وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

عنوان المذكّرة:

دور الوضعيّة النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة أنموذجًا

مذكرة تخرّج من متطلّبات نيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات تطبيقيّة

إعداد الطّالبتين:

- سعيدة بالنّور
- اليامنة خمڤاني

إشراف الأستاذ الدكتورة:

مباركة خمڤاني

السّنة الجامعيّة: 1440هـ-1441هـ/ 2019م-2020م

﴿...وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ

وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيءٍ عَلِيمٌ﴾

[البقرة: الآية 282]

الإهداء

إلى أعزّ ما أملك في الوجود "أبي" الغالي

الذي طالما شجعني على حبّ العلم

والمثابرة والاجتهاد

إلى "أمي" الحبيبة الّتي أحاطتني بدعواتها الخالصة

إلى من هم سندي في هذه الحياة أختيّ الحبيبتين "خيرة" و"صفية"

إلى إخوتي أحبتي: "سليمان، الهاشمي، محمّد السّعيد، عبد القادر، عبد المجيد"

إلى الصّغيرة "زينب"

إلى من تقاسمت معي عناء البحث والدّراسة أختي "سعيدة بالنّور"

إلى كلّ أساتذتي

إليكم جميعًا أهدي هذا العمل

اليامنة خمقاني

الإهداء

إلى من تعبت وسهرت على راحتي وزرعت في نفسي حبّ العلم

"والدتي الحبيبة جمعة بن ناصر"

إلى رفيق دربي وسندي زوجي "عمّار"

إلى مهجة فؤادي وقرّة عيني حفظهما الله ورعاهما

"براءة" و"رميساء"

إلى روحي أخي الطّاهرة "عبد الجليل"

إلى إخوتي وأخواتي أدامهم الله.

إلى كلّ من كانت له لمسة وبصمة في عملي ومشواري خاصة

المفتش "عثمان هندة"

إلى رفيقة المشوار "اليامنة خمقاني"

إلى كلّ أساتذة وطلبة قسم اللّغة والأدب العربي"

إلى جميع هؤلاء، أهدي هذا العمل عرفانًا بفضلهم.

"سعيدة بالنور"

شُكر وعرفان

نُسْهِبُ شكرنا العظيم للخالق الكريم

الّذي منّ علينا بفضله ونرجو أن يتقبل عملنا خالصًا لوجهه الكريم

والشّكر موصول إلى المشرفة على البحث الأستاذة الدّكتورة

"مباركة خمقاني" الّتي تابعت أجزاء هذه الدّراسة ولم تبخل علينا بملاحظاتها القيِّمة

وجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذين المناقشين:

"هنية عريف" و"عبد المجيد عساني"

شُكرنا العظيم إلى كل من أسهم في هذه الدّراسة ولو بالنّصيحة خاصة

أساتذة قسم اللّغة الأدب العربي جامعة قاصدي مرباح ورقلة

والشّكر موصول لأعضاء الفريق التّربويّ لابتدائيّة عثمان بن عفّان، وأعضاء الفريق التّربوي لثانويّة الخوارزمي.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصّفحة
إهداء	/
شكر وعرفان	/
الفهرس	/
مقدّمة	أ
مدخل	**6**
الفصل الأول: الأدبيّات النّظريّة التّطبيقية	**11**
– المبحث الأوّل: الأدبيّات النّظريّة	**13**
• **أوّلًا: بين الوضعيّة الإدماجيّة والوضعيّة النّقديّة**	**13**
1– مفهوم الوضعيّة	**13**
2– مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة	**13**
3– مفهوم النّقد	**16**
4– أهداف نشاط الوضعيّة النّقديّة	**17**
5– مكوّنات الوضعيّة النّقديّة	**18**
• **ثانيا– ماهيّة القراءة النّاقدة**	**19**
أوّلًا– تعريف القراءة	**20**
أهمّيّة القراءة	**21**
أهداف القراءة	**22**
ثانيًا– القراءة النّاقدة	**23**
1– تعريف القراءة النّاقدة	**23**
2– صفات القارئ النّاقد	**26**
3– أهمّية القراءة النّاقدة	**28**
4– مهارات القراءة النّاقدة	**28**
ثالثًا– التّفكير النّاقد	**30**
1– تعريف التّفكير النّاقد	**30**

2- مهارات التّفكير النّاقد..... 31
3- خطوات التّفكير النّاقد..... 33
رابعًا- العلاقة بين القراءة النّاقدة والتّفكير النّاقد..... 33
• **ثالثا- الطّور الثّانوي**..... 36
أ- مرحلة التّعليم الثّانوي..... 36
ب- أهداف التّعليم في المرحلة الثّانويّة..... 37
ج- تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ثانوي..... 37
المبحث الثّاني: الأدبيّات التّطبيقيّة..... 38
أوّلا- عرض الدّراسات السّابقة..... 38
ثانيًا- تعقيب عن الدّراسات السّابقة..... 48
خلاصة الفصل..... 52
الفصل الثّاني: مجالات الدّراسة الميدانيّة والمعالجة المنهجيّة 53
المبحث الأوّل: إجراءات ومجالات الدّراسة..... 55
1- تحديد مجتمع الدّراسة وعيّنتها..... 55
المبحث الثّاني: عرض معطيات الدّراسة وقراءة في نتائجها..... 61
أوّلا- عرض وضعيّات التّلاميذ النّقديّة وتحليلها..... 61
معايير تقييم الوضعيّة النّقديّة..... 61
نتائج تحليل وضعيات التّلاميذ النّقديّة..... 68
ثانيًا- تحليل وتفريغ الإجابات الواردة في الاستبانة الموجّهة إلى الأساتذة..... 69
ثالثًا- تحليل وتفريغ الإجابات الواردة في الاستبانة الموّجهة للمتعلّمين..... 82
رابعًا- نتائج الاستبانة..... 88
1- نتائج الاستبانة الخاصّة بالمعلّم أو الأستاذ..... 88
1- نتائج الاستبانة الخاصّة بالمتعلّم..... 89
خامسًا- تحليل المقابلة..... 90
خلاصة الفصل..... 98
خاتمة..... 99
قائمة المصادر والمراجع..... 103

قائمة الجداول..... 111
الملخص..... /
الملاحق..... /

مقدّمة

مقدّمة:

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين نبيّنا محمّد وعلى آله وصحابته أجمعين وعلى من اهتدى بهديه إلى يوم الدّين، وبعد:

تعتبر اللّغة أهمّ وسيلة من وسائل الاتصال بين أفراد المجتمع على الإطلاق، فهي حاملة لفكر الإنسان وثقافته، ومرتبطة بكينونته وهوّيته، وتُعدّ رمزًا لرُقيِّه وازدهاره، وبها يُقاس تقدّم الأمم والحضارات.

وبما أنَّ اللّغة وسيلة الاتصال الأولى، فإنّ الغاية من تعلّم اللّغة العربيّة هو تزويد المتعلّم بقدرات تساعده على هذا التّواصل في سهولة ويُسر مهما كان نوع هذا التّواصل (مكتوبًا أو شفاهيًّا).

ومعلوم أنّ للّغة أربع مهارات يدور في فلكها الاتّصال اللّغوي، هي: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، بحيث أنّ كلّ مهارة من هذه المهارات تؤثّر في الأخرى، ولا تتحّقق واحدة منها إلّا بإتقان سابقتها، لذلك يسعى الإنسان دائمًا إلى تطوير آليات كلّ مهارة وفق ما يتماشى مع كلّ ما هو جديد وحديث.

ومن بين المهارات السّابقة الّتي ينبغي على متعلّم اللّغة أن يكتسبها ويسعى جاهدًا لتنميّتها مهارة القراءة، الّتي تزداد قيمتها في عصرنا الحالي نظرًا للتّطوّر السّريع الّذي يعرفه العالم ككلّ في الجانب المعرفيّ والثّورة العلميّة المتسارعة، ممّا يستوجب على الواحد منّا التّكيّف معها ومواكبتها، والتّفاعل مع هذا الكمّ المعرفيّ المتجدّد باستمرار، خاصّة في حقل التّعليميّة الّتي تعدّ الميدان الخصب لاستثمارها وتطويرها.

من هنا وَجَب على متعلّم اللّغة الاهتمام بهذه المهارة فلا يكتفي بالوقوف عند الجانب الحرفي منها أو الوقوف عند معانيها وإنّما يسعى إلى التّمكّن من مستوياتها المختلفة خاصّة المتقدّمة منها والعميقة، وهو ما يُعرف عند الدّارسين بـ:"القراءة النّاقدة" الّتي يبني بها المتعلّم معارفه، ويطوّر أفكاره، ويحلّ مشكلاته، ويكوّن شخصيته، فتجعل منه فردًا واعيًّا، مُتَّقد الفكر واسع الخيال، مُسْتَنير البَصِيرة، فعّالًا في مجتمعه.

ونظرًا لهذه الأهمّية ولتحقيق هذه الغايات سَعَتِ المناهج التّربويّة الجزائريّة الحديثة إلى مسايرة هذا التّطور والاهتمام بتنميّة القراءة النّاقدة لدى المتعلّمين، ووجّهت اهتمامها إلى المتعلّم الّذي كان في مناهج سابقة عبارة عن متعلّم مغلق الفكر، قاصر النّظر، يُعِيد ما سُطِّر له. لتجعل منه المناهج الحاليّة محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، حيث صار هو مَنْ يقرر، ويقترح ويتفاعل، ويفسّر، ويحلّل، ويستنتج، وينقد، ويحكم، ويحلّ مشكلاته بنفسه، انطلاقًا من خبراته ومكتسباته.

وأضحى تركيز هذه المناهج على التّعلّم اللّغوي وذلك بإحداث تغييرات على مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي حيث أَدْرَجَت –المناهج– عدّة أنشطة حديثة ضمن تدريس مادّة اللّغة العربيّة تهتمّ بهذا المجال، ومن بين هاته الأنشطة المدّرجة نشاط "الوضعيّة النّقديّة" كنشاط تتحقّق فيه هذه الغاية أَلَا وهي تنميّة القراءة الناقدة في الطّور الثّانوي، وهذا طبعًا لا ينفي وجود قراءة ناقدة –أو شبه ناقدة– ولو بصورة بسيطة جدًا في الطّورين الابتدائي والمتوسّط لكن وجودها هذا جعلها مبثوثة خلال الدّروس المقدّمة في مادّة اللّغة العربيّة، ومن بين الأسئلة المطروحة الّتي تُعنى بهذا الجانب في الطّورين المذكورين نجد: ما رأيك في...؟ منْ هي الشّخصيّة الّتي أعجبتك ولماذا؟ علّل سبب...؟ وهي بهذه الصّيغة لا نجدها كنشاط قائم بذاته شأنه شأن الصّرف والنّحو والتّعبير...كما هو معتمد في الطّور الثّانوي.

وعلى هذا الأساس كان تركيزنا في هذه الدّراسة على نشاط الوضعيّة النّقدية في مرحلة التّعليم الثّانويّ، فجاءت موسومة بـ"دور الوضعيّة النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة –أنموذجا".

وانطلقت هذه الدّراسة من إشكالية أساسيّة، هي:

- هل للوضعية النقدية دور في تنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي؟

وقد قادنا هذا الإشكال إلى طرح العديد من التّساؤلات الفرعيّة، منها:

- ما المقصود بالوضعيّة النّقديّة؟

- ما الفرق بين الوضعيّة الإدماجيّة والوضعيّة النّقديّة؟
- ماذا نقصد بالقراءة النّاقدة؟
- ما واقع تدريس نشاط الوضعيّة النّقديّة في المدارس الثّانويّة، وهل تسعى إلى الدّفع بالمتعلّم لطرح أفكاره وإبداء رأيه؟
- هل فعلًا يمارس المتعلّم النّقد من خلالها؟

وجاءت فرضيات الدّراسة كالآتي:

- هناك علاقة بين البناء الجيّد للوضعيّة النّقديّة وتنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي وتحديدًا لدى طلبة شعبة الآداب والفلسفة.
- توجد علاقة بين المكتسبات السّابقة في التّعلمات وصياغة الوضعيّة النّقديّة.
- هناك علاقة بين مستوى التّلاميذ ودور الوضعيّة النّقديّة في تنمية القراءة النّاقدة.

ودفعتنا إلى البحث مجموعة من الأسباب تمثّلت في:

- حداثة نشاط الوضعيّة النّقديّة في التّعليم الثّانوي، فأردنا أن نخصّه بالدّراسة.
- ضرورة العناية بالحسّ النقدي لدى المتعلّم باعتباره مفتاحا من مفاتيح تنوير الفكر لدى المتعلّمين.
- الرّغبة في المساهمة ولو بقدر بسيط في إثراء السّاحة العلميّة بمثل هذه البحوث الميدانيّة الّتي تساعد على خدمة البرامج التّعليميّة الهادفة.
- اختيار المرحلة النّهائيّة من التّعليم الثّانوي، كونها تتجسّد فيها ثمار الوضعيّة النّقديّة بعد المرور بالمستوى الأول والثّاني من المرحلة نفسها.

وتمثّلت أهداف الدّراسة في:

- إبراز مدى فاعليّة الوضعيّة النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي.
- تبيان واقع تدريس الوضعيّة النّقديّة في المرحلة النّهائيّة.

- التّعرّف على مستوى التّلاميذ في القراءة النّاقدة لهذا الطّور والعمل على تحسينها إلى الأفضل بتعزيز الإيجابيّات وتجاوز السّلبيّات.

وتجلّت أهميّة الدّراسة في:

- فتح المجال أمام الدّراسات الأخرى في تناول مثل هذه المواضيع وإثرائها.
- تزويد السّاحة التّربوية بمثل هذه البحوث الّتي تفيد في مجال التّربيّة والتّعليم.

طبيعة دراستنا تقتضي المنهج الوصفي الّذي يقوم على وصف الظّاهرة كما هي في الواقع، واستعملنا تحليل الأداة لتفسير النّتائج المتوصّل إليها.

اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من المصادر والمراجع، نذكر منها:

القراءة وتنميّة التّفكير لـ:سعيد لافي، فنّ القراءة (أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها) لـ: عبد اللّطيف الصّوفي، بيداغوجية الكفاءات لـ:محمّد الطّاهر، التّدرجات السّنويّة، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، والوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي للّغة العربيّة، جميع الشّعب.

طبيعة البحث دائمًا تقتضي وجود صعوبات تعترض طريقه، ومن بين الصّعوبات التّي واجهتنا نذكر:

- قلّة المراجع الّتي تناولت القراءة النّاقدة، والوضعيّة النّقديّة.
- عزوف بعض الأساتذة من الإجابة على بعض الأسئلة، وعدم خبرة بعضهم الآخر في مجال الوضعيّة النّقديّة، وكذا رفضهم لاستقبالنا في كثير من الأحيان وتحججهم ببعض الانشغالات.
- قلّة الدّراسات السّابقة المشابهة لموضوعنا.
- الظّروف الّتي عرفتها الجزائر والعالم جرّاء جائحة فيروس كورونا كوفيد 19 وما ترتّب عنه من تعطيل للمصالح وإغلاق الهياكل والمؤسسات وهو ما أثّر على سير البحث خاصّة في جانبه النّظري وعلى وجه أخصّ في الجانب التّطبيقي نظرًا لارتباطه بالمؤسسات التّربويّة.

إنّ الإشكالية الأساسية والأسئلة الفرعية للدّراسة، جعلتنا نسلك الخطّة الآتية:

بدأت الدّراسة بمقدّمة ثمَّ تلاها مدخل تضمّن تحديد بعض المفاهيم الأساسيّة، ثمّ تبعه فصلان؛ حيث خُصِّص الفصل الأوّل للأدبيّات النّظريّة والتّطبيقيّة، عرضنا الأدبيات النّظريّة في المبحث الأوّل الّذي تحدّثنا فيه عن الوضعيّة النقدّية، وماهيّة القراءة النّاقد، والطّور الثّانوي وأهمّ خصائصه، أمّا المبحث الثّاني تحدّثنا فيه عن النّظريّات التّطبيقيّة أو ما يُعرف بالدّراسات السّابقة، ثمّ التّعقيب على هذه الدّراسات.

وجاء بعده الفصل الثّاني الّذي تناولنا فيه الدّراسة التّطبيقيّة الميدانيّة وعنونّاه بـ"مجالات الدّراسة الميدانيّة والمعالجة المنهجيّة"، وقسّمناه مبحثين؛ المبحث الأوّل تناولنا فيه إجراءات ومجالات الدّراسة، أمّا المبحث الثّاني تناولنا فيه عرض وتفسير النتائج، لنخرج في آخره بتحليل لأهمّ النّتائج المستخلصة من هذه الدّراسة الميدانيّة.

وكانت نهاية الدّراسة بخاتمة عرضنا فيها أهمّ النّتائج المتوصّل إليها، بالإضافة إلى تقديم بعض التّوصيات.

وأخيرًا رغم الظّروف الاستثنائيّة الّتي مرّت بها البلاد والصّعوبات الّتي نجمت عنها إلّا أنّنا أخرجنا هذا البحث بتجاوّز تلك الصّعوبات بفضل الله تعالى وبالأخذ بالنّصائح الّتي أسدتها لنا الأستاذة الدكتورة "مباركة خمقاني" مشرفة البحث وعليه لا يسعنا إلّا أن نشكرها على الجهد الذّي بذلته والوقت الذي خصصته من أجل سير البحث على أكمل وجه.

والشّكر الأوّل والأخير إلى العليّ القدير الذّي وفّقنا لإنجاز هذا البحث، وهو حسبنا ونعم النّصير.

سعيدة بالنور profbennour@gmail.com

اليامنة خمقاني yamnakhm@gmail.com

ورقلة في: 29 شوال 1441هـ

الموافق لـ21 جوان 2020م

مدخل

مدخل:

لقد حظيّت اللّغة بالاهتمام الواسع والعناية الفائقة باعتبارها أرقى وسائل الاتصال بين البشر من جهة، وميّز الله بها الإنسان عن باقي الكائنات الحيّة، وعلّمه إيّاها من جهة أخرى، قال الله تعالى في محكم تنزيله:﴿الرّحْمَـٰن عَلَّمْ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَـٰنَ عَلَّمَهُ الْبَيَان﴾[1]، فاللّغة هي «الهوية وهي الخصوصيّة، وهي وعاء الثّقافة وأداة التّفكير ووسيلة التّعبير وحلقة الاتصال والتّواصل والتّفاهم»[2] للوصول إلى الأهداف المرجوّة كتربيّة النشء وتعليمهم اللّغات في المؤسسات والمدارس. ومن هذه اللّغات نجد اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم، والسّنة النّبويّة الشّريفة.

هذا وقد سَعَتْ بلدنا الجزائر، وفي إطار الإصلاحات التّربويّة الخاصة بالعمليّة التّعليميّة إلى التّغيّر والتّجديد، فمن المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات قصد تمكين «التّلميذ من النّجاح في هذه الحياة...وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[3]، فماذا نعني بالمقاربة بالكفاءات؟ وما مبادؤها الّتي من شأنها المساعد على تحقيق الكفاءات فعليًّا؟

مفهوم مقاربة التّدريس بالكفاءات:

تعرف بأنّها «تصوّر بيداغوجي يَتَبَنَّى استراتيجيّة في التّعليم والتّعلّم، مرتكزة حول المتعلّم، جاعلة منه هدف العمليّة التّعليميّة ومحورها، وتسعى إلى تنميّة قدراته واكتسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القُدرات من جهة، وبما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى»[4]، حيث نجد هذا التّصوّر يُشفِي غليله من منبع النّظريّات التّربويّة المعاصرة،

---

[1]– سورة الرّحمٰن: الآية 1-4.

[2]– زكريا شعبان شعبان، اللّغة العربيّة والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م، ص 1.

[3]– وزارة التّربيّة الوطنيّة، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب الثّانيّة من التّعليم الثّانوي والتّكنولوجي، آداب وفلسفة ولغات أجنبيّة.

[4]– لبنى بن مسعود، واقع التّقويم في التّعليم الابتدائي في ظلّ المقاربة بالكفاءات بولاية ميلة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر، 2007م/2008م، ص 61.

خاصّة النّظريّة البنائيّة «الّتي تَنطلق من كون المعرفة تُبنى ولا تُلقّن، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، وذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم»[1].

وبالتّالي نستنتج أنّ العمليّة التّعليميّة كُلٌّ متكامل، تقطف من كلّ حديقة وردة لتشكّل باقة معرفيّة يستنشق عبقها المتعلّم وفق مبادئ المقاربة بالكفاءات.

مبادئ المقاربة بالكفاءات[2]:

تعتمد هذه المقاربة على مجموعة من المبادئ المتجانسة والمتآلفة تخدم بعضها البعض، وهي:

الجدول رقم (01): يوضّح مبادئ المقاربة بالكفاءات

المبدأ	شـرحه
البناء	استرجاع التّلميذ لمعلوماته السّابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطّويلة.
التّطبيق	يعني ممارسة الكفاءة، بغرض التّحكّم فيها، بما أنّ الكفاءات تعرف عند البعض على أنّها القدرة على التّصرّف في وضعيّة ما، حيث يكون التّلميذ نشطًا في تعلّمه.
التّكرار	يُكلَّف المتعلّم بالمهام الإدماجيّة مرارًا، ومنه يكتسب المعارف والمحتوبات بطريقة أفضل.
الإدماج	عند ما تُصحب الكفاءة بأخرى، يسهل على المتعلّم التّمييز بين مكوناتها ومكونات المحتويات، فيُدْرِك الغرض من تعلّمه، وهذا المبدأ يرتكز عليه الفعل التّربويّ باعتبار المقاربة بالكفاءات مسارًا مركّبًا يُمَكِّن من تعبئة

[1]– وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة، جميع الشّعب، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ماي 2006م.

[2]– ينظر: شرقي حليمة، نجاة بوساحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليمية، مقال نشر في 20 أفريل 2019، على الساعة 17:40، صفحة التّربيّة والتّكوين.

	المكتسبات، أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعيّة ذات دلالة فتعاد هيكلة تعلّمات سابقة وتكيّف مع متطلبات وضعيّة ما لاكتساب تعلّمات جديدة.
التّرابط	يسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالربط بين أنشطة التّعليم، وأنشطة التّعلّم، وأنشطة التّقويم الّتي ترمي كلّها إلى تنميّة الكفاءة.

تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات:

حَريٌّ بنا في هذا العنصر أن نَطْرق العناصر الأساسيّة للمناهج التّعليميّة للّغة العربيّة لأنّها تخدمنا في بحثنا هذا، وهي كالآتي:

1- **<u>الأهداف</u>**: إنّ الهدف الجوهري من تعليم اللّغة العربيّة هو جعل المتعلّم مُتَمَكِّنًا من التّواصل بها دون أخطاء، وفي مختلف المواقف، حيث يخرج المتعلّم من ذلك «الرّكود والجمود والإقبال على التّفاعل والإنتاج والابتكار»[1] فالهدف الختامي المندرج لنهاية السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي هو:«في مقام تواصل دالّ يكون المتعلّم قادرًا على تسخير مكتسباته القبليّة لإنتاج –مشافهة وكتابة– أنماط متنوّعة من النّصوص لتحليل فكرة، أو التّعبير عن موفق، أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرًا على مواصلة مساره الدّراسي أو الاندماج في وسط مهني»[2]، وعليه نقول أنّ المتعلّم قد حقّق الكفاءة المطلوبة، وهي إنتاج نصوص ذات دلالة: شفهيّة أو كتابيّة.

2- **<u>المحتوى</u>**: يُبنى اختيار المحتوى على تكامل وتدرج نصوص مختارة بأساليبها وتوظيف القواعد المتنوّعة.

---

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها)، الشّعبتان: آداب وفلسفة واللّغات الأجنبيّة، وشعب: الرّياضيات، والعلوم التّجريبيّة، والتّسيير والاقتصاد، وتقني رياضي، ماي 2006م، ص 2.

[2]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها) الشّعبتان: آداب وفلسفة، ولغات أجنبيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الثّانوي، مارس 2006م، ص 5.

3- **طريقة التّدريس**: يقول محمود إسماعيل صيني عن تعليم وتعلّم اللّغات:«...فهذا الميدان يشمل على عدد لا يحصى من التّخصّصات، والتّفرعات من مثل ما يلي...طرائق تدريس اللّغة وتصميم البحوث فيها...حيث يظهر دور الدّراسات التّربويّة بجلاء»[1]، لذا غدا للتّدريس عدّة طرائق، والمقاربة بالكفاءات توصي بتنوّع الطّرائق والمتعلّم هو المحور الرئيس في تفعيل النّشاطات، فالطّريقة الفضلى هي تلك الّتي تقحمه في الفعل التّربوي حيث نجد التدّريس بالوضعيّة المشكلة انطلاقًا من النّصّ غالبًا إلى بيداغوجيا المشروع، فيحاول المتعلّم حلّ المعضلة أو نقدها، أو إبداء رأيه في موقف ما[2].

4- **التّقويم**: إذا استوعب المتعلّم جميع التّعلّمات ممارسًا مبدأ البناء والتّكرار فالتّرابط والتّطبيق، وصولًا إلى مَبدأ الإدماج، يمكننا عندها تقويم الكفاءة ببناء وضعيّة تقييميّة ككفاءة ختاميّة بإنتاج «وكتابة نصوص سرديّة أو تفسّيريّة أو وصفيّة أو حجاجيّة أو حواريّة أو إعلاميّة في وضعيّات فعليّة ونصوص نقديّة ترتبط بآثار العصور المدروسة»[3]. موظّفًا فيها مكتسباته القبليّة من خلال مختلف الأنشطة للوحدة الكاملة، تِلْكُم هي الوضعيّات الإدماجيّة: الإبداعيّة منها والنّقديّة الّتي تجعل من المتعلّم مبدعًا، وقارئًا ناقدًا.

---

[1]- محمود إسماعيل صيني، اللّسانيّات التّطبيقيّة في العالم العربيّ، جامعة الملك سعود، من كتاب تقدم اللّسانيّات في الأقطار العربيّة وقائع ندوة جهويّة، أبريل 1987م، الرباط، ص 219.

[2]- ينظر: المرجع السّابق، ص 18.

[3]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها)، ص 27.

الفصل الأوّل

الأدبيّات النّظريّة والتّطبيقيّة

عرفت التّربيّة اللّغوية تطوّرًا ملحوظًا في شتّى جوانب اللّغة، وذلك بسبب إدخال عدّة تغيّيرات مسّت العمليّة التّعليميّة بالدّرجة الأولى، ويعدّ إدراج نشاط الوضعيّة النّقدية في مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانوي مظهرًا من مظاهر هذه التّغييرات الّتي تعمل على تنميّة معارف المتعلّم اللّغويّة، خاصّة أنّها تمسُّ أهمّ جانبٍ لغويٍّ يحتاج إليه على صعيد جميع المواد وهو القراءة.

وتعدّ القراءة من الفنون اللّغويّة الأساسيّة والمهمّة في العمليّة التّربويّة، لذلك يجب التّمكن منها والتّحكّم في جميع مستوياتها –الدنيا والعليا– والمستوى الّذي نركّز عليه في هذه الدّراسة هو مستوى القراءة النّاقدة.

وممّا لا شكّ فيه أنّ مرحلة التّعليم الثّانوي من أهمّ المراحل التّعليميّة الّتي تصقل فيها هذه المهارة وتؤتي ثمارها خاصّة مستوى السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، بحيث تبرز شخصيّة المتعلّم وتظهر من خلال ما يملكه من معارف، ويعدّ ذلك نتيجة لتركمات معرفيّة خاصّة بعدّة سنوات ومراحل دراسيّة.

وممّا سبق ذكره حرصنا في هذا الفصل على إبراز وتوضيح أهمّ المفاهيم الأساسيّة المتعلّقة بموضوع الدّراسة.

المبحث الأوّل: الأدبيّات النّظريّة

أوَّلًا- بين الوضعيّة الإدماجيّة والوضعيّة النّقديّة

1- مفهوم الوضعيّة:

1-1- تعريف الوضعيّة لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور «وضع، الوَضْعُ ضدّ الرّفع وضعه يَضِيعُه وضعًا وموضوعًا وأنشد ثعلب فيهما: موضوع جودك ومرفوعه، عُنِي بالموضوع ما أضمره ولم يتكلّم به والمرفوع ما أظهره وتكلّم به، ويقال وضع يده في الطّعام إذا أكله والوضع أيضا الموضوع ويسمّى بالمصدر وله نظائر وأنّه لحسن الوضعية أي الوضع»[1].

وكما قال علي جواد الطّاهر:«إنّنا لا نستغني كثيرًا عن المصطلحات الغربية والمراجع الغربيّة»[2]، وتعني الوضعيّة في معجم أكسفورد الإنجليزي «معظم الظّروف والأشياء الّتي تقع في وقت خاصٍّ ومكان خاصٍّ»[3].

1-2- تعريف الوضعيّة اصطلاحًا:

إنّ مفهوم الوضعيّة متداول في حياتنا العادية «وتعني في الغالب البيئة أو الإطار الّذي يتمّ فيه تحقيق نشاط أو حدث معين ففي الحياة اليوميّة الوضعيّة تفرضها الأحداث الّتي تواجهها، كوضعيّة اتخاذ الإجراءات مناسبة لمواجهة أزمة معيّنة أمّا في الإطار المدرسي فالمقصود بها الوضعيّة التّعليميّة، وهي مجموعة من الظّروف يحتمل أن يقوم المتعلّم إلى إنماء كفاءته»[4].

---

[1]- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم بن علي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دت، ج8، مادة (و ض ع).

[2]- ينظر: محمّد الطّاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، ما هي الكفاءات، كيف تصاغ الكفاءة، الجزائر، 2006م، ص 25.

[3]- نور الدين بن خنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت المَلَكة اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، قراءة في كتاب العلوم الإسلاميّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2010م-2011م، ص 48.

[4]- علي جواد الطّاهر، منهج البحث الأدبي، مطبعة الدّيواني، بغداد، ط7، 1986م، ص 9.

وبحسب بيداغوجيا الكفاءات فيدلّ مصطلح الوضعيّة على "وضعيّة مشكلة" بمعنى «العمل على تِبْيان مجموع المعارف من أجل أداءات لأنشطة محدّد»[1].

أمّا الوضعيّة حسب محمّد الدّريج هي الوضعيّة الّتي «تطرح إشكالًا عندما تجعل الفرد أمام مهمّة، عليه أن ينجزها، مهمّة لا يتحكم في كلّ مكوناتها»[2].

من خلال التّعاريف السّابقة نستنتج أنّ الوضعيّة هي مجموعة من التّحدّيات والظّروف النّمائيّة والمكانيّة ومزيج من المشاكل والعوائق الّتي يضعها المعلّم أمام متعلّميه، ممّا يستدعي البحث عن الحلول اللّازمة بتوظيف مجموع القُدرات والمعارف الضّروريّة والمكتسبات القبليّة.

2- مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة:

2-1- الإدماج لغة:

ورد في لسان العرب «دمج الشيء دُمُوجًا إذا دخل في الشّيء واستحكم فيه»[3].

2-2- الإدماج اصطلاحًا:

عرف روجيرس الإدماج بأنّه «عمليّة يتمّ من خلالها جعل مختلف العناصر الّتي كانت مُنفصلة في البداية، مترابطة بهدف استعمالها بشكل متناسق ومنتظم تِبعًا لهدف محدّد»[4].

ومنه نقول أنّ الوضعيّة الإدماجيّة هي كتابة نصّ ينجزه المتعلّم من خلال السّنوات الثّلاث من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة بعد كلّ وحدة تعليميّة وله علاقة بمضمونها، حيث يجنّد فيه كلّ معارفه ومهاراته ومكتسباته من قواعد نحويّة وصرفيّة

---

[1]- إيمان الزّاوي، توظيف الصّور البيانيّة في الوضعيّة الإدماجيّة، مذكرة ماستر 2014م-2015م، نقلًا عن: وزارة التّربيّة الوطنيّة، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم العام والتكنولوجيا، اللّغة العربيّة وآدابها، الشعبتان: الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة، مديريّة التّعليم الثّانوي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ص 62.

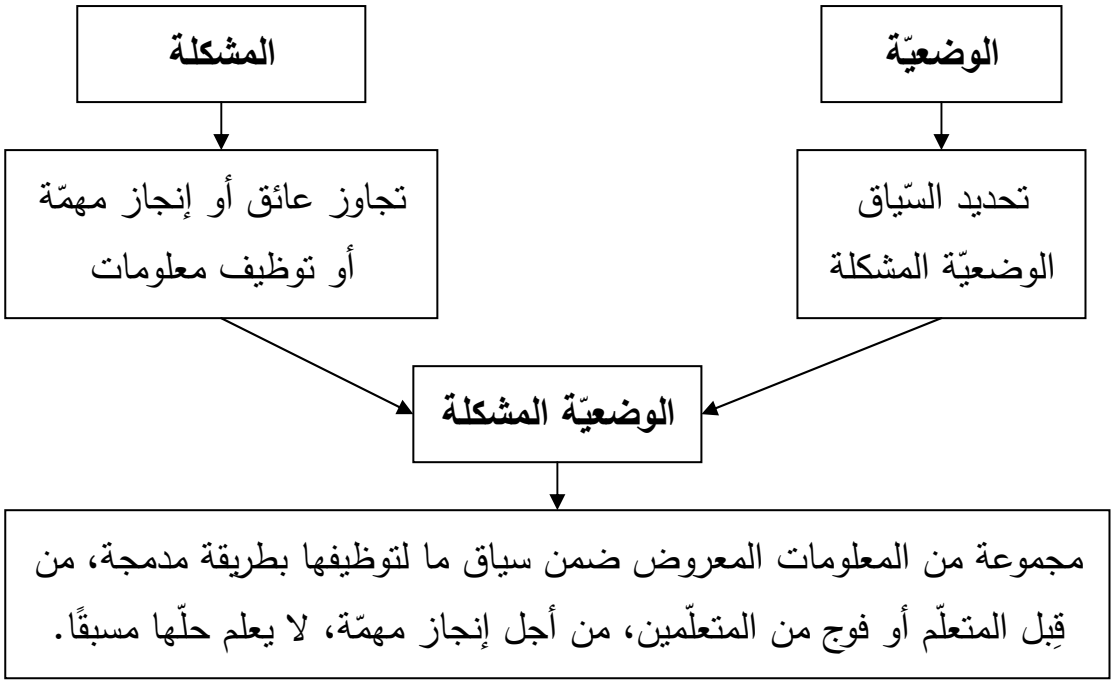
[2]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح، المغرب، ط1، 2015م، ص 11.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، (د م ج).

[4]- عبد الرحمٰن تومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دط، 2009م، ص 9.

وبلاغيّة، ويربط بينها ويستخدمها في إطار وضعيّة ذات دلالة، ومن خلال هذا المنهج الجديد بإمكان المعلّم تقييم مدى نجاعة الكفاءة من خلال الوضعيّة (الإبداعيّة والنّقديّة) «على أن تناقش الأولى وتحرّر وتصحّح في القسم وتنجز الثّانيّة في المنزل وتصحّح في القسم»[1].

ويمكننا أنّ نبيّن ماهيّة الوضعيّة الإدماجيّة في المخطّط التالي[2]:



مخطّط يبيّن ماهيّة الوضعيّة الإدماجيّة

2-3- أنواع وأشكال الوضعيّة الادماجيّة:

تقول بسمة عرابي:«يمارس أستاذ مادة اللّغة العربيّة وآدابها حصّة تقويم الكفاءة من خلال وضعيّة إنتاج كتابي في شكلين اختياريين من الوضعيّات الإدماجيّة:

أ- وضعيّة إنتاج كتابي ذو طابع إبداعي فردي.

ب- وضعيّة إنتاج كتابي ذو طابع نقدي فردي أو جماعي»[3].

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، المذكرة التوضيحيّة رقم 1، بخصوص التدرجات السّنويّة.

[2]- بسمة العرابي، مقال الوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة والمفاهيم العربيّة والممارسات الديداكتيكية والرّهانات، جامعة الجزائر 2، دت، ص 10.

[3]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، ص 11.

أ- **الوضعيّة الإبداعيّة:** يعبّر فيها المتعلّم حسب ما طُلب منه عمّا يجول في خاطره من أفكار ومشاعر ويترجمها إلى نصّ سليم اللّغة حَسَنُ السَّبك قويّ البنيّة، موحيّة عباراته، متقنة فقراته.

ب- الوضعيّة النّقديّة:

هي بيت القصيد والّتي سوف نركّز عليها في هذه الدّراسة.

تعدّ الوضعيّة النّقديّة من أهمّ أنشطة اللّغة العربية في الطّور الثّانوي خاصّة لدى الشُّعَب الأدبيّة، فهي وسيلة يتمكّن المتعلّم من خلالها التّعبير عن رأيه إزاء موقف ما، أو نقده أو إصدار أحكام معيّنة على حسب الموضوعات المدروسة، وتأتي الوضعيّة النّقديّة كآخر نشاط في الوحدة –بعد حصّة النّص الأدبي والتّواصلي والرّوافد اللّغويّة والبلاغيّة، ورافد العروض، والمطالعة الموجّهة والتّعبير الكتابي- كتفعيل واستغلال وتقويم موارد وكفاءة المتعلّمين في ظلّ المقاربة بالكفاءات وقبل الولوج إلى مفهومها، علينا التّعرّف على مفهوم النّقد أوّلًا.

3- مفهوم النّقد لغة واصطلاحًا:

3-1- النّقد لغة:

نقول «نقدت الدّراهم، وانتقدتها أخرجت منها الزّيف...وعلى ذلك يُفَسِّر حديث أبي الدّرداء أنّه قال:"إن نقدت النّاس نقدوك، وإن تركتهم تركوك" فالنّقد هنا معناه العيب والتّلم والتّخريج»[1].

ويقول ابن فارس:«النّون والقاف والدّال أصل صحيح يدلّ على إبراز شيء وبروزه»[2].

3-2- النّقد اصطلاحًا:

[1]- إبراهيم محمّد، مقال النّقد الأدبي تعريفه ومفهومه، ومنهجه، ومقاييسه، واتجاهاته، 2016، ص 15.

[2]- ابن فارس (أبو الحسين أحمد ت395)، مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، سوريا، ط1، 1399هـ-1979م، ج2، ص 577.

«النّقد في حقيقته تعبير عن موقف كلّي متكامل في النّظرة إلى الفنّ عامّة أو إلى الشّعر خاصّة، يبدأ بالتّذوّق أي القدرة على التّمييز ويعبُر منها إلى التّفسير والتّعليل والتّحليل والتّقسيم، خطوات لا تُغني إحداها عن الأخرى»[1]، والوضعيّة النّقديّة من النّاحية البيداغوجيّة تقويم للكفاءة عمومًا.

نستنتج من خلال ما سبق كلّه أنّ الوضعيّة النّقدية هي إنتاج نصّ حواريّ أو سرديّ أو قصصي أو تفسيريّ أو إعلاميّ من طرف كلّ متعلّم في وضعيّة دالة فعليّة بعد نهاية كلّ وحدة مرتبطة بموضوعها كتحليل قصّة، أو كتابة مقال نفسّر فيه مقولة ما، أو تحليل مقطع شعريّ، واقفا عند بعض التّعاريف أو مظاهر أو خصائص الظّاهرة الأدبيّة المتناولة.

4- أهداف نشاط الوضعيّة النّقديّة:

نجد أنّ للوضعيّة النّقديّة مجموعة من الأهداف استنادًا لمبادئ المقاربة بالكفاءات «كما تمّ تحديد الأهداف الوسطيّة المندمجة...وبالنّظر إلى ما تكسبه هذه السّنة من أهمّية في المسار الدّراسي للمتعلّم حيث على أثر نهاية السّنة الدّراسيّة قد ينتقل إلى مواصلة الدّراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنيّة والعمليّة»[2].

ومن هذه الأهداف نذكر:

- «إكساب المتعلّم مهارة عرض وتقديم الأفكار بطريقة مرتّبة.
- تعويد المتعلّم الإفصاح عن رأيه ووجهة نظره.
- تعليم المتعلّم قوّة الشّخصيّة وتقديم الدّليل والبرهان في الدّفاع عن رأيه.
- الأخذ بيد المتعلّم إلى حبّ المطالعة والبحث وتقصّي الحقيقة.
- ملء رصيد المتعلّم الفكري بخبرات ومعارف جديدة.

[1]- إحسان عبّاس، تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، دار الثّقافة، بيروت، ط4، 1983م، ص 5.

[2]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها)، الشعبتان: آداب وفلسفة، ولغات أجنبيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الثّانوي، الجزائر، مارس 2006م، ص 6.

- القدرة على المناقشة والتّحليل والنقد وتبني المواقف والتّحدّث بصراحة وموضوعيّة»[1].

يمكننا أن نضيف إلى ما سبق من أهداف، ما يلي:

- تجعل الوضعيّة النّقديّة من المتعلّم ناضجًا في فكره بارعًا مستثمرًا لتعلّماته.
- اكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة عنده.

5- مكوّنات الوضعيّة النّقديّة:

إنّ للوضعيّة النّقديّة دورٌ هامٌّ وفعّالٌ في تقويم جميع مهارات ومكتسبات المتعلّم، لذا ينبغي أن تكون صياغتها في إطار وضعيّات تعلّميّة تبعًا للكفاية المرجو تنميّتها، والوصول إليها لدى المتعلّم لأنّها تعبير «يؤدي وظيفة خاصّة كالفهم والإفهام، ويهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافيّة»[2]، وكغيرها من الأنشطة البيداغوجيّة تتكوّن الوضعية النّقدية من مكونات وعناصر أساسيّة مبنيّة عليها، وهي:

- **السّند أو الحامل:**

ونعني به كلّ العناصر والدّعامات الماديّة الّتي تقدّم للمتعلّم، والّتي تتمثّل في:

أ- **السّياق:** يعبّر عن المجال والحيّز الّذي تمارس فيه الكفاءة، وهو «مجموعة الظّروف في لحظة معينة»[3]، كنصّ شعريّ أو نثري، أو مخطّط...

ب- **المعلومات:** هي موارد ومعطيات الوضعيّة الأساسيّة، وهي مؤشر ينطلق منه المتعلّم ويساعده على فهم وحلّ المطلوب؛ أي «محتويات ومضامين يغلّف بها السّياق ويعضد دلاليًّا»[4].

ج-**الوظيفة:** بالنّسبة للمتعلّم هي السّبيل والفائدة والهدف من حلّ هذه الوضعيّة «يجيب مفهوم الوضعيّة على السّؤال التّالي: ماذا استهدفت بالوضعيّة؟ ولِمَ

---

[1]- عبد النّاصر موساوي، ظاهرة العنف في التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، السّنة الخامسة ابتدائي عيّنة، مذكرة ماستر، 2015م-2016، ص 38.

[2]- ينظر: وليد جابر، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1991م، ص 203.

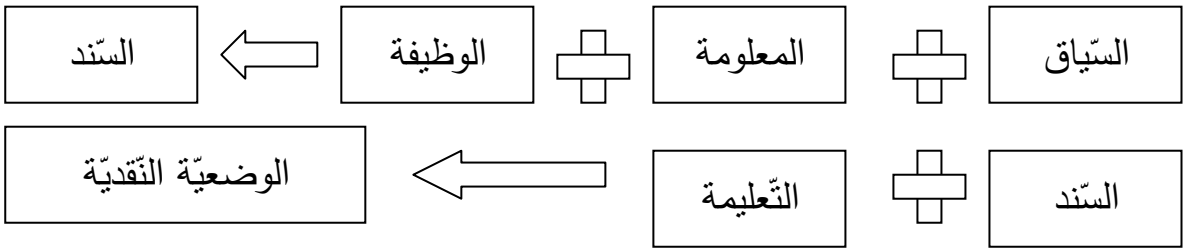
[3]- ينظر: جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد، التّقويم الإدماجي، ص 49.

[4]- نفسه، ص 51.

تصلح هذه الوضعيّة؟ وما وظيفتها البيداغوجيّة؟»[1] فهي تحفّزه وتدفعه على إنجاز المهام وتحقيق الكفاءة.

- **التّعلّمات:**

وهي مجموعة من التّعليمات والأسئلة المفتوحة والموجّهة مباشرة إلى المتعلّم والّتي تحدّد ما هو مطلوب منه فعلًا إنجازه، فتقيّده وتضبطه، «إنّها تترجم البنية البيداغوجيّة المستهدفة من خلال استغلال الوضعيّة»[2].



المخطّط من إعداد الطّالبتين

ثانيًا- ماهيّة القراءة النّاقدة:

إنَّ القراءة من أهمّ المهارات اللّغويّة الّتي تساعدنا في تعلّم اللّغة واكتساب المعارف والمعلومات، ويمكن أن نعتبرها مفتاحًا للولوج إلى باقي العلوم وهذا دون الإنقاص من دور المهارات اللّغويّة الأخرى، ويكفي أنّ أوّل ما نَزَلَ من القرآن هو الأمر الإلهي الدّاعي للقراءة حيث قال الله تعالى:﴿**اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الذِي خَلَقَ، خَلَقَ الاِنْسٰنَ مِنْ عَلَقٍ، اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْاَكْرَمُ، الذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْاِنْسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**﴾[3]. وقد تكرر الأمر الإلهي في هذه السّورة مرتين، والتّكرار في هذا الموضع من القرآن الكريم ما هو إلّا توكيد، وهذا ما يدلّنا على الأهمية البالغة للقراءة في حياة الإنسان الّتي غايتها الأسمى هي معرفة الله عزّ وجلّ.

وقبل الخوض في القراءة النّاقدة، نستعرض لمحة عن القراءة بصفة عامّة.

---

[1]- سعدي رندة، دريد مريم، الوضعيّة الإدماجيّة بين الكفاءة والأهداف، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة العربي التبسي، الجزائر، 2016م-2017م، ص 29.

[2]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد، التّقويم الإدماجي، ص 52.

[3]- سورة العلق: الآيات 1-5.

أوّلًا- تعريف القراءة:

1- القراءة لغة:

يقول الرّازي عن المعنى اللّغوي للقراءة:«(قَرَأَ) الكِتاب (قِرَاءةً) و(قُرْءانًا) بالضّمّ، و(قرأ) الشّيء (قُرءانًا) بالضّمّ جَمَعَهُ وَضَمَّهُ ومِنهُ سُمِّيَ القرآنُ لأنّه يَجْمَعُ السُّوَرَةَ ويَضُمُّها. وقوله تعالى:﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْءانَهُ﴾ أي قِراءَتَه، وفلانٌ (قرأ) عليك السّلام و(أقرأك) السّلام بمعنى، وجَمْعُ (القارئ قَرَأَةٌ) مثل كافرٍ وكَفَرَةٍ. و(القُرَّاءُ) بالضَّمِّ والمَدِّ المُتَنَسِّكُ وقد يكون جَمْعَ قارئ»[1].

إذًا معنى القراءة الضّم والجمع، وهذا قد يحيلنا إلى عدم استطاعتنا ممارسة فعل القراءة إلّا بضمّ الحروف بعضها إلى بعض وتجاورها، وعن هذا التّجاور ينجم عدّة معان ودلالات.

2- القراءة اصطلاحًا:

تعدّدت تعاريف القراءة وتنوّعت حسب نظرة الدّارسين، ومن هذه التّعاريف نورد الآتي:

أ- القراءة «عملية يُرادُ بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّمز المكتوب، وتتألّف من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني فهي إذًا عمليّة عضويّة نفسيّة عقليّة»[2].

ب- عرّفها سعيد لافي بأنّها «قُدرة الفرد على ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معان، وتوظيفها توظيفًا فعّالًا في الجوانب الحياتيّة المختلفة»[3].

---

[1]- الرّازي (زين الدّين أبو عبد الله محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي ت666هـ)، مختار الصّحاح، حقّقه: يوسف الشّيخ محمّد، المكتبة العصرية، بيروت-صيدا-لبنان، دط، 1376هـ-1957م، ص 220.

[2]- عون فاضل ناهي، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص: 139.

[3]- سعيد لافي، القراءة وتنميّة التّفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص 136.

ج- تعرف القراءة بأنها «الإدراك البصري للرّموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرّموز والحروف والكلمات والتّفاعل مع ما يقرأ فيقوم بالتّحليل والنّقد والمقارنة والاستنتاج»[1].

د- ويعرّفها أمير محمّد المددي بقوله:«القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يفهم القارئ ما يقرؤه في سهولة ويسر وما يتبع من اكتساب المعرف، والتّلذّذ بطرائق ثمرات العقول، ثم تنميّة ملكة النقد والحكم بين الصّحيح والفاسد»[2].

توضّح التّعاريف السّابقة الخطّ التّطوّري النّمائي الّذي عرفه مفهوم القراءة من «مرحلة نشأة المفهوم في إطاره الضّيق، حدّهُ الإدراك البصريّ للرّموز المكتوبة وتعرّفها ونطقها، إلى مرحلة التّفسير؛ أي ترجمة الرّموز المكتوبة والألفاظ المنطوفة إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني، لينتقل المفهوم إلى مرحلة التّفاعل والنّقد ثمّ مرحلة حلّ المشكلات ليشمل على توظيف ما يَقِفُ عليه القارئ من فهم»[3]، ويمكن أن نختصر هذه المسيرة لمفهوم القراءة في قولنا الانتقال من مستوى الحرفي إلى مستوى الإبداعي.

3- أهمّيّة القراءة:

يمكننا أن نجمل الأهمية الّتي تحظى بها القراءة ليس على الصّعيد الدّراسي فحسب وإنّما على صعيد حياتنا ككلّ في النّقاط التّالية:

- تعدّ عاملًا حاسمًا في اكتساب الطّلّاب الخبرات المختلفة والمعارف الخِصبة.
- تعدّ الخطوة الرئيسيّة المهمّة في تعليم اللّغات الحيّة.

---

[1]- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمريّة، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 1439هـ-2017م، ص: 20.

[2]- أمير محمّد المددي، أمّة اقرأ لا بدّ أن تقرأ، مكتبة خالد بن الوليد ودار الكتب اليمنية للطّباعة والنشر، صنعاء-اليمن، ط2، 1431هـ-2010م، ص: 28.

[3]- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة، دار الميسر للنشر والتّوزيع، عمان-الأردن، دط، 2002م، ص 53-54.

- هي وسيلة للتّعلّم والتّعليم واكتساب المعرفة بصفة عامة[1].
- القراءة علم وفنّ تمكّن الفرد من تنمية عقله، وتحسين فهمه وأسلوب كتابته[2]، كيفما تخصّص هذه الكتابة وفي أي مجال علميّ كانت.
- تساعد التّلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرّغبة في الكتابة وتساعدهم في تكوين إحساسهم اللّغويّ وتذوّقهم لمعاني الجمال وصوّره[3]، فتجعل منه شخصًّا خلّاقًا ومبدعًا يتميّز بذوق راق وحسّ جمالي، كما أنّها تعدّ وسيلة نسافر بها عبر الزّمن بنقل تجارب وثقافات وأفكار غيرنا إلينا عن طريق التّواصل الّذي تتيحه لنا، ويمكننا أن نستشرف بها المستقبل من خلال أخذ العبرة من الماضي وخبراته.

4- أهداف القراءة:

إنّ أغلب النّاس يقرؤون لغايات لثلاث، هي[4]:

- القراءة من أجلّ التّسليّة، وتزجية الوقت، وملء الفراغ، وهذه القراءة هي الأكثر شيوعًا بين النّاس، ومثال ذلك: قراءة القصص والرّوايات.
- القراءة من أجل الإطلاع على معلومات، وهي أيضا أسلوب يمارسه كثير من النّاس، إذ من السّهل على من يعرف شيئًا من الأحكام مثلًا أن يضيف معلومة إلى معلوماته.
- القراءة من أجل توسيع قاعدة الفهم، وهي أشقّ أنواع القراءة وأكثر فائدة، والذين يقرؤون من أجل هذا الغرض قلّة قليلة من النّاس، فهي تستهدف امتلاك منهم تقويم

[1]- أمير محمّد المددي، أمّة اقرأ لا بدّ أن تقرأ، ص: 28.

[2]- عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة، أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، مكتبة مؤمن قريش، دار الفكر، دمشق، ط1، 1428هـ-2007م، ص: 38.

[3]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1427هـ-2006م، ص 128.

[4]- ينظر: عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار القلم، دمشق، والدّار الشّاميّة، بيروت، ط6، 1429هـ-2008م، ص 30-34.

في التّعامل مع المعرفة، وتكسبنا عادات فكريّة جديدة، وتزودنا مرونة ذهنيّة وتنمّي الخيال.

وهذا ما ذهبت إليه ابتسام محفوظ في تحديدها لغايات القراءة، بحيث وضعتها في إطارات ثلاث، هي «القراءة العامّة للثّقافة والمعرفة وامتلاك المعلومات، والقراءة الوظيفية العلميّة الّتي يمارسها الفرد في التّعليم والتّعلم، والقراءة للاستمتاع والتّسلية»[1].

ونحن نرى أنّها كيفما كانت الغاية من القراءة فإنّها تحمل فائدة لنا بغض النّظر عن درجة هذه الإفادة.

ثانيًا- القراءة النّاقدة:

من خلال ما سبق في عرضنا لغايات القراءة، يمكننا إدراج القراءة الناقدة ضمن مجال القراءة الوظيفيّة العلميّة الّتي توسّع قاعدة الفهم. وقبل التّطرّق لمفهومها وَجَبَ علينا الإشارة إلى المجال المعرفيّ الّذي تنتمي إليه، فهي «حسب الباحثين تنتمي إلى مجال الدّراسات النّقديّة والأدبيّة، كما تنتمي إلى الدّراسات النّفسيّة التّربوية»[2]، فالمجال الأوّل تنتمي إليه بحكم أنّها تتضمن إصدار أحكام على ما يُقرأ، مستندة هذه الأحكام إلى نقاشات فكريّة مختلفة، وأمّا انتماؤها إلى المجال الثّاني بسبب حدوث تفاعلات لدى القارئ من إدراك وتفكير وأمور أخرى كما أنّها تهتم بتعليم وتنمية مهارة القراءة لدى المتعلّم.

1- تعريف القراءة النّاقدة:

لقد تعدّدت تعاريف القراءة الناقدة بتعدد وجهات نظر الباحثين فيها، وقبل عرضنا لتعاريفها، نريد أن نشير إلى أهمّ المصطلحات والمواصفات الّتي عُرِفت بها عند الباحثين، فمنهم من أطلق عليها مصطلح «القراءة التّحليلية»[3] كونها تعتمد على مهارة التّحليل بالدّرجة

[1]- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، ص: 20 بتصرّف.

[2]- لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصليّة في تنميّة القراءة النّاقدة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2008م، ص 21.

[3]- عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة، مفاهيم وآليات، 49.

الأولى، ومنهم أطلق عليها «قراءة النّظر والاستبصار»[1] بحكم اعتمادها على حاسّة البصر وتفعيل العقل، وآخر أطلق عليها «قراءة ما وراء السّطور»[2] نظرًا لأنّ القارئ يبحث عن الأشياء المضمرة في النّص، أمّا الغالب والشّائع أنّها تعرف بالقراءة النّاقدة. وفيما يلي نستعرض بعض تعاريفها:

– هي «القراءة الّتي يقيّم فيها القارئ المادة الّتي يقرؤها من حيث صدقها، وجمالها، وفائدتها، أو أيّة قيمة أخرى»[3]؛ أي أنّ القارئ من خلال ممارسته للقراءة النّاقدة يقدّم لنا تقييمًا لِمَا يحويه النّص من مختلف القيم.

– عرّف "أولسن" القراءة النّاقدة بأنّها «تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلِّف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلّف، والتّمييز بين الحقيقة والرّأي وإصدار أحكام، وعمل استنتاجات»[4]. ركّز "أولسن" على ذلك الصّراع الّذي يحدث عند ما تتمّ المواجهة بين الكاتب المجسّد في النّص، وقارئ النّص، وما يحدث بينهما من تجاذبات قد تكون متناقضة أحيانًا وقد تتوافق أحيانًا أخرى، ومعرفة المغزى الّذي يرمي إليه الكاتب من خلال نصّه، والتّفريق بين الحقائق المسلّم بها والآراء، والخروج بنتائج.

– ويعرّفها "حسين السيّد" في كونها «عمليّة ذهنيّة تأمليّة يتفاعل فيها القارئ مع النّص المقروء حتّى يصل إلى الدّلالة الّتي تعبّر عن المعنى الكامن في البنية العمليّة للنّص، فيفسّرُ النّصّ، ويحلّلهُ، ويستنتجه، ويحكم عليه، وينقده ويقوّمه، ويبني معانيه، ويضفي عليه

---

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 135.

[2]– إسماعيل ربابعة، وعبد الكريم أبو جاموس، أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصّف العاشر في الأردن، مجلة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، الأردن، مجلد 26 (5)، 2012، ص 18.

[3]– حسن شحاتة، وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، دط، 2003م، ص 237.

[4]– بشير عزّ الدّين عزّت فارس، أثر برنامج تدريبي في القراءة النّاقدة على التّفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصّفّ العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والمستوى التّحصيلي (مرتفع/منخفض)، رسالة دكتوراه في الفلسفة، علم النّفس التّربوي، كلية الدّراسات العليا، الجامعة الأردنيّة، 2005م، ص 20.

دلالات أخرى ليملأ فجواتها اعتمادًا على المعرفة والخبرة المختزنة لديه»[1]، أي أنّ عملية القراءة لا تتمّ إلّا بحدوث تفاعل بين النّص وقارئه وهذه العمليّة لا تتمّ إلّا إذا كان القارئ يملك من الخبرات ما يسدّ به الثّغرات الموجودة في النّص.

– وتُعرف بأنّها «عمليّة تحليليّة تقويميّة تشمل إصدار الفرد حكمًا على ما يقرؤه، طِبقًا لمعايير ومقاييس صحيحة نابعة من الخبرات السّابقة، تُساعد في توضيح مدى صحّة أو قيمة أو نفع المقروء»[2]، وهذا ما أكّد عليه التّعريف السّابق.

– وهناك من يعتبرها «عمليّة تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعيّة ممّا يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النّص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًّا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف»[3]، فالحرص هنا على استبعاد الأحكام المسبقة أثناء القيام بعملية القراءة من الشّروط الواجبة لنجاحها.

– وتقول "لطيفة هباشي" بأنّ القراءة النّاقدة:«مهارة تُتعلَّم وتظهر بالممارسة، وتترسّخ في ذهن الإنسان حتّى تصير سلوكًا إراديًّا، يُمارَس كلّما وُجِدَت الظّروف المناسبة لذلك، ولأنّ القراءة مهارة ذهنيّة فإنّ كفاءتها تتعلّق أيضا بمستوى القدرات العقليّة اللّازمة لتحقيقها»[4]؛ أي أنّ القراءة النّاقدة لا تتأتي ولا يتمكّن منها القارئ إلّا بالمداومة والمواظبة لدرجة أنّها تكون شيئًا مختارًا لديه ويميل إليه من تلقاء نفسه ويظهر ذلك من خلال الممارسة الفعليّة كلّما سنحت له الفرصة المناسبة.

---

[1]– حسين السّيد، فاعليّة برنامج قائم على نظريّة التّلقي في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى التّلاميذ المتفوّقين بالمرحلة الإعداديّة العامّة، رسالة دكتوراه، دمياط، مصر، 2007م، ص 156.

[2]– مجموعة من المتخصّصين، القراءة والتّواصل اللّغوي، المستوى الثّالث، النّظام الفصلي للتّعليم الثّانوي المسار الأدبي ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، وزارة التّعليم، الرّياض–المملكة العربيّة السعوديّة، 1439هـ–1440هـ/2018م–2019م، ص 27.

[3]– سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص 90.

[4]– لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصليّة في تنميّة القراءة النّاقدة، ص 22.

بعد عرضنا للتعاريف السّابقة، نستنتج أنّ القراءة النّاقدة هي مستوى عالٍ من مستويّات القراءة تتمّ من خلال تفاعل ذهني بين طرفين –القارئ والنّص– يتوج في الأخير بحكم مبني على النّقد البَنَّاء والموضوعيّة لهذه المادة المقروءة مع تقديم حجج وبراهين وفق معارف مكتسبة، للوصول إلى معارف جديدة تقتضي تسلسل عدّة عمليّات منها: الفهم، والتّفسير، والتّحليل، والاستنتاج، والنّقد والحُكم.

2- صفات القارئ النّاقد:

إنّ مقولة "أندر من الكتاب الجيّد القارئ الجيّد"* تنبّهنا إلى أهمّية القارئ وقيمته في الحياة العلميّة ككلّ والّتي تقتضي منّا في هذا المقام أن نحدّد أهمّ الصّفات الّتي يجب توفّرها في القارئ الجيّد الّذي تميّز بالنّدرة، والنّدرة في الغالب لا تكون إلّا للشّيء المميّز والغالي والمفيد.

يقول "عبد اللّطيف الصّوفي":«إنّ أفضل قارئ وأفضل مستفيد من الكُتُب هو القارئ النّاقد، الّذي يعرف كيف يحكم على الكتاب، ويعطيه حقّه من التّقدير ما له وما عليه، وإنّ قاعدة هامّة أيضا من قواعد القراءة هي أن يكون القارئ قادرًا على أن يقول: أنا أفهم، وأستوعب، قبل أنْ يقول أنا أقبل أو أنا أرفض أو أنا أحكم، لأنّ القبول والرفض والحكم، كلّ تلك الّتي لا تستند إلى فهم واستيعاب، هي أحكام متسرّعة، غير منطقيّة، فأنت لا تستطيع أن تقول لشخص ما: أنا لا أفهم ما تقول، ولكنّي أعتقد أنك خاطئ»[1]، وعليه نجده اعتبر أهمّ صفة ينبغي توفّرها في القارئ النّاقد صفة الفهم، وبتحقّقها فإنّه يستطيع الخروج بحكم مقبول ومنطقي، وبتحقّقها أيضا تتوالى باقي العمليات الأخرى.

أمّا "محمّد موسى الشّريف" فيقدّم بعض الصّفات الّتي ينبغي على القارئ النّاقد التّحلي بها حتّى تكون قراءته قراءة خبير ناقد فيقول:«فلا تسلّم بكلّ ما تقرؤه، وتمعّن...ووازن

*- المقولة للكاتب والفيلسوف الإنجليزي فرانسيس بيكون.

[1]- عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة، أهمّيتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، ص 163-164.

بين الأدلة واعرف مدى صحّتها وملاءمتها واجمع ما كتب في الموضوع الواحد من مصادر متعدّدة»[1].

نجده حدّد نوع القراءة الّتي يجب عليه أن يعتمدها بحيث لا تكون قراءة مُسلَّمة يؤمن من خلالها بكلّ ما هو مطروح في النّص، وإنّما ينبغي أن تكون قراءة مصحوبة بعقل يفكّر يرفض أشياء ويقبل أخرى ويقدّم الحجّة والدّليل لذلك الرّفض أو القبول، أي قراءة بوعي وإدراك عميقين.

ويضيف "محمّد موسى الشّريف" عن الكيفية الّتي يجب على القارئ إتباعها أثناء نقده للمادة «ولكن هذا لا يعني أنّك تُسارع إلى النّقد لكلّ ما ترى أنّه يخالف ما تذهب إليه أو تعتقده، فالتّمهّل وإحسان الظّنّ والوقوف عند العبارات طويلًا لالتماس الأعذار مذهب أوليّ الفهم والعقل والاعتبار، وطريقة علمائنا الكبار، فلا ينبغي التّسليم بكلّ شيء، ولا الوقوف موقف المسارع إلى الإنكار والرّدّ في كلّ شيء وقد قيل قديمًا: من قلّ علمه كثر انتقاده وهذا صحيح إلى حدّ كبير»[2]، والقراءة يتطلّب من ورائها الإنصاف في الحكم لذا «لا يجوز للقارئ أن ينصّب نفسه خصمًا للمولّف، بل عليه أن يردّ الحجة بالحجّة، والرّأي العلمي بالرّأي العلمي، وعليه فوق ذلك تعليل أسباب رفضه، بصورة مقنعة عندما يرفض، بعيدًا عن العشوائيّة»[3]؛ أي أنّ السّرعة إلى النّقد تعتبر من الأحكام المسبقة الّتي يجب على القارئ استبعادها أثناء تحليله، وأن لا يكون خصيما لكلّ ما يقدّمه النّص، وإنّما عليه أن يضعه في قالب الفكر، فما توافق مع العقل يقبله وإلّا يردّه، وليس الرّفض من أجل الرّفض ولا القبول من أجل القبول.

[1]– محمّد موسى الشّريف، الطُّرق الجامعة للقراءة النّافعة، دار الأندلس الخضراء، جدّة–المملكة العربيّة السعوديّة، ط6، 1425هـ–2004م، ص 116.

[2]– نفسه، ص 116–117.

[3]– عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة، أهميّتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها، ص 164.

3- أهمّية القراءة النّاقدة:

أهمّية القراءة النّاقدة أجملها كتاب (القراءة والتّواصل اللّغوي) في[1]:

- تزويد القارئ بمزيد من المعلومات، وبسط كثير من وجهات النّظر المختلفة.
- تشجيع القارئ على الموازنة بين الأفكار وتقويمها حتّى يصل إلى تقويم أفكارها الخاصّة ومعرفة مدى موضوعيتها، وبالتّالي تقويم أفكار الآخرين.
- بناء شخصيّة الفرد، ومساعدته على الاستمتاع بجمال الأسلوب، وإدراك ردود الأفعال العاطفيّة.
- إكساب الفرد القدرة على تنظيم أفكاره في الكتابة والحديث باختيار ألفاظ وعبارات محدّدة.

4- مهارات القراءة النّاقدة:

نقدّم مجموعة من المهارات والّتي حدّدها بعض الباحثين كلّ حسب وجهة نظره:

وضع سعيد لافي مجموعة من مهارات القراءة النّاقدة أن تتضمنها القراءة النّاقدة والمتمثلة في:«التّمييز بين الحقائق والآراء، والتّفسيرات المنطقيّة، وبيان الفروض، الّتي تستخدم لحلّ المشكلات مع فحص الحجج القويّة والضّعيفة الّتي تستخدم لإقناع القارئ للتّفكير في اتّجاه محدّد»[2].

وبناءً على اعتباره أنّ عمليّة القراءة عملية نظر واستبصار، قدّم "علي أحمد مدكور" مجموعة من المهارات، هي[3]:

- الرؤّية بالعين والتّفكّر والتّدبّر.
- الفهم وإدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التّحليل والتّفسير.

[1]- ينظر: مجموعة من المتخصّصين، القراءة والتّواصل اللّغوي، ص 27.

[2]- سعيد لافي، القراءة وتنمية التّفكير، ص 68.

[3]- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص 135.

- القدرة على التّوقّع والتّنبؤ بالنّتائج، وصلة كلّ ذلك بالواقع الموضوعي والخبرات الإنسانيّة السّابقة.
- النّقد في ضوء معايير موضوعيّة.
- التّقويم.

كما وضع "حنفي البوهي" تصنيفًا خاصًّا بهارات القراءة النّاقدة، نستعرضه في الآتي[1]:

- القُدرة على استنتاج المعاني الضّمنيّة.
- التّمييز بين الأفكار الرئيسيّة والثّانويّة.
- القدرة على التّمييز بين الحجج القويّة والضّعيفة.
- استخلاص النّتائج.
- المقارنة بين الأفكار المرتبطة بالنّصّ وغير المرتبطة بالنّص.
- تقدير ما في الموضوع من منطقيّة في تسلسل الأفكار.
- القدرة على تفسير الأفكار.
- استنتاج دوافع الكاتب من وراء كتابة الموضوع.
- الحكم على صحّة عنوان النّصّ المقروء.
- الحكم على الأدلة التي يستدلّ بها على وجود مشكلة.

نستنتج ممّا تقدّم سابقًا من مهارات القراءة النّاقدة أنّ كلّ تلك العمليات تصبّ في «تنشيط عملية التّفكير النّاقد لتكوين حصيلة معرفيّة»[2]، فهي جلّها تعتمد على عمليّات عقليّة

[1]– عبد المنعم بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغويّة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008م، ص 74.

[2]– ليلي دامخي، فعاليّة برنامج قائم على بعض الاستراتيجيّات الميتامعرفيّة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة، دراسة تجريبية مطبّقة على عيّنة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم التّربيّة، قسم علّم النّفس وعلوم التّربيّة، كلّية العلم الإنسانيّة والأرطوفونيا، الجامعة الحاج لخضر 01، الجزائر، السّنة الجامعيّة 2015م/2016م، ص 131.

متدرّجة من البسيط إلى المعقّد بغية اكتساب معارف جديدة والبحث عنها، وهي بذلك تتجاوز مهارات التّفكير الدّنيا كالتّذكر والإعادة، إلى مهارات تفكير عُليا كالاستنتاج والنّقد، ومن هنا تظهر الحاجة إلى امتلاك تفكير ناقد سليم.

ثالثًا- التّفكير النّاقد:

نريد أن نشير هنا إلى أنّ الأهمّية الّتي أولاه القرآن الكريم الكتاب الكامل المكتمل للتّفكير في عدّة آيات إنّما مردّه إلى عِظَم هذه القدرة الّتي أودعها الله في الإنسان، ومن هذه الآيّات نذكر ما جاء في سورة آل عمران في قوله تعالى:﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمٰواتِ والارْضِ واخْتِلَافِ اللَّيْلِ والنَّهَارِ لَآيَات لِأولِي الْأَلْبَابِ الذِينَ يَذْكُرُونَ اللهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِم وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ والارْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾[1]، في هذه الآية الكريمة تجلّت قُدرة التّفكير وما توصل إليه، وتحديدًا في شأن هذه الآية قال النّبي محمّد صلّى الله عليه وسلّم:((وَيْلٌ لِمَنْ لَاكهَا بَيْنَ لَحْيَّيْهِ وَلَمْ يَتَفَكَّر فِيهَا))[2]، وهي بهذا تعدّ دعوة و«إيحاء من الله تعالى لكي ينمّي المسلم عقله وقواه العقليّة، والإسلام حين دعا إلى التّفكير وحثّ عليه إنّما أراد ذلك لتنميّة نطاق العقل وتوسيع مداركه، لأنّ وظيفة العقل الأولى التّأمل والتّفكير ومن ثَمَّ الإبداع»[3]، ودعوته إلى التّدبر وإعمال العقل لاكتشاف الحقائق والتّوصل إليها والتّعرّف من خلاله على مختلف العلوم بداية من الإنسان نفسه ومكوناته إلى ما هو محيط به ومسخّر له.

1- تعريف التّفكير النّاقد:

يرى "جون ديوي" التّفكير النّاقد بأنّه «التّريّث في إعطاء الأحكام لحين التّحقّق من أمرها، ويتكوّن من عناصر تشمل تعميمات بحذر، والنّظر الحاذق في الاحتمالات والبدائل،

[1]- آل عمران: 190-191.

[2]- العسقلاني (أحمد بن حجر ت852هـ)، الكافي الشّافي في تخريج أحاديث الكشّاف، دار عالم المعرفة، بيروت-لبنان، دط، تاريخ النشر 1439/08/13هـ، ص 36.

[3]- الحليّ (حسن بن يوسف ت726هـ)، النّافع يوم الحشر في شرح الباب الحادي عشر، شرح: المقداد السيوري (ت826هـ)، دار الأضواء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت-لبنان، ط2، 1417هـ-1996م، ص 19.

وتعليق الحكم لحين توافر معلومات وأدلة كافية...ومن ثَمَّ توجيه النّقد لها»[1]؛ أي يكون هذا النّقد نقدًا مبنيًّا على «الدّقة في ملاحظة الوقائع الّتي لها علاقات بموضوعات معيّنة من أجل مناقشتها وتقويمها ومن ثَمَّ استخلاص النّتائج بطريقة منطقيّة سليمة والاعتماد على الموضوعيّة العلميّة والابتعاد عن العوامل الذّاتيّة كالأفكار السّابقة والعاطفة أو التّقليديّة»[2].

إنّ المُلاحظ للجمل الواردة في التّعريف، مثل (النّظر الحاذق، وتعليق الحكم، والدّقة في الملاحظة) يجدها كلّها توحي بدرجة عالية الدّقّة في التّفكير وعمقه من أجل عدم التّسرع في إصدار الأحكام، وهذا ما يطلق عليه التّفكير النّاقد.

ويرى "حسن حسين زيتون" بأنّه «عمليّة تفكيريّة مركّبة أو منطقيّة يتمّ فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتّحقيق والتّقصّي وإقامة الأدلة والشّواهد بموضوعيّة، والتّحرّي عن مدى صحّتها ومن ثَمَّ إصدار حكم بقبولها من عدمه، اعتمادًا على معايير أو قيم معيّنة»[3]، أي أنّ القارئ يوظّف كلّ ما لديه من مكتسبات قبليّة ومختلف مهارات التّفكير في خدمة المهمّة المقبل عليها وهي تحقيق هدف معيّن من خلال قراءة النّص، معتمدًا على الاستدلال الّذي يوصله إلى استنتاج معيّن حول الفرضيّة المطروحة، وهو بذلك ينطلق من المعلوم للوصول إلى المجهول بالإثبات والأدلة.

2- مهارات التّفكير النّاقد:

نورد قوائم مهارات للتّفكير النّاقد كما اقترحها بعض الباحثين في هذا المجال، بحيث أنّ كلّ باحثّ اعتدّ معايير لوضع تصانيفه، في الجدول الموالي[4]:

الجدول رقم (2): يمثّل بعض مهارات التّفكير النّاقد

---

[1]- سعيد عبد العزيز، تعليم التّفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1430هـ-2009م، ص 108.

[2]- نفسه، ص 54.

[3]- حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1427هـ-2006م، ص 45.

[4]- مصطفى عبد العال، تأملات تربوية في تعليم التّفكير واللّغة، دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 2012، ص 94-97.

الباحث	السّنة	قائمة المهارات
إبراهيم وجيه	1966م	- الدّقّة في فحص الوقائع. - تقويم المناقشات. - إدراك الحقائق الموضوعيّة. - إدراك إطار العلاقة الصّحيح. - الاستنتاج. - الاستدلال القياسي.
واطسون جليسر	1970م	- الاستنتاج. - معرفة المسلّمات والافتراضات. - التّفسير. - تقويم الحجج.
فاروق عبد السّلام، وممدوح سليمان	1981م	- معرفة الافتراضات. - التّفسير. - الاستنباط والاستنتاج. - تقويم المناقشات.
كيركا ساندرا	1992م	- القدرة على الإبداع. - عمل مناقشات. - حلّ المشكلات. - التّأويل. - القُدرة على التّعلّم (كيفيّة التّعلم).

3- خطوات التّفكير النّاقد:

يجب على القارئ النّاقد إتّباع خطوات تمكنه من تحقيق مهارات التفكير النّاقد، ومن هذه الخطوات نذكر ما يلي[1]:

- جمع كلّ ما يمكن جمعه عن موضوع البحث.
- استعراض الآراء المختلفة المتّصلة بالموضوع.
- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصّحيح من الخاطئ.
- تمييز نواحي القوّة والضّعف في الآراء المتعارضة.
- تقييم الآراء بطريقة موضوعيّة.
- البرهنة على صحّة الحجج والأدلة.
- الرّجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما اقتضى الأمر ذلك.
- القُدرات اللّازمة للتّفكير النّاقد.
- الدّقّة في ملاحظة الأحداث من حيث وقوعها.
- تقييم موضوعي للموضوعات.
- البُعد عن العوامل الشّخصيّة في التّقييم.

رابعًا- العلاقة بين القراءة النّاقدة والتّفكير النّاقد:

معظم الباحثين أجمعوا على أنّ القراءة النّاقدة تعتمد على القدرات العقلية الّتي ينبغي على القارئ استخدمها وتوظيفها توظيفًا جيدا «كالتّمييز، والاستنتاج، والتّقويم في تحليل النّص المقروء، ونقده والحكم عليه»[2]، وهذه القدرات هي مهارات ينبغي على القارئ النّاقد امتلاكها ويُحْسِن استخدامها، فهذا النّوع من القراءة «يحتاج إلى مهارات تفكير عليا»[3]، تلك

[1]- ينظر: سعيد عبد العزيز، تعليم التّفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، ص 110-111.

[2]- غادة خليل منسي، أثر استراتيجية العصف الذّهني في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ السّادس الابتدائي في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة جامعة الشّارقة، للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الشّارقة، العدد 13، العدد 1، رمضان 1437هـ/يونيو 2016م، ص 113.

[3]- هيفاء شبرق، وآخرون، تجارب وأفكار للقراءة، العبيكان للنّشر والتّوزيع، دط، 2017م، ص 94.

المهارات الّتي تظهر في حُسن سُلُوكهِ النّاقد أو تفكيره النّاقد وذلك بـ«استعمال المهارات المعرفيّة أو الاستراتيجيّة الّتي تزيد من احتماليّة النّتيجة المرغوبة، وهو يستعمل لوصف التّفكير الهادف والمعقول...يتمّ استعماله لحلّ المشكلات الّتي تواجه الفرد ويعمل على تشكيل الاستنتاجات واتخاذ القرارات»[1] المناسبة في المواقف المناسبة.

ونستنتج من ذلك أنّ القراءة النّاقدة والتّفكير النّاقد «كلاهما عمليّة معرفيّة معقّدة تتضمّن التّفاعل، والاستنتاج، وإصدار الأحكام وغرضها مساعدة القارئ على تقويم الأفكار المعروضة وتحليلها والموازنة بينهما والحكم عليها»[2].

وقد اختصرت لطيفة هباشي في توضيح العلاقة بينهما بقولها أنّ «القراءة النّاقدة في أبسط معانيها هي عملية إسقاط للتّفكير النّاقد»[3]؛ أي أنّ العمليات الّتي نقوم بها خلال ممارستنا للقراءة لا تكون قراءة ناقدة إلّا «من خلال ممارسة التّفكير النّاقد»[4]، ولا يكتسب الإنسان هذين المهارتين إلّا بالمُمارسة والدُّربة.

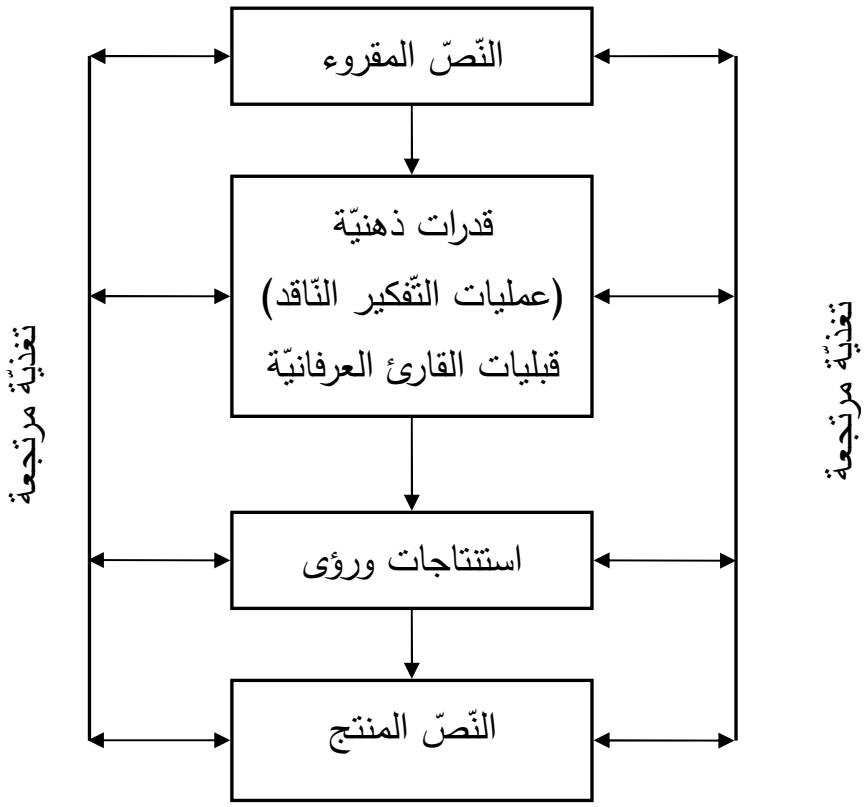
وتتجلّى العلاقة بوضوح بين التّفكير النّاقد والقراءة النّاقد بوصفهما «عمليتين ذهنيتين في أنّهما تتضمّنان عددًا من المهارات النّاقدة مثل الاستنتاجات والّتي هي مهارات لازمة في حالة غياب المؤثّرات الصّريحة في الخطاب الشّفاهي أو الكتابي المتعلّق بترابط الجُمَل والعبارات، والّتي يمكن أن يُعبِّر عنها الشّكل الآتي:

[1]– حسين محمّد أبو رياش وآخرون، أصول استراتيجيات التّعلّم والتّعليم، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، دط، 2009، ص 231.

[2]– غادة خليل منسي، أثر استراتيجية العصف الذّهني في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ السّادس الابتدائي في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة، ص 113.

[3]– لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصليّة في تنميّة القراءة النّاقدة، ص 27.

[4]– إسماعيل ربابعة، وعبد الكريم أبو جاموس، أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة، 2012، ص 19.



شكل القراءة من منظور التّفكير النّاقد»[1].

ونستطيع القول أنّ القراءة النّاقدة والتّفكير النّاقد حدثان متعاقبان، لأنّ الأسبقية هنا تكون للتّفكير النّاقد الّذي تنعكس صورته على القراءة النّاقدة، فلا يمكن أن تتحقَّق القراءة النّاقدة دون امتلاك تفكير ناقد، ووجود أحدهما لا يكون إلّا بوجود الآخر لارتباطهما بالعقل والذّهن، ويظهر ذلك من خلال القيام بعدّة عمليّات كلّها تحتكم إلى التّفكير.

ونظرًا للأهمّية الّتي يتبوأها التّفكير في الحياة بصفة عامّة وفي ميدان التّعليميّة على وجه الخصوص وجب على السّاهرين على هذا الميدان وعلى كلّ من له صلّة به، إتباع قواعد علميّة حديثة الّتي من شأنّها المساعدة على «استخدام العقل النّاقد لدى المعلّم والمتعلّم، وإجراء حوار لتشجيع ممارسة التّذوّق والنّقد»[2] ويجب أن يتّسم هذا الحوار بهامش من الحريّة لعُبّر المتعلّم عن رأيه ومقترحاته دون خوف أو كبت، وينبغي الارتقاء بتفكير

[1]– مصطفى عبد العال، تأملات تربويّة في تعليم التّفكير واللّغة، ص 45.

[2]– حسن شحاتة، أساسيات التّدريس الفعّال في العالم العربي، الدّار المصرية اللّبنانيّة، القاهرة، ط4، 1425هـ–2004م، ص 266.

المتعلّم حيث «إنّ نوع التّفكير الّذي نسعى إلى تعليمه للطّلاّب هو الّذي تمثّله كلّ من عمليّات التّفكير الوسطيّة (المقارنة، والتّخيّل، والاستدلال...إلخ) وعمليّات التّفكير العليا (حلّ مشكلات، واتخاذ القرار...إلخ) وليس التّفكير الّذي تمثّله عمليّات التّفكير الدُّنيا (التّذكّر، وإعادة الصّياغة)» [1]، وهذا يقتضي «ضرورة العناية بإعداد التّدريبات اللّغويّة، سواء كانت في كتب القراءة المدرسيّة أو في صورة نماذج الأسئلة المتطوّرة على ضوء ثقافة الإبداع، بحيث تُتيح هذه التّدريبات للتّلاميذ الفرصة للنّقد وإبداء الرأي، وتفسير المادة العلميّة، والموازنة بين الآراء والحقائق»[2]، والتّدريبات اللّغويّة هنا تشمل تدريبات خاصّة بالمعلّم والمتعلّم معًا.

ثالثًا- الطّور الثّانوي:

أ- مرحلة التّعليم الثّانوي:

يمثّل التّعليم الثّانوي في المسار الدّراسي «مرحلة التّنوّع والتّوجيه، والمحطّة الثّالثة الّتي ينزل بها المتعلّم بعد مرحلتي الابتدائي والمتوسّط، وهو بوّابه الالتحاق بالتّعليم العالي أو المهني، إنّه مرحلة هامّة ومتميّزة من مراحل تكوين التّلميذ الّذي لا يزال تبعة المراهقة، فالتّعليم الثّانوي ليس ضمن التّعليم الإلزامي»[3]، وهي مرحلة « تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامّة للتّربيّة والتّعليم بالإضافة إلى ما تُحقّقه من أهدافها الخاصّة»[4]، و«استنادًا للمبادئ الأساسيّة كمبدأ وحدة النّظام ومبدأ التّوافق ومبدأ التّناسق»[5].

تتكوّن العمليّة التّعليميّة في مرحلة التّعليم الثّانوي من ثلاث سنوات تمكّن المتعلّم من اكتساب المعارف المنهجيّة والمرتّبة والمهيأة بيداغوجيًّا حسب الشُّعَب، فَتَخْدُمُهُ باختلاف المجالات الّتي تلي التّعليم الثّانوي.

---

[1]- حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية، ص 86.

[2]- حسن شحاتة، أساسيات التّدريس الفعّال في العالم العربي، ص 188.

[3]- ينظر: المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مارس 2009.

[4]- إبراهيم عبّاس نتو، أفكار تربويّة، تهامة للطّبع، جدّة، ط1، 1981، ص 38.

[5]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مشروع إصلاح التّعليم الثّانوي، الجزائر، مارس 1992، ص 15.

ب- أهداف التّعليم في المرحلة الثّانويّة:

تتمثّل أهداف هذه المرحلة فيما يلي[1]:

1- إنّ التّعليم في هذه المرحلة له من الأهمّية بما كان، لأنّ المتعلّم في مرحلة عمريّة يريد بناء شخصيته وتكوين ذاته فغدا الغرض الأساسي هو تحفيز وتهيئة المتعلّمين لمتابعة تحصيلهم العلمي في أي المجالات، وإيقاظ شخصيّتهم بحبّ الإطلاع –الفكر النّقدي–الإبداع–الاستقلاليّة.

2- إعداد متعلّم قادر على الابتكار والتّجديد والتّحليل حيث يُزوَّد بالمهارات الفكريّة والعقليّة اللّازمة له.

3- تنمية مهارات وقدرات المتعلّمين خاصّة المتفوّقين منهم، كالتّلخيص والاستدلال، والبرهنة، والتّذوّق الفنّي، وفنّ التّعامل مع المشكلات، والتّحدّيات، والبحث على الحلول الإبداعيّة الملائمة لأنّهم سيكونون في المستقبل إطارات وشخصيّات أصحاب كفاءات علميّة ومهنيّة.

4- تعلّم النّقاش البَنَاء الهادف والحجاجي.

ج- تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ثانوي[2]:

يكتسي تدريس اللّغة العربيّة في هذه السّنة أهمّية خاصّة، وذلك بالنّظر إلى كون هذه السّنة تُعدّ تتويجًا لمرحلة التّعليم الثّانوي، وكذلك كونها سنة اجتيّاز امتحان البكالوريا، ومن هذه الأهمّية يبرز دور الأستاذ في تقديم للمتعلّمين أفضل ما يفيدهم بأفضل طريقة تمكّنهم من الاستيعاب الفعّال ساعيًّا دائمًا إلى تلمّس أنجع السُّبل وتتبُّع أنفع الطّرائق لكي ينجح في تنشيط فعله التّربويّ، حتّى يصل بتلميذٍ قادرٍ على التّقويم وإصدار الأحكام.

[1]- عيّاد أبو المعاطي الدّسوقي، ناصر عبد الحميد، عزوف طلّاب المرحلة الثّانويّة عن الالتحاق بالشّعب العلميّة في القرن 21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، دط، 2009م، ص 27.

[2]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مشروع إصلاح التّعليم الثّانوي، الجزائر، مارس 1992م، ص 15.

المبحث الثّاني: الدّراسات السّابقة

معلوم أنّ دراستنا تناولت محورين هما: محور الوضعيّة النّقديّة، ومحور القراءة النّاقدة.

وقبل عرضنا للدّراسات السّابقة الّتي تناولت هذين المحورين نريد أن نشير إلى عدم وجود دراسات تناولت الوضعيّة النّقديّة أو أخضعتها للبحث والتّقصّي، ونحن لا ندّعي من ذلك السّبق، ولكن لم تتوفّر بين أيدينا دراسات تناولتها بالبحث والتّحليل، وبحكم أنّ الوضعيّة النّقديّة تعدُّ جُزءا من أجزاء الوضعيّة الادماجيّة، فإنّنا نجد الكثير من الدّراسات تناولت الوضعيّة الادماجيّة من ناحيّة التّعبير الكتابي، خاصّة على مستوى الطّور الابتدائي، هذا من ناحية.

أمّا من النّاحية الأخرى وفي الشّقّ الثّاني من دراستنا الّذي تناولنا فيه القراءة النّاقدة، فإنّنا نجد عددًا مقبولًا من الدّراسات الّتي بحثت ضمن إطار هذا السّياق خاصّة على مستوى تنمية مهارات القراءة النّاقدة، ونريد أن نشير هنا أيضا إلى أنّ جلّ هذه الدّراسات كانت في تخصّص علوم التّربيّة وعلم الاجتماع، لذا سنكتفي في هذا المبحث بعرض بعض الدّراسات الّتي تناولت جانب القراءة النّاقدة لارتباطه ارتباطًا كبيرًا بموضوع البحث، وهي:

أوّلًا- عرض الدّراسات السّابقة:

الدراسة (1):

سناء أحمد، "**فاعليّة استخدام أنشطة الذّكاءات المتعدّدة على تنمية مهارات القراءة النّاقدة والكتابة الإبداعيّة والدّافع للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائي**"، المجلة التّربويّة، جامعة سوهاج، العدد 30، 2011.

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أنشطة الذّكاءات المتعدّدة على تنمية مهارات القراءة النّاقدة والكتابة الإبداعيّة والدّافع للإنجاز لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائي بمدينة طهطا، مستخدمة المنهج الوصفي للمعالجة، وتكوّنت عيّنة البحث من تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي اختيروا بطريقة عشوائيّة، وأسفرت نتائج الدّراسة على:

- فاعليّة أنشطة الذّكاءات المتعدّدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة ومهارة الكتابة الإبداعيّة، وكذلك في تنميّة الدّافع للإنجاز.

الدّراسة (02):

إسماعيل ربابعة، وعبد الكريم أبو جاموس، "**أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصّف العاشر في الأردن**"، مجلة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، الأردن، مجلد 26 (5)، 2012.

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا كونها تُعِدُّهم للدّخول في مرحلة التّعليم الثّانوي، ولتحقيق هذا الهدف تمّ تصميم برنامج في القراءة النّاقدة وعرضه على محكّمين متخصّصين في مجال اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها من أجل تطبيقه على عيّنة الدّراسة الّتي تكوّنت من ستّ شُعَب في مدرستين من المدارس الحكوميّة للعام الدّراسي 2009م-2012م، اختيروا بطريقة عشوائيّة بلغ عددهم 124 طالبًا وطالبة، واعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي، وكشفت نتائج الدّراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح الإناث في مجال القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة فيما جاءت الفروق لصالح الذكور بدلالة إحصائيّة في مجال الكتابة الإبداعيّة.

الدّارسة رقم (03):

نوال سيف البلوشي، "**مستوى تمكّن طلبة الصّف العاشر الأساسي من مهارات القراءة النّاقدة في عصر الثّراء المعلوماتي**"، المجلّة الأمريكيّة العربيّة للعلوم والتكنولوجيا 4 (8)، 2013م.

هدفت الدّراسة إلى قياس مستوى تمكّن طلبة الصّف العاشر الأساسي من مهارات القراءة النّاقدة ومستواهم في الأداء التّحصيلي في مادة اللّغة العربيّة، ولمعالجة الموضوع استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة البحث من طلبة الصّف العاشر الأساسي،

اختيروا بطريقة عشوائيّة، وأظهرت النتائج أنّ هناك ضعفًا في مستوى طلبة الصّفّ العاشر الأساسي من مهارات القراءة النّاقدة كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسّطات درجة الطّلبة في اختبار مهارات القراءة النّاقدة وفق متغيّر النّوع لصالح الإناث، وبيّنت الدّراسة:

- فروقًا بين متوسّطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة النّاقدة وفق متغيّر المستوى التّحصيلي في مادة اللّغة العربيّة لصالح الأعلى (ممتاز).

الدّراسة (04):

فاروق خلف العزاوي، وزهير مهدي نجم، "**مهارات القراءة الجهريّة والقراءة النّاقدة لطلبة الصّف الخّامس الإعدادي أنواعها وإتقانها**"، مجلة كليّة التّربيّة الأساسيّة، كليّة التّربيّة الأساسيّة، الجامعة المستنصرة، المجلد 21، العدد 92، 2015.

هدف البحث إلى التّعرّف على مدى إتقان طلبة الصّفّ الخامس الإعدادي لمهارات القراءة الجهريّة والقراءة النّاقدة، ولتحقيق هدف البحث، اختار الباحثان مدرسة التّحرير ومدرسة الميمون للبنين، ومدرسة ذات النّطاقين للبنات، بطريقة عشوائيّة من بين المدارس الإعدادية النّهاريّة التّابعة لمديريّة التّربيّة في محافظة واسط لتكون ميدانًا للتّطبيق، وبلغ عدد أفراد العيّنة (103) طالبًا وطالبة بواقع 35 طالبًا في الصّفّ الخّامس الأدبي و(22) طالبًا في الصّف الخّامس العلمي و(22) طالبة في الصّفّ الخّامس الأدبي و(24) طالبة في الصّفّ الخّامس علمي.

أعدّ الباحثان أدوات البحث بعد الاطلاع على الأدبيّات والدّراسات وتقديم استبانة مفتوحة إلى عدد من المتخصّصين لتحديد المهارات الأساسيّة لكلّ من القراءة الجهريّة والقراءة النّاقدة، وتمّ بناء معيارين؛ الأوّل للقراءة الجهريّة والثّاني للقراءة النّاقدة وعرضهما على عدد من الخبراء، اختير نصّ (صراع البداوة والحضارة) لقياس مهارات القراءة الجهريّة، ونصّ (المقصورة) لقياس مهارات القراءة النّاقدة، ثمّ عمدا إلى بناء اختبار مناسب للقراءتين متّسمًا

بالصّدق والثّبات وقوّة التّمييز ومستوى الصّعوبة، واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت إلى النتائج التّالية:

- صحّة ما ذهبت إليه الدّراسات السّابقة والأدبيات بأصول التّدريس العربيّة، بوجود ضعف نسبي في أداء الطّلبة في القراءة الجهريّة.
- يبدو الضعف واضحًا في كفايات الطّلبة في إتقان مهارات القراءة النّاقدة.
- إنّ مادّة المطلعة في الصّفّ الخامس الإعدادي معطّلة بنسبة تتجاوز 90% على الرّغم من أهمّيتها.

الدّراسة (05):

ليلى دامخي، "**فعاليّة برنامج قائم على بعض الاستراتيجيّات الميتامعرفيّة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة**" دراسة تجريبية مطبّقة على عيّنة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم التّربيّة، قسم علّم النّفس وعلوم التّربيّة، كلّية العلم الإنسانيّة والأرطوفونيا، الجامعة الحاج لخضر 01، الجزائر، السّنة الجامعيّة 2015م/2016م.

استهدفت الدّراسة الكشف عن مدى فعاليّة برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيّات الميتامعرفيّة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة، وتكوّن مجتمع الدّراسة من تلاميذ المرحلة الثّانويّة وبالضبط تلاميذ السّنة الثّانيّة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، تمّ انتقاؤهم بطريقة عشوائيّة وبلغ عددهم 50 تلميذا في المجموعة التّجريبيّة، و31 تلميذًا في المجموعة الضّابطة، واعتمدت الدّراسة على المنهج شبه التّجريبي، ولتطبيق أدوات الدّراسة قامت الباحثة بوضع قائمة خاصّة بمهارات القراءة النّاقدة، تضمّنت 03 مهارات أساسيّة و16 مهارة فرعيّة، وعلى ضوئها تَمَّ بناء اختبار خاصّ بمهارات القراءة النّاقدة (قبلي وبعدي)، وتصميم البرنامج التّدريبي، وتوصّلت الدّراسة إلى النتائج التّاليّة:

- يظهر تطبيق البرنامج القائم على بعض الاستراتيجيّات الميتامعرفيّة فعاليّة مقبولة في تمنيّة مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجة المجموعة الضّابطة في مهارات القراءة النّاقدة في القياس القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجة المجموعة الضّابطة في مهارات القراءة النّاقدة في القياس البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة تُعزى لتطبيق البرنامج التّدريبي القائم على بعض الاستراتيجيّات الميتامعرفيّة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المجموعة التّجريبيّة في مهارات القراءة النّاقدة في القيّاس البعدي تُعزى لمستوى التّحصيل (مرتفع/منخفض).
- تمكّن التّلاميذ من التّحكّم في طرق التّوظيف الصّحيح للاستراتيجيات المعرفيّة وتطبيقاتها كاستراتيجيّة الميتامعرفيّة، ونقل أثر تدريبها إلى مواد دراسة أخرى، واكتساب مهارات نقد المقروء.

الدّراسة (06):

دراسة كلثوم قاجة ومحمّد الساسي والمعنونة بـ"**مستوى تمكّن التّلاميذ من مهارات القراءة النّاقدة" دراسة على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي**"، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 24، جوان 2016.

استهدفت الدّراسة التّعرّف على مستوى تمكّن التّلاميذ من مهارات القراءة النّاقدة، والتّعرّف على الفروق في الأداء بين الذّكور والإناث في استخدام هذه المهارات، ولتحقيق أهداف الدّراسة اختار الباحثان عيّنة تكوّنت من 100 تلميذ وتلميذة من بعض ثانويات شلف للعام الدّراسي 2015/2014، اختيروا بطريقة عشوائيّة، اعتمدت المنهج الوصفي، وتمّ إعداد قائمة بمهارات القراءة النّاقدة من أجل تحديد المهارات اللّازمة للتّلاميذ، وفي ضوئها تمّ بناء اختبار مهارات القراءة النّاقدة بعد أخذ نسبة اتفاق تفوق 90% من أراء المحكّمين، وبعد تطبيق أدوات الدّراسة توصّل الباحثان إلى نتائج هي:

- تدنّي مستوى التّلاميذ في مهارة القراءة النّاقدة حيث ابتعد متوسّط أداء التّلاميذ بنسبة 46.72% عن معيار التّمكّن المحدّد في هذه الدّراسة بـ80%.
- وعدم وجود فروق بين متوسّط درجات الذّكور ومتوسّط درجات الإناث في مستوى مهارات القراءة النّاقدة.

الدّراسة (07):

غادة خليل منسي، "**أثر استراتيجيّة العصف الذّهني في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ السّادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة**"، مجلة الشّارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد 13، العدد 1، رمضان 1437هـ-يونيو 2016م.

هدفت الدّراسة الكشف عن أثر استراتيجيّة العصف الذّهني في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ السّادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة، ولتحقيق أهداف الدّراسة صمّمت الباحثة أداتي الدّراسة، وهما: الاختبار التّحصيلي، ومقياس الاتجاهات، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 125 طالبًا وطالبة تمّ اختيارهم قصدًا من مدرستين. واعتمدت المنهج شبه التّجريبي في معالجة الموضوع.

وأظهرت النتائج الدّراسة عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اختبار القراءة النّاقدة تُعزى لأثر إستراتيجيّة العصف الذّهني في التّدريس، وجاءت الفرق لصالح المجموعة التّجريبيّة.
- أكّدت النتائج تحسُّنًا في اتجاهات الطلبة نحو القراءة.

الدّراسة (08):

أمين البدور، وهاني وشاح، "**أثر إستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة السّنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن**"، مجلة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، المجلد 31، العدد (7)، 2017م.

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة السّنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، ولتحقيق هدف

الدّراسة، طوّر اختبار لقياس مهارة القراءة النّاقدة، واختبار لقياس مهارة الكتابة الإبداعيّة، اعتمد الباحثان فيها المنهج شبه التّجريبي، وتمّ اختيار العيّنة بطريقة عشوائيّة قُسِّمت إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، حيث درست المجموعة التّجريبيّة المكونة من 35 طالبًا وطالبة وفق إستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي ودرست المجموعة الضّابطة المكوّنة من (35) طالبًا وطالبة بالطّريقة الاعتياديّة، وقد طبّق الاختبارين على المجموعتين قبل التّدريس وبعده، وأظهرت نتائج التّحليل:

- وجود فروق بين المجموعتين تُعزى إلى إستراتيجية التّساؤل الذّاتي في تنمية مهارات القراءة النّاقد.
- وجود فروق بين المجموعتين تُعزى إلى النّوع الاجتماعي والكليّة في تنمية مهارات القراءة النّاقد.

الدّراسة رقم (09):

رولا نعيم، "**فاعليّة برنامج قائم على مدخل القراءة التّشاركيّة لتنمية مهارات القراءة النّاقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصّفّ الأوّل الثّانوي**" جامعة شقراء، 1439هـ-2018م.

هدفت الدّراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل القراءة التّشاركيّة لتنمية مهارات القراءة النّاقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصّفّ الأوّل الثّانوي، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحثة قائمة بمهارات القراءة النّاقدة، وتَمَّ بناء اختبار لقياس مهارات القراءة النّاقدة، كما قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على مدخل القراءة التّشاركيّة، وأعدّت أداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو القراءة معتمدة على المنهج الشّبه التّجريبي، ولتحقيق أهداف الدّراسة اختارت الباحثة عيّنة بطريقة عشوائيّة تكوّنت من 80 طالبة، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى (05) بين متوسّطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في التّطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

الدّراسة رقم (10):

نورة بنت راشد الحواسنيّة "**مستوى اكتساب طلبة الصّفّ الحادي عشر في مدارس ولاية السّويق لمهارات القراءة النّاقدة**" رسالة مقدّمة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، تخصص مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، كليّة التّربية والآداب، جامعة صحار، سلطة عُمَان، 2018م.

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مستوى اكتساب طلبة الصّف الحادي عشر لمهارات القراءة النّاقدة في مدارس ولاية السّويق، بالإضافة إلى استقصاء ما إذا كانت توجد فروق تُعزى لمتغيّري التّخصص والنّوع، ولتحقيق الأهداف المرجوّة اختارت الباحثة عينة تتكوّن من 472 طالبًا وطالبة بطريقة عشوائيّة، كما استخدمت الباحثة أداة مقياس مهارات القراءة النّاقدة متّبعة المنهج الوصفي، وتوصّلت الدّراسة إلى:

- أنّ هناك ضعفًا في مستوى اكتساب طلبة الصّف الحادي عشر لمهارات القراءة النّاقدة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا في مهارة القراءة النّاقدة تُعزى للنّوع الاجتماعي لصالح الإناث.
- ووجود فروق دالة إحصائيًّا في مهارة القراءة النّاقدة تُعزى للتّخصص لصالح تخصص البحتة.

الدّراسة رقم (11):

هارون جعفر، "**أثر استراتيجيّة القراءة النّاقدة في تحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع العلمي في مادة الأدب والنّصوص**"، مجلة كلية التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، جامعة الإضافي، بابل، العدد 39، 2018.

يهدف البحث إلى التّعرّف أثر استراتيجيّة القراءة النّاقدة في تحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع العلمي في مادة الأدب والنّصوص، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًّا واختبارًا نهائيًّا لمجموعتي البحث؛ الضّابطة والتّجريبيّة.

وتكوّنت عيّنة البحث من تلاميذ إعداديّة الجواهري للبنيين الواقعة في مركز محافظة الدّيوانيّة اختيروا بطريقة عشوائيّة، واستخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي، أمّا الأداة الّتي أعدّها الباحث فهي الاختبار التّحصيلي مكونة من أربعين فقرة طبّقه الباحث على المجموعتين. حيث استمدّت التجربة مدّة ثمانيّة أسابيع من 2017/02/26 إلى 2017/04/20، ودرَّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث، وتوصّلت الدّراسة إلى:

- تفوّق طلاب المجموعة التّجريبيّة الّذين درسوا مادة الأدب والنّصوص على وفق استراتيجيّة القراءة النّاقدة على طلبة المجموعة الضّابطة الّذين درسوا الطّريقة الاعتياديّة في التّحصيل.

الدّراسة (12):

داليا مفيد أسعد وسام عمّار "**مستوى تمكّن تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسي من مهارات القراءة النّاقدة**" دراسة ميدانيّة في مدارس محافظة اللّاذقية، مجلة جامعة تشرين، الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلّد (41)، العدد (4)، 2019.

هدف البحث إلى تحديد مستوى تمكّن تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسي من مهارات القراءة النّاقدة، والكشف عن الفروق لديهم في اختبار مهارات القراءة النّاقدة وفقًا لمتغيّر الجنس، ولتحقيق هذا الهدف أعدّت الباحثة قائمة بمهارات القراءة النّاقدة تضمّنت (5) مهارات موزّعة على (17) مؤشّرًا سلوكيًّا، وفي ضوئها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكّونت العيّنة من (130) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسي في محافظة اللّاذقيّة، اختيروا بالطريقة العشوائيّة العنقوديّة، وطبّق عليهم اختبار مهارات القراءة النّاقدة، وقد أشارت النّتائج إلى ما يلي:

- ضعف مستوى تمكّن التّلاميذ من مهارات القراءة النّاقدة في المستوى العام للمهارات الذي بلغ 47.78 وفي مستوى كلّ مهارة على حدة.
- ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات أفراد عيّنة البحث في اختبار مهارات القراءة النّاقدة يعزى إلى متغيّر الجنس.

الدّراسة (13):

إيمان عبد الفتّاح عبابنة وأحمد محمّد المساعفة "**أثر التّعلّم النَّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسي في لواء وادي السّير**"، مجلّة العلوم التّربويّة، جامعة الرّياض، المجلّد (31)، العدد (3)، 1441هـ-2019م.

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر التّعلّم النَّشط باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسي في لواء وادي السّير، ولتحقيق هذا الهدف صُمِّمت أداة الدّراسة، وهي اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (97) طالبا وطالبة من مدرسة جميل شاكر الثّانويّة للبنين والصّيفيّة للبنات، والّذين اختيروا بطريقة قصديّة، ووُزع أفرادها عشوائيًّا إلى مجموعتين، اعتمدت الدّراسة على المنهج شبه التّجريبي، وأظهرت نتائج الدّراسة:

- وجود فروق عند مستوى الدّلالة 0.05 تُعزى إلى طريقة التّدريس ولصالح المجموعة التّجريبيّة.
- وهناك فروق تُعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، وتُعزى إلى التّفاعل بين إستراتيجية التّدريس والجنس.

الدّراسة (14):

راشد محمّد أبو صووين، "**أثر توظيف استراتيجيّة التّصوّر الذّهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصّفّ التّاسع الأساسي**"، مجلة الدّراسة التّربويّة والنّفسيّة، جامعة السّلطان قابوس، مجلد 14، عدد 1 يناير 2020.

هدفت الدّراسة إلى بيان أثر توظيف إستراتجية التّصوّر الذّهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصّفّ التّاسع الأساسي بغزة، واستخدمت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي، حيث تمّ تحديد مهارات القراءة النّاقدة المناسبة لطلّاب الصّف التّاسع أساسي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 81 طالبًا موّزعين على مجموعتين: الأولى تجريبيّة مكوّنة من 41

طالبًا درسوا موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجيّة التّصوّر الذهني، والأخرى ضابطة وعددها 40 طالبا درسوا موضوعات القراءة بالطّريقة المعتادة. وبعد تطبيق اختبار لقياس مهارات القراءة النّاقدة، وإجراء المعالجات الإحصائيّة باستخدام تحليل التّغاير (Ancova) كشفت النّتائج عن:

- وجود أثر لاستخدام إستراتيجيّة التّصوّر الذّهني في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة.

الدّراسة (15):

محمّد بن عبد الجبار معيوض السّلمي، "**فاعلية استخدام التّدريس التّبادلي في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة السّنة الأولى المشتركة في جامعة أمّ القرى**"، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم، المجلد (31) العدد (01)، شعبان 1441هـ-أبريل 2020، المملكة العربيّة السعوديّة.

هدف البحث إلى التّعرّف على استخدام التّدريس التّبادلي في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة السّنة الأولى المشتركة في جامعة أمّ القرى، متّبعًا المنهج التّجريبي القائم على التّصميم شبه التّجريبي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من مجموعتين أحدهما ضابطة مكوّنة من 23 طالبًا، والأخرى تجريبيّة مكوّن من 19 طالبة، اختيروا بطريقة عشوائيّة، وأعدّ الباحث اختبار لقياس مهارات القراءة النّاقدة ودليلًا لاستخدام إستراتيجيّة التّدريس التّبادلي، وتوصّل البحث إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند بين متوسّطات المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة النّاقدة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ثانيًا- تعقيب عن الدّراسات السّابقة:

بعد عرضنا للدّراسات السّابقة نعقّب عليها مع التّركيز على أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف بين دراستنا والدّراسات السّابقة.

1- من حيث الأهداف:

تباينت الدّراسات السّابقة في أهدافها وإن كان كثير منها اتفق في الهدف وذلك بسبب أنّ أغلب تلك الدّراسات تناولت تنميّة مهارات القراءة النّاقدة من جانب تخصيص إستراتيجيّة ما وتبيان أثرها في ذلك، ومن هذه الدّراسات نجد دراسة دامخي، ودراسة رولا نعيم، ودراسة غادة خليل منسي، ومن بين الإستراتيجيات الّتي أبرزوا دورها في تنميّة القراءة النّاقد نجد: إستراتيجيّة العصف الذّهني، وإستراتيجيّة التّصوّر الذّهني، وإستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي.

بينما نجد دراسات أخرى هدفت إلى التّعرّف على أثر استخدام برامج من البرامج الّتي اقترحت في تنميّة القراءة النّاقدة، ومن هذه الدّراسات: دراسة إسماعيل ربابعة، ودراسة سناء أحمد، ومن البرامج الّتي أثبتت دورها: برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة، وبرنامج أنشطة الذّكاءات المتعدّدة.

أمّا الدّراسات المتبقّية فاستهدفت الكشف عن مستوى تمكّن الطّلبة من مهارات القراءة النّاقدة ومنها: دراسة كلثوم قاجة، ودراسة الحواسنيّة، ودراسة داليا أسعد، في محاولة منهما التّعرّف على واقع تنميّة هذه المهارات.

أمّا دراستنا فقد اتّفقت نوعًا ما مع هاتين الدّراستين السّابقتين في تبيان واقع ومستوى تمكّن الطّلبة من القراءة النّاقدة، واختلفت معهما في جانب أبراز الدّور الّذي تؤديه الوضعيّة النّقديّة باعتبارها نشاطا من أنشطة اللّغة في تنمية القراءة النّاقدة.

2- من حيث مكان الدّراسة:

اختلاف أمكنة الدّراسات قد يعود إلى مكان تواجد الباحث، وقد يهدف إلى الوصول إلى نتيجة ما في المنطقة الّتي تمّ تحديدها في كلّ دراسة، وقد تكون لغاية ما من تطبيق برنامج محدّد في منطقة من المناطق المختارة أو لأغراض أخرى.

نجد بعض الدّراسات السّابقة أجريت في بلدنا الجزائر رغم قلّتها مثل دراسة ليلى دامخي، ودراسة كلثوم قاجة، وهو ما يتّفق مع الدّراسة الحاليّة حيث طُبِّقت في الجزائر وتحديدًا في ولاية ورقلة، أمّا باقي الدّراسات فقد اختلفت أمكنتها مع دراستنا.

3- من حيث عيّنة الدّراسة وجنسها:

رأينا في عرضنا للدّراسات السّابقة اختلاف عيّناتها من حيث العدد، حيث تراوحت ما بين 35 كأدنى عدد للعينة، و472 كحدّ أقصى للعيّنة.

أمّا عدد عيّنة الدّراسة الحالية فقد تغيّر بسبب تغيّر الظّروف الّتي أشرنا إليها في الجانب التّطبيقي.

ومن جانب جنس العيّنة فنجد دراسات اقتصرت على جنس واحد فقط، مثل عيّنة الإناث في دراسة رولا نعيم، بينما اتّفقت دراسة السّلمي ودراسة جعفر في عيّنة الذّكور، أمّا باقي الدّراسات فقد زاوجت بين الذّكور والإناث كما هو الشّأن في دراستنا الحاليّة.

4- من حيث المرحلة الدّراسيّة: جلّ الدّراسات طُبِّقَت في كلّ المراحل الدّراسية من التّعليم الابتدائي حتّى التّعليم الجامعي.

ونجد من الدّراسات ما طُبِّق في المرحلة الإعداديّة والأساسيّة مثل دراسة راشد محمّد أبو صواوين، ودراسة داليا نعيم وهذا باختلاف المستوى المدروس.

في حين خصّت دراسة غادة منسي خليل ودراسة سناء أحمد باختيار المرحلة الابتدائيّة، كما تفرّدت دراسة السّلمي بالمرحلة الجامعيّة. بينما باقي الدّراسات تناولت المرحلة الثّانويّة وهذا مع يتفق مع دراستنا لكنها تختلف عنها من ناحيّة المستوى المدروس بحيث لم نجد فيها من تناولت المرحلة النّهائية.

5- من حيث أدوات الدّراسة:

تباينت أدوات الدّراسات السّابقة في استعمال أدوات القياس المناسبة لجمع البيانات، ولو أنّ أغلبها استعمل مقياس مهارات القراءة النّاقدة، ومنهم من استخدم اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه، وآخر صمّم برنامجًا تدريبيًّا.

واعتمدت دراسة العزّواي على الاستبانة التّي استخدمناها أيضا في دراستنا الحالية، واختلفت معها من حيث استخدام دراستنا للملاحظة والمقابلة بالإضافة إلى تحليل المضمون.

6- من حيث منهج الدّراسة:

تراوحت الدّراسات السّابقة في المعالجة بين منهجين: المنهج شبه التّجريبي الّذي يُخضع العيّنة للتّجربة والاختبار بحيث تُدرَّس المجموعة التّجريبيّة وفق الاستراتيجية المقترحة أو البرنامج الخاصّ والمعدّ للفئة المقترحة، بينما المجموعة الضّابطة تدرَّس وفق الطّريقة الاعتيادية ممّا يسمح للباحثين بالتّوصّل إلى نتائج والحكم عليها وإظهار الفرق بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة، وهذا ما لاحظناه في دراسة هارون جفعر، وإسماعيل ربابعة.

والمنهج الثّاني الذي اعتمد عليه هو المنهج الوصفي المستخدم في دراسة العزاوي، ودراسة البلوشي، وهو ما يتّفق مع دراستنا الحالية.

7- من حيث النّتائج:

اتّفقت الدّراسات السّابقة التي تناولت الاستراتيجيّات المذكورة في وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة دائمًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس والجانب الاجتماعي أو التّخصص أو غيرها من الجوانب الّتي تخضع للدّراسة، وأثبتت هذه الاستراتيجيات فاعليّتها في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة وتحسينها.

كما أثبت بعض الدّراسات ضعف مستوى الطّلبة من التمكّن في مهارات القراءة النّاقدة خاصّة تلك الدّراسات الّتي حاولت الكشف عن مستوى الطلبة والتّلاميذ كما هو في الواقع.

أمّا دراستنا الحاليّة فقد اتّفقت مع الأخيرة في ضعف مستوى التّلاميذ في التّمكن من القراءة النّاقدة، كما أثبتت فاعليّة الوضعية النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقد لو تتخذ كما هو مسطّر لها من أهداف في البرامج التّعليميّة.

- **دور الدّراسات السّابقة في إعداد البحث:**

ساهمت الدّراسات السّابقة مساهمة كبيرة في تبصير الباحثتين بمشكلة الدّراسة كما استفدنا منها في معرفة إعداد أدوات البحث وكيفيّة تطبيقها، ومعرفة أهمّ المراجع التي ينبغي الاعتماد عليها، بالإضافة إلى الإفادة من النّتائج المتوصّل إليها.

خلاصة الفصل:

خصَّ هذا الفصل بالتّعرف على الأدبيّات النّظريّة والتّطبيقيّة للدّراسة، حيث تعرّفنا على الوضعيّة النّقدية الّتي يعبّر فيها المتعلّم عن المواقف والآراء وإصدار الأحكام، وتعتبر كنشاط مهمّ يمكّن المتعلّم من قراءة النّصوص قراءة نقديّة أساسها الموضوعيّة وسلاحها المعارف المكتسبة، والقدرة على التّحليل والتّفسير وتقديم الأدلّة للخروج بمعارف جديدة ذات مصداقيّة، وهي بهذا تدفع بالمتعلّم إلى تنميّة الوعي والحسّ النّقدي لديه وعليه يمكننا اعتبارها أرضية وقاعدة ينطلق منها، وهذا ما تسعى إليه البرامج التّعليميّة الحالية.

ونستطيع القول أيضا أنّ الوضعيّة النقديّة تحتاج إلى أن تدرّس بإحدى الاستراتيجيات الّتي عرضناها في الدّراسات السّابقة؛ كاستراتيجيّة العصف الذّهني، واستراتيجيّة التّدريس التّبادلي، واستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي...، أو تدّرس بإحدى البرامج القائمة على القراءة التّشاركيّة واستخدام الذّكاءات المتعددة...، نظرًا لأنّ هذه الاستراتيجيات والبرامج أثبتت فاعليتها في تنميّة القراءة النّاقدة لدى المتعلّمين.

وكلّ الّذي سبق يوضّح لنا أهمّ المعالم التي ينبغي أن نتعرّف عليها لنتمكّن من التّطبيق الصّحيح في مرحلة التّعليم الثّانوي وتحديدًا مستوى السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي والّتي سنخصّها بالبحث والدّراسة في الفصل الموالي.

الفصل الثّاني
مجالات الدّراسة الميدانيّة والمعالجة المنهجيّة

يتميّز الإنسان بعدّة خاصيّات و«لعلّ تبادل الأفكار هو الخاصّية الّتي تُميّز الإنسان...يُعبّر عن أفكاره وينقلها إلى غيره، وفي المقابل يتلقّى منه أفكارًا أخرى»[1]، فقد تمكّن «علماء العربيّة على اختلاف مشاربهم وتعدّد منازعهم»[2] من التّأثير والتّأثّر من اللّسانيات الغربيّة والشّرقيّة بمدارسها جنيف-براغ-لندن...إلخ ونظريّاتها المختلفة كالبلومفيلديّة (السّلوكيّة)، التّوزيعيّة، التّوليديّة التّحويليّة...وغيرها.

هذا وفي سبيل تطوير لغتنا العربيّة كانت رحلة بحثنا، فبعد ما تطرّقنا في الفصل السّابق إلى المفاهيم النّظريّة المتعلقة بموضوع الدّراسة نأتي في هذا الفصل التّطبيقي إلى عرض الإجراءات المتّبعة في الدّراسة الميدانيّة قصد التّوصّل إلى نتائج مرتبط مدى صحّتها وقوّتها بمدى صحّة تلك الإجراءات والأساليب، حيث قمنا بتقسيم هذا الفصل على مبحثين تناولنا في المبحث الأوّل مجالات الدّراسة الميدانيّة والأدوات المستخدمة، والمبحث الثّاني خصصناه لمناقشة ودراسة النّتائج المتحصّل عليها.

[1]- خالد خليل هويدي، نعمة دهش الطّائي، محاضرات في اللّسانيّات، مكتب نور الحسن باب المعظّم، بغداد، 1436هـ-2015م، ص 16.

[2]- عبد الجليل مرتاض، البنية اللّسانيّة في رسالة "الطّب" للبشير الإبراهيمي، دار هومة، الجزائر، دط، 2014م، ص 13.

المبحث الأوّل: إجراءات ومجالات الدّراسة

1- تحديد مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

أ- **مجتمع الدّراسة:**«ويقصد به مجموعة من الأشياء الّتي نريد دراستها لوصفها أو لاستقراء السِّمات العامّة لها»[1].

بناءً على هذا التّعريف فإنّ مجتمع الدّراسة يتكوّن من تلاميذ السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة لولاية ورقلة، خلال الموسم الدّراسي 2019م-2020م. بالوقوف على بعض الوضعيّات النّقديّة الّتي ينجزها أفراده خلال الموسم المذكور إذْ ينجز المتعلّم وضعيّة نقديّة واحدة بعد نهاية كلّ وحدة.

أمّا اختيارنا للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي والشّعبة الأدبيّة بالتّحديد يعود للأسباب الآتيّة:

1- المرحلة الثّانويّة مرحلة التّخصّص، والنّافذة المطلّة على الآفاق الجديدة علميّة كانت أو مهنيّة، حيث يُزوّد فيها المتعلّم بمهارات أرقى للفكر، ومعارف أدقّ وأعمق للدّراسة.

2- يعرّف "مبجر" الهدف بأنّه «رغبة في تغير متوقّع في سلوك المتعلّم أو وصف دقيق للسّلوك المتوقّع من التلميذ أن يكون قادرًا عليه بعد إنهاء عملية التّعليم»[2]، فمن خلال الوضعيّة النّقديّة، وممارسة المتعلّم للنّقد يُفترض أن يكون مدركًا ومتذوّقًا لجماليّات النّصوص والأعمال الفنّيّة ومستنتجًا لبعض الأحكام النّقديّة ووُجهات النّظر خاصّة أنّه تعوّد على كيفيّة وطريقة بنائها من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

---

[1]- سعيد إسماعيل حسيني، القواعد الأساسيّة للبحث العلمي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1415هـ-1994م، ص 220.

[2]- نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القيّاس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس، من سلسلة موعدك التّربوي، العدد 23، ص 96.

3- «...تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا إذا كان على التّدرج، شيئًا فشيئًا، وقليلًا»[1] هكذا تبرز أهمّية الوضعيّة النّقديّة البالغة، ودورها الكبير في السّنة الثّالثة النّهائيّة فتعلّمها كان تدريجيّا في تقويم مهارات ومكتسبات المتعلّم لذا ينبغي أن تكون صياغتها في إطار وضعيّات تعلّميّة تِبعًا للكفاية المرجو تنميّتها والوصول إليها لدى المتعلّم لأنّها «تعبير يؤدي وظيفة خاصّة كالفهم والإفهام، ويهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافيّة، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقّي»[2].

4- الوضعيّة النّقديّة تُمهِّد الطّريق وتُعبِّدُهُ للمتعلّمين وتسهّله لهم حتّى يُجيبوا عن مختلف التّساؤلات المطروحة، كذلك الخاصّة بالتّقويم النّقدي للأقسام الأدبيّة فقط خلال الامتحانات الفصليّة، أو امتحان البكالوريا.

ب- عيّنة الدّراسة:

«هي جزء من المجتمع الّذي تجرى عليه الدّراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصّة لكي تمثّل المجتمع تمثيلًا صحيحًا»[3]، أمّا العيّنة الّتي اخترناها لتطبيق الدّراسة قد تمّ تغييرها بسبب الظّروف الّتي تمرّ بها الجزائر والعالم أجمع في ظلّ جائحة كورونا-كوفيد 19، وبالتّالي تمّ الاستقرار على ما يلي:

1- اختيار ثانويّة "محمّد بن موسى الخوارزمي" بورقلة، ولأنّه يستحيل أن نطبّق الدّراسة على المجتمع المتكوّن من جميع الوضعيّات النّقديّة الّتي ينجزها جميع التّلاميذ بولاية ورقلة خاصّة بالنّظر للوقت المحدّد للدّراسة.

2- جمع وضعيّات نقديّة أنجزها التّلاميذ بعد نهاية الوحدات الثّلاث الأولى الموجودة في البرنامج حسب التّوزيع السّنوي المُحيَّن[4]:

---

[1]- عبد الرّحمٰن بن خلدون، المقدّمة، موقع الورّاق، ج1، ص 343، www.alwarraq.com

[2]- وليد جابر، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، دط، 1991م، ص 203.

[3]- رحيم يونس كرو الغزّاوي، مقدّمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، الأردن، ط1، 1429هـ-2008م، ص 161.

[4]- ينظر: وزارة التّربيّة الوطنيّة، التّدرجات السّنويّة، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، مديريّة التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، سبتمبر 2018م، ص 74.

- الوحدة الأولى: شعر الزُّهد والمديح النّبويّ.
- الوحدة الثّانيّة: النّثر العلمي في العصر المملوكي.
- الوحدة الثّالثة: شعر المنفى لدى الشّعراء الرّوّاد.

أوّلًا- الوضعيّة النّقديّة المتعلّقة بالوحدة الأولى:

الجدول رقم (3): يوضّح الوضعيّة النّقديّة للوحدة الأولى

نوعها	مجالها	النّمط	الموارد
وضعيّة نقديّة	شعر الزّهد والمديح النّبوي	التّفسيري	الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط التّفسيري

ونصّها هو[1]:

السّند: إنّ المديح النّبويّ في العصر المملوكي قد أضحى فنًّا شعريًّا مستقلًّا، له أصوله وقواعده، وشعراؤه الّذين وقفوا شعرهم عليه.

التّعليمة: أُكتب مقالًا تشرح فيه القول متوقّفًا عند خصائص المدائح النّبويّة موضوعًا وفكرة ومعنى وأسلوبًا.

ثانيًا- الوضعيّة النّقديّة المتعلّقة بالوحدة الثّانيّة:

الجدول رقم (4): يوضّح الوضعيّة النّقديّة للوحدة الثّانيّة

نوعها	مجالها	النّمط	الموارد
وضعيّة نقديّة	النّثر العلمي في العصر المملوكي	التّفسيري	الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط التّفسيري

ونصّها هو[2]:

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مخطّط تدرج التّعلّمات للسنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، مادة اللّغة العربيّة آدابها، المفتّشية العامّة للبيداغوجيا.

[2]- نفسه.

السّند: بثّ تنوّع الثّقافات في بيئة المماليك العثمانيّة دِماءً جديدةً في الحركة الأدبيّة والفكريّة، أَوْجَدَ جيلًا من الأدباء والعلماء جعل حركة التّأليف والإبداع مستمرّة، والمكتبات العربيّة تعجّ بمئات الكُتب والموسوعات.

التّعليمة: أُكتب موضوعًا نقديًّا تفسّر فيه القول وتبيِّن فيه خصائص النّثر العلمي في عهد المماليك والعثمانيين.

ثالثًا- الوضعيّة النّقديّة المتعلّقة بالوحدة الثّالثة:

الجدول رقم (5): يوضّح الوضعيّة النّقديّة للوحدة الثّالثة

نوعها	مجالها	النّمط	الموارد
وضعيّة نقديّة	شعر الحنين إلى الوطن	التّفسيري	الأحكام الفكريّة المستنتجة ومؤشّرات النّمط التّفسيري

ونصّها هو[1]:

السّند: الغريب هو الّذي يهزُّه الحنين والشّوق إلى وطنه، تذكّره وتهيّجه مُثيرات تعصف به وتثير أشجانه، وكثيرًا ما تكون سببًا لعذابه، فهي تذكّره بغربته، وبأحبابه وأهله ووطنه.

التّعليمة: أُكتب مقالًا تعرّف فيه ماهيّة شعر الغربة والحنين، وترصد خصائصه.

أمّا عن إحصاء الوضعيّات فهو بمعدّل وضعيّتين من كلّ موضوع من أجل تحقيق التّوازن كما هو في الجدول التّالي:

الجدول رقم (6): يوضّح إحصاء الوضعيّات

الموضوع	عدد الوضعيّات
الوضعيّة الأولى	02
الوضعيّة الثّانية	02
الوضعيّة الثّالثة	02

[1]- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مخطّط تدرج التّعلّمات للسنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، مادة اللّغة العربيّة آدابها، المفتّشية العامّة للبيداغوجيا.

ج- أدوات الدّراسة:

إنّ الدّراسات التّطبيقيّة والميدانيّة المرتبطة بالمجال التّعليمي لا بدّ لها من أدوات البحث العلميّ الّتي تعتمدها، منه: الملاحظة، وأداة تحليل المضمون، والاستبانة، والمقابلة...إلخ.

وفي بحثنا هذا استخدمنا الأدوات التّالية:

1- **أداة تحليل المضمون:**«وهو أسلوب يرتبط بدراسة الوثائق والسّجلّات والتّشريعات المكتوبة أو المدوّنة الّتي تصف ظاهرة معيّنة»[1]، عن طريق الوصف الكمّي والكيفي للمحتوى المُراد تحليله، وطَبَّقنا هذه الأداة على وضعيّات التّلاميذ النّقديّة السّتّ الّتي جمعناها.

2- **الاستبانة:**«تلك الوسيلة الّتي تستعمل لجمع البيانات أوليّة وميدانيّة حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي»[2] وتكون عن طريق مجموعة من الأسئلة المتنوّعة والّتي تخصّ بحثنا، ويُحيط مضمونها به، ولقد عرضنا فقرات الاستبانة على مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة في الطّور الثّانوي، لأنّ الأستاذ من يمكّن «مِنْ عمليّة التّفكير...لدى تلاميذه من عقالها وتشغيل فكرهم وأذهانهم في سلسة منطقيّة مترابطة»[3] وهذا ما يساعدنا على الوصول إلى إجابة الإشكالية والفرضيّات المطروحة في بحثنا هذا، واستبانة أخرى موجّهة لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة.

---

[1]- ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه -مناهجه وأساليبه-إجراءاته، بيت الأفكار الدّولية، الأردن، دط، 2001م، ص 51.

[2]- ضياء العرنوسي، محاضرة بعنوان الاستبانة، إعدادها وأنواعها، شبكة جامعة بابل، قسم التّربيّة الخاصّة المرحلة 3، كليّة التّربيّة الأساسيّة، جامعة بابل، 2011/27/05.

[3]- عبد الحمد سرحان، النّص في التّعليميّة والتّعلُّميّة، منشورات الأنيس، الجزائر، ط1، 2005م، ص 10.

3- **المقابلة:** هي «وسيلة شفويّة مباشرة أو هاتفيّة أو تقنيّة لجمع البيانات يتمّ خلالها سؤال فرد أو جماعة عن معلومات لا تتوفّر عادة في الكتب أو المصادر الأخرى»[1] لِمَا لها من عظيم الأثر كأن تسمح بالوصول إلى معلومات وبيانات أخرى هامّة، حيث اخترنا مفتّشين اثنين باعتبار أنّ المفتّش هو الموجّه الأساسي للأستاذ في العمليّة التّربويّة، فكانت المقابلة المباشرة مع السّيّد مفتّش التّربيّة الوطنيّة "عثمان هندة" لمادة اللّغة العربيّة لولاية الوادي، والمقابلة الهاتفيّة مع السّيّد مفتش التّربيّة الوطنيّة "عثمان دقيش" مادة اللّغة العربيّة لولاية ورقلة، حيث تمَّ طرح مجموعة من الأسئلة من طرفنا عليهما.

أداة تحليل المضمون والاستبانة والمقابلة، الثّلاث مع بعضها عامل جوهري وأساس في أن يأخذ بيدنا إلى برِّ الأمان، وإلى النّتائج الصّحيحة المرجوّة، قال "فردينان دي سوسير:«فقيمة الكلّ هي في أجزائه، كما أنّ قيمة الأجزاء تتأتّى من مكانتها في هذا الكُلّ أو ذاك»[2].

[1]- نصرت الله أيوبي، مقال بعنوان: المقابلة مفهومها، أهمّيتها، أنواعها، قيمتها، 2 يونيو 2013.

[2]- فيردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، دار نعمان للثّقافة، بيروت، دط، 1984م، ص 147.

المبحث الثّاني: عرض وتفسير النّتائج

أوّلا- عرض وضعيّات التّلاميذ النّقديّة وتحليلها

ذكرنا سالفًا أنّه تمّ اختيار وضعيّتين من كلّ وحدة من الوحدات الثّلاث الأولى من برنامج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، شعبة الآداب والفلسفة وسنحاول في هذا المطلب عرضها ثَمّ تحليلها وتوضيح معايير شبكة التّصحيح الّتي يعتدّها الأستاذ في تقييم مدى تحقيق الكفاءة ونجاحها، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف، بغرض مساعدته وتوجيهه في التّغذية الرّاجعة لتحسين المستوى وتطويره بما يحقّق الكفاءة فعليًّا.

معايير تقييم الوضعيّة النّقديّة:

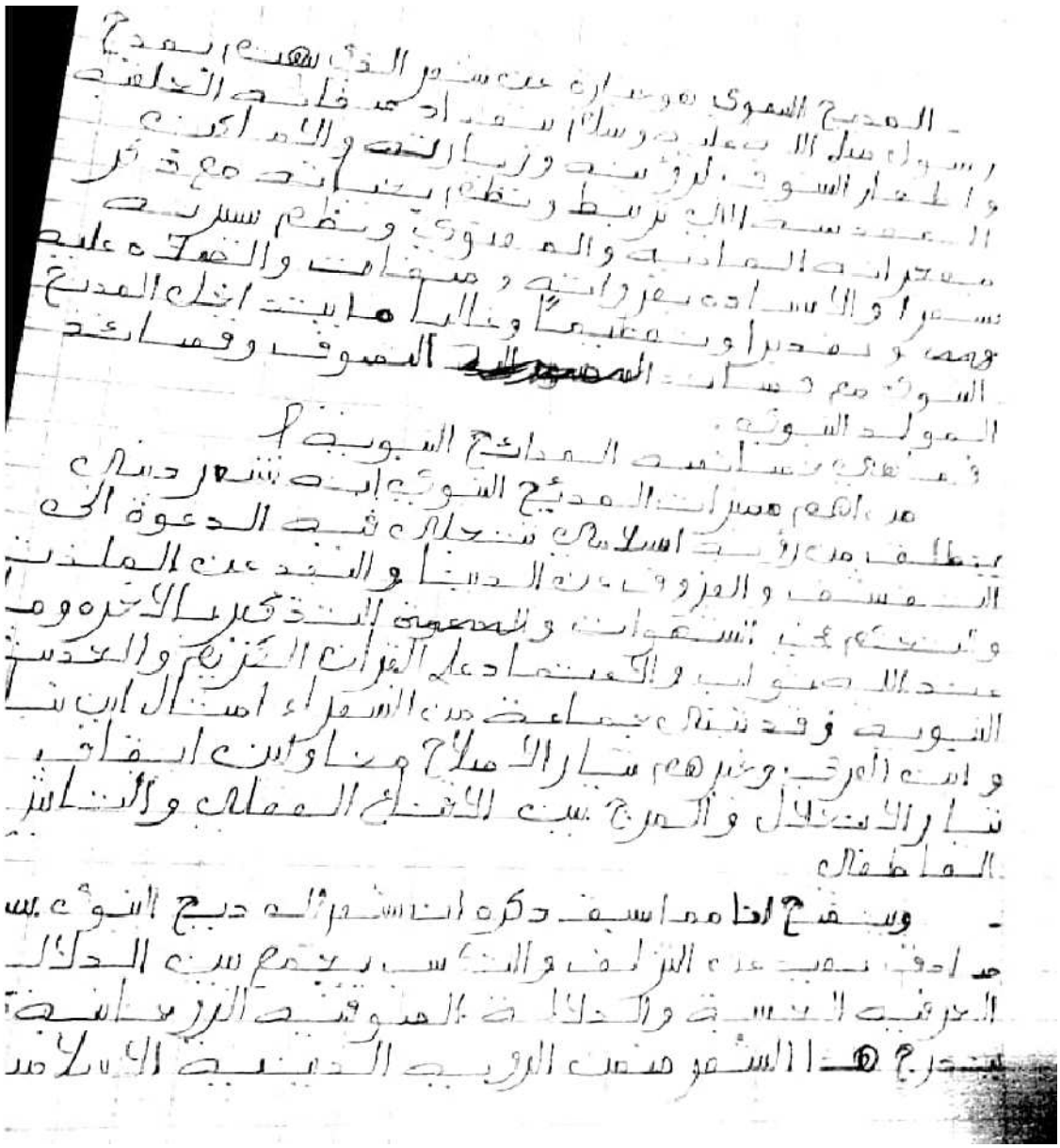
الوجاهة	• احترام عدد الأسطر. • يبيّن المطلوب ويناقشه. • إتّباع المنهجيّة (مقدّمة، وعرض، وخاتمة)
الانسجام	• ترتيب وتنظيم الأفكار وصحّتها واستيفاء البحث حولها. • توظيف أدوات الرّبط اللّازمة. • صحّة العبارة ووضوح الدّلالة.
	• الخلو من الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة...إلخ. • استعمال علامات الوقف. • استعمال الأساليب البلاغيّة المتنوّعة كالتّعجب، والاستفهام...
	• الاستشهاد. • جَمَال وبلاغة العبارات. • جودة العرض. • جَمَال التّصوير ووضوح الدّلالة.

معايير الحدّ الأدنى

معايير الحدّ الأقصى

1- الوحدة الأولى: شعر الزّهد والمديح النّبوي:

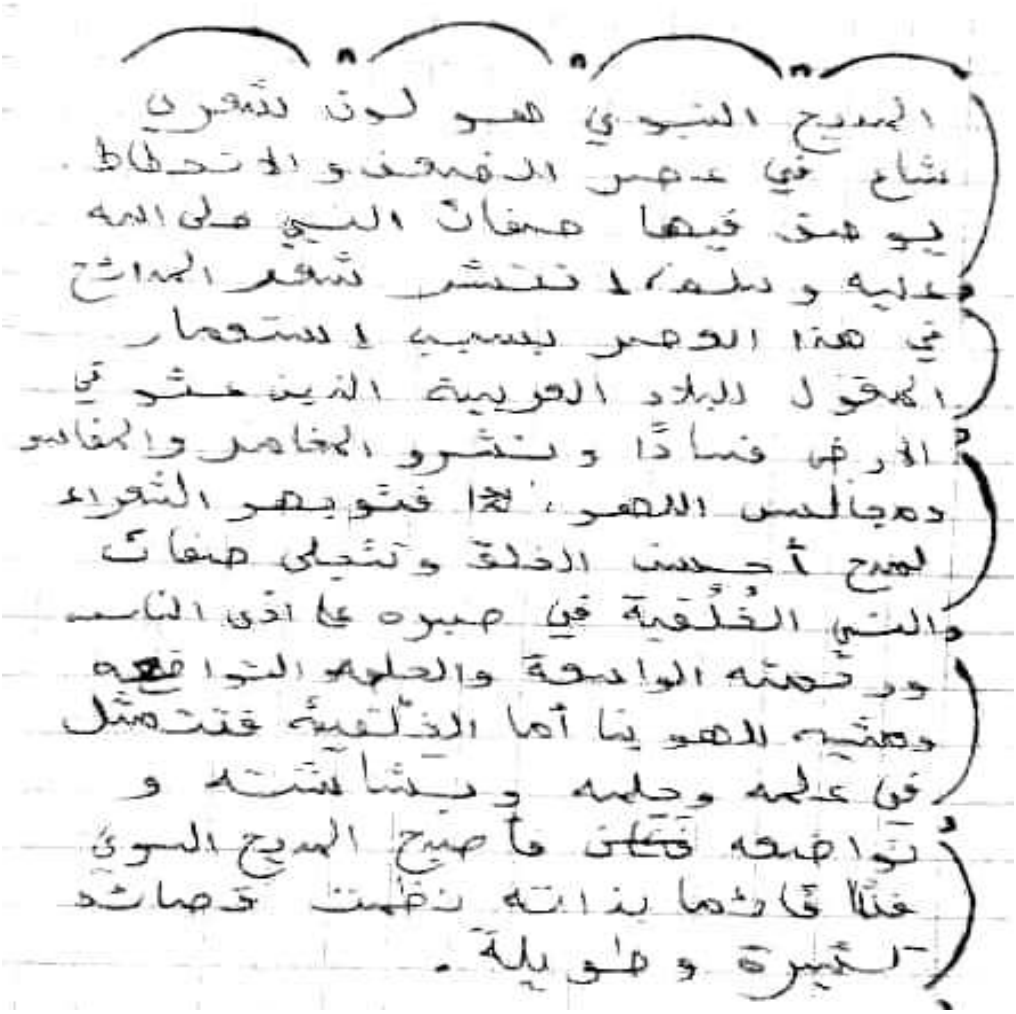
1-1- الوضعيّة الأولى:



ولج التّلميذ في هذه الوضعيّة مباشرة في صلب الموضوع دون مقدمة، وهي عنصر ضروري وهامّ في أي كتابة فقد عرّف المديح النّبويّ وتساءل عن خصائصه ثُمّ أجاب عنه، ليخلص إلى خاتمة مطلعها (ويتّضح لنا ممّا سبق ذكره) إلّا أنّنا نجد هذه الوضعيّة مليئة بالأخطاء المختلفة منها:(معجزاته المادية والمعنوي)، و(فما هي خصائصه المدائح النّبوية)، أمّا من جانب ما نحن نبحث عنه في هذه الدّراسة نجد أنّ هذه الوضعية النقدية تعتمد على تعليمة الشّرح بالدّرجة الأولى وهو مهارة من مهارات القراءة الناقدة، وهذا نجده نوعًا ما في

إنتاج المتعلم هذا حيث اعتمد على المكتسبات القبلية في شرحه، وأصدر من خلالها حكمًا مُقدِّمًا الحجة والدّليل، كما اعتمد على مهارة الاستنتاج لما طرحه في نصّه الجديد.

1-2- الوضعيّة الثّانية:


المديح النبوي هو لون شعري
شاع في عصر الضعف والانحطاط
يوهق فيها صفات النبي صلى الله
عليه وسلم، انتشر شعر المدائح
في هذا العصر بسبب استعمار
المغول لبلاد العربية الذين عاثوا في
الأرض فسادًا وانتشرو الخمر والمفاسد
ومجالس اللهو، لذا فتوبهم الشعراء
لمدح أحسن الخلق وتجلى صفاتك
والنبي الخُلقية في صبره على أذى الناس
وورعه وثقته الواسعة والحلم والتواضع
وهذه الصفات أما الخُلقية فتتمثل
في علمه وحلمه وبشاشته و
تواضعه فكان ما صبح المديح النبوي
فنًا قائمًا بذاته نظمت قصائد
كثيرة وطويلة.

كذلك هذه الوضعيّة بدأ صاحبها مباشرة في تعريف المديح النّبوي ثُمَّ يذكر متى ظهر وفي أي عصر، وكيف اشتهر لينتقل إلى ذكر صفات الرّسول عليه الصّلاة والسّلام ليختم موضوعه بعبارة واحدة (فأصبح المديح النّبويّ فنًّا قائمًا بذاته نظّمت قصائد كثيرة وطويلة). أمّا عن شكل الوضعيّة العامّ، فيبدو وكأنّها فقرة واحدة بها خمسة عشر سطرًا، ناهيك عن الأخطاء الإملائيّة والتّركيبيّة المتنوّعة، بالإضافة إلى هذا لا نكاد نجد أثرًا للقراءة النّاقدة في هذه الوضعية واعتمد على تحليل بسيط جدًا.

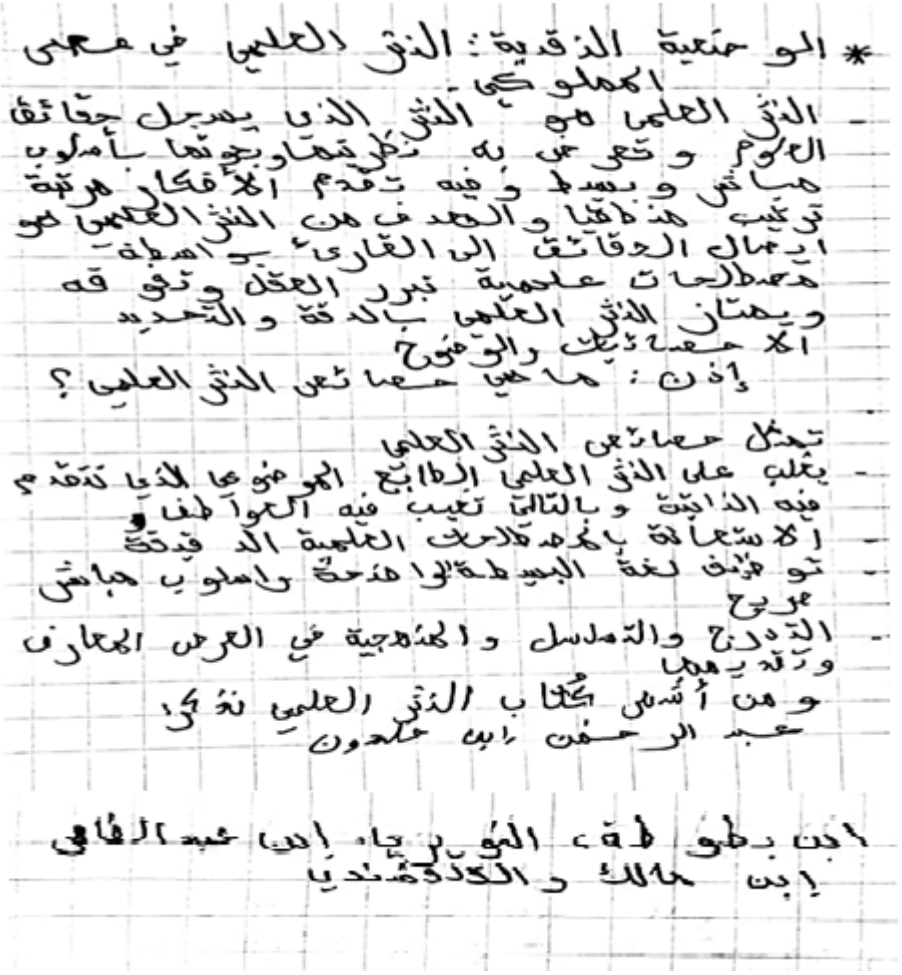
2- الوحدة الثّانيّة: النّثر العلمي في العصر المملوكي:

2-1- الوضعيّة الأولى:

مقدّمة هذه الوضعيّة رائعة ومُمَهدة للموضوع، بها أفكار غزيرة ومطوّلة بعض الشيء، تكاد تكون نصف الوضعيّة، لينتقل التّلميذ إلى أسباب ظهور النّثر العلمّي في عصر الممالك، ثُمَّ يتطرّق إلى ذكر خصائصه، وأهمّ روّاده، كابن خلدون، والقزويني...، ويختم موضوعه بخاتمة عبارة عن جُمَل واصفة لهذا العصر، أمّا معيار اللّغة فنلحظ بعض الأخطاء الطّفيفة، أمّا من الجانب الذي اعتمده في القراءة النّاقدة للنص نلحظ أنّ لدى هذا المتعلّم قدرة على التّفسير الذي يعدّ من مقومات القراءة الناقدة، وبحصول التّفسير نستطيع

القول أنّه حصل الفهم الذي استطاع من خلاله تفسير الأفكار، كما اعتمد على التّحليل وقدّم الدّليل الذي أدى إلى ظهور الحركة الأدبية والفكرية الجديدة في ذلك العصر.

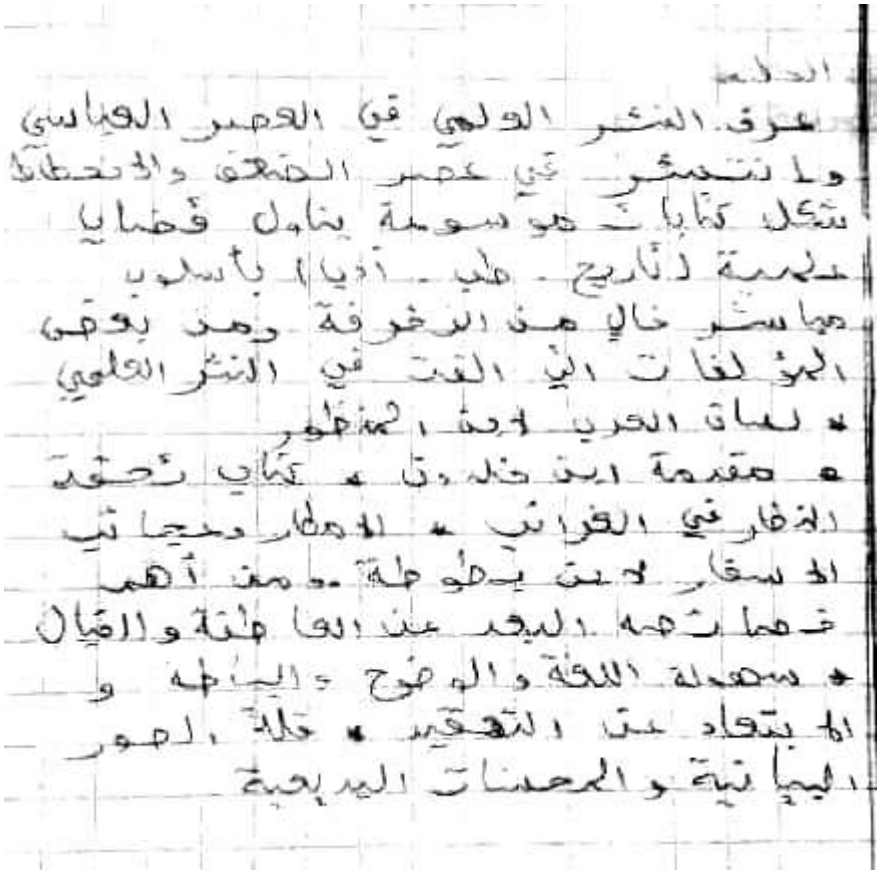
2-2- الوضعيّة الثّانية:


* الوضعية الثانية: النثر العلمي في معناه المعلوماتي
- النثر العلمي هو النثر الذي يسجل حقائق العلوم وتعبر عنه بطريقتها وأسلوبها هادئ وبسيط وفيه تقدم الأفكار مرتبة ترتيب منطقيا والهدف من النثر العلمي هو إيصال الحقائق إلى القارئ بواسطة مصطلحات علمية تبرز العقل وتنوقه ويمتاز النثر العلمي بالدقة والتحديد الموضوعية والوضوح
إذن: ما هي خصائص النثر العلمي؟
تتمثل خصائص النثر العلمي
- يغلب على النثر العلمي الطابع الموضوعي الذي تنعدم فيه الذاتية وبالتالي تغيب فيه العواطف و
- الاستعانة بالرسوم والأشكال العلمية الدقيقة
- توظيف لغة البسيطة الواضحة وأسلوب هادئ موضوعي
- التدرج والتسلسل والمنهجية في العرض المعارف وربطها بعضها
ومن أشهر كتاب النثر العلمي نذكر:
عبد الرحمن ابن خلدون
ابن بطوطة، الجاحظ، ابن عبد الفقي
ابن خالك، الكزكوشندي

أوّل ما يتبادر إلى أبصارنا خلّو الوضعيّة من المقدّمة البارزة، واستهلّ التّلميذ بتعريف النّثر العلمي مباشرة، وكان تعريفًا شاملًا لكلّ حَيْثِيّاته، ثمّ يتساءل في آخر هذه الفقرة (إذن: ما هي خصائص النّثر العلمي؟) ويجيب عن هذا السؤال في الفقرة الموالية، ويتبعها بذكر أشهر كُتّاب النّثر العلمي، كما أنّ هذه الوضعية تفتقر للقراءة النّاقد.

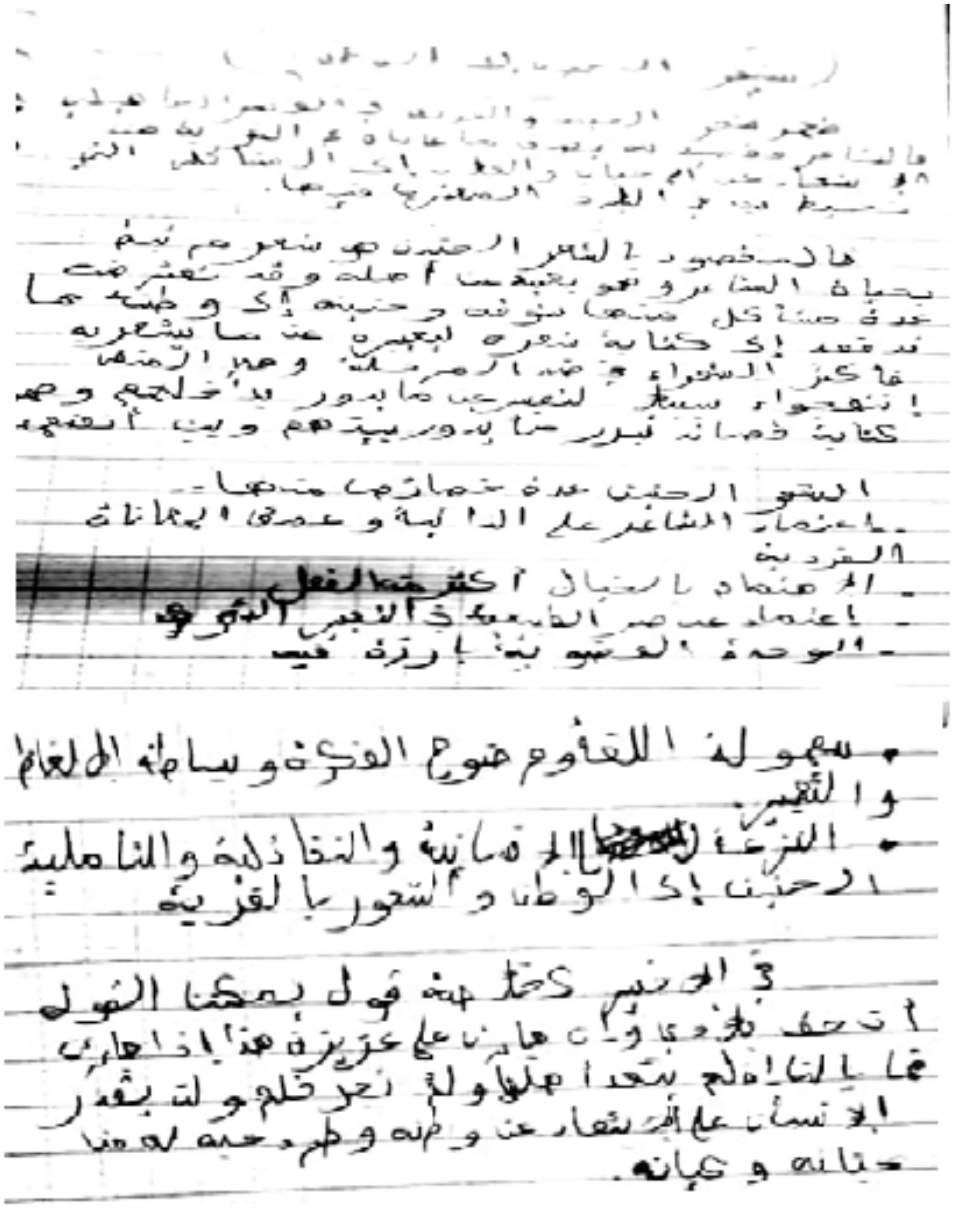
3- الوحدة الثّالثة: شعر المنفى لدى الشّعراء الرّواد:

3-1- الوضعيّة الأولى:



شكل هذه الوضعيّة يلفت الانتباه، إنّها إجابة عن أسئلة مطروحة: تعريف شعر المنفى، أهم خصائصه، لا مقدّمة ولا خاتمة، إذن لا وجو لمعيار الوجاهة، سوى أنّه ذَكَرَ الإجابة إحصائيًّا، ولا وجود لمعيار الانسجام أيضا، ناهيك عن المعايير الأخرى، فلا تُعْتَبر أصلًا وضعيّة، بالإضافة إلى ما لاحظناه أنّنا لا نجد للتفسير أثر، واكتفى بعرض بعض المعارف السابقة.

3-2- الوضعيّة الثّانية:



تتوفّر هذه الوضعيّة على معياري الوجاهة والانسجام إلى حدّ ما، أمّا المعياران الآخران فغائبين تمامًا، فقد ذَكَر التّلميذ ظهور شعر الحنين في العصر الجاهلي لينتقل إلى تعريفه عند الشّعراء المعاصرين، وفي الفقرة الموالية عدّد التّلميذ خصائص شعر الحنين ويختم الموضوع بخاتمة واضحة المعالم ويستشهد بسطر واحد من بيت الشّاعر "أبو فراس الحمداني" (ويقال أنّه لقتادة بن إدريس)، دون الإحالة إليه وذكر اسمه، وكأنّه من قول التّلميذ:"بلادي وإن جارت عليَّ عَزيزَةٌ"، نجد أنّ هذه الوضعية اعتمدت على المعارف السّابق وتقديم بعض الأدلة كما أنّه استخدم مهارة الاستنتاج.

نلاحظ أنّ هذه الوضعيات وبصفة عامة يغلب عليها الضّعف في معالجة الموضوع بطريقة نقدية، اكتفى جلّ أصحابها بالشيء اليسير، وقد يعود ذلك إلى عدم تقيّد بعض الأساتذة ببناء وصياغة الوضعية النّقدية، أو لتراكمات سابقة.

تحليل نتائج وضعيات التّلاميذ النّقديّة:

من خلال تحليل هذه الوضعيات السّتّ تبيّن لنا مجموعة من المفاهيم والآراء، نجملها فيما يأتي:

1- يقول الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون:"لا يُبدع الفرد وهو في حالة برودة الدّم"، هذه الوضعيّات وكأنّما كتبها بعض أصحابها في حالة برودة الدّم، لا تفاعل فيها، ولا أثر واضح للموارد والمعارف الّتي ينبغي أنّهم اكتسبوها خلال الوحدة.

2- المواضيع عولجت بصورة سطحيّة غير معمقة، هنا يُطرح تساؤل، هل هذا هو مستوى تلميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي؟

3- كثر الأخطاء الإملائيّة التّعبيريّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والنّحويّة...وعدم التّقيّد بكلّ المعايير الواجب إتّباعها، بما فيها منهجيّة الكتابة (مقدّمة + عرض + خاتمة).

4- وجود خلل واضح وشرخ كبير في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فلا بدّ من اكتشاف المُسَبِّبَات، ووضع الأصبع على الجرح، لأنّ هذه الوضعيّات لا تعكس أبدًا وبأيّ حال من الأحوال الأهداف المسطّرة من المقاربة بالكفاءات، فلو طُبّقت كلّ خطوات الوضعيّة النّقديّة حرفيًّا، وفي سياقها الصّحيح، وكما ينبغي من بداية الوحدة، لَتَحَصَّلْنَا على وضعيّات أحسن من الّتي بين أيدينا، ولقلنا أنّ الوضعيّة النّقديّة تُنمّي القراءة النّاقدة، فأين تجنيد الموارد؟ وأين التّفاعل مع المكتسبات القبلية؟ أين أثر التّعلّمات في مختلف الأنشطة: النّص الأدبي-التّواصلي-الرّوافد البلاغيّة والنّحويّة...إلخ، أي تحليل وظائف الكلمات والجمل، أين تحديد علاقاتها؟ أين النّصوص النّقديّة الّتي حلّلها؟ أين الاستنتاجات الّتي خلص إليها؟ أين الأحكام الّتي أطلقها؟ أين مؤشّرات الأنماط خاصّة التّفسيري؟

ثانيًا- تحليل وتفريغ الإجابات الواردة في الاستبانة الموجّهة إلى الأساتذة:

لقد تمّ جمع البيانات وعددها (16) وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيًّا للإجابة عن أسئلة الدّراسة، والتّعرّف على طبيعة العلاقة بين وُجهات نظر أفراد العينة وبعض المتغيّرات والمدى المستخدم للحكم على دلالة النِّسب المئويّة.

- حساب التّكرارات:

$$\text{النّسبة المئوية} = \frac{\text{مج التكرارات} \times 100}{\text{عدد أفراد العيّنة}}$$

$$\text{التّكرار الجزئي} = \frac{\text{النّسبة المئوية} \times \text{مج التكرارات}}{100}$$

مج = مجموع

1- الجزء الأوّل الخاصّ بالمعلومات الشّخصيّة للأستاذ:

1-1- الجنس:

الجدول رقم (07): توزيع الأفراد حسب متغيّر الجنس

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	10	%64.3
أنثى	6	%35.7

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الذّكور والمتمثّلة في 64.3% تفوق نسبة الإناث والّتي تمثّلت في 35.7% وهذا كان مصادفة فيمن قام بالإجابة على الاستبانة.

1-2- المؤهل العلمي:

الجدول رقم (08): توزيع أفراد حسب متغيّر المؤهل العلمي

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	9	%53.3
دبلوم دراسات عليا	4	%26.7

مؤهل آخر	3	%20

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلب الأساتذة الّذين التحقوا بمهنة التّدريس متحصّلين على شهادة اللّيسانس، أمّا المجموعتين الأخرتين فهما متقاربتان وأصحابها متحصّلون على دبلوم دراسات عليا أو مؤهل آخر، وهذا راجع إلى التّغيرات والتّطورات الحاصلة في سلك التّعليم، والوظيف العمومي وشروط المسابقات.

1-3- التّخصّص:

الجدول رقم (09): يوضح توزيع الأفراد حسب متغيّر التخصص

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
اللّغة والأدب العربي	16	%100

يبيّن الجدول أنّ اختصاص كلّ الأساتذة هو في اللّغة والأدب العربي، أي المادة نفسها المدرّس بها مادة اللّغة العربيّة.

1-4- الوضعيّة في التّعليم:

الجدول رقم (10): يوضح توزيع الأفراد حسب صفة التعيين في سلك التّعليم

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
مستخلف	1	%6.6
متربّص	1	%6.7
مرسّم (مثبّت)	14	%86.7

يتّضح من خلال الجدول أنّ النّسبة المئويّة لصفّه الأستاذ المرسّم طغت على باقي النسب بـ86.7% وهم مثبّتون فعليًّا في مناصبهم أي لديهم خبرة أكثر في مجال التّدريس، ثمّ نجد نسبة المتربصين والمستخلفين أقلّ منهم حيث أنّ خبرة الأستاذ المتربّص في حدود ثلاث سنوات، أمّا خبرة الأستاذ المستخلف فتختلف من أستاذ لآخر.

1-5- عدد سنوات التّدريس (الخبرة):

الجدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الخبرة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 1 سنة إلى 5 سنوات	6	%35.7
من 5 سنة إلى 15 سنة	7	%42.9
أكثر من 15 سنة	3	%21.4

يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ الإجابة على هذا السّؤال كانت متوافقة مع المتغيّر السّابق حيث أنّ نسبة الأساتذة الّذين دَرَّسوا من 5 حتّى 15 سنة تفوق نسبة الفئتين الأخرتين حديثي العهد في التّعليم الّتي كانت نسبتهم 35.7% والنّسبة المتبقيّة الأقل لأولئك الّذين عملوا في سلك التّدريس أكثر من 15 سنة، رغم أنّ لديهم الخبرة أكثر، هذه الخبرة الّتي يحتاجها الأستاذ، ورد في دليل الأستاذ «سيكون من الضّروري أن يضع المدرّس الكفاءات المستهدفة اعتمادًا على خبرته الشّخصيّة»[1].

1-6- عدد الأقسام المسندة إليك:

الجدول رقم (12): يوضّح توزيع الأفراد حسب متغيّر عدد الأقسام المسندة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 1 إلى 3	7	%46.7
4 أقسام	8	%46.7
أكثر من 4 أقسام	01	%6.7

يبيّن الجدول أعلاه تساوي نسبة الأساتذة الّذين أُسندت إليهم الأقسام من 1 إلى 3 أقسام مع الفئة ذات 4 أقسام وهي 46.7% أمّا الفئة المتبقيّة تكاد تكون منعدمة لأنّه قلّما يُسند أكثر من 4 أقسام إلّا لسبب كفائض أو اكتظاظ...إلخ.

1-7- مؤسسة التّخرّج:

الجدول رقم (13): يوضّح توزيع الأفراد حسب متغيّر مؤسسة التّخرج

[1]- سعيد دراجي وآخرون، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، جميع الشّعب، ص 3.

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
الجامعة	13	%78.6
مدرسة عليا	02	%14.3
مؤسسة أخرى	01	%7.1

يبيّن الجدول أنّ نسبة 78.6% من أساتذة اللّغة العربيّة خريجي الجامعة، في حين 14.3% خريجي مدرسة عليا كان لهم تكوينًا خاصًّا في ميدان التّعليم، أمّا الفئة الأخيرة القليلة جدًّا من مؤسسات أخرى، وهذا له التّأثير الكبير على كيفيّة التّدريس والتّوجيه.

2- الجزء الثّاني الخاصّ بالوضعيّة النّقديّة:

❖ **السّؤال 1**: هل الوضعيّة النّقديّة نوع من أنواع التّقويم تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات؟

الجدول رقم (14): يوضّح نوع التقويم في الوضعيّة النّقديّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%80
لا	3	%20

حسب الجدول أعلاه يرى أغلب الأساتذة أنّ الوضعيّة النّقديّة تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات المتعدّدة، أمّا نسبة 20% من يرون عكس ذلك وهي نسبة قليلة.

❖ **السّؤال 2**: هل حصّة نشاط الوضعيّة النّقديّة مهمّة ولها الدّور الفعّال في تنمية قُدرات المتعلّم؟

الجدول رقم (15): يوضّح نشاط الوضعيّة النّقدية ودوره في تنمية القدرات

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	%100
لا	0	%0

يتبـيّن مـن خـلال الجـدول أنّ الإجابـة واضـحة وأكيـدة بالإيجـاب والإثبـات ولكـلّ التّكرارات، هذا لِمَا لَهَا من عظيم الأثر في أسلوب المتعلّمين وتحرير قيود أفكارهم فيتطلّعون إلى الأحسن ويتلقّون جملة من المعارف ثمّ تستثمر في صياغة الوضعيّة النّقدية، تُستهدف هذه النّقاط لمعرفة مدى استثمار التّلميذ لها وكيفية توظيفه لها بأدلة وبراهين.

❖ **السّؤال 3:** أتجدُ سهولة في إعداد نصّ الوضعيّة النّقديّة؟

الجدول رقم (16): يوضّح طبيعة نص الوضعيّة النقديّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%80
لا	3	%20

يشير الجدول إلى أنّ أغلب أساتذة اللّغة العربيّة لا يواجهون صعوبات في إعداد نصّ الوضعيّة النّقديّة إلّا فئة قليلة منهم، حيث نجد نصّ الوضعيّة موجود في التّدرّجات القديمة، فمن كان من الأساتذة من يملك التّدرّجات المُحيّنة الجيدة، عليه أن يبني نصّها لوحده؛ أي بأسلوبه وأفكاره الخاصّة.

❖ **السّؤال 4:** تستخدم الوضعيّة النّقديّة لتفعيل مكتسبات معارف المتعلّمين؟

الجدول رقم (17): يوضّح تفعيل المكتسبات للوضعية النقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%86.7
لا	2	%13.3

يبيّن الجدول وجهة النّظر الغالبة للأساتذة، فكانت لفئة "نعم" بنسبة تقدر بـ86.7%، أمّا نسبة من أجاب بـ"لا" 13.3%، حيث أنّه لا شكّ ولا جدال في أنّ الوضعيّة النّقديّة مهمتها تفعيل مكتسبات ومعارف المتعلّمين، وهذا ما يؤكّد صحة فرضية وجود علاقة بين المكتسبات السّابقة في التّعلّمات وصياغة الوضعية النّقدية.

❖ **السّؤال 5:** هل للوضعيّة النّقديّة دور في جعل المتعلّم كفء؟

الجدول رقم (18): يوضّح دور الوضعيّة في تنمية كفاءة المتعلّم

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%80
لا	3	%20

إجابة 80% من الأساتذة كانت بـ"نعم" لتبقى نسبة 20% من يقولون بـ"لا"، حيث أنّ المقاربة بالكفاءات «ترتكز على أفضل المؤشرات الممكنة لاكتساب المتعلّمين اتجاهات وميول يرغبون فيها عن طريق توجيه سلوكهم الإيجابيّة نحو موقف ما»[1].

❖ **السّؤال 6**: أأنت على دراية كافية بكلّ ما يحيط بنشاط الوضعيّة النّقديّة وحَيْثِياتِها؟

الجدول رقم (19): يوضّح التمكّن من الوضعيّة النّقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%80
لا	3	%20

في الجدول أعلاه غالبية الأساتذة هم على دراية كافية بكلّ ما يحيط بنشاط الوضعيّة النّقديّة وحيثياتها كالعناصر الأساسيّة لصياغة الكفاءة وتحديدها، ومنها:

- أن تضع شروطًا لتقويم هذا الأداء.
- أن تحدّد معيارًا لمدى حُسن العمل.

❖ **السّؤال 7**: هل هناك شروط مهمّة يجب مراعاتها في صياغة الوضعيّة النّقديّة؟

الجدول رقم (20): يوضّح شروط صياغة الوضعية النقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	%100
لا	0	%0

[1]– ينظر: سعيد دراجي وآخرون، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، ص 3.

من خلال الجدول فالإجابة تامّة 100% أنّه لا بدّ من شروط ضروريّة يجب مراعاتها في صياغة الوضعيّة النّقديّة، والإخلال بأي شرط سيَحُول دون الوصول إلى النّتيجة والكفاءة المُدرجة والمنتظرة، كشرط وجود معطيات تساعد المتعلّم على الفهم، ومكتسبات قبلية لاستثمارها.

❖ **السّؤال 8**: السُّؤال المباشر له دور في كتابة الإجابة؟

الجدول رقم (21): يوضّح دور السؤال المباشر في كتابة الإجابة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%86.7
لا	2	%13.3

يوضّح الجدول أعلاه الإجابة بـ"نعم" لأكثر الأساتذة الّذين يرون بأنّ السّؤال المباشر يساعد المتعلّم على كتابة الموضوع، وهذا منطقي بطبيعة الحال؛ لأنّه بعيد عن الغموض والتّعقيد.

❖ **السّؤال 9**: السُّؤال غير المباشر يساعد المتعلّم في كتابة الإجابة؟

الجدول رقم (22): يوضّح دور السؤال غير المباشر في كتابة الإجابة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	6	%40
لا	10	%60

يفوق عدد الأساتذة الرّافضين لفكرة أنّ السّؤال غير المباشر يساعد المتعلّم في الإجابة، وقد يرجع ذلك إلى أنّ السّؤال غير المباشر يحتاج إلى تفكير عميق ومناقشة للأفكار وغيرها من العمليات المرتبطة بالذهن كما أنّه يحتاج إلى وقت أطول للإجابة عنه.

❖ **السّؤال 10**: حجم التّعليمة له دور في المطلوب؟

الجدول رقم (23): يوضّح حجم التّعليمة ودوره في المطلوب

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%86.7
لا	2	%13.3

حسب الجدول أعلاه، إنّ الأساتذة يقولون أنّ أصغر أو أكبر حجم التّعليمة له دور هامّ في فهم المطلوب، فكلّما كانت أكبر كانت شارحة ومُحلِّلَة للمطلوب.

❖ **السّؤال 11**: للإجابة عن الوضعيّة النّقديّة يتطلّب منهجيّة المقال؟

الجدول رقم (24): يوضّح منهجية كتابة الوضعيّة النّقديّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%60
لا	6	%40

يبيّن الجدول أنّ أكثر من نصف الأساتذة يرون بوجوب منهجيّة المقال في التّحليل، ونسبة 40% لا يشترطون ذلك؛ لأنّ المقال لها شكل خاصّ وطريقة عمل مرتبطة ومنظّمة، وليست خاطرة أو ما شابه ذلك.

❖ **السّؤال 12**: نصّ الوضعيّة النّقديّة يتلاءم مع موضوع الوحدة المدروسة؟

الجدول رقم (25): يوضّح تلاؤم نصّ الوضعيّة مع الوحدة المدروسة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%93
لا	1	%7

من خلال نتيجة الجدول، تكاد تكون النّسبة المئويّة كاملة 100% فيما يخصّ ملاءمة نصّ الوضعيّة النّقديّة مع موضوع الوحدة لأنّه يجب أن يكون كذلك، فلا يمكن الخروج عن الوحدة، وإلّا يختلّ منهج الدّراسة ويُشَوَّش ذهن المتعلّم، ومنه لا تحقّق الكفاءة.

❖ **السّؤال 13**: الوضعيّة النّقديّة بمثابة مخلّص للظّاهرة الأدبيّة المدروسة خلال الوحدة؟

الجدول رقم (26): يوضّح الوضعيّة النّقديّة باعتبارها ملخص للظاهرة المدروسة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%93.3
لا	1	%6.7

يُبيّن الجدول أنّ الجميع تقريبًا يرى بأنّ ما دُرس خلال الوحدة لاسيما الظّاهرة الأدبيّة مُلَخَّصُهُ يكون ضمن الوضعيّة النّقديّة حينها تظهر نتيجة ومدى تحقيق الكفاءة.

❖ **السّؤال 14**: الوضعيّة النّقديّة تعتبر تثمينًا لِمَا دُرس خلال الوحدة؟

الجدول رقم (27): يوضّح تثمين الوضعيّة النّقديّة لدرس الوحدة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%93.3
لا	1	%6.7

من خلال الجدول أنّ الغالبية السّاحقة للأساتذة رأيهم يقول بأنّ الوضعيّة النّقديّة تثمينًا لِمَا دُرس خلال الوحدة.

❖ **السّؤال 15**: نصّ المطلوب في الوضعيّة النّقديّة يتناسب مع المستوى الفعلي للمتعلّمين؟

الجدول رقم (28): يوضّح تناسب نصّ الوضعيّة مع مستوى التّلاميذ

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	12	%73.3
لا	4	%26.7

قراءة الجدول تقول أنّ 73.3% من الأساتذة موافقون على التّناسب بين المستوى الفعلي للمتعلّمين ونصّ المطلوب في الوضعيّة النّقديّة، فهو وظيفة إلزاميّة حتّى يصل إلى الهدف المنشود.

❖ **السّؤال 16**: هل تلاحظ تحسّن أداءات التّلاميذ من خلال وضعيّاتهم النّقدية؟

الجدول رقم (29): يوضّح تقييم أداءات التّلاميذ من خلال الوضعيّة النّقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	%66.7
لا	05	%33.3

يبيّن الجدول نسبة 66.7% من الأساتذة مِمَّن لاحظوا ولَمَسُوا تحسّن أداءات التّلاميذ من خلال إجاباتهم عن الوضعيّة النّقديّة، لأنّهم درسوا الوحدة كاملة، وتعرّفوا على الآليّات اللّازمة من جهة، ولأنّهم يحاولون أن يستقوا بعض المعارف من جهات أخرى حتّى يكون بناء وضعياتهم أفضل وأحسن.

❖ **السّؤال 17**: الوضعيّة النّقديّة تنمّي قُدرات ومهارات التّلميذ أكثر من الوضعيّة الإبداعيّة؟

الجدول رقم (30): يوضّح تنمية الوضعيّة النّقديّة لقدرات التّلاميذ أكثر من الوضعيّة الإبداعيّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%60
لا	6	%40

حسب الجدول أعلاه أكثر من نصف الأساتذة وجهة نظرهم أنّ الوضعيّة النّقديّة تنمّي وتُقوّي من قُدرات ومهارات التّلاميذ أحسن من الوضعيّة الإبداعيّة.

❖ **السّؤال 18**: الوضعيّة النّقديّة لها الدور الفعّال في تنميّة القراءة النّاقدة لدى المتعلّم؟

الجدول رقم (31): يوضّح دور الوضعيّة النّقدية في تنمية القراءة النّاقدة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%80
لا	03	%20

من خلال نتيجة الجدول نجد أنّ أغلب الأساتذة يُثبِّتُ الدَّور الفعّال الّذي تقوم به الوضعيّة النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقدة لدى المتعلّم فهي تعلّمه مختلف الآليّات الفكريّة والنّقديّة والتّحليليّة.

❖ **السّؤال 19**: تخصّيص حصّة الوضعيّة النّقديّة يُساعد في تنميّة قُدرات التّلاميذ وتطويرها؟

الجدول رقم (32): يوضّح تخصيص الوضعيّة النّقديّة في تنميّة قُدرات التّلاميذ

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%78.6
لا	3	%21.4

نفهم من الجدول أنّ أكثر الأساتذة يُجمِع على أنّ تخصيص حصّة الوضعيّة النّقديّة من شأنه أن يدفع ويساعد في تنميّة قُدرات التّلاميذ ويطوّرها إلى الأفضل، وهذا ما يؤكّد صحة فرضية وجود علاقة بين البناء الجيّد للوضعية النّقدية وتنمية القراءة النّاقدة لدى المتعلّمين.

❖ **السّؤال 20**: هل تساعد الوضعيّة النّقديّة في تقويم الكفاءة؟

الجدول رقم (33): يوضّح الوضعيّة النقدية وتقويم الكفاءة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%93.3
لا	1	%6.7

حسب الجدول يكاد ينعدم من يرى أنّ الوضعيّة النّقديّة لا تساعد في تقويم الكفاءة وهذا واقع معيش، إضافة إلى أنّه يكتسب مهارات التّحليل والمناقشة والنقد.

❖ **السّؤال 21**: التّلاميذ النّجباء هم الّذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعيّات النّقديّة؟

الجدول رقم (34): يوضّح نوع التّلاميذ الّذين يتحصّلون على العلامة الكاملة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	07	%46.7
لا	09	%53.3

يرى الأساتذة أنّه ليس بالضّرورة التّلاميذ النّجباء من يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعيّات النّقديّة فأحيانًا يتحصّل التّلاميذ المتوسّطون على علامات جيّدة في الوضعيّات النّقديّة بسبب الفُروقات والاختلافات الموجودة في نسبة الذّكاء، نسبة النّباهة...إلخ.

❖ **السّؤال 22**: توجد علاقة بين التّحصيل الدّراسي الجيّد للمتعلّم وكيفيّة كتابة الوضعيّات النّقديّة؟

الجدول رقم (35): يوضّح العلاقة بين التّحصيل الدّراسي وكتابة الوضعيّة النّقديّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%86.7
لا	2	%13.3

حسب الجدول 86.7% من الأساتذة يقولون بالعلاقة الوطيدة بين التّحصيل الدّراسي الجيّد للمتعلّم أثناء الصّفّ وخلال الحصص، وبين كيفيّة كتابة الوضعيّة النّقديّة علاقة تكامل، وتلازم، وهذا ما يجعل المتعلّم يكتسب تفكيرًا ناقدًا والقدرة على التّحليل والمناقشة، وهو ما يؤكّد صحة فرضية وجود علاقة بين القراءة الناقدة والتّفكير النّاقد.

❖ **السّؤال 23**: عدم القدرة على ترتيب الأفكار يعدّ عائقًا يواجه المتعلّم أثناء إنجازه الوضعيّة النّقديّة؟

الجدول رقم (36): يوضّح إنجاز الوضعيّة النّقديّة وصعوبة ترتيب الأفكار

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	15	%93.3
لا	1	%6.7

حسب الجدول أعلاه يكاد الأساتذة يرون بعدم القُدرة على ترتيب الأفكار يُعَدُّ عائقًا يقف أمام المتعلّم ويواجهه أثناء إنجازهم وبالتّالي صعوبة التّحرير.

❖ **السّؤال 24**: ضآلة الرّصيد اللّغوي تعتبر صعوبة تواجهُ المتعلّمين أثناء إنجاز وضعياتهم النّقديّة؟

الجدول رقم (37): يوضّح دور الرّصيد اللّغوي في الوضعيّة النّقديّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%78.6
لا	03	%21.4

أغلب الأساتذة يثبتون بأنّه من الصعوبات الّتي تواجه المتعلّمين أثناء إنجاز وضعياتهم النّقديّة ضآلة الرّصيد اللّغوي، وتوظيف ألفاظ ذات معنى قيّم ودلالة، وهذا يفسّر فرضية وجود علاقة بين مستوى التّلاميذ ودور الوضعيّة النّقديّة في تنمية القراءة النّاقدة.

❖ **السّؤال 25**: ركاكة الأسلوب عائق يحُول دون كتابة وضعيّة نقديّة مُحْكَمة؟

الجدول رقم (38): يوضّح عائق ركاكة الأسلوب في كتابة الوضعيّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%86.7
لا	2	%13.3

قراءة هذا الجدول تُسفِرُ على أنّ نسبة 86.7% من الأساتذة يَرَوْنَ بأنَّ ركاكة الأسلوب يعتبر عائقًا يحُول دون كتابة وضعيّة نقديّة محكمة لأنّه الأساس في الكتابة في التّدوين والتّعبير والتّحرير.

ثالثُا- تحليل وتفريغ الإجابات الواردة في الاستبانة الموّجهة للمتعلّمين:

بات من الضروري إشراك المتعلّم في هذه الاستبانة لأنّه العنصر الفعّال في العمليّة التّربويّة والعمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، خاصّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، فهو ثلث متغيّرات العمليّة التّربويّة وجوهرها ونواتها.

1- الجنس:

الجدول رقم (39): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	08	%61.5
أنثى	05	%38.5

حسب الجدول أكثر من نصف المتعلّمين الّذين وزّعت عليهم الاستبانة ذكورًا والباقي إناثًا، مصادفة فقط، لأنّ الواقع نسبة الإناث تكاد تغزو المجتمع.

❖ **السّؤال 1:** هل كان يتمّ إنجاز الوضعيّة النقديّة في مادة اللّغة العربيّة هذه السّنة؟

الجدول رقم (40): يوضّح إنجاز الوضعيّة النقديّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	04	%30.8
لا	09	%69.2

يبيّن الجدول أنّ مجموعة كبيرة من المتعلّمين الّذين ينجزون نشاط الوضعيّة النّقديّة بنسبة 69.2%، والباقي بنسبة 30.8% ممّن يقومون بها لأسباب متعدّدة، يمكن أن تكون موضوع بحث ودراسة.

❖ **السّؤال 2:** هل ترى أنّ الوضعيّة النقديّة عبارة عن: تعبير كتابي عادي، أو وتوظيف وتجسيد المعلومات والمواد.

الجدول رقم (41): يوضّح نظرة المتعلّم للوضعيّة النّقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة

تعبير كتابي عادي	06	%46.2
توظيف وتجسيد المعلومات والمواد	07	%53.8

قراءة الجدول تقول بأنّ من يرون أنّ الوضعيّة النّقديّة عبارة عن تعبير كتابي عادي بنسبة 46.2% ونسبة 53.8% بأنّها توظيف وتجسيد للمعلومات والموارد وهما نسبتان متقاربتان، وكذلك لأنّ الوضعية النّقدية جديدة على المتعلّم في هذه المرحلة، كما أنّ المتعلّم اعتاد على كتابة التّعبير الكتابي منذ المرحلة الابتدائية.

❖ **السّؤال 3:** بالنّسبة لك، أيهما أفضل الوضعيّة النّقديّة أو الوضعيّة الإبداعيّة؟

الجدول رقم (42): يوضّح نسبة المفاضلة بين الوضعية النقدية والوضعية الإبداعية

البيان	**التّكرار**	**النّسبة المئويّة**
الوضعيّة النّقديّة	05	%38.5
الوضعيّة الإبداعيّة	08	%61.5

يبيّن الجدول أنّ أغلب التّلاميذ يفضّلون الوضعيّة الإبداعيّة لِمَا فيها من حرّيّات تعبيريّة وفضائيّة، وإعمال العقل فيها أقل، وبدون جهد فكري عميق، يطلقون العنان للنّفس بالتّعبير عن خلجاتهم.

❖ **السّؤال 4:** أتفضّل إنجاز الوضعيّة النّقديّة في البيت أو القسم؟

الجدول رقم (43): يوضّح طريقة إنجاز الوضعية

البيان	**التّكرار**	**النّسبة المئويّة**
البيت	10	%76.9
القسم	03	%23.1

حسب الجدول يفضّل 76.9% من التّلاميذ إنجاز الوضعيّة النّقديّة في البيت نظرًا لضيق الوقت والتقيّد به في القسم، كما أنّ المتعلّم يستطيع الإجابة واستثمار معلوماته بشكل أفضل.

❖ **السّؤال 5:** أترى أنّ طبيعة المطلوب (السّند–التّعليمة) في الوضعيّة النّقديّة مناسبة لك؟

الجدول رقم (44): يوضّح مناسبة المطلوب في الوضعية النقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	%84.6
لا	02	%15.4

يبدو من خلال الجدول أنّ 84.6% من التّلاميذ يتّفقون على أنّ طبيعة المطلوب في الوضعيّة مناسب لهم، وهذا راجع للأسلوب المباشر والمبسّط حسب مستواهم، وعلى قدره.

❖ **السّؤال 6:** هل تلاحظ أنّ الوضعيّة النّقديّة نمّت فيك روح المطالعة والبحث؟

الجدول رقم (45): يوضّح تنمية الوضعية النّاقدة للمطالعة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	%84.6
لا	02	%15.4

من الجدول نفهم أنّ أغلب التّلاميذ استفادوا من القيام بالوضعيّة النّقديّة، فقد نمَّت فيهم روح المطالعة والبحث والتّقصّي لأنّها تستدعي مطلوبًا حاصلًا في مختلف المواضيع.

❖ **السّؤال 7:** من أين تستقي المعلومات الّتي توظّفها في الوضعيّة النّقديّة؟

الجدول رقم (46): يوضّح مصدر المعلومات الموظّفة في الوضعية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
من أقطارك الشّخصيّة	02	%15.4
من الكتب	05	%38.5
من شبكة الانترنات	04	%30.8
خيار آخر	02	%15.4

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الإجابات متباينة، فنسبة 38.5% من التّلاميذ يستقون المعلومات من الكتب سواء أكانت المدرسيّة أو مراجع خارجيّة، ونسبة 30.8% وهي نسبة

قريبة جدًا لسابقتها يأخذون من شبكة الانترنات، أمّا الخياران المتبقيّان فكانا متساويين بنسبة 15.4% أي تقريبًا نصف ممّن يكتبون الوضعيّة النّقديّة من بُنيَّات أفكارهم أو بمساعدة أحد الأشخاص.

❖ **السّؤال 8:** ما الصّعوبة الّتي تواجهك في إنجاز الوضعيّة النّقديّة؟

الجدول رقم (47): يوضّح صعوبات إنجاز الوضعية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
صعوبة التّعامل مع السّند	01	%8.3
عدم فهم التّعليمة	01	%8.3
عدم القُدرة على تجنيد وتوظيف المطلوب كالاستعارة، والمفعول المطلق،...	09	%66.7
عدم القدرة على كتابة وتحرير المقال	02	%16.7

حسب الجدول نميّز أنّ أكبر صعوبة تواجه المتعلّم هي عدم القدرة على تجنيد وتوظيف المطلوب كالاستعارة والمفعول المطلق...وهذا راجع لعدم تمرُّنهم عليه مع معلّميهم، والصّعوبة الموالية هي عدم القدرة على كتابة وتحرير المقال، وهو أهمّ مشكل وصعوبة لديهم؛ بمعنى عدم قدرة المتعلّم على الإفصاح على أفكاره بطريقة صحيحة ومنظّمة ومنهجيّة؛ لأنّ المطلوب عندهم مفهوم، أمّا الإنتاج والتّطبيق فيتلقّون عوائق.

❖ **السّؤال 9:** هل يكلّفك الأستاذ بإنجاز نشاط الوضعيّة النّقديّة في الصّف (القسم)؟

الجدول رقم (48): يوضّح تكليف إنجاز الوضعية النّقديّة في القسم

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%76.9
لا	03	%23.1

قراءة الجدول تقول إنّ أغلب التّلاميذ يُجمِعون على تكليف أساتذتهم لهم بإنجاز نشاط الوضعيّة النّقديّة في الصّفّ.

❖ **السّؤال 10:** هل يكلّفك الأستاذ بإنجاز نشاط الوضعيّة النّقديّة في البيت؟

الجدول رقم (49): يوضّح تكليف إنجاز الوضعية النّقديّة في البيت

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	6	%46.2
لا	7	%53.8

من الجدول يبدو أنّ الأساتذة يفضّلون مطالبة متعلّميهم بإنجاز الوضعيّة النّقديّة في القسم، لأسباب عديدة منها: اعتماد التّلاميذ على مصادر مختلفة في الكتابة كشبكة الأنترنات ومختلف المراجع، وعوامل خارجيّة أخرى، لأنّ المتعلّم يريد معرفة مدى تحقيق الكفاءة.

❖ **السّؤال 11:** هل تعتمد دومًا على السّند أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة؟

الجدول رقم (50): يوضّح مدى اعتماد المتعلّم على سند الوضعيّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	%84.6
لا	02	%15.4

أغلب المتعلّمين يعتمدون على السّند في تحليل وكتابة الوضعيّة النّقديّة، واستغلالها كمقدّمة تُسهّل عليهم الإنتاج وتختصر الوقت، لكن نسبة 15.4% ممّن يُطبِّقُ الطّريقة الصّحيحة في عدم اعتماد السّند.

❖ **السّؤال 12:** أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة، هل ترسم خطّة لكتابة وتحرير موضوعك؟

الجدول رقم (51): يوضّح وضع خطّة للوضعية النّقدية

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	6	%46.2
لا	7	%53.8

حسب الجدول النّسبتين متقاربتين، ضمن التّلاميذ ممّن يرسمون خطّة ومنهجًا لتحرير وإنجاز الوضعيّة حتّى تكون مبنيّة بناءً محكمًا تفي كلّ العناصر اللّازمة لقوامها، والباقي لا يبالون بل يكتبون الوضعيّة هكذا، كأنّها خاطرة تعبّر عن أشجانهم وعواطفهم.

❖ **السّؤال 13:** أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة، هل تستعين بوسائط خارجيّة لتحرير موضوعك؟

الجدول رقم (52): يوضّح الاستعانة بالوسائط الخارجية لإنجاز الوضعيّة

البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	9	%69.2
لا	4	%30.8

من الجدول نجد أنّ الأغلبية يستعينون بوسائط خارجيّة لإنجاز وضعيّاتهم، وهذا ما يُثبت قلّة قُدراتهم، وعدم التّحمّل على إنجاز المهام المدرسيّة، ودقّ ناقوس الخطر.

❖ **السّؤال 14:** أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة، هل تحترم معايير الكتابة؟

الجدول رقم (53): يوضّح احترام معايير الكتابة

	البيان	التّكرار	النّسبة المئويّة
ملاءمة الأفكار	نعم	11	%84.6
	لا	02	%15.4
علامات التّرقيم	نعم	07	%53.8
	لا	06	%46.2
الخلو من الأخطاء	نعم	09	%69.2
	لا	04	%30.8
الجودة والإتقان	نعم	08	%61.5
	لا	05	%38.5

حسب الجدول أعلاه نجد أنّ أهمّ معيار يركّز عليه المتعلّم ويحترمه هو ملاءمة الأفكار وعدم الخروج عن الموضوع بنسبة 84.6%، أمّا المعيار الثّاني فهو" الخلو من مختلف الأخطاء الصرفيّة والإملائيّة ونسبته 69.2% من التّلاميذ الّذين يحترمونه، وفي المرتبة الثّالثة معيار الجودة والإتقان وإحكام اللّغة مع اختيار ألفاظ راقية والإبداع مع جودة أسلوب بلاغي بنسبة قريبة جدًا من المعيار الثّاني، وآخر معيار هو احترام علامات الوقف، كالفاصلة، والنّقطة، وعلامة التّعجّب وعلامة الاستفهام...فتقاربت النّسبة بين مجموعة الإثبات ومجموعة النّفي، رغم أهمّية هذا المعيار في عمليّة القراءة، أمّا الّذين لا يحترمون هذا المعيار فنسبتهم 46.2%، وهذا لتَعَوُّدهم على عدم التّقيّد بها في كتاباتهم المختلفة.

رابعًا- نتائج الاستبانة

1- نتائج الاستبانة الخاصّة بالمعلّم أو الأستاذ:

من خلال عرض محتوى الاستبانة الّتي قمنا بها واستقرائها، وبناءً على ما توصّلنا إليه من تحليل لها قُمنا برصد ووضع جُملة من النّتائج التّطبيقيّة والمتمثّلة فيما يأتي:

أ- الوضعيّة النّقديّة هي وضعيّة تقويميّة، بواسطتها يتعرّف الأستاذ على مدى نجاحه وتحقيقه للكفاءات المرجوة من جهة، ومن جهة أخرى يكتشف مواطن القوّة والضّعف عنده متعلّميه حتّى يحاول شيئًا فشيًا ويُبادر إلى تحسّينها وتطويرها، هذه الوضعيّة النّقديّة تعتمد شبكة تقويم مكوّنة من معايير ومؤشّرات مختصرة مسبقًا.

ب- الوضعيّة النّقديّة نشاط قيّم وضروري فهي تنمّي قدرات ومواهب وأفكار المتعلّمين بصورة واضحة وكبيرة وهي محلّ اختبار لكفاءته، وتُعدّ نشاطًا وظيفيًّا ديناميكيًّا وظيفتها جعل المتعلّم يُجنّد مجموعة من المكتسبات الّتي يتلقّها مسبقًا فيرتّب أفكاره وينظّمها ويُطبّق معطياته وأفكاره المشوشة.

ج- الوضعيّة النّقديّة أداة تهدف إلى إدماج المعارف السّابقة وربطها مع المعارف الجديدة، فيكتب المتعلّم معارف جمّة ومعلومات هائلة وهي تمثيل لقدرة التّلميذ على إثبات مستواه

في تجنيد وتوظيف مكتسباته، ومن ثَمَّ مواجهة وحلّ المشكلات الحياتيّة بطريقة منظّمة ومنهجيّة مرسومة، ومُحَضَّر لها من قِبل الأستاذ.

د- كُلُّ ما دُرِس خلال الوحدة وما قدّمه الأستاذ لمتعلّميه يُلَخَّصُ ويُثَمَّن بعد أسبوعين من نشاط تقويم الكفاءة، فيطبّق المتعلّم ما تعلّمه بطريقة تفكيره، ويعبّر عن رأيه فيه، ثُمّ بإمكانه أي يصدر أحكامًا، عن مواقف مختلفة، لأنّ ما دُرس مناسب لفكره ومحتواه ودرجته العلميّة والعقليّة.

هـ- تعرّف التّلميذ خلال دراسته لمختلف أنشطة مادة اللّغة العربيّة كالنّص الأدبي والتّواصلي...وسّع تعلّم التّحليل والمناقشة واستخراج واستنباط الأحكام لديه، وقراءته النّاقدة...إلخ، كلّ ذلك يُحاول تطبيقه في حصّة تقويم الكفاءة، وكتابة إنتاج الوضعيّة النّقديّة، عندها نقول أنّ مهارات المتعلّم وقُدراته قد تطوّرت وتحقّقت الكفاءة المرادة.

و- إنّ المؤهل الدّراسي الّذي يحمل الأستاذ في المرحلة الثّانويّة به من الأهميّة بما كان بصورة غير مباشرة، في توسيع نطاق التّحليل والمناقشة، وتعويد التّلاميذ على القراءة النّقديّة الصّحيحة لأي منتوج، خاصّة إذا كان تخصّص الأستاذ نفسه مادّة التّدريس (اللّغة العربيّة). دَارِسٌ للنّظريّات، ومتمكّن من الآليّات المساعدة على طريقة العمل ومنهجه.

ز- الأستاذ المرسّم له الخِبرة أكثر من غيره، من المتربّص أو المستخلف، حيث يكون متمكّنًا وممتلكًا للمفاتيح الّتي تساعد على تحقيق الهدف المرسوم فيصبح أكثر إخلاصًا وأشدّ رقابةً على نفسه، وبالتّالي سيقدّم الأفضل للتّلميذ في جميع الأنشطة لاسيما نشاط الوضعيّة النّقديّة المهم.

2- نتائج الاستبانة الخاصّة بالمتعلّم (التّلميذ):

أ- أنجاز الوضعيّة النّقديّة فعليًّا لم يكن مجسّدًا في الواقع بصورة كبيرة، هذا ما يجعل التّلميذ غير متمكّن من عمليّة النّقد والتّحليل فكلّما تعوّد التّلميذ على إنجازها كلّما كان أكثر وعيًّا وفهمًا ومنهجًا سواءً في حياته العلميّة أو حياته العمليّة.

ب- هناك مفارقة واضحة بين تدريس الوضعيّة والتّعبير الكتابي لأنّ الأخير نشاط لغويّ يقوم به التّلميذ ويعدُّ ترجمة لأفكاره، فيعبّر عن كلّ ما يجول في ذهنه من معانٍ، كتابة بلغة سليمة واضحة وأسلوب مناسب، بينما الوضعيّة النّقديّة، إنتاج نصّ يقوم به التّلميذ يؤدي هدفًا وظيفيًّا لا إبداعيًّا، يُدمج فيه كلّ مكتسباته المناسبة، بطريقة محكمة، ومُعدّة مُسبقًا خلال وحدة كاملة في إطار وضعيّة ذات دلالة.

ج- نفور المتعلّمين من الوضعيّة النّقديّة راجع لعدم تعوّدهم عليها من السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، ولكونهم لم ينجزوها بِحُلَّتها الواضحة والشّارحة للمعارف والمفاهيم، وللأستاذ دور كبير جدًا فيها فغدت كأنّها هاجس ينفّرهم من القيام بها ويميلون لإنتاج الوضعيّة الإبداعيّة الّتي تحرّرهم من قيود الكتابة وهي قريبة من التّعبير الكتابي العادي، رغم أنّ الوضعيّة النّقديّة تنمّي فيهم الاستكشاف وعدم تقبل أي فكر والاقتناع به دون مبرّرات وحجج، كما تنمّي فيهم روح المطالعة، فأغلبهم يستقي أفكاره من شبكة الانترنت أو من الكتب المختلفة أو أي وساط أخرى فينوّع بين الوسائل التّكنولوجيّة المتطوّرة المُسهّلة لعمليّة البحث وبين الوسائل العاديّة المُتاحة لكلّ الأفراد.

خامسًا- تحليل المقابلة

أثناء مقابلة مع المفتّشيْن، طرح مجموعة من الأسئلة والإشكالات المتعلّقة بموضوع بحثنا بشقيه الوضعية النّقدية والقراءة النّاقد، قبل تحليلنا لأهمّ النّقاط الّتي تمحورت حول المقابلة، نستعرض أهمّ الأسئلة الّتي طرحت خلالها، وهي:

1- ما هي أهمّ الرّكائز الّتي تنظّم العملية التّربويّة، وهل للوثيقة المرافقة دور في تبصير الأستاذ بحيثيات الوضعيّة النّقدية؟

2- هل فعلًا أنّ الوضعية النّقدية تعدُّ الوعاء الّذي ينمي فيه المتعلّم القراءة النّقدية وتجعله قادرًا على التّحليل والتّفسير وتتيح له فرصة نقد النصوص؟

3- كيف يتمّ نقد النّصوص في هذه المرحلة خاصّة من النّاحية الفنّية الفكريّة؟ وهل يُشبع برنامج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي رغبة المتعلّم في النّقد؟

4- هل لفطنة الأستاذ واغتنامه الفرص والمناسبات خلال حصص اللّغة العربيّة واستثمار قُدراته، دور في تحقيق هدف الوضعيّة؟

5- كيف تُبنى الوضعية النّقدية؟

6- هل لخبرة الأستاذ دور في صياغة وضعيّة نقديّة تستهدف تنمية القراءة النّاقدة، ويكيّفها بحسب ما يراه مناسبًا؟

7- وما الّذي ينبغي مراعاته في الوضعيّة النّقدية حتى تكون من الأنشطة الّتي تستهوي المتعلّم؟

8- ما هي المراحل الّتي يمرّ بها الأستاذ لكي ينجح في إعداد وضعيّة نقديّة ترقى بالقراءة النّقدية؟

9- كيف يكون الأستاذ مبدعًا حسب نظركم وتحديدًا في مجال الوضعيّة النّقدية؟

10- ما الّذي ينبغي على الأستاذ فعله حتّى يكون تقويمه لعمل المتعلّم تقويمًا إيجابيًّا دافعًا إلى التّحسُّن؟ وما هي السُّبل لتنمية القراءة النّاقدة خلال هذه الحصّة وفي هذه المرحلة الهامّة؟

11- هل تعتبر مخرجات الوضعيّة النّقدية مقياسًا لكفاءة الأستاذ والمتعلّم معًا؟

12- متى يكون الأثر للوضعيّة النّقدية؟

13- ما هي التّوجيهات الّتي يمكنكم توجيهها للأساتذة من أجل التّحكم في الوضعيّة النّقدية؟

14- ما هو تقييمكم للأستاذ في تدريسه بطريقة المقاربة بالكفاءات؟

بعد طرحنا لهذه الأسئلة، قُمنا بتسجيل نتائج الإجابات الّتي تُقِرُّ بالأفكار نفسها، وتقاربها فيما بينها، حيث خلصنا إلى النّتائج والنّقاط التّاليّة:

1- كلا المفتّشيْن يرى بأنّ المنهاج في حدّ ذاته هو الّذي ينظّم العمليّة التّربويّة بصفة عامّة، حيث يجب علينا أن تُرسّم فكرة المقارنة المعتمدة رسميًّا ووزاريًّا في منهاج الدّولة الجزائريّة في الجانب التّربوي ألَا وهي المقاربة بالكفاءات، والّتي تأخذ شرعيّتها

عن طريق هذا المنهاج، الّذي يجب على الأستاذ الإطلاع عليه مع الوثيقة المرافقة الّتي من خلالها يتمّ تجسيد المقاربة بالكفاءات بطريقة تطبيقيّة وإجرائيّة على أنشطة المادة بما في ذلك الوضعيّة النّقديّة، فتصوّب أخطاءه وتوجّهه.

2- حسب رأي المفتّش، حقيقة أنّ الوضعيّة النّقديّة يتمّ من خلالها قراءة السّند الموجود أو المدوّنة الموجودة قراءة نقديّة، إذْ تُحقّق هذه القراءة بالوقوف على مُواصفات وخصائص المدوّنة المطروحة أو الّتي نُمارس عليها النّقد، ونتناول فيها المحاسن والنّقائص ليس من باب الانتقاص، بل من باب التّعديل والتّحسين في بناء العمل الفنّي والأدبي.

3- نقد النّص هو إظهار محاسنه ومساوئه من النّاحية الفنّيّة الفكريّة، والأداة الّتي يسعى صاحب النّص إلى تحقيقها من وراء هذا النّص، هل وُفِّقَ في اختيار الألفاظ، والطّريقة، وبناء الصّوّر؟ وهل وُفِّق في مخاطبة الجانب الوجداني في المُتلقّي؟ وهل استطاع أن يحرّك قُدرته على التّفكير؟، هذه الجوانب هي الّتي أن نهتمّ بها في النّقد، ثمّ أنّه لكلّ جنس أدبي نمط من الإبداع له خصائصه ومواصفاته النّفسيّة، فنجد في برنامج السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي شعبة الآداب والفلسفة، النّصوص الشّعرية، المقال، والمقتطف من المسرحيّة، والمقتطف من القصّة...إلخ، وحين نتعامل مع هذه الأجناس الأدبيّة نحن نطبّق آليّات النّقد تدريجيًّا وجزئيًّا، لِيُجَسِّدها التّلميذ في آخر الوحدة على شكل إنتاج كتابي (وضعيّة إبداعيّة أو نقديّة) إذْ لكلّ جِنسٍ أدبيٍّ آليّاته الخاصّة.

4- تتفاوت قُدرات الأساتذة وقدراتهم، وثقافتهم وأذواقهم فهو الّذي يستطيع أن يَخْلُقَ حيويّة في الصّفّ بين تلاميذه، ويصل بهم إلى الإبحار في مجال الدّرس لأنّ فضاء الوضعيّة النّقديّة موجود في كلّ الحصص.

5- يقول المفتش "عثمان هندة": بأنّ الوضعيّة النّقديّة تبدأ من بداية كلّ وحدة، ولا وجود عنده في الاصطلاح بما يسمّى: كيف أبني وضعيّة نقديّة؟ وإنّما موجود في التّدرّج:

تُبني وضعيّة نقديّة أو إبداعيّة والمقصود بها التّدرّج في تحليل النّص بتحليل الأفكار (جدّتها وقيمتها، وترتيبها، ومدى ارتباطها بخدمة واقع المتعلّم)، هل تضيف إلى واقعه الاجتماعي أو السّياسي، أو البيئي، أو النّفسي،...شيء؟ فالأستاذ يتجوّل بالمتعلّمين في الكثير من الرّواقات الموجودة في النّص، وكذا يبحث عمّا يخدُم المتعلّم في أبعاده الوجدانيّة والفكريّة عن طريق جماليّات وفنّيات النّص، كالخصائص الّتي تتوفّر عليها الأجناس الأدبيّة.

6- لا يستطيع الأستاذ بناء وضعيّة نقديّة لتلاميذه إن لم يكن متحكّما من حيثيّاتها، عارفًا لأبعادها وممَّ تتشكّل؟ وممَّ تُبني؟ حيث تُبنى في حقيقة أمرها من أفكار ذات قيمة في أبعادها الوجدانيّة، والفكريّة، والفنّيّة، فهو الجانب الأدبي في مجال النّقد، ويُعرف بوضعيّة المتعة والمنفعة.

المتعة والمنفعة

نأخذها من الجانب الفنّي الجمالي للسّند أو النّص

- ماذا نُضيف هذا النّص من أبعاد فكريّة وقيّم وجدانيّة؟
- ماذا يُعلِّمُني هذا النّص؟ الصّبر، الحلم، التّضامن ، أو الألفة.
- هل يدعوني النّص إلى ....

فلا قيمة للنّص إنْ لم يجمع بين بُعده الفكري وبُعده الوجداني.

7- بناء الوضعيّة النّقديّة يبدأ من امتلاك الأستاذ الخلفيّة المعرفيّة والثّقافيّة..إلخ، ويبدأ من التمكّن بكلّ الحيثيات المتعلقة بها، وبطبيعتها، ويُختار له المقام المناسب والسّياق الّذي يستطيع أن يوفِّر للوضعيّة النّقديّة نجاحها، وإسقاط ذلك على المتعلّم، حيث يستدرج التّلميذ كلّ مرّة إلى الاتصال بصلب الموضوع وبناء النّمط الّذي يكتب به ونوع الجنس الأدبيّ، ويبنيه معه خُطوة خطوة، فيحاكيه ويكتسب ذلك كلّه، ويتعلّمه من

معلّمه ويُلمّ به أيّما إلمام حتّى يستطيع تنفيذ وضعيّة نقديّة ذات دلالة وقيمة في حياته وواقعه المعيش، والاجتماعي والدّراسي والفكري...

8- يُجمع المفتّشيين أنّ الأستاذ خلال إعداده لوضعيّة نقديّة يجب أن يمرّ بثلاث مراحل مهمّة وضروريّة، أوّلها: تحضير الحصّة تحضيرًا جيّدًا في بيته، ويُعدّ الدّرس، فهو مُعِد، ثانيهما: مرحلة الممارسة الفعليّة في القسم، فهو منفِّذ، وثالثهما: هي مرحلة التّقويم، فهو مقوِّم.

9- حسب المفتش "عثمان دقيش" أنّ الأستاذ المبدع للوضعيّات هو من يقدّم ويُنوِّع في الوضعيّة إبداعيّة كانت أم نقديّة، والقراءة النّاقدة الصّحيحة تعتبر كنتيجة لا تظهر في التّدريس إلّا في ظلّ المقاربة بالكفاءات، مع العلم بأنّ الإنتاج الشّفهي يسبق الإنتاج الكتابي دائمًا.

10- عن علاقة وارتباط الوضعيّة النّقديّة بالتّغذيّة الرّاجعة الّتي تأخذ بنا إلى قراءة نقديّة سليمة، يُجمع السّادة المفتشين بأنّه أثناء تصحيح الأستاذ أوراق التّلاميذ الّتي كتبوا فيها إنتاجهم الكتابي، يُسجّل مجموعة من الملاحظات غير الفضفاضة والعامّة، بل محدّدة بموضع الخطأ، كأن لم يُصِبِ الهدف في معيار الملاءمة، خطأ في همزة الوصل أو القطع، فيقول الأستاذ أو يكتب: أنت ضعيف في كتابة همزة القطع، بدلًا من مستواك ضعيف، لأنّه كلام هدّام وغير نقدي، وبالتّالي يبرمج له التّغذيّة الرّاجعة الخاصّة به، فكلّ تلميذ وله تحديد تغذيّة راجعة خاصّة بنوعيّة أخطائهم، مع تذكيرهم باستمرار أنّهم قسم أدبي لا ينبغي أن يكون تعبيرًا عاريًّا من خصائص الأسلوب الأدبيّ، والتّعبير الفنّيّ الجميل، وبه أخطاء عديدة.

11- استنتجنا أنّ الوضعيّة النّقديّة حسب المقابلة الّتي أجريت مع المفتّشيْن مترامية الأطراف متنوّعة الفضاءات: القسم، التّلميذ...(مع مراعاة الفروق الفرديّة)، ولأهمّيتها الكُبرى فإنّها لا تُغادر أي مرحلة في أنشطة مادة اللّغة العربيّة إلّا وموجودة فيها، ترافق

الأستاذ والتّلميذ من التّحضير والإعداد إلى تقويم المكتسبات، وهي مرآة الّتي تعكس مدى نجاعة التّلميذ في الكفاءة، وحتّى كفاءة الأستاذ في طريقة تدريسه.

12- قُدِّم للتّلميذ مجموعة من المعارف وزُوِّد بآليّات وأدوات، تَمَّ العمل بها، وأدمجها فأصبحت ذات فائدة، وجنّد موارده الفكريّة والمعرفيّة والفنّية...حتّى استطاع أن يكتب ويُنتج نصّا، أو مقالًا، أو قصيدة، أو مسرحيّة...نقول إنّ الوضعيّة النّقديّة كان لها الأثر الواضح في تنميّة القراءة النّاقدة لدى التّلميذ.

13- من التّوجيهات الّتي قدّمها المفتّشيْن حتّى يتمكّن الأستاذ ويتحكّم في المقاربة بالكفاءات فهمًا وتطبيقًا وممارسة، ويُصيب الهدف، بما في ذلك مراحل الوضعيّة النّقديّة، ما يأتي:

أ- يجب على الجهة الوصيّة "وزارة التّربيّة الوطنيّة" في حدّ ذاتها أن يُعَدَّ الأستاذ المتخرّج الّذي سَيُبْعَثُ به إلى الميدان، ويُمارس هذه المهمّة أن تدعّمه بتكوين خاصّ يتلقّاه ميدانيًّا في الجامعة، قبل أن يخوض في الممارسة مع الطّلبة والتّلاميذ.

ب- تُعطى للطّالب المتخرِّج من الجامعة سنة تخرّجه حصصًا تكوينيّة في المؤسسات التّربويّة، يرافقه في ذلك ذوو الخبرة من الأساتذة الجامعيين والمتمكّنين أو مفتّشي التّربيّة والتّعليم.

ج- يوضع للأستاذ الجديد برنامج خاصّ يشمل العمليّة التّربويّة بجميع أبعادها من خلالها تُحدّد له نقاط في المقاربات.

د- تُحضَّر وتُقدّم له محاضرات أو اثنتين فيها توجيهات في فنّيات التّدريس، وفي كيفيّة التّعامل مع الشّريك، وهو المتعلّم، وفي كيفيّة إعداد المذكرات التّقنيّة، وكيفيّة تنفيذها وكيفيّة وتقويمها.

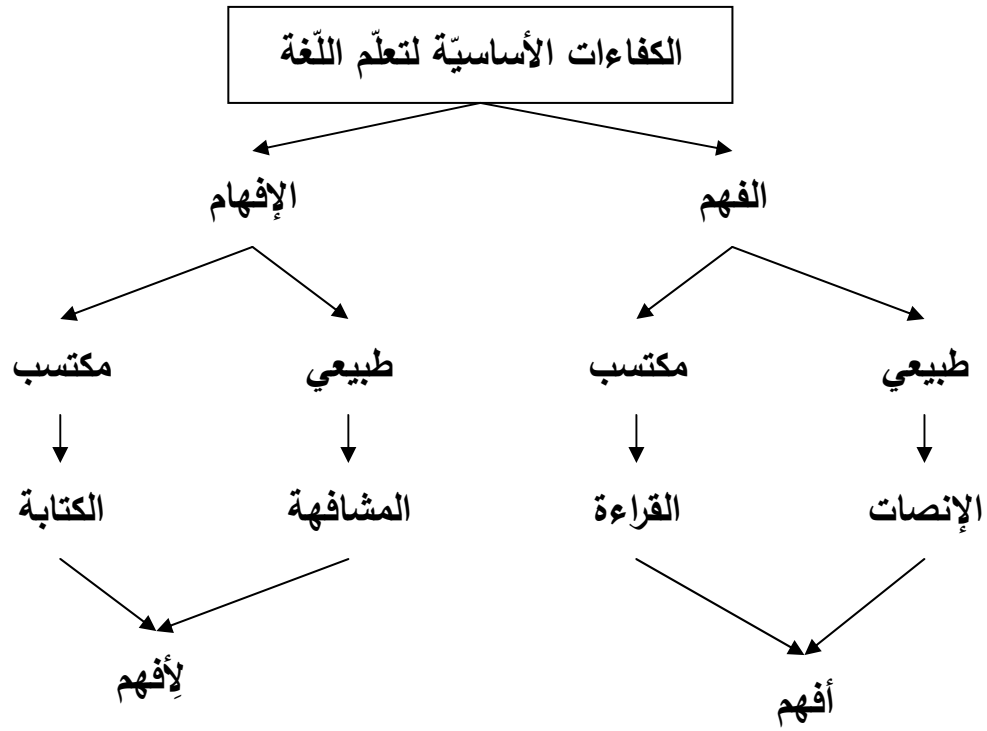
هـ- ألَّا يكتفي الطّالب بهذا التّربص أو التّكوين المقترح بل يُبادر إلى التّكوين الذّاتي عن طريق السّعي في البحث عن مصادر هذه المقاربة بالكفاءات ومصادر علم

النّفس التّربوي...فيكون الطّالب الأستاذ منفتحًا على فضاءات معرفيّة كالانترنت، ومواقع التّواصل الاجتماعي فيما يخصّ هذا العمل.

و-مازالت الأفكار عالقة خاصّة الّذين خاضوا تجربة طويلة في الميدان قبل المقاربة بالكفاءات لأنّهم ورثوا المقاربة بالمحتويّات والمقاربة بالأهداف، سيطرت عليهم العادة والأُلفة...، فطبَّقوا المقاربة القديمة، وصَعُبَت عليهم الجديدة، هذا عُذرهم، أمّا الأستاذ الجديد فلا عُذر له لأنّ المقاربة بالكفاءات بِنْتُ يومه، ولكن انتقلت إليه العدوى من الأستاذ القديم، وبِحُكْم أنّه تخرَّج من الجامعة دون تكوين، ولم يأخذ إلى المبادرة الذّاتيّة وتكوين نفسه.

14- رغم أنّ المقاربة بالكفاءات تتطلّب من الأستاذ الجُهد الكبير إلّا أنّ الكثير منهم إلى حدّ الآن وفي الميدان مازالوا في تعاملهم مع هذه المقاربة في مستوى أدنى وغير مُرض.

إنّ أهمّ عنصر أكّد عليه المفتش "عثمان هندة" قوله:"بأنّ حضور المقاربة بالكفاءات في الميدان هو حضور محتشم في مستوى مرحلة التّعليم الثّانوي غير مجسّد بشكل مُرضٍ".



مخطّط أنجزه المفتّشين:"عثمان هند"، و"عبد الكريم هيمة" م ث م، في عرض مقدّم بعنوان: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من المفهوم إلى التّطبيق سنة 2016.

خلاصة الفصل:

تمّ التّطرق في هذا الفصل إلى أهمّ أدوات الدّراسة ومجالاتها، بحيث تحدّثنا عن مجتمع الدّراسة الّذي تكّون من تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، شعبة الآداب والفلسفة، وذلك من خلال دراسة وضعيات نقدية أنجزها المتعلّمون خلال السّنة الدّراسيّة الحاليّة، واعتمدنا في تحليلها أداة تحليل المضمون، بالإضافة إلى الاستعانة باستبانتين؛ واحدة وجّهت إلى الأساتذة، والأخرى خاصّة بالمتعلّمين. والمقابلة الّتي تمّ من خلالها طرح مجموعة من الأسئلة على مفتشيْن لمادة اللّغة العربيّة في هذا الطّور وتقديم تحليل لأهمّ ما جاء خلالها.

ثمّ تناولنا بعد ذلك عرض وتحليل الوضعيات النقديّة بالإضافة إلى تحليل وتفريغ الإجابات الواردة في الاستبانتين، والنّتائج الّتي خلصنا إليها.

خاتمة

خاتمة:

حاولنا في هذه الدّراسة أن نّقف على دور الوضعية النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، شعبة آداب وفلسفة أنموذجًا. فجمعنا بين تعليمية الوضعيّة النّقديّة كنشاط جديد في تقويم الكفاءة وتقييمها في برنامج اللّغة العربيّة من التّعليم الثّانوي، وتسليط الضّوء على القراءة النّاقدة ومهاراتها، ومن خلال الدّراسة التّطبيقيّة الّتي قُمنا بها، ومعاينة مجموعة من الوضعيّات النّقديّة لتلاميذ هذه السّنة للتّأكّد من مدى تحقّق الكفاءة، وطرحت الدّراسة تساؤلات أفضت الإجابة عنها إلى نتائج تُجسّد وتوضّح من خلالها واقع أهمّية الوضعيّة النّقديّة في تنميّة القراءة النّاقدة، وهي:

- رغم المكانة الأساسيّة للوضعيّة النّقديّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، إلّا أنّها لازالت نظرة بعض الأساتذة لها، تشوبها ضبابيّة، وغير واضحة تمامًا.
- يُقال "فاقد الشيء لا يعطيه" فإذا كان الأستاذ في حدّ ذاته غير متمكّن فعليًّا من إنجاز نشاطه بطريقة صحيحة، فلا مناص أنّه سوف يقدّم درسًا ومعلومات ناقصة، بالتّالي لا أثر للكفاءة المخطّط لها.
- بالنّظر إلى برنامج وخطّة بناء وضعيّة نقديّة بداية من التّحضير والتّقديم والتّحليل والمناقشة، فإنّه يمكننا القول أنّ للوضعيّة النّقديّة دور كبير في تنميّة القراءة النّاقدة، لكنّنا نصطدم بالواقع المعيش الّذي لم تُطبَّق فيه الوضعيّة النّقديّة بحذافيرها، تَعَامَل معها الأساتذة على أنّها تعبير عابر أو معلومات يكتبها كما هي ناسخًا التّلميذ إيّاها فقط.
- تَشَتُّت ذهن المتعلّمين بين الواقع المعيش والواقع الافتراضي، فغدا فكره بين هذا وذاك.
- ممارسة وإنتاج الوضعيّة النّقديّة داخل الصّفّ بالمداومة والاستمراريّة يساعد المتعلّم على جعله كفء ومتمرّسًا وقارئًا ناقدًا.
- الوضعيّة النّقديّة تزيد من رصيد التّلميذ المعرفي وتُكْسِبُه القدرة على مواجهة وحلّ المشكلات الحياتيّة.

- عدم استثمار مجموع الكفاءات الّتي تلقّاها المتعلّم خلال الحصص التّعليميّة السّابقة.
- تقاعس وتهاون التّلاميذ في كتابة الوضعيّات النّقديّة وعدم الاهتمام بها يؤدي إلى إنتاج ضئيل كمًّا وكيفًا، قلبًا وقالبًا.
- المقاربة بالكفاءات تستهدف تنمية قدرات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة ليصبح بمرور المراحل الدّراسيّة مكتمل الشّخصيّة قادرًا على الفعل والتّفاعل الإيجابيين في حياته الحاضرة والمستقبليّة.
- نقول إنّ تقويم الكفاءة هو تقويم لقدرة المتعلّم على إنجاز النّشاطات المطلوبة، وأداء المهامّ لا تقويم معارفه.
- ما يزال المتعلّم يُعاني من نقص مستوى كفاءته وأدائه.
- عمليّة تقويم الكفاءة عمليّة متكاملة ومتلازمة لكلّ فعل تعلّمي تعليمي، تتطلّب مهارة الأستاذ في لفت انتباه متعلّميه إلى الامتثال لكيفيّة التّحليل والمناقشة والنّقد، واستنباط الأحكام الّتي بدأها في أوّل حصّة مع الوحدة، ثمّ تطبيقها ومحاكاتها حتّى يتوصّل إلى قراءة نقديّة حقيقيّة وبذلك يكون قد وطأ مهاد الوضعيّة النّقديّة.
- عدم تدريس وتعويد التّلميذ من المراحل التّعليميّة السّابقة على الإنتاج الكتابي الصّحيح، جعل مستواه الفكري والعقلي أقلّ من مستواه البدني.

2- التّوصيّات:

ولكي يساهم هذا البحث، ولو بقسط يسير في تقويم ما اعوجّ من هذه المادة...في هذه المرحلة من التّعليم الثّانوي، نوصي بما يأتي:

- نأمل من الطّلبة الباحثين المواصلة في البحث والتّوسّع في مثل هذه المواضيع من أجل الوصول إلى نتائج أكثر فائدة، وتُسهم في تحسين هذا الواقع وتخدمه، وتَصُبّ في مجراه.
- ينبغي على الأستاذ حثّ تلاميذه على المطالعة لأنّها المفتاح الّذي لا يصدأ والّتي تزيد من ثروتهم اللّغويّة الخاصّة، ويمنحهم فرصة التّغلّب على الألفاظ البسيطة.

- التّلميذ صفحة بيضاء يلتقط كلّ ما هو جديد ومثير فعلى الأستاذ إثارة ذهنه وتنمية تفكيره، كي يتعلّم آليّات التّحليل والنّقد.
- ضرورة تدريب الأساتذة على الأداء الشّفوي للّغة حتّى يرتقي بأسلوبه وإنتاجه من حيث الاستخدام اللّغويّ وسِعَة الأفق الفكري، والابتكار الذّهني.
- ينبغي على الأستاذ أن يكون مطلعًا على الثّروة الأدبيّة والفكريّة الهائلة لتراثنا العربي الإسلامي خاصّة والعالمي عامّة.
- تشجيع الأستاذ للمتعلّم كتحفيزه بنشر أحسن وضعيّة نقديّة في المجلة المدرسيّة، أو في الإذاعة المدرسيّة.
- تغيير نمط تصحيح الوضعيّة ليكون أكثر أجرأة وعملية.
- عقد ندوات تكوينيّة مخصّصة للأساتذة تُعالج فيها النّقائص سواء بين الأساتذة أو مع المفتّشين التّابعين لهم.
- إنجاز وضعيّات نقديّة جاهزة للاستئناس من طرف الجهة الوصيّة "وزارة التّربيّة الوطنيّة" ترفق بدليل الأستاذ أو الوثيقة المرافقة، يعالجها مع متعلّميه بغيّة اكتسابه تقنية ومهارة الكتابة، ومن ثَمَّ يُطبِّق على منوالها.
- أخذ توصيّات المفتشين بعين الاعتبار وتطبيقها، لأنّهم في الميدان والممارسة الفعليّة، والمتابعة المستمرّة والدّوريّة خلال الحصص.
- ضرورة احتكاك الأستاذ ميدانيًّا تحت إطار النّدوات التّربويّة التّكوينيّة الّتي يعدّها مفتش التّربيّة الوطنيّة من خلال مشروعه الّذي يقدّمه لمقاطعة المسؤول عنها، والتّواصل معه، وحتّى وإن لم يقم المفتّش بدوره، فالأستاذ يحمل رسالة مقدّسة منوطة به، فعليه بالالتزام بالتّكوين الذّاتي والمطالعة والبحث والتّقصي، ومحاولة إيجاد إجراء استراتيجيات تكسبه المفاهيم والمعارف اللّازمة وتُعلّمه الاحترافيّة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش.

الكتب:

1- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمريّة، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 1439هـ-2017م.

2- إبراهيم عبّاس نتو، أفكار تربويّة، تهامة للطّبع، جدّة، ط1، 1981.

3- إبراهيم محمّد، مقال النّقد الأدبي تعريفه ومفهومه، ومنهجه، ومقاييسه، واتجاهاته، 2016.

4- إحسان عبّاس، تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، دار الثّقافة، بيروت، ط4، 1983م.

5- أمير محمّد المددي، أمّة اقرأ لا بدّ أن تقرأ، مكتبة خالد بن الوليد ودار الكتب اليمنية للطّباعة والنشر، صنعاء-اليمن، ط2، 1431هـ-2010م.

6- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح، ط1، 2015م.

7- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارة القراءة والكتابة، دار الميسر للنشر والتّوزيع، عمان-الأردن، دط، 2002م.

8- حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1427هـ-2006م.

9- حسن شحاتة، أساسيات التّدريس الفعّال في العالم العربي، الدّار المصرية اللّبنانيّة، القاهرة، ط4، 1425هـ-2004م.

10- حسن شحاتة، وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، دط، 2003م.

11- حسين محمّد أبو رياش وآخرون، أصول إستراتيجيات التّعلّم والتّعليم، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2009.

12- الحليّ (ت726هـ)، النّافع يوم الحشر في شرح الباب الحادي عشر، شرح: المقداد السيوري (ت826هـ)، دار الأضواء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت-لبنان، ط2، 1417هـ-1996م.

13- الرّازي (زين الدّين أبو عبد الله محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي ت666هـ)، مختار الصّحاح، حقّقه: يوسف الشّيخ محمّد، المكتبة العصرية، بيروت-صيدا-لبنان، دط، 1376هـ-1957م.

14- ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه -مناهجه وأساليبه-إجراءاته، بيت الأفكار الدّولية، الأردن، دط، 2001م.

15- رحيم يونس كرو الغزّاوي، مقدّمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، الأردن، ط1، 1429هـ-2008م.

16- زكريا شعبان شعبان، اللّغة العربيّة والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010م.

17- سعيد إسماعيل حسيني، القواعد الأساسيّة للبحث العلمي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1415هـ-1994م.

18- سعيد عبد العزيز، تعليم التّفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 1430هـ-2009م.

19- سعيد لافي، القراءة وتنميّة التّفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.

20- عبد الجليل مرتاض، البنية اللّسانيّة في رسالة "الطّب" للبشير الإبراهيمي، دار هومة، الجزائر، 2014م.

21- عبد الحمد سرحان، النّص في التّعليميّة والتَّعلُّميّة، منشورات الأنيس، الجزائر، ط1، 2005م.

22- عبد الرحمٰن تومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دط، 2009م.
23- عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة مفاهيم وآليات، دار القلم، دمشق، والدّار الشّاميّة، بيروت، ط6، 1429هـ-2008م.
24- عبد اللّطيف الصّوفي، فنّ القراءة (أهمّيتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها)، مكتبة مؤمن قريش ودار الفكر، دمشق، ط1، 1428هـ-2007م.
25- عبد المنعم بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغويّة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008م.
26-العسقلاني (أحمد بن حجر ت852هـ)، الكافي الشّافي في تخريج أحاديث الكشّاف، دار عالم المعرفة، بيروت-لبنان، تاريخ النشر 1439/08/13هـ.
27- على أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1427هـ-2006م.
28- علي جواد الطّاهر، منهج البحث الأدبي، مطبعة الدّيواني، بغداد، ط7، 1986م.
29-عون فاضل ناهي، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2015م.
30- عيّاد أبو المعاطي الدّسوقي، ناصر عبد الحميد، عزوف طلّاب المرحلة الثّانويّة عن الالتحاق بالشّعب العلميّة في ق 21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، دط، 2009م.
31- ابن فارس (أبو الحسين أحمد ت395)، مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، سوريا، ط1، 1399هـ-1979م، ج2.
32- فيرديناند ندي سوسير، محاضرات في الألسنيّة العامّة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، دار نعمان للثّقافة، بيروت، دط، 1984م.

33- لطيفة هباشي، استثمار النّصوص الأصليّة في تنميّة القراءة النّاقدة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2008م.

34- مجموعة من المتخصّصين، القراءة والتّواصل اللّغوي، المستوى الثّالث النظام الفصلي للتّعليم الثّانوي المسار الأدبي ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، وزراة التعليم، الرياض، 1439هـ-1440هـ/2018م-2019م.

35- محمّد الطّاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، ما هي الكفاءات، كيف تصاغ الكفاءة، الجزائر، 2006م.

36- محمّد موسى الشّريف، الطُّرق الجامعة للقراءة النّافعة، دار الأندلس الخضراء، جدّة-المملكة العربيّة السعوديّ، ط6، 1425هـ-2004م.

37- محمود إسماعيل صيني، اللّسانيّات التّطبيقيّة في العالم العربيّ، جامعة الملك سعود، من كتاب تقدم اللّسانيّات في الأقطار العربيّة وقائع ندوة جهويّة، أبريل 1987م، الرباط.

38- مصطفى عبد العال، تأملات تربوية في تعليم التّفكير واللّغة، دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعوديّة، ط1، 2012.

39- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم بن علي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دت، ج8.

40- هيفاء شبرق، وآخرون، تجارب وأفكار للقراءة، العبيكان للنّشر والتّوزيع، دط، 2017م.

41- وليد جابر، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، دط، 1991م.

<u>الرسائل الجامعية</u>:

42- إسماعيل ربابعة، وعبد الكريم أبو جاموس، أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصّف

العاشر في الأردن، مجلة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، الأردن، مجلد 26 (5)، 2012.

43- بشير عزّ الدّين عزّت فارس، أثر برنامج تدريبي في القراءة النّاقدة على التّفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصّفّ العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والمستوى التّحصيلي (مرتفع/منخفض)، رسالة دكتوراه في الفلسفة، علم النّفس التّربوي، كلية الدّراسات العليا، الجامعة الأردنيّة، 2005م.

44- حسين السّيد، فاعليّة برنامج قائم على نظريّة التّلقي في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى التّلاميذ المتفوّقين بالمرحلة الإعداديّة العامّة، رسالة دكتوراه، دمياط، مصر، 2007م.

45- سعدي رندة، دريد مريم، الوضعيّة الإدماجيّة بين الكفاءة والأهداف، السنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة العربي التبسي، الجزائر، 2016م-2017م.

46- عبد النّاصر موساوي، ظاهرة العنف في التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، السّنة الخامسة ابتدائي عيّنة، مذكرة ماستر، 2015م-2016.

47- لبنى بن مسعود، واقع التّقويم في التّعليم الابتدائي في ظلّ المقاربة بالكفاءات بولاية ميلة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر، 2007م/2008م.

48- ليلي دامخي، فعاليّة برنامج قائم على بعض الإستراتيجيّات الميتامعرفيّة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة، دراسة تجريبية مطبّقة على عيّنة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم التّربيّة، قسم علّم النّفس وعلوم التّربيّة، كلّية العلم الإنسانيّة والأرطوفونيا، الجامعة الحاج لخضر 01، الجزائر، السّنة الجامعيّة 2015م/2016م.

49- نور الدين بن خنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت المَلَكة اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، قراءة في كتاب العلوم الإسلاميّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2010م-2011م.

الوثائق البيداغوجية:

50- وزارة التّربيّة الوطنيّة، المرجعيّة العامّة للمناهج، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مارس 2009.

51- وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، اللّغة العربيّة، جميع الشّعب، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، ماي 2006م.

52- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مخطّط تدرج التّعلّمات للسنة الثّالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، مادة اللّغة العربيّة آدابها، المفتّشية العامّة للبيداغوجيا.

53- وزارة التّربيّة الوطنيّة، مشروع إصلاح التّعليم الثّانوي، الجزائر، مارس 1992.

54- وزارة التّربيّة الوطنيّة، منهاج السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي (اللّغة العربيّة وآدابها) الشّعبتان: آداب وفلسفة، ولغات أجنبيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الثّانوي، مارس 2006م.

55- وزارة التّربية، التّدرجات السّنويّة، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مديريّة التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، سبتمبر 2018م.

56- وزارة التّربية، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب الثّانيّة من التّعليم الثّانوي والتّكنولوجي، آداب وفلسفة ولغات أجنبيّة.

57- وزارة التربية، دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي، جميع الشّعب.

المجلّات:

58- إسماعيل ربابعة، وعبد الكريم أبو جاموس، أثر برنامج تعليمي في القراءة النّاقدة في تنميّة مهارات القراءة النّاقدة والكتابة النّاقدة والإبداعيّة لدى طلبة الصّف العاشر في الأردن، مجلة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)، الأردن، مجلد 26 (5)، 2012.

59- غادة خليل منسي، أثر إستراتيجية العصف الذّهني في تنمية مهارات القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّفّ السّادس الابتدائي في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة جامعة الشّارقة، للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة الشّارقة، العدد 13، العدد 1، رمضان 1437هـ/يونيو 2016م.

60- نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القيّاس والتّقويم التّربوي واستخدامه في مجال التّدريس، من سلسلة موعدك التّربوي، العدد 23.

المقالات والمحاضرات:

61- بسمة العرابي، مقال الوضعيّة الإدماجيّة في تعليم اللّغة والمفاهيم العربيّة والممارسات الديداكتيكية والرّهانات، جامعة الجزائر 2، دت.

62- شرقي حليمة، نجاة بوساحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليمية، مقال نشر في 20 أفريل 2019، على الساعة 17:40، صفحة التّربيّة والتّكوين.

63- نصرت الله أيوبي، مقال بعنوان: المقابلة مفهومها، أهمّيتها، أنواعها، قيمتها، 2 يونيو 2013.

- **المواقع الإلكترونيّة:**

64- عبد الرّحمٰن بن خلدون، المقدّمة، موقع الورّاق، ج1، ص 343، www.alwarraq.com

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضّح مبادئ المقاربة بالكفاءات	**8**
02	يمثّل بعض مهارات التّفكير النّاقد	**26**
03	الوضعيّة النّقديّة للوحدة الأولى	**47**
04	الوضعيّة النّقديّة للوحدة الثّانيّة	**48**
05	الوضعيّة النّقديّة للوحدة الثّالثة	**48**
06	إحصاء الوضعيّات	**49**
07	توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الجنس	**58**
08	توزيع الأفراد حسب متغيّر المؤهل العلمي	**59**
09	توزيع الأفراد حسب متغيّر التخصص	**59**
10	توزيع الأفراد حسب صفة التعيين في سلك التّعليم	**59**
11	توزيع الأفراد حسب متغيّر الخبرة	**60**
12	توزيع الأفراد حسب متغيّر عدد الأقسام المسندة	**60**
13	توزيع الأفراد حسب متغيّر مؤسسة التّخرج	**61**
14	نوع التقويم في الوضعيّة النّقديّة	**61**
15	نشاط الوضعيّة النّقدية ودوره في تنمية القدرات	**61**
16	طبيعة نص الوضعيّة النقديّة	**62**
17	تفعيل المكتسبات للوضعية النقدية	**62**
18	دور الوضعيّة في تنمية كفاءة المتعلّم	**62**
19	التمكّن من الوضعيّة النّقدية	**63**
20	شروط صياغة الوضعية النقدية	**63**
21	دور السؤال المباشر في كتابة الإجابة	**63**
22	دور السؤال غير المباشر في كتابة الإجابة	**63**
23	حجم التّعليمة ودوره في المطلوب	**64**
24	منهجية كتابة الوضعيّة النّقديّة	**64**

25	تلاؤم نصّ الوضعيّة مع الوحدة المدروسة	**64**
26	الوضعيّة النّقديّة باعتبارها ملخص للظاهرة المدروسة	**65**
27	تثمين الوضعيّة النّقديّة لدرس الوحدة	**65**
28	تناسب نصّ الوضعيّة مع مستوى التّلاميذ	**65**
29	تقييم أداءات التّلاميذ من خلال الوضعيّة النّقدية	**66**
30	تنمية الوضعيّة النّقديّة لقدرات التّلاميذ أكثر من الوضعيّة الإبداعيّة	**66**
31	دور الوضعيّة النّقدية في تنمية القراءة النّاقدة	**66**
32	تخصيص الوضعيّة النّقديّة في تنميّة قُدرات التّلاميذ	**66**
33	الوضعيّة النقدية وتقويم الكفاءة	**67**
34	نوع التّلاميذ الّذين يتحصّلون على العلامة الكاملة	**67**
35	العلاقة بين التّحصيل الدّراسي وكتابة الوضعيّة النّقديّة	**67**
36	إنجاز الوضعيّة النّقديّة وصعوبة ترتيب الأفكار	**68**
37	دور الرّصيد اللّغوي في الوضعيّة النّقديّة	**68**
38	عائق ركاكة الأسلوب في كتابة الوضعيّة	**68**
39	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	**69**
40	إنجاز الوضعيّة النقديّة	**69**
41	نظرة المتعلّم للوضعيّة النّقدية	**69**
42	نسبة المفاضلة بين الوضعية النقدية والوضعية الإبداعية	**70**
43	طريقة إنجاز الوضعية	**70**
44	مناسبة المطلوب في الوضعية النقدية	**70**
45	تنمية الوضعية النّاقدة للمطالعة	**71**
46	يوضّح مصدر المعلومات الموظّفة في الوضعية	**71**
47	يوضّح صعوبات إنجاز الوضعية	**71**
48	تكليف إنجاز الوضعية النّقديّة في القسم	**72**
49	تكليف إنجاز الوضعية النّقديّة في البيت	**72**
50	مدى اعتماد المتعلّم على سند الوضعيّة	**73**

51	وضع خطّة للوضعية النّقدية	**73**
52	الاستعانة بالوسائط الخارجية لإنجاز الوضعيّة	**73**
53	احترام معايير الكتابة	**74**

الملخّص

ملخص الدّراسة:

استهدفت الدّراسة التّعرّف على دور الوضعيّة النّقدية في تنميّة القراءة النّاقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، وكيفيّة جعل المتعلّم متمكّنًا لتصبح القراءة لديه قراءة واعية ترتكز على الفهم والتّحليل، والتّفسير، والنّقد، والتّقويم، متجاوزًا بذلك الممارسة الآلية للقراءة، ولتحقيق الهدف اعتمدنا على أداة الاستبانة، وأداة المقابلة، بالإضافة إلى تحليل المضمون، وقد اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من المتعلّمين اختيروا بطريقة عشوائيّة من بعض ثانويات ولاية ورقلة.

وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى ما يلي:

1- تـؤدي الوضـعية النقديـة دورا هامـا فـي تنميـة القـراءة الناقـدة فـي إطـار المقاربـة بالكفاءات.

2- تطبيق الوضعية النقدية في المرحلة الثانوية لازال محتشما ولم يصل إلى الهدف المنشود والمنوط به هذا ما جعل دورها يتضاءل لاسيما مجال القراءة النقدية.

3- استثمار مجموع الكفاءات خلال الحصص ,والمداومة في انجاز الوضعية النقدية من شانه أن يرفع من نسبه تحقيق الكفاءة المسطرة في برنامج اللغة العربية من المرحلة الثانوية.

الكلمات الفتاحيّة: الوضعيّة النّقديّة، القراءة النّاقدة، المقاربة بالكفاءات، الطّور الثّانوي.

Abstract :

The aim of the study is to identify the role of formative assessment in developing literature and philosophy 3rd year secondary school students' critical reading as well as the method to enhance the learner's literacy, in order to make him consciously read based on understanding, analysis, explanation, criticism and assessment and overtaking skimming reading. To achieve this target, we have used content analysis, questionnaire and interview as a medium for reaching the expected results. Furthermore, we have adopted the descriptive research method requiring data collection, analysis and interpretation. The findings of our study are the following:

1- Formative assessment plays an important role in developing critical reading within the framework of competence based approach.
2- Application of formative assessment in the secondary education phase is still hesitant and has not yet reached the targeted objective, thing that caused its role to diminish, mainly as regards critical reading.
3- Investment of all acquired skills during classes and constantly practicing formative assessment would increase the rate of achieving the competency outlined in Arabic language teaching program for the secondary education phase.

Key words

Formative assessment, critical reading, secondary education phase, literature and philosophy 3rd year secondary school students.

الملاحق

جامعة قاصدي مرباح –ولاية ورقلة

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

استبانة موجهة للأساتذة

في إطار أعداد مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات تطبيقيّة، نقوم بإجراء دراسة بعنوان:"دور الوضعيّة النّقديّة في تنمية القراءة الناقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة".

نرجو منكم التّعاون ومساعدتنا لإنجاز هذه الدّراسة وذلك بتعبئة هذه الاستبانة بكلّ موضوعيّة وحيّاد وذلك بوضع الإشارة (×) عند البند الّذي يوافق رأيكم، علمًا بأنّ المعلومات التي سوف تتفضّلون بتسجيلها في هذه الاستمارة سيتمّ التّعامل معها بكلّ سريّة ولن تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي.

الجزء الأوّل الخاصّ بالمعلومات الشّخصيّة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: ليسانس دبلوم ☐ دراسات عليا ☐ مؤهل آخر ☐

التّخصّص:.....

الوضعيّة في التّعليم: **مستخلف** ☐ **متربص** ☐ **مرسّم** ☐

عدد سنوات التّدريس (الخبرة):

من 1 سنة إلى 5 سنوات ☐ من 5 سنة إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

عدد الأقسام المسندة إليك: من 1 إلى 3 ☐ 4 أقسام ☐ أكثر من 4 أقسام ☐

مؤسسة التّخرّج: الجامعة ☐ مدرسة عليا ☐ مؤسسة أخرى ☐

الجزء الثّاني الخاصّ بالوضعيّة النّقديّة:

الرقم	نصّ السؤال	نعم	لا
1	هل الوضعيّة النّقديّة نوع من أنواع التّقويم تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات؟		
2	هل حصّة نشاط الوضعيّة النّقديّة مهمّة ولها الدّور الفعّال في تنمية قُدرات المتعلمين		
3	أتجدُ سهولة في إعداد نصّ الوضعيّة النّقديّة؟		
4	تستخدم الوضعيّة النّقديّة لتفعيل مكتسبات معارف المتعلّمين؟		
5	هل للوضعيّة النّقديّة دور في جعل المتعلّم كفء؟		
6	أأنت على دراية كافية بكلّ ما يحيط بنشاط الوضعيّة النّقديّة وحَيْثِياتِها؟		

7	أهناك شروط مهمّة يجب مراعاتها في صياغة الوضعيّة النّقديّة؟		
8	السُّؤال المباشر يساعد المتعلّم في كتابة الإجابة؟		
9	السُّؤال غير المباشر يساعد المتعلّم في كتابة الإجابة؟		
11	حجم التّعليمة له دور في المطلوب؟		
12	للإجابة عن الوضعيّة النّقديّة يتطلّب منهجيّة المقال؟		
13	نصّ الوضعيّة النّقديّة يتلاءم مع موضوع الوحدة المدروسة؟		
14	الوضعيّة النّقديّة بمثابة مخلّص للظّاهرة الأدبيّة المدروسة خلال الوحدة؟		
15	الوضعيّة النّقديّة تعتبر تثمينًا لِمَا دُرس خلال الوحدة؟		
16	نصّ المطلوب في الوضعيّة النّقديّة يتناسب مع المستوى الفعلي للمتعلّمين؟		
17	هل تلاحظ تحسّن أداءات التّلاميذ من خلال وضعيّاتهم النّقدية؟		
18	الوضعيّة النّقديّة تنمّي قُدرات ومهارات التّلميذ أكثر من الوضعيّة الإبداعيّة؟		
19	الوضعيّة النّقديّة لها الدور الفعّال في تنميّة القراءة النّاقدة لدى المتعلّم؟		
20	تخصّيص حصّة الوضعيّة النّقديّة يُساعد في تنميّة قُدرات التّلاميذ وتطويرها؟		
21	هل تساعد الوضعيّة النّقديّة في تقويم الكفاءة؟		
22	التّلاميذ النّجباء هم الّذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعيّات النّقديّة؟		
23	توجد علامة بين التّحصيل الدّراسي الجيّد للمتعلّم وكيفيّة كتابة الوضعيّات النّقديّة؟		
24	عدم القدرة على ترتيب الأفكار يعدّ عائقًا يواجه المتعلّم أثناء إنجازه الوضعيّة النّقديّة؟		
25	ضآلة الرّصيد اللّغوي تعتبر صعوبة تواجهُ المتعلّمين أثناء إنجاز وضعياتهم النّقديّة؟		
26	ركاكة الأسلوب عائق يحول دون كتابة وضعيّة نقديّة مُحكمة؟		

جامعة قاصدي مرباح –ولاية ورقلة

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

الاستبانة الموّجهة للمتعلّمين

في إطار أعداد مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات تطبيقيّة، نقوم بإجراء دراسة بعنوان:"دور الوضعيّة النّقديّة في تنمية القراءة الناقدة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة".

نرجو منكم التّعاون ومساعدتنا لإنجاز هذه الدّراسة وذلك بتعبئة هذه الاستبانة بكلّ موضوعيّة وحيّاد وذلك بوضع الإشارة (×) عند البند الّذي يوافق رأيكم، علمًا بأنّ المعلومات التي سوف تتفضّلون بتسجيلها في هذه الاستمارة سيتمّ التّعامل معها بكلّ سريّة ولن تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي.

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- هل كان يتمّ إنجاز الوضعيّة النقديّة في مادة اللّغة العربيّة هذه السّنة؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ترى أنّ الوضعيّة النقديّة عبارة عن: تعبير كتابي عادي، وتوظيف وتجسيد المعلومات السابقة؟

تعبير كتاب عادي ☐ توظيف وتجسيد المعلومات السابقة ☐

- بالنّسبة لك، أيهما أفضل الوضعيّة النّقديّة أم الوضعيّة الإبداعيّة؟ وضعية نقدية ☐ وضعية إبداعيّة ☐
- أتفضّل إنجاز الوضعيّة النّقديّة في البيت أو القسم؟ البيت ☐ القسم ☐
- أترى أنّ طبيعة المطلوب (السّند–التّعليمة) في الوضعيّة النّقديّة مناسبة لك؟ نعم ☐ لا ☐
- من أين تستقي المعلومات الّتي توظّفها في الوضعيّة النّقديّة؟

من أقطارك الشّخصيّة ☐ من الكتب ☐ من شبكة الانترنات ☐ خيار آخر ☐

- ما الصّعوبة الّتي تواجهك في إنجاز الوضعيّة النّقديّة؟

صعوبة التّعامل مع السّند ☐ عدم فهم التّعليمة ☐ عدم القُدرة على تجنيد وتوظيف المطلوب كالاستعارة، والمفعول المطلق،... ☐ عدم القدرة على كتابة وتحرير المقال ☐

- هل يكلّفك الأستاذ بإنجاز نشاط الوضعيّة النّقديّة في الصّف (القسم)؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يكلّفك الأستاذ بإنجاز نشاط الوضعيّة النّقديّة في البيت؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تعتمد دومًا على السّند أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة؟ نعم ☐ لا ☐
- أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة، هل ترسم خطّة لكتابة وتحرير موضوعك؟ نعم ☐ لا ☐

- أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة، هل تستعين بوسائط خارجيّة لتحرير موضوعك؟ نعم ☐ لا ☐

- أثناء إنجاز الوضعيّة النّقديّة، هل تحترم معايير الكتابة؟

ملاءمة الأفكار: نعم ☐ لا ☐ ، علامات الترقيم: نعم ☐ لا ☐

الخلو من الأخطاء: نعم ☐ لا ☐ ، الجودة والإتقان نعم ☐ لا ☐