



Evaluating the Exercises and Activities of the Conversation Curriculum in Educational Books According to Their Inclusion of Critical Thinking Skills: The Case of Arabic Collection in Your Hands

Amin Nazari Terizi* Assistant Professor of Arabic Language and Literature,
Shiraz University, Iran.

Keywords:

- higher-order thinking skills
- critical thinking
- conversation curriculum
- Arabic in your hands

Abstract

A curriculum of speaking and listening provides a suitable environment for the development of critical thinking as conversations, communication, debates, and criticism of everyday life events are among its key features. Since textbooks are one of the main components of a curriculum, this research intends to evaluate the exercises and activities in the "Al-Arabiyyah Bayna Yadayk" series based on critical thinking skills. The current research methodology is statistical, relying on content analysis, and all the exercises and activities in the mentioned series form the research community. The research sample is randomly selected and limited to exercises and activities from 16 lessons, totalling 796 exercises and activities. The research findings indicate that critical thinking skills were present in 287 exercises and activities to an extent of 36.05%, indicating an unacceptable level of critical thinking skills in the aforementioned series. Critical thinking skills were present in five areas, with interpretation skills showing the highest presence in exercises and activities, followed by inference skills, identification of assumptions, analysis skills, and evaluation skills. The reason for interpretation skills ranking first can be attributed to its significant role in fostering learners' interpretive ability to express their experiences in daily life. Neglecting the distribution of some skills based on learners' mental and educational growth, as well as the unequal distribution of some primary and secondary skills in units of analysis, are issues that can be criticised by authors, as they have a negative impact on acquiring critical thinking skills.

* aminnazari@saadi.shirazu.ac.ir (Corresponding Author)

1. Introduction

Numerous studies have examined the relationship between critical thinking and academic achievement in various subjects, such as mathematics and science. However, the connection between critical thinking and foreign language learning has recently gained



significant attention among researchers. They recognise the development of critical thinking skills as crucial for language teaching and learning. These skills enhance learners' personal and professional lives by enabling effective communication, teamwork, and cultural awareness, thus contributing positively to society. Equipping learners with critical thinking abilities prepares them to analyse, communicate effectively, and solve problems competently in diverse situations. Given the significance of critical thinking skills in conversation instruction and their inclusion in textbooks, this article aims to evaluate the extent to which the "Arabic in Your Hands" series incorporates critical thinking skills and how these skills are utilised.

1.2. Research Question(s)

This article investigates the following two questions:

- To what extent do the activities and exercises in the "Arabic in Your Hands" series incorporate critical thinking skills?
- How are the sub-skills of critical thinking utilised in the activities and exercises of the "Arabic in Your Hands" series?

2. Literature Review

Critical thinking is defined in various ways; however, Ali (2009) defines it as a mental process focused on employing logical reasoning rules to form sound judgments and make appropriate decisions based on evidence and arguments. Critical thinking falls within the realm of higher-order thinking skills, emphasising objectivity and evidence-based reasoning.

Numerous educational researchers and cognitive psychologists emphasise the development of critical thinking among learners as an indispensable educational imperative.

Specific to our study, activities and exercises will be analysed based on five critical thinking skills comprising:

- 1- Hypothesis-making skill: This refers to the ability to discern between the degree of validity or invalidity of specific information and to distinguish between fact, opinion, and the purpose of the given information.
- 2- Interpretation skill: This refers to comprehending and expressing a broader meaning of situations, data, experiences, rules, standards, and procedures. It encompasses sub-skills such as classification, deriving meaning, and clarification.
- 3- Analysis skill: This refers to identifying inductive and deductive relationships between statements, questions, concepts, and attributes. Its sub-skills include examining performance, and detecting and analysing arguments.
- 4- Evaluation skill: This refers to the credibility of statements or one's perceptions, which involves distinguishing between strengths and weaknesses in judging an issue or event based on available evidence. This skill involves sub-skills such as evaluating claims and evaluating arguments.
- 5- Inference skill: It is the mental ability by which we use our knowledge and skills to determine the degrees of truth or falsehood of a result, based on its correlation with given information.

3. Methodology

To achieve the study's objectives, a content analysis approach using statistical methods was employed. The study instrument comprised a list of critical thinking skills, designed by referencing the views of educators, theoretical literature, and previous research in the field. The list includes 1. Hypothesis-making skill, which incorporates nine sub-skills in our study; 2. Interpretation skill, which comprises seven sub-skills; 3. Inference skill, which centres on seven sub-skills in our study; 4. Analysis skill, which encompasses five sub-skills; and 5. Evaluation skill, which includes five sub-skills. The study's population consisted of the content of the "Arabic in Your Hands" series. Exercises and activities from 16 study units were randomly selected from the series as the research sample, comprising

796 exercises and activities, for unit-based analysis. With regard to the research background, we observed that previous studies examined the availability of critical thinking skills in school curricula in various subjects or focused on university-level curricula represented by literary texts, analyzing the extent to which critical thinking skills were incorporated. Based on this, we posit that our research is novel as it endeavours to study the activities and exercises in the "Arabic in Your Hands" series in light of their inclusion of critical thinking skills.

4. Results & Discussion

The total number of activities and exercises in the selected units amounted to 796. Of these, 509 did not incorporate critical thinking skills (63.94%), while 287 (36.05%) did. This low percentage indicates that learners do not continuously and consistently utilise critical thinking skills during instruction, which hinders the development of these skills. Regarding the presence of a low percentage of critical thinking skills in this book, this may be attributed to the curriculum developers overlooking the importance of critical thinking and its active role in enhancing language skills. In the book's introduction, they have highlighted the group's objectives, which aim to empower students with linguistic, communicative, and cultural competencies, neglecting the role of critical thinking in developing these competencies among students. It is essential to focus on developing and enhancing critical thinking skills in the Arabic group, especially since the conversation curriculum is one of the most important curricula that require critical thinking skills to develop linguistic, communicative, and cultural competencies in students. The results presented in the article reveal the distribution of critical thinking skills across the five areas and their ranking. Interpretation skill ranked first with the highest frequency of occurrences at 126 times, accounting for 43.90%. In the second place was the skill of inference with 60 occurrences and a percentage of 20.90%. The skill of identifying assumptions ranked third with 50 occurrences, representing 17.42%. It is noted that the presence of analysis and evaluation skills was weak compared to the other skills, with each having 36 and 15 occurrences respectively, accounting for 12.54% and 5.22% each. This reflects a clear weakness in the presence level of these two skills and their unavailability in the book's activities and exercises.

5. Conclusion

In terms of assumption awareness skills, the skill of "elaborating ideas and meanings through understanding the text" is at the top, which shows the authors' interest in increasing learners' vocabulary to facilitate appropriate communication with target language speakers. Regarding sub-skills of interpretation, the skill of "formulating examples and sentences for selected vocabulary and expressing related concepts" achieved the first rank. This is attributed to the significant role this skill plays in facilitating and expediting the process of consolidating information in the learner's mind through reflective feeding. Regarding the sub-skills of inference, we observed the imbalance in the distribution of sub-skills in the exercises and activities of the book. Concerning analytical skills, their distribution was uneven, similar to what was observed in previous skills. In evaluation skills, the skill of "expressing opinions on presented ideas in the text" received the majority of repetitions and ranked first. This indicates the authors' familiarity with modern trends in language education, which involves a shift from the traditional role of learners as memorisers and imitators to active participants expressing opinions during class sessions.

6. References

- Abdol Ati, H. (2008). Critical thinking in the information age. *Information Studies Journal*, 2, pp 149-180.
- Abu Al-Khair, M. (2022). *The level of including higher thinking skills in the activities and exercises of our beautiful language books in the lower basic stage and a proposed vision for enriching them*. (Master's dissertation, Al-Aqsa University). Al-Aqsa University Research Repository.

- Abu Mahdi, S. (2011). *Critical thinking skills included in the physics curriculum for the secondary stage and the extent to which students acquire them*. (Master's dissertation, Islamic University of Gaza). Islamic University of Gaza Research Repository.
- Al-Afoun, N. & the Al saheb, M. (2012). *Thinking - its patterns, theories, and methods of teaching and learning*. Dar Al Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Asmar, A. (2015). *Productive thinking skills included in the content of mathematics curricula for the upper basic stage and the extent to which tenth grade students acquire them*. (Master's dissertation, Islamic University of Gaza). Islamic University of Gaza Research Repository.
- Al-Astal, H. (2008). *Critical thinking skills included in the content of the eleventh grade literature and texts curriculum and the extent to which students acquire them*. (Master's dissertation, Islamic University of Gaza). Islamic University of Gaza Research Repository. Gaza.
- Al-Atoum, A. & Al-Jarrah, A. & Beshara, M. (2009). *Developing thinking skills: theoretical models and practical applications*. Jordan. Dar Al Masirah Publishing House.
- Al-Dulaimi, I. & Al-Huwaimel, O. (2018). Critical thinking skills included in the Arabic language textbook for the eighth grade in Jordan (a descriptive and analytical study). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 26(3), 548-574.
- Al-Fawzan, A. & Hossein, M. & Fadl, M. (2014). *Arabic Collection in Your Hands*. King Fahd National Library during publication.
- Al-Hallaq, A. (2007). *The effect of free, directed, and restricted written change strategies on developing critical thinking skills and expressive performance skills*. (Master's dissertation, Al Azhar University). Al Azhar University Research Repository.
- Ali, I. (2009). *Critical thinking between theory and practice*. Dar Al Shorouk.
- Al-Maliki, F. (2012). *Modeling the relationships between approaches to learning statistics, critical thinking skills, and academic achievement among Umm Al-Qura University students*. (Master's dissertation, Umm Al-Qura University) Umm Al-Qura University Research Repository.
- Al-Masad, I. (1997). *Social studies teachers' knowledge of critical thinking skills and the extent to which they practice them*. (Master's dissertation, Yarmouk University). Yarmouk University Research Repository.
- Al-Wasimi, I. (2003). The effectiveness of a proposed program in biological culture among second year secondary school students, literary department. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, 91, 261-205.
- Aram, M. (2012). *The effect of using (K.W.L) on the acquisition of concepts and critical thinking skills in science among seventh-grade female students*. (Master's dissertation, Islamic University of Gaza). Islamic University of Gaza Research Repository.
- Askoul, K. (2009). *Social intelligence and its relationship to critical thinking and some variables among university students*. (Master's dissertation, Islamic University of Gaza) Islamic University of Gaza Research Repository.
- Berri, Q. (2012). The degree to which our Arabic language textbook for the sixth grade in Jordan includes critical thinking skills: An analytical study. *Journal of Psychological Educational Sciences*, 14(4), 491-516.
- Darwish, A. & Abu Mahad, S. (2011). Critical thinking skills included in the Palestinian physics curriculum for the secondary stage and the extent to which students acquire them. *Journal of the Human Sciences Series*, 13(1), 528-483.
- Fsio, S. (2011). *Pathological personalities according to DSMiv and their relationship to critical thinking among university students*. (Master's dissertation, Saad Dahlab University). Saad Dahlab University Research Repository.
- Ghailani, K. (2017). *Critical thinking among university students in light of some variables*. (Master's dissertation, Martyr Hama Lakhdar University). Martyr Hama Lakhdar University Research Repository.

- Ismaili, S. (2019). Studying the effectiveness of using critical thinking on developing conversational skills among Arabic language learners. *Journal of Studies in Teaching and Learning the Arabic Language*, 4(1), 93-114. <https://doi.org/10.22099/jsatl.2020.36821.1093>. pp 93-114.
- Ismaili, S. (1395). Evaluating the content of educational books for the subject of Arabic literary texts in the bachelor's degree stage of the Arabic Language and Literature branch in light of critical thinking skills. *The Scientific Journal of the Iranian Language and Arabic Literature Association*, 12(39), 181-204. 20.1001.1.23456361.1437.12.39.9.9. 181-204.
- Obaid, W. & Afaneh, E. (2003). *Thinking and school curriculum*. Al-Falah Bookstore for Publishing and Distribution.
- Watson, G. & Glassier, E. (1991). Critical thinking appraisal: British manual forms A. B. & C. *The Psychological Corporation*. 6(2), 52-58.



ارزیابی تمارین و فعالیت‌های کتب آموزشی برنامه درسی گفت و شنود بر اساس مهارت‌های تفکر نقادانه (نمونه‌ی مورد بررسی: مجموعه کتاب‌های العربیه بین یدیک)

امین نظری تریزی* استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

برنامه‌ی درسی گفت و شنود محیطی مناسب برای رشد تفکر انتقادی است؛ زیرا گفتگو، ارتباط، بحث و انتقاد از تحولات زندگی روزمره، از جمله شاخصه‌های اصلی آن به شمار می‌رود. نظر به این که کتب آموزشی یکی از ارکان اصلی برنامه‌ی درسی است، پژوهش حاضر قصد دارد تمارین و فعالیت‌های مجموعه‌ی «العربیة بین یدیک» را بر اساس مهارت تفکر انتقادی ارزیابی کند. روش پژوهش حاضر، آماری و با تکیه بر اسلوب تحلیل محتواست و همه‌ی تمارین و فعالیت‌های مجموعه‌ی مذکور، جامعه‌ی پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. نمونه‌ی پژوهش نیز به صورت تصادفی انتخاب شده است و محدود بر تمارین و فعالیت‌های ۱۶ درس است که مجموع آن‌ها به ۷۹۶ تمرین و فعالیت می‌رسد. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که مهارت‌های تفکر انتقادی در ۲۸۷ تمرین و فعالیت به میزان ۳۶/۰۵٪ نمود داشته است که این موضوع بیانگر سطح غیر قابل قبولی از حضور مهارت‌های تفکر انتقادی در مجموعه یادشده است. مهارت‌های تفکر نقادانه در پنج حوزه حضور داشتند که در این میان، مهارت تفسیر به بالاترین میزان ممکن در تمارین و فعالیت‌ها نمود داشته است و پس از آن مهارت‌های استنباط، شناسایی فرض‌ها، مهارت‌های تحلیل و ارزیابی در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. علت قرار گرفتن مهارت تفسیر را در رتبه‌ی نخست می‌توان به این موضوع نسبت داد که این مهارت در پرورش توانایی تفسیری زبان‌آموز برای بیان تجربیات خود در زندگی روزمره، نقش مهمی ایفا می‌کند. عدم توجه به توزیع برخی از مهارت‌ها بر اساس رشد ذهنی و تحصیلی زبان‌آموز و، همچنین، توزیع نابرابر برخی از مهارت‌های اصلی و فرعی در واحدهای تجزیه و تحلیل از جمله مواردی است که می‌توان به نویسندگان ایراد گرفت؛ زیرا این امر تأثیر منفی بر کسب مهارت‌های تفکر انتقادی دارد.

واژگان کلیدی:

- مهارت‌های تفکر
- تفکر نقادانه
- برنامه‌ی درسی گفت و شنود
- العربیة بین یدیک

(نویسنده مسؤول) * aminnazari@saadi.shirazu.ac.ir

تقويم تدريبات وأنشطة الكتب التعليمية لمنهاج المحادثة وفق تضمّنها لمهارات التفكير الناقد (مجموعة العربية بين يديك أنموذجاً)

أمين نظري تيزي* أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران.

الملخص

يعتبر منهاج المحادثة مناخاً مناسباً لنمو التفكير الناقد لاعتماده على الحوار والتواصل والمناقشة ونقد مستجدات الحياة اليومية؛ بما أنّ الكتب التعليمية تعتبر ركناً أساسياً من أركان المنهاج الدراسي لقد استهدفت هذه المقالة تقويم تدريبات وأنشطة مجموعة العربية بين يديك وفق تضمّنها لمهارات التفكير الناقد بناء على المنهج الإحصائي القائم على أسلوب تحليل المحتوى. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك؛ كما اقتضت عينة الدراسة على تدريبات وأنشطة ١٦ وحدة دراسية والتي بلغت ٧٩٦ تدريباً ونشاطاً وذلك بطريقة عشوائية. ما توصّلت إليه هذه الدراسة هو أنّ مهارات التفكير الناقد قد توافرت في ٢٨٧ تدريباً ونشاطاً بنسبة مئوية مقدارها (٣٦,٠٥٪) مما يدلّ على مستوى تواجد غير مقبول من مهارات التفكير في المجموعة. تمّ توزيع مهارات التفكير الناقد على المجالات الخمسة وقد حققت مهارة التفسير أعلى مستوى تواجد وتليها مهارات الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، وجاءت مهارتا التحليل، والتقويم بالمرتبة الأخيرة. فيما يتعلّق بمجيء مهارة التفسير بالمرتبة الأولى فقد يعزى ذلك إلى الدور اللافت الذي تلعبه هذه المهارة في تزويد المتعلّم بالقدرة التفسيرية للتعبير عما يعيشه في حياته اليومية، وما يمكن أن نعبه على المؤلفين هو عدم مراعاة توزيع بعض المهارات وفق نموّ المتعلّم العقلي والدراسي وكذلك توزيع غير المتكافئ لبعض المهارات الرئيسة والفرعية في وحدات التحليل مما يؤثر سلبياً على اكتساب مهارة التفكير الناقد.

الكلمات الدلالية:

- مهارات التفكير العليا
- التفكير الناقد
- منهاج المحادثة
- العربية بين يديك

(الكاتب المسؤول) * aminnazari@saadi.shirazu.ac.ir

التمهيد

يتوجّب على المؤسسات التربوية والمعاهد التعليمية العليا مواكبة التطورات التعليمية وتنفيذها والتعامل معها بناء على أسس علمية منهجية؛ مما يؤدي إلى ترقية المستوى التحصيلي لدى الدارسين وتنمية كفاءتهم على حل المشاكل؛ من منطلق هذا الأمر إنّ المعاهد التعليمية والجامعات التي يتخرج منها حشد غفير من الطلبة سنوياً تلعب دوراً فريداً في تأهيل الطلبة للمستقبل وتطوير حياتهم؛ والمتأمل في الواقع الراهن بالجامعات الإيرانية يجد أنّ كثيراً من المناهج الدراسية الجامعية ينحصر دورها في الإلقاء وحشو أدمغة الدارسين بالمعرفة والتي تؤثر سلباً على تطوير الجانب التفكير والمهاري لديهم حيث نلاحظ أنّها «لا تعتمد على تمكين الطلبة من اكتساب العمليات العقلية والتواصلية أو مهارات التفكير العليا». (إسماعيلي، ١٣٩٨ش: ٩٤) فمن الضروري اتخاذ قرارات لإثراء المناهج الدراسية وتحسينها، وبما أنّ الكتب التعليمية تعتبر ركناً أساسياً يستند إليه المنهاج، يجب على القائمين بالأمر في الأقسام الدراسية اختيار كتب تتلاءم مع مهارات التفكير العليا منها التفكير الناقد.

«رغم أنّ الكثير من الدراسات قد عاجلت موضوع العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي في المواضيع المختلفة مثل الرياضيات والعلوم، لكنّ العلاقة بين التفكير الناقد وتعلّم اللغات الأجنبية اكتسبت اليوم أهمية كبيرة لدى الباحثين، إذ يعتبرون تنمية مهارات التفكير الناقد من أحد أهم المتطلبات في تعليم اللغات وتعلّمها والتي تضمّن نجاح المتعلمين في الحياة الفردية والتمكّن من الحصول على التواصل ومهارات العمل الجماعي واكتساب الوعي الثقافي للمساهمة الإيجابية في المجتمع، فهذه المهارات سيصبّحون مستعدين للتحليل والتواصل الفعال وحل المشكلات بكفاءة في الظروف المختلفة». (إسماعيلي، ١٣٩٨ش: ٩٨؛ نقلاً عن ١٠٣: ٢٠١٦، zivkovic) فيما يتعلّق بمنهاج المحادثة فهو يعدّ من أهم المناهج التي يتعلّم به المتعلّمون الحوار والتواصل والمناقشة والذي يمكن اعتباره مناخاً مثاليّاً لنمو التفكير الناقد حيث توجد فيه مواضيع تحثّ الدارسين على نقد الأفكار، وتبادل الآراء والمناقشة. بناء على المكانة المهمّة التي تحتلّها مهارات التفكير الناقد في منهاج المحادثة وضرورة تضمّنها في الكتب التعليمية تستهدف هذه المقالة تقييم تدريبات وأنشطة مجموعة العربية بين يديك وفق مدى تضمّنها لمهارات التفكير الناقد وكيفية توظيف هذه المهارات فيها؛ من أجل تحقيق هذا الهدف انتهجت الدراسة المنهج الإحصائي القائم على أسلوب تحليل المحتوى كما تمّ اختيار أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك باعتبارها وحدات للتحليل، فيما يتعلّق باختيار هذا الكتاب فإنّه أكثر استخداماً في تدريس مادة المحادثة في الجامعات الإيرانية من بين الكتب التعليمية الأخرى نظراً للاستطلاع الذي أجريناه من أساتذة مادة المحادثة في الجامعات وتدقيق النظر في المناهج الدراسية للجامعات في اختيار الكتب التعليمية في مادة المحادثة.

بناء على ما سبق تسعى هذه المقالة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مدى تضمين أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك لمهارات التفكير الناقد؟
- كيف تمّ توزيع المهارات الفرعية للتفكير الناقد في أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك؟

الفرضيات

- يفترض بأنّ أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك لا تحتوي على كمية مناسبة من مهارات التفكير الناقد كما أنّ المهارات الفرعية تمّ توزيع جميعها في التدريبات والأنشطة؛ لكن لم يراع واضعو المنهاج توزيعها في التدريبات والأنشطة حسب التقدم العمري والعلمي للمتعلم.

الدراسات السابقة

ثمة دراسات مختلفة سلّطت الضوء على مهارات التفكير الناقد في مختلف العلوم الدراسية يمكن أن نخصّ منها بالذكر:

- الأسطل (٢٠٠٨) تناول في دراسته تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في كتاب الأدب، والنصوص للصف الحادي عشر؛ ومعرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى منهاج الأدب، والنصوص، ومدى اكتساب الطلبة لها بناء على المنهج الوصفي التحليلي؛ قد كشفت الدراسة فيما يتعلّق بتحليل المحتوى تبين نسب مهارات التفكير الناقد، المتضمّنة في منهاج الأدب، والنصوص، أما فيما يتعلّق باختبار مهارات التفكير الناقد، فقد دلّت النتائج لدى أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير الناقد في الأدب والنصوص، أنه يقع في المستوى العالي، وكذلك مهارات التنبؤ بالافتراضات، بينما كان مستوى مهارة التمييز أقل نسبة، واتضح أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير في محتوى منهاج الأدب، والنصوص، لدى طلبة الصف الحادي عشر، تعزى للجنس، والتخصص للطالبات.

- أبو مهادي (٢٠١١) لقد عالج في دراسته تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية، ومعرفة مدى اكتساب الطلبة لها؛ انتجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أدوات عدة مثل: قائمة مهارات التفكير الناقد، وأداة تحليل المنهاج، واختبار قياس مهارات التفكير الناقد؛ ونتائج الدراسة بيّنت تدني مهارات التفكير الناقد في الوحدة التي تم تحليلها، كما ودلت النتائج على انخفاض مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة مع تفوّق الطالبات في مهارات التفكير الناقد على الطلبة.

- بري (٢٠١٢) أجرى دراسة هدفت إلى تعرّف مدى تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد حيث تكوّنت عينة الدراسة من كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي، وبعد إجراء التحليل وحسب التكرارات والنسب المئوية أظهرت النتائج اشتغال الكتاب على (١٩) مهارة فرعية من مهارات التفكير الناقد تكررت (٣٣٣) مرة موزّعة على خمس مهارات هي مهارات التعرّف

إلى الافتراضات، والاستنتاج، والتقويم، والتحليل، والتفسير، وجاءت مهارات الاستنتاج بالمرتبة الأولى تليها مهارات التفسير ثم التقويم ثم التعرّف إلى الافتراضات وأخيراً جاءت مهارات التحليل.

- إسماعيلي وزملاؤه (١٣٩٥) هدفوا إلى استجلاء مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الكتب التعليمية لمادة النصوص الأدبية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية؛ طبقت هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي، كما تبنت طريقة تحليل المحتوى لتقويم الكتب؛ ما توصّلت إليه هذه الدراسة هو أنّ مهارة الاستنتاج حصلت أعلى نسبة مئوية (٧٤ /) في تمارين الكتب، في حين لم تحصل مهارة الاستنباط على أية نسبة مئوية في الكتب. بالتالي تؤيد نتائج الدراسة التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عن طريق توفير تلك المهارات في الكتب التعليمية للنصوص الأدبية.

- الدليمي والهويل (٢٠١٨) لقد تناولوا دراسة مدى توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن مستعينين بالمنهج الوصفي، بيّنت نتائج الدراسة أنّ مهارة التعرف إلى الافتراضات قد حققت أعلى وزن نسبي، تلتها مهارة التفسير، ثم مهارة الاستنتاج، ثم مهارة التقويم وجاءت مهارة التحليل بالمرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ دروس النثر احتوت على مهارات التفكير الناقد أكثر من دروس الشعر.

من خلال استقصاء الدراسات السابقة يتّضح أنّ هذه الدراسات تناولت مدى توافر مهارات التفكير الناقد في المنهاج المدرسي في العلوم المختلفة أو سلّطت الضوء على المنهاج الجامعي المتمثل في محتوى الكتب التعليمية لمادة النصوص الأدبية من منظور مدى توافر مهارات التفكير الناقد؛ بناء على هذا؛ يمكن القول بأنّ دراستنا المتواضعة جديدة حيث تسعى دراسة أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك كمحتوى تعليمي في منهاج المحادثة بالجامعات الإيرانية في ضوء مدى تضمّنها لمهارات التفكير الناقد.

مراجعة الأدب النظري

مفهوم التفكير الناقد

ثمة تعريفات عديدة عن التفكير الناقد لعلّ من أفضل التعريفات التي تمّ طرحها عن التفكير الناقد هو أنّه يعدّ التفكير الناقد «عملية تبني قرارات، وأحكام قائمة على أسس موضوعية، تتفق مع الوقائع الملاحظة، والتي يتمّ مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز، أو المؤثرات الخارجية، التي تقصد تلك الوقائع، أو تجنبها الدقة، أو تعرضها إلى تدخّل محتمل للعوامل الذاتية.» (عفانة ووليم، ٢٠٠٣: ٥٤) يعرفه علي بأنّه عملية عقلية يتمّ تركيزها على توظيف قواعد الاستدلال المنطقي، كما ترنو إلى إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة والملائمة بما يأتي من الأدلة والحجج. (علي، ٢٠٠٩: ٢٩) لا شك أنّ التفكير الناقد نوع من

أنواع تفكير تأملي معقول مركّب يركّز فيه الدارس على إتخاذ القرار من خلال فحص وتقييم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم علمي موضوعي حول قيمة الشيء (درويش وأبو مهاد، ٢٠١١: ٤٩١). من التربويين والباحثين من يضع التفكير الناقد في صيغتين: «الأولى توصف بالشخصية والذاتية، وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد؛ الثانية تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، إذ هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية، أو مناقشة موضوع أو إجراء تقييم». (المالكي، ٢٠١٢: ٥٦-٦٦؛ نقلاً عن غيلاني، ٢٠١٧: ٣٤) «إنّ التفكير الناقد يحتوي على مجموعة من مهارات معرفية كالاستنتاج ومعرفة الافتراضات، والتفسير، كما يعتمد على الأدلة ويرفض الخرافات ويقبل علاقة السبب بالنتيجة» (غيلاني، ٢٠١٧: ٣٤).

بناءً على ما سبق؛ نلاحظ نقاط مشتركة في تعريف التفكير الناقد وهي أنّ التفكير الناقد يقع في ضمن المهارات العقلية العليا؛ ويتمحور حول محور الموضوعية والأدلة الواضحة العلمية؛ يصبّ في صالح الفرد والمجتمع نظراً لأنّه تفكير فعّال يعتمد على أسس منطقية علمية واضحة في الأحكام الصادرة والقرارات المتخذة.

أهمية التفكير الناقد

يؤكد معظم الباحثين التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية التفكير الناقد لدى الدارسين باعتبارها ضرورة تربوية لا غنى عنها (عبدالعاطي، ٢٠٠٨: ١٥٢)، يمكن أن نستشف أهم مواصفات إيجابية تربوية تنسجم بها مهارة التفكير الناقد من خلال ما ذكره العفون والصاحب (٢٠١٢: ١٥٢) في ما يلي:

- إنّ التفكير الناقد يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى اتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أنّ التعليم في الأساس عملية تفكير.
- يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة لحل مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعطيلات الخاطئة.

- يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرّف في الرأي.
- يرى عسقول بأنّ مهارات التفكير الناقد تصبّ في صالح المتعلّمين من عدة أوجه كما يلي:
- «تفسي مهارات التفكير الناقد إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي لدى المتعلّم.
- تؤدي إلى نشوء الاستقلالية في تفكير المتعلّم وتحرّره من التبعية والتمحور حول الذات.
- تشجّع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرّك كاف.
- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزّز من سعي المتعلّم لتطبيقها وممارستها.
- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلّم.

- تجعل المتعلّم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلّم.
- تعزّز قدرة المتعلّم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- تزيد من ثقة المتعلّم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
- تتيح المتعلّم فرص النمو والتطور والإبداع» (عسقول، ٢٠٠٩: ٤٨).
- كما يعتقد الوسيمي (٢٠٠٣م: ٢٢٣) بأنّ تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإكساب أفراد المجتمع القدرة على مواجهة الظواهر والمستحدثات البيولوجية، وتقويمها تقويماً سليماً لتحديد ما يفيد المجتمع، وما لا يفيده واتخاذ القرارات السليمة بشأنها.

مهارات التفكير الناقد

- في ما يتعلّق بمهارات التفكير الناقد حاول الكثير من التربويين بوضع قوائم وتصنيفات محددة لهذه المهارات وفقاً لأرائهم وتصوّرهم؛ وفي ما يلي يتم عرض أهم هذه التصنيفات:
- يصنّف إبراهيم وجيه المهارات الرئيسة للتفكير الناقد على النحو التالي:
- ١- الدقة في فحص الوقائع؛ ٢- إدراك الحقائق الموضوعية؛ ٣- إدراك إطار العلاقة الصحيح ٤- تقويم المناقشات؛ ٥- الاستدلال (عرام، ٢٠١٢: ٥٩).

أما هارنالك في تصنيفه فيحدد سبع مهارات رئيسة على الآتي:

- ١- فهم قواعد المنطق وتطبيقها؛ ٢- تعرّف الفرق بين الممكن والمحتمل؛ ٣- تجنّب الأخطاء الشائعة في التفكير المنطقي؛ ٤- تعرّف خصائص الأدلة، والحجج المقبولة، والتمييز بينها؛ ٥- الأخذ بالحسبان الجوانب المختلفة في الموضوع؛ ٦- حسن استعمال الكلمات؛ ٧- استخدام المنطق في عبارات كمية وغير كمية (فسيو، ٢٠١١: ٢٧٠-٢٦٩).

يصنّف كل من واطسون وجليسر خمس مهارات رئيسة للتفكير الناقد وهي على النحو التالي:

- ١- الاستنباط؛ ٢- الاستنتاج؛ ٣- التفسير؛ ٤- معرفة المسلمات والافتراضات؛ ٥- تقويم الحجج أو المناقشات (Watson&glasser, ١٩٩١: ٥٣).

فيما نلاحظ أنّ أيمن حبيب جرى مجرى واطسون وجليسر حيث قام بتحديد قائمة تضمّ خمس مهارات رئيسة للتفكير الناقد وهي على النحو التالي: ١- معرفة الافتراضات؛ ٢- التفسير؛ ٣- تقويم المناقشات؛ ٤- الاستنباط؛ ٥- الاستنتاج (الوسيمي، ٢٠٠٣: ٢٢٣-٢٢٤).

بالنسبة إلى دراستنا يتم تحليل أنشطة وتدريبات وفق مهارات خمسة رئيسة تتمثل في:

- ١- مهارة معرفة الافتراضات: والتي تشير إلى القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محدّدة، أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة، والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة. (الحلاق، ٢٠٠٧: ٤٨)

- ٢- مهارة التفسير: وهو الاستيعاب، والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف، والمعطيات، والتجارب، والقواعد، والمعايير، والاجراءات، ويشمل مهارات عدة فرعية؛ كالتصنيف واستخراج المعنى وتوضيحه.
- ٣- مهارة التحليل والتي تشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية، والاستنتاجية بين العبارات، والأسئلة، والمفاهيم، والصفات، وله مهارات فرعية منها: فحص الأداء، واكتشاف الحجج وتحليلها.
- ٤- مهارة التقويم والتي تشير إلى مصداقية العبارات، أو إدراك الشخص، وهو القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة في ضوء الأدلة المتاحة. وتضمّ هذه المهارة مهارات تقويم الادعاءات، وتقويم الحجج.
- ٥- مهارة الاستنتاج: وهي تلك القدرة العقلية التي تستخدم فيها ما نملكه من معارف ومهارات بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة» (العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٧٦).

المنهجية

الطريقة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والتي تتمثل في تقويم أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك وفق تضمنها لمهارات التفكير الناقد قد طبقت الدراسة المنهج الإحصائي بأسلوب تحليل المحتوى.

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

تتكوّن أداة الدراسة من قائمة مهارات التفكير الناقد حيث تمّ تصميمها من خلال الاطلاع على آراء التربويين، والأدب النظري للبحث والدراسات السابقة في مجال مهارات التفكير الناقد؛ وهي على النحو الآتي: ١. مهارة معرفة الافتراضات وهي تتضمن ٩ مهارات فرعية في دراستنا؛ ٢. مهارة التفسير وهي تحتوي على ٧ مهارات فرعية؛ ٣. مهارة الاستنتاج تركز على ٧ مهارات فرعية في دراستنا؛ ٤. مهارة التحليل وهي تتضمن ٥ مهارات فرعية؛ ٥. مهارة التقويم وهي تحتوي على ٥ مهارات فرعية.

من أجل التأكد من صدق الأداة تمّ عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال مناهج التدريس والعلوم التربوية، فقد أبدى المحكمون رأيهم حول مناسبة القائمة ومدى وضوح العبارات ومدى ارتباط المؤشرات الفرعية بالمهارات الرئيسة؛ فقمنا بإجراء التعديلات وفقاً لملاحظاتهم، حيث قمنا بإضافة بعض المؤشرات الفرعية وحذف بعضها وإعادة صياغة بعض الفقرات فتمّ وضع القائمة بصورتها النهائية في هذا البحث.

ومن أجل التأكد من ثبات الأداة قد تمّ تنفيذ الخطوات الآتية:

١. ثبات التحليل عبر المحللين: في هذه الخطوة تمّ تحليل ثلاث وحدات من قبل أحد الباحثين ومن قبل محللة أخرى حاملة شهادة دكتوراه في اللغة العربية وذات خبرة في مجال التحليل؛ ومن أجل احتساب نسبة الاتفاق بين التحليلين تمّ توظيف معادلة هولستي (Holisti) حيث أسفرت النتائج عن وجود اتفاق مقبول بين التحليلين فكان معادل الثبات الكلي ٠.٩٥ وهي نسبة مقبولة عالية في قياس الثبات.

٢- ثبات التحليل عبر الزمن: وفي هذه الخطوة تمّ تحليل ثلاث وحدات بواسطة أحد الباحثين بفواصل زمني مقداره ٢٠ يوماً بين المرة الأولى والثانية، وبعد ذلك قمنا باحتساب نقاط الاتفاق بين نتيجة التحليلين بتوظيف معادلة حساب هولستي حيث بلغت نسبة الثبات ٠.٩٣ وهي نسبة مقبولة عالية تدلّ على ثبات عملية التحليل عبر الزمن.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من محتوى مجموعة العربية بين يديك؛ وقد قمنا باختيار التدريبات وأنشطة ١٦ وحدة دراسية من مجموعة تدريبات وأنشطة كتب العربية بين يديك كعينة البحث باعتبارها وحدات التحليل والتي بلغت ٧٩٦ تدريباً ونشاطاً وذلك بطريقة عشوائية. الجدول التالي يوضح توزيع عينة البحث:

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة

المجموعة	الوحدة	عدد الأنشطة والتدريبات
العربية بين يديك (١)	١٦،١٤،٨،١	٢٠٨
العربية بين يديك (٢)	١٦،١٣،٧،٦	٢٣٨
العربية بين يديك (٣)	١٣،١٠،٨،٣	١٨٠
العربية بين يديك (٤)	١٤،١٠،٧،٢	١٧٠
الكل	١٦	٧٩٦

عرض النتائج

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينصّ على «ما مدى تضمين أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك لمهارات التفكير الناقد؟» قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن مهارات التفكير الناقد الرئيسة وذلك بعدما تمّ الرجوع إلى الأدب النظري لمختلف البحوث المختصة بالتفكير الناقد واستشارة بعض الأساتذة في مجال مناهج التدريس. وبعد إعداد قائمة المهارات تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية للتدريبات والأنشطة التي تتضمن مهارات التفكير الناقد ولا تتضمنها والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٢)

مستوى تواجد مهارة التفكير الناقد في الأنشطة والتدريبات

النسبة المئوية	عدد الأنشطة والتدريبات الباقية	النسبة المئوية	تكرارات مهارات التفكير الناقد	الكتاب
بدون مهارات التفكير الناقد				
٩٢.٧٨٪	١٩٣	٧.٢١٪	١٥	العربية بين يديك (١)
٦١.٣٤٪	١٤٦	٣٨.٦٥٪	٩٢	العربية بين يديك (٢)
٥٠.٥٥٪	٩١	٤٩.٤٤٪	٨٩	العربية بين يديك (٣)
٤٦.٤٧٪	٧٩	٥٣.٥٢٪	٩١	العربية بين يديك (٤)
٦٣.٩٤٪	٥٠٩	٣٦.٠٥٪	٢٨٧	المجموع

المتأمل في الجدول السابق يجد أن مجموع الأنشطة والتدريبات في الوحدات المختارة بلغ (٧٩٦) تدريباً ونشاطاً منها (٥٠٩) نشاطاً وتدريباً لم يتضمن مهارات التفكير الناقد بنسبة مئوية (٦٣.٩٤٪) و (٢٨٧) نشاطاً وتدريباً يتضمن مهارات التفكير الناقد بنسبة مئوية (٣٦.٠٥٪) وهي تعتبر نسبة منخفضة لا تسمح للدارس استخدام مهارات التفكير الناقد بشكل متواصل ومستمر مما يعوق عملية تنمية هذه المهارات لديه. في ما يتعلق بتضمن المجموعة لنسبة منخفضة من مهارات التفكير الناقد فقد يعزى ذلك إلى أن واضعي المنهاج قد تغافلوا عن مكانة التفكير الناقد ودوره الفعال في ترقية المهارات اللغوية حيث نجد في مقدمة الكتاب قد أشاروا إلى أهداف المجموعة المتمثلة في تمكين الدارس من الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية مهملين دور التفكير الناقد في تنمية هذه الكفايات لدى الطلبة (ينظر: الفوزان وآخرون، ٢٠١٤: هـ). فمن الضروري الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد وتعزيزها في مجموعة العربية بين يديك خاصة أن منهاج المحادثة من أهم المناهج التي تحتاج إلى مهارات التفكير الناقد لتنمية الكفاءات اللغوية والاتصالية والثقافية لدى الدارسين.

المعنى النظر في الجدول الأعلى يجد أن نسبة تضمن أنشطة وتدريبات الكتب لمهارات التفكير الناقد جاءت متقاربة ومتوازنة إلى حد ما، سوى الكتاب الأول من مجموعة العربية بين يديك حيث تضمن (٧.٢١٪) من مهارات التفكير الناقد؛ بغض النظر عن ذلك يمكن القول إن النسب المتقاربة مؤشر إيجابي يحدث شيئاً من التكامل بين الكتب. إضافة إلى تواجد النسب المتقاربة في الكتب نلاحظ أن أعلى نسبة لتواجد مهارات التفكير الناقد يكون في الكتاب الرابع، حيث يزداد مستوى تواجد هذه المهارات متزامناً مع تقدم الطلبة في العمر وتقدمهم في السنوات الدراسية إذ يرى الباحثون اللغويون بأن النمو العقلي للطلاب يزداد مع تقدمهم في العمر من ثم يصبحون أكثر أهبة واستعداداً لاستخدام مهارات التفكير الناقد بشكل أعمق وبصورة أوسع (الأسمر، ٢٠١٥: ١٢٨).

في ما يتعلّق بحساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الرئيسة ضمن الأنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك فالجدول رقم (٣) يوضح هذا الأمر كما يلي:

الجدول (٣)

نسبة توزيع مهارات التفكير الناقد الرئيسة في أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك

المهارات	الكتاب الأول	الكتاب الثاني	الكتاب الثالث	الكتاب الرابع	الكل
التفسير	٥	٤٤	٣٥	٤٢	١٢٦
الاستنتاج	١٠	١٣	١٩	١٨	٦٠
معرفة الافتراضات	-	١١	١٩	٢٠	٥٠
التحليل	-	٢٠	١٢	٤	٣٦
التقويم	-	٤	٤	٧	١٥

من خلال النتائج التي عرضها الجدول السابق يتبيّن لنا توزيع مهارات التفكير الناقد على المجالات الخمسة وترتيبها حيث حصلت مهارة التفسير على المرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ (١٢٦) تكراراً ونسبة مئوية مقدارها (٤٣.٩٠٪)، تليها مهارة الاستنتاج بـ (٦٠) تكراراً ونسبة مئوية مقدارها (٢٠.٩٠٪)، كما احتلّت مهارة معرفة الافتراضات مرتبة ثالثة بلغ تكرارها (٥٠) تكراراً قدرّت نسبتها بـ (١٧.٤٢٪)، في حين نلاحظ أنّ مستوى تواجد مهارتي التحليل، والتقويم كان بنسبة ضعيفة إذا ما قورن بمستوى تواجد سائر المهارات حيث بلغ تكرار كل منهما (٣٦) و (١٥) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (١٢.٥٤٪) و (٥.٢٢٪) على التوالي في المجموع؛ وهذا يعكس ضعفاً واضحاً في مستوى تواجد مهارتي وتقويم وتوافرها في أنشطة المجموعة وتدريباتها. المتأمل في الجدول الأعلى يجد أنّ أنشطة الكتاب الأول وتدريباته تتضمّن مهارتي الاستنتاج والتفسير في حين تفتقر إلى مهارات التحليل، والتقويم ومعرفة الافتراضات؛ في ما يتعلّق بانعدام تواجد مهارتي التحليل والتقويم في الكتاب الأول قد يعزى ذلك إلى أنّ تطبيق مهارتي بحاجة إلى عمليات عقلية معقّدة مركّبة تتطلب التمهيد والوعي الكافي للمتعلم واتسامه بالخبرة الكافية وتركيزه للقيام بها كما أنّها تعتبران ضمن مستويات التفكير العليا (ينظر: الدليمي والهويمل، ٢٠١٨: ٥٦٣)، وقد لا يتمكن المتعلّم في المرحلة الأولى من الإلمام بهاتين مهارتي فلماذا نجد أنّ مهارتي تتوزعان في سائر الكتب دون حضورهما في الكتاب الأول وذلك مع النمو العقلي والدراسي للطالب، مهما يكن من أمر من الضروري أن تتوافر مهارتان في الكتاب الأول بشكل ضئيل إذ إنّ عدم حضورهما يربك المتعلمين ويؤثر سلباً على أدائهم وعلى عملية

استمرارية اكتساب مهارات التفكير الناقد الأساسية باعتبارها هدفاً تربوياً تلحّ عليها الأنظمة التربوية لتحقيقها وتعزيزها في المناهج الدراسية. ما يشدّ انتباهنا من النتائج في الجدول هو أنّ مهارة التحليل قد توافرت في الكتاب الثاني بنسبة كبيرة بلغت (٥٥.٥٥٪) في حين انخفض حضورها في الكتاب الثالث بنسبة مئوية (٣٣.٣٣٪) حتى يتقلّص مدى توافرها إلى أدنى حدّ تكاد تخلو منها وحدات التحليل في الكتاب الرابع، وهذا ما يمكن أن نستشكله على واضعي المجموعة لأنّه من الواجب أن تكون عملية تواجد مهارات التفكير الناقد في الكتب متدرّجة من السهل في المراحل التمهيديّة إلى الصعب في المراحل المتقدّمة لكون مهارة التحليل أصعب المهارات فيجب على المؤلفين أن يعيدوا النظر في توزيع هذه المهارة بشكل متناسب للتقدّم اللغوي والعقلي للمتعلّمين.

كذلك الحال في مهارة معرفة الافتراضات حيث تغافل المؤلفون عن تضمين هذه المهارة في الكتاب الأوّل أما في سائر الكتب فلقد توافرت هذه المهارة بصورة متدرّجة ومتوازنة لكن عدم توافرها في الكتاب الأوّل يعدّ من أهم الملاحظات السلبية في المجموعة؛ فمن الواجب تضمّن أنشطة وتدريبات الكتاب الأوّل بمهارات معرفة الافتراضات لكون هذه المهارة أكثر تناسباً مع المستوى التحصيلي والدراسي للمتعلّمين المبتدئين إذ إنّ مهارة معرفة الافتراضات «من أسهل المهارات ومن أقل المهارات تعقيداً قياساً إلى سائر مهارات التفكير الناقد والتي لا تحتاج إلى التمحيص والخبرة الكافية ولا تتطلب عمليات تفكير معقّدة لكونها تعتمد على المفاهيم الموجودة حيث يسهل على الطالب اكتساب هذه المهارة» (المصدر نفسه: ٥٧٠-٥٧١) بناء على ما سبق يجب تزوّد جميع الكتب بكل من مهارات التفكير الناقد إذ يتيح هذا الأمر للمتعلّم الاستمرار في التدرّب على اكتساب هذه المهارات وتنميتها وتعزيزها بصورة متواصلة بدون انقطاع مما يؤدّي إلى ترسخ هذه المهارات على مستوى نظامه المعرفي.

بالنسبة إلى مهارة التفسير فإنّها من أهمّ المهارات التي يحتاج إليها المتعلّم ليتمكّن من تفسير المعاني والمفاهيم بطريقة صحيحة والتواصل مع الآخرين بشكل صحيح، وهي مهارة يحتاج إليها المتعلم للتعبير عن مواقف حياته اليومية فإنّ الاهتمام بهذه المهارة يؤدي إلى تنمية قدرة الطالب التفسيرية في الحياة اليومية عندما يتعرّض لموقف يتطلب تفسيراً محدّداً (بري، ٢٠١٢: ٥٠١)، لقد تتوافر هذه المهارة في جميع كتب المجموعة بشكل ملحوظ حيث احتلّت المرتبة الأولى ويرجع ذلك إلى أنّ مهارة التفسير ترتبط مباشرة بحياة المتعلّم اليومية وكذلك الحال في منهاج المحادثة التي تعدّ من المناهج الشرية التي ترتبط بحياة الطالب اليومية وفيها كثير من المواضيع التي تتناول المواقف اليومية للطالب فلهاذا تمّ تركيز اهتمام المؤلفين على هذه المهارة لما لها دور مهم في إكساب المتعلّمين مهارات حياتية وخبرات.

في ما يتعلّق بمهارة الاستنتاج فإنّها قد احتلت المرتبة الثانية وتمّ توزيع مهاراتها الفرعية في جميع كتب المجموعة خاصة إنّها نالت تكرارات جيدة في الكتاب الأوّل، وقد يعزى ذلك إلى أنّ مهارة الاستنتاج تعدّ

من أهم المهارات التي تكسب المتعلّم النشاط وتجعله متفائلاً وتحفّز ذهنه بشكل لافت (الأسطل، ٢٠٠٨: ٨٩)، فإنّ البدء الجيد ضروري لتطوير عملية التعلّم حيث يمنح المتعلّم الأمان والطمأنينة ويؤثّر إيجابياً على المستويين الوجداني والمعرفي لديه؛ من منطلق هذا الأمر يجب أن تتوافر مهارة الاستنتاج في الكتب التعليمية لمنهاج المحادثة إذ نجد فيها كثيراً من الموضوعات التي تعين المتعلّم على تنمية مهارات التفكير العليا لديه وتعزيز عملية العصف الذهني من ربط وتحليل لديه (ينظر، الأسطل، ٢٠٠٨: ٩٠). فقد أدرك المؤلفون أهمية مهارة الاستنتاج في منهاج المحادثة نظراً لأهميتها في التفكير الناقد وحل المشكلات، وهي العملية التي تمكّن المتعلّمين من القدرة على الوصول إلى نتائج حل المشكلات التي يواجهونها من خلال تحليل المواقف والوصول لاستنتاجات هامة حوله (أبو الخير، ٢٠٢٢: ٧١).

كما تظهر نتائج الجدول أنّ ثمة توزيعاً غير المتكافئ بين نسب توزيع كل من مهارات التفكير الرئيسة في أنشطة وتدريبات المجموعة حيث جاءت نسب توزيع مهارتي الاستنتاج ومعرفة الافتراضات متقاربة بينما جاءت نسبة توزيع مهارة التفسير متباعدة مع سائر المهارات وكذلك الحال في مهارتي التحليل والتقييم وهذا ما يعوّق اكتساب المتعلّم مهارات التفكير الناقد الرئيسة بشكل متوازن وبالتالي يحدث خللاً في بناء شخصيته المتوازنة في كافة الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية (ينظر: الأسمر، ٢٠١٥: ١٣٥).

أما للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصّ على «كيف تمّ توزيع المهارات الفرعية للتفكير الناقد في أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك؟» فتّم استخراج المهارات الفرعية اللازم توافرها في الأنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية وتحليل المؤشرات الفرعية والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات معرفة الافتراضات الفرعية

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
١. توضيح الأفكار والمعاني من خلال تذوّق النص.	-	٤	٧	٩	٢٠ / ٤٠٪
٢. استنتاج الغرض البعيد للكاتب في النص.	-	٦	٦	٨	٢٠ / ٤٠٪
٣. التمييز بين المعلومات المتضمنة في النص.	-	-	١	١	٢ / ٤٪
٤. التمييز بين الجمل والتراكيب الدالة على فكرة معينة.	-	-	-	-	-

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
٥. توقّع الافتراضات حول النص.	-	-	٤	١	١٠٪ / ٥
٦. التوصل إلى التعميمات من خلال الربط بين الأجزاء ذات الصلة.	-	-	-	-	-
٧. التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.	-	-	-	-	-
٨. تقديم أمثلة للفرضيات.	-	١	١	١	٦٪ / ٣
٩. التمييز بين الحقائق والآراء في النص.	-	-	-	-	-
الإجمالي					١٠٠٪ / ٥٠

من خلال النتائج التي يعرضها الجدول السابق يتبيّن لنا أن أنشطة المجموعة وتدريباتها تضمّنت له مهارات فرعية لمهارة معرفة الافتراضات من مجموع ٩ مهارات فرعية ويفسّر ذلك باهتمام المؤلفين النسبي بتعزيز بعض مهارات معرفة الافتراضات لدى المتعلّمين مع إمكانية توافر جميع المهارات الفرعية في أنشطة المجموعة وتدريباتها؛ كما نلاحظ في الجدول السابق مستوى تواجد كل من المهارات الفرعية لمهارة معرفة الافتراضات حيث نجد أنّ نسبة تواجد المهارات الفرعية تتراوح بين (٤٠٪-٠) حيث حصلت مهارتا «استنتاج الغرض البعيد للكاتب في النص» و«توضيح الأفكار والمعاني من خلال تذوّق النص» على النسبة الأعلى من مجموع وحدات التحليل بـ (٢٠) تكراراً لكل منهما، كما جاءت مهارة «توقّع الافتراضات حول النص» بالمرتبة الثانية بـ (٥) تكرارات ونسبة مئوية بلغ مقدارها (١٠٪)، وتليها مهارتا «تقديم أمثلة للفرضيات» و«التمييز بين المعلومات المتضمّنة في النص» بنسب ضعيفة قدرت بـ (٦٪) و (٤٪) على التوالي؛ بينما نلاحظ أنّ المهارات رقم (٧، ٦، ٤) كانت بنسبة منعدمة.

في ما يتعلّق بحصول مهارة «توضيح الأفكار والمعاني من خلال تذوّق النص» على المرتبة الأولى فيفسّر ذلك بأنّ المؤلفين يسعون إلى تعزيز الرصيد اللغوي للمتعلّم، فإن لم يمتلك المتعلم على ثروة لغوية مناسبة فلا يتمكّن من التواصل مع أبناء اللغة الهدف بوجه مطلوب، بالنسبة إلى مهارة «استنتاج الغرض البعيد للكاتب في النص» فإنّ المؤلفين يهدفون من تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطالب حيث أنّ هذه المهارة تزيد من إدراك المتعلّم وفهمه لجوانب النص المقروء والمواقف المطروحة فيه؛ إضافة إلى أنّ ثمة سبب آخر وراء استخدام المهارتين بشكل ملحوظ في أنشطة المجموعة وتدريباتها ويعزى ذلك إلى أنّ المهارتين لا تحتاجان إلى التمهيد والخبرة الكافية ومستويات التفكير العليا لأنّهما من المهارات السهلة اللتين تتيحان الفرصة للانتقال إلى مهارات أصعب وبالتالي تحفّزان الطلبة على مواصلة عملية تعلّم اللغة فمن الضروري

توافر المهارتين في أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك نظراً للنتائج الإيجابية المترتبة عليها ومن نماذج هذه المهارة ما ورد في تدريب الوحدة ٧ للكتاب الرابع حيث يطالب المؤلفون المتعلم بالإجابة بالاختصار عن الفكرة الرئيسة في الفقرة الأولى لنص القراءة الموسومة بـ «بين العربية والقرآن» (ينظر: الفوزان، ٢٠١٤: ١٤٨/٤).

بالنسبة إلى عدم تواجد مهارة «توقع الافتراضات حول النص» في الكتابين الأول والثاني وتوافرها في الكتب المتقدمة (الثالث والرابع) يمكن تفسير ذلك إلى أن هذه المهارة من أهم المهارات التي تنمي مهارات التفكير العليا والتدريبات المتضمنة لهذه المهارة تتطلب جهوداً بالغة وخبرة ومخزوناً لغوياً كافياً لدى المتعلم حيث يتم طرح أسئلة متقدمة عما يجري في النص من القضايا المطروحة في الحياة اليومية وعلى المتعلم تأمل بهذه الأسئلة وتوقع الافتراضات وفق تجاربه من ثم اختبار مدى صلاحية هذه التوقعات وصحتها ومن نماذج هذه المهارة ما جاء في تدريب ما قبل القراءة الموسومة بـ «العلاقة بين الآباء والأبناء» للوحدة ١٣ من الكتاب الثالث حيث يوجه المؤلفون السؤال إلى القارئ مطالبين بتوقع مجريات النص مستعيناً بالعنوان: «من قراءتك للعنوان، ماذا تتوقع أن يتناول النص؟» (المصدر نفسه: ٢٩٢/٣).

أما عدم توافر أربع مهارات «التوصل إلى التعميمات من خلال الربط بين الأجزاء ذات الصلة» و«التمييز بين الجمل والتراكيب الدالة على فكرة معينة» و«التمييز بين الحقائق والآراء في النص» و«التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن» في الكتابين الأول والثاني فيمكن أن نعلله بكونها مهارات صعبة تتطلب عمليات التفكير العليا المتعددة من حيث اعتمادها على الربط والبحث والمقارنة والتي تعوق عملية التعلم في حال فشل المتعلم في المستوى المبتدئ بالإجابة عن التدريبات المتضمنة لهذه المهارات؛ أما إهمال هذه المهارات في الكتابين الثالث والرابع فغير مسموح نظراً لامتلاك الدارسين على القدرة الكافية على القيام بهذه المهارات فإهمال هذا الجانب المهاري في المراحل المتقدمة يؤثر سلباً على مستوى المتعلمين الفكري والمنطقي والوجداني.

الجدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفسير الفرعية

المهارات الفرعية	العربية بين	العربية بين	العربية بين	العربية بين	مجموع التكرارات والنسب المئوية
	يديك (١)	يديك (٢)	يديك (٣)	يديك (٤)	
١. صوغ أمثلة وجملات لبعض المفردات والتعبير عن المفاهيم الواردة.	٣	٢٠	١٣	١٧	٥٣ / ٤٢.٠٦٪
٢. تفسير وتوضيح المعاني الغامضة في النص.	-	١	١	٨	١٠ / ٧.٩٣٪

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
٣. تصنيف المعلومات الواردة في النص.	٢	٦	٥	٤	١٧ / ١٣.٤٩%
٤. إعطاء تفسيرات منطقية صحيحة مقنعة.	-	٦	٨	٩	٢٣ / ١٨.٢٥%
٥. تفسير المفاهيم وتعريفها بدقة.	-	٥	٥	٣	١٣ / ١٠.٣١%
٦. اكتشاف التناقضات في مواقف معينة.	-	-	١	١	٢ / ١.٥٨%
٧. تحديد المشكلة بشكل دقيق.	-	٦	٢	-	٨ / ٦.٣٤%
الإجمالي					
					١٢٦ / ١٠٠%

جاءت التكرارات حسب الجدول السابق والمتعلقة بمهارات التفسير جيّدة، فقد توافرت جميع مهارات التفسير الفرعية في أنشطة كتب العربية بين يديك وتدريباتها، هذا مؤشر جيّد يدلّ على اهتمام المؤلفين بتوزيع جميع مؤشرات التفسير من استيعاب وتصنيف وتعبير واكتشاف المفهوم المتناقض وتوضيح طبيعة المشكلة وتحديدّها في تدريبات المجموعة وأنشطتها؛ إلا أنّنا لا نلاحظ توازناً في نسب توزيع المهارات الفرعية، فبعضها نالت تكرارات جيّدة وبعض آخر منها حصلت على نسب ضعيفة ومتوسطة. إنّ أعلى مهارات التفسير تضميناً في الأنشطة والتدريبات هي مهارة «صوغ أمثلة وجملات لبعض المفردات والتعبير عن المفاهيم الواردة» بـ (٥٣) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٤٢.٠٦٪) قد يعزى ذلك للدور اللافت الذي تلعبه هذه المهارة في استقرار المفهوم المراد في ذهن المتلقي واستيعابه بوجه مطلوب باعتبارها تغذية راجعة تساعد على تقريب المفهوم إلى أذهان المتعلّمين مما يسهل فهمه واستيعابه؛ إضافة إلى أنّها تدعم الرصيد اللغوي للطالب وذلك من خلال استخدام المفردات والمفاهيم في موقفها المناسب ومن نماذج هذه المهارة ما جاء في التدريب ٣ للوحدة ١٠ من الكتاب الثالث حيث يطالب المتعلّم بصوغ جملة للتعبير عن كل من المفاهيم الواردة: «استخدم كلّ تعبير من التعبيرات التالية في جملة من إنشائك» (الفوزان، ٢٠١٤: ٢٠١/٣) ومثلما لاحظناه في تدريب الوحدة (١٠) للكتاب الثالث حيث نرى يأتي المتعلّمون بأربعة أمثال لتمييز الذات وأربعة أمثال لتمييز النسبة (المصدر نفسه: ٢٣٤).

وقد أحرزت مهارة «إعطاء تفسيرات منطقية صحيحة مقنعة» المرتبة الثانية بـ ٢٣ تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (١٨.٢٥٪) إنّ هذه المهارة هي تعبير واسع عن موقف ما، ومن متطلباتها امتلاك الدارس على رصيد لغوي مقبول وتسلسل فكري منطقي منتظم؛ من ثمّ نجد عدم توافر هذه المهارة في تدريبات الكتاب الأوّل وأنشطته بل جاءت موزّعة في سائر الكتب بصورة متدرّجة مع النمو العقلي والدراسي للمتعلّم. أما مجيء هذه

المهارة في المرتبة الثانية بين سائر المهارات قد يفسّر ذلك بأهمية هذه المهارة بتوصيل المعلومات إلى أذهان المتعلّمين بكل سهولة إضافة إلى ترقية مستواهم الفكري والمنطقي مما يساعد على تنمية مهارة التفكير العليا لديهم.

ما يشدّ انتباهنا في الجدول السابق أنّ مهارة «تحديد المشكلة بشكل دقيق» لقد توافرت بشكل ملحوظ في الكتاب الثاني بـ٦ تكرارات وينخفض مستوى تواجدها في الكتاب الثالث بتكرارين وينعدم في الكتاب الرابع مثلما نلاحظه في الكتاب الأوّل وبذلك قد جاءت هذه المهارة في المرتبة السادسة بنسبة مئوية (٦.٣٤٪)، ويفسّر ذلك بأنّ المؤلفين لم يراعوا الاهتمام بأنّها مهارة عقلية متقدّمة تتطلب خبرة ومخزوناً لغوياً كافياً لدى المتعلّم للتعبير عن المشكلة وتحديدّها. ومن نماذج هذه المهارة ما نجدها في تدريب (١) للوحدة (٦) من الكتاب الثاني حيث يناقش المتعلّم مع زميله تحديد المشكلات التي يقابلها من يغترب إلى بلد آخر كنشاط ثنائي. (المصدر نفسه: ٢/ ١٣٢)

في ما يتعلّق بمهارة «اكتشاف التناقضات في مواقف معينة» فإنّها قد جاءت في المرتبة الأخيرة بتكرارين وبنسبة مئوية مقدارها (١.٥٨٪) والمتأمل في الجدول يجد أنّ هذه المهارة لم تتوافر في الكتابين الأوّل والثاني ويمكن أنّ نعلل ذلك بأنّ هذه المهارة من أصعب مهارات التفسير الفرعية إذ تتطلب عمليات التفكير المعقّدة المتقدّمة التي تناسب الفئة الدراسية المتقدّمة لكونها معتمدة على المقارنة واكتشاف الشبه والتناقضات والاختلافات، لقد توافرت هذه المهارة في أنشطة الكتابين الثالث والرابع وتدريباتها لكن بشكل طفيف ضئيل لا يتجاوز (٢٪) قد يعزى ذلك إلى أنّ المؤلفين قد أدركوا أنّ المتعلّم يحتاج إلى مزيد من الوقت للإجابة عن التدريبات المتضمّنة لهذه المهارة لكونها معقّدة ولربما لا يتوفّر زمان كاف في الحصص الدراسية للإجابة عن هذه التدريبات. ومن نماذج هذه المهارة ما وجدناه في تدريب الوحدة الثانية للكتاب الرابع عندما يطالّب المتعلمون بمناقشة ومقارنة الفقر مع العلم والغنى مع الجهل. (المصدر نفسه: ٤/ ٣٣)

الجدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات الاستنتاج الفرعية

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
١. اقتراح عناوين جديدة ومبتكرة وتحمين البدائل.	-	-	١	-	٢ ٣.٣٣٪
٢. التدرّج من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى العام.	٨	٨	١٠	٨	٣٤ ٥٦.٦٦٪
٣. التوصل إلى الاستنتاجات.	٢	٢	٥	٦	١٥ ٢٥٪

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
٤. استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.	-	١	٢	٢	٥ / ٨.٣٣٪
٥. التنبؤ بالنتائج.	-	٢	-	-	٢ / ٣.٣٣٪
٦. تحديد الأفكار الفرعية الداعمة للفكرة الرئيسة.	-	-	-	-	-
٧. تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة.	-	-	-	-	-
٨. التوصل إلى أدلة من النص تدعم فكرة معينة.	-	-	-	-	-
٩. توضيح وتمييز العلاقة بين الأشياء المختلفة.	-	-	١	١	٢ / ٣.٣٣٪
الإجمالي					٦٠ / ١٠٠٪

أظهرت نتائج الجدول السابق أنّ مستوى تواجد مهارات الاستنتاج الفرعية تتراوح بين النسب الجيدة والمتوسطة والضعيفة مما يدل على أن ليس توازناً وتقارباً بين وحدات التحليل لتضمّنها مهارات الاستنتاج الفرعية. إنّ مهارات الرقم (١،٤،٥،٩) لم تنل تكرارات جيدة بل حصلت على نسب ضعيفة على مستوى الأنشطة والتدريبات، كما أنّ مهارات الرقم (٦،٧،٨) لم تتوافر في الأنشطة والتدريبات مع إمكانية توافرها في وحدات التحليل. فقد توافرت مهارة «التدرّج من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى العام» في ٣٤ نشاطاً/ تدريبات بنسبة مئوية مقدارها (٥٦.٦٦٪) حيث حصلت المرتبة الأعلى بين سائر المهارات وقد يعزى ذلك إلى أنّ بعض التدريبات والأنشطة تحتوي على مقدّمة تشرح الفكرة الرئيسة قبل الدخول في الموضوع الأساسي وقبل الإجابة عن الأسئلة أو العكس مما يسهّل الوصول إلى المعلومة ويؤدّي نهائياً إلى إزالة الغموض، مثلما نلاحظه في نشاط موسوم بـ«ادرس ولاحظ» من ملحقات الملاحظة النحوية للوحدة (٣) من الكتاب الثاني حيث تقدّمته مقدّمة تشرح القاعدة الخاصّة لجمع المؤنث السالم ثم يطالب المتعلّمون بتحويل الأسماء المفردة إلى جمع المؤنث السالم (الفوزان، ٢٠١٤: ٢ / ١٣٥).

في حين توافرت مهارة «التوصل إلى الاستنتاجات» في ١٥ نشاطاً/ تدريبات حيث حصلت على المرتبة الثانية بنسبة مئوية مقدارها (٢٥٪) كما أنّه تمّ توزيع هذه المهارة في كتب المجموعة بشكل متوازن ومتدرّج ويفسر ذلك بإدراك المؤلفين أهمية هذه المهارة ودورها اللافت في تنمية عملية التفكير العليا وحل المشكلات وذلك من خلال تأهيل المتعلم وتزويده بالقدرة والكفاءة اللازمة على الوصول إلى استنتاج أصح من خلال تحليل

المواقف المختلفة. ومن نماذج هذه المهارة ما ورد كثيراً في تدريبات القواعد مثلما نلاحظه في نشاط موسوم بالملاحظة النحوية حيث يأتي المؤلفون بأمثلة عن الفعل المضارع دون أن يقدموا شرحاً عن كيفية بناء الفعل المضارع وتمييزه عن الفعل الماضي إلا بإشارات رمزية ترشد المتعلم إلى التوصل إلى الاستنتاجات ثم يطالب المتعلمون بوضع خطّ تحت الفعل المضارع كما في المثال. (المصدر نفسه: ١٥٧) وهذا الأمر طبيعي إذ إنّ القواعد النحوية تقوم عادة على الاستنتاج والتعميمات والاستقراء وتقديمها من العام إلى الخاص في ما يتعلّق بمهاري «استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات» و«توضيح وتمييز العلاقة بين الأشياء المختلفة» فمن متطلباتها تفكير منطقي ودراسة متأنية ودقة في الاستنباط والتي تعدّ من مؤشرات التفكير العليا فلماذا نلاحظ أنّ المهارتين لم تتوافرا في تدريبات وأنشطة الكتاب الأوّل بل ازداد مستوى تواجدهما بصورة متدرّجة في سائر الكتب حسب مراحل التقدم التي يمرّ بها المتعلمون.

الجدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التحليل الفرعية

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
١. فحص الآراء واعتماد الحجج والبراهين لتحليل قضية مطروحة.	-	١٢	٩	٤	٢٥ / ٦٩.٤٤%
٢. توضيح أوجه الشبه والاختلاف في المفاهيم المطروحة.	-	٣	١	-	٤ / ١١.١١%
٣. التركيز على حلّ المشكلات.	-	٥	٢	-	٧ / ١٩.٤٤%
٤. إدراك العلاقة السببية في النص.	-	-	-	-	-
٥. تحليل الحجج والأفكار الرئيسة إلى أجزائها.	-	-	-	-	-
الإجمالي					٣٦ / ١٠٠%

يتضح من الجدول السابق أنّ ثمة تفاوتاً كبيراً في توزيع المهارات حيث تصدرت مهارة الرقم (١) على أعلى وزن نسبي، وجاءت مهارة الرقم (٣) على نسبة متوسطة ومهارة الرقم (٢) على نسبة ضعيفة مع عدم توافر سائر المهارات في وحدات التحليل. بالنسبة إلى مهارة «فحص الآراء واعتماد الحجج والبراهين لتحليل قضية مطروحة» فتمّ التركيز عليها بشكل كثيف بواقع ٢٥ تكراراً ونسبة مئوية مقدارها (٦٩.٤٤٪) إلا أنّ المشكلة تكمن في أنّ معظم تكرارات هذه المهارة تكون في الكتابين الثاني والثالث في حين ينخفض مستوى تواجدها في الكتاب الرابع حيث نرى المتعلمين يمتلكون على رصيد لغوي كاف في هذه المرحلة من الكتاب،

فحبذا لو اهتم المؤلفون بتوزيع هذه المهارة في الكتب بشكل متوازن ومتدرّج ومتناسب للنمو العقلي والدراسي للمتعلمين؛ مهما يكن من أمر إن الحضور الكثيف لهذه المهارة في أنشطة المجموعة وتدريباتها تدلّ على مدى الأهمية التي تحظى بها هذه المهارة في تنمية التفكير الاستدلالي لحل التحديات حيث يستعين الطالب بخبراته السابقة للوصول إلى الحل المناسب إضافة إلى أنّ هذه المهارة تلعب دوراً لافتاً في استرجاع ما تعلّمه الطالب من مفردات وتراكيب وقواعد واستخدامها في سياق واقعي لحياته اليومية. ومن نماذج هذه المهارة ما جاء في تدريب بعد نص مقروء موسوم بـ«عمل المرأة» للوحدة السادسة من الكتاب الثاني حيث يكشف عن ثلاث وجهات النظر في ما يتعلّق بوظيفة المرأة ثم يطالب المتعلّمون بالإجابة عن الأسئلة المطروحة من هذا النص: «أي من الفرق الثلاثة تختار؟ لماذا تختار هذا الفريق؟» (الفوزان، ٢٠١٤: ٢ / ١٢٦).

وقد احتلت مهارة الرقم (٣) التي تنصّ على «التركيز على حلّ المشكلات» المرتبة الثانية بنسبة مئوية مقدارها (١٩.٤٤٪) وقد يعزى ذلك إلى أنّ التدريبات والأنشطة لا تهدف إلى ترقية المهارات اللغوية فحسب بل تحاول تعزيز قدرة المتعلّم على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحرجة بجانب تنمية مهاراته اللغوية مما يعينه على أن يدرس المتعلّم المشكلة دراسة متأنية ومتعمّقة من كافة الجوانب والجهات وبالتالي يجد حلولاً مناسبة للمشكلات التي يتعرّض لها في حياته اليومية كما يتبيّن ذلك في النموذج التالي من الوحدة (٣) للكتاب الثالث حيث يطالب المتعلّمون بمناقشة المشكلات التي تواجه الأقليات الإسلامية واقتراح الحلول المناسبة لها كنشاط جماعي (المصدر نفسه: ٣ / ٥٣).

في حين نلاحظ أنّ مهارة الرقم الثاني «توضيح أوجه الشبه والاختلاف في المفاهيم المطروحة» لقد توافرات في ٤ تدريبات/ أنشطة فحسب وبنسبة مئوية ضعيفة بلغ مقدارها (١١ / ١١٪) بين سائر المهارات وهي أسهل وأبسط مهارات التحليل الفرعية لاحتوائها على الإطار المحدّد في التحليل والتي تساعد المتعلّم على تقريب المفاهيم إلى ذهنه مما يسهل فهمها واستيعابها كما تحفّز الطلبة لسهولة وساطتها قياساً إلى نظرائها من مهارات التحليل، فعلى المؤلفين زيادة الاهتمام بهذه المهارة والتركيز عليها نظراً للنتائج الإيجابية المترتبة عليها من تشجيع الطلبة وتحفيزهم على القيام بسائر مهارات التحليل الصعبة ومن نماذجها ما ورد في تدريب موسوم بالتعبير الموجه حيث يقارن المتعلم بين رجلين اغتربا للعمل (المصدر نفسه: ٢ / ١٣٨) فإنّ تعزيز مهارة المقارنة لدى المتعلّمين توفر الفرصة لهم كي يفكّروا بمرونة في شيئين أو أكثر في آن واحد، كما أنّها تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي كما تزيد من دافعية المتعلّم أكثر مما كان عليه في أسئلة التذكّر أو المحاضرة. (المسّد، ١٩٩٧: ١٦) فعلى واضعي منهاج المحادثة الاهتمام بهذه المهارة لا سيّما في المراحل المتقدّمة.

بالنسبة إلى المهارتين الأخيرتين فاللازم توافرها في تدريبات المجموعة وأنشطتها خاصة في الكتابين الثالث والرابع نظراً للقدرة التمييزية والوعي الكافي الذي يمتلكه المتعلمون في هذه المرحلة.

الجدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التقويم الفرعية

المهارات الفرعية	العربية بين يديك (١)	العربية بين يديك (٢)	العربية بين يديك (٣)	العربية بين يديك (٤)	مجموع التكرارات والنسب المئوية
١. إبداء الرأي في ما هو مطروح من أفكار في النص.	-	٣	٢	٣	٨ ٪٥٣.٣٣
٢. إصدار أحكام على القضايا الواردة في النص.	-	-	٢	٣	٥ ٪٣٣.٣٣
٣. تحديد وتقويم الفكرة القوية أو الضعيفة.	-	-	-	-	- -
٤. القدرة على قبول الفكرة أو رفضها.	-	١	-	١	٢ ٪١٣.٣٣
٥. تقويم الادعاءات الواقعية في النص.	-	-	-	-	- -
الإجمالي					١٥ ٪١٠٠

أظهرت النتائج في الجدول السابق أنّ التكرارات المتعلقة بمهارات التقويم الفرعية جاءت ضعيفة حيث تجتمع جميع المهارات على ١٥ تكراراً فحسب. والملاحظ في الجدول يجد أنّ المهارتين (١، ٢) قد حظيتا بأغلب التكرارات بواقع (٨) و (٥) تكرارات وبنسبة مئوية مقدارها (٥٣.٣٣٪) و (٣٣.٣٣٪) على التوالي، وحصلت مهارة الرقم (٤) على تكرارين بنسبة مئوية مقدارها (١٣.٣٣٪)، في حين لم تنل المهارتان (٣، ٥) أي تكرار، مما يدلّ على وجود تفاوت كبير في توزيع المهارات. في ما يتعلّق بمجىء مهارة «إبداء الرأي في ما هو مطروح من أفكار في النص» في المرتبة الأولى فيفسّر ذلك إلى اهتمام المؤلفين بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة من تغير أدوار المتعلّم في الحصص الدراسية حيث تحوّل دوره عما كان عليه في الماضي إلى دور مشارك نشط تتمحور حوله العملية التعليمية مبدئياً الرأي والنقد في ما هو مطروح من أفكار في النص المقروء وفي هذا الاتجاه الحديث يعتبر المعلّم مشرفاً بهذه العملية ويوجّه الأنشطة ويديرها. ومن نماذج هذه المهارة ما ورد في تدريب ما قبل القراءة للوحدة ١٤ للكتاب الرابع حيث يطالب المؤلفون المتعلّم بإبداء الرأي والتعبير عن آرائه في شخص أعطاه الله أموالاً كثيرة وحرّمه نعمة الأمن (ينظر: الفوزان، ٢٠١٤: ٤ / ٣٥٤).

بالنسبة إلى مجىء مهارة «إصدار أحكام على القضايا الواردة في النص» في المرتبة الثانية قد يعزى ذلك إلى أنّ أنشطة منهاج المحادثة وتدريباته تعتبر مجالاً خصباً لتنمية هذه المهارة لما في هذا المنهاج (خاصة في المراحل المتقدمة) مواضيع تتناول الحياة الواقعية للمتعلّم والتحديات التي يعيشها طوال حياته فلا بد أن يكون المتعلّم

قادراً على إدراك الجوانب المهمة في حياته وإصدار الحكم عليها. كما نلاحظ أن هذه المهارة لم تلق اهتماماً في أنشطة وتدريبات الكتاتين الأول والثاني وهو ما قد يسبب حرجاً له نظراً لعدم امتلاكه على الكفاءة اللازمة في المحادثة لتقويم قضية من ثم إصدار الحكم عليها وفق قواعد ومبررات وحجج سليمة. في ما يتعلق بقلّة وعدم تواجد سائر المهارات الفرعية في أنشطة المجموعة وتدريباتها خاصة في الكتاتين الأول والثاني قد يرجع ذلك إلى أنّها من مهارات ذات مستوى عال في مهارة التقويم والتي تتطلب إلمام الطالب بأساسيات النقد كما تحتاج إلى حجج أقوى لتقويم الحجج والبراهين. (بري، ٢٠١٢: ٥٠٧) فلا يتوفّر ذلك عند الطالب المبتدئ والمتوسط لتقويم الفكرة وقبولها أو رفضها وتمييز الحجج القوية والضعيفة.

الاستنتاج والمناقشة

- ما توصّلت إليه الدراسة للإجابة عن السؤال الأول هو أنّ مهارات التفكير الناقد قد استحوذت على ٢٨٧ تدريباً ونشاطاً بنسبة مئوية مقدارها ٣٦.٠٥٪ من مجموع وحدات التحليل التي بلغت ٥٠٩ نشاطاً وتدريباً؛ فلم تنل وحدات التحليل تكرارات جيدة لتضمّن مهارات التفكير الناقد مما يؤثر سلباً على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلّم. بالنسبة إلى توزيع مهارات التفكير الناقد فتمّ توزيعها على المجالات الخمسة ومن حيث ترتيبها فتصدّرت مهارة التفسير في الحضور وتليها مهارتا الاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، فإنّ هذه المهارات الثلاثة قد حظيت بأغلب التكرارات، ثمّ حصلت مهارتا التحليل، والتقويم على المرتبة الرابعة والخامسة على التوالي بنسب مئوية ضعيفة قياساً إلى سائر المهارات. فيما يتعلّق بمجىء مهارة التفسير بالمرتبة الأولى فقد يعزى ذلك إلى الدور الافت الذي تلعبه مهارة التفسير في تزويد المتعلّم بالقدرة التفسيرية للتعبير عما يعيشه في حياته اليومية، حيث يعدّ منهاج المحادثة من المناهج التي ترخر بمواضيع ترتبط مباشرة بحياة المتعلّم اليومية. بالنسبة إلى مجىء مهارتي التحليل والتقويم بالمرتبة الأخيرة فإنّهما من أصعب مهارات التفكير الناقد ولا يتمكّن الطالب المبتدئ الإلمام بهاتين مهارتين واستخدامهما. وتمّ توزيع مهارة التقويم بصورة متدرّجة في أنشطة الكتب ذلك مع النمو العقلي والدراسي للطالب إلا أننا لاحظنا خللاً في توزيع مهارة التحليل في أنشطة الكتاب بشكل عام حيث أهمل المؤلفون في توزيعها بشكل يتناسب للتقدّم اللغوي والعقلي للمتعلّمين. وما شدّ انتباهنا هو أنّ نسب توزيع هذه المهارات جاءت بشكل غير متكافئ مما يعوّق اكتساب مهارات التفكير الناقد على حد سواء وبالتالي يؤثر سلباً على بناء شخصية المتعلّم المتوازنة في كافة الجوانب.

- فيما يتعلّق بالإجابة عن السؤال الثاني فتمّ حساب التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية في أنشطة وتدريبات مجموعة العربية بين يديك؛ بالنسبة إلى مهارات معرفة الافتراضات فقد تصدّرت مهارة «توضيح الأفكار والمعاني من خلال تذوّق النص» بأعلى وزن نسبي مما يدلّ على اهتمام المؤلفين بتعزيز ثروة

المتعلّم اللغوية لإيجاد التواصل السليم مع أبناء اللغة الهدف، وتليها مهارة «استنتاج الغرض البعيد للكاتب في النص» وذلك لترقية مهارة الاستيعاب القرائي لدى المتعلّم نظراً للتناجح الإيجابية المترتبة عليها من تعزيز إدراك المتعلّم وفهمه لجوانب النص المقروء والمواقف المطروحة فيه. أما سائر المهارات فلم تحظ بتكرارات في أنشطة وتدريبات الكتابين الأول والثاني لكونها مهارات صعبة تتطلب عمليات التفكير العليا المتعددة ولكن عدم تواجدها في أنشطة وتدريبات الكتابين الثالث والرابع ما يمكن أن نعيه على المؤلفين نظراً لامتلاك الدارسين على القدرة الكافية على القيام بهذه المهارات. في ما يخصّ مهارات التفسير الفرعية فلاحظنا أنّ جميعها لقد توافرت في وحدات التحليل إلا أنها جاءت بشكل غير متوازن منها نالت تكرارات جيّدة ومنها حقّقت مستوى توافر متوسط وضعيف. لقد حقّقت مهارة «صوغ أمثلة وجملات لبعض المفردات والتعبير عن المفاهيم الواردة» المرتبة الأولى ذلك راجع إلى أنّ هذه المهارة دوراً كبيراً في تسهيل وإسراع عملية استقرار المعلومة في ذهن المتعلّم كتغذية راجعة. قد جاءت مهارة «اكتشاف التناقضات في مواقف معينة» بالمرتبة الأخيرة ولم تتوافر في الكتابين الأول والثاني إذ تتطلب التمحيص والخبرة الكافية والتي تتناسب للفئة الدراسية المتقدمة، هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في نتائج دراسة بري (٢٠١٢) ودراسة الدليمي ووالهويل (٢٠١٨) من حيث عدم قدرة الطلبة في المرحلة المبتدئة على القيام بهذه المهارة. بالنسبة إلى مهارات الاستنتاج الفرعية فتبيّن لنا عدم وجود التوازن والتقارب في مستوى توافر هذه المهارات في وحدات التحليل. حظيت مهارة «التدرّج من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى العام» بأغلب التكرارات إذ إنّ ثمة تدريبات وأنشطة يتقدّمها نص تمهيدي يرشد المتعلّم نحو الإجابة الصحيحة عن الأسئلة أو على العكس عندما نجد تدريبات يليها نص يشرح الفكرة الرئيسة للمفهوم المراد مما يؤدي إلى تسهيل عملية انتقال المعلومة إلى ذهن المتعلّم وإزالة الغموض لديه. في ما يخصّ سائر المهارات الفرعية فوجدنا أنّ مهارتي «استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات» و«توضيح وتمييز العلاقة بين الأشياء المختلفة» لم تتوافرا في الكتابين الأول والثاني على عكس ما لاحظناه في الكتابين الثالث والرابع من ارتفاع مستوى تواجدهما ويمكن أن نعلّل ذلك بأنّ مهارتين تحتاجان إلى تفكير منطقي ودراسة متأنية ودقة في الاستنباط فلا يتمكن المتعلّمون في المستويات المبتدئة والمتوسطة من القيام بهذه المهارات. في ما يتعلّق بمهارات التحليل فتّم توزيعها بشكل غير المتكافئ مثلما لاحظناه في المهارات السابقة. قد حقّقت مهارة «فحص الآراء واعتماد الحجج والبراهين لتحليل قضية مطروحة» أعلى مستوى تواجدها في أنشطة وتدريبات الكتابين الأول والثاني وقد انخفض حضورها في المستويات المتقدمة، وهذا ما يمكن أن نعيه على المؤلفين حيث لم يتم توزيعها في أنشطة المجموعة بشكل يتناسب للمستوى الدراسي للمتعلّمين. بالنسبة إلى مهارات التقويم فوجدنا أنّ مهارة «إبداء الرأي في ما هو مطروح من أفكار في النص» قد حظيت بأغلب التكرارات وجاءت بالمرتبة الأولى وهذا ما يدلّ على إلمام المؤلفين بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة من تغير دور المتعلّم التقليدي في التلقين والمحاكاة إلى دور مشارك

نشط في إبداء الرأي في الحصص الدراسية. فيما يخصّ قلة أو عدم توافر سائر مهارات التقييم في وحدات التحليل فإنها من أصعب المهارات التي تحتاج إلى إلمام الطالب بالنظريات النقدية وأساسياتها وهذا ما يكون صعب المنال للناطقين بغير العربية في المراحل المبتدئة والمتوسطة حتى في المراحل المتقدمة، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة بري (٢٠١٢) حيث اعتبرت هذه المهارات ذات مستويات عالية.

التوصيات

- تقترح الدراسة أخذ النقاط التالية بعين الاعتبار في ضوء ما سبق من النتائج:
- ضرورة القيام بدراسات تبحث عن مدى تضمّن مهارات التفكير العليا على وجه العموم ومهارة التفكير الناقد على وجه الخاص في الكتب التعليمية لمنهاج المحادثة لاختيار كتاب تعليمي ملائم ومناسب.
- تصميم المنهاج الدراسي للمحادثة وتطويره وفق مهارات التفكير العليا.
- ضرورة إقامة ورشات تدرس صعوبات تنمية التفكير الناقد وحواجزها في الكتب التعليمية لمنهاج المحادثة.

المصادر والمراجع

- أبو الخير، محمود مصطفى، (٢٠٢٢). مستوى تضمين مهارات التفكير العليا في أنشطة كتب لغتنا الجميلة وتدريباتها في المرحلة الأساسية الدنيا وتصور مقترح لإثرائها. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة.
- أبومهادي، صابر عبد الكريم، (٢٠١١). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- الأسطل، هند توفيق، (٢٠٠٨). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الإسلامية. غزة.
- إسماعيلي، سجاد، (١٣٩٥). «تقويم محتوى الكتب التعليمية لمادة النصوص الأدبية العربية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها في ضوء مهارات التفكير الناقد». مجلة علمي انجمن ايراني زبان وادبيات عربي. (٣٩) ١٢. ص ٢٠٤-١٨١.
- _____، (١٣٩٨). «دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلّمي اللغة العربية». مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. (١) ٤. ص ١١٤-٩٣.
- الأسمر، آلاء رياض، (٢٠١٥). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- بري، قاسم، (٢٠١٢). «درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد: دراسة تحليلية». مجلة العلوم التربوية النفسية. ١٤ (٤). ص ٤٩١-٥١٦.
- الحلاق، علي، (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات التغير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء التعبيري. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

- درويش، عطا حسن؛ وأبو مهاد، صابر، (٢٠١١). «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها». *مجلة سلسلة العلوم الإنسانية*. العدد ١٣. ص ٥٢٨-٤٨٣.
- الدليمي، إياد أحمد شبحان؛ والهويمل، عمر عبدالرزاق، (٢٠١٨). «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن (دراسة وصفية تحليلية)». *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. العدد ٢٦. ص ٥٤٨-٥٧٤.
- عبدالعاطي، حسن، (٢٠٠٨). «التفكير الناقد في عصر المعلوماتية». *دراسات المعلومات*. *مجلة جامعة الاسكندرية*. العدد ٢. ص ١٤٩-١٨٠.
- عبيد، وليم، وعفانة، عزو، (٢٠٠٣). *التفكير والمنهاج المدرسي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العنوم، عدنان؛ والجراح، عبدالناصر؛ وبشارة، موفق، (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر.
- عرام، ميرفت سليمان عبدالله، (٢٠١٢). *أثر استخدام (K.W.L)، في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*، رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- عسقول، خليل محمد خليل، (٢٠٠٩). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير. جامعة غزة، فلسطين.
- العفون، نادية؛ والصاحب، منتهى. (٢٠١٢). *التفكير - أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. ط ١. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- علي، إسماعيل، (٢٠٠٩). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.
- غيلاني، كريمة، (٢٠١٧). *التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي. الجزائر.
- فسيو، صالح، (٢٠١١). *الشخصيات المرضية حسب DSMiv وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة سعد دحلب بالبليدة. الجزائر.
- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم؛ وحسين، مختار الطاهر؛ وفضل، محمد عبدالحالق محمد، (٢٠١٤). *مجموعة العربية بين يديك*، ط ٢. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- المالكي، فهد عبدالله عمر العبدلي، (٢٠١٢). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.
- المساد، إبراهيم عاصي سليم، (١٩٩٧). *معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.
- الوسيمي، عماد الدين عبدالمجيد، (٢٠٠٣). «فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، القسم الأدبي». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. العدد ٩١. ص ٢٦١-٢٠٥.
- Watson, G. and Glassier, E. (1991). *Critical Thinking Appraisal*. British manual forms A. B. & C. the psychological corporation, UK .P. 52-58.