مجلة دراسات في العلوم الإنسانية
١٤٣٧/٢٠١٦، ٢٣ (١)، ٣٤-١٩
ISSN: 2538-2160
http://aijh.modares.ac.ir

مدى استخدام مهارات التفكير الناقد فى تدريس النصوص الأدبية العربية فى مرحلة الليسانس بالجامعات الحكومية الإيرانية

سجاد اسماعيلى
طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس

عيسى متقى زاده *
أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس

E-mail: motaqizadeh@modares.ac.ir
الكاتب المسؤول

خليل پروينى
الأستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس

روح الله رحمتيان
أستاذ مشارك في قسم تعليم اللغة الفرنسية بجامعة تربيت مدرس

تاريخ الوصول: ١٤٣٦/١٢/٠٢ تاريخ القبول: ١٤٣٧/٠٤/٠٨

الملخص

ينمّي استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية العربية مهارةَ التساؤل والتفكير لدى الطلبة، كما يساعدهم في اكتشاف مواطن الضعف والجمال في تحليل النصوص ونقدها بآليات موضوعية، وفي الارتقاء بمستواهم الفكري العامّ. فتوظيف مهارات التفكير الناقد في استراتيجيات التدريس يمكّن الطلاب من فهم وتحليل النصوص الأدبية فهماً وتحليلاً ناقداً. فمن هنا قررت هذه الدراسة عبر المنهج الوصفي والتحليلي، والمسحي للتعرّف على مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية في مرحلة الليسانس لفرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الحكومية الإيرانية. وتكوّنت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب و ٣٠ مدرّساً لأقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات الحكومية الايرانية، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها: اعتقد غالبية الطلاب أنّ الإستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في تدريس النصوص الأدبية تشتمل على مهارات التفكير الناقد بنسبة قليلة، في حين اعتقد المدرسون بأنّهم يستخدمون هذه المهارات في تدريسهم بنسبة كثيرة. وبناء على النتائج المذكورة، فإنّ الدراسة تقدّمت بعدّة توصيات من أهمّها: عقد دورات مكثفة لتدريب المدرسين على كيفية استخدام استراتيجيات تدريسية نشطة نحو التعلم التعاوني وحلّ المشكلات، باعتبارها استراتيجيات فعالة تنمّي مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، واعداد ورشات تعليمية لمهارات التفكير الناقد وكيفية توظيفها ضمن المناهج أو المواد الدراسية.

الكلمات الرئيسة: تعليم الأدب العربي، مهارات التفكير الناقد، الجامعات الحكومية الإيرانية.

المقدمة

تعتبر النصوص الأدبية -شعراً أو نثراً- الوعاء الجميل للغة العربية، حيث تتحلى تلك النصوص بمعان وأفكار وأخيلة، وجمل شيقة، وعبارات مثيرة، و أساليب رائعة. وتبرز أهمية النصوص الأدبية من بين سائر المواد الدراسية لفرع اللغة

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

العربية، وذلك من خلال الصلة الموجودة بين الأدب واللغة العربية من جهة، وبين الأدب والحياة من جهة أخرى؛ فالصلة بين اللغة والأدب تتجلّى في كون الأدب ضرورياً لحصول الملكة اللسانية، أما الصلة بين الأدب والحياة فتظهر واضحة في كون الأدب يعدّ نقداً للحياة، وتوجيهاً لها، وأنّ دراسته دراسة للإنسانية نفسها في أوضح معانيها. (السلامي، ٢٠٠٣ م: ١٧)

وتكشف أهمية تدريس النصوص الأدبية من خلال مناهج الدراسة في كثير من المجالات، حيث تبدو واضحة من خلال الأهداف المقصودة من وراء تدريسه في المراحل التعليمية، والتي من أهمها هي: تفاعل الطالب مع ما يقرؤه أو يسمعه، ومناقشته، وابداء الرأي فيه، والنقد بصراحة وموضوعية، والتحليل والتفاعل بصدق، والفهم العميق واستنتاج الأفكار المباشرة، والضمنية للدروس، والإفادة من الأساليب الأدبية الرفيعة للنصوص في التعبير الشفوي والكتابي. (السليتي، ٢٠٠٥ م: ٦)

وإن حاول المدرسون أن يدرّسوا النصوص الأدبية دراسة حسنة، لكن هذه المحاولات لم تكن ناجحة ويوجد شكوى المتعلمين في تحليل، وتفهّم، وتذوّق النصوص الأدبية وعدم قدرتهم على ممارسة مهاراتها. فيرى الباحثون أن السبب يعود لأسباب عدّة، أهمها: عجز الطلاب عن فهم الكلمات الصعبة، والمعاني المجازية المتضمنة في النصوص الأدبية، وتكوينهم لمعان غير مقصودة بسبب لجوئهم إلى المعنى الحرفي، وضعف الحصيلة اللغوية عندهم، وكذلك اهتمامهم بتفهّم معاني الألفاظ دون الاهتمام بالمعنى العام للنص، أو الفكرة، وعلاوة على ذلك أن الطلاب الكثيرون قد لا يعرفون ما هي عناصر النص الأدبي، وإذا كان الطلاب لا يعرفون العناصر التي يتكوّن منها النص الأدبي، فكيف يقومون بتحليله وتفسيره.

فتنبعث من خلال هذه المشكلة أهمية تدريس النصوص الأدبية عن طريق إستراتيجيات تنمّي جميع أهداف النصوص الأدبية. من الإستراتيجيات التي تقترح لتدريس النصوص الأدبية إستراتيجيات تتبنّى على مهارات التفكير الناقد. هذا النوع من التفكير بمهاراته المختلفة كـ "الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والمقارنة، وتقويم المناقشات، والتعبير والتفسير، والاستنباط" يشجّع الطلاب على نقد النص، ومناقشته، وابداء الرأي فيه، كما يمكّنهم من توجيه الأسئلة إلى المدرس و إلى بعضهم البعض لتنمية شخصيتهم العلمية، وإيجاد روح الاستقلال والحرية لديهم، وأيضا تجاوز المعلم في تدريسه، وعملية التذكر للمعاني المباشرة إلى عمليات التفكير العليا من تطبيق وتحليل وتركيب و تقويم. (الأسطل، ٢٠٠٨ م: ٤) لا يمكن تنمية تلك الأهداف إلا من خلال تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من جهة، ومساعدتهم على استخدام مهاراته في فهم أهداف النصوص الأدبية من جهة أخرى، وذلك عبر المدرسين المهتمين باستخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية، حيث تحتوي استراتيجياتهم التدريسية على مؤشرات وأنشطة تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من أجل البلوغ جميع أهداف النصوص الأدبية.

إذن، هذه الدراسة محاولة هادفة للتعرّف على مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية في مرحلة الليسانس لفرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الحكومية الإيرانية.

من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة طرح الباحثون هذين السؤالين:

١. ما هو مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية العربية في ضوء آراء الطلاب والمدرسين؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المدرسين والطلاب في مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية العربية؟ لماذا؟

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

١. خلفية الدراسة

من خلال فحص الدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة، رأينا جهودا مختلفة في مجال التفكير الناقد وتعليم النصوص الأدبية أفادت الدراسة الحالية. ففي التالي نعرض بعضها:

- أجرت هند توفيق الأسطل، دراسة معنونة بـ "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى «منهاج الأدب والنصوص» للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها"، وقد توصلت إلى نتائج أهمها: أن محتوى منهاج الأدب والنصوص يحتوي على مهارات التفكير الناقد ولكن بنسب قليلة. (الأسطل، ٢٠٠٨ م: ١-١٩٣)

- عبد الملك الحدابي والآخرون في دراستهم المعنونة بـ "مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز"، توصّلوا إلى أنّ درجة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كلّ مهارة على حدة والمهارات ككلّ) لم تصل إلى الحدّ المقبول تربوياً، كما لم تكن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار مهارات التفكير الناقد ككلّ. (الحدابي والآخرون، ٢٠١٢ م: ١-٢٦)

- صابر عبد الكريم أبو مهادي في دراسته المعنونة بـ "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها"، أثبتت أن محتوى منهاج الفيزياء للصف الحادي والثاني عشر يحتوي على مهارات التفكير الناقد بنسب قليلة. (أبو مهادي، ٢٠١١ م: ١- ١٤٢)

هناك عدد من الدراسات التي تناولت موضوع تعليم اللغة العربية عامة والنصوص الأدبية خاصة في الجامعات الإيرانية من أبرزها:

- دراسة أختري (٢٠١٠ م) المعنونة بـ "دراسة أولويات أساليب الطلاب الإيرانيين في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية" والتي درست فيها الكاتبة أنماط التعلم لدى الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية في فروع اللغة العربية وآدابها وعلوم القرآن والفقه، والشريعة الإسلامية وعلوم الحديث. وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر استخداما للأساليب السمعية والحركية من الذكور. (أختري، ٢٠١٠ م: ٤٣-٥٦)

- دراسة گنجي وآخرون (١٣٩١ ش) المعنونة بـ "تدريس القصة القصيرة لمتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الإتصالي"، التي استخدم الباحثون فيها المدخل التواصلي كمنهج لتدريس القصة القصيرة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. واقترحت الدراسة في نتائجها تدريس القصة القصيرة في ضوء المدخل الإتصالي لتلبية الحاجات الاتصالية لمتعلمي العربية كلغة أجنبية بأنشطة تحوّل الصف إلى موقف تواصلي. (گنجي، وآخرون، ١٣٩١ ش: صص ١٦٠- ١٨١)

- دراسة جلائي وآخرون (١٣٩٢ ش) المعنونة بـ "دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين" التي كشف الباحثون فيها عن مدى فاعلية تدريس الأدب العربي تواصليا على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين. وأثبتت الدراسة أنّ ثمة أثراً ايجابياً لتطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب المعاصر في تنمية مهارة الكلام لدى عينة البحث. (جلائي، وآخرون، ١٣٩٢ ش: ٣٥- ٥٤)

كما يتضح من الدراسات المشار إليها، أنّ ما أتينا من الدراسات العربية دراسات عالجت مدى توافر مهارات التفكير الناقد في الكتب والمناهج، وأنّ الدراسات الإيرانية كانت ترتكز على تعليم النصوص الأدبية عن طريق مناهج تعليمية أخرى نحو المنهج التواصلي. إذن، يبدو أن دراستنا هذه جديدة في إيران، حيث إنها تدرس مدى استخدام مهارات التفكير

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

الناقد في اسـتراتيجيات تدريس النصـوص الأدبية لدى طلاب مرحلة الليسـانس في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الحكومية الإيرانية.

٢. منهج الدراسة

تمّ اتباع المنهج المسـحي الذي يعدّ من أكثر مناهج البحث التربوي اسـتعمالا. ويمكننا من جمع وقائع ومعلومات موضوعية قدر الإمكان عن ظاهرة معينة، أو حادثة مخصصة، أو جـماعة من الجـماعات، أو ناحية من النواحي (صحية، تربوية، اجتماعية و.). (فاخر، د.ت: ١١٧) يتكوّن مجتمع الدراسـة من طلاب مرحلة الليسـانس والمدرسين الأخصائيين في تعليم النصـوص الأدبية ببعض الجامعات الحكومية الايرانية. تشـتمل عينة الدراسـة (٢٠٠) طالب وطالبة، و(٣٠) مدرّسـاً أخصـائيا. تتوزع أفراد عينـة الـدراسـة على عـدد من الجـامعـات الحكومـيـة الايرانية وهي: "الزهراء، وطهران، والعلامة الطباطبائي، والخوارزمي، ويزد، وكاشان، وإصفهان، وشيراز، وشهيد جمران، وبوعلي سيناء، ومازندران".

استخدمت الدراسة "الإستبانة "كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من المدرسين والطلاب. وقد استفاد الباحثون من دراسـات مختلفة في كيفية إعداد الاسـتبانة منها: دراسـة عفانة (١٩٩٨ م) ودراسة إبراهيم (٢٠٠١ م)، لأنّ الباحثين لم يعثروا على اسـتبانة تطبّق على موضـوع هذه الدراسـة في حدود علمهم. اسـتخدم الباحثون مقياس "ليكرت المتدرج" ذا النقاط الخمس لقياس العبارات في الاسـتبانة: "١) قليل جدا ٢) قليل ٣) أحيانا ٤) كثير ٥) كثير جداً". تتكوّن الاسـتبانة من ستة أجزاء تسمى "مهارات التفكير الناقد" وهي: "أ. مهارة الاستنتاج مع (٨) مؤشرات. ب. مهارة معرفة الافتراضات مع (٨) مؤشـرات. ج. مهارة المقارنة مع (٦) مؤشرات. د. مهارة تقويم المناقشات مع (٦) مؤشرات. هـ. مهارة التعبير والتفسير مع (٦) مؤشـرات. و. مهارة الاسـتنباط مع (٦) مؤشـرات". قام الباحثون بتقنين فقرات الاستبانة للتأكّد من صدقها وثباتها على النحو التالي:

أ) صـدق المحكمين: تمّ عرض الاسـتبانة على ثلاثة من الأسـاتذة في أقسـام اللغة العربية واللغة الفرنسـية بوصـفهم

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن بالدقائق}}{\text{عدد الطلاب}}$$

محكمين. وقد اسـتجاب الباحثون لآراء الأسـاتذة المحكمين، وقاموا بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسـجيلها في نموذج تمّ إعداده، وبذلك خرجت الاسـتبانة في صـورتها النهائية ليتمّ تطبيقه على العينية الاستطلاعية. لقد تمّ تطبيق الاسـتبانة على عينة اسـتطلاعية ضمن مجتمع الدراسة، مكونه من (٢٠) طالباً، لمعرفة مدى وضوح محتوى النصـوص والفقرات، ولتحديد المدى الزمني الذي يسـتغرقه تطبيق الاسـتبانة. وقد تبّين أن التعليمات والفقرات واضـحة لأفراد العينة بعد أن بدأت عملية التطبيق في وقت محدد، و ترك وقت التطبيق مفتوحاً لجميع طلاب العينة الاستطلاعية، تمّ تسـجيل الوقت الذي اسـتغرقته أول (١٠) طالب. ومن ثمّ حسـاب متوسـط الزمن باسـتخدام المعادلة التي اسـتخدمها الباحث "الصادق" في دراسته. (الصادق، ٢٠٠٦ م: ٨٩). المعادلة هي:

وقد تمّ إضـافة ٥ دقائق لقراءة التعليمات، والردّ على اسـتفسـارات الطلبة والاسـتعداد للاجابة، وبذلك تمّ تحديد متوسـط الزمن الكلّي لتطبيق الاستبانة وهو ٢٠ دقيقة.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

ب) صـدق الاتسـاق الداخلي لفقرات الاسـتبانة: قام الباحثون بحسـاب الإتسـاق الداخلي لفقرات الاسـتبانة على عينة الدراسة البالغة (٣٠) طالبا وطالبة، حيث كشفوا حساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرة، والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. الجـدول رقم (١) يبيّن معـاملات الارتبـاط بين كـلّ فقرة من فقرات الاســتبـانـة والـدرجة الكلية لفقراته، والذي يبّين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) حيث أن قيمة R المحسـوبة أكبر من قيمة R الجدولية و التي تساوي (٠,٣٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٢٨، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة.

مهارات التفكير الناقد (فقرات الاستبانة)	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة (Sig)
مهارة الاستنتاج	٠/٨٢٠	٠/٠٠٠
مهارة معرفة الافتراضات	٠/٧٦٣	٠/٠٠٠
مهارة المقارنة	٠/٨٨٨	٠/٠٠٠
مهارة تقويم المناقشات	٠/٦٨٦	٠/٠٠٠
مهارة التعبير والفسير	٠,٨٠١	٠/٠٠٠
مهارة الاستنباط	٠/٥١٤	٠/٠٠٤
مجموع مهارات التفكير الناقد	٠/٧٤٥	٠/٠٠٠

الجدول رقم ١- معاملات الارتباط بين كلّ مهارة على حدة ومهارات التفكير الناقد ككلّ

ج) طريقـة معـامـل آلفـا كرونبـاخ: تمّ اســتخدام طريقة ألفا كرونباخ كطريقة ثانية لإيجاد معاملات ثبات الاختبارات الفرعية لاستبانة الدراسة، وكذلك لاختبارات التفكير الناقد ككلّ، و ذلك بعد تطبيقها على (٣٠) طالبا وطالبة. يبيّن الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات لجميع الاختبارات الفرعية، والاسـتبانة ككلّ، دالّة إحصـائياً عند مسـتوى دلالة (٠,٠٠٠)؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٦٨٦ و ٠,٨٩١) ومعامل الثبات لكلّ الاختبارات (٠,٨٢٩) وهذا يؤكد لنا صـلاحية استخدام استبانة التفكير الناقد في الدراسة بكلّ طمأنينة.

مهارات التفكير الناقد	كرونباخ ألفا	مستوى الدلالة
مهارة الاستنتاج	٠/٨٩١	٠/٠٠٠
مهارة معرفة الافتراضات	٠/٨٥٠	٠/٠٠٠
مهارة المقارنة	٠/٨٨٦	٠/٠٠٠
مهارة تقويم المناقشات	٠/٨٠٧	٠/٠٠٠
مهارة التعبير و التفسير	٠/٨٥٤	٠/٠٠٠
مهارة الاستنباط	٠/٦٨٦	٠/٠٤
مجموع مهارات التفكير الناقد (كلّ الاختبارات)	٠/٨٢٩	٠/٠٠٠

الجدول رقم ٣- معامل الثبات (آلفا كرونباخ)

اسـتخدم الباحثون، اختبار (One Sample T Test) للإجابة عن مدى اسـتخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصـوص الأدبية العربية في ضـوء آراء الطلاب و المدرسـين. ذلك من خلال أخذ عدد أفراد عينة الدراسـة، والتكرارات، والنسـب المئوية، والمتوسـطات، والانحرافات المعيارية، ومسـتويات الدلالة، ودرجات الحرية لكلّ فقرة من فقرات الاسـتبانة. كما تمّ اسـتخدام اختبار (Independent Samples T Test) لقياس مدى فروق ذات دلالة إحصـائية بين آراء مجموعتي المدرسين والطلاب كعينات الدراسة.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

۳. أدب الدراسة النظرى

۳-۱. نظرة إلى التفكير الناقد

يرجع مفهوم التفكير الناقد[1] في أصوله إلى أيام سقراط الذي عرف معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك. وقد بدأ الاهتمام بالتفكير الناقد في الفترة ما بين (۱۹۱۰-۱۹۳۰ م) في آمال جون دئوي[2] الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي[3] والاستقصاء[4] والتي اعتمدها في أسلوبه العلمي (Fisher، ۲۰۰۱ م: ص ۲). ثمّ جاء جليسر[5] وآخرون وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل فحص العبارات. لقد رأى جليسر بأن التفكير الناقد يتضمن ثلاث جوانب؛ الأول: النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وإن تعرض لها، أى عامل الخبرة، والثاني: معرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والثالث: استخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة السابقة. (Glaser، ۱۹٤۰ م: ص ۳) ثمّ يضيق معنى مصطلح التفكير الناقد أثناء عمل انيس[6] ليستثني التفكير بأسلوب حلّ المشكلات والأسلوب العلمي و ليتضمن فقط تقييم العبارات وذلك في الفترة ما بين (۱۹٦۲- ۱۹۷۹ م)، فيعرف إنيس التفكير الناقد بأنه تفكير عقلاني تأمّلي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله. (Ennis، ۱۹۹۲ :۱٦) ثمّ اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشاكل من خلال جهود إنيس وزملائه وذلك في الفترة ما بين (۱۹۸۰-۱۹۹۲ م). (Streib، ۱۹۹۳ م: ۷۰) وبذلك يؤكد إنيس بأن القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، حيث يرتبط الأول بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستنباط، والاستقراء والتقويم. وفي مجال آخر يقول إنيس أن «التفكير الناقد عبارة عن مهارة تمكّن صاحبها من التعرّف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والقضايا المختلفة، وبأنه يتضمن سمتين أساسيتين هما: ۱. أنه ينسجم مع المنطق ليؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة. ۲. إنه تفكير تأملى مبني على خطوات متسلسلة تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة.» (Ennis، ۱۹۸۹ م: ٤٨p)

۳-۲. مهارات التفكير الناقد

اختلف التربويون حول مهارات التفكير الناقد كما اختلفوا حول مفهومه، واجتهد كل منهم في تحديد مهاراته، ووضع قوائم بمهاراته التي يمكن تنميتها من خلال المناهج الدراسية التي تدرس بمختلف مراحل التعليم العام. (قطامي، ۲۰۰۷ م: ص ۵۵۷) فيتضمّن التفكير الناقد عدداً من المهارات الفرعية ونجد أن هنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدّد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، لعلّ من أشهر تلك التصنيفات، تصنيف واطسون وجليسر۷. في الجدول التالي نعرض أشهر مهارات التفكير الناقد لدى مجموعة من الباحثين:

---

[1]. critical thinking
[2]. John Dewey
[3]. Reflective thinking
[4]. Inquiry
[5]. Glaser
[6]. Ennis
[7]. Watson & Glaser

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]
[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

ر	التصنيف	أهمّ مهارات التفكير الناقد
١	**واطسون وجليسر**	"الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج أو الاستدلالات"
٢	**نيدير**[٨]	"١. القدرة على تحديد المشكلات و المسائل المركزية. ٢. تمييز أوجه الشبه والاختلاف. ٣. تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع. ٤. صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة. ٥. القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات. ٦. القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات مرتبطة معاً ومع السياق العام. ٧. القدرة على تحديد القضايا البديهية، والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل. ٨. تمييز الصيغ المتكررة. ٩. القدرة على تحديد مصداقية المصادر. ١٠. تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين. ١١. تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع. ١٢. التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من موقف أو مجموعة من المواقف"
٣	**أودل ودانيالز**[٩]	"الاستقراء، والاستنباط، والتقويم"
٤	**باول وسكريفين**[١٠]	"القدرة على التفسير، والتقويم، والملاحظة، والتواصل، ورصيد من المعلومات، والقدرة على المجادلة والمحاجة"
٥	**هالبرن**[١١]	"الاستدلال اللّفظي، تحليل الحجج، اختبار الفروض، استخدام الاحتمال و عدم اليقين، اتخاذ القرار و حلّ المشكلات"
٦	**فاسيون**[١٢]	"التفسير، التحليل، التقويم، الاستنتاج، الشرح، تنظيم الذات"
٧	**باير**[١٣]	"التمييز بين الحقائق والادعاءات، التمييز بين الأدلة الموضوعية والعشوائية، القدرة على تحديد مصداقية الخبر والرأي، التحقق من مصداقية مصدر الخبر، تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية، القدرة على تحديد درجة تحيز الآخرين، القدرة على تمييز المغالطات المنطقية، تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة، التعرّف على أوجه التناقض خلال عملية الاستدلال، تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الأدعاء"
٨	**إنيس**[١٤]	"التركيز على سؤال معين، تحليل الحجج والبراهين التي يمكن أن تحلّ هذا السؤال، الحكم على مصداقية مصدر المعلومات والبيانات التي تفيد في الإجابة عن السؤال، تجنّب الاندفاعية في إصدار الأحكام، تحديد معايير امصداقية مصدر المعلومات المرتبطة بالموضوع، اكتشاف المغالطات أو الأخطاء التي تنطوي عليها بعض العبارات"

الجدول رقم ٣- أشهر مهارات التفكير الناقد

من الجدول رقم (٣) يتضح وجود بعض الفروقات في تصنيفات مهارات التفكير الناقد وعددها، إلّا أن أغلبها تضمنت مهارات مثل "تحديد الافتراضات، واستنباط النتائج المحتملة، وتقويم الأدلة والحجج، والمقارنة". ويلاحظ التصنيف الذي قدّمه واطسون وجليسر يتضمن غالبية هذه المهارات. لذلك في ضوء ما سبق، قام الباحث بتصنيف مهارات التفكير الناقد التي اتفق عليها أغلب الباحثين، ولها علاقة مباشرة باللغة العربية وخصوصاً الأدب والنصوص، فكان التصنيف على النحو التالي:

١. مهارة معرفة الافتراضات: تشير إلى القدرة على التمييز، بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

٢. مهارة التعبير والتفسير: يعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذ كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

٣. مهارة الاستنباط: تشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

٤. مهارة الاستنتاج: تشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

٥. مهارة المقارنة: هي المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو فكرتين أو موقفين، لإكتشاف أوجه الشبه والاختلاف.

٦. مهارة تقويم المناقشات أو الحجج: يعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر

[8]. Needier
[9]. Udall & Daniels
[10]. Paul & Scriven
[11]. Halpern
[12]. Facione
[13]. Beyer
[14]. Ennis

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]
[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

الأســاســية والثانوية، والحجج القوية والضــعيفة، وإصــدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (Glaser، ١٩٤١ م؛ عبيد وعفانة، ٢٠٠٣ م: ٥٥)

٣-٣. تعليم التفكير الناقد ودور المدرّس في تنمية مهاراته

هنـاك ثلاث وجهـات نظر حول تعليم التفكير النـاقـد التي تؤكـد أن التفكير النـاقـد مهارة يمكن تعليمها. وجهة النظر الأولى تشـبه التفكير الناقد بالقرأة والكتابة، وهو من هذا المنظور يستحق التدريس المنفصل من خلال وحدات مستقلة. أما وجهة النظر الثانية تتبنى موقفا يدرس فيه التفكير الناقد ضــمن المســاقات الدراســية المختلفة وفي جميع المراحل والصــفوف (مدخل المحتوى). ويرى هؤلاء أن تدريس التفكير الناقد في موضــوع مســتقل لا يســهل تطبيق واســتخدام التفكير الناقد في المساقات المختلفة أو في مواقف الحياة. ووجهة النظر الثالثة تنادي بتعليم التفكير الناقــــد داخــــل المنهاج الدراسـي، ولكن كمادة مسـتقلة كغيره من المواد الدراسـية ليجمع بين الاتجـــاهين الأول والثاني معاً. (العتوم، ٢٠٠٧ م: ٨٣؛ العـازمي، ٢٠٠٤ م: ٢٣) يمكن للمدرس أن ينمّي مهارات التفكير الناقد لطلابه من خلال تدريبهم على إجراء المقارنات والموازنات، تسـجيل الملاحظات بدقة ونظام ليتعوّد دقة الرصـد والتمييز، التلخيص، حيث إنها مهارة تصـنيفية تتضــمن الاســتيعاب والتحديد والانتقاء، تفســير الأحداث بتقديم المبررات والأدلة، النقد، إذ يمثل فحصــاً واعياً وبحثاً عن العمل وتقويماً للحج، تشـجيع التخيّل، حيث تتكوّن لدى الطلاب فكرة عن شيء ليس له وجود فيتحرّر الطالب من واقعه، تحديد الافتراضـات والمسـلّمات، جمع المعلومات وتنظيمها عن موضوع ما، طرح الأسئلة المفتوحة النهائية، توليد الأفكار بدلا من استرجاعها، و... الخ.

٣-٤. تدريس النصوص الأدبية في ضوء مهارات التفكير الناقد

لتنمية تعلّم النصــوص الأدبية لدى الطلاب تقترح الدراســة دليلاً يتكوّن من ســتّ مهارات وهي: الاســتنتاج، ومعرفة الافتراضـات، والمقارنة، وتقويم المناقشـات، والتعبير والتفسـير، والاستنباط. اعتمدت الدراسة في تقديم هذا الدليل على الأدب النظري المتعلق بمهارات التفكير الناقد ودراســة هند توفيق الأســطل[١٥] (٢٠٠٨ م). نعرض هذا الدليل على النحو التالي:

في مهارة الاسـتنتاج؛ يجب أن يجعل المدرّس استراتيجية تدريسه على أساس هذه المؤشرات الفرعية: «تقديم نماذج تطبيقية توصــلاً إلى فهم مهارة الاســتنتاج، تقديم المعلومات الســابقة للنص الأدبي، تقديم معلومات النص من العام إلى الخاص، تحليل العلاقة بين أفكار النص، تنظيم أفكار النص وتصــنيفها، تمييز الاســتنتاجات الضــرورية من غيرها، تقديم النتائج البديلة في حلّ الموضوعات الأدبية، تقديم الحكم العام على صحة الاستنتاجات».

في مهارة معرفة الافتراضـات؛ من الواجب أن يراعي المدرس في اسـتراتيجية تدريسـه مؤشرات هامة وهي: «توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ أثناء دراسـة نص ما، التحقّق من صـدق معلومات النص من حيث (الصحة العلمية، الحداثة، قابلية التطبيق)، تفحص الحوادث والوقائع المقصـودة الملائمة لطبيعة المتعلم والبيئة، المسـاعدة على توقّع الافتراضات حول النص، المسـاعدة على اقتراح تجربة لاختبار الافتراض، مناقشـة الأفكار المطروحة للنص بعد تبيين الافتراضـات، تنبؤ

[١٥]. مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

الافتراض من خلال ربط العناوين الرئيسة بالعناوين الفرعية أو فحص التوضيحات».

في مهارة المقارنة؛ يجب أن تشتمل استراتيجية تدريس المدرس على هذه المؤشرات: «تحديد الخصائص والسمات المميزة للمفاهيم الأدبية والنقدية، المقارنة بين مفهومين لتوضيح أوجه الشبه والاختلاف، التركيز على السمات غير المميزة للمفاهيم، توضيح أوجه الشبه والاختلاف بين عصور الأدب، توضيح أوجه الشبه والاختلاف بين أديب وأديب آخر، التركيز على المقارنة بين أسلوب أدبي وأسلوب أدبي آخر».

في مهارة تقويم المناقشات؛ فليضمّن المدرّس استراتيجيةَ تدريسه بهذه المؤشرات: «تقديم المعايير للحكم على الإجابات المحتملة أثناء تدريسه، مساعدة الطلبة على إصدار حكم على قيمة ومصداقية ومنطقية أفكار النص، مساعدة الطلبة على اتخاذ القرار بعد دراسة الجوانب المختلفة لموضوع النص، تقديم الحقائق في حلّ المشاكل الأدبية، التمايز بين الحجج القوية والضعيفة في تحليل النص، ذكر الوقائع أو الموضوعات ذات الصلة بالموضوعات المتاحة الأدبية».

في مهارة التعبير والتفسير؛ من الواجب أن يركّز المدرّس في استراتيجية تدريسه على هذه المؤشرات: «تقديم الخصائص والمكونات للموضوعات الأدبية، تحليل الصور البلاغية في ضوء عاطفة الأديب، تحديد الأسباب المسؤولة عن ظهور الظاهرة الأدبية، تحليل المشاعر والعواطف والأحاسيس التي يضمنها النص، التركيز على العلاقات بين الأبيات والفقرات، تحويل الاستنتاج إلى مجموعة الملاحظات المرتبطة به».

وفي مهارة الاستنباط؛ يجب أن يهتم المدرس في استراتيجية تدريسه على هذه المؤشرات: «تقديم الأدلة أو المعلومات التي تقدم لإثبات الأمر أو القضية موضوع الاهتمام؛ وتسمّى مقدمات أو دليل، تقديم المعلومات التي يتم التواصل إليها بمعالجة الأدلة والمعلومات المعطاة، وتسمى نتيجة أو مدلولا عليه، التعريف على التناقضات المختلفة في المواقف المختلفة، التعريف على حل مشاكل قائمة على إدراك العلاقات المكانية، تقديم نموذج من الفروض أو المقدمات الصادقة والكاذبة توصلا للاستنتاج الصحيح، توضيح الترابط الفكري والوجداني بين النصوص».

وتوصي الدراسة على أن تدرّس النصوص الأدبية في ضوء هذه المهارات الست متزامناً مع استخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني التي يتمّ فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من (٤-٦) طلاب تتضمن كلّ منها مستويات دراسية مختلفة، وتختار كلّ مجموعة قائداً لها ليعرض ما قامت به مجموعته، بحيث يكون التنافس بين المجموعات لا الأفراد، ويقوم المدرس بتعزيز تعلّم الطلاب بشكل جماعي، بحيث ينمّي لديهم مهارات التفكير الناقد وأهداف تعليم النصوص الأدبية.

٤. تحليل بيانات الدراسة

تمّ تحليل البيانات في ثلاثة أقسام: تناولنا في القسم الأوّل مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية العربية على ضوء آراء الطلاب، وعالجنا في القسم الثاني مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية العربية في ضوء آراء المدرسين، ودرسنا في القسم الأخير مدى الفروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

٤-١. توصيف آراء الطلاب وتحليلها

يوضح الجدول رقم (٥) نتائج الاختبار التائي لآراء الطلاب حول مدى استخدام المدرسين بالتحديد مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية:

المهارة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستنتاج	٢٠٠	٢,٨١٦	٠,٦٢٢	١٩٩	٠,٠٠٠	دالة
معرفة الافتراضات	٢٠٠	٢,٧٨٠	٠,٧٨١	١٩٩	٠,٠٠٠	دالة
المقارنة	٢٠٠	٣,٠٦٢	٠,٨٢٨	١٩٩	٠,٢٨٧	غير دالة
تقويم المناقشات	٢٠٠	٢,٨٠٩	٠,٦٤٦	١٩٩	٠,٠٠٠	دالة
التعبير والتفسير	٢٠٠	٣,٠٧٥	٠,٨٩٣	١٩٩	٠,٢٣٧	غير دالة
الاستنباط	٢٠٠	٢,٤٠٠	٠,٨٣١	١٩٩	٠,٠٠٠	دالة
مهارات التفكير الناقد ككلّ	٢٠٠	٢,٨٢٣	٠,٦٢٧	١٩٩	٠,٠٠٠	دالة

الجدول رقم ٤- نتائج آراء الطلاب حول مدى استخدام المدرسين مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية

بالنظر إلى الجدول رقم (٤) نجد النتائج التالية:

إنّ الانحرافات المعيارية لدرجات الاختبارات الفرعية تراوحت بين (٠,٦٢٢ و ٠,٨٩٣)، بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات الاختبار الكلية (٠,٦٢٧)، مما يشير إلى تشتّت يظهر بصورة كبيرة عند الدرجات النهائية للاختبار.

تراوحت المتوسطات للاختبارات الفرعية بين (٣,٠٧٥ و ٢,٤٠٠)، حيث ترتبت مهارات التفكير الناقد تنازليا حسب المتوسطات كالآتي: (التعبير والتفسير، المقارنة، الاستنتاج، تقويم المناقشات، معرفة لافتراضات، الاستنباط).

إنّ مهارة "التعبير والتفسير" بمتوسط (٣,٠٧٥) ومهارة "المقارنة" بمتوسط (٣,٠٦٢)، قد حصلتا على أعلى متوسط بين جميع مهارات التفكير الناقد. توحي هذه النتيجة باستخدام المدرسين هاتين المهارتين في تدريس النصوص الأدبية بنسبة (المتوسط) في ضوء آراء الطلاب.

إنّ مقدار المتوسط لمهارات "الاستنتاج، ومعرفة لافتراضات، وتقويم المناقشات، والاستنباط" قد بلغ نحو درجة (قليل).

إنّ مقدار المتوسط لمهارات التفكير الناقد ككلّ قد وصل نحو درجة (٢,٨٢٣) المندرج في درجة (قليل)، ومقدار مستوى الدلالة قد بلغ نحو (٠,٠٠٠) وهو أقلّ من مستوى (٠,٠٥)، فتعني هذه النتيجة على أنّ المدرسين يهتمون على استخدام مهارات التفكير الناقد في استراتيجياتهم التدريسية للنصوص الأدبية بنسبة قليلة في وجهة نظر الطلاب.

٤-٢. توصيف آراء المدرسين وتحليلها

نعرض في الجدول رقم (٦) نتائج الاختبار التائي لآراء المدرسين حول مدى استخدامهم مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية العربية، على النحو التالي:

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

المهارة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستنتاج	٣٠	٣,٨٧٠	٠.٥٨٣	٢٩	٠/٠٠٠	دالة
معرفة الافتراضات	٣٠	٣,٧٦٦	٠.٥٥٣	٢٩	٠/٠٠٠	دالة
المقارنة	٣٠	٣,٩٤٤	٠.٤٩١	٢٩	٠/٠٠٠	دالة
تقويم المناقشات	٣٠	٣,٨٧٧	٠.٥٦٢	٢٩	٠/٠٠٠	دالة
التعبير والتفسير	٣٠	٣,٩٣٣	٠.٥١٨	٢٩	٠/٠٠٠	دالة
الاستنباط	٣٠	٣,٤٠٥	٠.٦٢١	٢٩	٠/٠٠١	دالة
مهارات التفكير الناقد ككلّ	٣٠	٣/٧٩٩	٠,٣٨٩	٢٩	٠/٠٠٠	دالة

الجدول رقم ٥-نتائج آراء المدرسين حول مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية

بالنظر إلى الجدول رقم (٥) نجد:

إنّ الانحرافات المعيارية لدرجات الاختبارات الفرعية تراوحت بين (٠,٦٢١ و ٠. ٤٩١) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري لدرجات الاختبار الكلية (٠,٣٨٩)، مما تشير إلى تشتّت يظهر بصورة أكبر عند الدرجات النهائية للاختبار.

تراوحت المتوسطات للاختبارات الفرعية بين (٣,٩٤٤ و ٣. ٤٠٥)، حيث ترتبت مهارات التفكير الناقد تنازليا بحسب المتوسطات كالآتي: "المقارنة، التعبير والتفسير، تقويم المناقشات، الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط".

إنّ مهارة "التعبير والتفسير" بمتوسط (٣,٩٣٣) ومهارة "المقارنة" بمتوسط (٣,٩٤٤)، قد حصلتا على أعلى المتوسط بين جميع مهارات التفكير الناقد. توحي هذه النتيجة على استخدام المدرسين هاتين المهارتين في تدريس النصوص الأدبية بنسبة كثيرة.

بلغ مقدار المتوسط لمهارات "الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، والمقارنة، و التعبير والتفسير" نحو درجة (كثير)، ولكن مقدار المتوسط لمهارة "الاستنباط" بلغ نحو درجة "أحيانا".

إنّ مقدار المتوسط لمهارات التفكير الناقد ككلّ قد بلغ نحو درجة (٣,٧٩٩) المندرج في درجة (كثير)، ومقدار مستوى الدلالة قد بلغ نحو (٠,٠٠٠) وهو أقلّ من مستوى (٠,٠٥)، فتفيد هذه النتيجة على أنّ المدرسين يرون أنفسهم مستخدمين مهارات التفكير الناقد في استراتيجيات تدريس النصوص الأدبية بنسبة كثيرة.

٤-٣. نتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة

تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلّ مجموعة، وحساب درجات الحرية، والقيمة التائية، والدلالة الإحصائية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين على استبانة التفكير الناقد ككلّ ولكلّ مهارة فرعية على حدة، كما نرى في الجدول رقم (٧):

المهارة	المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية (df)	القيمة التائية (T)	مستوى الدلالة (T)	تساوي التباينات أو عدمه[١٣]
الاستنتاج	المدرسين	٣٠	٣/٨٧٠	٠/٥٨٣	٢٢٨	٨/٧١١	٠/٠٠٠	تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٧/٨١٦	٠/٦٢٢				
معرفة الافتراضات	المدرسين	٣٠	٣/٧٦٦	٠/٥٥٣	٤٨/٢٧١	٨/٥٦٢	٠/٠٠٠	عدم تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٢/٧٨٠	٠/٧٨١				
المقارنة	المدرسين	٣٠	٣.٩٤٤	٠,٤١٩	٥٧/٣٨٠	٨/٢٢٦	٠/٠٠٠	عدم تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٣,٠٦٢	٠,٨٢٨				
تقويم المناقشات	المدرسين	٣٠	٣,٨٧٧	٠,٥٦٢	٢٢٨	٨/٥٧١	٠/٠٠٠	تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٢,٨٠٩	٠,٦٤٦				
التعبير والتفسير	المدرسين	٣٠	٣,٩٣٣	٠/٥١٨	٥٨/٨٢٥	٧/٥٣٧	٠/٠٠٠	عدم تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٣,٠٧٥	٠/٨٩٣				
الاستنباط	المدرسين	٣٠	٣,٤٠٥	٠,٦٢١	٤٦/١٩١	٧/٨٦٧	٠/٠٠٠	عدم تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٢,٤٠٠	٠,٨٣١				
مهارات التفكير الناقد ككلّ	المدرسين	٣٠	٣/٧٩٩	٠/٣٨٩	٥٤,٧١٧	١١,٦٤١	٠/٠٠٠	عدم تساوي
	الطلاب	٢٠٠	٢/٨٢٣	٠/٦٢٧				

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

الجدول رقم ۵- نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لكلّ مهارة على حدة و للاستبانة ككلّ

يتضح من خلال البيات المرصودة في الجدول في رقم (۶):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لآراء عينة الدراسة في مستوى استخدام مهارات التفكير الناقد ككلّ ولكلّ مهارة على حدة.

إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارات التفكير الناقد ككلّ، حيث بلغ مقدار المتوسط لإجابات المدرسين نحو (۳,۷۹۹) والطلبة نحو (۲,۸۲۳). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارة الاستنتاج، حيث بلغ مقدار المتوسط لإجابات المدرسين في هذه المهارة نحو (۳,۸۷۰)، في حين بلغ مقدار متوسط إجابات الطلبة نحو (۲,۸۱۶). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارة معرفة الافتراضات، حيث وصل مقدار المتوسط لإجابات المدرسين في هذه المهارة نحو (۳,۷۶۶)، في حين بلغ مقدار متوسط إجابات الطلبة نحو (۲,۷۸۰). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارة المقارنة، حيث بلغ المتوسط لإجابات المدرسين في هذه المهارة نحو (۳,۹۴۴)، في حين بلغ متوسط إجابات الطلبة نحو (۳,۰۶۲). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارة تقويم المناقشات، حيث بلغ المتوسط لإجابات المدرسين في هذه المهارة نحو (۳,۸۷۷)، في حين بلغ متوسط إجابات الطلبة نحو (۲,۸۰۹). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

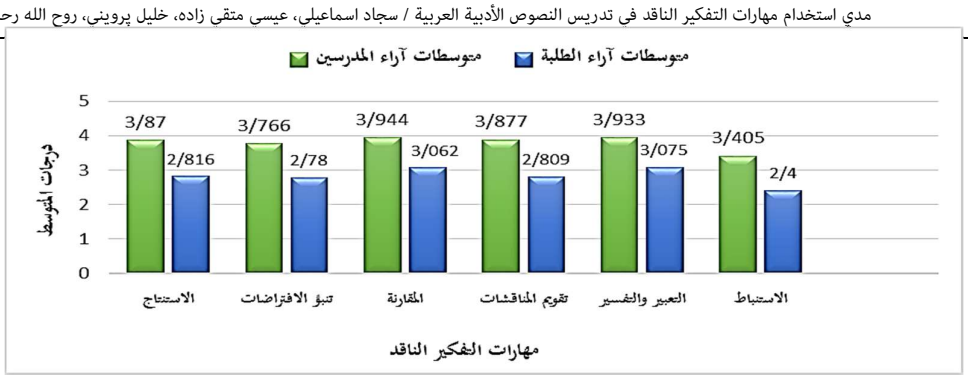
إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارة التعبير و التفسير، حيث بلغ المتوسط لإجابات المدرسين في هذه المهارة نحو (۳,۹۳۳)، في حين بلغ متوسط إجابات الطلبة نحو (۳,۰۷۵). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

إنّ المتوسط لآراء المدرسين أكبر من المتوسط لآراء الطلبة في مهارة الاستنباط، حيث بلغ المتوسط لإجابات المدرسين في هذه المهارة نحو (۳,۴۰۵)، في حين بلغ متوسط إجابات الطلبة نحو (۲,۴۰۰). كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (۰,۰۰۰) وهو أقل من مستوى (۰,۰۵).

ويبين الرسم البياني رقم (۱) حجم الفروق بين متوسطات المدرسين والطلاب في مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في استراتيجيات تدريس النصوص الأدبية:

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]



٥. نتائج الدراسة ومناقشتها

توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية طبقاً على السؤالين للدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "ما هو مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية العربية في ضوء آراء الطلاب و المدرسين؟" وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال بعد استخراج آراء الطلاب والمدرسين. والإجابة هي: ان غالبية الطلاب يعتقدون بأن الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في تدريس النصوص الأدبية تشتمل مهارات التفكير الناقد بنسبة قليلة، واعتقد غالبية المدرسين بأنّ استراتيجياتهم التدريسية تحتوي على مهارات التفكير الناقد بنسبة كثيرة.

أما النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثّاني وهو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المدرسين والطلاب في مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية؟ ولماذا؟" وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لكلّ مهارة على حدة وللاستبانة ككلّ. والإجابة هي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المدرسين والطلاب في مدى استخدام مهارات التفكير الناقد ككلّ و لكلّ اختبار فرعي على حدة. وتدلّ هذه النتيجة على أنّ نتائج المتوسطات لآراء المدرسين حول مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في استراتيجيات تدريس النصوص الأدبية كانت أعلى من المتوسطات لآراء الطلاب. فيمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

الفهمُ المختلف لمهارات التفكير الناقد لدى المدرسين والطلاب يؤدي إلى وجود الفروق بين آراء المدرسين والطلاب.

عدم اعتماد المنهاج الدراسية للنصوص الأدبية على عناصر أساسية نحو: تحليل الحاجات، وتحليل المواقف، والأهداف، وتخطيط المقرر، وطرائق، وأنشطة تدريسية، وتقييم المتعليمن.

التركيز على الكتاب الدرسي كعنصر وحيد لتدريس النصوص الأدبية دون الاعتماد على سائر العناصر للمنهاج الدراسي نحو تخطيط المقرر وأنشطة تدريسية وتقييم المتعلمين.

عدم التحديد المناسب للأهداف المقرّرة في محتوى المنهاج الدراسي للنصوص الأدبية، حيث لم تحدّد الأهداف من خلال تحليل الحاجات، وتحليل المواقف، والمباديء العامة لتعليم النصوص الأدبية والفلسفة أو الرؤية التي تكمن وراء المنهاج الدراسي.

تدريس النصوص الأدبية حسب استراتيجيات تقليدية تنمّي مهارة ترجمة الألفاظ، والنصوص لدى الطلاب فحسب. فيميل المدرسون إلى استراتيجية لا تعدّ أكثر ملائمة في طبيعتها إلى طبيعة مهارات تحليل النص الأدبي، كما لا تعتمد

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]
[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

فلسفة استراتيجياتهم على التفاعل النشط بين الطلاب داخل الفصل بشكل يؤدي إلى التفكير الناقد وتبادل الآراء والوصول إلى نتائج نهائية ترتبط بمهارات تحليل النص الأدبي.

ويمكن عرض توصيات الدراسة وفقاً للنتائج التي خلصت إليها في المحاور التالية:

الاهتمام الى تحديد مهارات التفكير الناقد، والانطلاق من مؤشرات تلك المهارات في تدريس النصوص الأدبية ليكسبها الطلاب في جميع مستويات دراسية.

ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية نشطة كالتعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية لطلاب مرحلة البكالوريوس، لما تتجه له هذه الاستراتيجية من تعاون ومشاركة إيجابية تساعد تنمية مهارات التفكير الناقد.

عقد دورات تدريبية للمدرسين، لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجيات تدريسية نشطة نحو التعلم التعاوني، وحلّ المشاكل، باعتبارها استراتيجيات فعالة تنمّي مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

إعداد دورات تدريبية تسهم في تدريب مدرسي النصوص على تحليل النصوص الأدبية.

دعوة واضعي مناهج اللغة العربية إلى تطوير منهج النصوص الأدبية بما يساعد على تطبيق مهارات التفكير الناقد؛ لحاجة المتعلم إلى نشاطات تساعد على اكتساب مهارات تحليل النص الأدبي.

تدريب الطلاب بشكلٍ مستمر على كيفية التفاعل النشط مع النص الأدبي أثناء تحليله وتقويمه.

إعداد ورشات تعليمية لمهارات التفكير الناقد وكيفية توظيفها ضمن المناهج أو المواد الدراسية.

المصادر

١. أختري، طاهرة. (٢٠١٠ م). «دراسة أولويات أساليب الطلاب الإيرانيين في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية». مجلة العلوم الإنسانية الدولية. ١٧، ٤٣-٥٦.

٢. إبراهيم، فاضل خليل. (٢٠٠١ م). «مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب و التربية بجامعة الموصل». مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٨، ٢٧٤-٣٠٢.

٣. أبومهادي، صابر عبدالكريم. (٢٠١١ م). «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية و مدى اكتساب الطلبة لها». رسالة الماجستير في المناهج و طرق التدريس. غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية، ١- ١٤٢.

٤. الأسطل، هند توفيق. (٢٠٠٨ م). «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب و النصوص للصف الحادي عشر و مدى اكتساب الطلبة لها». رسالة الماجستير في مناهج و طرق تدريس اللغة العربية. غزة: كلية التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، ١-١٩٣.

٥. جلائي، مريم، گنجی، نرگس. (١٣٩٢ ش). «دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين». مجلة بحوث في اللغة العربية، ٨، ٣٥- ٥٤.

٦. الحدابي، عبدالملک، الأشلول، ألطاف أحمد. (٢٠١٢ م). «مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء و تعز»، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٥، ١-٢٦.

٧. السلامي، جاسم. (٢٠٠٣ م). طرق تدريس الأدب العربي (الطبعة الاولى). عمان: دار المناهج.

٨. السليتي، فراس محمود. (٢٠٠٥ م). «أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة و النصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة و الابداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا و اتجاهاتهم نحوها». رسالة دكتوراه. الأردن: جامعة عمان العربية.

٩. الصادق، منى. (٢٠٠٦ م). «تحليل محتوى منهاج العلوم للصف العاشر وفقا للمعايير الثقافية العلمية و مدى اكتساب الطلبة لها»، رسالة ماجستير. كلية التربية، غزة: الجامعة الاسلامية.

١٠. العازمي، محمد أرشيد. (2004 م) «أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة المتميزين في مادة الرياضيات»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا. البحرين: جامعة الخليج العربي.

١١. عبيد، وليم و عفانة، عزو. (٢٠٠٣ م). التفكير و المنهج المدرسي. بى جا: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

١٢. العتوم، عدنان، و الجراح، عبد الناصر، و بشارة موفق. (٢٠٠٧ م). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار المسيرة.

١٣. عفانة، عزو. (١٩٩٨ م). «مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة». مجلة البحوث و الدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد ١، ١، ٣٨-٩٦.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

۱۴. فاخر، عاقل. (د.ت). أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية. بيروت: دار العلم للملايين.
۱۵. قطامي يوسف. (۲۰۰۷ م). تعليم التفكير لجميع الأطفال (الطبعة الاولى). الأردن: دار المسيرة.
۱۶. گنجي، نرگس؛ جلائي، مريم؛ ابن الرسول، محمدرضا. (۱۳۹۱ ش). «تدريس القصة القصيرة لمتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الإتصالي»، مجلة اللسان المبين، الرقم ۱۰، ۱۶۰- ۱۸۱.
17. Ennis, R. (1992) Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorad from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM.
18. Ennis, H. Robert, (1989)Critical thinking and subject Specificity: Clarification and Needed Researcher, vol.18, 3, pp. 4-10.
19. Fisher, A (2001) Critical Thinking: An Introduction. Cambridge University Press: United Kingdom.
20. Streib.J.T.(1993)History and analysis of critical thinking. Dissertation abstracts international, 53 (12) 4247.
21. Glaser, E (1941) An Experiment in the Development of Critical Thinking. Teacher's College, Columbia University.

References

1. Akhtari, T. (2010). Iranian students' learning styles preferences learn Arabic as a second language. The International Journal of Humanities. Volume 17, Issue 4, Tehran: PP 43-56.
2. Ibrahim, F. KH. (2001). The level of critical thinking among students of history in the College of Arts and Education at the University of Mosul. Journal of Association of Arab Universities. Volume 38, PP 274-302.
3. Abumahadi, S. A. (2011). Critical thinking skills in high school physics curriculum and The students learn Of those skills, master's thesis. Faculty of Education at the Islamic University. Gaza, Palestine.
4. Al Astal, H. (2008). The analysis of critical thinking skills in the curriculum of literature field of the eleventh grade and the evaluation of their effectiveness for the students unpublished Master's thesis. Faculty of Islamic Education. Islamic University, Gaza, Palestine.
5. Jalaei, M. Ganji, N. Aslani, S. (2014). Examining the Effects of Teaching Contemporary Arabic Literature through Communicative Approach. Journal of Research in Arabic Language and Literature, Volume 8, PP 22-35.
6. Al hadabi, A. Al ashlol, A. (2012). The availability of some critical thinking skills among talented students at the secondary level in the cities of Sana'a and Taiz. The International Journal For Talent development, Volume 5, PP 1-26.
7. Al Salami, J. (2003). Methods of teaching Arabic literature. Oman: Al Menhaj Publication.
8. Al Saliti, F. (2005). The impact of strategic cooperative learning in the teaching of reading literary texts in the development of critical reading and creativity among students basic stage and the Supreme attitudes towards it, PhD thesis, Jordan, Amman Arab University.
9. Al sadegh, M. (2006). The analysis of curriculum of sciences for grade five based on scientific/ cultural criteria and their effect on the students, Master's thesis. College of Education, the Islamic University of Gaza.
10. Al azemi, M. (2004). The impact of education critical thinking curriculum on Types of thinking and learning math class students. unpublished master's thesis, Graduate School, Arabian Gulf University, Bahrain.
11. Obayd, V. Affanah, A. (2003). Thinking and the school curriculum, library Alfallah for publication and distribution.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]

12. Al atom, A. Al jarah, A. basharah, M, (2007). The development of thinking skills, Dar Almasirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
13. Affaneh, A. (1998). The level of critical thinking skills among students of the Faculty of Education at the Islamic University in Gaza, Journal of research and educational studies Palestinian, Volume I, Issue 1, pp 38-96.
14. Fakher, A (??). Foundations of scientific research in the behavioral sciences, Beirut, Dar Al Ilm lelmalain.
15. Kotami, J, (2007): Teaching of thinking for all children (First). Jordan, Oman, Dar Almasirah.
16. Ganji, N. Jalaei, M. Ibnorrasol, M. (2013).Teaching short stories in Arabic foreign learners Based on the communicative approach. A Quarerly Journal Lesan-on Mobin-on Volume 4, Issue 10, Autumn, pp 160-181.
17. Ennis, R. (1992). Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver. Colorado from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM.
18. Ennis, H. Robert, (1989). Critical thinking and subject Specificity: Clarification and Needed Researcher, vol.18, 3, pp. 4-10.
19. Fisher, A (2001). Critical Thinking: An Introduction. Cambridge University Press: United Kingdom.
20. Streib. J. T. (1993). History and analysis of critical thinking. Dissertation abstracts international, 53 (12) 4247.
21. Glaser, E (1941). An Experiment in the Development of Critical Thinking. Teacher's College, Columbia University.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-04-17]

[DOR: 20.1001.1.23834269.1437.23.1.1.8]