مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات تنمية التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

يوسف ذياب المجالي*

ديما يوسف المجالي

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في تنمية التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من جهة نظر المعلمين أنفسهم، دراسة ميدانية شملت قصبة مديرية التربية والتعليم محافظة الكرك، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي وذلك بتطبيق استبانة تكونت من (40) فقرة كأداة لجمع البيانات موزعة على ثلاثة مجالات: (مهارات التفكير الناقد، واتجاهات التفكير الناقد، والأساليب المعززة للتفكير الناقد) وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينه قدرت بـ (300) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى إيجابيات ممارسة معلمي المرحلةالأساسية في تنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه، وبوزن نسبي (84.38) بدرجة مرتفعة، كما توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاثة لمتغير النوع الاجتماعي عدا المجال الأول ولصالح الإناث، في حين أكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة, وقد خلصت الدراسة إلى طرح بعض التوصيات ذات الصلة لذوي الاختصاص والمهتمين والباحثين أهمها بعقد دورات تدريبية لتنمية التفكير الناقد على مستوى المراحل الدراسية وتركيزها على المناهج المدرسية، وإجراء دراسات متشابهة في مناطق تعليمية أخرى.

الكلمات الدالة: معلمو المرحلة الأساسية، مهارات التفكير الناقد.

---

* **كلية الكرك، جامعة البلقاء التطبيقية، الكرك.**

تاريخ تقديم البحث: 2020/3/9م. تاريخ قبول البحث: 2020/10/4م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2023 م.

The Extent of The Practicing the Primary School Teachers in Developing Critical Thinking Skills, Its Directions and It's Method from The Point of View of The Teachers Themselves

Yousef Thyab Almajali

Deema Yousef Almajali

Abstract

This study aimed to identify the extent of the practicing the primary school teachers in developing critical thinking skills, it's directions and it's methods from the point of view the teachers themselves, a field study included the Kasbah of the Directorate of Education in Karak Governorate, to achieve the aim of this study, the descriptive approach was used by applying a questionnaire consisting of (40) paragraphs as a tool for collecting the data distributed in three areas: (skills of critical thinking, directions of critical thinking, and the methods that enhance critical thinking). And its honesty and reliability were confirmed, and it was applied to a sample of 300 male and female teachers, the study reached to the positives of practicing the primary stage teachers in developing critical thinking skills, it's directions and it's methods, with a relative weight (84.38) with a high degree, and with the absence of the statistically significant differences in the three areas of the gender variable except the first field and in favor of females,while the study confirmed the absence of the statistically significant differences attributable to the variable of experience, the study concluded to offer some relevant recommendations for those with specialization and interest and researchers, and the most important is to which is to hold training courses to develop the critical thinking at the level of academic levels and to focus on school curricula, and to conduct similar studies in other educational areas ..

Key words: primary school teachers, critical thinking skills.

مقدمة:

يعتبر تعليم التفكير واستخدام أساليبه من المهمات العظيمة التي ينبغي أن يُعنى بها التعليم، حيث إن تنمية مهاراته تهذب الأفراد وتكسبهم إنسانيتهم، وقد أخذت الأنظار تتجه اليوم نحو المؤسسات التعليمية أكثر من أي وقت

وتسهم المدرسة في صقل شخصية التلميذ، وفي تعديل سلوكه وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح، لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، والمدرسة بحكم وظيفتها الاجتماعية والتربوية واشتقاق أهدافها من المجتمع والنظم التربوية، تعمل على إعداد التلميذ بحيث يتميز بخصائص أهمها اكتسابه لمهارات التفكير المنضم. لما لها من دور حيوي وحاسم في حياة الشعوب والمجتمعات. وعلى صحة الحكم على المواقف والقضايا التي يتعرض لها في حياته الدراسية، وفي حياته الخاصة، وتنمية قدرة التلميذ على الابتكار والتصرف والرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه (Fahim, 2001).

وهناك اتجاهان يلخصان الممارسات التربوية لتنمية التفكير عند الطلبة هما: الاتجاه الأول، ويفترض أن أفضل وسيلة لتنمية تفكير الطلبة إنما يتم من خلال تطوير برامج خاصة لتدريس مهارات التفكير بمعزل عن محتوى المواد الدراسية. والاتجاه الثاني، يركز على ضرورة تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية العادية، ثم العمل على تنميتها من خلال التدريس (Al-Nahar, 1996).

ويرى (Saadeh, 2015) أن العقل الإنساني يأتي على قمة النعم الكثيرة التي أنعم الله بها على الإنسان، وذلك كي يفكر ويتدبر بكل ما يدور حوله من أحداث، أو أمور، أو قضايا، أو مشكلات من جهة، ويتعمق فيما خلق الله عز وجل من مخلوقات متنوعة في صفاتها ووظائفها وأدوارها من جهة ثانية، والتفكير مطلب إلهي لقوله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (النحل، الآية 44).

اهتم التربويون بموضوع التفكير اهتماماً كبيراً، حتى أصبح بعضهم يُعرف التعلم بأنه التفكير، وقد أصبح من وظيفة التربية أن تعنى بتعليم الطلاب كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، فقد أورد مركز التطوير التربوي (2004م) "أنه من خلال تطلعات المشروع الشامل لتطوير المناهج لإدخال مهارات التفكير في المناهج الدراسية سنة 2000م، تبنت وزارة التربية والتعليم متمثلة في وحدة التطوير

التربوي (برنامج تنمية مهارات التفكير) ليكون منطلقاً منهجياً لتعزيز مهارات التفكير في المناهج وطرق التدريس.

ولذلك يعتبر التربويون أن تعليم مهارات التفكير هدفاً رئيساً ومميزاً، تحرص التربية الحديثة على تحقيقه، ويشير إلى ذلك (Habib, 2003)، لذا يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية.

وحيث إنّ التفكير الناقد هو أحد أنماط التفكير، فإنّ تنميته لدى المتعلمين يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير وأن توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وإلى ربط عناصره بعضها ببعض (.Ali, 2010)

فقد ذكر (Al-Khaldi, 2006) " ضرورة استخدام الأساليب التدريسية التي من خلالها يصبح المتعلمون مفكرين ناقدين، ذلك لأن التفكير الناقد يساعد الأفراد على التعقل والمرونة والموضوعية في مواجهة المواقف والمشكلات، مما يساعد على حلها ومعالجتها علاجاً سليمًا، وعدم قبول أي معلومة دون تحرٍ واكتشاف "و قد أثبتت معظم الدراسات التربوية إمكانية إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد إذا ما دربوا عليها، وبذلك يتمكن المتعلمون من التعامل مع المعلومات بصورة منطقية، وتتحول عقولهم إلى حالة من النشاط تعمل على ربط هذه المعلومات، ويستطيعون التعايش مع العصر التكنولوجي، وكم المعلومات الهائل، وإذكاء روح التساؤل عندهم.

وقدطرح المربي المعروف برايز (Brayer,1987) إستراتيجية لتدريس التفكير الناقد في إحدى مقالاته المشهورة، حيث أكد على أن تطوير قدرات الطلاب على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وأسس معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقديم الأمثلة الكافية للطلاب حول مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها. يستطيع المعلمون تقديم المهارة استنتاجياً بترك الطلاب يجدون فروع المهارة الرئيسية في أثناء استعمالها، وعند مناقشة أجزاء هذه المهارة ينتهي الدرس بتطبيق ثان لها، وعند استخدام هذه الإستراتيجية يمر الطلبة والمعلمون بمراحل رئيسية منها :

أ. تقديم المعلم للمهارة أمام الطلبة.

ب. تطبيق المهارة من قبل الطلبة .

ج. تأمل وتحديد ما يدور في عقول الطلبة وهم يطبقون المهارة.

د. تطبيق معرفتهم الجديدة للمهارة لاستخدامها مرة أخرى.

و. مراجعة ما يدور في أذهانهم وهم يطبقون المهارة.

ومن هنا يرى الباحثان أن الاهتمام بتعليم أساليب التفكير وتنمية مهاراته مهم للطلاب في المراحل التعليم المختلفة، وذلك بإتاحة الفرصة لهم لممارسة أساليب التفكير الفعّال من خلال المناهج الدراسية المختلفة التي يتعلمونها لبناء فكرهم، فالتفكير ينير لهم الطرق التي يتبعونها، وهو أداة التغيير لبناء مستقبلهم وتطوير مجتمعهم المحلي ومجتمعهم الإنساني.

ويتجلى الاهتمام بدراسة أساليب التفكير وتنمية مهاراته لدى طلبة المراحل التعليمية باعتباره مؤشرا قويا للقدرة على النقد والإبداع واتخاذ القرارات وحل المشكلات بأسلوب علمي. حيث تعتبر تنمية مهارات التفكير بمثابة هدف أساسي من أهداف البرامج التعليمية. لذا أوصت بعض المؤتمرات العالمية التابعة لليونسكو بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في التدريس، ونتيجة لذلك انعقدمؤتمر إصلاح التعليم في العالم العربي في العاصمة عمان في 30 نيسان عام (2013) والذي نظمته الشبكة العربية للتربية المدنية، وكان موضوعه وضع الخطط التعليمية ومراقبتها. وطالبوا بالتركيز على مهارات التفكير الناقد والمهاري، وتقليل الحشد المعرفي الذي ينمي الحفظ والتلقين.

وهنا يكمن دور المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس فيها، بإعداد وتشجيع وخلق المناخ الملائم لإذكاء دافعية الطلبة على التفكير الفعّال في شتى المجالات. ويؤيد ذلك (beyer) إذ يرى أن المناهج الدراسية المختلفة والقائمين على تدريسها لهم دور كبير ومهم في تنمية وتطوير التفكير ومهاراته لدى التلميذ، لكي يواكب العصر المتغير الذي نعيشه.

ويشير(Al-Bakr, 2002) إلى أنه من الأفضل أن يتم تعليم مهارات التفكير للطلاب من خلال المناهج الدراسية كافة، لأن العمليات العقلية التي يتم تعلمها بهذه الطريقة يتم تعزيزها بشكل مشترك من جميع المواد الدراسية ويمكن أن يتم ذلك من خلال دمجه في أي مادة من المواد، حيث يتم الانطلاق من المفاهيم والمعاني المتضمنة في هذه المواد إلى تجارب جديدة يشارك الطلاب في حلها".

ويُعد التفكير الناقد من أكثر أنواع التفكير أهمية في المنهاج المدرسي، ويعود ذلك إلى أهم أهدافه وهو بناء عملية التفكير الناقد لدى التلاميذ في العملية التربوية.

وفي ضوء ما تقدم شعر الباحثان بأن هناك حاجة أكيدة، بل وملحة لإجراء هذه الدراسة عن أثر دور معلمي المرحلة الأساسية العليا في تنمية منهاج التفكير الناقد لدى طلبتهم في ضوء المنهاج المدرسي من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث وأسئلته:

جاءت مشكلة الدراسة الحالية كونها تسلط الضوء على العديد من المعلمين الذين مايزالون يستخدمون طرائق تدريس تقليدية، تعتمد على تلقي الطالب المعلومات أكثر من الاهتمام بتطوير قدرته على التفكير، وبذلك تبقى المحاضرة والإلقاء من قبل المعلم نمطاً مسيطراً لتقديم المعلومات، والتركيز على عملية الحفظ والاسترجاع دون التركيز على العمليات العقلية العليا، والتي تسهم في تنمية مهاراته الذهنية مما أفقد المقرر الدراسي معناه وأهميته، والتي تخاطب جوهر وفكر الطالب وتهيئه لتحدي ما يواجهه من تعقيدات حياتية (Suliman, 2006) ويؤكد باركي وستانفورد (Stanford & Parkay, 2005),المشار إليه في دراسة (Al-Harbi, 2009) بأن مهارات التفكير عموما والتفكير الناقد خصوصا من أهم المعارف والمهارات التي ستعد الطلاب لعصر المعلومات المتعولم، والذي يجب الاستعداد له لتعليم طلبة المرحلة الأساسية كيف يفكرون بأسلوب خلاق، ليتمكنوا من حل المشكلات غير المتوقعة، والتي ستنعكس بالإيجاب على حياتهم. فقد أكدت العديد من البحوث والدراسات تدني مستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية (Abu Hamdan, 2006)، ويرى (Al-Masry, 2003) بأن عملية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة تقتضي إلمام المعلمين بعدد من الاستراتيجيات والمهارات التي ينبغي ممارستها داخل الصف حتى يتمكن من تنمية تلك المهارات لدى الطلبة، وفي ضوء ما لاحظه الباحثان بوصف عملهما في وزارتين تعليميتين (التعليم العام، والتعليم العالي) من تبني الكثير من أساتذة الجامعات ومعلمي مدارس التعليم العام لطرق تقليدية مما يؤدي إلى عدم الاستغلال الأمثل للمهارات العقلية التي من شأنها أن تزيد من ثقة الطالب بنفسه ومن هذه المهارات: التفكير الناقد، الاستنتاج الاستنباط، الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج وغيرها،لذلك سعت الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان التاليان:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير (الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في قصبة مديرية التربية محافظة الكرك لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه لدى طلبتهم من نظر المعلمين أنفسهم.

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية مهاراتي التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس: ذكر، أنثى، والخبرة: أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

أهمية الدراسة:

حسب علم الباحثين واطلاعهما، ستوفر الدراسة أداة لتقييم دور ممارسة معلمي المراحل الدراسية في تنمية التفكير الناقد، واستجابة لمقترحات بعض الدراسات والأبحاث. ويمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة معلمو المدارس في مجال تطوير دورهم في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم وذلك بتطوير قدراتهم العقلية وأساليب تفكيرهم، وسيستفيد من النتائج المؤسسات المهتمة بتدريب وتنمية دور المعلمين في التفكير واتجاهاته وأساليبه لطلبتهم.

التعريفات الإجرائية:

أ. مدى الممارسة: وتعني درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للتفكير الناقد واتجاهاته وأساليبة التي يمتلكها في الموقف التعليمي، وتم قياسها بمجموع الدرجات التي قدرها المعلم نفسه في إجابته على قائمة المهارات.

ب. التفكير الناقد: تعني في هذه الدراسة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في التفكير الناقد من خلال استجاباتهم لفقرات الاستبانة التي أعدها الباحثان لهذه الغاية.

ب. معلمو المرحلة الأساسية: هم أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مواد ومساقات مقررة للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة الكرك.

ج. طلبة المرحلة الأساسية: وهم طلبة الصفوف الأساسية من الصف الأول حتى الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة الكرك والتي تتراوح أعمارهم بين(6 – 16) سنة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الأساسية في قصبة مديرية التربية والتعليم محافظة الكرك.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2018.
- الحدود البشرية: معلمو المرحلة الأساسية ومعلماتها في مدارس قصبة الكرك.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مجالات التفكير الناقد الثلاثة (مهارات التفكير الناقد، اتجاهات التفكير الناقد، أساليب معززة للتفكير الناقد).

الإطار النظري:

مفهوم التفكير الناقد:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة وتعقدها من جهة أخرى.

في اللغة: ورد الفعل "نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها.، كما ورد تعبير (نقد الشعر) في المعجم الوسيط، بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن (موقع عجيب/ المعاجم العربية، 2003). ويعرفه (Habib, 2003). بأنه "نوع من التفكير المسؤول الذي ييسر

عمليات الوصول للقرار ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة.

وقد ينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها، وقد يمارس الفرد التفكير الناقد بأن يتحرى مواقع التحيز أو التناقض في نص معين دون غيرهما من مهارات التفكير الناقد الأخرى. ذكر (Jarwan, 1999) بعض مهارات للتفكير الناقد ضمن المهارات التي سنوردها في الاستبانة منها: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الإدعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية، التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تُفهم على الموضوع ولا ترتبط به، تحديد مصداقية مصدر المعلومات، تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية، التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة، التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص، تحري التحيز أو التحامل، التعرف على المغالطات المنطقية، التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع، تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

مجالات التفكير الناقد كما يلي:

أولاً: مهارات التفكير الناقد

بعض المهارات التي أشار إليها عدد من الباحثين التربويين التي يجب على المعلم أن يتدارسها ضمن المنهج المدرسي لتنميتها لدي طلبته (Saadeh, 2011؛ Jarwan, 2009؛ Al-Atoum et al., 2006):

حل المشكلات باكتشاف الحل بطريقة ذاتية، المقارنة للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر، مهارة التخطيط وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر الأساسية المرتبطة بموضوع التقرير، مهارة طرح الأسئلة، ترتيب الأولويات وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب حسب أهميتها، مهارة الوصف من المهارات التي اهتم بها المنهاج المدرسي بتنميتها لدى الطالب، دقة وصف الشيء، مهارة التفسير للاستيعاب والتعبير، واستخراج المعنى وتوضيحه، مهارة التصنيف جمع الأشياء المتشابهة معاً طبقاً لما بينها من تشابه وفصل الأشياء غير المتشابهة، المرونة (تقديم البدائل) القدرة على توليد الأفكار المتوقعة عادة، فهي عكس الجمود الذهني، الحكم على الأشياء وفق معيار دقيق بأهداف المنهاج المدرسي واحتوائه على مجموعة من القواعد والأحكام والتعليمات التي يجب الالتزام بها حتى لا ينحرف الطالب عن الطريق الصحيح وتكون بمثالة المعيار الذي

تستند إليه. الاستدلال العقلي، معرفة شيء أو فعل، أو نتيجة اعتماد على معرفة شيء أو فعل آخر يرتبط به.

ثانياً: اتجاهات التفكير

أشار (Al-Salami, 2009) لبعض هذه الاتجاهات ومنها:الاستقلالية في الرأي فالمنهج المدرسي يربي الطالب على الاتباع الأمثل، والاستقلالية الفكرية، الانفتاح على خبرات الآخرين، التفكير الجماعي تقريب وجهات النظر في محاولة منهم التجنب الدخول في صراع والوصول لاتفاق بدون نقد آراء الآخرين مما يحافظ على روح الجماعة، التواضع العلمي وتجنب الإعجاب بالرأي أي اقتناع الفرد بمحدودية علمه وقدراته العقلية، ولا ينظر إلى آرائه وأفكاره أنها أفضل في كل الأحوال من أفكار وآراء الآخرين، الالتزام الموضوعية في التفكير: تمثل الموضوعية أهم سمات التفكير العلمي، فهو فن التعامل مع الأفكار والمواقف والأشخاص والأحداث وهو العملية الذهنية التي ينظم بها العقل خبرات ومعلومات الإنسان.

ثالثاً: أساليب معززة للتفكير الناقد:

لابد للمعلم أن يستخدم أساليب تربوية فاعلة ويمكن إجمالها بما يلي :

أسلوب التعلم بالاستكشاف: التعامل مع العقل المتسائل، أسلوب التشجيع والتحفيزوهو من أصول التربية قديما وحديثا وهو سر التميز والارتقاء، الحوار الفعال يعد الحوار وسيلة لإثارة التفكير وإنمائه، التساؤل حتى يكون أسلوب التساؤل مؤثرا في تنمية التفكير ضرب الأمثال تقديم الأفكار أو المعاني بصورة مثل يَضرب لتجسيد تلك الأفكار، أسلوب التعلم التعاوني الذي ينظم التفاعل الاجتماعي بين أناس متعاونين من طلبة ومعلمين وإداريين، لأجل زيادة فاعلية التدريس، وأخيرا أسلوب الموعظة والإرشاد فالموعظة في المفهوم التربوي هي النصيحة بعمل الخير، واجتناب الشر بأسلوب يرق القلب، ويلهب العاطفة، ويبعث على الإحسان في القول والعمل (Abu Daf, 2007).

ويتبين أن التفكير الناقد هو عبارة عن منظومة تتكون من عدة عناصر ومقومات، ومهارات واتجاهات، ذات العلاقة التكاملية الثانوية، لتعزيز منهاج التفكير الناقد، تم استخدام أساليب تربوية فاعلة، يفترض أن يلم بها المعلم ويتقن استخدامها مع طلبته ضمن المنهاج الدراسي.

الدراسات السابقة:

تم ترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث:

قام (Al-Massad, 1997) بدراسة هدفت تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية و(200) مدير ومديرة وزع عليهم استبانة تضمنت (35) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد، وقد دلت النتائج على أن مستوى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (80%)، وأن آراءهم في مستوى ممارستهم لتلك المهارات كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً. بينما كانت آراء المديرين في مستوى ممارسة المعلمين ضمن المستوى المقبول تربوياً، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها.

كما أجرى شودو ومنسوي (Chiodo & Min - Hsiu, 1997) دراسة للتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، ضمت عينة الدراسة (12) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية. أجرى معهم مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد. كما تم ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة للتعرف على استخدامهم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد. وقد أشارت النتائج إلى تدني معرفتهم بمهارات التفكير الناقد، وأن استخدامهم للطرق التي تنمي التفكير الناقد كان قليلاً.

وفي دراسة قام بها (Khreisheh, 2001) هدفت تعرف مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة استبانة وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمة أفراد العينة والتي تكونت من (33) معلماً ومعلمة، في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وتكونت هاتين الأداتين من (55) مظهراً سلوكيا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ودلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، والمهارات مجتمعة؛ فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%)، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء

معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير تعزى لجنس المعلم أو خبرته أو مؤهله.

أجرت (Al-Sanafi, 2008) دراسة هدفت لاستقصاء معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها وذلك من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، فهم (23) معلماً و(27) معلمة، من مدارس حكومية تابعة لمنطقة حولي التعليمية بدولة الكويت .ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير بطاقة ملاحظة تكونت من (35) مهارة، تم التحقق من صدقها، وثباتها.تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعالجة وتحليل بيانات الدراسة وتحليل التباين، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :تدني درجة معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً (76%) وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α=0.05) لمدى معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وذوي الخبرة على التوالي، وقد خلصت الدراسة إلى طرح بعض التوصيات ذات الصلة لذوي الاختصاص والمهتمين والباحثين.

كما أجرى (Al-Ziadiyat & Al-Awamra, 2009) دراسةهدفت إلى استقصاء مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة البحث من (53) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث اختبار (إبراهيم، 2001) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية والمكون من (87) فقرة ذات المحتوى التاريخي، موزعة على خمسة مجالات هي: التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، وتشخيص الموضوعية والتحيز في النص التاريخي، تكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج أو الأدلة التاريخية، وتقرير الافتراضات المنطقية. وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ (80%) على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك معلمي مبحث التاريخ لمهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات.

وأجرى (Abu Daf & Mansour, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الأستاذ الجامعي لدوره في تعزيز منهاج التفكير السليم لدى طلبته، في ضوء المعايير الإسلامية، والكشف عن دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لهذه الممارسة، وقد استخدم الباحثان استبانة قاما ببنائها

طبقت على عينة قوامها (235) طالباً وطالبة من المستوي الرابع، وقد أظهرت الدراسة ممارسة عالية للأستاذ الجامعي في تنمية منهاج التفكير السليم لدى طلبته وبنسبة (11.75%) كما كشفت عن فروق ذات دلالة احصائية، في تقدير درجة ممارسة الأستاذ الجامعي لدوره في تعزيز منهاج التفكير السليم لصالح الإناث، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية، تبعاً لمتغير التخصص علوم (شرعية، إنسانية، تطبيقية .(وأوصت الدراسة بتدريب الأستاذ الجامعي –بصورة مستمرة– على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وتركيزه على استخدام أسلوب حل المشكلات، والتقليل من أعداد الطلبة في الشعبة الدراسية الواحدة، لإتاحة المزيد من فرص التفاعل والحوار بين الأساتذة وطلبتهم.

وأجرت (Al-Jabr & Hajj Omar, 2018) دراسة هدفت إلى تعرف مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثالث الثانوي، وقياس مستوى تضمينها. تكونت عينة الدراسة من جميع الأنشطة الواردة في كتاب الطالب للصف الثالث الثانوي، وعددها 52. اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي بتصميم تحليل المحتوى، وتم تبني بطاقة التحليل التي أعدتها (Al-Jabr, 2014) وتم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة التي تم تحليلها قد تضمنت مهارات التفكير الناقد التي حدّدت، وبنسب متفاوتة؛ على التوالي: الاستنتاج (77.69%)، الاستنباط (77.31%)، التفسير(61.92%)، تقويم المناقشات (59.61%)، ومعرفة الافتراضات(30%). كما بينت النتائج أن مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة بشكل واضح هو أكبر من مستوى تضمينها بصورة ضمنية، وبترتيب ورودها نفسه بشكل عام. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم التوصل لعدد من التوصيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تشابهت الدراسة الحالية مع كثير من الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي في تقصيها لدور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال المنهج المدرسي كدراسة (Al-Massad, 1997؛ ChiChiodo and Min – Hsiu ,1997؛ Khrisheh, 2001؛ Al-Sanafi, 2008؛ Al-Ziadiyat and Al-Awamra, 2009؛ Al-Jabr and Hajj Omar, 2018).
- ودراسات تناولت متغيرات الدراسة، (النوع الاجتماعي والخبرة)، كدراسة (Khreisheh, 2001 ؛ Al-Sanafi, 2008؛ Al-Ziadiyat and Al-Awamra, 2009؛

- اتفاق معظم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث تناولت تنمية التفكير بشكل عام.
- الدراسات التي تناولت التفكير الناقد بمختلق المواد الدراسية، فقد جاءت الدراسات الاجتماعيات كدراسة (Al-Massad, 1997؛ ChiChiodo & Min – Hsiu ,1997؛ Al-Sanafi, 2008)، ومادة التاريخ كدراسة(Khreisheh, 2001؛ Al-Sanafi, 2008؛ Al-Ziadiyat & Al-Awamra,2009)، والمعايير الإسلامية كدراسة (Abu Daf and Mansour, 2011). والكيمياء كدراسة(Al-Jabr & Hajj Omar, 2018).
- أظهرت بعض الدراسات كالدراسة الحالية ذات دلالة إحصائية بين مستوى مساهمة المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الناقد المستوى المقبول تربويا كدراسة (Al-Massad, 1997؛ Abu Daf & Mansour, 2011)، وبعض الدراسات جاءت متدنية بالمستوى التربوي كدراسة (ChiChiodo & Min - Hsiu, 1997؛ Khreisheh, 2001؛ Al-Sanafi, 2008؛ Al-Ziadiyat & Al-Awamra, 2009).
- وجه الخلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة بأنها تركز على المعلم باعتباره الأساس الذي يعتمد عليه الطالب في تطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد ذات المجالات الثلاثة (مهارات التفكير الناقد، اتجاهات التفكير الناقد، أساليب معززة للتفكير الناقد)، وأيضا اختلاف مجتمع الدراسة وتناولها معلمي المرحلة الأساسية العليا ومعلماتها.
- لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة وتنظيم أداة الدراسة ودعم الإطار النظري في الدراسة ووضع أسئلة الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، للحصول على معلومات تجيب عن أسئلة موضوع البحث، وتحليل بياناتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في قصبة مديرية التربية والتعليم محافظة الكرك للفصل الثاني من العام الدراسي (2018–2019) البالغ عددهم(2960) حسب إحصائيات قسم التخطيط في المديرية.

عينة الدراسة:

1- العينة الاستطلاعية:

تكونت من (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة تم اختبارهم بالطريقة العشوائية، تم تقنين أداة الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة، وتم استبعادهم من التطبيق النهائي.

2 – عينة أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الميدانية من (300) معلم ومعلمة من المرحلة الأساسية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة كما هو مبين في الجداول (1).

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الجنس		سنوات الخبرة			المجموع
الفئة	ذكور	إناث	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
العدد	134	166	69	107	124	300
النسبة المئوية	%44.7	%55.3	%23	%35.7	%41.3	%100

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم توظيف الاستبانة حيث تم تطوير استبانة اعتمادا على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة وتألفت من قسمين:

1- القسم الأول: المعلومات الشخصية وضم المتغيرات (الجنس، والخبرة مقدر بالسنوات).

2- القسم الثاني: الاستبانة في صورتها النهائية التي شملت (40) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات: المجال الأول مهارات التفكير الناقد (13) فقرة، والمجال الثاني اتجاهات التفكير الناقد (14) فقرة، والمجال الثالث الأساليب المعززة للتفكير الناقد (13) فقرة. حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)

أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2 ،1) وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (40–200) درجة.

أما ما يخص المحك المعتمد جرى من خلال تحديد التدرج في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين الدرجات (5–4=1)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.8)، وإضافة هذه القيمة إلى أقل قيمه في المقياس (بداية المقياس) وهو الواحد صحيح(1)، وبذلك سيكون تحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وأصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (2)

جدول (2) المحك المعتمد في الدراسة

التدرج	الوزن النسبي	درجة التوافر
من 1.00 – 1.80	من 36% فأقل	ضعيفة جدا
من 1.81 – 2.60	أكثر من 36% – 52%	ضعيفة
من 2.61 – 3.40	أكثر من 52% – 68%	متوسطة
من 3.41 – 4.20	أكثر من 68% – 84%	مرتفعة
من 4.21 – 5.00	أكثر من 84% – 100%	مرتفعة جدا

صدق الأداة (الاستبانة):

تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية حيث تشكلت من (43) فقرة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (6) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج العامة، و(3) من المشرفين في مديريات التربية والتعليم للاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم بشأن محتوى الفقرات ووضوحها وشموليتها, وتم بعد ذلك القيام بالتعديلات اللازمة وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (0.82)، حيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية (40) فقرة، وتم إجراء الصدق الداخلي بمعاملات ارتباط بيرسون حيث تراوحت بين (0.481–0.867) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يشير إلى مناسبتها لإجراء الدراسة.

ثبات الأداة (الاستبانة):

طبقت الأداة على العينة الاستطلاعية (30) معلما ومعلمة، وأعيد تطبيقها بعد (15) يوما، وتم حساب قيمة ارتباط بيرسون بين التطبيقين، بلغ (0.811) كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) وبلغ (0.896) وهي قيم تدل على ثبات الاستبانة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وهي:

الجنس: (ذكر، أنثى

ب –الخبرة: (أقل من 5 سنوات)، (5–10،سنوات)، أكثر من (10، سنوات)

2. المتغيرات التابعة وهي:مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات تنمية التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات تنمية التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، من خلال المتغيرات (الجنس، والخبرة) وتم إجراء المعالجات الإحصائية بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم..قام الباحثان باستخراج التكرارات، والمتوسطات الحسابي، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، كما جاء في الجدول (3).

الجدول (3) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الاستبانة و ترتيبها في الاستبانة

رقم المجال	المجال	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	المجال الأول: مهارات التفكير الناقد	16561	55.203	8.205	84.92	2

2	المجال الثاني: اتجاهات التفكير الناقد	17902	59.673	8.456	85.24	1
3	المجال الثالث: الأساليب المعززة للتفكير الناقد	16169	53.896	7.814	82.98	3
	الدرجة الكلية للاستبانة	50632	168.772	21.789	84.38	

يتضح من الجدول (3) أن الوزن النسبي لمجموع استجابات المعلمين بلغت (84.38)، وهي نسبة مرتفعة جدا. وربما يعود ممارسة المعلمين العالية لمهارات التفكير كونها منبثقة عن فلسفة التربية والتعليم في الأردن والتي تركز على اتباع المنهج العلمي، وحرصها في اختيار المعلمين ذوي الخبرة، وإقامة الدورات، والتجديد بالمناهج لمتابعة التطورات والاهتمام بالتفكير الناقد عنصراً أساسي في بناء الأجيال، وعامل له أثر في توجيه سلوك الطلبة، وما بحيط بهم على الصعيد التربوي والعلمي وبناء المستقبل.

كما يعزى سبب ممارسة المعلمين للمهارات بدرجة عالية إلى أن المعلمين يوظفون معرفتهم النظرية ذات العلاقة بالتفكير الناقد ومهارته في ممارسة وتطبيق عملي في الغرف الصفية بشكلٍ متلازم، كما أن عمليات تطوير المناهج الدراسية قد وجهت منذ البداية نحو المرحلة الأساسية، التي احتوت على العديد من الأنشطة التدريسية التي تثير التفكير الناقد، مما يستوجب على المعلم أن يكون على اطلاعٍ بتنفيذ هذه الأنشطة بالإضافة إلى توافر أدلة تعليمية لدى معلمين المرحلة الأساسية وترشدهم إلى كيفية التعامل مع المقررات، والأنشطة المتوفرة للمناهج (Hamarneh & Al-Shwaheen, 2017).

وقد يعود ذلك إلى أن المعلم ، لديه القدرة على الاستجابة للمادة أو المثيرات المعروضة عليه من خلال تمييز الحقائق من الآراء، أو المشاعر الشخصية، وتمييز الأحكام والاستنتاجات من الجدالات الاستنتاجية، وتمييز الموضوعية من الأحكام الشخصية، ولديه القدرة على توليد الأسئلة وإيجاد الحلول للمشكلات والقضايا، وتطوير أفكاره، وتنظيم وتنويع وتصنيف وربط وتحليل البيانات ورؤية العلاقات، وتقييم المعلومات والبيانات من خلال وضع الاستنتاجات والوصول إلى خلاصات معقولة، والعمل على تطبيق الفهم والمعرفة على المشكلات الجديدة والمختلفة، وتطوير التفسيرات العقلانية من خلال دمج المعلومات الجديدة في الأبنية المعرفية، ويتمتع

بالاســـــتقلالية في التفكير فيكون أكثر إيجابية وتفاعلا (Nofel and Suaefan, 2011) ومشـــــاركة (Al-megaiseeb, 2006) وكل ذلك سينعكس بالإيجاب على الطلاب وتحصيلهم الدراسي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المناهج التربوية ومقرراتها الجديدة، التي تشجع على التفكير تمشياً مع منطلقات التطوير التربوي التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد كوضع الفرضيات والقدرة على اتخاذ القرار وغيرها، بالإضافة إلى الدورات التدريبية التي حضرها معلمو المدارس اهتمت التفكير الناقد، ويزيد من معرفتهم ومعرفة طلابهم بهذه المهارات، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى المسافة الأكاديمية والنظرية التي درسها المعلمون في الجامعات، وكليات المجتمع التي ركزت على تنمية مهارات التفكير قبل الخدمة وأثنائها.

كما يتضح من الجدول (3) فقد جاء المجال الثاني، اتجاهات التفكير الناقد بالمرتبة الأولى بوزن نسبي (85.24%)، كاتجاه توفيقي ينأى بتعليم التفكير الناقد داخل الغرف الصفية، بهدف الاستفادة من مميزاته وإيجابياته، ويؤيدهذاالاتجاه (Al-Surur, 1998)،فقد جاءت هذه النتيجة موافقة ضمن المستوى التربوي كدراسة (Al-Massad, 1997؛ Abu Daf & Mansour,2011) ومخالفة لدراسة (Chiodo & Min - Hsiu ,1997؛ Khreisheh, 1997؛ Al-Sanafi,2008؛ Al-Ziadiyat et al., 2009).

وفي هذا السياق يؤكد عدد من الباحثين على أهمية عنصرين أساسيين في عملية تنمية التفكير الناقد أولهما توفر البيئة المشجعة على التفكير الناقد التي تتميز بعدد من الخصائص التي تعزز تنمية مهارات التفكير الناقد منه (Jarwan, 2000):

1. تهيئ الفرص للتعامل مع حالات ومواقف واقعية.
2. يكون فيها التعليم متمركزًا حول المتعلم، أي أن المتعلم هو محور النشاط.
3. تحفز على التعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين.
4. تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.
5. تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه.

وثانيها المعلم الذي يعد من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد، فهنالك عدد من السلوكيات ينبغي على المعلم الالتزام بها لمساعدة الطلاب على النمو المعرفي، وهي إعطاء الطلاب الوقت الكافي للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص له للمناقشة والحوار، وتشجيعهم على ممارسة المهارات

الاستدلالية، وحب الاستطلاع، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، والتركيز على الأسئلة المفتوحة (Bakheet, 2000).

أما على مستوى المجالات فجاءت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: مهارات التفكير الناقد:

الجدول (4) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال مهارات التفكير الناقدوترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أحثهم على التمييز بين الحقيقة والرأي والإدعاء	1318	4.393	0.869	87.87	3
2	أنمي لديهم القدرة على ترتيب الأفكار وتصنيفها	1280	4.266	0.801	85.32	5
3	أرسخ لديهم المبادرة إلى طرح حلول للمشكلات	1350	4.501	0.886	90.02	1
4	أرشدهم إلى استنباط واستخلاص المعلومات	1232	4.106	0.821	82.12	6
5	أدلهم عل التمييز بين وجه الشبه والاختلاف بين متضمنات المحتوى	1254	4.180	0.862	83.60	7
6	أرشدهم إلى ترتيب أعمالهم وفق الأولويات	1242	4.140	0.842	82.80	10
7	أرشدهم إلى ممارسة النقد للأفكار في ضوء معايير واضحة ومحددة	1246	4.153	0.776	83.06	8
8	أحثهم على فهم وتعليل بعض الأحكام الشرعية	1240	4.133	0.775	82.66	11
9	أحثهم على معرفة التناقضات المنطقية	1221	4.070	0.965	81.14	12
10	أوضح لهم أن العدول عن الأفكار الخاطئة سلوك محمود	1170	3.900	1.831	78.00	13
11	أحثهم على ممارسة الإصغاء لحديث الآخرين	1288	4.293	0.820	85.86	9

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
12	أؤكد لهم على الملاحظة كمهارة أساسية في التفكير	1340	4.466	0.811	89.32	2
13	أشجعهم على طرح أفكار علمية جديدة	1282	4.273	0.832	85.46	4
	الدرجة الكلية للمجال	16561	55.203	8.221	84.92	

يتضح من الجدول (4) أن الفقرة (3) المتضمنة النص (أرسخ لديهم المبادرة إلى طرح حلول للمشكلات) جاءت بالمرتبة الأولى بوزن نسبي (90.02) ويعزز الباحثان ذلك اهتمام المعلمين بمفهوم التفكير الناقد لحل وطرح المشكلات لدى الطلبة وذلك للقدرة على استخدام المعرفة والحقائق والبيانات بفاعلية، والقدرة على التفكير مباشرة وإبداع وارتحال الأفكار وتقييم المشكلات وإيجاد الحلول، ومن خصائص هذه المهارة الانتباه للتفاصيل، والتوضيح، واتخاذ القرار، والتقييم، والواقعية، وتحديد الأنماط والابتكار.

أما الفقرة (10) المتضمنة النص (أوضح لهم أن العدول عن الأفكار الخاطئة سلوك محمود) جاءت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي (78.00)، بعض المعلمين ينقصهم كتربويين ما لدى الطلبة من معلومات ومفاهيم خاطئة، مما يترتب عليهم أن يبحثوا من خلال حل المشكلات عن المعلومة الصحيحة، ويتم مناقشتهم في أدلتهم والشواهد التي يقدمونها من خلال المناهج المدرسية، ليتوصل الطالب بنفسه إلى المعلومة تصبح له، ويصبح من السهل اكتسابها واستخدامها، ليس هذا بالعمل السهل، ويحتاج مجهودا وصبرا ومواكبة للإستراتيجيات الحديثة في التدريس وتفعيلها، لكنه يأتي بثماره مع مرور الوقت.

المجال الثاني: اتجاهات التفكير الناقد

الجدول (5) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال الاتجاهات نحو التفكير الناقد وترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أحثهم على التأني عند تقييم الأفكار والحكم عليها	1280	4.266	0.812	85.32	7
2	أرشدهم إلى تحديد قوة المنافسة وأهميتها	1250	4.167	0.832	83.34	13

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
3	أوجههم إلى التفكير الجماعي لاستشعار أهمية التعاون	1300	4.333	0.851	86.66	2
4	أحثهم على تقييم الآراء بطريقة موضوعية	1261	4.203	0.842	84.06	12
5	أحثهم على مبدأ التفاؤل عند وصف واقعتا الفكري	1283	4.276	0.829	85.52	6
6	أرشدهم إلى تجنب إصدار الحكم عندما تكون الأدلة غير كافية	1272	4.240	0.828	84.80	9
7	أحذرهم من الاستهانة بأفكار الآخرين	1295	4.316	0.836	86.32	3
8	أحثهم على التحلي بالتفكير الناقد المسؤول	1263	4.210	0.812	84.20	11
9	أحذرهم من الإغراق في التفكير المادي وبيان سلبياته	1232	4.106	0.865	82.12	14
10	أرشدهم إلى عدم الاغترار بمظاهر الأشياء والتعامل مع المسميات لا الأسماء	1290	4.300	0.862	86.00	4
11	أعزز لهم على مبدأ الاحتكام للقرآن والسنة في مواطن الخلاف	1348	4.493	0.841	89.88	1
12	أوجههم إلى التسامح الفكري ونبذ التعصب للرأي	1285	4.283	0.751	85.66	5
13	أرشدهم إلى التزام الموضوعية في نقد أفكار الآخرين	1268	4.226	0.857	84.52	10
14	أحثهم على الانفتاح على خبرات الآخرين والاستفادة من إيجابياتها	1275	4.252	0.772	85.04	8
الدرجة الكلية للمجال		17902	59.673	8.251	85.24	

يتضح من الجدول (5) أن الفقرة (11) المتضمنة النص (أعزز لهم على مبدأ الاحتكام للقرآن والسنة في مواطن الخلاف) جاءت بالمرتبة الأولى بوزن نسبي (89.88) ويعزز الباحثان ذلك بالتحلي بالتفكير الناقد بالرجوع لكتاب الله وسنة رسوله لما يوفره المعلم أثناء التدريس من خلال المنهج المدرسي، وهذا الاتجاه من التفكير له بعدا أخلاقيا حيويا الذي يحمل الطلبة المسؤولية في جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل، ويؤكد القرآن الكريم على أن الفرد مسؤول عن أعماله ومحاسب عليها مما يشجع على التفكير بمسؤولية تجاه مواقفه واختياراته وأفعاله، وانتقاء الأفضل من الأمور قال تعالى: (قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ) (الزمر،28). وأرشد الرسول صلى الله عليه وسلم في التماس الشيء النافع بقوله (احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز . (Ibn Majah, 1998)

أما الفقرة (9) المتضمنة النص (أحذرهم من الإغراق في التفكير المادي وبيان سلبياته) جاءت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي (82.12) ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المعلم يقدر خطورة الجانب المادي على التفكير لأنه يفسد السلوك. إن إغراق الطالب بالماديات يبعده عن تذوق حلاوة العلاقات الإنسانية التي يمكن أن تنشأ بينه وبين الآخرين ويعود الطالب على حياة الترف والرخو ويحرمه من تعلم أمور كثيرة من النعم، مثل الاعتماد على النفس والإبداع، والتفكير السليم.

المجال الثالث: الأساليب المعززة للتفكير الناقد

الجدول (6) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال الأساليب المعززة للتفكير الناقد وترتيبها

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أدلهم على التمسك بالمعاني الموضوعية	1225	4.083	0.841	81.66	9
2	أطرح لهم بعض المشكلات لحثهم على التفكير قي اقتراح حلول مناسبة لها	1290	4.300	0.798	86.00	2
3	أطرح لهم أسئلة اختبارية تنمي القدرة على التفكير	1227	4.091	0.856	81.82	8

4	أستخدم أسلوب الحوار والمناقشة لإثبات صحة الأفكار التي اطرحها	1296	4.320	0.739	86.42	1
5	أحذرهم من بعض المؤثرات على التفكير (قرناء السوء، الإعلام الفاسد)	1224	4.080	0.844	81.60	10
6	أطرح لهم أسئلة بأسلوب مشوق لأحفز عقول الطلبة على الإجابة	1289	4.296	0.754	85.92	3
7	أستخدم لهم أسئلة المقارنة بين الأفكار الصحيحة والفاسدة	1202	4.00	0.754	80.02	12
8	أرشدهم لإعطاء اقتباسات تدعم فكرة ما	1218	4.060	0.946	81.20	11
9	أستخدم لهم أسلوب ضرب المثل لتقريب الفكرة الصحيحة وتوضيحها	1279	4.253	0.861	85.06	4
10	أصغي لهم وأحترم توجهاتهم الفكرية الخاصة	1273	4.243	0.816	84.86	6
11	أحثهم على الاقتداء بالنماذج المبدعة من العلماء والمفكرين	1245	4.151	0.870	83.02	7
12	أدلهم على التكيف مع المواقف الجديدة	1275	4.250	0.732	85.00	5
13	أكلفهم بإعداد أوراق عمل بأسلوب علمي	1129	3.763	0.052	75.26	13
	الدرجة الكلية للمجال	16169	53.896	7.498	82.92	

يتضح من الجدول (6) أن الفقرة (4) المتضمنة النص (أستخدم أسلوب الحوار والمناقشة لإثبات صحة الأفكار التي أطرحها) جاءت بالمرتبة الأولى بوزن نسبي (86.42) ويعزز الباحثان ذلك بأن الحوار المناقشة تجعل المعلم والطلبة مشاركين فعالين في الدرس.إن هذا الأسلوب في التدريس يستثير قدرات الطلاب العقلية،.ينمي فيهم عادة احترام آراء الآخرين, وتقدير مشاعرهم, حتى وإن اختلفت آرائهم عن آراء زملائهم. تعويد الطلبة على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التردد.يساعد الطلبة على جمع أكبر عدد من المعلومات عن الموضوع من خلال تنوع الآراء.شعور الطالب بالفخر والاعتزاز وهو يضيف إلى رصيد زملائه المعرفي. فالاستماع لأكثر من رأي له فوائد جمة.يساعد هذا الأسلوب على تقارب آراء الطلبة وأفكارهم.تساعدهم من خلال تنمية روح العمل الجماعي، يفيد هذا الأسلوب تربويا في تعويد الطلاب على ألا يكونوا متعصبين لآرائهم ومقترحاتهم

أما الفقرة (13) المتضمنة النص (أكلفهم بإعداد أوراق عمل بأسلوب علمي) جاءت بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي (75.26)، يعزو الباحثان ذلك بأن المعلمين بالإجمال لا يتحمسون كثيرا لتكليف الطلبة بإعداد أوراق عمل، لأنهم وفي الغالب يتعاملون مع أعداد كبيرة في الفصول التي يدرسونها، كما أن مفردات المقررات الدراسية للمنهاج تشكل عبئا عليهم، مما يكلفهم وقتا وجهدا كبيرين لمتابعة هذه الأوراق وتقيمها.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

الجدول (7) تحليل اختبار (ت) (t-test)

لاختبار الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: مهارات التفكير الناقد	ذكر	134	54.642	8.126	2.761	.0.019	دالة
	أنثى	166	56.315	7.892			
المجال الثاني: اتجاهات التفكير	ذكر	134	59.573	8.615	0.154	0.985	ليست دالة
	أنثى	166	59.845	8.051			

الناقد							
المجال الثالث: الأساليب المعززة للتفكير الناقد	ذكر	134	53.462	7.860	0.832	0.416	ليست دالة
	أنثى	166	54.044	7.243			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	134	167.697	22.689	1.258	0.232	ليست دالة
	أنثى	166	170.204	21.180			

يتضح من الجدول(7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المجالات الثانية والثالثة والدرجة الكلية، عدا المجال الأول، حيث كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، يعزو الباحثان نتيجة تفوق الإناث على الذكور في أنهن أكثر انضباطا في حسن الإصغاء والتقيد بالتعليمات، وأندافعيتهن إلى التعلم أكثر من الذكور، باعتبار طبيعة المجتمع الأردني، الذي تعتبر عينه هذه الدراسة جزء منه، فهو مجتمع ذكوري يميل إلى تعظيم دور الذكور أكثر من الإناث، الأمر الذي يجبر الإناث على جهد أكبر مما يبذل الذكور، ربما يقودهن إلى السعي لامتلاك كفايات معرفية تمكنهن من الاستقلال على الآخرين، لتحقيق ذواتهن وليجبرن المجتمع على تقديرهن والاعتراف بقدراتهن وانجازاتهن (Nofal, 2011) كما وأن بقاء الإناث في المنازل لفترات زمنية أطول من الذكور الذين يعملون في أنشطة خارج المنزل مع أقرانهم، مما يتيح لهن الفرصة لإنجاز الأعمال الأكاديمية الموكلة إليهن بشكل أكثر دقة من الذكور، وبالتالي تحقيق النجاح في كثير من المهام التي يسعين إلى إنجازها، كذلك فإن نظرة الإناث للتعلم على اعتبار أنه على درجة بالغة من الأهمية لتحقيق النجاح والارتقاء، وتحقيق مكانه اجتماعيه مرموقة يزيد من مستوى الدافعية للإنجاز لديهن فمن خلال إنجازهن يغيرن الاتجاهات السلبية نحو الإناث (Al-Youssef, 2018). جاءت النتيجة موافقة مع دراسة (Abu Daf and Mansour,)، لصالح الإناث، ومخالف لدراسة (Al-Sanafi, 2009،) لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير الناقد واتجاهاته وأساليبه لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغير (الخبرة)؟

الجدول (8) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

وقيمة (ف) ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: مهارات التفكير الناقد	بين المجموعات	112.524	2	56.262	0.942	0.415	ليست دالة
	داخل المجموعات	38399.283	589	65.194			
	المجموع	38511.807	601				
المجال الثاني: اتجاهات التفكير الناقد	بين المجموعات	261.357	2	130.679	1.894	0.245	ليست دالة
	داخل المجموعات	40754.947	589	69.193			
	المجموع	41016.304	601				
المجال الثالث: الأساليب المعززة للتفكير الناقد	بين المجموعات	221.337	2	110.669	0.965	0.142	ليست دالة
	داخل المجموعات	36481.375	589	61.938			
	المجموع	36701.712	601				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1280.217	2	640.124	0.736	0.171	ليست دالة
	داخل المجموعات	283741.124	589	481.733			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	المجموع	285021.341	801				

يتضح من الجدول(8) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتغير الخبرة في جميع المجالات الثلاثة ويمكن إرجاع النتيجة إلى اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا بالقدرات النقدية لدى طلبتهم كون أفراد العينة تعرضوا للمواقف التعليمية ذاتها من حيث التأهيل والتدريب والإعداد والأنشطة المصاحبة والأساليب والطرائق التدريسية مع المنهج المدرسي، لذا جاءت مستوياتهم متقاربة ومتشابهة إلى حد ما في القدرة النقدية وامتلاك مهارات التفكير الناقد، فجاءت استجاباتهم مختلفة مع نتيجة دراسة (Khreisheh, 2001؛ Huwaidi et al., 2017). ومتفقة مع دراسة (Al-Ziadiyat et al., 2009).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

1- تضمين برامج إعداد المعلمين مساقات تستهدف تدريبهم على استخدام طرائق التفكير الناقد واستراتيجياته.

2- زيادة الاهتمام بالأنشطة التربوية الإثرائية ذات الصلة بمهارات التفكير الناقد، باعتبارها الوسيط الرئيس لاكتساب المهارات والمعارف المتنوعة لتنمية التفكير الناقد.

3- زيادة التركيز من قبل المعلمين على تنشيط العملية التربوية وذلك بمشاركة الطلبة بإعداد أوراق بحثية بأسلوب علمي تفكيري.

4- تطوير نماذج الإشراف التربوي بحيث تحتل مهارات التفكير الناقد جزءاً هاماً منها، وخاصة فيما يتعلق بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة لإكسابهم هذه المهارات.

5- إجراء دراسات مماثلة يتسع مداها ومجالها بحيث تتناول مختلف مراحل التعليم حتى تكتمل الصورة عن هذا الموضوع.

References:

Abu Daf, M. (2007). *Introduction to Islamic Education*, Afaq Library, Gaza.

Abu Daf, M. & Mansour, N. (2011). The Role of tThe University Professor in Enhancing the Curriculum of Sound Thinking for His Students in the Light of Islamic Standards. *Journal of the Islamic University (Series of Humanities*), Volume Nineteen, First Issue: 67-133. Gaza, Palestine.

Abu Hamdan, J (2006). *The Level of Scientific Thinking Among Students of The Higher Basic Education Stage and Its Relationship to Some Personal and Scholastic Factors*. PhD Thesis (unpublished), Faculty of Educational Sciences - University of Jordan.

Al-Atoum, A. & Al-Jarrah, A & Bechara, T. (2006). Development of Thinking Skills, Amman: Dar Al-Masirah.

Ali, A. (2010). The effect of the use of reciprocal teaching in engineering education on developing some critical thinking skills and the orientation towards engineering among middle school students and the survival of their learning impact ", *studies in curricula and teaching methods*, Egypt, No. 154.

Al-Bakr, R. (2002). *Development of Thinking Through the School Curriculum*, 1st edition. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Harbi, A. (2009). *The Effectiveness of A Proposed Training Program for History Teachers in Developing Critical Thinking Skills And Academic Achievement Among Their Students*. Unpublished PhD thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Al-Jabr, L. & Hajj Omar, S. (2018). Critical Thinking Skills in the Activities Iincluded in the Book of Chemistry for the Third Grade of Secondary in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Journal, College of Education, King Saud University*, 3(127), 123-164.

Al-Khaldi, H. (2006). Effectiveness of the decision-making strategy in teaching sciences on achievement and critical thinking among middle school pupils in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Scientific Education*, Egypt, 8(3), 101-120.

Al-Masry, Q. (2003). *Teaching Thinking in Social Studies*. 2nd e, Irbid: Rozana Press.

Al-Massad, I. (1997). *Social studies teachers' Knowledge of the Critical Thinking Skills and the extent of their practice of it*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University.

Al-megaiseeb, A (2006). *Teaching Critical Thinking*. Riyadh: Knowledge House for Publishing and Distribution

Al-Nahar, T. (1996). *School practices & the development of thinking and innovation. Seminar "The Role of School, Family and Society in Promoting Innovation*", College of Education - Qatar University, 25-28.

Al-Salami, A (2009). Intellectual Openness and its Reality and Controls, *Journal of Fundamentals and Consequences*, 1, 201-258.

Al-Sanafi, S. (2008). Social teachers' knowledge and their Critical Thinking Skills and the Extent of their Sympathy for them from their Viewpoint in the Hawalli educational region, Kuwait, *studies, educational sciences,* volume (35), annex, pp. 684-696.

Al-Surur, N. (1998). *Raising The Distinguished and Talented*. Amman: Dar Al-Fikr:.

Al-Youssef, R (2018). The Motivation for Achievement of Graduate Students at The University of Jordan in Light of a Number of Variables. *Educational Sciences Studies*. 45(2), 360 - 373.

Al-Ziadiyat, M. & Al-Awamra, M. (2009), Extent of Ownership of History Study Teachers at the Salt Education Directorate for Critical Thinking Skills, *Al-Manara*, 15(3), 181-201.

Bakheet, Kh. (2000). *The Effectiveness of a Proposed Program in Learning Home Economics in Developing Critical Thinking and Academic Achievement for Prep School Students*. Twelfth Scientific Conference entitled Curricula Education and thinking development. The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Volume 1: 133-155.

Brayer, B. (1987). "Development a scope and sequence for think skills instruction" . *Education Leadership*, 45(7,.

Chiodo, J. & Sai, M. (1997). Secondary school teachers perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the Republic of China ".*The Journal of social studies review* , 21(3), – 12.

Fahim, M. (2001). *Child & thinking skills in kindergarten and primary school*. (First Edition), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Habib, M. (2003). *Modern Trends in Teaching Thinking: Futur Strategies for the New Millennium*, Cairo: Dar Al-Fikr.

Hamarneh, A & Al-Shwaheen,S. (2017) The Degree to Which Arabic Teachers Possessed The Upper Basic Stage in The Education of Bani Kinana For The Skills of Critical Thinking and The Degree of Their Practice of it. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*. 50(2), 243- 286.

Ibn Majah, Al-H. (W.D) *Sunan Ibn Majah*, investigation (Muhammad Abdel-Baqi), Beirut: Arab Biology Books House Press,.

Jarwan, F. (1999). *Teaching Education*. Al Ain: University Book House.

Jarwan, F. (2009). *Teaching Education*: Concepts and Applications. Jordan: Dar Al-Fikr,

Khreisheh, A. (2001). The Level of Contribution of History Teachers at the Secondary Stage in Developing the Skills of Critical and Creative Thinking among their Students. *Journal of the Educational Research Center*, Qatar University, issue nineteen, tenth year: 13-42.

Nofal, M. (2011). Differences in Learning Motivation Based on The Theory of Self-Determination Among A Sample of Students of The Faculties of Educational Sciences in Jordanian universities. An-Najah *Journal of Science and Humanities Research*, 25 (2), 277-308.

Nofel, M. & Suaefan, M. (2011). *Incorporating Thinking Skills in The Academic Content*. Amman: House of the March for Publishing, Distribution and Printing.

Saadeh, J. (2012). *Teaching Thinking Skills* (with hundreds of practical examples), Amman: Dar Al-Shorouk,.

Saadeh, J. (2015). *Thinking skills*. Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Suliman, A (2006). The Critical Thinking And Its Relationship to Intelligence, Motivation for Achievement, Subject of Control, And Type of Education for a Sample of High School Students. *Educational and Social Studies*, College of Education, 12 (3), 119-146.