الأسس المنطقية للاستقراء عند الامام محمد باقر الصدر (رض) وأثرها على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي

أ.م.د. علي حمزة جخيور كريم

الأسس المنطقية للاستقراء عند الامام محمد باقر الصدر (رض) وأثرها على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي

أ.م.د. علي حمزة جخيور كريم
المديرية العامة للتربيـــة في محافظة بغداد الرصافة /3 /
Alsarray55@gmail.com
+964 7711590714

ملخص البحث باللغة العربية

يرمي البحث إلى تعرف أثر الأسس المنطقية للاستقراء للإمام محمد باقر الصدر (رض) في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي ، في المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد / الرصافة الثالثة .

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضية الرئيسة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند مستوى دلالة (0,05) .

وتحددت الدراسة الحالية بـ : (العام الدراسي 2024-2025) ،المدارس الإعدادية في مديرية تربية الرصافة الثالثة ،المفاهيم النقدية الموجودة في كتاب النقد الأدبي للصف السادس الأدبي) .

وتكوّن مجتمع البحث من طلاب الصف السادس الأدبي الذين يدرسون النقد الأدبي بوصفه فرعا من فروع اللغة العربية ، والبالغ عددهم (12003) طالبا يتوزعون على (32) مدرسة إعدادية حسب المعلومات التي حصل عليها الباحث من قسم التخطيط في المديرية العامة للتربية.

وتم اختيار مدرسة (إعدادية ثورة الحسين (ع) بطريقة قصدية , وقد اختيرت من الصف السادس الأدبي ، شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية والتي تدرس مادة النقد الأدبي بطريقة الأسس المنطقية للاستقراء ، واختيرت شعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس لها المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية ، حيث بلغ عدد طلاب الشعبة (ب) (43) طالبا وبلغ عدد طلاب شعبة (أ) (43) طالبا , بعد استبعاد الراسبين.

واعدَّ الباحث اختباراً في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة تكّون من (30) فقرة وتم التثبت من صدقه ومعامل صعوبته ، وقوة تمييزه وثباته، من طريق الوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءات البحث وتحليل النتائج كـ(الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومربع (كا2) ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الفا ـ كرونباخ).

ودرَّس الباحث نفسه مجموعتي البحث في التجربة التي استمرت فصلا دراسياً كاملاً ، طبق في نهايتها أداتي الدراسة ، فأظهرت النتائج ما يأتي:

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرَّسُوا على وفق الأسس المنطقية للاستقراء على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرَّسُوا على وفق الطريقة الاعتيادية في المصطلحات النقدية (الموازنة ،الفحولة ،الطبقات ، عمود الشعر،) .

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية استنتج الباحث عدداً من النقاط بعضها :

1. إنّ الأسس المنطقية للاستقراء هو احد الأنماط المعرفية الفعّالة في شرح وتفسير و تدريس مادة (النقد الأدبي الحديث) لطلاب الصف السادس الأدبي ، فقد كانت متوسطات تحصيل الطلاب الذين تم تدريسهم بهذا النمط المعرفي أعلى من متوسطات تحصيل الطلاب الذين تمّ تدريسهم بالطريقة الاعتيادية.
2. إنّ الأسس المنطقية للاستقراء يؤدي إلى تنوّع أساليب عرض الموضوعات النقدية بطرق منطقية متعددة مما ينتج عنه زيادة ملحوظة في دافعية الطلاب .

وفي ضوء ذلك وضع الباحث عدداً من التوصيات المتعلقة بنتائج الدراسة ، منها :

1. اعتماد الأسس المنطقية للاستقراء في تدريس مادة (النقد الأدبي) لطلاب الصف السادس الأدبي لما له من اثر في تحصيلهم .

2.تأكيد أهمية الأسس المنطقية للاستقراء في مناهج إعداد المدرسين بما يؤدي إلى فهم هذا الأسلوب فهماً جيداً .

واستكمالاً للبحث الآتي اقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية , وهي : (إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في مادة البلاغة) .

الفصل الأول (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث :

يرى الباحث ان بعض المواد الدراسية التي لا تحقق الرضا الذاتي عند الطلاب ، ويرغمون عليها بشدة فأن هذه المادة تفقد الى حد كبير قيمتها العلمية والتربوية ،النقد الادبي على وضعه الحالي في مدارسنا الاعدادية ليس ممتعا على الرغم من تنوع مصادره وموضوعاته ، اذ لا يلقى حماساً ، ولعل طرائق تدريس النقد في مقدمة اسباب النفور من هذا الدرس او اهماله ، الامر الذي يزيد من جفاف مفرداته وموضوعاته ، والسبيل الى اتقانه بالحفظ والاستظهار لغرض الحصول على الدرجات فيه .

ولذلك فان النقد الأدبي لم يحقق الغاية من تدريسه في المدارس العراقية بالمقارنة مع مدارس الدول العربية ألا وهو الوقوف على الجوانب الجمالية والفنية في النص الأدبي ، واستظهار بعضها من خلال بناء الذائقة الادبية لديهم وتمثل المادة المعرفية في الوجدان، والاعتماد على منهج أدبي سليم يحقق الغاية الكاملة من تدريسه .

أن نتائج الامتحانات الوزارية للصف السادس الأدبي تشير إلى أن هناك ضعفاً شديداً عند الطلاب في الأسئلة المقدمة إليهم في مادة النقد الأدبي ، فأقل الدرجات التي يحصلون عليها هي في مادة النقد الأدبي ، الأمر الذي يؤثر مباشرة في انخفاض معدلاتهم في اللغة العربية من جهة ، ومعدلات قبولهم الجامعية من جهة أخرى .

لذا لجأ الباحث في دراسته إلى اعتماد كتاب "الأسس المنطقية للاستقراء" للإمام الشهيد محمد باقر الصدر (رضوان الله عليه)،[1] لما يتسم به هذا الكتاب من قدرة واضحة على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، ولا سيما في ميدان النقد الأدبي. فقد وجد الباحث أن هذا المؤلَّف لا يقتصر على الطرح المنطقي المجرد، بل يُعدُّ نموذجًا رفيعًا للإبداع الفكري المتقد، إذ يتناول فيه الإمام الصدر (رض) جملة من الإشكاليات الفلسفية والمنطقية المتصلة بمسألة الاستقراء، ويسعى إلى معالجتها وتطبيق مفاهيمها ضمن أطر منهجية دقيقة ومبتكرة. وتكمن الأهمية الكبرى لهذا الكتاب في كونه لا يعيد إنتاج التصورات التقليدية، بل يؤسس لاتجاه جديد في نظرية المعرفة، يخالف الاتجاهين السائدين في الفكر الفلسفي، وهما: الاتجاه العقلي والاتجاه التجريبي. وقد أطلق الإمام الصدر (رض) على هذا الاتجاه تسمية "المذهب الذاتي في المعرفة"، تمييزًا له عن الاتجاهين السابقين، باعتباره رؤية فلسفية تسعى إلى إعادة بناء أسس المعرفة الإنسانية على مبادئ مغايرة لما قرره أرسطو ومن تبعه من المفكرين. ومن هذا المنطلق، يرى الباحث أن إدماج مفاهيم هذا الكتاب في تدريس مادة النقد الأدبي من شأنه أن يُسهم في رفع مستوى الوعي النقدي لدى الطلبة، وتعزيز قدراتهم على التحليل والتفكير التأملي المعمق. ويتوقف تحقيق هذا الهدف، بطبيعة الحال، على تهيئة الظروف التعليمية المناسبة، وتوفير الوسائل الداعمة التي تلبي متطلبات الأنشطة المعرفية الملائمة لهذا المستوى من الطرح الفكري.

مما سبق فإنَّ مشكلة البحث تبرز في السؤال الآتي :

ـ هل تختلف نتائج تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس في مادة النقد الأدبي باختلاف موقع استعمال الأنشطة الصفية المتمثلة بالأسس المنطقية للاستقراء ؟

أهمية البحث :

[1] **محمد باقر الصدر : المفكر الإسلامي محمد باقر الصدر هو من جيل العلماء الموسوعيين، فقد كان فيلسوفاً وفقيهاً مجتهداً ومتكلماً ومؤرخاً وأصولياً وإقتصادياً ومحدثاً، وفوق هذا وذاك كان من العارفين بالله ديدنه التواضع والزهد في دار الدنيا ، ولد بمدينة الكاظمية يوم الاول من اذار عام 1935 ، درس العلوم الدينية عند كبار علماء الحوزة في النجف الأشرف من أمثال السيد الخوئي والشيخ محمد رضا آل ياسين ، واستطاع أن يصل إلى مرحلة الاجتهاد في سنين مبكرة ، فقد الف كتابا اسماه (عن حياة الأئمة) وهو ابن الثماني سنوات، وأنجز الرسالة العملية وهو دون العشرين من عمره ، وقد كان مؤلفا في مجالات مختلفة فضلا عن تدريسه للعلوم الإسلامية كالاقتصاد الإسلامي ،والفلسفة الإسلامية وتفسير القران ، والفقه ، وأصول الفقه ،إضافة لكتابه في نظرية المعرفة وهو الأسس المنطقية للاستقراء. (حب الله ،1988 : 22)**

الأسس المنطقية للاستقراء عند الامام محمد باقر الصدر (رض) وأثرها على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي

أ.م.د. علي حمزة جخيور كريم

يرى الباحث أن أهمية هذا البحث تنبع من المكانة البارزة التي يحتلها النقد الأدبي ضمن منظومة العلوم الجمالية، إذ يُعد النقد مرآة تعكس القيمة الفنية والإبداعية للنصوص الأدبية، ويؤدي دورًا فاعلًا في تحليلها وتفسيرها. وتزداد أهمية هذا المجال نظرًا لكونه يمثل حصيلة التفاعل بين الأدب والبلاغة والنقد، والتي تُشكّل معًا مثلثًا متساوي الأضلاع مترابط القواعد، يشكّل بدوره جوهر عملية التذوق الفني والجمالي للنصوص اللسانية. ويشير حسين إلى أن هذا التداخل بين الفروع الثلاثة يُعدّ تتويجًا لجهود فكرية وجمالية طويلة، ويُسهم في بلورة وعي نقدي متقدم يُثري فهم النص الأدبي ويكشف عن أبعاده الدلالية والجمالية. (حسين ،2011 :40)

وتتجلى جذور النقد الأدبي العربي في مرحلة ما قبل الإسلام، والتي تُعدّ الأساس التاريخي الأول لتشكّل الوعي النقدي عند العرب، فقد تميّز ذلك العصر بوجود نشاط نقدي فاعل يواكب الزخم الشعري الكبير الذي أفرزه المجتمع الجاهلي. ومن خلال تتبع بعض المشاهد النقدية في هذا العصر، يمكننا إدراك الملامح الأولى للنقد العربي القديم، وفهم أهميته كأداة لتقويم النصوص وتمييز الجيد منها. (جمعة ،2011 :87)

ومن أبرز تلك المشاهد النقدية ما يُروى عن النابغة الذبياني، حيث يُقال إنه كانت تُنصب له قبة حمراء من الجلد في سوق عكاظ، وهو ملتقى سنوي للأدباء والشعراء، فكان الشعراء يفدون إليه من مختلف أنحاء الجزيرة العربية لعرض أشعارهم عليه، فيقوم بإنشادها والاستماع إليها وتقييمها. ومن بين من أنشدوا بين يديه الأعشى، الذي نال إعجابه، ثم حسان بن ثابت، ثم الخنساء التي أنشدته قصيدة رثاء في أخيها صخر:

قذى لعينيك ام بالعين عوَار أم ذرفت اذ خلت من اهلها الدار
وان صخرا لتاتم الهداة بــه كأنه علم في رأسه نـــــــار

فأعجب بالقصيدة الى حد كبير ، وقال لولا ا ن أبا بصير ـ يقصد الاعشى ـ انشدني قبلك لقلت انك اشعر الجن والانس . (ابراهيم ، 2009 : 31)

ويرى الباحث إن من أساسيات المهارات النقدية هو الوصول إلى الأحكام العامة من خلال الأسس المنطقية للاستقراء التي تعد دراسة جديدة للاستقراء تستهدف اكتشاف الأساس المنطقي المشترك للعلوم الأدبية المختلفة ، ويحمل كتاب الأسس المنطقية للاستقراء سمات وخصائص تميزه عن باقي المؤلفات التي بحثت في الاستقراء وأسسه المنطقية.

وهذا ما يثبت حاجة الطلبة الى نقد تطبيقي معرفي استقرائي في مناهجنا الدراسية في الصف السادس الأدبي , لان التحليل ينقل النظرية الى حيز التطبيق المنهجي لكي نميز الآراء ووجهات النظر المتباينة ، ويتضح المنهج الذي لابد من تطبيقه . (محمد ,1991 : 85) .

وتُعد المعرفة النقدية التي يكتسبها العقل البشري نتاجًا لعمليتين أساسيتين تمثلان ركيزتين منهجيتين في التفكير العلمي. المحور الأول هو المحور الاستنباطي (السيني)، والذي يقوم على الانتقال من القواعد العامة إلى النتائج الجزئية، مستندًا إلى منطق صارم يُمكِّن الباحث من توليد استنتاجات دقيقة انطلاقًا من مقدمات مسلم بها. أما المحور الثاني فهو المحور الاستقرائي (الصادي)، والذي ينطلق من الملاحظة والتجربة وصولًا إلى تعميمات وقوانين عامة، حيث يعتمد على تتبع الجزئيات واستخلاص القواعد منها. ويتميّز كل من المنهجين الاستنباطي والاستقرائي بأدوات وإجراءات تحليلية خاصة، وسيتم تناول خصائص كل منهج ومجالات استخدامه بمزيد من التفصيل في الإطار النظري لهذا البحث. (أبو الضبعات، 2007: 17).

وقد شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا على الصعيدين التربوي والمعرفي بتنمية مهارات التفكير، لا سيما التفكير عالي الرتبة، وذلك نتيجة الإدراك المتنامي لأهميته في مواجهة تحديات العصر الحديث. لقد أصبح تعليم التفكير ليس مجرد نشاط ذهني مكمّل، بل هدفًا تربويًا أساسيًا تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه ضمن المناهج الدراسية الحديثة. ويعلّق جابر على هذه الأهمية بقوله: "وإبرازاً لأهميته نجده في الأدبيات، وفي المؤتمرات، وفي تطوير المواد التعليمية، وفي تدريب المتعلمين وإعدادهم، فهو هدف تربوي أساسي، ومن أساسيات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تتضمن، مع القراءة والكتابة، التدريب على

مهارات الاتصال وحل المشكلات ومحو الأمية العلمية والتكنولوجية وأدوات التفكير التي تمكّننا من فهم العالم التكنولوجي من حولنا" (الزغلول، 2003: 55).

ويُشير الباحث كذلك إلى أن تعليم التفكير لم يعد مقتصرًا على النخب الأكاديمية، بل بات من الضروري دمجه في المنظومة التعليمية العامة، ليتمكّن جميع المتعلمين من اكتساب المهارات الذهنية التي تؤهلهم ليصبحوا مفكرين أكفاء في شتى مجالات الحياة.

من كل ما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتية :

1. أهمية الأسس المنطقية للاستقراء كمشروع تعليمي ونمط حديث ومشوق في إكساب الطلاب المفاهيم النقدية والوقوف على الجوانب الجمالية في النص الأدبي .
2. أهمية النقد الأدبي في تعويد الطلاب دقة الملاحظة والموازنة والحكم.
3. قد يفيد البحث المدرسين والمدرسات في اعتمادها كأسلوب مناسب لتدريس المواد الدراسية المختلفة وتنمية مهارات التفكير عالية الرتبة.
4. يمكن أن يساعد هذا البحث مخططي المناهج من وضع أساس منطقي سليم عند إعداد المناهج الدراسية اللغوية والاستعانة بمؤلفات الإمام محمد باقر الصدر (رض) .
5. قد يقدم هذا البحث إضافة معرفية في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها .
6. يعد هذا البحث الأول على مستوى العراق والمنطقة العربية حسب علم الباحث حيث أن الباحث لم يجد دراسة مشابهة لهذا البحث تعتمد في أساسها التفصيلي على مراجع الإمام العالم محمد باقر الصدر (رض) في هذا المجال .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية الأسس المنطقية للاستقراء في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي .

فرضية البحث :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند مستوى دلالة (0,05).

حدود البحث :

1. الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2024-2025
2. المدارس الإعدادية في المديرية العامة للتربية الرصافة الثالثة.
3. المفاهيم النقدية للنقد الأدبي وهي : (الموازنة ،الفحولة ،الطبقات ، عمود الشعر).
4.

تحديد المصطلحات :

أولا / الأسس المنطقية للاستقراء

1. عرفه : (الحيدري 2015)

" هو المنهج الذي ألفه الإمام محمد باقر الصدر (رض) بكفاءة عديمة النظير واستطاع ان ينازل بمنهجه الفكري الجديد عمالقة المادية الحديثة وفلاسفتها الفكريين ، وان يكشف للعقول المتحررة عن قيود الانماط الفكرية الكلاسيكية القديمة ، وخواء الحضارة في أسسها الفلسفية ودعائمها النظرية ومبادئها المنهجية، وان يثبت للعالم كله عن فاعلية الفكر الإسلامي وقدرته في حل المشكلات ومنها العقلية والمادية والتعليمية،

والاضطلاع بمهمة إدارة مختلف العلوم بما يضمن للبشرية افضل مستوى للمعرفة ". (الحيدري ، 2015 :25)

2. عرفه : (محمد 2000)

هو معالجة الإشكاليات المعرفية المرتبطة أساساً بالشقّ الاستقرائي من المنطق الأرسطي، وحركته الاستدلالية ، وما كان يقصده الامام الصدر من هذه المعالجة، ليس الممارسة المعرفية وحسب، بل بسدّ ثغرة المنطق الاستقرائي و اقتناص الثمرة التنويرية التعليمية لهذه المعالجة، باكتشاف أساس منطقي تطبيقي مشترك . (محمد ، 2000 :41)

ثانيا / التفكير عالي الرتبة

1. عرفه : (قطامي1993)

وهو نتاجً تفاعلي يجمع بين نمطي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، حيث يُمثّل هذا النوع من التفكير اندماجًا متكاملاً بين المحاكمة المنطقية التي ينهض بها التفكير الناقد، والمحاكمة العقلية الخلّاقة التي يتصف بها التفكير الإبداعي. فالتفكير الناقد يُعنى بتحليل المعطيات واختبار الفرضيات وفق مبادئ المنطق والتجريب، بينما يركّز التفكير الإبداعي على توليد أفكار جديدة، واكتشاف حلول مبتكرة للمشكلات من خلال المرونة والطلاقة الذهنية. إن التفكير الجيد لا يتحقق إلا من خلال امتلاك المتعلم مجموعة من القدرات التي تجمع بين الحس النقدي والقدرة الإبداعية، إذ تُمكنه هذه المهارات من مراجعة تفكيره وتصحيحه ذاتيًا. (قطامي ،1993: 16)

2. عرفه : (هادي 2005)

عملية عقلية ميسرة نسير فيها من حيث ندري (المعلوم) إلى ما لا ندري (المجهول) بمعنى أخر ينتقل بها المتعلم من نقطة بداية تدعى التفصيلات إلى نقطة نهاية تدعى أساس التفصيلات ،وهذه العملية تسمح للمتعلمين من التعامل مع المحيط المعرفي في المؤسسة التعليمية بفعالية حسب اهدافهم وخططهم ورغباتهم ، ويعتبر الحس العلمي في هذا النوع من التفكير من أرقى الانشطة العقلية التي يمارسها المتعلم في حياته . (هادي، 2005 : 6)

ثالثا / النقد الأدبي

1. عرفه : (السامرائي 1994)

يدل على التمييز بين الصحيح والرديء، ويتطلب ذلك خبرةً ودرايةً وموازنةً ثم حكماً. كما ورد في اللغة معنى آخر للنقد، يُفهم من قولهم: "نقدتُ رأسه بأصبعي" أي ضربته، و"نقدت الجوزة" أي كسرتها، وهو ما يُفسر به قول أبي الدرداء: "إن نقدتَ الناسَ نقدوك، وإن تركتهم تركوك"، أي إن عبتهم واغتبتهم قابلوك بالمثل. وهنا يدل النقد على العيب والتجريح، وهو ما يُقابل الإطراء والمدح، كما في قولهم: "قرّظ الجلد" أي دبغه بالقرظ. (السامرائي ، 1994 :14)

2. عرفه : (هلال 2020)

التقدير الصّحيح لأيّ نتاج أدبي وتحديد قيمته في ذاته ومعياريته بالنّسبة إلي غيره ويختصّ بالأدب بوصفه مادته وإن كانت طبيعته تستلهم العمل في كل الاجناس سواء أكانت أدبا أم تصويرا ام غناء أم ميلودراما . اذا هو تقدير الشيء تقديرا صحيحا وبيان قيمته ودرجته الأدبيّة، من خلال أسس ومعايير يرجع اليها الناقد اثناء تحليله للنصوص الادبية. (هلال ،2020 : 33)

الفصل الثاني (الإطار النظري)
الأسس المنطقية للاستقراء
مقدمة :

الاستقراء في المفهوم اللغوي هو في الغالب تقويم اللسان عند ابن الجوزي أو التتبع والتفحص يقال : استقرئ بمعنى أخذ القراءة. وفي المفهوم العام هو نوع من الاستدلال في الأحكام المختلفة، وضابطه هو الحصول على حكم كلي من تتبع جزئياته، والاستقراء أحد الطرق الرئيسة المعتمدة في مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها التربوية وفي مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ويعد واحداً من طرائق الاستدلال للأحكام النقدية. (ابن الجوزي ،2000 : 45)

يُعدّ الاستقراء، في أبهى صوره المفهومية، أسلوبًا استدلاليًا ينطلق من الجزئيات لبلوغ القضايا الكلية، فهو استدلال يصعد من الخاص إلى العام. ويشمل الدليل الاستقرائي – في صورته العلمية الحديثة – الاستنتاج القائم على الملاحظة والتجربة، حيث تُعَدّ الملاحظة عملية يكتفي فيها الباحث برصد الظاهرة كما تحدث في الطبيعة، بهدف الكشف عن أسبابها والعلاقات القائمة بينها. أما التجربة، فهي تدخل الباحث المباشر في مسار الظاهرة، من خلال إعادة تشكيلها والتحكم في ظروفها المختلفة، لاكتشاف تلك الأسباب والعلاقات بواسطة أدوات علمية تجريبية، تُبنى عليها نتائج عامة مستخلصة من تلك الملاحظات أو التجارب.(أبو الضبعات،2007 :40)

وقد ظهرت بدايات التفكير الاستقرائي في فلسفة أرسطو، الذي تناول الظواهر العلمية والفلسفية وقضايا الحياة الكبرى، دون أن يفصل بدقة بين مفهومي الملاحظة والتجربة. فقد عرّف أرسطو الاستقراء بأنه نوع من الاستدلال يعتمد على فحص أفراد متنوعين ضمن مجال معين، فإذا شمل هذا الفحص جميع الحالات الداخلة تحت الحكم الاستقرائي، اعتُبر استقراءً كاملاً، أما إذا اقتصر على عدد محدود منها، فهو استقراء ناقص.(الصدر، 1986، ص255)

ويرى الباحث على هذا الأساس ان تقسيم أرسطو للاستقراء الى نمطين أثنين كامل وناقص ، كان نتيجة لتجاوزه عن المفهوم الاصطلاحي الذي حدد للاستقراء ، واتخذه تعبيرا عاما عن كل استدلال يقوم على اساس تعداد الحالات والافراد .

موقف محمد باقر الصدر (رض)من الاستقراء بوصفه مفهوماً منطقيا فلسفيا تعليميا

قد آمن الإمام محمد باقر الصدر (رضوان الله عليه) بأهمية الاستقراء، مؤكّدًا قيمته المطلقة من الزاويتين المنطقية والفلسفية، فضلاً عن مكانته التعليمية. وقد عدّه مكافئًا للطريقة القياسية في الاستدلال والاستنباط. فكما أن البرهنة القياسية تُثبت المحمول للموضوع من خلال تتبّع جميع أفراد ذلك الموضوع، فإن الاستقراء الكامل – بحسب الإمام الصدر – يمنح درجة الجزم المنطقي نفسها التي يُنتجها القياس.(حب الله، 1988، ص87)

ويرى الإمام الصدر أن هذا "القياس الاستقرائي" يشكّل الأساس المعرفي للوصول إلى المقدمات الأولى التي تُبنى عليها سائر الأقيسة المنطقية. فهذه المقدمات الأساسية التي تُشكّل المرتكز لأغلب البراهين لا يمكن التوصل إليها عبر القياس، لأن عملية القياس تفترض إثبات المحمول للموضوع عبر وسيط (الحد الأوسط)، في حين أن هذه المقدمات الأولى تفتقر إلى وجود مثل هذا الوسيط، إذ يُثبت فيها المحمول للموضوع بشكل مباشر.

ففي القياس، نُثبت المحمول للموضوع (أي الحد الأكبر للحد الأصغر) من خلال الحد الأوسط، الذي يُعدّ محمولًا للأصغر وموضوعًا للأكبر. وإذا أردنا البرهنة على علاقة الحد الأكبر بالأوسط أو الأوسط بالأصغر، نحتاج إلى وسائط أخرى في تسلسلٍ منطقي مستمر. غير أن هذا التسلسل ينتهي عند مقدمات أولية لا يمكن فيها استخدام القياس، لعدم وجود وسيط بين الموضوع والمحمول. ومن هنا، فإن الطريق الوحيد الممكن – في نظر الإمام الصدر – لإثبات هذه المقدمات الأولية هو "الاستقراء الكامل"، باعتباره الوسيلة المنطقية الوحيدة التي لا تتطلب وسائط إضافية.(محمد، 2000، ص152)

نقد الموقف الأرسطي للاستقراء من الإمام محمد باقر الصدر (رض)

إن الاستقراء الكامل لا يُعدّ من الموضوعات الجوهرية التي يتناولها هذا البحث، إذ ينصبّ اهتمامنا على دراسة الأسس المنطقية للاستقراء، بوصفه طريقة استدلالية موجبة تسير من الجزئي إلى الكلي. ومن

هذا المنطلق، فإن الاستقراء الكامل لا يُعد دليلاً استقرائيًا بالمعنى المستخدم في السياقات التعليمية أو البحثية، بل يُعدّ شكلاً من أشكال الاستنباط، حيث تتساوى فيه النتيجة مع المقدمات، وبالتالي لا يدخل في نطاق اهتمامنا البحثي. (أبو رغيف، 2008، ص121)

ويتساءل الباحث: ما الذي يقصده المنطق الأرسطي بالنتيجة التي يُفترض استنتاجها من الاستقراء الكامل؟ ولماذا يعتبرها استنتاجًا منطقيًا مستندًا إلى مبدأ عدم التناقض؟ ولماذا يختلف موقف الإمام الصدر (رضوان الله عليه) في هذا الشأن؟ والإجابة تكمن في أن الاستقراء الكامل لا يصلح – من الناحية المنطقية – كأساس لصياغة قضايا كلية في العلوم، لأن نتائجه تتجاوز حدود مقدماته، إذ تشمل الأفراد المستقبلية والممكنة التي لم يشملها الفحص الفعلي، وهو ما يجعل استخدامه استدلاليًا على أساس مبدأ عدم التناقض غير دقيق. ومن هنا، يرى الإمام الصدر (رض) أن العلوم لا يمكن أن تنهض على أسس مستمدة من الاستقراء الكامل، ولا يمكن أن تستمد منه قضاياها الأساسية استمدادًا منطقياً. وقد واجه الاستقراء الكامل، في إطار الدراسات الفلسفية والفكرية للإمام الصدر، اعتراضًا لا يقتصر على التشكيك في اعتباره برهانًا بالمعنى الأرسطي فحسب، بل يذهب إلى أبعد من ذلك، إذ ينكر أن يكون الاستقراء الكامل دليلاً بأي شكل من الأشكال. ويرجع ذلك إلى أن النتيجة التي يسعى الفرد إلى البرهنة عليها من خلال هذا النوع من الاستقراء، تكون معلومة لديه مسبقًا بفعل عملية الاستقراء نفسها، لا من خلال برهان خارجي مستقل عنها.(قاسم، 2000، ص113)

<u>نظرية المعرفة عند الإمام محمد باقر الصدر (رض)</u>

تُعنى نظرية المعرفة بدراسة عمليات الإدراك واليقين والتخمين والاستدلال وغيرها، بهدف الوصول إلى فهم طبيعة الفكر الإنساني وكيفية عمله وتفاعله مع الواقع. ومن أجل استكشاف الخطوط الأولية للتفكير، يبدأ الإمام محمد باقر الصدر (رضوان الله عليه) بتعريف الإدراك وتقسيمه إلى مستويين:

الأول: التصور، ويُعرف بأنه الإدراك الساذج أو المبسط، مثل تصورنا لمعنى الحرارة أو النور دون حكم أو تحليل.

الثاني: التصديق، وهو إدراك يحتوي على حكم منطقي، كتصديقنا بأن الحرارة طاقة مستوردة من الشمس.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما هو مصدر التصورات الحقيقية؟

ينقسم الإدراك إلى معانٍ تصورية بسيطة مثل مفاهيم الوجود والوحدة والحرارة، ومعانٍ مركبة تنشأ من الجمع بين التصورات البسيطة، كتصور "جبل من ذهب" الناتج عن دمج تصور "الذهب" مع تصور "الجبل". أما سبب انبثاق هذه التصورات البسيطة في الإنسان، فيختلف حسب النظريات الفلسفية المتعددة، ويبدأ الإمام الصدر (رض) بنظرية الاستذكار الأفلاطونية، التي تفترض أن التصورات مسبقة على الإحساس، وأن الإحساس هو عملية استرجاع واستذكار لهذه التصورات من عالم المثل، الذي يُعتقد بوجوده قبل الوجود الأرضي. (الميلاد، 2000، ص70)

ويؤكد الدكتور علي الوردي أن الإدراكات المعرفية لا تتعلق بالأمور الجزئية التي تندرج ضمن نطاق الحواس، وإنما ترتبط بالحقائق الكلية المجردة الموجودة في عالم المثل، وهو العالم الذي افترضه أفلاطون واعتبر أن النفس موجودة فيه قبل الجسد، متحررة وتتصل بالمثل، وعند دخولها إلى الجسد، تسترجع تلك المعرفة عبر الإحساس.(الوردي، 1994، ص152)

ويخلص الإمام الصدر إلى استنتاج مفاده أن نظرية المعرفة تقوم على افتراضين رئيسيين: أولًا، أن النفس موجودة قبل البدن في عالم أسمى من المادة؛ وثانيًا، أن الإدراك العقلي هو إدراك للحقائق الكامنة في عالم المثل. لكنه يُضيف بعدًا جوابيًا، مفاده أن النفس ليست كيانًا مستقلًا مجردًا عن المادة، بل هي نتاج حركة جوهرية داخل المادة، حيث تبدأ النفس خاضعة لقوانين المادة، ثم عبر الحركة والتكامل تتحول إلى وجود مجرد لا يتصف بخصائص المادة. (الصدر، 1986، ص301)

أما بالنسبة للإدراك المعرفي كما بينه الصدر في كتابه فأنه يمكن إيضاحه مع إبعاد فكرة المثل بما شرحه أرسطو من أن المعاني المحسوسة هي نفسها المعاني العامة التي يدركها العقل بعد تجريدها من الخصائص المميزة كمفهوم فكرة الانسان أو مفهوم فكرة الشجرة ، وأن القوة الجوهرية تكون معرفة بالنفس حينما تكون ملازمة للبدن أي ان النفس هي القوة في البدن وتنضج بتكامله ولكنها (أي القوة الجوهرية) تكون الروح بعد المفارقة للبدن , كقوله تعالى:(*اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا*)[2] . (الحيدري ، 2015 : 200)

يطرح الإمام محمد باقر الصدر (رضوان الله عليه) مفهوم التصور في إطار النظريات الفلسفية، مبتدئًا بالنظرية العقلية التي طرحها عدد من كبار فلاسفة أوروبا مثل ديكارت وكانط. ويركز الإمام على أن هذه النظرية تقوم على وجود مصدرين للتصورات: الأول هو الحس، فبواسطته نتصور مفاهيم مثل الحرارة والنور والطعم والصوت، لأننا نشعر بها عبر الحواس. أما المصدر الثاني فهو الفطرة، حيث يمتلك الذهن البشري معاني وتصورات لا تنبع من الحواس وإنما هي موجودة فطريًا في جوهر الإنسان. ففي فلسفة ديكارت، تمثّلت هذه التصورات الفطرية في مفاهيم مثل الله، النفس، الامتداد، والحركة، إلى جانب أفكار أخرى تتميز بالوضوح الكامل في العقل البشري. أما عند كانط، فترتبط الفطرة بالجوانب الصورية للإدراك، فكل العلوم الإنسانية والمعارف ترتكز على صورتي الزمان والمكان اللتين هما فطريتان في الذهن البشري. (محمد، 2000، ص62)

وعليه، فإن الحس يعد مصدرًا لفهم التصورات والأفكار البسيطة، لكنه ليس المصدر الوحيد، إذ تلعب الفطرة دورًا أساسيًا في إيقاظ مجموعة من التصورات في الذهن. ومن الجدير بالذكر أن هناك فلاسفة عقلانيين يرفضون إمكانية وجود علوم حقيقية أو دقيقة تقوم على التجربة فقط، بل يرون أن كل العلوم تقوم على الاستدلال العقلي المحض، ولا يمكن لمجموعة من الانطباعات الحسية أن تمنحنا معرفة حقيقية. وهذا الموقف يختلف عن ما طرحه ديكارت وكانط، وقد تناولت الموسوعة الفلسفية هذا الخلاف بتفصيل جميل.(أبو رغيف، 2008، ص82)

<u>نقد موقف ديكارت وكانت وباركلي وديفيد هيوم وجون لوك للاستقراء من الإمام محمد باقر الصدر (رض)</u>

يعلل الدكتور حيدر حب الله في كتابه علم الكلام المعاصر فرضية الأفكار الفطرية عند ديكارت وفلاسفة آخرين بأنهم لم يجدوا تفسيرًا متماسكًا لطبيعة المعاني والتصورات الذهنية دون اللجوء إلى افتراض وجود أفكار فطرية. ويشير إلى وجود طريقتين رئيسيتين لتفسير التصورات الذهنية: الأولى تقوم على تحليل الإدراك بالكامل عبر الحس، مما يسهل فهم كيفية تولد كل التصورات انطلاقًا من الحواس.(حب الله، 1988، ص452)

هذا التحليل يجعل من نظرية الأفكار الفطرية غير مبررة، لأنها تفترض انفصال بعض المعاني عن مجال الحس بشكل قاطع. فإذا أمكن تعميم الحس ليشمل جميع ميادين التصور، فلا يبقى أي داع لوجود تصورات فطرية. وهذا هو الرد الذي قدمه الفيلسوف جون لوك على ديكارت ومن تبعهم من العقلانيين، وقد سار على هذا النهج فلاسفة المذهب الحسي مثل باركلي ودايفيد هيوم فيما بعد.

أما الطريقة الثانية، فهي الرد الفلسفي الذي يعتمد على قاعدة مفادها أن الآثار الكثيرة لا يمكن أن تصدر عن البسيط باعتباره بسيطًا، فالنفس باعتبارها كيانًا بسيطًا لا يمكن أن تكون سببًا فطريًا لعدد كبير من التصورات والأفكار. لذا، يجب أن يكون هذا الكم من الإدراكات ناتجًا عن عوامل خارجية متعددة، وهي آلات الحس وما تتلقاه من أحاسيس متنوعة.(محمد، 2000، ص144)

وينقد الإمام الصدر هذا البرهان بأنه يدلل على عدم كثرة الادراكات (التصورات) التي يمكن ان تملكها النفس ولكن لا يمنع من وجود شيئا محدودا من التصورات بصوره مستقلة عن الحس , ويوضح كذلك أن النظرية العقلية أذا كانت تعني وجود أفكار فطرية بالفعل لدى النفس الإنسانية أمكن للبرهان الرد بأن النفس بسيطة بالذات فكيف ولدت ذلك العدد الضخم من الأفكار الفطرية؟ وأن الوجدان البشري يرد

[2] . سورة الزمر ، اية 42

على ذلك لان الإنسان لحظة وجوده على الأرض لا توجد لديه أية فكرة (*وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ*)[3]. (الصدر ، 1986 : 351)

يرى الإمام محمد باقر الصدر (رضوان الله عليه) تفسيرًا بديلًا لمفهوم الأفكار الفطرية، إذ يعتبر أن هذه الأفكار موجودة في النفس كقوى كامنة تكتسب صفة الفعالية بتطور النفس وتكاملها الذهني. ويضيف الإمام إلى قائمة نظريات المعرفة النظرية الحسية، التي ترى أن الإحساس هو المصدر الوحيد الذي يمد الذهن البشري بالتصورات والمعاني. فحين نشعر بشيء ما، نستطيع أن نتصوره في أذهاننا، أما المعاني التي لا يمتد إليها الحس فلا تستطيع النفس إلا أن تتعامل معها عبر عمليات تركيب وتجزيء أو تجريد وتعميم. وقد تبنّت الماركسية هذه النظرية في تفسير الإدراك البشري، متماشية مع رأيها في أن الشعور البشري هو انعكاس للواقع الموضوعي.(الصدر، 1986، ص366)

تركز النظرية الحسية على التجربة، ويرد الإمام الصدر بأن الحس، مستندًا إلى التجارب، يشكل البنية الأساسية التي يُبنى عليها التصور البشري. غير أن هذا لا يعني تجريد الذهن من الفعالية أو قدرته على ابتكار تصورات جديدة على ضوء التصورات المستمدة من الحس. ويُعتبر من أوجه القصور في النظرية الحسية التي تعزو جميع مفاهيم التصور إلى الحس، عدم قدرتها على تفسير مفاهيم مجردة في الذهن البشري مثل العلة والمعلول، الجوهر والعرض، الإمكان والوجوب، وغيرها.

كذلك، فإن التجارب البشرية والعلوم التجريبية القائمة على الحس غير قادرة على تفسير إحساسنا بالعلاقة بين ظاهرتين، أحدهما سبب للأخرى، مثل غليان الماء عند بلوغ درجة حرارة معينة، أي الربط الضمني بين السبب والنتيجة، وهو أمر لا يمكن توضيحه من خلال الجانب الحسي في التجربة. وقد أدرك دايفيد هيوم هذا القصور، فأنكر مبدأ التجربة بمعناها الدقيق، ورأى أن الشعور بالسببية إنما هو نتاج تداعي المعاني فقط، كما يوضح مثاله: "عندما أرى كرة البلياردتتحرك وتصطدم بكرة أخرى فتتحرك هذه، لا يوجد في حركة الكرة الأولى ما يثبت بالضرورة تحرك الثانية". (الحيدري، 2015، ص171)

في هذا السياق، يطرح الإمام الصدر نظرية الانتزاع عند الإسلاميين، التي تقوم على تقسيم التصورات الذهنية إلى تصورات أولية وأساسية تتولد مباشرة من الإحساس بمحتوياتها. فنتصور الحرارة لأننا أدركناها باللمس واللون أدركناه بالبصر، وهكذا في بقية الحواس، حيث يكون الإحساس هو السبب في وجود فكرة عنه في الذهن. وتتكون من هذه المعاني القاعدة الأولية للتصور، والتي ينشئ الذهن على أساسها تطورات ثانوية، يبدأ معها دور الابتكار والإنشاء، أو ما يُطلق عليه لفظ "الانتزاع"، حيث يولد الذهن مفاهيم جديدة من تلك المعاني الأولية. ومن خلال هذه النظرية، يمكن فهم كيف نشأت مفاهيم مثل العلة والمعلول، الجوهر والعرض، إذ ينتزع الذهن مفهوم التجربة من الربط بين ظاهرتين، مثل درجة الحرارة وغليان الماء.(الصدر، 1986، ص377-440)

خطوات التدريس وفق منهج الاسس المنطقية للاستقراءعند الامام محمد باقر الصدر (رض)

البداية المخططة للدرس (التمهيد)

في هذه المرحلة التمهيدية، يهيئ المدرس الأجواء لبدء الدرس النقدي، وذلك من خلال مدخل مناسب يتمثل إما بالتعريف بالأديب أو العمل الأدبي موضوع الدرس، أو عبر سرد قصة أو حكاية أدبية تتصل بالفكرة الأساسية المراد تناولها. كما يمكن للمدرس أن يعتمد أسلوبًا آخر يقوم على ربط التمهيد بالطلبة أنفسهم، من خلال إثارة دافعيتهم للقيام بنشاط معين داخل الصف، مما يخلق حالة من التفاعل والانتباه. وتعد هذه الخطوة

[3] . سورة النحل ، الاية 78

من أكثر مراحل الدرس أهمية؛ إذ يتخذ المدرس فيها مجموعة من الإجراءات التمهيدية الضرورية قبل الشروع في تنفيذ عملية التدريس الفعلية.

التجربة الأستقرائية

يعرض المدرس في هذه الخطوة أمثلة معينة(خارجية) لها علاقة بموضوع الدرس ومن ثم يفسرها ويشرحها لبيان معناها. وغالبا ما تأخذ هذه الخـــطوة طريقة المحاضرة أو السؤال والجواب ، وفي هذا النوع من الطرائق توزع الطلاب الى مجموعات صغيرة.

الملاحظة الأستقرائية

يعتمد الطلاب في إصدار أحكامهم على الملاحظة، ويميلون إلى البيئات التعليمية التي تتخذ طابع المناقشة والحوار. وتُعدّ هذه المرحلة من التعلم فرصةً لإشراك جميع الطلاب بفاعلية، حيث يُتاح لهم تبادل الأدوار بين السؤال والإجابة ضمن إطار منهجي منظم. ويُسهم هذا التنظيم في تعزيز فاعلية التعلم، ويُساعد الطلبة على الوصول إلى مستويات متقدمة من الإتقان والفهم العميق.

تحديد الاسس المنطقية لاستقراء المفهوم

يحدد مدرس المادة المفاهيم النقدية في الدرس ، والبيانات المنتمية له. وغالبا ما يستعمل المعلم استراتيجية أشكال الخرائط المفاهيمية، تلك التي تنمي التفكير عالي الرتبة عند الطلاب.

التجريب الأستقرائي

يعرض المدرس مجموعة من الأمثلة أمام الطلاب، مركزًا من خلالها على إبراز الصفات المميزة للمفهوم النقدي موضوع الدرس. وخلال هذا العرض، يُخضع المدرس الطلاب لاختبار تطبيقي، يتمثل في التمييز بين الأمثلة، وتحديد ما إذا كانت تمثل المفهوم الذي تم تعلّمه. ويهدف هذا الإجراء إلى تعزيز الفهم وتثبيت التعلم من خلال التفاعل المباشر مع الأمثلة. (محمد، 2000: 159)

التفكير عالى الرتبة فى النقد الادبى الحديث

مقدمة:

يُعد الاتجاه المعرفي من أبرز الاتجاهات الحديثة في تدريس النقد الادبي فقد وفر أدوات فاعلة لفهم التفكير، بمكوناته الذهنية ومهاراته المختلفة. ويُعد التفكير عالي الرتبة أحد الأبعاد التعليمية التي حظيت باهتمام متزايد من قِبل علماء النقاد قدامى ومحدثين، وقد تنوعت تعريفاته وفقًا لاختلاف المدارس والنظريات في علم النفس المعرفي. فبينما صيغت بعض هذه التعريفات ضمن الأطر التطورية، اتجهت توجهات حديثة إلى مقاربته من منظور النظريات الإجرائية. (السامرائي، 2000: 36)

وقد عرّف نيومان (1998) التفكير عالي الرتبة بأنه "تفكير جيد" يجمع بين مكونين رئيسين: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ما يجعله ناتجًا عن اندماج النمطين معًا. (عاقل، 1977: 20)

أما نيومان، فقد أشار إلى أن التفكير عالي الرتبة يتمثل في قدرة الفرد على توظيف عمليات عقلية معقدة، لا سيما عند تحليل المعلومات وتفسيرها ومعالجتها. (عاقل، 1977: 22)

ويرى الباحث أن التفكير عالي الرتبة يمثل نمطًا معرفيًا يتطلب جهدًا ذهنيًا خاصًا، إضافة إلى قدرة على مواجهة الشك والغموض، وممارسة عقلية مستقلة قائمة على التأمل والمحاكمة المنطقية.

تعليم التفكير عالى الرتبة :

أصبحت تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة من الأولويات التعليمية في العديد من الأنظمة التربوية المعاصرة وخاصة في النقد الادبي الحديث ، إذ يُنظر إليها باعتبارها ناتجًا تعليميًا مستهدفًا يعكس جودة

السياسات التربوية والمناهج الحديثة، التي تسعى إلى توجيه عقول الطلبة نحو أنماط تفكير أكثر عمقًا وتركيبًا. وتعود أهمية تعزيز هذا النوع من التفكير إلى مجموعة من الأسباب:

أولًا، إدماج الفلسفة في المناهج الدراسية النقدية خاصة في التعليم الثانوي والجامعي، حيث يُشرك الطلبة في مناقشات فلسفية وقضايا تأملية، مما يثير فيهم دوافع التفكير الناقد والإبداعي، ويحول غرفة الصف إلى مجتمع بحث وتقصٍ معرفي.

ثانيًا، تصميم أنشطة تعليمية تعزز قدرات الطلبة على اصدار احكام نقدية في موضوعات نقدية مختلفة – على اختلاف مستوياتهم – على حل المشكلات المفتوحة، من خلال توظيف الدروس الإلكترونية التي تتيح فرصًا موسعة لتطوير مهارات التفكير عالي الرتبة.

ثالثًا، إثراء المنهج النقدي بالمفاهيم المجردة ضمن محتوى نقدي يعتمد على اساه التفصيلي على عرض محتوى متقدّم، وهو ما يشكل خطوة جوهرية نحو تعليم التفكير عالي الرتبة في النقد الادبي، بحيث تُمنح القيمة المعرفية حتى للإجابات التي قد تكون خاطئة من حيث النتيجة، لكنها مبررة من حيث المنهج العقلي المستخدم في الوصول إليها. (إبراهيم، 2005: 37)

الفصل الثالث (منهج البحث وإجراءاته)

التصميم التجريبي

نظرًا لأن الهدف الرئيس من البحث الحالي يتمثل في التعرف على الأسس المنطقية للاستقراء ودورها في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف السادس الأدبي، فقد اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي، وذلك باستخدام مجموعتين تجريبيتين وبأسلوبي الاختبار القبلي والبعدي. ويُعزى اختيار هذا التصميم إلى طبيعة المتغير المستقل في الدراسة، والمتمثل في "الأسس المنطقية للاستقراء"، والذي يُعد أسلوبًا نظريًا لم يُطبق بصورة منهجية في السياقات التعليمية السابقة. من هنا، جاء اختيار التصميم شبه التجريبي باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والتحكم في متغيراتها ضمن حدود البحث.

المجموعات	الاختبار	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	قبلي	الأسس المنطقية للاستقراء	بعدي
الضابطة	قبلي	الطريقة الاعتيادية	بعدي

وتكوّن مجتمع البحث من طلاب الصف السادس في المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة /3, للعام الدراسي 2024 – 2025 والبالغ عددهم (12003) طالبا يتوزعون على (32) مدرسة إعدادية حسب المعلومات التي حصل عليها الباحث من قسم التخطيط ، وتم اختيار مدرسة (ع/ ثورة الحسين ع) بطريقة قصدية , وقد اختيرت شعبة (ب) لتكون المجموعة التجريبية والتي تدرس النقد الأدبي بطريقة الأسس المنطقية للاستقراء ، واختيرت شعبة (أ) لتكون المجموعة الضابطة والتي تدرس لها المادة وفق الطريقة التقليدية ، والجدول الآتي يبين أعداد طلاب كل مجموعة :

المجموعة	أسلوب التدريس	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبين	عدد أفراد العينة النهائية
التجريبية	الأسس المنطقية للاستقراء	ب	47	4	43

الضابطة	الطريقة الـــــــــــتقليدية	أ	45	2	43
المجموع =			92	6	86

وللوصول إلى اكبر قدر من التكافؤ بين المجموعتين عمل الباحث على التحقق من تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات قد يكون لها شأن في التأثير على نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي :

1. التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المعرفي.

طبق قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي – الذي قام بإعداده – على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وبعد احتساب متوسط درجات طلبة كل مجموعة، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين درجات الذكاء لدى طلبة المجموعتين. وقد أظهرت النتائج أن الفرق غير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية، مما يشير إلى أن طلبة المجموعتين متكافئون إحصائيًا في درجات اختبار الذكاء. والجداول الآتي توضح ذلك.

2. للتح

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	51	31.745	12.341	102	0.377	1.98	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.05
الضابطة	53	30.830	12.393				

الإعدادي درجات

وبعد استخراج متوسط درجات التحصيل لكل من المجموعتين تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بينهما. وقد أظهرت النتائج أن الفرق غير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.095)، وهي أقل من القيمة الجدولية (3.18) عند درجتي حرية (2، 87). وعليه، تُعد المجموعتان متكافئتين إحصائيًا في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية في الصف الخامس الأدبي. ويعرض الجدول الآتي تفاصيل نتائج التحليل:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	0.05
بين المجموعات	25.35	2	12.675			
داخل المجموعات	11619.44	87	133.56	0.095	3.18	غير دالة إحصائياً
المجموع	11644.79	89				

وتم تحديد المادة العلمية التي ستدرس خلال مدة التجربة من قبل الباحث معتمدة في ذلك على محتوى وأسلوب تنظيم المادة في الكتاب المدرسي المقرر لطلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي, الطبعة الخامسة لعام 2024م لوزارة التربية , وقد تم تحديد المحتوى الدراسي بما يناسب مدة التجربة في الفصل الأول من (2024/10/17م ولغاية 2025/2/2) . والجدول الآتي يبين ذلك :

الفصل	الموضوع	الصفحة	الاختبار

الأول	الموازنة / الموازنة بين أبي تمام والبحتري ، للعالم اللغوي الأمدي	11	بعدي
الأول	الفحولة / فحولة الشعراء ، للعالم اللغوي الاصمعي	14	بعدي
الأول	الطبقات / طبقات الشعراء ، للعالم اللغوي ابن سلام الجمحي	15	بعدي
الأول	عمود الشعر / طريقة العرب في نظم الشعر القديم	20	بعدي

وقام الباحث بالتحكم في توزيع الدروس بين مجموعتي البحث من خلال اعتماد مبدأ التوزيع المتساوي، إذ تولى تدريس أربع حصص أسبوعياً بمعدل حصتين لكل مجموعة. وقد تم ذلك بالتنسيق مع مدرس مادة اللغة العربية للصف السادس الأدبي، حيث جرى تنظيم جدول توزيع دروس مادة النقد الأدبي بما يضمن العدالة بين المجموعتين. وقد تم توزيع الدروس على يومي الأحد والاثنين من كل أسبوع، كما يبين الجدول الآتي:

اليوم	الأحد		الاثنين	
المجموعة	الساعة	الدرس	الساعة	الدرس
الضابطة	8 صباحا	الأول	9.15صباحا	الثاني
التجريبية	9.15صباحا	الثاني	8 صباحا	الأول

يُعد تحديد الأهداف السلوكية خطوة أساسية ينبغي على الباحث القيام بها، لما لها من دور في توضيح السلوكيات النهائية والنتائج المتوقعة التي يُفترض أن يظهرها الطلبة بعد مرورهم بالمواقف التعليمية المختلفة. وتتميز الأهداف السلوكية بأنها قابلة للملاحظة والقياس، مما يسهل عملية تقويمها، كما تُعبّر بوضوح عن مقاصد التدريس من خلال صياغتها في عبارات دقيقة. ويُوضح الجدول الآتي الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية:

ت	الموضوعات النقدية	عدد الأهداف السلوكية						المجموع
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
1	الموازنة	3	3	3	-	-	-	9
2	الفحولة	3	3	3	-	-	-	9
3	الطبقات	3	4	3	-	-	-	10
4	عمود الشعر	1	3	4	-	-	-	8

يُعد إعداد جدول المواصفات من الإجراءات الأساسية في بناء اختبارات تحصيلية تتسم بالموضوعية والشمولية، حيث يُراعى في هذا الجدول كلٌّ من الزمن المخصص لتدريس المحتوى التعليمي وعدد الأهداف السلوكية المحددة مسبقًا. ويسهم هذا الإجراء في ضمان توزيع فقرات الاختبار بصورة دقيقة ومنصفة، بما يعكس جوانب المحتوى ومستويات الأداء المستهدفة لدى الطلبة، ويُحقق بذلك مستوى عالٍ من الصدق والمصداقية في القياس. ويبيّن الجدول الآتي الخريطة الاختبارية التي استُند إليها في إعداد فقرات الاختبار التحصيلي:

ت	الموضوعات	عدد الحصص	وزن المحتوى %	الأهداف السلوكية			عدد الفقرات			المجموع الكلي
				تذكر 28%	فهم 36%	تطبيق 36%	تذكر	فهم	تطبيق	
1	الموازنة	2	25	3	3	3	2	3	3	8
2	الفحولة	2	25	3	3	3	2	3	2	7
3	الطبقات	2	25	3	4	3	2	3	3	8
4	عمود الشعر	2	25	1	3	4	2	2	3	7
	المجموع	8	100%	10	13	13	8	11	11	30

يتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تنموي لقياس مستوى مهارات التفكير عالي الرتبة لمجموعتي البحث بعد انتهاء التجربة وتراكم الخبرات لدى الطلاب. ويُعد هذا النوع من التفكير وطريقة قياسه من الأساليب الفاعلة في اختبار الموضوعات النقدية والمجالات التي تستدعي إصدار أحكام أو تعميمات معرفية، إذ يُبرز مدى تحقق الأهداف التعليمية المقررة، كما يقتضي إعداد جدول مواصفات دقيق لتوزيع فقراته (بلوم وآخرون، 1985، ص16).

ومن أبرز الشروط الواجب توافرها في أداة البحث هو الصدق؛ ويُعد الاختبار صادقًا إذا ما قاس ما وضع من أجله. ولأجل ضمان صدق الاختبار الذي تكون من (30) فقرة اختبارية، قام الباحث بعرض صيغته الأولية، مرفقة بالأهداف السلوكية، على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس اللغة والعلوم التربوية والنفسية. وقد نالت فقراته نسبة اتفاق بلغت (80%)، مما يحقق الصدق الظاهري للأداة.

كما حرص الباحث على التحقق من وضوح الاختبار وزمن أدائه، فطبّقه على عينة استطلاعية مكونة من (80) طالبًا من فئة مماثلة للعينة الأصلية. وأظهرت النتائج وضوح الفقرات، وتراوح الزمن الذي استغرقه الطلاب للإجابة بين (30–37) دقيقة، مما يجعل الوقت المحدد للاختبار، وهو (45) دقيقة، ملائمًا وكافيًا.

أما فيما يخص ثبات الاختبار، والذي يُقصد به أن يعطي نتائج متقاربة عند تطبيقه أكثر من مرة في نفس الظروف، فقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وهي طريقة فعّالة تُعنى بقياس التجانس الداخلي للفقرات. وقُسمت الفقرات إلى جزأين: الأول يتضمن الفقرات الفردية، والثاني الفقرات الزوجية. وبعد تحليل النتائج، حُسب معامل الارتباط بين الجزأين باستخدام معامل بيرسون، فبلغ (0.77)، ثم رُوّج هذا المعامل باستعمال معادلة غتمان ليصبح (0.81)، وهو معامل ثبات جيد وموثوق، علمًا أن قيم الثبات المقبولة تتراوح بين (0.70–0.90).

وقد استقر الشكل النهائي للاختبار على (30) فقرة من نمطي الصح والخطأ والاختيار من متعدد، حيث احتوى كل سؤال على ثلاثة بدائل، أحدها صحيح والآخران خاطئان. خُصص للإجابة الصحيحة درجتان، وللإجابة الخاطئة صفر، وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار (100)، والدرجة الصغرى (صفر).

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسة بحثه وتحليل النتائج : **(البياتي ،2008 :40)**

التسلسل	الوسيلة الإحصائية	استخدامها
1	البرنامج الإحصائي spss-16	للاختبارات وادوات القياس في العلوم التربوية
2	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	بعض متغيرات التكافؤ وبعض النتائج
3	مربع كاي سكوير	لحساب التكافؤ في التحصيل لطلاب المجموعتين
4	معامل ارتباط بيرسون	لحساب ثبات الاختبار(بطريقة التجزئة النصفية)
5	الاختبار التائي لعينتين مترابطتين	لحساب مقدار التنمية في اختبار المجموعتين
6	معادلة الفا ـ كرونباخ	لقياس ثبات الاختبار

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أظهرت النتائج تفوّق طلاب المجموعة التجريبيّة الذين يدرسون مادة (النقد الأدبي) بالأسس المنطقية للاستقراء على طلاب المجموعة الضابطة الذين تمّ تدريسهم بالطريقة الاعتيادية في فرضية البحث التي تخص الفرق بين المجموعتين (التجريبيّة والضابطة)

استنادا إلى ذلك فأنّ الباحث يعزو التوصل إلى هذه النتائج التي تتعلق بفرضيّات بحثه إلى أسباب منطقية وأخرى تعليمية :

الأسباب المنطقية :

1. ينطلق الدليل الاستقرائي من ملاحظة عدد من الحالات الفردية أو من خلال خلقها عبر وسائل التجربة المتاحة للطالب، ويُبنى على تلك المشاهدات أو التجارب استنتاج عام يمثل النتيجة التي توحي بها تلك الحالات المدروسة.
2. يُعد الاستقراء نمطًا من أنماط الاستدلال الذي يسير من الجزئيات إلى الكليات، ومن الخاص إلى العام، وبهذا المعنى يتضمن الدليل الاستقرائي عمليات الاستنتاج العلمي المعتمد على التجربة، وفقًا للمفهوم الحديث لكل من الملاحظة والتجريب.
3. تبرز أهمية تعليم مهارات التفكير عالي الرتبة واختبار الطلبة فيه كونه يمثل مخرجًا تعليميًا مقصودًا، وامتدادًا للسياسات التربوية والمناهج الحديثة المعتمدة في العديد من الدول التي تولي اهتمامًا بتنمية قدرات الأفراد الفكرية.
4. يسهم التفكير عالي الرتبة في تطوير البنى المعرفية للمتعلمين، مما يمكّنهم من إدراك الرموز والتفاعل مع المحسوسات، بوصفها مقدمة ضرورية للوصول إلى مستوى التفكير المجرد والتعامل المعرفي الراقي مع الظواهر والأشياء.

الأسباب التعليمية :

1. تُعد الأسس المنطقية للاستقراء من الأساليب التعليمية الفعالة في تدريس مادة النقد الأدبي لطلبة الصف السادس الأدبي، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات تحصيل الطلبة الذين دُرّسوا وفق هذا الأسلوب كانت أعلى من متوسطات نظرائهم الذين تلقوا المادة بالطريقة التقليدية.

2. يسهم توظيف الأسس المنطقية للاستقراء في تنويع أساليب عرض الموضوعات النقدية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على دافعية الطلبة نحو الدرس النقدي، ويزيد من تفاعلهم واهتمامهم بالمحتوى المقدم.
3. تُمارَس خطوات الأسس المنطقية للاستقراء ضمن تسلسل تعليمي منظم داخل الصف، ما يسهم في خلق بيئة صفية تنافسية إيجابية تقلل من الشعور بالرتابة أو الملل، وتحوّل درس النقد الأدبي إلى تجربة تعليمية ممتعة ومحفزة.
4. تمثل الأسس المنطقية للاستقراء قاعدة رئيسة في بناء التعلم النقدي، وتُعد مدخلًا فاعلًا لفهم مناهجه وأدواته، الأمر الذي يساعد الطلبة على تنمية ذائقتهم الجمالية تجاه النصوص الأدبية الواردة في المنهج.

الاستنتاجات :

1. أظهرت نتائج البحث الحالي أن استخدام الأسس المنطقية للاستقراء في تدريس الموضوعات النقدية أسهم في رفع مستوى تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي، حيث تفوّق طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا وفق هذا الأسلوب على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تلقوا المادة وفق الطرائق التقليدية.
2. يشكل التعليم القائم على الأسس المنطقية للاستقراء أحد البدائل الحديثة في طرائق التدريس، لما يتسم به من تكامل في عناصر الموقف التعليمي، ولا سيما إذا تم تفعيله وتطبيقه بفاعلية داخل البيئة الصفية.
3. تنبع أهمية هذا الأسلوب من طبيعته القائمة على معالجة المشكلات النقدية بصورة منهجية، إذ يواجه الطالب القضية المطروحة من خلال فرض الفرضيات، وطرح الأسئلة، واستدعاء المفاهيم والأفكار من مخزونه المعرفي، ومن ثم الانخراط في عمليات التفكير التأملي والتجريبي والتحليلي بحثًا عن الأدلة التي تسند وجهة نظره.
4. أما دور المدرس في ضوء الأسس المنطقية للاستقراء فلا يقتصر على كونه ناقلًا للمعرفة أو ناقدًا تقليديًا، بل يتطلب فهمًا عميقًا لطبيعة المتعلم، ووعيًا بأنماط تعلمه وصعوباته، ليتمكن من إرشاده نحو أنجع السبل التعليمية وأكثرها ملاءمة لاحتياجاته.

التوصيات :

1. التركيز على اعتماد الأسس المنطقية لمنهج الاستقراء في تدريس مادة النقد الأدبي لطلاب الصف السادس الأدبي، نظراً لما لهذا الأسلوب من أثر إيجابي واضح على مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي. يُسهم تطبيق الاستقراء كأسلوب مناهجي في تنمية مهارات التحليل والتفسير لدى الطلاب، مما يعزز قدرتهم على فهم النصوص الأدبية بعمق أكبر وتحقيق نتائج تعليمية متميزة.
2. تأكيد أهمية تضمين الأسس المنطقية لمنهج الاستقراء ضمن مناهج إعداد المعلمين، بهدف تعزيز فهمهم العميق لهذا الأسلوب النقدي وتطوير قدرتهم على تطبيقه بفاعلية في العملية التعليمية. إن إكساب المعلمين المعرفة النظرية والمهارات العملية المتعلقة بالاستقراء يُعدّ ركيزة أساسية لضمان جودة تدريس النقد الأدبي ونجاحه في الميدان التربوي.
3. ضرورة إيلاء اهتمام خاص بتدريس النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية، سواء في الفرع العلمي أو الأدبي، من خلال تبني الأنشطة الاستقرائية المتنوعة التي تشجع الطلاب على التفكير النقدي والاستنتاجي. إن تنويع أنماط الأنشطة الاستقرائية في المقرر الدراسي يُسهم في تحفيز الطلاب، ويُعزز من قدرتهم على استيعاب المفاهيم الأدبية وتحليلها بشكل أكثر دقة وفعالية.
4. تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أساليب تقديم الأنشطة الصفية النقدية وطرائق تدريسها الحديثة، مع توفير الموارد والإمكانات الأدبية المتنوعة التي تساهم في جذب اهتمام الطلاب وتحفيزهم على

المشاركة الفعالة. يُساعد هذا التدريب المستمر في بناء الذائقة الشعرية لدى الطلاب، ويُرسخ لديهم فهمًا معرفيًا متينًا يُمكّنهم من استيعاب المادة الأدبية بشكل أعمق وأكثر ديمومة.

المقترحات :

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول اكتساب المفاهيم الأدبية في الشعرالعربي القديم .
2. إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى تعرف الأسس المنطقية للاستقراء وأثرها في تنمية مهارات الفنون البلاغية كعلم البيان والبديع والمعاني .

المصادر

القران الكريم

1. ابراهيم ، مجدي عزيز : (2005) ، **التفكير من منظور تربوي تعريفه – طبيعته** ، دار الشؤون الثقافية العامة ، لبنان .
2. إبراهيم ، محمد أبو الفضل (2009) : **ديوان النابغة الذبياني** ، الطبعة الثانية ، المجلد الاول ، دار المعارف ، القاهرة .
3. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد بن علي :(2000) ، **تقويم اللسان** ،دار المعارف للنشر والتوزيع ،المجلد الاول ،الطبعة الثالثة ،طبعة جديدة محققة ومشكولة ،دار المعارف للطباعة والنشر ،بيروت.
4. أبو الضبعات ، زكريا اسماعيل : (2007) ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .
5. ابو رغيف، السيد عمار(2008) : **الاسس المنطقية للاستقراء في ضوء دراسة الدكتور عبد الكريم سروش**، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، 1409هـ الطبعة الاولى ، بيروت .
6. بلوم ، بنجامين ، واخرون (1985) **الاهداف التربوية** ، ط2 ، دار المسيرة ، الاردن ، عمان .
7. البياتي , عبد الجبار توفيق : (2008)، **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**, ط1, مكتبة الجامعة, الأمارات .
8. **الجرادات ، عزت وآخرون (1990) التدريس الفعَال ، ط4 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.**
9. جمعة ، حسين (2011) : **المسابر في النقد الأدبي ؛ دراسة في النقد للأدب القديم والتناص** ، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق .
10. جمعة ، حسين (2011) **: المسبار في النقد الادبي (دراسة في نقد النقد للادب القديم والتناص** ، مطابع اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، سوريا .
11. حب الله ، حيدر (1988) : علم الكلام المعاصر ... قراءة منهجية في التجربة الكلامية للشهيد الصدر **، مركز الابحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر** ، الجزء الحادي عشر ، طهران .
12. حمدان ، محمد زياد (1981) **التربية العملية والميدانية مناهجها وممارساتها** ، مؤسسة الرسالة، بيروت .

13. الحيـــدري ، كمـــال (2015) : تـــأملات فـــي كتـــاب الاســـس المنطقيـــة للاســـتقراء ، **مركـــز الابحـــاث والدراســـات التخصصـــية للشـــهيد الصـــدر** ، الجـــزء الثـــاني ، طهـــران .
14. الزغـــول ، رافـــع النصـــير وعمـــاد عبـــد الـــرحيم الزغـــول (2003) **علـــم الـــنفس المعرفي** ، ط1 ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
15. الســـامرائي ،هاشـــم ،وآخـــرون (1994) طرائـــق التـــدريس العامـــة وتنميـــة التفكيـــر ، ط1 ، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد .
16. الســـامرائي ،هاشـــم ،وآخـــرون (2000) **طرائـــق التـــدريس العامـــة وتنميـــة التفكيـــر** ، ط1 ، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد .
17. الصـــدر ، الســـيد محمـــد بـــاقر (1986): **الاســـس المنطقيـــة للاســـتقراء** ، الطبعـــة الاولى ، دار التعارف للمطبوعات ، بيروت .
18. عاقل ، فاخر (1977) **التعلم ونظرياته** ، ط4 ، دار العلم للملايين، بيروت.
19. غالـــب ، مصـــطفى (2010) : **ارســـطو فـــي ســـبيل موســـوعة فلســـفية** ، الطبعـــة الاولى ، دار العلم للملايين ، بيروت .
20. قاسـم، جميـل ،(2000) نقـد نظريـة المعرفـة عنـد السـيد محمـد بـاقر الصـدر، **مجلـة المنهاج** ، العدد 17، بيروت .
21. قطـــامي , يوســـف ، (1993) : **تفكيـــر الاطفـــال تطـــوره وطـــرق تعليمـــه** ، الاهليـــة للنشر والتوزيع ، عمان.
22. محمـــد ، داود مـــاهر ، ومجيـــد مهـــدي محمـــد (1991) : **أساســـيات فـــي طرائـــق التـــدريس العامـــة** ، وزارة التعلـــيم العـــالي والبحـــث العلمـــي ، كليـــة التربيـــة ، جامعـــة الموصل ، العراق .
23. محمـــد ، يحيـــى (2000) : المهمـــل والمجهـــول فـــي فكـــر الشـــهيد الصـــدر ، **مجلـــة قضايا اسلامية معاصرة** ، العدد الرابع . العراق.
24. المـــيلاد ، زكـــي (2000) : الســـيد محمـــد بـــاقر الصـــدر وتجديـــدات الفكـــر الاســـلامي المعاصـــر، **مجلّـــة الكلمـــة للدراســـات والابحـــاث** ، العـــدد 27، م، والعـــدد 17، صـــوفيا ، قبرص.
25. هـــادي ، عـــارف (2005) : **مشـــكلات تعلـــيم قواعـــد اللغـــة العربيـــة فـــي المرحلـــة الابتدائيـــة مـــن وجهـــة نظـــر المعلمـــين والمشـــرفين** ، جامعـــة بابـــل ، كليـــة التربيـــة الأساسية . العراق .
26. هـــلال ، محمـــد غنيمـــي ، (2020) : النقـــد الادبـــي الحـــديث ، ط1، مكتبـــة دار السلام للطباعة والنشر ، القاهرة .
27. الـــوردي، علـــي (1994) : **مهزلـــة العقـــل البشـــري**، الطبعـــة الثانيـــة ، دار الشـــؤون الثقافية العامة ، بيروت

الأسس المنطقية للاستقراء عند الامام محمد باقر الصدر (رض) وأثرها على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي

أ.م.د. علي حمزة جـخيور كريم

Abstract

In the present study, the researcher is interested in determining the influence of the logical foundations of the extrapolation of Muhammad Baqir al-Sadr in the formation of high level thinking skills of literary criticism in the sixth level literary in the General Directorate of Education in the province of Baghdad / Rusafa III.

In pursuit of goal of research, the researcher conjectured the following hypothesis; there exists no statistically significant difference between the mean of the experimental and the control in the post cognitive test of thinking at the level of significance (0,05).

The present study was defined as follows: (2021-2022 school year), preparation schools in Directorate of Education of Rusafa III, the concepts

The studying community is the sixth grade literary students that study the literary criticism as a branch of Arabic language in the schools of the Directorate General of Education Baghdad Rusafa 3 according to the information that was obtained by the researcher in the academic year 2017-2018 (12003) and it is distributed on (112) junior high school students.

The choice of the school of Mustafa was not made by chance. It was selected as the sixth grade literary level, (b) to be the experimental group, who studies modern literary criticism in the logical manner of extrapolation and (a) was selected as the control group, (43) as the students of the division and after the exclusion of the recruits, (43) as the number of students in Division (A).

The researcher made a high-level skills test of (40) paragraphs, which has been checked in terms of its validity and coefficient of difficulty, and the strength of discrimination and stability. The researcher applied the statistical procedures in his research procedure and result interpretation: (T-test of two independent samples, square (Ka 2), Pearson correlation coefficient, and Kronbach-alpha equation).

In the experiment the researcher analyzed the two sets of research and it was pursued through a semester of study, of which the following results of application of the end tools of the study were as follows:

The students in the experimental group with regard to the learning grounded on the rationale of the induction score more marks in comparison to students in the control group with regard to their learning on the monetary subjects through the normal method of learning. Considering the results of the current research, the researcher made several conclusions, amongst which one can point out:

1. One of the best instructions that apply in teaching modern literature to the sixth graders is the concept of extrapolation. The mean performance of the students taught using this method had improved as compared to the students taught using the conventional practice,
2. The principles of extrapolation cause a diversity of approaches to the exposition of monetary topics in different logics and causes the significant rise of motivation among students.

In light of this, the researcher made a number of recommendations concerning the study results, including:

1. Using the reason behind extrapolation in the issue of teaching modern literary criticism to the sixth grade students due to the implication it has on the achievement of the students
2. In order to understand the significance of rationale of extrapolation in teacher education curriculum, a more superior interpretation of the technique is approached.

In order to complete the following research, the researcher suggested conducting similar studies for the current study.

ملحق (درس انموذجي لتدريس الموازنة على وفق الاسس المنطقية للاستقراء)

اليوم والتاريخ : **المادة :النقد الادبي**

الصف : السادس الادبي **الموضوع : الموازنة**

الشعبة : ب **الزمن :45 دقيقة**

الاهداف العامة

1. الاهتمام بحركة النقد الادبي القديم عند العرب .
2. الوقوف على ابرز المحطات الادبية عند النقاد العرب وحكاياتهم .
3. استيعاب القضايا النقدية ضمن سياقها التي نشأت فيه .
4. تمييز اشهر المذاهب النقدية وادراك أثرها .
5. تذوق جماليات النص الادبي وتفهمها عن طريق التطبيق النقدي .

الأهداف الخاصة

تدريس الطلاب موضوع الموازنة فهماً و استيعاباً وتطبيقاً من طريق :

1. التعرّف المتدرّج الى أصول الموازنة النقدية .
2. بيان صفات الجودة في النصوص الادبية من خلال الموازنة .
3. ملاحظة بعض المبادئ النقدية للموازنة في النصوص الادبية .
4. تقدير القيمة الحقيقية للموازنة من حيث المزايا والمثالب .
5. الاحساس بقيمة المفردة ومدى استيعابها للمعنى من خلال الموازنة .

الأهداف السلوكية

جعل الطلاب قادرين على أن :

1. يتعرفوا الموازنة .
2. يلخصوا تعريفا للموازنة بأسلوبهم الخاص .
3. يعطوا أمثلة جديدة عن الموازنة .
4. يعددوا انواع الموازنة .
5. يبينوا أصول الموازنة بين ابي تمام والبحتري .
6. يحددوا اركان الموازنة عند الامدي .

الوسائل التعليمية

1. كتاب النقد الادبي .
2. السبورة وتنظيمها .
3. الاقلام الملونة .
4. كراسة المفاهيم النقدية وتطبيقاتها التي أعدها الباحث عن موضوع الموازنة .

البداية المخططة للدرس (التمهيد) : 5 دقائق

المدرس : يطلب من أحد طلاب الصف أن يجمع كراسة المفاهيم النقدية وتطبيقاتها ، فيتقدم علي ويساعده محمد للمبادرة بجمع كراسات الصف ، وفي أثناء قيامهم بجمع الكراسات ، يسأل المدرس الأسئلة الآتية :

المدرس : ماذا يفعل علي الآن؟

طالب: يجمع علي الكراسات.

المدرس : ماذا يفعل محمد الآن؟

طالب: يجمع محمد الكراسات.

المدرس : من أفضل من جمع الكراسات الخاصة بالمفاهيم النقدية وتطبيقاتها ؟

طالب : محمد كان الافضل والسبب في ذلك يا استاذ ان محمد رتب الكراسات على وفق جلوس الطلاب وليس بشكل عشوائي كما فعل علي .

المدرس : وماذا يسمى الحكم الذي اصدره حسن على علي ومحمد ؟

طالب : موازنة .

المدرس : أتعلمون أن (الموازنة) التي جرت بين محمد وعلي هي واحدة من المصطلحات النقدية ، وهو درسنا لهذا اليوم.

عرض الدرس

التجربة الاستقرائية : **10 دقائق**

يشرح المدرس من خلال أمثلة أدبية يستعين بها من مادة الادب والنصوص للصف السادس الادبي عن موضوع (الموازنة) وغالبا ما يستعين بقصائد شعراء مدرسة الاحياء وهم البارودي والحبوبي والكاظمي والجواهري لان اصحاب هذا المدرسة عادوا بالشعر العربي الى سابق عهده واحياؤه من رقدته والعودة به الى تقاليده والاهم من ذلك كله ان هؤلاء الشعراء الاقرب فنا وذوقا الى قائمة شعراء العصر العباسي وتحديدا ابو تمام والبحتري ، معتمداً على نفسهِ في تفسيرها وشرحها لبيان معناها ، وهي على النحو الآتي :

يقول الجواهري في قصيدة ارح ركابك

يا صورة الوطن المهديك معرضه أشجى وابهج ما فيه من الصور

يا صورة الوطن انصبت معالمها على معالم ما ابقت يد العصر

الأسس المنطقية للاستقراء عند الامام محمد باقر الصدر (رض) وأثرها على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلاب الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي

أ.م.د. علي حمزة جخيور كريم

أتعلمون يا اصدقائي ان الجواهري وهو أفضل من وضف واستخدم النداء في قصائده ، واستعمل يا النداء في عموم القصيدة وهذا الاسلوب يدل دلالة قاطعة ان الشاعر في ضيق ومعاناة شديدة ، فهو كم يستنجد بالاحبة والخلان والوطن ، بينما الشاعر ميخائيل نعيمة في قصيدة أوراق الخريف لم يكن موفقا باستعمال اسلوب النداء فقد قال :

يا رمز فكر حائر ورسم روح ثائر
يا ذكر مجد غابر قد عافك الشجر

لأن اسلوب العبارة يعتمد على اسلوب النداء غير ان الكلام هو تقريري وفيه انفعالات للشاعر فضلا على الخيال الذي يوحي أكثر مما يفصح لذلك كان النداء في قصيدته غير ذي أهمية نقدية اذا ما أجرينا موازنة سريعة .

الملاحظات الاستقرائية : 10 دقائق

بعد أن بين المدرس الأمثلة السابقة بين الشاعرين الجواهري وميخائيل نعيمة ، يسأل الطلاب الاسئلة الاتية :

المدرس : ما أقدم ما وصل الينا في عهد الموازنات ؟

طالب : ولعلّ أقدم ما وصل إلينا من عهد الموازنات الشعرية ما حدث بين (امرئ القيس) و (علقمة الفحل) عندما تنازعا الشعر ، وأدعى كِلاهما أنـّـهُ أشعرُ من صاحبهِ ، فتحاكما إلى (أمّ جُندب) زوج (امـــرئ القيس) وطلبتْ منهما أنْ يقولا شعراً على روي واحدٍ وقافيةٍ واحدةٍ يصفانِ فيها الخيل ففعلا ، فقال : امرءُ القيس

فَـللسوطِ ألـهـُوبٌ ، وللساقِ درّةٌ وللزجرِ مِنهُ وَقـْـــعٌ أخرجَ مُنـْعبِ

وقال : علقمةُ الفحل

فأدركهنّ ثانياً مِنْ عنـــانـــهِ يَمرُّ كـمَـرِّ الـــرائِـحِ المُـتـَحلـَّـبِ

فحكمتْ (أمُّ جُندبَ) لصالح (علقمة الفحل) دون (امرئ القيس) ؛ وذلك لأنّ(امرأ القيس) أجهدَ فرسه وضربها وزجرها وألحّ عليها ... بينما كانتْ فرس (علقمة) أكثر أصالة ونجابة في السرعة والصفات .

المدرس : احسنت على هذا الشرح الوافي .

المدرس : لماذا وازن النقاد بين (نـُصيب) الشاعر الإسلامي العـُذري وزميله (كـُثيـِّر عَزّة)

طالب : لأنـّهما قالا في الغزل العـُذري ، وكانا من أهلِ البادية

طالب اخر : وقد عُقدتْ موازنة بين (عمر بن أبي ربيعة) و (جميل بثينة). وقد أخذ على (عمر بن أبي ربيعة) أنـّه يتغزل بنفسه دون المحبوبة ، فهو يقول :

قالتْ الكُبرى وقدْ تيمتـُهـــا قدْ عرفناهُ وهلْ يخـفى القمرْ

تحديد الاسس المنطقية لاستقراء مفهوم الموازنة : 10 دقائق

إذن موضوعنا يا أصدقائي (الموازنة) وبعد كتابة اسم الموضوع على السبورة والأمثلة السابقة يوضح المعلم تعريفاً للموازنة ويحدد فيه الصفات المشتركة له :

الموازنة : هي المفاضلة بين شاعرينِ أو أكثر للوصول إلى حكمٍ نقدي ، وتحدثُ الموازنة بين الشعراء فيما يتفق من تزامن الشاعرين في عصرٍ واحدٍ ، أو تشابه الأغراض الشعرية أو المذهب الشعري ، أو تميّزاً في فنٍّ شعري معروف ، وقدْ جوّزَ بعض العلماء الموازنة بين الشعراء وإنْ اختلفوا في المعنى والغرض ، والفن وغير ذلك.

وكما يحدد المدرس مفهوم الموازنة باعتماد الاساس التساؤلي وعلى النحو الآتي :

- أهتم الناس كثيراً بالموازنة بين الشعراء الثلاثة : (جرير – الفرزدق – الأخطل) ، ولا سيما بين النقاد وعلماء اللغة ، وخاصة بين الشاعرين الكبيرين (جرير والفرزدق) اللذينِ أكثرا من معاني الهجاء والنقائض ، فقالوا فيهم : (جريرٌ يغرفُ من بحر والفرزدق ينحت في صخر.
- ولدتْ الموازنة شيئاً من تقديم الشعراء عند أهل المدن والبوادي بما يتلائم مع ذائقة ذلك الصعيد وناسه لشاعرٍ دون آخر ، كما عُرفَ عن أهل البصرة بتقديمهم لـ (امرئ القيس) على غيره من الشعراء ؛ بينما كان أهل الكوفة يفضلون (الأعشى) على غيره ، على حين كان أهل الحجاز ونجد يأنسون بشعر (زهير بن أبي سُلمى) و(النابغة الذبياني) .
- اعتمد الامدي في موازنته بين الشاعرينِ ابي تمام والبحتري على البيتينِ ، أو القطعتينِ الشعريتينِ إذا اتفقتا في الوزن والقافية ، وإعراب القافية ، أو إذا اتفقتا في المعنى والغرض. فهو يوازنُ بينَ معنى ومعنى آخر مبتدئاً بذكر الوقوفِ على الديار والآثار ووصفِ الدِّمنِ والأطلال ، يقول أبو تمام في ذكر الديار :

ما في وقـُوْفِـكَ سَـاعـةً مِنْ بـــاسِ نـَقضي حُـقـُوقَ الأرْبـُـــعِ الأدْراسِ

وقال البحتري في وصف الديار

ما عَـلى الرَّكْبِ مِنْ وُقـُوفِ الرِّكـابِ في مَـغـَـانـي الصـِّبا وَ رَسْـمِ التـَّصابي

التجريب الاستقرائي الختامي : 10 دقائق

يتم اختبار الطلاب في موضوع الموازنة ، وتكون الأسئلة على الشكل الآتي :

1. كيف رتـَّبَ الآمدي الموازنة في كتابه على ثلاثة أركانٍ مهمة ؟
2. إلى ماذا مهدتْ الموازنات التي جرتْ في القرن الثامن الهجري ؟
3. على ماذا اعتمدَ الآمدي فـي موازنته (المفاضلة) بين أبي تمام والبحتري ؟

4. متى شهدتْ الموازنات النقدية تطوراً كبيراً وعلى يدِ مَنْ من النقاد القدامى ؟
5. كيفَ كانت الآراء النقدية في مراحلها الأولى من مستويات الموازنة ؟