دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الرابعة، العدد السابع، خريف وشتاء ١٣٩٨/ ١٤٤١، ص ١١٤-٩٣

دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية

سجاد إسماعيلي*
أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الخميني (ره) الدولية، إيران.

تاريخ الوصول: ٠٩/ ١٠/ ١٣٩٨ تاريخ القبول: ١٧/ ١٢/ ١٣٩٨
٠٣/ ٠٥/ ١٤٤١ ١٢/ ٠٧/ ١٤٤١

الملخّص

إن التفكير الناقد هو موضوع الساحة في هذه الأيام، فإذا أدرك جميع المعلمين ضرورة تحلّيهم بمهارات التفكير الناقد، فسوف يبذلون جهوداً كبيرة لتدريس هذه المهارات في الصفوف التعليمية بالطريقة المناسبة. لذلك تهدف هذه الدراسة عبر المنهج شبه التجريبي إلى معرفة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية. ولتحقيق هذه الغاية اختارت الدراسة ٥٠ طالبا من متعلمي اللغة العربية بمرحلة الإجازة في جامعة الإمام الخميني (ره) الدولية كعينة الدراسة؛ تمّ توزيعهم بشكل عشوائي على مجموعتين بالتساوي. المجموعة الأولى كمجموعة ضابطة (٢٥ متعلما) درست المحادثة وفق استراتيجيات تقليدية. والمجموعة الثانية (٢٥ متعلما) كمجموعة تجريبية درست المحادثة على ضوء مهارات التفكير الناقد. خضع أفراد المجموعتين للاختبار القبلي من أجل تقييم مهارة المحادثة لديهم، وبعد إجراء البرنامج التدريبي تعرضت المجموعتان للاختبار البعدي لتقييم مهارة المحادثة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين نتائج اختبار المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وإن تدريس مادة المحادثة على ضوء استخدام التفكير الناقد يؤثر تأثيراً كبيراً على تقدم مستوى المتعلمين في مهارة المحادثة باللغة العربية.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، التفكير الناقد، مهارة المحادثة.

---

* الكاتب المسؤول: esmaili@hum.ikiu.ac.ir

التمهيد

إنّ الاتجاهات التعليمية الحديثة خاصة في مجال تعلّم اللغة وتدريسها تؤكد على التفكير الناقد والدور البارز الذي يلعبه في نجاح الطلاب من الناحية الأكاديمية وفي حياتهم اليومية. فأصبح التفكير الناقد اليوم موضوعاً ساخناً للنقاش في الأجواء التعليمية، حيث يعتقد الباحثون في هذا المجال أن الغرض الأساسي من التعليم الهادف هو تعليم الطلاب مهارات التفكير العليا (Mahmoodi et al, 2015: 56 نقلا عن: Paul, 1993)، ويشجَّع بعض المعلمين على أهمية تزويد المتعلمين بتقنيات التفكير الناقد في الفصول الدراسية فيبذلون جلّ جهودهم لتدريس مهارات التفكير الناقد بالطريقة الأنسب إما منفصلا عن المادة الدراسية إما أثناء تدريس المادة الدراسية.

إنّ استخدام مهارات التفكير الناقد المتمثلة في الاستنتاج، والاستنباط، والتفسير، والمقارنة، وتنبوء الافتراضات، وتقييم الحجج أثناء تدريس المادة التعليمية عن طريق تهيئة البيئة الصفية وتوظيف استراتيجيات تدريسية وتقويمية محددة، ستنمّي المهارات المعرفية كحل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلاب أولاً، وتزيد من نجاحهم وتحصيلهم الأكاديمي وتحسين أدائهم الوظيفي ثانياً. فلا يكون الغرض بعيداً عن الآمال بأنّ الطالب بعد خوضه لعملية تعلمية ناقدة سينخرط في مواجهة مشكلاته الحياتية وتحليل المواقف التعليمية المختلفة والحكم عليها بطريقة ناقدة.

تعتبر مهارة المحادثة إحدى أهمّ المهارات اللغوية التي تتكوّن من الدقة والطلاقة والشمولية، وتنمي لدى المتعلم قدراته على إجراء الحوار والتواصل مع الآخرين (Salem, 2016: 5 نقلا عن: عفانة ٢٠١٢). يصعب تعليم مهارة المحادثة على معلمي اللغات ومتعلميها لأنها تتطلب القدرة على استخدام اللغة بشكل مناسب في التفاعلات الاجتماعية كما تحتاج إلى تطوير مهارات معقدة للانتاج والتفاعل (Malmir & Shoorcheh, 2012: 610 نقلا عن Fulcher, 2003).

فلذلك المتأمّل في الواقع الراهن لتعلم اللغة العربية بالجامعات الإيرانية يجد أن طلاب قسم اللغة العربية في مرحلة الإجازة يعانون من الضعف في المحادثة باللغة العربية والتواصل مع الناطقين بهذه اللغة على الرغم من إتقانهم قواعد اللغة. فضلا عن صعوبات تعلم هذه المهارة، وقد رأى الباحث أن السبب الرئيس لهذه المشكلة يرجع إلى المناهج الدراسية السائدة، إذ أنها لا تتبع المناهج التربوية الحديثة التي تعتمد على تمكين الطلاب من اكتساب العمليات العقلية والتواصلية أو مهارات التفكير العليا. فمن هذا المنطلق شعر الباحث أن توظيف مدخل التفكير الناقد مع مهاراته

المختلفة في العملية التدريسية تساعد متعلمي اللغة العربية في اكتساب مهارة المحادثة بالطريقة المناسبة. وعلى هذا الأساس طرحت الدراسة السؤال التالي للكشف عن هذا الموضوع:

- ما علاقة استخدام التفكير الناقد في فصول المحادثة وتنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية؟

والفرضية المقترحة لهذا السؤال هي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التفكير الناقد في فصول المحادثة وتنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية.

الدراسات السابقة

وفقاً لمعلومات الباحث وتجربته في مجال تعليم اللغة العربية أجريت دراسات مختلفة حول مشاكل تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية وركزت أغلبها على النقص في عناصر المنهج الدراسي بما فيها المحتوى التعليمي، والاستراتيجيات التدريسية، وضرورة تحسينها حسب المناهج التربوية الحديثة. ولكن بالنسبة إلى الدراسات المرتبطة بهذه الدراسة لم يعثر الباحث على دراسة قامت على وجه التحديد بفحص تأثير مهارات التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية بالجامعات الإيرانية إلا أن دراسات قليلة عالجت أثر مهارات التفكير الناقد على تنمية مهارة القراءة منها كما يلي:

دراسة إسماعيلي ومتقي زادة (١٣٩٦) التي كشف فيها الباحثان أنّ استخدام مهارات التفكير الناقد في صفوف نصوص النظم والنثر ينمي مهارات القراءة كالاستيعاب والفهم لدى الطلاب الدارسين في فرع اللغة العربية وآدابها.

دراسات أخرى تطرقت لأثر التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة والقراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كدراسة مالمير وشورجة (Malmir & Shoorcheh, 2012) التي حصل الباحثان فيها على نتيجة تفيد بأن استخدام استراتيجيات التفكير الناقد في صفوف المحادثة يؤثر على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية ولا يوجد فرقاً كبيراً بين أداء المتعملين والمتعلمات.

دراسة كريمي وويسي (Karimi & Veisi, 2016) التي أشارت نتائجها إلى أن تدريس مهارات التفكير الناقد يؤثر بشكل إيجابي على تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة المتوسطة، ولكن لا توجد علاقة كبيرة بين

الجنس وتعليم التفكير النقدي.

دراسة أبوالحسني والآخرين (١٣٩٥) اهتمت بمعرفة دور مهارات التفكير الناقد في مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية على ضوء المدخل الوظيفي، وحصلت على أن مهارات التفكير الناقد تلعب دورا بارزاً في تحسين مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية.

وكذلك درس السوفي (El Soufi, 2019) في مقالته دور مهارات التفكير الناقد في تحسين مستوى متعلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم العالي.

فمن الواضح، أن معظم هذه الدراسات قد أجريت في ضوء مدخل التفكير الناقد، غير أنها لم تطبق أثره في تنمية وتحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية، فلذلك تحاول دراستنا هذه معالجة مدى تأثير مهارات التفكير الناقد في تحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية بجامعة الإمام الخميني الدولية في مرحلة الإجازة.

مراجعة الأدب النظري

التفكير الناقد

أصبح التفكير الناقد اليوم كإحدى المهارات المعرفية الضرورية التي يهتم الباحثون والمعلمون بتعريف مفهومه وتحديد مكوناته وتعليمه على نطاق واسع. يعتقد بعض الباحثين (موراليس زونيغا) أن الأصول الفلسفية لمفهوم التفكير الناقد تعود إلى فلسفة ايمانويل كانت، ويرى بعضهم (رابرت إنيس) أن الاهتمام بتعليم التفكير الناقد يرجع إلى دراسات جون ديويي، وكذلك يتفق البعض (فيشر و بول و إلدر) على أن أصول التفكير الناقد كمفهوم صريح ترجع إلى عصور أبعد في أعمال سقراط (Meneses, 2020: 3 نقلا عن:Ennis, 2016 وZuniga, 2014 و Fisher, 1997 و Paul and Elder, 2014).

اهتم جون ديويي بالتفكير الناقد من منظور فلسفي في الفترة ما بين (١٩١٠-١٩٣٠) حيث كانت الغاية الرئيسة للتعليم هي توفير الظروف لتدريب العقل. إنه عالج موضوع التفكير الناقد بطريقة منطقية واستخدم مصطلحاته الخاصة كالتفكير التأملي (Reflective thinking) والاستقصاء (Inquiry) معتمدا عليها في أسلوبه العلمي (فيشر، ٢٠٠٩: ١٣-١٤). ثمّ أعطى جليسر (Glaser) معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل فحص العبارات، ويتضمن ثلاثة جوانب، الأول: الاتجاه أو النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وإن تعرض لها، أى

عامل الخبرة، والثاني: معرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، والثالث: استخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة السابقة (Glaser, 1941: 3). ثم يعرّف روبرت إنيس التفكير الناقد بأنه «تفكير منطقي تأمّلي يرتكز على اتخاذ القرار عمايجب اعتقاده أو عمله» (فيشر، ٢٠٠٩: ١٧ نقلا عن: Ennis, 1989).

يعتمد التفكير الناقد على معايير مهمة كالوضوح، والصحة، والدقة، والربط، والعمق، والاتساع، والمنطق (زكريا جميل، ٢٠١٢: ٢٠٣-٢٠٦). و يجب أن يتحلى المفكر الناقد بخصائص مميزة مثل: ١. الفرق بين الرأي والحقيقة. ٢. الانفتاح على الأفكار الجديدة. ٣. الاحتياج إلى معلومات جديدة. ٤. الفرق بين النتيجة الصحيحة وغير الصحيحة. ٥. استخدام المصادر العلمية الموثوقة. ٦. الاعتماد على الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات. ٧. المعرفة بأن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات. ٨. الأخذ بجميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية. ٩. حبّ الاستطلاع والمرونة. ١٠. التساؤل عن أي شيء غير مقبول. ١١. البحث في الأسباب والأدلة والبدائل. ١٢. اتخاذ الموقف وتغييره عند توفر الأدلة. ١٣. المعرفة بالمشكلة بوضوح. ١٤. التأني في إصدار الأحكام. ١٥. محاولة فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي. وعلاوة على ذلك إن الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً يتميز بميول وجدانية مثل: حب المعرفة، والتفهم، ووسعة الأفق، والميل إلى التحليل، والتنظيم والنضج العقلي، والرغبة في اكتشاف الحقيقة، والثقة بالذات (المصدر نفسه، ٢٠١٢: ٢٠٦-٢٠٧).

ذكر الباحثون في مجال التربية عدة مهارات للتفكير الناقد واستنتجوا أن معظمها ترتبط بالمجال المعرفي أو ماوراء المعرفة. اقترح واطسون وجليسر (Watson & Glaser) خمس مهارات هي: معرفة الافترضات، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج. كما اقترح فاسيونه (Facione) على أساس تحقيق منهجي وباستخدام طريقة دلفي خمس مهارات للتفكير الناقد وهي: التحليل، والتقييم، والاستنتاج، والاستدلال الاستنتاجي، والاستدلال الاستقرائي (Meneses, 2020: 3 نقلا عن Facione,1990).

إذن تتجذر أساسيات التفكير الناقد في النظرية المعرفية التي تتميز بالنظرة التحليلية الجزئية وتتلائم لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته (محمد الشرقاوي، ٢٠١٢: ١٠٢)، وبناء على هذه النظرية يحدث التعلم من خلال التفكير ومعالجة المعلومات ويتعرف المتعلم على المعلومات من خلال استكشاف تفاسير جديدة أو اللجوء إلى التفاسير القديمة فيحدث التغيير في المعرفة ولا

في السلوك (Din, 2020: 3).

علاقة التفكير الناقد وتعليم اللغة

أصبح تعليم التفكير الناقد مهمة تعليمية تركز عليها غالبية المعاهد والمراكز التعليمية في الآونة الأخيرة. فمن المتعارف عليه بين الباحثين أن للمعلم دوراً مهماً ومتميزاً في تعليم التفكير الناقد وتحفيز الطلاب على التفكير المبدع بدلا من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطلاب في مواقف تعليمية-تعلمية محيرة تثير التفكير وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار (إسماعيل صبري وآخرون، ٢٠١٦: ١٢٥ نقلا عن أبوجادو ونوفل، ٢٠٠٧).

إن تعليم التفكير الناقد إمّا يكون مستقلا عن المنهج الدراسي عبر البرامج التدريسية ذات المحتوى المستقل عن المنهج وإمّا خلال المنهج الدراسي عبر المحاضرات والمختبرات والامتحانات والواجبات والأنشطة الصفية. وإن المداخل لتعليم التفكير الناقد إما تكون مباشرة وإما استدلالية، ففي المداخل المباشرة يتم تدريس مهارات التفكير الناقد بشكل صريح للطلاب بينما في المداخل الاستدلالية يتم وضع الطلاب في ظروف تتطلب منهم تطبيق مهارات التفكير الناقد (Mahmoodi et al, 2015: 59 نقلا عن Cotton, 1991). اقترح بعض الباحثين استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين (Erdogan, 2019). وبعض الآخر أشاروا إلى أهمية مشاركة الطلاب في الملاحظة والمناقشة من أجل اكتساب المفاهيم والقدرة على حل المشكلات، ومدخل الألغاز المصورة، ومدخل الدعوة إلى الاكتشاف، والاستقصاء، ومدخل عرض الأفلام الصامتة الملونة (خليل أبو شعبان، ٢٠١٠: ١٠٤-١٠٥).

رغم أن الكثير من الدراسات قد عالجت موضوع العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي في المواضيع المختلفة مثل الرياضيات والعلوم، لكنّ العلاقة بين التفكير الناقد وتعلم اللغات الأجنبية اكتسبت اليوم أهمية كبيرة لدى الباحثين، إذ يعتبرون تنمية مهارات التفكير الناقد من أحد أهم المتطلبات في تعليم اللغات وتعلمها والتي تضمّن نجاح المتعلمين في الحياة الفردية والتمكّن من الحصول على التواصل ومهارات العمل الجماعي واكتساب الوعي الثقافي للمساهمة الإيجابية في المجتمع، فبهذه المهارات سيصبحون مستعدين للتحليل والتواصل الفعال وحل المشكلات بكفاءة في الظروف المختلفة (Zivkovic, 2016:103). وكذلك تؤكد بعض الدراسات على الاهتمام بالتفكير الناقد في عملية تعليم اللغة وتعلمها، وترى أن التواصل العملي في

اللغات تتطلب مهارات التفكير الناقد مثل التفسير والتحليل والتقييم والتفسير (Yang & et al, 2013: 287 نقلا عن: Kennedy, Fisher & Ennis, 1991). واستدلالهم لأهمية التفكير الناقد في تعليم اللغات، هو أن متعلمي اللغة لا يتمكنون من التواصل مع الناطقين الأصليين الذين يقدرون النقد الذكي والتعليق الصريح إلا أن يكونوا مفكرين ناقدين، فلذلك يجب على معلمي اللغات الأجنبية إعداد طلابهم للحضور في المجتمع عبر تقديم استراتيجيات التفكير الناقد في المواقف التعليمية الخاصة (Davidson, 1988). إذن في ضوء ما سبق نستنتج أن التفكير الناقد يمكن متعلمي اللغة من اكتساب مهارات عقلية مثل الفهم والاستيعاب والتقييم والتفسير والتحليل مما يؤدي إلى اكتساب المهارات اللغوية إلى مستوى التفاعل والتواصل.

مهارة المحادثة وتحسينها عبر التفكير الناقد

تعدّ مهارة المحادثة من أهم المهارات اللغوية التي تمكن الفرد من إجراء الحوار والتواصل مع الآخرين في مواضيع شتى (Oxford Advanced Dictionary, 1995: 827). وهذه المهارة كما يقول براون هي «عملية تفاعلية تشكّل المعنى وتؤدي إلى الإنتاج والتلقّي ومعالجة المعلومات» (Brown & Yule, 1991: 110). وفي تعريف آخر هي «القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء» (أحمد مدكور، ٢٠٠٧: ١٥١). تؤكد بعض البحوث على أن المحادثة أصعب مهارة لتعلم اللغات الأجنبية لأنها تنطوي على مظهر من مظاهر النظام الصوتي أو النحوي للغة ويشعر المتعلم بالخجل أمام الآخرين عند المحادثة لكونها عملية ثنائية الاتجاه بين المتحدث والمستمع (Salem, 2016: 10)، ومن جهة أخرى، إنّ الاتصال الشفوي الفعال يتطلب القدرة على استخدام اللغة بشكل مناسب في التفاعلات الاجتماعية ولا يقتصر على التواصل اللفظي بل يشمل عناصر الكلام شبه اللغوية مثل الإجهاد والتجويد (Malmir & Shoorcheh, 2012: 610 نقلا عن Seligson, 1997 & Fulcher, 2003)، ولا المحادثة ضمن خطوات سريعة متتالية كالاستثارة، والتفكير، والصياغة، والمحادثة، والنطق (سامي الحلاق، ٢٠١٤: ١٦٦-١٦٧).

هذا ومن جهة أخرى إن طريقة تقييم مهارة المحادثة في فصول تعليم اللغة تؤثر على ما يتعلمه المتعلمون، وفي كثير من الحالات تكون طريقة التقييم هي التي تحدد أهداف برنامج تعليم اللغة. فلذلك تقييم مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة أصعب

مـن تعليمهـا ويعتمـد عـلى أغـراض تعليمهـا، ومهاراتهـا الكليـة والجزئيـة ويتـم مـن أجـل كشـف كفـاءة المتعلـم عـن طريـق مـؤشرات مثـل كيفيـة النطـق، والاتقـان القواعـدي، والمخـزن المعجمـي، والفهـم أو التفاعـل (Malmir & Shoorcheh, 2012: 610 نقـلا عـن: Joiner & Jones 2003).

وقـد اقـترح الباحثـون عـدة مهـام واختبـارات لتقييـم مهـارة المحادثـة منهـا: المهـام المعتمـدة عـلى المحـاكاة (مثـل اختبـار فـون بـلاس PhonePass)، ومهـام المحادثـة المكثفـة (مثـل الإجابـات الموجهـة، والقـراءة الجهريـة، وإكـمال الجمـلات أو الحـوارات الشـفوية، والإجابـات الموجهـة بالصـور)، والمهـام التفاعليـة (مثـل: السـؤال والإجابـة، التعليـمات والنصائـح، إعـادة القـول، اختبـار TSE الشـفوي)، والمهـام التواصليـة (مثـل المقابلـة، ولعـب الأدوار، والحـوار والمناقشـة، واختبـار OPI الشـفوي)، ومهـام المحادثـة الموسـعة (مثـل: التعريـف الشـفوي، قـص القصـة عـبر الصـور، وإعـادة صياغـة القصـة والأحـداث الخبريـة، ترجمـة النصـوص الطويلـة) (بـراون، ١٣٨٩: ١٩٠-٢٤٠). وقـد وظفـت دراسـتنا بعـض هـذه المهـام أثنـاء التدريـس القائـم عـلى مهـارات التفكـير الناقـد واختبـار المقابلـة الشـفوية لتقييـم مهـارة المحادثـة لـدى المتعملـين كـما اسـتخدمت تصنيـف تقييـم المحادثـة للومـا (Luoma) -التـي سيأتي تفصيلـه في قسـم منهـج الدراسـة- لتحديـد مـدى الكفـاءة اللغويـة لـدى المتعلمـين.

إذن في ضـوء هـذا العـرض القصـير ونظـرا لأهميـة مهـارة المحادثـة بـين المهـارات اللغويـة والعلاقـة المتواشـجة بـين تعليـم اللغـة والتفكـير الناقـد، يبـدو أن تعليـم هـذه المهـارة عـلى أسـاس مدخـل التفكـير الناقـد أصبـح ضرورة جذبـت انتبـاه الباحثـين عـن ذي قبـل، فأثبتـت الدراسـات السـابقة العلاقـة الوثيقـة بـين مهـارة المحادثـة والتفكـير الناقـد؛ فتـم التأكيـد عـلى أن الاسـتراتيجيات التدريسـية مثـل المناقشـات الشـفوية ومشـاركة الآراء والتعبـير عـن الآراء، وطـرح الأسـئلة في صفـوف المحادثـة تلعـب دورا مهـما في تعزيـز مهـارات التفكـير الناقـد كتنظيـم الأفـكار والتحليـل والاسـتنباط وتقويـم المناقشـات لـدى متعلمـي اللغـة. هـذا وقـد أكـدت بعـض الدراسـات الحديثـة عـلى فاعليـة بعـض الطـرق والاسـتراتيجيات القائمـة عـلى التفكـير الناقـد في تنميـة مهـارة المحادثـة لـدى متعلمـي اللغـة، فمـن هـذه الاسـتراتيجيات هـي اسـتراتيجية التعليـم الفـردي التـي تركـز عـلى خصائـص المتعلمـين في اختيـار المـواد التعليميـة، وآليـات التقييـم والتغذيـة الراجعـة لتحسـين مهـارة المحادثـة لديهـم. تلعـب مشـاركة المتعلمـين النشـطة في المناقشـات وإبـداء وجهـات نظرهـم بشـأن مختلـف القضايـا، والتعليقـات الفرديـة الإيجابيـة دورا أساسـيا في تنميـة مهـارة المحادثـة لديهـم مـن

جهة وتمكنهم من تجنب الأخطاء واكتساب اللغة بشكل صحيح (Yang, et al, 2013: 287 نقلا عن: Wang, 2009 & Golding, 2011). وكذلك أظهرت هذه الدراسات أن الطلاب الذين يشاركون في عملية التفكير الناقد أثناء تدريس المحادثة، يوفر لهم المزيد من الفرص للمحادثة فيكسبون أهداف المادة التعليمية بسهولة ويرضون عن طريقة إدارة الصف (Afshar & rahimi, 2014: 75-79).

إذن لا ينفصل تعليم اللغة عامة ومهارة المحادثة خاصة عن التفكير الناقد، فيمكن تعزيز التفكير الناقد واللغة في وقت واحد من خلال الانتباه إلى احتياجات المتعلمين للتفاعلات اللغوية الأصلية والتعليقات الإيجابية المفيدة. ودراستنا هذه جاءت لتكشف عن فاعلية التدريس القائم على مهارات التفكير الناقد في تحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية في إيران ولأول مرة، وهذا ما يميز دراستنا.

الطريقة

تتبع هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي المصمم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك بتطبيق استراتيجية التدريس القائم على مهارات التفكير الناقد كبرنامج مستقل ومعرفة أثرها في تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب الدارسين في مرحلة الإجازة. لذلك كان هناك متغير مستقل واحد هو استراتيجية التدريس القائم على مهارات التفكير الناقد، ومتغير تابع وهو مستوى تنمية مهارة المحادثة باللغة العربية المحدد بدرجات الطلاب على الاختبار الخاص به.

عينة الدراسة وأداتها

تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبا من طلاب الفصل الدراسي الثالث لقسم اللغة العربية وآدابها في مرحلة الإجازة بجامعة الإمام الخميني الدولية. وتم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية سعياً لتحقيق تجانس العينة في جميع الخصائص التي قد تؤثر على نتائج الدراسة. ولأنّ الباحث كان يحتاج إلى مجموعتين متساويتين فلذلك جعل ٢٥ طالبا في المجموعة التجريبية (طلاب فرع الأدب العربي) و٢٥ طالبا في المجموعة الضابطة (طلاب فرع الترجمة العربية). ولتحديد ملائمة مستوى المتعلمين اللغوي في كلتا المجموعتين قام الباحث بإجراء المقابلة الشفوية كاختبار قبلي في بداية الفصل الدراسي. واحتوت المقابلة الشفوية على هذه الأسئلة:

١.التحدث عن نفسك وأسرتك. ٢.التحدث عن المنطقة التي تعيش فيها. ماذا

يهمك في المنطقة التي تعيش فيها؟ ٣. ما هي الأسباب الرئيسة لظاهرة البطالة في بلدنا؟ ما هي الحلول للقضاء عليها؟ ٤. اذكر أربعة أعمال تريد إنجازها ولكنك لا تستطيع). وكذلك استخدمت الدراسة مقابلة شفوية كاختبار بعدي لتقييم مدى تمكن الطلاب من المحادثة باللغة العربية. تكونت المقابلة الشفوية البعدية من هذه الأسئلة:

(١. ما هي تجربتك التي لا تنساها في حياتك؟ ولماذا؟ ٢. في رأيك هل جهود الحكومات في مجال الرياضة كانت السبب الأصلي للرغبة فيها؟وضح رأيك؟ ٣. ما هي الأسباب التي تُجبرك على القيام بالرياضة؟ وهل هذه الأسباب حقيقية؟ ٤. ما هي إيجابيات وسلبيات الثقافة الإسلامية؟).

ولتقييم كفاءة المتعلمين في مهارة المحادثة بعد أدائهم في المقابلة الشفوية البعدية، تمّ الاعتماد على أداة «تصنيف لوما (٢٠٠٤) نقلا عن Malmir & Shoorcheh) لتقييم مهارة المحادثة» مع مؤشراته الخمسة أي: الدقة، والطلاقة، والمخزون المعجمي، والتماسك (الانسجام)، والتفاعل. ويتكون كلّ هذه المؤشرات من ستة مستويات عرضت في الجدول (١) كما يلي:

جدول ١:مؤشرات ومستويات تصنيف لوما لتقييم مهارة المحادثة

١. الدقة	A+: يتقن المتعلم القواعد اتقانا كاملا أثناء المحادثة. A: لديه درجة عالية من الدقة في استخدام القواعد، والأخطاء النحوية في كلامه قليلة جدا. +B: لديه درجة عالية نسبيا من الاتقان القواعدي، ولا يرتكب أخطاء يمنعه من التواصل بل يمكن تصحيح معظمها. B: يستخدم مجموعة من الروتين والأنماط المرتبطة بمواقف أكثر قابلية للتنبوء. C+: يستخدم جملات أكثر بساطة ولكنه لا يزال يرتكب أخطاء نحوية أساسية. C: الأخطاء النحوية لديه كثيرة، وقلما يستخدم بعض التراكيب النحوية وأنماط الجمل بشكل صحيح.

٢. الطلاقة:	A+: يالمحادثة كالمالمحادثة بلغة الأم دون مواجهة أية صعوبة في جميع الموضوعات، ويفهم كلامه الآخرون بسهولة. A: يالمحادثة بطلاقة وتلقائية دون جهد كثير في الموضوعات البسيطة. +B: يبدع نصوصا واضحة حول مجموعة من المواضيع مع الثقة بالنفس ولكنّه قد يكون مترددا في كلامه أثناء الكشف عن التعابير مع فترات الوقفة القليلة. B: يالمحادثة بشكل مفهوم على الرغم من أن الوقفة الكلامية للتخطيط المعجمي والنحوي والاصطلاحي واضحة لديه، خاصة في انتاج الجمل الطويلة. C+: يعرض كلامه في عبارات قصيرة جدا على الرغم من أن فترات الوقفة والبدايات الخاطئة وإعادة الصياغة واضحة جدا في كلامه. C: يستخدم عبارات قصيرة صُنّفت مسبقاً، مع وقفات كبيرة للبحث عن التعابير والجملات.
٣. المخزون المعجمي:	A+: لديه مرونة كبيرة في إعادة صياغة الأفكار بأشكال لغوية مختلفة لنقل المعنى والتمييز والتخلص من الغموض. ويتمكن جيّدا من تبيين التعابير الفصيحة والعامية. A: يتمكن جيدا من استخدام مجموعة كبيرة من العناصر اللغوية للتعبير عن كلامه أو إعادة صياغة الأفكار حول موضوعات متنوعة بما فيها الآكاديمية أو المهنية أو الترفيهية. +B: لديه مجموعة كافية من المفردات ليكون قادرا على تبيين الأوصاف ويعبر عن وجهات نظره حول معظم الموضوعات العامة دون البحث عن المفردات. B: لديه مفردات كافية للتعبير عن كلامه ولكنه يتردد ويمكث عند الحديث عن موضوعات مثل الأسرة والهوايات والعمل والسفر والأحداث اليومية. C+: يستخدم أنماط الجمل العامة مع العبارات المحفوظة حول المواقف اليومية البسيطة لتوصيل المعلومات. C: يمتلك مجموعة من المفردات والعبارات البسيطة المرتبطة بالتفاصيل الشخصية والمواقف الملموسة.

٤. التماسك (الانسجام)	A+: يتمكن من أن يخلق خطابات متماسكة تماما ويستخدم أنماطا كبيرة من أدوات الانسجام أو التماسك في كلامه. A: يتمكن من أن ينتج كلاما واضحا ومنسقا مع استخدام المتحكم لأنماط من أدوات الانسجام أو التماسك. +B: يستخدم عددا قليلا من أدوات التماسك لربط كلامه. B: يربط الجملات بأدوات بسيطة ومنفصلة من أدوات التماسك. C+: يربط بين الجملات بأدوات بسيطة مثل «و»، «لكن»، «لأنّ». C: يربط الكلمات أو الجملات بموصلات بسيطة وأساسية فقط مثل «ثمّ» و«و».
٥. التفاعل:	A+: يتمكن من أن يتفاعل مع اللغة بمهارة فائقة ويستخدم الاشارات غير اللفظية والمتجددة بسهولة. ويساهم في الخطابات المشتركة مساهمة طبيعية. A: يختار عبارة مناسبة حول التفاعلات الخطابية ليربط كلامه بمهارات المشاركين الأخرى من أجل اكتساب المحادثات المناسبة. +B: يبدأ الخطاب ويلعب دوره عند اللزوم وينهي الخطاب عند الحاجة عندما يناقش مع الآخرين في سبيل تأكيد الفهم ودعوة الآخرين وما إلى ذلك. B: يبدأ المحادثات الفردية البسيطة حول الموضوعات المألوفة، ويديرها ويقطعها عند اللزوم. والمهم هو هل يمكنه أن يعيد ما قاله شخص ما لتأكيد التفاهم المتبادل؟ C+: يجيب عن الأسئلة والعبارات البسيطة. ونادرا ما يكون قادرا على فهم ما يكفي لمواصلة المحادثة بسجله الخاص. C: يطرح الأسئلة حول التفاصيل الفردية ويجيب عنها ويتفاعل بطريقة بسيطة ولكن التواصل يعتمد بشكل كامل على التكرار وإعادة التصميم والاصلاح.

والجدير بالذكر أنه تم وضع درجات خاصة لكل مستوى من المؤشرات المذكورة في التصنيف على النحو التالي: (مستوى A+: ١٦ إلى٢٠) و(مستوى A: ١٥ إلى ١٦)، و(مستوى B+: ١١ إلى ١٥)، و(مستوى B: ٨ إلى ١١)، و(مستوى C+: ٤ إلى ٨)، و(مستوى C: ٠إلى ٤). فالنتيجة الإجمالية هي متوسط درجات جميع المؤشرات مقسومةً على عدد المؤشرات. وفي الحد الأعلى، قد تصل درجة كل متعلم-إن يكون ناجحا في جميع المؤشرات- إلى ١٠٠ درجة.

طريقة الإجراء

اتبعت هذه الدراسة تعليم مهارات التفكير ضمنياً في أثناء تدريس مادة المحادثة ولذلك تم تنفيذ البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية بشكل جماعي بواقع

جلسة في الأسبوع بحيث استغرقت الجلسة عدداً من الساعات تراوحت بين الساعة إلى الساعة والنصف. لقد قام الباحث باجراء استراتيجية التدريس بشكل مباشر وغير مباشر وذلك بدمج مهارات التفكير الناقد ضمن التدريبات والنشاطات الصفية على النحو التالي: ١. الشرح القصير لمهارات التفكير الناقد ودوره في تعلم اللغة العربية (في الجلسة الأولى). ٢. تشجيع المتعلمين على المشاركة العامة في حل الأسئلة، والتساؤل، وتقويم الحجج وإثارة الدافعية الجماعية. ٣. إعطاء الأسئلة التحليلية للطلاب وحلّها بشكل جماعي. ٤. مناقشة الأسئلة والتأكد من فهم جميع الطلبة للحلّ أو الإجابة. من الجدير بالذكر أن الموضوعات والأسئلة المطروحة كانت في مجالات مختلفة منها الرياضة والعلاج والأمراض والتلوث و إلى آخره من الموضوعات المثيرة للمحادثة. ٥. واختتمت جلسات التدريب بمقابلة شفوية كاختبار بعدى على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة الأثر المباشر للبرنامج التدريبي مع تسجيل أداء الطلاب. ٦. تمّ تحليل المقابلات على أساس تصنيف لوما لتقييم المحادثة خلال برنامج (spss) الإحصائي. وكذلك تمّ استخدام اختبار (Independent sample t test) لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي بعد ضبط التحصيل القبلي للمجموعتين كمتغير مصاحب. وأيضاً تم استخدام اختبار مربع إيتا الجزئي (Partial eta squared) لتحديد حتمية تأثير التفكير الناقد في تنمية مهارة المحادثة لدى المتعلمين.

عرض النتائج

بعد إجراء الدراسة على متعلمي اللغة العربية تم تحليل البيانات المجمعة بواسطة البرنامج الإحصائي من أجل معرفة الفروق بين مجموعتي الضابطة والتجريبية، ومدى تأثير التفكير الناقد في تنمية مهارة المحادثة لدى المتعلمين. فإذا كان مستوى الدلالة أقل من ٠٥/ ٠ (p< ٠٥/ ٠)فيجب قبول الفرضية، وإذا كان مقدار مربع إيتا الجزئي (٠١/) وأقل منه فيكون دالا على التأثير الصغير، و(٠٤/) دالا على التأثير المتوسط، و(١٠/) والأكثر منه دالا على التأثير الكبير (Huberty, 2002).

وكما ذكرنا، اعتمدت الدراسة على تصنيف لوما لتقييم مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية، لذلك عرضت النتائج الإحصائية لكل مؤشر من مؤشرات التصنيف في الجدولين وحدّدت الفروق الموجودة بين أفراد المجموعتين في الاختباري القبلي والبعدي حسب المؤشرات الخمسة، وكما هو مُلاحظ فى الجدول (٢):

الجدول ٢: الفرق بين أداء مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي حسب المؤشرات الخمسة لتصنيف لوما

المؤشر	المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة الدلالة (p)	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الدقة	الضابطة	القبلي	٢٥	٩/٦٠	٤/٤٧	-/٨٢٥	/٤١٣	غير دالة	/٠١٤	صغير
	التجريبية		٢٥	١٠/٥٦	٣/٧٢	-/٨٢٥				
الطلاقة	الضابطة	القبلي	٢٥	٧/٩٦	٤/٦٦	-/٨٣٩	/٤٠٦	غير دالة	/٠١٤	صغير
	التجريبية		٢٥	٨/٩٦	٣/٧٠	-/٨٣٩				
المخزون المعجمي	الضابطة	القبلي	٢٥	١٠/٦٤	٤/٠٠	-/١٤١	/٨٨٩	غير دالة	/٠٠٠	صغير
	التجريبية		٢٥	١٠/٨٠	٤/٠٣	-/١٤١				
التماسك	الضابطة	القبلي	٢٥	٦/٤٠	٣/٧٤	-/٦٦٨	/٥٠٧	غير دالة	/٠٠٩	صغير
	التجريبية		٢٥	٧/٠٨	٣/٤٥	-/٦٦٨				
التفاعل	الضابطة	القبلي	٢٥	٥/٠٨	٣/٤٧	-/٥٠١	/٦١٨	غير دالة	/٠٠٥	صغير
	التجريبية		٢٥	٥/٥٦	٣/٢٩	-/٥٠١				

ومن خلال البيانات المرصودة في الجدول رقم (٢) تبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥/) بين درجات أفراد مجموعتي الضابطة والتجريبية في المؤشرات الخمسة لتقييم مهارة المحادثة، ممّا يدلّ على تكافؤ طلاب

المجموعتين في الإجابة عن أسئلة المقابلة الشفوية الأولية في الاختبار القبلي؛ إذ إنّ قيمة الدلالة لمؤشرات الدقة (٤١٣/)، والطلاقة (٤٠٦)، والمخزون المعجمي (٨٨٩/)، والتماسك (٥٠٧/)، والتفاعل (٦١٨/) وقد كانت أعلى من مستوى الدلالة (٠٥/)، وكذلك مقدار مربع إيتا لهذه المؤشرات على التوالي (٠١٤/)، (٠١٤/)، (٠٠٠/)، (٠٠٩/)، (٠٠٥/) كانت أصغر من مستوي (٠١/).

أما الجدول (٣) فقد بين لنا مدى الفرق بين مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي حسب المؤشرات الخمسة لتصنيف لوما كما يلي:

الجدول ٣: الفرق بين أداء مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدى حسب المؤشرات الخمسة لتصنيف لوما

المؤشر	المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الدقة	الضابطة	البعدي	٢٥	١٤/٩٧	٢/٥٨	٣-/٦٧٣	/٠٠١	دالة	/٢١٩	كبير
	التجريبية		٢٥	١٧/٤٥	٢/١٧	٣-/٦٧٣				
الطلاقة	الضابطة	البعدي	٢٥	١٤/٢٤	٣/٠٩	٣-/٣٢٥	/٠٠٢	دالة	/١٨٧	كبير
	التجريبية		٢٥	١٦/٧٧	٢/٢١	٣-/٣٢٥				
المخزون المعجمي	الضابطة	البعدي	٢٥	١٦/٩١	١/٧٧	٣-/٥٠٩	/٠٠١	دالة	/٢٠٤	كبير
	التجريبية		٢٥	١٨/٥٤	١/٤٩	٣-/٥٠٩				

التماسك	الضابطة	البعدي	٢٥	١٣/٢٣	٣/٠٦	٣-/٦٩٤	/٠٠١	دالة	/٢٢١	كبير
	التجريبية		٢٥	١٦/١٩	٢/٥٧	٣-/٦٩٤				
التفاعل	الضابطة	البعدي	٢٥	١١/٨٩	٣/٤٠	٣-/٦٩٠	/٠٠١	دالة	/٢٢١	كبير
	التجريبية		٢٥	١٥/٢٤	٣/٠٠	٣-/٦٩٠				

أظهرت نتائج الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥/) بين أداء مجموعتي الضابطة والتجريبية في مؤشرات تقييم المحادثة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلّ على تمكن الطلاب في الإجابة عن أسئلة الاختبار الشفوي البعدي؛ إذ إنّ قيمة الدلالة لمؤشرات الدقة (٠٠١/)، والطلاقة (٠٠٢/)، والمخزون المعجمي (٠٠١/)، والتماسك (٠٠١/)، والتفاعل (٠٠١/)، كانت أقل من مستوى الدلالة (٠٥/)، وكذلك مقدار مربع إيتا لهذه المؤشرات كان على التوالي (٢١٩/)، (١٨٧/)، (٢٠٤/)، (٢٢١/)، (٢٢١/) وأكبر من مستوي (٠١/).

وفيما يتعلق برفض أو قبول الفرضية الرئيسة التي تنص على «وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات التفكير الناقد في فصول المحادثة وتنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية»، فقد تمّ جمع درجات كل مؤشر من مؤشرات التصنيف في كلا الاختبارين (القبلي والبعدي) واستعرضت النتائج الإحصائي على النحو التالي:

الجدول ٤: نتائج اختباري (IsTt) و(Eta)لأداء المجموعتين حسب مجموع المؤشرات

	المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
مجموع المؤشرات	الضابطة	القبلي	٢٥	٣٩/٦٨	١٩/٠٨	-/٦٤٦	/٥٢١	غير دالة	/٠٠٩	صغير
	التجريبية		٢٥	٤٢/٩٦	١٦/٧٢	-/٦٤٦				
	الضابطة	البعدي	٢٥	٧١/٢٤	١٣/٣٨	-٣/٧٢٥	/٠٠١	دالة	/٢٢٤	كبير
	التجريبية		٢٠	٨٤/١٩	١١/٠٨	-٣/٧٢٥				

والمتتبع للجدول رقم (٤) يلاحظ أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين في الاختبار القبلي؛ إذ كانت قيمة الدلالة للمجموعتين في الاختبار القبلي (/٥٢١) غير دالة وأعلى من مستوى الدلالة (/٠٥)، وكانت درجة مربع إيتا بمقدار (/٠٠٩) أصغر من مستوى (/٠١). وأفادتنا هذه النتيجة بأن مستوى المتعلمين لكلتي المجموعتين كان متساويا قبل الخوض في عملية تدريس المحادثة على ضوء مهارات التفكير الناقد.

كذلك تشير نتائج الجدول رقم (٤) إلى وجود فرق واضح بين أداء المجموعتين عند مستوى (/٠٥) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إذ أصبح مقدار المتوسط لدرجات مجموعتي الضابطة والتجريبية على التوالي إلى (٢٤/ ٧١) و (١٩/ ٨٤)، وكذلك بلغت قيمة الدلالة على نحو (/٠٠١) وهي أقل من مستوى الدلالة (/٠٥)، ويصل مقدار مربع إيتا إلى (/٢٢٤) وهو أكبر من مستوي (/٠١). لذلك يمكن قبول فرضية الدراسة والاستنتاج أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة لخوضها على مهارات التفكير الناقد عند تعلم مادة المحادثة.

الاستنتاج والمناقشة

كشفت النتائج الإحصائية لهذه الدراسة أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في الاختبار الشفوي البعدي، وهذا يعني أن الطلاب الذين تلقّوا استراتيجيات التفكير الناقد في صفوف المحادثة كانوا أكثر نجاحاً في الاختبار البعدي مقارنة مع الذين درسوا المحادثة بالطريقة التقليدية. وبالتأكيد أن المجموعتين أظهرتا تحسناً في مهارة المحادثة بالمقارنة مع حالتهما في بداية التدريب بغض النظر عن منهجية تعليم المحادثة، ولكن كان هناك فرق كبير بين أداء المجموعتين بعد إعطاء التدريب القائم على مهارات التفكير الناقد للمجموعة التجريبية.

لذلك تستنتج هذه الدراسة أن تعليم مادة المحادثة على ضوء استخدام مهارات التفكير الناقد في الصفوف التعليمية له تأثير حاسم على تحسين وتعزيز القدرة على المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية. هذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة مالمير وشورجه (Malmir & Shoorcheh) التي كشفت أن توظيف مهارات التفكير الناقد في تدريس المحادثة سيؤثر تأثيراً ايجابياً على تحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. يعود السبب الرئيس لهذا التأثير إلى العوامل الآتية:

أن الطلاب في المجموعة التجريبية كانوا نشطين في الصف وكانوا يتحدثون مع بعضهم البعض ويقومون بلعب الأدوار ويستخدمون استراتيجيات تشجّعهم على المحادثة باللغة العربية خلال فترة طويلة (١٦ جلسة).

تميز خصائص تعليم التفكير الناقد التي يعزز مهارة المحادثة باللغة العربية لدى المتعلمين؛ فلاشك أن تحفيز المتعلمين لاستخدام استراتيجيات التفكير الناقد مثل التركيز على الحوار وتحديد الاتجاهات، وفرز الأفكار، والتشجيع على تصنيف الموضوعات وتفسير النتائج وتبيين الافتراضات حول الأحداث المختلفة وتقويم الاستدلالات الصحيحة وغير الصحيحة، كان مفيدا وضروريا لبثّ روح التفاعل والحيوية بينهم.

والجدير بالذكر إنّ استراتيجيات التفكير الناقد كاستراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning) تساعد المتعلمين على أن يشاركوا متفاعلين في عملية تدريس المحادثة؛ لأنّ طبيعة العمل التعاوني تسهّل وتعزز التفكير الناقد لدى المتعلم كما تشجعهم على التواصل معاً. هذا ويؤكد كوبر (Cooper) أن وضع الطلاب في مواقف التعلم الجماعي هو أفضل طريقة لتعزيز التفكير الناقد، لأن المتعلم في أجواء التعلم التعاوني يستخدم التفكير النقدي بشكل أكثر نشاطا مع الدعم المستمر والتعليقات المختلفة من المتعملين الآخرين والمدرس (Malmir & Shoorcheh, 2012: 615 نقلا

عـن: cooper, 1995). كـما أكـدت دراسـة «اردوغـان» عـلى أن التعلـم التعـاوني المدعـوم بأنشـطة التفكـير الانعـكاسي لـه تأثـير إيجـابي عـلى مهـارات التفكـير النقـدي لـدى الطـلاب (Erdogan, 2019).

إذن فـلا غـرو أن هـذا الترابـط الكامـل بـين التفكـير والمحادثـة يتجـذر في العلاقـة الوثيقـة التـي تكـون بـين التفكـير والمهـارات اللغويـة لأن التفكـير هـو الـذي يحفـز المحادثـة والمحادثـة هـو الـذي يحفـز التفكـير، وتكـون المهـارات اللغويـة بـما فيهـا الاسـتماع والقـراءة والكتابـة متجـذرة في التفكـير ولا ينحـصر التفكـير عـلى المحادثـة فحسـب، فهـو يـؤدي إلى تعلـم اللغـة بشـكل أفضـل.

التوصيات

في ضوء ما سبق تقترح هذه الدراسة الالتزام بالتوصيات التالية:

-اسـتخدام مهـارات التفكـير الناقـد في عمليـة تدريـس مـوادّ المحادثـة والاسـتماع والقـراءة والكتابـة.

-اسـتخدام اسـتراتيجيات تنمـي مهـارات التفكـير الناقـد مثـل اسـتراتيجية الحـوار والمناقشـة، والتعلـم التعـاوني في صفـوف المهـارات اللغويـة لتنميـة التفكـير النقـدي لـدى المتعلمـين وتحسـين مسـتواهم اللغـوي.

المصادر والمراجع

أبوالحسـني، زهـرا و مهتـاب عضدانلـو و وحيـده شـاه حسـينى (١٣٩٥). «نقـش مهارتهـاى تفكـر انتقـادى بـر مهـارت خوانـدن زبـان انگليسـى زبـان آمـوزان بـا رويكـرد كاربردشناسـى». **مجلـه پژوهـش هـاى زبانشـناختى در زبانهـاى خارجـى**. دوره ٦. شـماره ١. ص ٢٤٨-٢٢٥.

أحمد مدكور، علي (٢٠٠٧). **طرق تدريس اللغة العربية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إسـماعل صـبري، ماهـر، وعطيـات محمـد يـس إبراهيم وإميرة محمـد ذكـي فتـح الله (٢٠١٦). «فاعلية برنامـج مقـترح لتنميـة مهـارات التفكـير الناقـد لـدى طـلاب الشـعب العلميـة مختلفـي التخصـص بكليـة التربيـة جامعـة بنهـا». **مجلـة بحـوث عربيـة في مجـالات التربيـة النوعيـة**. العـدد الثالـث. ص ١٥٠-٢١٣.

اسـماعيلى، سـجاد و عيسـى متقـى زاده (١٣٩٦). «بررسـى تأثـير مهارتهـاى تفكـر نقادانـه بـر مهـارت درك مطلـب متـون ادبـى دانشـجويان رشـته زبـان و ادبيـات عربـى در ايـران». **مجلـه جسـتارهاي زبـاني**. دوره هشـتم. شـماره ٢. پياپـى ٣٧. ص ١٠١-١٢٥.

براون، داگلاس (۱۳۸۹). **ارزشیابی زبان؛ اصول و عملکردهای کلاسی**. ترجمه: علیرضا فرحبخش. تهران: رهنما.

خليل أبوشعبان، نادر (٢٠١٠). **أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة**. رسالة الماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

زكريا جميل، عصام (٢٠١٢). **المنطق والتفكير الناقد**. الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سامي الحلاق، علي (٢٠١٤). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتّاب.

فيشر، آلك (٢٠٠٩). **مقدمة في التفكير الناقد**. تعريب: ياسر العتيبي. الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية: دار السيد للنشر والتوزيع.

محمد الشرقاوي، أنور (٢٠١٢). **التعلّم؛ نظريات وتطبيقات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Afshar, H. S., & Rahimi, M. (2014). "The relationship among critical thinking, emotional intelligence, and speaking abilities of Iranian EFL learners". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. 136. 75-79.

Brown, G., & Yule, G. (1991). **Teaching Spoken Language**. Cambridge University Press.

Davidson, B. W. (1998). "A case for critical thinking in the English language classroom". **TESOL Quarterly**. 32(1). 119–123.

Din, M. (2020). "Evaluating University Students' Critical Thinking Ability as Reflected in their Critical Reading Skill: A Study at Bachelor Level in Pakistan". **Thinking Skills and Creativity**. 35. 100627.

El Soufi, N., & See, B. H. (2019). "Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence". **Studies in Educational Evaluation.** 60. 140-162.

Erdogan, F. (2019). "Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills". **Eurasian**

journal of educational research. 19. (80). 89-112.

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

Huberty, C. J. (2002). "A history of effect size indices". **Educational and Psychological measurement**. 62. (2). 227-240.

Karimi, L. and Veisi, F. (2016). "The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners". **Theory and Practice in Language Studies**. 6 .(9). 1869-1876.

Luoma, S. (2004). **Assessing Speaking**. Cambridge University Press.

Mahmoodi, M.H. and Dehghannezhad, M. (2015). "The effect of teaching critical thinking skills on the language learning strategy use of EFL learners across different EQ levels". **Journal of English Language Teaching and Learning**. 7 (16). 55-84.

Malmir, A, Shoorcheh, S. (2012). "An Investigation of the Impact of Teaching Critical Thinking on the Iranian EFL Learners' Speaking Skill". **Journal of Language Teaching and Research**. Vol. 3. No. 4. 608-617.

Meneses, L. F. S. (2020). "Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions". Thinking Skills and Creativity. 35. 100610.

Oxford Advanced Dictionary. (1995). Oxford University Press.

Salem, S. (2016). "The Effect of Using Cube Strategy on 7th Graders English Speaking Skills at Bethlehem Governmental Schools". **Bachelor in Education, Teaching English –Bethlehem University – Palestine**.

Yang, Y. T. C., Chuang, Y. C., Li, L. Y., & Tseng, S. S. (2013). "A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking". **Computers & Education**. 63.

285-305.

Zivkovic, S. (2016). "A model of critical thinking as an important attribute for success in the 21st century". **Procardia – Social and Behavioral Sciences**. 232. 102–108.

بررسی تأثیر به‌کارگیری تفکر نقادانه بر تقویت مهارت گفتاری دانشجویان زبان و ادبیات عربی

سجاد اسماعیلی*

استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، ایران

چکیده

امروزه تفکر نقادانه تبدیل به یکی از موضوعات بااهمیّت شده است؛ به‌طوری‌که مدرسان ضمن تأکید بر ضرورت به‌کارگیری آن، تلاش‌های فراوانی در خصوص چگونگی تدریس مهارت‌های تفکر نقادانه در کلاس‌های درس کرده‌اند. بنابراین جستار حاضر بر آن است تا با استفاده از روش نیمه تجربی، به بررسی تأثیر به‌کارگیری تفکر نقادانه بر تقویت مهارت گفتاری دانشجویان زبان و ادبیات عربی بپردازد. به‌منظور تحقق این هدف، پنجاه دانشجوی رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. این دانشجویان به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند؛ تدریس مکالمه در گروه کنترل (۲۵ دانشجو) به‌صورت سنتی و در گروه آزمایش (۲۵ دانشجو) با تکیه بر به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه انجام شد. به‌منظور تعیین میزان تسلط دانشجویان دو گروه بر مهارت گفتاری، یک مصاحبه مقدماتی تحت عنوان پیش‌آزمون گرفته شد و پس از پایان برنامهٔ آموزشی، به‌منظور تعیین میزان رشد مهارت گفتاری دو گروه، یک مصاحبه پایانی تحت عنوان پس‌آزمون گرفته شد. برخی از یافته‌های تحقیق نشان داد، تفاوت معناداری بین نتایج پس‌آزمون دو گروه، به نفع گروه آزمایش وجود دارد و به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه در تدریس درس مکالمه، تأثیر زیادی بر مهارت گفتاری دانشجویان دارد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، تفکر نقادانه، مهارت گفتاری.

* نویسنده مسوول: esmaili@hum.ikiu.ac.ir

An Investigation of the Impact of Teaching Critical Thinking to develop the Speaking Skill of Arabic language learners

Sajad Esmaeili*

Assistant Professor at the Department of Arabic Language and Literature at Imam Khomeini International University, Iran.

Abstract

Critical thinking has gained paramount importance in foreign language teaching. Accordingly, enhancing and honing critical thinking is considered one of the most important requisites in the teaching and learning of a foreign language, which has encouraged teachers to teach it in the best possible methods. Therefore, the present study, through the quasi-experimental approach, attempted to determine the effect of critical thinking on developing the speaking skill of Arabic language learners. The study selected 50 undergraduate Arabic language students from Imam Khomeini International University as the participants. There were two equal-sized groups of 25 learners: a control group and an experimental one. The control group studied the speaking skill according to traditional strategies, and the experimental group studied this skill based on critical thinking skills. The findings revealed that those students who received instruction on critical thinking strategies did better on the oral interview post-test. Hence, it was concluded that critical thinking training had a crucial impact on promoting speaking ability of Iranian Arabic language learners.

Keywords: Arabic language Teaching, Critical thinking, Speaking Skill.

* Corresponding author: esmaili@hum.ikiu.ac.ir