

## ارزیابی جایگاه مهارت‌های تفکر نقادانه در کتاب‌های آموزشی

### ادبیات عربی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی

سجاد اسماعیلی<sup>۱</sup>، عیسی متقی‌زاده<sup>۲\*</sup>، خلیل پروینی<sup>۳</sup>، روح‌الله رحمتیان<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس

۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس

۳. استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس

۴. دانشیار گروه آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۱۹

#### چکیده

امروزه توانمند ساختن دانشجویان در حوزه نقادانه‌اندیشی، یکی از مهم‌ترین مقوله‌های مورد حمایت متخصصان حوزه تعلیم و تربیت است. برای توانمند ساختن دانشجویان در این حوزه، بایستی مهارت‌های تفکر نقادانه را در کتاب‌های درسی گنجانند. در این پژوهش بر اساس نظریات واتسون و گلنر و با استفاده از روش تحلیل محتوا، پنج مهارت «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر، استنباط، ارزشیابی استدلال‌ها» را در محتوای کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی در مقطع کارشناسی بررسی کرده‌ایم و جایگاه مهارت‌های تفکر نقادانه را ارزیابی نموده‌ایم. نمونه آماری پژوهش شش کتاب از کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی در دانشگاه‌های ایران است. برخی از یافته‌ها نشان می‌دهند توجه نویسندگان به مهارت استنتاج به‌ویژه در بخش تمرین‌ها با (۷۴٪) بسامد بیشتری نسبت به سایر مهارت‌ها دارد. سایر مهارت‌ها، به‌ویژه مهارت استنباط (۰٪) چندان مورد توجه نویسندگان نبوده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان عربی؛ مهارت‌های تفکر نقادانه؛ کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی؛ تحلیل محتوا.

## مقدمه

کتاب یا محتوای درسی یکی از مهم‌ترین محورهای فرایند یاددهی - یادگیری است که دیگر محورهای آموزشی حول این محور قرار دارند. به عبارت دیگر محتوای کتاب درسی نقش محوری را در فرایند یاددهی - یادگیری به عهده دارد. یونسکو با ارائه تعریف کتاب درسی و مواد یادگیری، جایگاه و نقش آن را در فرایند یادگیری به این شکل تبیین کرده است: «کتاب درسی، وسیله اصلی یادگیری است که برای دستیابی به مجموعه خاصی از نتایج آموزشی طراحی شده است و از متن و تصویر، یا متن و تصویر و تمرین تشکیل شده است، و به طور سنتی مجموعه چاپی مجلدی است که آسان‌سازی یادگیری را هدایت و راهنمایی می‌کند» (نوریان، ۱۳۹۰: ۱۱). در سال‌های اخیر نظریه یادگیری شناختی که به ادراک، توجه، تفکر، استدلال و خلاقیت فراگیر توجه دارد، سهم بسزایی در تبیین پیشرفت تحصیلی به خود اختصاص داده است. یکی از رویکردهای شناختی مهم در یادگیری، رویکرد تفکر نقادانه<sup>۱</sup> است. در این رویکرد یادگیرندگان می‌آموزند چگونه از طریق، تفکر و سایر فرایندهای شناختی و فعالیت‌های ذهنی، اطلاعات را به یاد بسپارند و پردازش کنند تا به فهم دقیق و شفافی از موضوعات دست یابند. تفکر نقادانه مهارت‌های مختلفی همچون: «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر و...» دارد که بی‌تردید پرورش آنها می‌تواند به رشد مهارت‌های شناختی دانشجو همچون ادراک، توجه، استدلال، و فهم، کمک شایانی کند. گنجاندن مهارت‌های تفکر نقادانه در کتاب‌های درسی یکی از راه‌های تأثیرگذار در پرورش اندیشه دانشجویان است. آنچه ما در این پژوهش به عنوان مهارت‌های تفکر نقادانه از آنها یاد می‌کنیم، پنج مهارت «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر، استنباط، ارزشیابی استدلال‌ها» است که واتسون و گلیرز<sup>۲</sup>، دو تن از متخصصان بزرگ حوزه تفکر نقادانه آنها را ارائه کرده‌اند. درس‌های ادبیات عربی که در مقطع کارشناسی زبان و ادبیات عربی با عنوان «متون نظم و نثر در دوره‌های مختلف ادبی» ارائه می‌شود، از مجموعه درس‌های اصلی این رشته به شمار می‌آیند که حجم قابل توجهی از سرفصل درس‌های این رشته را به خود اختصاص داده‌اند.

1. Critical Thinking
2. Watson & Glaser

این درس‌ها اهداف مهمی همچون پرورش مهارت خواندن، افزایش گنجینه لغوی، افزایش روحیه نقادی، فهم و درک مطلب و پرورش توان ادبی دانشجو را در بر دارند. اما متأسفانه سه رکن اساسی آموزش یعنی سرفصل پیشنهادی، کتاب آموزشی و راهبردهای تدریس استادان این درس به گونه‌ای است که تنها بخشی از این اهداف محقق می‌گردد. به نظر نگارندگان این پژوهش، نبود تمام یا بخشی از مهارت‌های تفکر نقادانه در این سه رکن آموزشی می‌تواند یکی از دلایل تحقق نیافتن اهداف درس‌های ادبیات عربی باشد. این پژوهش یکی از این سه رکن یعنی کتاب‌های آموزشی را بررسی می‌کند. این کتاب‌ها عمدتاً در بیان اهداف با کاستی‌هایی همچون نداشتن مهارت‌های تفکر نقادانه مواجه‌اند، به طوری که این کتاب‌ها با تأکید بر اهدافی همچون آشنایی دانشجو با گزیده‌ای از شعر و نثر دوره‌های مختلف ادبی، ترجمه واژگان به کاررفته در متون، آشنایی با برخی از ادیبان عرب و تمرین‌های سطحی پایانی، تألیف شده‌اند و شگفت آنکه در این کتاب‌ها، مهم‌ترین اهداف آموزش متون ادبی یعنی درک مطلب، افزایش روحیه نقادی، فهم دقیق متون، و افزایش توان ادبی دانشجو آن‌چنان که بایسته است، مورد توجه قرار نگرفته‌است. بنابراین، این جستار می‌کوشد با روش تحلیل محتوا به این پرسش اساسی پاسخ دهد که «تا چه میزان محتوای کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی همسو با مهارت‌های تفکر نقادانه و خرده‌مؤلفه‌های آن تألیف شده‌است؟». بی‌تردید با پاسخ به این سؤال می‌توان زمینه تألیف کتاب‌های ادبیات عربی بر مبنای مهارت‌های تفکر نقادانه را فراهم ساخت.

### پیشینه پژوهش

بر اساس جست‌وجوهای نگارندگان، پژوهشی که به‌طور خاص به موضوع تحلیل محتوای کتاب‌های ادبیات عربی از لحاظ میزان توجه به مهارت‌های تفکر نقادانه در ایران، پرداخته

باشد، یافت نشد. اما با وجود این، پژوهش‌های اندکی پیرامون تحلیل محتوای کتاب‌های درسی رشته زبان و ادبیات عربی وجود داشت که برخی از آنها عبارتند از:

□ مقاله «تحلیل محتوی کتب قواعد اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وادابها في ضوء معايير الجودة»؛ نتایج این پژوهش گواه این است که دو کتاب یادشده از روش قدیمی قیاسی پیروی می‌کنند و هیچ‌کدام از شاخصه‌های استاندارد تألیف کتاب‌های قواعد همچون: بیان اهداف آموزشی، تمرین‌های متنوع و همراه با متون را ندارند (متقی زاده و دیگران، ۱۳۹۲).

□ مقاله «تعلیم النصوص الادبية في اقسام اللغة العربية وادابها بالجامعات الایرانية ومدى تحقق اهدافها»؛ نویسنده در این پژوهش ضمن آسیب‌شناسی کتاب‌های متون نظم و نثر عربی، به معرفی برخی از شاخص‌های کلی تألیف کتاب درسی و میزان حضور آنها در کتاب‌های متون ادبی پرداخته است. برخی از یافته‌های این پژوهش نشان داده است که نسبت کمی از استادان و دانشجویان، کتاب‌های متون نظم و نثر عربی را همسو با آن شاخص‌ها دانسته‌اند (اسماعیلی، ۱۳۹۱).

□ مقاله «بایستگی‌ها در تولید بسته‌های آموزش مهارت‌های زبانی برای گویش‌وران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه صدى الحياة و العربية للناشئين»؛ این پژوهش مهم‌ترین معیارها در مشخصه‌های کتاب خوب، نقاط ضعف و قوت دو بسته یادشده و میزان مناسب بودن یکی از دو بسته را بررسی کرده است (صدقی و دیگران، ۱۳۹۲). البته عنوان این مقاله کاربران «زبان دوم» را گویش‌ور نامیده که کاملاً اشتباه هست؛ زیرا گویش‌ور به کاربر زبان مادری یا همان «Native Speaker» گفته می‌شود و با کاربر زبان دوم تفاوت دارد.

همچنین پژوهش‌ها و مطالعات بسیاری در حوزه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی سایر رشته‌های دانشگاهی و مدارس انجام شده که در ادامه چند مورد از این پژوهش‌ها را مرور می‌کنیم.

□ عریضی و دیگران در مقاله «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی برحسب سازه انگیزه پیشرفت» نتیجه گرفته‌اند که کتاب‌های ریاضی و علوم تجربی بیش از سایر کتاب‌های درسی به سازه انگیزه پیشرفت توجه نموده‌اند (عریضی و دیگران، ۱۳۸۲).

□ علوی مقدم و دیگران در مقاله خود با عنوان «تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی» بر ضرورت بازنگری محتوای کتاب‌های درسی زبان فرانسه پیش از آموزش فراگیر، از منظر مؤلفه‌های هویت ملی تأکید کردند (علوی مقدم و دیگران، ۱۳۹۳). در این مقاله اصطلاح «فراگیر» به‌درستی به کار نرفته است؛ «فراگیر» به کسی گفته می‌شود که در حال کسب زبان مادری یا زبان دوم است؛ درحالی‌که برای نامیدن آموزندگان زبان‌های خارجی، اصطلاح «یادگیرنده» یا «زبان‌آموز» به کار می‌رود. این تفاوت ظریف در بسیاری از پژوهش‌ها نادیده گرفته شده است.

### روش، ابزار، جامعه و نمونه آماری پژوهش

با توجه به ماهیت این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شد. روش تحلیل محتوا یکی از فنون پژوهش است که برای توصیف عینی و منظم محتوای آشکار و پنهان ارتباطات به کار می‌رود و هدف آن تفسیر کردن است (ساروخانی، ۱۳۸۲: ۵۷). ابزار اصلی این پژوهش «فهرست و ارسسی تحلیل محتوا» بر اساس مهارت‌ها و خرده‌مؤلفه‌های تفکر نقادانه است. این ابزار شامل پنج مؤلفه اصلی مهارت‌های تفکر نقادانه یعنی: «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر، استنباط، ارزشیابی استدلال‌ها» و ۳۴ خرده‌مؤلفه است. برای تهیه این ابزار ضمن مراجعه به پژوهش‌هایی پیرامون تفکر نقادانه، از فهرست و ارسسی تحلیل محتوای تفکر نقادانه در رساله کارشناسی ارشد «الأسطل، ۲۰۰۸» نیز بهره گرفته شده است. برای تأمین روایی فهرست و ارسسی تحلیل محتوا، از روش روایی محتوایی و نظر متخصصان حوزه آموزش زبان و ادبیات عربی، فرانسه، انگلیسی، و علوم تربیتی استفاده شد. برای تعیین پایایی ابزار نیز از این فرمول استفاده شد:

$$C.R = \frac{\text{مؤلفه‌های مورد توافق}}{\text{کل مؤلفه‌ها}} \times 100$$

جامعه آماری پژوهش، کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی است. برای انتخاب نمونه آماری پژوهش، نویسندگان این مقاله به یک نظرسنجی پژوهشی مراجعه کردند که پرسش‌شوندگان آن ۴۵ استاد متخصص حوزه تدریس متون نظم و نثر عربی بودند. این نظرسنجی نشان داد کتاب‌های *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي* (محمد فاضلی)، *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الإسلامي؛ مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاموي؛ مختارات من روائع الأدب العربي في العصر العباسي الاول* (سید علی میرلوحی)، *الأدب العربي في الاندلس تاريخ ونصوص* (محمد علی آذرشب)، *مجماني الشعر العربي الحديث ومدارسه* (صادق خورشیا)، *المجاني الحديثة* (الاب شیخو)، و جزوه‌ای برگرفته از کتاب *المجانی الحديثه* در تدریس متون ادبی عربی بسامد بیشتری دارند (اسماعیلی، ۱۳۹۱: ۱۵۴):

با توجه به اینکه کتاب *المجانی الحديثه* و جزوه‌های برگرفته از آن، فقط شامل شعرها و نثرهایی از ادیبان عصرهای مختلف ادب عربی‌اند و هیچ‌یک از شاخصه‌ها و مؤلفه‌های کتاب آموزشی را ندارند، از تحلیل محتوای آنها صرف‌نظر شد و شش کتاب از کتاب‌های منتشرشده در سازمان سمت، که تاحدودی از شاخصه‌ها و مؤلفه‌های کتاب آموزشی بهره‌مند بودند، به عنوان نمونه آماری این پژوهش برگزیده شدند.

## ۱. ادبیات نظری پژوهش

### ۱-۱. مفهوم تفکر نقادانه

علی‌رغم اتفاق نظر متخصصان حوزه نقادانه‌اندیشی، درباره اهمیت و ضرورت تفکر نقادانه، برای این نوع تفکر تعاریف مختلفی ارائه شده‌است که شاید یکی از علل آن ناشی از پیچیده بودن مفهوم تفکر نقادانه و فرایند ذهنی‌اش باشد و دیگر اینکه هر محقق با توجه به فهم فردی و نیازهای پژوهشی خویش، به تعریف آن پرداخته‌است (باتینه و الازی، ۲۰۰۹: نقل از جاویدی و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۰۴). اگرچه واژه انتقادی معنای ضمنی نقد کردن را به شنونده القا می‌کند اما

همین واژه معنای منفی آن یعنی نگاه گله‌مندانه و شکایت‌آمیز را نیز به ذهن متبادر می‌کند. بی‌شک اگر از واژه انتقادی در تفکر انتقادی این معنا استنباط شود، به این تفکر به منزله نوعی ارزیابی غیرسازنده نگریسته می‌شود (اندولینا، ۲۰۰۱: ۹۹). از این رو، در این پژوهش برای جلوگیری از هم‌پوشانی معانی لفظی، از واژه «نقادانه» به جای انتقادی استفاده شده است تا معنای نگاه تیزبینانه به مخاطب منتقل شود. در ادامه به معرفی تعاریف دقیق تفکر نقادانه نزد متخصصان این حوزه می‌پردازیم. <sup>۱</sup> دئویی<sup>۱</sup> نخستین تعریف از تفکر نقادانه را ارائه کرده است. وی مفهومی با عنوان «اندیشیدن بازتابی» را مطرح می‌کند، و آن را چنین تعریف می‌کند: «بررسی فعالانه، مجذانه و دقیق یک باور یا شکل مفروضی از معرفت، با توجه به مبانی‌ای که پشتوانه آن هستند و نتایجی در پی دارد». در اندیشیدن بازتابی، فراگیر فقط پذیرنده و دریافت‌کننده داده‌ها نیست، بلکه درباره آنها کاری انجام می‌دهد. این کار می‌تواند تلاش برای فهم واضح‌تر داده‌ها، تشخیص استدلال در آنها، تردیدافکنی در آنها، تعلیق احکام داده‌ها و... باشد. این اندیشیدن بازتابی، نشان‌دهنده ربط و نسبت تفکر نقادانه با نظریه یادگیری شناختی و فراشناختی (اندیشیدن درباره اندیشیدن) است (حجتی و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۸۶-۱۸۵). سی‌ودو سال پس از تعریف دئویی، ادوارد گلینزر<sup>۲</sup>، در کتابش به نام آزمایشی در زمینه شکل‌گیری **نقادانه‌اندیشی** توانایی اندیشیدن نقادانه را شامل سه چیز می‌داند:

نخست) این نگرش که آماده باشیم مسائل و موضوعاتی را که در دامنه تجربه ما قرار می‌گیرند به نحو جدی و عمیق بررسی کنیم؛

دوم) روش‌های استدلال و تحقیق منطقی را بشناسیم؛

سوم) در به‌کار بستن آن روش‌ها مهارت داشته باشیم» (گلینزر، ۱۹۴۱: ۳۸).

1. Dewey

2. Glaser

ریچارد پل<sup>۱</sup> را شاید بتوان مشهورترین چهره در میان پیشگامان «جنبش تفکر نقادانه» در حال حاضر دانست. او تفکر نقادانه را چنین تعریف می‌کند: «اندیشیدن شخص درباره اندیشیدن خودش با این هدف که اندیشیدن خودش را ارتقا بخشد». تعریف دیگر وی چنین است: «طرز اندیشیدن درباره هر موضوع، محتوا یا مسئله‌ای است که در آن فرد اندیشنده و با زمامداری ماهرانه ساختارهایی که جزء ذاتی اندیشیدن هستند و وضع کردن سنجه‌های فکری برای آنها، کیفیت اندیشیدن خودش را ارتقا می‌دهد» (پل، ۲۰۰۹: ۶). رابرت انیس<sup>۲</sup> تفکر نقادانه را این‌گونه تعریف می‌کند: «تفکر نقادانه، تفکر معقول و بازتابی است که متمرکز است بر تصمیم‌گیری در این مورد که چه کاری را بکنیم یا چه چیزی را باور کنیم» (انیس، ۱۹۹۶: ۵). الک فیشر<sup>۳</sup> تفکر نقادانه را نوعی تفکر ارزش‌گذارانه می‌داند که سنجشگری و تفکر خلاقانه، هر دو را شامل می‌شود و به‌طور خاص با کیفیت استدلالی سروکار دارد که برای پشتیبانگی یک باور یا عمل عرضه شده است (فیشر، ۲۰۰۱: ۱۳). با تأمل در این تعریف‌ها شاید بتوان تعریف پل را دقیق‌ترین تعریف بیان کرد؛ زیرا دربرگیرنده و گردآورنده بسیاری از مؤلفه‌هایی است که شاید در نگاه نخست جمع‌ناپذیر به نظر می‌رسند.

اگر بخواهیم رویکرد تفکر نقادانه را در زیردسته یکی از نظریات یادگیری جای دهیم بی‌تردید این رویکرد در نظریه شناختی یادگیری جای خواهد گرفت؛ زیرا این نظریه بر ماهیت شناختی - ذهنی فرایند یادگیری تأکید می‌کند و یادگیری را درک و بصیرت، و یادگیرنده را موجودی فعال و کنجکاو می‌داند. بر طبق نظریه شناختی، یادگیری یک فرایند درونی و دائمی است که در آن فرایندهایی مثل توجه، ادراک، حافظه، فهم، استدلال، گره‌گشایی و تصمیم‌گیری نقش اساسی ایفا می‌کنند (دمبو، ۱۹۹۴: ۱۴۱؛ برک، ۱۳۸۳: ۱۳۰).

## ۱-۲. مهارت‌های تفکر نقادانه

مهارت‌های تفکر نقادانه و مؤلفه‌های روند این نوع تفکر از مرحله مواجه شدن با اطلاعات تا رسیدن به داوری، هدفمند و خودتنظیم‌گر است. این مهارت‌ها در سنجش منطقی و نقادانه

- 1 . Paul, R
- 2 . Ennis, R
- 3 . Fisher, A



موضوعات گوناگون همچون؛ شواهد و مدارک، مفهوم‌سازی‌ها، روش‌ها، معیارها و زمینه‌ها به کار می‌رود (قاضی مرادی، ۱۳۹۱: ۸۱). این مهارت‌ها نزد متخصصان حوزه نقادانه‌اندیشی تفاوت دارد. پیتر فسیونه<sup>۱</sup> در گزارش دلفی و نیز کتاب **انتقادی بیندیش**، شش مهارت تفکر نقادانه را همراه با خرده‌مهارت‌هایی برای هر یک از آنها بررسی می‌کند که به اختصار عبارتند از: (۱) مهارت تعبیر و تفسیر؛ (۲) مهارت تحلیل؛ (۳) ارزشیابی (سنجش ادعاها، سنجش استدلال‌ها)؛ (۴) استنتاج؛ (۵) مهارت توضیح؛ (۶) خودتنظیم‌گری (همان، ۱۳۹۱: ۸۲-۸۱). واتسون و گلیزر مهارت‌های تفکر نقادانه را «استنباط، شناسایی پیش‌فرض‌ها، استنتاج، تعبیر و تفسیر، و ارزشیابی استدلال‌ها» می‌دانند (الوسیمی، ۲۰۰۳: ۲۲۳-۲۲۴). آنچه ما در این جستار به عنوان مهارت‌های تفکر نقادانه از آنها یاد می‌کنیم، پنج مهارت ارائه شده به وسیله واتسون و گلیزر است که در ادامه به تعریف آنها می‌پردازیم:

**مهارت استنتاج:** نتیجه‌ای است که فرد از حقایق و موضوعات معین استنتاج می‌کند. در این مهارت، فرد با استفاده از نیروی عقلی خویش، از یک سری اطلاعات کلی به اطلاعات جزئی دست می‌یابد.

**مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها:** توانایی انتخاب پیش‌فرض‌هایی است که به عنوان راه‌حل برای یک مشکل یا اندیشه در یک موضوع محل مناقشه استفاده می‌شود.

**مهارت تعبیر و تفسیر:** درک و بیان معانی به شکل دسته‌بندی و برجسته کردن طیفی از تجربیات، اطلاعات، باورها، عقاید، قضاوت‌ها و نقشه‌هاست. این مهارت، شامل خرده‌مهارت‌های دسته‌بندی، رمزگردانی، و روشن‌سازی معانی، اطلاعات و باورهاست.

**مهارت استنباط:** تشخیص و به‌دست آوردن عناصر و شواهد لازم است تا بتوان بر اساس نتایج به‌دست آمده و همچنین حدس‌ها و فرضیه‌ها از آنها برای استدلال و نتیجه‌گیری نهایی

بهره برد. به عبارت دیگر استنباط، بررسی ادعاها، سنجش دلایل (تشخیص دلایل نادرست) و دستیابی به نتایج مناسب است که خرده‌مقیاس‌های جست‌وجوی شواهد، حدس زدن متغیرها و استنتاج نهایی را در بر می‌گیرد.

مهارت ارزشیابی/استدلال‌ها: ارزیابی درجه صحت و اعتبار اطلاعات، جملات، مطالب ارائه‌شده، باورها، تجربیات و قضاوت‌هاست و همچنین بررسی میزان ارتباط آنها با استنباطها و نتیجه‌گیری‌های انجام‌شده. این مهارت شامل خرده‌مهارت‌های بررسی ادعاها و بررسی استدلال‌هاست (گلیر، ۱۹۴۱: ۴۹-۹۸).

## ۲. تحلیل مواد پژوهش

در این بخش از پژوهش، به بررسی و ارزیابی مهارت‌های تفکر نقادانه در کتاب‌های آموزشی ادبیات عربی پرداخته می‌شود. به این ترتیب که ابتدا فهرست واری‌های تحلیل محتوای هر مهارت و خرده‌مؤلفه‌های آن طراحی و سپس میزان حضور هر یک از آن خرده‌مؤلفه‌ها در دو واحد تحلیل پژوهش یعنی «دروس» و «تمارین» تحلیل می‌شود. در واحد تحلیل دروس، نشانگرهای تحلیل عبارتند از: «شکل ظاهری و معنایی جملات کتاب‌ها در چند بخش اطلاعات مقدماتی پیرامون متن، اصل متن درسی، کلمات دشوار و شرح متن». در واحد تحلیل تمرین‌ها نیز، نشانگرهای تحلیل عبارتند از: «شکل ظاهری و معنایی جملات مطرح‌شده در سؤالات هر تمرین».

### ۲-۱. ارزیابی مهارت استنتاج

برای ارزیابی و سنجش این مهارت در محتوای کتاب‌های مورد بررسی، هشت خرده‌مؤلفه: «تبیین مهارت با ذکر مثال‌های غیردرسی، دادن اطلاعات پیش‌زمینه‌ای در مورد متن، تبیین موضوعات متن از کل به جزء، ارتباط بین موضوعات یا افکار متن، دسته‌بندی موضوعات یا افکار متن، تبیین استنتاج‌های غیرضروری، تبیین استنتاج‌های بدیل، حکم نهایی پیرامون متن ادبی» در نظر گرفته شد و سپس این هشت خرده‌مؤلفه در دو واحد تحلیل «دروس و تمارین» با استفاده از نشانگرهای یادشده در کتاب‌ها ارزیابی شد. پس از فرایند کدگذاری مشخص شد؛ از مجموع هشت خرده‌مؤلفه، سه خرده‌مؤلفه مورد توجه نویسندگان کتاب‌های مورد بررسی

نبوده‌اند. اما سایر خرده‌مؤلفه‌ها تا حدودی در کتاب‌ها وجود داشته‌اند که بسامد آنها در جدول شماره ۱ تبیین می‌شود:

جدول شماره ۱. بسامد خرده‌مؤلفه‌های مهارت استنتاج<sup>۱</sup>

کتاب‌ها		کتاب ۱		کتاب ۲		کتاب ۳		کتاب ۴		کتاب ۵		کتاب ۶	
میزان	درصد	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس
خرده مؤلفه‌ها													
اطلاعات پیش-زمینه‌ای	۲۵	۰	۱۶	۰	۱۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
تبیین موضوعات از کل به جزء	۷۱٪	۰	۵۵٪	۰	۳۸٪	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
ارتباط بین موضوعات	۹	۹۷	۱۳	۱۲۴	۲۰	۱۲۴	۳۳	۶۰	۱۹۸	۱۷	۰	۰	۰
دسته بندی موضوعات	۲۶٪	۸۱٪	۴۵٪	۸۷٪	۶۲٪	۹۷٪	۵۲٪	۷۸٪	۵۰٪	۰	۰	۰	۰
حکیم نهایی پیرامون متن	۱	۱۷	۰	۳	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
موضوعات دسته بندی	۳٪	۱۴٪	۰	۲٪	۰	۳٪	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
موضوعات حکیم نهایی پیرامون متن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مجموع	۱۱٪	۲۲٪	۹٪	۲۶٪	۱۰٪	۷٪	۳۵٪	۴۶٪	۱۰٪	۰	۰	۰	۰

پس از کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبیین مهارت با مثال‌های غیردرسی» مشخص شد این خرده‌مؤلفه در هیچ یک از نشانگرهای تحلیل کتاب‌ها، چه در بخش‌های مربوط به «دروس» و چه در «تمارین» تبیین نشده‌است. همچنین پس از کدگذاری دو خرده‌مؤلفه‌های «تبیین استنتاج‌های غیرضروری» و «تبیین استنتاج‌های بدیل» مشخص شد؛ این دو خرده‌مؤلفه در هیچ یک از نشانگرهای تحلیل کتاب‌ها وجود نداشت. این بدین معناست که شرح‌دهندگان متن کتاب‌ها، هنگام تبیین موضوعات موجود، چه در بخش «دروس» و چه «تمارین»، به ذکر موضوعات غیرضروری و بدیل برگرفته از متن نپرداخته‌اند. اما با توجه به جدول شماره ۱ مشخص است خرده‌مؤلفه «دادن اطلاعات پیش‌زمینه‌ای در مورد متن» در واحد تحلیل دروس هر شش کتاب وجود داشته اما در واحد تحلیل تمارین هیچ حضوری نداشته‌است. برای کدگذاری خرده‌مؤلفه یادشده به بخش اطلاعات مقدماتی پیرامون هر متن مراجعه شد. برای مثال: نویسنده کتاب

۱. کتاب‌های ۱ تا ۶ به ترتیب عبارت است از: ۱: مختارات من روائع الأدب العربی فی العصر الجاهلی، ۲: مختارات من روائع الأدب العربی فی العصر الإسلامی، ۳: مختارات من روائع الأدب العربی فی العصر الأموی، ۴: مختارات من روائع الأدب العربی فی العصر العباسی الأول، ۵: الأدب العربی فی الأندلس، ۶: مجانی الشعر العربی الحدیث و مدارس.

مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي قبل از ورود به متن اصلی درس اول، ابتدا اطلاعاتی پیرامون ویژگی‌های شعری امرؤ القیس بیان می‌کند و سپس اطلاعات پیش‌زمینه‌ای تقریباً مناسبی را پیرامون معلقه شاعر، در قالب این جملات: «تتضمن هذه المعلقة غرضين رئيسيين: أحدهما التشبيب والغزل، والآخر الوصف...» (فاضلی، ۱۳۸۱: ۱۶) بیان می‌کند.

همچنین جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که خرده‌مؤلفه «بیان موضوعات یا افکار از کل به جزء» در بخش «دروس» و «تمارین» برخی از کتاب‌ها بسامد بیشتری دارد. در بخش تمارین، پرسش‌هایی که به بررسی موضوعات کلی و جزئی متن پرداخته‌اند، و در بخش دروس، تحلیل‌های اشعار یا نثرهایی که به بررسی موضوع متن از کل به جزء پرداخته‌اند، کدگذاری شدند. این خرده‌مؤلفه در تمرین‌های کتاب‌های مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي (۸۱٪)، در کتاب مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاسلامي (۸۷٪)، مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاموي (۹۷٪) و مختارات من روائع الأدب العربي في العصر العباسي الاول (۷۸٪)، بیشترین بسامد را در بین سایر خرده‌مؤلفه‌ها به خود اختصاص داده‌است. نکته دیگری که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد این است که مجموع خرده‌مؤلفه‌های مهارت استنتاج در کتاب مختارات من روائع الأدب العربي في العصر العباسي در واحد تحلیل دروس (۳۵٪) و تمرین (۴۶٪)، بیشترین بسامد و در کتاب الأدب العربي في الاندلس تنها در واحد تحلیل دروس (۱۰٪)، کمترین بسامد را داشته‌است.

همچنین برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبیین ارتباط بین موضوعات یا افکار متن» در تمرین‌های هر درس به سؤالاتی پیرامون کشف ارتباط بین یک بیت با بیت دیگر یا یک عبارت با عبارت دیگر مثل این سؤال «بیّن المراد من البيت الثاني وعلاقته بالبيت الأول؟» (فاضلی، ۱۳۸۱: ۶۱) مراجعه شد.

## ۲-۲. ارزیابی مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها

برای این مهارت، هفت خرده‌مؤلفه «تبیین مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها با مثال‌های غیردرسی، ملموس‌سازی حوادث و مضامین موجود در متن، تبیین ارتباط موضوعات متن با تجارب شخصی مخاطبان و محیط، تبیین پیش‌فرض‌های مرتبط با موضوع متن، بیان پیش‌فرض‌ها به

واسطه کشف ارتباط بین عنوان و موضوعات مطرح در متن، تبیین پیشنهادها یا مثال‌هایی برای چگونگی پذیرش یک پیش‌فرض، تبیین پیش‌فرض‌های بدیل یا جایگزین» در نظر گرفته شد. پس از کدگذاری مشخص شد تنها سه خرده‌مؤلفه در کتاب‌ها وجود داشتند و چهار خرده‌مؤلفه دیگر مورد توجه نویسندگان کتاب‌ها نبوده‌اند. در جدول شماره ۲ بسامد سه خرده‌مؤلفه مذکور تبیین می‌شود:

جدول شماره ۲. بسامد خرده‌مؤلفه‌های مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها

کتاب‌ها	کتاب ۱		کتاب ۲		کتاب ۳		کتاب ۴		کتاب ۵		کتاب ۶	
	میزان	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس
ملموس سازی	ف	۶	۱۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۰	۰
مضامین متن	%	%۱۰۰	%۵۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	%۹۵	۰
ارتباط موضوعات	ف	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰
با تجارب مخاطبان	%	۰	%۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	%۵	۰
پیش‌فرض‌های	ف	۰	۱۲	۰	۵	۰	۱	۰	۴	۰	۰	۰
مرتبط با موضوع	%	۰	%۴۱	۰	%۱۰۰	۰	%۱۰۰	۰	%۱۰۰	۰	۰	۰
مجموع	ف	۶	۲۹	۰	۵	۰	۱	۰	۴	۰	۲۱	۰
	%	%۲۲	%۷۴	۰	%۱۳	۰	%۳	۰	%۱۰	۰	%۷۸	۰

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد؛ مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها در کتاب **مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر الجاهلی** با (۷۴٪) در واحد تحلیل تمرین و (۲۲٪) در دروس بیشترین بسامد را داشته‌است. این مهارت در کتاب **الأدب العربي فی الاندلس** هیچ بسامدی نداشته‌است. نشانگر خرده‌مؤلفه «ملموس‌سازی حوادث و مضامین متن»، جملات مربوط به ذکر برخی از تشبیهات، مثال‌ها و یا داستان‌ها بود؛ زیرا متخصصان حوزه تفکر نقادانه معتقدند برای ملموس ساختن حوادث و موضوعات مطرح‌شده در متن می‌بایست تمامی نکات مبهم یا لایه‌های معنایی مختلف متن، باید با کمک برخی از مثال‌ها همچون داستان‌ها یا رخداد‌های امروزی و هرچه به ملموس‌سازی متن یاری می‌رساند، تبیین گردد. از آنجاکه تشبیهات حسی برای اهداف و معانی ویژه‌ای همچون ملموس‌سازی برخی از مضامین به کار می‌روند، ضروری است معنای دقیق و هدف آنها به‌خوبی ملموس و آشکار گردد. این مورد در برخی از متن‌های اصلی و یا

شرح‌های دروس و حتی تمرین‌های کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي* به‌خوبی هویدا بود. برای مثال در یکی از تمرین‌های این کتاب، سؤالی به این شکل آمده است: «حَوِّلْ هَذَا التَّشْبِيهَ إِلَى كَامِلِ الْأَرْكَانِ: «المكثار كحاطب الليل...»» (فاضلی، ۱۳۸۱: ۱۹۶). اگر مدرس بتواند با کمک دانشجویان، این تشبیه را به‌خوبی تبیین کند، مضمون اصلی آن بخش از متن برای دانشجو به‌خوبی تفهیم خواهد شد.

برای خرده‌مؤلفه «تبیین ارتباط موضوعات متن با تجارب مخاطبان و محیط» در یکی از تمرین‌های کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العرض الجاهلي*، برای مثال، سؤالی پیرامون همین خرده‌مؤلفه به این شکل مطرح شده است: «تحدّث عن محاسن ضيافة الشاعر بما يتفق مع روح الدين الاسلامي؟» (فاضلی، ۱۳۸۱: ۷۵). این سؤال به‌خوبی به کشف ارتباط یکی از موضوعات متن با محیط یا وقایع تاریخی عصر ادیب کمک می‌کند. اما برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبیین پیش‌فرض‌های مرتبط با موضوعات متن»، که تنها در بخش تمرین‌های کتاب وجود داشته است، به بررسی سؤالاتی پرداخته شد که با توجه به موضوعات متن تدریس شده، به دانش‌قبلی یا پیش‌فرض‌های ذهنی دانشجو مربوط می‌شود. این سؤالات به‌طور مستقیم به مضمون متن توجه ندارند، بلکه با استفاده از آنها می‌توان به فهم مضمون اصلی متن نائل آمد. برای مثال در کتاب *مختارات من روائع الأدب الاسلامي* نویسنده کتاب با طرح سؤال «هل تتذكر حكما فقهيا آخر أشار إليه النبي (ص) في آخر الخطبة؟» (میرلوحی، ۱۳۹۳: ۳۷) دانشجو را به بیان پیش‌فرض‌های ذهنی‌ای وامی‌دارد که به او در فهم دقیق خطبه یاد شده کمک می‌کند.

### ۳-۲. ارزیابی مهارت تعبیر و تفسیر

برای این مهارت، هفت خرده‌مؤلفه «تبیین مهارت تعبیر و تفسیر با مثال‌های غیردرسی، تبیین اجزای تشکیل‌دهنده متن، تبیین تصویرهای بیانی متن (استعاره‌ها، کنایه‌ها و...)، تفسیر دلایل پیدایش یک نوع ادبی، تبیین احساسات، عواطف و خیال موجود در متن، تبیین ارتباط بین ابیات یا پاراگراف‌های متن، تفسیر موضوعات متن با در نظر گرفتن تمام ملاحظات» در نظر گرفته شد. از مجموع هفت خرده‌مؤلفه این مهارت، پنج خرده‌مؤلفه در کتاب‌ها وجود داشتند و

تنها دو خرده‌مؤلفه مورد توجه نویسندگان کتاب‌ها نبوده‌است. در جدول شماره ۳ بسامد پنج خرده‌مؤلفه یادشده تبیین می‌شود:

جدول شماره ۳. بسامد خرده‌مؤلفه‌های مهارت تعبیر و تفسیر

کتاب‌ها	کتاب ۱		کتاب ۲		کتاب ۳		کتاب ۴		کتاب ۵		کتاب ۶	
	میزان	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس
تبیین اجزای تشکیل دهنده	ف	۱۵	۵	۷	۲	۱۵	۲	۸	۰	۰	۰	۱۵
	%	۳۰	%۹	%۳۳	%۲۰	%۶۰	%۱۵	%۱۰	۰	۰	۰	%۲۹
تبیین تصویرهای علم بیان، معانی و بدیع	ف	۳۱	۳۱	۸	۸	۵	۵	۶۳	۶۳	۰	۰	۱۴
	%	۶۲	%۵۶	%۳۸	%۸۰	%۲۰	%۳۹	%۸۲	%۹۱	۰	۰	%۲۷
تفسیر دلایل پیدایش نوع بیان احساسات، عواطف و خیال	ف	۴	۰	۶	۰	۵	۶	۶	۰	۸	۰	۵
	%	۸	۰	%۲۹	۰	%۲۰	%۴۶	%۸	۰	%۱۰۰	۰	%۱۰
ارتباط ابیات یا پاراگراف‌ها	ف	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۲
	%	۰	%۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	%۲۳
مجموع	ف	۵۰	۵۵	۲۱	۱۰	۲۵	۱۳	۷۷	۶۹	۸	۰	۵۲
	%	۲۱	%۳۷	%۹	%۷	%۱۱	%۹	%۳۳	%۴۷	%۴	۰	%۲۲

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر العباسي* بیشترین بسامد را در دو واحد تحلیل دروس (۳۳٪) و تمرین (۴۷٪) به خود اختصاص داده‌است. سپس کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر الجاهلی* در واحد تحلیل دروس (۲۱٪) و تمارین (۳۷٪) این مهارت را در بر دارد. اما کتاب *الأدب العربي فی الاندلس* در بخش دروس (۴٪)، کمترین بسامد را به خود اختصاص داده‌است. همچنین با تأمل در جدول بالا مشخص می‌شود خرده‌مؤلفه «تبیین تصویرهای علم بیان، معانی و بدیع» بیشترین بسامد را در کتاب‌ها داشته‌است. این خرده‌مؤلفه در کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر العباسي* در بخش دروس (۶۲٪) و در بخش تمارین (۵۶٪)، بیشترین بسامد را داشته‌است که می‌توان این کتاب را در این بخش موفق دانست. این خرده‌مؤلفه در کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر الجاهلی* در بخش دروس (۸۳٪) و در بخش تمارین (۹۱٪) بیشترین بسامد را داشته‌است. این

خرده‌مؤلفه در کتاب *الأدب العربي فی الاندلس* هیچ بسامدی نداشته‌است. برای کدگذاری این خرده‌مؤلفه از نشانگرهایی همچون تشبیهات، استعاره‌ها، مجازها و سایر تصویرهای بیانی موجود در دروس و تمرین‌های کتاب‌ها استفاده شد. برای مثال در یک سؤال از تمرین‌های کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر العباسي* سؤال «بَيْنَ الفَنِّ البَيَانِي فِي قَوْلِهِ وَبِرِيقِ مَاءِ وَجْهِك؟» آمده‌است (میرلوحی، ۱۳۹۳: ۵۳). از منظر اندیشیدن نقادانه، زمانی فرد می‌تواند به تعبیر و تفسیر موضوعات بپردازد که بتواند دلالت‌ها و معانی موجود در متن را به‌خوبی بیان و تفسیر کند؛ لازمه این تعبیر و تفسیر نیز وضوح بخشیدن و رمزگشایی دلالت‌های نامکشوف در متن است (قاضی مرادی، ۱۳۹۱: ۸۸-۸۵). استعاره‌ها، تشبیهات، کنایات و برخی از مسائل بیانی در علم بلاغت، از جمله این دلالت‌ها هستند. برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبیین اجزای تشکیل‌دهنده متن» در واحد تحلیل دروس به بخش شرح دروس و در واحد تحلیل تمارین به سؤالاتی که پیرامون ارکان متن درسی تعلق داشت، مراجعه شد. برای مثال در کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي فی العصر الاموي* نویسنده در یک بخش خاص با عنوان «اقسام و فقر القصيدة» به این شکل «تشکل القصيدة من الاقسام التالية: الغزل و مقدمة غزلية و...» به‌طور دقیق به معرفی اجزای تشکیل‌دهنده متن پرداخته‌است (حسینی، ۱۳۹۱: ۱۶۱). نشانگر خرده‌مؤلفه «تفسیر دلایل پیدایش نوع ادبی» در واحد تحلیل دروس، بخش شرح و تحلیل دروس، و در واحد تحلیل تمرین‌ها، سؤالات پیرامون دلایل پیدایش یک نوع ادبی بود. برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبیین احساسات، عواطف و خیال موجود در متن» در واحد تحلیل دروس به نشانگرهای متعلق به احساس، عاطفه و خیال متن و در واحد تحلیل تمرین‌ها به سؤالاتی مراجعه شد که پیرامون این موضوع بود. مانند پرسش «بَيْنَ ما يُوحي به كلمة «عشية» فِي قَوْلِهِ: كَانَّ السَّبَاعِ فِيهِ غَرْقِي عَشِيَّةً وَ مَسَاهَمْتَهُ فِي بِنَاءِ تَحْلِيلِ الشَّاعِرِ وَ عَدَمِ مَضَادَّتِهَا لَهُ» (فاضلی، ۱۳۸۳: ۲۵). با مراجعه به شرح دروس مشخص شد که خرده‌مؤلفه «تبیین ارتباط بین ابیات یا پاراگراف‌های متن» در هیچ‌کدام از دروس نیست اما با مراجعه به تمرین‌های کتاب‌ها، در برخی از سؤالات مشاهده شد. برای مثال سؤال تمرین «ما الفرق بين المصراع الاول و الثاني معنى و غرضاً في البيت: تسيل على حدّ الطبات نفوسنا/ وليست على غير الطبات تسيل» (همان، ۱۳۸۳: ۱۴۸).



## ۲-۴. ارزیابی مهارت استنباط

برای این مهارت، پنج خرده‌مؤلفه «تیین مهارت استنباط با مثال‌های غیردرسی، تبیین مقدماتی در جهت اثبات یک موضوع در متن ادبی، تبیین اطلاعاتی به عنوان نتیجه یا استنتاج کلی از یک متن، تبیین تناقضات مختلف در راستای اثبات یک موضوع از متن، تبیین نمونه‌هایی از مقدمات درست و اشتباه» در نظر گرفته شد؛ این خرده‌مؤلفه‌ها در دو واحد تحلیل یعنی دروس و تمرین ارزیابی شد، اما هیچ‌کدام از آنها در کتاب‌ها وجود نداشت. این بدین معناست که نویسندگان کتاب‌ها، متأسفانه به جنبه استنباطی متون ادبی توجه نداشته‌اند. برای کدگذاری این خرده‌مؤلفه‌ها از نشانگر شکل ظاهری و معنایی جملات در دو واحد تحلیل دروس و تمرین استفاده شد.

## ۲-۵. ارزیابی مهارت ارزشیابی استدلال‌ها

برای این مهارت، هفت خرده‌مؤلفه «تیین مهارت ارزشیابی استدلال‌ها با ذکر مثال‌های غیردرسی، تبیین معیارهای مناسب برای ارزیابی نظرات مختلف پیرامون متن، تبیین قضاوت در مورد ارزش، درستی و منطقی بودن موضوعات متن، تبیین موضوعات متن با در نظر گرفتن تمام ملاحظات، تبیین حقایق مرتبط با موضوعات متن (شرایط زمانی و مکانی)، تبیین استدلال‌های قوی و ضعیف پیرامون موضوعات متن، تبیین حوادث پیرامون متن» در نظر گرفته شد. از مجموع هفت خرده‌مؤلفه، تنها سه خرده‌مؤلفه در کتاب‌ها وجود داشتند و چهار خرده‌مؤلفه دیگر مورد توجه نویسندگان کتاب‌ها نبوده‌اند. در جدول شماره ۴ بسامد سه خرده‌مؤلفه یادشده تبیین می‌شود:

## جدول شماره ۴. بسامد خرده‌مؤلفه‌های مهارت ارزشیابی استدلال‌ها

کتاب‌ها	کتاب ۱		کتاب ۲		کتاب ۳		کتاب ۴		کتاب ۵		کتاب ۶	
	میزان	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس	تمارین	دروس
خرده مؤلفه‌ها												
قضاوت در مورد ارزش و درستی موضوعات متن	ف	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن	%	۰	%۱۰۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن	ف	۲۰	۰	۶	۰	۵	۴	۲۵	۰	۱۷	۰	۲۰
تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن	%	%۴۰	۰	%۵۰	۰	%۵۰	%۴۴	%۳۸	۰	%۵۰	۰	%۵۷
تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن	ف	۳۰	۰	۶	۰	۵	۵	۴۰	۰	۱۷	۰	۱۵
تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن	%	%۶۰	۰	%۵۰	۰	%۵۰	%۵۶	%۶۲	۰	%۵۰	۰	%۴۳
مجموع	ف	۵۰	۲	۱۲	۰	۱۰	۹	۶۵	۰	۳۴	۰	۳۵
مجموع	%	%۲۴	%۱۸	%۶	۰	%۵	%۸۲	%۳۲	۰	%۱۶	۰	%۱۷

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد؛ مهارت ارزشیابی استدلال‌ها در کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر العباسي* در بخش دروس بیشترین بسامد را با فراوانی ۶۵ و ۳۲٪ به خود اختصاص داده‌است. سپس کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي* در بخش دروس با فراوانی ۵۰ و ۲۴٪ از بسامد بیشتری برخوردار است. اما در بخش تمرین، کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاموي* با ۸۳٪ بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده‌است. همان‌طور که در جدول بالا مشخص است مهارت ارزشیابی استدلال‌ها تنها در کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاموي* در هر دو واحد تحلیل یعنی دروس و تمرین وجود داشته‌است. اما این مهارت در واحد تحلیل تمرین با ۸۲٪ بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده‌است. برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن» به بخش اطلاعات اولیه در مورد متن تدریس، شرح دروس و سؤالاتی که به این خرده‌مؤلفه پرداخته باشند، مراجعه شد. برای مثال در بخش تمرین کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاموي* سؤال «ما هي القصص والدوافع الأساسية لوجوده كواقع ثقافي وأدي؟» طرح شده‌است (حسینی، ۱۳۹۱: ۳۸). پاسخ به این سؤال، حقیقت‌هایی پیرامون قصه‌ها و انگیزه‌های اساسی پدید آمدن آنها را در عصر اموی کشف می‌کند. اما برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبيين حقایق مرتبط با موضوع متن» به هر جا که نویسندگان به بررسی رخدادهای پیرامون متن تدریس همچون «حوادث اجتماعی، سیاسی و... هر عصر ادبی» پرداخته باشند، مراجعه شد. برای مثال نویسنده کتاب *الأدب العربي في الاندلس* در بخشی با عنوان «صورة من الحياة الثقافية والعلمية والاجتماعية في الاندلس» به سه رخداد فرهنگی، علمی و اجتماعی عصر اندلس پرداخته‌است

(آذرشب، ۱۳۸۷: ۲۱). این خرده‌مؤلفه در واحد تحلیل دروس تمامی کتاب‌ها وجود داشت. اما برای کدگذاری خرده‌مؤلفه «تبیین قضاوت در مورد ارزش و درستی موضوعات متن» که تنها در واحد تحلیل تمرین کتاب *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي* وجود داشت، به سؤالاتی مانند: «بین ما تری من الحسن و القبح في تشبيب هذه المقطوعة» مراجعه شد (فاضلی، ۱۳۸۱: ۹۹).

### نتیجه‌گیری

پس ارزیابی محتوای کتاب‌های ادبیات عربی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از لحاظ پرداختن به مهارت‌های تفکر نقادانه، پاسخ سؤال نخست پژوهش یعنی «میزان همسو بودن محتوای کتاب‌های ادبیات عربی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی با مهارت‌های تفکر نقادانه»، به‌طور خلاصه در جدول شماره ۵ می‌آید:

جدول شماره ۵. میزان همسو بودن محتوای کتاب‌های ادبیات عربی با مهارت‌های تفکر نقادانه

مجموع	ارزشیابی استدلال‌ها		استنباط		تعبیر و تفسیر		شناسایی پیش‌فرض‌ها		استنتاج		مهارت‌ها واحد تحلیل
	ف	%	ف	%	ف	%	ف	%	ف	%	
دروس	۷۹۴	۱۰۰٪	۲۰۶	۲۶٪	۰	۰٪	۲۳۳	۲۹٪	۲۷	۴۱٪	۳۲۸
تمرین	۷۴۹	۱۰۰٪	۱۱	۱٪	۰	۰٪	۱۴۷	۲۰٪	۳۹	۷۴٪	۵۵۲

با تأمل در جدول شماره ۵ می‌توان گفت: میزان همسو بودن محتوای کتاب‌های ادبیات عربی با مهارت «استنتاج» در واحد تحلیل تمرین با ۷۴٪ و دروس با ۴۱٪ بیشتر از سایر مهارت‌ها است. این بدین معناست که نویسندگان کتاب‌های مذکور به این مهارت به‌ویژه در بخش تمرین کتاب‌ها توجه بیشتری داشته‌اند. بی‌تردید علت این موضوع را می‌توان در ماهیت اکتشافی و استنتاجی مفهوم مهارت استنتاج جست‌وجو کرد؛ چراکه طبق نظرات متخصصان حوزه آموزش تفکر نقادانه، پرسش‌های نهایی مستخرج از متن، می‌تواند به پرورش این مهارت

نزد دانشجو کمک کند. همچنین، میزان همسو بودن محتوای کتاب‌ها با مهارت «شناسایی پیش‌فرض‌ها» در واحد تحلیل تمرین تنها ۵٪ و در واحد تحلیل دروس تنها ۴٪ است که این میزان در قیاس با مهارت استنتاج بسیار اندک است. شاید علت توجه اندک به این مهارت در کتاب‌ها رویکرد و روش کلی کتاب‌ها است که اغلب مبتنی بر آشنایی صرف دانشجو با متون ادبی دوره‌های مختلف ادبی است. میزان بهره‌مندی کتاب‌ها از مهارت «تعبیر و تفسیر» در واحد تحلیل دروس با ۲۹٪ بیشتر از واحد تحلیل تمرین با ۲۰٪ است. با توجه به نتایجی که در بطن مقاله در مورد این مهارت آمد، می‌توان گفت علت همسو بودن این مهارت با محتوای کتاب‌ها، وجود حداکثری خرده‌مؤلفه «تبیین تصویرهای علم بیان، معانی و بدیع» در کتاب‌هاست. مهارت «استنباط» در هیچ‌یک از کتاب‌ها بسامدی نداشته‌است. شاید علت بی‌توجهی نویسندگان به این مهارت، اجزای تقریباً دشوار تشکیل‌دهنده این مهارت باشد که مبتنی بر اصول منطقی است. این مهارت که یکی از مهارت‌های اصلی و تأثیرگذار در نقادانه‌اندیشی به شمار می‌رود، متشکل از دو جزء یعنی مقدمات و نتیجه است. با تأمل در جدول بالا پیداست که میزان بهره‌مندی کتاب‌ها از مهارت «ارزشیابی استدلال‌ها» در واحد تحلیل دروس با ۲۶٪ بیشتر از واحد تحلیل تمرین تنها با ۱٪ است. این امر نشان‌دهنده این است که نویسندگان کتاب‌ها در واحد تحلیل دروس، توجه بیشتری به این مهارت داشته‌اند.

اگرچه با توجه به یافته‌های یادشده در این پژوهش می‌توان راهکاری مناسب برای همسو ساختن محتوای کتاب‌های ادبیات عربی با مهارت‌های تفکر نقادانه ارائه داد، اما به علت زیاد شدن حجم مقاله، در پژوهشی مستقل به این موضوع خواهیم پرداخت.

## کتابنامه

## الف) عربی

- آذرشب، محمدعلی (۱۳۸۷)، *الأدب العربي في الاندلس تاريخ و نصوص*، چاپ اول، تهران: سمت.
- حسینی، سید محمد (۱۳۹۱)، *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الاموي*، چاپ دوم، سمت: تهران.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۱)، *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر الجاهلي*، چاپ اول، تهران: سمت.
- میرلوحی، سید علی (۱۳۹۳)، *مختارات من روائع الأدب الاسلامی*، چاپ سوم، تهران: سمت.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۳)، *مختارات من روائع الأدب العربي في العصر العباسي الاول*، چاپ اول، تهران: سمت.

## مجلات

- متقی‌زاده، عیسی و دیگران (۱۳۹۲)، «تحلیل محتوی کتب قواعد اللغة العربية فی مرحله البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها فی ضوء معايير الجودة (مبادئ العربية للرشيد الشرتوني والجديد في الصرف والنحو للديباجي نموذجين)»، *مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها*، العدد ۸، جامعة اصفهان، صص ۱۴۹-۱۲۳.
- وسیمی، عمادالدین عبدالمجید (۲۰۰۳)، «فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، القسم الأدبي»، *دراسات في المناهج و طرق التدريس*، العدد ۹۱، صص ۲۶۱-۲۰۵.

## رسالات

- اسطل، هند توفیق (۲۰۰۸)، *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى مناهج الأدب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها*، رسالة الماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، صص ۱۹۳-۱.

- اسماعیلی، سجاد (۱۳۹۱)، *تعليم النصوص الأدبية في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية ومدى تحقق أهدافه*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

## ب) فارسی

## کتابها

- برک، لورا (۱۳۸۳)، *روان‌شناسی رشد*، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.

ساروخانی، باقر (۱۳۸۲)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۱)، درآمدی بر تفکر انتقادی، چاپ دوم، تهران: دات.

نوریان، محمد (۱۳۹۰)، راهنمای علمی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، چاپ دوم، تهران: شورا.

### مقالات

جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ افسانه عبدلی (۱۳۸۹)، «روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد»، *مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، شماره ۲، صص ۱۲۰-۱۰۳.

حجتی و دیگران (۱۳۹۳)، «تفکر نقادانه؛ تحلیل و نقد تعریف‌ها»، *مجله فلسفه و کلام اسلامی*، سال چهل و هفتم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۹۳، صص ۲۰۲-۱۸۳.

صدقی، حامد و دیگران (۱۳۹۲)، «بایستگی‌ها در تولید بسته‌های آموزش مهارت‌های زبانی برای گویش‌وران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه صدی الحیاة و العربیة للناشئین»، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۹، صص ۶۵-۴۳.

عریضی، حمیدرضا و دیگران (۱۳۸۲)، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی برحسب سازه انگیزه پیشرفت»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۵، سال دوم، پاییز ۸۲، صص ۵۲-۲۹.

علوی مقدم، سید بهنام و دیگران (۱۳۹۳)، «تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب آموزش زبان فرانسه دوره‌های راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال سیزدهم، شماره ۵۲، صص ۱۳۴-۱۱۷.

پ) لاتین

Andolina, Mike (2001), **Critical thinking for working students**, Columbia: Delmar press.

Ennis, R (1996), **Critical Thinking**, Prentice-Hall.

Fisher, Alec (2001), **Critical Thinking: An Introduction**, Cambridge: Cambridge University Press.

Glaser, E (1941), **An Experiment in the Development of Critical Thinking**, Teacher's College, Columbia University.

Paul, R. Elder, L (2009), **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, The Foundation for Critical Thinking

## تقویم محتوی الكتب التعليمية لمادة النصوص الأدبية العربية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها في ضوء مهارات التفكير الناقد

سجاد اسماعیلی<sup>۱</sup>، عیسی متقی‌زاده<sup>۲\*</sup>، خلیل پروینی<sup>۳</sup>، روح‌الله رحمتیان<sup>۴</sup>

۱. طالب دکتوراه في اللغة العربية وآدابها بجامعة تربیت مدرس

۲. أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربیت مدرس

۳. أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربیت مدرس

۴. أستاذ مشارك في قسم تعليم اللغة الفرنسية بجامعة تربیت مدرس

### الملخص

إنّ التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة، تعتبر من المرتكزات المهمة في العملية التعليمية-التعلّمية. حيث إنّ جميع الأخصائين في حقل تعليم اللغة اتفقوا على أن المناهج الدراسية يجب أن تتطوّر على أساس مهارات التفكير الناقد. إذن احتواء الكتب التعليمية على مهارات التفكير الناقد هي بمثابة الحجر الأساس في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة. التفكير الناقد بوصفه «التفكير في التفكير بغية تنمية التفكير»، يتضمن العديد من المهارات أو المكونات من أهمها: «مهاراة الاستنتاج، ومهاراة معرفة الافتراضات، ومهاراة التعبير والتفسير، ومهاراة الاستنباط ومهاراة تقويم المناقشات».

تهدف هذه الدراسة المتواضعة إلى استجلاء مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوی الكتب التعليمية لمادة النصوص الأدبية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية. تنتهج الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي، كما تتبنّى طريقة تحليل المحتوى لتقويم الكتب. تتكوّن عينة الدراسة من ۶ كتب تعليمية للنصوص الأدبية في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية. اثبتت بعض النتائج للدراسة أن مهاراة الاستنتاج حصلت على أعلى نسبة مئوية (۷۴٪) في تمارين الكتب، في حين لم تحصل مهاراة الاستنباط على أية نسبة مئوية في الكتب. بالتالي تؤيد نتائج الدراسة التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب عن طريق توفير تلك المهارات في الكتب التعليمية للنصوص الادبية.

**الكلمات الرئيسية:** تعليم اللغة العربية، مهارات التفكير الناقد، الكتب التعليمية للنصوص الأدبية، تحليل المحتوى.

