

دولة الإمارات العربية المتحدة



جامعة الوصل - دبي

كتاب

المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي
الموسوم بـ:

آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد

15 - 16 نوفمبر 2023 م



الإمارات العربية المتحدة



جامعة الوصل - دبي

كتاب

المؤتمر الدولي الثالث
للدراسات العليا والبحث العلمي

الموسوم بـ

آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية
رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد

15 - 16 نوفمبر 2023 م

لجنة نشر الكتاب

إشراف:

أ.د. خالد توكال

نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي

رئيس لجنة النشر:

د. عبد الله طاهر الحذيفي

الأعضاء:

1- أ.د. سيد عبد الخالق إسماعيل

2- د. بهاء الدين شهوان

3- د. محمد سعيد القلي

4- د. هدير عبد الله كامل

نؤمن في جامعة الوصل بأنّ البحث العلميّ يمثّل
ركيزةً أساسية من ركائز التعليم العالي، لأنّه من الإنجاز
ات العلمية التي تعتمدُ على استخدام الأسس المنهجية
الرصينة، المؤدية إلى اكتشاف الظواهر ودراستها،
والتصدّي للمشكلات والتحديات، ومحاولة الوصول إلى
فهم الحقائق، سعيًا إلى إنتاج معرفة جديدة، تقود إلى
التطوير نحو الأفضل، بقصد الإسهام في بناء مقومات
التنمية الوطنية وخدمة الإنسانية بشكل عام.

أ. د. محمد أحمد عبد الرحمن

مدير الجامعة

كلمة الرئيس التنفيذي للمؤتمر الدكتور إبراهيم رابعة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد الرسول الأمين، وبعد

لقد جاء المؤتمر الدولي الثالث للدراسات العليا والبحث العلمي الموسوم بـ «آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية - رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد» وفق رؤية علمية سعت إلى تحقيق استثمار علمي دقيق لتمكين العلاقة بين العلوم الإنسانية ومنهجيات التفكير الناقد؛ فقد مثل القرن الحادي والعشرين تميّزاً واضحاً في إعادة الاعتبار لتمكين العلاقة المنطقية بين اللغة والتفكير الناقد، وقد جاء ذلك طبق منهج علمي قوامه أنّ اللغة هي التفكير ذاته، ولتأسيس ذلك وفق رؤية علمية صارمة فقد تأسست قراءات علمية جديدة تعلي من إجراءات التفكير الناقد في كل المسائل المعرفية في العلوم الإنسانية.

أمّا اليوم فإنّ علوم الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا قد فتحت الباب على مصراعيه وأدخلت ذاتها في صميم التفكير الناقد في البحث اللغوي، إذ إنّ المعالجات الآلية للغة (بوصفها وجه الورقة الآخر من التفكير) تعدّ منطلقاً رئيساً لأي عمليات نقدية وبحثية معاصرة، ولم يعد الفصل بين اللغة والتفكير والتكنولوجيا مقبولاً وفق تصوّرات الأجيال المعاصرة، وقبل ذلك كانت مثل هذه العلاقة مسرحاً لجدل لم يقد إلى نتائج صحيحة، فقد وصلت الأبحاث العلمية المعاصرة إلى خلاصة مفادها أنّ العلاقة بين اللغة والتفكير والذكاء الاصطناعي علاقة وثيقة لا يمكن إنكارها، إذ إن التفكير الناقد محرك رئيس لعمليات إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها، وخير دليل على ذلك من أنّ الخطاب الاتصالي يقوم أساساً على عمليات تفكير ناقدة عميقة، فنحن عندما نتخاطب مع الآخرين نفكر معهم ونقبل نقدهم، ونعود فنفكر في خطابنا وننقده، إنّ عمليات التفكير الناقد المستمرة هذه تقود إلى تنقية الخطاب الاتصالي والارتقاء به إلى أعلى مستويات الرقيّ الإنساني.

إنّ المؤتمر الدولي العلمي «آفاق التفكير الناقد في العلوم الإنسانية - رؤية نقدية بين الحداثة والتقليد» مثل محاولة علمية جادة سعت إلى تقديم مقاربات جديدة لفهم العلاقة بين التفكير الناقد والعلوم الإنسانية، وقد ورد إلى هذا المؤتمر واحد وتسعون ملخصاً بحثياً من إجمالي مائة وستة تمّ التقدم بها، وانتهى إلى خمسة وثلاثون بحثاً علمياً محكماً شاركت في المؤتمر، من إجمالي ستة وخمسين بحثاً، من أربع عشرة دولة منها الإمارات والجزائر والمغرب وتونس ومصر والعراق والأردن وسلطنة عمان والكويت.

وجاء ذلك وفق محاور رئيسة هي:

1. ضوابط وروافد التفكير الناقد في العلوم الإنسانية: منطلقاته النظرية وتطبيقاته.
2. النقد بين توظيف الذكاء الاصطناعي وتنوع مصادر المعرفة.
3. أصول الاجتهاد ونقد الاستدلالات في التراث الإنساني.
4. التفكير الناقد في العملية التعليمية.
5. التفكير الناقد وعلوم المكتبات والمعلومات.

وقد خلصت مقاربات المؤتمر وأبحاثه إلى نتائج علمية تمثلت في الآتي:

- تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج التعليمية فيما قبل الجامعة باعتبارها أساسًا للعملية التعليمية.
- تشجيع البحوث التي تعنى بالتفكير الناقد في الموروث الثقافي العربي.
- استثمار الذكاء الاصطناعي في المسائل الفقهية وخدمة السنة النبوية.
- ابتكار أدوات قياس التفكير الناقد في العلوم الإنسانية لرصد فرص التحسين.
- تجديد الطرائق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.
- إعداد المعلمين عن طريق دورات متخصصة لاستثمار قدراتهم في تنمية التفكير الناقد عند طلابهم.
- استثمار مهارات التفكير الناقد في النقد اللغوي المعاصر.
- استثمار الذكاء الاصطناعي في تحليل وتقييم وتوظيف البنى المعرفة في العلوم الإنسانية.
- تدارس الأصول المنهجية الإجرائية التي يقوم عليها التفكير الناقد في العلوم الإنسانية.
- تحديث الناقد التربوي ماديا ومعنويا.

إنّ هذه النتائج العلمية الدقيقة تقود إلى فتح مجالات جديدة في إجراء البحث المعرفي لتمكين العلاقة بين التفكير الناقد والعلوم الإنسانية، وهو ما نأمل من خلال جهود العلماء والباحثين في أن يستثمروا معطيات التكنولوجيا المعاصرة لرصد العلوم الإنسانية بمسارات جديدة من أنماط التفكير الناقد والبحث العلمي.

والحمد لله رب العالمين.

**طعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد
ففي التعلم لدي طلبة المدرسة العليا
للأساتذة بقسنطينة بالجزائر**

د. مخلوفي اسعيد

المدرسة العليا للأساتذة جامعة قسنطينة

د. ساعد صباح

قسم علم النفس - جامعة بسكرة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالجزائر في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (312) طالبا وطالبة، منهم (258) من الإناث و(54) من الذكور اختبروا بطريقة عرضية، للسنة الدراسية 2022 / 2023. تم استخدام استبيان صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى أفراد العينة كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية للمجالات (2.15)، وبنسبة مئوية (71%) وهذه الدرجة تُعد متوسطة، حيث جاء المجال الأول الصعوبات الخاصة بالمنهج في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في الدرجة الكلية لصعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية في هذه الصعوبات تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي. وفي ضوء النتائج صيغت جملة من التوصيات التي يمكن أن تؤدي إلى الاهتمام بالتفكير الناقد عملية عقلية عليا.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير الناقد، التعلم، طلبة المدرسة العليا بقسنطينة.

Abstract

This study aimed to reveal the difficulties of employing critical thinking skills in learning among students at the Higher School of Teachers in Constantine, Algeria in light of some variables, the study sample consisted of (312) male and female students, of whom (258) were females and (54) were males. In an occasional manner, for the academic year 2022/2023. The results of the study showed that the level of difficulties in employing critical thinking skills in learning among the sample members was average, as the value of the arithmetic averages of the fields was (2.15), With a percentage of (71%) and this degree is average, where the first area of difficulties related to the curriculum ranked first with a high degree, and the results showed that there are statistically significant differences among the sample members in the total degree of difficulties in employing critical thinking skills due to the gender variable and in favor of females, While the results showed that there were no statistically significant differences in the total score in these difficulties according to the variable of academic specialization. In the light of the results, several recommendations have been formulated that could lead to interest in critical thinking as a higher mental process.

Keywords: thinking, critical thinking, learning, Students of the Higher School of Constantine.

مقدمة

يعد التفكير من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills) إذ إنّ الهدف الأساسي من تعليم التفكير الناقد وتعلّمه هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم، وتزداد أهميته إذا ما اقتنعنا بوجهة النظر القائلة أن التعلم تفكير، وتتعاظم أهمية تعليم التفكير الناقد وتعلّمه في هذا البحث إذا ما تناول شريحة مهمة من الطالبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة الذين يؤمل فيهم أن يُعلّموا في المستقبل أبناءنا كيف يفكرون.

ويرجع الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ بمهارات التفكير إلى زمن بعيد في تاريخ التربية، حيث أدرك (Dewey, 1933) بأن الأفراد يولدون ولديهم القدرة على التفكير، وأقر بدور المعلمين في تدريب المتعلمين على التفكير الجيد، أما (Piaget, 1958) فقد أقر بأن الهدف الرئيسي للتربية هو بمثابة خلق إنسان قادر على فعل أشياء جديدة وليس على تكرار ما فعلته الأجيال السابقة، أما الهدف الثاني للتربية في مفهوم Piaget فهو تشكيل العقول الناقدة والمغايرة لا العقول المستقبلية سلباً ما يعرض عليها (Akan, 2003, 05).

وعن طريق التفكير يمكن تحسين الطريقة التي يفكر بها الطلاب والطالبات وتطوير قدراتهم العقلية العليا. وقد باتت مطلباً ملحا للتربية مما جعل التربويين يؤكدون على أهمية تنمية مهارات التفكير في تحقيق هذا الهدف الذي يؤدي بالعملية التعليمية إلى نتائج فعالة، لذلك جاءت برامج التفكير أحد أولويات التطوير في الأنظمة التعليمية نظراً لقدرتها على تهيئة الطلاب للتعامل مع تحديات الحياة بكفاءة عالية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات وصناعة الإبداع، مستلهمين في ذلك قيم الدين الإسلامي الحنيف التي تدع وللتفكير والتأمل والتفكير. قال تعالى: ﴿لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا

مِنْ حَسْبِيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿21﴾ (الحشر: 21). والوصول إلى المستويات العليا من التفكير عند الطلاب ليس بالأمر الصعب، فيمكن للجميع أن يُمَارَ مهارة يمكن تعلمها ونقلها للآخرين حسب آخر الدراسات بلوغه طالما أن مهارات التفكير والبحوث في هذا المجال.

ويتحقق التفكير الناقد عند الطلبة بعدد من الطرق، ثم تبني توظيف المنهاج ليحقق مهاراته التي من الممكن تعلمها وتطويرها عند الفرد عن طريق إعداد الخبرات والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك وتوافر مشرف خبير مستخدم لمادة دراسية محددة يسهم في إنجاح برنامج التدريب على التفكير الناقد، إضافة إلى وجود تسهيلات مادية ويتضمن هذا التفكير عددا من القابليات مثل قابلية البحث عن صيغة واضحة لموضوع السؤال والبحث عن الأسباب والوصول إلى المعلومة الضرورية واستخدام مصادر هامة ومحاولة الارتباط بالنقطة الرئيسية، وأخذ الموقف كاملا هو الاحتفاظ في ذهنه بالقضية الأساسية والبحث عن البدائل وتفتح الذهن والاهتمام بوجهات النظر المغايرة وأخذ موقف وتغييره إذا لم تكن الأدلة كافية والتحلي بالدقة والسيطرة بطريقة منتظمة في معالجة الأجزاء ضمن المشكلة المعقدة ككل والحساسية تجاه الآخرين.

ويرى القواسمة وغزالة (Abu Al-Qawasmah & Ghazaleh, 2012)، أن تعليم التفكير الناقد يعد هدفا تعليميا يمكن تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين، ومطلبا رئيسا يسعى المربون إلى ترسيخه لدى المتعلمين في عالم يتسم بالتطور في مجال العلم والتكنولوجيا، وتتزايد فيه المعرفة. فالمتعلم الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلا في تفكيره، قادراً على اتخاذ القرارات، وإصدار الحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة، كما أن تعليم مهارات التفكير الناقد يسهم في تعليم المتعلم الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وربط عناصرها معاً؛ مما يساعد في إعداد المتعلم للنجاح (Qaraan, 2016).

فالتفكير الناقد هو نوع من التفكير الذي تسأل فيه وتحلل وتفسر وتقيم وتحكم على ما تقرأه أو تسمعه أو تقوله أو تكتبه؛ وأصل مصطلح النقد من الكلمة اليونانية kritikos التي تعني القادر على الحكم أو التمييز، ويتعلق التفكير الناقد الجيد بإصدار أحكام موثوقة بناءً على معلومات موثوقة.

ويرى جود (Good) بأنه يقوم على أساس التقويم الدقيق للمعلومات بهدف الوصول إلى أفضل النتائج. ويذهب رسل (Russell) بأنه عملية تقويم وتصنيف وفق معيار سابق متفق عليه وهو اختيار منطقي للوقائع بعيدا عن المؤثرات العاطفية. ويرى جليسر وواطسن (Glasser & Watson) بأنه محاولة مستمرة لاختيار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تقدمه أو تدعمها بدلا من القفز المتسرع للنتائج بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقلب المنطقي التي لا تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحته أو تقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (عبد العزيز، 135، 2013)

ومن بين التعريفات التي قدمها المفكرين في هذا المجال ما يلي:

وعرفته مجيد (33، 2003) التفكير الناقد بأنه: هو تقويم المعلومات التي يواجهها الفرد باستخدام التفكير التأملي التحليلي العقلاني الذي يقدمه الفرد حول ما يعتقد أنه يعمل به.

وعرفته أب وعاذرة (182، 2012) بأنه: تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما، نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله. وعرفته سليمان (230، 2011) بأنه: هو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات ومناقشته أو تقويمها، والتقييد بإطار العلاقات الصحيحة التي ينتمي إليها هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة مع مراعاة الموضوعية.

كما يعرفه العتوم وآخرون (20، 2007) بـ: أنه نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، وبذلك فهو يعطى معنى ودلالة للمثيرات البيئية تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه.

فالتفكير الناقد هو مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة (قطامي، وقطامي، 405، 2000).

ويعبر جون ديوي عن جوهر التفكير الناقد في كتابه كيف تفكر بالقول: «أنه التمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر» (Dewey, 1982). وهناك: من يرى

بأن التفكير الناقد يقابل التفكير المجرد عند بياجيه (1991, Meyer)، ويتألف من ثلاثة مكونات هي: (جروان، 2007).

- صياغة التعميمات بحذر، والنظر والتفكير في الاحتمالات والبدائل، وتعليق الحكم عن الشي أو الموقف.

كما ينظر إلى التفكير على أنه ميزة فريدة امتاز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى، فهو يمثل سلوكًا معقدًا يمكنه من التعامل والسيطرة على الموجودات والمواقف المختلفة التي يواجهها أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، إذ يعمل على تمكينه من اكتساب المعارف والمعلومات، وتطوير أنماط السلوك، وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها، وحل المشكلات، والاكتشاف، والتخطيط، واتخاذ القرارات.

أهمية التفكير الناقد:

إن أهمية التفكير مرتبطة بأهمية الإنسان وحضارته، وتعليم التفكير ليس محاولة لحل لغز ما بل هو القدرة على وضع الأمور في نصابها واستغلال ما يمكن من القدرة الإنسانية، كما أنه محاولة لتعليم مهارات عقلية موجودة لدى الإنسان لكنها غير مفعلة أو مستغلة بشكل مناسب.

والتفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتمامًا كبيرًا في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة، ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تتم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، أنّ هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من أوجه عدة، حيث وُجد أنّها (عبوي، 2008، 70):

1. تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم.
2. تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره، وتحرره من التبعية، والتمحور حول الذات.
3. تشجع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحريٍ كافٍ.

4. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى، وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
5. ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
6. تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم.
7. تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
8. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته.
9. تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.

وباختصار يمكن القول: بأنَّ تنمية مهارات التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير؛ لأنَّها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية، وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون على حقهم في الاختيار الحر، فإنَّ هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

وبناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون وفاشيون (-Fasion & Fa-sion, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1- مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعالية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

2- مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه

المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبنياً على تنبؤ واحتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف وأحداث، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

3- مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية، وتضمنت هذه المهارة (12) فقرة.

4- مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات، وتضمنت هذه المهارة (4) فقرات.

5- مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج، وتضمنت هذه المهارة (6) فقرات.

مبررات دمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج المدرسي: (عفانة؛ ونشوان، 2018م، 152 - 153).

1. يحقق الدمج هدفين؛ الأول: هو اكتساب الطلبة المعلومات المتضمنة بالمحتوى عند مستويات معرفية عليا، أما الهدف الثاني: فهو اكتساب الطلبة مهارات تفكير تساعدهم على التعلم الذاتي.

2. وضع أساس لتنمية مهارات التفكير من خلال سياق معرفي.

3. تعليم مهارات التفكير، ومحتوى المقرر الدراسي (خطوتان في خطوة واحدة).
4. النظر للتفكير باعتباره عنصرًا أساسيًا في الحياة.
5. التفكير لا يحدث في فراغ أو دون محتوى، ولا بُدَّ له من وجود محتوى (محتوى لتعليم مهارات التفكير).

كما يرى الباحث أنّ دمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج المدرسي، من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم، إذ أنّ من أهداف التربية تنمية الجانب المهارى لدى المتعلمين، ولا سيّما المهارات العقلية الأساسية التي تكسب الطلبة شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات التي تعترضهم، واتخاذ القرارات في مواقف معقدة، وتحليل المعلومات لتحديد مدى صدقها.

خصائص التفكير الناقد (الخزندار، والبنّا، 2006، 130):

- 1- الاستقلال العقلي: هو الاستعداد والالتزام بالتفكير المستقل، وتفكير المرء في مصالحه الخاصة، ولسوء الحظ، فالعقل البشري لا يقدر غريزيًا قيمة استقلال التفكير.
- 2- حب الاستطلاع العقلي: هو الاستعداد للتعجب من أحوال العالم، فمعظم الناس لسوء الحظ يفقدون حب الاستطلاع في عمر مبكر، ويحتاج المفكر الناقد إلى أن يكون محبًا للاستطلاع إزاء بيئته، وهو بحاجة إلى البحث عن تفسيرات للتناقضات الظاهرة، وإلى التأمل في أسباب هذه التناقضات، وكذلك هو بحاجة إلى أن يهتم بمعرفة كيف أصبح على ما هو عليه، وهو يحتاج إلى التساؤل عن طبيعة حياته واتجاهاته، وهو أيضًا بحاجة إلى أن يقدر لغز الحياة الإنسانية، وكيف أصبح النوع البشري نوعًا مليئًا بالتناقضات، وكيف نكون قادرين على بلوغ الذروة في تفكيرنا والهبوط إلى الحضيض في أفعالنا، ويحتاج أن يكون محبًا للاستطلاع فيما يتعلق باللغّة وبآلياتها، وكيف نعيش بها وخلالها.
- 3- الشجاعة الفكرية: الوعي بالحاجة إلى المواجهة العادلة للأفكار والمعتقدات ووجهات النظر التي نشعر نحوها بمشاعر سلبية قوية، ولم نعطاها حقها من التحميص، وترتبط الشجاعة العقلية بالاعتراف بأنّ الأفكار التي نعتبرها عمومًا خطيرة وعبثية، يكون لها أحيانًا مبررات عقلانية (كلها أو بعضها)، وأنّ الاستجابات والمعتقدات التي

نكون متشربين بها قد تكون أحياناً خاطئة، ولكي نحدد لأنفسنا أيها الحقيقي وأيها الزائف والمضلل، ينبغي ألا نقبل بسلبية ودون نقد ما تعلمناه، بشجاعة العقلية؛ لأننا بالضرورة سنجد بعض الصدق في الأفكار التي كنا نعدّها خطيرة وعبثية، كما سنجد تشويقاً وزيماً في بعض الأفكار التي تعتنقها بشدة جماعتنا الاجتماعية، ونحن نحتاج إلى الشجاعة لكي نكون أمناء مع أنفسنا في مثل هذه الظروف، فعقوبة عدم الانصياع قد تكون شديدة.

4- التواضع الفكري: الوعي بحدود معرفتنا، ويتضمن ذلك الحساسية للظروف التي قد يخدمنا فيها تركزنا حول ذواتنا، كذلك الحساسية لتحيزات وتحامل ومحدودية وجهات نظرنا، ويقوم التواضع العقلي على أن ندعي أكثر مما نعرف بالفعل، وهي لا تعني الخضوع والغرور.

5- التعاطف الفكري: الوعي بالحاجة إلى أن نتخيل أنفسنا مكان الآخرين لكي نفهمهم حق الفهم، وهذا يتطلب وعياً صريحاً بميولنا المتمركز حول ذواتنا لتعريف الحقيقة في ضوء إدراكاتنا المباشرة أو معتقداتنا وأفكارنا الراسخة، وترتبط هذه السمة بالقدرة على تصور وجهات نظر الآخرين وأفكارهم بدقة، وأن ننتقل في تفكيرنا من مقدمات وافتراسات وأفكار لا نعتنقها.

6- النزاهة العقلية (الفكرية): هي الوعي بالحاجة إلى الإخلاص للمعايير الفكرية والأخلاقية المتضمنة في أحكامنا على سلوك ووجهات نظر الآخرين، وأن نكون متسقين في اختبار المعايير الفكرية التي نطبقها، وأن نطبق على أنفسنا المعايير الصارمة نفسها فيما يتعلق بالأدلة والبراهين التي نطبقها على معارضينا (في الفكر)، وأن نمارس ما ندعو إليه الآخرين، وأن نعترف بأمانة بالتناقضات وعدم الاتساق في تفكيرنا وفعلنا.

7- المثابرة العقلية: هي الوعي بالحاجة إلى متابعة الاستبصارات، والبحث عن الحقائق رغم الصعوبات والعوائق والإحباطات التي تواجهنا، والرغبة في ذلك، والالتزام الصارم بالمبادئ العقلانية رغم المعارضة غير العقلانية من الآخرين، والإحساس بالحاجة إلى محاربة الخلط والأسئلة غير المحسوسة عبر فترة ممتدة من الزمن لتحقيق فهم واستبصار أعمق.

8- الإيمان بالعقل: هو الثقة بأنّ مصالحنا العليا ومصالح النوع البشري بوجه عام سوف

تستفيد على المدى البعيد بإعطاء الحرية المطلقة للعقل، وبتشجيع الناس على الخروج باستنتاجاتهم الخاصة من خلال تنمية ملكاتهم العقلية، والإيمان بأنّ الناس، بالتشجيع والرعاية الملائمين؛ يستطيعون تعلم أن يفكروا لأنفسهم، ويكونوا وجهات نظر عقلانية، ويخرجوا باستنتاجات معقولة، ويفكروا بطريقة متماسكة ومنطقية، ويقنعوا بعضهم البعض بالعقل، ويصبحوا أناساً معقولين، رغم العقبات المتمكنة في صميم العقل البشري، وفي المجتمع كما نعرفه.

9- العدالة الفكرية: هي الوعي بالحاجة إلى أن نعامل كل وجهات النظر بالتساوي دون الرجوع إلى مشاعرنا، ولا إلى مصالحنا، أو إلى مشاعرنا ومصالح أصدقائنا، أو مجتمعنا، أو أمتنا، وهذا يتضمن أن نتمسك بالمعايير العقلية وحدها دون النظر إلى مصالحنا، ولا مصالح الجماعة التي ننتمي إليها.

مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة إذا افتقد أحدها، لا تتم العملية بالمرّة إذ لكل مكون منها علاقته الوثيقة ببقية المكونات هي: (جاسم، 2022).

1. القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
2. الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
3. النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدده الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له وجهة نظر شخصية، ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوءه محاولة تفسير الأحداث الخارجية فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
4. الشعور بالتناقض أو التباعد: فبمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
5. حل التناقض: وهي مرحلة تضمن كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.

أدوار المعلم في تعليم التفكير الناقد:

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة، يجب أن ندرك دوره كقدوة من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد لدى المتعلمين ومن هذه الأدوار ما يأتي: (جاسم، 2022).

1. المعلم مخطط لعملية التعليم: ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

2. المعلم مشكل للمناخ الصفّي: إن المناخ الصفّي المبني على ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير والرأي والاستكشاف الحر والتعاون والدعم والثقة بالنفس والتشجيع.

3. المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات، وتدريب الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.

4. المعلم محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجهها هي في الحفاظ على انتباههم وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.

5. المعلم يقوم بدور السابر: وذلك من خلال طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعماً لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

6. المعلم يقوم بدور القدوة: يقوم المعلم بوصفه نموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة.

وفي هذا السياق أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى الطلبة والمتعلمين، كما هدف البعض منها إلى محاولة الكشف عن أثر بعض البرامج التدريبية المعتمدة لتنمية هذه القدرات الخاصة بالتفكير الناقد.

منها دراسة كل من الصوافية والحضرمي، والبوسعيدية (2023) التي هدفت إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان، ومع مستوى توافرها في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، السنة الدراسية، المعدل التراكمي، نسبة الدبلوم العام / الثانوية العامة)، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ) بعد التقنين ل (فراج، 2009) على عينة تكونت من (487) طالب وطالبة من جامعة الشرقية، توصلت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية دون المستوى المقبول تربوياً، وذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والسنة الدراسية في جميع المهارات الخمس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

كما هدفت دراسة كل من جمعة، والسوافية، والعلوي (2023) إلى قياس مستوى ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريسية المرتبطة بتوظيف مهارات التفكير الأساسية في مدارس محافظة مسقط في ضوء المتغيرات التالية (الجنس-المؤهل العلمي-الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (334) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة مسقط، حيث تم تطبيق مقياس توظيف مهارات التفكير الأساسية من إعداد الباحثون. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية التدريسية المرتبطة بتوظيف مهارات التفكير الأساسية جاء مرتفعاً، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح حضور دورات تدريبية حول مهارات التفكير، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتوصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة داخل الغرفة الصفية، وإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أهمية توظيف مهارات التفكير الأساسية في خلال العملية التعليمية.

وكشفت دراسة بن دب، ولبوز (2023) عن مدى توفر مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثمانية ثانوي ببعض ثانويات مدينة الأغواط (الجزائر)، حيث طبقت على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة، منهم (43) تلميذاً و(57) تلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة

في اختبار التفكير الناقد الذي أعده (محمد أنور إبراهيم، 2001) وكتّفه على البيئة الجزائرية (زيوش، 2013)، وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الرئيسية التالية: مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بشعبة آداب وفلسفة بمدينة الأغواط لم تصل للمستوى المقبول تربوياً والمتفق عليه من قبل الباحثين وهو نسبة (60%) لتلاميذ المرحلة الثانوية، حيث كانت ضعيفة في مهارات (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، التطرف في الرأي)، ومتوسطة في مهارة (إطار العلاقة الصحيح)، وضعيفة في التفكير الناقد ككل. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث في مهارات التفكير الناقد ككل، وفي كل مهارة من مهارات التفكير الناقد.

كما هدفت دراسة الذرعاني، والحدادي، والورفلي (2021) إلى التعرف إلى معوقات التفكير الناقد (مهارة التفكير نفسها) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم في مدينة المرح، وكذلك التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد (المعوقات الإدارية) وأيضاً التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد (المعوقات المتعلقة بالتلميذ) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم بمدينة المرح، وكذلك التعرف على معوقات تنمية التفكير الناقد (المعوقات المتعلقة بالمعلم) من وجهة نظر المعلمات، تم تطبيق استبيان من إعداد (ثابت، 2003) على عينة من معلمات التعليم الأساسي بلغ عددها (82) معلمة، بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه أكثر ملائمة للبحث الحالي، أظهرت نتائج البحث الحالي أن معوقات التفكير الناقد (مهارة التفكير الناقد نفسها) كان مرتفعاً، كما أبرزت نتائج البحث أن جميع أبعاد معوقات تنمية التفكير كانت مرتفعة عند مستوى دلالة (0.001).

وهدف دراسة خماد (2021) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) لدى تلاميذ الرابعة متوسط، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في درجة امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، ولتحقيق ذلك تم اعتماد مقياس مهارات التفكير الناقد بعد التأكد من خصائص السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة قوامها (90) تلميذ وتلميذة السنة الرابعة من التعليم متوسط بمدينة الوادي بالجزائر، أظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مهارات التفكير الناقد بمستوى دون المتوسط، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في جميع المهارات.

كما قام المعولية والكاف (2020) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر. ولتحقيق ذلك؛ أعدت الباحثتان موقعا تعليميا باسم أنيسة للأرب والأدباء، ودليلا إرشاديا لتدريس النصوص الأربية باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية واختبارا مهاريا في ضوء قائمة مهارات التفكير الناقد تم توزيعهن على التي أعدتها الباحثتان. بلغ عدد أفراد الدراسة (51) طالبة مجموعتين: الأولى تجريبية تألفت من (25) طالبة؛ درسن النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest)، والثانية ضابطة ضمت (26) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل، لقياس بقاء أثر التعلم.

وسعت دراسة الشديفات (2018) إلى التعرف على معوقات التفكير الناقد من وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين في جامعة نجران، على عينة قوامها (46) أستاذ أكاديميا في جامعة نجران، تم الاعتماد على استبيان من إعداد صاحب الدراسة، أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالتعلم جاءت في المرتبة الأولى، من ضمنها معوقات متعلقة بالمعلم، وأخرها معوقات خاصة بالبيئة.

وهدف دراسة الحدابي، والفلفلي، والعلي (2010) إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع في كلية التربية والعلوم التطبيقية-مدينة حجة، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالب وطالبة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (كيمياء-فيزياء-أحياء)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار واطسون وجلاس لقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج-التعرف على الافتراضات-الاستنباط-التفسير-تقويم الحجج) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين في مدى توافر مهارة الاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائيا في مدى توافر مهارة التعرف على الافتراضات والتفسير واختبار التفكير الناقد ككل لصالح الإناث في مهارة التفسير ولصالح الذكور في مهارة التعرف على الافتراضات واختبار التفكير

الناقد ككل، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة الاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج تعزى لمعرفة التخصص (كيمياء-فيزياء-علوم الحياة) ووجود فروق دالة إحصائية في مهارة التعرف على الافتراضات لصالح قسم الفيزياء ولصالح قسم الأحياء في مهارة التفسير ولصالح قسمي الفيزياء والأحياء في اختبار التفكير الناقد ككل. كما أظهرت النتائج أن مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية متوافرة بدرجة ضعيفة.

وتناولت دراسة المبيريك (2007) ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بالبيئة الجامعية، كان من أهم أهدافها الكشف عن أهم الصعوبات والمعوقات التي تحول دون ممارسة أساليب التفكير الناقد ومهاراته في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية توصلت الدراسة إلى المعوقات والصعوبات التي تحول دون ممارسة مهارات التفكير الناقد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأهمها الآتي: صعوبات تتعلق بالبيئة الجامعية وأهمها: قلة فرص التدريب، وقلة توافر الحرية الأكاديمية، وقلة توافر مصادر تعلم ومراجع كافية للمواد الدراسية وصعوبات تتعلق بالأنشطة وأهمها: عدم توافر الأماكن المناسبة، وعدم التنسيق بينها وبين التدريبات العملية وعدم تعود بعض المتعلمين على ممارستها صعوبات تتعلق بالطلاب وأهمها: تعود المتعلمين على التعليم التلقيني، وجمود التفكير عند بعض المتعلمين، وتذمر بعض الطلاب من التقويم الذي يركز على مهارات التفكير العليا، وصعوبات تتعلق بالمعلم وأهمها: الأعباء التدريسية، وحذر المعلم من طرح أي قضية قد تدخله في مشاكل، وعدم التدريب الكافي على استخدام التفكير الناقد.

وقامت الرضي (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستها لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الرضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%)

بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد منخفضة أيضاً.

وهدفت دراسة سرحان (2000) إلى التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، حيث تكونت العينة من (199) طالبة وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبيبر زيت، والنجاح)، تم تطبيق مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد عينة في مستوى مهارات التفكير الناقد حيث توزعوا على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (17.4%)، والمستوى المنخفض شكل (13.4%)، في حين شكل المستوى المتوسط (69.2%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين بأن بعضها تناولت معوقات توظيف مهارات التفكير الناقد حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسات السابقة اختبارات مختلفة كالتحصيل والتفكير الناقد واستبانات عادات العقل، كما اختارت الدراسات السابقة طلبة الدارس والكليات كعينة لدراسة مهارات استخدام مهارات لتفكير الناقد.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تناولها مهارات ومعوقات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم والحياة المدرسية من طرف المعلمين والطلبة والتلاميذ، واعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي، واختيار عينتها من طلبة المدارس والجامعات، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وما يميز هذه الدراسة عن سابقتها هو عينة الدراسة المتمثلة في طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، كون هذه الفئة تمثل نخبة النجباء المتحصليين على شهادة البكالوريا بملاحظة جيد فما فوق.

مشكلة البحث وأسئلته:

تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة بعامة، والطلبة في المستوى الجامعي بخاصة؛ لما تمثله من أهمية بالغة في تحصيلهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سميتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والتقييم، والتي تشكل مجملها مهارات التفكير الناقد.

ويُعد التفكير الناقد أحد أهم مُميزات التفكير العلمي لكونه جزءاً مهماً في كل عملية يمر بها التفكير العلمي؛ حيث أن التفكير الناقد يعتبر بمثابة الأصل الذي انبثقت منه مناهج ومعايير البحث العلمي الحديث، كما أن تدخل إرادة الإنسان في التأثير على المعطيات التي تجمعها الحواس أو في النظريات والقناعات أو المفاهيم التي يكونها العقل. ويتفق المربيون على أن مسألة إدماج مهارات التفكير في التعليم ومناهجه يعتبر هدفاً تربوياً مهماً يجب أن تعطى له الأولوية، وعلى المؤسسة التربوية ينبغي فعل ما تستطيع فعله من تعليم مهارات التفكير، من خلال تعزيزه في مناهج التعليم ومقرراته الدراسية على إن التعليم الواضح المباشر لمهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة المهنية في التفكير عند الطلبة وعلى تحسين وضع تحصيلهم العلمي (فهيم، 2002).

وتعتبر الحاجة إلى تنمية التفكير الناقد ضرورة ذات أهمية بالغة، خاصة أن الدراسات التربوية كما يؤكد ذلك النجدي والشيخ (2011) - تشير أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة، وليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر (الفيخ، 2022).

وضمن مناهج المدارس العليا للأساتذة بالجزائر تعد مسألة إدماج مهارات التفكير مطلباً تربوياً يساير الاتجاه التربوي الحديث في الاهتمام بتعليم تلك المهارات، وحتى تتهيأ الظروف المناسبة لتلك العملية يصبح من الأهمية بمكان إجراء الدراسات والبحوث حول ذلك الإدماج، بالإضافة إلى تشخيص صعوبات توظيفها في عملية التعلم، وبحكم الأهمية التي يكتسبها تكوين هذه الفئة في النظام التعليمي فإن مسألة توظيف مهارات التفكير الناقد في هذه المرحلة باتت أمراً لا مفر منه ضمن المهارات العليا لنجاح أي أستاذ في المهام

التعلّيمية والتربوية المسندة إليه وعليه يحاول هذا البحث استقصاء مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار بقسنطينة، حيث إن هؤلاء الطلبة لا تقل معدلاتهم في شهادة البكالوريا عن (75%) من معدل النجاح العام، وبالتالي يشكلون فئة مهمة من فئات الطلبة الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة في المجتمع.

فمشكلة البحث الحالية تتحدد في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلّم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطلاب الأستاذ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- التعرف إلى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلّم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؟
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطلاب الأستاذ.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول ظاهرة علمية عقلية تؤثر في مختلف جوانب العملية التعليمية التعلّمية، وهي من الدراسات القليلة (في حدود علم البحث) التي حاولت تقصي معوقات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

بقسنطينة، كونهم نخبة الطلبة الملتحقين بالجامعة، كما يلعب التفكير دور هام لدى الطالب الأستاذ في التعامل مع المشكلات العلمية على مختلف منابعها.

كما يستمد هذا البحث أهميته في أنه يوفر استبيان يتمتع بالخصائص السيكومترية على عينة مهمة من طبقات المجتمع وهم نخبة طلبة الجامعة؛ مما يعطي الثقة في استخدامه مستقبلاً لغايات البحث العلمي. كما يمكن أن يكون لهذا البحث امتداد بحثي مستقبلي من خلال ترقب النتائج التي سيسفر عنها هذا البحث، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في الجامعة، أو الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية التي يتبعها المدرسون، وغير ذلك من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد في المستوى الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- التفكير: عرفه باريل (Barell, 1991) بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس، وأنه عملية بحث عن معنى في الموقف والخبرة (خليل، 2007، 19).
 - مهارات التفكير: إنها عبارة عن «عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة، تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمر وتصنيف الأشياء وتقديم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات» (سعادة، 2003، 45).
 - معوقات مهارات التفكير: هي كل ما تتضمنه من عوامل مؤثرة تعيق من توظيف طلبة المدرسة العليا مهارات التفكير الناقد حسب آراءهم. وفي هذه الدراسة يقصد بمعوقات تعليم مهارات التفكير الناقد كافة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية المدرسية، والمرتبطة بالأستاذ وإدارته، وكذلك المرتبطة بالمنهج الدراسية، والبيئة المدرسية الصفية.
- ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بعد الإجابة على الاستبيان المعد لذلك، حيث تتراوح درجته ما بين (32 - 96) درجة.

- طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة: هم الطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي بنجاح وبتفوق، والتحقوا بالمدرسة لغرض تكوين متخصص أكاديمي للالتحاق برتب التعليم العام، التي تمتد فيها الدراسة من (3) إلى (5) سنوات.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة قسنطينة (3)
- الحدود البشرية: طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، جميع التخصصات.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة أثناء السداسي الثاني من العام الدراسي (2022/ 2023).
- الحدود الموضوعية: كما تحدد هذه الدراسة بالأداة المطبقة لجمع البيانات، وطريقة تحليلها.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الوصفية ويذكر (العساف، 2010: 177) أن المنهج الوصفي هو: «الذي يقوم فيه الباحث بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها».

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المدرسة العليا للأساتذة بجامعة قسنطينة (3)، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلبة (986) طالبا وطالبةً وفقاً لإحصائيات إدارة المدرسة العليا للسنة الجامعية 2022/ 2023 وتكونت عينة البحث من (312) طالبا وطالبةً، منهم (258) من الإناث و(54) من الذكور اختيروا بطريقة عرضية حيث بلغت نسبتها أكثر من (31%) من مجتمع البحث، والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة البحث.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة بناء على متغيراتها الأساسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	3.17
	أنثى	258	7.82
	المجموع	312	100
التخصص الأكاديمي	التخصصات العلمية	147	11.47
	التخصصات الأدبية	165	9.52
	المجموع	312	100

أداة الدراسة:

تم استخدام استبيان لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي وصفا تفصيليا لذلك.

وصف الاستبيان:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة المشابهة لمتغيرات الموضوع (عبد الكبير، 2008؛ الحموري، 2013؛ Akan, 2015)، وبعض المقاييس السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة (الحدابي وآخرون، 2010؛ خليل، 2007، والذرعاني وآخرون، 2021، العتوم، 2007). تم تحديد أبعاد الاستبيان، حيث تم تحديد (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي: (12) فقرة لبعدها الصعوبات المتعلقة بالمعلم، (10) فقرات لبعدها الصعوبات المتعلقة بالطالب، (10) فقرات لبعدها الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي.

صدق الاستبيان:

تم الكشف عن صدق الأداة بالطرق الآتية:

أ- صدق المحتوى: تم عرض الاستبيان على (05) محكمين من المختصين في مجالات علم النفس التربوي وصعوبات التعلم بهدف تحكيمه من حيث مناسبته للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحه، ومدى ملاءمتها للهدف الذي تقيسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، حيث إجراء بعض التعديلات

اللغوية على بعض الفقرات.

ب- صدق البناء: لحساب صدق البناء تم استخراج مؤشر عن صدق البناء للاستبيان من خلال إيجاد معاملات الارتباط المصححة لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية من جهة، وعلى البعد الذي تنتمي له من جهة أخرى؛ وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (27) طالبا وطالبةً من خارج عينة البحث، حيث تراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية ما بين (0.38 - 0.74)، وما بين (0.49 - 0.87) على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتعد هذه المعاملات مقبولة كمؤشر على صدق البناء لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الاستبيان:

فيما يتعلق بثبات الاستبيان فقد تم التحقق منه بحساب نوعين من الثبات.

أ- معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة: لاستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة تم استخراج عينة الصدق المكونة من (27) طالبا وطالبةً. حيث تم تطبيق الاستبيان للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للمرة الثانية بعد أسبوعين، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.80 و 0.93)، وللأداة الكلية (0.87).

ب- الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا: تم حساب معامل ثبات الاستبيان وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، من خلال تطبيقه على العينة السابقة، حيث تراوح معامل ألفا للأبعاد (0.76 و 0.94)، وتكون الاستبيان بصورته النهائية من (32) فقرة، مقابل كل فقرة تدرج ثلاثي: بدرجة كبيرة تعطى الدرجة 3، بدرجة متوسطة تعطى الدرجة 2، بدرجة ضعيفة تعطى الدرجة 1، حيث تراوحت الدرجة الكلية على الاستبيان ما بين (32 و 96) درجة، بمتوسط حسابي (64).

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الإجراءات التالية:

1. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (32) طالبا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، لغايات الصدق والثبات.
2. تم اختيار عينة الدراسة وعددها (312) طالبا وطالبةً.

3. تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وقد استغرقت عملية التطبيق الميداني أسبوع واحد.

4. ولتصحيح إجابات السؤال الأول تم اعتماد معيار القياس وهو: الحد الأعلى- الحد الأدنى/3 فيكون المعيار هو: أقل من (1. 67) مستوى منخفض لتوظيف مهارات التفكير الناقد؛ ويكون مستوى توظيف مهارات التفكير الناقد متوسطاً، إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (1. 67- 2. 34)؛ ويكون مستوى توظيف مهارات التفكير الناقد مرتفعاً، إذا كان المتوسط الحسابي أكثر من (2. 34).

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستفادة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (28) أي: $0.67 = \frac{1-3}{3}$ متخدماً الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- اختبار «ت» للعينات المستقلة (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الفروق التصنيفية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة، في كل بعد من أبعاد الاستبيان المعد لهذا الغرض والمبينة في الجداول (5-2) الآتية، حيث يبين الجدول (2) صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في عملية التعلم لدى عينة الدراسة.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمعلم لدى طلبة المدرسة العليا

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	15	قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد.	46.2	643.0	مرتفع
2	19	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد.	37.2	693.0	مرتفع
3	24	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.	34.2	724.0	مرتفع
4	32	ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد.	30.2	775.0	مرتفع
5	6	نوع الأسئلة التي يثيرها المعلم في الدرس غير مفتوحة.	26.2	812.0	متوسط
6	29	ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية أثناء الحوار بين المتعلمين.	19.2	699.0	متوسط
7	27	نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد.	17.2	803.0	متوسط
8	2	صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد.	05.2	985.0	متوسط
9	9	افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد	96.1	588.0	متوسط
10	20	ضعف إمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد.	88.1	845.0	متوسط
11	16	نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم.	84.1	767.0	متوسط
12	8	غياب تعزيز روح المبادرة وتعزيزها من طرف المعلم	79.1	845.0	متوسط
		المتوسط العام	16.2	388.0	متوسط

يبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمعلم لدى طلبة المدرسة العليا مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2. -46.1، 79)، وحصلت العبارات (15، 19، 24، 32) على درجات مرتفع كان أعلاها العبارة (15) (قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمه (46.2)، بينما حصلت باقي العبارات على موافقة متوسطة كان أدناها العبارة (08): (غياب تعزيز روح المبادرة

وتعزيزها من طرف المعلم)، بمتوسط حسابي قيمته (1. 91).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالطالب لدى طلبة المدرسة العليا

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	7	افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها ادعاء ما.	542.2	672.0	مرتفع
2	11	غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة.	474.2	641.0	مرتفع
3	25	ضعف التجانس الفكري بين الطلبة.	140.2	738.0	متوسط
4	17	ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية وأسلوب الإقناع	882.1	746.0	متوسط
5	1	صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط	779.1	642.0	منخفض
6	28	ضعف ثقة الطالب بنفسه.	616.1	565.0	منخفض
7	10	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين.	428.1	856.0	منخفض
8	5	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي	401.1	485.0	منخفض
9	21	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والإدعاءات الاستنتاجية غير المناسبة.	326.1	785.0	منخفض
10	14	إثارة بعض الطلبة للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد	288.1	852.0	منخفض
		المتوسط العام	94.1	36.0	متوسط

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بصعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالطالب لدى طلبة المدرسة العليا مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2. 54-1. 28)، وحصلت العبارات (7. 11) على درجات مرتفع كان أعلاها العبارة (07) (افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها ادعاء ما.)، وحصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمه (2. 54)، بينما حصلت باقي العبارات على موافقة متوسطة كان أعلاها العبارة (25): (ضعف التجانس الفكري بين الطلبة.)، بمتوسط حسابي قيمته (2. 14)، بينما حصلت العبارة رقم (14) على أصغر متوسط حسابي (1. 28)، بدرجة منخفضة.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بالبعد الأول صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمنهج الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا

رقم العبارة	الرقم التسلسلي	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معيار التقويم
1	22	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد.	89.2	3100.0	مرتفع
2	12	افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد.	75.2	562.0	مرتفع
3	30	ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد.	68.2	752.0	مرتفع
4	26	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.	58.2	635.0	مرتفع
5	18	افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر.	47.2	532.1	مرتفع
6	4	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث للوصول إلى الحل المطلوب.	38.2	7080.0	متوسط
7	23	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التفكير الناقد.	29.2	7070.0	متوسط
8	31	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد.	95.1	7610.0	متوسط
9	3	عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم.	88.1	7160.0	متوسط
10	13	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر.	85.1	7230.0	منخفض
المتوسط العام					
			35.2	35.0	مرتفع

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معيار تقويم العينة حول العبارات المتعلقة بصعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد المتعلقة بالمنهج الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (2. 89- 1. 85)، وحصلت العبارات (22، 12، 30، 26) على درجات مرتفعة بمتوسط حسابي أعلاه العبارة (22) بمتوسط حسابي (2. 89) افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد، بينما حصلت العبارات (13. 3. 31. 23. 4) على موافقة متوسطة كان أعلاها العبارة (4): (خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث للوصول إلى الحل المطلوب)، بمتوسط حسابي قيمته (2. 38)، بينما حصلت العبارة رقم (13) على أصغر متوسط حسابي (1. 85).

من معطيات الجداول السابقة يمكن ترتيب صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة كما هي مبين في الجدول الآتي:

الجدول (5)

ترتيب مستوى صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى عينة الدراسة تبعاً لأبعاد الاستبيان

الرقم	البعد	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقويم
1	الصعوبات المتعلقة بالمنهج	35.2	35.0	78%	مرتفع
2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	16.2	38.0	72%	متوسط
3	الصعوبات المتعلقة بالطالب	94.1	36.0	64%	متوسط
الدرجة الكلية		15.2	32.0	71%	متوسط

يتضح من نتائج الجدول (5) أن صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى عينة الدراسة المتعلقة بالمنهج الدراسي هي أكثر عقبة في ممارسة عملية التفكير الناقد، بمتوسط حسابي (2.35)، حيث كانت هذه النتيجة مرتفعة، بينما حصلت الأبعاد: (الصعوبات المتعلقة بالمعلم، الصعوبات المتعلقة بالطالب) على موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي تراوح بين (2.1-16.94).

كما تبين أيضاً من خلال نتائج الجدول (5) أن (78%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن من بين أسباب صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد هي المتعلقة بالمنهج الدراسي، خاصة وأن المادة المعرفية التي تقدم للطلبة الأساتذة بالمدارس العليا محددة وفق مقرر وزاري معين، لذا فإن مناقشة بعض القضايا العلمية والفكرية يُعدّ أمراً صعباً بالنسبة للطلبة.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم تصميم المناهج المدرسية تصميماً يشجع على التفكير الناقد، وإلى عدم استخدام المدرسين لمهارات التفكير الناقد، ناهيك عن صعوبة امتلاك مهارات التفكير الناقد وممارستها. كما يمكن تفسيرها كذلك؛ بأن أنظمة الامتحانات السائدة والمبنية على الامتحانات التقليدية قد أسهمت بشكل أو بآخر في إعاقة عملية تعليم مهارات التفكير بشكل عام، فالأسئلة في غالبها تكون ضمن المستويات الدنيا من مستويات الأهداف المعرفية دون غيرها حتى وإن اختلفت آليات صياغتها من سؤال

لآخر ومن مقياس لآخر، إلى جانب عدم اضطلاع المعلمين أو تدريبهم على آليات إعداد الامتحانات السداسية وفق طرق وأساليب تحفز المهارات العليا العقلية ومنها التفكير الناقد.

وعليه يجب على القائمين على المناهج الدراسية صياغة المقاييس العلمية بما يتناسب مع الأبحاث الحديثة في كيفية تعلم المتعلم وإتاحة المجال للإبراز كل قدراته، وذلك يستوجب إعادة تنظيم المواد الدراسية ليقدم البناء المعرفي رؤية أساسية جديدة لما يجب أن تتضمنه المناهج انطلاقاً من مراحل التعليم الابتدائي (مجدي، 2005). وعليه فإن منهج تنمية مهارات التفكير يستوجب تأكيد أن كل تعلم حقيقي يتضمن تفكيراً، وهذا التفكير يمكن أن يُغذي ويُصقل داخل كل متعلم، وعليه فالبرنامج التعليمي ككل لا بد أن يعاد تحليله بما يتناسب وبيئة المتعلم والطالب.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسة كل من: (الصوافية، والحضرمي، والبوسعيدية، 2023؛ بن دب، ولبوز، 2023؛ الذرعاني، والحدادي، والورفلي، 2021؛ خماد، 2021؛ الحدادي، والفلفلي، والعلي، 2010؛ الربضي، 2004؛ سرحان، 2000) التي بينت في مجمل نتائجها أن مستوى ممارسة والاعتماد على مهارات التفكير الناقد كان دون المستوى المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى محدودية في التعامل المشكلات معرفياً وعملياً.

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة عن ما توصلت إليه دراسة كل من: (جمعة، والسوافية، والعلوي، 2023؛ الشديفات، 2018؛ المبيريك، 2007) التي بينت أن مستوى اعتماد مهارات لتفكير الناقد كان بمستوى مقبول، وقد يعود ذلك إلى عينة الدراسة المعتمد عليها من معلمين والأكثر خبرة في التعامل مع مهارات حل المشكلات وأساليب إقناع المتعلمين على اختلاف فروقات الفردية.

كما جاءت الصعوبات المتعلقة بالمعلم والطالب قريبة من المرتفعة، بسبب تعود معظم الطلبة على التعليم التقليدي، وجمود التفكير عند بعضهم وتذمر بعض الطلاب من التقويم الذي يركز على مهارات التفكير العليا، إضافة إلى الدور السلبي لبعض الوسائل العلمية منها (الآلة الحاسبة)، في ضمور مهارة التفكير، بالإضافة إلى الدور السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي في العزوف عن البحث والمعرفة، النظرة السلبية للطلاب للمواد المجردة ومن أهمها الرياضيات وهي محور بناء عمليات التفكير.

فالعلمية التعليمية الحديثة تهدف إلى تعليم المُتعلّم كيف يفكر، أو بعبارة أخرى كيف يتقن الأسلوب العلمي في التفكير، ويتطلب ذلك عرض الحقائق عليه مصحوبة بأساليب اكتشافها وطرق صياغة النظريات ووسائل توصل العلماء إليها، وليس حشد رُكام من المعلومات في ذهن المتعلم؛ لكن للأسف لا تزال المناهج الحالية في عمومها تركز على نقل الحقائق والمعلومات مُجرّدة عن ذلك؛ فالمعلم عندما يمارس عملية التدريس عادةً ما نجده مُلتزماً بنقل محتوى المنهج الدراسي كما هو، وفي أغلب الأحيان يقتصر الهدف من ذلك على مُجرّد الاستيعاب وهو ما يُمثل أدنى مستويات التفكير؛ مما يجعل المتعلم غير مُدرك للعلاقة بين ما يدرسه وبين ما يعيشه من مواقف وأحداث يومية وتحديات، وهذا بدوره يُشكل سببا آخر يستدعي تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم، وأن تقدم له مشيرات تتحدى تفكيره؛ ليكون المتعلم محورا للعلمية التعليمية مبدعا ومُنتجا لا ناقلا للمعرفة وحافظا لها فحسب؛ حيث أن التفكير الناقد يساعد على التعلم الفعال من خلال مساعدة المتعلم على تطوير فهم أعمق وأكثر عقلانية للأفكار والمفاهيم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد لدى عينة البحث تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ ثم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، بغية التعرف إلى الفروق في مجالات مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	الذكور (54)		الإناث (258)		المجال
		الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	
1810 .	341.1	33.1	57.11	21.1	82.11	الصعوبات المتعلقة بالمنهج
0420 .	051.2	68.1	69.12	87.1	21.13	الصعوبات المتعلقة بالمعلم
2450 .	166.1	45.2	36.10	13.2	74.11	الصعوبات المتعلقة بالطالب
1420 .	101.3	18.1	11.76	27.1	30.12	الدرجة الكلية

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية في درجات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؛ لمستوى صعوبات مهارات التفكير الناقد في الدرجة الكلية لعينة البحث؛ باستثناء الصعوبات المتعلقة بمجال المعلم، إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوب على هذه المجالات أعلى من (0.05)، ومستوى الدلالة المحدد بالفرضية؛ مما يدل على أنه توجد فروق في مستوى توظيف مهارات التفكير الناقد بين الذكور والإناث وكانت هذه الصعوبات أكثر بروزا لدى الإناث منه عند الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدى الإناث (12.30) بانحراف معياري (1.27)؛ في حين كان المتوسط الحسابي لدى الذكور (11.76) بانحراف معياري (1.17)، مما يعني بأن الإناث أكثر معاناة في توظيف مهارات التفكير الناقد أثناء عملية التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الفروقات بين الجنسين في توظيف مهارات التفكير الناقد تعود في أساسها إلى مصدر المعرفة؛ حيث أن جل مناهج التعليم تعتمد على المهارات العقلية الدنيا ومنها عملية الحفظ والتخزين ومن ثما التذكر، وهذه الأخيرة تبرز أكثر لدى فئة الإناث أكثر منها لدى الذكور مما يبرز مهارة على حساب أخرى فاعتماد آليات الحفظ والاسترجاع أثناء المذاكرة والتحضير لامتحانات يُضمّر نمو مهارات التفكير العليا منها التحليل والاستنتاج والاستدلال والبرهنة، لذا كانت النتيجة منطقية إلى حد بعيد، فالذكور غالبا ما يعتمدون على قدرات التحليل والاستدلال والبرهنة كما هو واضح من خلال التكوين ضمن التخصصات الجامعية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن للجانب الوجداني العاطفي دور مهم لدى الجنسين (ذكور-إناث) في توظيف مهارات التفكير الناقد، وأن في تكوين المجموعات والنوادي العلمية والرياضية دور في تنشيط مهارة القدرة على الحوار والاستنتاج والاستدلال، التي تبرز لدى الذكور عنه لدى الإناث اللائي هنا محدودات في غالباً الأحيان للعلاقات الاجتماعية والتي غالباً ما تتعدى مستوى العائلة والمحيط الجامعي.

بشكل عام، الذكور أفضل في القدرات والتوجهات المكانية التي تنطوي على المهارات العقلية الخاصة، أما الإناث فيتفوقن في المهارات اللفظية اللغوية، لفظية متفوقة، وقد ثبت أن كلا من هرمون الأستروجين والتستوستيرون يؤثران على الوظيفة الإدراكية

ويرى كثير من التربويين أن واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم حالياً هو القدرة على تعليم وتدريب المتعلمين (ذكور، وإناث) على اكتساب مهارات التفكير الناقد؛ لتأكيد استعدادهم للنجاح في مجالات الحياة المختلفة، وجدير بالذكر أن التفكير الناقد يعتبر قوة تحررية في مجال التعليم ومصدراً غنياً في حياة الفرد الشخصية، وأن نجاح الإنسان لا يقاس بالامتحانات الورقية فقط بل بالمحكات الواقعية التي تقيس النجاح في الحياة بشكل عام، بالإضافة إلى أنه من البديهي أن نأخذ في الاعتبار أهمية تنمية المتعلم شخصياً واجتماعياً؛ فالحياة ليست محدودة بحدود المؤسسة التعليمية وسوق العمل، ولكنها تتضمن كذلك الحياة النفسية والاجتماعية التي تجعل من المتعلم حالة من التفاعل والفاعلية في التكوين الشخصي الاجتماعي (عابدين، 2022).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسة كل من: (الصوافية، والحضرمي، والبوسعيدية، 2023؛ بن دب، ولبوز، 2023؛ الذرعاني، والحدادي، والورفلي، 2021؛ خماد، 2021؛ سرحان، 2000) التي بينت في مجمل نتائجها عدم وجود فروق في توظيف مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس (ذكر، إناث) مما يعني أن نفس صعوبات التعلم الخاصة بالتفكير الناقد يعاني منها طلبة الجامعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مجال مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة تعزى لمتغير التخصص الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ ثم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، بغية التعرف إلى الفروق في مجال التفكير الناقد لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعاً لمتغير التخصص الجامعي

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	التخصصات الأدبية (165)		التخصصات العلمية (147)		المجال
		الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	
871.0	163.-0	32.1	71.10	32.1	69.10	الصعوبات المتعلقة بالمنهج
844.0	197.-0	74.1	97.12	74.1	92.12	الصعوبات المتعلقة بالمعلم
760.0	306.-0	21.2	50.10	11.2	60.10	الصعوبات المتعلقة بالطالب
915.0	107.0	36.1	25.11	54.1	13.11	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد تنمية التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص العملي، حيث بلغت قيمة اختبار $T = 0.05$ ، تساوي (0.513) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05) عند درجات حرية (310) ومستوى دلالة مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تعزى للتخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة التخصصات الأكاديمية المدرسة وذات التشابه الكبير، التي تكاد تكون متقاربة لدى التخصصين (التخصصات العلمية، التخصصات الأدبية)، ضمن التكوين المهيكّل بالمدرسة العليا للأساتذة الأمر الذي لم يظهر فروقاً في توظيف هذه المهارات لدى أفراد عينة البحث.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن محور الاهتمام في برنامج إعدادهم الأكاديمي والتربوي، بصفة عامة هو التلقين أكثر من تعليم الطالب كيف يفكر، وأن هذه البرامج مازالت تركز على تلقين لحقائق والمعلومات، والمبالغة في الاهتمام بالتحصيل الدراسي المعتمد على الحفظ، واعتماد عملية التدريس بصورة رئيسية على أسلوب المحاضرة والإلقاء والاعتماد على الملخصات أو المطبوعات في أغلب الأحوال، كوسيلة لفهم عميق

للمحاضرة، وهذه الأخيرة لا تثير تفكيراً ولا تعمقا علما وسرعان ما تنسى، بالإضافة إلى اقتصار عملية التقويم على الامتحانات الجامعية التي تركز في أغلبها على توظيف العمليات المعرفية في مستوياتها الدنيا والتمثلة في التعرف والتذكر، أكثر من اهتمامها بالكشف عن مدى قدرة الطالب على التفكير الإبداعي والتحليل النقدي واستنباط النتائج.

وأن كلا التخصصين لهم حجم المقررات الدراسية ذات الكثافة العالية التي لا يمكن أي من هذه التخصصات تخصص (عليمة، أو أدبية) استيعابها، كما أن دراستهم تعتمد على القدرات الشخصية والاستذكار، فضلا عن الدراسات الميدانية التي يتم تكليفهم بها من طرف أساتذة المقاييس، إلى جانب الامتحانات السداسية المبرمجة في كل سداسي، وقد لا تتوفر هذه القدرات لدى البعض لهم مما يسبب لهم صعوبة في الدراسة والاستذكار والحصول على درجات تؤهلهم للانتقال إلى المستوى الأعلى، فالتخصص العلمي للطالب الأستاذ المتكون بالمدرسة العليا لا يؤثر في قدراته في تعلم مهارات التفكير الناقد، فكلا من التخصصات العلمية أو الأدبية تملك نفس القدرات العقلية.

وفي هذا السياق أكد مارزانو وآخرون (Marazano, et al, 1996)، أنه من الضروري توجيه أسئلة متنوعة للطلبة، والتركيز على الأسئلة المفتوحة النهائية، والتي تتطلب من المتعلم أن يفكر تفكيراً تحليلياً يؤدي إلى إعادة تنظيم المعرفة لدى الطالب. فتحليل الأخطاء يعني تحديد الأخطاء في التفكير عند الفرد وعند الآخرين وتمحيصها، واعتماد التجريد العقلي للظواهر العلمية والمعرفية والذي يقصد به تحديد الفكرة أو النموذج العام وراء المعلومات أو البيانات.

ولدى مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة المشابهة لها، نجد أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة كل من: (الصوافية، والحضرمي، والبوسعيدية، 2023؛ بن دب، ولبوز، 2023؛ الذرعاني، والحدادي، والورفلي، 2021؛ خماد، 2021؛ سرحان، 2000) التي بينت في مجمل نتائجها عدم وجود فروق في توظيف مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير العلمي، لأن كل التخصصات متقاربة من حيث المناهج التي تقدم للطالب الأستاذ بالمدرسة العليا.

التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:
- الاهتمام بوضع المادة التعليمية في صورة مهام أو ومشكلات من شأنها أن تتحدى قدرات الطلبة الأساتذة، الأمر الذي يؤدي إلى توظيف كل القدرات العقلية من طرف الطالب أثناء الحوار والمناقشة.
 - تضمين البرنامج لدراسي المعتمد أثناء التكوين لطلبة مساقاً أو أكثر في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص.
 - الاهتمام في مرحلة التعليم الجامعي بمهارات الاستنتاج والتقييم والتحليل بخاصة وبقية مهارات التفكير بشكل عام.
 - إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير الناقد لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.

خاتمة

إن التفكير الناقد أصبح موضوعاً رئيسياً في التعلم المعاصر، بل يعد مطلباً مسبقاً للتوافق الشخصي، فامتلاك الفرد القدرات الناقدة ترتبط بسلسلة من العمليات العقلية، مثل التذكر، وحل المشكلات، ومعالجة البيانات وتحليلها منطقياً واقتراح البدائل، إذ يعد مطلباً رئيسياً لجميع فئات المجتمع بغض النظر عن فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية، واختلاف أعمالهم ووظائفهم فالفرد الذي يمتلك تلك القدرات يكون مستقلاً في تفكيره وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته وواعياً للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من التغيرات في وطنه.

ووفقاً لدراسة (Lee, 1998) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان «التفكير للألفية الجديدة ضرورة للعملية التعليمية» فإن الهدف الرئيس للعملية (التعليمية - التعلمية) هو العمل على إعداد المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام والقراءة بطريقة ناقدة؛ بهدف الدخول في الألفية الجديدة؛ حيث أن والاستكشاف يؤدي إلى توسيع الآفاق المعرفية؛ وهو ما يعمل على ثراء الأبنية المعرفية لدى المتعلم وزيادة التعلم النوعي لديه (نوفل، وأبوعواد، 2010).

إن مناهج التفكير لا تنادي بانتماء التعليمات المباشرة أو تعلم الحقائق، ولا تنكر أهمية المهارات التعليمية التقليدية، ولكنها تؤكد أن تلك المهارات يتحقق أقصى اكتساب لها في نص خبرات تعليمية ذات معنى، حيث ترتبط الطبيعة الاكتسابية لدى المتعلم بالأداء، وعليه فإن تعلم كيفية التفكير وتعلم محتوى المادة الدراسية ليس بمعزل عن بعضهما، وإنما العكس هو الصحيح، إذا أنهما وجهان لعملة واحدة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أب وعاذرة، سناء. (2012). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بن دب، محمود ولبوز، عبد الله. (2023). مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثمانية ثانوي (دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الأغواط - الجزائر). دراسات نفسية تربوية، 1(16)، 113 - 123.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط(03)، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جمعة، أمجد والسوافية جوخة محمد والعلوي، سلمى. (2023). مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الأساسية في العملية التدريسية بمدارس محافظة مسقط. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(03)، 536 - 549.
- الحدابي، داود عبد الملك والفلفلي، هناء والعلوي، تغريد. (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الأقسام العلمية في المستوى الرابع في كلية التربية والعلوم التطبيقية-مدينة حجة. المجلة العربية لتطوير التفوق، 1(1)، 114 - 145.
- الخزندار، نائلة والبننا، أنور. (2006). تنمية التفكير. غزة، مكتبة آفاق.
- خليل، كمال محمد. (2007) مهارات التفكير التباعدي دراسة تجريبية، جيلفورد بلبوم. الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الذرعاني، فخرية والحدادي، عائشة والورفلي، حواء. (2021). معوقات التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم في مدينة المرج. مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، 20(04)، 106 - 112.
- الربضي، مريم سالم. (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات

ودرجة ممارستهم لها. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- سرحان، إبراهيم. (2000). مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة، نابلس فلسطين، دار الشرق للنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء. (2011). التفكير: أساسياته، وأنواعه، تعليمه، وتنمية مهاراته، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- الصوافية، جوخة والحضرمي، أحمد والبوسعيدية، هدى. (2023). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الشرقية وفق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 77(20)، 222 - 245.
- عابدين، تهاني هاشم خليل. (2020). أثر تفعيل مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم في تحسين مخرجات التعليم. مجلة العلوم وأفاق المعارف، 1(02)، 165 - 178.
- عبد العزيز، سعيد. (2010). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: دار الثقافة.
- عبوي، زيد. (2008). التفكير الفعال. عمان، الأردن: دار البداية.
- العتوم، عدنان يوسف. (2007). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح. (2010) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، دار الزهراء.
- عفانة، عزو ونشوان، تيسير. (2018). استراتيجيات حديثة في تعليم التفكير. غزة، فلسطين، مطبعة منصور للنشر والتوزيع.
- الفنيخ، لمياء بنت سليمان. (2022). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، 196(03)، 60 - 95.

- فهيم، مصطفى. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. مصر، دار الفكر العربي القاهرة.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.
- مجدي، عزيز إبراهيم. (2005). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- مجيد، سوسن. (2003). تنمية مهارات التفكير الناقد. عمان الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المعولية، وهيبة والكاف، فاطمة. (2020). فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(02)، 143 - 153.
- نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد. (2010). التفكير والبحث العلمي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- واطسون وجليسر. (د.ت). اختبار التفكير الناقد، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، ويحيى هندام، القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Akan, S. O. (2003). Teachers' perceptions of Constraints on Improving Student Thinking in High Schools (unpublished master's thesis) the Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University Ankara, Turkey.
- Al-Qawasmah, A. & Abu Ghazaleh, M. (2012). Developing teaching, thinking and research.
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (2002). California Critical Thinking Skills Test, California Academic Press. USA. for Publishing and Distribution.
- Qaraan, M. (2016). Teaching thinking, training theory and practice. Amman: Dar Al Ayyam.

- skills. Amman: Dar Safaa for Publishing & Distribution.
- Marzano, R. (1998). 'What are the General Skills of Thinking and How do you Teach them?', Clearing House, 71(5): 323-345.

أداة البحث:

- البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر أنثى

- تخصص مستوى التكوين ابتدائي متوسط ثانوي

- اختصاص التكوين:.....

- التعليمات:

- يهدف هذا الاستبيان للتعرف على صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم.

- يتكون الاستبيان من 32 عبارة تصف هذه الصعوبات أثناء عملية التعلم.

Ã الرجاء منك قراءة كل عبارة من هذه العبارات، واختيار البديل الذي تراه ينطبق عليك فعلا بوضع إشارة (x) في الخانة المقابلة له.

Ã ليس هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على وضعك حقا (فعلا).

استبيان صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم

الرقم	الفقرة:	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
المحور الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم				
01	ضعف امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التفكير الناقد.			
02	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التفكير الناقد.			
03	نوع الأسئلة التي يثيرها المعلم في الدرس غير مفتوحة.			
04	ضعف إمام المعلمين باستراتيجيات التفكير الناقد.			
05	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد في الحصة.			
06	نقص إدراك المعلم لدوره كمخطط ومرشد وميسر للمعارف المطروقة لمعالجتها بالتفكير الناقد.			
07	ضعف مقدرة المعلم على التنسيق في العلاقات الاجتماعية أثناء الحوار بين المتعلمين.			
08	غياب تعزيز روح المبادرة وتعزيزها من طرف المعلم.			
09	صعوبة توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف في أثناء التفكير الناقد.			
10	قلة خبرة المعلم في اختيار الطرق المناسبة لتطبيق مهارات التفكير الناقد.			
11	افتقار المعلمين لإدارة الوقت في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد.			
12	نقص الدورات التدريبية لمهارات لتفكير الناقد الخاصة بالمعلم.			
المحور الثاني: الصعوبات المتعلقة بالطالب				
13	غموض أهمية التفكير الناقد لدى الطلبة.			
14	افتقار الطالب لقوة الحجة التي يقوم عليها ادعاء ما.			
15	ضعف مقدرة الطالب على المناقشة الإيجابية وأسلوب الإقناع			
16	ضعف ثقة الطالب بنفسه.			
17	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين.			
18	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل الفصل الدراسي.			
19	ضعف التجانس الفكري بين الطلبة.			
20	صعوبة التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط.			
21	ضعف المقدرة على التمييز بين المعلومات والادعاءات الاستنتاجية غير المناسبة.			
22	إثارة بعض الطلبة للشغب في أثناء تطبيق مهارات التفكير الناقد.			
المحور الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي				
23	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفكير الناقد.			
24	ضعف تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التفكير الناقد.			

			افتقار معظم المناهج الدراسية للموضوعات المبنية على قوة النقاش وإبداء وجهات النظر.	25
			افتقار المناهج الدراسية لأهداف التفكير الناقد.	26
			خلل في المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث للوصول إلى الحل المطلوب.	27
			افتقار المناهج الدراسية للأنشطة الخاصة بالتفكير الناقد.	28
			افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات تدريسية حديثة في مهارات التفكير الناقد.	29
			ندرة وجود أمثلة يوفرها المنهاج تسهل تطبيق مهارات التفكير الناقد.	30
			عدم تعميق أساليب التقويم المنسجمة مع مهارات التفكير الناقد في دليل المعلم.	31
			اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية القائمة على الحفظ والتذكر.	32

فهرس الموضوعات

الصفحة	عنوان البحث	اسم الباحث	م
7	التفكير الناقد بين جذوره التاريخية وضوابطه (اللغوية والتقدية) الحديثة- دراسة تحليلية مقارنة	د. إيناس نظمي الزيناتي	1
37	خمسة أنساق نقدية لتأطير المشكلة المصطلحية في النظريات اللسانية العربية . من تشخيص الواقع إلى إعمال التوقع .	أ.د. يوسف مقران	2
83	الأدب الرقمي العربي في محك الرصد التجنيسي؛ تأملات ومقارنات	أ.د. بلقاسم الجطاري أ. عبير البريكي	3
101	توظيف الرحلات المعرفية Web Quest في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب أقسام المكتبات والمعلومات: أنموذجًا مقترحًا	أ.د. محمد محمد النجار د. أميرة أحمد مصطفى	4
131	أثر إستراتيجية هوكنز على التحصيل والتفكير الناقد لدي طفل الروضة بالإمارات العربية المتحدة	د. جيهان رشوان	5
169	التربية الإعلامية الرقمية والتفكير الناقد دور مهارات التعلم في عصر التكنولوجيا في تمكين المجتمع الرقمي	أ. زينب جميلي أ. عادل صيد	6
193	دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم	د. محمد خالد محمد الزعبي	7
231	التفكير الناقد في منهج التربية الإسلامية - في دولة الإمارات العربية المتحدة - (الصف الثاني عشر أنموذجًا)	د. عئشة مبارك أ. أمل الشحي	8
255	الذكاء الاصطناعي ومستقبل التفكير الناقد في علم الفقه بين الإمكانيات التكنولوجية والضوابط الشرعية	أ.د. أسماء فتحي عبد العزيز شحاته	9
289	التفكير الناقد وتدریس العلوم الإسلامية	د. مريم المنصوري	10
323	مناهج المستشرقين في دراسة الإسلام: قراءة تأويلية	د. لبنى المفتاحي	11
349	الاستدلال بالمقاصد الشرعية وأثره في الاجتهاد في القضايا المعاصرة	أ.د. حسبية حسين	12
377	توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة القرآن الكريم والسنة النبوية	أ.م. د. رباب محمود نذير م. د. ميسون يونس محمود	13
401	النقد الفقهي بين التنظير والتطبيق	أ.د. إبراهيم رشاد	14

441	الإسهامات التطبيقية للتدخل السيكولوجي في تنمية التفكير الناقد: دراسة مقارنة بين البرامج التدريبية والإرشادية في البيئة العربية باستخدام منهجية التحليل البعدي	د. سليمان عبد الواحد يوسف د. أمل محمد غنايم	15
471	المناهج النقدية وتأثيرها في نظريات العلوم الإنسانية قديما وحديثا	د. بلقاسم مارس	16
503	التفكير الناقد لدى طلاب العلوم الإسلامية ومهارات التعلم في عصر التكنولوجيا	د. عبد الفتاح محفوظ	17
539	الخطيات الإستمولوجية للمناهج النقدية ودورها الثقافي في إثراء العلوم الإنسانية قديما وحديثا	د. قردان ميلود	18
563	مبادئ نمو التفكير الإبداعي من منظور التحليل النفسي	أ. شهيدة جبار أ. فايزة صحراوي	19
599	المناهج النقدية الغربية والشعر العربي من الشك إلى الهدم والتقويض	د. محمد رندي	20
637	صعوبات توظيف مهارات التفكير الناقد في التعلم لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالجزائر	د. مخلوفي اسعيد د. ساعد صباح	21
681	الاستدلال الأصولي بين الاجتهاد والتقليد: دراسة في بيان نقد الأصوليين للاستدلال المنطقي الأرسطي	د. أنس القزباح	22
709	صناعة التفكير الناقد في الدرس اللغوي عند عبد الرحمن الحاج صالح (1927 - 2017م)	د. عمر بو شنة	23
745	توظيف التمثيل في العلوم الإسلامية بين الاجتهاد والجمود	د. لحسن أبو القاسم	24
777	الضابط السياقي في الدراسات النحوية التراثية وأثره في التطور الدلالي وتعيين المعنى	د. شفاء مأمون ياسين	25
807	منطق النقد؛ أسسه ومفترضاته وتطبيقاته	د. يونس الخليلشي	26
833	تلقي النقد الأدبي العربي المعاصر للنظريات اللسانية والنصية الغربية	د. عمار حلاسة	27

شارع زعبيل - دبي - الإمارات العربية المتحدة
هاتف: +97143961777، فاكس: +97143961314، ص. ب: 50106
البريد الإلكتروني: info@alwasl.ac.ae
موقع الجامعة: www.alwasl.ac.ae