درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها

د. أديب ذياب حمادنة *

أ. سوزان عبد الشواهين *

الملخص

هدفت هذه الدراسة معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، وقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1– ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

2– ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

3– هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

4– هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

5– هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد ودرجة الممارسة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة؟

تكون أفراد عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة، في حين تألفت أداة الدراسة من (46) فقرة موزعة على خمس مجالات، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، واستخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1–درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها كانت عالية.

---

* دكتور – قسم المناهج والتدريس –كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت / المفرق – الأردن.

** معلمة– مدرسة الصفوة الثانوية/ المفرق – الأردن.

2–جاء مجال الاستنتاج في المرتبة الأولى، ومجال التقويم في المرتبة الأخيرة، ومجال التفسير في المرتبة الثانية في الامتلاك والممارسة. في حين جاء مجال التحليل في المرتبة الثانية في الامتلاك والرابعة في الممارسة، ومجال الاستقراء في المرتبة الرابعة في الامتلاك والثالثة في الممارسة.

3– وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (=0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، يعزى إلى الخبرة في التدريس لصالح (10) سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي.

4–وجود علاقة ارتباطيه قوية إيجابية بين درجة امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها إذ بلغ معامل الارتباط بينهما 85%.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، معلمو اللغة العربية، المرحلة الأساسية.

1– المقدمة

يشعر الإنسان اليوم بأنه يعيش حياة مضطربة، فهناك المشكلات المتراكمة التي يواجهها سواء في مجتمعه أو على سطح هذا الكوكب المهدد بالخطر لمحدودية موارده. فبات عليه أن يقف في وجه هذا التحدي، والبحث عن العقول الناقدة والمبتكرة لتأتي بحلول جديدة مثالية، قد تهدئ من اضطرابه وتخفف من حدة الصراع، وتساعده على تطوير مجتمعه وتقدمه.

لقد شهد العقد الثامن من القرن الماضي اهتماماً متزايدًا بدراسة التفكير الناقد من قبل كثير من التربويين في العالم، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بسبب ضعف مخرجات العملية التعليمية (Lipman,1995,145). فقد كتبت نيويورك تايمز عن ضرورة اهتمام المدارس عامة باكتشاف أهمية التفكير الناقد ، والعمل على تعليمه للأطفال وتدريبهم عليه، وكذلك دعت مجلة التربية الأمريكية إلى دعم هذا النوع من التفكير. ويعد كتاب "أمة في خطر وكتاب نيومان " عن التعليم العالي دعوة قوية إلى الاهتمام بالتفكير الناقد، باعتباره مطلباً قومياً لأسباب وطنية واقتصادية، حيث أن المواطن ذا التفكير الناقد يكون أكثر مشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية (السيد، 47,1995).

إن أهمية التفكير الناقد لا تكمن في إثراء حياة الإنسان ومساعدته في تغيير أوضاعه نحو الأحسن فقط، وإنما بأثره الإيجابي في المجتمع(Brookfield,1987) ، حيث يساعده في القدرة على الاختيار السليم، واتخاذ القرار الصحيح في ضوء تأثيرات أجهزة الإعلام وظهور الأيدلوجيات المتعددة والمتصارعة (Nickcrson, 1985).

وقد أشارت مكفرلاند (Mcfarland,1985,70) إلى أن من الأهداف التربوية التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها هو تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال تدريبهم وتدريسهم وتعليمهم من أجل بناء شخصية متكاملة قادرة على المشاركة في مجتمع تسوده الحياة الديمقراطية.

ويرى مكبك (Micpick) المشار إليه في نورس (Norris,1985,43) ، إن تعليم التفكير الناقد ليس خياراً تربوياً، إنما هو ضرورة تربوية ملحة، ومن حق الطلاب أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ناقداً.

ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجهنا كمعلمين، فإذا لم نستخدم التفكير الناقد نصبح جزءًا من المشكلة. وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة والتكيف مع هذه المواقف الجديدة، وإن تحديث المعلومات بشكل مستمر هو مبرر للتفكير الناقد.

وتبرز أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من أنها تؤدي إلى فهم أكثر عمقاً للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وربط عناصرها بعضها ببعض. وكذلك تمكن الطالب من مواجهة متطلبات الحياة، كما أنها تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل، والبحث وعدم التسلم بالحقائق دون تحرٍ أو استكشاف (الحموري، والوهر،1998،112). وتتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد استخدام طرائق حديثة في التدريس واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير، وتعطي دوراً أساسياً للطالب، وتركز بفاعلية في عملية التعلم بحيث يكون فيها المعلم ميسراً ومنظماً (الخوالدة،2002،4).

ولا بد من وجود نشاطات تعليمية مقترحة لتنمية التفكير الناقد(Maronzo, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, R., & Suhor, C. (1998). ومن أبرزها(الحلاق،2005):

- إغناء المناهج والكتب المدرسية لمهارات التفكير الناقد.
- تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.
- إدارة نقاشات ومناظرات في موضوعات عامة، حيث يقدم الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة، وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر.
- ومن النشاطات أيضاً تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف، أو تشجيع الطلبة على الكتابة في موضوعات ذات صلة بحياتهم المعاصرة، ومناقشة ما يكتبون مع أنفسهم ومع أقرانهم.

وقد اهتم التربويون بالتفكير الناقد وأوردوا أسباباً تبين أهميته ومنها: التكيف مع الأوضاع المتغيرة، وزيادة قدرة الأفراد على التعامل بكفاءة مع المشكلات، والفهم الأعمق للتحديات والمشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، والتأكد من صدق مصادر المعلومات، ومن ثم التصدي للأفكار والعادات والخطأ والابتعاد عن التطرف والتعصب.

وعلاوة على ذلك فإن تشجيع التفكير الناقد هو في الأساس نفسه تشجيع لإحلال العمل الايجابي بدلاً من السلبي، الذي يجعل الفرد أكثر عزماً على تحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه (Brookfield, 1987).

إن الطفل ذو التفكير الناقد لا يدع مجالاً للصدفة أو العشوائية في تعلمه، بل يتعلم كيف ومتى ولما يتعلم (Fisher,1991) . وعليه فإن أهمية التفكير الناقد لا تكمن بإثراء حياة الإنسان بشكله الفردي فحسب، بل مساعدته في تحسين أوضاع مجتمعه ككل. وقد أشار نايكرسون (Nickcrson,1985) إلى أن التفكير الناقد لدى الأفراد يجعلهم أكثر قدرة على التكيف والشعور بالمسؤولية، واتخاذ القرار ومواجهة المشكلات بفاعلية وكفاءة وفردية.

لقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم واضح للتفكير الناقد تبعاً لاختلاف وجهات نظرهم ومدارسهم الفكرية، فقد عرّفه واطسن وجليسر(Glaser & Watson) بأنه " المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلاً من القفز إلى النتائج. ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعده في تحديد قيمة مختلفة الأدلة للوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة هذه النتائج، وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (عبد السلام، وسليمان،1982). وقد اقترح واطسون وجليسر (Watson&Glaser,1991,13) المهارات الرئيسة الآتية للتفكير الناقد وهي: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات (الحجج)، والاستنباط، والاستنتاج.

ويعرّف جير ليد (Gerlid,2003,1) التفكير الناقد على أنه التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات معنى وأهمية للفرد. في حين يراه ليبمان (Lipman,1991,103) "بأنه نمط تفكير محكوم بمعايير متفق عليها مسبقاً، ذاتي التقويم، حساس للسياق، تأملي، ويهدف إلى المحاكمة العقلية".

وهناك من يرى بأن التفكير يقابل التفكير المجرد عند بياجيه، فهو يتضمن ثلاثة مكونات: صياغة التعميمات بحذر، والنظر في الاحتمالات والبدائل، وتعليق الحكم على الموقف لحين توافر أدلة كافية (Meyer,1991,24). كما عرّفه منصور "1986" المشار إليه في (قطامي،2001،126) بأنه "التفكير الذي يعتمد على التحليل، والفرز، والاختيار، والاختبار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة. وقد عرّفه(سيد وأبو حطب، 1972،286)، بأنه " عملية تقيميه يمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهي خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج". فالتفكير الناقد هو مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق، وحل المشكلة، والتعلم، ونظرية المعرفة، ويعبر جون ديوي عن جوهر التفكير الناقد في كتابه (كيف نفكر) بالقول: إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر.

ويقول مكلير (Maclure,1991) المشار إليه في جروان: إني أشبه التفكير الناقد بعملية تنفس الأفراد فكون الفرد بحاجة للتنفس ليعيش فهو أيضاً بحاجة إلى التفكير؛ لأن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا يمكن أن يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية. لذلك فإن الفرد بحاجة لأن يتعلم مهارات التفكير، وذلك نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي الذي شهدها ويشهدها العالم وما نجم عنه من تحديات، ولابد من أن يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها، وخاصة أن ما يتعلمه الفرد في المدرسة والجامعة لا يكفي لضمان مستقبل زاهر له (جروان،2002،25).

وقد اهتم العديد من المربين بالتفكير الناقد، فقد ذكر باير (Beyer,1987)، إن بعض المربين ساوى بين التفكير الناقد والمهارات المعرفية العليا في تصنيف بلوم للأهداف التربوية كالتحليل والتركيب والتقويم. في حين ساوى آخرون بين التفكير الناقد والتحليل المنطقي، كما اعتقد طرف ثالث بأن التفكير الناقد يماثل صنع القرار، في الوقت الذي رأى فيه فريق رابع وجود مساواة بين التفكير الناقد وحل المشكلة. وبالتالي فقد أدت هذه المساواة إلى أن يعتقد بعض المعلمين، بأنهم عندما يقومون بتدريس طلابهم إستراتيجية حل المشكلات، فإنهم يعلمونهم مهارة التفكير الناقد، ومع ذلك فإن التفكير الناقد وحل المشكلة آمران مختلفان.

وتشير العديد من الدراسات النفسية والتربوية إلى أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد، قد يحقق الأهداف الآتية (العتوم،2007،91؛ بشارة والشريدة،2010،521):

- تتطور قدرات الطلبة على استخدام عقولهم بدلاً من عواطفهم.
- يطور قدرة الطلبة على التعلم الذاتي والبحث العميق في الكثير من الأمور.
- يجعل الطلبة أكثر صدقاً مع ذواتهم.
- يساعد الطلبة على صنع القرارات السليمة في حياتهم بعيداً عن التطرف.

كما تؤكد الأدبيات التربوية أن هناك خصائص للمفكر الناقد منها: المحاكمة المنطقية للمعلومة، والانفتاح الذهني نحو أفكار الآخرين، والاستعداد لتغيير الخطأ، والمجادلة عند توافر المعرفة، ومواجهة مواقف الصعوبة والتحدي، واتخاذ القرارات الصائبة (Facione,1998,23;Petress,2004,261).

ويرى الدر وبول (Elder&Paul,2001,40) بأن هناك إمكانية لتطوير التفكير الناقد، وذلك بتدريب الطالب بحيث يبدأ من مرحلة المفكر غير التأملي ثم المتحدي، ثم المفكر المبتدئ، ثم المفكر الممارس، ثم المفكر المتقدم، ثم المفكر الأستاذ، وبالممارسة المنتظمة يصبح مفكراً ناقداً.

وفي ضوء ما تقدم ونظراً لاهتمام السياسة التربوية في الأردن بمهارات التفكير الناقد، ونظراً لأهمية التفكير الناقد، ولما كان إكسابها للمتعلمين أمراً ضرورياً بل ملحاً. ونظراً للدور الهام الذي يلعبه المعلم، فإن إكساب الطلبة لهذه المهارات يتوقف وبدرجة كبيرة على درجة اكتساب معلميهم لها.

من هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة منها لمعرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية معلماتها مهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها.

2– مشكلة الدراسة وأسئلتها

يزداد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في الأوساط التربوية، إلا أن أكثر تلك المهارات أهمية في هذا العصر هي: مهارات التفكير الناقد، ويؤكد باركي وستانفورد (parkay and Stanford,2005,333) المشار إليه في دراسة (الحربي،2009) بأن مهارات التفكير عموماً والتفكير الناقد خصوصاً من أهم المعارف والمهارات التي ستعد الطلاب لعصر المعلومات المتعولم، والذي يجب الاستعداد له لتعليم الطلاب كيف يفكرون بأسلوب خلاق ليتمكنوا من حل المشكلات غير المتوقعة، ويشير أوتشيدا وآخرون (Uchida and others,2004,44) إلى أن من أهم المهارات التي سوف يحتاجها الطلاب في القرن الحادي والعشرين، هي مهارات التفكير الناقد والاستنتاج وحل المشكلات.

كما يرى باول (Paul,1992,1) "بان مهارات التفكير الناقد هي من أهم ما يحتاج إليه الشخص للبقاء في هذا العالم سريع التغير"(الحربي،33،2009). ويرى (المصري،64،2003) بأن عملية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب تقتضي إلمام المعلمين بعدد من الاستراتيجيات والمهارات التي ينبغي ممارستها داخل الصف، حتى يتمكن من تنمية تلك المهارات لدى طلابهم. كما تؤكد العديد من الدراسات أن هناك علاقة قوية بين مهارتي التفكير الناقد والتحصيل مثل دراسة (عبد السلام وسليمان،1982؛ ودراسة الغامدي،2005، ودراسة الشرفي،2005).

كما تؤكد دراسة كوتن (Cotton,1991,6) بأن هناك علاقة بين تدريب المعلمين على مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات تنميتها لدى الطلاب، وأنه ينبغي دمج مهارات التفكير الناقد في برامج إعداد

المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم عليها أثناء الخدمة (الحربي،33،2009). وتعد تنمية مهارات التفكير الناقد من الأهداف الرئيسة التي يسعى إليها نظام التعليم في الأردن نظراً لأهميته على الساحة التعليمية.

رأى الباحثان القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها، وتحديداً يمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

2- 1- ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

2- 2- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

2- 3- هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

2- 4- هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

2- 5- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد ودرجة الممارسة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة ؟

3- أهمية الدراسة

انطلاقاً من الدور المنوط بمعلم اللغة العربية، ولحداثة موضوع التفكير الناقد في الساحة التربوية، ولأهميته في العملية التعليمية التعلمية، فقد رأى الباحثان إجراء هذه الدراسة لمعرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم، وتكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

3-1- ستفيد المعلمين في تدريسهم لمبحث اللغة العربية داخل الغرفة الصفية والمشرفين التربويين في تدريب المعلمين على مهارات التفكير الناقد.

3-2- ستفيد واضعي المناهج بحيث يعملون على مراعاة مهارات التفكير الناقد عند تخطيط المناهج وتطويرها.

3-3- ستفيد القائمين على برامج التدريب والتأهيل بحيث يعملون على تدريب المعلمين على ممارسة هذه المهارات بفاعلية داخل الغرفة الصفية.

4- التعريفات الإجرائية

4-1- **درجة الامتلاك:** تعني درجة توافر مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية في مديرية تربية بني كنانة، والتي قيست بالدرجة التي يضعها المعلم لنفسه في الأداة المعتمدة لهذا الغرض.

4-2- **درجة الممارسة:** وتعني درجة استخدام معلم اللغة العربية في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد التي يمتلكها في الموقف التعليمي، وتم قياسها بمجموع الدرجات التي قدرها المعلم لنفسه في إجابته عن قائمة المهارات.

4-3- **مهارات التفكير الناقد:** المهارات المكونة للتفكير الناقد لدى الأفراد والقائمة على وضع الفرضيات والتمييز بينها، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، والتأكد من دقتها وصدقها وحداثتها وكفايتها.

4-4- **معلمو اللغة العربية:** الأشخاص الذين يدّرسون مبحث اللغة العربية للصفوف السابع، الثامن، التاسع، والعاشر في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة للعام الدراسي 2008-2009م.

5- محددات الدراسة

5-1 تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، الذين يدرسون اللغة العربية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في العام الدراسي 2008-2009م.

5-2 الأداة التي استخدمت لجمع المعلومات في هذه الدراسة هي من إعداد الباحثين وحسب اطلاعهما على الدراسات السابقة. ولذلك فإن نتائج الدراسة تتوقف على درجة صدق الأداة وثباتها، وقدرتها على الكشف عن التباين بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في تقديرهم لتحديد درجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد، ودرجة ممارستهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

6- الدراسات السابقة

أمكن للباحثان حصر الدراسات ذات الصلة بالتفكير الناقد ومهاراته، التي تناولت مظاهر التفكير الناقد في سلوك المعلمين والدراسات التي تناولت التفكير الناقد في الكتب والمناهج الدراسية، وتم تصنيفها وترتيبها وعرضها حسب سنواتها على النحو الآتي:

6-1 أجرى كريستنسن (Christensen , 1994) دراسة هدفت معرفة مهارات التفكير الناقد، التي تمارس في طرق تدريس محددة تبعاً لتقديرات معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية في مدارس أوهاما في الولايات المتحدة.

أظهرت النتائج تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات التفكير الناقد، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الزمن الذي يقضونه في ممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الغرفة الصفية، كما أوجدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات التفكير الناقد يعزي إلى الخبرة، والمؤهل العلمي.

6-2 وأجرى شهاب (1995) دراسة هدفت التعرف على مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية الذين خضعوا إلى برنامج التدريب أثناء الخدمة في الأردن، ويدرسون الصفوف المذكورة، لم يتوجهوا في تدريسهم بشكل عام نحو تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

6-3 أما دراسة زيادات (1995) فقد هدفت معرفة العلاقة بين درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ودرجة اكتساب طلبتهم لها في نفس المرحلة.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم من المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%)، في حين أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في درجة اكتسابهم مهارات التفكير الناقد يعزى إلى الجنس والتخصص، وعدم وجود علاقة بين درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، ودرجة اكتساب طلبتهم لها في نفس المرحلة.

6-4 وأجرى المسّاد (1997) دراسة هدفت تقدير معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد عالية، وكانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (80%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (□=0.05) في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد يعزى إلى المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية. في حين أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس، أو الخبرة، أو التخصص، وإن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم كانت (74%) وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%). وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (□=0.05) في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد يعزى إلى المرحلة التعليمية أو الجنس، أو الخبرة، أو التخصص، ووجود علاقة ارتباطيه قوية إيجابية بين درجة معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (83%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الارتباط في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها في المرحلة الأساسية، ودرجة الارتباط في معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها في المرحلة الثانوية لصالح المرحلة الأساسية.

6-5 وأجرى شايدو، وساي (Chiodo & Sai , 1997, pp,3-12) دراسة هدفت التعرف إلى آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول درجة معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ودرجة استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني معرفتهم بمهارات التفكير الناقد، وإن استخدامهم للطرائق التي تنمي التفكير الناقد كان قليلاً.

6-6 وأجرت حاجي (2000) دراسة هدفت تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين المتوسطات القبلية والمتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في الطلاقة الفكرية والتفكير الإبداعي ككل، وفروقاَ دالة إحصائيًا بين المتوسطات القبلية والمتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في المرونة التلقائية والأصالة، كما إن الغرض الثاني لم يتحقق فيما يختص بالتفسير، والاستنباط ، والتفكير الناقد عامة. إذ أظهرت فروقاً دالة إحصائياَ بين المتوسطات القبلية، والمتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة الضابطة، لصالح المتوسطات البعدية.

6-7 وقام لافي (2000) بإعداد برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد والتحصيل قبل دراسة البرنامج الذي أعده الباحث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الناقدة ككل، وفي كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الناقدة قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح الاختبار البعدي. مما يعني إن البرنامج الذي أعده الباحث كان فعالاً في تنمية مهارات الاستنتاج ومعرفة المسلمات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج.

6-8 وقام الهويمل (2001) بدراسة هدفت التعرف على درجة تركيز أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: تركزت الأسئلة الواردة في كتاب تاريخ الأدب والنصوص في المستويات الدنيا (المعرفة والفهم) بنسبة (74%). في حين لم تحظ المستويات العليا إلا (26%) من الأسئلة، وخلا مستوى التركيب من الأسئلة، وتركزت الأسئلة الواردة في كتاب النحو والصرف في مستويي التطبيق والفهم على الترتيب، فجاءت نسبتها (57%- 33%) وخلا الكتاب من أسئلة في مستوى التركيب، وتركزت الأسئلة الواردة في كتاب البلاغة والعروض في مستويي الفهم والتطبيق على الترتيب فجاءت نسبتهما (51%-33%) وخلا الكتاب من أسئلة في مستوى التقويم. وتركزت الأسئلة الواردة في كتاب الثقافة الأدبية واللغوية في مستويي التطبيق والفهم، ولكن بنسب متقاربة فجاءت النسب على الترتيب (39%-37%). كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة بين تركيز أسئلة الكتب الأربعة على المستويات المعرفية الستة.

6-9 وقام إبراهيم (2001) بدراسة هدفت تعرف مستوى التفكير الناقد في التاريخ لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل وفق متغيري الجنس ونوع الكلية.

توصلت الدراسة إلى أن أداء أفراد العينة على اختبار التفكير الناقد في التاريخ يقع في المستوى المتوسط ، ولم يرتق إلى المستوى العالي، وظهر أن 15,7% من الطلبة أدّوا أداءً ضعيفاً على الاختبار ذاته، وكان أداء الطلبة في مجال تقويم الحجج والأدلة التاريخية أكبر من بقية المجالات. أما في مجال الاستنتاجات فكان

ضعيفاً، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب والطالبات لكلتا الكليتين على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية، ولم تظهر تلك الفروق على استجابات طلبة كلية التربية.

6-10 كما أجرى الخريشة (2001) دراسة هدفت تعرف مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبتهم، ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل الحجرة الصفية.

أشارت النتائج إلى تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (85%)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ، ونتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى إلى جنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.

6-11 وفي دراسة أجرتها اللافي (2002) هدفت تعرف مظاهر التفكير الناقد التي تظهر في حصص القراءة للمرحلة الأساسية العليا ودرجة شيوعها، وهل تتأثر بمتغير الجنس، والصف الذي يدرسه المعلم، ولتحقيق هذه الأهداف وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمثلت في نموذج تصنيفي لمظاهر التفكير الناقد التي تشيع في سلوك المعلمين الصفي في أثناء تدريسهم للقراءة طورت من خلال تحليل عدد من الحصص التي سجلت للمعلمين، وعرض ما استخلص من أنماط سلوكية على تصنيف إنس لقدرات التفكير الناقد واتجاهاته.

وأظهرت نتائج التحليل إن معلمي اللغة العربية ومعلماتها بشكل عام لا يركزون في تدريسهم على تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم، وأن (6%) فقط منهم يتوجهون في تدريسهم نحو تنميته.

6-12 وقام العتوم (2004) بدراسة عنوانها " درجة تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي " ترمي إلى تعرف درجة التركيز على مهارات التفكير الناقد والإبداعي في مستويين من مستويات منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن، المستوى الأول هو المنهاج المكتوب، والمستوى الثاني هو المنهاج الإجرائي المنفذ. أوضحت نتائج التحليل إلى أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد في المنهاج المكتوب أي في الكتب مجتمعة كانت (46،2%)، وفي المنهاج الإجرائي المنفذ إلى حصص المعلمين بلغت (30%) وعلى صعيد التفكير الإبداعي بلغ درجة التركيز بين مستوى المنهاج أو بين نمطي التفكير، ولكن الفجوة كانت أكثر وضوحاً على صعيد التفكير الناقد.

يتضح من العرض للدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الناقد ما يلي: اتفقت معظم الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص في درجة امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد كما هو وارد في دراسة المساد (1997)، ودراسة زيادات (1995).

كما تنوعت الدراسات فمنها دراسات أجريت على معلمي اللغة الانجليزية مثل: دراسة شهاب (1995)، أما دراسة العتوم (2004)، فقد أجريت على كتب اللغة العربية، ودراسة الهويمل (2001) على أسئلة كتب اللغة العربية، ودراسة حاجي (2000) تناولت مقرر البلاغة والنقد. في حين أن دراسة إبراهيم (2001)، ودراسة الخريشة (2001)، والمساد (1997)، وزيادات(1995) تناولت الدراسات الاجتماعية. كما لاحظ الباحثان أن المعلمين بشكل عام لا يركزون في تدريسهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، وأن 6% فقط منهم يتوجهون في تدريسهم نحو تنميته، كما هو وارد في دراسة اللافي (2002)، ودراسة شهاب (1995)، ودراسة شايدو وساي (Chiodo & Sai , 1997).

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة المساد (1997) في عنوانها، إلا أن هذه الدراسة تميزت في أنها تناولت معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية بني كنانة. أما دراسة المساد فقد تناولت معلمي الدراسات الاجتماعية، وأنّ هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في تناولها مهارات التفكير الناقد موزعة ضمن مجالات، وتم حساب درجة الامتلاك والممارسة لكل مجال. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كرستنسن (Christensen , 1994) في تناول متغيري الخبرة، والمؤهل العلمي، ومع دراسة المساد(1997)، في متغير الجنس، وأن هذه الدراسة تأتي استكمالاً لجهود الباحثين المتعلقة بالتفكير الناقد. وأفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تعريف مهارات التفكير الناقد، وتحديد مجالات أداة الدراسة، وفي بناء قائمة المهارات، وفي تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها.

7- الطريقة والإجراءات

7-1- منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لأنه يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة التي تهتم بتقدير درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

7–2– مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية للصفوف السابع الثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة للعام الدراسي 2010/2009م، والبالغ عددهم (250) معلماً ومعلمة، منهم: (108) معلماً و(142) معلمة.

7–3– عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، في ضوء متغيرات الدراسة والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة .

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

المتغيرات	الجنس		المؤهل العلمي		الخبرة في التدريس			المجموع
	ذكر	انثى	بكالوريوس	دراسات عليا	1–اقل من 5 سنوات	5–اقل من 10 سنوات	10سنوات فأكثر	
العدد	43	57	57	22	32	15	53	100
النسبة	%43	%57	%57	%22	%32	%15	%53	%100

7–4– أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة قام الباحثان بتطويرها وكتابة فقراتها في ضوء خبرتهما، وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الناقد كدراسة (المساد،1999؛ واللافي،2002؛ والعتوم،2004). تكونت أداة الدراسة من جزأين: تضمن الجزء الأول بيانات عامة متعلقة بأفراد العينة من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم. وتضمن الجزء الثاني: فقرات الاستبانة ومجالاتها وكان عددها الكلي (46) فقرة، توزعت ضمن (5) مجالات، هي: مجال التحليل واشتمل على (9) فقرات، ومجال الاستقراء وفيه (7) فقرات، ومجال التفسير وفيه (8) فقرات، ومجال الاستنتاج وفيه (11) فقرة، ومجال التقويم اشتمل على (11) فقرة. واعتمد الباحثان مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ويقابلها بالأرقام (5،4،3،2،1)، بحيث يمثل الرقم (5) العلامة العليا للفقرة،

والرقم (1) العلامة الدنيا للفقرة، أما العلامة العليا للمجال فتساوي عدد فقراته مضروباً في (5)، والعلامة الدنيا تساوي عدد فقراته مضروباً في (1)، وللاستبانة العلامة العليا تساوي عدد فقراتها مضروباً في (5)، والعلامة الدنيا عدد فقراتها مضروباً في (1).

7–5– صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة عرضت على لجنة من المحكمين بلغ عدد أفرادها (11) محكماً(3) منهم حملة درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، و(3) من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس، و(1) من حملة درجة الدكتوراه في الدراسات الاجتماعية، و(1) من حملة درجة الدكتوراه في التربية الإسلامية، و(1) من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم، و(2) من حملة درجة الماجستير من مشرفي اللغة العربية في مديرية تربية بني كنانة. وقد طلب من كل محكم إبداء رأيه في درجة الملاءمة، والصياغة اللغوية، ودرجة مناسبتها لقياس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد، ودرجة الممارسة.

وقام الباحثان بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، في ضوء ملاحظات المحكمين، وكانت تلك التي اتفق (77%) من (11) محكماً على وجوب تعديلها، وتركزت تلك على الصياغة اللغوية، وتوزيع الفقرات على أبعاد مهارات التفكير الناقد، وتم حذف وإضافة بعض الفقرات، لتصبح مجموع فقرات الاستبانة (46) فقرة موزعة على أبعاد التفكير الناقد منها (9) مهارات في مجال التحليل و(7) في مجال الاستقراء و(8) في مجال التفسير و(11) في مجال الاستنتاج و(11) في مجال التقويم.

7–6– ثبات الأداة

وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية، وقد اختارا (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في تربية بني كنانة، وطلب منهم تقدير درجة معرفتهم وممارستهم لمهارات التفكير الناقد الواردة في الأداة.

وباستخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، تم التحقق من ثبات أداة المعلمين، وذلك بحساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، الذي كشف ثبات الأداة فكان (0.96) للامتلاك والممارسة، واعتبر ذلك كافياً ومناسباً لتحقيق أغراض الدراسة.

7-7 إجراءات تطبيق أداة الدراسة

بعد إعداد الأداة بصورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها تم:

7-7-1- الحصول على قائمة بأعداد المعلمين والمعلمات من مديرية التربية والتعليم المعنية بالدراسة واختيار عينة عشوائية من بينها.

7-7-2- زيارة المدارس والاجتماع إلى المعلمين لتقديم الإرشادات اللازمة عن كيفية التعامل مع الاستبانة وتوزيعها.

7-7-3- جمع البيانات وتحليلها.

7-7-4- التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

7-8 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغيراً تابعاً

7-8-1- المتغيرات المستقلة وتشمل:

الجنس: وله مستويان 1. ذكر ، 2.أنثى

المؤهل العلمي : وله مستويان 1. بكالوريوس ، 2. دراسات عليا

الخبرة في التدريس: ولها ثلاثة مستويات 1 .أقل من 5 سنوات ، 2. 5- أقل من 10سنوات ، 3. 10 سنوات فأكثر

7-8-2- المتغير التابع : – وهو درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد، و درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد.

7-9 المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد والمقارنات البعدية بطريقة شيفه للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الخامس.

8- نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب أسئلتها:

8-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول فقد قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول (2). واعتمد الباحثان المحك التالي للحكم على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد، ودرجة ممارستهم لها:

1- 1.49 درجة امتلاك أو ممارسة قليلة جداً

1.5- 2.49 قليلة

2.5- 3.49 متوسطة

3.5- 4.49 عالية

4.5- 5 عالية جداً

جدول(2) الترتيب التنازلي لإجابة أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مهارات التفكير الناقد حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	الاستنتاج	4.24	0.56
2	1	التحليل	4.18	0.58
2	3	التفسير	4.18	0.62
4	2	الاستقراء	4.15	0.62
5	5	التقويم	4.11	0.63
		الكلي	4.17	0.52

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (2) أن مجال الاستنتاج جاء في المرتبة الأولى في المجالات، إذ نال متوسطاً حسابياً مقداره (4.24) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.56). وجاء مجال التحليل في المرتبة الثانية،

فنال متوسطاً حسابياً مقداره (4.18) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.58). وجاء مجال التفسير في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.18) وانحراف معياري مقداره(0.60). كما جاء مجال الاستقراء في المرتبة الرابعة، فنال متوسطاً حسابياً مقداره (4.15) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.62). وجاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة، فنال متوسطاً حسابياً مقداره (4.11) و وانحرافاً معيارياً مقداره (0.63).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الأداة مجتمعة بلغ (4.17)، وانحراف معياري مقداره (0.52)، وهذا يشير إلى درجة امتلاك معلمي اللغة العربية مهارات التفكير الناقد بدرجة (عالية)، وضمن المستوى المقبول تربوياً (80%).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المساد(1994)، ويمكن تفسير سبب هذه النتيجة إلى أن مناهج اللغة العربية ومقرراتها الجديدة، ركزت على هذا النمط ، وتمشياً مع منطلقات التطوير التربوي التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد كوضع الفرضيات والقدرة على اتخاذ القرارات وغيرها، بالإضافة إلى أن الدورات التدريبية التي حضرها معلمو اللغة العربية اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد. ويعزز هذا التفسير نتائج بعض الدراسات كدراسة كريستنسن، (Christensen , 1994) وشايدو وساي (Chiodo & Sai , 1997, pp,3-12) اللتان أشارتا إلى أن تدريب المعلمين على أنماط تعليمية ذات علاقة بالتفكير الناقد، يزيد من معرفتهم ومعرفة طلابهم بهذه المهارات. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى المساقات الأكاديمية، والمسلكية، والنظرية التي درسها المعلمون في الجامعات، وكليات المجتمع، التي ركزت على تنمية مهارات التفكير الناقد قبل الخدمة وأثنائها.

وللإجابة عن السؤال الأول أيضاً: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة امتلاكهم مهارات التفكير الناقد، وتم ترتيب المهارات ضمن كل مجال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو وارد في الجدول(3).

جدول (3) الترتيب التنازلي لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد حسب المجال والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولاً: مجال التحليل				
1	7	التمييز بين الكلمات المتضادة أو المتشابهة في المعنى.	4.56	.88
2	6	تحليل النصوص الأدبية إلى عناصرها الفنية.	4.40	.83

3	3	إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة في المقروء.	4.30	.81
4	1	التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النصوص.	4.26	.79
5	5	التمييز بين العبارات ذات الصلة بالمقروء وتلك التي لا صلة لها.	4.15	.93
6	4	التعرف إلى أسباب وسلوكيات الأفراد والجماعات ودوافعها في موقف معين.	4.11	.80
7	2	التمييز بين العبارات الدالة والمتضمنة للحقائق والعبارات الدالة على مبادئ عامة في المقروء.	4.10	.77
8	8	التعرف إلى وجهة نظر كاتب النص.	4.07	.88
9	9	تحديد مواضع التمييز في النصوص المقروءة.	3.68	.97
ثانياً: مجال الاستقراء				
1	7	القدرة على تحديد الأفكار الفرعية المتوافرة في النص المقروء.	4.54	.73
2	6	استخراج الصور البلاغية من النصوص المقروءة.	4.43	.91
3	5	استخلاص السمات الفنية التي تميز النص عن غيره.	4.35	.88
4	4	التوصل إلى تعميمات من خلال الربط بين الأجزاء ذات العلاقة.	4.03	.87
5	1	التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال اللفظي.	4.01	.77
6	2	التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال المنطقي.	3.91	.91
7	3	التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال المكاني.	3.79	.87
ثالثاً : مجال التفسير				
1	1	القدرة على إعطاء معنى للنص المقروء.	4.44	.74
2	2	القدرة على تفسير المغزى أو العبرة التي يحملها النص المقروء.	4.40	.70
3	4	القدرة على إعطاء تفسيرات وتعليلات للقضايا النحوية والصرفية في النص المقروء.	4.25	.82
4	3	القدرة على تفسير وجهة نظر أو فكرة الكاتب.	4.18	.74
5	5	القدرة على تفسير الإشارات الضمنية التي تحتملها الألفاظ(الدلالة).	4.16	.80
6	7	القدرة على تفسير المعلومات الواردة في النص المقروء.	4.13	.82
7	6	القدرة على تفسير النتائج في ضوء تحليل المعلومات المتوافرة.	4.10	.81
8	8	القدرة على التفسيرات المنطقية للتعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.	3.82	.94
رابعاً: مجال الاستنتاج				
1	7	القدرة على اقتراح عنوان للنص المقروء.	4.62	.60

2	2	تحديد الفكرة الرئيسة المتوافرة في النص المقروء.	4.50	.83
3	4	استنتاج عاطفة الأديب من خلال النص المقروء والتعرف إليه.	4.42	.87
4	8	القدرة على اقتراح نهاية أخرى للنص القصصي.	4.31	.84
5	3	التوصل إلى استنتاجات أدبية في ضوء قراءة النصوص.	4.26	.81
6	5	إتاحة الفرصة للطلبة للتنبوء بالنتائج المحتملة.	4.17	.80
7	9	القدرة على توليد الأدلة والحجج.	4.15	.85
8	1	اكتشاف التناقضات في مواقف معينة.	4.10	.98
9	6	مساعدة الطلبة بعمل استنتاجات يمكن الدفاع عنها.	4.08	.77
9	11	القدرة على تتبع الأفكار وربطها للتنبوء بالنتائج.	4.08	.84
11	10	القدرة على صياغة افتراضات من النصوص المقروءة والبناء عليها	3.92	.88
خامساً: مجال التقويم				
1	6	إبداء الرأي والحكم على النص المقروء حكماً موضوعياً.	4.22	.86
1	8	إبداء الرأي حول المسائل والقضايا الأدبية.	4.22	.79
3	2	القدرة على تقويم الفكرة الواردة في المقروء من حيث قبولها أو رفضها.	4.20	.78
3	11	التريث في عملية إصدار الأحكام وعدم القفز إلى النتائج.	4.20	.96
5	7	إبداء الرأي حول الاستعمالات اللغوية المختلفة وتمييز الأفضل منها.	4.18	.85
6	1	تقييم صحة وصدق المعلومات والأفكار الواردة في المقروء.	4.14	.79
7	9	القدرة على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة في المقروء.	4.09	.85
8	5	تقييم الحجج والآراء والأدلة في ضوء الدليل المناسب.	4.04	.83
9	10	الحكم على درجة كفاية المعلومات في المقروء.	4.00	.91
10	4	اكتشاف المبالغة وعدم الدقة العلمية.	3.99	.94
11	3	تحري جوانب التحيز والذاتية في المقروء.	3.94	.83

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (3) أن أكثر المهارات التي يمتلكها المعلمون وفقاً لتقديراتهم المهارة رقم (7) في مجال الاستنتاج ونصها " القدرة على اقتراح عنوان للنص المقروء" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (4.62) وانحراف معياري مقداره (0.60)، والمهارة رقم (7) في مجال التحليل ونصها "التمييز بين الكلمات المتضادة أو المتشابهة في المعنى" إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (4.56) وانحرافاً معيارياً (0.88)، والمهارة رقم (7) في مجال الاستقراء ونصها " القدرة على تحديد الأفكار الفرعية المتوافرة في النص المقروء " فنالت متوسطاً حسابياً مقداره(4.54) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.73)، والمهارة رقم (1) في مجال التفسير ونصها " القدرة على إعطاء معنى للنص المقروء " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره

(4.44) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.74)، والمهارة رقم (6) في مجال التقويم و نصها " إبداء الرأي والحكم على النص المقروء حكماً موضوعياً " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (4.22) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.86).

وربما يعود امتلاك المعلمين العالية لهذه المهارات إلى أن هذه المهارات منبثقة عن فلسفة التربية والتعليم في الأردن والتي تركز على إتباع المنهج العلمي في الوصول إلى نتائج سليمة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أقل المهارات التي يعرفها المعلمون وفقاً لتقديراتهم هي :

المهارة رقم (9) في مجال التحليل ونصها " تحديد مواضع التمييز في النصوص المقروءة " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.68) وانحرافاً معيارياً مقداره(0.97) ، والمهارة رقم (3) في مجال الاستقراء ونصها " التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال المكاني " وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.79) وانحراف معياري مقداره(0.87)، والمهارة رقم (8) في مجال التفسير ونصها " القدرة على التفسيرات المنطقية للتعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا" حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.82) وانحراف معياري مقداره(0.94)، والمهارة رقم (10) في مجال الاستنتاج ونصها " القدرة على صياغة افتراضات من النصوص المقروءة والبناء عليها " حصلت على متوسط حسابي مقداره(3.92) وانحراف معياري مقداره(0.88)، والمهارة رقم (3) في مجال التقويم ونصها "تحري جوانب التحيز والذاتية في المقروء " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.94) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.83). وربما يعود امتلاك المعلمين لهذه المهارات بدرجة متوسطة إلى افتقار المناهج القديمة والمساقات الجامعية وبرامج التأهيل إلى هذا النمط من المهارات.

8-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الثاني فقد قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة ممارستهم مهارات التفكير الناقد لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول (4).

الجدول(4) الترتيب التنازلي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد حسب المجال والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	الاستنتاج	4.17	0.51
2	3	التفسير	4.15	0.58
3	2	الاستقراء	4.12	0.60
4	1	التحليل	4.11	0.52
5	5	التقويم	3.96	0.63
		لكلي	4.10	0.50

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (4) أن مجال الاستنتاج جاء في المرتبة الأولى من المجالات، إذ نال متوسطاً حسابياً مقداره (4.17)، وانحرافاً معيارياً مقداره (0.51)، في حين جاء مجال التفسير في المرتبة الثانية، ونال متوسطاً حسابياً مقداره (4.15)، وانحرافًا معيارياً مقداره (0.58)، وجاء مجال الاستقراء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (4.12)، وانحراف معياري مقداره (0.60)، كما جاء مجال التحليل في المرتبة الرابعة، ونال متوسطاً حسابياً مقداره (4.11)، وانحرافاً معيارياً مقداره (0.52)، في حين جاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة، ونال متوسطاً حسابياً مقداره (3.96) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.63).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الأداة مجتمعة بلغت (4.10)، وانحراف معياري مقداره (0.50)، وهذا يشير إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التفكير الناقد بدرجة (عالية)، وضمن المستوى المقبول تربوياً (80%).

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المساد(1997)، التي أشارت إلى أن ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم كانت (74%)، وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً. وربما يعود ممارسة المعلمين للمهارات بدرجة عالية التي وردت في الجدول (4)، إلى أن هذه المهارات منبثقة عن فلسفة التربية والتعليم في الأردن، التي ركزت على تطبيق المنهجية العلمية، وتوفر كافة التسهيلات في المدرسة، مما تساعد على ممارسة مهارات التفكير الناقد في الغرفة الصفية. وربما يعزى إلى المناهج المدرسية الجديدة التي تشجع على التفكير الناقد وإلى التغيرات الجديدة في المجالات السياسية والاقتصادية، وكما يعزى سبب ممارسة المعلمين للمهارات بدرجة متوسطة التي وردت في الجدول (4)، إلى رسوخ بعض المعتقدات بأذهانهم بأن المقررات الدراسية لا تتحمل الخطأ أو الشك فيها، ولهذا فلا داعي

إلى إعادة النظر فيها، أو تمحيصها، أو تدقيقها، وكذلك ضيق وقت الحصة، وكثرة المعلومات في المقررات الدراسية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الأداة مجتمعة بلغ (4.10)، إذ شكل ما نسبته (80%)، وهذا يشير إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التفكير الناقد بدرجة (عالية) وضمن المستوى المقبول تربوياً(80%).

وللإجابة عن السؤال الثاني أيضاً: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة ممارستهم مهارات التفكير الناقد، وتم ترتيب المهارات ضمن كل مجال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو وارد في الجدول(5).

جدول(5) الترتيب التنازلي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد حسب المجال والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولاً : مجال التحليل				
1	7	التمييز بين الكلمات المتضادة أو المتشابهة في المعنى.	4.61	.62
2	6	تحليل النصوص الأدبية إلى عناصرها الفنية.	4.34	.87
3	3	إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة في المقروء.	4.23	.89
4	1	التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النصوص.	4.18	.81
5	5	التمييز بين العبارات ذات الصلة بالمقروء وتلك التي لا صلة لها.	4.04	.93
5	8	التعرف إلى وجهة نظر كاتب النص.	4.04	.79
7	4	التعرف إلى أسباب وسلوكيات الأفراد والجماعات ودوافعها في موقف معين.	3.95	.88
8	2	التمييز بين العبارات الدالة والمتضمنة للحقائق والعبارات الدالة على مبادئ عامة في المقروء.	3.92	.79
9	9	تحديد مواضع التمييز في النصوص المقروءة.	3.66	.93
ثانياً :مجال الاستقراء				
1	7	القدرة على تحديد الأفكار الفرعية المتوافرة في النص المقروء.	4.43	.73
2	5	استخلاص السمات الفنية التي تميز النص عن غيره.	4.38	.84

3	6	استخراج الصور البلاغية من النصوص المقروءة.	4.37	.84
4	1	التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال اللفظي.	3.99	.81
5	4	التوصل إلى تعميمات من خلال الربط بين الأجزاء ذات العلاقة.	3.96	.82
6	2	التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال المنطقي.	3.88	.84
7	3	التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال المكاني.	3.85	.83
ثالثاً : مجال التفسير				
1	1	القدرة على إعطاء معنى للنص المقروء.	4.47	.64
2	2	القدرة على تفسير المغزى أو العبرة التي يحملها النص المقروء.	4.31	.73
3	4	القدرة على إعطاء تفسيرات وتعليلات للقضايا النحوية والصرفية في النص المقروء.	4.20	.79
4	3	القدرة على تفسير وجهة نظر أو فكرة الكاتب.	4.17	.74
5	7	القدرة على تفسير المعلومات الواردة في النص المقروء.	4.10	.80
6	6	القدرة على تفسير النتائج في ضوء تحليل المعلومات المتوافرة.	4.06	.78
7	5	القدرة على تفسير الإشارات الضمنية التي تحتملها الألفاظ(الدلالة).	4.05	.82
8	8	القدرة على التفسيرات المنطقية للتعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.	3.86	.98
رابعاً : مجال الاستنتاج				
1	2	تحديد الفكرة الرئيسة المتوافرة في النص المقروء.	4.52	.66
2	7	القدرة على اقتراح عنوان للنص المقروء.	4.50	.67
3	4	استنتاج عاطفة الأديب من خلال النص المقروء والتعرف إليه.	4.38	.76
4	8	القدرة على اقتراح نهاية أخرى للنص القصصي.	4.22	.82
5	5	إتاحة الفرصة للطلبة للتنبوء بالنتائج المحتملة.	4.15	.78
6	3	التوصل إلى استنتاجات أدبية في ضوء قراءة النصوص.	4.14	.82
7	1	اكتشاف التناقضات في مواقف معينة.	4.12	.84
8	9	القدرة على توليد الأدلة والحجج.	4.07	.76

9	11	القدرة على تتبع الأفكار وربطها للتنبوء بالنتائج.	4.03	.81
10	6	مساعدة الطلبة بعمل استنتاجات يمكن الدفاع عنها.	3.97	.72
11	10	القدرة على صياغة افتراضات من النصوص المقروءة والبناء عليها.	3.78	.88
خامساً : مجال التقويم				
1	11	التريث في عملية إصدار الأحكام وعدم القفز إلى النتائج.	4.08	.92
2	8	إبداء الرأي حول المسائل والقضايا الأدبية.	4.07	.81
3	2	القدرة على تقويم الفكرة الواردة في المقروء من حيث قبولها أو رفضها.	4.04	.76
4	7	إبداء الرأي حول الاستعمالات اللغوية المختلفة وتمييز الأفضل منها.	4.03	.85
5	1	تقييم صحة وصدق المعلومات والأفكار الواردة في المقروء.	4.02	.84
6	6	إبداء الرأي والحكم على النص المقروء حكماً موضوعياً.	4.00	.80
7	9	القدرة على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة في المقروء.	3.91	.90
8	5	تقييم الحجج والآراء والأدلة في ضوء الدليل المناسب.	3.89	.80
9	3	تحري جوانب التحيز والذاتية في المقروء.	3.88	.86
10	4	اكتشاف المبالغة وعدم الدقة العلمية.	3.84	.92
11	10	الحكم على درجة كفاية المعلومات في المقروء	3.82	.87

يتضح من النتائج الواردة في الجدول(5) أن أكثر المهارات التي يمارسها المعلمون وفقاً لتقديراتهم هي : المهارة رقم (7) في مجال التحليل ونصها " التمييز بين الكلمات المتضادة أو المتشابهة في المعنى " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (4.61) وانحرافاً معيارياً مقداره(0.62)، والمهارة رقم (7) في مجال الاستقراء ونصها "القدرة على تحديد الأفكار الفرعية المتوافرة في النص المقروء " فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (4.43) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.73)، والمهارة رقم (1) في مجال التفسير ونصها " القدرة على إعطاء معنى للنص المقروء " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (4.47) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.64)، والمهارة رقم (2) في مجال الاستنتاج و نصها "تحديد الفكرة الرئيسة المتوافرة في النص المقروء" حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.52) وانحراف معياري مقداره (0.66)، والمهارة رقم (11) في مجال التقويم ونصها " التريث في عملية إصدار الأحكام وعدم القفز إلى النتائج " حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.08) وانحراف معياري مقداره (0.92) .

وقد يعزى سبب ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه المهارات بدرجة عالية إلى أن هذه المهارات أيضاً منبثقة عن فلسفة التربية والتعليم التي ركزت على تطبيق المنهجية العلمية، وتوفر كافة التسهيلات في المدرسة مما تساعد على ممارسة مهارات التفكير الناقد في الغرفة الصفية، وربما يعزى إلى المناهج المدرسية الجديدة التي تشجع على التفكير الناقد، وإلى التغيرات الجديدة في المجالات السياسية والاقتصادية.

أما أقل المهارات التي يمارسها المعلمون وفقاً لتقديراتهم هي:- المهارة رقم(9) في مجال التحليل ونصها " تحديد مواضع التمييز في النصوص المقروءة " إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (3.66) وانحرافاً معيارياً مقداره (0.93)، والمهارة رقم (3) في مجال الاستقراء ونصها " التعرف إلى العلاقات بين السبب والنتيجة عن طريق الاستدلال المكاني " وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.85) وانحراف معياري مقداره (0.83)، والمهارة رقم (8) في مجال التفسير ونصها " القدرة على التفسيرات المنطقية للتعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا " وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.86) وانحراف معياري مقداره (0.98)، والمهارة رقم (10) في مجال الاستنتاج ونصها " القدرة على صياغة افتراضات من النصوص المقروءة والبناء عليها" وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.78) وانحراف معياري مقداره (0.88)، والمهارة رقم (10) في مجال التقويم ونصها " الحكم على درجة كفاية المعلومات في المقروء " وحصلت على متوسط حسابي مقداره (3.82) وانحراف معياري مقداره (0.87).

ويمكن أن يعزى سبب ممارسة المعلمين لهذه المهارات بدرجة متوسطة الى رسوخ بعض المعتقدات بأذهانهم بأن المقررات الدراسية لا تتحمل الخطأ أو الشك فيها، ولهذا فلا داعي إلى إعادة النظر فيها، أو تمحيصها، أو تدقيقها، وكذلك ضيق وقت الحصة، وكثرة المعلومات في المقررات الدراسية.

8-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل تختلف درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتغيرات: – الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، كما تم حساب تحليل التباين المتعدد لمعرفة أثر الجنس، والخبرة، والمؤهل على الأداة ككل، كما هو وارد في الجداول (6،7،8،9).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة لدرجة الامتلاك

المتغيرات			مهارة التحليل	مهارة الاستقراء	مهارة التفسير	مهارة الاستنتاج	مهارة التقويم	الأداة ككل
الجنس	ذكر	س	4.12	4.06	4.10	4.14	4.01	4.08
		ع	.59	.69	.62	.69	.76	.59
	أنثى	س	4.22	4.22	4.25	4.31	4.19	4.24
		ع	.57	.55	.58	.44	.50	.45
المؤهل	بكالوريوس	س	4.14	4.14	4.18	4.26	4.11	4.17
		ع	.59	.62	.61	.54	.61	.52
	دراسات عليا	س	4.32	4.18	4.19	4.17	4.10	4.19
		ع	.53	.62	.56	.66	.71	.53
الخبرة	1-اقل من 5 سنوات	س	4.05	4.10	3.97	4.08	3.89	4.01
		ع	.63	.64	.66	.63	.65	.55
	5-اقل من 10 سنوات	س	4.13	4.07	3.92	4.15	4.01	4.06
		ع	.51	.44	.52	.41	.49	.39
	10سنوات فأكثر	س	4.27	4.20	4.39	4.36	4.27	4.30
		ع	.55	.65	.50	.54	.62	.50

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس على مجالات الدراسة، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (4.08)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.24)، وإن الإناث امتلكن المهارات أكثر من الذكور في جميع مجالات التفكير الناقد، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.19 – 4.31) للإناث، و(4.14 –4.01) للذكور. كما نلاحظ من الجدول أن مؤهل الدراسات العليا جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.19)، في حين جاء مؤهل البكالوريوس في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (4.17).

كما أن النتائج تشير إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لسنوات الخبرة (1-أقل من 5) سنوات بلغ (4.01)، وجاء في المرتبة الثالثة في درجة الامتلاك، كما جاء متغير الخبرة من (5- أقل من10) سنوات

في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي كلي مقداره (4.06)، في حين جاء متغير الخبرة (10سنوات فأكثر) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.30)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد لأثر المتغيرات على المجالات كما هو وارد في الجدولين (7،8).

جدول (7) نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس على درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	مهارة التحليل	.911	1	.911	2.826	.096
	مهارة الاستقراء	1.010	1	1.010	2.648	.107
هوتلنج=043.	مهارة التفسير	1.018	1	1.018	3.355	.070
ح=560.	مهارة الاستنتاج	.849	1	.849	2.851	.095
	مهارة التقويم	1.200	1	1.200	3.277	.073
المؤهل	مهارة التحليل	.565	1	.565	1.752	.189
	مهارة الاستقراء	.087	1	.087	.229	.633
هوتلنج =083.	مهارة التفسير	.132	1	.132	.435	.511
ح=195.	مهارة الاستنتاج	.216	1	.216	.726	.396
	مهارة التقويم	.040	1	.040	.110	.741
سنوات الخبرة	مهارة التحليل	.848	2	.424	1.315	.273
	مهارة الاستقراء	.405	2	.202	.531	.590
ويلكس=753.	مهارة التفسير	5.785	2	2.892	9.531	.000
ح=003.	مهارة الاستنتاج	2.494	2	1.247	4.188	.018
	مهارة التقويم	3.790	2	1.895	5.174	.007
الخطأ	مهارة التحليل	30.631	95	.322		
	مهارة الاستقراء	36.232	95	.381		
	مهارة التفسير	28.830	95	.303		
	مهارة الاستنتاج	28.289	95	.298		
	مهارة التقويم	34.789	95	.366		
الكلي	مهارة التحليل	32.782	99			
	مهارة الاستقراء	37.584	99			

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	مهارة التفسير	35.327	99			
	مهارة الاستنتاج	31.569	99			
	مهارة التقويم	39.464	99			

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ =0.05) تعزى إلى الجنس في تقدير المعلمين لدرجة امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، كما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□=0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الظروف البيئية، والاجتماعية، والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة وكذلك المدارس التي يعملون فيها والإمكانات المادية، والبيئية، والتعليمية متشابهة، وخضوعهم لنظام تعليمي واحد، كما أن المساقات التي يدرسها المعلمون والمعلمات في المدارس متشابهة، والدورات التي يحضرها المعلمون والمعلمات في مرحلة إعدادهم للخدمة هي نفس الدورات والبرامج. كما أن جميع المؤهلات تخضع لمساقات تربوية بسيطة في الجامعة، وخاصة طرائق التدريس المتشابهة، وهذا يدل على أن إعدادهم في الجامعات كان مناسباً وحسب مستوياتهم.

وتشير أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□=0.05) تعزى إلى الخبرة في التدريس عند الدلالة الإحصائية (□ =0.011) باستثناء مهارتي التحليل والاستقراء.

جدول (8) نتائج تحليل التباين لأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على الأداة ككل لدرجة الامتلاك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.995	1	.995	4.046	.047
المؤهل العلمي	.001	1	.001	.004	.951
سنوات الخبرة	2.311	2	1.156	4.699	.011
الخطأ	23.362	95	.246		
الكلي	26.455	99			

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر الخبرة في التدريس كانت (4.699)، وهي ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد، لصالح (10سنوات فأكثر)، وللكشف عن دلالة الفروق في متغير الخبرة، فقد استخدم الباحثان طريقة شفية للمقارنات البعدية كما هو وارد في الجدول (9).

جدول(9) نتائج المقارنات البعدية بطريقة شفيه لمعرفة الفروق حسب درجة الامتلاك

المجالات	(I)الخبرة في التدريس	(J)الخبرة في التدريس	مستوى الإختلاف	مستوى الدلالة
مهارة التفسير- امتلاك	-1اقل من 5 سنوات	-5اقل من 10 سنوات	.05	.957
		10سنوات فأكثر	-.42(*)	.005
	-5اقل من 10 سنوات	-1اقل من 5 سنوات	-.05	.957
		10سنوات فأكثر	-.47(*)	.018
	10سنوات فأكثر	-1اقل من 5 سنوات	.42(*)	.005
		-5اقل من 10 سنوات	.47(*)	.018
مهارة الاستنتاج- امتلاك	-1اقل من 5 سنوات	-5اقل من 10 سنوات	-.07	.918
		10سنوات فأكثر	-.28*	.050
	-5اقل من 10 سنوات	-1اقل من 5 سنوات	.07	.918
		10سنوات فأكثر	-.21	.453
	10سنوات فأكثر	-1اقل من 5 سنوات	.28*	.050
		-5اقل من 10 سنوات	.21	.453
مهارة التقويم- امتلاك	-1اقل من 5 سنوات	-5اقل من 10 سنوات	-.12	.822
		10سنوات فأكثر	-.38(*)	.025
	-5اقل من 10 سنوات	-1اقل من 5 سنوات	.12	.822
		10سنوات فأكثر	-.26	.356
	10سنوات فأكثر	-1اقل من 5 سنوات	.38(*)	.025
		-5اقل من 10 سنوات	.26	.356
الأداة ككل- امتلاك	-1اقل من 5 سنوات	-5اقل من 10 سنوات	-.05	.955
		10سنوات فأكثر	-.29(*)	.040
	-5اقل من 10 سنوات	-1اقل من 5 سنوات	.05	.955
		10سنوات فأكثر	-.24	.263
	10سنوات فأكثر	-1اقل من 5 سنوات	.29(*)	.040
		-5اقل من 10 سنوات	.24	.263

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ =0.05) لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر) حسب درجة الامتلاك في مجال مهارات التفسير، ومهارات الاستنتاج، ومهارات التقويم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساد (1997)، إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى إلى الجنس، والخبرة، والتخصص. ويمكن تفسير ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تحرص على نمو المعلمين الأردنيين، عن طريق الاشتراك في الدورات التدريبية، التي تكسب المعلمين خبرات جديدة تجعلهم قادرين على امتلاك مهارات التفكير الناقد، وكذلك فإن للإشراف التربوي أثر في مساعدة المعلمين على امتلاك الكثير من مهارات التفكير الناقد، والكفايات التعليمية.

8-4-النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

وللإجابة عن السؤال الرابع: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التفكير الناقد مرتبة تنازلياً حسب متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس. كما تم حساب تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، على الأداة ككل كما هو وارد في الجداول (10،11،12،13).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة ككل حسب متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة لدرجة ممارسة

المتغيرات				مهارة التحليل – ممارسة	مهارة الاستقراء- ممارسة	مهارة التفسير- ممارسة	مهارة الاستنتاج- ممارسة	مهارة التقويم- ممارسة	الأداة ككل- ممارسة
الجنس	ذكر		س	4.09	4.04	4.04	4.09	3.87	4.02
			ع	.54	.61	.58	.53	.71	.51
	أنثى		س	4.12	4.18	4.24	4.23	4.03	4.16
			ع	.50	.59	.57	.49	.56	.49
المؤهل	بكالوريوس		س	4.09	4.11	4.17	4.20	4.00	4.11
			ع	.51	.63	.59	.48	.59	.49

المتغيرات			مهارة التحليل – ممارسة	مهارة الاستقراء– ممارسة	مهارة التفسير– ممارسة	مهارة الاستنتاج– ممارسة	مهارة التقويم– ممارسة	الأداة ككل– ممارسة
	دراسات عليا	س	4.17	4.17	4.09	4.07	3.84	4.05
		ع	.53	.50	.54	.60	.75	.55
الخبرة	1–اقل من 5 سنوات	س	4.05	4.08	4.07	4.11	3.83	4.02
		ع	.48	.57	.52	.51	.59	.45
	5–اقل من 10 سنوات	س	3.89	3.94	3.86	4.02	3.82	3.91
		ع	.51	.40	.47	.39	.56	.42
	10سنوات فأكثر	س	4.21	4.20	4.29	4.25	4.08	4.20
		ع	.52	.66	.61	.53	.66	.53

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس على مجالات الدراسة. كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (4.02)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.16)، وإن الإناث مارسن المهارات أكثر من الذكور في جميع مجالات التفكير الناقد وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.03–4.24) للإناث، و(3.87–4.09) للذكور. كما نلاحظ من الجدول أن مؤهل البكالوريوس جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.11)، في حين حصل مؤهل الدراسات العليا على متوسط حسابي مقداره (4.05).

كما أن النتائج تشير إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لسنوات الخبرة (1–أقل من 5) سنوات بلغ (4.02) وجاء في المرتبة الثانية في درجة الممارسة، كما جاء متغير الخبرة من (5–أقل من10) سنوات في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي كلي مقداره (3.91)، في حين جاء متغير الخبرة (10سنوات فأكثر) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.20). وللكشف عن دلالة هذه الفروق، فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد لأثر المتغيرات على المجالات، كما هو وارد في الجدولين (11،12).

جدول (11) نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس على درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	مهارة التحليل	.138	1	.138	.528	.469
	مهارة الاستقراء	.835	1	.835	2.339	.129
هوتلنج=053.	مهارة التفسير	1.048	1	1.048	3.472	.066
ح=444.	مهارة الاستنتاج	.336	1	.336	1.367	.245
	مهارة التقويم	.511	1	.511	1.359	.247
المؤهل	مهارة التحليل	.006	1	.006	.021	.884
	مهارة الاستقراء	.072	1	.072	.201	.655
هوتلنج =076.	مهارة التفسير	.267	1	.267	.886	.349
ح=238.	مهارة الاستنتاج	.388	1	.388	1.576	.212
	مهارة التقويم	.661	1	.661	1.760	.188
سنوات الخبرة	مهارة التحليل	1.261	2	.630	2.412	.095
	مهارة الاستقراء	.875	2	.437	1.226	.298
ويلكس=855.	مهارة التفسير	3.448	2	1.724	5.714	.005
ح=149.	مهارة الاستنتاج	1.490	2	.745	3.029	.053
	مهارة التقويم	2.756	2	1.378	3.668	.029
الخطأ	مهارة التحليل	24.828	95	.261		
	مهارة الاستقراء	33.896	95	.357		
	مهارة التفسير	28.667	95	.302		
	مهارة الاستنتاج	23.364	95	.246		
	مهارة التقويم	35.697	95	.376		
الكلي	مهارة التحليل	26.308	99			
	مهارة الاستقراء	35.593	99			
	مهارة التفسير	33.112	99			
	مهارة الاستنتاج	25.377	99			
	مهارة التقويم	39.210	99			

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (=0.05)، تعزى إلى الجنس في تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد، كما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (=0.05)، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا). وتشير أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (=0.05) تعزى إلى الخبرة في التدريس عند الدلالة الإحصائية (=0.023) باستثناء مهارات التحليل والاستقراء والاستنتاج.

جدول (12) نتائج تحليل التباين لأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس على الأداة ككل لدرجة الممارسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.489	1	.489	2.085	.152
المؤهل العلمي	.143	1	.143	.609	.437
سنوات الخبرة	1.841	2	.920	3.925	.023
الخطأ	22.273	95	.234		
الكلي	24.555	99			

تشير النتائج الواردة في الجدول (12) إن قيمة (ف) المحسوبة لأثر الخبرة في التدريس كانت (3.925) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى (=0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد لصالح (10سنوات فأكثر)، وللكشف عن دلالة الفروق في متغير الخبرة، فقد استخدم الباحثان طريقة شفية للمقارنات البعدية كما هو وارد في الجدول (13).

جدول (13) نتائج المقارنات البعدية بطريقة شفيه لمعرفة الفروق حسب درجة الممارسة

المجالات	(I)الخبرة في التدريس	(J)الخبرة في التدريس	مستوى الاختلاف	مستوى الدلالة
مهارة التفسير- ممارسة	1-اقل من 5 سنوات	5-اقل من 10 سنوات	.21	.487
		10سنوات فأكثر	-.22	.237
	5-اقل من 10 سنوات	1-اقل من 5 سنوات	-.21	.487
		10سنوات فأكثر	-.43(*)	.038
	10سنوات فأكثر	1-اقل من 5 سنوات	.22	.237
		5-اقل من 10 سنوات	.43(*)	.038
مهارة التقويم- ممارسة	1-اقل من 5 سنوات	5-اقل من 10 سنوات	.01	.998
		10سنوات فأكثر	-.25	.198

	-5اقل من 10 سنوات	-1اقل من 5 سنوات	-.01	.998
		10سنوات فأكثر	-.26*	.045
	10سنوات فأكثر	-1اقل من 5 سنوات	.25	.198
		-5اقل من 10 سنوات	.26*	.045
الأداة ككل- ممارسة	-1اقل من 5 سنوات	-5اقل من 10 سنوات	.11	.764
		10سنوات فأكثر	-.18	.256
	-5اقل من 10 سنوات	-1اقل من 5 سنوات	-.11	.764
		10سنوات فأكثر	-.29*	.047
	10سنوات فأكثر	-1اقل من 5 سنوات	.18	.256
		-5اقل من 10 سنوات	.29*	.047

تشير النتائج الواردة في الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية(□ =0.05) لصالح سنوات الخبرة (10سنوات فأكثر) حسب درجة الممارسة في مجال مهارات التفسير ومهارات التقويم، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساد (1997)، إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى الجنس والخبرة التعليمية والتخصص.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن ممارسات المعلم في الغرفة الصفية متصلة اتصالاً وثيقاً بالمعرفة التي يمتلكها المعلم، وأن ممارسته لها لا تتعدى حدود معرفته المهارات.

8-5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه :- هل توجد علاقة ارتباطيه بين درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد ودرجة الممارسة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة ؟

للإجابة عن السؤال الخامس استخرج الباحثان معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد ودرجة الممارسة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة كما هو وارد في الجدول(14).

جدول (14) درجة الارتباط بين الامتلاك والممارسة حسب معامل ارتباط بيرسون

درجة الامتلاك		درجة الممارسة					
		مهارة التحليل	مهارة الاستقراء	مهارة التفسير	مهارة الاستنتاج	مهارة التقويم	الاداة ككل
مجال 1مهارة التحليل	معامل الارتباط	.719(**)	.703(**)	.554(**)	.518(**)	.534(**)	.674(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	100	100	100	100	100	100
مجال مهارة الاستقراء	معامل الارتباط	.641(**)	.825(**)	.650(**)	.533(**)	.464(**)	.682(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	100	100	100	100	100	100
مجال مهارة التفسير	معامل الارتباط	.677(**)	.661(**)	.819(**)	.705(**)	.674(**)	.799(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	100	100	100	100	100	100
مجال مهارة الاستنتاج	معامل الارتباط	.617(**)	.567(**)	.726(**)	.782(**)	.618(**)	.752(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	100	100	100	100	100	100
مجال مهارة التقويم	معامل الارتباط	.626(**)	.574(**)	.725(**)	.679(**)	.804(**)	.786(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	100	100	100	100	100	100
الأداة ككل	معامل الارتباط	.753(**)	.751(**)	.805(**)	.754(**)	.732(**)	.857(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	100	100	100	100	100	100

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

دلت نتائج التحليل الإحصائي الواردة في الجدول (12) أن معاملي الارتباط بين درجات امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها كان عالياً وموجباً، فبلغ (0.85).

مما يعني أن العلاقة بين درجتي الامتلاك والممارسة قوية وإيجابية، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة امتلاك المعلم للمهارة زادت درجة ممارسته لهذه المهارة. والدليل على صحة هذا الاستنتاج أن المهارات التي جاءت

في المراتب الأولى، أو الأخيرة ضمن المجالات الخمسة عند الحديث عن امتلاك المعلمين لهذه المهارة جاءت في المراتب نفسها عند الحديث عن ممارسة المعلمين لهذه المهارة، مع الآخذ في الحسبان المسببات التي تقف وراء انخفاض درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للمهارات بشكل عام.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساد (1997)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المعلمين يوظفون معرفتهم النظرية ذات العلاقة بالتفكير الناقد ومهارته في ممارسة وتطبيق عملي في الغرفة الصفية بشكل متلازم. كما إن عمليات تطوير المناهج الدراسية قد وجهت منذ البداية نحو المرحلة الأساسية التي احتوت على العديد من الأنشطة التدريسية التي تثير التفكير الناقد، مما يستوجب على المعلم أن يكون على اطلاع بتنفيذ هذه الأنشطة. بالإضافة إلى توافر أدلة تعليمية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، ترشدهم إلى كيفية التعامل مع المقررات والأنشطة المتوفرة للمناهج.

9- التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي :-

9-1- الاستمرار في عقد دورات قصيرة، تزيد من إتقان مهارات التفكير الناقد عملياً، يلتحق بها معلمو اللغة العربية أثناء الخدمة وبخاصة معلمي المرحلة الأساسية العليا.

9-2- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعة، لكي تتضمن مساقات عن كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد.

9-3- تزويد المدارس الأساسية بدليل للمعلم يركز على استخدام مهارات التفكير الناقد.

9-4- تضمين مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسية العليا مهارات التفكير الناقد.

9-5- تزويد المدارس بكافة التسهيلات اللازمة لتطبيق مهارات التفكير الناقد.

9-6- الإكثار من المسابقات التي تحفز المعلمين والمعلمات على التميز في التماشي مع التطورات في وزارة التربية والتعليم.

10–المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان الآتي:

10-1- إجراء دراسات مشابهة في مناطق تعليمية أخرى في المملكة، للكشف عن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها.

10-2- إصدار نشرات دورية توزع على المعلمين في الميدان، تتضمن شرحاً وافياً عن كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد.

10-3- وضع مساقات في الجامعات الأردنية، تحفز المعلمين على ممارسة وتطبيق مهارات التفكير الناقد.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، خيري علي. (2001). **درجة معرفة التفكير الناقد في التاريخ لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية في جامعة الموصل**. رسالة ماجستير غير منشورة، الموصل، العراق.
- أبو شهاب، خالد محمد. (1995). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الانجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط2**. عمان: دار الفكر.
- حاجي، خديجة محمد. (2001). **تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية، المدينة المنورة.
- الحربي، عبد الرحيم نويجع.(2009). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الحلاق، على سامي. (2005). **أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الحموري، هند عبد المجيد والوهر، محمود طاهر. (1998). **تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة**.مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، 25(1)، 112- 126.

- الخريشة، علي كايد. (2001). **مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبتهم** . مجلة مركز البحوث التربوية ،جامعة قطر، 10 (19)، 13-45.
- الخوالدة، محمد عبد الله. (2002). **أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- زيادات، ماهر مفلح. (1995). **العلاقة بين درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ودرجة اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- السيد، عزيزة محمد. (1995). **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الشريدة, محمد خليفة, وبشارة، موفق سليم (2010). **التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال)**. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية, 26(3), 517-552 .
- عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. (1982). **اختبار التفكير الناقد مكة المكرمة. مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى.
- العتوم, عدنان يوسف والجراح, عبد الناصر ذياب, وبشارة, موفق سليم (2007). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عتوم، كامل علي. (2004). **مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ،عمان، الأردن .
- عثمان، سيد أحمد وأبو حطب، فؤاد عبد اللطيف. (1978). **التفكير:دراسات نفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قطامي، نايفة محمد. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- لافي، سعيد عبد الله. (2000). **برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية**. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، " مناهج التعليم وتنمية التفكير"، عدد 26 يوليو.
- اللافي، وفاء يوسف. (2002). **مدى تركيز معلمي اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد في المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- المساد، إبراهيم عاصي. (1997). **معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- المصري, قاسم محمد (2003). **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**, ط2, اربد: مطبعة الروزنا .
- الهويمل، عمر عبد الرزاق. (2001). **درجة تركيز أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Beyer, B. (1987). **Practical strategies for the Teaching of thinking**. Boston: Allyn and Bacon.
- Brookfield, D. (1987). **Developing Critical Thinking**. England: Edition Open University Press.
- Chiodo, J., & Sai, Min- Hgih, C. (1997). Secondary school teachers perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of china. **The Journal of Social Studies Review**, **21**(2), 3- 12.
- Christensen, C. (1994). The use of critical thinking skill in the elementary and high school of the Ohama public

schools. **Dissertation Abstract International**, **54**(9), p: 3306-A.

- Elder, L .U & Paul, R(2001). **Critical thinking**: **thinking to some purpose Journal of development education**, 25(1), 40-42
- faction, P (1998). **Critical thinking** : **what it is and why it counts**, California academic press.
- Fisher, R. (1991). **Teaching children to think Basil black well** . Boston: Mifflin Co.
- Lipman, M(1991). **Thinking in Education**, U .S .A , Cambridge university press .
- Lipman,M. (1995). Critical Thinking – what can it be Inc. Allan **Contemporary Issues in Curriculum**.p.145-151.
- Maronzo, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, R., & Suhor, C. (1998). **Dimension of thinking**: **A framework for curriculum and instruction**, **Alexandria** . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc .
- Mcfarland,M(1985). Critical Thinking Skills.**Social Education**,42(7),70-92.
- Meyer, C (1991). **Teaching students to think critically**: **a guide for faculty in all disciplines** , San Francisco, CA: Joss – bass publishers .

- Nickcrson, S. (1985). **The teaching of thinking Lawrence Erl baum associations**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc .

- Norris. (1985). Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, **42**(8), 40- 45.

- Watson, E & Glaser, M(1991) . **Watson Glaser manual forms A** , **B and C**, UK, the psychological Corporation.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2011/2/28، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2011/10/20 >>