درجةُ امتلاكِ مُدرِّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ

*علاء سليمان شلهوب **أ. د. محمد خير الفوّال

مُلخَّصُ البحثِ:

هدفَ البحثُ إلى دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ، ودراسةِ الفروقِ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضَوءِ مُتغيّري الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ.

تكوّنتْ عيّنةُ البحثِ من (40) مُعلّماً ومُعلّمةً تمّ اختيارُهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ مِنَ المدارسِ الثّانويّةِ الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ، وتمَّ استخدامُ مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ من إعدادِ حمادنة والشواهين (2017)، بعدَ إعادةِ دراسةِ خصائصِهِ السيكومتريَّةِ.

وأشارتِ النّتائجُ إلى وجودِ مُستوىً مُتوسّطٍ مِنْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ، ووجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّراتِ الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ، لصالحِ الإناثِ وذوي الخبرةِ الأعلى.

الكلماتُ المفتاحيّةُ: مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ – مُدرّسو اللُّغةِ العربيّةِ– المدارسُ الثّانويَّةُ

*طالب دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التّدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

**الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التّدريس – كلية التربية – جامعة دمشق

The extent to which Arabic teachers in high schools are able to have critical thinking skills in Sweida city

***Alaa Slaiman Shalhoub**
****Dr. Mohammad Khier Al-Fawal**

Abstract:

This search aimed to examine the extent to which Arabic teachers in high school have critical thinking skills, and to study differences in critical thinking skills in light of gender and the number of years of experience variables.

The research sample consisted of (40) teachers selected from the state high schools in Sweida

The critical thinking skills scale of Arabic teachers prepared by Hamadina and Shoahin (2017) was used, after testing the psychometric characteristics.

The results indicated that there was a moderate level of critical thinking skills among Arabic language teachers, and there are statistically significant differences in critical thinking skills in the light of gender and years of experience variables, for females and higher-skilled people.

Keywords: Critical Thinking Skills - Arabic Teachers- High schools

***Doctoral Student in the department of curriculums and teaching methods.**
****Professor in the department of curriculums and teaching methods.**

1. المقدّمة:

يعيشُ الإنسانُ اليومَ حياةً مُضطربةً حيثُ يواجهُ الكثيرَ من المشكلاتِ التي تشكّل تحدّياً حقيقيّاً، وتتنوّع مصادرُ هذه المشكلاتِ فمنها الاقتصاديّةُ ومنها الصّحّيّةُ، بالإضافةِ إلى التغيّراتِ والتّطوّراتِ التي يشهدُها عالمُنا المعاصرُ، مِنْ تطوّراتٍ معرفيّةٍ وتقنيّةٍ وعلميّةٍ حتّى أصبحَ يُطلقُ عليهِ عصرُ التّفجّرِ المعرفيّ، وهذا أضافَ مسؤوليّاتٍ جديدةً على عاتقِ العمليّةِ التّربويّةِ بوصفِها أحدَ أبرزِ عمليّاتِ التّنشئةِ، وتكوينِ شخصيّةِ النّشءِ وتأهيلِهم لمواجهةِ ظروفِ الحياةِ المُتغيّرةِ، وتقعُ هذه المسؤوليّةُ على عاتقِ المُعلّمِ بصفةٍ خاصّةٍ بوصفِهِ قائداً لِلعمليّةِ التّعليميّةِ والمخطّطَ والمُنفّذَ لها، فعليهِ أنْ يقفَ في وجهِ هذهِ المُشكلاتِ والتغيُّراتِ ليأتيَ بحلولٍ مُناسبةٍ؛ وعليه البحثُ عن أساليبِ التّفكيرِ الفريدةِ البعيدةِ عن التّفكيرِ النّمطيّ والجامدِ لتخفّفَ مِنْ حِدّةِ هذا الصّراعِ وتساعدَه على حلّ مشكلاتِهِ، ولتمكّنَهُ مِنْ أداءِ دورِهِ بفاعليّةٍ وكفاءةٍ، ويتطلّبُ من المعلّمِ اليومَ أن يكونَ قادراً على ممارسةِ الأدوارِ والمهامِ الجديدةِ المُلقاةِ على عاتقِه، إضافةً إلى التّمكّنِ من مادّتهِ، كأدوارِ المحلّلِ، والمفكّرِ، والقادرِ على التّواصلِ مع تلاميذِه بطرائقَ وأساليبَ مميّزةٍ، وممارسةِ أساليبِ التّدريسِ الحديثةِ وإكسابِهم مهاراتِ التّفكيرِ العليا، فلم يعُد كافياً الاهتمامُ بتزويدِ المُعلّمِ بأكبرِ قدرٍ من المعلوماتِ بل أصبحَ من الضّروريّ إدراكُ المُعلّمِ كيفيّةَ استخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ وتطبيقِها في شتّى مناحي الحياةِ.

وتماشياً مع التّسارعِ المعرفيّ تحوّلَ التّركيزُ في التّعليمِ مِنْ مُحتوى المنهجِ إلى مُخرجاتِ المنهجِ معَ التّشديدِ في المقامِ الأوّلِ على أنْ يتعلّمَ الطّلبةُ التّفكيرَ بصورةٍ ناقدةٍ؛ حيثُ يُصنَّفُ التّفكيرُ النّاقدُ ضمنَ المهاراتِ المُهمّةِ التي تُشكّلُ العمودَ الفقريَّ لنجاحِ المُعلّمِ والمُتعلّمِ في الدّراسةِ الأكاديميّةِ والحياةِ المهنيّةِ، ولقد نالَ التّفكيرُ النّاقدُ اهتماماً متزايداً مِنْ قِبَلِ التّربويّينَ في العالمِ وخاصّةً في الولاياتِ المُتّحدةِ الأمريكيّةِ وذلكَ بسببِ ضعفِ مُخرجاتِ العمليّةِ التّعليميّةِ (Lipman, 1995, 154)، ومِنَ الأهدافِ التّربويّةِ التي تسعى التّربيةُ إلى تحقيقِها هيَ تنميةُ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى الطّلبةِ مِنْ خلالِ تدريبِهم وتدريسِهم وتعليمِهم مِنْ أجلِ بناءِ شخصيّةٍ مُتكاملةٍ قادرةٍ على المُشاركةِ في مُجتمعٍ تسودُهُ الحياةُ الدّيمقراطيّةُ (Mcfarland, 1985, 70).

ونظراً لهذهِ الثّورةِ التّقنيّةِ باتَ لِزاماً علينا مواكبةُ التّطوّرِ والسّيرُ معهُ، ومساعدةُ الأجيالِ الجديدةِ على ذلك، وهذهِ المَهمّةُ تقعُ على عاتقِ العمليّةِ التّعليميّةِ، وهذا يتطلّبُ وجودَ مُعلّمٍ كفءٍ قادرٍ على حثّ طلبتهِ على ممارسةِ أساليبِ التّفكيرِ النّاقدِ ومُساعدتِهم على تطويرِها وتنميتِها. ويحظى تدريسُ اللُّغةِ العربيّةِ بمكانةٍ مُهمّةٍ لِما لها مِنْ إسهاماتٍ مُتعدّدةٍ في تربيةِ النشءِ تربيةً مُتكاملةً وتزويدِهم بالمفاهيمِ والحقائقِ وإمدادِهم بالألفاظِ والتراكيبِ وتنميةِ ثروةِ التلاميذِ اللّغويّةِ، ومُساعدتِهم على استخدامِ اللُّغةِ استخداماً صحيحاً، ولكي يؤدّيَ تدريسُ اللّغةِ العربيّةِ هذهِ المهامَ ولِتنالَ اللّغةُ العربيّةُ حقوقَها ومكانتَها، كانَ لا بدَّ مِنْ توفُّرِ مُدرّسٍ يمتلكُ الأساليبَ الصّحيحةَ التي تساعدُ الطّلبةَ على التّفسيرِ والتّحليلِ والاستنتاجِ والتّقويمِ والاستقراءِ.

فالطّالبُ هوَ الهدفُ الأسمى للتّربيةِ والتّعليمِ، وإنّ الهدفَ الرّئيسَ للتّربيةِ والتّعليمِ هو تزويدُ الطّلبةِ بالمعارفِ والاتّجاهاتِ والقيمِ ومهاراتِ التّفكيرِ التي تؤهّلُهُ للتّعاملِ مع مُتغيّراتِ العالمِ المعاصرِ.

2. **مشكلةُ البحثِ:**

المُعلّمُ أساسُ نجاحِ أيّ نظامٍ تربويٍّ نظراً لدورِهِ الأساسيّ في العمليّةِ التّعليميَّةِ؛ لذلك فإنَّ امتلاكَه الأساليبَ المُميَّزةَ والقدرةَ على التّجديدِ والتّطويرِ أصبحَ ضرورةً حتميّةً تقتضيها مُتطلَّباتُ العصرِ التي وضعتهُ أمامَ أدوارٍ جديدةٍ لعلَّ أبرزَها توفيرُ بيئةٍ تعليميّةٍ تعملُ على إكسابِ الطّلبةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ بوصفِهِ مَطلباً مُلِحّاً لمواكبةِ عصرِ التّطوّرِ؛ ولإحداثِ التّقدّمِ والنّموِّ في مجالاتِ الحياةِ كافةً. ويتّفقُ الباحثونَ على أهمّيّةِ تهيئةِ الظّروفِ البيئيّةِ والصّفّيّةِ المُناسبةِ للطّلبةِ كي يُمارسوا مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، وهذا لن يتحقّقَ إلا بوجودِ مُعلّمٍ قادرٍ على استخدامِ هذهِ المهاراتِ وتنميتِها؛ لذلك فإنّ موضوعَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنَ الموضوعاتِ المُهمّةِ التي ينبغي التّركيزُ عليها في قضايا التّعليمِ لمعرفةِ إلى أيّ مدىً يمتلكُ المُعلّمونَ هذه المهاراتِ.

وللتّفكيرِ النّاقدِ أهمّيّةٌ خاصّةٌ في عمليّةِ التّعليمِ؛ فهو يساعدُ على تحمُّلِ المسؤوليّةِ واتّخاذِ القرارِ كما يُحرّرُ الأفرادَ مِنَ التّبعيّةِ الفكريّةِ ويحثُّهم على التّفكيرِ بصورةٍ مُستقلّةٍ وفريدةٍ، لذلكَ فإنَّ امتلاكَ المُعلّمينَ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ أصبحَ ضرورةً مُلحّةً. وبالاطّلاعِ على الأدبِ التّربويّ نجدُ أنَّ هناكَ دراساتٍ تناولَتْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُدرّسي اللُّغةِ العربيّة كدراسات (حمادنة والشواهين، 2017؛ والحلاَّق، 2019) وقد توصّلتْ هذه الدراساتُ إلى ارتفاعِ نسبةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ.

لكنْ نظراً لكونِ الباحثِ مُدرّساً للّغةِ العربيّةِ في كلّيّةِ التّربيةِ وهو على احتكاكٍ بالطّلبةِ منذ السّنةِ الأولى فقد لاحظَ افتقارَهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، هذا الافتقارُ قد يرجعُ إلى افتقارِ المعلّمينَ بالدّرجةِ الأولى لهذهِ المهاراتِ فهم لا يمارسونَها أمامَ الطّلبةِ ومن ثمَّ لا يساعدونَهم على اكتسابِها، فإنّ نقصَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى المُعلّمينَ يُضعِفُ فاعليّةَ تطويرِ هذه المهاراتِ لدى الطّلبةِ، ولذلك شعرَ الباحثُ بضرورةِ دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لِمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ؛ فالمرحلةُ الثّانويّةُ هي المرحلةُ السّابقةُ للمرحلةِ الجامعيّةِ ومن الأفضلِ أنْ يتمَّ فيها تهيئةُ الطّلبةِ بالشّكلِ الأمثلِ وتنميةُ مهاراتِ التّفكيرِ التي تساعدُهم على النّجاحِ في حياتِهم الجامعيَّةِ.

ونظراً لِما للتّفكيرِ النّاقدِ من أهمّيّةٍ في أداءِ المُعلّمِ لدورِه بفاعليّةٍ وكفاءةٍ فقد تناولَ البحثُ الحاليُّ درجةَ امتلاكِ مدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، وبذلك يسعى البحثُ الحاليُّ لِلإجابةِ عنِ التّساؤلِ الآتي:

ما درجةُ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ؟

3. **أهمّيّةُ البحثِ:**

تتحدّدُ أهمّيّةُ البحثِ الحاليّ في:

- توجيهِ اهتمامِ المُعلّمينَ بضرورةِ امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ؛ فالمعلّمُ هو حجرُ الزّاويةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ وعلى عاتقِه تقعُ مسؤوليّةُ تطويرِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى الطّلبةِ.
- أهمّيّةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ وضرورةِ تطويرِها لدى الطّلبةِ، ليكونوا قادرينَ على الإبداعِ والابتكارِ ومواكبةِ تطوّراتِ الحياةِ.
- الاستفادةِ مِنْ نتائجِ البحثِ الحاليّ في تطويرِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى المُعلّمينَ والطّلبةِ.

4. أهدافُ البحثِ:

يهدفُ البحثُ الحاليُّ إلى:

- دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ.
- دراسةِ الفروقِ في تقديرِ المُدرّسينَ لدرجةِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّرِ الجنسِ.
- دراسةِ الفروقِ في تقديرِ المُدرّسينَ لدرجةِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ.

5. فرضيّات البحث:

- لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً عندَ مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّر الجنسِ.
- لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً عندَ مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ.

6. حدودُ البحثِ:

- حدودٌ زمانيّةٌ: تمّ تطبيقُ أدواتِ البحثِ في الفصلِ الثّاني من العامِ الدّراسيّ 2020/2019.
- حدودٌ مكانيّةٌ: تمّ تطبيقُ أدواتِ البحثِ في المدارسِ الثّانويّةِ في مدينةِ السّويداءِ.
- حدودٌ بشريّةٌ: تمثّلتْ في إجاباتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.
- حدودٌ علميّةٌ: تتمثّلُ في دراسةِ درجةِ امتلاكِ مُدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ مِنْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، ودراسةِ الفروقِ في تقديرِ المُدرّسينَ لدرجةِ امتلاكِهم لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّري الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ.

7. مُصطلحاتُ البحثِ والتّعريفاتُ الإجرائيّةُ:

التفكيرُ النّاقدُ Critical Thinking: يُعرَّفُ بأنّهُ تفكيرٌ مُركَّبٌ مُرتبطٌ بعددٍ غيرِ محدودٍ من السّلوكيّاتِ في عددٍ غيرِ محدودٍ من المواقفِ أو الموضوعاتِ ولهُ ارتباطٌ بمفاهيمَ أُخرى كالمنطقِ وحلِّ المشكلاتِ والتّعلُّمِ (عبد العزيز، 2009، 108).

وتُعرَّفُ **مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ إجرائيّاً:** بأنّها مهاراتُ التّحليلِ والاستقراءِ والتفسيرِ والاستنتاجِ والتّقويمِ التي يمتلكُها مُدرّسُ اللُّغةِ العربيَّةِ ويستخدمُها في العمليّةِ التّعليميّةِ، وتُقاسُ إجرائيّاً من خلالِ الدّرجةِ التي

يحصلُ عليها مُدرّسُ اللُّغةِ العربيّةِ مِنْ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ المُستخدَمِ في هذا البحثِ.

مدرّسو اللُّغةِ العربيّةِ: هم جميعُ المدرّسينَ والمدرّساتِ الذينَ يقومونَ بتدريسِ مادّةِ اللُّغةِ العربيّةِ في المدارسِ الثّانويّةِ الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ.

8. دراساتٌ سابقةٌ:

1. دراسةُ إبراهيمَ (2010) العراق

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ أثرِ استخدامِ مهاراتِ التفكيرِ النّاقدِ على اكتسابِ المفاهيمِ النحويّةِ لطالباتِ الصفِّ الرابعِ العلميّ.

وتكوّنَتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِنْ (65) طالبةً في إعداديّةِ قرطبةَ للبناتِ في مدينةِ الموصلِ، وتمَّ اختيارُها عشوائيّاً مِنْ مدارسِ مُجتمعِ البحثِ، توزَّعْنَ على مجموعتينِ بواقعِ (33) طالبةً في المجموعةِ الضّابطةِ التي دُرِّسَتِ المادةَ ذاتَها بالطريقةِ الاعتياديّةِ، كافأَ الباحثُ بينَ المجموعتينِ في عددٍ مِنَ المُتغيّراتِ، واعتمدَ بعضاً مِنْ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ المتلائمةِ معَ تدريسِ مادّةِ النّحوِ.

وأعدَّ خطّةً تدريسيّةً أُنموذجيّةً لتدريسِ المادةِ باستعمالِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ التي اعتمدَها. كما وأعدَّ الباحثُ اختباراً موضوعيّاً لقياسِ اكتسابِ المفاهيمِ اتّسمَ بالصّدقِ والثّباتِ تألّفَ بصيغتِهِ النهائيّةِ مِنْ (36) فقرةً مِنْ نوعِ الاختيارِ مِنْ مُتَعدّدٍ. استغرقَ تطبيقُ التجربةِ مدّةَ (10) أسابيعَ، وأُخضِعَتِ المجموعتانِ بعدَها للاختبارِ، وعُولِجَتِ البياناتُ إحصائيّاً باستعمالِ الاختبارِ الثنائيّ (t– test) لعيّنتينِ مُستقلّتينِ.

أظهرتِ النتائجُ وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى (0.05) بينَ متوسّطِ تحصيلِ المجموعتينِ ولمصلحةِ المجموعةِ التجريبيّةِ.

2. دراسة جاكوب وسام (Jacob & Sam, 2010) ماليزيا

هدفَتِ الدّراسةُ إلى تعرُّفِ أثرِ استخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في التّحصيلِ في مادّةِ الرّياضيّاتِ ومستوى التّفكيرِ النّاقدِ لدى رُوّادِ أحدِ المنتدياتِ الإلكترونيّةِ مِنْ طلبةِ الجامعةِ، والبالغُ عددُهم (46) مُشارِكاً، وتمَّ استخدامُ برنامجٍ للتّفكيرِ النّاقدِ واختبارٍ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ واختبارٍ تحصيليٍّ في الرّياضيّاتِ، وأظهرتْ نتائجُ الدّراسةِ أثراً إيجابيّاً لاستخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في كلٍّ مِنَ التّحصيلِ في الرّياضياتِ ومستوى التّفكيرِ النّاقدِ ومهاراتِهِ الفرعيّةِ (الاستنتاجِ، التقويمِ) لدى روّادِ المنتدى الذي استمرَّ نحوَ (11) أسبوعاً وتلقّى المشاركونَ فيه جلساتٍ تدريبيّةً لحلِّ تمارينَ رياضيّةٍ باستخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

3. دراسة العنزي (2011) الكويت

هدفتِ الدّراسةُ إلى معرفةِ الصعوباتِ التي يواجهُها مُعلّمو اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ المُتوسّطةِ بدولةِ الكويت في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ وجهةِ نظرِهم، وتكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِنْ (500) مُعلّمٍ ومُعلّمةٍ، وتمَّ استخدامُ مقياسِ الصُّعوباتِ التي تواجهُ المُعلمينَ في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ إعدادِ الباحثِ، وقد أشارتِ النّتائجُ إلى أنَّ درجةَ الصعوباتِ التي يواجِهُها معُلّمو اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ

المُتوسّطةِ بدولةِ الكويتِ في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ وجهةِ نظرِهم كانتْ مُتوسّطةً، كما أشارَتْ إلى وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في ضوءِ مُتغيّرِ الجنسِ لصالحِ الإناثِ.

4. دراسةُ الصوّافِ (2012) مصر

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرُّفِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ، والقيمِ، والاتجاهِ نحو التخصُّصِ الأكاديميّ لدى طلاّبِ السنةِ الأولى والسنةِ الأخيرةِ مِنْ طلابِ كليّةِ التربيةِ النوعيّةِ بمحافظةِ دمياطَ في مِصرَ في الشعبِ الثلاثِ (التربيةِ الفنيةِ، الحاسبِ الآليّ، الاقتصادِ المنزليّ).

تتمثّلُ العينةُ بطلابِ السنةِ الأولى، والسنةِ الأخيرةِ تخصُّصات (التربية الفنية، الحاسب الآلي، الاقتصاد المنزلي) بكليّةِ التربيةِ النوعيّةِ بمحافظةِ دمياطَ، وتمَّ استخدامُ اختبارِ التفكيرِ الناقدِ، ومقياسِ التفضيلِ القيميّ، ومقياسِ الاتجاهِ نحو التخصُّصِ الأكاديميّ، وأظهرتِ النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السّنةِ الأولى، ومتوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السنةِ الأخيرةِ لصالحِ طلاّبِ السّنةِ الأخيرةِ في جميعِ أبعادِ التفكيرِ الناقدِ عدا بُعدِ تقويمِ الحججِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الحاسبِ الآليّ، وبُعدي تقويمِ الحججِ والاستدلالِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الاقتصادِ المنزليّ. ووُجِدتْ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السنةِ الأولى، والسنةِ الأخيرةِ لصالحِ طلاّبِ السنةِ الأخيرةِ في القيمِ الجماليّةِ، والقيمِ السياسيّةِ، وقيمِ الاستقلالِ بالنسبةِ لتخصُّصِ التربيةِ الفنيّةِ، وفي القيمِ النظريّةِ، والقيمِ الجماليّةِ، والقيمِ الاجتماعيّةِ، وقيمِ المستقبلِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الحاسبِ الآليّ، ولصالحِ طلاّبِ السنةِ الأولى في القيمِ النظريّةِ بالنسبةِ لتخصُّصي التربيةِ الفنيّةِ، والاقتصادِ المنزليّ، وفي القيمِ الاقتصاديّةِ، والقيمِ الدينيّةِ، وقيمِ النجاحِ بالنسبةِ لتخصُّصِ الحاسب الآليّ، وعدم وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المجموعتينِ في القيمِ الأخرى بالنسبةِ لكلّ تخصُّصٍ على حدة. وأشارتِ النتائجُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسّطِ درجاتِ طلاّبِ السّنةِ الأولى، ومتوسطِ درجاتِ طلابِ السّنةِ الأخيرةِ لصالحِ طلاّبِ السّنةِ الأخيرةِ في جميعِ أبعادِ الاتجاهِ نحو التخصُّصِ الأكاديميّ بالنسبةِ لتخصُّصيّ التربيةِ الفنيّةِ، والاقتصادِ المنزليّ.

5. دراسة محمد (2013) العراق

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرُّفِ مستوى مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ لدى طلبةِ قسمِ الرياضيّاتِ في كليّةِ التربيةِ الجامعة المستنصريّة، في الفصلِ الدراسيّ الأوّلِ للعامِ الدراسيّ 2011–2012م.

وتكوّنتْ عيّنةُ الدراسةِ منْ (56) طالباً وطالبةً، أعدَّ الباحثُ اختبارًا يقيسُ (21) فقرةً مِنْ فقراتِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ وهي (6) فقراتٍ للاختبارِ الأوّلِ (معرفةُ الافتراضاتِ) و(8) فقراتٍ للاختبارِ الثاني (تقويُم الحججِ) و(7) فقراتٍ للاختبارِ الثالثِ (كشفُ المغالطاتِ والأخطاءِ)، وأشارتِ نتائجُ الدّراسةِ إلى ارتفاعِ مستوى مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى طلبةِ قسمِ الرّياضيّاتِ.

6. دراسةُ حمادنة والشواهين (2017) الأردن

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ مدى امتلاكِ مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ ومُعلّماتها في المرحلةِ الأساسيّةِ العليا لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّراتِ الجنسِ والمُؤهّلِ العلميّ والخبرةِ التّعليميَّةِ.

تكوَّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ مِنْ (100) مُعلّمٍ ومُعلّمةٍ، وتمّ استخدامُ مقياسٍ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ مِنْ إعدادِ الباحثينِ، وأشارتِ النّتائجُ إلى ارتفاعِ درجةِ امتلاكِ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، ووجودِ فروقٍ في درجةِ امتلاكِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في ضوءِ مُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ لصالحِ ذوي الخبرةِ الأعلى، وعدمِ وجودِ فروقٍ تُعزى لمُتغيّري الجنسِ والمؤهّلِ العلميّ.

7. دراسةُ الهاشميّ والعزاويّ والحلّاق (2019) الأردن

هدفتِ الدّراسةُ إلى تعرّفِ درجةِ تمكُّنِ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الأساسيّةِ في الأردنِ مِنْ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ والفروقِ في هذ المهاراتِ وفقاً لمتغيّري الجنسِ والمرحلةِ الدراسيّةِ.

تكوّنتْ عيّنةُ الدراسةِ من (50) معلماً ومعلمةً، وتمَّ استخدامُ اختبارِ واطسون–جليسر للتفكيرِ الناقدِ.

وأظهرتْ نتائجُ الدراسةِ أنّ درجةَ تمكُّنِ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ بلغَتْ (79.3%) ،وهذهِ النسبةُ أعلى بكثيرٍ مِنْ مُتوسّطِ الأداءِ على الاختبارِ والبالغةِ (69.23%)، وكانتْ مهارةُ الاستنتاجِ أكثرَ تمكُّناً مِنْ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ الأخرى، كما أظهرَتْ الدراسةُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ ومُتغيّرِ المرحلةِ الدراسيّةِ.

ثالثاً: تعقيبٌ على الدّراساتِ السّابقةِ: تمَّ عرضُ مجموعةٍ من الدّراساتِ السّابقةِ والتي كان محورُها الأساسيُّ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، وقد تباينتْ أهدافُ هذه الدّراساتِ فيما بينها، فقدْ هدفَتْ دراسةُ العنزي (2011) إلى دراسةِ الصّعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، بينما هدفتْ دراساتُ الصوَّاف (2012) ومحمّد (2013) إلى دراسةِ مستوى مهاراتِ التفكيرِ الناقد لدى الطلبةِ الجامعيّينَ، أمّا دراساتُ حمادنة والشواهين (2017) والهاشميّ والعزاويّ والحلاّق (2019) فقد هدفَتْ إلى دراسةِ مُستوى مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ وهي بذلك تتشابهُ معَ الدّراسةِ الحاليّةِ؛ فالهدفُ الرّئيسُ للدّراسةِ الحاليّةِ دراسةُ مدى امتلاكِ مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّة لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقِد. وتختلفُ الدّراسةُ الحاليّةُ مع دراساتِ إبراهيمَ (2010) وجاكوبَ وسامَ (Jacob & Sam, 2010) والصوّافِ (2012) ومُحمّد (2013) في عيّنةِ الدّراسةِ؛ فقد تكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ الحاليّةِ من عددٍ مِنْ مُدرّسي اللُّغةِ العربيّةِ بينما استهدفتْ تلكَ الدّراساتُ طلبةَ المدرسةِ والجامعةِ، واستفادتِ الدّراسةُ الحاليّةُ مِنَ الدّراساتِ السّابقةِ في صياغةِ مُشكلةِ البحثِ وفرضيّاتِه واختيارِ الأداةِ وأساليبِ المعالجةِ الإحصائيّةِ، ومُناقشةِ وتفسيرِ النّتائجِ.

9. **الإطارُ النّظري:**

التّفكيرُ النّاقدُ: حاولَ العديدُ مِنَ العلماءِ والباحثينَ تقديمَ تعريفٍ واضحٍ ومُحدَّدٍ للتّفكيرِ النّاقدِ لكنَّ هناك تبايناً بين العلماءِ في تحديدِ مفهومِه نظراً لاختلافِ أُطرِهم الفلسفيّةِ والنّظريّةِ، فيرى جلاسر Glaser أنَّ التّفكيرَ النّاقدَ يتضمّنُ ثلاثةَ جوانبَ، هيَ(Fisher, 2001, 3):

- الاتّجاهُ أو النّزعةُ إلى أنْ يأخذَ الفردُ في حسبانِهِ المشكلاتِ والموضوعاتِ التي سبقَ وتعرّض لها، أي عاملُ الخبرةِ.

- معرفةُ مناهجِ التّقصّي المنطقيّ والاستدلاليّ.
- استخدامُ بعضِ المهاراتِ في تطبيقِ الاتّجاهاتِ والمعرفةِ السّابقةِ.

ويشيرُ (جروان، 2002، 426) إلى أنّ التّفكيرَ النّاقدَ عبارةٌ عن نشاطٍ عقليٍّ مُركّبٍ هادفٍ محكومٍ بقواعدِ المنطقِ والاستدلالِ ويقودُ إلى نتائجَ يمكنُ التّنبّؤُ بها، غايتُهُ التّحقّقُ مِنَ الشّيءِ وتقييمُه بالاستنادِ إلى معاييرَ أو محكّاتٍ مقبولةٍ.

ويمكنُ القولُ إنّ التّفكيرَ النّاقدَ يقومُ على الموضوعيّةِ والشّفافيّةِ في إصدارِ الأحكامِ ويتضمّنُ الفحصَ الدّقيقَ للموقفِ ومقارنتَه مع المواقفِ المُشابهةِ والتّمييزَ بينها وتقييمَها والتّوصّلَ إلى الاستنتاجاتِ المبنيّةِ على أُسُسٍ مَنطقيّةٍ.

ومهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ هيَ:

التّحليل Analysis: يُقصَدُ بالتّحليلِ تحديدُ العلاقاتِ ذاتِ الدّلالاتِ المقصودةِ والفعليّةِ بينَ العباراتِ والأسئلةِ والمفاهيمِ والصّفاتِ والصّيغِ الأُخرى للتّعبيرِ عنِ اعتقادٍ أو حكمٍ أو تجربةٍ أو معلوماتٍ أو آراءٍ، وتتضمّنُ مهارةُ التّحليلِ مهاراتٍ فرعيّةً؛ إذ يَعدُّ الخبراءُ أنّ فحصَ الآراءِ واكتشافَ الحججِ وتحليلَها ضمنَ مهاراتِ التّحليلِ الفرعيّةِ.

الاستقراءُ Induction: يُقصَدُ بهذهِ المهارةِ أنَّ صِحّةَ النتائجِ مُرتبطةٌ بصدقِ المُقدّماتِ، ومِنَ الأمثلةِ على هذه المهارةِ الإثباتاتُ العلميّةُ والتجاربُ، وتُعَدُّ الإحصاءاتُ الاستقرائيّةُ استقراءً حتى لو كانَ هذا الاستقراءُ مبنيّاً على تنبُّؤٍ أو احتمالٍ، كما يَتضمَّنُ الاستقراءُ الدلالاتِ والأحكامَ التي يصدرُها الشخصُ بعدَ الرجوعِ إلى موقفٍ أو أحداثٍ (مرعي ونوفل، 2007، 294).

التّفسيرُ Explanation: ويعني القُدرةَ على تحديدِ المُشكلةِ وفهمِها وشرحِها، وتعرّفِ التّفسيراتِ المنطقيّةِ، وممارسةِ التّصنيفِ واستخراجِ المعنى مِنَ المُعطياتِ، وتحديدِ دقّةِ المعلوماتِ ومصادرِها (العتوم، 2004، 244).

الاستنتاجُ Deductive: تُشيرُ هذهِ المهارةُ إلى تحديدِ وتوفيرِ العناصرِ اللاّزمةِ لاستخلاصِ النّتائجِ المنطقيّةِ للعلاقاتِ الاستدلاليّةِ المقصودةِ أو الفعليّةِ من بينِ العباراتِ أو الصّفاتِ أو الأسئلةِ، أو أيّ شكلٍ آخرَ للتعبيرِ، كما يُقصَدُ بالاستنتاجِ القدرةُ على خلقِ أو تكوينِ جدلٍ أو نِقاشٍ مِنْ خلالِ خطواتٍ منطقيّةٍ (مرعي ونوفل، 2007، 294).

التّقويم Evaluation: وتشملُ تقويمَ الحجَجِ والبراهينِ والأدلّةِ والادّعاءاتِ، وتحديدَ قوّتِها وتفنيدَها، والتّمييزَ بينَ الحقائقِ والادّعاءاتِ (العتوم، 2004، 244).

إن الفردَ الذي يتمتّعُ بمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ يتّسمُ غالباً بحبِّ الاستطلاعِ؛ فهو يَسعى دائماً لاكتشافِ المزيدِ ويبذلُ جهداً في البحثِ عنِ المعلوماتِ ذاتِ الصّلةِ بالموضوعِ المطروحِ، ويستندُ في أحكامِه إلى المنطقِ؛ فاستنتاجاتُه مبنيّةٌ على أُسُسٍ علميّةٍ، ويتّصفُ بالمرونةِ وسعةِ الأفقِ؛ فتفكيرُه بعيدٌ عن الجمودِ ويفكّرُ في عدّةِ اتّجاهاتٍ ولديهِ الرّغبةُ في إعادةِ النظرِ.

مُدرّسُ اللّغةِ العربيّةِ: إنَّ المُدرّسَ حجرُ الزّاويةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ، وشخصيّتُه وخصائصُهُ تلعبُ دوراً أساسيّاً في تحقيقِ أهدافِ العمليّةِ التّعليميّةِ، فإذا كانَ المنهاجُ يُعاني ثُغْرةً ما يستطيعُ المُعلّمُ بأُسلوبِهِ أنْ يسدَّ النّقصَ قدرَ الإمكانِ، وإنْ كانَ الطّالبُ لا يمتلكُ الدّافعيّةَ استطاعَ المُعلّمُ بأُسلوبِهِ المُميّزِ والفريدِ أنْ يَخلقَ دافعيّةً لديهِ ويحثُّهُ على العملِ والاستمرارِ، لكنْ إنْ لَمْ يكنِ المُعلّمُ كُفئاً فإنَّ العمليّةَ التّربويّةَ لنْ تُحقّقَ أهدافَها مهما كانَ المِنهاجُ على مستوىً عالٍ ومهما كانَ الطّالبُ مُجتهِداً، لذلكَ مِنَ الضّروريّ أنْ يتّصفَ المدرّسونَ بخصائصَ مُعيَّنةٍ تساعدُهم على أداءِ رسالتِهم بالصُّورةِ المُثلى. ويشتركُ مُعَلّمُ اللُّغةِ العربيّةِ معَ سائرِ المُعلّمينَ في السّماتِ العامَّةِ، ولكنّهُ يتميّزُ عنهم أيضاً بسماتٍ خاصّةٍ تُميّزُهُ عَنْ غيرِهِ مِنَ المُعَلّمينَ، ومِنْ هذهِ الخصائصِ كما أوردَها (الخطيب، 2003):

1) **<u>مُتوقّدُ الذّكاءِ</u>**: اللّغةُ فِكْرٌ وأُسلوبٌ ولا بُدَّ لصاحبِ الفكرةِ وناقلِها مِنْ فِطْنَةٍ في الاستيعابِ وبُعْدِ النّظرِ، وهذا يحتاجُ إلى درجةٍ عاليةٍ مِنَ الذّكاءِ.
2) **<u>حُسْنُ الخُلُقِ</u>**: مُعلّمُ اللُّغةِ العربيّةِ حاملٌ تراثَ اللُّغةِ العربيَّةِ وأمجادَها الأدبيّةَ وحريٌّ بهِ أنْ يكونَ على قدرٍ سامٍ مِنَ الأخلاقِ والسّلوكِ الرّفيعِ الذي يَليقُ بهذا التّراثِ.
3) **<u>معرفتُهُ بأهمّيّةِ اللُّغةِ العربيّةِ</u>**: يجبُ أنْ يُدركَ مُدرّسُ اللُّغةِ العربيّةِ أهمّيّةَ المادّةِ التي يقومُ بتدريسِها وأنْ يعرفَ وظيفةَ اللُّغةِ في حياةِ المُجتمَعِ حتّى يعطيَها حقَّها مِنَ الاهتمامِ وحسنِ الأداءِ وعليهِ أنْ يُبَصّرَ طلّابَهُ بأهمّيّةِ اللُّغةِ في الحياةِ ليدركوا أنّهم يتعلّمونَ شيئاً يحتاجونَهُ في حياتِهم، فيقبلونَ على تعلُّمِها بِشَغَفٍ واشتياقٍ، كما ينبغي على مُدرّسِ اللُّغةِ العربيّةِ أنْ ينظرَ إلى اللُّغةِ على أنّها ليستْ مادّةً دراسيّةً فحسب، بلْ هيَ لُغَةٌ وظيفيّةٌ ينبغي أنْ تُستعملَ في كلِّ حينٍ وألّا يقتصرَ تعليمُها على فتراتٍ مُعيَّنةٍ محدودةٍ، بلْ يجبُ تدريبُ التّلاميذِ على الاستعمالِ اللُّغويّ الصّحيحِ في كلِّ فُرصَةٍ مُمْكِنَةٍ، وعليهِ أنْ يُدرِكَ أنَّ اللُّغةَ تُدرَّسُ لِتؤدّيَ وظيفتَها في مواقفِ الحياةِ التي تواجهُهُ كأنْ يكتبَ تقريراً أو يُرسلَ برقيّةً أو رسالةً أو بطاقةَ دعوةٍ، أو يديرَ بها ندوةً أو يشاركَ في مُناقَشةٍ أو يُلقيَ كلمةً، وذلكَ كلُّهُ فوقَ استخدامِها في التّعبيرِ الإبداعيّ عنِ النّفسِ.
4) **<u>معرفتُهُ بوحدةِ اللُّغةِ وإن تعدّدتْ فروعُها</u>**: على مُدرّسِ اللُّغةِ العربيّةِ أنْ ينظرَ إلى اللُّغةِ العربيّةِ على أنّها وحدةٌ مُتكامِلةٌ مُترابِطةٌ مُتماسِكَةٌ، وليستْ فروعاً مُختلِفةً وإنْ قُسِّمَتْ إلى فروعٍ فذلكَ بهدفِ تيسيرِ العمليّةِ التّعليميّةِ وتنسيقِ العملِ في التّدريسِ، وعليهِ أنْ يُدركَ أيضاً أنَّ هذهِ الفروعَ تهدفُ إلى غرضٍ واحدٍ وتتعاونُ على تحقيقِهِ وهو جعلُ الطّالبِ يستخدمُها استخداماً صحيحاً كتابةً وحديثاً.
5) **<u>تفهّمُهُ لطرائقِ التّدريسِ</u>**: ينبغي على مُدرّسِ اللُّغةِ العربيّةِ أنْ يكونَ مُلِمّاً بطرائقِ التّدريسِ وأنْ يبحثَ باستمرارٍ عنْ طرائقِ التّدريسِ الحديثةِ، وأنْ يتعرَّفَ أيضاً على الفروقِ الفرديّةِ عندَ الطّلبةِ في مُستوى ذكائِهم وميولِهم ورغباتِهم، فكلُّ ذلكَ يُكسبُهُ مهارةً في اختصاصِهِ ويزيدُ مِنَ الفائدةِ العلميّةِ لطلّابِهِ، ويقيّمُ التّدريسَ على قواعدَ علميّةٍ صحيحةٍ شائقةٍ ومُثمِرةٍ.

6) **إدراكُهُ لأهميّة النّشاطِ المدرسيّ المُتَّصلِ باللُّغة العربيَّة:** يُعَدُّ النّشاطُ المدرسيُّ المُتَّصِلُ باللُّغةِ العربيّةِ مُهِمّاً لكَي يُهيّئَ للطّلبةِ الفرصَ لمُمارَسَةِ فنونِ اللُّغةِ وكسبِ مهاراتِها واستخدامِها بصورةٍ طبيعيّةٍ في كثيرٍ مِنْ نواحي الحياةِ، فاللُّغةُ لا تُعلَّمُ بالقواعدِ بقدرِ ما تُعلَّمُ بالتّقليدِ والمُحاكاةِ والحديثِ والكلامِ والاستماعِ والقراءةِ والكتابةِ في جوٍّ طبيعيٍّ غيرَ مُتكلَّفٍ.

إنّ امتلاكَ مُدرّسِ اللّغةِ العربيّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ يسهمُ إلى حدٍّ كبيرٍ في تحسينِ تفاعلِ الطّلبةِ داخلَ الغرفةِ الصّفّيّةِ ويسهمُ في إكسابِ الطّلبةِ هذهِ المهاراتِ، ويمكنُ للمُعلّمِ أن يُدرّبَ الطّلبةَ على مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ من خلالِ عدّةِ خطواتٍ (العنزي، 2011، 37):

i. يشرحُ للمُتعلّمينَ أهمّيّةَ المهارةِ التي سيدرّبُهم عليها.
ii. يصبُّ المحتوى الدّراسيَّ المُقرَّر مِنْ خلالِ المهارةِ التّفكيريّةِ المُستهدَفةِ لتدريبِهم عليها من خلالِ دراستِهم للمفاهيمِ والحقائقِ والمهاراتِ المنهجيّةِ.
iii. يقومُ بطرحِ أسئلةٍ تأمّليّةٍ من شأنِها أن تجعلَ المُتعلّمينَ مُدركينَ لأهمّيّةِ تحفيزِ تفكيرِهم.
iv. يواصلُ تعزيزَ إستراتيجيّاتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى المُتعلّمينَ بإعادةِ تمريرِهم بخبراتٍ واسعةٍ وتجاربَ مُماثِلةٍ.

منهج البحث:

تمّ استخدامُ المنهجِ الوصفيّ المسحيّ في هذه الدراسةِ؛ وذلك لمعالجةِ البياناتِ الخاصّةِ بدراسةِ درجةِ امتلاكِ مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، والفروقِ فيما بينهم في ضوءِ مُتغيّراتِ الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ.

المجتمعُ الأصليُّ للبحثِ:

يتحدّدُ المجتمعُ الأصليُّ للبحثِ الحاليّ بمدرّسي اللّغة العربيّة في المدارس الثّانويّة الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ، والبالغِ عددُهم (70) سبعونَ مُدرّساً ومُدرّسةً مِنهم (37) أنثى و(33) ذكراً، يتوزّعونَ على (10) عشرِ مدارسَ.

عيّنةُ البحثِ:

تتكوّنُ عيّنةُ البحثِ مِنْ (40) مُعلّماً ومُعلّمةً تمَّ اختيارُهم بطريقةٍ عشوائيّةٍ مِنْ المدارسِ الثّانويّةِ الحكوميّةِ في مدينةِ السّويداءِ والبالغِ عددُها (10) عشرُ مدارسَ، وَفقاً لمُتغيّري الجنسِ وعددِ سنواتِ الخبرةِ، والجدولُ (1) يوضّحُ توزّعَ أفرادِ العيّنةِ:

الجدول (1) توزّع أفراد العيّنة

المتغيّر		العدد
الجنس	ذكور	20
	إناث	20
عدد سنوات الخبرة	(5) سنواتٍ أو أقل	15
	أكثر من (5) سنواتٍ	25

أداةُ البحثِ: تمَّ استخدامُ مقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لمُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ مِنْ إعدادِ حمادنة والشواهين (2017)؛ بهدفِ دراسةِ درجةِ امتلاكِ مدرّسي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

- **وصف المقياس:** يتكوّنُ المقياسُ في صورتِهِ النّهائيّةِ من (46) بنداً تتوزّعُ على خمسةِ أبعادٍ، والجدولُ (2) يوضّحُ توزُّعَ بنودِ المقياسِ:

الجدولُ (2) توزّعُ بنودِ المقياسِ

البعد	عدد البنود	أرقام البنود
التّحليل	9	من 1-9
الاستقراء	7	من 10-16
التّفسير	8	من 17-24
الاستنتاج	11	من 25-35
التّقويم	11	من 36-46

وتمَّ اعتمادُ التّقديرِ الخماسي (عالية جدّاً/ عالية/ متوسّطة/ قليلة/ قليلة جدّاً) وَفْقَ التّدرُّجِ (1/2/3/4/5) على التّوالي.

الخصائصُ السّيكومتريّةُ للمقياسِ:

أوّلاً: صدقُ المقياسِ: قامَ حمادنة والشواهين (2017) بالتّحقّقِ مِنْ صدقِ المقياسِ بطريقتينِ:

صدقُ المحكّمينَ: حيثُ قامَا بعرضِ المقياسِ على مجموعةٍ من المُختصّين في مجالِ التّربيةِ وعلمِ النّفسِ والمناهجِ والدّراساتِ الاجتماعيّةِ والقياسِ والتّقويمِ؛ لإبداءِ آرائِهم وملاحظاتِهم حولَها للتّأكّدِ مِنْ أنّها تقيسُ ما صُمِّمَتْ لقياسِهِ مِنْ حيثُ مدى مُناسبةِ العباراتِ التي تضمّنَتها وارتباطِها بالأبعادِ التي تقيسُها، وإجراءِ أيّ تعديلاتٍ قد يرونَها، وقاما بإجراءِ التّعديلاتِ بناءً على مقترحاتِهم.

ثانياً: ثباتُ المقياسِ: قامَ حمادنة والشواهين (2017) بالتّحقّق من ثباتِ المقياسِ عن طريق:

معامل ألفا كرونباخ: حيثُ تمَّ حسابُ مُعاملِ ألفا كرونباخَ للتّحقّقِ مِنْ ثباتِ المقياسِ وبلغتْ قيمةُ مُعاملِ ألفا كرونباخَ (0.96) وهيَ تدلُّ على درجةٍ عاليةٍ من الثّباتِ.

الخصائصُ السّيكومتريّةِ للمقياسِ في الدّراسةِ الحاليّةِ:

- **وصفُ عيّنةِ الخصائصِ السّيكومتريّة:** تمّ تطبيقُ أدواتِ البحثِ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ مُكوَّنةٍ مِنْ (30) مُعلّماً ومُعلّمةً مِنْ مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ في السّويداءِ مِنْ ضمنِ المجتمعِ الأصليّ للبحثِ وخارجِ عيّنتِهِ الأساسيّةِ؛ وذلك بهدفِ التّحقّقِ مِنْ صدقِ وثباتِ المقياسِ وملاءمتِهِ لأغراضِ البحثِ.

أوّلاً: صدقُ المقياسِ: تمَّ التّحقّقُ مِنْ صدقِ المقياسِ عَنْ طريق:

1) ***الصّدق البنيوي بطريقةِ الاتّساقِ الدّاخلي:*** تَّم التحُّقُق مِنَ الصدقِ البنويّ لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ عنْ طريقِ حسابِ مُعاملِ ارتباطِ كلِّ بندٍ مع الدرجةِ الكلّيةِ للمقياسِ، كما تمَّ حسابُ معاملِ ارتباطِ كلِّ بُعدٍ مِنَ الأبعادِ معَ الدرجةِ الكُليَّةِ للمقياسِ وذلك عبرَ برنامجِ Spss والجدولُ (3) يوضّحُ النتائجَ:

الجدول (3) الصدقُ البنيويُّ لكلِ بندٍ مِنْ بنودِ المقياسِ وَفقًا لمُعامِلِ الإرتباطِ مع المقياسِ الكلي

مقياس مهاراتِ التّفكير النّاقدِ									
البند	الارتباط	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري	البند	الارتباط	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	.578**	.000	2.80	.805	24	.819**	.000	3.32	1.285
2	.592**	.000	2.47	.937	25	.689**	.000	3.08	1.307
3	.685**	.000	2.77	1.165	26	.818**	.000	3.08	1.496
4	.504**	.000	2.20	.997	27	.733**	.000	3.46	1.281
5	.578**	.000	2.80	.805	28	.824**	.000	3.08	1.412
6	.735**	.000	2.33	1.155	29	.570**	.000	3.30	1.035
7	.685**	.000	2.60	1.037	30	.835**	.000	3.24	1.408
8	.578**	.000	2.80	.805	31	.808**	.000	3.36	1.274
9	.592**	.000	2.47	.937	32	.570**	.000	3.30	1.035
10	.685**	.000	2.77	1.165	33	.639**	.000	3.12	1.223
11	.504**	.000	2.20	.997	34	.733**	.000	3.46	1.281
12	.578**	.000	2.80	.805	35	.824**	.000	3.08	1.412
13	.735**	.000	2.33	1.155	36	.570**	.000	3.30	1.035
14	.685**	.000	2.60	1.037	37	.835**	.000	3.24	1.408
15	.578**	.000	2.80	.805	38	.808**	.000	3.36	1.274
16	.592**	.000	2.47	.937	39	.570**	.000	3.30	1.035
17	.685**	.000	2.77	1.165	40	.639**	.000	3.12	1.223
18	.439**	.000	2.20	.997	41	.808**	.000	3.36	1.274
19	.578**	.000	2.80	.805	42	.570**	.000	3.30	1.035
20	.639**	.000	3.12	1.223	43	.639**	.000	3.12	1.223
21	.578**	.000	2.80	.805	44	.570**	.000	3.30	1.035
22	.592**	.000	2.47	.937	45	.835**	.000	3.24	1.408
23	.685**	.000	2.77	1.165	46	.808**	.000	3.36	1.274
الأبعاد الخاصة بالمقياس									
البعد						الارتباط	الدلالة	المتوسط	الانحراف المعياري
التّحليل						.870**	.000	3.21	1.351
الاستقراء						.841**	.000	3.39	1.114
التّفسير						.601**	.000	3.25	1.084
الاستنتاج						.588**	.000	3.11	1.241
التّقويم						.819**	.000	3.40	1.319
** دال عند مستوى الدلالة 0.01/ * دال عند مستوى الدلالة 0.05									

يتبيّنُ من الجدولِ السّابقِ وجودُ إرتباطٍ بينَ كلِّ بندٍ مع الدّرجةِ الكليّة، وهذِه الارتباطاتُ تتراوحُ بينَ (0,887) (0,439)، وهيَ قيَمٌ مُوجبةٌ ودالّةٌ إحصائيًا عندَ مستوى الدّلالةِ (0,05 & 0,01)، وبالنّظرِ أيضًا إلى نتائجِ الأبعادِ الخاصّةِ بالمقياسِ نجدُها جميعَها ذاتَ ترابطٍ إيجابيٍّ وقريبٍ مِنَ الواحدِ وذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ ممّا يؤكّدُ لنا الصّدقَ البنويَ للمقياسِ.

2) ***اختبار الصّدقَ وُفقَ التّحليلِ العامليّ:*** تمَّ استخدامُ اختبارِ كيمو (أسلوبِ التحليلِ العامليّ) لحسابِ جودةِ القياسِ الخاصّةِ بمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ الناقدِ، ويقيسُ التّحليلُ العامليُّ الجودةَ مِنْ خلالِ عدّةِ جوانبَ وهيَ القيمةُ الكليّةُ للمقياسِ وَفْقَ كيمو، والقيمةُ التّشبعيّةُ للبنودِ ضمنَ عواملِ التّشبّعِ التي ستبيّنُ مَدى التّشبّعِ العامليّ لكلِّ بندٍ على حِدةٍ ما يبيّنُ مدى صدقِ وجودةِ القياسِ لهذه البنودِ؛ ولإخراجِ هذه النّتائجِ تمَّ استخدامُ برنامجِ الحِزَمِ البيانيّةِ (spss) لضمانِ الدّقّةِ بالإجاباتِ والنّتائجِ، ويبيّنُ الجدولانِ التّاليانِ المعلوماتِ التّفصيليّةَ للتّحليلِ العامليّ لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ. فالجدولُ (4) هو جدولُ القيمةِ الكليَّةِ وجودةِ القياسِ حسبَ كيمو، والجدولُ (5) هو جدولُ العواملِ والتشبُّعاتِ.

الجدول (4) اختبار كيمو لدراسة جودة القياس لمقياس مهاراتِ التّفكير النّاقدِ

اختبار KMO and Bartlett's		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.661
Bartlett's Test of Sphericity	كاي سكوير تقريباً	5924.386
	درجة الحرية	1118
	الدلالة الإحصائية	.002

الجدول (5) منظومةُ عناصرِ الاستدارةِ وتشبُّعِ العواملِ معَ البنودِ لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
q1	.799					.778			.780	
q2	.544		.671			.544		.671	.544	
q3	.578	.479				.578	.479		.578	
q4		.719		.590			.719			.719
q5	.762					.777			.710	
q6	.658	.381				.658	.381		.658	
q7		.365					.365			
q8										
q9										
q10	.578					.566				
q11										
q12	.709					.715				
q13						.730				
q14	.619					.544		.671	.544	
q15						.578	.479		.578	
q16			.671							
q17		.479								
q18		.719								
q19	.755									
q20										
q21						.726				
q22						.544		.671	.544	
q23										
q24										
q25						.714			.730	
q26						.658	.381		.658	.381
q27										
q28										
q29	.661	.479			.570	.590	.479		.578	.479
q30	.544	.719					.719			.629
q31	.578									
q32		.381								
q33		.365		.561			.365			.365
q34										
q35	.658									
q36					.535	.532			.488	
q37										
q38									.396	
q39	.619								.478	
q40	.778			.510		.549		.671	.570	
q41	.544									
q42						.720				
q43										
q44						.731				
q45			.660							
q46										

بالنظرِ إلى الجدولِ (4) وهو اختبارُ كيمو لدراسةِ جودةِ القياسِ نجدُ بأنّ النتيجةَ التي حصلنا عليها هي (0,661) وهي أكثرُ مِنْ (0,60) أي أكثرُ مِنْ 60% ما يبيّنُ بأنَّ المقياسَ يحوي جودةَ قياسٍ جيّدةً ولها دلالةٌ إحصائيّةٌ نظراً إلى درجةِ الدلالةِ التي كانتْ (0,002).

- وبالنظرِ إلى الجدولِ (5) جدولِ عناصرِ الاستدارةِ وتشبُّعِ العواملِ نجدُ بأنَّ المقياسَ احتوى على عشرةِ عواملِ تشبُّعٍ لكلِّ عاملٍ عددٌ مِنَ التشبعُاتِ معَ البنودِ وتؤخَذُ البنودُ الإيجابيَّةُ التي هي أعلى مِنْ نسبةِ (0,300) أي أعلى مِنْ 30% لأنها تؤكّدُ جودةَ التشبُّعِ بصورةٍ أفضلَ.

وهي مرتَّبةٌ حسبَ الآتي:

- العاملُ (1) لديهِ (16) تشبُّعاً إيجابيّاً معَ (16) بنداً مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (2) لديهِ (10) تشبُّعاتٍ إيجابيّةٍ معَ (10) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (3) لديهِ (3) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ معَ (3) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (4) لديهِ (3) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ معَ (3) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (5) لديهِ (2) تشبُّعانِ إيجابيّانِ معَ (2) بندينِ اثنينِ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (6) لديهِ (19) تشبعاً إيجابيّاً معَ (19) بنداً مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (7) لديهِ (9) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ معَ (9) بندودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (8) لديهِ (4) تشبُّعاتٍ إيجابيّةٍ مع (4) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (9) لديهِ (15) تشبُّعاً إيجابيّاً مع (15) بنداً مِنْ أصلِ (46) بنداً
- العاملُ (10) لديهِ (5) تشبُّعاتٍ إيجابيَّةٍ مع (5) بنودٍ مِنْ أصلِ (46) بنداً

وهذا يبيّنُ بأنَّ المقياسَ يتمتَّعُ بصدقٍ عامليٍّ عالٍ ما يساعدُ على مواسةِ فرضيّاتِ البحثِ بشكلٍ أكثر جودةً ودَّقةً للوصول إلى أهدافِ هذا البحثِ.

ثانياً: ثباتُ الاختبار: قامَ الباحثُ بالتّحقّقِ من ثباتِ الاختبارِ عن طريقِ:

1) ***الثبات بطريقةِ ألفا كرونباخ***: إذْ تمَّ حسابُ ثباتِ الاتّساقِ الداخليّ بينَ عباراتِ الاختبارِ، والجدول (6) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدولُ (6) ثباتُ ألفا كرونباخَ لاختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ الناقد

ألفا كرونباخ	
مقياس مهاراتِ التّفكير النّاقِد	**.911**
التّحليل	**.902**
الاستقراء	**.905**
التّفسير	**.904**
الاستنتاج	**.902**
التّقويم	**.901**

نستنتجُ من نتائجِ اختبارِ ألفا كرونباخَ للاّتساقِ الدّاخليّ أنّ المقياسَ يتمتّعُ باتّساقٍ داخليٍّ قويٍّ نظرًا لنتيجةِ المقياسِ الكليّةِ وهيَ (0.911) لمقياسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ والتي كانتْ مُوجبةً وقريبةً مِنَ الواحِدِ، وبالنّظرِ أيضًا إلى نتائجِ الأبعادِ نجدُها جميعَها قريبةً على الواحِدِ وذاتَ اتّساقٍ داخليٍّ قويٍّ وعالٍ.

1) ***اختبار جوثمانَ للتجزئةِ النّصفيّةِ:*** حيثُ تمَّ حسابُ الارتباطِ بينَ نصفي المقياسِ. والجدولُ (7) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدول (7) اختبار جوثمان لاختبار مهارات التّفكير النّاقد

معامل ارتباط ألفا كرونباخ	الجزء الأول	القيمة	.712
		نصف العينة	23
	الجزء الثاني	القيمة	.702
		نصف العينة	23
	مجموع العينة		46
الارتباط بين الأشكال			.909
سبيرمان براون	المدى المتساوي		.952
	المدى غير المتساوي		.952
جوثمان للتجزئة النصفية			.952
The items are: q1, q3, q5, q7, q9, q11, q13, q15, q17, q19, q21, q23, q25, q27, q29, q31, q33, q35, q37, q39, q41, q43, q45.			
The items are: q2, q4, q6, q8, q10, q12, q14, q16, q18, q20, q22, q24, q26, q28, q30, q32, q34, q36, q38, q40, q42, q44, q46.			

ومثل هذهِ النسبِ تؤكّدُ صدقَ وثباتَ الاختبارِ، وبذلك أصبحَ بإمكاننا استخدامُ القوانينِ الإحصائيّةِ للتّأكّدِ مِنَ الفرضّياتِ.

أوّلاً: الإجابةُ عنْ سؤالِ البحثِ:

ما درجةُ امتلاكِ مدرّسي اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثّانويّةِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في مدينةِ السّويداءِ؟

للإجابةِ عنْ هذا السّؤالِ تمَّ استخراجُ المُتوسّطاتِ الحسابيّةِ لاستجاباتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على اختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ضمنَ المهاراتِ الأساسيّةِ (التّحليلِ / الاستقراءِ / التّفسيرِ / الاستنتاجِ / التّقويمِ)، حيثُ يبين الجدول (8) الإحصاءاتِ الوصفيّةَ المُفصّلةَ بشكلٍ مُوسَّعٍ للاختبارِ ككلّ ولكلّ مهارةٍ مِنْ مهاراتِه على حِدةٍ، وتمّ تقسيمُ مُعدَّلاتِ الإجابةِ إلى أربعةِ أقسامٍ نسبيّةٍ مِئويّةٍ مِنْ حيثُ القيمُ الأصغرُ للأكبرِ لإظهارِ درجاتِ الإجابةِ التي تبيّنُ وجودَ مهارةٍ ما بصورةٍ واضحةٍ وكبيرةٍ لدى أفرادِ العيّنةِ في حالِ وجودِها، والجدولُ (9) يبيّنُ مستوى وجودِ المهارةِ وقيمتَها مِنْ حيثُ التّصنيفُ الذي تمَّ تقسيمُه إلى ثلاثةِ مستوياتٍ (مُتدنٍ / مُتوسّطٍ / عالٍ)، ويشيرُ إلى ذلك الجداولُ التاليةُ:

الجدول (8) الإحصاءاتُ الوصفيّةُ لاختبارِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ومهاراتِه

الإحصاءات الوصفية لاختبار مهاراتِ التّفكير النّاقدِ ومهاراته							
	اختبار مهاراتِ التّفكير النّاقدِ		التّحليل	الاستقراء	التفسير	الاستنتاج	التقويم
عدد العينة	القيمة	40	40	40	40	40	40
	القيم المفقودة	0	0	0	0	0	0
المتوسط	105.55		21.075	16.95	19.025	26.05	26.39
الوسيط	106		21	17	19	27	26
المنوال	93		22	17	20	27	23
الانحراف المعياري	11.53579		2.76783	2.14775	2.67455	3.06301	3.13745
التباين	133.074		7.661	4.613	7.153	9.382	9.844
الوزن النسبي	43		12	9	14	12	14
القيمة الصغرة	84		15	12	11	20	18
القيمة الكبرى	127		27	21	25	32	32
ترتيب المستوى تبعاً للنسب المئوية من أربعة أقسام	%25	93	19	15	17.25	24	23.25
	%50	106	21	17	19	27	26
	%75	114	23	19	20.75	28	28.75
	%100	127	27	21	25	32	32

الجدول (9) مستوياتُ اختبارِ مهاراتِ التّفكير النّاقدِ ضمنَ المهاراتِ الأساسيَّةِ ضمنَه

المهارة	المستوى	معيار المهارة	متوسط درجات أفراد العينة
التّحليل	متدنٍ	من (15) إلى (19)	
	متوسط	من (20) إلى (23)	21.075
	عالٍ	من (24) إلى (27)	
الاستقراء	متدنٍ	من (12) إلى (14)	
	متوسط	من (15) إلى (18)	16.95
	عالٍ	من (19) إلى (21)	
التّفسير	متدنٍ	من (11) إلى (14)	
	متوسط	من (15) إلى (19)	19.025
	عالٍ	من (20) إلى (25)	
الاستنتاج	متدنٍ	من (20) إلى (23)	
	متوسط	من (24) إلى (27)	26.05
	عالٍ	من (28) إلى (32)	
التّقويم	متدنٍ	من (18) إلى (22)	
	متوسط	من (23) إلى (26)	26.39
	عالٍ	من (27) إلى (32)	

بالنّظرِ إلى نتيجةِ المتوسّطاتِ على التّرتيبِ كانتْ جميعُ المهاراتِ ذاتَ مستوًى متوسّطٍ تبعاً للعيّنةِ التي قامَت بالإجابةِ على الاختبارِ، حيثُ أظهرتْ نتائجُ المُتوسّطاتِ المأخوذةُ من جدولِ الإحصاءاتِ الوصفيّةِ وَفقاً للمدى بينَ القيمةِ الصّغرى والقيمةِ الكبرى لكلِّ مهارةٍ مِنَ المهاراتِ على حدةٍ بأنّ العيّنةَ تتمتّعُ بدرجةٍ متوسّطةٍ منْ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

ثانياً: التّحقّق من فرضيّاتِ البحثِ:

الفرضيّةُ الأولى، ونصُّها: لا توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ.

للتّحقّقِ مِنَ الفرضيّةِ تمّ استخدامُ اختبارِ T-Test لدلالةِ الفروقِ بينَ مُتوسّطي عيّنتينِ مُستقلّتينِ، والجدولُ (10) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدول (10) الفروقُ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تبعاً لمُتغيّرِ الجنسِ

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	Sig2	القرار
مهاراتِ التّفكير النّاقدِ	ذكور	20	99.7500	12.09121	-3.647-	38	.001	دال إحصائيّاً
	إناث	20	114.3500	7.49228				
التّحليل	ذكور	20	18.2500	2.97135	.396	38	.005	دال إحصائيّاً
	إناث	20	22.9000	2.61373				
الاستقراء	ذكور	20	16.5000	2.09008	-1.339-	38	.019	دال إحصائيّاً
	إناث	20	20.4000	2.16187				
التّفسير	ذكور	20	15.3500	2.92494	.764	38	.049	دال إحصائيّاً
	إناث	20	21.7000	2.43007				
الاستنتاج	ذكور	20	19.7000	3.31027	-.718-	38	.047	دال إحصائيّاً
	إناث	20	26.4000	2.83586				
التّقويم	ذكور	20	21.9000	3.38573	-.299-	38	.007	دال إحصائيّاً
	إناث	20	28.2000	2.94868				

بالنظرِ إلى قيمةِ ت ستيودنت وقيمةِ الدلالةِ الإحصائيّةِ (Sig (2-tailed بالنسبةِ للدرجةِ الكُلّية للمقياسِ التي كانت (0,001) وهي أصغرُ مِنْ (0,05) وبالتدقيقِ بنتائجِ الأبعادِ نجُدها جميعَها أصغرَ مِنْ (0.05) ما يجعُلنا نرفضُ الفرضيةَ الصفريّةَ ونقبلُ البديلةَ بأنّهُ: توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ، وهذه الفروقُ تذهبُ لمصلحةِ الإناثِ نتيجةً لِمتوسّطهم الأكبرِ، بالنسبة للدرجةِ الكليّةِ والأبعادِ.

ويمكنُ عزو هذِه الفروقِ إلى أنّ الإناثَ يتّسمنَ بالتّدقيقِ على التّفاصيلِ أكثرَ مِنَ الذّكورِ، كما أنّ لديهنّ قدرةً أكبرَ على التركيزِ على أكثرِ مِنْ مُثيرٍ وربطِ الأفكارِ والنّظرِ إليها مِنْ عدّةِ زوايا، ويؤكّدُ (الدباس، 2018، 186) أنّ الإناثَ يتمتّعنَ بالطّلاقةِ اللّغويّةِ والتّأمّلِ والالتزامِ، بالإضافةِ إلى ذلك فإنّ الإناثَ أكثرُ ميلاً للمبادرةِ وأكثرُ التزاماً وجدّيةً في الإجابةِ عنِ الاختبارِ، كما يُمكنُ إرجاعُ ذلك إلى التّربيةِ التّقليديّةِ التي تُلقي على الأنثى مهاماً ومسؤولياتٍ متعدّدةً تجعُلها أكثرَ قدرةً على التّحليلِ والاستقراءِ والتّفسيرِ والاستنتاجِ والتّقويمِ، فإنّ ثقافةَ المُجتمعِ تُسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ لدى الأنثى.

وهذه النّتيجة تخالفُ ما توصّلتْ إليه دراساتُ (حمادنة والشواهين، 2017؛ والهاشمي والعزاويّ والحلّاق، 2019) التي أشارتْ نتائجُها إلى عدمِ وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًا في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تُعزى لمُتغيّرِ الجنسِ.

الفرضيةُ الثانيةُ، ونصُّها: لا توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللُّغةِ العربيّةِ تُعزى لمتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ.

للتّحقّقِ مِنَ الفرضيّةِ تمَّ استخدامُ اختبارِ T-Test لدلالةِ الفروقِ بينَ مُتوسّطي عيّنتينِ مُستقلّتينِ، والجدولُ (11) يوضّحُ النّتائجَ:

الجدول (11) الفروقُ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ تبعاً لمتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ

	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	Sig2	القرار
مهاراتُ التّفكير النّاقدِ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	94.9333	6.95359	-6.432-	38	.000	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	111.9200	8.67909				
التّحليلُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	20.8667	2.89992	-.365-	38	.017	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	21.2000	2.73861				
الاستقراءُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	16.0667	1.94447	-2.101-	38	.042	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	17.4800	2.12368				
التّفسيرُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	18.8000	2.42605	-.408-	38	.006	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	19.1600	2.85307				
الاستنتاجُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	25.1333	3.27036	-1.489-	38	.041	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	26.6000	2.85774				
التّقويمُ	(5) سنواتٍ أو أقل	15	25.0667	3.12745	-1.564-	38	.026	دال إحصائيّاً
	أكثر من (5) سنواتٍ	25	26.6400	3.05341				

بالنظرِ إلى قيمةِ ت ستيودنت وقيمةِ الدلالةِ الإحصائيّة (Sig (2–tailed التي كانتْ (0,000) وهي أصغُر مِنْ (0,05) وبالتدقيقِ بنتائجِ الأبعادِ نجدُها جميعَها أصغَر مِنْ (0.05) ما يجعلنا نرفضُ الفرضيةَ الصفريَّةَ ونقبلُ البديلَةَ بأنّه: توجُد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا عنَد مستوى الدّلالةِ (0.05) في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ تُعزى لمُتغيّرِ عددِ سنواتِ الخبرةِ، وهذهِ الفروقُ تذهبُ باتجاهِ ذوي الخبرةِ لأكثر من (5) سنواتٍ نظرًا لنتيجةِ متوسطِهم الأكبرِ بالنّسبةِ للدّرجةِ الكليَّةِ والأبعادِ.

ويمكنُ عزو هذه الفروقِ إلى أنّ مهاراتِ التّفكيرِ الناقدِ تنمو مِنْ خلالِ الممارسةِ والتّدريبِ، فالمعلّمونَ يخضعونَ لدوراتٍ تدريبيةٍ تكسبُهم خبراتٍ جديدةً تجعلُهم أكثرَ كفاءةً في امتلاكِ واستخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، كما أنّ المعلّمينَ ذوي الخبرةِ الأعلى قد مرّوا أكثرَ مِنْ غيرِهم بمواقفَ تعليميّةٍ تحتاجُ إلى استخدامِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، خاصّةً في ظلّ تعاملِهم مع طلبةِ التّعليمِ الثّانوي الذينَ قد يطرحونَ أسئلةً تحتاجُ لمهاراتِ التّفكيرِ العليا للإجابةِ عنها ولمواجهةِ فضولِ هؤلاءِ الطّلبةِ، بينما لم يتعرّضِ المُعلّمونَ ذوو الخبرةِ الأقلِ بعد لهذا العددِ مِنَ المواقفِ الذي يُنمّي مهاراتِهم بدرجةٍ عاليةٍ.

وهذهِ النّتيجةُ تتّفقُ مع ما توصّلَ إليهِ حمادنة والشواهين (2017) فقد أشارتْ نتائجُ دراستِهما إلى وجودِ فروقٍ في مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لصالحِ ذوي الخبرةِ الأعلى.

مقترحاتُ البحثِ:

1. تصميمُ البرامجِ التي تهدفُ إلى تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ لدى مُعلّمي اللّغُةِ العربيّةِ.
2. دراسةُ مَدى تمكُّنِ مُعلّمي اللّغةِ العربيّةِ مِنْ مهاراتٍ أخرى مثل (أساليبِ تنميةِ الكتابةِ الإبداعيّةِ، أساليبِ تنميةِ الاستماعِ النّاقدِ، الحوارِ).
3. إدخالُ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ في برامجِ تدريبِ المُعلّمينَ والدوراتِ التي يخضعونَ لها.
4. تزويدُ المدارسِ بدليلٍ للمُعلّمِ يُركّزُ على استخدامِ مهاراتِ التفكيرِ الناقدِ.
5. تضمينُ مناهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ للمرحلةِ الثّانويّةِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ.

المراجع:

أوّلاً: المراجع العربيّة:

- جروان، فتحي. (2002). ***تعليم التّفكير: مفاهيمُ وتطبيقاتٌ***. العين: دار الكتاب الجامعيّ.
- حمادنة، أديب ذياب؛ والشواهين، سوزان عبد. (2017). درجة امتلاك معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ ودرجة ممارستهم لها. ***مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس***. 15(2)، 243-286
- الدباس، خولة عبد الحليم. (2018). مهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء. ***مجلة كلية التربية***، (180)، 161-205
- الصواف، أماني محمد ففتحي حامد. (2012). ***دراسة مقارنة بين طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة بكلية التربية النوعية بتخصصات مختلفة في التفكير الناقد والقيم والاتجاه نحو التخصص الأكاديمي.*** رسالة ماجستير، جامعة القاهرة: مصر.
- عبد العزيز، سعيد. (2009). ***تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية***. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*** (ط. 3) . عمّان: دار المسيرة.
- العنزي، سلطان دميثير منصور. (2011). ***الصعوبات التي يواجهُها معلّمو اللّغةِ العربيّة في المرحلة المتوسّطةِ بدولةِ الكويت في تطبيقِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ من وجهة نظرهم.*** رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- محمد، عمار هادي. (2013). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية. ***مجلة الأستاذ***، 2(204)، 105-146
- مرعي. توفيق؛ ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). ***المنارة***، 13(4)، 289-341.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد؛ والعزاوي، فائزة محمد، والحلاق، علي. (2019، 24 أكتوبر). ***درجة تمكّن معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن من مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ وعلاقتُها بمتغيّري الجنس والمرحلةِ الدّراسيّة***. قدّمَ إلى المؤتمرِ العلميّ الثّالث تربية المعلّم وتأهيله: رؤى معاصرة، جامعة جرش الخاصّة، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

References:

- Fisher, A. (2001).***Critical Thinking: An Introduction***. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). Critical Thinking – what can it be Inc. ***Allan Contemporary Issues in Curriculum***,145-151.
- Mcfarland,M(1985).Critical Thinking Skills. ***Social Education***,42(7),70-92.
- Jacob, S. & Sam, H. (2010). ***Critical Thinking in On-line Mathematics***. University of Malaysia Sarawak, Malaysia.

الملاحق

ملحق رقم (1) مقياسُ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ

صديقي المعلّم:

أمامكَ مجموعةٌ من العباراتِ التي تصفُ مدى امتلاكِك لبعضِ المهاراتِ في مواقفَ تعليميّةٍ مختلفةً، يُرجى منكَ قراءتُها جيّداً والإجابةُ عليها بما ينطبقُ عليكَ، عن طريقِ تحديدِ البديلِ المُناسبِ الذي يُحدّدُ درجةَ امتلاكِك لهذهِ المهارةِ، علماً أنّه لا توجدُ إجابةٌ صحيحةٌ وأخرى خاطئةٌ، والإجابةُ تكونُ صحيحةً بمقدارِ انطباقِها عليك، عِلماً أنّ إجاباتِكَ ستُستخدمُ لأغراضِ البحثِ العلميّ...

الجنسُ:

عددُ سنواتِ الخبرةِ:

	المهارةُ	درجةُ امتلاكِ المهارةِ				
		عاليةٌ جدّاً	عاليةٌ	مُتوسّطةٌ	قليلةٌ	قليلةٌ جدّاً
1	التّمييزُ بينَ الحقائقِ والآراءِ الواردةِ في النّصوصِ					
2	التّمييزُ بينَ العباراتِ الدّالّةِ والمُتضمّنةِ للحقائقِ والعباراتِ الدّالّة على مبادئَ عامّةٍ في المقروءِ.					
3	إدراكُ العلاقةِ بينَ السّببِ والنّتيجةِ في المقروءِ.					
4	التّعرّفُ إلى أسبابِ وسلوكيّاتِ الأفرادِ والجماعاتِ ودوافعِها في موقفٍ مُعيَّنٍ.					
5	التمييزُ بين العباراتِ ذاتِ الصلةِ بالمقروءِ والتي لا علاقةَ لها.					
6	تحليلُ النصوصِ الأدبيّةِ إلى عناصرِها الفنيّةِ.					
7	التمييز بين الكلمات المُتضادّة أو المتشابهة في المعنى.					
8	التعرُّفُ إلى وجهةِ نظرِ كاتبِ النّصّ.					
9	تحديدُ مواضعِ التّمييزِ في النصوصِ المقروءةِ.					
10	التعرُّفُ إلى العلاقاتِ بينَ السببِ والنتيجةِ عن طريقِ الاستدلالِ اللفظيّ.					
11	التعرُّفُ إلى العلاقاتِ بينَ السببِ والنتيجةِ عن طريقِ الاستدلالِ المنطقيّ.					
12	التعرُّفُ إلى العلاقاتِ بينَ السببِ والنتيجةِ عن					

	طريقِ الاستدلالِ المكانيّ.					
13	التوصُّلُ إلى تعميماتٍ مِنْ خلالِ الربطِ بينَ الأجزاءِ ذاتِ العلاقةِ.					
14	استخلاصُ السماتِ الفنيّةِ التي تميّزُ النصَّ عن غيره.					
15	استخراجُ الصورِ البلاغيّةِ مِنَ النصوصِ المقروءة					
16	القدرةُ على تحديدِ الأفكارِ الفرعيّةِ المُتوافرةِ في النصّ المقروءِ.					
17	القدرةُ على إعطاءِ معنىً للنصّ المقروءِ.					
18	القدرةُ على تفسيرِ المغزى أو العبرةِ التي يحملُها النصُّ المقروءُ.					
19	القدرةُ على تفسيرِ وجهةِ نظرِ أو فكرةِ الكاتبِ.					
20	لقدرةُ على إعطاءِ تفسيراتٍ وتعليلاتٍ للقضايا النحويّةِ والصرفيّةِ في النصّ المقروءِ.					
21	القدرةُ على تفسيرِ الإشاراتِ الضمنيّةِ التي تحتملُها الألفاظُ (الدلالة).					
22	القدرةُ على تفسيرِ النتائجِ في ضوءِ تحليلِ المعلوماتِ المتوافرةِ.					
23	القدرةُ على تفسيرِ المعلوماتِ الواردةِ في النصّ المقروءِ.					
24	القدرةُ على التفسيراتِ المنطقيّةِ للتعميماتِ والنتائجِ المبنيّةِ على معلوماتٍ مُعيّنةٍ مَقبولةٍ أم لا					
25	اكتشافُ التناقضاتِ في مواقفَ مُعيّنةٍ.					
26	تحديدُ الفكرةِ الرئيسةِ المُتوافرةِ في النصّ المقروءِ.					
27	التوصُّلُ إلى استنتاجاتٍ أدبيّةٍ في ضوءِ قراءةِ النّصوصِ.					
28	استنتاجُ عاطفةِ الأديبِ مِنْ خلالِ النصّ المقروءِ والتعرُّفِ إليهِ.					
29	إتاحةُ الفرصةِ للطلبةِ للتنبُّؤِ بالنتائجِ المُحتمَلةِ.					

30	مساعدةُ الطلبةِ بعملِ استنتاجاتٍ يمكنُ الدّفاعُ عنها.					
31	القدرةُ على اقتراحِ عنوانٍ للنصّ المقروءِ.					
32	القدرةُ على اقتراحِ نهايةٍ أخرى للنصّ القصصيّ.					
33	القدرةُ على توليدِ الأدلةِ والحججِ.					
34	القدرةُ على صياغةِ افتراضاتٍ مِنَ النصوصِ المقروءةِ والبناءِ عليها.					
35	القدرةُ على تتبُّعِ الأفكارِ وربطِها للتنبُّؤِ بالنتائجِ.					
36	تقييمُ صحّةِ وصدقِ المعلوماتِ الواردةِ في المقروءِ.					
37	القدرةُ على تقويمِ الفكرةِ الواردةِ في المقروءِ من حيثُ قبولُها أو رفضُها.					
38	تحرّي جوانبِ التحيزِ والذاتيّةِ في المقروءِ.					
39	اكتشافُ المبالغةِ وعدمِ الدقّةِ العلميّةِ.					
40	تقييمُ الحججِ والآراءِ والأدلّةِ في ضوءِ الدليلِ المناسبِ.					
41	إبداءُ الرأيِ والحكمُ على النصّ المقروءِ حكماً موضوعيّاً.					
42	إبداءُ الرأيِ حولَ الاستعمالاتِ اللُّغويةِ المُختلفةِ وتمييزُ الأفضلِ منها.					
43	إبداءُ الرأيِ حولَ المسائلِ والقضايا الأدبيّةِ.					
44	القدرةُ على التمييزِ بينَ الحججِ القويّةِ والضعيفةِ في المقروءِ.					
45	الحكمُ على درجةِ كفايةِ المعلوماتِ في المقروءِ.					
46	التريُّثُ في عمليّةِ إصدارِ الأحكامِ وعدمُ القفزِ إلى النتائجِ.					

ملحق رقم (2) أسماءُ السّادةِ المحكّمين

اسمُ المحكّمِ	التّخصّص
د. رندة العمري	اللغة العربية
د. مزيد نعيم	النحو والصرف
د. ظريفة أبو فخر	المناهج وطرائق التدريس
د. نايف شقير	النحو والصرف
د. منيرة أبو دقة	التعلم ونظرياته
د. خزامه البعيني	القياس والتقويم