 https://doi.org/10.12816/0061459

The Degree to which Teachers of the First Three Basic Grades Use Higher Order Thinking Skills in the Schools of Bani Obeid District in Irbid Governorate

Wafaa Ali Mohammad Khasawneh
Ministry of Education
wafaa7star@yahoo.com

Received : 13/09/2021 Accepted :16/03/2022

Abstract:

This research aims to identify the extent to which male and female teachers of the first three grades use higher order thinking skills in all teaching subjects in the schools of Bani Ubaid district, located in the Irbid governorate, Jordan. It examines the teachers' capability to acquire and apply higher order thinking skills inside their classrooms. Higher order thinking skills are considered successful and effective teaching tools that result in raising the competency and the quality of the educational process, which usually enable and promote students in terms of motivation, self-confidence, and basic everyday life skills. Thinking skills are a basic anchor in the process of teaching; as they serve greatly in developing and enhancing basic life skills which are to be practiced in different environments, life challenges, and attempted developments. However, great thinking skills require the application of innovative technologies to meet the modern scientific developments.

This research applies the descriptive analytical approach in its methodology. The target group of the study includes male and female teachers of the first three grades in the schools of Bani Ubaid district in Irbid. The target group applied higher order thinking skills in their classrooms during the first term of the school year 2019/2020. There were 139 male and female teachers in 22 target schools in the chosen district.

In order to determine the extent of the teacher's contribution to the educational environment they applied higher order thinking skills on, and their outcome, the researcher conducted a questionnaire, which focused on eight higher order thinking skills, and was based on the Likert Scale.

After applying the procedural steps of the research, and following the bases of scientific research. The findings of the study show that the target groups succeeded in maintaining a successful educational environment in which higher order thinking skills are applied and taught. The findings also show that gender and academic experience had no significant effects on the teaching process, and that it is rather attributed to the quality of the teaching experience.

Keywords: Critical Thinking, Creative Thinking, Originality Skill, Flexibility Skill, Fluency Skill.

درجة استخدام معلّمي الصّفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التّفكير العليا في مدارس تربية لواء بني عبيد بمُحافظة إربد

وفاء علي محمد خصاونة
وزارة التربية والتعليم
جامعة طيبة
wafaa7star@yahoo.com

الاستلام: 2021/09/13 القبول: 2022/03/16

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام معلّمي الصّفوف الأساسية الثلاثة الأولى، مهارات التّفكير العليا في مدارس تربية لواء بني عبيد في محافظة إربد في المواد التدريسيّة جميعها؛ ودرجة تمكّنهم من امتلاك هذه المهارات وتطبيقها على المواد التدريسية داخل الغرفة الصفيّة، بوصفها أداة تعليمية ناجحة، ووسيلة تعليمية نافذة لرفع كفايات مستوى الممارسات التعليميّة والتربوية لدى المعلمين؛ للمساهمة في تنمية دافعية الطلبة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإكسابهم هذه المهارات من خلال مُخرجات التعليم لتوظيفها في الحياة العلمية والعملية؛ وذلك نظرًا لأهمية التّفكير بمستوياته المختلفة الذي يعدّ إستراتيجية رئيسة، ومرتكزًا أساسيًّا لتطوير البيئة التعليميّة في الزمان والمكان؛ استجابة لمستجدات الحياة ومتغيراتها. وهذا لا يتشكّل إلا باستخدام تقنيات تدريس مُبتكَرة تواكب التطورات العلمية الحديثة. وقد اتّخذت الدراسة المنهج الوصفي التطبيقي التحليلي ميدانًا لها، وتكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في مدارس تربية لواء بني عبيد بمحافظة إربد للعام الدراسي (2019–2022)، وتكوّنت عينة الدّراسة من (139) معلّمًا ومعلّمة في مدارس اللواء الحاضنة للصفوف الثلاثة الأولى، والبالغ عددُها (22) مدرسة. وللوقوف على درجة مساهمة المعلّم في البيئة التعليميّة في تنمية مهارات التّفكير العليا عند الطلبة، وتقويم مُخرجات التعليم، فقد قامت الباحثة بتصميم استبانة تناولت ثماني مهارات من مهارات التّفكير العُليا، شكّلت أدوات الدراسة الرئيسة، واعتمدت مقياس ليكرت الخُماسي في درجة ممارسة الدَّور. وبعد اتخاذ الخطوات الإجرائية لمسار البحث وفق ما تتطلبه أسس البحث العلمي الرصين المتعلقة بصدق معامل الثبات في جميع عناصره، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى ومعلماتها في مدارس تربية لواء بني عبيد لمهارات التفكير العليا كانت مرتفعة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر الخبرة في بعض المهارات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمستوى الخبرة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التّفكير الناقد، التّفكير الإبداعي، مهارة الأصالة، مهارة المرونة، مهارة الطلاقة.

المقدمة:

يشكل التفكير بحدّ ذاته عملية مصاحبة للإنسان في شؤون حياته اليومية، وقدرة الإنسان على التكيف مع الحياة هو سبب مباشر لتعليم التفكير. ولما كان الهدف هو إعداد الطالب لمواجهة سبل الحياة المختلفة في ظل الثورة المعرفية، وما أحدثته من ضرورة لاستخدام مهارات التفكير العليا واكتسابها؛ فإنّ ذلك يستدعي المجتمعات المعاصرة إلى تدريب أبنائها على مهارات التفكير في أثناء وجودهم على مقاعد الدرس؛ ليكونوا قادرين على تلمّس الحلول للمشكلات التي يواجهونها في حياتهم العلمية والعملية. وهنا تكمن أهمية المدرسة في تعليم الطفل كيف يتعلم، في ظل مستجدات التقنية الحديثة التي تفرض على مناهج التعليم أن تتكيف مع الواقع المعاصر.

وبهذا، يترتب على مؤسسات التعليم أن تولي هذه الطرائق أهمية بالغة في مدارسها، تنسجم مع خصائص الطلبة وميولهم في اكتساب جوانب المعرفة، وتوسيع آفاق التفكير، والاهتمام بمهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات. ولن يتحقق ذلك إلا بتدريب المعلم على مناهج دراسية غنية ومحفزة، تتخذ التفكير الإبداعي من أصالة، وطلاقة، ومرونة، وسائل حوارية وصولًا إلى المعرفة الحقيقية، وبناء الشخصية المنتجة والفاعلة.

يتضمن الأدب النظري في هذه الدراسة الموضوعات ذات العلاقة: التفكير العلمي ومهاراته، ودور المعلم في تنمية مهارات التفكير، وتطبيقها، وتفعيلها. وتقتضي بعض واجهات هذه الدراسة أنموذجَ (Schwartz, 1994) كما أشار (Qatami, 2010). الذي يرمي إلى دمْج مهارات التفكير مع المحتوى، ويهتم بالجمع بين تقنيات التفكير بمهارة، والمحتوى المعرفي في سياق واحد، ممّا يؤدي إلى زيادة مطّردة في تعلّم المحتوى بعُمق ودافعية أكبر للتعلّم وتقدير أعلى للذات. وهذا الأنموذج يستند إلى النظرية المعرفية التي يقوم المتعلمون فيها بالبحث عن معلومات جديدة لحل المشكلات، وإعادة تنظيم ما يعرفونه لتحقيق استبصارات جديدة، وليس مجرّد استقبال للمعرفة، فالتعلّم عملية عقليّة نشِطة تتعلّق باكتساب المعرفة، وتذكّرها، واستخدامها.

ويهدف التعلم في هذه النظرية إلى إثارة قدُرات المتعلم واستعداداته، ويتمركز على المتعلم، ويهتم بالتباينات الموجودة في قدُرات المتعلمين، ويُنمّي الدافعية لديهم. ويستند كذلك إلى النظرية البِنائية في التدريس التي تعدّ من أكثر الطرق ملاءمة لتعلّم الموهوبين في مساعدتهم على توليد المعرفة، ومعالجتها، وتنظيمها؛ لكي تصبح أكثر مناسبة لنظام الموهوب المعرفي (Qatami, 2010). وهذا الأنموذج يهتم بدمج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي للحصول على مخرجات تعليم جيدة وجديدة، وجعل الطلبة على مستوى متقدم من التفكير. ويستند على دعامات أساسية، وهي:

- كلما كان التدريس أكثر وضوحًا، كان تأثيره على الطلبة أكثر فائدة.
- كلما كانت البيئة الصفية تحظى بإعمال العقل والذهن، كان باستطاعة الطلبة التوصل إلى الطريقة المتقدمة في التفكير.
- كلما تم الدمج بين عملية التفكير ومحتوى الدرس، زاد تفكير الطلبة بمحتوى المادة، وازداد الاستيعاب والتحصيل بصورة فاعلة ونشطة (Schwartz,1994).

النظريات التي فسّرت التفكير بمعناه العام:

النظرية السلوكية:

رأت هذه النظرية أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل هو نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة، (Alotoum and others, 2007). وهذه النظرية تفترض بأن التفكير استجابة شرطية تجاه مثيرات محدّدة تستدعي استجابات محدّدة مرتبطة بالظروف التي توجد ضمنها (Qutami, 2001).

النظرية المعرفية:

وهي من أهم النظريات التي قدّمت تفسيرًا واضحًا للتفكير، وانبثقت من ثلاثة اتجاهات: الاتّجاه الأول هو اتّجاه فسيولوجي، ويُعنى بربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي. إنّ التفكير في إطار هذا الاتجاه يجري داخل الدماغ عِوضًا عن التركيز على فهمه بوصفه عملية معرفية مجرّدة. والاتجاه الثاني هو معالجة المعلومات الذي يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية، مثل الكشف عن المثيرات واختيار الاستجابة المناسبة. والنظرية الثالثة هي نظرية بياجيه في النمو المعرفي الذي يشير فيها إلى وجود وظيفتين أساسيتين للتفكير، هما: التنظيم ويتمثّل في نزعة الفرد إلى ترتيب الأنشطة المعرفية وتنسيقها بشكل متكامل، ونظرية التكيّف التي تميل إلى أنّ الفرد ينزع إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة الخارجية بالتمثّل والاستيعاب (Alotoum and others, 2007).

النظرية الاجتماعية النفسية في تفسير الإبداع:

وتركز على أهمية التعبير عن النفس بتلقائية بعيدًا عن اتباع المعايير السائدة، وبعيدًا عن الضغوط. ويكون ذلك عبر المحاكاة في مناخ اجتماعي تسوده الحرية، والديمقراطية، والتشجيع على الأعمال غير المألوفة (Qutami, 2001). وقد تولدت وجهة نظر أخرى عن هذه النظرية تمثلت باحترام الإنسان وتقديره، وتوسيع خبرته لتؤثر على الجوانب الأخرى من شخصيته، وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق ذاته؛ عن طريق توفير الأمن والحب والحرية، وفق قدراته واستعداداته وميوله (Jarwan, 2002).

أهميّة التفكير في العمليّة التعليميّة التعلّميّة:

يعدّ التفكير من المعارف العامة للإنسان، وهو مفهوم شائع لأنّه يعتمد على خطوات متدرجة من السهل إلى الصعب، لذلك كثرت أساليبه وهي مجموعة من الأحاسيس التي يمتلك العقل بزمامها نتيجة لمجموعة من الدوافع الذهنية. ولا شكّ أن عملية استثمار العقول تساهِمُ في دعم عمليات التنمية المُستدامَة، وتحقّق العائد الحقيقي للاستثمار في الطاقات الفكرية والبشريّة، بما يجعلها حلقة مستمرّة النموّ، وتستهدف تطوير الموارد البشريّة جميعها بشكل أكثر فاعلية (Alrashdi, 2017).

تعددت التعريفات المتعلقة بالتفكير، فهو عند (Qutami, 2001) عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم بوساطة عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير البِنى المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. وهو عند (Alsrour, 2002) عملية ذهنية تحدث في الدماغ أو في النظام المعرفي، ويستدل عليه عن طريق سلوك الفرد الظاهر، وقد يكون هذا السلوك حلًّا لمشكلة، أو إيجاد معنى، أو إجابة لسؤال.

وللتفكير جانبان: الجانب الأول يمثل العملية، وهي ما يمارسه الذهن في التفاعل مع الأشياء؛ بهدف تطوير خبرته ومخزونه عن طريق استحضار الخبرات المخزونة، واعتماده عليها في فهم الخبرات الجديدة وتفضيلها؛ بهدف استيعابها وتذويتها وإدماجها في أبنيته المعرفية. أما المحتوى، فهو مضمون الخبرة ومواده ومعلوماته من حقائق ومبادئ واتجاهات وفهم، فعمق المادّة وقيمتها تحدد طبيعة العملية الذهنية التي يراد تفعيلها بهدف التفاعل معها وتطويرها؛ لكي تصبح خبرة مذوّتة ومخزونة في بنية الفرد المعرفية (Qutami, 2003).

ونظرًا لأهمية التّفكير، فقد أكدت إستراتيجيات تطوير التربية في البلاد العربية على ضرورة تنمية التّفكير بمستوياته المختلفة، ووضعت الخطط والبرامج لتحقيق هذه الغاية، فأدخلته في المناهج والكتب المدرسية، وأصبح محورًا لطرائق التدريس؛ من أجل إعداد متعلم يمتلك القدرة على الإبداع والابتكار، انسجامًا مع فلسفة التربية والتعليم، ذلك أنّ التربية لم تعد تقتصر على توصيل المعلومات والمعارف وتلقينها، بل العمل على دراستها، وتمحيصها، وتحليلها، وإصدار الحكم بشأنها

(Alsuleiti, 2008). ولعلّ من أبرز أنواع التّفكير التي تساعد الأفراد على التكيّف مع مستجدّات الحياة ومتغيّراتِها، وتجعل الفرد مستقلًّا في تفكيره، مراقبًا له ومتحرّرًا من التبعيّة، وقادرًا على اتخاذ القرارات الصّائبة هي التّفكير الناقد، الذي يُعدّ من أهم أنواع التّفكير الذي يجب أن ينال اهتِمامًا من القائمين على العملية التعلّميّة التعليميّة سواء للمعلّم أم للمنهاج (Ibrahim, 2010).

وبيّن (Melvin, 1999) أن عملية تعليم التّفكير الحديثة ارتكزت إلى افتراض مؤدّاه أنه يمكن تعليم الإبداع، ويمكن تعلمه، وأنه يمكن رفع مستوى أداء الفرد الإبداعي بتوفير البيئة المناسبة للفرد من منزل ومدرسة. وهذا ما دفع بعض المتخصصين إلى إعداد برامج للتفكير بهدف تعليم التّفكير ومهاراته، حتى يستطيع الطلبة التكيّف مع متطلبات الحياة القائمة على التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية.

وبما أن التّفكير بأنواعه قابل للتطوير والنموّ، فإن ذلك يساعد المعلم في البيئة التعليميّة على إدخال مهارات التّفكير الإبداعي إلى المناهج الدراسية، وتدريب التلاميذ على إدارة عقولهم وأذهانهم بحسب ما يعترضهم من مشكلات آنية ومستقبليّة، وكيفية مواجهتها، والتعامل معها، حيث تصبح الحاجة إلى الإبداع أشدّ إلحاحًا وانطِلاقًا من الواقع الراهن الذي نعيشه اليوم في عالمِنا العربيّ. وتُعدّ حركة تعليم التّفكير من الحركات التربوية الحديثة في المنطقة العربية، ويأتي الاهتمام بها بناء على ما أفرزته نتائجها في دول العالم المتقدّمة، حيث تبيّن أنّه بقدر ما يجري العمل على تعليم التلاميذ وإعدادهم كمفكّرين جيّدين، بقدر ما ينعكس ذلك عليهم في مجال العمل، وأداء دورهم كمنتجين جيدين ممّا يساهم في تنمية مجتمعهم وتطوّره (Alsrour, 2005).

وأكّد (Fisher, 2002) كما ورد في (Alsrour, 2005) على أهمية التّفكير النقدي والتّفكير الإبداعي في العملية التربوية. فالتّفكير النقدي ضروري للحكم على الأفكار الجديدة، والعمليات والمواد التي يولدها أو ينتجها التّفكير الإبداعي. وعليه، ينبغي تحفيز الطلبة على التّفكير، وإعطائهم وقتًا لتطوير الأفكار مع ضرورة وجود هيئة تدريس تقدم لهم المعلومات والملاحظات والتحفيز، ومن الضروري أن يقوم المعلمون باستعمال التّفكير النقدي لتقويم طرق تدريسهم. واستنتج فيشر أن النظام التربوي يحتاج إلى المعلمين والطلبة القادرين على ربط الأفكار مع بعضها بعضًا، والقادرين على رؤية أوجه الشبه والاختلاف، والمتّصفين بالمرونة وحب الاستطلاع في تفكيرهم، ولا بد من توظيف الأنشطة التعليميّة في تنمية مهارات التّفكير.

ويشير (Jarwan, 2005) إلى أن نشاطات التّفكير يجب أن تكون مفتوحة النهايات (Open Ended): بمعنى أنّها لا تستلزم بالضرورة إجابة واحدة، وإنما تهدف إلى حثّ التلاميذ إلى البحث عن إجابات، كما أنّها تركز على توليد الأفكار والمعاني وليس على استرجاعها، كما هو الحال في نشاطات الاستدعاء والتذكر. إضافة إلى ذلك، فإنّ نشاطات التّفكير تهيئ فرصًا حقيقية للتلاميذ للكشف عن طاقاتهم، والتعبير عن خبراتهم الذاتية، وتفتحهم على آفاق واسعة للبحث والاستكشاف وحلّ المشكِلات، وهذا يتطلب من المعلم أن يحدّد أهداف النشاط، وأن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وأن تكون هذه الأنشطة التعليميّة مناسبة لمستوى قدرات التلاميذ الجسمية والعقلية.

لقد أصبح هدف التعليم في العصر الحاضر هو زيادة عمليات التّفكير، وتنظيم المعرفة، وأصبح يُنظَر إلى التعلّم برُمّته على أنّه تفكير، والاهتمام بتفكير المتعلم هو اهتمام بكيانه كاملًا، والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي معنيّ بأن يُدرَّب على مهارات التّفكير، والطفل المُبدِع هو الطفل الذي يمتلك مهارات السيطرة على عمليته الذهنيّة (Qutami, 2003).

ويشير كل من (Yonnie ،2006) و(wasonga،2007) إلى أنّ المجتمعات المعرفية نقلت التعليم من ثقافة التذكر وتلقي البيانات والمعلومات، إلى بيئات صناعة المعرفة، وتنمية التّفكير بأنماطه ومساراته المتباينة، إضافة إلى تنمية مهارات التواصل، ومهارات التعلّم، والتّفكير، والبحث، والاستقصاء. ويتضح ذلك من ضرورة اكتشاف القدرات الخاصة، واكتشاف المواهب في جميع المجالات العلمية كافة. وهذا يتطلب القيام بمجموعة من الإجراءات التي ترمي إلى إصلاح التعليم، والنهوض بمستوى العلم، ويكون هذا بالاعتماد على تطوير البرامج التعليميّة عن طريق صياغة الأهداف التعليميّة والأنشطة الإنمائية، وتوفير البيئة التعليميّة المحفزة لصناعة التّفكير والإبداع؛ عن طريق إغناء برامج التعلّم الذاتي والتعلّم التعاوني، وتطوير العمليات التعليميّة الناجحة والمتقدمة داخل البيئة التعليميّة.

وقد ذكر تورانس المشار إليه في (Alsrour, 2000) أنّ مدارس المستقبل يجب أن تُصمّم ليس للتعليم فقط، بل للتفكير، ويركز على أن الإبداع الأصيل يتطلب الكثير من الأداء، والكمال، والصعوبة، ويستطيع أن يجعل التعليم ممتعًا ومثيرًا، ويتّسم بالتحدّي، ولكنّه لا يستطيع أن يجعله سهلًا، أمّا إيزينر (Eisner ،1990)، فقد نادى بأنّ من أهم أهداف المدرسة الحقيقية تعليم التلاميذ أن يكون طرح الأفكار ممتعًا ومُثيرًا، وإثارة اهتمام التلاميذ في عملية التعلّم، وإعطائهم خبرات من التفاعل والعمل مع المشكِلات الحقيقية (Alsrour, 2000). وتجدر الإشارة إلى أنّ المنهج التعليمي المدرسي يجب أن توظف فيه مهارات التّفكير، فأوردت (Alsrour, 2009) مجموعة من مهارات التّفكير التي يجب توظيفها في المنهج المدرسي، وهي:

- تحديد مهارات التّفكير التي يتضمنها المنهج حسب المادّة ومستوى الصف.
- تجنب استعمال الكم في المنهج على حساب فهم الطالب، وحسن استعماله لها.
- مراجعة المهارات السابقة، وتقويم مستوى إتقان الطلبة لها، وزيادة عدد المهارات للطلبة كل سنة في ضوء التقويم السابق للمهارات السهلة والبسيطة أو الأولية.

- تنفيذ برنامج تعليم المهارات ضمن حلقة موحدة في المدرسة، مع إعطاء مساحة من الحرية والحركة ضمن البرنامج العام.

ويشير كل من (Watson, 2006) و(Hew, 2007) إلى أنّ التعليم التقليدي وأنظمته في ظل الثورة الرقمية، غير قادر على تلبية احتياجات المجتمع، وأنّه من الضروري البحث عن أنظمة بديلة مختلفة تعتمد في بنيتها على مفردات تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وأنّ استخدام هذه المفردات يتيح تلبية احتياجات الطلبة، واكتشاف قدراتهم ونواحي الموهبة لديهم بما يمكّنهم من العمل نحو التميز؛ عن طريق امتلاك مهارات التعلّم، وبناء المعرفة والاستمرارية في ذلك والتي تعدّ من مقومات العصر الحالي. ذلك أنّ إحدى المهام الرئيسة للمدرسة في بدايات القرن الحادي والعشرين تكمن في صناعة الموهبة، وصناعة التميز من خلال البرامج التخصصية في اكتشاف الموهوبين، وصناعة توجهاتهم ومساراتهم العلمية والحياتية بصورة تمكّنهم من تلبية احتياجاتهم، وقدراتهم، وميولهم، وخصائصهم المتنوعة.

دور المعلّم في العملية التعلّمية التعليمية:

يُعدّ المعلّم الركيزة الأساسيّة لنجاح العملية التربوية والتعليميّة التعلّميّة، ويقع على عاتقه حملُ أمانة الأجيال، وإعدادهم إعدادًا سليمًا حتى يستطيعوا التعايش مع متطلبات الحياة، فالمعلم صانع الأجيال لأيّ برنامج تربوي، سواء أكان للموهوبين، أم للطلبة العاديّين، أم لذوي الاحتياجات الخاصّة، وهو قادر على تهيئة الفُرص التي تدعم ثقة الموهوب بنفسه، وتزيد من دافعيّته وقابليّته للتعلّم، فالمعلّم يشكّل العضو الفاعل والأهم في العملية التعليميّة، وهو العامل المهم في إحداث التأثير والنموّ في مختلف الجوانب لشخصيّة المتفوّق والموهوب (Alsuleiman, 2006).

ويرى (Almusawei, 2002) أنّ الكثير من الباحثين والتربويين يتفقون على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، سواء أكان لأطفال عاديين، أم معوقين، أم موهوبين؛ لأنّ المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المعلم بنفسه أو يدمّرها، يقوي روح الإبداع أو يقتلها، يُثير التّفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه.

ويشير (Jarwan, 2008) إلى أنّ المعلم يُعدّ العنصر الأساسي والحلقة الأقوى في أيّ عملية تربوية، إنّه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي؛ لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، ومن خلاله تخرجت بقية المهن الأخرى. ولكي يقوم المعلم بدَوره المهم والحسّاس بكفاية واقتِدار، لا بدّ من أن يتمتّع بقدْر كافٍ من الخصائص والقدُرات والكفايات التعليميّة، ذلك أن وظيفة المعلم لم تعُدْ قاصِرة على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق، كما كان في السابق، بل تعدّتها إلى أن أصبحت عملية تربوية تشمل جميع جوانب نموّ الشخصيّة لدى الطالب في صُوَرها الجسميّة، والعقليّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة.

وتؤكد (Algharib, 1996) على أنّ المعلم هو أهم رُكن من أركان العملية التعليميّة، ولا يمكن لأي تطوير أن يؤتيَ ثماره إذا أغفل دَورُ المعلم اختيارًا، وإعدادًا، وتدريبًا، وتقويمًا. فالمعلم يعدّ من أهم القُوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصّة، وفي الموقف التعليمي بصفة عامّة، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النموّ النفسي للطلبة، انقلَب أداة تربوية مُهمّة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كُفء إلى خِبرات مُفكّكة لا قيمة لها، ويرجع إلى المعلم في كثير من الأحيان إجادة الطالب أو تعثّرُه.

إنّ تطوير مجالات الاهتمام لدى الطلبة قد يشجّع على حدوث الإنتاجيّة الإبداعيّة في الواقع، وعلى المعلمين استخدام أسلوب تقويم الاهتمامات في بداية الدراسة؛ من أجل اكتشاف الاهتمامات الجديدة، وتحديد اتجاهات الاهتمامات الرئيسة لدى طلبتهم، وأنّ هذه الاهتمامات تتغيّر عبر الزمن. ولذلك ينبغي على المعلم والمدرسة بناء ملفّ الإنجاز للطالب، وإجراء عملية تقويم دوريّة لاهتماماته (Renzulli, 2005). وقد اقترح تورانس كما جاء في (Mansi, 2002) عدة توصيات لتحسين أداء المعلم داخل البيئة التعليميّة؛ لتساعد على تنمية التّفكير الإبداعي لدى الأطفال، ومنها:

- أن يكون المعلم ملمًّا بمفهوم الإبداع والأفكار التي يتضمّنها، والاختبارات التي تقيس الإبداع ومكوناتها، مثل: الأصالة، والطلاقة والمرونة، وأن يكافئ التلاميذ إذا ما أظهروا تلك العناصر في استجاباتهم داخل الفصل.
- تشجيع التلاميذ على استخدام الأشياء والأفكار، وتناولها بطرق جديدة، وأن يعمل على اختبارها.
- تدريب التلاميذ على استخدام أساليب جديدة في التّفكير، مثل: أسلوب حل المشكِلات، وذلك عند دراستهم الموضوعات التي يتضمّنها المنهج الدراسي، ومساعدتهم على تهيئة بيئة غنية بالمثيرات كإنتاج الوسائل التعليميّة، والخرائط، والرسومات.

ومن بين الذين أوضحوا أهمية تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم (Torrance,1999)، كما ورد في (Altoudari,2002)، فقد قارن مستوى أطفال تم تدريبهم على المشاركة في الفصل وآخرين تم تدريبهم بالطرق التقليدية، فوجد أنّ هؤلاء الأطفال استطاعوا إنتاج مقدار كبير من الأفكار يفوق ما أنتجه الأطفال الذين تم تدريبهم بالطرق التقليدية.

وأشار إلى أنّ المعلم في العالم العربي بالذات يحتاج إلى الكثير من المهارات والمعارف، التي تجعله قادرًا على تنمية التّفكير الإبداعي لدى تلاميذه؛ لأن البرامج التدريبية التي يمرّ منها في أثناء التدريب ليصبح معلمًا، تمكّنه من تعلم هذه المهارات.

وتتّضح أهميّة دَور المعلم في العملية التعلّميّة كما أشار (Alhashmi and Attieh, 2009) بالدّور الذي يقوم فيه المعلم، وهو التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للموقف التعليمي، ويُساهِم في تطوير العملية التعليميّة في ضوء ما تفرضه الاتجاهات التربوية الحديثة

والمتطورة، وهو المسؤول الأوّل عن إعداد الجيل الحاضر وتهيئته للمستقبَل، بالكشف عن ميول الطلبة واتجاهاتهم، وتنميتها بما يتناسب مع احتياجاتهم وقدُراتهم واستعداداتهم، واستثارة الدافعية لديهم. ذلك أن مرحلة التخطيط كما أشار (Abu Zaina and Ababneh, 2007) تتّسم بالأهمية والتقيّد؛ لأنها تتطلب من المعلم جهدًا ذهنيًّا مضاعَفًا؛ من أجل جعل العملية التعلّميّة أكثر تشويقًا وإبداعًا، ويجب أن يكون مُلِمًّا بمادته العِلميّة، وقادرًا على مُعالجة القضايا بطريقة إبداعيّة، ويجب أن تتّصف الخطط التدريسيّة بالمرونة كلّما تطلّب الأمر ذلك، ويحدّد المفهوم الرئيس للدرس والمفاهيم الفرعيّة المتّصلة بالمفهوم الرئيس، ويخطّط لمواجهة الطلبة بمواقف مفتوحة النهاية، ويخطّط لعرض الدروس في صورة مواقف تعليمية تتحدّى تفكير الطلبة. والمعلّم الذي يُعِدُّ نفسه جيّدًا لتنفيذ الدرس في الغرفة الصفيّة، هو المعلم الذي يمتلك مجموعة من المهارات العقلية العُليا، سواء أكانت هذه المهارات مرتبطة بتمكّنه من ثقته بنفسه، وقُدرته على التدريس، أم مرتبطة بقدرته على تطبيق هذه المهارات في الغُرفة الصفيّة؛ لإثارة الدافعية والاهتمام لدى المتعلمين.

ويرى (Zaitoun, 2004) و(Sabri, 2008) أنّ المعلم الذي يمتلك مهارات تدريس إبداعيّة لديه القُدرة على إظهار الطالب المُبدِع، ويستطيع تحرير طاقات الطلبة الإبداعيّة الكامنة، وتنشيط ذاكرتهم، ويجعلهم أكثر إبداعًا وتفاعُلًا داخل الغرفة الصفيّة، ويُشبِع حاجات الطلبة الإبداعية من خلال تقبّل أفكارهم الغريبة، والأسئلة غير العادية، ويُشعل روح المُنافَسة الإبداعية بين الطلبة، ويُراعي المُرونة في تحديد المدى الزمني لإتمام عملية التعلّم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة هذه الدراسة في القضايا الآتية:

أ. قلة وجود دراسات وافية لتحسين مخرجات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي الدنيا، تعود إلى قصور استخدام معلمي هذه المرحلة لمهارات التّفكير العليا بأنواعها في الغرفة الصفيّة.

ب. حاجة المعلم إلى تزويده بالقدرات والكفايات العلمية، وتدريبه على التخطيط والتنفيذ والتقويم، كون هذه المهارات هي التي تحقق هدفًا أساسيًّا من أهداف التربية والتعليم، الذي يركز على المتعلم من حيث كيفيّة تعلّمه، وكيفيّة وصوله إلى المعرفة بنفسه؛ لمواجهة واقع الحياة المستقبلية وتحدياتها في ظل الثورة المعرفية والتقنية المتسارعة.

ج. حاجة المعلم إلى الاهتمام بدمج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي؛ للحصول على مخرجات تعليم جيدة وجديدة، وجعل الطلبة على مستوى متقدم من التفكير، وكشف ميولهم واتجاهاتهم وتنميتها؛ ليكونوا قادرين على إنتاج المعرفة.

د. إصلاح التعليم والنهوض بمستواه عن طريق تطوير البرامج التعليمية، وما يتبعها من تطوير الأهداف التعليمية والأنشطة الإنمائية، وتوفير البيئة العلمية المحفزة.

وتنطلق هذه الدراسة من طرح السؤالين الآتيين:

1- ما درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (= 0.05) في درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تكمُن أهداف هذه الدراسة في الأمور الآتية:

أ. تشخيص واقع استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مدارس لواء بني عبيد في محافظة إربد مهارات التّفكير العليا في الغرفة الصفيّة.

ب. لفت نظر القائمين على العملية التعليميّة إلى ضرورة الاهتمام بتطوير أساليب التعليم في الميدان التربوي.

ج. الوقوف على مساهمة البيئة التعليميّة في تنمية مهارات التّفكير العليا لدى الطلبة، وإثارة دافعيتهم نحو التعلّم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

د. رفع أداء المعلم في تنمية مهارات التّفكير لدى الطلبة، ودورها في تحسين مخرجات التعليم.

أهمية الدراسة:

تتعلق أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

أ. المساهمة في تنمية دافعية الطلبة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

ب. جلب انتباه القائمين على العملية التعلّميّة التعليميّة إلى ضرورة الاهتمام بتطوير أساليب التعليم.

ج. الاهتمام بالمتعلمين وهم في بداية طور التعلّم؛ لأنهم يمثلون سواعد المستقبل للوطن والأمة.

د. قلة الدّراسات التي عالجت الموقف الصفي في المرحلة الأساسية الدنيا.

هـ. رفع كفاية الممارسات التعليميّة والتربوية لدى المعلمين في الغرفة الصفيّة.

و. ضرورة الاستناد إلى تأصيل علمي للخروج من أسلوب التلقين والحفظ، إلى الابتكار والإبداع؛ عن طريق البحث عن أنظمة تعليمية بديلة للتعليم التقليدي.

ز. ضرورة اعتماد إستراتيجيات تطوير المؤسسات التعليمية، وربط مهارات التفكير في المناهج الدراسية.

ح. حاجة النظام التربوي إلى معلمين وطلبة لديهم مرونة وحب الاستطلاع في تفكيرهم، وتوظيف الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة الحدود الآتية:

أ. حدود بشرية: وتشمل مجموعة الدّراسة المكوّنة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في مدارس تربية لواء بني عبيد.

ب. حدود مكانية: وتشمل تطبيق الدّراسة في مدارس تربية لواء بني عبيد الحكومية، في محافظة إربد.

ج. حدود زمانية: وتشمل تطبيق الدّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019–2020م).

د. حدود موضوعية: تناولت الدّراسة مجموعة من مهارات التّفكير العليا، من مثل: التّفكير الناقد، والتّفكير الإبداعي، والطلاقة، والأصالة، والمرونة.

مصطلحات الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عدد محدّد من المهارات التي اعتمدها البحث، وتم استخدامها في التطبيق الميداني على الفئة المستهدفة، كما وردت في الاستبانة التي أُعدّت لهذا الغرض. ويمكن تعريفها تعريفًا إجرائيًا على النحو الآتي كما وردت في مصادرها:

- **مهارة التّفكير الإبداعي (Creative thinking skill):**

وهي مهارة استرجاع مجموعة من الأفكار، والمعلومات، والمعارف السابقة؛ لكي تساعد المتعلم على التعامل مع المُشكِلات؛ لإنتاج أفكار جديدة بهدف تطوير الأساليب، أو تعميق الرؤية، ومحاولة إعادة صياغة أنماط سلوكٍ معرفية جديدة بأشكال متميزة. وقد عرّفه (Jarwan, 2008) بأنّه نشاط عقلي مركّب وهادف في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا، ويتميز بالشمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة، تشكل حالة ذهنية فريدة.

- **مهارة التّفكير الناقد (Critical thinking):**

وهي مهارة تعين المتعلم على تقييم المعلومات وفحص الآراء، مع الأخذ بوجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث. ولعل أشمل تعريف له بأنّه عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناءً على مهارات الاستقراء، والاستنتاج، والتوجه، والميل، كالنزعة إلى التساؤل، والبحث عن المعرفة والأدلة. كما تُعرّف بأنّها القدرة على تطبيق المنطق، والانفتاح العقلي التحليلي عند التعامل مع مهمة أو موقف معين(Alotoum, 2004).

ومن مهارات التّفكير الإبداعي التي عرفها (Eid, 2002):

1. الطلاقة (fluency): وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية في وقت قصير نسبيًّا، ومن أشهر أنواعها الطلاقة اللفظية، والطلاقة في الأشكال والرموز، وطلاقة المعاني والأفكار. ويكون قياسها بسرعة التّفكير في إعطاء كلمات على نسق واحد، ثم التصنيف السريع لكلمات في مجالات خاصة، والقدرة على وضع كلمات في أكبر عدد ممكن من الجُمل والعبارات ذات المعنى.
2. المرونة (flexibility): ويُقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وعكسها الجمود والصلابة، وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التّفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط، وتغيير اتجاه التّفكير.

الأصالة (originality): وتعني توليد أفكار واستجابات غير عادية أو فريدة من نوعها، فالمبدع لا يكرّر أفكار الآخرين، وإنما يأتي بأفكار جديدة وخارجة عما هو شائع أو تقليدي.

وقد أشار كل من (Abu Jado, 2004; Qatami, 2003; Alsrour, 2002; Jarwan, 2002) إلى أنّ مهارات الإبداع الثلاث: الطلاقة، والمُرونة، والأصالة، وما يندرِجُ تحتها من مُسَمّيات قد اتّفق على صياغتها وأهمّيتِها وضَرورة إنتاجِها كل من: (Guilford, 1986)و(Torrance, 1993) و (Michael, 2003).

الدراسات السابقة:

تقتضي هذه الدراسة الإشارة لمجموعة الدراسات السابقة التي لامست هذا الموضوع، ومن أهمها:

– دراسة (Alomari, 2019) التي هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مُعلّمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة لمهارات التّفكير الناقد في تدريس العلوم من وجهة نظر المشرفين التربويين، واتخذت الدّراسة المنهج الوصفي معيارًا أساسيًّا لها، واشتملت على خمسة محاور تمثل مهارات التّفكير الناقد، وهي: التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والتفسير، والتقويم. وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة تطبيق مُعلّمي العلوم لمهارات التّفكير كانت متوسطة في بعض المهارات، ومتدنية في بعضها الآخر، وكانت زيادة عدد الدورات التدريبية من أهم التوصيات.

– دراسة (Hamadneh and Alshawahin, 2017) التي تشير إلى معرفة درجة امتلاك مُعلّمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التّفكير، ودرجة ممارستهم

لها من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليميّة. وأظهرت الدّراسة وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين درجة امتلاك مُعلّمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التّفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (85%).

– دراسة (Alazri, 2017) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام مُعلّمي الصفوف (1–10) لمهارات التّفكير الابتكاري من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة الظاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (88) مشرفًا، وقد شملت الدّراسة (47) مهارة من مهارات التّفكير الابتكاري وزّعت على أربعة أبعاد، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وأشارت إلى أنّ مستوى استخدام المُعلمين لهذه المهارات من وجهة نظر المشرفين التربويين كان متوسطًا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين لمهارات التّفكير الابتكاري تُعزى للتخصص والجنس. وأوصى الباحث بأهمية تدريب المُعلمين على استخدام مهارات التفكير الابتكاري.

– دراسة (Mohammad, 2016) التي هدفت التعرف إلى مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام القصة في تنمية مهارات التّفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، في بيئة استكشافية متنوعة المثيرات، تقدم تصوّرًا جديدًا لبيئة المدرسة الإعدادية. وتمثلت عينة الدراسة في (64) تلميذًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت الدّراسة مجموعة من الأدوات، مثل: برنامج الأنشطة الممتدة لرواية القصة، ومقياس التّفكير الناقد. وكانت النتائج تشير إلى تحسّن أداء المجموعة التجريبية، وتنمية التفكير الناقد لديهم بشكل كبير عن المجموعة الضابطة في مهارات التّفكير الناقد، مثل: التحليل والتقويم، والاستدلال.

– دراسة (Alharahsheh, 2015) التي هدَفت التعرّف إلى درجة امتلاك معلّمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا لمهارات التّفكير الناقد في المفرق، وتكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي العلوم جميعهم في هذه المرحلة، واختيرت عينة الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة امتلاك معلّمي العلوم للمرحلة الأساسيّة العُليا لمهارات التّفكير الناقد في قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي في جميع المهارات باستثناء مهارة الاستقراء، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الخبرة في جميع المهارات.

– دراسة (Khader, 2015) التي هدفت إلى تقصّي أثر توظيف الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي: (الطلاقة، والمُرونة، والأصالة)، وبيان تأثير عامل الجنس وسيطًا في تنمية التّفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مبحث الجغرافيا. وتكونت عينة الدراسة من (126) طالبًا وطالبة، في مدرستين للذكور والإناث في ضواحي العاصمة عمّان، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ توظيف الأنشطة الإثرائية في تدريس مبحث الجغرافيا يؤدي إلى تنمية مهارات التّفكير الإبداعي بشكل عام، والمهارات الفرعية: (الطلاقة والمُرونة والأصالة)، بشكل خاص لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس، وأظهرت نتائج الدّراسة كذلك عدم وجود أثر لعامل الجنس في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي.

– دراسة (Alassaf, 2013) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة، وعلاقته بمتغيرات: المؤهل العلمي والخبرة. وقد اختيرت عينة عشوائية مكونة من (133) معلمًا ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: اتجاهات المعلمين نحو تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ونحو الكشف عن المهارات الإبداعية وتحديدها، ونحو تشجيع الإبداع وتبنيه. وتوصلت الدراسة إلى أنّ اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة إيجابية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة.

– دراسة (Zamil, 2011) التي تناولت تحديد العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفيّة، في مدارس الأونروا. وتكونت عينة الدّراسة من (87) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (30) فقرة، تمثل عوائق تنمية التّفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة تقدير عوائق تنمية التّفكير الإبداعي لدى المعلمين منخفضة، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عوائق تنمية التفكير الإبداعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولا تُعزى لمتغيرات الجنس والمادّة التعليميّة وعدد سنوات الخبرة.

دراسة (Alhumeiri, 2008) التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التّفكير الناقد، وعلاقته بمهارات التّفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ ممارسة مستوى التّفكير الناقد لمعلمي العلوم جاء متوسطًا وضعيفًا لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين التّفكير الناقد لدى المعلمين، والتّفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب عند عزل علاقتهما بالتّفكير الناقد لمعلميهم.

– دراسة (Green ,2005) التي هدفت إلى استخدام طريقة حل المشكِلات في تدريس مجموعة من الطلبة الموهوبين في المراحل الأساسية، تراوحت أعمارهم من (5 –8) سنوات، وتوصلت هذه الدّراسة

إلى أن استخدام مهارات حل المشكِلات في التعليم على شكل مجموعات تساعد في تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم، وحفز مهارات التّفكير، والتّفكير الإبداعي، والتّفكير الناقد، وأسلوب حل المشكِلات لديهم.

وفي ضوء مطالعة الباحثة للدّراسات السابقة التي تم تضمينُها في هذا البحث، والتي تقاطعت معه ببعض جزئياتها، فقد اتّضح أنّ هذه الدّراسات تناولت مجموعة محاور، منها ما اتّفق مع دراستنا المتعلقة بمدى استخدام المعلمين بعض مهارات التّفكير العُليا في الغرفة الصفيّة، بهدف إكساب المتعلّم هذه المهارات بدءًا من سنوات دراسته الأولى؛ وذلك تحقيقا لمبدأ مسار العملية التعلّميّة التعليميّة الذي يبدأ بالطالب وينتهي به؛ بغية تطوير أداء المعلم. والمحور الثاني يتعلق بأنّ هذه الدّراسات اقتصرت على مادّة دراسيّة واحدة من بين المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب في الغرفة الصفيّة، وكان من بينها مادّة العُلوم، والتربية الفنيّة، والتربية وعلم النفس، واستخدام القصّة، ومادّة اللغة العربية، ومادّة الجغرافيا، وهذا ما يُعرف بمنهج المواد المنفصلة. ولعل توجّه هذه الدّراسات نحو تنمية مهارات التّفكير لدى الطلبة يشكّل قاسَمًا مُشتركًا مع دراسة الباحثة، غير أنّ الجديد في دراسة الباحثة يعتمد على استخدام مهارات التّفكير وتطبيقها على المواد الدراسيّة جميعها لدى الصفوف الثلاثة الأولى في الغرفة الصفيّة، بما يُعرف بالمنحى التكاملي في التعليم، وربطه بالعلوم الأخرى ووسائل التكنولوجيا الحديثة، وهذا ما انفردت به هذه الدّراسة. وسوف تظهر قيمه البحث بالنتائج التي أظهرتها مقارنة مع هذه الدّراسات السابقة، وذلك وفق ما ينسجم مع محدّدات الدّراسة وأهدافها، وفرضياتها، في ضوء النتائج المتوقعة، وما تحمله من فرضيّات.

الطريقة والإجراءات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها هذه المنهج الوصفي التحليلي، كونه منهجًا يتقاطع مع الدّراسات الواردة؛ بهدف التعرّف إلى درجة استخدام معلّمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التّفكير العُليا في جميع المواد التدريسية التي تنطوي تحت مفهوم المَنحى التكاملي في تدريس المواد. ولكي تكتمل خصائص هذا المنهج، فقد تم الاستناد إلى وصف الظاهرة موضع الدّراسة، ثم تشخيصها، وتحليلها بما تقتضيه الإجراءات المنهجية التي تتطلبها الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أ. مخاطبة مديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد؛ للحصول على إذن رسميّ بخصوص اعتماد تطبيق الدّراسة.

ب. تصميم الاستبانة المعدّة لهذه الدّراسة.

ج. بناء أداة الدراسة، وتتضمن استطلاع رأي المعلمين والمعلمات حول استخدامهم مهارات التّفكير العليا في عملية التعليم والتعلّم داخل الغرفة الصفيّة.

د. تحديد المدارس المعنية، وتوزيع الاستبانة على مجتمع الدّراسة المقصود.

هـ. تحليل بيانات الدِراسة، ودراسة النتائج، ومناقشتها، وتقويمها: (المعالجات الإحصائية)، وتقديم التوصيات.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلّمي الصفوف الأساسية الأولى ومعلماتها في مدارس تربية لواء بني عبيد بمحافظة إربد، الذين يدرّسون المواد التعليمية كافة، وقد اختيروا بالطريقة القصدية.

أدوات الدراسة:

عدّت الباحثة استبانة مكوّنة من (60) فقرة موزّعة على أربع مهارات، وهي: مهارة التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي الثلاث: الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ وذلك وفقا لتدريج (ليكرت) الخماسي في الإجابة عن الفقرات بعد عرضها على عدد من المتخصصين، وموافقتهم عليها بعد التعديل. والتي تقيس درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التّفكير العليا في الغرفة الصفيّة في مدارس لواء بني عبيد، بمحافظة إربد. ذلك لأن الاستبانة تعد من الأدوات الأكثر استخدامًا في الدراسات الوصفية. فهي أداة ملائمة للحصول على معلومات، وبيانات، وحقائق مرتبطة بواقع معين في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية (Melhem, 2005). وهذه الأدوات جاءت على النحو الآتي:

الجدول (1) وصف أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	11	7.91
	أنثى	128	92.09
	المجموع	139	100.00
سنوات الخبرة في التدريس	من 1 إلى 5 سنوات	33	23.74
	من 6 إلى 10 سنوات	21	15.11
	من 10 سنوات فأكثر	85	61.15
	المجموع	139	100.00
المؤهل العلمي	بكالوريوس	123	88.49
	دبلوم عالٍ	11	7.91
	دراسات عليا	5	3.60
	المجموع	139	100.00

الجدول (2) ثبات فقرات مجالات مهارات التفكير العليا في التدريس بأسلوب (كرونباخ الفا)

المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
مهارة التفكير الناقد	15	0.886
مهارة الطلاقة	15	0.889
مهارة الأصالة	15	0.920
مهارة المرونة	15	0.909
مهارات التفكير الإبداعي	45	0.961
الكلي للاستبانة	60	0.968

يبيّن الجدول (2) أنّ مجالات مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، تتمتع بقيم اتساق داخلي بدرجة عالية؛ حيث بلغت (0.968) لجميع الفقرات، كما بلغت قيمة الثبات بأسلوب الاتساق الداخلي (0.886) لمهارة التفكير الناقد، وبلغت (0.889) لمهارة الطلاقة، وبلغت (0.920) لمهارة الأصالة، وبلغت (0.909) لمهارة المرونة، وبلغت (0.961) لمهارات التفكير الإبداعي ككل. وتُعدّ جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض الدراسة، حيث كانت جميعها قريبة من أعلى قيمة للثبات وهي الواحد صحيح.

السؤال الأول:

ما درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، فقد استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد من وجهة نظرهم، كما استخدم مقياس تصنيفي ثلاثي لوصف قيم المتوسطات الحسابية: (منخفض / متوسط / مرتفع) على النحو الآتي:

منخفض	2.33 – 1.00
متوسط	3.64 – 2.34
مرتفع	5.00 – 3.65

وقد تم التوصل إلى الفئات التصنيفية السابقة وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{(أعلى وزن للاستجابة – أدنى وزن للاستجابة)}}{\text{(عدد الفئات التصنيفية)}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{(5-1)}{3} = 1.33$$

أولًا: تحليل فقرات مهارة التفكير الناقد:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مهارة التفكير الناقد والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة التفكير الناقد مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
3	**أشجّع الطلبة على تقبّل التنوع في الرأي**	4.37	0.58	87.40	مرتفع	1
11	**أشجّع الطلبة على توظيف البيئة المحلية في حلّ المشكلات**	4.35	0.63	87.00	مرتفع	2
6	**أثير دافعية الطلبة في حل المشكلات**	4.30	0.74	86.00	مرتفع	3
8	**أشجّع على التواصل القائم بين أطراف الموقف التعليمي**	4.22	0.65	84.40	مرتفع	4
13	**أتّخذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصّل إليها**	4.21	0.65	84.20	مرتفع	5
5	**أنظّم النتائج وألخّصها وأختار الملائم منها لحل المشكلة**	4.19	0.69	83.80	مرتفع	6
4	**أخرج باستنتاجات من المادة العلمية المُتاحة**	4.12	0.73	82.40	مرتفع	7
10	**أطرح مجموعة من الأسئلة التحليلية التي توضّح المشكلة**	4.10	0.72	82.00	مرتفع	8
2	**أتيح للطلبة الاستقلاليّة في التفكير**	4.09	0.65	81.80	مرتفع	9
9	**أشجّع الطلبة على معالجة المشكلة بأساليبهم الخاصة**	4.09	0.78	81.80	مرتفع	9
15	**أفسّر النتائج في ضوء تحليل البيانات المتوافرة**	4.06	0.64	81.20	مرتفع	11
14	**أفحص دقّة المعلومات (البيانات) ذات العلاقة لحلّ مقترَح**	4.00	0.69	80.00	مرتفع	12
12	**أستنبط النتائج المهمّة من بين مجموعة أخرى من النتائج**	3.99	0.69	79.80	مرتفع	13
7	**أميّز بين النتائج المُدعمة بالحقائق والمستندة إلى العواطف**	3.91	0.70	78.20	مرتفع	14
1	**أستخدِم أسئلة التفكير المتشعّب والمُركّب**	3.63	0.75	72.60	متوسط	15
	مهارة التفكير الناقد	4.11	0.43	82.20	مرتفع	

يُلاحَظ من الجدول (3) أن مستوى مهارة التفكير الناقد كان مرتفعًا،

أولًا: تحليل فقرات مهارة الطلاقة:

إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.11) وبأهمية نسبية مقدارها (82.20)، وجاء مستوى فقرات المجال بين متوسط ومرتفع، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.37– 3.63)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) وتنصّ على: "أشجّع الطلبة على تقبّل التنوع في الرأي"، بمتوسط حسابي مقداره (4.37) وبأهمية نسبية بلغت (87.40)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (1) وتنصّ على: "أستخدِم أسئلة التفكير المتشعّب والمُركّب" بمتوسط حسابي مقداره (3.63)، وبأهمية نسبية بلغت (72.60).

ثانيًا: تحليل فقرات مهارة التفكير الإبداعي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الإبداعي في التدريس مرتبة ترتيبًا تنازليًا

المهارات	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
مهارة الطلاقة	4.15			0.44	83.00	مرتفع	1
مهارة الأصالة	4.08			0.49	81.60	مرتفع	2
مهارة المرونة	4.01			0.50	80.20	مرتفع	3
مهارات التفكير الإبداعي	4.08			0.44	81.60	مرتفع	

يُلاحَظ من الجدول (4) أن مستوى درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها لمهارات التفكير الإبداعي في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم كان مرتفعًا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمهارات التفكير الإبداعي (4.08)، بأهمية نسبية بلغت (81.60)، وجاء مستوى المجالات مرتفعًا، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (4.15 – 4.01)، وجاءت في الرتبة الأولى مهارة الطلاقة بمتوسط حسابي مقداره (4.15)، وبأهمية نسبية بلغت (83.0)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة المرونة بمتوسط حسابي مقداره (4.01)، وبأهمية نسبية بلغت (80.20).

وقد تم تحليل مجالات مهارات التفكير الإبداعي في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم وفقًا لفقراتها، وذلك على النحو الآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الطلاقة، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الطلاقة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
2	أطرح أفكارًا جديدة لأهداف الدرس	4.35	0.65	87.00	مرتفع	1
9	أشجّع الطلبة على المغامرة في الإجابة، وعدم الخوف من الإجابة الخاطئة	4.35	0.74	87.00	مرتفع	1
14	أشجّع الطلبة على ذِكر أكبر عدد من الإجابات والأفكار الجديدة	4.31	0.60	86.20	مرتفع	3
1	أعبّر عن العلاقات بين موضوعات المواد الدراسية المختلفة	4.25	0.68	85.00	مرتفع	4
7	أستخدم مفردات مترادفة لتوضيح المفاهيم	4.23	0.78	84.60	مرتفع	5
4	أبني على أفكار الطلبة وأضيف عليها	4.19	0.65	83.80	مرتفع	6
10	أستحضر عددًا كبيرًا من الأفكار المناسبة لموقف معيّن	4.18	0.65	83.60	مرتفع	7
6	أطرح أسئلة مثيرة للتفكير، من مثل: كيف يمكن؟، وضّح العلاقة، ما رأيك؟	4.17	0.74	83.40	مرتفع	8
11	أستخدم مفردات لغوية غزيرة في التعبير عن فكرة معينة	4.14	0.68	82.80	مرتفع	9
12	ألاحظ جمع المعلومات ذات الصّلة بالمشكلة	4.07	0.64	81.40	مرتفع	10
15	أشجّع الطلبة على البحث والاستقصاء	4.07	0.72	81.40	مرتفع	10
8	أوجّه الطلبة على استخدام الخيال والأفكار غير العاديّة	4.06	0.79	81.20	مرتفع	12
13	أطرح بدائل متعدّدة لحل قضية ما	4.06	0.71	81.20	مرتفع	12
5	أراعي الحقائق المعتمدة في حل المشكلات	3.99	0.61	79.80	مرتفع	14
3	أصوغ أسئلة ذات نهايات مفتوحة	3.86	0.82	77.20	مرتفع	15
	مهارة الطلاقة	4.15	0.44	83.00	مرتفع	

يُلاحَظ من الجدول (5) أنّ مستوى مهارة الطلاقة كان مرتفعًا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.15)، وبأهمية نسبية مقدارها (83.0)، وجاء مستوى فقرات المهارة مرتفعًا، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.35– 3.86)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) و(9)، اللتان تنصّان على الترتيب: "أطرح أفكارًا جديدة لأهداف الدرس"، و"أشجّع الطلبة على المغامرة في الإجابة، وعدم الخوف من الإجابة الخاطئة"، بمتوسط حسابي مقداره (4.35)، وبأهمية نسبية بلغت (87.0)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) وهي: "أصوغ أسئلة ذات نهايات مفتوحة"، بمتوسط حسابي مقداره (3.86)، بأهمية نسبية بلغت (77.20).

ثانيًا: تحليل فقرات مهارة المرونة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة المرونة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة المرونة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
6	أربِط بين موضوعات المواد الدراسيّة المختلفة.	4.33	0.70	86.60	مرتفع	1
10	أطرَح أسئلة مُحفّزة للعقل	4.20	0.71	84.00	مرتفع	2
12	أتحرّى المعلومات الدقيقة وغير الدقيقة التي يطرحها الطلبة	4.13	0.75	82.60	مرتفع	3
8	أهيئ للطلبة مواقف تعليمية قائمة على العلاقات الترابطية بين المواد	4.11	0.76	82.20	مرتفع	4
1	أطرح أسئلة متنوعة على المفاهيم والعلاقات والمهارات الموجودة في الدرس	4.10	0.65	82.00	مرتفع	5
11	أصمّم أسئلة متعدّدة المستويات تدعم عمليات التفكير	4.09	0.69	81.80	مرتفع	6
7	أغيّر الحالة الذهنية للطالب بتغيّر الموقف	4.06	0.70	81.20	مرتفع	7
14	أشجّع الطلبة على البحث عن مصادر المعرفة المختلفة	4.05	0.67	81.00	مرتفع	8
4	أقوّم استجابات الطلبة التي تتسم بالتنوّع	4.03	0.61	80.60	مرتفع	9
9	أكلّف الطلبة بإعادة صياغة المفاهيم والأسئلة	3.94	0.74	78.80	مرتفع	10
13	أتوصّل إلى الدلالة النوعيّة للمعلومات وأعتمدها	3.92	0.75	78.40	مرتفع	11
3	أوجّه الطلبة إلى ابتكار طرُق متعدّدة في حل المشكلات	3.88	0.75	77.60	مرتفع	12
5	أستخدم صيغًا متنوعة لتقويم مهارة المرونة، مثل: كيف تُعالج؟ دلّل على، أثبت، عدّل...	3.86	0.77	77.20	مرتفع	13
15	أشجّع الطلبة على اكتشاف العلاقات بين الظواهر غير المترابطة منطقيًّا	3.77	0.85	75.40	مرتفع	14
2	أكلّف الطلبة بإعادة صياغة المفاهيم بطريقة غير مألوفة	3.61	0.72	72.20	متوسط	15
	مهارة المرونة	4.01	0.50	80.20	مرتفع	

يُلاحَظ من الجدول (6) أن مستوى مهارة المرونة كان مرتفعًا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.01)، وبأهمية نسبية بلغت (80.20)، وجاء مستوى فقرات المجال بين متوسط ومرتفع، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.33– 3.61)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) والتي تنصّ على: "أربِط بين موضوعات المواد الدراسيّة المختلفة." بمتوسط حسابي مقداره (4.33)، وبأهمية نسبية بلغت (86.60)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (2)، والتي تنصّ على: "أكلّف الطلبة بإعادة صياغة المفاهيم بطريقة غير مألوفة"، بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، وبأهمية نسبية بلغت (72.20).

ثالثًا: تحليل فقرات مهارة الأصالة:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الأصالة، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة الأصالة مرتبة تنازليًّا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	المستوى	الرتبة
11	أنمّي روح القيادة الناجِحة لدى الطلبة	4.28	0.74	85.60	مرتفع	1
12	أشجّع الطلبة على التعلّم الذاتي	4.28	0.69	85.60	مرتفع	1
4	أتقبّل أفكار الطلبة الغريبة	4.25	0.71	85.00	مرتفع	3
6	أتيح للطلبة مَجالًا واسعًا للتأمّل	4.22	0.73	84.40	مرتفع	4
7	أشجّع على الأفكار الأصيلة	4.19	0.65	83.80	مرتفع	5
9	أشجّع الطلبة على تقديم تفسيرات متعدّدة للرسوم والأشكال	4.19	0.69	83.80	مرتفع	5
8	أطبّق الأفكار الإبداعيّة على الدرس	4.15	0.74	83.00	مرتفع	7
2	أطرح أسئلة تثير أفكار الطلبة (العصف الذهني)	4.12	0.71	82.40	مرتفع	8
5	أشجّع الطلبة على استنتاج علاقات جديدة بين المواد الدراسية وتفسيرها	4.06	0.67	81.20	مرتفع	9
10	أكلّف الطلبة بإنتاج أفكار جديدة غير مألوفة	4.01	0.81	80.20	مرتفع	10
15	أكلّف الطلبة بعقد مقارنات بين الأفكار والإجابات المطروحة	3.96	0.77	79.20	مرتفع	11
13	أقدّم استجابات أصيلة غير متكرّرة داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد	3.95	0.77	79.00	مرتفع	12
3	أشجّع الطلبة على ابتكار طرائق جديدة للوسائل التعليمية في المواد المتشابهة	3.94	0.80	78.80	مرتفع	13
1	أعرض أفكارًا ومفاهيم بصورة مجزّأة تتحدّى أفكار الطلبة	3.92	0.70	78.40	مرتفع	14
14	أتجاوز المألوف والشائع من الأفكار التقليدية	3.75	0.83	75.00	مرتفع	15
	مهارة الأصالة	4.08	0.49	81.60	مرتفع	

يُلاحَظ من الجدول (7) أنّ مستوى مهارة الأصالة كان مرتفعًا، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.08)، وبأهمية نسبية مقدارها (81.60)، وجاء مستوى فقرات المجال مرتفعًا، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.28– 3.75)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) و(12)، وتنصّان على التوالي: "أنمّي روح القيادة الناجِحة لدى الطلبة" و"أشجّع الطلبة على التعلّم الذاتي"، بمتوسط حسابي مقداره (4.28)، وبأهمية نسبية بلغت (85.60)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (14) وتنصّ على: "أتجاوز المألوف والشائع من الأفكار التقليدية"، بمتوسط حسابي مقداره (3.75)، بأهمية نسبية بلغت (75.0).

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (= 0.05) في درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي).

أولًا: الفروق تبعًا لمتغير الجنس:

الجدول (8) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها لمهارات التفكير العليا في التدريس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة التفكير الناقد	ذكر	11	4.38	0.40	2.18	0.030
	أنثى	128	4.09	0.42		
مهارة الطلاقة	ذكر	11	4.28	0.29	1.05	0.295

	أنثى	128	4.14	0.45		
مهارة المرونة	ذكر	11	4.02	0.36	0.12	0.898
	أنثى	128	4.00	0.51		
مهارة الأصالة	ذكر	11	4.17	0.40	0.59	0.551
	أنثى	128	4.08	0.50		
مهارات التفكير الإبداعي	ذكر	11	4.16	0.32	0.61	0.537
	أنثى	128	4.07	0.45		

تشير النتائج المتعلقة بمهارة التفكير الناقد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطات تبعًا لمتغير الجنس؛ وذلك استنادًا إلى قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (2.18)، وبمستوى دلالة (0.030) إذ تُعدّ هذه القيمة دالّة إحصائيًّا؛ لأنّ قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05)، حيث إنّ دلالة الفرق كان بأفضلية الذكور الذين كانت قيمة متوسط تقديرهم لهذه المهارة (4.38)، وبنحوٍ أكبر من متوسط تقدير الإناث (4.09). وفيما يتعلق بقيمة (ت) المحسوبة **للدرجة الكلية** لمهارات التفكير الإبداعي، فيلاحظ (0.61) ، وبمستوى دلالة (0.537) إذ تُعدّ هذه القيمة غير دالّة أنّها بلغت إحصائيًّا. أما فيما يتعلق بقيم (ت) المحسوبة للمهارات الفرعية للتفكير الإبداعي، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.05)، وبمستوى دلالة (0.295) لمهارة الطلاقة، وبلغت (0.12)، وبمستوى دلالة (0.898) لمهارة المرونة، وبلغت (0.59)، وبمستوى دلالة (0.551) لمهارة الأصالة، وتُعدّ هذه القيم غير دالة إحصائيًّا؛ لأنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ثانيًا: الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المجال	سنوات الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التفكير الناقد	**من 1 إلى 5 سنوات**	33	4.01	0.42
	من 6 إلى 10 سنوات	21	4.04	0.44
	من 10 سنوات فأكثر	85	4.16	0.42
مهارة الطلاقة	**من 1 إلى 5 سنوات**	33	4.03	0.50
	من 6 إلى 10 سنوات	21	4.09	0.46
	من 10 سنوات فأكثر	85	4.21	0.40
مهارة المرونة	**من 1 إلى 5 سنوات**	33	3.84	0.61
	من 6 إلى 10 سنوات	21	3.97	0.46
	من 10 سنوات فأكثر	85	4.08	0.45
مهارة الأصالة	**من 1 إلى 5 سنوات**	33	3.94	0.55
	من 6 إلى 10 سنوات	21	4.04	0.52
	من 10 سنوات فأكثر	85	4.15	0.45
مهارات التفكير الإبداعي	**من 1 إلى 5 سنوات**	33	3.94	0.53
	من 6 إلى 10 سنوات	21	4.04	0.44
	من 10 سنوات فأكثر	85	4.15	0.39

يعكس الجدول (09) قيم متوسطات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، ولتحديد فيما إذا كانت هذه المتوسطات تختلف اختلافًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة التفكير الناقد	بين المجموعات	0.66	2	0.33	1.82	0.165
	داخل المجموعات	24.58	136	0.18		
	الكلي	25.24	138			
مهارة الطلاقة	بين المجموعات	0.88	2	0.44	2.35	0.099
	داخل المجموعات	25.59	136	0.19		
	الكلي	26.48	138			
مهارة المرونة	بين المجموعات	1.39	2	0.70	2.90	0.058
	داخل المجموعات	32.67	136	0.24		
	الكلي	34.07	138			
مهارة الأصالة	بين المجموعات	1.15	2	0.58	2.46	0.089
	داخل المجموعات	31.86	136	0.23		
	الكلي	33.01	138			
مهارات التفكير الإبداعي	بين المجموعات	1.13	2	0.56	3.01	0.053
	داخل المجموعات	25.48	136	0.19		
	الكلي	26.61	138			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات المجالات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، وذلك استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة، إذ بلغت (1.82)، وبمستوى دلالة (0.165) لمهارة التفكير الناقد، حيث تُعدّ هذه القيمة غير دالة إحصائيًّا؛ لأنّ قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.01)، وبمستوى دلالة (0.053) **للدرجة الكلية** لمهارات التفكير الإبداعي، حيث تُعدّ هذه القيمة غير دالة إحصائيًّا، كما بلغت قيمة (ف) (2.35)، وبمستوى دلالة (0.099) لمجال مهارة الطلاقة، و(2.90)، وبمستوى دلالة (0.058) لمجال مهارة المرونة، و(2.46) وبمستوى دلالة (0.089) لمجال مهارة الأصالة. وتُعدّ هذه القيم غير دالة إحصائيًّا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ثالثًا: الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد / محافظة إربد، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة التفكير الناقد	بكالوريوس	123	4.11	0.43
	دبلوم عالٍ	11	4.08	0.47
	درسات عليا	5	4.27	0.43
مهارة الطلاقة	بكالوريوس	123	4.16	0.44
	دبلوم عالٍ	11	3.94	0.45

	دراسات عليا	5	4.29	0.25
مهارة المرونة	بكالوريوس	123	4.00	0.50
	دبلوم عالٍ	11	4.08	0.45
	دراسات عليا	5	4.09	0.57
مهارة الأصالة	بكالوريوس	123	4.08	0.49
	دبلوم عالٍ	11	4.09	0.47
	دراسات عليا	5	4.24	0.48
مهارات التفكير الإبداعي	بكالوريوس	123	4.08	0.44
	دبلوم عالٍ	11	4.04	0.42
	دراسات عليا	5	4.21	0.41

يعكس الجدول (11) قيم متوسطات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد فيما إذا كانت هذه المتوسطات تختلف اختلافًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارة التفكير الناقد	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.37	0.692
	داخل المجموعات	25.10	136	0.18		
	الكلي	25.24	138			
مهارة الطلاقة	بين المجموعات	0.62	2	0.31	1.62	0.201
	داخل المجموعات	25.86	136	0.19		
	الكلي	26.48	138			
مهارة المرونة	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.22	0.803
	داخل المجموعات	33.96	136	0.25		
	الكلي	34.07	138			
مهارة الأصالة	بين المجموعات	0.13	2	0.06	0.26	0.770
	داخل المجموعات	32.89	136	0.24		
	الكلي	33.01	138			
مهارات التفكير الإبداعي	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.27	0.766
	داخل المجموعات	26.51	136	0.19		
	الكلي	26.61	138			

تشير النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطات مجالات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك استنادًا إلى قيمة (ف) المحسوبة، إذ بلغت (0.37)، وبمستوى دلالة (0.692) لمهارة التفكير الناقد، حيث تُعدّ هذه القيمة غير دالة إحصائيًا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.27)، وبمستوى دلالة (0.766) **للدرجة الكلية** لمهارات التفكير الإبداعي؛ حيث تُعدّ هذه القيمة غير دالة إحصائيًّا، كما بلغت قيمة ف (1.62)، وبمستوى دلالة (0.206) لمجال مهارة الطلاقة، و(0.22) وبمستوى دلالة (0.803) لمجال مهارة المرونة، و(0.26) وبمستوى دلالة (0.770) لمجال مهارة الأصالة، وتُعدّ هذه القيم غير دالة إحصائيًّا؛ لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

تفسير النتائج:

بعد اتخاذ الخطوات الإجرائية لمسار الدراسة وفق ما تتطلبه أسس البحث العلمي المتعلقة بصدق معامل الثبات في جميع عناصره، فقد أظهرت نتائجها وفق الأسئلة الواردة في المتن أنّ مستوى درجة امتلاك معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى ومعلماتها في مدارس تربية لواء بني

عبيد لمهارات التفكير الإبداعي كانت مرتفعة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر الخبرة في بعض المهارات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمستوى الخبرة التعليميّة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

بيّنت نتائج هذا السؤال الذي ينص على: "**ما درجة توظيف معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى مهارات التّفكير في الغرفة الصفيّة في مدارس تربية لواء بني عبيد من وجهة نظرهم**"؟ أنّ استخدام المعلمين والمعلمات مهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم في مدارس لواء بني عبيد جاء بدرجة تقدير عالية في مجالات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، كما جاء ترتيب المهارات في مجال التفكير الإبداعي بدرجة تقدير عالية، واحتلت مهارة الأصالة المرتبة الأولى، ثم مهارة المرونة، وتليها في المرتبة الثالثة مهارة الطلاقة.

وهذه النتيجة تبين أثر استخدام المعلمين والمعلمات مهارات التفكير العليا في طرائق التعليم وتنوعت وفقًا للمهارات التي ظهرت في الدراسة. وهذا يُعزى إلى امتلاك معلمي هذه المرحلة ومعلماتها للمهارات من خلال اطلاعهم وخبرتهم وتلقّيهم دورات تدريبية في هذا المجال. كما يُعزى إلى وجود بيئة تعليمية مناسبة ومحفّزة للمعلم لاستخدام هذه المهارت، إضافة إلى البُعد الثقافي الذي يتشكل لدى نسبة كبيرة من المعلمين، والذي يأتي نتيجة للخبرات التعليمية المكتسَبة عبر سنوات التعليم. كما أنّ تبادل الخبرات المعرفية بين المعلمين أنفسهم في الميدان التعليمي التربوي يعمل على رفع كفايات المعلمين، وزيادة قدرتهم في أداء مهامّهم التعليمية، ما يعود على تحسين مستوى التعليم ورفع سويّة الفئة المستهدفة من المتعلمين؛ إذ يسعى المعلم في هذا الجانب إلى تقديم مهارات تعمل على فحص الآراء، والأخذ بوجهات النظر المختلفة للموقف التعليمي قيد الدراسة للوصول إلى معرفة جديدة بمواقف متنوعة.

وهذا يعزز ما جاء به بعض التربويين مثل (Alhuweiji and Alkhazaleh, 2012)، إذ يريان أنّ التفكير الناقد يُعدّ هدفًا يجب أن نسعى إليه في الوقت الحاضر، وأن نكرس الاهتمام نحو تعليم التلاميذ التفكير الناقد لمساعدتهم في معالجة المسائل، والقضايا، وصعوبات التعليم التي تواجههم، وتنمي قدراتهم على الاستكشاف، وأن عليهم تطوير أساليب التفكير لدى الطلبة. كما يرون أن تعليم الطلبة وتدريسهم مهارة التفكير هي مسؤولية العاملين في التربية، إضافة إلى التأكيد على أهمية تعليم التفكير خلال المنهاج التربوي؛ لتزويد الطلبة بمهارات تفكير أساسية تساعدهم في التكيف مع المتغيرات المستمرة في العملية التعلمية سواء للمعلم أم للمنهاج (Ibrahim, 2010).

كما ركز (Torrance,1997) على أنّ الإبداع الأصيل يتطلب الكثير من الأداء والكمال والصعوبة، ويستطيع أن يجعل التعليم ممتعًا ومثيرًا، ويتّسم بالتحدّي، ولكنّه لا يستطيع أن يجعله سهلًا.

وهذا كله يفسر أنّ المعلم يمتلك مهارات تدريس إبداعية تمكّنه من القدرة على إظهار الطالب المبدع، والطاقات الإبداعية الكامنة لديه؛ ليصبح إكثر إبداعًا وتفاعلًا داخل الموقف التعليمي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

بيّنت نتائج السؤال الذي ينص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورات أفراد العينة لمدى استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى مهارات التّفكير العليا في الغرفة الصفيّة في مدارس لواء بني عبيد في محافظة إربد وفقا لمتغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي؟**" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمهارات التفكير العليا تُعزى لمتغير الجنس. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Khader, 2015)، ولا تتفق مع دراسة (Zamil, 2011)، إذ أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عوائق تنمية التفكير الإبداعي تُعزى لمتغيرات الجنس.

كما بينت نتائج السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات مجالات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Alassaf, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، تُعزى لمتغير الخبرة. في حين تختلف عن دراسة (Alharahsheh, 2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الخبرة في جميع المهارات.

وبينت نتائج السؤال أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات مجالات درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في التدريس في مدارس تربية لواء بني عبيد/ محافظة إربد، من وجهة نظرهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة (Alassaf, 2013)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة (Zamil,2011)، التي أظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عوائق تنمية التفكير الإبداعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولا تُعزى لمتغيرات الجنس، والمادّة التعليميّة، وعدد سنوات الخبرة.

ولعل هذا ينسجم مع ما أشار إليه (Alomari, 2019)، بأنّ زيادة عدد الدورات التدريبية، تساهم بشكل فاعل في زيادة قدرة المعلمين على تطبيق مهارات التفكير الناقد؛ حيث تعمل هذه الدورات على زيادة قدرتهم وخبرتهم على تطبيق هذه المهارات داخل الغرفة الصفية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة كذلك مع دراسة (Hamadneh and 2017 ,Alshawahin) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية قوية بين امتلاك المعلمين مهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، كما تتفق مع دراسة (Alharahsheh, 2015) التي رأت أن الخبرة لها أثر كبير في جميع مهارات التفكير الناقد.

ويمكن تفسير نتيجة امتلاك المعلمين والمعلمات مهارات التفكير الإبداعي، لوجود الخبرة الكافية لديهم في تطبيق هذه المهارات داخل الغرفة الصفية، أو نتيجة لخضوعهم للدورات التدريبية التي تساهم في زيادة قدرتهم وكفايتهم على امتلاك مثل هذه المهارات وتطبيقها. حيث بيّن (Melvin,1999) أنّ عملية تعليم التفكير الحديثة ارتكزت على افتراض مؤدّاه أنّه يمكن تعليم الإبداع، ويمكن تعلّمه، ويمكن رفع مستواه عن طريق توفير البيئة المناسبة للفرد.

ويمكن أن يُعزى سبب وجود فراغ في المؤهل العلمي لتحقيق بعض هذه المهارات، إلى أنّ مهارات التفكير العليا لدى الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لا تحتاج إلى خبرة كثيرة؛ لبساطة المهارات في تلك المرحلة، إذ يستطيع المعلم حصرها وتطبيقها بالاستعانة بزملاء العمل، أو المشرف التربوي، أو بالخطط الدراسية، ممّا يدفعه نحو تنمية مهاراته وصقلها بشكل جيد.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة يمتلكون المعارف نفسها التي امتلكوها خلال دراستهم الجامعية، مع الإشارة إلى وجود عامل التباين القائم بين المعلمين أنفسهم في مجال القدرات، والكفايات التعليمية، والاستعدادات الفردية في فهم هذه المهارات وتطبيقها في الميدان التعليمي؛ لذا تجدهم جميعًا يطبّقون المهارات ذاتها، لكن على درجات متفاوتة، وبهذا تكون درجة مستويات التفكير عند طلبتهم متفاوتة تؤثر على مخرجات التعليم.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة ومناقشتها، توصي الباحثة بما يأتي:

- تشجيع مُعلمي المرحلة ومعلماتها على إعداد بحوث ودراسات وصفيّة تحليلية مماثلة؛ للكشف عن مدى تحقق مهارات التفكير في البيئة التعليمية، تنعكس على أداء المعلم إيجابيًّا في الغرفة الصفيّة.
- إغناء المناهج الدراسية بأنشطة متنوعة حول التفكير الناقد والإبداعي، تتناسب ومستويات المرحلة.
- عقد دورات تدريبية لمُعلمي المرحلة ومعلماتها، تتعلق بتصميم برامج إغنائية في مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتدريب المعلمين والمعلمات على تصميم برامج مماثلة؛ ليقوموا بتطبيقها على البيئة التعليمية.
- المشاركة في المؤتمرات المتخصّصة بحقل الموهبة والتفوق التي تُعقد محليّا وإقليميّا، والاطّلاع على البحوث والتجارب؛ لاكتساب الخبرة العملية بما يعود على المستوى التعليمي بالجودة العالية.
- تقديم الرعاية المهنية المستمرة في الميدان التعليمي؛ لتطوير مهارات المعلمين والمعلمات، عن طريق تنظيم البرامج والدورات ذات العلاقة.
- تبادل الخبرات بين المعلمين، والمشرفين التربويين، والإدارة المدرسية؛ لتطوير الأداء التعليمي المهاري.

References:

1. Abu Jado, S. (2004). [Practical Applications for the Development of Creative Thinking], Amman: Al Shurouq for Publishing.
2. Abu Zaina,F. And Ababneh, A. (2007). The Curriculum of Maths for the first Three Classes of School. Dar Al Maseera. Amman, Jordan.
3. Alassaf, J. (2013). Attitudes of Social Studies Teachers to the Development of Creative Thinking Skills among Students in the Basic Stage at Amman Third Education Directorate. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences. Vol. 21, Iss. 1.
4. Alazri, R. (2017). Using the Creative Thinking Skills by the Teachers. International Journal for Research in Education: Vol. 41, Iss. 4, Article 3.
5. Algharib, R. (1996). [The Psychological and Educational Measurement and Evaluation], Egypt, Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.
6. Alharahsheh, I. (2015). [The Degree of Critical Thinking Skills Acquired by Higher Elementary School Teachers Specializing in Science]. Unpublished Research.
7. Alhashmi, A. and Atiyyah, M. (2009). [A Comparison amongst the Educational Curriculums in the Middle East and the World]. Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jami'i
8. Al-hwaiji, K. and Alkhaza'leh, M. (2012). [Thinking and Learning Skills], Amman, Jordan: Dar Al Thaqafa.
9. Almousawi, A. (2002). [Education and the Challenges of the 21st Century]. Jordan: Mu'tah University First Conference.
10. Alomari, H. (2019), [The Degree of the Application of Critical Thinking Skills by Science Teachers for Middle School Students in the Province of Mikhwah]. University of Asyut: Journal of the Faculty of Education, Vol. 34, Iss. 3.
11. Alotoum, A. (2004). Cognitive Psychology: Theory and Practice. Jordan: Dar Al Maseera. Is 3.
12. Alotoum, A., Aljarrah, A., Bishara, M. (2007). [The Development of Thinking Skills: Theoretical

31. Melhem, S. (2005). Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Amman, Jordan: Dar Al Maseera Pub, Is. 3
32. Qatami, N. (2001). [Curricula and Teaching Methods for the Talented and Gifted]. Jordan: Dar Al Maseera.
33. Qatami, N. (2001). [Teaching Thinking for Basic Education Levels]. Jordan: Dar Al Fiker for Publishing.
34. Qatami, N. (2003). [Teaching Thinking for Children] Amman, Jordan: Dar Al Fiker for Publishing.
35. Qatami, N. (2010). [The Intellect of Children]. Amman, Jordan: Dar Al Maseera.
36. Qatami, Y. and Qatami, N. (2001). [The Psychology of Teaching]. Amman, Jordan: Dar Al Shurooq.
37. Renzulli, J. (2005). Curriculum compacting: An easy start to differentiating for high-potential students, Dar Al Fiker.
38. Sabri, M. (2008). [Teaching Principles and Skills]. Arriyadh: Alrashid Library.
39. Zaitoun, H. (2004). Teaching Skills: Visions in the Implementation of Teaching. Cairo: Alam Al Kotob.
40. Zamil, M. (2011). The Obstacles that U.N.R.W.A School Teachers Face in Developing Creative Thinking Skills Inside the Classroom. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Vol. 12., Iss. 1.
41. Green, D. (2005). Community Problem Solving-Catering For The Gifted Student Educational Technology Research And Development, vol (48), no(1).
42. Hew, k, f ,brush T. (2007). Integrating Technology in to K-12 Teaching And Learning Current Knowledge Gaps And Recommendation For Future Reseach Educational. Technology Research and development 55(3),223-252.
43. Melvin, D. S. (1999). Improving Your Creative Thinking Skills. Retrieved febrauary,6,2003,from:http//www.ebsco.com.journal.com/archives/1999/c/index.html.
44. Wasonga, T, A. (2007). Using Technology to Enhance Collaborative Learning Intrentional Journal Of Educational Management, 21(7),585 592.
45. Watson, D, (2006). Understanding The Relationship Between ICT and Education Means Exploring Innovation and Change Education and Information Technologies 11(3),199-216.
46. Younie, S. (2006). Implementing Goverment Policy On Ic Tin Education: Lesson Learnt. Education and Information Technologies 11(3), 385-400.

Models and Practical Applications]. Amman, Jordan: Dar Al Maseera.

13. Alrashdi, H. (2017). [Managing the Intellectual Capital in Educational Institutions]. Mecca: Dar Taibah Publications.
14. Alsrour, N. (2002). An Introduction to Creativity. Amman: Dar Wael Publications
15. Alsrour, N. (2002). An Introduction to Nurturing the Talented and Gifted. Amman: Dar Wael Publications
16. Alsrour, N. (2005). Teaching Thinking in School Curriculums. Amman: Dar Wael Publications
17. Alsrour, N. (2009). Teaching Thinking in School Curriculums, (1st Ed.), Amman: Dar Wael Publications
18. Alsuleiman, N. (2006). [Intellectual Superiority and Creativeness]. Arriyadh: King Fahd Library for Publishing.
19. Alsuleiti, F. (2008). [Strategies of Learning and Teaching: Theory and Practice]. (1st Ed.), Irbid: Jadara for Publishing.
20. Al-toudari, A. (2002). [Creative Teaching Skills offered to Elementary Maths Teachers], Sohag University: Journal of Educational Research. . Issue (7).
21. Eid, M. (2002). [Identity, Anxiety, and Creativeness]. Cairo: Dar Al Qahera.
22. Hamadneh, A. and Alshawahin, S. (2017). [The Degree of Thinking Skills Acquired by Higher Elementary School Arabic Teachers in Bani Kinana and How Often Practiced], Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology, Vol 16, Issue 2.
23. Ibrahim, S. (2010). [Life Skills: a Necessity in the Age of Computer], Etrac For Publishing.
24. Jarwan, F. (1999). Teaching Thinking (1st ed.), Amman: Dar Al Fiker Pub.
25. Jarwan, F. (2002). Creativity (1st ed.), Amman: Dar Al Fiker Pub.
26. Jarwan, F. (2005). Teaching thinking: concepts and applications (2nd ed.). Amman: Dar Al Fiker for Publishing.
27. Jarwan, F. (2008). Talent, Excellence, and Creativity, Amman: Dar Al Fiker for Publishing.
28. Khader, F. (2015). The Effect of Utilizing the Enrichment Activities in Developing Creative Thinking Skills of Eighth Grade Students in Geography, University of Jordan: Dirasat: Educational Sciences, Vol. 42., Iss. 3.
29. Mahmoud, M. (2016). The Effectiveness of Conducting a Training Program based on the Art of Storytelling for Secondary School Students and its impact Critical Thinking Skills. Egypt: University of Banha. Vo. 27. Iss. 105.
30. Mansi, M. (2002). [Introduction to Educational Psychology]. Alexandria: Alexandria Center for Books.