

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس
الحكومية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة
طولكرم من وجهة نظرهم

إعداد

خالد سليم خضر خليل

إشراف

أ.د. علم الدين الخطيب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج المناهج وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2015

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية
لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من
وجهة نظرهم

إعداد

خالد سليم خضر خليل

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2015/1/12، وأجبرت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

- أ. د. علم الدين الخطيب (مشرفاً ورئيساً)

- د. سهيل صالحه (ممتحناً داخلياً)

- د. علي حبابب (ممتحناً داخلياً)

- د. محمد دبوس (ممتحناً خارجياً)

الإهداء

إلى من سألت من أجله الدماء..... وطني فلسطين.

إلى من بذلوا أرواحهم فداءً للوطن..... الشهداء الأبرار.

إلى من سهروا الليالي من أجل راحتي..... والديّ الحبيين.

إلى من وقفوا بجانبني أصدقائي الأوفياء.

إلى من علموني أحرفاً..... أساتذتي الكرام.

أهدي لهم جميعاً ثمرة جهدي

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه أجمعين. اللهم لك الحمد على تيسير دراستي وتوفيقني إلى بلوغ مرادي، فأسألك أن تمن عليّ بقبول هذا العمل وأن تجعله خالصاً لوجهك الكريم.

أتوجه بالشكر والتقدير إلى مشرفي أ.د. علم الدين الخطيب على توجيهاته المتعمقة والتي كان لها أكبر الأثر في فتح آفاق جديدة للبحث والدراسة ومراجعتة الدقيقة وبما قدمه لي من العون بدون ملل ومتابعته خطوة بخطوة وجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والتقدير لجميع أساتذتي في قسم المناهج وأساليب التدريس في جامعة النجاح الوطنية والشكر الجزيل للجنة المناقشة المحترمة على جهودهم

ولجميع عظيم الاحترام والتقدير

الإقرار

أنا الموقع/ة أدناه، الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية
لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من وجهة
نظرهم

أقرُّ بأنَّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة، إمَّا هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وإن هذه الرسالة كلّها ، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة، أو لقب علمي،
أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية، أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name:

اسم الطالب: صالح محمد خليل

Signature:

التوقيع: 

Date:

التاريخ: ٢٠١٥ / ١١ / ١٢

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ت	الإهداء
ث	الشكر والتقدير
ج	الإقرار
ح	فهرس المحتويات
د	فهرس الجداول
ز	فهرس الملاحق
س	الملخص
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
2	مقدمة الدراسة
6	مشكلة الدراسة وأسئلتها
7	فرضيات الدراسة
8	أهداف الدراسة
8	أهمية الدراسة
8	حدود الدراسة
9	مصطلحات الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	الإطار النظري
21	الدراسات السابقة
33	التعقيب على الدراسات السابقة
34	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
35	منهج الدراسة
35	مجتمع الدراسة
35	عينة الدراسة
36	أداة الدراسة
38	إجراءات الدراسة
39	المعالجات الإحصائية

40	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
41	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
50	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
52	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
56	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
61	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
62	مناقشة النتائج
73	التوصيات
74	المراجع
74	أولاً: المراجع العربية
79	ثانياً: المراجع الأجنبية
81	الملاحق
B	Abstract

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	36
2	نتائج معادلة كرونباخ ألفا لثبات أداة درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد	38
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال المقارنة .	42
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التخليص .	43
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال الملاحظة .	44
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التصنيف .	45
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التمييز .	46
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال مهارات التفكير العليا .	47
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي الدرجة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التقويم .	48
10	الترتيب التنازلي لمجال مهارات التفكير الناقد حسب درجة الممارسة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.	49

50	11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم .
52	12	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.
53	13	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.
54	14	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مؤهل العلمي.
54	15	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.
55	16	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
55	17	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة.
56	18	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.
57	19	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.
58	20	المتوسطات الحسابية لمجالات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

21	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لإتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.	58
22	المتوسطات الحسابية لإتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	59
23	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في إتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة	59

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
82	أسماء المحكمين	1
83	استبانة ممارسة مهارات التفكير الناقد قبل التحكيم	2
88	استبانة ممارسة مهارات التفكير الناقد بعد التحكيم	3
92	استبانة الاتجاهات نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد قبل التحكيم	4
95	استبانة الاتجاهات نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بعد التحكيم	5
98	تسهيل مهمة الطالب في توزيع الاستبانات على المدارس الحكومية لاستكمال مشروع البحث	6
99	تسهيل مهمة لاجراء دراسة ميدانية في المدارس الحكومية	7
100	اسماء مدارس عينة الدراسة	8

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد
واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم

إعداد

خالد سليم خضر خليل

إشراف

أ.د. علم الدين الخطيب

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية نحو ممارستهم لمهارات التفكير الناقد وعلى اتجاهاتهم نحو هذه الممارسة، وبيان أثر كل من المتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على وجهة النظر تلك لدرجة الممارسة والاتجاه نحو الممارسة :

وقد تكون مجتمع الدراسة من (461) معلماً ومعلمة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم منهم (277) معلماً و(184) معلمة موزعين على (63) مدرسة منها (22) للذكور و (18) للإناث و (23) مختلطة وذلك في العام الدراسي 2013/2014. وقد تم اختيارهم بالطريقة العنقودية حسب متغيرات : الجنس ، والتخصص ، والمؤهل العلمي و سنوات الخبرة .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانتيين الأولى مرتبطة بدرجة الممارسة وتتكون من (32) فقرة موزعة على 7 مجالات رئيسة هي : المقارنة، و التلخيص، و الملاحظة، و التصنيف، والتمييز، و مهارات التفكير العليا وأخيراً التقويم. ، والثانية مرتبطة باتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد وتتكون من (19) فقرة .

وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من حملة درجة الدكتوراه في التربية.

أما ثبات الأداة فقد تم حسابه وفق معادلة كرونباخ ألفا حيث كانت قيمة معامل الثبات على مقياس الممارسة كانت (0.86) .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات المنبثقة عنها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال واختبارات لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- كانت درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم في المجمل مرتفعة بنسبة (78.25).
 - كانت اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم في المجمل عالية بنسبة (76.46).
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، و التخصص، والمؤهل العلمي، و سنوات الخبرة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية نحو ممارستهم لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
 - كانت أكثر مهارات والتصنيف التفكير الناقد ممارسة في مجال التقويم يليها مجال الملاحظة ثم مجال مهارات التفكير العليا ثم يليها مجال التلخيص فالمقارنة وأخيراً التمييز.
- وتوصل الباحث إلى عدة توصيات من أهمها :
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة في مناطق أخرى من مناطق الوطن ولمتغيرات أخرى.
 - إجراء دراسات مقارنة بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث حول الموضوع نفسه .

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- اسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- اهداف الدراسة .
- اهمية الدراسة .
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

يعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديماً وحديثاً، وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين المتعلمين من مهارات المعلم الأساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية على تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية، إذ أنّ الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات المعلم في تنمية التفكير لدى الطلبة، بالتالي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أنه يشجع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم، وتزداد أهميته إذا ما اتفقت مع وجهة النظر القائلة أن التعلم تفكيراً مما يعظم أهمية تعليم وتعلم التفكير الناقد (مرعي، ونوفل 2006).

كانت محاولة جون ديوي (JohnDewy,1938) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرّفه بأنه: تفكير انعكاسي (Reflective) يرتبط بالنشاط والمثابرة وبالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج. كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل (الربضي، 2004).

فيما يرى باير (Bayer,1998) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، لكنه أكثر تعقيداً من مهارات المعلم التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد من وجهة نظره يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات أو حل المشكلات.

أمّا إنيس (Ennis,1998) فيرى أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات.

وقد أشار بول (Paul,1995) إلى التفكير الناقد على أنه يعني تصحيح التفكير في مسعى المعرفة المعنية والموثوقة حول العالم.

أمّا الباحث المعرفي ستيرنبرج (Sternberg&williams,2004) فيشير إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صنع القرارات.

ويورد عبد العزيز (2009) عن مجموعة من التربويين تعريفات للتفكير الناقد، فيعرفه راسل (Rassel ,1980) بأنه عملية تقويم أو تصنيف وفق معيار سابق متفق عليه وهو اختيار منطقي للوقائع بعيداً عن المؤثرات العاطفية

ويذكر سعادة (2003) عن بروني وكيلي (Browne&Keely,1986) تعريف التفكير الناقد على أنه عملية تصفية الأمور وفصل المعلومات ذات الصلة عن المعلومات غير ذات الصلة. فالتفكير الناقد تفكير تأملي ومسؤول وماهر ومنطقي يعمل على تصحيح مسار التفكير وتوجيهه بهدف له علاقة بالمعرفة أو هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية عدة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج (البرقاوي، 2012).

كما يعرف التفكير الناقد على أنه تفكير قابل للتقييم المتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء أو معتقد ومن أي مصدر من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيّمته الحقيقية (غباري، أبوشعيره 2011).

نظراً لاختلاف الباحثين حول مفهوم التفكير الناقد ، فقد قامت مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد بدعوه من الجمعية الفلسفية الأمريكية إذ اجتمع ما يقارب (46) خبيراً يمثلون مجموعة من الباحثين من مختلف الحقول الأكاديمية كالعلوم الانسانية والاجتماعية والطبيعية والتربية وذلك لبحث مفهوم التفكير الناقد ومهاراته الأساسية، وقد استمر البحث لمدة عامين (1990-1992) .

ولقد استخدم الخبراء استراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي وهو : كيف يمكن تعريف التفكير الناقد لمستوى الجامعة بحيث يمكن لمدرّب مساق التفكير الناقد

أن يتعرف إلى مهارات التفكير الناقد ويرى الباحث أن التفكير الناقد هو عملية عقلية يقوم بها طالب المرحلة الأساسية الدنيا عندما يتعرض لموقف ما يواجهه في محتوى المنهاج ، ويعمل على حل تلك المشكلة .

وقد توصلت هيئة الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد بدعوه من الجمعية الفلسفية الأمريكية إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو التالي :

فالتفكير الناقد حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء، وضمن هذا المفهوم فإن التفكير الناقد يعد قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية. فالمفكر الناقد في الغالب شخصاً محباً للمعرفة، ويتمتع بسعة الاطلاع، ويستند ويثق بالمنطق، ويتصف بالمرونة، وسعة الأفق، ولديه الرغبة في إعادة النظر، واضح الرؤية للقضايا المطروحة عليه، يلتزم بالنظام في معالجة المسائل والقضايا المتعددة، وببذل جهداً في البحث عن المعلومات ذات الصلة بالموضوع المطروح للبحث، ويتبع المنطق في اختيار المعايير، ويبدي تركيزاً عالياً في عملية الاستقصاء، إذ يكون مثابراً في عملية البحث عن نتائج دقيقة بما تسمح به ظروف البحث. إنَّ العمل على تعليم وإيجاد مفكرين نقديين يقتضي بالضرورة العمل باتجاه المثل العليا، وهذه العملية تجمع بين تطوير مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية ومن ثم تغذية تلك الميول التي تعد أساس المجتمع العقلاني . ويتسم النظام الإداري التربوي دائماً بأنه في حالة تجديد وتحديث بناء على التطور الفكري العالمي، والمفاهيم العلمية والتربوية المتجددة، وهذا يحتم إدخال تقنيات ووسائل تربوية جديدة، من شأنها رفع فاعلية وكفاءة العملية التعليمية لتتأغم مع روح العمل الإداري التربوي في المدارس و الجامعات وغيرها. وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، مما يساعد بدور أكبر في نجاح التربية بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة (مرعي ، و نوفل 2006).

إن تنامي الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة يرجع الى الايمان بأنه يؤدي إلى فهم أعمق لدى المحتوى المعرفي الذي يتعلمونه على اعتبار ان التعليم في أساسه عملية تفكير. وأن

توظيف التفكير الناقد في التعليم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي للمتعلم وإلى ربط عناصره المختلفة ببعضها ببعض. ومن المعروف أن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالطالب إلى الاستقلال في تفكيره وإلى تحرره من التبعية، أي إلى تكوين العقل المستقل الموضوعي. وأن استخدام التفكير الناقد يؤدي بالطلبة إلى مراقبة تفكيرهم وطبيعته، الأمر الذي ينشأ عنه أن تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة.

فالتفكير الناقد فرصة مواتية لتدريب الطلبة على صنع القرارات الحياتية مما يلبي حاجة أساسية للمجتمع الديمقراطي متمثلة في تكوين مواطن مستنير في رأيه، يعتقد بما هو سليم وصحيح وينزع إلى التصرف بعقل وحكمه، ويرى بعض الباحثين أن التذني الملاحظ في القدرة على التفكير الناقد يرجع إلى عدة عوامل منها: طبيعة المناهج المدرسية وعدم توجه المعلمين إلى تدريس قدرات التفكير الناقد، إما لعدم إدراكهم لطبيعة التفكير الناقد أو لعدم معرفتهم بالكيفية التي يمكن بها أن تنظم النشاط الصفي لتنمية هذا النوع من التفكير (ثابت، 2003).

ويرى فراج (2006) ان التفكير الناقد يعمل في مواقف حل المشكلات من اجل توليد وإنتاج أفكار جديدة لمعالجة هذه المشكلات وحلها.

ويعد التفكير الناقد نوعاً من أنواع التفكير المهمة التي يلجأ إليها الفرد في تعامله مع الكثير من المواقف والمثيرات المتعددة. وهو لا يقل أهمية عن أنماط التفكير الأخرى، كالتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، لأن الأفراد يواجهون الكثير من المواقف والمشكلات التي تتطلب الفهم والتقييم، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها (خلف، 2007).

وتظهر الحاجة للتفكير الناقد كجانب متمم لأنماط التفكير الأخرى، فعندما يستخدم المفكرون التفكير المتشعب بتغيير وتوسيع إدراكاتهم في حل مشاكلهم، يحتاجون للتفكير الناقد كجانب من التفكير القائم على تقييم الأدلة واتخاذ القرار (المقدادي، 2000).

ويرى التربويون أن تعليم التفكير الناقد يعد هدفاً عاماً يجب أن نسعى إليه في الوقت الحاضر، وأن يتجه الاهتمام في الوقت الحاضر نحو تعليم التلاميذ التفكير الناقد لمساعدتهم في معالجة المسائل والقضايا وصعوبات التعليم التي تواجههم في المدرسة ولتنمية قدراتهم على الاستكشاف، وأن على المدارس والمعلمين العمل على تطوير أساليب التفكير لدى الطلبة كما يروا

أن تعليم وتدريب الطلبة مهارة التفكير هي مسؤولية العاملين في التربية، كما يؤكدون على أهمية تعليم التفكير من خلال المنهاج التربوي لتزويد الطلبة بمهارات تفكير أساسية تساعدهم في التكيف مع المتغيرات المتجددة في العالم (الحويجي ، و الخزاعلة، 2012).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشكل مهارات المعلم في ممارسة التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة ، لما تمثله مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة؛ إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، وفي أحيان أخرى تكون هذه المعلومات سمتها التناقض، الأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد ، وقد استشعر الباحث بالمشكلة من خلال عمله كمعلم ومن خلال آراء الزملاء.

وتكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم؟
- 2- ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم؟
- 3- هل تختلف درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم باختلاف المتغيرات: (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) ؟
- 4- هل تختلف اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات للتفكير الناقد من وجهة نظرهم باختلاف المتغيرات: (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) ؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص .
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم باختلاف متغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات للتفكير الناقد من وجهة نظرهم باختلاف متغير التخصص .
7. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل العلمي.
8. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم باختلاف متغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.
2. التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.
3. التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

تلقى الضوء على درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم. وبالتالي تعطي انطباعاً حول ذلك لما له من أهمية في التدريس، كما و تحفّز أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى المبادرة بتعزيز قيمة المقررات المتضمنة لمهارات التفكير الناقد ودورها في تطوير عملية التعليم المدرسية ، كما و تجمع بين عنصري التفكير الناقد والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

الأهمية التطبيقية :

تفيد هذه الدراسة كل من المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم ومديري ومديرات المدارس والمعلمين وكل من له علاقة بحقل التربية والتعليم في محافظة طولكرم باتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المنهاج وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم لمساعدته على تيسير أمور حياته اليومية، وذلك لارتباط التفكير الناقد بحياة الأفراد اليومية وما تحويه من مشاكل واتخاذ قرارات وتخطيط للمستقبل، وقراءة شاملة ومتفحصة للأحداث من حولهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم.
2. الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014.
4. المُحدّد البشري: عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.
5. المُحدّد الإحصائي والإجرائي: هذه الدراسة محددة بأدواتها المستخدمة في جمع البيانات من حيث الصدق والثبات وفي ضوء مصطلحات الدراسة .

مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد ويرى الباحث أن التفكير الناقد هو عملية عقلية يقوم بها طالب المرحلة الأساسية الدنيا عندما يتعرض لموقف ما يواجهه في محتوى المنهاج ، ويعمل على حل تلك المشكلة .
المرحلة الأساسية الدنيا: حسب قانون التعليم الفلسطيني هي الصفوف من الأول وحتى الرابع الأساسي.

المهارة إجرائياً : وصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ أو المعلم في موقف معين (الراجحي ، 2009) .

الاتجاه إجرائياً : فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك سلوك الفرد تجاه الأفراد والمواقف والأشياء المحيطة به (الراجحي ، 2009) .

درجة الممارسة إجرائياً : كل ما يقوم به المعلم من أساليب وطرق لتشجيع التفكير بتفاعلهم مع التلاميذ سواء أكان قبل الحصة أم خلالها أم بعدها ، وتقاس باستجابة المعلمين والمعلمات على أداة الدراسة (فريحات ، 2012)

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

الإطار النظري:

يشير الأدب التربوي إلى توفر تعريفات متعددة للتفكير الناقد، والتي بدورها غطت جوانب متعددة من مهارات المعلم المختلفة. و بالرغم من اختلاف هذه التعريفات إلا أنها تعد من النواحي الإيجابية، إذ يمكن أن يسهم هذا الاختلاف إلى مزيد من البحث والدراسة بين الباحثين (نوفل ، و مرعي 2006).

ويورد (القواسمه ، و غزالة 2013) بعض مهارات التفكير الناقد :

أولاً المقارنة: تستخدم لفحص شيئين أو فكرة بين موقعين لاكتشاف أوجه الاختلاف والاتفاق بين شيئين أو أكثر .

ثانياً التلخيص: تأمل فكرة ما أو موقف ما وإعادة التفكير فيها والتعبير عن ذلك بأسلوبه وبلغته الخاصة .

ثالثاً الملاحظة: اكتشاف المعلومات وتحليلها .

رابعاً التصنيف: وضع الأشياء في مجموعات أو فئات وفقاً لمعيار أو مبدأ معين .

خامساً التمييز: القابلية على تحديد موعد جديدة أو فهم مادة تم تقديمها في وقت سابق .

سادساً مهارات تفكير عليا : مهارات تفكير عملية تسعى لابتكار أشياء وإيجاد حلول للمواقف المختلفة .

سابعاً التقويم: اصدار حكم أو إبداء رأي في ضوء معايير .

وينقل العياصره (2011) عن باير (Bayer,1998) ان هناك عشر مهارات للتفكير الناقد هي:

1- التمييز بين الحقائق القابلة للاثبات وبين الادعاءات.

2- التمييز بين الاثباتات الاولى الموضوعيه والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

3- القدرة على تحديد مصداقية الخبرة او الرأي.

4- التحقق من مصداقية مصدر الخبرة.

- 5- تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.
- 6- الابتعاد عن التحيز والتحامل.
- 7- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.
- 8- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص
- 9- التعرف على أوجه التناقض.
- 10- تحديد قوة البراهين والدليل او الادعاءات.

خصائص المفكر الناقد:

وأورد نوفل ومرعي (2006) عن فيرت (Ferret,1997) أن خصائص المفكر الناقد على

النحو الآتي :

- 1- يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطلعها، أو يبحث عنها.
- 2- يحكم على التصريحات والمجادلات (Arguments).
- 3- لديه القدرة على الاعتراف بأن لديه نقص في الفهم أو المعلومات.
- 4- يملك حب الاستطلاع والفضول.
- 5- يهتم باكتشاف الحلول الجديدة.
- 6- لديه قدرة واضحة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
- 7- لديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.
- 8- الاستماع بحرص شديد إلى الآخرين ولديه القدرة على إعطاء صدى لهذا الاستماع الناقد.
- 9- يرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي.
- 10- يعدل في آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة.
- 11- يبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات.
- 12- يعلق إصدار الأحكام على الحقائق حتى تتجمع لديه المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار. (مرعي ، و نوفل 2006)

أهمية تعليم التفكير الناقد:

يرى رامر (Ramer, 1999) ، وجوزي (Guzy, 1999) بأن أهمية التفكير الناقد تكمن

فيما يلي:

1. يحسّن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
2. يسهّل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات المعلم في الغرفة الصفية.
3. يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرفيه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي.
4. يحسّن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
5. يشجّع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات المعلم للتفكير الناقد مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المنفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
6. يشجّع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
7. ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.
8. يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، واستيعاب دور المكان (الجغرافية) في تشكيل الحضارة الإنسانية.
9. يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.
10. يُكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.

11. يؤدي إلى قيام الطلبة بمراقبة تفكيرهم وضبطهم مما يساعدهم في صنع القرارات في

حياتهم. (مرعي ، و نوفل 2006)

ويورد عصفور (1998) التفكير الناقد كعملية ضمن العمليات المعرفية التي تستخدم لاشتقاق المعنى وتوليدته وتتضمن أنشطة عقلية يمكن تطبيقه على مهارات تعليمية محددة، لتلخيص وإعداد الخرائط كما ويتضمن استراتيجيات لتنفيذ مهارات معينة تتضمن تحليلاً أو تصنيفاً أو مقارنة أو استدلال. ويؤكد أن التفكير بأنواعه ومنها الناقد لا يُتعلّم مرة واحدة وأنه من المهم عند تعليم الطلبة استخدام مهارات تفكير ما تعليمهم كيف ينقلون هذه المهارة إلى مهارات مختلفة وأنه حتى نكون ناجحين فإن التعليم يجب أن يوزع اهتماماً وانتباهاً مستمرين لأن الطلبة يفكرون أفضل كلما تدربوا على التفكير وان عمليات التفكير تنمو وتتطور عندهم عبر الزمن ومن خلال المناهج يصبح الفرد أكثر خبرة في استخدامها في مختلف المحتويات الدراسية ويرشد المعلم إلى إجراءات اتفق عليها المربون التربويون بخصوص تدريب مهارات التفكير ومنها:

أ- ان تحدد المهارة عند بدء النشاط التعليمي.

ب- ان تقدم وتشرح للطلبة بأساليب تتفق وخبراتهم وقدراتهم العقلية.

ج- ان يحدد نوع النشاط ان كان كتابيا او لفظيا.

ويرى جروان (1997) أن المدرسة هي الوحدة المركزية في حركة التطوير التربوي مهما كانت اتجاهاتها ومتطلباتها وان مصير محاولات التطوير والاصلاح التربوي كان يتقرر بدرجة كبيرة على مستوى المبنى الدراسي وداخل الغرف الصفية فيها وان المعلم/ة يمثل حجر الزاوية او الاساس في عملية التطوير وكذلك المدير والمشرف وان هذه القيادات تلعب دورا جوهريا في توفير الشروط المحفزة للابداع والتفكير لدى الطلبة. كما ويضيف ان نجاح هذه القيادات في خلق الاجواء المدرسية المثيرة للتفكير والابداع يتوقف اساسا على ايمانها العميق بالعمل نحو ذلك وفهمها واستعدادها للمبادره وتحمل المسؤولية المترتبة على النجاح او الاخفاق في العمل، كما ويذكر ان التفكير بانواعه ومنه التفكير الناقد هو تفكير جيد يتضمن تقويما للجودة او النوعيه وانتاج ما يمكن وصفه بالخبرة لان الدماغ عندما ينشغل بعملية تفكير فان أي عملية تفكير تكون مدعومه بعملية تفكير من نوع آخر، ولكن نواتج التفكير هي التي تنتوع تبعا لنوع المهمة. (Bayer, 1998)

خصائص التفكير الناقد:

1. تفكير متقارب.

2. يعمل على تقويم مصداقية امور موجوده .

3. يقبل المبادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها.

4. يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه.

5. تفكير تحليلي.

ويقول أن التفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق ويقود الى نتائج يمكن التنبؤ بها

افتراضات التفكير الناقد كما حددها قطامي(2001) :

1- التفكير الناقد يمكن ان يعلم ويدرب عليه.

2- التفكير الناقد نشاط ذهني عملي.

3- التفكير الناقد يكسب المتعلمين تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى

واسع من المشكلات اليومية.

4- التفكير الناقد يؤدي الى مراقبة المتعلمين تفكيرهم وضبطه، وبالتالي افكارهم اكثر دقة، مما

يساعدهم في صنع القرارات.

ويضيف ان التفكير الناقد تفكير هادف وموجه نحو النتائج التعليمية، ويعتمد على

المعرفة العلمية المشتقة من البحث والتحري، وهو أوسع من البحث عن حل واحد للمشكلة،

ويتضمن تحديد الخبرات او البدائل، واختيار افضلها للوصول الى النتائج المرغوبة.

وترى جبر (2004) أن التفكير الناقد سواء كان استقرائيا او استنباطيا فهو يحتاج الى

بيئة صفية واجتماعية محمية تساعد على النماء وتذكر ان المعلم يلعب الدور الاكبر في هذا

النشاط بتبنيه خطابا صفيا يشجع النقد ويضيف ان التفكير الناقد ينمو ويزرع البنية الديمقراطية

ويخبو ويتراجع الى بيئة القمع والتعسف.

كما وترى ان تدريب الطلاب على التفكير الناقد لا يحتاج الى جهد كبير بل مجرد

استقرارات شخصية ونفسية تساعد في خلق اجواء صفية تستوعب الفكر الناقد وتعتبر انه لطالما

كان التفكير الناقد محكوما بقواعد المنطق فإن مهارته تمتاز بانها خاضعة للقياس وتسود مجموعة من الامور التي يكون الطالب الناقد قادرا على القيام بها:

12. تصنيف الاشياء حسب معايير محددة مسبقا.

13. ترتيب الاشياء والافكار والاحداث على التوالي.

14. اصدار احكام على مواقف أفكار.

15. التنبؤ بحدث ما بناء على المعرفة السابقة.

16. التمييز بين الحقيقة والرأي.

أما قرعان (2002) فترى أن التفكير العلمي بطريقة غير مباشرة يؤدي الى تنظيم داخلي للحقائق وتعليم مصطلحات واستخدام الاجراءات العملية وهو بذلك يختلف عن التعليم التقليدي بانه تعلم اشد ارتباطا بالافكار التي نتجت من استخدام المصطلحات . ويضيف انه على المعلمين ادراك ان الطلبة يقومون بتطوير مفاهيم خاصة حول عالمهم المادي وبالتالي لابد من استخدام التفكير الناقد لان ذلك يساعد على نقل اثر التعلم الى اوضاع معرفية جديدة .

ويرى عبد العزيز (2009) أنه يمكن تحديد الخطوات التي أن يسير بها المتعلم لكي تحقق

لديه مهارات التفكير الناقد على النحو التالي:

1- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

2- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

3- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

4- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.

5- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

6- البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.

7- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك.

ويتطلب هذا النوع من التفكير القدرات التالية:

• الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.

• تقييم موضوعي للموضوعات والقضايا.

- توفر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية.
- وحتى يمكن تنمية هذا النوع من التفكير، فإن ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة، وهي:
- 1- النقد العلمي، وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس.
- 2- البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها.
- 3- البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.
- 4- عدم القفز إلى النتائج.
- 5- التمسك بالمعاني الموضوعية، وعدم الانقياد لمعان عاطفية.

مهارات التفكير الناقد

وتورد ثابت (2003) تصنيفاً للباحثين أودل ودانيالز (Udall & Daniels, 1991)

لمهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات على النحو التالي:

أولاً: مهارات التفكير الاستقرائي وتشمل:

- 1- القدرة على تحديد العلاقات السببية أو الربط بين السبب بالمسبب.
- 2- القدرة على تحليل المشكلات المفتوحة.
- 3- القدرة على الاستدلال التمثيلي.
- 4- القدرة على التوصل لاستنتاجات.
- 5- القدرة على تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.
- 6- القدرة على التعرف على العلاقات إما لفظياً أو عددياً أو عن طريق الاستدلال المكاني.

ثانياً مهارات التفكير الاستنباطي وتشمل:

- 1- استخدام المنطق.
- 2- التعرف على التناقضات في الموقف.
- 3- تحليل القياس المنطقي.
- 4- حل مشكلات قائمة على ادراك العلاقات المكانية.

ثالثاً: مهارات التفكير التقييمي وتشتمل على:

أ- إيجاد محكات أو معايير تستند عليها عملية إصدار الأحكام وتضم:

1- التعرف على القضايا والمشكلات المركزية.

2- التعرف على الافتراضات الأساسية.

3- تقييم الفرضيات.

4- التنبؤ بالمرتبات على فعل ما.

5- التتابع في المعلومات.

6- التخطيط لاستراتيجيات بديلة.

ب- البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات ويضم:

1- الحكم على مصداقية المعلومات عن طريق التحري حول مصداقية المرجع المكتوب.

2- المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات.

3- تحري الجوانب التحيز والأنماط والأفكار المبتذلة.

4- التعرف على اللغة المشحونة.

5- تصنيف المعلومات.

6- تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف.

7- مقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

8- تقييم الحجج أو البراهين.

ج- التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها ويندرج تحته:

1- التفريق بين الحقائق والآراء.

2- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع.

3- التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة. (ثابت، 2003)

اما السرور (2000) فتورد عن واطسون وجلسير المهارات التالية:

1- معرفة الافتراضات.

2- الاستنتاج.

3- التفسير.

4- الاستنباط.

تقديم الحجج.

معايير التفكير الناقد

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساسيات في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التعميمي الذي يمارسه الفرد في معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح، وهي مثابة موجّهات لكل من المعلم والطالب ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص ومن أبرز المعايير ما أورده الباحثان ادلر وبول (Edler & Paul,1996) كما ورد في دراسة (ثابت، 2003) وتوجز فيما يلي:

- 1- الوضوح: فالوضوح يعد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير فإذا لم تكن العبارة واضحة، فلن تستطيع فهمها، ولن تستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم بأي شكل من الأشكال.
- 2- الصحة: ويقصد بها معيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
- 3- الدقة: ويقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.
- 4- الربط: وهو يعني مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.
- 5- العمق: نفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.
- 6- الاتساع: يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

7- المنطق: من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً ويقصد بالتفكير المنطقي الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

معوقات التفكير الناقد

لما كان البحث في التفكير الناقد قد أملى على البحوث والدراسات الحديثة أن تهتم في كيفية مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات التفكير العليا مثل مهارة التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات ومهارة المحاكاة الفعلية (Pentrich,1988) فإن العديد من هذه الدراسات قد خلصت إلى أن قدرة الطلبة في مراحل التعليم العام المختلفة هي إجمالاً قدرة متدنية (ثابت،2003). وقد أفادت الدراسة التي أجراها الزيادات (1995) أن أهم العوامل التي تعوق التفكير الناقد كما أظهرتها نتائج الدراسة ترجع إلى ما يلي:

وقد أشار قطامي(2000) إلى عدة عوامل تعوق التفكير ومن هذه العوامل:

1- عدم امتلاك النشء (الطلبة) القدرات على التفاعل مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والمالية والتعليمية المتغيرة بشكل متسارع وإيجاد البدائل التي تعترض حياتهم وذلك لقصور القائمين على التربية سواء كانوا أصحاب قرار إداري أو معلمين أو أولياء أمور للقيام بهذا الدور .

2- عدم القدرة على الانتقال بالتعليم في مراحل المختلفة من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين أو المحاضرات وحشو أذهان بقدر هائل من المعلومات والمعارف التي يطلب استظهارها وتذكرها عند إجراء الامتحانات إلى النمط الآخر الذي يدعو إلى ضرورة منح الطالب قدرًا كافيًا من الاعتماد على ذاته في التعلم والتفاعل مع المحيط أي تنمية قدرات التفكير الناقد.

3- إن نسبة ضئيلة من المعلمين الذين يوفرون لطلبتهم مناخاً تعليمياً مشجعاً لا يشعرون فيه بالأحراج أو التهديد.

4- صعوبة الفصل بين العوامل الموضوعية والشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة والتفكير الناقد يتطلب تجذر القيم والاستعدادات والمكونات الشخصية للفرد من ميول واتجاهات ودافعية.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

قام الغزيوات (2011) بدراسة حول درجة مساهمة معلمي رياض الاطفال في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم في محافظة الكرك ومعرفة اثر جنس المعلم وخبرته في ذلك وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين درجة مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (52) معلما ومعلمة طبق عليهم استبانة للتعرف على آرائهم في درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي. تم استخدام استبانة وبطاقة الملاحظة للتعرف على درجة مساهمتهم من خلال حجرة الدراسة، واشتملت كل من الاستبانة والبطاقة من (55) مظهرا سلوكيا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا منها (24) مظهرا للتفكير الناقد و (31) مظهرا للتفكير الابداعي. دلت النتائج على تدني درجة مساهمة معلمي رياض الاطفال في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي مجتمعه سواء من خلال آراء المعلمين او من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كانت درجة مساهمتهم اقل من المستوى المقبول تربويا (85%) ولم تظهر فروق داله احصائيا بين آراء المعلمين او نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المدرس او خبرته ولم تظهر اية علاقة داله احصائيا ($0.05\alpha <$) بين آراء المدرسين في درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مساهمتهم في تنمية تلك المهارات نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وقد اوصت بان يركز المعلم والمنهج على كشف مهارات التلميذ العقلية وتنمية التفكير الناقد والابداعي عنده باعتبار الهدف والغاية المنتظره منها.

وأورد الهاشمي، العزاوي، الحلاق عن دراسة الشواهين (2009) التي هدفت الى تقدير درجة إمتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لمهارات التفكير الناقد ودرجة

ممارستهم لها ، وتكونت عينة الدراسة (100) معلم ومعلمة إختيروا عشوائياً من مديرية التربية والتعليم في بني كنانة ، وكانت أداة الدراسة إستبانة تضمنت (46) مهارة من مهارات التفكير الناقد ، وأظهرت نتائج الدراسة إرتفاع درجة إمتلاك عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وممارستها لها وجود فرق في درجة الإمتلاك والممارسة يعزى للجنس والمؤهل العلمي .

وفي دراسة الجعافرة، الخرايشة(2007) التي هدفت الى التعرف على درجة امتلاك الطلبة المتفوقين من مدرسة البوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد حيث بلغت العينة (94) طالب وطالبة من طلاب الصفين العاشر والحادي عشر بواقع (50) ذكور و (44) اناث وقد استخدم الباحثان مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد (الاستنتاج ، والاستدلال، والاستقراء، والتحليل، والتقييم) وقد اشارت النتائج الى تدني واضح لدرجات العينة في المجموع الكلي ولكل مهارة على حده على المقياس المطبق كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات يعزى لمتغير الجنس ومتغير مستوى الصف الدراسي بينما وجد أثر دال احصائيا لتفاعل الجنس والصف الدراسي في مهارتي الاستنتاج والاستقراء لصالح اناث الصف العاشر في مهارة الاستنتاج ولصالح ذكور الصف العاشر في مهارة الاستقراء وقد اوصت الدراسة بضرورة اعداد برامج لتنمية التفكير الناقد للطلاب المتفوقين وإعادة النظر في طرائق التدريس المستخدمة في مدارس المتفوقين.

أورد سعادة ، منصور(2013) عن دراسة أبو جودة (2004) من أجل إستقصاء أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد : التحليل ، والاستدلال ، والتقييم ، لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الزرقاء الاردنية . وتكونت الدراسة من (88) طالباً وطالبة ، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، استخدم اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد قبل تطبيق البرنامج وبعده على المجموعتين ، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا برنامج تعليمي - تعليمي مستند الى نظرية العبء المعرفي ، ومتوسط أداء الطلبة في المستوى نفسه الذي لم يتعرضوا للبرنامج على إختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد ، ولصالح المجموعة التجريبية .

أورد سعادة ، منصور(2013) عن دراسة الحموري (2004) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الناقد ، والإتجاهات نحوها لدى طلبة مدارس التميز العلمي . وتألّف أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء الأردنية الذين بلغ عددهم (78) طالباً وطالبة ، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وطبّق عليهم إختبار للتفكير الناقد من إعداد الباحث ، على غرار إختبار واطسون - جليسر (Watson - Glaser) للتفكير الناقد . وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية تعزى إلى البرنامج الإثرائي . وقامت الرضي (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاساسية في الأردن تلك المهارات المعلم ودرجة ممارستهم لها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات المعلم، تكونت عينة الدراسة من (84) معلماً ومعلمة يعلمون مباحث الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية نموذج (2000)، (California Critical Thinking Skills, 2000)، كما طورت الرضي أداة ملاحظة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تكونت من (25) مهارة فرعية موزعة على مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية الخمس، وبينت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية منخفضة بشكل عام، حيث بلغت النسبة (37%) بمتوسط حسابي بلغ (12.60)، كما أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية منخفضة أيضاً، وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: مهارة التحليل، فمهارة الاستقراء، فمهارة الاستنتاج، فمهارة الاستدلال، وأخيراً مهارة التقويم، وكان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في إكساب أفراد العينة مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية حيث بلغت نسبة الاكتساب لديهم (72.9%) بمتوسط حسابي بلغ (24.78).

وفي دراسة ثابت (2003) توصلت الباحثة إلى ارتفاع المتوسطات في المعوقات الخاصة بالتفكير الناقد عند التلاميذ في المدارس الثانوية في محافظة عمان حيث كان في متوسطاتها أكثر من (3.71) وقد بررت الباحثة ذلك عدم إعطاء المعلمين التدريس الكافي على مهارة التفكير الناقد كما إلى عدم تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين لتعلم التفكير الناقد كما وأن معاناة المعلمين من الطلبة ومن العملية التعليمية وردود أفعالهم تجاه تجربتهم مع الطلبة افرزت لديهم اتجاهات سلبية تجاه الطلبة. وتعزو انخفاض اتجاهاتهم الإيجابية لإحباطات المعلم المتكررة من جراء تعامله مع الأنماط القيادية ، وميل المعلم من المبالغة في حفظ النظام، وعدم رغبة المعلم في بذل جهد كبير في تحضير أنشطة ووسائل تعليم التفكير، ولوجود المعلم التقليدي النمطي الذي لا يؤمن بغير رأيه، ونقص قدرة المعلم على الفصل في النظرة للتفكير الناقد بين الجانب الانفعالي والجانب المعرفي في فهم معنى التفكير الناقد ، ولعدم تشجيع المعلم للتأمل والمناقشات والحوار الجماعي، والتنشئة الاجتماعية التقليدية للمعلم، والافتقار للمعلم المؤمن بالديمقراطية وحرية الفكر والممارس لها، وافتقار المعلم لمهارات التفكير الناقد أو لمهاراته الجزئية ونقص التدريب.

وأورد سعادة ، منصور(2013) عن دراسة الزعبي (2003) التي هدفت إلى إختبار كل من طرق الإكتشاف الموجّه ، والمناقشة ، والعصف الذهني ، في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن . وتألفت عينة الدراسة من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية ، وتكونت من (199) ، طالباً وطالبة ، موزعين على المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبارالبعدي المباشر والوجل . وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج ،أهمها أن استخدام طرائق الإكتشاف الموجّه ، والمناقشة ، والعصف الذهني ، في التعليم يؤدي الى تنمية التفكيرالناقد ، وزيادة التحصيل ، والاحتفاظ بالتعلم لفترة طويلة.

كما وأورد سعادة ، منصور(2013) عن دراسة الزيادات (2003) التي هدفت إلى إستقصاء أثر إستراتيجية فوق المعرفية والنوذج الإستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافية . وتكونت عينة الدراسة من (316) طالباً وطالبة في (8) مدراس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من منطقة إربد ، أُستخدم في

الدراسة إختبار تحصيلي من نوع إختيار من متعدد مكون من (30) فقرة . وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى الصف التاسع الاساسي في مبحث الجغرافية تعزى الى الطريقة ، أو الجنس أو التفاعل بينهما على اختبار التفكير الناقد الكلي والاختبارات الفرعية ، وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين تحصيل الطلبة في مبحث الجغرافية ومدى إكتسابهم لمهارات التفكير الناقد.

وقامت العبدلات (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (62) طالباً وطالبة. إذ تم إعداد البرنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار كاليفورنيا لمهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية كمقياس قبلي وبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار كاليفورنيا لمهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة.

أما دراسة لافي (2003) فقد هدفت إلى قياس اثر استراتيجيات تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مديرية عمان الثانية، حيث تكونت من (150) طالبا وطالبة، موزعين على أربع شعب بواقع شعبتين لكل جنس. قسمت كل شعبتين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، طبقت استراتيجيات تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر. استخدم اختبار واطسون - جليسر لقياس التفكير الناقد. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر النتائج أثر لمتغير الجنس في مهارات التفكير الناقد.

وفي دراسة قام بها خريشة (2001) كان الهدف منها التعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم في الدوحة ، ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة استبانة وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمة أفراد العينة والتي تكونت من (33) معلماً ومعلمة، في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتكونت هاتين الأداتين من (55) مظهراً سلوكياً تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات مجتمعة؛ فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (85%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.

وقام الدرود (2001) بدراسة كان الهدف الأساسي منها تعرف أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس في محافظة إربد، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان لجنس الطالب أثر في تنمية تفكيرهم الناقد. تكونت عينة الدراسة من (128) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (31 طالبا و34 طالبة) وضابطة مكونة من (30 طالبا و33 طالبة) وقام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد (قبلي وبعدي) على كلتا المجموعتين. تم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات الخرائط المفاهيمية، في حين درست الضابطة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك أثر يعزى لجنس الطالب.

وفي دراسة المساد (1997) حول معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى ، ومديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية في الأردن ،كانت أداة الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة في تخصص الدراسات الاجتماعية أختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية وكذلك (200) مديراً ومديره أظهرت الدراسة النتائج التالية:-

1. أن معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد مرتفعة وكانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (80%).
2. إن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وفق تقديراتهم كانت (74%) وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً بينما أظهرت تقديرات المديرين أن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت (82%) وضمن المستوى المقبول تربوياً (80%).
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها في المرحلة الأساسية ودرجة معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها في المرحلة الثانوية ولصالح المرحلة الأساسية.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha=0.05$) في مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد تعزى للمرحلة التعليمية أو الجنس أو الخبرة أو التخصص.

وأجرت الكيلاني (1995) دراسة هدفت معرفة مستوى التفكير الناقد لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، حيث تكونت عينة الدراسة من (54) مديراً ومديرة، وطبق اختبار (واطسون - جليسر)، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى (51) من عينة الدراسة كان متوسطاً وفق معيار الاختبار، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى أن ثلاثة من أفراد الدراسة كانوا في المستوى العالي، كما بينت الدراسة وجود فروق تعزى لصالح ذوي الشهادات العليا.

وقام مراد (1994) بدراسة هدفت إلى استقصاء دور التفكير الناقد والخبرة التدريسية في التصرف في المواقف والاتجاه نحو العملة التعليمية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وقد تكونت عينة الدراسة من 83 معلماً (34 معلماً و49 معلمة) من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثماني مدارس بمحافظة القاهرة والجيزة وتتراوح خبراتهم التدريسية بين سنة واحدة إلى 25 سنة وقد طبق عليهم اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد المعرب على يد جابر عبد الحميد ويحيى هندان واختبار التصرف في المواقف التربوية من إعداد أحمد زكي صالح وآخرين (1995) ومقياس اتجاه المعلم نحو

التلاميذ. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على التصرف في المواقف التربوية ومستوى التفكير الناقد وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين القدرة على التصرف في المواقف التربوية والخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة التدريسية المرتفعة عن قلبي الخبرة. وقد وجد الباحث علاقة موجبة بين القدرة على التصرف في المواقف التربوية والاتجاهات الموجبة نحو العملية التعليمية لكل من الذكور والاناث وكانت العلاقة بين القدرة على التصرف في المواقف التربوية والاتجاهات السلبية نحو العملية التعليمية سالبة وقد ارتبطت الخبرة إيجابياً بالاتجاهات الإيجابية والتفكير الناقد، وتشير الدراسة إلى أن المعلم ذا الاتجاه المتطور المرن يستفيد من خبراته السابقة في العملية التعليمية ولم يتوصل الباحث إلى فروق فردية بين الجنسين في التفكير الناقد وتوضح النتائج الدور الإيجابي للخبرة في الممارسة التربوية للمعلمين بينما يقل دورها عند المعلمين ويتضح أيضاً دور الاتجاه الإيجابي في التصرف باستخدام العينة الكلية تحسن القدرة على التصرف في المواقف التربوية تبعاً لمتغيري التفكير الناقد والخبرة

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

وأورد الخالدي، الكيلاني، العوامرة، عن دراسة بوسنر (Posner,2008) التي هدفت إلى إستقصاء أثر خصائص المعلم وسلوكه في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (36) معلماً ومعلمة ممن يُدرّسون في المدارس الحكومية الأمريكية للمرحلة الثانوية ، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة عُبئت من خلال تصوير حصة صفية لكل منهم ، وقُسم المعلمون إلى فئتين عليا ودنيا حسب علامات طلبتهم للفصل الأول، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة الذين درّسهم معلمو ومعلمات الفئة العليا اختلفت عن أداء نظرائهم الذين درّسهم معلمو ومعلمات الفئة الدنيا ، حيث أظهر معلمو الفئة العليا تميزاً واضحاً في استخدام المواد والمناقشة ، والتمهيد الجيد للدرس ، وإثارة دافعية الطلبة ، والتعليم من خلال المجموعات ، وتفعيل الأنشطة الصفية ، أما معلمو الفئة الدنيا ومعلماتها فقد إتصفوا بالتعليم المباشر ، واستخدام الحاسوب لتقديم كمية أكبر من المعلومات ، وتركز جُلّ إهتمامهم بالمنهج الدراسي المعتمد .

كما وأورد الخالدي ، الكيلاني ، العوامرة ، عن دراسة سميث (Smith,2008) التي هدفت إلى التعرف إلى مظاهر التفكير الناقد التي يركز عليها معلمو التربية الإجتماعية ومعلماتها في المدارس الإنجليزية للمرحلة الأساسية ، ودرجة شيوع تلك المظاهر في سلوك المعلمين ، حيث تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً و(125) معلمة من مدارس المملكة المتحدة ، اختيروا بطريقة الاختيار العشوائي الطبقي التناسبي ، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن نموذج تصنيفي تُقاس من خلاله درجة ممارسة مظاهر السلوك الناقد ، وأظهرت النتائج أن نسبة الأنماط السلوكية ذات الصلة بالتفكير الناقد بلغت (21%) ، وأن نسبة المعلمين والمعلمات الذين يتجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد بلغت (8%) مما يدل على تدني ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد .

وأورد الخالدي، الكيلاني ، العوامرة، عن دراسة برات (Pratt,2007) التي هدفت إلى معرفة مدى مساهمة معلمي الدراسات الإجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد في (12) دائرة من دوائر التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ، وشملت العينة (64) معلماً، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة شملت (41) معياراً بحيث رُصدت (5) حصص دراسية لكل معلم، وأظهرت النتائج أن (18%) من معلمي الدراسات الإجتماعية يساهمون في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل مقبول وأن (6%) من المعلمين تتراوح نسبة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير ما بين (70-85%)، وباقي المعلمين كانت نسبة مساهمتهم ليست ذات تأثير إيجابي.

وأورد الخالدي، الكيلاني، العوامرة، عن دراسة سكرفن (Scriven,2005) التي هدفت إلى الكشف عن مدى تركيز معلمي الدراسات الإجتماعية في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، على تطوير الإجراءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير العليا، وشملت عينة البحث (50) مشرفاً مدرسياً، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة تحوي (57) مظهراً لقياس الأنماط السلوكية المحفزة للتفكير في داخل الحجرة الصفية حيث أظهرت نتائج الدراسة توسط أداء المعلمين في تنمية مهارات التفكير العليا، وحصلت ربط خبرات الطلبة بالحياة على أعلى درجة ممارسة ، في مقابل حصول مساعدة الطلبة في التنبؤ بمجريات الأحداث على أقل درجة ممارسة من قبل المعلمين ، حسب وجهة نظر مشرفيهم .

وأورد نوفل ومرعي (2006) عن دراسة تمبل (Temple, 2000) التي هدفت لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلم من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (12-15) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

وفي دراسة شايدووساي (Chiodo & Sai,1997) حول مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات وذلك على عينة من (12) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية وقد أجريت معهم مقابلات ومشاهدات صفية لهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد وقد أشارت النتائج إلى تدني معرفتهم لتلك المهارات وتدني استخدامهم للطرق التي تنميها.

وقام كيرستسن (Christensen , 1996) بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية التي تمارس لدى طلبة المدارس في ولاية أوهايو في أمريكا، حيث تألفت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الابتدائية والاساسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية، بينما هناك فرق بين المجموعتين في الزمن المستغرق في ممارسة مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية داخل الغرفة الصفية، فيما لم تظهر الدراسة فرقاً ذا دلالة يعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

وفي مجال معرفة المعلمين بمهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية أجرى تساي (Tsai, 1996) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية نحو مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية في الدراسات الاجتماعية في

الصين، حيث تألفت عينة الدراسة من (11) معلماً، تم توظيف المقابلة كأداة من أدوات جمع المعلومات، وقد دارت مقابلة المعلمين حول مفهوم التفكير الناقد ومدى ممارستهم لمهارات المعلم، والصعوبات التي تعترض ممارسة هذه المهارات المعلم، ومدى قدرة الطلبة في الصين على ممارسة هذه المهارات المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مدرسي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وظهر ذلك من خلال تعريفهم لمفهوم التفكير الناقد، وأن الطلبة في الصين لم يكتسبوا مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية من خلال البرامج الدراسية؛ لأنهم يعانون من الأعباء الدراسية الكثيرة، إضافة إلى ذلك وجد أن سبعة معلمين فقط يمارسون مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية من أصل أحد عشر معلماً شملتهم الدراسة.

وأجرى يلديريم (Yildirim, 1994) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات المعلمين النظرية نحو تدريس التفكير باستخدام استبانة مسحية تكونت من 20 عبارة مبنية على أساس اتجاهين نظريين رئيسيين أولهما اتجاه محتوى التفكير، وثانيهما اتجاه المهارات المستخدمة في التفكير وقد تكونت عينة الدراسة من 600 معلم تم اختيارهم عشوائياً من مكتب نظم البيانات التربوية في دائرة التربية لولاية نيويورك من جميع المدارس في الولاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أقل من ربع المعلمين أبدى توجهاً واضحاً نحو النظرية التي تركز على المحتوى أو النظرية التي تركز على مهارات التفكير، وأن الأغلبية امتلكت رؤية مختلفة لكل من النظريتين، إذ برز اتجاه قوي لدى المعلمين (70%-80%) يرى أن الطلبة يستطيعون التفكير بفاعلية عندما يملكون فهماً شاملاً للمشكلة الموجهة نحو تفكيرهم وأن الفهم العميق للمحتوى يشكل شرطاً ضرورياً لتطوير مهارات تفكير عليا (64%). كما اتضح أيضاً أن المعلمين يسلمون بأهمية المعرفة في التفكير الفعال ولكن يبدو أنهم منقسمون حول الاعتقاد بأن قلة المعرفة هي مشكلة رئيسة معوقة للتفكير وأنه يجب تصميم تمارين معينة في الكتاب المدرسي لتدريس مهارات التفكير بشكل مباشر وأن الصعوبة التي يواجهها الكثير من الطلبة تنجم عن قلة التدريب على مهارات تفكيرية محددة (84%) وقد أبدى المعلمون تحفظاً حول قضية فعالية تدريس مهارات التفكير بمعزل عن نطاق مادة الموضوع المألوفة ووافقوا على أن الطلبة يحتاجون لأن يكونوا قادرين على تحديد الخطوات

العقلية التي يتبعونها عند التفكير في قضية أو مشكلة ليصبحوا أكثر براعة في التفكير وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المعلمين يحتاجون لتعليم عميق حول النظريتين. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة للمعلمين في توجهاتهم نحو تعليم التفكير ترجع إلى متغير: المادة الدراسية وكذلك إلى متغير الجنس. فقد وجد توجه واضح نحو المهارة بين معلمي الرياضيات والعلوم والمرحلة الابتدائية ، بينما كان التوجه نحو المحتوى سائداً بين معلمي اللغة الانجليزية وفنون اللغة. وكان اغلب معلمي الدراسات الاجتماعية لديهم توجهات مختلفة نحو تعليم التفكير ، وكانت المعلمات اكثر توجهاً نحو المهارة بالمقارنة بالمعلمين.

وأجرى فرناندز (Fernandez, 1992) دراسة هدفت للتحقق من فعالية النشاطات الاثرائية في تطوير الكفاءة اللغوية الشفهية ومهارات التفكير الناقد لدى 19 طالباً من محدودي الكفاءة اللغوية الشفهية من مرحلة الرضة ولغاية الصف الخامس اختيروا بناء على ترشيحات المعلمين وأوراق التقييم الذاتي وترشيح الأهالي وتمثلت النشاطات الاثرائية بإعداد الطعام والعناية بالحدائق، الفنون، أنشطة حسابية، مشاريع تعاونية للمجموعات، ومعلومات عن الحياة البحرية، تم تنفيذ البرنامج خلال عشرة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً زمن الجلسة 30 دقيقة وقد استخدم الباحث للتحقق من هدف الدراسة كل من مقياس البراعة اللغوية الشفهية المثالية oral ideal language proficiency ومقياس ودكوك جونسن لقياس مهارات التفكير الناقد Woodcock Johnson Test for Measuring Critical Thinking Skills قورنت نتائج القياس القبلي والبعدي ودلت على زيادة درجات البراعة اللغوية الشفهية بمقدار 25% وزيادة بمقدار 25% أيضاً في المشاركة الصفية من خلال ملاحظات المعلمين، كما أن النشاطات الاثرائية طورت مهارات التفكير الناقد.

وقام جولدبيرج (Goldberg, 1991) بدراسة هدفت إلى تقويم أثر برنامج تدريسي يتضمن مهارات التفكير الناقد. طبقت الدراسة على (93) طالبا وطالبة من الصف الثامن، واستخدم اختبار انيس - فير المقالي لقياس التفكير الناقد للطلبة قبل البرنامج وبعده، وقد بينت بداية النتائج أن أداء الإناث على الاختبار كان أفضل من أداء الذكور في التطبيقين القبلي والبعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين ما يلي:

إن مجمل الدراسات السابقة هدفت الى التعرف على درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد. ولكنها اختلفت في الفئة المستهدفة ، فمنها من تناول المراحل الاساسية ، ومنها من تناول المرحلة الثانوية.

كما وان مجمل الدراسات السابقة تناولت متغيرات متشابهة كالجنس ، التخصص ، المؤهل العلمي، والخبرة. كما واعتمدت معظمها المنهج الوصفي، وكان لافتاً للنظر ان كثيراً منها تناول تدريس التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية.

كما واختلفت في اداة الدراسة التي استخدمت ، فمنها ما تناول الاستبانة كما ورد في دراسة يلديريم (Yildirim, 1994)، ومنها ما اعتمد المقابلة كما في دراسة تساي (Tsai,1996)، ومنها من استخدم بطاقة الملاحظة كما في دراسة بوسنر (Posner,2008) ، و برات (Pratt,2007)، وسكرفن (Scriven,2005)، و دراسة الغزوات (2011)، ومنها من اعتمد برنامج تدريبي قائم على مهارات المعلم كما ورد في دراسة الرضي (2004)، العبدلات (2003).

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة في استنتاج اثر المتغيرات على درجة ممارسة المعلم ، فمنها من أوجد اثراً للمتغيرات على درجة الممارسة ومنها لم يستنتج اثراً للمتغيرات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- إجراءات الدراسة.
- متغيرات الدراسة .
- المعالجات الإحصائية .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تمهيد:

يشتمل هذا الفصل على طريقة وإجراءات الدراسة الميدانية من حيث: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة وتوزيع عينة الدراسة، والمعالجات الإحصائية، إضافة الى نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جميع إجراءاته من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها واستخدم استبانتيين الأولى المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي المرحلة لمهارات التفكير الناقد ، والثانية المتعلقة بالاتجاهات من اجل جمع البيانات وإجراءات المعالجات الإحصائية، حيث ان هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، بوصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كميّاً وكيفياً، حيث يصف التعبير الكيفي للظاهرة ويوضح خصائصها بينما يعطي التعبير الكمي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم والبالغ عددهم (461) منهم (277) معلماً و(184) معلمة، موزعين على (63) مدرسة منها (22) للذكور و(18) للإناث و(23) مختلطة وذلك في العام الدراسي 2013/2014.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة بنسبة (47%) من المعلمين، واختيرت مجموعة من المدارس الحكومية الأساسية الدنيا بنسبة (15 %) التي تضم أفراد العينة بالطريقة العنقودية .

الجدول رقم (1) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	150	68.8
	أنثى	68	31.2
المؤهل العلمي	دبلوم	50	22.9
	بكالوريوس	160	73.4
	دراسات عليا	8	3.7
التخصص	ادبي	150	68.8
	علمي	68	31.2
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	43	19.7
	5 - 10 سنوات	63	28.9
	اكثر من 10 سنوات	112	51.4
المجموع الكلي		218	100.0

أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانتيين، الأولى استبانة متعلقة بدرجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم، وكانت مكونة من (32) فقرة. والثانية متعلقة باتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، وكانت مكونة من (20) فقرة ، وقد استخدم الباحث أوزان عبدالمجيد ، أحمد (2013) التي أوردها في مفاهيم التقويم والقياس والأداء .

80% فأعلى تعني درجة ممارسة مرتفعة جداً.

70-79.9% درجة ممارسة مرتفعة.

60-69.9% درجة ممارسة متوسطة.

50-59.9% درجة ممارسة قليلة.

اقل من 50% درجة ممارسة قليلة جداً.

صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله ، عُرضت على لجنة من المحكمين من حملة الدكتوراة البالغ عددهم (7) كما هو مبين في الملحق رقم (1) حيث كانت الإستبانة الاولى المتعلقة بدرجة الممارسة في صورتها الأولية (32) فقرة كما هو مبين في الملحق رقم (2)، تم إجراء بعض التعديلات اللغوية بعد التحكيم على بعض الفقرات لتصل في صورتها النهائية (32) فقرة كما كانت سابقاً والملحق رقم (3) يبين ذلك.

اما الإستبانة الثانية المتعلقة بالإتجاهات المبينة في الملحق رقم (4) حيث كانت الإستبانة في صورتها الاولى (20) فقرة، وبعد التحكيم تم استبعاد فقرة واحدة لتصل في صورتها النهائية إلى (19) فقرة والملحق رقم (5) يبين ذلك.

وقد إستخدم الباحث أوزان عبدالمجيد ،أحمد (2013) التي أوردها في مفاهيم التقويم والقياس والأداء .

80% فأعلى تعني مستوى الاتجاه عالٍ جداً.

70-79.9% مستوى الاتجاه عالٍ.

60-69.9% مستوى الاتجاه متوسط.

50-59.9% مستوى الاتجاه منخفض.

أقل من 50% مستوى الاتجاه منخفض جداً . (عبد المجيد ، أحمد 2013) .

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معاملات كرونباخ الفا كما في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): نتائج معاملات كرونباخ الفا لثبات اداة درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد.

المجال	درجة الثبات
المقارنة	0.89
التلخيص	0.81
الملاحظة	0.88
التصنيف	0.84
التمييز	0.87
تفكير عليا	0.88
التقويم	0.81
الدرجة الكلية	0.86

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الثبات لدرجة الممارسة عالية بنسبة (0.86) حيث يفى بأغراض الدراسة .

توزيع اداة الدراسة:

قام الباحث بتوزيع اداة الدراسة باليد على المعلمين والمعلمات المستهدفين في المدارس، وقام الباحث بإستردادها في اليوم الثاني وكانت الاعداد كما وزعها (218) استبانة، ويظهر الملحق رقم (6) إعلام الجامعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم تنفيذ الدراسة، بينما الملحق رقم (7) يبين موافقة مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم حول توزيع اداة الدراسة، ويبين الملحق رقم (8) قائمة بأسماء المدارس عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
 - تحديد أفراد عينة الدراسة.
 - الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص.

متغيرات الدراسة :

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية :

المتغيرات المستقلة :

الجنس وله مستويين : (ذكر ، انثى) .

المؤهل العلمي : (دبلوم ، بكالوريوس ، دراسات عليا) .

التخصص : (أدبي ، علمي) .

سنوات الخبرة : (اقل من 5 سنوات ، 5 - 10 سنوات ، اكثر من 10 سنوات) .

المتغيرات التابعة : (درجة الممارسة ، الاتجاهات) .

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لها للإجابة عن السؤال الرئيس للأسئلة الفرعية .

- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) لفحص الفرضيات .

- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضيات .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى التعرف على دور متغيرات الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانته وتم التأكد من صدقها، ومن معامل ثباتها. وبعد عملية جمع الاستبيانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي نتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلتها وفرضياتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤلات في الدراسة الميدانية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه:

ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم ؟

من اجل الإجابة عن السؤال الأول، تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال وللدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم. وتظهر الجداول (3)، (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9) ذلك .

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال المقارنة .

وصف درجة الممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة*	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الإستبانة
مرتفعة	72.39	0.74	3.62	أطلب من طلابي تحديد العلاقة بين الأحداث	1	4
مرتفعة	75.87	0.87	3.79	أشجع طلابي على البحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين الأشياء، الأحداث، الظواهر.	2	2
مرتفعة	77.16	0.69	3.86	أوجه طلابي الى تحليل فكرتين أو أكثر.	3	1
مرتفعة	79.91	0.80	4.00	أدعو طلابي إلى ملاحظة ما هو موجود في شيء وغير موجود في الآخر.	4	3
مرتفعة جداً	80.10	0.83	4.10	أدرب طلابي على إدراك العلاقات والمشاكل في البيئة المحيطة.	5	5
مرتفعة	77.08	0.38	3.87	الدرجة الكلية لمجال المقارنة		

• أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول رقم (3) ان درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال المقارنة كانت مرتفعة جداً على الفقرة (5) والتي تتمثل في (ادراك العلاقات والمشاكل في البيئة المحيطة)،

وكانت مرتفعة على الفقرات (1 ، 2 ، 3 ، 4). وفيما يتعلق في الدرجة الكلية لمجال المقارنة فكانت مرتفعة حيث وصلت النسبة المئوية إلى (77.08%).

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التلخيص .

وصف درجة الممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة*	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
متوسطة	64.68	0.88	3.23	اشجع طلابي على كتابة موضوعات حرة.	1	10
مرتفعة	71.19	1.01	3.56	اطلب من طلابي تقديم استنتاج ما حول بيانات معطاة رسم معطى.	2	11
مرتفعة	74.40	0.78	3.72	أطلب من طلابي تقديم ملخص عن أعمال شخصية وردت في موضوع ما.	3	9
مرتفعة جداً	84.04	0.70	4.20	أطلب من طلابي إعادة صياغة فكرة رئيسة لموضوع الدرس بلغتهم الخاصة.	4	7
مرتفعة جداً	85.87	0.70	4.29	أدعو طلابي إلى وصف مختصر لما تعلموه في الدرس.	5	8
مرتفعة جداً	85.96	0.81	4.30	أطلب من طلابي أن يلخصوا بإيجاز ما تم عرضه خلال الدرس.	6	6
مرتفعة	77.69	0.48	3.88	الدرجة الكلية لمجال التلخيص		

يتضح من الجدول رقم (4) إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال التلخيص كانت مرتفعة جداً على الفقرات (6 ، 7 ، 8) ، حيث كانت الفقرة (6) (اطلب من طلابي تلخيص بإيجاز ما تم عرضه خلال الدرس) اعلاها وكان مرتفعة على الفقرات (9 ، 11) اما الفقرة (10) المتمثلة بتشجيع الطلاب على كتابة موضوعات حرة ، فكانت أدناها من حيث درجة

الممارسة (64.68) متوسطة. وفيما يتعلق في الدرجة الكلية لمجال التلخيص كانت مرتفعة ، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (77.69%).

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال الملاحظة .

وصف درجة الممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة*	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
مرتفعة	76.51	0.75	3.83	أوجه طلابي لمشاهدة صور لمعالم او اثار تاريخية، جغرافية ، علمية لتفحصها.	1	1 4
مرتفعة جداً	81.74	0.80	4.09	أوجه طلابي إلى ملاحظة عرض توضيحي لظاهرة ماء، أو تجربة ما	2	1 2
مرتفعة جداً	90.09	0.65	4.50	أوجه طلاب الى ملاحظة صورة، رسم ورد في الدرس	3	1 3
مرتفعة جداً	81.86	0.44	4.09	الدرجة الكلية لمجال الملاحظة		

يتضح من الجدول رقم (5) إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال الملاحظة كانت مرتفعة جداً. حيث كانت الفقرات (12 ، 13) مرتفعة جداً ، اما الفقرة (14) المرتبطة (أوجه طلابي لمشاهدة صور لمعالم أو آثار تاريخية ، جغرافية ، علمية لتفحصها) فقد كانت مرتفعة . وفيما يتعلق في الدرجة الكلية لمجال الملاحظة فكانت مرتفعة جداً، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (81.86%).

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التصنيف .

وصف درجة الممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة *	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
مرتفعة	73.03	0.84	3.65	اطلب من طلابي تصنيف مجموعة الحوادث مثل (علمية، تاريخية) حسب وقوعها.	1	18
مرتفعة	74.04	1.15	3.70	اطلب من طلابي تصنيف اشياء حسب مجموعاتها مثل (فقارية، لا فقارية).	2	16
مرتفعة	76.42	0.85	3.82	أطلب من طلابي تصنيف مجموعة أشياء حسب خصائصها.	3	15
مرتفعة	79.08	1.13	3.95	اطلب من طلابي تصنيف مجموعة من المفاهيم (محسوسة، ومجرد)	4	17
مرتفعة	75.64	0.73	3.78	الدرجة الكلية لمجال التصنيف		

يتضح من الجدول رقم (6) إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال التصنيف كانت مرتفعة على جميع الفقرات وكانت الفقرة (17) اعلى فقرة في درجة ممارسة من حيث الاستجابة والتي تتمثل في (تصنيف الطلاب لمجموعة من المفاهيم)، وفيما يتعلق في الدرجة الكلية لمجال التصنيف فكانت مرتفعة، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (75.64%).

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التمييز.

وصف درجة الممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة*	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
متوسطة	65.87	0.92	3.29	أدعو طلابي للتمييز بين الحقيقة والرأي.	1	19
متوسطة	69.36	0.97	3.47	أدعو طلابي للتمييز بين الافتراض والتعميم	2	21
مرتفعة	74.04	0.87	3.70	أدعو طلابي للتمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات ذات غير الصلة.	3	20
مرتفعة جداً	81.28	0.84	4.06	أدعو طلابي للتمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة.	4	22
مرتفعة	72.64	0.60	3.63	الدرجة الكلية لمجال التمييز		

يتضح من الجدول رقم (7) إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال التمييز كانت مرتفعة جداً، على الفقرة (22) والتي تتمثل في (التميز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة). و مرتفعة على الفقرة (20) ومتوسطة على باقي الفقرات وبالترتيب الفقرة (19 ، 21) ، وفيما

يتعلق في الدرجة الكلية لمجال التمييز فكانت مرتفعة، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (72.64%).

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والانحراف المعياري لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال مهارات التفكير العليا.

وصف درجة الممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة *	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
مرتفعة	74.95	0.75	3.75	أشجع طلابي إلى توظيف مهارة العلاقة بين السبب والنتيجة.	1	25
مرتفعة جداً	81.28	0.72	4.06	أدعو طلابي الى توظيف مهارة التتابع ترتيب الحوادث الفقرات، الأشياء، بطريقة منظمة ومنطقية ودقيقة.	2	27
مرتفعة جداً	81.38	0.91	4.07	أدعو طلابي الى توظيف مهارة تحديد الأولويات (الترتيب حسب الأهم).	3	26
مرتفعة جداً	81.42	0.91	4.08	أشجع طلابي على توظيف أسلوب الاستنتاج (الانتقال من الكل الى الجزء) (من القاعدة الى المثال).	4	24
مرتفعة جداً	81.47	0.92	4.09	أشجع طلابي على توظيف أسلوب الاستقراء (الانتقال من الجزء الى الكل) (من المثال الى القاعدة).	5	23
مرتفعة جداً	80.1	0.84	4.01	الدرجة الكلية لمجال مهارات التفكير العليا		

يتضح من الجدول رقم (8) إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال مهارات التفكير العليا كانت مرتفعة جداً على الفقرات (23)، (24)، (26)، (27)، أما الفقرة رقم (25) والتي تتمثل في (توظيف العلاقة بين السبب والنتيجة) فكانت مرتفعة. وفيما يتعلق في الدرجة الكلية لمجال مهارات التفكير العليا فكانت كبيرة جداً، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (80.1%).

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال التقويم .

وصف درجة ممارسة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة *	الفقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
مرتفعة جداً	80.83	0.60	4.04	احفز طلابي على ابداء الراي حول احداث معينة.	1	30
مرتفعة جداً	81.28	0.79	4.06	اتيح الفرصة لطلابي لاصدار احكام حول مواقف معينة وردت في موقف ما	2	29
مرتفعة جداً	82.94	0.75	4.15	اشجع طلابي على ابداء الراي حول الانجازات او اعمال شخصية ما.	3	28
مرتفعة جداً	83.30	0.86	4.17	اوجه طلابي الى التعبير عن رايبهم حول موضوع دراسي او مقرر دراسي ما.	4	32
مرتفعة جداً	84.50	0.71	4.22	ادرب طلابي على اصدار احكام حول ممارسات اجتماعية معينة في الصف والمدرسة والمجتمع	5	31
مرتفعة جداً	82.57	0.48	4.13	الدرجة الكلية لمجال التقويم		

يتضح من الجدول رقم (9) إن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم لفقرات مجال التقويم كانت مرتفعة جداً على جميع الفقرات ، وكانت أعلى الفقرات من حيث الاستجابة التي تتمثل في (إصدار احكام حول ممارسات اجتماعية معينة في الصف، المدرسة والمجتمع) . وفيما يتعلق في الدرجة الكلية لمجال التقويم فكانت مرتفعة جداً، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (82.57%).

ويظهر الجدول رقم (10) الترتيب التنازلي للمجالات السبعة الواردة في استبانة درجة الممارسة.

الجدول رقم (10): الترتيب التنازلي لمجال مهارات التفكير الناقد حسب درجة الممارسة لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.

الترتيب	مجال المهارة	النسبة المئوية	وصف درجة الممارسة
1	التقويم	82.57	مرتفعة جداً
2	الملاحظة	81.86	مرتفعة جداً
3	التفكير العليا	80.1	مرتفعة جداً
4	التلخيص	77.69	مرتفعة
5	المقارنة	77.08	مرتفعة
6	التصنيف	75.64	مرتفعة
7	التمييز	72.64	مرتفعة
	الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية لمهارات التفكير الناقد	78.25	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول رقم (10) ان مجال التقويم احتل بالمرتبة الاولى ، حيث كانت النسبة المئوية لدرجة الممارسة (82.57 %) وهي مرتفعة جداً، في حين ان مجال الملاحظة احتل المرتبة الثانية بنسبة مئوية (81.86 %)، اما مجال التفكير فقد جاء ثالثاً بنسبة مئوية (80.1%) ، في حين ان مجال التلخيص احتل المرتبة الرابعة بنسبة مئوية (77.69 %) ، ومجال المقارنة احتل المرتبة الخامسة بنسبة مئوية (77.8 %)، أما مجال التصنيف فقد جاء بالمرتبة السادسة بنسبة مئوية (75.64 %) ، اما مجال التمييز فقد جاء بالمرتبة السابعة حيث كانت النسبة المئوية (72.64%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ؟

من أجل الإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لمستوى الاتجاه و لكل فقرة و للدرجة الكلية كما يبين الجدول (11).

الجدول رقم (11): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى الاتجاه لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم .

مستوى الاتجاه	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	متوسط الاستجابة*	ال فقرات	الترتيب	رقم الفقرة في الاستبانة
منخفض	50.00	1.17	2.50	أرى أن استخدام مهارات التفكير الناقد مضيعة للوقت.	1	19
منخفض	54.95	1.17	2.75	أرى أن استخدام مهارات التفكير الناقد لا يساعد على فهم المقرر الدراسي.	2	18
متوسط	61.47	1.10	3.07	استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يضيف عبئا جديدا على المعلم.	3	17
متوسط	68.26	0.99	3.41	أتمنى أن يكون زمن حصة تدريس لمهارة التفكير الناقد أطول.	4	16
عالٍ	75.50	0.83	3.78	هناك تمييز لاستخدام مهارة التفكير الناقد مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس	5	13
عالٍ	75.41	0.88	3.77	أشعر أن قدراتي الإبداعية تتطور نتيجة لاستخدامي المستوى الأول والثاني من مهارات التفكير الناقد.	6	14
عالٍ	73.49	0.90	3.67	أشعر بالقلق حيال عدم استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	7	15

عالي	78.90	0.82	3.95	أعتقد أن استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يبسط المادة.	8	12
عالي	79.91	0.70	4.00	أحب توظيف استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس الطلاب.	9	11
عالي جداً	80.45	0.80	4.01	أرى ضرورة لاستخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	10	10
عالي جداً	80.48	0.90	4.03	أشعر دائماً بالتشوق لاستخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	11	9
عالي جداً	84.04	0.76	4.20	أشعر أن تدريسي لمهارات التفكير الناقد ينمي قدراتي التدريسية.	12	6
عالي جداً	81.93	0.73	4.10	أؤمن تدريس معظم الموضوعات باستخدام مهارات التفكير الناقد.	13	7
عالي جداً	81.28	0.89	4.06	أشعر بسرعة مرور وقت الحصة التي توظف فيها مهارات التفكير الناقد.	14	8
عالي جداً	84.13	0.59	4.21	استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يمنحني ثقة أكبر بالنفس.	15	5
عالي جداً	84.95	0.83	4.25	أرى أن تدريس مهارات التفكير الناقد للموضوعات يحسن التحصيل عند الطلبة	16	4
عالي جداً	85.41	0.75	4.27	أرى أن تدريس مهارات التفكير الناقد ينمي التفكير عند الطلبة.	17	2
عالي جداً	85.40	0.72	4.26	أشعر بالمتعة عند تدريس مهارة من مهارات التفكير الناقد.	18	3
عالي جداً	86.79	0.74	4.34	يثير تدريس مهارات التفكير الناقد لدي الدافعية نحو العمل.	19	1
عالي	76.46	0.30	3.82	الدرجة الكلية لمستوى الاتجاهات نحو ممارسة مهارات التفكير الناقد		

• أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول رقم (11) إن مستوى الاتجاه لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا عند تدريس مهارات التفكير الناقد كانت عالية على جميع فقرات المقياس (الاتجاه إيجابي) . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمستوى الاتجاهات نحو ممارسة مهارات التفكير الناقد كانت عالية حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة الى (76.46%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصّه :

هل تختلف درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم باختلاف المتغيرات : (الجنس ، التخصص ، المؤهل العلمي ، الخبرة) .

للاجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية :

النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرالجنس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير الجنس وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (12) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة الإحصائية*	(ت) المحسوبة	أنثى (ن=68)		ذكر(ن=150)		المتغير
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.81	0.24	0.32	3.90	0.33	3.92	الدرجة الكلية

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) قيمة (ت) الجدولية (1.96).

يتضح من الجدول رقم (12) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس في مجال الدرجة الكلية، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير التخصص.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير التخصص وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (13): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص

مستوى الدلالة الإحصائية*	(ت) المحسوبة	إنسانية (ن=68)		علمية(ن=150)		المتغير
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.88	0.14	0.35	3.92	0.28	3.91	الدرجة الكلية

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) قيمة (ت) الجدولية (1.96).

يتضح من الجدول رقم (13) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير التخصص في مجال الدرجة الكلية، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير التخصص وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (14): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المؤهل العلمي
0.36	3.97	50	دبلوم
0.32	3.89	160	بكالوريوس
0.33	3.95	8	دراسات عليا

يتضح من الجدول (14) ان درجة ممارسة مهارات التفكير الناقد عند حملة الدبلوم اعلى يليها حملة الدراسات العليا واخيراً حملة البكالوريوس بفروق بسيطة جداً .

الجدول رقم (15): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.

الدالة *	(ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين
0.33	1.13	0.12	2	0.24	بين المجموعات
		0.11	215	23.21	داخل المجموعات
			217	23.45	المجموع

• دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول رقم (15) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .
لفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة، وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (16): المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المستوى	
0.33	3.83	43	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.30	3.92	63	5 - 10 سنوات	
0.34	3.94	112	أكثر من 10 سنوات	

يتضح من جدول رقم (16) أن المتوسطات الحسابية متقاربة جداً لجميع مستويات سنوات الخبرة وهي تقريبا (3.9) ، مما يعطي مؤشراً على انه لا توجد فروق . ومن اجل فحص دلالات الفروق فإن الجدول (17) يظهر ذلك عند استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA).

الجدول رقم (17): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة *
بين المجموعات	0.36	2	0.18	1.70	0.19
داخل المجموعات	23.09	215	0.11		
المجموع	23.45	217			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول رقم (17) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم في مجال الدرجة الكلية، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصّه :

هل تختلف درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم باختلاف المتغيرات : (الجنس ، التخصص ، المؤهل العلمي ، الخبرة) .

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير الجنس وفيما يلي

عرض للنتائج:

الجدول رقم (18) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة الإحصائية*	(ت) المحسوبة	أنثى (ن = 68)		ذكر (ن = 150)		المجالات
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.43	0.79	0.24	3.82	0.55	3.95	الدرجة الكلية

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) قيمة (ت) الجدولية (1.96).

يتضح من الجدول رقم (18) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة

طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس في مجالات الدرجة الكلية وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير التخصص.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمتغير التخصص وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (19): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.

مستوى الدلالة الإحصائية*	(ت) المحسوبة	إنسانية (ن = 68)		علمية (ن = 150)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
0.81	0.24	0.27	3.82	0.31	3.83

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) قيمة (ت) الجدولية (1.96).

يتضح من الجدول رقم (19) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير التخصص في الدرجة الكلية وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير التخصص وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (20): المتوسطات الحسابية لمجالات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المؤهل العلمي	
0.30	3.83	50	دبلوم	الدرجة الكلية
0.31	3.82	160	بكالوريوس	
0.23	3.75	8	دراسات عليا	

يتضح من الجدول (20) ان المتوسطات الحسابية لاتجاهات جميع فئات المؤهل العلمي متقاربة جداً (3.8) .

الجدول رقم (21): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي.

الدالة *	(ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	مصدر التباين
0.78	0.25	0.02	2	0.05	بين المجموعات
		0.09	215	19.66	داخل المجموعات
			217	19.71	المجموع

• دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول رقم (21) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .
لفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (22): المتوسطات الحسابية لمجالات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المستوى	
0.31	3.81	43	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.28	3.83	63	5 - 10 سنوات	
0.30	3.82	112	أكثر من 10 سنوات	

يتضح من الجدول (22) ان المتوسطات الحسابية متقاربة جداً لجميع مستويات سنوات الخبرة ، وهي تقريباً (3.8) مما يعطي مؤشراً على انه لا توجد فروق . ومن اجل فحص دلالات الفروق ، فإن الجدول (23) يظهر ذلك عند استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA).
الجدول رقم (23): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تبعاً الى متغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة *
بين المجموعات	0.01	2	0.003	0.03	0.97
داخل المجموعات	19.70	215	0.09		
المجموع	19.71	217			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول رقم (23) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية .

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة ، والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى التعرف على دور متغيرات الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وتم التأكد من صدقها، ومن معامل ثباتها. وبعد عملية جمع الاستبيانات تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلتها وفرضياتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤلات في الدراسة الميدانية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه:

ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير

الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم ؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال وللدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم. حيث يتضح من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم كما ورد في الجدول رقم (10) حيث كانت مرتفعة بحيث بلغت النسبة المئوية (78.25).

ويعزو الباحث ذلك إلى كون طبيعة محتويات المقررات الدراسية مشجعة على ممارسة تدريس مهارات التفكير الناقد حيث تتضمن أنشطة وإرشادات للمعلم مما يكون عاملاً مساعداً له في التخطيط ومشجعاً له في المدرسة، كما وأن ملاحظات المعلمين على الطلبة المترتبة على تحصيلهم عامل محفز أيضاً للمعلمين لممارسة هذه المهارات ، كما وان المادة الاثرية حول

طرائق التدريس التي يتضمنها دليل المعلمين تساعد جداً المعلمين على ممارسة مهارات التفكير الناقد في تدريسهم حيث تزودهم الأدلة بمعلومات حول ذلك وتقدم لهم أمثلة متنوعة . كما وان مركز القياس والتقويم في اعداده للدلة يقدم للمعلم خططاً دراسية يظهر من خلالها استراتيجيات تدريس تعتمد التفكير الناقد والاستقصاء والاكتشاف وما الى غير ذلك مما يجعل المعلمين يحاكون تلك الخطط ويميلون الى تطبيقها في صفوفهم .

وقد يكون تلقي المعلمين تدريباً حول مهارات التفكير الناقد عاملاً مساعداً في درجة الممارسة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة فرناندز (Fernandez, 1992) التي اشارت الى ارتفاع درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، كما وتتفق مع دراسة مراد (1994). بينما تختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة المساد (1997) حيث كانت درجة الممارسة (74 %) وهي اقل من المستوى المقبول تربوياً كما بين المساد.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة الخريشة (2001) والتي اشارت الى تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة الرضي (2004) التي بينت ان درجة اكتساب معلمي الاجتماعيات لمهارات تدريس التفكير الناقد كانت منخفضة.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة الغزيوات (2011) التي اشارت الى تدني درجة مساهمة معلمي رياض الاطفال في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة بوسنر (2008)، كما وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سميث (2008) التي أشارت إلى تدني ممارسة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد ، كما وتختلف مع دراسة برات (2007) ، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سكرفن(2005) حيث أظهرت نتائج الدراسة توسط أداء المعلمين في تنمية مهارات التفكير العليا .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم

نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم ؟

من أجل الإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ومستوى الاتجاه ، لكل فقرة و الدرجة الكلية لكل مجال ، حيث يتضح من نتائج الدراسة ان مستوى الاتجاه لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا عند تدريس مهارات التفكير الناقد كانت عالية على المقياس كما ورد في الجدول رقم (11) حيث بلغت النسبة المئوية (76.46). ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ المعلمين يبدون تحمساً نحو تدريس أنشطة التفكير الناقد بسبب توفر أنشطة في الكتاب تساعدهم وتعزز وتوجّه عملهم ، كما وإن قسم القياس والتقويم في وزارة التربية يقدم للمعلم دليل معلم للمقررات الرئيسة (اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم) تتضمن افكار حول التفكير ومذكرات دراسية تتضمن إستراتيجيات تدريس يمارس من خلالها أنواعاً من التفكير الناقد كالإكتشاف والتصنيف والتقييم مما تحفز المعلمين على محاكاتها وتطبيقها على طلابه . هذا عدا أن المعلمين يؤمنون بأهمية التفكير الناقد في عملية التدريس كونهم درسوه في مقررات جامعية، وبالتالي يريدون نقل هكذا خبره في عملية التدريس، كما ويعتقد الباحث أن تشجيع مديري المدارس للمعلمين في ممارسة التفكير الناقد من خلال عملية الاشراف الفني والثناء عليهم يحفزهم وينمي إتجاهاتهم نحو الممارسة.

كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة يلديرم (yildrim , 1994)

حيث برز اتجاه قوي لدى المعلمين يرى ان الطلبة يستطيعون التفكير بفاعلية عندما يملكون فهماً شاملاً للمشكلة الموجهة نحو تفكيرهم.

كما وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة تساي (Tsai, 1996) التي اظهرت ان مدرسي

الدراسات الاجتماعية يجهلون التفكير الناقد وان (7) معلمين فقط من اصل (11) اتجاهاتهم ايجابية.

وكما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة ثابت (2003) التي بينت أنه لا يوجد اتجاهات ايجابية لدى المعلمين لتعلم التفكير الناقد وأن معاناة المعلمين من الطلبة ومن العملية التعليمية وردود أفعالهم تجاه تجربتهم مع الطلبة أفرزت لديهم اتجاهات سلبية تجاه الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس. حيث يتضح من نتائج الدراسة في الجدول (13) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الممارسة.

ويعزو الباحث ذلك الى أن كلا الجنسين يمارسون عملية تدريس متشابهة ولمقررات متطابقة في محتوياتها للذكور والاناث. كما وأن ممارسة المهارة في التدريس لا يتوقف على كون الشخص ذكر أو أنثى، هذا عدا عن تماثل القدرات والاستعدادات العقلية لدى الجنسين في إستجاباتهم وقدرتهم على التفكير الناقد ، إضافة الى أن كلاً من الجنسين يتوفر له دليل معلم في المقررات الرئيسة يقدم له مادة إثرائية حول طرائق وإستراتيجيات التدريس المعتمدة على التفكير الناقد بانواعه المختلفة ، ويوفر للمعلم وللمعلمة خططاً دراسية تعتمد إستراتيجيات التفكير الناقد ، أي أن المعلم والمعلمة يجد من يسهل عليه العمل مما يحفزه على ممارسة إستراتيجيات التفكير الناقد ويطبقها على طلبته .

وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الدردور (2001) التي بينت على أنه لا يوجد أثر يعزى لمتغير الجنس، كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الشوهين (2009) التي أظهرت إرتفاع درجة إمتلاك عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها ووجود فرق في درجة الامتلاك والممارسة يعزى لمتغير الجنس.

وكذلك مع دراسة الغزيوات (2011) التي لم تظهر فروق داله إحصائيا بين آراء المعلمين في درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت نتائج دراسة كل من جولديبيرج (Goldperg,1991) حيث بينت بداية النتائج ان أداء الاناث على الاختبار كان افضل من أداء الذكور . وكذلك مع دراسة ثابت (2003) حيث بينت أن النسبة عند الاناث بلغت (51.2%) بينما عند الذكور (48.8%)، كما و تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت نتائج دراسة كل من الزيادات (2003) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس .

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير التخصص. حيث يتضح من نتائج الدراسة كما في الجدول (14) على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الممارسة. ويعزو الباحث ذلك أن المعلمين سواء كانوا في التخصص العلمي أو التخصص الأدبي يدرسون في الجامعة مقررات مرتبطة بالتفكير الناقد كمقررات أساسية، كما وأن المقررات للصفوف من الأول حتى الرابع مقررات بسيطة المحتوى وبالتالي لا ترهق تفكير المعلمين في ممارسة التفكير الناقد .

كما وان مهارات التفكير الناقد لا ترتبط بتخصص دون غيره ، فالتفكير الناقد يمارس في اللغة العربية والعلوم والإجتماعيات والرياضيات حيث تتطلب هذه المقررات أن توظف التفكير الناقد لتنمية التفكير عند الطلبة ، وبالتالي فإن كل تخصص يوجد في أدلة المعلمين ومواقع الإنترنت مما يرشده ويساعده الى مارسة ذلك في الصف .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة المساد (1997) التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مدى ممارسة معلمي الدراسات اجتماعية لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير التخصص.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه يلديرم (yildirim ,1994) حيث كان التوجه نحو ممارسة مهارة التفكير الناقد عند معلمي المواد العلمية اكثر من معلمي المواد الادبية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. حيث يتضح من نتائج الدراسة كما في الجدول (15)، (16) ان درجة الممارسة عند حملة الدبلوم اعلى يليها حملة الدراسات العليا واخيراً حملة البكالوريوس بفروق بسيطة جداً . كما ويتضح من نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الممارسة.

ويعزو الباحث سبب عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي إلى أن جميع المعلمين من حملة المؤهلات الدبلوم، البكالوريوس، والماجستير يدرسون في الجامعات مقررات ترتبط بالتفكير الناقد، وبالتالي يمتلكون معرفة نظرية بالموضوع كما وأنه وإن كان هناك من حملة البكالوريوس أو الماجستير من يدرس الصفوف الأساسية التي هي أصلاً معدة لمعلمين من حملة الدبلوم، فإن طبيعة محتويات المقررات تتضمن مفاهيم ومشكلات مرتبطة بالتفكير الناقد لا تتطلب مؤهلاً عالياً لتدريسها ، وبإستطاعة كل معلم مهما كان تخصصه أن يدرس ويتمرن على مهارات التفكير الناقد ويستعين بالأدلة والمشرفين والمدراء وكل من له خبرة بالموضوع كي يسهل عليه ممارسة ذلك . فحامل الماجستير وحامل البكالوريوس وحامل الدبلوم من يعلمون الصفوف من الأول حتى الثالث يستخدمون نفس المادة المقررة ويستعلمون نفس الدليل المعد للمادة ، وبالتالي تكون الأفكار المقدمة والخطط الدراسية المقررة لهم هي نفسها .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الشواهين (2009) التي أظهرت إرتفاع درجة إمتلاك عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها ووجود فرق في درجة الامتلاك والممارسة يعزى للمؤهل العلمي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه كل من دراسة كيرستنس (Christensen,1996) التي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة المساد (1997) التي اشارت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات

التفكير الناقد تعزى للمؤهل العلمي. كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الخريشة (2001) حيث دلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين اراء معلمي التاريخ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الكيلاني (1995) التي أظهرت وجود فروق تعزى لصالح ذوي الشهادات العليا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة . حيث يتضح من نتائج الدراسة كما في الجدول (17)، (18) على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الممارسة .

ويعزو الباحث سبب عدم وجود فروق ترتبط بالخبرة إلى أن المعلم فور تعيينه مطالب بممارسة مهارات التفكير الناقد في التدريس حيث أنه هو ومن مضى عليه خبرة قد درسوا في الجامعات التفكير الناقد، وأنهم يدرسون نفس المقررات ، فالمعلم المستجد سرعان ما يستعين بالمشرف التربوي أو بدليل المعلم الذي يوفر له خطأً جاهزة توظف إستراتيجيات التفكير الناقد وهو ما إعتاد عليه المعلم صاحب الخبرة .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع توصلت اليه دراسة كل من دراسة مراد (1994)، وكذلك مع دراسة كرستensen (Christensen, 1996)، وكذلك مع دراسة الخريشة (2001) والتي لم تظهر فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي التاريخ في درجة مساهمتهم في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الخبرة. وكذلك مع دراسة الغزيوات (2011) والتي لم تظهر فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين في درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الخبرة. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة صالح (1995) والتي اظهرت الدور الايجابي لسنوات الخبرة العالية في الممارسة التعليمية للمعلمين لمهارات التفكير الناقد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس. حيث يتضح من نتائج الدراسة كما يظهر في الجدول (19) من نتائج اختبار (ت) على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهاتهم.

ويعزو الباحث ذلك الى أن كلاً من الجنسين مطلوب منهما ممارسة مهارات التفكير الناقد في التدريس، وبالتالي فإن إتجاهاتهما نحو الممارسة موحدة حيث كانت درجة الممارسة عالية على المجالات كلها ، وبالتالي فان ذلك يدل على فهم واضح للموضوع وهو ما يشكل اساساً لتوحد الاتجاه نحوه، هذا عدا أن كل معلم ومعلمة يطمح أن يعكس أدائه على طلبته نتيجة ممارسته الصفية التي توظف فيها إستراتيجيات التفكير الناقد ويلمس أثرها الطيب والتقدم في التحصيل مما ينمي إتجاهاته نحو الممارسة مرات أخرى وأخرى .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة لافي (2003) التي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلمين ، كما ولم تظهر النتائج اثر لمتغير الجنس في مهارات التفكير الناقد ، كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الجعافرة والخرابشة (2007) والتي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الدرجات تعزى لمتغي الجنس ، كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الغزويوات (2011) التي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين اراء المعلمين او نتيجة ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في درجة مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لمتغير الجنس.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة يلديرم (yildirim,1994) حيث أظهرت النتائج ان المعلمات اكثر توجهاً نحو الممارسة مقارنةً بالمعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات

التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير التخصص. حيث يتضح من نتائج الدراسة كما يظهر في الجدول (20) على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهاتهم.

ويعزو الباحث ذلك الى ان عملية الفرز كتخصص علمي وادبي هو اصطلاحى في مديريات التربية، والحقيقة ان كلا التخصص علمي او ادبي هما ممن يحملون نفس الشهادة أي البكالوريوس او الدبلوم او الماجستير في تخصص التربية الابتدائية، وهو التخصص لمن يريد تعليم الصفوف من (1 - 4). وعليه فان المعلمين سواء كانوا أدبي او علمي يملكون نفس المهارات والافكار وقد درسوها في الجامعة، وما عملية الفرز سواء كانت علمي او ادبي إلا بناءً على مدى الرغبة عند المعلم في التوجه لتدريس المواد العلمية او المواد الادبية، وليس هناك تخصص يحدد ذلك. تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الخريشة (2001) التي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين اراء معلمي التاريخ او ملاحظاتهم في مستوى مساهتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة يلديريم (yildirim ,1994) حيث أظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية لمعلمي الرياضيات والعلوم والمرحلة الابتدائية واللغة الانجليزية والاجتماعيات ، وكان التوجه اكثر وضوحاً نحو تعليم الممارسة عند معلمي اللغة الانجليزية وفنون اللغة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. حيث يتضح من نتائج الدراسة كما يظهر الجدول (21) ، (22) على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهاتهم.

ويعزو الباحث ذلك الى ان معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في معظمهم من حملة البكالوريوس وقلة قليلة من حملة الدبلوم ، وبالتالي فإن هؤلاء يمتلكون نفس المعارف التي تلقوها،

وكلا المؤهلين يرنو أن يطبق ويمارس مهارات التفكير الناقد ليرى أثرها على تقدم مستوى التفكير عند طلبته .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة كريستين (Christensen, 1996) والتي اشارت الى ان هناك فرق بين المجموعتين في الزمن المستغرق في ممارسة مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية داخل الغرفة الصفية، فيما لم تظهر الدراسة فرقاً ذات دلالة احصائية تعزى للمؤهل العلمي.

كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الخريشة (2001) التي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين اراء معلمي التاريخ او ملاحظاتهم داخل حجرة الصف في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى للمؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة وتنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. حيث يتضح من نتائج الدراسة كما يظهر في الجدول (23)، (24) على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهاتهم.

ويعزو الباحث ذلك الى ان تدريس مهارات التفكير الناقد لطلبة الصفوف الدنيا لا يتطلب خبرة كبيرة حيث المهارات بسيطة وليست مركبة وهي ذات تفكير ناقد وليس ابداعى حيث يستطيع المعلم المستجد والممتلك خبرة لسنوات أن يُدرّسها إذا ما حضّرّها جيداً ، هذا عدا أن دليل المعلم يوفر لكليهما خطأً دراسية توظف مهارات التفكير الناقد مما يدفعه وينمي إتجاهاته نحو الممارسة كون أن هناك من يوفر له الخدمة ويقدم له المساعدة فيقبل على ذلك بدافعية .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة الخريشة (2001) والتي اشارت الى تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعى، والمهارات مجتمعة، فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (85%)، ولم تظهرالنتائج فروق ذات دلالة

إحصائية بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لمؤهله.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة مراد (1994) التي بينت ارتباط الخبرة ايجابياً بالاتجاهات الايجابية والتفكير الناقد. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع توصلت اليه دراسة صالح (1995) التي بينت الدور الايجابي للخبرة في خلق اتجاه ايجابي نحو تدريس مهارات التفكير الناقد ، وأن من يمتلكون خبرة أكثر اتجاهاتهم تكون أكبر. كما وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة ثابت (2003) التي بينت ان نقص التدريب (الخبرة) يجعل هناك فروقاً في اتجاهات المعلمين نحو تعليم مهارات التفكير الناقد.

التوصيات

- 1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة في مناطق أخرى من مناطق الوطن ولمتغيرات أخرى.
- 2- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس حكومية ومدارس وكالة حول نفس الموضوع.
- 3- تنفيذ ورش تدريبية حول تنمية مهارات التفكير الناقد لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا.
- 4- قيام مديرية المناهج في الوزارة بتضمين المقررات الدراسية المختلفة أنشطة متنوعة إثرائية حول التفكير الناقد وبما ينمي مهارات التفكير عند الطلبة.
- 5- تضمين خطط الجامعات وكليات التربية لمساقات تفكير مرتبطة بالمناهج الدراسية.
- 6 - تفعيل دور التكنولوجيا وادواتها في تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد .

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

- البرقعاوي، جلال.(2012). التفكير الناقد والابداعي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- ثابت، فدوى ناصر.(2003). معوقات تعليم التفكير الناقد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الأردنية، رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان: الأردن.
- جبر، دعاء.(2004). (تفكير مغاير) تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الاطفال، مركز القطامي للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبدالمحسن القطامي، فلسطين.
- جروان، فتحي. (1997). تعليم الابداع والتفكير، طرق مقترحة للتعليم والتعليم الابداعي، تعيين دراسي(30) EP ، (ج1)، الانروا وكالة الغوث الدولية، عمان: الاردن.
- الجعافره، أسمى.الخرابشة، عمر. (2007).درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل في الأردن لمهارات التفكير الناقد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 112.
- الحمدي، إبراهيم.(2004). واقع ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كما يقدرها المعلمون والمديرون، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- الحويجي، خليل. الخزاعلة، محمد (2012) . مهارات التعلم والتفكير ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- الخالدي جمال،الكيلاني أحمد، العوامرة محمد.(2011) درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ،العدد 23،عمان ،الأردن .
- خريشة، علي كايد. (2001). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 19، ص 13-42، جامعة قطر.

- خلف، رامي أحمد. (2007). تقييم التفكير الناقد عند الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة والطلبة ذوي التحصيل المرتفع والعادين في المدارس العادية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان: الأردن.
- الدردور، عامر. (2001). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن: الأردن .
- الراجحي ، نور. (2009) . دليل المفاهيم التربوية في المناهج وطرق تدريس العلوم . المملكة العربية السعودية .
- الرضي، مريم. (2004). "أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاساسية في الأردن تلك المهارات المعلم ودرجة ممارستهم لها"، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- الزيادات، ماهر مفلح. (1995). " العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اردن: الاردن.
- السرور، ناديا هايل. (2000). مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الاردن.
- سعادة جودت،منصور نسيم.(2013) استخدام استراتيجيتي سميث وباير وأثرها في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي نحو مبحث التاريخ، مجلة تربوية، عمان، الأردن.
- سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- صالح، أحمد زكي. الغريب، رمزية. (1995). مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين، ط1، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- عبدالعزيز، سعيد.(2009) . **تعليم التفكير ومهاراته ط1**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- عبدالمجيد ، أحمد .(2013). **مفاهيم التقويم والقياس والأداء . الرياض ، السعودية .**
- العبدلات، سعاد اسماعيل.(2003). "أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد والقيم التربوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- عصفور، وصفي.(2001). "استراتيجيات تدريس مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية"، معهد التربية الاونروا ، اليونيسكو ، عمان: الاردن.
- عصفور، وصفي. (1998). **تنمية التفكير عند الطلبة، تعيين دراسي EP31** ، الأنروا، معهد التربية يونيسكو، عمان: الاردن.
- العياصره، وليد.(2011): **التفكير الناقد واستراتيجياته التعليميه، ط1**، دار اسامه للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.
- غباري، ثائر. أبو شعيره، خالد. (2011): **أساسيات في التفكير، ط1**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- الغزيوات، محمد.(2011). **درجة مساهمة معلمي رياض الأطفال في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (28)**، العدد الأول الكرك: الأردن.
- فراج، محمد.(2006): **التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر، ط1**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة: مصر.
- فريحان، عمار.(2012). **مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبتهم في محافظة عجلون بالأردن، رسالة ماجستير ، عمان ، الأردن.**

- قطامي، يوسف. قطامي، نايفة. (2001). سيكلوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان: الاردن.
- القواسمي، غزالي. (2013). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، دار النشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- الكيلاني، أنمار. (1995). "التفكير الناقد لدى مديري المدارس الاساسية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية"، دراسات العلوم الإنسانية، 22(3)، ص 3599-3632.
- لافي، أحمد هلال. (2003). بناء استراتيجية مستندة إلى نظرية المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن .
- مراد، صلاح أحمد. (1994). دور التفكير الناقد والخبرة التدريسية في التصرف في المواقف التربوية والاتجاه نحو العملية التعليمية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ص 219-261 مجلة كلية التربية، العدد 25، جامعة المنصورة، مصر.
- قرعان، مها. (2005). مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رؤى تربوية، العدد(17)، ص 12-14. مركز القطان، رام الله: فلسطين.
- قرعان، مها. (2002). مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رؤى تربوية، العدد (6) ص 40 - 43، مركز القطان، رام الله : فلسطين.
- مرعي، نوفل. (2006) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، مجلد 13، العدد 4، وكالة الغوث الدولية الأنروا.
- المساد، إبراهيم عاصي. (1997). "معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- مصطفى، شريف. (1999). تطبيقات عمليه على اساليب تتضمن التفكير الابداعي، تعيين دراسي Ed.3/97 ، معهد التربية يونيسكو، وكالة الغوث، عمان: الاردن.

- المقدادي، قيس إبراهيم. (2000) . أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان:الأردن.

- الهاشمي عبدالرحمن،العزاوي فائزة، الحلاق علي (2009).درجة تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن من مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية ، مجلة رؤى معاصرة، عمان ،الأردن.

- Beyer,k. (1998) **Practical Strategies for the Teaching of Thinking, Allyn and Bacon. Inc.,**
- Chiodo,John,&Sai,min-Hsiu(1997)’SecondaryschoolTeachers Perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of china “ **The Journal of Social studies review Vol 12, No.2.pp3-12.**
- Christensen,(1996) M. Developing Method for Teaching **Critical Thinking for Preserves Social Studies Secondary Teachers. DAI, 48(9),p116-A, .**
- Ennis, R. H. (1998). Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. *Educational Leadership*, 18 (3),p. 410.
- Fernandez,G.(1992).**Teaching Enrichment Strategies to Limited English Proficient Students in Elementray Schools.paper Presented at the Educational Specialist Practicum,58,Nova university.**
- Ferrett, S.(1997), Peak. *Critical Thinking Across the Curriculum Project, Retrieved* May 2005, from:[http:// www. kcmetro. cc. mo. us/ Longview/ ctac/ definitions. Htm,](http://www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definitions.Htm).
- Goldberg, M. (1991).**A Study of Critical Thinking Competencies in Above – Average Eighth Grade Students. Dissertation Abstracts International, 52(2): 409 – A**

- Guzy, A.(1999) **Writing in the other Margin: A survey of Guide to Composition Courses and Projects in University Honors Programs.** *DAI*. 60(6), p:2011-A .
- Nickerson,S,& etal,(1985).**The Teaching of Thinking, 1st edition, Lawrence Erlbam Associattes ,N.Jersy.**
- Norris, S.(1985) **Synthesis of Research on Critical Thinking.** *Educational Leadership*, 42(1) p. 413.
- Pual, R. W. (1995)**Critical Thinking: How to Prepare Students to Rapidly Changing World.** Jane Wellsen & A. J. A. Binker, Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, CA.
- Ramer, C. A.(1999) **The Influence of the Jefferson- Centennial Practicum on the Self- Efficiency of Five Social Studies Student Teachers.** *DAI*, 59 (9), p: 3416-A.
- Sternberg, Robert J. & Williams, (2004)Wendy M. **Educational Psychology**, Allyn & Bacon.
- Temple, C.(2000) **What can we learn from 15000 teachers in Central Europe and Central Asia? Reading Teacher**, 54(3), 312-315.
- Tsai, M.(1996) **Secondary School Teacher Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China (Taiwan),** *DAI*, 57(2). p: 569-A.
- Yildirim,A.(1994),” Teachers theoretical orientations, to want teaching thinking,**Journal of Education Research**, Sep/Oct 94,Vol(88) ssue(1), (28),Academic seach elite data base.

الملاحق

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	د. فايز محاميد	دكتوراه علم النفس والإرشاد	جامعة النجاح الوطنية
2	د. كفاح حسن	دكتوراه تربية مرحلة أساسية	جامعة القدس المفتوحة
3	د. صالح شحاده	دكتوراه تربية علم النفس والإرشاد	جامعة القدس المفتوحة
4	د. فاخر الخليلي	دكتوراه علم النفس والإرشاد	جامعة النجاح الوطنية
5	د. حسام حرز الله	دكتوراه تربية - أساليب رياضيات	جامعة القدس المفتوحة
6	د. عفيف زيدان	دكتوراه تربية علوم وصحة	جامعة القدس - أبو ديس
7	د. زياد بركات	دكتوراه تربية علم نفس	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (2) استبانة الممارسة قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

أختي المعلمة / أخي المعلم

بين يديك استبانة تتعلق بدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.

لذا يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة قراءة متأنية، ومن ثم تقرير درجة استخدامك لكل مهارة داخل حجرة الدراسة بوضع علامة (x) إزاء الفقرة وتحت الدرجة التي تمثل درجة استخدامك لها.

أرجو أن تتصف إجاباتك بالموضوعية والصراحة، شاكراً ومقدراً الجهد الذي ستبذله.

البيانات الشخصية:

<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى
<input type="checkbox"/>	دبلوم	<input type="checkbox"/>	بكالوريوس
<input type="checkbox"/>	علمي	<input type="checkbox"/>	أدبي
<input type="checkbox"/>	(أقل من 5 سنوات)	<input type="checkbox"/>	(5 – 10 سنوات)
<input type="checkbox"/>	(أكثر من 10 سنوات)	<input type="checkbox"/>	

الباحث

خالد خليل

مع فائق الاحترام

درجة الممارسة				
قليلة جداً	قليلة	متوسط	مرتفعة	مرتفعة جداً
مجال المهارة وأنشطة التفكير الخاصة بها				

المقارنة (تستخدم لفحص شينين أو فكرة بين موقعين لاكتشاف أوجه الاختلاف والاتفاق بين شينين أو أكثر)

					1 أوجه طلابي الى تحليل فكرتين أو أكثر.
					2 أشجع طلابي على البحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين الأشياء، الأحداث، الظواهر.
					3 أدعو طلابي إلى ملاحظة ما هو موجود في شيء وغير موجود في الآخر.
					4 أطلب من طلابي تحديد العلاقة بين الأحداث.
					5 أدرب طلابي على إدراك العلاقات والمشاكل في البيئة المحيطة.

التلخيص (تأمل فكرة ما أو موقف ما وإعادة التفكير فيها والتعبير عن ذلك بأسلوبه ولغته الخاصة)

					6 أطلب من طلابي أن يلخصوا بإيجاز ما تم عرضه خلال الدرس.
					7 أطلب من طلابي إعادة صياغة فكرة رئيسة لموضوع الدرس بلغتهم الخاصة.
					8 أدعو طلابي إلى وصف مختصر لصورة ' شكل ' مجسم وردت في موضوع ما
					9 أطلب من طلابي تقديم ملخص عن أعمال شخصية وردت في موضوع ما.
					10 أشجع طلابي على كتابة تدريب (شفوي ، تحريري) عن قصة سمعوها، فلم شاهده ، صورة معبرة ، خرائط .
					11 أطلب من طلابي تقديم استنتاج ما حول بيانات معطاة رسم معطى.

الملاحظة (مهارة تعني اكتشاف المعلومات وتحليلها)

					أوجه طلابي إلى ملاحظة عرض توضيحي لظاهرة ما، أو تجربة ما.	12
					أوجه طلابي إلى ملاحظة صورة، رسم ورد في الدرس.	13
					أوجه طلابي لمشاهدة صور لمعالم أو آثار تاريخية، جغرافية علمية لتفحصها.	14

التصنيف (وضع الأشياء في مجموعات أو فئات وفقا لمعيار أو

مبدأ معين)

					أطلب من طلابي تصنيف مجموعة أشياء حسب خصائصها.	15
					أطلب من طلابي تصنيف أشياء حسب مجموعاتها (فقاريه، لا فقاريه).	16
					أطلب من طلابي تصنيف مجموعة المفاهيم (محسوسة، مجرد)	17
					أطلب من طلابي تصنيف مجموعة حوادث (علمية، تاريخية) حسب فترة وقوعها.	18

التمييز (القابلية على تحديد مواد جديدة أو فهم مادة تم تقديمها في

وقت سابق)

					أدعو طلابي للتمييز بين الحقيقة والرأي.	19
					أدعو طلابي للتمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات ذات غير الصلة.	20
					أدعو طلابي للتمييز بين الافتراض والتعميم .	21
					أدعو طلابي للتمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة.	22

مهارات تفكير عليا (مهارات تفكير عملية تسعى لابتكار أشياء

وإيجاد حلول للمواقف المختلفة)

					أشجع طلابي على توظيف أسلوب الاستقراء (الانتقال من الجزء الى الكل) (من المثال الى القاعدة).	23
					أشجع طلابي على توظيف أسلوب الاستنتاج (من القاعدة الى المثال)(من الكل الى الجزء).	24
					أشجع طلابي إلى توظيف مهارة العلاقة بين السبب والنتيجة.	25
					أدعو طلابي الى توظيف مهارة تحديد الأولويات (الترتيب حسب الأهم).	26
					أدعو طلابي الى توظيف مهارة التتابع ترتيب الحوادث الفقرات، الأشياء، بطريقة منظمة ومنطقية ودقيقة.	27

التقويم (اصدار حكم أو إبداء رأي في ضوء معايير)

					أشجع طلابي على إبداء الرأي حول الإنجازات أو أعمال شخصية ما.	28
					أتيح الفرصة لطلابي لإصدار أحكام حول مواقف معينة وردت في موقف ما.	29
					أحفز طلابي على إبداء الرأي حول أحداث معينة.	30
					أدرب طلابي على إصدار أحكام حول ممارسات اجتماعية معينة في الصف، المدرسة، المجتمع.	31
					أوجه طلابي الى التعبير عن رأيهم حول موضوع دراسي و مقرر دراسي ما.	32

ملحق رقم (3) استبانة الممارسة بعد التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

أختي المعلمة / أخي المعلم

بين يديك استبانة تتعلق بدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.

لذا يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة قراءة متأنية، ومن ثم تقرير درجة استخدامك لكل مهارة داخل حجرة الدراسة بوضع علامة (x) إزاء الفقرة وتحت الدرجة التي تمثل درجة استخدامك لها.

أرجو أن تتصف إجاباتك بالموضوعية والصراحة، شاكراً ومقدراً الجهد الذي ستبذله.

البيانات الشخصية:

<input type="checkbox"/>	دراسات عليا	<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>	ذكر	الجنس:
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	بكالوريوس	<input type="checkbox"/>	دبلوم	المؤهل العلمي:
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	أدبي	<input type="checkbox"/>	علمي	التخصص:
<input type="checkbox"/>	(5 – 10 سنوات)	<input type="checkbox"/>	(أقل من 5 سنوات)	<input type="checkbox"/>	(أكثر من 10 سنوات)	سنوات الخبرة:

الباحث

خالد خليل

مع فائق الاحترام

درجة الممارسة					مجال المهارة وأنشطة التفكير الخاصة بها
قليلة جداً	قليلة	متوسط	مرتفعة	جداً	

أولاً: المقارنة (تستخدم لفحص شينين أو فكرة بين موقعين لاكتشاف أوجه الاختلاف والاتفاق بين شينين أو أكثر)

					1 أوجه طلابي الى تحليل فكرتين أو أكثر.
					2 أشجع طلابي على البحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين الأشياء، الأحداث، الظواهر.
					3 أدعو طلابي إلى ملاحظة ما هو موجود في شيء وغير موجود في الآخر.
					4 أطلب من طلابي تحديد العلاقة بين الأحداث.
					5 أدرب طلابي على إدراك العلاقات والمشاكل في البيئة المحيطة.

ثانياً: التلخيص (تأمل فكرة ما أو موقف ما وإعادة التفكير فيها والتعبير عن ذلك بأسلوبه ولغته الخاصة)

					6 أطلب من طلابي أن يلخصوا بإيجاز ما تم عرضه خلال الدرس.
					7 أطلب من طلابي إعادة صياغة فكرة رئيسة لموضوع الدرس بلغتهم الخاصة.
					8 أدعو طلابي إلى وصف مختصر لما تعلموه في الدرس.
					9 أطلب من طلابي تقديم ملخص عن أعمال شخصية وردت في موضوع ما.
					10 أشجع طلابي على كتابة موضوعات حرة .
					11 أطلب من طلابي تقديم استنتاج ما حول بيانات معطاة رسم معطى.

ثالثاً: الملاحظة (مهارة تعنى اكتشاف المعلومات وتحليلها)

					أوجه طلابي إلى ملاحظة عرض توضيحي لظاهرة ما، أو تجربة ما.	12
					أوجه طلابي إلى ملاحظة صورة، رسم ورد في الدرس.	13
					أوجه طلابي لمشاهدة صور لمعالم أو آثار تاريخية، جغرافية علمية لتفحصها.	14

رابعاً: التصنيف (وضع الأشياء في مجموعات أو فئات وفقاً لمعيار أو مبدأ معين)

					أطلب من طلابي تصنيف مجموعة أشياء حسب خصائصها.	15
					أطلب من طلابي تصنيف أشياء حسب مجموعاتها (فقاريه، لا فقاريه).	16
					أطلب من طلابي تصنيف مجموعة المفاهيم (محسوسة، مجرد)	17
					أطلب من طلابي تصنيف مجموعة حوادث (علمية، تاريخية) حسب فترة وقوعها.	18

خامساً: التمييز (القابلية على تحديد مواد جديدة أو فهم مادة تم تقديمها في وقت سابق)

					أدعو طلابي للتمييز بين الحقيقة والرأي.	19
					أدعو طلابي للتمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات ذات غير الصلة.	20
					أدعو طلابي للتمييز بين الافتراض والتعميم .	21
					أدعو طلابي للتمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة.	22

سادساً: مهارات تفكير عليا (مهارات تفكير عملية تسعى لابتكار أشياء وإيجاد حلول للمواقف المختلفة)

					أشجع طلابي على توظيف أسلوب الاستقراء (الانتقال من الجزء الى الكل) (من المثال الى القاعدة).	23
					أشجع طلابي على توظيف أسلوب الاستنتاج (من القاعدة الى المثال) (من الكل الى الجزء).	24
					أشجع طلابي إلى توظيف مهارة العلاقة بين السبب والنتيجة.	25
					أدعو طلابي الى توظيف مهارة تحديد الأولويات (الترتيب حسب الأهم).	26
					أدعو طلابي الى توظيف مهارة التتابع ترتيب الحوادث الفقرات، الأشياء، بطريقة منظمة ومنطقية ودقيقة.	27

سابعاً: التقويم (اصدار حكم أو إبداء رأي في ضوء معايير)

					أشجع طلابي على إبداء الرأي حول الإنجازات أو أعمال شخصية ما.	28
					أتيح الفرصة لطلابي لإصدار أحكام حول مواقف معينة وردت في موقف ما.	29
					أحفز طلابي على إبداء الرأي حول أحداث معينة.	30
					أدرب طلابي على إصدار أحكام حول ممارسات اجتماعية معينة في الصف، المدرسة، المجتمع.	31
					أوجه طلابي الى التعبير عن رأيهم حول موضوع دراسي و مقرر دراسي ما.	32

ملحق رقم (4) استبانة الاتجاهات قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

أختي المعلمة / أخي المعلم

بين يديك استبانة تتعلق باتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.

لذا يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة قراءة متأنية، ومن ثم تقرير درجة استخدامك لكل مهارة داخل حجرة الدراسة بوضع علامة (x) إزاء الفقرة وتحت الدرجة التي تمثل درجة استخدامك لها.

أرجو أن تتصف إجاباتك بالموضوعية والصراحة، شاكراً ومقدراً الجهد الذي ستبذله.

البيانات الشخصية:

<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>	دراسات عليا
<input type="checkbox"/>	دبلوم	<input type="checkbox"/>	بكالوريوس	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	علمي	<input type="checkbox"/>	أدبي	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	(أقل من 5 سنوات)	<input type="checkbox"/>	(5 – 10 سنوات)	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	(أكثر من 10 سنوات)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

الباحث

خالد خليل

مع فائق الاحترام

مستوى الإتجاه					الإتجاه نحو إستخدام مهارات التفكير الناقد	
منخفض جداً	منخفض	متوسط	عالٍ	عالٍ جداً		
					أرى ضرورة لاستخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	1
					أحب توظيف استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس الطلاب.	2
					أشعر بسرعة مرور وقت الحصة التي توظف فيها مهارات التفكير الناقد.	3
					أرى أن تدريس مهارات التفكير الناقد ينمي التفكير عند الطلبة.	4
					أشعر أن تدريسي لمهارات التفكير الناقد ينمي قدراتي التدريسية.	5
					أشعر بالمتعة عند تدريس مهارة من مهارات التفكير الناقد.	6
					يثير تدريس مهارات التفكير الناقد لدي الدافعية نحو العمل.	7
					أؤمن تدريس معظم الموضوعات باستخدام مهارات التفكير الناقد.	8
					أشعر بالقلق حيال عدم استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	9
					أرى أن تدريس مهارات التفكير الناقد للموضوعات يحسن التحصيل عند الطلبة.	10
					استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يمنحني ثقة أكبر بالنفس.	11
					أعتقد أن استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يبسط المادة.	12
					أشعر دائماً بالتشوق لاستخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	13

					استمتع اثناء تدريس دروس باستخدام مهارات التفكير الناقد.	14
					أرى أن استخدام مهارات التفكير الناقد مضيعة للوقت.	15
					أرى أن استخدام مهارات التفكير الناقد لا يساعد على فهم المقرر الدراسي.	16
					استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يضيف عبئاً جديداً على المعلم.	17
					هناك تمييز لاستخدام مهارة التفكير الناقد مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس.	18
					أتمنى أن يكون زمن حصة تدريس لمهارة التفكير الناقد أطول.	19
					أشعر أن قدراتي الإبداعية تتطور نتيجة لاستخدامي المستوى الأول والثاني من مهارات التفكير الناقد.	20

ملحق رقم (5) استبانة الاتجاهات بعد التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

أختي المعلمة / أخي المعلم

بين يديك استبانة تتعلق باتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو استخدامهم لمهارات التفكير الناقد في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم.

لذا يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة قراءة متأنية، ومن ثم تقرير درجة استخدامك لكل مهارة داخل حجرة الدراسة بوضع علامة (x) إزاء الفقرة وتحت الدرجة التي تمثل درجة استخدامك لها.

أرجو أن تتصف إجاباتك بالموضوعية والصراحة، شاكراً ومقدراً الجهد الذي ستبذله.

البيانات الشخصية:

<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى
<input type="checkbox"/>	دبلوم	<input type="checkbox"/>	بكالوريوس
<input type="checkbox"/>	علمي	<input type="checkbox"/>	أدبي
<input type="checkbox"/>	(أقل من 5 سنوات)	<input type="checkbox"/>	(5 – 10 سنوات)
<input type="checkbox"/>	(أكثر من 10 سنوات)	<input type="checkbox"/>	

الباحث

خالد خليل

مع فائق الاحترام

مستوى الإتجاه					الإتجاه نحو إستخدام مهارات التفكير الناقد	
منخفض جداً	منخفض	متوسط	عالٍ	عالٍ جداً		
					أرى ضرورة لاستخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	1
					أحب توظيف استخدام مهارات التفكير الناقد في تدريس الطلاب.	2
					أشعر بسرعة مرور وقت الحصة التي توظف فيها مهارات التفكير الناقد.	3
					أرى أن تدريس مهارات التفكير الناقد ينمي التفكير عند الطلبة.	4
					أشعر أن تدريسي لمهارات التفكير الناقد ينمي قدراتي التدريسية.	5
					أشعر بالمتعة عند تدريس مهارة من مهارات التفكير الناقد.	6
					يثير تدريس مهارات التفكير الناقد لدي الدافعية نحو العمل.	7
					أؤمن تدريس معظم الموضوعات باستخدام مهارات التفكير الناقد.	8
					أشعر بالقلق حيال عدم استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	9
					أرى أن تدريس مهارات التفكير الناقد للموضوعات يحسن التحصيل عند الطلبة.	10
					استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يمنحني ثقة أكبر بالنفس.	11
					أعتقد أن استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يبسط المادة.	12
					أشعر دائماً بالتشوق لاستخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس.	13

					أرى أن استخدام مهارات التفكير الناقد مضيعة للوقت.	14
					أرى أن استخدام مهارات التفكير الناقد لا يساعد على فهم المقرر الدراسي.	15
					استخدام مهارات التفكير الناقد في التدريس يضيف عبئاً جديداً على المعلم.	16
					هناك تمييز لاستخدام مهارة التفكير الناقد مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس	17
					أتمنى أن يكون زمن حصة تدريس لمهارة التفكير الناقد أطول.	18
					أشعر أن قدراتي الإبداعية تتطور نتيجة لاستخدامي المستوى الأول والثاني من مهارات التفكير الناقد.	19

ملحق رقم (6) تسهيل مهمة الطالب في توزيع الإستبانات على المدارس الحكومية
لاستكمال مشروع البحث

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ: 2014/6/2

حضرة السيد مدير عام التعليم العام المحترم
الإدارة العامة للتعليم العام
وزارة التربية والتعليم العالي
فاكس: 2983222 - 2 - 00972
رلم الله

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب/ خالد سليم خضر خليل، رقم تسجيل (11054748)
تخصص ماجستير مناهج واساليب التدريس

تحية طيبة وبعد،،،

الطالب/ خالد سليم خضر خليل، رقم تسجيل 11054748 ماجستير مناهج واساليب التدريس في كلية الدراسات العليا،
وهو بصدد اعداد الأطروحة الخاصة به والتي عنوانها:
(درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحوه في
محافظة طولكرم من وجهة نظرهم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته في توزيع استبانات على معلمين ومعلمات في المدارس الاساسي في الحكومية
التابعة لمحافظة طولكرم في الضفة الغربية، لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 7-707 هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (09) 972، * فاكسيل: 2342907 (09) 972،
Nablus. P. O. Box (7) * Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 * www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق رقم (7) تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية في المدارس الحكومية

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education - Tulkarm



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / طولكرم

الرقم: ط/ت/١٣٧١٣
التاريخ: ٢٠١٤/٥/٢٠
الموافق: ٢١/ رجب/ ١٤٣٥هـ

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم /ة
تحية طيبة وبعد،،،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لامانع من قيام الباحث (خالد سليم خضر خليل) ، من جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات
تعلما تخصص مباحث وأسابغ التدريس ، بإجراء دراسته الميدانية بعنوان (درجة ممارسة معلمي المرحلة
الاساسية الدنيا في المدارس الحكومية لمهارات التفكير الناقد في محافظة طولكرم من وجهة نظرهم) وتعبئة
الاستبانة المعدة لهذه الغاية ، شريطة أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الإحترام،،،،،

أ. نائلة عودة

مدير التربية والتعليم

قسم التخطيط العام

ص. م. م. م.
ص. م. م. م.

مديرية التربية والتعليم / طولكرم هاتف: ٠٩-٢٦٧١٠٣٨ ، ٠٩-٢٦٧١١٥٣ ، فاكس ٠٩-٢٦٧٢٣٥٣ ص. ب. ٤٩
Directorate of Education - Tulkarm Tel : 09-2671038 , 092671153 . Telefax 09-2672353 P.O. Box 49

ملحق رقم (8)

قائمة بأسماء المدارس عينة الدراسة

- 1- مدرسة ذ شويكة الأساسية.
- 2- مدرسة بنات زهير محسن الأساسية.
- 3- مدرسة بنات بلعا الأساسية.
- 4- مدرسة ذ شهداء زيتا الأساسية.
- 5- مدرسة حسن القيسي الأساسية المختلطة.
- 6- مدرسة بنات اشيلية الأساسية.
- 7- مدرسة بنات شويكة الأساسية.
- 8- مدرسة راسم كمال الأساسية المختلطة.
- 9- مدرسة ذ ارتاح الأساسية.
- 10- مدرسة ذ فرعون الأساسية.
- 11- مدرسة ذ بلعا الأساسية.
- 12- مدرسة ذ عبدالمجيد التايه الأساسية.
- 13- مدرسة المسقوفة الأساسية المختلطة.
- 14- مدرسة ذ باقة الشرقية الأساسية.
- 15- مدرسة ذ ذنابة الأساسية.
- 16- مدرسة بنات زهير أبي سلمى الأساسية.

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**The junior basic stage teachers' own perspective
about the degree of practising critical thinking
skills, and their attitudes towards it, in state
schools in Tulkarm Governorate**

By
Khalid Saleem Khader Khaleel

Supervisor
Prof. Alam Al-Deen Al-Khateeb

**This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum & Teaching Methods Methodology,
Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus,
Palestine.**

2015

The junior basic stage teachers' own perspective about the degree of practising critical thinking skills, and their attitudes towards it, in state schools in Tulkarm Governorate

by
Khalid Saleem Khader Khaleel
Supervisor
Prof. Alam Al-Deen Al-Khateeb

Abstract

The study aimed to identify the junior basic stage teachers' own perspective about the degree of practising critical thinking skills, and their attitudes towards it, in state schools, and displaying the effect of all variables concerning : sex, specialization, qualification and experience that perspective.

This study community was totally consisted of (416) male and female teachers working in junior basic stage state schools in Tulkarm Governorate ,divided as follows :(277) male teachers and (184) female teachers distributed in (63)schools : (22) boy's schools , (18) girl's schools and (23) coeducational schools in the scholastic year 2013/2014, chosen in a cluster way according to sex , specialization, qualification and experience variables.

The researcher applied the descriptive analytical approach,The achieve the purpose of this study the researcher designed two questionnaires. The first is related to the degree of practice consisted of (32)items distributed on (7) main domains:Comparison, summarization,observation, classification, specification, superior thinking skills and finally evaluation .

The second which is consisted of (19) items is related to the junior basic stage teacher's attitudes towards applying critical thinking skills.

The validity of the instrument was checked and verified by a group of arbitrators of professorship members, bearers of doctorate in education field in Palestinian Universities .

As to the reliability of the instrument was calculated according to Cronbach Alpha's formula in which the reliability modulus value was (0.86) for practice measure .

By answering the study questions and surveying the emerged hypotheses , the arithmetic means , the standard deviations and the percentage were derived for each domain,(T-Test) for both two separate samples and the mono – disparity analysis .

The study findings presented the following :

- 1- The junior basic stage teachers' degree of practising critical thinking skills was totally high at the rate of (78.25) in state schools in Tulkarm Governorate ?
- 2- Their attitudes towards critical thinking skills were entirely high at the rate of (76.46) in state schools in Tulkarm Governorate.
- 3- There were no differences having statistical symbol at the level ($\alpha=0.05$) among the junior basic stage teacher's own perspective about the degree of practice of critical thinking skills attributed to sex, specialization, qualification and experience variables in state schools.
- 4- There were no differences having statistical symbol at the level ($\alpha=0.05$) among teacher's own perspective about their attitudes towards

practising critical thinking skills ascribed to the same variables in state schools in Tulkarm Governorate.

5- Evaluation domain was respectively, the most critical thinking skills applied in practice followed by observation, superior thinking skills, summarization , comparison, classification and finally specialization, On the basis of the study findings the researcher specified and suggested these considerable recommendations:

1-More similar field studies could be performed with other varied variables in other areas in Palestine .

2- Comparable studies about the same topic could be implemented between state schools and UNRWA schools.