# مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم

**أ.د أمين الكخـــــن** **د. كامل عتـــــوم**

كلية العلوم التربوية– الجامعة الأردنية كلية الآداب– جامعـــة جـــــرش

**الملخص:** هدف هذه البحث إلى تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم.

تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن سؤال البحث، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة في الحصص الخمسين التي تم تسجيلها لأفراد عينة البحث التي بلغت (12%) تقريبا من مجتمع الدراسة. أداة البحث كانت قائمة بمهارات التفكير الناقد مكونة من (101) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية على وفق فروع اللغة العربية الخمسة، وقد استخدمت في التحليل بعد تحقيق الصدق والثبات اللازم للمقياس.

كانت نتائج البحث تشير إلى أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بلغت(30%).

## مُقَـدّمة الدراسة وخلفيتها النظرية

يشهد القرن الحادي والعشرون الذي نعيش فيه ثورة معرفية تتزايد ويتضاعف حجمها باستمرار بصورة يصعب متابعتها حتى في المجالات بالغة التخصص، وهذا الكم الهائل من المعرفة يحتاج إلى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد استخدامه. ووفقاً لذلك تبزغ في حقل المناهج تساؤلات وتظهر تحديات تتعلق بمحتوى التعليم وحدوده، وأسس اختيار المعرفة. أي جوانب المعرفة أكثر قيمة ووظيفية ونفعاً؟ وأيها التي يجدر بمخطط المنهاج ومصممه ومطوره أن يلتفت

إليه؟ وأيُّها التي ينبغي أن توضع جانباً؟ وهل تستطيع كتب ومناهج المراحل الدراسية أن تستوعب ما يقال بأنه الأفضل؟وإلى متى سيبقى الأفضل أفضلاً؟ هذه التساؤلات التي تمثل قضايا منهاجية وتحديات كبرى للعاملين في الصنعة المنهاجية، دفعتهم إلى أن يلووا عنان تفكيرهم جادين باحثين عن إجابات علها تكون شافية لمثل هذه التساؤلات. من الحلول التي طرحت لمواجهة الثورة المعرفية الاعتناء بالتفكير ومهاراته بحيث يكون المتعلمون مفكرين ماهرين؛ ليطوروا علاقة سوية مناسبة مع المعرفة تتمثل بإبداعها وإنتاجها، ونقدها وتمحيصها.

إن اهتمام المربين بدأ يتركز على تطوير مهارات التفكير عند المتعلمين عبر الخبرات المدرسية، وقد أوضح كل من رايزنك وكلوفر (Resnick and Klopfer, 1989, p.2) طبيعة منهاج التفكير فهو ليس مقرراً يضاف إلى البرنامج المزدحم حينما يسمح الوقت، وهو ليس برنامجاً يُبدأ بعد إتقان المقررات الدراسية، كما انه ليس موجهاً إلى فئة من الطلبة الموهوبين بل على العكس من ذلك فان منهاج التفكير يدعو إلى تذكر أن التعلم الحقيقي يتضمن التفكير، وأن مهارة التفكير يمكن أن تُنمّى عند كل شخص، وفي جميع المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة الروضة، وفي جميع الموضوعات.

ومما يعلي من منزلة التفكير إضافة إلى اعتباره ضرورة لمواجهة التفجر المعرفي، المعنى الذي أشار إليه جون شيلي John Sculley حين قال:" في الاقتصاد الجديد المصادر الاستراتيجية لا تخرج من الأرض؛ لأن المصادر الاستراتيجية هي الأفكار والمعلومات وهي تخرج من العقول. ففي ظل الاقتصاد السابق قد تكون دولة ما غنية بالمصادر ولكنها في ظل الاقتصاد المعرفي الجديد قد تكون فقيرة". وعليه فإن الأنظمة التربوية يجب أن تتحول من التركيز على استظهار الحقائق إلى تعليم مهارات التفكير، إذ أن هذه الأنظمة في الوقت الراهن ما زالت تُعنى بإعداد الشباب لوظائف ومهمات لا تلبث أن تزول وأن تتلاشى Paul,1993,p.13-(15).

بدأ التركيز على التفكير يشق طريقه على صعيد العملية التربوية ، ففي الدراسة التي أجريت حول إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين، والتي اشتملت على تسعة أسئلة، كان السؤال الثاني منها يدور حول أهم المهارات التي يحتاج طلاب اليوم إلى امتلاكها من اجل

إعدادهم للقرن الحادي والعشرين، وكانت إجابة الخبراء عيه متضمنة عشر مهارات، الثانية منها مهارات التفكير الناقد والاستدلال وحل المشكلات. وقد أعلنت لجنة سياسات التعليم في الولايات المتحدة أن الهدف الذي يتقدم كل الأهداف التعليمية ، هو تطوير القدرة على التفكير(أتشايدا وسترون، وماكينزي، 1999، ص38).

في طليعة أنماط التفكير التي اهتم بها التفكير الناقد، و إن من مظاهر الاهتمام به اعتباره من الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في التربية المستقبلية التي أثبتت لها جملة من الخصائص ، منها النقدية التقويمية، حيث يعبر فيها المتعلم عن تصوراته وآرائه، ويحدد موقفة من القضايا والمسائل المعروضة، ويحاول انتقاد ما يجري للتطو ير والتحسين، وينبغي أن تعنى المناهج المدرسية والكتب بهذه المسألة أيّما عناية( اللقاني ومحمد، 2001، ص73 ) .

وإذا ما ركزنا الحديث على منهاج اللغة سابرين غور فرص تدريب مهارات التفكير فيه فإن كابيلان (Kabilan ,2000,p.1-6) يبين أن المتعلم لا يكون حاذقاً في مجال اللغة فقط بمجرد استخدام المعاني ومعرفتها، وإنما يكون حاذقاً إذا كان إضافة إلى ذلك يستطيع التفكير الناقد عبر اللغة، وقد عُرّف متعلم اللغة الناقد على أنه القادر على إصدار القرار المتروي بقبول أو رفض أو تعليق حكم حول ادعاء، وهو القادر على تحديد وإيراد المبررات الجيدة والمناسبة حول الآراء والإجابات، وتكييف المحددات المنتظمة وغير المنتظمة.

وإذا ما أردنا لمهارات التفكير أن تتجسد واقعاً ملموساً لا بد من إعادة النظر في دور المعلم في ظل التفجر المعرفي، حيث يرى مالكهولم نويلز أنه نتيجة للتغير الاجتماعي المتسارع، فإن على المعلمين إعادة النظر في دورهم، والتركيز على تعليم الطلاب المهارات والاتجاهات التي يحتاجونها لعملية التساؤل الموجهة ذاتياً ، وإنه لا بد من أن تكون أهداف التعليم مواكبة لهذا التغير ومركزة على مهارات التفكير ( مايرز،1993،ص1).

كما أنّه ينبغي الاعتناء بالتفكير ومهاراته في التخطيط لمستويات المنهاج كافة، فقد أُشير إلى ستة مستويات للمنهج: الأول المنهج الأيدلوجي أو المثالي، والثاني من هذه المستويات هو المنهج المكتوب، والثالث المنهج المدعم، والرابع هو المنهج المدرس أو المطبق وهو المنهج

المشاهد، أي ما يقع في الصف الدراسي ساعة تلو الأخرى، و الخامس هو المنهج المختبر، وآخر المستويات هو المنهج المقصود( الإبراهيم والطاهر، 1996،ص83–99 وجلاتهورن، 1995، ص24-7) .

ولقد حفل الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الناقد ، وجعلت منه محوراً لها، وتدريس الأدب بالتركيز على التفكير الناقد، كان عنوان دراسة أجراها ديكسون Dickson عام1999 مستخدما منحى البحث النوعي،وكان غرضها فحص وتفسير انطباعات الطلبة ومواقفهم نحو دراسة الأدب عند التركيز على التفكير الناقد. ولقد أظهر تحليل البيانات أن الطلاب بشكل عام يعتبرون دراسة الأدب شيئاً مهماً ، واعتبروا دراسة الأدب في المرحلة الثانوية أمراً مفيداً ومثالياً، وينظرون إلى الأدب بحسب تركيز المعلم . وقد لوحظ أن منظورهم للأدب عدّل بعد التركيز على مهارات التفكير الناقد. والتوصيات لهذه الدراسة فيما يتعلق بتدريس الأدب في المرحلة الثانوية كانت التركيز على التفكير الناقد ؛ لأنه يشجع ويزيد تفاعل الطلبة مع النص الذي يدرسونه ويشجع الطلبة على زيادة تركيزهم ، ويجعل الطلبة يعدلون مفهومهم للأدب.

غرض الدراسة التي أجرتها كيف Cave عام 1992م هو استقصاء تأثير خصائص المعلم وسلوكه في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة الرياضيات . تم اختيار عشرة معلمين وضعوا في فئتين عليا ودنيا حسب علامات طلبتهم ، هؤلاء قاموا بتعبئة استبيانات حول خلفياتهم وخبراتهم، وصورت حصص صفية لهم، وجمعت معلومات تفصيلية حول نشاطاتهم الصفية، أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة الذين درسهم معلمو الفئة العليا اختلف عن أداء نظرائهم الذين درسهم معلمو الفئة الدنيا، وتميز معلمو الفئة العليا في استخدام تعليم المجموعات الصغيرة، والمعالجات الرياضية، والنشاطات التمهيدية لإنتاج التعليم القبلي، وأيضا في تدريس مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الناقد، وسرعة الانتقال بين أنشطة الصف واستخدام الأنشطة التي تتطلب تطبيق المفاهيم ، أما معلمو الفئة الدنيا فقد اتصفوا بالتعليم المباشر واستخدام الحاسوب لتقديم جرعات معلومات عالية، والتركيز على التعيينات الفردية،والاعتماد الواسع على المواد والكتب المقررة كمصدر أساسي للمواد التعليمية.

حاولت عنابي عام 1991 استقصاء مظاهر التفكير الناقد في السلوك التعليمي الصفي لمعلمي المرحلة الثانوية، والأداة التي استخدمت لتحقيق هدف الدراسة كانت نموذج اً تصنيفي اً لمظاهر التفكير الناقد، طور انطلاقاً من تصنيف إنس لقدرات واتجاهات التفكير الناقد. وقد دلت النتائج على أن معلمي الرياضيات بشكل عام لا يتوجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد .

إنّ تعرف مظاهر التفكير الناقد التي تظهر في حصص القراءة للمرحلة الأساسية العليا ، ودرجة شيوعها ، وهل تتأثر بمتغير الجنس ، والصف الذي يدرسه المعلم كانت هدف الدراسة التي أجرتها اللافي عام 2002. الأداة التي استخدمت لتحقيق هذه الأهداف وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمثلت في نموذج تصنيفي لمظاهر التفكير الناقد التي تشيع في سلوك المعلمين الصفي أثناء تدريسهم للقراءة، طورت هذه الأداة من خلال تحليل عدد من الحصص التي سجلت للمعلمين وعرض ما استخلص من أنماط سلوكية على تصنيف إنس لقدرات التفكير الناقد واتجاهاته. ولقد أظهرت نتائج التحليل أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها بشكل عام لا يركزون في تدريسهم على تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم، وإن(6%) فقط منهم يتوجهون في تدريسهم نحو تنميته .

وفي مجال التفكير الناقد أيضاً قام الخزام 1998م بفحص اثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر مقارناً بين هذه الطرائق الثلاث في تدريس الرياضيات من خلال تطبيقها على ثلاث مجموعات مختلفة، اعتبرت كل مجموعة ضابطة للمجموعات الأخرى، وبعد الانتهاء من التدريس طبق الباحث أداته الممثلة باختبار للتفكير الناقد. أوضح التطبيق أن طريقة المحاضرة في تدريس الرياضيات لا تنمي التفكير الناقد، وان طريقة الاكتشاف هي الأفضل وتليها طريقة التدريس بالمناقشة.

## مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بالكشف عن مدى الاستجابة التي تجدها التوجهات المتعلقة بالتركيز على التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص في تدريس المعلمين، والتي دعت إليها مشاريع التطوير التربوي التي جرت في الأردن عام 1987 و عام 2003 ، إذ لا يكفي إعلان هذه التوجهات، والحديث عنها في الوثائق المرافقة لمشاريع التطوير لتتحقق واقعاً ملموساً. بل

لابد من وضع خطة محكمة تكفل الاعتناء بها وتطبيقها في جميع مستويات المنهاج، وبخاصة المنهاج المنفذ المتمثل في تدريس المعلمين الذي يعد من أهم أدوات تحقيق الأهداف والتوجهات. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف إلى أي مدى تجد توجهات التطوير المتعلقة بالتفكير الناقد لها صدى في تدريس المعلمين للغة العربية في المرحلة الثانوية.

## هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش في الأردن على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، وقد جسدت هذه المشكلة في سؤال رئيس واحد هو:

**ما مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم ؟**

### التعريفات الإجرائية

- كتب اللغة العربية:هي كتب اللغة العربية التي يدرسها طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وقد جاءت في مجملها ثمار لعملية التطوير التربوي التي ابتدأت عام 1987، وهي عبارة عن ثمانية كتب: أربعة للأول الثانوي هي: الثقافة الأدبية واللغوية،والنحو والصرف،وتاريخ الأدب والنصوص،والبلاغة والعروض. ومثلها للثاني الثانوي، وهي الثقافة الأدبية واللغوية، والنحو والصرف، والظواهر الأدبية، والنقد والعروض.
- مهارات التفكير الناقد: هي قائمة مهارات التفكير الناقد التي تم تطويرها بالعودة إلى الأدب التربوي، وأُجيزت من المحكمين.
- معلمو اللغة العربية: عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية الذين يدرّسون المرحلة الثانوية في محافظة جرش/الأردن أثناء العام الدراسي 2003-2004،ويشكل أفراد العينة ما نسبته (12%) تقريباً من المجتمع.

- مدى التركيز:هو النسبة المئوية التي تمثلها التكرارات التي حازتها المهارات مقارنة بالعدد الإجمالي للأسئلة والتمرينات والأنشطة المتضمنة في المحتوى المحلل.

**حدود الدراسة**

الدراسة ونتائجها جاءت محددة بجملة من المحددات هي:

1. النتائج مؤسسة بالكامل على قائمة مهارات التفكير الناقد التي تمثل أداة الدراسة، علماً بأن مهارات التفكير الناقد عديدة اختير منها تلك التي في تدريس اللغة العربية مجال رحب لتدريبها.
2. المحتوى المحلل هو فقط الأسئلة والتدريبات والأنشطة التي جاءت في حصص المعلمين.
3. ستكون النتائج محددة بخصائص المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة، وهو عبارة عن 12% تقريباً من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش للعام الدراسي 2003– 2004.

**طريقة البحث والإجراءات**

المنهج الذي استخدم للإجابة عن سؤال الدراسة هي المنهج الوصفي،حيث استخدم أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة في الحصص الخمسين التي تم تسجيلها، وتحليل المحتوى كما عرفه بيرلسون Berelson أسلوب يستخدم في البحوث بغرض الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الصريح لبيانات أو معلومات يتم تبادلها باستخدام بعض الإجراءات الكمية(أحمد والحمادي، 1987،ص:350–351). ويستخدم هذا الأسلوب لأهداف كثيرة تختلف من دراسة إلى أخرى، وقد ذكر (المطلس، 1988،ص:19)عدة أهداف لتحليل محتوى المناهج المدرسية وهذه الأهداف هي تحليل المحتوى لأغراض التقويم أي التعرف على جوانب القوة والضعف، أو الوقوف على جوانب التركيز في منهاج أو مادة منهجية، لتقديم التوصيات لمراجعتها وتعديلها وتطويرها،وهو ما ترمي إليه الدراسة.

وحدة التحليل التي استخدمت كانت السؤال أو النشاط أو التكليف الذي كان المعلمون يكلفون به الطلبة في الحصة، أما فئته فكانت هي مهارات التفكير الناقد التي تضمنها أداة الدراسة.الاستمارة التي حللت الحصص في ضوئها كانت جدولاً اشتمل على مهارات التفكير الناقد وأمامها عامودان واحد للتكرارات وآخر للنسب المئوية التي تمثلها مقارنة بعدد الأسئلة المطروحة، وفي أسفل قائمة التحليل وضع صف يبرز عدد التكرارات وما تمثله من نسب مئوية.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

مجتمع الدراسة هو معلمو اللغة العربية الذين يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش خلال العام الدراسي 2003 – 2004، وقد بلغ عددهم (83) معلماً ومعلمة. أما العينة فكانت حوالي(12%) تقريباً من أفراد هذا المجتمع أي عشرة من المعلمين والمعلمات:خمسة معلمين،وخمس معلمات، أُخذوا بالطريقة العشوائية البسيطة، كلف كل منهم تسجيل خمس حصص. وطلب إلى خمسة منهم تسجيل حصص في الصف الأول ثانوي، والخمسة الباقين طلب إليهم التسجيل في الصف الثاني الثانوي. وكانت الحصص في الثقافة الأدبية واللغوية، والنحو والصرف، والنقد والبلاغة والعروض، وتاريخ الأدب أو الظواه ر، والتعبير. وتجمع في نهاية المطاف خمسون حصة أي خمسون ساعة تسجيل( 25) في الصف الأول الثانوي، و(25) في الصف الثاني الثانوي؛ لأن مدة الحصة في المرحلة الثانوية ستون دقيقة. ويغلب على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون هذه المرحلة أنهم من ذوي الخبرة.

**أداة الدراسة**

الأداة التي استخدمت للإجابة عن سؤال الدراسة تمثلت بقائمة بمهارات التفكير الناقد، تم تطويرها اعتماداً على مهارات القراءة الناقدة التي وردت في المراجع المختصة، واختبارات التفكير الناقد، والعروض التي أوردها شيت مايرز في كتاب تعليم الطلاب التفكير الناقد، والدراسات السابقة التي تقع ضمن نفس الإطار، وآراء المحكمين. وقد تألفت هذه القائمة الكلية من خمس قوائم فرعية، اختصت كل واحدة منها بفرع من فروع اللغة العربية التي يَدرسها طلبة صفوف هذه المرحلة، وهذه القوائم هي:قائمة الثقافة الأدبية واللغوية وتضم ( 33) مهارة، وقائمة

النحو والصرف وتألفت من ( 14) مهارة،وقائمة تاريخ الأدب والنصوص وظواهر في تاريخ الأدب العربي وتحوي (14) مهارة، وقائمة النقد والبلاغة والعروض وفي ثناياها توجد ( 30 ) مهارة، وقائمة التعبير وتحوي ( 10) مهارات . ويشار في هذا المقام إلى أن مهارات التفكير الواردة في القوائم صيغت بشكل ينسجم مع طبيعة كل كتاب وفرع من فروع اللغة العربية لهذه المرحلة.

**صدق الأداة**

الصدق الذي استخدم في هذه الدراسة هو صدق المحكمين ، وقد تم تحقيقه لأداة الدراسة بعرضها علىعشرين محكماً تنوعت تخصصاتهم ووظائفهم بين العلوم التربوية وعلوم اللغة العربية، كان منهم الأستاذ الجامعي وخبير التدريب والمشتغل في مجال التفكير ومنهم من يعمل في وزارة التربية والتعليم بعمل له علاقة بالمناهج والتدريس، ومنهم من يعمل في الميدان التربوي مشرفاً تربوياً أو معلماً. تألفت القائمة التي تمثل أداة الدراسة في صورتها الأولى المقترحة قبل عرضها على المحكمين من ( 93) مهارة للتفكير الناقد، وبعد الأخذ بآراء المحكمين أخذت أداة الدراسة صورتها النهائية مؤلفة من (101) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية.

**ثبات التحليل**

الطريقة التي استخدمت لفحص الثبات في هذه الدراسة هي طريقة اتساق المحلل مع محللين آخرين، وقد استعين بمحلل آخر حيث عُرف تعريفاً مفصلاً بالمهارات المستخدمة في التحليل وبإجراءاته وقد عرض تحليل شريط تسجيل لوحدة من وحدات كتاب الثقافة الأدبية واللغوية أمامه؛ ليكون على دراية كافية بهذه العملية، ثم حللت خمس حصص اختيرت بطريقة عشوائية بحيث مثلت الفروع الخمسة، وقد حسب الثبات بعد التحليل باستخدام المعادلة التالية التي أوردها (أحمد والحمادي، 1987،ص:420) في خطوات تحليل المضمون:

نسبة الاتفاق بين المحلِّلين = عدد الفقرات التي يتفق المحللون على وجود القيمة فيها ×100%
عدد الفقرات الكلية التي شملتها آراء المحللين

وبعد الانتهاء من عملية التحليل كان معامل الثبات ( 81.1%)، وقد عُدّ هذه المعامل مطمئناً للشروع في عملة التحليل .

**المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخدام المعالجات الإحصائية التالية:حساب التكرارات أو فرص التدريب التي نالتها كل مهارة من مهارات القوائم الفرعية في الحصص، ثم إيجاد المجموع الكلي للتكرارات أو فرص التدريب للقائمة الفرعية بشكل عام.كما حسبت النسبة المئوية لتكرارات كل مهارة بمقارنتها بالمجموع الكلي للأسئلة والأنشطة والتمرينات في الحصص المحللة، وبعد ذلك حسبت النسبة المئوية لإجمالي الفرص والتكرارات التي حصلت عليها جميع المهارات في القائمة الفرعية بشكل عام بالمقارنة بالإجمالي الكلي للأسئلة والأنشطة والتمرينات في الحصص المحللة. وحساب هذه التكرارات والنسب المئوية هذا يسمح بالوصف والمقارنة على الصعيد الداخلي للقائمة الفرعية ، وعلى الصعيد الخارجي بين القوائم مجتمعة .

## نتائج الدراسة

تم التوصل إلى هذه النتائج بعد تحليل الحصص الخمسين التي تم تسجيلها،وقد حوت (1646) سؤالاً ونشاطاً، وسيتم عرض هذه النتائج في خمسة أجزاء على وفق فروع اللغة العربية الخمسة التي يدرسها طلبة المرحلة الثانوية.

**أولاً:النتائج المتعلقة بالثقافة الأدبية واللغوية**

انطوت(10) حصص التي سجلت لكتابي الثقافة الأدبية على ( 377) سؤالاً ونشاطاً. والأداة التي استخدمت في التحليل هي قائمة مهارات التفكير الناقد الخاصة بالثقافة الأدبية، والجدول (1) يبين هذه المهارات وما نالته من تكرار، وما تعكسه هذه الفرص من نسب مئوية.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد في حصص الثقافة الأدبية واللغوية

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .1 | تمييز الكلمات ذوات المعاني المتضادة. | 0 | %0 |
| .2 | تمييز الكلمات ذوات المعاني المتشابهة. | 0 | %0 |
| .3 | تحديد الإشارات الضمنية التي تحتملها الألفاظ (تاريخية، دينية). | 2 | %.005 |
| .4 | تمييز المعاني المختلفة التي يؤديها اللفظ في السياقات المختلفة. | 0 | %0 |
| .5 | تمييز المعاني البلاغية لأنواع الإنشاء الطلبي المختلفة. | 1 | %.003 |
| .6 | تمييز القراءة الصحيحة لكلمة من بين قراءات أخرى محتملة. | 10 | %2.6 |
| .7 | تحديد فكرة النص العامة. | 0 | %0 |
| .8 | تحديد أفكار النص الرئيسة والفرعية . | 19 | %5 |
| .9 | ربط الأفكار الواردة في النص بأفكار وردت في قراءات أخرى. | 0 | %0 |
| .10 | تمييز الجمل والتراكيب الدالة على فكرة معينة. | 0 | %0 |
| .11 | تمييز الجمل والتراكيب الدالة على صورة بيانية معينة. | 0 | %0 |
| .12 | تحديد الحالة النفسية للكاتب(العاطفة) من خلال النص. | 4 | %1 |
| .13 | تحليل النص إلى عناصره الفنية(تختلف هذه العناصر بحسب طبيعة النص). | 0 | %0 |
| .14 | استخلاص هدف الكاتب من كتابة النص. | 0 | %0 |
| .15 | استخلاص العبر والعظات والمغازي من المقروء. | 2 | %.005 |
| .16 | المقارنة وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين متضمنات المحتوى. | 3 | %.008 |
| .17 | تقديم تفسيرات وتعليلات لمتضمنات المقروء. | 17 | %4.5 |
| .18 | استخلاص الاستنتاجات التي توصل إليها الكاتب. | 0 | %0 |
| .19 | استخلاص الافتراضات والحجج التي بنى عليها الكاتب استنتاجاته. | 0 | %0 |

تابع: جدول (1)

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .20 | الكشف عن تحيزات الكاتب. | 0 | %0 |
| .21 | تمييز الأسباب من النتائج. | 0 | %0 |
| .22 | تمييز الحقائق من الآراء. | 0 | %0 |
| .23 | تمييز الواقع من الخيال. | 0 | %0 |
| .24 | تمييز المراجع ذات العلاقة بموضوع النص من غيرها. | 0 | %0 |
| .25 | التوصل إلى استنتاجات اعتماداً على متضمنات المقروء. | 0 | %0 |
| .26 | استخلاص أدلة من النص تدعم فكرة معينة. | 0 | %0 |
| .27 | إعطاء اقتباسات من المقروء تدعم فكرة ما. | 0 | %0 |
| .28 | استخلاص السمات الفنية التي تميز النص. | 1 | %.003 |
| .29 | إيراد أمثلة من المقروء على سمات أسلوبية معينة. | 0 | %0 |
| .30 | طرح أسئلة تسهم في فهم النص. | 3 | %.008 |
| .31 | بيان قيمة سمة أسلوبية ما اتصف بها النص. | 1 | %.003 |
| .32 | تمييز الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص. | 0 | %0 |
| .33 | إبداء الرأي والحكم على أمور متعلقة بالنص . | 0 | %0 |
| | المجمـــوع | 63 | %16.7 |

من خلال الاطلاع على محتويات الجدول (1) نلاحظ أن إحدى عشرة مهارة فقط من مهارات الجدول هي التي تهيأ لها تكرار، المهارات الإحدى عشرة التي دربت، تكراراتها كانت متباينة بشكل واضح، حيث تراوحت التكرار بين ( 0) و(19)، ومقابل ذلك هناك اثنان وعشرون مهارة لم تنل في الدروس التي سجلت وحللت أي تكرار، كما يشار إلى أن (63) سؤالاً ونشاطا فقط من الأسئلة والأنشطة التي وجهها معلمو هذه المرحلة في الحصص المسجلة مثلت تكرارات لبعض مهارات التفكير الناقد التي حوتها القائمة، ويعكس هذا الرقـــم ما نسبته( 16.7%) من

إجمالي التدريبات الكلي، أي أن مدى التركيز على التفكير الناقد في حصص هذين الكتابين بلغ (16.7%).

**ثانياً : النتائج المتعلقة بالنحو والصرف**

عشر حصص سجلت لهذين الكتابين بلغ العدد الإجمالي للأسئلة التي طرحت فيها( 322)، وقد حللت هذه الحصص وفق قائمة مهارات التفكير الناقد التي أعدت لكتابي النحو والصرف . الجدول (2) لاحقاً يبين المهارات وتكرارها والنسب المئوية التي تمثلها هذه التكرار.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد في حصص النحو والصرف والتطبيقات النحوية

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .1 | الانتقال من الأمثلة إلى التعميم (الاستقراء). | 32 | %9.9 |
| .2 | الانتقال من التعميم إلى المثال (القياس). | 21 | %6.5 |
| .3 | تمييز القاعدة النحوية التي يسير عليها مثال معطى. | 0 | %0 |
| .4 | تعيين مفاهيم ومصطلحات نحوية في نصوص وجمل معطاة. | 63 | %19.5 |
| .5 | تمييز الجمل التي تتضمن حكماً نحوياً أو صرفياً من غيرها. | 2 | %.006 |
| .6 | تمييز الكلمات التي تتضمن حكماً نحوياً أو صرفياً من غيرها. | 0 | %0 |
| .7 | تمييز الوظيفة التي تؤديها أداة نحوية في سياق ما من بين الوظائف الأخرى لها | 1 | %.003 |
| .8 | تمييز المفاهيم النحوية التي تقع ضمن مجال ما بعضها من بعض | 23 | %7.1 |
| .9 | تمييز الكلمة المناسبة لملء فراغ من بين كلمات معطاة | 0 | %0 |
| .10 | تمييز المعاني المختلفة للأبنية الصرفية متفقة الوزن وفقاً للسياق (اسم فاعل، مفعول، زمان) | 0 | %0 |
| .11 | إعطاء تفسيرات وتعليلات للقضايا النحوية والصرفية | 9 | %2.7 |
| .12 | الموازنة بين جملتين من حيث المعنى والإعراب | 1 | %.003 |

تابع: جدول (2)

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .13 | ضبط كلمات معينة في جمل أو فقرات معطاة وإعرابها | 40 | %12.4 |
| .14 | إبداء الرأي حول الاستعمالات اللغوية. | 2 | %.006 |
| | المجمـــوع | 194 | %60.2 |

المدقق في الجدول (2) أعلاه يلحظ أنه دُرِّب من المهارات في حصص النحو والصرف عشر مهارات، أي (71.4%) من مهارات القائمة، ولكن التكرارات التي نالتها المهارات لوحظ فيها التذبذب الكبير، فبعض المهارات نال تكراراً وأحداً والبعض الآخر أحرز ثلاثة وستين تكراراً .المهارة الرابعة تعيين مفاهيم ومصطلحات نحوية في نصوص وجمل معطاة حققت المرتبة الأوّلى، وأحرزت (63) تكراراً أي ( 19.5%) من الإجمالي، وكانت أسئلتها تدور حول تعين بعض المفاهيم النحوية في الأمثلة. وفي التعقيب الإجمالي يشار إلى أن (60.2%) من الأسئلة التي طرحها معلمو المرحلة الثانوية الذين كانوا عينة الدراسة في دروس النحو والصرف تركز على بعض مهارات التفكير الناقد.

**ثالثاً:النتائج المتعلقة بحصص كتابي تاريخ الأدب والنصوص وظواهر في الأدب العربي.**

عدد الأسئلة والأنشطة التي طرحت في الحصص بلغ (347)، وقد تراوح عددها في الحصة الواحدة ما بين (23) و(50).حللت عشر الحصص السابقة وفق قائمة مهارات التفكير الناقد الخاصة بالكتابين المذكورين، وخريطة توزيع الفرص على المهارا ت وما تعكسه من نسب مئوية يسفر عنها الجدول (3).

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد في حصص تاريخ الأدب والنصوص ، وظواهر في الأدب العربي

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .1 | استخلاص الظواهر الأدبية من نصوص شعرية ونثرية | 15 | %4.3 |
| .2 | استخلاص أدلة توضح صحة تعميم أدبي معين | 4 | %1.1 |
| .3 | تحديد الأدوات الأسلوبية التي استخدمها أديب في توضيح فكرته | 0 | %0 |
| .4 | استخلاص الخصائص التي تميز أساليب الأدباء | 6 | %1.7 |
| .5 | تمييز موضوعات نصوص أدبية | 13 | %3.7 |
| .6 | تمييز أبيات شعرية تتفق في معناها مع أبيات أخرى معطاة | 0 | %0 |
| .7 | تمييز المراجع ذات العلاقة بموضوع أدبي من غيرها | 0 | %0 |
| .8 | إعطاء تفسيرات وتعليلات للقضايا الأدبية | 12 | 3.4% |
| .9 | المقارنة وبيان أوجه الشبه والاختلاف على صعيد القضايا والمسائل الأدبية | 5 | %1.4 |
| .10 | تتبع ظاهرة أدبية من خلال نصوص شعرية ونثرية | 0 | %0 |
| .11 | التوصل إلى استنتاجات أدبية في ضوء قراءة النصوص | 2 | %.006 |
| .12 | تحليل نص أدبي إلى عناصره | 0 | %0 |
| .13 | إيراد نماذج شعرية أو نثرية تمثل ظاهرة معينة | 5 | %1.4 |
| .14 | إبداء الرأي حول القضايا والمسائل الأدبية | 1 | %.003 |
| | المجمـــوع | 63 | %18.1 |

بناءً على الجدول أعلاه يمكن القول أن المعلمين من هذه المهارات تولوا التركيز على تسع مهارات وتركوا خمساً، وتعادل تسع المهارات هذه ما نسبته (64.2%) ، ولم تكن المهارات متكافئة في التكرارات التي حازتها. (18.1%) من إجمالي الأسئلة والأنشطة والتكليفات الواردة

في حصص معلمي المرحلة الثانوية المتعلقة بتاريخ الأدب والنصوص، وظواهر في الأدب العربي تركز على بعض

**رابعاً :النتائج المتعلقة بحصص البلاغة والنقد والعروض**

تُوصّل إلى هذه النتائج بعد تحليل عشر من الحصص سجلت للمعلمين وهم يدرسون هذين الكتابين .بلغ عدد الأسئلة المطروحة (376)، حللت الحصص استنادا إلى قائمة مهارات التفكير الناقد الخاصة بالنقد والبلاغة والعروض، وتتألف هذه القائمة من (30) مهارة، والجدول (4) يبين المهارات وتكرارها ونسبها المئوية.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد في حصص البلاغة والعروض ، و النقد الأدبي والعروض

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .1 | استخلاص التعميمات والآراء النقدية من النصوص الأدبية والبلاغية | 14 | %3.7 |
| .2 | استخلاص الخصائص من خلال دراسة نصوص شعرية ونثرية | 2 | %.005 |
| .3 | بيان أوجه الشبه والاختلاف على صعيد المسائل والقضايا النقدية | 6 | %1.5 |
| .4 | تقديم تعليلات وتفسيرات للمسائل والقضايا النقدية والبلاغية | 9 | %2.3 |
| .5 | تمييز المراجع ذات العلاقة بموضوع نقدي من غيرها | 0 | %0 |
| .6 | بيان قيمة خصيصة أسلوبية ما | 0 | %0 |
| .7 | إبداء الرأي وإصدار الأحكام في المسائل النقدية والبلاغية | 2 | %.005 |
| .8 | تمييز ضروب البيان بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .9 | تمييز الأنواع الفرعية لضروب البيان بعضها من بعض | 16 | %4.2 |
| .10 | استخراج أمثلة على أنواع البيان من نصوص معطاة | 6 | %1.5 |

تابع: جدول (4)

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .11 | تمييز الخبر من الإنشاء | 4 | %1 |
| .12 | تمييز أغراض الخبر بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .13 | تمييز اضرب الخبر بعضها من بعض | 6 | %1.5 |
| .14 | تمييز حالات خروج الخبر عن مقتضى الظاهر بعضها من بعض | 2 | %.005 |
| .15 | تمييز الإنشاء الطلبي من غير الطلبي | 0 | %0 |
| .16 | تمييز أنواع الإنشاء غير الطلبي بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .17 | تمييز أنواع الإنشاء الطلبي بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .18 | تحديد الأغراض البلاغية لأنواع الإنشاء الطلبي المختلفة | 0 | %0 |
| .19 | استخراج أمثلة على أنواع الإنشاء الطلبي من نصوص معطاة | 2 | %.005 |
| .20 | استخراج أمثلة على أنواع الإنشاء غير الطلبي من نصوص معطاة | 0 | %0 |
| .21 | تمييز الإيجاز من الإطناب | 0 | %0 |
| .22 | تمييز طرائق الإطناب بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .23 | تمييز أنواع الإيجاز بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .24 | تمييز الأنواع الفرعية لكل لون من ألوان البديع بعضها من بعض | 0 | %0 |
| .25 | استخراج أمثله على فنون البديع من نصوص معطاة | 0 | %0 |
| .26 | تمييز التفعيلة التي تسير عليها أبيات شعرية معينة | 7 | %1.8 |
| .27 | تمييز البحر العروضي الذي تسير عليه أبيات شعرية معينة | 7 | %1.8 |
| .28 | إكمال بيت شعري بكلمة تنسجم مع الوزن من بين كلمات معطاة | 0 | %0 |
| .29 | تمييز حدود التفعيلات في أبيات شعرية | 13 | %3.4 |
| .30 | ضبط كلمة في بيت شعري على وفق ما تقتضيه استقامة الوزن | 1 | %.002 |
| | المجمـــوع | 97 | %25.7 |

وعلى ما تقدم في الجدول (4) يمكن القول أنه درب من مهارات هذه القائمة (15) مهارة، أي (50%) من المهارات مع تفاوت وتذبذب في عدد هذه التكرارات.أعلى التكرار كان للمهارة التاسعة تمييز ضروب البيان بعضها من بعض، وإذا أردنا التركيز على مهارات التفكير الناقد بشكل عام على صعيد البلاغة والنقد والعروض يشار إلى أن (25.7%) من إجمالي ما طرح من أسئلة في حصص معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية أثناء حصص البلاغة والنقد والعروض يفعل هذا الفعل.

**خامساً:النتائج المتعلقة بالتعبير**

عشر الحصص التي سجلت للتعبير احتوت على ( 224) سؤالاً وتكليفاً، تراوح عدد الأسئلة والأنشطة الموجود في الحصة الواحدة ما بين( 15) و(34). تم تحليل الأسئلة والأنشطة والتكليفات بناءً على قائمة مهارات التفكير الناقد الخاصة بالتعبير، والتي تضمنت عشراً من المهارات. وسيتم عرض المهارات وتكرارها وما تمثله هذه التكرارات من نسب مئوية في الجدول (5).

الجدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد في حصص التعبير

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .1 | تحديد القضية المحورية التي ينطوي عليها عنوان موضوع التعبير | 6 | %2.6 |
| .2 | تمييز العناصر الأساسية والفرعية للموضوع | 7 | %3.1 |
| .3 | تمييز الأفكار ذات العلاقة بالموضوع من غيرها | 23 | %10.2 |
| .4 | تمييز الأدلة التي يمكن أن تدعم الأفكار | 5 | %2.2 |
| .5 | الحكم على مدى كفاية الأفكار لتجلية العنوان | 0 | %0 |
| .6 | الحكم على مدى اتساق الأفكار وارتباط بعضها ببعض | 0 | %0 |

تابع: جدول (5)

| الرقم | المهـــارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| .7 | تمييز المقدمة المناسبة لموضوع ما | 13 | %5.8 |
| .8 | تمييز الخاتمة المناسبة لموضوع ما | 10 | %4.4 |
| .9 | تحديد المأثورات المناسبة التي يمكن توظيفها في موضوع ما | 12 | %5.3 |
| .10 | تمييز التعبير الوظيفي من الإبداعي | 1 | %.004 |
| | المجمـــوع | 77 | %34.3 |

يعقب على ما تقدم في الجدول بالقول أنّ ( 80%) من المهارات توافر لها تكرار، و(20%) لم تنل أي تكرار. وبشكل عام يتضح أن ( 34.3%) مما طرح من أسئلة في حصص التعبير التي كانت عينة للدراسة اعتبر مركزاً على بعض مهارات للتفكير الناقد.

## مناقشـــــة النتائج

بلغ إجمالي أسئلة وأنشطة المعلمين في الحصص التي تم تسجيلها وتحليلها ( 1646) ، درب (494) منها بعض مهارات التفكير الناقد الواردة في القوائم، ويشكل هذا العدد ما نسبته (30%).

في حصص كتابي الثقافة الأدبية واللغوية بلغ عدد الأسئلة والأنشطة في الحصص المسجلة مجتمعة (377) ، ركز منها على مهارات التفكير الناقد ( 63) ويشكل هذا العدد (16.7%) . والمهارة التي كان لها أعلى تكرار هي المهارة الثامنة وهي "تحديد أفكار النص الرئيسة والفرعية" التي نالت (19) تكراراً أي (5%) من الإجمالي الكلي، وفي المرتبة الثانية جاءت المهارة السابعة عشرة تقديم تفسيرات وتعليلات لمتضمنات المقروء التي كان لها ( 17) تكراراً أي (4.5%)؛ ويفسر ارتفاع حصة هاتين المهارتين بالنص الواضح على هذه المهارات في دليل المعلم الذي أشار في الإرشادات المتعلقة بتدريس هذا الكتاب إلى استخراج الأفكار والى

التعليل في بُعد التحليل ، إضافة إلى تركيز اختبارات المعلمين وأسئلة الامتحانات العامة عليهما. ومن المهارات التي كثرت تكراراتها المهارة السادسة تمييز القراءة الصحيحة لكلمة من بين قراءات أخرى محتملة التي نالت (10) تكرارات، أي (2.6%) ولقد كثر الاعتناء بها؛ لأن قطع المطالعة والنصوص الواردة في الكتب غلب عليها عدم الضبط مما اضطر المعلمين في حلقة القراءة الجهرية إلى الاعتناء بالقراءة الصحيحة للكلمة، وإضافة إلى ذلك فإنّ مما يشيع من أسئلة في الأوراق الامتحانية سؤال الضبط ، كل ذلك يجعل المعلمين يهتمون بالقراءة الصحيحة للكلمة، ويشار في هذا المقام كذلك إلى أن الهدف الأوّل من الأهداف الخاصة بالثقافة الأدبية واللغوية هو قراءة مادة غير مشكولة بصحة واستيعاب وتدبر. أما فيما يتعلق بالنحو والصرف والتطبيقات النحوية، بلغ عدد الأسئلة والأنشطة المطروحة في عشر الحصص التي تم تسجيلها وتحليلها (322) ، ركز منها (194) على مهارات التفكير الناقد التي انطوت عليها وضمتها قائمة التحليل، ويشكل هذا العدد ما نسبته ( 60.2%) من الإجمالي، وقد كانت هذه النسبة هي النسبة الأعلى بين سائر النسب في بقية الفروع ؛ وربما يعود ذلك إلى أن المنهجية التي استخدمت في بناء الوحدات والدروس هي الطريقة الائتلافية التي تجمع الاستقرائية والقياسية والنصية، وهي تقوم على تقديم الأمثلة ومناقشتها وتحليلها بمشاركة الطالب وصولاً إلى القاعدة والتعميم النحوي ثم التطبيق عليه، لذا فان المعلمين عندما يقدمون دروسهم للطلبة يقرؤون الدرس ثم يترسمون منهجيته في العرض للموضوع أثناء الحصة، وهذه المنهجية التي تقوم على الاستقراء والتحليل والاستخلاص التي تنطوي على تنمية وتدريب الكثير من مهارات التفكير الناقد . ليس هذا فحسب فالكتابان زودا بمقدمتين توضحان للمعلم كيفية تناول الموضوعات وتقديمها، فقد جاء فيهما ما نصه " وهكذا يستطيع المعلم أن يتناول الوحدة مع الطلبة في غرفة الصف تناولاً كلياً مباشراً يطلب إلى الطلبة أن يستعرضوا الأمثلة، ثم يمضي معهم في المناقشة موزعاً عليهم الأدوار، ثم ينتقل إلى القواعد موزعاً عليهم الأدوار في قراءتها" . وفوق هذا وذاك فان كل من دليلي المعلم للصفين الثانويين الأوّل والثاني تحدثا بالتفصيل عن آلية التدريس في حقل أساليب التدريس حيث قدمت توصيات مفصلة منها: الحرص على استنتاج القواعد النحوية من الأمثلة واستخلاصها من المقدمات، والابتعاد عن البدء بالقاعدة، والحرص على تحليل الأفكار والقواعد، والتركيز على عمليات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم والإبداع. من ثم قدم دليلا الصفين عرضاً تطبيقياً

ونموذجاً لكيفية تقديم وحدة، ولا يقتصر الأمر على هذا أيضاً فان الكتب التي عنيت بتدريس اللغة العربية، إذا فتحت فيها على الجزء الخاص بالقواعد فإنها تعرض هذه الطريقة في التدريس.

كتابا تاريخ الأدب والنصوص،وظواهر في الأدب العربي.بلغ عدد الأسئلة والأنشطة في عشر الحصص التي تم تسجيلها وتحليلها( 347)، وكان نصيب مهارات التفكير الناقد منها ( 63)، وذلك يعادل ما نسبته (18.1%) وقد كانت هذه النسبة من النسب المتدنية بين نسب سائر الفروع، ويمكن رد ذلك إلى جملة أسباب:

- المادة التعليمية المتضمنة في الكتابين يغلب عليها طابع السرد والعرض المباشر؛ مما يجعل المعلمين في كثير من الأحيان يقدمونها مستخدمين أسلوب المحاضرة والعرض المباشر، أو الحوار والمناقشة معتمدين على أسئلة قصيرة إجاباتها نعم أو لا، أو أسئلة تحتاج إلى استدعاء معلومة ولا تنمي هذه الأساليب مهارات التفكير الناقد .
- حجم المادة التعليمية الكبير يجعل المعلمين يعمدون إلى أسلوب المحاضرة والعرض المباشر حتى في المواقف التي مجال التحليل والنقد والتذوق متوافر فيها.
- إن الأسئلة الاختبارية المعتمدة في تقويم هذين الكتابين سواء أكانت مدرسية أم وزارية عامة يغلب عليه طابع الاستدعاء، وجلها أسئلة تقوم على الحفظ والتذكر؛ مما يجعل المعلمين غير آبهين كثيراً بقضايا التحليل والتقييم والتذوق .
- المعلمون لم يتلقوا التدريب الكافي في هذا المجال.

كتابا البلاغة والعروض والنقد والعروض كان عدد الأسئلة والأنشطة في عشر الحصص التي سجلت وحللت (376)، اعتنى بمهارات التفكير الناقد (97) منها، وتشكل هذه الفرص ما نسبته(25.7%) ، وقد جاء ما يزيد عن ثلثي هذه الفرص في حصص الصف الأوّل الثانوي أي (67)، والثلاثين المتبقية جاءت في الصف الثاني الثانوي؛ وكان ذلك لكون كتاب الصف الأوّل الثانوي هو كتاب في البلاغة بني على أساس النهج الاستقرائي المعتمد في النحو، وعرضت الدروس فيه بهذه الطريقة، من خلال تقديم أمثلة ومناقشتها واستخلاص القاعدة، وإردافها بالتمرينات بعد ذلك، وقد استنسخ المعلمون طريقة الكتاب في العرض أثناء تقديم حصصهم، مما

ساعد في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد. أما الموقع العام للنسبة الكلية للنقد والبلاغة والعروض بين سائر الفروع فكان الثالث بعد النحو والصرف والتعبير، كما أُسلف فقد عرض المعلمون دروس البلاغة معتمدين على النهج الاستقرائي، مما أوجد فرصاً لتدريب بعض مهارات التفكير الناقد مثل مهارات التمييز التي كان لها (22) تكراراً وهي مهارة هامة من مراحل الاستقراء الموازنة، وبخاصة أن دروس البلاغة وأعني مباحث علم البيان وعلم المعاني الاتصال بين أنواعها الفرعية وثيق، والفروق بينها ضئيلة فالحاجة للتمييز وفقاً لذلك تبدو ماسة، كما أوجد (8) تكرارات للاستخلاص الذي هو من مرتكزات الاستقراء كذلك، حيث استخلصت التعميمات البلاغية عن طريق استقراء النصوص. ومن المهارات كذلك التعليل الذي كان له ثلاثة تكرارات، إذ كان يعقب على إجابات الطلبة ببعض الأسئلة التعليلية للتأكد من الفهم. النهج الاستقرائي الذي أومئ إليه فيما يتعلق بتدريس البلاغة انسحب على العروض، الذي اعتمد فيه على المنهج الاستقرائي في تقديم البحور، بتقديم أبيات شعرية تناقش وتحدد فيها بعد ذلك التفعيلات وتسمى، وتوضح الصور الفرعية لها، ويحدد مفتاح البحر ووزنه ومجزوءه؛ مما كان من مفاعليه ظهور تكرارات لبعض مهارات التفكير الناقد مثل مهارة التمييز التي نالت ( 27) تكراراً، وهذه المهارة جد هامة في علم العروض، لكون الفروق بين أنواع التفعيلات والبحور يسيرة.على صعيد النقد توافر (15) تكراراً وهو عدد قليل مقارنة مع تكرارات البلاغة التي توافر لها (54) تكراراً ، والعروض الذي كان له (28)؛ ويفسر ذلك بكون الدروس التي شرحت هي دروس في تاريخ النقد وغلب عليها طابع السرد التاريخي كما أسلف، ولم يمنع ذلك من تدريب بعض المهارات مثل استخلاص الآراء والتعميمات النقدية من النصوص ، فقد كانت المادة المعروضة زاخرة بالنصوص النقدية القديمة التي تحوي آراء النقاد القدامى، وكان المعلمون يوجهون الطلبة إلى استخلاص هذه الآراء. كما وجدت خمسة تكرارات للمقارنة والموازنة؛ ومرد ذلك تباين آراء النقاد في المسألة الواحدة، واختلاف بيئات النقد وعصوره في السمات والخصائص، مما يفتح الباب على مصراعيه لعمليات المقارنة.

بالنسبة للتعبير بلغ عدد الأسئلة المطروحة في عشر الحصص التي سجلت وحللت (224)، اتجه (77) منها للتركيز على بعض مهارات التفكير الناقد، ويشكل هذا العدد ما نسبته

(34.3%) من الإجمالي ، وأتت هذه النسبة ثانية في الترتيب بين سائر الفروع حيث تقدمتها نسبة حصص النحو والصرف. جميع حصص التعبير التي حللت كانت تمثل الحصة الأوّلى في درس التعبير، إذ أن درس التعبير بشكل عام يمر في مرحلتين: الأوّلى تمثل مرحلة المناقشة حيث يناقش فيها الموضوع وعناصره، والثانية من الحصص يتم فيها الاستماع إلى ما كتبه الطلبة. الحصص التي سجلت وحللت كانت تمثل الحصة الأوّلى أي مرحلة النقاش. في الحصة الأوّلى هذه يغلب أن يناقش المعلم مع طلبته محاور الموضوع وعناصره، وهذا النوع من الحوار والنقاش ينمي بعض المهارات المتعلقة بالتفكير الناقد؛ مما أثمر تكرارات لمهارات القائمة على اختلافها، فكل واحدة من المهارات تتصل وتمثل واحدة من مراحل المناقشة التي أشير إليها.

## التوصيات والاستنتاجات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- توفير التدريب الكافي واللازم للمعلمين على طرائق تنمية التفكير الناقد في فروع اللغة العربية؛ حتى يكون تدريبه في صلب أهدافهم، وألا يكون أمره في الحصة عرضياً.
- ضرورة اهتمام الجهات التي تتولى أمر وضع الاختبارات العامة في الأردن بالأسئلة التي تتطلب تفكيراً ناقداً، بأن تفرد في الأسئلة حقلاً معقولاً تخصصه لمهارات التفكير الناقد؛ ليهتم المعلمون بأمر التفكير الناقد أثناء تدريسهم. فالاختبار يوجه التدريس.
تطوير أهداف تدريس اللغة العربية لتتوسع دائرتها لتضم مهارات جديدة من مثل تمييز الأسباب من النتائج ،والحقائق من الآراء، والواقع من الخيال، والكشف عن التحيزات وغيرها من المهارات التي تعتبر من مهارات القراءة الناقدة ؛ لأن الأهداف توجه بشكل رئيس عمليتي التأليف والتدريس.

# المراجـــع

**أولاً: المراجع العربية**

الإبراهيم، عبدالرحمن وعبدالرازق طاهر ( 1996)، تصميم المناهج وتطويرها: نماذج وتطبيقات (ط1)، القاهرة: دار النهضة العربية.

أتشايد، دونا وسترون مارفين ومكنيزي فلوريتا (1999)، إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد دعدور وإبراهيم رزق وحش (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

أحمد، شكري والحمادي عبدالله ( 1987)، منهجية أسلوب "تحليل المضمون" وتطبيقاته في التربية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.

جلاتهورن، ألن (1995)، قيادة المنهج (ط1)، ترجمة سلام سيد سلام وإبراهيم الشافعي وربيع حمودة وموفق الرويلي، الرياض: جامعة الملك سعود.

الخزام، عوض (1998)، أثر كل من طريقة الاكتشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن .

السعافين، إبراهيم والحياري عبد الكريم وعربيات وعد والبدوي آمنة (1995)، البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي الأدبي والشرعي (ط1)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

السعافين، إبراهيم وقطامي سمير والشيخ خليل والفلاح عبدالحميد وعربيات وعد (1995)، دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي الشامل والتطبيقي ( ط1)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

السعافين، إبراهيم وقطامي سمير والشيخ خليل والفلاح عبدالحميد (1996)، دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي الشامل والتطبيقي (ط1)، عمان : وزارة التربية والتعليم.

السعافين، إبراهيم والحياري عبدالكريم وعربيات وعد والبدوي آمنة (1999)، النقد الأدبي والعروض للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي (ط2)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

الشيخ، خليل والرقب شفيق وعايش ياسين وعيسى راشد (1995)، الثقافة الأدبية و اللغوية للصف الأول الثانوي الشامل والتطبيقي (ط1)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

عايش، ياسين والشيخ خليل والرقب شفيق وعيسى راشد (1999)، الثقافة الأدبية واللغوية للصف الثاني الثانوي الشامل والتطبيقي (ط2 )، عمان: وزارة التربية والتعليم.

عبد المهدي، عبد الجليل وقطامي سمير والزعبي زياد والقسوس ابتسام والظاهر عدنان (1995)، تاريخ الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي الأدبي والشرعي (ط1)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

عبد المهدي، عبد الجليل وقطامي سمير والزعبي زياد والقسوس ابتسام والظاهر عدنان (1999)، ظواهر في الأدب العربي للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي(ط2)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

عنابي، حنان (1991)، مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الأردن، الجامعة الأردنية.

فلاح، عبد الحميد وشعبان عبدالله ومخلوف محمود (1996)، النحو والصرف للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي (ط1)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

اللافي، وفاء (2002)، مدى تركيز معلمي اللغة العربية على تنمية مهارة التفكير الناقد في المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، عمان: الأردن، الجامعة الأردنية.

اللقاني، أحمد ومحمد فارعة (2001)، مناهج التعليم بين الحاضر والمستقبل(ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

مايرز، شيت (1993)، تعليم الطلاب التفكير الناقد (ط1)، ترجمة عزمي جرار، عمان : مركز الكتب الأردني.

المطلس، عبده ( 1998)، الدليل في تحليل المناهج: النظرية والتطبيق ، صنعاء: المنار للطباعة وخدمات الحاسب.

مغالسة، محمود حسني والفلاح عبدالحميد وشعبان عبدالله ومخلوف محمود (1995)، النحو والصرف للصف الأول الثانوي الأدبي والشرعي (ط1)، عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (1988)، توصيات مؤتمر التطوير التربوي، رسالة المعلم، 29، 65– 67.

وزارة التربية والتعليم (1992)، الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي.

وزارة التربية والتعليم (1994)، مناهج اللغة العربية وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الثانوي.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Cave,L.M, (1992). The relationship of teacher behaviors and characteristics to critical thinking skills among middle–level students. Dissertation Abstracts International, 54(2), 450 .

Dickson,M (1991). Teaching literature with specific emphasis on critical thinking, Dissertation Abstracts International, 52(8), 2803.

Kabilan,M,K (2000),Creative and Critical thinking in languge classrooms, The Internet TESL Journal,VI (6), 1- 6.

Paul,R (1993),Critical thinking :What every person needs to survive in rapidly changing world,3rd ed,Jane willson A.J.A. Binker Foundation for Critical Thinking, USA, 13-15.

Resnick,L.B, & Klopfer (1989), Toward the Thinking Curriculum: Current cognitive Research, Virginia: ASCD.