Republic of Iraq

Ministry Of Higher Education & Scientific Research

University of Babylon

College of Education for Humanities Studies

Analysis of literary texts and their relationship to critical thinking skills among fifth-grade literary students

Submitted to the
Council of the College of Education for Human Sciences at the University of Babylon, which is part of the requirements for obtaining a master's degree in Education / Methods of Teaching Arabic

by:

Nadia Hassan Mahdi Abd

Supervised by

Pro

Faris Mutashar Hassan

2022 A **1444 H**

Summary of the research

The current research aimed to identify the correlation between analysis of literary texts and critical thinking skills of fifth-grade literary students.

The researcher used the descriptive correlative approach for its suitability to the nature of the current research, as this approach "is one of the most sufficient means in reaching reliable knowledge, as the current research community is with fifth-grade literary students who are present in secondary and preparatory schools in the province of Babylon (the center), for both sexes. (males - females) for the academic year (2021-2022) and their number is (1204) students, the number of males and females is (483). As for females, their number was (721) and the basic research sample consisted of (300) male and female students at a rate of (25%) By (152) male students (51%) and (148) female students (49%) were chosen by random stratified method, to represent the basic research sample.

To measure the analysis of literary texts and critical thinking, the researcher performed the following procedures:

1. Building a tool to measure the analysis of literary texts for the current research sample, as the test consisted of (17) items, and the psychometric properties were extracted from its validity and reliability.

2.Adopting a tool to measure critical thinking for the current research sample, as the test consists of (43) items and contains five main areas, as the correct answer is given a score of zero and the wrong answer is zero, and the psychometric properties were extracted from its validity and reliability.

The accuracy of the two research tools was extracted by (apparent honesty and construction validity), while the reliability was verified by the alpha-Cronbach equation, the Keuder-Richardson equation 20. Appropriate statistical means (Pearson correlation coefficient, chi-square test, arithmetic mean, standard deviation, discrimination coefficient, t-test for an independent sample, and t-test for two independent samples).

The results have been reached, including:

1.The literary fifth grade students have a good level of analyzing literary texts.

2.The students of the fifth literary grade have critical thinking.

3.The analysis of literary texts and critical thinking of the fifth literary students are clearly and tangibly linked to the positive direction (a direct relationship), meaning that the higher or higher the critical thinking of the students, the greater their analysis of literary texts and vice versa.

In light of these results, a number of recommendations were developed for specialists in this field, including:

1.Urging the curriculum designers to choose literary texts in the rest of the other academic levels that fit the students' age and mental abilities so that they can coexist with those texts and analyze them.

2.An appeal to the Ministry of Education to include critical thinking skills within the school curriculum in order for students to acquire skills that are more general and comprehensive than those goals that are expected to be achieved immediately.

The researcher also suggested a group of researches, including:

1.Conducting a comparative study to analyze literary texts and their relationship to the emotional regulation of distinguished students and their ordinary peers.

2.Conducting a study under the title: (Critical thinking skills and their relationship to self-affirmation for male and female Arabic language teachers in the preparatory stage).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

من قبل الطالبة

نادية حسن مهدي عبد

بإشراف

الاستاذ المساعد الدكتور

فارس مطشر حسن

1444هـ **2022م**

بِسْمِ اللَّـهِ الرَّحْمَـٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾

صَدَقَ اللهُ العَليُّ العَظيم

سورة الجاثية , الآية : (13)

إقرار المشرف

أشهد أن اعداد هذه الرسالة الموسومة بـــ:" **تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي** " التي قدمتها الطالبة (**نادية حسن مهدي عبد**) قد جرت بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف أ. م .د

فارس مطشر حسن

التاريخ / /2022

بناء على التوصيات المتوفرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ. م . د. مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ / /2022

اقرار المقوم العلمي (1)

اشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي)** المقدمة من قبل الطالبة (**نادية حسن مهدي عبد**) في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية تخصص طرائق تدريس

اللغـة العربيـة ، وقـد قومتهـا علميـاً فأصـبحت سـليمة مـن الناحيـة العلميـة ، وبنـاءاً علـى التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / /2022

اقرار المقوم العلمي (2)

اشـهد أنـي قـرأت الرسـالة الموسـومة بـ **(تحليـل النصـوص الادبيـة وعلاقتهـا بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي)** المقدمة من قبل الطالبة **(نادية حسن مهدي عبد)** في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية تخصص طرائق تدريس اللغـة العربيـة ، قـد قومتهـا علميـاً فأصـبحت سـليمة مـن الناحيـة العلميـة ، وبنـاءاً علـى التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ : / /2022

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـــ: **" تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي "** وناقشنا الطالبة (**نادية حسن مهدي عبد**) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا أنها جديرة بالقبول وبتقدير ( ) لنيل درجة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية.

التوقيع :
الأســـم : أ.م.د علي حمزة جخيور
عضواً

التوقيع :
الاســـم : أ.م.د نبيل كاظم نهير
عضواً

التوقيع :
الأســـم : أ.د سعد علي زاير
رئيساً

التوقيع :
الأســـم : أ.م.د فارس مطشر حسن
عضواً ومشرفاً

صدقت الرسالة من مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة بابل

أ.م. د رياض هاتف عبيد الخفاجي
عميد كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل

التاريخ: / / 2022

الاهـداء

الى ...

من قال اطلب العلـم من المهدِ إلى اللحد الرسول الأعظـم . . (محمد) صلى الله عليه وآله وسلـم .

- باب مدينة العلـم . . الإمام (علي) عليه أفضل السلام .
- سيدة نساء العالمين . . (فاطمة الزهـراء) عليها السلام .
- سيديَّ السبطين الزكيين . . (الحسن والحسين) عليهما السلام .
- باقي الأئمة الحجج . . (المعصومين الكـرام) عليهـم السلام .
- من كان دعاؤهما سر نجاحي وبلسـم جراحي وهديتي من الله والنعمة التي أعيشها . امي وابي

- الذي لـم يبخل علي باي شيء . . الى من سعى لأجل راحتي ونجاحي . . زوجي العزيز

- الطفولة التي ملأت عالمي وابهجت جوارحي . . أبني وبنتي

- الذين ظفرت بهـم هدية من الاقدار اخوة فعرفوا معنى الاخوة . . اخي واختي

- كل يدٍ وقلبٍ سار معي درب الانجاز لأكون .

نادية

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين واله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين. بعد أن شارفتُ على الانتهاء من كتابة البحث لا يسعني الا ان اتقدم بالشكر والامتنان الى المشرف الاستاذ المساعد الدكتور **(فارس مطشر حسن)** الذي كان له الدور الكبير والاساس في إنجاز هذا البحث وذلك لملاحظاته العلمية القّيمة ولاهتمامه الصادق وقراءته العميقة التي كانت لها الأثر الكبير في إظهار البحث بالشكل الحالي، ولما قدمه من جهد ونصح ومعرفة طيلة مدة انجاز هذا البحث, فشكراً له لأنه كان بحق المشرف الذي يحمل الصفات الإنسانية الاصيلة وقد غمرت بها الطالبة فوجدت منه الرعاية العلمية الصادقة برعاية أبوية تضفي على العلاقة التألق والنجاح.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والامتنان لعمادة كلية التربية للعلوم الانسانية ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية لما قدموه لي من تسهيلات واجراءات إدارية ساهمت بشكل فعال في اتمام متطلبات هذا البحث.

ومن واجب العرفان بالجميل اقدم خالص شكري وامتناني الى لجنة السمنار المتمثلة أ.د بسام عبد الخالق عباس , أ.د رغد سلمان علوان , أ.م.د فراس حسن عبد الامير الذين كان لهم الدور العلمي الكبير في بلورة وصياغة واقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الجزاء والاحسان خدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العزيز.

ولا يفوتني ان اتقدم بوافر الشكر والامتنان الى السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم ادوات البحث والتي كان لملاحظاتهم العلمية الدقيقة الدور الكبير في اظهار فقرات الادوات بالشكل النهائي.

نادية

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي للتعرف على العلاقة الارتباطية بين تحليل النصوص الادبية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي.

واستعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج "يعد من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها , اذ تمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الادبي المتواجدين في المدارس الثانوية والاعدادية في محافظة بابل (المركز), لكلا الجنسين (ذكور- اناث) للعام الدراسي (2021-2022) والبالغ عددهم (1204) طالباً وطالبة عدد الذكور منهم (483) اما الاناث فقد بلغ عددهن (721) اما عينة البحث الاساسية فقد تكونت من (300) طالباً وطالبة وبنسبة (25%) بواقع (152) طالب بنسبة (51%) و(148) طالبة بنسبة (49%) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية, لتمثل عينة البحث الاساسية.

ولقياس تحليل النصوص الادبية ومهارات التفكير الناقد قامت الباحثة بالإجراءات الاتية:

1- بناء اداة لقياس تحليل النصوص الادبية لعينة البحث الحالي, إذ تكون الاختبار من (17) فقرة وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية من صدق وثبات له.

2- تبني اداة لقياس مهارات التفكير الناقد لعينة البحث الحالي , إذ تكون الاختبار من (43) فقرة ويحتوي على خمس مجالات رئيسة اذ تعطى للإجابة الصحيحة درجة والخاطئة صفر, وقد تم استخرج الخصائص السايكومترية من صدق وثبات له.

وتم استخراج الصدق لأداتي البحث من طريق (الصدق الظاهري وصدق البناء) أما الثبات فقد تم التحقق منه عن طريق معادلة الفا – كرونباخ ومعادلة كيودر – ريتشاردسون20 وبعد التحقق من الصدق والثبات لإدتي البحث تم تطبيقهما على عينة البحث, وبعد ذلك تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مربع كاي، والوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ومعامل التمييز والاختبار التائي لعينة مستقلة , والاختبار التائي لعينتين مستقلتين).

وقد تم التوصل إلى النتائج ومنها:

1. انَّ طلبة الصف الخامس الادبي لديهم مستوى جيد لتحليل النصوص الادبية.

2. ان طلبة الصف الخامس الادبي لديهم تفكيرٌ ناقدٌ.

3. يرتبط تحليل النصوص الادبية والتفكير الناقد عند طلبة الخامس الادبي ارتباطاً واضحاً وملموساً بالاتجاه الايجابي (علاقة طردية) اي ان كلما زاد او ارتفع التفكير الناقد عند الطلبة زاد من تحليلهم للنصوص الادبية والعكس صحيح.

وفي ضوء نتائج البحث اوصت الباحثة بـ :

1ـ حث مصممي المنهج الدراسي على اختيار نصوص أدبية في باقي المراحل الدراسية الأخرى تتلاءم وقدرات الطلبة العمرية والعقلية حتى يتمكنوا من التعايش مع تلك النصوص وتحليلها.

2ـ مناشدة وزارة التربية على ادخال مهارات التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسي من اجل اكتساب الطلبة مهارات اعم واشمل من تلك الأهداف المتوقع تحقيقها انياً.

وكذلك اقترحت الباحثة مجموعة من الدراسات ومنها:

1- اجراء دراسة مقارنة لتحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين .

2- اجراء دراسة تحت عنوان : (مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة).

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان.	أ
الآية القرآنية.	ب
إقرار المشرف.	ت
إقرار الخبيرين العلميين.	ث
إقرار لجنة المناقشة.	ج
الإهداء.	ح
شكر وامتنان.	خ
مستخلص البحث.	د- ذ – ر
ثبت المحتويات.	ز- س – ش – ص-

ثبت الجداول	ض- ص
ثبت المخططات	ض
ثبت الأشكال	ض
ثبت الملاحق	ض
الفصل الأول : تعريف بالبحث	**22–2**
اولا ــ مشكلة البحث	3-2
ثانياً ــ أهمية البحث	19-4
ثالثاً ــ اهداف البحث	19
رابعاً ــ حدود البحث	19
خامساً ــ تحديد المصطلحات	22-20
الفصل الثاني : إطار نظري	**68 –24**
المحور الاول : الاطار النظري	-24
اولاً : تحليل النصوص الأدبية	42 -24
خطوات تحليل النص الأدبي .	28 -24
مناهج تحليل النصوص الأدبية.	32 -28
مستويات النصّ الأدبي.	33
خصائص النص الأدبي.	34-33
مهارات دراسة النصوص الأدبية.	37-34
القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية .	39 -37
أهداف تدريس الأدب ونصوصه.	42 -39
ثانياً : مهارات التفكير الناقد	57 -42
نبذة تاريخية ع التفكير الناقد	43-42
مهارات التفكير الناقد	46-43
المهارات الأساسية التي يقيسها اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد.	49 -46
العناصر الاساسية لمهارات التفكير الناقد	50-49
مراحل عملية التفكير الناقد التي يقيسها اختبار واطسون – جليسر.	51 -50
مهارات التفكير الناقد.	52-51
معايير التفكير الناقد.	53 -52
المكونات الأساسية للتفكير الناقد.	56 -53
قدرات التفكير الناقد.	57 -56
دراسات سابقة	64 -58
اولاً : الدراسات التي تناولت تحليل النصوص الادبية	62 -58
ثانياً : الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد	64 -62
موازنة الدراسات السابقة .	68 -65
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	68

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	70 – 95
اولاً: منهج البحث.	70
ثانياً: مجتمع البحث.	70
ثالثاً: عينة البحث .	71 -72
رابعاً: اداتي البحث.	72 -94
خامساً: الوسائل الاحصائية.	94-95
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	97 – 106
اولاً: عرض النتائج.	97-105
ثانياً: الاستنتاجات.	105
ثالثاً: التوصيات.	105-106
رابعاً: المقترحات.	106
المصادر والمراجع	108-122
الملاحق	*124-165*
المستخلص باللغة الانكليزي	A-B-C-D

ثبت الجداول

لجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع البحث حسب الجنس وعدد المدارس والنسبة المئوية.	70
2	أعداد الطلبة في عينة المدارس موزعين بحسب المدرسة الجنس.	71
3	توزيع أفراد عينة البحث حسب المدرسة والجنس.	72
4	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة الخبراء على صلاحية اختيار النص الادبي.	73
5	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة الخبراء على صلاحية بناء درجة المعيار.	74
6	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة الخبراء على صلاحية تقسيم درجة المعيار على فقرات الاختبار.	74-75
7	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية.	75
8	معامل التمييز لاختبار تحليل النصوص الادبية.	78-79
9	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار تحليل النصوص الادبية.	79-80
10	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات اختبار التفكير الناقد.	83
11	معامل التمييز لاختبار التفكير الناقد.	86-88
12	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار التفكير الناقد.	89
13	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس التفكير الناقد.	90
14	قيمة معاملات ارتباط درجة كل مجال بدرجة المجالات الأخرى.	91
15	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار تحليل النصوص الادبية لدى عينة البحث.	97
16	نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لتحليل النصوص الادبية.	100
17	نتائج اختبار (t-test) لعينة واحدة لاختبار التفكير الناقد لدى عينة البحث.	101

18	نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتفكير الناقد.	103
19	قيم معامل الارتباط بين تحليل النصوص الادبية والتفكير الناقد.	104

ثبت المخططات

المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
1	يبين مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	56
2	يبين القدرات التي تقيسها اختبارات التفكير الناقد.	57

ثبت الاشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	مراحل تنفيذ الفكرة الجديدة .	48
2	المؤشرات الاحصائية لتحليل النصوص الادبية .	80
3	المؤشرات الاحصائية للتفكير الناقد .	92

ثبت الملاحق

الملاحق	عنوان الملاحق	الصفحة
1	كتب تسهيل المهمة الصادرة من جامعة بابل كلية التربية للعلوم الانسانية .	124
1	كتب تسهيل المهمة الصادرة من تربية محافظة بابل الى ادارات المدارس	125
2	استبانة لاختيار النص الملائم للتحليل.	131 -126
3	اسماء السادة الخبراء حول اختيار النص الادبي وصلاحية اداتي البحث.	134-132
4	استبانة لاختيار الفقرة المناسبة لمعيار تحليل النصوص الأدبية	136- 135
5	استبانة تقسيم درجة المعيار.	140-137
6	اختبار تحليل النصوص الادبية بصورته الاولية.	143 -141
7	اختبار تحليل النصوص الادبية بصورته النهائية	148-144
8	اختبار مهارات التفكير الناقد بصورته الاولية.	149
9	اختبار مهارات التفكير الناقد بصورته النهائية	165-150

أولاً : مشكلة البحث :

إنَّ التحليل الأدبي للنَّصِّ غاية في الأهمية وعلى الرغمِ من أهميةِ تحليل النَّصّ الأدبي نجد أن هناك إهمالاً في الكشفِ عن مكنوناتِ النص ، فلقد واجه النَّصّ الأدبي مراحل مختلفة من الإضعاف على يد الدارسين الذين راحوا يبسطون معناه وينقلون لغته إلى لغةٍ سهلة دارجة بغية الشرح والتوضيح ، وهم بذلك يقتلون ما فيه من وسائل تعبيرية وأساليب جمالية ، ظناً منهم أن القارئ بحاجة إلى شرح الكلمات الصعبة ، وفهم المعنى العام ، وهم بذلك يتجاوزون حقيقة العمل الفني وما فيه من وسائل تتعدى كثيراً عملية الإفهام إلى الطاقات الخلاقة التي تنبع من داخل ذلك النَّصّ (الزويني والربيعي، 2011: 215).

خصوصاً اذا ما علمنا بأن الأدب ممارسة نصية ، لا يُمْكنْ فهمها إلا بمعرفة النَّصّ في حد ذاته ، بوصفه منطلقاً للمساءلةِ والبحث على أسس منهجية وعلمية ، والنتائج التي يتم التوصل إليها، يمكن أن تصاغ في شكل مفاهيم تضم خصوصيات النَّصّ الأدبي ، فتكون بمثابة تعريفات مبدئية قابلة للمراجعة كلما اقتضت الضرورة ذلك ، ولكن توجد هناك تساؤلات كثيرة حول ماهية النص الادبي منها : على أي أساس ندرس النُّصوصّ؟.. هل نمتلك الأدوات الإجرائية الكفيلة بمقاربة النَّصوصّ مقاربة علمية ؟ وهل نعرف ماهية النُّصوصّ أصلاً حتى ندعي معرفة النَّصّ الأدبي وتحليله (فرمان ،2010: 17).

لذا فإن النَّصوصّ الادبية تُعَدُّ نسيجاً من العلاقات المتشعبة ، فهي تخفي أسراراً وعوالمَ جديرة بالاكتشافِ ، وكلما كانت تلك الأسرار مثيرة لاهتمام الطلبة كلما اكتسب النّصّ الأدبي مزيداً من الحيويةِ والأصالةِ ، ومن خلالِ هذا المنطلق نلاحظ اليوم ضعفاً في إعداد الطلبة لاكتسابهم مهارة تحليل النّصوصّ الادبية (مساعدي، 2015، 139).

إنّ تحليل النّصوصّ الأدبية لَهُ فنون كثيرة وأساليب عدة، تتنوع بتنوع النّصوصّ الأدبية واختلاف موضوعاتها وتعدد غاياتها، إلا أنْ ما نلاحظه اليوم في

طرائقِ تدريس اللّغَة العَرَبِيَّة لتحليلِ النُّصوصّ الأدبية هو تركيز المدرس في تدريب طلبته على ناحيةٍ معينة في تحليلِ النص مقابل إهمال غيرها من النواحي مما يشكل ضعفاً واضحاً في طريقة تعلُّم الطلبة لتلك المهارة وبالتالي ينعكس سلباً على ادائه اذا ما طلب منه القيام بتحليلِ نصٍّ أدبي ، خصوصاً إذا ما علمنا بأن طرائق التدريس المتبعة في تعليم الطلبة للقيام بتلك المهام هي الأُخرى بحاجةٍ الى مراجعةٍ وتنظيم في ظلِ التطورات الحاصلة في هذا الميدانِ (عبد الغني ،2021: 10).

ومن هنا تبرز مشكلة عدم اكتساب الطلبة لتلك المهارة سيؤدي مستقبلاً الى ضعفٍ في فهمهم للنّصوصِّ الادبية وكيفية التعامل معها وطرائق تحليلها ممَّا يفقدها جوهرها الأصلي الذي أُنشأت من اجلهِ ، وان ما نلمسه من ضعف في إعداد المنهج والمدرس وكذلك اتباع طرائق تدريس تقليدية هو السبب الرئيس الذي يعزى الى ضعفِ تلك المهارة لدى عموم الطلبة من خلالِ إهمال أغلب التدريسين إلى ترك وحذف النَّصوصّ الأدبية وخصوصاً في الصفوفِ الغير منتهية وبالتالي يتكون ذلك الضعف لديهم (الرفاعي واخرون ، 2020: 16).

وان قصور استعمال الطلبة للتفكير الناقد يولد ضعفاً شديداً في مهاراتهم المكتسبة من خلالِ عملية التعلّم والتعليم ، الأمر الذي يشكل لديهم عائقاً اساسياً اذا ما طلب اليهم اداء اي عمل أو واجب مدرسي يتطلب من خلالهِ امتلاكهم لمهاراتٍ معينةٍ ومنها مهارة التفكير الناقد (العامري، 2015: 78).

وترى الباحثة أن الاحساس بمشكلة البحث الحالي نابعة من دوافع ذاتية ، ومقتضيات موضوعية ، ترتبط الدوافع الذاتية بطموح علمي راودني مذ كنت طالبة في مقاعد الدراسة الجامعية أتردد على محاضرات الادب والنقد المعاصر حينها، كنت أتعرف ولأول مرة إلى المقارباتِ العلمية لتحليلِ النّصوصّ الأدبية وعلاقتها بالتفكير الناقد، وأتعرف إلى مختلفِ النظريات التي حاولت تفسير النّصوصّ الادبية تفسيراً علمياً .

لذا تتلخص مشكلة البحث الحالي من خلال الاجابة على التساؤل الاتي :

" هل لتحليل النّصوصّ الادبية علاقة بمهاراتِ التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي ؟ " .

ثانياً : أهمية البحث :

تعد التربية من أبرزِ المشروعات التي تعني إكساب الطلبة كافة أنماط التفكير الإيجابية ، والمرجعيات الحسنة المتوارثة سواء السلوكية والدينية والاجتماعية والتي يجب عليهم استعمالها من أجلِ التصرف في كافةِ المواقف التي تواجههم وان أهمية التربية للفردِ والمجتمع التربية عنصر هام جداً وفعال سواء على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي فإن صَلَحَ الفرد صَلَحَ المجتمع ، إذ إن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين يرتبطون فيما بينهم بعلاقات مختلفة وهامة (العيساوي ، 2013: 66).

وللتربيةِ أهمية كبيرة في العديدِ من المجالاتِ فهي تُساعد على تنشئة جيل حسن الأخلاق قادر على التعاملِ مع الإنسان على أساسِ أنّه إنسان لا على أي أساس آخر، مما يرفع ويعلي من قيمةِ المجتمع ككل ، ويحسّن صورته وسمعته أمام المجتمعات الأخرى ، وكذلك تعطي الطلبة قبولاً واستحساناً بين مجموعة الأفراد، فالتربية الحسنة تُضفي على الإنسانِ أخلاقاً عاليةً ، فكلما ارتفع مستوى التربية كلما ارتفع مستوى الأخلاق ، مما ينعكس بشكل إيجابي على مستويات المجتمعات والدول وتجعل الفرد قادراً على العطاءِ والبذل بشكل أكبر (Switri, 2022, 101).

إنَّ هذه الأهمية للتربيةِ لن تبرز في البيئاتِ التي تعاني من عدمِ تحمل الأفراد لمسؤولياتهم ، فالتربية الحسنة وظيفة مشتركة بين كافة أفراد المجتمع تبدأ التربية من المنزل فهو حجر الأساس الذي يُبنى عليه ، فلو كان البيت صالحاً كان الفرد صالحاً، وبعد ذلك تأتي المدرسة والأقارب والجيران والشارع ، فكل هذه العناصر هامة جداً في عمليةِ التربية ، إذ إنَّ كلّ واحد منها يؤثّر بطريقته الخاصة على الفردِ ويكسبه قيماً معينة ، ومن هنا فإنه يمكن القول أن التربية الحسنة لو سادت وانتشرت بين الجميع لخرج أفراد صالحون ، فلو حدث نقص في مكانٍ ما يتم تعويضه من مكانٍ آخر وهكذا(أبو شهاب، 2017: 49).

والتربية كمشروع يجب أن يعطى أهمية كبيرة فمن طريقها تتم عملية الحياة بانسجامٍ وتوافقٍ مع المجتمع ومن طريق التربية أيضاً ترقى الأمم وتتقدم ومُنْذُ عرف التاريخ والفلاسفة يبحثون عَنْ أفضل السبل للحياةِ الإنسانية الجيدة على هذه الأرض ومن ثمَّ يهدفون إلى تحقيق بقائهم وبقاء نظمهم وقيمهم ومبادئهم وقوانينهم وشرائعهم واستمرار أفكارهم ومنتجات عقولهم وكان سبيلهم في غرسِ كلّ هذه المبادئ والمعتقدات والأفكار وزرعها في عقولِ الأجيالِ واستمراريتها ، ان العملية التربوية هي التي تنقل هذه المبادئ والأفكار إلى الأجيالِ ولمْ يَكُنْ هذا النقل عشوائياً في أي يوم من الأيامِ بل كان ولا يزال وسيبقى منظماً مرسوماً مقنناً ينقل للأجيال اللاحقة بنظامِ وبخطط تابعة يرضى عنها هؤلاء كما يرضى عنها المجتمع بما فيه من نظم وقيم وأنظمة حكم كما لمْ تَكُنْ هذه العملية جامدة بل كانت متطورة متغيرة متدرجة, وهي عملية عالمية لا تَقْتَصرُ على فئة دون أخرى أو نوع من البشر دون آخر(البوهي وآخرون، 2018: 34).

وإن عملية التربية قديمة قدم المخلوقات على وجهِ هذه الأرض وهي مستمرة استمرار الحياة على وجهِ هذه البسيطة وستبقى مع بقاء الإنسان ، اذْ كانتْ العملية التربوية ولا تزال مجال اهتمام المجتمعات المتطورة والتقدمية وقد أولت الدول المعاصرة والحضارية عناية خاصة للتربية من تلك الدول اليابان و سنغافورة وفنلندا وخصصت لها المال والجهد وأعدت لها الخبراء والمتخصصين لما لها من أهمية في صنعِ الإنسان المتطور في المجتمعاتِ العصرية (ناصر، 1983: 10).

ولَمْ تَكُنْ العملية التربوية لتختزل في يوم أو ساعة؛ ولكنها عبارة عن تراكمات من الخبرات والسلوكيات التي رضيت عنها الشعوب على مر الزمن فبواسطة العملية التربوية عرف الفرد الحقائق الموجودة في العالمِ وتعلّم المهارات التي تفييده في الحياة وبواسطتها نمت قدراته وتشعبت ميوله وحققت رغباته ولهذا جاءت التربية بمفاهيم كثيرة وفسرت بمعانٍ عدة ولكنْ كلّ مُعَرِف لها لا يعدو أن يخرجها من نطاقِ الفائدة والتكيف مع الحياة المحيطة في الوقتِ المحدد والمكان المعين(عفيفي، 2011: 210).

إن العملية التربوية ليست حكراً على أحدٍ ولا هي مهمة إنسان دون آخر كما أنها عملية عامة قد يقوم بها الأب أو الأم أو المدرس أو المدرسة أو السائق أو البائع أو أي مخلوق قد تأهل لذلك وعرَّف قيم مجتمعه وتقاليده وعرَّف عاداته وقيمه ونظمه وعرَّف ما هو صالح وغير صالح وعرف ما له وما عليه فرجل الدين مربي والمدرس مربي والأب مربي والقائد مربي ولأن العملية التربوية عملية تكيفية عملية تكيف مع الحياة والتأقلم مع البيئة المحيطة سواء كانتْ البيئة الطبيعية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية فهي عملية قديمة قدم هذه الحياة فمُنْذُ وجد الإنسان وهو يُدَرِّب أبناءه على العيشِ في البيئةِ والتغلب على صِعاب الحياة وتلك هي العملية التعليمية التي يحافظ بها الإنسان على بقائه وبالتالي استمراريته (أبو العينين ، 2004: 148).

فالإنسان بدأ الحياة منفرداً وتزاوج وصار لَهُ عائلة وكبرت العائلة فأصبحت عشيرة وتجمعت العشائر وتكونت القبيلة واتحدت القبائل فتكونت الدولة وصار لابد لهذا التراث من ديمومة وكانتْ ديمومته بالعملية التربوية التي تنقل التراث وتحافظ عليه وتنميه وتطوره وتبقيه على الدوام واتسعت معاني العملية التربوية باتساعِ المجتمعات واختلفت باختلافِ الأمم وتنوعتْ بتنوعِ الأنظمة وتعددتْ بتعدد المفكرين لهذا صارتْ مدلولات التربية مختلفة وشاملة وعامة لا تخص فئة واحدة دون الأخرى ولا تقتصر على أمة دون غيرها ولا هي وليدة زمان دون زمان بل هي عملية استمرارية غير محدودة بزمان أَو مكان أَو شعب دون شعب ، لذا فأن العملية التربوية عملية هامة لبني البشر وأَهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث استمرار بقائه لكل الأمم (أبو شهاب، 2017: 26).

كما ان اللُّغَة تعد من أهم الوسائل الرئيسة للتواصلِ بين البشر على مرِ العصور، ومن اشهر من عرفها ابن جني فأنها "اصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم"[1] ومما أعطى اللّغَة مكانة أنها تعددتْ واختلفتْ من مجتمع لآخر، فكان كلّ مجتمع يستخدم مفردات مختلفة عن المجتمعات الأخرى للتعبير عمَّا يحتاج أَو يفكر به ، مما جعل قيمتها تبرز في الفن والأدب والخطابات، فضلاً عن أنها تُمكن

1. ابن جني , الخصائص (34/1).

من تدوين الأفكار وحفظها ، بالإضافة إلى أنها ساعدت في نقل تُراث الأجداد جيلاً بعد جيل (السعيد، 2013: 92).

إنَّ أهمية اللّغَة في التواصلِ تبرز بصورةٍ جليةٍ لا يُمكن غض البصر عنها ، فهي مفتاح التواصل بين الشعوب ، وهي الوسيلة التي من خلالها تَمَّ الحفاظ على ثقافةِ الأمم والشعوب ، بالإضافة إلى تاريخها المشرق المليء بالقصص والعبر، وهي تربط الفرد بأمتهِ وحضارتهِ التي ينتمي إليها ، وبالتالي اللّغَة ليستْ مجرد حروف تنطق ، بل إن وراء هذه الحروف فن ذو مستوى عالٍ يُمكن الأفراد من الاتصالِ ببعضهم البعض ، وإيصال ما يريدونه وما يستشعرونه من خلالها (أبو زيد، 2007: 32).

بالإضافة إلى ذلك ان اللّغَة تساعد في تطويرِ الأفكار، اذ إن علاقة اللّغَة بالتفكيرِ هي محل اهتمام الكثير من الباحثين والفلاسفة ، وقد وجد العديد من الباحثين للّغَةِ أثر كبير وواضح على تطويرِ الأفكار وإيصالها للآخرين ، حيث أن الفكرة في بداية نشؤها تكون حبيسة العقل الباطن ، ومن غير الممكن معرفتها من قبل الجميع إلا بالتعبير عنها ، ولا يكون هذا التعبير إلا من طريق اللّغَة ، وصحيح أن الفرد قادر على التعبير عن أفكاره بأي لغة كانتْ ، إلا أن الفرد المتمكن من لّغَته ويستخدم ألفاظها في مواضعها وبكل فصاحة يكون قادر أكثر على إيصالِ فكرته للآخرين وقادر أكثر على تطويرها وترسيخها على أرض الواقع ، فركيك اللّغَة قد لا يُمكن أن يوصل فكرته بالشكل الصحيح وكما هي تدور بذهنه (الشوابكة ، 2021: 249).

إنَّ القدرة على استخدام اللّغَة الأم هو أحد المقاييس التي تعكس طبيعة الفرد ومدى قدرته على القيامِ بعملٍ ما ، فمن خلال اللّغَة يستطيع المدير إيصال أفكاره وخبراته إلى الموظفين من أجل ترسيخها وتطبيقها على أرضِ الواقع ، فمن دون اللّغَة من غير الممكن التواصل بين أصحاب العمل والعمال ، ومن غير الممكن

إنجاز أي عمل أو أي هدف يسعى لتحقيقه صاحب العمل ، فهي لُغَة التواصل الأول والأخير بين البشر، كما أنها تُستخدم في كافةِ الأعمال على اختلافها واختلاف مجالاتها ، فهناك عدة مهن ترتكز بشكلٍ أساسي على اللّغَة ، كمهنة التعليم والتدريس والفون المسرحية والمحاماة والإعلام ، وكذلك تبرز أهمية اللّغَة في تنمية المجتمع من خلال هويته ، فاللّغَة هي التي تعبر عن هوية الشعوب والأمم ، فعندما يتحدث الأفراد بلغة معينة يدل على ثقافتهم وتاريخهم ، فأي مجتمع ذو تاريخٍ مشرف يُعبر عن هذا التاريخ بواسطة اللُّغَة ، كما أنه ومن خلال اللُّغَة ينقل تراث المجتمع من الآباء إلى الأبناء ، فعند الرغبة في بناء مجتمع قوي ومتماسك ومتين يجب أن يكون لهذا المجتمع لُغَة تُعبر عنه وعن أفكاره ، ويجب العلم أنه من غير الممكن بناء اللّغَة والثقافة في يومٍ واحدٍ ، بل هما نتيجة لتراكم آلاف السنين والأيام ، فالمجتمع واللّغَة هم وجهان لعملة واحدة ، والخلاصة يُمكن القول أنَّ المجتمع ينطلق من لُغَتهِ (السرجاني ، 2008: 18-20).

لذا فان للّغَة أهمية في تبادلِ الثقافات وإن اللّغَة هي جزء من الثقافةِ ، حيث تُعرف الثقافة بأنها " جميع النتاجات المادية والمعنوية التي انتجتها المجتمعات عبر تاريخها في سبيل الحفاظ على ديمومة واستمرارية حياتها " واللّغَة تعد جزء لا يتجزأ من هذا النتاج ، فأي مجتمع متقدم يُعبر عن نفسهِ وحضارته وثقافته بواسطة لُغَته ، فالمجتمع من دون لُغَة بلا ثقافة بل بالأصح هو مجتمع مهمش لا وجود له على أرض الواقع ، وبالدلالة على ذلك المجتمعات القديمة التي نقل تاريخها العريق إلى يومنا هذا كان بسبب لغتها ، وهناك العديد من المجتمعات التي لم يذكرها التاريخ بل دفنت ودفن تاريخها معها لا يعلم عنها أي أحد وذلك لعدم وجود لُغَة تنقل تاريخها وثقافتها وتحافظ عليه (لعبداني وهباز، 2021: 50).

ومن هنا تبرز أهمية اللّغَة العَرَبِيَّة اذ تعد أقدم اللّغَات الحية على وجهِ الأرض ، و على اختلاف بين الباحثين حول عمر هذه اللغة لا نجد شكاً في أن العربية التي نستخدمها اليوم أمضت ما يزيد على ألف وستمائة سنة، وقد تكفل الله سبحانه و تعالى بحفظ هذه اللّغَة حتى يرث الله الأرض ومن عليها ، و مذ عصور

الإسلام الأولى انتشرت العَرَبِيَّة في معظم أرجاء المعمورة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت لُغَة العلم والأدب والسياسة والحضارة فضلاً عن كونها لُغَة الدين والعبادة(العزاوي، 2017: 26).

لقد استطاعت اللُّغَة العَرَبِيَّة في ظل القرآن الكريم ان تصبح لُغَة عالمية واللّغَة الأم لبلاد كثيرة ، إن أهمية اللّغَة العَرَبِيَّة تنبع من نواحٍ عدة من أهمها ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والقرآن الكريم، فقد اصطفى الله هذه اللّغَة من بين لُغَات العالم لتكون لُغَة كتابه العظيم و لتنزل بها الرسالة الخاتمة و من هذا المنطلق ندرك عميق الصلة بين العَرَبِيَّة و الإسلام (السليم ، 2018: 39).

كما تتجلى أهمية العَرَبِيَّة في أنها المفتاح إلى الثقافةِ الإسلامية و العَرَبِيَّة ذلك أنها تتيح لمتعلمها الاطلاع على كم حضاري و فكري لأمة تربعت على عرش الدنيا عدة قرون وخلفت إرثاً حضارياً ضخماً في مختلفِ الفنون و شتى العلوم وتنبع أهمية العَرَبِيَّة في أنها من أقوى الروابط و الصلات بين المسلمين، ذلك أن اللّغَة من أهم مقومات الوحدة بين المجتمعات (حمو، 2012: 228).

وقد دأبت الأمة منذ القدم على الحرص على تعلّيم لُغَتها و نشرها للراغبين فيها على اختلاف أجناسهم و ألوانهم وما زالت ، فالعَرَبِيَّة لَمْ تعدْ لُغَة خاصة بالعربِ وحدهم ، بل أضحت لُغَة عالمية يطلبها ملايين المسلمين في العالمِ اليوم لارتباطها بدينهم و ثقافتهم الإسلامية ، كما أننا نشهد رغبة في تعلم اللّغَة من غير المسلمين للتواصلِ مع أهل اللّغَة اذ ان هناك مراكز مختصة بتعليم اللغة العربية ومنها مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية ومركز قرطبة ومركز النيل في القاهرة من جانب وللتواصل مع التراث العربي و الإسلامي من جهةٍ أخرى(آل الشيخ، 2005: 246 - 247).

ومن هنا شرُفت العَرَبِيَّة للجميع بأن تكون لبنة في هذا الجهد المبذول لخدمة هذه اللّغَة المباركة ، ومن هنا تنبثق أهمية اللّغَة العَرَبِيَّة و تنفرد عن نظائرها من اللغات ، فهي تحفظ لنا هويتنا من خلال استخدامها بالشكل الصحيح وتساعد الفرد على المحافظةِ على هويتهِ العَرَبِيَّة التي يتغنى بها ويمجدها بين الشعوب ، فما يُميز

اللّغَــة العَرَبِيَّــة أنهــا لُغَــة مســتمرة وباقيــة ومــن الصــعب انــدثارها أو زوالهــا (إسماعيل، 1998: 105).

ومن طريق اللّغَة يستمد الأدب أهميته من وصفهِ للواقع والإضافة إليه ، أي تجاوزه التحليل إلى القيمة المضافة ، من خلالِ تقديمه نماذج متباينة من آليات التفكير سواء على صعيدِ الفرد أو المجتمعات ، والأدب الرفيع أو الكلاسيكي يعادل أعلى فرص للتعلّيم ، كما يوفر للفردِ التعرف على العالمِ خارج إطار ذاته ، ليتنور فكره ويحظى بفرصة محاكمة الأشياء من خلالِ منظوره وفهمه الغني للحياة(السرجاني ، 2008: 101).

إذْ يقدم الأدب للمتعلم وللقارئ المتعة العميقة التي تتمثل في إغناءِ حياته على الصعيدين المعنوي والروحي ، بالإضافة إلى إضفاء المعنى الشامل الذي يتجاوز تفاصيل حياته اليومية ، ويعيدنا الأدب إلى قصص التاريخ والملاحم والكتب المقدسة والأعمال الكلاسيكية القديمة والحديثة ، من خلال الشكل الأدبي الذي يتضمن اللّغَة وثقافة مرحلة الحدث (عبد العظيم ،2019: 59).

كما أن الأعمال الأدبية التي خلدها التاريخ كملحمة كلكامش وملحمة الاينوما ايليش والاعمال الادبية للعالم الروسي ليون تولستوي التي تعد بمثابة مرشد للمثل والقيم الإنسانية النبيلة ، التي من خلالها يفهم الإنسان حياته وحياة الآخرين ، كما تتيح الفرصة للفرد لإلقاء نظرة عميقة على أوجه الحياة المختلفة ، وعليه فإن الأدب قادر على تغييرِ رؤية الإنسان للحياة ، سواء من خلالِ ما حققه الأدباء من إنجازاتٍ قيمة ساهمت في الارتقاءِ بثقافة ومفاهيم المجتمع ، أو عبر سيرهم الذاتية في الأدبِ العربي الواقع والتي تلقي الضوء على تجاربهم المميزة التي تضيف إلى تجربةِ الإنسان وثقافته (علي، 2008: 129).

لهذا فإن الأدب مرآة لكل زمان ومكان ، فما كتب في التاريخ غالباً من باب قوة سياسية وتوجهاتها ، أمّا الأدب فهو مرجع أصدق وأغنى لمعرفة أحوال الناس وشؤونهم في مرحلةٍ زمنية ما وهكذا فإن محتوى الأدب أبعد من مضمونهِ الأدبي ، المرتبط بمعاني الكلمات وجماليات التعبير والصياغة (ال الشيخ، 2005: 49).

ومن خلال الادب يكتشف الأديب نواحي مختلفة من الخبرةِ الإنسانية بشكل معقد وجميل ، ويجعلنا أكثر قدرة على الفهمِ والتفكيرِ، ويمكننا من الغوصِ إلى أعماقٍ أبعد في طبيعةِ الخبرة البشرية ، ويوصف الأديب عموماً بأنه يتمتع بنظرة ثاقبة وقدرة فريدة على الفهمِ فهو يتأثر بما يمر به من خبرات حياتية تأثراً عميقاً وغنياً ، وهو قادر على استلهامِ هذه الخبرات في كتابتهِ على نحو عميق وغني ، اذ تتميز الكتابة الأدبية بأنها غنية في استعمالها اللّغَة والصور البيانية والأفكار بشكل راق ودقيق ، وإذا اقترن هذا مع خيال المتلقي الذكي والخصب فان هذا التفاعل بين الكاتب والقارئ يوجد عالماً متخيلاً ثرياً وعميقاً (عبد الغني، 2021: 177).

فالأدب يبنى على ما سبقه من أدب ، فيكون لبنة إضافية في تاريخ من الفكر والتعبير الجمي ويرسم الأديب عوالم ممكنة ولكنها متخيلة مما يجيز له أن يستخلص قواعد أساسية للطبيعة الإنسانية والطرائق التي يتحرك بها العالم ويستلهم الأدب الواقع ويعيد تقديمه بشكل مختلف ، وهو يصور العوالم المادية والأخلاقية تصويراً مؤثراً بوسائل جمالية لها أثر كبير في الطريقةِ التي ننظر بها إلى العالمِ والحياة وإلى الخبرة الإنسانية ككل ، الأمر الذي يفتح لنا المجال للتأمل والتدبر والتنظير والوصول إلى نتائج مرحلية في ما يتصل بالإنسان (المحص، 2000: 57).

وتأتي أهمية الادب من خلالِ خلق الاديب لعوالم متخيلة محددة بشكل واعٍ ولذلك فهو يأخذ بيد القارئ إلى تأملِ هذه العوالم بصورة أسهل مما تفعله الخبرة المباشرة ، فالمتلقي يتمكن من دراسةِ عناصر هذه العوالم وطبيعة العلاقة في ما بينها وقيمتها في التشكيل العام لهذه العوالم ، فيصبح المتلقي أكثر وعياً بالبيئة الثقافية التي يعيش فيها وأكثر فهماً لقيمها ومعانيها وأكثر قدرة على تحليلها (سميحة ،2019: 68-69).

والأدب شكل من أشكالِ الخطاب الثقافي ، إذ أنه يقوم بعدة أدوار في الإطارِ الثقافي ككل ، فهو يحدد الأسس والمعاني التي تقوم عليها القيم الإنسانية العامة وبذلك يعزز الرموز الثقافية واللغوية التي تقوم عليها المجتمعات ، والأدب فوق هذا

يكشف الوضع الإنساني بما فيه من خيال وابتكار ، ويكتشف الصراعات القيمية والعرقية والطبقية والدينية داخل الإطار الثقافي (عبد الغني ،2021: 28).

وتعد مهارة تحليل النصوص الأدبية من المهاراتِ اللازمة عند طلبة المرحلة الإعدادية خصوصاً في موضوع الادب والنصوص وذلك لما تتطلبه تلك المهارة من قراءةٍ للنصِ لأكثر من مرةٍ باستعمالِ أسلوب متأنٍ لكي يتمكن الطلبة من فهم النص ، وفهم أفكاره ونوعه وموضوعه العام ، وكذلك من أجل تذوق معانيه وفهمها والإلمام ببيئة كاتب النص الأدبي من أجلِ الوصول إلى القيمة الأدبية والفنية للموضوع (سميحة،2019: 47).

اذْ إن كل نص أدبي مهما كان نوعه شعراً أو نثراً، قصة أو رواية أو مسرحية أو مقالةً فهو نص له أفكار عدة يعالجها الكاتب، ويريد تسليط الضوء عليها، ولذلك أول ما يمكن القيام به عند تحليل أي نص أدبي هو تحديد الأفكار الرئيسة التي يشتغل عليها الكاتب في النص، ويريد مناقشتها أو نقدها أو نفيها أو إثباتها أو حتى السخرية منها، وإن تحديد الأفكار يكون من خلال قراءة النص واستيعابه وفهم بداية كل فكرة ونهايتها، وهذا أمر يحتاج إلى الممارسة والتدرب من قبل الطلبة في المرحلة الإعدادية (ملحم، 2016: 73).

لذا فان بعد كل الجهد المضنى الذي يبذله الدارس في تحليل النص الأدبي، وكل التركيز على النص والمؤلف والبيئة والزمان والمكان، لا بد من أن تكون ثمة مساحة للطالب الدارس يعرض فيها رأيه، ويقدم تقييمه النهائي للعمل الأدبي، شرط أن يكون التقييم بعيداً كل البعد عن الذاتية والأهواء الشخصية والاختلاف في وجهات النظر، أو اختلاف النص في افكاره عن مبادئ الدارس ودينه ومعتقداته (المحص ،2000: 147).

كما يمكن في تقويم النص أن يحدد الطلبة الدارسين قيمة النص الأدبي ومكانته بالنسبة للأدب العربي، ومدى أهميته في تطوير الأدب أو تراجعه، ومن ثم يحدد قيمة هذا النص الأدبي الذي يدرسه بالنسبة للأدب الوجداني والذاتي والإنساني، ومدى تأثيره إيجاباً أو سلباً في المجتمعِ المحيط ، وفي النهاية يمكن أن

يصل بدراسة النص إلى تحديدِ قيمة النص الأدبي بالنسبة للآداب العالمية، ومدى قدرته على بلوغِ مرتبة عالمية مهمة في أفكارهِ ولُغَتهِ وأساليبه وموضوعه الذي يطرحه (ملحم،2007: 76).

كما ان الهدف من دراسةِ النص الأدبي هو الوقوف على إبداعات الأديب في نصه وما تجلى فيه من جماليات جعلت الطالب ينفعل بها ويتأثر مثلما انفعل بها الأديب من قبل وتأثر انفعالاً وتأثراً يجعلانه مشدوداً إلى ما في النص من سمات فنية ترقى بالأدب , ومن قيم موضوعية تسمو بالإنسانِ إلى مراقي التقدم والكمال (محمد حسين، 2004: 372).

بالإضافة الى ذلك فان العديد من الدراساتِ اشارت الى اهميةِ تتبع المنهجية في الحصولِ على المعرفةِ الحقيقية ، وحضور القارئ كركنٍ أساسي لفهم حركة الثقافة والأدب، واعتماد النص كمدخل دراسي بدايةً ، فإن مصطلح منهجية ليس طارئاً على العقلية العربية ، فلقد ورد عند العرب في تراثهم، فذكرها ابن منظور في " لسان العرب"[2] مادة نهج ، فقال : نَهَجَ: نَهْجٌ : طريق بَيّنٌ واضح، وهو النّهجُ ، ومَنهجُ الطريق وضحه، والمنهاج: كالمَنْهجُ والمِنهاج هو الطّريقُ الواضحُ، وَنهجْتُ الطريق اي سلكته، والنهج هو الطريق المستقيم، والمنهجية هي الطريقة الواضحة التي يجب على الباحث والدارس أن يسلكها في بحثه، وهي مجموعة التقنيات والوسائل التي تساعده في الحصول على المعرفة (البيتاوي ،2005: 287).

وكذلك فإن دراسة النص وتحليله أصبحت شاملة ، وهذا يعني أن دراسة النص لم تعد مغلقة على نفسها ، وإنما بدأت تدخل في حسابها مكتسبات العلوم الأخرى، التي تهتم بالاتصال الإنساني، من معرفة أحكام شرعية وفقهية ومجالات التاريخ وعلم النفس ، وعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي وغيرها ، فمعرفة النص أصبحت صناعةً متكاملةً تحتاج لدراستها فهم أنماط الحياة البشرية ، فالنص بهذا المفهوم يصبح مدخلاً لفهم الحياة ، ويؤسِس طريقاً واضحاً لحياة الطلبة الدراسين وخصوصاً في المرحلة الإعدادية (الجبور، 2010: 36).

2.ابن منظور , لسان العرب , ج2 : 388.

ولذا فإن لغة علم النّصّ لا تتوقف عند كلمات النّصّ ، وما يمتلكه مستويات الدرس اللغوي من أصوات وصرف ونحو ودلالة فحسب ، وإنما يحاول النفاذ إلى ما وراء النَّصّ الجاهز من عوامل معرفية ونفسية واجتماعية ، ومن عمليات عقلية، كان النّص حصيلة لتفاعلها جميعاً ، وهذا يؤكد أن أهمية النّصّ تكمن فيما يؤثر في القارئ ، وما يخلقه من تأثير داخلي في نفسهِ ، كذلك وما يحدثه في نفسه من نقلة نوعية في التفكير، ومن السطحية في التعامل مع الأشياء ، إلى عمق الرؤية ورحابة الحياة، وإن قراءة النص قراءة منهجية تعني صياغة جديدة لإنسان متطوِر، بل تجعل من فهم النصوص عالماً متجدداً يساهم في خلقِ واقع متغير وثابت (حرب ، 1995: 187).

إن قراءة النص قراءة منهجية يعني أن يصبح القارئ قادراً على فَهم دواخل النصوص لأن عملية القراءة الناقدة لا تكمن في وجود النص المبدع والكاتب المبدع فقط بل لا بد من وجود الطالب المبدع وهو الركن الثالث من العملية الإبداعية ونعني بذلك الكاتب والنص والطالب الذي لا بد له من أن يمتلك مهارات القراءة الناقدة حتى يصبح جزءاً مهماً في هذه العملية (إسماعيل، 2021: 301).

ومن هنا نجد بأن مهارة تحليل النص الادبي تأخذ ابعاداً متنوعة من انواع التفكير ومنها مهارة التفكير الناقد التي يجب على الطلبة تعلمها في حياتهم العلمية والعملية ، فالطالب الذي يمتلك القدرة على التعلم ولديه القدرة على أن يكون مفكراً جيداً كان لا بد من تعليمهِ مهارات التفكير الناقد من خلالِ خطوات واضحة متوافقة مع نموه وقدرة استيعابه وعليه فعملية التفكير مكتسبة أكثر من كونها فطرية محققاً بذلك نتائج ايجابية بصورة عامة (Taylor, 1996 :33) .

وتبرز أهمية التفكير بصورة عامة من طريق منح التفكير القيمة الشخصية والإيجابية للفرد من خلالِ نوع الأفكار التي يحملها الأشخاص ، وما يفكرون به عن أنفسهم ، الفكر بفكر والفعل بفعل ، لذلك فالشخص يبني حياته فكرة وفعلًا ، من خلال الأفكار والأفعال يقوم بتشكيل نفسه وتحديد تأثير حياته على الآخرين ، هذه الأفكار والأفعال تحدد نوع الشخص الذي سيكون عليه ومستوى السعادة التي

سيحققها في النهايةِ ، فإذا اختار الشخص أفكاره وأفعاله بحكمة ، فسيستفيد من الفرصة المتاحة لعيش حياة سعيدة ومجزية (درويش ،2017: 263).

كما أن التفكير يساهم في حلِ المشكلات ، من طريق مجموعة من الإجراءات الممكنة لأجل الوصول إلى هدفٍ محدد مسبق ، بالإضافة الى ذلك يساعد التفكير من طريق تحليل الحجج واكتشاف التحيزات على اتخاذ خيارات عقلانية وذلك من طريق تطوير الأسباب والحجج واستخدام منهجية الوضوح ، فالوضوح في كيفيةِ توصيل الأفكار والمعتقدات وأسبابها يساعد في الوصولِ إلى الحقيقة (Berkely,2020: 182).

اذ يعد التفكير من العملية العقلية التي تميز الكائنات الحية بدرجات متفاوتة ويتفوق فيها الانسان عن بقية المخلوقات الاخرى , ومن أنواع التفكير المهمة هو التفكير الناقد تفكيراً علمياً فأهم ما يميز التفكير العلمي انه تفكير ناقد ، وما الاتجاهات العلمية كالموضوعية والتفتح العقلي والتريث في الأحكام وإخضاع المعلومات والبيانات إلا معايير لصحة الاتجاهات للتفكير الناقد ، وهي كلها أمور أساسية للحصول على استنتاجات هادفة يقبل بها العلماء (قطامي ، 2000 : 419).

وتكمن أهمية التفكير الناقد في أنه يساعد الطلبة على قبولِ النقد ، وعلى الاستفادة من ملاحظاتِ الآخرين حول ما يطرحه من أفكار، ويمكن المتعلم من استيعاب آراء الآخرين ، ويزوده بالقدرة على تمحيصها والاستفادة منها بالدقة في إصدارِ الأحكام الموضوعية على آراء ومعتقدات الآخرين (العتوم ، 2014: 72).

ولطالما كان تعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة احد الأهداف الأساسية للتعليم فمن الأهمية ان يتم تطوير مهارات التفسير، والتحليل، والاستنتاج، وإصدار الأحكام لدى الطلبة ، كي يستطيعون مجابهة المشكلات المهنية والشخصية في حياتهم ، ولذلك أقدمت غالبية الدول المتطورة على إضافة مهارات التفكير الناقد كهدف تعليمي هام الى أهدافها الكبرى ، مثلما عمل بعض التربويين بتدريس مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية والمراحل العمرية كافة . (Astleitner,2002:126)

ويرجع اهتمام التربويين وعلماء النفس المعرفيين بتنمية التفكير الناقد الى ان التفكير الفعال او الجيد يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة والإبداعية وهذه القدرات هي التي تساعد الطلبة على ان يصحح تفكيره بنفسه ، ويفكر تفكيراً عقلانياً، ويحلل ما يعرفه ويهضمه ويسيطر عليه، كما تمكنه من التفكير بمرونة وموضوعية وتجعله قادراً على إصدار الأحكام الناقدة (الحموري، 1998: 112).

وكذلك فإن الطالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة ، وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من اجل الوصول الى أحكام متوازنة وهذه القدرة تبقى نافعة له في إنتاج المعلومات من أي نوع كما تمكنه من اكتساب المعرفة ومحاكمتها ، ومن ثم نقلها عبر المسافات والمجالات الدراسية والأمكنة والأزمنة (Watson &Glaser, 2008:48) .

وللتفكير الناقد أهمية واضحة في ميدانِ التربية ، فقد أشار الكثير من التربويين إلى ذلك ومنهم الخضراء (2005) التي بينت أهمية التفكير الناقد في جعل عملية اكتساب المعرفة عملية نشطة تساهم في إتقان أفضل ، وفهم أعمق للمحتوى و أنه يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات منها القدرة على مواجهة المشكلات والتحديات ، فضلاً على أن التفكير الناقد يساعد المتعلمين على الحكمِ الحيادي والمنطقي للمشكلات المختلفة وهذا بحد ذاته مطلب مهم للتربية (الخضراء،2005: 129-130).

وأشار (Bailian,1999) أن أهمية التفكير الناقد تكمن في إكساب المتعلمين مرونة وموضوعية في حلِ المشكلات ، والانفتاح العقلي والاستقلالية في اتخاذ القرار، ولكي يكون الفرد ناقداً يجب أن يطور بعض السمات الشخصية كنبذ الأحكام المسبقة أو المبنية على الافتراضاتِ ، و يجب أن يكون بعيداً عن التعصب والجمود ، وتأثيرات الثقافة الضارة ، ونلاحظ هنا مدى أهمية التفكير الناقد في تحصين المتعلمين الذين هم أفراد المجتمع من الأفكارِ المغلوطة والتطرف والتعصب

الفكري بأن تجعل منه منفتحاً ومتقبلاً للآخرين والمختلفين في مذهبهِ أو فكره (Bailian,1999:48).

أن الأهمية الحقيقية للتفكير الناقد في ميدان التربية هي في إتاحة الفرصة للفرد بأن يغوص في أعماقِ الموضوع من أجلِ الوصول إلى المعرفة مستخدماً ما لديه من خبرات ومهارات بطريقة حيادية ومنطقية ، فهي تنمي قدرات الفرد على كشفِ الحقائق وتمييز الجوانب المختلفة ، وتشير هذه الأهمية إلى تمكين المتعلم من أن يكون باحثاً معتمداً على ذاته وداعماً لمجتمعه ومورداً يستثمر في رقي وتقدم مجتمعه المعرفي والاقتصادي (قرعان ،2016: 276).

وتظهر أهمية تعليم التفكير الناقد من صعوبةِ الإحاطةِ بالإنتاج المعرفي الضخم المتسارع وأخذه بشكله وكمه ، فيجدر إكساب المتعلم آلية النظر في هذا الانتاج ليعيد صياغته بالشكلِ الذي يفيده ومجتمعه ، اذْ ان بإمكان جميع الطلبة من طريق استعمال مهارات التفكير الناقد تحسين ابداعهم اذا ما استطاعوا تعلم القفز بخيالهم بأسلوب مبتكر وفعال (Pual,2017:217).

ويؤكد التربويون على ان التفكير مهارة عملية يجب استخدامها وليس تعلمها فقط ، فزيادة نشاط التفكير جزء أساسي من وظيفة معلم المستقبل ، ففي الماضي انصب التعلّيم على فنونِ القراءة والكتابة والحساب دون النظر الى تعلّيم التفكير، ولكن ظهر توجه تعليم تلك الفنون مقترنة مع فن تعلّيم التفكير لجعل الطلبة يتفاعلون اكثر من المحتويات المعرفية المقدمة لهم في المنهاج وخارج المنهاج بل ويجعلهم يدركون أهمية تفكيرهم وتفكير الاخرين(قرعان والدليمي،2017: 37).

كما تشير الدراسات التي تناولت التفكير الناقد الى ارتباطهِ بالشعور حيث ترتبط دراسة التفكير بعدة مصطلحات هي الشعور او الوعي ، الذاكرة ، والتعلم والتي تدل على أن الحياة العقلية تتضمن المعنى لما يتم التعامل معه من مواقف الحياة اليومية لتطور تأكيد الذات لدى الطلبة (Gerlid,2003:53).

وتؤكد هنتر (Hunter,2019) على ان مسؤولية تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد تقع على عاتق القادة التربويين ، وذلك من خلالِ اهتمامهم بتعلّيم المهارات الاساسية للتفكير حتى يسهل على الأفرادِ التعاطي بفعالية مع المتغيرات المحيطة بهم (Hunter,2019:239).

وترى روبنسون (Robinson,2015) أن تعليم الطلبة التفكير الناقد اصبح متطلباً وهدفاً رئيساً في عمليةِ التعلّيم ، فإذا كنا نسعى لخلق جيل من الطلبة يتعامل بدرجة عالية من النجاح في مجتمع عالي التقنية يتوجب علينا تسليح اولئك الطلبة بمهارات التفكير الناقد مقترنة بالمهارات التعليمية (Robinson,2015:107).

وتعتقد كونار (Kunar,2016) انه يجب على المدرسة أن تدخل برامج تعلّيم التفكير الناقد ضمن خدماتها ، كما يتوجب على المدرسين اعطاء الأولوية لتعلّيم التفكير الناقد في الصف ، وان يعملوا على التنسيق مع الأهالي وإدارة مدارسهم لوضع تشريع قانوني يدعم ويلزم المدارس بتعلّيم التفكير الناقد(Kunar,2016:38).

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي لأنه يهتم بإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين تحليل النصوص الأدبية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي ، والتي يمكن تلخيصها على النحو الاتي :

1. أهمية اللّغَة بشكل عام باعتبارها تمثل قيم وعادات وتقاليد الشعوب توارثها من الأجيال السابقة الى الأجيال اللاحقة .

2. أهمية اللّغَة العَرَبِيَّة من كونها لُغَة القرآن الكريم ولُغَة المسلمين والناطقين بغيرها .

3. أهمية الادب وعلى وجه الخصوص مادة الادب والنصوص بالنسبة لطلبة الخامس الادبي لما تزودهم به من معارف علمية وادبية لازمة في حياتهم المستقبلية.

4. أهمية تعلم الطلبة لتحليل النصوص الأدبية وفهمها وادراكها ادراكاً واعياً ودراسة التفكير الناقد في هذه المرحلة من الدراسة الا وهي المرحلة الإعدادية تناول النظريات الخاصة بالتفكير الناقد والاطار النظري الذي ستتناوله الباحثة في بحثها هذا.

5. أهمية بناء معيار خاص لتحليل النصوص الأدبية وبناء اختبار لتحليل تلك النصوص الادبية يتوافق مع المعيار ويتمتع بالخصائص السايكومترية من صدقٍ وثبات وموضوعية وتحديد مؤشراته الاحصائية ، لتكون اداة دقيقة تحقق متطلبات اهداف البحث الحالي.

6. أهمية المرحلة العمرية وهم طلبة الصَف الخَامِس الأدبي باعتبارها مرحلة هامة ما بين الدراستين الإعدادية والجامعية فهي مرحلة تهيئة للانتقال الى مرحلة دراسية اعم واشمل من سابقتها.

ثالثاً :اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

1. مستوى تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الادبي .

2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الخامس الادبي على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث).

3. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي .

4. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث).

5. العلاقة الارتباطية ما بين تحليل النصوص الأدبية و مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي .

رابعاً : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. **الحدود البشرية:** (طلبة الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل).

2. **الحدود المكانية:** (المديرية العامة لتربية محافظة بابل – المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل).

3. **الحدود الزمانية :** (العام الدراسي 2021 – 2022) .

4. الحدود المعرفية: (تحليل النصوص الادبية و مهارات التفكير الناقد).

خامساً : تحديد المصطلحات :

❖ **النصوص الادبية : عرفها كل من**

- **الخطيب** : "قطع مختارة تختار من التراث الأدبي (شعر أو نثر) يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة ،أو عدة أفكار مترابطة" (الخطيب، 2009 :223).
- **الحلاق** : "هي قطع مختارة من التراث تجعل القارئ يتطلع على تطور أشكال الأداء الفني فيه، وقد لا تقتصر على التراث الأدبي بل تتعداه الى تقديم الوان مختارة من الأثار الأدبية وتشمل النثر والشعر" (الحلاق ، 2010: 338).
- **نهر، ومحمد** : "رؤى ومفاهيم، ولغة، وأخيلة، وصور وايقاع وعنونة وغير ذلك مما يقوم عليه كل نوع من أنواع الفنون الأدبية : الشعر والقصة والرواية والمسرحية وغيرها" (نهر ومحمد ،2012: 59).

❖ **تحليل النصوص الادبية :**

عرفها كل من :

- **الطاهر (1979) : "**هو الوقفة الطويلة أمام النص لإدراك أبعاده وبلوغ أعماقه" (طاهر ،1979 :34).
- **(Wood, 2008):** هو عملية فك شفرات النص وتوضيح رموزه وتذوق ما فيه من جمال والموازنة بينه وبين غيره من نصوص لمعرفة الأحسن والأفضل (Wood, A.l., 2008, 569).
- **الحسن (2012):** " فحص الأحداث والوقائع المكونة لنسج النص، وتحديد الأثر الذي يحدثه في القارئ، والكشف عن الخلفية النفسية والاجتماعية وأبعادها

التاريخية التي تؤثر في طبيعة النص وبنيته المعلوماتية" (الحسن، 2012: 98)..

- **التعريف النظري**: تبنت الباحثة تعريف (Wood, 2008) وذلك لإعدادها فقرات الاختبار بناءاً على تعريفه.
- **التعريف الاجرائي**: هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب المستجيب على فقرات الاختبار ككل .

ثانياً : مهارات التفكير الناقد:

❖ **المهارة :**

عرفها كل من :

- **عطية (2009)** : " القيام بعمل معين بدقة وسهولة واتقان وسرعة واقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (عطية , 2009: 36).
- **عمار (2002):** " استعداد موروث او مكتسب للقيام بنشاط معين " (عمار , 2002: 56).

❖ **مهارات التفكير الناقد:**

عرفها كل من :

- **عفانة عام (1998) :** " بأنها عبارة عن عملية تبني قرارات، وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة ، والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيداً عن التحيز، والمؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية (عفانة ، 1998: 46).
- **واطسون و جليسر عام (Watson & Glaser,2010) :** " هو عملية الأخذ بعين الاعتبار عامل الخبرة التي تتكون عند الفرد نتيجة الصعوبات التي سبق أن تعرض لها ، بالإضافة إلى معرفته بمناهج التقصي والاستدلال بالمنطق ، والقدرة

علـى اسـتخدامه للمهـارات فـي تطبيـق المعرفـة السـابقة التـي مـرت بهـا خبرتـه " (Watson & Glaser,2006: 187).

- **روبرت عام (2012)**: بأنه تفكير عقلاني تأملي مبني على اتخاذ القرارات حول ما يجب فعله في موقف ما (روبرت ,2012: 32).
- **رزوقي وآخران (2018) :** " بأنـه عبـارة عـن القـدرة علـى تقييم المعلومـات، وفحـص الآراء مـع الأخـذ بالاعتبـار وجهـات النظـر المختلفـة حـول الموضـوع قيـد البحث (رزوقي وآخران ، 2018 :305).
- **نورمـان (Norman,2019)** : " بأنـه نمـط مـن التفكيـر الهـادف الـذي يـتم مـن خلالـه استخدام المهـارات المعرفيـة وطرائـق الاستدلال لتحديد الاحتمـالات الممكنـة التي تساهم فـي الوصـول إلـى نتـائج ملائمـة تسـاعد علـى اتخـاذ القرارت الصـحيحة" (Norman,2019:281).
- **التعريـف النظـري :** تبنـت الباحثـة تعريـف واطسـون و جليسـر لأنـه الاقـرب لإجراءات البحث الحالي.
- **التعريف الاجرائي :** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المفحوص من خلال استجابته على فقرات الاختبار.

ثالثـاً : طلبـة الصـف الخـامس الادبـي : " هـم الطلبـة النـاجحين مـن الصـف الرابـع الادبي الى الصف الخامس الادبي والمقبولين فـي المدارس الاعداديـة بعد اجتيـازهم الامتحانــات الوزاريــة فــي الصــف الثالــث المتوســط " (وزارة التربيــة العراقيــة ،2005).

المحور الاول: الاطار النظري:

- **اولاً: تحليل النصوص الأدبية:**

إنّ تحليل النص الأدبي له فنون كثيرة وأساليب عدة، تتنوع بتنوع النصوص الأدبية واختلاف موضوعاتها، وتعدد غاياتها، وأهم ما في تحليل النصوص الأدبية هو الابتعاد عن التركيز على ناحيةٍ معينةٍ في النّصِ مقابل إهمال غيرها من النواحي (المحص، 2016: 137) .

- **خطوات تحليل النص الأدبي:**

هناك عدة خطوات هامة لتحليل النّص الادبي وهي:

1. **أفكار الأديب ومعانيه:**

وهنا يجب التساؤل: كيف يمكن للأفكار الرئيسة في النص الأدبي أن تساعد في تحليل النص؟

إن لكل نّص أدبي مهما كان نوعه شعراً أو نثراً، قصة أو رواية أو مسرحية أو مقالةً فهو نص له أفكار عدة يعالجها الكاتب، ويريد تسليط الضوء عليها، ولذلك أول ما يمكن القيام به عند تحليل أي نص أدبي هو تحديد الأفكار الرئيسة التي يشتغل عليها الكاتب في النص، ويريد مناقشتها أو نقدها أو نفيها أو إثباتها أو حتى السخرية منها، وإنّ تحديد الأفكار يكون من خلالِ قراءة النّصّ واستيعابه وفهم بداية كل فكرة ونهايتها، وهذا أمر يحتاج إلى الممارسةِ والتدرب، وبعد أن يقع الدارس على أهمِ الأفكار الرئيسة في النّصِ الأدبي، لا بد أن تتبلور في عقلهِ المعاني المقصودة وراء كل فكرة، ويعمل على شرحها وفهمها فهمًا عميقًا يرتبط بالنّصِ ولا بد من أن يؤدي هذا الفهم إلى الربط بين الأفكار وعقد الصلات بينها، حتى تكون أسس تحليل النص الأدبي صحيحة وسليمة، وإلّا فإن كل ما سيأتي بعد هذه الخطوة لن يكون ذا أهمية أو جدوى (خوري، 2009: 200).

2. الناحية العاطفية والشعورية والانفعالات النفسية:

وهنا يجب التساؤل: ما دور المشاعر والعواطف في تحليل النّصّ الأدبي؟

في كلِّ نّصّ أدبي عاطفة ومشاعر، ولا بُد للمهتم بتحليلِ النّصّ الأدبي من دراسةِ العاطفة التي يحملها النّصّ، وذلك يكون من خلالِ تحديد صدق العاطفة أو كذبها، وتأكيد حرارة العاطفة أو خمولها وقوتها أو ضعفها وهي تختلف من نوعٍ أدبي لآخر، ومن ثم يتوصل من خلالِ اجتماع العواطف إلى المشاعرِ العامة الموجودة في النّصِّ، ويقع على ما تتصف به من تفاؤل أو تشاؤم، وبعدها يربط بين هذه المشاعر وبين صاحب النّصّ ونفسيته، وفيما يخص الانفعالات النفسية فهي أمر لا يمكن الاستهانة به في تحليلِ النّصّ الأدبي، فدراسة الانفعالات في النّصِّ هي التي توصل الدارس إلى الحوافزِ الظاهرية والدوافع الباطنية التي جعلت الكاتب يبدع النّصّ الأدبي ويكتبه، ومن ثمَّ يمكن عقد صلات أكبر وأكثر تعقيدًا بين الانفعالات وعوامل أخرى لها علاقة بالنّصِّ الأدبي (محمد، 2005: 85- 86) .

3. الصلة بين الأديب والنّصّ والبيئة والزمان:

والتساؤل هنا: ما أثر المحيط الخارجي والمؤلف على النّصِّ الأدبي ودراسته؟

إن النّصّ الذي ينتجه الأديب هو جزء من فكرِ الأديب وعواطفه وحياته، ولذلك لا بُد من علاقة تربط الأديب بالنّصِّ، ومهما حاولت المناهج النقدية الحديثة التفرقة بين الأديب والنّصّ والمناداة بنظرية موت المؤلف، فإنه لا مفر من الصلة المتينة بين الأديب والنّصّ، ومهمة الدارس أن يتوصل إلى هذه الصلة التي تساعد في فهم النّصّ وتحليله بدقة ووضوح، كما أنّ علاقة الأديب بالنّصِّ ينبغي أن تُدرس من ناحية قوة تأثير الأديب في النّصّ وتطويعه لتأدية الأفكار التي يريد إيصالها للقارئ وللمجتمع، إضافة إلى أن الأديب ابن عصره ومكانه ومجتمعه، فلا شك أنّ الأديب يتأثر بالمحيط الزماني والمكاني فيما يكتب، وهذا التأثير سيؤدي إلى علاقة وثيقة بين النّصّ والزمان والمكان الذي أُنشئ فيهما النّصّ الأدبي، وتحديد الصلات

بين النّصّ والبيئة الزمانية والمكانية أمر مهم للدارسِ الذي يريد تحليل نص أدبي شعراً كان أو نثراً(فانسان،2009: 12) .

4. دراسة الأساليب:

التساؤل هنا: كيف تُدرس الأساليب اللغوية عند تحليل النّصّ الأدبي؟

في هذه الخطوة من خطواتِ تحليل نصّ أدبي تبدأ الدراسة تتعمق وتدخل في أغوارِ النّصّ الأدبي ولُغَته وحروفه وكلماته، وفي دراسةِ الأساليب تفاصيل كثيرة لا بد من تحديدها والوقوف عندها وكما يأتي:

أ. **المعجم اللغوي:** اذْ ان من المهم تحديد المعجم اللغوي للأديب في نصه، وقد يكون المعجم اللغوي متنوعًا بين الفقرة والأخرى أو بين المقطع الشعري والآخر وذلك يساعد في تحديدِ الأفكار وفهم المعاني التي يرمي إليها الأديب .

ب. **الحقيقة والمجاز:** إنّ التعابير المجازية في كلِّ نصّ أدبي لها دورها في تأدية المعاني، ولا بد للدارسِ من التمييزِ بين الحقيقة والمجاز حتى يستطيع فهم ما وراء سطور النّصّ بدقة وإمعان .

ت. **التصريح والتلميح:** أساليب اللّغَة العَرَبِيَّة كثيرة، بعضها واضح مباشر وبعضها فيه تلميح وإيحاء، وفي تحليل النّصّ الأدبي لا بد من الوقوفِ عند كلّ نوع منها، وفهم المقصود منه وربطه بالنّصِّ وبالأديب .

ث. **الواقع والخيال:** لفهم النّصّ الأدبي وتحليله بتسلسل منطقي وبناء صحيح لا بُدّ من تحديدِ توجه النّصّ بأفكارهِ هل هو واقعي منطقي أم هو خيالي خرافي، ولكلّ نوع دراسة وتأويلات تنضوي عليه وتنبثق عنه.

(اليوسف، 2007: 61).

5. البحث في المذهب الفني:

وهنا التساؤل يكون: ما أهمية تحديد المذهب الفني عند تحليل نصّ أدبي؟

بعد الإلمام بنواحي النّصّ الأدبي وتحليله بناء على خواصهِ اللغوية والأسلوبية والزمانية والمكانية والظروف المحيطة، لا بد من القدرةِ على تحديدِ المذهب الفني الذي اعتمده الكاتب في نصّهِ لإيصال الأفكار، ودراسة هذا المذهب

تكون من خلالِ الوقوف عند الصور البلاغية وما فيها من استعارات وتشبيهات وكنايات، وتحديد صفة هذه الصور هل هي جديدة مبتكرة، أو مسروقة مكررة، أو مبتذلة أو غامضة، أو مطبوعة بطابع شخصي أضفاه الكاتب عليها فظهرت بحلة جديدة وسياق متناسب معها، ومن ثمّ يمكن أيضًا أن يقف الدارس عند نوع المذهب الذي اعتمده الكاتب في نصّه هل كان كلاسيكيًا أو رومانسيًا أو رمزيًا، مع تحديد صفة النّصّ عمومًا بين الطبع أو الصنعة أو التصنع، فهي مصطلحات نقدية قديمة إلا أنّها ذات أثر بارز في تحليلِ النصوص الأدبية الشعرية منها والنثرية، وهذه أمور تثبت الدراسة الأدبية، وتبرهن على صحةِ ما توصل إليه الدارس من آراء حول النّصّ الأدبي الذي يدرسه (أبو شريفة، 2006: 27).

6. تقويم النص:

وهنا التساؤل يكون: ما هي أسس عرض رأي الدارس عند تحليل النَصّ الأدبي؟

بعد كلّ الجهد المضني الذي يبذله الدارس في تحليلِ النّصّ الأدبي، وكلّ التركيز على النّصِّ والمؤلف والبيئة والزمان والمكان، لا بد من أن تكون ثمة مساحة للدارس يعرض فيها رأيه، ويقدم تقييمه النهائي للعملِ الأدبي، شرط أن يكون التقييم بعيدًا كلّ البعد عن الذاتيةِ والأهواء الشخصية والاختلاف في وجهاتِ النظر، أو اختلاف النّصّ في افكارهِ عن مبادئ الدارس ودينه ومعتقداته، ففي تقويم النّصّ يُمكن أن يُحدّد الدارس قيمة النّصّ الأدبي ومكانته بالنسبة للأدب العربي ومدى أهميته في تطويرِ الأدب أو تراجعه، ومن ثمَّ يُحدد قيمة هذا النّصّ الأدبي الذي يدرسه بالنسبة للأدب الوجداني والذاتي والإنساني، ومدى تأثيره إيجابًا أو سلبًا في المجتمعِ المحيط، وفي النهاية يمكن أن يصل بدراسة النّصّ إلى تحديد قيمة النّصّ الأدبي بالنسبة للآداب العالمية، ومدى قدرته على بلوغِ مرتبة عالمية مهمة في أفكارهِ ولُغَتهِ وأساليبه وموضوعه الذي يطرحه، اذ يجب ان يُدرس النّصّ الأدبي من كلِّ جوانبه وبكل تفاصيله، ومن ثم يُقوم ويُقيم بناء على هذه الدراسة الموضوعية

الموسوعية الشاملة الكاملة، وعندها تزدهر النصوص الأدبية وتتطور وتُثمر أكثر(المحص، 2016: 137).

- **مناهج تحليل النُّصُوص الأدبية:**

إنّ كلّ نصّ أدبي لَهُ كاتبه ومبدعه، وله من ناحية أخرى قارئه ومتلقيه ودارسه، وإنّ دراسة النصوص الأدبية وتحليلها تختلف من منهجٍ إلى آخر، وقد تعددت المناهج المختصة بتحليلِ النصوص الأدبية ودراستها، ويمكن تقسيم المناهج هذه إلى قسمين هما:

- القسم الأول: مناهج تختص بدراسة النّصّ من الخارج:

إنّ النَّصّ متحرك مفتوح يؤثر ويتأثر، ولَهُ تفاعلاته الذاتية والموضوعية وهو أداة فنية طبقية، والإنسان كائن تاريخي زمني لا تزامني، وهو بهذا المعنى يسهم (من خلال الأدب وغيره) في تشكيلِ العالم وتفسيره وفق الشرط التاريخي والقوانين الاجتماعية التاريخية التي تتحكم بصيرورة العالم، فالنّصّ متغير وكذا الإنسان والعالم (العبدلي، 2016: 30).

لذا فأن من واجب المبدع أن يرصد هذا الواقع رصدا آلياً، ذلك على أساس أنّ الكتابة الأدبية ليستْ حقيقتها إلا امتداداً للمجتمعِ الذي تكتُب عنه، وتُكتب فيه معاً، كما أنها ليستْ نتيجة لذلك، إلا عكساً أميناً لكلِّ الآمال والآلام التي تصطرع لدى الناس في ذلك المجتمع، ان هذا الموقف يجعل العلاقة بين النّصّ والواقع علاقة تناظر أو علاقة انعكاس وبذلك تلغى إبداعية النَّصّ وتحيله من إنتاج فني متميز إلى ظاهرةٍ اجتماعيةٍ تخضع لقوانين المجتمع مثل كلّ الظواهر الاجتماعية التي لها طابع مادي أو نفعي آني، اذْ يظهر هذا معارضة هؤلاء للواقعية الرومانسية في تمجيدها للذات المبدعة وحشرهم للنَّصِّ في إطارهِ المضمون وإغفالهم لإطاره اللغوي في حين أن الفن ليس انعكاساً سلبياً بل هو إسهام في التعرفِ على الواقعِ وأداة شحنة وسلاح لتغييره، إنّ الواقع يبدو في الفن أكثر غنى من حقيقته الواقعة لأن الفن لا يقف عند الواقع في معطياته الخارجية المباشرة إنما يتخطى هذه المعطيات إلى إدراكِ جديدها فيبدو الواقع في صورةٍ جديدةٍ لَهُ صورته الفنية وهذه الصورة الفنية

أكثر اكتمالاً من أصلها لأنها تلم ما بدا مبعثراً من عناصرهِ وتوضح ما بدا غامضاً من مغزاه، إن الفن وإن كان ما مصدره الواقع إلاّ أنه يتجاوز الماثل في الواقعِ إلى اكتمالِ ما يشوبه من المثول ومن المباشرة الواقفة عند حد المرئي والملموس فينتظم الشوق إلى الاكتمالِ والحلم بما لَمْ يقع واستشراف مستقبل آت ويتحرر مفهوم الفني من الانعكاس السلبي، فينظم الذاتية الغنائية في وعيها بالحقيقةِ العيانية هناك إذا علاقة ألفة بين الواقع والفن، علاقة جمالية تصبح فيها وظيفة الفن استدراك للنقص الماثل في الواقعِ وإعادة للعلاقات التي تحكمه في قالب فني جمالي (عبد المنعم ، 1973: 210).

إن هذه الملاحظات تأتي لتأكد أنّ من مهام النقد الأدبي هو بيان مدى التلاحم والانسجام بين العلاقات الداخلية للنَّصِّ أي القوانين الخاصة التي تحكم الظاهرة الأدبية وعلاقتها بإطارها الخارجي أي القوانين العامة التي تحكمها، فعدم الوعي بديناميكية العلاقة الداخلية والخارجية وجدليتها يؤدي إلى إغفالِ الصفات النوعية للظاهرةِ الأدبية، كما قد يؤدي إلى التركيزِ على جانب من جوانبها، أو إغفال دلالتها إغفالاً تاماً، وهي أمور تفضي بالضرورة إلى رؤية الظاهرة الأدبية على أنّها وثيقة تاريخية أو نفسية أو مجموعة مقالات سياسية أو النظر إليها على أنها وحدة فنّية مستقلة (مرتاض،2002: 132).

وبذلك فإنّ النَّصّ لا يحقق وجوده الفعلي إلا إذا وضع في إطاره المرجعي ووعِي وعياً كلياً على أنه كلّ متكامل، اذْ لا يمكن الفصل بين شكله ومضمونه (ماضي، 2008: 234).

- **القسم الثاني: مناهج تدرس النَّصّ الأدبي من الداخلِ:**

إن أصحاب هذا الاتجاه يخلصون إلى أنّ النّصّ الأدبي شكل مستقل، بل هو عالم قائم بذاته، ليس له علاقة مع ما هو خارج عنه وعن النسق الذي يدخل فيه، ومن أنّ دلالة الأشكال هي من النوع الوظيفي فقط، معنى هذا أنّ الأعمال الأدبية في

نظر هؤلاء تكتسب دلالاتها من أشكالها في حد ذاتها ومن أنظمتها الداخلية (كاجور، 1997: 39).

لذا فأن مثل هذا الكلام يحيلنا إلى ما آثاره النقاد القدامى حول مسألة اللفظ والمعنى وذهبوا إلى أنّ المعاني مطروحة في الطريق يعرفها العربي والعجمي، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخير اللفظ وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطّبع وجودة السبك، ولهذا فهم ينظرون إلى النّصّ الأدبي على أنه ظاهرة لغوية بالدرجة الأولى ويرفضون بذلك كلّ المناهج النقدية السياقية كالمنهج النفسي والتاريخي والاجتماعي والرأي عندهم أنه لا يمكن تفسير النّصّ الأدبي اعتماداً على نفسية الكاتب وسيرته أو سيرة عصره، فمهمة الناقد هي ولوج النّصّ والتركيز على قوانينه الداخلية وبنيته العميقة فالنّصّ ليس أكثر من مجموعةِ إمكانات لغوية تركزت بطريقة خاصة في الاعتمادِ على مجموعة من الأحكام اللغوية البنيوية الرفيعة (أبو عثمان،1996: 130-133).

بل لا يتعدى أن يكون مجموعة من الجمل التي تخضع للوصف الصوتي والتركيبي والدلالي من أبرز ممثلي هذا الاتجاه جوليا كريستيفا* (Julia Kristeva)، التي ترى أن الأدب بنية لغوية مغلقة، وأن العمل الأدبي ميكانيكيا آلية لغوية مفرغة من كلِّ محتوى اجتماعي أو حضاري أو جمالي أي أن النّصّ الأدبي جهاز لغوي بالدرجةِ الأولى مغلق على ذاته (البنية الداخلية للنص) ومعزول على أي سياق اجتماعي أو تاريخي(أبو ناظر،1978: 31).

ونلمح أثر علم اللُّغَة الذي تزعمه العالم السويسري فرديناند دي سوسير* (Ferdinand de Saussure) حين عَرَّف اللُّغَة على أنها نظام من الإشارات وكشف عن مفهوم البنية، وقد أعلن الكثير من المفكرين أن الباحثين في الأدب

---

* **جوليا كريستيفا** : هي فيلسوفة بلغارية فرنسية وناقدة ادبية وعالمة في اللسانيات ومحللة نفسية وناشطة نسوية.

* **فرديناند دي سوسير**: عالم لغوي سويسري شهير يعد بمثابة الاب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات فيما عده كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث.

اقترفوا خطأ جسيماً من الوجهةِ النظرية عندما أخذوا من علم اللُّغَة مصطلح البنية بشكل سطحي دون ثقافة لُغَوية حقيقية، فعزلوه عن جهازه، فمنذ سوسير ومهمة عالم اللُّغَة تتمثل في أن يميز في مختلفِ الوقائع اللغوية الأبنية المناسبة، أي ذات الوظيفة، وإذا كانت هناك جدوى من استعارةِ مفهوم البنية في النقدِ الأدبي فهي تتوقف على إدراك هذه الحقيقة " وهي أنه ليست كلّ الأبنية التي يمكن اكتشافها في العملِ الأدبي مناسبة، أي ذات وظيفة فنية وجمالية في الأدبِ "، فالبنية الماثلة في الرواية مثلاً يمكن أن تشير إلى شيء في عمليةِ الإبداع، أو سيرة المؤلف الذاتية أو تضيف إلينا معلومات عن قصده أو ما كان يشغله وقد تكون هناك بنية أخرى ذات وظيفة تاريخية أو اجتماعية أو نفسية، أو متصلة بتاريخ الأدب والثقافة (خمري، 2002: 63).

وكذلك فإن البنيويين والشكلانيين يرفضون المرجعية التاريخية جملة وتفصيلا، ويرون أن النَّصّ بنية ثابتة مغلقة تستوحي حركتها من داخلها دون الاكتراث بما هو خارج النَّصّ فالحركة التاريخية التي يريدون هي الحركة التي "الزمن فيها يظل زمن الأدب نفسه (أبو عثمان،1996: 143).

وفي هذا المفترق يبزغ لوسيان جولدمان* (Lucien Goldmann) (البنيوية التكوينية) بفكره النقدي الذي يحاول أن يقف موقفاً وسطاً بين الاتجاهين، ففسر النَّصّ الأدبي انطلاقاً من علاقاته الداخلية والتي تحيل إلى الجوانبِ الخارجية التي تحيط به وقد استمد جولدمان مفاهيمه النظرية من الماركسية ومن النتائج التي توصل إليها " جان بياجيه "، ويعطي جولدمان التركيب النظري الذي وصل إليه اسم البنيوية التكوينية قوامها فرضية نظرية أساسية ترى في كل سلوك إنساني مهما تعددت مواقعه إجابة دالة على موقف معينة غايته إقامة توازن بين الذات الفاعلة والموضوع الذي تتوجّه إليه، وهذا التوازن هو الذي يفسر العلاقة بين العمل الأدبي

* لوسيان جولدمان : هو مفكر وناقد فرنسي من ال روماني ولد في بوخارست عام 1913 وهو المنظر الاشهر للبنيوية التكوينية .

والعناصر المكونة، بقدر ما يشرك العلاقة بين الوعي الفردي والوعي الجماعي، في علاقتهما بالعمل الأدبي، اعتمادا على مبدأ تناظر البنى العقلانية، الموحد بين العمل والجماعة التي يعبر عنها، وقد أخذ جولدمان بفكرة لوكاتش (G.LUKAC'S) حول "الرؤية الكلية" وطورها إلى ما يعرف بفكرة رؤية العالم التي تقوم على الربط بين البنية الدالة الصغرى (النّصّ) والبنية الدالة الكبرى (المجتمع) أي بنية الوعي المرجعية الخاصة بالنّصِ الأدبي (دراج،1990: 51).

وترى الباحثة الى انه في النهاية نصل من خلال هذا العرض أن العلاقة بين الشكل والمضمون علاقة متشابكة وأن النّصّ يوجد هويته بواسطة شفرته (أسلوبه) ولكن هذه الهوية لا تكون بذي جدوى إلا بوجود السياق، كما ان لكل قسم من القسمين أنواع متعددة وآراء مختلفة حسب وجهة نظر النقاد والمنظرين لهذه المناهج من جهة، وحسب طبيعة النَّصّ الأدبي المدروس من جهة ثانية، ولا يمكن النظر إلى منهج من مناهج تحليل النُّصُوص الأدبية أنه صحيح بالمجملِ، ولا أنه خاطئ بالمجملِ، فلكل منهج ثغراته وهفواته التي يقومها منهج آخر، ومن هنا يأتي مفهوم المنهج التكاملي في النقد، والذي يعتمد على دراسة النُّصُوص الأدبية ومقاربتها بنظرة موضوعية متكاملة تستفيد من كلِّ النظريات والمناهج التحليلية الخاصة بدراسة النُّصُوص الأدبية، وعندها تكون دراسة النَّصّ الأدبي وتحليله متقنة وواضحة وشاملة، أما المناهج التي تدرس النّصّ من الخارج فيقصد بها النظر إلى العواملِ المحيطة بالنّصِ، مثل البيئة الاجتماعية والمؤلف والعصر الذي يعيش فيه، وبذلك تكون السلطة في النّصِ الأدبي للمؤلف، ويقوم الدارس بتحليلِ النَّصّ بناء على هذه السلطة، ومن هذه المناهج: المنهج التاريخي، والمنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي، وهي كلها تحاول تفسير النّصّ الأدبي وتحليله بناء على ظروفِ خارجية بعيدة عن بنية النّصّ، أما المناهج التي تدرس النّصّ الأدبي من الداخلِ فهي التي تهتم ببنية النّصّ الأدبي ولُغَته وبنائه الداخلي بعيدًا عن كلّ الظروف الخارجية، ومن

أشهرها المنهج البنيوي، والأسلوبية والسيميائية والتفكيكية والنقد الثقافي والنقد التفاعلي، ولكل منهج أساليبه وأدواته في تحليلِ نُصُوص الأدب.

- **مستويات النصّ الأدبي:**

يقوم النَّصّ الأدبي على عدة مستويات وأنظمة اللُّغَة لتحقق الدلالة اللغوية وهي كالآتي:

أ. **المستوى المعجمي**: يكون فيه النَّصّ الأدبي وحدة واحدة بين الألفاظ ومعانيها، بوصفها دلالة معجمية لا غير.

ب. **المستوى الصوتي:** كلّ نَّصّ أدبي يتميز عن غيرهِ بتنوعِ أصواته ذات الإيقاع الموسيقي، الذي يمنحه ميزة في فهمِ معانيه.

ت. **المستوى الصرفي:** يدرس بنية الكلمات وأحوالها واشتقاقاتها؛ لما لها من علاقة ارتباطية بتوضيح المعنى ودلالة عباراته.

ث. **المستوى التركيبي:** هو تآلف كلمات النَّصّ الأدبي مع بعضها بعضاً لتكون المعنى، فاختيار كلّ كلمة يتم بعناية، فكلّ كلمة لها عدة معانٍ معجمية لكن عندما تُوضع في سياق لغوي تكتسب معنىً واحدًا.

ج. **المستوى البلاغي:** لا بدّ من أن تتخلل المحسنات البديعية والصور البيانية أي نصّ أدبي مهما كان مستواه الإبداعي؛ وذلك لإضافة سمة جمالية له.

(بوهالي،2016: 26-27).

- **خصائص النَّصّ الأدبي:**

يتسم النَّصّ الأدبي بمجموعةٍ من الخصائصِ والسمات الأسلوبية المتعددة، وهي كالآتي:

أ. **الاتساق:** هو ترابط جمل النّصّ فيما بينها لتحقيق التماسك بإقامة علاقات بينها؛ لتكون وحدة واحدة باستخدام مجموعة من الأدواتِ، كإحلال تعبير محل آخر وتكرار بعض التعبيرات وتتابعها بشكل منطقي بتسلسل زمني للجمل والأفكار.

ب. الانسجام: هو ترتيب جمل النَّصّ بشكل متوالٍ في منطق معيّن بتتابع دلالة الجمل التي هي في الأصلِ تتابع للدلالة الكلية للنَّصّ؛ فكلّ جملة هي امتداد للفكرةِ التي وردت فيها، وامتداد للدلالة الكلية للنّصّ.

ت. القصدية: النصّ الأدبي هو رسالة يقدمها الأديب إلى المتلقي لتحقق هدفاً معيناً، لذلك يعتمد الأديب في نصّه إلى رسمِ معالم رسالته، من دون شعور المتلقي بشيء من الغموضِ الذي يبعده عن المقصود من وراء النَّصّ.

ث. السياق: هو الظرف أو الحالة التي أتاحت الفرصة للأديب في كتابةِ النَّصّ، فيجب عليه استعمال قرائن لغويّة تدل على هذه الحالة حتى يتوصل المتلقي إلى فهمِ تلك الحالة؛ لأنّها جزء مهم من مكوّنات النَّصّ.

ج. التناص: هو علاقة النَّصّ الحالي بنُّصُوص أخرى تشابهه وتتفق معه في كثير من الأحيان، والهدف من ذلك هو إنتاج النَّصّ الأدبي من نُّصُوص أخرى سابقة؛ لتوليد دلالات جديدة بالتفاعل والتشابك مع نُّصُوص أخرى.

ح. ارتباط المعلومات بالمعرفة: إنّ المعلومات التي يقدمها النَّصّ ترتبط ارتباطاً كلياً مع المعرفة الحقيقية التي ينتمي إليها النَّصّ، وتحدد نوع النصّ، كالنَّصّ العلمي الذي يقوم على تقديمِ المعرفة العلمية للمتلقي.

(نور الدين،2010: 52-56).

- **مهارات دراسة النصوص الأدبية:**

تعرف المهارة على وجه العموم " بانها أداء يتميز بالسرعة والكفاءة في عمل معين، أو نمط سلوكي يتكرر في مناسبات مختلفة "، أما المهارة اللغوية فهي " أداء لغوي صوتي أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة، والكفاءة، والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة"، وهي بذلك مجموعة من المهارات لا واحدة، إذا تشمل جميع فروع اللُّغَة من قراءة، وتعبير شفوي، ونُّصُوص أدبية، ونحو، وخط ...إلخ (أبو لبن،2001: 28).

والنُّصُوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد، قديمة وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة اللغوية الأدبية، تنمية مبنية على التعمقِ والإحاطة، والاستنباط والتأمل لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب، واستنباط الخصائص والمميزات والتعليل لها، والوقوف على العواملِ المؤثرة والظروف الموجهة، والموازنة بين المتشابهات منها، إن هذه المهارات لازمة لكل من أراد دراسة النُّصُوص الأدبية دراسة صحيحة (عبد الغني،2021: 128-130) .

وبالرغم ما يوجد بين هذه المهارات من التداخلِ بعض الشيء؛ إلا أنه يمكن تقسيمها إلى مهارات التحليل، ومهارات النقد، ومهارات التذوق، وفيما يلي بيان لهذه المهارات:

أ. **مهارات تحليل النُّصُوص الأدبية**:

1.قراءة النّصّ قراءة صحيحة متمثلة

2.تحديد الأهداف المتضمنة في النَّصِّ الأدبي، والتركيز عليها في أثناءِ التحليل.

3. فهم المعنى العام للنَّصِّ.

4.تحليل النَّصّ الأدبي، طبقاً لطبيعته الخاصة، وما يحمله من دلالات متعددة.

5.تحديد التيار الفكري السائد في النَصِّ، ومدى ارتباطه بشخصيةِ صاحبه.

6.تحديد مستوى الأداء في اللفظِ، والفكرِ، والعاطفةِ، والخيالِ.

7.إبراز الحكم والأمثال، التي صدرت عن الأديب، وعلاقتها به وبالحياة.

8.إبراز المثل والفضائل الإنسانية، التي يركز عليها النَّصّ، وعلاقتها بالأديب.

9.تقسيم النَّصّ لوحدات فكرية، وبيان مدى الارتباط بينها.

10. تحديد نوع التجربة الوجدانية التي أملت على الأديب أفكاره.

11. تحديد الموسيقى الداخلية والخارجية في النَّصِّ الأدبي.

12. تمييز المعايير الثابتة في الحكمِ على النَّصِّ الأدبي من المعاييرِ المتغيرة.

13. موازنة النَّصّ بغيره من النُّصُوص الأدبية موازنة موضوعية بعيدة عن التحيز.
14. الحكم على مدى تقدم الأديب أو تأخره بالنسبة لنفسه، ولغيره في الأداء.
15. توظيف ملامح صاحب النَّصّ، لصالح التحليل، والربط بين النَّصّ وصاحبه.
16. تحديد ملامح البيئة التي قيل فيها النَّصّ: زماناً ومكاناً وثقافة.
17. استنباط الوسط الثقافي، الذي عاش فيه الأديب.
18. تعرف الدوافع الداخلية والخارجية، التي أسهمت في إبداعِ العمل الأدبي.
19. تعرف خصائص الفن، الذي أنتجه الأديب من خلالِ آراء النقاد فيه.
20. تحديد مدى الإفادة من النَّصِّ في الحياة (شحاتة والسمان، 2012: 163).

ب. مهارات نقد النصوص الأدبية:

1. التمييز بين أجناس الأدب الشعرية.
2. استنتاج تطور مفهوم الشعر، ونشأته قديماً وحديثاً.
3. بيان أغراض الشعر المختلفة، وخصائص كلّ منها.
4. تمييز اختلاف أساليب الشعر باختلاف فنونه وأغراضه.
5. تحديد مفهوم التجربة الشعرية، وعناصرها.
6. تمييز الوحدة العضوية للقصيدة.
7. استنتاج معنى الخيال، وأثره في العملِ الأدبي.
8. تمييز موسيقى الشعر.
9. تحديد معنى الالتزام في الشعرِ.
10. استخلاص قيمة الوجوه البلاغية.

(بوهالي،2016: 70-71).

ت. مهارات تذوق النُّصُوص الأدبية:

1. تمثل القارئ للحركة النفسية في النّصِّ الأدبي.
2. إدراك الوحدة العضوية في النص الأدبي.
3. إدراك الترابط بين أجزاء القالب الأدبي.

4. التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه.
5. فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة.
6. تعرف الصور البلاغية ومدى توفيقها.
7. الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في النَّصِّ الأدبي.
8. استنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النَّصِّ.
9. إدراك الرمز، وتفسير مدلولاته.
10. القدرة على نقد أجزاء النَّصّ الأدبي.
11. الموازنة بين نصين أدبيين من نوعٍ واحد.
12. تحديد المحسنات البديعية، وعلاقتها بالمعنى.
13. القراءة الجهرية المعبرة عن اتجاهات الأديب.
14. وضع النَّصّ الأدبي، وصاحبه بين التراث والأدباء.

(دراج،1990: 138).

- **القيمة التربوية لدراسة النُّصُوص الأدبية:**

تظهر أهمية الأدب في أنه يؤدي إلى فهم الإنسان للحياةِ، ويفتح أمامه أبواب المعرفة بها، ويهيئ نفسه لتقبل ما يحيط به من مظاهرِ السعادة والشقاء، ويجعله قادراً على التكيفِ معها، وهو يتيح الفرصة لأن يعرف الإنسان نفسه من خلالِ ما يقرأ عن الآخرين، كما أنه همزة الوصل بين الماضي والحاضر، ومهمته أن يأخذ من الماضي قيمه وعاداته، وآدابه وكلّ ما يتصل بأساسيات هذا المجتمع ليعصره، ويقدمه للقارئ بما يضمن الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه واستمراره (أبو عثمان،1996: 168).

وهو أداة مهمة من أدوات الغزو الفكري؛ فكلّ دولة تجتهد في نشرِ آدابها وفي ترجمتها إلى لغات الشعوب الأخرى، وتشجيع أبناء تلك الشعوب على دراسته، بل وتغريهم بالمنح والجوائز والكراسي الجامعية والمؤتمرات الأدبية إلى آخرِ الوسائل الذكية، التي تضمن تسلل أدبها، وانتشاره في الشعوبِ الأخرى، فإذا تخلت

تلك الشعوب عن طابعها الشخصي، ولونها المحلي، ولهثت وراء قيم مستوردة، تنازلت عن قسم من مقوماتِ شخصيتها الأصيلة، وأصبحت أكثر استعداداً للتبعية وولاء لثقافة هذه أو تلك من الشعوبِ الأخرى، إن مهمة الأدب مواجهة التيارات العالمية، وتوظيفها لصالح مجتمعه، بل ومواجهة العولمة التي تستهدف القضاء على الخصوصية التي تميز الشعوب (ملحم،2018: 152).

وتبدو أهمية الأدب أيضاً في أنه يتجاوز مرحلة الكشف عن الواقع والتبصير به إلى مرحلة التغيير، وما تجب إضافته من أبعاد جديدة لهذه المرحلة، وإن مهمة الأدب ليست تقرير تصور الواقع كما هو، وإنما هي فكرية موجهة تمهد للتغيير، وتكشف عن الصعاب التي قد تعيق حركته، وتهيئ المواقف والخبرات التي تمكن الأمة من تشكيل حياتها، وبناء مستقبلها، ويعني هذا أن الأدب يزود القارئ بالفكر، ويمده بالمعارف والمعلومات، وينمي القيم الروحية والخلقية والإنسانية، ويعرفه بقضايا أمته وعصره، ويوقفه على تراث أمته، مما يحفظ عليه أصالته، ويقدمه لعصره، كما أنه ينمي لغته، ويرفع تذوقه، ويحصنه ضد التيارات والغزوات الأدبية المناهضة لمجتمعه (عوض،1994: 287).

وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن بعض الناس، بل بعض الطلبة ورجال التربية على وجه الخصوص يظنون أننا الآن في عصرِ التقدم العلمي المادي، عصر الذرة والفضاءات المفتوحة والثورة التقنية والمعلوماتية، وأن للعلم وحده الكلمة الأولى في حياةِ الإنسان، ورسم مستقبل الإنسانية، وأن الأدب يعيش كمالياً على هامشِ الحياة، ولاشك أن هذا وهم، وغلو كبير، ولعل ذلك يتضح من بيانِ القيمة التربوية والتعليمة للأدب ونصوصه، وآثارهما في توجيه السلوك الإنساني، وتكوين الأجيال، وتنشئة الشعوب (فانسان، 2009: 234).

وهو لذلك من أليق الدراسات بالطلبة في المرحلة الثانوية لعدة أسباب هي:

1. تشتد الحاجة لتعهد الجانب الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما وأن هؤلاء الطلبة يستجيبون لدراسة الأدب ونُصُوصه استجابة سريعة، ويشاركون

فيها مشاركة نشطة، ويتفاعلون معها تفاعلاً قوياً، وغير خافٍ أن النُّصُوص الأدبية مصدر ثري للقيم الروحية التي تربي الوجدان.

2. يتميز درس الأدب بأنه الفترة التي تتخفف فيها أذهان الطلبة من أثقالِ الدراسة العقلية، وتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعريفات والقوانين والتقاسيم العقلية، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن، وتثقل الفكر.
3. يُعد درس الأدب الفرصة المحببة، التي تستروح فيها عقول الطلبة نسمات الحرية في الرأي، والانطلاق في التفكيرِ(مقداد، 2008: 2).

- **أهداف تدريس الأدب ونصوصه:**

تتحدد الغايات والأهداف من درس الأدب والنصوص من حيث ثلاث نواح، وهي:

1. أن درس الأدب عملية تعليم
2. أن الأدب مادة لغوية.
3. أن الأدب مادة ثقافية إنسانية.

(عمار،1996: 175).

ومع أن هذه النواحي فيها الشيء الكثير من التداخل إلا أنه يمكن تقسيم أهداف دراسة الأدب والنُّصُوص في المرحلةِ الثانوية وفق هذه النواحي إلى ما يلي:

أ. **الأهداف التعليمية :** درس الأدب عملية من عملياتِ التعلّيم، التي يُؤخذ بها الطلبة؛ لإحداث تغيير ما فيهم؛ فالتعلّيم عملية تغيير في الكائنِ الحي، وهذا التغيير مختلف الأشكال والضروب، فقد يكون في الفكرِ، أو الخلق والطبع، أو في العادات، أو المعلومات، أو العقائد، وقد يكون في الصوتِ، أو الحركة أو غير ذلك، والتعلّيم المثمر هو الذي يحدث في المتعلمِ هذا التغيير المطلوب، والأدب من حيث هو مادة تعليمية يحدث في القارئ والسامع هذا التغيير، وأهم الأبعاد الإنسانية التي يتناولها الأدب بهذا التأثير ما يلي:

1. **الإدراك:** للأدب مشاركة جليلة في زيادةِ مدركات المتعلم، وفي إمداده بألوانِ جديدة من الخبرة والمعرفة، وتوسيع أفقه الثقافي بوجه عام؛ ففي كلِّ نصّ أدبي زاد فكري يفتح الذهن، ويزود الطلبة بالمعلوماتِ والمواقف وأنماط السلوك والحكم والمواعظ المباشرة وغير المباشرة بما احتواه بين سطوره من هذه الأمور.
2. **الانفعال:** إن التعلّيم كما يؤثر في إدراكِ المتعلم يؤثر كذلك في شعوره وإحساسه، فكثير من الحقائقِ التي تشرق على ذهنِ الطلبة، تثير وجدانه، وتؤثر في عاطفته تأثيراً يجعله يرضى أو يسخط، ويحب أو يكره، يؤمن أو ينكر، إلى غير ذلك من الانفعالاتِ الوجدانية. ودرس الأدب يرمي إلى تعهد هذه الناحية وإثارتها في الطلبة .
3. **السلوك:** إن التغيير الانفعالي الذي يحدثه الأدب في نفسِ المتلقي، قد يكون ليناً رفيقاً، تقف نتيجته عند الإيمان به، والتشيع له، وقد يشتد ويقوى؛ فينقلب إلى قوة محركة، تدفع إلى نوع من السلوكِ العملي، والتصرف الإيجابي، وتظهر نتائجه بارزة للعيانِ.
4. **النقد**: إن النُّصُوص الأدبية أساس النقد الأدبي ولبابه، ومحركه، إذ لا نقد حيث لا نُّصُوص أدبية، وهي بوصفها هذا قادرة على إحداثِ تغيير إيجابي في ملكةِ النقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويمكن التدليل على ذلك من خلالِ أهداف كثيرة أهمها:

- تدريب الطلبة على النقدِ والتحليلِ والربط بين أجزاء النَّصّ الواحد أو النُّصُوص المختلفة، وتمييز معالم الجمال فيها من حيث الفكرة أو اللفظ أو الأسلوب أو الصور أو الجرس الموسيقي.
- استنتاج الطلبة الأحكام الأدبية من النُّصُوصِ والفنون الشعرية والنثرية.
- توعية الطلبة بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكانة الأدب العربي منها.

(عمراني وبراهيمي، 2013: 12).

ب. الأهداف اللغوية:

إن الأدب مادة لغوية، وهو من هذه الناحية له غايات كثيرة أهمها:

1. تنمية لُغَة الطلبة، وتزويدهم بالمفردات والتراكيب اللُغَوية التي تقدرهم على تصوير مشاعرهم ونقل أفكارهم بصورة دقيقة وصحيحة.
2. الارتقاء بتعبير الطلبة الفني عندما يدركون مواطن الجمال في النُّصُوصِ، ويحاولون النسج على منوالها مما يساعدهم على الارتقاءِ بأسلوبهم ونتاجهم الأدبي.
3. تنمية الخيال لدى الطلبة ؛ حيث إن الأدب لا يكون أدباً إلا بخروج الكلمات عن دلالتها اللَّغَوية، وشحنها ببعض الصور والأخيلة.

(عوض،1994: 297).

ت. الأهداف الثقافية: الأدب مادة ثقافية إنسانية، وهو بهذه المثابة يستهدف غايات كثيرة منها:

1. وصل الطلبة بحياة الأدباء وصلاً، يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم، مع الاطلاع على الظروفِ الخاصة والعامة التي أثرت في أدبهم، وأضفت عليه خصائصه المميزة.

2. توعيتهم بتطور الأدب، والوسائل التي ساعدت على رقيه، والأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات؛ لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به، وإفادتهم من قراءته.

3. تعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم.

4. مساعدتهم على اشتقاقِ معاني جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتحملها.

5. زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها، اذْ يتمكنون من توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً.

6. تعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم، بما يشتمل عليه من قيم جمالية، واجتماعية، وخلقية، وظروف تاريخية مختلفة.

7. مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع، الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يلعبوه في حل هذه المشكلات.

8. مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى، التي مرت بها الإنسانية، والحلول التي اهتدت إليها في مختلفِ العصور.

9. تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة، كوسيلة من أجمل، وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ (مدكور،235:2009).

ثانياً: مهارات التفكير الناقد:

❖ **نبذة تاريخية عن التفكير الناقد:**

ان جذور التفكير الناقد موغلة في القدم، ويمكن ارجاعها الى الممارسات التدريسية للفيلسوف (سقراط) قبل (2500) سنة، الذي اكتشف طريقة في طرح الاسئلة تجعل محاوريه عاجزين عن تبرير ثقتهم المنطقية بما يعرفون، أَن طريقة سقراط في التساؤل يطلق عليها (الطريقة الحوارية)، او منهج توليد الافكار. (علي، 2009، 29-30).

تجسد التفكير الناقد المنهجي في العصور الوسطى في كتابات بعض المفكرين وتعاليمهم، اذ اكد افلاطون وارسطو والمشككون الاغريقيون على ان الاشياء تكون غالباً مختلفة في صيغتها عما تبدو عليه في الظاهر، وان العقل المدرب فقط هو المؤهل للوصول الى الحقيقة، وفي عصر النهضة بدأ عدد من المفكرين بممارسة التفكير الناقد في حقول الدين والفن والطبيعة الانسانية والقانون والحرية. (الدوسري، 2005، 25).

اسهم مفكرو عصر التنوير الفرنسيين في مجال التفكير الناقد من طريق كتاباتهم التي عكست اهمية التساؤل المنطقي الناقد، وذكر ماكسر (Maxer) ان مفكري القرن التاسع عشر وسعوا مفهوم التفكير الناقد، إذ طوروا ادراكنا لقوة التفكير الناقد

وادواته، كما توسع التفكير الناقد في القرن التاسع عشر ليشمل مجال الحياة الانسانية. (الدوسري، 2005، 22).

الواقع ان حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث بدأت مع جون ديوي (John Dewey) خلال المدة ما بين عام (1910-1939) عندما استعمل في كتابه (كيف نفكر) المصطلحات الاتية: التفكير المعاكس، والاستقصاء، والتي اعتمدها في اسلوبه العلمي، ثم جاء كلاسر (Glasser) واخرون فأعطوا معنى اوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل بالإضافة الى ما سبق اختبار العبارات وذلك في المدة ما بين عام (1940-1961)، ثم جاء انس (Ennis) وزملاؤه ليستثنوا التفكير بأسلوب حل المشكلات والاسلوب العلمي ليتضمن تقويم العبارات فقط وذلك في المدة ما بين عام (1961-01979)، ثم طوره انس (Ennis) الى اسلوب حل المشكلات وذلك في الحقبة ما بين (1980-1992). (Streib, 1993, 424).

❖ **مهارات التفكير الناقد**

إنَّ العقل يتحكم في سائرِ اعضاء الجسم فنشاطه ينتج عن تكوين مجموعة من المعاني المنظمة ناتجة عن انشطة سابقة ما يعرف بعملية التفكير اذْ تتركز وظيفته الاساسية في وضعِ الحلول والمقترحات اللازمة للمشاكلِ والمواقف الحياتية التي تواجه المتعلم وما يعرف ناتج عملية التفكير وبما ان التفكير لا يتم بدون معرفة اذن فالمعرفة هي الوسيلة الوحيدة لتوجيه حياة الفرد اذ تمكن العقل من تكوين وترتيب المعاني بطريقة جديدة تولد معارف وخبرات جديدة (الحموري والوهر,1998: 93).

يتضح من ذلك ان وظيفة العقل تكمن في ايجادِ الحلول المناسبة للمشكلاتِ التي تعترض حياة المتعلم في ظل تفاعله مع البيئة او الواقع الذي يتم التفاعل معه بطريقة منتجة تمكنه من مواكبةِ العصر والمضي قدماً في المضمارِ الحضاري (الموسوي, 2009: 31).

من هنا وقبل الانتقال الى موضوع التفكير الناقد وبصورة مفصلة لا بد ان يعرَّف التفكير "بانه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من اجلِ تشكيل الافكار ومن ثمَّ ادراك الامور والحكم عليها بصورة منطقية واتخاذ القرارات وحل المشكلات". وتكوين عدد من المفاهيم والمدركات وغيرها (التميمي،2002:2).

وايضاً يعرَّف التفكير "بانه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله بواحدة او اكثر من الحواس الخمس".(حمادنة,1995: 71).

ويعرَّف (اخرون) التفكير "بانه التفكير العلمي التوليدي الذي يسعى من خلال مقدمتين احداهما كبرى والاخرى صغرى الى ابتكار الاشياء وايجاد الحلول للمواقف المختلفة وايجاد البدائل والابتعاد عن النمطية المعتادة". في حين يشرح العالم الامريكي المعاصر (جيلفورد) (Guilford) في نظريته (العاملية) عندما تناول العقل والعمليات التي يقوم بها الى وجود ثلاثة انواع من التفكير ويدعى النوع الاول بالقدرات المعرفية والثاني بالإنتاجية والثالثة بالتقويمية، فالمعرفية يقصد بها اكتشاف المعلومات او تعرفها، اما الانتاجية، عملية استخدام المعلومات لإنتاج معلومات جديدة، اما التقويمية، اصدار حكم على المعلوماتِ الناتجة سواء اكانت صالحة ام غير صالحة وتعد قدرات التقويم لدى (Guilford) ممثلة بالدراسةِ الحالية مكافئة للاستنتاج، الاستنباط، تقويم الحجج ومعرفة الافتراضات والتفسير(الموسوي،2009:50).

وتشير عدد من البحوثِ والدراساتِ الى وجودِ انواع من التفكيرِ تندرج ضمن مهارات التفكير العليا وهي:

1. **التفكير الناقد:** حيث ينظم الفرد المعلومات ويصفها ويحللها ويقيمها من اجلِ الوصول الى استنتاجٍ معين.
2. **التفكير الإبداعي:** تفكير يكمل التفكير الناقد حيث تولد افكاراً جديدة وبدائل متنوعة ويتم حلّ المشكلات بطرق ابداعية (Bire, 1997:287).

3. **التفكير فوق المعرفي .** مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع تقدم العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (جروان،2005: 36).

ونظراً لأهمية التفكير كعملية عقلية راقية في تطورِ الفرد وتقدم المجتمع على حدٍ سواء, فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان لما له من أهمية كبرى, واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة في تفسيرِ هذه الظاهرة, وإدراك أسرارها رغبة منهم في تطويرِ استراتيجيات ومناحٍ تساعدهم في تطوير هذه العملية ؛ بما يجعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته (نوفل,2008: 21) .

ويعد التفكير الناقد أحد أنواع التّفكير الفاعل؛ لما له من أهمية، فهو يدور في عمليات تفكيرية معقدة تضم أكثر من مجردِ استدعاء للمعلومات، أو أفكار من الذاكرة، بل إيجاد العلاقة بين الأفكار المتنوعة أو الربط بين الأسباب والمسببات، وبين النتائج والأحداث, أو تحليل الأفكار وتركيبها، ولا يشمل مجالاً معيناً وحسب، وإنما يشمل مواقف الحياة العامة (عدس، 1998: 189).

ويرجع الاهتمام بالتفكير الناقد لعدة أسباب: منها أنه يساعد على التكيفِ مع الأوضاع المتغيرة، وفهم أعمق للتحديات والمشكلات, وربط الخبرات معاً مما يساعد على صنعِ القرارات المناسبة, وتزيد من قدرة الأفراد على التمييزِ بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدقِ مصادر المعلومات والخروج باستنتاجات منطقية سليمة, والتفكير الناقد يساعد في التصدي للأفكارِ والعادات الهدامة والابتعاد عن التطرف والتعصب, كما يزيد من قدرات الأفراد على التعامل بكفاءة مع المشكلات والمواقف التي تتطلب مهارات التفكير المجرد(الزغول,2009: 296) .

كما انه يشجع على ممارسة مهارات كثيرة منها مهارات التفكير كمهارة حل المشكلة ومهارة التفكير المتشعب والتفكير الإبداعي وقبول فكرة ما قبل الجميع لا تعني الاعتقاد بحقيقتها الأزلية من دون التأكد أولاً من مدى انسجامها مع الحقيقة كما نجربها(العتوم، 2004: 221).

وتشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياةِ الطلبة بعامة، والطلبة في المستوى الجامعي بخاصة ؛ لما تمثله مهارات التفكير الناقد من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسرعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلفِ نواحي الحياة, إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في الاستنتاج، الاستنباط، والاستدلال، والتقييم، والتفسير التي تشكل بمجملها مهارات التفكير الناقد" واطسون جليسر" (مرعي, ونوفل,2007: 296-297).

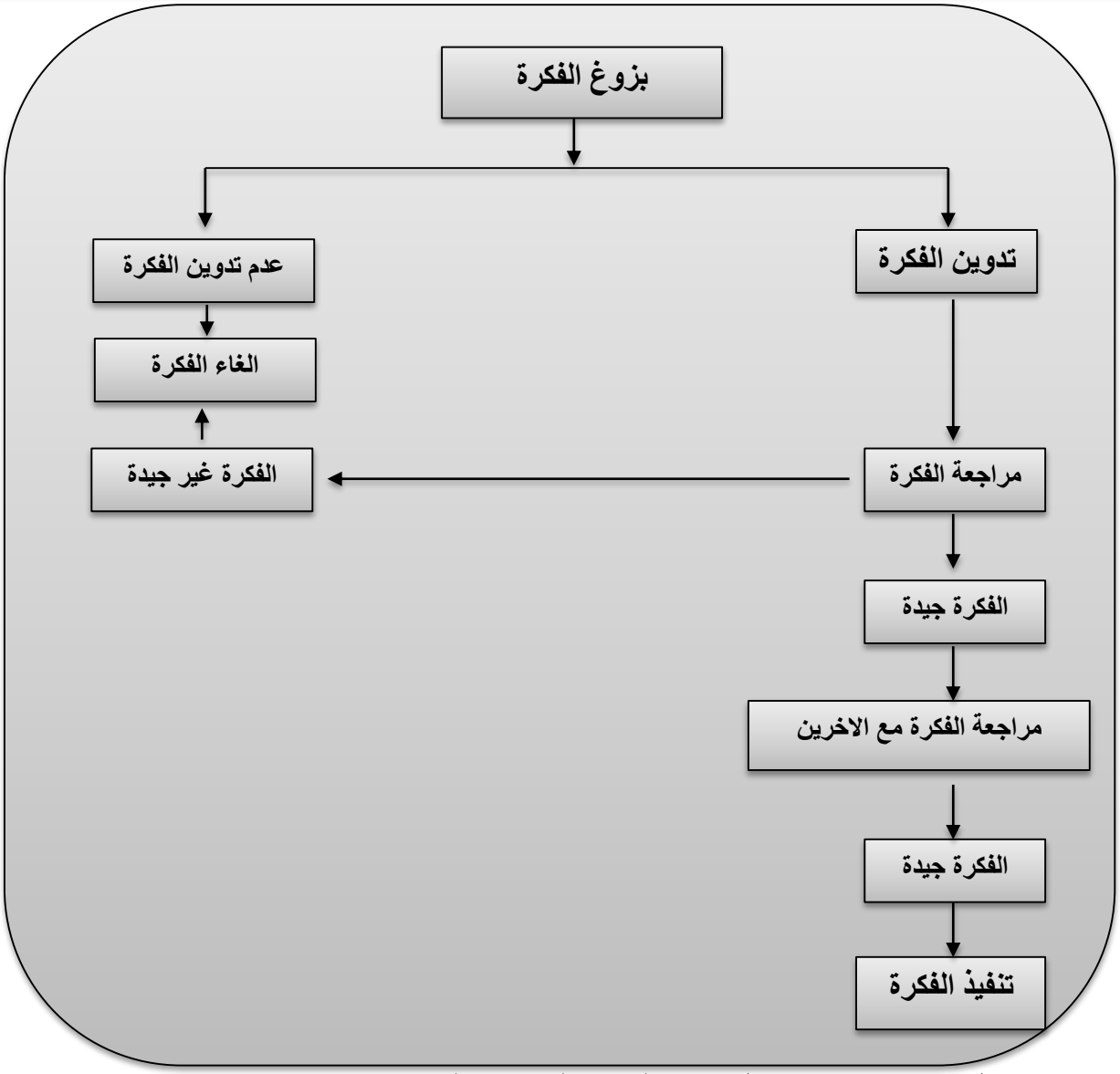
- **المهارات الأساسية التي يقيسها اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد:**

1. **الاستنتاج:** التمييز بين درجات الحقيقية في الاستنتاجات المشتقة من البيانات المعطاة.
2. **تحديد الافتراضات:** التمييز بين الافتراضات أو المسلمات غير المعلنة في العبارات أو التأكيدات المعطاة.
3. **الاستنباط:** تحديد ما اذا كانت استنتاجات معينة تنبثق حتمياً من المعلوماتِ المتضمنة في العباراتِ أو المقدمات المعطاة.
4. **التفسير مقارنة الادلة:** وتقرير ما اذا كانت التعميمات المستخلصة بناء على البيانات المعطاة مؤكدة.
5. **تقويم الحجج:** التمييز بين الحجج القوية ذات الصلة، والحجج الضعيفة التي لا تمت بصلةٍ للموضوعِ.

ويعود تفوق اختبار واطسون- جليسر على المقاييس الاخرى الى تعددِ الصيغ المتوافرة للاختبار، وكذلك توافر بيانات للجودة التقنية، ومعايير للاختبار (Jacobs, 1995:211) .

كما ان استخدام عدد كبير من اسئلة الاختبار من متعدد في المقياس يساعد على التحديدِ الدقيق لدرجة اكتساب الفرد لمهارة التفكير الناقد، والتمييز بين المهارات الفرعية المختلفة، والحصول على معاملات ثبات عالية للمقاييس الفرعية للاختبار، ناهيك عن وجود ارتباط قوي بين درجات الطلبة في مقاييس التفكير الناقد التي توظف هذا النمط من الاسئلة ودرجاتهم في المقاييس المماثلة التي توظف اختبارات الاداء لقياس المفهوم ذاته(Blattner & Frazier, 2002: 62)

وعليه يحمل التفكير الناقد خصائص العملية التقويمية والتي يعرفها (Guilford) بانها قدرات تحدد اذا ما كانت المعلومات المتوفرة في الاختبارِ ملائمة أم لا ومن ثمَّ نقدها ومعرفتها اذا كانت صحيحة أم غير صحيحة (علام, 2000، 188). والشكل (1) المبين في ادناه يبين مراحل تنفيذ الفكرة الجديدة:



شكل (1) يبين مراحل تنفيذ الفكرة الجديدة(الجنابي، 1992:32-33)

ومن هنا يتضح ان مهارة التفكير الناقد قد تتباين وفقاً للموضوعِ الذي يبحث فيه وللظروف المحلية، اذ تشير (السرور) الى اختلافِ عملية التفكير اذْ تبين انه بقدر ما يجري العمل على تعلّيم الطلبة واعدادهم بصفتهم مفكرين جيدين ما ينعكس هذا في مجالِ عملهم واداء دورهم كمنتجين فعالين في تنمية وتطور مجتمعهم, قد يتضمن التفكير الناقد بعض خصائص الشخصية والميول كتعزيز القدرة على ضبط السلوك بالحوافز الذاتية وتوفير المهارات الصالحة للتطبيق في الحياة العلمية والعملية من طريق تدريبه على التفكيرِ ومن ثمَّ التأمل في مشكلاتِ الظرف الحاضر

وعلى الحكمِ بنزاهة وتجرد في حدودِ معرفته ومعلوماته في الوقائعِ والاحداثِ (الجنابي:1992، 45).

وقد اشار بعض الباحثين إلى ان هناك ثلاث مجموعات من التعريفات للتفكيرِ الناقد فالأول يتمثل في **" قدرة الفرد من التحقق من الافتراضات والبدائل باستخدام اساليب من التجريبِ وصولاً للحقائق كأي نشاط عقلي اعلى من الاستيعاب في تحديدِ الافتراضات والتعامل مع البدائل والقدرة على الملاحظةِ المتعمقة للفرد"** كما في تصنيف بلوم للأهدافِ (عدس:1998، 2).

بينما تعرفه المجموعة الثانية تعريفا يتسم بالشمولية اذ يعد **" تفكيراً تأملياً معقولاً مركزاً على اتخاذِ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه فيجعل تفكيره اكثر صحة ووضوحاً "**، اما المجموعة الثالثة فقد وصفت التفكير الناقد بانه **" نوع من الحكم بمعنى فحص وتقييم هذه الحلول او التوضيحات"**، ويشبه التفكير الناقد عملية التفكير عند (Moor) كأجراء تقييم الفرد عندما يطلب اليه الحكم على قضية او مناقشة موضوع ما وبذلك يكون التفكير اقرب الى مرحلةِ التقويم عند(Bloom)، ويعده (واطسون وجليسر) (Watson – Glaser) عملية تقويم وان كان يطلق عليها تسمية النقد كتقييم وفحص المعتقدات والمقترحات في ضوءِ الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلًا من القفزِ الى النتائجِ وبذلك فقد عرف النقد على انه تقييم يعبر عنه لفظياً(الجنابي,1992 :3).

- **العناصر الاساسية لمهاراتِ التفكير الناقد:**

يتضمن التفكير الناقد مجموعة من العناصرِ الاساسية ممثلة بالاتي:

1. القدرة على تحديدِ المشكلات والمسائل المركزية وتحديد الاجزاء الرئيسة للبرهانِ أو الدليل .
2. تمييز أوجه الشبه والاختلاف وهذا يسهم في تحديدِ الخصائص المميزة ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراضِ المختلفة. (يونس,1997: 28).

3. تحييد المعلومات المتعلقة بالموضوعِ والتحقق منها وتمييز المعلومات الاساسية عن الهامشية.

4. صياغة الاسئلة التي تسهم في فهمِ أعمق للمشكلةِ .

(لطيف,2007: 39).

5. القدرة على تقديمِ معيار للحكمِ على نوعية الملاحظات والاستنتاجات .

(التميمي,2002: 19).

6. القدرة على تحديدِ ما اذا كانت العبارات او الرموز الموجودة ومدى ارتباطها مع السياق العام.

7. القدرة على تحديدِ القضايا البديهية والافكار التي لَمْ تظهر بصراحة في البرهانِ والدليل.

8. تمييز الصيغ المتكررة مع تحديد البيانات ونوعها في معالجةِ الموضوع.

(السيد,1995: 56).

9. التنبؤ بالنتائج من طريق الحدث او مجموعة من الاحداثِ(الشرقي,2005: 5).

- **مراحل عملية التفكير الناقد التي يقيسها اختبار واطسون - جليسر:**

يرى الباحثون يمكن تدريس مهارات التفكير الناقد من خلالِ برامج خاصة مستقلة عن المنهجِ الدراسي او من طريق دمجها مع محتوى المادة الدراسية في سنوات الدراسة كافة ويتم عادة على شكلِ عدة مراحل(الخضراء,2005: 73).

وهذه المراحل هي:

1. تعريف المتعلم بالمهارة واهميتها وخطواتها وطرائق تنفيذها.

2. يقدم المدرس نبذة المعلومات والتعليمات واضحة حول طرائق التنفيذ .

3. يمارس المتعلم المهارة في غرفةِ الصف بتوجيه من المدرسِ.

4. ينظم المدرس انشطة خاصة بالمهارة المتعلقة اذْ يتم ذلك من خلالِ الواجبات البيتية . (توق:14:1973).

بينما يرى (التربويون) انه يمكن تحديد خطوات يسير بها المتعلم محققاً لديه مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي:

1. جمع سلسلة من الدراسات والابحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

2. استعراض الآراء لمختلفة والمتصلة بالموضوع ومناقشتها لتحديد الصحيح وغير الصحيح.

3. تمييز نواحي القوة والضعف في الآراء المتعارضة وتقييمها بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

4. البرهنة وتقديم الحجة او الحكم الذي تتم الموافقة عليه والرجوع الى مزيد من المعلومات اذا ما استدعى البرهان ذلك .

(الخوالدة، 2017: 31).

وعليه يمكن القول ان من مميزات مهارة التفكير الناقد، حرية التعبير عن الآراء والأفكار فالطلبة لا يقتصر دورهم على مجرد التلقي وهذا يمنعهم من ممارسةِ عملية التفكير فالمدرس هو الحكم الذي يقف على المسرحِ ليلقي محاضرته وبالتالي تكسب المتعلم مهارة التعبير الحر وخاصة ان التفكير الناقد يعد هدفاً من الأهداف التربوية الهامة في العصرِ الحديث(اسماعيل,2007: 22).

- **مهارات التفكير الناقد:**

1. الاستنتاج: القدرة على إيجادِ المعلومة الجديدة من المعلومات السابقة بالاعتمادِ على التشابه.

2. **المقارنة:** بعد وصف عدد من المفاهيمِ وصفاً شاملاً يتم ايجاد التشابه والاختلاف فيما بينها.

3. **التحليل:** من خلالِ تجزئة البنود الى اجزاء مهمة صغيرة ووصف كلّ منها.

4. **الترتيب والتصنيف:** بالاعتمادِ على مقياسٍ او معيارٍ معين اذْ يتم ترتيب هذه المفاهيم والاحداث وفقا لهذا المعيار.

5. **اتخاذ القرار:** من طريق القضية أو المشكلة المطروحة وفرض الفرضيات التي يتم التعرف عليها ومن ثمَّ تقييم مزايا ومساوئ كلّ منها بهدف الوصول الى اتخاذ الخيار الافضل.

6. **البحث والتقصي:** بعد ترتيب المعلومات والبيانات الموجودة يتم البحث والتقصي من قبل الطلبة للإجابة عن الاسئلة المطروحة. (الجنابي، 1992: 78).

- **معايير التفكير الناقد:**

1. **الوضوح:** اذا لَمْ تكن العبارة واضحة لَمْ يستطع المتعلم فهمها ومعرفة دلالات القصد منها.

2. **الصحة:** ويقصد بمعيار الصحة ان تكون العبارة صحيحة.

3. **الدقة:** ونعني بالدقةِ في التفكيرِ الناقد استيفاء الموضوع حقه والتعبير عنه دون زيادة أو نقصان.

4. **الربط:** مدى علاقة السؤال او العبارة بموضوع النقاش او المشكلة المطروحة.

5. **العمق:** ونعني به العمق المطلوب عند المعالجة الفكرية للموضوع او المشكلة بحيث تتناسب مع تعقيدات المشكلة او تشعب الموضوع.

6. **الاتساع:** يقصد به اخذ جميع جوانب المشكلة او الموضوع بالاعتبار .

7. **المنطق**: من الصفات المهمة للتفكير الناقد ان يكون منطقياً في تنظيمِ الافكار مع تسلسلها وترابطها مع بعضها البعض اذْ تؤدي الى معنى او نتيجة مرتبة على حجة معقولة ويمكن اثارة الاسئلة للحكمِ على الموضوع وعلى منطقية التفكير.(الجبالي، 2016: 109).

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان للتفكير الناقد عدة معايير لا بد من توافرها لكي تتم عملية التفكير الناقد واول هذه الاسس، الوضوح فلولا هذا العنصر لا يستطيع المتعلم فهم الموضوع الدراسي المطروح فضلاً عن بقية العناصر الاخرى، حيث كل عنصر يتمم الاخر وبالتالي يصل الخطاب الفكري الى ذهن المتعلم وصولاً الى تحقيق الاهداف التعليمية والتعلمية ومن ثمَّ اتمام عملية التعلّم والتعلّيم على افضل وجه ممكن (العمري,2001: 117).

- **المكونات الأساسية للتفكير الناقد:**

في هذا الصدد يتضح أن للتفكير الناقد خمس مكوناتٍ اذا فقدت احداها لا تتم عملية التفكير الناقد بالمرة اذ ان لكلّ مكون علاقة وثيقة ببقية المكونات وهي:

1. **القاعدة المعرفية:** المعلومات والبيانات والتي من خلالها يتم معرفة الفرد المتعلم لهذه البيانات.
2. **الاحداث الخارجية:** ويقصد بها المثيرات التي تثير الاحساس والانفعالات.
3. **النظرية الشخصية:** الصبغة الشخصية للمتعلّمِ المستمدة من القاعدة المعرفية للمعلومات، أي وجهة نظر خاصة والتي يتم في ضوئها محاولة تفسير الاحداث.
4. **الشعور بالتناقض:** شعور الفرد المتعلم بالتناقض نتيجة عدم الوصول الى حلِ للمشكلةِ، اذْ يشكل عاملاً دافعاً يترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
5. **حل التناقض:** حيث تمثل هذه الخطوة المرحلة الاخيرة اذْ تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد داعياً الفرد الى حلِّ المشكلة من طريق حلّ التناقض، اذاً يمكن اعتبارها الاساس في التفكيرِ الناقد . (الجنابي,1992:10).

في حين يرى (جروان) مكونات التفكير الناقد قد تمر بستِ مراحلٍ، الاولى جمع المعلومات وتنظيمها وهي الملاحظة والمقارنة والتصنيف والترتيب والتنظيم أمَّا المرحلة الثانية فأنها تتم حول كيفية معالجة المعلومات وتحليلها متمثلة بالتطبيق والتفسير والتلخيص والتعرف على العلاقاتِ والانماطِ، أمَّا الثالثة فتتلخص بمهارات توليد المعلومات وبخاصة مهارات الطلاقة والمرونة ووضع الفرضيات وايجاد الافتراضات والتنبؤ في ضوء المعطيات، أمَّا المرحلة الرابعة فيتم فيها تقييم المعلومات مشتملة بذلك على مهارات النقد والتعرف على الاخطاء والمغالطات، أمَّا الخامسة فقد تتناول مهارات الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، أمَّا المرحلة السادسة والاخيرة فقد تتضمن مهارات التفكير المعرفية العليا اذْ تضم التخطيط والمراقبة والتقييم (جمل,2003،:125).

أمَّا تصنيف(اودل و دانيالز) (Aodell& Danalez) فقد صنفا مهارات التفكير الناقد على ثلاثة اوجه وعلى النحو الاتي:

أ. **مهارات التفكير الاستقرائي .**

ب. مهارات التفكير الاستنباطي.

ج. مهارات التفكير التقييمي.

(Paul, 1992: 213).

ويمكن للتفكير الناقد أن يتكون من عنصرين:

1- قاعدة المعلومات وتكوين الاعتقاد وامتلاك المهارات .

2- العادة اعتماداً على الالتزام الفكري في استخدام تلك المهارات لتوجيه السلوك هكذا يكون مختلفاً مع:

أ. اكتساب وحفظ المعلومات لكونها تستوجب طريقة خاصة للبحث ومعالجة المعلومات .

ب. امتلاك مجموعة من المهارات لأنها تستوجب استخدام مستمر لها .

ج. استخدام تلك المهارات كجانب عملي من دون الانسجام مع نتائجها .(Feely, 1976:203).

وبمعنى آخر فأن مفهوم التفكير الناقد يشير إلى العملية المتعددة الجوانب التي تشتمل على المعرفة والمهارة والاتجاه، فيرى باير (Beyer) إن المعرفة في هذا النحو تشمل معرفة الفرد بمصادر المعلومات المتصلة بالمجال الذي يتعامل معه، فالتفكير الناقد لا يحدث في فراغ وتضم هذه المعرفة الخبرة، ومعرفة آراء الآخرين ومعرفة المادة الدراسية لتشكل بمجموعها أحد جوانب القدرة على التفكير الناقد (Beyer, 1985: 297).

واختلف الباحثون في تحديد طبيعة المهارة في التفكير الناقد، فيرى البعض انها احادية البعد كالقدرة على تقويم الملاحظات، بينما يرى البعض الآخر انها متعددة الابعاد مما دعاهم إلى وضعها في تصنيفات خاصة مثل تصنيف كل من واطسون وجليسر (Watson Glasser) اذ صنفا المهارات الرئيسية الى:

1. معرفة الافتراضات
2. الاستنتاج .
3. التفسير .
4. الاستنباط .
5. تقويم الحجج .

(Watson & Glasser, 1980: 150-158).

وقد قارن باير (Beyer) بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي كما هو مبين في المخطط الآتي:

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
- تفكير متقارب Convergent - يعمل على تقييم مصداقية أمور موجودة، يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها ويتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه .	- تفكير متشعب Divergent - يتصف بالأصالة وعادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة ولا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه .

مخطط (1)

يبين مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

أما اوجه الشبه فكليهما يتطلبان وجود مجموعة من الميول والاستعدادات للفرد يستخدمان انواع التفكير العليا لحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم (الشيخلي، 2001 :68).

- **قدرات التفكير الناقد:**

نتيجة لتعدد مفاهيم التفكير الناقد، فقد تعددت القدرات التي تضمنتها الاختبارات التي تقيسها، وقد ظهر في مجال الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية العديد من الاختبارات التي عرفت باختبارات التفكير الناقد، وتضمن العديد من المجالات التي تقيس كل منها قدرة معينة من قدرات التفكير الناقد، وقد اشار ابو حطب إلى ان هذه الاختبارات رغم تشابهها في قسم من المجالات التي تقيسها الا انها لا تتفق جميعها فيما تقيس وقام بوضع جدول لخص فيه القدرات التي تقيسها ستة اختبارات تسمى جميعها اختبارات التفكير الناقد ، والمخطط (2) يوضح ذلك.

اختبار سمث وتايلر 1942	اختبار ادواروز 1950	اختبار ماس توو 1952	اختبار درزل وماتهتو 1954	اختبار واطسون-جليسر 1959	اختبار رست 1960
أ. الاستدلال المنطقي. ب. تطبيق المبادئ العلمية	أ. الحكم على قيمة النتيجة المنطقية .	أ. الوصول إلى الاستنتاجات .	أ. استخراج النتائج .	أ. الاستدلال	أ. تقويم الدليل
ج. تفسير البيانات	ب. التمييز بين الحجة الجيدة وغير الجيدة	ب. العلاقة بين السبب والنتيجة	ب. التعرف على الافتراضات	ب. التفسير	ب. التعرف على الافتراضات
د. طبيعة البرهان	ج. الحكم على الرأي	مكونات اخرى غير عقلية	ج. تقويم الاستنتاجات	ج. تقويم الحجج	ج. تحديد صحة التوكيد المنطقي
	د. المزاوجة بين الحقائق والمبدأ		د. تحديد المشكلات	د. التعرف على الافتراضات	د. معرفة قواعد المنطق
			هـ. صياغة وتقويم وانتقاء المعلومات	هـ. تقويم الاستنتاجات	هـ. التعرف على المتعلقات
					و. التعرف على ما هو مطلوب لحل المسائل
					ز. معرفة معنى الافتراض
					ح. معرفة خطر المحك
					ط. التعرف على التعريف الصحيح

مخطط (2) **يبين القدرات التي تقيسها اختبارات التفكير الناقد**

(أحمد، 2012: 93)

- **المحور الثاني: دراسات سابقة:**

سوف تقوم الباحثة في هذا المحور بعرض اهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيري البحث وكما يأتي:

اولاً: دراسات تناولت تحليل النصوص الأدبية:

1. دراسة (التميمي، 2001):

(قياس مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى: أ- معرفة مستوى التذوق الأدبي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد.

ب- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التذوق الأدبي بين طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد.

ج- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التذوق الأدبي بين طلاب أقسام اللغة العربية وطالباتها.

بلغت عينة البحث (250) طالباً وطالبةً موزعين بين كليات التربية في محافظة بغداد، أما أداة البحث فكانت (اختباراً تحصيلياً) أعده الباحث من خلال تحديد التذوق الأدبي ومهاراته ومفهومه وتحديد المصطلحات، والاطلاع على الأدبيات الخاصة، وتوجيه سؤال مفتوح إلى مجوعة من التدريسيين في اللغة العربية وآدابها، حول مهارات التذوق الأدبي لدى الطلبة، ثم إعداد فقرات الاختبار في ضوء المهارات التي عرضها الباحث على الخبراء.

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

تحليل التباين الأحادي، ومعامل الصعوبة، ومعامل التمييز، وفعالية البدائل، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي.

وكانت نتائج الدراسة:

1. إن طلبة كليات التربية على مستوى ضعيف في التذوق الأدبي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات الثلاثة في التذوق الأدبي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الثلاثة وطالباتها في التذوق الأدبي.

قد أوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

ضرورة عدم اقتصار أساليب القياس في الأدب على قياس تحصيل الطلبة في المستويات المعرفية الدنيا، بل لا بد من قياس المستويات المعرفية العليا، وبناء اختبارات تساعد على تنمية التذوق الأدبي لدى الطلبة، وينبغي إطلاع الطلبة على روائع التراث العربي القديم .(التميمي،2001).

2.دراسة (السلطاني،2002):

(أثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلاب الخامس العلمي)

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بابل – كلية التربية وهدفت إلى:

معرفة اثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

واختار الباحث عينة عشوائية ضمت (56) طالباً بواقع (29) طالباً في المجموعة الضابطة التي درسّت التعبير بالطريقة التقليدية، و(27) طالباً في

المجموعة التجريبية التي درسّت التعبير بطريقة تحليل نصوص أدبية مختارة، تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني وتحصيل الوالدين الدراسي، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، ودرجات الاختبار القبلي.

أما أداة البحث فكانت اختباراً تحصيلياً في موضوع موحد لكلا المجموعتين، صححه الباحث وفق معيار الهاشمي، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درسّت التعبير بطريقة تحليل نصوص أدبية مختارة على المجموعة الضابطة التي درسّت بالطريقة التقليدية.

وقد أوصى الباحث بما يأتي:

أ. اعتماد طريقة تحليل نصوص أدبية مختارة عند تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية.

ب. ضرورة وضع منهج لمادة التعبير في المرحلة الإعدادية مساواة بباقي فروع اللغة العربية الأخرى (السلطاني،2002).

3.دراسة (القحطاني , 2010) :

(فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط)

اجريت هذه الدراسة في جامعة ام القرى – كلية التربية- المملكة العربية السعودية وتهدف الى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

لقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي اعتمده في تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط وقد قسموا في مجموعتين متساويتين، اما ادوات الدراسة فهي:

أ- قائمة مهارات تحليل النص الأدبي وهي أربع مهارات رئيسة في مجال الألفاظ، وفي مجال العاطفة، وفي مجال الأفكار، والمعاني، وفي مجال الصور، والخيال وأخذ بالحسبان ما يحصل عليه من آراء المحكمين بنسبة (80%) .

ب- اختبار تحصيلي لقياس مهارات تحليل النص الأدبي قبلياً وبعدياً

ج- دليل المعلم والمتعلم لتطبيق مهارات تحليل النص الأدبي.

وقد استمر تطبيق التجربة ثلاثة عشر اسبوعاً، اما الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسة فهي :

1- الوسط الحسابي
2- الانحراف المعياري
3- معامل الفا كرونباخ
4- معادلة كوبر لحساب الثبات
5- معامل السهولة والصعوبة
6- تحليل التباين المصاحب
7- الاختبار التائي للعينات المستقلة

وقد استخدم الباحث الصدق الظاهري والمنطقي، والصدق الذاتي، وقد توصل الباحث الى النتائج الأتية :

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.001) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي المتعلقة بمجال الالفاظ، والعاطفة، والأفكار، والمعاني، والصور، والخيال لصالح المجموعة التجريبية.
2- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.001) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.
3- ارتفاع فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي إذ بلغت قيمة حجم الأثر (0.79) اي (79%).

وقد أوصى الباحث بما يأتي :

أ- العناية بتحديد المهارات اللغوية.

ب- ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية عامة وفي تدريس النصوص الأدبية خاصة.

ج- اعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لمعرفة كيفية تحليل النصوص الأدبية (القحطاني ، 2010).

ثانياً: دراسات تناولت مهارات التفكير الناقد:

1. **دراسة الدباس (2018)**

مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء.

اجريت هذه الدراسة في الاردن , واستهدفت الدراسة معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء , وكذلك التعرف الى اثر الجنس على كل منهما ثم اخذ عينة عشوائية قوامها (260) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسة 2018-2019تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك باستخدام اختبار واتسون – جلبرو ومقياس ثراو ودينسن كادوات لجمع البيانات تكون المجتمع من طلبة الصف العاشر في البلقاء / قصبة السلط والبالغ عددهم (1740) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2018-2019 جميهم من مجتمع متجانس واعتبرت المدرسة هي وحدة الاختبار حيث تم اختيار (10) مدارس حكومية (5) للذكور و(5) للإناث بالطريقة العشوائية وتم اختيار (260) طالباً وطالبة بواقع (140) طالباً و (120) طالبة من هذه المدارس بنسبة (12,86) من مجتمع الدراسة , وتم استعمال الوسائل الاحصائية الاتية مربع كاي الوسط الحسابي واختبار (ت) لعينة واحدة والانحراف المعياري معامل ارتباط بيرسون واظهرت تائج الدراسة ا الطلاب يمتلكون مستوى من التفكير الناقد على المقياس ككل ,

ومستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وقد اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بي التفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفة , وكما اظهرت النتائج عدم وجود اثر دال احصائياً لمتغير الجنس لجميع مهارات التفكير الناقد.(الدباس , 2018).

2. دراسة مرعي ونوفل (2007):

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونروا)

هدف البحث إلى استقصاء مستوى مهارات الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية(الأونروا)، اجريت هذه الدراسة في الاردن ,حيث تكون البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي. أظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (0.8)، كما أظهرت نتائج البحث وجود وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية ، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم(مرعي ونوفل ,2007).

3. دراسة عفانة (1998):

مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة، ومعرفة أثر كل من جنس الطلبة وتخصصهم ومستواهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (271) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار طلبة درجة البكالوريوس بالطريقة العشوائية، وجميع طلبة الدراسات العليا (الدبلوم الخاص) تم قياس مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة من خلال تطبيق اختبار(فاروق عبد السلام وممدوح سليمان للتفكير الناقد) حيث تكون الاختبار من (150) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للتفكير الناقد هي: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنباط ، والاستنتاج . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير لدى عينة الدراسة قد وصل إلى (61.0) وهو أدنى من مستوى التمكن المقبول في مثل هذه المرحلة والذي يساوي (81.0)على الأقل، كما توجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات التفكير الناقد ومعدلات الطلبة التراكمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع التخصص (علمي وأدبي) وذلك لصالح الطلبة من ذوي التخصص العلمي، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فرق في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا، في حين لم تظهر الدراسة فرقاً في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس.

- **موازنة الدراسات السابقة :**

بعد أن تم استعراض الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها سيتم مناقشتها وموازنتها مع البحث الحالي :

1- الأهداف :

تباينت أهداف الدراسات السابقة في (**المحور الأول**) بحسب المشكلة التي تناولتها هذه الدراسات وطبيعة المتغيرات فيها , الا أنها تتفق في تناولها لمتغير تحليل الصوص الادبية.

وكذلك تباينت أهداف الدراسات في (**المحور الثاني**) بحسب المشكلة التي تناولتها هذه الدراسات وطبيعة المتغيرات فيها , الا أنها تتفق جميعاً في تناولها لمتغير التفكير الناقد.

في حين يستهدف البحث الحالي (تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي) ولم تتناول أي من الدراسات السابقة الأهداف نفسها في البحث الحالي .

2.منهج البحث :

تشابهت الدراسات السابقة في (**المحور الأول**) من حيث المنهج المستخدم فجميعها استخدم فها المنهج الوصفي وكذلك تشابهت الدراسات السابقة في (**المحور الثاني**) من حيث المنهج فجميعها استخدم فيها المنهج الوصفي .

أما في البحث الحالي فسوف يستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لأنه الانسب لإجراءات البحث الحالي.

3.العينة :

تباينت العينات المذكورة في الدراسات السابقة في (**المحور الأول**) حيث تكونت عينة دراسة (التميمي , 2001) من (250) طالباً وطالبة من طلبه اقسام اللغة العربية كلية التربية في محافظة بابل . وتكونت عينه دراسة (السلطاني , 2002) من(56) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي في محافظة بابل وتكونت عينة دراسة (القحطاني , 2010) من (54) طالب من الصف الثالث المتوسط في السعودية .

وكذلك تباينت العينات المذكورة في (**المحور الثاني**) حيث تكونت دراسة (دراسة الدباس , 2018) من(260) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في الفصل الدراسي الاول, وتكونت دراسة (مرعي ونوفل , 2007) من (510) طلاب وطالبات يمثلون المستويات الدراسية الأربعة. وتكونت دراسة (عفانة , 1998) من (271) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار طلبة درجة البكالوريوس.

الأداة :

تباينت الدراسات السابقة في (**المحور الأول**) في استخدام الأدوات المناسبة للبحث فمنهما من استخدم مقاييس بناها الباحثين بأنفسهم أو تكييف مقاييس لباحثين آخرين .

وكذلك تباينت الدراسات في (**المحور الثاني**) في استخدام الأدوات المناسبة للبحث فمنهما من استخدم مقاييس بناها الباحثين بأنفسهم أو تكييف مقاييس لباحثين آخرين وهناك دراسات قام الباحثين فيها بتبني مقاييس آخرين .

أما البحث الحالي فقد قامت الباحثة بباء اختبار تحليل الصوص الادبية وتبني اختبار التفكير الناقد لـ (واطسون وكيسر , 2008) المعد من قبل الجبوري.

2- النتائج :

تنوعت نتائج الدراسات السابقة بتنوع أهداف الدراسات , إذ أظهرت نتائج (**المحور الأول**) في دراسة (التميمي , 2001) أظهرت إن طلبة كليات التربية على مستوى ضعيف في التذوق الأدبي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات الثلاثة في التذوق الأدبي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الثلاثة وطالباتها في التذوق الأدبي. أما دراسة (السلطاني ,2002) أظهرت الدراسة بان المجموعة التجريبية التي درسّت التعبير بطريقة تحليل نصوص أدبية مختارة على المجموعة الضابطة التي درسّت بالطريقة التقليدية.. إما دراسة (القحطاني , 2010) أظهرت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند

مستوى دلالة (0.001) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي المتعلقة بمجال الالفاظ، والعاطفة، والأفكار، والمعاني، والصور، والخيال لصالح المجموعة التجريبية. كذلك الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.001) في التحصيل البعدي لمهارات تحليل النص الأدبي مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. وارتفاع فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي إذ بلغت قيمة حجم الأثر (0.79) اي (79%).

وكذلك تنوعت نتائج الدراسات السابقة بتنوع أهداف الدراسات , إذ أظهرت نتائج (**المحور الثاني**) في دراسة (الدباس , 2018) أظهرت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بي التفكير الناقد والتفكير ما وراء المعرفة , وكما اظهرت النتائج عدم وجود اثر دال احصائياً لمتغير الجنس لجميع مهارات التفكير الناقد اما دراسة (مرعي ونوفل , 2007) أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (0.8)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية ، ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم . وأما دراسة (عفانة, 1998) أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير لدى عينة الدراسة قد وصل إلى (61.0) وهو أدنى من مستوى التمكن المقبول في مثل هذه المرحلة والذي يساوي (81.0)على الأقل، كما توجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات التفكير الناقد ومعدلات الطلبة التراكمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع التخصص (علمي وأدبي) وذلك لصالح الطلبة من ذوي التخصص العلمي، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فرق في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير

المستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا، في حين لم تظهر الدراسة فرقاً في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس.

أما نتائج البحث الحالي فسيتم مناقشتها في الفصل الرابع (عرض النتائج ومناقشتها) .

- **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :**

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة في البحث الحالي , يمكن إيجاز ما تم الافادة منها من قبل الباحثة وعلى النحو الآتي :

1. بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها .
2. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لكل من تحليل النصوص الادبية ومهارات التفكير الناقد .
3. التعرف على أهمية كل دراسة من الدراسات السابقة سواء اكانت نظرية ام تطبيقية.
4. تم الاطلاع على اهداف الدراسات السابقة وكيفية صياغتها مما ساعد في صياغة اهداف البحث الحالي .
5. تمكنت الباحثة باطلاعه على الدراسات السابقة من بناء وتبني أدوات بحثها من طريق المقاييس التي اعتمدتها الدراسات .
6. الاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والافادة منها في البحث الحالي .
7. الاطلاع على الوسائل الإحصائية التي تناولتها الدراسات السابقة المناسبة والنتائج التي تم التوصل إليها .

يتضمن الفصل الحالي عرض للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف بحثها والتي تمثلت بتحديد منهجية البحث ومجتمعه والعينات وطريقة اختيارها ، وتحديد اداتي البحث والإجراءات التي اتبعت في القياس ، فضلاً عن ذلك تحديد الوسائل الإحصائية لمعالجة بيانات البحث وتحديد نتائجه ، وفيما يأتي عرض لتلك الإجراءات :

أولا: منهج البحث:

يعد المنهج من الأمور المهمة والرئيسة في تنفيذ البحوث العلمية، لأنه يمثل الاقتراب الأكثر صدقاً لحل العديد من المشكلات بصورة علمية ونظرية فضلاً عن إسهامه في تقدم البحث العلمي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته طبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج "يعد من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها (محجوب 1990: 83) .

ثانياً : مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الادبي المتواجدين في المدارس الثانوية والاعدادية في محافظة بابل (المركز), للعام الدراسي (2021 – 2022) والبالغ عددهما (55) مدرسة بواقع (26) مدرسة للبنين و(29) مدرسة للبنات تتوزع في المناطق المختلفة لمدينة الحلة, اذ بلغ العدد الكلي للطلبة (1204) طالب وطالبة موزعين بواقع (483) طالب وبنسبة(40%) و(721) طالبة وبنسبة (60%) وجدول رقم (1) يبن ذلك.

جدول (1)

يبين مجتمع البحث حسب الجنس وعدد المدارس والنسبة المئوية

ت	الجنس	العدد الكلي	النسبة المئوية	عدد المدارس
1	ذكور	483	%40	26
2	اناث	720	%60	29
	المجموع	1204	%100	55

ثالثاً : عينة البحث :

هي عبارة عن مجموعة من الافراد التي يتم سحبها من المجتمع الاصلي الذي يراد بحثه ويتم اختيارها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود، عبد الرحمن ،1990: 68).

وقد قامت الباحثة باختيار عينة البحث على وفق مرحلتين وكما يأتي:

أ- عينة المدارس:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع البحث الاصلي ذات التوزيع المتناسب وبأسلوب طبقي عشوائي للمدارس الثانوية والاعدادية من البنين والبنات وقد بلغ عدد المدارس(10) بنسبة (18%) من عدد المدارس في مجتمع البحث منها (5) مدارس للبنين و(5) مدارس للبنات والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

أعداد الطلبة في عينة المدارس موزعين بحسب المدرسة الجنس

ت	اسم المدرسة	الجنس	اعداد الطلاب	اعداد الطالبات	المجموع
1	اعدادية الثورة	بنين	35	-	35
2	اعدادية الجزائر	بنين	26	-	26
3	اعدادية الكندي	بنين	34	-	34
4	ثانوية الدستور	بنين	25	-	25
5	اعدادية الامام علي	بنين	32	-	32
6	ثانوية الجنائن	بنات	-	22	22
7	ثانوية حلب	بنات	-	23	23
8	اعدادية الطليعة	بنات	-	34	34
9	اعدادية بنت الهدى	بنات	-	33	33
10	اعدادية دجلة	بنات	-	36	36
المجموع		10	152	148	300

ب. عينة الطلبة:

تألفت عينة البحث الحالي من (300) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الادبي, وبنسبة (25%) من مجتمع البحث بواقع (152) طالب بنسبة (51%) و(148) طالبة وبنسبة (49%) والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب المدرسة والجنس

عدد المدرسة	الجنس				المجموع
	ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية	
10	152	%51	148	%49	300

ثالثاً : أداتا البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث وقياس متغيراته ، لذا لابد من توافر أداتين لهذا الغرض وهي (اختبار تحليل النصوص الادبية) و(اختبار التفكير الناقد) لذا قامت الباحثة بالإجراءات الاتية :

1- اختبار تحليل النصوص الادبية :

بنت الباحثة اختبار تحليل النصوص الادبية كأداة بحث لمعرفة مستوى طلبة الصف الخامس الادبي في تحليل النصوص الادبية, وفقاً للخطوات الاتية :

أ- **اختيار نص ادبي :** تم عرض خمسة نصوص ادبية من كتاب اللغة العربية* للصف الخامس الادبي ملحق (2) على عدد من الخبراء المختصين والبالغ عددهم (21) خبير ومحكم ملحق (3) اذ تم اختيار قصيدة الشاعر ابو الطيب المتنبي (على قدر اهل العزم) واعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لمعرفة اختيار صلاحية النص الادبي لعينة البحث الحالي والجدول (4) يوضح ذلك:

---

* كتاب اللغة العربية 2021: الصفحات (18, 37, 75, 111, 129).

جدو (4)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة الخبراء على صلاحية اختيار النص الادبي.

ت	اسم الشاعر	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
1	ابو الطيب المتنبي	21	20	1	17,19	3,84	دالة
2	ابو تمام الطائي	21	15	6	3,857	3,84	غير دالة
3	ابن زيدون	21	صفر	صفر	صفر	3,84	غير دالة
4	المنذر بن سعيد البلوطي	21	صفر	صفر	صفر	3,84	غير دالة
5	صفي الدين الحلي	21	صفر	صفر	صفر	3,84	غير دالة

تتضح قيمة مربع كاي دالة على النص الادبي للشاعر ابو الطيب المتنبي حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة (17,19) وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05) , بينما قيم مربع كاي للنصوص الادبية الاخرى هي (3,857) و(صفر) وهي جميعها اصغر من قيمة كا^2 الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05) , وبناءاً على آراء المحكمين والمختصين وملاحظاتهم تم اختيار النص الادبي (على قدر اهل العزم) للشاعر ابو الطيب المتنبي.

ب ـ بناء معيار لتصحيح الأداة:

إن الاختبار المقالي يتطلب معياراً يتم على أساسه التصحيح، ويجب أن يكون هذا المعيار كمّياً ونوعياً ما أمكن، لان ذلك اقرب إلى الدقة، وينبغي أن يكون المعيار مقنناً، لغرض التصحيح ، ،اذ قامت الباحثة ببناء معيارٍ لتصحيح الأداة، ملحق (4) وتم عرضه على عدد من الخبراء والمحكمين ملحق رقم (3) واعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لمعرفة اختيار صلاحية درجة المعيار لتصحيح اختبار البحث الحالي والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة الخبراء على صلاحية بناء درجة المعيار

درجة المعيار	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
50	21	20	1	17,18	3,84	دالة

تتضح قيمة مربع كاي دالة على صلاحية درجة المعيار لفقرات اختبار تحليل الصوص الادبية حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة (17,18) وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05) وعلى هذا الاساس تم الاعتماد على الدرجة المعيار اعلاه في تصحيح الاختبار.

ج – تقسيم درجة المعيار:

قامت الباحثة ببناء استبانة مختصة بتوزيع درجة المعيار على فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية للصف الخامس الادبي وبعد ذلك تم عرضها على السادة الخبراء والمحكمين والبالغ عدهم (21) محكماً وخبيراً من اجل التعرف على صلاحية تقسيم درجة المعيار واعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لمعرفة صلاحية تقسيم درجة المعيار على فقرات الاختبار تحليل النصوص الادبية للصف الخامس الادبي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة الخبراء على صلاحية تقسيم درجة المعيار على فقرات الاختبار

ت	الفقرة	الدرجة 50	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
1	اللغة	6	21	21	صفر	21	3,84	دالة
2	الالفاظ	8	21	21	صفر	21	3,84	دالة
3	التراكيب	8	21	20	1	17,18	3,84	دالة
4	الفكرة	4	21	21	صفر	21	3,84	دالة
5	الخيال	10	21	19	2	13,76	3,84	دالة

6	العاطفة	6	21	21	صفر	21	3,84	دالة
7	القيم الجمالية	8	21	21	صفر	21	3,84	دالة

تتضح جميع قيم مربع كاي دالة على صلاحية تقسيم درجة المعيار على فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية للصف الخامس الادبي حيث بلغت جميع القيم المحسوبة أكبر من قيمة كا^2 الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05) وعلى هذا الاساس تم الاعتماد على تقسيم درجة المعيار اعلاه في تصحيح الاختبار.

د. بناء اختبار :

قامت الباحثة ببناء اختبار تحليل النصوص الادبية للصف الخامس الادبي على وفق المعيار الذي تم بناءه , اذ تكون الاختبار من (17) فقرة تم عرضها على عدد من السادة الخبراء والمحكمين والبالغ عددهم (21) محكماً وخبيراً من ذوي الاختصاص من اجل التعرف على صدق الاختبار واعتمدت الباحثة على اختبار مربع كاي لمعرفة الصدق الظاهري للاختبار والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

اراء المحكمين حول صلاحية فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية

عدد الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
17	21	21	صفر	21	3,84	دالة

تتضح قيمة مربع كاي دالة على صلاحية فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة (21) وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05). أذ حصلت جميع فقرات الاختبار على موافقة السادة المحكمين لتطبيقه في البحث الحالي.

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:**

بعد أَن تم بناء الاختبار بصيغته الأولية ووضع تعليمات الاستجابة على الفقرات، تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من الطلبة بلغت (30) طالباً وطالبة بواقع (15) طالب و(15) طالبة ، من مدرستي اعدادية الحلة للبنين واعدادية خديجة الكبرى للبنات , وكان الهدف من أجراء هذا التطبيق معرفة مدى وضوح التعليمات، ووضوح الفقرات من حيث المعنى، والزمن الذي يستغرقه الطلبة في الاستجابة على فقرات الاختبار بهدف التغلب على تلك الصعوبات قبل تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساس، وبعد ملاحظة الاستجابات تبين أن تعليمات الاستجابة والفقرات واضحة، كما تبين أن الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الاستجابة على الاختبار هو (20) [1] دقيقة,

- **تصحيح الاختبار:**

يعد تصحيح الاختبار من العوامل المؤثرة على مستوى ثباته ,واذا كان تصحيح المقياس بطريقة موضوعية , فان ذلك يؤدي إلى زيادة ثبات المقياس لكن لو كانت عملية التصحيح تخضع لذاتية الفاحص وأهوائه ورغباته لكانت النتيجة انخفاض معامل ثبات المقياس(الطريري,1997: 196-197).

يُقصد بتصحيح الاختبار هو وضع درجة لاستجابة المفحوصين على فقرات الاختبار، ثم جمع هذه الدرجات بغية استخراج الدرجة الكلية لكل فرد منهم، وقد تم تصحيح استمارات اختبار تحليل النصوص الادبية على أساس (17) فقرة بعد أن تم تحديد التصحيح المتدرج في توزيع الدرجات، إذ ان الدرجة الكلية للاختبار هي (50) درجة واقل درجة (صفر).

- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:**

1.تم احتساب متوسط الاجابة عن طريق احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل طالب مقسوماً على عددهم .

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات, لأنّه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه , وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (العبيدي،1999 :49). ولغرض تحليل فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية , تم اختيار عينة التحليل الإحصائي للفقرات من(170) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب من المجتمع الاصلي ومن غير العينة الاساسية للبحث وفيما يلي توضيح لخطوات اجراءات التحليل الاحصائي

أ. مستوى صعوبة الفقرة :

يقصد بها اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة، وحذف الفقرات الاختبارية السهلة جداً والصعبة جداً ، ويعتمد تقدير معامل صعوبة الفقرة على النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين أجَابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً دل على سهولة الفقرة وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة (علام ، 2009 : 251).

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر ما بين (39.67% - 69,02%). ويستدل من ذلك إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها مناسب ، ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في معامل صعوبتها ما بين (20, 0 –80, 0) (Bloom , 1971: 60).

ب ـ معامل التمييز:

يقصد بمعامل التمييز هو قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين يتمتعون بقدر اكبر من المعارف والمستجيبين الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، 2011 :239).

وللتأكد من تمييز فقرات الاختبار تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال طرح عدد الإفراد الذين أجابوا بصورة صحيحة عن

فقرات الاختبار في المجموعة الدنيا من عدد الأشخاص الذين أجابوا بصورة صحيحة في المجموعة العليا مقسماً على عدد أفراد أحد المجموعتين العليا أو الدنيا(الظاهر، 1999، 129-130).

وتم التحقق من القوة التمييزية لفقرات اختبار تحليل النصوص الادبية بطريقة المجموعتين الطرفيتين وكالاتي:

أـ طبقت الباحثة اختبار تحليل النصوص الادبية على عينة البحث البالغة (170) طالب وطالبة من مجتمع البحث ، وبعد عملية تطبيق الاختبار على أفراد العينة، تم تصحيح الاستمارات وايجاد اعلى وادنى (27%) من الطلبة الذي اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة العليا والدنيا وبواقع (46) طالب وطالبة وكذلك (46) طالب وطالبة بالمجموعة الدنيا لصبح المجموع الكلي (92) طالب وطالبة والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)
يبين معامل التمييز لاختبار تحليل النصوص الادبية

رقم السؤال	مجموع درجات المجموعة العليا	مجموع درجات المجموعة الدنيا	المجموع الكلي	عدد الطلبة الكلي في المجموعتين	الدرجة الكاملة للسؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
.1	103	55	158	92	3	٪ 56.24	0.34
.2	120	63	183	92	4	٪ 48.72	0.30
.3	98	49	147	92	3	٪ 52.26	0.35
.4	104	42	146	92	4	٪ 38.67	0.33
.5	87	30	117	92	2	٪62.58	0.61
.6	91	32	123	92	2	٪65.84	0.64
.7	87	40	127	92	2	٪68.02	0.51
.8	80	31	111	92	2	٪59.32	0.53
.9	76	28	104	92	2	٪55.52	0.52
.10	109	48	157	92	4	٪41.66	0.33
.11	111	52	163	92	4	٪43.29	0.32
.12	72	27	99	92	2	٪52.80	0.48
.13	78	30	108	92	2	٪57.69	0.52
.14	82	37	119	92	2	٪63.67	0.48
.15	216	103	319	92	6	٪56.78	0.40
.16	105	43	148	92	4	٪39.21	0.33
.17	79	35	114	92	2	٪60.95	0.47

- **أسلوب العلاقة الارتباطية (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):**

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة وإحدى طرائق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي, وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس, فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس(Anastasi & Urbina,2010:129).

لذا استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار, وقد تم التطبيق على درجات (170) طالب وطالبة وهي نفس الدرجات التي خضعت للتحليل الإحصائي, اذ تبين ان جميع فقرات الاختبار تتميز بمعامل ارتباط ذي دلالة احصائية اذا تراوحت معاملات الارتباط بين (0,30- 0,63) وبالاعتماد على معيار ايبل (Ebel) الذي حدد (0,19) فاكثر كمعيار لصدق الفقرة (Ebel 299: 1972) وبالتالي لم تحذف اي فقرة من فقرات الاختبار كما موضح في الجدول (9).

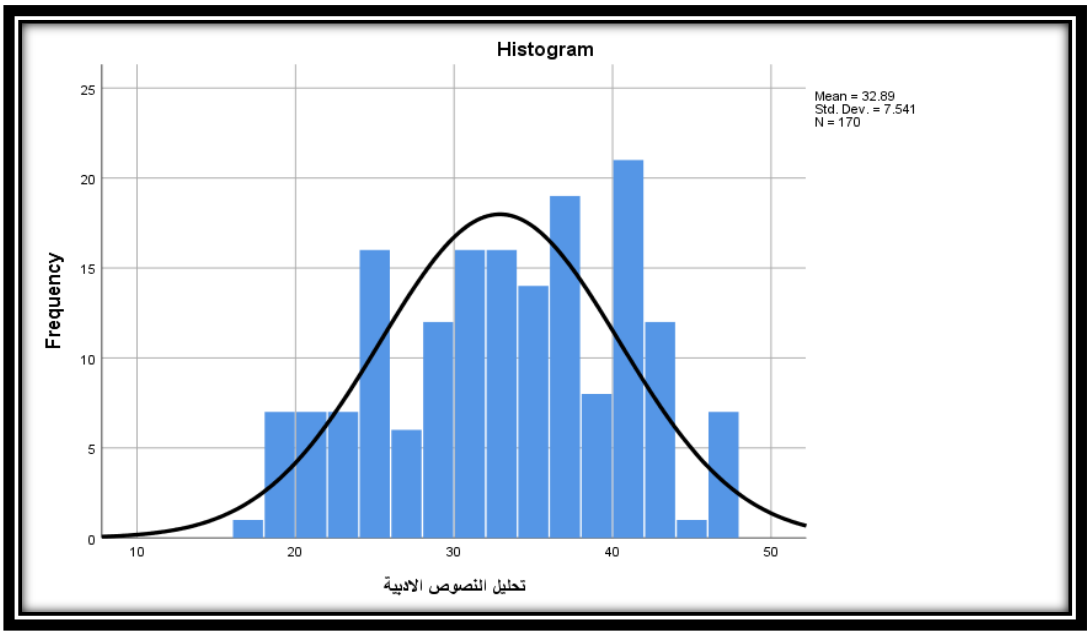
جدول (9)

يبين علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار تحليل النصوص الادبية

رقم السؤال	قيمة معامل ارتباط بيرسون	رقم السؤال	قيمة معامل ارتباط بيرسون	رقم السؤال	قيمة معامل ارتباط بيرسون
1	0,45	7	0,36	13	0,41
2	0,39	8	0,30	14	0,39
3	0,51	9	0,38	15	0,63
4	0,47	10	0,61	16	0,51
5	0,31	11	0,56	17	0,33
6	0,42	12	0,32	-	-

5- المؤشرات الاحصائية لاختبار تحليل النصوص الادبية :

قامت الباحثة بحساب المؤشرات الاحصائية لاختبار تحليل النصوص الادبية للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع الاعتدالي الشكل (2) يوضح ذلك:



شكل(2) يوضح المؤشرات الاحصائية لتحليل النصوص الادبية

الخصائص السايكومترية لاختبار تحليل النصوص الادبية :

يتفق المختصون في القياس النفسي والتربوي على أن الصدق والثبات من أهم الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في الاختبار مهما كان الغرض من استعماله ، وسوف تعرض الباحثة أدناه مؤشرات صدق وثبات لاختبار تحليل النصوص الادبية:

أ. الصدق :

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية التي تكشف مدى تحقيق المقياس للغرض الذي اعد لأجله ، إذ ترى انستازي أن الصدق موقفي لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة البحث، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi & Urbina, 2010: 115).

وقد استُعمل نوعان من الصدق هما :

1.الصدق الظاهري :

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للاختبار في بداية إعداد فقراته من خلال عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين ملحق (3)، وطلبت منهم بيان رأيهم في صلاحية الاختبار ودقة تمثيله لقياس تحليل النصوص الادبية .

ويذكر (Ebel 2009) أنّ الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ان يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من اجلها(Ebel & Frisbie 2009:225).

وتبعاً لأجراء التحقق من هذا النوع من الصدق فقد تم عرض فقرات الاختبار على الخبراء من ذوي الاختصاص ، اذ طلبت الباحثة من كل واحد منهم أنْ يؤشر ازاء كل فقرة من حيث كونها صالحة او غير صالحة أو بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح. هذا وقد اعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري والجدول السابق رقم (7) يوضح ذلك.

2ـ صدق البناء :

هو قدرة المقياس او الاختبار على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية التجانس الداخلي وللتحقق من صدق البناء عن طريق ارتباط درجة الفِقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أنّ الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صفة بناء (فرج، 1980 :312).

وقد قامت الباحثة باستخراج صدق البناء لاختبار تحليل النصوص الادبية عن طريق حساب معامل الصعوبة والتمييز للفقرات وعن طريق حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار, وكما هو مبين سابقاً في الجداول (8) و(9).

2.الثبات :

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد ، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi & Urbina, 2010:142).

وقد استُخرِج الثبات لاختبار تحليل النصوص الادبية بطريقة:

- **معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Alpha cronbac Coefficient)**

يشير نانلي (Nunnally) الى ان معامل الفاكرونباخ يزود الباحثين بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف حيث تعتمد هذه الطريقة على اتساق الفرد من فقرة الى اخرى (Nunnally , 1978 , p . 230) .

ولأجل استخراج معامل الثبات للمقياس الحالي بهذه الطريقة تم استخدام معادلة الفاكرونباخ وقد بلغ معامل ثباتها للمقياس الحالي (0,86) ويعد هذا المقياس متسقا" داخليا" لان هذه المعادلة تعكس اتساق الفقرات داخليا(Nannaly , 1978 , p. 214)

2- اختبار التفكير الناقد:

أ- وصف الاختبار :

هناك عدد من الاختبارات وضعها الباحثون في دراسات سابقة اختصت بمفهوم التفكير الناقد وعرفت بصدقها وثباتها , وقد استفادت الباحثة منها في اختيار فقراته وتطبيقها على عينة البحث الحالي, وبعد الاطلاع على الأُطر النظرية والأدبيات وعدد من المقاييس ذات العلاقة بمفهوم التفكير الناقد وكذلك الاعتماد على نظرية (واطسون وجليسر), وقد قامت الباحثة بتبني اختبار واطسون – وجليسر لقياس مهارات التفكير الناقد والمعد من قبل (الجبوري ،2017), اذ تكوّن الاختبار بصيغته الاولية من (43) فقرة , ويضم خمس مجالات هي (مهارات التنبؤ بالافتراضات – مهارات التفسير- مهارات تقيم المناقشات – مهارات الاستدلال مهارات الاستنتاج) وكل فقرة من فقرات الاختبار يقابلها بدلين ومفتاح التصحيح هو (صفر, 1) على التتالي وبذلك تكون اقل درجة يحصل عليها الطلبة في الاختبار هي(صفر) واعلى درجة هي (43) بمتوسط فرضي بلغ(21,5) .

ب ــ خطوات اعداد فقرات اختبار التفكير الناقد:

1. التحليل المنطقي لفقرات الاختبار:

اشار ايبل (Ebel) إلى أنّ الاختبار يكون صادقاً اذا كانت فقراته تقيس ما وضعت لقياسه وهذا يعتمد على المحكم لفقرات الاختبار إذ كان دقيقاً في حكمه ليكون مؤشراً الى الصدق الظاهري للاختبار (Ebel, 1972: 555)، وقد عرضت الباحثة الاختبار بصيغته الاولية ملحق رقم (5) على مجموعة من مجموعة من الخبراء والمحكمين مكونة من (21) محكماً ومختصاً في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس لغة عربية ملحق (3) وطلبت منهم ابداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات الاختبار من حيث ملائمتها لعينة البحث وهل صياغتها جيدة أم تحتاج إلى تعديل فضلاً عن موافقتهم على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجرت الباحث بعض التعديلات البسيطة واعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لمعرفة صلاحية الفقرات والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات اختبار التفكير الناقد.

الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا2		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
43-1	21	21	صفر	21	3,84	دالة

تتضح قيمة مربع كاي دالة على جميع الفقرات حيث بلغت قيمة كا^2 المحسوبة (21) وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05) وبناءاً على آراء المحكمين والمختصين وملاحظاتهم بقيت فقرات الاختبار (43) فقرة , باستثناء بعض التعديلات الطفيفة والتي اخذتها الباحثة في الحسبان، وبعد استكمال تلك الاجراءات اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي وقد عدت هذه الفقرات صادقة ظاهرياً.

2 .العينة الاستطلاعية:

بعد أن تم إعداد الاختبار بصيغته الأولية ووضع تعليمات الاستجابة عن فقراته، قامت الباحثة بأجراء تطبيق استطلاعي للاختبار على عينة من الطلبة البلغ عددهم (30) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الادبي ,من مجتمع البحث الاصلي وكان الهدف من أجراء هذا التطبيق معرفة مدى وضوح التعليمات، ووضوح الفقرات من حيث المعنى، والزمن الذي يستغرقه الطلبة في الاستجابة على فقرات الاختبار بهدف التغلب على تلك الصعوبات قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساس، وبعد ملاحظة الاستجابات تبين أن تعليمات الاستجابة والفقرات والبدائل واضحة، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس (25)[2] دقيقة.

3- .التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات, لأنّه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (العبيدي،1999 :49). ولغرض تحليل فقرات اختبار التفكير الناقد اتبعت الباحثة ما يأتي:

2. تم احتساب متوسط الاجابة عن طريق احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل طالب مقسوماً على عددهم .

أ. مستوى صعوبة الفقرة :

يقصد بها اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة، وحذف الفقرات الاختبارية السهلة جداً والصعبة جداً، ويعتمد تقدير معامل صعوبة الفقرة على النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين أجَابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ، وهذا يعني أنه كلما كان معامل الصعوبة عالياً دل على سهولة الفقرة وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلاً دل على صعوبة الفقرة (علام ، 2009 : 251).

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر ما بين (0.326– 0.587). ويستدل من ذلك إن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها مناسب، ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في معامل صعوبتها ما بين (20, 0 - 80, 0) (Bloom , 1971: 60).

ب- معامل التمييز:

يقصد بمعامل التمييز هو قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين يتمتعون بقدر اكبر من المعارف والمستجيبين الأقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، 2011 :239).

وللتأكد من تمييز فقرات الاختبار تم حساب عامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال طرح عدد الإفراد الذين أجابوا بصورة صحيحة عن فقرات الاختبار في المجموعة الدنيا من عدد الأشخاص الذين أجابوا بصورة صحيحة في المجموعة العليا مقسماً على عدد أفراد أحد المجموعتين العليا أو الدنيا (الظاهر، 1999، 129-130).

وتم التحقق من القوة التمييزية لفقرات مهارات اختبار التفكير الناقد بطريقة المجموعتين الطرفيتين وكالاتي:

طبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد على عينة التحليل الاحصائي البالغة (170) طالب وطالبة من مجتمع البحث الاصلي، وبعد عملية تطبيق الاختبار على أفراد العينة، تم تصحيح الاستمارات وايجاد عدد الافراد الذين اجابوا اجابة صحيحة على كل فقرة من الفقرات في المجموعتين العليا والدنيا والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

يبين معامل التمييز لاختبار التفكير الناقد

رقم الفقرة	العليا	الدنيا	العدد الكلي	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	30	14	92	0.522	0.348
2	34	20	92	0.413	0.304

0.326	0.576	92	12	27	3
0.413	0.446	92	16	35	4
0.435	0.522	92	12	32	5
0.413	0.598	92	9	28	6
0.457	0.554	92	10	31	7
0.391	0.478	92	15	33	8
0.478	0.609	92	7	29	9
0.413	0.511	92	13	32	10
0.326	0.489	92	16	31	11
0.413	0.663	92	6	25	12
0.391	0.565	92	11	29	13
0.478	0.522	92	11	33	14
0.348	0.478	92	16	32	15
0.372	0.576	92	11	28	16
0.413	0.641	92	7	26	17
0.326	0.619	92	10	25	18
0.457	0.554	92	10	31	19
0.413	0.511	92	13	32	20
0.326	0.533	92	14	29	21
0.435	0.522	92	12	32	22

0.413	0.598	92	9	28	23
0.457	0.554	92	10	31	24
0.391	0.478	92	15	33	25
0.478	0.609	92	7	29	26
0.413	0.511	92	13	32	27
0.326	0.533	92	14	29	28
0.413	0.533	92	12	31	29
0.391	0.674	92	6	24	30
0.457	0.554	92	10	31	31
0.391	0.478	92	15	33	32
0.478	0.609	92	7	29	33
0.413	0.511	92	13	32	34
0.326	0.489	92	16	31	35
0.413	0.663	92	6	25	36
0.391	0.565	92	11	29	37
0.478	0.522	92	11	33	38
0.348	0.478	92	16	32	39
0.371	0.554	92	12	29	40
0.391	0.628	92	8	26	41
0.413	0.598	92	9	28	42

43	28	11	92	0.576	0.372

- **أسلوب العلاقة الارتباطية (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):**

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة وإحدى طرق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي, وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس, فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس(Anastasi & Urbina,2010:129).

لذا استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت باي سيريال لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار, وقد تم التطبيق على درجات (170) طالب وطالبة وهي نفس الدرجات التي خضعت للتحليل الإحصائي, اذ تبين ان جميع فقرات الاختبار تتميز بمعامل ارتباط ذي دلالة احصائية اذا تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,37- 0,69) وبالاعتماد على معيار ايبل (Ebel) الذي حدد (0,19) فاكثر كمعيار لصدق الفقرة (Ebel 1972 :299) وبالتالي لم تحذف اي فقرة من فقرات الاختبار التفكير الناقد كما موضح في الجدول (12).

جدول (12)

يبين علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار التفكير الناقد

رقم السؤال	قيمة معامل ارتباط بوينت باي سيريال	رقم السؤال	قيمة معامل ارتباط بوينت باي سيريال	رقم السؤال	قيمة معامل ارتباط بوينت باي سيريال
1	0,56	16	0,37	31	0,68
2	0,44	17	0,39	32	0,55
3	0,66	18	0,56	33	0,61
4	0,39	19	0,67	34	0,64

5	0,37	20	0,48	35	0,53
6	0,48	21	0,54	36	0,44
7	0,42	22	0,45	37	0,47
8	0,55	23	0,46	38	0,56
9	0,45	24	0,61	39	0,37
10	0,67	25	0,39	40	0,39
11	0,53	26	0,65	41	0,47
12	0,39	27	0,69	42	0,65
13	0,66	28	0,48	43	0,42
14	0,49	29	0,54		
15	0,53	30	0,51		

ت.علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة لتعطي مؤشرا على الاتساق الداخلي للفقرات داخل بناء مكوناتها , اذ تم حساب معامل الارتباط بوينت باي سيريال بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه , فتراوحت معاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية لكل مجال بين (0,37- 0,67), ممايدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف أي فقرة منها , كما في جدول (13) يوضح ذلك :

جدول (13)
علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه لمقياس التفكير الناقد

مهارات التنبؤ بالافتراضات		مهارات التفسير		مهارات تقيم المناقشات		مهارات الاستدلال		مهارات الاستنتاج	
السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
.1	0,45	.1	0,39	.1	0,63	.1	0,34	.1	0,33
.2	0,61	.2	0,66	.2	0,45	.2	0,56	.2	0,56

.3	0,33	.3	0,55	.3	0,61	.3	0,63	.3	0,59
.4	0,52	.4	0,58	.4	0,37	.4	0,66	.4	0,47
.5	0,43	.5	0,39	.5	0,39	.5	0,59	.5	0,67
.6	0,47	.6	0,37	.6	0,53	.6	0,44	.6	0,46
.7	0,62	.7	0,41	.7	0,51	.7	0,49	–	–
.8	0,34	.8	0,56	.8	0,48	.8	0,32	–	–
.9	0,35	–	–	.9	0,33	.9	0,35	–	–
	–	–	–	.10	0,55	10	0,45	–	–

جـ ـ علاقة درجة المجال بالمجال الاخر:

تم استخراج علاقة درجة المجال بالدرجة المجال الاخر من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة المجال الاخر باستخدام معامل ارتباط بوينت باي سيريال فتراوحت معاملات الارتباط لمجال الاختبار مع الدرجة المجال الاخر من (0,53- 0,66), مما يدل على ان الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف اية فقرة منها وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

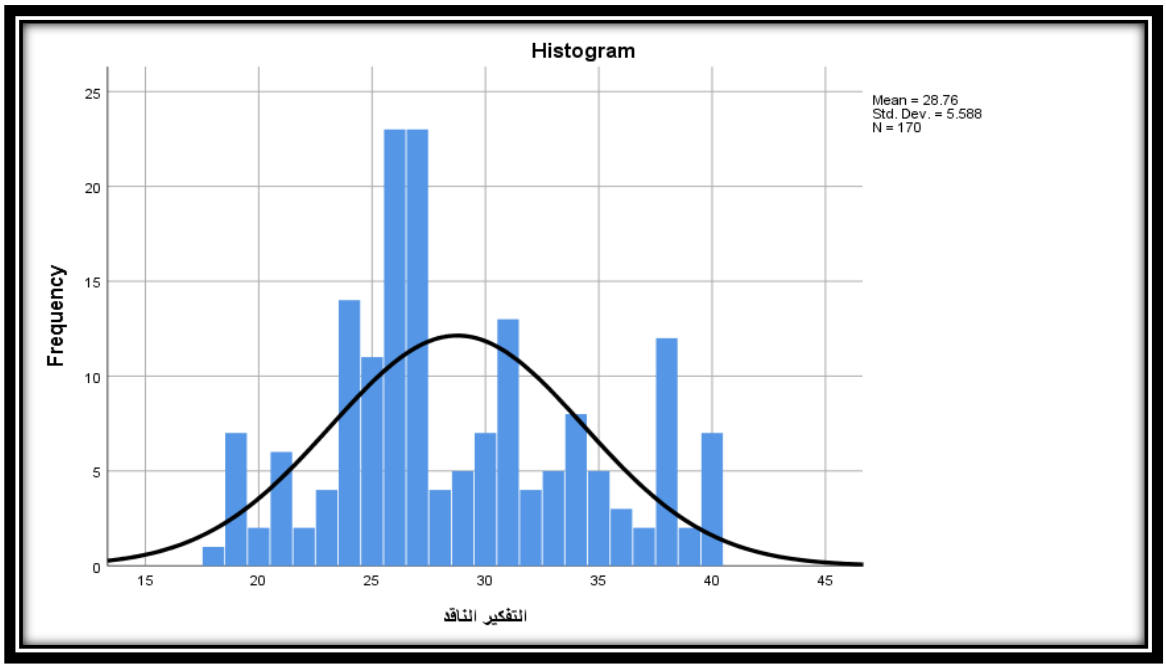
يبين قيمة معاملات ارتباط درجة كل مجال بدرجة المجالات الأخرى

المجالات	التنبؤ بالاضطرابات	التفسير	تقييم المناقشات	الاستدلال	الاستنتاج
مهارات التنبؤ بالافتراضات	–	0,56	0,61	0,63	0,59
مهارات التفسير	–	–	0,55	0,66	0,53

مهارات تقييم المناقشات	–	–	–	0,61	0,57
مهارات الاستدلال	–	–	–	–	0,61
مهارات الاستنتاج	–	–	–	–	–

❖ **المؤشرات الإحصائية لاختبار التفكير الناقد:**

قام الباحث بحساب المؤشرات الإحصائية لاختبار التفكير الناقد للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع ألاعتدالي والشكل (3) يوضح ذلك:



شكل(3) يوضح المؤشرات الاحصائية للتفكير الناقد

6.الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد:

السايكومترية التي من اهمها صدقه وثباته ،لان عملية القياس تتطلب توافر العديد من الشروط في بناء الاداة لهذا يؤكد علماء القياس ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته (علام ،2000: 184)، وتحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته على النحو الاتي.

أولا : مؤشرات الصدق (Validity) للاختبار:

هو قدرة الاختبار على تحقيق الغرض الذي اعد من اجله او قياس ما اعد لقياسه فعلاً وكما يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في اداة جمع المعلومات ويعد الصدق احد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الفقرات وهو اكثر الصفات التي يجب ان يتصف به المقياس ، ويعد ايضا من الاجراءات الضرورية لمعظم البحوث وقد عبر ثورندايك عن الاختبار الصادق بقوله " هو الاختبار الذي يقيس ما نريد ان نقيسه به ولا شي غير ما نريد ان نقيسه" (Anastasi & Urbina 2010:117). وقد تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال المؤشرات الاتية:

أ/ الصدق الظاهري (Fase Validity) :

يتصف الاختبار بالصدق الظاهري اذا كان عنوانه وظاهره يشير الا انه يقيس السمة التي وضع من اجلها ويتم هذا عن طريق الفحص المبدئي والذي يتم بعرض فقرات المقياس على متخصصين ومحكمين وبه يثبت ان هذا الاختبار يقيس السلوك الذي وضع لقياسه او العكس وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس بصورتها الاولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية والبالغ عددهم (21) محكم ، وقد اتفقوا على الفقرات التي تقيس المجالات التي اعدت لقياسها .

ب/ صدق البناء

يقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي او مفهوم نفسي ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف اوسع ويتطلب معلومات اكثر عن الخاصية السلوكية (كوافحة ،2011 :116).

وهو يمثل سمة سيكولوجية او صفة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر وانما يستدل عليها من مجموعة سلوكيات المرتبطة بها ويعد هذا النوع من الصدق اكثر انواع الصدق تعقيدا كونه معتمدا على افتراضات نظرية يتم التحقق منها بشكل تجريبي اذ يعتمد مصمم الاختبار على نظريات خاصة بالسمة المراد قياسها وفي حالة انسجام النتائج مع الافتراضات التي استند اليها مصمم الاختبار دل ذلك على مؤشر صدق البناء (فرج، 1980 :312).

وقد تحققت الباحثة من صدق بناء اختبار التفكير الناقد من خلال المؤشرات التي ذكرت سابقا في التحليل الاحصائي للفقرات المبين الجداول (12) و(13)و(14):

ثانيا : مؤشرات ثبات لاختبار التفكير الناقد :

يشير الثبات الى اتساق الدرجات التي جمعت من الافراد انفسهم عندما يعاد المقياس عليهم في فرصة اخرى ، او عندما يختبر الافراد بفقرات متكافئة او متساوية يعد الثبات خاصية سايكومترية ينبغي التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلا عن الصدق مما يجعله اكثر قوة ومتانة ، من شروط المقياس الاساسية ان يتمتع بثبات عال اي الدقة والاتساق بين نتائجه في الحالات المتعددة التي يطبق فيها هذا الاختبار وعلى الافراد انفسهم وفي نفس الظروف مرة اخرى (عودة، 2002: 335) وقد اعتمدت الباحثة للتحقق من ثبات اختبار التفكير الناقد الاتي.

- **طريقة كيودر ريتشاردسون - 20 :**

وجد كيودر ان هذا المعامل يعد مؤشرا للتكافؤ اي يعطي قيما تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ الى جانب الاتساق الداخلي والتجانس (علام ، 2000 : 165) اذ تم تطبيق معادلة كيودر ريتشاردسون - 20 على عينة التطبيق البالغة (170) طالب وطالبة ولايجاد معمل ثبات اختبار التفكير الناقد حيث بلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0,76) وهي درجة جيدة ومقبولة.

د. تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد تعليمات الاختبار بالاعتماد على التعليمات التي وضعها اصحاب المقاييس والاختبارات التي تم الاعتماد عليها في اعداد هذا المقياس, التي

تضمنت توضيحاً لكيفية الاجابة عن فقراته والهدف من تطبيق الاختبار, مع حث الطلبة على الاجابة على كل فقرة من فقرات الاختبار وبصورة دقيقة وموضوعية لأنّ التعليمات الواضحة والدقيقة للاختبار سوف تعطي اجابات دقيقة ايضاً.

ه ـ التطبيق النهائي:

بعد إكمال إجراءات أداتا البحث وتوفر الصدق والثبات قامت الباحثة بتطبيقها فردياً على عينة البحث الاساسية البالغ عددها (300) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الادبي المتواجدين في مدارس مركز محافظة بابل خلال العام الدراسي (2021 - 2022)، وقد تم تطبيق الأداتان بشكل يدوي عن طريق الباحثة على عينة البحث الحالي .

- **الوسائل الاحصائية**:

تم استعمال وسائل عديدة في اجراءات اداتا البحث (اختبار تحليل النصوص الادبية – اختبار التفكير الناقد) في البحث الحالي ، وتم تحليل البيانات بواسطة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الوسائل الاحصائية هي:

1.**مربع كاي:** كمعيار لقبول الفقرة او حذفها عند عرض لاختبارين على المحكمين في كلا الاختبارين .

- التعرف على صلاحية بناء المعيار وتقسيم درجة المعيار على فقرات اختبار تحليل النصوص الادبية.

2. **معامل ارتباط بيرسون** (Peron Correlation Coefficient):

- لاستخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لكل من اختبار تحليل النصوص الادبية واختبار التفكير الناقد وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وعلاقة المجال بالمجال الاخر.
- استخراج العلاقة الارتباطية بين تحليل النصوص الادبية والتفكير الناقد .
- **معادلة الفا كرونباخ** :لاستخراج الثبات لاختبار تحليل النصوص الادبية واختبار التفكير الناقد.

4.الاختبار التائي لعينة واحدة :

- التعرف على مستوى تحليل النصوص الادبية.
- التعرف على مستوى التفكير الناقد .

5. الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين اختبار تحليل النصوص الادبية واختبار التفكير الناقد.

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها:**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة على وفق أهداف البحث ، ومن ثم مناقشة تلك النتائج تبعاً للإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة والدراسات السابقة التي اطلعت عليها وكما يأتي :

أولا :عرض النتائج :

- **الهدف الأول : (التعرف على مستوى تحليل النصوص الادبية لدى طلبة الصف الخامس الادبي) .**

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحليل النصوص الادبية الذي تم بناءه من الباحثة والذي طبق على طلبة الصف الخامس الادبي ، الذين يمثلون عينة البحث الاساسية ، وقد تمت الاجابة على فقراته من الطلبة , واستعملت الباحثة اختبار (t-test) لعينة واحدة على الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة (عينة البحث) كما يوضح ذلك الجدول (15).

جدول (15)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار تحليل النصوص الادبية لدى عينة البحث

حجم العينة	متوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (t-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
300	33.02	25	7,764	299	17,898	1,96	0,05

ويتضح من الجدول أعلاه ان المتوسط الحسابي لأفراد العينة على اختبار تحليل النصوص الادبية بلغ (**33,02**) والانحراف المعياري (7,764) بينما بلغ الوسط الفرضي (25) وبعد استعمال اختبار (t-test) لعينة واحدة تبين أن القيمة المحسوبة المستخرجة كانت (17,898) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة

(96 ،1) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) , مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي مما يشير إلى أن عينة البحث الحالي لديهم مستوى جيد بتحليل النصوص الادبية ، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى طرائق التدريس المتبعة في المدارس الإعدادية والثانوية وكذلك الى ان المنهج المعد لكتاب اللغة العربية للصف الخامس ادبي يكاد يكون اعداده وطريقة تناوله للنصوص الأدبية بطريقة واضحة ، مما تمكن الطلبة من فهم تلك النصوص واستيعابها ومن ثم تحليلها .

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه الادبيات المتعلقة بهذا الشأن اذ بينت ، إن عملية تحليل النصوص الادبية ذات طبيعة ذهنية تعتمد اعتماداً كلياً على الفهم والتفسير وعلاقة ذلك أن الاستجابة الجمالية للأدب تتعطل إذا كان النص مكتوبا بلغة غير مفهومة الأمر الذي يعيق عملية التوصيل برمتها فضلا عن أن عملية تحليل النصوص الادبية تعتمد من ناحية أخرى على عمليتي التدريب وطرائق التدريس المتبعة ، وتصميم المنهج الدراسي ، تلك العوامل التي تشحذ الذائقة الأدبية ، وتمنح العقل القدرة على الفهم والتفسير، ومن ثمَّ تحليل النُّصُوص ، كما إن عملية تحليل النُّصُوص الادبية تعتمد اعتماداً كبيراً على تقبل المواضيع الادبية وتفاعل الطلبة مع النَّصّ الادبي وبالتالي تذوقه وتحليله ادبياً ، إذ يعمل الحافز الموضوعي على تنبيه الذهن فتثار بعض الأفكار المرتبطة بذلك الحافز وتستثار العواطف ، والانفعالات فينشط الخيال ليصطفي من الصور والانطباعات المختزنة في الذاكرة ، فيركب منها صوراً ، وأشكالاً جديدة ، وينشئ بينها علاقات غير اعتيادية بما يتناسب وتلك الأفكار ، والعواطف ، والانفعالات لتتجسد في النهاية الصورة الشعرية المفعمة بالمعنى ، والمشحونة بالانفعال ، وهذا ما يحدث في عملية الإنشاء ، أما عملية التلقي فإنها تمر بالمراحل نفسها ، وتعتمد على الأنشطة الذهنية ، والانفعالية ، والخيالية نفسها لكي تتم عملية الاستجابة بشكلها الطبيعي وضمن نفس السياق(حسين ، 2007 : 55) .

إضافة الى ذلك ان في كلِّ نَّصّ أدبي عاطفة ومشاعر، ولا بد للمهتم بتحليلِ النَّصّ الأدبي من دراسة العاطفة التي يحملها النص ، وذلك يكون من خلال تحديد صدق العاطفة أو كذبها، وتأكيد حرارة العاطفة أو خمولها وقوتها أو ضعفها وهي تختلف من نوع أدبي لآخر، ومن ثم يتوصل من اخلال اجتماع العواطف إلى المشاعر العامة الموجودة في النص ، ويقع على ما تتصف به من تفاؤل أو تشاؤم ، وبعدها يربط بين هذه المشاعر وبين صاحب النص ونفسيته (فان سان ، 2009: 217) .

اما فيما يخص الانفعالات النفسية فهي أمر لا يمكن الاستهانة به في تحليل النَّصّ الأدبي ، فدراسة الانفعالات في النَّصِّ هي التي توصل الدارس إلى الحوافز الظاهرية والدوافع الباطنية التي جعلت الكاتب يبدع النَّصّ الأدبي ويكتبه ، ومن ثمَّ يمكن عقد صلات أكبر وأكثر تعقيداً بين الانفعالات وعوامل أخرى لها علاقة بالنّصِّ الأدبي الصلة بين الأديب والنص والبيئة والزمان ما أثر المحيط الخارجي والمؤلف على النص الأدبي ودراسته ، إن النص الذي ينتجه الأديب هو جزء من فكر الأديب وعواطفه وحياته ، ولذلك لا بد من علاقة تربط الأديب بالنص ، ومهما حاولت المناهج النقدية الحديثة التفرقة بين الأديب والنص والمناداة بنظرية موت المؤلف ، فإنه لا مفر من الصلة المتينة بين الأديب والنص ، ومهمة الدارس أن يتوصل إلى هذه الصلة التي تساعد في فهم النص وتحليله بدقة ووضوح ، كما أن علاقة الأديب بالنص ينبغي أن تدرس من ناحية قوة تأثير الأديب في النص وتطويعه لتأدية الأفكار التي يريد إيصالها للقارئ وللمجتمع إضافة إلى أن الأديب ابن عصره ومكانه ومجتمعه ، فلا شك أن الأديب يتأثر بالمحيط الزماني والمكاني فيما يكتب ، وهذا التأثير سيؤدي إلى علاقة وثيقة بين النص والزمان والمكان الذي أُنشئ فيهما النص الأدبي ، وتحديد الصلات بين النص والبيئة الزمانية والمكانية أمر مهم للدارس الذي يريد تحليل نص أدبي شعراً كان أو نثراَ(داية ، 2021: 83) .

- **الهدف الثاني : (الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحليل النصوص الادبية لدى طلبة الصف الخامس الادبي على وفق متغير الجنس " ذكور- اناث ") :**

تحقيقاً لهذا الهدف فقد تم حساب الأوساط الحسابية لدرجات طلبة الصف الخامس الادبي في اختبار تحليل النصوص الادبية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (16)

جدول (16)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لتحليل النصوص الادبية

الجنس	حجم العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	152	33,08	7,777	298	0,149	1,96	0,05
إناث	148	32,94	7,898				

ويتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي للطلاب قد بلغ (**33,08**) وانحراف معياري (**7,777**) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (**32,94**) وانحراف معياري (**7,898**) عند درجة حرية (**298**) ويتضح كذلك إن القيمة المحسوبة قد بلغت (0,149) وهي اصغر من القيمة الجدولية والتي بلغت (**1,96**) عند مستوى دلالة (**0,05**) وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين أفراد العينة وتعزوا الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى إن كلا الجنسين من الذكور والاناث لهما نفس الخصائص والقدرات العقلية اللازمة لتحليل النصوص ، اذ ان هذه العملية كما تمت الإشارة اليه سابقاً تحتاج الى طريقة تدريس مناسبة ومنهج دراسي معد اعداد جيد ليستطيع من خلالهما الطلبة التفاعل مع النص الادبي وفهمه وتفسيره وتحليله .

كما إن عملية تحليل النصوص الادبية تقتضي وجود طرفين ، الأول هو الإنسان (الطالب) ، والثاني هو النص الادبي الجمالي ، وعندما يتم الاتصال بين الطالب والموضوع الجمالي فان ثمة فعلاً منعكساً يصدر عن ذلك الطالب يعبر عن تفاعل الذات الإنسانية مع الموضوع الجمالي ولا يختلف ذلك سواء اكان المتلقي طالباً ام طالبة طالما ان الامر متعلق بالانفعالات الذاتية ، إذ تتعطل ملكاتها العادية وتتوقف عن التفكير لتنجذب إلى الموضوع فلا يبقى أمامها إلا هو ، ولا تحس بما عداه ، ووسيلتها في ذلك كله الحس والكشف المفاجئ الشبيه بالحدس ، وتعبر النفس عن هذا كله بسلوك انفعالي يظهر تعلقاً به أو نفوراً منه (صالح ، 2008 : 65) .

- **الهدف الثالث : (التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي)**

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الناقد الذي تبنته الباحثة والذي طبق على طلبة الصف الخامس الادبي ، الذين يمثلون عينة البحث ، واستعملت اختبار (t-test) لعينة واحدة على الدرجات الكلية التي حصل عليها الطلبة ، كما يوضح ذلك الجدول (17).

جدول (17)

نتائج اختبار (t-test) لعينة واحدة لاختبار التفكير الناقد لدى عينة البحث

حجم العينة	متوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية(t-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
300	27,79	21,5	4,802	299	22,676	1,96	0,05

ويتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي لأفراد العينة على اختبار التفكير الناقد يبلغ (27,79) والانحراف المعياري (4,802) بينما بلغ الوسط الفرضي (21,5)، إذ كانت اعلى درجه (43) وادنى درجة (صفر) وبعد استعمال اختبار (T-test) لعينة واحدة تبين أن القيمة المحسوبة المستخرجة

كانت(22,676) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (96 ،1) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الوسط الحسابي مما يشير إلى أن عينة البحث لديهم تفكيراً ناقداً وتعزوا الباحثة السبب في ذلك إلى ان المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة هي مرحلة تكامل القدرات العقلية الأساسية اللازمة لاكتساب الخبرات والمعلومات الأساسية ومن ثم محاكمة الأشياء والأمور عقلياً كونها المرحلة قبل الأخيرة من التخرج من الإعدادية والالتحاق بالجامعة .

بالإضافة الى ذلك فان التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم ، والاستنتاج ، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين ، والمفاهيم ، والطرائق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه ، لذا فانه من الطبيعي بان يكون الطلبة قادرين على استخدام مهارة التفكير الناقد بحكم طبيعة التعليم بانه قائم على التفكير بصورة عامة ومنه التفكير الناقد (Facione & Facione, 2000:319).

كما يعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء ، وضمن هذا المفهوم فإن التفكير الناقد يعد قوة تحريرية في مجال التربية ، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية .يكون المفكر الناقد في الغالب شخصاً محباً للمعرفة ، ويتمتع بسعة الاطلاع ، ويستند ويثق بالمنطق ، ويتصف بالمرونة ، وسعة الأفق ، ولديه الرغبة في إعادة النظر، واضح الرؤية للقضايا المطروحة عليه ، يلتزم بالنظام في معالجة المسائل والقضايا المتعددة ، ويبذل جهداً في البحث عن المعلومات ذات الصلة بالموضوع المطروح للبحث ، ويتبع المنطق في اختيار المعايير ، ويبدي تركيزاً عالياً في عملية الاستقصاء ، إذ يكون مثابراً في عملية البحث عن نتائج دقيقة بما تسمح به ظروف البحث ، ومن خلال ذلك فان طلبة الصف الخامس الادبي لديهم القدرة على استخدام مهارات التفكير الناقد في حلِّ المشكلات التي تعترض سير عملية تعلمهم (نوفل ،2008 :291).

- **الهدف الرابع: (الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات للتفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي على وفق متغير الجنس (" ذكور- اناث ") .**

تحقيقاً لهذا الهدف فقد تم حساب الأوساط الحسابية لدرجات طلبة الصف الخامس الادبي في اختبار التفكير الناقد وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (18).

جدول (18)

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتفكير الناقد

الجنس	حجم العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التائية (t-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	152	27,82	4,699	298	0,132	1,96	0,05
إناث	148	27,74	4,971				

ويتضح من الجدول أعلاه إن المتوسط الحسابي للطلاب قد بلغ (**27,82**) وانحراف معياري (**4,699**) والمتوسط الحسابي للطالبات قد بلغ (**27,74**) وانحراف معياري (**4,971**) عند درجة حرية (298) ويتضح كذلك إن القيمة المحسوبة قد بلغت (0,132) وهي اصغر من القيمة الجدولية والتي بلغت (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين أفراد العينة وتعزوا الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى التفكير الناقد لا يتأثر بالجنس (ذكور – اناث) في هذه المرحلة الدراسية نتيجة قرب انتهاء مرحلة دراسية والانتقال الى مرحلة أخرى جديدة مختلفة تماماً عن سابقتها وتحتاج الى مهارات للتفكير اكثر من أي مرحلة مضت .

وتتفق هذه النتيجة فيما توصلت اليه دراسة نوفل (2008) التي وجدت تفوق طلبة الفرع العلمي على طلبة الفرع الأدبي ولصالح طلبة الفرع العلمي وجاءت المتوسطات الحسابية لمهارة الاستقراء في المرتبة الثانية للفرعين العلمي والأدبي ولصالح العلمي ، وجاءت المتوسطات الحسابية لمهارة التحليل في

المرتبة الثالثة للفرعين العلمي والأدبي ولصالح الفرع العلمي ، وجاءت المتوسطات الحسابية لمهارة التقييم في المرتبة الرابعة للفرعين العلمي والأدبي ولصالح طلبة الفرع العلمي ، وجاءت المتوسطات الحسابية لمهارة الاستنتاج في المرتبة الخامسة للفرعين العلمي والأدبي ولصالح طلبة الفرع العلمي ، وكذلك اشارت الى ان طلبة الفرع العلمي شهدت تفوق الذكور على حساب الاناث بينما طلبة الفرع الادبي من كلا الجنسين متساويين بمهارات التفكير الناقد وهذا يتطابق مع النتيجة التي توصلت اليها الباحثة (نوفل ،2008: 306)

- **الهدف الخامس : (الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين تحليل النصوص الادبية والتفكير الناقد) .**

ولإيجاد العلاقة الارتباطية بين تحليل النصوص الادبية والتفكير الناقد لدى عينة البحث استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لعينة البحث الكلية البالغة (300) طالب وطالبة اذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.60) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.13) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (298) كما موضح في جدول (19).

جدول (19)
قيم معامل الارتباط بين تحليل النصوص الادبية والتفكير الناقد

المتغيرات	العينة	قيمة معامل الارتباط	القيمة الجدولية	درجة الحرية	الدلالة
تحليل النصوص الادبية التفكير الناقد	300	0,60	0,13	298	0,05

من الجدول اعلاه يتضح ان العلاقة الارتباطية جيدة بين المتغيرين وهذا يعني ان العلاقة طردية موجبة دالة إي انه كلما ارتفع مستوى تحليل النصوص الادبية كلما ارتفع مستوى التفكير الناقد والعكس صحيح , وتعزوا الباحثة هذه النتيجة الى ان كلا المتغيرين يتناغمان مع بعضهما البعض ويكمل احدهما الاخر اذ

ان لا مهارة لتحليل النصوص الادبية عند الطلبة بدون امتلاكهم لدرجة جيدة من مهارات التفكير الناقد.

- **الاستنتاجات:**

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج استنتجت الباحثة ما يلي:

1. ان تحليل النصوص الأدبية يحتاج الى طرائق تدريس متقدمة وكذلك منهج دراسي معد وفق خطوات علمية محكمة ومتناسقة مع إمكانات الطلبة العلمية والعقلية ومتوافقاً مع المرحلة العمرية لهم .
2. ان تحليل النصوص الأدبية يحتاج الى تحريك العواطف والانفعالات لدى الطلبة لذا كان لابد لواضعي المنهج اختيار نصوص أدبية يستطيع من خلالها الطلبة التفاعل مع تلك النصوص واستثارة عواطفهم واحساسيهم وكأنما هم يعيشون في نفس العصر الذ عاش به الشاعر لكي يتذوقوا ذلك النص ومن ثم فهمه وتحليله .
3. ان كلا المتغيرين تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد يتفاعلان مع بعضهما البعض ليكونا علاقة ارتباطية جيدة تؤثر بشكل او بأخر بقدرة الطلبة على تحليل النصوص الأدبية .

- **التوصيات:**

من خلال ما تم التوصل إليه من قبل الباحثة من استنتاجات فأنها توصي في هذا المجال بما يلي:

1. حث مصممي المنهج الدراسي على اختيار نصوص أدبية في باقي المراحل الدراسية الأخرى تتلاءم وقدرات الطلبة العمرية والعقلية حتى يتمكنوا من التعايش مع تلك النصوص وتحليلها.
2. الزام مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية على استخدام طرائق تدريس ناجعة وفعالة ومن غير الطرق التقليدية لتزيد من قابليات الطلبة ومهاراتهم في تحليل النصوص الأدبية .

3. مناشدة وزارة التربية على ادخال مهارات التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسي من اجل اكتساب الطلبة مهارات اعم واشمل من تلك الأهداف المتوقع تحقيقها انياً.
4. ان عملية اعداد المدرس لمهنة التدريس يجب ان يرافقها اعداداً في تنمية مهارات التفكير الناقد لديه ليتمكن من صقلها ونقلها الى طلبته .

- **المقترحات:**

من خلال ما توصلت إليه الباحثة من استنتاجات وتوصيات فأنها تقترح الاتي:

1. اجراء دراسة تحت عنوان : (تحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة).
2. اجراء دراسة مقارنة لتحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين .
3. اجراء دراسة تحت عنوان : (مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بالاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعة).
4. اجراء دراسة (تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الناقد .

ملـحق (1)

كتـاب تسـهيل مهمـة من جامعة بابل الى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية

Ref. No :
Date: / /

العدد: ٤٢٨١
التاريخ: ١/١٠/٢٠٢٢

إلى /المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة:

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا /الماجستير (ناديه حسن مهدي عبد) من قسم العلوم التربوية و النفسية / طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا لغرض الحصول على بيانات لاكمال بحثها الموسوم (**تحليل النصوص الادبية و علاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي)** .علما انها مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي 2021-2022.

****مع الامنيات****

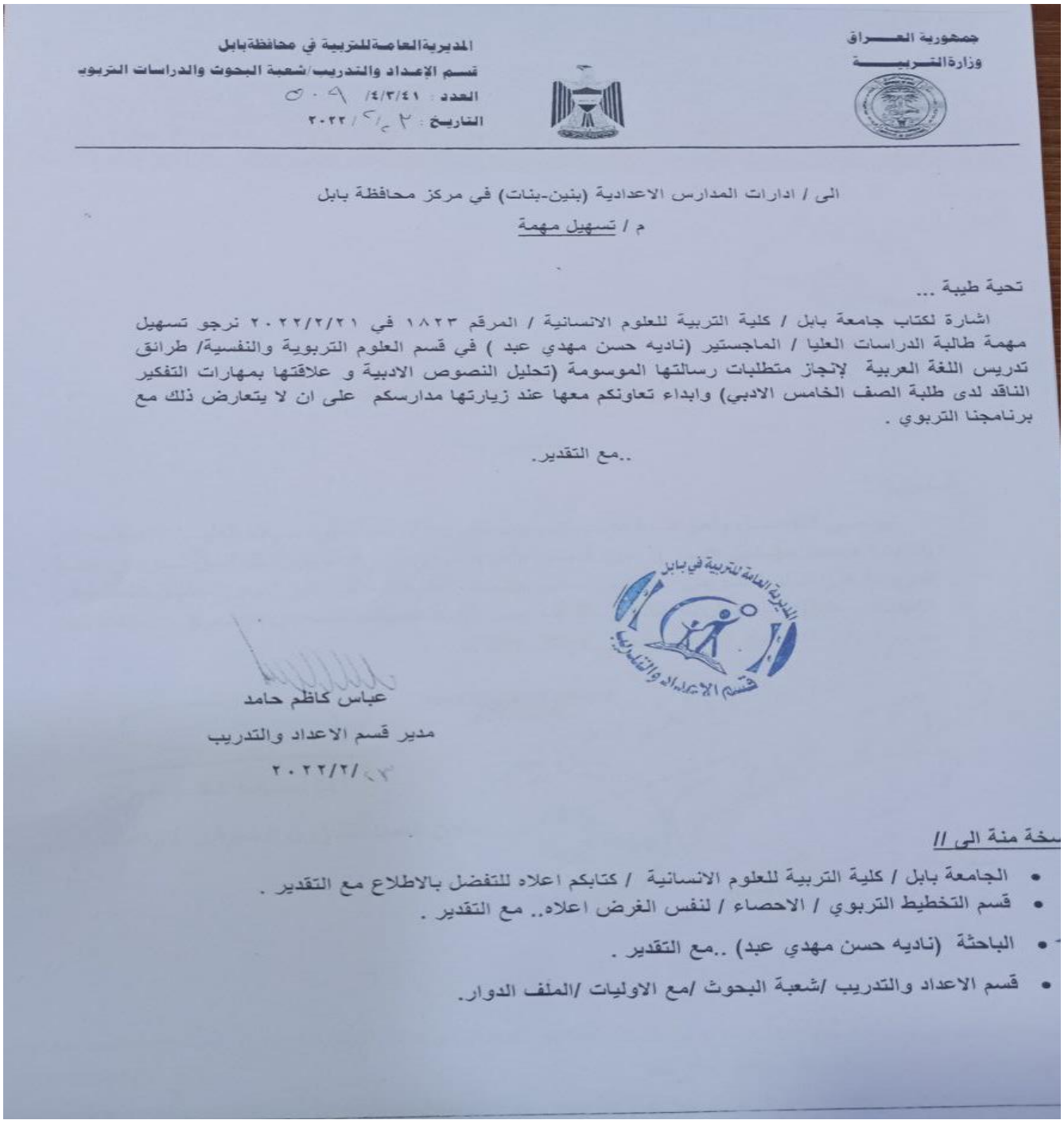
أ.د. أسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

نسخة منه إلى :-
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

حنان

البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com امنية 7801010633
www.uobabylon .edu.iq

ملـحق (1)
كتـاب تســهيل مهمــة من تربية محافظة بابل الى ادارات المدارس



جمهورية العـــراق
وزارة التـربيـــة

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب/شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤/٣/٤١/ ٥٠٩
التاريخ : ٢/٣/ ٢٠٢٢

الى / ادارات المدارس الاعدادية (بنين-بنات) في مركز محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية / المرقم ١٨٢٣ في ٢٠٢٢/٢/٢١ نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (ناديه حسن مهدي عبد) في قسم العلوم التربوية والنفسية/ طرائق تدريس اللغة العربية لإنجاز متطلبات رسالتها الموسومة (تحليل النصوص الادبية و علاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي) وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي .

..مع التقدير.

المديرية العامة للتربية في بابل
قسم الاعداد والتدريب

عباس كاظم حامد
مدير قسم الاعداد والتدريب
٢٠٢٢/٢/

نسخة منة الى //

- الجامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .
- الباحثة (ناديه حسن مهدي عبد) ..مع التقدير .
- قسم الاعداد والتدريب /شعبة البحوث /مع الاوليات /الملف الدوار.

ملحق (2)

استبانة لاختيار النص الملائم للتحليل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة مقدمة إلى ذوي الخبرة والاختصاص تحتوي مجموعة من النصوص لاختيار النص الملائم للتحليل

الأستاذ الفاضل / ة ..... المحترم/ة

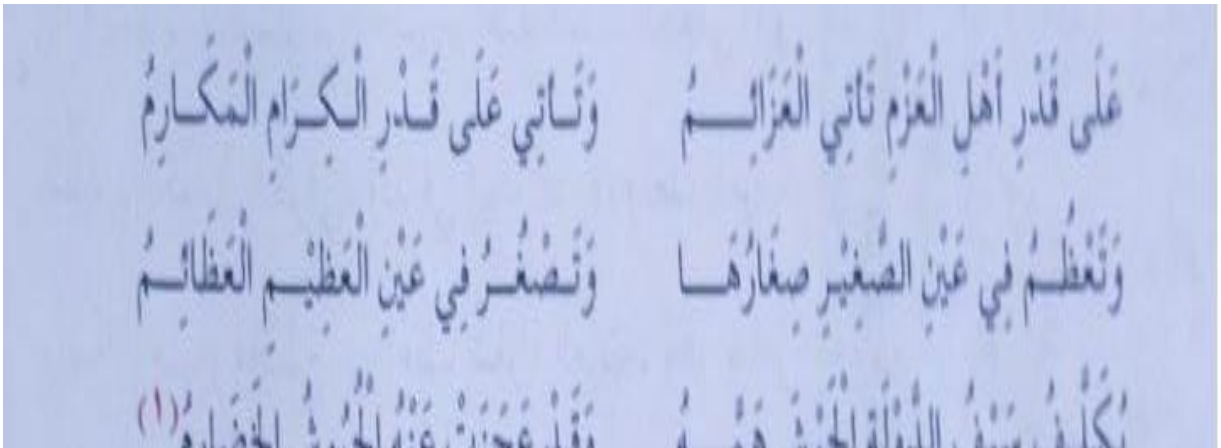
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسومة بـ (**تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي**)، ولما تطلبه البحث الحالي من اختيار نص أدبي ملائم، قامت الباحثة بتحديد مجموعة من النصوص الأدبية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الاعدادي (الجزء الثاني)، ولما عرفتم به من الخبرة العلمية وسعة الاطلاع والاجتهاد في هذا المجال تضع الباحثة بين أيديكم عناوين هذه النصوص راجية التفضل بتعيين النص المناسب للتحليل مع بالغ الاحترام والتقدير.

المشرف
أ.م. د فارس مطشر حسن

الباحثة
نادية حسن مهدي

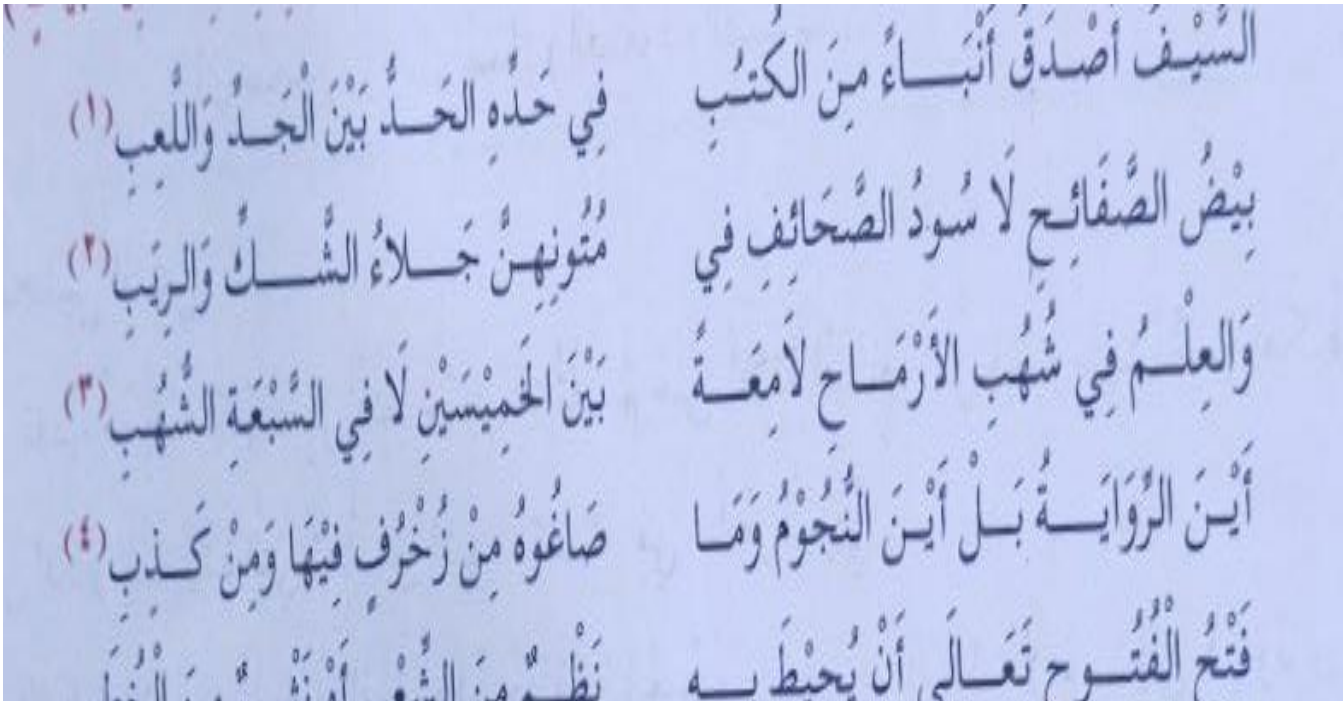
قصيدة (ابو الطيب المتنبي) **على قدر اهل العزم**


عَلَى قَدْرِ أَهْلِ الْعَزْمِ تَأْتِي الْعَزَائِمُ وَتَأْتِي عَلَى قَدْرِ الْكِرَامِ الْمَكَارِمُ

وَتَعْظُمُ فِي عَيْنِ الصَّغِيرِ صِغَارُهَا وَتَصْغُرُ فِي عَيْنِ الْعَظِيمِ الْعَظَائِمُ

يُكَلِّفُ سَيْفُ الدَّوْلَةِ الْجَيْشَ هَمَّهُ وَقَدْ عَجَزَتْ عَنْهُ الْجُيُوشُ الْخَضَارِمُ(١)

قصيدة (ابو تمام الطائي) فتح عمورية


السَّيْفُ أَصْدَقُ أَنْبَاءً مِنَ الكُتُبِ ... فِي حَدِّهِ الحَدُّ بَيْنَ الجِدِّ وَاللَّعِبِ (١)

بِيْضُ الصَّفَائِحِ لَا سُودُ الصَّحَائِفِ فِي ... مُتُونِهِنَّ جَلَاءُ الشَّكِّ وَالرِّيَبِ (٢)

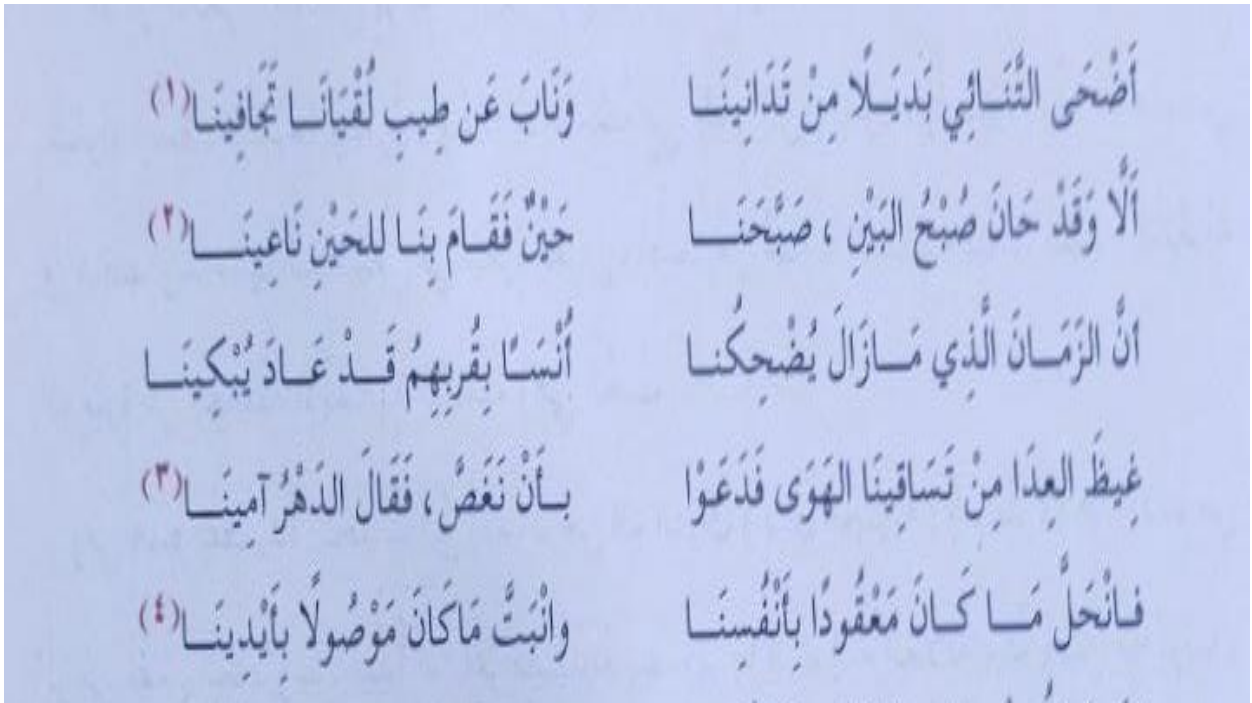
وَالعِلْمُ فِي شُهُبِ الأَرْمَاحِ لَامِعَةً ... بَيْنَ الخَمِيْسَيْنِ لَا فِي السَّبْعَةِ الشُّهُبِ (٣)

أَيْنَ الرِّوَايَةُ بَلْ أَيْنَ النُّجُومُ وَمَا ... صَاغُوهُ مِنْ زُخْرُفٍ فِيْهَا وَمِنْ كَذِبِ (٤)

فَتْحُ الفُتُوحِ تَعَالَى أَنْ يُحِيْطَ بِهِ

قصيدة (ابن زيدون)

قصيدة (ابن زيدون)


أَضْحَى التَّنَائِي بَدِيلًا مِنْ تَدَانِينَا ... وَنَابَ عَنْ طِيبِ لُقْيَانَا تَجَافِينَا (١)

أَلَّا وَقَدْ حَانَ صُبْحُ البَيْنِ ، صَبَّحَنَا ... حَيٌّ فَقَامَ بِنَا للحَيْنِ نَاعِينَا (٢)

انَّ الزَّمَانَ الَّذِي مَازَالَ يُضْحِكُنَا ... أُنْسًا بِقُرْبِهِمُ قَدْ عَادَ يُبْكِينَا

غِيظَ العِدَا مِنْ تَسَاقِينَا الهَوَى فَدَعَوْا ... بِأَنْ نَغَصَّ، فَقَالَ الدَّهْرُ آمِينَا (٣)

فَانْحَلَّ مَا كَانَ مَعْقُودًا بِأَنْفُسِنَا ... وَانْبَتَّ مَاكَانَ مَوْصُولًا بِأَيْدِينَا (٤)

قصيدة (صفي الدين الحلي) **سلي الرماح العوالي**

سَلِي الرِّمَاحَ العَوَالِي عَنْ مَعَالِينَا ... واسْتَشْهِدِي البِيضَ هَلْ خَابَ الرَّجَا فِينَا (١)

لَمَّا سَعَيْنَا فَمَا رَقَّتْ عَزَائِمُنَا ... عَمَّا نَرُومُ ولا خَابَتْ مَسَاعِينَا (٢)

يَا يَومَ وَقْعَةِ زَوْرَاءِ العِرَاقِ وَقَدْ ... دَنَّا الأَعَادِيَ كَمَا كَانُوا يدِينُونَا (٣)

بِضُمَّرٍ مَا رَبَطْنَاهَا مُسَوَّمَةٍ ... إِلَّا لِنَغْزُوا بِهَا مَنْ بَاتَ يَغْزُونَا (٤)

وَفِتْيَةٍ إِنْ نَقُلْ أَصْغُوا مَسَامِعَهُم ... لِقَوْلِنَا أَوْ دَعَوْنَاهُم أَجَابُونَا

قَوْمٌ إِذَا اسْتَخْصَمُوا كَانُوا فَرَاعِنَةً ... يَوْمًا وإِنْ حَكَمُوا كَانُوا مَوَازِينَا

إِذَا ادَّعَوا جَاءَتِ الدُّنْيَا مُصَدِّقَةً ... وإِنْ دَعَوا قَالَتِ الأَيَّامُ آمِينَا

إِنَّ الزَّرَازِيرَ لَمَّا قَامَ قَائِمُهَا ... تَوَهَّمَتْ أَنَّهَا صَارَتْ شَوَاهِينَا (٥)

ظَنَّتْ تَأَنِّي البُزَاةِ الشُّهْبِ عَنْ جَزَعٍ ... وَمَا دَرَتْ أَنَّهُ قَدْ كَانَ تَهوِينَا (٦)

ذَلُّوا لأَسْيَافِنَا طُولَ الزَّمَانِ فَمُذْ ... تَحَكَّمُوا أَظْهَرُوا أَحْقَادَهُمْ فِينَا

إِنَّا لَقَوْمٌ أَبَتْ أَخلاقُنَا شَرَفًا ... أَنْ نَبْتَدِي بِالأَذَى مَنْ لَيْسَ يُؤْذِينَا

بِيضٌ صَنَائِعُنَا، سُودٌ وَقَائِعُنَا ... خُضْرٌ مَرَابِعُنَا حُمْرٌ مَوَاضِينَا (٧)

لا يَظْهَرُ العَجْزُ مِنَّا دُونَ نَيْلِ مُنًى ... وَلَو رَأَيْنَا المَنَايَا فِي أَمَانِينَا

خطبة (المنذر بن سعيد البلوطي)

ملحق (3)

اسماء السادة الخبراء حول اختيار النص الادبي وصلاحية اداتي البحث

ت	أسماء الخبراء	مكان العمل	التخصص	اختيار النص الادبي	**اختبار تحليل النصوص الادبية**	معيار تحليل النصوص الادبية	اختبار مهارات التفكير الناقد
	أ.د ابتسام صاحب الزويني	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*
	أ.د أحمد يحي حسن السلطاني	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيّة	طرائق تدريس عامة	*	*	*	*
	أ.د اسماء عزيز عبد الكريم	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*
	أ.د ايمان عباس الخفاف	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية	علم النفس تربوي				*
	أ.د بسام عبد الخالق عباس الاسدي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيّة	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*
	أ.د ثائر سمير الشمري	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	ادب	*	*	*	
	أ.د جؤذر حمزة كاظم	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس عامة	*	*	*	
	أ.د حسين ربيع حمادي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي				*
	أ.د حمزة هاشم محيميد	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيّة	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*
	أ.د رغد سلمان علوان الجبوري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيّة	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*
	أ.د شيماء حمزة كاظم	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيّة	طرائق تدريس عامة	*	*	*	
	أ.د صادق كاظم جريو	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيّة	علم النفس التربوي				*
	أ.د ضياء عويد صربي	جامعة بابل/ التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*
	أ.د عبد السلام جودت الزبيدي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	قياس وتقويم				*

	أ.د علي محمود كاظم الجبوري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس					*
	أ.د عماد حسين عبيد المرشدي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي					*
	أ.د محمد عبد الحسن	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	نقد قديم	*			*	*
	أ.د هادي محسن طالب	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	ادب اندلسي	*	*	*	*	*
	أ.د هاشم جعفر حسين الموسوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيٌة	نحو واللغة	*	*	*		
	أ.د هاشم راضي جثير	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*		
	أ.م.د حيدر طارق كاظم البزون	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي					*
	أ.م.د خالد راهي هادي الفتلاوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*
	أ.م.د علي اليوسفي	جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات	علم النفس التربوي		*	*	*	*
	أ.م.د علي ياسين المحنا	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*		
	أ.م.د عمران عبد صكب المعموري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيٌة	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*
	أ.م.د غادة شريف عبد الحمزة	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس العلوم	*	*	*	*	*
	أ.م.د فاضل ناهي عبد	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*	*	*
	أ.م.د فراس حسن عبد الأمير الحسيني	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانيٌة	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*			
	أ . سيف طارق العيساوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية	*	*	*		

ملحق (4)

استبانة لاختيار الفقرة المناسبة لمعيار تحليل النصوص الأدبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة مقدمة إلى ذوي الخبرة والاختصاص لاختيار الفقرة المناسبة لمعيار تحليل النصوص الأدبية

الأستاذ الفاضل/ة ..... المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تروم الباحثة أجراء بحثها الموسومة بـ (**تحليل النصوص الادبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي**)، وبعد اطلاع الباحثة على معيار(السلطاني،2002) ومعيار(العيساوي ،2005) ، قامت الباحثة ببناء معيار يتلاءم مع طبيعة عينة البحث الحالي ، ولما تعهده الباحثة فيكم من مقدرة علمية وأمانة ودقة في العمل تضع بين أيديكم هذا المعيار راجية وضع علامة (✓) أمام الحقل المناسب.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

المشرف
أ.م .د فارس مطشر حسن

الباحثة
نادية حسن مهدي

الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1. اللغة			
2. الأسلوب:			
أ- الألفاظ			
ب- التراكيب			
3. الفكرة			
4. الخيال			
5. العاطفة			
6. القيم الجمالية			

ملحق (5)

استبانة تقسيم درجة المعيار

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة صلاحية تقسيم درجة المعيار على الفقرات

الأستاذ الفاضل/ة ..... تحية طيبة

بعد إن قامت الباحثة ببناء معيار لتحليل النصوص الأدبية، أعطت المعيار درجة (50) وقسمتها على فقراته بمساعدة متخصصين في هذا المجال، ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة علمية في مجال تخصصكم وأمانة ودقة في العمل، ترجو الباحثة إبداء آرائكم العلمية في هذا التقييم من خلال وضع علامة (✓) في الحقل المناسب (مناسبة، غير مناسبة، تحتاج إلى تغيير).

مع الشكر والاحترام

المشرف
أ.م .د فارس مطشر حسن

الباحثة
نادية حسن مهدي

ت	الفقرة	الدرجة 50	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تغيير
1	اللغة	6			
2	الاسلوب				
أ. الألفاظ		8			
ب. التراكيب		8			
3	الفكرة	4			
4	الخيال	10			
5	العاطفة	6			
6	القيم الجمالية	8			
المجموع		50			

توزيع الدرجات على كل فقرة من فقرات المعيار

ت	الفقرة	التوصيف	الدرجة من (50)
1	**اللغة**	تحلل من حيث : 1. صحة استعمالها النحوي (3) 2. السلامة الصرفية (3)	6
2	**الأسلوب**	وينقسم على:	
	أ- الألفاظ		8
	تحلل من حيث	1. انسجامها. (2) 2. رقتها وقوتها. (2) 3. صحة استعمالها اللغوي. (2) 4. فصاحتها. (2)	
	ب- التراكيب		8
	تحلل من حيث	1. تلاؤمها. (2) 3. بعدها عن الحشو اللفظي والتعقيد. (4) 4. الجدة والابتذال (2)	
3	**الفكرة**		4
	تحلل من حيث	1. جدتها. (1) 2. وحدتها. (1) 3. وضوحها. (1) 4. شموليتها. (1)	
4	**الخيال**		10
	يحلل من حيث	1. المعنى الظاهري، ويتكون من: أ- التشبيهات التمثيلية (2) ب- التشبيهات غير التمثيلية والضمنية (2) 2. المعنى الباطني، ويتكون من: أ- الاستعارة (2) ب- الكناية (2) ج- المجاز (2)	
5	**العاطفة**		6
	تحلل من حيث	1. قوتها. (2) 2. نوعها. (2)	

	3. صدقها	(2)	
6	**القيم الجمالية**		8
	تحلل من حيث 1. تكامل المبنى والمعنى. 2. الإبداع في الصورة.	(4) (4)	

الملاحظات العامة :

ملحق (6)

اختبار تحليل الصوص الادبية
بصورته الاولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة صلاحية فقرات اختبار تحليل النصوص الأدبية

حضرة الأستاذ/ة .....المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (تحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي) وقد قامت الباحثة ببناء اختبار لتحليل النصوص الأدبية اعتماداً على كتاب اللغة العربية للصف الخامس الاعدادي (الجزء الثاني) ، وقد تم اختيار قصيدة الشاعر أبو الطيب المتنبي (على قدر اهل العزم) من قبل الخبراء ، وبعد ذلك قامت الباحثة ببناء الاختبار وفق المعيار المعد من قبلها اذ تم تمثيل وزن درجة كل معيار في الاختبار ، ونظراً لما تتمتعون به من سمعة علمية و خبرة واسعة في مجال تخصصكم ترجو الباحثة إبداء آرائكم السديدة في مدى صلاحية فقرات الاختبار من حيث كونها صالحة ام غير صالحة مع إضافة التعديلات المقترحة .

ولكم فائق الشكر والاحترام

المشرف — الباحثة

أ.م . د فارس مطشر حسن — نادية حسن مهدي

الفقرة الاختبارية	الدرجة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
عَلَى قَدْرِ أَهْلِ العَزْمِ تَأتِي العَزَائِمُ وَتَأتِي عَلَى قَدْرِ الكِرَامِ المَكَارِمُ 1- بدأ الشاعر قصيدته بحرف الجر ، ما الغرض من ذلك ؟ (3 درجة) 2- أراد الشاعر اظهار معنى الشجاعة بيّن ذلك ؟(4 درجة)	7			
يُفَدِّي أَتمُّ الطَّيْرِ عُمْراً سِلَاحَهُ نُسُورُ الفَلَا أَحْدَاثُهَا القَشَاعِمُ 3- وردت كلمة قشاعم في البيت بيّن معنى الكلمة و نوعها ؟ (3درجة)	7			

4- ما الصورة التي أراد الشاعر رسمها في هذا البيت؟ (4 درجة)				
وَتَعْظُمُ فِي عَيْنِ الصَّغْيرِ صِغَارُهَا **وَتَصْغُرُ فِي عَيْنِ العَظِيمْ العَظَائِمُ** • بيّن الالفاظ الواردة في البيت من حيث (8 درجات) : 5- انسجامها 6- رقتها وقوتها 7- صحة استعمالها اللغوي 8- فصاحتها	**8**			
هَلِ الحَدَثُ الحَمْرَاءُ تَعْرِفُ لَوْنَهَا **وَتَعْلَمُ أيُّ السَاقِيينِ الغَمَائِمُ** 9- ماذا أراد الشاعر في قوله (الحَدَثُ الحَمْرَاءُ)؟ (2درجة) 10- هناك فكرة أراد الشاعر الإفصاح عنها في هذا البيت ، وضحها (4 درجات)	**6**			
سَقَتْهَا الغَمَامُ الغُرُّ قَبْلَ نُزُولِه **فَلَمّا دَنَا مِنْهَا سَقَتْهَا الجَمَاجِمُ** 11- وردت كلمة (سَقَتْهَا) مرتين في البيت ،ماذا أراد الشاعر ان يبيّن في ذلك؟ (4درجات) 12- هل هناك تلاؤم في الكلمتين (الغَمَامُ) و (الجَمَاجِمُ) (2 درجة) 13- وضح الجدة في البيت الشعري (2 درجة) 14- بماذا استعار الشاعر في هذا البيت؟ (2درجة)	**10**			
بَنَاهَا فَأعْلَى وَالقَنَا يَقْرَعُ القَنَا **وَمَوْجُ المَنَايَا حَوْلَهَا مُتَلاطِمُ** 15- كيف استطاع الشاعر توظيف عاطفته في رسم هذه الصورة ؟ (6 درجة)	**6**			
وَيَطْلُبُ عِنْدَ النَّاسِ مَا عِنْدَ نَفْسِه **وَذَلِكَ مَا لَا تَدَّعِيهِ الضَّرَاغِمُ** 16- ما التشبيه الذي استعمله الشاعر في هذا البيت الشعري ؟(4 درجات) 17- هل هناك مجاز في هذا البيت ؟(2درجة)	**6**			
مجموع الدرجات	**50**			

ملحق رقم (7)

اختبار تحليل النصوص الادبية بصورته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ اختبار تحليل النصوص الأدبية

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

تحية طيبة ...

تضع الباحثة بين ايديكم اختباراً لتحليل النصوص الأدبية للصف الخامس الادبي وقد تم اختيار قصيدة الشاعر أبو الطيب المتنبي (على قدر اهل العزم) ، لذا ترجو الباحثة منكم الإجابة عن جميع فقرات الاختبار بكل دقة وموضوعية خدمة للبحث العلمي ، علماً بأن اجابتك ستكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة نفسها.

ولكم فائق الشكر والاحترام

تعليمات الإجابة :

1. **يرجى الإجابة على ورقة الأسئلة بخط واضح.**
2. **الإجابة يجب ان تكون محددة وواضحة.**
3. **عدم ترك أي سؤال.**

الفقرة الاختبارية

عَلَى قَدْرِ أَهْلِ العَزْمِ تَأتِي العَزَائِمُ

وَتَأتِي عَلَى قَدْرِ الكِرَامِ المَكَارِمُ

1. بدأ الشاعر قصيدته بحرف الجر ، ما الغرض من ذلك ؟ (3 درجة)

جواب:

2. أراد الشاعر اظهار معنى الشجاعة بيّن ذلك ؟(4 درجة)

جواب:

يُفْدِّي أتمُّ الطَّيْرِ عُمْراً سِلَاحَهُ

نُسُورُ الفَلَا أحْدَاثُهَا القَشَاعِمُ

3. وردت كلمة قشاعم في البيت بيّن معنى الكلمة ونوعها ؟ (3درجة)

جواب:

4. ما الصورة التي أراد الشاعر رسمها في هذا البيت ؟(4 درجة)

جواب:

وَتَعْظُمُ فِي عَيْنِ الصّغْيرِ صِغَارُهَا

وَتَصْغُرُ فِي عَيْنِ العَظْيمِ العَظَائِمُ

بيّن الالفاظ الواردة في البيت من حيث (8 درجات) :

5. انسجامها

جواب:

6. رقتها وقوتها

جواب:

7. صحة استعمالها اللغوي

جواب:

8. فصاحتها

جواب:

هَلِ الحَدَثُ الحَمْرَاءُ تَعْرِفُ لَوْنَهَا

وَتَعْلَمُ أيُّ السَاقِيينِ الغَمَائِمُ

9. ماذا أراد الشاعر في قوله (الحَدَثُ الحَمْرَاءُ)؟ (2درجة)

جواب:

10. هناك فكرة أراد الشاعر الإفصاح عنها في هذا البيت ، وضحها ؟(4 درجات)

جواب:

سَقَتْهَا الغَمَامُ الغُرُّ قَبْلَ نُزُولِهِ

فَلَمَّا دَنَا مِنْهَا سَقَتْهَا الجَمَاجِمُ

11. وردت كلمة (سَقَتْهَا) مرتين في البيت ،ماذا أراد الشاعر ان يبيّن في ذلك؟ (4درجات)

جواب:

12. هل هناك تلاؤم في الكلمتين (الغَمَامُ) و (الجَمَاجِمُ) ؟(2 درجة)

جواب:

13. وضح الجدة في البيت الشعري ؟(2 درجة)

جواب:

14. بماذا استعار الشاعر في هذا البيت؟ (2درجة)

جواب:

بَنَاهَا فَأعْلى وَالقَنَا يَقْرَعُ القَنَا

وَمَوْجُ المَنَايَا حَوْلَهَا مُتَلاطِمُ

15. كيف استطاع الشاعر توظيف عاطفته في رسم هذه الصورة ؟ (6 درجة)

جواب:

وَيَطْلُبُ عِنْدَ النّاسِ مَا عِنْدَ نَفْسِهِ

وَذَلِكَ مَا لَا تَدَّعِيهِ الضّرَاغِمُ

16. ما التشبيه الذي استعمله الشاعر في هذا البيت الشعري ؟(4 درجات)

جواب:

17. هل هناك مجاز في هذا البيت ؟(2درجة)

جواب:

ملحق (8)

اختبار مهارات التفكير الناقد بصورته الاولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات اختبار مهارات التفكير الناقد بصورته الاولية

حضرة الأستاذ/ة .....المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسومة بـ (تحليل النصوص الأدبية وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي) وقد قامت الباحثة بتبني اختبار واطسون – وجليسر لقياس مهارات التفكير الناقد والمعد من قبل (الجبوري ،2017) وقد تبنت الباحثة تعريف الجبوري والذي تبنى تعريف (Watson&Glaser,2008) الذي يشير إلى انه " تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود

أدلة وبراهين منطقية تدعمها, ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي والتجريد والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها, فضلا عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف " (الجبوري،2017: 169).

علما أن الاختبار يتكون من خمس اختبارات فرعية هي:(التنبؤ بالافتراضات ,التفسير , تقويم المناقشات, الاستنباط ,الاستنتاج) وزعت عليها عبارات لكل عبارة عدة فقرات لكل فقرة اختيارين ، ونظراً لما تتمتعون بـه من سمعة علمية و خبرة واسعة في مجال العلوم التربوية والنفسية ترجو الباحثة إبداء الرأي حول ما يأتي :

1. مدى صلاحية هذه الفقرات وقدرتها على قياس ما وضعت من اجله.
2. وضوح التعليمات و الأسئلة ومدى تحقيقها .
3. الحكم على منطقية الحلول المقترحة كمفتاح تصحيح لفقرات الاختبار.

وأخيرا تشكر الباحثة تعاونكم.

المشرف **الباحثة**

أ.م .د فارس مطشر حسن **نادية حسن مهدي**

ملحق (9)

م / **اختبار مهارات التفكير الناقد**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة .....

إنَ الاختبار الذي بين أيديكم يضم مجموعة من المواقف والفقرات التي قد صممت لقياس بعض من مهاراتكم وقدراتكم العقلية وهي تكشف عن قابليتكم في التحليل واستعمال المنطق ،لذا ارجو منكم الاجابة عن جميع فقرات الاختبار بكل دقة وموضوعية خدمة للبحث العلمي ،علماً ان اجابتك تكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة وتستعمل لأغراض البحث العلمي فقط .

التعليمات :

1. قراءة التعليمات الخاصة بكل اختبار ،وكذلك المثال التوضيحي قبل الاجابة .
2. الاجابة على ورقة الاسئلة حصراً .
3. **عدم ترك اي سؤال من دون اجابة .**

الاسم :.....

الجنس :.....

الصف :.....

الشعبة :.....

وأخيرا تشكر الباحثة تعاونكم.

الباحثة
نادية حسن مهدي

مهارات التنبؤ بالافتراضات assumption prediction skills

الافتراضات فكرة نثق بصحتها ونسلم بها كأساس للاستدلال أو المناقشة أو حل المشكلة ،

وفيما يأتي عدد من العبارات يتبع كل عبارة عدد من الافتراضات المقترحة. المطلوب منك ما يأتي :

1.إذا كان الافتراض مسلم به على ضوء محتوى العبارة. وإذا كنت ترى أن الافتراض وارد في ضوء ما جاء بالعبارة فضع علامة (×) في المكان المناسب تحت كلمة (الافتراض وارد).

2.إذا كنت تعتقد أن الافتراض غير مسلم به بالضرورة في العبارة فضع علامة (×) في المكان المناسب أي تحت كلمة (الافتراض غير وارد).

وفيما يأتي مثال يوضح طريقة وضع العلامة (×) أمام الافتراضات في الأماكن المناسبة ، ويلاحظ أنه في بعض الحالات يكون هناك أكثر من افتراض وارد بالضرورة ، وفي حالات أخرى لا يكون أي من الافتراضات وارد .

مثال		
إذا كنت بحاجة للوصول الى بغداد بوقت قصير يمكن أن تستقل سيارة خاصة.		
الافتراضات المقترحة	**افتراض وارد**	**افتراض غير وارد**
أ- الذهاب بالسيارة يستغرق وقتاً أقل من أي وسيلة أخرى .	×	
ب- يمكن السفر بالسيارة الى بغداد .	×	
ج- السفر بالسيارة الخاصة أكثر راحة من السفر بالقطار . (العبارة حول الوقت وليس حول الراحة من السفر)		×

أولاً : مهارات التنبؤ بالافتراضات

1. الإنسان العاقل هو من يقود سيارته بسرعة مناسبة .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	لابد للإنسان أن يكون عاقلا حتى يقود سيارته بسرعة مناسبة .		
ب	ليس لدى الإنسان المتهور من الإدراك ما يكفي لجعله يقود سيارته بسرعة مناسبة .		
ج	من يقود سيارته بسرعة 60 كم / ساعة فهو إنسان عاقل .		

2. الإنسان الذي يكون عمله قريب من منزله يكون حسن الحظ و لا توجد لديه مشاكل في المواصلات

الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد

أ	ليس عند العاملين مشاكل مواصلات .		
ب	اذا مارسنا النظام فلن يكون هناك مشاكل مواصلات .		
ج	يكون العاملين سيئي الحظ اذا كان مكان عملهم بعيدا عن سكنهم .		

3. الإنسان الذي يتعرض للمرض النفسي قد يكون عرضة للمرض العقلي .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	يصاب الإنسان فقط بالمرض النفسي .		
ب	توجد علاقة بين المرض النفسي و المرض العقلي .		
ج	كل المرضى العقليين كانوا مصابين بمرض نفسي .		

4. الأنظمة التعليمية الحديثة تضمن المحافظة على التقدم التكنولوجي .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	نعيش الآن بنعمة التقدم التكنولوجي .		
ب	التأخر التكنولوجي ناتج من عدم العمل على إنشاء النظم التعليمية الحديثة .		
ج	ضمان المحافظة على التقدم التكنولوجي بوجود نظم تعليمية حديثة .		

5. العلاج الطبي بالأعشاب أفضل من الأدوية و العقاقير المقررة من قبل الطبيب .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	كل الأعشاب الطبيعية تضر و لا تنفع المريض .		
ب	الأطباء لا يجيدون العلاج الطبي بالأعشاب الطبيعية .		
ج	ليس فقط العقاقير المقررة من الطبيب مفيدة للعلاج بل هنالك وسائل أخرى .		

6. التلفاز أفضل وسيلة تعليمية لكن ليس لكل مجالات التعليم .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	يستخدم التلفاز في جميع مجالات التعليم .		
ب	هنالك وسائل أخرى غير التلفاز .		
ج	الوسائل التعليمية أفضل من استخدام التلفاز .		

7. بعض سلوك الإنسان سلوك حيواني .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	الإنسان يشترك مع الحيوان في بعض مظاهر سلوكه .		
ب	العدوانية من سمات السلوك الحيواني .		
ج	تعد المرونة سلوكاً حيوانياً .		

8. علاقات الطفل مع الآخرين على تبنى أساس علاقته بوالديه .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	للوالدين دوراً أساسيا الحياة المستقبلية للأولاد .		
ب	يستطيع الطفل أن يبني علاقاته مع الآخرين بنفسه .		
ج	للوالدين الأثر القليل في الحياة الاجتماعية للطفل .		

9. الدفاع عن النفس و مؤازرة الجماعة يتم من خلال التعاون .

الافتراضات المقترحة		وارد	غير وارد
أ	من المسائل الميسرة عند الناس هو التعاون .		

ب	ينهي العرف الاجتماعي عن التعاون لكونه هداماً و سلبياً .		
ج	توافق وجهات النظر يدل على إنهم متعاونون .		

ثانياً : مهارات التفسير interpretation skills التفسير : العملية العقلية التي يحكم من خلالها الفرد على الاستنتاجات المقترحة تترتب منطقياً على المعلومات المقدمة أم لا ؟ على فرض أن هذه المعلومات صحيحة .
يتكون هذا الاختبار من عبارات يتبع كل منها تفسيرات مقترحة عديدة بعضها واردة , أي ان العبارة نفسها تترتب بالضرورة منطقياً عليها, وبعضها غير واردة, **أي** ان العبارة لا تترتب بالضرورة منطقياً عليها , وان كانت صحيحة بوجه عام. ويقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التقرير فيما اذا كانت الاستنتاجات المبينة على بيانات معطاة مبررة. ولتحقيق الهدف من الاختبار افترض أن كل ما هو وارد في الموقف صادق وكل ما هو مطلوب منك أن تحكم على تفسير مقترح أيترتب على المعلومات الواردة في الموقف أم لا وكالاتي :-

- ❖ إذا كنت تعتقد أن التفسير المقترح يترتب على البيانات الواردة في الموقف بدرجة معقولة من اليقين ، ضع علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير صحيح) .
- ❖ إذا كنت تعتقد أ التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في الموقف فضع علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح) .

مثال :

أعلنت وزارة التربية ان نسبة النجاح لهذا العام في الفرع العلمي 65% فيما بلغت نسبة النجاح في الفرع الأدبي 85%.

التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
أ- مدرسي الفرع الأدبي أكثر تساهلاً .		×
ب- طبيعة المواد العلمية الصعبة وراء ارتفاع نسبة الرسوب .	×	
ج- التوزيع عشوائي للطلبة على الفرعين وليس بناءاً على قابليتهم الخاصة بهذين الفرعين		×

مهارات التفسير

1. تعد مراكز المدن أكثر زخماً بالسكان و المحال التجارية . لكن هذا الزخم جاء ازاء أولئك الوافدين من القرى و الأرياف .

	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
أ	الطبقات الاجتماعية المتدنية هي من القرى و الأرياف .		
ب	الطبقات الاجتماعية العليا هي من أهالي مركز المدينة		
ج	جاء الزخم في المدينة من الذين يتوافدون من الريف .		

2. يتفوقن الإناث على الذكور في الطلاقة اللغوية لكن يتفوق الذكور بالقدرة الحسابية على الإناث هذا ما جاء في إحدى الدراسات العلمية.

	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
أ	جميع الإناث أفضل في قواعد اللغة على حساب الذكور .		
ب	لا يمتلك الذكور القدرة في الطلاقة مما يمتلكن الإناث .		
ج	توجد علاقة بين قدرة الذكور على الطلاقة اللغوية والقدرة الحسابية وبين الإناث مع على الطلاقة اللغوية		

	والحساب .		

3.أوضحت المعارك مع الإرهاب (عصابات داعش) بأنهم جبناء وهذا يثبت بأنهم قد خسروا المعركة مقابل القوات الأمنية الوطنية وقوات الحشد الشعبي.

التفسيرات المقترحة		صحيح	غير صحيح
أ	أسلحة الإرهابيين لا تصل لمستوى أسلحة و كفاءة القوات الأمنية والحشد الشعبي .		
ب	العمل على تدريب الجنود وتطوير الأسلحة هو استعداد لمعركة أخرى.		
ج	التقدم في وسائل اندلاع الحروب ليس بقدر تقدم وسائل السلام والمحافظة عليه.		

4.الدراسة المقارنة بين أطفال بعض المدارس في اختبار الذكاء أظهرت بالتفاوت فيما بينهم . إلا أن بعض يفوق على البعض الآخر دون الحصول على درجات مرتفعة.

التفسيرات المقترحة		صحيح	غير صحيح
أ	الذكاء الفطري يجعل الطفل أكثر ذكاء .		
ب	للأسر دور في تنمية الذكاء لدى أطفالهم .		
ج	التعليم الأفضل يجعل الطفل يحصل على درجات مرتفعة في الاختبارات .		

5.سجلت الحوادث المرورية التي ارتكبها سائقي المركبات الخصوصي ضعفي ما ارتكبه سائقي الباصات العمومي من الحوادث في إحدى المناطق .

التفسيرات المقترحة		صحيح	غير صحيح
أ	حوادث المركبات أكثر من حوادث الباصات .		
ب	عدد سائقي المركبات أكثر من عدد سائقي الباصات .		
ج	سائق الباص أكثر التزاماً من سائق المركبة بقواعد قيادة المركبة .		

6.اكتسب بعض شبابنا لتقاليد و عادات الغرب . إلا أن الآباء يتمسك بالتقاليد و الأخلاق الأصيلة التي تربى عليها .

التفسيرات المقترحة		صحيح	غير صحيح
أ	عادات العرب أفضل من عادات الغرب .		
ب	الذي يتمسك بعاداته مخطئ و لا يساير الحضارات .		
ج	لكل حضارة عاداتها و تقاليدها عربية كانت أم غربية .		

7. الطلبة الذين لم يحصلوا على مجموع يقبلهم في الجامعة يتجه إلى إعادة الامتحان في عام آخر .

التفسيرات المقترحة		صحيح	غير صحيح
أ	لم يحصل الطلبة الناجحين على القبول بالجامعات .		
ب	الطالب الذي يقبل في الجامعة قام بإعادة الامتحان مرتين و ثلاث .		
ج	القرار الذي يجعل الطالب بإعادة الامتحان يحتاج إلى إعادة نظر .		

8.تعد دراسة اللغة الانكليزية في مدارسنا وسيلة لتعلم ثقافة الشعوب الانكليزية .

التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح

أ	يجب أن ندرس جميع اللغات دون الانكليزية .		
ب	لا يمكن الاستغناء عن دراسة اللغة الانكليزية .		
ج	إذا تعلمنا اللغة الانكليزية فلابد أن يتعلم الانكليز لغتنا .		

ثالثاً : مهارات تقييم المناقشات discussion evaluating skills

عند مشاركتك في مناقشات حول قضايا مثيرة للجدل والخلاف يفترض بك أن تكون قادراً على التميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية موضوع النقاش ، والحكم على قوة الحجة او ضعفها يبنى على أساسين :

الأول : هو اتصال الحجة اتصالاً مباشراً بالسؤال المطروح .

الثاني : وزن الحجة وأهميتها ، فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال أما الحجج الضعيفة فتكون غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال .

في هذا الاختبار تجد سلسلة من الأسئلة يلي كل منها ثلاث حجج وعليك ما ياتي:

1. حدد فيما إذا كانت الحجة قوية او ضعيفة وطريقة الإجابة تكون بوضع علامة (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (قوية) إذا اعتبرتها كذلك.
2. ضع علامة (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (ضعيفة) إذا وجدتها كذلك ، قد تكون جميع الحجج في بعض الأسئلة قوية او تكون جميعها ضعيفة او تجد واحدة ضعيفة وأخرى قوية وهكذا ... وفيما يلي مثال يبين كيفية الإجابة.

العبارة . هل أصبح الحاسوب وسيلة مهمة للتعليم .	**الحجج**	
	قوية	**ضعيفة**
أ- للاتصال في العالم الخارجي . (هذه الحجة ضعيفة لأن فيها ظاهرة الاتصال مع العالم الخارجي فقط)		×
ب- نعم لأنه ينمي مدارك العقل ويوسع آفاق الفكر. (هذه الحجة قوية لان الحاسب دخل ضمن منهاج المدرسة)	×	
ج- كلا / لأنه يحجم قابليات العقل عن الإبداع . (هذه الحجة ضعيفة لأن فيها تحديد للبرامج)		×

ثالثاً : مهارات تقييم المناقشات

1. هل يمكن أن تعمل المرأة كسائقة سيارة أجرة ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : الرجل و المرأة على حد سواء في العمل		
ب	نعم : اجر الرجل أكثر من أجور المرأة بالعمل .		

ج	لا : المرأة غير مسئولة عن إعالة احد .		

2. هل يمكن أن يعمل الطبيب معلماً في مراكز محو الأمية ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : لان التعليم مهنة من لا مهنة له .		
ب	لا : التعليم يتطلب إعداد جيد ليس مثل ممارسة الطب .		
ج	لان العمل في مراكز محو الأمية يتطلب متخصصاً تربوياً .		

3. هل من الواجب أن يدرس الطالب وفق جدول منتظم لدروسه ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : حتى يتسنى لهم أن يحققوا رغباتهم في المذاكرة بطريقة خاصة .		
ب	نعم : حتى يتعلم الدقة و النظام .		
ج	لا : يجب أن يذاكر الطالب وفق ميوله و اتجاهاته .		

4.هل من الضروري وضع قانون يلزم الأطفال بالالتحاق بالروضة قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : لان أمهات الأطفال لا تجد وقتاً كافياً لتربية الطفل .		
ب	نعم : لان الآباء يهتمون بشؤونهم الخاصة أكثر من اهتمامهم بأطفالهم .		
ج	لا : يجب ترك الأمر للأطفال يحددونه بأنفسهم .		

5.هل من الضروري تطوير الصناعة اليدوية إلى صناعة آلية ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : حتى تتواكب مع التطور الحضاري .		
ب	لا : لان بعض الصناعات اليدوية فقدت قيمتها بعد صناعة الالة .		
ج	نعم : لتوفير الكثير من الوقت و الجهد .		

6.هل التعليم السابق أفضل من التعليم الحالي ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	لا : لا لان البرامج و الطرق أفضل بكثير من السابق .		
ب	نعم : لان الموضوعات الدراسية كانت أصعب .		
ج	نعم : لان التلاميذ في ذلك الوقت أكثر طاعة لأساتذتهم عن الآن .		

7.هل من الواجب التطوير في تعليم الفتاة ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	لا : لان التعليم يطور من قدرات الفتاة في التحاور و الطلاقة .		
ب	نعم : فالفتاة يجب أن تعرف واجباتها الدينية و الاجتماعية عن طريق التعليم .		
ج	لا : لان الفتاة مصيرها ربة بيت .		

8.هل من الواجب إنشاء جمعيات خيرية لمساعدة الفقراء من أموال الأغنياء ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : لأن الفقراء لن يعيشون بدون هذه الأموال .		
ب	نعم : لا يتمتع الفقراء بالكماليات و الترفيه .		
ج	لا : لان دخل كل فرد إنما يحصل عليه من خلال جهوده الخاصة .		

9.هل يجب إنشاء مراكز لتدريب الشباب تلبية لبيان المرجعية العليا حول حماية البلد من تسلل الأعداء و الإرهاب ؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : فالأعداء و الإرهاب لا يعبثون بالبلاد .		
ب	نعم : لان الشباب هم من يحمي المرجعية العليا .		
ج	لا : لان البلد لا يحميه إلا أبنائه .		

10.هل من الواجب أن يتطور التعليم الثانوي بحيث لا يكون الهدف منه الالتحاق بالجامعة فقط؟

الحجج		قوية	ضعيفة
أ	نعم : فبدون التعليم الأكاديمي لا ترتقي البلدان .		
ب	نعم : حتى نتمكن من تطوير الصناعات و زيادة الإنتاج من ثم الازدهار.		
ج	لا : فلا بد لكل فرد بالمجتمع أن يحصل على فرصة التعليم بالجامعة .		

رابعاً : مهارات الاستدلال Inference Skills

يتكون كل موقف من مواقف هذا الاختبار من مجموعة عبارات بينها عدة نتائج مقدمة (استدلالات) ، وعليك أن تعد العبارتين صحيحتين تماماً وصادقتين بدون استثناء حتى لو كانت أحداهما او كلاهما ضد رأيك . اقرأ الاستدلال الأول الذي يلي العبارتين

1. إذا كنت تعتقد إنها تترتب بالضرورة على العبارتين فضع علامة (×) في المكان المناسب أي تحت (النتيجة مترتبة).
2. إذا كنت تعتقد انه ليس من الضروري ان تكون النتيجة مترتبة على العبارتين فضع (×) في المكان المناسب تحت (النتيجة غير مترتبة).

مثال :

جميع المدرسين اللذين لا يلتحقوا بدورة طرائق تدريس يفشلوا في التدريس محمد لم يلتحق بالدورة . وعلى ذلك :		
الفقرات المستنبطة	**مترتبة**	**غير مترتبة**
آ- محمد فشل بالتدريس	×	
ب- بعض المدرسين لم يلتحقوا بالدورة ونجحوا في التدريس		×
ج- جميع المدرسين الفاشلين لا يلتحقوا بدورة طرائق التدريس		×

رابعاً : مهارات الاستدلال :

1. كل العرب كرماء . البعض مخلصون في عملهم .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	البخيل ليس من هو عربي .		
ب	المخلصين في العمل هم أولئك الكرماء		
ج	بعض من يخلص في عمله يكون كريماً .		

2. طلبة كلية الطب يتمتعون بنسبة ذكاء عالية ((أذكياء جداً)).

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	هنالك طلبة في كلية الطب متوسطي الذكاء .		
ب	بعض خريجي كلية الطب متوسطي الذكاء .		
ج	جميع طلبة الكلية أذكياء جداً .		

3.كل الأشخاص الأميين لا يجيدون القراءة و الكتابة . بعض الأشخاص الأميين أصبحوا مدراء عامين في مؤسسات كبرى .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	الشخص الأمي لا يستطيع إدارة المؤسسات الكبرى بصورة مرضية .		
ب	إجادة القراءة و الكتابة ليست دائماً شرطاً ضرورياً لتسلم منصب إداري .		
ج	برنامج محو الأمية يجب أن يبدأ بالمدراء و كبار المسئولين .		

4.كل المدخنين معرضون للإصابة بسرطان الرئة . بعض المدخنين المصابين بهذا المرض توفوا في سن مبكرة .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	كل الأشخاص المدخنين مصيرهم الهلاك العاجل .		
ب	بعض المدخنين المصابين بسرطان الرئة قد يعمرون .		
ج	قد يعرض المرء نفسه للهلاك بسبب التدخين .		

5.كل الوزراء مخلصون في العمل . بعض الوزراء من أساتذة الجامعات .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	كل أساتذة الجامعات من المخلصين في العمل		
ب	بعض المخلصين في العمل من أساتذة الجامعات .		
ج	كل الوزراء هم من أساتذة الجامعات .		

6.كل الفنانين موهوبين . بعضهم غير فخور بنفسه .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	كل الموهوبين فنانون .		
ب	ليس كل الفخورين بأنفسهم موهوبين .		
ج	بعض الموهوبين فنانون .		

7.كل طلبة المدارس الثانوية يدرسون اللغة الانجليزية . بعض المدارس تدرس اللغة الفرنسية .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	كل الذين يدرسون لغة انجليزية من طلبة المدارس		

	الثانوية .		
ب	بعض الذين يدرسون لغة انجليزية يدرسون لغة فرنسية .		
ج	كل الذين يدرسون لغة فرنسية لا يدرسون لغة انجليزية .		

8.الطلبة المجتهدون في الدروس مثابرون .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	الطالب المجتهد هو طالب مثابر .		
ب	المجتهدون يكونون أكثر تحصيلاً في المدرسة .		
ج	المجتهدون في مادة ما مجتهدون في جميع المواد الدراسية .		

9.بعض أيام الشتاء ممطرة , جميع الأيام الممطرة مزعجة .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غير مترتبة
أ	الأيام الصافية لا تبدو مزعجة .		
ب	بعض أيام فصل الشتاء تبدو مزعجة .		
ج	بعض أيام الشتاء طيبة .		

010يميل الطفل بمعاملة الآخرين بالمثل إذا عومل معاملة حسنة . اغلب الناس يعاملون أطفالهم معاملة حسنة .

الفقرات المستنبطة		مترتبة	غيرمترتبة
أ	يميل الأشخاص إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة فلا بد إنهم عوملوا في طفولتهم معاملة حسنة .		
ب	اغلب الناس يميلون لمعاملة الآخرين معاملة حسنة		
ج	إذا عومل الطفل معاملة سيئة فانه يعامل الآخرين بالمثل .		

خامساً : مهارات الاستنتاج conclusion skills

الاستنتاج هو نتيجة يستخلصها الشخص من حقائق معينة لوحظت أو افترضت فقد يستنتج الشخص أن هناك إنسان آخر في المنزل إذا سمع صوتاً. ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون فمن الممكن أن يكون الصوت صادراً من جهاز الراديو الذي ترك دون إغلاق ويتكون هذا الاختبار من عدة مواقف يبدأ كل موقف بتقديم حقائق عليك اعتبارها صادقة. يتبع هذه الحقائق عدة استنتاجات. المطلوب منك إن تفحص كل استنتاج على حدة مقرراً درجة صحته أو خطأه ، أو إذا كانت هناك نقص في البيانات وكالاتي :

1- ضع علامة (×) تحت البديل (صحيح) إذا وجدت أن الاستنتاج صحيح تماماً ، أي انه يترتب منطقياً على الحقائق والمعلومات التي وردت في الموقف .

2- ضع علامة (×) تحت البديل (غير صحيح) إذا وجدت أن المعلومات الواردة في الموقف لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج أو خطأه .

3- ضع علامة (×) تحت البديل (غير صحيح) إذا وجدت أن الاستنتاج خاطئ تماماً في ضوء المعلومات الواردة في الموقف ، أي أن الاستنتاج يناقض المعلومات الواردة .

طبق اختبار التفكير الإبداعي على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية فأظهرت النتائج أن مستوى تفكيرهم الإبداعي بشكل عام كان فوق المتوسط ، وان الطلبة الذين حصلوا على مستويات عالية من التفكير الإبداعي كانوا متفوقين دراسياً

الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة

آ- الطلبة المبدعون أذكياء .		×
ب- هناك علاقة وثيقة بين درجة الإبداع والتفوق الدراسي .	×	
ج- لا يمكن الالتحاق بالمدرسة الإعدادية سوى الطالب المبدع.		×

: <u>مهارات الاستنتاج</u> :

1. كان احد الطلبة المتفوقين دراسيا متأكدا من حصوله على تقدير امتياز في إحدى مقررات الاختصاص . ابلغه الاستاذ بحصوله على التقدير جيد جداً قبل ظهور النتائج بيوم . غير إن تقدير الطالب بعد عرض النتائج كان اقل من جيد جداً .

الاستنتاجات المقترحة		صحيحة	غير صحيحة
أ	ارتكب المدرس خطأ غير مقصود عند نقل التقدير .		
ب	فضل المدرس عدم إبلاغ الطالب بتقديره الفعلي تحاشياً لإثارة غضبه .		
ج	يوجد فرق شاسع بين تقدير الطالب النهائي و التقدير الذي توقعه سلفاً .		
د	أعيد توزيع الدرجات التي وضعها المدرس لاعتبارات معينة لدى الإدارة .		

2. طبق اختبار ما على عينة من طلبة المدرسة الثانوية و ظهرت النتائج بأنهم حصلوا على فوق المتوسط . كما ظهر بان الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية هم من أوائل الصف في المادة الدراسية .

الاستنتاجات المقترحة		صحيحة	غير صحيحة
أ	العلاقة واضحة بين درجة الاختبار و التفوق .		
ب	لا يلتحق الطالب بالمدرسة الثانوية ما لم يكون اجتاز الاختبار .		
ج	لو طبق هذا الاختبار على مدرسة ابتدائية لحصلنا على نفس النتائج .		
د	الطلبة الذين اجتازوا الاختبار طلبة أذكياء .		

3. حاول استاذ أن يرفع درجات طلبته في إحدى الاختبارات . فطلب من كل طالب حصل على اقل من نصف الدرجة النهائية في الاختبار تقديم بحث في إحدى الموضوعات على أن تكون الدرجة الجديدة مساوية لمتوسط الدرجتين على الاختبار و البحث . و بناء على ذلك حصل العديد من الطلبة على فرصة لزيادة درجاته في الاختبار .

الاستنتاجات المقترحة		صحيحة	غير صحيحة
أ	كانت درجات بعض الطلبة في الاختبار متدنية بوجه عام.		
ب	استطاع طلبة كثيرون من منخفضي التحصيل رفع درجاتهم في الاختبار .		
ج	تجاوزت معظم الدرجات الجديدة للطلبة نصف الدرجة النهائية في الاختبار .		
د	استطاع عدد كبير من الطلبة تقديم بحث يفي بالمعايير المطلوبة .		

4. ينصح أطباء الأسنان بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم بذلك نحميهم من تسوس الأسنان .

الاستنتاجات المقترحة		صحيحة	غير صحيحة
أ	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له مضاره		

	أيضا.		
ب	يكفي جدا لوقاية الأطفال من مرض التسويس أن يمنع هم من أكل الحلوى .		
ج	ليست هناك أي مسببات للتسويس سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم .		
د	توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض التسويس للأسنان .		

5. واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى عملهم و إلا يهبطوا بعملهم إلى الشعب لان أما مستوى الشعب يجب أن يرتفع أو يجب أن يحتفظ العلم بحقائقه و أن لا يهبط بمستواه

الاستنتاجات المقترحة		صحيحة	غير صحيحة
أ	احد أهداف العلم الرئيسة هي رفع مستوى الشعب		
ب	الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه .		
ج	احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الشعب له .		
د	ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم .		

6. دأبت إحدى الفتيات على متابعة الإعلانات الوظائف الشاغرة في الصحف المحلية يومياً . و ذات يوم قرأت إعلانا عن وظيفة شاغرة لمذيعة بمواصفات تنطبق عليها تماماً . غير أنها حالما اتصلت هاتفيا بمكتب المراجعات ابلغها الموظف المسئول بان الوظيفة قد شغلت .

الاستنتاجات المقترحة		صحيحة	غير صحيحة
أ	كان الإعلان وهمياً لان الوظيفة المعلن عنها غير شاغرة أصلا .		
ب	كانت الفتاة من الوافدات و المذيعة المطلوبة من المواطنات , و قد سقط هذا الشرط في الإعلان سهواً .		
ج	شعر الموظف الذي اتصلت به الفتاة بان صوتها لا يصلح للإذاعة فاعتذر لها.		
د	جاء اتصال الفتاة متأخرا عن الموعد المحدد في الإعلان و هو سبب خسارتها للوظيفة		

- **المصادر والمراجع**

المصادر العربية

- **القران الكريم**

1. آل الشيخ، محمد بن عبد الرحمن (2005): **مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة،** مسجد ومجمع كلية الدعوة الإسلامية، بيروت – الجمهورية اللبناني
2. ابن جني ،ابو الفتح عثمان بن جني الموصلي المتوفى (392هـ): **الخصائص** ، ط4،المجلد 1،الهيئة المصرية العامة للكتب
3. ابن منظور، جمال الدين المتوفى (711هـ): **لسان العرب** ،ط3،دارصادر- بيروت،ج2
4. ابو العنيين , احمد (2004): **استراتيجيات النظرية الحديثة** , دار المنهل للشر والتوزيع , بيروت .
5. أبو زيد، محمود (2007): **اللغة فى الثقافة والمجتمع مع تصور مبدئى لمشروع أطلس اللهجات الإجتماعية فى مصر**، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة – جمهورية مصر العربية.
6. ابو شريفة, عبد القادر (2006): **مدخل الى تحليل النص الادبي** , دار الكتاب الحديث , القاهرة – مصر .
7. أبو شهاب، سناء نمر (2017): **مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارهما على إنماء المجتمع**، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.
8. ابو عثمان , عمرو بن بحر (1996): **الحيوان** , تحقيق عبد السلام محمد هارون , دار احياء التراث العربي ,ط5,بيروت – لبنان.
9. ابو لبن , وجيه (2001) : **مهارات دراسة النصوص الادبية** , ط1 , دار النهضة العربية , القاهرة- مصر.
10. ابو ناظر , موليس (1978): **الالسنة والنقد الادبي** , دار النهار للشر والتوزيع , بيروت – لبنان .
11. أحمد، مصطفى عبد العال (2012): **تأملات تربوية في تعليم التفكير واللغة**، ط1، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام- المملكة العربية السعودية.

12. اسماعيل ، ميمي السيد أحمد (2007) :" الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام نموذج راش لدى طلبة المرحلة الثانوية "، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الزقازيق ـ مصر.

13. إسماعيل، بليغ حمدي (2021): **المرجع في تدريس اللغة العربية: النظرية والتطبيق**، ط1، وكالة الصحافة العربية ناشرون، الجيزة – جمهورية مصر العربية.

14. إسماعيل، صلاح (1998). مفهوم المعرفة في الفلسفة المعاصرة، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، المجلد (58)، العدد (4)، ص101 – ص 158.

15. بلعيد , صالح (2008): **علم اللغة النفسي** , ط1, دار هونة , للطباعة والنشر والتوزيع , الجزائر.

16. بوهالي (2016): **طرق تحليل النصوص** الادبية , جامعة قسطنطين , الجزائر.

17. البويهي، رأفت عبد العزيز، والمصري، إبراهيم جابر، وماجد، أحمد محمد، وعبد الرحيم، منى أحمد (2018). **أصول التربية المعاصرة**، دار العلم والإيمان، القاهرة – جمهورية مصر العربية.

18. البيتاوي, محمد عبد الله (2005): الشكل الفني في ق البيتاوي , **رسالة ماجستير غير منشورة,** جامعة النجاح الوطنية , نابلس – فلسطين.

19. التميمي ، مريم (2002)، تنمية التفكير الناقد: دراسة تجريبية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مملكة البحرين جامعة الخليج العربي.

20. التميمي، ضياء عبد الله.(2001) قياس مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد، **(أطروحة دكتوراه، غير منشورة)**، كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد.

21. توق، محي الدين (1973) : **المدخل الى علم النفس**، عمان : الجامعة الاردنية .

22. الجبالي، حمزة (2016): **مهارات التدريس الصفي والسيطرة على المشكلات الصفية**، ط1، دار الاسرة ميديا ودار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

23. الجبور، محمد فالح مسلم (2010): **تدريس التاريخ بطريقة تحليل النص**، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، دمشق – الجمهورية العربية السورية.
24. الجبوري , حسين موسى (2017) : الدرجة الحقيقية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد على وفق نظرتي القياس التقليدية والسمات الكامنة , **اطروحة دكتوراه غير منشورة** , كلية التربية للعلوم الانسانية , جامعة بابل.
25. جروان، فتحي. (2005). **تعليم التفكير: مناهج وتطبيقات.**(الطبعة الثانية).عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع .
26. جمل، محمد جهاد، والهويدي، زيد (2003) : **اساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع**، ط1، العين، دار الكتاب الجامعي .
27. جمهورية العراق. وزارة التربية،(2005): الأهداف التربوية في القطر العراقي، ط2، مديرية مطبعة وزارة التربية.
28. الجنابي ، فاضل زامل (1992): التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية ، **رسالة دكتوراه** ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .
29. حرب , عدنان (1995): **النص والاسلوبية بين النظرية والتطبيق** , ط1, دار الاتحاد العرب للنشر والتوزيع , دمشق – سوريا.
30. الحسن، الوارث (2012): **قراءة تحليلية للنصين النقدي والروائي**، ط1، الوراق للنشر والتوزيع، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.
31. حسين , حسين محمد (2007): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الاعدادية العامة , **اطروحة دكتوراه غير منشورة** , كلية التربية , جامعة المنصورة , مصر.
32. الحلاق، علي سامي (2010): **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان.
33. حمادنه , بسمة بالحاج (1995) : **مقالات في تحليل الخطابة** , جامعة مندمة الجزائر .
34. حمو , صباح (2012): **ديناميكية النص الادبي** , المركز الجامعي بغليزان, الجزائر .

35. الحموري, هند والوهر ,محمود (1998): **قدرة طلبة السنة الاولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة**, دراسات العلوم التربوية, عمان ,الاردن.

36. الخضراء ,فادية عادل (2005) : **تعليم التفكير ألابتكاري والناقد**, دراسة تجريبية ,ط1, دار دي بونو ,عمان , الأردن.

37. الخطيب، محمد إبراهيم.(2009): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**، الوراق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، م.

38. خمري , حسين (2002) : **فضاء المتخيل مقاربات في الرواية** , منشورات دار الاختلاف , قسطنطين – الجزائر .

39. الخوالدة، محمد عبد الله (2017): **الخيال التاريخي والتفكير الناقد**، ط1، دار الخليج، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

40. خوري , رئيف (2009): **تحليل الص الادبي بين النظرية والتطبيق** , ط1, دار اليازوري للشر والتوزيع , عمان- الاردن.

41. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن(1990): **مناهج البحث التربوي**, دار الحكمة للطباعة والنشر، القاهرة ـــ مصر.

42. الداية , فايز (2021) : **علم الدلالة العربية : النظرية والتطبيقية دراسة تاريخية , تأصيلية** , نقدية , دار الفكر الاسلامي الحديث , القاهرة- مصر.

43. الدباس , خولة عبد الحليم (2018): مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء ,**مجلة كلية التربية** , جامعة الازهر , العدد180 , الجزء الثاني.

44. دراج , فيصل (1990): **نظرية الرواية العربية** , المركز الثقافي العربي ,دار البيضاء , المغرب .

45. درويش , محمود (2017): **النص الادبي وفعل القراءة** , ط6, دار المشرق للشر والتوزيع , بيروت – لبنان.

46.الدوسري، راشد احمد علي.(2005) : اثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر، جامعة عمان للدراسات العليا، مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة).**

47. رزوقي، رعد مهدي، ومحمد، نبيل رفيق، وداود، ضمياء سالم (2018): **سلسلة التفكير وأنماطه** (4)، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت – الجمهورية اللبنانية.

48. الرفاعي , محمد خليل وصبيرة , فلك ومحمد علي حسين (2020): **اساليب تحليل النص الادبي** , منشورات المكتبة الافتراضية السورية , دمشق – سوريا.

49.روبرت , كريزول (2012) : ترجمة محمد شومات, **التحليل الثقافي في النص** , المركز القومي للترجمة , القاهرة – مصر .

50. الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي علي فالح (2009) : **مدخل الى علم النفس**، ط1، العين، دار الفكر العربي .

51. الزويني، ابتسام صاحب موسى ، والربيعي، نبأ ثامر خليل (2011): مستوى طلاب قسم اللغة العربية كلية الآداب في تحليل النصوص الأدبية، **مجلة كلية التربية الأساسية** – جامعة بابل، العدد (5)، 215 – 232.

52. الزيدي، رائد رسم يونس (2002) :تقويم تحصيل طلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة المستنصرية، كلية المعلمين.

53. الزيدي، رائد رسم يونس (2002). تقويم تحصيل طلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية المعلمين - الجامعة المستنصرية.

54. السرجاني، راغب (2008): **بين التاريخ والواقع**، ج1، ط1، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع، القاهرة – جمهورية مصر العربية.

55. السرجاي , راغب (2008): **اسهامات علماء المسلمين في النصوص الادبية** , دار النهضة العربية ,القاهرة – مصر .

56. السعيد، هلا (2013): اضطرابات التواصل اللغوي: **التشخيص والعلاج**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – جمهورية مصر العربية.

57. السلطاني، حمزة هاشم محيميد.(2002): اثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس العلمي، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة بابل.

58. السليم , احمد (2018): **المنهج التحليلي في الادب ومميزاته** , ط1 , دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان الاردن .

59.سميحة , نار خليف (2019): **طرق تحليل النص الادبي** , ط2, دار المسيرة للطباعة والنشر ,عمان – الاردن.

60.السيد , عزيزة (1995):التفكير **الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**, الاسكندرية, دار المعرفة الجامعية.

61.شحاتة، حسن، والسمان، مروان (2012): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة – جمهورية مصر العربية.

62.الشرقي , محمد بن راشد (2005): **التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات**, مجلة العلوم التربوية والنفسية, جامعة البحرين.

63.الشمري , عفاف عليوي سعد (2005) : ورق بحثية (التفكير الناقد) , **المجلة العربية للنشر العلمي** , العدد 29 , مجلد 1.

64.الشواكة , علي (2021) : **قراءات نقدية ادبية** , دار الكتاب الجامعي الادبي , القاهرة – مصر.

65.الشيخلي، عبد القادر (2001): **تنمية التفكير الابداعي**، ط1، وزارة الشباب، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

66.الطاهر، علي جواد.(1979): **مقدمة في النقد الأدبي**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

67.الطريري ,عبد الرحمن بن سليمان(1997): **القياس النفسي والتربوي**,ط1,مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع- الرياض.

68.الظاهر، زكري حمد (1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الثقافة، عمان، الاردن.

69. العادلي، محمد جفات (2002). تقويم مستوى تحصيل طلبة قسم اللغة العربية لكليات التربية، في الجامعات العراقية في البلاغة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة القادسية، كلية التربية.

70. عامر، طارق عبد الرؤوف (2008). **أصول التربية: (الاجتماعية – الثقافية – الاقتصادية)**، ط1، الآن ناشرون ومزعون، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

71. العامري، عبد الله (2015) : **مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكار، نحو مجتمع المعرفة**: سلسلة دراسات يصدرها مركز الإنتاج العالمي - جامعة الملك عبد العزيز، 20.

72. عبد العظيم، ريم أحمد (2019) استراتيجية لتدريس القواعد اللغوية قائمة على المدخل الدلالي لتنمية مهارات فهم التراكيب النحوية و زيادة المفردات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس**، العدد (22)، ص 113-162.

73. عبد الغني ,محمد (2021): **كيفية تحليل النوص الادبية** , دار سطور للنشر والتوزيع , عمان – الاردن.

74. عبد المنعم , محمد خليل (1973): **اساليب تحليل النصوص** , منشورات الجامعة الافتراضية السورية , دمشق – سوريا.

75. العبدلي، عمار ناظم إبراهيم (2016): الخطاب الفكري والأدبي لدى الهاشميين دراسة وصفية تحليلية لنماذج مختارة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية الآداب والعلوم – جامعة الشرق الأوسط، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

76. العبيدي، شيماء صلاح، (1999): بناء مقياس قصور الانتباه عند تلاميذ المدارس الابتدائية،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة بغداد، كلية ابن رشد.

77. العتوم , عدنان يوسف (2014): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان – الاردن .

78. العتوم، عدنان يوسف (2004) : **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق):** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

79. العتوم، عدنان يوسف, (2004): **تنمية مهارات التفكير, نماذج نظرية وتطبيقات عملية,** دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.

80. عدس، عبد الرحمن (1998) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،** عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

81. العزاوي، نضال مزاحم رشيد (2017): **بوصلة التدريس في اللغة العربية،** ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

82.عطية ،محسن علي ،(2009) : **الجودة الشاملة والجديد في التدريس** ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ـ الاردن .

83.عفانة , عبد الستار (1998): لغة النص , **المجلة العربية السورية للدراسات الادبية** , العدد 127 مجلد 3 جامعة دمشق – سوريا .

84.عفانة , عزو (1998): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة, **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** , المجلة الاول , العدد الاول , مطبعة المقداد .غزة.

85. عفيفي , علي غازي (2011): **الموقف الادبي للدراسات الفكرية الثقافية** , منشورات ارشيف دار الثقافة العربية المصرية , القاهر – مصر .

86. علام , صلاح الدين محمود (2000): **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**, دار الفكر للنشر والتوزيع , القاهرة ـــ مصر .

87. علام، صلاح الدين (2009). **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،** ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة - جمهورية مصر العربية.

88. علام، صلاح الدين محمود (2000) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،** ط1، القاهرة، دار الفكر العربي .

89. علي عصام. (2008). مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم **(رسالة ماجستير غير منشورة)،** كلية التربية - الجامعة الإسلامية، غزة.

90. علي، اسماعيل ابراهيم (2009): **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
91. عمار , لطيف احمد (1996): النص الادبي بين القراءة والتأويل, اطروحة , **دكتوراه غير منشورة** , جامعة ابي بكر بالقايد تلمسان , كلية الاداب قسم اللغة العربية – الجزائر
92. عمار، سام، (2002) : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،مؤسسة الرسالة ،بيروت ـ لبنان .
93. عمراني، زينة، و براهيمي، وردة (2013): **منهجية دراسة النّص الأدبي للسنة الرابعة متوسطة وفق المقاربات التدريسية الحديثة: دراسة وصفية تحليلية، كلية الآداب واللغات –** جامعة أكلي محند أولحاج – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
94. العمري، احمد عبد الرحيم احمد (2001) : **الصحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البيئية في القدرات العقلية**، اطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة .
95. عودة، أحمد (2002) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط5, إربد، الأردن, دار الأمل للنشر والتوزيع.
96. عوض، عباس (1994) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الامل للنشر والتوزيع ، عمان.
97. العيساوي , سيف طارق حسين(2013): **تحليل النوص الادبية المهارات والطرق**, دار الصادق , بابل –العراق.
98. فإنسان (2009): **نظرية الأنواع الأدبية**، وزارة الثقافة , دمشق .
99. فرج، صفوت (1980): **"القياس النفسي"**، دار الفكر العربي, القاهرة.
100. فرمان , جلال عزيز (2010): فاعلية مهارات التفكير الابداعي في تحليل النصوص الادبية والاحتفاظ بها لدى طلبة المرحلة الثانوية , **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية** , العدد 4 , مجلد1 , جامعة بابل , العراق.

101. القحطاني، أشرف بن سعيد بن سعد (2010) : فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، **(رسالة ماجستير غير منشورة) .**

102. قرعان، محمد عيد (2016): **تعلم التفكير والتدريب: النظرية والتطبيق**، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

103. قرعان، محمد عيد حسين والدليمي، طه علي حسين (2017). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات التربوية و النفسية**، المجلد (6)، العدد (20)، ص 34-44.

104. قطامي , يوسف (2000): **اسئلة برنامج تطبيقي** , ط1, دار الميسرة للطباعة والنشر , عمان – الاردن.

105. كاجور, عبد الملك (1997): مناهج تحليل النصوص الادبية , الحلقة الاولى تقديم فتحي خشايمة , **مجلة اللغة والادب** , العدد 11, جامعة الجزائر .

106. كوافحة , تيسير مفلح , وعبد العزيز (2011): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المفترضة**, دار المسيرة للنشر, عمان.

107. لطيف، استبرق مجيد علي (2007): التفكير ما بعد الشكلي لدى الاطفال – والمراهقين والراشدين في مدينة بغداد، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**)، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

108. لعبداني أسماء، وهباز، نزهى (2021): **تنمية الملكات العقلية، كلية الآداب واللغات** – جامعة العربي بن مهدي – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

109. ماضي , عاصم (2008): الذوق في تحليل النص الادبي , **مجلة اوراق الثقافية** , العدد 20, المجلد 2 ,سلطنة عمان .

110. محجوب , وجيه (1990): **اصول البحث العلمي ومناهجه** , مطبعة التعليم العالي , بغداد – العراق.

111. المحص ,عبد الجواد محمد (2016) : **تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق**، دمشق.

112. المحص، عبد الجواد محمد (2000): **أدب القصة في القرآن الكريم دراسة تحليلية كاشفة عن عالم الإعجاز**، ط1، الدار المصرية، الإسكندرية – جمهورية مصر العربية.

113. محمد حسين، حسين علي (2004): **التحرير الأدبي**، ط5، مكتبة العبيكان، الرياض – المملكة العربية السعودية.

114. محمد، صلاح الدين وعبد العال، تحية (2005) : **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم**، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس بعنوان الارشاد النفسي من اجل التنمية في عصر المعلومات المنعقد خلال الفترة من 25-27 ديسمبر.

115. محمد، عبد السلام (2020): **التفكير الناقد دراسات نظرية وتطبيقات عربية وعالمية**، ط1، مكتبة نور، القاهرة – جمهورية مصر العربية.

116. مدكور , علي احمد (2009): **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق** , دار الميسرة للطباعة والنشر , عمان – الاردن.

117. مرتاض , عبد الملك (2002): **منهجية تحليل النصوص الادبية** , ط1, منشورات رابطة ابداع الجزائر .

118. مرعي, ونوفل, محمد بكر (2007): مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا),**مجلة المنارة**, المجلد 13, العدد 4

119. مساعدي، محمد (2015). تحليل النصوص الأدبية مدخل منهجي بيداغوجي، **مجلة علوم التربية** – المملكة المغربية، العدد (61)، 139 - 145.

120. مقداد، عصام علي (2008): مستوى مهارات التذوق الادبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الاساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الاسلامية لديهم، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة.

121. ملحم , سامي (2011): **"القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"**, ط2 , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان – الاردن.

122. ملحم ,ابراهيم احمد (2018): **تحليل النص الادبي ثلاث مداخل نقدية** , علم الكتب الحديثة ,ط1, اربد-الاردن.

123. ملحم، إبراهيم أحمد (2016): **تحليل النص الأدبي: ثلاثة مداخل نقدية**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

124. ملحم، يحيى (2018): دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس محافظة عجلون بالأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, 22(24), 1- 19.

125. الموسوي ,نعمان محمد (2009): **الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون-جليسر للتفكير الناقد,** المجلة التربوية ,جامعة الكويت .

126. ناصر، إبراهيم (1983): **التربية وثقافة المجتمع تربية المجتمعات**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الجزائر – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

127. نهر، هادي، ومحمد الشنطي.(2012): **التذوق الأدبي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

128. نور الدين , قارة مصطفى(2010) : النص الادبي في التنسيق المغلق الى التنسيق المفتوح , **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**,كلية الاداب , جامعة وهران , الجزائر.

129. نوفل, محمد بكر (2008): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل,** ط1, عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع.

130. اليوسف, سامي محمد (2007): **الاسلوب والادب والقيمة** , ط1, دار البازوري للطباعة والنشر ,عمان – الاردن .

131. يونس، فيصل،(1997):**قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعي**، القاهرة، دار النهضة العربية.

- **المصادر الاجنبية** :

1. Anastasi, A., Urbina, S., (2010): **Psychological testing 7ed, NewDelhi**, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited
2. Astlieher, d.a(2002). the power of spintnal. London thorsons ,
3. Bailin,ed (1999): Level of Aspira How tesan, murraay Nrya Expiration in personality, New York, Ox Ford, University.
4. Berkely Adms (2020): Approach to English Literature for Student abroad – Book – iv London Ox Ford University.

5. Beyer, B.K. (1985). Critical Thinking: What ls It?. Social Education, April, 270-276
6. Bire ,Gaillet(1997). a history lesson in l it comp; a nineteenth century ecological model of writing instruction " paper presented at the annual meeting of ference on college composition and communication.
7. Blattner, N.H., & Frazier, C. L. (2002). Developing performance-based assessment of students' critical thinking skills. Assessing Writing, 8, 47–64.
8. Bloom , B.S.,(1971): **Hastings, J.T and Madaus , G.F:** " Hand book one for motive and Summative evaluation of student learning " , New York; McGraw – Hill.
9. Cerlid, a,h(2003). maltiplle intelligences theory and practice in aduits . eric digest .
10. Ebel-, R. L (1972): **Essentials of Educational Measurment Now-Jersey**, Englewood eliffs, Prenticeall.
11. Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009**): Essentials of Educational measurement 5th ed**., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limted.
12. Facione ,Petwr & Facione,Noreen& Giancarlo , Carol.(2000):The Disposition Toward Critical Thinking :lts Character ,Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill . lnformal Logic. 20.
13. Feely, T., Jr. (1976, August). Critical thinking: Toward a definition, a paradigm and research agenda. Theory and research in Social Education, 4(1), 1-19. Feely examines 3 major topics in his discussion of critical thinking: definition, paradigm, and research.
14. HUNTER G,T(2019). students with learning disabilities, colombia; merril publishing pany .
15. Jacobs ,Ring(1995). salience and critical thinking skills; changes daring the student–teaching experience "paper presenteca the annual meeting of the mid- south educational xesearch association.
16. Kanar, a.f(2016). what kind of multiple intelligence in formed instruction and assessment can be developed that will help adult

learners deal with math anx-iety so they reach their stated goals, Boston; national center for learning .

17. Nannaly , J. C . (1978): **psychometric theory . New-York** : mac Graw Hill.
18. Norman ,Frank, Marcella(2019). an interactive procedure. for developing literary appreciation and language skills, a paper presented at the annual meeting of teachers of English to speakers of other language.
19. Paul, R. (1992). Critical Thinking: What, Why and How? New Directions for Community Colleges, 20, 1, Spring 1992
20. Pual, armston(2017). dictionary of psychology. New-York. dellpablishing ,
21. Robinson , grgory(2015). the relationship between low achievement and bodily kinesthetic inf0nrh and fifth- graders (fourth - graders. motor development), dissertation abstract international .
22. Switri, Endang (2022). Tata Bahasa Arab (Buku Pendampingan Belajar Bahasa Arab Untuk Pemula), Penerbit Qiara Media, Jawa – Indonesia.
23. Taylor, Ruth (1996)**: The predictive of (DAT) educational and psychological measurement**, Vol.(58), No.(2), p(215-220).
24. Watson, G ; B ; & Glaser, R.M. (2010) .**Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Manual - Form S .**San Antonio ; T X : Harcourt Brac
25. Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: Forms A and B. San Antonio, TX: PsychCorp.
26. Watson, G., & Glaser, E. M. (2008): Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Short Form manual . San Antonio, TX: Pearson.
27. Wood E.A.L. (2008): “Reading Processes Poetry”, Journal of Adolescent and Adult Literacy, vol (5,(No (7), pp: 564-576.
28. Streib, J. History and analysis of Critical thinking. (D.A.I), vol. 45, no8, 1993