دوماهنامهٔ جستارهای زبانی
د۸، ش۲ (پیاپی ۳۷)، خرداد و تیر ۱۳۹۶، صص۱۰۱-۱۲۵

بررسی تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه بر مهارت درک مطلب متون ادبی دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در ایران

سجاد اسماعیلی[۱]، عیسی متقی‌زاده[۲*]

۱. دانش‌آموختهٔ دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

دریافت: ۹۵/۲/۵ پذیرش: ۹۵/۶/۱

چکیده

مهارت درک مطلب یکی از مهارت‌های اساسی و مهم برای فهم معنا و افکار موجود در متن است. توجه به این مهارت در دروس متون ادبی یکی از مهم‌ترین موضوعات حوزهٔ آموزش زبان به شمار می‌رود. استفاده از روش‌های صحیح تدریس متون ادبی می‌تواند در تقویت مهارت خواندن و درک مطلب دانشجویان نقش ایفا کند. تدریس این متون بر مبنای مهارت‌های تفکر نقادانه، علاوه بر تحقق تمامی اهداف متون ادبی، درک مطلب دانشجویان را نیز بهبود می‌بخشد. هدف جستار حاضر، بررسی تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه بر مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویانِ مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان و ادبیات عربی است. روش مورد استفاده، روش نیمه‌تجربی بود. نمونهٔ آماری پژوهش ٦٤ نفر از دانشجویان ترم سوم رشتهٔ زبان و ادبیات عربی بود که به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. گروه کنترل با روش سنتی و گروه آزمایش با روش مبتنی بر مهارت‌های تفکر نقادانه آموزش داده شدند. یافته‌ها نشان داد بین علمکرد دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد و استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه در تدریس متون ادبی عربی بر مهارت درک مطلب دانشجویان تأثیر دارد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، تفکر نقادانه، متون ادبی عربی، درک مطلب.

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: motaghizadeh@modares.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

۱. مقدمه و بیان مسئلهٔ پژوهش

مهارت خواندن که دارای دو عنصر اصلی رمزگشایی و درک مطلب است، یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیرندگان زبان در زندگی امروز به شمار می‌رود. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی، فراگیران را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند تا راه بهتر اندیشیدن را بیاموزند (کلانتری و همکار، ۱۳۸۸: ۱۷۶). درحقیقت یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری همهٔ یادگیری‌هاست؛ زیرا بیشتر یادگیری‌های درسی از آن طریق صورت می‌گیرد (شکیبا و همکار، ۱۳۹۲: ۵۱). درحقیقت خواندن و درک مطلب فرآیند پیچیده‌ای است که مستلزم ایجاد ارتباط بین متن و ذهن خواننده، به‌کارگیری راهبردهای مختلف خواندن، دقت، فهم کلمات و نکات گرامری متن و سایر مهارت‌های خواندن و درک مطلب است. همچنین آشنایی با سبک‌های مختلف نگارش متن‌های متفاوت، تأثیر چشمگیری در افزایش درک مطلب این گونه متن‌ها می‌شود (Koda, 2005; Richards, & Renandya, 2002; Hadley, 2003; Grabe, & Stoller, 2001).

امروزه روش‌ها و راهبردهای زیادی برای بهبود مهارت درک مطلب ارائه شده است که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از «آموزش تکلیف محور، انسجام متن در سطح خرد و کلان، نقشه‌های مفهومی و...» (کلانتری و همکار، ۱۳۸۸، شکیبا و همکار، ۱۳۹۲). اما یکی از نظریات مهم یادگیری که در سال‌های اخیر کاربرد فراوانی در آموزش دارد، نظریهٔ «یادگیری شناختی» است؛ این نظریه که به ادراک، توجه، تفکر، استدلال و خلاقیت فراگیر توجه دارد، سهم بسزایی در تبیین پیشرفت تحصیلی به خود اختصاص داده است (Dembo, 1994).

یکی از رویکردهای شناختی مهم در یادگیری فرآیندهای شناختی، رویکرد تفکر نقادانه[۱] است. در این رویکرد یادگیرندگان می‌فهمند، چگونه از طریق تفکر و سایر و فعالیت‌های ذهنی، اطلاعات را اندوخته و پردازش کنند و درنتیجه به فهم دقیق و شفافی از موضوعات دست پیدا کنند (برک، ۱۳۸۳). تفکر نقادانه متشکل از مهارت‌های مختلفی همچون: «استنتاج[۲]، شناسایی پیش‌فرض‌ها[۳]، تعبیر و تفسیر[۴]، استنباط[۵]، ارزشیابی استدلال‌ها[۶]» است (Glaser, 1941). پرورش این مهارت‌ها می‌تواند به رشد مهارت‌های شناختی همچون ادراک، توجه، استدلال، استنتاج، استنباط و فهم در دانشجو کمک کند (Goodman, 1994). به همین دلیل، ممکن است به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه در فرآیند تدریس متون ادبی، به تقویت مهارت درک مطلب

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

متون ادبی نزد دانشجویان منجر شود و مهارت‌های تحلیل، تفسیر، گنجینهٔ لغوی، فهم و کشف سبک‌های مختلف ادبی و توانش ادبی که همگی مرتبط با مهارت درک مطلب هستند را در دانشجویان پرورش بدهد.

متون ادبی در مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان و ادبیات عربی تحت عنوان دروس «متون نظم و نثر در دورهای مختلف ادبی» ارائه می‌شود و به‌عنوان یکی از دروس اصلی این رشته حجم قابل توجهی از سرفصل دروس این رشته را به خود اختصاص می‌دهد. این دروس براساس نظر متخصصان حوزهٔ آموزش متون همچون السلامی (2003) و الشمری و الساموک (2005)، اهداف مهمی همچون پرورش مهارت متن‌خوانی، افزایش گنجینهٔ لغوی، افزایش روحیهٔ نقادی، فهم، استنباط حکم‌های ادبی، درک مطلب و پرورش توانش ادبی را دربردارد. اما با وجود اهمیت یادشده، متأسفانه یکی از مشکلات فراگیران این متون، عدم درک و فهم دقیق متون ادبی است. کلاس‌های متون ادبی که می‌باید در تقویت مهارت خواندن و درک مطلب دانشجویان گام بردارد، کلاس‌هایی استادمحور، ترجمه‌محور و عمدتاً خسته‌کننده به نظر می‌رسد. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، جستار حاضر بر آن است تا علاوه بر معرفی مهارت‌های تفکر نقادانه، مهارت درک مطلب و اهداف آموزش متون ادبی، به بررسی اثربخشی استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه بر مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان مقطع کارشناسی رشتهٔ زبان و ادبیات عربی بپردازد. به همین منظور این پژوهش، با طرح سؤال زیر به هدف خود خواهد رسید:

آیا بین استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه در فرآیند تدریس و مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد؟

فرضیهٔ پیشنهادی این است که تدریس متون ادبی عربی با استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه بر افزایش مهارت درک مطلب دانشجویان تأثیرگذار است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

براساس مطالعات نگارندگان، پژوهشی که به‌طور خاص موضوع تأثیر مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت درک مطلب متون ادبی عربی نزد دانشجویان را بررسی کرده باشد، یافت نشد؛ اما در رابطه با تأثیر روش‌های مختلف آموزشی بر افزایش مهارت درک مطلب در سایر رشته‌ها

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

پژوهش‌هایی انجام شده است. برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: پوراحمدی در پژوهش «بررسی تأثیر استفاده از فعالیت‌های زبانی در بالا بردن مهارت خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی» نشان داد که فعالیت‌های زبانی در بالا بردن مهارت خواندن و درک مطلب و همچنین توانایی زبانی دانشجویان گروه آزمایش تأثیر چشم‌گیری دارد (پوراحمدی، ۱۳۹۱: ۳۵-۴۳). همچنین نریمانی و دیگران در پژوهش «مقایسهٔ اثربخشی راهبردهای آگاهی واج‌شناختی و چندحسی فرنالد بر پیشرفت مهارت‌های خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان» نشان داد که با توجه به اثربخشی آموزش‌های راهبردهای آگاهی واج‌شناختی و چندحسی فرنالد بر متغیرهای مرتبط با مهارت‌های خواندن و درک مطلب در دانش‌آموزان دارای نارساخوان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (نریمانی و دیگران، ۱۳۹٤: ۱۰٤-۱۲۰). کلانتری و همکار نیز در پژوهش «تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان»، ضمن تأکید بر اهمیت روش تدریس تکلیف‌محور در فرآیند تدریس دروس زبانی، به تأثیر چشم‌گیر این روش بر مهارت درک مطلب زبان‌آموزان اشاره کردند (کلانتری و همکار، ۱۳۸۸: ۱۷۵- ۱۸۷).

همچنین پژوهش‌های زیادی نیز در حوزهٔ تفکر نقادانه و اهمیت آن در فرآیند آموزش و تدریس، چه در ایران و چه در کشورهای عربی و غربی، انجام شده است، به‌عنوان مثال عظیمی در پژوهش «بررسی نگرش اساتید و دانشجویان گرایش‌های زبان انگلیسی در به‌کارگیری روش آموزش منتقدانه در دانشگاه‌ها» ضمن تأکید بر شناخت استادان و دانشجویان نسبت به آموزش منتقدانه نشان داد؛ جنسیت و تجربه هیچ تأثیری در گرایش‌های استادان و دانشجویان به آموزش منتقدانه ندارد (Azimi, 2007). صباح و رشتچی در مقاله‌ای با عنوان «تجزیه و تحلیل تأثیر کاربست فعالیت‌های تأملی بر توانایی تفکر نقادانه دبیران ایرانی‌زبان انگلیسی» به این نتیجه دست یافتند که خودزندگی‌نامه‌نویسی سبب شد تا توانایی استنباط و استنتاج دبیران ایرانی‌زبان انگیسی در گروه روایت مبتنی بر تجربهٔ شخصی نسبت به توانایی استنباط و استنتاج همتاهایشان در گروه یادداشت روزانهٔ تأملی پیشرفت معناداری کند (صباح و همکار، ۱۳۹۵). همچنین یان و دیگران در پژوهشی به نام «تعزیز مهارات التفکیر الناقد باستخدام التعلم المبنی علی حلّ المشکلات» نشان داد؛ یادگیری بر مبنای روش حل مسئله تأثیر زیادی بر افزایش تفکر نقادانه نزد فراگیر دارد (Yuan, et al, 2007). همچنین پژوهش «مهارات التفکیر الناقد المتضمنة فی محتوی منهاج الأدب والنصوص للصف الحادی عشر ومدی اکتساب الطلبة

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

لها» است که محقق در آن میزان حضور مهارت‌های تفکر نقادانه در محتوای دروس ادبیات و متون کلاس یازدهم را بررسی کرده است (الأسطل، ۲۰۰۸: ۱-۱۹۳). نوآوری جستار پیشِ رو از دو حیث قابل توجه است: اول این‌که این جستار رویکرد جدید آموزشیِ مبتنی بر مهارت‌های تفکر نقادانه را در فرآیند تدریس متون ادبی عربی به کار برده است و دوم این‌که، تأثیر رویکرد ذکرشده را بر درک مطلب متون ادبی دانشجویان نیز سنجیده است. بنابراین این جستار ضمن استفاده از ادبیات نظری پژوهش‌های پیشین، بر آن است تا تأثیر به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه را در تدریس متون ادبی عربی بر درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان بسنجد.

۳. روش پژوهش

روش خاص پژوهش مبتنی بر روش نیمه‌تجربی بود. جامعهٔ آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های دولتی ایران بود که از این میان، تعداد ٦٤ نفر از دانشجویان ترم سوم رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در دو دانشگاه دولتی یزد و شهید بهشتی به‌عنوان نمونهٔ آماری، انتخاب و به دو گروه *کنترل* و *آزمایش* تقسیم شدند. دانشجویان دانشگاه یزد به‌عنوان گروه کنترل و دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی به‌عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزار زیر استفاده شد:

کتاب آموزشی: کتابی که برای تدریس متون ادبی عربی انتخاب شد، کتاب «مختارات من روائع الادب العربی فی العصر العباسی الأول» بود (میرلوحی، ۱۳۹۳). ملاک انتخاب این کتاب، اولاً ناآشنا بودن برای آزمون‌شوندگان و ثانیاً تناسب محتوا با سطح درک مطلب و فهم دانشجویان ترم سوم مقطع کارشناسی بود. علت انتخاب ملاکِ ناآشنا بودن متون این است که اطلاعات قبلی آزمودنی‌ها تأثیری در نتایج نداشته باشد.

طرح درس تدریس متون ادبی: این طرح درس با درنظرگرفتن پنج مهارت تفکر نقادانه یعنی «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر، استنباط و ارزشیابی استدلال‌ها» برای ۱۵ جلسه ۲ ساعته طراحی شد. در هر جلسه یک یا چند مهارت تفکر نقادانه تدریس می‌شد و سپس هریک از آن مهارت‌ها با متون کتاب آموزشی تطبیق داده می‌شد.

کاربرگ: ابزار آموزشی است که از طریق خلق موقعیت‌های یادگیری فردی و گروهی در کلاس، پیوسته فرآیند تدریس را ارزشیابی می‌کند و بازبینی هفتگی آن تصویر روشنی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

از فعالیت‌های آموزشی صورت‌گرفته در کلاس‌های درس ارائه می‌کند. کاربرگ، طرح درس عملیاتی شدهٔ مدرس است که بیشتر در روش تدریس مشارکتی قابل استفاده است. کاربرگ می‌تواند به ادارهٔ بهتر کلاس، کمک به تدارک بازخوردهای اصلاحی، مدیریت بهتر زمان، یادگیری جامع، تأکید بر رشد جنبه‌های عاطفی و اجتماعی یادگیرندگان کمک کند (معرفت، ۱۳۸٤).

آزمون مهارت درک مطلب متون ادبی: این آزمون براساس محتوای آموزشی و با تأکید بر مهارت‌های تفکر نقادانه در ٥ بخش و ۲۳ سؤال طراحی شد. این آزمون پس از کشف روایی توسط پنج تن از استادان متخصص حوزهٔ آموزش زبان و متون ادبی عربی، دربارهٔ گروه کوچکی از جامعهٔ تحقیق به‌صورت مقدماتی اجرا شد و با محاسبه ضریب پایایی، برخی از سؤالات، حذف و برخی اضافه شدند. پایایی آزمون نیز با ضریب همبستگی پیرسون (0/802) به دست آمد.

روش اجرا: در این پژوهش دو گروه کنترل و آزمایش وجود داشت؛ ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون درک مطلب از متون آزمایشی به عمل آمد تا بدین وسیله همگن و هم‌سطح بودن دو گروه مشخص شود. سپس به گروه کنترل به مدت یک ترم تحصیلی با روش تدریس یادگیری مشارکتی، متون نثر دورهٔ عباسی آموزش داده شد و به گروه آزمایش نیز به مدت یک ترم تحصیلی با به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه به همراه روش تدریس مشارکتی، متون نثر دورهٔ عباسی تدریس شد. در پایان نیز از هر دو گروه، پس‌آزمون درک مطلب از متون آزمایشی به عمل آمد و دو گروه با یکدیگر مقایسه شدند. برای مقایسهٔ نتایج دو گروه، از آزمون «Independent Sample T Test» استفاده شد و میزان تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه در درک مطلب متون ادبی دانشجویان نیز با استفاده از آزمون (مربع Eta) سنجیده شد.

۴. ادبیات نظری پژوهش

در این بخش از پژوهش، نکاتی چند پیرامون تفکر نقادانه، مهارت‌های تفکر نقادانه، متون ادبی و مهارت درک مطلب ارائه می‌شود.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

۴-۱. تفکر نقادانه و مهارت‌های آن

با وجود اجماع متخصصان دربارهٔ اهمیت و ضرورت تفکر انتقادی، برای این نوع تفکر تعریف‌های مختلفی ارائه شده است که شاید یکی از علل آن پیچیده بودن مفهوم تفکر انتقادی و فرآیند ذهنی‌اش باشد و دیگر این‌که هر محقق با توجه به فهم فردی و نیازهای پژوهشی خویش، به تعریف آن پرداخته است (Bataineh, & Alazzi, 2009) اگرچه واژهٔ انتقادی معنایِ ضمنی نقد کردن را به شنونده القا می‌کند اما همین واژه معنای منفی آن یعنی نگاه گله‌مندانه و شکایت‌آمیز را نیز به ذهن متبادر می‌کند. بی‌شک اگر از واژهٔ انتقادی در تفکر انتقادی این معنا استنباط شود، به این تفکر به‌منزلهٔ نوعی ارزیابی غیر سازنده نگریسته می‌شود (Andolina, 2001: 99). از این‌رو، در این پژوهش به‌منظور عدم خلط معانی لفظی، از واژهٔ «نقادانه» به‌جای انتقادی استفاده شده است تا معنای نگاه تیزبینانه به مخاطب منتقل گردد. درادامه به معرفی تعاریف دقیق تفکر نقادانه نزد متخصصان این حوزه می‌پردازیم. دئویی[۷] نخستین تعریف از تفکر نقادانه را ارائه کرده است؛ وی مفهومی تحت عنوان «اندیشیدن بازتابی» را مطرح می‌کند و اندیشیدن بازتابی را «بررسی فعالانه، مجدّانه و دقیق یک باور یا شکل مفروضی از معرفت، با توجه به مبانی‌ای که پشتوانهٔ آن هستند و نتایجی در پی دارد» تعریف می‌کند. در اندیشیدن بازتابی، فراگیر فقط پذیرنده و دریافت‌کننده داده‌ها نیست؛ بلکه دربارهٔ آن‌ها کاری انجام می‌دهد. این کار می‌تواند تلاش برای فهم واضح‌ترِ داده‌ها، تشخیص استدلال در آن‌ها، تردیدافکنی در آن‌ها، تعلیق احکام داده‌ها و ... باشد. این اندیشیدن بازتابی، نشان‌دهندهٔ ربط و نسبت تفکر نقادانه با نظریهٔ یادگیری شناختی و فراشناختی (اندیشیدن دربارهٔ اندیشیدن) است (حجتی و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۸۵- ۱۸۶). سی و دو سال پس از تعریف دئویی، ادوارد گلیزر[۸]، در کتابش به نام *آزمایشی در زمینهٔ شکل‌گیری نقادانه‌اندیشی*:

> توانایی اندیشیدن نقادانه را شامل سه چیز می‌داند: اول) این نگرش که آماده باشیم مسائل و موضوعاتی را که در دامنهٔ تجربهٔ ما قرار می‌گیرند به نحو جدّی و عمیق بررسی کنیم؛ دوم) به روش‌های استدلال و تحقیق منطقی شناخت داشته باشیم؛ سوم) در به‌کاربستن آن روش‌ها مهارت داشته باشیم (Glaser, 1941: 38).

ریچارد پل[۹] را شاید بتوان مشهورترین چهره در میان پیشگامان «جنبش تفکر نقادانه» در حال حاضر دانست. اولین تعریف وی عبارت است از: «تفکر نقادانه، اندیشیدن شخص دربارهٔ

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

اندیشیدن خودش است؛ با این هدف که اندیشیدن خودش را ارتقاء بخشد» (Paul, 2009: 5). دو مطلب در این میان مهم هستند: اولاً تفکر نقادانه فقط اندیشیدن نیست، بلکه اندیشیدنی است که با خود-ارتقابخشی همراه است؛ ثانیاً این خود- ارتقابخشی در نتیجهٔ یک مهارت به وجود می‌آید: مهارت در به‌کاربردن سنجه‌هایی که شخص از طریق آن‌ها اندیشیدن را ارزیابی می‌کند.

تعریف دیگر وی عبارت است از: «طرز اندیشیدن دربارهٔ هر موضوع، محتوا یا مسئله‌ای است که در آن فرد اندیشنده با زمامداری ماهرانهٔ ساختارهایی که جزء ذاتی اندیشیدن هستند و وضع کردن سنجه‌های فکری برای آن‌ها، کیفیت اندیشیدنِ خودش را ارتقا می‌دهد» (Paul, 2009: 6). رابرت انیس[10] تفکر نقادانه را این گونه تعریف می‌کند: «تفکر نقادانه، اندیشیدن معقول و بازتابی است که متمرکز است بر تصمیم‌گیری در این مورد که چه کاری را بکنیم یا چه چیزی را باور کنیم» (Ennis, 1996: 5). الک فیشر[11] تفکر نقادانه را به این شکل تعریف می‌کند: «تفکر نقادانه نوعی تفکر ارزش‌گذارانه است که هم سنجش‌گری و هم تفکر خلاقانه را شامل می‌شود و به‌طور خاص با کیفیت استدلالی که برای پشتوانگی یک باور یا عمل عرضه شده است، سروکار دارد» (Fisher, 2001: 13). با تأمل در تعاریف بالا شاید بتوان تعریف پل را دقیق‌ترین تعریف بیان کرد؛ زیرا دربرگیرندهٔ جمع‌پذیری بسیاری از مؤلفه‌هایی است که شاید در نگاه نخست جمع‌ناپذیر به نظر می‌رسند.

رویکرد تفکر نقادانه ریشه در نظریهٔ شناختی یادگیری دارد؛ زیرا این نظریه بر ماهیت شناختی- ذهنی فرآیند یادگیری تأکید می‌کنند و یادگیری را درک و بصیرت، و یادگیرنده را موجودی فعال و کنجکاو می‌دانند، طبق نظریهٔ شناختی، یادگیری یک فرآیند درونی و دائمی است که در آن فرآیندهایی مثل توجه، ادراک، حافظه، فهم، استدلال، مسئله‌گشایی و تصمیم‌گیری نقش اساسی ایفا می‌کنند (دمبو، ۱۹۹٤: ۱٤۱ و برک، ۱۳۸۳: ۱۳۰). نظریه‌پردازان شناختی به یادگیرندگان، همچون پردازش‌کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند؛ کسانی‌که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جست‌وجوی اطلاعات می‌پردازند، در ساختار ذهن خود آنچه را که برای حل مسائل جدید مفید تشخیص می‌دهند، به کار می‌گیرند و به‌جای این‌که به‌طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند، فعالانه انتخاب، تمرین، توجه یا چشم‌پوشی می‌کنند (Woolfolk, 1990: 228-230).

مهارت‌های تفکر نقادانه، مؤلفه‌های روند این نوع تفکر از مرحلهٔ مواجه شدن با اطلاعات تا

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

رسیدن به داوری هدفمند و خودتنظیم‌گر است. این مهارت‌ها در سنجش منطقی و نقادانهٔ موضوعات گوناگون همچون شواهد و مدارک، مفهوم سازی‌ها، روش‌ها، معیارها و زمینه‌ها به کار می‌رود (قاضی مرادی، ۱۳۹۱: ۸۱). این مهارت‌ها نزد متخصصان حوزهٔ تفکر نقادانه تفاوت دارد. پیتر فسیونه[۱۲] در گزارش دلفی و نیز کتاب *انتقادی بیندیش*، شش مهارت تفکر نقادانه را همراه با خرده‌مهارت‌هایی برای هریک از آن‌ها بررسی می‌کند که به‌اختصار عبارت‌اند از: ۱. مهارت تعبیر و تفسیر ۲. مهارت تحلیل ۳. ارزشیابی (سنجش ادعاها، سنجش استدلال‌ها) ٤. استنتاج ٥. مهارت توضیح ٦. خود- تنظیم‌گری (قاضی مرادی، ۱۳۹۱: ۸۱-۸۲). واتسون و گلیزر مهارت‌های تفکر نقادانه را «استنباط، شناسایی پیش‌فرض‌ها، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی استدلال‌ها» می‌دانند (الوسیمی، ۲۰۰۳: ۲۲۳- ۲۲٤). آنچه ما در این جستار به‌عنوان مهارت‌های تفکر نقادانه از آن‌ها یاد می‌کنیم، پنج مهارت ارائه‌شده توسط واتسون و گلیزر است که در ادامه به تعریف این مهارت‌ها می‌پردازیم:

مهارت استنتاج: یعنی نتیجه‌ای که فرد از حقایق و موضوعات معین استنتاج می‌کند. در این مهارت، فرد با استفاده از نیروی عقلی خویش، از یک سلسله اطلاعات کلی به اطلاعات جزئی دست می‌یابد (Watson, 1980: 61).

مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها: این مهارت یعنی توانایی انتخاب پیش‌فرض‌هایی که به‌عنوان راه‌حل برای یک مشکل یا اندیشه در یک موضوعِ محل مناقشه استفاده می‌شود (*Ibid*: 44).

مهارت تعبیر و تفسیر: این مهارت به معنی درک و بیان معانی به شکل دسته‌بندی و برجسته کردن طیفی از تجربیات، اطلاعات، باورها، عقاید، قضاوت‌ها و نقشه‌هاست. این مهارت، شامل خرده‌مهارت‌های دسته‌بندی، رمزگردانی و روشن‌سازی معانی، اطلاعات و باورها است (*Ibid*: 72).

مهارت استنباط: این مهارت عبارت است از تشخیص و به‌دست‌آوردن عناصر و شواهد لازم برای یک استدلال براساس نتایج و همچنین حدس‌ها و فرضیه‌ها برای نتیجه‌گیری نهایی. به عبارت دیگر استنباط بررسی ادعاها، سنجش دلایل (تشخیص دلایل نادرست) و دستیابی به نتایج مناسب است. استنباط شامل خرده‌مقیاس‌های جست‌وجوی شواهد، حدس زدن متغیرها و استنتاج می‌باشد (*Ibid*: 32).

مهارت ارزشیابی استدلال‌ها: این مهارت عبارت است از ارزیابی درجهٔ صحت و اعتبار

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

اطلاعات، جملات، مطالب ارائه‌شده، باورها، تجربیات و قضاوت‌ها و همچنین میزان ارتباط آن‌ها با استنباط‌ها و نتیجه‌گیری‌های به‌عمل‌آمده. این مهارت شامل خرده‌مهارت‌های بررسی ادعاها و بررسی استدلال‌هاست (*Ibid*: 89).

گفتنی است؛ هند توفیق الأسطل (۲۰۰۸) برای هریک از این پنج مهارت، خرده‌مؤلفه‌هایی در نظر گرفته است که در ادامه به آن‌ها پراخته خواهد شد:

– خرده‌مؤلفه‌های مربوط به مهارت استنتاج: ۱. بیان اطلاعات پیش‌زمینه‌ای پیرامون متن؛ ۲. کشف افکار اصلی و فرعی متن؛ ۳. دسته‌بندی افکار موجود در متن؛ ٤. کشف موضوع متن از جزء به کلّ؛ ٥. تحلیل ارتباط بین افکار جزئی و فکر اصلی متن؛ ٦. کشف ارزش‌های موجود در متن؛ ۷. کشف غرض یا هدف متن.

– خرده‌مؤلفه‌های مربوط به مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها: ۱. بیان صحت و سقم مطالب موجود در متن از جهت صحت علمی، نوآوری، قابلبیت به‌کارگیری؛ ۲. بیان حوادث و وقایع پیرامون متن و کشف ارتباط این حوادث با موضوعات متن؛ ۳. بیان پیش‌فرض‌های پیرامون موضوع متن؛ ٤. کمک به دانشجویان برای بیان تجارب مختلف خود دربارهٔ موضوعات متن؛ ٥. بیان پیش‌فرض‌های پیرامون متن از خلال ربط بین عنوان و موضوعات متن.

– خرده‌مؤلفه‌های مربوط به مهارت تعبیر و نفسیر: ۱. تحلیل تصویرگری‌های بلاغی موجود در متن؛ ۲. تحلیل عواطف و خیال موجود در متن؛ ۳. تأکید بر ارتباط بین ابیات یا پاراگراف‌های موجود در متن؛ ٤. تبیین موضوعات متن با درنظرگرفتن ملاحظات مختلف پیرامون موضوعات.

– خرده‌مؤلفه‌های مربوط به مهارت استنباط: ۱. تحلیل متن با استفاده از تهیهٔ مقدمات منطقی؛ ۲. تحلیل متن با استفاده از نتایج منطقی مستنبط از مقدمات؛ ۳. بیان برخی از مقدمات صادق و کاذب در جهت استنباط نتیجهٔ صحیح؛ ٤. بیان تناقض‌ها و تضادهای مختلف پیرامون اثبات یک نتیجهٔ منطقی از متن.

– خرده‌مؤلفه‌های مربوط به مهارت ارزشیابی استدلال‌ها: ۱. قضاوت در مورد ارزش، درستی و منطقی بودن افکار موجود در متن؛ ۲. بیان حقایق متن جهت فهم موضوعات متن؛ ۳. تشخیص استدلال‌های قوی و ضعیف موجود در موضوعات متن؛ ٤. تبیین معیارهای مختلف برای قضاوت یا پذیرش یک موضوع از موضوعات متن.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

۴-۲. متون ادبی و مهارت درک مطلب

متن در نگاه کلی، متون مختلف تاریخی، جغرافیایی، علمی و... را شامل می‌شود. ولی آن‌گاه که واژهٔ ادب به آن اضافه شود، مفهوم آن جزیی‌تر می‌شود و آن را از سایر متون متمایز می‌کند (أبوشریفة و لافی، ۱۹۹۳: ۷). در تقسیم‌بندی کلی، متن ادبی شامل متن شعری و نثری می‌باشد که تعریف ویژهٔ هریک، وجه تمایز میان آن دو است. چنان‌که در تعریف شعر گفته‌اند؛ شعر کلامی است موزون و مقفّی که بیانگر انفعالات و احساسات شاعر از یک پدیده یا موضوع خاص است (الجعلی، ۱۹۸٦: ۱۳)، ولی در تعریف نثر می‌گویند؛ نثر کلامی است بدون وزن و قافیه که به دو دستهٔ نثر معمولی بدون ارزش ادبی و نثر فنی دارای ارزش ادبی و بلاغی تقسیم می‌شود (ضیف، ۱۹۹۸: ۱۵).

بدون شک متون ادبی دارای اهدافی است که فراگیر پس از یادگیری دقیق آن متون به آن اهداف دست می‌یابد. مهم‌ترین اهداف آموزش این متون براساس نظر متخصصان عبارت‌اند از: ۱. افزایش گنجینهٔ لغوی دانشجو؛ ۲. افزایش قدرت دانشجو در فهم، تذوق، مقایسه، تحلیل ادبی و رسیدن به مرحلهٔ درک زیبایی‌های متن ادبی؛ ۳. افزایش قدرت صحیح‌خوانی متن؛ ٤. ایجاد انگیزه برای خلق آفرینش‌های ادبی مختلف مثل شعر و قصه؛ ٥. ایجاد انگیزه برای مطالعهٔ متون ادبی مشابه؛ ٦. کمک به یادگیری برخی از مباحث دستوری و بلاغی؛ ۷. آشنایی با برخی از ادیبان و آثار آنان (نک. الضبع، ۲۰۰٦: ۳۳۷-۳۳۸؛ السلامی، ۲۰۰۳: ٥۳؛ الشمری و الساموک، ۲۰۰٥: ۲۱۹؛ الهاشمی، ۲۰۰٦: ۲۱۹).

همچنین در تدریس زبان و آموزش مهارت درک مطلب، این اهداف دنبال می‌شود: «فهم صحیح، دریافت ساده و واضحِ متن خواندنی و شنیدنی، توسعهٔ گنجینهٔ لغوی، کسب لذّت ذوقی و ادبی، تأثیر متن ادبی، صیقل دادن ذوق و تهذیب نفس» (ناعمی، ۱۳۸۱: ۱۲۳). بنابراین پرواضح است که این اهداف، بخشی از اهداف خواندن متن ادبی نیز هستند.

در خصوص متن و خوانش متون ادبی نظریات مختلفی از سوی نظریه‌پردازانی همچون امبرتو اکو[۱۳]، رولان بارت[۱٤] و ژاک دریدا[۱٥] مطرح شده است؛ اما به دلیل این‌که این نظریات مرتبط با رویکرد تفکر نقادانه نیست، از بیان آن‌ها خودداری شد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

۵. توصیف داده‌های پژوهش

در این بخش، به توصیف داده‌های حاصل از آزمون‌های دو گروه آزمایش و کنترل برای پنج مهارت تفکر نقادانه یعنی «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر، استنباط، ارزشیابی استدلال‌ها» پرداخته می‌شود.

۵-۱. ارزیابی مهارت استنتاج

جدول شمارهٔ ۱نتائج حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در مورد مهارت استنتاج را نشان می‌دهد:

جدول ۱. مقایسهٔ نمرات دو گروه دربارهٔ تأثیر مهارت استتاج در درک مطلب متون ادبی

Table1. The Comparison of Results Obtained from Control and Experimental Groups for the Inference Skill.

مهارت	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری	معناداری	مربع Eta	میزان تأثیر
استنتاج	کنترل	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۲۱۸	۱.۱٤۲	۰.٤۳۹	۰.٦٦۲	غیر معنادار	/۰٥٦	کم
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۳٥۱	۱.۲۷٦	۰.٤۳۹	۰.٦٦۲			
	کنترل	پس‌آزمون	۳۲	۱.۲۰۳	۰.۷۹۸۸۱	۸.۱۱۱	۰.۰۰۰	معنادار	/۷۱۷	زیاد
	آزمایش	پس‌آزمون	۳۲	۳.۱۳٥	۰.۰۸٥۹۰	۸.۱۱۱	۰.۰۰۰			

با توجه به جدول شمارهٔ ۱ پیداست؛ تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون‌ها وجود ندارد؛ چراکه سطح معناداری (٦٦٢/) بالاتر از سطح (۰/۵) است. این نتیجه بدین معناست که هر دو گروه در دانش متون ادبی از سطح یکسانی بهره‌مند هستند. همچنین در پیش‌آزمون‌ها، مربع ایتا با میزان (۰/۰٥٦) دلالت بر تأثیر اندک مهارت استنتاج در درک مطلب متون ادبی دانشجویان دارد.

اما در بخش پس‌آزمون‌های دو گروه، جدول شمارهٔ ۱ نشان می‌دهد؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ زیرا سطح معناداری (۰۰۰/) کمتر از سطح (۰/۰۵) است. همچنین در پس‌آزمون‌های دو گروه، مربع ایتا با

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

میزان (۰/۷۱۷) مبیّن این است که مهارت استنتاج در درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان تأثیر بالایی دارد.

۵-۲. ارزیابی مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها

جدول شمارهٔ ۲ نتایج حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در مورد مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها را نشان می‌دهد:

جدول ۲. مقایسهٔ نمرات دو گروه دربارهٔ تأثیر مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها در درک مطلب متون ادبی

Table 2. The Comparison of Results Obtained from Control and Experimental Groups for the Recognition of Assumptions Skill.

مهارت	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری	معناداری	مربع (Eta)	میزان تأثیر
شناسایی پیش‌فرض ها	کنترل	پیش آزمون	۳۲	۱/۰۳۲	۰.۸۲۷	۱.۰۷٦	۰.۲۸٦	غیر معنادار	۰.۱۳۵	کم
	آزمایش	پیش آزمون	۳۲	۱.۲۸۹	۱.۰۷٤	۱.۰۷٦				
	کنترل	پس آزمون	۳۲	۱.۰۲۳	۱.٦۳٦	۱٤.۵۷۲	۰.۰۰۰	معنادار	۰.۸۸۰	زیاد
	آزمایش	پس آزمون	۳۲	۳.۲۱۸	۰.۵٦۷	۱٤.۵۷۲				

با توجه به جدول شمارهٔ ۲، پیداست؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود ندارد؛ زیرا سطح معناداری (۲۸٦/) بالاتر از سطح (۰/۵) است. این نتیجه بدین معناست که هر دو گروه در دانش متون ادبی از سطح یکسانی بهره‌مند هستند. همچنین در پیش‌آزمون‌ها، مربع ایتا با میزان (۰/۱۳۵) دلالت بر تأثیر اندک مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها در درک مطلب متون ادبی دانشجویان دارد.

اما در بخش پس‌آزمون‌های دو گروه، جدول شمارهٔ ۲ نشان می‌دهد؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ زیرا سطح

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

معناداری (/۰۰۰) کمتر از سطح (۰/۰۵) است. همچنین در پس‌آزمون‌های دو گروه، مربع ایتا با میزان (۰/۸۸۰) نشانگر این است که مهارت شناسایی پیش‌فرض‌ها در درک مطلب متون ادبی دانشجویان تأثیر بالایی دارد.

۵-۳. ارزیابی مهارت تعبیر و تفسیر

جدول شمارهٔ ۳ نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در مورد مهارت تعبیر و تفسیر را نشان می‌دهد:

جدول ۳. مقایسهٔ نمرات دو گروه دربارهٔ تأثیر مهارت تعبیر و تفسیر در درک مطلب متون ادبی

Table 3. The Comparison of Results Obtained from the Control and Experimental Groups for the Interpretation Skill.

مهارت	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری	معناداری	مربع (Eta)	میزان تأثیر
تعبیر و تفسیر	کنترل	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۰۱۵	۰.۸۵٦	۰.٤٥٤	۰.٦٥١	غیر معنادار	/۰۵۸	کم
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۱۱۷	۰.۹۳۱	۰.٤٥٤	۰.٦٥١			
	کنترل	پس‌آزمون	۳۲	۱.۲۷۳	۱.۱٦٤	۷.۷۹۸	۰.۰۰۰	معنادار	/۷۰٤	زیاد
	آزمایش	پس‌آزمون	۳۲	۳.۰۲۳	۰.۵۰۵	۷.۷۹۸	۰.۰۰۰			

با تأمل در جدول شمارهٔ ۳ پیداست؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود ندارد؛ زیرا سطح معناداری (/٦٥١) بالاتر از سطح (۰/۵) است. این نتیجه بدین معناست که هر دو گروه در دانش متون ادبی از سطح یکسانی بهره‌مند هستند. همچنین در پیش‌آزمون‌ها، مربع ایتا با میزان (۰/۰۵۸) دلالت بر تأثیر اندک مهارت تعبیر و تفسیر در درک مطلب متون ادبی دانشجویان دارد.

اما در بخش پس‌آزمون‌های دو گروه، جدول شمارهٔ ۳ نشان می‌دهد؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ زیرا سطح معناداری (/۰۰۰) کمتر از سطح (۰/۰۵) است. همچنین در پس‌آزمون‌های دو گروه، مربع ایتا با میزان (۰/۷۰٤) نشانگر این است که مهارت تعبیر و تفسیر در درک مطلب متون ادبی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

دانشجویان تأثیر بالایی دارد.

۵-۴. ارزیابی مهارت استنباط

جدول شمارهٔ ٤ نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در مورد مهارت استنباط را نشان می‌دهد:

جدول ۴. مقایسهٔ نمرات دو گروه دربارهٔ تأثیر مهارت استنباط در درک مطلب متون ادبی

Table4. The Comparison of Results Obtained from the Control and Experimental Groups for the Deduction Skill.

مهارت	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری	معناداری	مربع (Eta)	میزان تأثیر
استنباط	کنترل	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۰۵۳	۰.۹۷۳	۰.۹۵۹	۰.۳٤۱	غیر معنادار	/۱۲۱	کم
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۳۱۲	۱.۱۷۷	۰.۹۵۹	۰.۳٤۱			
	کنترل	پس‌آزمون	۳۲	۱.۳۸۲	۱.۲۳۲	۹.۸۱٦	۰.۰۰۰	معنادار	/۷۸۰	زیاد
	آزمایش	پس‌آزمون	۳۲	۳.۲۵٦	۰.٤٤۳	۹.۸۱٦	۰.۰۰۰			

با توجه به جدول شمارهٔ ٤ پیداست؛ تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون‌ها وجود ندارد؛ چرا که سطح معناداری (۳٤۱/) بالاتر از سطح (۰/۵) است. این نتیجه بدین معناست که هر دو گروه در دانش متون ادبی از سطح یکسانی بهره‌مند هستند. همچنین در پیش‌آزمون‌ها، مربع ایتا با میزان (۰/۱۲۱) دلالت بر تأثیر اندک مهارت استنباط در درک مطلب متون ادبی دانشجویان دارد.

اما در بخش پس‌آزمون‌های دو گروه، جدول شمارهٔ ٤ نشان می‌دهد؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ زیرا سطح معناداری (۰۰۰/) کمتر از سطح (۰/۰۵) است. همچنین در پس‌آزمون‌های دو گروه، مربع ایتا با میزان (۰/۷۸۰) نشان می‌دهد؛ مهارت استنباط در درک مطلب متون ادبی دانشجویان تأثیر بالایی دارد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

۵-۵. ارزیابی مهارت ارزشیابی استدلال‌ها

جدول شمارهٔ (۵) نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در مورد مهارت ارزشیابی استدلال‌ها را نشان می‌دهد:

جدول ۵. مقایسهٔ نمرات دو گروه دربارهٔ تأثیر مهارت ارزشیابی استدلال‌ها در درک مطلب متون ادبی

Table5. The Comparison of Results Obtained from the Control and Experimental Groups for the Evaluation of Arguments Skill.

مهارت	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری	معناداری	مربع (Eta)	میزان تأثیر
ارزشیابی استدلال‌ها	کنترل	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۱۷۱	۱.۰۹۳	۰.٦٥٥	۰.٥١٥	غیر معنادار	/۰۸۳	کم
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۳٥۹	۱.۱۹۲	۰.٦٥٥	۰.٥١٥			
	کنترل	پس‌آزمون	۳۲	۱.٦٢٥	۱.۲۷۰	۷.۱۹٦	۰.۰۰۰	معننادار	/٦٧٥	زیاد
	آزمایش	پس‌آزمون	۳۲	۳.۳٥۱	۰.٤٧٨	۷.۱۹٦	۰.۰۰۰			

با تأمل در جدول شمارهٔ ۵ پیداست؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود ندارد؛ زیرا سطح معناداری (۵۱۵/) بالاتر از سطح (۰/۵) است. این نتیجه بدین معناست که هر دو گروه در دانش متون ادبی از سطح یکسانی بهره‌مند هستند. همچنین در پیش‌آزمون‌ها، مربع ایتا با میزان (۰/۰۸۳) دلالت بر تأثیر اندک مهارت ارزشیابی استدلال‌ها در درک مطلب متون ادبی دانشجویان دارد.

اما در بخش پس‌آزمون‌های دو گروه، جدول شمارهٔ ۵ نشان می‌دهد؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ زیرا سطح معناداری (۰۰۰/) کمتر از سطح (۰/۰۵) است. همچنین در پس‌آزمون‌های دو گروه، مربع ایتا با میزان (۰/٦٧٥) نشانگر این است که مهارت ارزشیابی استدلال‌ها در درک مطلب متون ادبی دانشجویان تأثیر بالایی دارد.

۵-۶. ارزیابی مهارت‌های تفکر نقادانه

جدول ٦ نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در مورد مجموع مهارت‌های

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

تفکر نقادانه را نشان می‌دهد:

جدول ۶. مقایسهٔ نمرات دو گروه دربارهٔ تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه در درک مطلب متون ادبی

Table6. The Comparison of Results Obtained from the Control and Experimental Groups for the Sum of Critical Thinking skills

مهارت	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش T	سطح معناداری	معناداری	مربع (Eta)	میزان تأثیر
مهارت‌های تفکر نقادانه	کنترل	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۰۸۹	۰.۵۳۳	۱.٤٦۷	۰.۱٤۷	غیر معنادار	۰.۰۸۳	کم
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۲	۱.۲۸۵	۰.٤۸۹	٤٦۷				
	کنترل	پس‌آزمون	۳۲	۱.۳۰۱	۰.۵۸۳	۱٦.۰۷۵	۰.۰۰۰	معنادار	۰.۸۹٦	زیاد
	آزمایش	پس‌آزمون	۳۲	۳.۲۷۷	۰.۳۷۸	۱٦.۰۷۵				

با توجه به جدول شمارهٔ ٦ پیداست؛ تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون‌ها وجود ندارد؛ چرا که سطح معناداری (۱٤۷/) بالاتر از سطح (۰/۵) است. این نتیجه بدین معناست که هر دو گروه در دانش متون ادبی از سطح یکسانی بهره‌مند هستند. همچنین در پیش‌آزمون‌ها، مربع ایتا با میزان (۰/۰۸۳) دلالت بر تأثیر اندک مهارت‌های تفکر نقادانه در درک مطلب متون ادبی دانشجویان دارد.

اما در بخش پس‌آزمون‌های دو گروه، جدول شمارهٔ ٦ نشان می‌دهد؛ بین میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌ها تفاوت آماری معناداری وجود دارد؛ زیرا سطح معناداری (۰۰۰/) کمتر از سطح (۰/۰۵) است. همچنین در پس‌آزمون‌های دو گروه، مربع ایتا با میزان (۰/۸۹٦) نشان می‌دهد؛ مهارت‌های تفکر نقادانه در درک مطلب متون ادبی دانشجویان تأثیر بالایی دارد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این جستار، بررسی تأثیر تدریس مهارت‌های تفکر نقادانه در کلاس درس متون ادبی عربی بر مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان بود. آنچه در ادامه می‌آید، یافته‌هایی است که ما را به هدف ذکرشده رسانده است:

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

توصیف داده‌های مربوط به مجموع پنج مهارت تفکر نقادانه نشان داد؛ بین استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه در تدریس متون ادبی عربی و افزایش مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان ارتباط معنادار وجود دارد. این بدین معناست که استفاده از خرده‌مؤلفه‌های پنج مهارت «استنتاج، شناسایی پیش‌فرض‌ها، تعبیر و تفسیر، ارزشیابی استدلال‌ها و استنباط» که پیشتر در ادبیات نظری گفته شد، در فرآیند تدریس متون ادبی عربی، باعث افزایش مهارت درک مطلب نزد دانشجویان می‌گردد. العُقیلی (2012) در پژوهش خود نیز به این نتیجه رسید که ارتباط قوی‌ای بین مهارت‌های تفکر نقادانه و توانایی درک مطلب وجود دارد و زیربنای این رابطه تئوری طرح‌واره‌هاست. همچنین این مطالعه ثابت کرد که با وجود ادعاهای پیشین مبنی بر این‌که تفکرنقادانه چهارچوب مشخصی ندارد، این‌گونه نیست. همچنین زوزانا تاباکوا (2015) در مطالعهٔ خود به این نتیجه رسید که استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه در تدریس متون ادبی که تجلی و بازتابی از دنیای خارج از کلاس هستند، می‌تواند دانش آموزان را درون کلاس برای دنیای بیرون از کلاس آماده کند.

در توجیه یافتهٔ این جستار می‌توان گفت؛ به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه در کلاس درس، می‌تواند علاوه بر تقویت روحیهٔ نقادانه‌اندیشی در دانشجو، توجه و نیاز دانشجو به یادگیری در یک مادهٔ درسی خاص را افزایش دهد؛ زیرا آموزش مبتنی بر مهارت‌های تفکر نقادانه، دانشجو را محور اصلی فرآیند یادگیری می‌داند و این دانشجو است که به گفت‌وگو، بحث، استنتاج، ارائهٔ پیش‌فرض‌ها، استنباط، تفسیر، ارزشیابی استدلال‌ها و صدور حکم در مورد یک موضوع می‌پردازد و به تبع آن، پیشرفت تحصیلی‌اش در آن مادهٔ درسی افزایش می‌یابد. برخی از یافته‌های پژوهش بورکهارت (2006) نیز مؤید این مطلب است.

ولی نتایج جستار حاضر با یافتهٔ پژوهش پیشقدم (2008) که معتقد است، مباحثهٔ ادبی باعث رشد تفکر انتقادی می‌شود، متفاوت است؛ چرا که یافتهٔ تحقیق وی به اهمیت متون ادبی و تأثیر آن در افزایش مهارت‌های تفکر نقادانه نزد دانشجویان تأکید دارد، اما یافتهٔ پژوهش حاضر به اهمیت و تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه در افزایش مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان تأکید دارد.

همچنین از سوی دیگر نتیجهٔ جستار حاضر مبیّن این است که تدریس متون ادبی عربی با استفاده از روش‌های سنتی که عمدتاً مبتنی بر استادمحوری است، نمی‌تواند باعث افزایش

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

مهارت درک مطلب در دانشجویان شود؛ اما اگر روش تدریس این متون با تأکید بر استفادهٔ همزمان از مهارت‌های تفکر نقادانه باشد، مهارت درک مطلب متون نزد دانشجویان به‌مراتب افزایش می‌یابد. دلیل این امر نیز می‌تواند به روش تدریس مبتی بر تفکر نقادانه بازگردد؛ زیرا تفکر نقادانه همان‌طور که در ادبیات نظری پژوهش گفته شد، ریشه در نظریهٔ یادگیری شناختی دارد که طبق آن یادگیرنده موجودی فعال و کنجکاو می‌باشد و توجه، ادراک، حافظه، فهم، استدلال، مسئله‌گشایی و تصمیم‌گیری در وی تقویت می‌شود (Dembo, 1994 ؛ برک، ۱۳۸۳).

گفتنی است؛ اگرچه یافته‌های این تحقیق به تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه در افزایش مهارت درک مطلب متون ادبی نزد دانشجویان تأکید دارد، اما این بدین معنا نیست که تنها راه افزایش مهارت درک مطلب نزد دانشجویان، استفاده از مهارت‌های تفکر نقادانه در تدریس درس متون ادبی عربی است، بلکه به نظر می‌رسد، گنجاندن مهارت‌های تفکر نقادانه در سه رکن اصلی فرآیند یاددهی- یادگیری؛ یعنی سرفصل درسی، کتاب‌های آموزشی متون ادبی عربی و راهبردهای تدریس می‌تواند در افزایش مهارت درک مطلب نزد دانشجویان تأثیر بیشتری داشته باشد.

در پایان توصیه می‌گردد آموزش متون ادبی عربی بر مبنای مهارت‌های تفکر نقادانه به استادان و دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های ایران معرفی شود. برنامه‌نویسان در طراحی سرفصل درسی جدید متون ادبی عربی از مهارت‌ها و خرده‌مؤلفه‌های تفکر نقادانه استفاده کنند. مؤلفان کتاب‌های درسی متون ادبی عربی نیز مهارت‌های تفکر نقادانه را با توجه به خرده‌مؤلفه‌های هریک از آن مهارت‌ها، در کتاب‌ها بگنجانند. مدرسان نیز سعی نمایند از مهارت‌های تفکر نقادانه و خرده‌مؤلفه‌های آن در تدریس و فرآیند یاددهی متون ادبی بهره بگیرند تا بدین وسیله درک مطلب دانشجویان از متون ادبی را افزایش دهند.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. critical Thinking
2. deduction
3. recognition of assumptions
4. interpretation
5. inference
6. evaluation of arguments
7. Dewey

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

8. Glaser
9. Paul
10. Ennis
11. Fisher
12. Facione
13. Eco, umberto
14. Bart, Rolan
15. Derrida, Jacques

۸. منابع

- أبوشريفة، عبدالقادر و حسين لافى (١٩٩٣). ***مدخل إلى تحليل النص الأدبى***. ط ١. عمان: دارالفكر للنشر.
- الأسطل، هند توفيق (٢٠٠٨). ***مهارات التفكير الناقد المتضمنة فى محتوى منهاج الأدب و النصوص للصف الحادى عشر و مدى اكتساب الطلبة لها***. رسالة الماجستير فى مناهج و طرق تدريس *اللغة العربية*، كلية التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية. غزه، فلسطين. صص ١-١٩٣.
- برک، لورا (١٣٨٣). ***روان‌شناسی رشد***. ترجمهٔ یحیی سیدمحمدی. تهران: ارسباران.
- پوراحمدی، ماهپاره (١٣٩١). «بررسی تأثیر استفاده از فعالیت‌های زبانی در بالا بردن مهارت خواندن و درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی». فصلنامهٔ ***اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی***. س ٧. ش ٣. صص ٣٥-٤٣.
- پیشقدم، محمدرضا (٢٠٠٨). «افزایش تفکّر انتقادی از طریق مباحثهٔ ادبی در کلاس‌های زبان انگلیسی». ***جستارهای ادبی***. ش ٤٠ (٤). صص ١٥٣-١٦٧.
- الجعلى، ابراهيم طه (١٩٨٦). ***فصول فى تدريس الأدب و البلاغة و النقد***. مكة المكرمه: مكتبة الطالب الجامعى.
- حجتی، سیدمحمدعلی و محمد مهدی خسروانی (١٣٩٣). «تفکر نقادانه؛ تحلیل و نقد تعریف‌ها». ***مجلهٔ فلسفه و کلام اسلامی***. س ٤٧. ش ٢ (پاییز و زمستان). صص ١٨٣-٢٠٢.
- السلامى، جاسم (٢٠٠٣). ***طرق تدريس الأدب العربى***. ط ١. عمان: دارالمناهج.
- شکیبا، أبوالقاسم و حسن اسدزاده (١٣٩٢). «بررسی تأثیر انسجام متن در سطح خرد و کلان بر بهبود درک مطلب». ***مجلهٔ پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی***. ش ٣٠ (پاییز). صص ٥٠-٦٦.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

- الشمری، هدی علی و سعدون محمود الساموک (۲۰۰۵). ***مناهج اللغة العربیة و طرق تدریسها***. ط ۱. الأردن: دار وائل للنشر.
- صباح، سمیه و مژگان رشتچی (۱۳۹۵). «تجزیه و تحلیل تأثیر کاربست فعالیت‌های تأملی بر توانایی تفکر نقادانهٔ دبیران ایرانی زبان انگلیسی». ***مجلهٔ جستارهای زبانی***. صص ۱-۲۱.
- الضبع، محمد (۲۰۰٦). ***المناهج التعلیمیة صناعتها و تقویمها***. ط ۱. القاهره: مکتبة الآنجلو المصریه.
- ضیف، شوقی. (۱۹۹۸). ***الفن و مذاهبه فی النثر العربی***. القاهرة: دارالمعارف.
- قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۱). ***درآمدی بر تفکر انتقادی***. چ ۲ تهران: دات.
- کلانتری، رضا و مهناز سعیدی (۱۳۸۸). «تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان». ***مجلهٔ علوم تربیتی***. س ۲. ش ٦ (تابستان). صص ۱۷۵- ۱۸۷.
- معرفت، فهیمه (۱۳۸٤). «نگاهی نو به کاربرگ».مجلهٔ ***زبان‌شناسی کاربردی***. ش ۲. د ۷. صص ۷۹-۹٦.
- میرلوحی، سیدعلی (۱۳۹۳). ***مختارات من روائع الادب العربی فی العصر العباسی الأول***. چ ۳. تهران: سمت.
- ناعمی، علی‌محمّد (۱۳۸۱). ***روان‌شناسی آموزش زبان (زبان‌آموزی)***. سبزوار: آژند.
- نریمانی، محمد؛ رویا نوری و عباس ابوالقاسمی (۱۳۹٤). «مقایسهٔ اثربخشی راهبردهای آگاهی واج‌شناختی و چندحسی فرنالد بر پیشرفت مهارت‌های خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان». مجلهٔ ***ناتوانی‌های یادگیری***. د ٤. ش ۳. صص ۱۰٤-۱۲۰.
- الوسیمی، عمادالدین عبدالمجید (۲۰۰۳). «فاعلیة برنامج مقترح فی الثقافة البیولوجیة لدی طلاب الصف الثانی الثانوی، القسم الأدبی». ***دراسات فی المناهج و طرق التدریس***. ع ۹۱. صص ۲۰۵- ۲٦۱.
- الهاشمی، عابد توفیق (۲۰۰٦). ***طرائق تدریس مهارات اللغة العربیة للمراحل الدراسیة***. ط ۱. بیروت: الرسالة للنشر.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

References:

- Al Astal, H. (2008). *The Analysis of Critical Thinking Skills in the Curriculum of Literature Field of the Eleventh Grade and the Evaluation of their Effectiveness for the Students.* Unpublished Master's thesis. Faculty of Islamic Education. Islamic University, Gaza, Palestine [In Arabic].
- Al Hashemi, A. (2006). *The Methods of Teaching Arabic for Different Levels*. Beirut: Al Nashr Publication [In Arabic].
- Al Salami, J. (2003). *Methods of Teaching Arabic Literature*. Oman: Al Menhaj Publication [In Arabic].
- Al Shamri, A. & S. Al Samook (2005). *Arabic Language Curricula and Teaching Methods.* Jordan: Dar Wael Publication [In Arabic].
- Al Vasimi, E. A. (2003). *The Effectiveness of the Proposed Program in Biological Culture for the Literature Students of Second High School*. *91*. Pp. 205-261 [In Arabic].
- Al Zab, M. (2006). *Educational Programs, Planning and Assessing*. Cairo: Anglo-Egyptian Library [In Arabic].
- Aloqaili, A. S. (2012). "The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study". *Journal of King Saud University-Languages and Translation*. *24*(1).Pp. 35-41 [In Arabic].
- Andolina, M. (2001). *Critical thinking for Working Students*. Columbia, Delmar press.
- Azimi, H. (2007). *On the attitude of English teachers and University Students in the Implementation of Critical Pedagogy*. Unpublished master's thesis. Tehran: Tarbiat Modarres University.
- Bataineh, O. & F. k. Alazzi (2009). "Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking, International education". *Pro Quest Education Journals*. 38 (2). pg. 56.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

- Berk, L. E. (2005). *Child psychology*. (Y. Seyed Mohammadi, Trans.) Tehran: Arasbaran Publication [In Persian].
- Burkhart, L. (2006). "*Thinking critically about critical thinking: Developing thinking skills among high school students"*. Unpublished PhD dissertation. Claremont, CA: The Claremont Graduate University.
- Dembo, M. H.(1994). *Applying Educational Psychology*. New York, Long Man Gather Cole.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Heat: New York.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking. Prentice-Hall.*
- Ennis, R. H. (1987). "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities". In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman. Pp.9-26.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction. Cambridge*. Cambridge University Press.
- Ghazi Moradi, H. (2012). *An Introduction to Critical Thinking*. Tehran: Da'at publication [In Persian].
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Teacher's College, Columbia University.
- Goodman, K. (1994). "Reading, writing and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view". In R. Ruddell & M. Rudde l (eds.).*Theoretical Models and Process of Reading*. 4th ed. Newark, DE: International Reading Association.
- Grabe, W. & F. L. Stoller (2001). *Reading for Academic Purpose: Guidelines for ESL/EFL Teacher*. In M., Celce-Murcia, Teaching English as a second or foreign language (3rd ed., pp. 187-203). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hadley, A. O. (2003). *Teaching Language in Context* (3rd Ed.). Boston: Heinle& Heinle Publishers.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

- Hojati, M. A. & M. M. Khosravani (2014). "Critical thinking; analysis and review of definitions". *Journal of philosophy and Islamic theology.47* (2).Pp. 183-202 [In Persian].
- John, D. (1910). *How We Think. Heat*. New York.
- Kalantari, R. & M. Saeedi (2009). "The effect of assignment based instruction on students' comprehension". *Journal of Education 2*(6).Pp. 175-187 [In Persian].
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach.* Cambridge. Cambridge University Press.
- Ma'arefat, F. (2005). "A new look to worksheet". *Journal of Applied Linguistics 7*(2). 79-96 [In Persian].
- Mirlohi, A. (2014). *A Selection of Arabic Literature Masterpieces During the first ABBASID Era*. Tehran: SAMT Publication [In Arabic].
- Naemi, A. (2002). *Psychology of Language Learning*. Sabzevar: Ajand Publication [In Persian].
- Narimani, M.; R. Noori & A. Abolghasemi (2015). "Comparison of the effectiveness of phonological awareness strategies and Fernald multi-sensory to improve reading skill and comprehension of dyslexic students". *Journal of Learning Disabilities. 4*(3). 104-120 [In Persian].
- Paul, R. (2009). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. The Foundation for Critical Thinking
- Paul, R.; A. Fisher & G. Nosich (1993). *Workshop on critical thinking strategies*. Foundation for Critical Thinking Strategies Sonoma State University.
- Pishghadam, R. (2008). "Critical thinking through literary discussion in English language classes". *Literary Research 40*(4).Pp.153-167[In Persian].
- Poor Ahmadi, M. (2012). "Exploring the effect of using language activities in increasing students' reading skills and comprehension in Iran". *Journal of New Ideas in education. 7*(3).Pp. 35-43 [In Persian].
- Richards, J. S. & W. A. Renandya (2002). *Methodology in Language Teaching: An*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]

anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Pres*.
- Shakiba, A. & H. Asadzadeh (2013). "The effect of coherence in micro and macro levels to improve comprehension". *Journal of Research and Writing Academic Books. 30.* Pp.50-66 [In Persian].
- Tabačková, Z. (2015). Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students' Critical Thinking through Reading Literary Texts.Procedia-*Social and Behavioral Sciences Journal*. 186. Pp. 726-731.
- Watson, G. (1980). *Watson-glaser Critical Thinking Appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Woolfolk, Anita E. (1990). *Educational Psychology,* 4thed. New Jersey, Englewood Cliffs. Pp. 228-230.
- Yuan, H. et al. (2007). *Promoting Critical Thinking Skills Through Problem – Based Learning.* Fundan University, Chinghai, China.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.2.1.1]