جامعة قناة السويس

كلية التربية بالسويس

بسم الله الرحمن الرحيم

فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

إعداد

راضي فوزي حنفي مرسي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية– جامعة الزقازيق

مجلة كلية التربية بالسويس– جامعة قناة السويس– العدد الثالث– يناير ٢٠١١م

فعالية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهـارات التفكيـر النـاقد في النصـوص الأدبيـة لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د/ راضي فوزي حنفي مرسي*

مقدمة :

نتيجة للتطورات الهائلة التي تتعرض لها المجتمعات العربية أسوة بالمجتمعات الغربية التي سبقتها في مجالات التطور دعت الحاجة إلى التركيز بطرق مختلفة كالمؤتمرات والندوات وورش العمل التدريبية على واحد أو أكثر من الموضوعات المتعلقة بالتفكير والإبداع والابتعاد عن التقليد والتلقين.

ويتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابها. ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم . إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

وتؤكد دراسة سليمان العنزي أن المدارس نادرا ما تهيئ للتلاميذ فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول التلاميذ بالمعلومات ، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير ، والإبداع ، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا ، ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه .(سليمان العنزي،٢٠٠٤، ١٤٢) **

* مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة الزقازيق

** يتبع الباحث نظام التوثيق التالي: (اسم الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات)

إن من أمثلة السلوكيات السائدة والمألوفة في كثير من المدارس السعودية ويحرص عليها المعلمون جيلاً بعد جيل ولم يأخذوا بخطط التطوير التربوي التالي:

١- المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف .

٢- المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة والطلبة متلقون خاملون.

٣- نادراً ما يبتعد المعلم عن السبورة أو يتخلى عن الطباشير ، أو يستخدم تقنيات التعليم الحديثة .

٤- يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة ليوجه إليهم الأسئلة الصفية.

٥- يعطي المعلم الطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل الإشارة إلى أحدهم بالإجابة على السؤال.

٦- المعلم مغرم بإصدار التعليقات المحبطة والأحكام الجائرة لمن يجيبون بطريقة تختلف عما يفكر فيه.

٧- معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية .

إن تبني مؤسساتنا التربوية لأهداف تطوير قدرات الطلبة على التفكير يتطلب منها أن تطور آليات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة وذلك يتطلب منا تحولاً جزئياً في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب التقويم و هو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب . (سليمان العنزي،٢٠٠٤، ١٤٧)

ومما هو معروف للجميع أن تدريس اللغة العربية في المدارس يتم من خلال تقسيمها إلى فروع وذلك بهدف تيسير دراستها واكتساب مهاراتها وكل فرع من هذه الفروع يؤثر ويتأثر بالفرع الآخر. والنصوص الأدبية فرع هام من هذه الفروع التي تحظى بمكانة متميزة بين فروع اللغة نظرا لما لها من إسهامات متعددة في تربية النشء تربية متكاملة وتزويدهم بالمفاهيم والحقائق وإمدادهم بالألفاظ والتراكيب وتنمية ثروة التلاميذ اللغوية ، ومساعدتهم على استخدام اللغة استخداما صحيحا وإتاحة الفرص لهم للتحليل والتفسير، وإيجاد علاقات ومقابلات في النص الأدبي مما ينمي لديهم مهارات التحليل و التذوق الأدبي وكذا مهارات التفكير الناقد.

ونظرا للأهمية التفكير الناقد وتنمية مهاراته فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية بتنمية مهاراتهما ومعالجة الصعوبات التي تواجه التلاميذ ومن هذه الدراسات دراسة كيرك (١٩٩٣) التي تناولت دور المدرسة في تشجيع الطلاب على النقد والتذوق الأدبي والإحساس بأهمية دراسة الأدب لما له من أهمية في منح الطلاب الخبرة الجمالية.

وتوصلت دراسة عبدا لله عمارة (١٩٩٤) إلى إثبات فعالية الوسائل التعليمية في فهم تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي للنصوص الأدبية والتذوق الأدبي وزيادة التحصيل الدراسي.

وأثبتت دراسة معاطي نصر (١٩٩٨) أن التدريس الإبداعي للنصوص الأدبية له دور هام في تنمية المهارات اللغوية من ناحية الطلاقة والمرونة والأصالة . كما توصلت دراسة سلوى

شاهين (١٩٩٩) إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأكدت دراسة محمد سراج (١٩٩٩) فعالية استخدام المتاحف والبرنامج التعليمي الذي أعده في مادة التاريخ وذلك باستخدام الوسائط المتعددة والكمبيوتر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتوصلت دراسة سونيا قزامل(٢٠٠٠)على فعالية مدخل الطرائف التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وتوصلت دراسة محمد عيسى (١٩٩٩) إلى فعالية طريقة الحوار والمناقشة في تنمية مهارات التفكير الناقد للنصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية.

وأكدت دراسة سعيد لافي (٢٠٠٠) فعالية استخدام إستراتيجية القضايا المعاصرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال النصوص الأدبية .

وتوصلت دراسة السيد حسين (٢٠٠١) إلى فعالية مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات (المناقشة – الاكتشاف الموجه – العصف الذهني) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أولا : تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في أن هناك ضعفا ملحوظا في مستوى إتقان التلاميذ لمهارات التفكير الناقد وعدم تمكنهم من هذه المهارات إلى جانب الضعف الشديد والواضح في إتقان مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد وأن المعلمين ما زالوا يعيشون في أطر تقليدية لا يحيدون عنها ، مما أدى إلى اتسام تلاميذنا ومعلمينا على حد سواء بالتخبط في الأداء.

ومن هنا كانت الحاجة إلى إستراتجية جديدة تساعد معلمي اللغة العربية على التخلص من الطريقة القديمة إلى طريقة تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ بدلا من الحفظ والاستظهار.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي :

إلى أي مدى يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة باستخدام الإستراتيجية المقترحة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

١- ما مهارات التفكير الناقد ذات الصلة بالنصوص الأدبية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما المستوى الحالي لتلاميذ الصف الثالث المتوسط في هذه المهارات ؟

٣ - ما الإستراتيجية المقترحة والمناسبة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط من خلال النصوص الأدبية ؟

٤- ما مدى فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط من خلال النصوص الأدبية ؟

ثانيا :حدود الدراسة.

١- عينة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بنين من مدارس منطقة الحدود الشمالية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية(مجمع صلاح الدين الأيوبي – الأمير عبد الله بن مساعد) .

٢- الاقتصار على بعض الدروس في كتاب النصوص والمقررة على تلاميذ الصف الثالث المتوسط .

٣- مهارات التفكير الناقد التي تحظى بنسبة اتفاق لأراء المحكمين(٧٥%).

ثالثا: مصطلحات الدراسة:

(١) الاستراتيجية:

عرفها حسن زيتون بأنها:مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قِبل المعلم و مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها أثناء وتنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة.(حسن زيتون،٢٠٠١ ، ٢٨١).

وعرفها حسن شحاتة وزينب النجار:بأنها : مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف...كما تعرف بأنها: فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن.(حسن شحاتة وزينب النجار،٢٠٠٣، ٣٩).

وتعرف الدراسة الحالية الاستراتيجية بأنها:

مجموعة من الإجراءات التدريسية المُخطط لها بشكل متسلسل ومتتابع يتبعها المعلم مع طلابه لتدريس محتوى منهج النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية بغية تحقيق الأهداف،وتتسم هذه الإجراءات بالمرونة عند تنفيذها في ظل الإمكانيات المتاحة .

(٢) التفكير الناقد:

هو مهارة أو كفاءة أو قدرة على التفكير بطريقة نقدية تحليلية شاملة وبعمق في حدث أو واقعةٍ ما للقيام باستنتاجات أو الوصول إلى نتائج مدعّمة بالدليل، واتخاذ القرار يتلوه القيام بنشاط معيّن.

ويرى لاسكر: أن التفكير الناقد هو تلك العملية العقلية التي يتم خلالها الشعور بالمشكلة وتمحيصها ، ودراسة أوجه التناقض التي قد تساعد على النمو والتقدم والتوصل إلى الأحكام والمبادئ العامة وليسس الوقوف عند الجزئيات وحدها بما يؤدى إلى اكتشاف العناصر مع تجنب القرارات المسبقة أو التعصب لرأى معين (Lasker،١٩٨٠،ص ٦-٧).

ويعرفه مصطفي موسى بأنه: قدرة التلاميذ على الاستنتاج، وتعرف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. (مصطفي موسى،١١٨،١٩٩٤) .

وتعرف الدراسة الحالية التفكير الناقد بأنه:

نمط من التفكير يعتمد على الخصائص التالية :

١- قدرة التلميذ على تقييم الأسباب ، والادعاءات،والمناقشات .

٢- تقويم التلميذ للنص في ضوء عمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج.

٣- استخلاص التلميذ للنتائج بطريقة منطقية سليمة ، ومراعاة الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية .

٤- قدرة التلميذ على فحص النص وتحليله والموازنة بين مكوناته،واستخلاص حقائقه ، وإبداء الرأي فيه .

رابعا: الإطار النظري للدراسة:

مقدمة:

التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة ، ويتضمن التفكير البحث عن معنى ، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد.

ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته ، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها.

ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤال أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه، والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث أنهما وجهان لعملة واحدة، فالتفكير لا يحدث إلاّ إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل أو تسوية المشكلة. (سعيد لافي،٢٠٠٠، ٤٤)

إن التفكير الناقد ليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان ، فمهارته متعلمة و تحتاج إلى مران و تدريب ، و التفكير الناقد لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة ، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية و الحسية و التصورية و المجردة . فالتفكير الناقد يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي و الاستقرائي و التحليلي، ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى.

التربية النقدية:

تهدف التربية النقدية إلى تكوين العقل بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار و التصورات و الأحكام الأخرى لمعرفة مدى انسجامها و اتساقها عقلياً قبل اعتمادها ، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور و الحوادث كما تروى لها ، و لا تسرع إلى تصديقها ، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها . لذا ألح *ديكارت* في قاعدته المشهورة " البداهة "على ألا يسلم المرء بأمر أنه حق ما لم يتأكد بالبداهة أنه كذلك .

والتربية النقدية عكس التلقينية ، فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء متلق و تغتال فيه كل تفاعل خلاق ، ويصبح السبيل الوحيد للاندماج في الجماعة هو التسليم الكلي للتصورات و

الخضوع للأحكام التي تفرضها القبيلة أو العائلة أو الصحبة ، مع فقدان القدرة على مراجعة الأفكار المسبقة أو إنتاج أفكار جديدة . (سعيد لافي ،٢٠٠٠، ٦٦)

ولكي تعمل التربية على تنمية ملكة النقد ينبغي لها استبعاد التلقين ما أمكن ذلك ، باعتباره معيقاً رئيساً و مثبطاً لكل انفعال نفسي و عقلي ، و باعتباره الربيب الأول للامتثال و الخضوع .

ويمكن للمعلم أن يشجع طلابه دوماً على القراءة الفاحصة ، وينمي قدرتهم على الملاحظة الدقيقة للرسومات والمعطيات ، وألا يتسرع هو في إصدار الأحكام الصائبة والأحكام الخاطئة التي تصدر كاستجابات من جانب الطلبة ، ليشرك الآخرين ويشجعهم على إعمال العقل و يحتفظ المعلم في النهاية بإيجاز الموقف وإغلاقه بصورة مقنعة و ليظهر أن هذا القرار الصحيح ، هو نتاج للتفكير والمشاركة الجمعية بما فيها المحاولات الخطأ . (محمد عيسى، ١٩٩٩، ٦٥)

- **تعريف التفكير :**

إن التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، ويتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة . وهو فهم مجرد كالعدالة والظلم والحقد والشجاعة، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير. ويبدأ الفرد التفكير عادة عندما لا يعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد. (العتوم والجراح وبشارة،٢٠٠٧ ،١٥٤)

- **معوقات تعليم مهارات التفكير :**

١ . الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب الدراسية المقررة في التعليم العام لا يزال متأثراً بالافتراض السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وهذا ما ينعكس على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين ، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد و تقويم . (ريما أبو حميد، جامعة أم القرى، ٢٠١٠)

٢ . التركيز من قبل المدرسة ، وأهداف التعليم ، ورسالة العلم على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها ، ويلحظ ذلك في استئثار المعلمين معظم الوقت بالكلام دون الاهتمام بالأسئلة والمناشط التي تتطلب إمعان النظر والتفكير ، أو الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للطلبة الذين يصرح المعلمون بأنهم محور العملية التعليمية و غايتها .

٣ . اختلاف وجهات النظر حول تعريف مفهوم التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه مما يؤدي ذلك بدوره وجود مشكلة كبيرة تواجه الهيئات التعليمية والإدارية في كيفية تطبيقه . (سعيد لافي ،٢٠٠٠، ٧٣)

٤ . غالباً ما يعتمد النظام التعليمي والتربوي في تقويم الطلاب على اختبارات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية، كالمعرفة والفهم، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهج المقرر وأهداف التربية.

وعليه فإن التعليم من أجل التفكير، أو تعلم مهارته شعار جميل نردده دائماً من الناحية النظرية، أما على أرض الواقع فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه.

- ***لماذا نتعلم مهارات التفكير*** ؟

<u>أولاً : التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة:</u>

وقد دعا إلى ذلك القرآن الكريم، فحث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الأمر على وجهه لفهمه وإدراكه. قال تعالى:(... وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ...) سورة آل عمران آية ١٩١.

<u>ثانياً: التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً: وهذا يقودنا إلى التفريق بين نوعين من التفكير:</u>

١ . التفكير اليومي المعتاد الذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعية ، وهو يشبه القدرة على المشي .

٢ . التفكير الحاذق الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومراناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له، وهذا النوع يشبه القدرة على تسلق الجبال، أو رمي القرص وغيرها من المهارات التي تتطلب تفكيراً مميزاً. (سعيد لافي ،٢٠٠٠، ٦٤)

وعليه فإن الكفاءة في التفكير – بخلاف الاعتقاد الشائع – ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة ، فإن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية أو الموضوع الدراسي ليست في حد ذاتها بديلاً عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة فيه ، ومع أننا لا نشك في أن المعرفة في مجال ما تشكل قاعدة أساسية للتفكير في هذا المجال ، وأن أنجح الأشخاص في التفكير في موضوع ما هم أكثر الأشخاص دراية و معرفة به ، ولكن المعرفة وحدها لا تكفي ، ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير ، وكفاية فيها حتى يكون التفكير في الموضوع منتجاً .

ومن الواضح أن التعليم الهادف يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في تنمية عمليات ومهارات التفكير التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءتهم التفكيرية .

ثالثاً : دور التفكير في النجاح الحياتي والدراسي:

يلعب التفكير الحاذق دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ، لأن آراءهم في العمل التعليمي و الاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد انتهائها هي نتاج تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم .

وبناء على ما سبق يعدّ تعليمهم مهارات التفكير من أهم المفاهيم التي يمكن أن يقوم بها المعلم أو المدرسة لأسباب أهمها: (محمد عيسى، ١٩٩٩، ٨٢)

- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب .
- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع.
- تعليم عمليات ومهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره.
- عندما يقترن هذا التعليم مع تحسن مستوى التحصيل ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.

رابعاُ : التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معاً في عالم اليوم والغد . هذا العالم الذي يتميز بتدفق المعلومات و تجددها ، عالم الاتصالات التي جعل من الأمم المترامية الأطراف قرية صغيرة:

أمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها. وعليه فإن تعليم الطالب مهارات التفكير هو بمثابة تزويده بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.

خامسا : تعليم مهارات التفكير يفيد المعلمين والتلاميذ معاً :

من الملاحظ لما يدور داخل الغرف الصفية في مدارسنا أن دور الطالب في العملية التربوية والتعليمية محدود للغاية وسلبي ، ولا يتجاوز عملية التلقي، أو مراقبة المشهد الذي يخطط له . هذا إذا كان قد خُطط له فعلاً . وينفذه المعلم بكل تفاصيله ، إن الدور الهامشي للطلاب هو إفراز للمناخ الصفي التقليدي المتمركز حول العمل ، والذي تتحدد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على الترديد والتكرار والحفظ المجرد من الفهم .

ونقيض ذلك هو المناخ الصفي الآمن المتمركز حول التلميذ، الذي يوفر فرصاً للتفاعل والتفكير من جانب الطلاب. (سعيد لافي ،٢٠٠٠، ٤٥)

إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً فاعلاً ، ينعكس بصور عديدة من بينها : تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق ، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها ، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع . (Watson & Glaser، ١٩٧٤، ٢١٥)

- ***برامج تعليم مهارات التفكير :***

تتنوع البرامج الخاصة بتعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير ، ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يلي:(محمد عيسى، ١٩٩٩، ٨٥) :

١ . برامج العمليات المعرفية :

وهذه البرامج تركز على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل: المقارنة، والتصنيف، والاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات.(١٦٥، Quirk &،Cianciolo،١٩٩٣)

٢ . برامج العمليات فوق المعرفية :

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته ، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها ، ومن أهمها : التخطيط، والمراقبة، و التقويم، وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول التعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن أهم البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج " الفلسفة " للأطفال، وبرنامج المهارات فوق المعرفية.

٣ . برامج المعالجة اللغوية والرمزية:

تركز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معا. وهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية وبرامج الحاسوب ، وهي تعنى بنتاجات التفكير المعقدة كالكتابة الأدبية وبرامج الحاسوب ، ومن تلك البرامج برامج الحاسوب اللغوية والرياضية .

٤ . برامج التعلم بالاكتشاف :

تؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات ، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة ، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال . وهي تقوم على إعادة بناء المشكلة، وتمثيل المشكلة بالرموز والصور والرسم البياني.

٥ . برامج تعليم التفكير المنهجي:

تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي ، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي ، وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال ، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية . (سعيد لافي ،٢٠٠٠، ٧٣)

مفهوم التفكير الناقد:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة المنشورة في أدبيات التفكير الناقد، يلاحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، و قد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين و اهتماماتهم العلمية من جهة، و إلى تعدد جوانب هذه الظاهرة و تعقدها من جهة أخرى.

في اللغة: ورد الفعل " نقد" في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم و أخرج الزيف منها. فنقد الدراهم أي ميز الذهبية منها ، بمعنى أكتشف الزائفة . كما ورد تعبير " نقد الشعر" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن. و يفهم من ذلك إظهار المحاسن و العيوب و تنقية و عزل ما حاد عن الصواب.

ومن الناحية الفلسفية: نجد أن النقد ينحى إلى شروط العقل و مقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة و تعطي قيمة صائبة للأفكار و الأحكام ذاتها.

<u>في الأدب التربوي: هناك عدد من التعريفات التي وردت للتفكير الناقد:</u>

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك . و في العصر الحدث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس و الاستقصاء و في الثمانينات من القرن العشرين بدأ فلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئا للمساهمة في حركة إصلاح المدارس و التربية . و من ثم بدأ علماء النفس المعرفيون و التربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية و تربوية لاستغلال القدرات العقلية و الإنسانية.(محمد عيسى، ١٩٩٩، ١٣١).

على الرغم من تعدد التعريفات للتفكير الناقد و لكن يمكن أن تنظمها صيغتان :

الأولى: توصف بالشخصية والذاتية: وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد ، حيث هو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره و السيطرة عليه ، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيه حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً و مدافعاً عنه .

والثانية: تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد ، إذا هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم . إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد و فعاليته عن طريق تحليل المعلومات و فرزها و اختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية.

إن التفكير الناقد نشاط ذهني عملي، ويتضمن التفكير الناقد تفكيراً إبداعياً، يتضمن بدوره صياغة الفرضيات و الأسئلة و الاختبارات و التخطيط للتجارب. (قطامي ، ١٩٩٠، ٦٩٩) & استعرض (قطامي ، ١٩٩٠، ٧٠٧)، (١٢) مهارة من مهارات التفكير الناقد في مقالته إذ افترض أن معرفة هذه المهارات يمكن أن تغير في بناء المناهج التي تنمي أساليب التفكير الناقد، وهي:

١- القدرة على تحديد المشكلات و المسائل المركزية، و هذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان أو الدليل.
٢- تمييز أوجه الشبه و أوجه الاختلاف، وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة، ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراض المختلفة.
٣- تحيد المعلومات المتعلقة بالموضوع أو التحقق منها، و تمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً.
٤- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
٥- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
٦- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام.
٧- القدرة على تحديد القضايا البديهة و الأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان و الدليل.
٨- تمييز الصيغ المتكررة.
٩- القدرة على تحديد موثوقية المصادر .
١٠- تمييز الاتجاهات و التصورات المختلفة لوضع معين.
١١- تحديد قدرة البيانات و كفايتها و نوعيتها في معالجة الموضوع .
١٢- التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة، من حدث أو مجموعة من الأحداث.

ويرى بول (قطامي ، ١٩٩٠، ٥٦٦) ، أنه يجب على الطلبة أن يعرفوا أن هناك ميلاً طبيعياً لدى الناس لأخذ نظرتنا المتكونة عن الآخرين بعين الاعتبار ، و ينبغي علينا أن نفاضل باستمرار للتغلب على الميل ، ويميز بين " المعنى الضعيف " و المعنى القوي للتفكير الناقد ، إذ أن الأفراد الذين يستخدمون مهارتهم في التحليل و المحاورة و يدفعون من ذلك مهاجمة و تقليل أهمية آراء أولئك الذين لا يتفقون معهم ، إنما يمارسون " المعنى الضعيف " من التفكير الناقد . أما التفكير الناقد ذو المعنى القوي فهو الذي يحرر الفرد من حالة العجز عن إدراك وجهات نظر الآخرين ، ويدرك ضرورة وضع افتراضاته وأفكاره موضع اختبار و فحص قوي الآراء المعارضة آراء و أفكاره .

ويمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسير بها المتعلم لكي يتحقق لديه مهارات التفكير الناقد على النحو التالي: (وصفي عصفور ، ومحمد طرخان (١٩٩٩، ١٢١)

١- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.
٢- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع .
٣- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح .
٤- تمييز نواحي القوة و نواحي الضعف في الآراء المتعارضة .
٥- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
٦- البرهنة و تقديم الحجة على صحة الرأي أو الحكم الذي تتم الموافقة عليه.
٧- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذ ما ستدعى البرهان و الحجة ذلك.

عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن استخدامها بطريقة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين، فالتفكير الناقد يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق و الاستدلال، و هو يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه، وهو ينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن التدرب عليها وإجادتها.(جروان، ١٩٩٩، ٢١٥).

ويعرف أيضا بأنه: قدرة التلاميذ على الاستنتاج، وتعرف الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج. (مصطفي موسى ،١٩٩٤، ١١٨) .

إذن التفكير الناقد مهارة أو كفاءة أو قدرة على التفكير بطريقة نقدية تحليلية شاملة وبعمق في حدث أو واقعةٍ ما للقيام باستنتاجات أو الوصول إلى نتائج مدعّمة بالدليل، واتخاذ القرار يتلوه القيام بنشاط معيّن.

- **<u>أهمية التفكير الناقد</u>:**

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة.

(ريما أبو حميد ،٢٠١٠)

ومهارات التفكير الناقد مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع، ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج خبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وجد أنها تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم (وصفي عصفور ، و محمد طرخان (١٩٩٩، ٢١٢)

وتتمثل أهمية التفكير الناقد في:

١. ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
٢. تتيح للمتعلم فرص النمو والتطور والإبداع.
٣. تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عملية التعلم
٤. تزيد من ثقة المتعلم في نفسه وترفع من مستوى تقديره لذاته.
٥. تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
٦. تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
٧. تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها .
٨. تعزز من قدرة المتعلم على تلمس الحلول لمشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه.

وباختصار يمكن القول بأن تنمية مهارات التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا هذا السريع التغير، لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

- **<u>تنمية التفكير الناقد للطلاب:</u>**

يمكن تنمية التفكير الناقد، و ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل وهي (Watson & Glaser)

١. عدم القفز إلى النتائج.
٢. البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.
٣. التمسك بالمعاني الموضوعية ، وعدم الانقياد للمعاني العاطفية .
٤. النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس.

٥. البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة و التعصب لها.

- **النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد :**

١. تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة.

٢. إغناء المناهج و الكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد.

٣. استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما.

٤. تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات التي تقدم وجهات نظر مختلفة .

٥. دعوة مهتمين بالقضايا العامة " يحمل كل منهم وجهة نظر مختلفة ومناقشتهم.

٦. تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف و إيجاد أمثلة عن التحيز أو التعصب.

٧. تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيما و تقاليد مختلفة ومناقشة ذلك.

٨. تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم ، ومناقشة ما يكتبون.

٩. إدارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة ، حيث يقدم الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة ، و تبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر. (محمد عيسى، ١٩٩٩، ص ٧٥)

- **مهارات التفكير الناقد:**

اختلف المربون حول مهارات التفكير الناقد ،كما اختلفوا حول مفهومه من قبل ، واجتهد كل منهم في تحديد مكوناته ووضع قوائم مفصلة لمهاراته التي يمكن تنميتها من خلال المناهج الدراسية المختلفة .

وقد حدد كل من واطسن و جلاسر المكونات السلوكية للتفكير الناقد علي النحو التالي : (Watson & Glaser،١٩٧٤،194)

١. الاستنباط.

٢. التفسير.

٣. تقويم الحجج.

٤. معرفة المسلمات أو الافتراضات.

٥. الاستنتاج.

وحدد السعدي مهارات التفكير الناقد علي النحو التالي: (مصطفي السعدي، ١٩٨٢، ١١٦)

١. مهارة استنتاج حقائق من معلومات معطاة.

٢. مهارة تحليل أساليب الدعامة.

٣. مهارة التعرف علي المسلمات والافتراضات.

٤. مهارة نقد المعلومات ومصدرها.

٥. مهارة التدقيق في فحص الوقائع.

٦. مهارة تفسير المعلومات.

٧. مهارة التقويم وإصدار الأحكام.

ويري اللقاني أن تمكن التلميذ من القدرة علي التفكير الناقد يتطلب تمكنه من المهارات الآتية: (أحمد اللقاني ،١٩٩٠، ص ١٤٨)

١. القدرة علي التمييز بين الرأي والحقيقة

٢. القدرة علي التأكد من صدق المصادر التي تشتق منها المعلومات.

٣. القدرة علي الخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة.

٤. القدرة علي تحليل الظواهر التي ترتبط بمجال الدراسة.

٥. القدرة علي التوصل إلي الدلالة النوعية للمعلومات.

كما حدد ريان مهارات التفكير الناقد علي النحو التالي :

١. التعرف علي المشكلات والقضايا الرئيسة.

٢. تبين الفروض التي تقوم عليها.

٣. تقويم الدليل والحجة.

٤. استخلاص استنتاجات صحيحة.

٥. القدرة علي وضع الفروض.

٦. الحصول علي المصادر التي مكن الاعتماد عليها. (فكري ريان ، ١٩٩٥، ٩٨)

ويتضح من خلال ما سبق:

١-عدم الاتفاق بين المربين حول مهارات محددة بعينها للتفكير الناقد ولعل ذلك يرجع لطبيعة هذا النوع من التفكير لما يتضمنه من مظاهر متعددة ومتنوعة ومتداخلة.

٢-أن بعض مهارات التفكير الناقد تتضمن سلوكا معرفيا كالتعرف، والتمييز، والتفسير، والتحليل، والتعليل، والتعزيز..الخ وبعضها الأخر يتضمن سلوكا انفعاليا كالتقدير، والتقييم، والتمييز، والادعاء.

٣-أن بعض قوائم مهارات التفكير الناقد تعد خطوات البحث العلمي جانبا مهما من مهارات التفكير ولا شك في ذلك، لأن خطوات التفكير العلمي ما هي إلا عمليات عقلية ومهارات يستطيع الفرد عن طريقها أن يصل إلي مهارات التفكير الناقد.

حتى يكتب النجاح لعملية التفكير فإنه لا بد من توفير عدد من العناصر المهمة التي تتمثل في:

أولاً: المعلم:

وجود المعلم المؤهل والفعال يمثل أهم عناصر نجاح عملية التفكير المرغوبة فيه ذلك المعلم الذي ينبغي أن يتصف بـ:(وصفي عصفور، ومحمد طرخان ، ١٩٩٩، ١٢٥)

١. الاستماع لأداء المتعلمين وتقبل أفكارهم وتعليقاتهم.
٢. التركيز على المناقشة الفاعلة كأحدي طرق إثارة التفكير.
٣. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأنشطة.
٤. استخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته.
٥. الإلمام بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة .
٦. متابعة التطورات التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس.
٧. ضرورة تجنب المعلم استخدام الألفاظ التي تحد من عملية التفكير
٨. تشجيع المتعلمين على المشاركة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
٩. تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة والتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم.

ثانياً: البيئة الصفية والمدرسية:

حتى تأخذ المدرسة دورها الريادي في إيجاد البيئة التعليمية لإثارة التفكير فإنه لابد من توفر:

١- الإيمان لدى جميع الإفراد داخل المدرسة بأهميتها في تنمية التفكير وتعليمية.

٢- تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير.

٣- ضرورة وجود مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم بالمتعلم والإدارة المدرسية

ومما لا شك فيه إن المناخ الصفي يلعب دوراً مهماً في إثارة التفكير وتنميته لدى المتعلمين، فالمقاعد الصحية والوسائل التعليمية المتنوعة والجديدة وطرق التدريس والأنشطة التعليمية التي تتناسب والفروق الفردية مع استخدام الحاسوب والانترنت كلها مجالات واسعة يمكن للمعلم الناجح استغلالها لتشجيع المتعلمين على التفكير والإبداع. وتوجد مجموعة من الخصائص التي لا بد من توافرها داخل الحجرة الدراسية لتكون ملائمة للتفكير الفعال والتي تتمثل في:- (سونيا هانم قزامل،٢٠٠٠،ص ٥٢)

١- إتاحة المجال للمتعلمين للتعبير عما يجول في خاطرهم.

٢- ضرورة اهتمام المعلم بالمتعلم كمحور للعملية التعليمية.

٣- احترام رأي أو قرار الأغلبية حتى لو كان ضد رأي الفرد.

٤- ضرورة قيام المعلم بالرد على مداخلات المتعلمين وتعليقاتهم.

٥- ضرورة طرح المعلم لأسئلة تثير التفكير مثل [كيف؟ لماذا؟ ما رأيك؟

٦-ضرورة التركيز من جانب المعلم على أهمية تقبل آراء الآخرين واحترامهم.

ثالثاً: أساليب التقويم:

إذا كان المعلم والبيئة المدرسية والصفية يمثلان ركنين من أركان نجاح عملية تدريس التفكير فإن الركن الثالث يمثل في أساليب التقويم المتنوعة حل ضرورة قياس ما تعلمه المتعلمين. وهنا ينبغي آلا تقتصر على الاختيارات الشفوية والتحريرية فقط بل لابد من استخدام تقنيات أخرى كالملاحظة والمناقشة الجماعية والرسم البياني ولعب الدور والملاحظة والتقارير الفردية والجماعية. (مصطفي موسى ،١٩٩٤ ، ص ٢٣٥)

- ***خطوات الدراسة وإجراءاتها:***

أولا: بناء مقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تمكن تلاميذ المرحلة المتوسطة في بعض مهارات التفكير الناقد ذات الصلة بالنصوص الأدبية.

ب- محتوى المقياس:

يتكون هذا المقياس من سبعة اختبارات تقيس مستوى تمكن تلاميذ الصف الثالث المتوسط من بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية:

وقد روعي في تصميم هذا المقياس بعض الأمور منها:

١. أن تكون النصوص المختارة من بين النصوص المقررة على تلاميذ الصف الثالث المتوسط.
٢. أن تتنوع أسئلة المقياس ما بين المقالية والموضوعية، وأن تكون مرتبطة بالمهارات.
٣. أن تتضمن المقدمة بعض التعليمات الخاصة، وكذلك الهدف منه ومحتواه.

ج- تعليمات المقياس:

وضعت للمقياس مجموعة من التعليمات، غايتها:

١- إبراز الهدف من تصميم المقياس.

٢- وصف المقياس وبيان طريقة إجرائه.

د- صدق المقياس:

ويقصد به قدرة المقياس على قياس السمة موضع القياس، وللتأكد من ذلك عرض الباحث المقياس على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، أدبيات اللغة العربية، علم النفس التربوي، موجهي ومعلمي اللغة العربية، للتعرف على آرائهم حول المقياس وأسئلته وتعليماته.

وقد كانت استجابات المحكمين وصفية، مضمونها أن المقياس جيد وصالح لقياس بعض مهارات التفكير الناقد ذات الصلة بالنصوص الأدبية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وقد استخدم الباحث حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس للتحقق من صدقه، وجاءت كالآتي:

جدول رقم (١)

صدق المقارنة الطرفية

الإرباعي الأدنى		الإرباعي الأعلى		قيمة ت ودلالتها
م	٤	م	٤	

١٠٠	٤.١٦	١١١	١.٢٥	٨.٧٢ دالة عند ٠.٠١

هـ) التجربة الاستطلاعية:

أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدرستي مجمع صلاح الدين الأيوبي المتوسطة بنين في عرعر، ومدرسة الأمير عبد الله بن مساعد المتوسطة بنين في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وبيانها كالتالي:

جدول رقم (٢)

المدارس التي طبق بها مقياس التفكير الناقد، وعدد التلاميذ بكل منها:

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ
١	مجمع صلاح الدين الأيوبي بنين	٤٢
٢	الأمير عبد الله بن مساعد بنين	٤٢
المجموع		**٨٤**

وكان الهدف من التجربة ما يلي:

١- التأكد من وضوح الهدف من المقياس وتعليماته بالنسبة للتلاميذ الذين سيطبق عليهم.

٢- تحديد الزمن المناسب الذي تستغرقه الإجابة عن الأسئلة المتضمنة في كل اختبار .

٣- تصحيح المقياس.

٤- حساب معامل الثبات للمقياس.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية:

تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه التلاميذ للإجابة عن أسئلة كل اختبار، والزمن المناسب لكل سؤال على حده، وتم تحديد الزمن المناسب لكل اختبار بـ (٣٠) دقيقة.

(و) تصحيح المقياس:

جدول رقم (٣)

بيان الاختبارات والدرجات الكلية لها

الاختبارات	الدرجة	عدد الأسئلة
الاختبار الأول	٣٠	٨

الاختبار الثاني	٢٠	١٠
الاختبار الثالث	٢٠	١٠
الاختبار الرابع	٣٠	٧
الاختبار الخامس	٣٠	١٠
الاختبار السادس	٣٠	١١
الاختبار السابع	٣٠	١٠
المجموع	**١٩٠**	**٦٦**

جدول رقم (٤)

بيان أسئلة اختبارات مقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية

رقم السؤال / الاختبار	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الأول	٤	٣	٣	٣	٤	٤	٥	٤			
الثاني	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	١	١	
الثالث	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	
الرابع	٤	٤	٥	٥	٤	٤	٤				
الخامس	٣	٣	٤	٣	٢	٢	٣	٣	٤	٣	
السادس	٣	٣	٤	٣	٣	٣	٢	٢	٣	٢	٢
السابع	٤	٤	٣	٢	٢	٣	٣	٣	٣	٣	

(ز) ثبات المقياس:

تم حساب وتقدير ثبات المقياس بالطريقة الآتية:

إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوما، وكانت قيم معاملات الثبات بين درجات مجموعة الدراسة البالغ عددها (٨٤) تلميذا في التطبيقين، والتي تدل على قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الثبات للمقياس

المحور	معامل الثبات
الاختبار الأول	%٥٦
الاختبار الثاني	%٦١
الاختبار الثالث	%٧٨

الاختبار الرابع	%٦٧
الاختبار الخامس	%٨٤
الاختبار السادس	%٦٢
الاختبار السابع	%٧٤

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات للمقياس تتراوح بين ٥٦% إلى ٨٤% وهذا يدل على أن هذا المقياس على درجة عالية من الثبات.

(ح) كيفية اختيار العينة:

اختار الباحث العينة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية وبيانها على النحو التالي:

١- تم اختيار مدرستين:

أ- مدرسة صلاح الدين الأيوبي المتوسطة بنين في عرعر.

ب - مدرسة الأمير عبد الله بن مساعد المتوسطة بنين في عرعر.

وقسمت كل مدرسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة

٢- وقع الاختيار على فصلين من كل مدرسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٦)

العينات المستخدمة في التجربة

م	اسم المدرسة	عدد العينات	الفصل	عدد التلاميذ
١	مجمع صلاح الدين الأيوبي	٢	٣/١ ٣/٢	٢١ ٢١
٢	الأمير عبد الله بن مساعد	٢	٣/١ ٣/٢	٢١ ٢١
المجموع		**٤**	**٤**	**٨٤**

(ز) تطبيق المقياس:

استغرق تطبيق المقياس ثلاثة أشهر من شهر مارس ٢٠١٠ إلى شهر مايو ٢٠١٠، وكان التطبيق يتم لأفراد العينة في وقت واحد:

وقد مر التطبيق بالخطوات التالية:

١- التطبيق القبلي:

طبق مقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث تدرس المجموعة التجريبية الإستراتيجية المقترحة، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، مع مراعاة تساوي المدة الزمنية، والموضوعات الدراسية، وغيرها من المتغيرات الأخرى عدا المتغير المستقل وهو الإستراتيجية المقترحة.

٢- التطبيق البعدي:

طبق مقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وفيما يلي تدريب معلمي المجموعتين التجريبيتين في ضوء الإستراتيجية الجديدة المقترحة:

٣- تدريب المعلمين في ضوء الإستراتيجية الجديدة المقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية:

ويتضمن هذا الجزء تدريب كل من :

- المعلمين الذين قاموا بتطبيق مقياس التفكير الناقد. بإعطائهم بعض التعليمات والإرشادات في كيفية تطبيق المقياس.
- المعلمين الذين قاموا بالتدريس للمجموعة التجريبية بتبصيرهم بأسس تعليم المداخل المقترحة (الإستراتيجية المقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد ذات الصلة بالنصوص الأدبية ، وإجراءاتها).
- وقد تضمن الإعداد جانبين هما:

١- نظري:

من خلال تزويد المعلمين بإطار نظري عن الإستراتيجية المقترحة متضمنا الموضوعات التالية:

جدول رقم (٧)

موضوعات الجانب النظري للإستراتيجية

والخطة الزمنية التي استغرقها كل موضوع

م	عنوان الموضوع	عدد الجلسات	عدد الساعات
١	لماذا نبحث عن إستراتيجية جديدة في التدريس بعامة وتدريس النصوص بخاصة ؟	جلستان	أربع ساعات
٢	أهداف الإستراتيجية المقترحة.	جلستان	أربع ساعات
٣	ما أهم معالم وصفات الإستراتيجية الجديدة المقترحة.	جلستان	أربع ساعات
٤	كيف يمكن للمعلم أن يوظف هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد ؟	ثلاث جلسات	ست ساعات
٥	كيف يمكن أن تقاس نتائج التعلم في إطار هذه الإستراتيجية المقترحة ؟	ثلاث جلسات	ست ساعات
	المجموع الكلي	**١٢ جلسة**	**٢٤ ساعة**

٢-تطبيقي:

وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- **<u>المرحلة الأولى: ما قبل عملية التدريس:</u>**

١- أعد الباحث والمعلمون جدولا دراسيا، يحتوي على تصور مقترح لكيفية السير في كل نص على حدة، وخطوات معالجة النصوص في ضوء الإستراتيجية المقترحة.

٢- تم اجتماع الباحث بالمعلمين؛ لتوضيح الهدف من الإستراتيجية، وطريقة السير لمعالجة النصوص في ضوئها، وتزويدهم بالتعليمات التي يجب مراعاتها مع شرح للإستراتيجية المقترحة، وكذلك الإجابة عن استفساراتهم في جو من الود والألفة.

٣- تم تزويد المعلمين بالموضوعات المكونة للإستراتيجية. والتي نظمت في صورتين الأولى إطار نظري للإستراتيجية المقترحة.

٤- تم الاتفاق مع المعلمين على عقد لقاءات أسبوعية بواقع ثلاث ساعات داخل المدرسة في فترات الدراسة وبعدها ، وهذه اللقاءات كانت لتبادل الآراء وشرح الموضوعات الخاصة بالإستراتيجية ومناقشة المعلمين فيها والاستماع لآرائهم بصدر رحب ي هذه الموضوعات ومدى استفادتهم منها وكيفية تطبيقها عند تناول النص الأدبي.

٥- وبعد هذه اللقاءات قام الباحث بشرح إحدى الحصص بنفسه كتطبيق عملي للمبادئ السابقة في حضور المعلمين، وقد أعجب المعلمون بهذه الإستراتيجية ووعدوا الباحث بأنهم سوف يسعون لتحقيقها، والمحافظة عليها في فروع اللغة العربية المتنوعة.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التدريس:**

حرص الباحث على أن يلتقي بكل معلم من معلمي المجموعة التجريبية ومشاركتهم في أثناء تدريسهم، وكان الهدف من اللقاء خارج الفصل توضيح الخطوات العامة التي سوف يتبعها المعلم في عرضه للنص في ضوء الاستراتيجية المقترحة، وأنها ينبغي أن تتضمن:

١- الخطوات المطلوب من المعلم إتباعها لتحقيق أهداف الدرس.

٢- الأنشطة والوسائط التعليمية المطلوب من المعلم خلال عرضه للنص بما تتضمنه من وسائل تعليمية مختلفة، وكان الباحث يزود المعلمين بها من صور كرتونية، ورسومات، ولوحات إضافية، ومراجع، وأسطوانات، وأشرطة تعليمية للنصوص المختلفة.

٣- طريقة العرض التي يتبعها المعلم في ضوء الإستراتيجية المقترحة وقد أعد الباحث نموذجا لها عبارة عن شكل توضيحي وزود به كل معلم وتضمن هذا الشكل (مجموعة من المثيرات التي تثير تفكير التلميذ، المراجعة السريعة، التمهيد، العصف الذهني، الاكتشاف الموجه، المحتوى، التقويم) وكل الإجراءات السابقة محورها الأساسي (العرض) بهدف أن يتبعه المعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال النص الأدبي .

٤- التقويم المستخدم في نهاية النص، والتركيز على الأنماط المختلفة من قبل الباحث والتي ترتكز على المهارات النقدية الخاصة بمكونات النص الأدبي، وكذلك مناقشة الأفكار النقدية مع التلاميذ، وتداولها فيما بينهم ليزيدهم خبرة ويدفعهم إلى ممارسة أنماط تفكيرية عليا كالتفكير الناقد والإبداعي.

وكان الباحث يؤكد في كل لقاء على المرونة في تنفيذ ذلك، والاستفادة من خبرات زملائه، والاستفادة من أفكار التلاميذ وآرائهم النقدية، وفي أحيان كثيرة كان يضيف المعلمون الكثير من الأفكار والأسئلة خلال هذه اللقاءات.

أما الهدف من مشاركة الباحث لكل معلم من معلمي المجموعة التجريبية في أثناء تدريسهم فقد كان التأكد من إتباع كل معلم من معلمي المجموعة التجريبية لتوجيهات وإرشادات الدليل والخطوات التي سبق الاتفاق عليها في الجلسات النظرية ولفت نظرهم –بعد انتهاء الحصة– إلى الأمور التي لم يعطوها حقها أول بأول، والتأكد من ملائمة الأسئلة لمستوى التلاميذ، والتعرف على طبيعة استجاباتهم، وتدوينها، ومناقشتها مع المعلم بعد انتهاء الحصة، وتصنيفها وفقا (لمكونات النص والمهارات النقدية) ولفت نظر المعلم إلى الجيد منها.

- **المرحلة الثالثة: إجراءات عملية التدريس:**

وبصفة عامة، كان تدريس النص الواحد يستغرق ما بين حصتين أو ثلاث حصص.

١– كان يتم تعرض التلاميذ والمعلم أكثر من مرة، وفي عدد من النصوص الأدبية المختلفة على حسب طبيعة كل نص من هذه النصوص.

٢– تعميق وتوسيع مهارات التفكير الناقد من خلال مكونات الموضوع في ضوء الإستراتيجية المقترحة لتنمية هذه المهارات والتي تضع المعلم في موضع الميسر للنص والتلميذ المبتكر الجيد المشارك الذي عمل عقله والمتحدث الأول في الموضوع والنص هو موطن العمليات.

٣– تدريب التلاميذ على النقد وممارسة الأنماط التفكيرية العليا من خلال طبيعة كل نص.

٤– تقديم أسئلة في أثناء الدرس وبعده لأن الإستراتيجية المقترحة تتضمن تقويما من أول الموضوع لنهايته، ومنها أسئلة من بنود مشابهة الأسئلة مقياس التفكير الناقد، ثم تجمع هذه الأسئلة، ويتم تصحيحها وكتابة التعليقات عليها، ومناقشة الجيد منها، والتعليق عليها في الحصص التالية، وكان الباحث يساعد المعلمين في تصحيح الأسئلة وكتابة التعليقات ، والاتفاق مع المعلم في اختيار الوسيلة المناسبة لتقويم صاحبها.

- **ملاحظات الباحث في أثناء التدريس للمجموعة التجريبية:**

لاحظ الباحث في أثناء زياراته للفصول التجريبية التي قام معلمو الفصل بالتدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة قصورا ملحوظا في تنفيذ بعض إجراءات الإستراتيجية حيث كانت إجراءاتهم التدريسية تنقصها كثير من الدقة، في حالة توجيه السؤال، وانتظار الإجابة، لم ينتظروا الوقت الكافي للتفكير ، وأن أحكامهم على استجابات التلاميذ في كثير منها عشوائية وغير محددة، كذلك كان هناك قصورا واضحا في الحكم على استجابات التلاميذ، وإدراك الجيد منها،

وقد نبه الباحث المعلمين إلى ذلك وطلب منهم بذل المزيد من الجهد لإتقان الإستراتيجية ولإثارة حماس التلاميذ ودافعيتهم، وقد كان المعلمون على استعداد لتقبل هذه التوجيهات والتعليمات.

المرحلة الرابعة: مرحلة ما بعد التدريس:

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات النصوص الأدبية في الفصل الدراسي الثالث المتوسط، تم تطبيق المقياس بعد دراسة كل نص على حده.

- ***نتائج الدراسة:***

يهدف هذا الجزء إلى توضيح أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وكذلك توضيح الخطوات التي اتبعها الباحث لاختبار صحة الفروض، ويمكن عرض النتائج من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: نتائج خاصة بالفرض الأول وصيغته:

يوجد تجانس بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الناقد وفقا لما يسفر عنه التحليل الإحصائي لمقياس التفكير الناقد.

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المجموعات المتساوية. وكانت الصورة العامة للقانون هي:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ن_1 ع_1^2 + ع_2^2}{ن_1 + ن_2} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2} \right)}}$$

واستخرجت الدرجة المعيارية (ت) باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة المعيارية

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

جدول (٨)

الفرق بين المجوعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الناقد

م	الموضوع	المجموعة الضابطة ن=٤٢		المجموعة التجريبية ن= ٤٢		قيمة ف ودلالتها	قيمة ت ودلالتها
		م	٤	م	٤		
١	الأول	١٤.٠٧	٣.٢٣	١٥.٥٥	٢.٥٠	١.٦٧ غير دالة	٢.٣٤ دالة عند ٠.٠٥
٢	الثاني	١٠.٤٣	١.٥٨	١٠.٢١	١.٨٦	١.٣٨ غير دالة	٠.٥٧ غير دالة
٣	الثالث	١٠.٢٩	١.١٨	١٠.٤٥	١.١٥	١.٨ غير دالة	٠.٦٦ غير دالة
٤	الرابع	١٥.٥٧	٢.٥٦	١٦.١٢	٢.١٣	١.٤٥ غير دالة	١.٠٦ غير دالة
٥	الخامس	١٦.١٧	٢.١٤	١٦.٧٦	١.٦٩	١.٦ غير دالة	١.٤١ غير دالة
٦	السادس	١٦.٨٨	١.٧٠	١٧.٣٣	١.٥٧	١.١٧ غير دالة	١.٢٧ غير دالة
٧	السابع	١٨.١٤	١.٤٤	١٨.٢٤	١.٢٣	١.٣٨ غير دالة	٠.٣٣ غير دالة

<u>بالنظر في الجدول السابق يتضح ما يلي:</u>

- يوجد تجانس بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات التفكير الناقد في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الناقد، فيما عدا الموضوع الأول، حيث أثبت التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة الضابطة.

ويعلل الباحث ذلك بأن النص الأدبي كان بمثابة اختبار جديد في نوعيته، إضافة إلى عدم وجود تحيز في اختيار العينة بدليل أن تلاميذ المجموعة الضابطة كانوا أعلى مستوى من تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **وبناء على هذا يمكن قبول صحة الفرض الأول.**

المحور الثاني: نتائج الفرض الثاني وصيغته:

توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد وفقا لما يسفر عنه التحليل الإحصائي لمقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وللتأكد من صحة الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام المعادلة السابقة.

جدول رقم (٩)

المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير الناقد

م	الموضوع	المجموعة الضابطة ن=٤٢		المجموعة التجريبية ن= ٤٢	قيمة ت ودلالتها	قيمة ف ودلالتها	
		م	٤	م	٤		
١	الأول	١٥.٧٤	٢.٧٧	٢٧.٨١	١.٦١	٢٤.٤٣ دالة عند ٠.٠١	٢.٣٤ دالة عند ٠.٠١
٢	الثاني	١١.٤٣	١.٦٨	١٨.٢٠	١.٥٠	١٩.٤٢ دالة عند ٠.٠١	١.٢٦ غير دالة
٣	الثالث	١١.٤٥	١.١٧	١٨.٨٦	١.٨٣	٢٢.٩ دالة	٢.٤٣ دالة

						عند ٠.٠١	عند ٠.٠١
٤	الرابع	١٧.٢٤	٢.٥٤	٢٨.٢٤	١.٢٤	٣١.٦ دالة عند ٠.٠١	٤.٢ دالة عند ٠.٠١
٥	الخامس	١٧.٨٦	١.٠٢	٢٨.٢٠	٠.٩٩	٤٢.٩٦ دالة عند ٠.٠١	١.٤٦ غير دالة
٦	السادس	١٨.٤٣	٠.٨٩	٢٩.٢٤	٠.٨٧	٥٥.٢٨ دالة عند ٠.٠١	١.٠٤ غير دالة
٧	السابع	١٩.٢٤	٠.٩٦	٢٩.٣١	٠.٧٨	٥٢.٨٢ دالة عند ٠.٠١	١.٥١ غير دالة

<u>بالنظر في الجدول السابق يتضح ما يلي:</u>

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ وبين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لصالح التطبيق البعدي.

٢. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين (القبلي والبعدي) لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد لمقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لصالح التطبيق البعدي.

٣. بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي مما

يعكس أن هناك تحسنا واضحا في مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

- **وفي ضوء ما سبق يمكن قبول صحة الفرض الثاني.**

المحور الثالث: نتائج الفرض الثالث، وصيغته:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد وفقا لما يسفر عنه التحليل الإحصائي لمقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بطريقة ولكوكسون للمقارنة بين مجموعتين (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٧٤٥)

واستخرجت الدرجة المعيارية (ذ)[١]

ذ = (ب +) – (ن(ن+١) /٤/ الجزر التربيعي لـ ن (ن+١) (٢ن+١)/٤

وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

المقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد بطريقة ولكوكسون

م	النص	القياس	متوسط الرتبة	اتجاه الرتبة	عدد الحالات	النسبة الحرجة ودلالتها
١	الأول	قبلي بعدي	صفر ٢١.٥	– + =	صفر ٤٢ صفر	٥.٦٤ دالة عند ٠.٠١
٢	الثاني	قبلي بعدي	صفر ٢١	– + =	صفر ٤١ ١	٥.٥٧ دالة عند ٠.٠١
٣	الثالث	قبلي بعدي	صفر ٢١.٥	– + =	صفر ٤٢ صفر	٥.٦٤ دالة عند ٠.٠١

[١] حيث يشير الرمز (ذ) إلى النسبة الحرجة.

٤	الرابع	قبلي بعدي	صفر ٢١.٥	– + =	صفر ٤٢ صفر	٥.٦٥ دالة عند ٠.٠١
٥	الخامس	قبلي بعدي	صفر ٢١.٥	– + =	صفر ٤٢ صفر	٥.٦٥ دالة عند ٠.٠١
٦	السادس	قبلي بعدي	صفر ٢١.٥	– + =	صفر ٤٢ صفر	٥.٦٤ دالة عند ٠.٠١
٧	السابع	قبلي بعدي	صفر ٢١.٥	– + =	صفر ٤٢ صفر	٥.٦٤ دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة دالة عند ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في بعض مهارات التفكير الناقد في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المهارات الفرعية للتفكير الناقد في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد تحسن واضح في مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، وهذا التحسن يرجع إلى فعالية الإستراتيجية التدريسية المقترحة المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الناقد التي وضعت من أجلها.

- **وفي ضوء ما سبق يمكن قبول صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد وفقا لما يسفر عنه التحليل الإحصائي لمقياس التفكير الناقد وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال العرض السابق للنتائج وتفسيرها، أتضح صحة فروض الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية للبيانات القبلية والبعدية لأفراد العينة، مما يؤكد على فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتي تؤكد في مجموعها فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية التي وضعت من أجلها، يوصي الباحث بما يلي:

١. التوسع في تدريب جميع المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس على استراتيجيات التدريس.
٢. التوعية الإعلامية بأهمية استراتيجيات التدريس في إحداث نقلة نوعية في عملية التدريس، وبالتالي تطوير العملية التربوية التعليمية.
٣. نشر الوعي بين المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين، بأهمية استراتيجيات التدريس في تحقيق الدور النشط للطالب في عملية التعلم.
٤. اهتمام الجهات المختصة في الوزارة بتطوير المقررات الدراسية بحيث يتم توظيف استراتيجيات التدريس فيها.
٥. تطوير كتب دليل المعلم، بحيث تقدم إيضاحات نحو تنفيذ بعض الدروس باستخدام استراتيجيات التدريس.
٦. حث المعلمين على تحفيز طلابهم، وتشجيعهم على استخدام التعلم الذاتي، وتنمية قدرتهم على البحث والإطلاع.
٧. التأكيد على أهمية استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس، وذلك لأثرها الإيجابي من وجهة نظر الطلاب.
٨. إعادة النظر في بطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمعلم، بحيث تشمل تنفيذ دروس باستراتيجيات التدريس ضمن عناصرها.
٩. إيجاد حوافز للمعلمين وتشجيعهم على تفعيل استراتيجيات التدريس من خلال أساليب مختلفة، منها: المفاضلة عند الترشيح للإيفاد، أو الترشيح للإشراف التربوي، أو لأعمال قيادية أخرى...
١٠- التأكيد على ضرورة تهيئة البيئة الصفية في المدارس لتكون ملائمة لتطبيق استراتيجيات التدريس المتنوعة.

١١- إدراج استراتيجيات التدريس الحديثة ضمن برامج إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين .

١٢- وضع البرامج التدريبية للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على تدريس مهارات التفكير الناقد من خلال استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد.

١٣-تشجيع المعلمين على ابتكار استراتيجيات جديدة والاستفادة منها لإثراء العملية التعليمية.

١٤-تدريب معلمي اللغة العربية عمليا على تنفيذ استراتيجيات التدريس التي تشجع على التفاعل اللغوي داخل الفصل بين المعلم والتلاميذ.

١٥-تطوير مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة، وفي المرحلة الإعدادية بخاصة في ضوء استراتيجيات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

١٦-الحرص على تخطيط، وإدارة المواقف التعليمية خارج الفصل وداخله بحيث تشجع على تنمية مهارات الاستنتاج، والتقويم ، وإبداء العلل والأسباب، وغيرها من مهارات التفكير الناقد.

١٧-تدريب التلاميذ على بعض الاستراتيجيات التي تعينهم على إثارة تفكيرهم والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في دراسة النصوص الأدبية وغيرها من فروع اللغة العربية.

١٨-تشجيع أساليب التعليم التعاوني والعمل في فريق لتنمية مهارات التفكير العليا وتشجيع التفاعل اللفظي داخل الفصل وإكساب التلاميذ قيم التعاون وتحمل المسئولية

١٩-إجراء دورات تدريبية مستمرة لمعلمي اللغة العربية تمدهم بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وكذلك تمدهم بما هو جديد ومبتكر في هذا المجال.

المراجع

١- القرآن الكريم.

٢- أحمد اللقاني، وبرنس رضوان (١٩٩٠): **تدريس المواد الاجتماعية**، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

٣- السيد حسين (٢٠٠١): استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال النصوص الأدبية ، رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٤- حسن زيتون (٢٠٠١): **تصميم التدريس- رؤية منظومية**، القاهرة عالم الكتب ج٢ .

٥- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية النفسية**، ط١، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

٦- ريما سعد أبو حميد(2010)، كلية التربية، جامعة أم القرى،

Info@uqu.edu.sa

٧- سعيد لافي (٢٠٠٠) : برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية **المؤتمر العلمي الثاني عشر** للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٢٥-٢٦ يوليو.

٨- سليمان بن حاوي بن ناظر العنزي (٢٠٠٤): واقع إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الحدود الشمالية،رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى .

٩- سلوى حسن(٢٠٠٨):إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .

١٠- سلوى شاهين (١٩٩٩) : فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

١١- سونيا علي قزامل(٢٠٠٠) : فعالية استخدام مدخل الطرائف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية تفكيرهم الناقد ، **المؤتمر العلمي الثاني عشر** للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٢٥-٢٦ يوليو .

١٢- عبد الرءوف الفقي (١٩٨٢) : علاقة أسلوب التقصي والتفكير الناقد والميل نحو المادة بتحصيل مادة التاريخ لطلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة طنطا.

١٣- عبد الله عمارة (١٩٩٤) : أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية في تدريس بعض موضوعات النصوص للصف التاسع على تحصيل التلاميذ لهذه المادة، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ،

١٤- عبد القادر السعدي (١٩٨٢): بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٥- عدنان العتوم وعبد الناصر الجراح وموفق بشارة (٢٠٠٧): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٦- فكري ريان(١٩٩٠): **التدريس – أهدافه – أسسه- أساليبه – تقويم نتائجه وتطبيقاته** القاهرة عالم الكتب.

١٧- محمد سراج (١٩٩٩) : أثر استخدام المتاحف وبعض الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لد ى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ،غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٨- محمد عيسى (١٩٩٩) : برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في تدريسهم للأدب ونصوصه بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

١٩- مصطفي موسى (١٩٩٤): القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، جامعة المنيا ، العدد الأول يوليو.

٢٠- معاطي نصر(١٩٩٨) : فعالية التدريس الإبداعي للنصوص الأدبية في تنمية المهارات اللغوية الإبداعية ، لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان ، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة العدد التاسع والعشرون، الجزء ألأول يوليو

٢١- وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي(١٤٣١): النصوص للصف الثالث المتوسط- للفصل الدراسي الثاني، المملكة العربية السعودية.

٢٢- وصفي عصفور ، ومحمد طرخان (١٩٩٩م) : التفكير الناقد و التعليم المدرسي و الصفي ، **مجلة المعلم** .

23. Watson G & Glaser E(1974):،،23. Critical Thinking Appraisal (The Manual)،، . N, Y. ًًWord book.

24. Lasker, H (1980): The Relationship between Content Treatment on Critical Thinking in Social Studies, Dis Abs Int , 41(9-A).

25. Green ، M ،(1999): Graduate Medical Education Training In Clinical Epidemiology Critical appraisal , and Evidence-Based Medicine a Critical Review of Curricula,, Eric : No Ej588144.

26. Quirk .B ,& Cianciolo , P(1993): The Study Of Literature in a Fifth - Grade Classroom ,, on Teacher،s Perspective Elementary Subjects Center Series No , 9 , March.

27. Suzanne,M,&Shron,L .(1999): Supporting Possible Worlds: Transforming Literature Teaching and Learning Through Conversation in the Narrative Mode Eric No;EJ.591039.