# مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها *

د. سائد محمد ربايعة **

* تاريخ التسليم: ٢٦/ ١/ ٢٠١٤م، تاريخ القبول: ١٢/ ٤/ ٢٠١٤م.
** أستاذ مساعد في التربية/ فرع جنين/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

## ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين، من وجهة نظر المعلمين، ودرجة تنميتهم لها، في ضوْء كل من: متغير الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي لها صلة بالتفكير الناقد، ومعرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات، ودرجة وجودها لدى الطلبة.

ولتحقيق الأهداف الموجودة أعلاه، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ، على عينة من المعلمين بلغ حجمها (١٤٠) معلمًا ومعلمة، ولجمع البيانات، وظفت الدراسة استبانة مكونة من (٤٢) فقرة، مثلت مؤشرات التفكير الناقد، اختُبر صدقُها وثباتُها، وحصلت على درجة ثبات قدرها (٠,٩١) ، واقتضت الدراسة من أفراد العينة الإجابة عن فقرات الاستبانة في بعدين اثنين، هما: البعد الأول مثّل درجة وجودها لدى الطلبة، وأمّا البعدُ الثاني فمثّل درجة عمل المعلمين على تنميتها، فبَعدَ جمع البيانات وتحليلها، أظهرت النتائج أنّ درجة امتلاك الطلبة لمؤشرات التفكير الناقد– كانت متوسطة (٢,٩٥) ، بينما كانت درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات كبيرة؛ فبلغت (٣,٩٤) ، وتبين عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد بحسب كل من: متغير الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية ذات الصلة، كما تبين وجود علاقةٍ دالّةٍ موجبةٍ ما بين درجة تنمية المعلم لمؤشرات التفكير الناقد، ودرجة امتلاك الطلبة لها.

## *Critical Thinking of the Secondary School Students at Jenin City Schools as Viewed by the Teachers and their Efforts to Develop it*


# *Abstract:*

*The aim of this study is to identify the critical thinking of the secondary school students at Jenin city schools as viewed by the teachers and their efforts to develop it, in the light of various variables including: sex, years of experience, number of relevant training courses attended, and identifying whether there is a relationship between the degree of teachers' development of those indicators as well as their existence to the students.*

*To achieve these aims, the study adopted the descriptive approach depending on a sample of teachers totaling (140) teachers of both sexes, in collecting data used in a questionnaire which consists of (42) paragraphs representing critical thinking indicators which underwent Validity and Reliability tests obtaining Reliability degree of (0.91) .The sample members were asked to answer in two dimensions the first of which dealt with the degree of its existence in the students thinking while the second dimension dealt with the degree to which teachers sought to develop thereof.After collecting and analyzing the data, results showed the degree of critical thinking indicators owned by students was medium (2.95) while the degree of teachers action to develop it was high (3.94) .Results also showed there was no statistically significant difference at ($a \leq 0.05$) in the degree of teacher's effort to develop critical thinking indicators according to variables of sex, years of experience, and number of relevant training courses attended.Results also show the existence of a significant statistical relationship between the degree of the teacher's development of critical thinking and the student's degree of having them.*

## مقدمة:

إنّ التغيرات المعرفية السريعة التي تمرّ بالعالم ظهرت آثارها في كل ناحية من نواحي الحياة بدرجات متفاوتة، وكانت أسرع مما أمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التربية، ومن هنا، كانت الفجوة واسعة بين التطوّر والتقدّم العلميّ والتكنولوجيّ في المجتمع وبين أداء المدرسة، ولذلك، تكثفت الجهود في تطوير التفكير وتنميته بوصفه أداةً للمعرفة، ولم يعد هدف العملية التعليمية يقتصر على إكساب المتعلمين المعارف والحقائق، بل تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير وعملياته.(قطامي، ٢٠٠٥، ص ٢٧٤)

ويعدّ التفكير عملية ذهنية تهدف إلى معالجة المواقف المختلفة التي يواجهها الفرد، سواء كانت عشوائية أو منظّمة، وتستند هذه العملية على فرضية مفادها: أن الاستعداد للتفكير موجود لدى جميع الأفراد، ولكن بدرجات متفاوتة ترد إلى تأثير المواقف والبيئات التي ينشأون فيها، وعمليات التنظيم للبيئة، وللخبرات التي تساعد الفرد على مواجهة المواقف الصعبة، كما تختلف مستويات التفكير وأنواعه باختلاف كل من: ميول الأفراد، واتجاهاتهم وعقائدهم؛ لأنها عوامل أساسيّة في تشكيل مخزون الفرد المعرفيّ، وتوجّه سلوكه.(قطامي، ٢٠٠٥، ص٧١)

كذلك، يعدّ التفكير من أهم الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة، فيدرك الأطفال في سن مبكرة بأن الكبار يفكرون، ويمارس الأطفال– منذ ولادتهم– ما سماه (جان بياجيه) التفكير الحس– حركي في السنة الأولى والثانية، ثم ينتقلون إلى مرحلة متطورة أخرى تسمّى بمرحلة ما قبل العمليات، وبعدها الانتقال إلى التفكير في العمليات المادية، ثمّ يصلون إلى التفكير المجرّد في بداية مرحلة البلوغ.(العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٧، ص١٧)

ويرى بعض علماء النفس أنه بالإمكان تصنيف التفكير إلى مستويات مختلفة؛ ذلك بسب درجة تعقيد كل نمط من أنماطه، فقد صنّف– في هذا السياق– نيومان (New-man, 1991) ، التي ذكرها العتوم وآخرون (٢٠٠٧) – مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيستين هما: مهارات التفكير الأساسية التي تُعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد مستخدمًا فيها العمليات العقلية بشكل محدود؛ مثل اكتساب المعرفة وفهمها وتفسيرها، وتطبيقها، ومهارات التفكير العليا أو المركبة التي يلزمها الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، كالتحليل والتركيب والتقويم الذي يؤول إلى إصدار حكم أو إبداء رأي عن طريق توظيف معايير متعددة يؤول إلى التفكير الناقد.

فالتفكير الناقد يعدّ أحد أهم أنواع التفكير المختلفة، وهو ليس موجودًا عند الإنسان بالفطرة، بل إن مهاراته متعلَّمة، وبها حاجة إلى مِران وتدريب كثيرين، ولا يرتبط بمرحلة عمرية معينة؛ لأنّ كلّ فرد يمكنه ممارسته وفاقًا لمستوى قدراته العقلية، والحسية، والتصورية المجردة، فهو يتشكّل من خلال توظيف المنطق الاستدلالي، والاستقرائي، والتحليلي.(مجيد، ٢٠٠٨، ص ١١٣)

ويرى فِشر (Fisher, 2001, p.40) أن نوعية التعليم– الذي يكتسبه الفرد– يعتمد علي نوعية تفكيره ومستواه؛ لأنّ دراسات عدةً أثبتت نتائجها– حسب ما ذَكر فشر– أنّ ثمّة ارتباطاً وثيقاً بين اكتساب الفرد لمهارات التفكير، ونجاحه في الحياة العامة، وانسجامه مع المجتمع الذي يعيش فيه، فكلّما كانت قدرة الفرد علي التفكير الناقد كبيرة، زادت فرص نجاحه وفعاليته؛ مما جعل الأنظمة العالمية تنادي بتدريسه لأنه يثير دافعية المتعلمين، ويجعل لديهم القدرة علي إنتاج معرفة جديدة، وذكر مجيد (٢٠٠٨، ص١٢٥) كذلك، بأنّه لا بدّ من تنمية هذا النوع من التفكير، والتدريب على مهاراته، وأن يسعى التربويون إلى الاهتمام بتنميته.

وجملة القول: فإن عددًا من الأكاديميين والباحثين أولوا التفكير الناقد عناية خاصة في دراساتهم؛ لدوره الفعّال في بناء شخصية الفرد المستقلة، وبوصفه طريقًا صحيحًا لتحديد خياراته، وقد وقفوا من تنميته موقفين مختلفين، فمنهم من رأى بأن تكون تنميته من خلال أنشطة وتدريب مستقلين عن محتوى المناهج الدراسية، نحو دراسة كل من: السليتي ومقدداي (٢٠١٢) ، والعساسلة وبشارة (٢٠١٢) ، وربابعة وأبو جاموس (٢٠١٢) ، والطراونة (٢٠١١) .في حين رأى آخرون ضرورة تنميته في سياق العملية التعليمية، والمنهاج الدراسي ومحتواه.وهذا ما تتسق معه هذه الدراسة؛ لأنّه يصعب تنميته من خلال برامج مستقلة في ضوء حجم محتوى المناهج الدراسية الكبير، وقصر الوقت المتاح أمام المعلّم، مثل دراسة: الربضي (٢٠١٠) ، والنبهاني (٢٠١٠) ، والعبسي (٢٠١٠) ، وفان (Phan, 2008) ، وأبو سنينة (٢٠٠٨) ، ومرعي ونوفل (٢٠٠٦) ، وداوود (٢٠٠٣) ، وديهقاني، وجعفري ساني، وباكمهر، وملك زاده (Dehghani, Jafari sani, Pakmehr, Malekzadeh; 2011)

## مشكلة الدراسة:

يعد التفكير من أهم السمات التي حباها الله للإنسان؛ إذ اهتم العلماء بهذه القدرة، وحاولوا فهمها وتفسيرها، واكتشاف خطواتها، وأنواعها، ومن ثَمّ تصنيفها، كما أكدوا ضرورة تعليمها للطلبة، وتدريبهم عليها، وبخاصة تلك التي تحاكي مهارات التفكير العليا

في هرم بلوم المعرفيّ، ولعل التفكير الناقد بعدّ أحد أهم هذه الأنواع التي للطلبة بها حاجة ماسة في ظل ثورة المعلومات، واتساع المعرفة، وسهولة الحصول عليها، إذ لم تعدّ عملية حفظ المعلومات مجدية، وإنما إدارتها وتوظيفها في الحياة، وذلك على مستوى العالم بأسره، وعلى المستوى المحليّ الفلسطيني، وبخاصة في ظلّ كبر حجم المحتوى التعليمي للمناهج الفلسطينية الذي يتطلب من المعلمين التركيز على العموميات، وتدريب الطلبة على التفكير– بالدرجة الأساس دون البحث في تفاصيل المحتوى التعليميّ.

وتتمحور مشكلة هذه الدراسة في التعرف إلى مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها.

## أسئلة الدراسة:

- **أولاً**: ما درجة وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين من وجهة نظر المعلمين؟
- **ثانياً**: ما درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة؟
- **ثالثاً**: هل تختلف درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة باختلاف كلّ من متغير الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير؟
- **رابعاً**: هل ثمّة علاقة بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، ودرجة وجودها لدى الطلبة؟

## فرضيات الدراسة:

- **أولاً**: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس للمعلم.(ذكر، أنثى)
- **ثانياً**: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلم.(أقل من ٥ سنوات، من ٥– ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

- **ثالثاً**: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير.(لا يوجد، ١– ٢ دورة، ٣ دورات فأكثر)

- **رابعاً**: لا توجد علاقة خطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، ودرجة وجودها لدى الطلبة؟

## أهدف الدراسة:

**تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:**

- **أولاً**: معرفة درجة وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، من وجهة نظر المعلمين، وتحديد أهمّ هذه المؤشرات.

- **ثانياً**: معرفة درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة.

- **ثالثاً**: معرفة دور كل من متغير الجنس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير للمعلم في درجة تنميته لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين.

- **رابعاً**: معرفة إذا كان ثمة علاقة بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، ودرجة وجودها لدى طلبة.

## أهمية الدراسة ومبرراتها:

**يمكن تبرير إجراء هذه الدراسة وتوضيح أهميتها من خلال الآتي:**

- **أولاً**: تنبع أهمية هذه الدراسة من موضوعها، وهو التفكير الناقد، وما له دور في الفكر التربوي الحديث.

- **ثانياً**: ندرة الدراسات الفاحصة لدرجة تنمية المعلمين للتفكير الناقد، ودرجة وجود مؤشراته لدى الطلبة، وذلك على المستوى الفلسطيني– وفقا لحدود معرفة الباحث– .

- **ثالثاً**: ستثري الدراسة هذه المكتبة العربية، وتمدّها بإطار نظريّ، ودراسات سابقة في دراسة علمية ممنهجة.

- **رابعاً**: سترفع– من خلال النتائج المتوقعة لهذه الدراسة– توصيات إلى الدوائر التربوية المعنية، والقائمين على شؤون التربية والتعليم؛ للإفادة منها في وضع البرامج التطويريّة.

## محددات الدراسة:

**يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً للمحددات الآتية:**

- **أولاً**: المحدد المكانيّ: حيث ستجرى هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية جميعها في مدينة جنين.
- **ثانياً**: المحدد الزمانيّ: ستجرى هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣).
- **ثالثاً**: المحدد البشريّ: ستطبّق هذه الدراسة على جميع المعلمين الذين يدرّسون المرحلة الثانوية.

## الإطار النظري:

### مفهوم التفكير والتفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من أكثر أنماط التفكير تعقيداً، لارتباطه بمفاهيم عدة، منها: المنطق، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، والتفكير التأملي.(العتوم وآخرين، ٢٠٠٧، ص٧١) ، كما أشارت هالف (hulffe, 2000) وفاقًا لما ذكره (الجعافرة وخرابشة، ٢٠٠٩، ص١٥) أنّ التفكير الناقد هو الفحص الحذر، والدقيق للمعتقدات والأحداث وتقويمها؛ لأنه عملية تحليل وخلق واهتمام بالبدائل، وتقويم للمعرفة، كما أكد هذا ديهقاني وآخرون (Dehghani, et al, 2011) ، وذلك نقلاً عن بلوم بأنّ التفكير الناقد يرتبط بمستوى التفكير المعرفي العالي، ويشير إلى القدرة على التحليل والتركيب والتقويم.

وأشار الزعبي (٢٠٠٣) إلى أن التفكير الناقد يشكل مجموعة من القدرات التي تزود الفرد بمهارات محددة لفحص كل ادعاء معرفي وتقويمه؛ وغاية معرفة دقة هذا الادعاء وصدقه، من خلال تحليل محتوياته.ويرى كل من سيز وريفز (Saiz & Rivas, 2011, p.35) أن التفكير الناقد عبارة عن عملية تتضمن البحث عن المعرفة الصحيحة من خلال توظيف التفكير المنطقي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار مما يمكن الفرد من تحقيق النتائج المنشودة بفعالية.

وعرّف مارزانو روبرت وآخرون (٢٠٠٤، ص٥٠) التفكير الناقد بأنه التفكير المنطقي والتأملي، الذي يركز على اتخاذ قرار بما ينبغي على الأفراد الاعتقاد به أو عمله، ويعَدّ كل من (واطسون وجلاسر) من أشهر الذين تناولوا هذا المفهوم، لأنّ تعريفهما أشملها وأدقها، بقولهما: إنّه فحص – بكفاءة وفاعلية– لجميع المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها، بدلاً من القفز المباشَر إلى النتائج. (قطامي، ٢٠٠٥، ص٩٧)

يُلحظ أنّ جميع التعريفات اللآنفة الكتابة تتحدث عن جانبين للتفكير الناقد أولهما: يتعلق بالمكوّن الشخصي أو الذاتي، من أجل التركيز على الهدف الشخصي من وراء عملية التفكير، وتصويب الفرد لعملياته التفكيرية حسب ما يطلق عيه اصطلاح (التفكير في التفكير) .ثانيهما: يتصل بالمكوّن الاجتماعيّ، بوصفه عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يُطلب منه الحكم على قضية، أو مناقشة موضوع، أو إبداء رأي.

## أهمية التفكير الناقد:

تحتفل المؤسسات التعليمية في العصر الحاضر بتنمية قدرة المتعلمين على التفكير ومهاراته لدى الأفراد؛ لأن القدرة على التفكير– بعقل متفتح وبموضوعية بعيداً عن التعصب والتحيز– هو السلاح الحقيقيّ الذي يمكن أن يمتلكه المتعلمون في مواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل، وسرعة التوافق مع الظروف دائمة التغير؛ إذ لا يمكن للتفكير السليم أن يتحقق في مناخ تعليمي قائم على التلقين والمحاكاة، ويخلو من فرص التفاعل مع البيئة المحيطة، أو مع الوسائط التعليمية والمقررات الدراسية ومحتوياتها، ويذكر أبو عمشة في هذا السياق (٢٠١٠، ص: ١٤) أنَّ الدراسات التربوية العملية أظهرت أن ممارسة التأمل– بوصفه أحد جوانب التفكير الناقد– تؤدي إلى نتائج إيجابية في أكثر من مجال، منها: تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات (self- efficacy) ، والمسؤولية الاجتماعية؛ و المرونة، والوعي، والتمكين.

وذكر أبو جادو، ونوفل (٢٠٠٧، ص٢٢٥) أن الهدف الأساسي من تعليم التفكير الناقد دفع المتعلمين إلى عدم التسليم بالمعارف دون التحرّي في تفاصليها واستكشاف أسبابها؛ مما يؤدي إلى اتساع آفاقهم المعرفية، ويحثّهم على الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، ويعمل علي إثراء أبنيتهم المعرفية.وأضاف قطامي (٢٠٠٥، ص٢٨٢) أن تعليم التفكير الناقد يحقق جملة من المهمّات التي تكسب الطلبة القدرة على صياغة التعليلات الصحيحة والمقبولة للموضوعات المطروحة في المشكلات اليومية، وتسهم هذه المهمّات أيضا في الانتقال من الخبرة الحسية إلى المجردة، وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في

الرأي، وأضاف مجيد (٢٠٠٨، ص١٢٥) أنّ التفكير الناقد يعمل على رفع من مستوى تقدير المتعلمين لذاتهم، ويجعل خبراتهم المدرسية ذات معنى.

## اتجاهات تعليم التفكير الناقد:

نظراً لأهمية التفكير الناقد في صقل شخصية المتعلمين، طُوِّرتْ برامجُ تربوية عدة تهدف إلى تدريب الطلبة على التفكير بشكل عام، وعلى التفكير الناقد بشكل خاص، في أثناء تدريس المناهج، كما اقتُرحت أساليب تربوية يمكن أن يتبعها المعلّم في تدريس التفكير الناقد لطلبته.(عسقول، ٢٠٠٩، ص٤٩) ، وتجدر الإشارة إلى أن التفكير الناقد لا يحصل عليه المتعلّم إلا إذا أتيحت له فرص التدريب الجيد والتطبيق العمليّ، وذلك في أكثر من اتجاه أو طريقة لتعليمه، **لخّصها زيتون (٢٠٠٣، ص١٠١– ١٠٢) في ثلاثة اتجاهات، هي:**

- **أولاً– التعليم المباشَر للتفكير:** يتبنّى أصحاب هذا الاتجاه تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن المناهج التي يدرسها الطلبة، من خلال تعليم كل مهارة من مهاراته المختلفة بشكل طبيعي وتتابعيّ.وكان عسقول (٢٠٠٩، ص٥٣) قد وضّح هذه الطريقة بأنّها تنفذ من خلال برامج ومقررات تُحدّد على شكل أنشطة تدريبية لا ترتبط بالمواد الدراسية، ولذلك طُورت برامج متخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، يقوم بتفيذها مدرّب متخصص.

- **ثانياً– التعليم من أجل التفكير:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ تُعلَّم عمليات التفكير ضمنيًا في أثناء تدريس المناهج، بتوظيف طرائق تدريسية وأساليب تقويمية واستراتيجيات تربوية.

- **ثالثاً– الدمج في تعليم التفكير:** يدمج أصحاب هذا الاتجاه الاتجاهين السابقين في عملية تعليم التفكير الناقد.

ومن الاستراتيجيات الخاصة في تعليم التفكير الناقد التي ذكرها الثبيتي (٢٠٠٦، ص٧٢) استراتيجية المهارات الصغيرة التي يقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل، مثل: معرفة معاني الكلمات، والمهارات العددية البسيطة، واستراتيجية العاطفة التي تعمل على تنمية اتجاه "أستطيع أن أعمل هذا العمل وحدي" لدى الطفل؛ لكي يتفهم وجهات نظر الآخرين أيضا، واستراتيجية القدرات الكبيرة التي يقصد بها العمليات المتضمنة في التفكير، بحيث يتم التركيز على التفكير بوصفه عملية كلية شاملة، ووضّح (المغيصيب، ٢٠٠٦، ص٥) بأن اتجاهات وأساليب واستراتيجيّات التدريب على التفكر الناقد لا نجاح لها دون أن يكون مشرفا عليها معلمٌ يحرص على الاستماع لطلبته

ويتيح لهم وقتاً كافياً للتأمل والتفكير، ويعمل على تهيئة الفرص للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على توليد الأفكار والآراء المناسبتين.

**جملة القول**: يُلحظ أنّ التفكير الناقد وعملية تطويره لدى الأفراد متأثرة بعوامل عدة، ننها ما يتعلق بالبيئة الخارجية، مثل البيئة الاجتماعية، حسب ما ذكره ليسنك (Lass-ing, 2009) كما ورد في ديهقاني وآخرين (Dehghani, et al, 2011, P.2953) ، وعوامل شخصية ذاتية، مثل مستوى الدافعية الذاتية، ودرجة الشعور بالكفاية الذاتية، وهذا ما أشار إليه هوف مان وجرجوري (Hoffman & Gregory, 2009) كما ورد في ديهقاني وآخرين (Dehghani, et al, 2011, P.2953) .

كذلك يمكن ضرورة التأكيد على ابتعاد المعلمين والمهتمين بمجال التربية عن أسلوب التلقين ما أمكن ذلك، بوصفه معوقاً رئيساً للتفكير الناقد، ومثبطاً له، ولكل انفعال نفسي وعقلي لدى المتعلمين، ويعد– أسلوب التلقين– سببًا رئيسًا لتعليم الطلبة سمات الامتثال والخضوع والتسليم، ويبعدهم عن ممارسة الاكتشاف والتساؤل والبحث عن الأسباب الكافية والصحيحة للحكم على أمر ما، وبخاصة في مجتمعنا العربي والفلسطيني ليتمكن الجيل القادم من تحديد خياراته استناداً إلى تفكير منطقي تأملي ناقد، بعيداً عن مسايرة التوجهات العامة التي قد تكون مضللة، وخاضعة للأهواء غير النافعة والمفيدة.

## مؤشرات امتلاك التفكير الناقد:

حاول المنشغلون في التفكير الناقد أن يستنتجوا المهارات المكوّنة له، و قاموا بتحديد المؤشرات الدالة عليه لدى الأفراد.ولوحظ ثمة تباينات رقمية في عدد هذه المؤشرات الدالة على التفكير الناقد بين العلماء المنشغلين فيه، لذلك، يصعب تحديدها بدقة متناهية؛ لأنها جاءت متباينة بعض الشيء، فذكر روبرت انس (Robert Ennis, 1985) كما ورد في طافش (٢٠٠٥، ص٦٨) اثنتي عشرة مهارة تُمكّن المتعلّم من ممارسة التفكير الناقد، وأهمها: القدرة على الإحاطة بجوانب القضية المطروحة وفهم محتواها، وتوضيح الغموض في الأدلة، واختبار النتائج التي تُوصّل إليها، واكتشاف التناقض في العبارات، وتحديد القضية بوضوح، وفهم القضية التي تستند على قاعدة سليمة، وتبرير النتيجة التي يَتوصّل إليها، وصياغة العبارة بصيغة مقبولة.

بينما ذكر كنيدلر (Kneedler) مهارات عدة للتفكير الناقد، (كما ورد في مجيد، ٢٠٠٨، ص١٢٠) ، كما أنه افترض أن معرفتها يمكن أن تغير في بناء المناهج التي تنمي أساليب التفكير الناقد، ومنها: تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين عناصر المسألة، وصياغة الأسئلة التي تسهم في فهم المشكلة فهمًا عميقًا، والقدرة على اكتشاف توثيق

المصادر التوثيق الصحيح.وتحديد مدى ارتباط العبارات أو الرموز الموظفة في السياق العام للمسألة، وتحديد القضايا البدهية والمسلّم فيها، والاستدلال على الأفكار التي لم تظهر ظهورًا مباشرًا في البراهين والأدلة، والحكم على صحة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع، والتنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من حدث واحد، أو من مجموعة الأحداث.

## الدراسات السابقة:

أجرى **السليتي ومقدادي** (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر البرنامج القائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، فأعدّوا، لذلك، اختباراً فاحصاً من نمط الاختيار المتعدد؛ لقياس مهارات القراءة الناقدة على عينة بلغت (٥٦) طالبًا وطالبةً، في مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة، تعزى لأثر طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية (البرنامج التعليمي) .

كما أجرى **كرامي وباكمهر واجهل (Karami & Pakmehr & Aghili, 2012)** دراسة للكشف عن أثر التعلم التعاوني في توجه الطلبة نحو التفكير الناقد في المدارس الثانوية، على عينة قدرها (٧٨) طالباً وطالبة في مدارس (فارمينا– خراسان) ، وزعت على مجموعتين: تجريبية وضابطة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فأظهرت النتائج دورا كبيرا لطريقة التعلم التعاوني في رفع مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد هذه الطريقة في التعليم في المناهج المدرسية.

وكان **العساسلة وبشارة** (٢٠١٢) قد أجريا دراسة كشفا فيها أثر برنامج تدريبي– من إعداد الباحثين– على مهارات التفكير الناقد، وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن على عينة مقدراها (٨٠) طالبة، وزعت عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة تجريبية، وكان قد طُبّق عليهما مقياس التفكير التأملي (القبلي والبعدي) ، وأظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يظهر أثر دال للتفاعل بين البرنامج التدريبي والمعدل الدراسي في تنمية التفكير التأملي.

وهدفت دراسة **ربابعة وأبو جاموس** (٢٠١٢) إلى الكشف عن أثر برنامج القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن؛ ولذلك، فقد صميم الباحثان برنامج القراءة الناقدة على عينة حجمها

(١٢٤) طالبا وطالبة، فتبين وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق كذلك لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدة والكتابة الناقدة، في حين جاءت الفروق لصالح الذكور في مجال الكتابة الإبداعية.

بينما تقصّى **الطراونة** (٢٠١١) في دراسته أثر استخدام دورة التعلّم المُعدّلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.باستخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، على عينة حجمها (٩٨) طالبا وطالبة، وكانوا قد وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، فتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لإستراتيجية التدريس، لصالح الطالبات اللواتي درسنَ دورة التعلم المعدلة.

وجاءت دراسة **مارزي وآخرين (Marzieh D.et al, 2011)** موضّحة العلاقة التأثريّة بين الكفاية الذاتية والتفكير الناقد لدى طلبة جامعة فردوس مشهد في إيران، متبّعين المنهج الوصفي لمناسبته مضمون الدراسة، على عينة قدرها (٢١٦) طالبًا وطالبة، وكانوا قد طبّقوا عليها اختبار الكفاية الذاتية لشيري وآخرين (١٩٨٢) ، ومقياس كاليفورنيا. فأظهرت الدراسة العلاقة الإيجابية الماثلة بين الكفاءة الذاتية لدى الطلبة ومستوى التفكير النقدي حيث كانت قيم ($r= 0.21, p< 0.001$) ، ولم تجد الدراسة فروقًا في التفكير الناقد حسب متغير الجنس للطالب.

في حين كشف **النبهاني** (٢٠١٠) في دراسته عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، على عينة قدرها (٣٣٢) طالباً وطالبة، مستخدما اختبار كاليفورنيا الناقد نموذج (٢٠٠٠) ، فتبيّن أنّ درجة امتلاك الطلبة لها دون المستوى المقبول تربوياً، والذي حدده الباحث بـ (٨٠٪) ، كما تبين وجود فروق دالة في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة **بنسلي وكراو وبيرنهانردت وبوكنر والمان (Bensley & Crowe & Bernhanrdt & Buckner & Allman, 2010)** إلى معرفة فائدة تضمين مهارات التفكير الناقد وتدريسها بشكل مباشر في مساقات علم النفس من عدم تضمنيها، وعلى ثلاث مجموعات مسجلة لهذه المساقات، على عينة قدرها (٣١٣) طالبا وطالبة من جامعة (Malaga) وجامعة (Salamanca) ، وكانوا قد قسموهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وأظهرت نائج الدراسة أنَّ ثمّة فروقاً دالة في قدرة المجموعتين على مهارات طرح الحجج لصالح المجموعة التجربية، التي تلقت تدريباً مباشراً على التفكير الناقد ومهاراته.

ووضّح **الربضي وائل** (٢٠١٠) في دراسته العلاقة بين الأنشطة اللامنهجية (الاثرائية) ومستوى امتلاك طلبة المراكز الريادية لمهارات التفكير الناقد، على عينة قدرها

(٦٣) طالباً وطالبة في محافظات شمال الأردن المنتسبين للمراكز الريادية، و (٦٥) طالباً وطالبة من غير المنتسبين لها، واستخدم اختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠) .فتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير طلبة المراكز الريادية وغير المنتسبين فيها؛ لصالح طلبة المراكز الريادية، وظهرعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

بينما فحصت دراسة **العبسي** (٢٠١٠) أثر توظيف الطريقة السقراطية في تدريس الهندسة، على التحصيل الرياضي والتفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في وكالة الغوث في الأردن، على عينة قدرها (٥٤) طالباً وطالبة، موزّعين على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وطُبق اختبار التحصيل الرياضي واختبار التفكير الناقد، فأظهرت النتائج وجود فروق في اختبار التحصيل الرياضي، والتفكير الناقد؛ يُعزى ذلك، إلى طريقة التدريس لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وتحرّى **الجعافرة، والخرابشه** (٢٠٠٩) في دراستهما درجة امتلاك الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، واستخدما اختبار كاليفورنيا، على عينة قدرها (٩٤) طالباً وطالبة، فتبين تدني درجات الطلبة المتفوقين على اختبار التفكير الناقد، وعدم وجود فروق دالة؛ تعزى إلى متغير الجنس، ومستوى الصف الدراسي، بينما وجد أثر ذو دلالة لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج (Deductive) ، والاستقراء (Inductive).

كما فحصت دراسة **فان (Phan, 2008)** التأثيرات المحتملة لبيئة التعلم الصفية على التحصيل الدراسي، وممارسات التفكير التأملي، واستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأهداف التحصيل (إنجاز، إتقان) ، وممارسات التفكير التأملي على الإنجاز الأكاديمي، على عينة قدرها (٢٩٨) طالباً وطالبة، موزعين على أربعة مدارس في مدينة سيدني باستراليا، وكانت قد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز، إتقان) ، كما بّيتن الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات التفكير التأملي؛ تُعزى لمتغير الجنس.

بينما اتجهت دراسة **أبو سنينة** (٢٠٠٨) إلى كشف أثر توظيف طريقة العصف الذهني (Brainstorming) في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا.على عينة قدرها (٥٣) طالباً وطالبة في مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، واستخدم– الباحث– اختباراً تحصيليا، واختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠) ، فأظهرت نتائج الاختبارين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

كما سعت دراسة **فرايدل وإيراني وورود وجالو وركيتس (Friedel & Irani & Rudd & Gallo & Ricketts, 2008)** إلى إظهار دور توظيف التفكير الناقد بوصفه طريقة تدريس مباشر؛ غاية رفع مستويات مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المسجلين في تخصص التكنولوجيا الحيوية الزراعية في جامعة فلوريدا، على عينة قدرها (٥٠) طالبا وطالبة، موزعين على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وكانت قد أظهرت النتائج أن توظيف التفكير الناقد بشكل صريح بوصفه طريقة تدريس ينمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، أكثر من توظيف طريقة الاستقصاء والتحري، كما بيّنت الدراسة أنّ متغير الجنس لم يكن له أيّة دلالة فيما سبق ذكره.

واستهدفت دراسة **مرعي ونوفل** (٢٠٠٦) استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) على عينة قدرها (٥١٠) طالب وطالبة، واستخدما اختبار كاليفورنيا (٢٠٠٠) ، فأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً، ووجود فروق في مستواها؛ تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبين وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة، ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال لدى الطلبة.

واتجهت دراسة **الشرقي** (٢٠٠٥) إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وعلاقته برغبتهم في الالتحاق بالفرع العلمي أو الأدبي، ومستوى تحصيلهم الدراسي، على عينة قدرها (٢٨٨) طالباً وطالبة في مدارس مدينة الرياض، وأعدّ الباحث مقياس التفكير الناقد مماثلاً لمقياس (واطسون وجليسر) .فأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة كان متوسطاً، وجود فروق دلالة إحصائيا في الرغبة بالالتحاق بالفرع العلميّ أو الأدبيّ حسب درجة التفكير الناقد، لصالح الفرع العلمي، ووجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة؛ تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

وناقشت دراسة **برباش وماتكن وفرتز (Burbach, Matkin, Fritz, 2004)** تعليم التفكير الناقد من خلال المنظّم المتقدّم بوصفه استراتيجية فعالة، على عينة قدرها (٨٠) طالباً وطالبة، وزعوا على ست مجموعات في جامعة ميدويسترن، كان قد طبق عليهم اختبار) واطسون –جليسر) للتفكير الناقد قبلياً وبعدياً.وخلصت الدراسة إلى أن هناك زيادة ملحوظة في القدرات الفرعية للاختبار المتمثلة في الاستنتاج، والتفسير، وفي درجة الاختبار ككل عند توظيف هذه الاستراتيجيّة، كما تبين عدم وجود فروق في نتائج الاختبار؛ تعزى لجنس الطالب.

وسعت دراسة **ستاسي (Stacy, 2003)** الى معرفة أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة، وأهم الأسباب التي قد تعوق التفكير الناقد لدىهم، وانمازت هذه الدراسة عن غيرها بانها دراسة مكتبية تحليلية، وكانت قد أظهرت نتائج الدراسة أن تشجيع الطلبة من قبل المعلمين على التأمل، والتحليل، والقياس، والاستنباط، وطرح الأسئلة يعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة، في حين تبين أن التلقين يمنع الطالب من التفكير الناقد.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

فبعد هذا التجوال في الدراسات السابقة بدا واضحا أنّ موضوع هذه الدراسة– التفكير الناقد– قضية حيوية، مسألة نوقشت بحثياً على المستويات الدولية كافة، كما لاحظ– الباحث– أن معظم هذه الدراسات هدفت إلى بناء برامج تدريبيّة خاصة؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد، وفحص أثرها في العينات المختارة في مستويات تعليمية مدرسية وجامعية مختلفة، كما في دراسة السليتي ومقدادي (٢٠١٢)، والعساسلة وبشارة (٢٠١٢)، والطراونة (٢٠١١) ، ودراسة برباش (Burbach E.et al, 2004) .كما قامت هذه الدراسات بفحص دور متغير الجنس بوصفه متغيرًا مُعدِّلاً نحو: دراسة ربايعة وأبي جاموس (٢٠١٢) .

وتناولت دراسات أخرى درجة امتلاك الطلبة مهارات التفكير الناقد، كما حللت دور المعلمين وطرق التدريس والبيئة الصفية في تنميتة مهاراته، واتجهت نحو المفاضلة بين اتجاهين: أحدهما تعليم التفكير الناقد بوصفه موضوعا مستقلا عن المنهاج الدراسي، وثانيهما دمجه في العملية التعليمية الاعتيادية في سياق المحتوى التعليمي، ذلك في دراسة كرامي وآخرين (Karami M, et al, 2012) ، ودراسة (Marzieh D.et al, 2011) ، ودراسة النبهاني (٢٠١٠) ، والربضي (٢٠١٠) ، والجعافرة والخرابشة (٢٠٠٩) ، و (Phan, 2008) ، و (Curtis F et al, 2008) ، ودراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٦) .

ولكن، ما يميز الدراسة هذه أنّها تحاور درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية لمؤشرات التفكير الناقد في سياق العملية التعليمية، وتناقش درجة تنمية المعلمين لها في أثناء تدريسهم للمحتوى التعليمي، ولا سيّما أنّها مرحلة في غاية الأهمية؛ لأنّها تؤسس للمرحلة الجامعية، التي بها حاجة ماسّة إلى امتلاك الملاءة النقدية الواعية المتكئة على التفكير الناقد، وحيازة المعارف الوافية، والخبرات الكثيرة عند التعامل مع أي محتوى تعليمي، غاية الوصول إلى نقل عملية التعليم من الاعتماد على حفظ المعرفة وتلقنّها إلى عملية تأمليّة يتعلّم منها المتعلمين إدارة هذه المعارف، التي تقود إلى استقلاليتهم في إصدار قراراتهم.

## إجراءات الدراسة الميدانية:

### مجتمع الدراسة وعينتها:

سعى الباحث إلى إجراء مسح شامل لأفراد مجتمع الدراسة حميعهم، والذي يتكوّن من معلمي المرحلة الثانوية جميعهم في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة جنين، التي يبلغ عددها (١١) مدرسة، في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢/ ٢٠١٣) ، إذ يعمل فيها (١٥٩) معلمًا ومعلمة، واستغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها ثلاثة أسابيع، ولأسباب عدة لم يستطع الباحث استرجاع جميع الاستبانات التي وزّعها على المجتمع إلا (١٤٣) استبانة، ووجد الباحث أن (١٤٠) استبانة صالحة للتحليل من مجمل المجتمع، التي جعلت عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضّح كيفية توزيع أفراد العينة على متغيراتها:

**الجدول (١)**

**توزيع أفراد العينة حسب الجنس، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية للمعلم**

| المتغير | مستويات المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٧٥ | ٥٣,٦ |
| | أنثى | ٦٥ | ٤٦,٤ |
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | ٣٣ | ٢٣,٦ |
| | من٥– ١٠ سنوات | ٣٥ | ٢٥,٠ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٧٢ | ٥١,٤ |
| الدورات التدريبية | لا يوجد | ٦٨ | ٤٨,٦ |
| | ١– ٢ دورة | ٤٢ | ٣٠,٠ |
| | ٣ دورات فأكثر | ٣٠ | ٢١,٤ |

### أداة الدراسة:

لغاية جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة صمم– الباحث– أداة في هيئة استبانة، مستنداً على الأدبيات السابقة التي اتصلت بمضمون الدراسة، كذلك بالاطلاع على ما كُتب في التفكير الناقد عموما، وتحليل مفهوم تعريفات التفكير الناقد المختلة، وبيان مضمونها، وقراءة مكونات الأدوات السابقة التي بحثت في مواضيع مقاربة لموضوع هذه الدراسة، ومن أهم المراجع التي استفاد منه الباحث في بناء أداة الدراسة: النبهاني (٢٠١٠) ، و

(مجيد، ٢٠٠٨) ، والثبيتي (٢٠٠٦) ، وطافش (٢٠٠٥) ، والشرقي (٢٠٠٥) .حيث صمّم– الباحث– أداة الدراسة تتكوّن من (٤٧) فقرة.وكان قد لزمها القيام بما هو آتٍ:

**أ) صدق أداة الدراسة:**

للتحقق من صدق أداة الدراسة عرضت بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء آرائهم، وبناء على ذلك، استجاب الباحث لهذه الآراء، فحذف عدداً من الفقرات، وأضاف أخرى، كما عدّل صياغة بعضها، إلى أن استقرّ عدد فقراتها على (٤٥) فقرة تظهر مؤشرات التفكير الناقد، وكان قد طُلب من المعلمين الإجابة عنها في بعدين هما: درجة وجودها لدى الطلبة، الذي أعطي تقدير خماسي، ودرجة تنمية المعلمين لها، فأعطي لها التقدير.

**ب) ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من درجة ثبات أداة الدراسة وزعت على عينة ثبات قدرها (١٧) معلما ومعلمة، وحسب معامل الثبات للأداة بوساطة معادلة الثبات (كرونباخ– ألفا) لإجاباتهم، وكان بناء على نتائج الثبات حذفت (٣) فقرات لم يتجاوز معامل ارتباط كل منهما مع الدرجة الكلية (٠,٢) ، وعليه بلغت قيمة الثبات للأداة الكلية (٠,٩١) ، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (٤٢) فقرة –انظر ملحق رقم «١»، وفيما يأتي جدول يوضح معامل الثبات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة الكلية:

**الجدول (٢)**

**قيم معامل الثبات لمجالات الأداة والقيمة الكلية**

| الرقم | المجال | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|---|---|---|---|
| ١– | مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة | ٤٢ | ٠,٨٦ |
| ٢– | درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد | ٤٢ | ٠,٩٣ |
| | الدرجة الكلية | ٨٤ | ٠,٩١ |

## متغيرات الدراسة:

**شملت هذه الدراسة على متغيرات مستقلة وأخرى تابعة وهي كالآتي:**

- **أولاً– المتغيرات المستقلة**، هي: الجنس، وسنوات الخبرة، عدد الدورات، ودرجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد.
- **ثانياً– المتغيرات التابعة**، هي: درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد، ودرجة وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة.

### المعالجات الإحصائية للبيانات:

بعد جمع الاستبانات من عينة الدراسة، فرّغ الباحث إجابات أفراد العينة، وأدخلها إلى الحاسب الآلي، وعالجها باستعمال برمجية ألـ (spss) ، فحسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما أجري اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعادلة خط الانحدار (Regression) ، وحساب معامل ثبات أداة الدراسة بوساطة معادلة الثبات "كرونباخ- الفا".

### مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

صححت أداة الدراسة، وأدخلت بياناتها في الحاسب الآلي، ونوقشت نتائجها اعتمادًا على مفتاح التصحيح على النحو الآتي:

| الدرجة | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| رمز الإدخال | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| المدى للدرجة | ٥ -٤,٢١ | ٤,٢٠ -٣,٤١ | ٣,٤٠ -٢,٦١ | ٢,٦٠ -١,٨١ | ١,٨٠ -١ |

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

**توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، التي تمظهرت في النقاط الآتية:**

◄ أولاً- نتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على: « **ما درجة وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين من وجهة نظر المعلمين**؟ »

للإجابة عن السؤال السابق حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من المعلمين، وذلك على المجال الكلي للمؤشرات وعلى مستوى كل مؤشر على حدة، حيث حصلت الدرجة الكلية لوجود مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة بحسب تقدير المعلمين على متوسط حسابي بلغت قيمته (٢,٩٥) ، وبانحراف معياري (٠,٥٧٦) ، أي بدرجة تقدير متوسطة، أما على مستوى المؤشرات كل على حدة، فقد تبين أن أعلى خمسة مؤشرات للتفكير الناقد يمتلكها الطلبة من وجهة نظر المعلمين قد كانت كما هو موضح في الجدول الآتي -للاطلاع على باقي متوسطات فقرات هذا المجال انظر ملحق رقم «١»- :

**الجدول (٣)**

**أعلى خمسة مؤشرات للتفكير الناقد يمتلكها الطلبة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي**

| الرتبة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يعبرون عن آرائهم دون خوف. | ٣,٣٨ | ١,٠٥٦ | متوسطة |
| ٢ | يطرحون الأسئلة دون خجل لفهم أعمق للموضوع. | ٣,٢٩ | ٠,٩٨٤ | متوسطة |
| ٣ | يتساءلون عن أي شيء يبدو غير معقول –غير مفهوم لهم– . | ٣,٢٦ | ١,٠٢٩ | متوسطة |
| ٤ | ينفتحون على الأفكار الجديدة –يقبلونها– . | ٣,٢٦ | ٠,٨٨٦ | متوسطة |
| ٥ | يتعرفون على المفاهيم والأفكار المطروحة. | ٣,١٩ | ٠,٧٥٢ | متوسطة |

يتضح من الجدول أعلاه أن مسألة تعبير الطلبة عن أرائهم دون خوف قد كانت من أكثر مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة، تلاها قدرتهم على طرح الأسئلة دون خجل لفهم أعمق للموضوع، فمؤشر يتساءلون عن أي شيء يبدو غير معقول– غير مفهوم لهم– ، ومن ثم انفتاحهم على الأفكار الجديدة، تلاه تعرفهم على المفاهيم والأفكار المطروحة.

وقد يعود سبب وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة بدرجة متوسطة إلى أن المناهج الفلسطينية بعناصرها الأربعة: (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم) عادة ما تركز على مهارات عقلية دنيا، وتدفع الطلبة باتجاه الحفظ للمعلومات والمعارف التي تضمنها المنهاج دونما توظيف لمهارات عقلية عليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، وذلك في ضوء كبر حجم هذه المناهج، وشكوى المعلمين من كبر هذا المحتوى، وعدم كفاية الوقت المتاح أمامهم ليقوموا بحث الطلبة وتدريبهم على التفكير في هذا المحتوى ومحاججة مضمونه والحكم عليه في إطار تفكير منطقي منظم.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة الشرقي (٢٠٠٥) ، التي بينت أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً، وتختلف مع نتائج مرعي ونوفل (٢٠٠٦) ، حيث وجدا أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) لمهارات التفكير الناقد هي دون المستوى المطلوب تربويا، كما تتفق أيضا مع ما ذكره روبرت انس (Robert Ennis, 1985) وتحديده لمؤشرات التفكير الناقد لدى الأفراد، ومع ما أفاد به كنيدلر (Kneedler) حول مهارات ومؤشرات التفكير الناقد أيضا.

◄ ثانياً- نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي مفاده: «**ما درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة؟**»

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من المعلمين، وذلك على المجال الكلي المتعلق بدرجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة، وعلى مستوى كل فقرة من فقراته على حدة، فحصلت الدرجة الكلية للمجال المتعلق بدرجة تنمية المعلمين للتفكير الناقد على متوسط حسابي بلغت قيمته (٣,٩٤) وبانحراف معياري (٠,٥٠٦) ، أي بدرجة تقدير كبيرة، أما على مستوى الفقرات كل على حدة، فقد تبين أن أعلى خمسة مؤشرات للتفكير الناقد يعمل المعلم على تنميتها لدى الطلبة كانت كما هو موضح في الجدول الآتي- للاطلاع على باقي متوسطات فقرات هذا المجال انظر ملحق رقم «١»- :

**الجدول (٤)**

**أكثر خمسة مؤشرات للتفكير الناقد يعمل المعلمون على تنميتها مرتبة تنازلياً بحسب**

| الرتبة | نص الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يطرحون الأسئلة دون خجل لفهم أعمق للموضوع. | ٤,١٤ | ٠,٧٧٩ | كبيرة |
| ٢ | يعبرون عن آرائهم دون خوف. | ٤,١٣ | ٠,٧٧٦ | كبيرة |
| ٣ | يكتشفون التناقض في العبارات. | ٤,١١ | ٠,٨٣٧ | كبيرة |
| ٤ | يفرقون ما بين الرأي الشخصي والحقيقة. | ٤,١١ | ٠,٧١٧ | كبيرة |
| ٥ | يدعمون إجاباتهم بأدلة معقولة. | ٤,٠٨ | ٠,٧٤٨ | كبيرة |

يتضح من الجدول أعلاه أن المعلمين يعملون على تشجيع طلبتهم على مهارة طرح الأسئلة دون خجل لفهم أعمق للموضوع المطروح للنقاش، فحصلت هذه الفقرة على الدرجة الأولى حسب المتوسط الحسابي، ثمّ تشجيعهم الطلبة على التعبير عن آرائهم دون خوف، وعلى اكتشاف التناقض في العبارات، ثمّ العمل على تنمية قدراتهم على التفريق ما بين الرأي الشخصي والحقيقة، وحثهم على تدعيم إجاباتهم بأدلة معقولة.

وقد يكون سبب كبر تقدير المعلمين لدورهم في تنمية مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة عائدًا إلى اعتقادهم بأن مجرد إتاحة جو آمن للطالب وإعطاءه حرية التعبير عن الرأي، والطلب منهم القيام بهذه المهارات كلاميًا يعد كافيا لتنمية هذه المؤشرات، ولكن الواقع يتطلب توظيف طرق تعليم واستراتيجيات تستند إلى التعلم النشط، وبها حاجة إلى

الاكتشاف وتوظيف مصادر التعلم المختلفة؛ لتكوين وجهة نظر خاصة، وإصدار أحكام بناء على أدلة معقولة وأسباب كافية، إذ إنّ قيام المعلمين بتوجيه الأسئلة للطلبة، وقيام الطلبة بالإجابة عنها، لا يكفي لبناء مهارات عقلية عُليا، ولا يؤسس لتعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد، كما أكدت دراسة ستاسي (Stacy, 2003) أنّ أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة تكمن في تشجيعهم على التأمل، والتحليل، والقياس، والاستنباط، وتشجيعه على طرح الأسئلة.

وتتفق هذه النتيجة في سياقها العام مع ما ذكره المغيصيب (٢٠٠٦، ص٥) حيث ذكر بأن اتجاهات وأساليب واستراتيجيّات التدريب على التفكر الناقد لا نجاح لها دون أن يكون مشرفا عليها معلمٌ يحرص على الاستماع لطلبته، ويتيح لهم وقتاً كافياً للتأمل والتفكير، ويعمل على تهيئة الفرص للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على توليد الأفكار والآراء المناسبتين.

◄ ثالثاً– النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة التي نصها: «لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس للمعلم.(ذكر، أنثى) ».

لفحص الفرضية السابقة من فرضيات الدراسة، أجريَ اختبار (ت) (T- test) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المعلمين الذكور وبين متوسطات الإناث وذلك على المجال الكلي المتعلق بتنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول (٥)**

**نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق في درجة تنمية المعلمين للتفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | درجة الحرية | قيمة «ت» المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لتنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد | ذكر | ٧٥ | ٣,٩١ | ١٣٨ | – ٠,٧٤١ | ٠,٤٦٠ |
| | أنثى | ٦٥ | ٣,٩٨ | | | |

يتضح من الجدول الموجود أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين درجة تنمية المعلمين الذكور لمؤشرات التفكير الناقد لدى

طلبة المرحلة الثانوية ودرجة تنمية المعلمات الإناث لها، حيث بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار (٠,٤٦٠) وهذه القيمة هي أكبر من (٠,٠٥) ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة لا تختلف باختلاف متغير الجنس للمعلم.

وقد يعود سبب ذلك إلى أن كلا من المعلمين والمعلمات يحملون درجات علمية واحدة، وتخرجوا في جامعات متشابهة، وتلقوا تدريبًا وتأهيلًا على المدربين أنفسهم خلال عملهم؛ الأمر الذي أدى إلى تقارب وجهات نظرهم في تنميتهم لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة– بشكل عام– مع ما توصلت إليه دراسة ديهقاني وآخرين (Dehghani, et al, 2011) ، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مهارات التفكير الناقد، ومع ما توصلت إليه دراسة فريدل وآخرين (Friedel, C et al, 2008) ، أن لا وجود لفروق دالة بين الجنسين في مهارات التفكير الناقد.

◄ رابعاً– النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة التي تنص على: « لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلم.(أقل من ٥ سنوات، من ٥– ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) » .

لفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA) ، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم، فكانت النتائج التي تحصّل عليها كما في الجدول الآتي:

**الجدول (٦)**

**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA) ، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة «ف» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لتنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد | بين المجموعات | ٠,٣٥٩ | ٢ | ٠,١٧٩ | ٠,٦٩٦ | ٠,٥٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٣٥,٢٨٦ | ١٣٧ | ٠,٢٥٨ | | |

يتضح من خلال الجدول الموجود أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة

المرحلة الثانوية، وذلك حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم، التي بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار (٠,٥٠٠) وهذه القيمة هي أكبر من (٠,٠٥) ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة لا تختلف باختلاف متغير سنوات الخبرة للمعلم.

وقد يكون سبب ذلك أن المعلمين سواء كانوا قدامى أم حديثي التعيين يخضعون لتأهيل واحد وتدريب متماثل في أثناء عملهم، ويحرصون على نموّهم المهني، ويطلعون على كل ما هو حديث في مجال تخصصهم، ولا سيما التفكير وطرائقه.

◄ خامساً- النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة التي تنص على: «لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير».

لفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة، أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA) ، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات تنمية معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، لمؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة، حسب متغير عدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير التي التحق بها المعلم، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

**الجدول (٧)**

**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way- ANOVA) ، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة بحسب متغير عدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير الناقد**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة «ف» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لتنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد | بين المجموعات | ٠,٩٦٤ | ٢ | ٠,٤٨٢ | ١,٩٠٥ | ٠,١٥٣ |
| | داخل المجموعات | ٣٤,٦٨٠ | ١٣٧ | ٠,٢٥٣ | | |

يتضح من الجدول الموجود أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك حسب متغير عدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير التي التحق بها المعلم، حيث بلغت قيمة مستوى دلالة اختبارها (٠,١٥٣) وهذه القيمة أكبر من (٠,٠٥) ، مما يعني، قبول الفرضية الصفرية، أي أن درجة تنمية معلمي المرحلة الثانوية لمؤشرات

التفكير الناقد لدى الطلبة لا تختلف باختلاف عدد الدورات التدريبية ذات الصلة بالتفكير التي التحق بها المتعلم.

◄ سادساً- النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة التي تنص على: «لا توجد علاقة خطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، ودرجة وجودها لدى الطلبة؟»

ففحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة، استُخدمت معادلة خط الانحدار (Re-gression) ، التي حُسب من خلالها معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة المتعلقة بدرجة تنمية المعلمين؛ لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، ودرجة وجودها لدى الطلبة، وكانت النتائج كما هو موضح أدناه في الجدول:

**الجدول (٨)**

**مستوى دلالة العلاقة بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد، ودرجة وجودها لدى الطلبة**

| | العدد | قيمة معامل الارتباط (R) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد، ودرجة وجودها لدى الطلبة | ١٤٠ | ٠,٢٠ | *٠,٠١٨ |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول الموجود أعلاه وجود علاقة خطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، ودرجة وجودها لدى الطلبة، التي بلغت قيمة معامل ارتباطها (٠,٢٠) ، ومستوى دلالتها (٠,٠١٨) ، وهي أصغر من (٠,٠٥) مما يعني ذلك، رفض الفرضية الصفرية، وتأكيد وجود العلاقة، وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط، ويلحظ بأن هذه العلاقة موجبة ولكنها ضعيفة، بمعنى أنه كلما زادت درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية جنين، زادت فرص وجودها لدى الطلبة.

أما فيما يخصّ النتائج المتعلقة باختبار الفرضية حول ميل خط الانحدار فجاءت النتائج كما هو بادٍ في الجدول الآتي:

**الجدول (٩)**

**معاملي الانحدار للمتغير التابع (درجة وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة) ، على المتغير المستقل (درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد)**

| | β | قيمة T | مستوى الدلالة Significant |
|---|---|---|---|
| مقطع خط الانحدار | ٣,٤٣٣ | ١٥,٨١٧ | ٠,٠٠٠ |
| ميل خط الانحدار | ٠,١٧٦ | ٢,٣٩٨ | ٠,٠١٨ |

يتضح من الجدول الموجود أعلاه أن مستوى الدلالة للاختبار بلغ (٠,٠١٨) وهو أصغر من (٠,٠٥) ، وعليه، رُفضت الفرضية الصفرية، وتأكدت النتيجة السابقة التي تؤسس العلاقة الخطية بين المتغيرين يمكن كتابة معادلة خط الانحدار للعلاقة بين المتغيرين على النحو الآتي: درجة وجود مؤشرات التفكير الناقد لدى الطلبة = ٣,٤٣٣ + ٠,١٧٦ × درجة تنمية المعلمين لمؤشرات التفكير الناقد.

وتأتي هذه النتيجة هذه متفقة مع مجمل ما توصّل إليه الباحثون والأكاديميون المهتمون في هذا المجال، الذين أكّدوا أن التفكير الناقد لدى الطلبة لا يمكن له أن يتطور إلا من خلال بذل المعلمين لجهود مضاعفة في هذا المجال، وتعديل أساليب وطرق تدريسهم لتخرج عن النمط المألوف والتلقين المباشر للمعلومات، كما ورد في دراسة عسقول (٢٠٠٩) بأنّ قدرات ومهارات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة من المعلم، كما أنها لن تنشأ من مجرد استماع الطلبة إلى معلميهم، أو قراءاتهم للنصوص في المحتويات التعليمية، أو من خلال الامتحانات للحصول على الدرجات، ولكن يلزم المعلمين معرفة معنى التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة، كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلبتهم لممارسة مهاراته واتجاهاته، كما ذكر المغيصيب (٢٠٠٦) أن المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد، إذ إن أي تطبيق لخطة تهدف إلى تعليم التفكير، إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف.

كذلك تتفق النتيجة السابقة مع نتائج أغلب الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة بين تدريب الطلبة على التفكير الناقد بشكل مستقل، أو من خلال تضمينه في المحتوى التعليمي، أو سعي المعلمين إلى تحقيقه أو زيادة درجة تمكنهم من مهارات التفكير الناقد، ودرجة وجوده لدى الطلبة، كما ظهر في دراسة السليتي ومقدادي (٢٠١٢) ، والعساسلة وبشارة (٢٠١٢) ، وربابعة وأبو جاموس (٢٠١٢) والطراونة (٢٠١١) ، وأبو سنينة (٢٠٠٨) ، وكرامي وآخرين (Karami, et al, 2012) ، وبنسلي وآخرين (Bensley D.et al, 2010) ، وفان (Phan, 2008) ، وبرباش وآخرين (Burbach E.et al, 2004) .

## التوصيات:

**في ضوء نتائج الدراسة فان الباحث يوصي بما يأتي:**

١. ضرورة مراجعة طرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته المتبعة في المدارس، وتوظيف طرق حديثة تركز على كيفية إدارة المعرفة لا حفظها، ولاسيما في ظل كثافة المحتويات التعليمية في المنهاج التربوي.

٢. تطبيق طرق التدريس الحديثة التي تدعم مهارات التفكير في الغرفة الدراسية، نحو: طرح الأسئلة السابرة، واستخدام المناقشة الفاعلة التي من خلالها يتحقق الاهتمام بالأسئلة ذات التفكير العالي، وحرية المناقشة الجماعية، والتخلي عن أسلوب التعليم التقليدي.

٣. تأهيل المعلمين وتمكينهم عبر عقد دورات متخصصة، وتنظيم ورش عمل تتناول طرق تدريس التفكير الناقد وأساليب تنميته.

٤. تحفيز الطلبة على ممارسة التفكير الناقد في سياق محتوى المنهاج التعليمي– وهذا ما يميل إليه الباحث– أو من خلال دورات مستقلة عن العملية التعليمية الرسمية؛ إذ يتدرب الطلبة فيها على توظيف التفكير الناقد.

٥. القيام بمراجعة المحتويات الدراسية وتحليل مضامينها المختلفة، وإعادة صياغتها؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في أثناء تنفيذ المحتوى التعليميّ.

# المصادر والمراجع:

## أولاً- المراجع العربية:

١. أبو سنينة، عودة. (٢٠٠٨) : 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، ٢٢، ٥، ١٤٤٧– ١٤٨٠.

٢. أبو عمشة، خالد. (٢٠١٠) : أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية للدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٣. الثبيتي، عائض. (٢٠٠٦) : تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق النموذج اللبناني. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢، ٦٠، ١– ٤٩.

٤. الجعافرة، أسمى؛ وخرابشة، عمر. (٢٠٠٩) : درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد. رسالة الخليج العربي، ع١١٢، السنة الثلاثون، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥. ربابعة، إسماعيل؛ وأبو جاموس، وعبد الكريم. (٢٠١٢) : أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٦، ٥، ١٠٢٧– ١٠٥٨.

٦. الربضي، وائل. (٢٠١١) : الأنشطة اللامنهجيّة (الإثرائية) وعلاقتها بمستوى امتلاك طلبة المراكز الريادية في محافظات شمال الأردن لمهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٥، ٦، ١٤٨٩– ١٥٠٨.

٧. الزعبي، إبراهيم احمد. (٢٠٠٣) : أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٨. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. عالم الكتب، القاهرة.

٩. السليتي، فراس؛ ومقدداي، فؤاد. (٢٠١٢) : أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٦، ٩، ١٩٨٠– ٢٠٠٦.

١٠. الشرقي، محمد. (٢٠٠٥) : التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦، ٢، ١٥– ٤٠.

١١. أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد. (٢٠٠٧) : تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٢. طافش، محمود. (٢٠٠٥) : تعليم التفكير. دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. الطراونة، محمد. (٢٠١١) : أثر استخدام دورة التعلم المُعدّلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٥، ٩، ٢٢٨٧– ٢٣١٤.

١٤. العبسي، محمد. (٢٠١٠) : أثر استخدام الطريقة السقراطية في تدريس الهندسة على التحصيل الرياضي والتفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية في وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٤، ١، ١٩٣– ٢٢٢.

١٥. العتوم، عدنان؛ والجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق. (٢٠٠٧) : تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٦. العساسلة، سهيلة؛ وبشارة، موفق. (٢٠١٢) : أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٦، ٧، ١٦٥٥– ١٦٧٨.

١٧. عسقول، خليل محمد. (٢٠٠٩) : الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٨. قطامي، نايفه. (٢٠٠٥) : تعليم التفكير للأطفال (ط٢) ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٩. مارزانو، روبرت؛ وآخرون. (٢٠٠٤) : أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس (ط٢) . ترجمة: يعقوب نشوان ومحمد خطاب. دار الفرقان، عمان.

٢٠. مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٨) : تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٢١. مرعي، توفيق؛ ونوفل، محمد. (٢٠٠٦) : مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) . مجلة المنارة للبحوث والدراسات- جامعة آل البيت، ١٣، ٤. الأردن.

٢٢. النبهاني، سعود. (٢٠١٠) : مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢، ٧. جامعة الشارقة، الإمارات.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Bensley, D. , Crowe, D. , Bernhanrdt, P. , Buckner, C. , & Allman, A. (2010) . Teaching and assessing critical thinking skills for argument analysis in psychology. Teaching of Psychology, 37 (2) , 91- 96.*
2. *Burbach, E. , Matkin, S. , Fritz, M. (2004) . Teaching Critical Thinking In An Introductory leadership Course Utilizing Active Learning strategies. College Student Journal, 38 , 3.*
3. *Dehghani, M. , Jafari sani, H. , Pakmehr, H. , Malekzadeh. , A. (2011) . Relationship between Students› Critical Thinking and Self- efficacy Beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 2952–2955.*
4. *Fisher, A. (2001) . Critical Thinking An Introduction. UK, Cambridge University press. 40.*
5. *Friedel, C. , Irani, T. , Rudd, R. , Gallo, M. , & Ricketts, J. (2008) . Overtly teaching critical thinking and inquiry- based learning: A comparison of two undergraduate biotechnology classes. Journal of Agricultural Education, 49, 72- 84.*
6. *Karami M. , Pakmehr H. , Aghili. , A. (2012) . Another view to importance of teaching methods in curriculum: collaborative learning and students' critical thinking disposition. Procedia Social and Behavioral Sciences, 46, 3266 – 3270.*
7. *Phan, H. (2008) . Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic Journal of research in Education Psychology. ISSN, 6 (3) , 571 – 602.*

8. *Saiz, C. , Rivas, F. (2011) . Evaluation of the ARDESOS program: An initiative to improve critical thinking skills. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11, 2, 34- 51.*
9. *Stacy E. Walker. (2003) . Active Learning Strategies to Promote critical thinking. Journal of Athletic Training. 38, 3. 263–267.*