



جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

القدرة التنبؤية لتصوّرات معلمي المدارس الإعدادية حول التعليم بين  
المجالي في تعزيز التفكير الابداعي والناقد لدى الطلبة في الجليل

إعداد

ريما محمود محمد داهود

إشراف

د. فخري دويكات

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم،  
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.






2026

القدرة التنبؤيَّة لتصوِّرات معلمي المدارس الإعداديَّة حول التعليم بين  
المجالِي في تعزيز التفكير الابداعيِّ والناقد لدى الطلبة في الجليل

إعداد

ريما محمود محمد داهود

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2026/02/17م، وأجيزت:

 التوقيع	د. فخري دويكات
 التوقيع	المشرف الرئيسي أ. د. مجدي الحناوي
 التوقيع	الممتحن الخارجي أ. د. عبد عساف
 التوقيع	الممتحن الداخلي د. سهيل صالحه
 التوقيع	الممتحن الداخلي



جامعة النجّاح الوطنيّة  
كلية الدراسات العليا

## القدرة التنبؤيّة لتصورّات معلمي المدارس الإعداديّة حول التعليم بين المجالّي في تعزيز التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة في الجليل

إعداد

ريما محمود محمد داهود

إشراف

د. فخري دويكات

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجّاح فقد تم نشر البحث

المستل التالي من الأطروحة:

داهود، ريما؛ دويكات، فخري (2025). القدرة التنبؤيّة لتصورّات معلمي المدارس الإعداديّة حول  
التعليم بين المجالّي في تعزيز التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلاب في الجليل. *المجلة الدولية  
للعلوم التربويّة والنفسية*. المجلد 80.

## الإهداء

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، الحمد لله وله الفضل والمنة.

إلى من كان دعاؤهم سحابة رحمة أمطرت قلبي يقيناً، إلى من غرسوا في روحي قبل قلبي بذور

الطموح وأنّ السعي للعلم عبادة ورفعة...

إلى نبع الحكمة والسند الذي لا ينحني، والنبراس الذي لا ينطفئ

والذي العزيز...

إلى صوت الطمأنينة حين يعصف بيّ التعب، ونعمة الدعاء الخفيّ في جوف الليالي

أمي الحبيبة...

إلى رفيق دربي وشريك مسيرتي، من آمن بقدراتي حين تردّدت ودفعني عندما تعثرت، فكان سنداً

وعوناً، ومرفاً أمان لي دوماً.

زوجي الغالي...

الذين تقبلوا انشغالي، وكانوا الدافع الأكبر للاستمرار، وأجمل ما في هذه الرحلة.

أبنائي وقلذات كبدي

إلى إخوتي وإلى أولئك الذين مدّوا لي يدّ العون أو همسوا بكلمة تشجيع فشاركوني لحظة انتصار أو

انكسار.

إلى كلّ الأشخاص المميزين في حياتي... إلى من دعوا لي وتمنوا لي النجاح من قلوبهم وساندوني في

لحظات ضعفي

لكم جميعاً أرفع ثمرة غرسكم وعبق عطائكم الذي لا يزول

الباحثة

## الشكر والتقدير

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا، والشكر لله وحده منّ علينا بهذا الشرف العظيم، نحمده أن جعلنا من خدام القرآن الكريم، ونسأله جل شأنه أن يجعله لنا في القبر أنيساً وجليساً وعلى الصراط نوراً، ويوم القيامة شفيحاً.

ونسلم على المبعوث رحمة للعالمين وهادياً للناس أجمعين، بشيراً ونذيراً، وداعياً الله بإذنه وسراجاً منيراً، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم - وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم وسار على دربهم إلى يوم الدين، وبعد...

بعد شكر الله- عز وجل- أن منّ عليّ بإتمام هذه الدراسة لا يسعني إلا أن أتقدّم بالشكر الوفير والامنتان لأستاذي الدكتور فخري دويكات المشرف على هذه الدراسة، حيث كان الأخ والأستاذ الفاضل -والذي بذل الجهد والوقت وقدم التوجيه السليم والرأي الحكيم، فله مني جزيل الشكر والعرفان، والله أسأل أن يجزيه عني خير الجزاء.

كما أتقدّم بموفور الشكر والامنتان لجامعة النجاح الوطنية؛ لإتاحتها الفرصة لأبنائها الطلبة فرصة مواصلة دراساتهم العليا، متمثلة في رئيسها، وأساتذتها وجميع العاملين، وأخصّ بالذكر عمادة الدراسات العليا، وكلية التربية، وأبرق أيضاً غامراً من الثناء والتقدير إلى كل من تضافرت جهودهم معي قلباً وقالباً لإتمام هذا الجهد المتواضع.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذة الأفاضل: د. فخري دويكات، د. سهيل صالح، أ.د. مجدي الحناوي، أ. د. عبد عساف، لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة.

أخيراً أتقدم بشكري الوفير لكل من أسهم في إخراج هذه الدراسة إلى حيّز الوجود فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

## الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

### القدرة التنبؤية لتصورات معلمي المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في تعزيز التفكير الابداعي والناقد لدى الطلبة في الجليل

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه  
حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب  
علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: ريما محمد داهود

التوقيع: ريما داهود

التاريخ: 2026/2/17

## فهرس المحتويات

الإهداء.....	د
الشكر والتقدير.....	هـ
الإقرار.....	و
فهرس المحتويات.....	ز
فهرس الجداول.....	ي
فهرس الملاحق.....	م
الملخص.....	ن
<b>الفصل الأول: مقدمة الدراسة وإطارها النظريّ.....</b>	<b>1</b>
مقدمة الدراسة.....	1
الإطار النظريّ.....	6
أولاً: التعليم بين المجاليّ.....	6
ثانياً: التفكير الابداعيّ.....	12
ثالثاً: التفكير الناقد.....	19
الدراسات السابقة.....	23
الدراسات المتعلقة بالتعليم بين المجالي.....	23
الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي.....	29
الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد.....	32
الدراسات التي تناولت متغيرات التفكير الابداعيّ والناقد معاً أو السياق المدرسي.....	37
التعقيب على الدراسات السابقة.....	39
مشكلة الدراسة.....	41
أسئلة الدراسة.....	43

44	فرضيات الدراسة
44	أهداف الدراسة
45	أهمية الدراسة
46	حدود الدراسة
47	مصطلحات الدراسة
<b>49</b>	<b>الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات</b>
49	منهجية الدراسة
49	مجتمع الدراسة
50	عينة الدراسة
52	أداة الدراسة
66	متغيرات الدراسة
67	إجراءات تنفيذ الدراسة
67	المعالجات الإحصائية
<b>69</b>	<b>الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة</b>
69	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
70	نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
75	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
78	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
80	اختبار فرضيات الدراسة
80	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى
81	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية
83	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة

85	..... النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الرابعة
<b>87</b>	<b>..... الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات</b>
87	..... مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
88	..... مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
93	..... مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
97	..... مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
100	..... مناقشة نتائج اختبار الفرضيات
100	..... مناقشة نتائج الفرضية الأولى
104	..... مناقشة نتائج الفرضية الثانية
107	..... مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
109	..... مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
112	..... التوصيات
<b>114</b>	<b>..... المراجع العلمية</b>
<b>123</b>	<b>..... الملاحق</b>
<b>b</b>	<b>..... Abstract</b>

## فهرس الجداول

- جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية ..... 51
- جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس محور التعليم بين المجالي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 55
- جدول (3): قيم معاملات الارتباطات البنينة بين مجالات مقياس التفكير الابداعي وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 57
- جدول (4): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التفكير الابداعي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 59
- جدول (5): قيم معاملات الارتباطات البنينة بين مجالات مقياس التفكير الناقد وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 61
- جدول (6): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التفكير الناقد بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 62
- جدول (7): قيم معامل ثبات مقياس تطوير مقياس محور بين المجالي بطريقة كرونباخ ألفا ..... 63
- جدول (8): قيم معامل ثبات مقياس التفكير الإبداعي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا ..... 64
- جدول (9): قيم معامل ثبات مقياس التفكير الناقد ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا ..... 65
- جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات تصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجالي من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 137
- جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 70
- جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات لمجال (الطلاقة)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 139
- جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (المرونة)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 140

- جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الأصالة)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 141
- جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الاثراء)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 142
- جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الحساسية للمشكلات)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 143
- جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 144
- جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (مهارات التحليل والفهم)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 145
- جدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (مهارات التقييم واتخاذ القرار)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 146
- جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية ..... 147
- جدول (21): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين التعليم بين المجالي وتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة ..... 147
- جدول (22): تحليل الانحدار البسيط للتعليم بين مجالي على التفكير الناقد لدى الطلبة ..... 148
- جدول (23): تحليل الانحدار البسيط للتعليم بين المجالي على التفكير الإبداعي لدى الطلبة ..... 148
- جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتصورات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجالي من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 149
- جدول (25): تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتصورات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجالي من وجهة نظر المعلمين (الكلي) وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 149

- جدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 150
- جدول (27): تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 150
- جدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة) ..... 151
- جدول (29): تحليل التباين الرباعي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي وسنوات الخدمة) ..... 153
- جدول (30): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين (ككل) وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 155
- جدول (31): تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 155
- جدول (32): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 156
- جدول (33): تحليل التباين المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة) ..... 158
- جدول (34): تحليل الانحدار البسيط للتعليم بين المجالي على التفكير الإبداعي والناقد معاً لدى الطلبة ..... 159

## فهرس الملاحق

- 123 ..... ملحق (أ): الاستبانة الأولى
- 129 ..... ملحق (ب): قائمة بأسماء المحكمين
- 130 ..... ملحق (ج): الاستبانة بصورتها النهائية
- 137 ..... ملحق (د): الجداول
- 160 ..... ملحق (هـ): خطاب قبول البحث المسئل من الأطروحة

# القدرة التنبؤية لتصورات معلمي المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في تعزيز التفكير الابداعي والناقد لدى الطلبة في الجليل

إعداد

ريما محمود داهود

إشراف

د. فخري دويكات

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجالي في تعزيز التفكير الابداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة، تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، الذي يمكن من وصف الظواهر التعليميّة بشكل كميّ وتحليل العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، ولتحقيق ذلك تمّ بناء استبانة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها.

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الإعدادية في التعليم العربي في الجليل، وتمّ اختيار عيّنة طوعية تضم (364) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أنّ تصورات المعلمين حول التعليم بين المجاليّ جاءت بمستوى كبير (4.00)، مع تفوق الفقرات المتعلقة بدمج المجالات المعرفية المختلفة، وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، بينما جاءت الفقرة المتعلقة بالتعاون بين المعلمين في التخطيط للأنشطة بين المجاليّة في المرتبة الأخيرة (3.62). كما أظهرت النتائج أنّ مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة جاءت بمستوى كبير بمتوسط حسابي (3.44)، مع تفوق مهارات التحليل والفهم بمتوسط حسابي (3.51)، بينما كانت مهارات التقييم واتخاذ القرار في المرتبة الأدنى (3.39). وأظهرت نتائج محور التفكير الابداعيّ مستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.39)، مع تفوق مجالي المرونة والأصالة، وحاجة لتعزيز مجال الطلاقة. أظهرت نتائج تحليلات التباين الرباعيّ أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول التعليم بين المجاليّ، أو مستوى مهارات

التفكير الناقد أو التفكير الابداعي لدى الطلبة، وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة).

كما أظهرت نتائج التحليل التنبؤي وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية للتعليم بين المجالي في تنمية التفكير الابداعي والناقد لدى الطلبة، حيث بلغ معامل الارتباط للتفكير الناقد ( $R^2=0.319$ ,  $R=0.565$ ) وللتفكير الابداعي ( $R^2=0.302$ ,  $R=0.550$ )، ما يشير إلى أن التعليم بين المجالي يفسر نسبة 31.9% من التباين في التفكير الناقد، و 30.2% من التباين في التفكير الإبداعي.

وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم بين المجالي يُعد أداة فعّالة في تعزيز مهارات التفكير لدى الطلبة، مما يشير إلى توصيات أهمها: تعزيز التخطيط التعاوني بين المعلمين، في ضوء انخفاض متوسط فقررة التعاون، والاهتمام بتنمية مهارات التقييم والطلاقة التي ظهرت بمستوى أقل نسبياً. كما تفتح نتائج الدراسة المجال أمام إجراء دراسات تجريبية مستقبلية للتحقق من أثر التعليم بين المجالي بصورة تطبيقية مباشرة.

**الكلمات المفتاحية:** القدرة التنبؤية، التعليم بين المجالي، التفكير الابداعي، التفكير الناقد، القدرة التنبؤية.

## الفصل الأول

### مقدمة الدراسة وإطارها النظريّ

#### مقدمة الدراسة

يشهد التعليم المعاصر تحولات متسارعة تستلزم تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وعلى رأسها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، نظرًا لأهميتهما في التعامل مع القضايا المعقدة في الواقع المعاصر. وفي هذا الإطار برز التعليم بين المجالي كمدخل تربوي يسعى إلى دمج المعارف من تخصصات متعددة بصورة تكاملية، بما يسهم في تعزيز الفهم العميق وتنمية مهارات التفكير.

وتؤكد تقارير دولية حديثة أن تنمية التفكير الإبداعي أصبحت هدفًا تعليميًا صريحًا يمكن قياسه ومتابعته، وأن المدرسة والمعلم يمكن أن يُحدثا فرقًا عبر ممارسات صافية داعمة للأفكار الأصلية والمتنوعة (OECD, 2024).

وقد بيّنت مراجعات حديثة في التعليم الثانوي أنّ الممارسات بين المجالية موجودة ولكن تحقيق الاندماج الحقيقي بين التخصصات يحتاج شروطًا تنظيمية وتخطيطًا مشتركًا بين المعلمين (Tonnetti & Lentillon-Kaestner, 2023) لقد أدّى ظهور تخصصات علمية متنوعة إلى وضع حدود واضحة بينها، واستخدام استراتيجيات وأساليب مختلفة. حيث تطور كل تخصص بشكل مستقل للحفاظ على هويته، وإجراء دراسات أكثر عمقًا في مجاله الخاص. ومع ظهور مجالات دراسية جديدة نتيجة التغيرات المتسارعة، أصبح النهج التخصصي المحدود غير كافٍ لإدارة هذه المجالات وتعليمها. لهذا برز مفهوم النهج بين المجاليّ، حيث يتمّ دمج مواضيع من عدة تخصصات لتفسير الأحداث والظواهر المعقدة، ممّا يعزّز الفهم الشمولي للمعرفة (Mansilla & Duraisingh, 2020).

كما أكدت دراسات حديثة على فاعلية التعليم بين المجالي في تعزيز التكامل المعرفي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (Lattuca et al., 2021; Klein & Philipp, 2023).

ويُعدّ تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي من أبرز المخرجات التي يُتوقع أن يدعمها التعليم بين المجالي لدى الطلبة.

وتظهر الأدبيات الحديثة أن التفكير الناقد والتفكير الإبداعي يتفاعلان كعمليتين مستقلتين لكنهما متكاملتان، حيث يمكن للتعلم المندمج أن يعزز كليهما معًا ضمن نفس الإطار (Dwyer et al., 2025).

وتشير مراجعة حديثة إلى أن العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ليست ثابتة؛ بل تتأثر بنوع أدوات القياس وبخصائص العينة، مع إمكانية تدميتهما معًا ضمن برامج تعليمية مناسبة (Park et al., 2023).

وقد أثرت التغيرات العالمية، لا سيما السياسية والاجتماعية والاقتصادية، بشكل كبير على البحث العلمي والعملية التعليمية. كما ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي في رفع كفاءة العمل الأكاديمي، وأدى إلى تداخل المعرفة ونشوء تخصصات هجينة جديدة لا تنتمي إلى مجال واحد فقط. ومع استمرار هذا التطور، توسعت حدود التخصصات الأكاديمية وأصبحت أكثر تشابكًا، مما جعل من الضروري اعتماد نهج تعليمي تكاملي يجمع بين المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية من عدة مجالات (Repko & Szostak, 2020).

وقد انعكست هذه التطورات أيضًا في التعليم، حيث تتيح المناهج الحديثة للطلبة التكيف مع المجتمع المتغير بسرعة. ويعد تبني المنهج بين المجالي ضرورة ملحة لضمان قدرة الطلبة على مواكبة التطورات في مختلف التخصصات، مما يساعدهم على تطوير مهارات التفكير الإبداعي والناقد والتكيف مع بيئة تعليمية متجددة (Gerke, 2017 A).

يسهم توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على المستويات العليا من التفكير، مثل الخرائط المفاهيمية، والمناظرات، والتعلم القائم على المشاريع، في تعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة، كما يتيح ربط المعرفة

بين التخصصات المختلفة فرصًا لتنمية التفكير الإبداعي بصورة أكثر تكاملًا، بعيدًا عن الاقتصار على المناقشات التقليدية (McPhail, 2018; Kaynar & Kurnaz, 2024) يؤدي المعلمون دورًا محوريًا في تحقيق التعليم بين المجالي وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة؛ فإذا تمّ تدريس كل تخصص بصورة منفصلة دون ربطه بالتخصصات الأخرى، يدرك الطلبة هذه المجالات على أنها معارف مستقلة عن بعضها البعض.

ويكتسب هذا الدور أهمية خاصة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، نظرًا لطبيعة المادة التي تتضمن مهارات تحليلية وتعبيرية تسهم في تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة، كما تُعد اللغة العربية وعاءًا للمعرفة وأداة للتعبير عن مختلف مجالات العلم، الأمر الذي يجعل تدريسها مجالًا مناسبًا لتنمية مهارات التفكير والتحليل لدى الطلبة. كما أن مادة اللغة العربية تُعدّ من أكثر المواد الدراسية ارتباطًا بتنمية مهارات التحليل والتفسير والتعبير اللغوي، وهي مهارات تشكل أساسًا للتفكير الناقد والإبداعي. فالنصوص الأدبية والحوارية والكتابية التي يتعامل معها الطلبة داخل حصص اللغة العربية تتطلب تحليل المعاني، واستنتاج الأفكار، وبناء الحجج، وإنتاج التعبير الإبداعي. لذلك يُنظر إلى معلم اللغة العربية بوصفه أحد أكثر المعلمين قدرة على توظيف التعليم بين المجالي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

أمّا عندما يعمد المعلم إلى الربط بين محتوى الدروس في إطار بين مجالي، فإن الطلبة يتعلمون بدورهم كيفية بناء هذه الروابط بين المعارف المختلفة، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على التفكير بصورة أكثر تكاملًا (Moser et al., 2019).

ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة لأن التخطيط التعاوني بين المعلمين يُعد من الشروط التي تسهّل بناء أنشطة بين مجالية ذات معنى، بما ينعكس على فرص تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة (Tonnetti & Lentillon-Kaestner, 2023) من الضروري أن يكون المعلمون على تواصل

مستمر مع زملائهم وأصحاب المصلحة أثناء تنفيذ أنشطتهم التعليمية، حيث يتيح لهم ذلك خلق فرص للطلبة لتوظيف المعرفة التي يكتسبونها بطريقة تساهم في حياتهم اليومية. ومع ذلك، نظراً لأن المعلمين مسؤولون عن تدريس موادهم فقط ولا يتلقون دعماً أو تحفيزاً فيما يتعلق بالنتائج بين المجالية، فإن تركيزهم يكون منصباً على نقل المعلومات المتعلقة بمحتوى مقرراتهم. كما أنهم لا يحصلون على أيّ تغذية راجعة حول مدى توظيف هذه المعلومات في الحياة اليومية أو في المواد الدراسية الأخرى. ونتيجة لذلك، تتشكل مجموعات من المهارات والمعرفة بشكل مستقل عن بعضها البعض داخل المدارس (Papaioannou et al., 2020).

ويقدم التعليم بين المجالي العديد من الفوائد للطلبة والمعلمين. فهو يعد وسيلة فعالة لتحفيز الطلبة على التعلّم من خلال توفير فرص أكبر للاستكشاف والاكتشاف. كما يتيح للمعلمين تقديم تعليم أكثر شمولية من خلال دمج تخصصات وموضوعات مختلفة في خطط الدروس. ويوفر للطلبة فرصاً لاستكشاف الموضوعات وفهمها من وجهات نظر متعدّدة، ممّا يساعدهم على إدراك الروابط بين التخصصات المختلفة. إضافةً إلى ذلك، يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وتمكينهم من اكتساب فهم أكثر تكاملاً وشمولية (McPhail, 2018).

يُعدّ الاهتمام بالتفكير انعكاساً لحاجة المجتمعات الحديثة إلى الاستثمار في رأس المال البشري وتنمية قدراته، إذ يرى جون ديوي أنّ التفكير يمثل أداة فعّالة لمعالجة المشكلات وتنظيم الخبرة الإنسانية (Dewey, 1933). كما يُنظر إلى التفكير بوصفه عملية عقلية منظمة تسهم في النمو المعرفي للفرد، وتُحدث تغييرات في بنيته المعرفية من حيث بناء المعاني وتفسير الظواهر واتخاذ القرارات. ويُفهم التفكير على أنه نسق معرفي يعتمد على توظيف العمليات العقلية بصورة واعية ومنهجية، بما يشمل التحليل والاستدلال والتقويم في ضوء الأدلة، وهي عمليات تشكّل الأساس الذي تتبني عليه مهارات التفكير العليا في السياقات التعليمية (Halpern & Dunn, 2023).

ويُعدّ التفكير الناقد نمطاً من التفكير المنظم الذي لا يقتصر على العمليات العقلية المرتبطة بالتحليل والتقييم فحسب، بل يمتد ليشمل أبعاداً تنظيمية وسلوكية تسهم في توجيه عملية إصدار الأحكام بصورة متزنة. إذ يرتبط نجاح الفرد في ممارسة التفكير الناقد بقدرته على فحص الأدلة، وتحليل المعطيات، والمقارنة بين البدائل، والابتعاد عن التحيزات والانطباعات المسبقة. كما يتطلب هذا النمط من التفكير قدراً من الاستقلالية العقلية، والقدرة على ضبط الانفعال، وتنظيم الأفكار بصورة منطقية تسهم في الوصول إلى استنتاجات مدعومة بالأدلة. ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى التفكير الناقد بوصفه عملية مركبة تتداخل فيها الجوانب المعرفية والتنظيمية في آنٍ واحد، بما يعزز قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات بصورة عقلانية ومنهجية.

ويقدم التفكير الناقد ما هو مطلوب فيما يتعلق بكيفية التقدم والتدريب والتعميم. إنّ القدرة على التغيير بشكل أسرع تستلزم تطوير مجتمعات بحث تعاونية تشارك في حل المشاريع الحقيقية معاً. في التدريب، من المهم النظر في الأساليب المختلفة التي تسهل عمليات الاكتساب، مثل العمل على المهام التي لا تتطوي على الفهم فحسب، بل أيضاً على الإنتاج، والتي تهدف قبل كل شيء إلى اكتساب المعرفة بناءً على التفسير، وتطبيق هذه المعرفة في سياقات مختلفة. لكي تكون قادراً على التعميم في مواقف أو سياقات مختلفة، من الضروري تطوير الكفاءات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات - مثل التفسير (البحث عن السببية)، وصنع القرار، وحلّ المشكلات. هذه المهارات مستقلة عن المجال، ممّا يعني أنّها مهارات مطلوبة يجب استخدامها في أيّ موقف أو سياق من أجل تحقيق أهداف العمل (Saiz et al., 2023).

فالتعليم بين المجاليّ يعدّ من الأساليب التعليميّة الفعّالة في تحفيز التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة، حيث يساهم في دمج مختلف التخصصات والمعارف لتمكين الطلبة من النظر إلى القضايا من زوايا متعدّدة. من خلال الربط بين المواضيع الدراسيّة المختلفة، يساعد هذا النوع من التعليم الطلبة على تطوير مهارات التفكير الناقد والتحليلي، ممّا يعزّز قدرتهم على حلّ المشكلات بطريقة مبتكرة. ويمكن الطلبة من فهم الروابط بين المعارف المختلفة وتطبيقها في مواقف حقيقية، ما يساهم في تعزيز التفكير

الابداعيّ لديهم، وبالتالي، يمكن للتعليم بين المجاليّ أن يكون محفزًا قويًا لتطوير مهارات التفكير الابداعيّ التي تمكّن الطلبة من الابتكار والتفكير خارج الصندوق، وهو أمر أساسي في عالم سريع التغيّر ومتعدّد التخصصات (Kanmaz, 2022).

## الإطار النظريّ

تقوم هذه الدراسة نظريًا على مبادئ المدرسة البنائية، التي تنظر إلى التعلم كعملية نشطة يبني فيها المتعلم معرفته من خلال ربط الخبرات الجديدة بالسابقة (التميمي، 2023)، وهو ما يجسده "التعليم بين المجاليّ". كما تستفيد الدراسة من طروحات المدرسة المعرفية في تفسير العمليات العقلية العليا المتمثلة في التفكير الابداعيّ والناقد (Ren et al., 2020).

## أولاً: التعليم بين المجاليّ

### 1. مفهوم التعليم بين المجاليّ

يُنظر إلى التعليم بين المجاليّ بوصفه مدخلاً تنظيميًا للتعلم يعيد ترتيب المحتوى الدراسي حول قضايا أو مفاهيم جامعة، بحيث يُوظف أكثر من مجال معرفي في بناء الفهم بدل التعامل مع المعرفة في مسارات منفصلة (Yıldırım, 1996). وينطلق هذا المدخل من افتراض مفاده أن التعلم يصبح أكثر عمقًا عندما يُتاح للطلبة الربط بين الأفكار عبر حدود التخصصات، نظرًا لأن كثيرًا من المواقف الواقعية تتطلب تفسيرًا وتحليلًا لا يكتملان من منظور واحد. وبناءً على ذلك، يسعى التعليم بين المجاليّ إلى تهيئة خبرات صافية تدمج المعارف والمهارات بصورة مقصودة، بما يدعم الفهم المفاهيمي ويُعزّز نقل التعلم إلى سياقات جديدة.

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن هذا النوع من التنظيم المعرفي يخلق فرصًا لتفعيل مهارات التفكير العليا، من خلال دفع المتعلم إلى المقارنة بين تفسيرات متعددة، وتقييم البدائل، وبناء حلول تتسم بالمرونة والأصالة (Gürkan, 2019; Tuveri et al., 2024). وعليه، فإن التعليم بين المجاليّ لا

يُختزل في مجرد "جمع موضوعات" في درس واحد، بل يتجسد في طريقة تخطيط وتدريس تُنمّي التكامل المعرفي وتدعم بناء المعنى بما يتلاءم مع متطلبات التعلم المعاصر.

ويختلف التعليم بين المجالي عن الدمج الاصطناعي للمحتوى من مواد دراسية متعددة في حصة واحدة؛ إذ يتطلب تنظيم العملية التعليمية حول مفاهيم أو مشكلات مركزية، مع توظيف المعرفة من مجالات مختلفة بصورة تكاملية لمعالجة تلك المفاهيم أو المشكلات. ويعكس هذا النهج طبيعة استخدام المعرفة في الحياة الواقعية، حيث تُستثمر المعارف والمهارات لحل المشكلات أو توليد الأفكار. في المقابل، يترك النهج التخصصي التقليدي للطلبة مهمة دمج المعارف المكتسبة في مقررات منفصلة، بافتراض أن هذا الدمج يحدث تلقائياً، غير أن نتائج البحوث تشير إلى صعوبة نقل المعارف المدرسية إلى سياقات الحياة الواقعية في ظل هذا النموذج (Güven & Alpaslan, 2022).

يهدف التعليم بين المجاليّ إلى توليد مجموعة من المعلومات اللازمة لفهم العالم والكون بشكل كامل (Ozkök, 2005). فالسماح للطلبة بالتفكير في المشكلات دون قيود تخصصية يمكن أن يساعدهم في رؤية الروابط بين التخصصات بشكل أفضل. من أجل معالجة المشكلات المعقدة في الحياة الواقعية، يجب تعزيز نهج التعليم بين المجاليّ (Newell, 2013).

## 2. أهمية التعليم بين المجالي

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة تساهم في تحقيق مخرجات التعلّم المرتبطة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات، في ضوء التحولات التي يشهدها التعليم المعاصر. وفي هذا السياق، برز التعليم بين المجالي بوصفه نهجاً يدمج المعارف من تخصصات متعددة، بما يتيح للطلبة بناء تجربة تعلم أكثر تكاملاً وشمولية. وتشير الأدبيات إلى أن هذا النهج يساهم في تعزيز التطور المعرفي من خلال تشجيع المتعلمين على معالجة المشكلات من زوايا متعددة، الأمر الذي يدعم تنمية مهارات التفكير الناقد والتحليلي (Lattuca et al., 2021).

كما يساعد التعليم بين المجالي في تقليص الفجوة بين المعرفة الأكاديمية والتطبيقات الواقعية، مما يجعل التعلم أكثر ارتباطاً بالحياة وأكثر معنى للمتعلم. فعلى سبيل المثال، أظهرت تطبيقات هذا النهج في تعليم الهندسة تحسناً في فهم الطلبة للمفاهيم المعقدة وقدرتهم على توظيفها عملياً. (Catz et al., 2023) كذلك يُعزّز هذا النوع من التعليم الإبداع، من خلال تمكين الطلبة من دمج أفكار مستمدة من مجالات مختلفة لتوليد حلول مبتكرة.

وعند مقارنته بالمقررات التقليدية المتخصصة، يتضح أن التعليم بين المجالي يجعل التعلم أكثر مغزى من خلال مساعدة الطلبة على ربط المفاهيم الجديدة بخبراتهم السابقة. (Scott et al., 2013) كما تشير دراسات إلى أن هذا النهج يسهم في رفع مستوى المشاركة والتحفيز لدى الطلبة عبر توفير خبرات تعليمية ديناميكية ومتنوعة (Jantsch, 1972). ومن خلال ربط مجالات المعرفة المختلفة، يُشجّع الطلبة على التفكير بمرونة أكبر، مما يدعم مهارات حل المشكلات ويعزز القدرة على نقل التعلم إلى سياقات جديدة. (Tuveri et al., 2024) ويتجلى هذا الأثر بوضوح في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، حيث ثبت أن الاستراتيجيات البينية تعزز قدرة الطلبة على تطبيق المعرفة النظرية في مواقف عملية (Gao et al., 2020).

هذا النهج يُسهم بشكل كبير في إنشاء مجتمع علمي متمكن، حيث يُتوقع من الطلبة التفكير الناقد والتعامل مع مشكلات الحياة الواقعية باستخدام المعلومات المعتمدة على العلم. إذا تعلّم الطلبة العلوم باستخدام النهج بين المجالي، فإنهم يصبحون مفكرين نقديين. ويُعتبر التعليم بين المجالي فعالاً في تنمية العديد من مهارات التفكير عالية المستوى لدى الطلبة (Gürkan, 2019).

تجمع العديد من الصفات مثل، الإبداع، والابتكار، والتفكير الناقد، وحلّ المشكلات أصبح ضرورة للفرد للاستعداد للحياة والتكيف مع العصر، تحت مهارات القرن الواحد والعشرين (Çokcoşkun, 2019) ويمكن اعتبار الأفراد الذين يمتلكون مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والقدرة على تقديم حلول سريعة

وفعالة للمشكلات المعقدة، ولديهم مهارات تواصل قوية، ولديهم القدرة على مواكبة تكنولوجيا اليوم، كأفراد يمتلكون مهارات القرن الواحد والعشرين. كما تعتبر مهارات القرن الواحد والعشرين مهارات حاسمة للطلبة، ويُعترف بالمناهج الدراسية بين المجالية كنموذج فعال لتعليم هذه المهارات (Reid, 2020).

لقد تمّ تصميم المناهج الدراسية المتكاملة التي تتبنى النهج بين المجالي لتلبية احتياجات القرن الواحد والعشرين (Osman et al., 2013) حيث يلاحظ أنّ العديد من الدراسات قد أُجريت حول نهج التعليم بين المجالي يعزّر من دافعية الطلبة ويطور مهاراتهم عالية المستوى ويزيد من إنجازاتهم الأكاديمية (Başar, 2018).

فعندما يستمتع الطلبة بما يقومون به، يكونون أكثر ميلًا للمشاركة بالإضافة إلى ذلك، فإنّ التعاون بين الطلبة والأنشطة الحركية التي تعدّ جزءًا من التعلّم بين المجالي تساهم في خلق بيئة محفزة من خلال توفير سياق واقعي وروابط ذات صلة، كما توفر الفصول الدراسية المشتركة في التدريس بين المجالي سياقًا وروابط للدروس والمشاريع التي ينفذها الطلبة. وقد ثبت أن استخدام التعلّم بين المجالي يُعد تجربة ممتعة، ممّا يجعله وسيلة فعالة لتعزيز التفاعل في جميع مستويات التعلّم (Birchinall, 2013).

وقد اكدّ أصلان (Aslan, 2016) حول فوائد استخدام التدريس متعدّد التخصصات في القراءة بالمدارس الابتدائية، وجد أن استخدام نهج موضوعي متكامل كان ممتعًا للطلبة، حيث جذب اهتمامهم بالموضوعات، ممّا عزز تفاعلهم. وكما أكدّ أنه يمكن لوحدة تعليمية بين المجالية في المدارس الإعدادية أن تتيح فرصًا للطلبة للتفاعل مع الموضوعات من أجل بناء الفهم والمعنى. وعلى مستوى المرحلة الثانوية، أفاد الطلبة بأنهم يستمتعون بالموضوعات بين المجالية في الدروس التي يحضرونها (DiCamillo & Bailey, 2016).

### 3. تحديات تطبيقه

على الرغم من المزايا التربوية التي يقدمها التعليم بين المجالي، إلا أنّ تطبيقه في البيئات المدرسية يواجه عددًا من التحديات العملية والتنظيمية. ومن أبرز هذه التحديات الحاجة إلى تصميم تعليمي يحقق توازنًا فعليًا بين التخصصات المختلفة دون الوقوع في الدمج الشكلي أو السطحي للمحتوى (Davies & Devlin, 2007)، الأمر الذي يتطلب تخطيطًا منهجيًا يضمن تكامل المفاهيم والمعارف بصورة مترابطة تخدم هدفًا تعليميًا واضحًا.

كما تشير الأدبيات إلى أن بعض المناهج التقليدية لا تزال تعاني من ضعف في إدماج المحتوى البيئي بصورة فعالة داخل الصفوف الدراسية، مما يحدّ من تحقيق أهداف التكامل المعرفي (Tuveri et al., 2022). ويضاف إلى ذلك تحديات تتعلق بإعداد المعلمين وتطوير مهاراتهم المهنية، حيث يتطلب التعليم بين المجالي قدرة على التنسيق بين مجالات معرفية متعددة، وإدارة أنشطة صافية تتسم بالتفاعل والتكامل.

ومن الجوانب التي تواجه صعوبات تطبيقية أيضًا دمج تاريخ وفلسفة العلوم في مناهج العلوم المدرسية، إذ يمكن لهذا الدمج أن يساهم في تعزيز الفهم المفاهيمي وتنمية التفكير الناقد حول طبيعة المعرفة العلمية، إلا أن الممارسات الصفية التقليدية غالبًا ما تفتقر إلى توظيف هذا البعد بصورة منهجية. وعليه، فإن نجاح تطبيق التعليم بين المجالي يرتبط بمدى توافر بيئة مدرسية داعمة، وتصميم تعليمي منظم، وتطوير مهني مستمر للمعلمين.

وفقًا لما خلُصت إليه دراسة (Graziano & Navarrete, 2012)، فإنّ الدافع الرئيس وراء تبني المعلمين لنمط التعليم بين المجالي يكمن في الرغبة في تطوير مهاراتهم المهنية وتحقيق طفرة في مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين. وتؤكد الدراسة أن نجاح هذا التوجه مرهون بمدى حيازة المعلم

للمهارات والخبرات اللازمة التي تتيح له توظيف الاستراتيجيات البنّية بفاعلية، بما يضمن تقديم محتوى تعليمي يتجاوز حدود التخصص الواحد لفائدة الطالب.

وترى الباحثة أنه على الرغم من التزايد المستمر في الأبحاث المتعلقة بالتعليم بين المجاليّ، لا تزال هناك تحديات في تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل فعّال داخل بيئات التعليم المختلفة. تشير الدراسات إلى أنّ التعليم بين المجاليّ، الذي يدمج بين عدة مجالات معرفية في عملية تعلم واحدة، يساهم بشكل كبير في تعزيز التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة، إلا أنّ نقص المنهجيات المعتمّدة لإدماج التقنيّات الرقمية والشبكات الاجتماعية في هذا السياق يعوق تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل مثاليّ.

#### 4. دور التقنيات في التعليم بين المجاليّ

ويمكن للتقنيات الرقمية أن تلعب دورًا محوريًا في تعزيز التكامل المعرفي، ممّا يساعد الطلبة على أن يصبحوا مواطنين متعلمين قادرين على التفكير عبر التخصصات والسياقات العالمية (Catz et al., 2023) وعلى الرغم من تزايد الأبحاث في هذا المجال، لا تزال هناك فجوة في تطوير منهجيات فعالة لدمج التقنيات الرقمية في بيئات التعلّم غير الرسمية وبين المجاليّة لطلاب المدارس. وقد سلطت الدراسات السابقة الضوء على التحديات والقيود المتعلقة بقياس فعالية التعليم غير الرسمي على النتائج المعرفية والتعليميّة، ممّا يؤكد الحاجة إلى مزيد من البحث لتحسين تنفيذ هذه الممارسات في التدريس المدرسي اليومي.

إنّ الهدف الأسمى للتعليم بين المجاليّ يتجسد في تطوير قدرات الطلبة على التفكير بعمق وشمولية ممّا يجعله مدخلا تربويا محوريا لتنمية مهارات التفكير العليا. من هذا المنطلق، تبرز مهارتا التفكير الابداعيّ والناقد كأكثر المخرجات أهميّة وأصالة، بوصفهما أدوات معرفية لا غنى عنها للتعامل مع التحديات المعقدة.

## ثانياً: التفكير الابداعيّ

### 1. مفهوم التفكير الابداعي

تشير الأدبيات التربوية إلى أن التحولات التي شهدتها الأنظمة التعليمية الحديثة دفعت نحو التركيز على تنمية أنماط التفكير المتنوعة، وعلى رأسها التفكير الإبداعي، بوصفه من المخرجات الجوهرية للعملية التعليمية. فلم تعد الغاية مقتصرة على نقل المعرفة، بل امتدت إلى تمكين المتعلمين من قدرات عقلية تمكّنهم من التحليل والتفسير ومعالجة المشكلات بصورة منهجية. ويستند هذا التوجه إلى قناعة مفادها أن تطوير القوى العقلية يمثل الأساس في تحقيق التقدم الفردي والمجمعي، مما يستدعي توفير بيئات تعليمية تحفز التفكير العميق وتدعم استثمار الطاقات البشرية بصورة فاعلة.

ينظر العتوم (2016) إلى الإبداع كعملية ذهنية قائمة على التفكير المنتشعب الذي يسعى لتجاوز الأطر التقليدية للأفكار، وتبني رؤى مبتكرة وغير مألوفة تعزّز من قدرة الفرد على استيعاب تجاربه وخبراته المكتسبة بعمق أكبر. فالإبداع في جوهره يتمثل في إحداث تطورات نوعية وإضافات غير مسبوقه على النماذج القائمة؛ وهو ما يتضح جلياً في الفعّرات التقنية والهندسية المعاصرة، حيث تعدّ عمليات التحديث المستمرة في مجالات الاتصالات والصناعات المتقدمة تجسيداً واقعيّاً لهذا الفكر الابداعيّ الذي يعيد صياغة الأدوات والوسائل لتلبي احتياجات العصر.

ويتضح من هذه الطروحات أن التفكير الإبداعي لا يُختزل في إنتاج أفكار جديدة فحسب، بل يتضمن قدرة الفرد على إعادة تنظيم خبراته السابقة وبنائها في أنماط جديدة ذات معنى. كما أن الإبداع لا يُفهم بمعزل عن السياق الذي يُمارس فيه؛ إذ إن القيمة الإبداعية للفكرة ترتبط بمدى ملاءمتها للموقف وقدرتها على إحداث إضافة نوعية. ومن ثم، فإن تنمية التفكير الإبداعي داخل البيئة المدرسية تتطلب ممارسات تعليمية تتجاوز التلقين، وتمنح المتعلم مساحة لإعادة بناء المعرفة بصورة شخصية ومبتكرة.

## 2. البيئة المحفزة للإبداع

تعدّ البيئة التعليمية عنصراً أساسياً في تنمية التفكير الإبداعي، إذ تسهم في تشكيل المناخ الذي يسمح للطلبة بالتجريب، وطرح الأسئلة، وتوليد الأفكار بصورة آمنة وداعمة. فقد أكدت دراسة عون (2019) أن البيئة التعليمية المحفزة للإبداع تتسم بالتسامح وقبول الأفكار المتنوعة، وتشجع على التنوع الفكري وطرح الأفكار غير المألوفة، مما يعزز مهارات الابتكار ويُسهم في تنمية التفكير المبدع لدى الطلبة.

وفي السياق ذاته، تشير الأدبيات إلى أن القيادة المدرسية الفعالة تدعم بناء بيئة مفتوحة تتسم بالمرونة وتشجع عمليات الاستكشاف والتنظيم الذاتي، وهو ما يسهم في تعزيز الروابط المعرفية الداعمة للابتكار (Saarivirta & Kumpulainen, 2016). كما يرى (Richardson & Mishra, 2018) أنّ تنمية القدرات الإبداعية لحل المشكلات المستقبلية تتطلب تقييم مدى ملاءمة البيئات التعليمية لاحتضان هذا النوع من التعلم، بما يضمن توافقها مع حاجات الطلبة المعرفية والنمائية.

وقد أشار (Huang 2020) إلى أن بيئة التعلم الداعمة تُمكن الطلبة من اكتشاف قدراتهم بصورة أفضل، وتساعدهم على تطوير مهاراتهم الابتكارية من خلال توفير فرص المشاركة الفاعلة. ويتوافق ذلك مع ما أكدته الحسنية (2011) من أن توفير مناخ تعليمي مشجع للإبداع يعزز انخراط الطلبة في أنشطة تعلم إبداعية ويُسهم في تنمية قدراتهم الفكرية.

ومن جانب آخر، بيّنت (Alphonse et al. 2019) أن البيئة الفيزيائية للمدرسة – من حيث تنظيم المكان، ومرونته، واستخدام التكنولوجيا، وتوفير مساحات للتعاون – تؤثر بصورة مباشرة في أفكار الطلبة ومشاعرهم وسلوكهم، مما يجعل تصميم الفضاء التعليمي عاملاً داعماً لعملية التعلم الإبداعي.

وتشير هذه الأدبيات مجتمعة إلى أن البيئة التعليمية – بمكوناتها النفسية والتنظيمية والفيزيائية – تمثل إطاراً حاسماً في دعم التفكير الإبداعي، الأمر الذي يبرز أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في تفعيل هذه البيئة وتوجيهها بصورة تربوية فاعلة.

ويُفهم من ذلك أن الإبداع ليس سمة فردية معزولة، بل نتاج تفاعل بين خصائص المتعلم وخصائص البيئة التعليمية. فكلما اتسمت البيئة بالمرونة والانفتاح وقبول المخاطرة الفكرية، زادت احتمالية ظهور السلوك الإبداعي لدى الطلبة. أما البيئات التي تهيمن عليها الصرامة المفرطة أو التركيز على الإجابة الواحدة الصحيحة، فقد تحدّ من فرص التجريب وتوليد البدائل، مما ينعكس سلبيًا على نمو التفكير الإبداعي.

ورغم هذا التأكيد النظري المتزايد على مركزية الإبداع في العملية التعليمية، فإن الممارسات الصفية في كثير من السياقات ما تزال تميل إلى التركيز على التحصيل المعرفي المباشر والالتزام بالإجابات النموذجية، الأمر الذي قد يحدّ من فرص التجريب وإنتاج البدائل. ومن هنا تبرز إشكالية تطبيق الإبداع في البيئة المدرسية، ليس بوصفه شعارًا تربويًا، بل كممارسة تتطلب إعادة نظر في ثقافة التقييم، وتنظيم المحتوى، وأدوار المعلم والمتعلم داخل الصف.

### 3. دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي

يعدّ المُعلِّم دعامة أساسية في تطوير البيئة التعليمية المحفزة للإبداع. فقد أكدَّ أورھون (2012) Orhon أنّ المُعلِّم مصدر أساسي للإبداع، وله دور أساسي في العملية التربوية، فهو يسهم في إيجاد بيئات التعلّم التي توفر فرصًا لاكتشاف قدراته الفرديّة وتحويل تلك القدرات إلى مؤهلات تُسهم في تحقيق الذات، ويعمل المُعلِّم كنموذج يشجع الطلبة على أن يصبحوا أفرادًا مبدعين في المجتمع. وأضاف مارالاني (2016) (Maralani, 2016) أنّ من مهام المُعلِّم تطوير الإبداع عند الطلبة من خلال توفير حرية الاختيار، وتحديد أهدافهم الشخصية وإيجاد جو مليء بالحيوية والمرح والنشاط داخل قاعة الدّراسة، وبناء بيئة تعليمية تُشجّع على التحدي وتعزيز الثقة بالنفس والتعاون، والتركيز على إيجاد بيئة تطويرية تُسهم في تنمية الإبداع لدى الطلبة.

أوضح إليس وبارس (Ellis & Barrs, 2008) أنّ دور المُعلِّم في التعلّم الإبداعيّ يتمثّل في التركيز على الأفراد كمصدر للأفكار والإبداع، كما ويشجّع على إجراء الحوارات التعاونيّة والمفتوحة والتفاوضيّة، ويدعم التخطيط والمناقشات المفتوحة، وبناء علاقات داعمة للمتعلمين، وذلك من خلال توفير المساعدة والإرشاد كونه مصدرًا للتأثير الإيجابي في العمليّة التعليميّة. كما وأشار غاجدا وآخرون (Gajda et al., 2017) إلى أنّ المُعلِّم الداعم للإبداع يتبنى سلوكيات محددة لتعزيز مقدرات الطلبة وذلك من خلال وضع أهداف تعليميّة تركّز على تنمية مقدراتهم وتوفير الفرص لاستخدام خيالهم في أثناء عمليّة التعلّم، وتشجيع التفكير المرن، والامتناع عن تقييم الطلبة بالطرق التقليديّة، ويتجاوز نقل المعرفة الأساسيّة والحقائق، ويسعى لتعزيز صناعة المعرفة، ودعم الطلبة عندما يواجهون الفشل ويعلمهم كيفيّة التعلّم من أخطائهم.

ويذكر فرغلي وسوفي (2016) أنّ البيئّة المدرسيّة قد تكون مناخًا محفزًا للإبداع والابتكار إذا ما توفرت عليها مجموعة من الشروط. فمثلًا تطوير مواصفات المبنى المدرسي وحدائته قد تشكّل بيئّة جاذبة وبيئّة مريحة للإدارة والمُعَلِّمين والطلبة، وقد تكون بيئّة ملهمة، وتطوير وحدائته مكاتب الإدارة والمساعدين ومكاتب الأخصائيين الاجتماعيين والمشرفين، ووجود مكاتب للخدمات الصحيّة ومرافق متعدّدة بين المكاتب، ومرافق إداريّة ومرافق أخرى مثل القاعات الدراسيّة الحديثة والساحات والملاعب والمسارح كلها تبعث على الشعور بالراحة والتطور والحدائثة. وتري عفانة (2018) أنّ قاعات المصادر التعليميّة التي أدخلت حديثًا على البيئّة المدرسيّة تشكّل دافعًا للارتقاء بالمنظومة التعليميّة والتربويّة، وتعدّ حافزًا مهمًا للإبداع وتنمية المهارات والخبرات الإداريّة والتعليميّة وتعمل على تحقيق رؤية ورسالة المدرسة.

واقترحت دراسة هوانغ (Huang, 2020) أنّه يمكن دعم التعلّم الإبداعيّ وتطوير النموذج الإبداعيّ من خلال بيئّة التعلّم، ويتضمّن ذلك اكتساب المعرفة ومشاركة الأفكار وثقافة التعاون من خلال تحديد المشكلة والبحث والترميز وتوليد الأفكار والتحقق منها. وقد أشار أوبرا (Oprea, 2014) إلى أنّ البيئّة

الداعمة للتعلّم الإبداعي تُشجّع الطلبة على طرح الأسئلة، وتحدّ من العوامل السلبية، وتنظم المناقشات، وتُشجّع على التفكير الابتكاري وتطوير المهارات الذاتية والناقدة، وتعزّز مقدراتهم على البحث والتّحدي واستكشاف الذات. وقد أضاف بوكوني وكامبيليس وبوني (Bocconi et al., 2012) أنّ قاعات الدّراسة الإبداعية تهتمّ بأساليب التعلّم وتعزّز الذكاء المتعدّد والذكاء الوجداني، وتستخدم تفكيراً متعدّداً وتراعي تفضيلات الطلبة، ممّا يساعدهم في تحقيق أهدافهم التعليميّة بشكل فعّال.

يكتسب الاهتمام بالقدرات الإبداعية ورعايتها أهميّة استثنائية باعتبارها الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات الإنسانية؛ إذ إنّ استدامة المجتمعات وقدرتها على مواجهة المتغيّرات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما تمتلكه من عقول مبتكرة قادرة على التجديد. ومن هذا المنطلق، فإن رقي الأمم وازدهارها يُقاس بمدى استثمارها في الكوادر المبدعة، وهو ما دفع المؤسسات التعليميّة إلى تبني استراتيجيات تهدف إلى ترسيخ ثقافة الإبداع لدى كافة الطلبة. ويأتي هذا التوجه لضمان تقديم تربية نوعية تحفّز الطاقات الابتكارية لديهم، بما يكفل تحقيق الأهداف الاستراتيجية والغايات التنمويّة المنشودة من المخرجات التعليميّة. ويتضح من الدراسات الحديثة أنّ سلوكيات المعلّم الداعمة للإبداع تلعب دوراً محورياً في تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم الإبداعية داخل بيئات التعلّم (Brauer et al., 2025)

وتعدّ طرائق التدريس من الأساليب الفعّالة في تنمية التفكير الإبداعيّ عند الطلبة بابتكار وتنظيم وإعادة تنظيم المعارف ضمن دروس المنهج الاعتيادي، وتعتمد طرق التدريس الإبداعية على ما يمتلكه المعلم من فكر ومبادرة، ومهارات تدريسية وحسن تنظيم واعداد مسابق، حيث يرى العجمي (2019) إلى أنّ التدريس الإبداعيّ يقوم على منطلقات من أهمها اثارة الدافعية وحب الاستطلاع عند الطلبة وتشجيع الاستقلالية وتخفيض مستوى الضبط داخل الصف الدراسي، وإشاعة الديمقراطية وتشجيع النقد وتوفير المثيرات التي تساهم في تحديد مشكلات حقيقية تنير التفكير.

ويتبين من استعراض هذه الأدوار أن المعلم لا يقتصر تأثيره على اختيار الاستراتيجيات التدريسية، بل يمتد إلى تشكيل ثقافة صفية تسمح بالخطأ بوصفه جزءاً من عملية التعلم، وتعيد تعريف النجاح بعيداً عن الاقتصار على الإجابة النموذجية. ومن ثم، فإن سلوكيات المعلم وتصوراتَه حول طبيعة المعرفة تمثل عنصراً محورياً في تفعيل الإمكانيات الإبداعية لدى الطلبة.

#### 4. مهارات ومكونات التفكير الإبداعي

تشير الأدبيات التربوية المعاصرة إلى أن التفكير الإبداعي يتكون من ثلاث قدرات رئيسة هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتي تمثل أبعاداً مترابطة تسهم في إنتاج الأفكار المبتكرة وحل المشكلات بطرائق غير تقليدية.

تُعدّ الأصالة أحد المكونات الجوهرية في التفكير الإبداعي، إذ تعكس قدرة الفرد على توليد أفكار جديدة وغير مألوفة في سياقها. فالأصالة تمثل ممارسة أساسية في العملية الإبداعية، حيث تعتمد على توظيف استراتيجيات غير تقليدية في تحليل المشكلات الإدارية والتربوية. كما تشير زمار (2021) إلى أن قيمة الأصالة ترتبط بدرجة ندرة الفكرة وتفردِها، بحيث تتناقص كلما ازدادت شيوعاً. ويمكن تقويم الأصالة من خلال معيارين أساسيين: مدى الخروج عن المؤلف، وجودة النتائج الإبداعي وقيمتَه التطبيقية. وتُعرّف الأصالة في الأدبيات الحديثة بأنها القدرة على إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة تتميز بالفراة والابتكار ضمن سياق محدد، وتُعدّ أحد المعايير الأساسية للحكم على جودة النتاج الإبداعي وقيمتَه (OECD, 2024).

أما المرونة فتتمثل قدرة الفرد على تغيير أنماط تفكيره وإعادة صياغة المشكلة من زوايا متعددة. فقد أشار فيمكوه وآخرون (Phimkoh et al., 2015).

إلى أن المرونة تتجلى في القدرة على إيجاد حلول مبتكرة دون التقيد بالأطر المعرفية التقليدية، إضافة إلى التكيف مع المتغيرات والاستجابة للأفكار الجديدة. كما أكد قارة وصافي (2013) أن المرونة ترتبط

بتعدد الرؤى واستخدام استراتيجيات متنوعة في معالجة المشكلات، بينما يرى خصاونة (2011) أن المرونة الذهنية تمكنَّ القائد التربوي من تعديل مواقفه وتجنب الجمود الفكري، مما يعزز فاعلية القرارات الإدارية في البيئات التعليمية المتغيرة.

وتشير الطلاقة إلى قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الأفكار خلال زمن محدد. فقد عرفَ يلماز (Yilmaz, 2010, p. 395) الطلاقة بأنها "إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع معين في مدة زمنية محددة". كما أوضح ويلسون وطومسون (Wilson & Thompson, 2014) أن الطلاقة تسهم في توليد بدائل متعددة تدعم حل المشكلات وتحسين الأداء المؤسسي. ووفقاً لتصنيف تيزجي وآخرين (Tezci et al., 2008) ، تنقسم الطلاقة إلى ثلاثة أبعاد: الطلاقة الفكرية المرتبطة بالقدرات الذهنية كالتهليل والاستنتاج، والطلاقة التعبيرية المرتبطة بوضوح الصياغة، والطلاقة اللفظية التي تتمثل في القدرة على استرجاع المفردات والتراكيب اللغوية بكفاءة.

ويرى ثومبسون (Thompson, 2011) أنَّ العملية الإبداعية تمر بمراحل متتابعة تشمل الحضارة، والاستتارة، والتقييم، والتحقق، بما يعكس الطابع الديناميكي للتفكير الإبداعي. وفي السياق التربوي، يؤكد سيبريان وآخرون (Siburian, 2019) أهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، لما له من دور في تمكينهم من حل المشكلات بطرق مبتكرة وتحقيق التميز الأكاديمي. وانطلاقاً من ذلك، يرى العجمي (2019) أن التعلم الإبداعي يقوم على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال توفير خبرات ذات معنى تتوافق مع قدراته وخصائصه النمائية، بما يسهم في تعزيز مهاراته الابتكارية وتنمية أنماط التفكير الإبداعي في البيئة المدرسية.

ويلاحظ أنَّ الطلاقة والمرونة والأصالة، رغم تصنيفها كأبعاد مستقلة، تعمل بصورة متكاملة أثناء معالجة المشكلات الواقعية؛ إذ يتطلب توليد أفكار أصيلة قدرًا من الطلاقة في البدائل، وقدرة على الانتقال المرن بين أنماط التفكير المختلفة. وهذا يؤكد أن تنمية التفكير الإبداعي لا تتحقق عبر تدريب

جزئي على مهارة واحدة، بل من خلال مواقف تعليمية ثرية تسمح بتداخل العمليات العقلية بصورة طبيعية ومنظمة.

وعلى الرغم من التمييز النظري بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فإن الأدبيات التربوية تشير إلى وجود علاقة تكاملية بينهما؛ إذ إن توليد أفكار جديدة يتطلب في مراحله اللاحقة إخضاعها لعمليات تحليل وتقويم، بينما يستفيد التفكير الناقد بدوره من القدرة على توليد بدائل متعددة قبل إصدار الحكم. ومن ثم، فإن الإبداع والنقد لا يمثلان نمطين متعارضين من التفكير، بل عمليتين متداخلتين متكاملتان في معالجة المشكلات المعقدة داخل السياق التعليمي.

### ثالثاً: التفكير الناقد

#### 1. مفهوم التفكير الناقد

شهد العالم في العقود الأخيرة تحولات متسارعة فاقت ما شهده منذ الثورة الصناعية، الأمر الذي انعكس بصورة مباشرة على بنية المجتمعات ومؤسساتها التعليمية. فقد أفرزت العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتعاظم التنافسية الاقتصادية واقعاً يتسم بتعقيد القضايا وتداخل أبعادها الاجتماعية والمهنية والشخصية. وفي ظل هذه التحولات، برز التفكير الناقد بوصفه أحد المفاهيم المركزية التي تسعى الأدبيات التربوية إلى تأطيرها وتعريفها بصورة دقيقة.

يؤكد أبو جادو ونوفل (2013) أن تتبع الأطر المفاهيمية للتفكير الناقد في الأدبيات التربوية يكشف عن تباين ملحوظ في الصياغات النظرية، ويرجع ذلك إلى اختلاف المرجعيات الفلسفية والمنطلقات الفكرية التي استند إليها كل تيار بحثي. وفي هذا السياق، تُعد مساهمة جون ديوي عام 1938 من المرتكزات التأسيسية للمفهوم؛ إذ عرّف التفكير الناقد بوصفه "تفكيراً تأملياً" يتسم بالديمومة واليقظة العقلية، ويرتكز على الفحص المنهجي للمسلمات والمعارف بهدف التحقق من صدقيتها من خلال توظيف مهارات الاستدلال والاستنباط المنطقي.

ويُنظر إلى التفكير الناقد بوصفه عملية ذهنية معقدة متعددة الأبعاد. فقد أشار الحلاق (2010) إلى أنه عملية عقلية تتضمن مهارات متداخلة يمكن تدريبها وتطويرها. كما أوضح اللزام (2008) أن التفكير الناقد نشاط إيجابي وخلاق، ليس مجرد ناتج نهائي بل عملية مستمرة تتأثر بالسياق وبالعوامل الانفعالية والمعرفية. ويرى الزعبي (2009) أن التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية، ويسهم التعلم التعاوني في تعزيزها، بينما أكد سعادة (2013) أن التفكير الناقد يقوم على طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وفحص الأدلة، وتحليل الافتراضات، وأخذ وجهات النظر المختلفة بعين الاعتبار.

ويتضح من استعراض هذه التعريفات أن التفكير الناقد، على الرغم من اختلاف صياغاته النظرية، يجتمع حول كونه عملية عقلية منظمة تقوم على فحص الأدلة وتحليلها في ضوء معايير واضحة. غير أن هذا التعدد في التعريفات قد ينعكس على تباين طرائق تدريسه وتقويمه داخل الصفوف الدراسية، إذ إن التركيز على المهارات دون الالتفات إلى الأبعاد القيمية والسياقية قد يؤدي إلى معالجة جزئية للمفهوم. ومن هنا تبرز الحاجة إلى مقاربات تعليمية تتيح ممارسة التفكير الناقد في سياقات معرفية حقيقية تتطلب الربط بين الأفكار وتحليلها بصورة تكاملية.

## 2. أهمية التفكير الناقد

تنبأ التفكير الناقد مكانة محورية ضمن الغايات الاستراتيجية للتوجهات التربوية الحديثة، إذ لم يعد خياراً تربوياً بل أصبح ركيزة أساسية لتنمية الكفايات الذهنية والمهارية لدى المتعلمين. وقد أشار الهيالت (2013) إلى أن التفكير الناقد يعزز قدرة الأفراد على فهم ذواتهم، وتحديد جوانب القوة والقصور لديهم بموضوعية، مما يسهم في تطويرها بصورة متوازنة.

ويرى Rivas et al. (2023) أن التفكير الناقد يمثل مهارة حيوية تمكن الأفراد من التعامل بكفاءة مع الكم المتزايد من المعلومات، واتخاذ قرارات أكثر موضوعية استناداً إلى معايير عقلانية واضحة.

وعلاوة على ذلك، يُعد التفكير الناقد مرتكزاً أساسياً لاستثارة أنماط تفكير أخرى، وفي مقدمتها التفكير الإبداعي ومنهجيات حل المشكلات المعقدة، بما يعزز قدرة الفرد على التكيف مع المتغيرات المجتمعية والمهنية (الهيالت، 2013).

وتزداد أهمية التفكير الناقد في البيئات التعليمية التي تتسم بتعدد المرجعيات وتداخل القضايا المعرفية والاجتماعية، حيث يصبح المتعلم مطالباً بقراءة الظواهر من زوايا متعددة وموازنة الآراء المختلفة بصورة عقلانية. ومن ثم، فإن تنمية التفكير الناقد لا تقتصر على تحسين الأداء الأكاديمي، بل تمتد لتشمل إعداد المتعلم للتعامل الواعي مع التعقيدات المحيطة به، وهو ما يستلزم بيئة صفية تسمح بالحوار وتحفز التساؤل المنظم.

### 3. مهارات التفكير الناقد

شهدت الأوساط التربوية تبايناً في تصنيف مهارات التفكير الناقد وتحديد أطرها الإجرائية، حيث تعددت الاجتهادات البحثية في صياغة قوائم مهارية تهدف إلى دمجها ضمن المحتوى الدراسي في مختلف المراحل التعليمية (الفالح، 2016).

ومن أبرز التصنيفات ما يقسم مهارات التفكير الناقد إلى ثلاث مهارات رئيسية:

- مهارات التفكير الاستقرائي: وتتضمن استدلالاً عقلياً يهدف إلى الوصول إلى تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتاحة.
- مهارات التفكير الاستنباطي: وتعتمد على استخدام القواعد أو الفروض للوصول إلى نتائج منطقية محددة.
- مهارات التفكير التقييمي: وتهدف إلى إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو المواقف في ضوء معايير محددة.

ويلاحظ أن هذه المهارات، على الرغم من تصنيفها بصورة مستقلة، تعمل في الواقع بصورة تكاملية داخل الموقف التعليمي؛ إذ يتطلب إصدار حكم تقييمي سليم توظيفاً متزامناً لمهارات الاستقراء والاستنباط والتحليل. وهذا يؤكد أن تنمية التفكير الناقد لا تتحقق من خلال تدريب مهارة واحدة بمعزل عن الأخرى، بل من خلال مواقف تعليمية مركبة تسمح بتداخل العمليات العقلية بصورة طبيعية.

#### 4. مكونات التفكير الناقد

يتكون التفكير الناقد من مكونات معرفية وبنوية متكاملة. فقد أشار العظمة (2017) إلى أن التفكير الناقد يشتمل على مهارات معرفية أساسية، من أبرزها: التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، والتنظيم الذاتي، حيث تسهم هذه المهارات في تنظيم المعلومات وفحصها وإصدار الأحكام عليها بصورة منهجية.

ويرى محمود (2016) أن التفكير الناقد يقوم على ثلاثة مكونات رئيسية:

- المعرفة: وتشمل الإطار المعرفي الذي يمارس فيه الفرد التفكير، مع فهم معايير التطبيق وضبط الأدلة.
- المهارات: وتتضمن العمليات العقلية مثل الملاحظة، والمقارنة، والتحليل، والتفسير.
- الاتجاهات والقيم: كحب الاستطلاع، والمثابرة، والدقة، والالتزام بالموضوعية.

كما يذهب العظمة (2017) إلى أن بنية التفكير الناقد تتشكل من خمسة محددات تكاملية تشمل: المرتكزات المعرفية، والمؤثرات الخارجية، والمنظور الذاتي، والشعور بالتناقض، وحل التناقض. وتمثل هذه المحددات الإطار الديناميكي الذي ينظم سير العملية الفكرية.

ويشير هذا الطرح إلى أن التفكير الناقد لا ينحصر في العمليات الذهنية البحتة، بل يتأثر بالبنية القيمية والدافعية للفرد، وبالبيئة التعليمية التي قد تعزز حرية التساؤل والنقاش أو تقيدّها. ومن ثم، فإن السياق

المدرسي يشكّل عاملاً مؤثراً في تفعيل مكونات التفكير الناقد أو تعطيلها، الأمر الذي يبرز أهمية تصميم ممارسات تعليمية منظمة تدعم هذا النمط من التفكير بصورة مقصودة.

وتستنتج الباحثة أن التفكير الناقد يتطلب تكامل المكونات المعرفية والمهارية والقيمية، إضافة إلى المحددات السياقية والشخصية المنظمة لمسار التفكير، بما يضمن استمرارية العملية الناقدة وتحقيق نتائج فعّالة.

## الدراسات السابقة

### الدراسات المتعلقة بالتعليم بين المجالي

استهلت الأدبيات البحثية في هذا المحور في دراسة (Chamo, 2025) التي هدفت إلى استكشاف تطوير المناهج بين-المجالية في إعداد المعلمين من خلال إعادة تنظيم المحتوى حول قضايا عابرة للتخصصات. واعتمدت الدراسة منهجاً تحليلياً وصفيّاً في فحص ممارسات تطوير المنهاج ضمن برامج إعداد المعلمين. وتوصلت النتائج إلى أن نجاح التعليم بين-المجالي يرتبط بوضوح التخطيط التكاملية وتوفير دعم مهني مستمر للمعلمين، كما يسهم في تعزيز التفكير التحليلي وحل المشكلات عند تطبيقه بصورة منهجية. وتدعم هذه النتائج أهمية دراسة تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

هدفت دراسة تونيتي ولينتلون (Tonnetti & Lentillon-Kaestner, 2023) إلى بيان مفهوم بين المجالي يعد محوراً للعديد من الدراسات، وتقديم رؤية شاملة للدراسات التجريبية حول بين المجالي في المدارس الثانوية من خلال مراجعة منهجية اعتمدت على معايير PRISMA، وتتضمن تحليلاً وصفيّاً وتحليلاً موضوعياً باستخدام الأساليب الاستقرائية والاستنتاجية. تمّ تحديد الدراسات من خلال قواعد البيانات التالية والمنصات العلمية: Francis & Taylor (F&T)، Web of Science (WOS)، Science Direct (SD). تمّ اختيار وتحليل ما مجموعه 40 دراسة بهدف: (1) تقديم

نظرة عامة على الممارسات البنينة في المدارس الثانوية، (2) تسليط الضوء على تأثير هذه الممارسات على المعلمين والطلبة، و(3) تحديد الشروط التي تساهم في بناء تسلسلات بنينة فعالة. أظهرت النتائج أن الممارسات البنينة نادرة في المدارس الثانوية، وأنّ قلة منها تحقّق تكاملاً حقيقياً بين التخصصات. ومع ذلك، يبدو أن هذه المقاربات تؤثر إيجابياً على كل من الطلبة والمعلمين، حيث تعزّز التعلّم والاهتمام، وتنمي المهارات الشخصية، وتشجع التطوير المهني، وذلك عند التغلب على العقبات العديدة التي تواجه تنفيذها، وتطبيقها في ظروف مواتية، مثل وجود روابط مفاهيمية قوية بين التخصصات أو تكامل بين اللحظات التخصصية والبنينة.

وانتقالاً من التعليم المدرسي إلى التعليم الجامعي، حاولت بعض الدراسات وضع خارطة طريق استراتيجية، ففي دراسة الشريف: (2023) انبثقت هذه الدراسة من الحاجة الملحة لمواكبة التحولات في تخصصات المستقبل، حيث استهدفت رسم معالم خارطة طريق استراتيجية لتفعيل "مدخل الدراسات البنينة" في منظومة التعليم العالي. وقد ارتكزت المعالجة البحثية على تأصيل مفهوم البنينة وتحليل مرتكزاته الفلسفية والاتجاهات العالمية الداعمة له، مع رصد دقيق للتحديات التي تحول دون توظيفه بفاعلية في السياق الجامعي المصري. كما عنيت الدراسة بإجراء تشخيص مقارن لتقليص الفجوة القائمة بين الواقع المحلي والمستويات الإقليمية والدولية في هذا المضمار.

ولتحقيق هذه الغايات الشمولية، تبنت الباحثة توليفة منهجية متكاملة؛ زاوجت فيها بين المنهج الوصفي لتقديم رؤية تأطيرية للموضوع، والمنهج التحليلي لتفكيك الخلفيات النظرية والنماذج المقترحة، وصولاً إلى المنهج المستقبلي الذي وُظف لصياغة استراتيجية زمنية محددة الأدوار والمستهدفين. كما استعانت الدراسة بأسلوب القياس المقارن بالأفضل (Benchmarking) لاستلهاج التجارب العالمية الرائدة ومواءمتها مع متطلبات البيئة المصرية. واختتمت الدراسة بتقديم وثيقة استراتيجية (خارطة طريق) تتضمن أهدافاً مرحلية محددة بمدى زمني لتفعيل المنظور البيني في التعليم العالي.

وفي الجانب التطبيقي فئات محددة كالموهوبين، في دراسة العاصمي (2023) تمحور تركيز هذه الدراسة حول تقييم أثر تصميم برنامج إثرائي يستند إلى المدخل التكاملية (STEM) في تعزيز الكفايات الذهنية المتعلقة بالتفكير الابتكاري ومهارات معالجة المشكلات لدى فئة الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق مآرب البحث، وظّف الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مقارنة المجموعتين المتكافئتين، حيث شملت التجربة (60) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر للمتفوقين.

وقد طور الباحث أداتين رئيسيتين هما: مقياس مهارات التفكير الابداعي وحلّ المشكلات، بالإضافة إلى المادة التعليمية الإثرائية المصاغة وفق معايير (STEM) وكشفت التحليلات الإحصائية عن تفوق نوعي ذو دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكلا المتغيرين (التفكير الابداعي وحلّ المشكلات). كما أكّدت النتائج أنّ التدخل التعليمي عبر البرنامج الإثرائي قد حقق حجماً كبيراً من الأثر، ممّا يعكس فاعلية التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في استنهاض الطاقات الإبداعية لدى المتفوقين.

وعلى الرغم من أهمية التطبيق، إلا أنّ وجهات نظر المعلمين كانت متباينة، إذ سعى كانماز (Kanmaz, 2022) إلى استكشاف آراء المعلمين حول فوائد ممارسات التدريس بين المجاليّ في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي، ومستوى استخدام هذا النهج، ومدى إدماجه في المناهج الدراسية. كما سعت إلى تحليل تأثير العوامل المختلفة مثل الأقدمية المهنية ومستوى التدريس والجنس على تصورات المعلمين حول النهج بين المجاليّ. اعتمدت الدراسة على التصميم المختلط التفسيري، حيث استُخدم نموذج المسح الوصفي في البعد الكمي، بينما اعتمد المنهج الظاهري في البعد النوعي. تمّ جمع البيانات الكمية من خلال استبيان نهج التدريس بين المجاليّ، بينما جمعت البيانات النوعية عبر مقابلات شبه منظمة. شملت العينة 413 معلمًا ومعلمة من معلمي الفصول والمعلمين المتخصصين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية الرسمية في المناطق المركزية بمدينة دنيزلي، تركيا. أظهرت النتائج أن

المعلمين لديهم آراء إيجابية تجاه النهج بين المجاليّ واعتبروه نهجًا مفيدًا نسبيًا، إلا أنهم لم يتمكنوا من تطبيقه بفعالية في الأنشطة الصفية نظرًا لعدم إدماجه بشكل كافٍ في المناهج الدراسية. كما تبين أنّ تصورات المعلمين حول هذا النهج تأثرت بالأقدمية المهنية ومستوى التدريس، في حين لم يكن لمتغيّر الجنس تأثير يُذكر.

وفي سياق متصل بتأثير الأنشطة البنينة على المهارات الحديثة، قام جوفين والباسلان (Güven & Alpaslan, 2022) بدراسة هدفت إلى فحص تأثير الأنشطة العلميّة بين مجالات التخصص على مهارات حلّ المشكلات الإبداعية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الخامس. تكونت عيّنة الدراسة من 50 طالبًا في الصف الخامس، منهم 26 طالبة و24 طالبًا، يدرسون في إحدى المدارس الحكومية في منطقة جانكايا بأنقرة خلال العام الدراسيّ 2018-2019. تمّ تطبيق مقياس سمات حلّ المشكلات الإبداعية واختبارات مهارات القرن الحادي والعشرين على الطلبة قبل التطبيق وبعده. تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج إحصائيّ، وخلصت الدراسة إلى أن الأنشطة العلميّة بين مجالات التخصص أثرت بشكل إيجابي على مهارات الطلبة في حلّ المشكلات الإبداعية ومهارات القرن الحادي والعشرين. كما تمّ تقديم مجموعة من التوصيات بناءً على النتائج.

كما تطرقت دراسات أخرى للعمل الجماعي للمعلمين، مثل دراسة نوريز (Norins, 2022) التي هدفت إلى استكشاف كيفية تطبيق التعليم بين المجاليّ بفعالية ضمن فرق التدريس لتعزيز التفكير الناقد وزيادة التفكير التأملي لدى الطلبة، خاصة الموهوبين في المدارس الإعدادية. ركزت الدراسة على تطوير إطار عمل يمكن استخدامه في الفصول الدراسية لتحسين ممارسات التدريس وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. كما تناولت تصورات المعلمين حول أهميّة تصميم وحدات تعليمية تثري تجربة الطلبة اليومية وتعزّز التعلّم من خلال دمج المجالات المختلفة. أظهرت النتائج أن تطبيق التعليم بين المجاليّ

يسهم في تحسين مخرجات التعلّم ويساعد المعلمين على تصميم وحدات دراسية متكاملة تدعم التفكير الناقد والتأملي.

أما على الصعيد العربي، وتحديداً في الكويت، فقد بحثت إبراهيم (2022) في دراسته إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي مادتي الرياضيات والعلوم للمدخل التكاملي في التدريس بمدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف إلى الفروق في درجة هذا التوظيف تبعاً لمتغيرات التخصص، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وذلك في أبعاد التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُورت أداة تمثّلت في استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس. وجرى تطبيق الاستبانة على عيّنة كبيرة بلغت (710) معلماً ومعلمة لمادتي الرياضيات والعلوم في مختلف المراحل التعليمية بدولة الكويت. وأظهرت النتائج أنّ أفراد العيّنة يطبقون التخطيط للدرس وفق المدخل التكاملي من خلال اختيار أنشطة تعليمية متكاملة مرتبطة بواقع المتعلمين ومراعية للفروق الفردية، كما أبدى المعلمون حرصاً على إدارة الصف واستخدام أساليب تدريس تكاملية جاذبة أثناء تنفيذ الدرس. وأشارت النتائج كذلك إلى اتفاق أفراد العيّنة على تفعيل التقويم وفق المدخل التكاملي بما يسهم في جعل التعلّم ذا قيمة ومعنى في حياة المتعلم. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في بعد التخطيط للدرس لصالح معلمي الرياضيات، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في درجة استخدام المدخل التكاملي تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، أو المرحلة التعليمية، أو المؤهل العلمي.

وفي بيئة خليجية مماثلة، حاولت دراسات أخرى تقييم الكفايات الأدائية للمعلمين، حيث بنى دياب (2022)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إتقان معلمي اللغة العربية في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة لاستخدام إستراتيجية التعليم التكاملي، وانعكاس ذلك على مخرجات التعلّم، في ظل جائحة كورونا. تكونت عيّنة الدراسة من (109) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس منطقة الشارقة

التعليمية الحكومية والخاصة. بواقع (49) معلمًا، و(60) معلمة. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، واختبار فرضياتها. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي كأحد أشكال التحليل العلمي المنظم لوصف الظاهرة، والمنهج شبه التجريبي؛ للوقوف على واقع التعليم التكاملي، ومستوى إتقان المعلمين لمهارات تنفيذه في عملية التدريس، في ظل الظروف الاستثنائية لجائحة كورونا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة تمتلك مستويات جيدة في الأداء لهذا النوع من التعليم، ولكن ليس بالمستوى المطلوب لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة، مما يتطلب العمل على زيادة خبرات وتنمية مهارات المعلمين في هذا المجال. كما أظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى إتقان المعلمين للعمل باستراتيجية التعليم التكاملي، ولصالح فئة المعلمات، وفرق لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة ثلاث سنوات فأقل، وكذلك فرق لصالح المدارس الخاصة.

وبالنظر إلى دمج التقنية في التعليم التكاملي، أجرى أبو موسى (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف الروبوت التعليمي وفق المدخل التكاملي في تنمية التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في موضوع الاقترانات المثلثية. وتكوّنت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة العاصمة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد وحدة تعليمية قائمة على استخدام الروبوت التعليمي (Educational Robot) ضمن إطار المدخل التكاملي، إلى جانب بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، حيث جرى التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، الذين تعلموا باستخدام الروبوت التعليمي، وطلبة المجموعة الضابطة، الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الرياضي. كما بيّنت النتائج عدم وجود أثر تفاعلي لاستخدام الروبوت التعليمي مع متغير الجنس في مستوى التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

هدفت دراسة (Waks 1996) إلى تقويم برنامج تعليمي بين-مجالى طُبّق في مدارس في منطقة الجليل، واعتمدت تحليلًا لأدوات التقييم المستخدمة في قياس مخرجاته. وأظهرت النتائج أن نجاح التكامل بين المجالات يرتبط بوضوح الأهداف وبناء أدوات تقويم ملائمة، وهو ما ينسجم مع توجه الدراسة الحالية نحو فحص البعد التنبؤي للتكامل المعرفي.

### الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي

فيما يخص التفكير الإبداعي، ركزت الدراسات الحديثة على توظيف التقنيات، حيث سعت دراسة الشرف: (2023) إلى تحليل مخرجات دمج المختبرات الافتراضية ضمن بيئة التعلم المدمج في مبحث الفيزياء، مع التركيز على قياس التطور في نتائج التحصيل وتطوير مهارات التفكير الابتكاري لمتعلمي المرحلة الأساسية (الصف العاشر) بمديرية البادية الشمالية الغربية، وللوصول إلى نتائج دقيقة، أُعتمد التصميم شبه التجريبي كمنهجية للدراسة، حيث طبقت التجربة على عينة قصدية من طالبات مدرسة رابعة العدوية، قوامها (46) طالبة وقد جرى تقسيم المشاركات إلى مجموعتين متساويتين؛ حيث خضعت المجموعة التجريبية (23 طالبة) لبرنامج تدريبي قائم على المختبر الافتراضي في وحدة 'الحركة الموجية'، بينما تابعت المجموعة الضابطة تعليمها بالنمط التقليدي. واستخدمت الباحثة أداتين مقننتين هما: اختبار تحصيلي ومقياس للتفكير الإبداعي. وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن وجود فروق جوهرية ومؤكدة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  في كل من التحصيل ومهارات التفكير، حيث تفوقت المجموعة التي تعرضت للمختبرات الافتراضية بشكل ملحوظ.

وفي سياق استراتيجيات التدريس الحديثة، جاءت دراسة العجمي (2023) حيث سعى الباحث من خلال هذا الاستقصاء العلمي إلى قياس نجاعة تطبيق منحى التعليم المتميّز، بالالتكاء على استراتيجيات ضغط المحتوى المنهجي، في الارتقاء بمستويات التحصيل وتطوير مهارات التفكير الابتكاري لدى متعلمي الصف الثاني عشر (الفرع العلمي). ولتحقيق هذا الغرض، استخدم التصميم شبه التجريبي القائم على المقارنة بين مجموعتين؛ تجريبية قوامها (24) طالبًا، وضابطة شملت (23) طالبًا، وقد اعتمدت

الدراسة منظومة من الأدوات القياسية شملت اختبارات للتفكير الإبداعي ومقياساً للذكاء اللغوي، مع اتخاذ وحدة 'المحافظة على الضرورات الخمس مجالاً للتطبيق العملي للاستراتيجية. وخلصت القراءة الإحصائية للبيانات إلى تفوق جوهرى للمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى دلالة 0.01 كما كشفت المقارنات الطولية للمجموعة التجريبية عن نمو فارق ودال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي، مما يؤكد الفاعلية العالية التي يحققها نموذج التعليم المتميز عبر ضغط المحتوى في شحذ القدرات الإبداعية وتجويد المخرجات التحصيلية.

وعلى مستوى التشخيص في الرياضيات، هدفت دراسة التخاينة (2022) إلى تقصي مستويات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياضيات وعلاقتها بتحصيلهم في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس محافظة العاصمة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختباراً في التفكير الإبداعي الرياضي، واختباراً في التحصيل في الرياضيات، تم التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستويات مهارات التفكير الإبداعي الرياضي، وجاءت مرتبة تصاعدياً كما يلي: مهارة المرونة (24.38)، مهارة الأصالة (24.93)، الطلاقة (25.13)، وجاء متوسط التفكير الإبداعي الرياضي بشكل عام (74.44)، ولم تظهر نتائج الدراسة علاقة ارتباطية بين متغيري التفكير الإبداعي الرياضي والتحصيل، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق بين متوسطات درجات الطلبة في التفكير الإبداعي الرياضي يعزى لمتغير الجنس ولمتغير نوع المدرسة.

وربطت دراسات أخرى بين تنمية الإبداع وكفاءة المعلم الذاتية، مثل دراسة البوسعيدى (2021) التي هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في تقديم استراتيجية حلّ المشكلات لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي. تألفت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهدافها تم تطوير مقياس للفاعلية الذاتية للمعلمين حول تطبيق استراتيجية حلّ

المشكلات. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الخبرة، التخصص، والجنس).

وكان لفئة الموهوبين نصيب وافر من الدراسات، حيث سعت دراسة الحربي (2020) الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير الابداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي والارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (214) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في مناطق حفر الباطن وبريدة والبكيرية، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية التطبيقية من مجتمع الدراسة الكلي البالغ (583) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء أداتين تمثلتا في مقياس للتفكير الابداعي ومقياس للسمات الشخصية السائدة لدى الطلبة الموهوبين، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما، تم تطبيقهما على أفراد العينة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعًا في أبعاده المختلفة. كما بيّنت النتائج المتعلقة بالسمات الشخصية أن سمة العصبية حصلت على أعلى متوسط، تلتها سمة الاكتئابية، ثم الكف، فالعدوانية، ثم القابلية للاستثارة، في حين جاءت سمة السيطرة بمستوى متوسط، تلتها الاجتماعية بالمستوى نفسه، بينما حلت سمة الهدوء في المرتبة الأخيرة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاث من مهارات التفكير الابداعي وهي الطلاقة والأصالة والتفاصيل لصالح الإناث، في حين ظهرت فروق دالة في مهارة المرونة لصالح الذكور، إضافة إلى فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع السمات الشخصية تبعًا لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والمنطقة السكنية. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين سمة الاجتماعية والحساسية للمشكلات، إضافة إلى علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين سمة الهدوء ومهارة المرونة في التفكير الابداعي.

وفي دراسات المقارنة بين الاستراتيجيات، دراسة رضوان (2019) استهدفت الدراسة تقصي أثر استخدام طريقتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف

العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بمديرية قسبة إربد. تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة، وُزعت عشوائياً على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الاستراتيجيات المستهدفة (20 طالبة)، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية (20 طالبة) وبعد أن قامت الباحثة بجميع اجراءات الدراسة شبه التجريبية، توصلت الباحثة إلى أنه لا يوجد فرق بين استخدام استراتيجيات الاستقصاء أو استراتيجيات العصف الذهني في تنمية التفكير الابداعي لطالبات الصف العاشر الأساسي، وإن هاتين الاستراتيجيتين لهما أثر فعال في تنمية التفكير الابداعي في مقرر التربية الإسلامية.

### الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد

في السياق الفلسطيني، هدفت دراسة طوطح (2025) إلى التعرف على دور التعلم النشط في تنمية التفكير الناقد لدى معلمي ومعلمات مدارس ورياض الأقصى الإسلامية في القدس. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت أداة مكونة من (30) فقرة على عينة بلغت (219) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود دور كبير للتعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد، مع وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، بينما لم تظهر فروق تبعاً للمؤهل العلمي. وتؤكد هذه النتائج أهمية تبني ممارسات تدريسية نشطة ومقصودة في دعم مهارات التفكير الناقد داخل البيئة المدرسية.

هدفت دراسة (Ketko-Ayali, Cohen, and Michaeli (2025) للكشف عن التحديات التي يواجهها المعلمون في تعزيز التفكير الناقد داخل البيئات الصفية، خاصة في الفترات التي تتسم بتعقيدات اجتماعية أو سياسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطوير التفكير الناقد لا يتحقق بصورة تلقائية، بل يتطلب وعياً منهجياً لدى المعلم بطبيعة النقاشات الصفية، وبكيفية إدارة التباينات الفكرية والانفعالية بين الطلبة. كما أكدت الدراسة أن غياب الأطر التعليمية الواضحة قد يحدّ من فعالية الجهود الرامية إلى تنمية التفكير النقدي، مما يشير إلى أهمية تبني نماذج تدريسية منظمة تسهم في بناء مهارات التحليل والتقييم بصورة تدريجية.

وفي سياق متصل، قدّم (Winterov (2024) قراءة نقدية لمفهوم التفكير الناقد في التعليم، مشيرًا إلى أن الاستخدام المتكرر للمفهوم في الخطاب التربوي لا يعني بالضرورة تحقق مضمونه في الممارسة. وأوضح أن تنمية التفكير الناقد تتطلب تصميم مهام تعليمية تتجاوز الاسترجاع المعرفي إلى التحليل والمقارنة وبناء الحجج، وأن غياب هذا التنظيم قد يؤدي إلى معالجة سطحية للمحتوى. وتبرز هذه النتائج أهمية البحث في مداخل تعليمية قادرة على تنظيم المعرفة وربطها عبر مجالات متعددة، بما يسهم في دعم التفكير الناقد والإبداعي معًا، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى استكشافه في إطار التعليم بين-المجالي.

تنوعت الدراسات التي تناولت التفكير الناقد بين الوصف والتجريب، ففي دراسة حديثة، استقصى بني خالد (2024) فاعلية استراتيجيات التعلّم البنائي في سياق تعليم اللغة العربية، وتحديدًا أثرها على كفايات الاستيعاب القرائي وقدرات التفكير الناقد لدى متعلمي الصف التاسع بدولة الكويت. ولتحقيق مآرب الدراسة، اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي على عيّنة قوامها (48) طالبًا، تمّ تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية خضعت للبرنامج البنائي، وأخرى ضابطة تتبعت الأسلوب التقليدي.

وقد استندت المعالجة البحثية إلى ثلاث أدوات محكمة شملت مقياسًا للتفكير الناقد، واختبارًا للاستيعاب القرائي، بالإضافة إلى المادة التعليمية المصممة وفق المنظور البنائي. وخلصت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا للنموذج البنائي في الارتقاء بمستوى الفهم القرائي وتحفيز المهارات الناقدة لدى أفراد العيّنة. وانتهت الدراسة بتقديم توصيات جوهرية تؤكد على ضرورة مأسسة الأساليب التدريسية الحديثة التي تدمج بين العمليات الذهنية العليا وبين مهارات الاستيعاب اللغوي.

وفي مبحث الفيزياء، تم ربط التفكير الناقد بدافعية الإنجاز، حيث ساميسنار وآخرين (Firdausi et al., 2022)، هدفت الدراسة إلى فهم نظرة عامة على آراء الطلبة لمهارات التفكير الناقد، ودافعية الإنجاز، ونتائج تعلم الفيزياء. تكونت عيّنة الدراسة من (80) طالبًا من مدرسة جوا ستاتا

الثانوية العليا في مدينة ليمبونج. استخدمت الدراسة التحليل الوصفي، والاستدلالي اشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلبة لديهم مهارات عالية في التحليل الناقد ودافعية الانجاز وقد جاءت درجاتهم في مستوى مرتفع. كما وخلصت الدراسة إلى أنّ مهارات التفكير الناقد لها تأثير مباشر وهام على نتائج تعلم الفيزياء للطلبة.

وعلى صعيد تشخيص الواقع، كشفت بعض الدراسات عن مستويات متدنية، ففي دراسة الزنك (2023): ركز على استجلاء مستويات امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، مع فحص تباين هذه المستويات تبعاً للمرحلة الدراسية. كما سعى البحث إلى تقييم كفاءة مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية في ضوء تحقيق الغايات المعرفية المنشودة. وقد طبقت الدراسة على عينة واسعة بلغت (373) طالباً، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي.

ولأغراض القياس، استخدم مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (نموذج 2000) كأداة رئيسة للتقصي. وكشفت النتائج عن انخفاض ملحوظ في الأداء العام للطلبة على الاختبار؛ حيث أرجع الباحث هذا التذني إلى غياب الممارسات التدريسية والبرامج المنهجية المتخصصة في صقل ملكات التفكير، وبشكل أكثر تحديداً مهارات التفكير الناقد، خلال المسيرة الأكاديمية للطلبة

وفيما يتعلق بمدى ارتباط هذه المهارات بالأداء الأكاديمي، فقد هدفت دراسة جورج وآخرون (Jorge et al., 2023) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (254) من طلاب الجامعات الاسبانية. تمّ استخدام مقياس التفكير الناقد (EMPC) ومقياسين لقياس مهارات التفكير الناقد (CCTST) و (PENCRISAL). أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي.

ولتحسين هذا الواقع، تم تجريب برامج إثرائية، حيث هدفت دراسة هادي (2022) إلى التعرف على أثر (البرنامج المستخدم) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولى في مادة منهج البحث

التربوي. تكونت العينة من (90) طالباً وطالبة، وزُعوا بالتساوي على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة (45 طالباً لكل منهما). استخدم الباحث مقياس (السعدي، 2010) كأداة للدراسة، وعالج البيانات إحصائياً. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد.

أما في تخصص الرياضيات، فقد بحث فيرداس (Firdausi et al., 2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفكير الناقد على دافعية التحصيل لدى طلاب مادة الرياضيات. استخدمت الدراسة المنهج المسحي ونموذج تحليل المسار للمعرفة. أظهرت نتائج الدراسة ان هناك أثر إيجابي مباشر للتفكير الناقد على مواقف تعلم الرياضيات. كما وأظهرت عدم وجود تأثير إيجابي مباشر للتفكير الناقد على دافعية الانجاز لدى الطلبة في الرياضيات، ووجود تأثير إيجابي لاتجاهات التعلم على دافعية التحصيل لدى الطلبة في الرياضيات.

وبالعودة إلى الدراسات التشخيصية عربياً سعت دراسة حماد (2021) إلى تحديد مستوى امتلاك تلاميذ السنة الرابعة متوسط لمهارات التفكير الناقد، والتي شملت: معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، إضافة إلى التحقق من وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في درجة امتلاك هذه المهارات. وتكونت عينة الدراسة من (90) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الوئام المجني في مدينة الوادي بالجزائر. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة جاء دون المستوى المقبول، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في امتلاك مهارات التفكير الناقد الخمس.

ولم تغفل الدراسات دور القيادة المدرسية، حيث تناولت دراسة عطروز (2021) استقصاء مدى معرفة مديري المدارس بمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد. تكونت العينة من (115) مديراً ومديرة، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام استبانة طورتهها لجمع البيانات. وقد خلصت النتائج إلى أن مستوى معرفة المديرين بمهارات التفكير الناقد جاء بدرجة

متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية وكانت لصالح مديري المرحلة الثانوية.

كما امتد الاهتمام البحثي ليشمل برامج إعداد المعلمين، حيث أجرى اوردغان (Erdogan, 2020) هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير التأملي لدى معلمي الرياضيات المستقبليين في المدارس الإعدادية، مع مراعاة متغيرات مثل الجنس، والمرحلة الدراسية، ومستوى التحصيل الأكاديمي. اعتمدت الدراسة نموذج المسح العلاقي، وشارك فيها 201 طالباً من برنامج إعداد معلمي الرياضيات في إحدى الجامعات الحكومية. تمّ جمع البيانات باستخدام مقياس التفكير التأملي ومقياس معايير التفكير الناقد، وتمّ تحليلها باستخدام الإحصاءات الوصفية، واختبار (t) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل الارتباط، وتحليل الانحدار البسيط. أظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المشاركين كان مرتفعاً، بينما كان مستوى التفكير التأملي متوسطاً. كما ظهر من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تبعاً للجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي، بينما اختلفت مهارات التفكير التأملي تبعاً للمرحلة الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، وُجدت علاقة إيجابية متوسطة ودالة بين مهارات التفكير الناقد والتأملي، حيث تبين أن مهارات التفكير الناقد تتبأت بـ 24% من التباين في مهارات التفكير التأملي.

وفي العلوم الإنسانية، جاءت دراسة الرشدي (2018) للكشف عن مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتفكير التاريخي لدى معلمي التاريخ في مدينة بريدة بمنطقة القصيم. شملت العينة (123) معلماً ومعلمة، واستخدم فيها مقياس (كاليفورنيا 2000) لمهارات التفكير الناقد ومقياس التفكير التاريخي. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين كان مقبولاً تربوياً وبدرجة كبيرة في جميع المجالات. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مهارة الاستنتاج التي جاءت لصالح الذكور. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التفكير الناقد والتفكير التاريخي لدى أفراد العينة.

وعن التأثير المتبادل بين التفكير والأداء، بحث بول وكريستيل (2018) Christel & Paul في دراسته هدفت إلى التعرف على تأثيرات التفكير الناقد والاهتمامات على أداء المدرسة. وأظهرت تحليلات الانحدار المنفصلة التأثيرات الإيجابية المعتدلة المتوقعة للتفكير الناقد والاهتمامات على الأداء المدرسي. ولكن عند تحليلها في الوقت نفسه، باستخدام نموذج المعادلة الهيكلية، لم تتم ملاحظة سوى التأثير المباشر للتفكير الناقد على الأداء المدرسي. علاوة على ذلك، يبدو أن التفكير الناقد هو متغير معتدل، حيث يتوسط تأثيرًا غير مباشر للاهتمام

### الدراسات التي تناولت متغيرات التفكير الإبداعي والناقد معاً أو السياق المدرسي

وعن دور المعلم في التشجيع وتعزيز نوعي التفكير معاً، المنذري (2020) هدفت الدراسة إلى تشخيص مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان لمهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلاب الصف الثاني عشر. تم الوصول إلى الاستنتاجات من خلال الإجابة على السؤالين التاليين: 1) ما هو مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان لمهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلاب الصف الثاني عشر؟ 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد والابداعي لدى طلاب الصف الثاني عشر بناءً على متغير الجنس (ذكور، إناث)؟ لتحقيق هذا الهدف، تم تصميم بطاقة ملاحظة لأداء معلمي اللغة العربية في دروس الأدب لطلاب الصف الثاني عشر. تكونت عينة الدراسة من 16 معلماً من محافظات شمال الباطنة وجنوب سلطنة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يشجعون مهارات التفكير الناقد والابداعي بشكل عام على مستوى عالٍ، مع تشجيع أكبر على التفكير الناقد مقارنة بالتفكير الإبداعي. كما يشجع المعلمون المهارات العامة للتفكير الناقد على مستوى عالٍ، في حين أن المهارات العامة للتفكير الإبداعي تتلقى أيضاً تشجيعاً عالياً، باستثناء مهارة المرونة.

وأكدت دراسات أخرى على الأثر الإيجابي لهذا الجمع، إذ هدفت دراسة سيباريان (Siburian, 2019) إلى فحص العلاقة بين مهارات التفكير النقدي والإبداعي وتأثيرهما في نتائج التعلم

المعرفي لدى الطلبة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيق استبيانات واختبارات على عينة شملت 200 طالبًا من المرحلة الثانوية في إندونيسيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية وقوية بين هذه المهارات والتحصيل المعرفي، حيث حقق الطلبة الأكثر تميزًا في التفكير نتائج تعليمية أعلى. كما أكدت الدراسة أهمية تطوير هذه المهارات تحسينًا للأداء الأكاديمي، وأوصت بتبني استراتيجيات تدريسية تدعم ترميتها لدى الطلبة.

وعلى الرغم من الزخم البحثي الملحوظ في تناول كلٍّ من التعليم بين المجالي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، إلا أنّ مراجعة الدراسات السابقة تكشف أن معظم البحوث قد عالجت هذه المتغيرات بصورة منفصلة، أو ركزت على أحدها في إطار برامج تجريبية محددة، أو سياقات تعليمية جزئية. فقد تناولت بعض الدراسات التعليم بين المجالي من زاوية التخطيط أو تصورات المعلمين أو أثره في مهارات معينة، في حين ركزت دراسات أخرى على قياس مستويات التفكير الناقد أو الإبداعي، أو اختبار فاعلية استراتيجيات تدريسية في ترميتهما. كما أن عددًا من البحوث اقتصر على فئات خاصة كالطلبة الموهوبين أو طلبة التعليم العالي، دون التعمق في البيئة المدرسية الإعدادية بوصفها مرحلة محورية في تشكّل أنماط التفكير العليا.

ومن خلال هذا التحليل، يتضح أن الدراسات التي بحثت العلاقة التكاملية بين التعليم بين المجالي ومهارات التفكير الناقد والإبداعي في نموذج تنبؤي واحد ما تزال محدودة، لا سيما في السياق العربي الفلسطيني في الداخل، حيث تندر الدراسات التي تفحص تصورات المعلمين حول هذا النهج وعلاقتها المباشرة بمستويات التفكير لدى الطلبة استنادًا إلى بيانات ميدانية منظمة. وعليه، تأتي الدراسة الحالية لسدّ هذه الفجوة، من خلال بناء نموذج بحثي يختبر القدرة التنبؤية لتصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي في تفسير مستويات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بما يسهم في تقديم قراءة أكثر تكاملًا للعلاقة بين هذه المتغيرات في سياقها المدرسي الواقعي.

## التعقيب على الدراسات السابقة

وفي ضوء ما سبق عرضه من دراسات ذات صلة بمتغيرات البحث، يمكن استخلاص مجموعة من الملاحظات التحليلية التي تبرز موقع الدراسة الحالية في هذا الحقل المعرفي.

تتميز هذه الدراسة عن الجهود البحثية التي استعرضتها الأدبيات في هذا السياق، بكونها محاولة علمية رائدة تستهدف منطقة الجليل -ضمن سياقها الخاص- لاستقصاء الرابط التنبؤي بين مفاهيم التعليم بين المجاليّ (Interdisciplinary Learning) ومهارات التفكير بنوعها الناقد والابداعيّ. وتنفرد الدراسة الراهنة ببحثها في كيفية تأثير طريقة تفكير المعلمين وفهمهم للتعليم المتكامل على تطور مهارات التفكير لدى طلابهم، مما يجعل من نتائجها مرجعاً إحصائياً وتطويرياً يمكن الاستفادة من مؤشرات منه في تحسين البيئة التعليمية المحيطة.

ويلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة القليلة حول الموضوع أنها تشابهت والدراسة الحالية من حيث:

1. الهدف: تتقاطع هذه الدراسة مع التوجهات البحثية السابقة في اهتمامها بمحاور جوهرية مثل التعليم بين المجاليّ ومهارات التفكير بنوعها الناقد والابداعيّ، إلا أن معظم الدراسات ركزت على أحد هذه المتغيرات أو بعضها بصورة منفصلة، دون الجمع بينها في نموذج بحثي تنبؤي متكامل.
2. العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المجتمع المستهدف وهم المعلمين، نظراً لدورهم المحوري في العملية التعليمية.
3. المنهج والأداة: اتساقاً مع المنهجية المتبعة في الكثير من الأبحاث التربوية السابقة (المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي الارتباطي) والاستبانة، تمّ في هذه الدراسة اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي مع الاستبانة كأداة رئيسة، نظراً لفاعليتها في عملية جمع البيانات وتحليل الروابط بين المتغيرات في البيئات المدرسية.

ويُضاف إلى ذلك أن الدراسات الحديثة في سياق داخل الحط الأخضر أشارت إلى تنامي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد داخل الصفوف الدراسية، مع الإقرار بوجود تحديات فعلية تواجه المعلمين في تفعيل هذه المهارة بصورة منهجية (Ketko-Ayali et al., 2025)، كما نبهت بعض القراءات النقدية إلى الفجوة بين تبنى مفهوم التفكير الناقد نظرياً وبين ترجمته إلى ممارسات تعليمية منظمة (Winterov, 2024). وتدل هذه المعطيات على أن تنمية التفكير تتطلب تصميمًا تربويًا مقصودًا، وهو ما يعزز أهمية البحث في مداخل تعليمية تكاملية، مثل التعليم بين المجالي.

وتميّزت الدراسة الحالية باستنادها إلى الأدبيات السابقة بوصفها ركيزة علمية متينة أسهمت في بلورة مشكلة البحث وصياغتها بصورة منهجية، إضافة إلى دورها في إثراء الإطار النظري وتوجيه الاختيارات المنهجية وتطوير أدوات القياس، وصولاً إلى توظيفها في تفسير النتائج ومناقشتها.

وتختلف هذه الدراسة عن نظيراتها من حيث الشمولية، إذ تُعدّ - في حدود علم الباحثة - من أوائل الدراسات التي تجمع بين المتغيرات الثلاثة (التعليم بين المجالي، التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي) في نموذج بحثي تنبؤي واحد على معلمي المرحلة الإعدادية في منطقة الجليل، داخل الخط الأخضر، في حين ركزت معظم الدراسات السابقة على متغير واحد أو متغيرين بصورة منفصلة.

أما من حيث السياق الجغرافي والبشري فهي الدراسة الأولى - على حد علم الباحثة - التي تمّ إجراؤها على معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في منطقة الجليل، ممّا يرفد المكتبة التربوية ببيانات من بيئة ثقافية متميزة.

وأخيراً، تتبنى الدراسة أسلوبًا مختلفًا في القياس يعتمد على تقدير المعلمين لمهارات طلبتهم، ممّا يوفر رؤية مهمة تختلف عن الدراسات التي قاست المهارات بطريقة مباشرة من الطلبة أنفسهم.

شكلت الدراسات السابقة أرضية صلبة انطلقت منها الباحثة في:

- بلورة مشكلة البحث وصياغة فرضياتها بأسلوب علمي دقيق.
- بناء وتطوير أدوات الدراسة وتحديد أنسب الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.
- إثراء الإطار النظري وتوفير مرجعية علمية لمناقشة النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع.

وبناءً على ما تقدم، تسعى الدراسة الراهنة إلى ردم الفجوة البحثية في المكتبة التربوية، عبر تقديم معالجة تكاملية للمتغيرات الثلاثة في سياق لم يحظَ بمثل هذه الإحاطة الشاملة من قبل.

### مشكلة الدراسة

في ضوء الدور الذي يؤديه معلمو اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، تبرز الحاجة إلى دراسة تصوراتهم حول التعليم بين المجالي وأثره في تعزيز التفكير الإبداعي والناقد، وعلى الرغم من التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد بوصفها من مهارات القرن الحادي والعشرين، فإن نتائج الدراسات السابقة جاءت متباينة في الكشف عن مستويات هذه المهارات لدى الطلبة؛ إذ أشارت بعض الدراسات إلى تدني مستويات التفكير الإبداعي أو الناقد في سياقات تعليمية مختلفة، في حين أظهرت دراسات أخرى مستويات مرتفعة أو أثراً إيجابياً لبرامج تدريسية محددة في تنميتها.

وفي السياق ذاته، تناولت مجموعة من الدراسات التعليم بين المجالي بوصفه مدخلاً واعدًا لتعزيز التكامل المعرفي وتنمية مهارات التفكير العليا، غير أن النتائج كشفت عن وجود فجوة بين الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو هذا النهج وبين مستوى تطبيقه الفعلي في الممارسات الصفية (Even-Zahav et al., 2019).

وانطلاقاً من عمل الباحثة معلمة لغة عربية في إحدى المدارس الإعدادية في منطقة الجليل، ومشاركتها الفعلية في التخطيط وتنفيذ أنشطة التعليم بين المجالي داخل بيئتها المدرسية خلال العامين الأخيرين،

برزت ملاحظات ميدانية تتعلق بتفاوت مستويات توظيف هذا النهج بين المعلمين، واختلاف طرائق تفعيله داخل الصفوف، الأمر الذي أثار تساؤلات حول طبيعة العلاقة بين تصورات المعلمين حول هذا المدخل ومستويات مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة. وقد تعزز هذا التساؤل في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات الحديثة من وجود تحديات فعلية تواجه المعلمين عند محاولة تفعيل التفكير الناقد بصورة منهجية؛ إذ بين (Ketko-Ayali, Cohen, and Michaeli (2025 أن تعزيز التفكير الناقد يصبح أكثر تعقيداً في السياقات التعليمية التي تنتم بحساسة اجتماعية أو سياسية، حيث يواجه المعلمون صعوبات تتعلق بإدارة النقاشات وضبط الانفعالات وتحقيق التوازن بين الأهداف المعرفية والاعتبارات السياقية. كما أوضح (Winterov (2024 أن تبني التفكير الناقد كشعار تربوي لا يضمن بالضرورة تطبيقاً عميقاً له داخل الممارسات الصفية ما لم يُدعم بنماذج تدريبية منظمة ومقصودة.

وعلى الرغم من هذا الزخم البحثي في تناول التعليم بين المجالي ومهارات التفكير الإبداعي والناقد، فإن الأدبيات ما تزال تفتقر إلى دراسات تفحص بصورة مباشرة العلاقة التنبؤية بين تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي ومستويات مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ضمن نموذج تكاملي واحد، خاصة في السياق العربي الفلسطيني في الداخل. كما أن معظم الدراسات ركزت إما على تحليل أثر برامج تعليمية محددة، أو على قياس اتجاهات المعلمين بصورة وصفية، دون اختبار القدرة التفسيرية لهذا المدخل في التنبؤ بمستويات التفكير الإبداعي والناقد بصورة مترابطة.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التنبؤية بين تصورات معلمي اللغة العربية حول التعليم بين المجالي ومستويات مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الجليل، وذلك في ضوء الحاجة إلى معطيات ميدانية دقيقة تسهم في تفسير هذا الارتباط.

وعلى الرغم من الدور الذي يمكن أن يؤديه معلمو اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، نظراً لطبيعة المادة التي تقوم على التحليل اللغوي وتفسير النصوص وبناء الحجج والتعبير الكتابي، إلا

أن الدراسات التي تناولت تصورات معلمي اللغة العربية حول التعليم بين المجالي وعلاقته بتنمية التفكير الإبداعي والناقد ما تزال محدودة في السياق التربوي المحلي، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة بصورة أكثر عمقاً في مدارس المرحلة الإعدادية في الجليل.

وقد جاءت هذه الدراسة من أجل الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في تعزيز التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة في الجليل؟

#### أسئلة الدراسة

ينبثق عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- السؤال الأول: ما تصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجالي؟
- السؤال الثاني: ما مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية؟
- السؤال الثالث: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية؟
- السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في تعزيز التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة؟
- السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة (التعليم بين المجالي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي) تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

## فرضيات الدراسة

تختبر هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  في تصورات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلميّ وسنوات الخدمة).
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  في تصورات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخدمة).
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  في تصورات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير الإبداعيّ لدى الطلبة تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلميّ، سنوات الخدمة).
- الفرضية الرابعة: لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  لتصورات معلمي اللغة العربية المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. استكشاف تصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ.
2. دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تصورات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخدمة).

3. قياس مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية..
4. دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تصورات معلمي اللغة العربية حول مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
5. قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.
6. دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تصورات معلمي اللغة العربية حول مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
7. تحليل القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجالي في التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة.

### أهمية الدراسة

### الأهمية العلمية

تستمد الدراسة الحالية أهميتها العلمية من معالجتها للعلاقة التنبؤية بين تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي ومستويات مهارات التفكير الإبداعي والناقد في نموذج تكاملي واحد، وهو ما لم يحظَ - وفق حدود اطلاع الباحثة - ببحث منهجي كافٍ في السياق المدرسي المحلي. كما تسهم الدراسة في توضيح البعد التفسيري للتعليم بين المجالي، من خلال اختبار مدى قدرته على تفسير التباين في مستويات التفكير العليا لدى الطلبة، بدل الاكتفاء بوصف الاتجاهات أو تحليل أثر برامج جزئية. وتكمن قيمتها أيضاً في ربطها بين الإطارين البنائي والمعرفي في تفسير العمليات التعليمية المرتبطة بالتكامل المعرفي وتنمية التفكير، بما يعزز الفهم النظري للعلاقات بين المتغيرات الثلاثة في سياق واقعي محدد.

## الأهميّة العملية

أما من الناحية العملية، فتتمثل أهمية الدراسة في تقديم معطيات ميدانية يمكن الاستفادة منها في توجيه برامج التطوير المهني للمعلمين نحو توظيف التعليم بين المجالي بصورة أكثر تنظيمًا وفاعلية، بما يدعم تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الإعدادية. كما تتيح نتائجها لصناع القرار ومصممي المناهج الاستناد إلى بيانات واقعية عند التخطيط لوحدات تعليمية بينية، بدل الاعتماد على افتراضات نظرية عامة. وتسهم الدراسة كذلك في مساعدة إدارات المدارس على فهم طبيعة العلاقة بين تصورات المعلمين وممارساتهم الصفية، بما يعزز فرص بناء بيئة تعليمية داعمة للتفكير في السياق المحلي.

## حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجالي وتنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية المدارس الإعدادية في الجليل.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس العربية في الجليل.
- الحدود الزمانية: اقتصر إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024-2025 .
- الحدود الاجرائية: تتمثل الحدود الإجرائية بمدى صدق أداة الدراسة، وثباتها، وجدية استجابة أفراد العينة على فقراتها، وتمثيل عينة الدراسة لمجتمعها.

## مصطلحات الدراسة

**التعليم بين المجاليّ:** هو نهج تعليمي يتمّ من خلاله دمج مجالات معرفية متعدّدة لدراسة موضوع واحد أو قضية معيّنة، بهدف تشجيع الطلبة على رؤية الروابط بين المواضيع المختلفة وتحليلها من منظور شامل. يعزّر التعليم بين المجاليّ من قدرة الطلبة على التفكير الناقد، حيث يتطلب منهم فحص المعلومات والأفكار من مختلف الزوايا، ممّا يساعدهم على تطوير مهارات التحليل والاستنتاج والتقييم (Kanmaz, 2022, p. 25)، ويُعرّف التعليم بين المجاليّ إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّه الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة من معلمي المرحلة الإعدادية على الاستبانة المعدّة لقياس مستوى تطبيق التعليم بين المجاليّ، وذلك من خلال الأبعاد المحددة في الأداة، وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من تبني الممارسات التعليمية البيئية داخل الصف.

**التفكير الناقد:** يعني القدرة على تحليل وتقييم المعلومات أو الآراء أو القضايا بطريقة موضوعية ومنهجية، بهدف الوصول إلى استنتاجات مدروسة ومنطقية. يتضمن التفكير الناقد فحص الأدلة وتحديد التحيزات المحتملة واستخدام المنطق في تحليل الأمور (Paul & Elder, 2014, p. 55). وتعرّف الباحثة التفكير الناقد إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة كما يقدرها معلمو المرحلة الإعدادية على مقياس الاستبانة المعدّ لقياس مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال الأبعاد المحددة في الأداة (التحليل والفهم، التقييم واتخاذ القرار، الاستقلالية والانفتاح الفكري). وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من ممارسة مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين.

**التفكير الإبداعي:** يشير إلى عمليات عقلية تولّد أفكار جديدة وأصيلة والتفكير خارج الأطر التقليدية. يعتمد التفكير الإبداعي على الابتكار والخيال ويشمل التفكير في حلول غير تقليدية للمشاكل (Runco, 2014, p. 17) ويُعرّف التفكير الإبداعي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة — كما يقدرها معلمو المرحلة الإعدادية — على مقياس الاستبانة المعدّ لقياس

مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والاثراء والحساسية للمشكلات)، وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من توفر مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

**القدرة التنبؤية:** عرف الزعبي (2021، صفحة 17) القدرة التنبؤية بأنها مدى قدرة متغير مستقل أو مجموعة من المتغيرات على التنبؤ بقيم متغير تابع معين، أي التقدير المسبق لنتائج سلوكية أو أدائية اعتمادًا على معطيات أو خصائص حالية قابلة للقياس. وتعدّ هذه القدرة من المؤشرات الإحصائية المهمة التي تُستخدم لتقدير مدى فاعلية النماذج التفسيرية في البحوث التربوية والنفسية، كما أنّها تسهم في دعم صناع القرار في تحديد العوامل المؤثرة في الأداء وتوجيه التحسين المستقبلي. وتُعرف القدرة التنبؤية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مقدار ما يفسره متغير التعليم بين المجالي من التباين في متغيري التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، كما تم قياسه من خلال تحليل الانحدار الخطي، ويُعبّر عنه بقيمة معامل التحديد ( $R^2$ ) ومستوى الدلالة الإحصائية المصاحب له.

## الفصل الثاني

### الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل وصفاً للخطوات والإجراءات في الجانب الإجرائي التي تمت في هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، مجتمّع الدراسة، العينة التي طبقت عليها الدراسة، الأدوات التي استخدمتها الدراسة، وإجراءات صدق وثبات أداة الدراسة، والأساليب والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة، والفرضيات، ومتغيّرات الدراسة.

#### منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، نظراً لملائمته في استقصاء القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية حول التعليم بين المجاليّ ودورها في تعزيز مهارات التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة في الجليل شمالي البلاد. وتتجاوز هذه المنهجية مجرد الوصف السطحي للبيانات إلى فحص الروابط العميقة والارتباطات الإحصائية بين متغيّرات الدراسة، ممّا يتيح استخلاص تنبؤات علمية دقيقة تخدم أهداف البحث وتفسر علاقاته المتداخلة.

#### مجتمّع الدراسة

شمل المجتمّع الإحصائيّ للبحث كافة الكوادر التعليميّة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الإعدادية العربية بمنطقة الجليل، والذين تُقدر أعدادهم بنحو (2098) فرداً وقد تمّ حصر هذا المجتمّع خلال الفصل الدراسيّ الثاني من العام الحالي (2025-2026)، استناداً إلى البيانات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم. ويمثّل هذا المجتمّع الوعاء البشري الذي سُحبت منه عينة الدراسة لضمان شمولية النتائج في هذا النطاق الجغرافي.

## عينة الدراسة

لتحقيق تمثيل مناسب لمجتمع الدراسة، تم اعتماد حجم عينة مستهدف وفق معادلة ثومبسون (Thompson, 2011) بالاستناد إلى حجم المجتمع الكلي (N = 2098) ودرجة ثقة (z = 1.96) 95% هامش خطأ (e = 0.05) وبافتراض (p = 0.5) وبناءً عليه، بلغ الحجم المستهدف قرابة (325 ≈) مشاركاً، ولتعويض الاستجابات غير المكتملة تم توجيه الاستبانة إلكترونياً إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل خلال العام الدراسي (2025-2026) عبر قنوات رسمية/مجموعات مهنية، وبذلك تم الحصول على (364) استجابة مكتملة صالحة للتحليل. وتوصف العينة بأنها عينة استجابة طوعية (Volunteer sample) ضمن المجتمع المستهدف، وقد جرى التعامل مع ذلك عبر توسيع التوزيع وزيادة حجم الاستجابات المكتملة لتعزيز القوة الإحصائية. ويُؤخذ في الاعتبار أن الاعتماد على الاستجابة الطوعية قد يحدّ من العشوائية التامة، لذا تم توسيع نطاق التوزيع عبر أكثر من قناة تعليمية، مع استبعاد الاستجابات غير المكتملة لضمان جودة البيانات.

$$\frac{(N * z^2 * p * (1 - p))}{(e^2 + z^2 * p * (1 - p) * (N - 1))} = n$$

حيث يمثّل:

n حجم العينة = (325) مفردة تقريباً

N حجم مجتمّع الدراسة = 2098

z القيمة المعياريّة = 1.96

p النسبة المتوقعة للنجاح = 0.5

e هو الهامش المقبول من الخطأ = 0.05 (Thompson, 2011).

p = التقدير المسبق للنسبة المئوية للصفة المراد دراستها في المجتمع.

وقد بلغ عدد الاستجابات الفعلية (364)

وفيما يلي نظرة عامة على توزيع عينة الدراسة من حيث المتغيرات التصنيفية، حيث تم حساب النسب والتكرار لفهم خصائص العينة استنادًا إلى المقاييس المستخدمة، وبيّن جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية.

## جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	74	20.3%
	أنثى	290	79.7%
	المجموع	364	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	101	27.7%
	ماجستير فأعلى	263	72.3%
	المجموع	364	100%
المسمى الوظيفي	معلم	358	98.4%
	المجموع	364	100%
	سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	27
من 5- إلى 10 سنوات		35	9.6%
أكثر من 10 سنوات		302	83.0%
المجموع		364	100%

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية، حيث يشير إلى أن أغلب أفراد العينة من الإناث (290) بنسبة (79.7%) مقارنة بالذكور (74) بنسبة (20.3%). أما بالنسبة للمؤهل العلمي، فتظهر البيانات أن غالبية المشاركين يحملون درجة ماجستير فأعلى (263) بنسبة (72.3%)، مقابل (101) من حملة البكالوريوس بنسبة (27.7%). وبالنسبة للمسمى الوظيفي، يظهر أن معظم أفراد العينة هم معلمون (358) بنسبة (98.4%)، بينما عدد مديري المدارس قليل جدًا (6) بنسبة (1.6%). أما سنوات الخدمة، فالغالبية العظمى لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات (302) بنسبة (83.0%)، في حين أن من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات بلغ عددهم (27) بنسبة (7.4%)، ومن

لديهم خبرة من 5 إلى 10 سنوات (35) بنسبة (9.6%). هذا التوزيع يوضّح أنّ العيّنة تمثّل غالبية الإناث، ذوي المؤهلات العليا والخبرة الطويلة في التعليم.

### أداة الدراسة

بناءً على المنهجية المتبعة، صمّمت الباحثة استبانة شاملة كأداة رئيسة لاستقصاء متغيّرات البحث. وقد مرّ بناء الأداة بمراحل بدأت بالفحص المتعمق للأدبيات التربوية والمقاييس العالمية ذات الصلة، ومن أبرزها ما ورد في دراسات كل من تونيتي ولينتيلون (Tonnetti & Lentillon-Kaestner, 2023)، وجورج وآخرون (Jorge et al., 2023)، بالإضافة إلى الاسترشاد بالأطر المنهجية التي قدمها الشرف (2023) والعجمي (2023) وقد ساهم هذا الاطلاع في تحديد الأبعاد الرئيسة للمقاييس وصياغة فقراتها بما يتلاءم مع البيئة التعليميّة في مدارس الجليل. تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولى من (60) فقرة، ملحق رقم (أ) موزعة على ثلاثة محاور رئيسية التعليم بين المجالي الناقد ثم الإبداعي، وأصبحت بصورتها النهائية من (59 فقرة)، ملحق رقم (ج)، موزعة على ثلاثة محاور رئيسية:

- المحور الأول: التعليم بين المجالي، واشتمل على (17).
  - المحور الثاني: التفكير الإبداعي حيث اشتمل على (22) فقرة مقسمة الى خمس مجالات (الطلاقة، المرونة، الاصاله، الاثراء، الحساسيه للمشكلات).
  - المحور الثالث: التفكير الناقد (18) فقرة مقسمة الى ثلاث مجالات (التحليل والفهم، التقويم واتخاذ القرار، الاستقلالية والانفتاح الفكري).
- ولتصحيح المقياس وتحديد درجة استجابة أفراد العينة، اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (Five-point Likert Scale)، حيث حدّدت أوزان الفقرات للإجابات الإيجابية كالتالي: (5) درجات للاستجابة "بدرجة كبيرة جداً"، (4) درجات لـ "بدرجة كبيرة"، (3) درجات لـ "بدرجة متوسطة"، (2) درجتان لـ "بدرجة قليلة"، و(1) درجة واحدة لـ "بدرجة قليلة جداً".

ولتفسير النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية، تم تحديد طول الفئة باستخدام المعادلة:

$$(1 - 5) / 5 = 0.8 - \text{وبناءً عليه تم اعتماد المعيار التالي:}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى (5) - الحد الأدنى (1)}}{\text{عدد المستويات (5)}}$$

- من 1.00 إلى 1.80: درجة تقدير منخفضة جداً.
- من 1.81 إلى 2.60: درجة تقدير منخفضة.
- من 2.61 إلى 3.40: درجة تقدير متوسطة.
- من 3.41 إلى 4.20: درجة تقدير كبيرة (مرتفعة).
- من 4.21 إلى 5.00: درجة تقدير كبيرة جداً (مرتفعة جداً).

#### صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعين من الصدق كما يلي:

#### الصدق الظاهري (Face Validity)

للتأكد من ملاءمة مقياس "التعليم بين المجالي" لأهداف البحث، استخدم الصدق الظاهري من خلال عرض المسودة الأولية للأداة على لجنة مؤلفة من (20) خبيراً ومختصاً من حملة درجة الدكتوراه (ملحق ب). شمل المقياس في بدايته (60) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية. وقد اعتمدت الباحثة معيار اتفاق لا يقل عن 80% كشرط منهجي للإبقاء على الفقرة أو تعديلها. وبناءً على المرئيات العلمية للمحكمين، تم تهذيب الصياغات اللغوية وإجراء التعديلات المطلوبة لضمان وضوح الأداة ودقتها. حيث تم حذف فقرة واحدة فقط وتبديل أماكن فقرات تنتمي الى التفكير الناقد أو الإبداعي ووضعها في المجال الصحيح.

## صدق البناء (Construct Validity) لمقياس التعليم بين المجاليّ

وفي خطوة لاحقة، تمّ التحقق من صدق البناء عبر تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية من خارج العيّنة الأساسية. وللكشف عن مدى تماسك المقياس، استُخرجت قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ممّا يؤكد قدرة الفقرات على قياس السمة التي وُضعت لأجلها، والجدول (2) يبين تلك النتائج بالتفصيل.

## جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس محور التعليم بين المجالي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الرقم	الفقرات - المحور الأول التعليم بين المجالي	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للتعليم بين المجالي
	يساعد دمج مجالات معرفية مختلفة الطلبة على النظر إلى القضايا من زوايا متعدّدة.	**0.915
1.	أتعاون مع زملائي في التخطيط لأنشطة التعليم بين المجالي.	**0.759
2.	أُحَفِّرُ الطلبة على استخدام مصادر معرفية متنوّعة أثناء المهام الصفية.	**0.673
3.	أُحَفِّطُ لدروسي بحيث تشمل مهارات أو مفاهيم من تخصصات متنوّعة.	**0.849
4.	يُحَفِّزُ التعليم بين المجالي التفكير الناقد لدى الطلبة.	**0.912
5.	يُسَهِّمُ التعليم بين المجالي في تنمية وتطوير شخصية الطلبة.	**0.957
6.	أستخدم أنشطة تعليمية تربط بين موضوعي ومجالات معرفية أخرى.	**0.824
7.	أشجّع الطلبة على طرح أسئلة تدمج بين ما يتعلمونه في مواضيع مختلفة.	**0.939
8.	يشجّع التعليم بين المجالي العمل التعاوني بين الطلبة	**0.880
9.	يُثْرِي التعليم بين المجالي عملية التعلّم لدى الطلبة.	**0.966
10.	يساعد التعليم بين المجالي في تعميق الفهم الذاتي لدى الطلبة.	**0.953
11.	يتفاعل الطلبة أكثر عندما تدمج بين مواد مختلفة في الموقف التعليمي.	**0.918
12.	يزيد التعليم بين المجالي من قدرة الطلبة على التحليل والنقد.	**0.943
13.	يطوّر التعليم بين المجالي مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.	**0.956
14.	يجعل التعليم بين المجالي التعلّم أكثر ارتباطاً بحياة الطلبة اليومية.	**0.905
15.	يعزّز التعليم بين المجالي الفضول العلمي والاستكشاف لدى الطلبة.	**0.916
16.	يساعد التعليم بين المجالي الطلبة في الربط بين المعلومات من موضوعات متعدّدة.	**0.891

\*\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $p < .01$ ) (\*\*)



### جدول (3)

قيّم معاملات الارتباطات البينية بين مجالات مقياس التفكير الابداعيّ وقيّم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

محور التفكير الابداعيّ عن الطلبة	الحساسية للمشكلات	مجال الاثراء	مجال الأصالة	مجال المرونة	مجال الطلاقة	المجالات
					1	مجال الطلاقة
				1	**0.913	مجال المرونة
		**0.809	1	**0.928	**0.900	مجال الأصالة
		1	**0.809	**0.768	**0.767	مجال الاثراء
	1	**0.735	**0.861	**0.843	**0.772	الحساسية للمشكلات
1	**0.911	**0.873	**0.968	**0.960	**0.935	محور التفكير الابداعيّ عن الطلبة

\*\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.01$ )

يوضّح الجدول (3) مستوى الترابط بين مجالات مقياس التفكير الابداعيّ وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس لدى عيّنة الدراسة (ن=30). يظهر من القيم أن جميع معاملات الارتباط بين المجالات إيجابية وقوية دلالة إحصائية ( $\alpha > 0.01$ )، ما يشير إلى وجود ارتباط متين بين مجالات التفكير الابداعيّ المختلفة. حيث يرتبط مجال الأصالة بشكل قوي جدًا مع كل من الطلاقة (0.900) والمرونة (0.928)، ويظهر أيضًا ارتباطه المميز مع الدرجة الكلية للمقياس (0.968)، مما يدلّ على أهميته في تكوين صورة شاملة عن التفكير الابداعيّ لدى الطلبة. كما يوضّح الجدول أن مجال المرونة يمتلك أعلى ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس (0.960)، ما يشير إلى أن القدرة على التنقل بين الأفكار المختلفة تلعب دورًا رئيسيًا في التفكير الابداعيّ. بشكل عام، تدل هذه النتائج على أن جميع مجالات التفكير الابداعيّ مترابطة بشكل إيجابي و متكامل، وأن كل مجال يساهم بشكل ملموس في تكوين المستوى العام للتفكير الابداعيّ لدى الطلبة.

ولضمان جودة الأداة في قياس السمات الابداعية، تمّ حساب معاملات الارتباط لفقرات مقياس (التفكير الابداعي)؛ وذلك للكشف عن مديات ارتباط كل فقرة بمجالها الفرعي من جهة، وبالدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى وكما هو مبين في الجدول (4).

#### جدول (4)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التفكير الابداعي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

المجال	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع محور التفكير الابداعي
مجال الطلاقة	يقدم الطلبة حلولاً غير تقليدية للمشكلات الدراسية.	**0.934	**0.888
	يبتكر الطلبة حلولاً جديدة عند مواجهة التحديات.	**0.924	**0.836
	يعرض الطلبة حلولاً بديلة للمشكلات في الصف.	**0.943	**0.858
	يتمتع الطلبة بالفضول لاستكشاف الأفكار المختلفة وغير المألوفة.	**0.884	**0.862
مجال المرونة	يُبدى الطلبة رغبة في تجربة طرق جديدة لحل المهام والمشكلات.	**0.902	**0.894
	يُظهر الطلبة مرونة فكرية عند تعديل أفكارهم.	**0.914	**0.869
	يناقش الطلبة الأفكار بمرونة دون التمسك برأي واحد.	**0.941	**0.908
	يتقبل الطلبة التجريب والتفكير غير النمطي دون تردد.	**0.952	**0.888
	يُظهر الطلبة اتساعاً في وجهات النظر عند اقتراح حلول للمواقف التعليمية.	**0.959	**0.925
مجال الأصالة	يُظهر الطلبة القدرة على ابتكار أفكار جديدة عند التعامل مع المهام التعليمية.	**0.924	**0.876
	يطرح الطلبة أفكاراً غير متوقعة عند مناقشة موضوعات متنوعة ومشاريع صافية.	**0.873	**0.879
	يوظف الطلبة تجاربهم الشخصية لإيجاد حلول مبدعة.	**0.923	**0.921
	يعبر الطلبة عن أفكارهم بحرية دون خوف من الخطأ.	**0.866	**0.827
	يُظهر الطلبة خيالاً واسعاً عند التعبير عن أفكارهم.	**0.908	**0.847
مجال الاتراء	يستخدم الطلبة الرسوم أو الرموز أو الأمثلة الخاصة للتعبير عن فهمهم.	**0.877	**0.722
	يعبر الطلبة عن أنفسهم بأساليب إبداعية في الأنشطة الصفية.	**0.911	**0.808
	يربط الطلبة بين أفكار من مجالات مختلفة لإنتاج مفاهيم جديدة.	**0.931	**0.847
	يُسهّم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعية ضمن مجموعات العمل.	**0.939	**0.821
الحساسية للمشكلات	يلاحظ الطلبة المشكلات في بيئة التعلم بسرعة ويبلغون عنها.	**0.847	**0.808
	يُظهر الطلبة اهتماماً بالتفاصيل التي قد تشير إلى وجود تحديات أو صعوبات في الأداء الدراسي.	**0.948	**0.872
	يعبر الطلبة عن قلقهم تجاه المشكلات التي قد تؤثر على سير العملية التعليمية.	**0.903	**0.827
	يشارك الطلبة في مناقشة المشكلات بهدف البحث عن حلول فعالة.	**0.953	**0.880

\*\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.01$ )

تشير نتائج الجدول (4) إلى أنّ قيمّ معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التفكير الإبداعيّ ومجالاتها وقيمّ ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس كانت أكبر من (0.30)، حيث أنّ هذه القيمّ العالية والدالة إحصائيّاً ( $0.01 > \alpha$ ) تدلّ على أنّ الفقرات متوافقة مع مجالاتها وتساهم بشكل قويّ في تكوين الصورة العامة للتفكير الإبداعيّ لدى الطلبة، ممّا يعكس موثوقية المقياس وصلاحيته في قياس مختلف جوانب التفكير الإبداعيّ بشكل متكامل.

**صدق مقياس التفكير الناقد لدى الطلبة**

**صدق البناء (Construct Validity)**

من أجل التحققّ من صدق المقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الجليل، ومن خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، واستخدمت معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيمّ معاملات الارتباط البينية بين كل مجال ومجال ومع الدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد والمكون من (18) فقرة في صورته النهائية، كما هو مبين في الجدول (5):

## جدول (5)

قيَم معاملات الارتباطات البيئية بين مجالات مقياس التفكير الناقد وقيَم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

محور	مهارات	مهارات	مهارات	المجالات
التفكير الناقد عند الطلبة	الاستقلالية والافتتاح الفكري	التقييم واتخاذ القرار	التحليل والفهم	
			1	أولاً: مهارات التحليل والفهم
		1	**0.825	ثانياً: مهارات التقييم واتخاذ القرار
	1	**0.854	**0.806	ثالثاً: مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري
1	**0.943	**0.945	**0.935	المحور الثاني: محور التفكير الناقد عند الطلبة

\*\*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $p < 0.01$ )

يلاحظ من البيانات الواردة في جدول (5) معاملات الارتباط أن جميع المجالات الفرعية للمحور الثاني "محور التفكير الناقد عند الطلبة" أظهرت معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.806-0.945)، ما يشير إلى ترابط قوي بين المهارات الثلاثة الفرعية وبين المحور ككل، ويؤكد صلاحية جميع هذه الفقرات والمجالات للاستخدام في القياس دون حذف أيٍّ منها. وللتحقق من كفاءة مقياس التفكير الناقد واتساقه الداخلي، تمّ حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الفرعي المرتبطة به، بالإضافة إلى قياس درجة ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (6):

## جدول (6)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التفكير الناقد بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

المجالات	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع محور التفكير الناقد
مهارات التحليل والفهم	يُظهر الطلبة قدرة على طرح أسئلة عميقة وذات مغزى.	**0.868	**0.839
	يُميّز الطلبة بين الحقائق والآراء عند مناقشة موضوعات مختلفة.	**0.922	**0.898
	يقوم الطلبة بتحليل أفكارهم استنادًا للتغذية الراجعة.	**0.926	**0.872
	يُظهر الطلبة قدرة على اكتشاف الثغرات في المعلومات المقدّمة إليهم.	**0.905	**0.829
	يستطيع الطلبة إعادة صياغة المعلومات بلغتهم الخاصّة بعد تحليلها.	**0.906	**0.837
	يربط الطلبة بين المعرفة السابقة واللاحقة لفهم أعمق.	**0.931	**0.874
	يُظهر الطلبة قدرة على تلخيص الأفكار بعد تحليلها.	**0.894	**0.850
	يستخدم الطلبة استراتيجيات مختلفة لفهم وتحليل المفاهيم المعقدة وتحليلها.	**0.884	**0.770
مهارات التقويم واتخاذ القرار	يستخدم الطلبة الأدلة المنطقية لدعم آرائهم.	**0.847	**0.837
	يختبر الطلبة صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة.	**0.943	**0.863
	يُبدّي الطلبة مهارة في اتخاذ القرارات المبنية على تحليل المعطيات.	**0.920	**0.884
	يُبدّي الطلبة قدرة على تقديم تفسيرات منطقية وتمييز الحجج المدعومة بالأدلة.	**0.910	**0.829
	يطلب الطلبة توضيحات إضافية عند مواجهة معلومات غير واضحة.	**0.860	**0.822
مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	يُبدّي الطلبة استعدادًا لتحليل وجهات النظر المختلفة بعقل منفتح.	**0.847	**0.820
	يعبّر الطلبة عن آرائهم بثقة.	**0.871	**0.781
	يُشارك الطلبة بفعالية في الحوارات الصفية الناقدّة.	**0.924	**0.859
	يُظهر الطلبة استقلالية في التفكير ولا يكرّرون آراء الآخرين.	**0.903	**0.858
	يبدّي الطلبة فضولًا معرفيًا يقودهم إلى البحث المستقل.	**0.930	**0.910

\*\*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ( $p < 0.01$ )

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6) أن جميع الفقرات المرتبطة بالمجالات الثلاثة لمهارات التفكير الناقد أظهرت معاملات ارتباط مرتفعة مع مجالها، تراوحت بين (0.847-0.943)، وارتباطاً قوياً مع المحور ككل، تراوحت بين (0.770-0.910)، مما يدلّ على قوة الترابط الداخلي للفقرات وصلاحيتها للاستخدام في القياس، كما تؤكد دلالة إحصائية عالية عند مستوى (0.01) لكل الفقرات، ولا تستدعي حذف أيّ فقرة من المقياس.

## ثبات الأداة

### ثبات محور التعليم بين المجاليّ

للتأكد من ثبات مقياس التعليم بين المجاليّ، ورّع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وقد تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين؛ للتحقق من ثبات الإعادة (Test-Retest)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين.

ويهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach's) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (7): يوضّح ذلك:

### جدول (7)

قيّم معامل ثبات مقياس تطوير مقياس محور بين المجاليّ بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
الكلي	0.957	0.925

يتضح من الجدول (7) أنّ قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس محور بين المجاليّ (0.957)، كما يلاحظ أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية بلغ (0.925). وتعدّ هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

## ثبات مقياس التفكير الابداعي

وللتحقق من درجة الاستقرار والثبات الإحصائي لمقياس التفكير الابداعي بمجالاته المختلفة، طبقت أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية البالغة (30) ومعلمة من معلمي اللغة العربية ، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. كما تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين؛ للتحقق من ثبات الإعادة (Test-Retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين. وقد تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha) لفقرات المقياس البالغ عددها (22) فقرة في صورتها الحالية، حيث يُظهر الجدول (8) مخرجات هذا التحليل، والتي تعكس مدى تجانس الفقرات وقدرتها العالية على توفير قياسات ثابتة وموثوقة لسمات التفكير الابداعي.

### جدول (8)

قيم معامل ثبات مقياس التفكير الإبداعي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
مجال الطلاقة	0.911	0.921
مجال المرونة	0.916	0.874
مجال الأصالة	0.925	0.900
مجال الاثراء	0.901	0.888
الحساسية للمشكلات	0.901	0.898
المحور الثالث: محور التفكير الابداعي عن الطلبة	0.977	0.980

يوضّح الجدول (8) مستويات الثبات لمقياس التفكير الابداعي وفروعه من خلال معامل كرونباخ ألفا وثبات الإعادة. لوحظ أن جميع مجالات المقياس تتمتع بثبات مرتفع، حيث تراوحت قيم كرونباخ ألفا بين (0.901) و(0.925)، مما يشير إلى اتساق داخلي قوي لفقرات ضمن كل مجال. أما ثبات الإعادة فكانت قيمه مرتفعة أيضًا، بين (0.874) و (0.921) ما يعكس استقرار المقياس عند تطبيقه في أوقات مختلفة. المحور الكلي للتفكير الابداعي أظهر أعلى مستوى من الثبات، حيث سجل كرونباخ ألفا

(0.977) وثبات إعادة (0.980)، مما يدل على موثوقية عالية للمقياس ككل. هذه النتائج تؤكد صلاحية المقياس واختباره لقياس التفكير الابداعي لدى الطلبة بشكل موثوق ومستقر.

#### ثبات مقياس التفكير الناقد

للتأكد من ثبات مقياس التفكير الناقد، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) ومعلمة من معلمي اللغة العربية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، كما تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين؛ للتحقق من ثبات الإعادة (Test-Retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach's) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (18) فقرة، والجدول (9) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد، كما في الآتي:

#### جدول (9)

قيم معامل ثبات مقياس التفكير الناقد ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
مهارات التحليل والفهم	0.931	0.901
مهارات التقييم واتخاذ القرار	0.946	0.894
مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	0.935	0.900
محور التفكير الناقد عند الطلبة	0.980	0.980

تكشف المعطيات الواردة في الجدول (9) عن مؤشرات ثبات مرتفعة لمقياس التفكير الناقد؛ حيث سجل معامل (Cronbach's Alpha) قيمًا تراوحت بين (0.946- 0.901) لمجالاته المختلفة. كما أظهرت نتائج ثبات الإعادة (Test-Retest) استقرارًا كبيرًا للدرجة الكلية بمقدار (0.98). وتبرهن هذه القيم العالية على المتانة الإحصائية للأداة، مما يؤكد جاهزيتها التامة للتطبيق الميداني والاعتماد على مخرجاتها بمصدقية عالية.

### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

#### 1. المتغير المستقل (المتنبئ)

تصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجاليّ.

#### 2. المتغير التابع (المتنبأ به)

- مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة
- التفكير الناقد لدى الطلبة.

#### 3. المتغيرات التصنيفية

- الجنس: وله مستويان هي: (1-ذكر، 2-أنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (1- بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).
- المسمى الوظيفي، وله مستويان (1-معلم، 2-مدير).
- عدد سنوات الخدمة: وله ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5 سنوات -10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).

## إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدبيات التربوية والإنتاج الفكري ذي الصلة بموضوعات التعليم بين المجاليّ ومهارات التفكير، لاستقصاء المرتكزات الفلسفية التي تخدم بناء الإطار النظريّ وتوجيه مسارات الدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين في الجليل.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عيّنة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أداة الدراسة.
6. إجراء دراسة استطلاعية (Pilot Study) على عيّنة قوامها (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية، للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات من حيث الاتساق الداخلي ومعاملات الثبات.
7. الشروع في عملية الجمع الميداني للبيانات عبر توزيع الأدوات على العيّنة المستهدفة، مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلميّ، والتأكيد على سرية المعلومات وحصر استخدامها في الغرض البحثي فقط.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائيّ (SPSS، 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائيّ المناسب.
9. تفسير وتحليل مخرجات المعالجة الإحصائية وربطها بالسياق النظريّ والدراسات السابقة، وصولاً إلى بناء رؤية، توصية، ومقترحات بحثية تسهم في تطوير الممارسات التعليمية في الجليل.

## المعالجات الإحصائية

لتحويل البيانات الخام إلى دلالات رقمية قابلة للتفسير، استعانت الباحثة برزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V.28)، حيث تمّ تنفيذ العمليات التحليلية الآتية:

1. للتحقق من الاتساق الداخلي: طُبِقَ معامل (Cronbach's Alpha) لضمان ثبات أدوات الدراسة وصلاحيتها للقياس.
2. للوصف الديموغرافي: استُخدمت التكرارات والنسب المئوية لرصد وتوزيع خصائص عيّنة الدراسة بناءً على المتغيرات الشخصية والوظيفية.
3. للتحليل الوصفي للإجابات: اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبانة وتحديد مستويات تصورات المعلمين، وهو ما يمثل الإجابة التحليلية عن التساؤلات الأول والثاني والثالث.
4. لتبرير استخدام الاختبارات المعلمية: استندت الدراسة إلى نظرية النزعة المركزية (Central Limit Theorem) نظراً لكبر حجم العينة (364 مفردة)، مما يُعد مؤشراً كافياً لاعتدالية التوزيع، ويُسوِّغ علمياً تطبيق الاختبارات المعلمية اللاحقة دون الحاجة لإجراء اختبارات حسن المطابقة.
5. لاختبار القدرة التنبؤية: طُبِقَ تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression Analysis) للكشف عن مدى إسهام المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع، إجابةً عن السؤال الرابع.
6. لفحص الفروق والمؤثرات المتعددة: استُخدم اختبار تحليل التباين الرباعي والرباعي المتعدّد (MANOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتغيرات وتفاعلاتها، واختبار فرضيات الدراسة بدقة إحصائية عالية.

## الفصل الثالث

### عرض نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصوّرات معلمي اللغة العربية بالمدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالتفكير الإبداعي والناقد، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي نصّ على: ما تصوّرات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لفقرات تصوّرات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين وكانت النتائج كما في جدول (10) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول: التعليم بين المجاليّ تراوحت بين (3.62) و(4.10) بدرجة كبيرة. حيث جاءت الفقرة (1) التي نصّت على "يساعد دمج مجالات معرفيّة مختلفة الطلبة على النظر إلى القضايا من زوايا متعدّدة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (4.10)، وانحراف معياريّ (0.81)، كذلك في المرتبة الأولى الفقرة التي نصّت على "يطوّر التعليم بين المجاليّ مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة" بمتوسط حسابيّ (4.10)، وانحراف معياريّ (0.87)، وبدرجة كبيرة، أما في المرتبة الثانية فقد حصلت الفقرة (17) التي نصّت على "يساعد التعليم بين المجاليّ الطلبة في الربط بين المعلومات من موضوعات متعدّدة" على متوسط حسابيّ (4.09)، وانحراف معياريّ (0.87)، وبدرجة كبيرة. أما في المرتبة قبل الأخيرة فقد حصلت الفقرة (3) التي نصّت على "أحفز الطلبة على استخدام مصادر معرفيّة متنوّعة أثناء المهام الصفية" على متوسط حسابيّ

(3.92)، وبانحراف معياري (0.85)، وبدرجة كبيرة، في حين جاءت الفقرة (2) التي نصّت على "أتعاون مع زملائي في التخطيط لأنشطة التعليم بين المجاليّ" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيّ (3.62)، وبانحراف معياريّ (0.96)، وبدرجة كبيرة. أما المتوسط العام للمحور فقد بلغ (4.00) وبانحراف معياريّ (0.71) وبدرجة كبيرة.

### نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الذي نص على: "ما مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال أُجريت التحليلات الإحصائية اللازمة لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، سواء على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى أبعاده الفرعية. ويلخص الجدول (11) هذه التقديرات، موضحاً الرتب الإحصائية والمستويات العامة لكل مجال، ممّا يوفر إجابة كمية دقيقة عن التساؤل المطروح.

### جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
2	مجال المرونة	3.41	0.843	68.20%	1	كبير
3	مجال الأصالة	3.41	0.823	68.20%	2	كبير
4	مجال الاتراء	3.40	0.844	68.00%	3	متوسط
5	الحساسية للمشكلات	3.38	0.769	67.60%	4	متوسط
1	مجال الطلاقة	3.34	0.843	66.80%	5	متوسط
	المتوسط العام لمحور التفكير الابداعيّ عن الطلبة	3.39	0.758	67.80%		متوسط

يُلاحظ من جدول (11) أن المتوسطات الحسابية لمجالات محور التفكير الابداعيّ عند الطلبة تراوحت بين (3.34) و(3.41)، ودرجة التقييم بين متوسط وكبير. فقد جاء المجال الثاني "مجال المرونة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3.41)، وبانحراف معياريّ (0.843)، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية المجال الثالث "مجال الأصالة" بمتوسط حسابيّ (3.41)، وبانحراف معياريّ (0.823)، وبمستوى متوسط. أما في المرتبة الثالثة، فقد جاء المجال الرابع "مجال الإثراء" بمتوسط حسابيّ (3.40)، وبانحراف معياريّ (0.844)، وبمستوى متوسط، تلاه المجال الخامس "الحساسية للمشكلات" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابيّ (3.38)، وبانحراف معياريّ (0.769)، وبمستوى متوسط. وجاء المجال الأول "مجال الطلاقة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيّ (3.34)، وبانحراف معياريّ (0.843)، وبمستوى متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.39)، وبانحراف معياريّ (0.758)، وبمستوى متوسط.

#### المجال الأول: مجال الطلاقة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلاقة وكانت النتائج كما في جدول (12) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول (12) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطلاقة تراوحت بين (3.24) و(3.47)، ودرجة التقييم بين متوسط وكبير. حيث جاءت الفقرة الرابعة "يتمتع الطلبة بالفضول لاستكشاف الأفكار المختلفة وغير المألوفة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3.47)، وبانحراف معياريّ (0.907)، وبمستوى متوسط، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة الثالثة "يعرض الطلبة حلولاً بديلة للمشكلات في الصف" بمتوسط حسابيّ (3.35)، وبانحراف معياريّ (0.899)، وبمستوى متوسط. أما في المرتبة الثالثة، فقد حصلت الفقرة الثانية "يبتكر الطلبة حلولاً جديدة عند مواجهة التحديات" على متوسط حسابيّ (3.29)، وبانحراف معياريّ (0.945)، وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة الأولى "يقدم الطلبة

حلولاً غير تقليدية للمشكلات الدراسيّة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيّ (3.24)، وبانحراف معياريّ (0.926)، وبمستوى متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.34)، وبانحراف معياريّ (0.843)، وبمستوى متوسط.

### المجال الثاني: مجال المرونة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المرونة، وكانت النتائج كما في جدول (13) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول (13) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المرونة تراوحت بين (3.37) و(3.46)، ودرجة التقويم بين متوسط وكبير. حيث جاءت الفقرة الأولى "يُبدى الطلبة رغبة في تجربة طرق جديدة لحل المهام والمشكلات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابيّ (3.46)، وبانحراف معياريّ (0.910)، وبمستوى متوسط، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة الخامسة "يُظهر الطلبة اتساعاً في وجهات النظر عند اقتراح حلول للمواقف التعليمية" بمتوسط حسابيّ (3.43)، وبانحراف معياريّ (0.902)، وبمستوى متوسط. ما في المرتبة الثالثة، فقد حصلت الفقرة الثالثة "يناقش الطلبة الأفكار بمرونة دون التمسك برأيّ واحد" على متوسط حسابيّ (3.41)، وبانحراف معياريّ (0.910)، وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة الثانية "يُظهر الطلبة مرونة فكريّة عند تعديل أفكارهم" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابيّ (3.40)، وبانحراف معياريّ (0.938)، وبدرجة متوسط، وأخيراً الفقرة الرابعة "يتقبّل الطلبة التجريب والتفكير غير النمطيّ دون تردد" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابيّ (3.37)، وبانحراف معياريّ (0.934)، وبدرجة متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.41)، وبانحراف معياريّ (0.843)، وبمستوى متوسط.

### المجال الثالث: مجال الأصالة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأصالة وكانت النتائج كما في جدول (14) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول (14) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الأصالة تراوحت بين (3.34) و(3.48)، ودرجة التقييم بين متوسط وكبير. حيث جاءت الفقرة الرابعة "يعبّر الطلبة عن أفكارهم بحريّة دون خوف من الخطأ" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.48)، وانحراف معياري (0.886)، وبمستوى متوسط، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة الثالثة "يوظّف الطلبة تجاربهم الشخصية لإيجاد حلول مبدعة" بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.920)، وبمستوى متوسط. أمّا في المرتبة الثالثة، فقد حصلت الفقرة الخامسة "يُظهر الطلبة خيالاً واسعاً عند التعبير عن أفكارهم" على متوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.927)، وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة الثانية "يطرح الطلبة أفكاراً غير متوقّعة عند مناقشة موضوعات متنوّعة ومشاريع صفيّة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.929)، وبمستوى متوسط، وأخيراً الفقرة الأولى "يُظهر الطلبة القدرة على ابتكار أفكار جديدة عند التعامل مع المهام التعليمية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.34)، وانحراف معياري (0.887)، وبمستوى متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.41)، وانحراف معياري (0.823)، وبمستوى متوسط.

### المجال الرابع: الإثراء

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإثراء وكانت النتائج كما في جدول (15) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول (15) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الإثراء تراوحت بين (3.35) و(3.47)، ودرجة التقييم بين متوسط وكبير. حيث جاءت الفقرة الرابعة "يُسهّم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعية"

ضمن مجموعات العمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.47)، وبانحراف معياري (0.913)، وبمستوى متوسط، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة الثانية "يعبر الطلبة عن أنفسهم بأساليب إبداعية في الأنشطة الصفية" بمتوسط حسابي (3.40)، وبانحراف معياري (0.921)، وبمستوى متوسط، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة الثالثة "يربط الطلبة بين أفكار من مجالات مختلفة لإنتاج مفاهيم جديدة" على متوسط حسابي (3.40)، وبانحراف معياري (0.914)، وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة الأولى "يستخدم الطلبة الرسوم أو الرموز أو الأمثلة الخاصة للتعبير عن فهمهم" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.35)، وبانحراف معياري (0.919)، وبمستوى متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.40)، وبانحراف معياري (0.844)، وبمستوى متوسط.

#### المجال الخامس: الحساسية للمشكلات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال الحساسية للمشكلات وكانت النتائج كما في جدول (16) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول (16) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الحساسية للمشكلات تراوحت بين (3.30) و(3.46)، ودرجة التقييم بين متوسط وكبير حيث جاءت الفقرة الرابعة "يسهم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعية ضمن مجموعات العمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.46)، وبانحراف معياري (0.869)، وبمستوى متوسط، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة الخامسة "يشارك الطلبة في مناقشة المشكلات بهدف البحث عن حلول فعّالة" بمتوسط حسابي (3.46)، وبانحراف معياري (0.872)، وبمستوى متوسط، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة الثانية "يظهر الطلبة اهتماماً بالتفاصيل التي قد تشير إلى وجود تحديات أو صعوبات في الأداء الدراسي" على متوسط حسابي (3.37)، وبانحراف معياري (0.877)، وبمستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة الثالثة "يعبر الطلبة عن قلقهم تجاه المشكلات التي قد تؤثر على سير العملية التعليمية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.34)،

وبانحراف معياريّ (0.851)، وبمستوى متوسط، والفقرة الأولى "يلاحظ الطلبة المشكلات في بيئة التعلّم بسرعة ويبلغون عنها" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابيّ (3.30)، وبانحراف معياريّ (0.845)، وبمستوى متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.38)، وبانحراف معياريّ (0.769)، وبمستوى متوسط.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الذي نصّ على: "ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها، وبيّن جدول (17) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (17) أن المتوسطات الحسابية لمجالات المحور الثاني: التفكير الناقد عند الطلبة تراوحت بين (3.39) و(3.51) بمستوى كبير. حيث جاء في المرتبة الأولى مجال مهارات التحليل والفهم بمتوسط حسابيّ (3.51)، وبانحراف معياريّ (0.774)، وبمستوى كبير، تلاه في المرتبة الثانية مجال مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكريّ بمتوسط حسابيّ (3.42)، وبانحراف معياريّ (0.821)، وبمستوى كبير، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال مهارات التقييم واتخاذ القرار بمتوسط حسابيّ (3.39)، وبانحراف معياريّ (0.781)، وبمستوى متوسط.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي عرض لذلك:

## المجال الأول: مهارات التحليل والفهم

يستعرض الجدول (18) في الملحق (د) الخصائص الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حول 'مهارات التحليل والفهم'، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية لتحديد رتب الفقرات وأوزانها النسبية، بجانب الانحرافات المعيارية لقياس مدى تشتت أو تقارب الآراء حول كل فقرة. وتوفر هذه المؤشرات رؤية وصفية دقيقة لمستوى تقدير المعلمين لهذه المهارات في الميدان التربوي.

يُلاحظ من جدول (18)، أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التحليل والفهم تراوحت بين (3.46) و(3.57) وبمستوى كبير. حيث جاءت الفقرة (6) التي نصت على "يربط الطلبة بين المعرفة السابقة واللاحقة لفهم أعمق" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.889)، وبمستوى كبير، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (2) التي نصت على "يُميّز الطلبة بين الحقائق والآراء عند مناقشة موضوعات مختلفة" بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.865)، وبمستوى كبير، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (3) التي نصت على "يقوم الطلبة بتحليل أفكارهم استنادًا للتغذية الراجعة" على متوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (0.838)، وبمستوى كبير. في حين جاءت الفقرة (4) التي نصت على "يظهر الطلبة قدرة على اكتشاف الثغرات في المعلومات المقدمة إليهم" والفقرة (5) التي نصت على "يستطيع الطلبة إعادة صياغة المعلومات بلغتهم الخاصة بعد تحليلها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (0.869) و(0.879) على التوالي، وبمستوى كبير.

## المجال الثاني: مهارات التقييم واتخاذ القرار

أما فيما يتعلق بتقديرات المعلمين لمستوى مهارات التقييم واتخاذ القرار لدى الطلبة، فقد تم استخلاص البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول (19) في الملحق (د). وتكشف قيم المتوسطات الحسابية عن الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، فيما تشير الانحرافات المعيارية إلى درجة التجانس في

استجابات أفراد العينة. وتسمح هذه المعطيات بتحديد ترتيب الأولويات المهارية في هذا المحور وفقاً للواقع الميداني".

يُلاحظ من جدول (19) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التقييم واتخاذ القرار تراوحت بين (3.26) و(3.53)، حيث جاءت بمستوى متوسط وكبير. فقد جاءت الفقرة (5) التي نصّت على "يطلب الطلبة توضيحات إضافية عند مواجهة معلومات غير واضحة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53)، وبانحراف معياري (0.876)، وبمستوى كبير، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي نصّت على "يستخدم الطلبة الأدلة المنطقية لدعم آرائهم" بمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (0.862)، وبمستوى كبير، أما في المرتبة الثالثة، فقد حصلت الفقرة (3) التي نصّت على "يُبدى الطلبة مهارة في اتخاذ القرارات المبنية على تحليل المعطيات" على متوسط حسابي (3.39)، وبانحراف معياري (0.876)، وبدرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (2) التي نصّت على "يختبر الطلبة صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.26)، وبانحراف معياري (0.909)، وبمستوى متوسط، أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (3.39)، وانحراف معياري (0.781)، وبمستوى متوسط.

### المجال الثالث: مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري

وبالانتقال إلى تحليل النتائج المتعلقة بـ 'مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري'، يُبين الجدول (20) في الملحق (د) القيم الإحصائية المستخرجة لفقرات هذا المجال. وقد اعتمد الوصف التحليلي على المتوسطات الحسابية لترتيب الفقرات تنازلياً حسب مستوى تقدير المعلمين، مع الاستعانة بالانحرافات المعيارية لتوضيح مدى الاتساق في وجهات نظر عينة الدراسة. وتعدّ هذه النتائج مؤشراً هاماً على مدى تقبل البيئة المدرسية لتعزيز الشخصية المستقلة والتفكير المنفتح لدى الطلبة.

يُلاحظ من جدول (20) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري تراوحت بين (3.34) و(3.51)، حيث جاءت بمستوى كبير ومتوسط. فقد جاءت الفقرة (2) التي نصّت

على "يعبر الطلبة عن آرائهم بثقة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.51)، وبانحراف معياري (0.901)، وبمستوى كبير، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (3) التي نصت على "يشارك الطلبة بفعالية في الحوارات الصفية الناقدة" بمتوسط حسابي (3.47)، وبانحراف معياري (0.922)، وبمستوى كبير. أما في المرتبة الثالثة، فقد حصلت الفقرة (5) التي نصت على "ييدي الطلبة فضولاً معرفياً يقودهم إلى البحث المستقل" على متوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (0.906)، وبمستوى كبير. في حين جاءت الفقرة (4) التي نصت على "يظهر الطلبة استقلالية في التفكير ولا يكررون آراء الآخرين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.34)، وبانحراف معياري (0.903)، وبمستوى متوسط، بينما بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.42)، بانحراف معياري (0.821)، وبمستوى كبير.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

والذي نصّ على: ما القدرة التنبؤية للتعليم بين المجاليّ على تنمية التفكير الابداعيّ والتفكير الناقد لدى الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام تحليل ارتباط بيرسون تمهيداً لقياس القدرة التنبؤية بين تصوّرات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ وتنمية التفكير الابداعيّ والتفكير الناقد لدى الطلبة كما تمّ استخدام تحليل الانحدار البسيط وكما هو مبين في الجدول (21) في الملحق (د).

يُلاحظ من جدول الارتباط أن جميع المحاور الثلاثة ارتبطت ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث أظهر محور التعليم بين المجاليّ ارتباطاً معتدلاً مع محور التفكير الناقد عند الطلبة بقيمة (0.565)، وارتباطاً معتدلاً أيضاً مع محور التفكير الابداعيّ عن الطلبة بقيمة (0.550). كما أظهر محور التفكير الناقد عند الطلبة ارتباطاً قوياً مع محور التفكير الابداعيّ عن الطلبة بقيمة (0.881). تشير هذه النتائج إلى وجود علاقة إيجابية متبادلة بين المحاور الثلاثة، بما يعكس تأثير

التعليم بين المجاليّ على تعزيز كل من التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة، وكذلك الترابط القوي بين التفكير الابداعيّ والناقد نفسه. كل قيم الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ممّا يؤكد صلاحية هذه العلاقة.

كما قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل الانحدار البسيط وكما يلي:

#### أولاً: القدرة التنبؤية للتعليم بين مجاليّ على التفكير الناقد لدى الطلبة

تمّ إجراء اختبار تحليل الانحدار البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية للتعليم بين المجاليّ على التفكير الناقد لدى الطلبة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (22) في الملحق (د).

#### المتغير التابع: محور التفكير الناقد عند الطلبة

يتبين من الجدول رقم (22) أعلاه وجود أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) لأثر التعليم بين المجاليّ على التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ معامل الارتباط (R) (0.565)، أمّا معامل التحديد ( $R^2$ ) فيشير إلى أنّ التعليم بين المجاليّ (كمتغير مستقل) تفسر ما نسبته (31.9%) من التباين الحادث في متغير (التفكير الناقد عند الطلبة) (كمتغير تابع)، وأمّا باقي النسبة فتعني أنّ هناك متغيرات مستقلة أخرى لم ترد في نموذج الدراسة-أو قد تعود إلى الخطأ العشوائي.

#### ثانياً: القدرة التنبؤية للتعليم بين المجاليّ على التفكير الابداعيّ لدى الطلبة:

تمّ إجراء اختبار تحليل الانحدار البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية للتعليم بين المجاليّ على التفكير الابداعيّ لدى الطلبة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (23) في الملحق (د).

## المتغير التابع: محور التفكير الابداعي عند الطلبة

يبين من الجدول رقم (23) وجود أثر هام ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) لأثر التعليم بين المجاليّ على التفكير الابداعيّ لدى الطلبة من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة، إذ بلغ معامل الارتباط (R) (0.550)، أما معامل التحديد ( $R^2$ ) فيشير إلى أن التعليم بين المجاليّ (كمتغير مستقل) تفسر ما نسبته (30.2%) من التباين الحادث في متغير (التفكير الابداعيّ) (كمتغير تابع)، وأما باقي النسبة فتعني أنّ هناك متغيرات مستقلة أخرى لم ترد في نموذج الدراسة-أو قد تعود إلى الخطأ العشوائي.

## اختبار فرضيات الدراسة

### النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تصوّرات أفراد عيّنة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، سنوات الخدمة.

لاختبار الفرضية الأولى تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لتصورات أفراد عيّنة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)، ويبين جدول (24) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (24) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لتصورات أفراد عيّنة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين ككل، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعيّ، ويبين جدول (25) في الملحق (د) ذلك.

يوضّح الجدول نتائج تحليل التباين الرباعيّ في جدول (25) لعينة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين (الكلي) وفقاً لمتغيّرات الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، وسنوات الخدمة. تظهر النتائج أنّ قيمّ الدلالة الإحصائيّة لجميع المتغيّرات أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، حيث كانت الجنس (0.863)، المؤهل العلميّ (0.153)، المسمى الوظيفيّ (0.341)، وسنوات الخدمة (0.479)، ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تصوّرات المعلمين حول التعليم بين المجاليّ تبعاً لهذه المتغيّرات.

وعليه يمكن القول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في تصوّرات المعلمين حول التعليم بين المجاليّ تعزى إلى هذه المتغيّرات، الأمر الذي يدفع إلى قبول الفرض الصفري (H0) ورفض الفرض البديل (H1).

#### النتائج المتعلقة بفحص الفرضيّة الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لتصوّرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقاً لمتغيّرات الدراسة لمتغيّرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)، ويبين جدول (26) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (26) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق

الظاهريّة، تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعيّ، ويبين جدول (27) في الملحق (د) ذلك.

يوضّح الجدول (27) نتائج تحليل التباين الرباعيّ لمتوسطات تقديرات المعلمين حول مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة وفقاً لمتغيّرات الجنس، المؤهلّ العلميّ، المسمى الوظيفيّ، وسنوات الخدمة. تُظهر النتائج أن جميع قيمّ الدلالة الإحصائيّة أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، حيث كانت الجنس (0.444)، المؤهلّ العلميّ (0.707)، المسمى الوظيفيّ (0.698)، وسنوات الخدمة (0.745) هذا يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تصوّرات المعلمين حول مهارات التفكير الابداعيّ تبعاً لهذه المتغيّرات الديموغرافيّة.

كما حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهلّ العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)، ويبين جدول (28) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (28) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهلّ العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق الظاهريّة، تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعيّ المُتعدّد، ويبين جدول (29) في الملحق (د) ذلك.

تشير نتائج تحليل التباين الرباعيّ المبين في جدول (29) إلى أنّ قيمّ الدلالة الإحصائيّة لجميع المجالات الفرعية لمهارات التفكير الابداعيّ (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإثراء، والحساسيّة للمشكلات) جاءت أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، سواء عند تحليلها وفق متغيّر الجنس، أو المؤهلّ العلميّ، أو المسمى الوظيفيّ، أو سنوات الخدمة. كما أنّ قيمّ Trace Hotelling's لكل من هذه المتغيّرات الجنس = 0.006، المؤهلّ العلميّ = 0.013، المسمى الوظيفيّ = 0.005، سنوات الخدمة = 0.025 لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوب، ممّا يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لتقديرات المعلمين حول مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة تبعاً لهذه المتغيّرات الديموغرافيّة. وبذلك

فإن الفرضية التي افترضت وجود فروق تُعزى لهذه المتغيرات لم تدعمها النتائج الإحصائية، الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ورفض الفرض البديل.

### النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لتصوّرات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟

لاختبار الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)، وبيّن جدول (30) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (30) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعي، وبيّن جدول (31) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (31) أن تحليل التباين الرباعيّ لمتوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة أظهر أنّ جميع قيمّ الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، حيث كانت الجنس (0.589)، المؤهل العلمي (0.914)، المسمى الوظيفي (0.702)، وسنوات الخدمة (0.319). هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين حول مهارات التفكير الناقد تبعاً لهذه المتغيرات الديموغرافية.

وبالتالي، يمكن استنتاج أنّ تصوّرات المعلمين حول مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة متقاربة نسبياً بغض النظر عن جنسهم أو مؤهلهم العلميّ أو مساهمهم الوظيفيّ أو سنوات خبرتهم.

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)، وبيّن جدول (32) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (32) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تمّ تطبيق تحليل التباين الرباعيّ المُتعدّد، وبيّن جدول (33) في الملحق (د) ذلك.

يُلاحظ من جدول (33) نتائج تحليل التباين المُتعدّد للمتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين على مجالات مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة وفقاً لمتغيّرات الجنس، المؤهل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، وسنوات الخدمة. تشير النتائج إلى أنّ جميع قيمّ الدلالة الإحصائية لمجالات التفكير الناقد الثلاث - وهي مهارات التحليل والفهم، مهارات التقييم واتخاذ القرار، ومهارات الاستقلالية والانفتاح الفكريّ - أكبر من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )، حيث تراوحت بين 0.086 و0.957، بالإضافة إلى قيمّ Hotelling's Trace لكل متغيّر الجنس = 0.006، المؤهل العلميّ = 0.005، المسمى الوظيفيّ = 0.010، سنوات الخدمة = 0.027) التي كانت جميعها غير دالة إحصائية. هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين حول مجالات التفكير الناقد تبعاً لهذه المتغيّرات الديموغرافية.

بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أنّ تصوّرات المعلمين حول مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة لا تختلف اختلافاً جوهرياً تبعاً للمتغيّرات الديموغرافية محل الدراسة، الأمر الذي يؤدي إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل.

#### النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الرابعة

لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ككل لدى الطلبة.

تمّ إجراء اختبار تحليل الانحدار البسيط للكشف عن القدرة التنبؤية للتعليم بين المجاليّ على التفكير الإبداعيّ والناقد معاً لدى الطلبة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (34) في الملحق (د).

#### المتغيّر التابع: محور التفكير الإبداعيّ عند الطلبة

يتبين من نتائج تحليل الانحدار الواردة في جدول (34) أنّ التعليم بين المجالي يرتبط بدرجة دالة إحصائياً بمهارات التفكير الإبداعي والناقد مجتمعين لدى الطلبة. فقد بلغ معامل الارتباط ( $R = 0.575$ )، وهو ما يعكس علاقة ارتباط موجبة متوسطة القوة بين المتغيرين. كما أظهر معامل التحديد ( $R^2 = 0.330$ ) أنّ التعليم بين المجالي يفسر نحو (33%) من التباين في مهارات التفكير الإبداعي والناقد ككل، وهي نسبة تفسيرية ذات دلالة في السياق التربوي. وتشير قيمة ( $F = 178.351$ ) عند مستوى دلالة (0.000) إلى أنّ نموذج الانحدار ملائم إحصائياً، وأنّ المتغيّر المستقل يسهم بصورة واضحة في تفسير التباين في المتغير التابع. أما الجزء المتبقي من التباين فيمكن أن يعود إلى عوامل أخرى لم يتناولها نموذج الدراسة، أو إلى تأثيرات سياقية متعددة داخل البيئة التعليمية.

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن هذه النتيجة تعزز أهمية التعليم بين المجالي كمدخل يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا بصورة متكاملة، إذ يبدو أن تأثيره يصبح أكثر وضوحًا عند النظر إلى التفكير بوصفه منظومة مترابطة تشمل البعدين الإبداعي والناقد معًا، وليس كل بعد على حدة

## الفصل الرابع

### مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة للكشف عن تصوّرات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالتفكير الابداعيّ والناقد، وذلك عن طريق مناقشة الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي نصّ على: ما تصوّرات معلمي اللغة العربية المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية المدارس الإعدادية في الجليل يدركون أهميّة التعليم بين المجاليّ كأداة لتعزيز التفكير الابداعيّ والناقد وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، حيث يرون أن دمج مجالات معرفية مختلفة يساعد الطلبة على النظر إلى القضايا من زوايا متعدّدة ويربط بين المعلومات من موضوعات مختلفة، ممّا يعزّز التعلّم الشامل ويطور مهارات التفكير المتقدم، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه (Norins 2022) في دراسته حول الطلبة الموهوبين حول تأثير التعليم بين المجاليّ في تحسين مخرجات التعلّم وتصميم وحدات دراسية متكاملة. وتعرّو الباحثة هذا المستوى المرتفع من الادراك إلى خصوصية السياق الجغرافيّ والبشري لمنطقة الجليل، الذي يدفع المعلمين للبحث عن أطر تربوية متقدمة تدعم التفكير الناقد لدى الطلبة في مواجهة التحديات الخاصة بالهوية والاندماج ممّا يعكس نضجا بالوعي بأهداف التربية الحديثة. وفي الوقت نفسه، أظهرت النتائج أنّ التعاون بين المعلمين في التخطيط لأنشطة التعليم بين المجاليّ ما زال محدوداً، ما يعكس تحديات عملية تعوق التطبيق الفعلي للنهج داخل الصفوف الدراسيّة، وهو ما يتوافق مع ملاحظات (Kanmazz 2022) حول قلة إدماج التعليم بين المجاليّ في المناهج رغم التصوّرات الإيجابيّة

للمعلمين تجاهه. وترى الباحثة أنّ محدودية التعاون في التخطيط تعزى إلى هيمنة ضغوط الجدول الزمني وكثافة المنهج المخصّص لكل مجال معرفي، ممّا يترك حيزاً ضئيلاً لجلسات التخطيط المشترك. وهذا يؤكد أنّ التحوّل من الإدراك النظريّ إلى الممارسة الفعلية يتطلب دعماً إدارياً لوجسّياً وليس مجرد قناعة تربوية. لذلك، يتضح من نتائج الدراسة ضرورة توفير بيئة مدرسية داعمة وتطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين لتعزيز التعاون بين التخصصات المختلفة وبناء روابط مفاهيمية قوية بين المواد الدراسية، بما يحقق التكامل بين اللحظات التخصصية والبيئية، وهو ما أكّدت عليه أيضاً دراسة (2023) and Lentillon Tonnetti التي أوضحت أنّ التطبيق الفعال للتعليم بين المجاليّ يحقق تأثيراً إيجابياً على كل من الطلبة والمعلمين عند توافر الظروف المناسبة. وتستنتج الباحثة أنّ تقدير المعلمين لأهميّة التعليم بين المجاليّ، مع وجود حاجة لتعزيز آليات التعاون والتنسيق بينهم لضمان تحقيق التكامل الفعلي بين التخصصات. فهذا النهج يسهم في تحسين التعلّم ودعم التفكير التأمليّ، لكنّه يحتاج إلى إدماج أعمق في المناهج وبرامج تدريبية للمعلمين لتعزيز فعاليته.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الذي نص على: "ما مستوى مهارات التفكير الابداعيّ لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟"

كشفت النتائج أنّ مستوى التفكير الابداعيّ لدى الطلبة جاء في نطاق (متوسط إلى كبير)؛ حيث تصدّر مجال 'المرونة' المرتبة الأولى، يليه مجال 'الأصالة'. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بقدرة الطلبة على التكيف مع المواقف الجديدة وابتكار أفكار متميزة، وهو ما يتقاطع في الاتجاه العام مع نتائج دراسة التخابنة (2022) ودراسة الحربي (2020)، اللتين أشارتا إلى بروز مهارتي المرونة والأصالة مقارنة ببعض الأبعاد الأخرى.

وفي المقابل، سجل مجال 'الطلاقة' المرتبة الأخيرة، مما يكشف عن ضعف نسبي في قدرة الطلبة على توليد فيض من الأفكار المتنوعة في آن واحد. وبناءً عليه، ترى الباحثة ضرورة معالجة هذا القصور من خلال تبني مداخل تعليمية حديثة، انسجاماً مع ما أشارت إليه دراسات الشرف (2023)، والعاصمي (2023)، والعجمي (2023) حول إسهام المداخل التعليمية الحديثة في تنمية بعض أبعاد التفكير الإبداعي، ومن بينها الطلاقة.

وتشير النتائج إلى أن الطلبة - من وجهة نظر معلمي اللغة العربية - يمتلكون قاعدة جيدة من التفكير الإبداعي، إلا أن الارتقاء بها يتطلب تركيزاً مكثفاً على مهارات الإنتاج الغزير للأفكار (الطلاقة) والحساسية للمشكلات، لضمان تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم ورفع كفاءتهم في الابتكار وحل المشكلات بفعالية.

#### مناقشة المجال الأول: الطلاقة

شفت النتائج أن الطلبة يمتلكون قدرة متوسطة على إنتاج أفكار متنوعة، حيث برز 'الفضول لاستكشاف الأفكار غير المألوفة' و'عرض الحلول البديلة' كأكثر الفقرات تميزاً. وترى الباحثة أن هذا يشير إلى امتلاك الطلبة لاستعداد ذهني ومرونة في مواجهة التحديات الدراسية، إلا أن هذا الاستعداد يصطدم بضعف نسبي في 'ابتكار حلول غير تقليدية' والتي جاءت في المرتبة الأدنى، مما يوحي بوجود فجوة في تحويل الخيال الفكري إلى تطبيق عملي ملموس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراستا التخينة (2022) والحربي (2020) من أن الطلاقة غالباً ما تكون البعد الأقل تطوراً في التفكير الإبداعي مقارنة بالأصالة والمرونة. ولتجاوز هذا الضعف، تؤكد الباحثة على ما ذهبت إليه دراسات الشرف (2023) والعاصمي (2023) بضرورة دمج المختبرات الافتراضية والبرامج الإثرائية، مع التركيز على استراتيجيات العصف الذهني والتعلم القائم على المشاريع؛ لتحفيز الطلبة على التفكير خارج الصندوق وإنتاج فيض من الأفكار غير النمطية.

وبناءً عليه، تخلص الباحثة إلى أنّ تعزيز مهارة الطلاقة ليس مجرد ترف فكري، بل هو ركيزة أساسية لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، بما يضمن تمكين الطلبة من حل المشكلات المعقدة بفاعلية واقتدار.

### مناقشة المجال الثاني: المرونة

أظهرت نتائج مجال المرونة أنّ الطلبة يتمتّعون بقدرة جيدة على التكيف مع مواقف التعلّم المختلفة وتجربة طرق جديدة لحلّ المهام والمشكلات. فقد كانت الفقرة المتعلقة برغبة الطلبة في تجربة طرق جديدة لحلّ المهام الدراسيّة الأكثر بروزاً، تلتها الفقرة التي تعكس اتساع وجهات النظر عند اقتراح الحلول، ما يدلّ على وعي الطلبة بأهميّة النظر إلى المواقف من زوايا متعدّدة. كما أظهرت الفقرات الأخرى أنّ الطلبة قادرون على مناقشة الأفكار بمرونة وتعديل أفكارهم عند مواجهة تحديات جديدة، ممّا يعكس مستوى متوسط في تبني التفكير المتنوع. ومع ذلك، جاءت الفقرة الخاصة بالتفكير غير النمطيّ وقبول التجريب في المرتبة الأدنى، ما يشير إلى وجود فجوة في تقبل الأفكار غير التقليدية بشكل كامل.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية توفير بيئات تعليمية داعمة للمرونة، وهو ما تناولته بعض الدراسات مثل الشرف (2023) والعاصمي (2023) عند حديثها عن دور البرامج التعليمية المبتكرة في تنمية جوانب من التفكير الإبداعي. كما تشير هذه النتائج إلى أهميّة تشجيع الطلبة على التفكير الناقد ومراجعة آرائهم بشكل مستمرّ، وهو ما يدعم القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة بفاعلية. ويمكن تعزيز المرونة الفكرية من خلال توظيف استراتيجيات التعلّم النشط، والمناقشات الجماعية، والتعلّم القائم على المشاريع، بحيث يعتاد الطلبة على التكيف مع تغييرات المواقف التعليميّة واستكشاف حلول متنوعة. تعزيز المرونة يسهم بشكل مباشر في تحسين مهارات التفكير الإبداعيّ والقدرة على الابتكار وحلّ المشكلات بطرق مبتكرة.

### مناقشة المجال الثالث: الأصالة

كشفت النتائج أن الطلبة يمتلكون قدرة جيدة على الابتكار، حيث برزت بوضوح قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بحرية دون خوف من الخطأ وتوظيف تجاربهم الشخصية لإيجاد حلول مبدعة. وترى الباحثة أن هذا التصدر يعكس شجاعة أدبية واستقلالية فكرية تمكن الطلبة من استخدام مخزونهم المعرفي في مواجهة المواقف التعليمية بطرق غير تقليدية؛ وهي نتيجة تتقاطع مع ما توصل إليه العجمي (2023) والعاصمي (2023) حول فاعلية البرامج الإثرائية في تعزيز مهارة الأصالة لدى الطلبة.

وعلى الرغم من امتلاك الطلبة لخيال واسع وطرح أفكار غير متوقعة، إلا أن النتائج أظهرت فجوة نسبية في ابتكار أفكار جديدة عند التعامل مع المهام التعليمية المباشرة، مما يشير إلى صعوبة في تحويل الخيال الفكري إلى حلول عملية ملموسة داخل السياق التعليمي. ولردم هذه الفجوة، تؤكد الباحثة على أهمية تبني أنشطة تشجع على التجريب والخطأ البناء مثل المشاريع المفتوحة والمناقشات الصفية التي تحفز الطلبة على الابتكار، عوضاً عن الالتزام بالأنماط التقليدية.

وتخلص الباحثة إلى أن تعزيز الأصالة يتطلب بيئة تعليمية تمنح الطالب الأمان لتجربة الحلول غير النمطية، مما يرفع بالضرورة مستوى التفكير الإبداعي الكلي، ويسهم في صقل قدراتهم على حل المشكلات المعقدة بطرق أصيلة ومبتكرة.

### مناقشة المجال الرابع: الإثراء

أظهرت النتائج امتلاك الطلبة قدرة جيدة على تطوير الأفكار الجماعية والتعبير عن أنفسهم بأساليب إبداعية داخل البيئة الصفية، حيث تصدرت هذه الفقرات مجال الإثراء. وتعزو الباحثة هذا التميز إلى قدرة الطلبة على توظيف مهاراتهم في بيئات تعاونية والربط بين أفكار من مجالات متنوعة لإنتاج

مفاهيم جديدة؛ وهي نتيجة تتوافق تماماً مع دراسة جوفين والباسلان (2022) التي أكدت أثر الأنشطة متعددة المجالات في تعزيز الإثراء الفكري والابتكار الجماعي.

وفي المقابل، أظهرت النتائج ضعفاً نسبياً في استخدام 'الرسوم والرموز أو الأمثلة الخاصة' للتعبير عن الفهم، مما يشير إلى حاجة الطلبة لتعزيز مهارات التعبير البصري والرمزي كأدوات للإثراء المعرفي. ولتجاوز هذا القصور، تؤكد الباحثة على ما ذهبت إليه دراسات الشرف (2023) والعاصمي (2023) من أهمية دمج البرامج الإثرائية والمختبرات الافتراضية، مع ضرورة تشجيع المعلمين للطلبة على تنويع طرق التعبير عن أفكارهم وعدم الاكتفاء بالأسلوب السردى.

وتخلص الباحثة إلى أن تعزيز مهارة الإثراء، بشقيها الجماعي والفردى، يعد ركيزة أساسية لتطوير قدرة الطلبة على الابتكار، مما يضمن إنتاج أفكار مبتكرة تعكس تنوع معارفهم وخبراتهم الشخصية في مواجهة المشكلات التعليمية.

#### المجال الخامس: الحساسية للمشكلات

كشفت النتائج أن الطلبة يمتلكون قدرة جيدة على 'المشاركة في مناقشة المشكلات' وتطوير حلول جماعية فعالة، مما يعكس وعياً بأهمية التعامل الجاد مع التحديات التعليمية. وتفسر الباحثة تصدر الفقرات المرتبطة بالمساهمة الجماعية بامتلاك الطلبة لروح التعاون الفكري؛ وهي نتيجة تتوافق مع توصيات البوسعيدية (2021) والشرف (2023) حول أهمية تنمية وعي الطلبة بالمشكلات من خلال استراتيجيات الحل الإبداعي الجماعي.

وفي المقابل، أظهرت النتائج ضعفاً نسبياً في 'ملاحظة المشكلات بسرعة' والتعرف المبكر عليها، مما يشير إلى وجود فجوة في مهارات التنبؤ والتحليل الاستباقي للعقبات قبل وقوعها. ولتطوير هذا الجانب، تؤكد الباحثة على ضرورة تبني أنشطة تعليمية تحاكي مشكلات واقعية وتتطلب تفكيراً نقدياً وإبداعياً متصلاً، بما يعزز من حساسية الطلبة تجاه الثغرات المعرفية.

وتخلص الباحثة إلى أن الارتقاء بالحساسية للمشكلات ليس مجرد مهارة تقنية، بل هو محرك أساسي لرفع مستوى التفكير الإبداعي العام، مما يزيد من قدرة الطلبة على الابتكار بمرونة، وينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي ومهاراتهم في مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الذي نصّ على: "ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟"

تشير نتائج السؤال الثالث إلى أنّ مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر أفراد العينة كان مرتفعاً بشكل عام، حيث أظهرت المجالات المختلفة قدرة الطلبة على التعامل مع المعلومات والأفكار بطريقة نقدية

وتشير تصوّرات المعلمين إلى تميّز الطلبة في مهارات التحليل والفهم، بما يعكس - من وجهة نظرهم - قدرة عالية على استيعاب المعلومات كما كشفت النتائج عن مستوى جيد في مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري، وهو ما يدلّ - وفق تقديرات المعلمين - على استعداد الطلبة لتقبّل وجهات النظر المختلفة والتفكير بشكل مستقل، وهو ما يعزّز قدرتهم على الإبداع وحلّ المشكلات. ويتّسق هذا مع ما أظهرته دراسة (Firdausi et al., 2022)، التي أشارت إلى أنّ الطلبة الذين يمتلكون مهارات تفكير نقديّ مرتفعة يتمتّعون بدافعية إنجاز عالية، بالإضافة إلى ما أظهرته دراسة (Jorge et al. 2023) حول العلاقة الإيجابية بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي.

في المقابل، جاءت مهارات التقييم واتخاذ القرار أقلّ نسبيّاً مقارنة بالمجالات الأخرى، ممّا يشير إلى أنّ الطلبة يحتاجون إلى مزيد من التدريب والخبرة العملية لتطوير قدرتهم على تقييم المعلومات بشكل موضوعي. وهو ما يتفق مع دراسة الزنك (2023) التي أرجعت تدني مستوى الطلبة في بعض جوانب التفكير الناقد إلى قلة البرامج التعليمية المتخصصة وتبرز هذه النتائج أهمية ما أشارت إليه بعض

الدراسات، مثل (Norins (2022) و(Firdaus et al. (2022، حول ضرورة تبني أساليب تعليمية تفاعلية، مثل التعليم بين المجالي، لتعزيز التفكير الناقد وتنمية مهارات التقييم واتخاذ القرار، بما يضمن تكامل القدرات الفكرية للطلبة وتحقيق نتائج تعليمية أفضل".

وفي سياق متصل، جرى تحليل ومناقشة استجابات أفراد عينة البحث حيال بنود الاستبانة الموزعة على محاور مهارات التفكير الناقد لدى طلبة منطقة الجليل من منظور المعلمين، حيث نستعرض فيما يلي تحليلاً دقيقاً ووافياً لهذه التقديرات وفقاً لكل مجال:

### مناقشة المجال الأول: مهارات التحليل والفهم

أظهرت النتائج أنّ الطلبة قد حققوا مستوى مرتفعاً في مهارات التحليل والفهم، حيث برزت قدرتهم بوضوح على ربط المعرفة السابقة باللاحقة وتمييز الحقائق عن الآراء، مما يشير إلى تمكنهم من التفكير النقدي العميق وتوظيف خبراتهم السابقة لتوسيع مداركهم. كما عكس وعي الطلبة بذاتهم قدرتهم على تحليل أفكارهم بناءً على التغذية الراجعة وتحسين أدائهم الفكري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني خالد (2024) حول فاعلية التعليم البنائي، ودراسة (Rivas et al. (2023 التي أشارت إلى قدرة الطلبة ذوي التفكير الناقد على التمييز بين المعلومات واستخدامها في التعلّم الفعّال، فضلاً عن دراسة (Jorge et al. (2023 التي ربطت هذه المهارات بالتحصيل الأكاديمي العالي.

وفي المقابل، جاءت الفقرات المتعلقة باكتشاف الثغرات في المعلومات وإعادة صياغتها بلغة الطالب الخاصة في مستوى أقل نسبياً. وترى الباحثة أنّ هذا الضعف النسبي يوحي بحاجة الطلبة إلى مزيد من الممارسة العملية لتطوير مهارات النقد البناء. وهو ما يتسق مع نتائج الزنك (2023) التي أرجعت تدني بعض مهارات التفكير النقدي إلى قلة البرامج المتخصصة، ومع ما أكد عليه كل من (Norins (2022 و(Firdaus et al. (2022 بشأن أهمية التعليم التفاعلي، مثل التعليم بين المجالي، في تعزيز مهارات التقييم وإعادة صياغة المعلومات.

وبناءً على ما تقدم، تستنتج الباحثة ضرورة تكثيف الأنشطة التعليمية التي تمنح الطلبة فرصاً أكبر لممارسة النقد البناء وإعادة بناء الأفكار بشكل مستقل؛ لضمان تعزيز مهارات التفكير العليا لديهم وقدرتهم على حل المشكلات بفاعلية.

### مناقشة المجال الثاني: مهارات التقييم واتخاذ القرار

أظهرت النتائج أنّ مستوى مهارات التقييم واتخاذ القرار لدى الطلبة تراوح بين المتوسط والكبير، ممّا يعكس وجود نقاط قوة وضعف في هذا المجال. فقد جاءت الفقرة المتعلقة بطلب التوضيحات الإضافية عند مواجهة معلومات غير واضحة في المرتبة الأولى، ممّا يدلّ على وعي الطلبة بأهميّة فهم المعلومات بدقة قبل اتخاذ أيّ موقف، ويعكس مهارة عالية في التعامل مع الغموض والمعلومات غير المكتملة.

وجاءت الفقرة المتعلقة باستخدام الأدلة المنطقية لدعم الآراء في المرتبة الثانية، ممّا يشير إلى قدرة الطلبة على تقديم استنتاجاتهم وتحليلاتهم مدعومة بالحجج والأدلة، وهو مؤشر على مستوى جيّد من التفكير الناقد. أما الفقرة الخاصة بإبراز مهارة اتخاذ القرارات بناءً على تحليل المعطيات فقد احتلّت المرتبة الثالثة، ممّا يوحي بأنّ الطلبة يمتلكون القدرة على اتخاذ القرارات لكنّها تحتاج إلى مزيد من التدريب والممارسة لتعزيز الثقة والفعالية.

كما جاءت الفقرة المتعلقة باختبار صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة في المرتبة الأخيرة، ممّا يشير إلى ضعف نسبي في هذه المهارة، ويبرز الحاجة إلى تعزيزها من خلال الأنشطة التعليمية التي تشجّع على التحقق الناقد والتحليل الدقيق للمعلومات. وبشكل عام، أظهرت النتائج أنّ المتوسط الكلي لمهارات التقييم واتخاذ القرار لدى الطلبة متوسط، ما يستدعي التركيز على تطوير المهارات العملية المتعلقة بتحليل المعلومات واتخاذ القرارات الواعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بني خالد (2024) التي أكّدت أنّ استخدام التعليم البنائي يعزّز قدرة الطلبة على التعامل مع المعلومات وتحليلها بشكل نقدي،

وهو ما يدعم مهاراتهم في التقييم واتخاذ القرار. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Rivas et al. (2023) التي بيّنت أنّ الطلبة ذوي مهارات التفكير الناقد المرتفعة قادرين على دعم آرائهم بالأدلة واتخاذ القرارات المستندة إلى التحليل، ما يعكس فعالية هذه المهارات في التعلّم والتحصيل الأكاديمي. وتستنّج الباحثة أهمية تطوير برامج تعليمية منظمة تركز على تنمية جميع مهارات التفكير الناقد، وخاصة مهارات التقييم والتحقق من المعلومات واتخاذ القرار، لتعزيز القدرة على التفكير المستقل وحلّ المشكلات بفاعلية.

### مناقشة المجال الثالث: مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكريّ

أظهرت النتائج أنّ مستوى مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكريّ لدى الطلبة جاء بمستوى كبير إجمالاً، حيث تصدّرت مهارة 'التعبير عن الآراء بثقة' المرتبة الأولى، تلتها 'المشاركة الفعّالة في الحوارات الصفية'. وترى الباحثة أنّ هذا يعكس تمكن الطلبة من بناء شخصية واثقة قادرة على التفاعل النقدي والبناء مع الآخرين؛ وهي نتيجة تتسق مع ما توصل إليه بني خالد (2024) من أنّ التعليم البنائي يساهم في تمكين الطلبة من التعبير عن ذواتهم والمشاركة الفعّالة، كما تدعم نتائج Rivas et al. (2023) حول قدرة الطلبة ذوي التفكير الناقد على التفاعل والمشاركة الصفية البناءة.

وفيما يتعلق بالفضول المعرفي والبحث المستقل، فقد جاء في المرتبة الثالثة، مما يشير إلى رغبة واضحة لدى الطلبة في استكشاف المعلومات، وإن كان ذلك يحتاج إلى استراتيجيات بحثية أكثر تنظيماً، وهو ما يتقاطع مع دراسة حماد (2021) التي أكدت على ضرورة تنمية الفضول المعرفي لضمان بناء مهارات تفكير متكاملة. بينما تذيلت مهارة 'استقلالية التفكير وعدم تكرار آراء الآخرين' القائمة، مما يكشف عن تحديات تتعلق بالتأثر بآراء المحيطين؛ وتفسر الباحثة ذلك بحاجة الطلبة لصقل قدرتهم على تكوين رؤى شخصية مستقلة، وينفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة Norins (2022) بأنّ تطبيق التعليم بين المجالي هو المسار الأفضل لتعزيز التفكير المستقل والقدرة على البحث الذاتي.

وبناءً على هذه المعطيات، تستنتج الباحثة أهمية تجاوز التلقين نحو برامج تعليمية منظمة تُعنى بتنمية مهارات التقييم والتحقق من المعلومات بشكل خاص، بما يضمن تحويل القدرات النظرية لدى الطلبة إلى ممارسات عملية في حل المشكلات واتخاذ القرارات المستقلة.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

الذي نصّ على: ما القدرة التنبؤية لتصورات معلمي اللغة العربية المدارس الإعدادية للتعليم بين المجالي على تنمية التفكير الناقد والابداعي لدى الطلبة.

أسفرت نتائج البحث وجود علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التعليم بين المجالي ومستوى كل من التفكير الابداعي والناقد لدى الطلبة، حيث بلغ ارتباط التعليم بين المجالي بالتفكير الناقد قيمة معتدلة (0.565)، وبالتفكير الابداعي قيمة معتدلة أيضاً (0.550)، بينما ارتبط التفكير الناقد والتفكير الابداعي ارتباطاً قوياً (0.881). وتدلل هذه النتائج على أنّ التعليم بين المجالي يسهم بشكل فعّال في تعزيز قدرات الطلبة على التفكير الابداعي والناقد في الوقت نفسه، كما يعكس الترابط الوثيق بين التفكير الابداعي والناقد أنّ تنمية أحدهما تدعم الآخر بشكل متبادل. وقد أكدت هذه النتائج صلاحية العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، وهو ما يتماشى مع الدراسات السابقة مثل دراسة الشرف (2023) والعاصمي (2023)، التي أظهرت أثر البرامج التعليمية الحديثة واستراتيجيات التدريس المدمج في تعزيز التفكير الابداعي وحلّ المشكلات لدى الطلبة، وكذلك دراسة جوفين والباسلان (2022) التي أكدت تأثير الأنشطة العلمية بين مجالات التخصص على مهارات التفكير في القرن الحادي والعشرين.

وبناءً على هذه القدرة التنبؤية، تستنتج الباحثة أن الاستثمار في 'التعليم بين المجالي' ليس مجرد خيار تعليمي عابر، بل هو استراتيجية تنبؤية قوية تمكن النظام التعليمي من تطوير مخرجات التعاون الفكري والابتكار لدى الطلبة بشكل منهجي ومنظم

## أولاً: مناقشة القدرة التنبؤية للتعليم بين مجالي على التفكير الناقد لدى الطلبة

أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن التعليم بين المجالي يفسر نسبة (31.9%) من التباين في التفكير الناقد لدى الطلبة، وهي نسبة ذات دلالة تفسيرية مرتفعة في ضوء الطبيعة المركبة لهذه المهارة. فالتفكير الناقد، كما تشير الأدبيات، ليس مهارة أحادية البعد، بل يتشكل عبر تفاعل عوامل معرفية وسياقية وانفعالية متعددة (Saiz et al., 2023) وعليه، فإن تفسير ما يقارب ثلث التباين من خلال متغير تعليمي واحد يشير إلى أن التعليم بين المجالي لا يعمل كإجراء تنظيمي للمحتوى فحسب، بل كإطار معرفي يؤثر في طريقة تنظيم الخبرة وبناء المعنى لدى المتعلم.

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما طرحه Mansilla & Duraisingh (2020) حول التكامل المعرفي، حيث أكدوا أن معالجة القضايا المعقدة عبر أكثر من مجال معرفي تتطلب عمليات تحليل ومقارنة وإعادة تنظيم للمفاهيم. وهذه العمليات تتقاطع مباشرة مع مكونات التفكير الناقد، المتمثلة في فحص الافتراضات، وتحليل الأدلة، وبناء الاستنتاجات المنطقية. فالتعليم بين المجالي بطبيعته يضع الطالب في مواجهة تعدد أنظمة تفسير، الأمر الذي يحد من التلقي الخطي ويعزز الموقف التأملي.

كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Lattuca et al. (2021) من أن التنظيم البيئي للمحتوى يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا من خلال دفع المتعلم إلى الربط بين المفاهيم وتقييم العلاقات بينها. ومن منظور Repko & Szostak (2020)، فإن التكامل بين التخصصات لا يضيف معلومات جديدة فحسب، بل يعيد تشكيل البنية الإدراكية ذاتها، بما يدعم الانتقال من الفهم الجزئي إلى الفهم المنظومي.

وتشير هذه القراءة إلى أن التعليم بين المجالي يسهم في خلق بيئة معرفية تتطلب استخدام مهارات التفكير الناقد بصورة مستمرة، وليس في مواقف عرضية فقط. فالتعرض المنتظم لتعدد وجهات النظر قد يطور لدى الطالب استعدادًا معرفيًا للتشكيك المنهجي والتحليل المنظم، وهو ما يشكل جوهر التفكير الناقد كما وصفه Dewey في إطار التفكير التأملي.

ومع ذلك، فإن النسبة المتبقية من التباين (68.1%) تعكس أن التفكير الناقد يظل ظاهرة متعددة الأبعاد، تتأثر بعوامل إضافية مثل طبيعة الأنشطة الصفية، وأساليب التقويم، والمناخ المدرسي، والدافعية الذاتية للطلبة. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الأدبيات من ضرورة النظر إلى تنمية التفكير الناقد ضمن نموذج تفاعلي يدمج بين البعد التعليمي والسياقي (Halpern & Dunn, 2023) ومن ثم، فإن النتائج الحالية لا تختزل تفسير التفكير الناقد في التعليم بين المجالي، بل تضعه كأحد العوامل البنوية المؤثرة ضمن منظومة أوسع.

### ثانياً: مناقشة القدرة التنبؤية للتعليم بين المجاليّ على التفكير الإبداعيّ لدى الطلبة

أظهرت النتائج أن التعليم بين المجالي يفسّر نسبة (30.2%) من التباين في التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وتكتسب هذه النسبة أهمية خاصة بالنظر إلى أن التفكير الإبداعي يرتبط بعوامل نفسية وبيئية متعددة، منها المناخ الصفّي، والشعور بالأمان الفكري، والدافعية الداخلية (Gajda et al., 2017) وبالتالي فإنّ تفسير ما يزيد عن 30% من التباين يشير إلى أنّ طبيعة التنظيم التعليمي لها دور بنيوي في تهيئة بيئة محفزة للإبداع.

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه (Gürkan, 2019) من أنّ التعليم القائم على التكامل بين التخصصات يعزز مهارات التفكير عالية المستوى، بما فيها التفكير الإبداعي، نظراً لما يتيح من فرص لرؤية الروابط غير المألوفة بين المفاهيم. كما أوضح (Tuveri et al., 2024) أن إزالة الحدود الصارمة بين التخصصات تفتح المجال أمام المتعلم لإعادة تركيب المعرفة، وهو ما يمثل أساس الطلاقة والمرونة في التفكير.

فالإبداع، كما تؤكد الأدبيات، يعتمد على القدرة على الجمع بين عناصر متباعدة في بنية جديدة ذات معنى. والتعليم بين المجالي يوسّع الحقل المعرفي الذي يتحرك فيه الطالب، مما يزيد احتمالية توليد بدائل متعددة وعدم الاكتفاء بحل واحد. وهذا يتقاطع مع ما توصل إليه (Park et al., 2023) من أنّ

البيئات التعليمية التي تسمح بتداخل المعارف يمكن أن تعزز التفكير الإبداعي والناقد معاً، إذا ما تم تنظيمها بصورة منهجية.

ومن اللافت تقارب نسب التفسير بين التفكير الناقد (31.9%) والتفكير الإبداعي (30.2%). وهذه النتيجة تدعم ما طرحه (Dwyer et al. (2025) من أن التفكيرين ليسا عمليتين متعارضتين، بل متكاملتين داخل بيئات التعلم التي توازن بين الانضباط التحليلي والانفتاح الذهني. فالتعليم بين المجالي يبدو أنه يخلق هذا التوازن، إذ يجمع بين الحاجة إلى التحليل المنظم من جهة، وحرية إعادة تركيب المعرفة من جهة أخرى.

رغم القوة التفسيرية الملحوظة، ينبغي التنبيه إلى أن البيانات اعتمدت على استجابات إدراكية لمعلمي اللغة العربية، وهو ما قد يعكس تصورهم لمستوى التفكير لدى الطلبة وليس قياساً أدائياً مباشراً. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن طبيعة أداة القياس قد تؤثر في حجم العلاقة الإحصائية (Park et al., 2023) وعليه، فإن النتائج الحالية تقدم مؤشراً قوياً على العلاقة التنبؤية، لكنها تفتح المجال أمام دراسات تجريبية تستخدم أدوات أداء فعلية للتحقق من الأثر بصورة أكثر مباشرة.

## مناقشة نتائج اختبار الفرضيات

### مناقشة نتائج الفرضية الأولى

التي نصت على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجالي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟"

يهدف هذا السؤال إلى استكشاف تصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في شمال الجليل حول التعليم بين المجالي، ومدى تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، المؤهل العلمي، المسمى

الوظيفي، وسنوات الخدمة على هذه التصورات، إن عدم ظهور فروق بين الذكور والإناث يمكن تفسيره بأنّ التعليم بين المجالي يرتبط بطبيعة العمل المهني داخل المدرسة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشخصية للمعلم. فالمعلمون، بغض النظر عن جنسهم، يخضعون لنفس المنظومة التعليمية، ونفس متطلبات المنهاج، ونفس السياسات الإشرافية. وبالتالي فإن تعرضهم لخطاب تربوي موحد حول مهارات القرن الحادي والعشرين والتكامل المعرفي قد أسهم في تشكيل اتجاهات متقاربة نحو هذا النهج. كما أن الأدبيات الحديثة تشير إلى أن الاتجاهات المهنية تجاه المداخل التعليمية ترتبط بدرجة الانخراط في الممارسة الفعلية أكثر من ارتباطها بالمتغيرات البيولوجية. (Kanmaz, 2022) وعليه، فإن غياب الفروق هنا قد يعكس طبيعة مهنية مشتركة تتجاوز الفروق الجندرية.

#### أثر متغير الجنس على تصورات المعلمين

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تصوراتهم حول التعليم بين المجالي. ويمكن تفسير ذلك بأن هذا النهج يرتبط بطبيعة الممارسة المهنية داخل المدرسة أكثر من ارتباطه بالخصائص الفردية للمعلم. فجميع المعلمين يعملون ضمن إطار منهجي موحد ويخضعون لنفس السياسات التربوية والتوجيهات الإشرافية، مما يسهم في تشكيل اتجاهات متقاربة نحو التكامل المعرفي. كما قد يعكس غياب الفروق درجة من التجانس الثقافي والمؤسسي في البيئة التعليمية المدروسة، حيث يبدو أن الخطاب التربوي المرتبط بمهارات القرن الحادي والعشرين أصبح جزءاً من الوعي المهني المشترك للمعلمين. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Kanmaz, 2022) من أن الاتجاهات نحو التعليم بين المجالي تتشكل من خلال الممارسة الفعلية والانخراط في التطبيق أكثر من تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية

## أثر المؤهل العلميّ على تصوّرات المعلمين

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي تبعاً للمؤهل العلمي. ورغم أن الافتراض النظري قد يشير إلى احتمال وجود فروق لصالح حملة الدراسات العليا، فإن غياب الفروق يوحي بأن هذا النهج يرتبط بالممارسة الصفية الفعلية أكثر من ارتباطه بالخلفية الأكاديمية.

فالتعليم بين المجالي لا يُختزل في معرفة نظرية بالمفهوم، بل يتطلب مهارات تخطيط وتنفيذ وتنسيق داخل السياق المدرسي، وهي مهارات يكتسبها المعلم من خلال الممارسة اليومية والتفاعل مع المنهاج والطلبة. وبما أن جميع أفراد العينة يعملون ضمن بيئة تعليمية واحدة ويخضعون لنفس السياسات والتوجهات المنهجية، فإن مستوى المؤهل العلمي قد لا يشكل عاملاً حاسماً في تشكيل التصورات تجاه هذا النهج.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Norins (2022 من أن نجاح الوحدات المتكاملة يعتمد على القدرة التطبيقية والتنظيمية أكثر من اعتماده على المستوى الأكاديمي النظري، مما يفسر تقارب الاتجاهات بين مختلف فئات المؤهل العلمي.

## أثر المسمى الوظيفيّ على تصوّرات المعلمين

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي تبعاً للمسمى الوظيفي. ويمكن تفسير ذلك بأن هذا النهج لا يرتبط بدور وظيفي محدد داخل المدرسة، بل يقوم على مبدأ التكامل والتعاون بين التخصصات، مما يجعله بطبيعته عابراً للبنية التنظيمية التقليدية.

فالمعلم المتخصص، كما المعلم ذو الدور الإشرافي، يتعامل مع نفس التوجهات المنهجية التي تؤكد على دمج المعارف وتنمية مهارات التفكير العليا، وهو ما قد يساهم في تشكيل رؤية مهنية مشتركة تجاه أهمية

هذا النهج. كما قد يعكس غياب الفروق وجود ثقافة مدرسية داعمة للتكامل المعرفي، حيث يصبح التعليم بين المجالي جزءاً من الخطاب التربوي العام وليس ممارسة مقتصرة على فئة معينة.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Tonnetti & Lentillon (2023) من أن فاعلية الممارسات البيئية ترتبط بثقافة مؤسسية داعمة أكثر من ارتباطها بالأدوار الفردية داخل المدرسة، مما يفسر تقارب التصورات بين مختلف المسميات الوظيفية.

### أثر سنوات الخدمة على تصورات المعلمين

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي تبعاً لسنوات الخدمة. ورغم أن الافتراض النظري قد يشير إلى احتمال اختلاف الاتجاهات بين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة ونظرائهم الأقل خبرة، فإن غياب الفروق يوحي بأن طبيعة هذا النهج لا ترتبط بالخبرة الزمنية بقدر ما ترتبط بالخبرة النوعية المرتبطة بالتدريب والتطبيق الفعلي.

فالتعليم بين المجالي يُعد توجهاً حديثاً نسبياً في المنظومة التعليمية، مما يجعل جميع المعلمين — بغض النظر عن عدد سنوات خدمتهم — في مرحلة إعادة تشكيل ممارساتهم بما يتوافق مع متطلبات المناهج المعاصرة. وعليه، فإن طول الخدمة وحده لا يشكل عاملاً حاسماً في بناء التصورات، ما لم يقترن بتجارب تطوير مهني نوعية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Kanmaz (2022) و (Firdausi et al. (2022) من أن تبني الممارسات البيئية يعتمد على برامج التدريب والدعم المؤسسي أكثر من اعتماده على سنوات الخبرة، مما يفسر تقارب التصورات بين فئات الخدمة المختلفة.

## مناقشة نتائج الفرضية الثانية

والتي نصت على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتصوّرات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيّرات الدراسة لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟

نصت الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات المعلمين حول مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة). وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع هذه المتغيرات. ولا يُعد غياب الفروق نتيجة محايدة، بل يشير إلى درجة من الاتساق المهني في تقدير مهارات التفكير الإبداعي، مما يستدعي تفسيراً في ضوء طبيعة هذه المهارة وآلية تقييمها داخل السياق المدرسي.

## أثر متغير الجنس

أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات المعلمين حول مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ( $p = 0.444 > 0.05$ ) ، مما يشير إلى تقارب التقديرات بين المعلمين الذكور والإناث.

ويمكن تفسير ذلك بأن تقييم التفكير الإبداعي في السياق المدرسي يستند إلى مظاهر سلوكية واضحة لدى الطلبة، مثل الطلاقة في طرح الأفكار، والمرونة في الحلول، والأصالة في الإجابات، وهي مظاهر تُلاحظ مباشرة داخل الصف ولا ترتبط بخصائص المعلم الجندرية. كما أن العمل ضمن مناهج موحدة وتوجهات تربوية مشتركة قد يسهم في توحيد معايير الحكم على هذه المهارة.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه التخاينة (2022) من عدم وجود فروق دالة في مستويات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، مما يعزز تفسير استقرار التقديرات عبر الفئات الجندرية.

## أثر المتغير المؤهل العلميّ

أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمهارات التفكير الإبداعي تبعاً للمؤهل العلمي ( $p=0.707$ )، مما يدل على تقارب التقديرات بين حملة البكالوريوس والدراسات العليا.

ورغم أن الافتراض النظري قد يشير إلى احتمال امتلاك ذوي المؤهلات الأعلى فهماً أعمق لمفهوم الإبداع، فإن غياب الفروق يوحي بأن تقييم هذه المهارة في السياق المدرسي يقوم على الحكم الأدائي المباشر لسلوك الطلبة أكثر من اعتماده على الخلفية الأكاديمية للمعلم. فالإبداع يظهر في ممارسات صافية ملموسة، مثل توليد البدائل وتطوير الأفكار، وهي مظاهر يشترك جميع المعلمين في ملاحظتها ضمن بيئة تعليمية واحدة.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الحربي (2020) وبوسعيدية (2021) من أن اختلاف المؤهل العلمي لا يؤدي بالضرورة إلى تباين في تقدير مهارات التفكير الإبداعي، خاصة عند استخدام معايير تقييم واضحة وأدوات قياس موثوقة.

## أثر المسمى الوظيفيّ

أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي تبعاً للمسمى الوظيفي ( $p=0.698$ )، مما يدل على تقارب الرؤية بين مختلف المسميات الوظيفية داخل المدرسة.

ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير الإبداعي يُلاحظ من خلال الأداء الطلابي المباشر داخل الصف، وهو مجال تفاعل مشترك بين المعلمين بمختلف أدوارهم التنظيمية. فالإبداع لا يرتبط ببنية إدارية أو موقع وظيفي محدد، بل يتجلى في ممارسات تعليمية يومية يشترك الجميع في متابعتها.

كما قد يعكس غياب الفروق وجود ثقافة مدرسية عامة تتبنى أهمية تنمية الإبداع، مما يسهم في توحيد معايير الحكم عليه. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المنذري (2020) من أن مستوى تشجيع المهارات الإبداعية يتأثر بطبيعة الممارسات الصفية أكثر من تأثره بتنوع المناصب الوظيفية.

### أثر سنوات الخدمة

أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي تبعًا لسنوات الخدمة ( $p=0.745$ )، مما يدل على تقارب التقديرات بين المعلمين بغض النظر عن طول خبرتهم المهنية.

ورغم أن الافتراض النظري قد يشير إلى احتمال اختلاف تقييم المعلمين ذوي الخبرة الطويلة عن نظرائهم الأقل خبرة، فإن غياب الفروق يوحي بأن الحكم على مهارات التفكير الإبداعي يعتمد على ملاحظة الأداء الطلابي المباشر داخل الصف أكثر من اعتماده على تراكم الخبرة الزمنية. فالإبداع يتجلى في سلوكيات واضحة مثل الطلاقة في توليد الأفكار والمرونة في الحلول، وهي مظاهر يمكن رصدها من قبل المعلم المبتدئ كما المعلم الخبير.

كما تشير بوسعيدية (2021) إلى أن الكفاءة في دعم التفكير الإبداعي لا ترتبط بعدد سنوات الخدمة بقدر ما ترتبط بنوعية الاستراتيجيات المستخدمة وبرامج التطوير المهني. وعليه، فإن الخبرة الزمنية وحدها لا تبدو كافية لإحداث تباين في تقييم الإبداع ما لم تقترن بتجارب تدريبية نوعية.

وتشير هذه النتيجة، إلى جانب غياب الفروق في بقية المتغيرات، إلى درجة من الاتساق المهني في البيئة التعليمية المدروسة، حيث يستند تقييم مهارات التفكير الإبداعي إلى معايير صفية مشتركة وممارسات تعليمية فعلية، أكثر من استناده إلى الخصائص الديموغرافية للمعلمين.

ختامًا تشير نتائج اختبار الفرضيات الثلاث إلى نمط متسق يتمثل في غياب الفروق الدالة إحصائيًا تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)، سواء في

تصورات المعلمين حول التعليم بين المجالي أو في تقديراتهم لمهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة. ولا يُعد هذا النمط عرضاً إحصائياً محايداً، بل يعكس درجة من التجانس المهني داخل البيئة التعليمية المدروسة، حيث يبدو أن تقييم هذه المفاهيم يرتبط بالممارسات الصفية الفعلية ومعايير العمل التربوي المشتركة أكثر من ارتباطه بالخصائص الفردية للمعلمين. كما توحى النتائج بأن التحول نحو التعليم بين المجالي وتنمية مهارات التفكير العليا أصبح جزءاً من الخطاب التربوي العام، مما أسهم في توحيد الرؤية المهنية تجاهه. وعليه، يمكن القول إن هذه النتائج لا تشير إلى غياب التأثير بقدر ما تعكس رسوخاً مؤسسياً نسبياً للمفاهيم المدروسة داخل الثقافة المدرسية، وهو ما يفتح المجال للانتقال من التساؤل حول الفروق الفردية إلى التركيز على جودة التطبيق والممارسات التعليمية الداعمة.

### مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

التي نصت على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)؟"

### مناقشة أثر متغير الجنس

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة). وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع هذه المتغيرات. ولا يُعد غياب الفروق نتيجة محايدة، بل يشير إلى درجة من الاتساق المهني في تقييم مهارات التفكير الناقد، مما يستدعي تفسيراً في ضوء طبيعة المهارة المقاسة وسياق الدراسة.

ففيما يتعلق بمتغير الجنس، أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لمهارات التفكير الناقد لم تختلف بين الذكور والإناث، مما يدل على أن الحكم على هذه المهارات يستند إلى ملاحظات سلوكية وأدائية لدى

الطلبة أكثر من استناده إلى خصائص المعلم الفردية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الرشيدي (2018) من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في أغلب مهارات التفكير الناقد، مما يعزز فكرة الاستقرار النسبي في التصورات المهنية.

### مناقشة أثر متغير المؤهل العلمي

بيّنت النتائج أنّ اختلاف المؤهلات العلمية للمعلمين لم يكن له تأثير دالّ إحصائيًا على تقديراتهم لمهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. ورغم أن الافتراض النظري قد يشير إلى احتمال امتلاك حملة الدراسات العليا تصورًا أعمق لهذه المهارات، فإن غياب الفروق يوحي بأن تقييم التفكير الناقد يعتمد في المقام الأول على الملاحظة الصفية المباشرة لأداء الطلبة، وليس على الخلفية الأكاديمية للمعلم.

فالتفكير الناقد يظهر من خلال سلوكيات قابلة للرصد، مثل تحليل الأفكار، وبناء الحجج، واتخاذ القرار، وهي مظاهر يشترك في ملاحظتها جميع المعلمين داخل السياق الصفّي نفسه. وبالتالي فإنّ المؤهل العلمي قد لا يشكل عاملًا حاسمًا في تشكيل تقدير مستوى هذه المهارات.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطروز (2021) من أن الوعي بمفهوم التفكير الناقد لا يختلف جوهريًا تبعًا للمؤهل العلمي، مما يعزز تفسير تقارب التصورات بين المعلمين بمختلف مستوياتهم الأكاديمية.

لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول مستوى مهارات التفكير الناقد تبعًا للمسمى الوظيفي، مما يدل على أن تقييم هذه المهارات لا يرتبط بالدور الإداري أو الإشرافي بقدر ما يرتبط بالتفاعل المباشر مع الأداء الطلابي داخل الصف.

فالتفكير الناقد يظهر من خلال سلوكيات تحليلية وحوارية يمكن ملاحظتها بوضوح في الموقف التعليمي، وهي سلوكيات يتعامل معها المعلمون بمختلف مسمياتهم الوظيفية ضمن السياق المدرسي نفسه. وعليه، فإنّ اختلاف الدور التنظيمي لا يبدو كافيًا لإحداث تباين في تقدير مستوى هذه المهارة.

كما قد يعكس غياب الفروق وجود ثقافة مدرسية مشتركة في فهم مفهوم التفكير الناقد وأهميته، حيث أصبح جزءاً من الخطاب التربوي العام داخل المدرسة. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Erdogan (2020) و Norins (2022) من أن تصورات المعلمين حول التفكير الناقد تتشكل من خلال الممارسات التعليمية الفعلية أكثر من تأثرها بالبنية الوظيفية.

#### مناقشة أثر سنوات الخدمة

أظهرت النتائج أن سنوات الخدمة لم يكن لها أثر دالّ إحصائياً في تقدير مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. ورغم أن الافتراض النظري قد يشير إلى احتمال اختلاف تقييم المعلمين ذوي الخبرة الطويلة عن نظرائهم الأقل خبرة، فإن غياب الفروق يوحي بأن الحكم على هذه المهارات يعتمد على الملاحظة المباشرة للأداء الطلابي أكثر من اعتماده على طول الخبرة الزمنية.

فالتفكير الناقد يتجلى في سلوكيات تحليلية وحوارية واضحة داخل الصف، مثل بناء الحجج واتخاذ القرار وتفسير الأفكار، وهي مظاهر يمكن رصدها من قبل المعلم المبتدئ كما المعلم الخبير. وعليه، فإن الخبرة الزمنية وحدها لا تبدو كافية لإحداث تباين في التصورات ما لم تقترن بتطوير مهني نوعي أو تدريب متخصص، وهو ما أشارت إليه (Firdausi et al. (2022).

وتشير هذه النتيجة، إلى جانب غياب الفروق في بقية المتغيرات، إلى درجة من الاتساق المهني في البيئة التعليمية المدروسة، حيث يستند تقييم مهارات التفكير الناقد إلى معايير صافية مشتركة وممارسات فعلية داخل الفصل، أكثر من استناده إلى الخصائص الفردية للمعلمين.

#### مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

والتي نصّت على: "لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في التنبؤ بمستوى مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة".

كشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط عن وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في تفسير مستوى مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة مجتمعين. فقد بلغ معامل الارتباط ( $R = 0.575$ ) ، في حين بلغ معامل التحديد ( $R^2 = 0.330$ )، وهو ما يشير إلى أن ما نسبته (33%) من التباين في مهارات التفكير الإبداعي والناقد يمكن تفسيره من خلال متغير التعليم بين المجالي. وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية، ويُثبت النموذج الإحصائي ملاءمته التفسيرية في ضوء مستوى الدلالة المرتفع.

وتحمل هذه النتيجة دلالة تتجاوز البعد الكمي المباشر؛ إذ تعكس أنّ التعليم بين المجالي لا يعمل فقط كآلية تنظيمية للمحتوى، بل بوصفه إطارًا معرفيًا يعيد تشكيل طبيعة الخبرة الصفية ذاتها. فحين يُنظّم التعلم حول قضايا أو مفاهيم عابرة للتخصصات، يُدفع المتعلم إلى تجاوز التفكير الخطي أحادي البعد، والانخراط في عمليات عقلية مركبة تتطلب تحليل المعطيات، والموازنة بين تفسيرات متعددة، وتوليد بدائل جديدة. ومن هذا المنظور، يمكن فهم التداخل البنوي بين التفكير الناقد - بما يتضمنه من تحليل وتقييم - والتفكير الإبداعي - بما ينطوي عليه من طلاقة ومرونة وأصالة - داخل السياقات البيئية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأساس البنائي الذي تقوم عليه الدراسة؛ إذ تقترض البنائية أنّ المعرفة لا تُنقل جاهزة، بل تُبنى من خلال تفاعل المتعلم مع الخبرة ضمن سياق غني بالعلاقات والروابط. والتعليم بين المجالي يوفر مثل هذا السياق، حيث تقاطع المفاهيم وتتداخل، الأمر الذي يعزز إعادة تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم. وبهذا المعنى، يصبح التفكير الإبداعي والناقد نتاجًا طبيعيًا لبيئة تعليمية لا تكتفي بعرض المعرفة، بل تدعو إلى إعادة تركيبها وفحصها من زوايا متعددة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسات (Lattuca et al., 2021; Gürkan, 2019; Kanmaz, 2022).

من أنّ التعليم بين المجالي يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، غير أنّ الدراسة الحالية تضيف بعدًا تحليليًا يتمثل في اختبار العلاقة التنبؤية ضمن نموذج موحد يجمع بين بعدي التفكير معًا، بما ينسجم مع

الطروحات الحديثة التي ترى أن التفكير الإبداعي والناقد عمليتان متكاملتان وليستا متعارضتين. فالإبداع يولد البدائل، بينما يتولى التفكير الناقد فحصها وتقويمها، والتعليم بين المجالي يوفر الإطار الذي يفعل هاتين العمليتين بصورة متزامنة.

ومن زاوية نقدية، فإن نسبة التباين المفسر (33%) تُعد نسبة ذات وزن في البحوث التربوية، حيث تشير إلى إسهام حقيقي للمتغير المستقل دون الادعاء بكونه العامل الحاسم الوحيد. إذ يبقى جزء من التباين قابلاً للتفسير عبر متغيرات أخرى قد تتعلق بثقافة المدرسة، أو خصائص الطلبة الفردية، أو طبيعة التقويم، أو مستوى الدعم المؤسسي. وهذا يدعو إلى النظر إلى التعليم بين المجالي كعنصر فاعل ضمن منظومة تعليمية أشمل، لا بوصفه حلًا منفردًا.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس أن تبني المعلمين للتعليم بين المجالي - حتى وإن كان في حدود تصوراتهم وممارساتهم المعلنة - يرتبط بخلق مناخ تعليمي يسمح بتوسيع أفق التفكير لدى الطلبة، ويُسهّم في نقلهم من تلقي المعرفة إلى إعادة بنائها. كما تشير إلى أن البعد التنبؤي الذي أظهرته النتائج يمنح هذا المدخل بعدًا استراتيجيًا في التخطيط التربوي، خاصة في المرحلة الإعدادية التي تتشكل فيها أنماط التفكير العليا بصورة أكثر وضوحًا واستقرارًا.

وعليه، يمكن القول إن التعليم بين المجالي لا يمثل توجهًا تنظيميًا فحسب، بل يحمل إمكانات معرفية عميقة في إعادة صياغة العلاقة بين المحتوى والمهارة، وبين المعرفة والتفكير، وهو ما تؤكدته النتائج الحالية في سياقها المحلي.

يتضح من مجمل نتائج الدراسة أن التعليم بين المجالي لا يُختزل في كونه توجهًا تنظيميًا للمحتوى، بل يمثل مدخلًا تربويًا يرتبط بصورة جوهرية بطبيعة المخرجات الفكرية لدى الطلبة. فقد كشفت النتائج عن مستويات مرتفعة نسبيًا في تصورات معلمي اللغة العربية نحو هذا النهج، كما أظهرت وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية له في تفسير التباين في مهارات التفكير الإبداعي والناقد. ويشير ذلك إلى أن

التكامل المعرفي، حين يُفَعَّل بصورة منهجية داخل البيئة الصفية، يسهم في تحفيز عمليات التفكير العليا بوصفها عمليات مترابطة لا تعمل بمعزل عن بعضها.

كما أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرات الديموغرافية يعزز فكرة أن الوعي بأهمية التعليم بين المجالي وتنمية التفكير لا يرتبط بخصائص فردية محددة لدى المعلمين، بل يعكس توجهًا تربويًا عامًا داخل السياق المدرس. ويؤكد ذلك أن تطوير هذا المدخل ينبغي أن يُبنى على أسس مؤسسية وتنظيمية أكثر من اعتماده على مبادرات فردية.

وتشير النتائج في مجملها إلى أن العلاقة بين التعليم بين المجالي والتفكير الإبداعي والناقد ليست علاقة عرضية، بل تتبع من طبيعة هذا المدخل الذي يفرض على المتعلم إعادة بناء المعرفة وفحصها وتوسيعها. ومن ثم، فإن تعزيز هذا النهج في المرحلة الإعدادية يمكن أن يشكل ركيزة أساسية في تطوير جودة المخرجات التعليمية، خاصة في ظل التحديات المعرفية المعاصرة التي تتطلب أنماطًا متقدمة من التفكير.

وانطلاقًا من هذه المعطيات، تتجه الدراسة إلى تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تفعيل التعليم بين المجالي بصورة أكثر عمقًا وتنظيمًا، بما يدعم تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت الباحثة بما يلي:

### أولاً: التوصيات الإجرائية والتطبيقية

1. اعتماد وزارة التربية والتعليم مداخل تعليمية تكاملية (بين مجالية) في بناء مناهج المرحلة الإعدادية، بما يضمن ربط المعارف وتجاوز الأطر التخصصية الضيقة، لتمكين الطلبة من ممارسة التفكير الإبداعي والناقد في مواجهة المشكلات.

2. تفعيل التخطيط التشاركي بين معلمي التخصصات المختلفة في مدارس الجليل، عبر توفير أوقات زمنية ومحفزات إدارية ضمن الجدول المدرسي، لمعالجة الضعف الميداني في بناء الأنشطة البيئية المتكاملة.
3. تنفيذ برامج تدريبية تخصصية تركز على الجوانب التطبيقية للتعليم بين المجالي، لتعزيز مهارات "الطلاقة" و"التقييم" لدى الطلبة، استجابةً للاحتياجات التي كشفت عنها نتائج الدراسة.
4. تشجيع مديري المدارس والمشرفين التربويين على خلق بيئة مدرسية مرنة تسمح للطلبة بالمجازفة الفكرية وطرح الأفكار غير التقليدية، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين الذين يطبقون استراتيجيات تدريس خارجة عن الأطر النمطية.

#### ثانياً: المقترحات البحثية (المستقبلية)

1. القيام بدراسات تجريبية معمقة لاختبار فاعلية نماذج تعليمية مقترحة تركز على المنحى بين المجالي في تطوير مهارات التفكير العليا، بغرض الانتقال بالبحث العلمي من مستوى "الوصف والارتباط" إلى مستوى قياس "الأثر والفاعلية".
2. تحري العوامل والمتغيرات الإضافية التي قد تساهم في تفسير التباين في مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة، والتي لم تشملها الدراسة الحالية، مثل: (الأساليب التدريسية للمعلمين، أو البيئة المنزلية للطلاب، أو طرق التقييم المتبعة في المدرسة).
3. تنفيذ بحوث نوعية (Qualitative) تستقصي التحديات الميدانية التي تواجه مدرسي المرحلة الإعدادية، وتحول دون التطبيق الفعلي للتعليم التكاملي بين المجالي داخل الغرف الصفية في مدارس الجليل.

## المراجع العلمية

### أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبدالله. (2022). درجة استخدام معلمي الرياضيات والعلوم للمدخل التكاملي في التدريس في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 46(3)، 402-429.

أبو موسى، محمد، و باسم التخايئة. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي من خلال المدخل التكاملي في التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في موضوع الاقترانات المثلثية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(2)، 200-227.

أحمد، ليلي. (2023). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد حسب المستوى الدراسي: دراسة على طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية الرياضية بجامعة بسكرة. *مجلة المجتمع والرياضة*، 6(1)، 121-142.

البوسعيدية، حمدة. (2021). *معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين حول تطبيق استراتيجيات حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

التخايئة، باسم. (2022). مستويات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياضيات وعلاقته بتحصيل الطلبة في الرياضيات. *دراسات: العلوم التربوية*، 49(1)، 1-11.

التميمي، أحمد. (2023). *استراتيجيات النظرية البنائية الحديثة في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية*. دار الصادق للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2009). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر.

الحراشنة، محمد. (2016). أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية. *مجلة العلوم الإدارية*، 33(2)، 248-249.

الحربي، ناصر. (2020). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4(12)، 179-228.

الحسنية، سعاد. (2011). *التعليم الإبداعي وأثره في تنمية المهارات الإبداعية*. دار التربية الحديثة.

- الحلاق، عبد الكريم. (2010). *التفكير الناقد: المفاهيم والتطبيقات*. دار الفكر العربي.
- حماد، محمد. (2021). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط: دراسة ميدانية بمتوسطة الوثام المدني بولاية الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7 (3)، 237.
- حمزة، حسن. (2025). اتجاهات المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وتأثيرها على أداء الطلاب في مدارس البلدة القديمة في القدس. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*، 119، 126-146.
- الحوامة، أحمد. (2021). القدرة التنبؤية لأنماط الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في التأثير على الأداء التدريسي للمعلمين. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، 7 (12)، 101-142.
- خالد، محمد. (2024). فاعلية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس اللغة العربية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 3 (1)، 71-88.
- خصاونة، عبدالله. (2011). القيادة الإبداعية والمرونة في التفكير: دراسة في مجال الإدارة المدرسية. *مجلة القيادة التربوية*، 8 (4)، 56-68.
- ذياب، محمد. (2022). درجة إتقان معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعليم التكاملي (المدمج) وانعكاس ذلك على مخرجات التعلم بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 23 (3)، 257-289.
- رشيد، هاني، و محمد معجب. (2021). التفكير الناقد. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 29 (1)، 626-668.
- الرشيدي، فهد. (2018). التفكير الناقد وعلاقته بالتفكير التاريخي: دراسة ميدانية لدى معلمي التاريخ في مدينة بريدة/منطقة القصيم. *مجلة جدارا للدراسات والبحوث*.
- رضوان، أحمد. (2019). فاعلية الطريقة الاستقصائية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 6 (2)، 189-203.

ريماوي، صالح. (2021). فاعلية القيادة التشاركية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(1)، 262-236.

الزعبي، رائد. (2009). التفكير الناقد. تاريخ الاسترداد 23 6، 2025، من <http://www.moe.gov.jo>

الزعبي، ناصر. (2021). النكاء الانفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين المناخ التنظيمي والاحتراق الوظيفي لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة العاصمة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

سعادة، جودت أحمد. (2013). استخدام استراتيجيتي سميث وباير وأثرهما في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي نحو مبحث التاريخ. المجلة التربوية، 28(109).

الشرف، محمد. (2023). أثر تدريس الفيزياء باستخدام التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

الشريف، داليا. (2023). الخارطة الاستراتيجية لتفعيل مدخل الدراسات البينية في التعليم العالي لمواكبة التخصصات المستقبلية. مجلة كلية التربية ببنها، 133(1)، 158-180.

العاصمي، فاطمة. (2023). أثر برنامج إثرائي في ضوء مدخل (STEM) التكاملي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. مجلة أبحاث، 10(1)، 1-33.

عاصي، هشام. (2021). تصور مقترح لتطوير أداء القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 88(2)، 950-970.

عباس، علي محمد. (2009). أساسيات علم الإدارة (الإصدار 4). دار المسيرة.

العنوم، عدنان يوسف. (2016). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق (الإصدار 3). دار المسيرة.

العنوم، عدنان يوسف، عبد الناصر يوسف الجراح، عبد الناصر دياب، و بسام موفق. (2011). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، حمد. (2019). أثر استراتيجيات المشروع على تنمية القدرة الإبداعية في التعبير الفني لدى طالب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإسكندرية.

العجمي، حمد. (2023). فعالية التعليم المتمايز باستخدام استراتيجية ضغط محتوى المنهج في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، 37(147)، 53-95.

العسيلي، رائد. (2007). تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1(1)، 552-567.

عطروز، أحمد. (2021). مدى معرفة مديري المدارس لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم أنفسهم. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 72(1)، 158-180.

العظمة، رنا تيسير. (2017). *التفكير الناقد: النظرية والتطبيق*. ديونو للنشر والتوزيع.

عفانة، ليلي. (2018). فاعات المصادر التعليمية ودورها في تحسين العملية التعليمية. *مجلة التربية*، 45(2)، 78-95.

عون، محمد. (2019). *البيئة التعليمية المحفزة للابتكار والإبداع*. دار النشر الأكاديمي.

الفالح، محمد. (2016). تحديد مهارات التفكير الناقد وتنميتها من خلال المناهج الدراسية في التعليم العام.

فرغلي، أحمد، و محمد سويفي. (2016). البيئة المدرسية ودورها في تحفيز الإبداع والابتكار. *مجلة التربية المعاصرة*، 32(4)، 112-135.

قارة، صلاح، و سامي صافي. (2013). دور المرونة في التفكير الإبداعي وحل المشكلات. *مجلة الدراسات التربوية*، 17(3)، 35-45.

اللزّام، إبراهيم محمد. (2008). أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طالب الصف الثاني المتوسط. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

محمود، محمد. (2016). *التفكير الناقد: المفاهيم والمكونات الأساسية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنذري، راشد. (2020). مستوى تشجيع معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني عشر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 21(3)، 261-300.

موسى، محمد. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي من خلال المدخل التكاملي في التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 45(2)، 200-227.

الناشري، بن عبد الله. (2014). جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية.

هادي، جمال. (2022). أثر التفكير الناقد لدى طلبة قسم معلم الصفوف الأولى في مادة منهج البحث التربوي. *مجلة أبحاث ميسان*، 18(36)، 266-301.

الهنائي، أحمد بن محمد. (2022). واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان. *مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية*، 2(4)، 158-180.

الهيالت، محمد قاسم. (2013). كيف تكون مفكرًا ناقدًا. مركز دبيونو لتعليم التفكير.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

Afshar, H., Rahimi, A., & Rahimi, M. (2014). Instrumental motivation, critical thinking, autonomy and academic achievement of Iranian EFL learners. *Issues in Educational Research*, 24(3), 281-298.

Alphonse, C., Orellana, M., & Kanzki-Veloso, J. (2019). The impact of physical environment on student creativity. *Quarterly Review of Distance Education*, 20(2), 29-54.

Aslan, Y. (2016). The effect of cross-curricular instruction on reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1797-1801.

Başar, S. (2018). *Self-efficacy beliefs in the use of mathematics in science by the candidate science teachers, 21st century skills and their relationship*. (Unpublished master's thesis). Institute of Educational Sciences, Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Birchinall, L. (2013). Case study of trainee teachers' responses to engagement and motivation in cross-curricular learning. *Curriculum Journal*, 24(1), 27-49.

Bocconi, S., Kamyli, P., & Punie, Y. (2012). Creative classrooms: Innovative pedagogical approaches. *European Journal of Education*, 47(1), 123-136.

Brauer, R., Ormiston, J., & Beusaert, S. (2025). Creativity-fostering teacher behaviors in higher education. *Review of Educational Research*, 95(5), 899-928. <https://doi.org/10.3102/00346543241258226>

- Catz, B., Kolodny, A., & Gero, A. (2023). Promoting engineering students' learning. *International Journal of Engineering Education*, 39(1), 208-218.
- Çokcoşkun, Y. (2019). An example of a STEM application. In H. Özcan (Ed.), *1st International STEM Teachers Conference Proceedings* (pp. 159-164). Pusula.
- Davies, M., & Devlin, M. (2007). *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*. Centre for the Study of Higher Education.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- DiCamillo, L., & Bailey, N. (2016). Teaching an interdisciplinary class. *Social Studies*, 107(6), 218-226. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214904>
- Dwyer, C., Campbell, D., & Seery, N. (2025). Relationship between critical and creative thinking. *Journal of Intelligence*, 13(2), 23. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020023>
- Ellis, C., & Barrs, M. (2008). *Creative learning frameworks and teacher roles in creative education*. literature on creativity in education.
- Erdoğan, F. (2020). Critical and reflective thinking skills. *Participatory Educational Research*, 7(1), 220–241.
- Even-Zahav, A., Cohen, H., & Hazzan, O. (2019). *Inter-disciplinary learning in educational systems*. Lexi-Kaye Academic College of Education.
- Firdausi, F., Rahayu, W., & Tolla, B., & Syukur, M. (2022). The effect on critical thinking and learning attitude against students' mathematics achievement motivation. *Current Research in Language, Literature and Education*, 7, 142–153. <https://doi.org/10.9734/bpi/crllle/v7/2934A>
- Gajda, A., Beghetto, R., & Karwowski, M. (2017). Developing creative potential. *Creativity and Innovation Management* 26, 26(4), 387–399.
- Gao, X., Li, P., & Shen, J., & Sun, H. (2020). Reviewing interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 24.
- Gerke, A. G. (2017 B). *Interdisciplinary education in the elementary curriculum: Exploring teacher perceptions and practices*. (Master's thesis). University of Toronto.
- Gerke. (2017 A). *Interdisciplinary education in the elementary curriculum*. (Master's thesis, University of Toronto).
- Graziano, K., & Navarrete, L. (2012). Co-teaching in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-128.
- Gürkan, B. (2019). Interdisciplinary teaching opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 91–124. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.004>

- Guven, İ., & Alpaslan, B. (2022). Interdisciplinary science activities. *TOJET21*, 21(1), 80-91.
- Halpern, D., & Dunn, D. (2023). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (6 ed.). Taylor & Francis.
- Huang, X. (2020). Stimulating learning environment and creativity. *Creativity Research Journal*, 32(1), 34-50.
- Jantsch, E. (1972). Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs, & G. Michaud (E), *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* (pp. 97–121). OECD Public.
- Jorge, V., Silva, P., & Pereira, A. (2023). Relationship between critical thinking and creative thinking: An empirical study among university students. *Thinking Skills and Creativity*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101236>
- Kanmaz, A. (2022). Interdisciplinary teaching practices. *African Educational Research Journal*, 10(2), 200–210. <https://doi.org/10.30918/AERJ.102.22.032>
- Kaynar, H., & Kurnaz, A. (2024). Creative and critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 54, 101637. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101637>
- Ketko-Ayali, K., Cohen, A., & Michaeli, N. (2025). Political emotion awareness. *Dapim*, 82, 2-24.
- Klein, J., & Philipp, T. (2023). *Interdisciplinarity*. In *Handbook of Transdisciplinary Learning*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839463475-021>
- Lattuca, L., Voight, L., & Fath, K. Q. (2021). Does interdisciplinarity promote learning? *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48.
- Mansilla, V., & Duraisingh, E. (2020). *Interdisciplinary learning*. Harvard Graduate School of Education.
- Maralani, M. (2016). Teacher's role in creativity. *Teaching and Teacher Education*, 54, 121-137.
- McPhail, G. (2018). Curriculum integration. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 56–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1386234>
- Moser, K., Ivy, J., & Hopper, P. F. (2019). Interdisciplinary approach. *Middle School Journal*, 50(2), 17-27.
- Newell, W. (2013). Interdisciplinary theory. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 31, 22-43.
- Norins, N. (2022). *Teacher perceptions on interdisciplinary studies*. (Doctoral dissertation, Northeastern University).

- OECD. (2024). *PISA 2022 results* (Vol. 3). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- Oprea, C. L. (2014). Creative learning environments: A theoretical perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, 493–498. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.654>
- Osman, K., Hiong, L., & Vebrianto, R. (2013). 21st century biology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 102, 188–194.
- Ozkök, A. (2005). Creative problem-solving curriculum. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 28, 159–167.
- Papaioannou, A., Milosis, D., & Gotzaridis, C. (2020). Physics in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 156–164.
- Park, J., Li, Y., & Niu, W. (2023). *Exploring the relationship between creativity and critical thinking through a systematic review of empirical studies*. (Unpublished systematic review).
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The mini guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Phimkoh, A., Tesaputa, P., & Somprach, K. (2015). Flexibility in creative thinking. *International Journal of Creativity*, 25(2), 109–122.
- Reid, J. (2020). 21st-century competencies. *Frontiers in Education*, 5, 122.
- Ren, X., Tong, Y., & Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts performance. *Intelligence*, 82, 101487.
- Repko, A., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research* (4 ed.). SAGE.
- Richardson, W., & Mishra, P. (2018). Learning spaces and creativity. *Educational Psychology Review*, 30(2), 189–205.
- Rivas, S., Saiz, C., & Almeida, L. S. (2023). Critical thinking and academic performance. *Sustainability*, 15(2), 1527. <https://doi.org/10.3390/su15021527>
- Runco, M. (2014). *Creativity: Theories and themes*. Academic Press.
- Saarivirta, T., & Kumpulainen, K. (2016). Innovative school leadership. *Journal of Educational Change*, 17(3), 245–262.
- Saiz, C., Rivas, S., & Almeida, L. S. (2023). Critical thinking-oriented training. *Journal of Intelligence*, 11(12), 226. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11120226>
- Scott, T., Hazari, Z., & Potvin, G. (2013). Interdisciplinary thinking. *Physics Education Research Conference Proceedings*, (pp. 234–237).
- Siburian, J. (2019). Critical and creative thinking correlation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 99-114.

- Tezci, E., Karaca, D., & Sezginsoy, B. (2008). The study of reliability and validity of creative materials. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 46–57.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(1), 1-7.
- Tonnetti, B., & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Teaching interdisciplinarity. *Cogent Education*, 10(1), 2216038.
- Turna, Ö., Bolat, M., & Keskin, S. (2012). Interdisciplinary approach. *National Science and Mathematics Education Congress Proceedings*, (pp. 1-8).
- Tuveri, M., Fadda, D., & Fanti, V., & Bonivento, W. (2022). Gravitas project. *Proceedings of Science (ICHEP2022)*, (p. 392).
- Tuveri, M., Steri, A., & Fadda, D. (2024). Storytelling in physics education. *Physics Education*, 59(4), 045031.
- Waks, S. (1996). Evaluation in interdisciplinary education. *Studies in Educational Evaluation*, 22(2), 175-191.
- Wang, H. (2012). *A new era of science education*. (Doctoral dissertation, University of Minnesota).
- Wilson, R., & Thompson, J. (2014). Fluency in creative thinking. *Journal of Educational Psychology*, 24(2), 75–89.
- Winterov, R. (2024). Critical thoughts in history education. *Dapim*, 80, 121–140.
- Yıldırım, A. (1996). Interdisciplinary teaching concept. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 12, 89–94.
- Yilmaz, K. (2010). Creativity and dimensions of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 22(4), 395–400.
- Zmar, A. (2021). Originality in creative thinking. *Journal of Educational Research*, 10(4), 4-15.

## الملاحق

### ملحق (أ)

#### الاستبانة الأولى



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا / دكتوراة التعلّم والتعليم

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور/ة..... المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " القدرة التنبؤية لتصوّرات معلمي اللغة العربية المدارس الاعدادية حول التعليم بين المجاليّ في تعزيز التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة في الجليل"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التعلّم والتعليم من جامعة النجاح الوطنية؛ ولتحقيق ذلك اطلعت الباحثة على مجموعة من الأدوات بهذا المجال. ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات أداة الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أيّ تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج الأداة بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد صممت الأداة من جزأين، هما:

الجزء الأول: يشمل البيانات الديمغرافية (المتغيّرات التصنيفية).

الجزء الثاني: مجالات وعبارات الاستبانة وهي: التعليم بين المجاليّ، التفكير الابداعيّ، التفكير الناقد.

شاكراً لكم حسن تعاونكم،،

الباحثة: ريماء داهود

بيانات المُحكّم:

اسم المحكم	الرتبة العلميّة	التخصص	الجامعة

الجزء الأول: البيانات الديمغرافية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلميّ

( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

المسمى الوظيفيّ

( ) مدير مدرسة ( ) معلم

سنوات الخدمة

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات،

( ) 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: محاور الاستبانة وعباراتها

ملاحظات	مناسبتها للبيئة		الصياغة اللغوية		انتماء العبارة للمجال		المحاور/ الفقرات
	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	منتهية	غير منتهية	
							التعليم بين المجالي
							• أجد أن دمج مجالات معرفية مختلفة يساعد الطلبة على النظر إلى القضايا من زوايا متعدّدة.
							• أحرص على التعاون مع زملائي في التخطيط لأنشطة تعليم بين المجالي.
							• أحفز الطلبة على استخدام مصادر معرفية من مجالات متعدّدة أثناء المهام الصفية.
							• أخطط لدروسي بحيث تشمل مهارات أو مفاهيم من تخصصات متنوعة.
							• أرى أن التعليم بين المجالي يُحفّز التفكير الناقد لدى الطلبة.
							• أرى أن التعليم بين المجالي يُسهم في تنمية الشخصية المتكاملة لدى الطالب.
							• أستخدم أنشطة تعليمية تربط بين موضوعي ومجالات معرفية أخرى.
							• أشجع الطلبة على طرح أسئلة تدمج بين ما يتعلمونه في مواضيع مختلفة.
							• أشجع العمل الجماعي بين الطلبة عند تنفيذ أنشطة بين مجالية.
							• أعتقد أن التعليم بين المجالي يُثري عملية التعلّم لدى الطلبة.
							• أعتقد أن التعليم بين المجالي يساعد على تعميق الفهم لدى الطلبة.
							• ألاحظ ارتفاع مستوى دافعية الطلبة للتعلم عند استخدام هذا النوع من التعليم.
							• ألاحظ أن الطلبة يصبحون أكثر تفاعلاً عندما أدمج بين مواد مختلفة في الحصة الدراسية.

							• الأاحظ أن الطلبة يقدمون حلولاً أكثر ابتكاراً عند استخدامي لنهج التعليم بين المجاليّ.
							• الأاحظ أن هذا النوع من التعليم يزيد من قدرة الطلبة على التحليل والنقد.
							• أوّمن بأن التعليم بين المجاليّ ضروري لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.
							• أوّمن بأن التفكير الابداعيّ يتطور لدى الطلبة عند تعلمهم عبر أكثر من مجال معرفي.
							• التعليم بين المجاليّ يجعل التعلّم أكثر ارتباطاً بحياة الطلبة اليومية.
							• التعليم بين المجاليّ يعزّز الفضول والاستكشاف لدى الطلبة.
							• يساعد التعليم بين المجاليّ الطلبة على الربط بين المعلومات من تخصصات متعدّدة.
<b>التفكير الناقد عندا لطلبة</b>							
							• يظهر الطلبة قدرة على طرح أسئلة عميقة وذات مغزى.
							• يستطيع الطلبة التمييز بين الحقائق والآراء عند مناقشة موضوعات مختلفة.
							• يُبدي الطلبة استعداداً لتحليل وجهات النظر المختلفة بعقل منفتح.
							• يستخدم الطلبة الأدلة المنطقية لدعم آرائهم واستنتاجاتهم.
							• يراجع الطلبة أفكارهم بشكل ناقد عند تلقي تغذية راجعة.
							• يظهر الطلبة قدرة على اكتشاف الثغرات أو التناقضات في المعلومات المقدمة إليهم.
							• يُبدي الطلبة مهارة في اتخاذ القرارات المبنية على تحليل المعطيات.
							• يعبر الطلبة عن آرائهم بثقة ويقبلون النقد البناء.
							• يستطيع الطلبة إعادة صياغة المعلومات بلغتهم الخاصة بعد تحليلها.
							• يناقش الطلبة الأفكار بمرونة دون التمسك برأي واحد.
							• يختبر الطلبة صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة.

							يربط الطلبة بين المعرفة السابقة والقضايا الجديدة لفهم أعمق.	•
							يُظهر الطلبة فضولاً معرفياً يدفعهم للبحث المستقل.	•
							يقدم الطلبة تفسيرات منطقية لقراراتهم في مواقف مختلفة.	•
							يعرض الطلبة حلولاً بديلة للمشكلات في الصف.	•
							يُشارك الطلبة بفعالية في الحوارات الصفية الناقدة.	•
							يُميز الطلبة بين الحجج المدعومة بالأدلة وتلك القائمة على آراء شخصية.	•
							يُظهر الطلبة قدرة على تلخيص الأفكار بعد تحليلها.	•
							يطلب الطلبة توضيحات إضافية عند مواجهة معلومات غير واضحة.	•
							يستخدم الطلبة استراتيجيات مختلفة لفهم وتحليل المفاهيم المعقدة.	•
<b>التفكير الإبداعي عن الطلبة</b>								
							يُظهر الطلبة القدرة على ابتكار أفكار جديدة عند التعامل مع المهام التعليمية.	•
							يقدم الطلبة حلولاً غير تقليدية للمشكلات الدراسية.	•
							يُظهر الطلبة خيالاً واسعاً عند التعبير عن أفكارهم.	•
							يطرح الطلبة أفكاراً غير متوقعة عند مناقشة موضوعات متنوعة.	•
							يُبدى الطلبة رغبة في تجربة طرق جديدة لحل المهام.	•
							يُظهر الطلبة مرونة فكرية عند تعديل أفكارهم.	•
							يربط الطلبة بين أفكار من مجالات مختلفة لإنتاج مفاهيم جديدة.	•
							يستخدم الطلبة الرسوم أو الرموز أو الأمثلة الخاصة للتعبير عن فهمهم.	•
							يعبر الطلبة عن أنفسهم بأساليب إبداعية في الأنشطة الصفية.	•
							يواجه الطلبة التحديات بطرق جديدة بدلاً من الاعتماد على الحلول المألوفة.	•
							يقترح الطلبة أكثر من طريقة لتنفيذ نفس المهمة.	•
							يتمتع الطلبة بالفضول لاستكشاف الأفكار المختلفة وغير المألوفة.	•

							• يعبر الطلبة عن أفكارهم بحرية دون خوف من الخطأ.
							• يُظهر الطلبة استقلالية في التفكير ولا يكررون آراء الآخرين.
							• يبتكر الطلبة أسئلة مثيرة للتفكير حول المواضيع التي ندرسها.
							• يوظف الطلبة تجاربهم الشخصية لإيجاد حلول مبدعة.
							• يستمتع الطلبة بالتفكير خارج المألوف في مشاريعهم الصفية.
							• يُبدي الطلبة استعدادًا للمجازفة الفكرية دون التقيد بالإجابات المتوقعة.
							• يساهم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعية ضمن مجموعات العمل.
							• يُظهر الطلبة اتساعًا في وجهات النظر عند اقتراح حلول للمواقف التعليمية.

## ملحق (ب)

### قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	أستاذ دكتور	علم النحو وأدب فلسطيني	الجامعة العربية الأمريكية
2	أستاذ دكتور	الأدب	الجامعة العربية الأمريكية
3	أستاذ دكتور	صحة نفسية/ تربية	جامعة القدس المفتوحة
4	أستاذ دكتور	تربية وعلم نفس	جامعة القدس /أبو ديس
5	أستاذ دكتور	قيادة تربوية وإرشاد	جامعة النجاح الوطنية
6	أستاذ دكتور	أصول التربية	جامعة القدس المفتوحة
7	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
8	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
9	أستاذ دكتور	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
10	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
11	أستاذ دكتور	تربية وعلم نفس	جامعة القدس /أبو ديس
12	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
13	أستاذ مشارك	تعليم علوم	الجامعة العربية الأمريكية
14	أستاذ مشارك	أدب اللغة عربية	جامعة حيفا
15	أستاذ مشارك	تعليم الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية
16	أستاذ مشارك	مناهج وتدريس أساليب لغة إنجليزية	جامعة النجاح الوطنية
17	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
18	أستاذ مساعد	أدب لغة عربية	كلية أورنيم
19	أستاذ مساعد	أدب لغة عربية	كلية أورنيم
20	أستاذ مساعد	أدب لغة عربية وتحرير لغوي	كلية القاسمي

## ملحق (ج)

### الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا / دكتوراة التعلّم والتعليم

استبانة للتوزيع

أخي المعلم، أختي المعلمة

تحية طيّلة وبعد

تُجري الباحثة بدراسة بعنوان: " القدرة التنبؤية لتصوّرات معلمي اللغة العربية في المدارس الاعدادية حول التعليم بين المجاليّ في تعزيز التفكير الابداعيّ والناقد لدى الطلبة في الجليل "، وهي استكمال لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراة في التعلّم والتعليم في جامعة النجاح الوطنية؛ ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اطّلت الباحثة على مجموعة من الأدوات في هذا المجال، وقد صمّمت هذه الاستبانة التي تتكوّن من جزأين رئيسيين، هما:

الجزء الأول: يشمل البيانات الديمغرافية (المتغيّرات التصنيفية)

الجزء الثاني: مجالات، وعبارات الاستبانة وهي: التعليم بين المجاليّ، التفكير الناقد، التفكير الابداعيّ.

وقد تمّ تصميم الاستبانة بالاعتماد على نموذج ليكرت الخماسي، الذي يتراوح بين "أوافق بدرجة كبيرة جداً" و"أوافق بدرجة قليلة جداً".

راجيةً منكم قراءة الفقرات بنمّعن ووضع إشارة (✓) في المكان الذي ترونه مناسباً. نوّكد أن جميع المعلومات التي تقدّمونها ستعامل بسريّة تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلميّ فقط..

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: ريم محمود داهود

الجزء الأول: البيانات الديمغرافية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

المؤهل العلمي

( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى

المسمى الوظيفي

( ) مدير مدرسة ( ) معلم /ة

سنوات الخدمة

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات،

( ) 10 سنوات فأكثر

الجزء الثاني: محاور الاستبانة وعباراتها:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
1	2	3	4	5		
<b>المحور الأول: محور التعليم بين المجالي</b>						
التعليم بين المجالي: هو نهج تعليمي يتم من خلاله دمج مجالات معرفية متعددة لدراسة موضوع واحد أو قضية معينة، بهدف تشجيع الطلبة على رؤية الروابط بين المواضيع المختلفة وتحليلها من منظور شامل. يعزّز التعليم بين المجالي من قدرة الطلبة على التفكير الناقد، حيث يتطلّب منهم فحص المعلومات والأفكار من مختلف الزوايا، ممّا يساعدهم على تطوير مهارات التحليل والاستنتاج والتقييم.						
1	يساعد دمج مجالات معرفية مختلفة الطلبة على النظر إلى القضايا من زوايا متعددة.					
2	أتعاون مع زملائي في التخطيط لأنشطة التعليم بين المجالي.					
3	أحفّز الطلبة على استخدام مصادر معرفية متنوعة أثناء المهام الصفية.					
4	أخطّط لدروسي بحيث تشمل مهارات أو مفاهيم من تخصصات متنوعة.					
5	يحفّز التعليم بين المجالي التفكير الناقد لدى الطلبة.					
6	يسهم التعليم بين المجالي في تنمية وتطوير شخصية الطلبة.					
7	أستخدم أنشطة تعليمية تربط بين موضوعي ومجالات معرفية أخرى.					
8	أشجّع الطلبة على طرح أسئلة تدمج بين ما يتعلمونه في مواضيع مختلفة.					
9	يشجّع التعليم بين المجالي العمل التعاوني بين الطلبة					
10	يُثري التعليم بين المجالي عملية التعلم لدى الطلبة.					

					يساعد التعليم بين المجاليّ في تعميق الفهم الذاتي لدى الطلبة.	11
					يتفاعل الطلبة أكثر عندما تدمج بين مواد مختلفة في الموقف التعليمي.	12
					يزيد التعليم بين المجاليّ من قدرة الطلبة على التحليل والنقد.	13
					يطوّر التعليم بين المجاليّ مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.	14
					يجعل التعليم بين المجاليّ التعلّم أكثر ارتباطاً بحياة الطلبة اليومية.	15
					يعزّز التعليم بين المجاليّ الفضول العلميّ والاستكشاف لدى الطلبة.	16
					يساعد التعليم بين المجاليّ الطلبة في الربط بين المعلومات من موضوعات متعدّدة.	17
<p>المحور الثاني: محور التفكير الناقد عند الطلبة</p> <p>التفكير الناقد: يعني القدرة على تحليل وتقييم المعلومات أو الآراء أو القضايا بطريقة موضوعية ومنهجية، بهدف الوصول إلى استنتاجات مدروسة ومنطقية. يتضمن التفكير الناقد فحص الأدلة وتحديد التحيزات المحتملة واستخدام المنطق في تحليل الأمور.</p>						
<b>أولاً: مهارات التحليل والفهم</b>						
					يُظهر الطلبة قدرة على طرح أسئلة عميقة وذات مغزى.	1
					يتميّز الطلبة بين الحقائق والآراء عند مناقشة موضوعات مختلفة.	2
					يقوم الطلبة بتحليل أفكارهم استناداً للتغذية الراجعة.	3
					يظهر الطلبة قدرة على اكتشاف الثغرات في المعلومات المقدّمة إليهم.	4
					يستطيع الطلبة إعادة صياغة المعلومات بلغتهم الخاصة بعد تحليلها.	5
					يربط الطلبة بين المعرفة السابقة واللاحقة لفهم أعمق.	6

					يُظهر الطلبة قدرة على تلخيص الأفكار بعد تحليلها.	7
					يستخدم الطلبة استراتيجيات مختلفة لفهم وتحليل المفاهيم المعقدة وتحليلها.	8
<b>ثانياً: مهارات التقييم واتخاذ القرار</b>						
					يستخدم الطلبة الأدلة المنطقية لدعم آرائهم.	9
					يختبر الطلبة صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة.	10
					يُبدى الطلبة مهارة في اتخاذ القرارات المبنية على تحليل المعطيات.	11
					يُبدى الطلبة قدرة على تقديم تفسيرات منطقية وتمييز الحجج المدعومة بالأدلة.	12
					يطلب الطلبة توضيحات إضافية عند مواجهة معلومات غير واضحة.	13
<b>ثالثاً: مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري</b>						
					يُبدى الطلبة استعداداً لتحليل وجهات النظر المختلفة بعقل منفتح.	14
					يعبر الطلبة عن آرائهم بثقة.	15
					يُشارك الطلبة بفعالية في الحوارات الصفية الناقدة.	16
					يُظهر الطلبة استقلالية في التفكير ولا يكررون آراء الآخرين.	17
					يبدى الطلبة فضولاً معرفياً يقودهم إلى البحث المستقل.	18
<b>المحور الثالث: محور التفكير الابداعي عن الطلبة</b>						
التفكير الابداعي: يشير إلى القدرة على توليد أفكار جديدة وأصيلة والتفكير خارج الأطر التقليدية. يعتمد التفكير الابداعي على الابتكار والخيال ويشمل التفكير في حلول غير تقليدية للمشاكل.						
<b>أولاً: مجال الطلاقة</b>						
					يقدم الطلبة حلولاً غير تقليدية للمشكلات الدراسية.	1

					2	يبتكر الطلبة حلولاً جديدة عند مواجهة التحديات.
					3	يعرض الطلبة حلولاً بديلة للمشكلات في الصف.
					4	يتمتع الطلبة بالفضول لاستكشاف الأفكار المختلفة وغير المألوفة.
<b>ثانياً: مجال المرونة</b>						
					5	يُبدى الطلبة رغبة في تجربة طرق جديدة لحل المهام والمشكلات.
					6	يُظهر الطلبة مرونة فكريّة عند تعديل أفكارهم.
					7	يناقش الطلبة الأفكار بمرونة دون التمسك برأي واحد.
					8	يتقبل الطلبة التجريب والتفكير غير النمطيّ دون تردد.
					9	يُظهر الطلبة اتساعاً في وجهات النظر عند اقتراح حلول للمواقف التعليميّة.
<b>ثالثاً: مجال الأصالة</b>						
					10	يُظهر الطلبة القدرة على ابتكار أفكار جديدة عند التعامل مع المهام التعليميّة.
					11	يطرح الطلبة أفكاراً غير متوقّعة عند مناقشة موضوعات متنوّعة ومشاريع صفيّة.
					12	يوظّف الطلبة تجاربهم الشخصيّة لإيجاد حلول مبدعة.
					13	يعبّر الطلبة عن أفكارهم بحريّة دون خوف من الخطأ.
					14	يُظهر الطلبة خيالاً واسعاً عند التعبير عن أفكارهم.
<b>رابعاً: مجال الاثراء</b>						
					15	يستخدم الطلبة الرسوم أو الرموز أو الأمثلة الخاصة للتعبير عن فهمهم.

					يعبر الطلبة عن أنفسهم بأساليب إبداعية في الأنشطة الصفية.	16
					يربط الطلبة بين أفكار من مجالات مختلفة لإنتاج مفاهيم جديدة.	17
					يسهم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعية ضمن مجموعات العمل.	18
<b>خامساً: الحساسية للمشكلات</b>						
					يلاحظ الطلبة المشكلات في بيئة التعلم بسرعة ويبلغون عنها.	19
					يظهر الطلبة اهتماماً بالتفاصيل التي قد تشير إلى وجود تحديات أو صعوبات في الأداء الدراسي.	20
					يعبر الطلبة عن قلقهم تجاه المشكلات التي قد تؤثر على سير العملية التعليمية.	21
					يشارك الطلبة في مناقشة المشكلات بهدف البحث عن حلول فعالة.	22

## ملحق (د)

### الجدول

#### جدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات تصوّرات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية في الجليل حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليّاً وفق المتوسّطات الحسابيّة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
1	يساعد دمج مجالات معرفيّة مختلفة الطلبة على النظر إلى القضايا من زوايا متعدّدة.	4.10	0.81	82.00%	1	كبيرة
14	يطوّر التعليم بين المجاليّ مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة. يساعد التعليم بين المجاليّ الطلبة في الربط بين المعلومات من موضوعات متعدّدة.	4.10	0.87	82.00%	2	كبيرة
17	يساعد التعليم بين المجاليّ الطلبة في الربط بين المعلومات من موضوعات متعدّدة.	4.09	0.87	81.80%	3	كبيرة
6	يسهم التعليم بين المجاليّ في تنمية وتطوير شخصيّة الطلبة.	4.08	0.86	81.60%	4	كبيرة
13	يزيد التعليم بين المجاليّ من قدرة الطلبة على التحليل والنقد.	4.06	0.86	81.20%	5	كبيرة
5	يحفّز التعليم بين المجاليّ التفكير الناقد لدى الطلبة.	4.04	0.84	80.80%	6	كبيرة
10	يُثري التعليم بين المجاليّ عمليّة التعلّم لدى الطلبة.	4.04	0.83	80.80%	7	كبيرة
15	يجعل التعليم بين المجاليّ التعلّم أكثر ارتباطاً بحياة الطلبة اليوميّة.	4.04	0.86	80.80%	8	كبيرة
8	أشجّع الطلبة على طرح أسئلة تدمج بين ما يتعلمونه في مواضيع مختلفة.	4.03	0.85	80.60%	9	كبيرة
11	يساعد التعليم بين المجاليّ في تعميق	4.03	0.83	80.60%	10	كبيرة

الفهم الذاتي لدى الطلبة.						
كبيرة	11	80.60%	0.87	4.03	يتفاعل الطلبة أكثر عندما تدمج بين مواد مختلفة في الموقف التعليمي.	12
كبيرة	12	80.40%	0.86	4.02	يعزّر التعليم بين المجالي الفضول العلمي والاستكشاف لدى الطلبة.	16
كبيرة	13	79.40%	0.86	3.97	يشجّع التعليم بين المجالي العمل التعاوني بين الطلبة	9
كبيرة	14	78.60%	0.88	3.93	أخطّط لدروسي بحيث تشمل مهارات أو مفاهيم من تخصصات متنوعة.	4
كبيرة	15	78.60%	0.86	3.93	أستخدم أنشطة تعليمية تربط بين موضوعي ومجالات معرفية أخرى.	7
كبيرة	16	78.40%	0.85	3.92	أحفز الطلبة على استخدام مصادر معرفية متنوعة أثناء المهام الصفية.	3
كبيرة	17	72.40%	0.96	3.62	أتعاون مع زملائي في التخطيط لأنشطة التعليم بين المجالي.	2
كبيرة		80.00%	0.71	4.00	المتوسط العام المحور الأول :محور التعليم بين المجالي	

جدول (12)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات لمجال (الطلاقة)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسّطات الحسابيّة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
4	يتمّتع الطلبة بالفضول لاستكشاف الأفكار المختلفة وغير المألوفة.	3.47	0.907	69.40%	1	كبير
3	يعرض الطلبة حلولاً بديلة للمشكلات في الصف.	3.35	0.899	67.00%	2	متوسط
2	يبتكر الطلبة حلولاً جديدة عند مواجهة التحديات.	3.29	0.945	65.80%	3	متوسط
1	يقدم الطلبة حلولاً غير تقليديّة للمشكلات الدراسيّة.	3.24	0.926	64.80%	4	متوسط
	المتوسط العام لمجال الطلاقة	3.34	0.843	66.80%		متوسط

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (المرونة)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
1	يُبدِي الطلبة رغبة في تجربة طرق جديدة لحل المهام والمشكلات. يُظهر الطلبة اتساعاً في وجهات النظر عند اقتراح حلول للمواقف التعليمية.	3.46	0.910	69.20%	1	كبير
5	يناقش الطلبة الأفكار بمرونة دون التمسك برأي واحد. يُظهر الطلبة مرونة فكرية عند تعديل أفكارهم.	3.43	0.902	68.60%	2	كبير
3	يتقبل الطلبة التجريب والتفكير غير النمطي دون تردد.	3.41	0.910	68.20%	3	كبير
2	المتوسط العام لمجال المرونة	3.40	0.938	68.00%	4	متوسط
4		3.37	0.934	67.40%	5	متوسط
		3.41	0.843	68.20%		كبير

## جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الأصالة)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
4	يعبر الطلبة عن أفكارهم بحرية دون خوف من الخطأ.	3.48	0.886	69.60%	1	كبير
3	يوظف الطلبة تجاربهم الشخصية لإيجاد حلول مبدعة.	3.43	0.920	68.60%	2	كبير
5	يُظهر الطلبة خيالاً واسعاً عند التعبير عن أفكارهم.	3.41	0.927	68.20%	3	كبير
2	يطرح الطلبة أفكاراً غير متوقعة عند مناقشة موضوعات متنوعة ومشاريع صفيّة.	3.38	0.929	67.60%	4	متوسط
1	يُظهر الطلبة القدرة على ابتكار أفكار جديدة عند التعامل مع المهام التعليمية.	3.34	0.887	66.80%	5	متوسط
	المتوسط العام لمجال الأصالة	3.41	0.823	68.20%		متوسط

جدول (15)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتفديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال (الاثراء)، مرتبة تنازليًا وفق المتوسّطات الحسابيّة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابيّ*	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
4	يُسهّم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعيّة ضمن مجموعات العمل.	3.47	0.913	69.40%	1	كبير
2	يعبّر الطلبة عن أنفسهم بأساليب إبداعية في الأنشطة الصفية.	3.40	0.921	68.00%	2	كبير
3	يربط الطلبة بين أفكار من مجالات مختلفة لإنتاج مفاهيم جديدة.	3.40	0.914	68.00%	3	كبير
1	يستخدم الطلبة الرسوم أو الرموز أو الأمثلة الخاصة للتعبير عن فهمهم.	3.35	0.919	67.00%	4	متوسط
	المتوسط العام لمجال الاثراء	3.40	0.844	68.00%		كبير

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (الحسابية للمشكلات)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
4	يُسهم الطلبة في تطوير الأفكار الجماعية ضمن مجموعات العمل	3.46	0.869	69.20%	1	كبير
5	يشارك الطلبة في مناقشة المشكلات بهدف البحث عن حلول فعّالة.	3.46	0.872	69.20%	2	كبير
2	يُظهر الطلبة اهتمامًا بالتفاصيل التي قد تشير إلى وجود تحديات أو صعوبات في الأداء الدراسي.	3.37	0.877	67.40%	3	متوسط
3	يعبر الطلبة عن قلقهم تجاه المشكلات التي قد تؤثر على سير العملية التعليمية.	3.34	0.851	66.80%	4	متوسط
1	يلاحظ الطلبة المشكلات في بيئة التعلم بسرعة ويبلغون عنها.	3.30	0.845	66.00%	5	متوسط
	المتوسط العام لمجال الحسابية للمشكلات	3.38	0.769	67.60%		متوسط

جدول (17)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتفديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسّطات الحسابيّة

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
1	مهارات التحليل والفهم	3.51	0.774	70.20%	1	كبير
3	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	3.42	0.821	68.40%	2	كبير
2	مهارات التقييم واتخاذ القرار	3.39	0.781	67.80%	3	متوسط
	المتوسط العام المحور الثاني : محور التفكير الناقد عند الطلبة	3.44	0.733	68.80%		كبير

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (مهارات التحليل والفهم)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
6	يربط الطلبة بين المعرفة السابقة واللاحقة لفهم أعمق.	3.57	0.889	71.40%	1	كبير
2	يُميّز الطلبة بين الحقائق والآراء عند مناقشة موضوعات مختلفة.	3.56	0.865	71.20%	2	كبير
3	يقوم الطلبة بتحليل أفكارهم استناداً للتغذية الراجعة.	3.53	0.838	70.60%	3	كبير
1	يُظهر الطلبة قدرة على طرح أسئلة عميقة وذات مغزى.	3.50	0.905	70.00%	4	كبير
7	يُظهر الطلبة قدرة على تلخيص الأفكار بعد تحليلها.	3.50	0.886	70.00%	5	كبير
8	يستخدم الطلبة استراتيجيات مختلفة لفهم وتحليل المفاهيم المعقدة وتحليلها.	3.48	0.931	69.60%	6	كبير
4	يظهر الطلبة قدرة على اكتشاف الثغرات في المعلومات المقدمة إليهم.	3.46	0.869	69.20%	7	كبير
5	يستطيع الطلبة إعادة صياغة المعلومات بلغتهم الخاصة بعد تحليلها.	3.46	0.879	69.20%	8	كبير
	المتوسط العام: مهارات التحليل والفهم	3.51	0.774	70.20%		كبير

\* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (مهارات التقييم واتخاذ القرار)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
5	يطلب الطلبة توضيحات إضافية عند مواجهة معلومات غير واضحة.	3.53	0.876	70.60%	1	كبير
1	يستخدم الطلبة الأدلة المنطقية لدعم آرائهم.	3.41	0.862	68.20%	2	كبير
3	يُبدى الطلبة مهارة في اتخاذ القرارات المبنية على تحليل المعطيات.	3.39	0.876	67.80%	3	متوسط
4	يُبدى الطلبة قدرة على تقديم تفسيرات منطقية وتمييز الحجج المدعومة بالأدلة.	3.38	0.881	67.60%	4	متوسط
2	يختبر الطلبة صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة.	3.26	0.909	65.20%	5	متوسط
	المتوسط العام لمهارات التقييم واتخاذ القرار	3.39	0.781	67.80%		متوسط

## جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	المستوى
2	يعبر الطلبة عن آرائهم بثقة.	3.51	0.901	70.20%	1	كبير
3	يشارك الطلبة بفعالية في الحوارات الصفية الناقدة.	3.47	0.922	69.40%	2	كبير
5	يبدى الطلبة فضولاً معرفياً يقودهم إلى البحث المستقل.	3.41	0.906	68.20%	3	كبير
1	يبدى الطلبة استعداداً لتحليل وجهات النظر المختلفة بعقل منفتح.	3.36	0.887	67.20%	4	متوسط
4	يظهر الطلبة استقلالية في التفكير ولا يكررون آراء الآخرين.	3.34	0.903	66.80%	5	متوسط
	المتوسط العام لمهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	3.42	0.821	68.40%		كبير

## جدول (21)

مصنوفة معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين التعليم بين المجالي وتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة

المحاور	الارتباط	المحور الأول : محور التعليم بين المجالي	المحور الثاني : التفكير الناقد عند الطلبة	المحور الثالث : محور التفكير الإبداعي عن الطلبة
محور التعليم بين المجالي	ارتباط بيرسون الدلالة الإحصائية العدد	1 0.000 364	**0.565 0.000 364	**0.550 0.000 364
محور التفكير الناقد عند الطلبة	ارتباط بيرسون الدلالة الإحصائية العدد	**0.565 0.000 364	1 0.000 364	**0.881 0.000 364
محور التفكير الإبداعي عن الطلبة	ارتباط بيرسون الدلالة الإحصائية العدد	**0.550 0.000 364	**0.881 0.000 364	1 0.000 364

\*\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.01$ )

جدول (22)

تحليل الانحدار البسيط للتعليم بين مجالي على التفكير الناقد لدى الطلبة

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R <sup>2</sup>	التباين المفسر المعدل R <sup>2</sup>
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
Constant	1.114	0.181		6.142	0.00			
محور التعليم بين المجالي	0.581	0.045	0.565	13.022	0.00	0.565	0.319	0.317

قيمة "ف" المحسوبة 169.564 =دالة عند مستوى دلالة 0.000

جدول (23)

تحليل الانحدار البسيط للتعليم بين المجالي على التفكير الابداعي لدى الطلبة

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R <sup>2</sup>	التباين المفسر المعدل R <sup>2</sup>
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
Constant	1.050	0.190		5.535	0.00			
محور التعليم بين المجالي	0.585	0.047	0.550	12.521	0.00	0.550	0.302	0.300

قيمة "ف" المحسوبة 156.787 =دالة عند مستوى دلالة 0.000

## جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتصوّرات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)

الانحراف المعياريّ	العدد	المتوسط الحسابيّ	المستوى/الفئة	المتغيّر
0.700	74	4.01	ذكر	الجنس
0.717	290	4.00	انثى	
0.712	364	4.00	المجموع	
0.711	101	4.07	بكالوريوس	المؤهّل العلميّ
0.712	263	3.97	ماجستير فأعلى	
0.712	364	4.00	المجموع	
0.711	358	4.00	معلم	المسمى الوظيفيّ
0.712	364	4.00	المجموع	
0.819	27	3.98	أقل من خمس سنوات	سنوات الخدمة
1.004	35	3.88	من 5 إلى 10 سنوات	
0.662	302	4.02	أكثر من 10 سنوات	المجموع
0.712	364	4.00	المجموع	

## جدول (25)

تحليل التباين الرباعيّ للمتوسطات الحسابية لتصوّرات أفراد عينة الدراسة حول التعليم بين المجاليّ من وجهة نظر المعلمين (الكلّي) وفقاً لمتغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، المسمى الوظيفيّ، سنوات الخدمة)

المتغيّر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.015	1	0.015	0.030	0.863
المؤهّل العلميّ	1.043	1	1.043	2.049	0.153
المسمى الوظيفيّ	0.462	1	0.462	0.908	0.341
سنوات الخدمة	0.752	2	0.376	0.739	0.479
الخطأ	182.197	358	0.509		
المجموع	6012.384	364			
المجموع المعدل	184.148	363			

\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

## جدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.46	74	0.790
	انثى	3.37	290	0.749
	المجموع	3.39	364	0.758
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.37	101	0.829
	ماجستير فأعلى	3.40	263	0.730
	المجموع	3.39	364	0.758
المسمى الوظيفي	معلم	3.39	358	0.753
	المجموع	3.39	364	0.758
	سنوات الخدمة	اقل من خمس سنوات	3.43	27
من 5- إلى 10 سنوات		3.29	35	0.896
أكثر من 10 سنوات		3.40	302	0.739
المجموع		3.39	364	0.758

## جدول (27)

تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.339	1	0.339	0.586	0.444
المؤهل العلمي	0.082	1	0.082	0.141	0.707
المسمى الوظيفي	0.088	1	0.088	0.151	0.698
سنوات الخدمة	0.341	2	0.171	0.295	0.745
الخطأ	2070.311	358	0.579		
المجموع	4391.918	364			
المجموع المعدل	208.319	363			

\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

جدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة)

المتغيرات	الإحصائي	أولاً: مجال الطلاقة	ثانياً: مجال المرونة	ثالثاً: مجال الأصالة	رابعاً: مجال الإثراء	خامساً: الحساسية للمشكلات
<b>الجنس</b>						
ذكر	المتوسط الحسابي	3.39	3.49	3.48	3.47	3.48
	العدد	74	74	74	74	74
انثى	الانحراف المعياري	0.870	0.926	0.864	0.866	0.689
	المتوسط الحسابي	3.33	3.40	3.39	3.39	3.36
المجموع	العدد	290	290	290	290	290
	الانحراف المعياري	0.837	0.821	0.813	0.839	0.788
المجموع	المتوسط الحسابي	3.34	3.41	3.41	3.40	3.38
	العدد	364	364	364	364	364
المؤهل العلمي	الانحراف المعياري	0.843	843.0	0.823	0.844	0.769
	المتوسط الحسابي	3.37	3.41	3.38	3.38	3.30
بكالوريوس	العدد	101	101	101	101	101
	الانحراف المعياري	0.887	0.895	0.899	0.910	0.827
ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	3.33	3.42	3.42	3.41	3.42
	العدد	263	263	263	263	263
المجموع	الانحراف المعياري	0.827	0.824	0.793	0.819	0.745
	المتوسط الحسابي	3.34	3.41	3.41	3.40	3.38
المجموع	العدد	364	364	364	364	364
	الانحراف المعياري	0.843	0.843	0.823	0.844	0.769
<b>المسمى الوظيفي</b>						
معلم	المتوسط الحسابي	3.34	3.41	3.40	3.40	3.38
	العدد	358	358	358	358	358
المجموع	الانحراف المعياري	0.840	0.841	0.817	0.843	0.766

3.53	3.50	3.70	3.53	3.58	المتوسط الحسابي	مدير مدرسة
6	6	6	6	6	العدد	
1.025	1.000	1.205	1.017	1.068	الانحراف المعياري	
3.38	3.40	3.41	3.41	3.34	المتوسط الحسابي	المجموع
364	364	364	364	364	العدد	
0.769	0.844	0.823	0.843	0.843	الانحراف المعياري	
<b>سنوات الخدمة</b>						
3.30	3.46	3.45	3.48	3.47	المتوسط الحسابي	اقل من
27	27	27	27	27	العدد	خمس
0.718	0.857	0.844	0.879	0.883	الانحراف المعياري	سنوات
3.38	3.30	3.21	3.32	3.23	المتوسط الحسابي	من 5- إلى
35	35	35	35	35	العدد	10 سنوات
0.935	0.949	1.027	0.954	0.993	الانحراف المعياري	
3.39	3.41	3.43	3.42	3.34	المتوسط الحسابي	اكثر من 10
302	302	302	302	302	العدد	سنوات
0.755	0.832	0.794	0.828	0.822	الانحراف المعياري	
3.38	3.40	3.41	3.41	3.34	المتوسط الحسابي	المجموع
364	364	364	364	364	العدد	
0.769	0.844	0.823	0.843	0.843	الانحراف المعياري	

جدول (29)

تحليل التباين الرباعي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي وسنوات الخدمة)

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.722	0.126	0.091	1	0.091	أولاً: مجال الطلاقة	الجنس Hotelling's Trace value=.006 Sig.=.835
0.484	0.490	0.352	1	0.352	ثانياً: مجال المرونة	
0.540	0.376	0.256	1	0.256	ثالثاً: مجال الأصالة	
0.493	0.471	0.339	1	0.339	رابعاً: مجال الاثراء	
0.228	1.457	0.865	1	0.865	خامساً: الحساسية للمشكلات	
0.772	0.084	0.060	1	0.060	أولاً: مجال الطلاقة	المؤهل العلمي Hotelling's Trace value=.013 Sig.=.468
0.899	0.016	0.011	1	0.011	ثانياً: مجال المرونة	
0.746	0.105	0.072	1	0.072	ثالثاً: مجال الأصالة	
0.679	0.172	0.124	1	0.124	رابعاً: مجال الاثراء	
0.220	1.511	0.898	1	0.898	خامساً: الحساسية للمشكلات	
0.541	0.374	0.268	1	0.268	أولاً: مجال الطلاقة	المسمى الوظيفي Hotelling's Trace value=.005 Sig.=.874
0.853	0.035	0.025	1	0.025	ثانياً: مجال المرونة	
0.497	0.462	0.314	1	0.314	ثالثاً: مجال الأصالة	
0.924	0.09	0.006	1	0.006	رابعاً: مجال الاثراء	
0.833	0.045	0.027	1	0.027	خامساً: الحساسية للمشكلات	
0.612	0.492	0.353	2	0.705	أولاً: مجال الطلاقة	سنوات الخدمة Hotelling's Trace value=.025 Sig.=.564
0.786	0.241	0.173	2	0.346	ثانياً: مجال المرونة	
0.381	0.967	0.658	2	1.315	ثالثاً: مجال الأصالة	
0.752	0.285	0.205	2	0.410	رابعاً: مجال الاثراء	
0.909	0.096	0.057	2	0.114	خامساً: الحساسية للمشكلات	

0.717	358	256.610	أولاً: مجال الطلاقة	الخطأ
0.718	358	257.174	ثانياً: مجال المرونة	
0.680	358	243.551	ثالثاً: مجال الأصالة	
0.720	358	257.772	رابعاً: مجال الاثراء	
0.594	358	212.685	خامساً: الحساسية للمشكلات	
	364	4316.875	أولاً: مجال الطلاقة	المجموع
	364	4502.680	ثانياً: مجال المرونة	
	364	4472.720	ثالثاً: مجال الأصالة	
	364	4477.813	رابعاً: مجال الاثراء	
	364	4384.560	خامساً: الحساسية للمشكلات	
	363	257.973	أولاً: مجال الطلاقة	المجموع المعدل
	363	258.040	ثانياً: مجال المرونة	
	363	245.818	ثالثاً: مجال الأصالة	
	363	258.745	رابعاً: مجال الاثراء	
	363	214.714	خامساً: الحساسية للمشكلات	

### جدول (30)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين (ككل) وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
	ذكر	3.49	74	0.743
الجنس	انثى	3.43	290	0.731
	المجموع	3.44	364	0.733
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.44	101	0.790
	ماجستير فأعلى	3.44	263	0.711
	المجموع	3.44	364	0.733
المسمى الوظيفي	معلم	3.44	358	0.733
	المجموع	3.44	364	0.733
	أقل من خمس سنوات	3.56	27	0.937
سنوات الخدمة	من 5- إلى 10 سنوات	3.28	35	0.954
	أكثر من 10 سنوات	3.45	302	0.682
	المجموع	3.44	364	0.733

### جدول (31)

تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الجنس	0.158	1	0.158	0.293	0.589
المؤهل العلمي	0.006	1	0.006	0.012	0.914
المسمى الوظيفي	0.079	1	0.079	0.147	0.702
سنوات الخدمة	1.238	2	0.619	1.146	0.319
الخطأ	1930.385	358	0.540		
المجموع	4500.100	364			
المجموع المعدل	194.916	363			

\* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )

جدول (32)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)

المتغيرات	الإحصائي	مهارات التحليل والفهم	مهارات التقييم واتخاذ القرار	مهارات الاستقلالية والافتتاح الفكري
<b>الجنس</b>				
المتوسط الحسابي	3.59	3.44	3.45	
العدد	74	74	74	
الانحراف المعياري	0.736	0.798	0.831	
<b>انثى</b>				
المتوسط الحسابي	3.49	3.38	3.41	
العدد	290	290	290	
الانحراف المعياري	0.783	0.777	0.820	
<b>المجموع</b>				
المتوسط الحسابي	3.51	3.39	3.42	
العدد	364	364	364	
الانحراف المعياري	0.774	0.781	0.821	
<b>المؤهل العلمي</b>				
المتوسط الحسابي	3.53	3.41	3.38	
العدد	101	101	101	
الانحراف المعياري	0.810	0.872	0.877	
<b>ماجستير فأعلى</b>				
المتوسط الحسابي	3.50	3.39	3.43	
العدد	263	263	263	
الانحراف المعياري	0.761	0.744	0.800	
<b>المجموع</b>				
المتوسط الحسابي	3.51	3.39	3.42	
العدد	364	364	364	
الانحراف المعياري	0.774	0.781	0.821	
<b>المسمى الوظيفي</b>				
المتوسط الحسابي	3.51	3.39	3.42	
العدد	358	358	358	
الانحراف المعياري	0.775	0.778	0.823	
الانحراف المعياري	743.	1.020	756.	

3.42	3.39	3.51	المتوسط الحسابي	
364	364	364	العدد	المجموع
0.821	0.781	0.774	الانحراف المعياري	
<b>سنوات الخدمة</b>				
3.56	3.45	3.67	المتوسط الحسابي	أقل من
27	27	27	العدد	خمس
1.065	1.071	0.853	الانحراف المعياري	سنوات
3.14	3.26	3.44	المتوسط الحسابي	من 5- إلى
35	35	35	العدد	10 سنوات
0.954	0.996	1.042	الانحراف المعياري	
3.44	3.40	3.50	المتوسط الحسابي	أكثر من
302	302	302	العدد	10 سنوات
0.775	0.722	0.731	الانحراف المعياري	
3.42	3.39	3.51	المتوسط الحسابي	
364	364	364	العدد	المجموع
0.821	0.781	0.774	الانحراف المعياري	

جدول (33)

تحليل التباين المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.331	0.948	0.571	1	0.571	مهارات التحليل والفهم	الجنس
0.667	0.185	0.114	1	0.114	مهارات التقييم واتخاذ القرار	Hotelling's Trace value=.006 sig=.577
0.903	0.015	0.010	1	0.010	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	
0.957	0.003	0.002	1	0.002	مهارات التحليل والفهم	المؤهل العلمي
0.812	0.057	0.035	1	0.035	مهارات التقييم واتخاذ القرار	Hotelling's Trace value=.005 sig=.629
0.570	0.324	0.218	1	0.218	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	
0.283	1.155	0.695	1	0.695	مهارات التحليل والفهم	المسمى الوظيفي
0.937	0.006	0.004	1	0.004	مهارات التقييم واتخاذ القرار	Hotelling's Trace value=.010 sig=.312
0.951	0.004	0.003	1	0.003	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	
0.537	0.624	0.375	2	0.750	مهارات التحليل والفهم	سنوات الخدمة
0.558	0.585	0.360	2	0.720	مهارات التقييم واتخاذ القرار	Hotelling's Trace value=.027 sig=.148
0.086	2.475	1.667	2	3.335	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	
		0.602	358	2150.391	مهارات التحليل والفهم	الخطأ
		0.615	358	2200.211	مهارات التقييم واتخاذ القرار	
		0.674	358	2410.172	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكري	

364	4693.938	مهارات التحليل والفهم	
364	4414.040	مهارات التقييم واتخاذ القرار	المجموع
364	4493.520	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكريّ	
363	217.420	مهارات التحليل والفهم	
363	221.147	مهارات التقييم واتخاذ القرار	المجموع المعدل
363	244.781	مهارات الاستقلالية والانفتاح الفكريّ	

### جدول (34)

تحليل الانحدار البسيط للتعليم بين المجاليّ على التفكير الإبداعي والناقد معاً لدى الطلبة

النموذج	المعاملات غير المعيارية		قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين التباين المفسر المعدل R <sup>2</sup>
	معامل الانحدار	الخطأ المعياريّ				
Constant	1.082	.177	6.101	0.00		
محور التعليم بين المجاليّ	.583	.044	13.355	0.00	.575 (a)	.330

قيمة "ف" المحسوبة = 178.351 = دالة عند مستوى دلالة 0.000

## ملحق (هـ)

### خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: القدرة التنبؤية لتصورات معلمي المدارس الإعدادية حول التعليم بين المجالي في تعزيز التفكير الابداعي والناقد لدى الطلاب في الجليل.

#### المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية International Journal of Educational and Psychological Sciences



تصدرها الاكاديمية العربية للعلوم الانسانية والتطبيقية - مصر  
با اعتماد المجلس الاعلى للجامعات المصرية  
[http://egjournal.scu.eg/search\\_megala.php](http://egjournal.scu.eg/search_megala.php)  
ويالتعاون مع جامعه عمان الاهلية - الاردن  
رقم ايداع عربي (24320) ورقم ايداع دولي (Print) (ISSN 2536-9261) - الاردن  
ورقم ايداع اون لاين (Online) (ISSN 2536-927X) ،  
ومعامل التأثير العربي شهادة رقم (180-2018)  
المجلة حاصلة على ISI

<https://isindexing.com/isi/>

Journals	Impact Factor	ISSN
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES	2024-2025 (2.612)	2536-9261

مجلة دولية - عربية - اقليمية - منحصصة - محكمة علميا

خطاب نشر بحث علمي  
تشهد هيئة تحرير المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية  
" IJEPS "

International Journal of Educational and Psychological Sciences

بان البحث الموسوم بـ :

"القدرة التنبؤية لتصورات معلمي المدارس الإعدادية حول التعليم بين

المجالي في تعزيز التفكير الابداعي والناقد لدى الطلاب في الجليل "

The Predictive Ability of Middle School Teachers 'Perceptions of  
Interdisciplinary Education in Enhancing Students 'Creative and Critical  
Thinking In the Galilee

المقدم من

ريما محمود داهود

دكتور / فكري مصطفى دويكات

جامعة النجاح

بأنه تم تكريم البحث من قبل أساتذة متخصصين في اللجنة العلمية للمجلة وقد تم  
قبول البحث في سبتمبر . وتم نشره في المجلد الثمانون . يونيو 2025 م  
DOI: 10.12816/ijepe.2025.462442



رئيس التحرير

أ.د. / محمد الكويهي

ملحوظة يجب تقديم اصل خطاب النشر ولا يجهت بالصورة  
- يتم ترويه الجامعات العربية بنسخة من كل بحث منشور لمسئوبها بالجلد  
- لمراسلات الجمهورية مصر العربية - محافظة القاهرة - أمام جامعة القاهرة - شارع بين السرايات  
جول / واتس : 00201145706215 يرجى التأكد من صحة البيانات بقباب النشر من خلال مراسلة ايميلات  
الجلد الحالية : communication555@yahoo.com / ijepe@yahoo.com



**An-Najah National University**  
**Faculty of Graduate Studies**

**INTERDISCIPLINARY EDUCATION AS A  
PREDICTOR OF CREATIVE AND CRITICAL  
THINKING: MIDDLE SCHOOL TEACHERS'  
PERCEPTIONS IN THE GALLILE REGION**

**By**  
**Rima Mahmoud Dahoud**

**Supervisor**  
**Dr. Fakhri Dweikat**

**This Desertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of  
Ph.D Teaching & Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University,  
Nablus, Palestine.**

# **INTERDISCIPLINARY EDUCATION AS A PREDICTOR OF CREATIVE AND CRITICAL THINKING: MIDDLE SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS IN THE GALLILE REGION**

**By**  
**Rima Mahmoud Dahoud**  
**Supervisor**  
**Dr. Fakhri Dweikat**

## **Abstract**

This study aimed to investigate the predictive ability of Arabic language teachers' perceptions in intermediate schools in the Galilee regarding interdisciplinary education in enhancing students' creative and critical thinking. The predictive correlational descriptive approach was employed, as it enables the quantitative description of educational phenomena and the analysis of relationships between independent and dependent variables. To achieve this objective, a questionnaire was developed for data collection after verifying its validity and reliability.

The study population consisted of Arabic language teachers in intermediate schools within the Arab education system in the Galilee, and a voluntary sample of (364) male and female teachers was selected. The results indicated that teachers' perceptions of interdisciplinary education were at a high level ( $M = 4.00$ ), with higher ratings for items related to integrating different knowledge domains and promoting twenty-first century skills, while the item related to teacher collaboration in planning interdisciplinary activities ranked last ( $M = 3.62$ ). The findings also showed that students' critical thinking skills were at a high level with a mean score of (3.44), with analysis and comprehension skills ranking highest ( $M = 3.51$ ), whereas evaluation and decision-making skills ranked lowest ( $M = 3.39$ ). Results related to creative thinking indicated a moderate level ( $M = 3.39$ ), with flexibility and originality scoring higher, alongside a need to further enhance fluency skills.

The results of the four-way ANOVA analysis revealed no statistically significant differences in teachers' perceptions of interdisciplinary education or in students' levels of critical or creative thinking according to the variables of gender, academic qualification, job title, and years of service.

Furthermore, predictive analysis results demonstrated a statistically significant predictive ability of interdisciplinary education in developing students' critical and creative thinking, with correlation coefficients reaching ( $R = 0.565$ ,  $R^2 = 0.319$ ) for critical thinking and ( $R = 0.550$ ,  $R^2 = 0.302$ ) for creative thinking. This indicates that interdisciplinary education explains 31.9% of the variance in critical thinking and 30.2% of the variance in creative thinking.

The study concluded that interdisciplinary education represents an effective approach for enhancing students' thinking skills. Accordingly, key recommendations include strengthening collaborative planning among teachers in light of the relatively low mean score of collaboration, and placing greater emphasis on developing evaluation and fluency skills, which appeared at comparatively lower levels. The findings also open avenues for future experimental studies to examine the practical impact of interdisciplinary education through direct application.

**Keywords:** Predictive Ability, Interdisciplinary Education, Creative Thinking, Critical Thinking, Predictive Power.