مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية

م . د . بشّار سلمان خضير مونران الركابي
كُلّية التّربية الأساسية – جامعة سومر

الكلمات المفتاحية: مهارات التّفكير التّحليلي، أنشطة كُتُب اللغة العربية، المرحلة الإعدادية.

الملخص:

يهدفُ هذا البحثُ تعرُّفَ مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية، لِذا اتّبع الباحث منهج البحث الوصفي التّحليلي، ولتحقيق أهداف البحث؛ أعدّ الباحث أداة لتحليل المحتوى تضمّنت (10) مهارات رئيسة من مهارات التّفكير التّحليلي يندرج تحتها (50) مؤشِرًا فرعيا لها، معتمدًا الفكرة واحدةً للتّحليل، والتّكرار وحدةً للتعداد، وبعد التّحقُّق من صدق الأداة، وثباتها شرعَ الباحثُ بتحليل أنشطة الكُتُب عيّنة البحث وتمريناتها، وتوصّلَ إلى أنّ مهارات التّفكير التّحليلي كانت متضمّنةً أنشطة كتاب اللغة العربية للصف السّادس الإعدادي وتمارينه، ولكنّها غيرُ متضمّنة أنشطة كتابي اللغة العربية للصفين الرّابع والخامس الإعدادي وتمارينهما عند مقارنة نسبتها بالنّسبة المحكّية المعتمدة في هذا البحث البالغة (70%)، وفي ضوء النّتائج أوصى الباحثُ بضرورة توجيه مُصمّمي المناهج بإعادة تصميم أنشطة كتابي اللغة العربية للصفين الرّابع والخامس الإعدادي وتمارينهما على نحوٍ يُراعي تضمينها المزيد من مهارات التّفكير التّحليلي وبنسب متقاربة من دون إهمال لأيٍّ منها.

الفصل الأول:

أولا- مشكلة البحث:

يرى الباحِثُ أنّ محتوى كُتُب اللغة العربية يجبُ أن يخضعَ لعمليات تقويم وتطوير مستمرة، وفّق معاييرٍ علميةٍ محكّمةٍ، تنسجمُ مع تأكيد الاتجاهات التّربوية الحديثة بضرورة اختيار المحتوى التّعليمي، وتنظيمه على نحوٍ يُنمّي مهارات التّفكير المتنوّعة عند

الطّلبة على وفق طريقة علمية هادفة منظّمة بما يُسهمُ في إكسابهم المعارف، والاتّجاهات، والمهارات الملائمة لتلبية مُتطلبات الحياة المُعاصِرة الّتي تشهدُ تغيراتٍ علمية سريعة ومتنوّعة في مجالاتها كافة.

واستجابةً لتلك التّوجُّهات التّربوية، وبعض الدراسات العلمية المحلية، منها دراسة (جاسم، 2014)؛ سعى الباحثُ إلى تقويم أنشطة كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية وتمارينها في ضوء مهارات التّفكير التّحليلي، بوصفه من مهارات التّفكير العُليا الّتي ينبغي تضمينها كُتُب هذه المرحلة الدّراسية؛ لأنّها تنسجمُ مع مستوى نُضج الطّلبة، وقُدراتهم العقلية. فضلا عن ملاءمتها طبيعة المادة الدّراسية. زِدْ على ذلك أنّها كُتُبٌ أُلِّفت حديثا لم تخضعْ للتّقويم وفقًا لأيٍّ من مهارات التّفكير من قبل؛ لِذا تبلورتْ مُشكلةُ هذا البحث في الإجابة عن السّؤال الآتي: ما مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية؟

ثانيا- أهمية البحث:

يُعدُّ الكتابُ المدرسيّ محورَ المنهج التّعليمي، ومسرحَ عملياته الأربعة: التّصميم، والتّنفيذ، التّقويم، والتّطوير؛ لأنّه الوجهُ التّطبيقيّ لأحدِ عناصره الرّئيسة، وهو المحتوى. فالكتابُ المدرسي هو المعرفةُ المنظّمة، وغير المنظّمة المُنتقاة من قبل خبراء مُختصِّينَ في ميدانٍ معرفي محدّد، والمُتمثِّلة في: المعلومات، والحقائق، والأفكار، والمفاهيم، والمهارات، والقيم، والاتجاهات المُتكاملة والمُترابطة على نحوٍ يُمكنُ إكسابُها للطّلبة؛ لتحقيق نموهم الشّامل والمتكامل معرفيا، ووجدانيا، ومهاريا، ومن ثمّ مساعدتهم على تحقيق الأهداف التّربوية المخطَّطة مسبقا(رضوان، وآخرون، 2014: 38). لِذا ينبغي أن تُراعى في صياغته، وتصميمه جملةٌ من المعايير التّربوية، والعلمية، والتّقنية الّتي تجعلُه كتابًا مَرِنًا مفتوحَ النّهاية؛ ليُتيحَ للقائمينَ على تخطيطه، وتنفيذه إمكانيةَ تقويم محتواه، وتطويره باستمرار على نحوٍ يُراعي المستجدَّات في المجتمع من مواقف ومشكلات (عطية، 2013: 27).

لقد أضحى لتحليلِ محتوى الكتاب المدرسيّ أهميةٌ كُبرى، أملتْها اعتباراتٌ كثيرةٌ، منها: ثورةُ المعلومات المُتنامية في عالمنا المعاصر، والتّحولات الحادثة في مجالات الحياة كافة؛ لأنّ رقيَّ المجتمع مرتبطٌ بتطوُّر المناهج الدّراسية المعتمدة فيه. فكلٌّ متأثرٌ بالآخر. ويُعرّفُ تحليل المحتوى بأنّه: "أسلوبٌ علميّ هدفُه دراسة محتوى الكتاب المدرسيّ، ووصفه وصفًا موضوعيا منظَّمًا كمّيًّا لمضمونه الظّاهر على وفق معايير علمية محدَّدة؛ لتعرُّف مواطن القوّة والضّعف فيه، وتحديد مدى مواءمة مخرجاته التّعليمية لأهداف المنهج المخطَّطة على نحوٍ

مسبق، ومن ثمّ العمل على تحسينه، وتطويره" (مرعي ومحمد، 2015: 251). وعليه فعملية تحليل المحتوى عمليةٌ قياسيةٌ تشخيصيةٌ تقويميةٌ للكتاب المدرسيّ كمّا ونوعا، تمثّلُ السّبيلَ إلى تحديد قيمته، ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف الّتي وُضِعَ من أجلها؛ لأنّ تخطيطَ الكتاب المدرسيّ، وإخراجَهُ، وتنفيذَهُ مهما كان مُتقَنًا فإنّ تحقيقَه لوظائفه، وبلوغَه الأهداف المنشودة يستندُ إلى عملية تقويم مستمرَّة، وشاملة لعناصره جميعها، لا سيما أنشطته التّعلُّمية، وتمريناته (الهاشمي، ومحسن،209: 212).

ولما كانَ لتحليل محتوى الكُتُب المدرسية أهميةٌ كبيرةٌ، فأنّ تحليلَ كُتُب اللغة العربية أولى بالاهتمام لا سيما أنشطتها اللغوية التّعليمية، وتمارينها المتنوّعة، بوصفها تُساعدُ على تشكيل خبرات الطّلبة, وتعديل سلوكهم, وتنشيط قُدراتهم العقلية, واكتشاف ميولهم، واتّجاهاتهم، ومواهبهم وصقلها في الجوانب المختلفة، إذ تسهمُ – الأنشطة والتّمارين- في تحقيق التعلُّم الوظيفي من طريق ممارسة اللغة، وإنتاجها في مواقف مختلفة؛ لأنّ تعلُّمَ اللغة، وتعليمَها ليس تحفيظًا لقواعد لغوية، أو نصوصًا أدبية معيّنة، بل هو عمليةُ ممارسةٍ وأداءٍ تُرسِّخُ عند الطّلبة ما تعلموه، وتحبّبُ اللغةَ إليهم، وتجعلُها واقعًا حيًّا ملموسًا. (طعيمة، 2005: 11).

لذا حَرِصَ مُؤلّفو كُتُبِ اللغة العربية على تضمينها، وإثرائها بالأنشطة التّعلُّمية اللغوية، والتّمرينات المشوّقة وجعلِها مجالا خصبًا؛ لتحفيز الطّلبة على التّعلُّم، وتنمية أساليب تفكيرهم المتنوعة، لأنّ اللُغةَ أداةُ التّفكير فالصّلةُ بين الاثنينِ وثيقةٌ مُحكَمةٌ، فهما عُنصرانِ مُتداخِلانِ يُؤثّرُ أحدُهما في الآخر، ويتأثّرُ به. فبوساطة اللُغة يُجري الفردُ عملياتِ التّفكير المُختلِفة من تحليلٍ، وموازنةٍ، وتفسير، وإدراكٍ، وتجريد، وتعميم، ولكي يُفصحَ عن أفكاره بسلاسة ودقّة لا بدَّ لها أن تكونَ واضحةً في ذهنه مما يُؤدي إلى وضوح التّعبير عنها، وكِلا الحالّتينِ – وضوحُ الفكرة ودقّة التّعبير عنها– عمليّةٌ عقليّة مُعقَّدة تستندُ إلى اللُغة (إسماعيل، 2011: 30).

ويرى الباحثُ أنّ التّعلُّمَ من أجل التّفكير أضحى هدفًا تربويا سامٍ، يأتي في مقدّمة أولويات المؤسّسة التّعليمية؛ لِذا عَمِلَتْ على دمج أنماط التّفكير، وعملياته المتنوّعة ضمن المحتوى الدّراسي المقرّر؛ لأنّه ينقلُ تعلُّمَ اللغة من التّعلُّم النّظري إلى الجانب التّطبيقي، ومن ثمّ انتقالُ أثر التّعلُّم انتقالا سهلاً مَرِنًا، الأمر الّذي يُسهم في تحقيق هدفينِ رئيسينِ، الأول: إكساب الطّلبة ما يتضمّنه المحتوى الدّراسي من معارف، ومعلومات، ومهارات، وقيم،

واتّجاهات بمستوٍ معرفي عالٍ، والثاني: إكسابهم مهارات التّفكير المتنوعة، وتنميتها لديهم ممّا يُسهمُ في تحقيق مبدأ التّعلُّم من أجل التّمكُّن، أو ما يعرف بالتّعلُّم الذّاتي

ويُعدُّ التّفكيرُ التّحليلي من أهمِّ أنواع التّفكير الّتي ضُمّنتْ مهاراتُه المتنوّعة في الأنشطة التّعلُّمية والتّمارين الّتي يشتملُ عليها محتوى التّعلُّم، بوصفه- التّفكير التّحليلي- يُمثّلُ جوهرَ الفكر العلمي الحديث؛ لأنّه يُمكّنُ الطّلبةَ من فهم الأشياء فهمًا كاملاً دقيقًا من طريق تعرُّف خصائص أجزائها، وتحليلها، وتصنيفها، ومن ثمّ تقييمها وإصدار الأحكام بشأنها؛ لِذا فهو يُنمّي لديهم مهاراتٍ إبداعيةٍ تُوصِلُهم إلى إيجاد أفكار جديدة بعيدة عن أنماط التّفكير التّقليدية (جابر، 2008: 258). ومن ثمّ فهو من أنماط التّفكير عالية الرُّتبة الّتي تتلاءم مهاراتُه مع خصائص الطّلبة، وقدراتهم في المرحلة الإعدادية، إذ تتوافرُ عندهم القدرةُ على التّفكير المُجرَّد القائِم على فرض الفرضيات، والاحتمالات المختلفة، واختبارها بطريقة علميّة من طريق عمل الاستدلالات، والاستنتاجات المنطقية كمحكٍّ رئيسٍ للوصول إلى نتائج مُعيّنة (أبو أسعد وسامي، 2011: 50-51)

ومما تقدّم، يمكنُ أن نبيّنَ أهميةَ هذا البحث في الآتي:

1- إمكانية إفادة المسؤولينَ عن تخطيط منهاج اللغة العربية، وتنفيذه من طريق تبصيرهم بأهمية توظيف مهارات التّفكير عامة، والتّفكير التّحليلي على نحوٍ خاص عند تصميم الأنشطة التّعلُّمية والتّمارين، وتنظيمها، وممارستها بما يلائم مستوى نضج الطّلبة، وقُدراتهم، وخبراتهم، وحاجاتهم، بوصفها تمثّل الجانب التّطبيقي لعملية التّعلُّم.

2- تقديم أدواتٍ بحثيّة مُقنَّنة متمثلة بقائمة مهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراتها، وتعريفاتها، فضلا عن تقديم أدلّة إجرائيّة مُحكَّمة، يُمكنُ للباحثينَ التّربويينَ الإفادة منها في دراسات علمية أخرى مُشابِهة .

ثالثا: أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1- إعداد قائمة بمهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراته.
2- تعرّف درجة تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الرّابع الإعدادي.
3- تعرّف درجة تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الخامس الإعدادي.
4- تعرّف درجة تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف السّادس الإعدادي.

5- تعرّف درجة تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للصفوف الرّابع والخامس والسّادس الإعدادي مجتمعة.

رابعاً: حدود البحث: يتحدّدُ هذا البحث في الآتي:

1- الحدود الزّمانية: أُجرِي هذ البحثُ في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي (2022_ 2023).

2- الحدود المكانية: تمثّلت في كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، للعام الدّراسي (2022_ 2023م)، وهي كُتُب:

أ- الصف الرّابع الإعدادي سنة (2023) ط3.

ب- الصف الخامس الإعدادي سنة (2023) ط2.

ت- الصف السّادس الإعدادي سنة (2023) ط1 .

3- الحدود الموضوعية : تمثّلت في تعرّف مهارات التّفكير التّحليلي المتضمَّنة في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية، للعام الدّراسي (2022_ 2023م).

خامسا: تحديد المصطلحات:

1- مهارات التّفكير التّحليلي: "وهي القدرات العقلية المتمثّلة في عملية ملاحظة الاشياء، وفحص اجزائها، وتعرّف الخصائص المتوافرة فيها، والتّمييز بين المكونات، والمقارنة بينها، وتصنيفها، ومن ثمّ ترتيبها، وتحديد العلاقات فيما بينها، والتنبؤ بالأحداث من خلال المعلومات المتوفرة" (رزوقي وجميلة, 2019: 22).

- التّعريف النّظري: هي عملياتٌ عقليةٌ محدّدةٌ، يُمارسُها الفردُ على نحوٍ منظّمٍ ومقصودٍ، يستطيعُ بوساطتها التّمييزَ بين الأشياء، وتعرُّفَ خصائصها، وتحديدَ مكوناتها الرّئيسة، وأجزائها، وتوضيح وظيفتها، وطبيعة العلاقات فيما بينها، والرّابطة الّتي تربطُها معًا.

- التّعريف الإجرائي: هي القدراتُ العقليةُ الّتي يتمُّ على وفقها إعدادُ استمارةِ تحليل أنشطة كُتُب "اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث)؛ لتعرُّف مدى تضمينها مؤشرات التّفكير التّحليلي .

2- الأنشطة التّعلُّمية: "كُلُّ فِعلٍ، أو إجراءٍ يُؤديه المتعلّمُ؛ لتحقيق أهدافٍ تربوية محدّدة تحت إشراف المدرسة سواء كان داخل الصّف الدّراسي، أو خارجه" (اللقاني، 2013: 119).

- التّعريف النّظري: القُدرات العقلية، والبدنية المُنظّمة الّتي يمارسُها المُتعلِّمُ في داخل المؤسَّسة التّعليمية، وخارجها وتحت إشرافها؛ لبلوغ الأهداف الموضوعة للمنهج الدّراسي على مستوٍ عالٍ من الفاعلية.
- التّعريف الإجرائي: جميعُ الأسئلة المتضمّنة كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث)؛ بعد كُلُّ موضوع من موضوعاته الّتي يجيبُ عنها الطّلبةُ شفهيا أو كتابيا.

3- التّمارين: "إجراءٌ تدريبيّ هدفُه إكساب المتعلِّم مهاراتٍ معيّنة من طريق إعادته تطبيق ما سبقَ له أنّ تعلّمَه من أفكار، ومعلومات، ومفاهيم، ومهارات في مواقف تعلُّمية جديدة؛ لتعرُّفَ مدى قدرته على وضع ما اكتسبَه منها موضع الممارسة، والتّطبيق السّليم" (بلعيد, 2009: 99).

- التّعريف النّظري: هو أسلوبٌ تعلُّمي يُتيحُ للطّلبة إمكانيةَ إعادة تطبيق ما تعلُّموه من معارف، ومعلومات، ومهارات في أثناء عمليتي التّعلُّم والتّعليم في مواقف عملية جديدة؛ بهدف تثبيتها في أذهانهم، وتمكينهم من بلوغ نواتج التّعلُّم المنشودة بمستوٍ مقبولٍ من الفاعلية.
- التّعريف الإجرائي: التّدريباتُ اللغوية المتنوّعة (موضوعية، ومقالية) المنظَّمة نهاية كُلِّ وحدة دراسية من وحدات كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث).

4- المرحلة الإعدادية: "المرحلة الدراسة الثلاثة, وتأتي بعد المرحلة المتوسطة, ومدّة الدراسة فيها ثلاث سنوات, ويكون فيها التخصص علمياً, وأدبياً (وزارة التربية, 2012: 18).

الفصل الثّاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولا- خلفية نظرية:-

توطئة:

سعيًا منها لمواكبة التّطورات العلمية، والتّكنولوجية المتسارعة الّتي تشهدُها مجالاتُ الحياة كافة؛ حرصت المؤسَّساتُ التّربوية على تضمين مناهجها الدّراسية مهارات التّفكير المتنوّعة؛ لكيلا تكونَ غايةُ تلك المناهج في أهدافها، ومحتواها، وطرائق تدريسها، وأنشطتها هي تمكينَ الطّلبة من تمثّلِ ما تتضمَّنُه من معلومات، وحفظها واستظهارها فقط، وإنّما يكون هدفُها الرّئيس تنشيطَ عقولهم، واستثارة دافعيتهم، وتحفيز تفكيرهم، وتنمية مهاراتهم، واتّجاهاتهم الإيجابية؛ ليكونوا قادرينَ على التّعايُش السّليم مع ظروف عصرهم، ويستوعبونَ متغيراتِه؛ لذا ظهرَ اتّجاهٌ تربويّ حديثٌ، يدعو إلى دمج مهارات التّفكير في

محتوى التّعلُّم، أو ما يُعرف بـ (التّعليم من أجل التّفكير)؛ وعليه أصبحَ الهدفُ الرّئيس للعملية التّعليمية في عصرنا هذا هو تنميةَ أنماط التّفكير، وعملياته، ومهاراته المتنوعة لدى الطّلبة من طريق منحهم الفرصة لممارسة أنشطة تعلُّمية وتمارين تستثيرُ تفكيرَهم، وتتحدّى عقولَهم، وتمكّنُهم من معالجة مشكلاتهم على وفق طريقة علمية دقيقة. ومن أهمِّ أنماط التّفكير الّتي دُمجتْ مهاراتُها في المحتوى التّعليمي هو التّفكير التّحليلي.

1- التّفكير التّحليلي:

يُعدُّ التّفكيرُ التّحليلي من أهم أنماط التّفكير الّتي ضُمِّنَت مهاراتُه الكُتُبَ المدرسية؛ لأنّ مهاراتِه منسجمةٌ مع الطّريقة الطّبيعية الّتي يتبعُها الإنسانُ في التّعلُّم، والّتي لا تتمُّ إلّا من طريق الملاحظة الدّقيقة، والتّحليل، والتّركيب، والمقارنة، والتّجريد، والتّعميم (المهداوي، وكاظم، 2015: 20).

إذ أنّه يُمكِّنُ الطّلبةَ من التّفكير في معالجة ما يواجهونه من مشكلات من طريق الفحص الدّقيق الهادف لها الّذي يُوصلُهم لتفاصيلها الدّقيقة، وتعرُّف أبعادها، وعناصرها الفرعية، وتعرُّف طبيعة علاقتها مع بعضها، وعلاقتها ببنيتها الكُلِّية، والموازنة فيما بينها، ومن ثمّ استنتاج الأفكار، وتفسيرها، وتحليلها، ووضع حلول متعدّدة للمشكلة، وتقويمها، واختيار الأفضل منها، بمعنى: أنّه – التّفكير التحليلي- يُوصلُ الطّلبةَ إلى أفكار جديدة خارج النّمط التّقليدي للتّفكير، الأمر الّذي يُمكّنهم من مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية بمستوٍ عالٍ من الكفاية والفاعلية (Damyanov&Tsankov,2018: 85).

1-1 مهارات التّفكير التّحليلي:

عند مطالعة الأدب النّظري، وجدَ الباحثُ أنّ علماءَ التّربية، وعلم النّفس أوردوا مهاراتٍ متعدِّدة ومتنوّعة للتفكير التّحليلي فمنهم من جعلها (15) مهارة (شحاتة، 2018)، و(14) مهارة مثل (عطية، 2015)، و(13) مهارة مثل، (عبد الهادي، وآخرون،2009)، و(7) مهارات مثل، (رزوقي وجميلة،2019). ويُرجِعُ الباحثُ سببَ الاختلاف في عددها إلى أنّ بعضَ تلك المهارات يتضمنُ معنى بعضِها الآخر ضمنيّا.

2-1 مكونات التّفكير التّحليلي:

يتضمَّنُ التّفكيرُ التّحليلي أربعَ مكوناتٍ رئيسة، هي: المُكوّنُ المعرفي المتعلّق بالمحتوى التّعليمي، وما يتضمنه من معلومات، وحقائق، ومفاهيم. والمُكوّنُ الثّاني مُكوّنٌ إدراكي، ويتمثلُ في العمليات العقلية الّتي يمارسُها المُتعلِّمُ في أثناء عملية التّعلُّم، مثل: الانتباه، والوعي، والإدراك. أما المُكوّنُ الثّالث فهو المُكوّنُ الوجداني، ويتمثَّلُ بالخصائص الذّاتية

للطّلبة، مثل: الثّقة بالنّفس، والدّافعية، والتّركيز. والمُكوّن الرّابع فهو المكوّنُ التّنسيقي، ويتمثَّلُ بقدرة الطّلبة على تنسيق الاستجابات العقلية، والبدنية، والنفسية الّتي يُبديها المُتعلِّم في أثناء عملية التّعلُّم (عبد العزيز ،2009 :32)

ثانيا: دراسات سابقة:-

1- دراسة (الجبوري، 2020): أُجريتْ هـذهِ الدّراسة في جامعة القادسية، وهـدفت تقـويم محتوى كُتُب الفيزياء في المرحلة الثّانوية في ضوء مهارات التّفكير التّحليلي. اتّبعَ الباحثُ منهجَ البحث الوصفي التّحليلي؛ وبهدف تحقيق هدف الدّراسة؛ أعدّ الباحثُ قائمةً بمهارات التّفكير التّحليلي تضمنت (10) مهارات رئيسة تندرج تحت كُلّ واحدة منها (10) مؤشرات لها، معتمدا (وحدة الفكـرة) وحدة لتحليل المحتوى، وبعد التّحقُّق من صدق الأداة وثباتها؛ طبّق الباحث الأداةَ، وأظهرت النّتائج أنّ نسبةَ اهتمام محتوى كُتُب الفيزياء في المرحلة الثّانوية مجتمعة بمهارات التّفكير التّحليلي بلغت (74%)، وهي نسبةٌ مقبولةٌ مقارنة بالنّسبة المحكّية الّتي اتّفقَ عليها الخبراءُ البالغة (70%)، وأنّ هناك تفاوتًا بين نسبة تضمين تلك المهارات، فضلا عن غياب بعض المؤشرات من محتوى الكُتُب (الجبوري، 2020: 2- 140).

2- دراسة (الرّياشي، وآخرون، 2021): أُجريت هـذهِ الدّراسة في جامعة فلسطين، وهدفت تعرُّف مهارات التّفكير التّحليلي المتضمّنة في منهاج النّحو العربي المقرّر للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة. اتّبع الباحثونَ منهجَ البحث الوصفي التّحليلي، وبهدف تحقيق هدف الدّراسة؛ أعدّ الباحثون قائمةً بمهارات التّفكير التّحليلي تضمنت (12) مهارة رئيسة، تندرجُ تحتها (70) مؤشرًا فرعيا لها، ومن ثمّ أعدّوا أداة لتحليل المحتوى معتمدين (وحدة الفكـرة) وحدة لتحليل المحتوى، وبعد التّحقُّق من صدق الأداة وثباتها؛ طبّقت الأداة، وأظهرت النّتائج أنّ درجة تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في المنهاج كانت بين(20-40) أي: أنّها جاءت (منخفضة- ومنخفضة جدا) في ضوء المعايير الّتي اتفق عليها الخبراء (الرياشي، وآخرون، 2021: 33-56).

موازنة الدراسات السابقة بهذا البحث:

1- منهج البحث: اتّبعت الدراستانِ السابقتان منهجَ البحث الوصفي التّحليلي، وهذا يتفق مع منهج المتّبع في هذا البحث.

2- هدف البحث: هدفت الدراستان السابقتان تقويم محتوى الكتب الدراسة في ضوء مهارات التفكير التحليلي، وهذا يتفق مع هدف هذا البحث.

3- الوسائل الإحصائية: اتّفقت الدراستان السابقتان مع هذا البحث في الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وتفسيرها، إذ استعملت جميعها التّكرارات، والنّسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، معادلة "Holsti"؛

الفصل الثالث: منهجية الباحث وإجراءاته

أولا- منهج البحث: أتّبعَ الباحثُ منهجَ البحث الوصفي التّحليلي، معتمدًا طريقة تحليل المحتوى، بوصفها الطّريقة الملائمة لإجراءات البحث.

ثانيا- مجتمع البحث وعينته: تألّفَ مجتمعُ البحث من كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية المُقرَّر تدريسُها للعام الدّراسي (2022-2023)، وجدول (1) يوضّح ذلك:

جدول (1) يبين مجتمع البحث وهي كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية للعام الدراسي (2022-2023)

ت	الصّف الدراسي	عدد الوحدات الدّراسية	عدد الموضوعات	عدد الأنشطة والتّمارين	عدد الصّفحات
1	الرّابع الإعدادي	15	57	343	240
2	الخامس الإعدادي	15	64	363	280
3	السادس الإعدادي	10	39	454	276
المجموع		40	160	1160	796

أما عيّنةُ البحث، فقد تألّفت من أنشطة الجُزء الأول من كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية المقرّر تدريسُها للعام الدّراسي (2022-2023)، وقد حَسِبَ الباحثُ الأنشطةَ والتّمارين الّتي تتضمنُ أكثرَ من مطلبٍ واحد بأنّ كُلَّ مطلبٍ يُمثِّلُ تمرينًا بحدِّ ذاته؛ لغرض التّحليل , وجدول (2) يوضّح ذلك.

جدول (2) يُبين عيّنة أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية الجزء الأول للعام الدّراسي (2022-2023)

الصف	عدد الوحدات الدراسية	عدد الموضوعات	عدد الأنشطة والتمارين	عدد الصفحات
الرابع الإعدادي	8	34	202	140
الخامس الإعدادي	8	32	190	140
السادس الإعدادي	5	20	229	164
المجموع	21	86	621	444

ثالثا: أداة البحث: معيار التحليل (بطاقة تحليل الأنشطة والتّمارين):

لتحقيق أهداف هذا البحث ينبغي للباحث بناءَ معيارٍ يتضمَّنُ مؤشراتٍ تُبيّنُ مدى توافر مهارات التّفكير التّحليلي في الكُتُبِ (عيّنة البحث) ، وقد اتّبعَ الباحثُ الخطواتِ الآتية:

أ- إعداد قائمة بمهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراته: وذلك من طريق مراجعة الأدب النّظري، والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث لا سيما مهارات التّفكير عامة، والتّفكير التّحليلي على نحوٍ خاص، فوَجَدَ الباحثُ تصنيفاتٍ مختلفة لمهارات التّفكير التّحليلي، منها: (Stemberg,1997)، و(مارزانو وآخرون،2004)، و(عبد الهادي وآخرون،2009)، و(عطية،2015)، و(شحاتة،2018)، و(رزوقي وجميلة،2019). فأعدَّ قائمةً أوليةً تضمّنتْ (16) مهارة رئيسة تندرجُ تحتها (58) مُؤشِّرًا فرعيا عمليا، يمكن بوساطتها معرفة مدى توافر هذه المهارات في الكُتَّب (عيّنة البحث) من عدمه، وتشتملُ هذهِ القائمةُ على تعريف واضح، ودقيق لكُلِّ مهارة رئيسة، ومؤشِّر لها، ومن ثمّ عرضَها مع الكُتُب (عيّنة البحث) على مجموعة من المختصِّين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتّقويم، وعلم النفس؛ لتعرُّف آرائهم في مدى مناسبتها لمحتوى التّعلُّم من الناحية اللغوية والإجرائية، ومدى صلاحيتها في تحليل الكُتُب، وما إذا كانت المُؤشِّراتُ تنتمي للمهارات الرّئيسة، معتمدًا نسبة (80%) من اتفاق الخبراء، وبعد معاملة البيانات إحصائيا حُذفت بعض المهارات الرّئيسة، والمؤشِّرات الفرعية، وأُدمجتْ أخرى مع بعضها؛ لأنّها متقاربةٌ في المعنى والهدف من وجهة نظر الخبراء، وعليه تألّفت قائمةُ مهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراته في صيغتها النّهائية من (10) مهارة رئيسة و(50) مُؤشِّرا فرعيا يندرجُ تحتها.

ب- إعداد بطاقة تحليل أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها (عيّنة البحث)؛ لتعرُّف درجة تضمُّنها لمؤشِّرات التّفكير التّحليلي. إذ تمَّ تضمينها قائمة مهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراته العملية ملحق(1)، وقد أعدَّ الباحثُ بطاقةَ التّحليل على وفق الخطوات الآتية:

1- الهدفُ من بطاقة تحليل المحتوى: تعرُّف مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة من كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية (الجزء الأول).

2- تحديد عيّنة التّحليل: وتشتملُ أنشطةَ من كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية (الجزء الأول) المُقرَّر تدريسُها في العام الدّراسي (2022-2023).

3- تحديد وحدة التّحليل: وتتضمن الآتي:

أ- وحدة التّسجيل: إذ اعتمدَ الباحثُ (وحدةَ الفكرة بنوعيها: الصّريحة، والضمنية) وحدةً للتحليل، بوصفها تتلاءم وطبيعة المحتوى التّعليمي موضوع البحث.

ب- وحدة السّياق (المضمون): اعتمدَ الباحثُ (العبارة الّتي تشتملُ على الفكرة) وحدةً للسياق، بوصفها الهيكل العام المحيط بوحدة التّسجيل الّتي ينبغي تعرُّفها؛ بهدف التّوصُّل الدّقيق الى التّشخيص المناسب لوحدة التّسجيل.

جـ- وحدة التّعداد: اعتمد الباحث (التّكرار)، بوصفه يُعطي كُلَّ فكرةٍ في المحتوى وزنًا متساوٍ.

4- تحديد النّسبة المعيارية (المحكّ)؛ لمقارنة نتائج التّحليل: اختارَ الباحثُ نسبةَ (70%) معيارًا لمقارنة نتائج عملية التّحليل، والحُكم على مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي أنشطة كُتُب اللغة العربية، وتمارينها (عيّنة البحث) معتمدا اتِّفاق المُحكِّمينَ على هذه النّسبة في ضوء الاستبانة الّتي قدّمها لهم لتقدير محكّ مناسب تقارن به النّتائج الّتي يخلص لها البحث.

5- صدق أداة التحليل: وتحقّقَ منه الباحثُ من طريق تحليله مجموعة عشوائية من أنشطة الكُتُب، وتمارينها (عيّنة البحث) بلغت (60) نشاطا وتمرينًا، بواقع (20) نشاطًا وتمرينًا من كُلِّ كتابٍ على وفق المعيار الّذي أعدّه، ومن ثمّ عرض نتائج التّحليل مع المحتوى الدّراسي، وقائمة مهارات التّفكير التّحليلي على ثلاثة زُملاء له من الخبراء في طرائق تدريس اللغة العربية، إذ أكّدوا صلاحيةَ عملية التّحليل، ومن ثمَّ يمكن القول أنّ الأداةَ صادقةٌ في قياس ما أُعدّتْ له.

6- ثباتُ الأداة: اعتمدَ الباحثُ نوعينِ من الثّبات، هما:

أ- الاتّفاقُ عبر الزّمن: إذ أعادَ الباحثُ تحليلَ الأنشطة والتّمرينات الّتي حلَّلها في مرّة سابقة بعد مضي شهر من التّطبيق الأول, وبعد معاملة إحصائيا باستعمال معادلة "Holsti"؛ لتعرُّف معامل الثّبات بين التّحليلينِ, وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.81)، وهي نسبةٌ عاليةٌ تُشيرُ إلى ثبات عملية التّحليل, وجدول جدول (3) يوضّح ذلك.

ب- الاتّفاقُ بين المحلِّلينِ الخارجيينِ: استعانَ الباحثُ بزميلينِ له من المُختصِّينَ في طرائق تدريس اللغة العربية، وأطلعَهم على قواعد عملية التّحليل، وأُسُسها، وأعطاهم الأنشطةَ والتّمارين الّتي سبقَ له تحليلُها، وبعد معاملة البيانات إحصائيا باستعمال معادلة "Holsti"، جاءت قيمُ معاملات الثّبات عاليةً. إذ تُعدُّ نسبةُ معاملات الاتّفاق مقبولةً إذا بلغت (0.70-فأكثر) (الكبيسي ، 2010: 43).وجدول (3) يوضّح ذلك:

جدول (3)معاملات الثبات لبطاقة التحليل

ت	نوع الاتفاق	معامل الثبات
1	الاتفاق عبر الزّمن بين الباحث ونفسه	0.81
2	الاتفاق بين الباحث والمحلِّل الأول	0.77
3	الاتفاق بين الباحث والمحلِّل الثاني	0.79
4	الاتفاق بين المحلِّلينِ الخارجيينِ	0.74
معامل الثبات الكلي للأداة		0.78

* أداة التّحليل بصيغتها النّهائية: تألّفت من (10) مهارات رئيسة من مهارات التّفكير التّحليلي يندرجُ تحتها (50) مؤشِّرًا تدلّ على مدى تضمينها أنشطة كُتُب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية وتمارينها، وملحق (1) يوضّح ذلك.

رابعا: إجراءات تطبيق البحث: بعد التّحقُّق من صدق أداة البحث، وثباتها؛ اتّبع الباحث الإجراءات الآتية:

1- قِراءة أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث) ؛ لتعرف الأفكار الّتي تتضمَّنها على نحوٍ عام .

2- قِراءة أنشطة والتّمارين مرّة ثانية قِراءة واعية ومتأنّية؛ لتحديد انتماء النّشاط أو التّمرين على نحو صريح أو ضمني لأيّ مؤشِّرٍ من المؤشِّرات الـ (50) في ضوء تطابق مضمون النّشاط أو التّمرين ودلالتهما مع مضمون المُؤشِّر لإحدى مهارات التّفكير التّحليلي.

3- إذا كان النّشاطُ أو التّمرينُ يتضمّنُ أكثرَ من مطلبٍ واحدٍ فيُعاملُ كُلُّ مطلبٍ على أنّه نشاطٌ أو تمرينٌ قائمٌ بذاته .

4- ترميز المؤشِّرات بالأرقام؛ لتسهيل عملية التّحليل للباحث.

5- تحليلُ الأنشطة والتّمارين، ووضعُ تكرارٍ تحت نوع مهارة التّفكير التّحليلي الّذي يؤشرها النّشاط أو التّمرين.

6- تفريغ النّتائج المتحصَّلة في جداول؛ لحساب التّكرارات الّتي تحصّلتْ عليها كُلُّ مهارةٍ من مهارات التّفكير التّحليلي, ومن ثم معاملتها إحصائيا.

خامِسًا: الوسائل الإحصائية: استعملَ الباحِثُ الوسائلَ الإحصائية الآتية:

1- التّكرارات، والنّسب المئوية؛ لتحديد مدى ضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية (الجزء الأول)، للعام الدّراسي (2022-2023).

2- النّسب المئوية، والمتوسطات الحسابية؛ لتعرُّف ثبات أداة التّحليل، والتّحقُّق من اتّفاق المُحكّمينَ.

1- معادلة "Holsti"؛ لإيجاد الصّدق التلازمي.

الفصل الرّابع: نتائج البحث

أولا: عرض النّتائج: ستُعرضُ النّتائجُ تبعًا لأهداف هذا البحث، وعلى النّحو الآتي:

الهدف الأول: حُقِّقَ هذا الهدف بوساطة الإجراءات العلمية الدّقيقة ذات الإجراءات الإحصائية السّليمة الّتي اتّبعَها الباحثُ عند بناء الأداة (بطاقة تحليل الأنشطة والتّمارين): المتضمنة (قائمة مهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراته)، والّتي عُرِضتْ تفصيليا في الفصل الثّالث.

الهدف الثّاني: تعرّف درجة تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينه للصف الرّابع الإعدادي.

حلّلَ الباحثُ أنشطةَ كتاب اللغة العربية وتمارينَه للصف الرّابع الإعدادي (ج1) البالغ عددها (202) نشاطًا وتمرينًا على وفق مهارات التّفكير التّحليلي، وقد وجد أنّ عددَ التّكرارات كان (140) تكرارًا موزّعة على (10) مهارات رئيسة، وعليه بلغت نسبةُ تضمينِ مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة الكتاب وتمارينه (69,31%) وهي أقلُّ من مستوى المحكّ المعتمد في هذا البحث البالغ (70%). بمعنى: أنّ مهاراتِ التّفكير التّحليلي غيرُ متضمنة أنشطة الكتاب وتمارينه عيّنة البحث، وجدول (4) يوضّح التّكرارات، والنّسب المئوية المحسوبة، والرُّتب، ومستوى التّضمين.

جدول (4)

يبيّن تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الرّابع الإعدادي(ج1)

ت	مهارات التّفكير التّحليلي	عدد المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ترتيب المهارة	مستوى التضمين
1	مهارة تحديد الأفكار والمكونات	5	8	%5,71	7	(%69,31) غير متضمنة
2	مهارة المقارنة	6	12	%8,57	4	
3	مهارة الملاحظة	5	9	%6,43	6	
4	مهارة التصنيف	7	18	%12,86	3	
5	مهارة الترتيب	4	5	%3,57	9	
6	مهارة تحديد العلاقات والأنماط	7	35	%25	1	
7	مهارة الاستنتاج	4	11	%7,86	5	
8	مهارة تحديد الأخطاء	3	4	%2,86	10	

9	مهارة السبب والنتيجة	8	32	%22,86	2	
10	مهارة التنبؤ والتوقع	1	6	%4,28	8	
المجموع		50	140	%100		

ويتضحُ من الجدول أعلاه أنّ أنشطةَ كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الرّابع الإعدادي تضمَّنت وبنسبٍ متفاوتة مهاراتِ التّفكير التّحليلي جميعها، ولم تُهملْ أيًا منها. إذ جاءت (مهارة تحديد العلاقات والأنماط) في المرتبة الأولى بواقع (35) تكرارًا، وبنسبة مئوية (25%)، أما المرتبة الأخيرة فجاءت فيها (مهارة التّنبؤ والتّوقُّع) بواقع (6) تكرارات، وبنسبة مئوية (4,28%).

الهدف الثّالث: تعرّف مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الخامس الإعدادي.

حلّلَ الباحثُ أنشطةَ كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الخامس الإعدادي (ج1) البالغ عددها (190) نشاطًا وتمرينًا على وفق مهارات التّفكير التّحليلي، وقد وجد أنّ عددَ التكّرارات كان (123) تكرارًا موزّعة على (10) مهارات رئيسة، وعليه بلغت نسبةُ تضمينِ مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة الكتاب وتمارينه (64,74%) وهي أقلُّ من مستوى المحكّ المُعتمد في هذا البحث البالغ (70%). بمعنى: أنّ مهاراتِ التّفكير التّحليلي غيرُ متضمّنةٍ أنشطة الكتاب وتمارينه عيّنة البحث، وجدول (5) يوضّح التّكرارات والنّسب المئوية المحسوبة، والرّتب ومستوى التضمين.

جدول (5) يبيّن تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الخامس الإعدادي(ج1)

ت	مهارات التّفكير التّحليلي	عدد المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ترتيب المهارة	مستوى التضمين
1	مهارة تحديد الأفكار والمكونات	5	13	%10,57	4	(%64,74) غير متضمنة
2	مهارة المقارنة	6	8	%6,50	6	
3	مهارة الملاحظة	5	23	%18,70	3	
4	مهارة التّصنيف	7	12	%9,76	5	
5	مهارة التّرتيب	4	3	%2,44	9	
6	مهارة تحديد العلاقات والأنماط	7	25	%20,33	2	
7	مهارة الاستنتاج	4	5	%4,07	7	

8	مهارة تحديد الأخطاء	3	1	%0,81	10	
9	مهارة السّبب والنّتيجة	8	29	%23,58	1	
10	مهارة التنبؤ والتوقع	1	4	%3,25	8	
المجموع		50	123	%100		

ويتّضحُ من الجدول أعلاه أنّ أنشطةَ كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الخامس الإعدادي تضمنت وبنسب متفاوتة مهارات التّفكير التّحليلي جميعها. إذ جاءت (مهارة السّبب والنّتيجة) في المرتبة الأولى بواقع (29) تكرارًا، وبنسبة مئوية (23,58%)، أما المرتبة الأخيرة فجاءت فيها (مهارة تحديد الأخطاء) بواقع (تكرار واحد)، وبنسبة مئوية (0,81%).

الهدف الرّابع: تعرّف مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصّف السّادس الإعدادي.

حلّلَ الباحثُ أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصّف السّادس الإعدادي (ج1) البالغُ عددها (229) نشاطًا وتمرينًا على وفق مهارات التّفكير التّحليلي، وقد وجدَ أنّ عددَ التّكرارات كان (182) تكرارًا موزّعة على (10) مهارات رئيسة، وعليه بلغتْ نسبةُ تضمينِ مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة الكتاب وتمارينه (79,48%)، وهي أعلى من مستوى المحكّ المُعتمد في هذا البحث البالغ (70%). بمعنى: أنّ مهاراتِ التّفكير التّحليلي متضمّنةٌ أنشطة الكتاب وتمارين عيّنة البحث، وجدول (6) يوضّح التّكرارات، والنّسب المئوية المحسوبة، والرّتب، ومستوى التّضمين.

جدول (6) يبيّن تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصّف السّادس الإعدادي(ج1)

ت	مهارات التّفكير التّحليلي	عدد المؤشرات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	ترتيب المهارة	مستوى التضمين
1	مهارة تحديد الأفكار والمكونات	5	25	%13,74	3	(%79,48) متضمنة
2	مهارة المقارنة	6	24	%13,19	4	
3	مهارة الملاحظة	5	21	%11,54	5	
4	مهارة التّصنيف	7	17	%9,34	6	
5	مهارة التّرتيب	4	14	%7,69	7	
6	مهارة تحديد العلاقات والأنماط	7	27	%14,84	2	
7	مهارة الاستنتاج	4	12	%6,59	8	
8	مهارة تحديد الأخطاء	3	2	%1,09	10	

9	مهارة السّبب والنّتيجة	8	34	%18,68	1	
10	مهارة التنبؤ والتوقع	1	6	%3,30	9	
المجموع		50	182	%100		

ويتّضحُ من الجدولِ أعلاه أنّ أنشطة كتاب اللغة العربية، وتمارين للصف السّادس الإعدادي تضمّنتْ وبنسبٍ متفاوتة مهارات التّفكير التّحليلي جميعها. إذ جاءت (مهارة السّبب والنّتيجة) في المرتبة الأولى بواقع (34) تكرارًا، وبنسبة مئوية (18,68%)، أما المرتبة الأخيرة فجاءت فيها (مهارة تحديد الأخطاء) بواقع (تكرارين اثنينِ)، وبنسبة مئوية (1,09%).

الهدف الخامس: تعرّف مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية، وتمارينها للصّفوف الرّابع، والخامس، والسّادس الإعدادي مجتمعة.

حلّلَ الباحث أنشطة كُتُب اللغة العربية، وتمارينها للمرحلة الإعدادية (الصفوف الرّابع، والخامس، والسّادس الإعدادي) (ج1) البالغُ عددُها (621) نشاطًا، وتمرينًا على وفق مهارات التّفكير التّحليلي، وقد وجدَ أنّ عددَ التّكرارات كان (445) تكرارًا موزّعة على (10) مهارات رئيسة، وعليه بلغتْ نسبةُ تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية مجتمعة (71,66%) وهي أعلى من مستوى المحكّ المعتمد في هذا البحث البالغ (70%). بمعنى: أنّ مهاراتِ التّفكير التّحليلي متضمّنةٌ أنشطة كُتُب اللغة العربية، وتمارينها للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث) مجتمعةً، وقد حسب الباحث التّكرارات، والنّسب المئوية والرُّتب، ومستوى التّضمين لتلك المهارات، وجدول (7) يوضّح ذلك.

جدول (7)يبيّن تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية وتمارينها للمرحلة الإعدادية مجتمعة

ت	مهارات التّفكير التّحليلي	الرابع الإعدادي		الخامس الإعدادي		السادس الإعدادي		المجموع الكلي		الرتبة	مستوى التضمين
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
1	مهارة تحديد الأفكار والمكونات	8	5,71	13	10,57	25	13,74	46	10,34	5	(71,66%) متضمنة
2	مهارة المقارنة	12	8,57	8	6,50	24	13,19	44	9,89	6	
3	مهارة الملاحظة	9	6,43	23	18,70	21	11,54	53	11,91	3	
4	مهارة	18	12,86	12	9,76	17	9,34	47	10,56	4	

	التّصنيف									
5	مهارة التّرتيب	5	3,57	3	2,44	14	7,69	22	4,94	8
6	مهارة تحديد العلاقات والأنماط	35	25	25	20,33	27	14,84	87	19,55	2
7	مهارة الاستنتاج	11	7,86	5	4,07	12	6,59	28	6,29	7
8	مهارة تحديد الأخطاء	4	2,86	1	0,81	2	1,09	7	1,57	10
9	مهارة السّبب والنّتيجة	32	22,86	29	23,58	34	18,68	95	21,35	1
10	مهارة التنبؤ والتوقع	6	4,28	4	3,25	6	3,30	16	3,60	9
المجموع الكلي		140	%100	123	%100	182	%100	445	% 100	

ويتّضحُ من الجدول أعلاه، أنّ أنشطةَ كُتُب اللغة العربية، وتمارينها للمرحلة الإعدادية مجتمعةً تضمَّنت، وبنسبٍ متفاوتة مهارات التّفكير التّحليلي جميعها. إذ جاءت (مهارة السّبب والنّتيجة) في المرتبة الأولى بواقع (95) تكرارًا، وبنسبة مئوية (21,35%)، وتلتها (مهارة تحديد العلاقات والأنماط) في المرتبة الثّانية بواقع (87) تكرارًا، وبنسبة مئوية (19,55%)، وحلّت(مهارة الملاحظة) في المرتبة الثّالثة بواقع (53) تكرارًا، وبنسبة مئوية (11,91%) ، أما المرتبة الرّابعة فكانت من نصيب (مهارة التّصنيف) بواقع (47) تكرارا، وبنسبة مئوية (10,56%)، وجاءت بالمرتبة الخامسة (مهارة تحديد الأفكار والمكونات) بواقع (46) تكرارًا، وبنسبة مئوية (10,34%)، وحلّت (مهارة المقارنة) بالمرتبة السّادسة بواقع (44) تكرارًا، وبنسبة مئوية (9,89%)، وحلّت (مهارة الاستنتاج) بالمرتبة السّابعة بواقع (28) تكرارا، وبنسبة مئوية (6,29%)، ونالت المرتبة الثّامنة (مهارة التّرتيب) بواقع (22) تكرارا، وبنسبة مئوية (4,94%)، وحلّت (مهارة التّنبؤ والتّوقُّع) بالمرتبة التّاسعة بواقع (16) تكرارا، وبنسبة مئوية (3,60%)، أما المرتبة الأخيرة فجاءت فيها (مهارة تحديد الأخطاء) بواقع (7) تكرارات، وبنسبة مئوية (1,57%).

ثانيا: تفسير النتائج:

1- يتّضحُ من الجداول (6،5،4) أنّ مهاراتِ التّفكير التّحليلي لم تُضمِّنْ أنشطةَ كتابي اللغة العربية وتمارينهما للصفّينِ الرّابع والخامس الإعداديينِ، بينما ضُمِّنتْ كتاب اللغة العربية للصف السّادس الإعدادي مقارنةً بالنّسبة المحكّية (70%). ويعزو الباحثُ سببَ ذلك إلى أنّ مؤلِّفي الكُتُب المدرسية لم يعتمدوا أو يتّبعوا معاييرَ أو أُسِسًا علمية محدّدة عند تضمين مهارات التّفكير التّحليلي أنشطتها التعلمية وتمارينها نتيجة عدم معرفتهم، أو عدم إيمانهم بأهمية دمج تعليم مهارات التّفكير بالمنهج الدّراسي، بوصفه اتّجاهًا تربويا معاصرًا، إذ لم يلحظِ الباحثُ أيَّ مؤشّرٍ على معرفتهم به، وما عزّز هذا الاعتقاد عند الباحث أنّه لم يكُنْ من بينهم أيُّ خبير من خبراء العلوم التّربوية والنّفسية (مناهج وطرائق التّدريس، والقياس والتّقويم) المُختصِّينَ في بناء المنهاج الدّراسية. فضلا عن أنّ طبيعةَ بعضِ موضوعات اللغة العربية في مرحلة دراسيّةٍ ما قد تستلزمُ بعضَ مهارات التّفكير التّحليلي دون غيرها، ومن ثَمّ فإنّ عمليةَ تضمينها قد تكون غيرَ مدروسةٍ.

2- يتّضحُ من الجدول (5) أنّ مستوى تضمين مهارات التّفكير التّحليلي في أنشطة كتاب اللغة العربية وتمارينه للصف الخامس الإعدادي قد بلغ (64,74)، وهو أدنى من مستوى تضمين كتاب الصّف الرابع الإعدادي البالغ (69,31)، وهذا يُؤشِّرُ خللًا بنيويا في تصميمه، وبِنائه. ويُرجعُ الباحثُ سببَ ذلك إلى أنّ مُؤلِّفي هذا الكتاب لم يُراعوا أُسُسَ اختيار الأنشطة، وتنظيمها عند بناء المنهج الدّراسي الّتي تُؤكّد ضرورة ترتيبها على نحوٍ منطقي، ينسجمُ والنّمو العقلي والمعرفي للطلبة، فكُلَّما تقدّمت المرحلةُ الدّراسية وجب تضمين الأنشطة التّعليمية، والتّمارين مهارات أعلى مستوٍ، وأكثر عددًا تتناسبُ مع مستوى تطوُّر القدرات العقلية للطلبة، ومستوى تفكيرهم، وعلى نحوٍ مضطرد لا أنْ يتراجعَ مستوى هذه المهارات، أو يقُلَّ تضمينها إلى حدّ كبير.

3- يتّضحُ من جدول (7) أنّ كُتُبَ اللغة العربية (عيّنة البحث) ضُمِّنتْ أنشطتُها، وتمارينُها عددًا جيّدًا من مهارات التّفكير التّحليلي غيرَ أنّ تكراراتِها جاءت متفاوتة من كتاب إلى آخر زيادة ونُقصانا. ويُرجعُ الباحثُ سببَ ذلك إلى أنّها لم تُتّبعْ في تضمينها عمليةٌ علميةٌ مُخطَّطةٌ متوازنةٌ متكاملةٌ مُتدرّجةٌ وفقًا لمعيارٍ، أو تسلسُلٍ منطقي واضحٍ يَحكمُ عمليةَ تضمينها، وإنّما نستطيعُ القولَ أنّها أقربُ إلى الارتجالية أو العشوائية؛ لأنّ تأليفَ هذهِ الكُتُب مع أنّه جهدٌ علمي مباركٌ يُحسبُ للقائمينَ عليه، غيرَ إنّها كُتُبٌ حديثةٌ أُلّفتْ في مُدّة زمنية قصيرة، وسريعة قد يصعُبُ معها توافرُ عناصرِ الشّمول، والتّكامُل، والدّقّة، والجودة اللازمة

عند تصميم المنهاج الدّراسي أو تحديثه. زِدْ على ذلك أنّ تعـدُّدَ مهاراتِ التّـفكير التّحليلي الـرّئيسة، وتنـوُّعَ مؤشراتها الفرعية الّتي قاربت الـ (50) مؤشِّرًا أو مهارة فرعية جعل الإحاطةَ بها، وتضمينَها الأنشطة، والتّمارين أمرًا صعَّبَ على مُؤلّـفي كُتُبَ اللغة العربية للمرحلة الإعدادية تحقيقه.

ثالثا: الاستنتاجات: خَلُصَ الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1- إنّ مهاراتِ التّـفكير التّحليلي كانتْ مُتضمِّنةً أنشطةَ كُتُب اللغة العربية، وتمارينها للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث) مجتمعة مقارنةً بالنّسبة المحكّية المعتمدة في هـذا البحث، ولكن بنسبٍ متفاوتة.

2- إنّ مهاراتِ التّـفكير التّحليلي كانتْ مُتضمِّنةً أنشطة كتاب اللغة العربية، وتمارينه للصّف السّادس الإعدادي، ولكنّها غيرُ متضمِّنةٍ أنشـطة كتابي اللغة العربية، وتمارينهما للصفين الرّابع والخامس الإعدادي عـند مقـارنة نسبتها بالنّسبة المحكّية المعتمدة في هذا البحث.

3- إنّ تضمـينَ مهارات التّـفكير التّحليلي في أنشطة كُتُب اللغة العربية، وتمارينها للمرحلة الإعدادية (عيّنة البحث) لم يكُنْ على وفقِ معايير معيّنة، وإنّما كانت موزّعةً توزيـعًا عشوائيا، وبنسبٍ متفاوتة.

رابعا: التّوصيات:

1- توجيهُ مُصمِّمي المناهجَ الـدّراسية بضرورة إعادة بناء أنشطة التّعلُّم، وتمارين كتابي اللغة العربية للصفين الرّابع والخامس الإعدادي، وتصميمها على نحو يُراعي تضمينها المزيد من مهارات التّفكير التّحليلين وبنسب متوازنة من دون إهمال لأيٍّ منها.

2- مُراعاة مَبْـدأي التّـوازن، والتّكامُل عـند تضمـين مهارات التّـفكير التّحليلي أنشـطة كُتُب اللغة العربية، وتمارين للمرحلة الإعدادية، وعلى وفـقِ معايير معيّنة.

3- أهـميةُ إشراك خبراء مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، والقياس والتّقويم في لجان تأليف الكُتُب المدرسية.

خامسا: المقترحات:

1- إجراء دراسة لتعرُّف مستوى تضمين مهارات التّـفكير التّحليلي أنشطة التّعلُّم، وتمارين كُتُب اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة.

2- إجـراء دراسة لتعـرُّف مستوى تضمين أنـواع أُخر من مهارات التّـفكير (عالي الرّتبة، والتّركيبي) أنشطة التّعلُّم وتمارين كُتُب اللغة العربية للمراحل المتوسطة، والإعدادية.

3- إجـراء دراسة مقارنة بيـن كُتُب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، أو الإعدادية في العراق ودول عربية أُخرى حول مستوى تضمـين مهارات التّـفكير التّحليلي أنشطتها التّعـلُّمية والتّمارين.

المصادر:

1- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، وسامي الختاتنة (2011). علم النّفس النّمو، مركز ديبونو لتعليم التّفكير.

2- إسماعيل، بليغ حمدي (2011). استراتيجيات تدريس اللغة العربية أُطُر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3- جابر, جابر عبد الحميد (2008). أطر التفكير ونظرياته – دليل التدريس والتعلم والبحث, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان.

4- جاسم، مصطفى سوادي(2014). دراسة تحليلية لكتب الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير عالي الرتبة ومدى توافرها لدى الطلبة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

5- الجبوري، سعدون عمران غريب (2020). تقويم محتوى كُتُب الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوى مهارات التّفكير التّحليلي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القادسية، كلية التربية.

6- رزوقي, رعد مهدي, وجميلة عيدان سهيل(2019). التّفكير وأنماطه, ط3، دار الكُتُب العالمية، لبنان.

6- رضوان، رضوان وآخرون (2014). الكتاب المدرسي ، فلسفته ،تاريخه ، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر ، عمان الأردن.

7- الرياشي، منال صالح، وآخرون (2021). مهارات التّفكير التّحليلي المتضمنة في منهاج النحو العربي المقرر على الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين في غزة.

8- طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون (2005). الأنشطة اللغوية أنواعها معاييرها استخداماتها. دار الكتاب الجامعي

9- عبد العزيز, سعيد (2009): تعليم التفكير ومهاراته، ط 2 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع , الاردن.

10- عبد المنعم، ثناء(2009). برنامج مقترح لتعليم التّفكير التّحليلي وفاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي بعمليات التّفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس. مجلد (2) العدد (83).

11- عبد الهادي، نبيل، واخرون (2009). مهارات اللغة والتّفكير، ط،3، دار اسامة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

12- عطية، محسن علي (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

13- ـــــــــــ (2015). التّفكير أنواعه، مهاراته، استراتيجيات تعليمه، دار صفاء للنشر، الأردن.

14- الفهيد, عبد الله بن سلمان (2021م).تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين, مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، المجلد 37، العدد 5،

15- اللقاني، أحمد حسين (2013): المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، عالم الكُتُب للطّباعة والنشر، القاهرة.

16- مارزانو، روبرت وآخرون (2004). إبعاد التّفكير – إطار عمل للمنهج وطرق التدريس، (ط2)، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب ، جمعية الإشراف والتطوير، فرجينيا.

17- مرعي، احمد، ومحمد محمود الحيلة (2015). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, الاردن.

18- المهداوي، عدنان، وسعد كاظم (2015). التّفكير التّحليلي، مجلة ديالى للعلوم الإنسانية، ع 68

19- الكبيسي ، وهيب مجيد (2010): الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، المُتَّحدة للنَّشر والتّوزيع ، بيروت ، لبنان.

20- الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطّية (2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنّشر والطّباعة والتّوزسع، عمان، الأردن.

21- Stennberg,r,j,(1997), Allowing for thining Style educational Leader ship,vol.(62)no (3).

22 - Damyanov, I. & Tsankov, N.(2018). The Role of Infograpics for the Develop,ent of Cognitive Modeling in Education*, International Journal of Emerging Techonlogies in learning , 13*(1)

Sources

1- Abu Asaad, Ahmed Abdel Latif and Sami Al-Khatatneh (2011): Developmental Psychology, Debono Center for Teaching Thinking

2 – Ismail Baligh Hamdi. (2011) Strategies for Teaching the Arabic Language: Theory and Practical Applications, Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

3- Jaber Jaber Abdel Hamid (2008). Thinking frameworks and theories – a guide to teaching, learning, and research Dar Al Masirah for Publishing and Distribution Amman.

4- Al-Jubouri, Saadoun Imran Ghareeb (2020). Evaluating the content of the Physics J book for the secondary stage in the light of analytical thinking skills (non-master's thesis Published), Al-Qadisiyah University, College of Education.

5- Razouki, Raad, Mahdi, and Jamila Idan Suhail (2019). Thought and Its Patterns, 3rd edition, International Book House, Lebanon.

6- Radwan, Radwan et al. (2014). The school book, its philosophy, history, and foundations of its evaluation, Dar Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan.

7- Al-Riyashi, Manal Saleh, and others (2021). Analytical thinking skills included in the Arabic grammar curriculum taught to female student teachers at Palestine University in Gaza.

8- Taima Rushdi Ahmed, et al (2005). Linguistic activities Its types, standards and uses. University Book House.

9- Abdel Aziz, Saeed (2009) Teaching Thinking and Its Skills, 2nd edition, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Jordan

10- Abdel Moneim, Thanaa (2009). A proposed program for teaching analytical thinking and its effectiveness In developing reading comprehension skills and awareness of thinking processes among middle school students, Journal of Studies In Curricula and Teaching Methods. Volume (2) Issue (83).

11- Abdel Hadi, Nabil, et al. (2009) Language and thinking skills, Dar 0simi for Publishing and Distribution, Jordan

12- Attiya, Mohsen Ali. (2013) Modern Curricula and Teaching Methods, Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Jordan.

.13---------- (2015) Thinking types, skills, strategies, education, Safaa Publishing House, Jordan.

14- Al-Fahid Abdullah bin Salman (2021). Evaluating the educational activities of the Immortal Laghani course for the third intermediate grade In light of the twenty-first century skills Journal of the Faculty of Education/Assiut University, Volume 37, Issue 5, pp. 196-250

15- Al-Laqani, Ahmed Hussein: (2013): Curricula between Theory and Practice, 4th edition, World of Books for Printing and Publishing, Cairo.

16- Marzano, Robert et al (2004). Distancing Thinking – A Framework for Curriculum and Teaching Methods (2nd ed.), translated by Yagoub Nashan and Muhammad Khattab, Virginia Society for Supervision and Development.

17- Marai Ahmed, and Muhammad Mahmoud Al-Haila (2015). Modern educational curricula – concepts, elements, foundations and processes, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Jordan.

18- Al-Mahdawi, Adnan, and Saad Kazem (2015). Analytical thinking, Diyala Journal for Human Sciences, p. 68, pp.

19- Al-Kubaisi, Wahib Majeed (2010): Applied Statistics in the Social Sciences, United Publishing and Distribution, Beirut, Lebanon

20- Al-Hashemi, Abdul Rahman Mohsen Ali Aziya (2009). Content analysis of Arabic language curricula: An applied theoretical vision, Dar Safaa for Publishing, Printing and Distribution, Amman, Jordan.

ملحق (1)قائمة مهارات التّفكير التّحليلي، ومؤشراتها الفرعية

ت	مهارات التّفكير التّحليلي	المؤشرات
1	مهارة تحديد الأفكار والمكونات	1- يطلب تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لنّص قرائيّ. 2- يطلب تحديد الفكرة الرئيسة لنصّ أدبيّ، أو نقديّ. 3- يطلب تحديد الخصائص العامة لشاعر، أو لفنّ شعري ، أو بلاغي، أو نقدي في زمن ما. 4- يطلب تحديد مكونات الجملة النحوية ، أو المفاهيم البلاغية. 5- يطلب كتابة الأفكار الرئيسة ومكوناتها الفرعية لموضوع تعبيري محدد.
2	مهارة المقارنة	1- يطلب إيجاد أوجه الشبة والاختلاف بين أداتين نحويتين وفقا للدلالة اللغوية والأثر الإعرابي. 2- يطلب إيجاد أوجه الشبة والاختلاف بين مفهومينِ نحويينِ وفقا للدلالة اللغوية والحكم الإعرابي. 3- يطلب إيجاد أوجه الشبة والاختلاف بين شاعرين أو مدرستينِ أدبيتينِ. 4- يطلب إيجاد أوجه الشبة والاختلاف بين مذهبينِ نقديين اتّجاه مفهوم ما 5- يطلب إيجاد أوجه الشبة والاختلاف بين مفهومينِ بلاغيينِ. 6- يطلب إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين لفظتينِ، أو جملتين إعرابا ودلالة زمنية، أو لغويّة.
3	مهارة الملاحظة	1- يطلب استخراج أدوات، أو أساليب، أو مفاهيم نحوية حسب دلالتها اللغوية وأثرها الإعرابي. 2- يطلب تحديد ومان ومكان نشوء فنٍّ، أو اتّجاه شعري، أو نقدي معين 3- يطلب بيان الحركات الإعرابية في جمل معطاة. 4- يطلب ملاحظة الفرق من حيث المعنى بين كلمات، أو جمل معطاة. 5- يطلب ذكر الفنون، والأغراض، أو الصّور الشعرية الّتي تميز بها شاعر ما، أو عصر أدبي معيّن.
4	مهارة التصنيف	1- يطلب تصنيف الأدوات النحوية بحسب خصائص عملها، ودلالتها اللغوية. 2- يطلب تصنيف الشعراء بحسب مدارسهم الأدبية وأغراضهم الشعرية الّتي عرفوا بها. 3- يطلب تصنيف فنٍّ أدبي إلى أقسامه 4- يطلب تصنيف النقاد بحسب مدارسهم النقدية. 5- يطلب تقسيم أبيات شعرية بحسب المعنى، أو الغاية منها. 6- يطلب تصنيف فنّ أدبي أو نقدي إلى أقسامه. 7- يطلب نسبة الآثار الأدبية لمؤلفها
5	مهارة الترتيب	1- يطلب إعادة ترتيب الكلمات على نحو سليم بحسب القاعدة النحوية. 2- يطلب ترتيب المدارس الأدبية بحسب عامل الزمن.

		3- يطلب إعادة صياغة المعلومات الواردة في النص وتنظيمها بأسلوب الطلبة الخاص. 4- يطلب ترتيب الظواهر النقدية بحسب عامل الزمن.
6	مهارة تحديد العلاقات والأنماط	1- يطلب تحديد معنى أو نوع الأداة النحوية ومعمولها، وأحواله. 2- يطلب استبدال أداة نحوية بأخرى بمعناها. 3- يطلب تحديد تأثير بيئة الشاعر في شعره 4- يطلب تحديد العلاقة بين أبيات شعرية في نصّين، أو اتّجاهين أدبيين أو نقديين. 5- يطلب توضيح العلاقة بين الأداة النحوية والموقع الإعرابي للكلمة. 6- يطلب إعطاء جمل بحسب المعنى المراد. 7- يطلب إكمال جمل معيّنة بما يناسبها
7	مهارة الاستنتاج	1- يطلب استنتاج النتائج المترتبة على ظهور اتّجاه أدبي معين، أو أحداث معيّنة في عصر ما. 2- يطلب استنتاج النتائج المترتبة على ظهور اتّجاه نقدي معين. 3- يطلب استنتاج نوع العلاقة بين أدوات، أو مفاهيم نحوية معيّنة. 4- يطلب استنتاج تعريف لفن أدبي أو نقدي.
8	مهارة تحديد الأخطاء	1- يطلب اكتشاف الأخطاء اللغوية معنًى وإعرابا في نص معين. 2- يطلب تصويب أخطاء نحوية معيّنة في جمل معطاة. 3- يطلب تحديد الجمل الصحيحة مع ذكر القاعدة.
9	مهارة السبب والنتيجة	1- يطلب التوصل إلى مبررات قيّمة (يُعلّل) لظهور، أو انحسار فنون أدبية معيّنة، أو كتابة قصيدة ما. 2- يطلب التوصل إلى مبررات قيّمة (يُعلّل) لنشوء ظواهر نقدية معيّنة. 3- يطلب ذكر السبب في إعراب، أو كتابة كلمات أو جمل معيّنة(تقديمًا، وتأخيرا) 4- يطلب إعراب كلمات، أو جمل معيّنة. 5- يطلب سبب تسمية شاعر، أو مذهب شعري أو نقدي باسم معين 6- يطلب بيان سبب ذكر ألفاظ معيّنة، وتكرارها في قصيدة ما. 7- بيان سبب توافر أوجه إعرابية، وإملائية متعددة لكلمة معيّنة. 8- يطلب ضبط أواخر الكلمات.
10	مهارة التنبؤ والتوقع	1- يطلب إلى الطالب عرض رأيه الخاص نحو مفهوم أو فكرة ما بعد قراءته نصّ معين موظِّفا خبراته السابقة مع ما تعلُّمه منه.

The level of including analytical thinking skills in activities in Arabic language books and exercises in the preparatory stage

Dr .Bashar Salman Khudhair Mozan AL_Rikabi

College of Basic Education- University of Summer

bashar.salman@uos.edu.iq

Keywords: analytical thinking skills, activities, Arabic language books in the preparatory stage.

Summary:

Skills This research aims to identify the level of inclusion of analytical thinking skills in learning activities and exercises of Arabic language books in the preparatory stage, so the researcher followed the descriptive analytical research method. The researcher prepared a tool for content analysis that included (10) main skills of analytical thinking, under which (50) approved sub-indicators fall. The idea is one for analysis and repetition and one for enumeration. Analytical thinking was included in the learning activities and exercises of the Arabic language textbook for the sixth grade of preparatory school, but it did not include the learning activities and exercises of the Arabic language textbooks for the fourth and fifth grades of preparatory school when comparing their proportion to the spoken ratio adopted in this research amounting to (70%). Curriculum designers reconstructed and designed learning activities and exercises for the Arabic language books for the fourth and fifth grades of preparatory school in a grammatical manner that included more analytical thinking skills in close proportions without neglecting any of them.