HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة
معامل التأثير العربي للعام 2020م = 0.44

عنوان البحث

التفكير الناقد في الممارسة الصفية في مادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي بالمغرب

– درس النصوص أنموذجا–

المصطفى والي علمي[1]

[1]طالب دكتوراه، كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، المغرب

بريد إلكتروني: Mustapha.alaoui.t@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/06/01م تاريخ القبول: 2021/05/24م

المستخلص

لقد أبانت الدراسات الوطنية والدولية (PIRLS)[1] و(EGRA)[2] و(PNEA)[3] على الضعف البين على مستوى المراقي العليا للتفكير لدى المتعلمين بالمدرسة المغربية. وهو ما أبرزته أيضا نتائج هذا البحث الذي توصل إلى أن استهداف الأساتذة مهارات التفكير الناقد في درس النصوص في مادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي ضعيف؛ مما يفسر عدم امتلاك المتعلمين مهارات عليا –تمكنهم من قراءة النصوص ومحاورتها وإبداء آراء معللة حولها، بعد تفكيكها إلى مكوناتها وتحليلها وتفسير علاقاتها– ويرجع ذلك إلى عوامل عدة: منها ما هو مرتبط بالأساتذة؛ كضعف تكوينهم الأساس والذاتي والمستمر، وعدم اطلاعهم على المستجدات، وعدم رغبتهم في تجديد ممارساتهم البيداغوجية والديداكتيكية التقليدية المنفرة في أغلبها؛ إذ إن جلهم غير ملم بالخلفيات النظرية والمعرفية والأسس القرائية ونظريات التعلم، وبالتالي عدم توفرهم على كفايات مهنية لمساعدة متعلميهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم وقدراتهم القرائية. ومنها ما هو متعلق بالمناهج الفقيرة التي لا تشجع على التفكير النقدي. ومنها ما له علاقة ببنية المؤسسات التربوية غير المجهزة. وعليه، فلمسايرة هذه التطورات العالمية المتسارعة، أصبح من اللازم تطوير أساليب وطرق التدريس، واعتماد استراتيجيات حديثة تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين كالعصف الذهني والتعليم التعاوني وحل المشكلات. ولتحقيق هذا المبتغى، فإن المسؤولين على الحقل التعليمي مطالبون بتطوير المناهج وتكثيف التكوينات وتوفير الوسائل التعليمية وتجهيز المؤسسات بكل المستلزمات التي تفرضها تدريسية النصوص.

الكلمات المفتاحية: المهارة– التفكير الناقد– النص– درس النصوص– الثانوي التأهيلي

[1]الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم، الجمعية الدولية لتقييم التحصيل، وتستهدف قياس مدى التحكم في الكفايات القرائية لدى التلاميذ، 2002-2006-2011-2016.

[2] اختبار تقييم مهارات القراءة، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، يخص الوعي الصوتي والطلاقة والمخزون اللغوي والفهم القرائي والنقد، 2011.

[3] البرنامج الوطني لتقويم التعلمات، المجلس الأعلى للتعليم، 2008.

RESEARCH ARTICLE

THE REALITY OF CRITICAL THINKING SKILLS IN CLASSROOM PRACTICE IN THE ARABIC LANGUAGE SUBJECT IN THE QUALIFING SECONDARY SCHOOLS IN MOROCCO
TEACHING READING COMPREHENSION AS AN EXAMPLE

EL MUSTAPHA OUALI ALAMI[1]

[1] PhD student, Faculty of Languages, Literatures and arts, Ibn Tofail University, Morocco

EMAIL: Mustapha.alaoui.t@gmail.com

Published at 01/06/2021 **Accepted at 24/05/2021**

Abstract

The national and international studies (PIRLS), (EGRA), and (PNEA) have demonstrated the apparent weakness of the higher levels of thinking among learners in the Moroccan school. This was also highlighted by the results of this research, which concluded that targeting teachers with critical thinking skills in studying texts in the Arabic language subject at the qualifying secondary school is weak. This explains why the learners do not possess higher skills- enabling them to read texts, discuss them and express opinions about them. After deconstructing them into their components, analyzing them and interpreting their relationships- and this is due to several factors: One of them is related to teachers: such as their lack of basic, personal and continuous training, their lack of knowledge of developments, and their unwillingness to renew their traditional pedagogical and didactic practices that are mostly repulsive. As most of these professors are not familiar with the theoretical and cognitive backgrounds literacy foundations and learning theories, and thus they do not have professional competencies to help their learners develop their critical thinking skills and their reading skills. Some of them are related to poor curricula that do not encourage critical thinking. Including those related to the structure of educational institutions is not equipped. Therefore, to keep pace with these accelerating global developments, it has become necessary to develop teaching strategies and methods, and to adopt modern strategies that help develop learners' critical thinking skills such as brainstorming, cooperative education and problem solving. To achieve this goal, officials in the educational field are required to develop curricula, intensify training, provide educational means, and equip institutions with all the requirements imposed by teaching texts.

Key Words: Skill– Critical thinking– Text– Text study– secondary qualification

1- المقدمة

يأتي هذا البحث في سياق عدة تحولات عرفتها الساحة التربوية ببلادنا؛ خاصة على مستوى إصلاح البرامج والمناهج واستراتيجيات التدريس، لمواءمتها مع المنتظرات الملحة الحالية للمجتمع، ولتجويد التعلمات وإصلاح شامل في التعليم، وجعله يلعب أدوارا طلائعية لبناء نهضة اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية، تستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته وتساير التحولات والتطورات العالمية. "فهناك إجماع من التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية التفكير الناقد الذي لا يعد خيارا تربويا، بل ضرورة تربوية لا غنى عنها"[2] لتقدم الوطن الرهين بتقدم المواطن، والذي لا يتحدد بمدى ما حصله من معارف، وإنما بمدى تمسكه بمواصلته التعلم وبقدرته على التفكير لاتخاذ القرارات المناسبة[3]. فالمدرسة اليوم مطالبة ببناء عقول حية وفاعلة وناقدة ومستقلة، تعبر عن رأيها بكل ثقة، ومسلحة بالوعي والمنطق، وقادرة على اكتشاف الأفكار والآراء الخاطئة، ومتحررة من سيطرة الفكر المتخلف والأوهام. وهذا لن يتأتى إلا ببناء وتنمية التفكير الناقد وتفعيله في الحياة، انطلاقا من المدرسة لكونها المحرك الرئيس للتغيير، "بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي"[4]. مدرسة متجددة تتخطى التقليد وتتعامل مع المتعلم كمفكر، في جو يسوده الحوار وحرية التعبير والتساؤل، بعيدا عن السلطة المركزية للأستاذ محتكر المعرفة.

2- الإطار المنهجي للدراسة

أولا: مشكلة الدراسة

ما مدى حضور مهارات التفكير الناقد في الممارسة الصفية في درس النصوص في مادة اللغة العربية؟ وإلى أي حد يساهم تملكها من طرف المتعلمين في الرفع من جودة التعلمات لديهم؟

أسئلة الدراسة

- إلى أي حد ينمي الأساتذة مهارات التفكير الناقد في درس النصوص عند المتعلمين بالثانوي التأهيلي؟
- ما أثر تدريب التلاميذ على مهارات التفكير الناقد في درس النصوص على تحصيلهم الدراسي في الثانوي التأهيلي؟

ثانيا: فرضية الدراسة

ضعف المردودية في درس النصوص بالثانوي في اللغة العربية راجع لغياب مهارات التفكير الناقد في الممارسة الصفية.

❖ **فرضيات فرعية**

- نهج الأستاذ أساليب وطرائق تقليدية في درس النصوص غير مشجعة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين بالثانوي التأهيلي في اللغة العربية؛
- إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد وتدريبهم عليها في درس النصوص يساهم في امتلاكهم هذه المهارات وفي تجويد تعلماتهم.

ثالثا: أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة في مجملها إلى التعرف على واقع مهارات التفكير الناقد في الممارسة الصفية باللغة العربية في درس النصوص، وكيفية تطويرها وتنميتها لدى متعلمي الثانوي التأهيلي، بهدف تجويد التعلمات خاصة القرائية منها. ويمكن تصنيف هذه الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال هذه الدراسة إلى:

- الوقوف على واقع ومستوى اكتساب مهارات التفكير الناقد في المدرسة المغربية في مكون النصوص، ومعرفة تمثلات الأساتذة تجاهها؛
- تعرف الصعوبات والإكراهات التي تعيق نهج المدرس للتفكير الناقد أثناء الممارسة الصفية في مكون النصوص؛

---

[2] Noris, 1985, Synthes is of Reasearch on Critical Thinking Education leadership, Vol 42, no.8, P.40.

[3] علي عطية عذاب العتابي، تجربة سنغافورة في مجال تعليم التفكير الناقد، مقال بجريدة دنيا الوطن، عن موقع:
https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2013/08/23/303766.html اطلعت عليه بتاريخ: 27-11-2020

[4] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2002. ص: 8.

- الوقوف على أهم الاستراتيجيات والتقنيات التي تساعد على تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد.
- تحسيس الأساتذة بأهمية تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد، والدفع بهم إلى عقلنة عملية النقل الديداكتيكي، وتطوير معارفهم ووسائلهم وأساليبهم وطرقهم في تدريس النص القرائي؛
- المساهمة في تطوير الممارسة البيداغوجية بتقديم تصور جديد يعتمد على استراتيجيات مساعدة على ذلك.

رابعا: منهج الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التركيبي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، نظرا لطبيعة الدراسة المعتمدة على مجموعة من القواعد العلمية التي تستهدف رصد التمثلات حول طرق وأساليب وتقنيات التدريس، وجمع كل المعلومات والمعطيات ووصفها، وحسن دراستها ومقارنتها وتحليلها وتركيبها قبل تعميم النتائج والخروج بتوصيات واقتراحات.

خامسا: حدود الدراسة

- الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الأسدس الأول للموسم الدراسي 2021-2020.
- المكانية: تم تطبيق الدراسة في جهة طنجة تطوان الحسيمة وتضم ثمان مديريات إقليمية.
- البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أستاذات وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بلغت مئة مستجوبة ومستجوب.

سادسا: أدوات جمع البيانات

من أهم أدوات جمع البيانات التي استعملها الباحث: استمارة الاستبيان؛ وتتكون من مقدمة وثمانية وعشرين سؤالا مرتبطا بفرضيات الدراسة، وتتوزع على ستة محاور كبرى تترابط فيما بينها بشكل منطقي ومتسلسل. تقدم صورة شاملة حول واقع مهارات التفكير الناقد في الممارسة الصفية في مكون درس النصوص بالثانوي التأهيلي. وستفسح المجال لولوج عالم الممارسة الصفية؛ من خلال مساءلة تجارب الأساتذة للخروج بخلاصات واستنتاجات مستمدة من الميدان الفعلي لتدريسية النصوص واقتراح حلول لذلك. وقد اعتمدنا في ذلك على المعالجة الإحصائية بالنسبة للأسئلة المغلقة عن طريق تفريغ المعطيات المسترجعة عبر برنامج إكسيل، وإعداد الجداول والبيانات المعبرة عن مختلف النتائج. مما مكننا من عرض هذه النتائج على شكل ترددات ونسب مئوية تخص جميع الأسئلة المرتبطة بكل محور من محاور الاستمارة، ثم وصف تلك النتائج وتحليلها ومناقشتها وتأويلها.

3- الدراسات السابقة

دراسة المهدي الفزني بمركز تكوين مفتشي التعليم لموسم 2016- 2017: وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تخص درس النص السردي بالتعليم الإعدادي منها: تضمن الوثائق الرسمية لإشارات واضحة تدعو إلى ضرورة العناية بالتفكير الناقد، وقلة حضور مهارات هذا النوع من التفكير في الكتب المدرسية. أضف إلى ذلك أن نسبة مهمة من المدرسين لم يستفيدوا من تكوينات رسمية في هذا الموضوع ولا يعملون على تنميتها لدى المتعلمين. كما تضيف النتائج أيضا أن العمل بالمجموعات آلية مهمة ومقاربة مفيدة جدا في حفز المتعلمين والمتعلمات على التفكير وإثارة دافعيتهم. وتؤكد هذه الدراسة في الأخير على قدرة النص السردي على تنمية التفكير الناقد وتحسين المستوى الدراسي للمتعلمين.

دراسة مولاي عامر الدريوش: وقد توصل الباحث إلى أن أغلب المدرسين لم يتلقوا أي تكوين بيداغوجي بخصوص موضوع السلطة التربوية، كما أن جلهم يعتمد السلطوية لضبط القسم، بينما لا يتم اللجوء إلى الأدوات التربوية إلا نادرا. كما أن هناك نقصا حادا في تكوين المدرسين يحول دون تنمية التفكير الناقد. أضف إلى ذلك وجود بعض الإكراهات المرتبطة بالسلطة التربوية كالاكتظاظ وإكراه الوقت تساهم في تحجيم أي محاولة لتنمية التفكير الناقد. وقد خلص الباحث إلى ضرورة:

- اعتماد مجزوءتين للتكوين: الأولى بخصوص التفكير الناقد، والثانية في موضوع السلطة التربوية؛
- ضرورة توفير الأقسام المخففة؛
- تعميق البحث حول الدوافع التي تجعل المدرسين القدامى يستعملون أسلوبا سلطويا.

إن ما يميز هذه الدراسة عن الدراستين السابقتين هو كونها تعد الأولى في موضوع تنمية مهارات التفكير الناقد بالثانوي التأهيلي في مكون النصوص باللغة العربية. كما أنها تعالج هذا الموضوع بشكل شمولي، إذ تبحث في واقع التفكير الناقد في تدريسية كل أنواع النصوص وكيفية تنميتها لدى المتعلمين في هذا السلك. بالإضافة إلى بحثها في درجة تملك الأساتذة للكفايات المهنية

اللازمة لتنمية هذه المهارات وواقع تجهيز المؤسسات والوسائل المساعدة على تحققها.

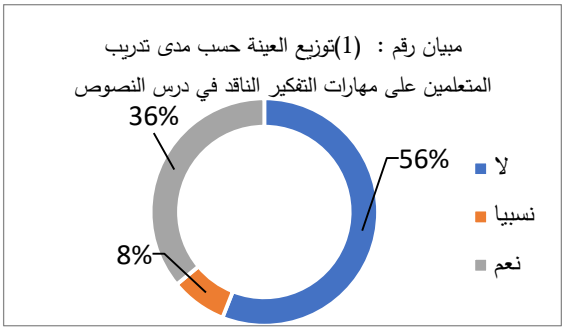
4- عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها وتأويلها

المحور الأول: واقع الممارسة الديداكتيكية في مهارات التفكير الناقد

السؤال الأول: هل تدربون متعلميكم على مهارات التفكير الناقد في درس النصوص؟

جدول رقم (1) : توزيع العينة حسب مدى تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الناقد في درس النصوص

الاختيار	النسبة
نسبيا	%8,00
نعم	%36,00
لا	%56,00
المجموع	%100,00

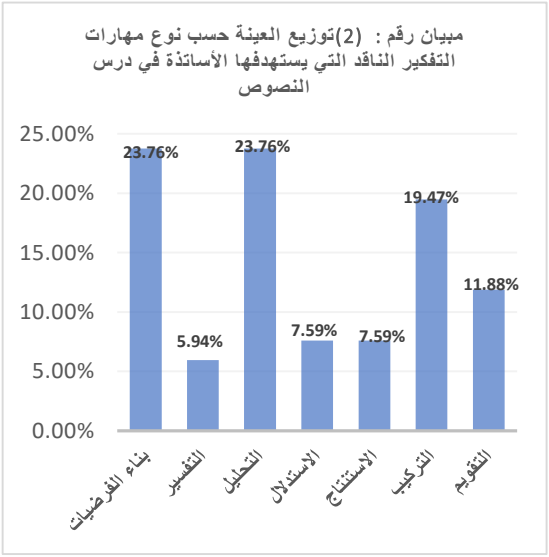


يظهر من خلال الجدول رقم (1) والمبيان المرافق له رقم (1) أن جل الأستاذات والأساتذة المستهدفين أكدوا أنهم لا يدربون متعلميهم على مهارات التفكير الناقد في الفصول الدراسية؛ إذ إن أكثر من النصف أجابوا بـ (لا) بنسبة 56%، بينما 36% منهم أكدوا أنهم يستهدفونها نسبيا، في حين أن الذين أقروا أنهم يدربون متعلميهم عليها لم تتجاوز نسبتهم 8%. وعليه من خلال هذه النتائج يتبين أن فئة عريضة من الأستاذات والأساتذة لا تهتم ببناء وتنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي في درس النصوص بالفصول الدراسية. وهذا ينبئ بعدم تحقق الأهداف المرجوة من درس النصوص.

- **السؤال الثاني: إذا كان جوابكم(كن) نعم أو نسبيا، حددوا المهارات التي تستهدفونها**

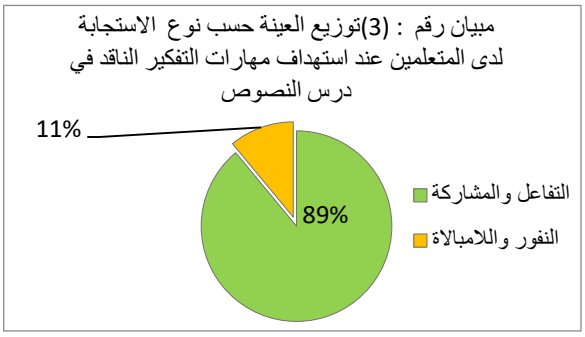
جدول رقم (2) : توزيع العينة حسب نوع مهارات التفكير الناقد التي يستهدفها الأساتذة في درس النصوص

المهارات الأساسية	النسبة
بناء الفرضيات	23,76%
التفسير	5,94%
التحليل	23,76%
الاستدلال	7,59%
الاستنتاج	7,59%
التركيب	19,47%
التقويم	11,88%
المجموع	%100,00



يبدو من خلال الجدول رقم (2) المتعلق بالأستاذات والأساتذة المستجوبين الذين أقروا أنهم يدربون تلاميذهم على مهارات التفكير الناقد أن مهارتي التحليل والتنبؤ بالفرضيات تستهدفان بدرجة أكبر بنسبة 23.76%، متبوعتان بمهارة التركيب بنسبة 19.47%، ومهارة التقويم بنسبة 11.88%، في حين أن نسبة استهداف مهارتي الاستدلال والاستنتاج لم تتجاوز 7.59%، ومهارة التفسير لم تتعد أيضا 5.94%. إن هذه النسب تكشف عن تفاوت واضح في درجة الاهتمام بمهارات التفكير الناقد من قبل الأستاذات والأساتذة في ممارساتهم الصفية في مكون النصوص، إضافة إلى أنه لا يتم تشجيع وتدريب المتعلمين والمتعلمات على إبداء آرائهم حول النصوص، فيحرمون من حقهم في التفكير والتعبير.

السؤال الثالث: ماذا تلاحظون على المتعلمين عندما تستهدفون مهارات التفكير الناقد لديهم في درس النصوص؟

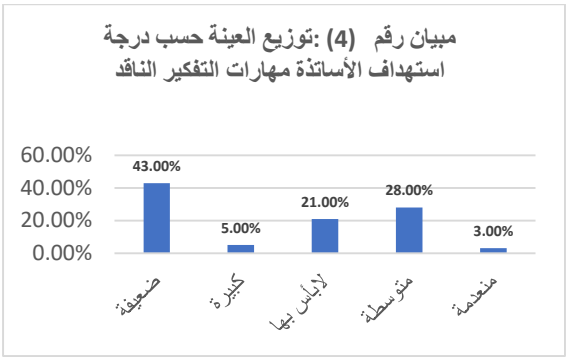


جدول رقم (3) : توزيع العينة حسب نوع الاستجابة لدى المتعلمين عند استهداف مهارات التفكير الناقد في درس النصوص

الاختيار	النسبة
التفاعل والمشاركة	%89,00
النفور واللامبالاة	%11,00
المجموع	%100,00

تفيد معطيات الجدول رقم (3) والمبيان رقم (3) أن استهداف الأستاذات والأساتذة لبعض مهارات التفكير الناقد يقابل من طرف المتعلمين والمتعلمات بالتفاعل والمشاركة، وهو ما أكده جل المبحوثين منهم بنسبة 89%. بينما لم يقر بعدم جدوى تدريبهم على هذه المهارات إلا فئة قليلة لم تتجاوز نسبتها 11%، والتي صرحت أن ذلك الاستهداف يتولد عنه النفور واللامبالاة. وانطلاقا من هذه النتيجة يمكن الجزم بكون إدراج مهارات التفكير الناقد في الممارسة الصفية لا يخلو من الأهمية؛ حيث إنه يخلق جوا من التفاعل ويرفع معدل المشاركة.

السؤال الرابع: ما درجة استهدافكم(كن) لمهارات التفكير الناقد؟



جدول رقم (4) : توزيع العينة حسب درجة استهداف الأساتذة مهارات التفكير الناقد

الاختيار	النسبة
ضعيفة	%43,00
كبيرة	%5,00
لا بأس بها	%21,00
متوسطة	%28,00
منعدمة	%3,00
المجموع	%100,00

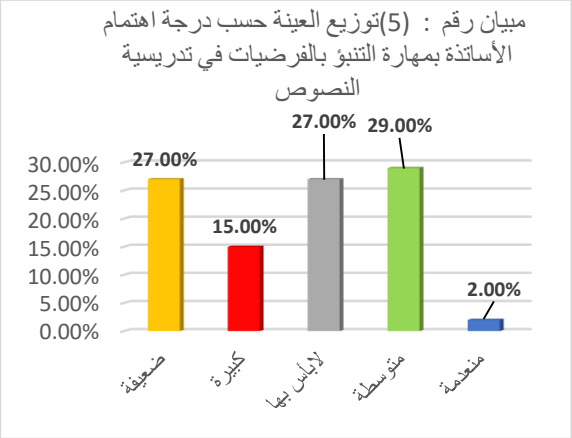
من خلال الجدول أعلاه والتمثيل المبياني المرافق له يتضح أن نسبة مهمة بلغت 43% من الأستاذات والأساتذة المستهدفين عبروا عن كونهم لا يستهدفون مهارات التفكير الناقد في الفصول الدراسية في مكون النصوص إلا بدرجة ضعيفة، متبوعين بنسبة 28% من الذين أقروا أنهم يعتمدونها مع متعلميهم بدرجة متوسطة، ثم بنسبة 21% الذين أكدوا أنهم يستهدفونها بدرجة لا بأس بها. أما الأستاذات والأساتذة الذين يولون اهتماما لمهارات التفكير الناقد ويستهدفونها بشكل كبير مع متعلميهم فلم تتجاوز نسبتهم 5%. وهذه النتيجة تنسجم مع سابقاتها بتأكيدها على ضعف استهداف مهارات التفكير الناقد في درس النصوص، مما يجعل من حصصه حصصا تقليدية نمطية، تهيمن عليها سلطة المدرس والشحذ بالمعارف دون مراعاة للجانب التمهيري، مما يجعلنا نفترض استحالة بناء المعنى في الدرس القرائي.

السؤال الخامس: ما درجة اهتمامكم(كن) بمهارات التفكير الناقد في تدريسية النصوص فيما يخص؟

أ. التنبؤ بالفرضيات

جدول قم (5) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة التنبؤ بالفرضيات في تدريسية النصوص

التنبؤ بالفرضيات	النسبة
ضعيفة	%27,00
كبيرة	%15,00
لا بأس بها	%27,00
متوسطة	%29,00
منعدمة	%2,00
المجموع	%100,00

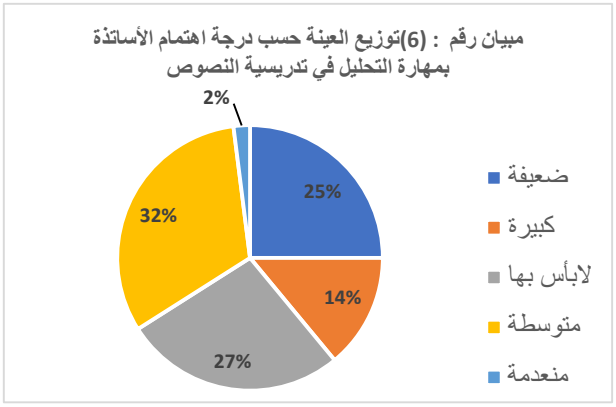


من خلال الجدول رقم (5)، يتبين أن فئة كبيرة من الأستاذات والأساتذة المستجوبين بلغت نسبتها 29% عبرت عن كونها تستهدف مهارة التنبؤ بالفرضيات بدرجة متوسطة، وأما الذين أقروا أنهم يوظفونها بدرجة لا بأس بها أو ضعيفة فقد وصلت نسبتهم إلى 27%، كما أن الذين أكدوا أنهم يستهدفونها بشكل كبير بلغت 15%، في حين أن نسبة الأستاذات والأساتذة الذين عبروا عن عدم استهدافها لم تتعد 2%. ومن خلال النتائج المتوصل إليها نستشف أن المدرسات والمدرسين واعون بأهمية مهارة التوقع باعتبارها لحظة للاقتراب من النص عبر مداخله المتعددة، وفرصة لتحفيز المتعلم وتشويقه لإقبال على النص بتشغيله لمعارفه وخبراته، ومناسبة لتعويده على الاستباق والاستكشاف بعيدا عن تلك النظرة الانطباعية.

ب. التحليل

التحليل	النسبة
ضعيفة	%25,00
كبيرة	%14,00
لا بأس بها	%27,00
متوسطة	%32,00
منعدمة	%2,00
المجموع	%100,00

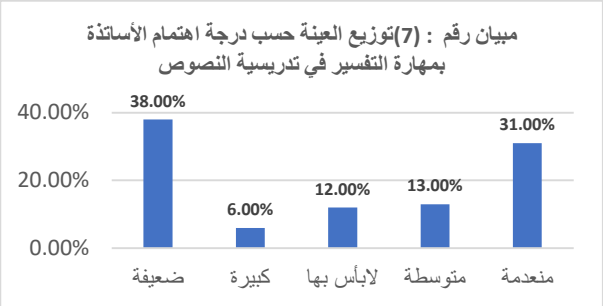
جدول رقم (6) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة التحليل في تدريسية النصوص



انطلاقا من معطيات الجدول أعلاه رقم (6) والمبيان المرافق له، نلاحظ أن عددا كبيرا من أفراد العينة المستطلعة بلغت نسبتهم 32% أقروا أنهم يستهدفون مهارة التحليل بدرجة متوسطة، وأن الذين عبروا بأنهم يوظفونها بدرجة لا بأس بها بلغت نسبتهم 27%، كما أن الذين أكدوا أنهم يمارسونها بدرجة ضعيفة وصلت نسبتهم إلى 25%، أما الذين عبروا عن توظيفها بشكل كبير هم 14 مستجوبا يشكلون نسبة 14%. وعليه فمهارة التحليل هي الأخرى لا تقل أهمية عن سالفتها باعتبارها قراءة عميقة للنص –الذي هو خطاب مكتوب– في علاقته بشروط إنتاجه وسياقاته، يتم خلالها تفكيك هذا الأخير إلى مكوناته وبنياته وعناصره الدالية والدلالية والتداولية، وكشف نظامه وآليات اشتغاله ومستوياته وتحديد علاقاتها ودلالاته، اعتمادا على مناهج ونظريات ومدارس مثل البنيوية والأسلوبية والتفكيكية والتأويلية والسيميائية ونظريات التلقي.

ج. التفسير

التفسير	النسبة
ضعيفة	%38,00
كبيرة	%6,00
لا بأس بها	%12,00
متوسطة	%13,00
منعدمة	%31,00
المجموع	%100,00



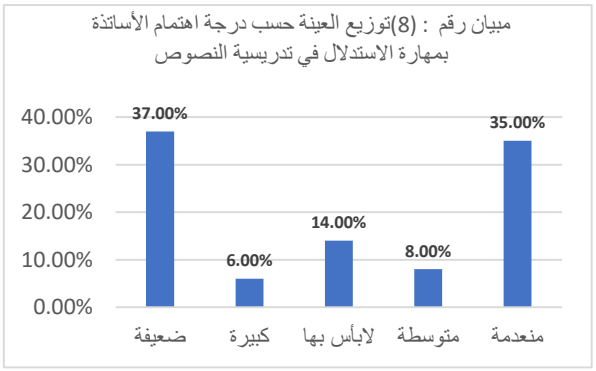
جدول رقم (7) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة التفسير في تدريسية النصوص

إذا تأملنا الإحصائيات الواردة في الجدول رقم (7) والممثلة في التمثيل المبياني رقم (7) فإننا نلاحظ أن غالبية الأستاذات والأساتذة المستجوبين الذين شملتهم الدراسة بلغت نسبتهم 38% عبروا أنهم يستهدفون مهارة التفسير بشكل ضعيف، متبوعين بنسبة 31% من الأستاذات والأساتذة الذين أكدوا أنهم لا يستهدفونها، أما الذين يعتمدونها مع متعلميهم بدرجة متوسطة أو لا بأس بها فقد بلغت نسبتهم على التوالي 13% و12%، في حين أن الأستاذات والأساتذة الذين يستهدفونها بدرجة كبيرة لم تتعد نسبتهم 6%. إن هذه النتائج تعكس بصورة جلية ضعف استهداف مهارة التفسير في درس النصوص، مما يثير إشكالية بناء المعنى وفهم الدلالات لدى المتعلم في غياب سبر أغوار النص واستخراج مكنوناته من المعاني الصريحة والضمنية.

د. الاستدلال

جدول رقم (8) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة الاستدلال في تدريسية النصوص

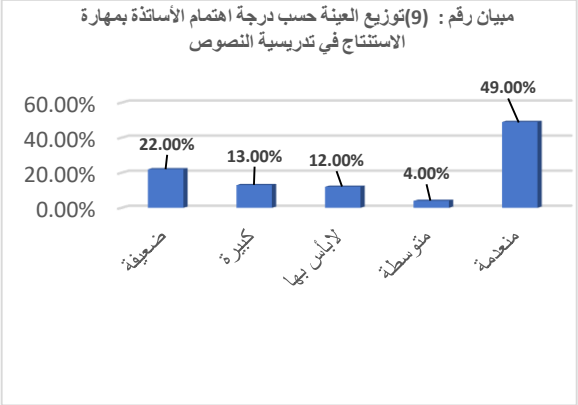
الاستدلال	النسبة
ضعيفة	%37,00
كبيرة	%6,00
لا بأس بها	%14,00
متوسطة	%8,00
منعدمة	%35,00
المجموع	%100,00



انطلاقا من معطيات الجدول أعلاه، يظهر لنا أن فئة كبيرة من الأستاذات والأساتذة المبحوثين بلغت نسبتها 37% عبرت أنها تستهدف مهارة الاستدلال بدرجة ضعيفة، وأن الذين صرحوا أنهم لا يوظفونها إطلاقا وصلت نسبتهم 35%، وأن نسبة 14% منهم يستهدفونها بدرجة لا بأس بها، و8% يعتمدونها بشكل متوسط، في حين لم تتجاوز نسبة الذين يدرجونها بشكل كبير 6%. إن فحص هذه المعطيات يحيلنا على اكتفاء الأستاذات والأساتذة بأجوبة متعلمين يصدرون أحكام قيمة ذاتية في درس النصوص دون تبرير أو تعليل مع تعطيل بين لآليات التفكير المنطقي القائم عل الحجة وتنظيم الأدلة.

ه. الاستنتاج

الاستنتاج	النسبة
ضعيفة	%22,00
كبيرة	%13,00
لا بأس بها	%12,00
متوسطة	%4,00
منعدمة	%49,00
المجموع	%100,00

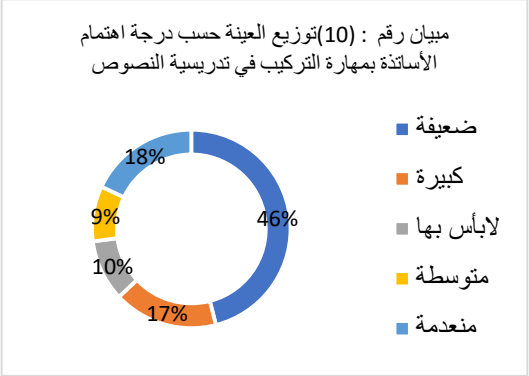


جدول رقم (9) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة الاستنتاج في تدريسية النصوص

من خلال الجدول رقم (9) والمبيان رقم (9) يتبين أن ما يقارب النصف من الفئة المستجوبة أقرت أنها لا تستهدف مهارة الاستنتاج مع متعلميها في درس النصوص إلا بنسبة 49%، كما أن الذين يوظفونها بشكل ضعيف لا يتجاوز عددهم 22 مستجوبا أي بنسبة 22%، وأن الذين يستهدفونها مع تلاميذهم بدرجة متوسطة يبلغ عدد ترددهم 14، في حين أن الذين يستهدفونها بدرجة كبيرة أو لا بأس بها تبلغ نسبتهم على التوالي 12% و 13%. من خلال النتائج المحصل عليها يتبين لنا شبه غياب لمهارة الاستنتاج – والتي تتم عبر التوصل إلى نتائج ضمنية تستدعي التنقيب وتحديد العلاقات بين الأجزاء وربطها ببعضها البعض – مما يعيق بناء وتنمية تفكير ناقد سليم متكامل العناصر لد المتعلمين.

أ. التركيب

التركيب	النسبة
ضعيفة	%46,00
كبيرة	%17,00
لا بأس بها	%10,00
متوسطة	%9,00
منعدمة	%18,00
المجموع	%100,00



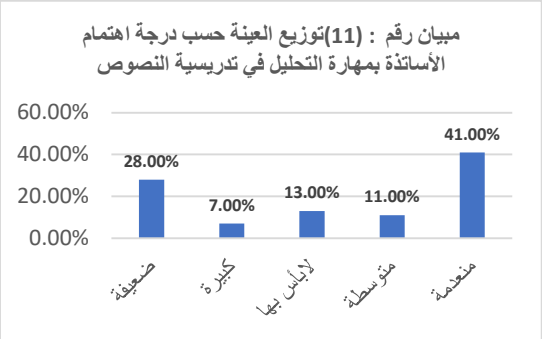
جدول رقم (10) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة التركيب في تدريسية النصوص

تفيد نتائج الجدول أعلاه أن ما يقارب النصف من الفئة المبحوثة أكدت أنها لا تستهدف مهارة التركيب مع متعلميها في مكون النصوص بالثانوي التأهيلي إلا بدرجة ضعيفة حيث تبلغ نسبتهم 46%، كما أن الذين يوظفونها بدرجة كبيرة لا تتجاوز نسبتهم 17%، وأن الذين يستهدفونها بشكل لا بأس به ومتوسط تبلغ نسبتهم على التوالي 10% و9%، والذين لا يستهدفونها إطلاقا تصل نسبتهم 18%. إن ضعف توظيف مهارة التركيب يجعل بناء المعنى بعيد المنال في غياب جمع شتات العناصر والمكونات والأبعاد المتناثرة التي تم تفكيكها في مرحلة التحليل، والأمر يقتضي إقامة علاقة ترابط وتفاعل بينها وتجميع نتائج مقاربة النص وتحويلها إلى كل متراص ومتكامل، بهدف بناء خطاب نقدي لاحقا في مرحلة التقويم.

ب. التقويم

التقويم	النسبة
ضعيفة	%28,00
كبيرة	%7,00
لا بأس بها	%13,00
متوسطة	%11,00
منعدمة	%41,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (11) : توزيع العينة حسب درجة اهتمام الأساتذة بمهارة التحليل في تدريسية النصوص

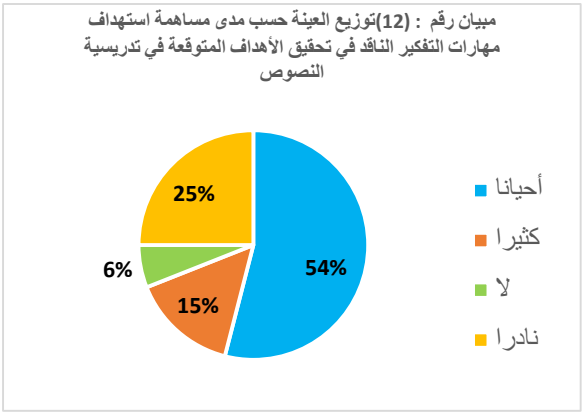


تفيد معطيات الجدول والمبيان رقم (11) أن نسبة 41% من الأستاذات والأساتذة المستجوبين أكدت أنها لا تستهدف مهارة التقويم مع متعلميها في مكون النصوص، أما الذين يدربونهم عليها بدرجة ضعيفة تصل نسبتهم 28%، والذين يستهدفونها بشكل لا بأس به تبلغ نسبتهم 13%، متبوعين بعدد الأستاذات والأساتذة المستهدفين الذين يوظفونها بدرجة متوسطة، أما الأستاذات والأساتذة المستجوبون الذين يولون اهتماما لها بشكل كبير لا تتجاوز نسبتهم 7%. من خلال ما تقدم يتضح الإهمال الكبير الذي يطال مهارة التقويم، مما يجهض لدى المتعلم كل فرصة لتأمل النص وإعادة بنائه، ويحد تفكيره ويجرده من حقه في الإنتاج وموازنة النصوص وتقييم المقروء، ويكرس عادة محاكاة النص بعيدا عن كل من المقاربة التفاعلية والقراءة المرتدة القائمة على الرجوع إلى الفرضيات لتأكيدها أو نفيها.

السؤال السادس: هل يساعدكم استهداف مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين على تحقيق الأهداف في درس النصوص؟

الاختيار	النسبة
أحيانا	%54,00
كثيرا	%15,00
لا	%6,00
نادرا	%25,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (12): توزيع العينة حسب مساهمة استهداف مهارات التفكير الناقد في تحقيق الأهداف المتوقعة في تدريس النصوص

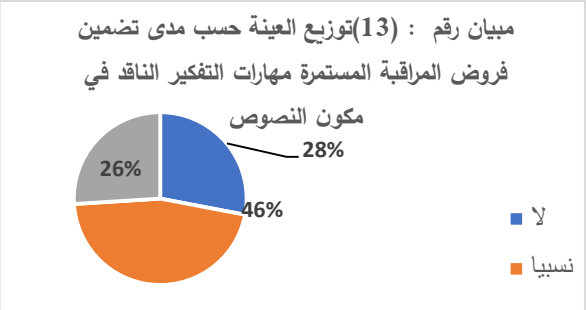


بعد ملاحظتنا للجدول أعلاه وتفحص مبيانه، يتضح أن عددا كبيرا من أستاذات وأساتذة اللغة العربية المستجوبين تجاوز النصف بنسبة 54% يرون أن استهدافهم لمهارات التفكير الناقد يساعدهم أحيانا على تحقيق الأهداف التي يرسمونها للموضوع القرائي، في حين أن نسبة 25% منهم أكدوا أن تلك الأهداف لا تتحقق إلا نسبيا، في حين أن نسبة 15% منهم فقط هي التي صرحت أن استهدافها لتلك المهارات يساهم بشكل كبير في تحقيق ما يهدف إليه الأستاذ من خلال نصه القرائي، كما أن نسبة قليلة جدا منهم لا تتجاوز 6% هي التي لا تعي مطلقا أهمية اعتماد مهارات التفكير الناقد في مكون النصوص. وعليه فجل الأستاذات والأساتذة يؤكدون نسبيا على أهمية اعتماد هذه المهارات في الممارسة القرائية ونتائجها المقبولة؛ إلا أن هذا الإقرار في نظرهم لا ينسجم مع الأهمية القصوى لهذه المهارات في تدريسية النصوص؛ إذ أن تدريب المتعلمين عليها يجعلهم يكتسبون كفايات منهجية في التعامل مع النصوص واستثمارها والتفاعل والتواصل معها، بالإضافة إلى تنمية ملكاتهم الاستدلالية وقدراتهم النقدية.

السؤال السابع: هل تضمنون فروض المراقبة المستمرة مهارات التفكير الناقد في مكون النصوص؟

الاختيار	النسبة
لا	%28,00
نسبيا	%46,00
نعم	%26,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (13) : توزيع العينة حسب مدى تضمين فروض المراقبة المستمرة مهارات التفكير الناقد في مكون النصوص



تبين الأرقام بالجدول رقم (13) والمبيان المرافق له رقم (13)، أن نسبة كبيرة من الأستاذات والأساتذة المستطلعين يضمنون مهارات التفكير في فروض المراقبة المستمرة، إلا أن الغالبية العظمى منهم تدرجها نسبيا إذ بلغت نسبتها 46%، متبوعة بفئتين متقاربتين في عدد الترددات؛ تلك التي لا توظفها على الإطلاق بنسبة 28%، وتلك التي أجابت بنعم بنسبة 26%. إن قياس مدى تمكن المتعلم من مهارات التفكير الناقد ومدى إتقانه لها لا يقتصر على الحكم على الحفظ والتذكر والاسترجاع أو الكشف عن الأفكار أو ترتيب الأحداث أو المعلومات، وإنما يقوم على تقويم مهارات التفسير والاستدلال والتحليل والتركيب والتقويم، مما يستدعي مراعاة بناء الأسئلة وصياغتها بشكل يستفز تفكير المتعلمين ويعطيهم الفرصة لإبراز قدراتهم على التعليل وإبداء الرأي، ولعل أغلب الممارسات تحيد عن هذا القصد وتروج فروضا تستدعي الإجابات السطحية واسترجاع المعلومات الصريحة وتوظيف الاستدلال المباشر.

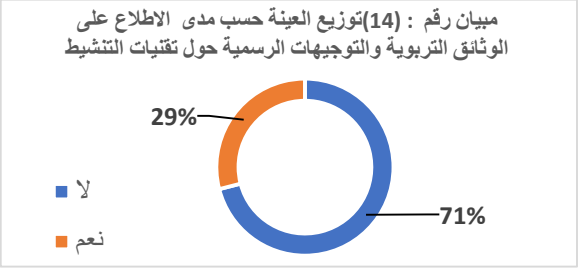
انطلاقا من تحليل النتائج السابقة يتبين أنه بالرغم من تأكيد أغلب الأستاذات والأساتذة المستجوبين على الأهمية النسبية لاستهداف وتدريب المتعلمين على مهارات التفكير الناقد في مكون النصوص، فإن جلهم لا يسعى إلى تحقيق ذلك إلا بدرجة ضعيفة ومحتشمة لا تتجاوز الاهتمام بمهارتي التنبؤ بالفرضيات والتحليل، ثم التركيب بنسبة أقل، غير مكترثين بالمهارات المهمة الأخرى كمهارة الاستدلال ومهارة الاستنتاج ومهارة التفسير ومهارة التقويم، هذا بالإضافة إلى أن فئة أخرى منهم تعزف عن ذلك ولا يعدو أن ينصب اهتمامها فقط على مستوى الفهم البسيط في تدريسية النصوص، وكذا في بناء فروض المراقبة المستمرة التي أبانت النتائج عن قصور ملموس في قياس درجات تمكن المتعلمين من مهارات التفكير الناقد.

المحور الثاني: واقع توظيف أساليب وتقنيات حديثة في تدريسية النصوص.

السؤال الثامن: هل أنتم(ن) على اطلاع على الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية حول تقنيات التنشيط؟

جدول رقم (14) : توزيع العينة حسب مدى الاطلاع على الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية حول تقنيات التنشيط

الاختيار	النسبة
لا	%71,00
نعم	%29,00
المجموع	%100,00

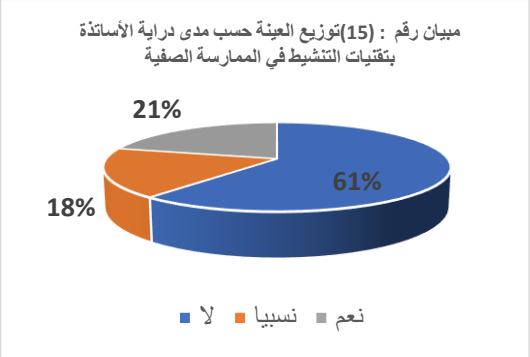


يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن عددا كبيرا من الأستاذات والأساتذة المبحوثين ليس لهم أي علم بمضمون الوثائق التربوية والتوجيهات الرسمية، فلا يكلفون أنفسهم الاطلاع عليها ولا يهتمون بالتكوين الذاتي؛ إذ بلغت نسبة المستجوبين الذين أقروا أنهم لم يطلعوا عليها إطلاقا 71%، في حين لم تتجاوز نسبة الذين يتابعون المستجدات ويطلعون على مضامين الوثائق التربوية الصادرة عن مديرية المناهج والجهات الأخرى المسؤولة عن الشأن التربوي والتعليمي 29%. وهذا يؤكد بالملموس الخلل الذي تعاني منه المدرسة والمتجلي في عدم مسايرة واطلاع أغلب الأستاذات والأساتذة على المستجدات التربوية، والتي تهدف إلى تأهيل وتوجيه المدرسات والمدرسين لتحسين المردودية وتجويد العملية التعليمية– التعلمية.

السؤال التاسع: هل أنتم(ن) على دراية بتقنيات التنشيط في الممارسة الصفية؟

الاختيار	النسبة
لا	%61,00
نسبيا	%18,00
نعم	%21,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (15) : توزيع العينة حسب مدى دراية الأساتذة بتقنيات التنشيط في الممارسة الصفية

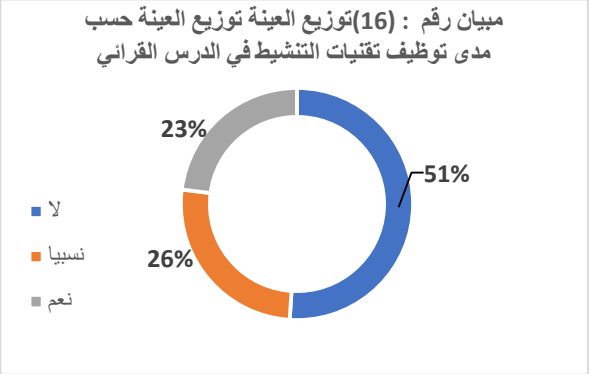


بعد اطلاعنا على مضمون الجدول أعلاه والمبيان رقم (15) يظهر أن أكثر من نصف الأستاذات والأساتذة المبحوثين لا اطلاع لهم على تقنيات التنشيط حيث تبلغ نسبتهم 61%، أما الذين هم على دراية بها لا تتجاوز نسبتهم 21%، متبوعين بفئة الأستاذات والأساتذة الذين اطلعوا عليها نسبيا بنسبة 18%. إلا أن هذه النسبة –كما سنلاحظ من خلال الجدول أسفله– غير حقيقية لكون البعض من الأستاذات والأساتذة الذين عبروا أنهم يوظفون تقنيات التنشيط لا يدركون ماهيتها ولا يعرفون أنواعها ويختلط الأمر عليهم. مما سيجعل الأداء الصفي ينحرف عن سبيل تنمية مهارات التفكير الناقد التي تشترط خلق جو يسوده التواصل والحرية والتعاون والنشاط والحيوية، وهذا لن يتحقق بعيدا عن تبني تقنيات التنشيط، التي تنادي بضرورة التفاعل والتبادل الأفقي للأفكار بشكل ديمقراطي دون قيد أو شرط.

السؤال العاشر: هل توظفون تقنيات التنشيط في الدرس القرائي؟

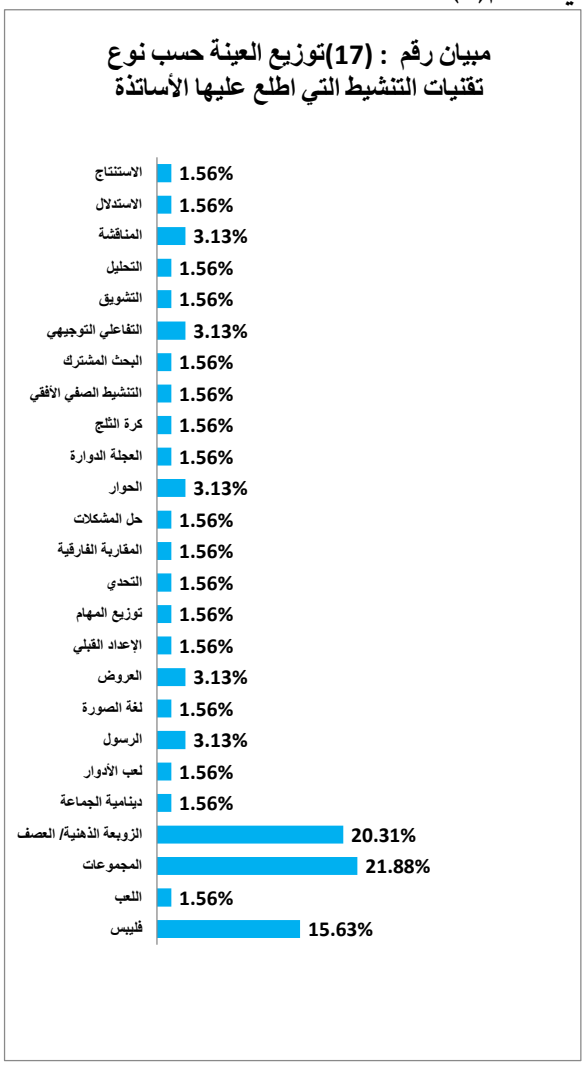
الاختيار	النسبة
لا	%51,00
نسبيا	%26,00
نعم	%23,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (16) : توزيع العينة حسب مدى توظيف تقنيات التنشيط في الدرس القرائي



تفيد معطيات الجدول رقم (16) والمبيان رقم (16) أن نسبة كبيرة من الأستاذات والأساتذة المستجوبين الذين شملتهم الدراسة تفوق النصف بنسبة 51% أكدت أنها لا توظف تقنيات التنشيط في الفصول الدراسية في الدرس القرائي، في حين أن نسبة لا تصل إلى الربع تبلغ 23% هي التي أقرت أنها تدرب متعلميها على مهارات التفكير الناقد وأن نسبة 26% لا توظفها إلا في بعض الأحيان. إن العمل في جو من الرتابة والنمطية ينعكس سلبا لا محالة على المردودية الداخلية، ويبقى توظيف تقنيات التنشيط ضامنا للتفاعل والتواصل والانخراط وخلق الدينامية والتحفيز والتشغيل التام لجوانب الشخصية جميعها. كما من شأنه أن يوفر مناخا ملائما لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ حيث يجد المتعلم نفسه حرا في تفكيره وفي التعبير عن آرائه والتواصل أفقيا وعموديا بشكل ينسجم مع قواعد التواصل الفعال والتفاعل البناء الاستقلالية والانفتاح.

السؤال الحادي عشر: إذا كان الجواب نعم أو نسبيا، فما التقنيات التي اطلعتم(ن) عليها؟



تقنيات التنشيط الموظفة	عدد الترددات	النسبة
فليبس	10	%15,63
اللعب	1	%1,56
المجموعات	14	%21,88
الزوبعة الذهنية/ العصف	13	%20,31
دينامية الجماعة	1	%1,56
لعب الأدوار	1	%1,56
الرسول	2	%3,13
لغة الصورة	1	%1,56
العروض	1	%1,56
الإعداد القبلي	2	%3,13
توزيع المهام	1	%1,56
التحدي	1	%1,56
المقاربة الفارقية	1	%1,56
حل المشكلات	1	%1,56
الحوار	1	%1,56
العجلة الدوارة	2	%3,13
كرة الثلج	1	%1,56
التنشيط الصفي الأفقي	1	%1,56
البحث المشترك	1	%1,56
التفاعلي التوجيهي	1	%1,56
التشويق	2	%3,13
التحليل	1	%1,56
المناقشة	2	%3,13
الاستدلال	1	%1,56
الاستنتاج	1	%1,56
المجموع	**64**	**%100,00**

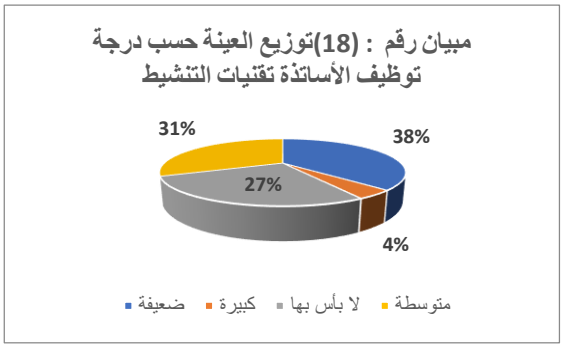
جدول رقم (17) : توزيع العينة حسب نوع التقنيات التي اطلع عليها الأساتذة

بعد تأملنا الجدول رقم (17) بخصوص الفئة المستهدفة التي توظف تقنيات التنشيط يتضح أن الغالبية العظمى منهم تعتمد تقنيتي العصف الذهني وفيليبس على التوالي بنسبة 20.31% و15.63%، وأن نسبة ضعيفة منهم تبلغ 3.13% تعتمد تقنية الرسول، أما تقنية لعب الأدوار فتأتي في آخر الترتيب بنسبة 1.56%، كما أن نسبة كبيرة من الأساتذة أقروا أنهم يعتمدون تقنيات التنشيط لكن واقع الحال يثبت أنهم لا يوظفونها لكونهم يخلطون المفاهيم؛ حيث اعتبروها شاملة للمفاهيم التالية: المجموعات، دينامية الجماعة، لغة الصورة، العروض، الإعداد القبلي، توزيع المهام، التحدي، المقاربة الفارقية، حل المشكلات، الحوار، العجلة الدوارة، كرة الثلج، التنشيط الصفي الأفقي، البحث المشترك، التفاعل التوجيهي...

السؤال الثاني عشر: إذا كان الجواب نعم أو نسبيا، ما درجة توظيفكم(ن) لهذه التقنيات؟

الاختيار	النسبة
ضعيفة	%37,50
كبيرة	%4,17
لا بأس بها	%27,08
متوسطة	%31,25
المجموع	%100,00

جدول رقم (18) : توزيع العينة حسب درجة توظيف الأساتذة تقنيات التنشيط

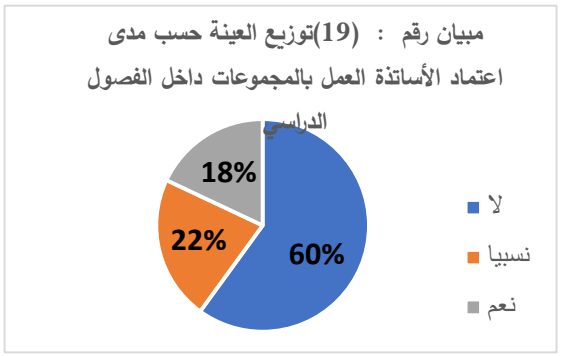


بعد اطلاعنا على مضمون الجدولين رقمي (16) و(18)، يظهر أن فئة 49% من الأستاذات والأساتذة المستطلعين الذين أجابوا بـ (نعم) أو بـ (أحيانا)، وأكد 18 منهم بنسبة 37.5% أن درجة توظيفهم لتقنيات التنشيط ضعيفة، وأن 15 منهم أي بنسبة 31.25% أقروا أن مستوى توظيفهم لها متوسط، وأن 13 أستاذا بنسبة 27.08% أكدوا أن درجة اعتمادها لا بأس بها، في حين لم تتجاوز فئة الأستاذات والأساتذة الذين يوظفونها في درس النصوص بشكل جيد وكبير الفردين أي بنسبة 4.17%. ومنه فأغلب الأستاذات والأساتذة الممارسين في تدريسية النصوص لا يعتمدون تقنيات التنشيط بشكل جيد يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين وتحقيق الأهداف المرجوة في ممارساتهم الصفية.

السؤال الثالث عشر: هل تعتمدون المجموعات كشكل عمل لتحقيق التفاعل والحوار الفعال داخل الفصل الدراسي؟

جدول رقم (19) : توزيع العينة حسب مدى اعتماد الأساتذة العمل بالمجموعات داخل الفصول الدراسية

الاختيار	النسبة
لا	%60,00
نسبيا	%22,00
نعم	%18,00
المجموع	%100,00



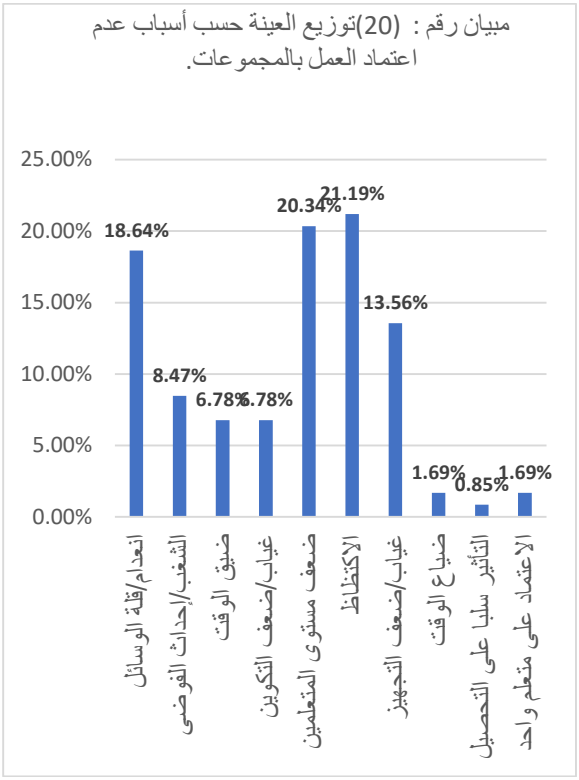
انطلاقا من معطيات الجدول أعلاه، يتضح أن نسبة 60% من الأساتذة المستجوبين الذين شملتهم الدراسة لا يعتمدون المجموعات كشكل من أشكال التواصل، وأن 22% منهم يلجأ إليها نسبيا، إلا أن هناك فئة قليلة لا تصل إلى الخمس ممثلة بنسبة 18%هي التي تعتمد المجموعات في تدبير التعلمات. فالعمل في مجموعات يوفر وضعيات حيوية تحفز المتعلمين على التفاعل وتجعلهم فاعلين حقيقيين مما يعيد ثقتهم في إمكانياتهم ويولد لديهم الرغبة في الاكتساب. ولقد "بينت الدراسات أنه عندما تتوفر في مجموعتين نفس الشروط بحيث لا تختلفان إلا في طريقة العمل، فإن المتعلمين الذين يشتغلون جماعيا يحققون تقدما أكبر من الذي يحققه المشتغلون فرادى. وليس سبب ذلك هو اقتداء بعضهم ببعض، بل إن الاختلاف في وجهات النظر يجبر الأفراد على إعادة تنظيم مقارباتهم المعرفية، وبذلك تنتج حركية العمل الجماعي تقدما معرفيا فرديا"[5].

[5] الجودي رياض، تنشيط القسم وفق بيداغوجيا المجموعات، عن موقع:
www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/majmouat001.htm اطلعت عليه بتاريخ: 15-01-2021

السؤال الرابع عشر: إذا كان جوابكم(ن) لا، لماذا؟

الأسباب	عدد الترددات	النسبة
انعدام/قلة الوسائل	22	%18,64
الشغب/إحداث الفوضى	10	%8,47
ضيق الوقت	8	%6,78
غياب/ضعف التكوين	8	%6,78
ضعف مستوى المتعلمين	24	%20,34
الاكتظاظ	25	%21,19
غياب/ضعف التجهيز	16	%13,56
ضياع الوقت	2	%1,69
التأثير سلبا على التحصيل	1	%0,85
الاعتماد على متعلم واحد	2	%1,69
المجموع	118	%100,00

جدول رقم (20) : توزيع العينة حسب أسباب عدم اعتماد العمل بالمجموعات

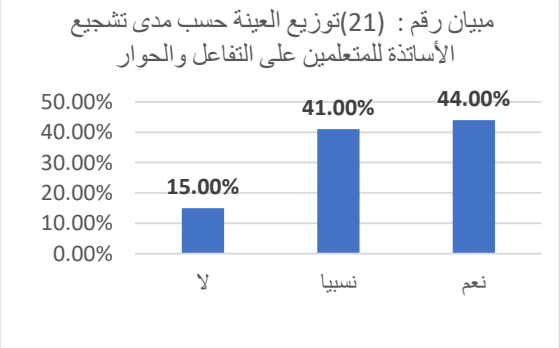


بعد اطلاعنا على مضمون الجدول والمبيان رقمي (20)، يتبين أن أهم الأسباب التي تمنع الأساتذة المبحوثين من اعتماد المجموعات كشكل من أشكال العمل تتجلى بالدرجة الأولى بنسبة 21.19% في الاكتظاظ، متبوعا بضعف المستوى الذي تبلغ نسبته 20.34%، يليه مشكل انعدام أو قلة الوسائل التعليمية بنسبة 18.64%. ثم يأتي بعده مشكل غياب أو ضعف التجهيز بنسبة 13.56%، وحدوث الشغب والفوضى بنسبة 8.47%، كما تعزو نسبة 6.78% من الأساتذة المستهدفين عدم قدرتهم على العمل بالمجموعات إلى ضعف مستوى تكوينهم في موضوع تقنيات التنشيط وإلى ضيق الوقت.

السؤال الخامس عشر: هل تشجعون متعلميكم(ن) على التفاعل والحوار؟

جدول رقم (21) : توزيع العينة حسب مدى تشجيع الأساتذة للمتعلمين على التفاعل والحوار

الاختيار	النسبة
لا	%15,00
نسبيا	%41,00
نعم	%44,00
المجموع	%100,00

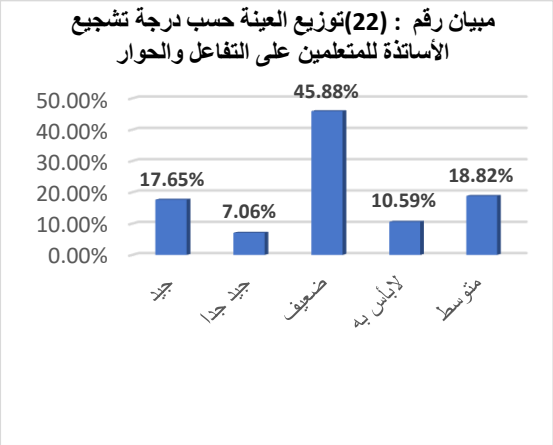


يتبين من خلال مضمون الجدول أعلاه والمبيان المرافق له أن أغلب الأستاذات والأساتذة المستطلعين الذين شملتهم الدراسة، يشجعون متعلميهم على التفاعل والحوار داخل الفصول؛ حيث إن نسبة 41% منهم يشجعونهم بشكل جيد، و44% منهم يشجعونهم في بعض الأحيان، وأن نسبة 15% لا يشجعونهم مطلقا. من خلال ما تم التوصل إليه يتضح بجلاء وعي فئة من الأستاذات والأساتذة بأهمية التشجيع على التفاعل والحوار لما لهما من أثر بالغ على عملية الاكتساب وبناء التعلمات بشكل يضمن حريتي التفكير والتعبير وهذا من شأنه تنمية وتطوي مهارات التفكير الناقد.

السادس عشر: إذا كان جوابكم(ن) نعم أو نسبيا، ما درجة تشجيعكم(ن) لهم؟

جدول رقم (22) : توزيع العينة حسب درجة تشجيع الأساتذة للمتعلمين على التفاعل والحوار

الاختيار	النسبة
جيد	%17,65
جيد جدا	%7,06
ضعيف	%45,88
لا بأس به	%10,59
متوسط	%18,82
المجموع	%100,00

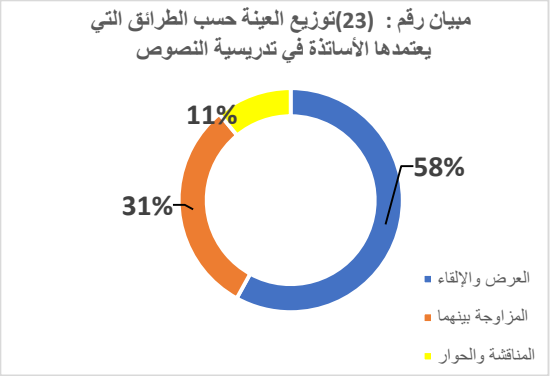


تفيد معطيات الجدول أعلاه أن ما يقارب نصف عينة المستجوبين الذين شملتهم الدراسة 45.9% أقرت أن درجة تشجيعهم لمتعلميهم ضعيفة، وأن نسبة 18.8% منهم أكدوا أن مستوى تشجيعهم متوسط، وأن 10.6% منهم يشجع عليها بشكل لا بأس به، في حين أن 17.6% منهم مستوى تشجيعهم جيد، و7.1% بشكل جيد جدا. وهذا يبين أن التشجيع على الحوار والتفاعل يبقى ضعيفا، إذ يمكن افتراض معه أن المتعلم لا يعدو أن يكون متلقيا سلبيا للمعارف دون مناقشتها أو انتقادها، ولا يرقى هذا التفاعل إلى درجة الانسجام والتواصل، مما يحول دون خلق جسر التفاعلات والتأثيرات بين التلاميذ.

السؤال السابع عشر: ما الطرائق التي تعتمدونها في تدريسية النصوص؟

الطرائق الموظفة	النسبة
العرض والإلقاء	%58,00
المزاوجة بينهما	%31,00
المناقشة والحوار	%11,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (23) : توزيع العينة حسب الطرائق التي يعتمدها الأساتذة في تدريسية النصوص

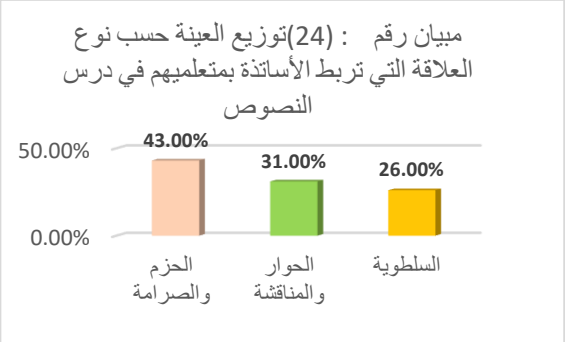


من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه والمبيان رقم (23) يتبين أن الغالبية العظمى من المستجوبين الذين وصلت نسبتهم إلى 58% أقروا أنهم يعتمدون طريقة العرض والإلقاء، في حين أن 11% منهم فقط يوظفون طريقة الحوار مع متعلميهم في الفصول الدراسية، بينما يزاوج 31% من العينة المبحوثة بين الطريقتين معا. ومنه يتبين مما توصلنا إليه أن اعتماد طرائق التدريس الحديثة مازال محتشما ولا يستجيب لمقتضيات تدريسية النصوص؛ حيث نجد أنفسنا أمام تعليم قائم على التلقي السلبي للمعلومات وتخزينها واسترجاعها جاهزة، وهذا أمر يقف عائقا أمام إمكانية تنمية مهارات التفكير الناقد.

السؤال الثامن عشر: ما العلاقة التي تربطكم(ن) بمتعلميكم(ن) في درس النصوص؟

نوع العلاقة	النسبة
الحزم والصرامة	%43,00
الحوار والمناقشة	%31,00
السلطوية	%26,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (24) : توزيع العينة حسب نوع العلاقة التي تربط الأساتذة بمتعلميهم في درس النصوص



بعد الاطلاع على معطيات الجدول رقم (24) والمبيان رقم (24)، يبدو أن غالبية المدرسات والمدرسين مازالوا ينتهجون أساليب تقليدية لا يمكنها أن تلبي شروط تنمية التفكير الناقد، ولا متطلبات وأهداف تدريس مكون النصوص، حيث لم يستطيعوا تجاوز الأسلوب القديم، إذ صرحت نسبة 43% من العينة المبحوثة أن أسلوب الحزم والصرامة هو الذي يلجؤون إليه مع متعلميهم داخل الفصول الدراسية، وأن نسبة 26% منهم تنهج أسلوب السلطوية، وهو أسلوب غير تربوي ينفر التلميذ من الإقبال على الدرس بالرغم من كونه قد يساعد على ضبط التلاميذ أكثر في الفصول الدراسية، وأن نسبة 31% منهم فقط هي التي صرحت أنها تنهج أسلوب الحوار والمناقشة، وهو الأسلوب الأنسب لفصولنا الدراسية الذي يتوافق مع البيداغوجيات الحديثة –القائمة على المشاركة والتفاعل– والذي يساهم في بناء تنمية مهارات التفكير الناقد.

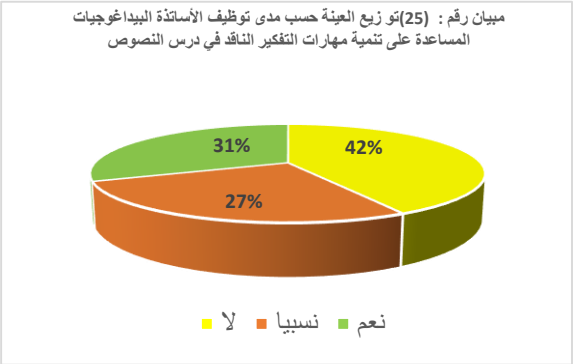
انطلاقا من تحليل النتائج السابقة يتبين أن عددا كبيرا من الأستاذات والأساتذة لا يعتمدون شكل العمل بالمجموعات، ولا يوظفون تقنيات التنشيط التي تعتبر من أهم أسس بناء وتنمية تلك المهارات. وحتى أولئك الذين أقروا أنهم يوظفونها فمن خلال إجاباتهم يظهر أن نسبة مهمة منهم لا تعرفها إطلاقا، أضف إلى ذلك أن الغالبية العظمى منهم لا يطلعون على المستجدات التربوية؛ أي أن هناك ضعفا في التكوين الذاتي لديهم، وهذا يؤكد النتيجة التي توصلنا إليها سابقا، والتي مفادها أن تكوين الأساتذة ضعيف ولا يواكب متطلبات العصر في مجال التربية والتعليم. كما يسجل في هذا الإطار محدودية الأساليب والطرق البيداغوجية المعاصرة في الفصول الدراسية بالثانوي في درس النصوص، إذ إن أغلب أساتذة اللغة العربية مازالوا يعتمدون أساليب وطرق تقليدية منفرة لا تساهم في بناء وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين؛ ويرجع ذلك حسب البعض منهم إلى عدة إكراهات؛ منها ما هو مرتبط بضعف مستوى المتعلمين، والاكتظاظ في الفصول الدراسية، وانعدام أو قلة الوسائل التعليمية وضعف تجهيز المؤسسات التعليمية، ومنها ما هو مرتبط بضعف التكوين بنوعيه الأساس والمستمر.

المحور الثالث: درجة توظيف المناهج ونظريات القراءة في الدرس القرائي

السؤال التاسع عشر: هل توظفون البيداغوجيات المساعدة على تنمية مهارات التفكير الناقد في درس النصوص؟

الاختيار	النسبة
لا	%42,00
نسبيا	%27,00
نعم	%31,00
المجموع	%100,00

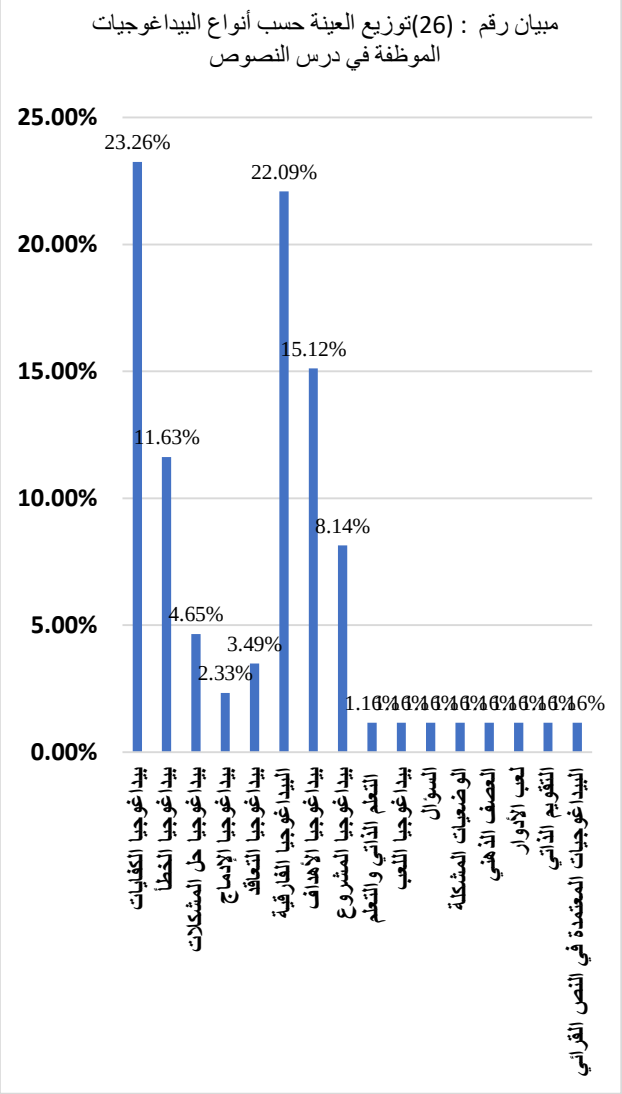
جدول رقم (25) : توزيع العينة حسب توظيف البيداغوجيات المساعدة على تنمية مهارات التفكير الناقد في درس النصوص



انطلاقا من الجدول رقم (25)، يتبين أن فئة عريضة من الأساتذة المستجوبين تبلغ نسبتهم 42% لا يوظفون البيداغوجيات الحديثة التي تسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، أما الفئة التي توظفها بشكل عاد تبلغ نسبتها 31%، في حين تصل نسبة الأساتذة الذين يعتمدونها في بعض لأحيان 27%. ومن هنا نقر أن أغلب الأساتذة لا يعيرون اهتماما

للبيداغوجيات الحديثة التي تساهم في تطوير الفعل التعليمي التعلمي بصفة عامة وتطوير الجانب النقدي لدى المتعلمين خاصة. ومنه، تبقى الممارسات التقليدية هي المهيمنة في مكون درس النصوص بالثانوي التأهيلي.

السؤال العشرون: إذا كان جوابكم(ن) نعم أو نسبيا، فماهي البيداغوجيات التي توظفونها؟



البيداغوجيات الموظفة	عدد الترددات	النسبة
بيداغوجيا الكفايات	20	%23,26
بيداغوجيا الخطأ	10	%11,63
بيداغوجيا حل المشكلات	4	%4,65
بيداغوجيا الإدماج	2	%2,33
بيداغوجيا التعاقد	3	%3,49
البيداغوجيا الفارقية	19	%22,09
بيداغوجيا الأهداف	13	%15,12
بيداغوجيا المشروع	7	%8,14
بيداغوجيا التعلم الذاتي والتعلم	1	%1,16
بيداغوجيا اللعب	1	%1,16
السؤال	1	%1,16
الوضعيات المشكلة	1	%1,16
العصف الذهني	1	%1,16
لعب الأدوار	1	%1,16
التقويم الذاتي	1	%1,16
البيداغوجيات المعتمدة في النص القرائي	1	%1,16
المجموع	86	% 100

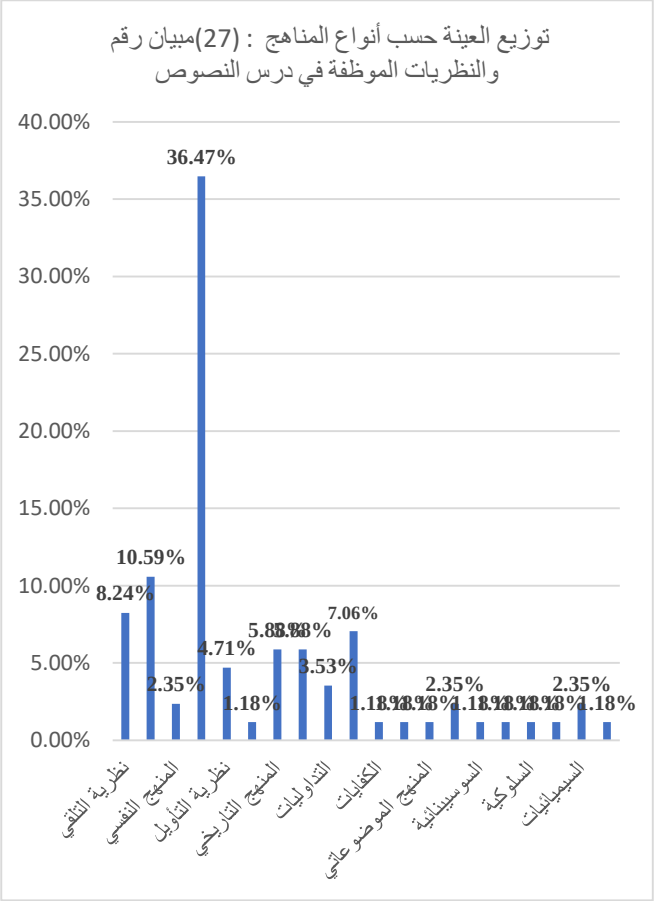
جدول رقم (26): توزيع العينة حسب البيداغوجيات الموظفة في درس النصوص

بعد اطلاعنا على نتائج الجدول والمبيان أعلاه، بخصوص الخلفيات البيداغوجية الموظفة، يتضح أن بيداغوجيا الكفايات التي تركز على المتعلم الفاعل والباني والمنتج للمعنى قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة 23.26%، متبوعة ببيداغوجيا الخطأ التي تمنح للمتعلم الحرية الكامنة في ارتكاب الأخطاء ولا تعاقبه وتعتبر الخطأ أساس كل تعلم متين وقد بلغت نسبتها 11.63%، أما بيداغوجيا المشكلات فتاتي في ثالث مرتبة بنسبة 4.65% وهي بيداغوجيا تنطلق من وضعيات مشكلة تعلمية من أجل تحفيز المتعلم على استخدام مهاراته في التحليل والاستدلال والاستنتاج والمقارنة والتركيب والتقويم بهدف إيجاد حلول لتلك المشكلات. إلا أنه يلاحظ أن هناك اضطرابا في تمثل المرجعيات البيداغوجية المرتبطة بمهارات التفكير الناقد حيث إن فئة كبيرة من المستجوبين الذين أقروا أنهم يهدفون إلى تنمية مهارات التفكير الناقد مع متعلميهم في الفصول الدراسية في درس النصوص عن طريق اعتماد بيداغوجيات حديثة في التدريس لكن بعد الاطلاع على أجوبتهم بخصوص تلك البيداغوجيات تبين أن عددا كبيرا منهم تصل نسبتهم 54.65% ليس لهم أي إلمام بالبيداغوجيات ويخلطون المفاهيم المرتبطة بها إذ اعتبروا تلك البيداغوجيات تتجلى فيما يلي: السؤال، العصف الذهني، لعب الأدوار.

السؤال الحادي والعشرون: ما المناهج والنظريات الموظفة في درس النصوص؟

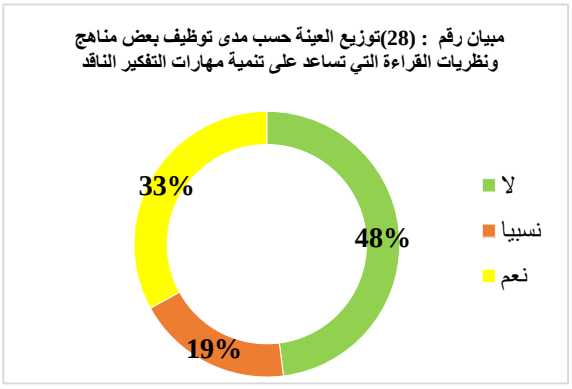
جدول رقم (27) : توزيع العينة حسب أنواع المناهج والنظريات الموظفة في درس النصوص

المناهج والنظريات الموظفة	عدد الترددات	النسبة
نظرية التلقي	7	%8,24
المنهج الاجتماعي	9	%10,59
المنهج النفسي	2	%2,35
المنهج البنيوي	31	%36,47
نظرية التأويل	4	%4,71
منهاج اللغة العربية بالثانوي التأهيلي	1	%1,18
المنهج التاريخي	5	%5,88
المنهج السياقي	5	%5,88
التداوليات	3	%3,53
التفكيكية	6	%7,06
الكفايات	1	%1,18
التعلم الذاتي	1	%1,18
المنهج الموضوعاتي	1	%1,18
البنائية	2	%2,35
السوسيوبنائية	1	%1,18
المعرفية	1	%1,18
السلوكية	1	%1,18
المنهج الديكارتي	1	%1,18
السيميائيات	2	%2,35
نظرية النقد والتمحيص	1	%1,18
المجموع	85	%100,00



تفيد معطيات الجدول أعلاه أن المنهج البنيوي توظفه فئة العظمى من الأستاذات والأساتذة المستجوبين في تدريسية النصوص إذ تبلغ نسبتهم 36.47%، يليه المنهج الاجتماعي بنسبة 10.59%، وتحتل نظرية التلقي المرتبة الثالثة بنسبة 8.24%، متبوعة بالتفكيكية بنسبة 7.06%، أما المنهجان التاريخي والسياقي فقد احتلا المرتبة الخامسة بنسبة 5.88%، متبوعين بنظرية التأويل بنسبة 4.71%، في حين لم يتجاوز المنهجان النفسي والسيميائي نسبة 2.35%، وقد لاحظنا 10.62% من الأستاذات والأساتذة المستجوبين صرحوا أنهم يعتمدون مناهج ونظريات مثل: الكفايات التعلم الذاتي، البنائية، السوسيوبنائية، المعرفية، السلوكية، المنهج الديكارتي، وهذا يبرز عدم ضبط هذه الفئة مناهج نظريات القراءة، واضطرابها في تحديد وضبط خلفيات ومرجعيات القراءة خاصة المتعلقة بمهارات التفكير الناقد كالتفكيكية والهرمينوطيقا ونظرية التلقي.

السؤال الثاني والعشرون: هل توظفون بعض مناهج ونظريات القراءة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد؟



الاختيار	النسبة
لا	%48,00
نسبيا	%19,00
نعم	%33,00
المجموع	%100,00

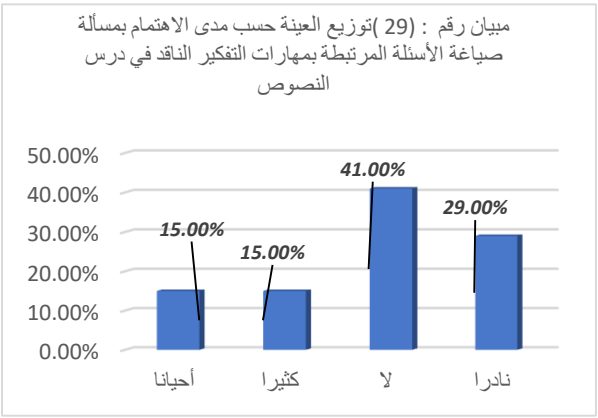
جدول رقم (28) : توزيع العينة حسب مدى توظيف بعض مناهج ونظريات القراءة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد

من خلال مضمون الجدول رقم (28) يتبين أن 48% من الأستاذات والأساتذة يقرون أنهم لا يوظفون مناهج ونظريات القراءة أثناء تدريسهم للنصوص القرائية مقابل 33% منهم فقط يعتمدون تلك المناهج والنظريات و19% لا يوظفونها إلا نسبيا. ومنه يبقى بناء المعنى واستثمار طاقات النص بعيدة المنال في مكون درس النصوص بالثانوي التأهيلي إذا لم يكن الأستاذ ملما بمرجعيات ونظريات ومناهج القراءة ومواكبا لمستجداتها باعتبارها وسائل ضرورية لاستنطاق النص وكشف آليات اشتغاله ولأن عملية إقراء النص مرتبطة بالشخصية البيداغوجية للمدرس وبتكوينه المعرفي والمهني والديداكتيكي.

من خلال تحليل نتائج هذا المحور يتضح أن عددا كبيرا من الأستاذات والأساتذة غير ملمين بالخلفيات النظرية والمعرفية والأسس القرائية المتنوعة ونظريات التعلم المتعددة، إذ أن بعضهم يخلط بينها، مما يعكس ضعف الكفايات المعرفية والديداكتيكية للأستاذ، وهذا من شأنه أن يربك ممارسته الصفية ويهدم مساعي المنهاج الدراسي، ويضفي الفوضى والتردد على عمله غير المؤسس على مرجعيات بيداغوجية ومعرفية قويمة، والذي لا يراعي الأسس المؤطرة للفعل القرائي.

المحور الرابع: وقع الأسئلة الصفية في الدرس القرائي

السؤال الثالث والعشرون: هل تهتمون بمسألة صياغة الأسئلة المرتبطة بمهارات التفكير الناقد في درس النصوص؟



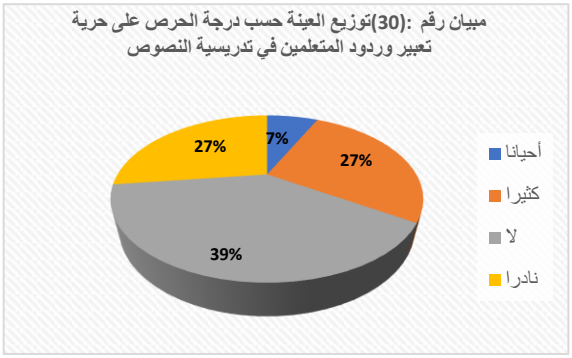
الاختيار	النسبة
أحيانا	%15,00
كثيرا	%15,00
لا	%41,00
نادرا	%29,00
المجموع	%100,00

جدول (29) : توزيع العينة حسب مدى الاهتمام بمسألة صياغة الأسئلة المرتبطة بمهارات التفكير الناقد في درس النصوص

يتبين من خلال مضمون الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من الأساتذة المستهدفين بنسبة 41% لا تهتم بمسألة صياغة الأسئلة متبوعة بالفئة التي نادرا ما تولي اهتماما لصياغتها بنسبة تبلغ 29% تليها نسبة لا تتعدى 15% من الأستاذات والأساتذة الذين عبروا عن عنايتهم في بعض الأحيان بمسألة طرح الأسئلة وأيضا الذين يهتمون كثيرا بهذه المسألة. وهذا يبين بالملموس الجهل الواضح بأهمية السؤال وبمهارات واستراتيجيات طرحه ويؤشر بصدق على عدم تمكن الأستاذ من ديداكتيك المادة المدرسة وعدم فهمه لسيكولوجيا المتعلم وسبل تحفيزه وعوامل خلق تواصل تربوي فعال وتوليد الرغبة لديه للإقبال على التفكير في تفكيره من خلال أسئلة تمنحه الحرية دون قيود لشرح أفكاره وتبرير قناعاته وتعليل اختياراته. إن صياغة السؤال مسألة جوهرية في العملية التعليمية التعلمية تستحضر بنية العمليات العقلية وتراعي مبدأ التدرج في التفكير انطلاقا من قياس المعارف فالاستيعاب مرورا بالتحليل والتركيب وصولا إلى التقويم؛ إنها ارتقاء بتفكير المتعلم إلى مستويات تكشف مدى قدرته على الاستدلال والاستنتاج

والترتيب المنطقي ومعقولية الأفكار. "ويعد طرح السؤال فنا في التعليم، فمهارة الأستاذ تظهر بطريقة توجيهه للأسئلة، وكيفية صياغتها، وإثارة المتعلمين لتلقيها وفهمها والإجابة عنها"[6].

السؤال الرابع والعشرون: هل تحرصون على حرية تعبير وردود متعلميكم(ن) في تدريسية النصوص؟

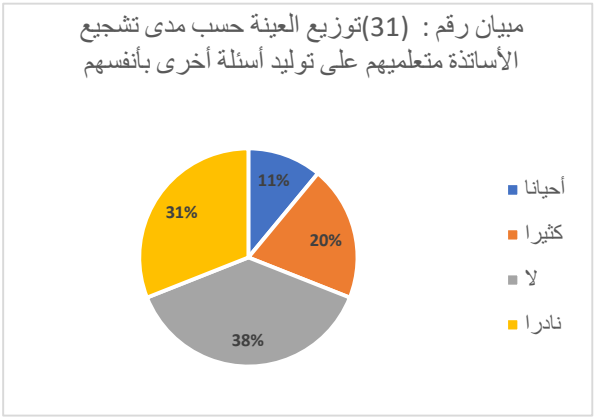


الاختيار	النسبة
أحيانا	%7,00
كثيرا	%27,00
لا	%39,00
نادرا	%27,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (30) : توزيع العينة حسب درجة الحرص على حرية تعبير وردود المتعلمين في تدريسية النصوص

بعد تأملنا لمعطيات الجدول أعلاه والمبيان رقم (30)، يتضح أن نسبة كبيرة بلغت 39% من الأستاذات والأساتذة الذين شملتهم الدراسة أكدوا أنهم لا يحرصون على حرية تعبير وردود متعلميهم، وأن 27% منهم نادرا ما يحرصون على ذلك، كما أن 7% منهم في بعض الأحيان يعطون لتلاميذهم حرية التعبير والرد. أما الذين دائما يوفرون لمتعلميهم جوا تعلميا تسوده حرية التعبير فلا تتعدى نسبتهم 27%. إن حرية التعبير رهينة بحرية التفكير؛ حيث إنه في ظل ممارسة صفية تقليدية –تقصي توظيف مهارات التفكير الناقد ولا تهتم بتدريب المتعلمين عليها، ولا تعترف بمركزية السؤال ومحوريته في استثارة تفكير المتعلم– يستعصي على هذا الأخير الارتقاء بتفكيره ويصعب عليه امتلاك آليات التفكير الحر. ومنه لا يمكن أن تتحقق أهداف الدرس وبناء المعنى بشكل جيد إلا من خلال التواصل الفعال مع المتعلمين والذي من أهم شروطه عدم قمعهم وسماع أجوبتهم وتثمين النقط الإيجابية فيها وتأهيل فضاء مدرسي تسوده الحرية واحترام الرأي الآخر.

السؤال الخامس والعشرون: هل تشجعون متعلميكم(ن) على طرح أو توليد أسئلة أخرى بأنفسهم؟



الاختيار	النسبة
أحيانا	%11,00
كثيرا	%20,00
لا	%38,00
نادرا	%31,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (31) : توزيع العينة حسب مدى تشجيع الأساتذة متعلميهم على توليد أسئلة أخرى بأنفسهم

من خلال الجدول والمبيان رقمي (31)، يتبين أن غالبية الأستاذات والأساتذة المستهدفين من الدراسة لا يشجعون متعلميهم على طرح أسئلة مثيرة ومحفزة على التفكير الناقد إذ تبلغ نسبتهم 38%، في حين أن الأستاذات والأساتذة الذين نادرا ما يلجؤون إلى ذلك فقد بلغت نسبتهم 31%، أما الفئة التي لا تحفزهم على توليد أسئلة إلا في بعض الأحيان فلا تتعدى 11%، وأن الأستاذات والأساتذة الذين يشجعونهم باستمرار على ذلك تصل نسبتهم إلى 20%. وعليه يبدو أن الممارسة الصفية في مكون النصوص لازالت عقيمة تؤمن بمركزية الأستاذ ومحدودية المتعلم، في حين أن المقاربات الحديثة تدعو إلى تبويء المتعلم المكانة المحورية واعتباره الأولوية التي تجب مراعاة حاجياتها وضمان تكامل جوانب شخصيتها.

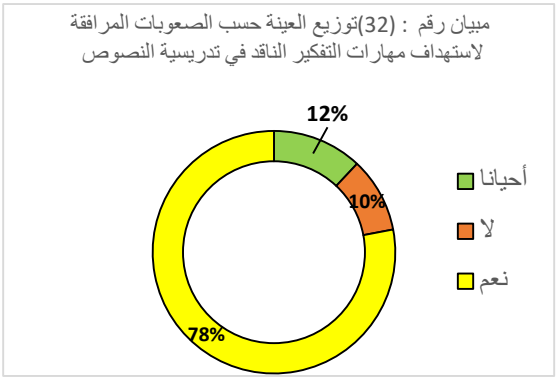
من خلال تحليل النتائج أعلاه نستنتج أنه بالرغم من الأهمية التي يكتسيها موضوع السؤال ضمن الحيز الديداكتيكي الذي يشغله

[6] مرعي توفيق أحمد، والحيلة محمد محمود، طرائق التدريس العامة، دار النشر المسيرة، عمان. 2009. ص. 47.

فدرجة الاهتمام باستراتيجياته ضعيفة نسبيا في الفصول الدراسية؛ إذ إن نسبة مهمة من الأساتذة يطرحون على متعلميهم في درس النصوص أسئلة بسيطة لا تخاطب المراقي العليا للتفكير، كما أن غالبيتهم لا تشجعهم على ذلك ولا تترك لهم الحرية للتعبير عن آرائهم. وعله، يبقى هدف تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين صعب التحقق في ظل واقع تعليمي يفتقر إلى التحفيز على توليد تساؤلات مركبة وعميقة تستدعي تشغيل الذهن خاصة المستويات العليا منه.

المحور الخامس: صعوبات استهداف مهارات التفكير الناقد ومقترحات لتنميتها وتطويرها

السؤال السادس والعشرون: هل تواجهكم صعوبات في استهداف مهارات التفكير الناقد وتنميتها في درس النصوص؟

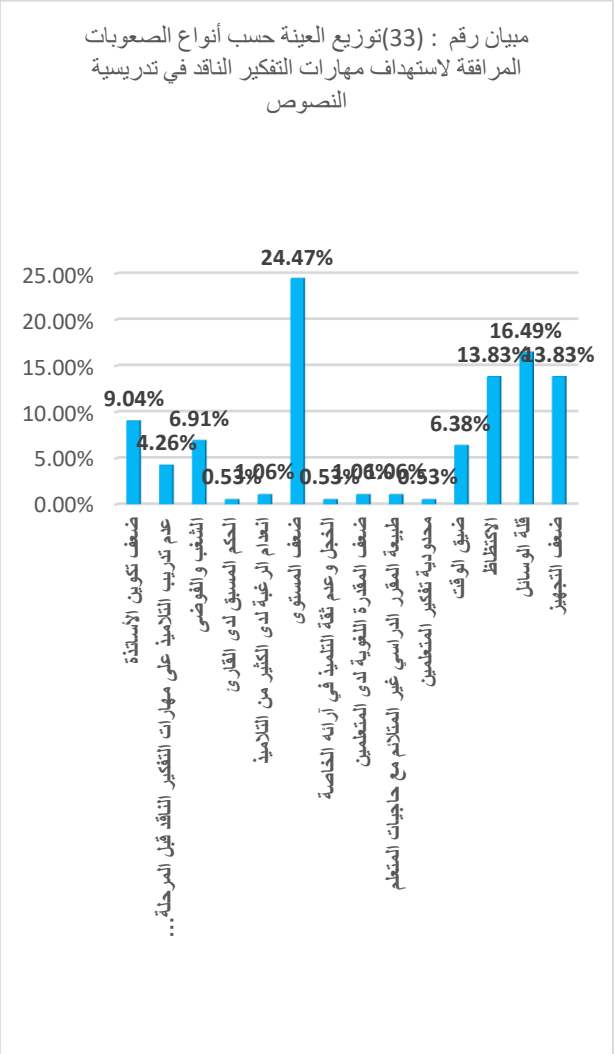


الاختيار	النسبة
أحيانا	%12,00
لا	%10,00
نعم	%78,00
المجموع	%100,00

جدول رقم (32) : توزيع العينة حسب الصعوبات المرافقة لاستهداف مهارات التفكير الناقد في تدريسية النصوص

يبدو من خلال الجدول أعلاه أن جل الأستاذات والأساتذة اعترفوا أنهم يواجهون صعوبات عند استهدافهم مهارات التفكير الناقد وإن كان ذلك بنسب متفاوتة، فالذين نادرا ما تعترضهم تلك الصعوبات لا يمثلون سوى 12%، أما الذين تعترضهم دائما مشاكل فتبلغ نسبتهم 78% إذ يشكلون الغالبية العظمى من المستهدفين من الدراسة، بينما الذين لا تواجههم أي صعوبة لا يتجاوز عددهم العشرة أي بنسبة 10%. وعليه فإن عملية استهداف مهارات التفكير الناقد في درس النصوص غالبا ما ترافقها صعوبات تعيق تحقق الأهداف المسطرة من طرف الأستاذ.

السؤال السابع والعشرون: إذا كان جوابكم(ن) نعم أو أحيانا، ما الصعوبات التي تصادفونها؟



الصعوبات	عدد الترددات	النسبة
ضعف تكوين الأساتذة	17	%9,04
عدم تدريب التلاميذ على مهارات التفكير الناقد قبل المرحلة الثانوية	8	%4,26
الشغب والفوضى	13	%6,91
الحكم المسبق لدى القارئ	1	%0,53
انعدام الرغبة لدى الكثير من التلاميذ	2	%1,06
ضعف المستوى	46	%24,47
الخجل وعدم ثقة التلميذ في آرائه الخاصة	1	%0,53
ضعف المقدرة اللغوية لدى المتعلمين	2	%1,06
طبيعة المقرر الدراسي غير المتلائم مع حاجيات المتعلم	2	%1,06
محدودية تفكير المتعلمين	1	%0,53
ضيق الوقت	12	%6,38
الاكتظاظ	26	%13,83
قلة الوسائل	31	%16,49
ضعف التجهيز	26	%13,83
المجموع	188	% 100

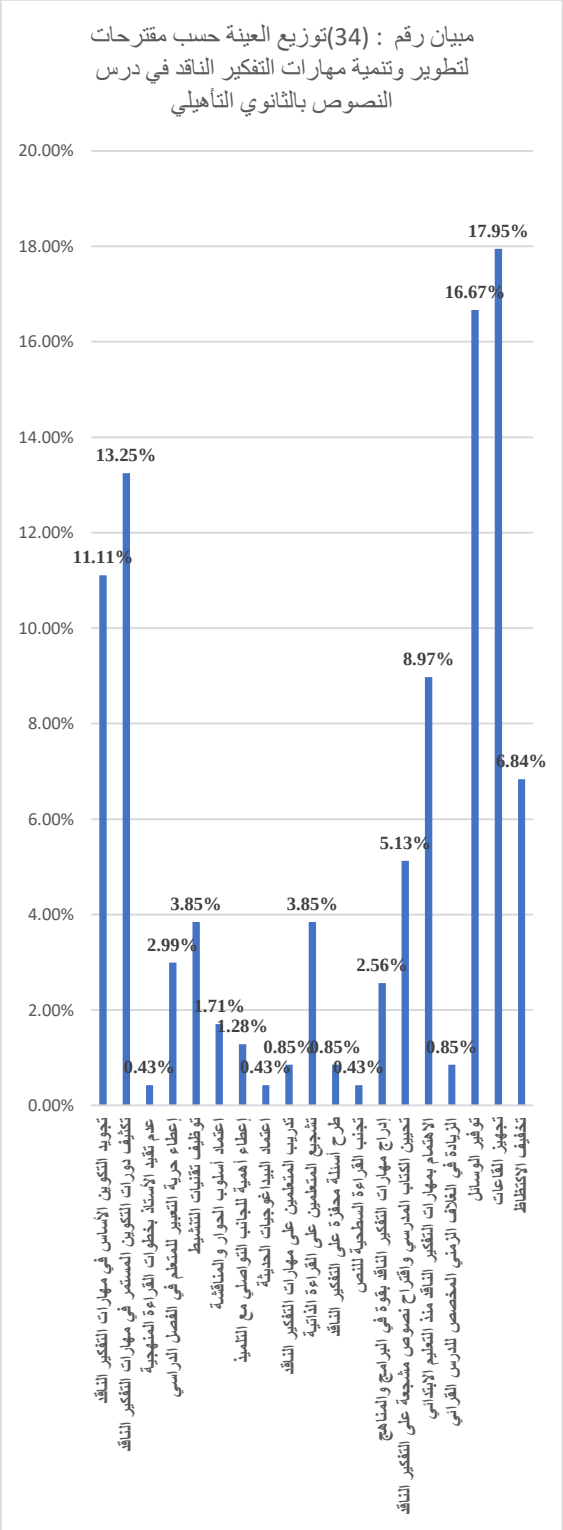
جدول رقم (33) : توزيع العينة حسب أنواع الصعوبات المرافقة لاستهداف مهارات التفكير الناقد في تدريسية النصوص

في سياق تقصي الصعوبات المرافقة لاستهداف مهارات التفكير الناقد في تدريسية النصوص بالثانوي التأهيلي يتضح أن أجوبة أفراد العينة المبحوثة قد حصرتها في أربع عشرة صعوبة يبقى أهمها ضعف مستوى المتعلمين بنسبة 24.47%، يليها عدم توفر الوسائل التعليمية المعينة بنسبة 16.49%، متبوعة في المرتبة الثالثة بالاكتظاظ وضعف التجهيز بنسبة 13.83%، ثم ضعف تكوين الأستاذات والأساتذة بنسبة تقدر ب9.04%، والشغب والفوضى بنسبة 6.91%، وضيق الحيز الزمني لمكون النصوص بنسبة 6.38%، ثم عدم تدريب المتعلمين عليها قبل الثانوي التأهيلي بنسبة 4.26%. وأقر البعض منهم أن انعدام الرغبة لدى فئة كبيرة من التلاميذ ثم ضعف المقدرة اللغوية لديهم وعدم ملاءمة المقرر الدراسي مع حاجياتهم تعد أيضا من بين معيقات تنمية مهارات التفكير الناقد تبلغ نسبتها 1.06%، فيما أرجعت فئة أخرى تلك الصعوبات إلى الحكم المسبق لدى المتعلمين ثم محدودية تفكيرهم بنسبة ضعيفة تبلغ 0.53%. مما يدل على أن هذه الصعوبات من منظور الأساتذة متنوعة ومترابطة فيما بينها، وأنها تشكل عراقيل بنيوية مرتبطة بالمنظومة التربوية بشكل عام.

السؤال الثامن والعشرون: اذكر مقترحات لتطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد في درس النصوص بالثانوي التأهيلي؟

جدول رقم (34) : توزيع العينة حسب مقترحات لتطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد في درس النصوص بالثانوي

مقترحات لتطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي في درس النصوص	عدد الترددات	النسبة
تجويد التكوين الأساس في مهارات التفكير الناقد	26	%11,11
تكثيف دورات التكوين المستمر في مهارات التفكير الناقد	31	%13,25
عدم تقيد الأستاذ بخطوات القراءة المنهجية	1	%0,43
إعطاء حرية التعبير للمتعلم في الفصل الدراسي	7	%2,99
توظيف تقنيات التنشيط	9	%3,85
اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة	4	%1,71
إعطاء أهمية للجانب التواصلي مع التلميذ	3	%1,28
اعتماد البيداغوجيات الحديثة	1	%0,43
تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الناقد	2	%0,85
تشجيع المتعلمين على القراءة الذاتية	9	%3,85
طرح أسئلة محفزة على التفكير الناقد	2	%0,85
تجنب القراءة السطحية للنص	1	%0,43
إدراج مهارات التفكير الناقد بقوة في البرامج والمناهج	6	%2,56
تحيين الكتاب المدرسي واقتراح نصوص مشجعة على التفكير الناقد	12	%5,13
الاهتمام بمهارات التفكير الناقد منذ التعليم الابتدائي	21	%8,97
الزيادة في الغلاف الزمني المخصص للدرس القرائي	2	%0,85
توفير الوسائل	39	%16,67
تجهيز القاعات	42	%17,95
تخفيف الاكتظاظ	16	%6,84
المجموع	234	%100,00



من خلال الجدول رقم (34) والمبيان أعلاه يتبين أن مقترحات أساتذة اللغة العربية في درس النصوص لتنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد انصبت بالدرجة الأولى على أهمية وضرورة تجهيز القاعات بنسبة 17.95%، وتوفير الوسائل التعليمية بنسبة 16.67%، وكذا تكثيف دورات التكوين المستمر في مهارات التفكير الناقد بنسبة 13.25%، وتجويد التكوين الأساس بنسبة 11.11%، ثم الاهتمام بمهارات التفكير الناقد منذ الابتدائي بنسبة 8.97%، وتخفيف الاكتظاظ بنسبة 6.84%، وتحيين الكتاب المدرسي واقتراح نصوص مشجعة على التفكير الناقد بنسبة 5.13%.

انطلاقا مما سبق ذكره ومن خلال تحليل هذا المحور، يتبين أن عددا كبيرا من الأساتذة تواجههم صعوبات أثناء استهدافهم مهارات التفكير الناقد تمنعهم من تنميتها وتطويرها لديهم، وهي صعوبات ترتبط في الغالب بضعف مستوى المتعلمات والمتعلمين المتراكم منذ المراحل الأولى من الدراسة، خاصة على مستوى القدرة على التعبير، وعجزهم عن تعبئة مواردهم اللغوية لاستثمارها في مختلف المواقف التواصلية، وهذا ما أثبتته التقارير الوطنية والدولية وضعف تكوين الأستاذات والأساتذة وبنية المؤسسة وبظروف الاشتغال بها. ومن خلال تأمل مختلف المقترحات التي تقدم بها الأستاذات والأساتذة المستجوبون لتجاوز تلك المعيقات وتطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين في مكون النصوص، لوحظ تركيزها في المجمل على ضرورة تحسين جودة التعليم وتدريب المتعلمات والمتعلمين على تلك المهارات منذ السلك الابتدائي، بالإضافة إلى ضرورة تحسين ظروف اشتغال الأستاذات والأساتذة في الفصول الدراسية.

5- خاتمة

نخلص في نهاية هذه الدراسة إلى أن الممارسة الصفية في درس النصوص في مادة اللغة العربية بالثانوي التأهيلي –على مستوى الوسائل المستعملة والاستراتيجيات المتبعة– تشوبها عدة نقائص، مما يجعل من عملية بناء المعنى وتنمية مهارات التفكير الناقد في هذا المكون صعبة التحقق. لذا يجب إيلاء العناية الكافية لتكوين الأساتذة وتوفير الوسائل اللازمة والتجهيزات الكافية للمؤسسات التعليمية حتى تنهض بدورها الفعال في تكوين أجيال متسلحة بروح النقد والمنطق وقادرة على اتخاذ قرارات معقلنة وفعالة وحل مشكلات شائكة والاندماج في الحياة.

لائحة المراجع

- الجمعية الدولية لتقييم التحصيل، الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم، وتستهدف قياس مدى التحكم في الكفايات القرائية لدى التلاميذ، 2002-2006-2011-2016.
- مرعي توفيق أحمد، والحيلة محمد محمود، طرائق التدريس العامة، دار النشر المسيرة، عمان. 2009، ط 1.
- وزارة التربية الوطنية، البرنامج الوطني لتقويم التعلمات، المجلس الأعلى للتعليم، 2008.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2002
- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، اختبار تقييم مهارات القراءة، يخص الوعي الصوتي والطلاقة والمخزون اللغوي والفهم القرائي والنقد، 2011.
- Noris, 1985, Synthes is of Reasearch on Critical Thinking Education leadership, Vol 42, no.8

لائحة المواقع:

- www.pi.edunet.tn/maousoua/pedago/majmouat001.htmé
- https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2013/08/23/303766.html