

دولة الإمارات العربية المتحدة



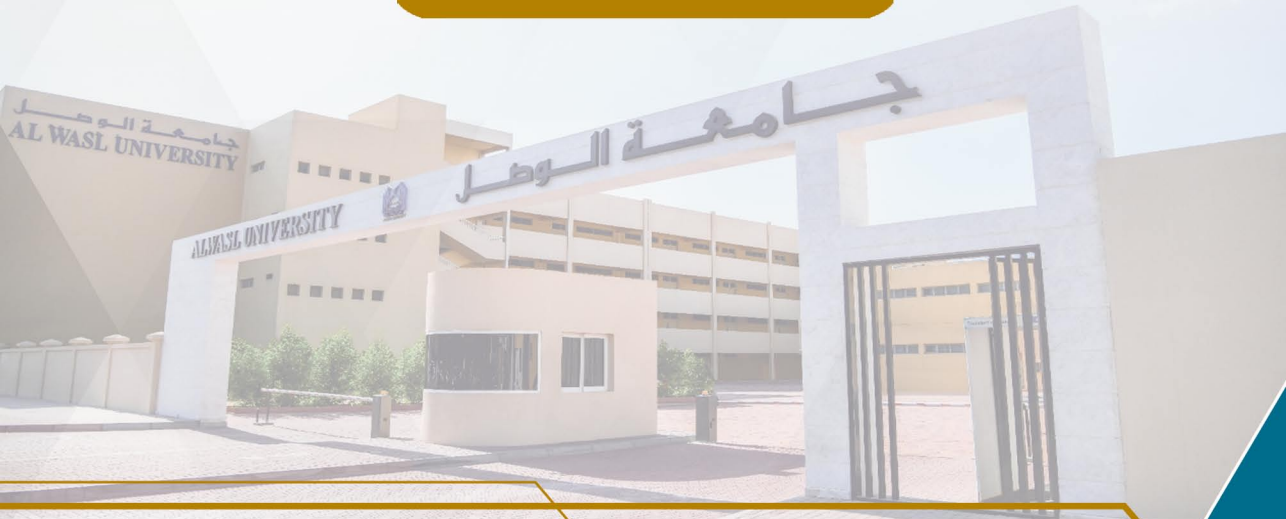
جامعة الوصل - دبي

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 اكتشافِ 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.

**دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن
في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم**

د. محمد خالد محمد الزعبي
الأستاذ المساعد في كلية العلوم التربوية
الجامعة الإسلامية بولاية مينيسوتا الأمريكية

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المعلمين في تنمية التفكير الناقد وتعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة للدراسة (الاستبانة) والتي تكونت من (35) فقرة، طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها (300) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دوار معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم قد جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنواع الاجتماعيات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنواع المؤهل العلمي، حيث جاءت الفروق لصالح (الدراسات العليا). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأنواع الخبرة التدريسية، حيث جاءت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر).

الكلمات المفتاحية: معلمي المدارس الحكومية، الأردن، مهارات التفكير الناقد،

طلبتههم.

Abstract

The study aimed to find out the role of public-school teachers in Jordan in developing critical thinking skills among their students, and to reveal the existence of statistically significant differences between the average estimates of the sample members for the role of teachers in developing critical thinking and which are due to the variables of the study (academic qualification, years of experience). The study followed the descriptive survey method, and to achieve the objectives of the study, the researcher developed a tool for the study (the questionnaire), which consisted of (35) items, and was applied to the study sample of (300) male and female teachers in public secondary schools in Irbid Governorate, where they were selected by a simple random method. The results of the study showed that the role of public-school teachers in Jordan in developing critical thinking skills among their students was moderate. The results also showed that there were no statistically significant differences because of gender. The results also showed that there were statistically significant differences attributed to the effect of academic qualification, as the differences were in favor of (postgraduate studies). There were statistically significant differences due to the impact of teaching experience, as the differences were in favor of (10 years or more).

Keywords: public school teachers, Jordan, critical thinking skills, their students.

المقدمة

إن الاتجاهات الحديثة في التدريس تتجه نحو تنمية مهارات التفكير واكتسابها بشكلٍ عام، ومهارات التفكير الناقد بشكلٍ خاص لدى الطلبة لمواجهة التحديات التي أخذت تفرض وجودها في كافة مناحي الحياة وميادين المعرفة بأبعادها المختلفة، لاسيّما وأن العالم اليوم يشهد تغيرات وتحولات تمس واقعنا بشكل مباشر، إذ لا بدّ من توسيع آفاق الطلبة المعرفية لتمكينهم من النجاح والتعامل والتكيف مع مثل هذه المتغيرات والتحوّلات المتسارعة.

وتزداد أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد على اعتبار أنها من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وأن مواجهة التحديات والمشكلات والتصدي لها لا تتم بنجاح إلا من خلال العمليات العقلية المستخدمة للحصول على المعلومات المتعلقة بتلك المشكلات وجعلها ذات معنى واستخدامها بشكل مناسب، وأنه من دون معرفة عميقة بماهية التفكير لا نستطيع الارتقاء بمنظوماتنا التربوية إذا كان الهدف الرئيس هو الانتقال إلى تعليم مهارات وتلبية احتياجات الطلبة بصورة تنسجم مع أهداف التفكير التي تركز على المهارات الأساسية من ناحية، وتنمية المهارات العقلية العليا من ناحية أخرى (الحر، 2001). وأن تحقيق هدف التفكير يتطلب من المعلم أن يراعي في سلوكه التدريسي التركيز على قضايا طلابه ومجتمعهم، وخلق جو من الديمقراطية، وتشجيع النقاش والبحث عن المعلومات، وعليه تقديم شيء فريد لطلابه يخالف ما هو سائد استنادًا إلى مبررات عقلية يقبلها الآخرون (اللقاني، ومحمد، ورضوان، 1990). كما أن المعلم الذي يمتلك هذه القدرة يكون مستقلًا في تفكيره ومراقبًا، له ومتمحررًا، من التبعية وقادرًا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وواعيًا للأنظمة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية ولا يسلم بها كما هي، وإنما يحاكمها وفق معايير محددة، ويتخذ منها مواقف واعية بناء على تلك المعايير (Costa, 1988).

ويرى عبد الهادي وآخرون (2005) أن التفكير يمكن تعليمه وتنميته، فالتفكير عملية عقلية يمكن أن تتطور بوساطة التدريب أو الممارسة والتعلم وأن مهارات التفكير لا تختلف عن بقية الجوانب الإنمائية الأخرى، وهذا يعد من الأسس العامة للنمو العقلي. ويرى الطيبي (2007) أنه لا بدّ من رعاية الطالب وإكسابه المعارف والمعلومات ومهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والسابر وغيرها، من أجل أن تكون لديه الخلفية العلمية

اللازمة التي تتفاعل مع ذاته وتقوده إلى البحث عن معلومات أحر أبعد وأعمق مستعملًا خبراته ومهاراته، ويصبح متفاعلًا مع بيئته بكل ما فيها من متغيرات وأنشطة ومولدًا منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة مثل تكوين أفكار جديدة أو كتابة نص أدبي معين.

وإن المدرس الناجح هو الذي يستغل كل دقيقة لمداعبة أذهان طلبته ويدربهم على إكتشاف إمكاناتهم العلمية ومهاراتهم في التفكير بمختلف أشكاله وتطويرها (قطامي، 2005) وإذا أراد أن يساعدهم على تعلم مهارات التفكير الناقد أو السابر مثلاً، فإن عليه طرح أسئلة تعمل على سبر غور تفكيرهم وتجعل منهم مسؤولين معه عن تفعيل تفكيرهم، ليصبح أفضل وأكثر فاعلية (إبراهيم، 2009).

ولقد ظهر في العقديين الأخيرين من القرن الماضي اهتمام متزايد بمهارات التفكير وخاصة التفكير الناقد، والذي يعتبر تفكيراً يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير محددة، ومرده الأول أن تعليم مهارات التفكير يجلب الفائدة للمتعلم والمعلم والمجتمع. ومن هنا نجد أنه ليس من واجب المعلمين تلقين المعلومات فقط، فقد انتهت فكرة "أن الطفل كتاب متنقل ووظيفة المدرسة زيادة أشرطة التسجيل في ذهنه، بهدف النجاح بالإمتحان" وحل محلها فكرة "أن الطفل عالم مستقل، متنوع، متغير، متعدد ومتطور .." وحتى ننجح بالدخول الي عالمه، لا بدّ من التدريب الكافي وفق خارطة واضحة تقودنا للنجاح (قطامي، 2005).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشكل مهارات التفكير الناقد بعدًا مهمًا في حياة الطلبة على اختلاف مستوياتهم العلمية؛ لما تمثله مهارات التفكير الناقد من أهمية بالغة في تحصينهم 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 سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات التفكير الناقد المتمثلة في التحليل، والاستقراء، والاستدلال، والتقييم، والتي تشكل بمجملها مهارات التفكير الناقد. ومن خلال ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:
- التعرف إلى دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟

أهمية الدراسة:

- تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:
- يعد هذه البحث من الأبحاث القليلة التي حاولت التعرف إلى دور معلمي المدارس الثانوية الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد - على حد علم الباحث -، لا سيما وأن الحاجة ماسة للوقوف على هذه المهارات نظرًا لأهميتها في الميدان التربوي في ضوء التوجهات الحديثة.
- تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ببيانات واضحة ودقيقة حول دور معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوع: اقتصرت الدراسة على دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في بداية الفصل الأول 2023/2024.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

- **دور (إجرائيًا):** مجموعة الاستجابات التي سيحصل عليها الباحث من خلال تطبيق أداة الدراسة للوصول إلى دور معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- **المهارة (اصطلاحًا):** هي أداء مهمة ما أو نشاط بصورة مقنعة وبأساليب والإجراءات اللازمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ) نجم وآخرون، 2019: 6).
- **التفكير الناقد (اصطلاحًا):** عبارة عن وسيلة من الوسائل التي تستخدم في تقديم الحلول، والأفكار للمسائل، والمشكلات المعقدة، أو تحتاج إلى استخدام العديد من الأدوات التي تساعد في الوصول إلى النتائج المطلوبة (خضر، 2018: 76).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تنمية التفكير الناقد:

لقد لاقى التفكير الناقد في العصر الحديث اهتمامًا كبيرًا، لما له من أهمية بالغة في جوانب الحياة العلمية والعملية، فهو يعد تذكرة دخول الى عصر العولمة والتكنولوجيا، حيث إنه يعد حجر الأساس في تطوير الكثير من النظريات والاختراعات.

التفكير:

اختلف العلماء في تفسير معنى التفكير؛ فالبعض عرّف التفكير بأنه عبارة عن سلسلة

من النشاطات العقلية يقوم بها الدماغ، والبعض الآخر عرّف التفكير بأنه عبارة عن سلسلةٍ من النشاطات العقلية تتم في الدماغ بهدف اتّخاذ قرارٍ أو البحث عن حلٍ لمشكلة. ويختلف مستوى هذه النشاطات العقلية من شخصٍ إلى آخر حسب المعلومات التي يخزنها العقل الباطن للشخص عن هذه المشكلة أو موضوع القرار الذي ينوي اتخاذه. وبذلك نستطيع القول بأن هناك أكثر من مستوى أو نوعٍ للتفكير ولكل نوع خصائص معينة، إلا أنه من الممكن تطوير التفكير للارتقاء به إلى الأفضل. وهناك سبع أنماط للتفكير: وهي - التفكير العلمي - التفكير المنطقي - التفكير الناقد - التفكير الإبداعي - التفكير الخرافي - التفكير التسلسلي - التفكير التوفيقى أو المسابير (غانم، 2009).

التفكير الناقد:

عرفه الباحثون بعدة تعريفات نورد أهمها:

- قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي (مصطفى، 2011: 99)
- عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، وتقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، وتعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوفرة للوصول الى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم التوصل الى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الانسان في حياته (ريان، 2011: 79).

الأهمية التربوية للتفكير الناقد:

إن قضية إدخال تعليم التفكير الناقد الى المدارس، إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم، ومواجهة التحديات المستقبلية في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن حاجتنا الى تعليم التفكير لتلاميذنا هي حاجة عظيمة (الكحلوت، 2013).

وتكمن أهمية التفكير الناقد فيما يلي (Ramer 1999; Guzy, 1999):

- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
- يسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.
- يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحسًا عاليًا بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعورًا قويًا بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.
- يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلًا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.
- يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، واستيعاب دور المكان (الجغرافية) في تشكيل الحضارة الإنسانية.
- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.
- يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.

- يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم.

وتطلق معايير التفكير الناقد على المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير الناقد، والتي يتم أخذها أساسًا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح، وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب يجب ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص (أبو شعبان، 2010).

معايير التفكير الناقد:

- أشار ريان (2011) إلى أن للتفكير الناقد معايير يجب الالتزام بها، ومنها:
 - الوضوح: أن تكون العبارة واضحة نستطيع فهمها ومعرفة مقاصد المتكلم - أي الطالب - منها.
 - الصحة: أي أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة.
 - الدقة: أي استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بدقة بلا زيادة أو نقصان.
 - الربط: أي مدى العلاقة بين السؤال، أو المداخلة، أو الحجج، أو العبارة بموضوع النقاش.
 - الاتساع: أي الشمولية بحيث تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.
 - المنطق: أي تنظيم الأفكار وتسلسلها وتربطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مرتبة على حجج معقولة.
- ولكي تصبح هذه المعايير جزءًا مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، فإنه يجب على المعلم ما يلي:
 - أن يراقب نفسه في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية، وذلك حتى يكون سلوكه نموذجًا يحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عملية التفكير.

- أن يتابع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير، وذلك حتى يمثلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم (أبو شعبان، 2010).

مكونات التفكير الناقد:

- إن التفكير الناقد يتكون من خمس مكونات متكاملة مع بعضها، بحيث أنها تكمل كل منها الأخرى، إذ لكل منها علاقة بباقي المكونات، حيث إن التفكير الناقد يتكون من المكونات الرئيسية التالية (الناقة وصقر، 2019):
- القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي لا بد من وجوده؛ وذلك لإعطاء الفرد الشعور بالتناقض.
- الأحداث الخارجية: وهي المؤثرات التي تثير إحساس الفرد بوجود التناقض.
- النظرة الشخصية: ويستمدّها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعًا مميزًا له، وهي بمثابة الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيحدث شعور بالتناقض إذا ما كانت الأحداث مخالفة لقاعدته المعرفية.
- الشعور بالتناقض: ويمثل الشعور بوجود التناقض عاملاً دافعاً على إثره تترتب باقي خطوات التفكير الناقد.
- حل التناقض: وتضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث نجد الفرد يسعى جاهداً الى حل التناقض بما يشمل خطوات باختلاف الأفراد.

مهارات التفكير الناقد:

- بناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاسوني (Facione, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية 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.

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 مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

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 على الارتباطات والعلاقات السببية.

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.

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.

خصائص التفكير الناقد:

في مراجعة من قبل فيرت (Ferret, 1997) لخصائص المفكر الناقد، أورد الخصائص الآتية للمفكر الناقد:

- يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطالعها، أو يبحث عنها.
- يحكم على التصريحات والمجادلات.
- لديه القدرة على الاعتراف بأن لديه نقص في الفهم أو المعلومات.
- يملك حب الاستطلاع والفضول.
- يهتم باكتشاف الحلول الجديدة.
- لديه قدرة واضحة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
- لديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.
- الاستماع بحرص شديد إلى الآخرين ولديه القدرة على إعطاء صدى لهذا الاستماع الناقد.
- يرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي.
- يعدل في آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة.
- يبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات.
- يعلق إصدار الأحكام على الحقائق حتى تتجمع لديه المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار.

مراحل تعليم التفكير الناقد:

يرى العتوم والجراح وبشارة (2011) أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من الخطوات المتسلسلة، حيث إن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة، ويمكن توضيح هذه المراحل من خلال ما يلي:

- **الملاحظة:** وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم.
- **الحقائق:** وتتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصدقية والموضوعية.

- **الاستدلال:** وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.
- **الافتراضات:** وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم.
- **الآراء:** وتتطلب من المتعلم أن يطور الآراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
- **الحجج:** وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.
- **التحليل الناقد:** وتتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها، ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

دور المدرسة في تنمية مهارات التفكير الناقد:

- أشار سعادة (2003) أنه لكي تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير، فإنه لا بد من توفر ما يلي:
- الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسيين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إدارياً وتربوياً ونفسياً بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.
- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير حتى يكون محوراً مهماً من محاور العملية التعليمية.
- ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية، فكيف يفكر المتعلم بشكل فعال وسليم إذا كان خائفاً من المعلم؟ وكيف يبذل المعلم وهو يخشى المشرف التربوي ومدير المدرسة؟
- فالمدرسة هي وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه ومن واجب المدرسة أن تساير اتجاهات المجتمع وأن تواجه التغيرات المستجدة في المجتمع من تطور وتحدي، ومما لا شك فيه أن هذا يتطلب اهتماماً بالنواحي المختلفة لشخصية الطلاب وخصوصاً النواحي العقلية من حيث القدرة والمرونة على حل المشكلات والتعرف على الفروق في كيفية

التفكير لدى الطلاب داخل غرفة الصف ووعي الأسلوب الخاص بالطالب ومواطن القوة والضعف فيه.

دور المعلم في تعليم مهارات التفكير الناقد:

دور المعلم لا يقتصر فقط على إرسال المعلومة كما هي للمتعلم، بل يمتد أيضًا لتربيته وتنمية مهاراته العقلية والفكرية، وهنا نتعرف على دور المعلم في تنمية مهارة التفكير لدى طلبته. وللمعلم دور مهم و متميز في تعليم التفكير الناقد، وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير المبدع بدلاً من الجمود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محيرة تثير التفكير، وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل والتفسير والتحليل واتخاذ القرار، وفيما يلي بعض المؤشرات العامة للمعلم التي تساهم في تطوير التفكير الناقد لدى طلبته:

- اختيار الأدوات والتجارب الحقيقية المتوافرة في الكتاب حيث ما أمكن ذلك.
- ترك المجال لمشاركة الطلبة في تقويم النشاطات الصفية والمهام التي يكلفون بها من قبل المعلم.
- عرض أعمال الطلبة على لوحة أو مكان العرض البارز لجميع الطلبة.
- تقديم التشجيع المناسب المتواصل للطلبة للبحث عن بدائل للنشاطات الفنية مع تقديم ما يلزم من المواد للتعلم. (الخطاب، 2012).

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم عرضها وفق الترتيب الزمني من الأحدث فالأقدم كما يلي:

أجرى علمي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في درس القراءة بكتب اللغة العربية لطلبة الثانوي التأهيلي في المغرب. اتبعت الدراسة المنهج النوعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الدراسة (تحليل المحتوى) لنصوص اللغة العربية وما تتضمنه من المهارات الرئيسة للتفكير الناقد بالإضافة إلى المهارات الفرعية الثانوية، حيث تساهم هذه المهارات في تنمية الحس النقدي لدى الطلبة، وبالرغم من ذلك فلم تعط لها الأهمية وغيببت بشكل كلي. وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن هناك اضطرابًا يشوب هذه الكتب على مستوى بناء المعنى؛ ذلك أن فلسفتها تؤمن بالمعنى الوحيد بعيدًا عن إمكانية تعدده وحتمية بنائه في درس النصوص، ولا تشجع تعدد التأويل، فتسود الانطباعية وأحكام القيمة دون أي تسويغ للرأي في الدرس القرآني، وهذا بالتأكيد يؤدي إلى تعثر في الممارسة القرائية بالتعليم الثانوي التأهيلي في مادة اللغة العربية، مما يؤثر سلبيًا على تحصيل المتعلمين في باقي المواد الأخرى.

وأجرت نجم وآخرون (2019) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (108) معلمًا ومعلمة في محافظة غرب غزة، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثات بإعداد استبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات. وقد أظهرت نتائج الدراسة قيام المعلم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية بنسبة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والسكن، والتخصص العلمي)، كما توجد فروق بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرت الناقة وصقر (2019) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه تجريبي، وكانت أداة الدراسة دليل المعلم القائم على نموذج سكامبر واختبار مهارات التفكير الناقد. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: إن البرنامج القائم على نموذج سكامبر يحقق الفاعلية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية، ودرجات أقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد، وفي كل مهارة على حدة.

وأجرت الشيخ والناقة (2017) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في

غزة. تبعت الدراسة المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة (تحليل محتوى) وحدة أجهزة جسم الإنسان من كتاب العلوم والحياة وفق قائمة بمهارات التفكير الناقد، وكذلك اختبارًا لمهارات التفكير الناقد ودليل للمعلم. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية وأقرانهن في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو جنبو واللولو (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وكانت أداة الدراسة قائمة بالمفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد، وكذلك اختبارًا للمفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد ودليل للمعلم وتم تطبيق اختبارين قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية في العلوم واختبار مهارات التفكير الناقد وتعزى لاستخدام نموذج وودز لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في العلوم تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الحوري وآخرون (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ. واتبعت الدراسة المنهج الاستقصائي، وتكونت عينة الدراسة من (209) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي تكون من (34) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس) وللتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وأجرى أبو سنيينة (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية

العلوم التربوية الأونروا في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام اختبار (كاليفورنيا) للتفكير الناقد والذي يتكون من (34) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل ومستوى مهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى مرعي ونوفل (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). اتبعت الدراسة المنهج الاستقصائي، وتكونت عينة الدراسة من (510) طالبًا وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد نموذج (2000). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المقبول تربويًا والذي حدد بـ (80%) وجاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث.

وأجرت العبدلات (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالبًا وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

وأجرى رولاند (Ruland, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (342) طالبًا وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن - جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربع مساقات تم تصميمها بطريقة

جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئاً قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وأجرى تمبل (Temple, 2000) دراسة هدفت لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلماً من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (15-12) شهراً. اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغييرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية أن للمعلمين الدور الأكبر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، لما لهذه المهارات من أثر في تعليم وتعلم الطلبة، ودورها في صنع المفكرين والعلماء والمبدعين.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي؛ كدراسة نجم وآخرون (2019)، والناقة وصقر (2019)، وأبو جلنبو واللولو (2015)؛ وفي استخدامها للاستبانة لتكون أداة الدراسة، كدراسة نجم وآخرون (2019). في حين اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، كدراسة أبو سنيينة (2008)، والعبدلات (2003)؛ إذ اتبع المنهج شبه التجريبي. وبعض الدراسات اختلفت في استخدام أدوات الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، كدراسة الشيخ والناقة (2017) التي استخدمت (تحليل المحتوى)، ودراسة الحوري وآخرون (2009) التي استخدمت (اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد).

- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجانب النظري للدراسة، وكيفية بناء أداة الدراسة، واختيار منهجية البحث، وعينة الدراسة، وطرق تحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة نتائجها، كدراسة نجم وآخرون (2019).
- وفي نهاية استعراضنا للدراسات السابقة، نرى أن الدراسة الحالية تنفرد عن غيرها من الدراسات السابقة في تناولها لدور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، بينما معظم الدراسات السابقة تناولت برامج تنمية مهارات التفكير الناقد وأثرها على الطلبة. كما استخدمت معظم الدراسات السابقة أداة الاختبار لقياس مهارات التفكير، بينما في دراستنا فقد اعتمدنا على الاستبانة كأداة لقياس دور معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وطريقة اختيارها، وأداة الدراسة، وإجراءاتها، وتصميمها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائجها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لنمط الدراسات المسحية لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية البالغ عددهم (1504) معلماً ومعلمة، في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم للواء بني كنانة وقصبة إربد ولواء بني عبيد في محافظة إربد، وذلك حسب الإحصائيات الرسمية لأقسام التخطيط التابعة لتلك المديريات للعام الدراسي 2023/2024.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (300) معلمًا ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة مئوية بلغت (20%) من مجتمع الدراسة الكلي. وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) بعد أن تم تحويلها إلى رابط إلكتروني ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني 2023/2024 عن طريق وسائل الاتصال والتواصل لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وتم الإبقاء على الرابط لمدة ثلاث أسابيع حتى تم تجميع كامل عينة الدراسة من دون أي فاقد، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
56.0	168	ذكر	النوع الاجتماعي
44.0	132	أنثى	
42.0	126	بكالوريوس	المؤهل العلمي
58.0	174	دراسات عليا	
13.3	40	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
23.7	71	من 5 - أقل من 10 سنوات	
63.0	189	10 سنوات فأكثر	
100.0	300	المجموع	

أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة ثم الإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها، تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة نجم وآخرون (2019) لتطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، وقد تكونت بصورتها الأولية من (43) فقرة، وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، وهو (بدرجة مرتفعة جدًا، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا) والتي تم تحويلها إلى قيم عددية كما يلي (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لل فقرات الموجبة و (1، 2، 3، 4، 5) لل فقرات السالبة.

صدق محتوى أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق محتوى الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال هذه الدراسة والبالغ عددهم (11) محكمًا - كما هو موضح في الجدول المرفق رقم (1) - لإبداء آرائهم حول السلامة اللغوية لصياغة الفقرات، ومدى ملاءمة الفقرات للدراسة التي أدرجت ضمنها، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وإعادة صياغة وفقًا لما تم الإتفاق عليه ونسبة اتفاق بلغت (80%)، وأصبحت الاستبانة مكونة في نسختها النهائية من (35) فقرة.

صدق بناء أداة الدراسة:

تم استخراج مؤشرات صدق البناء للأداة، من خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الصفوف المبكرة في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة ما بين (-0.38، 0.86)، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	(**).72	13	(**).73	25	(*)43.
2	(**).75	14	(**).64	26	(**).71
3	(**).64	15	(*)43.	27	(**).66
4	(**).62	16	(**).71	28	(**).66
5	(**).74	17	(*)44.	29	(**).79
6	(*)42.	18	(*)38.	30	(**).54
7	(**).78	19	(**).47	31	(**).66
8	(*)39.	20	(*)40.	32	(**).79
9	(*)42.	21	(**).53	33	(**).80
10	(**).54	22	(**).86	34	(**).74

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
11	46. (*)	23	60. (**)	35	50. (**)
12	73. (**)	24	53. (**)		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

يبين الجدول رقم (2) بأن معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة الموجهة لمعلمي ومعلمات الصفوف المبكرة مع المجموع الكلي للأداة قد تراوح ما بين (0.38-0.86)، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبهذا يمكن القول إن الأداة تتمتع بصدق بناء مرتفع ومقبول في مثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (-test retest) بتطبيق الأداة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.91). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.87) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- النوع الاجتماعي، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله فئتان (بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 - أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة مرتفعة جدًا، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وللحكم على قيم المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، تم اعتماد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات}} = \text{طول الفئة}$$

بالتالي ستكون درجة الالتزام ثلاثة كالتالي:

- درجة منخفضة من (-1 أقل 2.33).
- درجة متوسطة من (2.34 - 3.67).
- درجة مرتفعة من (3.68 - 5).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائياً، وهي كالتالي:

- للإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على "ما دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.
- للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع

الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، ولبیان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ولبیان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (scheffe).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها: والذي نصّ على «ما دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
25	تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تمنحهم فرص الحصول على المعلومات الكامنة في عقولهم واختبارها.	3.98	923.	1	مرتفع
20	توعية الطلبة بضرورة الحصول على المعارف اللازمة لتنمية مهارة التفكير الناقد.	3.60	1.101	2	متوسط
21	أسمح للطلبة بالتعبير عن أفكارهم بحرية ضمن الأطر العامة.	3.46	1.211	3	متوسط
26	الحرص على توزيع الطلبة للعمل ضمن مجموعات، والتي تساعدهم على مشاركة أفكار بعضهم البعض ومناقشتها.	3.17	1.158	4	متوسط
31	أوفر للطلبة الأمن النفسي ليتحدثوا بما يرونه مناسبًا.	3.05	1.212	5	متوسط
23	تحفيز عقول الطلبة، وذلك من خلال وضعهم في مواقف معينة تثير أختلتهم.	3.01	975.	6	متوسط

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
24	تخصيص دروس تفصيلية حول مهارات التفكير النقدي وكيفية تنميتها.	2.96	944.	7	متوسط
3	تحفيز الطلبة على تنمية مهارة النقد المنطقي، وذلك عبر طرح مواضيع أدبية أو علمية مختلفة.	2.95	1.137	8	متوسط
28	أستخدم بعض استراتيجيات التعلم النشط المثيرة لتفكير الطلبة (عصف ذهني، حوار،).	2.92	1.093	9	متوسط
12	إقامة مناظرات بين الطلبة حول قضية معينة، وحثهم على استخدام مهارات التفكير النقدي.	2.86	1.102	10	متوسط
32	أوظف الأسئلة والمشكلات لإثارة دافعية الطلبة نحو التفكير الناقد.	2.79	1.180	11	متوسط
5	تنمية مهارة العصف الذهني لدى الطلبة، والتي تسهم بشكل كبير في تنمية مهارة التفكير الناقد.	2.68	1.186	12	متوسط
14	إتاحة الفرصة للطلبة لتقييم أعمالهم بأنفسهم، وهذا سيني داخلهم مهارة التفكير المنطقي.	2.67	1.139	13	متوسط
4	تنمية حب الاستطلاع والفضول العلمي لدى الطلبة، والذي يعتبر البداية للتفكير الناقد.	2.65	1.041	14	متوسط
18	تشجيع الطلبة على مهارة اتخاذ القرار، والتي تساعد على تنمية مهارة التفكير الناقد.	2.61	1.117	15	متوسط
8	أحفز الطلبة لتدوين أفكارهم وتبريرها كتابيًا.	2.49	1.187	16	متوسط
34	تنمية مهارات الاستنتاج والاستنباط لدى الطلبة.	2.48	1.026	17	متوسط
1	توعية الطلبة بضرورة تعديل آرائهم عند الحصول على حقائق جديدة.	2.40	1.063	18	متوسط
6	تدريب الطلبة على مهارة الاستماع الجيد لأفكار الآخرين، والتي قد تكون سبب في توليد أفكار جديدة.	2.40	1.428	18	متوسط
29	مساعدة الطلبة على البحث عن الأدلة والبراهين لدعم المسلمات والمعتقدات.	2.38	993.	20	متوسط
9	أوظف التحليل والاستنباط في حل المشكلات.	2.35	1.251	21	متوسط
27	تنمية مهارة إصدار الأحكام على الحقائق لدى الطلبة بناءً على اكتمال المعلومات ذات الصلة.	2.28	1.052	22	منخفض
7	خلق أجواء تحث على استخدام التفكير الناقد، وفي نفس الوقت تساعد الطلبة على تنمية مهارة معينة من مهارات التفكير النقدي.	2.27	1.055	23	منخفض
33	أساعد الطلبة على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوفرة.	2.17	1.060	24	منخفض

الرقم	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
22	أساعد الطلبة على البحث عن مصادر جديدة ومبتكرة للمعلومات.	2.16	1.054	25	منخفض
2	أنوع طرق التقويم لتناسب كل الممارسات التعليمية والتعلمية.	2.08	994.	26	منخفض
35	أطرح أسئلة على الطلبة تثير التفكير الناقد لديهم.	2.08	1.246	26	منخفض
13	تدريب الطلبة على المواقف التي تتطلب مهارة محددة من مهارات التفكير النقدي.	2.04	1.134	28	منخفض
30	توفير البيئة التعليمية المثيرة لأفكار الطلبة والمحفزة لدافعيتهم نحو التفكير الناقد.	1.98	967.	29	منخفض
10	أشجع الطلبة على صياغة تفسيرات ممكنة للمشكلة.	1.91	1.285	30	منخفض
16	أستخدم التقنيات وأوراق العمل أكثر من الإلقاء في أثناء تدريسي.	1.87	1.016	31	منخفض
11	توعية الطلبة بضرورة التحلي بالمصادقية والموضوعية عند ممارسة التفكير الناقد وعند مناقشتهم لأفكار الآخرين.	1.86	1.022	32	منخفض
17	خلق أنشطة تحث الطلبة على إجراء المقارنات والتحليل والتفكير، وتدوين الملاحظات بغرض إصدار الأحكام.	1.80	935.	33	منخفض
19	تدريب الطلبة على ضرورة فحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.	1.74	938.	34	منخفض
15	أزود الطلبة بمشكلات للبحث عن الحل وبطريقة إبداعية.	1.66	1.039	35	منخفض
	الدرجة الكلية	2.51	617.		متوسط

يتبين من جدول (4) بأن «أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» قد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام بلغ (2.51) وانحراف معياري (617.)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.66-3.98).

ولعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى عدم المعرفة الكافية بمهارات التفكير الناقد من قبل المعلمين، وطرائق إكسابها للطلبة واستراتيجياته، ويتضح ذلك من خلال عدم الأخذ بها في أثناء تدريسيهم، ومن خلال المواقف الصفية التي عرضت عليهم، كما قد يعزو الباحث ذلك إلى أن نظرة معلمي المدارس الحكومية إلى تدريس المواد الدراسية على أنها نقل للمعرفة فقط، وعدم الإلمام باستخدام طرائق واستراتيجيات التدريس التي تساعد على تحدي التفكير عند الطلبة، بحيث يكون لديهم فهم أعمق للمحتوى المعرفي والذي سيقودهم إلى الاستقلالية في التفكير وعدم التسليم بالحقائق دون تحري كافٍ، مما حدا بأن

تكون النتيجة متوسطة حسب وجهة نظرهم.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (25) والتي تنص على "تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تمنحهم فرص الحصول على المعلومات الكامنة في عقولهم واختبارها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (923.)، وجاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "توعية الطلبة بضرورة الحصول على المعارف اللازمة لتنمية مهارة التفكير الناقد" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.60) وانحراف معياري (1.101)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) ونصها " تدريب الطلبة على ضرورة تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.74) وانحراف معياري (938.)، بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "أزود الطلبة بمشكلات للبحث عن الحل وبطريقة إبداعية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.66) وانحراف معياري (1.039). وبلغ المتوسط الحسابي لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم ككل (2.51) وبانحراف معياري (617.).

وقد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (25) والتي جاءت بالمرتبة الأولى إلى أن مهارة طرح الأسئلة هي من المهارات الأساسية والتي لا بدّ منها لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث إن الأسئلة هي المفاتيح التي تفتح كل أبواب العلم والمعرفة، والطالب الناجح هو من يتقن مهارة استنتاج الأسئلة وطرحها في وقتها المناسب. في حين قد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (20) إلى أن المعارف هي أساس أي تعلم وغاية أي تعليم، ومن دون المعارف لن تتم العملية التعليمية التعلمية، ولن نحصل على المهارات اللازمة لكل متعلم، ومن أهمها مهارة التفكير الناقد.

وقد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (19) إلى أن من أصعب مهارات التفكير الناقد هي مهارة تفحص المعتقدات والمسلمات بطرق علمية رصينة ومستندة إلى الأدلة والبراهين، فهذه المهارة تحتاج من الطلبة إلى مهارات تفكير عليا وتحتاج إلى جهد كبير من الطالب وممارسة مستمرة للوصول إلى مرحلة الاتقان. في حين قد يعزو الباحث نتيجة الفقرة رقم (15) والتي جاءت في المرتبة الأخيرة إلى أن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقًا وممتعًا وفعالًا راسخًا، لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم وربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة إلى أنه يتم من خلال عملية المشاركة الفعالة، فمشاركة الطالب الفعالة تساعد في تنمية المهارات والقدرات، وهو أسلوب يشجع الاستقلالية

ويوجه الطالب إلى التعلم الذاتي وينمي القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نجم وآخرون (2019) والتي أظهرت قيام المعلم بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية بنسبة كبيرة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني وتفسيرها: والذي نصّ على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المدارس الحكومية في الأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية «لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم حسب متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
168	639.	2.59	ذكر	النوع الاجتماعي
132	575.	2.41	أنثى	
126	557.	2.34	بكالوريوس	المؤهل العلمي
174	632.	2.63	دراسات عليا	
40	621.	2.26	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
71	465.	2.32	5-10	
189	636.	2.63	10 سنوات فأكثر	

يبين الجدول رقم (4) تباينًا ظاهرًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية «لأدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» بسبب اختلاف فئات متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الموضح في جدول رقم (5):

جدول رقم (5)

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية على أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
371.	803.	275.	1	275.	النوع الاجتماعي
000.	12.768	4.372	1	4.372	المؤهل العلمي
000.	8.159	2.794	2	5.587	الخبرة التدريسية
		342.	295	101.005	الخطأ
			299	113.978	الكلي

يتبين من الجدول رقم (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف (0.803) وبدلالة إحصائية بلغت (0.371). ويرى الباحث بأن «أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم» لم تختلف آراؤهم حسب متغير (النوع الاجتماعي)، حيث إن رؤية كل من الذكور أو الإناث متكافئة تجاه الدرجة المتوسطة لتنمية مهارات التفكير الناقد في المدارس الحكومية في الأردن. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة العمل في المدارس الحكومية في الأردن واحدة ومتشابهة في متطلبات المهنة فيها سواء كانت مدارس الذكور أم مدارس الإناث، مما حدا بأن لا تظهر فروق تعزى لمتغير

(النوع الاجتماعي). كما يجب على المعلمين سواء كانوا ذكورا أو إناثا توفير الخبرات التعليمية لدى المتعلمين وتنمية التفكير الناقد الذي يعمل على تنظيمها بشكل يستطيع المتعلمين من خلاله أن يتعلموا تلك الخبرات والتفكير بشكل سهل وفعال.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (12.768) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح (الدراسات العليا). ويرى الباحث بناءً على هذه النتيجة أن معلمي المدارس الحكومية في الأردن قد اختلفت آراؤهم بناءً على متغير (المؤهل العلمي) بين من يحمل درجة البكالوريوس ومن يحمل الشهادات العليا وجاءت النتيجة لصالح الدراسات العليا. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك أصحاب الشهادات العليا المعارف والمهارات اللازمة لتعليم التفكير الناقد لطلبتهم، وأقدر على تهيئة البيئة والظروف المناسبة لممارسته في مواقف ومشكلات تستثير عقول الطلبة وتستدعي منهم الخروج بحلول ابتكارية لتلك المشكلات، لهذا فقد جاءت الفروق لصالحهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف (8.159) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبين الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول رقم (6):

جدول (6)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الخبرة التدريسية على أدوار معلمي المدارس الحكومية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم

10 سنوات فأكثر	5-10	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي		
			2.26	أقل من 5 سنوات	الخبرة التدريسية
		06.-	2.32	5-10	
	31.- (*)	37.- (*)	2.63	10 سنوات فأكثر	

• دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين (10 سنوات فأكثر) من جهة وكل من (أقل من 5 سنوات) و (9-5) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر). ويرى الباحث بناءً على هذه النتيجة أن معلمي المدارس الحكومية في الأردن قد اختلفت آراؤهم بناءً على متغير (الخبرة التدريسية) بين المستويات المشار إليها سابقاً، وجاءت النتيجة لصالح الخبرة الأكثر. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة الطبيعية إلى أن المعلم ذا الخبرة الطويلة يمتلك القدرات النقدية اللازمة لتعليم مهارات التفكير الناقد لطلبته، كما يمتاز المعلم صاحب الخبرة الطويلة بالتححرر من التبعية وفقاً لمعايير محددة، وكما أنه قادر على اتخاذ القرارات الصائبة وعلى تحكيم البدائل أكثر من المعلم ذي الخبرة القصيرة، كما قد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة لديهم تجارب سابقة في التعامل مع مثل هذه المهارات، وتم تهيئة البيئة المناسبة لهم لتعلم هذا النوع من التفكير والتعرف إلى مهاراته وممارسته، مما حدا بأن تأتي الفروق لصالح أصحاب الخبرة الطويلة مقابل المستويات الأخرى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحوري وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لأثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن تعزى لمتغير (الجنس). في حين اختلفت مع نتيجة دراسة مرعي ونوفل (2007) والتي أظهرت نتائجها وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث. كما أنها اختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة نجم وآخرون (2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لدورهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى لمتغير (سنوات الخدمة).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن أفكارهم ونقدهم لها ولأفكار غيرهم بطرق علمية.
- تنظيم لقاء تربوي للمعلمين والطلبة على حدٍ سواء، يوضح فيه أهمية التفكير الناقد في دعم عملية التعليم والتعلم.
- عرض نماذج ناجحة لمعلمين شجعوا طلبتهم على استثمار مهاراتهم في التفكير لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة.
- توزيع نشرات توضح فاعلية المعلمين في تحفيز طلبتهم على الاستخدام الأمثل للمعارف والمهارات التي يملكونها من خلال التطبيق العلمي لمهارات التفكير الناقد.
- تضمين برامج إعداد المعلمي مساقات تستهدف تدريبهم على استخدام طرائق التفكير الناقد واستراتيجياته.
- تطوير نماذج الإشراف التربوي بحيث تحتل مهارات التفكير الناقد جزءًا هامًا منها، وخاصة فيما يتعلق بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة لإكسابهم هذه المهارات.

المراجع العربية

- إبراهيم، عطيات. (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاون الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية، 12(4)، 81-43.
- أبو جنبو، صفاء واللولو، فتحية. (2015). أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة [رسالة ماجستير]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سنيّة، عودة. (2008). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 22(5).
- أبو شعبان، نادر. (2010). أثر استخدام تدريس الاقران على تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب الصف الحادي عشر [رسالة ماجستير]. جامعة الأزهر، مصر.
- الحر، عبد العزيز. (2001). مدرسة المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحطاب، أمينة. (2012). دور معلمي المرحلة الأساسية في التفكير الناقد [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحوري، مدين وهنداوي، عمر وادعيس، أحمد وشرقاوي، صبحي والقاسم، لينا. (2009). أثر استخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ. مجلة العلوم الإنسانية، 6 (41).
- خضر، محمد. (2018). التفكير الناقد [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ريان، محمد. (2011). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعليمها وتعلمها للرقى الحضاري والتقدم العلمي. مكتبة الفلاح.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). تدريس مهارات التفكير. غزة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الشيخ، أحلام والناقدة، صلاح. (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة] رسالة ماجستير]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الطيبي، محمد أحمد. (2007). تنمية قدرات التفكير الأبداعي، ط3، عمان: دار المسيرة.
- عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2005). مهارات في اللغة والتفكير. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبدلات، سعاد. (2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي] أطروحة دكتوراة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2011). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علمي، مصطفى. (2020). درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في درس القراءة بكتب اللغة العربية بالثانوي التأهيلي. مجلة اللغات والثقافات والمجتمعات، 6(2)، 24-46.
- غانم، بسام. (2009). مقدمة في تدريس التفكير الناقد. عمان.
- الكحلوت، ختام. (2013). مدى تضمن محتوى كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد واكتساب الطلبة لها]رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة ورضوان، برنس. (1999). تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 13(4)، 289-341.

- مصطفى، مصطفى. (2011). تنمية مهارات التفكير. دار البداية للنشر والتوزيع.
- الناقة، صلاح وصقر، نجلاء. (2019). فاعلية برنامج قائم على نموذج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(2)، 1-24.
- نجم، منور وآخرون. (2019). دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Costa, A. (1988). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, California, ASCD. XI, 1988.
- Facione, P. (1998). *Critical Thinking: What is and why it Counts*, California Academic Press, 1998.
- Ferret, S. Peak. (1997). *Critical Thinking Across the Curriculum Project*, Retrieved May 2005, from: [http:// www. kcmetro. cc. mo. us/ Longview/ ctac/ definitions. Htm](http://www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definitions.Htm), 1997.
- Guzy, A. (1999). *Writing in the other Margin: A survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs*. DAI, 60(6), p:2011-A, 1999.
- Ramer, C. A. (1999). *The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student Teachers*. DAI, 59 (9), p: 3416-A, 1999.
- Ruland, J. (2000). *Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student*. DAI, 60(8), p. 745-A, 2000.
- Temple, C. (2000). *What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia?* *Reading Teacher*, 54(3), 312-315, 2000.

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