



<https://ui.ac.ir/en>

Journal of Research in Arabic Language

E-ISSN: 2821-0638

Document Type: Research Paper

Vol. 18, Issue. 1, No. 34, 2026

Received: 02/05/2025 Accepted: 07/07/2025

Critical Thinking Skill Integration in the AL-Arabia Le AL-Alam Textbook Series: An Analytical and Evaluative Study

Ayham Ahmad

Ph.D. in Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Sajad Esmaili *

*Corresponding Author: Associate Professor of Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran
Email: sjd.esmaili@gmail.com

Abstract

In an age marked by profound intellectual transformation, education has transcended the traditional role of transmitting information and now emphasizes the development of advanced cognitive skills, chief among them, critical thinking. This skill is widely regarded as essential for learners to effectively analyze, evaluate, and make decisions in complex contexts. It forms the bridge between superficial learning and deep, meaningful understanding. As such, fostering critical thinking has become a central goal in modern educational policies and a foundational element in the design of curricula and instructional materials. [Ennis \(1985, pp. 44-48\)](#) defines critical thinking as a rational and reflective process aimed at determining what to believe or do, highlighting its inherently practical nature. In this framework, the transition from raw information to reasoning, followed by analysis, interpretation, and ultimately inference, forms a comprehensive model of critical thinking.

[Doddington \(2008, p. 109\)](#) similarly argues that critical thinking is a logical process that enables individuals to analyze, interpret, and evaluate various situations, leading to sound conclusions. [Paul and Elder \(2006, p. 4\)](#) emphasize that although thinking is innate, unguided thought tends to be biased or distorted. Therefore, critical thinking must be cultivated through structured education and practice ([Novella, 2012](#)). [Stella \(2005\)](#) adds that individuals do not begin from a blank slate, but possess initial capacities that can be developed and refined ([Sabri & Bin-mostefa, 2021, pp. 4-7](#)). In the context of language education, particularly in teaching Arabic to non-native speakers, critical thinking is considered a key pillar of the learning process. Effective language acquisition is not achieved merely through exposure to language forms, but through active engagement with the language in cognitively demanding contexts.

In recent years, a variety of Arabic language instructional series have been produced for non-native learners, differing in objectives, content structure, pedagogical methods, and target proficiency levels. Despite this quantitative growth, many of these series still fall short in terms of promoting higher-order cognitive skills. The emphasis often remains on the four core language skills (listening, speaking, reading, and writing) while neglecting essential components of critical thinking, such as analysis, inference, evaluation, and comparison. Furthermore, many exercises focus on basic comprehension without challenging learners to engage in reflective or independent thinking. This reality highlights the need for analytical and evaluative reviews of Arabic language

instructional materials to assess the degree to which they incorporate critical thinking skills and foster them through well-designed activities. Accordingly, the present study aims to examine the presence and integration of critical thinking skills in the intermediate and advanced levels of the *AL-Arabia Le AL-Alam* series, using a structured content analysis approach. To achieve this goal, the study addresses the following two research questions:

- 1) To what extent are critical thinking skills integrated into the exercises of the *AL-Arabia Le AL-Alam* series at the intermediate and advanced levels?
- 2) What differences exist in the degree of critical thinking skill integration between these two levels?

The study adopted a descriptive-analytical approach, through which theoretical data were gathered by reviewing relevant literature, while the exercises from the intermediate and advanced levels of the *AL-Arabia Le AL-Alam* series were subjected to content analysis. A structured checklist, based on recognized indicators of critical thinking skills, was used as the primary tool to systematically evaluate the presence and distribution of these skills within the instructional content.

The findings of the study indicate that the exercises in both levels of the *AL-Arabia Le AL-Alam* series include a wide range of critical thinking components, particularly in the areas of identifying assumptions, interpretation, inference, and explanation. Among these, inference was the most frequently emphasized skill, while evaluation of arguments and reasoning was entirely absent. Furthermore, the advanced level demonstrated a significantly higher representation of critical thinking skills than the intermediate level. These findings highlight the need for a more balanced integration of all critical thinking skills across both instructional stages. Based on the findings, this study offers the following recommendations:

- 1) Intentionally incorporating critical thinking skills into Arabic language instruction for non-native speakers as a core element of effective learning;
- 2) Increasing the emphasis on argument evaluation and inference skills in Arabic language textbooks;
- 3) Conducting targeted workshops for curriculum developers and instructors to analyze content, identify critical thinking components, and learn practical methods for fostering these skills in learners;
- 4) Developing standardized, research-based assessment tools to measure learners' critical thinking abilities, aligned with course objectives and adaptable to various teaching contexts; and
- 5) Promoting collaboration between Arabic language institutions and research centers to carry out regular evaluations of critical thinking integration and update curricula based on study results.

Keywords: Teaching Arabic as a Foreign Language, Critical Thinking Skills, *AL-Arabia Le AL-Alam* Series.

References

- Abbasi, Z., & Zanganeh, Y. (2021). A comparative analysis of "Arabic for the World" and "Meena" textbooks in teaching Arabic and Persian from teachers' perspectives. *Journal of Studies in Teaching and Learning Arabic*, 9, 31-48 [In Arabic].
- Abu Mahadi, S. A. (2011). *Critical thinking skills included in the secondary physics curriculum and the extent to which students acquire them* [Master's thesis, Islamic University] [In Arabic].
- Al-Maliki, F. A. A. (2012). *Modeling the relationship between approaches to learning statistics and critical thinking skills and academic achievement among Umm Al-Qura University students*

- [Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University] [In Arabic].
- Al-Manea, A. (1996). Developing thinking abilities in students. *Arabian Gulf Message Journal*, 17(1) [In Arabic].
- Beatrice, M. S., & Linda, J. (1996). *More reading power*. Addison-Wesley.
- Doddington, C. (2008). Critical thinking and learning. In M. Mason (Ed.), *Critical thinking as a source of respect for persons: A critique* (pp. 109-119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203888935>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Esmaili, S. (2019). The effectiveness of using critical thinking in developing speaking skills among Arabic learners. *Journal of Studies in Teaching and Learning Arabic*, 4, 93-114 [In Persian].
- Esmaili, S., & Motaghi Zadeh, E. (2016). The impact of critical thinking skills on reading comprehension of Arabic literary texts among Persian-speaking students majoring in Arabic Language and Literature. *Linguistic Inquiry Journal*, 8, 101-125 [In Persian].
- Glaser, C. (1941). *An experiment in the development of critical thinking* [Doctoral dissertation, Columbia University].
- Heydari, M. (2022). *Critical thinking criteria in Arabic language textbooks for non-native speakers (Intermediate-level books from the "Sadee al-Hayat" series as a model)* [Master's thesis, Shiraz University] [In Persian].
- Jarwan, F. A. R. (2002). *Teaching thinking: Concepts and applications*. Dar Al Fikr [In Arabic].
- Novella, S. (2012). *The great courses*. The Teaching Company.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Qatami, Y. (1990). *Children's thinking: Its development and teaching methods*. Al-Ahlia Publishing & Distribution [In Arabic].
- Rahnama Roudposhti, N., & Shangarfam, N. (2016). The relationship between critical thinking, self-efficacy, and English teachers' perceptions of effective language teaching. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 4, 175-207 [In Persian].
- Sabri, F., & Benmostefa, N. (2021). Attitudes des étudiants d'anglais à l'égard de l'apprentissage en ligne et évaluation des capacités de pensée critique. *Journal Name*, 8(2) [In French]
- Saliti, F. M. (2006). *Critical and creative thinking: Cooperative learning strategy in teaching reading and texts*. Alam Al-Kutub Al-Hadith [In Arabic].
- Stella, C. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-04581-6>

مدى توظيف مهارات التفكير الناقد في سلسلة العربية للعالم دراسة تحليلية تقويمية^١

أيهام أحمد *

سجاد اسماعيلي **

الملخص

يمثل التفكير الناقد مهارة محورية في المنظومة التعليمية الحديثة، لدوره الفاعل في تعزيز الاستقلالية الفكرية والقدرات التحليلية للمتعلمين. وفي سياق تعليم اللغة العربية، يكتسب هذا النمط من التفكير أهمية كبيرة، كونه يساهم في تطوير الكفاءة اللغوية وتمكين التفاعل الواعي مع المضامين التعليمية. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في المناهج التعليمية، لاتزال الممارسات التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين تهيمن على الساحة التعليمية، مما يُعيق تنمية المهارات التفكيرية العليا. ومن هنا، انطلقت هذه الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفي - التحليلي، للكشف عن مدى تضمين سلسلة العربية للعالم لمهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال تقييم تدريباتها. تكونت عينة الدراسة في هذه السلسلة من المرحلتين المتوسطة والمتقدمة، وقام الباحثان بتحليل تدريباتها، للكشف عن مهارات التفكير الناقد المتضمنة فيها وحساب تكراراتها ونسبها المئوية. أظهرت النتائج أن سلسلة العربية للعالم اشتملت على أغلب مهارات التفكير الناقد، كما كشفت عن تفاوت في توزيع المهارات، حيث تصدرت مهارة الاستنتاج بنسبة ٤١٪، ثم تليها مهارة تحديد الافتراضات بنسبة ٢٩٪، ثم مهارة الاستنباط بنسبة ٢٨٪؛ بينما جاءت مهارة التعبير والتفسير بنسبة ضئيلة ٢٪. ولوحظ غياب تام لمهارة تقييم الحجج، كما أبرزت النتائج تفوق المرحلة المتقدمة في تضمين هذه المهارات، مقارنة بالمرحلة المتوسطة. في ضوء هذه النتائج، تقدّم الدراسة توصية جوهرية بضرورة الإدماج الشامل لمهارات التفكير الناقد في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على تطوير مهارة تقييم الحجج التي ظهر غيابها جلياً في التحليل.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها، مهارات التفكير الناقد، سلسلة العربية للعالم

١- تاريخ التسلم: ١٤٠٤/٢/١٢هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٤٠٤/٤/١٦هـ.ش.

Email: ayhamahmad360@gmail.com

* طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الخميني الدولية، قزوین، ایران

Email esmaili@hum.ikiu.ac.ir

** أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الخميني الدولية، قزوین، ایران (الكاتب المسؤول)

Copyright©2026, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

<http://10.22108/rall.2025.145117.1590>

١. المقدمة

مع تصاعد الحاجة إلى مهارات فكرية متقدمة في عصر التحولات الفكرية الكبرى، لم يعد التعليم مقتصرًا على تلقين المعارف، بل بات يهدف إلى بناء عقلية نقدية قادرة على التحليل والتقويم واتخاذ القرار. فالتفكير الناقد يعدّ من المهارات العليا التي يحتاجها المتعلّم في مواجهة المواقف المختلفة، وهو الأساس في الانتقال من التعلّم السطحي إلى الفهم العميق والتعلّم الفعّال. وبناءً على ذلك، أصبح تعزيز التفكير الناقد هدفًا محوريًا في السياسات التعليمية الحديثة ومكوّنًا أساسيًا في تصميم المناهج والبرامج الدراسية، خصوصًا في مجال المصادر التعليمية.

يرى إنيس^١ أن التفكير الناقد يتميز بالعقل والتأمل، وهما معياران ضروريان لجوهر التفكير الناقد، وهو تحديد ما يجب الاعتقاد به أو فعله، ومن ثم يخلص إلى أن التفكير الناقد نشاط عملي؛ لأن العملية المعنية، أي اتخاذ القرار، هي في حد ذاتها نشاط عملي (١٩٨٥م، ص ٤٤ - ٤٨). وحقيقة أنّ جوهر التفكير الناقد يتجلى في الممارسة الفعلية، ما يدلّ على أنّ قيمته لا تكمن في المفاهيم النظرية فقط، بل في تطبيقاته العملية.

ووفقًا لهذا الفهم، فإن الانتقال من المعلومات إلى المنطق، ثم إلى التحليل والتفسير، وصولًا إلى الاستنتاجات، هو ما يمنح عملية التفكير طابعها النقدي المتكامل. كما يذهب دودينجتون^٢ إلى أنّ «التفكير الناقد يُنظر إليه - على نطاق واسع - على أنه نوع التفكير المنطقي الذي يساعدنا على تحليل جميع أشكال المواقف أو المعلومات وفهمها أو تفسيرها، بحيث تكون الاستنتاجات التي نستخلصها من تفسيراتنا، سليمة» (٢٠٠٨م، ص ١٠٩).

وفي السياق ذاته، يشير بول وإلدر^٣ إلى أنّ التفكير بطبيعته فطري ومتأصل. ووفقًا لهما، «يفكر الجميع. ومن طبيعتنا أن نفعل ذلك؛ ولكن الكثير من تفكيرنا، إذا ترك على حاله، يكون متحيزًا، ومشوهاً، ومنحازًا، وغير مستنير، أو متحيزًا تمامًا» (٢٠٠٦م، ص ٤). ومن المهم الإشارة إلى أنّ مهارات التفكير الناقد لا تُكتسب بالفطرة، بل تنمى بالتعلّم والممارسة، كما تؤكد نوفيللا^٤ (٢٠١٢م)؛ بينما يرى ستيللا^٥ (٢٠٠٥م)، أنّ الأفراد لا ينطلقون من نقطة الصفر المطلق في هذا المجال، بل يملكون بدرجات متفاوتة بذورًا أولية، يمكن تطويرها (صبري وبن مصطفى، ٢٠٢١م، ص ٤ - ٧).

في ميدان تعليم اللغات، بما في ذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يُعدّ التفكير الناقد أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية. فامتلاك المتعلّم لمهارات التفكير الناقد يعدّ شرطًا جوهريًا لتحقيق نتائج تعليمية فعّالة، حيث إنّ تعلّم اللغة لا يتحقق بصورة حقيقية إلا من خلال ممارستها في سياقات عقلية متقدمة.

وفي هذا الإطار، شهدت السنوات الأخيرة تطوّرًا ملحوظًا في إعداد السلاسل التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء في البيئات العربية أم غير العربية. فقد تنوّعت هذه السلاسل من حيث الجهات المنتجة لها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والمستويات اللغوية التي تستهدفها، وطرائق عرض المحتوى وتنظيم الأنشطة والتدريبات، كما أصبح الاهتمام بجودة المحتوى وفعالية الطرائق التعليمية من المعايير الأساسية في تقييم هذه السلاسل.

1. Ennis
2. Dodgington
3. Paul & Elder
4. Novella
5. Stella

وعلى الرغم من هذا التقدّم الكمي، إلا أنّ الجانب النوعي المتعلّق بتنمية التفكير الناقد لا يزال بحاجة إلى عناية أكبر. فكثير من هذه السلاسل تركّز على المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، من منطلق مهاري تقليدي، دون أن تولي الاهتمام الكافي للجوانب المعرفية العليا، مثل: التحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتقييم، وهي مكونات جوهرية في تنمية التفكير الناقد، كما أنّ الأسئلة والتدريبات في كثير من الوحدات الدراسية تكتفي بقياس الفهم المباشر، ولا تحفّز المتعلم على التفكير التأملي أو النقدي الذي يقوده إلى بناء المعرفة الذاتية واتخاذ مواقف فكرية مستقلة. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى مراجعة هذه السلاسل التعليمية مراجعة تحليلية تقييمية، تُمكن من الكشف عن مدى تضمينها لمهارات التفكير الناقد، ومدى توظيفها لأنشطة تعليمية، تُثمّي هذا النوع من التفكير بطرق ممنهجة ومتكاملة.

بناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة المعنونة بمدى توظيف مهارات التفكير الناقد في سلسلة العربية للعالم: دراسة تحليلية تقييمية، إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في سلسلة العربية للعالم، من خلال تحليل تدريباتها.

١-١. أسئلة البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في سلسلة العربية للعالم بمرحلتها المتوسطة والمتقدمة، من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في التدريبات الواردة في المرحلتين المتوسطة والمتقدمة من سلسلة العربية للعالم؟

- ما الفروق في درجة تضمين مهارات التفكير الناقد بين المرحلتين المتوسطة والمتقدمة ضمن محتوى تدريبات السلسلة؟

١-٢. خلفية البحث

إن الدراسات المرتبطة بهذه الدراسة، والتي قامت بفحص درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في إحدى السلاسل لتعليم اللغة العربية - حسب تتبعنا للبحث - كانت قليلة. وهنا، نشير إلى أهم الدراسات باللغة العربية والفارسية والإنجليزية ذات الصلة بها: لقد تطرقت زهرا عباسي وياسر زنگنه (٢٠٢١م)، في دراستهما تحليل سلسلة العربية للعالم وكتاب مينا في تعليم اللغة العربية والفارسية من وجهة نظر المدرّسين، إلى تحليل وتقييم السلسلتين التعليميتين: العربية للعالم، وسلسلة مينا، وفق مؤشرات كانيغزورث المتعددة والمقترحة (٢٠٠٧م)، ومعرفة ما مدى تطابق محتوى هاتين السلسلتين مع مؤشرات كانيغزورث التقييمية، من وجهة نظر مدرّسي ومدّرّسات اللغة الفارسية واللغة العربية؟ وأي سلسلة يمكن تصنيفها من الجانب العلمي أكثر تطابقاً مع مؤشرات كانيغزورث؟ وفي النهاية، تم تقييم سلسلة العربية للعالم التعليمي أفضل من سلسلة مينا التعليمية، من حيث المؤشرات.

هدف سجاد إسماعيلي وعيسى متقي زادة (١٣٩٥هـ.ش)، في دراستهما برسي تأثير مهارت های تفکر نقادانه بر مهارت درك مطلب متون ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در ایران (= دراسة تأثير مهارات التفكير الناقد على مهارات فهم النصوص الأدبية لدى طلاب اللغة العربية وآدابها في إيران)، إلى دراسة تأثير مهارات التفكير الناقد على قدرة الفهم القرائي للنصوص الأدبية لدى طلاب مرحلة البكالوريوس في قسم اللغة العربية وآدابها. وقد أُستخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكوّنت عينة البحث من ٦٤ طالباً وطالبة من طلاب المستوى الثالث في تخصص اللغة العربية وآدابها، وقُسموا إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. دُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في حين دُرّست المجموعة التجريبية باستخدام منهج قائم على مهارات التفكير الناقد. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء

المجموعتين، كما أكدت أن استخدام مهارات التفكير النقدي في تدريس النصوص الأدبية العربية له تأثير إيجابي على قدرة الفهم القرآني لدى الطلاب.

حاول ماجد حيدري (١٤٠١هـ.ش)، في دراسته معيارهاى تفكر انتقادى در كتابهاى آموزش زبان عربى به غير عرب زبانها: كتابهاى مرحله متوسطه از مجموعه آموزشى صدى الحياه به عنوان الكو (= معايير التفكير الناقد في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: كتب المرحلة المتوسطة من السلسلة التعليمية صدى الحياة أنموذجاً)، الكشف عن معايير التفكير الناقد في المرحلة المتوسطة من سلسلة صدى الحياة، واختار معايير التفكير الناقد السبعة: الوضوح، والصلاحية، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع، والمنطق، وأثبت أنّ معظم أجزاء كتب المرحلة المتوسطة تشمل معايير التفكير الناقد، وأن معايير التفكير الناقد تم توزيعها بشكل مقبول بين الأقسام والوحدات.

سعى سجاد إسماعيلي (١٣٩٨هـ.ش)، في دراسته دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية، إلى قياس فاعلية استخدام التفكير الناقد في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية، واعتمد على عينة، قوامها ٥٠ طالبا من مرحلة الإجازة بجامعة الإمام الخميني (ره) الدولية، تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين متساويتين: مجموعة ضابطة (٢٥ طالبا)، تلقت تعليم المحادثة بالطرق التقليدية، ومجموعة تجريبية (٢٥ طالبا)، درست المحادثة باستخدام مهارات التفكير الناقد. فخضعت المجموعتان لاختبار قبلي، لتقييم مستواهم في المحادثة، ثم خضعتا لبرنامج تدريبي متباين، تلاه اختبار بعدي. وكشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد الأثر الإيجابي للتفكير الناقد في تطوير مهارات المحادثة باللغة العربية.

بحث ندا رهنما روديشتي ونسيم شنكرام (٢٠١٦م)، في دراستهما رابطة تفكر نقادانه، خودكار آمدي و پنداشت مدرسان از تدريس اثربخش زبان انگليسى (= العلاقة بين التفكير الناقد والكفاءة الذاتية وتصورات المعلمين حول التدريس الفعال للغة الإنجليزية)، عن العلاقة بين التفكير الناقد، والكفاءة الذاتية، وتصورات مدرسي اللغة الإنجليزية حول التدريس الفعال باستخدام استبيانات لـ ١٤٣ مدرسا. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والكفاءة الذاتية وتصورات التدريس الفعال، وارتباط مكثف من التفكير الناقد بشكل خاص بالتدريس الفعال، وارتباط جميع مكونات الكفاءة الذاتية إيجابيا بالتدريس الفعال، وتفق الكفاءة الذاتية على التفكير النقدي في التنبؤ بالتدريس الفعال؛ لكن الفرق كان طفيفا. قدمت الدراسة رؤى مفيدة في تدريب وتأهيل مدرسي اللغة الإنجليزية.

٢. الأطر النظرية

١-٢. التفكير الناقد ودوره في عملية تعليم اللغات

هناك تعريف كثيرة للتفكير الناقد. لعلّ من أشهر تلك التعريفات تعريف كل من واطسون وجليسرا^١ حول التفكير الناقد، بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الفروض والآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن طرح البحث المنطقي، مما يساعد في مدى صحة مختلف الأدلة، للوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (المالكي، ٢٠١٢م، ص ٢٢).

فهناك اختلاف بين علماء النفس في تحديد مفهوم التفكير الناقد، بسبب الاختلافات الفلسفية والثقافية والنظرية في النظر إلى التفكير الناقد. بالرجوع الى الكلمة الانجليزية "Critical"، نجد أنها مشتقة من "Critic"، من الأصل اللاتيني الذي يعني: المقدرة على إصدار الأحكام أو التمييز (أبو مهادي، ٢٠١١م، ص ٤٥).

وعلى الجانب التربوي، يعد التفكير الناقد من القضايا التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة؛ وذلك باعتباره أحد السبل الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته؛ إذ تُوجه العملية التعليمية جهودها نحو تنمية مهارات التفكير. تشير العديد من البحوث التربوية الحديثة إلى أن الطلاب يتقنون مهارات التفكير الجيدة، من خلال حفظ المواضيع الدراسية المختلفة واسترجاعها. بمعنى آخر أن التفكير الفعال لا ينمو تلقائياً، فهو ليس نتاجاً تلقائياً للخبر (المانع، ١٩٩٦م، ص ٩٥).

وبعد اطلاعنا المعمق على الكثير من سلاسل تعليم اللغة العربية والأبحاث والمقالات المنشورة في هذا الجانب، وبعد احتكاكنا المباشر مع بيئات تعليم العربية للناطقين بغيرها، لمسنا ضعف فاعلية كتب اللغة العربية وطرائق تدريسها التقليدية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى نتائج تعليمية محدودة وضيقة النطاق؛ لهذا، برزت الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب التعليم المتبعة، مع التركيز على دمج مهارات التفكير الناقد في المناهج، لما لها من دور جوهري في تنمية القدرات التحليلية لدى المتعلمين. فالتفكير الناقد، بما يتضمنه من مهارات كحل المشكلات واتخاذ القرارات، لا يعدّ فقط أداة معرفية، بل ضرورة ملحة، تساعد الطلاب في التعامل مع مشكلاتهم الحاضرة والمستقبلية.

٢-٢. مهارات التفكير الناقد

يتضمن التفكير الناقد عدداً من المهارات الأساسية. لعل من أشهر التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، والتي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، هي تصنيف واطسون وجليسر الذي يتكون من المهارات الخمس، وهي: معرفة الافتراضات، والاستنتاج، وتقييم الاستدلالات أو الحجج، والاستنباط، والتعبير والتفسير (قطامي، ١٩٩٠م، ص ٧٠٧؛ جروان، ٢٠٠٢م، ص ٦٦). هنا، سنقوم بعرض شرحاً تفصيلاً من هذه المهارات:

- مهارة معرفة الافتراضات: تشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة. بعبارة أخرى، أنها القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أم غير وارد، تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

- مهارة الاستنتاج: تشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة. ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطأها في ضوء الحقائق المعطاة. بعبارة أخرى، أنها قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بالوقائع المعطاة.

- مهارة التعبير والتفسير: تعني القدرة على تحديد وتعبير المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا. بعبارة أخرى، أنها قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

- مهارة الاستنباط: تشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها. في تعريف آخر، هي قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة، تعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

- مهارة تقويم المناقشات أو الحجج: تعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (جليسر، ١٩٤١م، ص ٣).

بناءً على ذلك، وبعد استشارة الأستاذ المشرف والأساتذة من ذوي الاختصاص، قمنا بتصنيف المؤشرات الفرعية لمهارات التفكير الناقد، وفق تصنيف واطسون وجليسر، مع التركيز على تلك المرتبطة مباشرة بتحليل تدريبات سلسلة العربية للعالم. وسنقوم بعرضها من خلال جدول في قسم طريقة التحليل.

٢-٣. كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تتميز اللغة العربية بكونها لغة حية ذات جذور حضارية وثقافية عميقة، حيث أدت على مرّ العصور دوراً محورياً في نقل المعرفة والتعبير عن الهوية عبر مناطق شاسعة من العالم. ومع تزايد الطلب على تعلمها من قبل غير الناطقين بها - سواء لأسباب دينية أم أكاديمية أم مهنية - برزت تحديات تعليمية متعددة، يأتي في مقدمتها تطوير مناهج ومواد تعليمية، تلبي احتياجات هذه الفئة، وتراعي تنوع خلفياتهم اللغوية والثقافية.

ويؤكد بعض خبراء مناهج اللغة وأساليب تدريسها، أن قيام الطلبة بتنفيذ التدريبات والنشاطات اللغوية حول ما يشمل عليه النص، من شأنه تنمية قدراتهم القرائية، من خلال مناقشة أفكارهم وآرائهم وتطوير أحكام حول بعض جوانب النص من حيث الشكل والمضمون وتفسير هذه الأحكام وترجمة أفكارهم إلى لغة ملفوظة وتقديمه في صورة أعمال أدبية أو تنظيمية جديدة، ليرتك الطلبة أن ما تعلموه من تناول النص له معنى، وأنهم قادرين على توظيفه في مواقف الدرس والحياة (السليتي، ٢٠٠٦م، ص ٦٥-٦٧).

ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة الملحة إلى مراجعة شاملة للهيكل التربوي للمناهج الموجهة لغير الناطقين بالعربية، من حيث المحتوى وطرق العرض والأهداف التعليمية. ويُعتبر الكتاب المدرسي الأساس في هذه العملية، كونه يجسد الرؤية التربوية التي تنقل المحتوى اللغوي والثقافي إلى المتعلم، كما يعدّ صلة وصل فعّالة بين المعلم والمتعلم؛ لذلك تحليل مكوناته نقدياً هو خطوة جوهرية لتطوير تعليم اللغة العربية ومواجهة التحديات القائمة، خاصةً أن الكتب التعليمية تؤدي دوراً محورياً في تعليم اللغة للناطقين بغيره، كما تعدّ السلاسل التعليمية من أبرز الأدوات الفعّالة في هذا المجال، حيث توفر محتوى متكاملًا، يشمل المفردات والقواعد والمهارات التواصلية مع دمج التمارين التفاعلية والتقنيات الحديثة، لتحفيز المتعلمين وضمان تعلم ممتع ومثمر. من أهم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي وخارجه هي في الجدول (١):

الجدول (١) أهم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

البلد	سنة النشر	المؤلف/ون	السلسلة
إيران	٢٠٠٤	مسعود فكري	صدى الحياة
المملكة العربية السعودية	٢٠١٤	عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان / مختار الطاهر حسين / محمد عبد الخالق محمد فضل	العربية بين يديك
المملكة العربية السعودية	٢٠١٢	هداية إبراهيم / محمد بيهان / عبد الله العمري / صفوان عبد الرحيم / شكري مقبل	كنوز
تركيا	٢٠١٩	أحمد الرهبان / راوية المحني / معتصم حمد	مفتاح العربية
الأردن	٢٠١٩	زينات عبد الهادي الكرمي / راشد علي عيسى	أصدقاء العربية
المملكة العربية السعودية	١٩٩٥	محمود اسماعيل صيني	العربية للحياة
المملكة العربية السعودية	٢٠١٠	حسن بن محمد الشمراني / ناصر بن عبد الله بن غالي	العربية للعالم

ونحن في دراستنا الحالية اخترنا سلسلة العربية للعالم، وتحديدًا المرحلتين المتوسطة والمتقدمة. وهذه بعض المعلومات حول السلسلة في الجدول (٢):

الجدول (٢) بعض معلومات عن سلسلة العربية للعالم

تصميم وإشراف	حسن بن محمد الشمراني / ناصر بن عبد الله بن غالي
لغة الأثر	العربية
تاريخ النشر	٢٠١٠
مكان النشر	المملكة العربية السعودية
مستويات السلسلة	أولاً: المرحلة الأساسية (الكتاب الأول) ثانياً: المرحلة المتوسطة (الكتاب الثاني) ثالثاً: المرحلة المتقدمة (الكتاب الثالث) رابعاً: للعاملين في المجال الدبلوماسي (الكتاب الرابع) خامساً: العربية لرجال المال والأعمال (الكتاب الخامس)

٣. المنهجية

٣-١. الطريقة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي - التحليلي لتحقيق أهدافها، حيث استند الباحثان إلى هذا المنهج في جمع البيانات النظرية، واستخدامها تحليل المحتوى كتنقية لتحليل السلسلة.

٢-٣. أداة الدراسة، وصدقها، وثباتها

١-٢-٣. الأداة

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت أداة "قائمة تحليل المحتوى"، لتحليل سلسلة العربية للعالم، وفق مهارات التفكير الناقد.

٢-٢-٣. الصدق

لضمان صدق الأداة، اتبعت الخطوات التالية:

١-٢-٢-٣. العينة

قام الباحثان بتحليل تدريبات وحدة من المرحلة المتوسطة وأخرى من المرحلة المتقدمة من السلسلة، بناءً على المؤشرات الفرعية لمهارات التفكير الناقد.

٢-٢-٢-٣. صدق الأداء

أجرى الباحث تحليلاً أولياً للوحدتين، ثم قام باحث آخر بتحليلهما بشكل مستقل. تمت مقارنة النتائج، وكانت متطابقة تماماً، مما يؤكد صدق الأداة.

٣-٢-٣. الثبات

أما فيما يخص ثبات الأداة، فأعاد الباحثان تحليل الوحدتين بعد فاصل زمني (٢٠ يوماً). وأظهرت النتائج تطابقاً كاملاً مع التحليل الأول، مما يشير إلى ثبات الأداة وموثوقيتها.

٣-٣. مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة في دراستنا الحالية هي سلسلة العربية للعالم بشكل كامل، وعينتها العشوائية الطبقية هي التدريبات الواردة في المرحلتين المتوسطة والمتقدمة للسلسلة، حيث اختارت الدراسة ٦ وحدات من وحدات كتاب الطالب من المرحلة المتوسطة و٦ وحدات من كتاب الطالب المرحلة المتقدمة من سلسلة العربية للعالم كوححدات التحليل. واختار الباحثان تدريبات سلسلة العربية للعالم من المرحلتين المتوسطة والمتقدمة، على اعتبار أن المرحلة الأولى من السلسلة - الكتاب الأول - قد لا تحتاج إلى مهارات التفكير الناقد، لكونه من أنواع التفكير العالي.

٤-٣. طريقة جمع وتحليل البيانات

اعتمد الباحث في دراسته على المهارات الأساسية للتفكير الناقد، وفق تصنيف واطسون وجليسبر، والذي يتضمن خمس فئات رئيسية، حيث تمّ تحديد المؤشرات الفرعية بالتعاون والتنسيق مع الأستاذ الأخصائي في هذا المجال، وتم عرضها على لجنة من المحكمين المختصين، وتم قبوله. وكانت النتيجة النهائية وفقاً للجدول التالي:

الجدول (٣) أهم المؤشرات الفرعية لمهارات التفكير الناقد

المؤشرات الفرعية	مهارة
١- التمييز بين المعلومات الصادقة وغير الصادقة، ٢- التمييز بين الحقيقة والرأي، ٣- تحديد الهدف من المعلومات المعطاة، ٤- مناقشة الأفكار المطروحة	معرفة الافتراضات
١- استخراج نتيجة من حقيقة معينة، ٢- استخراج نتيجة من ملاحظة مفترضة، ٣- إدراك صحة النتيجة أو خطأها، ٤- البحث عن بدائل ضرورية لحل المشكلة، ٥- تحليل العلاقة بين المفاهيم المتنوعة	الاستنتاج
١- قدرة الطالب على تقويم الفكرة، ٢- قدرة الطالب على قبول الفكرة أو رفضها، ٣- التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، ٤- التمييز بين الحجج القوية والضعيفة، ٥- إصدار الحكم على كفاية المعلومات المتوفرة	تقويم الاستدلالات أو الحجج
١- تحديد النتائج المترتبة على مقدمات معينة، ٢- تحديد النتائج بناءً على معلومات سابقة، ٣- إعطاء أدلة لإثبات قضية معينة	الاستنباط
١- إعطاء تفسيرات منطقية، ٢- إعطاء علاقات السبب والنتيجة، ٣- تحديد مشكلة معينة، ٤- تحديد أسباب حدوث ظاهرة معينة	التعبير والتفسير

ثم قمنا بتحليل تدريبات عينة الدراسة، حسب المؤشرات الأصلية والفرعية المذكورة في الجدول أعلاه، ثم قمنا بفرز تدريبات الوحدات، وفق المؤشرات الفرعية للمهارات الأساسية للتفكير الناقد - إن وجدت - ثم تم تسجيل هذه النتائج بشكل تكراري في دفتر مخصص. وبعد الانتهاء من فرز جميع التدريبات المراد تحليلها، أنشأنا خمس جداول معنونة بعناوين المهارات الأساسية للتفكير الناقد التي اختارها، حيث تضمنت هذه الجداول المؤشرات الفرعية لكل مهارة أساسية، ثم قمنا بجمع التكرارات لكل مؤشر فرعي وتسجيلها في هذه الجداول، وعند الانتهاء من جمع تكرارات جميع المؤشرات الفرعية، أجرينا عملية إحصاء لها، مما أتاح لنا الحصول على درجة تضمين للمؤشرات الفرعية في هذه المرحلة ومعرفة نسب وجودها في التدريبات. بعد ذلك، انتقلنا إلى المرحلة المتقدمة من السلسلة، وأجرينا نفس الإجراءات التي أجريت على المرحلة المتوسطة، لنحصل على النتائج النهائية. في هذه المرحلة، أنشأنا خمسة جداول (جدول خاص لكل مهارة يتضمن مؤشراتها الفرعية)، تحتوي على التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي في كل مرحلة، بالإضافة إلى المجموع الكلي في المرحلتين ونسبتها المئوية، وبعد الانتهاء من تحليل كافة المهارات الأساسية مع مؤشراتها كافة، انتقلنا إلى المرحلة الأخيرة (التحليل النهائي)، حيث قمنا بإنشاء جدول نهائي لتوصيف المهارات الأساسية، حيث يتضمن الجدول تكرارات كل مهارة أساسية ونسبة وجودها في التدريبات، بالإضافة لترتيبها بين المهارات الأخرى.

٤. عرض النتائج

في هذا القسم من الدراسة، ومن أجل تحقيق الهدف الرئيس للدراسة والمتمثل في الكشف عن مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في تدريبات سلسلة العربية للعالم، في مرحلتها المتوسطة والمتقدمة، تم تناول أسئلة الدراسة بشكل منفصل، وتحليلها للوصول إلى نتائج دقيقة ومتكاملة.

١-٤. الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

للإجابة عن السؤال الأول المتمثل في تحديد مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في تدريبات المرحلتين المتوسطة والمتقدمة من سلسلة العربية للعالم، قمنا بتحليل محتوى هذه التدريبات، استناداً إلى المهارات الرئيسة للتفكير الناقد ومؤشراتها الفرعية، وذلك لتقويم مدى حضور هذه المهارات بصورة دقيقة ومنهجية.

١-٤.١. مهارة معرفة الافتراضات

لقياس هذه المهارة في تدريبات سلسلة العربية للعالم، تمّ تحديد أربعة مؤشرات فرعية، وهي: مناقشة الأفكار المطروحة، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومات الصادقة وغير الصادقة، وتحديد الهدف من المعلومات المعطاة. يبين الجدول التالي (٤)، نتائج التحليل الإحصائي التي توضح مدى توفر هذه المؤشرات في تدريبات السلسلة:

الجدول (٤) مدى احتواء تدريبات سلسلة العربية للعالم على مهارة معرفة الافتراضات

المجموع	تحديد الهدف من المعلومات المعطاة	التمييز بين المعلومات الصادقة وغير الصادقة	التمييز بين الحقيقة والرأي	مناقشة الأفكار المطروحة	المدى	الكتب
٦٦	٠	٢٧	٦	٣٣	ت	المرحلة المتوسطة
%١٠٠	%٠	%٤١	%٩	%٥٠	%	
٥١	٠	٥	١١	٣٥	ت	المرحلة المتقدمة
%١٠٠	%٠	%١٠	%٢١	%٦٩	%	
١١٧	٠	٣٢	١٧	٦٨	ت	المجموع
%١٠٠	%٠	%٢٧	%١٥	%٥٨	%	

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٤)، إلى أن مؤشر مناقشة الأفكار المطروحة جاء في صدارة المؤشرات الفرعية لمهارة معرفة الافتراضات بنسبة بلغت %٥٨، يليه مؤشر التمييز بين المعلومات الصادقة وغير الصادقة بنسبة %٢٧، ثم مؤشر التمييز بين الحقيقة والرأي في المرتبة الثالثة بنسبة %١٥. وتجدر الإشارة إلى أن مؤشر تحديد الهدف من المعلومات المعطاة لم يسجل له أي ظهور في تدريبات السلسلة، وهو ما قد يُعزى إلى ضعف التركيز على الجوانب التحليلية العميقة في تصميم التدريبات، رغم أن تحديد هدف المعلومة يُعدّ مدخلاً مهماً لاكتشاف الافتراضات الضمنية التي تستند إليها، ممّا يجعله عنصراً أساسياً في تنمية مهارة معرفة الافتراضات.

١-٤.٢. مهارة الاستنتاج

اعتمد الباحث في قياس هذه المهارة على خمسة مؤشرات فرعية: استخراج نتيجة من حقيقة معينة، واستخراج نتيجة من ملاحظة مفترضة، وإدراك صحة النتيجة أو خطأها، والبحث عن بدائل ضرورية لحل المشكلة، وتحليل العلاقة بين المفاهيم المتنوعة. يوضّح الجدول رقم (٥)، مدى تضمّن التدريبات لتلك المؤشرات بشكل محدّد:

الجدول (٥) مدى احتواء تمارين سلسلة العربية للعالم على مهارة الاستنتاج

الكتب	المدى	استخراج نتيجة من حقيقة معينة	استخراج نتيجة من ملاحظة مفترضة	إدراك صحة النتيجة أو خطأها	البحث عن بدائل ضرورية لحل المشكلة	تحليل العلاقة بين المفاهيم المتنوعة	المجموع
المرحلة المتوسطة	ت	١٩	١٧	٠	٠	٠	٣٦
	%	%٥٣	%٤٧	%٠	%٠	%٠	%١٠٠
المرحلة المتقدمة	ت	٦٥	٦٤	٠	٢	١	١٣٢
	%	%٤٩	%٤٨	%٠	%٢	%١	%١٠٠
المجموع	ت	٨٤	٨١	٠	٢	١	١٦٨
	%١٠٠	%٥٠	%٤٨	%٠	%١	%١	%١٠٠

أظهر تحليل الجدول رقم (٥)، أن أكثر المؤشرات الفرعية لمهارة الاستنتاج توظيفاً في تدريبات سلسلة العربية للعالم، هو مؤشر استخراج نتيجة من حقيقة معينة، بنسبة بلغت ٥٠٪، ثم يليه مؤشر استخراج نتيجة من ملاحظة مفترضة بنسبة ٤٨٪؛ بينما جاء مؤشر البحث عن بدائل ضرورية لحل المشكلة وتحليل العلاقة بين المفاهيم المتنوعة في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي بنسبة ١٪ لكل منهما. في المقابل، لم يُسجل أيّ حضور لمؤشر إدراك صحة النتيجة أو خطأها في التدريبات. ويُعدّ غياب هذا المؤشر ضعفاً ملحوظاً؛ إذ إنّ تقييم صحّة النتائج يُشكّل المرحلة الأخيرة في عملية الاستنتاج، ويُسهّم في ضبط التفكير وتجنّب التسرع أو الوقوع في أحكام غير دقيقة.

٤-١-٣. مهارة تقويم الاستدلالات والحجج

تمّ اعتماد خمسة مؤشرات فرعية لقياس مهارة تقويم الاستدلالات والحجج، وهي: قدرة الطالب على تقويم الفكرة الأساسية والثانوية، وقبول الفكرة أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على كفاية المعلومات المتوفرة. وقد أظهر تحليل التدريبات غياباً تاماً لجميع هذه المؤشرات ضمن محتوى السلسلة. ويُحتمل أن يعود هذا الغياب إلى طبيعة المهارة نفسها؛ إذ إنّ تقويم الاستدلالات والحجج تُعدّ من المهارات المعرفية العليا التي تتطلب من المتعلّم فهماً معمّقاً للمحتوى، وقدرة على التحليل والمقارنة وإصدار الحكم النقدي، كما أن مؤشراتهما لا تقتصر على الفهم أو الاستخلاص، بل تتجاوزها إلى التقدير النقدي لمتانة الفكرة، وموثوقية المصدر، وجودة الحجة، وهو ما قد يكون أكثر تعقيداً من المستوى الذي استهدفته التدريبات في السلسلة، والتي تميل غالباً إلى المعالجة السطحية أو المباشرة للمعلومة، دون دعوة المتعلّم إلى محاكمتها أو تقييمها.

٤-١-٤. مهارة الاستنباط

استند الباحث في تحليل هذه المهارة إلى ثلاثة مؤشرات فرعية، هي: تحديد النتائج المترتبة على مقدمات معينة، وتحديد النتائج بناءً على معلومات سابقة، وإعطاء أدلة لإثبات قضية معينة. وقد كشف تحليل محتوى التدريبات مصحوباً بالمعالجة الإحصائية عن النتائج التالية في الجدول (٦):

الجدول (٦) مدى احتواء تدريبات سلسلة العربية للعالم على مهارة الاستنباط

المجموع	إعطاء أدلة لإثبات قضية معينة	تحديد النتائج بناءً على معلومات سابقة	تحديد النتائج المترتبة على مقدمات معينة	المدى	الكتب
٣٠	٠	٣٠	٠	ت	المرحلة
%١٠٠	%٠	%١٠٠	%٠	%	المتوسطة
٨١	٣	٧٢	٦	ت	المرحلة
%١٠٠	%٤	%٨٩	%٧	%	المتقدمة
١١١	٣	١٠٢	٦	ت	المجموع
%١٠٠	%٣	%٩٢	%٥	%١٠٠	

يتبين من تحليل الجدول رقم (٦)، أن مؤشر تحديد النتائج بناءً على المعلومات السابقة سجّل أعلى نسبة تكرار بين مؤشرات مهارة الاستنباط، حيث بلغ ٩٢٪، ثم يليه مؤشر تحديد النتائج المترتبة على مقدمات معينة بنسبة ٥٪، ثم مؤشر إعطاء أدلة لإثبات قضية معينة بنسبة ٣٪.

ويلاحظ من هذه النتائج التركيز الواضح على الاستنباط المباشر القائم على المعلومات المسبقة، مقابل ضعف حضور المؤشرات التي تتطلب استدلالاً مركباً أو دعماً بالحجج والأدلة. ويحتمل أن يكون هذا الضعف راجعاً إلى اعتماد التدريبات على أنشطة، تعتمد الحفظ والتطبيق البسيط، دون تشجيع المتعلمين على ممارسة عمليات عقلية أعمق كالاستنتاج المنطقي المركب أو بناء البراهين، وهما جوهران أساسيان في تنمية مهارة الاستنباط.

٤-١-٥. مهارة التعبير والتفسير

قام الباحث بتحديد أربعة مؤشرات فرعية لقياس هذه المهارة: إعطاء تفسيرات منطقية، وإعطاء علاقات السبب والنتيجة، وتحديد مشكلة معينة، وتحديد أسباب حدوث ظاهرة معينة. وبناءً على نتائج تحليل التدريبات والمعالجة الإحصائية المناسبة، يعرض الجدول رقم (٧)، مدى تمثل هذه المؤشرات في التدريبات بشكل دقيق:

الجدول (٧) مدى احتواء تدريبات سلسلة العربية للعالم على مهارة التعبير والتفسير

المجموع	تحديد أسباب حدوث ظاهرة معينة	تحديد مشكلة معينة	إعطاء علاقات السبب والنتيجة	إعطاء تفسيرات منطقية	المدى	الكتب
٥	٠	٠	٠	٥	ت	المرحلة
%١٠٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%	المتوسطة
٥	٠	٠	١	٤	ت	المرحلة
%١٠٠	%٠	%٠	%٢٠	%٨٠	%	المتقدمة
١٠	٠	٠	١	٩	ت	المجموع
%١٠٠	%٠	%٠	%١٠	%٩٠	%	

يتضح من الجدول رقم (٧)، أنّ مؤشر إعطاء تفسيرات منطقية جاء في صدارة المؤشرات الفرعية لمهارة التفسير والتعبير بنسبة بلغت ٩٠٪، ثم يليه مؤشر إعطاء علاقات السبب والنتيجة بنسبة ١٠٪؛ وفي المقابل، غاب مؤشرا تحديد مشكلة معينة وتحديد أسباب حدوث ظاهرة معينة عن تدريبات سلسلة العربية للعالم. ويُشير هذا الغياب إلى محدودية تناول الجوانب التحليلية العميقة المرتبطة بمهارة التفسير؛ إذ إنّ هذه المهارة، كما تبينها مؤشراتها الفرعية، لا تقتصر على تقديم تفسيرات مباشرة، بل تشمل القدرة على كشف العلاقات السببية، وتحديد المشكلات الضمنية، وتحليل الظواهر في ضوء سياقاتها. وبناءً عليه، فإنّ تغييب هذه المؤشرات يُضعف تنمية التفسير النقدي، ويجعل التدريبات تقتصر على التفسير السطحي، دون تفعيل التفكير التحليلي لدى المتعلم.

٤-٢. الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني المتمثل في الفروق في درجة تضمين مهارات التفكير الناقد بين المرحلتين المتوسطة والمتقدمة ضمن محتوى تدريبات سلسلة العربية للعالم، قمنا بمقارنة النتائج الإحصائية لتحليل التدريبات في المرحلتين المتوسطة والمتقدمة من السلسلة. يظهر لنا الجدول (٨)، درجة الفروق بين هاتين المرحلتين من السلسلة:

الجدول (٨) مدى احتواء تدريبات المرحلتين المتوسطة والمتقدمة من سلسلة العربية للعالم على مهارات التفكير الناقد

المرحلة	المدى	معرفة الافتراضات	الاستنتاج	تقويم الاستدلالات	الاستنباط	التعبير والتفسير	المجموع
المرحلة المتوسطة	ت	٦٦	٣٦	٠	٣٠	٥	١٣٧
	%	٤٨٪	٢٦٪	٠٪	٢٢٪	٤٪	١٠٠٪
المرحلة المتقدمة	ت	٥١	١٣٢	٠	٨١	٥	٢٦٩
	%	١٩٪	٤٩٪	٠٪	٣٠٪	٢٪	١٠٠٪
المجموع	ت	١١٧	١٦٨	٠	١١١	١٠	٤٠٦
	%	٢٩٪	٤١٪	٠٪	٢٨٪	٢٪	١٠٠٪

تشير نتائج تحليل الجدول رقم (٨)، إلى وجود تفاوت ملحوظ في مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد بين المرحلتين المتوسطة والمتقدمة في سلسلة العربية للعالم، حيث جاءت هذه المهارات أكثر بروزاً في المرحلة المتقدمة. ويُظهر التوزيع التالي النسب التفصيلية لكل مهارة:

- مهارة الاستنتاج تصدرت المهارات بنسبة ٤١٪ من إجمالي المهارات في كلتا المرحلتين، مع تسجيل ارتفاع واضح من ٢٦٪ في المرحلة المتوسطة إلى ٤٩٪ في المرحلة المتقدمة.
- مهارة معرفة الافتراضات حلت في المرتبة الثانية بنسبة ٢٩٪، إلا أنّها شهدت تراجعاً كبيراً من ٤٨٪ إلى ١٩٪ بين المرحلتين.
- مهارة الاستنباط جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٨٪، مع زيادة طفيفة من ٢٢٪ إلى ٣٠٪.
- مهارة التعبير والتفسير جاءت في المركز الرابع، بنسب محدودة جداً، لا تُمثّل حضوراً فاعلاً.
- مهارة تقويم الاستدلالات والحجج لم يسجل لها أيّ تمثيل في محتوى التدريبات ضمن المرحلتين.

ويُظهر هذا التوزيع أنّ التركيز في المرحلة المتقدمة كان أوضح على تنمية مهارات التحليل المنطقي والاستنتاجي؛ بينما تراجمت المهارات المعرفية التي تتطلّب وعياً بالأفكار الضمنية والافتراضات المسبقة. كما يُلاحظ الغياب الكامل لمهارة تقويم الاستدلالات، ما قد يُشير إلى ضعف في تصميم التدريبات التي تستهدف التفكير النقدي المتقدّم، كتمييز الحجج وتقدير مدى كفاية الأدلة. وهذا كلّ يدلّ على حاجة ماسة إلى إعادة النظر في توازن المهارات في المحتوى، بما يضمن شمولية التدريب على التفكير الناقد بمختلف مستوياته.

٥. الاستنتاج والمناقشة

بيّنت نتائج التحليل الإحصائي أن تدريبات سلسلة العربية للعالم في مستوياتها المتوسّط والمتقدّم، تحتوي على غالبية مهارات التفكير الناقد، ولا سيما مهارات: تحديد الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والتعبير، مع حضور طائفة من مهارات الاستنتاج مقارنة بالمهارات الأخرى؛ وفي المقابل، غابت كلياً مهارة تقويم الحجج والاستدلالات عن محتوى التدريبات، كما أظهرت البيانات تفوّق المرحلة المتقدمة من السلسلة من حيث وفرة مهارات التفكير الناقد؛ إذ بلغت نسبتها ٦٦٪ مقابل ٣٤٪ في المرحلة المتوسطة. ويُلاحظ أن مهارة الاستنتاج كانت الأكثر تكراراً بين المهارات؛ إذ تكرّرت مؤشراتها الفرعية بنسب مرتفعة، وهذا يدلّ على تركيز مكثّف عليها في بناء التدريبات؛ ويرجع الباحثان ذلك إلى طبيعة هذه المهارة وما تتضمنه من عمليات اكتشافية، وفقاً للتعريفات النظرية لها.

زد على ذلك، أن تضمين الكتب لتدريبات، تعتمد على استخلاص المعلومات من النصوص، يسهم بشكل فعّال في تنمية القدرة على الاستنتاج لدى الطلاب. وقد تجلّى ذلك في أنماط التدريبات المختلفة، مثل: املأ الفراغ بما يناسب، وضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات، بالإضافة إلى تمارين قسم القواعد. في المقابل، أكّدت نتائج الدراسة غياب مهارة تقويم الاستدلالات تماماً في تدريبات السلسلة؛ ويرجع ذلك إلى تعقيد هذه المهارة ومتطلباتها المعرفية؛ إذ تشمل قدرة المتعلم على نقد الأفكار وتمييز المصادر الأساسية من الثانوية، وتحليل الحجج وتقييم قوتها أو ضعفها، والحكم على مدى كفاية المعلومات. ولعل صعوبة توظيف هذه الجوانب في المناهج التعليمية - خاصة في المراحل المبكرة - تبرّر ندرتها أو انعدامها في السلسلة.

تتفق نتيجة دراستنا مع كثير من الدراسات السابقة في نتيجة انتشار مهارة الاستنتاج، كأكثر مهارات التفكير الناقد تكراراً في المحتوى التعليمي، مثل: دراسة أبو مهدي (٢٠١١م)، ودراسة إسماعيلي (١٣٩٤هـ ش)، ودراسة الأسطل (٢٠٠٨)، ودراسة الدليمي (٢٠١٩)، والعديد من دراسات أخرى. وأيضاً تتفق مع دراستنا أخرى في نتيجة ضعف وجود مهارات تقويم المناقشات والحجج في المحتوى التعليمي، مثل: دراسة كحلوت (٢٠١٣م)، والسيوف (٢٠٢٢م).

يبدو أن سلسلة العربية للعالم ركزت بشكل كبير على مهارة الاستنتاج؛ بينما قلّ اهتمامها بمهارات التفكير الناقد الأخرى، وخاصةً تقويم المناقشات والحجج؛ وقد يعود ذلك أولاً إلى كثرة التدريبات التي تعتمد على الاستنتاج، مما أدى إلى إهمال المهارات الأخرى، وثانياً إلى ضيق الوقت المخصص لإعداد المنهج، وكون بعض مؤلفي السلسلة من التخصصات الأكاديمية (غير التربوية)، مما جعل الجانب المعرفي يطغى على الجانب التطبيقي والتربوي، وثالثاً إلى قلة الوعي بأهمية مهارات التفكير الناقد وطرق دمجها في المناهج، مما يستدعي تدخل المتخصصين التربويين لتصميم تدريبات متوازنة. وعليه، يوصي الباحثان بمراجعة تدريبات السلسلة لتحقيق التوازن بين جميع مهارات التفكير الناقد، وتضمين تعريفات مبسطة وأمثلة تطبيقية لهذه

المهارات في الكتب، وتقديم أسئلة تدريجية لتنمية مهارات التفسير وتقييم الاستدلالات والاستنباط ومعرفة الافتراضات، مما يعزز اكتساب الطلاب لها بشكل شمولي.

٦. التوصيات

في ضوء ما سبق، تقترح هذه الدراسة الالتزام بالتوصيات التالية:

- توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- رفع مستوى تواجد مهارة تقييم الاستدلالات في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تنظيم ورش عمل متخصصة من قبل واضعي المناهج والعاملين على تطويرها لتحليل كتب السلاسل التعليمية، وتحديد مهارات التفكير الناقد، وتدريب المعلمين على إكسابها وتميئتها لدى الطلبة.
- تصميم أدوات تقييمية معيارية، تقيس مدى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، على أن تُبنى هذه الأدوات على أسس علمية، وتتناسب مع أهداف المقررات التعليمية.
- التعاون بين مؤسسات تعليم اللغة العربية والجهات البحثية، لإجراء دراسات مستمرة، تُعنى بتقييم فاعلية تضمين مهارات التفكير الناقد في المواد التعليمية وتطويرها، بناءً على نتائج تلك الدراسات.

المصادر والمراجع

أ. العربية

- أبو مهادي، صابر عبد الكريم. (٢٠١١م). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها*. فلسطين. الجامعة الإسلامية.
- الأسطل، هند توفيق. (٢٠٠٨م). *مهارات التفكير الناقد المتضمن في محتوى منهاج الأدب النصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلاب لها*. الجامعة الإسلامية، غزة.
- إسماعيلي، سجاد. (١٣٩٨هـ.ش). «دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية». *مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. ع ٤. ص ٩٣ - ١١٤.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢م). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر.
- الدليمي، ساكن عواد. (٢٠١٢م). «درجة تضمين كتاب الأدب والنصوص للصف الرابع الأدبي في العراق لمهارات التفكير الناقد». *مداد الآداب*. ع ١٦. ص ٦٠٧ - ٦٣٠.
- السليتي، فراس محمود. (٢٠٠٦م). *التفكير الناقد والإبداعي: إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص*. عمان: عالم الكتب الحديث.
- السيوفي، نهيل هاني. (٢٠٢٢م). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن*. عمان: جامعة الشرق الأوسط.
- عباسي، زهراء؛ ويسار زنگنة. (٢٠٢١م). «تحليل سلسلة العربية للعالم وكتاب مينا في تعليم اللغة العربية والفارسية من وجهة نظر المدرسين». *مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. ع ٩. ص ٣١ - ٤٨.

قطامي، يوسف. (١٩٩٠م). *تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
كحلوت، ختام احمد. (٢٠١٣م). *مدى تضمين كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد واكتساب الطلبة لها*. الجامعة الإسلامية. غزة.
المالكي، فهد عبد الله عمر العبدلي. (٢٠١٢م). *نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى*. مكة: جامعة أم القرى.
المانع، عزيزة. (١٩٩٦م). «تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ». *مجلة رسالة الخليج العربي*. ع ١٧. ص ١١ - ٤٨.

ب. الفارسية

اسماعيلي، سجاد؛ وعيسى متقى زاده. (١٣٩٥هـ.ش). «بررسی تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه بر مهارت درک مطلب متون ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در ایران». *مجله جستارهای زبانی*. ش ٨. ص ١٠١ - ١٢٥.
حیدری، ماجد. (١٤٠١هـ.ش). *معیارهای تفکر انتقادی در کتاب‌های آموزش زبان عربی به غیر عرب زبان‌ها: کتاب‌های مرحله متوسطه از مجموعه آموزشی صدی الحیاه به عنوان الگو*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه شیراز.
رهنما رودپشتی، ندا؛ و نسیم شنکرفام. (٢٠١٦م). «رابطه تفکر نقادانه، خودکارآمدی و پنداشت مدرسان از تدریس اثربخش زبان انگلیسی». *Journal of English Language Pedagogy and Practice*. ش ٤. ص ١٧٥ - ٢٠٧.

ج. الإنجليزية

إنیس

Ennis, R. H. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership*. Vol 43(2), p 44 - 48.
دودینجتون

Doddington, C. (2008). *Critical thinking and learning*. In Mason, M (Eds). *Critical Thinking as a Source of Respect for Persons: A Critique*. p 109 - 119.

جلیسر

Glaser, C. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.

نوفیلا

Novella, S. (2012). *The Great Courses*. Virginia: The Teaching Company.

صبري و بن مصطفى

Sabri, F & N. Binmostefa. (2021). «Attitudes des étudiants d'anglais à l'égard de l'apprentissage en ligne et évaluation des capacités de pensée critique». *Aleph. Langues, médias et sociétés*. vol 8 (2). p 51 - 66.

ستلا

Stella, C. (2005). *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument/ Stella Cottrell*. London: Palgrave Macmillan.