دراسة معايير التفكير الناقد في مجموعة "صدى الحياة" التعليمية (معيارَي الوضوح والصحة في كتب اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط أنموذجاً)

اسحق رحمانى[1،*] ماجد حيدرى[2]
جامعه شيراز (ايران)

A study on critical thinking standards in the "Sada Al-Hayat" educational group

Eshagh Rahmni1,* Majed Haidari2
University of Shiraz (Iran)
esrahmani@yahoo.com majedkhd10@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/01/21؛ تاريخ القبول: 2024/05/27؛ تاريخ النشر: 2024/08/31

ملخص. إنّ الهدف من البحث هو معرفة كيفية استخدام معايير التفكير الناقد في كتب تعليم اللغة العربية في إيران، والتوصل إلى نتائج إحصائية تبين كمية ذلك وطريقة توزيع المعايير في الكتب التعليمية. فاعتمد البحث على المنهج الوصفي وبالاعتماد على تحليل المحتوى، ليختار كتب المرحلة المتوسطة من مجموعة «صدى الحياة» التعليمية عينةً للدراسة. كما اختار معيارَي الوضوح، والصحّة من التفكير الناقد للتطبيق والمناقشة. وبعد تبيين طريقة توزيعهما في الوحدات والأقسام، وتحليل نماذج من خلال الشروح والجداول والرسوم البيانية، توصّل البحث إلى أنّ أكثر أقسام كتب المرحلة المتوسطة تحتوي على معيارَي الوضوح والصحة، وهي بنسبة 95.3% من إجمالي الأقسام. كما كانت نسبة الأقسام التي لم يوظَّف فيها المعيارين، 4.7% من كلّ الأقسام. ويبين ذلك أنّ التفكير الناقد قد استخدم في الكتب الأربعة لهذه المرحلة بشكلٍ جيد وأنّ معايير التفكير الناقد قد وُزّعَت بين الأقسام والوحدات بقدرٍ مقبول.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، معايير التفكير الناقد، الوضوح، الصحة، مجموعة صدى الحياة.

Abstract. This study aims to understand how critical thinking criteria are utilised in Arabic language teaching books in the Islamic Republic of Iran and to produce statistical results that show the extent and distribution of these criteria in the textbooks. The researcher employed a descriptive-analytical method, selecting middle school books from the "Sada Al-Hayat" educational series as the study sample. The criteria of clarity and validity from critical thinking were chosen for application and discussion. After detailing how these criteria are distributed within the units and sections and analyzing examples through explanations, tables, and graphs, the study concluded that most sections of the middle school books incorporate the criteria of clarity and validity, accounting for 95.3% of all sections. The sections where these criteria were not applied constituted 4.7% of the total. This indicates that critical thinking has been effectively integrated into the four books at this educational level and that the critical thinking criteria are reasonably distributed across the sections and units.

Keywords: critical thinking, critical thinking criteria, clarity, validity, Sada Al-Hayat series.

***corresponding email author**

1-المقدمة

يشهد عصرنا الراهن تطوراً سريعاً وملموساً في مختلف مجالات الحياة، وعلى الفرد ألّا يتأخر عن الالتحاق بقطار التغيرات السريعة إذا أراد أن يواكب هذا النمو المتزايد. كما أننا نشهد حدوث ثورة معلوماتية، وانفتاح واندماج عالميين بين المجتمعات المختلفة. فإنّ تسليح المتعلم بمهارات التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقله من التأثيرات الثقافية الضّارة المنتشرة في المجتمعات، والتي يتعرض لها في حياته. كما أنّ هذه المهارات تساعد المتعلم على المشاركة الفعالة في المجتمع وتُكسبه خبرات مختلفة وتعدّه للتكيف مع مقتضيات الحياة المعاصرة، وتهيّئه للنجاح في المستقبل (Demir & others, 2010: 547). وهذه الحالة قد تُفرض تحديات مختلفة على المجتمعات بغية التعايش ومواجهة هذه الصعاب. فللتفكير الناقد أهمية كبرى ليس فقط لتحقيق مخرجات التحصيل العلمي على أساس معايير ضيقة للاختبار المعياري، ولكن كما أكد شوارتز (1994) وفاسيوني (1998) وبول (2008)، فإنّ فوائد التفكير الناقد تتجاوز الحياة المدرسية، مما يعزز بشكل كبير نوعية الحياة المهنية في كل مكان (Allamnakhrah, 2013: 197).

1-1-الإشكالية

نظراً للتطورات العلمية والسلوكية في تدريس المواد التعلمية المختلفة، وخاصة تعليم التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص، فقد حان الوقت للمعلمين أن يعيدوا النظر في أساليبهم التدريسية وينتقلوا بالطلاب من مرحلة الحفظ إلى مرحلة التفكير(قاسم پور مقدم، 1379: 16). ولم يعد هناك شك في أهمية تعليم التفكير، من أجل صناعة جيل جديد قادر على حل المشاكل التي يواجهها في مختلف مجالات الحياة. لأنّ التفكير الناقد يعتبر أعلى نشاط فكري في التفاعل البشري ويمكِّن الناس من المشاركة في عملية إتخاذ قرارات ذات مغزي، علاوة على ذلك، يعتبر مكوناً مركزياً من القدرات المعرفية البشرية(Alwadai, 2014: 37). كما أن أبرز ما يميز عصرنا الحالي، هو وعي المجتمع والهيئات الرسمية بأهمية التعلم باعتباره أساس كل تنمية. فللمؤسسات التربوية دور مهم في حياة المجتمع، لأنها تزوده بالعناصر القيادية اللازمة لها، فطبيعة العصر تحتاج إلى مفكرين غير تقليديين، يتميزون بمهارات عليا تتلاءم مع تطورات عصر الإبداع والابتكار(آلاء؛ منيره، 2019: 13).

من خلال بحث ما ذُكر وما لم يُذكَر في الدراسات السابقة من الأبحاث التي عالجت النصوص من منظار التفكير الناقد، رأى الباحث جهوداً مختلفة في مجال التفكير الناقد، منها:

پيشقدم (1386ش) أجرى بحثاً معنوناً بـ«افزايش تفكر انتقادي از طريق مباحثه ي ادبي در كلاس هاي انگليسي»، هدف إلى معرفة مدى تأثير المناقشة الأدبية في تطوير الفكر الناقد. وقد استخدم الباحث بعضَ المقطوعات الأدبية مثل الشعر والقصص القصيرة لتدريس مجموعتين (الضابطة والتجريبية). فطلب من متعلمي كلا المجموعتين أن يدرسوا النصوص في المنزل، وبعد ذلك، طلب من المجموعة الضابطة أن يلخصوا النصوص الأدبية، ثم يعيدوا قراءة ما لخصوا في الصف، والمعلم يبدي برأيه. في حين طلب من متعلمي المجموعة التجريبية أن يتناقشوا حول النصوص المعنية وأن يربطوها بحياتهم اليومية. وفي نهاية المطاف توصّل إلى أنّ هناك فرق جليّ بين المجموعتين وأن المناقشة الأدبية تساهم كثيراً في تطوير التفكير الناقد.

البرقعاوي (2013) قام بدراسة تحت عنوان «فاعلية تدريس الأدب والنصوص باعتبار مهارات التفكير الناقد والتفكير السابر في تحليل النصوص لدى طلاب الرابع الأدبي»، وقد اقتصرت حدود دراسته على عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي. وأخيراً بعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية قد تفوقوا على نظرائهم في المجموعة الضابطة واختبار تحليل النصوص الأدبية، ويعتقد الباحث أن ذلك يعود إلى أن التدريس باعتماد مهارات التفكير الناقد والسابر جعل تفكير الطلاب يتسم بالوضوح والدقة والتعمق والشمول في تناول النصوص

حمادي وأمين (2013) درَسا «أثر تدريس نصوص مختارة في تنمية التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع الأدبي»، وقد استخدما الاختبار التائي(T-TEST) لعينتين مستقلتين للموازنة. وأهمّ نتائج هذه الدراسة هو أنّ أسلوب النصوص المختارة قد أثبتت فاعلية في تحسين مستوى الطالبات في الأداء التعبيري والتفكير الناقد.

العجاحي (2015) بحث في دراسته الموسومة بـ«مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب العلوم المطورة (سلسلة ماجروهل) بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية»، معرفةَ درجة تضمين الأنشطة العلمية في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد من خلال تصميم بطاقة تحليل. وأخيراً توصلت النتائج إلى تكرار ظهور مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العلمية الواردة في كتب العلوم بالصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة المتوفرة في الكتب المستهدفة في التحليل.

عبدالله (2017) ركزت على دراسة فاعلية استراتيجية «المناقشة» على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، واستخدمت الباحثة في دراستها منهجية دراسة الحالة والتجربة. كان الهدف من الدراسة هو قياس مدى تأثير المناقشة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة بأن طرح الأسئلة هو أسلوب تعليمي منتج في تشجيع التفكير الناقد بين الطلاب.

اسماعيلي وآخرون (1399) بحثوا في دراستهم، مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس النصوص الأدبية العربية في مرحلة الليسانس لفرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية الحكومية. وأخيراً أسفرت الدراسة عن نتائج، أبرزها: اعتقد الطلاب أن الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في تدريس النصوص الأدبية تشتمل على مهارات التفكير الناقد بنسبة قليلة، في حين اعتقد المدرسون بأنهم يستخدمون هذه المهارات في تدريسهم بنسبة كبيرة.

فكما هو واضح، أنّ أكثر الدراسات قد ركزت على كيفية تطوير التفكير الناقد أو مدى فاعلية التعليم على أساس مهارات التفكير الناقد. كما تطرق بعضها إلى أهمية توظيف أساليب التفكير الناقد في التعليم. ورأىَ البعض الآخر منها فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد. واعتمد الكثير من هذه الدراسات على المنهج الوصفي، أو شبه التجريبي. وبناء على ما تقدّم، فإنّ هذه الدراسة ستكون من أولى الدراسات التي ستعتمد على المنهج الوصفي وبالاعتماد على تحليل المحتوى، لتعالج محتوى كتب المرحلة المتوسطة من مجموعة "صدى الحياة"، وتصل إلى معايير التفكير الناقد المتضمنة في المرحلة المتوسطة من مجموعة "صدى الحياة"، وما مدى استخدامها، وكيفية توزيع هذه المعايير على دروس المرحلة المتوسطة من هذه المجموعة التعليمية. كما تهدف هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية، بغية الوصول إلى ما تحتويه هذه الكتب من معايير للتفكير الناقد، وذلك للمساهمة في ارتقاء مستوى الكتب التعليمية بشكل عام، وكتب تعليم اللغة العربية بشكل خاص. كما يجلب ذلك انتباه الباحثين في مجال التعليم، إلى موضوع التفكير الناقد، ويساعد في إعداد طالب أو متعلم مفكر وناقد وواعٍ. ولأنّ مجموعة «صدى الحياة»، دُرست في بعض الجامعات والمعاهد الإيرانية، وهي خاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فرأى الباحث أن يختارها عينةً للدراسة، ولكن لضيق مجال الدراسة، وللوصول إلى نتائج أدق، تم اختيار مرحلةٍ واحدةٍ من هذه المجموعة، وهي المرحلة المتوسطة التي تشمل كتب المرحلة المتوسطة (كتاب الطالب)، 1، 2، 3، و4 نظراً لضيق مجال الدراسة، كما سيُقيِّمُ الباحثان هذه الكتب على أساس هذين المعيارين(الوضوح والصحة) لا كل المعايير.فدراسة وتحليل كل معايير التفكير الناقد السبعة تحتاج إلى مجال اوسع. وسيعتمد الباحث على المنهج الوصفي وبالاعتماد على تحليل المحتوى ليدرس كيفية استخدام معيارَي "الوضوح والصحة" ومداها في الكتب السالفة الذكر. وبناء على ما تقدم، يمكن صياغة الإشكالية على النحو التالي:

– ما مدى استخدام معيارَي الوضوح والصحة في المرحلة المتوسطة من مجموعة «صدى الحياة»؟

–كيف وُزِّع معيارَي الوضوح والصحة في دروس المرحلة المتوسطة من مجموعة «صدى الحياة»؟

2-الإطار النظري

سيتطرّقُ هذا القسمُ من الدراسة إلى التعاريف النظرية التي سيحتاج إليها البحث في قسم معالجة الإشكالية.

2-1-التفكير الناقد.إن التفكير الناقد عملية عقلية تسعى المؤسسات إلى تحقيقها، لأنها المفتاح اللامع لحل المشاكل، ولابد للطلبة أن يتمرنوا ويتقنوا مهارات التفكير الناقد اذ هي مظهر له اهمية في الذكاء والفطنة لدى الطلبة (الحمادي؛ أمين، 2013: 3). فالتفكير النقدي ليس قدرة فطرية. فعلى الرغم من أنّ بعض الطلاب قد يكونون فضوليين بطبيعتهم، إلا أنّهم يتطلبون تدريباً كي يصبحوا محللين ومنصفين ومنفتحين بشكل منهجي للسعي وراء المعرفة (Gueldenzoph Snyder & J. Snyder, 2008: 92). التفكير الناقد مفهوم ينطبق على جميع أنواع المعرفة ويدل على حقيقة إشراك المتعلمين في عملية بناء المعرفة من خلال التفكير بعمق. وأيضاً الفضول والتساؤل يُعَدّان من الخصائص الضرورية لأولئك الذين يفكرون بشكل ناقد، حيث يحاولون دائماً العثور على إجابات للأسئلة التي يطرحونها (صالح، 2019: 2)، فالمفكرون النقديون يميلون دائماً إلى رؤية المشكلة من عدة زوايا حتى يقوموا بإنتاج الكثير من الأفكار قبل اختيار مسار العمل، إضافة إلى ذلك هم أكثر استعداداً لتحمل المخاطر الفكرية والمغامرة والتفكير في الأفكار العادية واستخدام خيالهم أثناء تحليل المشكلات والقضايا (M. Murawski, 2014: 26). أو كما يعرفه ويلسون بأنه العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات (سلوم؛ وآخرون، 2016: 52). كما تلعب مهارات التفكير الناقد دوراً مهماً ليس فقط في المستوي الأكاديمي للمتعلمين، ولكن أيضاً في حياتهم الديناميكية للقوى العاملة بعد التخرج (Masduqi, 2011: 186). واذ يذكر بأن هنالك عنصر رئيس في التفكير الناقد وهو القدرة على إثارة الأسئلة ذات صلة وثيقة بالموضوع، ووضع الحلول دون عرض البدائل بالضرورة، إضافة إلى المتعة الخالصة بالتلاعب بالأفكار التي لا تعود إلى آلية حل المشكلات. وهو يتضمن الاستدلال الصحيح، واستخدام التعليل الاستقرائي للوصول إلى أحكام سليمة مبنية على قاعدة معرفية في الموضوع الذي يتم فيه التفكير(بوقحوص؛ الخليلي، 2005: 4).

2-2-خصائص المفكر الناقد.حينما نطلق على فرد معين أنه يفكر تفكيراً ناقداً، نقصد أنّ هناك مجموعة من الخصائص والسمات التي تميزه عن غيره، وهذه الخصائص قد أشار إليها كلٌّ من أنيس وهارنداك في دراساتهما، وهي كالآتي: منفتح على الأفكار الجديدة، لا يجادل في أمر لا يعرف شيئاً عنه، يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما، يعرف الفرق بين نتيجة "ربما تكون صحيحة" ونتيجة "لابد أن تكون صحيحة"، يعرف بأنّ لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات، يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور، يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له، يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية، يبحث عن الأسباب والبدائل ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطرق منظمة، يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشسر إليها، وأخيراً يبقى على صلة بالنقطة الأساسية بجوهر الموضوع (سلوم؛ وآخرون، 2016: 55). كما أن بيلن وزملاءها قدموا تصوراً واضحاً للتفكير الناقد، وتحديداً لخصائص المفكر الناقد ضمن كفايات معرفية. وتشمل هذه الكفايات المعرفية: أولاً امتلاك الخلفية المعرفية، ثانياً امتلاك المستويات القياسية للتفكير، ثالثاً امتلاك مفاهيم نقدية اساسية، رابعاً امتلاك الاستراتيجيات النافعة في التفكير الناقد، خامساً امتلاك عادات عقلية محددة (بوقحوص؛ الخليلي، 2005: 4).

2-3-معايير التفكير الناقد.ثمّة سبعة معايير للتفكير الناقد، لابدّ من مؤلّف الكتاب التعليمي أن يأخذها بعين الاعتبار، ويطبقها في كلّ نصوص كتبه التعليمية. وهذه المعايير هي: الوضوح، والصحة، والدقة، والربط، والعمق، والاتساع، والمنطق (جميل، 2012: 205_203). وقد قدّم النقّاد لهذه المعايير تعاريف دقيقة سيُتطرّق في القسم إلى ما ستحتاج إليه الدراسة، وهما معيارا الوضوح، والصحّة.

2-3-1-الوضوح .وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فاذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن نستطيع الحكم عليها بأيّ شكل من الأشكال (نفس المصدر).

2-3-2-الصحة .يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة ، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة، كأنما نقول: إن معظم النساء في الأردن يعمرن أكثر من 65 سنة، دون أن يستند هذا القول إلى احصائيات رسمية أو معلومات موثقة

2-4-مجموعة «صدى الحياة» التعليمية.مركز تعليم اللغة العربية ألّف مجموعة تعليمية معنونة ب"صدى الحياة". وكان الهدف من تأليفها هو تعليم اللغة العربية (صابري، 1385: 15). وهي مجموعة من الكتب التعليمية العربية، تم تأليفها في 13 مجلداً وطبعها أول مرة معهد إيران للغات في طهران سنة 1385 هـ ش/ 2006 م (ضيغمي؛ تقوي، 2006: 107). وتتقسم المجلدات الثلاثة عشر على أربعة مراحل وهي المرحلة الأساسية(مجلد واحد)، والمرحلة التمهيدية(4 مجلدات)، والمرحلة المتوسطة(4 مجلدات)، والمرحلة العالية(4 مجلدات) أيضاً.

وجدير بالذكر أن مجموعة صدى الحياة ألّفت لتناسب كل السنين وكل المستويات، كما أنها تُدَرَّس في الجامعات والمدارس الإيرانية ومختلف المعاهد. لذلك وجدت استقبالا كبيراً من متعلمي اللغة العربية في إيران.

3-تطبيق وتحليل.وسيُدرَس في القسم التالي، معيارا الوضوح، والصحة في كتب المرحلة المتوسطة لمجموعة "صدى الحياة". وللتوصل إلى معياري الوضوح والصحة في كتب المرحلة المتوسطة لمجموعة صدى الحياة، قام البحث بدراسة وتحليل كل أقسام الكتب وهي 276 قسما، عدا قسم المفردات لأن قسم المفردات لا يمكنه الاحتواء على معايير التفكير الناقد.

3-1-الأقسام التي تحتوي على معيارَي الوضوح، والصحة.بعد دراسة معيارَي الوضوح، والصحة، وتطبيقهما على المرحلة المتوسطة من مجموعة «صدى الحياة»، توصّل الباحث إلى أنّ أكثر وحدات هذه المجموعة تحتوي على هذين المعيارين، وأنّ أغلب أقسام الوحدات بأنواعها تضمّ المعيارَين المعنيَّين بشكل وافر. وهما قد وُظّفا في كلّ المرحلة 263 مرّةً، يعني أنّهما استُخدما بنسبة 95.3% في كلّ المرحلة المتوسطة. فقد وُظِّف معيار الوضوح بنسبة 98.6%، كما وُظِّف معيار الصحة بنسبة 96.7% في كلّ كتب المرحلة المتوسطة. وستتطرق الدراسة في هذا القسم إلى تحليل ستة نماذج وظّف فيها المعياران في أقسام المرحلة المتوسطة (ثلاثة نماذج للوضوح، وثلاثة للصحة بالترتيب). كما ستأتي برسمين بيانيّين يكشفان عن نسبة توظيف المعيارَين في كتب المرحلة، وذلك بغية تبيين مدى حظوتها، وكيفية استخدامها الوضوحَ، والصحة. ولابدّ من الإشارة إلى أنّ النماذج قد اختيرت عشوائياً من بين كلّ النماذج (وهي 263) المحتوية على معياري الوضوح والصحة.

3-1-1-النموذج الأول «المرحلة المتوسطة 1، قسم الإفادة المعلوماتية »

ذكر المولّف في قسم الإفادة المعلوماتية مَثَلاً عربياً وشرحه وبين مناسبة استخدامه. وهو كالتالي: «"كالمستجيرِ من الرَمضاءِ بالنّارِ" والمعنى: المستجير هو المحتمي والرمضاءُ هي الأرضُ الحامية من شدةِ الحرِّ. هو كمن يحتمي من الأرض الشّديدة الحرارة ويلجأُ إلي النار لتنقذه منها، فكأنما يزيد ألمه ألماً ويطفئ حرارته بنار أشد لهباً. فكأنما قد فرَّ من شرّ إلى شرّ أشدَّ منه وأكثر. والاستعمالُ: وصفُ من هرب من مكروه فوقع في أشدَّ منه. حاول أن تتذكر من الأمثال الفارسية ما يعادل هذا المثلَ العربي.» (فكري؛ آخرون، 1388: 30/1).

التحليل: يتبين من النصّ بأنّه يحتوي على معيار الوضوح، فإنّ استخدام معيار الوضوح في هذا النص واضحٌ تماماً، حيث المؤلف لم يدع مجالاً للإبهام أو الغموض بعد ما شرح المثل وذكر موضع استخدامه.

3-1-2-النموذج الثاني «المرحلة المتوسطة 1، قسم الاستيعاب والفهم»

جاء المؤلف في قسم الاستيعاب والفهم «أجب عن الأسئلة»، بمجموعة من الأسئلة الدقيقة التي ترتبط بالحوار الذي قبل هذا القسم. وهي كالتالي:

1-ما هي الملابس التي كان العُرسان يرتدونها؟.

2-هل كان أحمد راضياً عن هناء؟ كيف عرَفت؟

3-من تقبل تكاليف الحفل؟

4-ماذا قدمت الجامعة لكلِّ زوجين؟

5-كيف هنّأت مروةُ صديقتها بزواجها؟

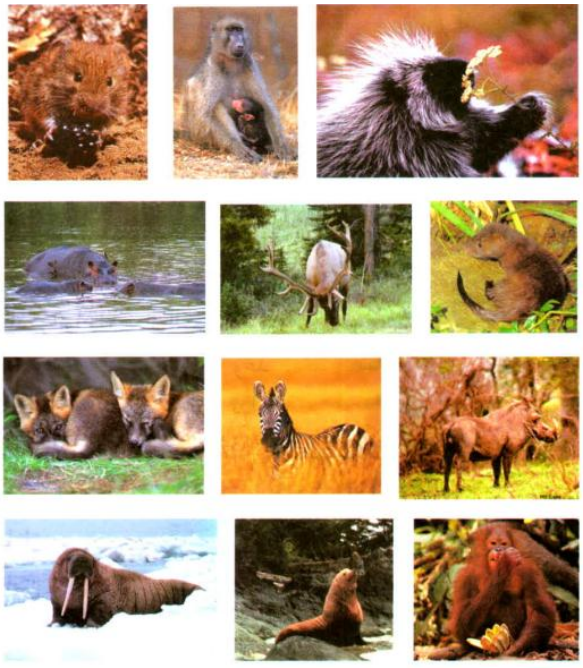
6-ما هي أهم عقبة تقفُ أمام زواج الشّباب؟

7-كم ينبغي أن يكون المهرُ المثاليُّ في مثل هذه الأيام برأيك؟ (نفس المصدر: 41).

التحليل: اتّضح من نصّ الأسئلة أنّها احتوت على معيار الوضوح في سياقها، فإنّ معيار الوضوح قد استُخدم في هذا القسم بشكل جليّ، حيث الأسئلة كلها واضحة ولا يشوبها أيّ غموض أو إبهام. كما أنّ الأسئلة أغلبها مأخوذة من نص الحوار الذي يسبق قسم الأسئلة وهذا ما يجعلها واضحة وصحيحة في نفس الوقت.

3-1-3-النموذج الثالث «المرحلة المتوسطة 2، قسم أضف إلى معلوماتك»

جاء المؤلِّفُ في قسم أضف إلى معلوماتك بمجموعةِ صورٍ لحيوانات مختلفة وذكر أسماء أغلبها في إطار أسفل الصور. وهي كالآتي:



حاول ان تجد اسم كل حيوان تشاهد صورته في اعلى الصفحة:

قرد ـ خنزير برّي ـ حمار وحشي ـ قنفذ ـ فيل البحر ـ فقمة ـ رنّة (أيّل) ـ فرس النهر(فرس البحر) ـ سمّور جرذ ـ ثعلب ـ شمبانزي

(فكري؛ آخرون، 1386: 72/2).

التحليل: يتبين من الصور أنّها وظّفت معيار الوضوح، فإنّ معيار الوضوح لا يحتاج التدقيق، حيث الصور واضحة وليس فيها ما يدل على غموضٍ أو إبهام، كما أن الصور حقيقية وهذا ما يثبت صحتها.

3-1-4-النموذج الرابع «المرحلة المتوسطة 2، قسم الإفادة المعلوماتية»

ذُكر في قسم الإفادة المعلوماتية نصٌّ يتحدث عن الصّناعة وما تؤمِّنُ من مشاغل، أسماه المؤلف «مآثرُ الصناعة»، وهو كالآتي: «مآثرُ الصناعةِ... يقوم دور الصناعة على أخذ مادّة أولية وتحويلها وصنع منتجات قابلة للاستعمال في أرجاء العالم، تؤمن المشاغل والمصانع العملَ لحوالي 400 مِليون شخص....وراءَ سُترة... لصنع سترة، نحتاج أولاً لخيوط وقماش. تقومُ صناعاتٌ متخصصة، تعرف بصناعات النسيج، بصنع هذه المنتجات من موادَّ أولية طبيعية كالصوف والقطن، مثلاً أومن مواد بلاستيكية تنتج من النفط. ولكن الخيوط والأقمشة ليست منتجات نهائية: يجب القيام بمزيد من العمل لتحويلها إلى سترة. وهذا دورُ صناعات الألبسة حيث تُصمم الملابس وترسم وتقص القماش ثم تخيط القطع وتُلَفُّ السترات الجاهزة للبيع. في الماضي، كان القسم الأكبر ن هذه الأعمال ينفذ باليد. أما اليوم فتستعمل المصانع الحديثة الآلات الأوتوماتيكية. على سبيل المثال، يقوم شعاع "الليزر" يوجههُ عقلٌ إلكترونيّ بقص القماش. والصناعات التي تنتج هذه الآلات تُساهم أيضاً في صناعة الألبسة. وكذلك الحالُ بالنسبة للصناعات التي تصنع الشاحنات التي تنقل الخيوط أو السترات (نفس المصدر: 12).

التحليل: يتبين من النصّ أنّه قد وظّف معيار الصحة في خضمّ الكتابة، فإنّ معيار الصحة قد استُخدم بهذا القسم بشكل لافت، حيث المعلومات المستخدمة في النصّ كلها موثوقة ولا يمكن أن تكون غير صحيحة.

3-1-5-النموذج الخامس «المرحلة المتوسطة 3، قسم التعابير الجديدة»

جاء المؤلِّفُ في هذا القسم بتعابير جديدة قد استُخدمت في الدرس الذي يسبقه وقام بعرضها من خلال السياق. وهي كالتالي:

التعابير الجديدة

1-راح... يفتّشُ عن...: راحت سميرة تُفتشُ عن ساعتها.

2-وأخيراً...: وأخيراً بعدَ جهد جَهيد وصلت إلى هدفي المنشود.

3-بُغية: لقد اجتهدتُ كثيراً بُغيةَ الحصول على شهادة الماجستير.

4-لو سمحتَ: لو سمحتَ هل لي بِسؤال؟

5-لِحسنِ الحظّ: لحُسن الحظّ وصلتُ في الموعدِ المقرَّر.

6-لِسوءِ الحَظّ: لسوء الحظّ، فاتني قطارُ الساعة العاشرة.

7-للأسفِ...: للأسفِ لقد تخلى عنّي صديقي وقت الضيقِ.

8-أنا رهن إشارتك: أطلب ما تشاء فأنا رهن إشارتك.

9-اللف والدوران: سألتُ عنك طويلاً فلم أجدك فتعبت من اللّف والدوران.

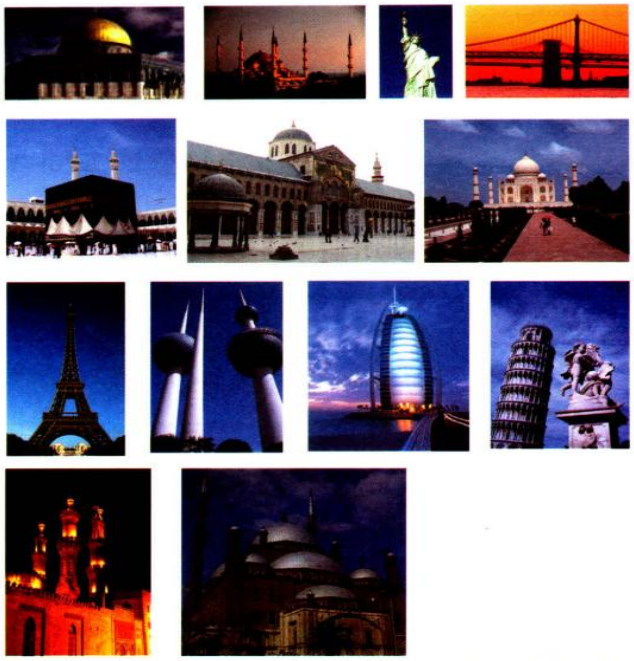
10-لا تلفَّ ولا تدور: رجاء ! تحدّث بصراحة لا تلفَّ ولا تدور.

11-جزاك اللهُ خيراً: جزاك اللهُ خيراً على هذه الخدمة (فكري؛ آخرون، 1386: 6/3).

التحليل: اتّضح من التعابير وتوظيفها في السياق أنّها استخدمت معيار الصحة، فإنّ معيار الصحة وُظِّفَ في الجمل بشكل جليّ، حيث استخدام التعابير في سياقٍ ذات معنى يدل على توظيف معيار الصحة.

3-1-6-النموذج السادس «المرحلة المتوسطة 4، قسم أضف إلى معلوماتك»

جاء المؤلِّفُ في قسم أضف إلى معلوماتك بمجموعة صورٍ لمعالم وأماكن شهيرة عالمياً، وذكر أسماء أغلبها في إطار في أسفل الصور. وهي كالآتي:



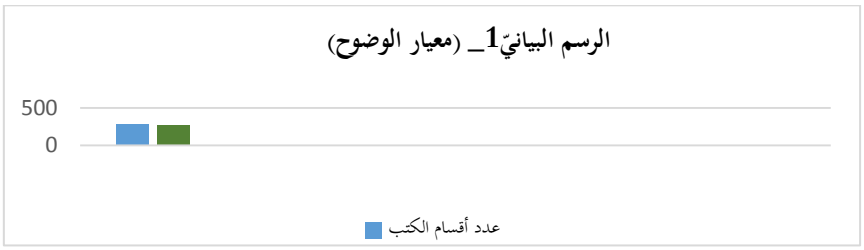
جد أسماء الآثار الّتي تشاهدها في الصّور:

صوفية – برج بيزا – تاج محلّ – تمثال الحريّة – الجامع الأمويّ – القدس الشّريف – أبراج الكويت
بس آنجلس – برج إيفل – مكّة المكرّمة – برجُ العرب – الازهر الشريف – جامع محمد علي

(فكري؛ آخرون، 1387: 18/4)

التحليل: يتبين من الصور أنّها وظّفت معياري الوضوح والصحة، فإنّ معياري الوضوح والصحة لا يحتاجان التدقيق، حيث الصور واضحة وليس فيها ما يدل على غموضٍ أو إبهام، كما أن الصور حقيقية وهذا ما يثبت صحتها.

4-الرسوم البيانيّة



_ يتبين من الرسم البياني (1) المختص بمعيار الوضوح المستخدم في كتب المرحلة المتوسطة، أنّ الكتب تتكون من 276 قسماً مختلفاً عدا قسم المفردات، حيث إنّ الأقسام التي احتوت على معيار الوضوح بلغت الـ272 قسماً، أيّ بنسبة 98.6% من إجمالي أقسام الكتاب. أمّا الأقسام الفاقدة المعايير بلغت الـ4 أقسام، أيّ بنسبة 1.4% من إجمالي أقسام الكتاب.

_ يتبين من الرسم البياني (2) المختص بمعيار الصحة المستخدم في كتب المرحلة المتوسطة أنّ الكتب تتكون من 276 قسماً مختلفاً عدا قسم المفردات، حيث إنّ الأقسام التي احتوت على معيار الصحة بلغت الـ267 قسماً، أيّ بنسبة 96.7% من إجمالي أقسام الكتاب. أمّا الأقسام الفاقدة المعايير بلغت الـ9 أقسام، أيّ بنسبة 3.3% من إجمالي أقسام الكتاب.

3-2-نماذج من الأقسام التي تفتقد لمعياري الوضوح والصحة

سيُتَطرّق هنا إلى الأقسام التي لم تستخدم معيارَي الوضوح والصحة، ثمّ سيُبَيّن ذلك من خلال الجداول. ففُقِد معيار الوضوح 4 مرات في كل أقسام كتب المرحلة المتوسطة، وهي نسبة 1.4% من الأقسام.كما لم يراعَ معيار الصحة 9 مرات في كل الأقسام، وهي نسبة 3.3% من الأقسام. ولضيق مجال الدراسة، سيُذكر في القسم التالي ستة نماذج من الأقسام الفاقدة لمعيارَي الوضوح والصحة (ثلاثة للوضوح، وثلاثة للصحة بالترتيب). وسيؤتَى بعد ذلك بجداول تبين كلّ قسم من كلّ كتابٍ يفتقد المعيارين. كما سيُذكَر عدد المواضع الفاقدة للمعيارين، وذلك للتعرف على الوحدات التي تتمايز عن غيرها بقلّة استخدامها لمعيارَي الوضوح والصحة، كما يساعد هذا على ترتيب الوحدات والأقسام من الأكثر استخداماً للمعايير إلى الأقل.

3-2-1-النموذج الأول «المرحلة المتوسطة 1، قسم نقرأ ونفهم»

جاء المؤلِّفُ بقصةٍ أسماها «رحلة ترفيهية»، تتحدث القصةُ عن شبان يذهبون إلى رحلة ترفيهية. وهي كالآتي: «رحلةٌ ترفيهية» إرتديت ثياب النُّزهات، واعتمرتُ قُبّعةً، وانتعلتُ حذاءً عتيقاً، وحملت زادي، وخرجت إلى حيثُ تواعد الرّفاق أن يلتقوا. ولما حضر الجميع، ولم تكن الشمس قد أشرقت بعدُ، مضينا نسير على أقدامنا، في طريقٍ جبليٍ، كثير الصّخور، تعترضه أغصان الأشجار، يسير يميناً وشمالاً، يعلو هنا، وينحدر هناك... ولكننا لم نشعر بالتعب قطُّ، فقد كنّا ننشدُ ونغني، وتشاركنا في غنائنا أسرابُ النسور التي كانت تحلّقُ في الفضاء. والهواء الصّقيع يدخل صدري فتصفّقُ له رئتاي جذلاً وأُحسّني كالمحمول على أجنحةٍ والبساط الأخضر أمامي يتلألأ بأشعةٍ هي السحر بعينه. فكأن مارداً بذرَ الأرض حجارةً كريمةً، ثمَّ صوّبَ عليها الشمسَ، فاشتعلت بكلّ ألوان قوس قُزحٍ، حتى إنّي خشيت على عينيَّ تبهرُهما تلك الألوان المشعشة، وتذهب بنورهما، فكنتُ بين الفَينَةِ أرفعهما إلى زُرقة السماء، أو أمضي بهما بعيداً إلى خضرة الصنوبر والسّنديان أو إلى الصخور الغبراء التي ما استطاع الثلجُ أن يلفها كلها بوشاحه. الربيع فصل الجمال والنزهات، كما هو فصل الأفراح والسعدة... إتفقت ورفاقي، في أحد الأيام، على القيام بنزهة ترفيهية إلى ينبوع ماء يقع في ضاحية القرية. وصلنا إلى الينبوع، فعلقنا زادنا بأغصان شجرة وارفة الضلال، ورحنا نلعب على الأعشاب الخضراء. عند الظهر، تجمعنا قرب الينبوع، ثم فرشنا بساطاً على العشب، ووضعنا عليه ما كان معنا من أطعمة. ثم رحنا نأكل بلذة وشهية، ونتمتع برؤية المياه الصافيةرتتدفق من الينبوع، فنسمع خريرها، وهي تجري بين الحصى والصخور،

فتؤنسنا، وتلمع تحت أشعة الشمس. وقبل المغيب، عدنا إلى بيوتنا، وقلوبنا عامرة بالفرح والسرور. فيا ليت أيامنا كلها ربيعٌ!! (فكري؛ آخرون، 1388: 1/9-8).

التحليل: يتبين من النصّ أنّه قد وَظَّفَ كلّ معايير التفكير الناقد عدا معيار «الوضوح»، ففي الجملة الأولى من النصّ جاء المؤلف بجملة «إرتديتُ ثياب النُّزهات»، ولم يوضح ما القصد من ثياب النزهات وماهي تفاصيلها وأي ثيابٍ مناسبة للنزهات، فحسب تعريف معيار الوضوح الذي يقول بأنّ العبارة التي تُستخدم لابد أن تكون واضحة وغير مبهمة، حتي يستطيع القارئ فهمها وبالتالي الحكم عليها. فإن كان عكس ذلك، يصعب الحكم عليها بأيّ شكلٍ من الأشكال.

3-2-2-النموذج الثاني «المرحلة المتوسطة 1، قسم أضف إلى معلوماتك»

جاء المؤَّلفُ في هذا القسم بصور لعدة رياضات وكتب أسماءها في إطار على جانب. وهي كالآتي:

(نفس المصدر: 18)

التحليل: بعد فحص الصور تبين بأنّ المؤلِّفَ جاء بصورتين لرياضات الفنون القتالية (الجودو وتايكوندو)، فخصّ مفردة الفنون القتالية لإحدى الصورتين، ولم يركز المؤلف بأن كلا الصورتين تعتبر ضمن الفنون القتالية. وذلك ما يفتقر إلى معيار «الوضوح» في التفكير الناقد. فإن من شروطه تيسير الفهم بغية معرفة القصد والحكم عليه من قبل القارئ.

3-2-3-النموذج الثالث «المرحلة المتوسطة 4، قسم أضف إلى معلوماتك»

جاء المؤلِّفُ في قسم أضف إلى معلوماتك بمجموعة صورٍ لأشياء مختلفة وذكر أسماء أغلبها في إطار. وهي كالآتي:

(فكري؛ آخرون، 1387: 54/4).

التحليل: بعد مشاهدة الصور والتدقيق فيها وتحليلها، تبين بأنّها تحتوي على كلّ معايير التفكير الناقد عدا معيار الـ«وضوح»، حيث أنّ المؤلف جاء بصورتين إحداها لـ"الطّوب" والأخرى لـ"الخَرَسانة"، وكلا الصورتين غير مفهومتين بالنسبة للقارئ. فعدم التدقيق هذا في عرض الصور، يدل على فقدان معيار الوضوح.

3-2-4-النموذج الرابع «المرحلة المتوسطة 3، قسم نقرأ معاً»

جاء المؤلِّفُ في قسم نقرأ معاً بحوارٍ أسماه "مباراة كرة القدم"، يتحدث عن مباراة كرة قدم مهمة يذهب الإخوة بمعية والدهم لمشاهدتها. وهي كالتالي: «مباراةُ كُرةِ القَدَمِ» اليوم يعلنُ الافتتاحُ الكبيرُ لمباراةِ كرة القدمِ بين فريقين مشهورين فاشتريتُ التذاكرَ، وقدمت واحدةً لأخي الصغير. وأعطيتُ أخي الكبير تذكرتين. فطلب والدي واحدةً لهُ. فقلت: ظننتكَ مسافراً، وقد حسبتُ غيابك طويلاً عن ايران.

-لا. لا تَخَف، أجاب والدي بنبرةٍ واثقةٍ. أنا لن أجعل المباراة تفوتني. فقد وجدتُ حضورَها أمراً مهماً وضرورياً. فكيف زعمتَ غيابي طويلاً؟

-لا، يا أبي! أنا أعلمُ حبّكَ للمباراة، ولكنني رأيتُ المباراةَ بعيدةٌ عن أجوائكَ. لذلك أرجو أن تسامحني.

-حسناً، أجاب والدي. هيا لنشتريَ تذاكرَ أخرى، ونستعدَّ لهذا اليومِ المشهودِ. فقد قررتُ أن أريك المباراة واضحةً كالشمس، إذا أنبأني أخوك الخبرَ مُتأخراً عن موعدِ اللّعبِ (فكري؛ آخرون، 1386: 121/3).

التحليل: بعد قراءة القصّة وتحليلها تبين بأنّ القصة تحتوي علي كلّ معايير التفكير الناقد عدا معياري «الصحة والوضوح»، حيث أنّ المؤلف يذكر معلومات حول إفتتاح كبير لمباراة بين فريقين مشهورين، لكن لم يستند إلي معلومات موثوقة وهذا يدل على فقدان معيار الصحة.

3-2-5-النموذج الخامس «المرحلة المتوسطة 4، قسم نسمع ونتحدث»

ذكر المؤلِّفُ حواراً في قسم نسمع ونتحدث أسماه "الشاشة الصغيرة"، يدور بين جاراتٍ يتحدثن حول تأثير التلفزيون على سلوك الأطفال. وهي كالآتي: «الشّاشةُ الصغيرةُ» جَرى نِقاشٌ بينَ جاراتٍ حولَ تأثير الشاشةِ الصغيرةِ على سلوك الأطفال. إحداهنَّ كانت تُؤكدُ على تحديدِ فترةٍ زمنيةٍ خاصةٍ للأولاد لمشاهدةِ التلفزيونَ وضرورةِ مُراقبة البرامج التلفزيونيةِ كما يلي:

أُمّ محمد: هل تَعلَمنَ أنَّ الوقتَ الذي يقضيهِ الأطفالُ أمامَ التلفزيونِ يعادل عدد الساعات التي يقضونها في المدرسة؟

أُمّ علي: وهل في ذلك من بأسٍ؟ فهذه هي الفترة الوحيدة التي أنعم فيها بقسطٍ من الهدوء وراحة البالِ.

أُمّ مريم: إضافةً إلى ذلك فهناك برامج تبهجُ الأطفال وتسليهم.

أُمّ محمد: لا أوافقكنَّ الرأيَ؛ فلِمشاهدةِ العُنفِ والبرامج المثيرة تأثيرٌ مُدمّرٌ على شخصيةِ الطفل.

أُمّ علي: هذه ملاحظةٌ جيدةٌ، أنا لم أفكر في ذلك على هذا النحو.

أُمّ مريم: علينا أن نواظبَ على فترة جلوسِ أطفالنا أمامَ الشاشةِ بحيثُ لا يقلّل ذلك من اهتمامهم بالوظائف.

أُمّ محمد: برأيي، ينبغي أن يكون التلفزيونُ قوةً دافعةً منشطةٌ في حياة الأولاد.

أُمّ علي: وأن نختار لهم من البرامجِ ما يبدو أكثر فائدةٌ وإمتاعاً (فكري؛ آخرون، 1387: 94/4).

التحليل: بعد قراءة الحوار المذكور وتحليله تبين بأنّه يحتوي على كلّ معايير التفكير الناقد إلا معيار الـ«صحة»، حيث أنّ المعلومات والإحصائيات المذكورة في النصّ، كـ" هل تَعلَمنَ أنَّ الوقتَ الذي يقضيهِ الأطفالُ أمامَ التلفزيونِ يعادل عدد الساعات التي يقضونها في المدرسة" و" لا أوافقكنَّ الرأيَ؛ فلِمشاهدةِ العُنفِ والبرامج المثيرة تأثيرٌ مُدمّرٌ على شخصيةِ الطفل"، ليست موثوقة تماماً ولم تستند إلى معلومات معتبرة. هذا يجعل النصّ مفتقد لمعيار الصحة.

3-2-6-النموذج السادس «المرحلة المتوسطة 1، قسم نسمع ونتحدث»

ذكر المؤلِّفُ حواراً يدور بين مراسلٍ وأحد المعمرين المشهورين وهي كالتالي: «أكبرُ المعمّرين» إستغربتُ كثيراً حينما سمعتُ أن أكبرَ المعمّرين يعيشُ في دارِ العجزة القريبة من بيتنا. فلهذا قرّرت أن أذهب وأطّلع عن كثبٍ على أحواله وأوضاعه الصّحية وأكتب قصّة حياته في أُسبوعيتنا «قضايا الأسرة».

المراسل: هل تعرفُ تأريخ ولادتك بالتحديد؟

المعمّر: نعم، فأنا أبصرت النور في تشرين الأول عام 1920 في قريةٍ نائيةٍ.

المراسل: وهل تتذكر جميع مراحل حياتك؟

المعمّر: نعم، تزوجتُ مبكّراً ورُزقتُ بأربعة أولاد ولي الآن أكثر من 20 حفيداً.

المراسل: إذاً لك أسرةٌ كبيرة فلم أنت هنا؟

المعمّر: حينما يكبر الإنسان يصبح عبئاً على الآخرين ويملّه الجميعُ ولهذا أنا هنا.

المراسل: وهل تلقى رعايةً جيدةً؟

المعمّر: نعم، فكما ترى مُقعَدٌ وأحتاج إلى بعض الاهتمام والقليل من الحنان وهذا ما أجده هنا.

المراسل: أسأل الله لك الصحة وطول العمر وأتمنى أن ينتبه أولادك إلى ما هو آتٍ في المستقبل (فكري؛ آخرون، 1388: 22/1).

التحليل: تبين من نصّ الحوار بأنّه يفتقد معايير «الصحة »، حيث أنّ المعلومات المستخدمة وشخصية المعمر المذكور غير موثوقة ولا تستند إلى شيء معتبر.

الجدول 1_ معيار الوضوح

الرقم	عنوان الوحدة	عنوان القسم	عدد مرات فقدان معيار الوضوح
1	الوحدة الأولى/1	نقرأ ونفهم	1
2	الوحدة الأولى/1	أضف إلى معلوماتك	1
3	الوحدة الثالثة/4	أضف إلى معلوماتك	2

_ إذا أُمعِن النظر في الجدول (1)، يمكن التوصل من خلاله إلى أنّ في كتب المرحلة المتوسطة، فُقد معيار الوضوح في الوحدة الأولى مرتين، وفي الوحدة الثالثة مرتين أيضاً. كما يتبين أنّ الوحدات الثانية والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة قد روعِيَ فيها معيار الوضوح بشكل دقيق. وكذلك إن أردنا التحليل من جهة عناوين الأقسام، فإنّ قسم «أضف إلى معلوماتك»، هو الأكثر فقداناً بالنسبة لمعيار الوضوح وهي مرتين، يأتي بعده قسم «نقرأ معاً»، وهو أيضاً يفتقد للمعيار مرة واحدة.

الجدول 2_ معيار الصحة

الرقم	عنوان الوحدة	عنوان القسم	عدد مرات فقدان معيار الصحة
1	الوحدة الثانية/1	نسمع ونتحدث	1
2	الوحدة الثانية/1	نقرأ معاً	1
3	الوحدة الثالثة/1	نقرأ معاً	1
4	الوحدة الأولى/2	نقرأ ونفهم	1
5	الوحدة الثالثة/2	أضف إلى معلوماتك	1
6	الوحدة الرابعة/2	نسمع ونتحث	1
7	الوحدة السادسة/2	نسمع ونتحدث	1
8	الوحدة السابعة/3	نقرأ معاً	1
9	الوحدة السادسة/4	نسمع ونتحدث	1

التحليل: إذا أُمعِن النظر في الجدول (2)، يمكن التوصل من خلاله إلى أنّ في كتب المرحلة المتوسطة، فُقد معيار الصحة في الوحدة الثانية من كتاب الطالب 1 مرتين، وفي الوحدة الثالثة من كتاب الطالب مرة واحدة. كما فُقد مرة واحدة في كل من الوحدات الأولى والثالثة

والرابعة والسادسة من كتاب الطالب 2. في حين فِقد مرة واحدة في الوحدة السابعة من كتاب الطالب 3 ومرة واحدة في الوحدة السادسة من كتاب الطالب 4. وكذلك إن أردنا التحليل من جهة عناوين الأقسام، فإنّ قسم «نسمع ونتحدث»، هو الأكثر فقداناً بالنسبة للمعيار وهي 4 مرات، ثم يتبعه قسم «نقرأ معاً»، وهو أيضاً يفتقد للمعيار 3 مرات، ثم قسم «نقرأ ونفهم وقسم أضف إلى معلوماتك»، كل قسم منهما يفتقد للمعيار مرة واحدة.

4-النتيجة

بعد دراسة معيارَي الوضوح، والصحّة في الكتب الأربعة للمرحلة المتوسطة من مجموعة "صدى الحياة"، ثمّ تحليلها، توّصل الباحث إلى أنّ المرحلةَ كلها تتشكل من 276 قسماً مختلفاً(أي مجموع أقسام الكتب الأربع للمرحلة المتوسطة). فبعد دراسة وتحليل هذه الأقسام وتطبيقها على معياري الوضوح والصحة، تبين بأن معيار الوضوح وظّف في 272 قسماً منها، أي بنسبة 98.6% من إجمالي أقسام الكتب. كما روعِيَ معيار الصحة في 267 قسماً، أي بنسبة 96.7% الأقسام. في حين لم يُراعى معيار الوضوح في 4 أقسام، أي بنسبة 1.4%. كما لم يُستخدم معيار الصحة في 9 أقسام، أي بنسبة 3.3% من إجمالي أقسام الكتب.

فبناء على ما دُرس وحُلل، قد اتضح بأنّ المؤلّف قد راعَى معيارَي الوضوح والصحة في المرحلة المتوسطة إلا في بعض الأقسام التي ذُكرت سلفاً. وهذا دليل على معرفة المؤلّف بالتفكير الناقد وأهمية توظيفه في الكتب التعليمية، ولاسيما كتب تعليم اللغة، لأنّ الطالب من خلالها يتعرّفُ على ثقافات ومعلومات جديدة قد تفتح أمامه آفاق حديثة. كما يمكن أن يواجه الطالب تحديات قد يصعب التنبؤ بها. ولكي يكون الطالب قادراً على مواجهة كل التحديات والتغييرات المستجدة، لابد أن يكون مفكراً ناقداً. كما توصّل الباحث من خلال الدراسة والإحصاء إلى أنّ كلّ وحدات كتب المرحلة المتوسطة قد احتوت على معياري الوضوح والصحة، حيث وُزِّعت المعايير على مختلف الدروس بشكل كامل، أي لم يجد الباحث درساً إلا واحتوى على المعيارين. عدا قسم الـ«مفردات»، لأن هذا القسم خارج عن موضوع الدراسة كلياً. فمجرد ذكر مفردات لا يحتاج إلى دراسة تحليلية. كما لا يمكن للمفردات أن تتضمن المعايير.

5-التوصيات والاقتراحات

-القيام بدراسات تحليلية على كتب تعليمية أخرى لمعرفة مدى احتوائها على معايير التفكير الناقد.

-استغلال نتائج الدراسة الحالية والدراسات التي تصب في نفس المجال للاشراف على اهمية التفكير الناقد ودوره في إعداد طلاب نقاد ومفكرين وواعين.

-يرجى من مؤلفين الكتب التعليمية إعطاء اهمية أكثر للتفكير الناقد.

-إعداد برامج مختلفة كالورشات والمحاضرات ودورات تعرف الطلاب على مكونات ومعايير التفكير الناقد.

المصادر والمراجع

اسماعيلي، سجاد؛ آخرون(1399)، «مدى استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية في مرحلة الليسانس بالجامعات الحكومية»، نشريه دراسات في العلوم الانسانيه، العدد 1، صص 34_19.

البرقعاوي، جلال عزيز فرمان(1391)، «فاعلية تدريس الأدب والنصوص باعتماد مهارات التفكير الناقد والتفكير السابر في تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الرابع الأدبي»، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 12، صص 251_220.

بطرس، مايا(2018)، «درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتب اللغة العربية للحلقة الثالثة (الصفوف الأساسية: السابع والثامن والتاسع)»، ـــ، العدد 192، صص 263_287.

پيشقدم، رضا(1386)، «افزايش تفكر انتقادي از طريق مباحثه ادبي در كلاس هاي زبان انگليسي»، مجله دانشكده ادبيات وعلوم انساني مشهد، العدد 159، صص 167_153.

حمادي، حمزة عبدالواحد؛ فاضل أمين، أسراء(1391)، «أثر تدريس نصوص مختارة في تنمية التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع الأدبي»، نشريه كلية التربية الأساسية، العدد 14، صص 20_3.

زكريا جميل، عصام(2012)، المنطق والتفكير الناقد، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سلوم، طاهر؛ جناد، روعه؛ يوسف، سمر(1395)، «مشكلات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة جبلة»، نشريه جامعة البعث، العدد 27، صص 72_45.

صابري، علي(1385)، «نقد وبررسي كتاب صدى الحياة»، مجلة نشرية نامة علوم إنساني، العدد 13، صص 126-115.

ضيغمي، علي؛ تقوي، سيد علي رضا(1392)، «مجموعة صدى الحياة التعليمية التعريف بها ونقدها»، مجلة دراسات الأدب المعاصر، العدد 17، صص 125-107.

عبدالله، جوهرة(2017)، «فاعلية استراتيجية المناقشة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة»، نشريه المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 2، صص 9_1.

العجاحي، صالح بن عبدالله(1394)، «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب العلوم المطورة(سلسلة ماجروهل) بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية»، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد العدد 4، صص 110_85.

فكري، مسعود؛ آخرون(1386)، صدى الحياة، المرحلة المتوسطة الـ2، ط 2، طهران: معهد إيران للغات.

ـــ (1386)، صدى الحياة، المرحلة المتوسطة الـ3، ط 2، طهران، معهد إيران للغات.

ـــ (1387)، صدى الحياة، المرحلة المتوسطة الـ4، ط 2، طهران، معهد إيران للغات.

ـــ (1388)، صدى الحياة، المرحلة المتوسطة الـ1، ط 2، طهران، معهد إيران للغات.

قاسم پور مقدم، حسين(1379)، «كاربرد الگوي تفكر انتقادي در آموزش زبان وادبيات فارسي»، نشريه آموزش زبان وادب فارسي، العدد 55، صص 20_16.

Allamnakhrah, Alhasan(2013), «Learning Critical Thinking in Saudi Arabia: Student Perceptions ofSecondary Pre-Service Teacher Education Programs», Journal of Education and Learning, 1, 197-210.

Alwadai, Mesfer Ahmad(2014), «Islamic Teachers' Perceptions of Improving Critical Thinking Skills in Saudi Arabian Elementary Schools», Journal of Education and Learning, 4, 37-48.

Demir, Metin & others(2010), «Quadruple Thinking: Critical Thinking», International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2010), 12, 545-551.

Gueldenzoph Snyder, Lisa & J. Snyder, Mark(2008), «teaching critical thinking andProblem solving skills», The Delta Pi Epsilon Journal, 2, 90-99.

M. Murawski, Linda(2014), «Critical Thinking in the Classroom…and Beyond», Journal of Learning in Higher Education, 1, 25-30.
Masduqi, Harits(2011), «CRITICAL THINKING SKILLS AND MEANING INENGLISH LANGUAGE TEACHING», TEFLIN Journal, 2, 185-200.
SALEH, Salama. (2018). Critical Thinking as a 21-Century skill: Conceptions, Implementation and Challenges in the EFL Classroom. European journal of Foreign Language Teaching, [S.I.], Jan. 2019. ISSN, 25371754.