معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية

خضراء ارشود الجعافرة *

ملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد، وكذلك مدى ممارستهم لها في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (104) من طلبة دبلوم الإعداد التربوي في جامعة العين، وما إذا كان هناك علاقة بين معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها في تدريس اللغة العربية، وهل تختلف المعرفة والممارسة لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس أو المعدل التراكمي أو نوع المدرسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من (30) مهارة تم التحقق من صدقها وثباتها، استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة الطلبة المعلمين لمهارت التفكير الناقد وممارستهم لها عالية، وأن هناك علاقة قوية بين معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها في تدريس اللغة العربية، كما بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة المعلمين لمدى معرفتهم وممارستهم لمهارات التفكير الناقد تعزي لمتغيرات: الجنس، والمعدل التراكمي، وفي ضوء نتائج الدراسة اقتُرحت بعض التوصيات، منها أن تخصص مساقات إجبارية في برامج إعداد المعلمين حول مهارات التفكير الناقد.

الكلمات الدالة: التفكير الناقد، الطلبة المعلمون، تدريس اللغة العربية

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

تاريخ تقديم البحث: 2015/4/14 م. تاريخ قبول البحث: 2018/ 7/22 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Arabic Teacher's Knowledge and of Practice Critical Thin king Skills

Khathra Ershuod Al-Jaafreh

Abstract

The study aimed to examine to what extent the pre-service Arabic teachers know the critical thinking skills and to what degree they practice it in their teaching. The participants of the study were (104) male and female students preparing for their diploma from Al-Ain University. The study aimed to examine to what extent the pre-service Arabic teachers have knowledge in some of the critical thinking skills and the degree of practicing it from their perceptions and if there is a relationship between their knowledge of the critical thinking skills and their practice to these skills. And do the differences of knowledge and practice of the critical thinking skills differ according to gender, grade point average and type of school.

To achieve the aims of the study the researcher designed a questionnaire that consisted of(30) skills and both reliability and validity were checked. And to answer the research questions, the researcher used means , standard deviation along with T-tests, Pearson correlation one Way Anova .

The results of the study showed, the knowledge of the pre-service teachers of the critical thinking skills and their practice of them were high, and that there was a strong relationship between their knowledge and practice in teaching Arabic. The results also showed that there were no significant statistical differences in the estimations of the pre-service teachers in the degree of their knowledge and practice of critical thinking skills due to gender and grade point average .

In light of the results of the study the researcher set some recommendations.one of them was to provide the pre-service teacher's programs at university with critical thinking skills models.

Keywords: Critical thinking, Pre-service teachers, Teaching Arabic

المقدمة:

تكتسب العلاقة بين اللغة والتفكير؛ وأثر مستوى التفكير في الصياغة اللغوية أهميةً قصوى في مجال تدريس اللغة، وجدير بالذِّكر في هذا المقام أن نشير إلى أن ذلك ما أكده بعض علماء التربية مثل: برونر، وتشومسكي، وبياجية في حديثهم عن جدلية هذه العلاقة، فالمرء لا يفكر إلا بلفظ ولا يلفظ إلا بفكر. ولا شك أن مستوى التفكير الناقد ينعكس في الاستخدام اللغوي، وعليه فإن تطوير أساليب التعليم للارتقاء بمستوى التفكير، يعد حاجة من حاجات التدريس للغة في زمن العولمة والاقتصاد المعرفي، وقد أشارت الدراسات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية، إلى أهمية توظيف مُعلّم اللغة العربية لأساليب التفكير الناقد في اكتساب الطلبة للمعرفة اللغوية، فقد جاء في دراسة إبراهيم، (Ibrahim, 2010) التي اعتمد الباحث فيها تدريس المحتوى النحوي من خلال توظيف بعض ممارسات التفكير الناقد، أن الطلبة الذين تعلموا بأسلوب التفكير الناقد كانت نتائجهم أفضل من زملائهم الذين درسوا موضوعات النحو بالطريقة التقليدية. وقد أسفرت دراسة الجعافرة والقطاونة، (Al-Jaafreh & Al-Katawneh, 2007) أيضاً عن أن الطلبة الذين زودوا بأهداف الدرس النحوي قد أظهروا تعلما أفضل ومستوى أعلى في التفكير، في وحدة المفاعيل مقارنة بمن لم يتم تزويدهم بها, وفي ذلك حسب ما أورده سعادة، (Saadah, 2001) إشارة الى أن إلمام الطلبة بأهداف الدرس اللغوي يؤدي إلى زيادة في الفهم وتحسن في مهارات التفكير.

ولعل الاهتمامَ بالتفكير وتنميته لدى الطلبة في المراحل المختلفة، يُعدُّ من الأهداف التي تسعى إليها الأنظمةُ التربوية الحديثة، بل إن الأمر يعد فرضَ عينٍ على كل معلّمٍ للُّغة العربية حفاظاً عليها ورفعةً لشأنها، فقد أصبحت اللُّغة في زمن العولمةِ رمزا للوجود والبقاء والهوية، ومما يعزز ما سبق القول إليه– حول تعليم اللغة وفق مهارات التفكير الفاعلة– إن التفكير الناقد ليس فِطرياً عند الإنسان، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مرانٍ وتدريب، وقد حَثَّ القرآن الكريم على التفكير العلمي وممارسته، ومن هنا كانت الآية الأولى في القرآن الكريم (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) [العلق، آية1]، وقد قال تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلاَ تَتَفَكَّرُونَ) [الأنعام، آية 50]. فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص. قال تعالى: (... وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ...) [آل عمران آية 191] . وفي سياق تعليم التفكير، يتفق مُعظم التربويين على أن التعليمَ بعامة وتعليم اللغة بخاصة يعد مهنةً لها قواعدها، وإن من يمارسها يتوقع أن يكون مُعداً إعدادا كافياً، ومدرباً

تدريباً مناسباً يمكِّنه من القيام بدوره؛ ولهذا حظيت قضية إعداد المعلّم وتدريبه قبلَ الخدمة باهتمام كبير من التربويين وذلك؛ لإيمانهم بدور المعلم في التربية، فدعَوا إلى إقامة مؤسساتٍ متخصصةٍ لإعداد المعلمين وتدريبهم، ويأتـــي في مقدمتها كليات التربية في الجامعات المختلـــفة (Khuraishah & Safadi, 2001) خريشة والصفدي.

وفي مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب (2004) Arab Ministers of Education Conference (2004)

بين المؤتمرون أهمية إكساب المتعلمين أنماط التفكير المختلفة، وخاصة التفكير الناقد، والعمل لتحقيق هذا الهدف بأساليب ووسائل مختلفة، من خلال تنظيم محتوى المنهاج، أو اعتماد طرائق واستراتيجيات حديثة، أوإعادة النَّظر في دور الُمعلّم ومهاراته في التدريس. وتشملُ هذه المهارات: قدرته على وضع المتعلمين في مواقف تعليمية تتطلب التفكير وحل المشكلة، واتخاذ القرار، واستخدام المصادر المختلفة للمعلومة، وتوظيف أسئلة مثيرة للتفكير الناقد، والعمل علىتطوير عملياتهم التفكيرية الناقدة، من خلال تنظيم الموقف الصفي بما يحققهذا الهدف.

فالمعلم يهيئ المُناخَ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها ، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه الحيلة (Al-Hilla, 2002) ، ولإعداد متعلم مبدعٍ، لابد أولاً من إعداد معلم مبدعٍ، يمتلك مقومات وصفات المعلم الكفؤ القادر على ممارسة تربية وتعليم التفكير الإبداعي والناقد، المشرفي (Al-Mashrafi, 2005) .

وتؤكد الأبحاث التربوية أنه وأمامَ واقع التقدُّم المعرفيّ في الوقت الحاضر وتسارع المعرفة، تظهر أهمية تعليم مهارات التفكير التي تبقى صالحه ومتجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات (Sawaftah, 2008) (Nasr ,1990).

ويشير الحيلة (Al-Hilla, 2002) في هذا المقام إلى أن تعليمَ التفكير يجبُ أن يكون من أوليات أهداف تدريس أي مادة دراسية، وذلك أنه مرتبط بالمادة الدراسيِّة من حيث: تنفيذ التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وكذلك الأنشطة والتقويم. وهذا ما أكده، (Burkhart, 2006) إن التفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية لنجاح في الحياة الشخصية والنجاح الأكاديمي:

وقد أكد السليتيِ (Al-Sulaity, 2006) أن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، تعزز تقديرهم للذات والثقة بالنفس وتشجع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى، وتنمي قدرة الطلبة على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي.

وليس ببعيد عنه ما أورده سعادة، (Saadah, 2006) حول أهمية دور المعلم المؤهل والفعّال في تنمية مهارات التفكير عند تَلاميذه، فالمُعلّم يُمثل أهم عناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه ومن صفات هذا المعلم سعادة (Saadah, 2006, 67):

1. الإلمام بخصائص التفكير الفعال.
2. الإيمان بأهمية التفكير في حياة التلميذ.
3. متابعة التطورات التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس.
4. تشجيع التلاميذ على الثقة بالنفس.
5. التركيز على المناقشة الفاعلة لإثارة التفكير.
6. الاستماع لآراء التلاميذ وتقبل أفكارهم.

وممارساتُ المعلّمِ المذكورة أعلاه تُجسد مُهمةَ المؤسسة التعليمية ممثلة هنا بالمدرسة، وما يمكن أن تقومَ به من تدريبِ التلاميذ على التفكير الناقد وإكسابهم مهاراته، وقد ذكر هينز وبينيت (Hynes & Bennet, 2004) أن التفكير الناقد يتضمن المكونات الآتية: حل المشكلة، والتفكير التأملي، وصنع القرارات، وعمليات المعالجة، والتفكير الإبداعي.

عوضاً عن التركيز على التزويد بالمعلومات دون مهارات استخدامها والتي لم تعد فاعلةً في ضوء التقدم المعرفي والتقني. وقد اشار سعادة، (Saadah, 2006) إلى أثر التسارع المعرفي في قيام التربويين في عدد كبيرٍ من دول العالم، بإعادة النظر في أساليب التفكير التي يُدربون الطلاب عليها في المؤسسات التربوية المختلفة، والعمل على التعرف إلى جوانبها، ثم تقصي الظروف الملائمة لتطبيقها.

ويأتي الحديث عن أهمية تعلم اللُّغة وفقَ مهارات التفكير استجابةً لمتطلبات العصر الحديث وتعزيزا لمبدأ التكاملية بين المواد الدراسية المختلفة، وذلك أن اللغة تُعد عاملاً مؤثراً في بقية موضوعات الدراسة، إذ يصعُبُ دون إتقان المهارات الأساسية للُّغةِ إحرازُ التقدم المنشود في هذه المواد. فالتعليم بالمعنى الحديث يرمي إلى تكامل المعارف والمهارات والاتجاهات، ولعل المنهج اللُّغوي يسهم اذا أُحسِنَ إعداده في ذلك. الجعافرةِ (Al-Jaafreh, 2008) .

وعطفا على ما سبق فإن تنمية مهارات التفكير في تدريس اللُّغة يتطلب مزيداً من الاهتمام، لا سيما وأن واقع تدريس اللّغة العربيّة في عالمنا العربيّ يحتاج إلى عمل دؤوب للنهوض بمستوى المتعلمين والمعلمين، وقد أكد ذلك كل من محمد (Mohammad, 2004)، وذيابات (Thiabat, 2001). إلى أن الممارسات التربوية في تدريس مهارات اللغة، تقليدية لا تثير ولا تتحدى تفكير المتعلمين، فنجد المعلم يكتفي بالنطق السليم للكلمات، وبيان معانيها،

ووفي هذا المقام ذكر الخوالدة (Khawaldeh, 2002)، أن تنمية التفكير الناقد تتطلب استخدام طرائق حديثة في التدريس، واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير، تعطي دروا أساسياً للطالب، وتركز على فاعليته في عملية التعلم، يكون فيها المعلم ميسرًا ومنظمًا

ويصدق الأمر ذاته في مناهج اللغة العربية، فقد أظهرت الدراسة التي أجرتها الجعافرة (Al-Jaafreh, 2009)، أن كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية المتوسطة، تعاني من شح الأسئلة التي تقيس مهارات عقلية عليا؛ مما يقلل من تمكين التلاميذ من ممارسة مهارات التفكير الناقد. وكذا ورد في دراسة العتوم.(Al-Atom, 2004) وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيزعلى صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب (3.6%) وفي المنفذ (4.5%)؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الإبداعي.

ولعل الأمر لا يقتصر على المنهج المدرسي بل يتعدى الى القائمين على إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات وما يكتنف ذلك من قصور، وفي مجال اللغة العربية وتدريسها في المرحلة الجامعية، أظهرت دراسة السلطاني والربيعي (Alsultani & Al Robaiai, 2010) أن من مشكلات التدريس والتي تعيق التفكير الناقد: ضعف مهارات التدريس المرتبطة به عند المدرسين، وطرق التدريس المتبعة في التدريس تعزز الحفظ على حساب التفكير الناقد ومهاراته. وفي المقام

ذاته، أشار الزهراني (Alzahrani, 2006) إلى أن الضعف اللّغوي لدى الطلاب يعزى في بعض أسبابه إلى عدم إعداد مدرسي اللغة العربية إعدادًا كافيًا، وعدم تدريبهم على الطرق الحديثة في تدريسها تدريبًا يؤهلهم للقيام بذلك.

وتأسيساً على ما سبق، تبدو مسؤولية من سيصبح مُعلمًا للغة العربية كبيرةً، في استخدام طرق وأساليب تدريس فاعلة، تسهم في رفع مستوى مهارات التفكير عند تلاميذه، مما يستدعي امتلاك الطالب المعلم لكفايات تنمية مهارات التفكير العلياعند تدريسه اللغة، لا سيما وأن المحافظة على اللّغة العربية واختيار أنجع الطرق لتدريسها، يُعدان من أبرز التحديات في الزمن الحاضر.

وفي ضوء ما تقدم، لعل الأمر يستدعي تزويد برامج إعداد معلمي اللغة العربية، بكل حديث في مجال تدريس اللغة من وسائل تعليمية، وطرق تدريس تشجع القدرات العليا عند طلبتهم .لطفي (Lotfi, 1986)، وفي هذا المقام تشير دراسة سيفروجلو (Seferoglu, 2006) لى ان هناك عدم كفاية في تدريب الطلبة المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية على مواقف التدريس، وأن المقررات التي درسها الطلبة لا ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التدريس.

وإذا كان جميع معلمي المواد الدراسية المختلفة بحاجة إلى امتلاك كفايات تنمية مهارات التفكير الناقد؛ ليتمكنوا من تعليم طلبتهم كيفية الحصول على المعلومات، فإن معلمي اللغة العربية أكثرهم حاجةً لذلك، ولعل السبب يعود إلى طبيعة مواد اللغة واتساع مجالها، وكذلك اشتمالها على العلوم الأخرى التي هي لغة تعليمها، ولذا فإن منهاج اللغة يتعرض لكل ما يهم المجتمع. وقد أشار عصر (Aser, 1997) إلى أهمية معلم اللّغة ومكانته، والتي تستوجب وضع البرامج التي تؤهله مسلكيا ليكون واعياً بلغته متمكنا من أساليب تدريسها.

ولعل من مقومات النهوض باللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، أن يتم إعداد معلم اللغة وفق ما يحتاجه المتعلمُ، ومعلّم اللغةِ حسب رأي ألتمان (Altman, 1980) يتميز بإلمامه بأصول التدريس، ويمتلك القدرة على تنمية قدرات تلاميذه في التفكير. ومما يجدر ذكره أن الدراسات التربوية ويلسون وكوتون (Wilson, 2000), (Cotton, 2001) و (Dnaoui, 2008) أشارت إلى أهمية تعليم مهارات التفكير وتنميتها في ضوء الفلسفة التربوية الحديثة، وضرورة سعي المؤسسات التربوية إلى الوصول إلى هذا الهدف، وأن على المعلمين أن يضعوا هذا الهدف في مقدمة أهدافهم، بتوفير المواد والمواقف التي تشجع على التفكير وقد ذكر (Beyer, 2001) في

معرض حديثه عن التفكير الناقد، أنه عملية عقلية يستطيع المتعلم بها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، كذلك أشار كل من (Wilson, 2003) وكرم (Karam, 1996) إلى أهميته كعملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها.

ويمكن القولُ إن التربيةَ القائمةَ على التفكير الناقد تختلفُ عن التربية التلقينية، فالأخيرةُ تحيل الإنسانَ إلى وعاءٍ متلقٍ وتحرمُه النشاطَ الفكريَّ الخلاقَ، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليمُ الكلي للتصورات، والخضوع للأحكام الجماعية مثل العائلة أو الصحبة، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة.

وتأسيساً على ما سبق يرى ستمبرغ (Stemberg, 1978) أن المعلّمَ إذا أراد تنميةَ التّفكير لدى طلبته، عليه أن يكون مثلاً وقدوةً للإبداع وأن يُشجعَ طُلابَه على عدم الخوف من الوقوع في الخطأ، ودفعهم إلى المغامرة، وتنمية مهارة حل المشكلات لديهم. وفي هذا المقام اظهرت دراسة سيدمان (Sidman, 2004) أن هناك علاقة موجبة بين معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها في تدريس الطلبة وتعزيز هذه المهارات لديهم.

الدراسات السابقة

انطلاقا من أهمية مهارات التفكير وأثرها الإيجابي في التعليم فقد حظيت باهتمام الباحثين، وقد أجريت في هذا المقام عدد من الدراسات منها:

دراسة هوب (Hope, 2004) حول العلاقة بين اعتقادات الطلبة المعلمين والممارسات التدريسية للتفكير الناقد، هدفت الدراسة لاختبار اعتقادات المعلمين عن التفكير الناقد وعلاقتها بالممارسات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة من الطلبة المعلمي، وقام الباحث باختيار مواد هي: إدارة الأعمال والتربية والحاسب الآلي وذلك بهدف البحث.وقد قام الباحث بجمع كافة المعلومات حول ممارسات العينة التدريسية من خلال المقابلات والملاحظات ومراجعة محتوى المواد مع التركيز على تصميم إستراتيجية المعلم وطريقة تقييمه لإثارة التفكير الناقد. كما تمت مقابلة الطلبة المعلمين لمعرفة معتقداتهم حول التفكير الناقد وقد أظهرت الدراسة أن اعتقادات الطلبة المعلمين عن التفكير الناقد تتطابق مع ممارستهم التدريسية الواقعية.

أما دراسة العتوم (Al-Atom, 2004) فقد سعت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن، على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وقد تكونت عينةالدراسة من خمسة معلمين وخمس معلمات يدّرسون اللّغة العربية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي(2004) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استُخدمت فيها قائمتا تقدير: الأولى لمهارات التفكير الناقد والثانية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيزعلى صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب (3.6%) وفي المنفذ (4.5%)؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوبي التفكير الإبداعي والناقد.

أما دراسة تورجسين (Torgesen , 2004) فقد سعت إلى تحديد مستوى التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية في القراءة، لدى طلبة الصفين الرابع والسابع في فلوريدا، باستخدام أربعة مؤشرات هي: الطلاقة في القراءة، وفهم المسموع، والتفكير الاستنتاجي، والذاكرة الفعالة. ووظف الباحث مجموعة من الاختبارات على الطالب

شملت: (اختبار الطلاقة القرائية) Tawre (واختبار) 4 - GORT (لقياس فهم المسموع، واختبار تطوير مهارات الاستماع والقراءة, واستخدم الباحث مصفوفة) WASI (لقياس الذكاء، ودرب الباحث أيضا الطالب) عينة الدراسة (على هذه المهارات، وبعد تطبيق أدوات القياس توصلت الدراسة أن الطلبة أظهروا تطورا في القراءة بطلاقة وفاعلية. وظهر أيضا لديهم تطور في مهارات الاستماع النشط والقراءة الاستيعابية. بينما لم يحدث أي تغيير على مهارات التفكير الاستنتاجي الشفوي، والذاكرة الفاعلة

وحول فاعلية توظيف واستخدام استراتيجيات تنمية التفكـــير، فقد بينت دراسة الجـــلاد (Al Jallad, 2006) والتي بحثت في فاعلية استخدام برنامج كورت، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات المعلمات في اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، تفوقاً في التحصيل، لصالح مجموعة الطالبات اللواتي تعلمن باستخدام برنامج كورت، وقد أشار الباحث إلى ضرورة الاهتمام إلى برامج إعداد المعلمين بتعليم التفكير ومستوياته العليا.

وبهدف تحسين مهارات التفكير الناقد، جاءت دراسة شرودر (Schroeder, 2006) التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية بجامعة The University of Kansas وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تكونت من (97) طالباً وطالبةً درسوا مساقاً بعنوان مقدمة في علم النفس وقد صممه الباحث وفقاً لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (34) طالباً وطالبة وقد استخدمت الدراسة اختبار واسطن وجليسر للتفكير الناقد النسخة المتخصرة Form (Short Watson-Glaser Critical Thinking Inventory وخلصت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة.

أما القرني (AlQarni, 2007)، فقد سعى لاستقصاء أهمية استخدام معلم المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب، مع الكشف عن المعوقات التي تحد من استخدام أساليب تنمية مهارات التفكير، والفروق ذات الدلالة الإحصائية فيإستجابات عينة الدراسة التي تعزى للمؤهل، الخبرة، الاختصاص، والدورات التدريبية فيما يتعلق بدرجة أهمية واستخدام مهارات التفكير لدى الطلاب.

وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالمرحلة الثانوية بمنطقة (مكة المكرمة) والبالغعددهم (415) معلماً، وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن درجة أهمية استخدام معلم المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب كانت بدرجة كبيرة في جميعالمهارات.

وبحثت دراسة بازرعه (Bazarah, 2008) في تقويمِ أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة وفقاً للمهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي بالعاصمة المقدسة، ولتحقيق هدف الدراسة كانت أداة الدراسة الملاحظة، وطبقت على عينة من (40) معلما للغة العربية، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الابتكاري.

وفي كفايات تنمية التفكير قام عبد الجواد (Abdul Jwaad, 2010)، بدراسة هدفت إلى تحديد أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشرالأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة، كما هدفت إلى تعرف دلالة الفروق بين تقديراتهم التي تعزى إلى

متغير (الجهة المشرفة – النوع – والخبرة التدريسية)، وقد تكونت عينة الدراسة من(76) معلما ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: بلغت تقديرات معلمي الصف العاشرالأساسي في المدارس الحكومية والخاصة لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في الدرجة الكلية .(81.35%) للاستبانة، كما توصلت نتائج الدراسة: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمينلأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري الجهة المشرفة: حكومية، خاصة، النوع الاجتماعي: ذكر، أنثى كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتالمعلمين لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

أما دراسة العنزي (Al-Anzi, 2011) فقد بحثت في الصعوبات لدى معلمي اللغة العربية في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم في الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة لتقيس الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق مهارات التفكير الناقد، كما سعت الدراسة إلى معرفة أثر الجنس في هذه الصعوبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسط ة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم بشكل عام كانت متوسطة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس وكان لصالح الإناث. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها : تضمين الخطط الدراسية لطلبة اللغة العربية في

المرحلة المتوسطة مهارات في تعليم التفكير بشكل عام، أو التفكير الناقد بشكل خاص

وقد أجرت البجيدي (Al-Bajidi, 2014) دراسة حول مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد، هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، ومعرفة العلاقة بين مستوى التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي لديهن. تكوّنت عينة الدراسة من 174 طالبة من طالبات كلية التربية الأقسام العلمية والأدبية في جامعة الجوف المستوى الثامن. تمّ استخدام مقياس التفكير الناقد حيث تبيّن تدني مستوى الطالبات في مهارات. كما اتضح من خلال النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات من حيث مستوى التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

أما دراسة حسن (Hassan, 2015) فقد سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى طلبتهم في العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة. وقام الباحث باختيار عينة للدّراسة مكونة من 30 مدرساً. وتوصلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ درجة ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة جاءت متوسطة في جميع المهارات الرئيسة وهي الاستنتاج، وإصدار الأحكام، والأسلوب، والتمييز، والتذوق، وأظهرت نتائج الدّراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات القراءة الناقدة تعزى للجنس عدا مهارتي الأسلوب والاستنتاج، فقد جاء الفرق دالاً إحصائياً لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة، والفهم القرائي لدى طلبتهم.

وفي دراسة حول ممارسة مهارات التفكير الناقد من قبل طلبة الدبلوم العالي من المعلمين في التدريس، أجرى مويتي وآخرون (Moeti et al., 2017) دراسة في جامعة بوتسوانا، هدفت إلى تحديد العوامل المساعدة في توظيف مهارات التفكير الناقد في التدريس لدى عينة الدراسة البالغة 59 معلما، وقد استخدم الباحثون المقابلة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف لدى المعلمين في توظيف مهارات التفكير الناقد في التدريس، وبينت أنه على الرغم من معرفتهم بهذه المهارات، إلا أنهم لا يطبقونها في التدريس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات تساعد المعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

وبناء على ما عرض من دراسات سابقة تناولت المعرفة والاستخدام للتفكير الناقد، فإنه يمكن القول إن الدراسات السابقة جميعا اتفقت على أهمية تنمية واستخدام مهارات التفكير وربطتها ببعض المتغيرات، فنجد مثلا أن دراسة مويتي وآخرون (Moeti et al., 2017) قد أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس تعزز مهارات التفكير الناقد، وكذلك أكدت دراسة حسن (Hassan, 2015) على ممارسة مدّرسي اللغة العربية لمهارات القراءة الناقدة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى طلبتهم، وعلى الرغم من أن الدرسات السابقة جميعها هدفها واحد إلا أن المنهج في تنفيذ الدراسة قد اختلف فنجد أن دراسات العنزي (Al-Anzi, 2011) وعبدالجواد (Abdul Jwaad, 2010) والقرني (Al-Qarni, 2007) قد وظفت الاستبانه أداة للدراسة، في

حين كانت أداة الدراسة عند حسن (Hassan, 2015) وبازرعة (Bazarah, 2008) الملاحظة، أما دراسة مويتي وآخرون(Moeti et al., 2017) ودراسة هوب (Hope, 2004) فقد استخدمت المقابلات.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد تنوعاً في المقاييس والاختبارات والاستبانات، بعضها من إعداد الباحث أو معدلة أو مُقتبسة، ونجد أن الدراسات قد شملت المعلمين والطلاب في مراحل التعليم العام والجامعي، ولقد ركزت معظم الدراسات على متغيرات الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات فى أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، كما تشابهت المتغيرات المستقلة الواردة في الدراسة مع سابقاتها من الدراسات، كما أفادت الدراسة الحالية في طريقة اختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة، والاساليب الاحصائية من الدراسات السابقة.

ومما سبق يمكن تحديد موقع الدراسة الحالية وما تهدف إليه مقارنة بالدراسات السابقة ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها، أن موضوعها في اللغة العربية، وأنها تسعى لمعرفة مدى تطبيق الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة، كما تميزت بالسعي لمعرفة نوع العلاقة بين معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتطبيقهم لها، وهذا ما لم تتطرق إليه أغلب الدراسات السابقة، وهل مستوى المعرفة بالمهارة يؤدي الى مستوىً مماثل في تطبيق المهارة عند تدريس اللغة، لما لهذا الأمر من أهمية في تزويد الطلبة المعلمين بالأساسين المعرفي والمهاري في تدريس اللغة، كما تميزت الدراسة الحالية بعينتها (الطلبة المعلمون) قبل الخدمة وفي مرحلة التدريب مقارنة ببعض الدراسات التي اختارت المعلمين، ولعل اختيار العينة من الطلبة المعلمين، يأتي في إطار تحسين مستوى مخرجات التعليم الجامعي ممن سيصبحون في القريب العاجل معلمين للغة، ولذا فإنه ينبغي استقصاء مستوى تمكنهم من مهارات التدريس، أما متغيرات الدراسة الحالية فإنها: المعدل التراكمي، المدرسة، الجنس، وفي أغلب الدراسات السابقة كانت المتغيرات، الخبرة، والدورات التدريبية التأهيلية، والجنس.

مشكلة الدراسة

يكتسب إعداد معلم اللغة العربية وتزويده بالكفايات اللازمة لتدريسها وفق متطلبات العصر الحديث أهمية كبيرة، وبخاصة تلك المهارات التي يحتاجها لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة. وتعد مرحلة الإعداد التربوي لعملية التدريس، تجربة من خلالها يستطيع الطالب المعلم التدريب على مواقف التدريس، ولعل من كفايات التدريس في العصر الحاضر التي يحتاجها المعلمون القدرة على تفعيل التعلم النشط وممارسته في أثناء التدريس.

ولعل من أبرز الكفايات، نوع التفكير الذي يؤهل المتعلم والمعلم لتكييف وتذليل الصعوبات، ومواجهة المشكلات التي يفرضها التطور في عالم المعلوماتيه، وما يرافقه من تحديات فكرية، تجعل النظام التعليمي بحاجة الى تزويد المتعلمين بأفضل مستويات التفكير.

وعلى الرغم من أن الأنظمة التعليمية في الوطن العربي قد شهدت خلال السنوات الماضية تطورات في مجال الإصلاح التربوي، إلا أنّ قصوراً في مجال طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون في المباحث المختلفة ما زالت تظهر، فقد ذكر (Saadah, 2001) أن من أهم معوقات تنمية التفكير الناقد في الوطن العربي اعتماد كثير من المعلمين طرق تدريس تقليدية، ولا سيما الإلقاء مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة.

وفي اللغة العربية وتدريسها على وجه الخصوص أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (Saadah, 2001) ودراسة (Mohammad, 2004) ودراسة (Al-Anzi, 2011)، (Hassan, 2015) إلى ضرورة تطوير كفايات معلمي اللغة العربية ومناهجها التعليمية. ومن خلال هذا الاهتمام الكبير بالتفكير ومهاراته بوصفه حاجة ضرورية للطلبة في مختلف مراحلهم الدراسية، جاءت فكرة البحث الحالي في تناول مهارات التفكير في التدريس، ولا يخفى أن كفاءة تدريس اللغة العربية وإعداد مناهجها يتم الحكم على جودتهما في ضوء ما تقدمانه من تنمية ذهنية شاملة للمتعلمين في مراحل التعليم اللغوي المختلفة.

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية الدراسة الحالية بواقع تدريس اللغة العربية، والحاجة إلى وعي الطلبة المعلمين بمهارات التفكير الناقد وتنفيذها عمليا في تدريس اللغة، وأثر ذلك في رفع مستوى عملية التدريس عموما، واللغة العربية على وجه الخصوص، وتكمن أهمية الدراسة الحلية في جانبين:

الأهمية النظرية:

1- أن الدراسة الحالية من الدراسات الارتباطية، لا تبحث فقط معرفة مدى تطبيق الطلبة المعلمين لأساليب مهارات التفكير الناقد، بل تتعدى ذلك إلى علاقته بالجانب المعرفي، وهل هناك علاقة بين المعرفة للمهارة وممارستها في التدريس.

2- ولعل الدراسة تسعى إلى تعريف من سيصبحون معلمين للغة العربية (الطلبة المعلمون) ببعض المظاهر السلوكية لكفايات التفكير الناقد وتشجيعهم على ممارستها.

الأهمية العملية:

1- ويمكن للدراسة الحالية بناءً على نتائجها أن تساعد القائمين على برامج إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن حقيقة معرفة وممارسة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى الطلبة.

2- تزويد المشرفين التربويين بأداة محكمة ثبت صدقها وثباتها يمكن استخدامها في تقويم استخدام المعلمين لمهارات التفكير الناقد

3- قد تكون الدراسة حافزاً لباحثين آخرين لإجراء دراسات حول ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تدريسية أخرى ومراحل دراسية أخرى.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة أدناه:

السؤال الأول: ما مدى معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية؟

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية ؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) لمهارات التفكير الناقد، وتطبيقهم لهذه المهارات في تدريس اللغة العربية ؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في معرفة مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية تعزى للجنس والمدرسة وللمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في مدى تطبيق الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية تعزى للجنس والمدرسة والمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟

التعريفات الإجرائية

مدى معرفة الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) بمهارات التفكير الناقد يقصد بمدى المعرفة في الدراسة الحالية أن تصبح مهارات التفكير الناقد جزءاً من البنية المعرفية للطلبة المعلمين، تخصص اللغة العربية ويكونوا قادرين على تمييز كل مهارة عن الأخرى، ويقاس المدى في الدراسة الحالية بالتقدير الذي يذكره الطلبة المعلمون ويمثله التدرج من (بدرجة كبيرة جداً، إلى بدرجة قليلة جدا وهو مقياس ليكرث الخماسي) وقد أعطيت الارقام من 1–5 (انظر الجدول رقم2).

الطلبة المعلمون: ويقصد بذلك في الدراسة الحالية، الذكور والإناث، الذين يحملون درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وينتظمون في دراسة الدبلوم التربوي في التدريس، والذين انهوا مقررات الدبلوم ومن متطلبات التخرج في هذا المؤهل التربوي تدريس اللغة العربية مدة فصل دراسي (التربية

العملية) وذلك من متطلبات الحصول على درجة الدبلوم في التدريس في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا.

مدى التطبيق لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية: ويقصد بها درجة استخدام الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية للمظاهر السلوكية الدالة على مهارات التفكير الناقد في أثناء تدريسهم اللغة، وتتمثل في الدراسة الحالية في التقدير الذي يحدده الطلبة المعلمون ذكورا وإناثا ويشمل التدرج من (بدرجة كبيرة جداً–إلى بدرجة قليلة جداً في تدرج خماسي لمقياس ليكرت (انظر الجدول (2) في الدراسة الحالية.

مهارات التفكير الناقد: يقصد بها في الدراسة الحالية، قائمة لبعض المهارات الدالة على التفكير الناقد والتي أعدت من قبل الباحثة بالعودة الى الأدب التربوي السابق، وثبت صدقها وثباتها، ويمكن قياسها بالدرجة أو التقدير الذي يضعه الطالب المعلم لمدى معرفته وتطبيقة للمهارة.

حدود الدراسة

وتشمل في الدراسة الحالية:

1. الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين ذكوراً وإناثاً، الذين يدرسون الدبلوم التربوي قي التدريس، والمتخصصين في اللغة العربية دون باقي التخصصات.
2. الحدود الموضوعية: اقتصار الدراسة على مجموعة من المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الناقد التي تقيسها أداة الدراسة.

ويتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانه) والتي أعدت في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة.

3- الحدود المكانية: منطقة العين التعليمية وتشمل المدارس التي يقوم الطلبة المعلمون بالتدريس فيها خلال فترة التطبيق الميداني.

4- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011-2012.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات الكمية.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة من الطلبة المعلمين ذكورا وإناثا، الذين يدرسون الدبلوم التربوي، والمتخصصين في اللغة العربية.

وفي الدراسة الحالية فإن مجتمع الدراسة هو عينتها ما عدا (30) منهم كانوا العينة الاستطلاعية للتحقق من الثبات، وبلغ عدد افراد العينة(104) طلاب ذكوراً وإناثا.

جدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمعدل والمدرسة

المعدل	حكومية		خاصة		المجموع
	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
مقبول	2	–	1	1	4
جيد	15	8	8	12	33
جيد جدا	4	12	5	26	47
ممتاز	–	–	–	10	10
المجموع	21	20	14	49	104

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة الاستبانة، وهدفت إلى استقصاء معرفة وتطبيق مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدبلوم المهني، المتخصصين في اللغة العربية وقد أُعدّت أداة الدراسة بعد العودة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة.

وقد استُخدم تدريج ليكرت الخماسي في الدراسة الحالية لقياس تقديرات إجابات عينة الدراسة، حيث تكون المقياس من عبارات تقريرية تعبر عن معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، وتطبيق أو ممارسة هذه المهارات، باختيار واحدة من خمس إجابات هي:

الجدول (2) القيم الممثلة لتقديرات العينة حسب مقياس ليكرت وفئات المتوسط

درجة المعرفة والتطبيق	القيمة المُمثلة وفق مقياس ليكرت	فئات قيم المتوسط
كبيرة جدا	5	مرتفع من 3.38–5
كبيرة	4	متوسط2.34–3.37
متوسطة	3	منخفض1–2.33
قليلة	2	
قليلة جدا	1	

وفي ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة فقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على المتوسط الحسابي المرتفع لدرجات تقدير المعرفة والتطبيق، على أنه يساوي وزن معياري يتراوح ما بين (3.38–5) أما المستوى المتوسط فيتراوح ما بين (2.34 –3.37) والمستوى المنخفض يتراوح ما بين(2.33–1)، واعتبرت الباحثة أن المتوسط الحسابي فوق(3,38) يدل على موافقة بدرجة كبيرة، وأن المتوسط الحسابي فوق 2,34 يدل على موافقة بدرجة متوسطة، وأن المتوسط الحسابي فوق١يدل على موافقة بدرجة قليلة.

ثبات وصدق الأداة

لتحقيق ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الأداة على (30) من الطلبه المعلمين من خارج عينة الدراسة، وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach-a) والجدول (3) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول (3) قيم معاملات الثبات

المجال	معامل الثبات
معرفة مهارات التفكير الناقد	50.9
تطبيق مهارات التفكير الناقد	0.96

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة لمثل هذا النوع من الدراسات ولمعرفة صدق الأداة، عرضت على لجنة من المتخصصين في مناهج تدريس للغة العربية، والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا وجامعة عجمان، لإبداء الرأي في الصياغة وملاءمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليها. وتم اعتماد آراء المحكمين على أن فقرات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه، وتم الإبقاء على الفقرات التي وافقت عليها هيئة المحكمين على أنها تمثل الجانب الذي أعُدت من أجله بالإضافة إلى الصياغة اللغوية، وكانت مؤشرات الإبقاء على الفقرات التي اتُفق عليها أغلب المحكمين، وبناء على ذلك تم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات ووضعها في صورتها النهائية، فقد كانت الأداة في صورتها الأولى تتكون من 32 فقرة، حذفت فقرتان، وعدلت صياغة الفقرات 4و23و1.

المعالجة الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS):

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدمت للإجابة عن السؤالين الأول والثاني المرتبطان بمدى معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد وتطبيقها في تدريس اللغة العربية.
2. معامل ارتباط بيرسون، استخدم للإجابة عن السؤال الثالث من أجل معرفة العلاقة بين معرفة مهارات التفكير الناقد وتطبيق هذه المهارات.
3. اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، استخدم للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس المرتبطان بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى المعرفة والتطبيق وارتباطهما بمتغيرات الدراسة المستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد استبيان يتضمن المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد، وأعطيت كلّ درجة من درجات معرفة المهارات قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، (من كبيرة جداً إلى قليلة جداً)

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة على المجال الكلي ولكل فقرة والجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
27	تمكين التلاميذ من تقويم آراء الآخرين	4.38	.895	مرتفع	1
25	إتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات اللغوية وتفسيرها	4.34	.889	مرتفع	2
21	تحديد التناقضات الموجودة في المعلومات المقدمة للطلبة	4.31	4.12	مرتفع	3
26	توجيه التلاميذ إلى التعبير عن الرأي في القضايا اللغوية	304.	.868	مرتفع	4
24	تشجيع التلاميذ على تحليل المادة اللغوية موضوع الدرس	4.29	.901	مرتفع	5
28	تنمية قدرة التلاميذ على احترام آراء الآخرين	4.22	1.03	مرتفع	6
4	التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية للدرس اللغوي	4.19	.903	مرتفع	7
14	التوضيح للتلاميذ أهمية الدليل اللغوي في إثبات وجهة النظر المرتبطة بمواضيع لغوية	4.09	.864	مرتفع	8
30	الطلب من التلاميذ أن يكتبوا أو يقولوا بإيجاز ما عرض خلال الدرس	4.0865	1.01	مرتفع	9
3	تنمية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات والمفاهيم اللغوية في الدرس اللغوي وفقا للصفات المشتركة بينها	4.06	.958	مرتفع	10

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
20	تنمية قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة اللغوية	4.06	1.090	مرتفع	11
13	إتاحة الفرصة للتلاميذ لوضع عناوين محتملة للنص اللغوي	4.04	.989	مرتفع	12
22	البرهنة وتقديم الحجة على صحة المعلومات اللغوية الواردة في الدرس	4.00	.995	مرتفع	13
7	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتنبؤ بالنتائج المحتملة للمادة اللغوية المطروحة	3.97	1.03	مرتفع	14
29	تشجيع التلاميذ على البحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف في المعلومات المقدمة في الدرس اللغوي	3.96	.964	مرتفع	15
12	تشجيع التلاميذ على التنبؤ المناسب بالنتائج المحتملة للمعلومات اللغوية الواردة في الدرس	3.87	1.06	مرتفع	16
8	توجيه التلاميذ إلى طرق جمع المعلومات اللغوية من مصادر متنوعة	3.86	1.08	مرتفع	17
23	تمييز المعلومات اللغوية المرتبطة بموضوع الدرس من غير المرتبطة	3.85	1.10	مرتفع	18
1	تدريب التلاميذ على تكوين أفكار محددة بعد قراءة النص اللغوي	3.83	.837	مرتفع	19
11	مساعدة الطلبة على تبني استنتاجات بناءً على معلومات الدرس اللغوي يمكن الدفاع عنها	3.81	1.17	مرتفع	20
15	المساهمة مع التلاميذ في التوصل الى تعميمات من المادة موضوع الدرس	3.80	1.04	مرتفع	21
16	إرشاد التلاميذ الى فحص الفرضيات عن طريق	3.65	1.16	مرتفع	22

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
	الأدلة اللغوية				
5	إثارة الإحساس بالمشكلة بتقديم معلومات لغوية متضاربة	3.64	4.09	مرتفع	23
2	توجيه التلاميذ إلى إعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس	3.64	1.01	مرتفع	24
17	توجيه التلاميذ إلى الكشف عن التحيز في المعلومات الواردة إليهم في الدرس اللغوي	3.63	1.03	مرتفع	25
6	طرح اسئلة تهدف إلى التمييز بين الحقائق والآراء اللغوية	3.59	1.24	مرتفع	26
19	توفير بيئة صفية تشجع النقاش	3.56	1.08	مرتفع	27
10	تشجيع التلاميذ على التحقق من صدق المعلومات ودقتها في الدرس اللغوي	3.54	1.22	مرتفع	28
18	تدريب التلاميذ على اختيار الدليل المناسب للقضية المطروحة	3.53	1.04	مرتفع	29
9	تنمية قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام بناء على المعلومات الدقيقة	3.51	1.09	مرتفع	30
المتوسط الكلي		3.92	.670	مرتفع	

يتبين من الجدول (4) المتوسطات والترتيب لإجابات أفراد العينة على الجزء الأول من أداة الدراسة المرتبط بمدى معرفة أفراد عينة بمهارات التفكير الناقد، ولا يخفى بأن المعرفة بهذه المهارات قد تؤدي إلى ممارستها في تدريس اللغة. ويبدو من الجدول بأن المتوسط الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير معرفتهم بمهارات التفكير الناقد جاء مرتفعا، وبلغ (3.92)، وحظيت الفقرة (27) في الجدول أعلاه بأعلى متوسط وبلغ 4.38، مهارة "تمكين التلاميذ من تقويم آراء الآخرين" ولعل في ذلك إشارة إلى إدراك عينة الدراسة، بأن تقويم آراء الآخرين والتعقيب عليها ومناقشتها يعد مهارة

تعزز عند التلميذ الثقة بالنفس، وتمكنه من ممارسة اللغة، ولذا فلا بد من الإلمام بها، وفي المرتبة الثانية جاءت، الفقرة رقم (25) وتنص على "اتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات وتفسيرها" وبمتوسط حسابي بلغ (4.34).

ولا يخفى بأن السياسات التربوية الحديثة تدعو إلى تفعيل دور الطالب، وأنه محور العملية التعليمية، وتنسجم النتيجة أعلاه مع الأدب النظري، (Hynes & Bennet, 2004) ، والخوالدة (Al-Khawaldeh, 200) والطالب المعلم هنا ما زال يتلقى في محاضراته هذه المعلومات الرائدة، لذا نجد أنه قد أظهر هنا أنه يقدر ويعرف أن معظم الوقت في الدرس اللغوي للمناقشة والتفسير، في حين حصلت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "تنمية قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام بناء على المعلومات الدقيقة" على أدنى متوسط حسابي بلغ 3.51.

ويمكن القول إن ارتفاع متوسط تقديرات الطلبة المعلمين لمدى معرفتهم بمهارات التفكير الناقد في الجدول أعلاه، يعود إلى تقدير الطلبة أنفسهم لطبيعة مادة اللغة العربية، التي تقوم على تقديم أسباب ومبررات في النصوص اللغوية المقدمة للطلبة، أو سلوكات شخصيات معينه، والتو صل إلى استنتاجات بناء على تلك التفسيرات، وأن الدرس اللغوي يقوم على تفعيل دور الطالب وتنمية مهارات التفكير لديه، وقد خالفت نتائج الدراسة الحالية دراسة الحدابي (Al-Hadabi, 2011) ففي حين اظهرت الدراسة الحالية معرفة عالية بمهارات التفكير الناقد، أظهرت دراسة الحدابي أن مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين كان ضعيفاً، في الوقت ذاته اتفقت نتائج الدراسة في بعد المعرفة بمهارات التفكير الناقد مع دراسة عبد الجواد (Abdul-Jawaad, 2010) فقد أظهرت الدراسة نسبة عالية لقدرة المعلمين على تحديد أساليب تشجيع التفكير، كما اتفقت مع دراسة القرني (Al-Qarni, 2007) فقد أظهرت الدراسة درجة عالية من إدراك المعلمين لأهمية مهارات التفكير الناقد للطلبة، وكذلك درجة عالية من الممارسة. وتؤكد النتيجة أعلاه ما ذهب اليه ألتمان (Altman, 1980) أن معلّم اللغةِ يجب أن يتميز بإلمامه بأصول التدريس، ويمتلك القدرة على تنمية قدرات تلاميذه في التفكير.

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس اللغة العربية؟.

للإجابة عن السؤال أعلاه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة على المجال الكلي ولكل فقرة والجدول (5) يبين هذه النتائج

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تطبيق الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
21	تحديد التناقضات الموجودة في المعلومات المقدمة للطلبة.	4.19	.903	مرتفع	1
6	طرح أسئلة تهدف الى التمييز بين الحقائق والآراء اللغوية.	4.16	1.06	مرتفع	2
2	توجيه التلاميذ الى اعادة صياغة الفكرة الرئيسية لموضوع الدرس.	4.12	1.03	مرتفع	3
20	تنمية قدرة التلاميذ على تحديد المشكلة اللغوية.	4.09	.940	مرتفع	4
30	الطلب من التلاميذ أن يكتبوا أو يقولوا بإيجاز ما عرض خلال الدرس.	4.04	.989	مرتفع	5
9	تنمية قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام بناء على المعلومات الدقيقة	4.00	1.08	مرتفع	6
24	تشجيع التلاميذ على تحليل المادة اللغوية موضوع الدرس.	3.97	1.033	مرتفع	7
29	تشجيع التلاميذ على البحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف في المعلومات المقدمة في الدرس اللغوي.	3.87	1.067	مرتفع	8
25	إتاحة الفرصة للتلاميذ لمناقشة المعلومات اللغوية وتفسيرها.	3.86	1.08	مرتفع	9
14	التوضيح للتلاميذ أهمية الدليل اللغوي في إثبات وجهة النظر المرتبطة بمواضيع لغوية	3.84	1.163	مرتفع	10
18	تدريب التلاميذ على اختيار الدليل المناسب للقضية المطروحة	3.83	.837	مرتفع	11
1	تدريب التلاميذ على تكوين أفكار محددة بعد قراءة النص اللغوي	3.82	1.065	مرتفع	12

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
28	تنمية قدرة التلاميذ على احترام آراء الاخرين	3.80	1.17	مرتفع	13
12	تشجيع التلاميذ على التنبؤ المناسب بالنتائج المحتملة للمعلومات اللغوية الواردة في الدرس	3.75	1.11	مرتفع	14
7	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتنبؤ بالنتائج المحتملة للمادة اللغوية المطروحة	3.71	1.00	مرتفع	15
3	تنمية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات والمفاهيم اللغوية في الدرس اللغوي وفقا للصفات المشتركة بينها	3.70	.954	مرتفع	16
11	مساعدة الطلبة على تبني استنتاجات بناءً على معلومات الدرس اللغوي يمكن الدفاع عنها	3.68	.987	مرتفع	17
5	إثارة الإحساس بالمشكلة بتقديم معلومات لغوية متضاربة	3.66	1.195	مرتفع	18
16	ارشاد التلاميذ الى فحص الفرضيات عن طريق الأدلة اللغوية	3.64	1.005	مرتفع	19
19	توفير بيئة صفية تشجع النقاش	3.63	1.043	مرتفع	20
22	البرهنة وتقديم الحجة على صحة المعلومات اللغوية الواردة في الدرس.	3.61	4.10	مرتفع	21
8	توجيه التلاميذ إلى طرق جمع المعلومات اللغوية من مصادر متنوعة	3.60	1.09	مرتفع	22
26	توجيه التلاميذ الى التعبير عن الرأي في القضايا اللغوية	3.59	1.09	مرتفع	23
15	المساهمة مع التلاميذ في التوصل إلى تعميمات من المادة موضوع الدرس	3.57	1.00	مرتفع	24
23	تمييز المعلومات اللغوية المرتبطة بموضوع الدرس من غير المرتبطة	3.56	1.29	مرتفع	25
17	توجيه التلاميذ الى الكشف عن التحيز في المعلومات الواردة إليهم في الدرس اللغوي	3.56	1.143	مرتفع	26

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
13	إتاحة الفرصة للتلاميذ لوضع عناوين محتملة للنص اللغوي	3.55	1.205	مرتفع	27
27	تمكين التلاميذ من تقويم اراء الاخرين	3.54	1.22	مرتفع	28
10	تشجيع التلاميذ على التحقق من صدق المعلومات ودقتها في الدرس اللغوي	3.53	1.23	مرتفع	29
4	التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية للدرس اللغوي	3.52	1.140	مرتفع	30
المتوسط الكلي		3.77	.722	مرتفع	

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير تطبيق مهارات التفكير الناقد جاء مرتفعا، وبلغ (3.77)، كما اتضح من الجدول أن الفقرة رقم (21) والتي تنص على "تحديد التناقضات الموجودة في المعلومات المقدمة" حصلت على أعلى متوسط حسابي بين الفقرات وبلغ 4.19.

وتؤكد النتيجة أعلاه أن التلميذ يحظى بعناية الطالب المعلم خلال فترة التدريب على التدريس وذلك من خلال تدريبه على الموازنات والمقارنات، والقدرة على الاختيار مما يعزز قدرته على اتخاذ المواقف الفكرية المختلفة التي تعبر عن رأيه، وطرح الأفكار والتوفيق والمقارنة والاستنتاج والتحليل والمناقشة بالارتقاء، كما تبين النتيجة سعي الطالب المعلم إلى إلى تنمية مهارة اكتشاف المتناقضات الكامنة والحلول المتنوعة للقضية الواحدة، إضافة إلى مهارة التصنيف والتنظيم للمعلومة والبحث والاطلاع والتفاوض عند تلاميذه في درس اللغة العربية.

وقد جاءت الفقرة (6) والتي تنص على "إثارة الإحساس بالمشكلة بتقديم معلومات لغوية متضاربة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.14). وتظهر النتيجة للفقرة أعلاه حرص الطلبة المعلمين عند تدريسهم للغة العربية على تنمية مهارة التفكير عند الطلبة، حيث تعكس إثارة الاحساس بالمشكلة عند التلاميذ التدقيق والتحقق من مصدر المعلومات، وعقد المقارنات بين المواضيع المتعلمة لمساعدة المتعلمين على التفسير والاستنتاج، كما تبين النتيجة تركيز الطالب المعلم على تنمية مستويات التفكير المرتبطة بعمليات التفكير التحليلي والمقارن الذي يربط المعلومات ببعضها، عند تلاميذه في حين حصلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية للدرس اللغوي"

على متوسط حسابي بلغ 3.52 وتوضح الفقرة أعلاه حرص الطلبة المتدربين على تنمية مهارة التصنيف من خلال التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وترتبط هذه الفقرة بالفقرة رقم (3) تنمية قدرة التلاميذ على تصنيف المعلومات والمفاهيم اللغوية في الدرس اللغوي وفقاً للصفات المشتركة بينها والتي حظيت بمتوسط مقداره 3.70، فالمعلم يعزز لدى طلبته القدرة على تمييز وتصنيف المعلومات مما يساهم في بناء قدرات تفكير تنطبق على مواقف الحياة المختلفة في حياة التلميذ.

ويمكن القول إن سبب الممارسة العالية من قبل الطلبة المعلمين للمهارات أعلاه والتي جاءت في معظمها بدرجة مرتفعة، قد يعود في جزء منه إلى المعرفة العالية التي أبداها أفراد العينة بمهارات التفكير الناقد، وقد يعود في جزء منه إلى طبيعة إعداد الطالب المعلم في برنامج الإعداد التربوي في جامعة العين، وأنه قد تم التركيز في البرنامج على توجيه الطلبة المعلمين إلى الجانب المهاري في التدريس خاصة وأن البرنامج يحوي مقررات في طرق التدريس وتوظيف التقنيات ومهارات التفكير في التدريس، مما كان له الأثر الإيجابي في ممارساتهم، ولعل النتيجة أعلاه تؤكد استجابة الخطط المرتبطة بإعداد المعلم كما ورد عند المشرفي (2005) فقد أشارت أنه ولإعداد متعلم مبدعٍ، لابد أولاً من إعداد معلم مبدعٍ، يمتلك مقومات وصفات المعلم الكفؤ القادر على ممارسة تربية وتعليم التفكير الإبداعي والناقد.

وقد يكون منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الذي قام الطلبة المعلمون بتدريسه قد تم بناؤه وفقاً للمخطط، تبدأ بصورة موضوعاته بسيطة ثم تزداد عمقاً واتساعاً خلال صفوف المرحلة اللاحقة، وذلك بلا شك يؤدي إلى زيادة قدرات الطالب التفكيرية؛ مما يدفعهم إلى توليد الأفكار، وهذا يعد وسيلة أساسية للتعلم االناقد، والذي يعتبر من أكثر الأساليب فاعلية في تحسين الأداء اللغوي الجيد للتلاميذ ولأنه يثير أفكارهم ويتحدى عقولهم. وحتى تعطى تلك الفرصة للطلاب المبدعين كما أن نشاطات التعلم في كتب اللغة العربية تتضمن مهارات التعلم الأساسية الثلاث وهي: العقلية، الانفعالية، والنفس حركية.

ويشير الحيلة (Al-Hillah, 2002) في هذا المقام إلى أن تعليمَ التفكير يجبُ أن يكون من أوليات أهداف تدريس أي مادة دراسية، وذلك أنه مرتبط بالمادة الدراسيِّة من حيث: تنفيذ التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وكذلك الأنشطة والتقويم. وربما المعلمون يطرحون أسئلة مفتوحة النهايات تساعد الطلبة على اكتشاف الأمور الغامضة. والأسئلة المثيرة للتفكير، ويقدمون عدداً كبيراً من

الأنشطة التي تشجع التفكير الناقد. وقد جاءت نتائج الدراسة في مجال تطبيق مهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية مختلفة عن دراسة بازرعه (Bazarah, 2007) فقد هدفت إلى تقويمِ أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة وفقاً للمهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي وأظهرت ضعفا واضحا لدى المعلمين في هذا المجال. وقد انسجمت نتائج الدراسة الحلية مع دراسة سيدمان (Sidman, 2004) التي بينت أن هناك علاقة موجبة بين معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها في تدريس الطلبة وتعزيز هذه المهارات لديهم.

واتفقت مع نتائج دراسة الجلاد (Al-Jallad, 2006) والتي بحثت في فاعلية استخدام برنامج كورت، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطالبات المعلمات في اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، حيث كانت لدى الطالبات المعلمات من خلال برنامج كورت، مهارات عالية في التفكير الابداعي.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتطبيقهم لهذه المهارات للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) والدلالة الإحصائية له، والجدول (6) يبين هذه النتائج.

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ومستوى الدلالة الإحصائية بين معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وتطبيقهم لهذه المهارات

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
معرفة مهارات التفكير الناقد	.903**	.000
تطبيق مهارات التفكير الناقد		

أشار الجدول (6) أن معامل الارتباط بين مهارات التفكير الناقد وتطبيقها من قبل المعلمين بلغ (903.) وبدلالة إحصائية (000.) مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائياً بين المتغيرين. ولعل ذلك يعطي صورة عن التوافق بين ما تعلمه الطلبة المعلمون خلال دراستهم برنامج الإعداد التربوي وقدرتهم على تطبيق ذلك فعليا في أثناء التدريس، ولعل النتيجة الحالية في ارتفاع مستوى المعرفة والتطبيق لدى عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد؛ يعود أيضا إلى النظرة الحديثة في تدريس اللغة العربية لدى الطلبة المعلمين أنها ليست فقط نقلا للمعرفة بقدر ما تكون تحديا لتفكير الطلبة، يضاف إلى ما سبق أنه مما يجعل من السهل على المعلم ممارسة ذلك توفر المواد

التعليمية المناسبة والمعينات والتجهيزات في المدارس، ويؤكد اهمية توظيف التقنيات وأثرها ما ذكره (Saadah, 2006) أن من أهم معوقات تنمية التفكير الناقد في الوطن العربي اعتماد كثير من المعلمين طرق تدريس تقليدية، ولا سيما الإلقاء مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة، وتتفق نتائج الدراسة أعلاه مع دراسة هوب (Hope, 2004) والتي أظهرت أن اعتقادات الطلبة المعلمين عن التفكير الناقد تتطابق مع ممارستهم التدريسية الواقعية.

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مويتي (Moeti et al., 2017)، فقد اظهرت نتائج دراستهم أنه على الرغم من معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد إلا أن ممارستهم لها كانت قليلة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في معرفة مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) تعزى للجنس والمدرسة وللمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟.

للإجابة عن السؤال تم ما يأتي:

1- بالنسبة للجنس: تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(7) يبن ذلك:

جدول(7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في المعرفة تبعا للجنس

االجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
ذكر	35	4.0371	.51059	102	1.191	.227
انثى	69	3.8717	.73637			

يتبين من الجدول(6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعرفة تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ت)=(1.191).

2- بالنسبة لنوع المدرسة: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(8) يبن ذلك:

جدول(8) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في المعرفة تبعا لنوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
حكومي	41	3.9553	.66494	102	.341	.734
خاصة	63	3.9092	.67958			

يتبين من الجدول(8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعرفة تعزى لنوع المدرسة حيث بلغت قيمة (ت)=(.341).

ثالثاً: بالنسبة للمعدل التراكمي:

تم استخدام تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعرفة تبعا للمعدل التراكمي كما في الجدول(9):

جدول(9) تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعرفة تبعا للمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	1.477	3	.492	1.096	.354
الخطأ	44.896	100	.449		
الكلي المصحح	46.372	103			

يظهر من الجدول(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعرفة تعزى للمعدل التراكمي حيث بلغت قيم (ف) =(1.096).

يتضح من الجداول أعلاه (7) و(8) و(9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معرفة الطلبة المعلمين لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والمدرسة والمعدل التراكمي. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة المعلمين لهم خصائص متشابهة من حيث: المؤهلات العلمية، والدورات التي تدربوا فيها والصفوف التي يدرسونها، ومستويات الطلبةالمتشابهة، بالإضافة إلى أنهم جميعا

يستخدمون الكتب المدرسية المقررة نفسها، وطبيعة عرض المحتوى، والوقت المخصص للحصة الدراسية وأساليب وطرائق التدريس المتبعة، هذا إضافة إلى أن كلا الجنسين يخضعان لبرنامج إعداد وتأهيل واحد، يضاف إلى ما سبق انهم يتلقون قدراً مشتركاً من المعارف والاتجاهات ومنها مهارات التفكير بصرف النظر عن المعدل فجاءت التقديرات متشابهه. وتختلف نتائج الدراسة في عدم وجود فروق تعود إلى المتغيرات أعلاه مع دراسة الجلاد (Al-Jallad, 2006)، التي أظهرت وجود علاقة إيجابية موجبة بين التفكير الناقد وكفايات الطلبة المعلمين لصالح الإناث. وقد اتفقت النتائج في الدراسة الحالية مع دراسة عبد الجواد (Abdul Jawaad, 2010) التي اظهرت عدم وجود فروق لدى المعلمين في توظيف أساليب تشجع التفكير تعزى للمؤهل والجنس ونوع المدرسة. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البجيدي (Al-Bajidi, 2014) فقد اتضح من خلال نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات من حيث الوعي بمهارات التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في تطبيق مهارات التفكير لدى الطلبة المعلمين (تخصص اللغة العربية) تعزى للجنس والمدرسة وللمعدل التراكمي في تدريس اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم:

1- بالنسبة للجنس: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t -Test) والجدول (10) يبن ذلك:

جدول(10) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في التطبيق تبعا للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
ذكر	35	3.9916	.52976	102	2.191	.031
أنثى	69	3.6688	.78444			

يتبين من الجدول(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ت)=(2.191) ولصالح الذكور.

2- بالنسبة لنوع المدرسة: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent t Test) والجدول(11) يبن ذلك:

جدول(11) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في التطبيق تبعا لنوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
حكومي	41	3.8591	.73606	102	.929	.355
خاصة	63	3.7243	.71485			

يتبين من الجدول(11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق تعزى لنوع المدرسة حيث بلغت قيمة (ت)= (.929).

ثالثاً: بالنسبة للمعدل التراكمي:

تم استخدام تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتطبيق تبعا للمعدل التراكمي كما في الجدول(12):

جدول(12) تحليل التباين الاحادي(One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتطبيق تبعا للمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	2.046	3	.682	1.317	.273
الخطأ	51.759	100	.518		
الكلي المصحح	53.805	103			

يظهر من الجدول(12) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق تعزى للمعدل التراكمي حيث بلغت قيم (ف) =(1.317)، بناء على نتائج الجداول (10) و(11) و(12) فانه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تطبيق المعلمين لمهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس والمدرسة والمعدل التراكمي. ويمكن أن تعزى النتيجة السابقة إلى: توافر متطلبات تنفيذ أنشطة التعلم لتنمية مهارات التفكير سواء كانت مادية أو مهنية في هذا المجال في المدارس عينة الدراسة؛ مما يحفز الطلبة المعلمين إلى تطبيق المعرفة المرتبطة بالتفكير الناقد في التدريس، اهتمام برنامج الدبلوم في تعريف وإحاطة الطلبة المعلمين بهذه المهارات وأهميتها وممارسة وتنفيذ لهذه المهارات من خلال مواقف تدريبية على شكل ورش عمل. وخصوصاً في مقررات طرق تدريس اللغة العربية، نظرة الطلبة المعلمين إلى تلاميذ المرحلة الاساسية وتشجيعهم بأنهم قادرون في هذه المرحلة على استخدام قدرات عقلية بمستوى عال من خلال أنشطة تعلم مصممة لهذه الأغراض، في حين اختلفت مع

دراسة الحدابي (Al-Hadabi, 2011) ودراسة العنزي (Al-Anzi, 2011) فقد بينت نتائج الدراستين فروقا في تقديرات افراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التفكير والصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها لصالح الإناث. واختلفت أيضا النتائج للسؤال الخامس في الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة حسن (Hassan, 2015) فقد أظهرت نتائج الدّراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس عدا مهارتي الأسلوب والاستنتاج، فقد جاء الفرق دالاً إحصائياً لصالح الإناث.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات أدناه:

1- إعداد دليل لمعلمي اللغة العربية لتعزيز ممارسة مهارات التفكير الناقد.

2- تطوير برامج خاصة لإعداد المعلمين المبدعين مع الاستمرار في تدريبهم ونموهم المهني

3- إجراء دراسة بعنوان برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في تخصص اللغة العربية.

4- نظرا لأهمية مهارات التفكير العليا، توصي الدراسة الحالية أن تخصص مساقات إجبارية في برامج اعداد المعلمين حول مهارات التفكير الناقد وكيف ننميها ولا يُقتصر على مقرر واحد لتعزيز مهارات التدريس المرتبطة بالتفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين.

References

Abdul Jawaad, I. (2010). Evaluation of the Methods of Encouraging Creative Thinking among Arabic Language Teachers in the 10th Grade of Public and Private Schools in Gaza ", Journal of the College of Education, Kafr El Sheikh University, (1), the tenth year

Al - Zahrani, M. (2006). The effectiveness of educational complexes in the development of language skills for Students of the first level in the Faculty of Arabic Language at Umm Al - Qura University and their attitudes towards it, a message Postdoctoral Doctorate, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Al-Anzi, S. (2011). Difficulties faced Arabic language teachers in the intermediate stage in Kuwait in the application of critical thinking skills from his point of view, non-printed master's thesis, Middle East University, Jordan

Al-Atom, K. (2004). The extent of the concentration of Arabic language books and their secondary school teachers in Jordan on critical and creative thinking skills. Unpublished PhD thesis, University Jordan, Jordan

Al-Bajidi, H. (2014) The awareness of students of the Faculty of Education at Al-Jouf University with critical thinking skills. Journal of Educational Sciences: 22, 2, 1.

Al-Hadabi, D., Al-Fulfli, H, & Al-Ali, T. (2011) The level of creative thinking skills of students in the scientific departments of the Faculty of Education and Applied Sciences, Arab Journal for the Development of Excellence, (3) pp. 54-57.

Al-Hilla, M. (2002). classroom Teaching Skills, 1, Amman Dar Al Masirah Mohammed (2001). Knowledge of students of field studies teachers Social in the Colleges of Education in the Jordanian Universities for Research Skills and Historical Thinking, Journal University of Damascus, Damascus (3) 17

Al-Jaafreh, K. (2008). Analysis of values in the content of the Arabic language of the

Al-Jaafreh, K. & Al-Katawneh, S. (2007) The impact of providing students with Behavioral objectives in their achievement in the unit of (AlMAFAEEL) In Arabic grammar and language applications course for tenth grade. Journal of Education and Psychology, Ain Shams University, (31), (4) 475-497.

Al-Jaafreh. F. (2009). An analytical study of the questions of the Arabic language books for the classes 5th, 6th and 7th in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain (4) , 10, 63-86.

Aljallad, M. (2006). The Effectiveness of Using Kurt's Program in Developing the Creative Thinking Skills of Arabic and Islamic Studies Students in the Ajman University of Science and Technology Network, Um Al-Qura University Journal of Educational, Social and Human Sciences, (2) Volume18, 147-180.

Al-Mashrafi, E. (2005). Teaching Creative Thinking for Kindergarten Child, 1, Cairo, Egyptian Lebanese House

Al-Qarni, A. (2007). The extent of the use of the secondary stage teacher methods of development thinking skills of students and rooting in Mecca, "PhD thesis in curricula and methods of teaching is published, the University of Omdurman Islamic, Sudan

Al-Sulaity, F. (2006). "Critical and creative thinking is the strategy of collaborative learning In the teaching of reading and texts, "1, Irbid Amman: the world of modern books. Teaching Practices for Critical Thinking in Higher Education, A

Altman, H. & James, C. (1980). Foreign language teaching: meeting individual needs: paper from the first perogramon institute of English seminar oxford

Arab Organization for Education, Culture and Science (2004). Final Report of the Fourth Conference of Arab Ministers of Education, Beirut.

Aser, H. (1997). Teaching Arabic in primary school, first edition. Alexandria University.

Bazarah, I. (2007). Evaluation of the performance of Arabic language teachers in the teaching of reading in light of Skills required to develop innovative thinking among the first secondary students in the capita , Unpublished MA, Umm Al-Qura University, Makkah

Beyer, B. (2001) What research suggest about teaching thinking skills. In costa, Arthurl.. Teaching Alexandria, Viroinia ASCD (Editor) Developing minds: Aresource book for

Burkhart, L. (2006)Thinking critically about critical thinking Developing thinking skills among high school students. , Ph.D., The Claremont Graduate University Canada, www.il.proquest.com,2004

Cotton, K. (2001) Teaching Thinking skills, school improvement Research Series, North west Regional Education Laboratory, Portland Retrived.at http://www.nwrel.org.

Danaoui, M. (2008). Development of creative thinking skills, applications on the Kurt program, i 1, the world of modern books, Irbid, Jordan.

Hassan, M. (2015). The degree of Arabic language teachers' proficiency in critical reading skills and their relation to reading comprehension among their students in Iraq, unpublished master thesis, Al- Al-Bayt University.

Hope, S. (2004). "Relationship Between Instructors 'Belief and

Hynes, P. & Bennet, J. (2004). About critical thinking. Program director. Clinical Specialties. Toronto

Ibrahim, A. (2010). The impact of the use of critical thinking skills on the acquisition of grammatical concepts For students of the fourth grade scientific, Journal of Education and Science, (3) 17,297-331 Jordan (3) 55-83

Karam, I. (1996). Thinking Skills: Concepts and Levels, Journal of Education, issued by the Center Educational Research and Curriculum in the Ministry of Education in Kuwait, (16), the sixth year.

Khawaldeh, M. (2002). "The impact of employment of current events on the development of Critical Thinking skills among the 10th Grade Students in History, "MA Thesis Published, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Khuraishah, A. & Safadi, H. (2001). Knowledge of students teachers in the field of Social studies in the Colleges of Education in the Jordanian Universities for Research Skills and Historical Thinking, Journal University of Damascus, Damascus (3) 17

Lotfi, M. (1986). Teacher of Islamic Education and the Arabic language envisages a proposal to train and develop his skills. Tunisia: Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

Moeti, B., Mgawi, R., & Moalosi, W. (2017). Critical Thinking among Post-Graduate Diploma in Education Students in Higher Education: Reality or Fuss? Journal of Number: EJ1125132, Retrived, thirsday, 2/3/2017 at 3clock pm.

Mohammed, K. (2004) The Effectiveness of a Suggested Teaching Strategy in Developing Creative Reading Skills and the Toward Reading in Preparatory Students, Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education, Ain Shams University

Nasr, M. (1990). The Effect of Using Problem Solving in the Teaching of Physics on both the Innovation and the Level of Mental Growth of Secondary School Students, Unpublished Doctorate Thesis, Girls College, Ain Shams University, Egypt.

Saadah, J. (2001). Formulation of educational objectives in all subjects, 1, Amman: Dar Al Shorouk.

Saadah, J. (2006). Teaching Thinking Skills, 1 st, Dar Al Shorouq, Amman, Jordan.

Sawafta, W. (2008). Developing creative thinking skills and students attitudes towards Sciences, First Edition, Dar Al-Thaqafa, Amman.

Schroeder, M. (2006)Improving college students' ability to think critically . M.A., The University of Kansas.

Seferoglu, Go lge, (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey, Journal of Education for Teaching, Vol. 32, No. 4, November , 369–378

Sidman, H. (2004). Relationship between Instructors Belief and Thinking Practices.

Stemberg, R. (1978). Questions and answers about the nature teaching of thinking skills. In Baron and Stemberg (Editors) Teaching thinking skills, Newyork, W.H. freeman.

Thiabat, M. (2001). The Effect of Cooperative Learning in Developing Creative Reading Skills in the 10th Grade Students, Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Torgesen, (2004). Assessing growth in critical reading skills . Retrieved May 6 at 23p m, (2018) from http: // www.fcrr.org/assessment/PDF files/midschrev1/pdf

Wilson, V. (2000). Can Thinking skills betaught? Education forum on Teaching Thinking skill, Retrieved. http://www.scotland.gov.uk

Wilson, V. (2003). Education forum on eaching thinking skills report. www.scotland.go.uk