّعليميّ لدى الباحثين الغربيّين والعرب.

ينظر صلاح صالح معمار، علم التفكير، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع عمّان الأردن، ط1، 2006م، ص137. وعليه نستنتج بأنّ النّقد له علاقة وطيدة بالتفكير؛ فالتفكير هو نشاط عقلي يستخدمه الانسان عندما يتعرض لمثير ما، أما النقد فيستخدم للدلالة على معان كثيرة. من أهمها الكشف عن العيوب والأخطاء، وتعليق الحكم على الشيء عند توافر معلومات وأدلة كافية عنه. **ينظر غادة العكول وخالد السّعودي، أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ ريسك في التّحصيل ومهارات التّفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصّف الثامن أساسي في الأردن، المجلّة الأردنية في العلوم التربوية، مجلّد 12، العدد 2، 2016م، ص224.**

[1]– محمّد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنّقد، دار النّهضة العربية بيروت لبنان، دط، دت، ص136.

[2]– ينظر محمد الدميني، القافلة تحاور الدكتور صلاح فضل، مجلّة القافلة، شركة أرامكو السعودية، العدد 12، مجلّد 44، 1416هـ/1996م، ص8.

1-مفهوم التّفكير النّاقد عند الباحثين الغربيّين:

يشير الباحثون إلى أنّ التّفكير النّاقد بوصفه مجالا علميّا معرفيّا "قد ظهر في بداية القرن الماضي ما بين (1910-1939م) في كتابات **جون ديوي**(John Dewey) خاصة في كتابه (الدّيمقراطيّة والتّربيّة)، تلاه **إدوارد جليسر**(Edward Glaser) وآخرون في الفترة ما بين (1940-1960م)، ثم **روبرت إنس**(Robert Ennis)، وقد امتدّت جهوده في هذا المجال إلى ما بين (1962 إلى 1979م) ليميّزوا بين التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات، وتواصلت إلى غاية اليوم".[1]

فجون **ديوي** يعدّ أبًا للتّفكير النّاقد المعاصر، ومن أوائل التّربويّين الذين خصّوه باهتمام تجلّى في حدّ مفهومه، وبيان دوره في تحقيق النّتائج النّوعيّة، غير أنّ ديوي وصفه بالتّفكير التّأمليّ، وعرّفه بأنّه: " بالتّفكير الحذر القائم على النّشاط والمثابرة في دراسة المعتقدات وتحليلها، وما هو متوقّع من المعارف استنادا إلى أرضيّة حقيقيّة تدعمها القدرة على الاستنتاج".[2]

يعتبر **ديوي** من خلال هذا التّعريف التّفكير النّاقد نشاطًا معرفيًّا فعّالًا، جوهره المثابرة والالتزام بمعايّير العلميّة والموضوعيّة في تقييم المعتقدات والافتراضات، ترافق هذا النّشاط صفة الحذر التي تجنّب الفرد التّعميمات العشوائية والأحكام المسبقة، وتدفعه إلى إجراء "عمليّات استعراض وتفحّص ومراقبة المعلومات، وشرحها وتفسيرها وفق رؤية علميّة تفضي إلى تقييم نتائج ما اعتقده أو توقّعه حولها. وقد يعني الحذر الشكّ الذي يؤدّي إلى إعادة الغربلة والتّمحيص، ومن ثمّ تأكيد المعلومة وتثبيتها أو تفنيدها، فلا وجود لتسليم مطلق بالمعتقدات

---

[1]- ينظر الشّرقي محمّد بن راشد، التّفكير النّاقد لدى طلّاب الصّفّ الأوّل ثانوي في مدينة الرّياض وعلاقته ببعض المتغيّرات مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، كليّة التّربيّة جامعة البحرين، المجلّد 6، العدد 2، 2005م، ص116.

[2]- محمّد علي أبو جادو، علم النّفس التّربوي، دار المسيرة عمّان الأردن، 2008م، ص226.

والإيمان بالتنبّؤات أو الاحتمالات ما لم تخضع لمعيار علميّ محض، يعضده توجيه سليم ونتيجة صائبة".[1]

ويتقاطع تعريف ديوي للتّفكير النّاقد مع تعريفات باحثين آخرين، لعلّ أبرزهم قائد حركة التّفكير النّاقد في أمريكا الشّماليّة؛ **روبرت إنيس** حيث يعتبره " تفكير منطقي تأمّليّ، يركّز على اتّخاذ قرار عمّا يجب اعتقاده أو عمله".[2] فـ**إنّيس** يقرّ مثل ديوي بالطبيعة التّأمّلية للتّفكير النّاقد، وبأنّه عملية عقلانيّة تتطلّب تركيز الانتباه على المعتقد، وما يبنى حوله من قرارات. كما أنّ كلاهما يؤكّد على أهميّة الاستناد على أرضية منطقيّة (استنتاج، تحليل، تقييم أدلّة...) في تقرير ما يعتقد أو ما يفعّل من ممارسات. غير أنّ **إنّيس** يختزل التّفكير النّاقد في الإطار الإجرائي المؤدّي إلى الهدف النّهائي (اتّخاذ القرار) للتّفكير النّاقد.

ويشير **جليسر** من جهته إلى أنّ التّفكير النّاقد هو:" الميل إلى التّفكير العميق في المشاكل وفي المواضيع التي ترد ضمن مجال خبرة المرء، وبعض المهارة في تطبيق هذا النهج. ويدعو التّفكير النّاقد إلى بذل جهد مستمرّ لتفحّص أيّ اعتقاد، أو أيّ شكل مفترض من المعرفة في ضوء الدليل الذي يدعم ذلك الاعتقاد واستنتاجات أخرى تنتج عنه".[3] فالتّفكير النّاقد وفق هذا التّصوّر عمليّة عقلانيّة منطقيّة، تتجلّى في ميل الفرد إلى تحليل المشكلات ضمن نطاق الخبرة بعمق وبموضوعيّة، مشغلا مهاراته في تقييم الافتراضات؛ بناء على أدلّة داعمة واستنتاجات منطقيّة. يرافق ذلك بذل جهد معرفيّ مستمرّ في فحص المعلومات، وتقييمها، وتحديد صحيحها وخطئها وغربلته، ممّا يؤدّي إلى بناء أحكام موضوعيّة.

---

[1]– ينظر سفيان بعلاشة وأم هاني رحماني، مساءلة التّفكير النّاقد في المنهاج المدرسي الجزائري (منهاج اللغة العربيّة للسنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا)، مجلّة جسور المعرفة، المجلّد 9، العدد 2، ص563.

[2]– آلك فيشر، ت ياسر العيتي، التفكير الناقد، دار السّيّد للنشر، ط1، الرّياض السعودية، 2009م، ص14،15.

[3]– المرجع نفسه، ص16.

بينما ترى كلّ من **ليندا إيلدر (Linda Elder) وريتشالد بول (Richard Pohl)** التّفكير النّاقد بأنّه:" تفكير في أيّ موضوع، أو فحوى أيّ مشكلة، حيث يحسّن المفكّر نوع تفكيره بعنايته الماهرة ببنية التّفكير الموروث وتطبيق معايّير عقليّة عليه".[1]

ويحيل هذا التّعريف إلى جوهر التّفكير النّاقد باعتباره عمليّة معرفيّة ذاتيّة التّنظيم، قائمة على التّحليل النّقدي في ضوء المعايّير العلميّة الدّقيقة (الوضوح، العمق، الدّقّة...)، وباعتباره أيضا نمطا يتميّز بوعي ما وراء معرفي يمكّن الفرد من المراقبة وتفكيك الافتراضات وتحليل الحجج، ونقدها وتقييمها، ممّا يحسّن جودة الفكر، ويرفع من القدرة على معالجة المشكلات.

ويشيد ياسر العيتي بهذا التّعريف، كونه" يشدّ المرء إليه ويدعوه إلى الاهتمام به، لأنّه يثير الانتباه إلى أحد خصائص التّفكير النّاقد، الذي يتّفق عليه معظم الباحثين والدّارسين في هذا الحقل. ذلك أنّ السبب الواقعي الوحيد إلى تطوير التّفكير النّاقد؛ هو أن يفكّر المرء بتفكيره (وهو ما يسمّى وراء المعرفة)، وأن يهدف بإدراك ووعي إلى تحسينه بالرّجوع إلى نموذج للتّفكير الحسن في ذلك المجال".[2]

2-مفهوم التّفكير النّاقد عند الباحثين العرب:

استند الباحثون العرب في تعريفهم للتّفكير النّاقد إلى جملة التّعريفات التي قدّمها الباحثون الغربيون، واجتهدوا في إضافة بعض المعاني الخاصّة. من ذلك مثلا ما قدّمه **زيد الهويدي ومحمد جمل:** "التّفكير النّاقد هو المحاولة العقلية الدؤوبة من جانب الفرد، لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء مجموعة من المبادئ العقليّة والمنطقيّة، وذلك لمعرفة الأدلّة والتّعرّف إلى القرائن دون القفز على النّتائج، وهذا يتطلّب التّعرف على طرق البحث التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلّة، من أجل الوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صدق تلك النتائج، وتقويم

[1]- المرجع السابق، ص18.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المناقشات بطريقة موضوعيّة خالصة".[1] فالباحثان يعتبران التّفكير النّاقد عمليّة معرفيّة استقصائيّة، قوامها الجهد العقليّ الذي يبذله الفرد في فحص الحقائق والآراء والمعتقدات وتحليلها، وجمع الأدلّة المتعلّقة بها، وتقييمها للوقوف على مدى صلاحيّتها، ثمّ التّحقّق من صدقها. ويستدعي هذا النّهج الالتزام بالموضوعيّة، ورفض أيّ استنتاجات غير مشفوعة ببراهين، ممّا يضمن صحّة العمليّة الاستدلالية والوصول إلى النّتائج النّهائيّة الموثوقة.

من جهته يرى **صالح خوالدة** في التّفكير النّاقد:" تفكيرا تأمّليّا ومعقولا مركّزا على اتّخاذ القرار بشأن ما نصدّقه وما نؤمن به، وما يتطلّبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتّجريب".[2] وفي هذا التّعريف تأكيد على طبيعة التّفكير النّاقد؛ في كونه عمليّة معرفيّة عالية التّنظيم، ميزتها التّأمّل الاستدلالي الهادف إلى بناء أحكام مختلف القضايا، واتّخاذ قرارات في إطار منهجيّ موضوعيّ بعيدا عن التّلقائيّة أو الأحكام المسبقة.

ويرى **فتحي جروان** في التّفكير النّاقد " نشاطا عقليّا مركّبا، محكومًا بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التّنبّؤ بها، وغايته التّحقق من الشّيء وتقييمه بالاستناد إلى معايّير أو أحكام مقبولة، ويتألّف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنّف ضمن ثلاث فئات: هي مهارات الاستقراء ومهارات الاستنباط ومهارات التقييم".[3] ويحيل هذا التّعريف إلى أنّ التّفكير النّاقد عمليّة مركّبة تخضع لمنظومة منطقيّة استدلاليّة، تهدف إلى فحص الموضوعات وتقويمها وفق ثلاث فئات مهارية: استقرائيّة لتحليل العلاقات بين الافتراضات، واستنباطيّة لاستخلاص النّتائج، وتقييميّة لنقد الأدلّة وبيان مصداقيّة النّتائج.

---

[1]– زيد الهويدي ومحمّد جمل، أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوّقين وتنميّة التّفكير والإبداع، دار الكتاب الجامعي العين الامارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2003م، ص188.

[2]- أكرم صالح خوالده، اللغة والتفكير الاستدلالي، ص235، دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن، ط1، 2016م.

[3]– جروان فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير، دار الكتاب الجامعي الامارات العربية المتحدة، ط1، 1999م، ص426.

وتورد **دعاء أحمد فهيم** تعريفا آخر تراه–حسب ما أشارت إليه–جامعا متّفقا عليه من قبل الخبراء المتخصّصين. وهذا باعتباره "حكما منظّما ذاتيّا وهادفا، وأداة ضروريّة للاستقصاء، ويؤدّي إلى التفسير، والتّقييم، والاستدلال، والشّرح، وتنظيم الذّات. وهذا النوّع من التّفكير لا يشكّل عمليّة خطيّة، بل هو عمليّة مترابطة ومتداخلة، فالمفكّر الجيّد يقيّم الأدلّة أو المعايّير ليتوصّل إلى تحليل، وتكون له القدرة على شرح التّحليل، ويراقب ذاته وما يحمله من أفكار مسبقة وتحيّزات، وبالتالي يستطيع أن يصحّح أفكاره".[1]

وتشير مجمل التّعريفات التي سبق ذكرها إلى أنّ التّفكير النّاقد هو أحد العمليّات العقليّة التي تقوم على التّحليل المنهجيّ والتّقييم الموضوعيّ، وأنّ هذا النّمط من التّفكير هو نتاج تفاعل القدرات المعرفيّة (التّمييّز، التّحليل، التّفسير، الاستدلال...) مع عوامل الحذر والمراقبة والغربلة والتّمحيص؛ التي تفضي إلى تقديم حكم أو رأيّ ما. وأنّ التفكير النّاقد هو خلاصة تقاطع حقول معرفيّة مختلفة؛ كعلم النّفس والمعرفة والبيداغوجيا. وهو ما يشير إلى أنّه ليس مجرّد عمليّة عقليّة يقوم بها الفرد فحسب؛ إنّما هو نظام معرفيّ متكامل، يتطلّب جهدا عقليّا وتحليليّا.

[1]–دعاء أحمد فهيم جبر، تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الأطفال، مؤسسة عبد المحسن القطان. رام الله. فلسطين، ط1، 2004م، ص55.

المبحث الثاني: التّتبّع التّاريخي لمسارات التّفكير النّاقد

بدأت بواكير وجود التّفكير النّاقد وإرهاصات تشكّله منذ القديم في حقلي الفلسفة وعلم المنطق، وذلك في صور إشارات وتلميحات عامّة، لكنّه اكتسب مفهوما جديدا مع توالي النّظريّات والبحوث المعرفيّة والنّفسيّة والتّربويّة التي اهتمّت به.

أوّلا-التّفكير النّاقد عند فلاسفة اليونان:

تشير الدّراسات إلى أنّ التّفكير النّاقد منشؤه فلسفيّ خالص، بدأت بوادره تظهر مع المسلك الذي نحاه سقراط في محاورته للنّاس، حول ما تعلّق بشؤون حياتهم قصد معرفة الحقيقة المضبوطة التي ترسم له بدقّة التّصورات التي يعتقدونها، فكان" يجري الحوار العميق ليسبر أغوار من يحاورهم ويكشف عمّا لديهم من معاني هذه المفاهيم والتصورات".[1] ومن ثَمَّ يتهيّأ له إطلاق الأحكام وإبداء الرأي، وفي ذلك دليل على تجلّي" الجذور العقليّة للتّفكير النّاقد حيث مارس سقراط هذا النّوع من التّفكير ممارسة فعليّة من خلال منهجه الذي اتّبعه طريقا إلى التّفلسف، وحواره من أجل الوصول إلى الحقيقة".[2] وهو إذّاك إنّما سعى إلى "غرس التّفكير العقلانيّ بهدف توجيه السّلوك".[3] وإلى اعتبار الفلسفة مساقا يهدف إلى دراسة الحياة الأخلاقية مستعينة بمبدأ التّفحّص الذي هو وجه من وجوه التّفكير النّاقد، فسقراط يرى بأنّ " الحياة التي لا يتمّ فحصها غير جديرة بأن يحياها الإنسان".[4]

---

[1]-عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتّوزيع عمّان الأردن، ط1، 2012م، ص197.

[2]- المرجع نفسه، ص198.

[3]-محمد عبد السلام، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص47.

[4]- حسين علي، ما هي الفلسفة؟، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان، 2011م، ص14.

وقد سار على هذا النّهج بعد سقراط كلّ من "**أفلاطون**" و"**أرسطو**" و"**الشكاكون اليونانيون**"؛ إذ ركّزوا جميعهم على أنّ الأشياء تبدو لنا عامة مختلفة عمّا هي عليه في الحقيقة.[1] وعليه "برزت الحاجة إلى التّفكير بشكل نسقي وإلى تتبّع ما يترتّب عن ذلك بشكل واسع وعميق".[2]

ثانيا/التّفكير النّاقد عند الفلاسفة المسلمين:

ممّا تجدر الإشارة إليه؛ أنّ أفكار واتجاهات الفلاسفة الإغريق (سقراط وأفلاطون وأرسطو والشكاكون اليونانيون) كانت سببا في ميلاد حلقة فكريّة لفتت أنظار العالم، وأحدثت زلزالا فلسفيّا كبيرا. جعل الأمم والشّعوب تستفيق إلى تحليلٍ جديدٍ لمسار الحياة، وتفكيرٍ حديثٍ مؤدٍّ إلى فهم الأفكار والتّعمق فيها، وتصحيح التصورات وتثبيت المعتقدات أو نفيّها. كلّ هذا حَدَثَ لمّا وفدت **الفلسفة** إلى البلاد العربية الإسلامية إبّان فترة حكم الدولة العبّاسيّة تحديدا، حيث انصهر ميدانها، واستطاع العربي المسلم أن يُخضع المنطق لعقليّته بكلّ ما أوتي من جَهْدٍ وجُهْدٍ، بانيا تصوّراته على تفكير له أسس ومبادئ منبثقة من الإيمان بالله وحده، ومن عقيدة تسير وفق منهج لا يتعارض مع العقل البشريّ، بل يحترمه ويطوّره ويدفعه للتّساؤل والتفكّر والتّدبّر، فالقرآن الكريم" يهدف إلى أن يصل الانسان من خلال تفكّره إلى أحكام صائبة مبنية على استدلال صحيح".[3] يقول **محمد غلاب** في إشادته بإسهامات **الفارابي:**" والحقّ أنّه إذا ألقى الباحث نظرة مثلا على رسالة الفارابي ... استرعى انتباهه ما استحدثه هذا الحكيم في علم ميزان العقل البشري لا من حلول مشاكله فحسب، بل من نظريات جديدة تستحق العناية".[4] ويضيف عبده العجيلي–مبيّنا فضل **الفارابي** واجتهاده في تقريب المنطق وإسقاطه وفق رؤية إسلامية–قوله:" لم يكن دور الفارابي مقتصرا على استيعاب منطق أرسطو وشرحه فحسب، بل

---

[1]– ينظر عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص197.

[2]– المرجع نفسه، ص198.

[3]–محمد عبد السلام، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص،11،12.

[4]– عماد الدين عبده العجيلي، علاقة المنطق بفلسفة اللغة عند الفارابي، مجلة كلية الدراسات الإسلامية بالإسكندرية، العدد 39، الإصدار الأول. الجزء الأول، (د ت)، ص35.

أسهم في تطوير المنطق وربطه بعلوم بيئته الإسلاميّة، إذ كان منطق أرسطو مقيّدا بلغته وعلوم زمانه، فتحتّم على الفارابي الاشتغال بالألفاظ وشرحها، فقرّب منطق أرسطو للبيئة العربيّة الإسلاميّة لاستساغته وقبوله... بل حتى في شرحه لكتب أرسطو المنطقية كانت له تعليقات وإضافات".[1] ولعلّ هذا المنعرج الفكريّ في تاريخ البشريّة هو دعوة تتبنّى التّفكير النّاقد. ومثال ذلك **الفارابي** فقد أدّى " دورا في نقل وشرح ونقد وتطوير وابتكار علم المنطق، فلم يكن مجرّد تابع لمنطق أرسطو فقط، ولم يقف أمام منطقه موقف التّسليم المطلق، فلم يُقيّد منطقه بمنطق أرسطو، لأنّه تأثر ببيئته الإسلاميّة، فكان بذلك مرآة للحياة العقليّة الإسلاميّة النّابعة من القرآن الكريم ".[2]

ولذلك فإنّ ما توصّل إليه الفلاسفة والمفكرون المسلمون من انفتاح عقلي وحرية فكرية رشّحهم–في نظر الباحثين والدارسين–بأن يكونوا أوّل من وضع اللّبنات الأولى لمنهج التّفكير النّاقد الحديث. بل صَدَّرُوا له خارج الحدود العربيّة الإسلاميّة، فهذا **توماس الإكويني** ـ الفيلسوف القدّيس الرّاهب المسيحي الذي شكّل طفرة في العالم المسيحي في القرون الوسطى ـ والذي تأثّر كثيرا بالفلسفة الإسلاميّة، وحاول الجمع بينها وبين الفلسفة الإغريقية، قد أَقَرَّ "بأنّ تفكيره قد واجه العديد من الانتقادات وخضع لاختبار تفكير ناقد وكان هذا أمرا ضروريّا لتطوير أفكاره".[3] وفي ذات السّياق يتجسّد التّفكير النّاقد عند **توماس الإكويني** حين بَرَّرَ تبريرا حسنا لأولئك "الذين يفكرون بشكل نقديّ فإنّهم لا يرفضون الاعتقادات القائمة، بل تلك الاعتقادات التي تفتقر إلى الأسس المعقولة".[4]

---

[1]– المرجع السّابق، ص36.

[2]– نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص199.

[4]– نفسه، ص198.

ثالثا-التّفكير النّاقد في عصر النّهضة الأوروبيّة:

عرفت الموضوعات الفلسفيّة رواجا واسعا، وتفرّعا كبيرا لمجالات الحياة في عصر النّهضة الأوربيّة، أو كما يسمّيه البعض بعصر التنوير. حيث اهتمّ الفلاسفة والمفكّرون بإثارة نقاش وجدل حول كثير من القضايا، وتوسّع الأمر ليشمل فئة كبيرة من الشّعب؛ الذين تولّدت لديهم بدورهم نوازع ثوريّة من سياسة الحكم، وتسلّط رجال الدّين، وتأزّم الوضع الاجتماعيّ عامّة. ومن ثَمَّ بدأ "سيل من المفكرين في أوروبا التّفكير بصورة ناقدة حول الدّين والفنّ والمجتمع والطّبيعة الإنسانيّة والقانون والحريّة، وافترضوا أنّ معظم ميادين الحياة الإنسانيّة بحاجة إلى تحليل ونقد".[1]

وظهر ضمن هذه الفترة عدد من الفلاسفة الذين اهتمّوا بالتّفكير النّاقد في دراساتهم الفكرية من ذلك **رينيه ديكارت** الّذي دعا إلى خلق نظام خاص للعقل لتوجيهه في التّفكير" قائم على مبدأ الشك المنهجي، فكلّ فكر عنده لابد أن يوضع موضع التّساؤل والشكّ والاختبار".[2]

و**نيكولو ميكيافيلي** في إيطاليا الّذي مارس هو الآخر التّفكير النّاقد حين قام بتقييم السّياسات السّائدة في عصره ناقدا إيّاها مبيّنا ذلك كلّه في" كتابه الأمير الذي وضع أساس التّفكير النّقدي السّياسيّ الحديث".[3] و**توماس هوبز** و**جون لوك** في إنجلترا اللّذين رفضا التّفكير التّقليدي، ودَعَوَا إلى ضرورة تبنّي التّفكير القائم على تفسير كلّ شيء بالأدلّة والمنطق والنّقد العقلاني، و" نظرا إلى العقل النّاقد على أنّه يتيح منافذ جديدة للتّعلّم".[4] والنّظرة نفسها تبنّاها **دافيد هيوم** في فلسفته التّجريبيّة؛ حين رأى أنّ " كلّ فكرة صحيحة ومشروعة لابدّ أن تجد

---

[1]- المرجع السابق، ص199.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- نفسه. الصفحة نفسها.

مصدرا لها في الخبرة المباشرة وإلا فهي زائفة".[1] إلى جانب كثير من الفلاسفة والعلماء والمفكرين" أمثال: **روبرت بويل** و**اسحاق نيوتن** و**كوبز نيكوس** و**جاليلو** و**كبلر**، وكذلك المفكّرين التّنويريّين الفرنسيّين من أمثال: **بايل** و**مونتيسكيو** و**فولتير** و**ديدرو**".[2]

رابعا-التّفكير النّاقد في القرن الثّامن عشر والتّاسع عشر:

وفي القرن **الثّامن عشر** زاد اهتمام المفكّرين بالتّفكير النّاقد، واتّسع ليخرج من مجال الفلسفة إلى مجالات أخرى. كما قام بذلك **آدم سميث** مثلا حين طبّق أدوات التّفكير النّاقد في الاقتصاد واستطاعت أفكاره الاقتصادية، التي ضمّنها في كتابه "**ثروة الأمم**" أن تحدث قطيعة مع الأفكار المركنتيلية السّائدة قبله، بل وأصبح كتابه المرجع الأوّل في السّياسة الاقتصاديّة الحديثة.[3] وفي ذات السّياق استطاع الفيلسوف الألماني **إيمانويل كانط** أن يطرح تصوّرا حديثا في كتاب "**نقد العقل المحض**"، فتح به أفقا جديدا يتناول قضايا الفكر الدّيني والأخلاقي، واستطاع أن يؤسّس نظريّة جديدة في الفلسفة الأخلاقيّة، يرى فيها أنّ العقل دون التّجربة لا تقود إلى شيء، وأنّ التجربة لابدّ لها من العقل.[4]

أمّا في القرن **التّاسع عشر** وفي نهايته فقد "ارتبط التّفكير بميلاد علم النّفس الحديث، وتطوّر معه في مسيرته بصورة عامة؛ فمنذ بداية القرن العشرين نجد أن معظم علماء النّفس البارزين قد تناولوا موضوع التّفكير، وأعطوه أولويّة وأهميّة في دراساتهم".[5] كما امتدّ التّفكير النّاقد إلى ميدان "الحياة الاجتماعية على يد "**أوجست كونت**" و "**هربرت سبنسر**" و"**كارل**

---

[1]- شريف الدين بن دوبة، مدخل إلى الفلسفة، مطبوعة بيداغوجية، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة، الجزائر، قسم العلوم الاجتماعية، 2017،2018، ص22.

[2]- عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص199.

[3]- ينظر آدم سميث، كتاب ثروة الأمم، ترجمة: حسني زينة، ج2/1، دار دراسات عراقية بغداد العراق، ط1، 2008م.

[4]- ينظر إيمانويل كانط، كتاب نقد العقل المحض، ترجمة: موسى وهبه، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع لبنان، 2017م ص316 وما بعدها.

[5]- أحمد محمد سليمان وأحمد فضل السيّد، التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلاب جامعة حائل، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد:(174 ال جزء2)، يوليو 2017م، ص172.

ماركس" في مشكلات الرأس مالية، وعند "**داروين**" في تاريخ الثقافة الإنسانيّة، وعند "**سيجموند فرويد**" في مجال اللاشعور وفي مجال اللّغة".[1]

وفي **القرن العشرين** خاصة في أمريكا الشّمالية، أصبحت الدّعوة إلى ضرورة تفعيل التّفكير النّاقد صريحة وقويّة جدّا، خصوصا في الأدب التّربويّ. ونجد ذلك عند **ويليام جراهام** "في مجال التّربية، والذي انتقد طريقة التّعليم في المدارس".[2] **وجون ديوي** "الذي يعتبره الكثيرون أبا للتّفكير النّاقد المعاصر".[3] حيث صدر له عام 1910م كتاب بعنوان: **(كيف نفكّر)**، يعبّر فيه عن جوهر التّفكير النّاقد بقوله:" إنّه التمهّل في إعطاء الأحكام، وتعليقها لحين التّحقّق من الأمر".[4] وفي الكتاب ذاته يشير "ديوي" إلى ضرورة تجسيد التّفكير النّاقد في الأنشطة التّعليميّة. تقول **جوناثان هابر** متحدّثة عن هذه النّقطة:" ووفقا لديوي تبدأ الأنشطة التّعليميّة الفعّالة بتوفير أمثلة للطلّاب تحفّز الشّكّ في عقولهم، وفور غرس ذلك الشّكّ تصبح مسؤولية المعلّم هي توجيه محاولات الطالب إلى تبديد ذلك الشّكّ بطرق منطقية".[5]

وقد سمّى "ديوي" التّفكير النّاقد بالتّفكير التّأمّلي وعرّفه: " بإمعان النّظر الدّؤوب والمستمرّ والدّقيق، في أيّ معتقد أو شكل مفترض من أشكال المعرفة، في ضوء المسوّغات التي تدعمه والاستنتاجات الإضافيّة التي يُفضي إليها".[6] ولكن بعد توالي النّقاشات حول ما ضمّنه ديوي في كتابيْه " كيف نفكّر" و " الدّيمقراطية والتّعليم " من أفكار، تمّ الاتّفاق على مصطلح **التّفكير النّاقد** بدل **التّفكير التّأمّلي** استنادا إلى القيمة الختاميّة التي يهدف إليها.

---

[1]- عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص200.

[2]- المرجع السابق، ص200.

[3]- آلك فيشر، ت ياسر العيتي، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص14.

[4]- محمد عبد السلام. التفكير الناقد. مرجع سابق، ص46.

[5]- جوناثان هابر، التفكير النقدي، مرجع سابق، ص29.

[6]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تقول جوناثان: " أطلق ديوي على هذا النّموذج (تقصد التّفكير النّاقد) اسم التّفكير التّأمّلي".[1] ثمّ تضيف مبيّنة ومعلّلة: " أنّ مؤلّفين آخرين استعاضوا في النّهاية بمصطلح **النّقدي** عن مصطلح **التّأمّلي**".[2]

وغير بعيد عن ديوي برزت دعوة "**فتجنشتاين**" و"**بياجيه**" الرّامية إلى " تطوير فكر نقديّ قادر على العمل مع مختلف وجهات النّظر، ومع العلوم الخاصّة في تعليمنا قوّة المعلومة وأهميّة جمعها بالحذر والدّقة الشّديدين".[3]

إلى جانب دعوات كلّ من:

-"**ريتشارد باول**" و"**لندا ألدر**" و"**جيرالد نوزش**" و"**ورش غوسغروف**". يشير عمرو صالح بأنّ هؤلاء على رأسهم ريتشارد باول هم أوّل من أسس حركة باسم التّفكير النّاقد ذات أهداف تعليميّة. حيث" شعر عدد من العاملين في المؤسّسات التّعليميّة، أنّ مناهجهم لا تعلّم الطلاب كيف يفكّرون، فبدأت في تلك الحين ترتفع أصوات عن ضرورة تدريس التّفكير النّقدي".[4] ومن هنا يتبيّن أنّ ريتشارد باول ومن معه من جهة استلهموا أفكار جون ديوي، الدّاعية إلى تفعيل التّفكير النّاقد في الوسط التّعليميّ، ومن جهة أخرى استغلّوا الوضع الذي استثاره المختصّون في الشّأن التّعليميّ، لكي يؤسّسوا بصفة رسميّة وذات مصداقيّة لاتّخاذ التّفكير النّاقد هدفا محوريا من أهداف العمليّة التّعليميّة. يقول عمرو صالح: " وقد أعلن **ريتشارد باول** ميلاد هذه الحركة في المؤتمر العالمي الأوّل عن التّفكير النّقدي والإصلاح الأخلاقي –يعرف اليوم

---

[1]- المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]- نفسه. الصفحة نفسها.

[3]- عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص200.

[4]- عمرو صالح يس تقديم: جاسم سلطان، التفكير النقدي (مدخل في طبيعة المحاجّة وأنواعها)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر بيروت، القاهرة، الدار البيضاء، ط1، 2015م، ص19.

بالمؤتمر العالمي للتّفكير النّقدي والإصلاح التّعليميّ- الذي عقد في جامعة ولاية سونوما في كاليفورنيا سنة 1981م".[1]

- **إدوارد كليسر** و**روبرت إنّيس**" الفيلسوف الأمريكي الذي يعتبر واحدا من أعظم الدّعاة إلى التّفكير النّقدي، كان مسؤولا عن تعميق عمليّة تفكير الإنسان من وجهة نظر المعرفة والتّفسير وإصدار الأحكام والآراء".[2]

خامسا-التّفكير النّاقد في القرن الواحد والعشرين:

وفي ظلّ تنامي الإنجازات الفكريّة، واستحداث الاستراتيجيّات الدّاعمة لها، والتي نبّه إليها الفلاسفة والباحثون ودعوا إلى تجسيدها ميدانيّا، " لقي موضوع التّفكير النّاقد اهتماما كبيرا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة في مدارسها مع بداية السّبعينات من القرن 20، وما زال الاهتمام به قائما؛ نظرا للانفجار المعرفيّ الهائل الذي يشهده العصر. والذي دفع بالمؤسّسات التّربويّة إلى الاهتمام بتعليم التّلاميذ كيفيّة اكتساب المعرفة، وتحليلها وتقويمها عن طريق ممارسة جملة من المهارات العمليّة مثل التّحليل والنّقد".[3]

يعدّ القرن 21 القرن الذي ثَبَّتَ ولا يزال يُثَبِّتُ قواعد التّفكير النّاقد لدى الأفراد، حيث أصبح عنصرا قارّا وآليّة بارزة حتّى في الخطابات السيّاسيّة الرّسميّة، وكأنّه خارطة طريق تسعى الدّول من خلالها؛ إلى رفع وعي المجتمعات وتسليحها بالمعرفة ذات القواعد النّقديّة. خاصّة في ظل

---

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- جواناس أنجل، دراسة التفكير النقدي، تثقيف في التفكير: روبرت إنّيس، سؤال الأدلة وتأثيرها على التربية الرياضية. المجلة الدولية لعلوم الرياضة. المجلد9. ص298،299.

[3]- حجاج عمر وعمراني أبشيرة، فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة غرداية)، مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد2، 2019م. ص403،404.

ما تشهده ساحتها من صراعات فكريّة وسياسيّة ودينيّة واقتصاديّة وحتّى إعلاميّة. ولعلّ من بين الدّول التي اهتمّت بتفعيل التّفكير النّاقد في سياساتها التّعليميّة الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

وقد تجلّى ذلك عبر محطّات لخّصتها الباحثة **جوناثان هابر** فيما يلي:

- ✓ إعلان إدارة الرئيس الأمريكي جورج بوش إتش دبليو بوش عن مبادرة تعليميّة سنة 1989م. حيث: "أسمت الإدارة هذه المبادرة بـ: (أمريكا 2000). عبّرت عن الهدف التّالي، وهو زيادة نسبة خرّيجي الجامعات الذين يتمتّعون بمستوى متقدّم في قدرات التّفكير النّقدي..."[1]
- ✓ خطاب الرّئيس الأمريكي أوباما عام 2009م. حيث: " أطلق الرئيس التّحدي التّالي: إنّني أدعو حكّام أمّتنا ومسؤوليّ التّعليم الحكومي إلى تطوير معايّير ووسائل تقيّيم ... تهدف إلى قياس إذا ما كان الطالب يتمتّع بالمهارات التي يتطلّبها القرن الحادي والعشرين مثل حلّ المشكلات والتّفكير النّقدي..."[2]
- ✓ تقرير بحثي أجرته رابطة الكلّيّات والجامعات الأمريكيّة سنة 2013م. حيث:" أشار هذا البحث إلى أنّ أكثر من 75% من الذين اشتركوا في الدّراسة الاستقصائيّة، قالوا إنّهم يريدون مزيدا من التّركيز على خمسة مجالات أساسيّة: التّفكير النّقدي..."[3]
- ✓ مشروع منظّمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصادي سنة 2018م. تقول جوناثان:" دشّنت هذه المنظّمة مشروعا؛ لدراسة الكيفية التي يمكن تبنّيها لتدريس التّفكير النّقدي وتقييمه".[4]

---

[1]–جوناثان هابر، التفكير النقدي، مرجع سابق، ص11.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– نفسه، ص12.

[4]– نفسه، الصفحة نفسها.

كما أقرّت منظّمة اليونسكو بأنّ التّفكير النّاقد؛ قد أضحى أحد المهارات الأساسيّة للقرن 21. وبأنّه قاعدة تحسين الأداء الأكاديمي عامّة، وتعزيز الإبداع والابتكار عند المتعلّمين ومن ثمّ القدرة على مواجهة مختلف التّحديّات.

وفي ذات الاتّجاه برز اهتمام الأنظمة التّعليميّة العربيّة بالتّفكير النّاقد، خاصّة وأنّ جلّها كان يركّز على الحفظ والتّلقين، حيث كثرت الدّعوات إلى ضرورة الاهتمام بالتّفكير النّاقد، وإعادة هندسة المناهج بالاعتماد عليه. من ذلك المملكة العربيّة السّعودية، والإمارات العربيّة المتّحدة، والأردن ومصر وغيرها من الدّول.

المبحث الثّالث: مهارات التّفكير النّاقد وأهمّ استراتيجياته

أكّدت الدّراسات على الدور المحوريّ والأهميّة البالغة للتفكير الناقد في مختلف المجالات لاسيّما المجال التّعليمي. حيث ثبتت فعاليّته في تعزيز قدرة الأفراد على التّفكير المنهجي القائم على تحليل المعلومات وتقييم الأفكار بشكل نقدي، وعدم قبولها إلا بعد الفحص والتّمحيص. ورغم الإجماع على قيمة التّفكير النّاقد اختلف الباحثون في تحديد مهاراته وعددها وفي استراتيجيّاته، كما اختلفوا سابقا في تحديد مفهومه والأطر النّظرية التي تفسّره. وهو ما سنوضّحه فيما يأتي:

أوّلا-مهارات التّفكير النّاقد: (Critical Thinking Skills)

تتجلّى أهميّة مهارات التّفكير النّاقد في كونها؛ القاعدة التي يستطيع المتعلّم بفضلها أن "يميّز دقّة المعلومات والأفكار التي يتلقّاها، وعدم تقبّل أيّ عادات وتقاليد سواء موروثة أو وافدة إلا بعد إعادة النّظر فيها وإصدار الأحكام المنطقيّة عليها".[1]

وقد برزت اجتهادات الباحثين في محاولة تحديدها، واختلفت بين غربيّين وعرب:

1-مهارات التّفكير النّاقد عند الباحثين الغرب:

لعلّ من أبرز الباحثين الغربيّين الذي اهتمّوا بتحديد مهارات التّفكير النّاقد "**روبرت إنّيس**" حيث حدّدها في اثنتي عشرة مهارة هي: فهم معنى العبارة، هل ذات معنى أم لا، والحكم بوجود غموض في الاستدلال أو لا، والحكم فيما إذا كانت العبارات متناقضة أم لا، والحكم فيما إذا كانت النّتيجة تتبع بالضّرورة أم لا، والحكم فيما إذا العبارة محدّدة بوضوح أم لا والحكم فيما إذا كانت العبارة تطبّق مبدأ أم لا، والحكم فيما إذا كانت النّتيجة مبرّرة بقدر كاف أم لا، والحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة أم لا، والحكم فيما إذا كانت المشكلة معروفة أم

[1]- مجلة الأستاذ، جامعة ذي قار، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الخامس، 2017م، ص5.

لا، والحكم فيما إذا كان الشّيء عبارة عن افتراض أم لا، والحكم فيما إذا كان التّعريف محدّدا بدقّة أم لا، والحكم فيما إذا كانت العبارة نصًّا مقبولا أم لا.[1]

ومثله فصّل **إدوارد جليسر** مهارات التّفكير النّاقد وحدّدها في: "إدراك المشكلات، إيجاد سبل عملية لحلّ هذه المشكلات، جمع المعلومات ذات الصّلة وتنظيمها، إدراك الافتراضات والقيّم غير المعلنة، فهم اللّغة واستعمالها استعمالا بيّنا دقيقا ومميّزا، تأويل المعلومات، تقويم الأدلّة والبيانات، تميّيز العلاقات المنطقيّة بين الفرضيات، وضع استنتاجات وتعميمات مبنيّة على قرائن وأدلّة، اختبار التّعميمات والاستنتاجات المتوصّل إليها، إعادة تشكيل نماذج الاعتقادات بناءً على تجربة أوسع، محاكمة أمور معيّنة من الحياة اليوميّة محاكمة صحيحة".[2]

وعمد باحثون آخرون إلى تصنيف مهارات التّفكير النّاقد وإعادة ترتيبها، إمّا ضمن خانات أوسع أو أضيق. منهم "**دانيالز**" و "**أودل**" حيث حدّداها في:[3]

- **مهارات التّفكير الاستقرائي:** تستهدف إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلّة المتوفّرة.
- **مهارات التّفكير الاستنباطي:** تستهدف إلى التّوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو براهين أو معلومات متوافرة.
- **مهارات التّفكير التّقييمي:** تستهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها.

وبيّن كلّ من **جليسر** و**واطسن** من جهة أخرى في تصنيفَيْهما أنّ مهارات التّفكير النّاقد خمسة وهي:[4]

---

[1]–محمد عبد السلام. التفكير الناقد. مرجع سابق، ص72.

[2]- آلك فيشر، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص22.21.

[3]– فتحي جروان، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص73.65.

[4]– مايا بطرس، درجة توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتب اللّغة العربية للحلقة الثالثة (الصفوف الأساسية: السابع والثّامن والتّاسع)، مجلّة الحداثة، العدد 192/191، 2018م، ص 268.

- **مهارة التّنبّؤ بالافتراضات:** وتتمثّل في قدرة المتعلّم على تحديد الافتراضات، والحكم عليها في ضوء وقائع معيّنة.
- **مهارة التّفسير:** وتتمثّل في القدرة على التّعبير عن مواقف أو معطيات أو تجارب عبر تقديم تبريرات بغية استخلاص نتائج منطقيّة.
- **مهارة الاستنباط:** وتتمثّل في قدرة الفرد على معرفة العلاقة بين قضايا أو معطيات معيّنة للحكم فيما إذا كانت نتيجة ما مشتقّة منها (القضايا والمعطيات) أم لا. بغضّ النّظر عن صحّتها من عدمها.
- **مهارة الاستنتاج:** وتتمثّل في القدرة على التّمييز بين درجات صحّة أو خطأ نتيجة ما.
- **مهارة تقويم المناقشات:** وتتمثّل في القدرة على تقويم الاعتقادات والآراء، والتّمييّز بين مواطن القوّة والضّعف في الحكم على قضيّة ما في ضوء الأدلّة المطروحة.

بينما حصر كلّ من "**دانيالز**" و"**أودل**" مهارات التّفكير النّاقد في ثلاث مهارات كلّها استدلال عقلي. وهي: [1]

- **مهارات التّفكير الاستقرائي:** تستهدف إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلّة المتوفّرة.
- **مهارات التّفكير الاستنباطي:** تستهدف إلى التّوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو براهين أو معلومات متوافرة.
- **مهارات التّفكير التّقييمي:** تستهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها.

[1]– فتحي جروان، تعليم التفكير، مرجع سابق، ص73.65.

إلى جانب تصنيف **بيتر آي فاسيون** الذي انطوى على خمس مهارات أساسية تتخلّلها أخرى فرعيّة[1]:

- **التّفسير:** وهو الاستيعاب، والتّعبير عن دلالة واسعة من المواقف والمعطيات والقواعد والمعايير والإجراءات، ويشتمل على عدة مهارات فرعية كالتّصنيف واستخراج المعاني وتوضيحها.
- **التّحليل:** ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم، وله مهارات فرعية منها فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.
- **الاستدلال:** وهو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية هي فحص الدّليل، تخمين البدائل، والتّوصل إلى استنتاجات.
- **الشّرح:** وهو إعلان نتائج التّفكير، وتبريره في ضوء الأدلّة والمفاهيم والقياس والحجج المقنعة. وله مهارات فرعية هي إعلان النّتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.
- **تنظيم الذّات:** وهي مقدرة الفرد على التّساؤل، والتّأكّد من المصداقية، وتنظيم الأفكار والنّتائج. وله مهارتان فرعيتان هما اختبار الذّات وتنظيم الذّات.

وصنّف **ليسيستر (Lecestre)** مهارات التّفكير النّاقد إلى:[2]

- **مهارات مساءلة التّفكير:** تقوم على النّظر في الافتراضات، والقيّم والتّعميمات، والسّياق الفكري، والبدائل الفكريّة المطروحة في وضعيّة معيّنة.
- **مهارات التّفكير المنطقي:** وهي مهارات التّبرير، وتقديم الأدلّة، والشواهد التي تؤيّد أو ترفض ما هو مطروح.

---

[1]- عفاف عليوي سعد الشمّري وهياء معجب مهدي آل رشيد، التفكير الناقد، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 29، 2021م، ص651.652.

[2]- مايا بطرس، درجة توافر مهارات التّفكير النّاقد، مرجع سابق، ص276.

- **مهارات التّفكير في التّفكير:** وهي مهارة البحث والتّحليل، ومهارة التبويب ومهارة المقارنة.

2-مهارات التّفكير النّاقد عند الباحثين العرب:

لم يتّفق الباحثون العرب أيضا على مهارات محدّدة ومضبوطة للتّفكير النّاقد، لكنّهم ركّزوا بدورهم على ما يخدم النّقد كالتّحليل والاستنتاج والتّقييم. تأثّرا بما توصّل إليه الباحثون الغرب من تصنيفات، ونجد من ذلك تصنيف ما ذهب إليه **عدنان العتوم وعبد النّاصر ذياب** من أنّ مهارات التّفكير النّاقد تتمثّل فيما يأتي:[1]

- **مهارة التّنبّؤ بالافتراضات:** وهي قدرة تتعلق بتفحّص الحوادث أو الوقائع، ويحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدّلة المتوفّرة.
- **مهارة التّفسير:** وتتمثّل في القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.
- **مهارة تقيّيم المناقشات:** وهي تتمثّل في قدرة المتعلّم على التّميّيز بين مواطن القوّة والضّعف في الحكم على قضيّة ما.
- **مهارة الاستنباط:** وتتمثّل في قدرة الفرد على استخلاص للعلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقّة من تلك الوقائع؛ ارتباطا حقيقيّا أم لا بغضّ النظر عن صحّة تلك الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.
- **مهارة الاستنتاج:** وتتمثّل في قدرة الفرد على التّمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما؛ تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معيّنة معطاة.

[1]- عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ط5، 2015م، ص17.

ويحدّد **صالح الخوالدة** مهارات التّفكير النّاقد في:[1]

- **مهارة الاستنتاج:** وتتمثّل في القدرة على إيجاد معلومات جديدة من المعلومات المتوافرة بالاعتماد على التّشابه.
- **مهارة المقارنة:** تتمّ بواسطة إيجاد التّشابه والاختلاف بين مفهومين أو أكثر، بعد وصف كلّ منها وصفا شاملا.
- **مهارة التّحليل:** تتحقّق من خلال تجزئة البنود إلى أجزاء مهمّة صغيرة، ووصف كلّ منها.
- **مهارة التّرتيب والتّصنيف:** تتحقّق بالاعتماد على معيار معين، يتمّ ترتيب المفاهيم والأحداث وفقه.
- **مهارة اتّخاذ القرار**: تتحقّق من خلال التّعرّف على القضية أو المشكلة، وفرض الفرضيات، وتقييم مزايا ومساوئ كلّ منها، بهدف الوصول إلى الخيار الأفضل.
- **مهارة البحث والتّقصي:** تتحقّق من خلال بحث المتعلّم عن معلومات للإجابة عن السّؤال المطروح، مع إجراء ترتيب وتنظيم للبيانات والمعلومات.

ولعلّ أحسن من لخص مهارات التّفكير النّاقد من الباحثين العرب–حسب رأينا–وأشملها بدقّة تحليل واستشهاد؛ الدكتور **عصام زكريا جميل** في كتابه " **المنطق والتّفكير النّاقد** " إذ يقول: من الواضح الآن أنّ التّفكير النّاقد يتطلّب مهارات معينة، ونستطيع هنا تحديد ستّ مهارات على النّحو التّالي[2]:

- ✓ **التّفسير**: (Interpretation Skill) ويعني الفهم والتّعبير عن المعنى أو الدّلالة لعدد كبير ومتنوّع من الخبرات، أو المواقف، أو الأحداث، أو المعطيات، أو الأحداث، أو الأعراف، أو الاعتقادات، أو الإجراءات، أو المعايير. ويعني أيضا التّعرف على المشكلة ووصفها بدون تحيّز، والكشف عن الدّلالة وتوضيح المعنى. يقول **محمد عبد السلام** متحدّثا عن

[1]–أكرم صالح خوالده، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن، ط1، 2016م، ص236/237.
[2]–عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص206.

هذه المهارة: والتّفسير هو عمليّة عقليّة غايتها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية، أو استخلاص معنى منها. فنحن عندما نقدّم تفسيرا لخبرة ما؛ إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا، وعندما نسأل عن كيفية توصّلنا لمعنى معين من خبرتنا؛ فإنّنا نقوم بإعطاء تفصيلات تدعم تفسيرنا لتلك الخبرة... وفي كلّ المجالات التي يكون فيها التّفسير أو الاستنتاج ناجمة عن رد فعل خبرة ما، فإنّه يمكن فحص دقّة التّفسير في ضوء الحقائق المعطاة، للتّأكد ما إذا كانت البيانات تدعم التّفسير بالفعل.[1]

- ✓ **التّحليل:** (Analysis Skill) ويعني تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والفعلية، بين الأقوال والمسائل والمفاهيم والأوصاف أو أيّ صورة أخرى من صور التّمثيل؛ الذي يقصد به التّعبير عن الاعتقاد أو الحكم أو الخبرات أو الأسباب أو المعلومات أو الآراء. ويمكن أيضا أن نضمّ إلى ذلك، اختبار الأفكار والكشف عن الحجة وتحليل الحجج كمهارة جزئية من مهارات التّحليل. ومن الأمثلة على التّحليل؛ تحديد أوجه الشّبه أو الاختلاف بين اتّجاهين في حلّ مشكلة مفترضة، وتوضيح العلاقات بين الجمل أو الفقرات بعضها ببعض، وعلاقة ذلك بالغرض الرئيس لنصّ ما، أو ردّ موقف معين إلى أجزائه الرئيسيّة التي يتكوّن منها، وإيجاد العلاقة بين هذه الأجزاء.
- ✓ **التّقييم:** (Evaluation Skill) تقدير مدى مصداقية القول أو التّمثيل الآخر، والذي يكون بمثابة تقدير أو وصف لإدراك الشخص أو خبرته أو موقفه أو حكمه أو اعتقاده أو رأيه. وكذلك تقدير القوّة المنطقيّة للعلاقات الاستدلالية الفعليّة أو المقصودة، بين العبارات والأسئلة والأوصاف أو أيّة أشكال تمثيلية. ومن أمثلة التّقييم المقارنة بين قوّة التّفسير البديل أو ضعفه، ومدى مصداقية مصدر المعلومات، والتّأكّد من أنّ نتيجة الحجّة تأتي من المقدّمات بدرجة عالية من الثّقة.

[1]–محمد عبد السلام، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص78.77.

- ✓ **الاستدلال:**(Reasoning Skill) وهو تحديد العناصر للوصول إلى نتائج معقولة، ووضع الرّوابط والفروض التي تتيح المعلومات المناسبة؛ استنباط النّتائج التي تلزم عن المعطيات أو الأقوال أو الأوصاف أو المسائل أو غيرها من صور التّمثيل. ومثال ذلك عندما نحاول أثناء القراءة رسم أو وضع معنى استنادا على العناصر، أو التّنبّؤ بما سوف يحدث في المستقبل بناء على ما نعلمه من قوى العمل في موقف راهن.
- ✓ **التّوضيح:** (Explanation Skill) وهو القابليّة لتقديم فكر المرء بشكل قويّ ومترابط، ما يعني وضع هذا الفكر في حدود الاعتبارات البرهانيّة والتّصوّريّة والمنهجيّة والمعياريّة والسّياقيّة، تلك التي تنبني على أساسها نتائج المرء. مثال ذلك توضيح الدّليل لقبول أو رفض المؤلف لموضوع ما.
- ✓ **تنظيم الذّات:** (Self-Regulation Skill) يعني الوعي الذّاتي لمراقبة وتصحيح تفسير معيّن مقدّم، واختبار وتصحيح استدلال معيّن، وكذلك مراجعة وإعادة صياغة أحد التّفسيرات المقدّمة، واختبارها وتصحيحها ذاتيّا.

ويمكن بعد هذا العرض التّفصيلي لمهارات التّفكير النّاقد أن نعرض جدولا يلخّص هذه المهارات، وكلّ ما ينجرّ عنها من فروع:[1]

المهارة الرئيسيّة	المهارة الفرعيّة
مهارة التّفسير	مهارة التّصنيف مهارة استخلاص المغزى مهارة توضيح المعنى
مهارة التّحليل	مهارة فحص الأفكار مهارة تحديد الحجج مهارة تحليل الحجج
مهارة التّقييم	مهارة تقييم الادّعاءات

[1]-المرجع السّابق، ص81.

	مهارة تقيّيم الحجج
مهارة الاستنتاج	**مهار فحص الدليل** **مهارة تخمين البدائل** **مهارة التّوصل إلى استنتاجات**
مهارة الشّرح	**مهارة إعلان النّتائج** **مهارة تبرير النّتائج** **مهارة عرض الحجج**
مهارة تنظيم الذّات	**مهارة اختبار الذّات** **مهارة تصحيح الذّات**

جدول رقم(1): مهارات فرعية لمهارات التّفكير الناقد الرئيسية حسب ما يراه محمّد عبد السلام.

ثانيا-استراتيجيات التفكير الناقد: (Critical thinking strategies)

تعدّ استراتيجيات التّفكير النّاقد؛ من الأدوات المنهجيّة المهمّة التي تمكّن المعلّمين والمتعلّمين من تحقيق تعلّم عميق، قائم على تحليل المعلومات وتقيّيمها بدلا من عرضها وقبولها بشكل سطحي. وقد اختلف الباحثون في تعيّين هذه الاستراتيجيّات، كاختلافهم-كما بيّنا سابقا-في تحديد المهارات، نذكر من ذلك:

1-**استراتيجيّة "باير":**(Bayer strategy)

طرح المربّي باير استراتيجيّة لتدريس التّفكير النّاقد في إحدى مقالاته المشهورة، وأشار إلى ضرورة تعليم مهاراته حسب محتوى المواد الدّراسيّة المقرّرة والأهداف الأساسيّة لها. وأكّد ضرورة ربط التّفكير النّاقد بالدّروس بعد التّخطيط الدّقيق، حيث لا يجوز تعليم مهارة بشكل عرضي ما لم يسبقها تخطيط محكم.

ورأى باير أنّ تطوير قدرات المتعلّمين على التّفكير النّاقد يستند إلى مبادئ وأسس معيّنة، لذلك يفضّل التّمهيد لمكوّنات المهارة في طريقة منتظمة قدر الإمكان (كتقديم خصائصها

وإجراءاتها بوضوح تامّ). على أن يعتمد المتعلّمون على أنفسهم في تطبيق هذه الإجراءات وتحليل النّتائج، وتحديد الطريقة التي تمّ التّوصّل بها إليها. ويحبّذ التّوسّع بإضافة محتويات، واستخدام مهارات أخرى، والتّدريب عليها في مواقف مختلفة لتسهيل عمليّة انتقال الأثر.

2-استراتيجية أوريلي: (O'Reilly strategy)

إنّ الخطوة الأولى في هذه الاستراتيجيّة هي جعل الفرد متشكّكا فيما يقرأ أو يسمع، ولكي يُمهّرَ المتعلّمون على التّفكير النّاقد عليهم أن يتدرّبوا أوّلا على خطوات معيّنة، وتكرارها حتى إتقانها. وقد وقع اختيار "أوريلي" على مهارة تحديد الدّليل وتقييمه لبيان وشرح استراتيجيّته وحدّد الخطوات المكوّنة لهذه الاستراتيجية فيما يأتي: [1]

-يبدأ المعلّم بتعليم وعرض مهارة تحديد الدّليل، وتقييمه من خلال لعب الأدوار مثلا: حول حادثة سرقة محفظة خارج غرفة الصّفّ في ساحة المدرسة.

-يقوم المعلّم بمحاورة المتعلّمين حول ما حدث من خلال طرح الأسئلة.

-يمارس المتعلّمون مهارة تحديد الدّليل، من خلال توظيف عملية التّساؤل بطرح بعض الأسئلة مثل: هل هو عبارة عن شاهد؟ هل ثمة وثيقة مكتوبة؟ هل يتوافر دليل ملموس؟

-بعد أن يتوصّل المتعلّمون إلى تحديد الدّليل، يتعلّمون تقييم الدليل، ومن ثمّ عليهم أن يجيبوا عن الأسئلة الأربعة الآتية: هل الدليل المتوافر أساسيّ أم أنّه دليل ثانويّ؟ هل يملك صاحب الدّليل سببا للتّحريف والتّشويه في محتوى الدّليل؟ هل ثمّة أدلّة أخرى تدعم هذا الدّليل؟ هل يعتبر هذا الدّليل عامّة أو خاصّة؟

[1]-محمد عبد السلام، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص92 وما يليها.

يمكن للمتعلّمين أن يجرّبوا هذه الإجراءات من خلال أيّ مادة تعليميّة، وضمن أيّ موقف تعليميّ تعلّميّ بإشراف المتعلّمين. وقد وضع أوريلي مراجعة إرشاديّة بعنوان دليل التّفكير النّاقد للمساعدة في تطبيق هذه الاستراتيجيّة في تنمية التّفكير النّاقد.

3-استراتيجيّة الكلمات المترابطة لـ "مكفر لاند":(McFarland's Associated Words Strategy)

تنسب استراتيجيّة تدريس التّفكير النّاقد ومهاراته المختلفة إلى المربية "مكفر لاند"، التي كانت تهدف من وراء هذا على تقديم أمثلة؛ تساعد على تعليم مهارة التّمييز بين المادّة ذات الصّلة بالموضوع والمادّة غير ذات الصّلة به كمهارة من مهارات التّفكير النّاقد.

يتحدّث محمد عبد السلام عن هذه الاستراتيجيّة؛ إذ يقول: يتّبع المعلّمون في استراتيجيّة الكلمات المترابطة الخطوات المهمّة الآتية:[1]

- طرح مجموعة متنوعة من الكلمات؛ بحيث تتألف كلّ مجموعة من سبع كلمات تدور حول موضوع معين، يعرفه المتعلّمون من خلال خبراتهم المتنوّعة أو اطّلاعاتهم الدّراسيّة، على أن يكون في المجموعة الواحدة ستّ كلمات ذات صلة بالموضوع، وكلمة واحدة ليس لها أيّ صلة به.

-مناقشة متعلّمي الصّفّ بصورة جماعية، وعقد جلسات تدريبيّة تحت إشراف المعلم؛ حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات الستّ، التي لها صلة بالموضوع وتمييز الكلمات التي ليس لها صلة وشطبها.

-مطالبة المتعلّمين بتركيب الكلمات الستّ الباقية في عبارة أو جملة، تبيّن الطّريقة التي ترتبط بها معا، وتتّصل بالموضوع المدروس وملاءمته له.

[1]- المرجع السابق، ص86.85.

-تشجيع المتعلّمين على التّفكير بأساليب منطقية وصحيحة، بحيث يتمّ تركيب الكلمات الستّ في عبارة أو جملة واحدة ذات صلة بالموضوع، وبعد حذف الكلمة التي ليس لها صلة به. فمثلا تمثّل (الحروب) موضوع الكلمات المطروحة الآتية: تدمير، قتل، تشريد، استقرار، جيوش، التحام، معارك. وهنا يطلب المعلّم من المتعلّمين التّفكير في الكلمات السّبع السّابقة، ويسألهم عن الموضوع الذي تنتمي إليه هذه الكلمات بطريقة منطقية وصحيحة، وهو موضوع (الحروب). ويطالبهم بعد ذلك بتركيب الكلمات في عبارة واحدة، موضّحا لهم أنّه يوجد بينها كلمة **استقرار**، وهي كلمة شاذّة في معناها عن بقيّة الكلمات الستّ الأخرى. أمّا عن الجملة أو العبارة التي يمكن أن يقدّمها المتعلّمون من ربط الكلمات الستّ السّابقة؛ فيمكن أن تكون كالآتي: "يتمّ في الحروب التحام الجيوش معا في معارك طاحنة تؤدي إلى التّدمير والقتل والتّشريد".

4-استراتيجيّة سميث: (Smith's strategy)

تقوم دعائم هذه الاستراتيجيّة على عرض خطّة تعليميّة "مهارة تقويم مصادر المعلومات" كإحدى مهارات التّفكير النّاقد. وذلك بالاستناد إلى استراتيجيّة معاينة المعلومات التي تؤكّد على الفهم والتّعليل. وقد أشار صاحب الاستراتيجيّة إلى وجود عدّة معايير ضروريّة لتقويم صحّة مصادر المعلومات، والتي يمكن أن يثق من خلالها الأفراد بصّحتها إذا اتّسقت مع هذه المعايّير. وتشتمل مهارة "الحكم على صحّة مصادر المعلومات" القدرة على المساءلة، والتّفسير من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وتتضّمن هذه الاستراتيجيّة ما يلي:[1]

-مقدّمة للدّرس.

-عرض الدّرس.

-التّدريبات على مهارة التّفكير النّاقد.

[1]- محمد عبد السلام، التفكير الناقد، مرجع سابق، ص87.

-خاتمة الدّرس.

لقد قام "سميث" عام 1983 بتعريف التّفكير النّاقد بأنّه: "مجموعة من المهارات الجزئيّة التي يستخدمها الفرد لإظهار الدّقة وصحّة المعلومات، أمّا عن مهارة تقويم صحّة مصادر المعلومات فيعرفها سميث؛ بأنّها إحدى مهارات التّفكير النّاقد التي تقوم على معالجة المعلومات، التي تؤّكد على الفهم والتّعليل، الذي يؤدّي إلى مقدرة الفرد على معرفة الحقائق وصدق مصدرها، كما تقلّل هذه المهارة من عملية استظهار أو حفظ المعلومات التي يشتمل عليها المحتوى الدّراسي".[1]

وقد أوضح سميث وجود معايير عديدة ضرورية، لتقويم صحّة مصادر المعلومات، والتي بواسطتها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا ما تطابقت مع هذه المعايّير. وتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات؛ القدرة على المساءلة والتّفسير حول الأجوبة المنبثقة عن عدد من الأسئلة الآتية:[2]

-السّؤال الأوّل: ما مصدر المعلومات هل هو شخص معين؟ أم أنّه مؤسّسة حكوميّة؟ أم هو عبارة عن مؤسّسة أهلية خاصّة؟ أم أنّه منظّمة أجنبيّة أو دوليّة محايدة؟ أم أنّه مؤسّسة معادية؟ أم أنّه مؤسّسة علميّة موثوق بها؟

-السّؤال الثّاني: ما الخلفيّة الثّقافيّة والميدانيّة أو العلميّة لمصدر المعلومات؟ فإذا كان المصدر شخصا، فما مستوى خبرته التي جعلته مؤهّلا للتّحدث كمتخصّص؟ وما سمعته بين مجموعة من المتخصّصين في هذا الميدان؟ وإذا كان المصدر للمعلومات عبارة عن مؤسّسة، فكم عدد سنوات الخبرة التي مرّت بها هذه المؤسّسة بنجاح؟ وما الدّورات أو البرامج التّدريبيّة التي قامت بها؟ وكم عدد العاملين بها؟ وما مستوى خبراتهم العلميّة والعمليّة لهم؟ وما النّشرات والكتب

---

[1]- المرجع السابق، ص88.

[2]- المرجع نفسه، ص88،89.

التي أصدرتها؟ وما مدى مصداقيّتها بين المؤسّسات في هذا المجال؟ وهل أسهمت في الحكم على أعمال الآخرين سواء كانوا أفرادا أو مؤسّسات أو وزارات؟

-السّؤال الثّالث: ما الأسس التي تمّ اعتمادها للكشف عن صحّة المصدر؟ فهل تمّ اعتماد خبير في الموضوع المطروح؟ أم تمّ الرّجوع إلى معايير موثوق بها في هذا الصّدد؟ أم تمّ الرجوع على فريق عمل له خبرة في هذا المجال؟

-السّؤال الرّابع: ما هدف مصدر المعلومات من طرح العبارات الشّفويّة أو المكتوبة؟ وهل كانت هذه العبارات نابعة من الحرص على الموضوع؟ أم أنّها تمثّل تحيّزا شخصيّا لصالح جهة ضد أخرى في قضية معيّنة؟ وهل يتحدّث المصدر باسمه، أم أنّه يمثّل مجموعة معيّنة قد تكون عبارة عن مؤسّسة اقتصاديّة أو إيديولوجيّة خوّلته للحديث عنها بقضيّة معيّنة؟ وهل تتأثّر صحّة المصدر بهذه العبارات؟ وهل المصدر متيقّظ لهذه السّمعة أثناء الحديث؟

-السّؤال الخامس: هل توجد أسباب جوهرية تدعو للاستفسار عن صحّة المصدر؟ هل عبارات المصدر متّسقة مع بعضها أم متناقضة فيما بينها؟ وهل توجد مصادر أخرى أكثر استقلاليّة تؤيّد هذا المصدر؟ وماذا يقول الخبراء حول القضيّة التي طرحها المصدر؟ وهل العبارة الصادرة عن المصدر موضوعيّة صادقة أم أنّها دعائيّة تدور الشّكوك أو الظّنون حولها؟ وما نوع العبارة التي طرحها المصدر؟ فهل هي عبارة خبريّة مستقلّة؟ أم هي صادرة عن مؤسّسة تدّعي الموضوعيّة والتّوازن في تقاريرها؟ أم أنّها تعبّر عن وجهة نظر منظّمة إيديولوجيّة معيّنة؟

المبحث الرابع: تعليم للتّفكير النّاقد

أضحى التّفكير النّاقد في السّنوات الأخيرة، من الموضوعات التي نالت اهتمام عديد الباحثين والمهتمّين بالشأن التّربويّ ومعدّي المناهج وواضعي الكتب المدرسيّة في مختلف المؤسسات. وذلك لدوره المحوريّ في تنمية قدرات المتعلّمين وتعزيز جودة تعليمهم، ولا يقتصر دور التّفكير النّاقد على تنمية المهارات التّعليميّة فحسب؛ بل وبناء الفرد الواعي القادر على مواجهة ظروف العصر بشكل عقلانيّ. يقول أحمد جودت:" لقد أبرز العديد من المهتمّين بمهارات التّفكير النّاقد عددا من المبرّرات لأهميّته، ومنها أهميّته في تفعيل دور المواطن، الذي يستطيع التّفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئة مواطنين يمتازون بالتّكامل من النّواحي الفكريّة والروحيّة والوجدانيّة والجسميّة، وتنمية قدرة الأفراد على التّفكير النّاقد والإبداعي وصنع القرارات وحلّ المشكلات".[1]

وتتجلّى أهميّة التّفكير النّاقد للمتعلّم إضافة إلى ما سبق في:

-تعزيز استقلاليّته الفكريّة عن طريق التحرّر من التّلقين، وتشجيعه على التّساؤل وتمحيص وغربلة ما يعرض عليه من معلومات وأفكار.

-تنمية مهاراته في التّقصّي، وتمييز الحقائق والآراء وتوظيف الأدلّة والحجج.

-تطوير قدراته في المناقشة والمحاججة، القائمة على قوّة الطّرح مستندا على الأدلّة المنطقيّة.

وأمام ذلك-وغيره-برزت دعوة المجتمع االتّربويّ إلى ترسيخ ثقافة التّفكير النّاقد في التّعليم، تقول مايا بطرس:" إنّ المجتمع اليوم بحاجة إلى من يفكّر قبل أن يحكم، وإلى من يحلّل المعطيات ويقيّمها قبل أن يحوّلها مادة قابلة للاكتساب، إنّه بحاجة إلى من يربط ويميّز

[1]-جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن، ط1، 2003م، ص77.

ويكتشف ويقارن ويُخضع الأفكار للمنطق، ومن ثمّ يستخلص النّتائج من الحقائق لا من الآراء فقط"[1].

تؤكّد الأدلة التّربويّة الحديثة، أنّ تعليم التّفكير النّاقد لم يعد ترفا أكاديميّا. بل ضرورة حتميّة تتطلّب إعادة النّظر في جميع مناهج التّعليم، وهو ما سعت إلى تحقيقه عدد من الدّول المتقدّمة. ونميّز في هذا الاتّجاه اختلاف الباحثين حول كيفيّة إدراج التّفكير النّاقد ضمن مسارات التّعليم بين:

أولا/ فريق يدعو إلى ضرورة تفعيله في المناهج التّربويّة، واتّخاذه مادّة دراسيّة تقدّم للمتعلّمين في الصّفوف المدرسيّة. يقول محمد عبد السلام معلّقا على اتّجاه هذا الفريق: " فهو يرى أن يركز المعلّم على تعليم التّفكير النّاقد من خلال المادة الدّراسية وفق أشكال عديدة (المحاضرات، المختبرات، الواجبات المنزلية والبحوث والتّقارير، التّمارين الكميّة، الامتحانات)".[2] ويقول عصام زكريا مدعّما هذا الطّرح ومستدلّا في الآن ذاته: "تهتمّ المؤسّسات التّربويّة اليوم بالتّفكير النّاقد، وتطالب بتدريسه للطّلاب، وإدخاله في المناهج، وذلك لأنّه يؤدّي إلى خلق جيل واع قادر على التّطور والتّقدّم، يستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات وتقديم حلول ناجعة لها".[3]

ثانيا/ فريق يدعو إلى تعليمه كمادة دراسية لكن مستقلّة عن المنهاج المدرسيّ، لأنّهم يعتبرون التّفكير النّاقد مجرّد مهارة أو قدرة تهدف إلى الارتقاء بالتّفكير لدى المتعلّم، لذا في نظرهم يحسن أن يتمّ خارج الصّفّ المدرسيّ بالاعتماد على برامج خاصّة تحقّق هذا المقصد.

ثالثا/ فريق يدعو إلى تعليمه داخل المنهاج المدرسيّ لكن كمادّة مستقلّة، أي أنّ هذا الفريق لا يرى ضرورة في اعتماد التّفكير النّاقد مادّة تدّرس في الصّفّ المدرسيّ، وإنّما يؤكّد على أن يكون مادة من المواد الدّراسيّة التي يحتويها المنهاج.

---

[1]– مايا بطرس، درجة توافر التّفكير النّاقد، مرجع سابق، ص271.

[2]– محمد عبد السلام، مهارات التفكير الناقد، مرجع سابق، ص66.

[3]– عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، مرجع سابق، ص214.

ومهما يكن من أمر الاختلاف، فإنّ المتّفق عليه ضرورة تعليم التّفكير النّاقد للمتعلّمين؛ نظرا للفائدة المرجوّة منه (تعليميّا، تربويّا، معرفيّا، اجتماعيّا، نفسيّا، حضاريّا...). وتربط مايا بطرس–من جهتها–هذه الضّرورة بالبلدان العربيّة في حتميّة مسايرة مستجدّات العصر، واللّحاق بركب الدّول المتطوّرة تعليميّا. إذ تقول:" لعلّ الاهتمام بالتّفكير والبحث عن سبل تطويره، يعود بالدّرجة الأولى إلى تحسّس الخطر المحدق بنا جرّاء الرّكود التّربويّ الذي ما استطعنا الاستقاظ منه... ومهما اختلفت الأسباب فلا تبرير للتّقاعس الذي حال دون مجاراتنا لركب التّطور التّربويّ والتّعليميّ".[1]

[1]-مايا بطرس، درجة توافر التّفكير النّاقد، مرجع سابق، ص270.

الفصل الثّاني: النّص التّعليميّ ومساءلته

المبحث الأوّل: مفهوم النّص التّعليميّ، أسسه، أصنافه.

المبحث الثّاني: النّص التّعليميّ بين القراءة والإقراء.

المبحث الثّالث: مساءلة النّص التّعليميّ.

المبحث الرّابع: مساءلة النّص التّعليميّ والتّفكير النّاقد.

المبحث الأوّل: مفهوم النّص التّعليمي، أسسه، أصنافه

أولا/ مفهوم النّص التّعليميّ

يمثّل النّص التّعليمي ركيزة أساسيّة يقوم عليها تعليم اللّغة وتعلّمها في العصر الحديث وهو أداة منهجيّة يُتوسّل بها تحقيق الأهداف التّربويّة، ويتطلّب تحديد مفهومه تعريجا على مفهوم النّص أوّلا، ثمّ رصد السّمات الجوهريةّ التي تضفيها عليه صفة التّعليميّة لتميّزه عن غيره من النّصوص.

1-مفهوم النّص

لا شك أنّ مصطلح النّص له وجود وتجذّر في الدّراسات اللغوية منذ القديم، شأنه شأن المصطلحات الأخرى، غير أنّه اكتسب خصوصيّة ودلالات اختلفت مع الزّمنّ بتوالي البحوث والنّظريات التي تناولته أو التي اهتمّت بدراسته. ولنا قبل أن ننظر في بعض هذه الدّلالات أن نقف عند مفهومه اللّغوي لاستخلاص بعض المؤشّرات التي أعانت على تأصيله وضبط حدوده اصطلاحا.

أ- النّص في المعجمات العربيّة والغربيّة

تشير مادة "نصّ" في المعجمات العربيّة إلى العلوّ والإظهار بنوعيهما الحسّي والمعنويّ وعلى دلالة التّمام، فإن ارتبطت بالقول أو بصاحبه دلّت على الاسناد واكتمال المعنى. يقول ابن منظور في لسان العرب: "رَفْعُكَ الشَّيْءَ. نَصَّ الحَدِيثَ يَنُصُّهُ نَصًّا: رَفَعَهُ. وكُلُّ مَا أُظْهِرَ فقد نُصَّ. والنَّصُّ والنَّصِيْصُ: السَّيْرُ الشَّدِيْدُ والحَثُّ. وأَصْلُ النَّصِّ أَقْصَى الشَّيْءِ وغَايَتَهُ. قال الأزهري: النَّصُّ أَصْلُهُ مُنْتَهَى الأَشْيَاءِ ومَبْلَغُ أَقْصَاهَا، ومنه قِيْلَ: نَصَصْتُ الرَّجُلَ إذا اسْتَقْصَيْتُ مَسْأَلَتَهُ عن الشَّيْءِ حتّى تَسْتَخْرِجَ كُلَّ مَا عِنْدَهُ. وفِي حَدِيْثِ هِرَقْل: يَنُصُّهُمْ أَيْ يَسْتَخْرِجُ رَأْيَهُمْ

ويُظْهِرُهُ، ومنه قَوْلُ الفُقَهَاء: نَصُّ القُرآن ونَصُّ السُّنَّةِ أَيْ ما دَلَّ ظَاهِرُ لَفْظِهِمَا عليه من الأَحْكَامِ".[1]

وذكر الرّازي في مختار الصّحاح:" نَصَّ الشَّيْءَ رَفَعَهُ وبَابَهُ رَدَّ، ومنه منصّة العروس، ونصّ الحديث إلى فلان رفعه إليه، ونصّ كلّ شيء منتهاه".[2]

وجاء في قاموس المحيط:" نَصَّ الحَدِيثَ رَفَعَهُ، ونَصَّتْ الدَّابَّةُ جِيْدَهَا أَيْ رَفَعَتْهُ، ونَصَّتْ العَرُوسُ إذا رُفِعَ مَكَانُهَا وأُبْرِزَتْ، ونَاقَتَهُ اسْتَخْرَجَ أَقْصَى ما عِنْدَهَا من السَّيْرِ، والشَّيْءُ حَرَّكَهُ ومِنْهُ فُلانٌ يَنُصُّ أَنْفَهُ غَضَبًا، وهو نَصَّاصٌ، المَتَاعُ: جَعَلَ بَعْضَهُ فوق بَعْضٍ، وفُلانٌ اِسْتَقْصَى مَسْأَلَتَهُ عن الشَّيْءِ والشَّيْءُ أَظْهَرَهُ".[3]

أمّا في المعاجم الغربيّة فورد النّص بمعنى النّسيج، وما يرتبط به من" دقّة التّنظيم، وبراعة الصّنع، والقصد، والكمال، والاستواء".[4] كما ذكر في القاموس الفرنسي (Le nouveau Petit Robert):" النّص (Texte) كلمة لاتينية أصلها النّسيج (Textus)".[5]

ويتحدّث محمد مفتاح عن أصل اشتقاق كلمة نصّ عند الغربيّين قائلا:" النّص (Textus) في هذه الثقافات هو النّسيج بما تعنيه هذه الكلمة في المجال المادي الصناعي. وقد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثمّ نُقِلَ هذا المعنى إلى نسيج النّص، ثمّ اُعْتُبِرَ النّص نسجا من الكلمات".[6]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادّة (ن ص ص)، مصدر سابق، ص97، 98.

[2]– محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان ناشرون، 1993م، ص276.

[3]– محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، 2008م، مادّة "نصص"، ص1615/1616.

[4]– عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّص، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، 2006م، ص17.

[5] -Le Robert. Le nouveau Petit Robert de la langue française. Nouvelle édition. Paris. 2008. P 2544.

[6]– محمد مفتاح وآخرون، انتقال النظريات والمفاهيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم:76، جامعة محمد الخامس المملكة المغربية، 1999م، ص12.

ويعلّق محمد الأخضر الصّبيحي على ارتباط النّص بالنسيج، إلى "ما يبذله الكاتب من جهد في ضمّ الكلمة إلى الكلمة، والجملة إلى الجملة، وكذلك ما يبذله من جهد في تنظيم أجزائه، والرّبط بينها بما يكوّن كلّا منسجما مترابطا".[1] ويرى رولان بارث أنّ هذا "النّسيج يوصف بأنّه نتاج وستار يُخفي وراءه المعنى، وقد شُبّه نسيج النّص بأنّه نسيج العنكبوت لبراعة نسجه وتماسكه، بحيث يتعلّق بعضه ببعض".[2]

ب-النّصّ في الاصطلاحين الغربيّ والعربيّ

أشار بشير إبرير أنّ مصطلح النّص قد غاب في الدّراسات اللسانيّة الغربيّة إلى زمن دي سوسير، الذي استعمله من باب "الاسم العام الذي يطلق في اللّغة على تجسيد الظّاهرة اللّغويّة".[3] ثمّ كثُر استعماله واختلفت دلالاته، باختلاف المرجعيّات الفكريّة والأطر الابستيمولوجيّة، الخاصّة بدراسته لدى الباحثين رغم اتّفاقهم على خاصيّة النّسيج، فمنهم من " ركّز على الوظيفة التي يؤدّيها في مختلف الممارسات اليوميّة؛ باعتباره أداة تبليغ وتواصل، ومنهم من ركّز على التّركيبة اللّغويّة للنّص من خلال ترابط عناصره وتماسك أجزائه، ومنهم من ركّز على القيمة الدلاليّة له. مرهونا بعمليّة القراءة؛ أن يكون القارئ مشاركا أساسيّا يلزمه إنتاج المعنى".[4]

---

[1]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف لبنان، 2008م. ص20.

[2]- رولان بارث، لذة النّص، ترجمة صفا وحسين سبحان، دار بوتقال للنّشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001م، ص62.

[3]- ينظر بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص66.

[4]- ينظر: عبد السّلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبيّة، السنة الأولى ماستر تعليميّة اللغات، جامعة المدية/الجزائر، 2020-2021م، ص28-29.

ولعلّ من أبرز القواعد التي تبنّاها الباحثون الغربيّون في تعريف النّص:

- ✓ **الوصف الشّكلاني والمعنى الظّاهر:** وذلك بالنّظر في طبيعة النّص المنطوقة أو المكتوبة، وارتباطه بالدّلالة أو تحقيقه للتّواصل. يقول **بول ريكور** (P.Recoeur): "النّص خطاب تمّ تثبيته بواسطة الكتابة".[1] ويقول لويس هلمسليف (L.Hjelmslev):" النّص كلّ ملفوظ منطوق كان أو مكتوب، طويل أو قصير، جديد أو قديم".[2] ويقول **ليتشه** و**شورت** النّص: " تواصل لسانيّ يُنظر إليه بوصفه إجراء بين المتكلّم والمخاطب، أي فاعليّة تواصليّة يتحدّد شكلها بوساطة غاية اجتماعيّة".[3]
- ✓ **المعنى المتعدّد في تعلّقه بالبعد الاجتماعيّ:** ونميّز في هذا الباب جهود أصحاب تيّار ما بعد الحداثة، وما قدّموه من تعريفات ثوريّة تجاوزت المقاربات البنوية التّقليدية في تعريفهم للنّص، خاصة **جوليا كريستيفا** (J.Kristiva) الذي عبّرت عنه بـ" نظام عبر لسانيّ، يعيد الكاتب فيه توزيع نظام اللّسان، بواسطة إقامة علاقات بين الكلام التّواصلي الذي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين الملفوظات السّابقة والمتزامنة معه".[4] وكريستيفا تخرج بالنّص من كونه وعاءً للمعنى إلى فضاء لتوليده، ومن نظام مغلق إلى فضاء مفتوح تتفاعل فيه أنساق دلاليّة مختلفة تتجاوز سلطة كاتبه.

كما نجد **رولان بارث** الذي يرى في النّص "نشاطا وإنتاجا... وقوّة متحوّلة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم... إنّ النّص مفتوح ينتجه القارئ في عمليّة مشتركة لا مجرّد استهلاك. هذه

---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص86.

[2] – DUBOIS Jean et autre Dictionnaire De Linguistique , 2éme édition، Larousse Bordas–VEUF. 2002, P482.

[3]- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث. جدار للكتاب العالمي، ط1، 2009م، ص15.

3–Kristiva Julia, Recherche Pour une Sémanalyse, édition Seuil, 1969, P19.

المشاركة لا تتضمّن قطيعة بين البنية والقراءة، وإنّما تعني اندماجها في عمليّة دلاليّة واحدة. فممارسة القراءة إسهام في التّأليف".[1]

إنّ بارث بهذا التّعريف يتجاوز النّص؛ باعتباره منتجا لغويّا إلى كونه نشاطا ديناميكيّا، وقوّة متحوّلة ترفض الانحصار في إطار الأنظمة الثقافيّة المسبقة وفي سلطة المؤلّف، لتعيد تشكيل ذاتها عبر فعل القراءة –الكتابة؛ ممّا يحوّل النّص من كيان ثابت إلى عمليّة إنتاج دلالي مفتوح.

وعرّفه **روبرت دي بوجراند** (R, de beaugrand) النّص بقوله:" هو تشكيلة لغويّة ذات معنى تستهدف الاتّصال، ويُضاف إلى ذلك ضرورة صدوره من مشارك أو أكثر ضمن حدود زمنيّة معيّنة...".[2] وفرّق دي بوجراند بين النّص واللّانص، وحدّد الفارق بينهما في البعد الاتّصالي، وضبط رفقة زميله **فولفجانج دريسلار** (W, U Dresslar) المعايّير الأساسيّة التي يجب أن تتوفّر في النّص، وحصرها في: " السّبك (الرّبط النّحوي)، والحبك (التّماسك النّصي)، والقصد (القبول والإعلام والمقام والتّناص)".[3]

أمّا النّص في الدّراسات العربيّة فقد "شاع منذ العصر العبّاسيّ كمصطلح فقهي، وارتبط مفهومه بالدّلالة التي تستغني بنفسها عن التّفسير والتّأويل".[4] وأشار بشير إبرير إلى أنّ القدامى لم يستعملوا النّص؛ لأنّ مفهومه " كان مشغولا بواحد من المصطلحات التي كانت محلّ دراسة آنئذٍ (الجملة، والكلام، والبيان، والخطاب، والتّبليغ)، ولم يعبّروا بكلمة (نص) صراحة كمصطلح

---

[1]- سعيد حسن البحيري، علم لغة النّص (المفاهيم والاتجاهات)، الشركة المصريّة العالميّة للنشر مصر، ط1، 1997م، ص113.

[2]– دي بوجراند: النّص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب القاهرة مصر، (د.ط)، 1998، ص98.

[3]– المرجع السابق، ص103.

[4]– أم هاني رحماني، مطبوعة الدروس (مادة قراءة في نصوص مدرسيّة)، السّنة الثانيّة ماستر، تخصّص تعليميّة اللغات، كليّة اللغات والآداب، جامعة يحي فارس المدية/الجزائر، 2020/2019م، ص5.

له المفهوم الموجود والمتعارف بيننا. إلا أنّه قد كان قائما في صدورهم، متصوّرا في أذهانهم مختلجا في نفوسهم، متّصلا بخواطرهم، حادثا به فكرهم، موجودا فيهم بالقوّة".[1]

أمّا حديثا؛ فقد تأثّر اللّغويّون العرب في تعريفاتهم للنّص، بما قدّمه الباحثون الغربيّون ولم يكادوا يخرجوا عنها، وتبنّوا مقاربات تركيبيّة تجمع تعريفات مختلفة ضمن إطار موحّد، ويرجع حسين خمري صعوبة الإحاطة بمفهوم النّص لسببين: " الأوّل هو عدم استقراره كمفهوم نقدي والثّاني محاولة كلّ حقل من حقول المعرفة استغلاله لأهداف إجرائيّة منهجيّة".[2]

وعرّفه طه عبد الرّحمن بأنّه:" كلّ بناء يتركّب من عدد من الجمل السّليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[3].

وعرّفه عبد المالك مرتاض بأنّه:" كلّ ما نكتب وما لا نكتب، فالنّص كتابة، والكتابة قراءة والقراءة تأويليّة مهيّأة للتّلقّي إلى يوم القيامة"[4]. ويضيف:" هو تحوّل من عدم إلى وجود، ومن سكون إلى حركة ومن اعتباطيّة إلى دلالة، هو استحالة من مفرد إلى مركّب ومن لغة إلى أسلوب، ومن عدم إلى وجود، ومن مجرّد سمات لفظيّة إلى هيئة عمل أدبيّ، إلى نصّ عظيم"[5].

وعرّفه عبد الكريم جمعان:" النّص وحدة كلاميّة مكوّنة من جملتين فأكثر، تحقيقا، أو تحقيقا وتقديرا، منطوقة أو مكتوبة، لها بداية ونهاية تتحدّد بها، وتتداخل مع منتجها ولغتها في علاقة عضويّة ثابتة، وهي تتّجه إلى مخاطب معيّن أو مفترض، ويمكن أن تصاحب تلك الوحدة الكلاميّة بعض الإشارات السّيميائية غير اللّغويّة التي قد تؤثّر فيها"[6].

---

[1]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص56.

[2]- حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان، ط1 2007م، ص46.

[3]– طه عبد الرّحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط2، 2000م، ص35.

[4]– عبد المالك مرتاض، نظريّة النّص الأدبي، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د. ط)، 2007م، ص3.

[5]– المرجع نفسه، ص4.

[6]- جمعان عبد الكريم، إشكالات النّص دراسة لسانيّة نصّيّة، النّادي الأدبي بالرّياض والمركز العربي. بيروت، ط1، 2009م، ص32.

ولعلّ من أبرز من حاول حدّ النصّ من الباحثين العرب محمّد مفتاح حيث عبّر عنه "بالمدوّنة الكلاميّة، والحدث التّواصلي ذي وظيفة تفاعليّة تتميّز بالانغلاق والتّوالد".[1]

ورأى أنّ تحديد مفهوم النّص منغلق بمميّزاته المتمثّلة في:"

-مدوّنة كلاميّة: فالنّص مؤلّف من كلام وليس من صورة فوتوغرافيّة.

-حدث: كلّ نص حدث في زمان ومكان معيّنين.

-تواصلي: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف، ونقل تجارب إلى متلقّي.

-تفاعلي: للنّص وظيفة تفاعلية بين كاتب ومتلقّي.

-مغلق: للنّص سمة الأيقونة.

-توالديّ: النّص متولّد من أحداث اجتماعيّة وتاريخيّة محيطة به".[2]

إنّ المتفحّص للتعريفات السابقة وغيرها للنّص؛ يلاحظ اختلافها بين الباحثين لكن هذا لا يعني وجود قطيعة بينها؛ لأنّ فيها خصائص مشتركة تميّزه كوحدة لغويّة في مقابل اللّانص.

ويُجْمِلُ **ريتشارد باتري** هذه الخصائص في:"

أ-الكلّيّة والتّوحّد:

وتعدّ هذه خاصيّة جوهريّة من الخصائص التي تحكم بنية النّص، وتشير الكلّيّة إلى أنّ النّص نظام دلالي مغلق " ووحدة مستقلّة عن البنى التي تشكّلها وتدخل في تركيبها، لأنّ النّص لا يجيز وجودا مستقلا لعناصره؛ إذ لا تكون القيم الجزئية ذات اعتبار كبير إلّا بقدر اشتراكها في القيمة الكبرى، المشكّلة من ذلك التّكوين الأكبر (النّص)".[3] أي لا يفهم إلا من خلال تفاعلها ضمن إطاره الكلّي ممّا يجعله وحدة مستقلّة تتعدّى مجموع مكوّناتها منفردة.

---

[1]- ينظر: محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التّناص)، المركز الثقافي العربي بيروت لبنان، ط3، 1992، ص120/119.

[2]- بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّص القرائي (إشكالية تصنيف النّصوص) بحث لنيل دبلوم مفتّش تربوي للتّعليم الابتدائي من الدرجة الأولى، الرباط، 2013/2012م، ص23.

[3]- ينظر: عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبيّة، مرجع سابق، ص32.

أمّا التّوحّد فيشير إلى الوحدة العضويّة القائمة على التآزر بين عناصر النّص، بحيث تبنى علاقاتها بشكل يخدم وحدة الموضوع ورؤيته الفنّيّة.

ب-الاستمراريّة في المعنى:

وتقتضي هذه الخاصيّة "أن يتوفّر في النّص عدد من القرائن الشّكليّة، التي تمكّن من تواصل المعنى واستمراره إلى أبعد ما وراء حدود العبارات المكوّنة للنّص".[1] وتتعلّق الاستمراريّة بانسيابيّة الأفكار عبر تسلسل العناصر النّصّيّة، وبسيلانها الدّلالي، ممّا يعزّز إدراك النّص كوحدة.

ج-القصديّة:

يشكّل القصد الخيط النّاظم للعناصر النّصّيّة (لغويّا، بلاغيّا، بنيويّا)، والجسر الرّابط بين منتج النّص ومتلقّيه، والضّابط الخفيّ الذي تحتكم إليه حركة النّص لتضمن عدم تَشَضِّيْهِ.

د-المطابقة لمقتضى الحال:

وتحيل هذه الخاصيّة إلى التّوافق بين النّص وسياقاته "ومطابقته للقرائن غير اللّغويّة التي تكشف عن نشوئه وأدائه".[2]

هـ-الخصوصيّة الموضوعيّة:

وتقتضي هذه الخاصيّة تعلّق النّص بموضوع مميّز ذي هويّة دلاليّة واضحة، بحيث يتحقّق إدراكه بيسر عبر توالي القرائن النّصّيّة الصّريحة والضّمنية "والاقتضائيّة التي يعمد المتلقّي إلى ملء فراغاتها، بناء على ما لديه من خبرات ومعارف ذات علاقة بالموضوع".[3]

و-الإعلاميّة والإفادة:

وتقتضي هذه الخاصيّة قدرة النّص على تقديم فائدة أساسيّة تميّزه عن غيره من النّصوص.

---

[1]- ينظر: المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص33.

[3]- ينظر: نفسه، الصفحة نفسها.

2-النّص التّعليميّ (المدرسيّ) (Educational Text):

يعدّ اختلاف التّصورات المفاهيميّة إشكاليّة بارزة بين الباحثين، لاسيّما إذا ما تعلّق الأمر بحدّ المصطلحات ذات الطّابع العلميّ أو التّربويّ، ولعلّ مرجع هذا الاختلاف؛ تباين الخلفيات الابستيمولوجيّة والمنطلقات الأيديولوجيّة وتعدّد المدارس الفكريّة للباحثين، فضلا عن تمايز السّياقات الثقافيّة والاجتماعيّة التي تحكم ضبط المفاهيم. ومن ذلك ما سجّلناه على النّص التّعليميّ (المدرسيّ)، حيث قدّم الباحثون تعريفات مختلفة له، نذكر من أهمّها:

- "كلّ نصّ يقدّم معلومة أو معلومات كيفما كان نوعها، تسهم في بناء معرفة (هندسيّة أو فيزيائيّة أو تاريخيّة أو جغرافيّة أو تربويّة أو لغويّة...)، توصف بأنّها معرفة مدرسيّة، تعمل على تحقيق المعرفة العلميّة مستقبلا، ويكون كذلك أيضا ما دام يمارس عليه المتعلّم اختيار قدراته ومهاراته في التّفكيك والبناء، وفي التّحليل والمناقشة والاستنتاج وغيرها من العمليّات العقليّة والتّعلّميّة".[1]
- "مجموعة من المعلومات والمعارف التي تتضمّنها المادة التّعليميّة، تسعى إلى تحقيق أهداف تعليميّة مسطّرة، وتُعرض هذه المعارف على المتعلّم إمّا مطبوعة أو على شكل رموز، أو صور، أو حتّى بقالب سمعيّ أو بصريّ".[2]

والملاحظ على هذين التّعريفين العموميّة؛ بحيث يصلح أن يطلقا على أيّ نصّ موظّف لتعليم أيّ مادّة من المواد. كما أنّهما مرتبطان بالوظيفة التي يجب أن يؤدّيها النّص؛ باعتباره مصدر المعارف والمعلومات، والقاعدة التي يقوم عليها تحقيق الأهداف التّعليميّة.

ويأخذ تعريف النّص التّعليميّ خصوصيّة لدى الباحثين إذا ما تعلّق الأمر بتعليم اللّغة، وذلك باعتباره:

---

[1]- ينظر: عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبيّة، ص44.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص45.

- "وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغوية المتعلّقة؛ بالنّحو والصّرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتاريخ. بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة النّصوص، وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التعليمية".[1] ويرى بشير إبرير أيضا ضرورة "أن يكون النّص محور العمليّة التّعليميّة؛ فهو بنية لغويّة ذات دلالات متعدّدة، ووظائف متنوّعة، ومحصول معرفيّ نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما".[2]
- "وحدة متكاملة من الآليّات اللغويّة المنسجمة في جانب الصّوت والصّرف والنّحو والأسلوب، توجّه للاستغلال في تدريس مادّة من المواد المرتبطة باللّغة، ويجب أن تشمل على ما يتعيّن على المتعلّم استيعابه وتعلّمه؛ فالنّصّ في هذا الاعتماد البيداغوجيّ يشكّل محور العمليّة التعليميّة، ووسيلة يتدرّب بواسطتها المتعلّم على القراءة الجهريّة والصّامتة، وعلى النّطق السّليم، ويتعرّف على النّطق الصّحيح، والتّركيب السّلس، والمضمون الواضح المتناسق".[3]
- " بناء لغويّ وفنّيّ مختار، مشحون بخطاب بيداغوجيّ هادف، ومتصرّف فيه بأدوات منهاجيّة لتوليد معرفة معدّلة، في حقل تواصليّ مصطنع".[4]

ولعلّ هذه التّعريفات وغيرها تكشف عن طبيعة النّص التّعليمي، وعن المرجعيّات المعرفيّة والأدوات الإجرائيّة التي تبنى عليها عمليّات تعليمه؛ باعتباره وحدة تجمع معارف مختلفة

---

[1]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص129.

[2]- المرجع نفسه، ص130.

[3]- أميرة منصور، النّصوص الوسيطة لتعليم الصّرف العربي في الكتاب المدرسي، اللسانيات، مجلّة محكّمة ومتخصّصة في علوم اللّسان وتكنولوجياته، المجلّد 2، العدد 23، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة، ص37.

[4]- أحمد السعيد مغزي، النّص الأدبي وتعليميّة اللّغة العربيّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه العلوم في تعليميّة اللّغة العربيّة، قسم اللّغة والأدب العربي، جامعة سطيف 2/الجزائر، 2016/2015م، ص80.

(لغويّة، تربويّة، نفسيّة...)،" ممّا يجعل التّعامل معه عمليّة تتجاوز الظّاهرة اللّسانيّة في خصوصيّتها إلى الظّاهرة الاجتماعيّة في أوسع نطاقها".[1]

ويخرج تعريف مغزي السّابق عن هذا الإطار، ويتجاوزه إلى الحمولة المعرفيّة الدّالّة على ترسيخه في الاصطلاح، والمتمثّلة في كونه:

- ✓ **بناء**؛ والبناء يقابل النّسيج الذي يميّز النّص، حيث لا يمكن للنّص أن يحافظ على هذه الخاصيّة إذا ما خضع للتّعديل والتّصرّف (عن طريق النقل الدّيداكتيكي)، وإنّ محاولة إعادة صياغته خدمة للأهداف التّعليميّة قد يؤدّي إلى إفساد نسيجه، وهو ما يتناقض وجوهر النّص التّعليمي القائم على حسن التّنظيم والتّرابط والوضوح. ومن هنا يظلّ وصف النّص التّعليميّ بالبناء هو الأدقّ والأنسب.
- ✓ **فنّي**؛ أي لابدّ من توفّره على الجانب الأدبي، الذي يساعد المتعلّم على تذوّق جماليّات اللّغة.
- ✓ **مختار مشحون بخطاب بيداغوجيّ هادف ومتصرّف فيه بأدوات منهاجيّة**؛ أي أنّه منتقى ومتصرّف فيه لأجل تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة، وفق منهجيّة تربويّة واستراتيجيّات مخطّط لها. توجّه المتعلّم لاكتساب المهارات وتحقيق الغايات.
- ✓ **لتوليد معرفة معدّلة في حقل تواصليّ مصطنع**؛ أي توليد النّموذج المثالي الخاضع لعمليّات الانتقاء والتّبسيط والتّرتيب، والمتّسم بالانطواعيّة لتحقيق أهداف المنظومة التّعليميّة ضمن البيئة المخطّط لها مسبقا.

أمّا عمّا يضبط النّص التّعليميّ؛ فيحيلها مغزي إلى "جملة العناصر التي تعطيه الحمولة المعرفيّة الدّالّة على ترسيخه في الاصطلاح"[2] والمتمثّلة في:

---

[1]- أم هاني رحماني، مادّة قراءة في نصوص مدرسيّة، مرجع سابق، ص11.

[2]- سعيد مغزي، النّص الأدبي وتعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص47.

- **سلطة التّربيّة والتّعليم** (Authority of Education): حيث يمثّل النّص التّعليميّ وسيلة لترسيخ الفلسفة الاجتماعيّة والثقافيّة التي تحدّدها الأطر القانونيّة للدّولة، ممّا يجعل النّص خاضعا لضوابط مؤسّسيّة تترجم الخطاب الرّسميّ، وتشكّل مضامينه وفق المنظومة القيميّة المعتمدة.
- **سلطة المدرسة** (Authority of the School): تكتسب المدرسة شرعيّة قانونيّة تجعلها تنفرد بمهام لتحقيق غايات الدّولة فهي" المؤسّسة التعليميّة [التي] لا تقبل التّجاوزات أو الانحرافات عنها، إنّها ترفض أيّ تغيّير في استعمالات الزّمن التي تشرع لها، وهي تحظر ممارسة التّعليم والتّعلم في أي فضاء غير الفضاءات التي تقرّها"[1]. كما أنّها الفضاء الذي يحظى بشرعيّة اجتماعيّة، فالمجتمع يحرص على أن يندمج أبناؤه في هذا الفضاء، على أمل حسن تربيتهم ورفع مستواهم التّعليمي وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم المستقبليّة. وعليه فإنّ النص سيكون تحت وصاية المدرسة التي تكسبه صفة الشّرعيّة، "وتؤطّر لمواصفاته الأدبيّة واللّغويّة، وتقنّن القواعد الضّابطة لبنائه"[2] ولمنهجيّة تدريسه وفق ما يتناسب وحاجيات المتعلّم وأهدافه.
- **النّقل الدّيداكتيكي** (Didactic Transposition): تمثّل النّصوص في أصلها إنتاجا إبداعيّا غير موجّه لغايات تعليميّة إلا أنّ ما تمتلكه من مؤهلّات يجعلها مادّة ملائمة لتعليم اللّغة. وفي ضوء تعدّد النّصوص وتنوّعها، تضطلع المدرسة بمهمّة انتقاء النّصوص المتوافقة مع رؤيتها التّربويّة، وتخضعها لعمليّات التّصرّف والتّعديل والنّقل؛ بما يحقّق أغراضها البيداغوجيّة، يقول سعيد مغزي: "تحرص المدرسة على الاستغلال البراغماتي (النفعيّ) لكلّ ما يمكن أن يساعدها على القيام بمهمّتها؛ ممثّلة في انتقاء المعارف وتكييفها.

---

[1]- محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى، دار الثّقافة الدار البيضاء، ط2، 2000م، ص118.

[2]– ينظر سعيد مغزي، النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص86.

وهذا يعني أنّنا نسلّم منطقيا؛ أنّ المعارف يجب أن تتحوّل من مادتها الخام إلى مادة قابلة للاستهلاك، تناسب المتعلّم في مختلف مراحل تعلّمه".[1]

- **الانتقاء والاختيار** (Selection & Choice): حيث تخضع عمليّة انتقاء النّصوص التّعليميّة لقاعدة التّكامل الوظيفيّ مع الأهداف الإجرائيّة للمنظومة التّربويّة. ولعلّ هذا الانتقاء يخضع:

- لمدى قدرته على تجسيد السّياق الاجتماعيّ، حيث يجد المتعلّم فيه النّموذج المثاليّ للحياة بما يضمن له اكتساب لسان قادر على التّواصل والتّفاعل مع المجتمع من جهة، ويوجّهه إلى تبنّي ما تضمّنه من قيم وأفكار من جهة أخرى "فيسترشد بها قصد تعديل سلوكه وتصويب مواقفه بشكل يحوّل المتخيّل الأدبيّ في الوعي القرائي إلى واقع محسوس".[2]
- لمدى قدرته على " إثارة التّخيّل عند المتعلّمين؛ حيث إنّ المعنى وتطوّره، يحدث فقط عندما يتمثّل المتعلّم المعنى والمعرفة المتضمّنة إيّاه، ويعيد خلق المادّة المتعلّمة بدلا من أن يمتصّها، ثم يعيدها هي نفسها من دون أدنى تصرف فيها".[3]

ثانيا/أسس بناء النّص التّعليميّ:

إنّ اختلاف الدّراسات حول العوامل المؤثّرة في تعلّم اللّغة (من نفسيّة إلى بنائيّة معرفيّة إلى اجتماعيّة)؛ شكّل فيما بعد قاعدة أساسيّة في حقل التّعليميّة. حيث تنبّه الباحثون إلى اعتماد منحى يتّكئ على ضرورة استثمار وظائف اللغة المتعدّدة في سياق تعليميّ/ تعلّمي، ضمن حيّز مدرسيّ له من الخصوصيّة ما يميّزه عن غيره من السّياقات خارج المدرسة. وهذا المنحى وفق ما تجمع عليه الدّراسات، لا تتحقّق فعاليته إلا إذا توفّر على نص تعليميّ (مدرسي) تمّ اختياره وفق الأسس التّاليّة:

---

[1]– المرجع نفسه، ص82.

[2]– أحمد فرشوخ، تجديد تدريس الأدب، ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء، 2005م، ص18.

[3]– حسني عبد الباري عصر، طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج المدرسي، مكتبة بستان المعرفة. الإسكندرية. مصر، 2007م، ص34.

1-الأساس المعرفي: (Cognitive basis)

إنّ النّص باعتباره بناءً لغويّا وخطابا موجّها إلى جمهور المتعلّمين، فإنّه يتضمّن حمولة معرفيّة ولغويّة وفكريّة وقيميّة، ناهيك عن مجموع التّصوّرات والحقائق والمعاني والدّلالات التي يزخر بها. وبهذا الكمّ من الحمولات يستطيع المتعلّم أن يكتسب معرفة، تسهّل له عملية التّحاور والتّفاعل مع النّص، وتمكّنه من مسايرة أحداثه وفهم مقاصده ومراميه. يقول عبد السلام بن علية:" فالمعرفة تتمثّل في كلّ الخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلّم من خلال تجربته، أو هي مجموع ما يعرفه هذا المتعلّم في مجال ما، يكون قد اكتسبها من واقعه ومحيطه، فتتوسّع بذلك مدلولاته وتكون تلك المعرفة وصفا لحالته".[1]

2-الأساس اللّغوي: (linguistic basis)

إنّ النّص التّعليميّ باعتبار بعده الوظيفي يرجى منه تحقيق أهداف تربوية، لذلك يصبح من مهام المنهاج؛ وضع محتوى لغويّ يشمل جميع المعارف،" أفكارا أو حقائق أو مفاهيم أو مبادئ أو قوانين أو نظريّات أو قيم..."[2]، والتي من شأنها تضمن للمتعلّم نموّا متزايدا ومتكاملا.

ويقصد بالأساس اللّغوي حسب ما يراه الطّاهر لوصيف:" النّظر إلى النّص المدرسيّ على أنّه وحدة سياقيّة ومعطى لغوي موحّد، أمّا تسخير المعارف اللّغويّة والسيّاقيّة ليس لهدف تأويل معنى النّص، وإنّما تمكين المتعلّمين من إنتاجها، والتزام مقاييسها في إنشاء النّصوص اللّغويّة وفهمها فهما للسّمت اللغويّ".[3] يقول الأستاذ عبد السلام بن علية معلّقا على هذا التّعريف: "فلابدّ من معرفة الكفاءة المستهدفة من خلال هذا الطّرح اللّغوي الموجود في محتوى النّصوص التّعليميّة الذي من خلاله يتعيّن الأساس اللّغوي. وفي هذا الأساس أيضا يكون النّص المحور الذي تدور حوله مختلف الفعاليّات اللّغوية؛ فيشكّل بذلك نقطة انطلاق الأنشطة اللغويّة كلّها.

---

[1]- عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبيّة، مرجع سابق، ص46.

[2]- المرجع نفسه، ص48.

[3]- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري (برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب- أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه دولة، 2008/2007م، ص80.

وذلك في ظلّ ما يعرف بالمقاربة النّصيّة، فيتمكّن المتعلّم من خلال ذلك من إنتاج نصوصه الخاصّة، والتي يعكس فيها مكتسباته اللّغويّة".[1]

والأساس اللغويّ حسب ما يراه عبد السلام بن علية "يشمل كلّ المعارف التي يسعى واضع محتوى النّصوص المدرسيّة من خلالها؛ أن يحقّق نموّا شاملا وكاملا للمتعلّم".[2] كما يصنّف أيضا المعارف اللّغوية في النّص التّعليمي إلى مستويين، قد رتّبهما وفق ما يأتي:[3]

- **المستوى العموديّ:** من مبادئه الانتقال من السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن المعروف إلى المجهول، وكذلك التّدرّج من البسيط إلى المعقّد أو من الجزء إلى الكلّ، فمعرفته للجزء يؤدّي إلى معرفة الكلّ، وكذلك دراسة الموضوعات بحسب التّسلسل الزّمنيّ، فدراسة السّابقة تسهّل دارسة اللّاحقة
- **المستوى الأفقي:** فيه يتمّ ربط ما تعلّمه المتعلّم من مواد مختلفة، وبين ما يتعرّض له من خبرات ومواقف في حياته (تحقيق التّكامل).

3-الأساس النّفسيّ: (Psychological basis)

إنّ نجاح عمليّة التّعليم مرهونة بمدى قدرة النّص التّعليمي على جلب اهتمام المتعلّمين، وتحفيزهم للتّفاعل مع مضمونه، وشعورهم بأنّ هذا النّص يلبي احتياجاتهم النّفسيّة، ويبعث فيهم الرّغبة على مواصلة التّعلّم. فالنّص التّعليمي الذي يبنى على أساس نفسي " يسهم في إكساب المتعلّمين سمات سلوكيّة مرغوبة، مراعيّا في ذلك ميولهم واتّجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم".[4] وتضيف أم هانئ رحماني أنّ الأساس النّفسي يعني" ارتباط موضوعات النّصوص بواقع المتعلّم، وطرحها قضايا هادفة صادقة ومثيرة، تدفعه إلى تفكيك النّص

---

[1]- عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبية، مرجع سابق، ص47.

[2]- المرجع السابق، ص48.

[3]-نفسه، ص49/48.

[4]- خدير المغيلي، أساسيّات ومعايّير وضع نصوص اللّغة وتصميمها في الكتب التّعليميّة، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف/الجزائر، 2005م، ص09.

ومساءلته، وتحليله ونقده، وبناء استخلاصات حول مضمونه، وإلى تبنّي الاتّجاهات المجتمعيّة والقيّم الأخلاقيّة الإيجابيّة، وتنميّة الذّائقة الأدبيّة. إلى جانب تنوّعها بما يمكن أن يقدّم للمتعلّم معرفة مختلفة في ميادين مختلفة فكريّة وعمليّة تكسّر لديه حاجز الرّتابة أو الإحساس بالملل، وتشعره بالمتعة والجمال أثناء تفاعله معها".[1]

4-الأساس الاجتماعيّ والثّقافيّ: (Social and cultural basis)

يعدّ الأساس الاجتماعيّ عاملا مهمّا في اكتساب المتعلّم للّغة، حيث تعتبر البيئة التي ينشأ فيها؛ المرجع الأوّل الذي ينهل منه لغته وطريقة تعبيره عن أفكاره ومشاعره، والسّنن الخطابي الذي يتعوّد عليه وفق ما تتطلّبه السّياقات والمواقف. وعليه فإنّ النّص التّعليمي يضطلع بمهمّة شحن مضمونه؛ بمجموعة من الظواهر الاجتماعية التي تعبّر عن نسق المجتمع، فيتيح للمتعلّم فرص الاندماج والتّفاعل، ومن ثمّ شعوره باحترام كينونته في حيّز الفضاء الذي ينتمي إليه.

وعلى هذا الأساس "حتّمت الوظيفة الاجتماعيّة للمدرسة ربط برامجها الدّراسيّة ونشاطها التّربويّ العام بحالة المجتمع، ويتطلّب هذا دراسة تاريخ هذا المجتمع وتحليل حاضره وماضيه وإنّ خبرات المدرسة تتأثّر باستمرار بنوع العلاقات الاجتماعيّة التي توجد في المجتمع وفي ظروفه المتغيّرة المتطوّرة، ولمّا كان الفرد وليد بيئته ومجتمعه وجزءًا منه، أضحت دراسته لا يمكن أن تتمّ معزولة عن محيطه ككلّ مركّب".[2] ونظرا لأهميّة هذا الأساس الاجتماعيّ، نجد من الباحثين من يركّز على النّصوص التّعليميّة؛ التي تعزّز في المتعلّم روح المشاركة والمبادرة. يقول عبد السلام بن علية:" من الضّروري على واضعي محتوى النّصوص المدرسيّة؛ الإفلاح في تعبئة اهتمامات المتعلّمين بالأنشطة الاجتماعيّة المختلفة، الممتدّة من الممارسات

---

[1]- أم هاني رحماني: قراءة في مادة النّصوص المدرسيّة، مرجع سابق، ص26.

[2]- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التّعليميّة، مؤسّسة كنوز الحكمة للنّشر والتّوزيع الجزائر، 2013م، ص109.

الرّياضيّة، والتّعاون على غرس الأشجار مثلا، والانخراط في فرق مسيّرة لاكتشاف النّفس وأبعادها، وتنظيم أبواب مفتوحة لمناقشة المشكلات الخاصّة إلى تسلّم مهام تطوّعيّة".[1]

ونجد من جانب آخر أم هاني رحماني تركّز على النّصوص التعليميّة؛ التي تتجاوز حال المجتمع وظروفه المتجدّدة إلى "ثقافات ومشكلات المجتمعات الأخرى، لأنّ الهدف الأسمى الذي ترنو المدرسة إلى تحقيقه هو تطوير المهارات الابتكارية لدى القارئ المتعلّم حتّى تدفعه للإنتاج ولمواجهة مختلف مشكلات الحياة".[2]

5-الأساس المنهجيّ: (Methodological basis)

إنّ أساس تعلّم اللغة وتعليمها يرتبط منهجيّا بالنّص المدرسيّ، حيث تتّجه المناهج الدراسيّة حاليا إلى اتّخاذ النّص محور العمليّة التعليمية التّعلميّة، ومنه يكون المنطلق لتعليم جميع الرّوافد والأنشطة. والأساس" في بناء الكفايات اللّغويّة، فالنّص هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كلّ المستويات اللّغوية، بحيث تنعكس فيه مختلف المؤشّرات السياقيّة، وبذلك يصبح النّص أساس تعليم اللّغة العربيّة بكلّ أبعادها".[3] وبما أنّ المتعلّم منوط بالاتّكاء على النّص التّعليميّ واعتباره مرجعا يستقي منه جميع معارفه على اختلاف أنواعها (نحو، صرف، بلاغة...) وآثارها وتبعاتها؛ فإنّ النّص في هذا الصّدد يصير "رافدا هامّا يتشرّب المتعلّم من خلاله هذه المعارف على نحو متكامل، بعيدا عن أيّ شعور بالانفصال أو التّباعد، ولعلّ ما يؤكّد على هذا التّكامل هو إنجاز المهمّة التّواصليّة على نحو تبدو فيه على صورتها الواقعية؛ ذلك أنّ فصلها سيفقدها القدرة على تمثيل المواقف الطبيعيّة التي تجري فيها".[4]

---

[1]- عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبية، مرجع سابق، ص51.

[2]- أم هاني رحماني: قراءة في مادة النّصوص المدرسيّة، مرجع سابق، ص27.

[3]- عبد السلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبية، مرجع سابق، ص52/51.

[4]- أم هاني رحماني: قراءة في مادة النّصوص المدرسيّة، المرجع السابق، ص27.

ثالثا/أصناف النّصوص التّعليميّة:

تتّصف النّصوص بالتّمايز النّاجم عن تفرّد كلّ منها بمجموعة من الخصائص التي تجعلها مختلفة عن غيرها، رغم اشتراكها في الإطار العام المحدّد لسمات النّص كجنس متميّز، لذلك تبرز فكرة التّصنيف كعامل جوهريّ في تقديمها، وفي توخّي تحقيق الأهداف المرجوّة منها. ويُقصد بالتّصنيف:" تجميع المتجانسة منها في خانة واحدة، أو تحت اسم واحد. وذلك بالاحتكام إلى ما يوحّد بينها ويجعلها مخالفة لغيرها، فالنّصوص المتجانسة تتميّز بتماثل خصائصها وتشابه مكوّناتها".[1]

وتشكّل عمليّة تصنيف النّصوص التّعليميّة (المدرسيّة) إجراءً منهجيّا مهمّا، يؤطّر للعمليّة التّعليميّة برمّتها ولتعليميّة النّصوص خاصّة، حيث ستسمح بضبط آليّات تقديمها وتحليلها إلى جانب:[2]

- مساعدة المعلّم على تفهيم النّصوص، وإقدار المتعلّمين على حسن التّلقّي.
- تأمين معرفة المتعلّم بأنواعها المختلفة، فهو يتعامل مع الكثير منها، وسيعينه تصنيفها على المعرفة الواعية بخصائص كلّ نوع منها على حدة، وإدراك كيفيّة اشتغاله.
- تنظيم قراءته للأنواع والأصناف التي تلبّي حاجته المعرفية الآنيّة، طالما أنّه لا يقوى على الاطّلاع عليها جميعها.
- إكسابه كفاءة نصّية تيسّر له التّعامل مع أيّ نوع منها، على المستويين القرائي والإنتاجي (الشّفوي والكتابي).

وقد شكّلت عمليّة تصنيف النّصوص التّعليميّة إشكاليّة قائمة بذاتها، حيث لا يزال الجدل قائما بين علماء النّص وعلماء تعليميّات اللّغات حول المعايّير المثلى للتّصنيف. فهناك من اعتمد معيار الشّكل (شعر ونثر) وصنّف النّصوص إلى أجناس، وهناك من اعتمد على

---

[1]- محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائية، مرجع سابق، ص75.

[2]- أم هاني رحماني، قراءة في مادة النّصوص المدرسيّة، مرجع سابق، ص32.

المضمون؛ فنعتها بالأدبيّة والعلميّة والاجتماعيّة وغيرها، وهناك حاول الاتّكاء على المقتضيات التّواصليّة والسّيميائيّة وغيرها، ومهما يكن من أمر الاختلاف؛ ظلّت الدّعوة إلى العناية بأشكال النّصوص الوظيفيّة وتوظيفها في التّعليم أمرا قائما، لما سيعود به من فائدة ونفع على المتعلّمين خاصّة وعلى العمليّة التّعليميّة على وجه العموم.

ومن بين الأصناف التي طرحها الباحثون في هذا الباب نذكر:

1/ **تصنيف جروسيه (Grossie)** (1976)؛ حيث قدّم تصنيفا شاملا استند فيه على الوظيفة التّواصليّة، وقسّم النّصوص ثمانيّة أقسام كما هي موضّحة في الجدول الآتي:[1]

النّص	نمط النّص	أمثلة
نصوص معيارية	**وظيفة معيارية**	**قوانين ولوائح، توكيلات، عقود**
نصوص اتّصال	**وظيفة اتّصاليّة**	**كتابات التّهنئة والمواساة**
نصوص مؤشرة دالة على مجموعة	**وظيفة مؤشريّة إلى جماعة**	**أناشيد جماعية**
نصوص شعرية	**وظيفة شعرية**	**قصيدة، رواية، مسرحيّة فكاهية**
نصوص ذات خصوصية غالبة (دالة على الذّات)	**وظيفة دالّة على خصوصيّة**	**سيرة أدبيّة، سيرة ذاتية، يوميات أدبية**
نصوص قائمة على الطّلب	**طلب**	**إعلان دعاية لبضائع، برامج حزبية، تعليق صحفي، التماس.**
فئة انتقالية	**وظيفتان متساويتان في الغلبة**	**نصوص ذات وظيفة طلب، ووظيفة نقل معلومة.**
نصوص خبريّة	**نقل معلومة**	**خبر تنبّؤ بالطقس، نص علمي**

جدول رقم(2): تقسيم النّصوص حسب جروسيه(Grossie)

[1]- فولفجانج هاينه مانيه من، وديتر فيهفيجر، النّص نوعه ونمطه، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مجلّة علامات، ج51، الكويت، 2004م، ص163.

2/ **تصنيف آيجنفالد (Iginfeld)**، حيث قسّم النّصوص خمسة أقسام بالنّظر إلى مجالات توظيفها، وذلك وفق ما يوضّحه الجدول الآتي:[1]

نمط النّص	مثال نموذج النّص
–نص صحفي	**نص الإخبار، تقرير، مقالة افتتاحيّة، تعليق.**
–نص اقتصادي	**القسم الاقتصادي في صحيفة ما.**
–نص سياسي	**خطاب سياسي، قرار منشور، بيان شجب، ملصق جداري.**
–نص قانوني	**عريضة، نص قانوني، حكم قضائي، نص معاهدة، عقد.**
–نص علمي	**نص علمي من العلوم الطبيعية، نص اجتماعي من علم الاجتماع.**

جدول رقم(3): تقسيم النّصوص حسب آيجنفالد (Iginfeld)

3/التّصنيف على أساس وظيفي تواصلي: وهو تصنيف يقوم على عمليّة التّخاطب التي حدّدها رومان جاكبسون (R, Jackobson)، والتي خرج منها بستّ وظائف تحقّق التّواصل، وعلى أساس هذه الوظائف تمّ تصنيف النّصوص نعرضها فيما يأتي:[2]

–نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعيّة: وهي النّصوص الإعلاميّة والإخباريّة التي تهدف إلى عرض معلومات وأخبار.

–نصوص ذات طابع تأثيري: وهي النّصوص الإبلاغيّة التي تسعى إلى التّركيز على المتلقّي من أجل إقناعه والتّأثير فيه.

–نصوص ذات طابع تنبيهي: وتهدف إلى الحفاظ على التّواصل ومراقبة مدى فاعليّته ونجاعته.

–نصوص ذات طابع لغوي: وتركّز على وسيلة الاتّصال من حيث وضوحها، وحسن أدائها لوظيفتها.

---

[1]- المرجع السابق، ص161.

[2]- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص، مرجع سابق، ص107/106.

-نصوص ذات طابع إنشائي: وتركّز على الجانب الشّكلي الذي يكسب النّص طابعا فنّيّا وجماليّا مميّزا.

4/التّصنيف بحسب المقاطع المكوّنة للنّص: يعتبر هذا التّصنيف من أشهر التّصنيفات فاعليّة ومقبوليّة في تعليميّة النّصوص، مبنيّ على ما اقترحه آدم ميشال (J. M Adam)، بعد إخضاع نموذجه الأوّل المحدّد في (النّصوص الحجاجيّة، الإعلاميّة، السّرديّة، الوصفيّة) للتّعديل. وهذا بناءً على قاعدة أنّ النّصوص لا يمكن أن تكون متجانسة، ومن الصّعب أن تحدّد وظيفة واحدة في النّص الواحد.

ويمكننا أن نميّز في التّصنيف القائم على المكوّنات النّصيّة ما يلي:

أ-النّص السّردي: (Narrative text)

ارتبط مفهوم السّرد بحكي قصّة أو حادثة، أي أنّ القاصّ أو الرّاوي سينقل أحداثا وقعت وفق بداياتها وتحوّلاتها ونهاياتها، ضمن زمن ومكان محدّدين. يشير عز الدين إسماعيل إلى أنّ السّرد "مصطلح نقدي يعني نقل الحادثة من صورتها الواقعيّة إلى صورة لغويّة".[1] أمّا عند عبد المالك مرتاض فإنّ السّرد يعني "الطّريقة التي يختارها الرّوائي أو القاص أو يعتمد عليها ليقدّم بها الحدث إلى المتلقّي، فكأنّ السّرد هو إذن نسيج الكلام ولكن الصّورة هي الحكي".[2]

وبما أنّ السّرد يتشكّل في قالب لغويّ إما لسماعه أو قراءته، فإنّ السّامع أو القارئ في هذا الحال أمام نصّ. وعليه يصبح النّص السّردي كما يعرّفه محمد البرهمي: "النّص الذي يختصّ بذكر حدث أو سلسلة من الأحداث وهميّة كانت أو حقيقيّة، تحكمها علاقات متداخلة وتحقّقها شخصيّة أو أكثر، يتّخذ أشكالا نصيّة مختلفة كالخرافة والخبر، والمقامة، والمقالة السّرديّة وغيرها".

---

[1]- عزّ الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، بيروت لبنان، ط6، 1976م، ص187.

[2]- عبد المالك مرتاض، ألف ليلة وليلة، تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية جمال بغداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1993م، ص84.

ب-النّص الوصفي: (Descriptive text)

إنّ الوصف كمفهوم مجرّد؛ يعني نقل الحالة التي يكون عليها الشخص أو المكان أو الحال أو الوضع، أيّ شيء تقع عليه العين المجرّدة. أمّا الوصف كمفهوم مرتبط بالنّص؛ فإنّه يعدّ "تقنيّة لازمة للنّص الأدبي يستخدمها الكاتب لتجميل، وتزيّين مظاهر الطبيعة المختلفة في مظهرها الحسّي الخارجي، يوظّف الكاتب ثقافته ومرجعيّته الفكرية وتطويعها لمقصديّته، ثمّ يرسم الصورة ويشكّل عناصر الخيال لتحقيق غايته التّأثيريّة في المتلقّي".[1] وباعتبار الوصف تقنيّة فإنّه يرتكز على مجموعة من العناصر التي توغل في إيضاح معالمه؛ منها:" الحركة، تعدّد الأصوات، الحواس، الألوان، الهندسة الخطيّة للجمل والفقرات... توظيف علامات لغوية وضمائر محدّدة كالإشارة والتّوكيد والبدل وغيرها".[2]

ج-النّص الحجاجي: (Argumentative text)

إنّ الحجاج يقوم على عرض الدّليل وإلزام الطّرف الآخر بالحجّة القاطعة. أي أنّ عمليّة الحجاج "تفرض كمرحلة أوّليّة وجود طرح أو فكرة معيّنة، يرغب المستهدف في إثباتها أو تفنيدها، ووجود متلقّ متجاوب مع طرح المستهدف، يمتلك الأهليّة والقابليّة للنّقاش من أجل الخروج بنتيجة إيجابيّة ترضي الطرفين".[3] وبالتالي فإنّ أيّ نص حجاجي يعتمد على "تقنيّة عرض الأخبار والأفكار، استنادا إلى جملة من الإثباتات والبراهين العقليّة، التي تمنحها حقّ الصّحة والمعقوليّة"[4]. وهذا النوّع من النّمط "لا يكتفي بالإعلان عن فكرة أو رأي؛ وإنّما يسعى إلى إقامة الدّليل والحجّة على صحّة هذه الفكرة، أو هذا الرّأي والبرهنة على صدقه".[5] ومن ثمّ

---

[1]- فوزي عيسى، الرسالة الأدبية في النّثر الأندلسي، دار المعرفة الجامعية مصر، دط، 1998م، ص191.

[2]- رشيدة الزّاوي، مكوّن النّصوص؛ الكفايات وتقنيّات التّدريس، الجزء الثاني، دار أبي رقراق للطباعة والنّشر، 2014م، ص65.

[3]- المرجع السابق، ص62.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- محمد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائية بالسّلك الثاني الأساسي، النّظرية والتّطبيق، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص109.

فإنّ الاستدلال والبرهنة وغيرها من وسائل الحجاج تتمّ بالاعتماد على عمليات عقلية، يذكرها محمد البرهمي فيما يلي[1]:

- الاستقراء: وهو عمليّة عقليّة؛ ينتقل الفكر فيها من التّخصيص إلى التّعميم.
- القياس: وهو عمليّة عقليّة؛ ينتقل الفكر فيها من التّعميم إلى التّخصيص.
- الاستدلال السّببي: وهو حركة فكريّة؛ قائمة على ربط الأسباب بمسبّباتها.
- الاستدلال الجدلي: وهو حركة فكريّة؛ قائمة على الانتقال من الأطروحة إلى نقيضها.

د-النّص الإخباري أو الإعلامي: (Informative (or news) text)

إنّ الإخبار أو الإعلام يرتكز على المعلومات أو الأخبار التي يتلقّاها السّامع أو المخاطب ولم يكن على معرفة بها مسبقا؛ إمّا بجهل أو قلّة إحاطة. حيث نجد الإخبار عند بوجمعة مرزوكي يعني "إثراء أو تغيير الحصيلة المعرفيّة للمتلقّي، وتزويده بمعلومات وأخبار ووقائع وآراء[2] ". أمّا الإعلام نجده عند الأخضر الصّبيحي يعني " تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقّي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية حوله"[3]. ومن هذا وذاك يتبيّن التّداخل الكبير بين الإخبار والإعلام من حيث ما يقومان به من وظيفة.

هـ-النّص الحواري: (Dialogue text)

إنّ النّص لا يطلق عليه صفة الحوار إلا إذا كان بين طرفين (مخاطِب ومخاطَب)، لذلك فإنّ النّص الحواري "يستند في بنائه إلى عمليات التّناوب الكلامي بين شخصين أو أكثر، بغرض معالجة قضيّة معيّنة، أو مناقشة تفاصيلها وجزئياتها. وتمثّله الاستجوابات الصّحفيّة والنّدوات العلميّة، والمحادثات الشخصيّة، إلى جانب النّصوص الإبداعيّة كالمسرحيّة والقصّة وغيرها".[4]

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّص القرائي، مرجع سابق، ص 31 وما يليها.

[3]- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص، مرجع سابق، ص109.

[4]- أم هاني رحماني، قراءة في مادة النّصوص المدرسيّة، مرجع سابق، ص70.

ويشير محمد البرهمي أنّ النّص الحواري له ملامح خاصّة-باعتباره فرعا مستقّلا وليس فرعا من فروع النّمط الحجاجي كما يراه آخرون-تميّزه عن باقي الأنماط، تتمثّل في:[1]

- التّلفّظ المزدوج (Double énonciation): الذي يعكس أثر حضور فاعل الكلام في الملفوظ (الضّمائر، أسماء الإشارة، الظّروف وغيرها).
- التّلقّي المزدوج (Double réception): أي التّلقّي الدّاخلي حين تستقبل الشّخصية خطاب محاوريها، والتّلقّي الخارجي حين يستقبل المتلقّي القارئ خطاب المتحاورين.
- النّصيّة (Textualité): المظهر المميّز للحوار عن غيره من الأشكال النّصيّة الأخرى كالمحادثة والاستجواب وغيرها.

في حين ترى أم هاني رحماني أنّ النّمط الحواري يتّسم "بعدد من السّمات الخاصّة التي تطبعه؛ لتؤكّد حضوره كفاعل قوّي في ضمن الممارسة التّعليميّة، لعل أبرزها طابع العرض التّشويقي؛ القصصي أو الدّرامي لمواضيعه، والطّابع التّداوليّ في تقديم الظّاهرة النّصيّة بين الشّخصيّات؛ ممّا يضبط تركيز المتعلّم ويزيد من تفاعله معه، بل قد يتعدّاه أحيانا إلى تقمّص بعض الأدوار التي يقدّمها، هذا فضلا عن كونه رافدا هامّا لـ:

-تنمية القدرات اللّغويّة والمعرفيّة للمتعلّم وتطويرها، نتيجة تمثّل ميكانيزمات النّماذج الحواريّة والاشتغال عليها.

-تنمية مهاراته المتعلّقة بالمحاورة والجدال وإبداء الرّأي، دون الوقوع في فخّ الغضب أو استصغار الآخر أو إهانته.

-تنميّة حسّ الوعي والأخلاق، بفضل القضايا والمواضيع الهادفة التي يطرحها".[2]

و-النّص التّفسيري: (explanatory text)

---

[1]- محمد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائية، مرجع سابق، ص119-120.

[2]- أم هاني رحماني، قراءة في مادة النّصوص المدرسيّة، مرجع سابق، ص72-73.

إنّ خاصيّة التّفسير تقتضي الشرح والتّحليل والتوسّع في الموضوع، لذلك "يعدّ النّمط التّفسيري أحد الأنماط النّصيّة الصّالحة لعرض وتفسير الظّواهر المختلفة، غالبا ما تتراوح قضاياه بين التّربويّة الهادفة والعلميّة المعرفيّة؛ التي تمخّضت عن البحوث الجديدة. عرّفه "**ماري جان بورال**" بالقول: علامة تواصليّة بين عنصرين، مرسل–أ–يقوم بإخبار أو إفهام مرسل إليه–ب– ماهية شيء ما، عن طريق وصفه وتحليله من خلال شرح الظواهر. وتعتبر هذه الطريقة في التّحليل تعليميّة، بينما العمليّة المستعملة تفسيريّة؛ تهدف للإجابة عن سؤالين رئيسين هما: كيف؟ ولماذا؟".[1]

والنّص التّفسيري باعتباره بنية تفسيريّة يرتكز على العناصر الآتية:[2]

- عنصري المرسل والمتلقّي، لضمان تحقيق ونجاح العمليّة التّواصليّة التي يبنى عليها التّفسير.
- الموضوعيّة في عرض القضايا المستهدفة، والابتعاد عن الذّاتية والعاطفة والانطباعات الشّخصيّة في طرحها.
- تبيان العلاقة السّببيّة بين القضايا والمواضيع، وتقديم أوجه التّلاقي أو الاختلاف بينها لأجل صنع تيمة التّمايز بينها.
- عرض النّتائج المستخلصة، والحلول المقترحة لمعالجة القضايا أو الظّواهر المطروحة.

وترى الباحثة أم هاني رحماني أنّ البنية التّفسيريّة تتكوّن من:[3]

1–البنية الكبرى: حيث تعتمد خطاطة النّص التّفسيري على بناء هيكلي ثابت الأسس، ينهض على ثلاثة عناصر أساسيّة تقوّمه هي: تقديم الموضوع وطرح الإشكاليّة، العرض والتّفسير، الخلاصة النّهائيّة.

---

[1]- المرجع السابق، ص79.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه، ص80.

2-البنية الصغرى: وتتعلّق بالقواعد والأسس اللّغوية التي يقوم عليها النّسيج النّصي، والتي يبنى من خلالها انسجامه الدّاخلي والموضوعي. (انتظام النّص وتطوّر محمولاته المرتبطة بالظواهر المدروسة في حركيّة تصاعدية، سواء عبر منحى خطّي تسلسلي تؤدّي فيه كلّ إشكالية إلى موضوع جديد، أو عبر نمو متفرّع تؤدّي فيه إلى عدد من الموضوعات والمحمولات الجديدة)، إلى جانب توظيف المعاجم المتخصّصة بالقضايا المدروسة؛ خاصّة العلميّة منها.

المبحث الثاني: النّص التّعليمي بين القراءة والإقراء

شكّلت قضايا "قراءة النّص التّعليمي وآليات إقرائه" حقلا بحثيّا خاصّا، شهد تطوّرات جذريّة على مستويات مختلفة أفرزتها عوامل أهمّها:

- ✓ انتقال التّعليم من النّموذج التّقليدي القائم على قراءة النّصوص الجاهزة، إلى النّموذج النّشط القائم على القراءة التّفاعليّة.
- ✓ تغيّر مفهوم النّص من كيان مغلق إلى نظام ديناميكي مفتوح.
- ✓ تغيّر النّظرة إلى طبيعة الفعل القرائي، من عمليّة فكّ الرّموز إلى ممارسة تأويليّة سياقيّة.
- ✓ تغيّر دور القارئ من متلقّ سلبيّ إلى شريك في إنتاج المعنى.

هذه العوامل؛ قادتها المقاربات النّقديّة واللّسانيات والبيداغوجيا الحديثة، ممّا فرض على المناهج التّعليميّة إعادة تصوّرات المشروع القرائي بما يضمن تحقيق الأهداف القرائيّة.

أوّلا/ قراءة النّص التّعليمي:

يكشف استقراء النّظريات الأدبيّة التي عُنيت بالقراءة، عن تعدّد مفهومي يعكس الطبيعة المعقّدة لهذا المصطلح من جهة. كون القراءة عمليّة، أو نشاطا، أو مهارة...واختلاف المنطلقات المعرفيّة والمنهجيّة للباحثين في تناوله من جهة ثانيّة.

والجدير بالذّكر في هذا الصّدد أنّ القراءة ضمن الأبحاث البيداغوجيّة قد تبلورت منذ سبعينيات القرن الماضي، مع " انفتاحها على العمل الأدبي، واستثمارها لما توصّلت إليه الحركة النّقدية عموما من مقولات خاصّة بالتّلقّي، تلك التي تركّز على القارئ بوصفه شريكا مع الكاتب لبعث الحياة في النّص الأدبي.[1] ولعلّ الاهتمام بالقارئ أضحى اليوم "علامة دالّة في مختلف الأعمال التي طرحت جانبا الرؤية التّقليديّة، التي تفرض الوجود القبلي للمعنى في

[1]- ينظر سعيد مغزي، النص الأدبي وتعليمية اللغة العربية، مرجع سابق، ص102،103.

نصّ لم يقرأ بعد"،[1] لتقدّم تصوّرا قائما على الشّراكة بين النّص والقارئ، يقول أمبرتو إيكو:" النّص آلة كسولة تتطلّب من القارئ القيام بعمل مشترك دؤوب لملء البياضات غير المقولة، أو الأشياء التي قيلت لكنها ظلت بيضاء".[2] ويعبّر عمر عروي عن تلك الرّحلة بين القراءة والنّص بالقول:" هي الرّحلة التي ربما تكون الأصعب أو على الأقل أصعب من مرحلة الإنجاز وفيها تظهر القدرات الإبداعيّة للعمل الأدبيّ، وتظهر أيضا القدرات الإبداعيّة للمتلقّي وعندما تتبدّى إمكانيات عمليات القراءة، وتتبلور وفق ظروفها الاجتماعيّة والثقافيّة والاجرائيّة التي لا علاقة لها بالأدب في كثير من الأحيان، ولكنّها تكون فاعلة في توجيه القراءة وجهة ذات طبيعة معيّنة".[3] ناهيك عمّا قدّمته الدّراسات اللّغويّة في إطار بحثها في النّص، هذه التّزامنية مهّدت لظهور النّظريّات التي أسهمت في التّأسيس الفعلي والمقاربة الصحيحة للقراءة بناءً على ما يتطلّبه النّص (إنتاجا ودلالة)، والقارئ المتعلّم (تلقّيّا وإعادة إنتاج).

1-مفهوم القراءة (Reading):

1-1-لغة:

تعدّدت معاني القراءة في المعاجم العربية، وقد اجتهد الباحثون في حصرها في أبحاثهم ودراساتهم.[4]

---

[1]- محمّد حمّود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التّنشيط)، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 1998م، ص18.

[2]- ينظر: نفسه، ص49.

[3]- عمر عروي، تعليمية البلاغة بين التجديد والفن في ضوء النص الأدبي (مقاربات تعليمية)، مجلة الباحث، العدد9، أفريل 2012م، ص75.

[4]- حصرها مبارك تريكي في ثلاثة عشر معنى (الحيض، الناسك العابد، الانصراف، الدنو، الوقت، قافية الشعر، الوباء، التأخير، الاستتباع، التفقه، الجمع والضم، النطق بالمكتوب، الإبانة والإظهار). ينظر مبارك تريكي، الدرس القرائي وأثره في العملية التعليمية، مجلة تعليميات (مخبر تعليمية اللغة والنصوص) جامعة يحي فارس المدية الجزائر، العدد2، ص28 وما يليها.

وسنقتصر هنا على ذكر ثلاثة منها فقط؛ لتجلّي أبعادها في المفهوم الاصطلاحيّ:

أ-القراءة بمعنى الجمع والضّمّ:*

جاء في المُنْجِدِ "أَقْرَأَ إِقْرَاءً، وقُرآنًا الشَّيْءَ: جَمَعَهُ، وضَمَّ بَعْضَهُ إلى بَعْضٍ".[1] وقال **الرّازي:**" قَرَأَ الكِتَابَ قِرَاءَةً، وقَرَأَ الشَّيْءَ، وقَرآنًا بالضَّمِّ: جَمْعُهُ، وضَمُّهُ، ومِنْهُ سُمِّيَ القُرآنُ، لأَنَّهُ يَجْمَعُ السُّوَرَ، ويَضُمُّهَا، وقوله تعالى: (إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وقُرْآنَهُ. القيامة. الآية 17) أي قِرَاءَتَهُ".[2] يقول حسني عبد الباري عصر: "كلمة (قرأ) لها جذران لغويان هما (ق.ر.أ) و(ق.ر.ن)، وكلاهما يعني الجمع والمقارنة.... ويقول ابن فارس إنّ الفعل (قرأ) مشتقّ من الفعل (قرن) بمعنى (ضمّ) ومن هنا يكون قرأ بمعنى جمع وضمّ".[3]

ب-القراءة بمعنى الإبانة والإظهار:

جاء عند **الزركشي:**" ونَحْنَ لا نَسْتَبْعِدُهُ، لأَنَّ القِراءَةَ في الاصْطِلَاحِ إِبَانَةٌ وإِظْهَارٌ، فالقَارِئُ عِنْدَهُمْ يُظْهِرُ القُرْآنَ، ويُخْرِجُهُ، حَتَّى أَنَّهُمْ فَسَّرُوا القُرْءَ هو الدَّمُ (دَمُ الحَيْضِ)، لِظُهُورِهِ، وخُرُوجِهِ، كَمَا فَسَّرُوا القُرْءَ بِمَعْنَى الوَقْتَ لِظُهُورِهِ".[4]

---

* قديما قالت العرب: قرأ الرّجل الماء أي جمعه، وفي القرآن الكريم "والمطلقات يتربصن بأنفسهنّ ثلاثة قروء" البقرة:228. ومعلوم أن القرء ليس بالطهر، وهو ليس بالحيض، وإنما هو جمع فترة الطهر مع فترة الحيض؛ فالحيضة والطهر منها قرء واحد. وهنا يجب الوعي بمعنى (الجمع)... وفي اللسان العربي يقول العرب القدماء: "قرأت العلم على فلان" وهذا هو المعنى التعليمي للقراءة عند العرب. ينظر حسني عبد الباري عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، المكتب العربي الحديث. الإسكندرية، 1999م، ص240.

[1]- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت، ط36، 1986م، ص617.

[2]- فخر الدّين الرّازي، مختار الصحاح، دار الهدى عين مليلة الجزائر، 1990م ص335.336.

[3]- حسني عبد الباري عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، المكتب العربي الحديث. الإسكندرية، 1999م ص240.

[4]- بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة بيروت لبنان (د ت)، ج1، ص277.

ج-بمعنى النّطق بالمكتوب:

جاء في المنجد:" اِقْتَرَأَ الكِتَابَ: نَطَقَ بالمَكْتُوبِ فِيْهِ، أو أَلْقَى النَّظَرَ إِلَيْهِ وطَالَعَهُ".[1]

يقول **مبارك تريكي:**" وعلى هذا يكون الفعل القرائيّ عندنا بمعنى الجمع، والنّطق، والإظهار والإبانة. فالممارسة القرائيّة سواء كانت بمعناها الهجائيّ، أو بمعناها النّقديّ التّأويليّ، فهي جمع وإظهار وإبانة، فالقارئ الهجائيّ يجمع الحروف إلى بعضها لينطق الكلمة، والكلمات إلى بعضها لينطق الجملة، والقراءة بمستوياتها الأخرى لا تخلو من تتبّع، واستجماع للظّواهر للوصول إلى الفهم وإظهار الحقائق وإبانتها".[2]

1-2-اصطلاحا:

تطالعنا البحوث والدّراسات بتعريفات كثيرة ومختلفة للقراءة. ولعلّ هذه الكثرة وهذا الاختلاف، مردّه إلى منحى التّعريف؛ في تركيز صاحبه على وصف طبيعة القراءة، أو طريقة تحقّقها، أو دورها، وهدف القارئ منها. إلى جانب كثرة النّظريات التي حاولت تفسير حدوثها في ارتباطها بعدد من المتغيّرات. ومن هذه التّعريفات نذكر:

أ-القراءة باعتبارها نشاطا حسّ-حركيّ (البصر، السّمع، النّطق**):**

تعني القراءة من منظور عصبيّ فيزيائيّ؛ بأنّها "إدراك حسيّ لرموز الخطّ، وتعرّف عليها وتذكّر لها"[3]. والإدراك الحسيّ هنا معناه الرؤية البصرية للحروف؛ ممّا يسمح بالتعرّف عليها، شرط أن تكون مخزّنة في الذّهن. ويعرّف **غاليسون** و**كوست** القراءة على ثلاثة مراحل؛ بأنّها" عمليّة تحديد الحروف، ثمّ تجميعها لفهم العلاقة بين المكتوب والمنطوق، ثمّ عمليّة إرسال

---

[1]- المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص616.

[2]- مبارك تريكي، الدرس القرائي وأثره في العملية التعليمية، مجلة تعليميات (مخبر تعليمية اللغة والنصوص) جامعة يحي فارس المدية الجزائر، العدد2، ص30.

[3]- ينظر حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، من منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق 2001م، ص20.

بصوت مرتفع لنصّ مكتوب. وللانتقال من النّظام الكتابي إلى النظام الشّفويّ، تجب معرفة القوانين التي تتحكّم في التّبديل المكانيّ للكلمات، ثم عمليّة تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون".[1] يتبيّن من خلال هذا التّعريف القراءة الجهريّة السّليمة التي يجب على القارئ إتقانها في مراحل تعلّمه الأولى.

ب-القراءة باعتبارها نشاطا عقليّا نفسيّا:

يعرّف حسن شحاتة القراءة؛ بأنّها "عمليّة عقليّة تشمل تفسير الرموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه. وتتطلّب هذه الرّموز فهم المعاني، كما تتطلّب الرّبط بين الخبرة الشّخصيّة وهذه المعاني؛ ممّا يجعل العمليّات النّفسيّة مرتبطة بالقراءة إلى درجة كبيرة". يتّضح من خلال هذا التّعريف انتقال القراءة من مفهوم فيزيائيّ قائم على التّعرف والنّطق، إلى مفهوم عقليّ قائم على الفهم. فإذا ارتبط الفهم مع المعارف القبليّة للقارئ، فإنّ هذا المستوى سَيُحْدِثُ تفاعلًا مع المقروء، وهذا التّفاعل في حدّ ذاته يزيد الدّافعيّة للقراءة؛ ما يعني وجود عامل نفسيّ يحفّز على استمرار الفعل القرائي، والتّجاوب مع المقروء (النّص). كما أنّ هذه الدّافعية تعني إثارة العاطفة (لعبة النّص بلغة النّاقد الرّوسي توماشوفسكي) في القارئ، من خلال الأحاسيس التي تنتابه كلّما استمرّ في القراءة. فإذا "كان تلقّي النّص يعبّئ عند قارئه ملكاته الفكريّة؛ فإنه يهيّج كذلك وربما على نحو أشد نزعاته العاطفيّة".[2]

ج-القراءة باعتبارها نشاطا اجتماعيّا رمزيّا تداوليّا:

أي أنّ القراءة تتقمّص دور المجتمع من حيث الرمز الجماعي، الذي يجّسد معالم الثّقافة والأفكار والذّهنية الجماعيّة، ويعبّر عن ديناميّة الحياة؛ التي يخلقها تواصل الأفراد حسب الحاجات والظروف. فالقراءة كونها "جزءًا لا يتجزّأ من ثقافة جماعيّة"، تتيح للقارئ أن يرى

[1] R.Galisson et D.Coste :Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, p312.

[2]- حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، مرجع سابق، ص22.

ذاته أو سلوكه في بيئته المحيطة به، ومن ثمّ فهو منخرط في توجيه القراءة؛ ليكتسب بسببها النّص صفة الرّمزيّة (مثلا نصوص بخلاء الجاحظ) في الخيال الجماعي.

وبالتّالي تصير القراءة من النّاحية التّداوليّة "تعني قدرة القارئ على استخدام ما فهمه، في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحياتيّة".[1]

د-القراءة باعتبارها مهارة (Reading Skill):

إنّ القراءة أو الفعل القرائي هو من أسمى اهتمامات البيداغوجيا، وهو من بين المنطلقات الأساسيّة، لتحقيق غايات التعلّم باعتبار القراءة مهارة من مهارات اللّغة. خاصّة وأنّ القراءة أصبحت نشاطا قابلا للقياس والملاحظة والتّقويم. فهي "ليست عملية ميكانيكية بحتة، يقتصر الأمر فيها على مجرّد التّعرّف والنّطق"؛[2] بل هي" من أعقد الأنشطة العقليّة، فهي تتطلّب تميّيز شكل الكلمة سمعيّا وبصريّا، كما تتطلّب التّفكير، وتوقّع المعاني التي ترمز الكلمات إليها وهي أشبه ما تكون بحلّ المشكلات واستنباط الفروض، والتّحقق من الاستنتاجات، إنّها تضمن كلّ أنواع التّفكير؛ من تقويم وإصدار للأحكام وتخيّل واستنتاج وحلّ للمشكلات".[3]

والثّابت في الأمر أنّ مفهوم القراءة قد مرّ بمراحل مختلفة، وبأنّ الاهتمام بها تجلّى في العقد الثّاني من القرن العشرين. حيث " بدأت الأبحاث العلميّة تتناول القراءة بالبحث التّجريبي وقام **ثورانديك** (Thorandike) بسلسلة من البحوث على أخطاء المتعلّمين الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في تغيّر مفهوم القراءة".[4] وبأنّ ثورانديك قد حاول حدّها -القراءة-بربطها بالتّفكير والعقل النّشط، وحصرها "فيما يقوم

---

[1]- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث إربد-الأردن، ط1، 2008م ص17.

[2]- الحرشاوي السعدية. فعل القراءة من النص إلى المعنى. مجلة البحث البيداغوجي(ديداكتيكا)، العدد2، يناير1992م، دار الخطابي للطباعة والنشر الجديدة المغرب، ص17.

[3]- حسن شحاتة، قراءات الأطفال، ط3، الدار المصرية اللبنانية، 1996م، ص62،63.

[4]- الحرشاوي السعدية. فعل القراءة من النص إلى المعنى، مرجع سابق، ص17.

به القارئ من عمليات، وما يجرّبه من مراحل مساوية لعمليّة التّفكير، ممّا أعطاها مزيدا من الأهميّة التي اتّضحت فيما نراه ونقرؤه الآن من دراسات أجريت حول القراءة".[1]

وبأنّ أصحاب النّظرية المعرفيّة قد نظروا إلى القراءة باعتبارها "عمليّة نقل للمعنى عن طريق تفكيك الحروف والكلمات من الصّفحة المقروءة بطريقة خطّيّة إلى الدّماغ".[2] حيث لا تصبح القراءة استقبالا سلبيّا للنّص، بل عمليّة بناء نشطة للمعنى عبر تفكيك الوحدات اللّغويّة خطيّا، ثمّ إعادة تشكيلها في الذّهن باستخدام العمليّات العقليّة والبنى المعرفيّة الموجودة.

بالمقابل ظهرت نظريّات معارضة لفكرة النّقل، وبرز باحثون مثل جودمان(Goodman) وسميث (Smith) اللذين أسّسا لفكرة التّفاعل المقرّة بأنّ القراءة "عمليّة تتطلّب التّفاعل بين المعرفة الموجودة لدى القارئ من جهة، والنّص من جهة أخرى. بشكل يمكّن القارئ من بناء المعنى".[3] وكامتداد لهذه النّظريّة ظهر نموذج "النّقل النّشط للمعنى" ليقرّر أصحابه؛ روزنبلات (Rosenblatt) وشانكلن (Shanklin) بأنّ "المعنى النّاشئ من قراءة النّص هو أكبر وأعظم من النّص المكتوب، ومن المعرفة السّابقة لدى القارئ".[4] وضمن مختلف التّوجّهات التي نحاها الباحثون في حدّهم للقراءة برز توجّه أندرسون (Anderson)، الذي فرّق بين وجهين للقراءة:

- **القراءة بوصفها عمليّة:** وذلك في إطار التّفاعل الدّيناميكي بين القارئ والنّص، وما يحدث خلال ذلك من فكّ رموز وتحديد معنى، وارتباط للمقروء بالمعلومات السّابقة وغيرها. ويبدو أنّ هذه العمليّة أسّست لخضوع القراءة لمتغيّرات وسطيّة تشمل كفاءة القارئ، درجة تعقيد النّص، والغرض من القراءة ممّا يجعلها ظاهرة غير خطيّة.

---

[1]– عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمد رواش، القراءة (مفهومها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، مطبعة ماليزيا، ط1، 2016م، ص28.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]– نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– نفسه، الصفحة نفسها.

- **القراءة باعتبارها منتجا (Product):** وذلك في تعلّقها بالاستيعاب والفهم" حيث يرى أندرسون بأنّ دراسة الاستيعاب والفهم؛ تعدّ إحدى الطّرق والبدائل لدراسة الجانب الأوّل من القراءة (العملية)"[1]. وهو في هذا التّصوّر لا يحصر القراءة في النّشاط النّظري المجرّد، بل في المهمّة التي تتحقّق غرضا (لفعل وظيفيّ) كدليل على الفهم. وفي الوقت الذي تركّز النّظريات المعرفيّة على كيفيّة المعالجة العقليّة؛ يركّز أندرسون على ماذا أنتجت هذه المعالجة، ليحيل بطريقة ضمنيّة إلى أنّ القراءة المطلوبة، هي التي تترك أثرا واضحا في سلوك القارئ أو في إنتاجه الفكري.

2-الفعل القرائي المدرسيّ (تلقّي النّص):

توجّه الدّراسات الحديثة اهتمامها صوب آليات التّلقّي لدى القارئ/المتعلّم، بعد أن كان موجّها نحو النّص المقروء وسياق تقديمه. فالفهم القرائيّ ليس مجرّد استيعاب سطحيّ للنّص إنّما هو عمليّة معقّدة تنطوي على تفاعل القارئ مع مضمونه، وعلى استدعاء خبراته وتوظيف عمليّات استغلال استراتيجيّات ذهنيّة، لفكّ الرّموز والوصول إلى الدّلالات الكامنة. وإنّ التّركيز على التّلقّي كمدخل أساسيّ لبناء تصوّر موضوعيّ للقراءة؛ صار ضرورة تربويّة لا مناص منها. ويجمع البيداغوجيّون اليوم على أنّ فعل القراءة؛ "عمليّة تتفاعل فيها أطراف ثلاثة هي القارئ/المتعلّم، والنّص، والسّياق"[2].

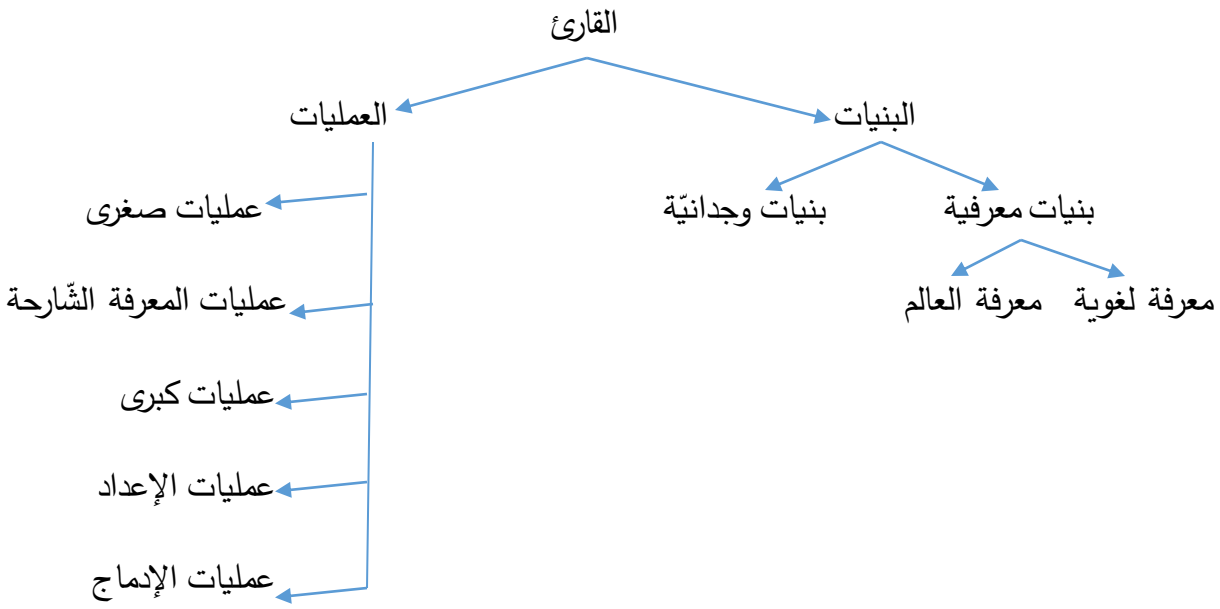
أ-القارئ/المتعلّم (Reader/Learner): يمثّل القارئ/المتعلّم الحلقة الأكثر تعقيدا في النّشاط القرائي، حيث يتفاعل مع النّص عبر شبكة من العوامل الذّاتيّة (بنيات معرفيّة، دافعيّة، استعداد، مواقف)، التي تؤثّر بشكل جوهريّ في كيفيّة تلقّيه وتأويله للنّص.

---

[1]- عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمد رواش، القراءة (مفهومها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، مرجع سابق، ص31.

[2]- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005م، ص36.

ويحصر محمّد البرهمي نشاط القارئ/المتعلّم في بنيات معرفيّة ووجدانيّة وعمليّات ذهنيّة وضّحها في المخطّط الآتي[1]:



أ-**1/ بنيات القارئ/المتعلّم:** يشير مصطلح البنيات إلى تلك الخصائص الذّاتيّة؛ المتعلّقة بالقارئ/المتعلّم في استقلال عن سياق القراءة. وتنقسم إلى قسمين أساسيّين:

✓ **البنيات المعرفيّة:** وتضمّ مجموع معارف المتعلّم اللغويّة والإدراكيّة عن العالم المحيط به التي تؤدّي دورا جوهريّا في فهم المقروء. ويشير البرهمي إلى أربعة مستويات لغويّة، ينبغي للقارئ المتعلّم أن يطوّرها، إذا ما هدف إلى خلق التّفاعل بينه وبين النّصوص التّعليميّة[2]:

- صوتيّة: تتعلّق بنظام الأصوات في لغته العربيّة كالجهر والهمس والتّرقيق والتّفخيم والنّبر والتّنغيم...، ويعتبر هذا المستوى معطى لغويّا يستثمر في فهم النّص الأدبي ودراسته.
- تركيبيّة: تتعلّق بنظام الكلمات في الجملة العربيّة، لتمييز التّراكيب المقبولة نحويّا والتّراكيب غير المقبولة.

---

[1]- المرجع السّابق، ص35.

[2]- نفسه، ص36.

- دلاليّة: تتعلّق بمعاني الكلمات والعلاقات الدّلالية القائمة بينها، كالمصاحبات اللّغويّة الدّالة دلالة حقيقيّة والمصاحبات اللّغوية الدّالة دلالة مجازيّة.
- تداوليّة: تتعلّق بمعرفة متى يستعمل هذا التّركيب أو ذاك، كمعرفة مواضع الفصل والوصل، والذّكر والحذف، والإيجاز والإطناب، والتّقديم والتّأخير...

أمّا عن المعرفة المتعلّقة بالمحيط فهي الإطار المرجعيّ؛ الذي يمكّن القارئ/المتعلّم من التّفاعل مع المحيط، من خلال تزويده بالأدوات اللّازمة لربط المحتوى النّصّي بالسّياق الخارجي.

✓ **البنيات الوجدانيّة:** تتعلّق هذه البنيات بالجانب الانفعاليّ، والمواقف الذّهنيّة التي تؤدّي دورا أساسيّا في تحفيز القارئ/المتعلّم ودفعه نحو القراءة، كما تسهم هذه البنيات في تخطّي الحواجز النّفسيّة (كالملل، والتّوتّر، والنّفور وغيرها)، والموضوعيّة المرتبطة بالبيئة المحيطة. يقول البرهمي:" إنّ هذه المشاعر الوجدانيّة هي فعل العقل العاطفي، الذي يجعل المرء قادرا على حثّ نفسه على الاستمرار في مواجهة الاحباطات والتحكّم في النّزوات، وتأجيل الإحساس بإشباع النّفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم الحالة النّفسيّة، ومنع الأسى والألم من شلّ القدرة على التّفكير".[1]

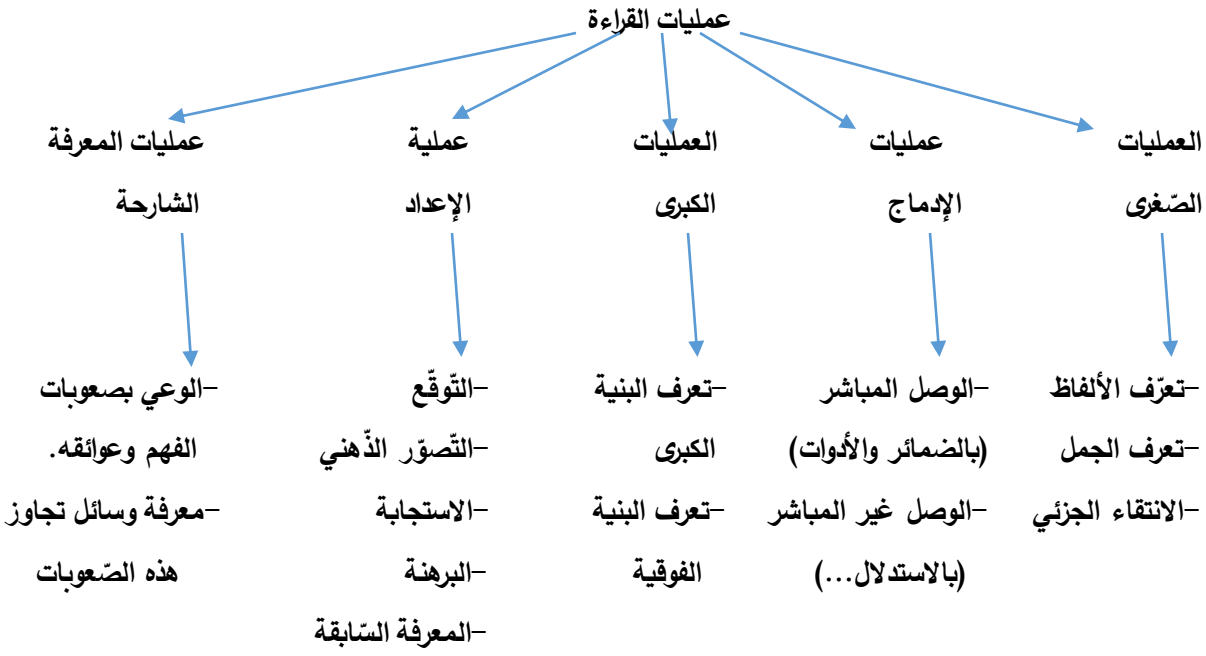
أ-2/ عمليّات القراءة (Reading Processes): وهي العمليّات التي يقوم بها القارئ أثناء ممارسته لفعل القراءة، "لتحدّد كيفية استخدامه لمهاراته المكتسبة والضروريّة في تلقّي النّص والتّعامل معها، ابتداءً بالقراءة الأوّليّة للتّعرّف على المضمون، ثمّ الشّرح والتّحليل للوقوف على أبنيته الأساسيّة، ومن ثمّ مقاربتها بما توفّر للقارئ من مادّة سابقة مختزنة في ذاكرته طويلة المدى، إلى إعادة بناء النّص دون إهمال معارفه الأولى"[2].

---

[1]- محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، مرجع سابق ص36.

[2]- حسين دحو، الكفاية القرائية ومهارة الفهم (رهان تكوين متعلّم معلّم)، مجلّة الأثر، العدد 10، ورقلة/الجزائر، مارس 2011م، ص346.

ويلخّص محمد البرهمي عمليّات القراءة وما تنطوي عليه في التّرسيمة الآتيّة[1]:



ب-النّص المقروء (Read Text): وهو ذلك النّسق التّواصلي المركّب من ثلاث عناصر أساسيّة متكاملة:

- ✓ البنية النّصيّة التي تحيل إلى التّنظيم الدّاخلي والتّركيب المنطقي للعناصر النّصيّة.
- ✓ المحتوى المعرفيّ الذي يتضمّن مجموع المعارف اللّغويّة، والمفاهيم والأفكار التي ينطوي عليها.
- ✓ المقصديّة التّواصليّة التي تمثّل الغاية الإبلاغيّة والتّداوليّة، والتي توجّه المكوّنين السّابقين (كالإمتاع، أو الإقناع، أو الإخبار...أو غيرها)، حيث تتفاعل هذه العناصر لتشكّل نظاما متكاملا يستغلّ لتحقيق الغايات القرائيّة المنشودة.

ولعلّ النّص المقروء الذي يُنتظر أن يتفاعل معه المتعلّم، لابدّ أن تتوفّر فيه الشّروط المستجيبة لمتطلّبات الفعل القرائي، أهمّها:

[1]- محمد البرهمي، القراءة المنهجيّة للنّصوص، مرجع سابق، ص38.

- ✓ أن يكون النّص بالنسبة للمتعلّم القارئ قابلا للقراءة، بأن يكون ذا بنية لغوية ومحتوى يقرّبه من الفهم، بناء على ما يتوافق والمستوى الإدراكي للمتعلّم القارئ.
- ✓ أن يحتوي النّص على لغة توجيهيّة، تُشْعِرُ المتعلّم القارئ في حال تعمّق القراءة، بأنّ له مكانا في النّص ينبغي أن يستغله، حتّى يتمكّن من "تفعيل النّص وفكّ ترميزاته ومضمراته".[1] وبهذا يعبر المتعلّم القارئ مساحة النّص من مستوى مفاهيميّ إلى آخر؛ وكأنّ صاحب النّص قد بيّت نيّة لدعم القارئ ومعاونته لاستمرار القراءة. وهذا المعنى هو بالضّبط ما أشار إليه **إيزر** حين تحدّث عن " البنية النّصيّة المحايثة للمتلقّي، ويقصد بها مجموع التّوجيهات الدّاخلية التي يهيئها النّص الأدبي لمجموع قرّائه، بقصد تنشيط القراءة وإبلاغ النّص أبعاده أو بعض أبعاده الدلاليّة والانفعاليّة والتّواصليّة".[2]
- ✓ أن يكون النّص قادرا على إثارة المتعلّم القارئ وجدانيّا وأن يستميله عاطفيّا؛ فيحرّك مشاعره ويوقظ أحاسيسه، حتّى تكون لقراءة النّص جماليّة يلتذّ بها المتعلّم. كما يشير بذلك **رولان بارت**، إذ أنّه اهتمّ بجماليّة القراءة، واعتبر بأنّ "النّص القادر على إحداث تلك الرّعشة الجماليّة الجميلة؛ هو النّص الذي يربك القارئ ويخلخل موازينه الثّقافيّة والنّفسيّة واللّغويّة".[3]
- ✓ أن يكون النّص قريبا من عصر المتعلّم القارئ ليحصل التّجاوب والتّفاعل؛ لأنّ فارق الزّمن بين النّص والقارئ يعني فارقا في عوامل عديدة، والقارئ إذا وجد النّص بعيدا عنه زمنيّا أو لغويّا أو معنويّا، فإنّ ذلك مدعاة للنّفور. خاصّة إذا فهم بأنّ السّياقات المختلفة التي تحيط به لا تندمج أو لا تتوافق إلى حدّ ما مع سياقات النّص.
- ✓ أن يكون النّص ذا حمولة معرفية متعدّدة متنوّعة–سواء كان شعرا أو نثرا–هذا لكي يجد المتعلّم رغبة أو حافزا لقراءة النّصوص، فيتفاعل معها وتتولّد لديه مرونة قرائية.

---

[1]– محمد خرماش والمصطفى عمراني، فعل القراءة وإشكالية التّواصل، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن ط1، 2020م، ص36.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه. الصفحة نفسها.

- ✓ أن يكون النّص ذا مساحة لغويّة؛ يراعى من خلالها مدى مواصلة المتعلّم للفعل القرائي. ما يعني أنّ النّص باعتبار وحداته اللّغويّة (الكلمات والجمل)، لا يكون شكله بالقصر الفاحش ولا بالطول المملّ؛ وهذا قصد شّد انتباهه للنّص وعدم نفوره منه، وتعزيز الرّغبة القرائيّة لديه.
- ✓ أن يجد القارئ في النّص ما يلبي حاجياته النّفسيّة أو الاجتماعيّة، أو ما يغرس فيه القيم والمبادئ، أو ما يخاطب فيه الطّموح والأمل والاستشراف.

ج/السّياق القرائي:(Reading Context) وينطوي على مجموع العناصر الخارجيّة التي لا تنتمي إلى بنية النّص ولا إلى عمليّات القارئ/المتعلّم. غير أنّها تؤثّر تأثيرا كبيرا (غير مباشر) في عمليّة الفهم، وقد صنّفها البرهمي إلى[1]:

- ✓ **السّياق الاجتماعي** (Social context): وتمثّله توجيهات المعلّم أو من يقوم مقامه.
- ✓ **السّياق المادي** (Material context): وتمثّله حجرة الدّرس بما تنطوي عليه من تجهيزات وآثاث ووسائل تعليميّة إلى جانب وضعيّة القارئ أثناء ممارسة القراءة، وردود أفعال المتعلّمين خلال ذلك.

ثانيا: إقراء النّص التّعليمي

شهدت النّظرية الأدبيّة المعاصرة تحوّلا جوهريّا، تمثّل في تجاوز المنهج البنوي القائم على التّحليل اللّساني الصّرف إلى تبنّي مقاربات تداوليّة أكثر شموليّة، تركّز على التّفاعل القائم بين النّص والقارئ عبر عمليّات التّأويل وإعادة البناء الدّلالي، وقد أسفر هذا التّحوّل عن ظهور نظريّات اهتمّت بالقارئ وعزّزت مكانته. والجدير بالذّكر أنّ البنويّة بتركيزها على البنية الدّاخليّة للنّص، قد استبعدت عمدا كلّ العوامل السّياقيّة الخارجيّة، ودور القارئ المتلقّي وذلك في إطار سعيّها إلى تحليل النّص بمعزل عن مؤثّراته الخارجيّة، لكن النّظريات اللّاحقة استطاعت أن تعيد الاعتبار لذلك البعد التّكاملي بين (النّص–القارئ–سيّاق التّلقّي) "وأسّست له جهازا مفاهيميّا

[1]- محمد البرهمي، القراءة المنهجيّة للنّصوص، مرجع سابق، ص34.

أمكن استغلاله في مقاربة النّص الأدبي"[1] ضمن الحقل التّعليمي، حيث انتقل الاهتمام من "البنية وما تستلزمه من المحايثة والسّانكرونيّة إلى اعتبار دور تفاعل القارئ/المتعلّم مع النّص"[2]، ولم تعد القراءة وفقا لذلك تعني اكتشاف المعنى الكامن في النّص، والقابع في مكان ما منه؛ وإنّما أضحت تعني بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمّنها النّص، "كون المعنى مشتّتا فيه يسري في كلّ خيوطه، والمؤشّر عليه هو مجموعة من العلامات، وعلى القارئ/المتعلّم أن يعيد بناء المعنى انطلاقا من هذه العلامات"[3].

ويشير البرهمي أنّ رصد هذه العلامات يختلف بين القرّاء "عددًا ونوعًا، بسبب اختلاف أعمارهم، وثقافتهم وتجاربهم القرائيّة، وخبرتهم المنهجيّة. لهذا غالبا ما تمثّل بعض العلامات إشارات ممكنة لقارئ معيّن، ولا تمثّله بالنّسبة لقارئ آخر، وهذا هو السّبب في ظهور قراءات متعدّدة للنّص الواحد"[4]. كما أنّ بناء المعنى لدى القارئ/المتعلّم سيصبح رهينا "بمدى توفّره على الكفاءات التّحليليّة الضّروريّة الملائمة لوضعيّة القراءة، ولنوعيّة النّصوص المقرّرة، علاوة على القدرة على استثمار كلّ المؤشّرات النّصيّة الدّاخليّة التي تمّ توظيفها من طرف الكاتب، والبيانات والمعارف الخارجيّة المرتبطة بظروف إنتاج النّص، ووضعه في السّياق الثّقافي العام الذي يصدر عنه"[5].

وقد فرض هذا المفهوم الجديد للقراءة، ولدور القارئ/المتعلّم ضمنها تصوّرا إقرائيّا منهجيّا محدّدا، ذا أهداف واضحة؛ مرادها إكساب المتعلّمين "الكفاءة القرائيّة" عبر تجاوز القراءة العفويّة الانطباعيّة، إلى القراءة المنهجيّة التي تنظر إلى النّص "باعتباره نسيجا علائقيّا لمكوّنات

---

[1]– لحسن بوتكلاي، تدريس النّص الأدبي من البنية إلى التّفاعل، مطبعة إفريقيا الشّرق، المغرب، 2011م، ص07.

[2]– المرجع السابق، ص08.

[3]- محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائية، مرجع سابق، ص28.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- محمّد حمّود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، مرجع سابق، ص15.

خارجيّة وداخليّة متفاعلة، الأمر الذي يتيح لها إمكانيّة التّجلّي في تمظهرات وصيغ متنوّعة، تبعًا لنظام النّص الذي تتّخذ منه موضوع انشغالها"[1].

إلى جانب تجاوز[2]:

- ✓ مسارات التّحليل الخطّيّة.
- ✓ التّرديد بما هو ثرثرة على هامش النّص.
- ✓ نسب المقاصد القبليّة للكاتب قبل التّحليل.
- ✓ استبعاد إمكانيّة الفصل القسري بين شّكل النّص ومضمونه.
- ✓ أسر القراءة وراء أحكام القيمة الجماليّة.

أمّا عن قواعد تحقيق هذا التّصوّر الإقرائي؛ فيتجلّى أبرزها في:

1/اختيار النّصوص القرائيّة: أشرنا سابقا إلى أنّ اختيار النّصوص التّعليميّة يعدّ عاملا جوهريّا في الممارستين التّعليميّة والبيداغوجيّة، وبأنّ النّصوص على اختلافها لا يجب أن تنتقى بطريقة عشوائيّة، وإنّما في ضوء اعتبارات (بيداغوجيّة، تربويّة، معرفيّة، اجتماعيّة، جماليّة...) تحدّدها المدرسة، "والاختيار نفسه لا يشتغل في الفراغ؛ بل في إطار تفاعل مع مختلف العناصر المشكّلة لوضعيّة القراءة، والأطراف المشاركة في هذه العمليّة"[3].

كما أنّه يقوم على عوامل أبرزها:

- ✓ خضوع المختارات النّصيّة لعامل الانتماء إلى لسان واحد.
- ✓ حضور الانسجام التّيماتي أو الإشكالي التّيماتي، لأنّ المواضيع لا يمكن أن تكون مجرّد تجميع للنّصوص كيفما كانت[4].

---

[1]- المرجع نفسه، ص14.

[2]– نفسه، ص16.

[3]– عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، منشورات صدى التّضامن، الدّار البيضاء، 2006م، ص20.

[4]– المرجع نفسه، ص22.

✓ انطواعيّة النّص وقابليّته للقراءة، لتسهيل عمليّة الفهم، وتيسير بناء جسور المعنى بين القارئ ومضمونه.

2/خطط الإقراء المنهجيّة: تتطلّب عمليّة إقراء النّصوص التّعليميّة بفعاليّة ضبط الخطط، وتحديد الاستراتيجيّات اللّازمة التي تضمن "لكلّ نوع من النّصوص الأدوات الملائمة في التّحليل، بعيدا عن اقتراح وصفة وحيدة لمقاربة قد تخون الخصوصيّات البنائيّة والنّوعيّة لأيّ نصّ"[1]. وهذا لكسب رهان القراءة كمسار لبناء المعرفة في سبيل تطوير الكفاءات النّصيّة والتّواصليّة، وقد عبّر **إيكو** عن هذه الخطط "بسيناريوهات القراءة"، وعبّرت عنها **ماري لور بوليتي** (M.L. poletti) "بإخراج النّص"[2]. وحصرت قواعده في[3]:

-أنّه يلتصق بالنّص؛ فالأوّل يجد في الثّاني منبعه وتبريره.

-أنّه يخرج القارئ/المتعلّم من وضعيّة التّلقّي إلى المساءلة.

-أنّه يساعد على الإقراء وإعادة الإقراء.

-أنه يعمل على تشغيل العمليّات الأساسيّة في قراءة النّصوص (التّعرف، التّرتيب، الاستنتاج...).

-أنّه يراعي وسائل تعبير القارئ/المتعلّم الحقيقيّة.

-أنّه يسمح بتقويم القراءة دون الارتهان لخطيّة الدّلالة وأحاديتها.

-أنّه يبنى على استراتيجيّات ترسم مسارا يتنبّأ بذهابات وإيّابات ومسالك عبور.

3/أسئلة الإقراء: تشكّل أسئلة إقراء النّصوص التّعليميّة أداة منهجيّة مهمّة لتحليل النّصوص، حيث تسهم في تنشيط المعالجة المعرفيّة لدى المتعلّم، وتسمح بتشغيل آليّات تفاعله مع النّص ظاهره وباطنه. تقول **ماري بارث** (M.barth): "إنّ تحليل النّص يتطلّب معرفة العناصر التي نركّز عليها اهتمامنا... فالمعرفة التّخصّصيّة مرتبطة بطريقة معرفتها بالأسئلة التي نودّ طرحها

---

[1]- محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، مرجع سابق، ص14.

[2]- عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص، مرجع سابق، ص22.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص22،23.

بخصوص موضوعها، وبصيغ التّحليل التي نستعملها للتّفكير فيها"[1]. ولتحقّق الأسئلة هدفها ضمن هذا المنحى لا يجب أن تقف عند حدود استثارة المتعلّم فحسب؛ بل ودفعه إلى تفكيك النّص، واستخلاص الشّبكات المفاهيميّة، ووضع الفرضيّات القرائيّة، وخلق التّعالق عبر آليّات التّفسير والتّأويل وتجاوزهما إلى "النّقد بتقييم الفكر وتمحيصه، ثمّ قبوله أو رفضه أو تعديله أو الزّيادة عليه"[2]. كما يجب أن تكون هذه الأسئلة إطارًا توجيهيّا يضيء النّص، ويحوّل القراءة من نشاط سلبيّ إلى عمليّة بنائيّة قادرة على توسيع معارف القارئ/المتعلّم، وتعزيز قدرته على توظيفها في سياقات متباينة.

4/وضعيّات الإقراء: تشير وضعيّات الإقراء إلى تلك "الأطر المدرسيّة التّواضعيّة التي يكون فيها الإقراء المنهجي–بواسطة مشروع محدّد داخل السّياق–في خدمة اكتساب معارف وبناء كفاءات"[3].

وتؤكّد الأدبيّات في حقل التّعليميّة؛ ضرورة وضع القارئ/المتعلّم داخل الوضعيّات التي تسمح له بتعبئة معارفه وكفاياته (اللّسانيّة، التّداوليّة، الموسوعيّة، المنطقيّة)*، "وبتوظيف عمليّاته الذّهنيّة لوضع الفرضيّات القرائيّة، والتقاط العناصر النّصيّة وتمحيصها، ويأخذ هذا النّشاط برمّته شكل تفاعل بين متلقّ يتوفّر على موارد معيّنة، وموضوع اشتغال (النّص المقروء)"، ضمن وضعيّة قادرة على تحقيق الأهداف، مصمّمة على نحو ممنهج ومضبوط.

---

[1]– المرجع نفسه، ص24.

[2]– عبد الرّحيم الكردي، قراءة النّص (تأصيل نظري وقراءات تطبيقيّة)، الهيئة العامّة لقصور الثقافة القاهرة، مصر، ط1، 2013م، ص142.

[3]- المرجع نفسه، ص24.

* وهي الكفاءات التي حدّدها أوريشيوني ككفاءات للتلقّي؛ حيث تعمل الكفاءة اللسانيّة على منح الدّوال النّصيّة والسيّاقيّة والخارج نصيّة دلالات تراعي القواعد البنائيّة للغة، وتتضمّن الكفاءة الموسوعيّة جملة المعارف والمعتقدات ونظام التّمثلات والقيم والتّأويلات التي تمنح للعالم الخارجي، وتسمح الكفاءة المنطقيّة بالقيام بالعمليّات الفكريّة التي تلعب دورا مهمّا في الاشتغال الوظيفيّ للّغة، بينما تتشكّل الكفاءة التّداوليّة من مجموع المعارف التي يمتلكها المتعلّم عن كيفيّة اشتغال المبادئ الحواريّة والبلاغيّة للخطاب. للاستزادة ينظر محمّد حمّود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، مرجع سابق، ص134 وما يليها.

المبحث الثالث: مساءلة النّص التّعليمي (Questioning the Educational Text)

لابد من الإشارة إلى أنّ المساءلة من منظور إنسانيّ هي غريزة جُبِل الانسان عليها، فمثلما هو يتكّلم ويتواصل، يأكل ويشرب، ينام، ويضحك، وغيرها هو أيضا يسأل ويسائل ويتساءل. بغضّ النّظر عن الأهداف المبتغاة، أو الأسباب الدّاعية إلى ذلك. فطبيعة العقل البشري أو النّفس البشريّة في حاجة ماسّة دائمة ومستمرّة لإشباع الذّهن؛ بالإدراك والفهم تجنّبا للغموض والالتباس، أو إشباع الذّات بالحقيقة والواقع تحقيقا للقناعة والرّضى.

والمساءلة وجه من الوجوه التي تُبيّن حاجة الانسان، لذلك نجده لا يستغني عنها. مصداقا لقوله تعالى: "وَخُلِقَ الإِنْسَانُ ضَعِيفًا"[1]، ولقوله سبحانه: "وإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِه وإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعَاءٍ عَرِيضٍ"[2]، وقوله عزّ وجلّ: "إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا"[3]، وقوله تعالى" يَسْأَلُونَك" في كثير من المواضع، بل هناك توجيه ربّاني ونبوي للسّؤال، كقوله جلّ وعلا " فاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُون"[4]. وقول النّبيّ عليه الصّلاة والسّلام:" أَلَا سَأَلُوا".[5] ومثلما تصدر المساءلة عن شخص واحد تصدر كذلك عن جماعة، فهي تحمل طابع المشاركة، وليست حكرا على شخص دون آخر.

---

[1]– سورة النساء، الآية:28.

[2]– سورة فصلت، الآية:51.

[3]– سورة المعارج، الآية:20.

[4]– سورة النحل، الآية: 43.

[5]– حديث نبوي شريف، رواه جابر بن عبد الله:" خرجنا في سفر فأصاب رجلا منّا حجر فشجّه في رأسه، ثم احتلم، فسأل أصحابه: هل تجدون في رخصة في التّيمم؟ قالوا: ما نجد لك رخصة وأنت تقدر على الماء. فاغتسل فمات، فلمّا قدمنا على رسول الله صلى الله عليه وسلّم أُخْبِرَ بذلك، فقال: قَتَلُوهُ قَتَلَهُم اللهُ أَلَا سَأَلُوا إذا لَمْ يَعْلَمُوا، فإنّما شِفَاءُ العَيّ السُؤَالُ، إنَّمَا كان يَكْفِيه أن يَتَيَمَّمَ ويَعْصِرَ أو يَعْصِبَ على جُرْحِه، ثُمّ يَمْسَحُ عليه، ويَغْسِلُ سَائِرَ جَسَدِه". أخرجه أبو داود (336)، والدار قطني(1/189)، واللفظ له، والبيهقي (1115).

1-السّؤال التّعليمي وأهمّ متعلّقاته

أوّلا-حدّ السؤال التّعليمي (Educational Question)

أ-السّؤال لغة:

تشير المعاجم العربيّة إلى أنّ المساءلة مشتقّة من الفعل سأل أو سال، حيث ورد في لسان العرب:" سَأَلْتُهَ الشَّيءَ، وسَأَلْتُهُ عَنْ الشَّيءِ، سُؤَالًا ومَسْأَلَةً، سَأَلْتُهُ الشَّيْءَ بِمَعْنَى اِسْتَعْطَيْتُهُ إِيَّاهُ، قال الله تعالى: "وَلَا يَسْأَلْكُمْ أَمْوَالَكُمْ" (محمد/36)، وسَأَلْتُهُ الشَّيْءَ اِسْتَخْبَرْتُهُ... ورَجُلٌ سُؤَلَةٌ كَثِيرُ السُّؤَالِ، والفَقِيرُ يُسَمَّى سَائِلًا".[1]

وجاء في القاموس المحيط:" سَأَلَهُ كَذَا وبِكَذَا بِمَعْنَى سُؤَالًا ومَسْأَلَةً وتَسَاؤُلًا، والأَمْرُ سَلْ واسْأَلْ، والسُّؤَالُ (والسُّؤْلَةُ ويُتْرَكُ هَمْزُهَا) ما سَأَلْتَهُ...".[2]

وورد في المعجم الوسيط:" سَأَلَهُ عن كَذَا، وبِكَذَا، سُؤالًا، وتَسَالًا، ومَسْأَلَةً: اِسْتَخْبَرَهُ عَنْهُ... وسَاءَلَهُ سَأَلَهُ... وتَسَاءَلُوا: سَأَلَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا، والسَّالُ: كَثِيرُ السُّؤَالِ... والسُّؤَالُ: ما يُطْلَبُ من طَالِبِ العِلْمِ الإِجَابَةَ عَنْهُ في الاِمْتِحَانِ".[3]

وتشير نرمين متولي أنّ المساءلة أيضا من ساءل يسائل مساءلة فهي تعني:" المُسَاءَلَةُ عن أَمْرٍ: اِسْتَخْبَرَهُ عَنْهُ، سَأَلَهُ عَنْهُ، اِسْتَعْلَمَ عَنْهُ، ويطرح المساءلة عددا من الإشكاليات منها معنى المحاسبة التي هي من الفعل: حَاسَبَ، أَيْ نَاقَشَهُ الحِسَابَ".[4]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، (مادة: سال)، مصدر سابق، ص319.

[2]- محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، (د.ط)، 2008م، مادّة "سأل"، ص736/735.

[3]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادّة: (سأل)، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425/ 2004م، ص698.

[4]- نرمين متولي عوض محمد، آليات المساءلة التعليمية في التعليم قبل الجامعي ومعوقات تطبيقها، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد 20، 2020م، جامعة المنصورة، مصر، ص28.

من خلال هذه المعاني اللّغوية يتبيّن لنا أنّ المساءلة لا تخرج عن أحد أمرين، الأوّل الطّلب ويخرج إلى معنى الاستخبار أو الاستعلام أو الاستفسار أو الاستشكال أو الاحتياج (بمعنى طلب المساعدة)، والثّاني المحاسبة.

2-اصطلاحا:

إنّ السّؤال في جوهره هو صيغة لفظيّة أو رمزيّة تهدف إلى استثارة استجابة ما، أو استدعاء معرفة ما أو ما يؤدّي إليها، وهو عبارة توجّه لشخص بعينه (أو مجموعة من الأشخاص) للاستفسار.

ويشير بعض الباحثين إلى أنّ السّؤال في عمومه مقترن بالطّلب، وأنّه "يتشكّل في الصّيغة التي يطلب لها الفهم، وهو استدعاء واستخبار وتصوّر واستقراء".[1] وأنّ هذا الطّلب "يختلف فيه المطلوب باختلاف المسألة، فيكون لطلب المعرفة أو طلب الدّليل والحجّة أو الاعتراف".[2] وبأنّ السّؤال قد تماهى مع صيغة الاستفهام أكثر من غيرها من صيغ الطّلب، "لدرجة أنّ لفظة (السّؤال) استعمل مرادفا للفظ (الاستفهام) عند كثير من العلماء".[3]

ولعلّ مردّ ذلك إلى عوامل أساسيّة أهمّها أنّ أدوات الاستفهام هي أكثر الأدوات صياغة لطلب المعرفة المجهولة، كما أنّها المحقّقة لغرَضَيْ الاستقصاء (طلب معلومة ناقصة) والاستدلال (اختبار صحّة معلومة موجودة).

---

[1]- محمّد موسوني، السّؤال والجواب، دراسة نحوية بلاغية قرآنيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط2، 2007م، ص89.

[2]- وليد بركاني، أهميّة الأسئلة في تعليميّة النّصوص الأدبيّة (دراسة تحليليّة نقديّة لكتب اللّغة العربيّة للتّعليم الثانويّ)، حوليّات جامعة قالمة للغات والآداب/الجزائر، العدد21، ديسمبر 2017م، ص282.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والسّؤال في التّعليم "عبارة عن مثير يستدعي ردّ فعل أو استجابة، ويتطلّب من المتعلّم قدرا من التّفكير وفحص المادّة التّعليميّة التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح".[1]

ويعرّفه بعض الباحثين بالطّلب؛ كونه "عبارة تنطوي على مطالبة المعلّم المتعلّمين بإجابة ترتبط بهدف تعليميّ محدّد".[2]

كما يعرّف:" بطلب الإجابة شفويّا أو كتابيّا، عن أمر محدّد، ضمن مسارات التّعليم والتّعلّم، أو ضمن أوضاع التّقييم".[3]

ويعرّف بأنّه:" مجموعة من الكلمات التي توجّه إلى المتعلّم في البيئة الصّفيّة بحيث يفهم المقصود منها، ويمعن فكره فيها، ويستجيب لها بشكل ما. وتدور حول مفهوم أو فكرة معيّنة في مادّة تعليميّة محدّدة، وتعكس إجابة المتعلّم عنها قدرته التّحصيليّة في موضوع ما".[4]

ويعرّف آخرون بأنّه:" أسلوب لغويّ أساسه طلب الفهم، والفهم هو صورة ذهنيّة تتعلّق إمّا بمفرد أو بشخص أو غيرهما، وتتعلّق أحيانا بنسبة أو بحكم من الأحكام".[5]

وتشير جلّ هذه التّعريفات إلى أنّ السّؤال التّعليميّ يخضع لمعيار مدروس ومضبوط، يدفع بالمتعلّم إلى استحضار مكتسباته وفق ما يقتضه السّياق التّعليمي، أو بناء تعلّمات ومعارف جديدة. وبأنّه "مسلك الأداء، ووسيلة نمائيّة انتقائيّة تتوخّى الدّقة والوظيفة والأجرأة لتحقيق الأهداف".[6] وهو وفق هذا الوصف أحد أهمّ الرّكائز التّعليميّة، التي تبعث على تفاعل المتعلّم

---

[1]– دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمّان الأردن، ط1، 2005م، ص48.

[2]–عبد المجيد حدّوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، مجلة معارف تربوية، العدد 2، المغرب، ص38.

[3]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التّربيّة الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر، 2010م، ص192.

[4]– أحمد حسين اللقاني وحسن محمد سليمان، التّدريس الفعّال، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1985م، ص57.

[5]– مهدي المخزوني، في النحو العربي، دار الرّائد العربي بيروت، ط2، ص264.

[6]- عبد المجيد حدّوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، مرجع سابق، ص37.

وتنشيطه عبر تحفيز العمليّات المعرفيّة وما وراء المعرفيّة، وعلى تحقيق التّغذية الرّاجعة التي تسمح بتشخيص الفجوات، وتعديل المسار البيداغوجيّ، إضافة إلى أنّه وسيلة البناء التّشاركي للمعرفة المعزّز لمنحى التّعلّم الفعّال.

ثانيّا/أنواع السّؤال التّعليميّ:

نظرا للبعد الإدراكيّ المعرفيّ الذي تنهض به الأسئلة، نجد من الباحثين من يقسّمها حسب مستواها المعرفي إلى مستويين:

- **المستوى الأدنى:** "ويشتمل على الأسئلة التي تهدف إلى التّذكير بالمعارف البسيطة، أو من أجل التعرّف على المعلومات والوقائع، التي تمّ التّعرّف عليها عن طريق القراءة أو عرض المدرّس؛ وتتعلّق بعمليات الوصف والتعرّف والتّمييز والتلخيص".[1]
- **المستوى الأعلى:** "ويشتمل على الأسئلة التي تستدعي من المتعلّم تنظيما ذهنيا للمعلومات وتطبيق المعارف المكتسبة، وتتعلّق بعمليات التّحليل، والتّركيب، والتّطبيق، والتّقييم".[2]

ولعلّ هذا التّصنيف لمستويات الأسئلة المعرفيّة، يحيلنا إلى تصنيف **بلوم بنيامين** لمهارات التّفكير بناء على المستوى المعرفيّ. فهذا الأخير (بلوم) يولي اهتماما كبيرا للسّؤال؛ كونه يُطْرَحُ للمتعلّم وفق ما يتطلّبه مستواه المعرفيّ سواء في درجته الدّنيا أو العليا.[3] وبالتّالي يصبح السّؤال عاملا مهمّا ومسؤولا عن إثارة التّفكير، وميدانا خصبا لتنمية مهاراته.

---

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص283.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– ينظر: دورزه أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، مرجع سابق، ص 229.

بينما نجد من الباحثين من يقسّم الأسئلة بحسب الأهداف إلى:[1]

-**أسئلة ميسّرة:** تيسّر الفهم أثناء التّعلّم والتّعليم، ما يعني أنّ هذه الأسئلة لها وظيفة التّيسير لتحقّق الفهم لدى المتعلّمين.

-**أسئلة منشّطة:** أسئلة تقوم بوظيفة تنشيط الصّف، لكي لا تخبو إرادة العمل والتّفكير والاجتهاد لدى المتعلّمين.

-**أسئلة محقّقة:** وهي أسئلة تنبيهيّة أو انتباهيّة، الغرض منها التّحقّق من مدى الانتباه، ومراقبة مدى تواصل المعلّم مع المتعلّم. وهذه الأسئلة تتحرّى مدى التّجاوب والعمل مثلها مثل التّطبيقات عدم الانشغال عن الدّرس، وهي التي تمثّل الوظيفة المسندة إلى القناة ضمن الوظائف السّتّة التي تحدّث عنها رومان ياكوبسون.

ويقسّم بعض الباحثين السّؤال حسب المستوى المعرفيّ للمخاطب إلى أنواع هي:[2]

- ✓ **سؤال المعلومة:** وهو يعتمد على تذكّر المعلومات ذات طبيعة خاصّة أو عامّة، ويشتمل على معرفة المتعلّم للحقائق، والمصطلحات، والنّظريات، والمناهج في مستوى التّذكّر أو الاستدعاء.
- ✓ **سؤال الاستيعاب:** وهو الذي يعتمد على الفهم والإدراك لمادّة الاتّصال أو المضمون، بدون أن يربطها بمادّة أخرى، ويشتمل هذا النّوع على عمليّة التّفسير والتّرجمة والاستدلال.
- ✓ **سؤال التّطبيق:** وهو مقياس القدرة على استخدام الصّيغة المجرّدة في مواقف عملية أو محسوسة.
- ✓ **سؤال التّحليل:** وهو الذي يقيس به المعلّم قدرة المتعلّمين على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوّنات أو عناصر، بحيث تتّضح العلاقة البنائيّة بين المكوّنات.

---

[1]- يوسف مقران، مساءلة النّص بهدف تحصيل الملكة النّصيّة (مقاربة تعليميّة من زاوية اللسانيات المعرفيّة)، مجلّة الخطاب، العدد 14، ص237.

[2]– عبد الحميد حدّوش، إشكالية السّؤال في الدّرس التّعليميّ ووظيفته التّربويّة، معارف تربوية، العدد 2، ص42،43.

- ✓ **سؤال التّركيب:** بواسطته تقاس القدرة لدى المتعلّمين على تأليف عناصر أو جزئيات في كلّيات، أي وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كلّ جديد، سواء كان خطّة أو منظومة علاقات.
- ✓ **سؤال التّقييم:** بفضل هذا السّؤال تقاس قدرة المتعلّمين على إصدار أحكام نقديّة في ضوء معايير محدّدة.

ثالثا/أهميّة السّؤال التّعليميّ وشروط صياغته:

من خلال التّعريفات السّابقة تتبيّن لنا أهميّة السّؤال، باعتباره المسهم "في بناء شخصيّة المتعلّم، وتفتيق طاقاته وتنمية قدراته".[1] بالإضافة إلى كونه مشروعا تربويّا مفتوحا وأداة منمّية لثقافة الإنجاز".[2]

وعلى هذا الأساس تعتبر الأسئلة في التّعليم؛ أداة ضروريّة باعتبارها " عماد العمل التّربوي، الذّي يُمكّن المتعلّم من الاكتشاف والاستيعاب، وترسيخ أحكام الدّرس في ذهنه".[3]

كما أنّها تعتبر "من الوسائل الإدراكيّة المعرفيّة التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلّم، واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعّالة".[4] مع العلم أنّ الوسائل الإدراكيّة المعرفيّة تعني تلك" المعينات العقليّة التي تعتمد على الرّمز واللّغة والأشكال والصّور، في تسهيلها لعمليّة التّعليم".[5]

---

[1]– المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]– نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص37.

[4]– أفنان نظير دورزه، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، مرجع سابق، ص223.

[5]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولعلّ الغرض الرّئيس الذي تروم الأسئلة تحقيقه، مبنيّ على صياغتها المثاليّة، "إذ إنّ السّؤال هو الذي يقرّر الإجابة، ولأنّ الأمر كذلك فإنّ فنّ صناعة السّؤال هو من أصعب فنون القول والمنطق".[1]

وأنّه ضمن الإطار التّعليمي "منطلق التّعليم، والمدخل الوظيفيّ له، والموجّه لأنظمته وأداة لتقييمه، والحكم عليه، فهو يحتلّ مكانة مهمّة في عملية التّدريس".[2] يقول محمد الغذامي: "إنّ من ضروراتنا الثّقافية المعاصرة أن نجيد صناعة الأسئلة... ولا ريب عندي أنّ ثقافة الأسئلة هي من الثّقافات الغائبة عن فكرنا المعاصر، بينما كانت هذه من أقوى مزايا الفقه الإسلاميّ (القديم)".[3]

ولذلك وجب في التّعليم أن ترقى الأسئلة من كونها أسئلة إلى تقنيّة؛ بحيث تقوم هذه التّقنيّة على مجموعة المهارات التي تبرز في صياغة الأسئلة، وتوجيهها، ومعالجة إجابات المتعلّمين.[4]

يقول عبد الحميد حدّوش: "السّؤال مهارة في الطّرح والصّياغة والبناء، تستوجب من المعلّم اليقظة والحنكة والفنّيّة وحسن التّبصّر لمادة السّؤال؛ إعدادا وتوجيها وتنويعا وتصنيفا وإجراء".[5]

ويرى ثورانديك (Thorndike) في هذا الصّدد، أنّه قبل صياغة أيّ سؤال ينبغي مراعاة الشّروط الآتية:[6]

- ✓ أن يكون المسار الذّهنيّ الذي نودّ أن يستعمله المتعلّم للإجابة واضحا في أذهاننا.
- ✓ أن نستعمل محتويات جديدة أو عرضا جديدا للمواد في صياغتها.

---

[1]- عبد الله محمد الغذامي، ثقافة الأسئلة (مقالات في النقد والنظرية)، دار سعاد الصباح الكويت، ط2، 1993م، ص32.

[2]- عبد الحميد حدوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، مرجع سابق، ص40.

[3]- عبد الله محمد الغذامي، ثقافة الأسئلة، المرجع السابق، ص88.

[4]- ينظر ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمّان الأردن، 2002م، ص530.

[5]- عبد الحميد حدوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي، المرجع السّابق، ص38.

[6]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص192، 193.

- ✓ أن نبدأها بكلمات أو عبارات من هذا القبيل: قارن، عارض، هات أسباب وقوع... اشرح كيف، أُنقُد، قل ما الذّي يقع لو أنّ...، ولا ينبغي أبدا أن نبدأها بكلمات مثل: ماذا، من، متى، أُذكُر...
- ✓ أن تكون واضحة ودقيقة لجميع المتعلّمين.
- ✓ أن تُطالبَ الأسئلة التي تتناول مادّة خلافيّة بحجج لصالح موقف، وليس فقط اختبار موقف.
- ✓ أن نتثبّت من أنّ الأسئلة تستدعي السّلوك الذّي نريد أن يصدر عن المتعلّم.
- ✓ أن نكيّف الأسئلة لمستوى نضج المتعلّم.

ويطرح بدر الدّين في قاموس التّربيّة تقنيات للمساءلة النّاجعة، يمكن عرضها في النّقاط الآتية:"

- ✓ ينبغي أن تصاغ الأسئلة صياغة واضحة، بغية إبطالِ جميع أشكال اللَّبس، ومنع حرمان المتعلّمين من محاولة الإجابة.
- ✓ يجب أن تكون الأسئلة كثيرة وموّزعة على طول حصة الدّرس.
- ✓ ينبغي للمعلّم أن يعمل على دفع جميع المتعلمين إلى صياغة إجابة؛ وذلك بمطالبة غير المتطوّعين بالإجابة، وإرغام كلّ المتعلّمين على أقصى درجات الانتباه، وعلى الدّخول في البحث عن الإجابة".[1]

وحسب سامي محمد فإنّ الصّياغة الجيّدة للأسئلة تستدعي مراعاة المعايير المتعلّقة بالمضمون والشّكل؛ أمّا فيما يتعلق بالمضمون فهي:[2]

- ➢ ارتباط الأسئلة بالأهداف التّدريسيّة المراد تحقيقها.

---

[1]- المرجع السابق، ص283.

[2]- ينظر ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص530.

- تنوّع مستويات الأسئلة، فلا تتركّز فقط حول مجموعة أسئلة المستويات الدّنيا من التّفكير، بل تتضمّن أيضا أسئلة المستويات المتوسّطة، وكذلك أسئلة المستويات العليا للتّفكير التي تتعلّق بتصنيف بلوم.
- وضوح الأسئلة وتجنّب الأسئلة الغامضة.
- تجنّب الأسئلة التي تتطلّب الإجابة بنعم أو لا دون التّعليل.
- أن يكون للسّؤال قيمة علميّة.
- ضرورة ترتيب الأسئلة بشكل منطقيّ ومتتابع...
- أن يكون عدد الأسئلة وزمن الإجابة بها مناسبا لوقت الحصّة.

وأمّا ما يتعلّق بالشّكل فهي:[1]

- أن تكون صياغة الأسئلة في أقل عدد ممكن من الكلمات...
- أن تكون الكلمات المستخدمة في صياغة السّؤال مألوفة، ولها مدلول عقليّ واضح لدى المتعلّم.
- أن يكون التّركيب اللّغوي للسّؤال صحيحا.

وبالتّالي نستنتج بأنّ صياغة الأسئلة من شأنها أن تكون "عنصرا حاسما في نجاح أيّ درس أو فشله، لأنّ قيمة الأسئلة في نوعيّتها وكيفيّتها لا في كثرتها وكمّيتها. وكلّما كانت الأسئلة محدّدة ومدقّقة وهادفة، كان توظيفها أليق بالمقام، وأنسب للسيّاق، وأقرب إلى الفهم".[2]

---

[1]- المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]- ينظر عبد الحميد حدوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، ص40.

* خاصة وأنّ المقاربة بالكفاءات في ضوء تمثّلاتها وما يصحبها من إجراءات تستغلّ كلّ ما يثير تفكير المتعلّم، وما ينمّي عقله.

ويمكننا من جانب آخر أن نتلمّس شروطا ضروريّة تقوم عليها صياغة الأسئلة التّعليميّة، نوفّرها فيما يلي:

- ✓ **كفاءة السّؤال:** أي أنّ السّؤال الذي يتلقّاه المتعلّم يجب أن يكون بالقدرة الكافية التي توجّه المتعلّم إلى تفكير معيّن، وأن يتوفّر على مسافة تستوعب الإجابة مهما كان حجمها؛ وتحيط بها وتحصرها لتصبّ في الغرض المطلوب. وكفاءة الأسئلة مبنيّة على مجوعة كفاءات منها: الكفاءة اللّغويّة، الكفاءة المعنويّة، الكفاءة النّحويّة، الكفاءة البلاغيّة، الكفاءة الوظيفيّة.

ونرى بأنّ السّؤال التّعليمي هو في حدّ ذاته نصّ، وجب أن يحمل أبعادًا لسانيّة وعبر لسانيّة ووظيفيّة وتداوليّة. ومن هنا تتبيّن الحمولة المعرفيّة للأسئلة ضمن الإطار النّصي، باعتبارها وسيلة بلوغ مقاصد التّعليم والتّعلّم وفق الاستراتيجيّات والخطط والمعتمدة.

- ✓ **مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين:** من الأهميّة بمكان الوعيّ بدور الأسئلة، وما يترتّب عنها من أثر فكريّ ونفسيّ في ذات المتعلّم، حيث تصبح استجابته–بغضّ النّظر عن طبيعتها ومدى صياغتها–مؤشّرا قويّا على تلك الفروق التي تميّزه عن غيره من المتعلّمين.

وبما أنّ غاية التّعليم في النّهاية هي الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب كفاءات وإدماجها، كان من الضّروريّ صياغة الأسئلة بمراعاة هذا التّمايز، الذي يراعي التّباين في استعدادات المتعلّمين، أنماط التّعلّم، المستويات الإدراكيّة، الخلفيّات المعرفيّة وغيرها. بما يحقّق عدالة تربويّة، وتعلّما حقيقيّا، ويحدّ من ظاهرة الإخفاق والفشل، مقابل صقل المواهب، وتطوير الكفاءات.

- ✓ **مراعاة ذكاءات المتعلّم:** تشير مجمل الدّراسات في علم الأعصاب التّعليمي إلى أنّ لكلّ متعلّم طبيعة ذكائيّة، تعكس قدراته العقليّة وإمكاناته الفكريّة. وأنّ الوصول إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة مرتبط بصياغة الأسئلة بما يعزّز المرونة اللّغويّة، وينشّط المسارات العصبيّة المتخصّصة والمسؤولة عن تحويل المدخلات اللّغويّة إلى مخرجات؛ حيث تنشّط كلّ صيغة سؤاليّة مسارات إدراكيّة متمايزة.

✓ **مهارة طرح السّؤال:** تتمظهر هذه المهارة في صور فنّيّة عديدة منها:

- الصّياغة المثاليّة للسّؤال مَبْنًا ومَعْنًا.
- معرفة الفئة التي يستهدفها السّؤال بصفة أدقّ.
- مراعاة الموقف التّعليمي والسّؤال الذي يخدمه، أو يتناسب معه.
- مراعاة الفروق الفرديّة التي تستدعي اختيار السّؤال المناسب.
- الافتراض المسبق لإجابات المتعلّمين الممكنة والمتوقّعة، حيث يصبح التّوقّع عاملا مساعدا على التّواصل الإيجابيّ بين المعلّم والمتعلّم، والتّفاعل النّاجح في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة خاصة إذا كانت الأسئلة تخدم المعلّم من ناحية التّحليل والمقارنة والتّقييم وغيرها من الإجراءات، التي تنعكس إيجابيّا على المتعلّم هذا من جهة. ومن جهة أخرى تصبح الأسئلة عاملا مهمّا في تصحيح مسار التعّلم والتّعليم في مختلف جوانبه.

2-سؤال النّص التّعليمي القرائي

أشرنا في موضع سابق إلى أنّ الدّراسات المعاصرة قد تجاوزت المفهوم التّقليدي:

- للنّص باعتباره كيانا مستقلّا إلى اعتباره "نسيجا لغويّا، تلتقي في تكوينه خيوط كثيرة (صوتيّة، معجميّة تركيبيّة، دلاليّة، تداوليّة، نصّيّة...)"[1]. سمتها التّداخل والتّجاور ضمن بنية كليّة.
- وللقراءة باعتبارها اكتشافا للمعاني التي ينطوي عليها النّص، إلى تلك "السّيرورة من التّفاعل الدّينامي بين موسوعة القارئ (التي تتفاعل فيها الرّغبات والاهتمامات والتّمثّلات حول العالم والمعارف والتّجارب القرائيّة السّابقة، ومختلف الدّراسات اللّسانيّة والتّواصليّة والنّصيّة والمنهجيّة)، وبين موسوعة النّص (التي هي بدورها ملتقى تقاطع لنصوص سابقة لإنتاج النّص)"[2].

---

[1]- محمد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائيّة، مرجع سابق، ص27.

[2]- البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنّص الأدبي (النّصان الحكائي والحجاجي نموذجا)، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع. الدار البيضاء، 2006م، ص19.

وقد أدّى الانفتاح على هذه المفاهيم الجديدة إلى خروج الممارسات القرائيّة عن الاستراتيجيّات الإمبريقيّة، التي تتجاوز رصد المحتويات وإصدار الأحكام العامّة، أو محاكاة النّمو الخطّي للنّص وإبداء ملاحظات شكليّة عنه (وهو منحى القراءتين الانطباعيّة والسّطريّة)، إلى الاستراتيجيّات التّفاعليّة التي ترى في فعل القراءة "نشاطا عقليّا يقتضي في وضعيّة تواصليّة ما بناء معنى النّص، استنادًا إلى تشغيل عمليّات عقليّة... وبأنّ هذا النّشاط شكّل تفاعلا بين متلقّ يمتلك كفاءات خاصّة(موسوعيّة، لسانيّة، منطقيّة، تداوليّة)، وبين وثيقة دالّة في شكل أثر مكتوب"[1].

ومن هنا ترتقي الممارسة القرائيّة إلى الفعل الإيجابيّ المقصود، الذي يؤدّي فيه القارئ/المتعلّم دورًا جوهريًا في إنتاج الدّلالة عبر تفاعله الواعي مع النّص. ويضحى النّص التّعليميّ "فضاءً رحبًا لتجارب المتعلّم، ليملأ الفجوات النّصّيّة بسواد حبر تأمّله ويكشف غموضه ويهتك ستره. متجاوزًا إكراهات النّص اللّغويّة والأسلوبيّة؛ فينصهر أفقه بأفق النّص، وتنشأ المسافة الجماليّة، وينتقل من الإعجاب إلى التّملّك إلى التّصرّف، فيعيد البناء من جديد بحسب تصوّراته"[2].

وحتّى يتمّ الوصول بالمتعلّمين إلى هذا الهدف، وجب تمكينهم من المفاتيح الأساسيّة للفهم والبناء، عن طرق ضبط خطط المساءلة في إطار التّفاعل. "فالنّص مُتَصَوَّرٌ كَبِنْيَةٍ مفتوحةٍ، تقتضي أن ينمو فيها ضمن فهم متحاور حرّ معنى ليس منزّلا من أوّل وهلة، بل معنى يتمّ تفعيله من خلال تلقّيّاته المتعاقبة، التي يتطابق تَسَلْسُلُهَا تَسَلْسُلَ الأسئلة والأجوبة"[3].

ولأنّ القارئ/المتعلّم يعتبر السّؤال اعتبارًا كبيرًا، ويجعله وسيلته التي لا يحيد عنها لفكّ مغاليق النّص، وتشريح بنياته، واختصار مسافاته وعدم التّيهان في ثناياه؛ وجب أن تتأسّس صياغته– فضلا عن تجسيد الأهداف التّربويّة وتطوير الكفاءات القرائيّة والنّصيّة–على الضّبط اللّغوي،

---

[1]- المرجع السّابق، ص20.

[2]– ينظر: صالح غيلوس، إعادة بناء النّص التّعليمي في ضوء المقاربة النّصيّة، دار التّعليم الجامعي. جامعة سطيف/الجزائر، 2019م، ص07.

[3]– نفسه، ص19.

حتّى لا يحتمل تأويلا آخر غير الذي سيق لأجله. ثمّ كفايته في خلق ذلك النّشاط الذي يساعد المتعلّم على الذّهاب إلى النّص والإيّاب منه بسلاسة وانسيابيّة، إلى جانب قدرته على تفعيل العمليّات العقليّة للمتعلّم؛ والمتعلّقة بالتّعرّف والرّصد والتّمحيص وصياغة الفرضيّات وإدراك العلاقات والاستدلال والاستنتاج والتّأويل والتّركيب وغيرها، واستغلال أدوات التّحليل (الدّاخل نصيّة، والمعارف الخارجيّة) التي تضفي على فعل القراءة المرونة المطلوبة؛ حيث سيسمح الأمر بجعل القارئ/المتعلّم "يكفّ عن اللّهاث وراء المعنى الكلّي الثّابت، الذي ما على القراءة إلّا أن تكشفه، نظرًا لاستحالة تحقيق فهم موضوعيّ للنّص. سواء في القراءة نفسها أو في أزمنة متعاقبة... ويجنّبه الضّياع في متاهة الإسقاطات التي لا حدّ لها، والحيرة النّاتجة عن تعدّد معاني النّص ليعزل معنى يحتجّ له"[1].

ويبرز دور القارئ/المتعلّم ضمن منحى المساءلة ليؤكّد حضوره، كفاعل يسعى بقدرته على الاكتشاف إلى شرح الظّاهر وبيانه، وإماطة اللّثام عن المسكوت عنه، وملء الفجوات عن طريق السّجال الحواريّ مع النّصوص ممّا يحقّق له:

- ✓ فرص تحرير نفسه، والهروب من تضييقات حياته الاجتماعيّة الخاصّة.
- ✓ فرص ممارسة كفاءاته بفعاليّة، خصوصا على الصّعيدين الانفعاليّ والمعرفيّ.[2]

إلى جانب تحقيق الفهم، ومنع فوضى التّأويلات التي يمكن أن تحدث. على أنّ هدف المساءلة لا يجب أن يُحْصَرَ فيما يجب على المتعلّم أن يدلي به من إجابات، بل أن يكون قادرًا على التّحليل بالشّكل المناسب استنادًا إلى مستواه، وخصوصيّات الوضعيّة القرائيّة، ثمّ نوع النّص ومتطلّبات المشروع القرائي المعتمد.

---

[1]– البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنّص الأدبي، مرجع سابق، ص24.

[2]– نفسه، ص26.

المبحث الرّابع/مساءلة النّص التّعليمي والتّفكير النّاقد:

أولا/ قراءة النّص التّعليمي والتّفكير الناقد

إنّ التّطوّرات الحديثة التي شهدها مجال التّربية والتّعليم قد وجّهت الباحثين والدّارسين صوب الاهتمام بتعليم التّفكير، باعتباره هدفا من الأهداف التّربويّة التي يتعيّن تحقيقها. لذلك عكفت كثير من الأنظمة التّعليميّة على تدعيم مناهجها بالبرامج والمحتويات الضّروريّة، وطرائق وأساليب التّعليم اللّازمة لبناء المتعلّم المفكّر ذي الكفاءات العالية؛ القادر على مواجهة الحياة وما يستجدّ فيها من مشكلات وتحدّيات.

وضمن الوضعيات التّعليميّة، تبرز قراءة النّصوص التّعليميّة كأهمّ رافد قادر على تنمية جوانب التّفكير لدى المتعلّم وصقلها؛ فالقراءة في جوهرها عمليّة عقليّة، وهي "تمثّل عملا لا قيمة له، إذ لم يحرّك قوى فكر القارئ نحو فحص وتمحيص أفكار المقروء بشكل دائم ومستمرّ"[1]. ثم إنّ معيار الحكم على جودة القارئ في ظلّ التّصوّرات الحديثة، قد أضحى مقترنا بما يقوم به من عمليّات رصد، وتحليل، وتوقُّع، واستخلاص، وربط للمقروء بالخبرات السّابقة، ونقد له وإصدار أحكام عليه وغيرها، ثمّ كيفيّة تطبيق المستخلص من ذلك في حلّ المشكلات المعترضة.

وتربط الدّراسات الحديثة نشاط القراءة بالتّفكير النّاقد خاصّة، حيث أشار فيش (Fish, S) إلى " أنّ النّص كما يستجيب بمفرداته للقارئ، فإنّ القارئ يستجيب له أيضا ويتفاعل معه قبولا ورفضا"[2]. وبما أنّ القراءة سيرورة تفاعل دينامي، يأخذ منحًا تبادليًّا بين قارئ وصاحب ونص "يكون للنّص عالمان؛ أحدهما فيما يحمله النّص، والآخر في ذهن القارئ. وتتحدّد وظيفة القارئ

---

[1]- وائل صلاح السويفي، القراءة النّاقدة، كيف يمكن تعليمها لطلّاب المرحلة الثّانويّة (تأصيل نظري وممارسة عمليّة)، وكالة الصّحافة العربيّة، ديسمبر 2022م، ص05.

[2]- مصطفى عبد العال أحمد، تأمّلات تربويّة في تعليم التّفكير واللّغة، دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1433هـ/2012م، ص35.

هاهنا في الملاءمة تارة بين هذين العالمين، وفي إبراز الاختلاف بينهما تارة أخرى، وهذه العمليّة هي صلب التّفكير النّاقد"[1].

كما يتجلّى دور التّفكير النّاقد في التّأويل الذي يعدّ جزءًا مهمّا من عمليّة بناء المعنى؛ إذ لا يمكن أن نربطه بالنّص فقط لأنّه لا يقدّم سوى رموز وبياضات توجّه الفهم، إنّما نربطه أيضا بالقارئ، الذي " يستخدم المفاتيح التي لم يوظّفها الكاتب للكشف عن مغاليق النّص. فالكاتب يعمل على تنظيم المكتوب، ويُثْرِيه بعلامات تُظهر ما أراد التّعبير عنه. ولجعل التّواصل متاحًا ممكنا مع القارئ؛ لابدّ من مبدأ المشاركة التي تكون أشبه ما تكون بلغة اصطلاحيّة يعيها القارئ النّاقد فقط"[2]. وإنّ تفعيل دور القارئ لتحقيق هذا التّفاعل ضمن الوضعيات التّعليميّة/التّعلّميّة رهين بمشروع قرائي محدّد المعالم، لأنّ كلّ قراءة لا تستند إلى مشروع مآلها التّيه والضّياع"[3]. حيث تتجلّى في ثناياه خطوات وإجراءات منهجيّة، تنظّم القراءة وتقودها نحو الهدف. ولعلّ هذا نفسه ما يسمّى بالتّفكير النّاقد؛ "فهو يهدف من بين أمور أخرى إلى تنظيم تفكير الفرد تنظيمًا يجعله منهجيّا في إصدار الأحكام، والابتعاد عن إلقائها على عواهنها، إنّه تفكير تأمّليّ بعيد عن الانطباعيّة والتّسرّع والعشوائيّة"[4].

ثانيا/ سؤال النّص التّعليمي والتّفكير الناقد

تبرز ضمن خطوات الإقراء خطط المساءلة التي تتجاوز أهداف التّقييم إلى إثارة تفكير المتعلّم وتنشيطه وتحفيزه، ودفعه نحو تعبئة موارده المعرفيّة للشّروع في ابتكار الأجوبة التي يقتضيها تفاعله مع النّص. كما ستعين خطط الأسئلة على بناء "خطّ فكريّ محدّد واضح، يعين المتعلّم على النّظر فيما يقرأه نظرة ناقدة فاحصة، تكشف له ما يشمل عليه مضمون النّص من إيحاءات فكريّة، ومعاني يدسّها الكاتب بين السّطور وخلفها، وعلى ما فيه النّص من جودة

---

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص34.

[2]- نفسه، ص35.

[3]- البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنّص الأدبي، مرجع سابق، ص32.

[4]- نثلاغ عبد الله، القراءة المنهجيّة للنّصوص وتنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد60، جامعة محمد الخامس، المغرب، جانفي 2020م، ص18.

ورداءة"[1]، وصحّة وخطإ، إلى جانب تمكينه من فهم المقروء، وتحليله وتفسيره وتركيبه، واستخلاص الاستنتاجات التي تعينه على تقييمه وإصدار الأحكام عليه.

والمتعلّم/القارئ إذ يدخل في حوار الأسئلة مع النّص لا ينبغي أن يقف عند انتظارات المعلّم لأنّ النّص الواحد كما أشار إليه **دريدا (Derrida, J)** "يتلقّاه كثيرون، وكلّ منهم يتلقّاه بطريقته الخاصّة، ويؤوّله حسبما يريد. ومردّ اختلاف التّأويل هو التّباين في مدى إدراك واستيعاب النّص ونوعه، وفي مدى استجابة القارئ له؛ إذ إنّ اللّغة ليست تعبيرًا عن الواقع، إنّما هي ممثّلات للواقع كما يراها القارئ بعين عقله"[2].

بينما يبرز دور المعلّم في توجّه المتعلّم للانخراط في عمليّة المساءلة ضمن حدود العلاقة البيداغوجيّة، التي تحدّد أطر التّفاوض بشأن ملفوظات الأجوبة، وبحسب الأهداف المرسومة المحدّدة ضمن الاتّفاق المشترك، وفي إدارة الوضعيّات القرائيّة على النّحو المُعِينِ على " العثور على المعلومة التي يتمّ البحث عنها في النّص، وتعيين المطلوب من خلال القدرة على الفهم والتّأويل بكيفيّة مستقلّة"[3].

ثالثا/ مستويات أسئلة التّفكير النّاقد

بما أنّ مهارات التّفكير تتدّرج من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى–كما تشير إلى ذلك عدد من الدّراسات التي عنيت بتعليم التّفكير–فإنّه لابد من أن تصاغ الأسئلة بالوجه الذي يعمل على تنميتها على نحو متدرّج. ويعدّ **بيمون** (Beamon) من بين الذين اجتهدوا في تصميم نموذج يطلق عليه "**الآمن**"، وهو قائم على صياغة الأسئلة وفق أربع مستويات معرفيّة، حيث يعبّر كلّ مستوى عن مهارة معيّنة؛ يصحبها كيفية اكتساب هذه المهارة، وكذا سبل تنميتها بالنّسبة للمتعلّم في ضوء الأسئلة النّصيّة. وهذا النّموذج هو بمثابة دليل، يوجّه المعلّمين إلى

---

[1]- ينظر: وائل صلاح السويفي، القراءة الناقدة، مرجع سابق، ص11.

[2]– مصطفى عبد العال، تأمّلات تربويّة في تعليم التّفكير واللّغة، مرجع سابق، ص35.

[3]- البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنّص الأدبي، مرجع سابق، ص34.

ترتيب الأسئلة ترتيبا يساعد المتعلّمين على التّفاعل مع المعارف والمعلومات، من أدنى درجات التّعقيد إلى أعلاها.

ويمكن عرض هذه المستويات الأربعة بصفة موجزة فيما يأتي:[1]

- **المستوى الأوّل:** تمثّله الأسئلة التي تطرح على المتعلّمين لمعرفة مدى تذّكرهم للمعلومات السّابقة، وقدرتهم على الرّبط بين المعارف الجديدة وخبرتهم المكتسبة. وهذا المستوى يجّسد مهارة التّذكر أو الفهم.
- **المستوى الثاني:** تمثّله الأسئلة التي تطرح على المتعلّمين، لتظهر قدرتهم على تحليل المعلومات في سياق تعلّم معارف جديدة، وتمكّنهم من استنباط العلاقات وروابط واستنتاجات، وتفسير الظّواهر. وهذا المستوى يجسّد بحسب ما يراه المتخصّصون مهارة التّحليل أو التّفسير أو الاستدلال.
- **المستوى الثالث:** تمثّله الأسئلة التي تطرح على المتعلّمين ليتبيّن قدرتهم على التّركيب، ما يعني صياغة معلوماتهم المكتسبة في وضعيّة تعلّميّة جديدة، أو افتراض تنبّؤات. وهذا المستوى يجسّد مهارة التّركيب أو الإبداع.

المستوى الرّابع: تمثّله الأسئلة التي تطرح على المتعلّمين ليمارسوا التّفكير النّاقد، حيث يطلب منهم أن ينقدوا أو يقيّموا أو يحكموا أو يبدوا آراءهم إزاء المعرفة الجديدة. ومن هذا الباب تتبيّن فائدة القراءة الناقدة؛ باعتبارها "عملية نشطة تفاعلية يشترك فيها عدد من العناصر، من بينها مجمل القدرات العقليّة وأنماط التّفكير[2]. فهي "تستهدف تنمية القدرات العقليّة العليا كالتّميّز بين الأفكار، ورسم النّتائج وإبداء الرّأي، وإصدار الأحكام".[3]

---

[1]- ينظر جابر عبد الحميد جابر، أطر التّفكير ونظرياته، دليل التّدريس والتّعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان الأردن، 2010م، ص88،89.

[2]- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، مرجع سابق، ص26.

[3]- حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة (دراسة تجريبية، مجلة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتوجيه والثقافة، المجلّد 16، العدد1، 1996م، ص223.

إنّ هذه المستويات من دون المستوى الأوّل تجسّد مهارات التّفكير النّاقد التي أشار إليها بلوم بنيامين وواطسن وجليسر وغيرهم. وقد ورد في قاموس التّربيّة الحديث ما يشير إلى هذه المستويات تحت مسمّى: " سؤال يقتضي بناء إجابة". وهذا معناه أنّه سؤال "يتناول مسائل معقّدة تتطلّب جهود تفكير وتنظيم".[1]

وقد عرض القاموس مقتضيات هذا النّوع من الأسئلة فيما يأتي:[2]

- ✓ **خصائص الأسئلة التي تقتضي بناء الإجابة:** أهمّ مميّزات هذا النّمط من الأسئلة هي:
  - الإجابة عنها أطول بكثير من السّؤال الذي يستدعيها.
  - الإجابة تأتي في شكل إنشاءٍ أو مقالٍ أو عرضٍ أو حلّ مشكلةٍ بالاستدلال أو البرهنة.
  - للمتعلّم كلّ الحريّة في تقديم المعلومات والأمثلة التي يراها وجيهة.
  - يتواتر فيها استعمال أفعال على نحو: ناقشْ، واشرَحْ، وأَبْدِ رأيَكَ، وحلِّلْ، وعلِّقْ، وبرْهِنْ...
  - استدعاء المستويات العليا للتّفكير؛ وهي التّحليل والتّركيب والتّقييم.
- ✓ **ماذا تقيس الأسئلة التي تستدعي بناء الإجابة؟** يقيسُ هذا النّمط من الأسئلة:
  - كفاءة المتعلّم على التّعبير.
  - قدرات أو كفاءات المتعلّم على معالجة موضوعات علميّة بطريقة منهجيّة.
  - قدرات المتعلّم على استعمال الصّحيح للغة.
  - قدرات المتعلّم في مجال التّفكير النّقدي.
  - قدرات المتعلّم الإبداعيّة.

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، مرجع سابق، ص196.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

✓ **تصميم وبناء الأسئلة التي تقتضي بناء الإجابة:** هذا النّمط سهل التّحرير، وغالبا ما يشتمل على أفعال أمر مثل: ناقشْ وأَبْدِ رأيَك وحلّلْ...، كما تقدّم، ومن المفيد أن يحتوي على العناصر الآتية:

- تحديد السّياق العامّ.
- توجيه انتباه المتعلّم إلى العناصر الخاصّة في السّؤال.
- صياغة الأسئلة باعتماد أسلوب الاستفهام أو الأمر.
- إعطاء التّعليمات المتعلّقة بطول الإجابة، وبالوقت المخصّص، وبالمراحل المنتظرة، أو ما إلى ذلك.

وعليه يتبيّن من خلال ما سبق أهمية الأسئلة، ودورها الفاعل في تنمية مهارات التّفكير عامّة والتّفكير النّاقد خاصّة. كما أنّ هذا الدّور ذاته أدّى بالباحثين والدّارسين أمثال **ماك كنايت وباير** وغيرهم[1] إلى التّأكيد على ضرورة توجيه المتعلّمين إلى التّفكير العميق، انطلاقا من أسئلة سابرة "تعمل على إثارة تفكيرهم، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ودفعهم إلى توخّي الدّقة في إجاباتهم، وتساعدهم على التّعمق في الموضوع ومناقشة ما ورد فيه من معلومات، وإدراك العلاقات المتداخلة فيما بينها، كما تسمح هذه الأسئلة للمتعلّمين اكتشاف نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم"[2] ممّا يساعدهم في تعديل تفكيرهم وتقويمه.

---

[1]- ينظر بن يخلف محمد، مهارات التفكير الناقد في الكتاب المدرسي، دراسة تحليلية لأسئلة النّشاطات التّعلّمية والتّقويمية في الكتاب المدرسي لعلوم الطبيعة والحياة، أطروحة الدكتوراه، قسم علوم التّربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، ص136.

[2]- المرجع نفسه، ص135.

الفصل الثّالث: التّفكير النّاقد ومساءلة النّصوص التّعليميّة

المبحث الأوّل: النّصوص التّعليميّة ومحطّات المساءلة في السّندات التّعليميّة

المبحث الثّاني: التّفكير النّاقد في السّندات التّعليميّة

المبحث الثّالث: مهارات التّفكير النّاقد في محطّات مساءلة النّصوص

منهج الدّراسة التّطبيقيّة وإجراءاتها

1/ منهج الدّراسة

ينطوي هذا الفصل على الدّراسة التّطبيقيّة المتعلّقة بالبحث في مساءلة النّصوص التّعليميّة ودورها في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، ولتحقيق الغاية اعتمدنا على المنهج الوصفيّ الذي لا يقتصر هدفه على رصد البيانات المُتعلقة بالتّفكير النّاقد، أو مساءلة النّصوص وتقديمها تقديما عرضيا فحسب؛ بل وتجلية وبيان ما يتعلّق بهما، ضمن المنحى العام المحدّد لتعليميّة النّصوص في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ، بغية تقديم نتائج موضوعيّة تجيب عن جوانب من تساؤلات الدّراسة، كما اعتمدنا على المنهج الإحصائي في معالجة نتائج اختبار قياس مهارات التّفكير، ضمن محطّات المساءلة من أجل الوصول إلى الأهداف المسطّرة. وقد رأينا في هذا التّكامل المنهجيّ عاملا مهمّا، قادرا على توفير تصوّر شموليّ لموضوع الدّراسة، وعلى تقرير ما ينبغي أن تكون عليه في ظلّ الاقتراحات المقدّمة.

2/أهداف الدّراسة

تتمثّل أهداف الدّراسة في:

- ✓ الكشف عن مدى استهداف أسئلة النّصوص التّعليمية للتّفكير النّاقد، ومدى قدرتها على تنمية مهاراته لدى المتعلّمين.
- ✓ الكشف عن مكانة التّفكير النّاقد في السّندات التّعليميّة.
- ✓ بيان طبيعة أسئلة إقراء النّصوص وعلاقتها بالتّفكير النّاقد.
- ✓ تقديم اقتراحات بناءً على النّتائج المسجّلة.

3/أهميّة الدراسة

تعدّ هذه الدّراسة من الدّراسات القليلة التي بحثت في موضوع التّفكير النّاقد، ضمن محطّات مساءلة النّصوص التّعليميّة في المدرسة الجزائريّة–حسب ما تمّ الاطلاع عليه–إلى جانب أنّنا نرمي من خلالها إلى:

- ✓ مواكبة التّوجهات الحديثة الدّاعية إلى تعليم التّفكير عموما، والتّفكير النّاقد خصوصا.
- ✓ الوقوف على تصوّر واضعي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسيّة للتّفكير النّاقد ومهاراته في مرحلة التّعليم الثّانوي وخاصّة السّنة الثّالثة.
- ✓ بيان مكانة التّفكير النّاقد في السّندات التّعليميّة (المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ الكتاب المدرسيّ).
- ✓ بيان دور محطّات مساءلة النّصوص التّعليميّة في تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين.
- ✓ تنبيه الأساتذة وواضعي المناهج إلى أهميّة التفكير النّاقد، وأثره في بناء متعلّم إيجابيّ مبدع وناقد.

4/أدوات الدّراسة:

تتطلّب عمليّة اختيار أدوات الدّراسة؛ مراعاة صدقها وتوافقها وموضوع البحث والأهداف المراد الوصول إليها، وقد تمثلت الأدوات التي اعتمدنا عليها في:

أ- **تحليل المحتوى:** يعدّ تحليل المحتوى أداة بحثيّة منهجيّة، تهدف إلى وصف المحتوى المستهدف، وتحليله وفقا لمعايير محدّدة وصولا لاستنتاجات معيّنة. وقد تطلّبت منّا الإجابة عن تساؤلات الدّراسة الاعتماد على هذه الأداة، لبيان طبيعة النّصوص التّعليميّة ومحطّات مساءلتها ضمن السّندات التّعليميّة (المنهاج المدرسيّ، الوثيقة المرافقة له، دليل الأستاذ، الكتاب المدرسيّ)، ومكانة التّفكير النّاقد ومهاراته ضمنها.

ب-تصميم أداة قياس مهارات التّفكير النّاقد: من أجل الوقوف على مدى استهداف أسئلة إقراء النصوص التعليميّة في الكتاب المدرسيّ لمهارات التّفكير النّاقد، قمنا بتصميم أداة قياس المهارات، وقد تطلّب منّا الأمر:

- ✓ الاطّلاع على اختبارات قياس مهارات التّفكير النّاقد وتحديد مهارات التّحليل.
- ✓ القيام بدراسة أوّلية للمادّة المراد تطبيق الاختبار عليها.
- ✓ الاطّلاع على الدّراسات السّابقة التي تتشابه أو تتقاطع مع دراستنا لتحديد خطوات التّطبيق اللازمة.

ب-1 معلومات عن مدوّنة التّطبيق

الكتاب المدرسيّ	كتاب اللّغة العربيّة وآدابها
المستوى المستهدف	السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة
عدد الوحدات	انثتي عشرة (12) وحدة
عدد النّصوص الأدبيّة	أربع وعشرون (24) نصّا
عدد النّصوص التّواصليّة	اثني عشر (12) نصّا
عدد نصوص للمطالعة الموجّهة	اثني عشر (12) نصّا
عدد صفحات الكتاب	287 صفحة
مؤلف الكتاب	-دراجي سعيدي(مفتش التربية الوطنية) -سليمان بورنان(أستاذ التعليم الثانوي) -نجاة بوزيان(أستاذة التعليم الثانوي) -مدني شحامي(أستاذ التعليم الثانوي) -الشريف مريبعي(أستاذ محاضر بجامعة الجزائر)
تنسيق وإشراف	-الشريف مريبعي(أستاذ محاضر بجامعة الجزائر)
دار النّشر	الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة -الجزائر-
سنة النّشر	2024-2025م

الجدول رقم(4): معلومات خاصة بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، شعبتي: آداب وفلسفة/لغات أجنبية.

ب-2 توزيع النّصوص التّعليميّة في المدوّنة:

الوحدات	النّصوص الأدبيّة		النّصوص التّواصليّة	نصوص للمطالعة الموجّهة
	النّص الأدبيّ الأوّل	النّص الأدبيّ الثّانيّ		
1	في مدح الرّسول عليه الصّلاة والسّلام. -للبوصيري-	في الزّهد -لابن نباتة-	الشّعر في عهد المماليك	إنسان ما بعد الموحّدين
2	خواص القمر وتأثيراته -للقزويني-	علم التّاريخ -ابن خلدون-	حركة التّأليف في عصر المماليك	مثقّفونا والبيئة
3	آلام الاغتراب -لمحمود سامي البارودي-	من وحي المنفى -لأحمد شوقي-	احتلال البلاد العربيّة وآثاره في الشّعر والأدب	المجتمع المعلوماتي
4	أنا-لإيليا أبي ماضي-	هنا وهناك-لرشيد سليم الخوري-	الشعر مفهومه وغايته	ثقافة أخرى
5	منشورات فدائيّة-لنزار قبّاني-	حالة حصار-لمحمود درويش-	الالتزام في الشّعر العربيّ الحديث	رصيف الأزهار لا يجيب
6	الإنسان الكبير-لمحمد صالح باوية-	جميلة -لشفيق الكمالي-	الأوراس في الشّعر العربيّ	إشكاليّة التّعبير في الأدب الجزائريّ
7	أغنيات للألم-لنازك الملائكة-	أحزان الغربة -لعبد الرّحمن جيلي-	الإحساس الحادّ بالألم عند الشّعراء المعاصرين	التّسامح الدّيني مطلب إنسانيّ
8	أبو تمام-لصلاح عبد الصبور-	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدّين-لأمل دنقل-	الرّمز الشعري	الصّدمة الحضاريّة متى نتخطّاها؟

9	منزلة المثقّفين في الأمّة–للبشير الإبراهيمي–	الصّراع بين التّقليد والتّجديد–لطه حسين–	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربيّ	الأصالة والمعاصرة
10	الجرح والأمل–لزليخة السّعودي–	الطّريق إلى قرية الطوب–محمد شنّوفي–	صورة الاحتلال في القصّة الجزائرية	من رواية "الأمير"
11	من مسرحيّة شهرزاد– توفيق الحكيم–	كابوس في الظّهيرة– لحسين عبد الخضر–	المسرح في الأدب العربيّ	ثقافة الحوار
12	لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر –لإدريس قرقوة–	من مسرحيّة "المغص" –لأحمد بودشيشة–	المسرح الجزائريّ: الواقع والآفاق	العلّامة الجزائريّ "محمد أبو شنب"

الجدول رقم(5): توزيع النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة حسب الوحدات التّعليميّة.

5/ قياس مهارات التّفكير النّاقد ضمن محطّات المساءلة

5-1 إعداد أداة القياس

اعتمدت الدّراسة على أداة قياس أوليّة، تمّ تحديد محاورها بناءً على اختبارات المهارات لكلّ من: واطسن وجليسر (معرفة الافتراضات، التّفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم المناقشات) وفاسيون (التّفسير، التّحليل، الاستدلال، الشّرح، تنظيم الذّات)، وعصام زكريا جميل (التّفسير، التحليل، التّقييم، الاستدلال، التّوضيح، تنظيم الذّات). حيث وبناءً على طبيعة المدوّنة، وطبيعة المتعلّمين، وأهداف الدّراسة؛ ركّزنا على عدد من هذه المهارات (الاستدلال، التّفسير، التّحليل، التّركيب، التّقييم، تنظيم الذّات)، وحدّدنا مؤشّراتها ضمن استمارة عرضناها على عدد من الأساتذة للتّحكيم، (ينظر الملحق رقم 01)، وقد تضمّنت:

- البيانات الأوّلية الخاصّة بالأستاذ المحكّم (الاسم واللّقب، الدّرجة العلميّة، الاختصاص العلمي، جامعة الانتساب).

- الخانات الخاصّة بمهارات التّفكير النّاقد.
- الخانات الخاصة بمؤشّرات مهارات التّفكير النّاقد.
- الخانات الخاصّة برأي المحكمين (مقبول، مرفوض، إضافات أو تعديلات).

5-2 صدق أداة القياس:

للتأكّد من صدق الأداة تمّ عرضها على مجموعة من الأساتذة المختصّين قصد التّحكيم، وبناء على ما قدّموه من ملاحظات تمّ إجراء التعديلات، إمّا بإضافة مهارة أو حذفها، أو إعادة صياغة بعض العبارات.

5-3 ثبات أداة القياس:

للتأكّد من ثبات الأداة تمّ إحصاء المؤشّرات بناءً على ملاحظات المحكّمين، ثم قمنا بحساب النّسب المئويّة للنّتائج، وتبيّن أنّ نسبة الاتّفاق قد تجاوزت 80%، وهي نسبة مرتفعة ومقبولة في قياس الثبات. ومنه حدّدنا المؤشّرات التي سنخضعها للمعاينة.

المهارات الرّئيسيّة	المهارات الفرعيّة	نسبة الاتّفاق بين المحكّمين
التّفسير	1-تهدف الأسئلة إلى التعرّف على موضوع النّص وأفكاره.	%90.90
	2-تهدف الأسئلة إلى استخراج أفكار، تقصّي حقائق، تقديم تفسيرات أو وجهات نظر معيّنة.	%100
	3-تهدف الأسئلة إلى تفسير الأسباب أو الدّوافع منطقيّا، من حيث ما يتبنّاه صاحب النّص من مواقف وآراء.	%100
	4-تهدف الأسئلة إلى تفسير العلاقة بين أفكار النّص وفقراته لفهم السّياق العام.	%81.81
	5-تهدف الأسئلة إلى تقديم تفسيرات لفهم النّص، بناءً على ما يتضمّنه من خلفيات أو دعوات أو نزعات.	%81.81

	6-تهدف الأسئلة إلى تفسير سبب غلبة نمط ما أو أسلوب ما في النّص.	%90.90
	7-تهدف الأسئلة إلى تفسير غرض أو هدف صاحب النّص من استعمال أو توظيف بعض التّعابير اللّغوية أو المجازيّة.	%90.90
	8-تهدف الأسئلة إلى ربط النّص بظروف إنتاجه.	%90.90
الاستدلال	1-تهدف الأسئلة إلى اكتشاف معطيات، أو إيضاح أساليب موجودة في النّص.	%100
	2-تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات وأدلّة من النّص للوصول إلى استنتاجات.	%100
	3-تهدف الأسئلة إلى الانتقال من حكم خاص إلى حكم عام كلّي أو العكس.	%90.90
	4-تهدف الأسئلة إلى إدراك العلاقة بين معطيات النّص وفقراته وتراكيبه، واستنباط مختلف الارتباطات من داخل النّص أو من خارجه.	%100
	5-تهدف الأسئلة إلى تبرير موقف صاحب النّص من القضية التي يعالجها، بناء على الأدلّة التي ساقها في النّص.	%100
	6-تهدف الأسئلة إلى التّمييز بين الحقول المعرفيّة أو الإنسانيّة، والقدرة على تصنيفها حسب المجال الذي تنتمي إليه.	%100
	7-تهدف الأسئلة إلى استنباط نمط النّص، أو غرضه، أو سياقاته، أو الاتّجاهات والظّواهر الأدبيّة، انطلاقا من بعض المؤشّرات اللّغويّة أو المعنويّة.	%90.90
	8-تهدف الأسئلة إلى استنباط النّتائج أو الحقائق أو الإيحاءات أو الدّلالات أو الوظائف التي يرمي إليها النّص، من داخل بنياته أو من خارجه.	%100
	9-تهدف الأسئلة إلى استنتاج مظاهر الاتّساق والانسجام، وتبيان دورها أو أثرها في بناء النّص.	%90.90

	10-تهدف الأسئلة إلى استنباط مناسبة النّص، أو أبعاده، أو الهدف الذي يرمي إليه الشاعر أو الكاتب من النّص أو من بعض عباراته ومفاهيمه.	%100
	11-تهدف الأسئلة إلى إنشاء خلفيّة لاستنباط الاستنتاجات، وتقصّي الحقائق ومناقشة المعطيات والأفكار.	%90.90
	12-تهدف الأسئلة إلى استنباط إيحاءات عنوان النّص، أو علاقته بمضمون النّص.	%100
	13-استنباط الأثر أو الغرض المترتّب عن أساليب أو عبارات أو علاقات أو مواقف تضمّنها النّص.	%81.81
التّحليل	1-تهدف الأسئلة إلى تقسيم النّص بحسب الأفكار مع مراعاة ترتيبها وتسلسلها.	%100
	2-تهدف الأسئلة إلى تحليل أو وصف الأحداث أو الشّخصيّات أو لغة النّص، والمقارنة بينها.	%100
	3-تهدف الأسئلة إلى تحليل معلومات أو مفاهيم معيّنة وتعليل وجودها في النّص.	%90.90
	4-تهدف الأسئلة إلى مناقشة معطيات وأفكار وآراء.	%100
	5-تهدف الأسئلة إلى تقديم أفكار النّص، وتوضيح معانيه.	%90.90
	6-تهدف الأسئلة إلى تحديد مختلف القضايا التي يطرحها النّص.	%90.90
	7-تهدف الأسئلة إلى تحديد أسلوب الكاتب.	%81.81
	8-تهدف الأسئلة إلى تحديد أدوات الاتّساق وآليات الانسجام في النّص.	%90.90
	9-تهدف الأسئلة إلى تحديد عناصر تضمّنها النّص وتحليلها إلى أجزاء، وتحديد علاقاتها ووظائفها ومعايير تصنيفها.	%90.90
	1-تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين ما يحمله النّص من معطيات، وربطها بمعلومات سابقة من نفس القضيّة قصد التّعرّف أو عقد مقارنة.	%90.90

التّركيب	2-تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات أو تطبيق قواعد من النّص في سياق جديد	%90.90
	3-تهدف الأسئلة إلى تجميع وتنظيم مكتسبات قصد توظيفها في وضعيّة تفكير يستدعيها النّص.	%100
	4-تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص، والخبرات الشّخصيّة، أو الواقع الحالي بصفة متكرّرة أو أحيانا.	%81.81
	5-تهدف الأسئلة إلى إدراك عناصر المشكلة وفهمها، بطريقة تسمح بإعادة صياغتها وتركيبها.	%90.90
	6-تهدف الأسئلة إلى إنتاج أفكار جديدة، أو اقتراح حلول غير الموجودة في النّص.	%90.90
	7-تهدف الأسئلة إلى إنتاج وضعيّة إدماجيّة في ضوء محاكاة نمط نص معيّن، أو محاكاة معالجة مثاليّة لقضيّة ما عرضها النّص.	%100
	8-تهدف الأسئلة إلى توقّع بدايات أو نهايات لقصّة ما، أو حدث ما.	%100
	9-تهدف الأسئلة إلى تبيان الموقف في حالة تقمّص دور صاحب النّص، أو شخصيّة من شخصيّات القصّة.	%100
	10-تهدف الأسئلة إلى إدماج المكتسبات القبلية أو استثمار معطيات النّص في مواقف جديدة.	%90.90
	11-تهدف الأسئلة إلى تلخيص مضمون النّص، أو إحدى فقراته بأسلوب وصياغة ذاتيين.	%100
التّقيّيم	1-تهدف الأسئلة إلى تقييم صحّة المعلومات، أو إثبات وجهات النّظر الموجودة في النّص.	%90.90
	2-تهدف الأسئلة إلى تحديد نقاط قوّة حجج الكاتب ونقاط ضعفها.	%90.90
	3-تهدف الأسئلة إلى تقويم الأخطاء أو المغالطات ومحاولة تصحيحها إن أمكن، وتقديم البدائل الممكنة.	%90.90

	4-تهدف الأسئلة إلى الحكم على شخصيّة صاحب النّص، أو على لغة النّص وأسلوبه وموضوعه.	%100
	5-تهدف الأسئلة إلى تقييم المواقف والآراء، والحكم على وجهاتها أو العكس.	%100
	6-تهدف الأسئلة إلى الحكم على الموسيقى الشّعريّة، ومدى ملاءمتها لموضوع النّص.	%90.90
	7-تهدف الأسئلة إلى الحكم على شكل ومضمون النّص.	%90.90
	8-تهدف الأسئلة إلى الحكم على مختلف العلاقات، بعدما تمّ استنتاجها بناء على ما تضمّنه النّص.	%90.90
	9-تهدف الأسئلة إلى تقديم مبرّرات نابعة من الذّات، إزاء ما تضمّنه النّص من توظيفات لغويّة أو مجازيّة.	%81.81
تنظيم الذّات	1-تهدف الأسئلة باعتماد الذّات إلى تنظيم معلومات أو أفكار وتثبيتها، من خلال استنتاجات نابعة من النّص تجسّد الواقع حسب مجال معيّن.	%100
	2-تهدف الأسئلة إلى المقارنة بين النّص (أو أفكاره)، ونصوص أخرى (أو أفكار أخرى) لاعتبارات تربويّة ترجع بالفائدة على الذّات.	%81.81
	3-تهدف الأسئلة إلى تقييم استنتاجات وآراء شخصية وتقويمها، في ضوء الواقع أو ما يدعو إليه النّص.	%100
	4-تهدف الأسئلة إلى اختبار الذّات من خلال معطيات النّص، أو المكتسبات السّابقة.	%100
	5-تهدف الأسئلة إلى القناعة بضرورة استغلال القيم المكتسبة حديثا، وفهم دورها في الحياة حاضرا ومستقبلا.	%100
	6-تهدف الأسئلة إلى توجيه التّفكير للشّعور بالمسؤوليّة تجاه الذّات، وتجاه الآخرين.	%100
	7-تهدف الأسئلة إلى الدّعوة إلى محاكاة النّص لإنتاج نص شبيه ذي دلالة.	%100

	8-تهدف الأسئلة إلى استغلال معطيات من النّص، واستثمارها في مواقف لاحقة.	%100

الجدول (6): أداة قياس تتضمّن مهارات التّفكير النّاقد الرئيسيّة والفرعيّة

المبحث الأول: النّصوص التّعليمية ومحطّات المساءلة في السّندات التّعليميّة

لقد تجسّد النّص التّعليمي في طيّات السّندات التّعليميّة كبناء قائم بذاته، كاشف عن نفسه من حيث الشّكل والمضمون، تتبعه مجموعة من الأسئلة التي يتقيّد بها الأستاذ لتقديم النّص لمتعلميه، ولدراسته وتحليله بعد القراءة والإقراء. فالأسئلة هي المساعدة "على الدّراسة الأدبيّة الوافية للنّص الأدبيّ المختار، وهي الإطار المحدّد للطّريقة التّعليميّة التي تعتمد في دراسة النّصوص من جهة، وتعليميّة الأدب من جهة أخرى".[1]

والمسجّل أنّ هذا النّص لم يكن مدوّنة موحّدة التّسمية، ولا منهجيّة التّناول، حيث انقسمت إلى نص أدبي، ونص تواصلي، ونص للمطالعة الموجهة. وقد وردت عبارات كثيرة في السّندات التّعليميّة تبيّن الغاية من هذا التّقسيم نذكر منها على سبيل المثال: "تتناول النّصوص الأدبيّة مشفوعة بالنّصوص التّواصليّة..."[2] "وجب أن يسمو اختيار النّصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكريّ ثقافيّ، ونصوص ذات نوع قصصيّ...على أن تحقّق هذه النّصوص..."[3] وغيرها.

أوّلا/النّص الأدبيّ (Literary Text)

1-مفهومه، وظيفته، شروط اختياره

لم نجد في السّندات التّعليميّة تعريفا دقيقا وشاملا للنّص الأدبيّ، لكنّنا وجدنا بعض العبارات الواردة المعبّرة عنه، في المنهاج منها:

-"لقد استقرّ الأمر على أنّ النّص الأدبيّ يدرس دراسة كلّيّة، اعتمادا على كون النّص ظاهرة لغويّة متعدّدة الأبعاد... الأمر الذي يجعل معالجة النّص تستمد من آفاق مختلفة، منها المقاربة

---

[1]- الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، مرجع سابق، ص124.

[2]- اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، 2007م، ص10.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

النّصيّة؛ أي النّظر إلى النّص على أنّه وحدات لغويّة ذات وظيفة...ولتحقيق هذا المبدأ في تناول النّص، تظهر حاجة المتعلّم إلى التّحكم في دعائم فهم النّص، من حيث بناؤه الفكريّ والفنّيّ. ومن هذه الدّعائم: قواعد النّحو والصّرف، البلاغة والعروض".[1]

-"يتناول النّص من منظور المقاربة النّصيّة؛ أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته ونظامه، حيث تتوجّه العناية إلى مستوى النّص ككلّ، لدراسته دراسة كاملة برصد كلّ الشروط التي ساعدت على إنتاجه فجعلته محكم البناء، متوافق المعنى. ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلّم بحاجة إلى التّحكّم في روافد لفهم النّص تحليلا ونقدا. ومن هذه الرّوافد: قواعد النّحو والصّرف".[2]

وورد في دليل الأستاذ، أيضا العبارتان:

-"ويعدّ النّص محور الدّراسة، وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا...".[3]

-"وإذا كنا نصدر عن قناعة تامّة في أهميّة دخول النّص من بوابة اللّغة...".[4]

فالسّندات وفق ما سبق تصدّر توصيفا خاصا بالنّص الأدبيّ؛ نابعا من منظور تعليميّ قائم على جملة المرجعيّات المعرفيّة، والأدوات الإجرائيّة التي تتأسّس عليها عمليّات إقرائه وتحليله. حيث تجعل منه القاعدة التي تتأسس عليها عمليّة تعليم اللّغة، من خلال ربطه بجميع الأنشطة اللّغويّة (القواعد النّحوية والصّرفيّة، البلاغة العروض النّقد الأدبيّ)، والمنطلق الذي تتجلّى فيه الغايات، والمنتهى الذي تتحقّق به المقاصد.

أمّا عن وظيفته المركزيّة فقد تجلّت -حسب ما أشار إليه المنهاج-في أدبيّته، أي إبراز مواطن الجمال فيه، وإظهار سماته الفنيّة لتمكين المتعلّم من تذوّقه أدبيّا. لذلك تعدّ النّصوص

---

[1]- المصدر السابق، ص8.

[2]- المصدر نفسه، ص9.

[3]- دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م، ص7.

[4]-المصدر نفسه، ص5.

الأدبيّة "من أليق الدّراسات بالمتعلّمين في المرحلة الثّانويّة، لأنها ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشّعور وصقل الذّوق وإرهاف الإحساس".[1]

والقائم في تناول النّصوص الأدبيّة من جهة ثانية هو معيار الأعصر الأدبيّة، وقد أشار المنهاج إلى أنّ هذا المعيار معتمد " ضمن الحدود التي لا يتحوّل معها تاريخ الأدب إلى غاية في ذاته، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب".[2] لكن يبقى الارتكاز على النّصوص الشّعرية دون النّثرية كمدونة أدبيّة مسلكا قد فتح بابا واسعا من التّساؤلات أمام الباحثين، خاصّة وأنّ في المدوّنة النّثرية فيها ما يعين على تحقيق الأهداف المسطّرة، وقد علّق الطاهر لوصيف على الأمر بقوله " إنّ محتوى النصوص الأدبية المقرّرة قد غلب عليها الشعر، ذلك أنّ المنهاج لمّا جاء إلى تبيان محتوى ما سمّاه بالنصوص التواصلية أوضح بشكل مباشر على أنها نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلّمين حول المظاهر التي تناولتها النّصوص الأدبية".[3]

أمّا عن شروط اختيار النّص الأدبي فقد راعى المنهاج:

- ✓ موافقته للظّواهر المحدّدة بالنّسبة للعصر الأدبيّ.
- ✓ مناسبته لمستوى المتعلّمين الفكريّ واللّغويّ.
- ✓ اشتماله على أسئلة تساعد على الدّراسة الأدبيّة الوافية للنّصوص المختارة.
- ✓ مطابقته لأهداف المنهاج.
- ✓ تشكيله شكلاً تاما إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة، وجزئيًا إذا كانت معروفة مألوفة.

---

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، مارس 2005م. ص15.

[2]–المصدر نفسه، ص8.

[3]– الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب، مرجع سابق، ص126،127.

✓ احتواؤه على نشاطات وتطبيقات ومشاريع، تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التّقديم"[1]

بينما تجلّت أهدافه في:

أ/ بناء الوعي الفكريّ والاعتزاز الحضاريّ لدى المتعلّم، فضلا عن الفوائد التّثقيفية والسّلوكيّة والفكريّة التّهذيبية للوجدان والذوق".[2] فقد ورد في المنهاج:"[3]

- بناء شخصيّة المتعلّم، وجعله ممنهجا في عمله، موضوعيا في تفكيره، مقنعا في نقاشه معتزّا بمقوّمات أمّته، واعيا بدوره في مجتمعه، مسهما بفاعلية في بناء حضارته.
- إعداد النّفس وتكوين الشّخصيّة وتوجيه السّلوك بوجه عام".

ب/ إكساب المتعلّم " المعارف اللّغويّة والأدبيّة المباشرة ". فقد ورد في المنهاج:"[4]

- يتعوّد المتعلّمون على جودة النّطق وسلامة الأداء وحسن التّعبير.
- يتدرّب المتعلّمون على دقّة الفهم، وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبيّة التي تتميّز –عادة–بالدّقّة وحسن التّركيز.
- تنمية الثّروة اللّغويّة للمتعلّمين بما في النّصوص من ألفاظ جديدة وتراكيب ومعاني.
- اكتشاف المتعلّمين لما في الأثر الأدبيّ من معان وأساليب تنمّي فيهم ذوقا أدبيّا رفيعا.
- توسيع أفق فكر المتعلّمين، وتوثيق صلتهم بالحياة وما يضطرب فيها من أنواع السّلوك والنّشاط.
- فهم المتعلّمين للطّبيعة الإنسانية، مصوّرة في الإنتاج الأدبيّ كالكرم والبخل والأمانة والخيانة والإيثار والأنانيّة والتّضحية والتّسامح والتّعاون.

---

[1] – منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص36. وهو الساري في جميع السنوات.

[2]– الطاهر لوصيف، تعليمية النّص الأدبي في التعليم الثانوي الجزائري، مرجع سابق، ص125.

[3]– منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي، المصدر السابق، ص21.

[4]–المصدر نفسه، ص16.

- تنمية خبرات المتعلّمين من الجوانب الاجتماعيّة والخلفيّة والسّياسيّة، لأن الأدب يمّس الحياة من جميع جوانبها."[1]

2/مساءلة النّص الأدبيّ

قبل أن نتحدّث عن مساءلة النّص الأدبي لابد أن نبيّن خطوات دراسته وتحليله، للعلاقة التّلازمية التي تجمعهما، فالخطوات ما هي إلا عتبات يُراد من خلالها تنظيم الأسئلة وفق نمط تسلسلي محقّق للأهداف.

2-1 خطوات تحليل النّص الأدبي ودراسته حسب السّندات:

لم يرد في المنهاج عرض تفصيليّ لخطوات تحليل النّص الأدبي ودراسته، وإنّما وردت بصفة مختصرة في سياق الحديث عن النّشاطات المقرّرة؛ منها نشاط الأدب والنّصوص إذ يعرض الخطوات التي يوجّه بها المعلّمُ المتعلّمَ قبل القراءة وبعدها وهي:[2]

- ✓ اكتشاف معطيات النّص الدّاخلية والخارجية ومناقشتها.
- ✓ تلخيص النّص، والتّمييز بين أفكاره الأساسيّة والثّانويّة، والإعراب عن أفكاره الضّمنيّة. علما بأنّ التّلخيص ليس تعليقا، ولكنّه صورة صادقة عن الأثر الملخّص.
- ✓ اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص، وذلك باعتماد الأدوات اللّغويّة المناسبة.
- ✓ الشّرح المعجميّ وبناء المعنى، وذلك دون الإفراط في الشّرح اللّغويّ للكلمات. حتّى لا يتحوّل الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص واستثماره.
- ✓ استثمار المفاهيم النّقديّة للتعمّق في فهم النّص.

---

[1]- المصدر السّابق، ص21،22.

[2]– منهاج مادة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص9.

✓ وضع النّص في مفترق الأنماط النّصيّة، ثمّ العمل على نسبه إلى النّمط الذي ينتسب إليه حقيقة.

أمّا فيما يتعلّق بالوثيقة المرافقة للمنهاج؛ فقد ورد فيها عرض تفصيليّ لهذه الخطوات، تحت عنوان "تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات"[1]، حيث تمّ اختيار نص أدبيّ نموذجيّ، موضوعه "توظيف الرّمز والأسطورة في القصيدة العربيّة" للشّاعرة نازك الملائكة. وتمّ تطبيق هذه الخطوات عليه كما يأتي:[2]

-**أتعرّف على صاحب النّص:** يقوم المعلّم بتوجيه أسئلة للمتعلّمين، تقودهم إلى التّعرّف على الشّاعرة، مع التّركيز على الجوانب التي تبرز ريادتها للتّجديد في القصيدة العربيّة المعاصرة وخاصّة توظيف الرّمز والأسطورة.

-**تقديم النّص:** يعتمد المعلّم في تقديمه للنّص على الدّقّة والاختصار ليستميل المتعلمين، ويتمكّن من إدخالهم في جو النّص. علما أنّ هذه الخطوة للمعلّم التّصرّف فيها وفق ما يراه مناسبا ويخدم الأهداف التّربويّة؛ فقد يستعين بتقديم النّص كما هو وارد حرفيّا في الكتاب المدرسيّ، أو يجتهد في تقديمٍ مبنيٍّ على أسئلة أو طرح مشكلة أو إثارة قضيّة، ويربط ذلك كلّه بموضوع النّص ليعين المتعلّمين على التّفاعل بإيجابيّة معه.

-**قراءة المعلّم للنّص:** قراءة سليمة، بمراعاة جودة النّطق، وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

-**قراءة المتعلّمين الفرديّة:** تقتصر قراءة كلّ واحد منهم على جزء من القصيدة، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حتى لا يثبت الخطأ في أذهان المتعلّمين، وينبغي أن تتكرّر قراءات المتعلّمين إلى أن يتعرّفوا على مضمون القصيدة ويحسنوا قراءتها.

---

[1]-اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعبتين: آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، وزارة التّربية الوطنيّة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ماي 2006م، ص20.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

-**أُثْرِي رصيدي اللّغويّ:** خدمة لإثراء الرّصيد للمتعلّمين، تشرح الكلمات المفتاحيّة شرحا نوعيّا، أمّا بقيّة الكلمات فتشرح شرحا شفويّا.

-**أَكْتَشِفُ معطيات النّص:** بصياغة أسئلة تمكّن المتعلّمين من إدراك المعاني التي عبّرت عنها الشّاعرة، مع الإشارة إلى المجازات والرّموز والأساطير بما يساعد على الوصول إلى المعنى.

-**أُنَاقِشُ معطيات النّص:** بالحرص على صياغة أسئلة تمكّن المتعلّمين من الغوص في ثنايا النّص، وتشجّعهم على بناء أسئلة قد تقودهم إلى دلالات ومعان خفيّة.

-**أُحَدِّدُ بناء النّص:** بتقديم أسئلة جزئيّة تساعد المتعلّمين على كشف نمط النّص وإبراز خصائصه، مع الحرص على إنتاج نصوص وفق النّمط المدروس، وفي مواقف أخرى ذات دلالة.

-**أَتَفَحَّصُ الاتّساق والانسجام في بناء فقرات النّص:** ببناء أسئلة تهدف إلى تمكين المتعلّمين من اكتشاف مظاهر الرّبط الدّلالي والشّكلي بين معاني الأسطر والمقاطع.

-**أُجْمِلُ القول في تقدير النّص:** بصياغة أسئلة تمكّن المتعلّمين من تقديم تقدير عامّ للنّص.

إنّ هذه الخطوات التي تبنّاها المنهاج في إطار دراسة النّص الأدبيّ وتحليله، نابعة عن رؤية تربويّة هادفة تتوسّل النّص لتحقيق الأهداف التربويّة، ومستجيبة لمتطلبات المقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات؛ باعتبارهما اختيارين منهجيين بيداغوجيين محقّقين للغايات.

أمّا فيما يتعلّق بدليل الأستاذ؛ فقد عرضت ذات الخطوات السّابقة مع إضافة جديدة تتوافق وما استجدّ " في الدّراسات النّقديّة المعاصرة، ولعلّ من أهمها:

- العنوان باعتباره عتبة النّص، وهو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النّص.

- الحفر في طبقات النّص، وهي مرحلة أهمّ من المراحل السّابقة، وهي المرحلة التي يدخلها القارئ وهو مسلّح بكفاءته، اللّغوية والأدبيّة والعلميّة. سعيا إلى إثبات فرضيّاته وتأكيدها من خلال دلالات النّص".[1]

والملاحظ أنّ هذه الخطوات ذات بعد علائقي يحتكم إلى مبدأ التّشاركية؛ أي مشاركة القارئ المتعلّم في بناء النّص، وفعل القراءة والانفتاح عليها، واعتباره مشروعا يساعد المتعلّم على مقاربة النّص والتّفاعل معه، والإنتاج على منواله بصورة تعبّر عن كفاءته وقدرته على الإبداع. وقد ورد في "دليل الأستاذ" ما يبيّن سبب هذا الإضفاء الحداثي؛ إذ جاء فيه: "وإذا كنّا نصدر عن قناعة تامة في أهميّة دخول النّص من بوابة اللّغة، فإنّنا لا نستطيع إغفال دور المناهج في تحليل النّصوص الأدبيّة، وما قدّمته من إنجازات في هذا المجال وخاصة نظريات التّلقي. وذلك من خلال مفهوم الاتّصال الأدبيّ، حيث ترى أحدث هذه النّظريات أنّ العمل الأدبيّ يتشكّل من خلال فعل القراءة".[2]

ولكي يتمثّل المعلم دعوة دليل الأستاذ، راح "الدّليل" يعرض بطاقة فنّيّة، تجسّد التّطبيق الفعليّ للخطوات المذكورة آنفا، مع عرض أنشطة تعليميّة تعلّميّة تتماشى مع كلّ خطوة، الهدف منها أن يتفاعل القارئ المتعلّم مع النّص. وقد اختار "الدّليل" نص "أبو تمّام" للشاعر صلاح عبد الصبور، وقام بعرض كلّ التفاصيل المتعلّقة بهذا النّص، بنفس الصّورة التي عرضها الكتاب المدرسيّ* مع تقديم إجابة نموذجيّة عن كلّ سؤال، لأنّ مساءلة النّص الأدبي هي الأداة التي يعتمدها المعلّم ليكشف المتعلّمون عن استجاباتهم، ومن ثمّ إمكانية توجيه تفكيرهم أو تصويب فهمهم أو تثمين تفاعلاتهم وإنجازاتهم. وعليه فإنّ ما عرضه "الدّليل" من إجابة عن كلّ سؤال–بغضّ النّظر عمّا تكشفه الإجابة من قراءة أو صحة تصوّر–تبقى من باب الاستئناس

---

[1]–دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص4.

[2]–المصدر نفسه، ص5.

* المحور، النشاط، الكفاءة المرحلية، الأهداف التعلّميّة، الموضوع، خطوات دراسة النّص، الأسئلة. ينظر دراجي سعيدي، الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص 162.

والاسترشاد يهتدي بها المعلّم أثناء مساءلة النّص الأدبي، لأنّ قراءة المعلّم في حدّ ذاته للنّص أو لأحد أجزائه قد تختلف أو تتباين عن قراءة "الدليل"، ثمّ إنّ قراءة "الدليل" لا تعني أنّها قراءة مُلْزِمَة يجب التقيّد بها، وإلا سنخرق ما تدعو إليه نظرية القراءة (لكلّ قارئ تفاعل خاصّ مع النّص، يحدّده ما يمتلكه من كفايات قرائية، وما يوفّره النّص من بنيات أو فضاءات للتّواصل).

ومن جهة أخرى فإنّ استجابات المتعلّمين أثناء المساءلة لا يمكن التنبّؤ بها، وقراءاتهم للنّص قد ينتج عنها تصوّر أوسع، أو استدلال أدقّ، أو فهم أصحّ غير الذي عرضه "الدليل" أو حتى المعلّم في حدّ ذاته.

2-2 مساءلة النصّ الأدبيّ في الكتاب المدرسيّ

يعدّ الكتاب المدرسيّ السّند التّعليميّ الأساسيّ، والأداة التي يشترك في استغلالها كلّ من المعلّم والمتعلّم أثناء التّعليم، والمنطلق والمرجع الذي يتمّ من خلاله تقديم مختلف الأنشطة اللّغويّة وتطبيقاتها.

وقد أدرج واضعو الكتاب مادّته في وحدات، حيث تضمّ كلّ وحدة عددا من النّشاطات التي يتصدّرها نصّان أدبيّان (باعتبارهما محوري الوحدة التّعليميّة والأنشطة روافد تابعة لهما)، وتمّ ترتيب النّصوص وفق تسلسل العصور الأدبيّة. أمّا باقي الأنشطة اللّغوية فرتّبت على أساس الأهداف التّربويّة وما يستجيب لمقتضيات المقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات.

يُقدّم النّص الأدبيّ في هذه المرحلة ضمن إطار منهجيّ قائم على مقاربة شمولية، ويدرس "دراسة كلّيّة اعتمادا على كونه ظاهرة لغويّة متعدّدة الأبعاد، معقّدة في تشكيلها ومضامينها، الأمر الذي يجعل من معالجته تستمدّ من آفاق مختلفة أهمّها المقاربة النّصية، أي النّظر إلى النّص على أنّه وحدات لغويّة، ذات وظيفة تواصليّة واضحة تحكمها جملة من القوانين."[1] ولتمكين المتعلِّم من استكشاف التّجربة الإبداعيّة، والوقوف على الاستخدامات الجماليّة

[1]– منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص 08.

والبلاغيّة التي تُشكِّل ملامح النّص الفنّيّة؛ فإنّه يُطالَب باتباع مسار إجرائيّ متدرّج يتمثَّل في: أتعرّف على صاحب النّص، تقديم موضوع النّص، أُثْرِي رصيدي اللّغويّ، أَكْتَشِفُ معطيات النّص، أُنَاقِشُ معطيات النّص، أُحَدِّدُ بناء النّص، أَتَفَحَّصُ الاتّساق والانسجام، أُجْمِلُ القول في تقدير النّص.

ولعلّ هذه الخطوات تُبرز تحوُّلًا جذريًّا عن المنهجيّة التّعليميّة التّقليديّة المرتكزة على التّلخيص، وشرح المفردات، واستخراج الأفكار، إلى المنهجيّة النّصيّة الحديثة القائمة على تفكيك النّص، عبر إشراك المتعلِّم في مساءلته وفكّ شفراته، واستنباط دلالاته.

ويُعَدُّ هذا التحوُّل تعبيرًا عن رؤية تربويّة، تهدف إلى تجاوز القراءة التّلقينيّة الجاهزة إلى القراءة الإنتاجيّة القائمة على التّأويل، مراعية خصوصيّة النّص الأدبيّ (نوعه، نمطه، وأداته الجمالية)، ممّا يُنمِّي مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّم، ويُعزِّز القدرة على التّفاعل مع النّصوص؛ بوصفها كيانات حيويّة قابلة للتّشكيل الدّلالي. ولعلّ هذا " ما يجعل من قراءته للنّصوص قراءة تأويليّة إنتاجيّة علميّة، لا تحليليّة جاهزة تسقط على جميع النّصوص، وإن اختلفت في طبيعتها وأنماطها."[1]

والجدير بالذّكر في هذا الصّدد؛ أنّ المعلّم غير ملزم بالتّقيّد بكلّ الأسئلة الملحقة بالنّصوص، حيث له الحقّ–بناء على ما نصّ عليه **دليل الأستاذ**–في إضافة الأسئلة التي يراها تخدم المتعلّم من أيّ جهة تعلّميّة كانت، وله الحقّ أيضا في أن يلغي بعضها أو أن يدمجها مع أسئلة أخرى.

ولكي نكشف عن حجم الأسئلة التي رافقت جميع النّصوص الأدبية، قمنا بإحصائها وقد حصلنا على النّتائج الآتية:

[1]– المصدر السابق، ص 17.

ترتيب النص / خطوات التحليل	النّص الأدبي																													النتائج
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24						
تقديم النّص	1	1	2	0	4	0	0	1	1	1	1	0	4	3	0	1	2	2	3	2	3	2	0	0						34
إثراء الرّصيد اللغوي	3	2	3	2	2	0	4	2	2	2	3	3	2	3	3	3	0	0	3	3	2	2	2	2						53
أكتشف معطيات النّص	5	7	4	7	13	14	7	7	7	8	15	13	10	14	12	7	8	7	11	14	15	10	6	6						227
أناقش معطيات النّص	13	9	3	19	11	18	8	7	7	16	6	4	12	10	8	6	8	7	5	3	11	13	9	7						220
أحدّد بناء النّص	5	8	10	9	6	7	4	4	10	8	9	10	6	5	5	5	11	10	9	7	4	7	6	5						170
أتفحّص الاتساق والانسجام	5	5	9	8	7	6	8	9	5	8	12	10	8	8	6	7	9	8	12	16	6	7	11	12						202
أجمل القول في تقدير النّص	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						3
المجموع	32	32	31	45	46	45	31	30	32	43	46	40	42	43	34	29	38	34	43	45	41	41	34	32						909

الجدول رقم (7) إحصاء الأسئلة الواردة في دراسة وتحليل النّصوص الأدبيّة

- **قراءة النتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول؛ أنّ عدد الأسئلة الواردة في خطوات تحليل النّصوص الأدبيّة قد بلغ في مجمله (909) سؤالا، حيث احتلّت خطوة "أكتشف معطيات النّص" المرتبة الأولى بأسئلة بلغ عددها (227) سؤالا، تلتها "أناقش معطيات النّص" في المرتبة الثّانية بأسئلة بلغ عددها (220) سؤالا، تلتها خطوة أتفحّص الاتّساق والانسجام" في المرتبة الثّالثة بأسئلة بلغ عددها (202) سؤالا، تلتها خطوة "أحدّد بناء النّص" في المرتبة الرّابعة بأسئلة بلغ عددها (170) سؤالا، تلتها خطوة "أثري رصيدي اللّغوي" في المرتبة الخامسة بأسئلة بلغ عددها (53) سؤالا، تلتها خطوة "تقديم النّص" في المرتبة السّادسة بأسئلة بلغ عددها (34) سؤالا، تلتها خطوة " أجمل القول في تقدير النّص" في المرتبة الأخيرة بأسئلة بلغ عددها (3).

- **تحليل النّتائج:**

بالنّظر إلى طبيعة النّص الأدبي الجماليّة ووظيفته الفنّية وأهدافه التّربويّة، فإنّ مراحل دراسته ومقاربته تستند على ترسانة من الأسئلة، يُتوسّل بها دفع المتعلّم إلى تفكيك بنية النّص

واستنباط شبكة العلاقات التي تربط أجزاءه وأطرافه، واستخلاص دلالاته ومعانيه، والوقوف على مدى تجلّي عنصر الفنّيّة فيه، ضمن المحطّات المذكورة آنفا، والمسجّل أن أربعا منها (أكتشف معطيات النّص، أناقش معطيات النّص، أتفحّص الاتّساق والانسجام، أحدّد بناء النّص) قد تضمّنت العدد الأكبر من الأسئلة تراوح بين (170) إلى (227) سؤالا. لغاية المنهج في تحقيق فهم المتعلّم العميق للنّص، وتقييم تماسكه البنائيّ والمنطقيّ، واستخلاص معانيه الظّاهرة والضّمنيّة وتلخيصه، إلى جانب إعانته على القراءة النّقديّة التي سيستغلّ مخرجاتها في قراءة نصوص أخرى.

من جهة أخرى قلّ عدد الأسئلة في محطّتي (أثري رصيدي اللّغوي، تقديم النّص)، وهذا لطبيعتيهما في استهداف الأولى: تنمية الثّروة اللّغويّة للمتعلّم عبر شرح المفردات الغامضة والصّعبة، واستهداف الثّانية: تهيّئة المتعلّم عبر تقديم تصوّر عام لموضوع النّص، من خلال الوقوف على الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة.

بينما لم نجد إلا ثلاثة أسئلة فقط خصّت (أجمل القول في تقدير النّص) رغم أهميّتها في تحقيق عدد من الأهداف، لعلّ أبرزها: تعزيز قدرة المتعلّم على إعادة بناء النّص وفق رؤيته الخاصّة (تفكيك، تحليل، تركيب) بناءً على ما فهمه وما استخلصه من أفكار، إلى جانب تنمية مهارته في التّقييم؛ ممّا قد يؤثّر سلبا في دور المتعلّم كعنصر فاعل في قراءة النّص وتحليله.

ثانيا/النّص التّواصليّ (Communicative Text)

1-مفهومه، وظيفته، شروط اختياره

يمثّل النّص التّواصليّ القسم الثّاني من النّصوص التّعليميّة المدرجة في الكتاب المدرسيّ، وقد عُرِّف " برافد النّص الأدبي، فهو يعالج الظّاهرة التي تناولها النّص الأدبيّ بشيء من التّوسع والتّعمق. والأستاذ في تدريسه لهذا النّص؛ يهتدي بالمتعلّمين إلى أن يقفوا موقفا نقديا من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي، في ضوء المعطيات الواردة في النّص التواصليّ".[1]

ولعلّ الوظيفة التي أقرّها المنهاج للنّص التّواصليّ؛ ليست هي الوظيفة التي يؤدّيها النّص الأدبيّ، رغم أنّه يحمل في مضمونه وشكله إلى حدّ ما سمات الأدبيّة والنّصيّة. إلا أنّه " يؤدّي وظيفة فكريّة نقديّة، وقد سيق بلغة نثريّة قريبة من عصر المتعلّم، ليكون في خدمة النّص الأدبيّ"[2]، وليسدّ جوانب تعليميّة لم يتوفّر عليها النّص الأدبيّ.* لذلك قام المنهاج بتحديد "مهمّة النّصوص التّواصليّة وشروطها، في سياق ذكره للوسائل التّعليميّة التي يجب أن تنجز لتجسيد

---

[1]- منهاج اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مصدر سابق، ص11.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

* ما تجدر الإشارة إليه أنّ النصوص التواصلية هي من إنتاج كبار الأدباء والنقاد، وأنّ طبيعة موضوعها هو تحليل للنصوص الأدبية أو نقد لعنصر من عناصرها في إطار معالجة قضايا أدبية أو إيديولوجيات معينة أو صراعات فلسفية وحتى دينية. ما يعني أنها ذات لغة-رغم بساطتها-لا يفهم مقاصدها على النحو الذي سيقت من أجله إلا متفطّن متمرّس. ونحن إذ نعرض هذه النقطة لا يعني أننا نشكّك في قدرة المعلم على قراءتها وتحليلها، وإنما ننبّه إلى أن هذه النصوص التي يسمّيها المنهاج تواصلية تتميّز بخصائص (لا يسع المقام لذكرها) أنّى للمتعلّم أن يتمثّلها. علما أن القانون التوجيهي للتربية والتعليم حدّد طبيعة النصوص التي يتعامل معها المتعلم في إطار المدرسة حتى لا تخرج إلى أغراض أخرى (سياسية، أو طائفية، أو عدوانية...). حقيقة هذه النصوص فيها من ملامح التعليمية ما يغري واضعي الكتب المدرسية لاختيارها لكن لمن الأولوية؟ هل لتمثّلها اللغوي الراقي بما يزخر به من أنماط الحجاج والتفسير وغيرها؟ أم للأفكار التي تثير التساؤل والتفكير؟ والتي قد تفضي إلى الاقتناع بفكرة خاطئة جرّها السياق اللغوي. (وقد وقع هذا الأمر بالفعل مع بعض المتعلّمين الذين كنت أدرسهم). مع العلم أن المعلّمين ليسوا جميعا بنفس المستوى الذي يؤهلهم للتفطن إلى مثل هذه العثرات.

المنهاج، حيث عرضها بأنّها نصوص داعمة للنّص الأدبيّ".[1] وجاز لنا في سياق ربط النصّ الأدبيّ بالتّواصليّ[2] أن نتساءل:

– إنّ المنهاج قد أقرّ وصفا لنّص بأنّه تواصلي دون مسوّغ علميّ، فما معنى نصّ تواصليّ؟ وما مكانة الأدبيّة والجماليّة منه؟ وهل للتّسمية علاقة بالتّبسيط والتّذليل؟

–ما فائدة أن يكون النّص الأدبيّ هو المنطلق لتدريس أنشطة اللّغة العربيّة، ثم يقرن بنصّ شارح ومبسّط؟* هل فيه من العَوَزِ أو العجز ما يستدعي الاستنجاد بنص آخر؟

ثمّ إنّ النّصوص التّواصليّة بالصّفة التي وردت بها في السّندات التّعليميّة؛ هي في الحقيقة نصوص أصيلة لم يعتريها التصرّف إلا في حالات قليلة، وهذا ما قد يعطيه الأولوية عن النّص الأدبيّ، أو قد يجعل النّص الأدبيّ أقلّ منزلة منه بالنّسبة للمعلّم أو المتعلّم.* بل قد يكون تأثيره التّعليميّ في المتعلّم أقلّ من تأثير النّص التّواصلي؛ فالنّص التّواصلي يشتغل على التّأثير في المتعلّم من النّاحية الفكريّة والنّقديّة، بينما النّص الأدبيّ يشتغل على التّأثير في

---

[1]– الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، مرجع سابق، ص99.

[2]– ينظر المرجع نفسه، ص100 وما بعدها.

* هذا الإجراء التّعليمي معمول به في كتاب السنة الأولى من التّعليم الثانوي لكلا الشعبتين (أدبي وعلمي). يقول الطاهر لوصيف:" اختيار المنهاج للنصوص الأدبية الشعرية من جهة، والنصوص التواصلية بمميّزاتها التي اقترحها، واعتمدها جميعا في التعليم، واستغلالهما في تدريس الأنشطة التعليمية، ربّما أدّى بسبب اختلافهما وتباينهما في مستوى الأدبية الموجودة في كلّ منهما، إلى اضطراب خطير ومس عميق بمبادئ تعليمية النصوص لا سيما الأدبية منها". الطاهر لوصيف، تعليميّة النّص الأدبي، ص101.

* مع العلم أنّ جلّ المعلّمين إن لم يكونوا كلّهم يجدون سهولة في تعليمية النّصوص التواصلية من عدة أوجه أبرزها:
– أنها نصوص نثرية، ما يعني سهولة لغتها، والتحكم في مخارج حروفها، وضبط حركات الكلم (نحويا).
– أنها نصوص لا تحتوي على لغة أدبية غريبة أو غامضة يستعصي فهمها.
– أنها نصوص لغتها مفهومة وقريبة من عصر المتعلّمين. وبالتالي تسهّل من عملية التواصل بين المعلّم والمتعلّم.
– أنها نصوص تناسب التوجه الأدبي أو العلمي للمتعلّمين، ما يسمح للمعلم تحقيق الأهداف الختامية التعليمية والتعلّمية.
–أنّها نصوص تحتوي على منهجية تدريسية مختصرة في ثلاثة عناصر (أكتشف معطيات النص، أناقش معطيات النّص، أستخلص وأسجل) يمكن الرجوع إلى الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بأي مستوى من المرحلة الثانوية. للتعرّف عن كثب على هذه العناصر التي هي في مقدّمة مجموعة الأسئلة المساعدة على دراسة النص التواصلي وتحليله.

المتعلّم من النّاحية الأدبيّة. وحسبك المسافة الزّمنية بين النّصين، والتخلّق الذي يتمظهران فيه معرفيّا أو أدبيّا، أو حجم الإغراء اللّغويّ والدّلالي الصّادر عنهما، ممّا يؤدي بالمتعلّم إلى الانسياق صوب إعمال الفكر واكتساب آليات النّقد من نصوص قريبة من عصره أو من لغته. وبصورة عكسيّة النّفور أو عدم القدرة على تذوّق جماليات اللّغة من نصوص بعيدة عن عصره.*

ومن ثمّ يجد المتعلّم متعته أو ضالّته المعرفيّة أو اللّغويّة أو حتّى الأدبيّة في النّصوص التّواصليّة، خاصّة وأنّها نصوص نثريّة تتميّز بتعدّد الأنماط. يقول الطّاهر لوصيف:" النّصوص التّواصليّة ليست كما يشترط المنهاج، نتاجا أدبيّا خالصا، وإنّما هي خليط من النّصوص النّقديّة "العالمة":"savants"، ذات البنية الدّلاليّة المباشرة، العارية من توسّل الصّور البيانيّة المفضية إلى تعدّد المعاني النّصية، القائمة على تحليل بنية النّص التّركيبي والدّلالي من حيث هو نص أدبيّ خصوصا".[1]

أمّا عن شروط اختيار النّص التّواصليّ؛ فقد حدّدها المنهاج في ثمانية، تجمع بين الشّكل والمضمون، وتبرز دوره "كنص داعم للنّص الأدبيّ"[2] وهي:"

- ✓ المساعدة على تعميق الفهم الخاص بالظّاهرة التي تعالجها النّصوص الأدبيّة.
- ✓ من انتاج كبار الأدباء والنّقاد في عالم الأدب والفكر.
- ✓ مقنعة في دعم الظّاهرة التي تعالجها.
- ✓ تتميّز بالعمق الفكريّ والثّراء اللّغويّ؛ بحيث تغني معارف المتعلّم ومعلوماته في الموضوع المعالج.
- ✓ مشتملة على أسئلة تساعد المتعلّمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.

---

* دون أن نغفل توجه المتعلّم حسب الشعبة فإذا كان من الشعب العلمية فإنه قد يشيح نفسيا عن النصوص الأدبية، ويميل وجدانيا إلى النصوص ذات اللغة المباشرة التي تناسب طبيعة توجهه، وينطبق الأمر نفسه على الشعب الأدبية. وهذا واقع وقفنا عليه في المرحلة الثانوية.

[1]- الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب، مرجع سابق، ص157.

[2]- منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص38.

- ✓ مثيرة لفضول المتعلّمين في البحث عن سندات، ومراجع أخرى زيادة في المعرفة وفتحا لآفاق جديدة.
- ✓ مشكولة شكلا جزئيّا تدريبا للمتعلّمين على قراءة نصّ غير مشكول.
- ✓ تراعي مستوى المتعلّمين الفكريّ واللّغويّ".[1]

يقول الطاهر لوصيف معلّقا:" وهي شروط كما يظهر من خلال الاطّلاع عليها، تكاد تتطابق مع شروط النّصوص الأدبيّة، باعتبارها داعمة لها ومكمّلة بطبيعة الحال".[2]

2/مساءلة النّص التّواصليّ

2-1-خطوات تحليل النّص التّواصليّ ودراسته حسب السّندات:

لم يرد في المنهاج ولا في الوثيقة المرافقة له عرض لخطوات تحليل النّص التّواصليّ ودراسته، وإنّما ورد ذلك في كلّ من دليل الأستاذ، والكتاب المدرسيّ.

أمّا فيما يتعلّق بدليل الأستاذ؛ فقد ورد فيه عرض لعدد من الخطوات ضمن محطّة " بطاقة نموذجية فنّيّة"، حيث تمّ اختيار نص موضوعه " الرّمز الشعري" لصاحبه عز الدّين إسماعيل. وأرفق بمجموعة من الأهداف التّعليميّة المقصودة من دراسته، والمتمثّلة في أن " يستنتج المتعلّم مظاهر التّجديد في القصيدة العربيّة الحديثة على مستوى توظيف الرّمز الشّعري، وأن يكتشف مدى توظيف الأسطورة والرّمز في القصيدة العربيّة المعاصرة".[3]

ويبيّن دليل الأستاذ خلال هذا العرضّ النموذجيّ، كيفيّة تطبيق خطوات دراسة النّص التّواصليّ وتحليله كما يلي:[4]

---

[1]- المصدر السابق، الصفحة نفسها.

[2]– الطاهر لوصيف، تعليمية النّصوص والأدب، مرجع سابق، ص129.

[3]– ينظر دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربيّة وآدابها، مصدر سابق، ص29.

[4]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

-**خطوة تقديم النّص:** يهدف المعلّم من خلال هذه الخطوة، إلى وضع المتعلّم في جو النّص، بإثارة عامل الفضول عنده.

-**خطوة قراءة النّص:** نميّز في هذه الخطوة مرحلتين؛ الأولى: قراءة المعلّم للنّص قراءة معبّرة أمّا الثّانية: قراءة المتعلّمين للنّص قراءة نموذجية كاشفة عن أدائهم القرائي، ليتمكّن المعلّم من تصويب الأخطاء.

-**خطوة أكتشف معطيات النّص:** يقوم المعلّم في هذه الخطوة بعدّة إجراءات هي:

-أن يدفع بالمتعلّمين إلى التّركيز على النّص لاستنتاج الإجابات المطلوبة.

-أن يسمح بتدخلات المتعلّمين ويراقب إجاباتهم، مراعيًا مبدأ تكافؤ الفرص، وتاركًا المجال لهم للتّعبير بكلّ حرية.

-أن يعمل على استثارة المتعلّمين ودفعهم للاكتشاف والاستنباط والتّحليل ثم تركيب الفرضيات للإجابة عن الأسئلة.

-أن يثير النّقاش في المسائل الخلافيّة، لاستهداف قدرة المتعلّمين على الحجاج والتّعليل.

- **خطوة أناقش معطيات النّص:** يقوم المعلّم في هذه الخطوة بعدّة إجراءات منها:

- دفع المتعلّمين لتقديم الفرضيات حول معطيات النّص.

- تشجيع مبادرات المتعلّمين حتّى وإن لم تكن المطلوبة.

-**خطوة أستخلص وأسجل:** لم يذكر في دليل الأستاذ الأهداف التربويّة أو التّعليميّة المستهدفة ضمن هذه الخطوة، لكن ما تشير إليه هي توجيه المتعلّم لاستخلاص المعاني الأساسيّة للنّص وتسجيلها لتكون محلّ تقييم من المعلّم.

2-2 مساءلة النّص التّواصليّ في الكتاب المدرسيّ

تندرج الأسئلة المرافقة للنّصوص التّواصلية ضمن سلسلة الخطوات الإجرائية، الهادفة إلى تمكين المتعلّم من تعميق فهمه للظّواهر الأدبيّة والفكريّة المُستهدفة ضمن الوحدة التّعليميّة، وتتمثّل هذه الخطوات في: اكتشاف معطيات النّص (الاستقصاء الأوليّ للمضمون)، أناقش معطيات النّص(التّحليل النّقدي والتّفاعل مع الدّلالات)، أستخلص وأسجّل (التّلخيص التّركيبي والتّقييد المعرفيّ، وإنّ ما يميّز هذه الخطوات التّوجيه الذّاتي، حيث يتحمّل المتعلّم مسؤولية المعالجة النّصيّة والتّحليل الدّلالي دون تدخل خارجيّ مباشر، وتجدر الإشارة أيضا إلى أنّها تُطابق في مجملها –من حيث المبدأ– تلك المُعتمدة في تحليل النّص الأدبيّ، إلا أنّها اختلفت في نطاق تركيزها؛ فبينما تشمل دراسة النّص الأدبيّ تحليل بنية النّص، تقتصر خطوات التّفاعل مع النّص التّواصليّ على المعالجة الدّلالية (المضمون، السّياق، الرّسالة)، وذلك لطبيعته الشّارحة.

وقد أدّى بنا إحصاء عدد الأسئلة المرافقة للنّصوص التّواصليّة إلى تسجيل النّتائج الآتيّة:

خطوات تحليل ودراسة النّص التواصلي	**النّص التواصلي**											
	الأوّل	**الثاني**	**الثالث**	**الرّابع**	**الخامس**	**السادس**	**السابع**	**الثامن**	**التاسع**	**العاشر**	**الحادي عشر**	**الثاني عشر**	**النتائج**
عدد أسئلة خطوة: **أكتشف معطيات النّص**	11	6	9	5	7	6	16	9	8	10	11	6	104
عدد أسئلة خطوة: **أناقش معطيات النّص**	10	3	8	4	10	7	15	8	10	6	9	6	96
عدد أسئلة خطوة: **أستخلص وأسجّل**	3	0	4	0	0	0	7	0	2	0	4	0	20
مجموع عدد الأسئلة	24	9	21	9	17	13	38	17	20	16	24	12	220

الجدول رقم (8) إحصاء الأسئلة الواردة في دراسة وتحليل النّصوص التّواصلية

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ عدد الأسئلة الواردة في خطوات تحليل النّصوص التّواصلية قد بلغ في مجمله (220) سؤالا، حيث احتلّت خطوة "أكتشف معطيات النّص" المرتبة الأولى بأسئلة بلغ عددها (104) سؤالا، تلتها خطوة "أناقش معطيات النّص" في المرتبة الثّانية بأسئلة بلغ عددها (96) سؤالا، تلتها خطوة "أستخلص وأسجّل" في المرتبة الثّالثة بأسئلة بلغ عددها (20) سؤالا.

- **تحليل النّتائج:**

بالنّظر إلى طبيعة النّص التّواصلي الشّارحة للنّص الأدبيّ، ووظيفته التّفسيريّة والنّقديّة، فإنّ مراحل دراسته وتحليله تستند على مجموعة من الأسئلة، يُتوسّل بها دفع المتعلّم إلى معالجة الظّواهر الأدبيّة المتضمّنة في النّص الأدبيّ، والوقوف منها موقفا نقديّا، باعتماد التّحليل والتّفسير والتّقييم ضمن المحطّات المذكورة آنفا، والمسجّل أن محطّتي (أكتشف معطيات النّص، أناقش معطيات النّص) قد تضمّنت العدد الأكبر من الأسئلة تراوح بين (104) إلى (220) سؤالا؛ لغاية المنهج في تحقيق المتعلّم فهما عميقا لمجمل القضايا التي يطرحها النّص الأدبي خاصّة الأدبيّة منها. ودفعه من خلال النّص ذاته (النّص التّواصليّ) إلى تقييم المعطيات والأفكار والمواقف وإصدار الأحكام عليها، سواء تعلّق الأمر بالنّص أو بصاحبه.

من جهة أخرى قلّ عدد الأسئلة في محطّة (أستخلص وأسجّل)، وهذا بسبب التّركيز على جانبين: الأوّل هو دفع المتعلّم إلى استخلاص أهمّ الأفكار الواردة في النّص، مع قليل من ممارسة التّقييم والتّركيب. الثّاني: هو تقديم استخلاصات واستنتاجات جاهزة ما يبقى على المتعلّم سوى تدوينها، في حين كان الأولى أن تستغلّ في سياق أسئلة تتطلّب تفعيل مهارات التّركيب والتّقييم وتنظيم الذّات.

ثالثا/ نص للمطالعة الموجّهة (Guided Reading Text)

1-مفهومه، وظيفته، شروط اختياره

تمثّل نصوص للمطالعة الموجهة الشّقّ الثّالث من النّصوص المبرمجة في هذه المرحلة، والمسجّل أنّها مدرجة بشكل متكامل مع النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة ضمن الوحدة التّعليميّة الواحدة، مساوية من حيث العدد للنّصوص التّواصليّة، وهذا لدورها الفاعل في تنمية الكفاءات اللّغويّة والأدبيّة والثّقافيّة للمتعلّم، فضلًا عن توسيع مداركه المعرفيّة وتعزيز خبراته، وتنمية ذوقه، وتحفيز اهتمامه بالإنتاج الفكريّ والإبداعيّ البشريّ.

كما تبيّن لنا من خلال فحص موضوعاتها توافقها في الغالب الأعمّ-مع موضوعات النّصوص الأدبيّة من حيث الظّواهر المُعالَجة والقضايا المطروحة، سواء أكانت أدبيّةً، علميّةً، ثقافيةً، اجتماعيةً، أم فلسفيّة. وبذلك تُشكّل نصوص للمطالعة الموجّهة امتدادًا وظيفيًّا للنّصوص الأدبيّة في معظم الحالات، حيث تضطلع بالدّور ذاته الذي تؤدّيه النّصوص التّواصليّة في الشّرح والتّفسير، وإثراء الخلفيّة المعرفيّة للمتعلّم حول الظّواهر الأدبيّة والفكريّة، وتعزيز القيم المستنبطة منها، إلى جانب الإسهام في بناء شخصيّته.

ومن الفنون البارزة فيها فنّ المقالة بأنواعها، والقصّ الفنّيّ (مع التّركيز على الإنتاج الجزائريّ) لغاية "إغناء موارد المتعلّم وإثرائها حول محاور العصور المقررة، وإقداره على التّحليل والنّقد."[1]، هذا إلى جانب:

- التّعرّف على بعض ما أنتجه الأسلاف من المؤلّفات والكتب.
- الاطّلاع على الآثار العربيّة والأجنبيّة، وما تحمله من قيم وأفكار.
- تنمية حبّ الاطّلاع لتوسيع الآفاق المعرفيّة والثّقافيّة.
- اكتساب ملكة لغويّة من خلال التّزود بوسائل التّعبير المتنوّعة.

[1]- منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص 16.

- التّعرّف على مقوّمات الفنّ القصصيّ ونقده.[1]

لنا في تسميّة نص "للمطالعة الموجّهة" رأي؛ حيث أنّ هذا المصطلح مركّب من ثلاث كلمات: نص، مطالعة، موجهة. فكلمة " نصّ" سبقت الإشارة إليها، وهي نحويّا مضاف. وهنا سينتقل المعنى إلى ما بعدها وهو المضاف إليه (المطالعة)، أي سيصير التّركيز على المطالعة وتصبح هي التي تحتوي المعنى وتوجّه دلالته، ويبقى النّص مقيّدا بها. كأن نقول مثلا: صاحب تاج العروس، أو قارئ القرآن. وكلمة "موجَّهة" بفتح حرف الجيم هي صفة "للمطالعة" وردت على وزن مفعول من الفعل وجّه، يوجّه، مُوَجِّهٌ، مُوجَّهٌ ومُوَجَّهَةٌ.

وكلمة " المطالعة" من حيث الدّلالة مفهومها واسع تعني القراءة الحرّة؛ أي قراءة المتعلّم لنصوص معينة للاطّلاع عليها.

أمّا كلمة موجّهة فتعني قد وقع التّوجيه عليها، لذا يمكن أن نحملها على عدة معاني. منها:

- ✓ أنّ المطالعة في ذاتها هادفة، بحكم أنّ التوجيه لممارستها له سبب لبلوغ هدف ما.
- ✓ أنّ المنهاج بكيفيّة هادفة هو الذي يوّجه إطّلاع المتعلّم على نصوص مختارة.
- ✓ أنّ المنهاج عرض نصوصا مختارة، ووجّه المعلّم إلى كيفية إقرائها للمتعلّم.
- ✓ أنّ المعلّم هو الذي يوجّه المتعلّم إلى انتهاج خطوات لإنجاز نشاط المطالعة الموجّهة لكن في ضوء توجيهات المنهاج.

يتبيّن إذن أنّ كلمة موجّهة تعني إرشاد المتعلّم ومرافقته لبلوغ الهدف أثناء قراءة نص معيّن وبعدها. وبالتّالي تصير المطالعة الموجهة تعني القراءة الحّرة الموجّهة، وهنا لا يصح الجمع بين النقيضين، لأنّ المطالعة تقتضي التّوسع والحريّة، والموجّهة تقتضي التّقييد والإلزام

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2005، ص 10.

والمنهج. لهذا يلزم التّفرقة بين الكلمتين؛ فإمّا أن نقول: المطالعة الحرّة، أو نصوص للمطالعة الموجّهة.

أمّا عبارة "نصوص للمطالعة" هي أيضا يمكن حملها على عدّة معاني:

- ✓ تعني نصوصا اختارها المنهاج ليطالعها المتعلّم، ليس إكراها وإنّما من باب التّرغيب في المطالعة.
- ✓ تعني أنّها نصوص سيقت من باب عرض نماذج أدبيّة على المتعلّمين، هي من منظور المنهاج قادرة على تحفيزهم للمطالعة الحرّة.
- ✓ تعني أنّها نصوص اُخْتِيرَتْ من قبل واضعي المنهاج، لكن للمعلّم الحريّة في تدريسها أو اختيار نصوص بديلة عنها.

وقد حدّد المنهاج وظيفة نصّ للمطالعة الموجّهة في "توسيع آفاق المتعلّم وصقل ذوقه وتنمية حبّه للاطّلاع على نتاج الفكر البشريّ".[1] وبالتّالي فإنّ المتعلّم سيخرج عن النّسق المقيّد الذي عهده مع النّصوص الأخرى، إلى النّسق المفتوح الذي يمثّل نص للمطالعة الموجّهة. باعتباره عملا حرّا، ينجز جزء منه داخل القسم والجزء الأكبر خارجه.[2] وهذا ما يولّد في المتعلّم حبّ القراءة وممارستها على الأثار الأدبيّة المختارة، ومن ثمّ تنمية "ملكة النّضج الفكريّ للمتعلّم في هذا المستوى الدّراسيّ".[3] ولذلك يركّز المنهاج على أنّ اختيار نصوص للمطالعة الموجّهة يجب أن يسمو إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي، ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر، على أن تحقق هذه النّصوص قدرة المتعلّم على التّفاعل مع النّصوص الطّويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنّيّة.[4]

---

[1]- منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص13.

[2]- ينظر المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- نفسه، ص9.

[4]- نفسه. الصفحة نفسها.

أمّا عن شروط اختيار نصوص للمطالعة الموجّهة؛ فقد حدّدها المنهاج في[1]:

-"نصوص ذات بعد فكريّ ثقافيّ.

-نصوص ذات نوع قصصيّ حديث ومعاصر.

- أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة، واستثمار معطياتها الفكرية والفنّيّة".

ثانيا ما يتعلّق بالمتعلّم، حيث "تسهم المطالعة الموجّهة في:

- توسيع آفاق المتعلم.

- صقل ذوقه. وتنمية حبّه للاطلاع على نتاج الفكر البشريّ".

2-مساءلة نص للمطالعة الموجّهة

2-1-خطوات تحليل نصّ للمطالعة الموجّهة ودراسته حسب السّندات:

تحدّث المنهاج عن خطوات درس المطالعة الموجّهة، ولم يتحدّث عن خطوات تحليل نص للمطالعة الموجّهة، ما يعني أنّ المنهاج في هذا الموضع يعالج "المطالعة الموجّهة" باعتبارها نشاطا يُنجز وفق الخطوات الآتية: [2]

أ-مرحلة المطالعة الأولى:

✓ مطالعة الأثر لتكوين فكرة عامّة عنه: نوعه، موضوعه، طبيعته.

✓ مناقشة سريعة في القسم لتقويم الفكرة المكوّنة لدى المتعلّمين، ولتثبيت خط التّوجّه.

[1]- منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص9.

[2]- المصدر نفسه، ص14.

ب-مرحلة المطالعة المعمّقة:

- ✓ تقسيم الأثر مرحليّا إلى أجزاء واضحة يمكن أن توجّه عناية المتعلّمين إلى نقاط تحدّدها أسئلة مسبقة، تتناول: موضوع النّص، بنيته، الأشخاص وطبائعهم والعلاقات القائمة بينهم-إن كان الأثر قصّة-المغزى وطريقة أدائه.
- ✓ كتابة تقرير عن الجزء المطالع.
- ✓ عرض التّقارير بشكل فرديّ أو فوجيّ.
- ✓ المناقشة الجماعية وتصويب الرّؤية.
- ✓ انتقاء نص صغير من الجزء المطالع، وتحليله في القسم تحليلا نموذجيّا تحت إشراف الأستاذ ومساعدته.

ج-مرحلة التّلخيص: (يحدّد الأستاذ نسبة التّلخيص المطلوبة)

- ✓ تلخيص الجزء المطالع باحترام تقنيات التّلخيص.
- ✓ قراءة نماذج من التلخيصات وتصويب أدائها.
- ✓ اعتماد الخطوات نفسها في معالجة الأجزاء الباقية من الأثر المطالع.

د-مرحلة التّقييم: (بعد مطالعة الأثر بكامله)

- ✓ حكم عام على الأثر (مقارنة موضوعه إذا -أمكن-بآثار أخرى يعرفها المتعلّم).
- ✓ ذكر للآثار التي تركها النّص المطالع في نفس القارئ.
- ✓ الحكم على أسلوب الأثر.
- ✓ قراءة نماذج من تقارير المتعلّمين في القسم، ومناقشتها وإجراء التّعديلات عليها.
- ✓ كتابتها بصيغتها النّهائية وتقديمها إلى الأستاذ لتقييمها.
- ✓ مرحلة استثمار الأثر: ويكون الاستثمار بالوقوف على:
- ✓ القيمة الفكريّة والفنّيّة للنّص.
- ✓ استخراج الخصائص التّركيبية اللّغوية لبعض الفقرات والجمل، إنجاز تدريبات لغوية.

✓ إنتاج نص وفق الأثر المدروس.

أمّا فيما يتعلّق بالوثيقة المرافقة للمنهاج، فلم يرد فيها عرض لخطوات تحليل نصّ للمطالعة الموجّهة، وإنّما وردت إشارة فقط عن عدد المرّات التي يقدّم فيها نشاط المطالعة الموجّهة، ورد في الوثيقة: "بالنسبة إلى شعبة آداب وفلسفة/ وشعبة لغات أجنبية وكذا شعب الرياضيات–العلوم التّجريبية–تسيير واقتصاد–تقني رياضي، ينصّ المنهاج على تنشيط حصة المطالعة الموجّهة مرّة كل خمسة عشر يوما"[1].

أمّا عن دليل الأستاذ فقد ورد فيه عرض لعدد من الخطوات ضمن محطّة "بطاقة نموذجية فنّية"، حيث تمّ اختيار نصّ موضوعه "الصّدمة الحضاريّة... متى نتخطاها؟" لصاحبه خالد زيادة، وأُرْفِقَ بمجموعة من الأهداف التّعليميّة المقصودة من دراسته، والمتمثّلة في أن "يحلّل المتعلّم النّصوص الفكريّة، ويناقشها هيكليّا وفكريّا، وأن يعبّر عن وجهة نظره حول الموضوع معلّلا".[2]

- **وضعية الانطلاق: (التّشخيص)** يقوم المعلّم بإلقاء أسئلة تمهيديّة تشخيصيّة، بهدف تشخيص علاقة المتعلّمين بالموضوع وإدخالهم في مضمون النّص.
- **أكتشف معطيات النّص:** يشرع المعلّم في طرح الأسئلة الموجّهة إلى أفكار النّص الموجّهة أسئلته إلى مجموع المتعلّمين دون تحديد، علما أنّ المعلّم يكون قد اتّفق مع المتعلّمين على أنّ المطالعة تتمّ خارج القسم قبل موعد الحصّة.
- **أناقش معطيات النّص:** يفرّع المعلّم الأسئلة الجزئيّة لتتعقّبها أجوبة المتعلّمين.
- **استثمر موارد النّص:** يكلّف المعلّم المتعلّمين بقراءة النّص، ثم يدفعهم إلى طرح استفساراتهم عن طريق أسئلة، ثم يكلّفهم بإنجاز عمل منزليّ يصحّح في حصّة لاحقة، ثم يطلب منهم قراءة فقرة من النّص تلخّص أهمّ معطيات النّص، ويكلّفهم بعد ذلك بتدوين استخلاصاتهم.

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربيّة وآدابها، مصدر سابق، ص26.

[2]– ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربيّة وآدابها، مصدر سابق، ص 34.

2-1-مساءلة نص للمطالعة الموجّهة في الكتاب المدرسي:

تندرج الأسئلة المرافقة لنصوص المطالعة الموجّهة ضمن سلسلة الخطوات الإجرائيّة الهادفة باعتبار أنّ المتعلّم قد وصل في هذه السّنة إلى مرحلة نضج فكريّة، تؤهّله أو تمكّنه من التّفاعل مع النّصوص الطويلة، واستثمار معطياتها الفكرية والفنيّة. وتتمثل هذه الخطوات في: اكتشاف معطيات النّص (الاستقصاء الأوّليّ للمضمون)، أناقش معطيات النّص (التّحليل النّقديّ والتّفاعل مع الدّلالات)، أستثمر موارد النّص (التّلخيص التّركيبيّ والتّقييد المعرفيّ)، وإنّ ما يميّز هذه الخطوات التّوجيه الذّاتي، حيث يتحمّل المتعلّم مسؤوليّة المعالجة النّصية، والتّحليل الدّلاليّ دون تدخّل خارجيّ مباشر. وتجدر الإشارة أيضا إلى أنها تُطابق في مجملها –من حيث المبدأ–تلك المُعتمدة في تحليل النّص الأدبيّ والنّص التّواصليّ، إلا أنّها اختلفت في نطاق تركيزها؛ حيث يُكّلف المتعلّم باستثمارٍ أقصى لمعطيات النّص قيد الدّراسة، ثمّ إنجاز عمل منزليّ قصد تدريبه على ممارسة آليات دراسة النّص وتحليله ذاتيّا.

وقد أدّى بنا إحصاء عدد الأسئلة المرافقة لنصوص المطالعة الموجّهة إلى تسجيل النّتائج الآتية:

خطوات تحليل ودراسة نص للمطالعة الموجهة	نص للمطالعة الموجّهة											
	الأوّل	الثاني	الثالث	الرّابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر	النتائج
عدد أسئلة خطوة: **أكتشف معطيات النّص**	6	7	8	5	5	6	8	4	7	6	8	5	75
عدد أسئلة خطوة: **أناقش معطيات النّص**	8	3	6	5	6	6	6	6	4	6	7	7	70
عدد أسئلة خطوة: **أستثمر موارد النّص**	6	5	5	4	7	11	4	7	4	4	3	5	65
مجموع عدد الأسئلة	20	15	19	14	18	23	18	17	15	16	18	17	210

الجدول رقم (9) إحصاء الأسئلة الواردة في دراسة وتحليل نصوص للمطالعة الموجهة

- **قراءة النتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ عدد الأسئلة الواردة في خطوات تحليل نصوص للمطالعة الموجّهة قد بلغ في مجمله (210) سؤالا، حيث احتلّت خطوة "أكتشف معطيات النّص" المرتبة الأولى بأسئلة بلغ عددها (75) سؤالا، تلتها خطوة "أناقش معطيات النّص" في المرتبة الثانية بأسئلة بلغ عددها (70) سؤالا، تلتها خطوة "أستثمر موارد النّص" في المرتبة الثالثة بأسئلة بلغ عددها (65) سؤالا.

- **تحليل النّتائج:**

بالنّظر إلى وظيفة نص للمطالعة الموجّهة في "توسيع آفاق المتعلّم وصقل ذوقه وتنمية حبّه للاطّلاع على نتاج الفكر البشريّ"[1]، فإنّ مراحل دراسته وتحليله تستند على مجموعة من الأسئلة، يُتوسّل بها إكساب المتعلّم القدرة "على التّفاعل مع النّصوص الطّويلة واستثمار معطياتها الفكريّة والفنّيّة".[2] والمسجّل أنّ المحطّات الثلاث (أكتشف معطيات النّص، أناقش معطيات النّص، أستثمر موارد النّص)، قد تضمّنت عددا من الأسئلة المتقاربة تراوح ما بين (65) إلى (75) سؤالا، لغاية المنهج في دفع المتعلّم إلى حبّ القراءة، وممارستها على الأثار الأدبيّة المختارة، ومن ثمّ تنمية "ملكة النّضج الفكريّ للمتعلّم في هذا المستوى الدّراسيّ".[3]

وانطلاقا من الوظيفة والغاية اللّتين يضطلع بهما نص للمطالعة الموجّهة، فإنّ عدد الأسئلة المصاحبة لها وفق محطّات الدّراسة المذكورة آنفا غير كاف، لأنّ نشاط نص للمطالعة الموجّهة يستوجب من المتعلّم تفعيلا مكثّفا لمهارات التّفكير النّاقد، خاصّة التّركيب والتّقييم وتنظيم الذّات.

---

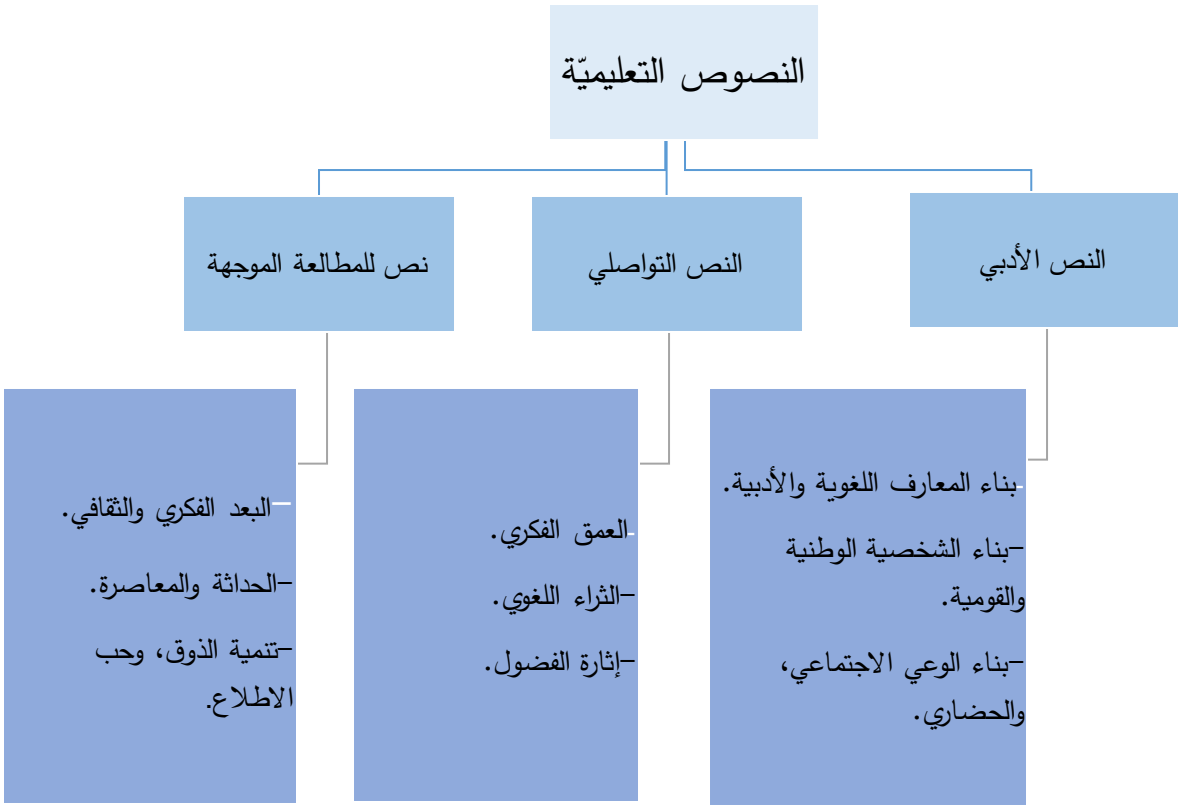
[1]- منهاج اللغة العربيّة السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص13.

[2]- ينظر المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المصدر نفسه، ص9.

يتبيّن بعد عرض كلّ المعايير التي يراها المنهاج مناسبة لبناء النّصوص التّعليميّة، أنّها تشترك في كثير من النّقاط، إلا أنها تتفاوت حسب الوظيفة الأساسيّة التي سيق النّص لأجلها.

ولعلّ المخطّط الآتي يلخّص طبيعة النّصوص التّعليميّة، وأهمّ وظائفها بناءً على ما تمّ تقديمه وفق ما يلي:



المبحث الثاني: التّفكير النّاقد في السّندات التّعليميّة

1-في المنهاج المدرسيّ

ورد في المنهاج ما يدل على الاهتمام **بفكر المتعلّم**، يتّضح ذلك في عبارات منها: (النّضج الفكريّ، البعد الفكريّ، توسيع آفاق المتعلّم، وتنمية حبّه للاطّلاع على نتاج الفكر البشريّ يدفع بالمتعلّم إلى تفعيل قدراته الفكريّة).

كما وردت أيضا لفظة **التّفكير** في المنهاج ثلاث مرات، في العبارات الآتية[1]:

-العبارة الأولى:"...تزويدهم بتقنيات التّفكير المنهجيّ السّليم".

-العبارة الثّانية:" ...إثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة".

-العبارة الثّالثة:" إثارة تفكير المتعلّم".

والتّفكير صرفيّا على وزن تفعيل؛ أي أنّه عمليّة إجرائيّة تقتضي الممارسة. ولاشكّ أنّ المنهاج في كلّ المراحل التّعليميّة، بيّن أهميّة دفع المتعلّم إلى التّفكير بما يتماشى وقدراته العقليّة والعمريّة. لكن في المرحلة الثّانوية-بحكم وصول المتعلّم إلى درجة النّضج الفكريّ- أصبح المنهاج يركّز على ما يؤدي بالمتعلّم إلى تحقيق أعلى مستويات التّفكير، لذلك نجده يورد في أكثر من موضع لفظة "إثارة"، ما يعني تَعَمُّدُ إثارة المتعلّم لإعمال فكره للوصول إلى حقيقة ما. وإنّ في هذا الأمر ما يتوافق مع مرامي التّفكير النّاقد، لأنّ إثارة التّفكير مبناه الرّغبة في إماطة الغموض أو استجلاء المعنى المقصود أو الحقيقة المضمرة، لذلك نجد له صورا لا تخرج عن التّساؤل أو النّقاش أو إبداء الرّأي أو حلّ مشكلة أو التّقييم والتّقويم. وبالتّالي يتأكّد لنا أنّ المنهاج قد حثّ-ولو بطريقة غير مباشرة-على ضرورة دفع المتعلّم إلى ممارسة التّفكير النّاقد في بناء تعلّماته، ما يثبت الأمر أيضا بعض العبارات الواردة في متنه، نذكر منها[2]:

---

[1]- منهاج اللّغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص21.

[2]- المصدر نفسه، ص5 وما بعدها.

".. تزويدهم بتقنيات التّفكير المنهجيّ السليم، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية:(الفهم، التّحليل، التّفسير والمقاربة، النّقد والحكم، التّعليل والاستدلال، التّجديد والإبداع).."، ".. مع تمكينهم من توظيف التّقنيات العملية الآتية: منهجية معالجة المشكلات.." " .. لإنتاج أنماط متنوّعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موقف، أو إبداء رأيه.." ".. يتوجّه الأستاذ بالمتعلّم إلى: تلخيص النّص لمعرفة مدى قدرته على الفهم، والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثّانوية، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص، بصورة محكمة صحيحة.."، ".. الاهتمام بمتابعة العمليّات العقليّة المعقّدة التي ترافق عادة الفعل التّربويّ.."،".. تعوّد المتعلّم الاعتماد على نفسه.."، ".. تدريب المتعلّم على الرّبط والاستنباط، وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.."، ".. إنّما هي تلك التي تقحمه في الفعل التّربويّ، وتجعله يفعّل إمكاناته الفكريّة ويسخّر قدراته العقليّة.."، ".. يسعى الأستاذ إلى جعل المتعلّمين يفكّرون في أخطائهم ويتفهمونها..".

ويخصّص المنهاج في متنه عددا من العبارات المحيلة إلى بعض مهارات التّفكير النّاقد الواجب تفعيلها أثناء دراسة النّصوص وتحليلها، نذكر منها:[1]

- العبارة الأولى:".. تعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة"، من خلال هذه العبارة يتبيّن أنّ المنهاج يدعو إلى تفعيل مهارة البحث والتّقصّي: يبحث المتعلّم عن معلومات للإجابة عن السّؤال المطروح، مع إجراء ترتيب وتنظيم للبيانات والمعلومات.
- ".. يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبليّة، لإنتاج أنماط متنوعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التعبير عن موقف، أو إبداء رأيه..."، عبارة تتضمّن ثلاث مهارات: مهارة التّحليل، مهارة تنظيم الذّات، مهارة التّقييم.

[1]- المصدر السابق، ص23 وما بعدها.

- ".. لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثّانويّة، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النّص بصورة محكمة صحيحة.."، عبارة تتضمّن مهارة التّفسير.
- ".. تعوّد المتعلّم الاعتماد على نفسه.."، عبارة تتضمّن مهارة تنظيم الذّات.
- ".. تدريب المتعلّم على الرّبط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.."، عبارة تتضمّن مهارة الاستنباط.
- ".. إن الحكم الحقيقيّ الذي أصدره، هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحقّ لي فيه أن أصدره"، عبارة تتضمّن تفعيل مهارتين متقاطعتين: مهارة تنظيم الذّات، مهارة التّقييم.
- ".. بأن يتوصّل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدرس، وإبراز أهميّتها في حياته"، عبارة تتضمّن تفعيل مهارتين متقاطعتين: مهارة التّفسير، مهارة الاستنتاج.
- ".. فسح المجال للمتعلّمين ليقيّموا أعمالهم بأنفسهم.."، عبارة تتضمّن مهارة التّقييم.

-".. تمنح للمتعلّم استقلالية أكثر في بناء موارده.."، عبارة تتضمّن مهارة تنظيم الذّات.

- ".. تدريب المتعلّمين على التّصحيح الذّاتي، ومن ثمة يسعى الأستاذ إلى جعل المتعلّمين يفكّرون في أخطائهم ويتفهّمونها.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارتين متقاطعتين: تنظيم الذّات، مهارة التّقييم.

ومن أجل توضيح ما سبق، قمنا بجمع المهارات–بحسب العبارات التي وردت فيها–ونسب ورودها في المنهاج في الجدول الآتي:

مهارات التفكير الناقد	تكرارها
مهارة تنظيم الذات	5
مهارة التقييم	3
مهارة التفسير	3
مهارة التحليل	2
مهارة الاستنتاج	1
مهارة الاستنباط	1
مهارة تقييم المناقشات	1
مهارة البحث والتقصي	1

الجدول رقم (10) مهارات التفكير الناقد حسب ورودها في المنهاج.

2–في الوثيقة المرافقة للمنهاج:

وردت كلمة "فكر" أو "تفكير" في الوثيقة المرافقة للمنهاج في أشكال تعبيرية متنوّعة: الوظائف الفكريّة، قدرات المتعلّم العقليّة، إعداد المتعلّمين ذهنيّا، إثارة الأفكار، بناء عقليّة، التّعامل المنهجيّ والمنطقيّ، أنواع التّفكير المنهجيّ، الاحتكاك الفكريّ، مجهود فكريّ منظّم، مجهود فكريّ معتبر، التّأمل والتّفكير.[1]

[1]– ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللّغة العربيّة وآدابها، مصدر سابق، ص2 وما بعدها.

أمّا عن "التّفكير النّاقد" فلم يذكر صراحة، لكنّنا وقفنا على مفهومه ومهاراته في العبارات الآتية[1]:

".. لأنّ النّصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقليّة منظّمة، قادرة على التّعامل المنهجيّ والمنطقيّ مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصيّة متعدّدة وكذلك اكتساب أنواع التّفكير المنهجيّ.."، ".. لأنّ العمل الجماعي يولّد فرصا للاحتكاك الفكريّ، بما يمكّن المتعلّم من الإفادة من آراء غيره في إثراء آرائه الخاصّة.."، "..هي مرحلة يتمّ فيها التّعمق في النّص من أجل تأكيد أو دحض الفرضيّات.."، ".. وأن تجري وفق مجهود فكريّ منظّم، لأنّ الهدف منها تحديد معاني النّص بأكبر قدر ممكن من الدّقّة والموضوعيّة..."، ".. يعمل المتعلّمون على جرد منظّم لهذه الظواهر، بما في ذلك تصنيفها وإحصاؤها، وذلك من خلال تأمّل دقيق في النّص.."، ".. إنّ من شأن النقاش أن يدفع المتعلّمين إلى المزيد من التّمعن في النّص، بجميع مستوياته: الصّوتيّة والمعجميّة والتّركيبيّة، وذلك من أجل إثبات فرضيّة معينة أو دحضها. سيجد المدافعون عن فرضيّة ما أنفسهم مضطرّين للتّنقيب في النّص والبحث عما يدعمها. بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلّة النّصية التي تفنّدها. والحاصل في كلتا الحالتين مجهود فكريّ معتبر وتواصل أدبيّ مثمر.."، ".. إنّ النّتيجة الحتميّة لهذا النّقاش هي اختفاء التّفسيرات الواهية ذات السّند الضّعيف، وبروز التّفسيرات القويّة.."، ".. بجعل المتعلّمين يعبّرون عن مشاعرهم وآرائهم وردود أفعالهم بكلّ حرّيّة.."، ".. وذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقديّة تيسّر لهم التّعامل مع مختلف النّصوص.."، ".. ومن أهمّ أهداف دراسة النّص هو تمكين المتعلّم من تمثّل الأشكال الأدبيّة التّابعة لكلّ جنس، بما يمكّنه من التّأمل و التّفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبيّ في نمط معيّن، والتّمييز في الأعمال المدروسة بين التّقليد و التّجديد، وبالتّالي الحكم على أصالة العمل المدروس.."، ".. ولا يتمّ هذا كلّه إلا إذا وضع المتعلّم في لبّ العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة وكان عنصرا فاعلا فيها،

[1]– المصدر السّابق، ص7 وما بعدها.

يحلّل ما يقرأ، وينقد و يختبر ساعيا لاكتشاف معنى الأشياء بنفسه، وذلك بعد أن تزوّد بالوسائل والتّقنيات والكفاءات التي تمكّنه من أن يصبح قارئا مُستقلًّا ومُنتجًا مُستغنيًا عن كلّ مساعدة.." .. فالقصد من هذا النّوع من النّصوص هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقّي، باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنّه الأصحّ. كما ينطلق الحجاج في النّص من مبدإ أنّ للقارىء أو السّامع رأيا حول القضيّة المطروحة أو موضوع الكلام. ويهدف في النّهاية إلى الإقناع باعتماد مختلف أوجه الدّليل والبرهان. وعموما إنّ الحجّة هي الفكرة أو التّعليل المقدّم لدعم القول أو الرّأي بنيّة إقناع السّامع أو القارئ.."، ".. ومن هنا تأتي ضرورة أن تتخلّل هذا النّوع من النّصوص مهارة ذهنيّة أخرى هي الشّرح، وما يتطلّب ذلك من تقديم للحجج والأدلّة والأمثلة التّوضيحيّة. ومعلوم هنا، أنّ بعض الأفكار فقط تكون في حاجة إلى الشّرح والتّفصيل. ويكون ذلك بتقديم المعلومات وشرحها وتقديم الدّليل ثم ذكر المثال التّوضيحيّ.."، ".. تبيان التّعليل أو المصادر التي سمحت بإقامة وجهة نظر حول قضية معيّنة.."، ".. والحكم إثبات أمر لأمر و نفي أمر عن أمر .. فإن وافق حكم العقل أو العادة، فذلك اتفاقيّ..".

أمّا فيما يتعلّق بمهارات التّفكير النّاقد وتجلّيها في الوثيقة المرافقة فقد وردت عبارات كثيرة نذكر منها[1]:

- ".. التّأكيد على التّحليل وتمرين المتعلّمين على الإنتاج..."، عبارة تتضمّن مهارتي التّحليل والتّركيب.
- ".. وهذا الإدماج يتجلّى عند ما يكون المتعلّم قادرا على تحقيق نتائج وأداءات محدّدة، وعلى فهمه ما يعمل، وقيامه به في استقلالية تامّة..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهاراتي: التّقييم، تنظيم الذّات وتقييمها.

[1]- ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللّغة العربيّة وآدابها، مصدر سابق، ص2 وما بعدها.

- ".. وعليه، تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفيّة تجعل المتعلّم يتحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارتي: التّقييم، تنظيم الذّات.
- ".. ومن هنا، يتوجّب القول إنّ المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة..."، عبارة تتضمّن تفعيل كلّ مهارة من شأنها تنمّي في المتعلّم القدرة والملكة في بناء التّعلّم.
- ".. تمكّن المتعلّم من كيفية الاعتماد على نفسه وتفجير طاقاته، وإحداث تغيرات ضروريّة في ذاته للتكيّف مع حاجات طارئة..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهاراتي: تنظيم الذّات وتقييمها، والتّقييم.
- ".. يتمكّن من التّمييز بين الشّيء الثّانويّ والأساسيّ، والتّركيز على هذا الأخير لكونه ذا فائدة في حياته اليومية، أو لأنّه يشكّل أساس التّعلّمات التي سيقدم عليها.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارات: التّمييز، التّحليل، التّقييم.
- ".. يتدرّب على توظيف موارده في مختلف الوضعيات التي يواجهها..."، عبارة تتضمّن تفعيل كلّ المهارات، لكن بصورة أكثر مهارة التّركيب وتنظيم الذّات.
- ".. يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة، واستغلالها في البحث عن حلول مختلف الوضعيات المشكلة التي يُدعى إلى علاجها..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارات: التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقييم.
- ".. حيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات تعلّم؛ باعتبارها نشاطات معقّدة تطوّر لديه روح الملاحظة والمبادرة، روح الإنتاج والإبداع..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارات منها: التّحليل، التّقيّيم، التّركيب، الإبداع.
- ".. وذلك لكون المهمّة التي يطلب من المتعلّم إنجازها، قد تمّ بناؤها بناءً يستدعي تجاوز عائق. وهذا الأخير يفرض على المتعلّم تجنيد موارده وفحصها ووضع فرضيّات

وتمحيصها، وإثباتها أو دحضها أو تعديلها، وابتكار حلول، واتخاذ قرارات، وبناء معارف لم يكن يتوافر عليها من قبل.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارات: التّحليل، التّقييّم، التّركيب.

- ".. لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلم لكفاءة ما إلا حينما يعمل ويواجه وضعية جديدة، و يختار بنفسه مكتسبات بنيوية وأخرى وظيفيّة، تستجيب للأسئلة التي تطرحها الوضعية الجديدة.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارات: تنظيم الذات، ومهارات أخرى تقتضيها الوضعيّة التّعليميّة.
- ".. توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأوّلية التي تحتوي عليها.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّحليل.
- ".. من هنا ينطلق المتعلّمون في رصد أوجه التّشابه، وفي إيجاد نقاط التقاء بين هذا النّص وبين معارفهم السّابقة.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهاراتي: التّحليل، والتّركيب.
- ".. وبإمكان المتعلمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثّرات المتعلّقة بالمظهر الخارجيّ للنّص مثل عنوانه .."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّركيب.
- ".. كلّما تقدّم المتعلّم في التمرّن على هذه الطّريقة، زادت قدرته على إيجاد مداخل جديدة للنّص، وعلى التّوصل إلى الفرضيّات وصوغها بسهولة.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهاراتي التّحليل، والتّركيب.
- ".. يعملون على رصد المؤشّرات النّصية المتعلّقة بفرضيّة من الفرضيّات، ثمّ العمل على تفسيرها من أجل الوصول إلى استنتاجات معيّنة.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهاراتي: التّفسير والاستدلال.
- ".. ولئن كانت هذه العملية تبدو يسيرة إلى حدّ ما؛ فإنّ الصّعوبة تكمن في محاولة تفسير هيمنة ظاهرة لغويّة معيّنة على النّص. بعبارة أخرى، إنّ الصّعوبة تكمن في الوصول إلى استنتاجات معينة بناء على المعطيات التي تمّ رصدها.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهاراتي: التّفسير والاستدلال.

- ".. فإنّ عملية التّفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمّة. وهذا ما يمثل أحد أهمّ أسباب الاختلاف في الدّراسة، بحيث يفهم كلّ واحد الظّواهر الأسلوبيّة اللّافتة للانتباه فهما خاصا.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّفسير.
- ".. إنّ تقييم المشروع ليس من مهام الأستاذ وحده، بل هو من مهام المتعلّمين أيضا.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّقييم.
- ".. يتمثل دور الأستاذ في تمكين المتعلّمين من إدراك أهميّة هذه المرحلة، وفي توفير أدوات تقييم يوظّفها المتعلّمون لإدراك مدى: امتلاكهم للمواقف والاتّجاهات التي تعكس قدرتهم على المبادرة والابتكار، امتلاكهم للإجراءات المؤدّية إلى بناء المشروع والقدرة على تعديله عند الاقتضاء، قدرتهم على الاعتماد على النّفس وعلى التّعامل مع الآخرين داخل المجموعة، قدرتهم على التّصرّف في الزّمن وفق الآجال المحدّدة .."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارات: التّقييم، تنظيم الذّات، التّركيب.

ومن أجل توضيح ما سبق قمنا بجمع المهارات–بحسب العبارات التي وردت فيها–ونسب ورودها في الوثيقة المرافقة للمنهاج في الجدول الآتي:

مهارات التفكير الناقد	تكرارها
مهارة تنظيم الذات	6
مهارة التقييم	9
مهارة التفسير	3
مهارة التحليل	8
مهارة الاستدلال	2
مهارة التّركيب	9

الجدول رقم (11) مهارات التفكير الناقد حسب ورودها في الوثيقة المرافقة للمنهاج.

3-دليل الأستاذ:

بعد معاينتنا لدليل الأستاذ، تبيّن لنا أنّ التفكير الناقد لم يرد مصطلحا ولا مفهوما، وهذا راجع لطبيعته وللغاية التي بُنِيَ من أجلها، إلا أنّنا ألفينا ما يشير أو يدعو إلى تفعيله من خلال العبارات التّالية[1]:

- ".. وأخيرا لا بد من مراجعة النّشاط، وفيه يذكّر المدرّس المتعلّمين مرّة أخرى، بما قد تعلّموا آداءه في النّشاط التّدريسيّ وبالكفاءة المستهدفة وإعادة صياغتها بلغة مفهومة وسهلة، ويعمل على أن يكون الملخّص من قبل المتعلّمين..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّركيب.
- ".. وهي المرحلة التي يدخلها القارئ وهو مسلّح بكفاءته اللّغويّة... سعيا إلى إثبات فرضياته وتأكيدها.."، عبارة تدعو إلى تفعيل مهارتي: التّقييم وتنظيم الذّات.
- ".. وتصبح مهمّة المتعلّم في هذه المرحلة، أشبه بمهمّة عالم الجيولوجيا الذي ينقّب ويغوص في طبقات الأرض، بحثا عن كشف جديد، وسعيا للوصول إلى نتائج محدّدة تقوم على فرضيّات مسبقة.."، عبارة تدعو إلى تفعيل مهارات التّحليل، والتّركيب، والاستدلال.
- ".. ينصرف جهد المتعلّم إلى تطبيق مفهوم تحليل النّص بطريقة عملية؛ حيث يضطلع بعملية فكّ البناء لغويّا وتركيبيّا من أجل إعادة بنائه دلاليّا.."، عبارة تدعو إلى تفعيل مهارتي التّحليل، والتّركيب.
- ".. وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها، وبيان دورها وكشف العلاقات الموجودة فيما بينها، وملاحظة التّدرّج التّعبيريّ لها وإيضاح الإحالات القابعة فيها.."، عبارة تدعو إلى تفعيل مهاراتي: التّحليل، والاستدلال.
- ".. ومن خلاله يسخر المتعلّم معارفه التّصريحيّة ومعارفه الإجرائيّة.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّركيب.

[1]- سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة وآدابها، مصدر سابق، ص2 وما بعدها.

- ".. يدرّب المتعلّم على تجنيد وتسخير موارده وإمكاناته في وضعيّات معقّدة..."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّركيب.
- ".. وضع المتعلّمين أمام وضعية معقّدة يتطلّب حلّها، بتسخير الموارد والامكانيّات التي تتوافر لديهم... بحيث يتمكّن المتعلّمون من الممارسة الفعليّة لإدماج مكتسباتهم، والتعرّف على حجم الكفاءة التي حقّقوها.."، عبارة تتضمّن تفعيل مهارة التّركيب، وتنظيم الذّات.
- ".. بعد الوضعية: وهو الانتاج المنتظر إنجاز نصّ نثريّ.."، عبارة تتضمّن مهارة التّركيب.
- ".. الوضعية المشكلة: الرّد على دعوى التّقليل من شأن العلوم الإنسانية في ظلّ التقدّم التّكنولوجيّ الرّهيب.."، عبارة تتضمّن مهارتي التّركيب والتّقييم.
- ".. صياغة السّؤال: أبدى أحد المتعلّمين امتعاضه من شعبة الآداب، وقرّر التّوقف عن الدّراسة لقناعة أنّه لا جدوى من هذه الدّراسة. بيّن الأسلوب الذي تنتهجه لاستمالة هذا المتعلّم، وإقناعه بوجهة نظر على أنّها صحيحة ومقبولة.."، عبارة تتضمّن مهارات التّركيب والاستدلال والتّقييم.

ومن أجل توضيح ما سبق قمنا بجمع المهارات–بحسب العبارات التي وردت فيها–ونسب ورودها في دليل الأستاذ في الجدول الآتي:

مهارات التفكير الناقد	تكرارها
مهارة تنظيم الذات	2
مهارة التقييم	3
مهارة التفسير	0
مهارة التحليل	3
مهارة الاستدلال	3
مهارة التّركيب	9

الجدول رقم (12) مهارات التفكير الناقد حسب ورودها في دليل الأستاذ.

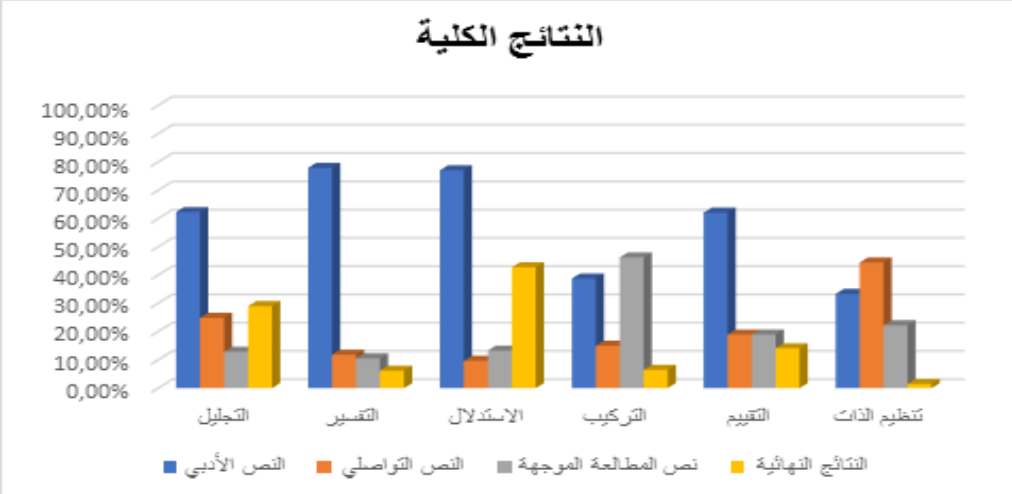
المبحث الثّالث: مهارات التّفكير النّاقد في محطّات مساءلة النّصوص

لقد أشرنا في موضع سابق إلى أنّ الأسئلة المرافقة للنّصوص التّعليميّة ليست مجرّد أداة تقييم لما حصّله المتعلّم منها فحسب؛ بل هي سند لتحقيق الأهداف المعرفيّة والمهاريّة والقيميّة كما أشرنا إلى أنّ استغلالها ضمن الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّالثة ثانوي، قد اختلفت أطره بين النّصوص: الأدبيّ والتّواصليّ والمطالعة الموجّهة تبعا لأهداف كلّ نص وغاياته. وسنحاول في هذا المبحث أن ننظر فيها–الأسئلة المرافقة للنّصوص–مبيّنين مدى استهدافها للتّفكير النّاقد، ومدى اهتمام واضعيها بتمهير المتعلّمين وتدريبهم عليه. ولتحقيق هذه الغاية أعددنا اختبارا لقياس مهارات التّفكير النّاقد (ينظر إجراءات الدّراسة وخطواتها)، وقمنا بجرد جميع الأسئلة المرافقة للنّصوص وتفريغها فيه، وحصّلنا على النّتائج الآتية:

أوّلا/ النّتائج الكلّية لمهارات التّفكير النّاقد

مهارات التفكير الناقد	تكرار المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار المهارة	تكرار المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار المهارة	تكرار المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار المهارة	النتائج النهائية	النسب المئوية النهائيّة	ترتيب المهارة
التحليل	223	%62,29	89	%24,86	46	%12,85	358	%29,01	2
التفسير	59	%77,63	09	%11,84	08	%10,53	76	%06,15	5
الاستدلال	407	%77,08	51	%09,65	70	%13,26	528	%42,78	1
التركيب	31	%38,75	12	%15	37	%46,25	80	%06,48	4
التقييم	108	%62,07	33	%18,96	33	%18,96	147	%14,10	3
تنظيم الذّات	06	%33,33	08	%44,44	04	%22,23	18	%1,46	6

جدول رقم:(13) النتائج الكليّة لمهارات التفكير الناقد ضمن محطّات مساءلة النّصوص التعليميّة



مبيان رقم (01): النتائج الكليّة لمهارات التفكير الناقد ضمن محطّات مساءلة النصوص التعليميّة

- **قراءة النّتائج**

تشير النّتائج إلى استهداف أسئلة النّصوص لمهارات التّفكير النّاقد المحدّدة، لكن بنسب مختلفة، حيث تقدّمتها مهارة الاستدلال بتكرار بلغ عدده (528)، وبنسبة مئويّة بلغت(42,78%)، تلتها مهارة التّحليل بتكرار بلغ عدده (358)، وبنسبة مئويّة بلغت (29,01%)، فمهارة التّقييم بتكرار بلغ عدده (147)، وبسنبة مئويّة بلغت (14,10%)، فمهارة التّركيب بتكرار بلغ عدده (80)، وبنسبة مئويّة بلغت (06,48%)، فمهارة التّفسير بتكرار بلغ عدده (76)، وبنسبة مئويّة بلغت (06,15%)، فمهارة تنظيم الذّات بتكرار بلغ عدده (18)، وبنسبة مئويّة بلغت (1,46%).

- **تقييم النّتائج**

إنّ اكساب المتعلّم لمهارات التّفكير العليا في هذه المرحلة التّعليميّة، شرط أساسيّ لتحقيق تدريس فعّال للنّصوص، ويتجلّى الأمر خاصّة بالتّركيز على الأسئلة التي تتيح له التّفاعل النّقديّ الدّافع لرصد بنيات النّص، وتمحيص مكوّناته الدّاخليّة (اللّغويّة والأسلوبيّة) والخارجيّة (السّياقيّة والثقافيّة) دون فصل، وإنّ من أبرز هذه المهارات: التّحليل، التّفسير، الاستدلال، التّركيب، التّقييم وتنظيم الذّات.

وقد أظهرت النّتائج تجلّي هذه المهارات في جميع أسئلة النّصوص التّعليميّة لكن بنسب متفاوتة، حيث تصدّرتها مهارة الاستدلال (باستحواذها تقريبا على نصف النّسبة المئويّة 42,78%)، ممّا يشير إلى اهتمام المنهاج بالتعلّم الاستقصائيّ لا التّلقينيّ، الذي يخرج عن باب استخراج المعلومات المباشرة من النّص إلى ربط الأدلّة للوصول إلى استنتاجات منطقية، كما يشير إلى تركيز المنهاج على تعزيز قدرة المتعلّم على تأسيس المواقف الفكريّة بناء على الحجج والبراهين، وإلى فكّ شفرات النّص للوصول إلى ما وراء السّطور، وإلى بناء العقليّة العلميّة القادرة على النّقد واتّخاذ القرارات المبنيّة على الأدلّة، لكن يبقى ههنا دور هذه المهارة متعلّقا بغيرها، حيث أكّدت الدّراسات والبحوث التي اهتمّت به–باعتبارها مهارة تفكير ناقد–على ضرورة تكامله مع التّقييم والتّركيب والتّحليل لتحقيق المردوديّة المطلوبة، خاصّة إذا ما تعلّق الأمر بتعليميّة اللّغة.

واحتلّت مهارة التّحليل المرتبة الثّانية بنسبة (29,01%)، وظهورها يحيل إلى استهداف المنهاج إلى حفر النّص والولوج إلى أعماقه، بغية تجاوز مرحلة فهمه المباشر إلى تفكيك عناصره ومناقشتها واكتشاف العلاقات الرّابطة بينها، إلى جانب تدريب المتعلّم على التّعامل معه كمادّة قابلة للتّشريح. لكن تبقى نسبة ورود هذه المهارة معتبرة إذا ما قارنّاها بسابقتها، وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أهميّتها؛ كونها الجسر الرّابط بين الفهم السّطحي والتّقيّيم العميق للنّصوص. ودورها في تحويل المتعلّم من مستقبل سلبيّ للمعلومات لناقد (حيث لا يمكنه الحكم على أمر لم يحلّله) ومبدع (حيث لا يمكنه إعادة التّركيب دون فهم وتحليل...).

بينما احتلّت مهارة التّقييم المرتبة الثّالثة بنسبة (14,10%)، ممّا يشير إلى أنّ المنهاج قد سعى إلى الانتقال بالمتعلّم من مرحلة فهمه للنّصوص وتحليلها، إلى إصدار أحكام حول قيمتها. لكن يبدو أنّ الاهتمام بهذه المهارة ضعيف بالنّظر إلى نسبة ظهورها، ومقارنة بنسب ظهور المهارتين السّابقتين. ذلك أنّ التّقييم مصنّف في أعلى هرم التّفكير عند بلوم، وهو مهارة تعزّز بمدى تفاعل القارئ المتعلّم مع النّص، وبمدى قوّته وحضوره فيه بما يمتلكه من رصيد معرفيّ وخبرات قرائيّة، وقد نفت نظرية التّلقّي في هذا الصّدد فكرة الذّهن الخالي للقارئ، وأقرّت مبدأ الفاعلية النّشطة، واعتبرت أنّ القراءة ليست عمليّة استقبال سلبيّ لمعطيات النّص، وإنّما هي تفاعل مركّب بين البنيات الدّاخليّة له والشّبكة التّفسيرية للقارئ. ويتأسّس هذا التّفاعل على أنّ المعنى لا يوجد حصرًا في النّص، ولا في ذات القارئ، وإنّما في الحيّز المشترك بينهما.

حيث يسهم القارئ فيه باستراتيجيّاته ورصيده المعرفي، كما أنّ "النّظرية التّفكيكيّة تدعو إلى تفكيك النّص وهدم الاعتقاد في المعنى الواحد وإعادة بناء النص من جديد، إذ حسبها لا وجود لمعنى سابق على فعل القراءة التي تنظر إلى النص في اتجاهين من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص في إطار علاقة تفاعلية".[1]

وتتابعا احتلّت مهارة التّركيب المرتبة الرّابعة بنسبة (06,48%)، وتعدّ هذه المهارة أساسيّة لأنّها تنقل المتعلّم من مجرّد فهم النّص وتحليله، إلى إعادة تشكيل عناصره بطريقة تطرح معنى أو معانٍ جديدة، لكن النّتائج تظهر قلّة الاهتمام بها رغم كونها مهارة محوريّة للتّفكير النّاقد باعتبارها الجسر الرّابط بين التّحليل والتّقييم، ووسيلة لانتقال المتعلّم إلى الإبداع الفكريّ عن طريق إعادة ربط أجزاء النّص، ودمجها في معارفه السابقة، ممّا يعين على تحويل المعلومات المنعزلة إلى شبكة معرفية، فضلا عن أنّ التّركيب يتطلّب تحليلا وتقييما وإبداعا؛ وهي مستويات عليا في تصنيف بلوم المعدّل.

وغير بعيد عن مهارة التّركيب، ظهرت مهارة التّفسير بنسبة (06,15%) ممّا يشير إلى قلّة اهتمام المنهاج بها رغم أهميّتها–كمهارة للتّفكير النّاقد–في تحليل المعلومات الواردة في النّصوص، وشرحها بطريقة منطقيّة مدعومة بأدلّة. كما أنّ هذه المهارة هي الصّورة العاكسة لكفاءة المتعلّم في التّحليل، وما بين التّفسير والتّحليل مسافة لممارسة الاستدلال. وبالتّالي فإنّ إهمال هذه المهارة سينعكس سلبا على باقي المهارات.

بينما احتلّت مهارة تنظيم الذّات آخر التّرتيب بنسبة ضعيفة جدّا(1,46%)، ممّا يعني إهمالها رغم أنّها مهارة ترتبط بالذّات؛ من حيث القدرة على مراقبتها وتقييمها وتعديل عملية التّفكير أثناء تحليل المعلومات، إلا أنّها مهمّة جدّا في مساعدة المتعلّم على عدم التّسرّع في إطلاق الأحكام المتعلّقة بالمعطيات الواردة في النّصوص، وتصحيحها حين الوقوع في أخطاء، وتغيّير استراتيجيّاته في التّعامل مع النّصوص حين مواجهة صعوبات أو تعقيدات، إلى جانب التّفكير والتّمحيص بدل الانتقال إلى الأحكام العامّة أو العشوائيّة، ثمّ إنّ التمكّن من تنظيم الذّات يحسّن من قدرة المتعلّم على التّفسير عن طريق ضبط الفهم الخاطئ، وكشف الثّغرات

[1]– مصطفى والي علمي، درجة تضمين مهارات التّفكير النّاقد في درس القراءة بكتب اللّغة العربية بالثانوي التّأهيلي، مجلّة اللغات والثّقافات والمجتمعات، المجلّد 6، العدد2، جامعة ابن طفيل القنيطرة. المغرب، ديسمبر 2020م، ص174/173.

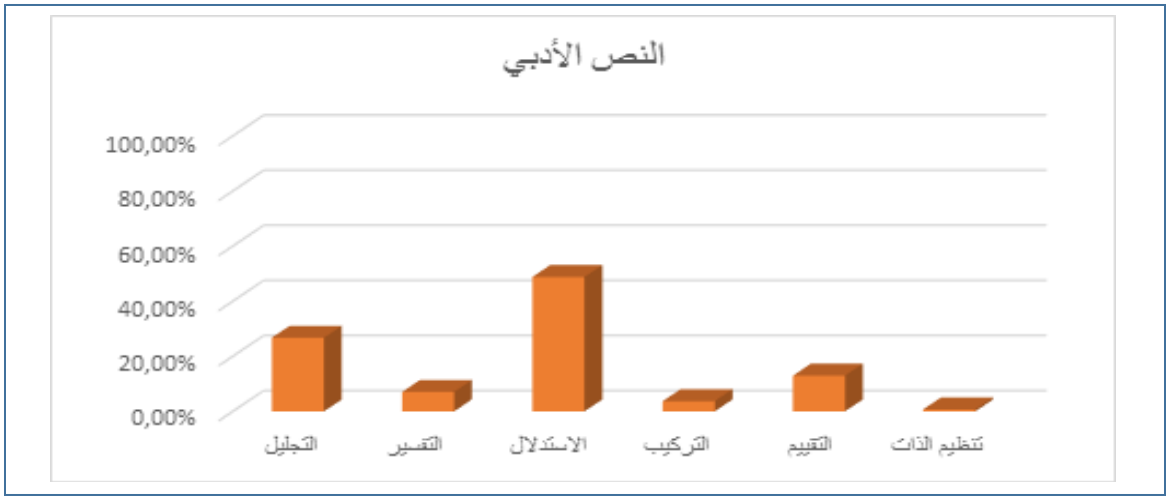
أثناء فكّ شفرات النّص، ومن قدرته على الاستدلال عبر كشف المغالطات المنطقيّة وتصحيح مسارات الاستنباط.

ثانيا النّتائج التّفصيليّة لمهارات التّفكير النّاقد

1/النّص الأدبيّ:

مهارات التّفكير النّاقد	النّص الأدبيّ		
	تكرار المهارة	النّسبة المئوية	ترتيب المهارة
التّحليل	223	%26,73	2
التّفسير	59	%07,07	4
الاستدلال	407	%48,80	1
التّركيب	31	%03,71	5
التّقييم	108	%12,94	3
تنظيم الذّات	06	%0,71	6

الجدول رقم: (14) مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة النصّ الأدبي



مبيان رقم (02): مهارات التّفكير النّاقد ضمن أسئلة النصّ الأدبي

- **قراءة النّتائج**

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ توافر مهارات التّفكير النّاقد في مساءلة النّص الأدبي كان بنسب متفاوتة، حيث جاءت مهارة الاستدلال في المرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ عدده (407)، بنسبة مقدارها (48,80%)، ثم جاءت مهارة التحليل في المرتبة الثّانية بتكرار بلغ عدده (223)، وبنسبة مقدارها (26,73%)، ثم جاءت مهارة التّقييم في المرتبة الثّالثة بتكرار عدده (108)، وبنسبة مقدراها (12,94%). ثمّ جاءت مهارة التّفسير في المرتبة الرّابعة بتكرار عدده (59)، وبنسبة مقدراها (07,07%). ثم جاءت مهارة التّركيب في المرتبة الخامسة بتكرار عدده (31)، وبنسبة مقدارها (03,71%). ثم جاءت مهارة تنظيم الذّات في المرتبة السّادسة والأخيرة بتكرار عدده (06)، وبنسبة مقدراها (0,71%).

- **تقييم النّتائج:**

تشير النّتائج إلى غلبة الأسئلة التي تستهدف الاستدلال والتّحليل على الأسئلة التي تستهدف التّقييم والتّفسير والتّركيب وتنظيم الذّات، مع تباين واضح في عدد الأسئلة المتعلّقة بكل مهارة على حدة، مقارنة بباقي المهارات. والمسجّل أنّ أسئلة الاستدلال قد استحوذت على القسم الأكبر من عدد الأسئلة (حوالي النّصف بنسبة 48,80%)، تلتها أسئلة التّحليل (حوالي ربع العدد بنسبة 26,73%)، ويعزى الأمر حسب رأينا إلى طبيعة النّصوص الأدبية، وأهداف تعليميّتها في هذه المرحلة كما نصّت عليه السّندات التّربويّة، حيث أنّها طرحت كأنظمة معقّدة، وظواهر متعدّدة الأبعاد تستند إلى تعدّد دلالي (اجتماعيّ، ثقافيّ، جماليّ...)؛ الأمر الذي يجعل من تفكيك شفراتها واستخراج الأفكار الضّمنية منها، عملية تتطلّب التّركيز على الاستدلال والتّحليل، ثمّ إنّ الاستدلال يعتبر عاملا مهمّا للوقوف على مدى قدرة المتعلّم/القارئ على التّفاعل مع النّص، وعلى الرّبط بين بنيته السّطحية والعميقة. كما يعدّ التّحليل ركيزة أساسيّة لفهم كيفية اشتغال النّظام الخفيّ لإنتاج الدّلالة من خلال

تجاوز البُنَى والدّلالات الظاهرة إلى الانزياحات والتّناص ودلالة الرّموز وغيرها. وهذا ما وجدنا معظمه في الأسئلة التي خُصّت–خاصة–بالظّواهر الأدبيّة والأغراض الشّعريّة، والأجناس الأدبيّة، والإيحاءات والدّلالات التي ترمي إليها بنيات النّص الدّاخليّة والخارجيّة، وربط العلاقات بين أجزاء النّص وغيرها.

أمّا عن التّقييم فقد قلّت أسئلته بنسبة (12,94%) بما يوحي إلى تركيز الأسئلة على طابع التّلقّي السّلبي بدل التّفكير الحرّ، رغم أنّ في السّندات التّعليميّة ما يدعو إلى تشجيع المتعلّم على إبداء الرّأي، والحكم على النّصوص (على أيّ وجه من الوجوه). ولعلّ مردّ الأمر–حسب رأينا–إلى طبيعة التّقييم الذي يتطلّب معايير خارجية عن النّص، فيشكّل النّص الأدبيّ بذلك نظاما مقنّنا غير مهيّئ لممارسة التّقييم عليه، أو إلى توجيه الاهتمام إلى الأسئلة الموحّدة بدل أسئلة التّقييم الحرّ لسهولة معاينتها وقياسها.

وممّا أثار انتباهنا أثناء معاينة أسئلة التّقييم إلى جانب قلّتها:

- ✓ ورودها على هيئة استنتاجات، ولعلّها إشكالية جوهريّة تمسّ طريقة صياغة أسئلة التّقييم ذاتها، في تقييد الإجابات بأدلّة من النّص فقط دون الخروج عنه؛ ممّا يحوّلها إلى استدلالات مقنعة، لصعوبة ضبطها وفق الأبعاد التي يتطلّبها التّقييم (خاصّة حكم القيمة، والملاءمة السّياقيّة). فالتّقييم الحقيقيّ هو الذي يُعين على إنتاج معارف جديدة عبر تفاعل معطيات النّص مع أطر القارئ المرجعيّة، لاستنساخ معاني النّص واجتزائها كما هي.
- ✓ عدم تضمين محطّة مجمل القول في تقدير النّص أسئلة تستدعي التّقييم، ويعدّ هذا خللا منهجيّا يضعف التّكامليّة المعرفيّة لتقدير النّص، ويحوّل المحطّة إلى مساحة استنساخ سلبي للمحتوى، بدلا من كونها محطّة تفكير نقدي، عمادها تقييم مصداقيّة الحكم على جودة الأدلّة وطرح البدائل الممكنة وغيرها. ويحيل هذا الأمر إلى تركيز المنهاج على قياس الفهم المباشر على حساب مهارات التّفكير العليا.

وبنسبة قليلة جدّا (07,07%) وردت أسلة التّفسير رغم أنّها باب القراءة النّقدية التّفاعليّة، ورغم توفّر النّصوص الأدبيّة على بعض المؤشّرات، والعوامل التي تعزّز ممارسة التّفسير (كتسلسل العصور الأدبيّة وما تخلّلها من تغيّر في المظاهر والقضايا ومقاصد الكتاب وغيرها). ولعلّ مردّ الأمر إلى:

- ✓ اعتبار النّصوص الأدبيّة أنظمة مغلقة جامدة تقرأ بحرفيّة، لا أنظمة مفتوحة على التّأويل.
- ✓ ترك المساحة لهذا النّوع من الأسئلة في دراسة النّصوص التّواصلية وتحليلها؛ كونها المفسّرة والشّارحة للنّصوص الأدبيّة (وهو ما لم نجده).
- ✓ التّركيز على الأسئلة التي لا تحتاج وقتا ولا خبرة تأويليّة، وهو ما يتطلّبه التّفسير.

وكلّ هذه العوامل وغيرها إنّما هي ثغرات منهجيّة في دراسة النّصوص الأدبية خاصّة في هذه المرحلة التّعليميّة، حيث سيُحصر فهم المتعلّم في المستوى السّطحي بدل المستويات العميقة الكاشفة عن دلالات النّص وعن العلاقات السّببيّة ضمنه، كما سيرسّخ نموذج القراءة الخطيّة الأحاديّة بدل المتشعّبة القائمة على التّفسير وعلى تعدّد الدلالات. وسيغيّب جسور الرّبط بين المكتسبات السّابقة والمعرفة الجديدة؛ ممّا ينتج قارئا/متعلّما يفتقد إلى الأدوات النّقديّة التي تسمح له بفكّ شفرات النّصوص. ثم إنّ التّفسير أساس مهارة التّحليل، فكيف يمكن للمتعلّم أن يحقّق الأهداف المرتبطة بالتّحليل دون تفسير.

أمّا أسئلة التّركيب فقد احتلّت مرتبة متأخّرة بعدد قليل بلغت نسبته (03,71%)، رغم أهميّتها–باعتبارها تجاوزا لتفكيك النّص إلى إعادة جمع أجزائه في أطر إبداعيّة–في تحويل القارئ/المتعلّم إلى مشارك في إعادة إنتاج النّص وفق أطر خاصّة.

ويعدّ إهمال هذا النّوع من الأسئلة:

- ✓ تقويضا لجوهر النّص كونه نظاما ديناميكيّا مفتوحا.
- ✓ اختزالا لعناصره في وقائع تستخرج لا عوامل تستكشف وتبنى، ولدلالاته في حيّز المعنى الواحد؛ ممّا يفقده القدرة على التّناص.
- ✓ تحويلا لخطط دراسته إلى عمليات تجزيئيّة محصورة في سطح النّص (تذكّر، فهم) دون إبداع أو توليد.

كلّ هذا وغيره سيفقد النّص الأدبي وظيفته كمرآة نقديّة عاكسة للواقع، ويعيق بناء الهويّة الفكريّة القادرة على توظيف المستخلص منه لفهم تعقيدات الحياة وتجاوزها.

أمّا عن عدد الأسئلة الخاصّة بتنظيم الذّات فلا يكاد يُذكر(0,71%) (بمجموع 6 أسئلة في كلّ النّصوص)؛ ممّا نراه تفكيكا للعلاقة الحيويّة بين القارئ/المتعلّم والنّص، وتثبيطا لاستقلاليّته الفكريّة والمرونة التّحليليّة، كما نراه إلى جانب ذلك:

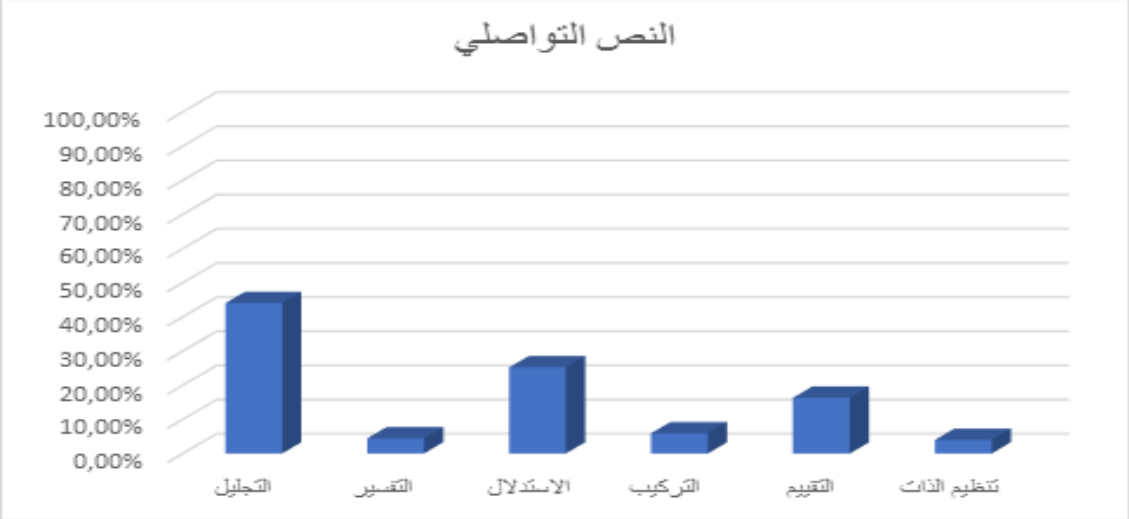
- ✓ إخلالا بأحد أهمّ مبادئ المقاربة بالكفاءات، لأنّ تنظيم الذّات ليس مهارة مكمّلة لباقي مهارات التّفكير فحسب؛ بل هي قاعدته التي يرجى من خلالها تحويل معارف المتعلّم إلى قدرات ديناميكيّة قابلة للتكيّف مع مختلف السّياقات، والمعلوم أنّ الكفاءات لا تقاس بما يعرفه المتعلّم، بل بقدرته على توجيهها في السّياقات الجديدة.
- ✓ إخلالا بجوهر القراءة المنهجيّة للنّصوص الأدبية، فتنظيم الذّات هو المحرّك الذي يحوّلها من نشاط سلبيّ تلقينيّ إلى عملية استقصاء نقديّ؛ قوامه توجيه القراءة (في مختلف مراحلها) عبر آليات التّخطيط والمراقبة والتّقييم، وتعديل مسارها بما يرجى تحقيقه من أهداف.
- ✓ إخلالا بمسار مساءلة النّص الأدبي، إذ كيف للقارئ/المتعلّم أن يمارس الاستدلال والتّحليل والتّقييم والتّفسير والتّركيب وهو لا يجد في الأسئلة ما يحفّزه على تنظيم ذاته. فهو مفتاح تعميق الاستدلال، وتحويل التّحليل من الوصف السّطحي العشوائيّ إلى التّفكيك المنهجيّ

وتعديل مسالك التّفسير الأحادي إلى التّفسير متعدّد الأبعاد، وتحويل التّقييم من الانطباع الذّاتي إلى الحكم النّقدي المؤسّس.

2/النّص التّواصلي:

مهارات التفكير الناقد	النّص التّواصلي		
	تكرار المهارة	النسبة المئوية	ترتيب المهارة
التحليل	89	%44,05	1
التفسير	09	%04,45	5
الاستدلال	51	%25,24	2
التّركيب	12	%05,94	4
التّقيّيم	33	%16,33	3
تنظيم الذّات	08	%03,97	6

الجدول رقم:(15) مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة النصّ التّواصلي



مبيان رقم (03): مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة النصّ التّواصلي

- **قراءة النّتائج:**

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ توافر مهارات التّفكير النّاقد في مساءلة النّص التّواصليّ كان بنسب متفاوتة، حيث جاءت مهارة التّحليل في المرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ عدده (89)، بنسبة مقدارها (44,05%). ثم في المرتبة الثّانية مهارة الاستدلال بتكرار بلغ عدده (51)، بنسبة مقدراها (25,24%). ثم في المرتبة الثّالثة مهارة التّقييم بتكرار بلغ عدده (33)، بنسبة مقدراها (16,33%). ثم في المرتبة الرّابعة مهارة التّركيب بتكرار بلغ عدده (12)، بنسبة مقدراها (05,94%). ثم مهارة التّفسير في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ عدده (09)، بنسبة مقدراها (04,45%). ثم في المرتبة السّادسة والأخيرة مهارة تنظيم الذّات بتكرار بلغ عدده (08)، بنسبة مقدراها (03,97%).

- **تقييم النّتائج:**

تشير النّتائج إلى غلبة الأسئلة التي تستهدف التّحليل والاستدلال، على باقي الأسئلة التي تستهدف التّقييم والتّركيب والتّفسير وتنظيم الذّات، مع تباين واضح في عدد الأسئلة المتعلّقة بكلّ مهارة على حدة مقارنة بباقي المهارات.

وعكس النّص الأدبي، استحوذت أسئلة التّحليل على القسم الأكبر من عدد الأسئلة بنسبة (44,05%)، تلتها أسئلة الاستدلال بنسبة (25,24%). ولعلّ في هذه النّتيجة خرق لغايات النّص التّواصليّ، ولقواعد إقرائه التي وجب أخذها بعين الاعتبار؛ حيث ورد في مفهومه:" رافد النّص الأدبيّ، فهو يعالج الظّاهرة التي تناولها النّص الأدبيّ بشيء من التّوسع والتّعمق. والأستاذ في تدريسه لهذا النّص يهتدي بالمتعلّمين إلى أن يقفوا موقفا نقديّا من الظّاهرة التي يعالجها النّص الأدبيّ في ضوء المعطيات الواردة في النّص التواصليّ".[1]

[1]– منهاج اللّغة العربيّة وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مصدر سابق، ص11.

ويحيلنا هذا إلى استنتاج ما يلي:

- ✓ ممّا هو معلوم أنّ التّحليل مهمّ لفكّ مكوّنات النّص وشفراته، بينما الاستدلال هو الجسر الرّابط بين معطياته والسّياقات الخارجية، وهو نفسه ما يحتاجه القارئ/المتعلّم لتبنّي موقف نقديّ (بإصدار حكم أو إبداء رأي اتجّاه القضايا التي يطرحها النّص)، فكيف للمتعلّم أن يتبنّى هذا الموقف دون تمكينه من أدوات الاستدلال؟ ثم إنّ التّحليل قد يحصره في إطار النّص، فكيف له أن يخرج عنه إلى ما دونه ويقدّم حكمه عليه دون استدلال؟
- ✓ يتنافى الاعتماد المفرط على التّحليل والجوهر النّقدي للنّصوص التّواصليّة، لأنّه سيحوّلها إلى موارد معلومات جافّة، كما سيقوّض الغاية من تعليميّتها ومن إدراجها كروافد للنّصوص الأدبيّة، ويحوّلها إلى نصوص واصفة لها.
- ✓ أغلب النّصوص التّواصليّة الواردة في الكتاب المدرسيّ ذات نمط تحليلي مفسّر؛ حيث لا يصعب على المتعلّم تفكيكها، فلِمَ الاعتماد المخلّ على أسئلة التّحليل دون غيرها من الأسئلة خاصّة أسئلة الاستدلال.
- ✓ ممّا أشرنا إليه سلفا هو توحيد المنهاج لمحطّات دراسة النّص وتحليله بين النّصين الأدبيّ والتّواصليّ، وقد سجّلنا خلال ذلك إدراج معظم أسئلة التّحليل ضمن المحطّتين (أكتشف معطيات النّص–أناقش معطيات النّص) مع تقارب صياغتها وأهدافها، وهو ما نرى فيه خللاً يُفْقِدُ النّص التّواصليّ هوّيته كرافد يوسّع الظّاهرة الأدبيّة، ويُفْقِدُ أيضا الأسئلة وظيفتها باعتبارها الجسر الرّابط بين النّصّين.

وفي مرتبة ثالثة جاءت أسئلة التّقييم بنسبة (16,33%)؛ ما نعتبره أيضا إخلالًا منهجيًّا في مساءلة النّص التّواصليّ، حيث وبالعودة إلى مفهوم النّص التّواصليّ في السّندات التّعليميّة يتأكّد:

- ✓ دوره في دفع المتعلّمين إلى نقد الظّواهر الأدبيّة. ولعلّ الأداة الرئيسة لتحقيق هذا الهدف هو التّقييم، فإن غاب اختزل نشاط النّقد في وصف سلبي، بناء على ما توافر في النّص من معطيات.
- ✓ توسيع الظّواهر الأدبيّة وتعميقها يتطلّب بالضرورة أسئلة تقييميّة، وإلا سيتحوّل النّص التّواصليّ إلى رافد وصفيّ.
- ✓ غياب التّقييم يلغي حقّ القارئ/المتعلّم في تمحيص الأدلّة، وإصدار الحكم، وإبداء الرّأي. ممّا ينفي دور النّص التّواصليّ في المساءلة النّقديّة.

وممّا سجّلناه أيضا خلال معاينة أسئلة التّقييم حصرها في محطّة واحدة هي "أستخلص وأسجّل"، وَوُرُودُ عدد منها (سبعة نصوص تواصليّة) كاستنتاجات وأحكام مسبقة، يطلب من المتعلّم تسجيلها وكتابتها. وهو ما يعدّ انحرافًا واضحًا عن جوهر التّقييم، لأنّه سيلغي دور المتعلّم في بناء المعنى، كما سيجانب قاعدة التّقييم باعتباره شكلا منهجيّا وليس يقينا مفروضا.

أمّا عن التّركيب فقد قلّت أسئلته جدّا بنسبة (05,94%)؛ رغم أنّه ضمن تصنيف بلوم في أعلى هرم التّفكير النّاقد، ورغم أنّ النّص التّواصليّ بلغته وطبيعته وبدوره الذي حدّده المنهاج نموذج مثاليّ لممارسة مهارة التّركيب، عن طريق مدّ الجسور بينه وبين النّص الأدبيّ.

إنّ في إغفال هذا النّوع من الأسئلة اختزال للنّص التّواصلي في توصيل المعارف ونقلها لا توظيفها، وإهدار لدور القارئ/المتعلّم في البناء، وحدّ من قدرته على دمج المعلومات المستخلصة من النّصّين، لإنتاج معارف مولّدة ناجمة عن تكوين تمثيلات ذهنيّة مترابطة، وطرح حلول إبداعيّة.

وفي مرتبة متدنيّة جاءت أسئلة التّفسير بنسبة ضعيفة جدّا(04,45%)؛ ممّا يطرح إشكاليّات جوهريّة في تعليميّة النّص التّواصليّ في علاقته (كرافد) بالنّص الأدبيّ. خاصّة وأنّه:

- ✓ يفسّر الأسباب أو الدّوافع التي أدّت بصاحب النّص الأدبيّ إلى اتّخاذ موقف معيّن.
- ✓ يفسّر انتشار ظواهر أدبيّة أو اجتماعيّة أو سياسيّة انطلاقا من النّص الأدبيّ.

- ✓ يقدّم معلومات مستخلصة من النّص الأدبيّ، ويفسّرها بناءً على عدد من المعطيات.
- ✓ يفسّر أفكار النّص بناءً على خلفيات معرفيّة أو فكريّة أو دينيّة أو اجتماعيّة أو غيرها.
- ✓ يفسّر مواقف وآراء اتّخذها صاحب النّص الأدبيّ بناءً على خلفيات إيديولوجيّة أو اتّجاهات أدبيّة.

فكيف لا نجد أسئلة التّفسير في خضمّ هذه المعطيات.

يحيل ما سبق إلى أنّ هناك انفصالا واضحا، وشرخا بيّنا بين التّنظير لدراسة النّص التّواصلي والممارسة الفعليّة. فالرّافد يفرض قسرا؛ تفسيرا يربط الظّواهر الأدبية بالسّياقات الواقعيّة، كما أنّ غياب التّفسير يقوّض مهارات التّفكير النّاقد، ليبقي المتعلّم في مستوى الفهم الحرفيّ دون الوصول إلى العلاقات السّببيّة وترابطاتها. ثمّ إنّ إهمال التّفسير على حساب التّحليل، يشير من جهة أخرى إلى القصور في تصوّر مسلك الأسئلة القرائيّة وفق التّسلسل الهرمي للمهارات المعرفيّة (التّفسير هو الجسر الرّابط بين التّحليل والتّقييم)، ممّا قد ينعكس سلبا على القارئ/المتعلّم وكفاءاته القرائية.

وفي آخر التّرتيب جاءت أسئلة تنظيم الذّات بنسبة لا تكاد تذكر (03,97%)، لتطرح هي الأخرى مجموعة من التّساؤلات التي تتعلّق بطبيعة النّص التّواصليّ ووظيفته مثل:

- ✓ بما أنّ النّص التّواصليّ ذو طبيعة نقديّة؛ لِمَ لَمْ تطرح الأسئلة في صورة اختبارات يطبّقها القارئ/المتعلّم على نفسه. كأن يُسْأَلَ: هل كنت ستحكم على توجّه صاحب النّص الأدبيّ بمثل ما حكم به صاحب النّص التّواصليّ؟
- ✓ بما أنّ النّص التّواصلي يكشف عن خبرة صاحبه من حيث المعلومات والمعارف التي وظّفها (على اختلافها)؛ لِمَ لَمْ تستغل الأسئلة التي تكشف للقارئ/المتعلّم عن مدى صحّة معارفه أو خطئها، أو مدى قدرته على توظيفها في سياقات غير الواردة في النّص. فيُسْأَلُ مثلا: هل المفهوم الذي تعرفه عن الالتزام هو نفسه الذي يقدّمه صاحب النّص التّواصلي؟

ما هي المعلومات التي أضافها صاحب النّص حول هذا المفهوم؟ وضمن أيّ سياق استحضر هذا المفهوم؟

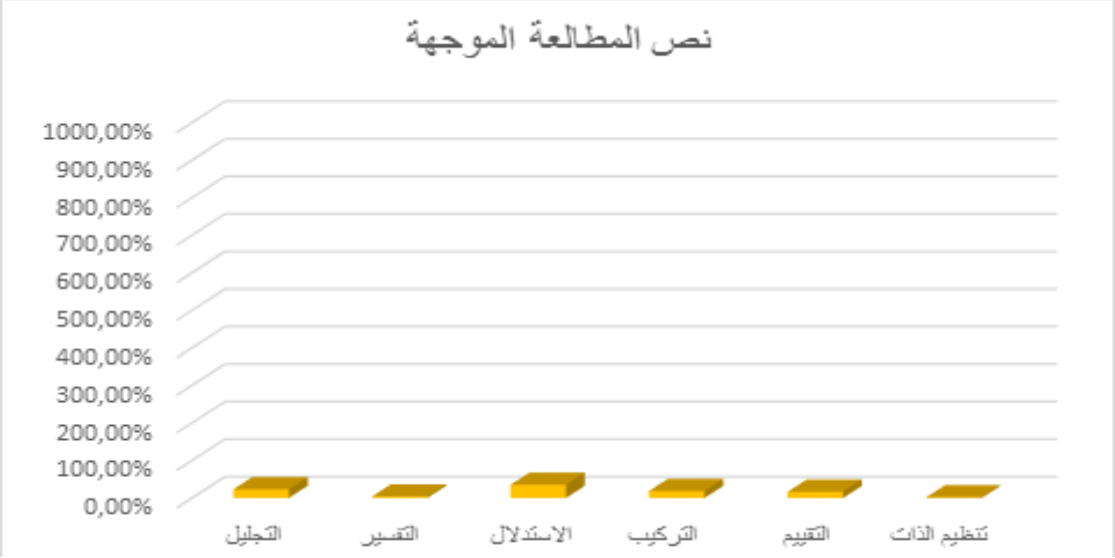
- ✓ بما أنّ النّص التّواصلي يكشف عن مظاهر الحياة الأدبيّة، وما يكتنفها من توجّهات وأفكار وصراعات، وما ينهض به الأدب في ظلّ ذلك كلّه من تأثّر وتأثير؛ لِمَ لَمْ تطرح الأسئلة التي تدفع المتعلّم إلى تمثّل وظيفة الأدب في توجيه الرّأي العام، وتعزيز شعوره بالمسؤوليّة اتّجاه وطنه. كأن يُسْأَلَ: هل يوجد في النّص ما يوقظ فيك الشّعور بالمسؤوليّة تجاه مجتمعك؟ ما هي القيم التي يدعو إليها النّص وترى أنّك بحاجة إلى اكتسابها أو تطويرها في ذاتك؟
- ✓ بما أنّ لغة النّص التّواصلي قريبة من بيئة المتعلّم؛ لِمَ لَمْ تُصَغْ الأسئلة التي تدفعه إلى محاكاة بعض الأساليب اللّغويّة لصاحب النّص، ومنهجيّته في البناء وعرض أفكاره، وتقديم الأدلّة وتفسيرها، واستعمال أدوات الرّبط وغيرها.
- ✓ بما أنّ قراءة النّص التّواصلي هي تفاعل بين ذات القارئ والنّص؛ لِمَ لَمْ تُسْتغل الأسئلة التي توجّه المتعلّم إلى كيفية تنظيم قراءته، وتحصيل المطلوب منها.
- ✓ بما أنّ النّص التّواصلي هو مستودع القضايا التي يطرحها النّص الأدبي، فلِمَ لَمْ تستغل الأسئلة التي تكشف للمتعلّم عن مدى صحّة فرضيّاته وتوقّعاته حول النّص الأدبيّ.

إنّ المنهاج يحدّد بوضوح أنّ هدف النّص التّواصلي هو دفع المتعلّمين إلى بناء مواقف نقدية، وهذا يتطلّب بالضّرورة مهارات التّنظيم الذّاتي التي تمكّنهم من توجيههم عبر أفعال التّخطيط والمراقبة وغيرها، إلى البحث والاستقصاء المستقلّ لا الاستقبال الموجّه (التّلقّي الموجّه).

3/نص للمطالعة الموجّهة:

مهارات التفكير الناقد	نص للمطالعة الموجّهة		
	تكرار المهارة	النسبة المئوية	الترتيب
التحليل	46	%23,23	2
التفسير	08	%04,04	5
الاستدلال	70	%35,36	1
التّركيب	37	%18,68	3
التّقييم	33	%16,66	4
تنظيم الذّات	04	%02,02	6

الجدول رقم(16): مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة نص للمطالعة الموجّهة



مبيان رقم (04): مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة نص للمطالعة الموجّهة

- **قراءة النّتائج:**

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ توافر مهارات التفكير الناقد في مساءلة نص للمطالعة الموجّهة كان بنسب متفاوتة، حيث جاءت مهارة الاستدلال في المرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ عدده (70)، بنسبة مقدارها (35,36%). ثم في المرتبة الثّانية مهارة التّحليل بتكرار بلغ عدده (46)، بنسبة مقدراها (23,23%). ثم في المرتبة الثّالثة مهارة التّركيب بتكرار بلغ عدده (37)، بنسبة مقدراها (18,68%). ثم في المرتبة الرّابعة مهارة التّقييم بتكرار بلغ عدده (33)، بنسبة مقدراها (16,66%). ثم مهارة التّفسير في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ عدده (08)، بنسبة مقدراها (04,04%). ثم في المرتبة السّادسة والأخيرة مهارة تنظيم الذّات بتكرار بلغ عدده (04)، بنسبة مقدراها (02,02%).

- **تقييم النّتائج:**

تشير النتائج إلى غلبة الأسئلة التي تستهدف الاستدلال بنسبة (35,36%) على باقي الأسئلة. وهو الأمر المنطقي بالنّظر إلى نشاط المطالعة الموجّهة، والأهداف التي رسمها المنهاج، حيث ورد فيه أنّ وظيفة نص للمطالعة الموجهة هي "توسيع آفاق المتعلم وصقل ذوقه وتنمية حبه للاطلاع على نتاج الفكر البشري".[1] "توجّه عناية المتعلّمين إلى نقاط تحدّدها أسئلة مسبقة تتناول: موضوع النّص، بنيته، الأشخاص وطبائعهم والعلاقات القائمة بينهم–إن كان الأثر قصة–المغزى وطريقة آدائه..."[2]، "يأخذ هذا النشاط أهميته من ملكة النّضج الفكري للمتعلّم في هذا المستوى الدراسي، ومن ثمّ وجب أن يسمو اختيار نصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر على أن تحقّق

[1]- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مرجع سابق، ص13.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

هذه النّصوص قدرة المتعلّم على التّفاعل مع النّصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنّية"[1].

فالاستدلال هو باب معالجة هذا النّوع من النّصوص:

- ✓ والتّفاعل معها إذا ما أخذنا شرط طولها وتعقيد بنيتها.
- ✓ واستثمار المعطيات الفكرية والفنّيّة.
- ✓ وتنمية النّضج الفكري للمتعلّم.

كما أنّها من جانب ثان الأسئلة المناسبة للمتعلّم في هذه المرحلة التي يكون فيها في ذروة تطوّر تفكيره المجرّد (حسب ما ذكره بياجيه) ممّا يتواءم وقدراته النّمائية والمسلك المؤدّي إلى تحقيق التّحليل والتّقييم المطلوب إذا ما أخذنا بعين الاعتبار شرط صياغتها الصياغة السليمة التي تستهدف عمق النّصوص لا سطحها، وجوهرها لا شكلها، واستهدافها تطوير التّفكير النّاقد بؤرة تحقيق الغايات من هذا النّشاط.

أمّا عن التّحليل فقد قلّت أسئلته عن أسئلة الاستدلال (23,23%) لكن تبقى نسبتها مقبولة بالنّظر إلى طبيعة هذا النّشاط وأهدافه، خاصّة من حيث دعم استثمار المعطيات الفنّيّة والفكرية للنّصوص، حيث ستستغل أسئلة التّحليل لتفكيك عناصر النّص (بنى، شخصيات، أحداث) واستثمارها، إلى جانب تمكين النّضج الفكري للمتعلّم عن طريق تحليل العلاقات أو الأفكار أو غيرها. ويبقى تحقيق الغايات المنشودة من التّحليل معلّقا بقدرته على استهداف الأسئلة مستويات التّفكير العليا التي تتجاوز الوصف السطحي إلى الغوص في الدّلالات العميقة (وهو ما سنناقشه لاحقا)، إلى جانب تكاملها وأسئلة التّفسير (وهو ما سجّلنا عدم تحقّقه) ممّا يحول دون ربط العناصر المحلّلة والسّياق الاجتماعي، وتقديم الحكم النّقدي وهو ما يتناقض وهدف المطالعة الموجّهة المتمثّل في توسيع الآفاق.

[1]- المصدر السابق، ص9.

من جانب آخر توالت نسبتا أسئلة التّركيب (18,68%) وأسئلة التّقييم (16,66%)؛ أمّا أسئلة التّركيب فعددها مقبول بالنّظر إلى طبيعة نشاط المطالعة الموجّهة وأهدافه، وبالنّظر إلى نتائجه التي سجّلناها في النّصّين الأدبي والتّواصلي حيث ستعين هذه الأسئلة المتعلّم على تجميع العناصر الفكريّة والفنّيّة من النّصوص لتوليد أفكار جديدة، أو تقديم حلول إبداعية ممّا يسهم في تفعيل دوره كمشارك في إنتاج النّص، وفي توسيع آفاقه للتّعامل مع هذه النّصوص وغيرها. ولعلّ من أهمّ ما يحفّز المتعلّم على ممارسة التّركيب (وفق ما سجّلناه):

- ✓ أنّ نص المطالعة الموجّهة يعبّر عن جنس أدبي قلّما تعامل معه المتعلّم في هذه المرحلة، وستسمح دراسته على النّحو الواعي يدفع المتعلّم لاستحضار معارف في التّحليل والاستدلال والتّفسير، ثمّ الرّبط والتّركيب عن طريق توليد المعاني الجديدة كلبنات أخرى للنّص.
- ✓ يحتوي نص المطالعة الموجّهة على الكثير من البياضات (المسكوت عنها) التي تثير المتعلّم وتدفعه إلى التّساؤل، والتنبّؤ والتّوقّع وغيرها. ممّا يسمح بممارسة الإبداع القائم على التّركيب.
- ✓ من خطوات دراسة نص للمطالعة الموجّهة "استثمار موارد النّص" وهي فضاء مناسب ليفعّل المتعلّم مهاراته في التّركيب.

وكباقي الأسئلة يبقى دور نصوص للمطالعة الموجّهة منوطا بمدى قدرتها على ربط المعلومات النصيّة بالسّياق، وبمدى استهدافها للإبداع لأنّها ستفشل في تحقيق هدفي المطالعة (صقل الذوق–تنمية حب الاطّلاع) إذا لم يتحقّق ذلك (وهو ما سنقف عليه لاحقا).

كما سيظلّ القصور عن الأداء الوظيفي لهذه الأسئلة مطروحا إذا ما نظرنا في النّتائج المتعلّقة بمهارتي التّفسير، وتنظيم الذّات. وممّا لا يحقّق هدفي التنميّة الفكرية الشاملة، وصقل الشّخصيّة النّقدية للمتعلّم.

أمّا عن أسئلة التّقييم فنسبتها (16,66%) لا تعكس المرجو من نشاط المطالعة الموجّهة خاصّة بالنّظر في:

- ✓ تمكين الحسّ النّقدي للمتعلّم: كقاعدة لصقل الذّوق الأدبي عموما عبر دفع المتعلّم إلى الحكم على الأفكار والمضامين والقيم (وهو الهدف الأساسي الذي حدّده المنهاج).
- ✓ ربط المعارف المستخلصة منها بالواقع الخارجي: عبر تقييم مدى اتّساق المضامين الفكرية مع السّياقات الاجتماعية والثقافية (وهو ما يدخل تحت إطار توسيع آفاق المتعلّم).
- ✓ تحفيز الاستثمار المعرفي: من خلال تقييم مدى إسهام النّص في فهم معطيات العصر وتحدّياته.

ولعلّ هذا القصور في استثمار أسئلة التّقييم (مقارنة بأسئلة الاستدلال والتّحليل في هذا النّشاط) سيفقد المطالعة الموجّهة دورها في تحويل قراءة المتعلّم إلى حوار نقدي فاعل مع النّص، وسيحوّلها إلى وسيلة لفكّ شفرات النّص لا إلى فضاء لبناء فكر ناقد.

وفي مرتبة متدنّية جاءت أسئلة التّفسير بنسبة ضعيفة (04,04%) ممّا يعكس إخفاقا نوعيّا في تحقيق جوهر المطالعة الموجّهة، ويمكن تعليل ذلك من عدّة وجوه:

- ✓ يعدّ التّفسير الجسر الرّابط بين النّص والسّياق الثقافي، وغيابه سيضعف بالضرورة تحقيق الهدف الذي سُطِّرَ لهذا النّشاط "تفاعل المتعلّم مع البعد الفكري الثقافي للنّصوص".
- ✓ ليربط المتعلّم مضامين النّصوص بخبراته يحتاج إلى التّفسير، وبالتالي فإنّ ضعفه سيحول دون تحقيق هذه الغاية، كما سيحبس التّفكير في المستوى السّطحي للنّص (فهم دون تأويل).
- ✓ أغلب نصوص المطالعة الموجّهة الواردة في الكتاب المدرسي تتميّز بالسّرد غير الخطّي ممّا يتطلّب مهارات التّفسير لفكّ تعقيداتها وتشابكاتها. وبالتّالي فإنّ ضعف التّفسير سيبقيها نصوصا غامضة غير قابلة للاستثمار.

ومجمل القول أنّ لضعف أسئلة التّفسير انعكاسات سلبية على النّشاط ذاته بأن يفقد النّصوص بعدها الثقافي، ويهدر فرصة تحويلها إلى مساحة للحوار والتأويل النّقدي، وعلى

المتعلّم بترسيخ ثقافة التّلقّي السّلبي، وإضعاف قدرته على التمثيل الثقافي والوعي بآليات تشكيل المعنى، وتأثير ذلك في بناء رؤاه الشخصيّة.

أمّا عن عدد أسئلة تنظيم الذّات فلا يكاد يذكر(02,02%) (وهذا ما سجّلناه مع باقي النّصوص)، وهو ما نراه إخفاقا منهجيّا وجوهريّا في تحقيق أهداف المطالعة الموجّهة وذلك لعدّة اعتبارات أهمّها:

- ✓ تعدّ تنظيم الذّات مهارة أساسيّة لتحويل القراءة إلى خبرة شخصيّة تفيد المتعلّم في خوض تجاربه الذّاتيّة، أو اتّخاذ مواقف أو إصدار أحكام نقديّة حول القضايا التي سيواجهها. وغيابها سيغيّب هذا الهدف، كما سيفقد نشاط المطالعة الموجّهة قدرته على تحقيق غايته من "تنميّة حب الاطّلاع لدى المتعلّم، وتمكين قدراته الفكريّة".
- ✓ تعدّ تنظيم الذّات مهارة رئيسة لتنميّة الوعي الذّاتي لدى المتعلّم، وضعفها سيحبس المتعلّم في إطار التّلقّي السّلبي بدل الفاعلية النّقديّة التي ينصّ عليها المنهاج.
- ✓ هدف "توسيع الآفاق" الذي نصّ عليه المنهاج، لا يتحقّق إلا بربط النّتاج الفكري بالذّات، وبالتالي فإنّ قلّة أسئلة تنظيم الذّات سيغيّب هذا الهدف، كما سيبقي معارف المتعلّم منعزلة غير وظيفيّة.

إنّ ما سبق–وغيره–يحيل إلى إنّ نشاط المطالعة الموجّهة–في ظل غياب أسئلة تنظيم الذّات–هو مجرّد نشاط ميكانيكي لا تحويلي، تنعكس مخرجاته سلبا على المتعلّم من خلال اعتماده على التّفسيرات الجاهزة التي تطرحها النّصوص بدل بناء آراء ومواقف شخصيّة بناءً على أدلّة منطقيّة، كما ستضعف مرونته الفكريّة وقدرته الفكريّة. ويدعّم طرحنا هذا النّتائج السّابقة؛ من هيمنة أسئلة الاستدلال والتّحليل كأدوات إجرائيّة لفكّ شفرات النّص على أسئلة التّفسير والتّقييم وتنظيم الذّات كأدوات تمكينيّة لبناء الفكر النّاقد وفق ما نصّ عليه المنهاج.

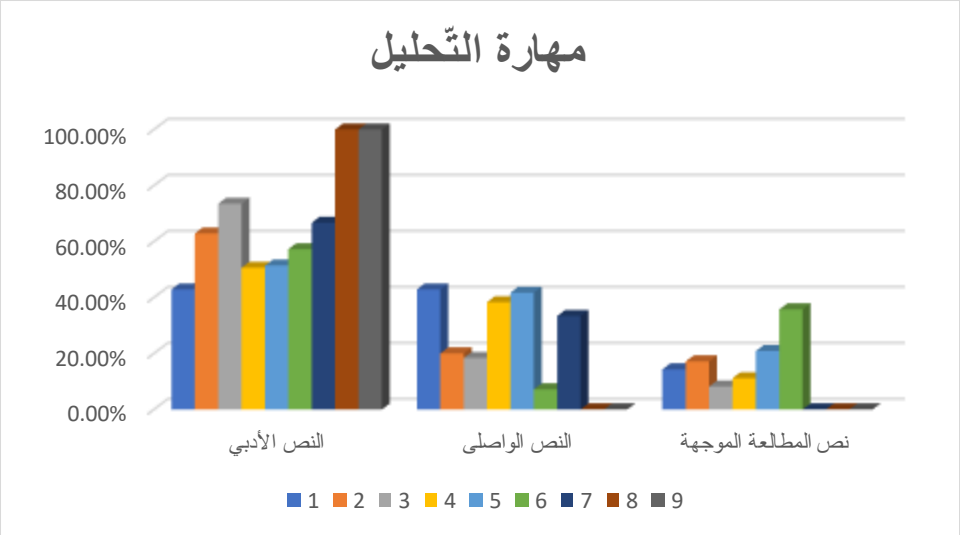
ثالثا/ مؤشرات المهارات الفرعيّة بالنسبة للمهارات الأساسية:

أ/مهارة التحليل

مؤشرات مهارة التحليل	تكرار مؤشر المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار مؤشر المهارة	النتائج النهائية	النسبة المئوية النهائية
1-تهدف الأسئلة إلى تقسيم النّص بحسب الأفكار مع مراعاة ترتيبها وتسلسلها.	03	%42,85	03	%42,85	01	%14,30	07	%02,01
2-تهدف الأسئلة إلى تحليل أو وصف الأحداث أو الشّخصيات أو لغة النّص، والمقارنة بينها.	44	%62,85	14	%20	12	%17,15	70	%20,11
3-تهدف الأسئلة إلى تحليل معلومات معيّنة وتعليل وجودها في النّص.	36	%73,46	09	%18,36	04	%8,18	49	%14,08
4-تهدف الأسئلة إلى مناقشة معطيات وأفكار	41	%50,61	31	%38,27	09	%11,12	81	%23,27
5-تهدف الأسئلة إلى تقديم أفكار النّص، وتوضيح معانيه.	37	%51,38	30	%41,66	15	%20,83	72	%20,68

6-تهدف الأسئلة إلى تحديد مختلف القضايا التي يطرحها النّص.	08	%57,14	01	%07,14	05	%35,72	14	%04,03
7-تهدف الأسئلة إلى تحديد أسلوب الكاتب.	02	%66,66	01	%33,34	00	%00	03	%0,86
8-تهدف الأسئلة إلى تحديد أدوات الاتساق والانسجام في النّص.	07	%100	00	%00	00	%00	07	%02,02
9-تهدف الأسئلة إلى تحديد عناصر تضمّنها النّص وتحليلها إلى أجزاء، وتحديد علاقاتها ووظائفها ومعايير تصنيفها.	45	%100	00	%00	00	%00	45	%12,94

الجدول رقم (17): نتائج مؤشرات مهارة التحليل



مبيان رقم (05): نتائج مؤشرات مهارة التحليل

أ-1 مؤشرات مهارة التّحليل في النّص الأدبي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارات الفرعية الثانية والرّابعة والتاسعة قد احتلّت المراتب الأولى بأعلى تكرار تجاوز عدده أربعين (40)، ثمّ تأتي المهارتان الفرعيتان الثالثة والرّابعة في المرتبة الثانية بتكرار تجاوز عدده خمسة وثلاثين (35). ثمّ تأتي المهارات الفرعية الأولى والسادسة والسابعة والثامنة في المرتبة الثالثة والأخيرة بتكرار يتراوح عدده من اثنين (2) إلى ثمانية (8).

- **تقييم النتائج:**

نلاحظ من خلال الجدول ضعف نتائج الأسئلة ذات البعد النّقدي مقارنة بالأسئلة التي تركّز على بنية النّص يترجم ذلك:

- ✓ كثرة الأسئلة المتعلّقة بتحليل عناصر النّص وعلاقاتها (المؤشر9 بـ 45 تكرار)، وأسئلة تحليل الأحداث والشخصيّات ووصفها (المؤشّر 2 بـ 44 تكرار)، وأسئلة تحليل المعلومات وتعليل وجودها (المؤشّر 3 بـ 36 تكرار) ممّا يعزّز قدرة المتعلّم على تفكيك النّص (باعتباره أساس فهم البنية النّصيّة) وعلى رصد الأنماط النّصيّة، كما يقوّي قدرته على الاستدلال السّببي انطلاقا من المعطيات الموجودة في النّص.
- ✓ بالمقابل قلّت الأسئلة المدعّمة للتّحليل النّقدي وحتى السّياقي في الرّبط بين قضايا النّص والواقع (المؤشّر 6 بـ 8 تكرار) وتحديد الأسلوب (المؤشّر 7 بـ 2 تكرارات فقط) مع غياب تامّ لمؤشرات التّقييّم ممّا يلغي دور مساءلة النّص في صقل الأفكار وتنمية الذّوق النّقدي.
- ✓ كثرة الأسئلة المتعلّقة بمناقشة الأفكار (المؤشّر 4 بـ 41 تكرار) وتوضيح المعاني (المؤشّر 5 بـ 37 تكرار) لن تحقّق الغاية منهما حيث لم تقترن بالنّقد (وصف سطحي) ولا بالسّياق، ممّا يضعف القدرة التّأويلية لدى المتعلّم.

✓ قلّة الأسئلة المتعلّقة بتسلسل الأفكار (المؤشّر 1 بـ 3 تكرارات فقط) يغيّب التّكامل المنطقي للتحليل ويضعف البنية الفكرية للمتعلّم.

أ-2 مؤشّرات مهارة التّحليل في النّص التّواصلي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارتين الفرعيتين الرّابعة والخامسة قد احتلّتا المراتب الأولى بأعلى تكرار تراوح عدده ما بين ثلاثين وواحد وثلاثين (30إلى31)، ثمّ تأتي المهارتان الفرعيتان الثانية والثالثة في المرتبة الثانية بتكرار تراوح عدده ما بين تسعة وأربعة عشر (9إلى14). ثمّ تأتي المهارات الفرعية الأولى والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة في المرتبة الثالثة والأخيرة بتكرار يتراوح عدده من صفر (0) إلى ثلاثة (3).

- **تقييم النّتائج:**

اختلفت النّتائج المسجّلة في النّص التّواصلي عن النّتائج السابقة الخاصّة بالنّص الأدبي حيث لاحظنا:

✓ تركيزا على الجانب الفكري والتّأويلي: وهذا ما تعكسه نتائج (المؤشر4 بـ 31 تكرارًا) والمتعلّقة أسئلته بمناقشة معطيات النّص وأفكاره، و(المؤشّر 5 بـ 30 تكرارًا) والمتعلّقة أسئلته باستخراج الدّلالات الأساسيّة للنّص.

✓ تعزيزًا للاستدلال المنطقي، وهذا ما تشير إليه نتائج (المؤشر3 بـ 9 تكرارات) والمتعلّق بتحليل المعلومات وتعليل وجودها.

✓ غيابا شبه تامّ لأسئلة تحليل بنية النّص، وهذا ما تشير إليه نتائج (المؤشر8 بـ 0 تكرار) والمتعلّق بأدوات الاتّساق والانسجام، و(المؤشر 9 بـ 0 تكرار) والمتعلّق بتحليل عناصر النّص وتحديد علاقاتها.

وما يهمّنا في هذا السّياق هو الإشارة إلى ثغرتين مهمّتين هما:

- ✓ تغيّيب الأسئلة ذات البعد النّقدي في ارتباطها بالسّياقين النّقدي والثقافي للنّص وهذا ما تحيل إليه نتائج (المؤشّر 6 بتكرار واحد فقط) والمتعلّق بدور النّص في طرح القضايا الإشكالية للواقع ومناقشتها، إضافة إلى (المؤشر 7 بتكرار واحد فقط) والمتعلّق بتحديد أسلوب الكاتب للكشف عن أدواته اللّغويّة والبلاغيّة، ومدى تأثيرها في المتعلّم وإقناعها له.
- ✓ تغيّيب الأسئلة المتعلّقة بالبنية المنطقية للنّصوص، وهذا يشير إليه (المؤشر 1 بـ 3 تكرارات) ممّا يحول دون تمكين المتعلّم من الكشف عن التّطوّر المنطقي لقضايا النّص وما يتخلّلها من أدلّة وحجج.

وتشير مثل هذه النتائج وغيرها إلى أنّ أسئلة النّص التّواصلي هي أسئلة تستهدف سطحه لا أعماقه، وتهمل بعده النّقدي ممّا ينتج قارئا يفهم المعلومات لكنّه لا يمتلك الأدوات النّقدية اللّازمة لمعالجتها.

أ-3 مؤشرات مهارة التحليل في نص للمطالعة الموجّهة:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارات الفرعية الخامسة والثانية والرّابعة قد احتلّت المراتب الأولى بأعلى تكرار تراوح عدده ما بين تسعة إلى خمسة عشر (من9إلى15)، ثمّ تأتي المهارات الفرعية الأولى والثالثة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة في المرتبة الثانية بتكرار تراوح عدده ما بين صفر (0) إلى خمسة (5).

- **تقييم النّتائج:**

اختلفت النتائج المسجّلة في نص المطالعة الموجّهة عن تائج النّصّين الأدبي والتّواصلي حيث لاحظنا:

- ✓ تركيزا على الأسئلة التي تخدم الجانب الوصفي والسطحي للنّص، وهذا ما تحيل إلية نتائج (المؤشّر 5) الذي حصل على أعلى تكرار (15 تكرارا) ضمن هذا النّشاط. بالمقابل قلّت كثيرا الأسئلة المتعلّقة بالمهارات العليا (التّقيّيم وتنظيم الذّات) حسب ما أسفرت عنه النّتائج السّابقة، وهذا ما يتناقض مع نموذج **فاسيوني** الذّي يؤكّد على ضرورة تكامل المهارات العليا لتنمية التّفكير النّاقد.
- ✓ غيابا تامّا لأسئلة تحليل الأسلوب والأدوات البلاغية، وهذا ما تشير إليه المؤشرات (7،8،9 بـ 0 تكرار) ممّا سيحدّ من قدرة المتعلّم على فهم كيفية تشكيل المعاني عبر الأدوات الفنّيّة، ويضعف من حسّه النّقدي (حيث لا يمكن للمتعلّم تقيّيم مضامين النّص دون وعيه بآليات تشكيلها).
- ✓ ضعفا في الأسئلة التي تربط النّص بالسّياق الخارجي، وهذا ما يحيل إليه (المؤشّر 6 بـ 5 تكرارات فقط) رغم أنّها جوهر التّفكير النّاقد.

كلّ هذه النّتائج–حسب رأينا–ستبقي المتعلّم في مستوى الفهم السّطحي، وستحول دون تمكينه من التّحليل النّقدي (تفكيك البنى والعلاقات) والتّقيّيم المنطقي، والاستدلال السّياقي والتّفكير التّأويلي، ممّا يتعارض وأهداف المطالعة الموجّهة وقواعد تنميّة التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين.

- **مقارنة النتائج:**

انطلاقا من النّتائج السابقة يمكننا تحديد الفروقات حول مدى فعاليّة أسئلة النّصوص الأبية والتّواصليّة والمطالعة الموجّهة في تنميّة مهارة التّحليل لدى المتعلّمين في الجدول الآتي:

مهارة التّحليل	النّص الأدبي	النّص التّواصلي	نص للمطالعة الموجهة
التّحليل البنوي	جيّد	معدوم	معدوم
التّحليل الفكري	ضعيف	متوسّط	متوسّط
التّقيّيم النّقدي	معدوم	معدوم	معدوم
التّكامل مع باقي المهارات	ضعيف	ضعيف	ضعيف
النّتيجة النّهائيّة	متوسّط	ضعيف	ضعيف

الجدول (18): تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّحليل

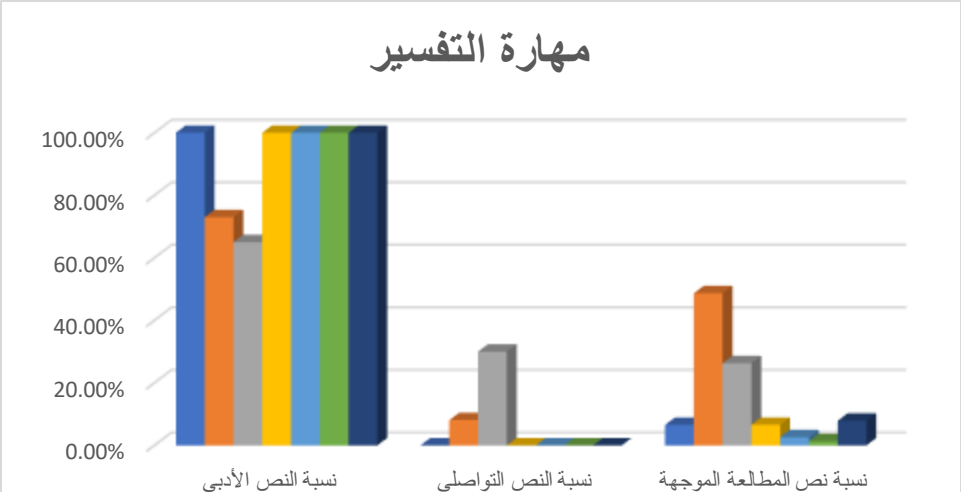
ب/مهارة التفسير:

مؤشرات مهارة التفسير	تكرار مؤشر المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار مؤشر المهارة	النتائج النهائية	النسبة المئوية النهائية
1-تهدف الأسئلة إلى التعرّف على موضوع النّص وأفكاره.	**5**	**%100**	**00**	**%00**	**00**	**%00**	**05**	**%6,58**
2-تهدف الأسئلة إلى استخراج أفكار، تقصّي حقائق، تقديم تفسيرات أو	**27**	**%72,97**	**03**	**%08,10**	**07**	**%18,93**	**37**	**%48,69**

وجهات نظر معيّنة.								
3-تهدف الأسئلة إلى تفسير الأسباب أو الدوافع منطقيا، من حيث ما يتبنّاه صاحب النّص من مواقف	13	%65	06	%30	01	%05	20	%26,32
4-تهدف الأسئلة إلى تفسير العلاقة بين أفكار النّص وفقراته لفهم السّياق العام.	05	%100	00	%00	00	%00	05	%6,58
5-تهدف الأسئلة إلى تقديم تفسيرات لفهم النّص بناءً على ما يتضمّنه من خلفيات أو دعوات أو نزعات.	02	%100	00	%00	00	%00	02	%02,63
6-تهدف الأسئلة إلى تفسير سبب غلبة نمط ما أو أسلوب ما في النّص.	01	%100	00	%00	00	%00	01	%01,31
7-تهدف الأسئلة إلى تفسير غرض أو هدف صاحب	06	%100	00	%00	00	%00	06	%07,89

النّص من استعمال أو توظيف بعض التعابير اللغوية أو المجازية.								

الجدول رقم (19): نتائج مؤشرات مهارة التّفسير



مبيان رقم (06): نتائج مؤشرات مهارة التّفسير

ب-1 مؤشرات مهارة التّفسير في النّص الأدبي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الثانية احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده سبعة وعشرين(27)، ثمّ تأتي المهارة الفرعية الثالثة في المرتبة الثانية بتكرار عدده ثلاثة عشر(13). ثمّ تأتي المهارات الفرعية الأولى والرّابعة والخامسة والسادسة والسابعة في المرتبة الثالثة والأخيرة بتكرار يتراوح عدده من واحد (1) إلى ستّة (6).

- **تقييم النّتائج:**

تشير النّتائج إلى تفاوت واضح في نتائج المؤشرات وإلى غلبة المؤشرات الخاصّة بالفهم على التّحليل النّقدي يدل على ذلك ما يلي:

- ✓ يحقّق المؤشر 2 أعلى تكرار (27 تكرارا) مقارنة بباقي المؤشرات، ويرتبط جوهره باستخراج أفكار النّصوص وتقديم تفسيرات عنه ممّا يحيل إلى التّركيز على الفهم الأساسي للنّص. بالمقابل لم تحظ المؤشرات الأكثر عمقا كتفسير السّياق العام (المؤشر 4 بـ 5 تكرارات)، وتفسير الأسلوب المهيمن (المؤشر 6 بتكرار واحد)، بأهميّة تذكر.
- ✓ لم يحقّق المؤشر(3) النّتيجة المطلوبة (13 تكرارا) مقارنة بالمؤشر (2) والمتعلّق بتفسير الدّوافع المنطقيّة الخفيّة لصاحب النّص، ممّا يدلّ على ضعف المؤشرات المرتبطة بالتّحليل النّقدي، وعدم استهداف تنمية المهارات العليا للتّفكير النّاقد في ضوء دراسة النّص الأدبي.
- ✓ لم يحقّق المؤشر (5) نتيجة تذكر (2 تكراران) ممّا يدلّ على تغيّيب التّفسير الثقافي والاجتماعي لمعطيات النّص. وقد ينعكس الأمر سلبا على مسلك الدراسة النّقدية والأدبية برمتها.

ب-2 مؤشرات مهارة التّفسير في النّص التّواصلي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ كلّ المهارات الفرعية لمهارة التّفسير وردت دون تكرار (0)، إلا المهارة الفرعية الثانية فقد جاءت بتكرار عدده ثلاثة (3)، والمهارة الثالثة جاءت بتكرار عدده ستة (6).

- **تقييم النّتائج:**

نتائج التّفسير كانت سلبيّة في عمومها، حيث لم يظهر من المؤشرات السّبعة إلا مؤشران وبتكرارات ضعيفة. ويحيل هذا الأمر إلى ما يلي:

- ✓ غياب شبه تامّ لمهارات التّفسير الأساسيّة، ويدلّ على ذلك المؤشر (1) المتعلّق بالتعرّف على موضوع النّص بـ (0 تكرارا)، والمؤشر (4) المتعلّق بفهم السّياق المنطقي والتّماسك النّصّي من خلال تفسير العلاقات بين الأفكار بـ (0 تكرار)، والمؤشّر (5) المتعلّق بالكشف عن خلفيات صاحب النّص انطلاقا من التّفسيرات الموجودة في النّص بـ (0 تكرارا).
- ✓ تغيّيب التّحليل الأسلوبي، ويدل على ذلك المؤشّر (6) المتعلّق بتفسير سبب غلبة نمط أو أسلوب بـ (0 تكرارا)، والمؤشّر (7) المتعلّق بتفسير الأغراض البلاغية والتعابير المجازية بـ(0 تكرارا). ممّا يحرم المتعلّم من الكشف عن آليات البناء الفكري.
- ✓ ضعف التّفكيك النّقدي، ويدلّ على ذلك المؤشّر (3) المتعلّق بتفسير دوافع وأسباب صاحب النّص في تبنّي مواقف معيّنة، وهذا بـ(6 تكرارات فقط)، والمؤشّر (2) المتعلّق باستخراج الأفكار وتقصّي الحقائق وتفسير وجهات النّظر بـ(3 تكرارات فقط). وتشير هذه النّتائج في مجملها (إلى جانب ضعف مهارة التّفسير) إلى التّعامل مع النّص التّواصلي كوعاء لتقديم معلومات سطحية يطلب من المتعلّم فهمها دون تحليل واع ونقد هادف.

ب-3 مؤشرات مهارة التّفسير في نص للمطالعة الموجّهة:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ كلّ المهارات الفرعية لمهارة التّفسير وردت دون تكرار (0)، إلا المهارة الفرعية الثانية فقد جاءت بتكرار عدده سبعة (7)، والمهارة الثالثة جاءت بتكرار (1) واحد فقط.

- **تقييم النّتائج:**

يشير الجدول إلى النّتائج الضّعيفة التي سجّلتها أسئلة التّفسير في نصّ للمطالعة الموجّهة، حيث لم تظهر من 7 مؤشرات إلى مؤشّرين ومؤشّر منها بـ (بتكرار واحد) لا يكاد يكون له تأثير. ممّا يناقض المتوقّع وأهداف المطالعة الموجّهة، ويدلّ على ذلك:

- ✓ الغياب الكامل لمؤشّرات التّفسير النّقدي والسّياقي، حيث لم يسجّل المؤشّر (4) (تفسير العلاقة بين أفكار النّص)، والمؤشّر (7) (تفسير غرض النّص من توظيف التّعابير اللّغويّة أو المجازيّة) أيّة نتيجة تذكر (0 تكرار). وهو ما لا يتوافق وغاية المنهاج من توسيع آفاق المتعلّم، وربط تعلّماته بالسّياقات الثقافيّة والاجتماعيّة.
- ✓ غياب تامّ لأسئلة تحليل البنية والأسلوب، وهذا ما يشير إليه المؤشّر (6) المتعلّق بتفسير غلبة نمط أو أسلوب معيّن، والمؤشّر (7) السابق ذكره.
- ✓ هيمنة مؤشّر الوصف السّطحي (2) المتلّق باستخراج أفكار النّص وتقصّي الحقائق. بينما هدف نص للمطالعة الموجّهة صقل الذّوق غبر تحليل عميق للأسلوب وللأدوات النّصيّة.
- ✓ غياب شبه تامّ لأسئلة تنميّة النّضج الفكري وتعزيز القدرة على التّأويل، يحيل على ذلك نتائج المؤشّر (3) بـ (0 تكرار) المتعلّق بتفسير أسباب ودوافع صاحب النّص من تبنّي قضيّة ما، والمؤشّر (7) السابق ذكره.

- **مقارنة النّتائج:**

انطلاقا من النّتائج التي تمّ رصدها، يمكننا تحديد الفروقات حول مدى فعاليّة أسئلة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة والمطالعة الموجّهة في تنمية مهارة التّفسير لدى المتعلّمين في الجدول الآتي:

معيار التّفسير	النّص الأدبي	النّص التّواصلي	نص للمطالعة الموجهة
التّعرّف على الموضوع	جيّد	معدوم	معدوم
التّفسير الوصفي (الأفكار)	متوسّط	ضعيف جدّا	ضعيف جدّا
التّفسير التّحليلي (الدّوافع)	متوسّط	متوسّط	ضعيف جدّا
السّياق النّصي	جيّد	معدوم	معدوم
الخلفيات الثّقافيّة	جيّد	معدوم	معدوم
الأسلوب	جيّد	معدوم	معدوم
النّتيجة النّهائيّة	جيّد	ضعيف	ضعيف جدّا

الجدول (20): تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّفسير

ج/مهارة الاستدلال:

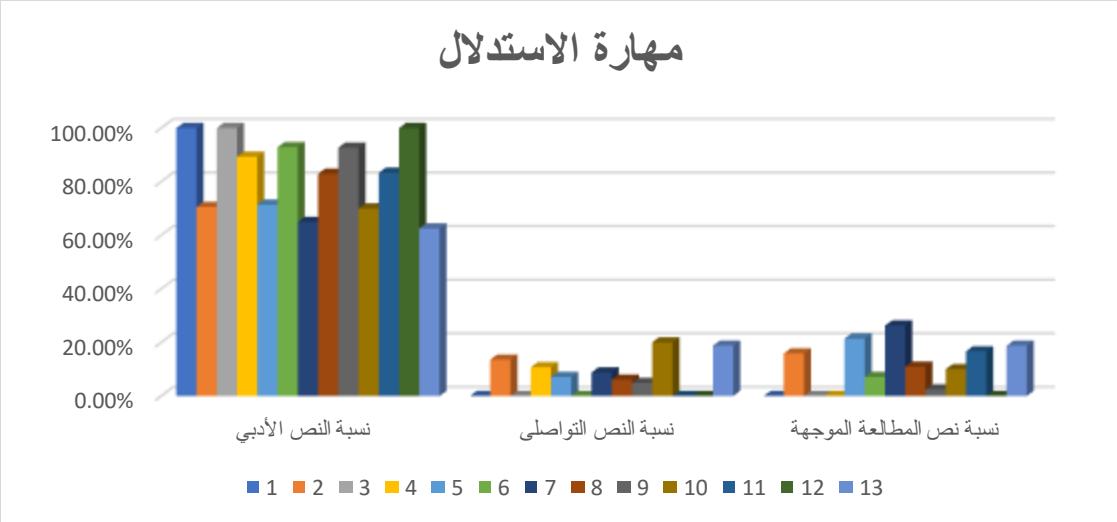
مؤشرات مهارة الاستدلال	تكرار مؤشر المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار مؤشر المهارة	النتائج النهائية	النسبة المئوية النهائية
1-تهدف الأسئلة إلى اكتشاف معطيات، أو إيضاح أساليب موجودة في النّص.	14	%100	00	%00	00	%00	14	%02,65
2-تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات وأدلّة من النّص للوصول إلى استنتاجات.	156	%70,58	30	%13,58	35	%15,84	221	%41,85

3-تهدف الأسئلة إلى الانتقال من حكم خاص إلى حكم عام كلّي أو العكس.	08	%100	00	%00	00	%00	%01,51
4-تهدف الأسئلة إلى إدراك العلاقة بين معطيات النّص وفقراته وتراكيبه. واستنباط مختلف الارتباطات من داخل النّص أو من خارجه.	25	%89,28	03	%10,71	00	%00	%05,30
5-تهدف الأسئلة إلى تبرير موقف صاحب النّص من القضية التي يعالجها، بناء على الأدلة التي ساقها في النّص.	10	%71,43	01	%07,14	03	%21,43	%02,65
6-تهدف الأسئلة إلى التّمييز بين الحقول المعرفية أو الإنسانية، والقدرة على تصنيفها حسب المجال الذي تنتمي إليه.	26	%92,85	00	00	%02	%07,14	%05,30
7-تهدف الأسئلة إلى استنباط نمط النّص، أو غرضه،	37	%64,91	05	%08,77	15	%26,32	%10,79

أو سياقاته، أو الاتجاهات والظواهر الأدبية، انطلاقا من بعض المؤشرات اللغوية أو المعنوية.								
8-تهدف الأسئلة إلى استنباط النتائج أو الحقائق أو الإيحاءات أو الدلالات أو الوظائف التي يرمي إليها النّص من داخل بنياته أو من خارجه.	68	%82,93	05	%06,09	09	%10,98	82	%15,53
9-تهدف الأسئلة إلى استنتاج مظاهر الاتساق والانسجام، وتبيان دورها أو أثرها في بناء النّص.	38	%92,69	02	%04,88	01	%02,43	41	%07,76
10-تهدف الأسئلة إلى استنباط مناسبة النّص، أو أبعاده، أو الهدف الذي يرمي إليه الشاعر أو الكاتب من النّص أو من بعض عباراته ومفاهيمه.	07	%70	02	%20	01	%10	10	%01,89

11-تهدف الأسئلة إلى إنشاء خلفية لاستنباط الاستنتاجات، وتقصّي الحقائق ومناقشة المعطيات والأفكار.	05	%83,34	00	%00	01	%16,66	06	%01,13
12-تهدف الأسئلة إلى استنباط إيحاءات عنوان النّص، أو علاقته بمضمون النّص.	03	%100	00	%00	00	%00	03	%0,56
13-استنباط الأثر أو الغرض المترتّب عن أساليب أو عبارات أو علاقات أو مواقف تضمّنها النّص.	10	%62,50	03	%18,75	03	%18,75	16	%03,03

الجدول رقم(21) نتائج مؤشرات مهارة الاستدلال



مبيان رقم(07) نتائج مؤشرات مهارة الاستدلال

ج-1 مؤشرات مهارة الاستدلال في النّص الأدبي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الثانية احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده مائة وستّة وخمسون(156)، ثمّ تأتي المهارة الفرعية الثامنة في المرتبة الثانية بتكرار عدده ثمانية وستّون(68). ثمّ تأتي المهارتان الفرعيتان السابعة والتّاسعة في المرتبة الثالثة بتكرار يتراوح عدده من سبعة وثلاثين (37) إلى ثمانية وثلاثين (38). ثمّ تأتي المهارتان الفرعيتان الرابعة والسادسة في المرتبة الرّابعة بتكرار يتراوح عدده من خمسة وعشرين (25) إلى ستّة وعشرين (26). ثم تأتي المهارات الفرعية الأولى والخامسة والثالثة عشر في المرتبة الخامسة بتكرار يتراوح عدده من عشرة (10) إلى أربعة عشر (14). ثم تأتي المهارات الفرعية الثالثة والعاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة في المرتبة السادسة والأخيرة بتكرار يتراوح عدده من ثلاثة (3) إلى ثمانية (8).

- **تقييم النّتائج:**

تطرح النّتائج تفاوتا واضحا في مؤشّرات الاستدلال، يمكن أن نبيّنها ونفسّرها بناء على الجدول الآتي:

نوع الاستدلال كمؤشّر للتّفكير النّاقد	رقم المؤشّر	عدد التّكرارات	تقييم درجة الظّهور
الاستدلال النّصّي	9،8،7،2	299 تكرارا	جيّد جدّا
الاستدلال السّياقي	11،10،4	37 تكرارا	ضعيف
الاستدلال الابداعي	13،12،3	21 تكرارا	ضعيف جدّا
الاستدلال النّقدي	5	10 تكرارا	ضعيف جدّا
الاستدلال الاستنتاجي	3	08 تكرارا	ضعيف جدّا

الجدول (22): تقييم نتائج مؤشرات مهارة الاستدلال حسب نوع الاستدلال

- ✓ الملاحظ أنّ الأسئلة الخاصّة بالاستدلال النّصّي قد حظيت بأعلى نسبة تكرار (299 تكرارا) عبر عدد من المؤشّرات الواضحة، في مقدّمتها: (المؤشر 2 بـ 156 تكرار) والمتعلّق بالاستنتاج من الأدلّة النّصّيّة، ولعل الاهتمام بهذا النّوع من الأسئلة من شأنه أن يطوّر قدرة المتعلّم على الاستدلال المنطقي وينمّي مهاراته في الاستنتاج.
- ✓ ظهور المؤشّرات (9 بـ 38 تكرار) و (8 بـ 68 تكرارا) و (7 بـ 37 تكرار) والمتعلّقة باستنباط الدّلالات، والأغراض من البنية والسّياقات من المؤشّرات ومظاهر الاتّساق والانسجام وغيرها. ممّا يدعّم قدرة المتعلّم على تفكيك النّصوص واستخلاص ما وراءها بالاستناد إلى السّياق.
- ✓ إهمال البعد النّقدي في الأسئلة؛ حيث لم تظهر إلا في مؤشّر واحد (5 بـ 0 تكرارات)
- ✓ قلّة أسئلة الاستدلال الإبداعي؛ وتعكس ذلك نتائج المؤشّرات (3بـ 8 تكرارات)، ممّا ينعكس سلبا على قدرة المتعلّم على ربط المعارف واستثمارها في السّياقات الجديدة. المؤشّر (12 بـ 3 تكرارات فقط) رغم أهميّته في الكشف عن الدّلالات الضّمنيّة وتقوية الحكم عليها انطلاقا من أدلّة النّص، المؤشّر (13 بـ 10 تكرارات) رغم دورها في تعزيز القدرة على الاستنباط بناء على معطيات النّص.

- ✓ قلّة أسئلة الاستدلال السّياقي؛ ويترجم ذلك ضعف المؤشّرات (4 بـ 25 تكرارا) والخاص باستنباط معطيات النّص وربطها بمعارف خارجة عنه، والمؤشّر (10 بـ 7 تكرارات)، والمؤشّر (11 بـ 5 تكرارات) والخاصّة بالأبعاد الثّقافيّة للنّص، وخلفيات صاحبه القابعة وراء نصّه، ممّا يضعف قدرة المتعلّم على ربط وقائع النّص بالمحيط الخارجي، وعلى نقد مضامينه بناء على معطيات خارج نصّيّة. ولعلّ هذه النّتائج–وغيرها–تترجم هيمنة التّفكير المغلق الموجّه نحو بنية النّص على التّفكير المفتوح القائم على النّقد والتأويل ممّا لا يحقّق تفكيرا ناقدا شاملا لدى المتعلّم.

ج–2 مؤشرات مهارة الاستدلال في النّص التّواصلي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الثانية احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده ثلاثون(30)، أمّا باقي المهارات الفرعية فقد وردت بتكرار عدده قليل جدا يتراوح من واحد (1) إلى خمسة (5).

- **تقييم النّتائج:**

تشير النّتائج إلى قلّة أسئلة الاستدلال في النّص التّواصلي، وإلى ضعف تكراراتها حيث:

- ✓ سجّل المؤشّر (2) أعلى نسبة تكرار بـ (30 تكرارا) وهو خاصّ باستخدام الأدلّة النّصّيّة في الاستنتاج، ممّا يشير إلى تركيز الأسئلة على الاستدلال المنطقي داخل النّصوص، لكنّها ستحوّل الاستدلال من جانب آخر إلى جمع لمعلومات النّص دون تفكيك وربط لها بما سواها، وهذا ما تؤكّده نتائج المؤشّرات الأخرى.
- ✓ أظهرت ثمانية مؤشّرات نسب تكرارات معدومة (1 بـ 0 تكرار)، (3 بـ 0 تكرار)، (6 بـ 0 تكرار)، (11 بـ 0 تكرار)، (12 بـ 0 تكرار) وهي مؤشّرات أساسيّة للتّفكير النّاقد، ممّا يعكس تجلّي طابع التّلقين بدل النّقد، والتّعامل مع النّصوص كحقائق مسلّم بها لا كخطابات قابلة

للنّقد والتّأويل. وهو ما يتعارض والأهداف المسطّرة للنّص التّواصلي في السّندات التّعليميّة وتعليميّتها.

ج-3 مؤشرات مهارة الاستدلال في نص للمطالعة الموجّهة:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الثانية احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده خمسة وثلاثون(35)، ثم تأتي المهارة الفرعية السابعة في المرتبة الثانية بتكرار عدده خمسة عشر (15)، ثمّ تأتي المهارة الفرعية الثامنة بتكرار عدده تسعة (9). ثم تأتي باقي المهارات الفرعية بتكرار عدده قليل جدا يتراوح من واحد (1) إلى ثلاثة (3).

- **تقييم النّتائج:**

على عكس النتائج التي سجّلناها في النّص التّواصلي أظهرت بعض مؤشّرات الاستدلال وجودًا في نص للمطالعة الموجّهة، لكن إهمال مهارات الاستدلال العليا للتّفكير النّاقد ظلّت واضحة حيث لاحظنا:

- ✓ اختزال الاستدلال في جمع المعلومات والأدلّة من النّصوص بدل تحويلها للرّبط بين وقائع النّص والحياة الواقعيّة، وهو ما يدلّ عليه نتائج المؤشّر (2 بـ 221 تكرارا).
- ✓ غياب الاستدلال الاستقرائي/الاستنتاجي ممّا يحبس المتعلّم في المستوى الإجرائي دون الانتقال إلى التّفكير التّطبيقي.
- ✓ تهميش المؤشّرات النّقديّة في صلتها بصقل ذوق المتعلّم (هدف المطالعة الموجّهة) يدلّ على ذلك المؤشّرات (5 بـ 14 تكرارا) والمتعلّق بتبرير موقف صاحب النّص بناء على أدلّة نصّيّة، والمؤشّر (12 بـ 3 تكرارات) المتعلّقة باستنباط إيحاءات العنوان في علاقته بمضمون النّص.

- ✓ ضعف تكرارات المؤشّرات السّياقيّة في علاقتها بتوسيع آفاق المتعلّم (هدف المطالعة الموجّهة) ويدلّ على ذلك المؤشّرات (3 بـ 8 تكرارات) والخاصّ بأسئلة الانتقال من حكم إلى حكم، والمؤشّر (4 بـ 28 تكرارا) والخاصّ بإدراك العلاقات واستنباط الارتباطات داخل النّص وخارجه، والمؤشّر (11 بـ 6 تكرارات) والخاصّ باستنباط استنتاجات وتقصّي حقائق بناء على خلفيّة ما.

ولعلّ هذه النّتائج تكشف عن ذلك التّناقض بين تعريف المطالعة الموجّهة ضمن السّندات كنشاط لتنميّة البعد الفكري والنّقدي لتحوّله إلى نشاط وصفي لمعطيات النّص وقضاياه دون الخروج عنها.

- **مقارنة النّتائج:**

انطلاقا من النّتائج التي تمّ تسجيلها، يمكننا تحديد الفروقات حول مدى فعاليّة أسئلة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة والمطالعة الموجّهة في تنمية مهارة الاستدلال لدى المتعلّمين في الجدول الآتي:

نوع الاستدلال كمؤشّر للتّفكير النّاقد	النّص الأدبي	النّص التّواصلي	نص للمطالعة الموجهة
الاستدلال النّصّي	جيّد عموما	ضعيف	ضعيف
الاستدلال النّقدي	جيّد عموما	معدوم	ضعيف
الاستدلال الاستنتاجي/ الاستقرائي	جيّد عموما	ضعيف جدّا	ضعيف
الاستدلال الإبداعي	جيّد عموما	ضعيف جدّا	ضعيف
الاستدلال السّياقي	جيّد عموما	ضعيف	ضعيف
النتائج النّهائيّة	جيّد عموما	ضعيف جدّا	ضعيف

الجدول (23): تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة الاستدلال

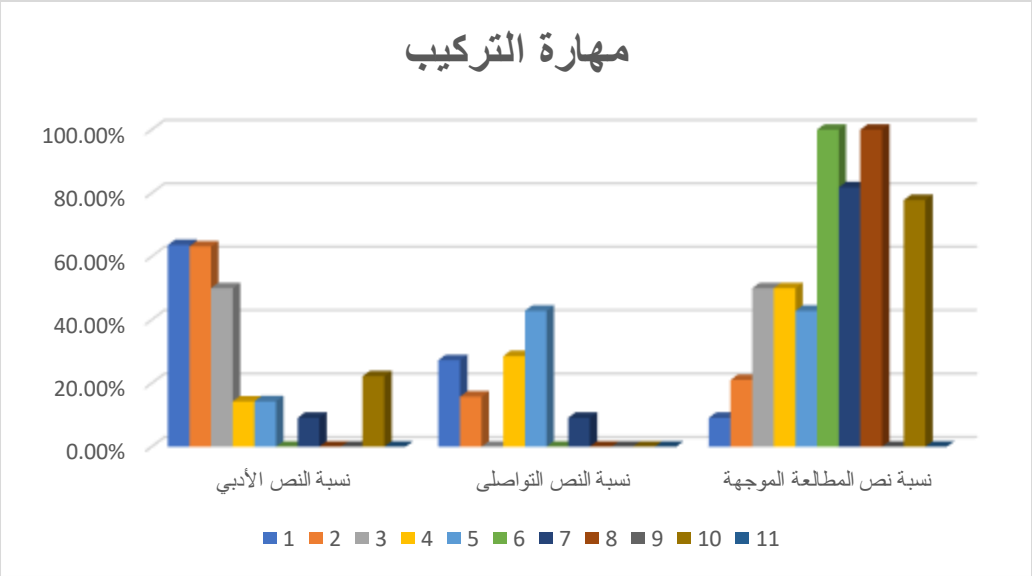
د/مهارة التركيب:

مؤشرات مهارة التركيب	تكرار مؤشر المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار مؤشر المهارة	النتائج النهائية	النسبة المئوية
1-تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين ما يحمله النّص من معطيات، ومعلومات سابقة قصد التّعرّف أو عقد مقارنة.	07	%63,64	03	%27,27	01	%09,09	11	%14,86
2- تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات أو تطبيق قواعد من النّص في سياق جديد.	12	%63,17	03	%15,78	04	%21,05	19	%25,67
3-تهدف الأسئلة إلى تجميع وتنظيم مكتسبات قصد توظيفها في وضعية تفكير يستدعيها النّص.	04	%50	00	%00	04	%50	08	%10,81
4- تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص	01	%14,28	02	%28,57	04	%57,15	07	%9,45

والخبرات الشّخصيّة أو الواقع الحالي.								
5-تهدف الأسئلة إلى إدراك عناصر المشكلة وفهمها بطريقة تسمح بإعادة صياغتها وتركيبها.	01	%14,30	02	%42,85	03	%42,85	07	%9,45
6-تهدف الأسئلة إلى إنتاج أفكار أو اقتراح حلول غير الموجودة في النّص.	00	%00	00	%00	01	%100	01	%1,35
7-تهدف الأسئلة إلى إنتاج وضعية إدماجية، في ضوء محاكاة نمط نص معيّن.	01	%9,09	01	%9,09	09	%81,82	11	%14,86
8-تهدف الأسئلة إلى توقّع بدايات أو نهايات لقصّة ما، أو حدث ما.	00	%00	00	%00	01	%100	01	%1,35
9-تهدف الأسئلة إلى تبيان الموقف في حالة تقمّص دور صاحب النّص، أو شخصية من شخصيات القصة.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00

10-تهدف الأسئلة إلى إدماج المكتسبات القبلية أو استثمار معطيات النّص في مواقف جديدة.	02	%22,23	00	%00	07	%77,77	09	%12,16
11-تهدف الأسئلة إلى تلخيص مضمون النّص أو إحدى فقراته بأسلوب وصياغة ذاتيين.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00

الجدول رقم(24) نتائج مؤشرات مهارة التّركيب



مبيان رقم(08) نتائج مؤشرات مهارة التّركيب

د-1 مؤشرات مهارة التّركيب في النّص الأدبي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الثانية احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده اثنا عشر(12)، ثمّ تأتي المهارة الفرعية الأولى في المرتبة الثانية بتكرار عدده سبعة (7)، ثمّ تأتي باقي المهارات الفرعية بتكرار قليل جدا يتراوح من واحد (1) إلى أربعة (4).

- **تقييم النّتائج:**

أشرنا في موضع سابق إلى قلّة أسئلة التّركيب عامّة في جميع النّصوص التّعليميّة، وقد أظهر الجدول ضعف نتائجها أيضا في النّص الأدبي حيث سجّلنا أنّ أسئلة التّركيب التي تلامس المستويات الدّنيا منه قد استحوذت على (90%) من النّتائج (فهم ، تطبيق) مقابل المستويات العليا التي تعدّ مؤشّرات حقيقيّة للتّركيب (إعادة بناء، توليد، الإبداعيةّ) حيص بدت شبه غائبة، وحتى الظّاهر منها لم تكن صياغة أسئلته-حسب ما تمّت معاينته-دقيقة على النّحو المحقّق للمهارة في عمقها إنّما لامست جوانب بسيطة منها كالمحاكاة السّطحيّة، والدّمج البسيط. وعموما يمكننا أن نوضّح ذلك في النّقاط الآتية:

- ✓ سجّلنا أعلى تكرارات في المؤشّرات (2 بـ 12 تكرارا) الخاصّ باستخدام معلومات أو تطبيق قواعد في سيّاق خاص، والمؤشّر (1 بـ 7 تكرارا) والخاصّ بالرّبط بين معلومات النّص ومعلومات سابقة، والمؤشّر (3 بـ 4 تكرارا) الخاصّ بتنظيم المعلومات وتوظيفها في السّياقات يستدعيها النّص. وهي مؤشّرات متعلّقة بالمستويات الدنيا للتّركيب (الفهم، التّطبيق).
- ✓ لم تكد تسجّل مؤشّرات المستويات العليا للتّركيب نتيجة تذكر حيث ظهر المؤشّر (7 بتكرار واحد فقط) الخاصّ بإنتاج وضعية إدماجيّة، والمؤشّر (10 بـ 2 تكرارا) والخاصّ بإدماج المكتسبات القبليّة واستثمار معطيات النّص في مواقف جديدة، وكانت نتيجة المؤشّرات

الباقيّة (6) الخاصّة بتوليد أفكار وحلول أصيلة غير الموجودة في النّص، والمؤشّر (9) الخاصّ بتقمّص أدوار لإنشاء حوارات أصيلة، والمؤشّر (11) الخاصّ بإعادة الصّياغة الإبداعيّة نتيجة معدومة وهذا يدلّ على الغياب شبه التّام لأهداف التّفكير التمثيلي الإبداعي، وللبناء التّوليدي لدى واضعي الأسئلة ممّا تكون له انعكاسات سلبيّة على قدرة المتعلّمين في الابتكار وحلّ المشكلات.

د-2 مؤشرات مهارة التّركيب في النّص التّواصلي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارات الفرعية لمهارة التّركيب وردت بتكرار قليل جدا يتراوح عدده من واحد (1) إلى ثلاثة (3). منها ستّ مهارات فرعية وردت دون تكرار.

- **تقييم النّتائج:**

سجّلت مهارة التّركيب في أسئلة النّصوص التّواصليّة نتائج أضعف من تلك المسجّلة في النّص الأدبي. حيث دلّت في نظرنا على الفشل في تحديد المسلك المؤدّي إلى تحويل المعارف إلى ممارسات ناقدة وإبداعيّة رغم طبيعة النّص التّواصلي الشارحة ووظيفته الفكرية النّاقدة كما حدّدها المنهاج. ولاحظنا من جانب آخر عدم اختلاف أهداف أسئلة التّركيب في النّص التّواصلي عن النّص الأدبي رغم أنّ الثاني هو الأداة التّحليليّة للأوّل، وقاعدة تمهير المتعلّم على التّركيب حيث بقي التّركيز منصبّا على المستويات الدنيا (المؤشّرات 1،2،4،5) بنسبة

(83.3%) عن المستويات العليا. وسجّلت بعض المؤشّرات جوهر الوظيفة النّقدية نتائج معدومة (المؤشّر 6،9،11). ويمكننا تقييم هذه النّتائج أكثر بإسقاطها على وظائف النّص التّواصلي كما حدّدها المنهاج وفق ما يأتي:

- ✓ غياب شبه تامّ للوظيفة النّقديّة: تعكسه نتائج المؤشّر (6 بـ 0 تكرارا) والمتعلّق بتوليد حلول، والمؤشّر (9 بـ 0 تكرارا) والمتعلّق بتقمّص الأدوار، والمؤشّر (5 بـ 2 تكرارا) المتعلّق بإعادة الصّياغة ممّا يختزل النّصوص في نقل المعلومات دون تحويلها إلى أدوات نقديّة.
- ✓ غياب شبه تامّ لأسئلة الرّبط بالواقع: تعكسه نتائج المؤشّر (10 بـ 0 تكرارا) المتعلّق بإدماج المعارف في سياقات جديدة، ممّا يغيّب فرص الاستثمار في المواقف النّقديّة.
- ✓ غياب تامّ لأسئلة التّعمّق بالظواهر الأدبيّة المعالجة: تعكسه نتائج المؤشّر (3 بـ 0 تكرارا) والمتعلّق بتجميع المكتسبات في الوضعيات الجديدة، والمؤشّر (11 بـ 0 تكرارا) المتعلّق بالتلخيص الذّاتي، ممّا يحول دون تحويل النّصوص إلى أنشطة تفكيريّة تركيبيّة.

وحاصل ما ذكرنا أنّ غياب التّركيب في أسئلة النّصوص التّواصليّة سيبقي المتعلّم حبيس التّلقّي السّلبي للنّصوص، دون قدرته على تفكيك الظواهر الأدبيّة، أو ربطها بالواقع أو إنتاج حلول نقدية أصيلة.

د-3 مؤشرات مهارة التّركيب في نص للمطالعة الموجّهة:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية السابعة احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده تسعة(9)، ثمّ تأتي المهارة الفرعية العاشرة في المرتبة الثانية بتكرار عدده سبعة (7)، ثمّ تأتي باقي المهارات الفرعية بتكرار قليل جدا يتراوح عدده من واحد (1) إلى أربعة (4).

- **تقييم النّتائج:**

كشف الجدول عن نتائج متوسّطة لمهارة التّركيب في نص للمطالعة الموجّهة مقارنة بالنّصيّن الأدبي والتّواصلي، لكنه أبان عن اختزال التّفاعل مع النّص في أنشطة تطبيقيّة دون تحفيز على التّفكير أو البناء النّقدي. كما لم يوظّف طول النّص لصالح تحليل العلاقات وإعادة صياغتها بأساليب إبداعيّة. وتشير إلى ذلك نتائج (المؤشّر 2 بـ 4 تكرارات) والخاص باستخدام المعلومات في سياقات جديدة، و (المؤشّر 7 بـ 2 تكرارات) المتعلّق بالإنتاج في ضوء المحاكاة، إلى جانب غياب أسئلة التّركيب العليا. وتشير إلى ذلك نتائج (المؤشّر 9 بـ 0 تكرار) المتعلّق بالتّقمّص والتّمثيل، و(المؤشّر 11 بـ 0 تكرار) والمتعلّق بالتّلخيص الذّاتي، والمؤشّر (6 بـ 1 تكرار) المتعلّق باقتراح حلول غير الموجودة في النّص.

من جهة ثانيّة يمكننا تقييم النتائج بإسقاطها على أهداف المطالعة الموجّهة كما حدّدها المنهاج خاصّة: توسيع الآفاق الفكريّة للمتعلّم، صقل الذّوق الأدبي، تنمية حب الاطّلاع والتّفاعل مع النّصوص الطويلة في الجدول الآتي:

هدف المنهاج	نتائج المؤشّرات وما تدلّ عليه	مدى التّوافق
توسيع الآفاق الفكريّة	المؤشّر 10 (جيّد) لكن غياب المؤشّر 11 سيؤثّر سلبا على التوليد الفكري	متوسّط
صقل الذّوق الأدبي	المؤشّر 7 (جيّد) يدعم المحاكاة الفنّيّة	جيّد
تنمية حب الاطّلاع	المؤشّر 6 (ضعيف)، والمؤشّر 8 (ضعيف) ممّا لا يحقّق الهدف	ضعيف
التّفاعل مع النّصوص الطويلة	المؤشّر 9 (معدوم)، والمؤشّر 11 (معدوم) ممّا يضعف التّفاعل النّقدي	معدوم

الجدول (25): تقييم نتائج مؤشرات مهارة التّركيب بالنّسبة لأهداف المطالعة الموجّهة

- **مقارنة النّتائج:**

بناء على النّتائج التي تمّ تسجيلها يمكننا تحديد الفروقات حول مدى فاعلية أسئلة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة والمطالعة الموجّهة في تنمية مهارة التّركيب لدى المتعلّمين في الجدول الآتي:

نوع النّص	نقاط القوّة	نقاط الضّعف	الحكم على أثر السّؤال في استهداف التّركيب
النّص الأدبي	-التّوليد الإبداعي -التّوقّع الاستدلالي	-غياب التّقمّص -انعدام التّلخيص الذّاتي	ضعيف: لأنّه يحفّز الإبداع لكنّه يهمل النّقد التّمثيلي والإبداع الذّاتي
النّص التّواصلي	-إعادة الصّياغة	-غياب التّوليد -إهمال التّقمّص -ضعف الإدماج	ضعيف جدّا: غير ملائم لتحقيق الوظيفة النّقديّة للنّص.
نص للمطالعة الموجّهة	-المحاكاة الإبداعيّة -الإدماج	-غياب التّقمّص -ضعف التّوليد -انعدام التّلخيص الذّاتي	دون المتوسّط: لأنّه ينمّي المهارات الأدبيّة ولا يصقل المهارات النّقديّة الشّاملة.

الجدول (26): تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّركيب

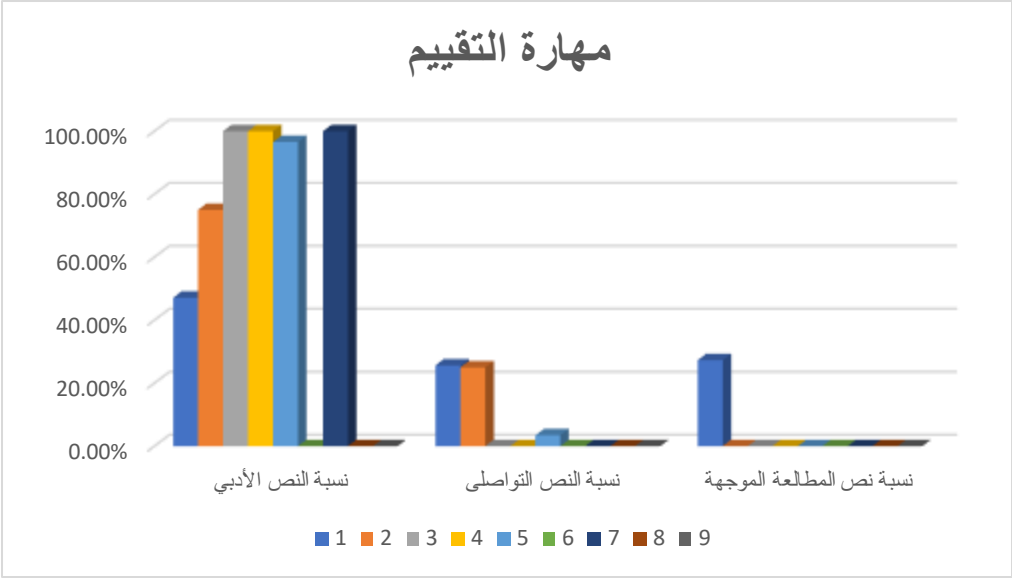
هـ/مهارة التقييم:

مؤشرات مهارة التّقييم	تكرار مؤشر المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار مؤشر المهارة	النتائج النهائية	النسبة المئوية النهائية
1-تهدف الأسئلة إلى تقييم صحة المعلومات أو	**57**	**%47,10**	**31**	**%25,61**	**33**	**%27,29**	**121**	**%72,04**

إثبات وجهات النّظر الموجودة في النّص.								
2-تهدف الأسئلة إلى تحديد نقاط قوة حجج الكاتب ونقاط ضعفها.	03	%75	01	%25	00	%00	04	%02,38
3-تهدف الأسئلة إلى تقويم الأخطاء أو المغالطات ومحاولة تصحيحها إن أمكن، وتقديم البدائل الممكنة.	01	%100	00	%00	00	%00	01	%0,59
4-تهدف الأسئلة إلى الحكم على شخصية صاحب النّص، أو على لغة النّص وأسلوبه وموضوعه	07	%100	00	%00	00	%00	07	%4,16
5-تهدف الأسئلة إلى تقيّيم المواقف والآراء، والحكم على وجهاتها أو العكس.	28	%96,56	01	%03,44	00	%00	29	%17,26

6-تهدف الأسئلة إلى الحكم على الموسيقى الشعرية ومدى ملاءمتها لموضوع النّص.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
7-تهدف الأسئلة إلى الحكم على شكل ومضمون النّص.	06	%100	00	%00	00	%00	06	%3,57
8-تهدف الأسئلة إلى الحكم على مختلف العلاقات بعدما تمّ استنتاجها بناء على تضمّنه النّص.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
9-تهدف الأسئلة إلى تقديم مبررات نابعة من الذّات إزاء ما تضمّنه النّص من توظيفات لغوية أو مجازية.	06	%100	00	%00	00	%00	00	%00

الجدول رقم(27) نتائج مؤشرات مهارة التّقييم



مبيان رقم(09) نتائج مؤشرات مهارة التّقييم

هـ-1 مؤشرات مهارة التّقييم في النّص الأدبي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الأولى احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده سبعة وخمسون(57)، ثمّ تأتي المهارة الفرعية الخامسة في المرتبة الثانية بتكرار عدده ثمانية وعشرون(28). ثمّ تأتي المهارات الفرعية الرّابعة السابعة والتّاسعة في المرتبة الثالثة بتكرار يتراوح عدده من ستة(6) إلى سبعة(7). أمّا باقي المهارات الفرعية فقد وردت بتكرار يتراوح عدده من واحد (1) إلى ثلاثة (3).

- **تقييم النّتائج:**

لاحظنا من خلال الجدول ضعف نتائج أسئلة التّقييم ذات البعد النّقدي (نقد الحجج، تقييم الأبعاد الجماليّة، تقديم البدائل النّقديّة) مقابل أسئلة تقييم المحتوى. وتشير إلى ذلك:

✓ غلبة المؤشّر (1 بـ 57 تكرارا) والمتعلّق بتقييم صحة المعلومات أو إثبات وجهات نظر موجودة في النّص على باقي المؤشّرات التّحليليّة العميقة. ممّا يدلّ على تركيز الأسئلة على التّقييم السّطحي دون تمكين المتعلّمين من تحليل الحجج أو نقد البنية المنطقيّة،

ويؤكّد ذلك أيضا ضعف المؤشّرين (2 بـ 3 تكرارات) والخاصّ بتحديد نقاط قوّة أو ضعف حجج الكاتب، والمؤشّر (3 بـ تكرار واحد) والخاصّ بتقويم الأخطاء والمغالطات وتقديم بدائل (التّقييم التوليدي).

- ✓ ظهور المؤشّر (5 بـ 28 تكرارا) والخاصّ بتقييم الآراء والمواقف والحكم على مدى وجاهتها، وهي نسبة معقولة مقارنة بالنّتائج الكّليّة (26.2% من إجمالي النّتائج) لكنّها تظلّ غير كافيّة بالنّظر إلى نتائج المؤشّر (2 بـ 3 تكرارات) الخاصّ بتحديد نقاط قوة وضعف حجج الكاتب. لأنّ مهارة التّقييم النقدي تتطلّب–حسب فاسيوني–الرّبط بين (التّفسير والتّقيّيم).
- ✓ غياب تامّ للمؤشرين (6 بـ 0 تكرار) الخاصّ بالحكم على الموسيقى الشّعريّة ومدى ملاءمتها للموضوع، والمؤشّر (8 بـ 0 تكرار) المتعلّق بالحكم على العلاقات وهو ما يضعف قوّة النّقد الأدبي عند المتعلّم، ويحوّل دراسة النّص الأدبي إلى عمليّة جافّة.
- ✓ ظهور المؤشّر (7 بـ 6 تكرارات) والمتعلّق بالحكم على شكل النّص ومضمونه، والمؤشّر (9 بـ 6 تكرارات) المتعلّق بتقديم تبريرات إزاء ما تضمّنه النّص، وهي نسب عموما معتبرة مقابل غيرها المسجّل في باقي المؤشّرات. ممّا يعكس بعض الاهتمام بالتّقييم للشّكل والمضمون، إضافة إلى ظهور المؤشّر (4 بـ 7 تكرارات) والمتعلّق بالحكم على صاحب النّص لغته أو أسلوبه أو موضوعه.

هـ–2 مؤشرات مهارة التّقييم في النّص التّواصلي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الأولى احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده واحد وثلاثون(31)، أمّا باقي المهارات الفرعية وردت كلّها بدون تكرار إلا مهارتان فقط وردت بتكرار واحد (1).

- **تقييم النّتائج:**

نتائج مؤشّرات التّقييم كانت ضعيفة جدّا في النّص التّواصلي، حيث لم تظهر إلا ثلاثة مؤشّرات من مجموع تسعة واثنين منها بنسب ضعيفة، رغم طبيعة النّص التواصلي النّاقدة للظواهر الأدبيّة، كما كشفت النّتائج عن اختزال الأسئلة في التّقيّم السّطحي لمعلومات النّص مع إهمال تامّ للبعد المنطقي ممّا يحوّل النّقد إلى تلقين، ويدلّ على ذلك:

- ✓ الظّهور القويّ للمؤشّر (1 بـ 31 تكرارا) ما نسبته (93.9%) الخاصّ بتقيّيم صحّة المعلومات أو وجهات النّظر الموجودة في النّص، ممّا يشير إلى أهميّة أسئلة التّقيّيم السّطحي.
- ✓ غياب شبه كامل للمؤشّر (2 بـ 1 تكرار) المتعلّق بتحديد نقاط قوة وضعف حجج الكاتب والمؤشر (3 بـ 0 تكرار) المتعلّق بتقويم الأخطاء والمغالطات، والمؤشّر (4 بـ 0 تكرار) والمتعلّق بالحكم على صاحب النّص، والمؤشّر (6 بـ 0 تكرار) والخاصّ بالحكم على الموسيقى الشّعريّة للنّص، والمؤشّر (8 بـ 0 تكرار) والمتعلّق بالحكم على العلاقات، والمؤشّر (9 بـ 0 تكرار) والمتعلّق بتقديم مبرّرات للنّص ممّا يشير إلى إهمال كامل للبعد المنطقي (حسب جليسر) والتّفكير التّوليدي والتّقييم الشامل (حسب فاسيوني).

هـ-3 مؤشرات مهارة التّقييم في نص للمطالعة الموجّهة:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الأولى احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده ثلاثة وثلاثون(33)، أمّا باقي المهارات الفرعية وردت كلّها بدون تكرار.

- **تقييم النّتائج:**

يظهر الجدول ضعفا شديدا في نتائج مؤشّرات التّقييم. ممّا يتعارض وطبيعة نصوص المطالعة الموجّهة (الطول والعمق) والتي يمكن استغلالها لطرح أسئلة عن العلاقات التي

تتضمّنها وأهداف المطالعة الموجّهة التي حدّدها المنهاج خاصّة منها (توسيع الآفاق وصقل الذّوق). حيث ركّزت الأسئلة على التّلقين السّطحي بدل تحفيز التّفكير النّقدي أو الإبداعي، ويدلّ على ذلك اختزال التّقييم في مؤشّر واحد (1 بـ 33 تكرارا) والخاصّ بتقييم صحّة المعلومات أو إثبات وجهات النّظر، دون غيره من المؤشّرات:

- ✓ غياب كامل لتحليل الحجج (المؤشّرين 2 و3) ممّا يضعف قدرة المتعلّمين على اكتساب الآليات الإقناعية انطلاقا من تفكيك واستخلاص تلك الموجودة في النّص.
- ✓ إهمال كامل للتّقييم الأدبي والسّياقي (9 – 4)، ممّا يتناقض وأهداف التّقييم الخاصّة بنقد البنية الأدبية والجمالية للنّص (حسب تصنيف عصام زكريا جميل) ويهمل هدف صقل الذّوق الأدبي التي حدّدها المنهاج.
- ✓ فشل تامّ في ربط المضامين بالواقع (9،5،3) ممّا يضعف وظيفة النّص في ربط الأفكار والمضامين بالخبرات الشّخصيّة، وبالتالي توسيع الآفاق.

المقارنة بين النّتائج:

انطلاقا من النّتائج السابقة يمكننا تحديد الفروقات حول مدى فاعلية أسئلة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة والمطالعة الموجّهة في تنمية مهارة التّقييم لدى المتعلّمين في الجدول الآتي:

الفئة النّقدية	النّص الأدبي	النّص التّواصلي	نص للمطالعة الموجّهة
تقيّيم المحتوى (1+5)	جيّد	ضعيف	ضعيف
تقيّيم الحجج (2+3)	ضعيف	معدوم	معدوم
تقيّيم الشّكل والأسلوب(4+9+7)	متوسّط	معدوم	معدوم
تقيّيم البنية العميقة (6+8)	معدوم	معدوم	معدوم
تقيّيم مدى التّوافق مع أهداف النّص	متوسّط	غير متوافق	غير متوافق

الجدول (28): تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّقييم

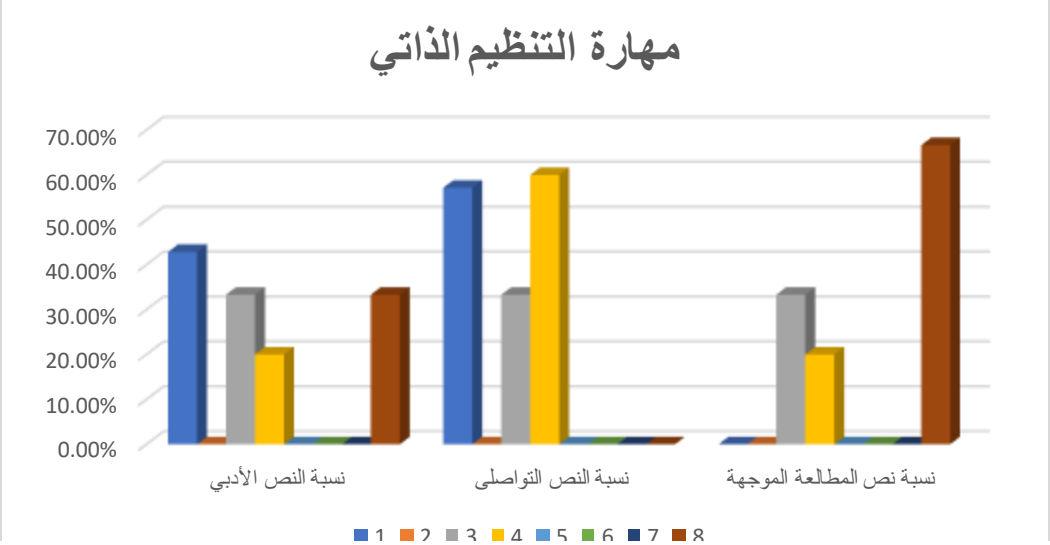
و/مهارة تنظيم الذّات:

مؤشرات مهارة تنظيم الذّات	تكرار مؤشر المهارة في النص الأدبي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في النص التواصلي	نسبة تكرار مؤشر المهارة	تكرار مؤشر المهارة في نص المطالعة الموجّهة	نسبة تكرار مؤشر المهارة	النتائج النهائية	النسبة المئوية النّهائية
1-تهدف الأسئلة باعتماد الذات إلى تنظيم معلومات أو أفكار وتثبيتها، من خلال استنتاجات نابعة من النّص تجسّد الواقع حسب مجال معيّن.	03	%42,86	04	%57,14	00	%00	07	%38,90
2-تهدف الأسئلة إلى المقارنة بين النّص (أو أفكاره) ونصوص أخرى (أو أفكار أخرى). لاعتبارات تربوية ترجع بالفائدة على الذّات.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
3-تهدف الأسئلة إلى	01	%33,33	01	%33,33	01	%33,33	03	%16,66

تقييم استنتاجات وآراء شخصية وتقويمها. في ضوء الواقع أو ما يدعو إليه النّص.								
4-تهدف الأسئلة إلى اختبار الذات من خلال معطيات النص، أو المكتسبات السابقة.	01	%20	03	%60	01	%20	05	%27,78
5-تهدف الأسئلة إلى القناعة بضرورة استغلال القيم المكتسبة حديثا، وفهم دورها في الحياة حاضرا ومستقبلا.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
6-تهدف الأسئلة إلى توجيه التّفكير للشعور بالمسؤولية اتجاه الذّات، والآخرين.	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
7-تهدف الأسئلة إلى	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00

الدعوة إلى محاكاة النّص لإنتاج نص شبيه ذي دلالة.								
8-تهدف الأسئلة إلى استغلال معطيات من النّص واستثمارها في مواقف لاحقة.	01	%33,33	00	%00	02	%66,64	03	%16,66

الجدول رقم (29): نتائج مؤشرات مهارة تنظيم الذّات



مبيان رقم(10) نتائج مؤشرات مهارة التّقييم

و-1 مؤشرات مهارة تنظيم الذّات في النّص الأدبي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الأولى احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده أربعة (4)، ثم تأتي المهارة الفرعية الرّابعة في المرتبة الثانية بتكرار عدده ثلاثة (3)، ثم تأتي

المهارة الفرعية الثالثة في المرتبة الثالثة بتكرار واحد فقط (1)، أمّا باقي المهارات الفرعية فقد وردت بدون تكرار.

- **تقييم النّتائج:**

يشير الجدول إلى أنّ نتائج أسئلة تنظيم الذّات ضعيفة جدّا كمًّا ونوعًا ممّا يعيق نمو التّفكير النّاقد عند المتعلّمين عبر عدم منحهم مساحة لممارسة النّقد الذّاتي والمساءلة الذّاتيّة، وإهدار فرص تحويلهم للمعارف إلى ممارسات إبداعيّة. ويشير إلى ذلك غياب أو ضعف جلّ المؤشّرات الأساسيّة لتنظيم الذّات (87.5% منها) حيث:

- ✓ ظهور المؤشّر (1 بـ 3 تكرارات فقط) والمتعلّق بالاعتماد على الذّات في تنظيم المعلومات. ممّا لا يتوافق ومعايّير الضّبط الذّاتي (كما حدّدها فاسيوني).
- ✓ غياب تامّ للمؤشّرات (2) المتعلّق بالمقارنة بين النّص ونصوص أخرى، والمؤشّر (5) المتعلّق باستغلال القيّم، والمؤشّر (6) المتعلّق بتوجيه التّفكير نحو الذّات، والمؤشّر (7) المتعلّق بالإنتاج الإبداعي ممّا يشير إلى الإهمال التّام للأبعاد الأساسيّة لتنظيم الذّات والمتمثّلة في الرّبط المعرفي، والمسؤوليّة المعرفيّة والإبداع.
- ✓ الضعف الكبير في المؤشرات (3 بـ 1 تكرار) الخاصّ بتقسيم استنتاجات، و(4 بـ تكرار واحد) المتعلّق باختبار الذّات، و(8 بـ 1 تكرار) المتعلّق باستغلال معطيات النّص. ممّا يشير إلى إهمال التّقييم الذّاتي واختبار الذّات.

و-2 مؤشرات مهارة تنظيم الذّات في النّص التّواصلي:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الأولى احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده ثلاثة (3)، ثم تأتي المهارات الفرعية الثالثة والرّابعة والثامنة كلّها قد وردت بتكرار واحد، أمّا باقي المهارات الفرعية فقد وردت بدون تكرار.

- **تقييم النّتائج:**

لم تختلف نتائج أسئلة تنظيم الذّات في النّص التّواصلي عن تلك المسجّلة في النّص الأدبي، حيث أبانت عن ضعف كبير في المؤشّرات المرتبطة بجوهر التّفكير الناقد (87.5% منها) وذلك بـ:

- ✓ ظهور المؤشّر (1 بـ 4 تكرارات) والخاصّ باعتماد الذّات في تنظيم المعلومات على حساب باقي المؤشّرات الأساسيّة لتنظيم الذّات خاصّة المؤشّر (5 بـ 0 تكرار) المتعلّق باستغلال القيّم، والمؤشّر (6 بـ 0 تكرار) المتعلّق بتوجيه التّفكير نحو الذّات، والمؤشّر (7 بـ 0 تكرار) المتعلّق بالإنتاج الإبداعي، والمؤشّر (8 بـ 0 تكرار) والمؤشّر (2 بـ 0 تكرار) المتعلّق بالنّقل السّياقي، ممّا يضعف عمليات الضّبط الذّاتي لدى المتعلّم، ويتناقض وأهداف النّص التّواصلي في ربط الأفكار بالواقع.

و-3 مؤشرات مهارة تنظيم الذّات في نص للمطالعة الموجّهة:

- **قراءة النّتائج:**

يتبيّن من خلال الجدول أنّ المهارة الفرعية الثامنة احتلّت المرتبة الأولى بأعلى تكرار عدده اثنان (2)، ثم تأتي المهارات الفرعية الثالثة والرّابعة والثامنة وقد وردت بتكرار واحد لكلّ منها، أما باقي المهارات الفرعية فقد وردت بدون تكرار.

- **تقييم النّتائج:**

تشير النتائج إلى فشل أسئلة نص للمطالعة الموجّهة في تحقيق الحدّ الأدبي من تنظيم الذّات للتّفكير النّاقد وذلك:

- ✓ الغياب الكلّي لمؤشّرات تنظيم الذّات الجوهرية (المؤشّر 7)، (المؤشّر 6)، (المؤشّر 1)، (المؤشّر 2)، (المؤشّر 6).

- ✓ الظهور شبه المنعدم لمؤشّرات تحويل المعارف إلى ممارسات ذاتية، ويشير إلى ذلك المؤشّر (3 بـ تكرار واحد) والخاصّ بتقييم الاستنتاجات، والمؤشّر (4 بتكرار واحد) والخاصّ باختبار الذّات من خلال معطيات النّص.
- ✓ غياب كلّي لمؤشّرات القيم (5 بـ 0 تكرار) ومؤشّر توجيه التّفكير نحو الذّات (6 بـ 0 تكرار).

- **المقارنة بين النّتائج:**

انطلاقا من النّتائج السابقة يمكننا تحديد الفروقات حول مدى فاعلية أسئلة النّصوص الأدبيّة والتّواصليّة والمطالعة الموجّهة في تنمية مهارة تنظيم الذّات لدى المتعلّمين في الجدول الآتي:

معيار تنظيم الذّات	النّص الأدبي	النّص التّواصلي	نص للمطالعة الموجّهة
الضّبط الذّاتي	ضعيف جدّا	ضعيف	ضعيف جدّا
أبعاد القيم والمسؤوليّة	معدوم	معدوم	معدوم
التّكامل المعرفي	ضعيف جدّا	ضعيف جدّا	معدوم
الاستثمار الذّاتي	ضعيف جدّا	معدوم	ضعيف جدّا
النّتائج النّهائيّة	ضعيف جدّا	ضعيف إلى معدوم	ضعيف جدّا إلى معدوم

الجدول (30): تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة تنظيم الذّات

خاتمة

خاتمة:

إنّ الخوض في موضوع التّفكير النّاقد في ضوء مساءلة النّصوص التّعليميّة أمر غاية في الأهمّية، خاصّة في هذا الوقت حيث شهدت المنظومة التّعليميّة الجزائريّة تجارب إصلاح في سبيل تطوير مستوى التّعليم، والرّفع من مخرجات المتعلّمين. فقد باتت القناعات ثابتة؛ بأنّ مجال التّعليم هو أبرز المجالات عائدا على المجتمعات، وأكثرها قدرة على تحقيق الرّقي والازدهار في ظلّ التّطوّرات المعاصرة، وبأنّ تكوين الأفراد على التّفكير النّاقد هي المسلك الأمثل لمسايرتها.

وإنّنا قد سعينا من خلال البحث في هذا الموضوع، إلى الوقوف على مكانة التّفكير النّاقد في مناهج اللّغة العربيّة للتّعليم الثّانويّ (السّنة الثّالثة)، ومدى استهداف مساءلة النّصوص لمهاراته. وقد توصّلنا جرّاء ذلك إلى جملة من النّتائج نوجز أبرزها في الآتي:

- **الجانب النّظري:**

-يعدّ التّفكير النّاقد من المصطلحات التي لم يتّفق الباحثون على حدّها بمفهوم معيّن. ويرجع الأمر إلى كونه ظاهرة مركّبة تجاذبتها أنساق معرفيّة مختلفة، كعلم النّفس وعلم التّربيّة والفلسفة وغيرها؛ ممّا جعلته أشبه بنظام مفتوح تتشكّل دلالاته وفق المجال الذي يهتمّ به. وإنّه ضمن المجال التّربوي مرتبط بالنّشاط المعرفي، الذي يدفع المتعلّم إلى القيام بعدد من العمليّات العقليّة (رصد، مراقبة، تأمّل، تمحيص، تحليل، تفسير...)، المرفقة بوعي ما وراء معرفي لتقييم الافتراضات والمعلومات، وبناء قرارات وإصدار أحكام حولها.

-تعود الأصول التاريخيّة للتّفكير النّاقد إلى حقلي الفلسفة والمنطق منذ العصور القديمة، حيث برزت ملامحه الأوّلية في شكل إشارات عامّة، غير محدّدة ولا منهجيّة. لكنّ مفهومه تشكّل

فيما بعد في ظلّ تتابع الدّراسات والنّظريّات، في المجالات المعرفيّة والنّفسيّة والتّربويّة التي اتّخذت منه موضوعا رئيسا لها.

-أجمعت الأدبيّات النّظريّة على الدّور الجوهريّ والوظيفيّ للتّفكير النّاقد في كافّة المجالات لا سيّما مجال التّعليم لأثره البالغ في تعزيز قدرة المتعلّمين على التّفكير المنظّم، القائم على تحليل المعلومات والأفكار، وتمحيصها وتقييمها، وإصدار الأحكام حولها قبولا أو رفضا. لكن رغم هذا الإجماع؛ تباين طرح الباحثين في تحديد مهاراته واستراتيجيّاته، امتدادا للاختلاف السّابق حول مفهومه. ويعدّ **روبرت إنّيس** و**إدوارد جليسر** و**أودل** و**فاسيوني** من بين أبرز الباحثين الغربيّين الذين ركّزوا في تصنيف مهارات التّفكير النّاقد على ما يخدم التّحليل والاستنتاج والتّقييم والنّقد. وهو نفسه ما اعتمده الباحثون العرب في تصنيفاتهم أمثال: **عصام زكّريا جميل** و**محمّد عبد السّلام** و**صالح الخوالدة**.

-أجمع المهتمّون بالشّأن التّربويّ على أنّ تعليم التّفكير النّاقد لم يعد حاجة ثانويّة، بل ضرورة ملحّة تستوجبها هيكلة المناهج التّعليميّة، وهو المسار الذي تبنّته عدد من الأنظمة التّعليميّة المتطوّرة. غير أنّ هذا الاختلاف قد ظلّ قائما حول كيفيّة إدراج التّفكير النّاقد ضمن مسارات التّعليم، بين فريق **أوّل** يدعو إلى تضمينه كمادّة دراسيّة، تقدّم للمتعلّمين في مختلف المراحل التّعليميّة وبين فريق **ثانٍ** يدعو إلى تقديمها كمادّة مستقلّة عن المنهاج تقدّم خارج الصّف المدرسيّ بالاعتماد على برامج خاصّة تحقّق الأهداف، وبين فريق **ثالث** يدعو إلى تعليمه داخل المنهاج لكن كمادّة مستقلّة.

-يشكّل تباين التّصوّرات المفاهيميّة بين الباحثين سمة بارزة، خاصّة إذا ما تعلّق الأمر بتحديد المصطلحات ذات الطّابعين العلميّ أو التّربويّ. وهذا راجع إلى اختلاف الخلفيات المعرفيّة

والمرتكزات الإيديولوجيّة والمدارس الفكريّة، وهو ما سجّلناه على النّص التّعليميّ. حيث قدّم الباحثون تعريفات مختلفة له طبع بعضها العموميّة، وبعضها الآخر خصوصيّة اكتسبها من تعلّقه بتعليم اللّغة. ويمكن عموما أن نربط مفهوم النّص التّعليمي بطبيعته والمرجعيّات الإبستيمولوجيّة والأدوات الإجرائيّة التي تبنى عليها عمليّات تعليمه وتعلّمه، باعتباره المجزوءة اللّغويّة التي تجمع المعارف المختلفة (لغويّة، تربويّة، اجتماعيّة، نفسيّة...)، والمستغلّة في تدريس المواد المرتبطة باللّغة. حيث تشمل ما يتعيّن تقديمه للمتعلّم، وما يتعيّن على المتعلّم استيعابه وتعلّمه. ويتقيّد ضبطها بسلطة التّربيّة والتّعليم، سلطة المدرسة، اعتبارات النّقل الدّيداكتيكي، الانتقاء والاختيار.

-أكّد الباحثون في تعليميّة النّصوص على ضرورة استثمار وظائف اللّغة المتعدّدة، ضمن الحيّز المدرسيّ بما يحقّق فاعليّتها. ولن يتأتّى ذلك إلا إذا تمّ اختيار النّصوص وفق الأسس العلميّة (الأساس المعرفيّ، اللّغوي، النّفسيّ، الاجتماعي، الثّقافي، المنهجي)، وباعتبار ما تتّصف به من خصائص وما يضبطها من مكوّنات.

-تعتبر قضايا قراءة النّص التّعليميّ وإقرائه من بين أبرز القضايا اهتماما من قبل الباحثين حديثا؛ نتيجة التّحوّلات الجذريّة التي أفرزتها انتقال التّعليم من النّموذج التّقليدي القائم على تّلقين النّصوص إلى النّموذج التّفاعلي النّشط، وانتقال مفهوم النّص من البنية المغلقة إلى النّظام المفتوح، وانتقال الفعل القرائي من عمليّة فكّ التّشفير اللّغوي إلى الممارسة التّأويليّة السّياقيّة، وانتقال دور المتعلّم القارئ من المستقبل السّلبيّ إلى الشّريك الفاعل في إنتاج الدّلالة؛ ممّا فرض على المناهج التّعليميّة إعادة رسم مسالك المشروع القرائي بما يحقّق الأهداف المرجوّة.

-انفتحت الأبحاث البيداغوجية على الشركاء في العمل الأدبي منذ سبعينيات القرن الماضي، حين استغلّت ما توصلت إليه الحركة النقدية عموما، واستثمرت بعض مقولات نظرية التلقي، وخاصة تلك التي تركّز على القارئ بوصفه شريكا مع الكاتب لبعث الحياة في النّص الأدبي. ناهيك عن الدراسات التي أنتجها النقد الأدبي بالتزامن مع ما أنتجته الدراسات اللغوية التي كانت تسعى ولا تزال لتجسيد مثالي للمقاربة النصية في إطار تعليمية اللغة. هذه التزامنية التي ولّدت فكرة السعي للتأسيس النظري والفعلي الذي يسعى لمقاربة المفهوم الصحيح للقراءة (نظرية القراءة) بناء على ما يتطلبه النّص (إنتاجا ودلالة)، والقارئ (تلقيا وإعادة إنتاج).

-نجم عمّا سبق توجيه التّركيز نحو آليّات التّلقّي لدى القارئ المتعلّم، وعدّ مدخلا أساسيّا وضرورة تربويّة لا مناص منها. وإنّ التّلقّي هو سيرورة قائمة على أطراف ثلاثة: المتفاعل مع النّص عبر شبكة العوامل الذّاتيّة (القارئ المتعلّم)، والنّسق الذي يقع عليه فعل التّلقّي (النّص المقروء)، ومجموع العناصر الخارجيّة (السّياق الخارجي).

-نتج عن تجاوز المقاربات البنويّة ظهور مقاربات تداوليّة، اهتمّت بالقارئ وعزّزت مكانته وأسّست له جهازًا مفاهيميًّا تمّ استغلاله في مقاربة النّصوص التّعليميّة. حيث لم تعد قراءته اكتشافا للمعنى الكامن في النّص، بل أضحت بناءً له انطلاقا من العناصر التي يتضمّنها. أين يوظّف المتعلّم كفاءاته التّحليليّة المناسبة لوضعيّة القراءة ولنوعيّة النّص، مع استثمار كلّ المؤشّرات النّصيّة والخارج نصيّة المساعدة على البناء.

-تعتبر مساءلة النّصوص التّعليميّة أداة منهجيّة مهمّة لدراستها وتحليلها، حيث تسمح باستثارة المتعلّم ودفعه إلى تفعيل عمليّاته العقليّة في التّفكيك والتّحليل والتّفسير والتّأويل، ووضع

الفرضيّات، واستخلاص المفاهيم ونقدها وتقييمها وقبولها أو رفضها أو تعديلها؛ ممّا يحوّل القراءة إلى عمليّة بنائيّة توسّع معارف المتعلّم وتعزّز قدراته.

-تأخذ المساءلة التّعليميّة شكل تفاعل بين قارئ متلقّ، يمتلك كفاءات نوعيّة (موسوعيّة، لسانيّة، منطقيّة، تداوليّة)، وبين نصّ مكتوب يشكّل مساحة خصبة؛ يملأ المتعلّم فجواتها، ويكشف غموضها، وينصهر مع أفق معانيها ليعيد البناء. ولتتحقّق هذه الغاية وجب أن تبنى المساءلة على أطر علميّة منهجيّة واضحة، تجسّد الأهداف وتسمح باستغلال الأدوات التي تجنّب المتعلّم الضّياع في متاهة الاسقاطات أو تعدّد المعاني، ويتجلّى دور المتعلّم ضمنها كفاعل أساسيّ يمارس كفاءاته في سبيل تحقيق المراد.

- تتعدّى القراءة وفق التّصورات الحديثة كونها حدثا إلى كونها تفكيرا وفهما وتعمّقا وتحليلا ونقدا (نظريّة القراءة). وهي وفق هذا التّصور من بين المفاتيح الأساسيّة المساعدة على ولوج المتعلّم عالم النّص وفهم أفكاره ومراميه. أين يمارس عليه عنفا حقيقيّا لكي يتمّ إخضاعه لانسجام عقلانيّ. ومنه تتبدّى العلاقة القويّة بين التّفكير والقراءة، باعتبار أنّ القراءة عمليّة تفكير في المقروء، وأنّ التّفكير ينمو ويزداد من خلال القراءة والاطّلاع.

-تقرّ البحوث والدّراسات الحديثة بالعلاقة القويّة للقراءة بالتّفكير النّاقد، فكما يحمل النّص معاني في ذاته، يسعى القارئ إلى الملاءمة بينها-المعاني-وبين ما تمثّله ذهنه، وهو إذّاك يمارس تفكيرًا ناقدًا.

-تعتبر المساءلة مسلكَ بناءٍ فكريّ يُعين المتعلّم على تدقيق النّظر فيما يقرؤه، للكشف عمّا يُظهره النّص وما هو مخفيّ بين سطوره، والحكم على ما فيه ونقده وتقييمه. وهو إذ يدخل في

سجالٍ حواريّ مع الأسئلة فهو يستجيب بعين عقله، وليس على المعلّم إلّا أن يوجّه هذه الاستجابات ضمن أطر التّفاوض القائمة بينهما، والأهداف المحدّدة مسبقا.

- **الجانب الميداني**

أفضت المعاينة الميدانيّة للتّفكير النّاقد في ضوء مساءلة النّصوص التّعليميّة إلى عدد من النّتائج المهمّة أبرزها:

-تجسّد ضمن السّندات توصيف خاصّ بالنّصوص التّعليميّة نابع من منظور خاصّ، قائمٍ متأسّسٍ على جملة المرجعيّات المعرفيّة والأدوات الإجرائية، التي تقوم عليها عمليّات إقرائها وتعليمها. والمسجّل أنّ هذه النّصوص لم تكن مدوّنة موحّدة التّسميّة، بل انقسمت بحسب اعتبارات مختلفة إلى أدبيّة وتواصليّة ومطالعة موجّهة؛ فكان النّص الأدبي هو الظّاهرة اللّغويّة القاعديّة التي ينطلق منها في تعليم اللّغة، وفي تحقيق الغايات الأساسيّة وفق المقاربات المتبنّاة (المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة)، بينما كان النّص التّواصلي النّسق المساق خدمة للنّص الأدبي في سبيل تمكين المتعلّم من التّعمّق في معالجة القضايا التي يطرحها النّص الأدبي (تفسيرا وشرحا وتحليلا)، أمّا نص للمطالعة الموجّهة فقد تجلّت وظيفته في تنمية الفكر وتوسيع الآفاق عبر معالجة النّصوص الطّويلة.

-قُدّمت النّصوص التّعليميّة ضمن إطار منهجيّ قائم على مقاربات تستمدّ آفاقها من المقاربة الكلّيّة (المقاربة النّصيّة)، ولتمكين المتعلّم منها، ومن تحقيق الأهداف المسطّرة من وراء إقرائها ضُبِطَ لها مسار إجرائيّ متدرّج أثناء المساءلة، فحواه عدد من المحطّات المنهجيّة التي تتجاوز القراءة التّلقينيّة إلى القراءة الإنتاجيّة القائمة على التّأويل. غير أنّ هذا المسلك كان شبه موحّد

في دراسة النّصوص التّعليميّة وتحليلها جميعها، ممّا غيّب–حسب رأينا–مقاصد الاشتغال النّصي المراد تحقيقها من تقسيم هذه المدوّنة، بالنّظر إلى الأهداف المسطّرة سلفا في السّندات التّعليميّة.

–لم يرد التّفكير النّاقد كمصطلح صريح في السّندات التّعليميّة، لكن ورد ضمنيّا ما يشير إليه وينبئ عن مهاراته، ويؤسّس لمسارات خاصّة تدفع المتعلّم إلى تفعيله. كما تجلّت ضمنها أهميّة إسهام قراءة النّصوص في بناء العقليّة المنظّمة، القادرة على التّفاعل والتّعامل المنهجي والمنطقي معها في سبيل اكتساب أدوات التّفكير.

–لم تكن الأسئلة المرافقة للنّصوص التّعليميّة مجرّد أدوات تقييم لمكتسبات المتعلّم فحسب؛ بل كانت سندًا أساسيّا يروم تحقيق الأهداف المعرفيّة والمهاريّة والقيميّة، وقد أدّت بنا معاينتها إلى الكشف عن حضور عدد من مهارات التّفكير الناقد ضمنها. تصدّرتها مهارة الاستدلال، فمهارة التحليل، فمهارة التّقييم، فمهارة التّركيب، فمهارة التّفسير، فمهارة تنظيم الذّات. لكن المسجّل أيضا تدنّي نتائج المهارات الأربع الأخيرة، رغم كونها مهارات تعزّز حضورَ المتعلّمِ القويَّ في دراسة النّص، وكفاعل في بناء المعنى؛ يسهم فيه برصيده وكفاءاته وقدراته.

–كشفت النّتائج التّفصيليّة عن تفاوت ظهور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة النّصوص الأدبيّة حيث تصدّرتها مهارة الاستدلال، فمهارة التّحليل، وبنسب أقلّ أسئلة مهارة التّقييم، فمهارة التّفسير، فمهارة التّركيب، فمهارة تنظيم الذّات. ورغم أنّ هذه النّتائج تتعلّق بطبيعة النّصوص الأدبيّة (باعتبارها أنظمة معقّدة وظواهر متعدّدة الأبعاد قائمة على تعدّد دلالي)، وبأهداف تعليميّتها ممّا يجعلها تتطلّب التّركيز على الاستدلال والتّحليل خاصّة، إلا أنّ قلّة أسئلة التّقييم والتّفسير والتّركيب وتنظيم الذّات يعدّ خللا منهجيّا، قد يحصر دراسة النّص الأدبي في المستوى

السّطحي بدل المستويات العميقة، ويفقده وظيفته كمرآة نقديّة عاكسة للواقع. كما يعدّ إخلالا بجوهر القراءة المنهجيّة للنّصوص الأدبيّة وبمسار المساءلة ضمنها.

-كشفت النّتائج التّفصيليّة عن تفاوت ظهور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة النّصوص التّواصليّة، حيث غلبت أسئلة التّحليل فالاستدلال، وقلّت أسئلة التّقييم والتّركيب والتّفسير وتنظيم الذّات. وكان في هذه النّتائج خرق واضح لغايات النّص التّواصلي ولقواعد إقرائه، خاصّة منها وقوف المتعلّم موقفا نقديّا من الظواهر التي يعالجها النّص الأدبي في ضوء معالجة النّص التّواصلي، كما فيه عدم مراعاة لمسالك الإقراء وفق التّسلسلات الهرميّة للمهارات المعرفيّة.

- كشفت النّتائج التّفصيليّة عن تفاوت ظهور مهارات التّفكير النّاقد في أسئلة نصوص للمطالعة الموجّهة، حيث غلبت أسئلة الاستدلال على باقي أسئلة (التّحليل والتّركيب والتّقييم والتّفسير وتنظيم الذّات). وظلّت نسب أسئلة التّحليل والتّركيب مقبولة بالنّظر إلى طبيعة النّشاط وأهدافه، حيث ستستغلّ هذه الأسئلة لتفكيك عناصر النّص وإعادة تجميعها لتقديم الحلول الإبداعيّة، ممّا يفعّل دور المتعلّم كمشارك في إنتاج المعنى. بينما ظهرت أسئلة التّقييم والتّفسير وتنظيم الذّات بنسب غير مقبولة؛ ممّا تعكس إخفاقا نوعيّا في تحقيق جوهر المطالعة الموجّهة.

- كشفت نتائج مهارة التّحليل ضمن أسئلة النّصوص التّعليميّة (النّص الأدبي، النّص التّواصلي، نص للمطالعة الموجّهة) عن عدم تحقيقها للأبعاد المطلوبة. حيث كثرت في النّص الأدبي الأسئلة المركّزة على تحليل عناصر النّص والأحداث والمعلومات ورصد الأنماط، بينما قلّت الأسئلة ذات البعد النّقدي وحتّى السّياقي، المجسّدة لمسالك الرّبط بين قضايا النّص والواقع؛ ممّا يغيّب التّكامل المنطقي لعناصر التّحليل ويضعف البنية الفكرية للمتعلّم.

وكثرت في النّص التّواصلي الأسئلة التي تبقي المتعلّم في مستوى الفهم السّطحي، بينما قلّت الأسئلة ذات البعد النّقدي؛ ممّا ينتج متعلّما قادرا على فهم المعلومات، لكنّه لا يمتلك الأدوات النّقديّة لمعالجتها. وكثرت في نص للمطالعة الموجّهة ذات النّمط من الأسئلة الخادمة للجانب السّطحي للنّص، وقلّت أسئلة التّحليل النّقدي والتّقييم المنطقي والاستدلال السّياقي والتّفكير التّأويلي؛ ممّا يتعارض وقواعد تنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين.

– كشفت نتائج مهارة التّفسير ضمن أسئلة النّصوص التّعليميّة (النّص الأدبي، النّص التّواصلي، نص للمطالعة الموجّهة) عن ضعف المؤشّرات وعدم بلوغ أهدافها الغايات المطلوبة، حيث غلبت الأسئلة في النّص الخاصّة بالفهم على التّحليل النّقدي، ولم تحظ أسئلة التّفسير العميق بأهميّة تذكر. بينما قلّت جدّا أسئلة التّفسير في النّص التّواصلي؛ ممّا يحول دون كشف المتعلّم عن آليات البناء الفكري له، كما قلّت جدّا في نص للمطالعة الموجّهة ممّا لا يتوافق ومقاصد المنهاج من تنمية النّضج الفكري لدى المتعلّم.

– كشفت نتائج مهارة الاستدلال ضمن أسئلة النّصوص التّعليميّة (النّص الأدبي، النّص التّواصلي، نص للمطالعة الموجّهة) عن اهتمام معتبر بهذه المهارة في النّصّين (الأدبي والمطالعة الموجّهة)، لكن رغم ذلك سجّلنا بعض الفجوات المتمثّلة في إهمال الأسئلة ذات البعد النّقدي، مقابل غيرها من أسئلة الاستدلال في النّص الأدبي، واختزال الاستدلال في جمع المعلومات بدل تحويلها (التّفكير التّطبيقي) في نص للمطالعة الموجّهة. بينما سجّلنا قلّة أسئلة الاستدلال في النّص التّواصلي، مع عدم استهدافها تفكيك النّص وربطه بما سواه. ممّا يجعل التعامل معها كحقائق مسلّم بها، لا كخطابات قابلة للنّقد والتّأويل.

– كشفت نتائج مهارة التّركيب ضمن أسئلة النّصين (الأدبي والتّواصلي) عن ضعف ملحوظ للمؤشّرات، وسجّلنا في خضمّ ذلك ملامستها للمستويات الدّنيا بدل المستويات العليا للتّفكير مع غيابٍ شبه تامٍّ للأسئلة النّقديّة؛ ممّا يحول دون تحويل النّصوص إلى أنشطة تفكيريّة تركيبيّة. بينما كشفت النّتائج عن ظهور متوسّط لأسئلة التّركيب في نص للمطالعة الموجّهة، مع اختزالها في أنشطة تطبيقيّة دون تحفيزها على التّفكير والبناء النّقدي.

– كشفت نتائج مهارة التّقييم ضمن أسئلة النّصوص التّعليميّة (النّص الأدبي، النّص التّواصلي، نص للمطالعة الموجّهة) عن ضعف ملحوظ في المؤشّرات، مع تركيز على تقييم المحتويات مقابل الأبعاد النّقديّة؛ ممّا يتعارض ومنحى القراءة المنهجيّة الهادفة لتحفيز التّفكير النّقديّ والإبداعيّ لدى المتعلّم.

– كشفت نتائج مهارة تنظيم الذّات ضمن أسئلة النّصوص التّعليميّة (النّص الأدبي، النّص التّواصلي، نص للمطالعة الموجّهة) عن ضعف شديد في المؤشّرات؛ ممّا يهدر فرص المتعلّمين في ممارسة النّقد والمساءلة الذّاتيين، وتحويل المعارف إلى ممارسات إبداعيّة، ويضعف عمليّات الضّبط الذّاتي.

وبناء على ما تمّ التّوصّل إليه من نتائج، نقدّم مجموعة من الاقتراحات والتّوصيات:

–إعادة النّظر في مناهج تعليم اللّغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة بدمج مهارات التّفكير العليا ولا سيّما التّفكير النّاقد حين تُصَمَّمُ المحتويات، وضبط الأنشطة مع إدراج آليّات تقويم قائمة على الكفاءات الاستدلاليّة بدل الحفظ المجرّد، وعلى ممارسة التّفكير بدل الاستقبال السّلبي.

–اختيار النّصوص التّعليميّة الغنيّة والهادفة؛ التي تتطلّب استثارة القدرات الفكريّة للمتعلّم، ودفعه إلى البحث والاستقصاء والتّركيب والنّقد وغيرها، بدل النّصوص السّطحيّة أو التّلقينيّة.

-الخروج بالمتعلّم من بوتقة التّلقّي السّلبيّ إلى دور الفاعل في بناء المعنى عن طريق ضبط خطط الإقراء والمساءلة المفعّلة للفهم النّقدي والمشاركة الواعية.

-إعادة النّظر في أسئلة النّصوص التّعليميّة بصياغتها كأدوات استقصاء هرميّة، قاعدتها الاستيعاب وقمّتها التّحليل النّقدي. لتمكين المتعلّم من تفكيك بُنَى النّصوص وتقييم أدلّتها، وكشف تحيّزاتها وإعادة تركيب مفاهيمها؛ ممّا يحوّل مسار المساءلة من عمليّة استثارة سطحيّة إلى تشريح فكريّ ينمّي كفاءات التّفكير النّاقد.

-تكوين معلّمي اللّغة العربيّة تكوينًا متخصّصًا، يرتكز على استثمار مبادئ التّفكير النّاقد في مساءلة النّصوص التّعليميّة.

-إدراج التّفكير النّاقد كمادّة مستقلّة سيرًا على خطى المنظومات التّعليميّة العالميّة، في سبيل خلق الجيل المفكّر القادر على مواجهة مشكلات الحياة.

وفي الأخير لا ندّعي أنّنا قد ألممنا بكلّ أطراف البحث، فجوانبه ممتدّة ومساحته واسعة، تتطلّب سنوات من التّنقيب والتّقصّي، لكن حسبنا أنّنا قد بذلنا ما استطعنا من جهد. ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نحمد اللّه العليّ القدير على توفيقه، فما كان من إصابة أصبناها أو غاية أدركناها فمن الله وحده، وما كان من نقص أو خطإ فمن أنفسنا. وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين، وصلّى الله وسلّم وبارك على سيّد الأوّلين والآخرين نبيّنا محمّد الأمين.

ثَبْتُ المصادر والمراجع

-القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع:

أ/ السّندات التّعليميّة:

1/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، مارس 2005م.

2/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2005.

3/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، 2007م.

4/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعبتين: آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ماي 2006م.

5/ دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م.

6/ دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي، جميع الشّعب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر. 2007م.

ب/المعاجم والقواميس:

1/ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر بيروت لبنان، ط3، مجلّد3، 1994م.

10/ فخر الدّين الرّازي محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان ناشرون، 1993م.

11/ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 1425/ 2004م.

13/ نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النّص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث. جدار للكتاب العالمي، ط1، 2009م.

4/ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر، 2010م.

5/ الجوهري إسماعيل بن حمّاد، الصَّحاح في اللغة والعلوم، تقديم: عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربية، بيروت لبنان ط1، مج2، 1974م.

8/ المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت، ط36، 1986م.

–محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، 2008م.

ج/ المؤلفات العربيّة

1/ البشير اليعكوبي، القراءة المنهجيّة للنّص الأدبي (النّصان الحكائي والحجاجي نموذجا)، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع. الدار البيضاء، 2006م.

2/ أحمد حسين اللقاني وحسن محمد سليمان، التّدريس الفعّال، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1985م.

3/ أحمد فرشوخ، تجديد تدريس الأدب، ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء، 2005م.

4/ أكرم صالح خوالده، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن ط1، 2016م.

5/ آدم سميث، كتاب ثروة الأمم، ترجمة: حسني زينة، ج2/1، دار دراسات عراقية بغداد العراق، ط1، 2008م.

6/ آلك فيشر، ت ياسر العيتي، التفكير الناقد، دار السّيّد للنشر، ط1، الرّياض السعودية، 2009م.

7/ إيمانويل كانط، كتاب نقد العقل المحض، ترجمة: موسى وهبه، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع لبنان، 2017م.

8/ بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة بيروت لبنان (د ت)، ج1.

9/ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م.

10/ بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّص القرائي (إشكالية تصنيف النّصوص) بحث لنيل دبلوم مفتّش تربوي للتّعليم الابتدائي من الدرجة الأولى، الرباط، 2013/2012م.

11/ جابر عبد الحميد جابر، أطر التّفكير ونظرياته، دليل التّدريس والتّعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان الأردن، 2010م.

12/ جمعان عبد الكريم، إشكالات النّص دراسة لسانيّة نصّيّة، النّادي الأدبي بالرّياض والمركز العربي. بيروت، ط1، 2009م.

13/ جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن، ط1، 2003م.

14/ حسن شحاتة، قراءات الأطفال، ط3، الدار المصرية اللبنانية، 1996م.

15/ حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، من منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق.

16/ حسني عبد الباري عصر، تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، المكتب العربي الحديث. الإسكندرية، 1999م.

17/ حسني عبد الباري عصر. طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج المدرسي. مكتبة بستان المعرفة. الإسكندرية. مصر.

18/ حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت. لبنان، ط1، 2007م.

19/ حسين دحو، الكفاية القرائية ومهارة الفهم (رهان تكوين متعلّم معلّم)، مجلّة الأثر، العدد 10، ورقلة/الجزائر، مارس 2011م.

20/ دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمّان الأردن، ط1، 2005م.

21/ دعاء أحمد فهيم جبر، تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الأطفال، مؤسسة عبد المحسن القطان. رام الله. فلسطين، ط1، 2004م.

22/ دي بوجراند: النّص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب القاهرة مصر، (د.ط)، 1998.

23/ رشيدة الزّاوي، مكوّن النّصوص؛ الكفايات وتقنيّات التّدريس، الجزء الثاني، دار أبي رقراق للطباعة والنّشر، 2014م.

24/ رولان بارث، لذة النّص، ترجمة صفا وحسين سبحان، دار بوتقال للنّشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001م.

25/ زيد الهويدي ومحمّد جمل، أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوّقين وتنميّة التّفكير والإبداع، دار الكتاب الجامعي العين الامارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2003م.

26/ سعادة أحمد جودة، تدريس مهارات التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 1999م.

27/ سعيد حسن البحيري، علم لغة النّص (المفاهيم والاتجاهات)، الشركة المصريّة العالميّة للنشر مصر، ط1، 1997م.

28/ شريف الدين بن دوبة، مدخل إلى الفلسفة، مطبوعة بيداغوجية، جامعة الطاهر مولاي، سعيدة، الجزائر، قسم العلوم الاجتماعية، 2017،2018.

29/ صالح أحمد زكي، التعلم أسسه ومناهجه ونظرياته، المكتبة المصرية مصر، د.ت.

30/ صالح غيلوس، إعادة بناء النّص التّعليمي في ضوء المقاربة النّصيّة، دار التّعليم الجامعي. جامعة سطيف/الجزائر، 2019م.

31/ طه عبد الرّحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط2، 2000م.

32/ عبد الله محمد الغذامي، ثقافة الأسئلة (مقالات في النقد والنظرية)، دار سعاد الصباح الكويت، ط2، 1993م. عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتّوزيع عمّان الأردن، ط1، 2012م.

33/ عبد الرّحيم الكردي، قراءة النّص (تأصيل نظري وقراءات تطبيقيّة)، الهيئة العامّة لقصور الثقافة القاهرة، مصر، ط1، 2013م.

34/ عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، منشورات صدى التّضامن، الدّار البيضاء، 2006م.

35/ عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النّص، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، 2006م.

36/ عبد العزيز سعيد، تعليم التّفكير ومهاراته، دار الثقافة للنّشر والتوزيع عمان الأردن، ط2، 2009م.

37/ عبد المالك مرتاض، ألف ليلة وليلة، تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية جمال بغداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 1993م.

38/عبد المالك مرتاض، نظريّة النّص الأدبي، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د. ط)، 2007م.

39/ عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ط5، 2015م.

40/ عزّ الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، بيروت لبنان، ط6، 1976م،

41/ عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتّوزيع عمّان الأردن، ط1، 2012م.

42/ عمران أحمد السرطاوي، فؤاد محمد رواش، القراءة (مفهومها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها)، مطبعة ماليزيا، ط1، 2016م.

43/ عمرو صالح يس تقديم: جاسم سلطان، التفكير النقدي (مدخل في طبيعة المحاجّة وأنواعها)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر بيروت، القاهرة، الدار البيضاء، ط1، 2015م.

44/ عيسى علي العاكوب، التفكير النقدي عند العرب، دار الفكر دمشق سوريا، ط4، 2005م.

45/ فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير، دار الكتاب الجامعي الامارات العربية المتحدة، ط1، 1999م.

46/ فوزي عيسى، الرسالة الأدبية في النّثر الأندلسي، دار المعرفة الجامعية مصر، دط، 1998م.

47/ فولفجانج هاينه مانيه من، وديتر فيهفيجر، النّص نوعه ونمطه، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مجلّة علامات، ج51، الكويت. (د ت).

48/ لحسن بوتكلاي، تدريس النّص الأدبي من البنية إلى التّفاعل، مطبعة إفريقيا الشّرق، المغرب، 2011م.

49/ لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث إربد–الأردن، ط1، 2008م.

50/ محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء المغرب، ط1، 2005م.

51/ محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائية بالسّلك الثانوي (النّظرية والتّطبيق)، دار الثقافة للنّشر والتوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 1998م.

52/ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف لبنان، 2008م.

53/ محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى، دار الثّقافة الدار البيضاء، ط2، 2000م.

54/ محمّد حمّود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص (المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التّنشيط)، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 1998م.

55/ محمد خرماش والمصطفى عمراني، فعل القراءة وإشكالية التّواصل، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن ط1، 2020م.

56/ محمّد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنّقد، دار النّهضة العربية بيروت لبنان، دط، دت.

57/ محمد عبد السلام، التفكير الناقد: دراسات نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، مكتبة نور 2020م.

58/ محمّد علي أبو جادو، علم النّفس التّربوي، دار المسيرة عمّان الأردن، 2008م.

59/ محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التّناص)، المركز الثقافي العربي بيروت لبنان، ط3، 1992.

60/ محمد مفتاح وآخرون، انتقال النظريات والمفاهيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم:76، جامعة محمد الخامس المملكة المغربية، 1999م.

61/ محمّد موسوني، السّؤال والجواب، دراسة نحوية بلاغية قرآنيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط2، 2007م.

62/ ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمّان الأردن، 2002م.

63/ مصطفى عبد العال أحمد، تأمّلات تربويّة في تعليم التّفكير واللّغة، دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1433هـ/2012م.

64/ مهدي المخزوني، في النحو العربي، دار الرّائد العربي بيروت، ط2. 1986.

65/ يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التّعليميّة، مؤسّسة كنوز الحكمة للنّشر والتّوزيع الجزائر، 2013م.

د/ المؤلفات الأجنبية

[1] - DUBOIS Jean et autre Dictionnaire De Linguistique , 2éme édition, Larousse Bordas-VEUF. 2002.

3-Kristiva Julia, Recherche Pour une Sémanalyse, édition Seuil, 1969,

[1] -Le Robert. Le nouveau Petit Robert de la langue française. Nouvelle édition. Paris. 2008.

[1]R.Galisson et D.Coste :Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976

هـ-المجلات والدوريات

1/ أحمد محمد سليمان وأحمد فضل السيّد، التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلاب جامعة حائل، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد:(174 ال جزء2)، يوليو 2017م.

2/ أميرة منصور، النّصوص الوسيطة لتعليم الصّرف العربي في الكتاب المدرسي، اللسانيات، مجلّة محكّمة ومتخصّصة في علوم اللّسان وتكنولوجياته، المجلّد 2، العدد 23، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة، 2017م.

3/ الحرشاوي السعدية. فعل القراءة من النص إلى المعنى، مجلة البحث البيداغوجي (ديداكتيكا)، دار الخطابي للطباعة والنشر الجديدة المغرب، العدد2، يناير1992م.

4/ الشّرقي محمّد بن راشد، التّفكير النّاقد لدى طلّاب الصّفّ الأوّل ثانوي في مدينة الرّياض وعلاقته ببعض المتغيّرات، مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، كليّة التّربيّة جامعة البحرين، المجلّد 6، العدد 2، 2005م.

5/ جواناس أنجل، دراسة التفكير النقدي، تثقيف في التفكير: روبرت إنّيس، سؤال الأدلة وتأثيرها على التربية الرياضية. المجلة الدولية لعلوم الرياضة. المجلد9، (د ت).

6/ حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة (دراسة تجريبية، مجلة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتوجيه والثقافة، المجلّد 16، العدد1، 1996م.

7/ حجاج عمر وعمراني أبشيرة، فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة غرداية)، مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد2، 2019م.

8/ سفيان بعلاشة وأم هاني رحماني، مساءلة التّفكير النّاقد في المنهاج المدرسي الجزائري (منهاج اللغة العربيّة للسنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا)، مجلّة جسور المعرفة، المجلّد 9، العدد 2، مارس 2023م.

9/ عماد الدين عبده العجيلي، علاقة المنطق بفلسفة اللغة عند الفارابي، مجلة كلية الدراسات الإسلامية بالإسكندرية، العدد 39، الإصدار الأول. الجزء الأول، (د ت).

10/ عبد المجيد حدّوش، إشكالية السؤال في الدرس التعليمي ووظيفته التربوية، مجلة معارف تربوية، العدد 2، المغرب، 2016م.

11/ عمر عروي، تعليمية البلاغة بين التجديد والفن في ضوء النص الأدبي (مقاربات تعليمية)، مجلة الباحث، العدد9، أفريل 2012م.

12/ عفاف عليوي سعد الشمّري وهياء معجب مهدي آل رشيد، التفكير الناقد، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 29، 2021م.

13/ علي عبد الدّاخل ناصر الإيزرجاوي، تقويم أسئلة المناقشة في كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية على وفق مهارات التّفكير الناقد، مجلة الأستاذ، جامعة ذي قار، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الخامس، 2017م.

14/محمد الدميني، القافلة تحاور الدكتور صلاح فضل، مجلّة القافلة، شركة أرامكو السعودية العدد 12، مجلّد 44، 1416هـ/1996م.

15/ مصطفى والي علمي، درجة تضمين مهارات التّفكير النّاقد في درس القراءة بكتب اللّغة العربية بالثانوي التّأهيلي، مجلّة اللغات والثّقافات والمجتمعات، المجلّد 6، العدد2، جامعة ابن طفيل القنيطرة. المغرب، ديسمبر 2020م.

16/ مايا بطرس، درجة توافر مهارات التّفكير النّاقد في كتب اللّغة العربية للحلقة الثالثة (الصفوف الأساسية: السابع والثّامن والتّاسع)، مجلّة الحداثة، العدد 192/191، 2018م.

17/ مبارك تريكي، الدرس القرائي وأثره في العملية التعليمية، مجلة تعليميات (مخبر تعليمية اللغة والنصوص) جامعة يحي فارس المدية الجزائر، العدد2، 2018م.

18/ نرمين متولي عوض محمد، آليات المساءلة التعليمية في التعليم قبل الجامعي ومعوقات تطبيقها، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد 20، جامعة المنصورة، مصر ،2020م.

19/ نتْلاغ عبد الله، القراءة المنهجيّة للنّصوص وتنمية التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين، مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد60، جامعة محمد الخامس، المغرب، جانفي 2020م.

20/ وائل صلاح السويفي، القراءة النّاقدة، كيف يمكن تعليمها لطلّاب المرحلة الثّانويّة (تأصيل نظري وممارسة عمليّة)، وكالة الصّحافة العربيّة، ديسمبر 2022م.

21/ وليد بركاني، أهميّة الأسئلة في تعليميّة النّصوص الأدبيّة (دراسة تحليليّة نقديّة لكتب اللّغة العربيّة للتّعليم الثانويّ)، حوليّات جامعة قالمة للغات والآداب/الجزائر، العدد21، ديسمبر 2017م.

22/ يوسف مقران، مساءلة النّص بهدف تحصيل الملكة النّصيّة (مقاربة تعليميّة من زاوية اللسانيات المعرفيّة)، مجلّة الخطاب، العدد 14، 2013م.

و/الرسائل العلميّة والمطبوعات الجامعية:

1/ خدير المغيلي، أساسيّات ومعايّير وضع نصوص اللّغة وتصميمها في الكتب التّعليميّة، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف/الجزائر، 2005م.

2/ الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري (برنامج السنة الأولى–جذع مشترك آداب–أنموذجا، دراسة وصفية تحليلة نقدية)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه دولة، 2008/2007م.

3/ سعيد مغزي، النّص الأدبي وتعليمية اللغة العربية (دراسة وصفية لواقع التفاعل اللغوي لدى تلميذ التعليم الثانوي العام في الجزائر)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم، تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 2016/2015.

4/ بن يخلف محمد، مهارات التفكير الناقد في الكتاب المدرسي، دراسة تحليلية لأسئلة النّشاطات التّعلّمية والتّقويمية في الكتاب المدرسي لعلوم الطبيعة والحياة، أطروحة الدكتوراه قسم علوم التّربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2019/2018م.

5/ أم هاني رحماني، مطبوعة الدروس (مادة قراءة في نصوص مدرسيّة)، السّنة الثانيّة ماستر تخصّص تعليميّة اللغات، كليّة اللغات والآداب، جامعة يحي فارس المدية/الجزائر 2020/2019م.

6/ عبد السّلام بن علية، محاضرات في تعليميّة النّصوص الأدبيّة، السنة الأولى ماستر تعليميّة اللغات، جامعة المدية/الجزائر، 2020–2021م.

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة المحكّمين

الاسم واللّقب	الرتبة العلمية	الاختصاص العلمي	الجامعة
عبد السلام بن علية	أستاذ التعليم العالي	تعليمية اللغة العربية	جامعة المدية
يوسف مقران	أستاذ التعليم العالي	اللسانيات والتعليميات والمصطلحيات	المركز الجامعي بتيبازة
محمد أوباجي	أستاذ محاضر أ	علم النّفس التربوي	جامعة المدية
إسماعيل بوزيدي	أستاذ التعليم العالي	تعليمية اللغة العربية	جامعة الجزائر2
جلول سليم حمريط	أستاذ محاضر أ	دراسات لغوية ولسانية	المركز الجامعي بتيبازة
حورية بشير	أستاذ محاضر أ	تعليمية اللّغة العربيّة	جامعة المدية
سعاد عباسي	أستاذ التعليم العالي	علم النّفس التربوي	جامعة المدية
إبراهيم إبراهيمي	أستاذ محاضر أ	اللسانيات والتعليميات	جامعة الجلفة
عمر عروي	أستاذ التّعليم العالي	دراسات لغوية	جامعة باتنة 1
محمّد جايلي	أستاذ محاضر أ	لسانيات	المدرسة العليا للأساتذة– بوسعادة–
نعمان بوطهرة	أستاذ محاضر أ	لسانيات عامّة	جامعة باتنة 1

الملحق رقم (02): الاستمارة الأولية لتحكيم الاختبار

الاسم واللّقب: سفيان بعلاشة

السّنة: الخامسة دكتوراه

التّخصص: تعليميّة اللّغات

جامعة يحي فارس المديّة–الجزائر

كليّة اللّغة والأدب العربي

شعبة: الدّراسات اللّغوية

الموضوع: طلب تحكيم استمارة خاصّة بمهارات التّفكير النّاقد

الأستاذ(ة) الفاضل(ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة من أجل تحكيم مضمونها المتعلّق بموضوع رسالة الدّكتوراه " مساءلة النّصوص المدرسيّة ودورها في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلّمين–السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا–حيث بعد النّظر في مقاييس مهارات التفكير النّاقد، والتّدقيق في الدّراسات السّابقة التي عُنيت بها قرّرنا تتبّع المهارات الآتية: " الاستدلال، التّفسير، التحليل، التّركيب، التّقييم، تنظيم الذّات)

في هذا الصّدد نرجو منكم أستاذ(ة) الفاضل(ة) تقديم ملاحظاتكم وآرائكم، ولكم منّا جزيل الشّكر والامتنان.

اسم المحكّم ولقبه	الاختصاص العلمي	الدّرجة العلميّة	مؤسّسة الانتماء

جدول المهارات

المهارات الرئيسية	مؤشّرات المهارات	رأي المحكّمين				
		مقبول (نعم)	مرفوض (لا)	ملاحظات	تعديلات	إضافات
أوّلا/الاستدلال(Reasoning) تشير المهارة إلى مدى استهداف أسئلة النّص: القدرة على تحديد المعلومات وربطها بشكل منطقي من أجل الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات صحيحة بناءً على أدلة متاحة.	تهدف الأسئلة إلى تحديد العلاقات، والاستدلال على الأفكار والمعلومات.					
	تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات وأدلّة من النّص للوصول إلى استنتاجات.					
	تهدف الأسئلة إلى الانتقال من حكم خاص إلى حكم عام كلّي أو العكس.					
	تهدف الأسئلة إلى إدراك عناصر المشكلة وفهمها بطريقة تسمح بإعادة صياغتها وتركيبها.					
	تهدف الأسئلة إلى التّمييز بين الاستنتاجات الصّحيحة والاستنتاجات الخاطئة.					
	تهدف الأسئلة إلى اتّخاذ قرارات بناءً على معلومات أو أدلّة الموجودة في النّص.					

ثانيا/التّفسير (Interpretation) تشير المهارة إلى مدى استهداف أسئلة النّص: القدرة على توضيح معلومات أو تقديم مبرّرات أو تفسير حجج بطريقة منطقيّة.	تهدف الأسئلة إلى التعرّف على مشكلة النّص ووصفها.					
	تهدف الأسئلة إلى استنباط أفكار، تقصّي حقائق، تقديم تفسيرات أو وجهات نظر معيّنة.					
	تهدف الأسئلة إلى اكتشاف معطيات، أو تفسير علاقات، أو إيضاح أساليب موجودة في النّص.					
	تهدف الأسئلة إلى ربط الأفكار أو أحداث النّص لفهم السّياق العام.					
	تهدف الأسئلة إلى تقديم تفسيرات للنّص بناءً على خلفيات معيّنة.					
ثالثا/التحليل (Analyzing) تشير المهارة إلى مدى استهداف أسئلة النّص: القدرة على تقسيم النّص إلى أجزاء وتحليل أفكاره وفهم العلاقات بينها، ومن ثمّ استنباط استنتاجات، وتقصي حقائق،	تهدف الأسئلة إلى تقسيم النّص بحسب الأفكار.					
	تهدف الأسئلة إلى وصف الأحداث والشّخصيات أو المقارنة بينها.					
	تهدف الأسئلة إلى شرح معلومات أو مفاهيم معيّنة موجودة في النّص.					

ومناقشة معطيات وأفكار.	تهدف الأسئلة إلى مناقشة معطيات وأفكار وآراء.					
	تهدف الأسئلة إلى توضيح معاني النّص وأفكاره.					
	تهدف الأسئلة إلى تحديد البراهين والحجج وتحليلها.					
	تهدف الأسئلة إلى تحديد أسلوب الكاتب.					
رابعا/التّركيب (Synthesis) تشير المهارة إلى مدى استهداف أسئلة النّص: القدرة على دمج الأفكار والمعلومات الموجودة في النّص لبناء معارف جديدة.	تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات أو تطبيق قواعد من النّص في سياق جديد.					
	تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص والمعلومات السّابقة.					
	تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص والخبرات الشّخصيّة أو الواقع الحالي.					
	تهدف الأسئلة إلى إنتاج أفكار أو اقتراح حلول غير الموجودة في النّص.					
	تهدف الأسئلة إلى تقييم صحة المعلومات أو					

خامسا/التّقييم (Evaluating) تشير المهارة إلى مدى استهداف أسئلة النّص: القدرة على تقييم المعلومات الواردة في النّص والحكم عليها بالقوّة أو الضّعف، أو تقديم أراء أو وجهات نظر أو أحكام مع التّدليل عليها.	وجهات النّظر الموجودة في النّص					
	تهدف الأسئلة إلى تبرير الرّأي باستخدام أدلّة من النّص.					
	تهدف الأسئلة إلى تحديد نقاط قوة حجج الكاتب ونقاط ضعفها.					
	تهدف الأسئلة إلى تقويم الأخطاء أو المغالطات وتقديم البدائل.					
سادسا/ تنظيم الذّات (Self-Regulations) تشير المهارة إلى مدى استهداف أسئلة النّص: القدرة على مراجعة التّفكير الشّخصي وتصحيح الأخطاء.	تهدف الأسئلة إلى استخلاص الأهداف من قراءة النّص					
	تهدف الأسئلة إلى المقارنة بين النّص (أو أفكاره) ونصوص أخرى (أو أفكار أخرى).					
	تهدف الأسئلة إلى تقديم الرأي الشّخصي.					
	تهدف الأسئلة إلى تقييم الاستنتاجات والآراء وتقويمها.					
	تهدف الأسئلة إلى اختبار الذات من خلال معطيات النص، أو المكتسبات السابقة.					

	تهدف الأسئلة إلى مراجعة الذات وتصحيح المعلومات والأفكار.						

الملحق رقم (03): جداول تفريغ الأسئلة الخاصّة بالنّصوص التعليميّة

جدول خاص بمهارات التّفكير النّاقد في النّص الأدبي:

المهارات الرئيسية	مؤشّرات المهارات	النص الأدبي																								النّتائج النهائية
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
التحليل	1-تهدف الأسئلة إلى تقسيم النّص بحسب الأفكار مع مراعاة ترتيبها وتسلسلها.			1																	1		1			3
	2-تهدف الأسئلة إلى تحليل أو وصف الأحداث أو الشّخصيات أو لغة النّص، والمقارنة بينها.	2				2	1		2		2	2	3	6	1		3			6	4	4	3	2	1	44
	3-تهدف الأسئلة إلى تحليل معلومات أو مفاهيم معيّنة وتعليل وجودها في النّص.	1	2	4	1	3	6	1	1	2			5		1	1	1	1	2	2					2	36
	4-تهدف الأسئلة إلى مناقشة معطيات وأفكار وآراء.		1		1	2			2	4	3	1				1		4	3	1	1	1	1	4	9	41

37		7		1		1	2	5		2	3	2	1	3	1	1	3		4					1	5-تهدف الأسئلة إلى تقديم أفكار النّص، وتوضيح معانيه.	
8	1						2					1					1	1			2				6-تهدف الأسئلة إلى تحديد مختلف القضايا التي يطرحها النّص.	
2									1											1					7-تهدف الأسئلة إلى تحديد أسلوب الكاتب.	
7																1		4				2			8-تهدف الأسئلة إلى تحديد أدوات الاتساق وآليات الانسجام في النّص.	
45	2	4		1	8	5	3	5		2	3	4	1	3	1					1	1	1			9-تهدف الأسئلة إلى تحديد عناصر تضمّنها النّص وتحليلها إلى أجزاء، وتحديد علاقاتها ووظائفها ومعايير تصنيفها.	
57	2	3	7	6	3	3	5	2	2		6	1	2	1	1				4	4	4			1	1-تهدف الأسئلة إلى تقييم صحة المعلومات أو إثبات وجهات النّظر الموجودة في النّص.	التقييم
3															1						1			1	2-تهدف الأسئلة إلى تحديد نقاط قوة حجج الكاتب ونقاط ضعفها.	

3-تهدف الأسئلة إلى تقويم الأخطاء أو المغالطات ومحاولة تصحيحها إن أمكن، وتقديم البدائل الممكنة.																			1							1
4-تهدف الأسئلة إلى الحكم على شخصية صاحب النّص، أو على لغة النّص وأسلوبه وموضوعه.													1		1								2	1	1	7
5-تهدف الأسئلة إلى تقيّيم المواقف والآراء، والحكم على وجهاتها أو العكس.	2		5	2	5						1		1		4	4	2									28
6-تهدف الأسئلة إلى الحكم على الموسيقى الشعرية ومدى ملاءمتها لموضوع النّص.																										0
7-تهدف الأسئلة إلى الحكم على شكل ومضمون النّص.	1	1				1						1								1	1					6
8-تهدف الأسئلة إلى الحكم على مختلف العلاقات بعدما تمّ استنتاجها بناء على تضمّنه النّص.																										0

	9-تهدف الأسئلة إلى تقديم مبررات نابعة من الذّات إزاء ما تضمّنه النّص من توظيفات لغوية أو مجازية.		1							1		1		1						1					1	6
الاستدلال	1-تهدف الأسئلة إلى اكتشاف معطيات، أو إيضاح أساليب موجودة في النّص.	3	1	1	1			1	1	1			2			2								1	1	14
	2-تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات وأدلّة من النّص للوصول إلى استنتاجات.	2	10	9	15	16	20	9	4	4	7	8	6	2	4	5	1	4	4	6	6	3	6	4	1	156
	3-تهدف الأسئلة إلى الانتقال من حكم خاص إلى حكم عام كلّي أو العكس.	3	2			1					1	1														8
	4-تهدف الأسئلة إلى إدراك العلاقة بين معطيات النّص وفقراته وتراكيبه. واستنباط مختلف الارتباطات من داخل النّص أو من خارجه.				3	2		1	3		1		2	1	4		3					3	2			25
	5-تهدف الأسئلة إلى تبرير موقف صاحب النّص من القضية التي يعالجها، بناء	2				1		1	1		1	2										1	1			10

على الأدلة التي ساقها في النّص.																													
6-تهدف الأسئلة إلى التّمّيز بين الحقول المعرفية أو الإنسانية، والقدرة على تصنيفها حسب المجال الذي تنتمي إليه.	2	2	1	1				1	1	1	3	1	2	1	1				1			1			1	2	1	1	26
7-تهدف الأسئلة إلى استنباط نمط النّص، أو غرضه، أو سياقاته، أو الاتجاهات والظواهر الأدبية، انطلاقا من بعض المؤشرات اللغوية أو المعنوية.	1	1		2		2			2	1	3	1	2	3	4	2		2		2	1	2	1	2	1	3	1	37
8-تهدف الأسئلة إلى استنباط النتائج أو الحقائق أو الإيحاءات أو الدلالات أو الوظائف التي يرمي إليها النّص من داخل بنياته أو من خارجه.	2			1	1	1	1	1	1	4	3	4	1	5	1	1	1	1	1	7	6	7	4	5	4	5	3	1	68
9-تهدف الأسئلة إلى استنتاج مظاهر الاتساق والانسجام، وتبيان دورها أو أثرها في بناء النّص.	1					2	3	4	2				1	2	3	4	2			2	1	4	2	1	1	5				38

	10-تهدف الأسئلة إلى استنباط مناسبة النّص، أو أبعاده، أو الهدف الذي يرمي إليه الشاعر أو الكاتب من النّص أو من بعض عباراته ومفاهيمه.														1	1									1		1	1		2		7
	11-تهدف الأسئلة إلى إنشاء خلفية لاستنباط الاستنتاجات، وتقصّي الحقائق ومناقشة المعطيات والأفكار.	1														1				1							1	1				5
	12-تهدف الأسئلة إلى استنباط إيحاءات عنوان النّص، أو علاقته بمضمون النّص.															1					1							1				3
	13-استنباط الأثر أو الغرض المترتّب عن أساليب أو عبارات أو علاقات أو مواقف تضمّنها النّص.																				1					1	2	1		1	1	1	10
	1-تهدف الأسئلة إلى التعرّف على موضوع النّص وأفكاره.														1	2			2														5
التفسير	2-تهدف الأسئلة إلى استخراج أفكار،			2		1		2	1	2	2	4	1		2		1	3	1	1	4					1		1		1	1	27

	تقصّي حقائق، تقديم تفسيرات أو وجهات نظر معيّنة.																										
	3-تهدف الأسئلة إلى تفسير الأسباب أو الدوافع منطقيا، من حيث ما يتبنّاه صاحب النّص من مواقف وآراء.	1			2		1	1	1							3	1					1				1	1	13
	4-تهدف الأسئلة إلى تفسير العلاقة بين أفكار النّص وفقراته لفهم السّياق العام.			1												2	1	1									5
	5-تهدف الأسئلة إلى تقديم تفسيرات لفهم النّص بناءً على ما يتضمّنه من خلفيات أو دعوات أو نزعات.			1	1																						2
	6-تهدف الأسئلة إلى تفسير سبب غلبة نمط ما أو أسلوب ما في النّص.																								1	1	1
	7-تهدف الأسئلة إلى تفسير غرض أو هدف صاحب النّص من استعمال أو توظيف بعض التعابير اللغوية أو المجازية.	3										1	1									1					6
	1-تهدف الأسئلة إلى	2			1	2					1				1												7

	الرّبط بين ما يحمله النّص من معطيات، وربطها بمعلومات سابقة من نفس القضية. قصد التّعرّف أو عقد مقارنة.																									
	2- تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات أو تطبيق قواعد من النّص في سياق جديد.		2		1		2					2	2	1	1									1		12
	3-تهدف الأسئلة إلى تجميع وتنظيم مكتسبات قصد توظيفها في وضعية تفكير يستدعيها النّص.				1										1					1	1						4
	4- تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص والخبرات الشّخصيّة أو الواقع الحالي.														1											1
	5-تهدف الأسئلة إلى إدراك عناصر المشكلة وفهمها بطريقة تسمح بإعادة صياغتها وتركيبها.		1																							1
	6- تهدف الأسئلة إلى إنتاج أفكار أو اقتراح حلول غير الموجودة في النّص.																									0
	7-تهدف الأسئلة إلى إنتاج وضعية إدماجية، في ضوء محاكاة نمط نص معيّن، أو محاكاة																			1						1

	معالجة مثالية لقضية ما عرضها النّص.																										
	8-تهدف الأسئلة إلى توقّع بدايات أو نهايات لقصّة ما، أو حدث ما.																										0
	9-تهدف الأسئلة إلى تبيان الموقف في حالة تقمّص دور صاحب النّص، أو شخصية من شخصيات القصة.																										0
	10-تهدف الأسئلة إلى إدماج المكتسبات القبلية أو استثمار معطيات النّص في مواقف جديدة.						1								1												2
	11-تهدف الأسئلة إلى تلخيص مضمون النّص أو إحدى فقراته بأسلوب وصياغة ذاتيين.																										0
تنظيم الذات	1-تهدف الأسئلة باعتماد الذات إلى تنظيم معلومات أو أفكار وتثبيتها، من خلال استنتاجات نابعة من النّص تجسّد الواقع حسب مجال معيّن.	1	1															1									3
	2-تهدف الأسئلة إلى المقارنة بين النّص (أو أفكاره) ونصوص أخرى (أو أفكار أخرى).																										0

	لاعتبارات تربوية ترجع بالفائدة على الذّات.																										
	3-تهدف الأسئلة إلى تقييم استنتاجات وآراء شخصية وتقويمها. في ضوء الواقع أو ما يدعو إليه النّص.	1																									1
	4-تهدف الأسئلة إلى اختبار الذات من خلال معطيات النص، أو المكتسبات السابقة.						1																				1
	5-تهدف الأسئلة إلى القناعة بضرورة استغلال القيم المكتسبة حديثا، وفهم دورها في الحياة حاضرا ومستقبلا.																										0
	6-تهدف الأسئلة إلى توجيه التّفكير للشعور بالمسؤولية تجاه الذّات، وتجاه الآخرين.																										0
	7-تهدف الأسئلة إلى الدعوة إلى محاكاة النّص لإنتاج نص شبيه ذي دلالة.																										0
	8-تهدف الأسئلة إلى استغلال معطيات من النّص واستثمارها في مواقف لاحقة.						1																				1

جدول خاص بمهارات التّفكير النّاقد في النّص التّواصلي:

المهارات	مؤشرات المهارات	النص التواصلي												
		الأوّل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر	النتائج
التحليل	1-تهدف الأسئلة إلى تقسيم النّص بحسب الأفكار مع مراعاة ترتيبها وتسلسلها.			1				1		1				3
	2-تهدف الأسئلة إلى تحليل أو وصف الأحداث أو الشّخصيات أو لغة النّص، والمقارنة بينها.		1	3		2		2			2	1	3	14
	3-تهدف الأسئلة إلى تحليل معلومات أو مفاهيم معيّنة وتعليل وجودها في النّص.	2	2				1					4		9
	4-تهدف الأسئلة إلى مناقشة معطيات وأفكار وآراء.	5	2	2		2	5	4	2	1	4	1	3	31
	5-تهدف الأسئلة إلى تقديم أفكار النّص، وتوضيح معانيه.	5		1	2	5	1	1	4	4	2	3	2	30
	6-تهدف الأسئلة إلى تحديد مختلف القضايا التي يطرحها النّص.			1										1
	7-تهدف الأسئلة إلى تحديد أسلوب الكاتب.			1										1
	8-تهدف الأسئلة إلى تحديد أدوات الاتساق وآليات الانسجام في النّص.													0
	9-تهدف الأسئلة إلى تحديد عناصر تضمّنها النّص وتحليلها إلى أجزاء، وتحديد علاقاتها ووظائفها ومعايير تصنيفها.													0
التقييم	1-تهدف الأسئلة إلى تقييم صحة المعلومات أو إثبات وجهات النّظر الموجودة في النّص.	4		2		3	1	8	2	4		5	2	31
	2-تهدف الأسئلة إلى تحديد نقاط قوة حجج الكاتب ونقاط ضعفها		1											1

	3–تهدف الأسئلة إلى تقويم الأخطاء أو المغالطات ومحاولة تصحيحها إن أمكن، وتقديم البدائل الممكنة.													0
	4–تهدف الأسئلة إلى الحكم على شخصية صاحب النّص، أو على لغة النّص وأسلوبه وموضوعه.													0
	5–تهدف الأسئلة إلى تقيّيم المواقف والآراء، والحكم على وجهاتها أو العكس.				1									1
	6–تهدف الأسئلة إلى الحكم على الموسيقى الشعرية ومدى ملاءمتها لموضوع النّص.													0
	7–تهدف الأسئلة إلى الحكم على شكل ومضمون النّص.													0
	8–تهدف الأسئلة إلى الحكم على مختلف العلاقات بعدما تمّ استنتاجها بناء على تضمّنه النّص.													0
	9–تهدف الأسئلة إلى تقديم مبررات نابعة من الذّات إزاء ما تضمّنه النّص من توظيفات لغوية أو مجازية.													0
الاستدلال	1–تهدف الأسئلة إلى اكتشاف معطيات، أو إيضاح أساليب موجودة في النّص.													0
	2–تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات وأدلّة من النّص للوصول إلى استنتاجات.	3		2	3	2	2	2	2	5		6	5	30
	3–تهدف الأسئلة إلى الانتقال من حكم خاص إلى حكم عام كلّي أو العكس													0
	4–تهدف الأسئلة إلى إدراك العلاقة بين معطيات النّص وفقراته وتراكيبه. واستنباط مختلف										1		2	3

	الارتباطات من داخل النّص أو من خارجه.												
	5-تهدف الأسئلة إلى تبرير موقف صاحب النّص من القضية التي يعالجها، بناء على الأدلة التي ساقها في النّص.						1						1
	6-تهدف الأسئلة إلى التّمَيّز بين الحقول المعرفية أو الإنسانية، والقدرة على تصنيفها حسب المجال الذي تنتمي إليه.												0
	7-تهدف الأسئلة إلى استنباط نمط النّص، أو غرضه، أو سياقاته، أو الاتجاهات والظواهر الأدبية، انطلاقا من بعض المؤشرات اللغوية أو المعنوية.	1	1				3						5
	8-تهدف الأسئلة إلى استنباط النتائج أو الحقائق أو الإيحاءات أو الدلالات أو الوظائف التي يرمي إليها النّص من داخل بنياته أو من خارجه.	1		2			2						5
	9-تهدف الأسئلة إلى استنتاج مظاهر الاتساق والانسجام، وتبيان دورها أو أثرها في بناء النّص.						2						2
	10-تهدف الأسئلة إلى استنباط مناسبة النّص، أو أبعاده، أو الهدف الذي يرمي إليه الشاعر أو الكاتب من النّص أو من بعض عباراته ومفاهيمه.			2									2
	11-تهدف الأسئلة إلى إنشاء خلفية لاستنباط الاستنتاجات، وتقصّي الحقائق ومناقشة المعطيات والأفكار.												0
	12-تهدف الأسئلة إلى استنباط إيحاءات عنوان النّص، أو علاقته بمضمون النّص.												0

	13–استنباط الأثر أو الغرض المترتّب عن أساليب أو عبارات أو علاقات أو مواقف تضمّنها النّص.			1			1				1			3
التفسير	1–تهدف الأسئلة إلى التعرّف على موضوع النّص وأفكاره.													0
	2–تهدف الأسئلة إلى استخراج أفكار، تقصّي حقائق، تقديم تفسيرات أو وجهات نظر معيّنة						1	1			1			3
	3–تهدف الأسئلة إلى تفسير الأسباب أو الدوافع منطقيا، من حيث ما يتبنّاه صاحب النّص من مواقف وآراء.	1		1						1	1	1	1	6
	4–تهدف الأسئلة إلى تفسير العلاقة بين أفكار النّص وفقراته لفهم السّياق العام.													0
	5–تهدف الأسئلة إلى تقديم تفسيرات لفهم النّص بناءً على ما يتضمّنه من خلفيات أو دعوات أو نزعات.													0
	6–تهدف الأسئلة إلى تفسير سبب غلبة نمط ما أو أسلوب ما في النّص.													0
	7–تهدف الأسئلة إلى تفسير غرض أو هدف صاحب النّص من استعمال أو توظيف بعض التعابير اللغوية أو المجازية.													0
التركيب	1–تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين ما يحمله النّص من معطيات، وربطها بمعلومات سابقة من نفس القضية. قصد التّعرّف أو عقد مقارنة.				1		2							3
	2– تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات أو تطبيق قواعد من النّص في سياق جديد.										1	2		3

	3–تهدف الأسئلة إلى تجميع وتنظيم مكتسبات قصد توظيفها في وضعية تفكير يستدعيها النّص.													0
	4– تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص والخبرات الشّخصيّة أو الواقع الحالي.		1				1							2
	5–تهدف الأسئلة إلى إدراك عناصر المشكلة وفهمها بطريقة تسمح بإعادة صياغتها وتركيبها.	1		2										3
	6– تهدف الأسئلة إلى إنتاج أفكار أو اقتراح حلول غير الموجودة في النّص.													0
	7–تهدف الأسئلة إلى إنتاج وضعية إدماجية، في ضوء محاكاة نمط نص معيّن، أو محاكاة معالجة مثالية لقضية ما عرضها النّص.		1											1
	8–تهدف الأسئلة إلى توقّع بدايات أو نهايات لقصّة ما، أو حدث ما.													0
	9–تهدف الأسئلة إلى تبيان الموقف في حالة تقمّص دور صاحب النّص، أو شخصية من شخصيات القصة.													0
	10–تهدف الأسئلة إلى إدماج المكتسبات القبلية أو استثمار معطيات النّص في مواقف جديدة.													0
	11–تهدف الأسئلة إلى تلخيص مضمون النّص أو إحدى فقراته بأسلوب وصياغة ذاتيين.													0
تنظيم الذات	1–تهدف الأسئلة باعتماد الذات إلى تنظيم معلومات أو أفكار وتثبيتها، من خلال استنتاجات	2				2								4

	نابعة من النّص تجسّد الواقع حسب مجال معيّن.														
	2-تهدف الأسئلة إلى المقارنة بين النّص (أو أفكاره) ونصوص أخرى (أو أفكار أخرى). لاعتبارات تربوية ترجع بالفائدة على الذّات.														0
	3-تهدف الأسئلة إلى تقييم استنتاجات وآراء شخصية وتقويمها. في ضوء الواقع أو ما يدعو إليه النّص.									1					1
	4-تهدف الأسئلة إلى اختبار الذات من خلال معطيات النص، أو المكتسبات السابقة.	1							2						3
	5-تهدف الأسئلة إلى القناعة بضرورة استغلال القيم المكتسبة حديثا، وفهم دورها في الحياة حاضرا ومستقبلا.														0
	6-تهدف الأسئلة إلى توجيه التّفكير للشعور بالمسؤولية تجاه الذّات، وتجاه الآخرين.														0
	7-تهدف الأسئلة إلى الدعوة إلى محاكاة النّص لإنتاج نص شبيه ذي دلالة.														0
	8-تهدف الأسئلة إلى استغلال معطيات من النّص واستثمارها في مواقف لاحقة.														0

جدول خاص بمهارات التّفكير النّاقد في نص للمطالعة الموجّهة:

المهارات	مؤشرات المهارات	نص للمطالعة الموجّهة												
		الأوّل	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر	النتائج
التحليل	1-تهدف الأسئلة إلى تقسيم النّص بحسب الأفكار مع مراعاة ترتيبها وتسلسلها.						1							1
	2-تهدف الأسئلة إلى تحليل أو وصف الأحداث أو الشّخصيات أو لغة النّص، والمقارنة بينها.	6				1				1	2		2	12
	3-تهدف الأسئلة إلى تحليل معلومات أو مفاهيم معيّنة وتعليل وجودها في النّص.							1	1			1	1	4
	4-تهدف الأسئلة إلى مناقشة معطيات وأفكار وآراء.		3					1	4		1			9
	5-تهدف الأسئلة إلى تقديم أفكار النّص، وتوضيح معانيه.	2			2	1	1		1	4	2		2	15
	6-تهدف الأسئلة إلى تحديد مختلف القضايا التي يطرحها النّص.			1	1		2				1			5
	7-تهدف الأسئلة إلى تحديد أسلوب الكاتب.													0
	8-تهدف الأسئلة إلى تحديد أدوات الاتساق وآليات الانسجام في النّص.													0
	9-تهدف الأسئلة إلى تحديد عناصر تضمّنها النّص وتحليلها إلى أجزاء، وتحديد علاقاتها ووظائفها ومعايير تصنيفها.													0
التقييم	1-تهدف الأسئلة إلى تقييم صحة المعلومات أو إثبات وجهات النّظر الموجودة في النّص.	4	3	3	2	4	3	5		3	1	5		33
	2-تهدف الأسئلة إلى تحديد نقاط قوة حجج الكاتب ونقاط ضعفها													0

	3–تهدف الأسئلة إلى تقويم الأخطاء أو المغالطات ومحاولة تصحيحها إن أمكن، وتقديم البدائل الممكنة.																0
	4–تهدف الأسئلة إلى الحكم على شخصية صاحب النّص، أو على لغة النّص وأسلوبه وموضوعه.																0
	5–تهدف الأسئلة إلى تقيّيم المواقف والآراء، والحكم على وجهاتها أو العكس.	1											1				0
	6–تهدف الأسئلة إلى الحكم على الموسيقى الشعرية ومدى ملاءمتها لموضوع النّص.																0
	7–تهدف الأسئلة إلى الحكم على شكل ومضمون النّص.																0
	8–تهدف الأسئلة إلى الحكم على مختلف العلاقات بعدما تمّ استنتاجها بناء على تضمّنه النّص.																0
	9–تهدف الأسئلة إلى تقديم مبررات نابعة من الذّات إزاء ما تضمّنه النّص من توظيفات لغوية أو مجازية.																0
الاستدلال	1–تهدف الأسئلة إلى اكتشاف معطيات، أو إيضاح أساليب موجودة في النّص.																0
	2–تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات وأدلّة من النّص للوصول إلى استنتاجات.	4	3	2	1	3	5	4	1	1	2	6	3	35			
	3–تهدف الأسئلة إلى الانتقال من حكم خاص إلى حكم عام كلّي أو العكس																0
	4–تهدف الأسئلة إلى إدراك العلاقة بين معطيات النّص وفقراته وتراكيبه. واستنباط مختلف																0

	الارتباطات من داخل النّص أو من خارجه.													
	5-تهدف الأسئلة إلى تبرير موقف صاحب النّص من القضية التي يعالجها، بناء على الأدلة التي ساقها في النّص.		1		2									3
	6-تهدف الأسئلة إلى التّمَيّز بين الحقول المعرفية أو الإنسانية، والقدرة على تصنيفها حسب المجال الذي تنتمي إليه.		1							1				2
	7-تهدف الأسئلة إلى استنباط نمط النّص، أو غرضه، أو سياقاته، أو الاتجاهات والظواهر الأدبية، انطلاقا من بعض المؤشرات اللغوية أو المعنوية.			3	1	5		1	4				1	15
	8-تهدف الأسئلة إلى استنباط النتائج أو الحقائق أو الإيحاءات أو الدلالات أو الوظائف التي يرمي إليها النّص من داخل بنياته أو من خارجه.			1	1	1	2	1		1	1	2	1	9
	9-تهدف الأسئلة إلى استنتاج مظاهر الاتساق والانسجام، وتبيان دورها أو أثرها في بناء النّص.			1										1
	10-تهدف الأسئلة إلى استنباط مناسبة النّص، أو أبعاده، أو الهدف الذي يرمي إليه الشاعر أو الكاتب من النّص أو من بعض عباراته ومفاهيمه.											1	1	1
	11-تهدف الأسئلة إلى إنشاء خلفية لاستنباط الاستنتاجات، وتقصّي الحقائق ومناقشة المعطيات والأفكار.					1								1
	12-تهدف الأسئلة إلى استنباط إيحاءات عنوان النّص، أو علاقته بمضمون النّص.													

	13–استنباط الأثر أو الغرض المترتّب عن أساليب أو عبارات أو علاقات أو مواقف تضمّنها النّص.						1						2	3
	1–تهدف الأسئلة إلى التعرّف على موضوع النّص وأفكاره.													0
	2–تهدف الأسئلة إلى استخراج أفكار، تقصّي حقائق، تقديم تفسيرات أو وجهات نظر معيّنة		1							2	2		2	7
	3–تهدف الأسئلة إلى تفسير الأسباب أو الدوافع منطقيا، من حيث ما يتبنّاه صاحب النّص من مواقف وآراء.												1	1
	4–تهدف الأسئلة إلى تفسير العلاقة بين أفكار النّص وفقراته لفهم السّياق العام.													0
	5–تهدف الأسئلة إلى تقديم تفسيرات لفهم النّص بناءً على ما يتضمّنه من خلفيات أو دعوات أو نزعات.													0
	6–تهدف الأسئلة إلى تفسير سبب غلبة نمط ما أو أسلوب ما في النّص.													0
التفسير	7–تهدف الأسئلة إلى تفسير غرض أو هدف صاحب النّص من استعمال أو توظيف بعض التعابير اللغوية أو المجازية.													0
	1–تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين ما يحمله النّص من معطيات، وربطها بمعلومات سابقة من نفس القضية. قصد التّعرّف أو عقد مقارنة.											1		1
التركيب	2– تهدف الأسئلة إلى استخدام معلومات أو تطبيق قواعد من النّص في سياق جديد.					1			1	1			1	4

	3–تهدف الأسئلة إلى تجميع وتنظيم مكتسبات قصد توظيفها في وضعية تفكير يستدعيها النّص.	1				1					1	1		1	4
	4- تهدف الأسئلة إلى الرّبط بين معلومات النّص والخبرات الشّخصيّة أو الواقع الحالي.		1			1	1								4
	5–تهدف الأسئلة إلى إدراك عناصر المشكلة وفهمها بطريقة تسمح بإعادة صياغتها وتركيبها.			1	1	1									3
	6- تهدف الأسئلة إلى إنتاج أفكار أو اقتراح حلول غير الموجودة في النّص.					1									1
	7–تهدف الأسئلة إلى إنتاج وضعية إدماجية، في ضوء محاكاة نمط نص معيّن، أو محاكاة معالجة مثالية لقضية ما عرضها النّص.	1	1	1			2					2	1		9
	8–تهدف الأسئلة إلى توقّع بدايات أو نهايات لقصّة ما، أو حدث ما.										1				1
	9–تهدف الأسئلة إلى تبيان الموقف في حالة تقمّص دور صاحب النّص، أو شخصية من شخصيات القصة.														0
	10–تهدف الأسئلة إلى إدماج المكتسبات القبلية أو استثمار معطيات النّص في مواقف جديدة.		1	1		3				2					7
	11–تهدف الأسئلة إلى تلخيص مضمون النّص أو إحدى فقراته بأسلوب وصياغة ذاتيين.														0
تنظيم الذات	1–تهدف الأسئلة باعتماد الذات إلى تنظيم معلومات أو أفكار وتثبيتها، من خلال استنتاجات														0

	نابعة من النّص تجسّد الواقع حسب مجال معيّن.													
	2-تهدف الأسئلة إلى المقارنة بين النّص (أو أفكاره) ونصوص أخرى (أو أفكار أخرى). لاعتبارات تربوية ترجع بالفائدة على الذّات.													0
	3-تهدف الأسئلة إلى تقييم استنتاجات وآراء شخصية وتقويمها. في ضوء الواقع أو ما يدعو إليه النّص.					1								1
	4-تهدف الأسئلة إلى اختبار الذات من خلال معطيات النص، أو المكتسبات السابقة.					1								1
	5-تهدف الأسئلة إلى القناعة بضرورة استغلال القيم المكتسبة حديثا، وفهم دورها في الحياة حاضرا ومستقبلا.													0
	6-تهدف الأسئلة إلى توجيه التّفكير للشعور بالمسؤولية تجاه الذّات، وتجاه الآخرين.													0
	7-تهدف الأسئلة إلى الدعوة إلى محاكاة النّص لإنتاج نص شبيه ذي دلالة.													0
	8-تهدف الأسئلة إلى استغلال معطيات من النّص واستثمارها في مواقف لاحقة.					2								2

الملحق رقم (04): نماذج عن النّصوص التعليمية ومحطات مساءلتها

النص الأدبي الأول

في مدح الرسول ﷺ

البوصيري

أتعرف على صاحب النص

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608 هـ، وعاصر أحداثًا هامة طرأتْ على الأمة العربية، منها هَجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية، وأشهرها «البُرْدَة» التي تُرجمت إلى عدة لغات: شرقية وغربية، توفي عام 696 هـ وقيل عام 698 هـ

تقديم النص

يقول الله عزّ وجلّ في سورة القلم مخاطبًا رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام : ﴿ وإنّك لَعلى خُلُقٍ عظيم ﴾ (القلم: الآية 4). هل في القصيدة التي بين يديك ما يُؤيد ذلك؟

النص

1 – كيف ترقى رقيك الأنبياءُ ... يا سماءً ما طاولتْها سَماءُ

2 – لم يساووك في علاك، وقد حا ... ل سنًا منك دُونهم وسَناءُ

3 – أنت مصباح كلّ فضلٍ فما تَصـ ... ـدُرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ

4 – حبّذا عقدُ سُؤددٍ وفخار ... أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ

5 – سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، والمشـ ... ـيُ الهوينا، ونومُه الإغفاءُ

6 – مَا سِوَى خُلقه النسيمُ، ولا غيـ ... ـرَ مُحيّاهُ الرّوضةُ الغنّاءُ

7 – رحمةٌ كلُّهُ، وحزمٌ وعزْم ... ووقارٌ وعِصمةٌ وحياءُ

8 – لا تَحلُّ الباساءُ منه عُرى الصّبْـ ... ـرِ، ولا تَستَخِفُّهُ السّرّاءُ

9 – كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السو ... ءُ على قلبه ولا الفحشاءُ

10 – عَظُمتْ نعمةُ الإلَه عليْه ... فاستقلّتْ لذِكره العُظَماءُ

11 – جَهلتْ قومُهُ عليه، فأغضى ... وأخو الحِلم دأبُهُ الإغْضاءُ

12 – وَسِعَ العالمينَ علمًا وحلما ... فهْوَ بَحرٌ لَمْ تُعيِهِ الأَعْبَاءُ

13 – شمسُ فضلٍ تحقّقَ الظنُّ فيه ... أنّه الشمس رفعةً والضياءُ

14 – معجزُ القولِ والفعالِ كريمُ الـ ... ـخلْقِ والخُلْقِ مُقسطٌ معطاءُ

15 – لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا ... فَهُوَ البحرُ والأنام إضاءُ

16 – كل فضل في العالمين فَمِنْ فَضْـ ... ـلِ النبي اسْتعارةُ الفُضلاءُ

ديوان البوصيري

المحور الأول

أثري رصيدي اللغوي

- في معاني الألفاظ:

السنا: الضياء؛ **السناء**: الرفعة؛ **إضاءة**: مفردها اضاءة وهي الغدير؛ **البيئة العصماء**: المؤنثة الفريدة من نوعها؛ **الهوينا**: الرفق والتؤدة في السير.

في الحقل المعجمي:

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخَلْقية في النص؟

ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلُقية؟

في الحقل الدلالي:

عد إلى المعجم وتعرّف على معاني (عصم).

أكتشف معطيات النص

ما مكانة النبي محمد ﷺ من باقي الأنبياء والرسل ؟

- ما البيت الذي يشير إلى أنه جمع كل مكارم الأخلاق؟

- أين تتجلى صفة التسامح في شخص النبي محمد ﷺ من خلال النص؟

- أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي محمد ﷺ من خلال النص؟

- حدد الفكرة العامة للنص.

أناقش معطيات النص

- هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية النبي محمد ﷺ كنت تجهلها؟ فيم تتمثل؟

- ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النص؟

- هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول ﷺ لشاعر آخر؟ اذكرها وبين ما الأقوى عبارة: أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها؟

- هل ترى في مقاربة الرسول بباقي الأنبياء ومقارنته ببافي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح.

- هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأن محمدًا ﷺ أفضل المخلوقات؟ عَلِّل.

- هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص؟ وضح ذلك انطلاقا من الأساليب والألفاظ الواردة في النص.

أحدد بناء النص

- مزج الشاعر في نصه بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي ما غرضه من ذلك؟

- ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جليّة في النص، استخرج بعض الأمثلة وبين الأثر البلاغي الذي أحدثته.

- ذكر ثلاث صفات صريحة وثلاث صفات مكنّاة وصف بها الشاعر محمدا ﷺ.

- ما النمط الغالب في النص مع التعليل (السّرد، الإخبار، الوصف...) ؟

أتقصص الانسجام والانسجام في النص

- تحوّل الشاعر من ضمير المخاطب في النصف الأول من النص إلى ضمير الغائب في النصف الأخير، ما دلالة ذلك في النص؟

- هل اعتمد الشاعر وحدة البيت أم وحدة الموضوع في هذه القصيدة؟ علل.

- ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي؟ ما كان غرضه؟

أجمل القول في تقديم النص

جـ/ في قول بعض الدارسين لشعر البوصيري : «يمتازُ شعر البوصيري، في المدائح النبوية، بالرصانة والجزالة وحسن استعمال البديع».

ولقد تجسد ذلك في النص الذي التقطف من قصيدة طويلة جدًا تبلغ عدد أبياتها 457 بيتا وقفت عند معان دينية وخلقية وتاريخية ملحمية رافقت الدعوة المحمدية، ذهبك عن الرصيد اللغوي والجمال الفني الذي تميزت به القصيدة.

فصارت بمثابة المرجع الذي يعود إليه الناسكُ والمتعبدُ وطالبُ الفدوة وكذا متعلم اللغة، فانت تجدُ ذخيرة من التنوع في الأساليب وألوانا من البيان والبديع لا حصر لها.

أستثمر موارد النص وأوظفها

1 - في مجال قواعد اللغة :

أ- الإعراب اللفظي

الإعرابُ هُو تغيّرُ الحركة في آخر اللّفظ بحسب موقعه في الجملة، وفائدته توضيح المعنى، والحركات الإعرابية ما هي إلا علامات بحالات إعرابية هي: الرّفع والنصب والجر والجزم، والرفع والنصب مشترك بين الأسماء، والأفعال (المضارعة) والجرّ خاصّ بالأسماء، والجزم

في الزهد

ابن نباتة المصري

أتعرف على صاحب النص

هو أبو بكر جمال الدين القرشي، ولد عام 686هـ ونشأ بمصر وإليها نسب، ورحل إلى دمشق ثم اتصل بالملك المؤيد أمير حماة وكان كاتبا له، ثم دعاه السلطان حسن في مصر ليكتب له، فلبّى الدعوة، ولكن السلطان مات في السنة التالية، وقد توفي ابن نباتة في مصر عام 768هـ تاركًا ديوانًا شعريا أكثره في الشكوى من فقره وشيبه وزمانه وكثرة أولاده.

تقديم النص

كثير من الناس يزهد في الدنيا وينصرف عن ملذاتها، ولكلٍّ دَوَافِعُهُ، فمنهم من ينجه إلى ذلك بدافع الفقر والعوز، ومنهم من يتجه إلى الزهد بدافع التعفف، فمع مَنْ يصنف ابن نباتة؟

النص

1 - أستغفر الله ! لا مالي ولا وَلَدي ... تسي عليه إذا ضَمَّ الثَّرى جسدي

2 - عِفْتُ الإقامة في الدنيا لو اتسعتْ ... حالي، فكيف؟ وما عَطْفي بِذِي النَّكَدِ!

3 - وقد صَدِئْتُ، ولي تحت التراب جلاً ... إن التراب جَلاءٌ لكل صَدِي

4 - لا عار في أدبي إذْ لم يَسُلْ رُتَبٌ ... وإنما العار في دهري وفي بلدي

5 - هذا كلامي وذا حظي، فيا عجبا ... مني لِمُرْوءة تغلط وافتقار بدا !

6 - وما عجبت لدهر ذُبْتُ منه أسًى ... لكن عَجِبْتُ لِمَنْ ذابَ مِنْ حسد

7 - تدور قاسُهُ غيظًا عليَّ، ولا ... والله، ما دار قصي بِفِكري ولا خَلَدي

8 - حياةُ كلِّ أسيرٍ سجنٌ مُهْجَتِهِ ... فأعجبْ لطالبِ طولِ السجنِ والكَمَدِ

9 - أمَّا الهمومُ فبحرٌ خُضْتُ زاخرَهُ ... أمَا تَرَى فوقي رأسي قَائِمُ الزَّبَدِ

10 - وعشتُ بين بني الأيام منفردًا ... ورُبَّ منفعةٍ في عيشِ مُنفَرِدِ

11 - يا جامعَ المالِ إنَّ العُمرَ منصرمٌ ... فابخَلْ بمالكَ مهما شئتَ، أو فَجُدِ

12 - ربا عزيزٌ يخيبُ العُجبَ باطِلُهُ ... اذكُرْ هوانَكَ تحتَ التُّربِ وانْقَصِدِ

أثري رصيدي اللغوي

في معاني الألفاظ:

الهامة: أعلى الرأس أو وسطه، الهجة: الروح، الوغد: المقصر، شيب الرأس: الحمام: المرت.

في الحقل المعجمي:

اجمع من النص الألفاظ الدالة على الزهد في الدنيا.

في الحقل الدلالي:

عُد إلى المعجم وتعرف على معاني: خلد.

أكتشف معطيات النص

- ما الذي يعانيه الشاعر في حياته؟
- ما المقصود من قول الشاعر: وقد صَدِئْتُ ؟
- مسحة الفخر ظاهرة في النص، فيم تتمثل؟ وأي الأبيات يشير إليها؟
- يعتبر الشاعر نفسه أنه شاعر مُجيد، أين ذلك من النص؟
- فيم يحسد الدائن الشاعر؟
- أحياة العزلة يفضل الشاعر أم حياة الحماعة؟

أناقش معطيات النص

يُربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية، هل تجد ذلك في هذه القصيدة؟ علل.

زهد الشاعر ناتج عن فقره أم عن قناعة وعفة؟ وضح انطلاقا مما جاء في النص.

درست شعر الزهد في السنة الثانية من خلال نص أبي العتاهية، إذا ما قارنت ذلك بهذا، ما الأقوى تأثيرا في نفسك؟ ولماذا؟

- قال أحد الشعراء:

لم أرتض العيشَ والأيامُ مقبلةٌ ... فكيف أرضى وقد ولّت على عجلِ

[illegible] نظرك؟ لماذا؟

أحدد بناء النص

- عنصر «المحاكاة والتضمين» سيطر على القصيدة. هل تراه إعجابا بنَظْمِ القُدامى أم ضعفا فنيا في الشاعر؟ وضح.

- الاهتمام بالبيان والبديع ظاهرٌ في النص هات أمثلة تجسد ذلك.

- يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديبًا، لماذا في نظرك؟

وما البيت الذي ورد فيه ذلك؟ علّل.

- نَبْرَةُ النصح «المفتعل» تظهر في آخر النص، ما الأساليب التي وظفها الشاعر لذلك؟

- ما النمط الغالب في النص؟ علّل.

أتفحص الانسجام والتناسق في النص:

- بعض المعاني تكررت في النص هل تجد لها مبررا؟ وضح

- لماذا انطلق الشاعر من ذاته في التعبير عن أفكاره؟

- هل يمكن أن تحذف بعض الأبيات من القصيدة مَعَ الإبقاء على الفكرة واضحة؟ علام يدل ذلك؟

أجمل القول في تقدير النص

ورد في بعض المقولات النقدية «في عصر الضعف بات الشعر تنميقا لفظيًا، لولا بَعضُ من احتفظوا بذوق شعري، لغَدَا خلوًا من كل قيمة»

وفي هذا النص وجدْنا عناصر التقليد كثيرة وواضحة إنْ على مستوى الفكرة: فقد رأينا في العصر العباسي مثلا ظاهرة الزهد عند طائفة كبيرة من الشعراء أمثال أبي العتاهية، أو على مستوى الشكل: فقد ضَمَّنَ الشاعر كثيرا من أقوال الشعراء السابقين كالمتنبي وأبي العلاء المعري في البيت الثامن مثلا المأخوذ من قول المعري:

تَعِبٌ كلها الحياة فما أعْـ ... ـجَبُ إلا من راغبٍ في ازديادِ

أستثمر موارد النص وأوظفها

1 - في مجال قواعد اللغة

إعراب المفتعل الآخر

■ ورد في نص ابن نباتة:

أسْتَغْفِرُ الله لا مالي ولا ولدي ... آسى عليه إذا ضمَّ الثرى جسدي

■ وَرَدَ في نص البوصيري:

وَسِعَ العالمين علمًا وحِلمًا ... فهو بحرٌ لَمْ تُعيهِ الأعْباءُ

وجاء في قول الشاعر:

لا تَنْهَ عَنْ خُلُقٍ، وتأتيَ مثلَهُ ... عارٌ عليكَ، إذا فَعلْتَ، عَظيمُ

وجاء في قول البوصيري:

لَمْ يُساووكَ في عُلاكَ وقد حا ... ل سنا منك دونهم وسناء

- ما إعراب «آسى» في المثال الأول؟

آسى: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة للتعذر.

- ما إعراب «تُعْي» في المثال الثاني؟

تُعي: فعل مضارع مجزوم بلَمْ وعلامة جزمه حذف حرف العلة.

- ما إعراب «تأتيَ» في المثال الثالث؟

تأتيَ: فعل مضارع منصوب بأن مضمرة وجوبًا بعد واو المعية بعد أن مضمرة، وعلامة نصبه الفتحة.

- ما إعراب «يُساووا» في المثال الرابع؟

يُساووا: فعل مضارع مجزوم بلَمْ، وعلامة جزمه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة.

إذًا علامة إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر هي:

- الضمة المقدرة في حالة الرفع.

الفتحة الظاهرة في حالة النصب إذا كان آخره واوًا أو ياء والمقدرة إذا كان آخره ألفا مثل: لَنْ يَسْعى.

- ثبوت النون في الأفعال الخمسة.

الشعر في عهد المماليك

حنا الفاخوري

زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة، فالملوك والسلاطين إنما جمعوا لا يعنون إلا في القليل بتشجيع الشعراء، وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم، فحسبُ هؤلاء على كسب معيشتهم عن سبل حرف والصناعات فكان بينهم الجزّار والدهّان والكحّال. وقلّت الأمسيات الخاصة التي يقضيها الملوك بالشعر المضحي والقومي؛ وانتهت دواعي اللهو في جوّ الاضطراب السياسي وصرامة العيش. إلا أن معين الشعر لم ينضب، وقرائح الشعراء لم تجفّ.

لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بماله وروائه وترك مرارًا كثيرة على حالة المريض المذنف بعد أن ألحّ عليه السقم واليزال، فإذا ما أرّخت مئات الأغراض نبوغة لا تقع غالبًا إلا على معانٍ مكرورة مسروقة غثة، وافق الشعراء في أنواع البديع بالتصنيع، فجاء صفيُّ الدين مثلاً يأتي بقُطَبه وهي تسع وعشرون قصيدة تتألف كل واحدة منها من تسعة وعشرين بيتًا، وتختص كل واحدة بحرف من حروف الهجاء يكون في أول وآخر كل بيت من أبياتها. وضع عليها هو وغيره بالبديعيات التي يحوي كل من أبياتها نوعًا من أنواع البديع وقد يشير الشاعر في البيت إلى ذلك النوع، فيقول مثلاً:

في مي ابتدا سهم حكم يا مُحرّب ذي سَلَم براعةٌ تستهل الدمع في العَدَم

وهكذا إلى أن يأتي على أنواع البديع كلها، فكيف يصح فيّ تقييدُهُ هذه الأغلال؟

وقد أكثر المتطرز والمخمس والاقتباس والتضمين: حتى قال بعضهم:

قُطّعتُ كلَّ ديوان أراه ولم أزجر عن المخمس طيري

أخمّس كلَّ بيت فيه معنى فشعري نصفُهُ من شعر غيري

ونظموا الألغاز والأحاجي، واستكثروا، لإظهار براعتهم وحذقهم، من الألفاظ المصحفة والمعجمة والمهملة؛ والتزموا ما لا يلزم، وألّفوا بما لا يستحيل بالاندكام. وبالغوا في التاريخ الشعري وهو لا يأتي الشاعر بالفائدة نفسُ حروفها بحساب الجمل على سنة معينة، فقال مثلاً أحدهم مؤرخًا وفاة والي مصر محمد باشا:

تَسَلَّ بالنبيِّ وقُلْ في التاريخ طُلْتَه

إنسان ما بعد الموحدين

مالك بن نبي

عندما نقوم بتحليل نشاط الأفراد وأذواقهم في بيئة معينة، نجد عوائد سائدة، تنتقل فيما بينهم كابرًا عن كابر، فهناك وراثة اجتماعية، كما أن هناك وراثة جسمية...

إن ألوان نشاط الفرد وأفكاره في كل مجتمع تنسج دائمًا على منوال الوراثة، ويكفينا أن ننظر إلى طفل يلعب لكي ندرك أهمية الوراثة الاجتماعية، وقوتها الموجهة، فتقاليد المجتمع تتمثل في لعب الطفل، الذي يعد صورة أولية فطرية من النشاط الإنساني...

فإذا ما درسنا أوجه النشاط في بلد معين، وجب علينا لكي نفهمها أن نردها إلى إطار حضارة، تستمد منها الحياة أشكالها، وبشكل فيها الفرد دائما أفكاره وضروب نشاطه على المنوال الذي صنعته القرون والأجيال...

وعليه فليس من باب اللعب بالألفاظ، بل من الضرورة المنطقية، أن نقرر هنا أن العالم الإسلامي لا يعيش الآن في عام 1949م، بل في عام 1269م، وإنا لمضطرون إلى أن نؤكد هذا التاريخ، لأنه يسجل نقطة انطلاق في (تطور تاريخي) ترجع إليه سائر مشكلات العالم الإسلامي...

هذه اللحظة هي نقطة الانكسار في منحنى التطور التاريخي، وهي لحظة انقلاب القيم داخل حضارة معينة...

وليس من الصواب أن نبحث عن النظم، بل عن العوامل الإنسانية المتمثلة في عجز الناس عن تطبيق مواهبهم الخاصة على التراب والوقت.

إن التركيب الأساسي نفسه قد تحلل فتحللت معه الحياة الاجتماعية، وأخلت مكانها للحياة البدائية.

ويؤرخ لتلك الظاهرة في التاريخ الإسلامي بسقوط دولة الموحدين، الذي كان في حقيقته سقوط حضارة لفظت آخر أنفاسها.

ثم يبدأ تاريخ الانحطاط بإنسان ما بعد الموحدين، ففي عهد ابن خلدون استحالت القيروان قرية مغمورة، بعد أن كانت في عهد الأغالبة قبة الملك، وقمة الأبهة، والعاصمة الكبرى التي يقطنها مليون من السكان، ولم يكن حظ بغداد وسمرقند خيرًا من ذلك؛ لقد كانت أعراض الانهيار العام تشير إلى نقطة الانكسار في المنحنى البياني.

فإذا نظرنا إلى هذا الوضع نظرة اجتماعية، وجدنا أن جميع الأعراض التي ظهرت في السياسة أو في صورة العمران، لم تكن إلا تعبيرًا عن حالة مرضية يعانيها الإنسان الجديد -إنسان ما بعد الموحدين- الذي خلف إنسان الحضارة الإسلامية، والذي كان يحمل في كيانه جميع الجراثيم التي سينتج عنها في فترات متفرقة جميع المشاكل التي تعرض لها

هذا الوجه المتخلف الكئيب ما زال حيًا في جيلنا الحاضر، نصادفه في المظهر الرقيق البريء الذي يتميز به فلاحنا الوديع القاعد، أو راعينا المترحل المتقشف المضياف. كما نصادفه في المظهر الكاذب الذي يتخذه ابن أصحاب (المليارات) نصف المتعلم، الذي انطبع في الظاهر بجميع أشكال الحياة الحديثة، فاكسبه (مليار) أبيه وشهادة (البكالوريا) مظهر الإنسان العصري، بينما تحمل أخلاقه وميوله وأفكاره صورة (إنسان ما بعد الموحدين).

وطالما ظل مجتمعنا عاجزًا عن تصفية هذه الوراثة السلبية التي أسقطته منذ ستة قرون؛ وما دام متقاعسًا عن تجديد كيان الإنسان طبقًا للتعاليم الإسلامية الحقة، ومناهج العلم الحديثة؛ فإن سعيه إلى توازن جديد لحياته وتركيب جديد لتاريخه سيكون باطلا عديم الجدوى.

إن العلوم الأخلاقية والاجتماعية والنفسية تعد اليوم أكثر ضرورة من العلوم المادية، فهذه تعد خطرًا في مجتمع مازال الناس يجهلون فيه حقيقة أنفسهم، ومعرفة إنسان الحضارة وإعداده أعمق كثيرا من صنع محرك أو ترويض قرد على استخدام رباط عنق، وإنسان ما بعد الموحدين في أية صورة كان -باشا أو عالما مُزيفا أو مثقفا مزيفا أو متسولا - يعد عموما عنصرا جوهريا فيما يضم العالم الإسلامي من مشكلات منذ أقول حضارته، وهو عنصر لا ينبغي أن يغيب عن أنظارنا عندما ندرس نشأة المشكلات وحلولها التي تشغل اليوم - فيما يبدو - الضمير الإسلامي.

شروط النهضة

أكتشف معطيات النص

- ما الوضع الذي تُعاني منه الأمة الإسلامية؟ ومنذ متى؟
- ماذا يقصد الكاتب بـ " إنسان ما بعد الموحّدين " ؟
- ما هي مظاهر التخلف التي يعيشها مجتمعُنا الآن ؟
- ما الأولى في نظر الكاتب: التصحيح الخلقي أو التصحيح المادي؟ لماذا ؟

أناقش معطيات النص

- يرى الكاتب أنّ روح التقليد راسخة في حياة البشر، بمَ عَلّلَ ذلك؟ وما رأيك في هذا الحكم؟
- اعتمد الكاتب على أسلوب المقارنة في عرض أفكاره، فيمَ تمثل ذلك؟ وهل تراه أسلوبًا ناجعًا في التحليل والتفسير؟
- هل أسباب التخلف الواردة في النص أسباب موضوعية؟ وضح.
- هل استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي أو الأسلوب الأدبي؟ عَلّل إجابتك بشواهد من النص.

أستثمر المعطيات

- أين نشأت دولة الموحّدين؟ ومتى كان ذلك؟ وكيف؟ عُدْ إلى بعض المراجع التاريخية

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصّفحة
1	مهارات فرعية لمهارات التّفكير الناقد الرئيسية حسب ما يراه محمّد عبد السلام.	39
2	تقسيم النّصوص حسب جروسيه(Grossie)	67
3	تقسيم النّصوص حسب آيجنفالد (Iginfeld)	68
4	معلومات خاصة بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، شعبتي: آداب وفلسفة/لغات أجنبية.	115
5	توزيع النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة حسب الوحدات التّعليميّة.	116
6	أداة قياس تتضمّن مهارات التّفكير النّاقد الرئيسيّة والفرعيّة	118
7	إحصاء الأسئلة الواردة في دراسة وتحليل النّصوص الأدبيّة	134
8	إحصاء الأسئلة الواردة في دراسة وتحليل النّصوص التّواصلية	141
9	إحصاء الأسئلة الواردة في دراسة وتحليل نصوص للمطالعة الموجهة	149
10	مهارات التفكير الناقد حسب ورودها في المنهاج.	155
11	مهارات التفكير الناقد حسب ورودها في الوثيقة المرافقة للمنهاج.	160
12	مهارات التفكير الناقد حسب ورودها في دليل الأستاذ.	162
13	النتائج الكليّة لمهارات التفكير الناقد ضمن محطّات مساءلة النّصوص التعليميّة	163
14	مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة النصّ الأدبي	167
15	مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة النصّ التّواصلي	172
16	مهارات التفكير النّاقد ضمن أسئلة نص للمطالعة الموجّهة	178

17	نتائج مؤشرات مهارة التحليل	184
18	تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّحليل	190
19	نتائج مؤشرات مهارة التّفسير	190
20	تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّفسير	196
21	نتائج مؤشرات مهارة الاستدلال	196
22	تقييم نتائج مؤشرات مهارة الاستدلال حسب نوع الاستدلال	201
23	تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة الاستدلال	204
24	نتائج مؤشرات مهارة التّركيب	205
25	تقييم نتائج مؤشرات مهارة التّركيب بالنّسبة لأهداف المطالعة الموجّهة	212
26	تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّركيب	213
27	نتائج مؤشرات مهارة التّقييم	213
28	تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة التّقييم	219
29	نتائج مؤشرات مهارة تنظيم الذّات	220
30	تحديد الفروقات حول فاعليّة أسئلة النّصوص في تنمية مهارة تنظيم الذّات	225

فهرس المحتويات:

الترتيب	العنوان	الصفحة
	إهداء	
	إسداء شكر	
	مقدمة	أ – ز
الفصل الأول	**التفكير النّاقد**	08
المبحث الأوّل	تحديد المفهوم	09
أوّلا	التّفكير	09
ثانيا	النّقد	13
ثالثا	التّفكير النّاقد	15
المبحث الثاني	التّتبّع التّاريخي لمسارات التّفكير النّاقد	21
المبحث الثّالث	مهارات التّفكير النّاقد وأهمّ استراتيجياته	31
أوّلا	مهارات التّفكير النّاقد	31
ثانيا	استراتيجيات التفكير الناقد	39
المبحث الرابع	تعليم للتّفكير النّاقد	45
الفصل الثاني	**النّص التّعليمي ومساءلته**	48
المبحث الأوّل	مفهوم النّص التّعليمي، أسسه، أصنافه	49
أوّلا	مفهوم النّص التّعليميّ	49

ثانيا	أسس بناء النّص التّعليميّ	61
ثالثا	أصناف النّصوص التّعليميّة	66
المبحث الثاني	النّص التّعليمي بين القراءة والإقراء	75
أوّلا	قراءة النّص التّعليمي	75
1	مفهوم القراءة	76
2	الفعل القرائي المدرسيّ (تلقّي النّص)	82
ثانيا	ثانيا: إقراء النّص التّعليمي	87
1	اختيار النّصوص القرائيّة	89
2	خطط الإقراء المنهجيّة	90
3	أسئلة الإقراء	90
4	وضعيّات الإقراء	91
المبحث الثّالث	المبحث الثالث: مساءلة النّص التّعليمي	92
1	السّؤال التّعليمي وأهمّ متعلّقاته	93
أوّلا	حدّ السؤال التّعليمي	93
ثانيا	أنواع السّؤال التّعليميّ	96
ثالثا	أهميّة السّؤال التّعليميّ وشروط صياغته	98
2	سؤال النّص التّعليمي القرائي	103
المبحث الرابع	مساءلة النّص التّعليمي والتّفكير النّاقد	106

1	قراءة النّص التّعليمي والتّفكير الناقد	106
2	سؤال النّص التّعليمي والتّفكير الناقد	107
3	مستويات أسئلة التّفكير النّاقد	108
الفصل الثالث	**التّفكير النّاقد ومساءلة النّصوص التّعليميّة**	112
1	منهج الدّراسة	113
2	أهميّة الدراسة	114
3	أدوات الدّراسة	114
4	تحليل المحتوى	114
5	قياس مهارات التّفكير النّاقد ضمن محطّات المساءلة	117
المبحث الأوّل	النّصوص التّعليمية ومحطّات المساءلة في السّندات التّعليميّة	124
أوّلا	النّص الأدبيّ	124
ثانيا	النّص التّواصليّ	136
ثالثا	نص للمطالعة الموجّهة	143
المبحث الثاني	التّفكير النّاقد في السّندات التّعليميّة	152
أوّلا	في المنهاج المدرسيّ	152
ثانيا	في الوثيقة المرافق للمنهاج	155
ثالثا	دليل الأستاذ	161
المبحث الثّالث	مهارات التّفكير النّاقد في محطّات مساءلة النّصوص	163

أوّلا	النّتائج الكلّية لمهارات التّفكير النّاقد	163
ثانيا	النّتائج التّفصيليّة لمهارات التّفكير النّاقد	167
1	النّص الأدبي	167
2	النّص التّواصلي	172
3	3/نص للمطالعة الموجّهة	178
ثالثا	مؤشرات المهارات الفرعيّة بالنسبة للمهارات الأساسية	184
أ	مهارة التحليل	184
ب	مهارة التفسير	190
ج	مهارة الاستدلال	196
د	مهارة التركيب	205
هـ	مهارة التقييم	213
و	مهارة تنظيم الذّات	220
	خاتمة	226
	ثبت المصادر والمراجع	238
	الملاحق	250
	فهرس الجداول	285
	فهرس المحتويات	287