Innovations Journal of Humanities and Social Studies (IJHSS): Vol 4, No 1, 2026

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

Scientific Events Gate

Innovations Journal of Humanities and Social Studies

IJHSS

https://eventsgate.org/ijhss

e-ISSN: 2976-3312

مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم روابة ولاية شمال كردفان

د نور الهدى ابشر الطيب ابشر [1] ـ د هويدا مختار آدم محمد [2]

[1] جامعة حفر الباطن/الكلية الجامعية بالنعيرية/قسم العلوم الإنسانية /الخدمة الاجتماعية- جمهورة السودان

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ـ الصندوق القومي لرعاية الطلاب شمال كردفان _ الأبيض ـ السودان

noorea@uhb.edu.sa

الملخص: هدف هذا البحث إلى الكشف عن التفكير الناقد لدى معلمي و معلمات مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم روابة ولاية شمال كردفان. اتبع البحث المنهج الوصفي. تكونت عينة البحث من (200) معلمًا و معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة لجمع البيانات، وقد أُستخدم اختبار التفكير الناقد لمعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (النسخة10) Spss لإجراء عمليات الإحصاء الوصفي أُستخدم اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين و معادلة الصدق الذاتي. أظهر البحث وجود فروق نوعية معنوية(P< 0.05) في بُعد معرفة الافتراضات لصالح المعلمات، ووجود فروق نوعية معنوية(P< 0.05) بُعد التفسير لصالح المعلمين. ووجود فروق غير معنوية (p> 0.05) في كل من المساق(أدبي/ علمي) والمستوى التعليمي(جامعي/ ثانوي) و الكلية(تربية/ كليات أخرى).

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، المعلمين، التعليم.

Critical Thinking Skills of Teachers of Basic Education in Um Rawaba Administration in North Kordofan State

[1]Dr. Nour Al-Huda Absher Al-Tayeb Absher - [2] Dr. Huwaida Mukhtar Adam Mohamed

[1] Hafr Al-Batin University/University College in Al-Nairiyah/Department of Humanities/Social Work - Sudan

[2] Ministry of Higher Education and Scientific Research- National Fund for Student Welfare North Kordofan - El Obeid - Sudan

noorea@uhb.edu.sa

Received 22|09|202 5- Accepted 29|11|202 5Available online 15|01|2026

ABSTRACT: This study aimed to explore the level of critical thinking among primary school teachers in Um Ruwaba locality, North Kordofan State. The descriptive method was employed, and the study sample consisted of 200 male and female teachers selected through stratified random sampling from the study population. The Critical Thinking Test was used as the main tool for data collection, and the data were statistically analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, Version 10). Descriptive statistics and independent-samples t-tests were applied to examine differences between group means, in addition to the self-validity coefficient.The findings revealed statistically significant differences ($P < 0.05$) in favor of female teachers in the "knowing assumptions" dimension, while significant differences ($P < 0.05$) were found in favor of male teachers in the "interpretation" dimension.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

No statistically significant differences (P > 0.05) were observed with respect to academic specialization (Arts/Science), educational level (University/Secondary), or faculty type (Education/Other Colleges).

Keywords: Critical Thinking, Teachers, Education.

المقدمة

الحياة سلسلة من المشكلات، ويحتاج الإنسان فيها إلى التفكير المستفيض ليَحُلّ مشكلة معينة تواجه، ومن المهم هنا رفع قدرة الأفراد على حل المشكلات المتراكمة التي تواجههم في مجتمعهم، وتهددهم بالخطر، فلا بد أن يقفوا في وجه هذا التحدي والبحث عن العقول الناقدة، لتأتي بحلول مثالية، والتي تعمل على تخفيف حدة الصراع الذي يعانوه ويساعدهم على تطوير مجتمعهم وتقدمه، فالتفكير الناقد يحرر الفرد من حالة العجز وإدراك وجهات نظر الآخرين، و وضع افتراضاته وأفكار موضع اختبار وفحص قوي للآراء المعارضة، وبذلك أصبحت دراسة التفكير الناقد بمهاراته المختلفة من بين الأمور التي تتحدى الباحثين بشكل عام والمُربين بشكل خاص (Habib, 2006, 35)، والمتدبر للقرآن الكريم يراه في عشرات الآيات يخص الإنسان على أن يستخدم قواه العقلية في أوسع صورها، وأن يستخدم قدرته على التفكير في كل قولٍ وفعلٍ يريده.وذلك مصداقًا لقوله تعالى: (لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) سورة الحشر الآية (21). وقوله تعالى: (قُل لاَّ أَقُولُ لَكُمْ عِندِي خَزَآئِنُ اللّهِ وَلا أَعْلَمُ الْغَيْبَ وَلا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّي مَلَكٌ إِنْ أَتَّبِعُ إِلاَّ مَا يُوحَى إِلَيَّ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلاَ تَتَفَكَّرُونَ) الأنعام الآية (50).

ولقد أكد أرنولد توينبي عام 1962م أهمية تنمية قدرات التفكير الناقد بالنسبة لأي مجتمع بقوله: (إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات). وهذا يعني أن توظيف التفكير في التعلم يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، و يقود إلى الاستقلالية في التفكير وربط عناصره بعضها ببعض, وإن التفكير الناقد ليس موجود بالفطرة و لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة فكل فردٍ قادرٌ على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة، ويُعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات، والسبيل الأهم لتكوين الشخصية مستقلة قادرة على مواجهة التحديات فإن تطبيق مهارات التفكير الناقد التي يحتاجها كل فرد من أفراد المجتمع وهذه المهارات تؤدى إلى فهم أعمق للمحتوى، وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع القرارات الحاسمة، والتكيف مع المواقف الجديدة وتحديث المعلومات بشكل مستمر (Habib, 2007, 65).

مشكلة البحث:

تنبع مشكلة البحث من التقدم التقني المذهل لحياة الإنسان وأنماطها المختلفة وعدم إعمال الدماغ وتوظيفه في التفكير المفيد، وبما أن المعلومات الواردة من علم الأعصاب وتشريح الدماغ تشير إلى أن الدماغ يشبه العضلة، وأنه كلما استخدمناه أصبح أكثر فعالية، فإن واقع التربية في السودان واقع مُشكل، ويفتقر إلى إمكانيات تنظيم الجهود لإعداد الإنسان الناقد وذلك لأن الأساليب التقليدية المستخدمة فيه تعمل على قتل إعمال العقل الإنساني، فلا بد من معرفة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، و تطبيقها في مجال التدريس ليظهر أثرها على التلاميذ و تنمية قدراتهم في الغرفة الصفية. و تمثل مهارات التفكير الناقد بعدًا مهمًّا في العملية التعليمية على تحصيل التلاميذ لما تمثله هذه المهارات من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، في مختلف مجالات الحياة، إذ يتعرض التلاميذ إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها من مصادر كثيرة، وتكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الامر الذي يقتضى من التلامذ ممارسة مهارات التفكير الناقد التي يطبقها المعلم في حجرة الدراسة. ومن خلال عملنا في مجال التدريس نجد أن المعلمين يركزون على الأهداف السلوكية على مستويات التذكر و الاستظهار، و الأنشطة التعليمية تخلو من طرح أسئلة أو وجهات نظر متباينة أو توجيه التلاميذ إلى تفسير حادثة أو تحليلها أو تقويمها.

ويمكن حصر مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق نوعية في القدرة على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي مرحل التعليم الأساسي بإدارية أم روابة؟
2- هل توجد فروق في القدرة على مهارات التفكير الناقد بالنسبة للمساق (علمي، وأدبي) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم روابة؟
3- هل توجد فروق في القدرة على مهارات التفكيرالناقد بالنسبة للمستوى التعليمي(جامعي، وثانوي) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم روابة؟
4- هل توجد فروق في القدرة على مهارات التفكير الناقد بين كلية التربية والكليات الأخرى لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم روابة؟

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

أهمية البحث:

التفكير بصورة عامة من الموضوعات التربوية ذات أهمية عالمية ومحلية وأنه دعوة ربانية لاستخدام العقل البشري في كافة جوانب الحياة، وبما أن المعلمين أساس العملية التعليمية فلا بد من التركيز عليهم من إجراء بحوث ودراسات للتأكد من ذلك وتطبيقها في مجال التربية والتعليم. يستمد البحث أهميته من أهمية التفكير الناقد والذي يعد مطلب ملحا في هذا العصر وضرورة حتمية، وإنه على الصعيد العالمي تبرز تحديات العولمة السياسية والاقتصادية والثقافية أهميته القصوى، والتي تحتاجها المجتمعات المتقدمة والنامية.

فأهمية البحث تكمن في الآتي:

أهمية نظرية وتطبيقه:

- النظرية:

1- تزويد المكتبات بطار نظري ومعلومات عن التفكير الناقد و مهاراته.
2- لفت أنظار المسئولين والتربويين لأهمية التفكير الناقد و مهارته للانتقال إلى مرحلة التطبيق العملي.
3- تقديم قائمة بمهارات التفكير الناقد يمكن أن تفيد المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين .
4- تتح المجال لأجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول أنماط التفكير الناقد و حل المشكلات.

- التطبيقية:

1- وضع برامج تساعد على تنمية التفكير الناقد و مهارته مما ينعكس إيجابًا على التلاميذ .
2- وضع برامج تعين في رفع قدرات المعلمين على كيفية استخدام التفكير الناقد و مهارته وينعكس إيجابيًا على التلاميذ .
3- تفيد المشرفون تربويون في تقييم أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي فيما يتعلق باستخدام هذه المهارات أثناء تدريسهم.
4- تدريب المعلمين على مهارات التفكير الناقد في الغرفة الصفية.

أهمية التفكير الناقد:

أهمية التفكير الناقد لا تقتصر على المواقف الخاصة به، بل أنه هام وضروري بالنسبة لصور التفكير الأخرى، فهو يقف ضد الكثير من العوامل وعادات التفكير الهادمة مثل الإنقياد للعواطف و التطرف في الرأي و التعصب، فعندما نواجه مشكلة من النوع الذي يتطلب سلوك حل المشكلة بخطواتها، من الشعور بالمشكلة وتحديدها، وفرض الفروض لا يتطلب ذلك، إنما يتطلب سلسلة من الدراسات وجمع الوقائع واستعراض الآراء المختلفة التي تتعلق بالموضوع، ثم مناقشة هذه الآراء لمعرفة الصحيح و غير الصحيح، تميز نواحي القوة والضعف في الآراء المتعارضة وتقويمها بطريقة موضوعية بعيدة عن التأثر بالعوامل الذاتية، والبرهنة على صحة الرأي، فالتفكير الناقد مهم لكل أفراد المجتمع فنجد في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية تعمل مؤسساتها على تعلم مهارات التفكير الناقد منذ سنوات الطفولة الأولى KG2 في الروضة ثم المراحل الجامعية ثم متابعتهم في حياتهم العملية، وبهذا يعد التفكير حول المادة العلمية أساس عملية التفكير الناقد و الطريقة المثالية لتنميتها داخل غرفة الصف .(Al-Attoum et al., 2011, 90)

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث للكشف عن الآتي:

1- الكشف عن الفروق النوعية في القدرة على التفكير الناقد و مكوناته لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم رواية.
2- الكشف عن الفروق في القدرة التفكير الناقد و مكوناته لدي بالنسبة للمساقين (علمي، وأدبي) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم رواية.
3- الكشف عن الفروق في القدرة بين مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالنسبة للمستوى التعليمي (جامعي- ثانوي) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم رواية.
4- الكشف عن الفروق في القدرة على مكونات التفكير الناقد بين الكليات (تربية – آخري) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم رواية) .

فروض البحث:

1- لا توجد فروق نوعية في القدرة على مكونات التفكير الناقد لدى المعلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم رواية.
2- لا توجد فروق في القدرة على مكونات التفكير الناقد المساقين(علمي، وأدبي) لدى المعلمي مرحلة العليم الأساسي بإدارية أم رواية.
3- لا توجد فروق في القدرة مكونات التفكير الناقد بالنسبة للكيات(تربية، أخرى) لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بإدارية أم رواية.
4- لا توجد فروق في القدرة على مكونات التفكير الناقد للمستوى التعليمي(جامعي، وثانوي) لدى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بإدراية أم رواية.

حدود البحث:

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

يتحدد البحث مكانيًّا في ولاية شمال كردفان- إدراية أم روابة
ويتحدد زمنيًّا في الفترة 2019م – 2021م.
مصطلحات البحث:
التفكير الناقد Critical Thinking
هو تفكير تأملي عقلاني يركز على اتخاذ القرار فيما فيه أو يتم أداؤه .(Al-Attoum et al., 2011, 72)
.(Judah, 2003, 15). وهو تفكير قابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء
تعريف الموسوعة: التفكير الناقد بأنه عملية تقييم الحكم على صحة وفاعلية رأي أو اعتقاد أو نظرية .
التعريفات الإجرائية:
درجة الممارسة: كل ما يقوم به المعلم من طرق و أساليب لتشجيع التفكير الناقد في تفاعله مع التلاميذ سواء أكان ذلك من قبل الحصة الدراسية أو خلالها أو بعدها، و تقاس باستجابة المعلمين والمعلمات على أداة البحث.
مقياس مكونات التفكير الناقد: هو الدرجة التي يحصل عليها المعلم في محاور المقياس المعد لهذا الغرض.
مكونات التفكير الناقد: هى المظاهر السلوكية التي تشير إلى قدرة معلمى و معلمات مرحلة التعليم الأساسي على ممارسة التفكير الناقد المتضمنة فى القائمة المقترحة التي تُعد وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم فى المقياس الذي أعد لهذا الغرض وفق التدرج المستخدم.

مرحلة التعليم الأساسي: هي أولي مراحل التعليم في.

إدارية أم روابة:هي تلك المنطقة الجغرافية التعليمية، التي تشمل جميع مدارس البنين والبنات الحكومية الموجودة داخل مدينة أم روابة وتتبع لولاية شمال كردفان.

ولاية شمال كردفان: هي إحدى ولايات السودان و عاصمتها مدينة الأبيض، تقع في وسط السودان بين خطي طول 20 و21 – 32 درجة شرقًا 30 و 56 – 26 درجة غربًا، و خطي عرض16و36 – 16 درجة شمالًا و14 – 12 درجة جنوبًا، تبلغ مساحتها 243.700 كيلومتر مربع و يبلغ عدد سكانها 2.920992 نسمة، و يتدرج المناخ بين السافنا الفقيرة جنوبًا و الصحراوي و شبه الصحراوي شمالًا، و أمطارها صيفية تهطل من يوليو إلى أكتوبر.

الإطار النظري:
يُعدُّ التفكير الناقد عملية عقيلة عليا؛ لأنَّ الفرد يقوم بعملية التفكير و يستخدم الرموز لتقوم مقام أو تحل محل الأشياء أحيانًا فإن ما يهم في هذا البحث عملية تطبيق مكونات التفكير الناقد في غرفة الصف لمعلمي التعليم الأساسي التي تساعدهم على الإستمتاع بمناهج عملهم التدريسي وتجعل عملية التعليم رائعة ومشوقة، وأساس لتطوير التعليم، فالتفكير الناقد هو من مستويات التفكير العليا ويحتل المستويين الرابع والسادس من مستويات بلوم، فالتفكير الناقد وهو النفاذ إلى الأفكار المبتكرة و التدقيق فى صدق معلوماتها، وصحة أسس تحليلها و تفسيرها و تلخيصها، و ادراك صحة نتائجها وتقويمها، واستنتاجها، استخدام أدوات تفكيرية غير مألوفة، و تحليل المنظومات و تركيبها، وتقويم الأفكار بما يتناسب مع الموقف التعليمي إذ تمثل مرحلة التعليم الأساسى قاعدة و بداية سلم التعليم فى جميع دول العالم، و تكمن أهميته هذه المرحلة فى أنها تمثل البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك التلاميذ و مهاراتهم الفكرية، وكونها المرحلة التي تتأسس من خلالها الملامح المستقبلية لشخصياتهم، كما تعد هذه المرحلة القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمرحلة التالية من حياتهم، وهى مرحلة عامة تشمل أبناء الوطن جميعا وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، و الاتجاهات السليمة، و الخبرات و المعلومات و المهارات(Habib, 2006, 45)، و تتحمل التربية مسؤولية كبيرة فى هذا الشأن فليس ثمة مهمة يمكن أن تنهض بها المدرسة أهم من تدريب التلاميذ على التفكير الناقد وإكسابهم مكوناته و تشجيعهم على ممارسته، بدلًا من تذويدهم بمعارف و معلومات متناثرة لم يعد لها قيمة أمام التقدم المعرفي و التكلنولوجي الذي يشهده العالم. و أصبحت هذه المسؤولية ملقاه على عاتق المعلم بالدرجة الأولى، فالمعلم لم يعد خازنًا للمعرفة، أو المصدر الوحيد لها بل أصبح عليه أن يكون مفكرًا و مخططًا و محفزًا على التعلم وميسرًا لتعلم تلاميذه، قادرًا على تنمية قدراتهم الفكرية و التحليلية و إعدادهم لمواجهة مطالب الحياة (Ibrahim, 2006, 219-248). المنهج السقراطي يعتبر نقطة الإنطلاق للتفكير الناقد وهو يسعى نحو المعرفة، والسعي للموضوعات المراد معرفتها، ثم الوصول إلى معرفة ماهيات الأشياء.
كان سقراط في منهجه ينتقد السابقين عليه في الفلسفة وخاصة الفسطائيين الذين شكو في المعارف وحاولوا القضاء على المعرفة وطالب سقراط بالنظر إلى الموضوعات أو المشكلات من كل جوانبها، وهذا يعني أن الإنسان مقياس الأشياء ويمكن أن يستفاد من الحوار السقراطي في دور العلم وفي كل مناحي الحياة والحوار يثير الإنتباه إلى آلية التفكير الناقد وعمله، ويدفع إلى التساؤل حول ماذا نقول؟ وماذا نفعل؟ وكيفية تبادل الأفكار مع الآخرين؟
بدأ التفكير الناقد –في العصر الحديث- بأعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس، والإستقصاء، وفي الثمانينات من القرن العشرين، بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئًا للمساهمة في حركة إصلاح

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

المدارس والتربية، ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أُطر معرفية وتربوية بإستقلال القدرات العقلية الإنسانية. .(Suede, 2007, 306)

خصائص التفكير الناقد:

يعمل على تحليل الأفكار، والتفكير التجميعي، وإصدار الحكم أو القرار، ويركز على الاحتمالية، والتفكير العمودي أو الرأسي، - ويركز على الأفكار، وموضوعي التوجه، و يعطي جوابًا مركزًا واحدًا، ومركز اهتمامه الجانب الأيسر من الدماغ، ويركز على القبول بالشئ ثم التبرير، ويركز اهتمامه على الجانب اللفظي، ويتصف بالعمق، ويلتزم بالقواعد المنظمة ويمكن التنبؤ بنتائجه، وأنه خطي أو فردي الاهتمام؛ هذه االخصائص تركز على عمليات التفكير العليا أولًا (التحليل، و التقويم) وتعمل على حل المشكلات المختلفة وصناعة القرارات العديدة، ويتطل من المتعلم وجود مجموعة من الاستعدادات والاهتمامات، الميول والرغبات للقيام بعمليات التفكير العليا، وأن تكون للمعلم الخبرة والدراية الجيدة بخصائص التفكير وخطوات القيام به وكيفية تطبيقه، حتى تتكامل المناشط التعليمية من جانب المعلمين للوصول إلى تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية المنشودة(Judeh, 2003, 271).

مفهوم التفكير الناقد:

لقد تطرق الكثير من المربين والمهتمين بالتفكير وأنماطه ومهاراته إلى مفهوم التفكير الناقد، حيث طرحوا له تعريفات عديدة، ومن أهم هذه التعريفات.

عرّف التفكير الناقد بأنه نشاط معرفي عقلي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات و مناقشتها، وتقويمها. وإستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، مع مراعاة الموضوعية العملية و بعدها عن العوامل الذاتية كالتأثير بالنواحي العاطفية أوالأفكار السابقة أو الآراء التقليدية.(Cattrell,2015,19) Qatami, 2001, 47).

يعتمد التفكير الناقد على التحليل و الفرز و الاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة و الأفكار الخاطئة (Qatami, 2005, 97)(لافي، 2006، 42).

أنواع التفكير الناقد:

التفكير التحليلي:

هو تفكير يعتمد على تفكيك الفكرة أو المشكلة الى مكوناتها الأساسية وفهم العلاقات بينها، وغالبًا ما يستخدم لتحليل الحجج و الآراء و استخلاص النتائج (paul R&Elder, 2014).

التفكير الاستقرائي:

هو عملية استدلال عقلي، تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعليمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات السابقة، إن التفكير الاستقرائي بطبيعتة موجة لاكتشاف القوانين، وأنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة، و جعل استنتاجته موثوقة لأقصى درجة ممكنة، وذلك بالحذر في إطلاق التعميمات أو تحليل المعلومات أكثر مما تحتمل خوفًا من الوقوع في الخطاء.

التفكير الاستنباطي:

هو عملية استدلال منطقي، تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة الجديدة بالإعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة، وأخذ البرهان الاستنباطي بشكل تركيب رمزي أو لغوي، يضم الجزء الأول منة فرضًا أو أكثر، يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم .

التفكير التقييمي:

يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيته، و أفضلها بأن لها القدرة على التوصل إلى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حول أفضل البدائل، واختيار أفضلها، ويستخدم لتقييم صحة الأدلة و الآراء و المعلومات (Ennis, R.H,2011).

التفكير التاملي (Thinking Rrflective):

يركز على مراجعة الذات و التأمل في طريقة التفكير و القرارات المتخذة، يستخدم في المواقف التعليمية و المهنية لتطوير الآداء.

التفكير الإبداعي الناقد:

يجمع بين التفكير الناقد و الإبداعي **من** خلال تقديم حلول مبتكرة، و يستخدم في حل المشكلات المعقدة التي تتطلب أفكارا جديدة. (.Halpern,D.F.2013)

معايير التفكير الناقد:

إن معايير التفكير الناقد هي معايير التفكير العلمي، وقواعد العقل والمنطق ومبادئهما، وهي عالمية الطابع، ولكي يفكر المعلم بشكل ناقد فعّال، عليه أن يلم بهذه المعايير وأهمها مايلي:

1- **معيار الوضوح**: الوضوح يمثل المعيار الأساسي لكل أنواع التفكير فإذا لم تكن الجملة أو الفقرة أو النقطة التي يدور حولها النقاش واضحة، فمن الصعب التحدث عنها أو مناقشتها.
2- **معيار الصحة أو الدقة**: يزداد التفكير الناقد فعاليّة إذا ما اقترنت عملية وضوح الجملة بدقتها أوصحتها.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

3- **معيار الدقة المتناهية**: فقد تكون العبارة أو الجملة المطروحة للنقاش واضحة ودقيقة في آن واحد ولكنها تتصف بالدقة المتناهية المقرونة بالكثير من الأرقام التي تعطي زيادة واضحة في الدقة.
4- **معيار العلاقة**: حيث إن علاقة الجملة المطروحة في السؤال ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالقضية أو المشكلة المطروحة للنقاش.
5- **معيار العمق**: فقد تكون العبارة أو الجملة واضحة ودقيقة وذات علاقة ولكنها تفتقر لخاصية العمق. وهنا يمكن طرح الأسئلة المهمة الآتية:

كيف تعمل الإجابة على توضيح التعقيدات الموجودة في السؤال ؟ وكيف يكون أخذ المشكلة عند طرح السؤال؟ وهل يُتعامل مع أكثر العوامل أو المتغيرات؟

6- **معيار الاتساع** أو سماحة التفكير: هنا تبقى عملية احترام آراء الآخرين مهما إختلفت عن آرائنا وهي عملية مهمة بنجاح التفكير مما يتعارض مع مصير الأمة ومرتكزاتها وأهدافها.
7- **معيار المنطقية**: إن تسلسل الأفكار المطروحة يتصف بالمنطقية، فجميع الأفكار ذات العلاقة والمعنى ذات الأدلة والإثبات والبراهين تشكل في الحقيقة التفكير المنطقي.(Saadeh, 2003, 2)

الضوابط والمعايير التي بمثابة مقومات يجب أن يقوم عليها التفكير الناقد عندما يمارس:

1- **الاتساق**: المفكر الناقد يحاول الاكتشاف وإلا يكون هنالك تناقض في تفكيره.
2- **الترابط المنطقي**: المفكر الناقد يحاول أن يربط ذهنيًا أو يتصل بأبعاد التفكير المتنوعة.
3- **القابلية للتطبيق**: المفكر الناقد يحاول أن يضمن الفهم النموذجي لخبراته لكي تلائم القابلية للتطبيق.
4- **الكفاية**: المفكر الناقد يحاول أن يضمن الفهم النموذجي لكي يكون مرن إلى حد كافي يندمج مع الخبرة الجديدة والبيانات.
5- **قابلية الاتصال**: المفكر الناقد يدرك أو يعرف التفكير والمعرفة والتعليم والمحادثة والإتصال بالأفراد في قابلية الفهم والاستنتاج للآخرين.(Ibrahim, 2006, 108)

مكونات التفكير الناقد: Critical thinking skills:

لقد صنف بلوم مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات، هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب و التقويم. إنّ التفكير الناقد لايمكن أن ينطلق إذا لم يسبقة تحليل دقيق للموقف المراد نقده، كما أنّ إبداء الرأي المؤيد أو المعارض للموقف المحلل هو تقويم. فإن مكونات التفكير الناقد يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، أن هذه المكونات تؤدى إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي، و تقود إلى الاستقلالية في التفكير و التحرر من التبعية و التمحور حول الذات، و تشجيع روح التساؤل و البحث و عدم التسليم بالحقائق .(Majeed, 2008, 125)كما تجعل الخبرات المدرسية ذات معنى و تعزز من سعي التلاميذ لتطبيقها و ممارستها، و تجعل التلاميذ أكثر إيجابية، وأكثر تفاعلًا و مشاركة في عملية التعلم تساعد في توفير الوقت لانها تتيح التعرف إلى أهم المعلومات بسرعة و دقة أكبر(Cattrell,2011,4). تعد مكونات التفكير الناقد من المكونات الضرورية لمواجهة التحديات في عالمنا المعاصر، و تعد من الأهداف التربوية التي يحتاجها المجتمع في مدارسه، و تساعد في نقل التلاميذ من اكتساب المعرفة إلى استخدامها، و بالتالي الدخول إلى مجتمع إنتاج المعرفة. و تفيد في العمل على مواجهة العنف و الإرهاب بمستوياته الفكرية، السياسية و الثقافية من خلال نمو استقلالية الراي.(Mahmoud, 2006, 165) من هنا تعتمد وسائل تنمية المكونات على المعلم بالدرجة الأولى في خلق بيئة مناسبة داخل الصفوف الدراسة تعتمد على المناقشة و التحليل، و اكتشاف التلاميذ لنقاط القوة و نقاط الضعف في تفكيرهم، و تقويم المشكلات و العقبات التي تواجههم. و من المكونات الأساسية التي يجب التركيز عليها و تنميتها من قبل المعلمين داخل الغرفة الصفية للتخلص من الأساليب التقليدية التي تركز على تخزين المعلومات و استرجاعها، و تتطلب عملية تعليم مكونات التفكير الناقد وجود محتوى دراسي يتضمن مكونات التفكير الناقد و بيئة صفية تشجع على ممارسته، بالإضافة إلى إعداد و تخطيط مسبقين من قبل المعلم، وأن يكون المعلم ممارسًا و متدربًا على تلك المكونات بشكل متقن، وأن تركيز الأهداف السلوكية على مستويات التذكر و الاستظهار و الأنشطة التعليمية تخلو من طرح أسئلة أو وجهات نظر متباينة و توجية التلامذ إلى تفسير حادثه أو تحليلها أو تقويمها. فالمكونات هي الإجراءات السلوكية التي تعبّر عن كل مكون من هذه المكونات لدى المعلمي على ممارستها في العملية التعليمية ممثلة في الآتي:

1- معرفة الافتراضات:

تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما. بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضًا ما وارد أو غير وارد تبعًا لفحصه للوقائع المعطاه.

2- التفسير (Interpretatiop):

يتمثل في قدرة الفرد على إستخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

3- تقويم المناقشات (Evaluation):

تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل إتصالًا مباشرًا بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف فيها.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

4- الاستنباط:
يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تمامًا من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.
5- الاستنتاج:
يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ ما تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له .(Abd al-Salam, Suleiman 1982, 8).

استراتيجات التفكير الناقد:
طرح العلماء عددًا من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ومهاراته المختلفة منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين، واكتمل دعمها وتطويرها، وهي:

1- استراتيجية المهارات الصغيرة: ويقصد بها المهارات الأولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل وشعوره بنفسه، مثل: تعريف معاني الكلمات بدقة، ومعرفة المهارات العددية البسيطة.
2- التعليم التعاوني: الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة للتحليل أفكار أو مشكلات، حفز تبادل الرؤى النقدية.
3- الاستراتيجية العاطفية: وتهدف إلى تنمية الفكر المستقل أي تنمية اتجاه (أستطيع أن أعمل هذا العمل وحدي) وحتى يتمكن الأطفال من تعلم هذه العادة فإنهم بحاجة إلى نموذج حي من الكبار، مثل القدوة الحسنة ويحتاج الأطفال إلى رؤية من يفكرون باستقلالية، وإذا أراد المعلم أن ينمي لديهم التفكير المستقل فعليه أن يتفهم وجهات نظر الآخرين، ومن أمثلة ذلك معرفة كيف يمكن لشخصين شاهدا مشاجرة واحدة في الساحة أن يصفاها بطريقة مختلفة .
4- استراتيجية القدرات الكبيرة:
هي استرتيجية التعلم القائم على حل المشكلات. يواجه الطلاب مشكلة حقيقية أو معقدة و تُطلب منهم تحليها و اقتراح حلول منطقية. فالطلاب الذي يمارس قوانين رياضية من أجل تلك القوانين نفسها دون معرفة للدوافع المنطقية وراء استخدام تلك القوانين لاتسهم كثيرًا في تنمية الفكر الناقد، ومن الأسئلة التي يُفضل حلها بعد حل التمرين باستخدام القوانين هي:

هل هذة هي الطريقة الوحيدة لحل المشكلة ؟
هل هذة هي أفضل الطرق لحل المشكلة ؟
ألا تستطيع التفكير بطريقة أخرى؟
أي الطرق أفضل ؟ ولماذا ؟

استراتيجية الكلمات المترابطة للمكفر لاند:
تهدف استراتيجية الكلمات المترابطة إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد .
ويتبع المعلمون إستراتيجية الكلمات المترابطة الخطوات الآتية:

1- طرح مجموعات متنوعة من الكلمات،بحيث تتألف كل مجموعة من سبع كلمات تدور حول موضوع معين يعرفه المتعلم من خلال خبراته المتنوعة أو إطلاعاتة الدراسية،على أن يكون في المجموعة الواحدة ست كلمات ذات صلة بالموضوع وكلمة واحدة لاصلة لها بالموضوع .
2- مناقشة المتعلمين بصورة جماعية وعقد جلسات تدريبية تحت إشراف المعلم، ثم تركيب الكلمات الست في عبارة أو جملة . (Saadeh, 2003, 106)

استرتيجية باير لتعليم التفكير الناقد:
تسير وفق مبادئ وأسس معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها، لذا يفضل التمهيد أو تقديم مكونات المهارة بطريقة منتظمة، ثم تقديم الخصائص المميزة لها وإجراءاتها بوضوح تام، ويناقش المتعلمين هذه الإجراءات وطريقة استخدامها. (Saadeh, 2003, 122)

استراتيجية التعلم القائم على المشاريع: Project Based Learning
تنفيذ مشروع طويل المدى يتطلب البحث، التحليل و التقييم المستمر.
Bell,S.(2010). Project- Based Learning for the 21 st Cenury. The Clearing House / 83(2)/ 39—43

الخرائطة المفاهيمية: تستخدم للتنظيم و ربطة المعلومات، مما يساعد على توضيح العلاقات و الأفكار الضمنية. Novak, J.D.& Gowin, D. B. (1984) Learning How to learn. Cambridge University Press.

دور المعلم في التفكير الناقد:
المعلم (المعلمة) هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم جدًّا أن يعمل جاهدًا بكل قدراته الذهنية والبدنية لتحقيق المواءمة بين متطلبات المتعلم، ولتتكامل أهدافها ومقاصدها عليه أن يكون ممتلكًا لمقومات التفكير الصحيح، وأن يدرك جيدًا الفروق الفردية بين التلاميذ، كل تلميذ يمثل حالة فريدة في نوعها، و يستخدم آلياته الذهنية بموضوعية

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

جيدة،حتى يستطيع أن يفكر في الطريقة المناسبة للتعامل مع التلاميذ، وفق الإحتياجات الفردية لكل منهم. المعلم هو المخطط والمخلص لمهنته والملتزم بتطوير نفسه مهنيًا بالإضافة إلى نقل المعلومة للتلاميذ (Habib, 2006, 223) وفي ظل التكنلوجيا الحديثة فإن كم المعلومات المتوفرة كبير جدًّا وفي تزايد مستمر، وبالتالي يحتاج المعلمون أن يتعلموا كيفية اختيار المحتوى المفيد من المعلومات، فالتفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل وهذا مهم بالنسبة للتلاميذ، حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة، حيث إن المجال المعرفي يبقى حيًا ومتجددًا عندما تثار أسئلة وتعالج بجدية. إن تدريس التفكير الناقد يصمم عادة لفهم مابين اللغة والمنطق، وهذا مايؤدي إلى إتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا والتفكير الاستقرائي والاستنباطي والتوصل لنتائج حقيقية وواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات.

(jaldah ؛ Abooy، 2006،20) المعلم (المعلمة) نفسه كإنسان يسعى دائمًا إلى تحقيق النجاح والفلاح، سواء كان ذلك على مستوى حياته الخاصة، أو على مستوى العمل المهني وتعاملاته مع الأخرين، و لذلك من المهم أن يمتلك المعلم بصيرة وفراسة تستندان إلى تفكير خاص وواع، من أجل الوصول إلى تفكير ناجح؛ لأن مهنته تفرض عليه أن يكون مصدر ثقة بالنسبة لكل ما يقول ويفعل، وشخصية المعلم أقوى عامل فعال في نفس المتعلم، فالمهم جدًّا العناية بالمعلم بحسن اختياره، بصحة تدريبة، بتنمية روح المسئولية فية ببعث روح القومية، بتعزيز شأنه في المجتمع، حجرة الدراسة، وهي المكان الذي يبين فيه المعلم مدى فهمه للجوانب العملية التعليمية التربوية والأهداف التي يمكن أن يحققها .(Abu Bakr, Dandash, 2003, 96-115)

النظريات التي تناولت التفكير الناقد:

نظرية الجشطالت:

ويرى أصحاب الجشطالت أن المادة التي تستخدم في التفكير الناقد هي بالضروة أن تكون جديدة، وأصيلة، وغريبة، وهذه هي المحاور الأساسية للتفكير الابتكاري والمهم جدًا أن يكون تفكيرًا ناقدًا في معلومات جديدة لأنه قد يفكر الفرد تفكيرًا ناقدًا في أمور ويعيد التفكير فيها مرة أخرى بطريقة ناقدة على الخبرة السابقة وأيضًا قد تكون القضية التي تناولها ليست حديثة بل قديمة ولكن هنالك اتجاهات مختلفة لحل المشكلات، وقد تكون هنالك أفكار ناقدة مبتكرة فإن هذا يتمشى مع سيكولوجية الجشطالت والتي تؤكد أساسًا على الجانب المبدع من التفكير بل إن التفكير هو المنتج، حيثُ يتضمن جدة في المادة.

نظرية بياجيه:

يرى بياجيه أن استخدام المنطق لدى المتعلم يتوقف بقدر كبير على المعلومات الحسية البسيطة في فهمه لطبيعة الأشياء، ويجرد الكثير من العمليات الذهنية، وفي مرحلة العمليات الصورية يستطيع أن يفهم المنطق المجرد، ويستطيع أيضًا أن يقدم أكثر من حل للمشكلة، ويقدم بدائل مختلفة للمشكلة، وهذا من مميزات حل المشكلة باستخدام أسلوب التفكير الناقد، وهذه البدائل تتسم بالاتساق المنطقي أي عدم القفز إلى النتائج و يربط التفكير الناقد بالتطور المعرفي، حيث يظهر التفكير المجرد و الناقد في مرحلة التفكير الصوري، 11 سنة فما فوق.

نظرية التنافر المعرفي:

أكدت نظرية التنافر المعرض أن المفكر الناقد والمبتكر يتسم تفكيره بالتكامل والاتساق وعدم التناقض.ونجد أن المفكر الناقد يرتب معتقداته حسب أولوياته حتى لا يحدث هنالك تنافرًا وتعارض بين هذه المعتقدات وإزالة الصراع بينهما. والتفكير الناقد حسب هذه النظرية يهدف إلى الوصول إلى أفضل حكم أو حل للمشكلة، ولا تتطلب حلًا قاطعًا أو نهائيًا فهنالك حل بديل آخر وترتيب الحلول حسب الأولويات .(Ibrahim, 2006, 58)

نظرية التفكير الجانبي:

لإدوارد ديبونو(1967-1971) تنادي هذه النظرية بحلول جديدة للمشكلات وهي مرتبطة بمفهوم الابتكار أو الإبداع، ونجد أن الفرد يحتاج لمواقف التفكير الابتكاري أن ينظر إلى عمله نظرة ناقدة وإدخال تحسينات على أفكار مبتكرة، والتفكير الابتكاري يؤدي إلى ظهور الجديد من الأفكار وهنا يفيد التفكير الناقد في فحص هذه الأفكار ودراسة مدى صدقها وفاعليتها واتساقها. وهنالك تفكير ناقد أصيل ومبتكر، حيث إنه عندما يتطلب من المفكر الناقد أن يكون على درجة من الإبداع، فالمفكر الناقد في حاجة مستمرة إلى إنتاج أكبر عدد من الأفكار والاستجابات السريعة ذات الارتباطات غير المباشرة بموضوع النقد، وهذا ما يميز أصيل في نقده وناقد.

نظرية جاريسون Gaeeisons المعدلة للتفكير الناقد(1992):

تتعلق بعمليات حل المشكلات وأيضًا مهارات هنري Henry للاستدلال الناقد وهي تقابل مراحل جاريسون للتفكير الناقد، ويرى جاريسون أن المفكرين الناقدين يمروا أو يعملوا من خلال خمس مراحل وهي:

1- تحديد المشكلة.
2- تعريف المشكلة.
3- استكشاف (فحص) المشكلة.
4- قابلية المشكلة للتطبيق.
5- تكامل المشكلة.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

إن النظرية تناسب تحليل التفكير الناقد وتلائمه داخل مجموعات التعلم ولكن هذه المراحل الخمس متتابعة (Ibrahim: 2006, 59)

نظرية جون ديوى في التفكير التأملي: يرى جون ديوى أن التفكير الناقد هو نوع من التفكير التأملى. الذي يبدأ، عندما الفرد شكًا أو مشكلة و يعالجها عبر الاستقصاء و التأمل المنهجي. Dewey, J. (1933). How we Think . D. C. Heath and Company.

الدراسات السابقة:

عُرضتِ الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث في الآتي:

دراسة يلديرم Yildirim (1994) بعنوان: Teachers Theoretical Orientations to wat Teaching Thinking اتجاهات المعلمين النظرية نحو تدريس التفكير (أمريكا).

هدفت إلى استقصاء اتجاهات المعلمين النظرية نحو تدريس التفكير على أساس اتجاهين نظريين رئيسين:

اتجاه محتوى التفكير؛ و اتجاه المهارات المستخدمة في التفكير. و قد تكونت عينة الدراسة من (600) معلما من جميع المدارس التابعة لمديرة التربية في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، و قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة للمعلمين في توجهاتهم نحو تعليم التفكير ترجع إلى متغيري المادة الدراسية و الجنس، فقد وجد توجه واضح نحو المهارات بين معلمي الرياضيات و العلوم في المرحلة الابتدائية، بينما كان التوجه نحو المحتوى سائدًا بين معلمي اللغة الإنجليزية و فنون اللغة. و كان أغلب معلمي الدراسات الاجتماعية لديهم توجهات مختلفة نحو تعليم التفكير، وقد كانت المعلمات أكثر توجهًا نحو المهارة مقارنة بالمعلمين.

دراسة كرستسن Christenses (1996) بعنوان: Developing Methods for Teaching Critical Thinking for Preserves Social Studies Secondary Teachers

تطوبر طرق لتعليم التفكير الناقد للاحتفاظ بالدراسات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الثانوية (أمريكا). هدفت إلى استقصاء مهارات التفكير الناقد التي تمارس في طرق تدريس معينة وفقا لتقديرات معلمي المرحلتين الابتدائية و الثانوية في مدارس أوهاما في الولايات المتحدةالامريكية، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلمًا من معلمي المرحلتين الابتدائية و الثانوية. و أظهرت النتائج تفاوت معلمي المرحلتين في ممارستهم لمهارات التفكير الناقد، و عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ممارسة معلمي المرحلتين لتلك المهارات تعزى للخبرة و المؤهل العلمي، بيما توجد فروق تعزى لمتغير المرحلة لصالح معلمو المرحلة الابتدائية.

دراسة الخريشة (2001) بعنوان: مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد و الابداعي لدى طلبتهم (الاردن). هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد و الابداعي لدى طلبتهم. تكونت عينة الدراسة من (33) معلمًا من معلمي التاريخ في مديرية المفرق في الاردن. أشارت النتائج إلى تدنى مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد و الإبداعي و المهارات مجتمعة، سواء من خلال آراء المعلمين أم من خلال ملاحظتهم داخل الغرفة الصفية، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربويًا (85%) عدم و جود فروق ذات دلالة تعزى للجنس و الخبرة و المؤهل.

دراسة السنافي (2008) بعنوان: معرفة معلمي الاجتماعيات لهارات التفكير الناقد و مدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم في منطقة حولى التعليمية (الكويت). هدفت الدراسة الى معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد، و مدى ممارستهم لها وذلك من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلمًا و معلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس حكومية تابعة لمنطقة حولى التعليمية بدولة الكويت. و قد أظهرت تدني في درجة معرفة معلمي الاجتماعيات لمهاارات التفكير الناقد و كذلك الامر بالنسبة لدرجة ممارستهم لها؛ فقد كانت النتائج أقل من المستوى المقبول تربويًا (76%) وجود فروق دالة لمدى معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد تعزي لمتغير الجنس و الخبرة و التخصص، كما أظهرت فروق داله في درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس و الخبرة لصالح الذكور، و ذوي الخبرة على التوالى، حيث لم تظهر النتائج فروقًا في ممارسة معلمي الاجتماعيات لمها ات التفكير الناقد تعزى الى متغير التخصص.

دراسة الزيادات و العوامرة (2009) بعنوان: مدى إمتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط في الأردن لمهارات التفكير الناقد (الأردن). سعت الدراسة إلى استقصاء إمتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية السلط لمهارات التفكير الناقد المحددة ب (التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، و تشخيص الموضوعية و التحيز في النص التاريخي، تكونت استنتاجات حول النص التاريخي، و تقويم الحجج أو الأدلة التاريخية، و تقرير الافتراضات المنطقية). تكونت عينة الدراسة من (53) معلمًا و معلمة من المدارس التابعة لمديرية تربية السلط في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويًا و الذي حدد بـ(80%) على اختبار التفكير الناقد الكلي و الاختبارات الفرعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات الناقد تبعًا لمتغير الجنس، و وجود دالة تبعا لمتغير الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

دراسة العدوان (2011) بعنوان: درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي درجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات (الأردن).
هدفت الدراسة إلى تقصي درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي و درجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات. تكونت عينة الدراسة من
(40) معلمًا و معلمة من معلمي الجغرافية للصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية للواء الشونة الجنوبية. كشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين مرتفعة لمهارات التفكير الناقد الخمس (الاستقراء و الاستنتاج و التتابع و المقارنة و التباين، و تحديد العلاقة بين السبب و النتيجة) و متوسطة لمهارتين فقط، مهارة المعلومات ذات الصلة و غير ذات الصلة، و مهارة المصادر الصحيحة و المصادر غير الصحيحة و عدم و جود فروق دالة في درجة ممارسة معلمي الجغرافية لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس. و كذلك كشفت النتائج، عدم و جود فروق دالة في درجة ممارسة معلمي الجغرافية لست مهارات من مهارات التفكير الناقد تعزى لسنوات الخبرة، و وجود فرق دال في درجة ممارسة معلمي الجغرافية لمهارة الاستقراء تعزى لسنوات الخبرة لصالح الخبرة (10) سنوات فأكثر.
دراسة (Solomon, 2012) بعنوان درجة ممارسة مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية في في مدارسة دمشق الرسمية) سورية. ركزت على تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوبة لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، و من خلال ملاحظتم في غرفة الصف، تكونت عينة البحث من (60) مدرسًا و مدرسة من مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. أظهرت النتائج ان وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككل متوسطة، و كبيرة بالنسبة لمهارتي التفسير و الاستنتاج و متوسطة بالنسبة لمهارتي الاستقراء و التحليل، و قليلة في مهارة التقويم. و أن درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككل من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة، و متوسطة بالنسبة لكل من مهارات التفسير و الاستنتاج و الاستقراء، و قليلة بالنسبة لكل من مهارتي و التحليل و التقويم. كما بينت النتائج عدم وجودوفروق دالة بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو التاريخ في المرحلة الثانوية من خلال إجابتهم على بنود الاستبانة بالنسبة لمهارات التفكير الناقد،ككل و في كل مهارة على حدة، تعزى لمتغيرات الجنس، و الخبرة في التدريس و المؤهل العلمي.
إجراءات البحث الميدانية: تتلخص في الآتي:
تحديد منهج للبحث، ووصف مجتمع البحث وعينته، وطريقة اختيارها، وأدوات جمع بيانات البحث، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، كيفية تطبيقها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهج البحث:
اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، و يهتم بوصفها وصفًا دقيقا كميًا و نوعيًا(Mohamed، 2012، 89). بما يتناسب مع أهداف البحث في تحديد درجة ممارسة مكونات التفكير الناقد في مدارس محلية أم روابة، و ذلك من جمع البيانات باستخدام الأداة الخاصة بقياس درجة مكونات بالتفكير الناقد، ثم تحليلها وتحليل البيانات و تفسيرها،يقدم وصفًا للظواهر الأحداث مع موضع البحث وصف النتائج في عبارة واضحة و محددة(othman، 2006، 126).

مجتمع البحث:
يتكون مجتمع الدراسة من (335) معلم ومعلمة بمرحلة التعليم الأساسي إدارية أم روابة، يتوزعون على (20) مدرسة بالإضافة على مديري الإدارات بمكاتب التعليم.
جدول رقم (1) يوضح إحصائية عن مكتب تعليم إدارية أم روابة

النوع	ذكور	إناث	المختلطة	المجموع
المدارس	10	9	1	20
المعلمون	81	225	-	306
الموجهون	8	6	-	14
الإداريون	14	1	-	15

المصدر مكتب تعليم الأساس بإدارية أم روابة.

عينة البحث:
حُدِّدَتْ عينة البحث على أساس مجتمع البحث المكوّن من معلمي مرحلة التعليم الأساسي إدارية أم روابة، واختير المعلمون على أساس العينة العشوائية على الأسس الآتية: على أساس العدد المطلوب لحجم العينة بما يتلائم مع منهج الدراسة لضمان تعميم النتائج، حُدد عدد(200) معلم ومعلمة، وتناول شريحة المعلمين والمعلمات كنموذج لعينة البحث أكدتها دراسات عربية و أجنبية لأن التفكير الناقد أصبح في عاتقه أهم مسؤولية، وهي جعل المتعلم يتعرف إلى المشكلات و يحددها و يناقش و يحلل و يفسر (Habib, 2006, 266).
الجدول رقم (1) يوضح مواصفات عينة الدراسة بعد تطبيق الاختبار.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

المتغيرات	ذكور	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	100	%50
	إناث	100	%50
المجموع الكلي		200	%100
التخصص	أدبي	149	%74.5
	علمي	51	%25.5
المجموع الكلي		200	%100
المستوى التعليمي	جامعي	122	%61.0
	ثانوي	78	%39.0
المجموع الكلي		200	%100
الكلية	تربية	125	%62.5
	أخرى	75	%37.5
المجموع الكلي		200	%100

من خلال الاطلاع على الجدول لأعلاه يُلاحظ ارتفاع عدد المتخصصين في المجال الأدبي تؤكد ذلك النسب المئوية للأدبي(74.5%) والعلمي(25.5%) .

أما بالنسبة للمستوى التعليمي، فنلاحظ ارتفاع عدد الجامعيين بالنسبة للثانويين، وهذا يدل على انتشار الجامعات حتى في الإداريات. أما الكليات، فنلاحظ ارتفاع نسبة خرجي كليات التربية، وهي 62.5% والأخرى 37.5% ولأن شرط تعيين المعلمين من خريجي كليات التربية.

الصدق التلازمي للاختبار في الدراسة الحالية:

جدول رقم(2) يوضح معاملات ارتباطات أبعاد القدرة على مكونات التفكير الناقد بالدراجة الكلية.

البعد	قيمة معامل الارتباط الدرجة الكلية
معرفة الافتراضات	640
التفسير	718
تقويم المناقشات	770
الاستنباط	544
الاستنتاج	513

يُلاحظ من خلال عرض الجدول السابق يتمتع اختبار التفكير الناقد بصدق تلازمي مرضة، فإن قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية.

معرفة الافتراضات 640

التفسير 718

تقويم المناقشات 770

الاستنباط 544

الاستنتاج 513

أدوات االبحث:

إن نوع المعلومات وطبيعتها التي تحتاجها الدراسة جعلت الباحثتان تعتمدان على اختبار مكونات التفكير الناقد لجمع البياناتا وبناءً على أن اختبار مكونات التفكير الناقد .(Abd al-Salam & Suleiman, 1982, 18)

الاختبار: إن الاختبار وسيلة من وسائل التعرف إلى نوع معين من البيانات والمعلومات للتميز بين مستويات المختبرين، تُعدُّ الاختبارات أنسب وسيلة للحصول على المعلومات عن غيرها من الوسائل الأخرى، لأنها أفضل من المقابلة في جمع المعلومات؛ لأن المقابلة باهظة التكاليف، ومعرضة للذاتية وتحيّز الباحثة وتستغرق وقتًا طويلًا، وأن الاختبارات أفضل من الملاحظة، لكثرة تكاليفها وصعوبة إجرائها إجراءً ثابتًا بسبب التعقيد والتركيب المصاحب للسلوك الإنساني (Abu Alam, 1998, 391-399)

الهدف من استخدام الاختبار:

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

هو قياس قدرة المعلمي على التفكير التحليلي والمنطقي، والحصول على معلومات تمكن من التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لديهم، وقد روعي أن يمثل هذا الاختبار المكونات الرئيسة للقدرة على التفكير الناقد و التي تتضمن معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، والاستنباط، و الاستنتاج. ويمكن الحصول على درجة لكل مفحوص في المكونات الرئيسة على حدة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للاختبار، والتي تمثل مستوى المفحوص في القدرة على التفكير الناقد، وجدت الباحثتان أنّه أنسب وأفضل اختبار يتناسب مع دراستهما لقياس مكونات التفكير الناقد0

صدق الاختبار:

حُسِبَ صدق الاختبار باكثر من طريقة قام بها الباحثان وهي على النحو الآتي:

1- أن تتفق أقسام الاختبار الأساسية مع الإطار النظري والأدبي و النفسي في مجال التفكير الناقد من حيث مكوناته الأساسية.

2- الاتساق الداخلي للاختبار وقد حُسِبَ عن طريق ايجاد معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة للاختبار والدرجة الكلية، فكانت معاملات الارتباط كالآتي:

الاختبار الأول الدرجة الكلية	0.634
الاختبار الثاني " " "	0.623
الاختبار الثالث " " "	0.623
الاختبار الرابع" " "	0.650
الاختبار الخامس " " "	0.489

ويتبين من عرض هذه المعاملات الارتباطية، أن جميعها مرضية وأقلها قيمة الاستنتاج ويرجع لاختلاف طبيعة هذا الاختبار

ومن خلال عرض المتوسطات والانحرافات المعيارية:

		المتوسط	الإنحراف المعياري
1- معرفة الافتراضات	20	3.560	4.159
2- التفسير	19	4.025	3.707
3- تقويم المناقشات	19	2.895	12.079
4- الاستنباط	19		
5- الاستنتاج	09		
6- التفكير الناقد الدرجة الكلية	85		

ونجد أن أقلها الاستنتاج لأنه يختلف عن طبيعة بقية الاختبارات.

ونعني بذلك أن الاختبارات الأربع تكوّن لدى المفحوص ما يسمى بالتهيوء الذهني ويمكن التمييز بين أولئك الذين لا يتمتعون بقدرة التخلص من حالة التهيؤ الذهني ومن يمتلكونها.

الدرجات الآتية(5، 6، 7، 8، 9، 10) المتوسط (50) والإنحراف المعياري(10) (عبدالسلام؛ سليمان،1982، 30 -33).

أما الدراسة الحالية، فقد أُستخدم مقياس فاروق عبد السلام وممدوح محمد سليمان للتفكير الناقد الصورة المطورة.

***- وصف الاختبار**:

يتكون هذا الاختبار من (150) سؤالًا كان توزيعها بالتساوي على المكونات الفرعية الخمسة للتفكير الناقد،حيث يُخصص (30) سؤالًا لكل اختبار من الاختبارات الخمسة. وكان زمن تطبيق الاختبار (45) دقيقة (عبدالسلام؛ سليمان،1982، 20)

تطبيق الاختبار في البحث الحالي:

عُدِّلَ جزء من المفردات لتساير البيئة السودانية، ثم دمجت كراستي الأسئلة والإجابة في كراسة واحدة و جعلت التعليمات واحدة لكل الاختبارت بدلًا من وضع تعليمات لكل اختبار و مثال توضيحي لكل اختبار، فكانت الصفحة الأولى تضم بيانات عن المفحوص،أما باقي الصفحات خاص بتطبيق الإختبار

طريقة تصحيح الاختبار في الدراسة الحالية:

أتبعت طريقة تصحيح عبد السلام سليمان نفسها، وأُعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، أما الإجابة غير الصحيحة فتعطى درجة(صفر).

الصدق الظاهري للاختبار:

بعد اكتمال التصميم الأولي للاختبار عُرِضَ على مجموعة الأساتذة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة كردفان، ممن لهم خبرة في هذا المجال بهدف تحكيم الاختبار للتحقق من ملاءمة عباراته و تعليماته للمعلمين، و سلامة الصياغة اللغوية، و ملاءمة فقراته لمجال مكونات التفكير الناقد، و اقترح اعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها أو استبدالها بفقرات أكثر ملاءمة، و عدل المقياس في ضوء الملاحظات المذكورة، و بعد ذلك طبق على عينة قوامها (40) معلم ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي من غير عينة البحث الأصلية، وقد أُختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع عينة البحث للتأكد من وضوح تعليمات المقياس و ملاءمة فقراته، و حساب ثباته، وتبين أن تعليمات المقياس و فقراته واضحة، و لا يوجد فيها لبس. و بعد تصحيحها أُدخلتِ البيانات الرقمية في جهاز الحاسوب بغرض تحليلها إحصائيًا لمعرفة

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

آرائهم بشأن أهمية مكونات التفكير الناقد في الغرفة الصفية، ويتضح من نتائج الدراسة تدني مستوى ممارستهم لمكونات التفكير الناقد، و يضاف إلى ذلك عدم وجود دراسات محلية، فالدراسة أول دراسة في السودان في حدود علم الباحثتين، وأوضحت نتائج البحث تدني مستوى إدراك المعلمين لأهمية مكونات التفكير الناقد في التدريس، و وجود ضعف عام لممارستهم في أثناء تدريسهم، و انعكاس ذلك على مستوى تفكير التلاميذ الذين أظهروا ضعفًا واضحًا في ممارسة مهارة التفكير لعليا و تدني مستوى إنجازهم.

أساليب المعالجات الإحصائية:

1- التكرارات 2- النسب المئوية 3- الوسط الحسابي 4- الإنحراف المعياري 5-الاختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين 6- اختبار تحليل التباين أُحادي الاتجاه. 7- اختبار مربع كاي 8- معادلة ألفا كورناخ للثبات Cronbach,s Alpha 9- معالة الصدق الذاتي.

عرض النتائج ومناقشتها:

كان عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها على حسب متغيرات الدراسة. وهي متغير الجنس (ذكور، وإناث) متغير المساق الأكاديمي، وينقسم إلى (العلمي، والأدبي) ومتغير المستوى التعليمي(جامعي، وثانوي) ومتغير الكلية(تربية، أخرى).

عرض نتيجة الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول الذي نصه:

"لا توجد فروق نوعية في القدرة على مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة الأساسي بإدارية أم روابة."

لجأت الباحثتان لاستخدام اختبار تحليل التباين والذي يوضح نتيجته الجدول رقم(1).

4-3- عرض نتيجة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي نصه:" لا توجد فروق نوعية في القدرة على مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة الأساسي بإدارية أم روابة."

أُستخدم اختبار(ت) وخلصت لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مكونات التفكير الناقد تبعًا للنوع.

الجدول رقم(1) يوضح ذلك.

الجدول رقم(1)

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ث) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
معرفة الافتراضات	ذكور	100	18.0800	2.4646	-2.337	198	0.02
	إناث	100	19.0300	3.2332			
التفسير	ذكور	100	18.5800	2.5153	1.974	198	0.50
	إناث	100	17.6900	3.7608			
تقويم المناقشات	ذكور	100	19.2500	3.4710	-.280	198	780
	إناث	100	19.4000	4.0775	0.72		
الاستباط	ذكور	100	19.0000	2.7707	.072	198	943
	إناث	100	18.9700	3.1219			
الاستنتاج	ذكور	100	9.4700	2.4056	1.906	198	
	إناث	100	8.7900	2.6336			058.
المجموع الكلي	ذكور	100	84.3800	8.3977	.354	198	
	إناث	100	83.8800	11.3798			724.

يتضح من الاطلاع على الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية بلغت (0.02) في معرفة الافتراضات و(0.50) في التفسير في العمود المتعلق بمستوى الدلالة تشير إلى وجود فروق نوعية لمعلمي مرحلة الأساسي بإدارية أم روابة في معرفة الافتراضات لصالح الإناث وفي التفسير لصالح الذكور وعدم وجود فروق نوعية بين الذكور والإناث في تقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج والمجموع الكُلي.

4-3- مناقشة نتيجة وتفسير الفرض الأول:

مناقشة نتيجة الفروق بين المعلمين والمعلمات في (مكونات) أبعاد القدرة على التفكير الناقد.

أسفرت نتيجة الجدول (1) وجود فروق نوعية في القدرة على التفكير الناقد لصالح الإناث في معرفة الافتراضات ووجود فروق في التفسير لصالح الذكور.و عدم وجود فروق نوعية في تقويم المناقشات و الاستنباط و الاستنتاج و المجموع الكلي. واتفقت الدراسة مع دراسة Yildirim(1994)، دراسة Al , Sanafi(2008)، و اختلفت مع دراسة Alkhreisha (2001)، دراسة Alzyadat و Al , Awamra(2009) دراسة Solomon(2012). إن الجزء الأول من نتيجة الدراسة، والمتعلق بوجود فروق بين الذكور والإناث في معرفة الافتراضات لصالح الإناث والتفسير لصالح الذكور لا يتفق

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

مع الفرض الأول للدراسة و يتحقق الفرض جزئيًا. أما الجزء الثاني من نتيجة الدراسة والمتعلق بعدم وجود فروق في تقويم المناقشات، الاستنباط والاستنتاج والمجموع الكلي، فيتحقق مع الفرض الأول للدراسة، إن قضية البحث في الفروق بين الجنسين ليست جديدة في إطار البحوث التربوية، فقد أُجريت بحوث عديدة على وجود الفروق بين الجنسين بالمماثلة بين المرأة والرجل .(Ibrahim: 2006, 81).

تفسير نتيجة تفوّق الإناث على الذكور في معرفة الافتراضات لا يعني أن هناك قصورًا أو نقصًا لدى الذكور بل قد تعود إلى نوع القضايا أو الموضوعات التي يتضمنها اختبار التفكير الناقد المستخدم والتي تمثل اهتمامًا لجنس دون الآخر، أو الاختلافات الشخصية النفسية، واختلاف ظروف نشأتهم الاجتماعية التي مروا بها أو التعصب للآراء ومعتقدات الجنس دون الآخر، كما يفسر الجزء الثاني من النتيجة بتشابه البيئة التعليمية من حيث الأعداد و التدريب، و تشابه البيئة الاجتماعية و الاقتصادية و تماثل القدرات و الاستعدادات العقلية لدى المعلمين و المعلمات في اجاباتهم على الثلاثة ابعاد تقويم المناقشات، الاستنباط والاستنتاج والمجموع الكلي، و ربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يمحملون تصورًا مشتركًاعن ماهية هذه المهارات، مما أدى إلى وجود موقف موحد لديهم نحو مهارات التفكير الناقد فجاءت استجاباتهم موحدة.

4-4:عرض نتيجة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي نصه (لا توجد فروق بين المساقين" علمي، أدبي" في التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس بإدارية أم روابة).

لجأت الباحثة لاستخدام اختبار(ت) وخلصت لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مكونات التفكير (الابعاد) تبعًا للمساق(أدبي، علمي)

والجدول رقم(2) يوضح ذلك:

الجدول رقم(2)

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
معرفة الافتراضات	أدبي	149	18.3691	3.0455	-1.551	198	.122
	علمي	51	19.0980	2.4021			
التفسير	أدبي	149	18.0604	3.4095	-561	198	-576
	علمي	51	18.3529	2.5599			
تقويم المناقشات	أدبي	149	18.9329	3.6736	-2.543	198	.012
	علمي	51	20.4706	3.8800			
الاستنباط	أدبي	149	19.0134	3.0224	-233	198	.816
	علمي	51	18.9020	2.7255			
الاستنتاج	أدبي	149	8.8926	2.4360	-2284	198	.023
	علمي	51	9.8235	2.7255			
المجموع الكلي	أدبي	149	83.2685	10.1546	-2.105	198	.037
	علمي	51	86.6471	9.0771			

يُلاحظ من خلال الاطلاع على الجدول أعلاه يشير عمود القيمة الاحتمالية (الدلالة) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمساق الأدبي والعلمي في معرفة الافتراضات وتقويم المناقشات والاستنتاج والمجموع الكلي لصالح المساق العلمي ولا توجد فروق في التفسير والاستنباط بين المساقين.

5-4 مناقشة وتفسير الفرض الثاني:

أسفرت نتيجة الجدول(2) إلى وجود فروق في التفكير الناقد في معرفة الافتراضات وتقويم المناقشات والاستنتاج والمجموع الكلي، وإتفقت هذه الدراسة مع دراسة Sanafi , Al(2008)، إن نتيجة الجدول تحقق الفرض الثاني للدراسة تحقيقًا جزئيًا، وتفسر النتيجة بالآتي:

أن طبيعة التخصص العلمي الذي يعتمد بدرجة كبيرة على مهارات التحليل، والاستنتاج، و الربط بين الأسباب والنتائج، قد تسهم في تنمية قدرات التفكير الناقد لدى المعلمين المنتمين إلى المساق العلمي، مقارنة بزملائهم في التخصص الأدبي. كما أن التكوين الأكاديمي لمعلمي المسار العلمي يتضمن في الغالب مكونات تدريبية نركز على حل المشكلات، و البحث التجريبي، مما قد يعزز مهارتهم في تقويم المناقشات والتمييز بين الافتراضات الصحيحة و غير الصحيحة.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

أما الجزء الثاني من الفرض عدم وجود فروق في التفسير والاستنباط مما يشير إلى أن المعلمين في كلا التخصصين، فيمتلكون مستوى متقاربًا من القدرات في هذين البعدين. و يعزى ذلك إلى أن مهارات التفسير والاستنباط تعد من المهارات الأساسية في التفكير، والتي قد تكسب من خلال الخبرة التدريسية و الممارسات الصفية و المهنية و الخبرة التعليمية.

عرض نتيجة الفرض الثالث:

اختبار الفرض الثالث والذي نصه" لا توجد فروق بين المستوى التعليمي (جامعي، ثانوي) في مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة الأساس بإدارية أم روابة ومعلماتها"

لجأت الباحثتان لاستخدام اختبار(ت) وخلصت لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مكونات التفكير الناقد تبعًا للمستوى التعليمي(جامعي، ثانوي)

والجدول رقم(3) يبين ذلك:

الجدول رقم(3)

الأبعاد	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ث) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
معرفة الافتراضات	جامعي	122	18.7296	2.8227	1.062	198	.289
	ثانوي	78	18.2821	3.0319			
التفسير	جامعي	122	18.3033	3.3076	.927	198	.355
	ثانوي	78	17.8718	3.0552			
تقويم المناقشات	جامعي	122	18.9329	3.6736	-2.543	198	.392
	ثانوي	78	20.4706	3.8800			
الاستنباط	جامعي	122	19.0134	3.0224	-233	198	.284
	ثانوي	78	18.9020	2.7255			
الاستنتاج	جامعي	122	8.8926	2.4360	-2284	198	.389
	ثانوي	78	9.8235	2.7255			
المجموع الكلي	جامعي	122	83.2685	10.1546	-2.105	198	.142
	ثانوي	78	86.6471	9.0771			

يُلاحظ من خلال الاطلاع على الجدول أعلاه يشير عمود القيمة الاحتمالية (الدلالة)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمستوى التعليمي (جامعي، ثانوي) في معرفة الافتراضات، والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج والمجموع الكلي.

مناقشة وتفسير الفرض الثالث:

أسفرت نتيجة الجدول(3) إلى وجود فروق في أبعاد القدرة على التفكير الناقد، معرفة الافتراضات، والتفسير وتقويم المناقشات، والاستنباط والاستنتاج والمجموع الكلي، و اختلفت مع دراسة كرستنس Christenses (1996) دراسة Alkhreisha(2001) دراسة Solomon(2012). لا تتفق هذه النتيجة مع الفرض الثالث للدراسة، وأنها لا تحقق الفروض تحقيقًا كاملًا.

تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين من حملة المؤهل الجامعي قد تلقوا تدريبًا أكاديميًّا أوسع و أكثر عمقًا في التفكير التحليلي و المنطقي خلال مسيرتهم التعليمية، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم بدرجة أعلى. فالتعليم الجامعي غالبًا ما يتضمن مقررات تتعلق بطرائق البحث، وحل المشكلات، و التحليل العلمي، كلها تسهم في تعزيز القدرة على تفسير المعلومات، و استخلاص النتائج، و تمييز الافتراضات، و تقييم الحجج و المناقشات.

كما أن المؤهل الجامعي يعد مؤشرًا عاملًا مؤثرًا في تنمية التفكير الناقد، حيث يتمتع المعلمون الجامعيون بقدرات تفكير ناقد أعلى في معظم الابعاد مقارنة بزملائهم من حملة المؤهل الثانوي. إنّ أهمية تعزيز تأهيل المعلمين تربويا و أكاديميًّا بنا يضمن تنمية هذه المهارات الجوهرية لما لها من أثر مباشر على جودة العملية التعليمية و تلبية احتياجات المتعلمين. والتعليم الجامعي يتيح فرصًا أوسع لتطوير التفكير الناقد من خلال البحث العلمي، و المناقشات الأكاديمية، و تحليل المفاهيم، وهذا بعزز قدرة المعلم على ممارسة التفكير الناقد يشكل أكثر كفاءة وفاعلية مقارنة بمن هم دون هذا المستوى التعليمي.

عرض نتيجة الفرض الرابع:

لاختبار قيمة الفرض الرابع والذي نصه" لا توجد فروق في كليات التربية والكليات الأخرى في مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة الأساس بإدارية أم روابة ومعلماتها"

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

لجأت الباحثة لاستخدام اختبار(ت) وخلصت لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مكونات التفكير الناقد تبعًا للكليات والجدول رقم(4) بين ذلك:

الأبعاد	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
معرفة الافتراضات	تربية	125	18.4080	3.0955	-0.923	198	0.357
	أخرى	75	18.8000	2.5627			
التفسير	تربية	125	18.0800	3.2996	-0.267	198	0.790
	أخرى	75	18.2133	3.0769			
تقويم المناقشات	تربية	125	19.3120	3.6817	-0.063	198	0.950
	أخرى	75	19.3467	3.9575			
الإستنباط	تربية	125	19.0480	2.7499	0.390	198	0.697
	أخرى	75	18.8800	3.2589			
الاستنتاج	تربية	125	9.2560	2.7117	9.06	198	0.366
	أخرى	75	8.9200	2.0005			
المجموع الكلي	تربية	125	84.1120	9.72460	-0.033	198	0.974
	أخرى	75	84.1600	10.4546			

يُلاحظ من خلال الاطلاع على الجدول أعلاه، يشير عمود القيمة الاحتمالية(الدلالة) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالكليات بين الذكور والإناث في التفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والمجموع الكلي. وتوجد فروق بين الكليات في معرفة الافتراضات والاستنتاج لصالح كلية التربية.

مناقشة وتفسير الفرض الرابع:

أسفرت نتيجة الجدول(4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات التفكير الناقد، التفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والمجموع الكلي. تتفق هذه النتيجة مع الفرض الرابع للدراسة، وأنها تحقق الفروض تحقيقًا جزئيًا، و جود فروق في معرفة الافتراضات والاستنتاج لصالح كلية التربية.

يفسرعدم وجود فروق دالة إحصائيًا إلى أن كلتا المجموعتين (خريجو كلية التربية و الكليات الأخرى) يمتلكون مستوى متقاربا من الكفاءة في هذه المهارات، مما يدل على أن هذه المهارات تكون مكتسبة من مصادر متعددة خارج الإطار الأكاديمي الرسمي مثل الخبرة العامة، أو الثقافة الشخصية، أو التدريب العملي المشترك.

التفسير و الاستنباط وتقويم المناقشات تمثل مهارات عليا يمكن تطويرها عبر مسارات مختلفة، ولا تعتمد فقط على التخصص الأكاديمي. وقد تفسر هذه النتيجة أيضًا إلى تشابة الخلفيات التعليمية العامة أو طبيعة العمل الميداني في التعليم التي يمر بها كلا النوعين من المعلمين بعد التخرج.

و تفسر النتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا في معرفة الافتراضات والاستنتاج لصالح كلية التربية، أن معلمي كلية التربية يمتلكون تفوقًا واضحا في مهارات التحليل الناقد و التفكير المنطقي، وهي مهارات تُعد جزءًا من المناهج المتخصصة في إعدادالمعلم داخل كليات التربية. ويرجع هذا التفوق إلى التدريب الأكايمي المنظم الذي يتضمن مواد في طرائق التدريس، تقويم التعلم، التحليل النقدي، وطرق البحث التربوي. كما أن بيئة كلية التربية تركز على تعزيز التفكير التحليلي و تطوير مهارات الاستدلال التأملي، مما يجعل خريجيها أكثر قدرة على تمييز الافتراضات واستخدام الاستنتاج المنطقي أثناء عملية التعليم و التعلم.بما أن معرفة الافتراضات والاستنتاج أكثر عمقًا و دقة لذلك تتطلب تأهيلًا أكاديميًا متخصصًا كما هو الحال في برامج كليات التربية، مما يمنح خريجيها ميزة معرفية و فكرية في تلك الجوانب.

تلخيص نتائج البحث:

- توجد فروق نوعية (ذكور- إناث) بين المفحوصين في مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة الأساس بإدارية أم روابة في معرفة الافتراضات والمجموع الكلي والتفسير لصالح الذكور.
- لا توجد فروق نوعية(ذكور- إناث) بين المفحوصين في مكونات التفكير الناقد لدى معلمي مرحلة الأساسي بإدارية أم روابة في تقويم المناقشات، والاستنتاج والاستنباط.
- لا توجد فروق بين المفحوصين بالنسبة للمساقين (أدبي – علمي) في مكونات التفكير الناقد في التفسير والاستنباط.
- توجد فروق بين المفحوصين لصالح المساق العلمي في معرفة الافتراضات وتقويم المناقشات والاستنتاج والمجموع الكلي.
- توجد فروق بين المفحوصين بالنسبة للمستوى (جامعي - ثانوي) لصالح الجامعيين في معرفة الافتراضات والتفسير والاستنباط.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

- توجد فروق بين المفحوصين للمستوى (جامعي – ثانوي) لصالح الثانويين في تقويم المناقشات، والاستنتاج والمجموع الكلي.
- توجد فروق بين المفحوصين بالنسبة للكليات (تربية – أخرى) في معرفة الافتراضات والاستنتاج لصالح كلية التربية.
- لا توجد فروق بين المفحوصين بالنسبة لكليات (تربية – أخرى) في التفسير وتقويم المناقشات في الاستنباط والمجموع الكلي.

التوصيات:

1- دراسة مكونات التفكير الناقد التي توصلت إليها الدارسة بهدف إجراء الكثير من البحوث والدراسات في مجال التفكير الناقد.
2- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، حيث إن من متطلبات إعداد معلم كلية التربية أن يكون قادرًا على التفكير الناقد.
3- تفعيل دور كليات التربية ومحاولة جعل الطالب والمعلم يمارسان التفكير الناقد من خلال الأنشطة في الكلية، وذلك لأن فاقد الشيء لا يعطيه.
4- تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية الكشف عن التلاميذ ذوي سمات التفكير الناقد وذلك لرعايتهم لإعداد جيل قادر على النقد الذاتي، والمشاركة في الرأي وتقويم الآراء الدخيلة على المجتمع، وزيادة التطلع نحو المستقبل.
5- مساعدة النظم التربوية على الانتقال من تعليم المعارف إلى تعليم المهارات وتوفير الفرص التربوية للمعلمين والمعلمات لامتلاك خبرات وتشكيل كفايات.
6- تشكيل اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وذلك برفع الناحية الاقتصادية للمعلمين والمعلمات.
7- تطوير المناهج التعليمية لتُساير وتواكب التطورات العالمية بإدخال حصص خاصة بالتفكير الناقد.

المقترحات:

تقترح عدة عنوان لدراسات مستقبلية وهي:

1- دراسة لمكونات القدرة على التفكير الناقد لدى عينة من طلاب كلية التربية وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
2- دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والابتكاري.
3- دراسة العلاقة بين التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.
4- دراسة لمكونات القدرة على الاستنتاج لدى عينة من طلاب كلية التربية.
5- دراسة لمكونات القدرة على التفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة.

References

Al Quraan AlKareem

Abd al-Salam, F., & Suleiman, M. M. (1982). *Kutayyib ta'limat al-tafkir al-naqid*. Jami'at Umm al-Qura lil-Nashr wa-al-Tawzi'.

Abu Allam, R. M. (1998). *Manahij al-'ulum al-nafsiyya wa-al-tarbawiyya*. Dar al-Nashr lil-Jami'at.

Abu Bakr, A. A., & Dandash, F. M. (2003). *Dalil al-tarbiyya al-'amaliyya wa-i'dad al-mu'allimin*. Al-Wafa' Lidina lil-Tiba'a wa-al-Nashr.

Al-Adwan, F. S. (2011). Darajat tawaffur maharat al-tafkir al-naqid fi kitab al-jughrafiya lil-saff al-tasi' al-asasi wa-darajat mumarasat al-mu'allimin tilka al-mahara. *Unpublished master's thesis*, Middle East University.

Al-Atoum, A. Y., Al-Jarrah, A. D., & Bishara, M. (2011). *Tanmiya maharat al-tafkir: Namadhij nazariyya wa-tatbiqat 'amaliyya*. Dar al-Maseera.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

Al-Kharisha, A. K. (2001). Mustawa musahamat mu‘allimi al-tarikh bil-marhala al-thanawiyya fi tanmiya maharat al-tafkir al-naqid wa-al-ibda‘i lada tullabihim. *Majallat Markaz al-Buhuth al-Tarbawiyya*, *19*(10), 13–45.

Al-Sanafi, S. A. (2008). Ma‘rifat mu‘allimi al-ijtima‘iyyat limaharat al-tafkir al-naqid wa-mada mumarasatihim laha min wijhat nazarihim fi mantikat Hawalli al-ta‘limiyya. *Dirasat: Al-‘Ulum al-Tarbawiyya*, *35*, 684–696.

Al-Zayadat, M. M., & Al-Awamira, M. H. (2009). Mada imtilak mu‘allimi mabahith al-tarikh fi mudiriyyat al-Salt fi al-Urdun limaharat al-tafkir al-naqid. *Majallat al-Manara*, *15*(3), 181–202.

Habib, M. A. (2006). *Tafkir al-mu‘allimin wa-al-muta‘allimin: Darura tarbawiyya fi ‘asr al-ma‘lumat*. ‘Alam al-Kutub.

Habib, M. A. (2007). *Ittijahat haditha fi ta‘lim al-tafkir: Istiratijiyyat mustaqbaliyya lil-alfiyya al-jadida*. Dar al-Fikr al-‘Arabi.

Ibrahim, M. A. (2006). *Al-tafkir al-naqid wa-qadaya al-mujtama‘ al-mu‘asir*. Maktabat al-Anglo al-Misriyya.

Jalda, S. B., & Abwi, Z. M. (2006). *Idarat al-ibda‘ wa-al-ibtikar*. Dar Kunuz al-Ma‘rifa.

Lafi, S. A. (2006). *Al-qira’a wa-tanmiya al-tafkir*. ‘Alam al-Kutub.

Mahmoud, S. D. (2006). *Tafkir bila hudud: Ru’a tarbawiyya mu‘asira fi ta‘lim al-tafkir wa-ta‘allumih*. ‘Alam al-Kutub.

Majeed, S. S. (2008). *Tanmiya maharat al-tafkir al-ibda‘i al-naqid*. Dar Safa’.

Mohammad, A. A. (2012). *Manahij al-bahth fi al-tarbiyya wa-‘ilm al-nafs*. Dar Afkar.

Othman, A. R. (2006). *Manhaj al-bahth al-‘ilmi*. Matba‘at al-Tamaddun al-Mahduda.

Qatami, N. (2001). *Ta‘lim al-tafkir lil-marhala al-asasiyya*. Dar al-Fikr.

Qatami, N. (2005). *Ta‘lim al-tafkir lil-atfal*. Dar al-Fikr.

Sa‘adeh, J. A. (2006). *Tadris maharat al-tafkir ma‘a mi’at al-amthila al-tatbiqiyya*. Dar al-Shorouq.

Sulaiman, J. (2012). Darajat mumarasat mudarrisi al-tarikh fi al-marhala al-thanawiyya limaharat al-tafkir al-naqid: Dirasa maydaniyya fi madaris Madinat Dimashq al-rasmiyya. *Majallat Jami‘at Dimashq*, *28*(2), 98–145.

Suweid, A. M. (2007). *Maharat al-tafkir wa-muwajahat al-hayat*. Dar al-Kitab al-Jami‘i.

Tibaa, S., & Langer, J. (2004). *Ta‘allum atfalina halawat al-tafkir*. Al-‘Ubaikan.

DOI: https://doi.org/10.61856/w1j52h70

Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: Dispositions and abilities.

Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson.