# مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد النفسي

# وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية بجامعة طيبة

**د. جمال مثقال مصطفى القاسم**

**أستاذ علم النفس التربوي المساعد**

**كلية التربية– جامعة طيبة المدينة المنورة**

**المستخلص**:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير الناقد الأكثر انتشاراً، ودراسة أثر الخبرة والتخصص الجامعي الأول والمرحلة التعليمية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد في جامعة طيبة، للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى تلك المتغيرات. ولهذا الغرض فقد تم استخدام "اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠) " المعدل ليناسب البيئة السعودية، وتم تطبيقه على كافة أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٨٥) معلماً الذين تم اختيارهم من المعلمين المسجلين في برنامج دبلوم التوجيه والإرشاد في جامعة طيبة.

وللإجابة على اسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين ثم اختبار شافية لتحديد اتجاه الفروق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يقعون ضمن مستوى الأداء المنخفض على اختبار التفكير الناقد كما دل على ذلك المتوسط الكلي لدرجات العينة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الجامعي الأول في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين ولصالح التخصص العلمي، ولم يتبين وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين.

**الكلمات المفتاحية**: التفكير الناقد، الخبرة، المرحلة التعليمية.

**Abstract:**

The study's main objective was to determine the level of critical thinking and to indicate the effect of the experience and specialization and the instructional Stage on the level of critical thinking for the studying teachers in Taubah University in Al-Madina Al-Munawarah, in order to find if there is significant statistical difference in performance on the testing of the critical thinking that could be ascribed to the experience and specialization and the learning Stage. To achieve this objective, The California Critical Thinking Skills Test "CCTST" was put to use of which the Jordan model was readjusted to go well with the Saudi environment; it was then applied on all the *85* members of the study sample who were chosen from all teachers registered in Counseling Diploma Program in Taubah University. The standard deviation and the mean were used as well as the (ANOVA) and Scheffe were used to answer the study questions. The results have shown that there were no significant statistical differences of the critical thinking that could be ascribed to the experience and the learning Stage, and there were a significant statistical difference that could be ascribed to the specialization variable for the study sample for the science specialization
Keywords:( critical thinking, experience

## مقدمة الدراسة:

يعد النمو المتوازن للمتعلمين في كافة جوانب النمو الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وتطوير قدرات الطلاب والنهوض بإمكاناتهم لمواكبة التغيرات المطردة في العالم من النواحي التقنية والحضارية في كافة مراحل التعليم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وإنتهاء بالمراحل الجامعية الهدف الأسمى للعلمية التعليمية– التعلمية.

وللتأكد من تحقق هذا الهدف؛ فقد ركزت المؤسسات التربوية والتعليمية على قياس مخرجات التعليم وخاصة في الجانب المعرفي بما تتضمنه من مهارات لازمة لاكتساب المعارف ومعالجتها، وانعكاس ذلك على مهارات الطلاب المعرفية في الحياة الواقعية.

وبناء على ذلك فقد أشار التربويون إلى أن التعليم في الجانب المعرفي يقتصر التركيز فيه على المستويات المعرفية الدنيا كالذاكرة ولا تعطي أهمية للمستويات العليا كالتفكير، فقد ذكر نورس (Norris, 1989) أن مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص ليست منتشرة على مدى واسع بين طلاب المدارس على اختلاف مراحلهم التعليمية؛ فأغلبية الطلاب لا ينجزون بشكل مقبول على إختبارات التفكير الناقد التي تقيس القدرة على تمييز الفرضيات، وتقويم الحوارات، والوصول إلى إستدلالات.

كما ظهرت كذلك مؤشرات ضعف الطلاب على المستوى الجامعي في استخدام مهارات التفكير بعامة ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص؛ فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن كفاءة طلاب الكليات الجامعية في التعامل مع المجردات وقدرتهم على التفكير المنطقي مازالتا محدودتين، فهم يرون العالم من خلال مفاهيم (الأبيض/ الأسود، الصواب/ الخطأ) إنهم لم يصلوا بعد إلى فهم أن المعرفة يتم بناؤها من خلال نشاط شخصي كبير في إنتاج المعاني والمفاهيم. فهم لا يعرفون الدور الهام الذي يمثله الدليل في تدعيم قرارهم عندما يقومون بالاختبار من بين عدد من الفرضيات، أو الآراء، أو القيم. وبعبارات أخرى، إنهم لا يفهمون العمليات الذهنية المتضمنة في التفكير الناقد.

(Skinner. 2004)

وأكد هاروس (Hirose, 1992) على ضعف الطلاب المتخرجين من كليات المجتمع عندما أشار إلى وجود شكوى عامة من أن الموظفين حديثي التخرج من كليات المجتمع يعانون من ضعف في مهارات التفكير الناقد اللازمة لمعالجة وتنقية المعلومات؛ حيث عزا ذلك إلى أسلوب التدريس التقليدي

المتبع في كليات المجتمع والتي لا تتناسب وبيئة العمل الحديثة التي تستدعي تفكيراً متقدماً وقدرة على حل المشكلات أكثر من البيئة التقليدية؛ مما يدعوا إدارات كليات المجتمع والمدرسين فيها للتأكد على تدريب مهارات التفكير الناقد وإعادة النظر في المناهج وفي استراتيجيات التدريس؛ بهدف إعداد أفراد فاعلين في ميدان العمل الحالي، بحيث لا يقفون عند حدود استقبال المعرفة وحفظها، بل يتعدون ذلك إلى تحليل مشكلات العمل واقتراح حلول لها، والقيام بتطبيق تلك الحلول على أرض الواقع.

وقد عزا التربويون ذلك الإنجاز الضعيف على اختبارات التفكير الناقد من قبل الطلاب في كافة المراحل الدراسية؛ إلى أن التفكير الناقد بما يتضمنه من خصائص ومهارات تتميز بمستوى متقدم من المعالجات الذهنية والتي لا تتناسب وممارسات التعليم التقليدي الذي يطبق في المدارس على اختلاف المراحل التعليمية فيها وفي الجامعات، فالتفكير الناقد يتضمن مهارات تفكير ذات مرتبة عليا والتي عادة ما تشمل على حكم ذاتي منظم وذي معنى يظهر في التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال. (Astleitner. 2002)

وقد بدأ التفكير جدياً بإجراء تغيير جذري في النظم التربوية وتحويلها من نظم متأثرة تقليدية، إلى نظم تربوية تتبنى تصميم مناهج تقوم في أساسها على تطوير مهارات التفكير والتي تتضمن إعطاء الحرية الكاملة للطالب لاستخدام مهارات تفكيرية ذات مستويات عالية كحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتقويم، واستنتاج المعرفة والربط بينها. (Feinnimor. 1990)

وكنتيجة لكل تلك الجهود فقد أصبح التعليم من أجل تطوير التفكير هدفاً رئيساً أكدت عليه الاتجاهات التربوية الحديثة؛ فالتدريب على مهارات التفكير الناقد أضحى مطلباً عالمياً ملحاً، وليس مقصوراً على المدارس فحسب، بل تعداها إلى كافة المراحل التعليمية الجامعية اللاحقة، فمهارات التفكير في عصر التغيرات المتسارعة وعصر المعلوماتية الحالي عنصراً هاماً لدى المتعلمين، فعدد كبير من المعلمين يعتقدون أن المعرفة المحددة لن تكون بمستوى من الأهمية على قدر أهمية توظيف المعرفة وجعلها ذات معنى. (Cotton. 1990)

كما ذكر ليفين وارنستين (Levine& Ornesten) أن المختصين قد قاموا بوضع الخطط والبرامج لتعليم التفكير الناقد، بحيث صار التفكير الناقد هدفاً لطرق التدريس في المباحث المختلفة، وذلك للعمل على إعداد الطلبة إعداداً سليماً لمواجهة المستقبل، وأصبحت فلسفة التربية والتعليم تركز على تنمية الاكتشاف والابتكار، ومهارات التفكير الموضوعي، وتمحيص المعلومات، وتحليلها، وتقويمها، وإصدار الحكم عليها. (العبدلات، ٢٠٠٣)

وأكدت توصيات العديد من المؤتمرات التربوية كمؤتمر ويبجسبرد wingspread coference عام ١٩٩٤ والتي كانت من اهم توصياته الدعوة إلى حث المعلمين على تبني إستراتيجيات تدريسية تساعد الطلاب على تنمية القدرات التي تعرف بأنها لازمة للنجاح بما في ذلك المهارات التالية :التفكير الناقد وتحليل وحل المشكلات العالمية الحقيقية المعقدة إظهار مهارات شفهية وتحريرية فعالة استعمال المحتوى المعرفي والمهارات العقلية ليصبح الطالب متعلما مستمرا العثور على مصادر مناسبة للتعلم وتقييمها والعمل بشكل تعاوني في مجموعات صغيرة ( العبد الات ٢٠٠٣)

كما أكدت الأنظمة التربوية العالمية على جعل هدف من أهدافها الأساسية هو مساعدة الطالب على تطوير مهارات تفكير ناقد فاعلة كالتقويم، والاستنتاج، والحكم على المشكلات والقضايا في خبرات الحياة اليومية. بمعنى أن هدف المؤسسات التعليمية هو التركيز على نوعية المتعلمين كي يستطيعوا مواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة، ويتعاملوا مع التعدد والتنوع الثقافي بمرونة وتفتح ذهني. (Gadzella; Masten; Hidang, 1999)

ولكون المعلم عنصراً هاماً في العملية التعليمية– التعلمية وهو الذي يعتبر ميسراً لعملية التعلم لدى الطلاب، كما أن طريقته التي يمارس فيها التعليم تعتبر هامة في تدريب الطلاب على استخدام مهارات التفكير؛ فمن المسلم به أن تقع على المعلم مسؤولية النهوض بمستويات التفكير المختلفة لدى الطلاب، وترجمة جميع البرامج والخطط التعليمية إلى واقع ملموس، دون أن يحمل طلبته على محاكاة وترديد ما يقوله من غير تفكير. _جوده، ٢٠٠٣)

ويذكر العياصرة (٢٠١١، ص، ٧٣) أن وجود المعلم المؤهل والمعد إعداداً بشكل جيد والملم بخصائص التفكير ومهاراته المتنوعة؛ يعد عاملاً حاسماً في نجاح الطلاب في تطوير تفكيرهم، لذلك فإن المعلمين بحاجة إلى أن يمروا بخبرات تدريبية منظمة مكرسة لمساعدتهم على فهم عملية التفكير، وتحليلها، وعناصرها، ومقوماتها، وأساليب تدريسها وتنميتها، ومعايير الحكم على تحققها لدى الطلاب، وهو يعد نموذجاً حياً أمام الطلاب لشخصية المفكر الناقد.

كما أن المعلم الذي يمتلك المعرفة المناسبة حول التفكير والمدرب على استخدام مهارات التفكير بكافة أنواعه هو المعلم القادر على توفير وتهيئة البيئة الصفية اللازمة لنجاح عملية التفكير، والقادر على تشجيع التعلم النشط القائم على أساس إتاحة الفرصة أمام الطلاب لممارسة أساليب جديدة في التعلم كالملاحظة والمقارنة والتصنيف واختبار الفرضيات وحل المشكلات، وتشجيعهم على توليد الأفكار بدلاً من الاقتصار على اجترار افكار محددة. (عبد العزيز، ٢٠٠٩)

ويشير (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٩) إلى أن عملية تعليم التفكير الناقد والتدريب عليه عملية شاقة تحتاج إلى توفر برامج خاصة على يد معلمين مدربين مهرة يتقنون مهارات التفكير الناقد وقادرين على تدريب الطلبة وفق خطط منظمة وهادفة، كما أنها تتضمن العديد من المشكلات من قبل المعلم كقلة الصبر، وعدم التفكير بعمق وتأمل، والتمسك بالأفكار والآراء السابقة، وعدم القدرة على الاستماع إلى آراء الآخرين. (ص، ٨١- ٨٣)

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة جوزيف (Joseph, 1989) إلى وجود علاقة قوية بين تفكير المعلمين وقدرة الطلبة على التفكير الناقد؛ فالمعلمون ذوو التفكير العالي كان أداء طلبتهم على مهارات التفكير الناقد غيابياً، وبطريقة منظمة وقوية، أما المعلمين ذوو التفكير المتدني كان اداء طلبتهم على مهارات التفكير الناقد ضعيفاً، ومقصوراً على محتوى المادة. وكذلك دراسة السليمان (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها إلى أن معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت متوسطة وأن اهتمامهم بها كانت متوسطة أيضاً، وأنه لا توجد علاقة بين مدى اكتساب معلمي المدارس لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها. وكذلك تقرير المعرفة العربي (٢٠١١). الذي اشارت نتائج الدراسة التي اجراها في الأردن أن نحو نصف المدرسين المشاركين في الدراسة يرون أن لديهم قدرة متوسطة في استخدام أساليب حل المشكلات (٤٨,٥%) والتفكير التحليلي النقدي (٥١,٥%). وأقر غالبية المدرسين المشاركين في الدراسة بأنهم يتمتعون بقدرات بين المتوسطة والعالية على استخدام أساليب الحفظ والتلقين (٣٣,٣% ٥٦,٦%

وكذلك أظهرت النتائج أن غالبية المدرسين أقروا بأن استخدام الأساليب التربوية الحديثة، مثل حل المشكلات والتفكير الناقد والعمل الجماعي "ضروري جداً" في عمليات إعداد التلاميذ.

وتأتي هذه الدراسة للتأكد المستوى الأكثر انتشاراً للتفكير الناقد بين المعلمين الملتحقين بجامعة طيبة، وكذلك التأكد من أثر بعض العوامل التي تؤثر في امتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد كالخبرة والتخصص الجامعي الأول والمرحلة التعليمية التي يمارس مهنة التدريس فيها، وذلك للتأكد من امتلاك المعلم لمهارات التفكير الناقد ودور ذلك في إكساب الطلاب وتعليمهم مهارات التفكير الناقد أثناء عملية التعليم.

## مشكلة الدراسة:

نظراً لما تشهده المجتمعات العالمية والعربية ومنها المجتمع السعودي من تقدم علمي وتكنولوجي يستدعي الحرص على تطوير مناهج التعليم بحيث تخدم تحسين وتطوير قدرة الطلاب على التفكير وذلك لمواكبة ذلك التقدم، فثمة قضية يجب الانتباه إليها وهي قدرة المعلمين على تدريس تلك المناهج التي تطور التفكير؛ وهذا ما يدفعنا للنظر إلى دراسة القدرات التي يمتلكها المعلمون للنجاح في تلك المهمة الدقيقة.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على أثر الخبرة والتخصص الجامعي الأول والمرحلة التعليمية في مستوى التفكير الناقد لدى معلمي المدارس الملتحقين في برنامج دبلوم التوجيه والإرشاد في جامعة طيبة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية. وبالتحدي الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى التفكير الناقد الأكثر انتشاراً لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة؟

٢. هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى متغير الخبرة؟

٣. هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص؟

٤. هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد في جامعة طيبة على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

**تهدف هذه الدراسة إلى:**

١. الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة طيبة في المدينة المنورة.

٢. تحديد تأثير عوامل الخبرة والتخصص والمرحلة التعليمية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة طيبة في المدينة المنورة.

٣. رفع الوعي لدى معلمي المدارس الحكومية في المدينة المنورة بأهمية امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد.

٤. تزويد متخذي القرار بمعرفة علمية حول أهمية تدريب المعلمين على مهارات التفكير الناقد لاستخدامها اثناء العملية التعليمية– التعلمية.

## أهمية الدراسة ومبرراتها:

تأخذ هذه الدراسة أهمية جيدة في المجالين النظري والتطبيقي كونها تهتم بالمعلمين والذين تقع عليهم مسؤولية تطوير قدرات الطلاب المعرفية، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

**الناحية النظرية:**

من المتوقع أن نتائج هذه الدراسة قد تدفع المعلمين إلى الاطلاع على المعلومات المرتبطة بالتفكير الناقد بقصد معرفة إمكانية الاستفادة منها في العملية التعليمية– التعلمية، كما قد تستثير انتباه الموجهين والمشرفين التربويين في المدارس نحو الاهتمام بتطوير معارفهم في مجال التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص كونهم يتعاملون بشكل مباشر مع المعلمين. كما قد تفتح هذا الدراسة المجال أمام البحوث العلمية التي تركز على التفكير وأهمية امتلاك المعلمين لتلك المهارات المتقدمة، وقد تفتح المجال لدراسات أخرى تشمل كافة العاملين في ميدان التربية والتعليم وعلى كافة المستويات من الموظفين والمشرفين ومتخذي القرار.

**الناحية التطبيقية:**

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار في ميدان التربية والتعليم على اتخاذ القرارات المناسبة في تطوير البرامج التدريبية التي تركز على إكساب المعلمين مهارات التفكير الناقد وتدريبهم على استخدام الأساليب الحديثة في تدريس المواد التعليمية التي تطور التفكير الناقد لدى الطلاب، وكذلك توجيه المرشدين التربويين في المدارس إلى ضرورة الاهتمام بطرق التدريس الحديثة أثناء زياراتهم الميدانية للمعلمين وعدم الاكتفاء بمشاهدتهم يمارسون التعليم التقليدي. وأخيراً توجيه اهتمام متخذي القرار في مجال التعليم العالي ومجال التربية والتعليم نحو الاهتمام بنوعية التعليم وليس الاكتفاء بتطبيق التعليمات الخاصة باجتياز الطلاب لمتطلبات النجاح اللازمة لتخرجهم وذهابهم إلى سوق العمل.

## مصطلحات الدراسة:

١. التفكير الناقد: هو مجموعة المهارات الذهنية التي يقيسها اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، وهي: (التحليل، الاستدلال، الاستقراء، الاستنتاج، التقييم).

أما تعريفه في هذه الدراسة: فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على أداة الدراسة" اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠)"

٢. التخصص: هو ذلك التخصص العلمي الذي درسه المعلمون عينة الدراسة في المرحلة الجامعية الأولى، والذي يمارسون تعليمه في المدارس الحكومية.

وفي هذه الدراسة: التخصص العلمي (الرياضيات، الفيزياء، الأحياء، والعلوم العامة)، وتخصص الآداب (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية)، وتخصص العلوم الشرعية، وتخصص التربية والعلوم الإنسانية (الاجتماعيات، التربية الرياضية، التربية الفنية، الجغرافيا، علم الاجتماع).

٣. الخبرة: هي مقدار السنوات التي قضاها المعلم في تدريس الطلاب في المدارس الحكومية، وهي في هذه الدراسة على أربع مستويات: المستوى الأول من سنة حتى خمس سنوات، المستوى الثاني من ست سنوات وحتى عشر سنوات، المستوى الثالث من أحد عشر سنة وحتى خمس عشرة سنة، والمستوى الرابع ست عشرة سنة وما فوقها.

٤. المرحلة التعليمية: هي المرحلة الدراسية التي يمارس المعلم فيها مهنة التعليم، والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وهي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

## محددات الدراسة:

**تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:**

١. عينة الدراسة: وهم المعلمون الملتحقون ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد في جامعة طيبة.

٢. أدوات الدراسة: اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠) المعدل للبيئة السعودية.

٣. زمن الدراسة: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ.

## أدبيات الدراسة:

## أولاً: الإطار النظري:

### التفكير الناقد:

يشير مفهوم التفكير الناقد بشكل عام، إلى قدرة الفرد الذاتية في التعامل مع ما يعطى إليه أو يطلب منه أداؤه، حيث أنه لا يستقبل كل ما يعطى إليه كمسلمات، بل عليه أن ينظر فيه ويبدي رايه فيه مستنداً إلى إثباتات ذاتية مقنعة لقبول أو رفض هذه المعطيات. كما أن التفكير الناقد مفهوم مركب له عدة ارتباطات بعدد غير محدد من الأنماط السلوكية في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. (قطامي، قطامي، ٢٠٠٠، ص، ٤٠٤)

وبعد التفكير الناقد من أعقد أشكال السلوك الإنساني كونه يشتمل على العديد من المهارات، وهذا ما حدى بالتربويين عند محاولتهم لتحديد التفكير الناقد وتفسير العمليات المتضمنة فيه إلى اقتراح العديد من التعريفات، وبروز العديد من الاتجاهات والتي وردت في الأدب التربوي. فالتفكير الناقد من وجهة نظر إنس (Ennis, 1985)" هو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما نفكر فيه أو يتم أداؤها، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب".

أما التعريف الذي توصل إليه إجماع الخبراء في الولايات المتحدة وكندا عام (١٩٩٠) فقد نص على: "نحن نفهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتياً وهادف يؤدي إلى التفسير، والتحليل، والتقييم والاستنتاج، إضافة إلى شرح الاعتابرات المتعلقة بالبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والسياق والتي بني على أساسها ذلك الحكم". (العبداللات، ٢٠٠٣، ص. ٤١).

أما من وجهة نظر باول (Paul, 1992) هو "التحليل والتقويم للعمليات الذهنية وهو قدرة الفرد على مراقبة وفحص طرق تفكيره المعتادة والتحكم بمعتقداته وميوله وتفكيره؛ مما يزيد من قدرته على التحكم بحياته".

أما من وجهة نظر كرولك وروندنك(Krulike& Rundink, 1993) فهو التفكير الذي يفحص ويبحث ويربط بين جميع السمات أو الخصائص الموجودة في الموقف أو المشكلة، والذي يشتمل على جمع وتنظيم وتذكر وتحليل المعلومات والقدرة على الخروج بنتيجة ثاقبة من خلال مجموعة بيانات، والقيام بتحديد غبر المناسب والمناسب والمتناقض. أما أستلايتنر (Astleitner, 2002) فقد اعتبره مهارة

ذهنية عليا تتضمن تقويم الآراء، وهو إصدار أحكام منظمة ذاتياً وذات معنى تظهر في التفسير، التحليل، والاستنتاج، والتقييم للأدلة والمفاهيم، مع الأخذ بعين الاعتبار للسياق الذي وردت فيه عند إصدار تلك الأحكام.

أما مور وباركر (Moor& Parker, 2002) فقد اعتبرا التفكير الناقد على أنه الحكم المتأني لما يجب علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول قضية معينة، مع ضرورة توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه. (سعادة، ٢٠١١، ص، ١٠٣)

وكغيره من المفاهيم التربوية فقد تعددت وجهات نظر التربويين حوله ولكنهم اتفقوا على أن التفكير الناقد هو القدرة والميل نحو تجميع وتحليل وتقويم واستخدام المعلومات بكفاءة وفاعلية مميزة. (Potts. 1994).

ويتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات التي يمكن تطويرها داخل غرفة الصف، وقد تباينت الآراء حول تحديد نوعها وعددها وآلية عملها، ولكن كثيراً من التربويين وجدوا في تصنيف بلوم (Bloom, 1956)للمجالات المعرفية أساساً مناسباً لتحديد تلك المهارات، حيث ارتكز كثير من التربويين على هذا التصنيف للمجالات المعرفية كأساس مناسب لتحديد مهارات التفكير الناقد فقد اعتبروا أن مهارات التفكير العليا في تصنيفه (التحليل، التركيب، التقويم) هي نفسها المهارات التي ينطلق منها التفكير الناقد مرتكزاً على المستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، الفهم، التطبيق). وعليه يقترح تصنيف بلوم أن الفرد الذي يمر عبر تلك المستويات الستة سوف يصل إلى مستوى التقويم التحليلي. (Gocsik, 1997; Reid, 1998)

ومهما تعددت وجهات نظر التربويين حول مفهوم التفكير الناقد ومهاراته يظل فهمنا للتفكير الناقد يرتكز على الأبحاث التي قام بها باول (Paul) ورفاقه حيث وصفوا التفكير الناقد بأنه يتكون من بعدين: الأول، مجموعة من المهارات الذهنية لمعالجة المعلومات وبناء أفكار ومعتقدات جديدة. ومن المهارات الذهنية، والتفسير، والتحليل، والتقويم، والاستنتاج، والتوضيح، والتنظيم الذاتي. والثاني، الميل نحو استخدام تلك المهارات الذهنية للتحكم بالسلوك. (Spencer. 1998)

ولم يختلف فاشون وفاشون (Facion& Facion, 2000) كثيراً عن وجهة نظر "باول" ولكنه اعتمد في تحديد مهارات التفكير الناقد على إجماع خبراء (delpi) الذي يشمل نوعين من المهارات، المهارات المعرفية والمهارات الوجدانية. أما المهارات المعرفية تشكل جوهر التفكير الناقد فهي: التفسير،

والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح وتنظيم الذات. وهذه المهارات غير مستقلة أو منفصلة عن بعضها البعض فهي مرتبطة مع بعضها بشكل جيد ومتكامل.

وهناك عدة افتراضات أساسية تشكل الأساس النظري للتفكير الناقد ومهاراته المتنوعة ذكرها (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠، ص٤٠٨)، وهي:

١. التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة وتحويلها من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير.

٢. التفكير الناقد يمكن أن يعلم ويدرب عليه.

٣. التفكير الناقد نشاط ذهني عملي.

٤. يتضمن التفكير الناقد تفكيراً إبداعياً ويتضمن بدوره صياغة الفرضيات والأسئلة والاختيارات والتخطيط والتجارب.

٥. الانتقال من الخبرة الحسية إلى المجردة يعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد.

٦. التفكير الناقد يكسب الطلاب تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من المشكلات اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.

٧. يمكن التدريب على التفكير الناقد في أي عمر.

٨. التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة، ما يساعدهم في صنع القرارات وفي حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.

٩. البيئة الديمقراطية تشجع على التفكير الناقد.

وهناك مجموعة من الخطوات التي اقترحها (العياصرة، ٢٠١١، ص، ٢٣٦) لتعليم مهارات التفكير الناقد، وهي:

١. جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بالموضوع الذي تتم دراسته.

٢. استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع الذي تتم دراسته.

٣. مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

٤. تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.

٥. تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

٦. البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.

٧. الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا استدعى البرهان والحجة ذلك.

وفيما يخص أهمية تعليم التفكير الناقد فيذكر أن نتائج الدراسات قد أشارت إلى تغيرات واضحة في الجانب السلوكي والجانب المعرفي للطلبة الذين تدربوا على استخدام مهارات التفكير الناقد، فهم يمتلكون قدرة على التعلم الذاتي، ويستخدمون منهجية ذهنية محددة للتفاعل مع المواد الدراسية وكذلك التفاعل مع المواقف الحياتية، فهم يستطيعون دراسة كل ما يحيط بهم بشكل موضوعي قائم على أساس تقييم الآراء والمعلومات والأفكار والمواقف، واتخاذ القرارات المناسبة للتعامل مع المشكلات. (الشريدة، ٢٠٠٣، ص)

## ثانياً: الدراسات السابقة:

أجرى جوزيف Joseph (١٩٨٩) دراسة لمقارنة مدى تأثير مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين على تفكير الطلبة. تكونت عينة الدراسة من عشرة معلمين اختبروا من ضمن خمسة عشر معلماً يعملون في مجال الدراسات الاجتماعية، قسمت العينة إلى مجموعتين: معلمين ذوي تفكير عالي، ومعلمين ذوي التفكير الأقل وذلك وفقاً لنتائج الزيارات الميدانية. وقد اختير لتحقيق هدف الدراسة أربعة باحثين لزيارة عينة الدراسة في مدارسهم الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية على مدار عام كامل بواقع زيارة واحدة تستغرق (١٠٠) دقيقة كل ثلاثة أشهر، وقد قام الزائرون بتسجيل ملاحظاتهم على المعلمين وعلى الطلبة من خلال أسئلة محددة عرضت عليهم. لقد أظهرت النتائج علاقة قوية بين تفكير المعلمين وقدرة الطلبة على التفكير الناقد؛ فالمعلمون ذوو التفكير العالي كان أداء طلبتهم على مهارات التفكير الناقد إيجابياً، وبطريقة منظمة وقوية، أما المعلمين ذوو التفكير المتدني كان أداء طلبتهم على مهارات التفكير الناقد ضعيفاً، مقصوراً على محتوى المادة.

أجرى الزيادات (١٩٩٥) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة و(١٠٥٦) طالباً وطالبة. وقد كانت الأداة المستخدمة اختبار (واطسن- جليسر) للتفكير الناقد. وقد أظهرت النتائج أن اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد قد تقل على المستوى المقبول تربوياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والمستوى التعليمي، وكذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلبة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في مدى اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والمستوى التعليمي، وأخيراً، فلم تظهر علاقة ارتباطية بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها.

كما أجرى الكيلاني (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التفكير الناقد لدى عينة من مديري المدارس الثانوية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وعلاقة ذلك بالجنس والخبرة الإدارية ونوع الشهادة الجامعية الأولى. (والمشار إليها في حمودة، ٢٠٠٠). حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٤) مديراً من مدراء المدارس الحكومية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الشهادة الأولى للمدير، وذلك لصالح التخصص العلمي، ولم تشر النتائج إلى أية فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

وأجرى الحموري والوهر (١٩٩٧) دراسة استهدفت استقصاء نمط تطور القدرة على التفكير الناقد بتقدم الأفراد في العمر، ودراسة الأثر التفاضلي لعوامل، التخصص الأكاديمي والجنس والمستوى العمري والتفاعل بين المستوى العمري وأبعاد التفكير الناقد في نمط النمو الحاصل في هذه القدرة، فضلاً عن تحديد العلاقة بين قدرة التفكير الناقد والمستوى العمري.

تكونت العينة من (٤٢٣( فرداً في النظام التعليمي موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة الثلاثة. تم تطبيق اختبار (واطسن- جليسر) للتفكير الناقد على العينة لقياس قدرتهم على التفكير الناقد.

وللإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين ذو القياسات المتكررة. وقد أشارت النتائج إلى أن قدرة أفراد المستوى العمري (١٨- ٢٠) على التفكير الناقد تزيد بدلالة إحصائية عن قدرة نظرائهم من أفراد المستوى العمري الأدنى (١٧- ١٨) والمستويات العمرية الأربعة الأعلى التي تتراوح بين

(٢٠- ٦٠) سنة. كما أن قدرة أفراد الفرع العملي تزيد بدلالة إحصائية عن قدرة أفراد الفرع الأدبي. ولم يكن هناك أثر للجنس في قدرة أفراد العينة على التفكير الناقد.

كما أجرى المفرجي (١٩٩٩) دراسة بعنوان "أهم السمات الإبتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة إتجاهاتهم نحو التفكير الإبتكاري بمدينة مكة المكرمة" حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات الإماريتيين في سمات الشخصية التي تتعلق بتدريس الأطفال في المرحلة الإبتدائية. واعتمد على عينة تألفت من ١٢٦ معلماً ومعلمة. استخدم الباحث مقياس سمات الشخصية لمعلمي المرحلة الإبتدائية في البحث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في السمات الإبتكارية. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في السمات الإبتكارية تبعاً لمتغيرات الخبرة، التخصص والمرحلة التعليمية.

وأجرت حموده (٢٠٠٠) دراسة لأنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، حيث أجابت عن سؤال الدراسة: هل تختلف أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية باختلاف جنسهم، وبأختلاف تخصصهم الأكاديمي، بأختلاف مستواهم الدراسي. وهل تختلف تلك الأنماط بتفاعل تلك المتغيرات؟ وقد اشتملت عينة الدراسة على (٥٨٣) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، طبقت عليهم أداة تم تصميمها لقياس أنماط تفكير محددة هي: التفكير الناقد، التفكير العلمي، التفكير الإبداعي، التفكير الخرافي، التفكير التسلطي، والتفكير التحليلي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نمط التفكير العلمي لصالح الإناث فقط، ولم تظهر فروق في باقي الأنماط. أما فيما يتعلق بمتغير التخصص الأكاديمي فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في نمط التفكير الناقد لصالح التخصصات العلمية، وفي نمط التفكير الخرافي صالح التخصصات الإنسانية ولم تظهر فروق في باقي الأنماط. وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي في نمط التفكير العلمي ونمط التفكير الإبداعي لصالح طلبة السنة الثانية فما دون، ولم تظهر النتائج أية فروق فيما يتعلق باقي أنماط التفكير.

أما السليمان (٢٠٠١) فقد أجرى دراسة بعنوان "مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها". تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلماً من معلمي المواد الاجتماعية من الذكور من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، مقسمين إلى (٩٥) من التربويين و(٥٧) من غير التربويين. ولتحقيق هدف الدراسة فقد صمم الباحث أداة تكونت من (٣٠) مهارة، وللإجابة على

أسئلة دراسته الخمسة قام بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي ومعامل التوافق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت متوسطة وأن اهتمامهم بها كانت متوسطة أيضاً، وقد أشارت النتائج أيضاً أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي لصالح التربويين، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اهتمام المعلمين تعزى لاختلاف مستوى الخبرة لديهم، وأخيراً فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين مدى اكتساب معلمي المدارس لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها.

أما دراسة كل من عنابي وعمر(Innabi. Omar, 2007) بعنوان "التغيرات في إدراك معلمي الرياضيات للتفكير الناقد بعد خمسة عشر عاماً من التقدم في العمل التربوي في الأردن"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الطريقة التي يدرك فيها المعلمون أهمية التفكير الناقد في تعليم الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من (١٢) مدرسة حيث تمت مقابلة نفس عينة الدراسة من المعلمين في العام ١٩٨٨ والعام ٢٠٠٤. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أي شكل من أشكال التحسن في إدراك المعلمين لمفاهيم وأهمية التفكير الناقد في تعليم الرياضيات.

أما دراسة ألبير (Alper, 2010) بعنوان "مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة" والتي هدفت إلى تحديد مستوى التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الجدد ومن الطلاب الكبار من مستوى السنة الرابعة في كلية العلوم التربوية في تركيا. وقد استخدم الباحث النسخة المعدلة إلى اللغة التركية من اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى المعلمين في مستوى التفكير الناقد من الفئتين يتسم بالضعف، وأن الفئتين تمتلكان مستويات متوسطة (ليست ضعيفة وليست قوية) في بعض المهارات التي يقيسها الاختبار كمهارة تتبع الحقائق.

وفي الدراسة الدولية التي أجرتها مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والتي هدفت إلى رصد حالة التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، والتعرف بشكل أكبر وأعمق وأكثر ميدانية وواقعية على وضع المعرفة فيها، وعلى جهود تمكين النشء فيها لولوج مجتمع المعرفة، والتي أجريت مع مطلع العام الدراسي (٢٠١٠/ ٢٠١١) والتي أكدت تفاوت رأي المعلمين المشاركين في الاستطلاع حول دور المناهج في الأردن في إعداد النشء لمجتمع المعرفة. أظهرت نتائج الدراسات التقيمية للمناهج أن ثمة تغيراً في ممارسات المعلمين وأساليب تدريسهم داخل الغرف الصفية، انعكس جزئياً على معارف التلاميذ ومهاراتهم واتجاهاتهم. مازال ينقص المعلمين التركيز على استراتيجيات التدريس، مثل الاستقراء والتعلم التعاوني كالعمل في المجموعات وحل المشكلات والاستنتاج. وأظهرت نتائج الدراسة

كذلك أن نحو نصف المعلمين المشاركين في الدراسة يرون أن لديهم قدرة متوسطة في استخدام أساليب حل المشكلات (٤٨,٥%) والتفكير التحليلي النقدي (٥١,٥%). وأقر غالبية المعلمين المشاركين في الدراسة بأنهم يتمتعون بقدرات بين المتوسطة والعالية على استخدام أساليب الحفظ والتلقين (٣٣,٣% و٥٦,٦% على التوالي). وكذلك أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين أقروا بأن استخدام الأساليب التربوية الحديثة، مثل حل المشكلات والتفكير الناقد والعمل الجماعي "ضروري جداً" في عمليات إعداد التلاميذ.

وفي دراسة إينابيولل (Enabulele, 2011) التي هدفت إلى تقييم فاعلية المجلات اللغوية كأداة لتدريس التفكير الناقد، وكذلك قياس إدراك معلمي المرحلة المتوسطة للتفكير الناقد. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب تجريبية وضابطة للتأكد من فاعلية المجلات اللغوية في تطوير التفكير الناقد. وتكونت العينة كذلك من مجموعة من مدرسي المرحلة المتوسطة. وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يخص مدى إدراك المعلمين للتفكير الناقد إلى أن أغلبية المعلمين من أفراد العينة يدركون مهارات التفكير الناقد ويفضلون استخدامه في التدريس ويرغبون في تعلم المزيد عنه.

وفي دراسة أجراها يانسي (Yenice, 2011) في جامعة عدنان منداراس والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة في ضوء متغيرات التخصص، الجنس، المدرسة الثانوية التي تخرج منها، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الجامعة عددهم (١٠٩٨) ومن مجموعة من المعلمين المتطوعين بلغ عددهم (١٥٠) متطوعاً يدرسون في الجامعة. وقد تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكافة المتغيرات على مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين من قبل الخدمة.

أما في دراسة شوس وشي وبوي (Choy. Chee. Pou, 2012) التي حاولت إظهار الرابط بين قدرة التفكير التأملي على استثارة التفكير الناقد لدى المعلمين. وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة التي تقيس إلى أي مدى يعتقد المعلمون أنهم يمتلكون تفكيراً تأملياً وكيف يقيمون طرق تدريسهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مدرس من المعاهد العليا، حيث استجابوا لاستبانة تحدد مستوى ممارستهم للتفكير التأملي على أساس أن هذا مؤشر على مستوى تفكيرهم الناقد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين لا يمارسون مهارات التفكير التأملي أثناء عملية التدريس؛ مما يدلل على أن مهارات التفكير الناقد وممارستها هي ذات مستوى متدن لدى المعلمين.

وفي دراسة ياكار (Yakar, 2012) التي هدفت إلى تحديد مستويات معلمي ما قبل المدرسة من المتخصصين في العلوم ومعلمي المرحلة الابتدائية المنتسبين لبرنامج تدريبي ومقارنة تفكيرهم الناقد من خلال مستوى التحصيل لديهم والجنس. وقد تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد المعدل للبيئة التركية. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى معلمي المرحلة الابتدائية ومن معلمي العلوم من الجنسين كان متوسطاً لدى البعض ومنخفضاً لدى بعض الأفراد الآخر، كما لم تشر النتائج إلى وجود علاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، وأن مستوى التفكير الناقد لدى الإناث من المعلمات أعلى منه من المعلمين الذكور.

تشير نتائج الدراسات السابقة خاصة الاجنبية منها إلى الاهتمان المتزايد بدراسة التفكير الناقد لدى المعلمين، وعلاقته بالعديد من المتغيرات كالخبرة والعمر والتخصص وغيرها، وأثر ذلك المستوى من التفكير الناقد لدى المعلمين على مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، كدراسة ياكار (Yakar, 2012) ودراسة شوي وشي وبوي (Choy. Chee. Pou, 2012) ودراسة يانسي (Yenice, 2011) ودراسة إينابيولل (Enabulele, 2011) ودراسة ألبير (Alper, 2010) والدراسة الدولية التي أجرتها مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (٢٠١٠/ ٢٠١١) ودراسة عنابي وعمر(Innabi. Omar, 2007).

وهناك نقص ملحوظ في الدراسات العربية التي اهتمت بالتفكير الناقد لدى المعلمين خاصة في السعودية؛ وتأتي هذه الدراسة لتقدم إضافة في هذا المجال خاصة أنه حسب اطلاع الباحث لم يجد أية دراسات عربية حديثة تقيس قدرات المعلمين في مجال التفكير الناقد في الوطن العربي، مما قد يفتح المجال أمام الباحثين العرب لبحث الموضوعات المرتبطة بالتفكير والمعلمين.

## فرضيات الدراسة:

**تحاول الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:**

١. يقع أفراد عينة الدراسة في المستوى المتوسط في التفكير الناقد.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد في جامعة طيبة تعزى لمتغير الخبرة.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد في جامعة طيبة تعزى لمتغير التخصص.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد في جامعة طيبة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

## إجراءات الدراسة:

## منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفيDescriptive Method، حيث يعد أنسب المناهج لجمع المعلومات والبيانات الدقيقة عن ظاهرة ما، ومن ثم تحليلها والاستدلال منها على نتائج معينة، يمكن استخدامها وتعميمها على عينات أخري من نفس المجتمع الأصل التي أخذت منه عينة الدراسة.

## أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في تحقيق هدفها على استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد California Critical Thinking Skills Test "CCTST حيث يعد هذا الاختبار من الاختبارات الهامة التي صدرت عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي، واللغة الأصلية للاختبار هي اللغة الإنجليزية وقد اعتمد هذا الاختبار على تعريف التفكير الناقد الذي توصل إليه خبراء جمعية الفلسفة الأمريكية (Delphi) عام (١٩٩٠)، وهذا الاختبار معد لقياس مهارات التفكير الناقد التالية: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء. وهو على ثلاثة نماذج، صدر أولها النموذج (A) عام (١٩٩٠) والنموذج الثاني (B) عام (١٩٩٢) والنموذج الثالث (C) (٢٠٠٠) وهو الذي تم تعديله وتقنينه للبيئة

الأردنية من قبل العبدلات عام (٢٠٠٣) حيث تكون في النسخة الأردنية المعدلة من (٣٤) فقرة. من نمط الاختيار من متعدد، حيث يمتلك بعض الأسئلة أربعة بدائل والبعض الآخر خمسة بدائل، وكل إجابة صحيحة ترصد لها علامة واحدة والإجابة غير الصحيحة لا ترصد لها علامة.

وقد تم حساب الصدق الظاهري للنسخة المعدلة من الاختبار وكذلك حساب معاملات الارتباط الداخلية بين فقرات أبعاد الاختبار (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء) والدرجة الكلية للاختبار حيث كانت قيمة الارتباط عالية وتراوحت بين (٠,٧٥١- ٠,٩٤٦)، كما كانت ذات دلالة إحصائية. كما تم حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة الإعادة (Test- Retest) حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٦٩). كما تم إيجاد معامل ثبات الإختبار الكلي باستخدام معامل الأتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ (ألفا) حيث بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للاختبار (٠,٧٤).

## صدق الأداة:

قام الباحث بتعديل الاختبار المقنن على البيئة الأردنية ليتوافق مع البيئة السعودية من خلال حساب الصدق الظاهري للاختبار، وقد استخدم الباحث لهذا الغرض صدق المحكمين؛ حيث تم عرض اختبار التفكير الناقد بصورته الأردنية على عدد (٧) من المتخصصين في علم النفس والمناهج من السعوديين، وأبدوا آرائهم بخصوص اللغة والمصطلحات الدراجة والمستخدمة في المملكة وكذلك مراعاة ما ينسجم من صياغات الأسئلة في الاختبار مع الدين الإسلامي والقيم والعادات والتقاليد في المملكة العربية السعودية أيضاً. وقد تم تعديل صياغة بعض الأسئلة وتعديل بعض الألفاظ وفقاً لآراء المحكمين، حيث كانت التغييرات بسيطة ولا تخل بالصورة المعدلة للاختبار.

## ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات الاختبار تم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الدبلوم العام في التربية، بلغت (٥٣) طالباً، ثم تم حساب معامل ثبات الاختبار الكلي باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات بعد تعديلها وفقاً لمعادلة كرونباخ (ألفا) حيث بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للاختبار (٠,٥٩). وبناء على ذلك أصبح الاختبار مناسباً للاستخدام.

وقد تم الالتزام بكافة شروط تصحيح الاختبار ومنح الدرجات كما في الصورة الأردنية المعدلة، فكل إجابة صحيحة ترصد لها درجة واحدة والإجابة غير الصحيحة لا ترصد لها درجة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة المعلمين الذي يدرسون في برامج التعليم الموازي وهي برنامج الدبلوم العام في التربية، برنامج الدبلوم في التوجيه والإرشاد، برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في جامعة طيبة في المدينة المنورة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين الذين يدرسون ببرنامج الدبلوم في التوجيه والإرشاد وعددهم (٨٥) موزعين في شعبتين دراسيتين. وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين المعلمين الذين يدرسون في برامج التعليم الموازي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ) في جامعة طيبة.

## متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

أ. الخبرة: ولها أربعة مستويات ، المستوى الأول (١- ٥)، المستوى الثاني (٦- ١٠)، المستوى الثالث (١١- ١٥) المستوى الرابع (١٦- فأكثر).

ب. التخصص: وله أربعة مستويات، العلمي، الشرعي، الأدبي، التربوي.

ج. المرحلة التعليمية: ولها ثلاثة مستويات، المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية.

١. المتغير التابع: التفكير الناقد، وله درجة واحدة يتم الحكم عليها ضمن ثلاث مستويات، المستوى المنخفض (٠- ١١)، المستوى المتوسط (١٢- ٢٢)، المستوى المرتفع (٢٣- ٣٤).

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين ذو التصميم (٤الخبرة* ٤التخصص* ٣المرحلة التعليمية) لدرجات التفكير الناقد، وذلك على اعتبار ان الخبرة والتخصص والمرحلة التعليمية هي متغيرات مستقلة وأن التفكير الناقد هو المتغير التابع. وكذلك استخدام اختبار شافيه لتحديد اتجاه الفروق.

## إجراءات تطبيق الدراسة:

**سارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:**

١. جمع المادة العلمية والأدب السابق المتعلق بشكل مباشر بموضوع الدراسة.

٢. تعديل أداة الدراسة "الصورة الأردنية لاختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠)"، لتناسب البيئة السعودية، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

٣. اختيار مجتمع وعينة الدراسة.

٤. تطبيق أداة الدراسة على العينة.

٥. تصحيح درجات الطلاب على الأداة وتفريغ درجات الطلاب في جداول تمهيداً لتحليلها إحصائياً.

٦. تحليل البيانات وفقاً للإحصائيات التالية، حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، واختبار شافيه.

٧. تفسير النتائج ومناقشتها واقتراح التوصيات.

## نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير الناقد الأكثر انتشاراً والتعرف على أثر الخبرة والتخصص الجامعي الأول والمرحلة التعليمية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة طيبة في المدينة المنورة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (كا$^{2}$) وتحليل التباين واختبار شافيه لتحديد الفروق لعينة الدراسة على اختبار التفكير الناقد لكافة المتغيرات. وفيما يلي نتائج الدراسة متسلسلة وفقاً لأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الناقد الأكثر انتشاراً لدى معلمي المدارس الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة؟

للإجابة على سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمستوى التفكير الناقد لدى المعلمين، تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مستويات بناء على قيمة الدرجة الكلية للاختبار وهي (٣٤)، حيث تم تقسيم الدرجة (٣٤) على ثلاث مستويات منخفض، متوسط، مرتفع، فكانت القيمة (١١,٣)، وقد وقع في المستوى المنخفض المعلمين الذين حصلوا على درجة تساوي أو تقل من (١١)، ووقع في المستوى المتوسط المعلمين الذين حصلوا على درجة تقع بين قيمتين تساوي أو أكبر من (١٢) وتساوي أو أصغر من (٢٣)، كما وقع في المستوى المرتفع المعلمين الذين حصلوا على درجة تساوي أو أكثر من (٢٤). والجدول رقم (١) يوضح توزيع المعلمين على هذه المستويات:

**جدول (١):**

**توزيع المعلمين على مستويات التفكير الناقد**

| المستوى | المدى | العدد |
|---|---|---|
| منخفض | ١- ١١ | ٥٧ |
| متوسط | ١٢- ٢٢ | ٢٨ |
| مرتفع | ٢٣- ٣٤ | ٠ |
| المجموع | | ٨٥ |

يتضح من الجدول أن عدد المعلمين عينة الدراسة الذي وقعوا في المستوى المنخفض كان (٥٧) معلماً، وأن عدد الذين وقعوا في المستوى المتوسط كان (٢٨) معلماً، ولم يقع في المستوى المرتفع أي معلم.

ولمعرفة دلالة الفرق بين تكرارات الدرجات التي وقعت في المستويين (منخفض، متوسط) للتفكير الناقد؛ تم استخدام اختبار (كا$^{٢}$) والجدول (٢) يوضح النتائج:

## جدول (٢)

## اختبار (كا٢) بين مستوى التفكير الناقد المتوسط والمنخفض

| المتغير | المستوى | التكرار المشاهد | التكرار المتوقع | الباقي | درجات الحرية | قيمة (كا٢) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الناقد | متوسط | ٢٨ | ٤٢,٥ | -١٤,٥ | ١ | ٩,٨٩٤ | ٠,٠٠٢ |
| | منخفض | ٥٧ | ٤٢,٥ | ١٤,٥ | | | |

تشير النتائج في الجداول السابقة أن قيمة (كا٢) دالة إحصائياً؛ مما يعني وجود فروق جوهرية بين مستويات التفكير الناقد، وأن مستوى التفكير الناقد الأكثر انتشاراً لدى عينة البحث هو المستوى المنخفض، وهذا يعني رفض الفرضية التي نصت على "يقع أفراد عينة الدراسة في المستوى المتوسط من التفكير الناقد.

وبهدف الإجابة على اسئلة الدراسة المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الخبرة والتخصص والمرحلة التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة بين المتوسطات وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (٣) يوضح نتائج تحليل التباين:

**جدول (٣)**

**نتائج تحليل التباين بين المتغيرات**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الخبرة | ٢٥,٣٧٨ | ٣ | ٨,٤٥٩ | ١,٠٤٣ | ٠,٣٨٢ |
| التخصص | ٢٢٥,٦٩٤ | ٣ | ٧٥,٢٣١ | ٩,٢٧٨ | ٠,٠٠١ |
| المرحلة | ٩,١٨٨ | ٢ | ٤,٥٩٤ | ٠,٥٦٧ | ٠,٥٧١ |
| الخطأ (داخل المجموعات) | ٣٨٩,٢٠٠ | ٤٨ | ٨,١٠٨ | | |
| المجموع | ٩٧١٥,٠٠٠ | ٨٥ | | | |

وللإجابة على السؤال الثاني: "هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى متغير الخبرة؟"، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على اختبار التفكير الناقد وفقاً لمتغير الخبرة، والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين موزعة وفقاً لمتغير الخبرة لكل معلم من المعلمين عينة الدراسة.

**جدول (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على اختبار التفكير الناقد وفقاً لمتغير الخبرة**

| الخبرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ١- ٥ | ٩,٦٩٥ | ٣,٦٣٦ |
| ٦- ١٠ | ١٠ | ٣,٣٩٩ |
| ١١- ١٥ | ١١,٠٦٩ | ٢,٩٩٩ |
| ١٦- فأكثر | ١٠,٢٥٩ | ٢,٩٠٣ |
| المجموع | ١٠,٢٠٠ | ٣,٢٢١ |

تشير النتائج في الجدول رقم (٤) إلى أن:

متوسط المعلمين ذوي الخبرة (٠- ٥) على اختبار التفكير الناقد (٩,٦٩٥)

متوسط المعلمين ذوي الخبرة (٦- ١٠) على اختبار التفكير الناقد (١٠)

متوسط المعلمين ذوي الخبرة (١١- ١٥) على اختبار التفكير الناقد (٠٦٩، ١١)

متوسط المعلمين ذوي الخبرة (١٦- فأكثر) على اختبار التفكير الناقد (٢٥٩، ١٠)

وبالرجوع إلى جدول رقم (٣) للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات؛ يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التفكير الناقد يعزى إلى متغير الخبرة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) حيث كان مستوى الدلالة (٠,٣٨٢). مما يعني رفض الفرضية التي نصت على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد في جامعة طيبة تعزى لمتغير الخبرة".

وللإجابة على السؤال الثالث: "هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى متغير التخصص؟" قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على اختبار التفكير الناقد وفقاً للتخصص في المرحلة الجامعية الأولى. والجدول رقم (٥) يوضح ملخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين موزعة وفقاً لمتغير التخصص لكل معلم من المعلمين عينة الدراسة.

**جدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على اختبار التفكير الناقد وفقاً لمتغير التخصص**

| التخصص | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| العلمي | ١٣,٤٤٤ | ٢,٧٠٥ |
| الأدبي | ٩,١٤٢ | ٢,٧٩٨ |
| الشرعي | ١٠ | ٢,١٦٠ |
| التربوي | ٨,٥٠٠ | ٣,٥٢٤ |
| المجموع | ١٠,٢٠٠ | ٣,٢٢١ |

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى أن:

متوسط المعلمين في التخصص العلمي على اختبار التفكير الناقد (١٣,٤٤٤١٩

متوسط المعلمين في تخصص الأدبي على اختبار التفكير الناقد (٩,١٤٢)

متوسط المعلمين في تخصص الشرعي على اختبار التفكير الناقد (١٠)

متوسط المعلمين في تخصص التربوي على اختبار التفكير الناقد (٨,٥٠٠)

وبالرجوع إلى جدول رقم (٣) للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات؛ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التفكير الناقد يعزى إلى متغير التخصص عند مستوى ( $\alpha \leq$ ٠,٠١) حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٠١). مما يعني قبول الفرضية التي نصت على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد في جامعة طيبة تعزى لمتغير التخصص".

ولمعرفة وجهة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار شافيه والجدول رقم (٦) يوضح تلك النتائج:

**جدول (٦)**

**وجهة دلالة الفروق بين متوسطات المعلمين وفقاً لمتغير التخصص**

| التخصص (١) | التخصص (٢) | الفروق بين المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| العلمي | الأدبي | ٤,٣٠١ | ٠,٨٦٠ | ٠,٠٠١ |
| | الشرعي | ٣,٤٤٤ | ٠,٨٨٠ | ٠,١١٤ |
| | التربوي | ٤,٩٤٤ | ١,٠١٤ | ٠,٠٠١ |
| الأدبي | العلمي | – ٤,٣٠١ | ٠,٨٦٠ | ٠,٠٠١ |
| | الشرعي | – ٠,٨٥٧ | ٠,٧٨٣ | ٠,٧٥٤ |
| | التربوي | ٠,٦٤٢ | ٠,٩٣٢ | ٠,٩٢٤ |
| الشرعي | العلمي | – ٣,٤٤٤ | – ٠,٨٨٠ | ٠,٠٠٤ |
| | الأدبي | ٠,٨٥٧ | ٠,٧٨٣ | ٠,٧٥٤ |
| | التربوي | ١,٥٠٠ | ٠,٩٥٠ | ٠,٤٨٤ |

| التخصص (١) | التخصص (٢) | الفروق بين المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التربوي | العلمي | - ٤,٩٤٤ | ١,٠١٤ | ٠,٠٠١ |
| | الأدبي | - ٠,٦٤٢ | ٠,٩٣٢ | ٠,٩٢٤ |
| | الشرعي | - ١,٥٠٠ | ٠,٩٥٠ | ٠,٤٨٤ |

أشارت النتائج في الجدول رقم (٦) إلى:

١. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المعلمين ذوي التخصص العلمي والمعلمين ذوي التخصص الأدبي وذلك لصالح المعلمين ذوي التخصص العلمي.

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المعلمين ذوي التخصص العلمي والمعلمين ذوي التخصص الشرعي وذلك لصالح المعلمين ذوي التخصص العلمي.

٣. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المعلمين ذوي التخصص العلمي والمعلمين ذوي تخصص التربوي وذلك لصالح المعلمين ذوي التخصص العلمي.

٤. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين ذوي تخصصات الأدبي والشرعي والتربوي.

وهذا يشير إلى تفوق المعلمين من ذوي التخصص العلمي على كافة المعلمين ذوي التخصصات الأدبي والشرعي والتربوي في مستوى التفكير الناقد. وأن كل من المعلمين ذوي التخصصات الأدبي والشرعي والتربوي لا يختلفون في مستوى التفكير الناقد على أداة الدراسة.

وللإجابة على السؤال الرابع: "هل توجد فروق جوهرية في أداء المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة طيبة على اختبار التفكير الناقد تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؟" قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعلمين على اختبار التفكير الناقد وفقاً للمرحلة التعليمية. والجدول رقم (٧) يوضح ملخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين موزعة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية لكل معلم من المعلمين عينة الدراسة:

**جدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على اختبار التفكير الناقد وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية**

| المرحلة التعليمية | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الابتدائية | ٩,٩٤٢ | ٣,٣٦٠ |
| المتوسطة | ١٠,٧٢٧ | ٣,٢٢٣ |
| الثانوية | ٩,٧٠٥ | ٢,٩٥٣ |
| المجموع | ١٠,٢٠٠ | ٣,٢٢١ |

تشير النتائج في الجدول رقم (٧) إلى أن:

متوسط المعلمين من مرحلة التعليم الابتدائية على اختبار التفكير الناقد (٩,٩٤٢)

متوسط المعلمين من مرحلة التعليم المتوسط على اختبار التفكير الناقد (١٠,٧٢٧)

متوسط المعلمين من مرحلة التعليم الثانوية على اختبار التفكير الناقد (٩,٧٠٥)

وبالرجوع إلى جدول رقم (٣) للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات؛ تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار التفكير الناقد يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية عند مستوى ( $\alpha \leq$ ٠,٠١) حيث كان مستوى الدلالة (٠,٥٧١). مما يعني رفض الفرضية التي نصت على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين الملحقين ببرنامج دبلوم الإرشاد في جامعة طيبة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

## مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء المعلمين على اختبار التفكير الناقد يقع في المستوى المنخفض وقد كان دالاً إحصائياً، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغيري الخبرة والمرحلة التعليمية. ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو الآتي:

فيما يخص الأداء المنخفض لأداء المعلمين على اختبار التفكير الناقد والذي دلت عليه نتائج الإجابة على السؤال الأول، فإنه يمكن اعتبار هذه النتائج منطقية؛ خاصة وأن التعليم في الوطن العربي مازال مركزاً على التعليم التقليدي دون الاهتمام الواضح بتطوير العملية التعليمية – التعلمية لتشمل مجال تعليم التفكير، وما المعلمين إلا نتاجاً لذلك التعليم التقليدي. وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي أجرتها مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (٢٠١٠/ ٢٠١١) حيث أكدت أنه مازال ينقص المعلمين التركيز على استراتيجيات التدريس، مثل الاستقراء والتعلم التعاوني كالعمل في المجموعات وحل المشكلات والاستنتاج.

كما ان نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع نتائج الدراسات التي أجريت على المعلمين باستخدام اختبارات التفكير الناقد والتي أشارت على ضعف أداء المعلمين على تلك الاختبارات، كدراسة

ألبير(Alper, 2010) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى المعلمين في مستوى التفكير الناقد يتسم بالضعف، ودراسة شوي وشي وبوي (Choy. Chee. Pou, 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن معظم المعلمين لا يمارسون مهارات التفكير التأملي أثناء عملية التدريس: مما يدلل على أن مهارات التفكير الناقد وممارستها هي ذات مستوى متدن لدى المعلمين.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد يعزى لمتغير الخبرة حين الإجابة على السؤال الثاني، ويمكن تبرير ذلك بأن الخبرة التي يكتسبها المعلمون عبر سنوات العمل قائمة على أساس تكرار أساليب التدريس التي لا تركز على تعليم وتطوير التفكير لدى الطلاب وإنما قائمة على أساس تطوير المستويات الدنيا من العمليات العقلية كالذاكرة والاستيعاب؛ وبالتالي فإن عدم استخدامهم لتلك الأساليب الحديثة لن يكسبهم أيه مهارات تفكيرية متطورة بل حرمهم حتى من احتمالية تطوير قدراتهم الذاتية في مجال التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

ويؤيد ذلك ما ذكره العياصرة (٢٠١١، ص، ٧٣) بأن المعلمين بحاجة إلى أن يمروا بخبرات تدريبية منظمة مكرسة لمساعدتهم على فهم عملية التفكير، وتحليلها، وعناصرها، ومقوماتها، وأساليب تدريسها وتنميتها، ومعايير الحكم على تحققها لدى الطلاب، فالمعلم يعد نموذجاً حياً أمام الطلاب لشخصية المفكر الناقد. وكذلك ما ذكره (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٩، ٩٢) أن عملية تعليم التفكير الناقد والتدريب

عليه تتضمن العديد من المشكلات من قبل المعلم كقلة الصبر وعدم التفكير بعمق وتأمل، والتمسك بالأفكار والآراء السابقة، وعدم القدرة على الاستماع إلى آراء الآخرين.

كما أن العديد من الدراسات قد أيدت هذه النتائج، كدراسة الكيلاني (١٩٩٥) التي لم تشر نتائجها إلى أية فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير الخبرة الإدارية. ودراية المفرجي (١٩٩٩) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في السمات الإبتكارية تبعاً لمتغير الخبرة. وكذلك دراسة عنابي وعمر(Innabi, Omar. 2007) التي أشارت إلى عدم تحسن مستويات معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية مع التقدم في العمل التربوي لمدة قاربت الخمس عشر عاماً.

أما إجابة السؤال الثالث التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد لدى المعلمين تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي؛ فمن المتوقع أن تكون هذه النتائج منطقية فطبيعة المقررات العلمية مبنية على أسس التحليل والتقييم والاستدلال والاستقراء وهذه هي بحد ذاتها المهارات التي يقوم عليها التفكير الناقد. ولقد أيدت نتائج هذه الدراسة العديد من الدراسات التي أكدت على ان للتخصص دوراً في مستوى التفكير الناقد كدراسة الكيلاني (١٩٩٥) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الشهادة الأولى للمدير، وذلك لصالح التخصص العلمي. ودراسة الحموري والوهر (١٩٩٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام

مهارات التفكير الناقد لصالح التخصصات العلمية وأن قدرة أفراد الفرع العلمي تزيد بدلالة إحصائية عن قدرة أفراد الفرع الأدبي. ودراسة حموده (٢٠٠٠) التي أشارت نتائج دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في نمط التفكير الناقد لصالح التخصصات العلمية.

أما إجابة السؤال الرابع التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد يعزى لمتغير المرحلة التعليمية، فقد ترجع هذه النتائج إلى أن ممارسات المعلمين في كافة المراحل التعليمية تقليدية ومرتكزة على ما ألفوه من أساليب لا تخدم تطوير قدرات المعلمين أنفسهم وهي غير مرتبطة بالمرحلة التعليمية أو نوع ومحتوى المقرر الدراسي الذي يدرسونه، بمعنى أن المرحلة التعليمية المتقدمة كالمرحلة الثانوية لا تضعهم في مواقف تدفعهم لتطوير قدراتهم، خاصة وأن همهم هو الانتهاء من تقديم المنهج الدراسي بغض النظر عما يحتويه هذا المنهج من موضوعات يمكن استثمارها في تطوير قدراتهم الذاتية في التفكير. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة المفرجي (١٩٩٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات العلوم الاجتماعية في السمات الإبتكارية تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية. وكذلك دراسة كل من عنابي وعمر (Innabi, Omar. 2007) وقد اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أي شكل من أشكال التحسن في إدراك معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لمفاهيم وأهمية التفكير الناقد في تعليم الرياضيات. ودراسة ياكار (Yakar 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى معلمي المرحلة الابتدائية من معلمي العلوم ومن كلا الجنسين كان متوسطاً لدى البعض ومنخفضاً لدى

البعض الآخر. إن هذه الدراسات تؤكد على أن المعلمين في مختلف المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية لا يمتلكون مهارات التفكير الناقد بشكل واضح بغض النظر عن المرحلة التي يدرسون فيها.

## التوصيات:

**بناء على النتائج السابق، يمكن اقتراح التوصيات التالية:**

١. ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على أساليب تطوير القدرات والمهارات الذاتية خاصة في مجال التفكير.

٢. تفعيل دور الإشراف التربوي بحيث لا يقتصر على الزيارات الروتينية للمعلمين، والتركيز على استخدام المعلمين لطرق التدريس الحديثة التي تعمل على تطوير تفكير المعلمين والطلاب في آن واحد.

٣. تفعيل فكرة رتب المعلمين وعدم منحها فقط بموجب سنوات الخبرة فقط وإنما بناء على تقييم شمولي للمعلم يتضمن في أحد أبعاده مجال التفكير الناقد.

٤. أجراء أبحاث أخرى في مجال التفكير بكافة أنواعه وأثره على العملية التعليمية- التعلمية.

## المراجع

١. أبو جودة، صافية. (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٢. الحموري، هند والوهر، محمود. (١٩٩٧). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس ونوع وفرع الدراسة. الجامعة الهاشمية: الزرقاء، الأردن.

٣. الزيادات، ماهر. (١٩٩٥). العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٤. السليمان، سليمان. (٢٠٠١). مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها: مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٧٤): كلية التربية- جامعة عين شمس.

٥. الشريدة، محمد. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٦. العياصرة، وليد. (٢٠١١). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. دار اسامة للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

٧. العبدالات، سعاد. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٨. العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

٩. المفرجي، سالم محمد عبد الله. (١٩٩٩). أهم السمات الإبتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة إتجاهاتهم نحو التفكير الإبتكاري بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠. حمودة، نهى. (٢٠٠٠). "أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بجنس الطلبة، وتخصصاتهم الأكاديمية، ومستواهم الدراسي". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. الأردن.

١١. سعادة، جودت. (٢٠١١). تدريس مهارات التفكير. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

١٢. عبد العزيز، سعيد. (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

١٣. قطامي، يوسف. قطامي، نايفة. (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق.

## المراجع الأجنبية:

1. Alper , Ayfer .(20 10) .Critical Thinking Disposition of PreService Teachers. Turk Egitim Derneg. Vol, 35 .Issue, *158.* ISSN, 1300-1337.

2. Astleitner, Herman (Jun , 2002) : Teaching Critical Thinking Online, Instructional Psychology . Vol.29 Issue 2, p53, 24p 3 charts, 1c

3. Choy, S. Chee, O. Pou San. Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom. International Journal of Instruction. *v5* n 1 p167- 182 Jan 2012. l6pp

4. Enabulele, Augustine. (2011). Critical Thinking in Secondary Language Arts: Teacher Perceptions and Relevant Strategies. Master's Thesis, Indiana University. 53 pp.

5. Ennis , R.H.( 1985) . A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership. 43 (2), 44-48 pp.

6. Facion, P.A.& Facion, N.C.(2000). California Critical Thinking Skills Test. California Academic p ress. USA. For 2000 Test Manual

7. Feinnimor; Tinzman. ( 1990).What Is a Thinking Curriculum. North Central Regional Educational Laboratory. Oak Brook.

8. Godzella, Bernadette M, Masten, William G, Hidang, Juiten ( Dec .1999) Differences between african american and Caucasian students on critical thinking and learning style .College Student Journal. Vol .33, Issue 4, P538,5P

9. Innabi, Hanan .Sheikh, 0 n Mathematics Teachers' Perceptions of Critical Thinking after 15 Years of Educational Reform in Jordan. Educational Studies in Mathematics; Jan 2007, Vol. mar. The Change i64 Issue 1, p45-68, 24p.

10. Joseph , Onosko (1989)." Comparing Teacher's Thinking about Promoting Student's Thinking", Theory and Research in Social Education, Summary, vol. XVII, no. (3). *174-195* pp.

11. Krulike , Stephen , Jesse A. Rudnick . (1993).Reasoning and Problem Solving : A Handbook for Elementary School Teachers Neëdahm Heights , Mass: Allyn and Bacon, Inc.

12. Norris. S. Ennis. R. (1989) .Evaluating critical thinking .Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and software.

13. Spencer, Brenda. (May1998).Demonstrating Knowledge : The use of presentations in the college classroom. Journal of Adolescent & Adult Literacy. May98 ,Vol.4.1 Issue 8 , p658, 9p,3 charts.

14. Yakar, Zeha.To Comparison of Preserves Science Teachers' and Preserves Primary School Teachers' Critical Thinking Dispositions. e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA); 2010, Vol. 5 Issue 3, p720-728, 9p, 4

15. Yénice, Nilgun. Investigating Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition in Terms of Different Variables. European Journal of Social Science; Apr2011, Vol. 20 Issue 4, p593-603, llp,6Charts

## المراجع الكترونية:

١. تقرير المعرفة العربي (٢٠١١) دراسة حالة حول التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي. استرجع بتاريخ (٢٠١٢/١١/١٧) من الموقع:

http://islahnews.netl?pl 31684

1. Cotton, Kathleen (1992). Teaching Thinking Skills. Retrieved 6/18/1992 from,

http://www.nwre1.org/scpd/sj5// 11 .html

Gocsik, Karen (1997) .Teaching Critical Thinking. Composition Center. Retrieved, 3/11/2004 from,

http://www.dartmouth. Edu/ compose/pedagoies/thinking.htm

1 Hirose, Shannon (1992). Critical Thinking in Community Colleges. ERIC Clearinghouse for Junior Colleges Los Angeles CAS. /25/2004 from,

file;//A/Search Results Page-3.htm

Potts, Bonnie (l994).Strategies for Teaching Critical Thinking. ERIC/AC Digest. Retrieve , 4/22/2 004 from,

2. Reid, Sally (1998) .Teaching Critical Thinking . Retrieved, 20/11/2003 from,

file://A:\RejdTeachjng Critical Thinking.htm

3. Skinner, Geoffrey (2004) .Learning Theories Let the Instruction Fit the Task. Retrieved, 1/5/2004 from,

4. file://www.redgravenstien.com/people/gs/mlis/281/learning.htm